

Talim

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN: 2587-1927

Cilt/Volume: 4

Sayı/Number: 1

TALİM
JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

TALİM: JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

Cilt/Volume: 4 Sayı/Number: 1 Haziran 2020

ISSN: 2587-1927 • DOI: 10.12738/talim

Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities is the official peer-reviewed, international journal of the ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High Schools). Authors bear responsibility for the content of their published articles.

İmtiyaz Sahibi/Owner

Kamber Çal

Yazı İşleri Müdürü/Chief Executive Officer

Ayşe Hümeýra Bilgü

Genel Yayın Yönetmeni/Executive Editor

Ali Osman Kuşakcı

Baş Editör/Editor-in-Chief

Ali Büyükaslan (Editor-in-Chief, Prof. of Communicaiton)

Faculty of Communication, İstanbul Medipol University, İstanbul, Turkey

Çeviri Editörleri/Language Editors

Mustafa Karapınar

Ayşe Hümeýra Bilgü

Aysen Gurcan (Presidency of the Republic of Turkey)

Aziz Talbani (The Institute of Ismaili Studies, United Kingdom)

Cihad Demirli (İstanbul Coomerce University, Turkey)

Faik Tanrıkulu (İstanbul Medipol University, Turkey)

Glenn Hardaker (Universiti Brunei Darussalam, Darussalam, Brunei)

Golnar Mehran (Alzahra University, Iran)

Hasan Kaplan (İbn Haldun University, Turkey)

Huseyin Korkut (Ministry of National Education, Turkey)

M. Niaz Asadullah (University of Malaya, Malaysia)

Ömer Akgül (University of Health Sciences, Turkey)

Ronald Lukens Bull (University of North Florida, USA)

Saeeda Shah (University of Leicester, United Kingdom)

Soon-Yong Pak (Yonsei University, Seoul, Korea)

Süleyman Doğan (Yıldız Technical University, Turkey)

Terence Lovat (The University of Newcastle, Australia, Emeritus)

Akademik İçerik Danışmanlığı/Content Advisor
Önder Akademi

Tasarım ve Uygulama/Graphic Design
Enes Malik Kılıç

Baskı Öncesi Hazırlık/Prepress
Önder Akademi

Yayın Türü/Type of Publication
Yerel Süreli Yayın/International Periodical

Yayın Dili/Language of Publication
Türkçe, İngilizce ve Arapça/Turkish, English, and Arabic

Yayın Periyodu/Publishing Period
Altı ayda bir Haziran ve Aralık aylarında yayımlanır/Biannual (June & December)

Baskı ve Cilt/Press
Çetin Matbaacılık / Matbaa Sertifika No: 48732
Davutpaşa Cad. Güven İş Merkezi C Blok No:229
34010 Topkapı-Zeytinburnu/İstanbul
Telefon: 90 (212) 576 59 85
Basım Tarihi: Haziran 2020

İletişim/Correspondence
Önder İmam Hatipliler Derneği
Akşemsettin, Şair Fuzuli Sk. no 22, 34080 Fatih/İstanbul
Telefon: +90 (212) 521 19 58 Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/talim>
Elektronik posta: admin@talimdergisi.com

İçindekiler/Table of Contents/ جدول المحتويات

Yaygın Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Müdür Algıları: İBB İsmek Örneği / <i>Perceptions of Teachers at Common-Public Education Institutions on Principal: The Case of İBB-İsmek / تصور المعلمين في مؤسسات التعليم العام حول الإدارة: حالة İBB-ISMEK</i>	1
<i>Sümeyye Kuşakcı, Esra Kırtan</i>	
Balancing between Obligation and Freedom: Mullā Şadrā on Gradation of Will / <i>Izdırar ve Özgürlük arasında Denge: Molla Sadra ve İradenin Teşkiki / الموازنة بين الالتزام والاختيار: ملا صدرا عن تدرج الإرادة</i>	29
<i>Sümeyye Parıldar</i>	
Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerindeki Allah Tahayyülünün İncelenmesi / <i>Investigation of the Imagination of Allah in Preschool and Primary School Students/ بحث عن تصور أطفال مرحلة الرياض و الابتدائية لله محمد عبيدالله از طباك</i>	43
<i>Mzt Ü. Öztabak, Suat Altıntaş</i>	
İmam-Hatip Liseleri Üzerine Kapsamlı bir Literatür Taraması / <i>A Comprehensive Literature Review on Imam Hatip High Schools / مراجعة أدبية شاملة لمدارس الأئمة و الخطباء الثانوية</i>	79
<i>Merve Kaya, Ayşe Hümeyyra Bilgü, Sümeyye Kuşakcı</i>	
Sosyal Desteğin Birey Yaşamında Önemi ve Sosyal Hizmet/ <i>The Importance of Social Support in the Life of Individuals and Social Work</i>	115
<i>Sümeyye Beyza Abay Alyüz</i>	

Yaygın Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Müdür Algıları:

İBB İsmek Örneği

Sümeyye Kuşakcı¹, Esra Kırtan²

Özet

Kompleks fenomenleri daha yalın ve anlaşılabilir bir biçimde ortaya koyan metaforlar son yıllarda sosyal bilimler araştırmalarında oldukça rağbet görmektedir. Bu nitel araştırma kapsamında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kurslarında (İSMEK) görev yapan öğretmenlerin müdür kavramına ilişkin zihinsel algıları metaforlar aracılığı ile tespit edilmek istenmiştir. Araştırmaya İSMEK bünyesinde farklı branşlarda istihdam edilen 180 öğretmen katılmıştır. İlgili alan yazınında daha çok yaygın eğitim kurumlarında uygulandığı gözlemlenen bu yaklaşım, bir yaygın eğitim kurumu olan İSMEK’te hâkim olan yönetici algısını ve yönetim uygulamalarını değerlendirmeyi hedeflemiştir.

Araştırmanın sonucunda 119 metafor, üç ana ve 22 alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin mevcut müdürlerine yönelik olumlu ve olumsuz algılarının yanı sıra, ideal müdür algıları da keşfedilmiştir. Beklenen / olması gereken müdür davranışı algısına ilişkin yedi alt kategori şu şekilde sıralanmaktadır: *Geliştiren, Değer Veren / Özen Gösteren, İyi Davranan / İyi Hissettiren, Koruyan, Adaletli, Sertve Aracı*. Mevcut müdür davranışına ilişkin pozitifmetafor kategorileri, *Adaletli / Şeffaf, Geliştiren, İyi Davranan / İyi Hissettiren, Koruyan, Temiz / Düzenli, Aracı ve Muktedir* iken; sekiz negatif metafor kategorileri ise şunlardır: *Kibirli, Agresif, Buyurgan, Seviyesiz, Rahatsız Eden, Değişken, Aceleci ve Cezalandıran*.

1 Yetkilendirilmiş yazar: İbn Haldun Üniversitesi, Yönetim Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Turkey, sumeyyearslanoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9493-2591

2 İbn Haldun Üniversitesi, esraakan34@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9493-2591

Araştırmamız kapsamında ortaya çıkan mevcut müdür algısına ilişkin metaforların yaklaşık olarak % 60'ı pozitif, geri kalanı ise negatif içeriklidir. Pozitif metaforların arasında *iyi davranan / iyi hissettiren* ve *geliştiren* müdür davranışı öne çıkmaktadır. Negatif metaforlara baktığımızda ise, birinci sırayı *rahatsız eden* lider davranışları almıştır. Onu *agresif* ve *değişken* müdür davranışları izlemektedir. Çalışmamız kapsamında elde ettiğimiz kategoriler arasında, öncelikli olarak *Koruyan*, *Geliştiren*, *Muktedir* ve *Buyurgan* kategorileri daha önceki çalışmalarla da desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

İsmek, Yaygın Eğitim, Fenomenoloji, Metafor, Müdür, Öğretmen.

Perceptions of Teachers at Common-Public Education Institutions on Principal: The Case of İBB-İsmek

Sümeyye Kuşakcı, Esra Kırtan

Abstract

Metaphors that helps to demonstrate complex phenomena in a simpler and understandable way have been very popular in social science researches recently. Within the scope of this qualitative study, teachers working at Istanbul Metropolitan Municipality Art and Vocational Education Courses (İSMEK) were asked to describe the behaviors of principals through metaphors. 180 teachers employed in different branches within İSMEK participated into the study. It was aimed to discover the perception of teachers on manager and management practices at a informal education institution through the example of İSMEK.

According to the results of the study, 119 metaphors are divided into three main and 22 sub-categories. In addition to the positive and negative perceptions of teachers towards their current principals, their perceptions on ideal principal were also discovered. The seven sub-categories related to the perception of expected / required principal behavior are listed as follows: Promoter, Respectful / Attentive, Benevolent, Protector, Fair, Tough and Mediator. While the positive metaphor categories related to existing principal behavior are: Fair / Transparent, Promoter, Benevolent, Protector, Clean and Tidy, Mediator and Powerful; the eight negative metaphor categories are: Arrogant, Aggressive, Bossy, Ill-bred, Annoying, Ambivalent, Hasty and Discipliner.

Moreover, approximately 60% of the metaphors developed by the teachers on their current managers are positive. Among the positive categories, Benevolent and Promoter principal come to the forefront. On the negative side, Annoying manager is on the first rank followed by Aggressive and Ambivalent ones. Finally, among the categories

acquired by the study, the categories of Protecting, Promoter, Powerful and Bossy are supported by previous studies.

Keywords

İSMEK, Non-formal Education, Phenomenology, Metaphor, Manager, Teacher

تصور المعلمين في مؤسسات التعليم العام حول الإدارة: حالة IBB-ISMEK

سمية كشاكجي اسراء كرتان

الخلاصة

الاستعارات التي تساعد على إظهار الظواهر المعقدة بطريقة مفهومة و بسيطة حازت شعبية كبيرة في أبحاث العلوم الاجتماعية مؤخرا. ضمن نطاق هذه الدراسة النوعية، طلب من المعلمين الذين يعملون في دورات بلدية اسطنبول الحضرية للفنون و التعليم المهني (İSMEK) أن يصفوا سلوكيات المدراء باستخدام استعارات. شارك ٠٨١ معلما يعملون في فروع مختلفة في İSMEK في الدراسة. كان الهدف اكتشاف تصور المعلمين حول ممارسات الإدارة و المدراء في مؤسسة تعليمية غير رسمية من خلال نموذج İSMEK.

وفقا لنتائج الدراسة، تم تقسيم 119 مجازا إلى ثلاث فئات رئيسية و ٢٢ فئة فرعية. بالإضافة إلى التصورات الإيجابية و السلبية للمعلمين تجاه مديريهم الحاليين، تم اكتشاف تصوراتهم للمدير المثالي. الفئات الفرعية السبع المتعلقة بالسلوك المتوقع المطلوب من المدير هي كالتالي: الترويج، الاحترام، الاهتمام، حب الخير، الحماية، العدل، التفكير و الوساطة. في حين أن فئات الاستعارات الإيجابية المتعلقة بسلوك المديرين الحاليين هي: عادل، شفاف، مروج، خيري، حامي، نظيف و أنيق، وسيط و قوي، فئات الاستعارات السلبية الثمانية كانت كالتالي: المتعجرف، العدوان، المتسلط، المنكوب، المزعج، المتضخم، المتسارع و الضابط.

علاوة على ذلك، فإن حوالي 60% من الاستعارات التي طورها المعلمون على مديريهم الحاليين كانت إيجابية. من بين الفئات الإيجابية يأتي المدير الخيري و المروج في المقدمة. على الجانب السلبي، المدير المزعج هو المرتبة الأولى، يليه العدوان و المتضارب. و أخيرا، من بين الفئات التي حصلت عليها الدراسة، فئات الحامي، المروج، القوي و الشديد مؤيدة بدارسات سابقة.

الكلمات المفتاحية

İSMEK، التعليم غير الرسمي، الظواهر، الاستعارة، مدير، مدرس.

Giriş

Bir uygulama alanı olarak yönetim insanlık tarihi kadar eskidir. Mısır Piramitlerine, Çin Seddi'ne, ya da Süleymaniye Külliyesi'ne baktığımızda bütün açıklığı ile göreceğimiz şey başarılı yönetim uygulamalarıdır. Antik Yunan filozofları, Konfüçyüs ya da Yusuf Has Hacıp kendi döneminde yönetim düşüncesini tartışmaya açan düşünürlerdir. Ancakbilimsel bir disiplin olarak yönetimin sadeceyüz elli yıllık bir geçmişi vardır.

Drucker'a (1973) göre planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetleme aşamalarından oluşan yönetim süreci insanlığın en büyük buluşlarından. Yönetim, sadece işletme yönetimini değil, her tür organizasyonun (kar amacı güden girişimler, kar amacı gütmeyen örgütler, sivil toplum kuruluşları ya da devlet kurumları) etkin ve etkili yönetimi çabasını kapsar. Farklı disiplinlerin yönetim/yönetici tanımlarını yan yana koyarsak göreceğimiz şey, yönetimin bütün uygulama farklılıklarına rağmen evrensel bir kavram olduğudur.

Uygulamalı bir sosyal bilim olan yönetim, sosyal bilimlerin pek çok alanından geniş ölçüde etkilenmiştir. Politika, Ekonomi, Sosyoloji ve Psikoloji sırasıyla yönetime en çok katkı sunan disiplinler olmuşlardır. Bunların yanında Felsefe, Matematik ve hatta Edebiyat'ın yönetim düşüncesinin gelişimine katkısı yadsınmamalıdır (Bursalıoğlu, 2016).

Yönetim biliminin kuramsal temellerinin eğitime uygulanması ise Eğitim Yönetimi dediğimiz yeni bir disiplinin doğuşunu sağlamıştır. Eğitim Yönetimi, "eğitim sisteminin amacını gerçekleştirebilmek için, eğitim örgütlerinde yer alan insan gücü, sermaye, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılmasını" ifade eder. Eğitim Yönetimi'ni İşletme Yönetimi'nden ayıran temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Okutan, 2016):

- Hammaddesi insan olan bu sistemde yapılacak hatalar bir işletmedeki hatalar kadar kolay düzeltilemez.
- Eğitim kurumlarının üzerinde toplumların yarınlarını şekillendiriyor olmaları dolayısıyla büyük bir baskı vardır.
- Eğitim kurumlarında performans değerlendirmesi diğer kurumlara nazaran daha zordur.

Eğitim Yöneticisi olarak aklımıza gelen ilk figür okul müdürüdür. Okulların amaçlarına ulaşmasında ve bunu etkin ve verimli bir biçimde başarılmasında müdürün yönetsel yaklaşımının etkisi büyüktür. Örneğin devlet okullarındaki müdürlerin stratejik planlama, örgütleme ve denetleme aşamalarına görece daha az doğrudan etkileri olsa da, operasyonel ve taktik seviyede verdikleri kararlar kurumun başarısını doğrudan etkilemektedir.

Yönlendirme işlevi ise bir eğitim kurumu idarecisinin en güçlü yanı olmalıdır. Öncelikle öğretmenler olmak üzere paydaşlar arasındaki iletişimi kurma ve güçlendirme; ekibinin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirme, çalışanların faaliyetlerini eşgüdümleme gibi faaliyetler bu bağlamda değerlendirilebilir (Başar, 2000; Taymaz, 2019). Kurum kültürünün oluşturulması ve yaşatılmasında yöneticinin yadsınamaz rolü göz önüne alındığında, müdürün kuracağı güven odaklı ilişkilerin önemi daha da ortaya çıkacaktır. Örgün ya da yaygın eğitim versin, kurum müdürü bütün yönetim becerileriyle ama özellikle iletişim becerileriyle hem kurumun performansını hem de öğrenci başarısını doğrudan ve dolaylı etkiler.

Diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim kurumlarında da müdürlerin bilinçli ya da bilinçli olmayan davranış ve söylemleri öğretmenlerinin zihinlerinde farklı algılar oluşturur. Bu algıların metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması eğitim kurumlarındaki yönetici algımızı, bu algının güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmek açısından anlamlıdır (Cerit, 2008).

Metafor, Türk Dil Kurumu (“Metafor,” n.d.) sözlüğünde “mecaz” yani “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlanır. Bir başka ifadeyle metaforlar, iyi bilinen bir durumun anlamını bilinmeyen bir duruma taşıyarak öğrenme sürecini kolaylaştırır (Morgan, 1998). Genelde benzetilen somut bir kavram iken; benzeyen soyut bir kavram olarak karşımıza çıkar.

Eraslan’a (2011) göre metaforlar “bireylerin basit olarak bir kavramı bir başka kavramla açıklamasından daha önemli ve güçlü bir zihinsel üretimdir, çünkü ilgili kavrama dönük sahip olunan derinliği ve deneyimleri ifade ederler”. Metaforlar muğlak ve soyut fikirleri somutlaştırmamıza, çok miktarda bilgiyi bir bütün halinde transfer edebilmemize, olgu ve olaylara farklı bakış açıları geliştirmemize olanak sağlarlar (Sackmann, 1989).

Metafor sadece edebi bir sanat olarak düşünülmemeli, dünyayı daha iyi kavramamızı sağlayan bir düşünme biçimi olarak değerlendirilmelidir (Morgan, 1998). Metaforlar sadece günlük yaşamda değil, örgütsel hayatta da sıklıkla kullanılırlar (Balci, 2008). Metaforların bilimsel düzlemde özellikle de örgüt teorisi kapsamında kullanılması bilimsel dile bir alternatif değil ve fakat onu zenginleştirecek, tamamlayacak bir araç olarak görülmelidir (Tsoukas, 1991). Örneğin; Morgan (1998) örgütleri metaforlar yoluyla tekrar yorumlamış; makine, beyin, kültür, politik sistem gibi farklı benzetmeleri araç olarak kullanmıştır.

Eğitim-öğretim kapsamındaki bütün kavramların metaforik araştırmalara konu olmuştur (Çobanoğlu ve Gökalp, 2015). Öğretmen ve öğrencilerin okul algısı, öğretmenlerin teftiş algısı, öğrencilerin öğretmen algısı ilk akla gelenlerdir. Farklı paydaş gruplarının müdür / idareci ya da yönetici algısı da en ilgi çeken başlıklar arasındadır.

Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji kullanılmış, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları’nda (İSMEK) görev yapan öğretmenlerin müdür kavramına ilişkin zihinsel algıları metaforlar aracılığı ile tespit

edilmek istenmiştir. Araştırmaya İSMEK bünyesinde farklı branşlarda istihdam edilen 180 öğretmen katılmıştır. İlgili alan yazınında daha çok yaygın eğitim kurumlarında uygulandığı gözlemlenen bu yaklaşım, bir yaygın eğitim kurumu olan İSMEK’te hâkim olan yönetici algısını ve yönetim uygulamalarını değerlendirme fırsatı sunmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi, yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin müdürleriyle ilgilizihinlerinde oluşan olumlu / olumsuz algılardır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler zihinlerindeki müdür algılarını hangi metaforlaryoluyla açıklamaktadırlar?
2. Müdür kavramı ile ilgili öğretmenler tarafından dile getirilen metaforlar benzerlik ve farklılıklarına göre nasıl sınıflandırılabilir?
3. Müdür kavramına ilişkin listelenen ve sınıflandırılan metaforlar müdürlerin hangi yönleri üzerine yoğunlaşmaktadır?
4. Hızla dönüşen bir çağda eğitim yöneticilerinden beklenen/beklenmeyen tutum ve davranışlar nelerdir?
5. Bu çalışma kapsamında ortaya çıkan müdür algıları, benzer araştırmaların sonuçlarıyla ne derece benzeşmektedir?

Literatür İncelemesi

Yönetim düşüncesinin gelişimiyle birlikte okul algımız da çok yol kat etmiştir. Öyle ki; günümüzde okullar Sistem Teorisi’nin etkisiyle; öğrenci, materyal, müfredat vb. girdileri alarak eğitim hizmeti sunan ve çıktısı eğitilmiş insan olan açık birer sosyal sistem olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2005). Bu açık sistemin işleyişinin birinci derece sorumlusu ise ancak okul müdürüdür.

Deneyimlediğimiz bu sürekli dönüşüm sadece kurumlara değil, kurumları dolduran bireylere bakımımızı da dönüştürmüştür. Bir zamanların bürokratik yöneticileri, önce daha insan odaklı bir çizgiye daha sonra da değişimi/dönüşümü yöneten liderlere evrilmiştir (Lashway, 2003). Öyle ki; okul yöneticilerine dair güncel araştırmalar daha çok müdürlerin liderlik rolleri bağlamında ilerlemektedir. Müdürlerin temel yöneticilik fonksiyonlarının ötesinde çatışmaları doğru yönetmesi, değişim sürecini ateşlemesi ve ekiplerini dönüştürmesi beklenmektedir.

Araştırmalar klasik tanımları zorlayan okul liderliğinin etkili okullara ulaşmada atılması gereken en önemli adım olduğunu vurgulamaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011).Örneğin 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan’da uygulanan bir saha araştırmasında öğretmenlere okul etkinliğini artıran unsurlar sorulmuş ve okul müdürü en önemli oyuncu olarak ön plana çıkmıştır (Uğurlu ve Abdurrezzak, 2016).

İlgili alan yazınında eğitim kurumu yöneticinin sahip olması gereken özelliklere dair pek çok şey bulmak mümkündür. Scheerens ve Stoel(1988) etkili bir okul yöneticisinin davranışlarını şu şekilde sıralar: Başarıyı vurgular, öğretim stratejileri oluşturur, düzgün bir okul atmosferi hazırlar, sıklıkla öğrenci gelişmelerini izler ve değerlendirir, eğitim ve öğretimi koordine eder ve öğretmenleri destekler. Hoy ve Miskel’e (2012) göre okullar; eleştiren, dönüştüren, vizyon çizen, eğiten, yetkilendiren, özgürlük alanı tanıyan, ahlaki prensiplerden ödün vermeyen, sorumluluklarını bilen, teknolojiyi kullanabilen ve çevresindeki yetenekleri doğru yönetebilen liderlere ihtiyaç duyarlar.

Yedi farklı ülkede (Amerika, İngiltere, Avusturalya, Danimarka, İsveç, Norveç ve Çin) uygulanan bir araştırmanın sonuçları etkin eğitim yöneticilerinin üç ortak noktasına vurgu yapmaktadır: Hedefler koyarak organizasyona yön verme, bireylerin gelişimine katkıda bulunma ve organizasyonu yeniden yapılandırma(Leithwood, 2005). Bu davranışlar etkinlik için yeterli olmamakla beraber olmazsa olmaz kabul edilmektedir.

Etkin örgütlerle ilgili bir diğer önemli özellik etkin iletişim kanallarına sahip olmalarıdır. Yöneticinin her bir paydaş grubu ile kuracağı olumlu ilişki, okulun etkinliğine ve öğrencinin başarısına yansımaktadır. Paydaş grupların arasında en kritik olanı elbette yükseköğrenimini eğitimci olarak tamamlamış bir çalışan kadrosu yani öğretmenlerdir (Çelik, 2003). Bu noktada iletişimin önemini kavramış, etkin iletişim dili kullanan ve bunu destekleyen bir örgüt iklimi oluşturan yöneticiler oldukça başarılı olabilmektedirler.

İletişim, alıcı ve verici arasında kodlanan bir mesajın nakledilmesi, kodun çözülmesi ve geribildirim aşamalarından oluşur. İletişim süreci devam ederken onu olumlu ve olumsuz etkileyecek içsel ve dışsal pek çok faktör olabilir. Çevresel gürültü, alıcı ya da vericinin içinde bulunduğu psikolojik durum vs. bu faktörlerden sadece bir kaçıdır. Bireylerin birbirlerine yönelik algıları da iletişimin etkinliğini belirleyen bir faktördür. Bu nedenle, yöneticinin birlikte çalıştığı öğretmeninin kendisine ilişkin algısının farkında olması elzemdir.

Algı

“Algılama, bilişsel bir süreç olup, göze kulağa ve diğer alıcılara gelen uyarıcılara anlam verilip yorumlanması şeklinde tanımlanabilir. Algı kişinin iç bilişsel süreçlerinin bir sonucu olarak şekillenir. İnsan doğumdan itibaren yaşamı boyunca duyularını kullanarak çevresinde olup bitenleri anlamak, yorumlamak ve çevresel değişimlere kendini uydurmak için algıyı kullanır.” (Korkmazyürek ve Hazır, 2017)

İnsanlar çevrelerinde olup bitenleri ilgilerinin, düşüncelerinin, yaşlarının, eğitim seviyelerinin, değerlerinin vb. etkisiyle farklı şekillerde algılarlar. Algının zihinsel bir süreç olması, aynı durum karşısında farklı kişilerde farklı algılar oluşmasının da temel nedenidir. Okul örgütlerinde, okul ile bir şekilde ilişkisi bulunan birey sayısı kadar farklı okul, öğretmen, eğitim, öğrenci ve müdüralgısının olması normaldir.

Literatürde eğitim kurumu idarecilerine yönelik algıları ortaya çıkarmaya çalışan çalışmaları üç grupta inceleyebiliriz (Tosun, 2018). Birinci grup çalışmalar idarecilerin yaptıkları işe ve sorumluluklarına dair kendi algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda bir idarecinin günlük aktivitelerini inceleyen çalışmaların (Çelikten, 2004) yanı sıra, nelere yönelik sorumluluk hissettiğine dair yaklaşımlarını inceleyen çalışmalar da (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012) vardır. Demirtaş ve Özer (2014) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise olgu bilim deseni kullanılarak odak görüşmesi tekniği ile müdürlerin kendileriyle ilgili algılarına ulaşmaya çalışılmıştır.

İkinci grup çalışmalarda idareci algısı öğrencilerin değerlendirmesine sunulmuştur. Bu kategorideki bir çalışma kapsamında öğrencilerin okul müdürü algıları çizdikleri resimler üzerinden ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin “okul müdürü” kavramına ilişkin yapmış oldukları çizimlerin sırasıyla en çok, “olumsuzluk unsuru olma”, “sevgi unsuru olma”, “sorun çözücü olma”, “aşırı kuralcı olma” ve “değerli bir varlık olma” kategorilerine; en az, “birleştirici/bir araya getirici olma”, “aydınlatıcılık”, “yetiştiren/şekil veren olma” ve “adaletsiz olma” kategorilerine ait oldukları görülmüştür (Yalçın ve Erginer, 2014). 2014 yılında gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğrencilerin idareci/yönetici algıları çizdikleri resimler ve kullandıkları metaforlar yardımıyla keşfedilmeye çalışılmıştır. Öğrenci zihninde birlikte yer tutan müdür ve müdür muavinleri daha çok odalarında ve olumlu figürlerle resmedilmiştir. Üretilen metaforlar “iyi bir insan” üst kategorisinde toplanmıştır (Tüzel ve Şahin, 2014). Benzer bir diğer çalışmada ise üç olumlu okul müdürü imajına karşın 12 olumsuz imaj ortaya çıkmıştır. Öğrencilere göre ideal müdür sınırlı olmayan ve öğrenci odaklı bir idarecidir (Yıldırım ve Uğur, 2011).

Öğretmenlerin beraber görev yaptıkları müdürlerine yönelik algılarını keşfetmeye çalışan araştırmalar ise üçüncü bir grup olarak sınıflandırılabilir. Türkçe alan yazınında öğretmenlerin yöneticilerini nasıl algıladıklarını keşfetmeye çalışan çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Uğurlu ve Abdurrezzak (2016) dokuz açık uçlu soru üzerinden öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliğine dair algılarını içerik analizi yaparak yorumlamıştır. Müdürlerini lider olarak benimseyen öğretmenlerin müdürlerinden üç temel beklentileri vardır: destek, işbirliği ve empati. Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin okul müdürü kavramına ilişkin zihinsel algıları metaforlar aracılığı ile tespit edilmek istenmiştir. Erzincan ilinde görev yapan 106 öğretmen, idarecilerini 24 farklı metafor kullanarak tasvir etmiştir. En sık kullanılan metaforlar; komutan, asker, bilgisayar, kalem, ve yönetici olmuştur (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014). Siirt il merkezindeki 16 farklı ortaokulda görev yapan 210 öğretmen üzerinde uygulanan bir başka araştırmada 96 metafor elde edilmiştir. Bu metaforların çoğunluğunun olumlu olduğu görülmüştür. “Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak” müdür en güçlü, “Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü” en zayıf kategoridir (Korkmaz ve Çevik, 2018).

Tüzel ve Kalyon (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ise sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmak olmuştur. Ankara’da bir devlet üniversitesinde farklı sınıflarda eğitimlerine devam eden 190 sınıf öğretmeni adayına müdür ve müdür yardımcılarını metaforlar

yardımla tasvir etmeleri istenmiştir. “Görev Algısı“ ve “Olumsuz İmaj Algısı” ana temaları altında pek çok alt tema üretilmiştir. Bu alt temaların pek çoğunun olumsuz öğelerden oluşması dikkat çekicidir. Benzer bir çalışma Ankara ilinde iki farklı üniversitenin Eğitim Fakülteleri’nde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının okula ilişkin algıları olumlu iken; okul yöneticisi ve sisteme yönelik algılarının olumsuz olduğu görülmüştür. Ancak, sistemsel sorunlar ortadan kaldırıldığında yönetici algısının da düzelebileceği öngörülmüştür (Örücü, 2014). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri okul müdürleri için sırasıyla en çok “Baba”, “Aslan Anne”, “Diktatör”, ve “Çoban” metaforlarını kullanmışlardır. Aday öğretmenlerin müdür algılarının %90 oranında olumlu olduğu görülmüştür (Çobanoğlu ve Gökalp, 2015).

Yöntem

Bu araştırmada İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları’nda görev yapan öğretmenlerin müdür/yönetici kavramına ilişkin zihinsel algıları fenomenoloji (olgubilim) kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bu bölümü, araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri hakkında detaylı bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Deseni

Fenomen (olgu), varolan, somut, algılanabilir ve günlük hayatlarımızda karşımıza çıkan olay ve nesnelerdir. Fenomenoloji ise fenomeni direk ve aracısız olarak anlama çabasıdır. Bu araştırma deseni katılımcıların farklı olgulara ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı, olgunun katılımcı zihnindeki anlamını/karşılığını keşfetmeyi hedefler (Sığırı, 2018).

Katılımcı fenomeni bizzat deneyimlemiş bir kişi olmalıdır. Çünkü fenomenolojik araştırma iki temel soruya odaklanır: Katılımcının olguya ilişkin kişisel deneyimleri nelerdir? Bu deneyim nasıl bir bağlamda ortaya çıkmıştır? Kısaca ifade etmek gerekirse; katılımcıların birbirinden bağımsız deneyimlerindeki benzerlikler ilgili fenomeni daha iyi anlamamıza yardımcı olur (Creswell, 2017)

Araştırmada bir nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji kullanılmış, İSMEK öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla keşfedilmesi hedeflenmiştir. Kompleks fenomenleri daha yalın ve anlaşılabilir bir biçimde ortaya koyan metaforlar son yıllarda sosyal bilimlerde araştırmalarında oldukça rağbet görmektedir. İncelenen fenomene dair güçlü bir temsil, bütüncül bir resim ve zengin bir veri kaynağı sunar. “Xbenzer, çünkü.....” cümlesiyle katılımcıların zihinlerindeki X algısı ve bu algının gerekçesi elde edilmiş olur. “Gibi” kelimesi metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği net bir şekilde çağrıştıran, “çünkü” kelimesi benzetmenin sebebine odaklanır. (Şimşek ve Yıldırım, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Mesleki Eğitim Kurumları'nda (İSMEK) farklı branşlarda görev alan 180 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45'i erkek, %55'i kadındır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğretmenlere üzerinde “okul müdürü.....gibidir/ benzemektedir, çünkü.....” cümlesi yer alan formlar dağıtılmış ve ifadeyi tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde takip edilen aşamalar şu şekildedir:

1. Kodlama ve ayıklama,
2. Kategori oluşturma,
3. Geçerlik ve güvenirlik,
4. Nicel veri analizi
5. Yorumlama

Formlar önce kabaca gözden geçirilmiş, her bir metafor ifadesi dikkatle incelenmiş ve metaforik bir ifade olarak değerlendirilemeyecek olan formlar elenmiştir. Ayıklama sonrasında 119 metafor elde edilmiştir. Kategori oluşturma işlemleri için üretilen metaforlar konusu, kaynağı, konu-kaynak ilişkisi göz önünde bulundurularak içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde benzer veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş (Şimşek ve Yıldırım, 2018); böylece üç ana ve 21 alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler çalışmanın çekirdeğini oluşturmaktadır.

Geçerlilik ve güvenirlik kontrolü için çeşitli metotlara başvurulmuştur. Örneğin; iç geçerlilik uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Ayrıca katılımcıların ürettikleri metaforlar metin içinde paylaşılarak dış geçerliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Nitel araştırmalarda doğrudan katılımcı görüşlerine yer vermek kabul görmüş bir geçerlilik sağlama metodudur.

Kâğıt üzerinde toplanan metaforlar Microsoft Excel programına taşınmış, bilgisayar ortamında analiz edilerek sıklık değerleri elde edilmiştir. Öte yandan, metaforlar ve oluşturulan ana ve alt kategoriler tablolastırılarak anlaşılır bir biçimde raporlanmıştır. En son aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Yapılan analizler kurum müdürünün öğretmene davranışına ilişkin metaforların iki ana kategoride toplandığını göstermiştir:

1. Mevcut müdür davranışı algısını yansıtan metaforlar

a. Mevcut müdür algısını yansıtan pozitif metaforlar

- i. Adaletli / Şeffaf
- ii. Geliştiren
- iii. İyi Davranan / İyi Hissettiren
- iv. Koruyan
- v. Temiz / Düzenli
- vi. Aracı
- vii. Muktedir

b. Mevcut müdür algısını yansıtan negatif metaforlar

- i. Kibirli
- ii. Agresif
- i. Buyurgan
- ii. Seviyesiz
- iii. Rahatsız eden
- iv. Değişken
- v. Aceleci
- vi. Cezalandıran

2. Beklenen / olması gereken müdür davranışı algısına ilişkin metaforlar

- a. Geliştiren
- b. Değer Veren / Özen Gösteren
- c. İyi Davranan / İyi Hissettiren
- d. Koruyan
- e. Adaletli
- f. Sert
- g. Aracı

Mevcut Müdür Davranışı Algısını Yansıtan Metaforlar

Öğretmenlerin mevcut müdür davranışına ilişkin algıları 2 alt kategoride toplanmıştır. Mevcut müdür algısını yansıtan pozitif metaforlara ait yedi alt kategori Tablo 1’de, negatif metaforlara ait 7 alt kategori ise Tablo 2’de detaylarıyla gösterilmiştir.

Tablo 1

Mevcut Müdür Davranışına İlişkin Pozitif Metaforlar

Alt Kategoriler		
Adaletli / Şeffaf Hâkim Tokmağı (1), Yol (1), Hâkim (1), Su (1)	4	4
Geliştiren Usta-çırak ilişkisi (1), Ağaç sulama (1), Projeksiyon (1), Şelale (1), Otobüs Şoförü (1), Mum (1), Türk bayrağı (1), Kitap (1), Ütü (1), Antrenör (1), Pusula (1), Profesör (1), Yol (1)	13	13
İyi Davranan / İyi Hissettiren Baklava (2), Deniz (1), Çizgi film (1), Yıldız (1), Çikolata (1), Bahçıvan (1), Klima (1), Mücevher kutusu (1), İnci (1), Şiir (1), Bayram şekeri (1), Spor (1), Kar tanesi (1), Kelebek (1), Pamuk şeker (1), Uğur böceği (1), Buz torbası (1), Plates (1), Baba şefkati (1), Güneş (1), Köprü (1)	21	22
Koruyan Güvercin Kanadı (1), Komşu (1), Baba (1), Perde (1), Arabulucu (1), Anne (1), Mandal (1), Mızrak (1)	8	8
Temiz / Düzenli Mavi renk (1), Bilgisayar (1)	2	2
Aracı Televizyon (1)	1	1
Muktedir Teknik direktör (2)	1	2
TOPLAM	50	52

Mevcut müdür / idareci davranışına ilişkin pozitif yedi metafor kategorisi şu şekilde sıralanmaktadır: Adaletli / Şeffaf, Geliştiren, İyi Davranan / İyi Hissettiren, Koruyan, Temiz / Düzenli, Aracı, Muktedir.

Adaletli alt kategorisi incelendiğinde, dört farklı katılımcının dört farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu kategoriye ait metaforlara birkaç örnek vermemiz gerekirse:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **hâkim tokmağına** benzer; çünkü her zaman adaletlidir.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **suya** benzer; çünkü şeffaftır.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **yola** benzer; çünkü istikrarlı şekilde herkese aynı davranır.*

Örneklerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler idarecilerinin bütün çalışanlara eşit mesafede durduklarını, adaletli davrandıklarını vurgulamışlardır.

Geliştiren alt kategorisi incelendiğinde, 13 farklı katılımcının 13 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu kategoriye ait metaforlardan bazıları şunlardır:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı usta çırak ilişkisindeki **ustaya** benzer. Çünkü usta, bildiği bütün şeyleri çırağına öğretirken, onun kendisinden de iyi bir usta olmasını amaçlar.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **ağacı sulamaya** benzer; çünkü öğretmenlerini birer meyve gibi yetiştirir.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **pusulaya** benzer, çünkü bizleri pozitif yönde etkiler.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **muma** benzer, çünkü bizleri aydınlatır.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **kitaba** benzer, çünkü tecrübesi vardır.*

Örnekler öğretmenlerin müdürlerini onları geliştiren, yönlendiren, daha iyi bir noktaya taşımaya çalışan yöneticiler olarak algıladıklarını göstermektedir. Yönetici sadece işlerin zamanında ve doğru bir biçimde tamamlanmasını sağlayan kişi değildir. Yönetici işi tamamlarken ekibini de ileriye doğru hareket ettiren kişidir.

İyi Davranan / İyi Hissettiren alt kategorisi incelendiğinde, 22 farklı katılımcının 21 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu kategoriye ait metaforlardan bazıları şunlardır:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **baklavaya** benzer; çünkü tatlı dillidir.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **mücevher kutusuna** benzer; çünkü öğretmenlerine değerli olduklarını hissettirir.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **denize** benzer; çünkü huzur veren bir yöneticidir.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **klimaya** benzer, çünkü müdürümüz öğretmenlerini gerektiğinde rahatlatır gerektiğinde sevgisiyle ısıtır.*

Örnekler göstermektedir ki, 22 farklı katılımcı mevcut müdürlerinin davranışlarını olumlu algılamakta ve kendilerini onların yanında iyi hissetmektedirler. Müdürleri onlara değer veren, onları rahatlatan davranışlar sergilemektedir. Müdürler, sadece davranışlarıyla değil sözleriyle de pozitif bir algı oluşturmayı başarmışlardır.

Koruyan alt kategorisi incelendiğinde, sekiz farklı katılımcı tarafından üretilen sekiz farklı metaforla karşılaşmaktayız. Bu kategoriye ait metaforlara birkaç örnek vermemiz gerekirse:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **güvercinin kanatlarına** benzer, çalışanını zaman zaman korur.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **mandala** benzer, çünkü bizleri sıkıca sahiplenir.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **mızrağa** benzer, çünkü çalışanlarını korur.*

Katılımcılara göre müdürleri her zaman yanlarında durmakta, onları zor durumlarda koruyup kollamakta, üstlerine ve dışarıya karşı savunmaktadır. Bu davranışlar öğretmenlerde kurum müdürlerine karşı olumlu bir algı ortaya çıkarmıştır.

Temiz/ Düzenli alt kategorisi incelendiğinde, iki farklı katılımcının yöneticilerine yönelik bu yöndeki algılarını iki farklı metaforla açıkladıklarını görmekteyiz. Bu kategoriye ait metaforlar şunlardır:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **mavi renge** benzer, çünkü müdürüm hep temiz ve tertiplidir.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **bilgisayara** benzer, çünkü düzenlidir.*

Yukarıdaki metaforlar ışığında söyleyebiliriz ki; kurum müdürünün öğretmenlerine yönelik davranışlarında öne çıkan boyut, yöneticinin düzenli olması, düzenli çalışması olmuştur. Çalışanların zihinlerinde bu yönde bir algı ortaya çıkmıştır.

Muktedir alt kategorisi incelendiğinde, iki farklı katılımcının yöneticilerine dönük bu yöndeki algılarını aynı metaforla açıkladıklarını görmekteyiz. Bu kategoriye ait metaforlar şunlardır:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **teknik direktörün takımı idare edişine** benzer, çünkü aldığı kararlar, verdiği geri dönüşler, oyuncularla olan ilişkisi takımın kaderini belirler.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **teknik direktöre** benzer, çünkü kurumu şampiyon da yapabilir küme de düşürebilir.*

Kurumların başarı ya da başarısızlıklarında pek çok faktör önemli rol oynar. Kurum içerisinde ve dışarıdaki değişkenler kurumu ileriye taşıyabileceği gibi, zor durumda da bırakabilir. Yöneticilerin fonksiyonu ise oldukça tartışmalıdır. Öyle görünüyor ki katılımcılardan bir kısmı için müdürleri muktedirdir. Yani başarının ya da başarısızlığın esas sorumlusu müdürlerdir.

Katılımcılardan sadece biri tarafından dile getirilen bir diğer metafor ise yöneticilerin iletişim fonksiyonuna ilişkindir.

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **televizyona** benzer, çünkü bize genel merkezden son dakika mesajları iletir.*

Mevcut müdür / idareci davranışına ilişkin negatif sekizmetafor kategorisi Tablo 2’de görüldüğü gibi şu şekilde sıralanmaktadır: Kibirli, Agresif, Buyurgan, Seviyesiz, Rahatsız Eden, Değişken, Aceleci ve Cezalandıran.

Tablo 2:

Mevcut Müdür Davranışına İlişkin Negatif Metaforlar

Alt Kategoriler		
Kibirli Patron-işçi ilişkisi (1), Eskimiş kumaş (1), Cips poşeti (1), Boks çuvalı (1)	4	4
Agresif Çarpışan araba (1), Bıçak (1), Haşlama yemek (1), Trafo (1), Hindistan Cevizi (1), Tsunami (1), Şimşek (1)	7	7
Buyurgan Asker (1), Balık ağı (1), Kaf dağı (1), Mutfak robotu (1), Robot (1)	5	5
Seviyesiz Armut (1)	1	1
Rahatsız Eden İğne (1), Etiket (1), Gözyaşı (1), Ekmek kuyruğu (1), Kırılmayan şeker (1), Sivrisinek (1), Un çuvalı (1), Acı biber (1), Toka (1)	9	9
Değişken Oyuncu (1), Bukalemun (1), Politikacı (1), Borsa (1), Meteoroloji (1), Stadyum Seyircisi (1), Plates topu (1)	7	7
Aceleci Araba tekeri (1), Yüksek hızlı tren (1), Saat (1)	3	3
Cezalandıran Silah (1), Hukuk kuralları (1)	2	2
TOPLAM	38	38

Kibirli alt kategorisi incelendiğinde, katılımcıların dört metafor ürettiği ve üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının bir olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ait metaforlardan bazıları şu şekilde örneklendirilebilir:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **patronun işçisine davranışına benzer**. Çünkü kendini ondan üstün görür.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **eskimiş kumaşa benzer**; çünkü onu değersiz görür.*

Örneklerden hareketle denilebilir ki; müdürlerin kimi davranışlarından ötürü öğretmenler kendilerini oldukça değersiz hissetmekte ve bu tutumları olumsuz algılamaktadırlar. Bazen yapılan işin küçümsenmesi bazen de as üst ilişkisindeki dengesizlikler, öğretmenlerin zihinlerinde olumsuz algılara sebebiyet vermektedir.

Agresif alt kategorisi incelendiğinde, katılımcıların 11 metafor ürettiği ve üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının bir olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ait metaforlardan bazıları şu şekilde örneklendirilebilir:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **çarpişan arabaya benzer**, çünkü kime ne zaman fırça atacağı belli olmaz.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **trafoya benzer**; hiçbir şikayette eleştiride bulunmayacaksınız, bulunursanız yanarsınız.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **tsunamiye benzer**; çünkü bazen öğretmenlere yükselip söylemiyle bizleri dağıtabiliyor.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **kızartma tavasına benzer**; çünkü öğretmeni gerektiğinde sözleriyle yakıyor (üzüyor).*

Öğretmenlerin zihinlerindeki kurum müdürüne ait negatif imajlardan bir tanesi de müdürlerin agresif olmalarıdır. Ne zaman sinirleneceği belli olmayan, eleştiri kabuletmeyen, öfkesini kontrol edemeyen yöneticilere kiplerinde olumsuz bir algı oluşturmuşlardır. Bu olumsuz algı hem kurum kültürünü, hem de performansı olumsuz etkiler.

Buyurgan alt kategorisi incelendiğinde, beş farklı katılımcının yöneticilerine yönelik bu yöndeki algılarını beş farklı metaforla açıkladıklarını görmekteyiz. Bu kategoriye ait metaforlardan birkaçı şunlardır:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **askere benzer**; çünkü hep emir veriyor.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **balık ağına benzer**; çünkü öğretmeni ele geçirip istediği gibi davranmasını ister.*

Yukarıdaki metaforlar ışığında söyleyebiliriz ki; öğretmenler müdürlerinin buyurgan tutumlarından rahatsız olmaktadır. Sürekli emirler veren ve emirlerine sorgusuz sualsiz itaat bekleyen müdürler, çalışanlarının zihinlerinde olumsuz bir yönetici algısı yaratmaktadır.

