



MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 19 Issue 53, September 2025

mjer.inased.org

Owner

Educational Research Association

Publisher

International Association of Educators

www.inased.org

Editor

Assoc. Prof. Dr. İsmail Demir

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Julie Matthews <i>University of the Sunshine Coast, Australia</i>
Peggy Placier <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Sunay Akkaya <i>Adiyaman University, Turkey</i>
Nezahat Güçlü <i>Gazi University, Turkey</i>	Yang Changyong <i>Southwest China Normal University China</i>
Fernando Galindo <i>Universidad Mayor de San Simón, Bolivia</i>	Susan Matoba Adler <i>University of Hawaii, USA</i>
Carol Gilles <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Juny Montoya <i>Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia</i>
Cushla Kapitzke <i>Queensland University of Technology, Australia</i>	Catalina Ulrich <i>Universitatea din Bucuresti, Romania</i>
Rauf Yıldız <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	Sharon Tettegah <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Kwok Keung HO <i>Lingnan University, Hong Kong</i>	Ayşe Ottekin Demirbolat <i>Gazi University, Turkey</i>
Sara Salloum <i>Long Island University, USA</i>	Yusuf Mete Elkıran <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
CHAN, Raymond M C <i>Hong Kong Baptist University</i>	Ismail Sahin <i>Selcuk University, Turkey</i>
Mustafa Ulusoy <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Winston Jumba Akala <i>Catholic University of Eastern Africa, Kenya</i>
Mehmet Acikalin <i>Istanbul University, Turkey</i>	Pragasit Sitthitikul <i>Walailak University, Thailand</i>
Funda Savasci <i>Istanbul University, Turkey</i>	Luisa Rosu <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Caglar Yildiz <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Sheila L. Macrine <i>Montclair State University, USA</i>
Ihsan Seyit Ertem <i>Gazi University, Turkey</i>	Raul Alberto Mora Velez <i>University of Pontificia Bolivariana, Columbia</i>
Van-Anthoney Hall <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Levent Cetinkaya <i>Turkish Educational Research Association</i>
Pauline Sameshima <i>Washington State University</i>	Bongani Bantwini <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Young-Kyung Min <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Martina Riedler <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Erdal Toprakci <i>Ege University, Turkey</i>	Mustafa Tuncay Saritas <i>Balikesir University, Turkey</i>
Ali Ekber Sahin <i>Hacettepe University, Turkey</i>	Hye-Young Park <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fatih Kana <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	John L. Pecore <i>University of West Florida</i>

Asistant Editor

Post Graduate Fatih Kural

Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Table of Contents

Page 01-23

Perg Efsaneleri'nde Temel Arketipler ve Liderlik Sembolleri
Sezgin Çilingir & Yasemin Uzun

Page 24-42

Exploring Educators' Attitudes towards Artificial Intelligence in Maltese Higher Education
*Neville Bonaci, Lanette Kristel Dela Cruz, Leann Gauci Abela,
Helena May Grech Pace & Lorleen Farrugia*

Page 43-60

Türkçe ve Korece Ders Kitaplarının Kültürlerarası Duyarlılık Açısından İncelenmesi
Solji Kang & Feryal Cubukcu

Page 61-81

Şiddet ve Kutsal İlişkinin René Girard Perspektifinden Kuramsal Bir Analizi
Fatmanur Dikmen

Page 82-93

Tutuklu Çocukların Temel Demokratik Değerlerinin Özgür Çocuklarla Karşılaştırılması
Alev Taş & Nihal Baloğlu Uğurlu

Page 94-115

Investigating the Relationships Between Teachers' Attitudes Towards Professional Development and
Their Professional Learning Together with Their Reflective Thinking Tendencies
Elif Alkar & İrem Namlı Altıntaş

Perg Efsaneleri'nde Temel Arketipler ve Liderlik Sembolleri

Sezgin Çilingir^{1} & Yasemin Uzun²*

Özet: Olağanüstülük barındıran anlatılar sözlü ve yazılı olarak ayrılmaktadır. Sözlü ürünlerin başlangıcı insanlık tarihiyle yaşıt sayılırken yazılı ürünler ise daha geç dönemde karşımıza çıkmıştır. Roman bağlamında yazılı fantastik eserler dünyada 18. yüzyılda başlamıştır. Türk edebiyatında ise ilk eserler 19. yüzyılda yazılmıştır. Analitik psikoloji, Carl Gustav Jung tarafından sistemleştirilmiş derinlik psikolojilerinden biridir. Temelde bilinç ve bilinçdışının yapısını incelen akımının önem verdiği kavramlar arasında arketipler (ilk modeller) vardır. Arketipler bilinçdışı merkezli yapılardır. Bu yapılar aynı zamanda kolektif etki altındadır. Liderlik ise belli bir topluluğu yöneten, yönlendiren kararlar bütünü olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı fantastik edebiyatta arketipleri ve liderlik sembollerini tespit etmektir. Örneklem olarak Barış Müstecaplıoğlu'nun Türk edebiyatında ilk fantastik roman serisi olan Perg Efsaneleri kullanılmıştır. Perg Efsaneleri Korkak ve Canavar, Merderan'ın Sırrı, Bataklık Ülke ve Tanrıların Alfabesi adlı kitaplardan oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde Carl Gustav Jung tarafından sistemleştirilen Analitik Psikoloji'nin öne sürdüğü temel arketipler kullanılmıştır. Persona, gölge, anima ve animus arketipleri incelenen kitaplarda aranmıştır. Aynı zamanda bu kitaplarda liderlik sembolleri de incelenmiştir. Bulgular ışığında fantastik romanların insan psikolojisi üzerine etkileri değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arketip, Carl Gustav Jung, fantastik, liderlik sembolleri, Perg Efsaneleri

Geliş Tarihi: 17.01.2025 – **Kabul Tarihi:** 19.01.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.09.2025

DOI:

Basic Archetypes and Leadership Symbols in the Legends of Perg

Abstract: Narratives that contain the extraordinary are divided into oral and written. While the beginning of oral products is considered to be as old as human history, written products have come to the fore in a later period. Written fantastic works in the context of novels began in the 18th century in the world. In Turkish literature, the first works were written in the 19th century. Analytical psychology is one of the depth psychologies systematized by Carl Gustav Jung. Archetypes (first models) are among the concepts that the movement, which basically examines the structure of consciousness and the unconscious, attaches importance to. Archetypes are structures centered on the unconscious. These structures are also under collective influence. Leadership can be defined as a set of decisions that govern and direct a certain community. The aim of this study is to determine archetypes and leadership symbols in fantasy literature. Barış Müstecaplıoğlu's Legends of Perg, the first fantasy novel series in

¹ Sezgin Çilingir, Çanakkale Onsekiz Mart University, Graduate student, ORCID: 0009-0007-9486-7711.

*Correspondence: sezgin_cilingir@windowslive.com

² Yasemin Uzun, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education. ORCID: 0000-0001-8995-772X.

Turkish literature, was used as a sample. Legends of Perg consists of the books The Coward and the Monster, The Secret of Merderan, The Swamp Country and The Alphabet of the Gods. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The basic archetypes put forward by Analytical Psychology, systematized by Carl Gustav Jung, were used to obtain the data. Persona, shadow, anima and animus archetypes were searched in the books examined. At the same time, leadership symbols in these books were also examined. In the light of the findings, the effects of fantasy novels on human psychology were evaluated.

Keywords: archetype, Carl Gustav Jung, fantastic, leadership symbols, Legends of Perg

GİRİŞ

Fantastik sözcüğü genellikle hayal ürünü olan, olağanüstü özelliklere sahip, tekinsiz alan için kullanılır. Steinmetz (2006: 7-8)'e göre sözcüğün kökeni Yunanca bir fiil olan; görünür kılmak, gibi görünmek, olağanüstü olaylar söz konusu olduğunda kendini göstermek, görünmek anlamına gelen “phantasein” sözcüğüne uzanır. Büyük Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 679)'te fantastik kelimesi “1-Gerçekte var olmayan, gerçek olmayan, hayalî. 2- 18. yüzyıldan başlayarak Fransa’da gelişen bir edebî tür” olarak tanımlanmıştır. Fantastiğin en genel tanımı Todorov (2017: 31) tarafından yapılmıştır: “Fantastik bu kararsızlık süresinde yer alır. Yanıtlardan herhangi birini seçtiğimiz anda fantastikten uzaklaşarak komşu bir alana ya tekinsiz ya da olağanüstü türlerin alanına girmiş oluruz. Fantastik kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin görünüşte doğaüstü bir olay karşısında yaşadığı kararsızlıktır”. Todorov’un görüşlerinin modernleşen, kişiselleşen kısacası farklılaşan dünyada eksik kaldığını ifade eden Moran (2001: 60) fantastiği “Gerçekliğin mekân, zaman, karakter kavramlarını, canlı cansız ayırımını tanımayan ve bildik dünyamızın ötesinde alternatif bir dünyayı işin içine katan anlatuların tümüne verilen ad” olarak tanımlamakta, gerçeklik ve hayal algısının günümüzde farklılaştığını ifade etmektedir.

Charles Nodier tekinsizlikten çok belirsizlik üzerinde durarak fantastiği üçe ayırır: “Büyünün, okuyucunun ve dinleyicinin çifte inançsızlığından doğan sahte Fantastik, maddeten olanaksız olmakla birlikte herkesçe kabul edilen bir olayı savunan gerçek fantastik ve ruhu düşçül ve melankolik bir kuşku içerisinde askıda bırakan belirsiz fantastiktir.” (Steinmetz, 2006: 28). Gerek “tekinsizlik” gerekse “belirsizlik” terimi edebi kurgu açısından ehemmiyet arz eder. Elbette türün içinde fantastik roman gerçekçi ve inandırıcı anlatımı dolayısıyla bahsedilen tekinsizlikten veya Noider’in deyimiyle belirsizlikten yararlanmaktadır.

Bu tanımlamalardan ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere fantastiğin hayali-gerçekdışı-olağanüstü-tekinsizlik-belirsizlik-kararsızlık-düş gibi ifadelerle yakın bağı olmakla beraber her hayali-gerçekdışı-olağanüstü-tekinsizlik-belirsizlik-kararsızlık-düş unsuru tek başına fantastik dünyayı açıklamaya yetmemektedir. “Fantastik öğeler içeren her roman ya da her edebi eser fantastik kurgu romanı değildir.” (Müstecaplıoğlu, 2003: 117).

Fantastik roman, genel geçer gerçekliğin dışına olağanüstü, doğaüstü unsurlarla alegorik anlamdan, düş, hayal, sanrı, delilik gibi psikolojik/psikiyatrik vakalardan tamamen arınmış bir hayal gücü ile mitos, efsane, destan, menkıbe, halk hikâyesi, masal vb. beslenerek ancak bu

türlerin formatında değil, romana has unsurlarla sunan anlatı türü olarak tanımlanabilir. Fantastik roman gerçeğe dayalı olmayan kendi başına bir anlatı türüdür. Günümüzde fantastik romanlar denildiğinde ilk akla gelen yazarlardan olan John Ronald Reuel Tolkien (1999: 68), fantezi kelimesi için “*Gerçek olmayanın, gözlenmiş gerçeğin önderliğinden bağımsız olarak kurgulanmış olan*” ifadesini kullanmaktadır. Fantastik romanlarda saf olağanüstü (sanal gerçeklik), olağanüstü (özerk gerçeklik), tekinsiz (yanıltıcı gerçeklik), olmayanı var gibi gösterme (ironik gerçeklik), ütopyalar ve dystopialar (ideal gerçeklik) ve psikopatolojik fantastik (psişik gerçeklik) gibi pek çok gerçeklik sınıflandırılması yapılmaktadır. Bu yönüyle gerçeküstü romanlar olarak bilinen bilim kurgu, gotik, ütöpik, distöpik ve fantastik roman türleri kategorize edilmiştir. Bu roman türlerinin benzerliklerinin ve farklılıklarının oluşması kaçınılmaz olacaktır.

Toyman (2006: 41) fantastik romanı olağanüstülük taşıyan türlerden ayırır: “*Destan, efsane ve mitlerde olağanüstü bir kahraman üzerine kurulmaktadır. Onun faziletleri, kahramanlığı, devlet ve toplum için yaptıkları anlatılmaktadır.*” Bu noktada destan ve efsanelerin ideal bir kahraman oluşturma amacı vardır. Fantastik romanlarda ise kahramanlarının idealleştirilmesi asli amaç değildir.

Fantastikte yazar ve okurun tutumu da diğer türlerden farklıdır: “*Başka bir deyişle, fantastik anlatıda yazar, dünyayı değiştirmek, gerçeği farklı kılmak ülküsü güder. Bilim yinelemeye gelmez, bilimde sadece yeniliğe yer vardır. Yeniliği getiren ise kuşkudur. Kuşkulu okur ise, yazar tarafından kendisine sunulanın gerçeği ne kadar yansıtıp yansıtmadığını kavramaya çalışır ve yazarın nesnellliğini sorgular.*” (Ertekin, 2007: 37). Özellikle çocuklar için fantastik, merak uyandırıcı bir alandır ve onların okuma zevkini geliştirir: “*Edebi açıdan estetik sahibi olan fantastik ürünler, okurun gerçek yaşamla iletişim kurmasını ve kendini keşfetmesini sağlarken hem okuma kültürünü hem de okuma zevkini geliştirir.*” (Neydim, 2006: 108). Okur, romanların içindeki olumlu veya olumsuz olayları karakter ile özdeşleştirerek fark eder. Önce fantastik romanda kararsızlık, şüphe, tekinsizlik veya kuşku içine düşer. Tam da bu belirsizlik kişide okuma sırasında rahatsızlık hissi uyandırır ve kişi bu durumdan sıyrılmak için gerçek hayatında da benzeşen olay ve durumlar hakkında düşünür, onları analiz eder ve sonunda karar verir. Daha sonra gerçek hayatta bu durumu yaşamadan olay karşısında yapması gereken doğru davranışa karar vererek, kendi değerini ve toplumda benliğini oluşturma yolunda adım atmış olur.