Rahatsız Eden / İnciten alt kategorisi incelendiğinde, katılımcıların dokuz metafor ürettiği ve üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının bir olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ait metaforlardan bazıları şu şekilde örneklendirilebilir:

Kurum müdürünün öğretmene davranışı çamaşırlardaki etikete benzer, çünkü sözleri ve davranışları ile sürekli rahatsız ediyor.

Kurum müdürünün öğretmene davranışı sivrisineğe benzer, çünkü hep söylenir, hep talep eder, takdir etmez.

Kurum müdürünün öğretmene davranışı iğneye benzer, çünkü söylemleriyle bizleri iğneler.

Müdürün söz ve davranışlarıyla öğretmenlerini iğnelemesi, ağır sorumluluklar vermesi ve hiç takdir etmemesi öğretmenlerin zihinlerinde yöneticilerine ilişkin olumsuz bir algı yaratmaktadır. Diğer alt kategorilerden farklı olarak burada öğretmenlerin duygusal incinmişlikleri ön plandadır.

Katılımcılardan sadece biri tarafından dile getirilen bir diğer metafor ise yöneticilerin seviyesiz tutum ve davranışlarına ilişkindir:

Kurum müdürünün öğretmene davranışı armuta benzer, çünkü çok sulu davranışlarda bulunuyor.

Değişken alt kategorisi incelendiğinde, yedi farklı katılımcının bu yöndeki algılarını yedi farklı metaforla açıkladıkları görülmektedir. Bu kategoriye ait metaforlardan birkaçı şunlardır:

Kurum müdürünün öğretmene davranışı bukalemuna benzer; çünkü yönetici her türlü taleple gelen öğretmenin isteğini kabul eder. Her renge bürünen bukalemun gibi davranır.

Kurum müdürünün öğretmene davranışı borsaya benzer; çünkü inişli çıkışlı davranır.

Kurum müdürünün öğretmene davranışı plates topuna benzer; çünkü her duruma ve davranışa göre şekil değiştirebiliyor.

Sıralanan metaforlarda gördüğümüz gibi kurum yöneticisinin istikrarlı olmayan davranışları öğretmenler tarafından borsa, tsunami, pilates topu, politikacı ve meteorolojiye benzetilmiştir. Eğitim kurumu içerisinde bir müdürün bu tarz dengesiz tutumları öğretmenler tarafından negatif bir özellik olarak algılanmaktadır.

Acelecı alt kategorisi incelendiğinde, katılımcıların üç metafor ürettiği ve üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının bir olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ait metaforlardan bazıları şu şekilde örneklendirilebilir:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **yüksek hızlı trene** benzer, çünkü verilen görevi hızlıca yapmamızı bekler.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **saate** benzer, çünkü hep dakik olmalıyız asla geç kalmamalıyız, ama biz insanız.*

Öğretmenler yöneticilerinin işlerin zamanında tamamlanması hususunda esnek olmadıklarından, hatta oldukça katı olduklarından şikâyet etmektedirler. Bu durum onların zihinlerinde yöneticileri ile ilgili olumsuz bir algı oluşturmaktadır.

Cezalandıran alt kategorisi incelendiğinde, iki katılımcının iki farklı metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoriye ait metaforlar şunlardır:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **silaha** benzer. Çünkü kuralları uygulamazsan vurulursun, yani seni işten atarlar.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **hukuk kurallarına** benzer, çünkü yaptırım gücü vardır.*

Yönetici yetkisini kullanarak çalışanlarını cezalandırabilir. Bu cezalandırma yetkisi kötüye kullanıldığında ise, öğretmenlerin zihinlerindeki olumsuz müdür algısına yeni bir boyut eklemiş oluruz.

Tablo 3, yukarıda detaylı bir biçimde açıklanan öğretmenlerin mevcut müdür algılarına ilişkin yüzdelik tablosudur. Araştırmamız kapsamında ortaya çıkan mevcut müdür algısına ilişkin metaforların yaklaşık olarak % 60'ı pozitif, geri kalanı ise negatif içeriklidir. Pozitif metaforların arasında *iyi davranan* / *iyi hissettiren* ve *geliştiren* lider davranışı öne çıkmaktadır. Negatif metaforlara baktığımızda ise, birinci sırayı *rahatsız eden* lider davranışları almıştır. Onu *agresif* ve *değişken* müdür davranışları izlemektedir.

Tablo 3:
Öğretmenlerin Mevcut Müdür Algılarına Genel Bir Bakış

Ana Kategoriler	%	Alt Kategoriler	f	%
Mevcut Pozitif Metaforlar	57,78	Adaletli / Şeffaf	4	4.44
		Geliştiren	13	14.44
		İyi Davranan / İyi Hissettiren	22	24.44
		Koruyan	8	8.89
		Temiz / Düzenli	2	2.22
		Aracı	1	1.11
		Muktedir	2	2.22
Mevcut Negatif Metaforlar	42.22	Kibirli	4	4.44
		Agresif	7	7.78
		Buyurgan	5	5.56
		Seviyesiz	1	1.11
		Rahatsız Eden	9	10.00
		Değişken	7	7.78
		Aceleci	3	3.33
		Cezalandıran	2	2.22
TOPLAM			90	

Beklenen / Olması Gereken Müdür Davranışı Algısına İlişkin Metaforlar

Beklenen / olması gereken müdür davranışı algısına ilişkin yedi alt kategori Tablo 3'te görüldüğü gibi şu şekilde sıralanmaktadır: Geliştiren, Değer Veren / Özen Gösteren, İyi Davranan / İyi Hissettiren, Koruyan, Adaletli, Sert, Aracı.

Tablo 4:

Olması Gereken / Beklenen Müdür / İdareci Davranışları ve Dağılımları

Alt Kategoriler		Kişi Sayısı	%
Geliştiren Uçak (1), Sürahi (1), Anne (1), El Feneri (1)	4	4	13.79
Değer Veren / Özen Gösteren Altın kolye (1), Yemek (1)	2	2	6.90
İyi Davranan / İyi Hissettiren Çiçek (2), Bulut (2), Neskaf (1), Uçak (1), Pamuk (1), Havlu (1), Güneş (1)	7	9	31.03
Koruyan Avukat (1), Orman (1), Fermuar (1), Kalkan (1), Şemsiye (1), Kaptan (1)	6	6	20.69
Adaletli Terazi (1), Araba (1)	2	2	6.90
Sert Ayva (1), Taş (1), Gemi (1), Kayalık (1), Çelik (1)	5	5	17.24
Aracı Hakem (1)	1	1	3.45
TOPLAM	27	29	100

Geliştiren alt kategorisi incelendiğinde, katılımcıların dört metafor ürettiği ve üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının bir olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ait metaforlardan bazıları şu şekilde örneklendirilebilir: Kurum müdürünün öğretmene davranışına nışuçağabenz, çünkü öğretmenin eğitimde yüksek çabası, tecrübesiyle en dinikeşfedip yükselmesini sağlamalıdır.

Kurum müdürünün öğretmene davranışı el fenerine benzer, çünkü öğretmenlere tecrübesiyle yol göstermelidir.

Örneklerden hareketle denilebilir ki; öğretmenler müdürlerinden tecrübeleri ile onlara yol göstermelerini, kişisel gelişimlerine ve kariyerlerine destek olmalarını beklemektedirler. Öğretmenlerin zihinlerinde yol gösteren, destekleyen bir ideal müdür algısı vardır.

Değer Veren alt kategorisi incelendiğinde, iki farklı katılımcı tarafından üretilen iki farklı metafor karşımıza çıkmaktadır. Bu kategoriye ait metaforlar şu şekilde örneklendirilebilir:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı altın **kolyeye** benzer, çünkü hocasını değerli hissettirmeli ki işte verimliliğimiz artsın.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **yemek yapmaya** benzer, çünkü yemeğe ne kadar özenir ve malzemelerin tazeliğine, kalitesine ne kadar dikkat ederseniz yemek o kadar lezzetli olur.*

Öğretmenlerin zihinlerindeki ideal müdür algısına ilişkin bir diğer özellik ise, müdürün ekibine değer vermesi, onların üzerine titremesidir. Öğretmenlerin gözünde as-üst ilişkisi altın değerindedir. Ortaya güzel işler çıkarmak isteyen bir müdür ancak öğretmenlerine hak ettikleri değeri verirse başarılı olabilecektir.

İyi Davranan / İyi Hissettiren alt kategorisi incelendiğinde, dokuz katılımcının yedi farklı metafor ürettiği ve üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının bir ve iki olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek metaforlar şunlardır:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı saksıdaki **çiçeğe** benzer. Çünkü bir çiçeğe iyi davranıldığı gibi insana da iyi davranılması gerekmektedir.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **buluta** benzer, çünkü bizi rahatlatmalıdır.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **pamuğa** benzer, çünkü öğretmenlere pamuk gibi yumuşak ve sıcak davranmalıdır.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **havluya** benzemelidir, çünkü hem öğretmeni sıkıca kuşatmalı hem de yumuşak olmalıdır.*

Örneklerde de gördüğümüz üzere öğretmenler müdürlerini sadece bir yönetici, kurumlarını da para kazandıkları bir yer olarak algılamamaktadırlar. İdareciler çalışanlarına şefkat, merhamet ve anlayış göstermeli, kurumlarını bir aile sıcaklığında yönetmelidirler. Huzurlu bir ortamda çalışan öğretmenler şüphe yok ki yüksek motivasyon ve yüksek performans göstereceklerdir.

Koruyan alt kategorisi incelendiğinde, altı farklı katılımcı tarafından üretilen altı farklı metafor karşımıza çıkmaktadır. Bu kategoriye ait metaforlar şu şekilde örneklendirilebilir:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **şemsiyeye** benzer, gerektiğinde hocasını şikâyetlerden, yaptırımlardan korumalıdır.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **fermuara** benzer, çünkü özel konular iki kişi arasında kalmalıdır.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **avukata** benzer, çünkü gerektiğinde öğretmenini savunmalıdır.*

Bu alt kategorideki metaforlar öğretmenin gözünde kurum müdürünün koruyucu fonksiyonunu ortaya çıkarmıştır. Müdür, öğretmenlerini üst yönetimden, şikâyetlerden ve yaptırımlardan bir avukat ya da şemsiye gibi korumalıdır.

Adaletli alt kategorisi incelendiğinde, karşımıza sadece iki adet metafor çıkmaktadır. Bu kategoriye ait metaforlar şu şekildedir:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **teraziye** benzer, çünkü her öğretmene adaletli olmalıdır.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **arabaya** benzer, çünkü öğretmenin performansına göre hızını, gazını ayarlamak durumundadır.*

Öğretmenlerin zihinlerindeki ideal müdür algısı, bir terazi gibi hassas ve adaletli olmayı gerektirmektedir. Adaletli bir müdür çalışanlarına eşit mesafededir ve hiçbirini bir diğerine karşı dezavantajlı bir pozisyona yerleştirmez.

Sert alt kategorisi incelendiğinde, beş farklı katılımcı tarafından üretilen beş farklı metafor karşımıza çıkmaktadır. Bu kategoriye ait metaforlar şu şekilde örneklendirilebilir:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **ayvaya** benzer, çünkü öğretmenlerine tatlı sert olmalıdır.*

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **kayalık** gibi olmalıdır, çünkü sert ve dik olmalıdır. Otorite için bu gereklidir.*

Aracı alt kategorisi incelendiğinde, karşımıza sadece bir adet metafor çıkmaktadır. Bu kategoriye ait metafor şu şekildedir:

*Kurum müdürünün öğretmene davranışı **hakeme** benzemeli, çünkü üst yönetim ve öğretmenler arasında köprü olmalıdır.*

Sonuç

Örgün eğitim kurumlarında müdürlerin davranışlarını ve öğretmenlerin müdür algılarını inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, yaygın eğitim kurumlarında benzer çalışmaların sayısı oldukça azdır. Müdür davranışı ve öğretmen algısını fenomenolojik açıdan inceleyen çalışmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları'nda (İSMEK) görev yapan öğretmenlerin müdür kavramına ilişkin zihinsel algıları metaforlar aracılığı ile tespit edilmek istenmiştir. Araştırmaya İSMEK bünyesinde farklı branşlarda istihdam edilen 180 öğretmen katılmıştır. Nitel araştırma metodolojisine göre tasarlanan bu çalışmada, kurum müdürlerinin öğretmenlere yönelik davranışları ve öğretmenlerin müdür algıları üzerine zengin bulgular elde edilmiştir.

Araştırma bir yandan öğretmenlerin mevcut müdürlerine ilişkin algılarını keşfetmeye çalışmış, diğer yandan da ideal müdür algılarının alt boyutlarını ortaya koymuştur. Kurum müdürlerinin kimisi yumuşak, kibar, anlayışlı davranırken kimisi; sert, dengesiz ve iğneleyici davranışlarda bulunmaktadırlar. Öğretmenlerin ideal müdür algıları ise

var olan uygulamaların da etkisiyle hem iyi huylu, hem koruyan ve geliştiren, hem de sert müdür alt boyutlarını içermektedir.

İSMEK kurslarında görev yapan öğretmenlerin mevcut müdürleri ile ilgili algıları % 60 oranında pozitifdir. Müdürleri onlara iyi davranmakta ve akademik gelişimlerini desteklemektedirler. Aynı kurumlarda müdürlere yönelik algıların % 40 ise olumsuzdur. Bu olumsuzluk en çok, müdürün öğretmenlerini duygusal olarak rahatsız etmesinden, agresif ve değişken tutum ve davranışlarından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin müdürlerine yönelik olumlu algılarına ilişkin şunlar söylenebilir:

I. Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin olumlu algıları arasında en öne çıkan, iyi davranan ve iyi hissettiren yönetici imajıdır. Müdürler öğretmenlerine değer vermekte, onları rahatlatan davranışlar sergilemektedir. Bu algı sadece iyi davranışlarla değil iyi bir sözlü iletişimle de sağlanmaktadır.

II. İkinci en güçlü pozitif imaj, geliştiren müdüre ait metaforlardır. Araştırmamız göstermektedir ki; öğretmenler müdürlerini onları geliştiren, yönlendiren, daha iyi bir noktaya taşımaya çalışan yöneticiler olarak algılamaktadırlar. Yönetici sadece işlerin zamanında ve doğru bir biçimde tamamlanmasını sağlayan kişi değildir. Yönetici işi tamamlarken ekibini de daha iyiye doğru cesaretlendiren kişidir.

III. Koruyuculuk, pozitif müdür algısının üçüncü güçlü bileşenidir. Katılımcılara göre müdürleri her zaman yanlarında durmakta, onları zor durumlarda koruyup kollamakta, üstlerine ve dışarıya karşı savunmaktadır.

IV. Öğretmenlerden az bir kısmı idarecilerinin bütün çalışanlara eşit mesafede durduklarını, adaletli davrandıklarını vurgulamışlardır.

V. Vurgulanması gereken bir diğer nokta ise müdürün kurumun başarısı ya da başarısızlığı üzerindeki etki gücüdür. Öyle görünmektedir ki; katılımcılardan bir kısmı için müdürleri müktedirdir. Bir başka ifadeyle başarının ya da başarısızlığın esas sorumlusu müdürlerdir.

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin olumsuz algılarını değerlendirmemiz gerekirse;

I. Müdürün söz ve davranışlarıyla öğretmenlerini iğnelemesi, ağır sorumluluklar vermesi ve hiç takdir etmemesi öğretmenlerin zihinlerinde yöneticilerine ilişkin olumsuz bir algı yaratmaktadır. Diğer alt kategorilerden farklı olarak burada öğretmenlerin duygusal incinmişlikleri ön plandadır.

II. Kurum yöneticisinin istikrarlı olmayan davranışları öğretmenler tarafından *borsa, tsunami, pilates topu, politikacı ve meteorolojiye* benzetilmiştir. Eğitim kurumu içerisinde bir müdürün bu tarz dengesiz tutumları öğretmenler tarafından negatif bir özellik olarak algılanmaktadır.

III. Öğretmenlerin zihinlerindeki kurum müdürüne ait negatif imajlar dan bir tanesi de müdürlerin agresif olmalarıdır. Ne zaman sinirleneceği belli olmayan, eleştirikabuletmeyen, öfkesini kontrol edemeyen yöneticiler kiplerinde olumsuz bir algı oluşturmuşlardır. Bu olumsuz algı hem kurum kültürünü, hem performans olumsuz etkileyebilir.

IV. Öğretmenler müdürlerinin buyurgan tutumlarından rahatsız olmaktadırlar. Sürekli emirler veren ve emirlerine sorgusuz sualsiz itaat bekleyen müdürler, çalışanlarının zihinlerinde olumsuz bir yönetici algısı yaratmaktadır.

V. Araştırma sonuçları göstermektedir ki; müdürlerin kimi davranışlarından ötürü öğretmenler kendilerini oldukça değersiz hissetmekte ve bu tutumları olumsuz algılamaktadır. Bazen yapılan işin küçümsenmesi bazen de as üst ilişkisindeki dengesizlikler, öğretmenlerin zihinlerinde olumsuz algılara sebebiyet vermektedir.

VI. Öğretmenler yöneticilerinin işlerin zamanında tamamlanması hususunda esnek olmadıklarından, hatta oldukça katı olduklarından şikâyet etmektedirler. Bu durum onların zihinlerinde yöneticileri ile ilgili olumsuz bir algı oluşturmaktadır.

VII. Yönetici yetkisini kullanarak çalışanlarını cezalandırabilir. Bu cezalandırma yetkisi kötüye kullanıldığında ise, öğretmenlerin zihinlerindeki olumsuz müdür algısına yeni bir boyut eklemiştir.

Bu çalışma kapsamında pozitif ve negatif yönleri ile ortaya çıkan müdür algısını, benzer çalışmalarla kıyaslamadan önce belirtmemiz gereken birkaç nokta vardır. Birincisi mevzu bahis diğer çalışmalar analiz birimi olarak müdürlük makamını almışlardır. Oysa bizim çalışmamızın odağı kurum müdürünün öğretmenlere yönelik davranışlarıdır. Ayrıca sıralayacağımız çalışmalardan yalnızca birisi hâlihazırda öğretmen olanlarla yürütülmüşken, diğerleri öğretmen adayları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Korkmaz ve Çevik (2018) tarafından gerçekleştirilen ortaokul öğretmenlerinin müdür algılarına yönelik çalışmadaki;

a. Denetleyici ve Güç Unsuru Olarak Müdür, çalışmamızdaki Cezalandıran Müdür

b. Değişken Biri Olarak Müdür, çalışmamızdaki Değişken Müdür

c. Koruyucu ve Güven Verici Müdür, çalışmamızdaki Koruyan Müdür

d. Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak Müdür, çalışmamızdaki Geliştiren Müdür kategorileriyle benzeşmektedir.

Akyol ve Kapçak'ın (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada ortaya koydukları

- a. *Koruyucu (Protector)*, çalışmamızdaki *Koruyan*
- b. *Rehber (Guide)*, çalışmamızdaki *Geliştiren*
- c. *Yeri Doldurulamaz Kişi (Irreplaceable Person)*, çalışmamızdaki *Muktedir*
- d. *Adalet Sembolü (Figure of Justice)*, çalışmamızdaki *Adaletli / Şeffaf* kategorileriyle uyumaktadır.

Öğretmen adayları ile yürütülen bir başka çalışmanın (Çobanoğlu ve Gökalp, 2015) bizim çalışmamızla benzeşen sonuçları ise şu şekildedir:

- a. *Koruma*, çalışmamızdaki *Koruyan* kategorisine
- b. *Ana Unsur*, çalışmamızdaki *Muktedir* kategorisine
- c. *Eğiticilik*, çalışmamızdaki *Geliştiren* kategorisine
- d. *Baskıcılık*, çalışmamızdaki *Buyurgan* kategorisine
- e. *Düzenlilik*, çalışmamızdaki *Temiz / Tertipli* kategorisine benzeşmektedir.

Son olarak, sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan bir araştırmada (Tüzel ve Kalyon, 2012) elde edilen

- a. *Koruma kollama*, çalışmamızdaki *Koruyan* kategorisine
- b. *Okul başarısına etkisi*, çalışmamızdaki *Muktedir* kategorisine
- c. *Emir Verme / Katı Kuralcılık*, çalışmamızdaki *Buyurgan* kategorisine
- d. *Eğitim Liderliği / Rehberlik*, çalışmamızdaki *Geliştiren* kategorisine benzeşmektedir.

Karşılaştırmalar göstermektedir ki; farklı araştırmalar öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının müdürlerine yönelik benzer algılarını keşfedebilmiştir. Çalışmamız kapsamında elde ettiğimiz kategoriler arasında, öncelikli olarak *Koruyan*, *Geliştiren*, *Muktedir* ve *Buyurgan* kategorileri başka çalışmalarla da desteklenmektedir.

İSMEK kurslarında öğretmenlik yapan eğitimcilerin ideal öğretmen algıları da dikkate değerdir. Öğretmenler müdürlerinden tecrübeleri ile onlara yol göstermelerini, kişisel gelişimlerine ve kariyerlerine destek olmalarını beklemektedirler. Öğretmenlerin zihinlerinde yol gösteren, destekleyen bir ideal müdür algısı vardır. Öğretmenlerin

zihinlerindeki ideal müdür algılarına ilişkin bir diğer özellik ise, müdürün ekibine değer vermesi, onların üzerine titremesidir. Öğretmenlerin gözünde iyi bir as-üst ilişkisi altın değerindedir. Ortaya güzel işler çıkarmak isteyen bir müdür ancak öğretmenlerine hak ettikleri değeri verirse başarılı olabilecektir.

Ayrıca, öğretmenler müdürlerini sadece bir yönetici, kurumlarını da para kazandıkları bir yer olarak algılamamaktadırlar. İdareciler çalışanlarına şefkat, merhamet ve anlayış göstermeli, kurumlarını bir aile sıcaklığında yönetmelidirler. Huzurlu bir ortamda çalışan öğretmenler şüphe yok ki yüksek motivasyon ve yüksek performans göstereceklerdir. Öğretmenlerin zihinlerindeki ideal müdür algısı, bir terazi gibi hassas ve adaletli olmayı da gerektirmektedir. Adaletli bir müdür çalışanlarına eşit mesafededir ve hiçbirini bir diğerine karşı dezavantajlı bir pozisyona yerleştirmez.

İdeal müdür algısının en güçlü bileşenlerine öncelik verirsek; ideal müdür, öğretmenlerine iyi davranan, onları koruyan ve aynı zamanda sert olabilen bir yöneticidir. Eğitim kadrosu ile insani bir ilişki geliştirdikten sonra müdürden beklenen en önemli şey, öğretmenlerini üst yönetimden, şikâyetlerden ve yaptırımlardan bir avukat ya da bir semsiye gibi korumasıdır. Ancak bütün bu iyi huyluluğa bir sertlik de eşlik etmelidir.

Araştırma İstanbul Büyükşehir Belediyesi bünyesindeki yaşam boyu öğrenme merkezleri olan İSMEK’lerde uygulanmıştır. Daha kapsamlı sonuçlar elde edebilmek için araştırma, belediyeler ya da üniversiteler bünyesindeki diğer yaşam boyu öğrenme merkezlerinde yinelenebilir. Araştırmanın sınırlılığı gibi görünen bu husus aynı zamanda çalışmanın homojen bir grup üzerinde yapılmasına olanak sağladığından, çalışmanın güçlü bir yanı olarak da kabul edilebilir.

Kaynakça

- Akan, D., Yalçın, S., ve Yıldırım, İ. (2014). “Okul Müdürü” Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169–179.
- Akyol, B., ve Kapçak, C. B. (2017). Pre-service Teachers’ Perceptions of Administration and School Principal Reflected Through Metaphors. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 293–309. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1009723>
- Balci, A. (2008). *Örgüt Mecazları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123–135.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693–712.

- Çobanoğlu, N., ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen Adaylarının Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279–295.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Edam.
- Demirtaş, H., ve Özer, N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1–24.
- Drucker, P. F. (1973). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: TRUMAN TALLEY BOOKS /.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik Metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 1–22.
- Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42–61.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. (S. Turan, Ed.). Ankara: Nobel.
- Korkmaz, M., ve Çevik, M. S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Müdür Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 973–1002.
- Korkmazıyürek, H., ve Hazır, K. (2017). Algı, Tutum ve Duyular. In Ü. Sığı ve S. Gürbüz (Eds.), *Örgütsel Davranış* (4. Baskı).
- Lashway, L. (2003). Role of School Leader: Trends and Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240–258.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619–629. <https://doi.org/10.1108/09578230510625719>
- Metafor. (n.d.). In *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (G. Bulut, Ed.). İstanbul: Mess Yayınları.
- Okutan, M. (2016). *Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Örnek Olaylar* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 327–358. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.014>
- Sackmann, S. (1989). The Role of Metaphors in Organization Transformation. *Human Relations*, 42(6), 463–485. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/001872678904200601>
- Scheerens, J., ve Stoel, W. G. R. (1988). Development of Theories of School-Effectiveness. In *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi. In Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Sığı, Ü. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Beta.
- Taymaz, H. (2019). *Okul Yönetimi* (11. Baskı). Pegem Akademi.

- Tosun, F. Ç. (2018). Perceptions of Prospective Teachers About School Principals: Prejudice or Real? *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 106–120. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.8>
- Tsoukas, H. (1991). The Missing Link: A Transformational View of Metaphors in Organizational Science. *The Academy of Management Review*, 16(3), 566. <https://doi.org/10.2307/258918>
- Turan, S., Yıldırım, N., ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63–76.
- Tüzel, E., ve Kalyon, D. Ş. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Yöneticilerine İlişkin Metaforları. *Turkish Studies*, 12(33), 501–522.
- Tüzel, E., ve Şahin, D. (2014). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yöneticilerine İlişkin Metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 355–396.
- Uğurlu, C. T., ve Abdurrezzak, S. (2016). Research of Teachers' Views on Effective School and School Leadership. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22(3), 401–428. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.016>
- Yalçın, M., ve Erginer, A. (2014). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Müdürü Algılarına İlişkin Yaptıkları Çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270–285.
- Yıldırım, N., ve Uğur, M. (2011). Öğrencilerin Algısından Okul Müdürü İmgelerinin Karikatürize İfadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409–426.

Balancing between Obligation and Freedom: Mullā Şadrā on Gradation of Will

Sümeyye Parıldar¹

Abstract

Are conceptions about Omnipotent God and of Free agency of human incompatible? This puzzle almost as old as religions, has triggered a large literature in Islamic lands with various approaches that try to find a balance between omnipotence and freedom without leaving out the notions of an Omnipotent God and free agency of human. This research will present Mullā Şadrā's theory as a fresh approach to the puzzle that tries to create an answer through primacy of existence and a monist philosophy that unite the concepts of will, tendency, action, agency and knowledge in the same pot as existence and the very being of the agent. Beginning of the article will present Şadrā's evaluation, classification and elimination of the previous approaches in Islamic thought. And the later sections will discuss how in harmony with his general project of primacy of existence and gradational ontology places his own position on the issue.

Keywords

Freedom, Obligation, Gradational Ontology, Mullā Şadrā, Freewill.

1 Yetkilendirilmiş yazar: Sümeyye Parıldar, İstanbul Üniversitesi, sumeyparildar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2718-3364

Izdırar ve Özgürlük arasında Denge: Molla Sadra ve İradenin Teşkiki

Sümeyye Parıldar

Özet

Kadir-i Mutlak Tanrı anlayışı ile İnsanın eylemlerinde özgür bir özne olması düşüncesi bir arada yer alabilir mi? bulmacamsı sorusu, İslam coğrafyasında da bir dizi birbirinden farklı yaklaşımın ortaya çıkmasına sebep olmuştur ve genelde bir tarafta Kadir-i Mutlak Tanrı diğer tarafta eylemlerinden sorumlu ve tercihlerinde özne olan insan kavramlarını muhafaza ederek, mutlak kudret ile özgürlük kavramları arasında bir denge bulma çabası hakim olmuştur. Bu çalışma Molla Sadra'nın monist bir felsefe ve varlığın önceliği ilkesi sayesinde irade, meyil, eylem, fail oluş, ve bilgi kavramlarını birleştirdiği cevabı ile bu dengeyi nasıl sağladığı incelenecektir.

Anahtar Kelimeler

Özgürlük, Izdırar, Teşvik, Molla Sadra, İrade.

الموازنة بين الالتزام والاختيار: ملا صدرا عن تدرج الإرادة

سمية بارلدار

الخلاصة

هل مفاهيم كمال قدرة الله و الفاعل المختار متضاربة ؟ أثار هذا اللغز القديم كقدم الأديان أدبا واسعا في الأراضي الإسلامية بأساليب مختلفة تحاول إيجاد توازن بين القدرة المطلقة و الحرية دون استبعاد مفاهيم إله قادر و حرية إرادة الإنسان. سيقدم هذا البحث نظرية ملا صدرا كمقاربة جديدة لهذا اللغز , يحاول فيها خلق إجابة من خلال أولوية الوجود و الفلسفة الأحادية التي توحد مفاهيم الإرادة و الميل و الفعل و الفاعلية و العلم في نفس الوعاء مع الوجود

و ذات الفاعل. في بداية البحث سيعرض تقييم صدرا و تصنيفه و استبعاده للمناهج السابقة في الفكر الإسلامي. و في الأقسام اللاحقة سنناقش وضعه لموقفه الخاص حول القضية منسجما مع مشروعه العام في أسبقية الوجود و الانطولوجيا التدريجية.

الكلمات المفتاحية

الحرية، الالتزام، الانطولوجيا التدريجية، ملا صدرا، المشيئة.

'It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it was the season of light, it was the season of darkness, it was the spring of hope, it was the winter of despair.'

Charles Dickens, A tale of Two Cities

The Puzzle

When God is Omnipotent, and all action in the universe is attributed only to God, can we conceive of beings other than God with any kind of freedom? If there is no other free agent in the universe, how can we base any conception of responsibility? Are conceptions about Omnipotence of God and Free agency of human incompatible? This puzzle almost as old as religions, has triggered a large literature in Islamic lands with various approaches that try to find a balance between omnipotence and freedom without leaving out the notions of an Omnipotent God and free agency of human.

This research will present Mullā Ṣadrā's theory as a fresh approach to the puzzle that tries to create an answer through primacy of existence and a monist philosophy that melt the concepts of will, tendency, action, agency and knowledge in the same pot as existence and the very being of the agent.

Action or more specifically voluntary actions (*af'āl al-irādī*) of human are at the centre of research. For this research, two of Mullā Ṣadrā's writings will be most beneficial: one is his magnum opus, *Asfār*, where he discusses God's will in his discussion on

divine attributes -especially in the sixth volume of *Asfār*² and the other is his treatise on creation of human actions (*Risala-i Khalq al-a'mal* (RKA)).³

Let's rephrase our puzzle in the form of a question: 'How free is the human in her choice of actions?' Possibility of responsibility as well as of freedom is dependent on the answer which concerns both ontology and causality. The simplest versions of answers would be either she is free or she is not free (jabriyya⁴ and qadariyya⁵). At the second stage each stance would need to explain how she is free or she is not. At this level the school that totally discard freedom of the human (that is jabriyya) is also marginalized and has most times played role of a rhetoric stance in the classical books. In terms of accounts that attribute some sort of responsibility to human beings in their actions,

- 2 Mullā Ṣadrā, Ṣadr al-Dīn Shirāzī. *Hikma al-muta'aliya fi-l-asfār al-'aqliyya al-arba'a* (referred in the text as: *Asfār*), (ed.s) G. A'vani, N. abībī, M. Muhammādī, R. Akhbariyyān, 'A. Rashad, A. Ahmādī and R. Muhammadzada (Tehran: SIPRI, (1380-1383)); Mullā Ṣadrā, Ṣadr al-Dīn Shirāzī. *Risala-i Khalq al-a'mal*. In *Majma-i Rasail al-falsafi-yi Sadr al-muta'allihin* (referred to in the text as: RKA), (Tahran: Intisharat-i al-Hikma, 1375), 271-283.
- 3 There are a number of works that describe the discussions on freewill in late period of Islamic thought. Most relevant to our research here are the ones about Ibn Arabī, Fakhr al-Din al-Razi and of course, Mullā Ṣadrā himself. For Razi, see Gündoğar, Hamdi, "Fahredden er-Razi'de İrade-Fiil İlişkisi" *Şirnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, vol. III, no. 6, (2012):55-70/2, and Cengiz Yunus, "Eş'arî Düşüncede Niyetin Soykötüğü: İrâdenin Sorunsallaştırılmasında Fahreddin Râzî'nin Katkısı" *Dini ve Felsefî Düşüncede Niyet*, (Nobel Academic Yayıncılık: İstanbul, 2017), 207-244. For Ibn Arabi see Hacıbayram Başer, 'Mutlak ve Sınırlı İrade Arasında Ahlâk: İbnü'l-Arabî Düşüncesinde Niyetin Kapsamı ve Eylemle İlişkisi', *Dini ve Felsefî Düşüncede Niyet*, (Nobel Academic Yayıncılık: İstanbul, 2017), 165-206. This book chapter exhibits various usages of intention spread through Ibn Arabi's writings and importantly features one of the cases where human agency is defined in relation to God's Omnipotence.
- As studies on Mullā Ṣadrā two articles shall be mentioned. Sedat Baran's important article summarizes the alternative approaches to the freewill problem as well as the criticism against Sadrian approach. However, the article does not focus on the problematic case of Sadrian identification of obligation and freedom and it does not centralize the principle of tashkik as a solution. (Sedat Baran, 'Molla Sadra da Cebr ve ihtiyar Problemi', *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2): 93-113). Hussein Behravan has a shorter piece on God's power which also very briefly touches the topic of power which is directly connected to will (both derived from the same root in Arabic). Yet the article is very brief and falls short of providing important details of the related principles to the concept, besides lacking philosophical problematization of the issue (Hussein Behravan, 'The Power and Will of the Almighty God from Mullā Ṣadrā's Perspective', *Cumhuriyet University Faculty of Science. Science Journal (CSJ)* Vol. 36 No.3 Special Issue (2015): 30128-3134.
- 4 Wolfson translates jabriyya as predestinarians, Jahm b. Safwan is the prominent figure of this approach and the most dramatic statement 'human actions are no different from natural events' showcase their view in favor of God's power implying that God compels man to do what God wills (Wolfson, Harry Austrian, *The Philosophy of the Kalam* (Harvard University Press: Massachusetts, 1976), 601-612.
- 5 This is the group Wolfson refers to as libertarians (Wolfson, *The Philosophy*, 613). The first statements of the approach are historically referred to Ma'bad al-Juhani and Gaylan al-Dimashqi in which evil doings of human are considered totally independent of the power of God. There is also dispute about the relation between this group with the mutazilites in both classical and modern literature as some (Baghdadi, Matured and so on) identify them with the mutazilite school İlyas Üzümlü, 'Kaderiyye' *İslam Ansiklopedisi*, volume: 24, 64-65.

four classes are considered by Mullā Ṣadrā⁶. Among these Mutazilites consider human beings as creators of their own actions due to the principle of justice. In order human be regarded responsible for their actions, they were supposed to be wholly independent and free in their choices. Thus, not only the capacity to act or the choice for a specific act but also the very creation of the act is attributed to human beings. Moreover, problem of evil would be solved as the existence of evil is disconnected from the will of God. This view is considered as extreme by Mullā Ṣadrā, who shows his discomfort about the notion of two distinct actors -both original and absolute; since here, human are considered real agents beside God (Mullā Ṣadrā, *RKA*, 272). The second group, Asharites, can be considered at the other extreme stance as they denied all power to human beings. All powerful God is the creator of all beings and human, her will and her actions are directly created by God (Mullā Ṣadrā, *RKA*, 273). Mullā Ṣadrā separates his stance clearly from the Asharite position (Mullā Ṣadrā, *Mazāhir*, 53); However, when details of Mullā Ṣadrā's approach is considered, I think his position manifest some Asharite influence (and strong influence of Fakhr al-Din al-Razi, whose ethics is not strictly Asharite), especially with regards to the emphasis on God's omnipotence. A stronger similarity is found between Akhbarian notion of will as the manifestation of God's power. The third group, philosophers built their notion on causal possibility maintained by Neoplatonist theory of emanation. In this approach, all existence flows from God through media of secondary agents. The approach is considered more advantageous by Ṣadrā, yet he is aware of the hidden determinism in the peripatetic system where strong causality required necessity in many events in the universe and animate beings are also bound with their *nature* (Mullā Ṣadrā, *RKA*, 273-4).

A fourth approach built on the notion of unity is listed at the end and appear to be Ṣadrā position (Mullā Ṣadrā, *RKA*, 274-5.). According to him, the inspired and rare philosophers view the unity in the multiplicity of the universe and they observe that every existence is only present through the existence of God.⁷

Mullā Ṣadrā's human is defined neither under ultimate obligation (*jabr*) or ultimate freedom (*mukhtar*). According to him, it is only God that is truly defined as owner of power (*qudra*). However, act (*fi'l*) and instauration (*ijad*) can still be attributed to human beings. Human power and creation in this account, is possible through God's providence (*ināya*) and thus is regarded as manifestation of God's power.

The first proposition in this approach is that i) all power and action belongs to God as he is the only real possessor of power. The conclusive claim is that human are able to choose and act and ii) *in human, obligation and freedom are identical*. If any freedom for human is claimed, there should be a gap in the determined universe for human action and I will claim the this gap is created by the notion of gradational ontology.

6 Mullā Ṣadrā, Ṣadr al-Dīn Shirāzī, *Risala-i Khalq al-a'mal*. In *Majmaa-i Rasail al-falsafi-yi Sadr al-muta'allihin* (referred to in the text as: *RKA*), (Tahran: Intisharat-i al-Hikma, 1375): 271-283; 272-275.

7 One cannot help but be reminded of Ibn Arabi at this stage.

Thus, soundness, if any can be attributed to Şadrā's approach is when his monist system is brought into the picture; in which various realities are devised as different aspects of the same reality: The sameness of obligation and freedom are possible because obligation is related to the divine aspect of action as God is all-powerful (possessor of power /*qudra*) and freedom is related to the human aspect as she is capable of acting as she wills. Our understanding of human being's possession of 'will' is key to understanding how humans are capable of free agency.

Şadrā defines will among psychological qualities (*kayfiyyat al-nafsaniyya*).⁸ In his system, human being is no different from her faculties, cognitions, actions as knowledge, action and being are one and the same. Thus any quality related to the soul is also not separate from the soul, indeed it is identical to the soul. This is a reflection of Sadrian idea of simplicity of existence at the psychological level.⁹

The cause of any movement in the universe in the Sadrian system is the love for one's perfection and proximity to God. In this sense, the cause of movement is similar to love (*ishq* and *mahabba*). In this context we can talk about a uniformed cause in the universe for all movement. Human being's journey is to be understood in this frame and all her actions are to achieve the perfection. The word journey is not only a metaphoric usage in the Sadrian system.

According to Mullā Şadrā, the soul is all its faculties and soul is a unity.¹⁰ Besides, soul is in constant change in its substance. Thus human soul begins its journey as a material reality and becomes immaterial in progress. Şadrā accordingly admits that human have an immaterial soul (*mujarrad*) that is perfected in time but that there is nothing to the soul other than its faculties. The immateriality of the soul is gained through the process of substantial change. And substantial change in human is achieved through all actions, feelings, experiences, cognitions, refinements and, so on of the soul. The beginning in any of these is for him, the intentionality (*iltifat*) of the soul (Mullā Şadrā, *Asfār*, v.8, 274-275). Thus the internal and external processes build up each other and the approach treats intention and result of its action in a circular manner. The tendency towards an action is eventually related to one's will. And one's will is eventually related to the very reception of life for the entity. Yet the very beginning of human will still found

8 'Rather, they (conception and assent) are simple qualities that have their being in the soul and which belong to those qualities of the soul whose being consists in fact in their being a state of the soul as capacity, desire, appetite, anger, grief, fear and the like' (Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Risala al-tasawwur wa al-tasdiq* (referred in the text as: *RTT*). In *Majmū'at rasā'il falsafiyah*. 41-81, (Bayrūt: Dār i yā' al-Turāth al-'Arabī, 2001), 46; Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Risāla al-tasawwur wa al-tasdiq*, *Conception and Belief*. tr. Lameer, Joep . (Tehran: Iranian Institute of Philosophy, 2006), 109).

9 Simplicity is the idea that neither existence nor existents are compounds of any kind. See Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Risalah fi ittihad al-'aql wa 'l-ma'qul*, tr. Ibrahim Kalin. In *Knowledge in Later Islamic Philosophy*, (Oxford: Oxford University Press, 2012), 281-2.

10 *Asfār*, v. 8, p.261ff; see also: Sümeyye Parıldar, 'Mulla Sadra on the Mental: A Monist Approach to Mental Existence', *Ishraq: Islamic Philosophy Yearbook*, Moscow: Vostochnaya Literatura, 2015, 160-181.

its source in God. Accordingly God creates in human a will and a passion (*mashiyya*). Thanks to this creation, human becomes capable of eyes that see and ears that hear, etc. Thus besides the will God creates knowledge in human. With this human beings know things (*idrak*) and develop attitudes towards events/things (*tudrik ve tatasarrif fi'l-umur*) (Mullā Ṣadrā, *RKA*, 279).

The mechanism of knowledge and intending to an object are on one hand the same as the very existence of human and also related to the development of the human who possesses these qualities. This is indeed a circular description in which the agent and the intention are connected closely to the action. For example, the inclinations of a baby is different from the inclination of a teenager, due to the latter's higher level in existence. But also, the results of inclinations define the baby or the teenager when a second time the agent is inclined towards an action. The inclination is defined by the subject and it defines the subject, and moreover with the totality of inclinations, the inclinations and the subject are one and the same.

Ṣadrā connects actions and will and claims the individuation of will is through actualization of actions.

‘The relation of will to its object is similar to the relation of knowledge to the object of knowledge.... Will is individuated with the individuation of its object (*murad*) and it becomes personified by the personification of its object (*tashakhkhush*). and willing any action is like knowing it. the individuation and personification takes place by attaching (*taalluq*) to the very act (*fi'l*)’ (Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.6, 316-8)

Human Will In relation to Sadrian Monist Psychology and Ontology

Ṣadrā describes existence as the sole reality that plays the role of being the source of all reality¹¹. Every being instantiates the very existence at different level and intensity with which that very being gains its individuation. Thus, existence is a homogenous reality shared by all that there is and it is the principle behind individuation of each being. Individuation of will, similarly requires no external and separate principle. The discussion so far explains will as part of reality of the soul, indeed that soul and will is identical and that will is, like all other realities, a manifestation of existence. In Sadrian theory, reality of existence is manifested at different level thanks to the principle of *tashkik* that can be translated as gradual ontology.¹²

11 Mullā Ṣadrā, Ṣadr al-Dīn Shirāzī. *al-Shawāhid al-rububiyya* (ed.) Jalal al-Din Ashtiyānī. (Tehran: Imperial Iranian Academy of Philosophy, 1967), 6; Mullā Ṣadrā, Ṣadr al-Dīn Shirāzī. *Mashāir*, ed. Dr. F. M. Halil al-Bun, (Tehran: Anjuman-i Iran-i Shinasi-i Fransa, 2000), 6-8.

12 ‘Verily the reality of everything is its *wujūd*, which is that from which its effects and [existential] conditions result. *Wujūd* is therefore the most appropriate of all things to possess reality because that which is other than it [*wujūd*] becomes the possessor of reality through it, and it [*wujūd*] is the reality of all that possesses reality, and it does not need, in its possessing reality, another reality. It is in itself in the objective world, and other than it by which I mean that the quiddities exist objectively through

When describing human actions, when they are related to choice, they are described in relation to attraction and disinclination at the lowest level and in relation to will at higher levels. Eventually all states of soul including will is called identical to the being of human and described as a manifestation of existence.

Existence's being the sole reality and manifesting itself at different levels, thanks to its simplicity, necessitates that every manifestation also reflect properties of existence. Will and knowledge are two of these and this results in an important consequence: in Sadrian universe, not only human but all existents possess all characteristics of the existence and reality, such as awareness, knowledge and will.¹³ Yet at different levels. (I. Gradation and Simplicity principle applied to the concept of will)

The level of the being will define the way that being possess will. Şadrā expresses this situation as that meaning of will is not the same in all beings. The meaning depends on the level of the being (II. Gradation and individuation principle applied to the concept of will)

Connecting the reader to the beginning of the article, Şadrā called for attention to the omnipotence of God at the issue of human action. Just as that only God is the Ultimate reality, and has the perfection in existence, only God is said to be Agent. Şadrā indeed brings this to an extreme position and claims that there is no real action other than God's creation. It should be easily claimed that no voluntary act is possible in this kind of a universe. Şadrā eases the conditions for our claim and says that: All beings are at the servitude to God. All beings that possess will are under obligation as well (Mullā Şadrā, Asfār, v.6, 301).

'All beings that are capable of choosing their actions (*mukhtar*) other than God are under obligation (*mudhthir*) in their choices and obliged in their actions (*majbur fi af'alih*). The power (*qudra*) in our soul is the same as the power (*qudra*) for action, and

it and not through their own essence' Mullā Şadrā, *Masha'ir*, 10-11, tr. Nasr, 11.

- 13 See his comparison of animate beings with inanimates: '[A]nd you should say: we do not know that animals perceive the sensible and that they are aware apart from their moving towards the things they want and avoid those they do not want. So much so that the deficient animals like spongy ones and pearl oyster do move with closing and opening voluntarily. If we did not observe this movement from them, we would not know that they have faculty of touch. If the situation were like this, we definitely found similar things to this in elements and in plants as well. The earth moves away from high into the low in one direction. Fire moves away from low to high in one direction.

And when the flowing fire is put a hindrance on its direction of movement, it turns away from the hindrance to another direction. But it does not go lower and it carries on climbing from other directions which have no hindrance. Plants are likewise, when there is a hindrance before their growing or moving, they deviate from the hindrance and tend to another direction from the shadowy to the sunny side...

All these are proof for their awareness of wanted and unwanted things' (Mullā Şadrā, Asfār, v.8, 191, tr. mine); Mullā Şadrā, 'Varidat al-Qalbiyya fi Ma'rifat al-rububiyya', in *Majmuat al-Rasail*, vol.3, Seyyid Mahmud Yusuf Sani, Hamid Naci İsfahani, (Tahran: Bunyad-i Hikmat-i Islami Sadra, 1389):pp. 333-396; p.344; and see also Sümeyye Parıldar, 'Intentionality in Mulla Sadra', PhD dissertation, Exeter University, UK, 2014, 119.

preparation for the action as there is no real possessor of choice other than God.’ (Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v. 6, 303-10)

These lines tell us that human power and will are carefully defined in the lines of potency and the general story of human journey from material to immaterial and to its perfection. At the beginning of the article, I mentioned how the universe is uniformly defined in movement to love of perfection in Ṣadrā’s theory. The notion of the human in this picture as the journey to its immateriality and will plays the role of preparation in this journey. Here one should read the implication that will is described in same lines as inclination, love, intention and so on.

As Ṣadrā’s universe is uniformly defined, the lines between the voluntary and involuntary (natural) action is blurred. Of course, in the commonsense view, we tend to exclude inanimate beings from will, because we are not accustomed to referring these qualities to inanimate beings, for example speaking about will of fire. Additionally, many effects related to these qualities are not observed in these entities.

The weak border in this unified universe between human and an inanimate object is by consciousness: that human is aware of her actions and the reasons behind the action. The cause of movement is similar to love (*ishq* and *mahabba*), will (*irada*), inclination (*mayl*)(Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.6, 339.) and they are shared by all existents. Both voluntary and natural actions find their source in God and both are created under obligation, with the exception that in the voluntary action, the agent is aware of its own motives (*da’awi*)(Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.6, 304-5). It should be noted that they are only different at their levels but one’s higher level in being enables it manifest extra feature of awareness and classifies the action as voluntary.¹⁴

All existents manifest the same reality at different levels, and thus only animate existents (beings with soul) manifest the quality of will. In a way, lower levels of will can be considered to be possessed by inanimate beings(Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.6, 334-335). Ṣadrā applies emanation theory and its identification of existence with knowledge in God, to the concept of will. Existence, knowledge and will are identical and flow from God¹⁵. The gradation of beings, thus, is also will coming into existence by the very being of things in degrees. The will has no separate being other than the existent itself.

Consider how he thought existence of everything depended to the existence of God, in terms of the commonality of will in this context, Mullā Ṣadrā claims similarity in voluntary and natural actions instaurated by God and both are created under obligation with the difference of one’s awareness of its own motives (*da’awi*) in the voluntary action(Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.6, 304-5). In Ṣadrā’s system, all existents are real and actualized by themselves on the one hand, and any existent is only possible because of

14 This is important for the case of human actions and more importantly for the larger project in *Asfār al-arbaa*, ie. evolution and perfection of the human soul. The *awareness* is equivalent to human being’s *preparedness* for the journey and reception from higher levels.

15 ‘*fa nizam al-akmal al-kawni al-imkani tabi’un li al-nizam al-ashrafi al-Vajibiyyu al-Hakki wa huwa ‘aynu al-ilmi wa al-iradati*’, Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.6, 309.

the perfect ultimate existence. Existence is common and also individual reality for each existent. It also is manifested at different levels.¹⁶

In a similar manner, will is ultimate in God and comes in lesser degrees in other beings. And the meaning of will itself even is differentiated in relation to the being that possess the will. Will is also no separate from the existence of the thing. Will has different levels, each of which are named as different stages of action.

The gradation in will is observable in two considerations. One is that the degree of will is identical to the individual and thus dependent on the individual 'possessing' will. In this sense, all existents are accepted to possess will, but at a level suitable for their level of existence. The will is becomes observable at the level of animal with possessing capacity to cause affects.

The second one is that will itself is manifested as stages of action. The stage from intention, power to the action itself are indeed related to levels of will. The individual at a lower level of existence will have these stages separate and more observable. Thus the process between intention and action itself are longer in lower beings and the action and the will are identical at the highest being.

The gradation of will at the second stage, is described in detail when Sadra discusses the psychological qualities. Psychological qualities are qualities such as power, will, knowledge, health, sickness, ethics (Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.4, 198-199).

Power (*qudra*) is a psychological quality of animal with which it becomes possible that the act emerges from the animal when it wants to act (Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.4, 199.). At the lower level, this power is only ultimate possibility for the act, but once this is attached to will (*irada* or *mash'iyā*), then the act becomes necessary. At the high level of identity, the power, the will, and the knowledge are identical.

God is the only existent who acts as He wishes, and wills, thus it is impossible to think about the process between intention, power to action for God (Mullā Ṣadrā, *Asfār*, v.4, 200-202).

Ṣadrā's summary at the end of *Risalat al-Khalq al-A'mal (RKA)* is thus explanatory of the connection of the dependence of human to God's power for her freedom: For

16 Sadra's conceptualization of *munbasith* existence explains how existence is englobing reality for all its existents: 'This *wujūd* is in reality the first emanated among contingent beings (*al-ṣādir al-awwal*) from the First Cause (*al-'illa al-ūlā*), and called "the Truth by which creation is created (*al-ḥaqq al-makhlūq bihī*)."' And this *wujūd* is the source and principle of the existence of the universe, and its life and its light which penetrates into all that there is in the heavens and the earths. It exists in all things according to that thing in such a way that in the intellect it is intellect, in the soul it is soul, in nature it is nature, in the body it is body, in substance it is substance, and in accident it is accident' (Mullā Ṣadrā, Ṣadr al-Dīn Shirāzī. *Mashāir*, ed. Dr. F. M. Halil al-Bun, (Tehran: Anjuman-i Iran-i Shinasi-i Fransa, 2000), 40-41; Mullā Ṣadrā, Ṣadr al-Dīn Shirāzī. *Metaphysical Penetrations: A Parallel English-Arabic Text* (referred in the text as: *Mashāir*, tr.), tr. S. H. Nasr, (ed. Ibrahim Kalin), (Provo, Utah: Brigham Young University, 2014), 44-45.)

him, soul is beyond the material constructions of the body and the powers related to the body. Yet the actions of the body is in reality actions of the soul. Will of human is also related to the Divine. Human actions and freewill is only possible because of God's bestowing a creative power to human beings. This is the very point that can be a basis for a Sadrian ethics because this is the point that triggered the journey to the perfection of the human parallel to the awareness of human about the mechanisms of the actions such as motives, tendencies and will.

The Solution

Human beings are in constant movement in their essences and they constantly evolve. Their decisions and acts are two ends of the same event and their acts eventually will change the way their decisions are made. Their acts become the cause of their evolution. And moreover, through their evolution, then their decisions and actions evolve. The more they evolve, the distance between decisions and actions become smaller and smaller. What makes this whole process possible is the power bestowed to human by God. Human capacity to act is a manifestation of God's power.¹⁷ The very existence of human will and the continuity of that capacity is thanks to God's providence:

'(...)every bodily sign is linked to a spiritual sign- just as the Kingdom is attached to the Sovereignty, writing to meaning, and body to spirit (...) The body becomes established through the spirit such that, when the linkage is severed, it disintegrates and falls away.'

In this picture, as the soul is the real agent, the organs are made active only by the soul's command and once they lose their functionality, they diminish:

'the ear becomes established through the potency of hearing (...) and so also others (...) So much is this so that, when the spirits and potencies are nullified and made ineffectual in their act, the organs become corrupted, rot and fall away. So also were the bodies of the celestial spheres and the elements not preserved by the fact that the spiritual things, their writing, and their preserving are attached to the Real's command and speech, no trace of existence would remain for them.' (Ṣadrā, Elixir, 28)

Sadra, on the one hand connects existence and actions in the universe- including the actions of human, necessarily to the Divine command; however, on the other hand, he attaches a similar hierarchy to his explanation of the inside-mechanism of human actions:

'In the same way, words are combined in the world of the soul only so that the forms of deeds may emerge (...)' (Ṣadrā, Elixir, 29)

17 The idea that human power is one of the manifestations of Divine is expressed by Ibn Arabi as well. For the Akhbari notion of will is see: Hacıbayram Başer, 'Mutlak ve Sınırlı İrade Arasında Ahlâk: İbnü'l-Arabî Düşüncesinde Niyetin Kapsamı ve Eylemle İlişkisi' in *Dini ve Felsefî Düşüncede Niyet*, (Nobel Academic Yayıncılık, İstanbul, 2017), 165-206.

The history of human actions on the world as well as human being's evolution to become a better being is made possible through this:

‘Were there no rationality and speech in this world (of the soul), the forms of writing and diverse figures would not be generated in the documented earths, nor would they climb up with respect to eyesight, or rather, with respect to hearing, to their place of return, which is the perceiving, fully active intellect’(Şadrā, Elixir, 29)

The more human evolve, the higher being they become and they become more successful in achieving proximity to God to the level that their senses perceive beyond the perceivables. By becoming the highest manifestation of the Divine power, human beings maintain a higher level of agency. This evolution exhibits the circle of human being from beginning to end which is also its origin. The human being that started her journey as a material being returns to its pure origin as an immaterial being through this evolution. The material perceptions and the life in the material world is necessary step for her to go through this journey and the external perceptions become in time part of her inward journey. In time, the material necessities start to fade for her, and she gains full power over her own body and tools of her soul in addition to her strengthened perception of the realities:

‘all the sites and locations in her world, both the high and low, are established through her, and all the tools and the means of awareness, both outward and inward, act through her (...) Her troops accept her commands and her prohibitions (...) The body and tools are all passive toward her exercise of effects. The come to life with her essential life and are illuminated by her holy light’(Şadrā, Elixir, 31)

As the final quotations establish, Şadrā's explanation of obligation and freewill cannot be separated as the more agency is attributable to the human, the more submissive to the Divine Command she becomes. The evolution is established by the actions of human which also include the inner processes as actions and material processes are essential stages of preparation. The agency of human for her actions are achieved at the highest level when her awareness is most active and her submission to the Divine command is strongest. This is why ‘*in human, obligation and freedom are identical*’.

Acknowledgement

This text could find the chance to be turned into an article only thanks to encouraging readings of Dr. Sevcan Öztürk. Kübra Şenel's and Dr. Veysel Kaya's generous suggestions also helped develop various points in the article

References

- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Hikma al-muta'āliya fī-l-asfār al-'aqliyya al-arba'a* (referred in the text as: *Asfār*). (ed.s) G. A'vani, N. abībī, M. Muhammadī, R. Akhbariyān, 'A. Rashad, A. Ahmadī and R. Muhammadzada. Tehran: SIPRIn, 1380-1383.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Risala al-tasawwur wa al-tasdīq* (referred in the text as: *RTT*). In *Majmū'at rasā'il falsafīyah*. (Bayrūt: Dār i yā' al-Turāth al-'Arabī, 2001), 41-81.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Risāla al-tasawwur wa al-tasdīq, Conception and Belief*. tr. Lameer, Joep. Tehran: Iranian Institute of Philosophy, 2006.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Risalah fī ittihad al-'aql wa'l-ma'qul* (referred in the text as: *RIA*), tr. Ibrahim Kalin. In *Knowledge in Later Islamic Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Spiritual Psychology: The Fourth Intellectual Journey in Transcendent Philosophy: Volumes VIII and IX of the Asfār*, (tr.) Latimah-Parvin Peerwani. London: ICAS, 2008.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. al-Shawāhid al-rububiyya (ed.) Jalal al-Din Ashtiyānī. Tehran: Imperial Iranian Academy of Philosophy, 1967.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. Mashāir, ed. Dr. F. M. Halil al-Bun. Tehran: Anjuman-i Iran-i Shinasi-i Fransa, 2000.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Metaphysical Penetrations: A Parallel English-Arabic Text* (referred in the text as: *Mashāir*, tr.), tr. S. H. Nasr, (ed. Ibrahim Kalin). Provo, Utah: Brigham Young University, 2014.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *al-Mazāhir al-ilahiyyah fī asrar al-ulum al-kamaliyyah*. Tehran: Sadra Islamic Philosophy Research Institute, 1378.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *Risala-i Khalq al-a'mal*. In *Majmaa-i Rasail al-falsafī-yi Sadr al-muta'allihin* (referred to in the text as: *RKA*). (Tahran: Intisharat-i al-Hikma, 1375), 271-283.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. *The Elixir of the Gnostics*, tr. W. C. Chittick. Provo, Utah: Brigham Young University, 2003.
- Mullā Şadrā, Şadr al-Dīn Shirāzī. 'Varidat al-Qalbiyya fī Ma'rifat al-rububiyya', in *Majmuat al-Rasail*, vol.3, Seyyid Mahmud Yusuf Sani, Hamid Naci İsfahani. Tahran: Bunyad-i Hikmat-i Islami Sadra, 1389, pp. 333-396.
- Rahman, Fazlur. *The Philosophy of Mulla Sadra*. Albany: State University of New York Press, 1975.
- al-Marhun, Muhammad, *Nihāyat al-āmāl fī sharh-i risālat-i khalq al-a'māl*, Beirut: Dar al-safwat, 2011.
- Rizvi, Sajjad. *Mulla Sadra and Metaphysics*. London; New York: Routledge, 2009.
- Wolfson, Harry Austrian. *The Philosophy of the Kalam*. Harvard University Press: Massachusetts, 1976.
- İlyas Üzümlü, 'Kaderiyye' *İslam Ansiklopedisi*, volume: 24, pp 64-65.

- Gündoğar, Hamdi, ‘Fahredden er-Razi’de İrade-Fiil İlişkisi’. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012/2, cilt: III, sayı: 6, 55-70.
- Cengiz, Yunus. Eş‘arî Düşünce de Niyetin Soyköütüğü: İrâdenin Sorunsallaştırılmasında Fahreddin Râzî’nin Katkısı. in *Dinî ve Felsefî Düşünce de Niyet*, (Nobel Academic Yayıncılık, İstanbul, 2017) 207-244.
- Başer, Hacıbayram. ‘Mutlak ve Sınırlı İrade Arasında Ahlâk: İbnü’l-Arabî Düşüncesinde Niyetin Kapsamı ve Eylemle İlişkisi’.in *Dinî ve Felsefî Düşünce de Niyet*, (Nobel Academic Yayıncılık, İstanbul, 2017) 165-206.
- Baran, Sedat. ‘Molla Sadra da Cebr ve ihtiyar Problemi’. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 93-113. (Yayın No: 2914570)).
- Behravan, Hussein. ‘The Power and Will of the Almighty God from Mulla Sadra Perspective’. *Cumhuriyet University Faculty of Science. Science Journal (CSJ)* Vol. 36 No. 3 Special Issue (2015) ISSN: 1300-1949).
- Parıldar, Sümeyye. ‘Mulla Sadra on the Mental: A Monist Approach to Mental Existence’, *Ishraq: Islamic Philosophy Yearbook*, Moscow: Vostochnaya Literatura, 2015, 160-181.
- Parıldar, Sümeyye. ‘Intentionality in Mulla Sadra’, PhD dissertation, Exeter University, UK, 2014.

Okul Öncesi ve İlkokul Öğrencilerindeki Allah Tahayyülünün İncelenmesi

Muhammet Ü. Öztapak¹ Suat Altıntaş²

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi çocukları (5-6 yaş) ile okul dönemi çocuklarının (7-8 yaş) Allah tahayyülleri hakkındaki bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 50'si 5-6 yaş okul öncesi öğrencisi, 50'si 7-8 yaş okul dönemi öğrencisi olmak üzere toplam 100 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerle birebir görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre çocukların büyük çoğunluğu (% 87) Allah'ı tanıdığını ifade ederken, yine çocukların büyük çoğunluğunun Allah'ı anne ve babalarından öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. 5-8 yaş çocuklarının Allah'ın nasıl olduğuna ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında, 5 yaş çocuklarında Allah insana benzetilmektedir yani Allah tahayyülü antropomorfisttir. 6 yaşta ise Allah'ın daha çok büyüklüğü ve iyiliği üzerinde durulduğu gözlenmektedir. 7 yaş çocuklarında ise Allah büyüklük özelliği ve gökyüzü ile eşleştirilmiştir. Bunun sebebi gökyüzünün sonsuza açılması, uçsuz bucaksızlığı ve Tanrı'nın yüceliğine işaret ettiği için metaforik olarak çocuklarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. 8 yaşta ise insana benzetme tekrar ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Allah tahayyülü, Allah tasavvuru, din eğitimi, okul öncesi, çocuk.

- 1 Yetkilendirilmiş yazar: Muhammet Ü. Öztapak, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İstanbul/Türkiye, E-posta: muoztabak@fsm.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4923-2163
2. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yöneticisi, İstanbul/Türkiye, E-posta: altintassuat88@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9303-4650

Investigation of the Imagination of Allah in Preschool and Primary School Students

Muhammet Ü. Öztabak Suat Altıntaş

Abstract

This research aims to learn about preschool children (5-6 years) and school children (7-8 years) about the imaginations of Allah. The phenomenological research design was used as a part of qualitative research method. The study group consists of 100 students, 50 of whom are 5-6 years old preschool students and 50 of them 7-8 years old school period students. The data was collected through one-on-one interviews with students. The data was analyzed by content analysis method. According to the data obtained, while the vast majority of children (87%) stated that they knew God, it was concluded that the vast majority of children learned Allah from their parents. When we look at the perceptions of children about how God is, Allah is compared to human in 5 years old children, in short the imagination of children about Allah is anthropomorphist. At the age of 6, it is observed that the greatness and well-being of God is emphasized. In the children of 7 years old, Allah is matched with the greatness and sky. The reason for this is that the opening of the sky to infinity indicates God's glory, so it can be used metaphorically in children. At the age of 8, the analogy to the human comes to the fore again.

Keywords

God imagination, religious education, preschool, student, child.

بحث عن تصور أطفال مرحلة الرياض و الابتدائية لله

محمد عبيدالله ازطباك سعاد التونتاش

الخلاصة

يهدف هذا البحث إلى معرفة تصور الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (5-6 سنوات) و مرحلة الابتدائية (7-8 سنوات) لله. تم استخدام تصميم البحث الظاهري كجزء من أسلوب البحث النوعي. تتكون مجموعة الدراسة من 100 طالب، 50 منهم طلاب مرحلة ما قبل الابتدائية من 5 إلى 6 سنوات، و 50 منهم أطفال مرحلة الابتدائية عمر 7-8 سنوات. تم جمع البيانات من خلال مقابلات فردية مع الطلاب. تم تحليل البيانات بطريقة تحليل المحتوى. وفقاً للبيانات التي تم الحصول عليها، بينما أفادت الغالبية العظمى من الأطفال (87%) أنهم يعرفون عن الله، فقد استنتج أن الغالبية العظمى من الأطفال تعلموا عن الله من والديهم. عندما ننظر إلى تصورات الأطفال عن كيفية الله، يقارن الله بالإنسان عند أطفال 5 سنوات، باختصار، تصور الأطفال عن الله تجسيمي. في سن السادسة، لوحظ أن عظمة الله تم التأكيد عليها. وفي سن السابعة يطابق الله مع العظمة و السماء. السبب في ذلك هو أن تفتح السماء اللانهائي يشير إلى مجد الله، لذلك يستخدمه الأطفال مجازاً. في سن الثامنة، التشبيه بالإنسان يظهر في المقدمة مرة أخرى.

الكلمات المفتاحية

تصور الله، تربية دينية، حضانة، طالب، طفل.

Giriş

İnsanların inanma ihtiyacı yaradılıştan (fitrat) gelmektedir. İlk insandan günümüze kadar hiçbir çağda dinsiz bir toplum yaşamamıştır (Öcal, 2004). İnsanlar, doğuştan Allah'a inanmaya yetenekli ve dini inancı kabullenmeye elverişli yaratılıştadır (Ay, 1993). Hz. Peygamber'in (s.a.v.) «Her doğan fitrat üzere doğar, sonra ebeveyni onu Yahudi, Hristiyan, Mecusi yapar» (Buhari, 1981) hadisinde fitratın hem doğuştan geldiği hem de evrensel nitelikte olduğundan bahsedilmektedir. Fitrat ile kastedilenin anlamı konusunda farklı açıklamalar bulunsun da bu kavram, her insanın metafizik kurguya yönelttiği bir inancının bulunduğu işaret etmektedir.

Tanrı tasavvuru insanların spiritüel (manevi) yaşantısında yer alan yapılar arasında oldukça önemli bir konuma sahiptir. Çünkü Tanrı'ya ilişkin düşünceler, inanç dünyasının odak noktasıdır ve dolayısıyla bireylerin değerlerini ve düşünsel dünyalarını şekillendiren kurucu etmendir (Evkuran, 2007). Bireyin sahip olduğu Tanrı tasavvuru, onun diğer bütün dini tasavvurlarını ve varlıklar arasındaki ilişki biçimlerini şekillendirdiği için de ayrıca önemlidir (Bedir, 2017). Tanrı tasavvuru bireyin hayatında dikkate değer bir etkiye sahip olduğundan pek çok araştırmanın konusu haline gelişmiştir. İnanan insanların dünyasındaki etki alanının büyüklüğü elinizdeki çalışmanın oluşturulmasında da başat sebebi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı Tanrı fikrine aşina bir toplumda dünyaya gelen çocukların nasıl bir Tanrı tahayyülüne sahip olduğunu ortaya koymaktır. Bu düşünceden hareketle çocuklarda Tanrı fikrinin nasıl geliştiği, hangi psikolojik ve sosyolojik olgularla ilişki içerisinde olduğu ve bu olguların çocuklarda ne tür farklılıklar oluşturduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Bu verilerin anlaşılır bir şekilde ortaya konulması için öncelikle konuyla ilgili çalışmalarda kullanılan terimsel ifadeler ele alınacak ardından Tanrı kavramı hakkında teolojik-etimolojik bir açıklamadan sonra araştırmamızın verileri aktarılacaktır. Ve son olarak bu veriler ışığında ulaştığımız sonuçlar tartışmaya açılacaktır.

Tanrı tasavvurunu inceleyen araştırmacılar, kişilerin Tanrı hakkındaki fikirlerini ifade etmek için farklı ifadelere başvurmakta ve söz konusu bu ifadeler arasında herhangi bir ayrım gütmeden birbirlerinin yerine kullanmaktadırlar. (Grimes, 2007). Söz konusu ifadeler Tanrı tasavvuru, Tanrı kavramı ve Tanrı imajı gibi farklı çağrışımlara sahip ikilemelerden oluşmaktadır. Fakat bu üç ifadenin etimolojik tazammunları birbirinden dikkate değer ölçüde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın kapsamını doğru ifade etmesi bakımından öncelikle konuya en uygun ifadenin hangisi olduğuna karar verilmelidir. Tanrı hakkındaki fikirlerin ortaya konulmaya çalışıldığı din psikolojisi literatüründe Tanrı hakkındaki fikirleri belirtmek için Rizzuto'nun tasnifi kullanılmaktadır. Bu tasnifinde Rizzuto, Tanrı'ya dair duygusal deneyimleri Tanrı tasavvuru olarak tanımlamakta, duygusal deneyimlerden daha ileri aşama olan bilişsel süreçlerin ürününü ise Tanrı kavramı olarak kavramsallaştırmaktadır. Daha açık bir ifadeyle Rizzuto'ya göre Tanrı tasavvuru bireyin çocukluk dönemindeki hayal ve imajların birleşiminden oluşurken Tanrı kavramı bütün entelektüel süreçlerin

dahil edilerek oluşturulduğu kanaati temsil etmektedir (Mehmedoğlu, 2011). Nitekim Rizzuto'yu destekler mahiyette Ruchgy, Tanrı kavramının Tanrı'nın bilince yansımaları ifade ederken, Tanrı tasavvurunun ise çocukluk yaşantımızın duygularının içinde bulunduğunu belirtir (Ruchgy, 2004). Benzer biçimde Yıldız (2007) da Tanrı tasavvurunun temelini çocukluk döneminde atıldığını belirtmektedir. Özetle Rizzuto'nun oluşturduğu ve literatürde kabul edilen bu tasnife göre Tanrı tasavvuru çocukluk döneminde oluşturulan bir algıyı ifade ederken; Tanrı kavramı soyut düşünme yetisine sahip yetişkin bireylerin Tanrı hakkındaki kanaatlerini belirtmektedir.

Rizzuto'nun oluşturduğu ikili tasnif her ne kadar literatürde yoğun biçimde kullanılsa da bu tasnif kavram ve tasavvur kelimelerinin etimolojik anlamları açısından birtakım sınırlılıklar içermektedir. Zira Rizzuto'nun Tanrı tasavvuru için yaptığı açıklama tasavvur kelimesinin içeriği ile birlikte düşünüldüğünde pek isabetli görünmemektedir. Buna göre *tasavvur* kelimesi her ne kadar “zihinde canlandırma, tasarımı, gözünde canlandırma” gibi anlamlara gelse de “hayal etme” anlamındaki *tahayyül* kelimesinden ayrılmaktadır. Tahayyül kelimesi “hayal etmek, soyut olan bir şeyi somut varlıklar vasıtasıyla düşünmek” anlamına gelir.² Bu anlamda tasavvur kelimesi tahayyül kelimesinden ayrılır. Çünkü tasavvur soyut bir şeyin somut varlıklar olarak hayal edilmesinden çok soyut işlemler dönemindeki bireyin bütün entelektüel süreçlerini dahil ederek oluşturduğu soyut bir şeyi kavramsallaştırmasına işaret eder.³ Bu anlamda tasavvur bireyin tüm birikimlerinden hareketle zihninde zaten soyut olan bir fikri kavrama dökmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla tasavvur kelimesinin psikoloji literatüründe kendisine atfedilen anlamından daha soyut bir içeriğe sahip olması Rizzuto'nun tasnifini kullanışsız hale getirmektedir. Tasavvurun bu anlamı dikkate alındığında Tanrı tasavvurunun duygusal birikimler ve çocukluk hayalleri olarak tanımlanması kelimenin etimolojik karakterine uymayacaktır. Çünkü çocukların Tanrı hakkındaki fikirleri tasavvurla değil tahayyülle oluşturdukları imajlardan ibarettir. Yani çocuk Tanrı hakkında soyut fikirlere sahip olmadığı için bir tasavvur oluşturamaz, o

2 Arapçada “zannetmek ve benzetmek” anlamlarına gelen hayl (hayelân) kökünden gelen bir isimdir. Hayâl ve hayâlet, uyku yahut uyanıklık halinde insana gerçekmiş gibi görünen sûrettir. Burada söz konusu olan gerçek değil gerçeğin gölgesi, aynadaki yansıması veya rüyadaki timsalidir. Dolayısıyla hayal sözlükte “bir şeyin gerçeği zannedilen veya gerçeğine benzeyen, benzetilen görüntüsü” anlamına gelir ve tahayyül, zan, teşebbüh kelimeleriyle aynı veya yakın anlamda kullanılır (Lisânü'l-'Arab, “hyl” md.).

Ali Durusoy, (1998) “Hayal”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/hayal>

3 Sözlükte “bir şeyi zihinde canlandırmak, tasarlamak” anlamındaki tasavvur herhangi bir varlık hakkında bilgi edinme sürecinde ilk aşamayı oluşturur. Bu anlamıyla tasavvura mefhûm da denir. Felsefeciler, zihindeki deney öncesi (önsel, kabli, apriori) tasavvurlarla deney sonrası (ba'dî, aposteriori) oluşan tasavvurlar arasında bir ayırım yaparlar. İdealistler varlık, zorunluluk, imkân, birlik ve çokluk gibi önsel tasavvurların salt ve gerçek olduğunu savunurken deneyciler insan, hayvan, bitki ve bir varlığın deney sonrası zihindeki mâna ve tasavvurunun gerçek tasavvur olduğunu söyleyerek önsel tasavvurların varlığını kabule yanaşmazlar. Rasyonalistler ise gerçek sayılmaya en lâyık olanın önsel tasavvurlar olduğu iddiasındadır (Cemîl Salibâ, I, 281).

Cemîl Salibâ, el-Mu'cemü'l-felsefî, Beyrut 1982, I, 281.

Mahmut Kaya, (2011) “Tasavvur”, TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/tasavvur>

ancak tahayyül edebilir. Dolayısıyla bu çalışmada çocukların bu bilişsel sınırlılıkları göz önüne alınarak Tanrı hakkındaki fikirlerini ifade etmek için tahayyül kavramı kullanılacaktır.

Çalışmada açıklık getirilmesi gereken bir diğer kavram Tanrı kavramıdır. Tanrı kavramı monoteistik ve politeistik inanç sistemlerinde farklı özelliklere sahip olmakla birlikte evrenin yaratıcısı olduğu düşünülen doğa üstü bir varlığı ifade eder. Bu çalışmada Tanrı kavramı ile teistik Tanrı kastedilmektedir. Bir diğer ifadeyle buradaki Tanrı, İslam dininde kendisine inanılan alim-i mutlak ve kadir-i mutlak tek olan Tanrı'dır. Dolayısıyla Tanrı kavramına referansla Allah ismi kullanılacaktır. Allah, İlah kelimesinden türemiş olup "tapınılan, yüceliğinin karşısında hayrete düşülen, gönülden bağlanılıp sığınılan" anlamlarını içermektedir (Topaloğlu, 2006). Başka bir ifadeyle Allah kâinatta var olan her şeyi yaratan, koruyan, tek ve yüce varlıktır (TDK, 2018). Sinanoğlu (2005) Allah'ın gerçek özünün kavranmasının imkânsız olduğuna değinmiştir. Çünkü sonlu bir varlık olan insanların, sonsuz olan, gözle görülmeyen ve kainattaki hiçbir şeye benzemeyen bir "Yüce Varlık"ı kavraması mümkün gözükmemektedir. Dolayısıyla, Yaratıcı hakkında söylenen, düşünülen ve zihinde canlandırılan her şey O'nu tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Allah, her ne kadar bilimsel yöntemlerle kavranan bir varlık değilse de tamamen bilinmez de değildir. Evren onun varlığına işaret eden delillerle doludur (Bilgin, 1986). Bu bağlamda Grom (1981) bireylerin Tanrı'ya ilişkin bilgilerinin; ebeveyn ilişkileri, diğer kişilerle ilişkiler, benliğe ilişkin duygular, Yaratıcı hakkında öğrenilenler, dini-kutsal metinlere ilişkin düşünceler ve Yaratıcı ile ilişki gibi faktörlerle şekillendiğini belirtmektedir. Bu bilgiye bakılarak bireylerin Tanrı'ya ilişkin tasavvurları kutsal kitaplar, yaşanan sosyal ortam ve bireyin algı ve tecrübeleriyle geliştiği söylenebilir.

Çalışmanın odağında yer alan kavramlar hakkındaki bilgilerin aktarılmasından sonra Tanrı tasavvurları hakkındaki yaklaşımlardan bahsetmek araştırmamızın anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Öncelikle ifade edilmelidir ki bireyin oluşturduğu Tanrı tasavvuru onun içerisinde bulunduğu gerçeklikten bağımsız değil bilakis bütünüyle bu gerçekliğin içerisinde. Dolayısıyla sadece psikoloji alanında değil teoloji, antropoloji, sosyoloji ve felsefe gibi disiplinlerde de bireylerin Tanrı tasavvurunun gelişimine ilişkin yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Tanrı tasavvurunun kökenine dair en meşhur yaklaşım Sigmund Freud'un geliştirdiği psikanalitik yaklaşımdır. Psikanalitik yaklaşıma göre Tanrı tasavvuru, çocukların ilk tasavvurlarından olan babaya ait tasarımların zihinsel bir yansımasıdır (Freud, 1927). Başka bir ifadeyle Tanrı, temelde yüceltilmiş bir babadan başka bir şey değildir (Freud, 1918). Çocuğun Tanrı-Baba kavramı, büyük bir olasılıkla kendi babasının ya da baba yerine koyduğu insanın kişiliğinin etkisinde kalacaktır (Arthur, 1979).

Psikanalitik yaklaşımdan sonra Tanrı tasavvurunun kökeni hakkındaki en dikkat çekici yaklaşımı Durkheim'in oluşturduğu söylenebilir. Ona göre din toplumsal hayatın yüceltilen yönlerini temsil eden totemlerin oluşturulmasıyla var olmuştur. Bir diğer deyişle kutsiyet atfedilmiş her totem aslında toplumda kabul görmüş ve takdir

edilmiş davranışı temsil etmektedir (Ritzer, 2014). Yani oluşturulan her totem aslında kolektif bilinçaltının yansımalarından ibarettir. Bu anlamda her toplum kendi Tanrı'sını kendi yaratmıştır. Dolayısıyla Durkheim'e göre Tanrı tasavvurunun oluşumu tamamen toplumsal bir olgudur.

Tanrı tasavvurunun kökenine dair psikoloji dışındaki disiplinlerde de yaklaşımlar geliştirilmekle birlikte Tanrı tasavvurunun gelişimine dair yaklaşımlar psikoloji disiplinin dışına çıkmamıştır. Tanrı tasavvurunun gelişimi hakkındaki yaklaşımlardan ilki Bağlanma Kuramı'dır. Bu yaklaşıma göre Tanrı tehlikelerden koruyan, bireyin kendini güvende hissetmesini sağlayan kusursuz ebeveyne benzediği için ideal bir bağlanma figürüdür (Kirkpatrick, 1992). Bu kurama göre ilk bağlanma figürü Tanrı tasavvuru oluşmasında önemli derecede etkiye sahiptir. Diğer bir ifadeyle Tanrı tasavvuru Freud'un savunduğu gibi babaya ilişkin tasavvurların yansımalarından ibaret değildir. Çünkü Tanrı tasavvurunda baba imajı kadar anne imajı da ön planda olmaktadır. Yani Freud'un savunduğu "Tanrı yüceltilmiş bir baba figürü" yerine "Tanrı yüceltilmiş bir bağlanma figürü" görüşü hakimdir (Kirkpatrick, 1992).

Tanrı tasavvurunun gelişimi hakkındaki bir diğer yaklaşım ilişki kavramı üzerine odaklanan Nesne İlişkileri Kuramı'dır. Bu kuramda din ilişkisel bir süreç olarak görülmektedir (St. Clair, 2004). Bu kurama göre Tanrı tasavvuru bireyin geçmişteki ilişkilerine göre şekillenir, burada bireylerin çocukluk yıllarına ait deneyimleri ön plana çıkmaktadır (Ruchgy, 2004). Bu nedenle kuram; bireyin Tanrı ile ilişkisindeki sevgi, suçluluk, korku vb. gibi durumlar üzerine çalışmalar gerçekleştirmektedir (St. Clair, 2004). Bireylerin Tanrı ile ilişkilerindeki sevgi ve korku duygusu oluşumu aile bağlamında gerçekleştiği savunulmaktadır. Ancak Rizzuto (1973) Tanrı tasavvurunun bileşenlerinin sadece bireyin anne ve babasının tasavvurlarından oluşmadığı, diğer birçok kaynağın da bu tasarımın şekillenmesinde rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bir diğer yaklaşım Erikson'un Sosyal Bilişsel Kuramı'na göre, temel güvene karşı güvensizlik olarak adlandırılan 0-1 yaşları aralığında çocuğa bakımla verilen güven, onda daha sonra gelişecek olan dindarlığın oldukça önemli bir konumundadır (Corvelyn ve Luyten, 2005). Ayrıca bu kuramda çocukların dini inancı öğrenebilmeleri için kendilerine rol model olacak yetişkinlere ihtiyaç duymaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Bilişsel Kuramların en önemli temsilcilerinden biri olan Piaget, Bilişsel Gelişim Teorisi içindeki dört dönemin ilk ikisi olan duyuşal motor ve işlem öncesi dönemde insan biçimci olan (antropomorfik) ve somut özellikler gösteren Tanrı tasavvuru görüldüğünü savunmaktadır (Mehmedoğlu, 2007). Çocukların somut işlemler döneminde Allah'ı insan şeklinde, yani "sıradan bir insana benzeyen, bulutların üzerinde yaşayan, diğer insanlardan farksız" bir varlık olarak tasvir etmeleri Piaget'e göre o yaş döneminin özelliklerindendir (Piaget, 2005; Barrett ve Richert, 2003). Ayrıca Piaget, kuramında yer alan animizm ve yapaycılığın (artificialism) çocuklarda Tanrı tahayyülünün gelişimine etkide bulunduğunu savunmuştur (Piaget, 2005). İşlem öncesi dönemin ilk yıllarında animizm etkisiyle çocuk canlı ve cansız nesneler arasındaki ayrımın farkında

olmaz. Yaşın ilerlemesine paralel olarak animizmin yerini yavaş yavaş yapaycılık alır (Piaget, 2005). Doğadaki olayların insan eliyle yapıldığı anlamına gelen yapaycılıkta, çocuk güneşin insanlar veya (insan olan) Tanrı tarafından bir çakıl taşı veya bir kibritle yakıldığını düşünecektir (Piaget, 2005).

Çocuklarda Allah tahayyülünün gelişimi onların yaş dönemlerine göre farklılaşmaktadır (Harms, 1944; Vergote, 1978, Çetin, 1991; Yıldız ve Arık, 2012). Okul öncesi çağı çocuklarında dini gelişim (4-6 yaş) incelendiğinde; 3-4 yaş çocukları, benmerkezci bir dünyada yaşar, nesneleri başka perspektiflerden göremezler. Buna göre Allah başta yalnızca kendilerinin yaratıcısıdır. Allah ona anne, baba, kardeşler vermiş hayatta kalması için gerekli yiyecekler, içecekler hazırlamıştır. Kısaca Allah sürekli çocuğun kendisiyle birlikte bulunmaktadır (Hökelekli, 1998; Yavuzer, 2001). Bu çocukların ayrıntılı mantıksal çıkarsama yetenekleri yoktur. 4. ve 5. yaşlarda çocuklar Allah'la ilgili konularda daha fazla soru sorma eğilimindedirler. Çocukların dinsel düşüncelerinin temelinde Allah kavramı yer almaktadır (Yavuz, 1983). Ancak bu çocuklarda henüz soyut düşünme becerileri gelişmediği için Allah'ı gerçek vücudu ve insani duyguları olan birisi olarak düşünme eğilimindedirler (Sohn, 1985). Çocukların Allah ile ilgili kullandığı her niteliğin içerisinde, fiziksel unsurlardan ve duyular âleminden izler bulmak mümkündür (Öcal, 2004). Onların düşüncelerinde Allah bazen; babalarından, dedelerinden veya görüp tanıdıkları bütün insanlardan çok daha büyük bir insan gibi (Bovet, 1958) veya en uzun boylu ağaçtan ve en yüksek dağlardan da büyüktür. Bu durum, okul öncesi döneminde bulunan çocukların genel olarak Allah'ın büyüklüğünü anlatırken tanıdıkları ve bildikleri bazı insan veya diğer varlıkları ölçü aldıklarını göstermektedir (Öcal, 2004). Clavier'e (1962) göre de çocuklar 6 ve 7 yaşına geldiklerinde Tanrı tahayyülleri antropomorfik özellikler göstermektedir. Bu düşünceye göre Allah, terasları olan bir evde ikamet etmektedir, çiçekler toplamaktadır (Akt. Vergote, 1978). Harms (1944) ise 3-6 yaş arasındaki çocukların Tanrı tahayyülleri "peri masalı evresi" olarak tanımlamıştır. Bu evrede Allah, kral veya çocukların babası olarak görülmektedir (Altaş, 2000).

İlkokul çağında bulunan çocukların dini gelişimi (7-10 yaş) incelendiğinde, bu çocukların yaşamlarının pek çok alanında somut düşünce tarzı kendini göstermektedir. Çocuklar henüz soyut düşünme kabiliyeti bakımından fazla gelişmediğinden çevresindekileri gördükleri gibi algılama eğilimindedir (Harms 1944). Bu dönemde çocukların Tanrı tahayyülleri daha çok antropomorfik (insan biçimci) olup, Tanrı için fiziksel özelliklerden bahsedilmektedir ve insana ait özelliklerle düşünülen, somutlaştırılmış bir Tanrı hayal edilmektedir (Garrod ve ark., 1990). Yavuz'un (1977) araştırmasında 7-9 yaş çocuklarının, 10-11 yaş çocuklarına göre Tanrı'yı insana veya bir başka şeye benzetme eğiliminin daha fazla olduğu; Tanrıyı insana benzetenlerin daha çok "ulu kişi", "yüce kişi" olarak düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Harms (1974) ise 7-12 yaş arasını "gerçekçi evre" olarak tanımlamıştır. Bu evrede Tanrı tahayyülü daha gerçekçidir. Çocuklar kendi çevrelerindeki dini tecrübelerden kendi Tanrı fikirlerini üretmektedirler. Bazıları Tanrı'yı, yaşamlarında etki sahibi olan bir kişi olarak çizmişlerdir. İlkokul çağıının sonlarına doğru (9-10 yaş) çocuklar Allah'ı insanlardan

farklı biçimlerde hayal etmeye başlamaktadırlar. Allah'ın kudretinden bahsedilince, çevresindeki insanların (baba vb.) kriter alan çocuklar, çevresindeki insanların her şeye gücünün yetmediğini fark ederek Allah'ın insanlardan daha farklı ve üstün bir varlık olduğunu anlamaktadırlar (Öcal, 2004). Clavier'e göre bunun nedeni 9-11 yaş aralığında antropomorfizmin hafiflemesidir. Bu yaş aralığındaki çocuklar Allah'ı diğer insanlara benzemeyen, onlar gibi olmayan bir biçim olarak algılamaya başlamaktadırlar. O'nu, meleklerle birlikte egemenliğini süren, dokunmanın ihtimal dahilinde olmadığı biçimde tasarlamaktadırlar (Akt. Vergote, 1978). Son olarak 12 yaşlarına gelindiğinde ise çocuklarda somut Allah inancı tamamen kaybolup yerine manevi (soyut) bir Allah inancı yerleşmektedir (Vergote, 1978).

Çocuklarda Tanrı tahayyülünün araştırıldığı çalışmalarda, Tanrı'nın sembolle ifadesinde sembollerin farklılaşmasında genellikle çocukların yaşları (Ladd, Mc Intosh ve Spilka, 1998) ailelerinin bağlı bulunduğu dini inanış (Takriti, Barrett, Buchanan-Barrow, 2006) ve cinsiyet (Kohlberg ve Kramer, 1969; Heller, 1988; Kay ve Ray, 2004) gibi faktörlerin önemli olduğu görülmektedir. Çocukların yaş değişkenine göre Tanrı kavramına ilişkin algılarındaki değişiklikler araştırmada belirtilmiştir. Tanrı kavramının cinsiyet değişkeni ile ilişkisini inceleyen Kohlberg ve Kramer (1969) Tanrı kavramıyla ilgili, kız çocuklarının "şefkat, empati kurma ve rahat ettirme" gibi bakımla ve "güç" ile ilgili niteliklere yoğunlaştıkları, erkek çocuklarının ise, "adalet, dürüstlük ve kanunlar" gibi nitelikleri içeren sadece "güç" konularına odaklandıkları saptamışlardır. Kay ve Ray (2004) tarafından 4-11 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise kız çocukları Tanrı'yı gülümseyen, gökyüzünde asker üniforması giyen yaşlı adam ve güneş içerisinde bulunan melekler şeklinde resmetmişlerdir. Erkek çocuklar ise Tanrı'yı muazzam bir güç gösteren, yeryüzünde bulunan süper kahraman olarak resmetmişlerdir.

Çocukların içinde bulunduğu sosyal çevrenin Tanrı tahayyülüne etkisi inceleyen Vianello, Carrajo ve Lis (1978) araştırmalarında aileleriyle birlikte yaşayan çocukların yetiştirme yurtlarında kalan çocuklarla karşılaştırmasını yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar göstermiştir ki yetiştirme yurtlarında kalan çocuklar baba, anne ve Allah kavramları hakkında çok az olumlu bir imaja sahiptirler. Bu da Allah fikrinin çocuğun içinde bulunduğu toplumun en küçük birimi olan aileden olumlu veya olumsuz yönden doğrudan etkilendiğinin göstergesidir (Vianello ve Kalevi, 2000).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 5-8 yaş arasındaki çocukların Allah tahayyülleri hakkında bilgi edinmektir. Bu amaca uygun bir şekilde aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır;

1. Okul öncesi dönem olan 5-6 yaş ile okul dönemi olan 7-8 yaş çocuklarının Allah tahayyülleri arasında bir farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi dönem olan 5-6 yaş ile okul dönemi olan 7-8 yaş çocuklarının Allah tahayyüllerinde cinsiyetten kaynaklanan bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmalar, kişilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek için tercih edilen araştırmalardır (Ekiz, 2009). Okul öncesi ve ilkökull çocuklarının Allah tahayyüllerini derinlemesine incelemenin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan “Olgubilim (fenomenoloji)” deseni kullanılmıştır.

Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008).

Bu araştırmada, “Allah tahayyülü” olgusu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma, konuya ilişkin ilgili literatürün taranması, görüşme sorularının oluşturulması, görüşmenin gerçekleştirilmesi ve verilerin değerlendirilmesi biçiminde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul Fatih ilçesindeki iki devlet ilkökulunda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 50’si (25 kız, 25 erkek) 5-6 yaş okul öncesi öğrencisi, 50’si (25 kız, 25 erkek) 7-8 yaş okul dönemi öğrencisi olmak üzere toplam 100 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, amaç bireylere araştırma konusuyla ilgili sorular yönelterek kişinin özne düşüncesi ve duygularını sistemli olarak öğrenmek, anlamak ve tanımlamak (Kvale, 1996) amaçlandığı için birebir görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Lincoln ve Guba (1985), nitel çalışmalarda örneklem seçiminde olabildiğince en geniş miktarda bilgi sağlayacak kişilerin seçiminin gerekliliğine değinmişlerdir. Çalışmada derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumlar seçilmesi gerektiği için amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Öğrencilerle birebir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Allah'ı tanıyor musunuz? Kimden öğrendiniz?
2. Allah sence nasıldır?
3. Allah'ın hangi özelliklerini biliyorsunuz?
4. Allah'tan en çok neyi istersin?

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesinin gerekliliği ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanınması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) nedeniyle içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki içerik analizi ham verinin kodlanması ve doküman içeriğindeki ilişkili veriler ile kategorilerin oluşturulmasını kapsamaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Güvenirlik ise, bir araştırmadan elde edilen sonuçların farklı araştırmacılar tarafından da elde edilmesi şeklinde yorumlanmıştır (Marvasti, 2004). Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) gibi stratejilerden yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmacının gözlediğine inandığı veya algıladığını düşündüğü olgulara ilişkin yorumların gerçek durumu yansıtır yansıtmadığını ifade etmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığı) artırmak için alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili kavramsal bir çerçeve çizilerek görüşme soruları geliştirilmiştir. Yapılan veri analizinde temalar, ilgili kavramları içine alacak ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak şekilde belirlenmeye ve temalar arası

ilişkiler kontrol edilerek bir bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler kurum yönetiminin izniyle ve gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiş, samimi bir ortamda karşılıklı güvenin oluşmasına gayret edilmiş, böylece verilen cevapların samimi ve gerçek verileri yansıtmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular eleştirel bir gözle sorgulanmış ve kuramsal çerçeveye uyumluluk gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın dış geçerliği araştırma sonuçlarının genellenebilir olmasını ifade eden kavramdır. Araştırmanın dış geçerliğini arttırmak için tüm aşamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı yer ve durum, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) arttırmak için elde edilen bulgular yorum yapılmadan aktarılmıştır. Ayrıca elde edilen veriler, bir uzmanla karşılıklı değerlendirilerek tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) arttırmak için süreçte yapılanlar araştırmacı tarafından ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca elde edilen ham veriler ve kodlamalar araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi çağındaki 5-6 yaş çocukları ile okul çağındaki 7-8 yaş çocuklarının Allah tahayyülleriyle ilgili bilgi edinmek amacıyla yapılan yüz yüze görüşmelerden toplanan bulgulara yer verilmiştir.

Yapılan görüşme sonucunda çocuklara Allah'ı tanıyor musun? sorusu yöneltilmiş çocuklardan alınan cevapların analizine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Allah'ı tanıyor musun? sorusuna ilişkin veriler

Yaş	Allah'ı tanıma	Kız		Erkek	
		f	%	f	%
5	Evet	23	92	22	88
	Hayır	2	8	3	12
6	Evet	19	76	25	100
	Hayır	6	24	0	0
7	Evet	20	80	21	84
	Hayır	5	20	4	16
8	Evet	25	100	25	100
	Hayır	0	0	0	0

Tablo 1 incelendiğinde, 5 yaşında bulunan kız çocukların % 92'si Allah'ı tanıdığını ifade ederken aynı yaş grubu erkek çocuklarında bu oran % 88 olarak görülmektedir. 6 yaş çocuklarının Allah'ı tanıma oranlarına bakıldığında kız çocukların Allah'ı tanıma oranları % 76 olarak gözlemlenirken erkek çocuklarında bu oran % 100 olarak görülmektedir. 7 yaş kız çocuklarının % 80'i Allah'ı tanıdığını ifade ederken, erkek çocuklarında bu oran % 84'tür. 8 yaşındaki çocukların Allah'ı tanıma oranlarında ise kız ve erkek çocukların tümünün % 100 Allah'ı tanıdığını ifade ettiği görülmektedir. Tablo 1'deki bilgilere bakılarak çocukların yaş artışına bağlı olarak Allah'ı tanıma oranlarında belirgin bir artış görülmezken yalnızca 8 yaşındaki çocukların tümünün Allah'ı tanıdığını ifade etmesi üzerine belirgin bir artış olduğu gözlenmiştir.

Allah tahayyülleri hakkında bilgi edinmek amacıyla görüşme yapılan 5-8 yaş aralığındaki çocuklara Allah'ı kimden öğrendikleri sorusu yöneltilmiş, alınan cevapların analizine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Allah'ı kimden öğrendin? sorusuna ilişkin veriler

Yaş	Allah'ı kimden öğrendiği	Kız		Allah'ı kimden öğrendiği	Erkek	
		f	%		F	%
5	Anne	18	79	Anne	7	32
	Baba	2	9	Baba	12	55
	Öğretmen	1	4	Ağabey	1	4
	Anneanne	1	4	Babaanne	1	4
	Babaanne	1	4	Teyze	1	4
6	Anne	9	47	Anne	15	60
	Baba	6	32	Baba	7	28
	Cami Kuran kursu	1	5	Ağabey	1	4
		1	5	Dede	1	4
	Anneanne					
	Babaanne	2	11	Hala	1	4

		17	85	Anne	11	52
	Anne	2	10	Baba	7	33
7	Baba					
	Öğretmen	1	5	Öğretmen	1	5
				Dede	1	5
				Cami Kuran kursu	1	5
	Anne	17	68	Anne	10	40
	Baba	2	8	Baba	6	24
8	Cami Kuran kursu	2	8	Cami Kuran kursu	8	32
		1	4		1	4
	Öğretmen			Öğretmen		
	Amca	1	4			
	Kuzen	2	8			

Tablo 2 incelendiğinde 5 yaşındaki kız çocukların % 79'u Allah'ı annelerinden öğrendiklerini ifade ederken, % 9'u Allah'ı babalarından, % 4'ü ise öğretmenlerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. 5 yaşındaki erkek öğrencilerin % 60'ı kız öğrencilerden farklı olarak Allah'ı babalarından öğrendiklerini belirtirken, % 32'si annelerinden öğrendiğini ifade etmiştir. 6 yaşındaki kız çocukların % 47'si Allah'ı annelerinden öğrendiğini ifade ederken, % 32'si babalarından öğrendiğini belirtmiştir. Aynı yaş grubu erkek çocukların % 60'ı Allah'ı annelerinden, % 28'i babalarından öğrendiğini belirtmiştir. 7 yaşındaki çocukların cevapları incelendiğinde, kız çocukların % 85'i Allah'ı annelerinden öğrendiğini ifade ederken, % 32'si babalarından öğrendiğini ifade etmiştir. Aynı yaş grubu erkek çocukların % 52'si Allah'ı annelerinden öğrendiğini belirtirken, % 33'ü babalarından öğrendiğini belirtmiştir. Bu verilere bakılarak, 6 ve 7 yaşındaki çocukların Allah'ı öğrendikleri kaynak çoğunlukla çocukların annesi olurken, çocukların babaları ise en çok belirtilen ikinci kaynak olmaktadır. 8 yaşındaki çocukların Allah'ı kimden öğrendin sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde kız çocuklarının % 68'i annelerinden, % 8'i babalarından ve Kuran kurslarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. 8 yaşındaki erkek çocukların ise % 40'ı Allah'ı annelerinden, % 32'si Kuran kurslarından, % 24'ünün ise babalarından öğrendiği görülmektedir. Bu bilgiye bakıldığında 8 yaş çocuklarının da diğer yaş dönemlerinde olduğu gibi Allah'ı çoğunlukla annelerinden öğrendiği görülürken, çocukların Allah'ı öğrendiği ikinci kaynak Kuran kursları olmaktadır.

Allah tahayyülleri hakkında bilgi edinmek amacıyla görüşme yapılan 5-8 yaş aralığındaki çocuklara Allah sence nasıldır? sorusu yöneltilmiş, alınan cevapların analizine Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3

Allah sence nasıldır? sorusuna ilişkin veriler

Yaş	Allah sence nasıldır?	f	Kız	%	Allah sence nasıldır?
5	İnsana benziyor	9	36		Gökyüzünde
	Gökyüzünde	2	8		İnsana benziyor
	Meleğe benziyor	1	4		Mavi renkli canavar
	Bulut	1	4		Görünmüyor
	Bembeyaz beşgen şeklinde	1	4		Sihirli bir şey
	Güzel bir prens	1	4		Camiye benziyor
	Saçları sarı bir insan	1	4		Çok büyük çok güçlü deve benziyor
	Çok büyük bir erkek	1	4		Ayıcığa benziyor
	Gökyüzünde tatlı bir şey	1	4		Babaya benziyor
	Düşünmedim	1	4		Herkese şeker verir
	Bilmiyorum	6	24		İyi ve güzel birisi olabilir
					Bilmiyorum
					Cami hocası gibi cübbeli ve kasketli bir şey
6	İyidir, güzeldir	2	8		Akıllı olabilir
	Her yerdedir çok severim	1	4		Güzel oyuncak adam gibi
	Çok büyük	3	12		Elleri ayakları olmayan bulutların arasında bir şey
	Büyük kolları ve gözleri olan bir şey	1	4		Yüzü ince kafaya benziyor, parmakları kocaman
	Atatürk gibi, sadece yüzü var	1	4		İyidir görünmüyor
	Küçük kuşa benziyor	1	4		İyi bir şey Atatürk'e benziyor
	Büyük kırmızı pembe binaya benziyor	1	4		Hayal etmedim
	Güzel ve büyük bir şey	1	4		Bilmiyorum
	Sihirli sopası olan peri	3	12		İçi çok güzel, bilmiyorum

	İnsana benziyor	1	4	Kara benziyor
	Bilmiyorum	10	40	Büyük mavi kaya Gökyüzünde Güneşe benziyor Çok karışık güzel bir şey Sıcak ve büyük güçlü adam İyidir
	Büyük bir şey	2	8	Büsbüyüktür
	İyidir	4	16	İyidir
	Hiç görmedim bilmiyorum	1	4	Gençtir
	Çok büyük	1	4	Güzeldir, iyidir
	İyi kalplidir	2	8	İyi kalpli, arkadaşlarına iyi davranıyor
	Bize benziyor, orta boylu	1	4	Yaşlı sakallı erkek
7	Çok iyi	1	4	İyi birisi, bize benziyor, bizden güzel
	Gökyüzünde olan biri	1	4	Her şekilde girebilir
	Beyaz dumana benziyor	2	8	Kalbe benziyor
	Gökyüzünde yaşıyor, cinsiyeti yok	1	4	Büyük bir bulut
	Hiçbir şeye benzemiyor	1	4	Abime benziyor
	Beyaz renkte gökyüzünde birisi	1	4	Gökyüzünde yaşıyor
	Ceylanın daha güzeli	1	4	Bilmiyorum
	Bilmiyorum	6	24	
	Benzetemiyor	4	16	Göremediğimiz büyük kara benziyor
	Beyaz yuvarlak bir şeye benziyor	1	4	Benzetemiyor
	Bize benzemiyor, kısa kol entari giyen bir şey	1	4	Sakallı insana benziyor
	Görünmez	1	4	İyi bir insana benziyor

8	Gökyüzündeki bir şey	3	12	Büyük bir üçgene benziyor
	Büyük yuvarlak mavi bir şey	1	4	Büyük bacakları ve elbisesi olan görünmeyen bir şey
	İyi birisi, bizden güzel, bize benzemiyor	1	4	Büyük mavi kitap gibi
	Her tarafı nurla kaplı, bembeyaz şekilsiz bir şey	1	4	Bembeyaz geline benziyor
	Kanatlı beyaz pembe elbiseli meleğe benziyor	1	4	Çok büyük, beyaz, alevli gök taşı
	İnsana benziyor (Erkeğe)	10	40	
	Mavi başörtülü mavi gözlü bayan	1	4	

Tablo 3'e bakıldığında 5 yaşındaki kız çocukların % 36'sı Allah'ın insana benzediğini ifade ederken, % 24'ü Allah'ın nasıl olduğunu bilmediklerini ve % 8'i gökyüzünde bulunduğunu belirtmiştir. Aynı yaş grubunda bulunan erkek çocukların % 28'i insana benzediğini belirtirken, % 20'si bilmediğini, % 12'si ise Allah'ın görünmediğini vurgulamıştır. 6 yaşındaki çocukların Allah'ın nasıl olduğu ile ilgili yanıtlarına bakıldığında; kız çocukların % 40'ı Allah'ın nasıl olduğunu bilmediğini, % 12'si çok büyük olduğunu ve sihirli sopası olan periye benzediğini belirtirken, aynı yaş grubundaki erkek çocukların % 16'sı bilmediğini, % 12'si bunu daha önce hayal etmediğini ve görünmediğini, % 8'i ise onun gökyüzünde bulunduğunu belirtmiştir. 7 yaş çocuklarının Allah hakkındaki tahayyüllerine bakıldığında kız çocukların % 24'ü Allah'ın nasıl olduğunu bilmediğini belirtirken, % 16'sı O'nun iyi olduğunu, % 12'si onun gökyüzünde yaşadığını % 8'i ise büyük ve iyi kalpli olduğuna değinmiştir. Erkek çocukların Allah tahayyüllerine bakıldığında ise çocukların % 28'nin Allah'ın nasıl olduğunu bilmediği, % 16'sı O'nun büsbüyük olduğunu, % 12'sinin ise O'nun iyi olduğunu belirttikleri görülmektedir. 8 yaş kız çocuklarının ise % 40'ı O'nun insana benzediğini belirtirken, % 16'sı O'nun hiçbir şeye benzemediğini belirtmiş, % 12'si ise gökyüzünde bulunan bir şey olduğuna değinmiştir. Aynı yaş grubundaki erkek çocuklarının yanıtlarına bakıldığında, çocukların % 48'i Allah'ı sakallı bir insana benzetmiştir. Tablodaki bilgiler incelendiğinde 5 ve 8 yaşındaki çocuklarda Allah'ı insana benzetme eğiliminin bulunduğu görülürken, 6 ve 7 yaş civarındaki çocuklar Allah'ın nasıl olduğunu bilmediklerini ancak onun büyüklüğü ve iyiliği gibi özelliklerine değindikleri görülmektedir.

Allah tahayyülleri hakkında bilgi edinmek amacıyla görüşme yapılan 5-8 yaş aralığındaki çocuklara Allah'ın özellikleri nasıldır? sorusu yöneltilmiş, alınan cevapların analizine Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4

Allah'ın özellikleri nelerdir? sorusuna ilişkin veriler

Yaş	Allah'ın özellikleri nelerdir?	Kız		Allah'ın özellikleri nelerdir?
		f	%	
5	Bilmiyor	10	40	Yaratma, koruma
	Yaratma, kalbimizde	1	4	Yakma elektriğe, çarptırma, dövme
	İstediklerimizi verir	2	8	Kötüleri cezalandırır
	Herkesi duyar ve görür, biz onu göremeyiz	1	4	İyileri ödüllendirir, kötüleri cezalandırır
	Duaları kabul eder, istediğimizi verir	1	4	Bağışlama, cezalandırma
	Yaratma, koruma	5	20	Yaratma istediğini yapma
	Kötüleri cezalandırır	2	8	Koruma
	Görünmez	1	4	Yaratma, yardım etme
	Kötüleri cezalandırır, iyileri ödüllendirir	1	4	Yaratma, insanların karnına bebek verme
	Yaratma, güçlü olma	1	4	Yaratma, günah işleyince ceza veriyor
				Günahlarımızı siler
				Herkesi sever, görür, herkese yemek verir
			Bilmiyorum	
			Görünmez	
	İyileri cennete koyar, kötüleri cezalandırır	2	8	Yaratma, büyüktür, cehenneme atar, kör eder
	Bizi korur	1	4	Affetme, duaları kabul etme
	Oyuncak verir	1	4	Yaratma
	Bizi duyabilir	1	4	Ceza verir, akşamı yapar, uyku verir

6	Görünmez, bizi görür, güçlü	2	8	Koruma ve sevmek
	Yaratma, o bizi görür biz onu göremeyiz	1	4	Koruma, duaları kabul etme, namaz kılını cennete koyar
	Yaşlılar ölüyor onları gençleştiriyor	1	4	Affetme, görünmez görür
	Koruma, kurtarma	1	4	Yaratma, affetme, kötülerini cezalandırma
	Bağışlama, cezalandırma	1	4	Rahmet etme, kötülerini cezalandırma
	Herkesi sever, göremeyiz, cehenneme koyar	1	4	Yaratma, her zaman yanımızda
7	Bilmiyorum	13	52	Her şeyi yapabilir Yaratma, duaları kabul eder, büyüktür Koruma, affetme Büyük olması kötülerini cezalandırması Bilmiyorum
	Bizi sever, göremeyiz, kötülerini Cehenneme koyar	1	4	Her şeyi görür bizim ne yapacağımızı bilir
	Allah istediğini yapar, İstedğini cezalandırır	1	4	Bizi korur
	Bilmiyor	12	48	Bizi korur, dünyayı yarattı
	Hiç görünmez, bizi izler, Allah olmadan kimse olmaz	1	4	Yaratma, kötülerden koruma, bizi sever
	Duaları kabul eder, korur, yemeği o verir	1	4	Birilerini seviyor birilerini sevmiyor
	Korur, her yerdedir, iyidir	3	12	Ateşe atar
	Yaratma, iyilik yapar	2	8	Yaratma, kötülerini cezalandırma
	İyi olması	2	8	İstedğini öldürüyor, istediğine sonsuz güç veriyor
	Kötülüklerden korur istediğimizi yapar	1	4	Yaratma, cennete ve cehenneme koyma
	Herkese yardım eder, kimseye kötülük yapmaz	1	4	Yaratma günahları bağışlama

	Duaları kabul eder, istediğimizi verir	1	4	Affetme Yaratma, uçma Koruma, şeytanı öldürür Yaratma İstedigini yapar Bilmiyorum
	Duaları kabul eder, her şeyi duyar, iyileri cennete kötülerini cehenneme koyar, her yerdedir	6	24	Affeder, yağmuru ve karı yağdırır
	Yardım etme	1	4	Bizi affeder
	Yaratma, koruma, yağmur yağdırma	6	24	Kötülerini cezalandırır
	Yaratma, istediğimizi verme, kar yağdırma	1	4	Yaratma, yardım etme, cesaret verme
	Biz ne istersek verir	1	4	Yağmuru karı yağdırır, duaları kabul eder
	Bize yardım eder	1	4	Güneşi çıkarır
	Yaratma, duaları kabul etme	1	4	Yaratma, yağmuru karı yağdırma, yardım etme
8	Koruma, affetme, duaları kabul etme, her yerdedir	2	8	Yaratma, geceyi gündüzü çıkartma
	Yaratma, koruma, güçlüdür	1	4	Yaratma, kötülerini cezalandırma, iyileri ödüllendirme
	Koruma, kötülerini cezalandırma, yaratma, bağışlama, esirgeme	1	4	Yaratma, koruma
	Yaratma	1	4	Bedeni yok görünmez
	Affetme, Kötülerini cezalandırma, iyileri ödüllendirme	1	4	Kötülerini cezalandırır, görünmez
	Bilmiyorum	1	4	Bilmiyorum Kötülerini cezalandırma, koruma Yaratma, koruma, duaları kabul etme

Affetme, duaları kabul
etme
Yaratma, zengin etme
Kötüleri cezalandırır,
iyileri affeder
Büyüktür, affeder
Korur

Tablo 4 incelendiğinde 5 yaşındaki kız çocukların Allah'ın özelliklerinin neler olabileceğine ilişkin yanıtlarına bakıldığında; çocukların %40'ı Allah'ın hangi özelliklere sahip olduğunu bilmediğini ifade ederken, % 20'si O'nun yaratıp koruduğuna, % 8'i ise O'nun kötülerini cezalandırdığına değinmiştir. Aynı yaş grubundaki erkek çocukların % 36'sı Allah'ın özelliklerini bilmediğine değinirken, % 8'i O'nun yarattığını, kötülerini cezalandırdığını ve insanları koruduğunu belirtmiştir. 6 yaş grubundaki çocukların cevapları incelendiğinde, kız çocukların % 52'si Allah'ın özelliklerini bilmediğini, % 8'i ise Allah'ın iyileri cennete attığını kötülerini cezalandırdığını, çok büyük ve güçlü olduğunu belirttiği görülmektedir. 6 yaşındaki erkek çocukların % 28'i Allah'ın özelliklerini bilmediklerini ifade ederken, % 20'si yaratma gücünün olduğuna değinmiştir. Ayrıca Allah'ın affedici, koruyucu olması ve kötülerini cezalandırması da değinilen kavramlar arasındadır. 7 yaşındaki kız çocuklarının Allah'ın özelliklerine ilişkin cevapları incelendiğinde; kız çocuklarının % 48'i Allah'ın özelliklerini bilmediğini ifade ederken, % 12'i O'nun koruyucu ve her yerde olduğunu belirtmiş, % 8'i ise O'nun yarattığını ve iyilik yaptığını belirtmiştir. Aynı yaş grubu erkek öğrencilerin cevaplarına bakıldığında; % 36'sı O'nun özelliklerini bilmediğine değinirken, % 8'i insanları koruduğuna ve dünyayı yarattığına değinmiştir. Ayrıca çocuklar Allah'ın her şeyi görme, affetme ve kötülerini cehenneme atma gibi kavramlara da değindiği görülmektedir. 8 yaş çocukların cevaplarına bakıldığında; kız çocuklarının % 24'ü Allah'ın duaları kabul ettiğini, iyileri cennete kötülerini cehenneme koyduğunu, O'nun yarattığını ve yağmur yağdırdığını belirtmiş, % 8'i ise O'nun koruduğuna, affettiğine ve her yerde olduğuna değinmiştir. Aynı yaş grubu erkek çocuklarının yanıtları incelendiğinde; erkek çocuklarının % 16'sı Allah'ın affediciliği ve duaları kabul ettiğine değinmiş, % 8'i O'nun yarattığını, gece ve gündüzü oluşturduğunu ve görünmez olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocuklar Allah'ın yağmuru ve karı yağdırdığı, güneşi açtırdığı gibi doğa olaylarına ilişkin ifadelerle de yer verdikleri görülmektedir. Bu bilgilere bakılarak 5, 6, 7 yaşındaki çocukların Allah'ın özelliklerinin neler olduğunu genel anlamda bilmedikleri ve Allah'ın özelliklerini genel olarak yaratma, koruma, kötülerini cezalandırma vb. ifadelerle belirttikleri görülmüş, 8 yaş çocuklarının ise büyük çoğunluğunun Allah'ın özellikleri hakkında fikir sahibi oldukları görülmektedir. Çocukların çok az bir kısmı (% 4) Allah'ın özelliklerini bilmediğini ifade etmiştir. Ayrıca 8 yaş çocukları Allah'ın özelliklerini belirtirken yağmur ve kar yağdırma, gece ve gündüzü oluşturma, güneşi çıkarma gibi doğa olaylarından yararlandıkları gözlenmiştir.

Allah tahayyülleri hakkında bilgi edinmek amacıyla görüşme yapılan 5-8 yaş aralığındaki çocuklara Allah'tan neler istedikleri sorusu yöneltilmiş, alınan cevapların analizine Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5

Allah'tan neler istersin? sorusuna ilişkin veriler

Yaş	Allah'tan istekler	Kız		Erkek		
		f	%	f	%	
5	Oyuncak bebek	3	12	4	16	
	İstemiyorum					
	Gökyüzünden oyuncak yağması	1	4	Tavuklu pilav, şeker	1	4
	Yapıştırıcı	1	4	Yemek	2	8
	Anne ve babanın mutluluğu	1	4		2	8
	Kendine ait havuz	1	4		1	4
	Hemen yaz mevsiminin gelmesi	1	4	Zengin olmak	1	4
	Güzel bir aile	1	4	Kar	1	4
	Parasız çocuklara para vermesini	1	4		1	4
	Babamın biz para göndermesini	1	4	Bizi	1	4
	Daha çok kar yağmasını	2	8	Kız	1	4
	Allah'ın cinsiyetini öğrenmek	1	4		1	4
	Kardeşimin olması	1	4	Tavuk yemek	1	4
	Yemek	1	4	Kek	1	4
	Boya Kalemi	1	4	Baba olmak	1	4
	Teyzemi isterim	1	4	Polis olmak	1	4
	Oyuncak	2	8	Para	1	4
	Herkesin iyi olmasını	1	4	Ailemi	1	4
	Eğlence isterim	1	4		1	4
					1	4
			Evime	1	4	
	Dondurma	1	4	Bisiklet	1	4
	Oyuncak bebek	2	8	Kek	1	4
	Sinemaya gitmek	1	4		1	4

6	Şeker çikolata	1	4	Boya kalemi	1	4
	Barbie bebek	1	4		1	4
	İstemiyor	6	24	Beni	1	4
	Köpek	1	4	Kar yağsın ve yaz gelsin	1	4
	Kardeşimin annemi üzmemesini	1	4	Sürpriz	1	4
	Oyuncak gül	1	4	Köpek	1	4
	Kuş isterim	1	4	Bütün şehir yalan	1	4
	Yemek	1	4		2	8
	At isterim	1	4	Süt	1	4
	Oyuncak peri	1	4		1	4
	Kız kardeşim olmasını	1	4		1	4
	Büyük bir evde kendi kendine oynamak	1	4		1	4
	Ailemi korumasını isterim	1	4	Yüzme havuzu	1	4
	İstemeye korkuyorum	3	12	At isterim	1	4
					1	4
					1	4
				Annem	1	4
				Yemek	1	4
					2	8
					1	4
	Ailemi korumasını isterim	1	4		3	12
	Eski arkadaşlarımı görmek isterim	1	4	Babamı	1	4
	Elma	1	4		1	4
	Barbie bebek	1	4	Yemek isterim	1	4
	Pilav	1	4	Süt isterim	1	4
	Yeni eve taşınmak	2	8	Seni	1	4
	Ev	2	8	Babamı isterim	2	8

7	Günahlarımı affetmesini	1	4	Meyve suyu isterim	1	4
	Yemek	2	8	Çok param	1	4
	Ayakkabı	1	4		3	12
	Huzur	1	4	Yavru kurtum olsun isterim	1	4
	Dünyada iyilik olmasını istiyorum	1	4		2	8
	Notlarımın yüksek olmasını istiyorum	1	4	Bütün	1	4
	Doğum gününde arkadaşlarımın eve gelmesini istiyorum	1	4	Yavru köpek isterim	1	4
	Havanın güneşli olması	1	4		1	4
	Herkesi korumasını	1	4		1	4
	Ülkemizi korumasını	1	4		1	4
8	İstemiyorum	5	20	Bisiklet	1	4
					2	8
	Herkese yardım etsin	1	4	Gerçek araba	1	4
	Anne ve babama iyi bakmasını	1	4	Anne	1	4
	Mutlu ve sihirli olmak	1	4	Ailemi	6	24
	Bulutların üzerinde yatmak	1	4		1	4
	Hırsızlar evimize girmesin	1	4		1	4
	Oyuncak bebek	1	4		1	4
	Bize akıl versin	1	4		1	4
	Çanta isterim	1	4	Kar	1	4
	Ailem sağlıklı olsun	2	8	Bisiklet	3	12
	Kar yağmasını isterim	1	4		1	4
	Hasta abimin iyileşmesini	1	4	Büyük ev ve bisiklet	1	4
	Ailem ve benim mutluluğumu	1	4	Allah'ı görmek	1	4
	Ailem ve bana kimsenin kötülük yapmamasını	1	4		1	4

Mutluluk isterim	1	4	1	4	
Polis olmak isterim	1	4	2	8	
Bisiklet	2	8	1	4	
Bütün insanları korumasını	1	4	1	4	
Ailemi korumasını	4	16	Lüks bir ev	1	4
Herkesin iyi ve çalışkan olmasını	1	4			
İstemiyorum	1	4			

Tablo 5'e bakıldığında, 5 yaşındaki kız çocuklarının Allah'tan isteklerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde kız çocuklarının % 12'si oyuncak bebek istediğini ifade ederken % 8'i kar yağmasını istediklerini belirtmiştir. Ayrıca çocukların ifadeleri incelendiğinde gökyüzünden oyuncak yağması, kendine ait havuzunun olması ve boya kalemi gibi isteklerinin de bulunduğu görülmektedir. Aynı yaş grubu erkek çocuklarının % 16'sı Allah'tan istediği bir şey olmadığını belirtirken % 8'i yemek, oyuncak araba gibi isteklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. 6 yaş çocuklarının Allah'tan isteklerine ilişkin ifadelerine bakıldığında kız çocuklarının % 24'ü Allah'tan bir şey istemediğini belirtirken, % 12'si O'ndan bir şey istemeye korktuklarını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak kız çocukları oyuncak bebek, köpek, at, dondurma vb. istekleri olduğuna da değinmişlerdir. Aynı yaş grubu erkek çocukların Allah'tan neler istediğine ilişkin ifadelerinde; çocukların % 8'i bir şey istemediğini, oyuncak istediğini belirtirken % 4'ü cennete gitmek, köpek, oyuncak, kek, büyümek vb. isteklerinin olduğunu belirtmiştir. 7 yaşındaki kız çocuklarının ifadelerine bakıldığında, çocukların % 20'si Allah'tan bir şey istemediğini belirtirken, % 8'i yeni eve taşınma, yemek gibi isteklerine değinmiş, % 4'ü ise oyuncak, günahlarını affetmesini, notlarının yüksek olmasını, ailesini korumasını, ülkemizi korumasını vb. istekleri olduğunu belirtmiştir. Aynı yaş grubu erkek çocuklarının Allah'tan istekleri incelendiğinde; çocukların % 12'si Allah'tan bir şey istemediğini, oyuncak istediğini belirtirken, % 8'i babasını ve cennete girmek istediğini belirtmiştir. Ayrıca çocuklar bu isteklerinin yanı sıra Allah'ın insanları koruması, kötülüğün iyiliğe dönüşmesi, tüm Müslümanların günahlarını affetmesi, çok parası olması vb. istekleri de bulunmaktadır. 8 yaşındaki kız çocuklarının % 16'sı Allah'ın ailesini korumasını, % 8'i bisiklet ve ailesinin korunması, %4'ü ise mutluluk, polis olmak, herkese yardım edilmesi, hasta abinin iyileşmesi vb. isteklerine değinmiştir. Aynı yaş grubu erkek çocuklarının % 24'ü Allah'ın ailesini korumasını, % 12'si bisiklet, % 8'i ise büyümek istediğini belirtmiştir. Ayrıca çocuklar cennete gitmek, anne babalarının ölmemesi, kimsenin ölmemesi, kıyamet gününün olmaması, dünyadaki savaşların bitmesi vb. istekleri de bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

İnsanların inanma ihtiyaçları yaradılıştan gelmektedir. Bireylerin inançları Tanrı ekseninde şekillenmekte ve Tanrı tasavvuru çoğunlukla dini hayatın en merkezi kavramı olarak nitelendirilmektedir. Araştırmada bireylerin diğer varlıklarla olan ilişki biçimlerini etkileyen, temeli erken çocukluk döneminde atılan ve bireylerin yaşantılarında bu denli öneme sahip kavram olan Tanrı tahayyüllerinin okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinde (5-8 yaş) incelenmesi amaçlanmıştır.

5-8 yaş aralığındaki çocukların Allah tahayyülleri hakkında bilgi edinmenin amaçlandığı çalışmada çocukların Allah'ı tanıyıp tanımadıkları incelenmiştir. Elde edilen verilere göre çocukların büyük çoğunluğu (% 87) Allah'ı tanıdığını ifade ederken, az bir kısmı (% 13) tanımadığını belirtmiştir. Çocukların Allah'ı tanıma oranları cinsiyete göre dağılımında; kız çocuklarının Allah'ı tanıma oranları yalnızca 5 yaş civarında erkeklerden fazla olduğu, diğer yaş dönemlerinde erkek çocukların kız çocuklarına oranla Allah'ı tanıma oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yaşla birlikte çocukların Allah'ı tanıma oranlarında belirgin bir artış görülmemektedir. Ancak 8 yaş çocuklarının tümünün Allah'ı tanıdıklarını belirttiği tespit edilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde, Allah'ı tanımadığını ifade eden çocukların Allah'ı tanıdıkları fakat ifade edemedikleri de gözlenmiştir. Çocuklara soru ilk sorulduğunda biraz tereddüt ettikleri fakat zamanla güven ilişkisi kurulduktan sonra kendilerini rahatça ifade edebildikleri gözlemlenmiştir.

Çocukların Allah'ı kimden öğrendiklerine ilişkin elde edilen verilere göre, çocukların büyük çoğunluğunun Allah'ı annelerinden öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anne dışındaki diğer kaynak ise 5, 6, 7 yaş gruplarında baba olmaktadır. Bu sonuca paralel olarak Dickie ve arkadaşları (2006) gerçekleştirilen bir çalışmada ebeveynlerin özellikle annelerin, kız ve erkek çocuklarının dinî algılarını ve Tanrı tahayyüllerini etkiledikleri saptanmıştır. Rizzuto'ya (1979) göre çocuk Tanrı tahayyülünü tek başına değil, anne-baba, kilise, yetişkinlerin din hakkındaki konuşmalarıyla şekillenmektedir. Erikson'un sosyal bilişsel kuramında da çocuklar dini inancı öğrenebilmeleri için kendilerine rol model olacak yetişkinlere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Gürses ve Kılavuz, 2011). Çocuklarda Allah tahayyülünün oluşmasında birinci dereceden annenin daha sonra babanın etkisi açık bir şekilde görülmektedir. Dickie ve arkadaşlarının (1997) bu konu üzerine yaptıkları bir diğer çalışmada aynı bulguya ulaşmışlar ve bu durumun zamanla tam tersine dönmesini çocuğun hangi ebeveyni güçlü ve merkezi gördükleri ile ilişkili olduğu kanaatine varmışlardır. Öğretmen, dede, anneanne/babaanne ve büyük kardeş etkisi ise çok kısıtlı kalmaktadır. Bu sebeple ebeveynlerin çocuklarına din eğitimi verirken ve Allah'ı öğretirken kalıcı etkisi her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim Öcal'a (2004) göre anne ve babalara düşen görev ise çocuklardaki Tanrı tahayyülünün sağlıklı bir şekilde ve gelişim aşamalarına uygun olarak ortaya çıkmasına yardımcı olmaktır. Zira çocukların Tanrı tahayyülünün oluşumunda ailenin eğitim biçiminin yanı sıra kendi Tanrı tahayyülleri de oldukça etkili olmaktadır (Hertel, 1995). Bu çalışmada 8 yaşındaki çocukların da Allah'ı çoğunlukla

annelerinden öğrendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak 8 yaş çocuklarında Allah'ın öğrenildiği ikinci kaynak diğer yaş dönemlerinden farklı bir şekilde baba yerine Kuran kursları olarak saptanmıştır. Çocukların Allah'ı Kuran kursundan öğrenme oranı cinsiyete göre de farklılık göstermektedir. Erkek çocuklarının, Allah'ı Kuran kursundan öğrenme oranının, kız çocuklarına göre daha fazla olduğu saptanmıştır. 8 yaşındaki erkek çocukların cami Kuran kurslarına gönderilmesi yani yaş büyüdükçe ailenin, dini eğitim amaçlı kurumlardan yararlanması fakat aynı yaş grubundaki kız çocukların ise kurumlara gönderilmemesi dikkat çekmektedir.

Çocukların Allah'ın onlara göre nasıl olduğu sorusuna ilişkin elde edilen verilere göre 5 yaşındaki çocuklar genel anlamda Allah'ın insana benzediğini ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle çocuklardaki Allah tahayyülü antropomorfik özellikler taşımaktadır. 5 yaş çocuklarının Allah'ı tanımlarken *“Güzel bir prens, saçları sarı bir insan, çok büyük bir erkek, sakallı Kuran okuyan biri, babaya benziyor, cami hocası gibi cübbeli ve kasketli bir şey”* gibi ifadeler kullanması Allah'ın insana benzetilmesine örnek verilebilir. Lond, Elkind ve Spilka'ya (1967) göre de ilk çocuklukta Allah düşüncesi antropomorfisttir. Bu dönemde Allah insani vasıfların tümünü taşıyan, gökyüzünde yaşayan, düşmanları ve dostları olan yaşlı bir dede olarak tasavvur edilir. Bu sonuca paralel olarak Barnes tarafından gerçekleştirilen Kaliforniyalı çocukların dini yaşantısının araştırıldığı çalışmada çocukların büyük bir bölümünün Allah'ı büyük ve çok iyi bir insan olarak tasavvur ettikleri görülmüştür. Bazı çocuklar ise Tanrıyı beyaz elbise giyen, aksakallı bir ihtiyar olarak tasvir etmişlerdir (Akt., Selçuk, 1990). Bovet'e (1958) göre 5 yaşındaki çocuklar henüz somut düşündüklerinden Allah'ı da somut varlık olarak algırlarlar. Onların düşüncelerinde Allah tüm insanlardan çok daha büyük bir insan gibidir. Mehmedoğlu (1998) tarafından gerçekleştirilen çocuklarda dini duygunun gelişiminin incelendiği çalışmada, 5-6 yaş grubu çocuklar tarafından Allah doğal olarak insani vasıflarla tasavvur edilmektedir. Çocukların Allah ile ilgili kullandığı her sıfatın içerisinde, fiziksel unsurlardan ve duyular âleminde bir şeyler bulmak mümkündür.

Araştırmaya katılan 6 yaş çocukların Allah'ın nasıl olduğu ile ilgili elde edilen verilere bakıldığında; kız çocukları Allah'ın çok büyük olduğuna vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. 6 yaşındaki kız çocuklarının Allah'ı tanımlarken *“Çok büyük, büyük kolları ve gözleri olan bir şey, büyük kırmızı pembe binaya benziyor, güzel ve büyük bir şey”* gibi ifadeler kullanması Allah'ın büyüklüğüne yapılan vurguya örnek verilebilir. Öcal (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6 yaşındaki kız ve erkek çocukların ifadelerinde *“Allah çok büyük, beyaz sakallı, beyaz elbisesi ve beyaz şapkası var. Çok büyüktür. Allah büyüktür vb.”* ifadeler Allah'ın büyüklüğüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Aynı yaş grubundaki erkek çocuklarına bakıldığında; Allah'ı insana benzetme yerine farklı büyük ve iyilik özellikleri taşıyan nesne ve maddelere benzetildiği saptanmıştır. Bu araştırmada çocukların Allah'ı tanımlarken *“Kara benziyor, Büyük mavi kaya, Gökyüzünde, Güneşe benziyor, Çok karışık güzel bir şey, Sıcak ve büyük güçlü adam”* gibi ifadeler kullanması bu sonucu destekler niteliktedir. Leuba (1917) tarafından gerçekleştirilen çalışmada küçük çocukların Tanrı'yı 'ruha,

buluta, ateş topuna' başka bir deyişle nesne ve maddelere benzettiklerini; çocukların üçte birinin de Tanrı'yı 'güçlü bir adam, bir insan ve yaratıcı' olarak tasvir ettiklerini saptanmıştır (Akt. Thackeray, 2000).

7 yaşındaki çocukların Allah'ın nasıl olduğuna ilişkin elde edilen verilere bakıldığında; kız çocukların Allah'ı iyi, gökyüzünde yaşayan, büyük ve iyi kalpli olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Kız çocuklarının Allah'ı tanımlarken "*Allah büyük bir şeydir. Çok büyük, iyidir, iyi kalplidir çok iyidir. Gökyüzünde olan biri, beyaz dumana benziyor, gökyüzünde yaşıyor cinsiyeti yok beyaz renkli biri.*" gibi kullandıkları ifadeler bu sonucu destekler niteliktedir. Allah'ın gökyüzünde yer almasına paralel olarak Mehmedoğlu (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuklara göre Allah gökyüzünde, bulutların üstünde, havada, uzayda (% 57) gibi yukarıda bir yerlerde yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (1986) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada, Allah'ın nerede olduğu sorusuna ilişkin yanıtlar şu şekildedir; "Allah göktedir", "üstümüzde", gökyüzünde", "havada", "nerede dersin, O oradadır", "gökyüzünün en yüksek katındadır", "yücelerde", "bulutları ötesinde", "cennette", "iyi kalpli insanların kalplerinde", "O'nun nerede olduğu bilinemez", "Allah göktedir", "dünyadan çok yukarıdadır", "her yerdedir" şeklindedir. Yavuz'a (1986) göre çocukların Tanrı'yı özellikle gökte, bulutların üstünde, yukarıda vb. olduğunu söylemesi, saygı gösterilmesi gereken ve yüce olan Tanrı'nın mekan seçimi için doğaldır. 7 yaşındaki erkek çocukların, Allah'ın nasıl olduğuna ilişkin elde edilen verilerde, Allah'ın iyi kalpli olduğu ve çok büyük olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Peker'e (1993) göre bu yaş döneminde Allah ile ilgili çocuğa verilen bilgiler ve eğitim çocuğun din duygusunun gelişiminde oldukça etkilidir. Diğer bir ifadeyle çocuğa bu yaşlarda "Allah yaramazlık yapanı yakar, cehennemine atar vb. sözlerle korkutulursa çocukta Allah korkusu; Allah kullarını sever, onlara her zora düştüklerinde yardım eder, iyiliklerde bulunur, cennete yollar vb. sözler çocukta Allah sevgisinin oluşumuna katkı sağlamaktadır (Ay, 1994; Tütüncü, 1987). Bu sonuca paralel olarak Nelsen ve Kroliczak (1984) Tanrı'nın cezalandırması vurgusunun çocuk üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında cezalandıran bir Tanrı vurgusunun çocuklara sıklıkla hatırlatılmasının onlarda gazap eden bir Tanrı tasavvuru oluşturmalarına sebep olduğunu ve bu tasavvura sahip çocukların öz suçlama düzeylerinin yüksek; özgüvenin ise düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuca bakıldığında 7 yaşındaki erkek çocuklarda Allah sevgisinin daha ağır bastığı görülmektedir.

8 yaşındaki çocukların Allah'ın nasıl olduğu ile ilgili elde edilen verilere bakıldığında; kız çocukları Allah'ı genel olarak insana benzetmişler veya O'nu herhangi bir şeye benzetmekte zorlanıp hiçbir şeye benzetememişlerdir. Kız çocuklarının Allah'ı tanımlarken; "İnsana benziyor (erkeğe), mavi başörtülü mavi gözlü bayan, benzemiyor, görünmez, bize benzemiyor, gökyüzündeki bir şey, büyük yuvarlak mavi bir şey, bembeyaz şekilsiz bir şey vb." gibi ifadelerle yer vermesi bu sonucu destekler niteliktedir. Ulaşılan sonuçla paralel olarak Piaget (2005) 7-8 yaşlarındaki çocukların Tanrı'yı kesinlikle bir insan olarak, insanî özelliklere sahip bir varlık olarak ya da insanların önderi olan bir insan olarak tasavvur ettiklerini belirtmektedir. Öcal'a

(2004) göre 8 yaşındaki çocuklar Allah'ı somut bir şekilde tasavvur ederler. Ancak bazı çocuklar yavaş yavaş Allah'ı nasıl olduğu bilinmeyen, hiçbir şeye benzemeyen varlık olarak tasavvur ettiklerini belirtmiştir. 8 yaşındaki erkek çocukların Allah'ın nasıl olduğuna ilişkin cevapları incelendiğinde; çocuklar Allah'ı genel olarak insana, sakallı insana benzettikleri görülmüştür. 8 yaşındaki erkek çocukların Allah'ı Kuran kurslarından öğrendikleri sonucu dikkate alındığında bu çocukların Allah'ı anlatan kişiyle özdeşim kurarak Allah tahayyülünü şekillendirdiği görülmektedir. Arslan'a (2004) göre bu dönem çocukların özdeşim kurabilecekleri bir örnek model arayışı içinde oldukları dönemdir. Harms da (1944) 7-12 yaş çocuklarının Tanrı'yı gerçek bir insan olarak düşündüklerini, birçok çocuğun Tanrı'yı din adamı şeklinde tasavvur ettiğini ifade etmektedir (Akt. Clark, 1963). Buna paralel olarak çocuklarda Tanrı tahayyülünü inceledikleri çalışmalarında Roos ve arkadaşları da (2004) okul öncesi dönemindeki çocukların Tanrı tahayyüllerinin şekillenmesinde öğretmenleriyle ilişkilerinin anneleriyle olan ilişkilerinden daha etkili olduğunu bulgusuna ulaşmışlardır.