Fantastik Romanın Gelişimi ve Türk Edebiyatında Fantastik Roman

Olağanüstülük barındıran yazılı metinler denilince akla ilk olarak ölümsüzlüğün arandığı “Gılgamış Destanı” gelmektedir. Milletlerin sözlü gelenek anlatıları içindeki destanlar elbette olağanüstülükler barındırmaktadır. Bu açıdan destanlar, mitler, efsaneler, masallar vb. türler fantastik öğeler de içermektedir. Arap kaynaklı Bin Bir Gece Masalları, İran kaynaklı Firdevsi'nin Şehname, kökeni Yunan mitlerine dayanan İlyada-Odyseia ve ayrıca diğer milletlerin mitleri, efsaneleri, destanları, masalları hatta yüzlerce yıla yayılmış çeşitli türlerden (şiir, tiyatro, hikâye vd.) eserleri bu örneklere eklense de fantastik romana ulaşmaz. Nitekim Steinmetz, (2006: 53): “*Castex'e göre fantastik, sağlam inançların 'Tanrı' ve 'Kral'ın yerle bir olduğu, gerçekliği kalmayan bir dinin yerini alan gizli mezheplerinin hızla arttığı,*

filozofların “irrasyonel Rönesans” a üstün geldiği bir dönem olan 1770’lerde karmaşık ve ürkütücü politik durumlardan ortaya çıkan iç sıkıntısının ifade edilme isteğinden doğmuştur.” diyerek türün 18. yüzyılda yeni yeni başladığını ifade eder.

Dünyada ilk fantastik romanlardan sayılabilecek eser Cazotte’un 1772’de yayımlanan “Âşık Şeytan” adlı kitabıdır. *“Yapısalcı yaklaşımın tarihi dışladığı, zaman-dışı kategorilerle iş gördüğü ileri sürülmüştür. Ama işte fantastik konusu, tam da yapısalcılığın bu eleştiriyi geri çevirmesi için bir fırsat vermektedir. Çünkü fantastik türünün bir zamanı, tarih içinde sınırlı bir süresi vardır: Todorov’un kendisinin de belirttiği gibi, on sekizinci yüzyılın sonunda. Âşık Şeytan’ıyla başlamış ve son önemli ürünleri de yüz yıl sonra Maupassant’da ve Henry James’in “Vidanın Dönüşü” öyküsünde verilmiştir.”* (Todorov, 2017: 9). “Âşık Şeytan” adlı eserde Alvaro, öte dünya temsilcisi olan Biondetta isimli kötü bir kadın ruhuyla bir ay boyunca yaşar. Alvaro, ona kim olduğunu nerden geldiğini sorar ve ondan hava perilerinin en güzeliyim yanıtını alır. Alvaro, cevap karşısında gerçeği arar ve yaşadıklarının rüya, düş ürünü olduğunu düşünür. Kahraman yaşadıkları dolayısıyla kararsızlık yaşar yaşadıklarının yanılma olup olmadığını düşünür. Biondetta ile birlikte olan Alvaro, yaşadığı mutluluğu düştten alıp alamayacağı konusunda ikilemde kalır. İkilem hikâye bitene kadar devam eder. Benzer ikilemi okuyucu da yaşar. Böylece gerçek ile hayal arasında kalınarak fantastik öğeler öne çıkar. “Âşık Şeytan” ile yakın dönemde Potoki tarafından yazılan “Saragosa’da Bulunan El Yazmaları” dışında William Beckford’a ait “Vathek” ve Horace Walpole imzalı ilk gotik roman da sayılan “Otranto Şatosu” ilk örnekler arasında yer alır. (Steinmetz, 2006: 56-57).

17 ve 18. yüzyılda İrlandalı yazar Swift’in “Gulliver’in Gezileri”, Norveçli yazar Holberg’in “Yeraltına Yolculuk” , Fransız yazar Voltaire’nin “Micromegas” ,“Platon’un Rüyası” ve İngiliz yazar Shelley’nin “Frankenstein”ı İskoçyalı yazar Scott’un Robin Hood”u önemli eserler olarak karşımıza çıkar. Sir Walter, tarihle fantastiği birleştirdiği un Normandiyalıların işgaline karşı direnen vatansever İngiliz olarak anıldığı ilk eser “Ivanhoe” ve Batı edebiyatındaki ilk tarihi roman olarak kabul edilen “Wavery” romanları ile ortaçağ tarihi fantastik romancısı olarak tanımlanabilir. (White, 2001; aktaran Sipahioğlu, 2006).

19. yüzyıla gelindiğinde Verne “Deniz Altında Yirmi Bin Fersah”, Wels “Zaman Makinesi”, Adam “Geleceğin Havva’sı”, Amerika’da Allan Poe ise polisiye romanlarıyla türe katkıda bulunur. Fantastiği günlük hayatla birleştiren ise Maupassant’tır. Lord Dunsany “Pegana Tanrıları” ayrıca Bram Stoker “Drakula” ile öne çıkmıştır. Aytmatov ise “Dişi Kurdun Rüyaları” adlı eseriyle türe önemli katkı veren isimler arasındadır. “Harry Potter” ve “Narnia Günlükleri”, 20. yüzyılda Haggard “Kral Süleyman’ın Madenleri”, Cabel “Manuel’in Hayatı”, Eddison “Solucan Ouroboros”, Kafka “Dönüşüm”, George Orwell “1984”, William Golding “Sineklerin Tanrısı”, Gogol “Burun”, Puşkin “Maça Kızı” fantastik eser kategorisine girer. Ayrıca J.R.R. Tolkien “Yüzüklerin Efendisi” ve “Hobbit” eserleriyle; 21. yüzyılda Rothfuss “Kral Katili Güncesi”, Wells “Katilbot Günlükleri” vd. kaleme alınmıştır.

Türk edebiyatında sözlü edebiyattan beri büyü, sihir, cin, peri gibi olağanüstülükler – hayali ve fantastik unsurlara; mit, destan, efsaneler, halk hikâyesi, mesnevi, masal, dua-beddua, tekerleme hatta deyim ve atasözleri de dâhil olmak üzere pek çok farklı anlatı türünde yer verilmiştir. Türk edebiyatının ilk fantastik romanı Aziz Efendi’nin “Muhayyelât” romanıdır.

Ali İhsan Kolcu (2008: 12) esere yönelik şunları ifade etmektedir: “*Kısaca Muhayyelât, her ne kadar XVII. yüzyıl sonunda (1797) kaleme alınmışsa da, klasik hikaye gereği içinde ortaya çıkan değişimin ilk örneği olarak kabul edilir. Eserde XVIII. yüzyıl İstanbul hayatından çizgiler vardır. Sade bir dil kullanılmış, kahramanlar ait oldukları sosyal sınıfa göre konuşturulmuştur. Bu özellikleri ile erken dönem Türk romanını müjdeleyebilecek bir hareketin başlangıcı olabilecekken, yazarlarımızın meselesinin bu tarafına dikkat etmemeleri bu fırsatın değerlendirilmesini engellemiştir.*” Kolcu’nun ifadesinden de anlaşılacağı üzere “Muhayyelât” öncü bir eser olmasına rağmen döneminde gereken ilgiyi görmemiştir. Öyle ki “Muhayyelat-ı Aziz Efendi” içeriği, dönemin roman zihniyetini yansıtan Tanzimat dönemi aydınları tarafından hayal öğeleri sebebiyle eleştirilmiştir. “Muhayyelât” romanı esrarengiz üç hikâyeden oluşmaktadır. Eserde kendine has kuralları olan fantastik bir dünyada cinler, periler, doğüstü güçler bulunur. “Çengi” romanında Daniş Çelebi, kaçırılıp Beykoz’daki cin padişahı köşkünde sihirle uyutulan kızı kurtarmak ister ama bekçiden dayak yer. Türe güzel örneklerden biri de Hüseyin Rahmi Gürpınar’ın “Gulyabani” adlı eseridir. Ayrıca “Cadı”, “Dirilen İskelet”, “Mezarından Kalkan Şehit”, “Efsuncu Baba”, “Muhabbet Tilsimi”, “Şeytan İşi”, “Ölüler Yaşıyor mu?” eserlerinde fantastik öğelere yer verir. “*Fantastikle ilişkilendirilen Gulyabani, Cadı, Dirilen İskelet, Efsuncu Baba, Muhabbet Tilsimi, Mezarından Kalkan Şehit, Şeytan İşi adlı romanları, okuru sarsan, okuduklarını yadırgatan deneyimler sunmaktan daha çok okura hep korku ve tekinsizlik yaşatmaya uğraşan ama bu uğraşın da asla gerçek bir tekinsizlik olmadığını sürekli açık eden romanlardır.*” (Ayar, 2011: 643).

1940 sonrasında Dadaizm gibi akımların da etkisiyle mevcut karamsarlıktan çıkış olarak görülse de daha önceki eserlerden önemli bir farklılık göstermemişlerdir. 1980’li yıllarda akılcılıktan kaçış başlamıştır. Bu yıllarda yazarlar fantastik romana daha hevesli yaklaşmışlardır. Geçtiğimiz yüzyıla ait bazı fantastik romanlar şunlardır: Buket Uzuner “Balık İzlerinin Sesi”; Can Eryümlü “Zamanın Bittiği Yer”; Gülten Dayıoğlu “Mo’nun Gizemi”; İhsan Oktay Anar “Puslu Kıtalar Atlası”; Nazlı Eray “Pasifik Günleri, “Orphée”; Nihal Atsız “Ruh Adam”; Sadık Yemni “Muska”, “Öte Yer”; Sezgin Kaymaz “Uzunharmanlar’da Bir Davetsiz Misafir” vd. (Özlük, 2011).

Modern akılcılık, fantastik romanın sınırlarını daraltırken postmodernizm bu türe geniş alanlar açmaktadır. Milan Kundera, varoluşçuluk çerçevesinde fantastik romanın sınırlarıyla ilgili: “*Roman gerçekliği değil varoluşu inceler. Varoluş, olup bitenler değildir. İnsan olanaklarının alanıdır. İnsan olabileceği her şey, yapabileceği her şeydir. Romancılar insanın şu ya da bu olanağı keşfederek varoluşun haritası’ni çizerler. Ama bir kez daha ortaya çıkıyor: var olmak, ‘dünyada konumlanmış olmak’ demektir.*” (Kundera, 1989: 53-54). Bu görüşünden anlaşılacağı üzere fantastik roman da sınırlarını olabildiğince genişletmiştir. Türk fantastik romanının nitel ve nicel gelişiminin önu 2000’li yıllarda açılmıştır.

2000 sonrası fantastik Türk edebiyatı kategorisindeki yazar ve eserlerden bazıları şunlardır: Sezgin Kaymaz “Geber Anne”; Burak Aksak “Leyla ile Mecnun”; Gülten Dayıoğlu “Alacakaranlık Kuşları”; Bıçakçı “Romantik Korku”; Şeref Atak “Efsun Sokağı 137”; Burak Eldem “Marduk’la Randevu”; Özlem Ertan “Benim Güzel Ölülerim”; Tolga Çağlayan “Bedensizler”; Tefik Uyar “Galaktik Tiyatro”; Saygın Ersin “Erbain Fırtınası”, “Zülfikar’ın Hükümü”; Sadık Yemni “Metros”, “Çözücü”, “Nazarzade Kliniği”; Orkun Uçar-Burak Turna

“Metal Fırtına”; Müfit Özdeş “Fırar”; İhsan Oktay Anar “Suskunlar”, “Amat”, “Yedinci Gün”, “Galiz Kahraman”; Halil İbrahim Balkaş “Yıldızlar Işıyacak”; Güneli Gün “Bağdat Yollarında”, “Masal Dağı’nın Sırrı”; Göktuğ Canbaba “Kuzey Kıtalar Efsaneleri: Ozanın Şarkısı”; Evren İmre; “Kıyamet Sirki”; Can Eryümlü “Son Antlaşma”; Bilgin Adalı “Zaman Bisikleti”; Ayşe Şaşa “Şebek Romanı”; Attila Şenkon “Geveze Kitap”, “Geveze Kitap Tatilde”, “Alp Aras “Büyülü Efsaneler Serisi”; Alev Atlı “Schrödinger’in Kedisi”; Ahmet Aziz Çongarlı “Yılan Kayası” vd. (Erattır, 2021).

Alternatif dünya oluşturma yoluyla kendine has mitoloji, tarih, kültür, kural ve ırkları olan epik fantezi ürünleri de 2000’li yıllara denk gelir. Kahramanlık konulu ilk fantastik roman serisini Barış Müstecaplıoğlu, 2002’de “Perg Efsaneleri” ile verir. Müstecaplıoğlu fantastiğe bakışını şöyle anlatmaktadır:

“Diyar fantazyasında atın üzerinde karakterle birlikte yeşillikler arasında yolculuk ederken veya bir gemiyle birlikte denizde yolculuk ederken, hani bir adaya giderken ya da kuşlarla birlikte – işte fantastik roman sonuçta- gökyüzüne bulutlara uçarken bu yaşadığımız boğucu atmosferden başka yerlere taşınıyoruz. Aynı zamanda baktığımızda çoğu fantastik romanda hayvanlarla insanlar dosttur. Hatta hayvanlara dönüşen -benim kitaplarımda olduğu gibi- karakterler bile vardır. En azından hayvanlarla iletişim kuran karakterlerdir bunlar. Yani hala insanların doğadan kopmadığı öyküler anlatır bu kitaplar. Bütün bunları yan yana koyduğumuzda diyar fantazyası benim için çok cazip bir unsur haline dönüştü ve bu türde yazmak istedim.” (Şahin, 2015: 160).

Müstecaplıoğlu, “Şamanlar Diyarı” serisini de yazmıştır. Ayrıca, Orkun Uçar’ın “Habis Üçlemesi”, Murathan Mungan’ın “Şairin Romanı”, Serhan Vural’ın “Anatolya Efsaneleri”, Bartu Bölükbaşı’nın “Gesar: Tutuşan Bozkırlar” adlı eserleri de fantastik eser kategorisinde sayılabilir.

Analitik Psikoloji, Arketip, Sembol

Sigmund Freud, Alfred Adler ve Carl Gustav Jung kendi kuramları çerçevesinde bireyin zihninde bilinçli ve bilinçsiz bir şekilde yer edinmiş olayları çözümlmek için aile ve toplum yaşantısını incelemişlerdir. Sigmund Freud diğer iki kuramcıyı psikoanaliz metodu ve görüşleriyle etkilemiş olsa da Alfred Adler ve Carl Gustav Jung zamanla Freud’dan ayrılarak kendi kuramlarını oluşturmuşlardır. Alfred Adler “bireysel psikoloji”, Carl Gustav Jung “analitik psikoloji” ile kendi görüşlerini sistemleştirmiştir.