5-8 yaş çocuklarının Allah'ın nasıl olduğuna ilişkin algılarına genel olarak bakıldığında, 5 yaş çocuklarında Allah insana benzetilmektedir yani Allah tahayyülü antropomorfisttir. 6 yaşta ise Allah'ın daha çok büyüklüğü ve iyiliği üzerinde durulduğu gözlenmektedir. 7 yaş çocuklarında ise Allah büyüklük özelliği ve gökyüzü ile eşleştirilmiştir. Bunun sebebi gökyüzünün sonsuza açılması, uçsuz bucaksızlığı ve Tanrı'nın yüceliğine işaret ettiği için metaforik olarak çocuklarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. 8 yaşta ise insana benzetme tekrar ön plana çıkmaktadır. Bu yaş çocuklarının cami Kuran kurslarına gittikleri görülmektedir. Çocukların Allah'ı insana benzetme nedeninin, Allah'ı anlatan kişilerle Allah'ı özdeşleştirdiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların Allah'ın özelliklerinin neler olabileceğine ilişkin elde edilen verilere göre, 5 yaşındaki çocuklar genel anlamda Allah'ın özelliklerini bilmediğini savunmuşlardır. 5 yaşındaki kız ve erkek çocukları Allah'ın yarattığını ve kötülerini cezalandırdığını belirtmişlerdir. 5 yaşındaki kız çocuklar, erkek çocuklardan farklı olarak Allah'ın koruyucu özelliğine de vurgu yaptıkları görülmüştür. Fromm'un (2000) çalışmasında çocuklar, Allah'ın onları tıpkı bir anne gibi sevdiği onları koruduğunu belirtmişlerdir. Heller'e (1984) göre kız çocuklarının Tanrı tasavvurları, erkeklerinki gibi, somut gerçeklerle ve olaylarla ilgisinin kurulmasına benzememektedir. Çünkü kız çocuklar, estetik referansları, kendi estetik ve kadınsı özelliklerini Tanrı'ya yansıtmaktadırlar. Bu bilgiye dayanarak 5 yaşındaki kız çocukların annenin özelliği olan koruyuculuğu Tanrı'ya atfederek kendi hemcinslerinin özelliğini Tanrı'ya aktardığı sonucuna ulaşılabilmektedir. 6 yaşındaki çocuklar da 5 yaşındaki çocuklar gibi genel anlamda Allah'ın özelliklerini bilmediklerini savunmuşlardır. 6 yaşındaki kız çocukları Allah'ın iyileri cennete, kötülerini cehenneme attığını, büyük ve güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Aynı yaş grubu erkek çocuklar ise Allah'ın yaratma gücünü, büyük olduğu ve kötülerini cezalandırdığını vurgulamıştır. 6 yaşındaki çocukların Allah'ın özelliklerine ilişkin tasavvurlarında cinsiyete ilişkin büyük oranda farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu yaş grubu çocukları Allah'ın nasıl olduğu ve özelliklerinin neler olduğu sorularında tutarlı yanıtlar vererek O'nun büyüklüğünü vurguladıkları görülmektedir. 7 yaşındaki

çocukların Allah'ın özelliklerine ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; bu yaş grubu çocukları da tıpkı 5 ve 6 yaş gruplarında olduğu gibi Allah'ın özelliklerini genel anlamda bilmediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. 7 yaşındaki kız çocukları O'nun koruyucu olduğuna, yarattığına ve iyilik yaptığına değinmişlerdir. Aynı yaş grubu erkek çocukları ise O'nun yaratma, kötülerden koruma ve kötülere ceza verme gibi özelliklerinin olduğunu savunmuşlardır. 7 yaşındaki kız ve erkek çocukların Allah'ın özelliklerine ilişkin hem olumlu (iyilik yapması, duaları kabul etmesi, koruyucu olması vb.) hem de olumsuz durumları (kötüleri cezalandırma, cehenneme, ateşe atma vb.) betimleyici nitelikte yanıtlar verdiği görülmektedir. Ancak 7 yaş çocuklarının Allah'ın özelliklerine ilişkin verilerine bütün olarak bakıldığında olumlu özelliklere daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlarla paralel olarak Mehmedoğlu (1998) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların Allah hakkındaki inançların genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklara göre Allah onları, zayıf ve güçsüz, suçlu, yalancı, yaramaz olsalar bile onları tıpkı anneleri gibi sevmekte ve bu sevgisi hep devam etmektedir. *"Bizi koruduğu için Allah bizi sever"* şeklindeki cevapların çokluğu çocukların sevebilecekleri, kendilerini koruyan, ona güvenebilecekleri, dost bir Allah'a inandıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada çocukların % 88,6'sı Allah'ı sevdiğini, buna ilaveten % 65,9'u Allah'tan korkmadığını söylemektedir. Allah'tan korktuğunu dile getirenlerin ise, korku ifadelerinin çoğunlukla ailelerinden gelen dini inanç ve öğretilerin bir yansıması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 8 yaşındaki çocukların Allah'ın özelliklerine ilişkin yanıtları incelendiğinde, bu çocukların diğer yaş dönemlerinden farklı olarak çoğunlukla Allah'ın özellikleri hakkında bir fikre sahip oldukları ve çocukların oldukça az bir kısmının Allah'ın özelliklerini bilmediklerini belirttikleri görülmüştür. Bu yaş dönemindeki kız ve erkek çocuklar, Allah'ın yarattığı, iyileri cennete kötüleri cehenneme koyduğu gibi özelliklerin yanı sıra O'nun gece ve gündüzü yarattığı, yağmuru karı yağdırdığı, güneş açtırdığı gibi doğaya ilişkin özellikleri de atfettikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Yavuz (1983) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da 7-12 yaş aralığındaki çocuklar Allah'ın özelliklerine ilişkin; O her şeyin yaratıcısıdır. O dağları, kuzuları hayvanları yaratmıştır. Bizi korur, her şeyi görür ve bilir. İsterse deprem yapar güçlü binaları yıkar. İyileri ödüllendirip kötüleri cezalandırır gibi hem Allah'ın yaratıcılığı, affediciliği hem de O'nun doğadaki olayları kontrol ettiğine ilişkin ifadelerin bulunduğu görülmektedir.

5-8 yaşındaki çocukların Allah tahayyüllerinin incelendiği çalışmada çocuklara Allah'tan neler istedikleri sorulmuş. 5 yaşındaki kız çocuklar Allah'tan bebek, kar yağması, boya kalem isterken, erkek çocuklar Allah'tan yemek, oyuncak araba vb. isteklerde bulunmuştur. Bu yaş dönemi özellikleri incelendiğinde 5 yaşındaki çocukların Allah'tan istekleri genel anlamda o andaki ihtiyaç duyduğu maddi unsurları içermektedir. Ayrıca bu çocukların istekleri yalnızca kendilerine yöneliktir. Piaget'e (2005) göre bu yaş dönemindeki çocuklar egosantrik (benmerkezci) özellikler göstermektedir. Bu durum çocukların isteklerinde yalnızca kendilerini ön plana almalarını anlaşılır kılmaktadır. 6 yaşındaki çocukların Allah'tan isteklerine ilişkin ifadelerine bakıldığında kız çocuklar genel anlamda Allah'tan bir şey istemediklerini, O'ndan bir şey istemeye korktuklarını belirtirken dondurma, oyuncak bebek vb. isteklere değinen çocuklar da bulunmaktadır.

Aynı yaş grubu erkek çocuklarının Allah'tan isteklerine ilişkin ifadelerde; erkek çocuklar da Allah'tan bir şey istemediklerini, köpek istediklerini, cennete gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu yaş döneminde çocukların Allah'tan istekte bulunmalarıyla ilgili tedirginlik yaşadıkları gözlenmiştir. Bu istemekle ilgili bir çekingenlik olabileceği gibi soyut olduğundan Allah'tan bir şey istenmesinin bilinmemesi veya Allah'tan istemekten korkma şeklinde de olabileceği düşünülmektedir. Çocukların somut işlem döneminde olmaları bu durumun nedeni olabilmektedir. Ayrıca bu yaş dönemindeki çocukların isteklerinde 5 yaş dönemindeki çocuklarda olduğu gibi egosantrik (benmerkezci) özellikler bulunmaktadır. Bu sonuçla paralel olarak David Heller'in (1984) çocukların Tanrı kavramlarıyla alakalı çalışmasında, 4-6 yaş çocuklarında öncelikli olarak çocuğun refahıyla ilgilenen Tanrı'yla birlikte, dikkat çekecek ölçüde benmerkezciliğe işaret edilmektedir. 7 yaşındaki çocukların Allah'tan istekleri incelendiğinde bu yaş dönemindeki çocuklar da 6 yaş döneminde olduğu gibi genel anlamda Allah'tan bir şey istemediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca 7 yaşındaki kız çocuklar Allah'tan yeni eve taşınma, yemek, ailesini koruması ve notlarının yüksek olması gibi isteklerine değinirken, aynı yaş grubu erkek çocukları ise Allah'tan oyuncak, cennete gitmek, Müslümanların günahının silinmesi gibi isteklerde bulunmuştur. Bu bilgilere bakılarak 7 yaşındaki çocukların kendi ihtiyaçlarına yönelik maddi ihtiyaçlara yer verirken aynı zamanda kendileri dışındaki diğer insanlara (aile) ilişkin isteklere de yer vermeye başlamışlardır. Bu durum önceki yaş dönemlerinde görülen benmerkezci düşüncenin etkisinin azaldığının göstergesidir. 8 yaşındaki çocukların Allah'tan istekleri incelendiğinde kız çocuklar, Allah'ın ailesini korumasını, mutluluk, herkese yardım etmek, herkesin çalışkan olması vb. isteklerde bulunurken; erkek çocuklar Allah'ın ailesini korumasını, büyümek, anne babaların ölmemesi, kıyametin kopmaması, savaşların bitmesi gibi isteklerde bulunmuşlardır. 5-6-7 yaş çocuklarında o anki ihtiyaçları ön plana çıkmakta ve Allah'tan bu ihtiyaçlarını karşılamalarını istemektedirler. Bu ihtiyaçlar bazen somut, bazen soyut ve psikolojik şekilde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; tavuklu pilav, yemek, kek, ayakkabı, bisiklet gibi somut istekler veya annem babamın yanına gitmeme izin versin, kardeşimin olmasını isterim, kardeşimin annemi üzmemesini isterim, eski arkadaşlarımı görmek isterim gibi soyut ve psikolojik ihtiyaçlar olabilmektedir. Ayrıca isteklerin büyük bir kısmının benmerkezci olduğu görülmektedir yani bir başka deyişle başkaları için değil sadece kendi için istekte bulunmaktadırlar. 8 yaşındaki çocukların isteklerinde ise diğer yaş dönemlerinden (5-6-7 yaş) farklı olarak kendileri dışında aileleri, toplum veya tüm dünya ile ilgili isteklerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Long, Elkind ve Spilka'ya (1967) göre 5-12 yaş arasındaki süreçte Allah'tan isteklerin, alışkanlıklardan, ezberlenmiş parçalardan ve somut kişisel isteklerden; insancıl ve altruistik (başkalarını düşünme) hassasiyetler içeren daha soyut talepler yönünde bir gelişme seyretmektedir. Çabuk'a (2006) göre ise okul öncesi dönemde şeker ve oyuncak istemek için yapılan benmerkezci isteklerin yerini okul çağında hastalıktan ve felaketten korunma, sevdiklerinin ve ülkenin iyiliği vb. istekleri içeren altruistik istekler almaktadır.

Araştırmada çocukların Allah'tan isteklerinin yaşa ve cinsiyete göre değişimine yer verilmiştir. Sosyo-ekonomik durumun da çocukların Allah'tan olan isteklerini

etkileyebileceği düşünülmektedir. Ancak bu konuda Şafak (2006) tarafından 6-11 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada, çocukların sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun dua ettikleri zaman çocuklar maddiyata dayanan şeylerden çok sağlık ve mutluluk diledikleri (% 82,2) sonucuna ulaşılmıştır. Hangi gelir seviyesinde ya da yaş grubunda olursa olsun çocukların bu öncelikli isteklerinin değişmediği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmanın verileri ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Bu çalışmada okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların Allah tahayyülleri hakkında bilgi almak için çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Bu alanda çalışmayı düşünen araştırmacılar, görüşmenin yanı sıra çeşitli projektif tekniklerden (resim analizi vb.) de faydalanabilir.
2. Çocukların Allah tahayyüllerinin yanı sıra ahiret, peygamber, cennet, cehennem vb. konulardaki tahayyülleri de incelenebilir.
3. Çalışmada 5-8 yaş çocuklarının Allah tahayyülleri incelenmiştir, bu yaş aralığı genişletilebilir.
4. Araştırmada çocukların Allah tahayyüllerini etkileyen yaş, cinsiyet gibi değişkenlere, sosyo-ekonomik faktörler, ailenin dindar olup olmaması vb. farklı değişkenler eklenebilir.
5. Araştırmada belirtildiği üzere çocuklar belirli yaş dönemlerinde bilişsel gelişimleri doğrultusunda Allah tahayyülü oluşturabilmektedir. Bu nedenle çocuklara verilecek din eğitimi çocukların bilişsel seviyesine uygun şekilde planlanmalıdır.
6. Bireylerin diğer varlıklarla olan ilişki biçimlerini etkileyen, temeli çocukluk döneminde atılan ve bireylerin yaşantılarında bu denli öneme sahip olan Allah tasavvurunun çocuklara istendik bir biçimde kazandırılmasında ailenin önemi fark edilmelidir.
7. Aileler, Allah tahayyülünü disiplin kurma amacıyla korkutucu ve cezalandırıcı şekilde betimlemek yerine O'nun bağışlayıcılığı, affediciliği, sevgisi temele alınarak betimlenmelidir.

Kaynakça

- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Altaş, N. (2001). *İlköğretimde din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, A. (2004). Bir sosyolojik olgu olarak televizyon. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Arthur, J. T. (1979). *Çocuk psikolojisi* (Çev. Günçe, G.). Ankara: A.Ü.E.F. Yayınları.
- Ay, M. E. (1993). Çocuk ve din eğitimi. *Yeni Dünya Dergisi*, 2, 71.
- Ay, M. E. (1994). *Din eğitiminde mükafat ve ceza*. İzmir: Nil Yayınları.
- Barrett J. & Richert, R. A. (2003). Antropomorphism or preparedness exploring children's God concepts. *Review of Religious Research*, 44, 300-312.
- Bedir, F. N. (2017). Yetişkinlerin çocukluk anılarındaki imgesinin analizi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(32), 717-740.
- Bilgin, B. (1986). Çocuğun manevi eğitimi. *Din Öğretimi Dergisi*, 10.
- Bovet, P. (1958). *Din duygusu ve çocuk psikolojisi* (Çev. S. Odabaşı). Ankara.
- Buhari, E. A. M. (1981). *El-Camiu's-Sahih* (Cilt I-VIII). İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Clark, W. H. (1961). *The psychology of religion*. New York: The Macmillan Company.
- Corvelyn, J. & Luyten, P. (2005). *Psychodynamic psychologies and religion*. New York: The Guilford Press.
- Çabuk, S. K. (2006). İlköğretim öğrencilerinde Allah inancı (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çetin, B. (1991). *6-12 yaşları arasındaki çocuklarda Allah inancının gelişimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dickie, J. R., Eshleman A. K., Merasco, D.M., Shepard, A., Wilt, M. V., and Johnson, M. (1997) Parent-child relationships and children's Images of God. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(1), 25-43.
- Durusoy, A. (1998). Hayal. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/hayal> Erişim tarihi: 05.02.2019.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yay.
- Evkuran, M. (2007). İslam düşünce geleneğinde Tanrı tasavvuru. *İslami İlimler Dergisi*, 2(1), 45-62.
- Freud, S. (1918). *Totem and taboo* (Çev. A. A. Brill, Moffat), New York: Yard and Company.
- Freud, S. (1927). *Bir yanılısamanın geleceği*. (Çev. H.Z. Kars), İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Froom, E. (2000). *Psikanaliz ve din* (Çev. Arıtan, A.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

- Garrod, A., Beal, C. & Shin, P. (1990). The development of moral orientation in elementary school children. *Sex Roles*, 22, 13-27.
- Goldman, R. J. (1964). Researches in religious thinking. (L. B. Brown Ed.) *Psychology and Religion* (Middlesex, England: Penguin Education, 1973) adlı eserin içinde, 165-185.
- Grimes, C. (2007). God image research: A literature review. *Co-published Simultaneously in Journal of Spirituality in Mental Health*, 9(3/4), 11-32.
- Gürses, İ. & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *The American Journal of Sociology*, 50(2).
- Heller, D. (1984). *The children's God*. (Unpublished Doctora Thesis). The University of Michigan.
- Heller, D. (1988). *The children's God*. London: The University of Chicago Press Ltd.
- Hertel, B. R. and Donahue, M.J. (1995). Parental influences on God images among Children: Testing Durkheim's Metaphoric Parallelism. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34(2), 186-199.
- Hökelekli, H. (1998). *Din psikolojisi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Kay, W. K. & Ray, L. (2004). Concepts of God: The salience of gender and age. *JET*, 17(2), 238-251.
- Kaya, M. (2011). Tasavvur, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/tasavvur> Erişim Tarihi: 05.02.2019.
- Kirkpatrick, L. A. (1992). An attachment-theory approach to the psychology of religion. *International Journal for the Psychology of Religion*, 2, 3-28.
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand oaks: sage
- Ladd, K. L., Mc Intosh, D. N. & Spilka, B. (1998). Children's God concept: Influences of denomination, age, and gender, *The International Journal for the Psychology of Religion*, 8, 49-56.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquirv*. Newbury Park: Sage Publications.
- Long, D., Elkind, D., & Spilka, B. (1967). The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6, 101-109.
- Mehmedoğlu, Y. (1998). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Mehmedoğlu, A. U. (2011). *Tanrı'yı tasavvur etmek*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

- Nelsen, H. M. and Kroliczak, A. (1984). Parental use of the threat “God will punish”: replication and extension. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 23(3), 267-277.
- Öcal, M. (2004). Okul öncesi ve ilköğretim çağı çocuklarının Allah tasavvurları üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 59-80.
- Peker, H. (2008). *Din psikolojisi*. Samsun: Aksiseda Matbaası.
- Piaget, J. (2005). *Çocuğun gözüyle dünya*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Ritzer, G. (2014). *Klasik sosyoloji kuramları*. Ankara: De ki Yayınları.
- Rizzuto, A. M. (1979). *The birth of the living God*. Chicago: The University of Chicago Pres.
- Roos, S. A. Iedema J. and Miedema, S. (2004). Influence of maternal denomination, God concepts, and child-rearing practices on young children’s God concepts. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 43(4), 519-535.
- Ruchgy, W. J. (2004). *The relationship of mental representation of God to levels of faith development* (Unpublished Doctoral Thesis). The University of Detroit Mercy, Detroit, Michigan.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sinanoğlu, A. (2005). *Kelam tarihinde Tanrı tasavvurları*. Ankara: Avrasya İlahiyat.
- Sohn, L. E. (1985). *God concepts in children: Beliefs about the attributes of God and implications for Lutheran curriculum and instruction* (Unpublished Master Thesis). Marquette University The Faculty of the Graduate School, Milwaukee, Wisconsin.
- St. Clair, M. (2004). *Human relationships and the experience of God*. Oregon: Wipf and Stock Publishers.
- Şafak, Ş. (2006). *6-11 yaş çocukların Allah ve peygamberden istek ve beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Takriti, R. A., Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2006). Children’s understanding of religion: Interviews with Arab-Muslim, Asian-Muslim, Christian and Hindu children aged 5-11 years. *Mental Health, Religion and Culture*, 9, 29-42.
- Topaloğlu, B. (2006). *Allah inancı*. İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM).
- Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük. (2018). Allah maddesi. 13 Mart 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aa76f6a880cf8.22345200 adresinden erişildi.
- Tütüncü, M. (1987). *Çocukta duygu ve heyecan eğitimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4, 265-284.
- Vergote, A. (1978). Çocuklukta din (Çev. Erdoğan F.), *A.Ü.İ.F.D.*, XXII, 315-329.
- Vergote, A. (1999). *Din, inanç ve inançsızlık* (Çev. Uysal, V.). İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Vianello, R., Carraro, G. C. & Lis, A. (1978) L’immagine Della Divinità e L’assimilazione Della Nozioni Religiose Bambini Istituzionalizzati. *Orientamenti Pedagogici*, 4, 630-643.

- Vienello, R. T. & Kalevi, R. D. (2000). Çocukların dini kavramları (Çev. İlhan, Y.). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 403-444.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuz, K. (1983). Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişimi. Ankara: Boğaziçi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2007). Çocuklarda Tanrı tasavvurunun gelişimi. İzmir: İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yıldız, M. & Arık, R. S. (2011). The image of God in children's compositions, *Journal of Islamic Research*, 4, 254-278.
- Yin, R. K. (1985). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

İmam-Hatip Liseleri Üzerine Kapsamlı bir Literatür Taraması

Merve Kaya ¹ Ayşe Hümeysra Bilgü ² Sümeyye Kuşakcı ³

Özet

İmam hatipler toplumun dini hizmetlerinin karşılanması amacıyla açılmış, milletin büyük teveccühü ile Türk eğitim sisteminin mütemmim bir cüzü olmuştur. Ancak zamanla politik tartışmaların merkezinde kalan bu okullar zorlu süreçlerden geçmiştir. Siyaset, sosyoloji, pedagoji, psikoloji gibi çok farklı disiplinlerde bu okulları ele alan birçok bilimsel çalışma ortaya konmuştur. Bu makale imam hatiplere ilişkin Türkçe ve İngilizce yazılmış tez ve makaleleri inceleyerek mevcut literatüre dair bazı tespitler yapmayı hedeflemektedir.

Çalışma kapsamında İmam hatip okullarını ele alan 219 araştırma değerlendirilmiş, taranan eserler konularına göre 10 ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Tespitlerimize göre, bu alandaki akademik çalışmaların büyük bir kısmı 2011-2020 yılları arasında hazırlanmıştır. Türkçe yayınların daha çok müfredat ve derslerin içeriklerine yönelik olduğu görülürken, İngilizce makaleler konuya ağırlıklı olarak sosyo-politik bir tartışmanın merceğinden bakmıştır. Makalede önemli görülen bazı çalışmalar detaylı şekilde irdelenmiş, son olarak yeni yapılacak çalışmalara yönelik tavsiyeler paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

İmam Hatip Okulları, İmam Hatip Liseleri, İmam-Hatip Yazını, Din Eğitimi.

1 Yetkilendirilmiş yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslâm Felsefesi Ana Bilim Dalı, kmrv.009@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9870-7300

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslâm Hukuku Ana Bilim Dalı, ORCID ID: 0000-0003-3443-1864

3 İbn Haldun Üniversitesi, Yönetim Bilimleri Fakültesi, İşletme Bölümü, ORCID ID: 0000-0002-9493-2591

A Comprehensive Literature Review on Imam Hatip High Schools

Merve Kaya Ayşe Hümeýra Bilgü Sümeyye Kuşakcı

Abstract

Imam hatip schools were opened with the aim of meeting the religious services of the society, and became an important part of the Turkish education system with the great favor of the Turkish people. However, these schools, which have been at the center of political discussions over time, have gone through difficult processes. Many scientific studies addressing these schools in many different disciplines such as politics, sociology, pedagogy and psychology have been put forward. This article aims to make some determination about the current literature by examining the Turkish and English articles and master and doctoral theses about imam hatip schools.

Within the scope of the study, 219 studies dealing with Imam hatip schools were evaluated, and the scanned works were classified under 10 main titles according to their subjects. Based on the findings of the study, most of the academic studies in this field were prepared between 2011-2020. While Turkish publications seem to be more focused on the content of the curriculum and lessons, English articles looked mainly at the subject from the lens of a socio-political discussion. Lastly, some of the important works in the article were examined in detail, and recommendations for new studies were shared.

Key Words

İmam Hatip Schools, İmam Hatip High Schools, Literature Review, Religious Education.

مراجعة أدبية شاملة لمدارس الأئمة و الخطباء الثانوية

مروة كايا

عائشة حميرى بلقو

سمية كوشاكجي

ملخص

تم فتح مدارس الأئمة و الخطباء بهدف تلبية الخدمات الدينية للمجتمع ، وبفضل توجه المجتمع أصبحوا جزءاً مهماً من نظام التعليم التركي. ومع ذلك مرت هذه المدارس التي كانت محور المناقشات السياسية بمرور الوقت بعمليات صعبة. تم تقديم العديد من الدراسات العلمية التي تتناول هذه المدارس في العديد من التخصصات المختلفة مثل السياسة وعلم الاجتماع والتربية وعلم النفس. تهدف هذه المقالة إلى اتخاذ بعض التقرير حول الأدبيات الحالية من خلال دراسة الأطروحات والمقالات التركية والإنجليزية المتعلقة بالأئمة و الخطباء.

في نطاق الدراسة تم تقييم ٩١٢ دراسة تتعامل مع مدارس الأئمة و الخطباء وتم تصنيف الأعمال المتفحصّة تحت ٠١ عناوين رئيسية وفقاً لموضوعاتهم. وفقاً لنتائجنا تم إعداد معظم الدراسات الأكاديمية في هذا المجال بين ١١٠٢-٢٠٢٠. في حين يبدو أن المنشورات التركية أكثر تركيزاً على محتوى المناهج والدروس، تتناول المقالات الإنجليزية الموضوع بشكل رئيسي من إطار مناقشة اجتماعية سياسية. يتم فحص بعض الأعمال المهمة في المقالة بالتفصيل وأخيراً يتم تقاسم التوصيات الخاصة بالدراسات الجديدة.

الكلمات المفتاحية

مدارس الأئمة و الخطباء، ثانوية الأئمة و الخطباء، مراجعة الأدب، التربية الدينية

Giriş

Toplumların hayatında eğitim çok önemli bir yere haizdir. Türk eğitim sistemi özgür ve sorgulayan, farklılıklara saygı duyan, din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin eşit insanların bulunduğu bir topluma saygı gösteren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Din eğitiminin bu amaç önünde bir engel teşkil ettiği düşüncesi ile pozitif bilimlerin yanında dini eğitimin verilmesi fikri uzun yıllar milli eğitim politikalarının bir parçası olamamış, din eğitimi politikaları istikrarlı bir temele oturtulamamıştır. Nitekim Türkiye’de örgün öğretimde dini konuların öğretilmesi konusunda Cumhuriyet tarihi boyunca farklı uygulamalara da başvurulmuştur. Bu uygulamalardan en dikkat çeken imam hatipler olmuştur.

Cumhuriyet döneminde kurulan imam hatip okullarının eğitim sisteminin önemli bir parçası olduğu inkâr edilemez. İlk kurulduğu dönemde ve sonrasında adından sıkça söz ettiren bu okullar kuruluşu, müfredatı ve üzerlerinden yürütülen siyasi tartışmalar ile sık gündeme gelmiştir.

Türkiye’de din eğitiminin müesseseleşmiş hali olan imam hatip liselerinin kuruluşu üzerinden 69 yıl geçmiştir. Bu sürecin ilk adımı olarak Tevhid-i Tedrisat kanununun 4. Maddesi kararınca 29 İmam Hatip mektebi açılmışsa da, 1927 yılında 18’i kapatılmış yenileri açılmamıştır. 1930 yılının sonuna doğru kalan imam hatipler öğrenci yokluğu gerekçesiyle işlevsiz kalmış; 1929-1930 öğretim yılında resmen, 1931-1932 öğretim yılı sonunda fiilen kapatılmışlardır. Bu minvalde dini eğitimin bir diğer vechesi Tevhid-i Tedrisatla kurulan Daru’l-fünun İlahiyat Fakültesidir. Ancak bu fakülte de imam hatip okulları ile aynı zaman diliminde kapatılmıştır. Böylelikle Türkiye Cumhuriyeti’nde 1930’lu yılların başından 1950’li yıllara kadar din eğitimi ve öğretimi yasaklanmıştır (Öcal, 1998). İmam hatip okullarının kapatılmasıyla dini eğitimin bir şekilde yasaklanması, dini hayata yapılan baskı ve müdahalelerin bir nişanesi haline gelmiştir. Bu müdahaleler sadece eğitim alanını etkilememiş, söz konusu yasak sosyal hayatta da bazı olumsuzluklara yol açmıştır. Yok sayılan dini otoritenin yerini batıl akidelerin alması kolaylaşmıştır. Ülkede cenaze kaldıracak din görevlisi bulunamaz hale gelmiş; dolayısıyla imam hatiplerin yeniden açılması kaçınılmaz bir hal almıştır. 1949’da açılan imam hatip kursları talebin yetersiz olduğu gerekçesiyle 10 ay sonra kapatılmıştır.

Yıl 1950'yi gösterdiğinde Demokrat Parti'nin başa geçmesiyle birlikte imam hatip okullarına dönük olumlu bir bakış açısı gelişmiştir (Öcal, 1998). 1951 yılında ise fiilen ilkokula dayalı yedi yıllık imam hatip okulları tekrar açılmıştır. İmam hatip okulları halkın yüksek ilgisine matuf olmuş ve öğrenci mevcudunda ciddi bir artış söz konusu olmuştur. 28 Şubat 1997 yılında alınan kararlar ile birlikte imam hatip okullarının sekiz yıllık kesintisiz eğitim kapsamına alınması, ortaokul kısımlarının kapatılması ve üniversiteye girişte katsayı uygulanması bu pozitif trendi tersine çevirmiştir. 28 Şubat kararlarının etkisi ancak 2003 yılından sonra kırılabilmiş, imam hatip okullarının öğrenci sayıları tekrar artmıştır. MEB'in son on yılı esas alan çalışmasına göre imam hatiplerdeki öğrenci sayısı 5 kat artmıştır.

Tüm lise ve meslek lisesi öğrencileri içindeki imam hatip öğrencilerinin payı orantılı olarak artmaktadır. İmam hatip liselerindeki öğretmen sayısı 10 yılda 4 kat artmıştır.

Bu bilgiler arasında asıl ilgi çekici olan, katsayı probleminin kalktığı 2012 -2013 eğitim yılında 708 imam hatip lisesinde 380 bin 371 öğrenci okurken, 2018-2019 yılında 1624 imam hatip lisesine 604 bin 869 öğrencinin kayıt olmuş olmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu rakamlar, katsayı ve başörtüsü yasakları gibi uygulamaların kalkması ile birlikte bu okulların tekrar ciddi ilgiye mazhar olduklarını göstermektedir.

İmam hatip okulları kurulduğundan bu yana iki farklı bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Bazı kesimler bu okullara mesafeli ve olumsuz tavır almışken; bazı kesimler son derece olumlu ve sıcak bir tavır sergilemiştir. Olumsuz bakan kimseler ekseriyetle bu okulları laikliğe karşı bir tehdit olarak görmüşlerdir (Çakmak, 2009; Can, 2017; Öcal, 1998). Oysa imam hatip okulları 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat kanununun 4. Maddesinin hükmü gereği açılmışken laiklik 1928'de fiilen uygulanmaya başlamış; ancak 1937'de anayasal bir madde haline gelmiştir. Geçmişten bugüne imam hatip okulları sürekli siyasi bir bakış açısıyla ele alınmış ve bu yönde olumlu veya olumsuz eleştirildiği için asıl ele alınması gereken eğitim eksenini ıskalanmıştır. Siyasi veçhesiyle ele alınan imam hatip okulları yıllar boyunca farklı fikir ve ideolojilerin üzerinden kanaat bildirdiği bir konu olmuştur (Deniz, 2014). Bu yaklaşım medyanın dilinde açıkça göze çarpmaktadır (Önder İmam Hatipliler Derneği, 2018).

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar kesintilerle de olsa var olmayı başaran imam hatip okulları, en çok tartışılan eğitim müesseseleridir. Mevzubahis okulların bu denli tartışılması ve haklarında olumlu/olumsuz düşünce beyan edilmesi, imam hatip okullarını konu edinen akademik çalışmaların bilimsel niteliklerinin yeterliliği ve keyfiyeti hakkında güncel bir literatür taraması ihtiyacını doğurmuştur. Bu çalışmada imam hatip okulları hakkında 2011 yılında yapılmış bir literatür taraması (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011) esas alınmış ve bu araştırmanın yapılan yeni çalışmaları da kapsayacak şekilde güncellenmesi hedeflenmiştir.

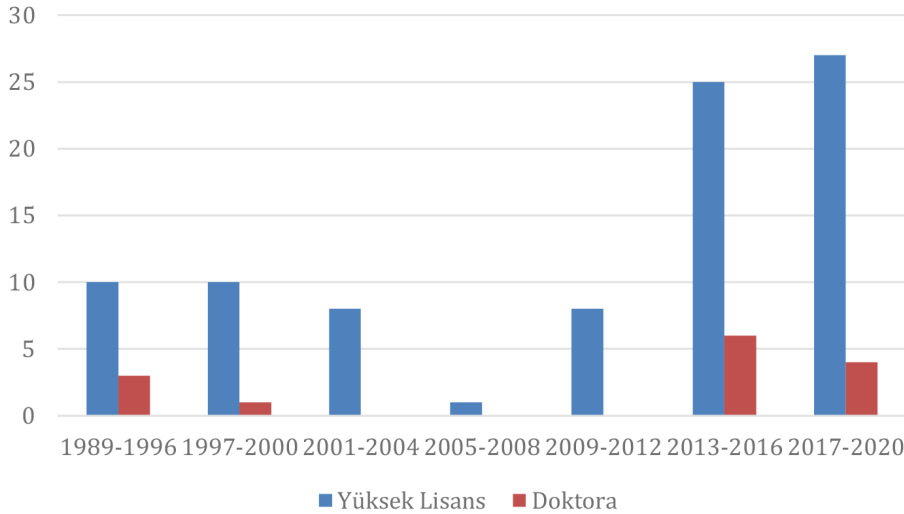
Yukarıdaki tespitler ışığında bu çalışmanın alandaki yazın birikimine katkısı aşağıdaki gibi sıralanabilir. Çalışma imam hatip okullarının akademik anlamda nasıl ele alındığını on genel kategoriye ayırarak ortaya koyacaktır. Ayrıca bu makale tez, Türkçe makale ve uluslararası mecralar yayınlanmış İngilizce makaleler olmak üzere

imam hatipler üzerine yapılan çok çeşitli bilimsel çalışmaları tarayan çok kapsamlı bir çalışmadır. Bunun yanında makalede taranan çalışmaların konuları gruplandırılmış ve akademik olarak yeteri kadar tartışılmamış konular belirlenip bu bilgi araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

Çalışmanın bundan sonraki kısmı şu şekilde düzenlenmiştir. İkinci bölümde imam hatipler üzerinde yapılan bilimsel çalışmalara ilişkin genel bir bakış verilmiş; üçüncü bölüm incelenen eserlerin sınıflandırılmasına ayrılmıştır. Dördüncü bölümde konu hakkında yazılmış ve dikkat çeken çalışmalara ilişkin daha detaylı bilgi sunulmuştur. Son olarak beşinci bölümde çalışmanın çıktıları değerlendirilmiş, konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalar için bilimsel literatürdeki boşluklar tespit edilmiştir.

İmam Hatipler Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmalara Genel Bakış

Daha önce de belirtmiş olduğumuz gibi 1951-2011 yılları arasını ihtiva eden imam hatipler üzerine Kaymakcan ve Aşlamacı (2011) tarafından yapılmış olan literatür taraması çalışmasını da dikkate alınarak, YÖK Tez Merkezi'nde "İmam Hatip", "İmam-Hatip" anahtar kelimeleriyle yapmış olduğumuz 1989-2020 yıllarını kapsayan taramanın sonucu Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1

Tez türlerine ve yıllara göre çalışmaların dağılımı

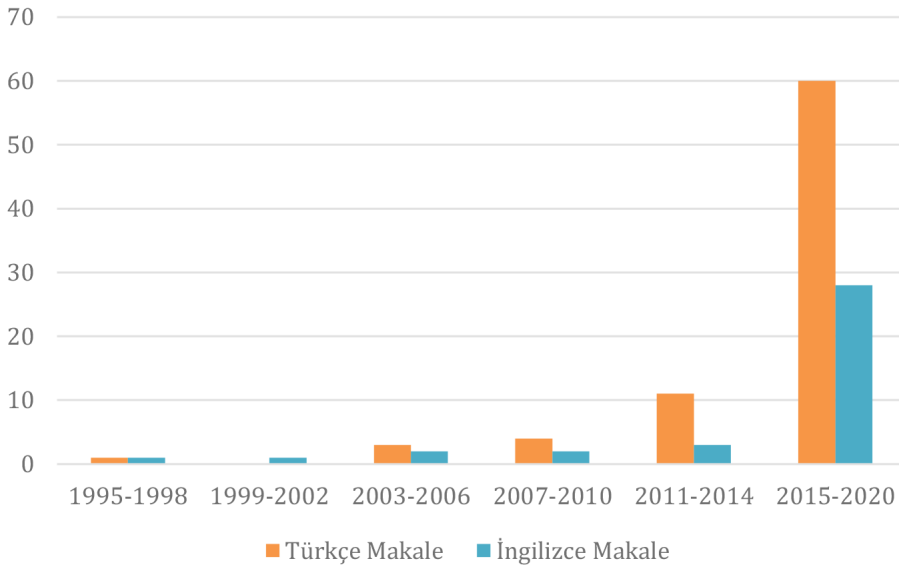
Buna göre 1989-2020 yılları arasında tamamlanmış imam hatip okullarını konu alan tez çalışmaları toplamda 103'dir. Bu 103 lisansüstü tezin 89'ü yüksek lisans tezi iken, 14'ü doktora tezidir. Şekil 1'e göre yapılabilecek ilk tespit; 2009 yılında imam hatip okullarındaki katsayı problemi kaldırıldıktan sonra bu okulları odağına alan lisansüstü çalışmalarda ciddi bir artış söz konusu olduğudur. Bizce bu tip çalışmaların net bir

şekilde artmasının iki sebebi vardır. Bunlardan ilki, ilahiyat fakültelerinin sayısının artmasıyla bu fakültelerdeki araştırmacıların din eğitime bilimsel bir bakış kazandırma çabasıdır. Nitekim gösterilen çaba nicel verilere de yansımıştır. İkinci sebebi ise; imam hatip okullarına karşı siyasi düzeyde çeşitli olumlu veya olumsuz söylemlerin olmasıdır. Bu, imam hatip okullarını gündeme getirmiş ve akademik çalışmalara konu olmasına sebep olmuştur.

Sürekli konuşulan, tartışılan, müspet veya menfi eleştirilere muhatap olan imam hatip okullarının eğitimdeki yeri akademik camiayı da etkilemiş ve harekete geçirmiş görünmektedir.

Doktora tezi olarak imam hatiplerle ilgili yapılmış çalışmaların en yoğun olduğu zaman dilimi 2013-2016 yılları arasına tekabül etmektedir. Söz konusu yıllar arasında yapılmış olan 6 doktora tezi bulunmaktadır.

Yüksek lisans ve doktora tezleri ile birlikte yer vermek istediğimiz bir diğer akademik yazım biçimi makalelerdir. Dergipark ve İSAM makaleler veri tabanı ekseninde yapmış olduğumuz tarama sonucu ulaştığımız makalelerin dağılımı aşağıdaki gibidir.



Şekil 2

Yıllara göre makalelerin dağılımı

1995-2020 yılları arasında imam hatipler üzerine yayımlanmış olduğunu tespit edebildiğimiz makale sayısı Şekil 2’de gösterildiği gibi 116’dır. Bu makalelerin 79’unu Türkçe makaleler oluştururken, 37’si İngilizce yazılmış makalelerdir. Serdettiğimiz yıl aralıklarını baz aldığımızda Türkçe makalelerin rağbet görmeye başladığı yıl 2011’dir.

Makale sayısı 2011-2014 yılları arasında 10 iken, 2015-2020 yılları arasında bu sayının yaklaşık olarak beş katı makale yayınlanmıştır. Akademik anlamda böylesi ciddi bir artışın temel sebebini katsayı probleminin giderilmesinin gündemde yer bulması olarak değerlendirmekteyiz. Bu problem ve çözüm arayışları yıllardır bir şekilde görmezden gelinen imam hatipleri gündeme taşımıştır. Öyle görünüyor ki bu merak akademik camiaya da sirayet etmiş, bu ciddi artışın sebebi olmuştur.

Nitekim 2003 yılında yazılmış bir makale imam hatipler hakkında o zaman mevcut olan tasavvuru gözler önüne sermiştir. Söz konusu bu tasavvur katsayı probleminden sonra çeşitli tez ve makale çalışmalarında da incelenmeye çalışılmıştır. Siyasal İslam tartışmalarının gündeme geldiği zamanlarda imam hatipler dini çizgileri nispetinde bu tartışmalardan nasibini almıştır. İmam hatip okullarının “siyasal islamcılarının” yetiştirildiği okullar olduğu iddiasını ele alan makale, bu iddianın asılsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazarlar “siyasal islamın” yükselişte olduğu bir dönemde bu okulların hedef alınıp “siyasal islamcılığın” menşei olarak görülmesini bilimsel bir yaklaşım olarak değerlendirmemişlerdir. Çünkü “siyasal islamcılığın” direkt imam hatipler üzerine yıkmak bu olgunun ortaya çıkmasında asıl rolü olan diğer sosyolojik faktörleri yok saymak demektir. Özetle, bir tespitin bilimsel bir gerçek olması konunun tüm boyutlarının araştırılıp incelenmesini gerekli kılmaktadır (Erkan & Akçayöz, 2003).

Şekil 2’de görüldüğü üzere İngilizce yapılan çalışmalar 2015 yılından sonra ivme kazanmıştır. İmam hatiplere akademik dünyada uluslararası ilgi okulların ilk açıldığı döneme kadar uzanmaktadır. (Reed, 1955). Bunun yanında tespit edilen uluslararası dergilerde yayınlanmış 37 makalenin büyük çoğunluğu 2015 sonrası yazılmıştır. Bu tespit, alana ilgilinin ve yapılan çalışmaların içeriği konusunda da ipuçları vermektedir. Katsayı uygulaması ve başörtüsü yasağının kalkması ile başlayan pozitif ivme yurtdışında genelde Türk eğitim sisteminin Batı’dan kopması olarak görülmüş ve politik bir tartışmanın etrafında şekillenmiştir (Çakmak, 2009; Gontijo & Barbosa, 2020; Karlidag-Dennis, McGrath, & Stevenson, 2019). Bu okullardaki iyi uygulamaları uluslararası alanda tanıtmak ve Türkiye’nin eğitimi iyileştirmeye ve demokratikleştirmeye yönelik çok yönlü politikasının bir parçası olarak gören sayılı çalışma olmasına rağmen (Z. Çelik & Gur, 2013; Gür, 2016; Koç & Bastas, 2019; H. E. Suna, Tanberkan, Gür, Perc, & Özer, 2020) uluslararası çalışmaların çoğu son yıllarda imam hatiplere yönelik eğitim politikalarını Batı’dan kopma ve seküler eğitim modeline bir tehdit olarak sunmuştur.

İmam Hatipler Üzerine Yapılan Çalışmaların Sınıflandırması

İmam hatip okullarına odaklanan çalışmalar incelendiğine araştırmacıların imam hatip okullarını çok yönlü bir bakış açısıyla ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan tarama süresinde ilk aşamada ilgili çalışmalar tezler, Türkçe makaleler ve İngilizce makaleler olmak üzere üç ana gruba ayrılmıştır. İkinci aşamada bu üç grup altında incelenen yazınların konularına göre aşağıda sıralanan on başlık altında toplanması uygun bulunmuştur:

- İmam hatiplilik algısı: İmam hatip öğrencisinin gözünden okulu, öğretmenleri ve imam hatiplilik algısını irdeleyen çalışmalar bu grupta toplanmıştır.
- Psikoloji/din psikolojisi açısından imam hatip öğrencisi: İmam hatip öğrencisinin çeşitli konulardaki motivasyonu, psikolojik iyi oluşu ve Allah algısı gibi konuları ele alan çalışmalar bu gruba alınmıştır.
- İmam hatip okullarında müfredat ve öğretim: Okullarda okutulan müfredat ve derslere ilişkin yayınlar bu gruba dâhil edilmiştir.
- Öğretmen ve yöneticiler: Öğretmenlerin ve yöneticilerin yetkinlikleri ve sorunlarını inceleyen çalışmalar bu grupta toplanmıştır.
- İmam hatiplerin yetkinliği: Okulların ve öğrencilerin belli konularındaki yetkinliğini sorgulayan çalışmalara bu grupta yer verilmiştir.
- Tarihsel bağlam açısından imam hatipler: İmama hatip okulları özelinde din eğitimi tarihsel bağlamında ele alan çalışmalar bu grupta toplanmıştır.
- İmam hatip okullarının diğer paydaşları: İmam hatip okullarının paydaşı olan veli, okul aile birlikleri ve diğer sivil toplum kuruluşlarını konu alan çalışmalar bu gruba dâhil edilmiştir.
- Sosyo-politik bir olgu olarak imam hatipler: Konuyu esas itibariyle sosyolojik ve/veya politik yansımaları açısından ele alan yayınlar bu gruba alınmıştır.
- Karşılaştırmalı çalışmalar: İmam hatiplerin çalışmanın ana konusu olmadığı ancak diğer okul türleri ile karşılaştırma yapılarak çalışmanın önemli bir parçası olduğu yayınlara bu grupta yer verilmiştir.
- Bibliyografik çalışmalar, kitap incelemeleri: Son olarak, imam hatipleri konu alan yayın taraması ve kitap incelemeleri bu gruptadır.

Şüphesiz, bu gruplandırma eldeki çalışmalar göz önüne alınarak öznel bir tercih ile yapılmıştır. Farklı araştırmacılar farklı gruplandırmalar da yapabilirler. Bunun yanında bazı çalışmaları eserin kapsamı gereği kesin olarak bir gruba dâhil etmek de oldukça güç olmuştur. Bundan dolayı aynı eseri birden fazla kez saymamak adına içerik dikkatli şekilde incelenerek, eser en uygun gruba eklenmiştir.

Çalışmada Kaymakcan ve Aşlamacı'nın (2011) yazın incelemesi de dikkate alınarak, özellikle 2011 yılından sonra yayınlanan eserler, kitap/tez, Türkçe makaleler ve uluslararası mecralarda yayınlanmış İngilizce makaleler şeklinde incelenmiş ve Şekil 3'te verilen dağılım grafiği elde edilmiştir.



Şekil 3

İlgili alanda yazılan kitap ve tezlerin yüzdesel dağılımı

Şekle göre imam hatip okulları akademide en çok sosyo-politik bir olgu olarak incelenmiştir. İncelenen çalışmaların neredeyse %20'si bu başlık altında sınıflandırılabilir. İkinci ve üçüncü sırada %15'e yaklaşan oranlarıyla imam hatip okullarındaki müfredat ve imam hatiplilik algısını inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi okulları olmasına karşın sosyo-politik bir tartışma alanı olan imam hatiplerin öğrenci potansiyelini psikolojik bir bakış açısıyla inceleyen çalışmalar ise sadece %10 düzeyindedir. Hakeza, bu okullarda yetişen öğrencilerin yetkinliği de akademinin ilgisini %9.52 oranında çekebilmiştir. Sıralamanın sonunda yer alan başlıklar ise sırasıyla tarihsel bağlamda imam hatipler (%5.44), imam hatip okullarının paydaşları (%4.08) ve literatür taramaları (%2.72) olmuştur.

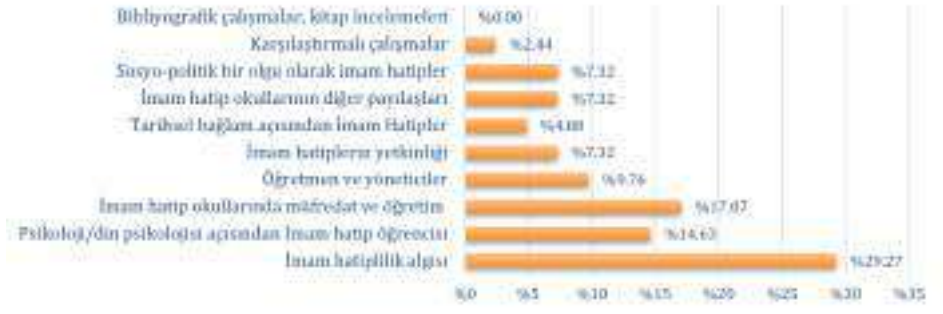
Tablo 1

İlgili alanda imam hatip okullarını konu edinen kitap ve tez çalışmaları

Alan	İlgili Kitap/Tez Çalışmaları
İmam hatiplilik algısı	(Kanburoğlu, 2013), (Yıldırım, 2015), (E. Altıntaş, 2016), (Çelik, 2016), (Aksu, 2018), (Çetin, 2017), (Çalışkanoğlu, 2018), (Özyiğit, 2018), (Sali, 2019), (Terlemez, 2019), (Daban, 2019), (Zurnacı, 2019)
Psikoloji/din psikolojisi açısından İmam hatip öğrencisi	(Pehlivan, 2018), (Erikoğlu, 2019), (Çekçikar, 2019), (Çimen, 2019), (Aydoğan, 2019), (Özturhan, 2019)
İmam hatip okullarında müfredat ve öğretim	(Aşlamacı, 2014), (Mücahit, 2016), (Yaman, 2016), (Eroğlu, 2018), (Göksu, 2018), (Sevilmiş, 2019), (Kocabey, 2019)
Öğretmen ve yöneticiler	(Boztepe, 2016), (Küçük, 2018), (Örekli, 2018), (O. Aslan, 2019)
İmam hatiplerin yetkinliği	(Kuloğlu, 2018), (Dertli, 2019), (Karasubaşı, 2019)
Tarihsel bağlam açısından imam hatipler	(Çavdar, 2019), (Ortahisar, 2019)
İmam hatip okullarının diğer paydaşları	(Ünal, 2008), (Kara, 2016), (Sarı, 2019)
Sosyo-politik bir olgu olarak imam hatipler	(Çakır, Bozan, & Talu, 2004), (Can, 2017), (Sel, 2019),
Karşılaştırmalı çalışmalar	(Durmuşçelebi & Deliktaş, 2016)
Bibliyografik çalışmalar, kitap incelemeleri	

İmam hatipler konusunu işleyen tez çalışmalarını konularına göre gruplandırdığımızda Tablo 1’de verilen dağılım elde edilmiştir.

Yazılan kitap ve tezlerin yüzdesel dağılımı Şekil 4’te verilmiştir. Buna göre yapılan çalışmaların çoğu (%29.27’si) imam hatiplilik algısı üzerinedir. Bunun yanında müfredata yönelik çalışmalar da geniş yer tutmaktadır. Dikkat çekici bir başka nokta okulların diğer paydaşlarına ve sosyo-politik yönüne dair çalışmalar genel dağılım ile karşılaştırılınca nispeten tezlerde daha az yer bulmuştur.



Şekil 4

İlgili alanda yazılan kitap ve tezlerin yüzdesel dağılımı

Benzer şekilde Tablo 2, bu okulları konu alan güncel Türkçe makaleleri sınıflandırmıştır. Buna göre son üç yılda (2018, 2019 ve 2020) imam hatip okullarına yönelik Türkçe yayınlarda ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Makalelerin yüzdesel dağılımı dikkate alındığında nispeten dengeli bir dağılım görülmektedir (Şekil 5). İmam hatip liselerinde okutulan dersler ve bunların içeriklerine yönelik çalışmaların ağırlığı (%19.28) ayrıca göze çarpmaktadır. Buna karşın bu okullara dair yazın incelemeleri ve bu okulların diğer paydaşlarını dikkate alan çalışmalar nadiren karşımıza çıkmıştır.

Tablo 2

İmam hatip okullarını konu alan Türkçe makalelerin alanlarına göre dağılımı

Alan	İlgili Makaleler
İmam hatiplilik algısı	(Erkan & Akçayöz, 2003), (Karateke, 2010), (Korkmaz, 2013), (Macit, 2014), (Aydemir, 2017), (Ş. Özdemir & Karateke, 2018), (Çınar, 2018), (Gencer, 2019a), (Budak, 2019)
Psikoloji/din psikolojisi açısından İmam hatip öğrencisi	(Çekin, 2013), (Aşlamacı & Eker, 2016), (Korkut, 2017), (Ekşi, Okan, & Ayhan, 2018), (Ertaş, 2019), (Ankaralı, 2019a), (Gencer, 2019b), (Aslan, 2019), (Baltacı, 2019b), (Demir, 2019)
İmam hatip okullarında müfredat ve eğitim- öğretim	(Çınar, 2013), (Aydın & Duran, 2014) (Durmuş & Kahraman, 2016), (Yüksel, 2016), (Ertugay, 2017), (Mücahit, 2017), (Keyifli, 2017), (Kara, 2017), (Apaydın, 2018), (Ağçoban, 2018), (Akyüz, 2018), (Kaya, 2018), (Kubat, 2019), (Batar, 2019), (Akarsu, 2019), (Günay, 2019)
Öğretmen ve yöneticiler	(Koç, 2019), (Keyifli, 2019), (Karateke, 2019), (Korkmaz, 2018), (Erdem & Alpaydın, 2017), (Baltacı, 2019a), (Baltacı, 2019c), (Göcen & Kaya, 2014)
İmam hatiplerin yetkinliği	(Aras & Öztürk, 2019b), (Aras & Öztürk, 2019a), (Genç, 2019), (Emen, 2019), (Gültekin, 2019), (Kervankaya, 2014), (Turan & Vural, 2018), (Yiğit, 2020), (Aşlamacı, 2018), (Mevlüt & Turan, 2013)
Tarihsel bağlam açısından İmam Hatipler	(Emiroğlu & Uyanık, 2019), (Deniz, 2014), (Durakbaşı & Karapehlivan, 2018), (Toker & Özcan, 2017), (Duman, 2015)
İmam hatip okullarının diğer paydaşları	(Ankaralı, 2019b), (Aşlamacı & Eker, 2017), (Berkant, Tuncer, & Tanır, 2015)

Sosyo-politik bir olgu olarak imam hatipliler	(Öcal, 1998), (Subaşı, 2004), (Sarpkaya, 2008), (Bayezit, 2017), (Koyuncu & Birekul, 2014), (Batar, 2017), (Coşkun & Şentürk, 2010), (Bilecik, 2016), (Çağlar, 2015),
Karşılaştırmalı çalışmalar	(Kösterioğlu, Çelen, & Akın Kösterioğlu, 2019), (N. Özdemir & Yalçın, 2019), (Bayram & Özkamalı, 2019), (E. Suna, Tanberkan, & Özer, 2020), (Yıldız & Açak, 2019), (Doğan & Yuret, 2015), (Mermutlu, 2008), (Uzun & Kemerli, 2019), (Tamer, 2019)
Bibliyografik çalışmalar, kitap incelemeleri	(Kaymakcan & Aşlamacı, 2011), (Bekiroğlu & Okan, 2018),

Makalelerin yayınlandığı mecralar dikkate alındığında sırasıyla Talim (13), TürkiyeDin Eğitimi Araştırmaları Dergisi (4), Değerler Eğitimi Dergisi (2), Eskiye (2), Journal of International Social Research (2), Kalemname (2), Bilimname (2), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (2) dikkat çekmektedir.



Şekil 5

İlgili alanda yazılan Türkçe makalelerin yüzdesel dağılımı

Tablo 3

İmam hatip okullarını konu alan İngilizce makalelerin alanlarına göre dağılımı

Alan	Uluslararası Mecralarda Yayınlanan İlgili Makaleler
İmam hatiplilik algısı	(Çırak-Kurt & Kalman, 2019)
Psikoloji/din psikolojisi açısından İmam hatip öğrencisi	(Güven, 2017)
İmam hatip okullarında müfredat ve öğretim	(Koç & Baştaş, 2019), (Hasanova, 2018), (Çınar, 2013)
Öğretmen ve yöneticiler	(Kalkan, Aksal, Gazi, Atasoy, & Dağlı, 2020)
İmam hatiplerin yetkinliği	
Tarihsel bağlam açısından İmam Hatipler	(Ocal, 2007), (Junaedi, 2016)
İmam hatip okullarının paydaşları	(Suna et al., 2020), (Koç & Bastas, 2019)
Sosyo-politik bir olgu olarak imam hatipler	(Gontijo & Barbosa, 2020), (Cin, Karlıdağ-Dennis, & Temiz, 2020), (Karlidağ-Dennis et al., 2019), (Hendek, 2019), (Cornell, 2018), (Bayhan & Gök, 2017), (Dag, 2018), (Buyruk, 2020), (Z. Çelik & Gur, 2013), (Gür, 2016), (Çakmak, 2009), (Çakmak, 2009), (Aşlamacı & Kaymakcan, 2017), (Pak, 2004a), (Pak, 2004b), (Altinyelken, Çayır, & Agirdag, 2015), (M. C. Altıntaş, 2020), (Rutz, 1999)
Karşılaştırmalı çalışmalar	(Gogus & Saygın, 2019), (Kaya, 2019), (Önder & Shamsuddin, 2019), (Dagdemir & Tevabil Aka, 2019), (Balyer & Özcan, 2020), (Kizilay, Yamak, & Kavak, 2019)
Bibliyografik çalışmalar, kitap incelemeleri	(Güngen, 2013), (Sarfati, 2015)



Şekil 6

İlgili alanda yazılan İngilizce makalelerin yüzdesel dağılımı

İmam hatip okullarını konu alan İngilizce makalelerin künyeleri Tablo 3’te verilmiş; bu yayınların konularına göre dağılımı Şekil 6’da detaylı olarak gösterilmiştir. Dağılımın ortaya koyduğu en önemli sonuç, İngilizce alan yazınında imam hatip okullarının ağırlıklı olarak sosyo-politik bir olgu (%50) olarak ele alınmış olmasıdır. Bu kategorideki makaleler detaylı olarak incelendiğinde imam hatip okullarının daha çok ideolojik bir tartışmanın ve ülkenin Doğu-Batı arasındaki yöneliminin bir parçası olarak ele alındığı görülmektedir. İkinci sırada da imam hatip okullarını diğer eğitim kurumlarıyla kıyaslayan çalışmalar (%16.67) yer almaktadır. Öte yandan, imam hatip okullarının paydaşlarına ilişkin hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu okulların asli unsurları olan yönetici, öğretmen ve öğrenciler de çalışmalarda oldukça az yer bulmuştur. İmam hatiplilik algısı, din psikolojisi açısından imam hatip okulları, öğretmen ve yöneticilere başlıklarındaki çalışmaların oranı sadece %2.78’dir.

Bazı Çalışmalara İlişkin Mülahazalar

Bu kısımda yukarıda on kategoride sunulan çalışmalardan önemli görülen ve temsil niteliğinde olanlar daha detaylı bir incelemeye tabi tutulacaktır.

İmam hatip okulları ile doğrudan ilintili tezler arasında yer alan en dikkat çekici çalışmalardan biri 2014’te “Pakistan Medreselerine Model Olarak İmam Hatip Liseleri” (Aşlamacı, 2014) başlığıyla yapılmış olan çalışmadır. Bu çalışmada Pakistan medreseleri ile imam hatip okullarının benzerlik ve farklılıkları tartışılmış, iki modelin birbirine entegre edilip edilemeyeceği sorusuna cevap aranmıştır. Aşlamacı’ya göre Pakistan medreseleri ve Türk imam hatip okulları ortak bir dini eğitim hedefi paylaşımlarına rağmen entegre edilemezler. İmam hatip okulları % 40’ı din dersleri, % 60’ı ise seküler bir eğitim içeren müfredatıyla daha çok bilimsel bir çaba içerisindedir. Pakistan medreselerinde ise müfredat kapsamında her ne kadar pozitif bilimlere yer

verilse de imam hatip okullarına kıyasla dini eğitim kaygısı ve hassasiyetinin daha baskın olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Bir diğer önemli çalışma 2016'da "Hegemonya ve Karşı-Hegemonya İnşasında Eğitimin Rolü: Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Analiz" (Can, 2017) başlığıyla yapılmış çalışmadır. Bu çalışmada, temel alınan kuramsal çerçeve üzerinden, Türkiye'de köy enstitüleri ve imam hatip okulları pratiklerinin karşılaştırmalı bir analizinin yürütülmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak bu iki eğitim pratiğinin, Osmanlı'dan günümüze hâkim iki grup [Batıcı/İslamcı Modernleş(tir) meciler] arasında süregiden bir hegemonya mücadelesinin yansıması olduğu kanısına ulaşılmaktadır.

Bunların dışında meslek dersleri öğretiminde öğretmenin rolünü Sivas ilindeki imam hatipler özelinde ele alan çalışma (Mücahit, 2016) ve imam hatip lisesi öğrencilerinin Arapça konusundaki yeterliliklerini Isparta örneğinde ele alan doktora tezi (Yaman, 2016) burada zikredilmesi gereken iki saha çalışmasıdır.

Türk milli eğitim sistemi içerisinde yer almakla birlikte konumu ve işlevleri hep tartışma konusu olan imam hatip okullarına yönelik hem kurum içinde hem de kurum dışında oluşan algı önemli bir araştırma konusudur.

Bu bağlamda ele alacağımız ilk çalışma öğrencilerin imam hatip okullarını tercih etmelerinde rol oynayan etkenlerin neler olduğuna yönelik bir çalışmadır. Özyiğit (2018) tarafından yürütülen araştırma sonucunda, imam hatip okullarının tercihinde sırasıyla aile isteği, okul idaresi ve öğretmenlerin olumlu yaklaşımları, bir sonraki eğitim seviyesine daha iyi hazırlanma ve daha iyi okullar kazanma inancının etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tercihlerinde cinsiyet ve gelir durumunun istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olmadığı da görülmüştür. Ayrıca, bu saha çalışmasında öğrencilerin imam hatip okulları hakkında genel anlamda müspet bir algısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu minvalde yapılan bir diğer çalışma ise imam hatip öğrencilerinin okul mensubiyetlerine ilişkindir. Terlemez'e göre (2019) imam hatip okulları diğer okullara nazaran pek çok açıdan öğrencilerinin beklentilerini daha üst seviyede karşılamaktadır. Müfredat, fiziksel koşullar, sosyo-kültürel imkânlar öğrencilerin memnun olduğu boyutlar arasında sıralanabilir. Öğrencilerin okullarını algılama biçimleri ise okulda edindikleri belli kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Bu kazanımlar onlara toplumsal ve dini alanda çeşitli rol ve sorumluluklar yüklemekte, sorumluluk, dindarlık ve liderlik bilinci aşılamaaktadır. Öğrenciler sosyal çevrelerinde zaman zaman ön yargı ve küçümseme davranışlarına da muhatap olmaktadır.

Acar (2014) tarafından 2014 yılında Bingöl'de 364 imam hatip öğrencisi üzerinden yürütülen çalışmada öğrencilerin dini sorumluluk algıları dört bağımsız değişken özelinde incelenmiştir. Sonuçlar göstermektedir ki; öğrencinin okul tercihindeki aktif rolü ve okulun türü dini sorumluluk düzeyinde farklılaşmaya yol açarken, cinsiyet ve sınıf düzeyi anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Benzer bir araştırmada imam hatip

okulu öğrencilerinin dini tutum ve okul aidiyet düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişki düzeyinin il, cinsiyet, sınıf, imam hatip tercih sebebi ve üniversitede okumak istedikleri alan değişkenleri açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Aşlamacı & Eker, 2016).

İmam hatip okullarını tercih eden öğrencilerin tercihlerindeki etkenleri detaylı bir incelemeye tabi tutan Çetin'in (2017) yapmış olduğu saha çalışmasının sonuçları da oldukça ilgi çekicidir. Araştırmada sonucunda öncelikle öğrencilerin okullarına karşı tutum düzeyleri ölçülmüş ve orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okula karşı tutumları ile ailesel faktörler (anne-babanın sağlık durumu, medeni durumu, ailenin gelir ve çalışma durumu) arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca öğrencinin cinsiyet ya da kitap okuma alışkanlığı gibi özelliklerinin de okula karşı tutumlarını etkilemediği gözlemlenmiştir. Okula yönelik tutumu anlamlı bir biçimde etkileyen tek değişken öğrencinin okulu bireysel olarak tercih etme durumu olmuştur.

Araştırmacıların dikkatini çeken bir diğer husus ise dini bir eğitim vermeyi amaçlayan imam hatip okullarında yetişen öğrencilerin Allah ve Peygamber tasavvurlarının nasıl şekillendiği sorusudur. Bu soruya cevap niteliğinde olan iki tez çalışmasını incelediğimizde şunları tespit etmekteyiz: Çalışmalardan biri (Taluk, 2014), imam hatip öğrencilerinin Allah tasavvuruna yönelik yapılmış olan bir saha çalışmasıdır. Söz konusu çalışma bize tümel bir bilgi vermez, lakin incelenen fenomeni anlamak için bir ışık tutma çabasıdır. Örneklemini 14-15 yaşlarındaki gençlerin oluşturduğu bu çalışmada katılımcıların Allah tasavvurları belirli değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Katılımcıların %57'sinin "*Allah'ın varlığına kesin olarak inanıyor ve hiçbir şüphe taşımıyorum.*" ibaresini tercih etmesi, öğrencilerin yarısından fazlasının Allah'ın varlığı konusunda inkârcı ya da şüpheli bir zihne sahip olmadıklarını göstermektedir. Bunun yanında geri kalan %43'lük kesim bu ibareyi kullanmamaktadır. Bu da bizi bazı öğrencilerin zihinlerindeki temel dini kaygı ve soruların aile ve öğretmenler tarafından yeterince izale edilemediği sonucuna götürmektedir. Bu eksiklik ve oluşan Allah algısı öğrencilerin ibadet etme oranlarına ve yaşam tarzlarına yansımaktadır. Mevzubahis çalışma bize, İmam hatip liselerindeki müfredatın inanç eksenini boyutuyla yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

İkinci çalışma ise imam hatip okulu öğrencilerinin peygamber tasavvurlarının keyfiyetine ilişkindir. Yanmaz'ın (2013) tezinin ulaştığı sonucu şu şekilde özetlemek mümkündür. İmam hatip liselerinde verilen tutucu ve eleştirel olmayan dinî eğitim; öğrencilerin inanç sistemlerini doğrudan etkilemektedir. Bu yaklaşım imam hatip öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunu aşırı yüceltmeci bir peygamber tasavvuruna yöneltmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun nazarında Hz. Peygamber hata yapmayan, mucizelerle donatılmış insanüstü bir varlıktır. Ayrıca, Peygamber tasavvuru ile ailenin gelir seviyesi ve öğrencinin namaz kılma sıklığı arasında da anlamlı bir ilişki mevcuttur. Gelir seviyesi yükseldikçe yüceltmeci Peygamber tasavvuru yerine beşer bir Peygamber tasavvuruna bırakılmaktadır. İmam hatip öğrencilerinin sosyal hayatta üstlendiği din eksenli roller göz önüne alındığında, zihinlerindeki Peygamber tasavvurunun toplumdaki dini yaşayışı etkileme gücü de ortaya çıkacaktır.

Değınmek istediğımız bir diğerk nokta ise imam hatip öğrencilerinin mesleki yeterlilik algılarıdır. Toplumda din önderleri olarak görülen bu öğrencilerin aldıkları eğitimin gereğini icrada ne denli yeterli olduğu sorusuna odaklanan pek çok çalışma yapılmıştır. Mevzubahis tezlerin daha çok saha çalışması olmaları hasebiyle bazı noktalarda farklı sonuçlar elde edilmiş olmasına rağmen, çalışmaların hemen hemen hepsinde karşımıza çıkan ortak değerlendirmeler de mevcuttur. Burada değişik görüşlerden çok imam hatipler hakkında ulaşılan genel kanaat ve beklentileri beş ana başlıkta sıralamanın daha uygun ve yararlı olacağı kanaatindeyiz.

- Öncelikle, imam hatip okulu öğrencileri aldıkları dini eğitimden dolayı topluma örnek bireyler olmaları gerektiğinin farkında ve toplum tarafından bu şekilde algılandıklarının bilincindedirler.
- İmam hatip okulu öğrencilerinin çoğunluğu okula başladıktan sonra dindarlık düzeylerinin arttığını, davranışlarında olumlu yönde değişiklikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- İmam hatip okullarındaki ders yükünün diğerk okullara göre ağır olması öğrenci portföyünün bu ağırlığı kaldırabilecek bireylerden oluşmasını gerektirmekte, düşük puanlı öğrencilerin bu okulları tercih etmeleri hem öğrencilerin özgüvenini hem de din eğitimi kalitesini kötü yönde etkilemektedir.
- Öğrenciler söz konusu meslek derslerinin ağırlığından şikâyet etmekle birlikte, bu dersleri sevdiklerini de dile getirmektedir. Lakin derslerin güncel sorunlara cevap verip vermediğı konusunda öğrenciler arasında fikir birliğı yoktur.
- İmam hatip okulu öğrencileri, aldıkları eğitimin din görevlisi olarak çalışmaları için yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bununla birlikte okulda aldıkları eğitime ek olarak din eğitimi alan öğrenciler, kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. İmam hatip okullarının kuruluş amaçlarından biri olan din görevlisi yetiştirme hedefine ulaşamıyor olması kayda değerdir (Özyurt, 2015).

Mevcut hükümetin yaptığı değişiklikle imam hatip okullarında katsayı probleminin kaldırılması ve akabinde bu okulların sayısının artırılması öğrencilerin psikoloji, davranış ve tutumlarında değişikliklere sebep olmuştur. Bu değişikliklere odaklanmış bir tez çalışması son derece ilgi çekicidir (Çelik, 2016). Bu çalışmadan çıkardığımız belli başlı sonuçlar şunlardır:

- Öncelikli soru, katsayı uygulamasının kaldırılmasının, İmam hatip liselerinin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmesinde olumlu yönde bir etkiye sebep olup olmadığıdır. Bu soruya cevap vermek oldukça zor olmakla beraber imam hatip okul ve öğrenci sayısının plansız bir şekilde artması nicel bir

başarıdır. İstisnai durumlar dışında aynı başarıyı nitelik bakımından söylemek maalesef mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla katsayının kaldırılması başarılı öğrencilerin imam hatip okullarını tercih etmesinde müspet bir etki yapmamıştır.

- İmam hatip lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmı okullarına güçlü bir aidiyet duygusu beslemekte ve büyük bir çoğunluğu toplum içinde ‘İmam Hatipli Olma’ kimliğini ifade edebilmektedir. Bu aidiyet hissi ilahiyat dışı bir bölüm tercih etmelerinin önünde bir engel teşkil etmemektedir. Nitekim katsayı probleminin kaldırılması ile öğrencilerin büyük kısmı üniversite tercihi noktasında mesleki alanlarının dışındaki bölümleri de düşünmeye başlamıştır (Çelik, 2016).

Bu kısımda bahsetmek istediğimiz son çalışma, küreselleşen ve hazları yüceltten bir dünyada dini eğitim alan imam hatip öğrencilerinin nerede durduğunu araştıran, öğrencilerin tutum ve davranışlarını güncel olan bağlamında değerlendiren bir tez çalışmasıdır. Endüstri toplumundan bilgi ve ağ toplumuna evrilen post-modern zamanlarda sosyal medya ve hesaplar, şahsi profil ve paylaşımlar günlük yaşamımızın vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Çalışmada neredeyse herkesi içine alan bu yeni sistemin imam hatip lisesi öğrencilerini de çevrelediği ve toplumsal ve dini değerlerinin zayıflamasına sebep olduğu vurgulanmaktadır. Dindarlık derecesi öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermektedir. Popüler kültürün pençesinde olan bu öğrencilerden kimisi bu kültürün getirdiği birçok şeyi tüketip hazzına varırken; kimisi de bu dünyadan uzak kalamasa da dini vecibelerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Toplumun farklı kesimlerinin iç içe olduğu imam hatip okullarında, küreselleşmeye rağmen dinin temellerini ve prensiplerini önemseyen ve önceleyen bir anlayış kararlılıkla varlığını sürdürmektedir (Aksu, 2018).

Çoşkun ve Şentürk (2010) araştırmalarında imam hatip okulu öğrencilerinin hâkim dünya görüşlerini ve son dönemde bu dünya görüşünün geçirdiği değişimleri keşfetmeye çalışmışlardır. Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilerin göstermiş oldukları tutumların zamanla değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Önceleri radikal/gelenekçi bir tutum sergileyen öğrencilerin zamanla muhafazakâr/modernist bir çizgiye kaydıkları görülmektedir. Bu değişimin Türkiye’de son yıllarda gerçekleşen ekonomik, siyasal ve kültürel değişim ve dönüşümlerden kaynaklandığı öne sürülmektedir

İmam hatip okullarının müfredatına yönelik çalışmalar daha çok meslek derslerini (Kur’an, Hadis, Tefsir, Arapça, Dini Musiki, Karşılaştırmalı Dinler Tarihi ve İslam Mezhepleri Tarihi) ele almışlardır.

Yüksel (2016) tarafından yürütülen çalışmada Kur’an eğitiminin önündeki zorlukları tespit etmek, yeni metotlar geliştirmek ve teknik imkânlardan yararlanarak başarıyı artıracak yöntemler sunmak hedeflenmiştir. Çalışmada hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik hususlar incelenmiştir. Böylece çift yönlü bir yaklaşım ile daha yerinde tespitler ve çözüm önerileri ortaya konmuştur.

İçine doğduğumuz ve çevremizde uygulamalarına şahit olduğumuz dinin gerekleri gibi mensubu olduğumuz mezhebin de gereklerini ilk aşamada yakın çevremizden öğrenmekteyiz. Bu durum zaman zaman diğer mezheplere yönelik ötekileştirici bir bakış açısı oluşturmaktadır. Bu nedenle mezheplerin din değil sadece dinin bir yorumu olduğu bilgisinin toplumsal algıya yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu çabanın mekanı din eğitimi verilen imam hatip okulları olmalıdır. İmam hatip müfredatı içerisinde yerini alan İslam Mezhepleri Tarihi dersi, bu bilginin evvela öğrencilere ve öğrenciler üzerinden topluma taşınması için bir araç olarak düşünülmelidir. Literatürde bu dersin müfredatının değerlendirildiği ve yeniden iyileştirmeye yönelik katkıların yapıldığı yapıcı çalışmalar da yer almaktadır (Kubat, 2019).

İmam hatip okullarında verilen derslerden bir diğeri de dini musiki dersleridir. Şüphe yok ki, dini musiki din görevlisi olacak mezunların meslek hayatı içerisinde ihtiyaç duyacakları bir alandır. Musiki formlarını güzel icra edebilme ve eğitilmiş ses, dini musiki dersi ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tarihsel olarak ilk defa 1985 yılında okutulmaya başlanan bu ders, literatürde çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmiştir. Mevzubahis dersin dini musiki ile ilgili konuların hepsini kapsamaması ve ders süresinin yetersiz oluşu gibi çeşitli eleştirel sonuçlara ulaşılmıştır. Sevinç (2017) tarafından yürütülen çalışmada da imam hatip okullarındaki dini musiki dersinin tarihsel süreci incelenmiş, ardından eski ve yeni öğretim programları çeşitli yönlerden ele alınmıştır.

İmam hatip okullarında öğrencilerin dini hassasiyeti önemseyen ve önceleyen bir anlayışla yetişmesinde nitelikli öğretmen ve idarecilerin rolü büyüktür. İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları vizyona ilişkin yapılan çeşitli çalışmalar da (Uçar, Polat, & Altun, 2016) tezimizi doğrular niteliktedir. Bu çalışmada imam hatip okullarında görev yapmakta olan meslek dersleri öğretmenlerinin “İmam Hatipli *Vizyonu*”nın ne olduğu, ortaya çıkan vizyonların ne gibi ortak özelliklere sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bunun yanında, imam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenlere göre durumunu ortaya koymaya çalışan araştırmalar da (Arslan, 2018) yapılmıştır. Arslan (2018) tarafından yapılan bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel kimlik düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkeninden anlamlı bir biçimde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde farklı kurumlarda görev alan öğretmenlerin sorunlarına ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu amaçla yapılan araştırmalardan biri de (Baltacı, 2019c) imam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorunlarına yöneliktir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin sorun olarak ifade ettiği temaları şu şekilde sıralayabiliriz; din eğitime ilişkin sorunlar, öğretmen kaynaklı sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar, okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunlar ve üst yönetim kaynaklı sorunlar.

İmam hatip okulu müfredatının dizaynı açısından önem arz eden bir diğer husus ise, 12. sınıflarda okutulan meslek derslerinin ilahiyat dışında lisans eğitimi almayı hedefleyen öğrenciler açısından oluşturduğu zorluktur. Öğrenciler özellikle son sınıfta aldıkları meslek derslerini teorik, sıkıcı ve ağır bulmaktadır. Bu öğrenciler imam

hatip okulu meslek dersleri içeriklerinin kendilerine hitap etmediğini düşünmektedir. Öğrenciler, ders kitaplarının faydalı ve ilgi çekici olmadığını ancak öğretmenlerin anlatma biçiminin dersleri ilgi çekici hale getirebileceğini düşünmektedirler. Ayrıca, son sınıfta sınava hazırlanma süreci içerisinde meslek derslerine yeterince vakit ayıramadıkları için bu derslerin 9. ve 10. Sınıfa kaydırılmasını teklif etmektedirler. Bununla birlikte ortaya koydukları eleştirilerin derslere önem vermemekten kaynaklı olmadığını söylemektedirler (Kaya, 2018).

Bu kısımda inceleyeceğimiz son konu başlığı imam hatip okullarının tarihçesine ilişkin yazın olacaktır. Türkiye’de dinin ve dini eğitimin; gelişme, ilerleme ve modernleşmenin önünde engel teşkil ettiğini savunan seküler anlayışa karşılık, dinine bağlı ve dini eğitimi savunan muhafazakâr yaklaşım her zaman varlığını korumuştur (Toker & Özcan, 2017). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitim sistemi laik bir anlayış üzerine kurulmuş olup din konusunda sürekli bir gerilim söz konusu olmuştur. Tevhid-i Tedrisat ile birlikte din eğitimi tekeline alan devlet toplumun muhafazakâr kesimlerinden gizli/açık tepki almıştır. Zamanla dini eğitimin yasaklanmasının olumsuz sonuçlarını engellemek adına yine devlet eliyle dini eğitim veren imam hatip okulları açılmıştır (Deniz, 2014). İmam hatip okullarının kuruluş ve gelişme süreçleri ve bu süreçleri etkileyen faktörler de çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Çınar, 2013).

Sonuç

İmam hâtiplerin tarihinin Türkiye Cumhuriyeti tarihinden daha eskilere dayandığı; 1912 yılının imam hatip okullarının temelini atıldığı yıl olduğu söylenebilir. Osmanlı Devleti’nin vaiz yetiştirmek amacıyla 28 Aralık 1912’de kurduğu Medresetü’l-Vaizin ile imam ve hatip yetiştirmek üzere 1913’te açılan Medresetü’l-Eimme ve’l-Huteba, imam hâtiplerin ilk örneklerini oluşturmaktadır. Bu iki medresenin daha sonra 1919’de Medresetü’l İrşad adıyla birleştirildiği görülmektedir. Daha sonra TBMM kararıyla 8 Mayıs 1921’de Bilim Medreseleri Kanunnamesi çıkarılmıştır. Bu kanunname ile imam hatip liselerinin ilk örneği olarak kabul edilen okulların müfredatı bugünkü müfredata benzer bir şekilde düzenlemiştir. Bu okullar, kısa bir süre geçtikten sonra 3 Mart 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu gereğince kapatılmıştır.

Ardından çıkarılan bir kanunla ilk kez imam hatip ismi kullanılmaya başlanmıştır. Yeni kanun din adamı yetiştirmek üzere imam hatip mektepleri açılmasını öngörmüştür. Bu mektepler ise çok geçmeden çeşitli sebepler ileri sürülerek 1932’de tamamen kapatılmıştır. Bu okulların kapatılmasıyla birlikte devlet eliyle kontrol altına alınıp yönetilmek istenen din eğitimi alanı halka büyük bir boşluk ve ihtiyaç olarak yansımıştır. Halkın durumu 30 yıllık aradan sonra yeniden gözetilmiş ve bu okullar tekrar açılmıştır. Tarihinde sürekli gel-gitler yaşamış ve polemiklere konu olmuş imam hatip okulları geleneği bozmayarak 28 Şubat sürecinde de hedef olmuştur. Bu süreçte başörtü yasağı ve katsayı gibi engellere maruz kalan imam hatip okullarının ortaokul kısımları kapatılmış; 2011 yılında katsayı problemi ortadan kalkarken 2012-2013 eğitim öğretim döneminde imam hâtiplerin orta kısmı tekrardan açılmıştır.

Siyasi anlamda ideolojik tepkilerin hedefi olan imam hatipler özellikle 2011 yılı sonrasında akademik alanda da ele alınan ve incelenen konulardan biri olmuştur. Yapmış olduğumuz bu çalışma literatürde yer alan imam hatipleri konu edinmiş çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışma kapsamında 2011 sonrası yayımlanmış çok sayıda akademik çalışma incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçların mutlak çıkarımlar olmadığı unutulmamalıdır. İmam hatiplerle ilgili değişmez ve sarsılmaz bilgiler vermek bu çalışmanın ulaşmak istediği hedefler arasında yer almamaktadır. Çalışmamız, imam hatip okullarıyla ilgili olarak oluşan bilgi kirliliği ve soru işaretlerinin ortadan kalkmasına yönelik olarak yapılan akademik çalışmaları kapsamlı bir biçimde ortaya koyma amacı taşımaktadır.

1989-2020 yılları arasında tamamlanmış imam hatip okullarını konu alan tez çalışmaları toplamda 103'dir. Bu çalışmaların 89'ü yüksek lisans tezi iken, 14'ü doktora tezidir. 2009 yılında imam hatip okullarındaki katsayı problemi kaldırıldıktan sonra bu okulları odağına alan lisansüstü çalışmalarda ciddi bir artış söz konusudur. İmam hatiplerle ilgili yapılmış doktora çalışmaların en yoğun olduğu zaman dilimi ise 2013-2016 yıllarıdır. Sonraki yıllarda da bu ilgi sürmüştür.

1995-2020 yılları arasında imam hatipler üzerine yazılmış makale sayısı 116'dır. Bu makalelerin 79'u Türkçe, 37'si İngilizce makalelerdir. Türkçe makalelerin rağbet görmeye başladığı yıl da tahmin edileceği gibi 2011'dir. İngilizce çalışmalar ise 2015 yılından sonra ivme kazanmıştır.

Çalışmada Kaymakcan ve Aşlamacı'nın (2011) yazın incelemesi de dikkate alınarak, özellikle 2011 yılından sonra yayınlanan eserler, kitap/tez, Türkçe makaleler ve uluslararası mecralarda yayınlanmış İngilizce makaleler derinlemesine incelenmiştir. İmam hatipleri konu alan çalışmalar incelendiğine okulların çok farklı veçheleri ile ele alındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu çalışma incelenen eserleri konularına göre on ana başlık altında sınıflandırmıştır.

2011-2020 yılları arasında yayımlanan 219 çalışmanın konuları itibarıyla dağılımına bakıldığında, imam hatip okullarının akademide en çok sosyo-politik bir öge olarak incelendiği görülmüştür. Çalışmaların neredeyse %20'si bu başlık altında sınıflandırılabilir. İkinci ve üçüncü sırada %15'e yaklaşan oranlarıyla imam hatip okullarındaki müfredat ve imam hatiplilik algısını inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Sıralamanın sonunda yer alan başlıklar ise sırasıyla tarihsel bağlamda imam hatipler (%5.44), imam hatip okullarının paydaşları (%4.08) ve literatür taramaları (%2.72) olmuştur.

Bunun yanında yazılan kitap ve tezlerin çoğu (%29.27) imam hatiplilik algısı üzerinedir. Bunun yanında müfredata yönelik çalışmalar da geniş yer tutmaktadır. Dikkat çekici bir başka nokta okulların diğer paydaşlarına ve sosyo-politik yönüne dair kitap ve tezlerin sayısı yetersizdir.

Türkçe makaleler incelendiğinde; özellikle son üç yılda (2018, 2019 ve 2020) imam hatip okullarına yönelik yayınlarda ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Makalelerin yüzdesel dağılımı dikkate alındığında nispeten dengeli bir dağılım görülmektedir.

İmam hatip okullarını konu alan İngilizce makalelerin dağılımının ortaya koyduğu en önemli sonuç, İngilizce alan yazınında imam hatip okullarının ağırlıklı olarak sosyopolitik bir olgu (%50) olarak ele alınmış olmasıdır. İkinci sırada da benzer biçimde imam hatip okullarını diğer eğitim kurumlarıyla kıyaslayan çalışmalar (%16.67) yer almaktadır. Öte yandan, imam hatip okullarının öğretmen, yönetici gibi asli unsurlarına ve veli, sivil toplum, okul aile birliği dernekleri gibi paydaşlarına ilişkin çok az çalışma tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında imam hatip okulları ile doğrudan ve dolaylı ilintili önce çıkan bazı çalışmalara daha detaylı değinilmiştir. Bu detaylı incelemelerden elde ettiğimiz sonuçlar şu şekildedir:

1. İmam hatip öğrencilerinin bu okulları tercihlerinde ailelerinin istekleri ve okul, öğretmen ve idarecilerinin pozitif tutumları etkili rol oynamaktadır. Öğrencilerin okullarına ilişkin tutumları genel anlamda olumludur. Cinsiyet ve ailenin gelir durumunun tercihlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir.
2. İmam hatip okulları öğrencilerinin dini tutum ve okul aidiyet düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin il, cinsiyet, sınıf, imam hatip tercih sebebi ve üniversitede okumak istenilen alan vb. değişkenler açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
3. İmam hatip öğrencilerinin okulda edindikleri deneyimler ile imam hatipli kimliklerine katkı sağladıkları görülmüştür. Bu katkı toplumsal düzeyde insanlara rol model olup, belli meselelerde liderlik etme şeklinde kendini göstermiştir.
4. İmam hatip öğrencileri Allah tasavvuru konusunda hemen hemen aynı düşünceye sahipken, peygamber tasavvuru konusunda karışık bir düşünce yapısına sahiptirler. Yanlış ve hatalı tasavvurların eğitimde gösterilen zafiyetlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.
1. İmam hatip okullarındaki meslek derslerinin ağırlığından şikâyet eden öğrenciler ilahiyat dışında alanlarda ihtisas yapmak isteyen öğrencilerdir. Öğrenciler, ders kitaplarının faydalı ve ilgi çekici olmadığını bulmamakta, 12. sınıf meslek derslerinin 9. ve 10. sınıflara kaydırılmasını teklif etmektedirler.

2. Katsayı problemi kaldırıldıktan sonra bu okulları başarılı öğrencilerin tercih edip etmediği sorusuna kesin bir yanıt vermek mümkün değildir. Lakin imam hatip okullarına rağbet edilmesi nicel anlamda bir başarının sonucudur.
3. İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenler ise mesleki yeterliliğe sahip ve gelişime açık, öğrenme motivasyonu yüksek, araştıran, sorgulayan, eleştiren, çalışkan, güncel, ehl-i sünnet çizgisinde ama mezhep taassubu olmayan, farklı inançlara saygılı bir öğrenci arzuladıklarını ifade etmişlerdir.
4. Araştırmalara göre imam hatip öğrencilerinin dünya görüşü zamanla radikal/gelenekçi bir tutumdan muhafazakâr/modernist bir tutuma evrilmiştir.

Yapılacak yeni Çalışmalara Yönelik Bazı Tavsiyeler

Bu çalışma kapsamında değindiğimiz çalışmalar imam hatiplerle ilgili akademik yayın yapmak isteyenler için rehber olacak niteliktedir. Bunun yanında çalışılması halinde literatüre büyük katkı sağlayacağını düşündüğümüz bazı konular da bulunmaktadır.

Mesela, imam hatip ortaokulundan mezun olan başarılı öğrencilerin lise için imam hatip liselerini tercih edip etmediği sorusunu cevaplamak imam hatip okullarına ilişkin sağlıklı bir değerlendirme yapılması açısından önemlidir. İmam hatip lisesine devam eden öğrencilerin bu kararlarının temel öncülleri nelerdir? İmam hatip liselerinde başarı sağlayacaklarına neden olan düşünce neye dayanmaktadır? Bunun yanında imam hatip okullarından diğer liselere geçiş yapan öğrencilerin tercihlerinin müspet ya da menfi sonuçları neler olmuştur? Bu ve benzeri soruları cevaplayabilecek çalışmalara ihtiyaç olduğu aşîkârdır.

Öte yandan, küreselleşen dünyada imam hatip öğrencilerinin konumu da akademik bir çalışma kapsamında incelenebilir. Öğrencilerin ilgileri, zamanlarını nasıl geçirdikleri, depresif öğrenci profilinin hâkim olduğu günümüzde psikolojik iyi oluşları, boş zamanlarını hangi aktivitelerle geçirdikleri cevaplanması halinde imam hatiplere ilişkin bilgimizi zenginleştirecek ve iyileştirme önerilerine yol açacak sorulardır.

Bir diğer önemli soru imam hatip öğrencilerinin aldıkları dini eğitim güncel anlatım teknikleri ile daha işlevli ve verimli hale gelmiş midir? Hayat tarzlarının temelinde maddi mi manevi mi kaygılar yatmaktadır? Sekülerizmin yansımaları tam olarak hangi alanlarla temayüz etmiştir?

Ayrıca imam hatiplerin başarılı veya başarısız olduğu iddialarına cevap verecek nicel verili bir çalışmaya ihtiyaç olduğu kanaatindeyiz. Bu öğrenciler için başarı tanımı nedir? Başarılı olarak tanımlandıkları kimseler kimlerdir? İmam hatip öğrencilerinin kendine örnek aldığı kişiler kimlerdir? Genelde okudukları kitap türü nedir? Dinledikleri müzik türü nedir? İzledikleri film türü nedir? soruları yöneltilerek günümüz imam hatip öğrencilerine ışık tutulabilir.

Uluslararası alanda resmi bir eğitim politikasının parçası olan bu okulların amacını ve toplumdaki rolünü, Türkiye dışında aynı statüde eğitim veren okullarla benzerlik ve farklılıklarını politik tartışmalar dışında sosyolojik bir olgu olarak ele alacak çalışmalara ciddi ihtiyac vardır.