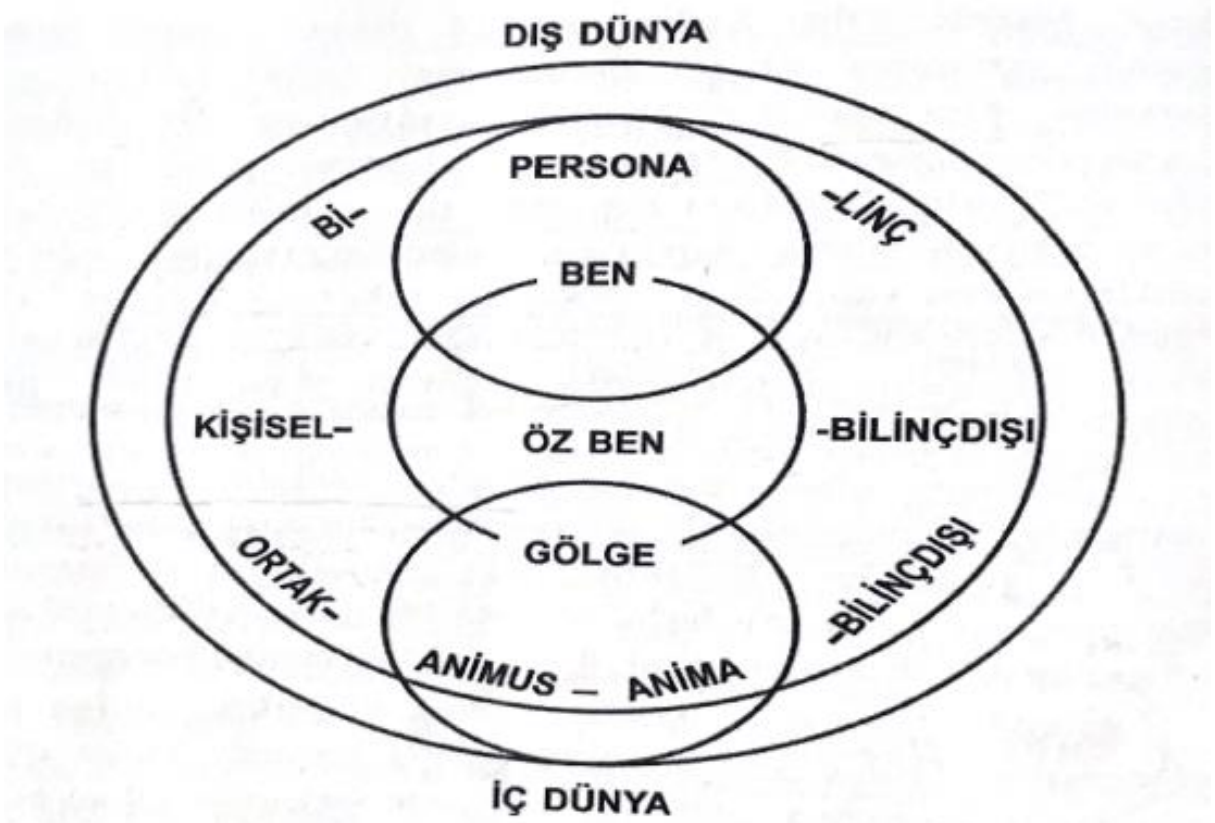
Analitik psikoloji kurucusu Jung, 26 Temmuz 1875 tarihinde İsviçre’nin Kesswil kasabasında doğdu. Babası Paul Achilles dilbilimi çalışmaları yapmış protestan bir rahiptir. Sorunlu bir çocukluk geçiren Jung, anima ve animus arketiplerini anne-babasına yönelik hislerinden üretmiştir. Annesinin sinir krizleri dolayısıyla bakıcıyla büyüme durumunda kalan Jung, anne ihtiyacının yoğun olduğu üç yaşından itibaren güvensizlik hissiyle tanışmıştır. Sekiz yaşına geldiği zaman gerçeklik algısının farklılaştığını, benlik arayışına girdiğini bir taşla empatik diyalogu üzerinden anlatır. Taşı kişileştirir ve taş ve kendi arasında sorgulamalar yoluyla bir bağ bulur. İşte bu keşif ileride nesnelere, görseller, kokular, olaylar vb. objelerin insan psikolojisi üzerine etkisini araştırma merakının temelini oluşturacaktır. Ayrıca Jung, bayılma nöbetleri ileride analitik psikolojinin terimlerinden “bilinçli nevroz” için alt yapı

hazırlamıştır. Jung, kendinde oluşan iki farklı kişiliğin farkına varmıştır. Bulunduğu ortama göre değişmekte olan ve sorumlulukları çerçevesinde hareket eden birinci kişilik ki analitik psikolojinin “persona” arketipinin temelleri anlamına gelmektedir. İkinci kişilik ise daha olgun, hayvanlara ve doğaya karşı oldukça ilgili Tanrı’ya yakın olan daha özgür olarak ortaya çıkar. “Jung kuramını oluştururken bu konuya özel bir önem vermiş, ego ve benlik isimleriyle bu durumları açıklamaya çalışmıştır.” (Stevens, 1999: 22).

Jung’un Libidonun Simgeleri ve Değişimleri adlı yapıtında ensest ve libido kavramlarını Freud sözlük anlamlarıyla değerlendirirken Jung, Freud’dan farklı olarak ensest için kişisel sorunlara bağlı olarak gelişen ve çok ender görülen bir durum olarak bahseder. Ayrıca, dinsel anlamda güçlü ve etkin bir boyuta sahip olduğu için evren ile ilgili birden çok unsurda kendisini gösterir, der. Bu farklılaşma Jung için kendi kuramını oluşturma fırsatı verir. Bundan sonra sık sık rüya gören Jung rüyalarını yorumlama yoluna gider ve kendi mitini bulmaya çalışır. Bu yolda arketip, bilinçdışı, kolektif bilinç gibi pek çok kavramın temellerini atar. Analitik psikoloji kompleks, arketip, mandala gibi terimler çerçevesinde oluşturulmuş; din ve rüya gibi unsurların bileşkesi ile oluşmuş bir kuram olarak değerlendirilmektedir. Jung, zihin ve zihinsel etkinliklerden söz ederken ruh ve ruhsal terimlerini kullanmıştır. Jung, Freud’un aksine libido terimini cinsel enerjiyle sınırlandırmaz ve kişinin yeme, içme seks, düşünce ve duygu gibi bütün insani faaliyetlerini kapsayan bir yaşam enerjisi veya ruhsal enerji olarak değerlendirir. Ruhsal enerjinin besleyicisi ise zıtlıklar olarak görülmektedir. Ruhsal enerji tükenmeyen ancak kişinin ilgi, yönelim veya dikkati yoluyla transfer edilebilen bir enerjidir. Kişiliğin dengelenmesi için zıtlık ve bütünleşme önem arz etmektedir. Kişinin bilinç ve bilinçaltı arasında zıtlıklardan doğan çatışmayı yatıştırarak dengelenme durumuna “aşkınlık fonksiyonu” adını verir. Bu fonksiyonla zıtlıklar bütünleşir. “*Kişiliğin adil ve dengeli enerji dağılımını sağlayan ilke ise entropi (denge) ilkesidir. Entropi ilkesi sayesinde ihtiyaç durumunda enerji, kişiliğin bir bölgesinden başka bir bölgesine kaydırılabilmektedir. Savaş durumlarında yardıma ihtiyacı olan birliğe destek kuvvetleri gönderilmesi gibi kişiliğin yardıma ihtiyacı olan bölgelerine de enerji yönlendirilmektedir*” (Sambur, 2005: 58-63). Jung kişilik yerine “psişe” kavramıyla insan kişiliğini bütüncül olarak ele alır. Hatta bu kavramla Çin kültüründeki kozmik düzeni ifade eden “Tao” arasında benzerlik bağı kurar. “*Psişe, bireyin yaşamının içinde gerçekleştiği objektif düzendir. İnsanın bilinç ve bilinçaltında gerçekleşen bütün psikolojik olgular psişenin kapsamındadır.*” (Sambur, 2005: 53). Psişe kavramını somutlaştırmak adına aşağıdaki şekil yol gösterici olacaktır.

Arketiplere geçmeden önce kompleks kavramına değinmekte fayda vardır. Jung’a göre bu kavram kişisel bilinçaltının içerisinde birbiriyle ilişkilerine göre farklı gruplaşmaların adıdır. “*Jung, incelemeler sonucunda komplekslerin özerk bir biçimde varlığını sürdürdüğünü, bireyin davranış ve düşüncelerini ele geçirdiğini saptamıştır.*” (Geçtan, 2014: 164). Yani kişi komplekslere sahip değildir, kompleksler kişilere sahiptir. Hatta denge durumunu kaybeden kişilerde kompleksler kişiyi köleleştirmektedir. Sağlıklı bireyler tamamen kompleksiz değildir. Bu kişiler dengeyi sağlamakta yani komplekslerini kontrol altına almaktadırlar. “*Bireysel bilinçaltının muhtevasını duygusal nitelikli kompleksler oluştururken kolektif bilinçaltının muhtevasını ise arketipler oluşturmaktadır.*” (Sambur, 2005: 79). Jung, kolektif bilinçaltı ikincil kişiliğini arayışı sürecinde tespit etmiştir. Kolektif bilinçaltı kişisel

bilinçaltından farklı olarak kişinin deneyimleri sonucu oluşmaz. Kadim bir geçmişe sahip kolektif bilinçaltı, evrensel ve içgüdüsel nitelik taşımaktadır. Ayrıca kolektif bilinçaltının kalıtsal yönünün psişik olanın kendisinin olduğunu Jung şöyle ifade eder: “*Kalıtımla geçen, fikirlerin kedisi değil onların oluşma olanaklarıdır.*” (Jacobi, 1999: 64).



Şekil 1. Psişe (Uzun, 2020: 24).

Arketipler kolektif bilinçaltının temellerini oluşturur. “*Arketipler bir yandan yinelenen deneyimlerin insan ruhunda bıraktığı izler diğer yandan insan ruhunun çevresini algılayarak onun kendine özgü görme biçimi olarak işlev görür. Arketip kavramı etimolojik olarak “arche” (orijinal) ve “typos” (tip-model) sözcüklerinin bir araya gelmesinden oluşan, kökleri Grekçe “archetypus” kelimesine dayanır.*” (Kurultay, 2017: 14). İmgesel olarak ortaya çıkan arketipler benzetmeler yoluyla sembolleşir ve bilinçdışı olmasına rağmen bilinçli zihin ya da psişenin bilinçli yanı onları somutlaştırır ve görünür kılar. Freud, rüyalarda ortaya çıkan ilkel düşünce, ritüel ve mitlere benzeyen imgelere “*arkeik kalıntılar*” adını verirken Jung ise “*arketipsel imgeler*” ifadesini tercih etmiştir. “*Jung ve Jung araştırmacıları arketiplerin listesini vermemiştir. Arketipler ancak yazılarından tespit edilebilmektedir.*” (Uzun, 2020: 31). Tam bir liste çıkmasa da belli başlı arketipler; persona, gölge, anima-animus, ben/benlik, anne, baba, çocuk, hilebaz, yeniden doğuş, ruh, yaşlı bilge, şeytan, katernite, ikilik ve üçleme, taşlaşma, hırsızlık, hayatta kalma, at, doğum, ölüm göç, yaşlı kadın, büyükanne-büyükbaba, kutsal çocuk, büyücü, kız-oğlan, kahraman/savaşçı, soytarı, vahşi adam, yolculuk, bireyselleşme vd. olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Ben’ üzerinden sık ve en yıkıcı etkiye sahip olan arketipler gölge, anima ve animustur.*” (Jung, 2015: 180). Gölge ve anima-animus romanlarda kahramanın özelliklerini belirleyen önemli arketipler olarak karşımıza çıkar. Yine kahramanların kimliğine

etki eden temel arketipler arasında ben/benlik (benlik oluşturma-bireyselleşme) ve kahramanın sosyal maskelerini ifade eden kolektif kişilik diyebileceğimiz persona arketipi araştırmamızda temel noktalardan olacaktır.

Gölge: Her insan kişiliğinde toplumla uyuşmayan karanlık yönler barındırır. Bu karanlık yönler her zaman ortaya çıkmaz. Fakat, varlığını bilinçdışında sürdürür ve kendini zaman zaman açık eder. Gölge arketipi Freud'un süper ego tanımlamasına yani toplumun benimsediği ideal insan uymayan kişiyi utandıran bilinçdışına itilmiş arzular ve duygular olarak tanımlanabilir. Toplumsal ahlak kurallarına aykırı tüm özellikler gölge arketipi içinde sayılabilir. Freud'un psikanalizinde bu alan "id" olarak bilinir. Gölge kişisel bilinçdışıdır ve bireyin kendi hakkında bilmek istemediklerinin ve utançlarının toplamıdır. Gölge arketipinin rüyalarda görülmesi olasıdır. Bununla beraber kişinin gölgesi rüyalarda kişi ile aynı cinsiyettedir. İnsan sosyal hayatta kalabilmek adına gölgesini bastırmak zorunda kalmıştır. Öyle ki persona arketipi sosyal hayatta ne denli kabul görüyor ise gölge arketipi en az o kadar reddedilmektedir. Bu açıdan persona ve gölge zıt özellik göstermektedir. *"Ehlileştirilen gölgenin de bir bedeli olarak saf duygusallık ve yaratıcılık körelmiştir. Aslında sadece karanlık yönlerden oluşmaz; normal içgüdüler ve en önemlisi en saf tepkileri de barındırır."* (Jung, 1997: 69). Gölge hem kişisel bilinçdışının hem de ortak bilinçdışının göstergesidir. *"Unutulmaması gereken nokta şudur ki, kişisel bilinçdışı hem ortak bilinçdışından etkilenir, hem de bireysel boyutu olduğu için kendi içinde şekillenir. Yani bireyin kendine özgü vahşi/ilkel istekleri başlangıçta ortak bilinçdışından gelir ve zamanla kişiye özgü unsurlarla da biçimlemeye devam eder. Bu bağlamda gölgenin toplumsal boyutu da vardır. Gölgenin kolektif yönü şeytan, cadı ve benzerleri olarak örnek verilebilir."* (Fordham, 2004: 63). *"Boşınanlar, gölgesi olmayan bir insanın (doğal, fiziksel gölge) şeytan olduğunu düşünürler."* (Fordham, 2004: 63).

Anima-Animus: Jung, erkeğin tümüyle erkek, kadının da tümüyle kadın olmadığını düşünür. Bunun açıklaması bir kişide hem erkeksi, hem de kadınsı eğilimler bulunmaktadır. *"Anima, erkeklerin kolektif bilinçaltındaki dişi yanıdır. O genç ve akıllıdır. Jung'a göre gizli bir bilgelik ona verilmiştir. Bunun yani sıra anima iki görünümüdür: bir yandan iyi ve soylu tanrıçalara benzer, bir yandan da baştan çıkarıcı ve cadı nitelikleri vardır. Anima yoğunluklu olarak mitolojide ve daha özelde masallarda görülmektedir. Örneğin, şarkılarıyla denizcileri yoldan çıkaran siren adli deniz perileri, tanrıça ve "femme fatale" (ölüm getiren kadın), peri masallarındaki denizkızı, su perileri, bir erkekten kendisini sonsuza kadar sevmesini isteyen ve erkeğin bunu yapmadığında boğularak ölmesine sebep olan su tanrıçaları."* (Fordham, 2004: 65-68). Animus ise kadının kişisel bilinçdışında bulunan kolektif erkek imajıdır. Bu arketipler de persona gibi kolektif bilinçdışının ürettiği arketiplerdendir. *"Bu iki arketip analitik psikolojide erkeği bilinçdışı bütünleyici ögesi olarak anima ile kadının bilinçdışı bütünleyici ögesi olarak animus şeklinde isimlendirilmektedir. İnsanların bilinçdışında karşı cins arketipi bulunur. Erkeklerde kadınlara yönelik, kadınlarda da erkeklere yönelik özellikler bulunmaktadır. Jung karşı cinse ait arketipi kadınlarda animus, erkeklerde de anima olarak adlandırmıştır. Anima ve animus her iki cinsin bilinçdışında erkeğin kadınlığa ait yönünü ve kadının erkekliğe ait yönünü temsilen zıt esler olarak faaliyet gösterir."* (Stevens, 1999: 72).

Ben/Benlik: Jung, bu kavramı Taoizm ile bağlantılar. Çin düşüncesindeki Tao, kapsayan anlamındadır. Yoga yaparak Altın Çiçek veya Ölümsüz Ruha yani Tao'ya ulaşmak amaçlanır. Bunun gelişmesi aydınlık (Yang) ve karanlık (Yin) güçler arasındaki birliktelikle mümkündür. Uyum ve dengelenme gerektiren bu arketip Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi adlı piramidinde en son basamak olan "kendini gerçekleştirme" ile açıklanabilir. *"Kahraman içindeki bu merkezci noktanın farkına vardığı andan itibaren özünü keşfetmeye başlayacak ve bu doğrultuda ona ulaşmaya çabalayacaktır. Kişi bu noktaya yaklaştığı oranda kendi ruhsal gelişimini tamamlamaya başar. İç benlik arketipi genellikle çeşitli geometrik şekillerle simgelenir. Jung bunları, Sanskritçede "sihirli daire" anlamına gelen "mandala" sözcüğüyle adlandırmıştır."* (Namlı, 2007: 1213).

Persona: Antik Yunan'da bir oyuncunun seyircilerin önünde oyununu sergilerken birbirinden farklı rolleri canlandırabilmek amacıyla kullandığı maskelere persona denilmektedir. Persona terimini ilk defa 1912 yılında kullanan Jung, personanın egoyla özdeş olduğunu ve kişinin topluma sunduğu kişilik özelliklerini ifade ettiğini belirtmektedir. Persona toplumsal uyum arketipi olarak da değerlendirilmektedir. Kişi çocukluktan itibaren toplumsal roller ile yetişmekte ve sosyal çevresinde bu rollere uygun davranmak durumunda kalmaktadır. Kimi hallerde kişi persona dolayısıyla gerçek benliğini gizlemek yani maskelemek zorunda kalabilmektedir. *"Birey kendisi ve rolü arasındaki farkı fark edebildiği ölçüde bireyselleşebilmektedir."* (Sambur, 2005: 94). Toplumsal rollere uygun davranmayan insanların toplunca hoş karşılanmadığı bir gerçektir. Bu sebeple kişiler farklı hallerde farklı maskeler takarak hayatlarına devam eder. Personal denge kişinin benliğini kaybetmemesi adına önem taşır. *"Kişi personası ile dış dünyaya karşı dengesini sağlayabiliyorsa başarılı olabilir. Eğer personasını doğru zamanda ve doğru yerlerde kullanamıyorsa kişilik problemleri yaşayarak bir düşüşü yasar"* (Namlı, 2007: 1213).

Jung "sembol" kavramını günlük hayatta tanıdık bir sözcük ya da resimsel bir şeyin bilindik anlamının dışında, taşıdığı çağrışım ya da gizli anlamlarını karşılamak için kullanır. *"Eğer bir sembol, bir şeyin kesin belirlenmiş anlamı olarak anlaşılırsa o artık sembol olmaktan çıkacak, Jung'un deyimiyle ölü bir sembole dönüşecektir. Öyle anlaşılıyor ki bir sembolün yaşayabilmesi, bilinç tarafından asla kapatılmayacak anlamsal bir boşluk olmasını gerektirir. Yani o, sezilen bir gerçekliğin mümkün olan iyi ifadesidir. Ancak yine de onun gözlemcisi bile onda temsil edilen şeyin tamamını kavramış değildir."* (Jung, 1953: 61). Bir sembol iki öge arasında bir bağ kurar. Sembol, sembolik sistemin ve simgelenenlerin benzeşim unsurlarına sahip olabildikleri zihinsel temsil yoluyla "işaret eden" rolünü oynar; Güneş-Ay ikilisinin erkek-kadın, ışık-karanlık, doğru-yalan, hakiki olan-sahte olan ikilisini temsil etmesi örneğinde olduğu gibi. Sembol, günümüzde, iki ögenin arasındaki uygunluk bakımından, kimi zaman, alegori (istiare), mecazı mürsel, amblem, işaret, ikon ve fetiş ile hemen hemen eşanlamlı olarak da kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmaya konu olan Perg Efsaneleri romanlarında liderlik vasfı bulunan kahramanlar ile özdeşleşen semboller üzerinde durulacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülecektir. Bu çalışmada dokümanların ağırlığı metinlerden oluşmaktadır. Temel veri

toplama tekniği metin incelemesi olacaktır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde önceden belirlenmiş olan kriterler çerçevesinde verilerin incelenmesi, verilerin tanımlanması ve ulaşılan sonuçların yorumlanması şeklinde yapılan betimsel analiz kullanılacaktır. “*Nitel araştırmalarda verilerin toplanma aşamaları şu şekilde sıralanabilir: 1. Araştırma sorularına (amaçlarına) uygun veri toplama tekniklerinin belirlenmesi 2. Örneklem seçilmesi 3. Veri toplama tekniklerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması 4. Veri toplama tekniklerinin uygulanması 5. Verilerin işlenmesi ve analizi*” (Kıncal, 2010: 65-66) Araştırmanın evreni Türk edebiyatında fantastik romanlar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Barış Müstecaplıoğlu'nun kaleme aldığı ilk fantastik kurgu serisi Perg Efsaneleri serisini oluşturan Korkak ve Canavar, Merderan'ın Sırrı, Bataklik Ülke ve Tanrıların Alfabetesi adlı kitaplardır.

BULGULAR

Perg Efsaneleri serisinde arketiplere ve liderlik sembollerine dair bulgular şu şekilde tespit edilmiştir:

Gölge Arketipi Örnekleri:

Leofold gölgesine ne kadar kızsas da onu yok edemiyordu. Gölge arketipi analitik psikolojiye uygun olarak kişinin benlik dengesini sağlama konusunda yer yer ortaya çıkmaktadır. “*Günler birbirini kovaladı. Leofold, pençesine düştüğü Asherta'nın her emrine engel olamadığı bir sadakatle boyun eğiyordu. Karşı koymaya çalıştığı zaman damarlarında dolaşan kan sanki birden yüz derece sıcaklığa ulaşıyor, genç adam dayanılmaz bir acıyla iki büklüm oluyordu. Asherta için bazen güpe gündüz, ama çoğu kez gece yarısı tünelden çıkıyor, avlanıyor, pençesine geçirdiği birkaç kuzu, birkaç geyikle, içi kan ağlayarak da olsa her seferinde geri dönüyordu. Bazen uzandığı yerde tiksiniyerek efendisinin yemek yiyişi seyrediyordu. Asherta getirdiklerinden geriye tek bir kemik parçası bile bırakmasa da sanki hiçbir zaman tam manasıyla duymuyordu.*” (Müstecaplıoğlu, 2019a: 20-21).

Tshermon ve Tshermon'un gölgesi Masumiyet Tanrısı Asret karşı gelir. “*Ve son adımı attı. Minik kollarını açıp ateş yığınına sevgiyle sarıldı. Alevden duvara minik bir öpücük kondurdu. Tüm seyircilerine birkaç metre geriye fırlatan karşı konulmaz bir rüzgâr esti. Yakınlarındaki ağaçlar köklerinden koparak etrafa savruldu. Tapınağın tüm camları patladı, duvarları boydan boya çatladı. Toprakta birkaç metre uzunluğunda yarıklar oluştu. Sadece birkaç saniye süren rüzgâr dindiğinde, Asret ormanın önünde tek başınaydı.*” (Müstecaplıoğlu, 2019: 300).

Durkgador, yavrularını yakarak öldüren insanları cezalandırmak için kadim güçlerden yardım almıştır. Bu durumda kişileştirilmiş olan dişi aslanın gölgesiyle hareket edeceği fikri öne çıkmaktadır. “*Onlardan yavrularının katilini istedi. Tanrılar da katili cezalandırması için, ona başka hiçbir canlının sahip olmadığı bir yetenek bahsettiler. Aradığı adamı bulması için ne koklaması ne görmesi gerekecekti. Sadece yüzünü hayal etmesi, yerini hissetmesi için yeterliydi. Ve Kadim Güçler, ona katilin yüzünü de gösterdi.*” (Müstecaplıoğlu, 2019: 39).

Leofold, karşılaştığı tünellerde Asherta'yı yani gölgesini hatırlamaktadır. “*Leofold, mağaraya daldığında zifiri karanlıkta kuşatıldığını fark etmişti. Ama bu onu hiç yavaşlatmadı.*”

Daha önce daha da karşılaştıklarına kıyasla çok geniş bir mağaraydı bu. İçerisi boştu, ama bir köşede geniş bir tünel ağzı görünüyordu. Tüneli görmek, ona geçmişinde kalan acı dolu olayları anımsattı. Öfkesi daha da artarak o tarafa doğru koştu.” (Müstecaplıoğlu, 2019: 223).

Dağ yarattığı olan dezdometler, gölgesiz varlıklar olarak tarif edilmektedir. “Eroğmet, promun vurgusunu fark etmemiş gibi sakin sakin, “Onlar genelde düşünür,” diye yanıt verdi. “Düşünme tarzları bizden epey farklı. Sadece siyah ve beyazı biliyorlar. Grileri anlamakta zorlanıyorlar. Kafaları aldatmaya, komploya çalışmıyor. Bunun dışında, evet, konuşabiliyorlar. Ama asla gereksiz yere konuşmazlar. Ağızlarından çıkan sözler her zaman anlamlıdır. Tanrılar Savaşı’ndan önce kullanılan eski dillerden biriyle anlaşıyorlar. Atalar Perg dili üzerinde birleşirken dağlardaki dezdometleri akıllarına getirmemişler.” Bir an sustu ve bakışları Nume’nin üstüne sabitlendi. “Hoş, belki de böylesi daha iyi olmuş. Bu sayede kendilerine karşı yapılan kabalıkları işitseler bile anlamıyorlar.” (Müstecaplıoğlu, 2019: 233).

Dönüştürülecek olan ruhlar gölge arketipi ile ilişkilidir. “Buraya ancak korsanların esir ettiği kişileri ya da ölmesi beklenen hastaları kabul ediyorduk, çünkü ortadan kaybolmaları Perg’de dikkat çekmiyordu. Dostunuzun göndereceği cengâverlerin gizli kalması mümkün olmaz. O bahsettiğiniz patlayan küreleri ise iyi biliyoruz, Fuoli’de üretmeleri yasak ve uzak ülkelerden getirilen malzemelerle yapılıyorlar. Dostunuz bir Emir bile olsa bunlardan gizlice yaptırması kolay olmayacaktır. Söylentiler alıp başını gider.” (Müstecaplıoğlu, 2022: 92).

Anima-Animus Arketipi Örnekleri:

Rumin, cesaret dolu davranışıyla animusu, Guorin ise animayı sergilemektedir.

“Rumin hamile olmasa diğer kadınlar gibi savaşa gidecek ve muhtemelen yine ölecekti.

Guorin ise, diğer tüm Kadili çocuklar gibi, Ulu Ata Turset’in ünlü sözünün gölgelediği vadilerde büyümüştü:

Hepimiz bir gün öleceğiz. Belki genç belki yaşlı. Belki acıyla belki de huzurlu. Ama bir gün mutlaka yokluğa karışacağız.” (Müstecaplıoğlu, 2019a: 35).

Batakılık Ülke kitabı başındaki atalar sözü anima-animus arketipleriyle ilgilidir. “Eğer ruhunun hakkını vermek istiyorsan, iki şeyin seçimini başkasına bırakma... Aşık olacağın kişinin ve inanacağın tanrının. (Herk-en Tolet, Atalar - 21’nci söz)”. (Müstecaplıoğlu, 2019).

Nela, kadın avcı ile karşılaşır. Kadın avcı fiziksel betimlemesiyle anima örneğidir. “Sonra arkasına döndü, ona saygılı bir hayranlıkla bakan genç askerlerin arasından küçük adımlarla yürüyüp uzaklaştı. Kulübeye doğru ilerlerken, iri kıyım bir kadın avcı gözüne çarptı ve gemideki tek kadın olmadığını anlayarak, içi az da olsa rahatladı. Uzun mızrağının ucunu temizlemekle meşgul asker, kadınların da savaşçı olarak yetiştirildikleri Kadi’den olmalıydı. Başında kürklü bir şapka, üzerinde kaba kumaştan, siyah-gri renkte, yıpranmış bir yelek vardı. Kalın kemerinde üç keskin bıçak sıralanmıştı. Bıçakların yanında, hatırı sayılır büyüklükte, zincirli bir gürz sallanıyordu. Hemen hemen yaşattılar. Onun yanından geçerken bir farklılığı paylaşmanın yakınlığıyla dostça gülümsedi. Birkaç saniye sonra, güverte yine çarpışan tahta kılıçların ve coşkuyla bağırان askerlerin sesleriyle çınlıyordu.” (Müstecaplıoğlu, 2019: 33).