Kaynakça

- Acar, M. C. (2014). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dinî Sorumluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Bingöl Örneği. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 151–161.
- Ağçoban, S. (2018). İmam Hatip Liselerinde Okutulan Ders Kitaplarının Bireycilik ve Kolektivizm Açısından İncelenmesi. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 2(1), 53–83.
- Akarsu, S. (2019). İMAM HATİP ORTAOKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1334–1346.
- Aksu, K. (2018). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin okul dışı zamanlarını değerlendirme biçimleri üzerine sosyolojik bir araştırma*. Ankara Üniversitesi.
- Akyüz, H. (2018). Anadolu İmam Hatip Liseleri Hadis Dersi Öğretim Programı Ve Ders Kitabı Üzerine Bazı Mülâhazalar. *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1–14.
- Altinyelken, H. K., Çayır, K., & Agirdag, O. (2015). Turkey at a crossroads: critical debates and issues in education. *Comparative Education*, 51(4), 473–483. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1089076>
- Altıntaş, E. (2016). *Öğrencilerde İmam-Hatip Lisesi Algısı (Batman Örneği)*. Hitit Üniversitesi.
- Altıntaş, M. C. (2020). *Worldviews and identity discernment of Turkish youth and the role of religious education: An investigation of imam-Hatip High Schools' senior students' meaning-making of the world in the 21st Century*. University College London.
- Ankaralı, H. (2019a). Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyi, Başarı ile İlişkisi ve Bağımlılık Üzerine Etkili Faktörler. *Kalemname*, 4(8), 301–331.
- Ankaralı, H. (2019b). Türkiye’de İmam Hatip Okulları Hakkındaki Halkın Bilgi Düzeyi, Algı Seviyesi ve İlişkili Faktörler. *Kalemname*, 4(8), 210–300.
- Apaydın, Ö. (2018). İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Dinî Mûsikî Dersinin Nicelik ve Nitelik Bakımından İncelenmesi. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(2), 219–256.
- Aras, İ., & Öztürk, V. (2019a). İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (49), 49–90. <https://doi.org/10.21054/deuifd.588062>
- Aras, İ., & Öztürk, V. (2019b). İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 101–123.

- Arslan, M. (2018). İmam Hatip Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Birey ve Toplum*, 8(1), 111–129.
- Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Aşlamacı, İ. (2018). İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI. *Hikmet Yurdu*, 11(22), 87–106.
- Aşlamacı, İ., & Eker, E. (2016). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Aidiyet ve Dinî Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 7–38.
- Aşlamacı, İ., & Eker, E. (2017). Parental Participation of Imam Hatip High-School Students in Children's Education: A Qualitative Study Based on School Administrators' Views. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(2), 153–185. <https://doi.org/10.12738/talim.2017.2.0007>
- Aşlamacı, İ., & Kaymakcan, R. (2017). A model for Islamic education from Turkey: the Imam-Hatip schools. *British Journal of Religious Education*, 39(3), 279–292. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1128390>
- Aslan, C. (2019). Level of religiosity by School Type : A Study on Women in Turkey. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 787–820. <https://doi.org/10.14812/cufej.485856>
- Aslan, O. (2019). *İmam Hatip Liselerinde Görev Yapan Meslek Dersi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri (Kastamonu İli Örneği)*. Kastamonu Üniversitesi.
- Aydemir, M. A. (2017). Türkiye’de İmam Hatip/li Algısı: Bazı Göstergeler Bağlamında Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(1), 5–27. <https://doi.org/10.12738/talim.2017.1.0003>
- Aydın, M., & Duran, A. (2014). İmam Hatip Liselerinde Dinsel Geleneklerin Öğretimi: Tespitler Ve Teklifler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (37), 19–42.
- Aydoğan, Z. (2019). *Ergenlere yönelik din eğitiminde hayatın anlamı (İmam hatip liseleri düzce örneği)*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2019a). İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarının Analizi ve Çözüm Önerileri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 52(December), 241–264. <https://doi.org/10.29288/ilted.588197>
- Baltacı, A. (2019b). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 125–158.
- Baltacı, A. (2019c). Okul Yöneticilerine Göre İmam - Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Bilimname*, 2019(40), 375–406.
- Balyer, A., & Özcan, K. (2020). School Principals ' Instructional Feedback to Teachers: Teachers' Views. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(Special Issue), 295–312.
- Batar, Y. (2017). “Dinî” Manipülasyonlar Karşısında İmam Hatip Okullarının Misyonu. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(1), 29–54. <https://doi.org/10.12738/talim.2017.1.0005>

- Batar, Y. (2019). İmam Hatip Lisesinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Öğrencilerin Beklenti ve Sorunlarına İlişkin Tespitleri. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 381–423.
- Bayezit, F. (2017). Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(2). <https://doi.org/10.12738/talim.2017.2.0015>
- Bayhan, S., & Gök, F. (2017). Education policy in an era of neoliberal urbanisation: a case study of Istanbul's school relocations. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 581–595. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113858>
- Bayram, F., & Özkamalı, E. (2019). Lise Öğrencilerin Siber Zorbalık Yapma ve Siber Mağdur Olma Durumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 303–318. <https://doi.org/10.17679/inuefd.543251>
- Bekiroğlu, H., & Okan, N. (2018). İmam Hatip Okullarıyla İlgili Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi: 2000-2018 Yılları Arası Tezlerin Bir Meta Sentezi. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*. <http://talimdergisi.com/>: Önder İmam Hatipliler Derneği. <https://doi.org/10.12738/talim.2018.2.0105>
- Berkant, H. G., Tuncer, M., & Tanır, H. (2015). İmam Hatip Ortaokulunda Öğrencisi Bulunan Velilerin Okul Tercih Nedenlerine İlişkin Görüşleri. *Journal of Educational Sciences*, June, 178–194.
- Bilecik, S. (2016). Eğitime siyasi ve ideolojik yaklaşımlar bağlamında köy enstitüleri ve imam hatip okulları. *Mütefekkir*, 3(6), 329–347.
- Boztepe, M. (2016). *Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet (Mobbing) Algıları İstanbul İli Anadolu Yakasında Bulunan Resmi İmam Hatip Liselerinde Bir Tarama*. Maltepe Üniversitesi.
- Budak, H. (2019). Teog Sınavında Başarılı Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Nedenleri ve Sosyal Kimlik İnşa Sürecinde İmam Hatip Lisesinin Rolü. *Journal of International Social Research*, 12(64), 438–459. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3366>
- Buyruk, H. (2020). The role of religious education in hegemony construction: the case of imam hatip schools in Turkey. *Paedagogica Historica*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1762677>
- Çağlar, İ. (2015). Anadolu'dan Viyana'ya İmam Hatipler: Modernleşme , Diaspora ve Eleştiri. *Sakarya University Journal of Education*, 1(April), 81–94.
- Çakır, R., Bozan, İ., & Talu, B. (2004). *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*. İstanbul: TESEV Yayınları. Retrieved from <http://www.tesev.org.tr/etkinlik/imam-hatipler.php>
- Çakmak, D. (2009). Pro-Islamic public education in Turkey: The imam-hatip schools. *Middle Eastern Studies*, 45(5), 825–846. <https://doi.org/10.1080/00263200903135596>
- Çalışkanoğlu, Ş. (2018). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Çorum Örneği)*. Hitit Üniversitesi.
- Can, C. (2017). *Köy Enstitülerinden İmam-Hatiplere Eğitimde Hegemonya Mücadelesi*. İstanbul: Libra.
- Çavdar, G. (2019). *Türk Eğitiminde Muhafazakârlık: 1950-60 Dönemi Köy Enstitüleri- İmam-Hatipler Örneği*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Çekçikar, S. (2019). *Ergenlerde benlik saygısı ve dini başa çıkma (imam hatip lisesi öğrencileri örneği)*. Marmara Üniversitesi.
- Çekin, A. (2013). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Prososyal Davranış Eğilimleri Üzerine Nicel Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Çelik, Ö. F. (2016). *Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum Ve Özellikleri (Gaziantep Örneği)*. Uludağ Üniversitesi.
- Çelik, Z., & Gur, B. S. (2013). Turkey's Education Policy During the AK Party Era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15(4), 151–176.
- Çetin, İ. (2017). *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Çimen, E. (2019). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cin, F. M., Karlıdağ-Dennis, E., & Temiz, Z. (2020). Capabilities-based gender equality analysis of educational policy-making and reform in Turkey. *Gender and Education*, 32(2), 244–261. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1484429>
- Çınar, F. (2013). İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ANALİZİ ve KARŞILAŞTIRILMASI. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 180–208.
- Çınar, F. (2018). İmam Hatip Liselerinden Beklentiler. *Journal of International Social Research*, 11(60), 1243–1259. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2870>
- Çırak-Kurt, S., & Kalman, M. (2019). Probing School Image at High Schools: Scale Development and a Discriminant Analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 243–260. <https://doi.org/10.33200/ijcer.562969>
- Cornell, S. E. (2018). Headed East: Turkey'S Education System. *Turkish Policy Quarterly*, 16(4), 47–56.
- Coşkun, M. K., & Şentürk, B. (2010). Gelenekçilikten 'Muhafazakar Modernliğe': İmam Hatip Okulları Örneği. *Mülkiye*, XXXIV(268), 249–263.
- Daban, Z. (2019). *İmam - Hatip Liselerinin Tercih Nedenleri*. Denizli. Retrieved from <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/28021>
- Dag, N. (2018). *Florida State University Libraries Turkey 's Imam-Hatip Schools : Threat to Secular Democracy or Model of Integration ?* Florida State University.
- Dagdemir, R., & Tevabil Aka, S. (2019). Comparative Study on Attitudes of Students Studying in Different Types of High Schools towards Physical Education and Sports Lesson. *Asian Journal of Education and Training*, 5(4), 609–615. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.54.609.615>
- Demir, R. (2019). İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(44), 280–306.
- Deniz, A. Ç. (2014). Tek Parti Döneminde Devrimsel Ric'atler: Bir Ric'at Örneği Olarak İmam Hatip Seminerleri Girişimi ve İmam Hatip Kurslarının Açılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 95–110.

- Dertli, S. O. (2019). *İmam-hatip lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşleri (Çorum ili örneği)*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Doğan, M. K., & Yuret, T. (2015). Üniversitelere Yerleşmede Farklı Katsayı Uygulamasının Etkileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70(1), 195–220.
- Duman, D. (2015). 1950 Seçimleri Öncesinde Cumhuriyet Halk Partisi’nin Politik Bir Manevrası Olarak İmam Hatip Kursları. *Belgi Dergisi*, (10), 1343–1360.
- Durakbaşı, A., & Karapehlivan, F. (2018). Progress and pitfalls in women’s education in Turkey (1839-2017). *Encounters in Theory and History of Education*, 19, 70–89. <https://doi.org/10.24908/eoe-esr-rse.v19i0.11915>
- Durmuş, M. E., & Kahraman, M. A. (2016). İmam Hatip Lisesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kur’an Dersine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. In *International Congress on Political, Economic, and Social Studies (ICPESS-2016)* (pp. 24–26). İstanbul.
- Durmuşçelebi, M., & Deliktaş, M. (2016). Meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi – Kayseri ili örneği. In *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (pp. 225–240). <https://doi.org/10.14527/9786053183563.015>
- Ekşi, H., Okan, N., & Ayhan, A. S. (2018). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Karakter Gelişiminin Yordayıcısı Olarak Öz Düzenleme Becerisi ve Okul İklim Algısı. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 2(2), 209–241.
- Emen, N. (2019). İmam-Hatip Liselerinin Misyon, Vizyon ve Değerler Bağlamında Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 14–28.
- Emiroğlu, A., & Uyanık, N. (2019). Atatürk Dönemi İmam-Hatip Mektepleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mevzu - Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 71–93.
- Erdem, İ., & Alpaydın, Y. (2017). İmam Hatip Lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla Müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki Örgüt Kültürünün İncelenmesi. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(2), 187–218. <https://doi.org/10.12738/talim.2017.2.0014>
- Erikoğlu, E. N. (2019). *İmam hatip öğrencilerinin okul tercihlerine etki eden faktörler*. Marmara Üniversitesi.
- Erkan, R., & Akçayöz, H. (2003). Siyasi İslam Tartışmaları Açısından İmam–Hatip Lisesi Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 174–201.
- Eroğlu, M. S. (2018). *İmam Hatip Öğrencilerinin Müzik Algıları Üzerine Bir Araştırma (Afyonkarahisar Örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ertaş, H. (2019). İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinde Peygamber Tasavvuru: Niğde Örneği. *Van İlahiyat Dergisi*, 7(10), 21–40.
- Ertugay, R. (2017). İmam Hatip Liseleri Hadis Ders Kitabının Hadis İlmi Açısından Değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 155–191.
- Genç, M. (2019). İmam hatip okulları ve ilahiyat fakülteleri örneğinde din eğitiminde kalite sorunu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 145–166.

- Gencer, N. (2019a). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Okul Aidiyet Duygusu (Çorum Örneği). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 21(39), 149–172. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.514384>
- Gencer, N. (2019b). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Öz güven Düzeyleri Hakkında Nicel Bir Analiz. *Bilimname*, 2019(4), 407–440. <https://doi.org/10.28949/bilimname.593973>
- Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İMAM-HATİP LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN OKUL İKLİM ALGISI VE BU ALGIYA ETKİ EDEN FAKTÖRLER (İSTANBUL ÖRNEĞİ). *OMUIFD: Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity*, (36), 67–102.
- Gogus, A., & Saygın, Y. (2019). Privacy perception and information technology utilization of high school students. *Heliyon*, 5(5), e01614. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01614>
- Göksu, M. Z. (2018). *İmam Hatip Ortaokulları İle Diğer Devlet Ortaokullarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması (Erzincan İli Örneği)*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Gontijo, L. C. B., & Barbosa, R. S. (2020). Erdoğan's pragmatism and the ascension of AKP in Turkey: Islam and neo-Ottomanism. *Digest of Middle East Studies*, 29(1), 76–91. <https://doi.org/10.1111/dome.12205>
- Gültekin, H. (2019). Uşak İli Örneğinde İmam Hatiplerin Hadis Yeterlilikleri. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 323–361.
- Günay, İ. (2019). İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersinin Önemi, Sorunları, Öğretim Metotları ve Bazı Teklifler. *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 357–383.
- Güngen, A. R. (2013). Islamic Schools in Modern Turkey: Faith, Politics and Education. *Turkish Studies*, 14(3), 612–616. <https://doi.org/10.1080/14683849.2013.833021>
- Gür, B. S. (2016). *What Erdoğan really wants for education in Turkey: Islamization or Pluralisation?* Retrieved from <http://studies.aljazeera.n>
- Güven, N. (2017). Moral Maturity Levels of Imam Hatip High School Students: The Case of Ortakoy District. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(3), 42–52. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2017.03.005>
- Hasanova, S. (2018). A Qualitative Evaluation on Fiqh Education from İmam Hatip High Schools to Theology Faculties. *SHS Web of Conferences*, 48, 01054. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801054>
- Hendek, A. (2019). Country report: Turkey. *British Journal of Religious Education*, 41(1), 8–13. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1532227>
- Junaedi, M. (2016). İMAM HATİP SCHOOL (İMAM HATİP LİSESİ): Islamic School in Contemporary Secular Turkey. *Analisa*, 1(1), 121. <https://doi.org/10.18784/analisa.v1i1.219>
- Kalkan, Ü., Aksal, F. A., Gazi, Z. A., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles, School Culture, and Organizational Image. *SAGE Open*, January-Ma, 1–15. <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>
- Kanburoğlu, Ü. B. (2013). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Benlik ve Kurum Algıları: “Öteki” Olmadan “İmam Hatipli” Olmak Mümkün mü? In M. Öcal (Ed.), *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri* (1st ed.). İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Kara, F. R. (2016). *İMAM HATİP ORTAOKULU ÖĞRENCİ VELİLERİNİN BEKLENTİLERİ*. Selçuk Üniversitesi.
- Kara, F. R. (2017). Din Eğitimi Bağlamında Kademeli Eğitim Sistemi ve İmam Hatip Ortaokulları. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(1), 89–118. <https://doi.org/10.12738/talim.2017.1.0001>
- Karasubaşı, Ö. A. (2019). *Öğrenci Ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Karateke, T. (2010). *İMAM-HATİP LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SORUN VE BEKLENTİLERİ (BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)*. Fırat Üniversitesi. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Karateke, T. (2019). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), 1235–1256. <https://doi.org/10.18505/cuid.620035>
- Karlıdag-Dennis, E., McGrath, S., & Stevenson, H. (2019). Educational policy-making and hegemony: monolithic voices from civil society. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1138–1153. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1647091>
- Kaya, N. (2019). Linking the learning and teaching geography: The gap between school and university in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 9(1), 102–121. <https://doi.org/10.33403/rigeo.546813>
- Kaya, Z. (2018). İlahiyat Dışında Lisans Eğitimi Planlayan İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Meslek Dersleri İle İlgili Değerlendirmeleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61–96. <https://doi.org/10.20486/imad.429826>
- Kaymakcan, R., & Aşlamacı, İ. (2011). İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 71–101.
- Kervankaya, F. (2014). İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 125–134.
- Keyifli, Ş. (2017). Dinî İletişim Yeterliği Açısından Hitabet ve Mesleki Uygulamalar Dersi ile İlgili Bir Araştırma. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(2). <https://doi.org/10.12738/talim.2017.2.0011>
- Keyifli, Ş. (2019). İmam-Hatip okulu müdürlerinin değişimi yönetme yeterliği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (7), 167–187.
- Kizilay, E., Yamak, H., & Kavak, N. (2019). High school students that consider choosing science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields for their university education. *Science Education International*, 30(1), 4–10. <https://doi.org/10.33828/sei.v30.i1.1>
- Koç, A. (2019). İmam hatip lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (8), 27–55.
- Koç, A., & Bastas, M. (2019). The evaluation of the project school model in terms of organizational sustainability and its effect on teachers' organizational commitment. *Sustainability*, 11(13), 1–23. <https://doi.org/10.3390/su11133549>
- Koç, A., & Baştaş, M. (2019). Project schools as a school-based management model. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(4), 923–942.

- Kocabey, H. (2019). *İmam hatip liselerinde Arapça konuşma öğretimi (tespit ve değerlendirme)*. Marmara Üniversitesi.
- Korkmaz, M. (2013). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 7–40.
- Korkmaz, M. (2018). İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları. *Bilimname*, 2018(35), 175–216.
- Korkut, M. (2017). Türkiye’de Öğrenim Gören Uluslararası İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde İslam Algısı. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1(1), 119–142. <https://doi.org/10.12738/talim.2017.1.0004>
- Kösterioğlu, İ., Çelen, Ü., & Akın Kösterioğlu, M. (2019). Success purpose tendencies of high school students Lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 662–678. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i2.5603>
- Koyuncu, A., & Birekul, M. (2014). Bir Model Arayışı Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri. *Muhfazakar Düşünce*, 10(40), 171–188.
- Kubat, M. (2019). İslâm Mezhepleri Tarihi Öğretimi Açısından İmam-Hatip Lisesi Müfredatının Değerlendirilmesi. *E-Makalat Mezhep Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 212–255.
- Küçük, M. (2018). *İmam Hatip Ortaokullarında Farklılıkların Yönetimine Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kuloğlu, R. (2018). *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Macit, M. (2014). Sosyal medyada “imam hatipli” temsilleri: Kolektif bir kimlik söylemindeki sosyal-bilişsel izdüşümler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (51), 379–394.
- Mermutlu, B. (2008). İmam-Hatip Liselerinin Seküler Açmazı. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 38, 87–98.
- Mevlüt, K., & Turan, İ. (2013). İlahiyat Fakültesi ve İmam-Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Din Görevliliğine İlişkin Mesleki Yeterlilikleri (Samsun İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34(34), 5–36.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2018/’19*. Ankara. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf
- Mücahit, M. (2016). *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Mücahit, M. (2017). Öğrencilerin gözüyle imam hatip lisesi meslek dersleri ve meslek dersleri öğretmenleri (Sivas ili örneği). *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(1), 73–99.
- Ocal, M. (2007). From the past to the present: Imam and preacher schools in Turkey - An ongoing quarrel. *Religious Education*, 102(2), 191–205. <https://doi.org/10.1080/00344080701285477>
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet döneminde Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1).

- Önder İmam Hatipliler Derneği. (2018). *Gazetelerde İmam Hatiplere Bakış*. İstanbul. Retrieved from <https://onder.org.tr/Content/pdf/Papers//4b5bd0f1-7e94-4ef9-9450-1d479f24cc88.pdf>
- Önder, Y. K., & Shamsuddin, M. (2019). Heterogeneous Treatment Under Regression Discontinuity Design: Application to Female High School Enrolment. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 81(4), 744–767. <https://doi.org/10.1111/obes.12292>
- Örekli, M. (2018). *Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğrenciler Tarafından Epistemik Otorite Olarak Görülmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ortahisar, S. (2019). *İmam hatip okulları'nın Türk eğitim tarihindeki yeri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Özdemir, N., & Yalçın, M. T. (2019). Examination of the Relationships between Academic Achievement and the Variables at the Levels of School and Students in Secondary Schools: Two-Level Path Analysis. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 44(200), 93–116. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8056>
- Özdemir, Ş., & Karateke, T. (2018). Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etme Nedenleri (Elazığ Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(December), 5–33.
- Özturhan, F. (2019). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Güney Kore Dizileri İzleme Durumları ve Dizilerin Etkileri*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özyiğit, M. (2018). *Öğrencilerin İmam-Hatip Ortaokullarını Tercih Nedenleri*. Pamukkale Üniversitesi.
- Özyurt, Ş. (2015). *İmam Hatip lisesi Öğrencilerinin Mesleki Yeterlilik Algıları*. Gaziantep Üniversitesi.
- Pak, S. Y. (2004a). Articulating the Boundary between Secularism and Islamism: The Imam-Hatip Schools of Turkey. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(3), 324–344. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.3.324>
- Pak, S. Y. (2004b). Cultural politics and vocational religious education: The case of Turkey. *Comparative Education*, 40(3), 321–341. <https://doi.org/10.1080/0305006042000274827>
- Pehlivan, A. (2018). *Manevi Bakım Ve Danışmanlığın İmam Hatip Ortaokul Öğrencilerinin Ruh Sağlığı Ve Manevi İyi Oluşlarına Etkisi*. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi.
- Reed, H. A. (1955). Turkey's New Imam-Hatip Schools. *Die Welt Des Islams*, 4(2–3), 150–163. <https://doi.org/10.1163/157006055X00047>
- Rutz, H. J. (1999). The Rise and Demise of Imam-hatip Schools: Discourses of Islamic Belonging and Denial in the Construction of Turkish Civic Culture. *PolAR: Political and Legal Anthropology Review*, 22(2), 93–103. Retrieved from <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/polar22&i=267>
- Sali, E. (2019). *İmam hatip liselerindeki kız öğrencilerin sorunları ve beklentileri (İstanbul-Güngören örneği)*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Sarfati, Y. (2015). Islamic Schools in Modern Turkey: Faith, Politics, and Education. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 42(4), 684–686. <https://doi.org/10.1080/13530194.2014.905293>

- Sarı, M. (2019). *İmam Hatip Liselerini Tercih Eden Öğrenci Ve Velilerin Beklentileri Ve Bu Beklentilerin Karşılanma Düzeyi (İstanbul/Pendik Örneği)*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Sarpkaya, R. (2008). Köy Enstitüleri'nden Sonra İmam -Hatip Liseleri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 1–28.
- Sel, T. (2019). *28 Şubat postmodern darbe sürecinde medyada algı yönetimi: imam hatip okulları özelinde eleştirel gazete haber çözümlemeleri*. Marmara Üniversitesi.
- Sevilmiş, S. (2019). *İmam hatip ortaokulları hz. Muhammed'in hayatı dersi müfredatında yer alan âdâb-ı muâşeret konularının öğrenciler üzerindeki etkisi (6. 7. 8. sınıftan ibrahim örneği)*. Marmara Üniversitesi.
- Sevinç, M. (2017). İmam hatip liselerinde dinî mûsikî eğitiminin tarihsel süreci ve öğretim programlarının karşılaştırılması. *Journal of Faculty of Theology of Bozok University*, 11, 153–183.
- Subaşı, N. (2004). İmam hatip (li) ler üzerine: Teolojik birikimin modern kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 116–132.
- v
- Suna, E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Changes in Literacy of Students in Turkey by Years and School Types: Performance of Students in PISA Applications. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, (April), 76–98. <https://doi.org/10.21031/epod.702191>
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B., Perc, M., & Özer, M. (2020). Socioeconomic Status and School Type as Predictors of Academic Achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 1–24. <https://doi.org/10.26650/jecs2020-0034>
- Taluk, A. (2014). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Allah Tasavvuru (İğdır Örneği)*. Iğdır Üniversitesi.
- Tamer, M. (2019). Okul Yöneticilerinin Desteğiyle Oluşturulan Sosyal Sermayenin Okul Başarısına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 283–312. <https://doi.org/10.21497/sefad.586619>
- Terlemez, V. (2019). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin imam hatiplilik algısı ve deneyimlerinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Toker, İ., & Özcan, C. (2017). Laiklik ve Sekülerleşme Bağlamında İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü, Yarını. *Eskiye*, 35, 33–50.
- Turan, İ., & Vural, A. (2018). İMAM-HATİP LİSESİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ YETERLİK ALGISI. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 1745–1760. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.445930>
- Uçar, R., Polat, H., & Altun, V. K. (2016). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 7(2), 31–52.
- Ünal, İ. Ö. (2008). *Sakarya İlinde İmam Hatip Algısı*. Sakarya Üniversitesi.
- Uzun, K., & Kemerli, Ş. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri: Fethiye İlçesi Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1–19.

- Yaman, G. (2016). *Anadolu İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri: Isparta İli Örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yanmaz, A. N. (2013). *MEB İmam Hatip Öğrencilerinin Peygamber Tasavvuru*. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Yiğit, Y. (2020). Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinde Problem Çözme Becerisi Kazanma Amacına Erişim Düzeyi (Sivas İli Örneği). *Eskiyeni*, 40, 155–179. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.667837>
- Yıldırım, C. (2015). *İmam hatip liselerinde okul kültürü algısı (Diyarbakır örneği)*. Dicle Üniversitesi.
- Yıldız, H., & Açak, M. (2019). Lise Öğrencilerinin Futbol Fanatiklik Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 738–748. <https://doi.org/10.17679/inuefd.454735>
- Yüksel, Y. (2016). İmam Hatip Liselerinde Kur'an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği). *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9–29.
- Zurnacı, İ. (2019). *Çocuklarını İmam Hatip Ortaokuluna Gönderen Veliler Üzerine Betimsel Bir Araştırma Çorum Örneği*. Hitit Üniversitesi.

Sosyal Desteğin Birey Yaşamında Önemi ve Sosyal Hizmet¹

Sümeyye Beyza Abay Alyüz²

Özet

Sosyal desteğin insan yaşamı için önemi yaşamın ilk anından itibaren ele alınmaktadır. Bireyin sosyal ilişkilerinin farkında olması ile sosyal destek ihtiyacının arttığı söylenebilir. Nitekim yaşamın belli dönemlerinde özellikle üzüntü, kaygı zamanlarında sosyal destek bireyin yaşamını iyileştirici, rahatlatıcı öneme sahiptir. Sosyal destek sıklıkla hastalık dönemi, psikolojik sorunlar, bireylerin karşılaştıkları sosyal sorunlarla birlikte ele alınsa da, bireyin genel iyilik haline de etkisi vardır.

Sosyal destek, hem bireylerin yaşamış oldukları bir sosyal sorunda hem de yaşamlarındaki genel iyilik halinin sürdürülmesinde sosyal çevrelerinden (sosyal kaynaklarından) elde etmiş oldukları duygusal destek, maddi ve araçsal yardımlar ve bilgi desteği olarak tanımlanabilir.

Sosyal desteğin bireyin yaşamındaki öneminin anlaşılması öncelikle bu desteklerin neler ve hangi etkileri olduğu sorusunun aydınlatılması ile olacaktır. Diğer yandan bireylerin sosyal destek kaynaklarının kimler olduğu ise, hem elde edilen sosyal desteğin boyutunu etkileyen hem de sosyal destek potansiyelinin ortaya konulması ve geliştirilmesi için insan yaşamının iyiliğini konu alan bir disiplin ve de bir meslek olan sosyal hizmet gibi alanlar için bir fırsat sunacaktır.

Bu çalışmada, sosyal sermaye ve sosyal ağ teorilerin sağladığı perspektifle sosyal destek ele alınmıştır. Sosyal destek, sosyal sermaye, sosyal ağ ilişkisinin sosyal hizmet uygulamasına ne kattığı irdelenmiştir. Çalışmanın amacı, sosyal hizmet uygulamasında sosyal desteğin analiz edilmesinde model oluşturulmasına katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Destek, Sosyal Sermaye, Sosyal Hizmet, Sosyal Ağlar

1 Bu makalede, 2018 yılında sunulan “SOSYAL SERMAYE, SOSYAL AĞLAR ve SOSYAL DESTEK İLİŞKİSİ-Sultanbeyli ve Kadıköy’de Sosyal Hizmet Merkezlerine Başvuranlara İlişkin Karşılaştırmalı Durum Çalışması-“ adlı doktora tezinin verilerinden yararlanılmıştır.

2 Yetkilendirilmiş yazar: Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, sbeyzaabay@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-5974-4560, ORCID ID: 0000-0002-5974-4560

The Importance of Social Support in the Life of Individuals and Social Work

Sümeyye Beyza Abay Alyüz

Abstract

The importance of social support for human life is addressed from the very first moment of life. It can be said that the need for social support increases with the individual's awareness of his/her social relations. As a matter of fact, in certain periods of life, especially in times of sadness and anxiety, social support has a healing and comforting importance for an individual's life. Although social support is often addressed with the period of illness, psychological problems, and social problems that individuals face, it also has an impact on the individual's general well-being.

Social support can be defined as the emotional support, financial and instrumental aids and information support that they have obtained from their social circles (social resources) both in a social problem experienced by individuals and in maintaining the general well-being in their lives.

Understanding the importance of social support in an individual's life will occur primarily by clarifying the questions of what these supports are and what effects these supports have. On the other hand, knowing who are the source of social support for individuals will provide an opportunity for areas such as social work which is a discipline and a profession that affects the size of the obtained social support and is about the well-being of human life for the development of social support potential.

In this study, social support is discussed with the perspective provided by social capital and social network theories. What social support, social capital, social network relationship adds to social work practice is examined. The aim of the study is to contribute to setting a model in the analysis of social support in social work practice.

Keywords

Social Support, Social Capital, Social Work, Social Networks

أهمية الدعم الاجتماعي في الحياة الفردية والخدمة الاجتماعية

سمية بيضاء آبيو

ملخص

تتناول أهمية الدعم الاجتماعي للحياة البشرية منذ اللحظة الأولى من الحياة. يمكن القول أن الحاجة إلى الدعم الاجتماعي تزداد مع الوعي بالعلاقات الاجتماعية للفرد. في الواقع، في فترات معينة من الحياة، وخاصة في أوقات الحزن والقلق، يشمل الدعم الاجتماعي تحسين حياة الفرد وإرخائها. على الرغم من أن فترة المرض والمشكلات النفسية والمعلومات الاجتماعية التي يواجهها الأفراد معًا يتم التعامل معها معًا، إلا أنها تؤثر أيضًا على الرفاهية العامة للفرد.

يمكن تعريف الدعم الاجتماعي على أنه الدعم العاطفي والمساعدات المالية والأدوية والدعم الإعلامي الذي حصلوا عليه من بيئتهم الاجتماعية (الموارد الاجتماعية) سواء في مشكلة اجتماعية يعاني منها الأفراد وفي الحفاظ على الرفاه العام في حياتهم.

إن فهم أهمية الدعم الاجتماعي في حياة الفرد سيكون أوليا من خلال توضيح السؤال عن ماهية هذه الدعم وما هي آثارها. من ناحية أخرى، فإن معرفة من هم مصدر الدعم الاجتماعي للأفراد سيوفر لهم فرصة مثل العمل الاجتماعي الذي هو انضباط ومهنة تؤثر على حجم الدعم الاجتماعي الذي تم الحصول عليه وتتعلق برفاهية الحياة البشرية لتطوير إمكانات الدعم الاجتماعي.

في هذه الدراسة، يتم التعامل مع الدعم الاجتماعي من خلال المنظور الذي توفره نظريات رأس المال الاجتماعي والشبكات الاجتماعية. يتم فحص ما يضيفه الدعم الاجتماعي و رأس المال الاجتماعي وعلاقة الشبكة الاجتماعية إلى تطبيق العمل الاجتماعي. الهدف من الدراسة هو المساهمة في النمذجة في تحليل الدعم الاجتماعي في تطبيق الخدمة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية

الدعم الاجتماعي، رأس المال الاجتماعي، الخدمة الاجتماعية، الشبكات الاجتماعية

Giriş

Sosyal desteğin bireyin yaşamına etkilerini inceleyebilmek ya da ortaya koyabilmek için, bu desteğin kimler tarafından sağlandığı, ne tür destekler sağladığı, hangi etkilere sahip olduğu sorularının öncelikle aydınlatılması gerekir. Bu soruların cevabı sosyal ağ- sosyal destek- sosyal sermaye ilişkisinin ve teorik bakış açısının sentezlenmesi ile ortaya konabilir.

Öncelikle sosyal desteğin kimler tarafından sağlandığı konusu literatürde birkaç kavramla birlikte incelenir. Sosyal desteği kim sağlıyor sorusunun cevabı; sosyal ağlar veya sosyal destek mekanizmaları olabilir. Sosyal desteğin sosyal ilişkiler içinde elde edilmesi “kimler tarafından sağlanıyor” sorusunun önemini gösterir.

Sosyal ağ (social network) kavramı, bireyin çevresinde ilişki kurduğu bireyleri niteler. Sosyal destek mekanizmaları (Social support mechanisms) ise, bireyin çevresinden sosyal destek sağladığı bireyleri nitelemektedir. Sosyal desteğin kimler tarafından sağlandığı, bireyin elde edeceği sosyal destek potansiyelini etkilemektedir. Sosyal ağlar, sosyal destek potansiyelinin belirlenmesinde en önemli etkenlerden biridir. Sosyal destek- sosyal ağ teorik perspektifi bu anlamda sosyal destek potansiyelini etkileyen değişkenlerin belirlenmesinde ve insan yaşamını ne ölçüde etkilediği konusunun aydınlatılmasında önemli bir paya sahiptir. Sözelimi, sosyal desteğe “kim” sorusu üzerinden yaklaşmak sosyal ağ teorisyenlerinin perspektifiyle mümkün olmaktadır.

Sosyal sermaye ve sosyal destek bireyin sosyal ilişkileri üzerinden ya da sosyal ilişkiler içinde elde ettikleri kazanımlardır. Elde edinilen sosyal destek türüne göre bireyin iyilik haline farklı etkileri olmaktadır. Sosyal sermaye ve sosyal destek teorisyenleri elde edilen kazanımların birey yaşamına etkilerini ele almışlardır. “Sosyal desteğin insan yaşamındaki etkileri” sosyal sorunla karşılaşan birey için yaşamını iyileştirici, iyilik halini geliştirici etkilere sahip olduğu gibi, hayatında engellere yol açan veya sosyal işlevsizliğe neden olan bir sosyal sorunla karşılaşmayan birey için de iyilik halini geliştirici, yaşam doyumunu arttıran etkiye sahiptir. Sosyal destek teorisyenlerinin yaklaşımı ile kavramsallaştırıldığında, sosyal desteğin bireyin yaşamına yaşamını iyileştirici “direkt etki”ye sahip olduğu gibi, sorunla arasında “tampon” görevi görerek sorunu iyileştirici, sorunun zararlı etkilerini azaltan bir etkiye sahiptir. Diğer yandan sosyal desteğin önleyici etkisinden de bahsedilmektedir. Bu durumda sosyal destek, stres durumlarının oluşmasını engellenmesinde de bir etkiye sahiptir.

Çalışmada irdelenecek bu durumlar insan yaşamını konu alan bir disiplin olan, aynı zamanda insan yaşamını iyileştirici, sorunların önlenmesini ve çözülmesinde yardımcı amaç edinen bir meslek olan sosyal hizmet için ayrı bir öneme sahiptir. Sosyal hizmetin “genelci yaklaşım” içinde“ çevre içinde birey” yaklaşımı, hem soruna etki eden nedenlerin belirlenmesinde hem de sorunun çözümüne etki eden nedenlerin, etkenlerin belirlenmesinde çoklu müdahale düzeyine işaret eder. Bu yaklaşım, sosyal hizmet alanında benimsenen “güçlendirme yaklaşımı”ile birlikte ala alındığında ise sosyal destek kaynaklarının belirlenmesinin ve çözüme dâhil edilmesinin sosyal hizmet müdahalesi açısından önemini göstermektedir.

Sosyal destek nedir?

Sosyal desteğe zemin hazırlayan araştırmalar şu soruyla başlamıştır: bireyler neden yaşadıkları olaylara psikolojik ve fiziksel olarak farklı tepki vermektedirler? Bu soruya bazı araştırmacılar, psikolojik mekanizmalara odaklanarak cevap vermişlerdir. Onlara göre, bireylerin problemlerle başa çıkması onların bireysel becerilerine bağlıdır. Diğer araştırmacı grup ise, bireyin sahip olduğu sosyal ilişkilerle (sosyal kaynakları) bağlantı kurmuştur. Onlara göre, bireyin sahip olduğu ağların fonksiyonu olarak elde ettikleri sosyal destek zor durumları ile mücadelede onları güçlendirmektedir (Paulinger, 2012: 70). Bu durum bizlere bireylerin zor durumda mücadele etmelerinde psikolojik

durumlarının önemini gösterdiği gibi, diğer yandan bireylerin psikolojik durumunu etkileyen sosyal desteğe de ayrı bir önem atfetmektedir.

Sosyal destek konusunda bireyin özellikle zor durumlarında örneğin kronik hastalık durumlarıyla, bireyin yaşamış olduğu stresli ve problematik durumlarla, psikolojik durumlarıyla bir ilişki kurulduğu görülmektedir. Bunun yanında sosyal desteğin yaşam doyumuna, bireyin genel iyilik haline etkisinin ele alındığı görülmektedir. Özellikle son zamanlarda sosyal destek üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, sosyal desteğin bireyin genel iyilik haline vurgu yapan araştırmalara rastlanmaktadır.

Literatüre bakıldığında 1970'li yıllarda sosyal destek literatürdeki yerini almıştır. Cassel (1976) makalesinde, sosyal çevrenin ve sosyal desteğin bireyin stresle ve olumsuz durumlarla başa çıkmadaki etkisinden bahsetmektedir. Cassel insan sağlığının devamı için psiko- sosyal süreçlerin önemini vurgulamıştır. Pfingstmann'a göre (1987: 77) sosyal destek bireyin özellikle desteğe ihtiyacı olduğu zor zamanlarında bağlantıda olduğu kişilerden (eşi, ailesi, arkadaşları, komşusu, iş arkadaşları, din görevlisi) kullanıma hazır olan yardımdır.

House, sosyal desteği 4 başlıkta incelemiştir. Öncelikle sevgi, saygı empatiyi vb. içeren duygusal destek, daha somut yardımları içeren araçsal destek, çevre üzerinden sağlanan bilgi desteği ve kişinin kendi hakkında sosyal çevresi üzerinden aldığı bilgi ile kendini değerlendirme imkânı sunan geri bildirim desteğidir (House, 1981: 44). Linn (1986: 20) ise sosyal sermaye teorisi ile bağlantılı olarak sosyal desteği iki boyutta ele almıştır; belirli bir amaca yönelik örneğin iş bulmak, borç para vermek, bebek bakıcısı bulmak gibi araçsal destek, anlamsal destek ise ilişkilerde duyguların paylaşılması, problemleri istişare etmek, farklı sorunları tartışmak ve aynı zamanda House'un duygusal destek ve öz değerlendirme desteği olarak nitelendirdiği ilişkiler içerisinde değer görmek gibi birtakım destekleri kapsar (Paulinger, 2012: 70).

Sommer/ Fydrich (1989) sosyal destek konseptini, bireylerin sosyal ilişkilerinden ve etkileşimlerinden hangi ölçüde destek, yardım, yarar algıladığı ve bireyi nasıl etkilediği şeklinde ele almıştır. Laireiter'e göre, sosyal destek sosyal ilişkilerin önemli bir fonksiyonudur. Bu sayede duygusal ve sosyal ihtiyaçlar giderilir. Bu duygusal ve sosyal temel ihtiyaçlar arasında, ait olma, yakınlık, güvenlik, pratik yardım ve duygu vardır (Eisenberger, 2010: 15). Sosyal desteğin tanımlarına bakıldığında, sosyal desteğin duygusal boyutu, araçsal boyutu ve bilgi boyutu vurgulanmaktadır. (Erlemeier, 1995; Kaufmann, 1989; Unger, Powell, 1980)

Sosyal Desteğin Etkileri

Sosyal desteğin bireylerin hayatı içerisindeki etkisi iki grupta incelenmektedir:

1. Direkt etkisi bireyin genel iyilik haline etkisidir. Bu bakımdan sosyal desteğin ana etkisi ya da direkt etkisi olarak nitelendirilmektedir.

2. Tampon etkisinde ise sosyal desteğin daha spesifik durumlar için olan etkisinden bahsedilmektedir. Sosyal desteğin bu etkisi özellikle kriz durumlarının hafiflemesini ya

da krizin ortadan kaybolmasını sağlar. Sosyal desteğin tampon etkisi böylece, bireyin zor durumlarındaki stresini azaltan, moral duygusu veren ve problemi ile başa çıkmada ona destek sağlayan bir güç olarak anlaşılmaktadır (Bullinger ve Nowak, 1998: 105). Bir kriz durumunda, sosyal destek aracılığıyla negatif etkiler ya azalır ya da bu etkilerden tamamen kaçınılabilir (Eisenberger, 2010: 16). Bu durumda sosyal destek stres ve kriz durumlarında bir tampon görevi görür.

Direkt etkisinde temel görüş, sosyal desteğin bireyin temel ve durumlara bağlı olmayan ihtiyaçlarını giderdiği ve bireyin ruh hali üzerinde direkt etkisi olduğudur. Direkt etkisinde kasıtlı olmayan, planlanmamış, olağan sosyal destek anlaşılmaktadır, aslında bu sosyal ilişkilerin kendi varlığı içinde genel rol ilişkilerinde ve insanlar arası etkileşimde günlük sosyal yaşamın birey üzerindeki direkt ve sürekli desteğidir. Bu durumda sosyal destek, ne bireyin kendisinin elde ettiği destektir ne de sosyal ağında kontakta bulunduğu kişinin ona belirli bir sorun için sunduğu yardımdır. Bu yüzden sosyal destek, belirli somut stresli yaşam koşulları olmadan da etkili olabilir. Tampon etkisi ise, direkt etkisinin aksine, spesifik olarak güçlük durumu oluşturan durumlarla sosyal desteği sınırlar. Sosyal destek, güçlük oluşturan durumlarda stres kaynakları ile tampon görevi görür ve bir yandan duruma dair algıyı ve yorumu diğer yandan problemin büyüklüğünü ve niteliğini etkilemeye çalışır (Barth, 1998: 17- 18). Direkt etkisi daha temel insani ihtiyaçlarla ilgilidir; aitlik, değer görme buna örnek olarak gösterilebilir. Tampon etkisi ise belli stres durumları için geçerlidir, sağlık, iş sorunu, kişisel problemler bireyin iyilik halini zedeler ya da tamamen etkiler (Diewald ve Sattler, 2010: 694).

Diewald ve Sattler (2010: 694) sosyal desteğin direkt etkisi ve tampon etkisinden başka önleyici etkisini de ele almıştır. Sosyal desteğin önleyici etkisinden sosyal destek stres durumlarının oluşmasını engellenmesi veya onun boyutunu azaltması durumunda bahsedilebilir. Örnek olarak nesilden nesile geçen ekonomik miras verilebilir. Materyal desteğin bu etkisi ile bireyler ekonomik dar boğaz ya da hayata tutunabilme korkusu yaşamazlar.

Sosyal Desteğe Teorik Bakış

Sosyal desteğin birey için önemini anlamlandırmada birkaç sorunun öncelikle aydınlatılması gerekmektedir.

- Sosyal destek kimler tarafından sağlanıyor? (Birey hangi sosyal destek mekanizmalarına sahip? Ya da birey hangi sosyal ağlar üzerinden sosyal destek elde etmektedir?)
- Bireyin sahip olduğu sosyal destek türleri nelerdir? (Birey sosyal ilişkileri içinde hangi destekleri elde ediyor? Bireyin sosyal sermaye potansiyeli nasıl?)

- Sosyal destek bireyin yaşamında hangi etkiye sahip? (Sosyal desteğin birey yaşamına sağladığı kazanımlar nelerdir?)

Bu sorular birey- sosyal destek ilişkisini anlamlandırmada, başka bir ifade ile bireyin sosyal sermaye ve sosyal destek potansiyelini anlamlandırmada odaklanılması gereken hususlardır. Pratikte bu soruların aydınlatılabilmesi için ise, sosyal sermaye, sosyal ağlar ve sosyal destek teorik perspektifine hâkim olmak gerekmektedir.

Sosyal destek konusuna bakıldığında, sosyal sermaye ve sosyal ağ teorileri önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal sermaye teorisyenleri, birey, grup, toplum bazında sosyal sermayenin ölçülmesi, değerlendirilmesi için görüşler sunmuştur. Bu çalışmada birey- sosyal destek ilişkisi ele alındığından ötürü bireysel sosyal sermaye üzerinde durulacaktır.