Kadın prom komutanı Demien animusu ve Nume'nin animası şu şekilde anlatılmaktadır. *“Nume, gözcüyü taklit ederek kapıdaki nöbetçilerden destur aldı, çadıra girdi. İçerisi oldukça sade döşenmişti, üstü savaş planlarıyla kaplı bir masa ve birkaç ahşap sandalye vardı. Üç köşede ayaklı birer meşale yanıyordu. Tek konfor, bir köşeye atılmış geniş minderlerden ibaretti. Çadırın ortasında duran komutan güçlü kuvvetli, oldukça çekici bir prom kadın üzerinde vücudunun büyük bölümünü açıkta bırakan ince bir zırh vardı. Belinde uzun ağızlı bir balta asılıydı. Tek süsü, boynundaki ikiz taşlı kolyeydi. Yunek'i görünce kadının gözlerinin ışıldamaması, Nume'nin az önceki vurguyu daha iyi anlamasını sağladı.”* (Müstecaplıoğlu, 2022: 101).

Guorin ve Nela'nın ruh ikizini bulmanın vermiş olduğu psikolojik hal ile öpüşmeleri, aynı anda yükselmeleri anima ve animusun zirve noktalarından biri manasını taşımaktadır. *“Guorin, Nela'ya sıkı sıkı sarıldı, avuçlarına cübbesi ile doldurdu. Dudaklarını dudaklarına birleştirdi. Bunun onu son öpüşü olabileceğini biliyordu. Bu yüzden daha önce hiç kimseyi, Rumin'i bir de öpmediği bir tutkuyla öptü genç kadını. Eğer olacakları bilseydi, askerlerin geldiği sabah Rumin'i nasıl öpeceğini hayal ettiyse öyle. İnsan çoğu kez sahip olduklarının değerini onları kaybedince anlıyordu. Guorin bunu yaşamış ve dersini almıştı. Bir kez daha aynı hatayı yapmayacaktı. İki sevgili, tek vücut haline dönerek bilinmeze doğru yükseldiler. Zifiri karanlık gözlerine kalın bir perde çekti, ama o an biri çıkıp onlara sorsa, birbirlerini tüm detaylarıyla görebildiklerini söylerlerdi.”* (Müstecaplıoğlu, 2022: 224-225).

Ben/Benlik Arketipi Örnekleri:

Leofold ailesini öldürenin Asherta olduğunu anlayınca, Asherta'nın emirlerine aldırılmayarak kahraman özünün ortaya çıkmasını sağladı. *“Leofold bu emre aldırmadı. Aslında içinde cehennemini yaşıyordu. Damarları patlayacak gibiydi. Fakat bu iğrenç yaratığın ailesini yemesini hayal ediyordu, bu hayalin kalbine saldırdığı öfke her türlü acıya dayanabilme gücü veriyordu. Asherta başına gelecekleri anlamış, korkmuş, bir kedi yavrusu gibi olduğu yere küçülmüştü. "Seen beniimsiin..." diye ölgün bir sesle mırıldandı. Leofold'un sivri pençelerini karnında hisse etmesiyle birlikte havalandı, uçtu, duvara hızla çarpıp kanlar içinde yere düştü. Acılar içinde kıvrılarak can çekişirken nefret dolu gözlerini Leofold'dan ayıramıyordu.”* (Müstecaplıoğlu, 2019a: 24).

Nume, kendi içinde kısa bir çatışma yaşasa da benliğini kaybetmez. *“Onaylanmayı bekleyerek arkadaşlarına baktı. Nume sessizce başını salladı. Çok daha azı için kaç defa hayatimi tehlikeye atmıştı. Başka hiçbir sebep olmasaydı, sadece gururu bile onu bir korkak gibi davranmaktan men ederdi. Yardım isteyen birine kulaklarını tıkamak, Okçu'nun şanına yakışmazdı. Kadının o ana dek söylediği yalanları çoktan affetmişti. Çaresizlik ve acının bir proma ya da bir insana neler yaptırabileceğini iyi biliyordu.”* (Müstecaplıoğlu, 2017: 140).

Mommar asi olarak görülen aslında özgürlük simgesi olan Odesen'in dinleyicilerinden biriydi köyde Efendi Koem'e karşı gelmiş tek kişiydi Yedeç eşkıyalarınca koltuk altlarından bir kuyuya çivilenerek öldürülmüştü. Mommar, eşkıyalardan kaçan Koem'i atını attığı ok ile vurarak durdurunca eşkıya birliğine katıldı. Mommar benlik arayışı süreci başlangıcı şu şekildedir. *“Yanıyorsun!” diye gürlledi eşkıya. Koca elini uzatıp çocuğun omzunu sertçe*

kavradı. "Bundan sonra ailen biz olacağız. Bize ne kadar iyi ok attığını kanıtladın. Çok yeteneklisin.

Seni harika bir savaşçı yapacağım. En iyilerinden biri olacaksın!"

Arkasını dönüp atlarının üstünde onları seyreden adamlarına, "Yedeç eşkıyalarının en gencine hoş geldin deyin!" diye bağırdı. Dev adamlar, üzengilerinin üzerinde doğrulup kılıçlarını ışıldayan göğe kaldırarak birer kurt gibi uludular.

Mommar, onlara bakıyor, ama hiçbir şey görmüyordu.

Onları dinliyor, ama hiçbir şey duymuyordu. Perg etrafında dönüyor, ağaçlar yaklaşıp uzaklaşıyor, yer ayaklarının altında titriyordu. Birden dengesini yitirdi ve telaşla ileri atılan Dermon'un iri kollarına düştü.

Gözleri karardı, kendinden geçti. Uyandığında ise, bir daha hiçbir şey aynı olmayacaktı." (Müstecaplıoğlu, 2017: 251).

Leofold görünüşünden sıyrılıp kahramanın yolculuğu ekseninde ruhsal bütünlük sağlama yolunda ilerlemektedir. "Asker kalkıp arkadaşlarının yanına giderken, Leofold arkasından sevgiyle baktı. Ne yürekli bir adamdı bu! Onun gibi insanlar için iyi bir şeyler yapabilmiş olmaktan gurur duydu. Lanetli köyün sakinleri de onu hatırlıyor muydu acaba? Elbette hatırlıyorlardı, tersini düşünmek saçmaydı. Asırlardır süren esaretlerini sona erdirmişti. Onları feci bir sondan kurtarmıştı. Sonra içinde büyüyen bu gururdan rahatsız oldu. Penceresinin ucuyla çamura birkaç anlamsız çizgi çizdi. Sadece doğru olanı yapmıştı. Abartacak bir şey yoktu." (Müstecaplıoğlu, 2019: 90).

Tılsımlara hükmetmenin ikinci yolu benlik süreçlerini tamamlama ile alakalıdır: "Bir tılsımı hükmetmenin iki yolu vardır. Ya içinizdeki gücü ona aktarmayı öğreneceksiniz ki bu yıllar isteyen bir süreçtir, ya da anlamıyla örtüşen bir ruhunuz olacak." (Müstecaplıoğlu, 2022: 42).

Persona Arketipi Örnekleri:

Guorin eşi Rumin'in hamileliği dolayısıyla baba rolüne bürünür, korkularını gizlemek ve savaştan kaçınmak için sakat rolü yapar. Bu rol persona örneğidir. "Köy boşalmış gibiydi; kadın bir gün erkek, eli silah tutan kim varsa gitmişti. Geriye sadece birkaç çocuk, birkaç ihtiyar, hamile kadınlar ve özrü olanlar kalmıştı. Özrü olanlardan biri, koltuk değnekleri inden güç alarak evinden çıktığında, kuyunun başına oturmuş çene çalan iki yaşlı kurdu görüp seslendi:

"Nasılsınız babalar? Gününüz aydın olsun."

Ging elini sallayarak genç adamı selamladı: "Günaydın sevgili Guorin! Köyümün en taze babası!"

Guorin bu espriye içtenlikle güldü. Bahçedeki iki ağaca gerili ipten kurulmuş çamaşırları aldı. İki parça halinde omuzlarına yükleyip ıslık çalarak evine döndü.

Ging arkasından şefkatle baktı. Bu çocuğun durumu kendisinden beterdi. Birkaç gün önce attan düşüp bileğini incitmişti. Bu yüzden genç yaşına rağmen savaşa giden gruba

alınmamıştı. Karısı Rumin de bebek beklediği için köyde kalan tek çift olmuşlardı. Kendisini çok şanssız hissediyor olmalıydı.” (Müstecaplıoğlu, 2019a: 26).

Guorin, personaya uygun davranmadığı için köylüler tarafından kabul görmeyeceğini bilir. *“Köyüne dönemeyeceğini biliyordu. Savaşa katılmamak için sakat numarası yapmış ve karısının intikamı için dövüşmeyi bile göze alamamış birinin köyünde yeri yoktu. İnsanlarının yüzüne bakmaya asla cesaret edemezdi.”* (Müstecaplıoğlu, 2019a: 33).

Nela ve Leofold kamuflaj gereği çeşitli rollere bürünürler. İlgili roller persona örneğidir. *“Havanın yeterince karardığına kanaat getirince ayaklandılar. Artık gözlerden sakınması gereken Leofold, Kruzeran’da yolculuk ederken yaptığı gibi geniş bir örtüye sarındı. Bu şekilde, uzaktan bakan birine Perg’in her yerinde rastlanabilecek bir miskel hastası gibi görünecekti. Bu hastalıktan muzdarip olanlar, vücutlarının her yerinde çıkan iğrenç çıbanları saklamak için örtülere bürünürlerdi. Diğerleri odayı terk ettikten sonra, Nela, bağcıklarını dikkatle çözdüğü pelerini yere bıraktı. Üzerindeki süslü kıyafetle kendisini bir sersem gibi hissediyordu. Dört Adalı büyücülere mahsus cübbesini giydikten sonra rahat bir nefes aldı. Pencereden dışarıya, onu sabırla bekleyen Merderan’a son bir kez bakıp, “Umarım bu yaptığım için beni affedersin baba,” diye mırıldandı. Hayalinde, heykelin taş suratu babasının yüzüne dönüşmüştü. “Biliyorsun, bu benim son şansım...” Kapıyı açıp dışarı çıkarken yüzündeki acı dolu ifade yerini her zamanki güven dolu maskeye bıraktı.”* (Müstecaplıoğlu, 2017: 122).

Tılsımların anlamları verildiği kişiden beklenen rol ile ilgilidir. *“Sıradan tılsımlar, tanrıların alfabesi ile yazılmış kelimelerdir. Tsheron gibi kuklalardan değil, gerçek tanrılardan, Kadim Güçler’den bahsediyorum. Her biri içerdiği anlamın gücünü taşır. Olmen’in tanıştığıma, tanrıların dilinde sağlık demektir mesela. Her türlü yaralıyı bir dokunuş da iyileştir biliyordu. Benimkisi dönüşüm demek, Yueken’inki unutturma, henüz görmediğiniz Efendi Roek’in taşı ise koruma anlamına geliyor. Merderan da bizim gibi bir tılsım taşıyordu. Ama onunki bir kelime değil, bir cümleydi. Anlamını bilmiyorum, kimsenin de bildiğini zannetmiyorum. Kadim Güçler’in sırlarından biriydi bu, ama genç adama benzersiz güçler veriyordu.”* (Müstecaplıoğlu, 2022: 41).

Liderlik Sembolleri Örnekleri:

Asa: Merderan heykelindeki asa Merderan için liderlik sembolüdür. *“Nela pelerini düzeltip heykele doğru yürüdü. Zaman, bu şaheserin aleyhine işlememişti. Tamamen taştan yapılmış olmasına karşın, cübbesinin etekleri rüzgâr azıcık daha sert esse dalgalanmaya başlayacak gibi duruyordu. Güçlü bir yumruk- la biten kolu ince bedeninin yanında dimdik uzanıyor, diğer eli yere dayadığı pürüzsüz bir asadan destek alıyordu. Bu asa Asuber’in canavarları şehre saldırdığında iki yerinden kırılmış, barış geri geldikten sonra yaşayan en büyük ustalar ta- rafından tamir edilmişti. Nela, Merderan’ın hiçbir zaman asa taşımadığını biliyordu. Aslında Altıf’ta bu gerçeği bilmeyen tek bir kişi bile yoktu. Ama heykeli yapanlar şanlı büyücüleri- ne bunu layık görmüşlerdi. Genç kadına göre ise bu, gösteriş budalalığından başka bir şey değildi.”* (Müstecaplıoğlu, 2017: 116).

Durkgador: Korsan lideri Pertub’un liderlik sembolü aslan anlamına gelen Durkgador gemisidir. Pertup, gemiden mancinlıkla kaya atarak deniz canavarı ahtapotu alt etmeyi başarmıştır. *“Askerin yüzü bulutlandı. Konuşmak için cesaret toplamaya çalışıyor gibiydi.*

Asuber, karşısında titremeye başlayan adama sabırsızca vardı: " Ne bekliyorsun? Konuşsana be adam!"

" Durkgador..." diye inledi asker."Durkgador 'onu' öldürmüş..." ok korkunç canavara" bebeğiniz" diyecek gücü bulamadı.

Asuber bir an duyduğu şeyi yanlış anladığını düşündüğü. İfadesiz bir yüzle askere baktı." (Müstecaplıoğlu, 2019a: 142).

Zırh, avcı şeridi, süslü kısa kılıç ve atı Perven: Yaşlı avcı lideri Durtemen'in sembolleridir. *"Üzerine ince bir örgü zırh giydi. Omuzlarına avcı şeritlerini yerleştirdi. Turayfor şehir armasıyla süslü kısa kılıcını beline takti. Bu komik kılıç, aslında ona en ufak bir güven hissi vermiyordu. Ama güçsüz kollarıyla kullanamayacak olduktan sonra, daha ağır bir silah taşımasının anlamı yoktu." (Müstecaplıoğlu, 2017: 207).*

İki kılıç: Gizli örgüt Beyaz Alev birliği şefi Gulpes liderlik simgesi olarak verilmektedir. *"Gulpes, Beyaz Alev' in şefi, meclis başkanının neredeyse aşağılayarak sözlü. İki keskin kılıcın süslediği eline parmaklarını geçirip, "Şimdiye kadar size hiç hesap vermedim, efendim, "dedi alaycı bir ifadeyle." (Müstecaplıoğlu, 2019: 159).*

Araştırma verileri şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 1. Perg Efsaneleri'nde temel gölge kahramanlar

Sıra No	Kahraman	Gölge Kahraman
1.	Leofold	Asherta
2.	Kozan	Asuber
3.	Guorin	Erlat, Ais, Koleun, Leofold, Nume
4.	Tshermon	Asret
5.	Asuber	Tshermon
6.	Tergurin	Geryan
7.	Mommar	Nume
8.	Srenah	Hiver
9.	Nela	Ermira, Ameni
10.	Dezdometler	Gölge Yok

Tablo 2. Perg Efsaneleri'nde temel anima-animuslar

Sıra No	Anima	Animus
1.	Leofold	Ermira (Ferihan)
2.	Guorin	Rumin-Nela
3.	Urton	Kâhin
4.	Hurg Askeri	Hurg Askerinin Nişanlısı

Tablo 3. Perg Efsaneleri'nde temel personalar

Sıra No	Kahraman	Persona
1.	Leofold	Bekçi, Dost, Mıskel Hastası
2.	Nela	Yalancı Dost, Asilzade, Kurtarıcı

3.	Guorin	Baba, Sakat, Terzi, Şifacı, Kahraman
4.	Erlat	Yağmacı
5.	Korman	Kaptan
6.	Jolet	Korsan, Tüccar
7.	Bernak	Muhafız
8.	Mommar	Ajan
9.	Nume	Köle
10.	Kurnos	Sadık Korsan
11.	Durtemen	Mentor
12.	Yunek	Cesaretli Asker
13.	Emir	Sevecen, Hoşgörülü Lider
14.	Halkaren	Meclis Başkanı
15.	Zeron	Sadık Yaver
16.	Merderan	Kurtarıcı Lider
17.	Srenah	Yol Gösterici
18.	Olmen	Bilge

Tablo 4. Perg Efsaneleri'nde temel liderlik sembolleri

Sıra No	Lider Kahraman-Nesne Veya Teşkilat	Sembol Nesnesi-Belirtisi
1.	Koleun	Kırmızı Mavi Şerit
2.	Ermiş Redrem	Bordo Sarı Cübbe, Yaşlılık
3.	Gulpes	Derokan Kolundan Yapılmış Kılıç Kabzası, İki Kılıç
4.	Federasyon	Som Altından On Altı Pençeli, Kızıl Başlı Ejderha Heykelciği, Yumruk Kule
5.	Avcı Birliği	Yumruk Kule
6.	Emir	Kıl Hastalığı, Altın Kaşık
7.	Erogmet	Özel Tören Kıyafeti
8.	Sisbo	Uzun İnce Kılıç
9.	Demien	İnce Zırh, Uzun Ağızlı Balta, İkiz Taşlı Kolye
10.	Erkolen	Çift Ağızlı Balta, Uzun Enli Kılıç, Çelik Çemberden Deri İle Güçlendirilmiş Zırh, Pençe Şeklinde Omuzlar, Deri Boyunluklu Miğfer Ve Kanatlı Boğa Kabartması, Bıçak Yarası, Mavi Kan
11.	Direnış Ordusu	Merkezi Gözcü Karargâhı
12.	Hurg Ordusu	Aslan Kafalı Yumruk Motifli Okbor
13.	Geryan	Geryan'ın Kulesi
14.	Hurg Komutanları	Tasma, Tüylü Tolgalar
15.	Tosel-On Toren	Yıldırım İşlemeli Savaş Arabası, Mızrak
16.	Nume	Kalkan, Kılıç, Ok
17.	Leofold	Kılıç, At, Pençe
18.	Guorin	Gobra, Avcı Eldiveni
19.	Nela	Işık, Şekil Değiştiren Kapı
20.	Harkul	Meşale, Kılıç
21.	Mirtayek	Kılıç
22.	Yuvgot	Kılıç

23. Asuber	Altın Kabartmalı Kapı, Deniz Canavarı, Canavar Kuşlar
24. Pertup	Durkgador, Kaptan Kıyafeti
25. Merderan	Asa, Siyah Cübbe
26. Brusnek	Sade Kıyafet, Eldiven Arması
27. Remizon	Boynuz
28. Durkgador	Aslan Heykeli
29. Durtemen	Zırh, Avcı Şeridi, Süslü Kısa Kılıç, Pervan
30. Dermon	Çivili Gürz
31. Ternan	Uzun Burun, İri Kulak, İki Yüz Kiloluk Vücut

Perg Efsaneleri'nde ana kahraman Leofold olarak görölmektedir. Bu seride Leofold kahraman olarak yolculuğunu tamamlamaktadır. Serinin tamamında; Leofold'a eşlik eden kahramanımız Guorin olmuştur. İki kahraman sahte Geryan ile birlikteliklerini uzun süre devam ettirse de Nela'nın seriye girmesiyle ağırlığını kaybetmiştir. Öte Dünya'da kendilerine katılan Nume seri sonuna kadar varlığını sürdürmüştür.

Seri boyunca pek çok macera yaşayan ana ve yan kahramanlar Tanrıların Alfabeti adlı serinin son kitabında benlik süreçlerini tamamlamış olarak karşımıza çıkmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Fantastik romanlar günümüzde yavaş yavaş ilgi görmeye başlamıştır. Bu ilginin kaynakları arasında fantastik eserlerin sinemaya uyarlanması da etkisi vardır. Türk fantastik romanı yazarları ve romanları da gün geçtikçe artmakta ve daha yetkin eserler ortaya konmaktadır. Bununla beraber fantastik eserler üzerine yapılan araştırmaların daha çok masal, halk hikâyesi, mesnevi, destan, şiir ve kısmen romanlar üzerine yapıldığı gözlemlenmiştir. Fantastik romanlar üzerinde analitik çalışmaların yapılmaya başlandığı ancak bu alanda halen boşlukların bulunduğu görölmüştür. Özellikle Türk fantastik romanı üzerine yapılan bilimsel çalışmalar alandaki boşluğu giderememiştir. Bu nedenle Türk edebiyatında fantastik ve bilimkurgu roman yazarlarından olan Barış Müstecaplıoğlu'nun kaleme aldığı ilk fantastik kurgu serisi Perg Efsaneleri serisini oluşturan Korkak ve Canavar, Merderan'ın Sırrı, Bataklık Ülke ve Tanrıların Alfabeti adlı romanlar üzerine analitik psikoloji temellerinde inceleme yapma gereği duyulmuştur.

“Perg Efsaneleri'nde Temel Arketipler ve Liderlik Sembolleri” çalışması sonunda aşağıdaki şu tespitlere ulaşılmıştır:

- Barış Müstecaplıoğlu'nun kaleme aldığı Perg Efsaneleri serisinde fantastik yazının gerektirdiği fantastik öğeler bulunmaktadır.
- Jung'un kurucusu olduğu analitik psikoloji yaklaşımının temel arketipleri Barış Müstecaplıoğlu'nun kaleme aldığı Perg Efsaneleri serisinde detaylı şekilde görölmektedir.
- Sembol ve liderlik sembolleri Barış Müstecaplıoğlu'nun kaleme aldığı Perg Efsaneleri serisinde liderle özleştirilerek kullanılmıştır.

- Barış Müstecaplıoğlu'nun kaleme aldığı Perg Efsaneleri serisi, barındırdığı fantastik ögeler ve kurgusu nedeniyle, Türk fantastik romanına katkı sağlamıştır.
- Barış Müstecaplıoğlu'nun kaleme aldığı Perg Efsaneleri serisindeki arketip ve sembollerin ortaya koyulmasının, okurun kişiselleşmesine/bireyselleşmesine ve kendini tanımasına katkı yapacağı tahmin edilmektedir.

Türk fantastik romanlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla ilgili romanlardaki temel arketiplerin ve sembollerin ortaya çıkarılmasının faydalı olacağı düşüncesi çalışmanın temel nedenselliğini ortaya koymaktadır. Türk fantastik romanlarındaki artış ülkemizde fantastik romanlara yeteri kadar olmasa da ilginin arttığını düşündürmektedir. Fantastik yazın bu türün okurlarının ve özellikle bu türe yoğun ilgi gösteren ortaöğretim öğrencilerinin bilinçli okuryazarlık etkinliklerine olumlu katkı sunacaktır. Bu alanda yapılacak çalışmalar -şüphesiz- Türk fantastik yazınına katkı sağlayacaktır. Fantastik romanlardaki arketip ve semboller gerçek hayatta da bireyselleşmesine ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ayar, P. A. (2011). Spiritüalizm, Materyalizm ve Fantastik Üzerine Farklı Bir Hüseyin Rahmi Gürpınar Anlatısı: Ölüler Yaşıyor Mu? *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/1 Winter 2011, p. 637-644,
- Büyük Türkçe Sözlük.(2005). Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Erattır, A.E. (2021). *Nazlı Eray'ın eserlerinde fantastik unsurlar (hikâyelerinde ve romanlarında.)* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Ertekin, A. (2007). Fantastik Yazın Nedir?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Fordham, F. (2004), *Jung Psikolojisinin Ana Hatları*. Çev. Aslan Yalçın. Say Yayınları: İstanbul.
- Geçtan, E. (2014). *Psikanaliz ve Sonrası*. Metis Yayınları: İstanbul.
- Jacobi, J.(1999). *Complex Archetype Symbol in the Psychology of C. G. Jung*. . Routledge: London.
- Jung, C. G. (1953). *Psychological Types*, Translated. H. Godwin Baynes, M.B. B.C. Cantab. Pantheon Books: New York.
- Jung, C. G. (1997). *Analitik Psikoloji*. Çev. Ender Gürol. Payel Yayınevi: İstanbul.
- Jung, C. G. (2015). *Feminen Dişiliğin Farklı Yüzleri*. Pinhan Yayıncılık: İstanbul.
- Kıncal, R. (Ed.). (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Kolcu, A. İ. (2008). *Tanzimat Edebiyatı II Hikâye ve roman*. Salkımsöğüt Yayınevi: Erzurum.
- Kundera, M. (1989). *Roman Sanatı*. Çev. İsmail Yerguz. Alfa Yayınları: İstanbul.

- Kurultay, A. B. (2017). Arketipler: Markaların Yeni Anlam Yaratıcıları, Kadir Has Üniversitesi, İletişim Fakültesi Reklamcılık Bölümü, Global Media Journal TR Edition, 7(14) Bahar İstanbul.
- Moran, B. (2001). *Türk Romanına Eleştirel Bakış 3*, İletişim Yayınları: İstanbul.
- Müstecaplıoğlu, B. (2003). *Fantastik Kurgu ve Bazı Tanımlar. Kitap-lık*, (61). Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Müstecaplıoğlu, B. (2017). *Merderan'ın Sırrı*. İthaki Yayınları: İstanbul.
- Müstecaplıoğlu, B. (2019). *Bataklık Ülke*. İthaki Yayınları: İstanbul.
- Müstecaplıoğlu, B. (2019a). *Korkak ve Canavar*. İthaki Yayınları: İstanbul.
- Müstecaplıoğlu, B. (2022). *Tanrıların Alfabetesi*. İthaki Yayınları: İstanbul.
- Namlı, T. (2007). Arketipsel sembolizm açısından Elif Şafak'ın "Pinhan" romanının incelenmesi, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 2(4) Fall.
- Neydim, N. (2006). Fantastik Çocuk Edebiyatı Yazınsallığa Açılan Bir Kapı Mı Yoksa Bir Tehlike Mi? Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.95-108.
- Özlük, N. (2011). *Türk Edebiyatında Fantastik Roman*, Hiperlink Yayınları: İstanbul.
- Sambur, B. (2005). *Bireyselleşme Yolu/Jung'un Psikoloji Teorisi*. Elis Yayınları: Ankara.
- Sipahioğlu, B. (2006). *1980 sonrası Türk fantastik romanı*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Steinmetz, J. L. (2006). *Fantastik Edebiyat*, Çev. Hasan Fehmi Nemli. Dost Kitabevi Yayınları: Ankara.
- Stevens, A. (1999). *Jung*. Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Şahin, Ş. Öztürk, B. ve Büyükarman, D. A. (2015). *Edebiyatın İzinde Fantastik ve Bilimkurgu*. Bağlam Yayıncılık: İstanbul.
- Todorov, T. (2017). *Fantastik: Edebî Türe Yapısal Bir Yaklaşım*, Çev. Nedret Öztokat. Metis Yayınları: İstanbul.
- Tolkien, J. R. R. (1999). *Peri Masalları Üzerine*. Çev. Serap Erincin. Altınkırkbeş Yayınları: İstanbul.
- Toyman, Y. Ö. (2006). Nazlı Eray'ın Roman Dünyasında Düşü, Büyülü Gerçekliğin Kurgusu ile Fantastik Unsurlar. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- Uzun, Y. (2020). *Fantastik Edebiyat ve Masal-Analitik Psikoloji Yaklaşımına Göre-*. Kriter Yayınları: İstanbul.

BASIC ARCHETYPES AND LEADERSHIP SYMBOLS IN THE LEGENDS OF PERG

EXTENDED SUMMARY

Introduction

In our study, the fantastic situation, reality and fantasy relationship, fantasy novel, the situation of fantasy writers and readers, the beginning-development and examples in the world of the fantasy novel and in Turkey, analytical psychology and its founder C. G. Jung, archetype concepts and the basic shadow-anima/animus, self/ emphasis are placed on the representation of self and personality, symbol and leadership. In addition, it has been stated that Barış Müstecaplıoğlu creates secondary worlds in fantasy novels and writes works in the style of epic fantasy. Among some of his works excluded from our review is the land of the Shamans series, which bears traces of Turkish mythology. The series, Land of Shamans (2012), Time of Discoveries (2013), and for The Sake of Freedom (2014) are considered his works. Narratives containing the extraordinary are divided into oral and written. While the beginning of oral products is considered as old as human history, written products appeared in later periods. Written fantasy works in the context of novels began in the 18th century. In Turkish literature, the first works were written in the 19th century. Analytical psychology is one of the depth psychologies systematized by Carl Gustav Jung. Among the concepts that are important to this movement, which fundamentally examines the structure of consciousness and the unconscious, are archetypes (first models). Archetypes are structures centered in the unconscious. These structures are also under collective influence. Leadership can be defined as a set of rules that govern and direct a certain community. The aim of this study is to identify archetypes and leadership symbols in fantasy literature. Legends of Perg, the first fantasy novel series in Turkish literature by Barış Müstecaplıoğlu, was used as an example. Legends of Perg consists of books called The Coward and the Monster, The Secret of Merderan, The Swamp Country and The Alphabet of the Gods.

METHOD

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The basic archetypes proposed by Analytical Psychology, systematized by Carl Gustav Jung, were used to obtain the data. Persona, shadow, anima and animus archetypes were searched in the examined books. At the same time, leadership symbols were also examined in these books. In light of the findings, the effects of fantasy novels on human psychology were evaluated.