Birey üzerinde odaklanılan sosyal sermaye teorilerine bakıldığında özellikle Bourdieu (1983), Coleman (1988) ve Lin'in (1986) görüşleri literatürde tartışılmaktadır. Sosyal sermayeyi sosyal ağlar üzerinden açıklayan ya da başka bir ifade ile sosyal sermayede başlangıç noktası olarak sosyal ağları alan teorisyenlere bakıldığında ise yine Coleman, Lin, Burt ve Granovetter'in olduğu söylenebilir. Özellikle Lin, Burt ve Granovetter'in sosyal kaynaklar, sosyal ağ kavramlarından sosyal sermaye getirilerine ulaştığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal sermaye tartışmalarında sosyal ağların niceliksel, niteliksel durumu ve bunu etkileyen faktörlerle elde edinilen sosyal sermaye potansiyeli ilişkisi sosyal sermaye tartışmalarında önemli bir yer tutmaktadır.

Sosyal sermaye teorilerinin öncülüğünü Bourdieu'nun yaptığı görülmektedir. Bourdieu'nun Marx'ın "sermaye" kavramını ödünç alarak, sermayenin sadece ekonomik bir değeri olmadığından hareketle, sermayeyi ekonomik, beşeri, kültürel, sosyal, simgesel sermaye olarak sınıflandırdığı çok boyutlu bir anlamlandırma çabası olduğu görülmektedir. Bourdieu sosyal alan içerisinde bireylerin var olma çabalarını ve var olmalarını bu sermayelere ne kadar sahip oldukları ile ilişkilendirmiş ve sosyal alan içindeki eşitsizliklere odaklanmıştır.

Ona göre bireyler, sosyal alanda sahip oldukları güç, kaynak nispetinde sosyal alanda daha başarılı olmaktadır. Bu durum sosyal alanlar içerisindeki mücadele ortamını da nitelemektedir. Bireyler alanlarda sahip oldukları sermayenin azlığına veya çokluğuna göre sosyal alanda konumlanmışlardır. Herkes egemen pozisyonları arzuladığı için, sosyal uzam bir mücadele alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. (Jourdain ve Naulin, 2011: 105). Sosyal sermaye bireyler için bir grubun üyesi olması yoluyla kurumsal kaynaklara ulaşmada aracılık etmektedir. Ona göre, bireyin bağlarının değeri; harekete geçirebildiği bağlantı sayısına ve her bir bağlantıyla sahip olunan (kültürel, sosyal ve ekonomik) sermaye büyüklüklerine bağlıdır (Field, 2008: 23). Bourdieu özetle, ekonomik, kültürel, sosyal, simgesel sermaye kavramlaştırmaları ile sosyal alan içindeki hiyerarşi sorununa odaklanmaktadır ve tüm sermaye gruplarının toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğini vurgulamaktadır. Sermayeyi sınıflandırmasıyla sosyal alan içerisindeki güç dengesinin ve tabakalaşmanın tüm yönleriyle anlaşılması gerektiğini savunmaktadır.

Bourdieu'nun görüşlerini sosyal destek üzerinden okuduğumuzda iki noktanın önemli olduğunu görürüz. Birincisi bireylerin hangi sosyal ağlara sahip olduğu konusu, ikincisi ise bireylerin bağlantıda olduğu bireylerin de sosyal alandaki bu eşitsizlik ve mücadele alanından etkilendiği konusudur. Çünkü Bourdieu'ya göre elitler daha değerli sosyal kaynaklara sahiplerdir ve bu durum eşitsizliği pekiştiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Bourdieu'nun sosyal sermaye açılımı aslında bir yandan bireylerin elde ettikleri kazanımın hangi sebeplere bağlı olduğunu ve sosyal sermaye potansiyellerini açıklarken, diğer yandan sosyal alan içinde bireylerin sermaye kazanımlarının dengesizliğine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan sosyal destekle bağlantılı olarak, Bourdieu'nun bakış açısı, sosyal desteğe diğer bireyler kadar erişimi olmayan bireyler için ne yapılması gerektiği hususunda bir katkıda bulunabilir.

Coleman'ın görüşlerine bakıldığında, Coleman sosyal sermayeyi birey- grup bazında değerlendirmiştir. Bireysel çıkarların önemine vurgu yapan Coleman diğer yandan gruba dahil olan her birey için ve grup için faydalarına değinmiştir. Coleman, sosyal sermaye birikimini gruptaki sosyal alışverişle birlikte formüle etmektedir. Çünkü ona göre bir grup üyesinin diğer bir kişiden yardım istemesi yükümlülük ve beklenti oluşturacaktır. Grup üyeleri arasında yükümlülük ve beklentinin oluşması ve devam etmesiyle sosyal sermaye potansiyelini artmakta ve sosyal sermaye yatırımı olarak bireye fayda sağlamaktadır. Diğer yandan eğer birey, ihtiyacını kendi kendine giderse ya da resmi bir kaynaktan yardım isteyerek ihtiyacını giderse bu grup üyesine herhangi bir yükümlülük oluşturmamasından ötürü topluluğun ödenmemiş sosyal sermayesine bir katkı sağlamayacaktır (Coleman, 2010: 113).

Coleman'ın sosyal sermaye anlayışında, bireylerin birbirleriyle sıkça temasta bulundukları yapılar, ortak davranış normları ortaya çıkartan ve bireylerin birbirlerine karşı beklentilerin oluşmasını sağlayan bir işlev yerine getirmektedir. Bu ilişki yapıları, düzenli temaslar ve davranış normları aracılığıyla aktörler arasında güven ve itibar inşa edilmesini ve böyle sosyal sermaye potansiyelini arttırmaktadır (Öztaş, 2007: 83). Coleman güçlü ilişkilerin ve sosyal ağların kapalılığının önemini belirtmiştir. Sosyal ağlardaki bu kapalılık güçlü bir sosyal kontrol ve norm oluşturmaktadır ve güveni grup içinde gerekli kılmaktadır.

Coleman'a göre, bazı sosyal yapılar sosyal sermaye oluşumunu kolaylaştırmaktadır. Ağlardaki kapalılık en belirgin şekilde Coleman tarafından savunulmuştur. Coleman (1988) sosyal ağlardaki kapalılığın güveni, normları beslediğini dolayısıyla daha fazla sosyal sermaye açığa çıkardığını savunmaktadır. Coleman'ın formülasyonunda, eğer A kişisi B kişisi için bir şey yaparsa, ve A kişisi B'nin gelecekte bunun karşılığını vereceğine inanırsa, A kişisi beklenti içine girer, B kişisi için ise yükümlülük oluşur. Bu formülasyon özellikle kapalı ve daha küçük ağlarda düşünüldüğünde bireyler üzerinde dışsal etkiler oluşturmaktadır ve normları beslemektedir.

Coleman'ın sosyal sermaye teorisini sosyal destek üzerinden okuduğumuzda, grup içindeki sosyal alışverişi ve dolayısıyla sosyal destek alışverişini anlamlandırmada, özellikle aile, akrabalık, komşuluk, arkadaşlık gibi ilişki sistemlerindeki sosyal sermaye

potansiyelini çözümlemede ve bu potansiyeli güçlendirmede Coleman'ın bakış açısının çok önemli olduğu söylenebilir. Diğerkâm kültürlerde dayanışmacı ruhun dinamiklerini anlamakta ve bireyler, gruplar için sosyal sermaye ve sosyal desteği anlamlandırmada Coleman'ın sosyal ağlara odaklanarak geliştirdiği bu teori sosyal sermaye teorilerine önemli bir açılım getirmiştir. Bu bağlamda sosyal destek, özellikle yakın ilişkilere sahip olunan sosyal ağlarda daha fazla potansiyele sahiptir. Grupta normların tüm üyeler tarafından kabul edilmesi, bireylerin sosyal alışverişlerinde birbirlerine yeni yardım yükümlülükleri doğurarak karşılıklı yardım ilişkisinin beslenmesi hem grubun üyeleri için hem de grup için sosyal sermaye potansiyelini arttırmaktadır. Özellikle aile, akrabalık, komşuluk, arkadaşlık ilişkilerinde güçlü bağlara sahip olmak ve sosyal alışverişlerdeki sıklıkla bireylerin hastalıkla ilgili yardım gereksinimlerinde, bakım ihtiyacı söz konusu olduğunda, borç para alma durumunda önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Coleman'dan sonra sosyal ağlara odaklanarak sosyal sermayeyi açıklayan diğer teorisyenler Lin (2001) ve Burt (2000) ve Granovetter (1973)'in olduğu söylenebilir. Coleman görüşlerinde sosyal ağların kapalılığını bir diğer ifadeyle dayanışmacı sosyal ağların öneminden bahsetmiştir. Coleman bu görüşü savunurken, zayıf bağların önemini bir diğer ifadeyle zayıf bağlantıların önemi ise Burt ve Granovetter tarafından savunulmaktadır.

Granovetter, (1973:1361) bir bağıın gücünü, bağı oluşturan zaman miktarının, duygusal yoğunluğunun, samimiyetinin ve karşılıklı yükümlülüklerin bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda güçlü bağlar, daha sık etkileşimde bulunulan, duygu yoğunluğunun, paylaşımın, yakınlığın daha güçlü olduğu ağlardır. Zayıf bağlar ise, daha az etkileşimde bulunulan ve buna bağlı olarak duygu yoğunluğunun daha zayıf olduğu ağlardır. Granovetter'e göre (1973:1362), ağlarda daha sık etkileşimde bulunma ve duygu yoğunluğunun fazla olması etkileşimde bulunan bireylerin birbirine benzerliğini ve bu bireylerin aynı davranış kalıplarını göstermelerine neden olmaktadır. Bunu bilişsel boyut ile açıklayan Granovetter, bireylerin sık ve yoğun etkileşimde bulunmalarından dolayı, bireyler uyum içersinde olmayı ve duygularının uyuşmasını ister. Zayıf ağlarda ise, bu uyum psikolojik olarak daha az beklenir. Dolayısıyla samimiyet derecesi düşük olan, daha nadir temasta bulunulan bireyler ağlara farklılık getirir. Bu farklılık daha faydalıdır, çünkü böylece hiç duymadığı bilgilere ulaşabilme imkânı oluşturur.

Zayıf ağlara sahip olan ilişkilerde, daha fazla ve her şeyden önce başka bir türde sosyal sermaye elde edilebilir. Daha yakın ilişkilerde ise, ağda bulunan bireylerin özellikleri birbirleriyle benzerdir. Yakın ilişkilerde önemli bir düzeyde kapalılık hâkimdir. Bu kapalılık dışardan yeni bireylerin ağlarla paylaşımında bulunması konusunda tutucudur. Zayıf ağlarda ise, farklı ağbağlardan köprü (Bridging) vasıtasıyla paylaşım söz konusudur. Putnam, bu durum için bonding ve bridging kavramlarını kullanmıştır. Bu iki kavram anlamsal olarak, zayıf ve güçlü bağlarla aynı içeriğe sahiptir. Bu durumda, zayıf ağlar köprülerin fonksiyonu aracılığıyla bilgilerin yayılabilmesi konusunda önemli bir role sahiptir (Windzio ve Zentarra, 2014: 55).

Zayıf ağların mı ya da yoğun ağların mı bireye daha fazla sosyal sermaye kazanımı sağladığı tartışmasını Lin, zayıf ve yoğun sosyal ağların farklı getirilerine dikkat çekerek başka bir noktaya taşımıştır. Bireylerin sosyal ağlarına bakıldığında, kimi kişi ve gruplarla daha sıkı ilişkiler kurulduğu (aile, akrabalık, yakın arkadaşlıklar vb.), kimi kişi ve gruplarla ise daha uzak bağlantılarla (iş, okul arkadaşlığı, patronla ilişkiler, üye olunan STK'daki ilişkiler vb.) ilişkiler kurulduğu görülür. Yakın ilişkilerde özellikle karşılaşılan zor durumlarda bireye ciddi duygusal destek ve yardımlaşma konusunda katkı sağladığı görülürken, kişinin daha uzak bağlantılarından elde ettiği bilgi, yönlendirme, materyal destek kişinin güçlük durumunu aşabilmesinde ciddi yarar sağlayabilir. Lin'e göre kapalı ya da açık networkler gereklidir iddiasında bulunmaktansa, hangi getiriler ve hangi koşullar altında daha çok fayda sağlayacağı ve bu duruma göre ampirik inceleme ile belirtilmelidir (Lin, 2010: 184). Lin, Coleman'ın sosyal kapalılık teorisi ile Burt ve Granovetters'in zayıf ağların öneminden bahsettikleri teorileri bir konseptte toplamıştır. Bu bağlamda, bireyler, zayıf ağlarından araçsal eylemler için fayda sağlarlar. Daha uzak sosyal yapılardan zayıf ağlar dolayısıyla bilgi elde ederler. Böylece farklı sosyal yapılara sağladıkları üyelikle öncelikle sosyal yükselme elde edebilirler. Diğer yandan daha yoğun ağlardaki güçlü ilişkiler ifadesel eylemler için fayda sağlar. Yardımlaşma ve ilişkilerde karşılıklı olarak birbirini onaylama söz konusudur (Fuhse, 2016: 185).

Yakınlık ve yoğun iletişim kurmanın bireyin duygusal destek sağlaması anlamında özellikle bireyin problemlili zamanlarında ve bireyin genel iyilik haline yansıyan, bireyi güçlendiren bir unsur olduğu bilinmektedir. Bireyler karşılaştıkları problemlerde yakın ilişkilerinden sadece duygusal destek almazlar. Daha özel problemlerini daha yakınlarındaki insanlarla paylaşarak bu problemlerine çözüm arayabilirler ve problemlerinin çözümüne ilişkin daha yakın ilişki kurduğu insanlardan problemin çözümüne ilişkin bilgi edebilirler. Bu durum aslında araçsal ve ifadesel eylemlerin birbirinden kesin çizgilerle ayıramayacağını aksine birbirlerini tamamladıklarını göstermektedir.

Lin'in sosyal ağlara yaklaşımı, sosyal destek konsepti ile uyum göstermektedir. Sosyal desteğin sosyal ilişkiler içerisinde elde edildiği düşünüldüğünde, bireylerin genel iyilik haline etki eden sosyal destek ve bireyin zor durumlarında güçlenmesine etki eden sosyal destek ancak bireyin tüm sosyal ağlarından fayda sağlaması ile mümkün olmaktadır. Bireyin dezavantajlı bir konumda olmasından dolayı stratejik bir konumda olan bireyle bağ kurması onun iş bulmasına, terfi almasına neden olabilir. Fakat aynı dezavantaja sahip bireyin ailesinin dağılması, eşinden ayrılması söz konusu olduğunda sorununu paylaşarak rahatlayacağı, sarılacağı güçlü yakın ilişkilere de ihtiyacı vardır. Bu bakımdan hangi koşullar için hangi sosyal ağlar soruları bireyi için önemlidir. Nitekim sosyal destek sadece manevi anlamda bireyi güçlendiren unsur değildir. Sosyal desteğin maddi boyutu da mevcuttur. Sosyal desteğin boyutlandırılması bu bağlamda hangi sosyal ağlardan (heterojen veya homojen) hangi sosyal desteklerin sağlanacağı ya da başka bir ifadeyle sosyal ağların sosyal destek potansiyellerinin belirlenmesi bizlere daha net bir görüntü verecektir.

Sosyal desteğe sosyal sermaye ve sosyal ağlar teorileriyle yaklaşıldığında, öncelikli olarak sosyal desteğin keşfedilmesinde, sosyal desteğe erişimde, sosyal destek kaynaklarının belirlenmesinde, sosyal desteğin analizinde, sosyal destek potansiyelinin artırılmasında, sosyal destek kaynaklarının güçlendirilmesinde ve sosyal destek getirilerinin bireye hangi imkânları sağladığı konusunda anlamlı bilgilere ulaşılmaktadır. Sosyal desteğin birey hayatı için önemi, sosyal desteğin bireyin hayatına ne getirdiği, bireye ne sağladığı sorusu ile özetlenmesi mümkün değildir. Bu soru sosyal sermaye ve sosyal ağ kuramlarının sağladığı teorik perspektifle ancak tam olarak cevaplandırılabilir.

Sosyal Destek, Sosyal Hizmet için Neden Önemlidir?

Sosyal destek, sosyal hizmet için neden önemlidir sorusunun cevabını öncelikli olarak sosyal hizmet uygulamasının gereksinimleri açısından cevaplamak gereklidir. Başka bir ifade ile uygulamaya etki eden, uygulamayı şekillendiren sosyal hizmetin teorik perspektifi ile sosyal desteğin neden önemli olduğu konusu aydınlatılmalıdır.

Birey- sorun- çevre etkileşimi sosyal hizmet uygulamalarında Genelci Yaklaşım, Ekolojik Yaklaşım ile soruna etki eden ve sorunun çözümüne yardım potansiyeli olan her türlü çevresel etkenin değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bireyi çevresi içinde değerlendirmek bu bağlamda hem sorunun tespitinde hem de sorunun çözümünde önemli bir yere sahiptir. Diğer yandan sosyal hizmet, Güçlendirme Yaklaşımı ile bireyin güçlü yanlarını sosyal hizmet uygulamasına dâhil etmek, kendi kendine yardım prensibini benimsemektedir. Sosyal hizmet uygulamasını etkileyen bu teorik yaklaşımlar, sosyal çevre- birey- sorun etkileşiminde sosyal destek kaynaklarının keşfini, analizini gerekli kılmaktadır.

Genelci yaklaşım, bireyin yaşadığı sorunun kendisinden kaynaklandığı görüşünü destekleyen medikal yaklaşımları eleştirerek birey- sorun- çevre ilişkisinin kurulmasının gerekliliğini savunmaktadır. Şahin'e göre (2002:3) sosyal hizmetin amacı, insanların yaşam içinde sosyal rollerini yerine getirmeleri ve karşılaştıkları sorunlar ile baş edebilmeleri için yeteneklerini geliştirmek, insan ihtiyaçlarını yeterli ölçüde karşılanmasına olanak veren çevresel imkânları artırmaktır. Sosyal hizmetin mesleki etkinliğinin odağı, bireyin sosyal işlevselliği ve çevresi ile olan etkileşimi çerçevesinde değişme ajanlığıdır. Ekolojik yaklaşıma bakıldığında ise, bireyin temasta bulunduğu tüm sosyal sistemlerle etkileşime girilerek soruna etki eden unsurların ortaya çıkarılması vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım çevre birey etkileşimini dinamik bir süreç olarak ele almakta ve bireyleri bu etkileşimde aktif olarak görmektedir. Bu bağlamda bir sosyal hizmet uygulamasında, müdahalenin bireye yönelik değil tüm ekolojik birime yöneltilmesini savunur (Duyan, Sayar, Özbulut, 2008: 52). Bu açıdan bakıldığında, soruna etki eden tüm unsurların ortaya çıkarılması ancak birey- çevre etkileşiminin tam olarak anlaşılması ile mümkün olmaktadır.

Sosyal desteğin, bahsedilen çevre etkileşiminde nerede durduğuna bakıldığında, öncelikle bireyin iletişim kurduğu sosyal ağların odak alınan sistemlerden biri olduğu ve soruna etki eden unsurların en önemlilerinden olduğu unutulmamalıdır. Bireyin sosyal

kaynaklarının belirlenmesi ve kurduğu ilişki düzeyi ve niteliği bu bağlamda soruna etki eden unsur olarak değerlendirilmelidir. Diğer yandan var olan sosyal kaynak düzeyinin yanında yetersiz sosyal kaynak durumu da, bireyin sorununu pekiştiren, bireyin sorun çözme kapasitesini olumsuz etkileyen bir unsur olarak ele alınmalıdır. Bu açıdan bakıldığında, tüm sosyal kaynakların belirlenmesi öncelikle ilişkinin durumunun ve düzeyinin tam olarak anlaşılması için gereklidir. Fakat eksik sosyal kaynak durumu da bireyin sorunla baş etme kapasitesini etkileyen bir faktördür. Sosyal sermaye ve sosyal desteğin bireye sağladığı faydalar düşünüldüğünde, bu kaynaklara sahip olamayan bireyler için sosyal hizmet benimsediği sosyal adalet ilkesi gereği eylemde bulunmalıdır.

Bireyin kaynak durumu özellikle Güçlendirme Yaklaşımının perspektifinden bakıldığında daha fazla anlam taşımaktadır. Bilindiği gibi, Güçlendirme Yaklaşımı, probleme ve bireyin güçsüz yanlarına, patolojiye vurgu yapan medikal yaklaşımları eleştirerek, bireylerin güçlü yanlarına ve bireylerin kaynaklarına vurgu yapmaktadır (Duyan, Sayar, Özbulut, 2008: 61). Bireyin güçlü yanlarının neler olduğu, kaynaklarının neler olduğu bu bağlamda sorulması ve belirlenmesi gerek en temel sorulardır. Sosyal hizmet açısından bireyin kaynakları, bireysel kaynaklar (kişisel yetkinlikler, yetenekler vb.), sosyal kaynaklar (sosyal ağlar ve profesyonel destek hizmetleri), materyal kaynaklar (finansal destek, maaş, konut vb.) olarak ele alınabilir. Sosyal hizmette bireyin kaynaklarının belirlenmesi ve sistematik kullanımı yardım planının bir parçasını oluşturmaktadır (Möbius, 2010: 14).

Sosyal destek, psikolojik, bilişsel, araçsal yardım boyutuyla bireyin problemle başa çıkmasında birçok olumlu etkiye sahiptir. Sosyal hizmet ise, bireyin problemlerini çözmeyi ve bireyin sorunlarla baş edebilecek kapasitelerini geliştirerek sorunlarla başa çıkması için bireyi güçlendirmeyi hedeflemektedir. Kendi kendine yardım ilkesini benimseyen profesyonel sosyal çalışma, bireyin sosyal eksikliklerini dengelemeyi, toplumsal hayata entegrasyonu ve sosyal hayata katılımı kolaylaştırmayı da mümkün kılmaya çalışır. Bu entegrasyon mikro ve mezzo düzeyde sosyal ağlara katılımı gerçekleştirir. Eğer bireyin sosyal ağlarında sosyal eksiklikler mevcutsa, enformel sosyal destek olanakları azalır ve birey kriz durumlarında sosyal çalışma gibi mesleki yardım kaynaklarına bağımlı kalır (Barth, 2015: 32). Sosyal kaynak yetersizliği ya da başka bir ifade ile sosyal destek yetersizliği görüldüğü gibi, bireyin sorun çözme kapasitesini etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Sosyal ağlardaki eksiklik, sosyal desteğin araçsal, psikolojik, bilişsel boyutlarıyla düşünüldüğünde, bireyin sosyal ağlarından elde edemediği tüm destekler için profesyonel kurumlara başvurmalarını gerektirir.

Sosyal hizmet için sosyal ağlar, sosyal destek ilişkisi, hem eksik kaynakların belirlenmesi hem de var olan sosyal kaynaklarının durumunun, bireye etkisinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi için sosyal hizmet uygulamalarında dikkatlice irdelenmesi gereken hususlardan birini oluşturmaktadır. Nitekim sosyal hizmet uygulamasını etkileyen teorik arka plan ve mesleğin benimsediği ilkeler düşünüldüğünde, birey-sorun- çevre etkileşiminin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Sosyal Hizmet Uygulamalarında Sosyal Destek Analizi için Bir Model Oluşturulabilir mi?

Sosyal çevre- birey etkileşimi sosyal hizmet uygulamasında müdahalenin odağında yer almaktadır. Nitekim bireyle görüşme esnasında sosyal inceleme raporunda müracaatçının iletişimde olduğu bireyler hakkında genel bilgilere yer verilir. Bireyin özellikle ailesinin ilgisi, yakın ilişkide olduğu bireylerden sağladığı destekler gibi konulara yer verilir. Ama bunun bir yöntemle, modele bağlı kalmadan genel düzeyde yapıldığı söylenebilir.

Detaylı bir sosyal ağ çalışmasının sosyal hizmet uygulamasına entegre edilmesi, hem sosyal çalışmanın yukarıda bahsedilen teorik yaklaşımların “çevre- sorun- birey” vurgusu düşünüldüğünde, soruna ve sorunun çözümüne yardım eden etkenlerin tam olarak belirlenmesi açısından, hem de sosyal destek bireyin sahip olduğu kaynak, güç olarak ele alındığında, bireye sağladığı yardımlar, avantajlar açısından düşünüldüğünde gerekliliği görülmektedir. Bireyin çevresi, sosyal ağları hakkında daha sistematik bilginin elde edilmesi ve sosyal hizmet uygulamasına dahil edilmesi bireyin sorun ortadan kalktıktan sonra da genel iyilik halini etkilemesi bakımından oldukça önemlidir.

Sosyal ilişkiler içinde elde edinilen sosyal destek, sosyal ilişkilerin niteliksel ve niceliksel özelliklerini barındırması açısından gayet kompleks bir yapıdan oluşmaktadır. Sosyal sermaye ve sosyal ağ teorilerinde ortaya koyulan görüşlere bakıldığında, sosyal destek potansiyelini etkileyen birçok faktör mevcuttur. Bireyin ilişkide olduğu sosyal yapının özellikleri, bu yapının üyelerinde mevcut gömülü kaynaklar, ilişkinin dayanışma özellikleri taşıması ya da tam tersi daha zayıf ilişkiler içinde olmak gibi birçok faktör sosyal destek potansiyelini etkilemektedir.

Sosyal destek potansiyeli ancak ilişkilerin başka bir ifadeyle bireyin sahip olduğu sosyal ağların analiz edilebilmesi ile mümkün olmaktadır. Bireyin sosyal ağlarındaki bireylerle ne kadar sıklıkla görüştüğü, yakınlık hissiyatı, problem çözmede destek, duygusal paylaşımı, daha önce aralarındaki yardımlaşma ilişkisi gibi durumlar ilişkinin nicel ve niteliksel özelliklerinden bazılarıdır. Bu açıdan bakıldığında sosyal destek ilişkisi karşılıklı değiş tokuş ilişkisi içersinde olmaktadır ve sosyal alışverişi yansıtmaktadır. Bu sosyal alışveriş ise bazı durumlardan etkilenmektedir (Diewald ve Sattler 2010: 689-693). Bu durumlar, bireylerin sosyal destek vermeye istekli olmamaları, bireylerin bazı kaygılardan ötürü yardım ilişkisi kurma isteğinde olmaması ya da yardıma ihtiyaçları olduklarında çevresindeki kaynakları değerlendirme kabiliyetlerine sahip olamamaları ve kültürel etmenler olarak sayılabilir. Görüldüğü gibi bireyin sahip olduğu sosyal ağlardaki sosyal destek potansiyelini kullanması bile birçok faktörden etkilenmektedir. Özellikle kriz durumlarında veya bireylerin bir sosyal sorunla karşılaştıklarında, mevcut sosyal sermaye ve sosyal destek potansiyellerini harekete geçirme noktasında etkisiz kalırlar. Bu durumlar, sosyal desteğin sosyal çalışmaya dahil edilmesi ve bireyin sahip olduğu bir güç olarak bir kaynak olarak kullanılması için bir modele ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Sosyal çalışma, bireyin hayatını güçleştiren bir problemle karşılaşması durumunda bireyin problemini çözmesini desteklemek için ya da günlük hayatında bireyi güçlendirmek amacıyla üç çalışma alanına odaklanır (Möbius, 2012: 107):

- Materyal kaynaklar düzeyi (yaşam yeri güvencesi, gelir düzeyi, temel bakım).
- Ağlara aktif katılım düzeyi (sosyal ağ durumu, günlük ve kriz durumlarında sosyal destek düzeyi).
- Bireysel kaynakların teşviki ve tespiti (bir amaca ulaşmada gerekli olan yetenekler, beceriler).

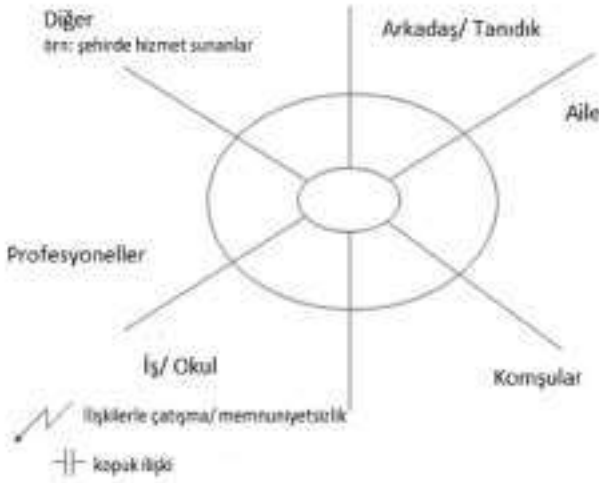
Literatürdeki adıyla, sosyal ağ çalışması ya da başka bir ifade ile sosyal ağlara odaklanan sosyal çalışma, sosyal desteğin analizinde etkili bir model olarak görülmektedir. Burada amaç sadece bireyin sosyal destek potansiyelinin değerlendirilmesi ile sorun çözmeye dahil edilmesi değildir. Sosyal çalışma, aynı zamanda bireyin sosyal işlevselliğini arttırmaya çalışmaktadır. Sosyal ağ potansiyelinin artması, bireyin genel iyilik halinin artmasında, kendisini güvende hissetmesi, sevilme ihtiyacını gidermesi gibi ihtiyaçlar açısından düşünüldüğünde bireyin refahına ve ferahına katkıda bulunacaktır.

Sosyal ağlar üzerine odaklanılan sosyal çalışmada şu noktalar ön plana çıkabilir:

- Eksik sosyal kaynakların (eş, aile-akraba, arkadaş tanıdık, komşuluk) dönüşümü
- Yeni ilişki kalıpları oluşturmak
- Sosyal kontaktları iyileştirmek
- Psiko-sosyal kaynakların daha iyi kullanımı ve aktifleştirilmesi (Pelzer, Renate 2004S.3).

Sosyal ağ çalışmasında belirli aşamalarla ilerlenir. İki aşamada sosyal ağ çalışması şu şekilde özetlenebilir (Friedrich, 2012: 63):

1. Sosyal Ağ ve Sosyal Destek Analizi: Öncelikle bireyin iletişim içinde olduğu akraba, arkadaş, iş-okul arkadaşlığı, komşular ve profesyonellerin listesi belirlenir ve bu ağ grupları kâğıt üzerinde görünür hale getirilir. Ağ kartları (Netzwekkarte) müracaatçı tarafından, verilen şemada kendisine uzaklık-yakınlık ilişkisine göre doldurulur (Freidrich, 2012: 67-68).

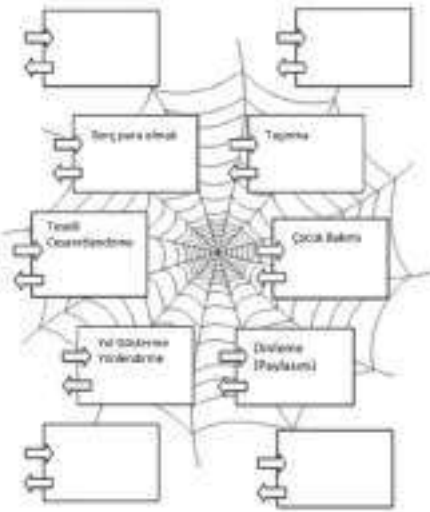


Şekil 1

Ağ Kartları Kaynak: Friedrich (2012: 68)

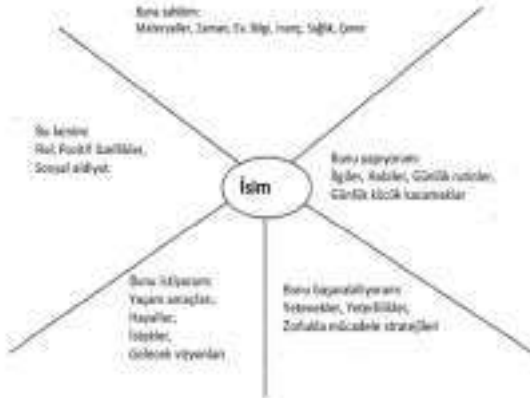
Birey (ego) ortada yer alır. Ağ kartları aracılığıyla bireyin farklı yaşam alanlarındaki ilişkide olduğu gruplar ya da anlaşmazlık potansiyeli olan bireyler listelenir. Ağ kartlarını, sosyal destek analizi takip eder. İsimleri yer alan bireylerin destek potansiyelleri ve müracaatçının bu ilişki içindeki destek verme imkânı belirlenir. Özetle, ne dereceye kadar belirtilen alanlarda destek alınıp verildiği incelenir. İlişkilerin karşılıklı yapıları düşünüldüğünde destek yapılarını anlamak açısından ilişkilerdeki sosyal destek düzeyinin karşılıklı (desteği alan- desteği veren) incelenmesi önemli bulunmaktadır. Sosyal destek düzeyi dört alanda belirlenir: duygusal günlük destek (dinleme-paylaşım), pratik günlük destek (taşınma, çocuk bakımında yardım, yol göstermek), duygusal kriz desteği (teselli/ cesaretlendirme) ve pratik kriz desteği (borç para vermek). Ayrıca şema üzerinde bunların dışında boş bırakılan alanlara diğer alınan ya da verilen desteklerin yazılması istenir (Freidrich, 2012: 67).

Diğer yandan bireyin sosyal ağ kaynakları değerlendirilirken, bireyin kaynakları da değerlendirilerek, sorunun çözümünde bütüncül bir bakış açısı sağlanır. Bireyin kaynakları, sorun çözme aşamasında bireyin güçlü yanlarından oluşmaktadır.



Şekil 2

Sosyal Destek Kartları Kaynak: Freidrich (2012: 71)



Şekil 3

Bireyin Kaynak Kartları Kaynak: Freidrich (2012: 73)

2. Ağ Yapılarının Aktifleştirilmesi: Ağ odaklı sosyal çalışmanın çıkış noktası, bireylerin sosyal ağlarını genişletmek ve sosyal destek potansiyelini arttırmak ya da var olan sosyal destek potansiyelinin bireyler tarafından nasıl

daha iyi kullanılacağını belirlemektir. (Freidrich, 2012: 63) Sosyal ağ odaklı danışmanlık bu görevi görür.

Ancak her durum için ağ odaklı bir sosyal çalışma uygulama planı yoktur. Bazı durumlar için söz konusudur ve bireyin kontrolündedir. Bunun dört adımı vardır. Öncelikle amaç belirlenir ve somutlaştırılır. Bu amaca ulaşmada, hangi sosyal ağların mobilize edilebileceğine bakılır. İkinci adımda, amaca ulaşmada somut adımlar belirlenir ve “Kim sana yardım edebilir ve nasıl?” sorusunun yardımıyla bireyin enformel sosyal ağları eylem planına dahil edilir. Üçüncü adımda, risk kontrolü yapılır. Dördüncü adımda ise, amaçlara ulaşma ile mevcut durumun değerlendirilmesi yapılır (Freidrich, 2012: 76-77).

Bu yöntemin uygulanması için en önemli ön şart, müracaatçının mevcut sosyal ilişkileri hakkında sosyal çalışmacı ile birlikte düşünme motivasyonunun olmasıdır. Bu yöntem sosyal çalışmacının veri toplama yöntemi olarak düşünülmemeli, müracaatçının sosyal ağlarının özellikleri üzerine veya sosyal ağlarla ilgili yaşanan tecrübeleri örneğin süren iletişim ağlarını ya da kopuk sosyal ağları müracaatçı ile birlikte görmek için bir yöntem olarak algılanmalıdır (Kaehler, 1983: 270). Sosyal ağlara odaklanan sosyal çalışma, bu bağlamda özellikle aktif olmayan bağlantıları harekete geçirme ya da bireyin mevcut sosyal kaynaklarının farkında olamama durumunda bireye profesyonel destek sağlamaktadır. Bunun yanında, çalışmada belirtilen sosyal destek kaynaklarının bireye sunduğu olanaklar düşünüldüğünde, eksik sosyal kaynak durumunda bireyin sosyal ağlarını güçlendirici çalışmalar da içermesi bakımından sosyal sermayenin faydalarının paylaşımında bireylere profesyonel destek sağlamaktadır

Sonuç

Sosyal desteğin bireyin yaşamı için önemi bireyin genel iyilik haline katkısı, bireyin sosyal bir sorunla karşılaştığında problem çözme kapasitesini arttırması ve gelecekte oluşacak problemleri önlemesi açılarından ele alınmaktadır. Bireyin genel iyilik halini, sosyal işlevselliğini iyileştirmeyi ve bireyin karşılaştıkları sorunlarda yardımcı amaçlayan bir meslek olan sosyal hizmetle sosyal destek bu anlamda önemli bir alanda kesişmektedir.

Sosyal hizmetin birey- sorun- çevre etkileşimine odaklanarak, hem soruna etki eden çevresel koşulların belirlenmesi hem de sorunun çözümüne etki edebilecek bireysel kaynakların belirlenmesi hususunda sosyal incelemelerde bulunduğu bilinmektedir. Nitekim odaklandığı alanlardan biri de, bireyin ilişkisel yapılarıdır. Bireyin sahip olduğu sosyal ağlar, soruna etki eden ve sorunun çözümüne etki eden en önemli nedenlerden biridir. Bu durum bireyin sosyal ağları hakkında daha sistemli bilgiye ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Diğer yandan bireyin çevre ile uyumunu arttırmaya çalışırken aynı zamanda kendi kendine yardım ilkesini benimseyen sosyal hizmet, bireyin sahip olduğu güçlü yanların da müdahaleye katılmasını amaçlar. Bu durumda bireyin bilincinde

olduğu sosyal kaynaklar ve sosyal ağlarında gömülü olan kaynaklar ortaya çıkarılmalı, sosyal hizmet müdahalesine dahil edilmelidir. Diğer yandan sosyal adaleti ilke edinen sosyal hizmet, yeterli sosyal kaynaklara sahip olmayan dolayısıyla sosyal kaynakların sağladığı kazanımlardan mahrum olan bireyler için de eylem de bulunmalıdır.

Sosyal sermaye, sosyal ağ teorileri bireylerin sosyal ağları üzerinden elde ettikleri potansiyel kazanımlara odaklanmakta ve kimi zaman bireyin üyesi olduğu sosyal yapının avantajlılığını- dezavantajlılığını değerlendirerek sosyal yapının sunduğu imkan ya da imkansızlıklara odaklanmakta kimi zaman da bireyin eylem gücü üzerinde durarak ilişkilerin niteliksel ve niceliksel özelliklerine vurgu yaparak ağlar üzerinden elde edilen kazanımları açıklamaktadır. İnsan ilişkilerindeki karmaşıklık da düşünüldüğünde, sosyal desteği alan ve sosyal desteği veren bireylerin bu sosyal alışverişi birçok etmeden etkilenmekte ve analizin sistemli bir şekilde yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Günümüzde Türkiye’de standart sosyal inceleme raporlarında, soruna etki eden bireylerle ilişki durumu, bireylerin çevrelerinden yardım alma, çevreleriyle ilişki durumu gibi hususlara yer verildiği görülmektedir. Fakat daha sistemli bir bilginin elde edilmesi için bir modele ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışmada bireysel sosyal sermaye ve sosyal ağ kuramları sosyal destek teorik alt yapısı ile ilişkilendirerek, sosyal hizmet uygulamalarında bireylerin sosyal destek potansiyelini belirlemede bir modelin gerekliliği üzerinde bilinç uyandırmak amaçlanmıştır. Çalışmada, sosyal ağ çalışmasının, sosyal hizmet uygulamalarına entegre edilmesi durumunda, bireylerin sosyal destek potansiyelinin belirlenmesi, sosyal destek potansiyelinin artırılması böylece bireylerin hem sorunla baş etme kapasitesini artırma hem de bireylerin sosyal işlevselliklerin iyileştirilmesi konusunda katkı sağlayacağı savunulmaktadır.

Kaynakça

- Abay Alyüz S. B. (2018). Sosyal Sermaye, Sosyal Ağlar ve Sosyal Destek İlişkisi- Sultanbeyli ve Kadıköy’de Sosyal Hizmet Merkezine Başvuranlara İlişkin Karşılaştırmalı Durum Çalışması. Yalova Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yalova.
- Barth, S. (1998). Soziale Netzwerke und Soziale Unterstützung. <http://www.stephanbarth.de/Homepage-Aufsätze/Soziale%20Unterstützung.pdf>. Erişim Tarihi: 20.04.2015.
- Barth, S. (2015). Soziale Unterstützung In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 4S. (1-33).
- Bullinger, H. ve Nowak, J. (1998). Soziale Netzwerkarbeit Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg: Lambertus.
- Bourdieu P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, Soziales Kapital. In R. Kreckel, Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband2) (183-198), Göttingen.
- Bourdieu, P. (2010). Sermaye Biçimleri. Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştirisi. Mehmet Murat Şahin, Ahmet Zeki Ünal (Der.). Sakarya: Değişim Yay.

- Burt, R. (2000). The Network Structure Of Social Capital Research in Organizational Behaviour. 22(1). (345-423).
- Coleman J. S (1988) Social capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, (95-120).
- Coleman, J. S. (2010). Beşeri Sermayenin Yaratımında Sosyal Sermaye. Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştirisi. Mehmet Murat Şahin, Ahmet Zeki Ünal (Der.). Sakarya: Değişim Yay.
- Cassel, J. (1976). The Contribution of Social Environment to Host Resistance, The Johns Hopkins University School of Hygiene and Public Health, 104(1). USA.
- Diewald M. ve Sattler S. (2010). Soziale Unterstützungsnetzwerke Stegbauer C. ve Haeussling R.(Hrsg.) In: Handbuch Netzwerkforschung 689-699.
- Duyan V., Özgür Sayar. Özbulut M. (2008) Sosyal Hizmeti Tanımak ve Anlamak. Sosyal Hizmet Uzmanları ve Sosyal Hizmet Alanında Çalışanlar için bir Rehber. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği. Ankara.
- Eisemberger, D. (2010). Einfluss sozial- und baustruktureller Faktoren auf nachbarschaftliche Beziehungendargestellt am Beispiel der Großstadt Wien. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Viyana Üniversitesi. Viyana.
- Erlemeier, N. (1995). Soziale Unterstützung bei der Auseinandersetzung älterer Menschen mit Belastungen. In A. Kruse & H. Schmitz-Scherzer (Hrsg.). Psychologie der Lebensalter (253-161). Darmstadt.
- Field, J. (2008). Sosyal Sermaye. (Çev.: Bahar Bilgen, Bayram Şen). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.
- Friedrich, S. (2012). Ressourcenorientierte Netzwerkmoderation, Ein Empowermentwerkzeug in der Sozialen Arbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien | Wiesbaden.
- Fuhse, J. (2016). Soziale Netzwerke: Konzepte Und Forschungsmethoden. UTB. Deutschland.
- Granovetter, M. (1973). The Strength Of Weak Ties. American Journal of Sociology. 78(6). (1360-1380).
- House B. (1981). Work Stress and Social Support. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Jourdain, S. ve. Naulin, A (2011). Pierre Bourdieu'nün Kuramı Ve Sosyolojik Kullanımları. (Çev.: Öykü Elitez). İstanbul: İletişim Yay.
- Paulinger, G. (2012). Soziale Unterstützung als Sozialkapital, Entwurf eines Frageninstruments für soziale Ressourcen. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Viyana Üniversitesi. Viyana
- Pfingstmann, G. B. (1987). Untersuchungsverfahren zum sozialen Netzwerk und zur Sozialen Unterstützung. İçinde. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. 8(1). (75-98).
- Kaufmann, F. (1988). Netzwerkbeziehungen von Familien. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft. Sonderheft 17(1). Wiesbaden.
- Kaehler, H. D. (1983). Ressourcen aus dem sozialen Netzwerk zur Bewältigung von schwierigen Alltagssituationen, Ergebnisse aus einer Erkundungsstudie. In: Neue Praxis 13 (1983), 3, pp. 262-272

- Lin N. (1986). Conceptualizing Social Support. In N. Lin ve Dean A, Ensel M. Social Support, Life Events, and Depression (17-30). Newyork: Acedemic Press.
- Lin, N. (2001). Building a Network Theory of Social Capital In Lin N , Cook K ve Burt R.S. Social Capital Theory and Research(3-29) Newyork: Adline de Gruyter.
- Lin, N. (2010). Sosyal Sermaye Network Kuramının İnşası. Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri. Mehmet Murat Şahin, Ahmet Zeki Ünal (Der.). Sakarya: Değişim Yay.
- Möbius, T. (2010). Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit, Möbius T und Friedrich S. İçinde. Ressourcenorientiert Arbeiten Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. (13-30).
- Öztaş, N. (2007). Sosyal Sermayenin Ağbağ Kuram(lar)ı: Dayanışmacı ve Aracı Soysal Sermaye. Amme İdare Dergisi, 40(3). (79-98).
- Sommer, G. Ve Fydrich, Th. (1989). Soziale Unterstützung. Diagnostik Konzepte. Tübingen.
- Şahin, F. (2002). Genelci Sosyal Hizmetin Doğuşunu Hazırlayan Etmenler. Sosyal Hizmet Eğitiminde Temel Yaklaşımlar (Sosyal Hizmet Sempozyumu 18-19 Ekim 2002). Ankara.
- Unger, D.G. ve Powell, D.R. (1980). Supporting families under stress: The role of social networks. Family Relations 29(1). (566-574).
- Windzio M. ve Zentarra A. (2014). Die kleine Welt der starken und schwachen Bindungen. Der Beitrag der Sozialkapital - und Netzwerktheorie zur Integrationsforschung. E.Bicer et al In: Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontex, Springer Fachmedien Wiesbaden.

TALİM

önder
akademi