FINDINGS

The following findings were obtained regarding shadow, anima, animus and persona archetypes and leadership symbols in the books examined:

Table 1. Basic shadow heroes in Perg Legends

Serial No	Hero	Shadow Hero
1.	Leofold	Asherta

2.	Kozan	Asuber
3.	Guorin	Erlat, Ais, Koleun, Leofold, Nume
4.	Tshermon	Asret
5.	Asuber	Tshermon

Table 2. Basic anima-animus in the Perg Legends

Serial No	Anima	Animus
1.	Leofold	Ermira (Ferihan)
2.	Guorin	Rumin-Nela
3.	Urton	Kâhin
4.	Hurg Soldier	Hurg Soldier's Fiancee

Table 3. Basic personas in Perg Legends

Serial No	Hero	Persona
1.	Leofold	Watchman, Friend, Miskel Patient
2.	Nela	False Friend, Nobleman, Savior
3.	Guorin	Father, Cripple, Tailor, Healer, Hero
4.	Erlat	Plunderer
5.	Korman	Predatory

Table 4. Basic leadership symbols in Perg Legends

Serial No	Leader Hero-Object or Organization	Symbol Object-Symptom
1.	Koleun	Red Blue Stripe
2.	The saint Redrem	Burgundy Yellow Robe, Old Age
3.	Gulpes	Sword Hilt Made from Derokan Arm, Two Swords
4.	Federation	Solid Gold Sixteen-Clawed Red-Headed Dragon Statuette, Fist Tower
5.	Hunter Union	Fist Tower

RESULTS

At the end of the study the following findings were reached:

- The Legends of Perg series written by Barış Müstecaplıoğlu contains the fantastic elements required for fantasy writing.
- The basic archetypes of the analytical psychology approach founded by Jung are seen in detail in the Legends of Perg series written by Barış Müstecaplıoğlu.
- Symbols and leadership symbols were used in the Legends of Perg series written by Barış Müstecaplıoğlu by identifying them with the leader.
- The Legends of Perg series written by Barış Müstecaplıoğlu has contributed to Turkish fantasy novels due to the fantastic elements and plot it contains.

- It is estimated that the introduction of the archetypes and symbols in the Legends of Perg series written by Barış Müstecaplıoğlu will contribute to the reader's personalization/individualization and self-awareness.

The idea that it would be beneficial to reveal the basic archetypes and symbols in the relevant novels in order to provide a better understanding of Turkish fantasy novels reveals the basic causality of the study. The increase in Turkish fantasy novels suggests that the interest in fantasy novels in our country, although not sufficient, has increased. Fantasy literature will contribute positively to the conscious literacy activities of the readers of this genre and especially the secondary school students who show great interest in this genre. Studies to be carried out in this field will undoubtedly contribute to Turkish fantasy literature. The archetypes and symbols in fantasy novels will contribute to individualization in real life and the development of problem-solving skills.

Exploring Educators' Attitudes towards Artificial Intelligence in Maltese Higher Education

Neville Bonaci¹, Lanette Kristel Dela Cruz², Leann Gauci Abela^{3},*

Helena May Grech Pace⁴ & Lorleen Farrugia⁵

Abstract: Current research about AI in higher education is often quantitative in nature and emphasises student perspectives. This qualitative study aims to explore the attitudes of educators in Malta towards AI in higher education. We utilise one-on-one semi-structured interviews with eight educators across various institutions. Data is analysed using Reflexive Thematic Analysis which follows a six-phase recursive process through thick descriptions. We generated two themes in our analyses: (1) AI is here to stay, so use it responsibly and morally; and (2) AI is a fast-moving train, and institutions should tend to educators' needs lest they be left behind. Participants acknowledge the inevitability of AI in the academic landscape, but their acceptance of it is cautious and conditional. This hesitation stems from their empathy towards students and an understanding that, while AI can help ease academic workloads, it also carries significant risks of misuse. Therefore, educators are calling for a responsible and moral use of AI and a change in the way assessments are done. Participants also perceive AI technologies as fast-developing and express a need for proper training, supportive communities, and recognition of their experiences to be able to "catch up". We also highlight the emotions and experiences educators associate with AI and how Maltese culture influences these experiences. Lastly, in our final considerations, we suggest ways to increase educators' confidence in using AI and its better integration in higher education practices.

Keywords: Artificial intelligence, higher education, educators, attitudes, reflexive thematic analysis, AIHE, teachers, post-secondary education

Geliş Tarihi: 14.02.2025 – **Kabul Tarihi:** 11.07.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.09.2025

DOI:

¹ **Neville Bonaci**, University of Malta, Department of Psychology, ORCID: 0009-0003-1413-6603.

² **Lanette Kristel Dela Cruz**, University of Malta, Department of Psychology. ORCID: 0009-0007-6654-5272.

³ **Leann Gauci Abela**, University of Malta, Department of Psychology. ORCID: 0009-0007-6654-5272

***Correspondence:** leann.gauci-abela.08@um.edu.mt

⁴ **Helena May Grech Pace**, University of Malta, Department of Psychology. ORCID: 0009-0007-6654-5272

⁵ **Lorleen Farrugia**, University of Malta, Department of Psychology. ORCID: 0009-0007-6654-5272

INTRODUCTION

Artificial Intelligence (AI) is defined as “computing systems that can engage in human-like processes such as learning, adapting, synthesising, self-correction and use of data for complex processing tasks” (Popenici & Kerr, 2017, p.2). Most innovations associated with these systems are aimed at simplifying human lives. AI became a game-changer when OpenAI introduced ChatGPT in 2022 – a chatbot system that is empowered to generate comprehensive answers to various questions; hence, ChatGPT became students’ best friends and educators’ worst enemy (Tritscher et al., 2023).

Artificial Intelligence in Higher Education

In a meta-systematic review of 66 studies on AI in higher education (HE), Bond et al. (2024) found that most research highlights positive educational outcomes, including personalised learning (Crompton & Song, 2021; Huang et al., 2021; Crompton & Burke, 2023), student learning support (Holmes et al., 2023), and AI as a teacher assistant (Tuomi, 2018; Crompton & Song, 2021; Kuleto et al., 2021). However, key gaps remain: ethical concerns in AI adoption (40.9%), limited engagement with specific stakeholder groups (21.2%), and a narrow geographic spread of studies (15.2%). Notably, 78% of this research focuses on students, with minimal attention to educators.

Similarly, Chu et al. (2022) reported that the fifty most cited AI studies centre on student profiling, while overlooking AI literacy among both students and staff, as well as user perceptions. Much of this literature remains quantitative (Zawacki-Richter et al., 2019), lacking depth in contextual understanding. This oversight risks creating confusion, fear, cultural bias, and resistance toward AI in education (Samuel et al., 2023).

Trust in AI also varies between students and educators. Karran et al. (2024) show clear differences in how each group views AI’s usefulness and reliability. Shah (2024) stresses the importance of AI literacy and maintaining the human element in teaching. As Kizilcec (2024) notes, educator perceptions are crucial—ultimately, it is they who determine whether AI is embraced or rejected in practice.

The Maltese Higher Education Context

Education in Malta is shaped by the island’s complex social, cultural, and economic history (Sultana et al., 2019). The system aspires to equip future generations with the skills needed to thrive in a rapidly evolving world (MEYR, 2024a). However, Camilleri (2022) argues that fast-paced technological and economic developments are outpacing the education system’s capacity to integrate them effectively. This mismatch places growing pressure on Malta’s traditional model of mainstream education, which some portray as outdated (Rosenstock, 2014).

Historically, Malta’s education system was modelled on the British system during colonial rule, aiming both to anglicise the population (Frendo, 1979) and offer social mobility to the working classes (Sultana, 1992). Although structural reforms have since adapted teacher training and educational policy to Malta’s evolving socio-political context (Sultana et al., 2019), the system remains marked by centralised governance and entrenched bureaucratic processes.

Despite granting professional status to the teaching workforce in 1988, educational decision-making still largely follows a top-down approach (Wain, 1992; Cutajar et al., 2013).

The 2006 Education (Amendment) Act (XIII of 2006) attempted to decentralise governance through the creation of school colleges. While intended to foster collegiality and autonomy, in practice, these reforms reinforced existing hierarchies. Educators and school leaders report limited involvement in policy decisions, with innovation constrained by administrative compliance and a culture of control (Cutajar et al., 2013). Other reforms have focused on reducing early school leaving and promoting lifelong learning to meet the demands of Malta's service-based economy (MEYR, 2024b).

This rigid governance can slow the effective integration of technology in education. Although there has been significant investment in digital tools, implementation has often been reactive and inconsistent, leaving many educators underprepared for a digitised learning environment (Camilleri & Camilleri, 2021). A new shift is underway, with policy discourse turning toward AI. The National AI Strategy (2019) identifies AI as a transformative force and positions education as a key enabler of Malta's ambition to become a global AI leader (Malta AI. Towards a National Strategy, 2019). This is echoed in the National Education Strategy 2024–2030, which aims to align the system with future challenges (MEYR, 2024b).

The most recent initiative, the Digital Education Strategy 2025–2030 (2025), developed by the Directorate for Digital Literacy and Transversal Skills (DDLTS), outlines four strategic pillars for digital transformation in education. The strategy acknowledges educators' concerns about the pace of change and the risk of reform fatigue, but it remains vague on how support—especially around AI integration in teaching—will be meaningfully delivered.

Notably, these policy documents largely focus on compulsory education. Although the Digital Education Strategy (2025) refers to HE in areas such as teacher training and digital competencies, it does not offer a targeted plan to address the sector's specific needs. This may reflect a longer-standing trend of intensifying individual accountability without providing educators with genuine professional agency (Farrugia, 1992; Cutajar et al., 2013). As a result, educators are often expected to implement top-down decisions without sufficient input or support. While HE institutions in Malta may have autonomy in shaping their own approaches to AI, it remains unclear how these decisions impact daily teaching practice.

This policy gap is significant. Educators play a vital role in preparing students for an AI-integrated world and in training future educators for this evolving landscape. Their perspectives are critical in shaping how AI is understood and implemented in education (Kizilcec, 2024; Amado-Salvatierra, 2024). As agents of transformation, educators translate policy into practice (McGrath et al., 2017). Their insights are vital for developing new pedagogies that support critical skill acquisition in the age of AI (Luckin & Holmes, 2016; George, 2023). Given Malta's goal to build an AI-competent workforce as part of its global economic positioning (Malta AI. Towards a National Strategy, 2019), understanding how educators in HE engage with AI is both timely and essential. This study focuses specifically on these educators.

Attitudes from a social constructionist perspective

In this study, attitudes are understood from a social constructionist perspective, which holds that knowledge and meaning are shaped through social interactions and cultural contexts (Berger & Luckmann, 1996). This view challenges conventional understandings of attitudes by exploring the multiple realities individuals construct through their experiences and interpretations. Reality, from this standpoint, is seen as a product of the interplay between personal, social, historical, and cultural influences at a given moment in time (Burr, 2015). This perspective offers a more robust framework for understanding attitudes as part of a “profoundly socialised notion of the self” (Dlamini et al., 2017, p. 3). In line with this, we assume that educators’ attitudes toward AI are shaped by their interactions with peers, institutional policies, subjective experiences with AI tools and students, and broader narratives surrounding AI in society (Samuel et al., 2023). We also recognise that both formal discussions and informal conversations contribute to the development of these attitudes.

Previous research has found that educators often resist new technologies due to negative emotional responses, even when they acknowledge the potential benefits (Rienties, 2014). Amado-Salvatierra et al. (2024) note that although many educators are curious about using AI, they often lack adequate training. Leoste et al. (2021) highlight that positive experiences with emerging technologies, including AI, are associated with more favourable attitudes and a greater willingness to integrate them. Conversely, Humble and Mozelius (2022) suggest that perceiving AI as politically biased can increase resistance.

Understanding how these social and cultural discourses shape educators’ attitudes is essential to grasp their openness to integrating AI in HE. This study seeks to explore how educators in Maltese HE interpret and experience AI, and how these perceptions influence their professional roles. A qualitative methodology enables us to examine these dynamics in depth.

MATERIALS AND METHODS

Recruitment, participants, and data generation

Participation in our study was open to educators working full-time in HE institutions in Malta. Some of the participants who matched the inclusion criteria were recruited through online volunteer sampling. A social media blurb was posted on LinkedIn, Facebook and WhatsApp to reach our professional networks in HE institutions. The blurb contained information about our study with a Google form link where interested participants could leave their contact details. The rest of the participants were recruited through referral sampling since we all have professional links to various educational institutions in Malta. An invitation to participate in our study was sent to the professional email addresses of the educators who expressed interest online and through referrals. The invitation included the information sheet, consent form and solicitation of their availability for a one-on-one interview.

Based on our preliminary readings and our experiences in education, we created an interview guide with ten questions aimed at exploring the different facets of attitudes – mainly cognition, emotions, and behaviour (Zanna & Rempel, 1988). Eight educators from various HE institutions participated in our study. Four participants opted for a face-to-face interview while

the others were interviewed via Zoom. Semi-structured interviews were conducted following a set of open-ended questions about AI in HE. We chose this method to allow our participants to express their attitudes towards the topic freely. This also allowed us to delve into individual thinking processes by exploring and probing our participants' unique responses, enabling the participants to guide our questioning (Bariball & White, 1994; Galletta, 2013). Furthermore, individual interviews facilitated an in-depth exploration of the interviewee's worldview, focusing on the dyadic social interaction where the dialogue on ideas and meanings is further explored and developed (Gaskell, 2000).

Each interview lasted 40 to 60 minutes and was audio-recorded with the participants' consent. We started each interview with opening questions about the participants' experiences and interest in the profession to build trust and rapport (Tracy, 2020). Trust and rapport compelled participants to be more expansive in their worldview (Gaskell, 2000). We were mindful in striking a balance in rapport building which strove for "formality rather than familiarity" (Seidman, 2019, p. 103). The recordings were transcribed verbatim. Four interviews were transcribed manually, while the others were transcribed using AI transcription tools. The written transcripts generated by AI were then checked manually to ensure accuracy. We assigned a pseudonym to each participant and omitted any identifying information that could compromise anonymity. Finally, this research conformed with the University of Malta's Research Code of Practice and Research Ethics Review Procedures.

Data Analysis

Data was analysed using Reflexive Thematic Analysis (RTA) (Braun & Clarke, 2022). Unlike other forms of thematic analysis, RTA enables us to actively generate themes from the data and its intersection with our analytical skills and theoretical assumptions about AI in HE (Braun & Clarke, 2019). We utilised both deductive and inductive approaches in our study. We developed our interview guide using a deductive approach by parsing extant literature for relevant issues during the interview. We used an inductive approach for data analysis to allow a more nuanced interpretation of the data.

We followed the six-phase recursive process of RTA: (1) familiarisation, (2) coding, (3) generating initial themes, (4) developing and reviewing themes, (5) refining, defining, and naming themes; and (6) writing up (Braun & Clarke, 2022). To familiarise ourselves with the dataset, we engaged in individual and group listening sessions and re-reading transcripts. We made memos and discussed our initial reflections informally. We started coding using NVivo to aid us in data management and peer coding. We opted for peer coding instead of individual coding to welcome different meanings and analyses from each researcher. The goal was not to reach a consensus but to provide an opportunity for richer immersion and higher defensibility of codes. The codes generated were done both semantically and latently. Due to the hierarchical nature of NVivo in code clustering, we opted for a traditional approach of print and paper as we found it practical and adaptable to our analytic process. We examined the final list of codes individually and as a group to develop broader patterns of meaning. We generated two main themes through a recursive process of clustering codes, generation of initial themes, review of

the themes in relation to code extracts and code labels and further refinement. The writing was executed in a group setting following the guidelines outlined by Braun & Clarke (2024).

Reflexivity

Each researcher kept a reflexive journal to track personal worldviews, beliefs, and practices throughout the research process. This helped us focus on relationships and meaning making, deepening our understanding of the process (Etherington, 2004). We worked within a social constructionist paradigm, viewing reality as socially and culturally constructed through discourse and language (Burr, 2015). We acknowledge that educators in Malta experience and interpret AI differently. Their meaning-making—and our interpretation of it—shapes the foundation of this study.

Taking a critical stance, we used reflexivity to challenge our assumptions and expand our thinking beyond individual limitations (Lazard & McAvoy, 2020). We engaged in regular peer-group discussions to reflect on positionality (Dean et al., 2018), beliefs, participant interactions, and how our experiences influenced the research. Reflexive Thematic Analysis (RTA) was conducted as a group to draw on our varied perspectives, strengthen the defensibility of our process (Braun & Clarke, 2022), and practise crystallisation (Tracy, 2010).

We followed a Big Q qualitative approach (Kidder & Fine, 1987), which aligned with RTA. Semi-structured interviews allowed for both consistent and participant-guided questioning, enabling researchers to explore participants' subjective worldviews. Our analysis followed the six phases of RTA in a non-linear, recursive manner—revisiting codes and themes throughout. This inductive, interpretive approach aimed for depth and flexibility (Finlay, 2021).

We spent considerable time in the familiarisation phase, sharing insights to maintain transparency (Levitt et al., 2017). Our coding process was complex, with multiple layers of meaning often requiring multiple codes. We prioritised latent meaning and valued reflexivity as both a strength (Finlay, 2021) and a resource that enriched our interpretations (Braun & Clarke, 2023).

The research team brought diverse perspectives shaped by differences in age, background, and roles. One member, a HE educator, contributed an insider's view. All researchers were also students, offering perspectives that complemented those of our participants. While most team members were Maltese, one was not, which added an outsider's lens to uncover cultural nuances others might miss. Our reflective meetings created a respectful space for dialogue, resulting in a richer, more comprehensive understanding of educators' attitudes toward AI.

RESULTS AND DISCUSSIONS

Theme 1 - AI is here to stay, so use it responsibly and morally.

This theme explores the participants' acknowledgement that AI has become part of the education system. George mentioned that AI is already affecting education:

George: It is directly affecting the pedagogy that is going on in the classroom. [...] eventually [it] would seep into classroom practices. Definitely, this is going to have an impact.”

All participants express empathy towards their students. They recognise that AI could potentially alleviate educational pressures, acknowledging that students' work can be improved with AI's functionality. Their empathic response showcases educators' complex and sometimes latent affective roles towards their students (Hargreaves, 1998). Educators draw from their own experiences when they were students to understand their students' perspectives. Some educators even mention the introduction of electronic calculators or the internet search engine in their own academic journey.

Carmen: And I cannot blame them [...] why would you spend hours trying to work out [...] if you can get AI to do it for you in five minutes? So, I cannot blame them for using AI [...] I was in the same position. And I chose to use calculators [...] and I choose to use AI myself.

Empathy has been discussed to have powerful effects on the quality of learning (Cooper, 2004). Empathy is a phenomenon that develops over time and is dependent on the social context and the actor (Cooper, 2002). With all its historical, political and economic influences, Malta's educational system can be seen to provide what Cooper (2004) argues as a constrained system in which educators' conditions degrade their impact as moral models, leaving students' needs for guidance and personalised learning unmet. We think that in such a challenging and novel era of teaching with AI, educators are relying on their affective role to navigate this phase and provide guidance on how to use this technology responsibly. Fried (1995) contends that teaching is a passionate vocation; and in an era of ever-changing pedagogical challenges, being passionate about learning and giving importance to the relationship between students and teachers can transform students' educational experience. This helps educators manage educational reform (Hargreaves, 1998).

Daniela: And the truth is, when students are young, they have other priorities: going out, enjoying life, socialising... And we have a number of students here who have two jobs or three even. So, they do not really dedicate any time to assignments, so then popping an answer from ChatGPT is a lot more efficient. So why should I bother if I can get the answer from there anyway?

AI can provide personalised assistance to each student's learning journey (Holmes et al., 2023). It has the potential to further supplement the affective role of the educator and enable them to meet their students' needs better. However, it is important to note that participants seem to only hold a conditional acceptance of AI, meaning that AI can be used as assistance as long as it does not defeat the purpose of education. Due to AI's accessibility and fast process in generating information (Tritscher et al., 2023), it comes with a high propensity to be misused in the educational setting. Some participants are only open to its integration based on their subjective understanding of its appropriate use.

Bernard: It can help them in their education and learning if used well.

Different participants had different conditions; for instance, it is acceptable to ameliorate writing or simplify concepts, but it is condemned if used to do all the work for students.

Anthony: It helps you when it comes to grammar, when it comes to academic writing, etc., those are fine [...] It is the other tools that create things for you which I do not like; they create everything for you, and they tend to make the decisions lazy.

Emma: I am fully supportive of that. If the students feel that AI can help them in generating concepts and simplifying concepts, so be it, you know? So, I am happy with that.

This conditional acceptance is linked to how educators make sense of the educational process and what it means to be a responsible student. A moral undercurrent emerged from the participants' transcripts, accentuating a good and bad way of learning.

Bernard: If you are intrinsically motivated, or extrinsically... if you just want to get homework out of the way, you are not really motivated to put your hundred percent and to learn from this experience, you are going to take a shortcut, and AI is perfect.

Our participants mention several instances where their students misused AI. Their experiences are reflected in existing literature which highlights that educators' concerns about AI misuse are associated with their resistance to its full integration in education (Shah, 2023). This creates a moral dilemma for them. They recognise the benefits of AI as it can potentially enhance students' knowledge and learning process. However, it can also contradict education's goals: to help students become independent, critical learners, and, eventually, good employees and citizens. Participants believe this issue can be potentially and partly addressed by teaching students to use AI responsibly.

Emma: the students must be told, educated... they must experience the fact that you should not use it as a substitute for your brain. And if they are told that, and they are educated in how to use an AI intelligently [...] I don't think it will have serious drawbacks [...] so if I create that positive environment, then they are using AI for the things that they can actually automate.

Daniela: Sometimes I think of technology as though it were [...] cigarettes or alcohol, so I'm not against them completely, but before you drink alcohol, you need to learn how to drink it responsibly. And if you allow a five-year-old child to drink alcohol, they're not ready for it yet, and sometimes I feel the same thing should happen with AI.

Participants describe how assessment needs to change to guide students in using AI responsibly. They recognise their responsibility to prepare students for a future where the use of AI will be necessary for future careers. They feel that developing critical thinking skills is essential in preparing students for this future reality.

Daniela: What I think will happen is, we're going to get a generation of students who used AI to compile or do all their assignments and we're going to have a generation of people who don't think, even more than before [...] 'cause I think the whole AI thing is being mismanaged from a very young age; it is comfortable, you have the answer, you finish quickly, you're done, but if we're not going to change the assessment we're going to have many unprepared students. Unprepared in the sense that they cannot think critically. And that worries me.

Educators are also striving to increase student engagement by making education relevant to them. However, they also feel trepidation about using gimmicks that only transform learning superficially, aligning temporarily with the current trend (Harrer, 2023). Nonetheless, even educators with a more negative outlook towards AI admit that AI has undeniable benefits, such as perceived reduction of cognitive load and freeing of time.

Emma: Now, I firmly believe that if you don't need to do something, you shouldn't be doing it. So, if you can outsource that task, then you should. From the simple case of a robot which hoovers my floor, to an AI which gives me a list of concepts. I do believe that [...] we should really make use of the best technology, or at least the technology we best afford to release time and effort and mental energy from ourselves, so that we can be using that mental energy elsewhere.

AI is a galvanising technology that will shape our education experience (Chu et al., 2022). It has already been incorporated into search engines and computer writing software tools. Educators are quickly realising that AI can help expedite certain mundane and tedious tasks while leaving room for more time to invest in things that AI cannot yet do.

George: I am the kind of person who thinks that if you have a resource which is ready for you. [...] Obviously, it would be absurd if you try to do something else because it's there and it's ready.

Educators recognise that AI has become an inevitable part of the education system—regardless of whether they support or oppose it. In HE, attempts to circumvent AI are increasingly seen as counterproductive, especially given its potential to support students in pursuing higher-order cognitive tasks (Samuel et al., 2023). As a result, many educators advocate for the responsible and ethical use of AI. This moral framing appears to fill a structural gap left by national strategies. While policies such as the Digital Education Strategy 2025–2030 promote digital competence, they primarily focus on compulsory education and lack clear guidance for ethical and pedagogical implementation in the HE sector. In the absence of detailed policy frameworks, educators rely on their personal ethics and professional experience to navigate AI use in their practice. This emphasis on moral responsibility aligns with earlier findings by Farrugia (1994) and Wain (1992), who noted that Maltese educators are often expected to implement broad reform initiatives without clear systemic direction. As a result, educators turn to their own judgment and moral reasoning in response to policy ambiguity.

Theme 2: AI is a fast-moving train and institutions should tend to educators' needs lest they be left behind.

Participants perceive AI technologies as fast-developing and this is pervasively felt in the Maltese HE system. Educators engage with AI in students' submitted work, conferences, seminars, and peer conversations. Some participants have expressed the opinion they cannot keep up with these developments and are concerned that some educators will be left behind.

Carmen: Sometimes it feels like you have just finished learning one system, and they've changed it all over again. And now you have a new system to learn. Which gets, let's face it, quite tiring [...] I can't keep up, you know? They have so many, so many developments.

Bernard: The educator needs to sort of catch up so they won't be left behind.

We used the moving train analogy to describe this phenomenon because AI innovations move at a certain speed and direction. It is an entirely new technology that operates differently from other technologies, and educators have little control over its infiltration into the education system. The participants' subjective experience of lack of control contrasts extant literature that holds that educators are the final decision makers in the incorporation or resistance of AI (Kizilcec, 2024). Their classroom is their domain; however, the participants' lack of empowerment in the AI realm can contribute to reform fatigue that the National Education Strategy 2024-2030 aims to address. This became more apparent to us as our participants expressed defeat over AI.

Emma: So it's [AI] here to stay. We have to deal with it [...] some of our roles will be redundant. That is something we have to accept [...] I don't like it, but I have to accept it.

Many participants share this new perception of reality which requires them to immediately learn AI, monitor its use in class and eventually integrate it into their pedagogies. All of this requires time, effort and an added role. Hargreaves (1998) argued that “the sheer cumulative impact of multiple, complex, non-negotiable innovations on teachers' time, energy, motivation, opportunities to reflect, and their very capacity to copy” (p. 6) can be problematic. The misalignment between ambitious national strategies and the realistic day-to-day implementation contributes to educators' uncertainty, reinforcing the idea that the integration of AI in their pedagogy is an individual burden rather than a systemic, supported transformation. Therefore, educational institutions must tend to educators' needs in a timely manner in this crucial period because their experiences and worldviews matter. Ultimately, educators are the conduits of change in HE and the translators of policies into practices (McGrath et al., 2017).

Our participants expressed the following needs to catch up with AI: proper and practical training, a supportive community and the opportunity to be seen and heard. Participants emphasise training specifically as a way to deal with the ambiguities they feel surrounding AI use.

Henry: I need good training. I need to understand what it is [...] how I can use it with my students, and [...] how I can incorporate it into my methods without compromising the integrity of the academic process.

Recent findings of Amado-Salvatierra et al. (2024) indicate how multifaceted training provided by institutions contributes to the overall preparedness of university educators to incorporate AI. These trainings are carried out via webinars, workshops and courses. Moreover, they found that supportive communities play a role in combating the challenges AI brings to HE. These communities occur in interdisciplinary forums and knowledge exchanges where educators share successful strategies and promote AI learning. Many of our participants expressed this need for a collaborative community or support groups where they can converse, share tips and gather resources about AI.

Francesca: imma nixtieq ħafna, u l-iktar li nieħu pjaċir meta nisma' lil ħaddieħor fl-istaff room li jkun użaha u jtuni dawn in-naqra ideat, u feedback, biex dan is-sajf ikolli naqra ċans u nagħmilha (*I really would like to [use it], I really enjoy it when colleagues of mine in the staffroom share ways of how they used it as they give me some inspiration and feedback, so that I can find some time during the summer recess and do it*).

Some educators with more productive experiences of AI in class can share it with those who are uncertain. For instance, Daniela encountered a student who was not taking notes for a crucial evaluation procedure being discussed. The student was confronted and admitted that ChatGPT had already given them the points which Daniela considered valid. She was faced with a dilemma of either reprimanding the student or welcoming this in class. Daniela decided to project ChatGPT's replies and asked the class to critically analyse and evaluate these responses to see what needed to be improved. In this approach, Daniela, an educator with an IT background, exemplified openness to creatively integrate AI and exercised good pedagogical practices by cultivating critical thinking skills. Daniela's practices can give ideas to other educators on how to approach AI in class which could also potentially influence their attitudes towards it (Samuel et al., 2023). These proactive and collaborative approaches from institutions and educators can create a learning environment that still upholds academic integrity and educational goals.

Emma: If it's a one-man band, if it's people doing things separately, it will take time to integrate it into the processes; but, if we do it collaboratively, I feel that that can be a much faster process.

Finally, institutions must also recognise the negative emotions and experiences educators encounter from AI. Rienties (2014) found that educators often resist new technological systems due to negative emotional responses despite recognising their usefulness. Carmen pointed out that AI can amplify educators' feelings of inadequacy. This can be seen in specific scenarios such as correcting written assignments. When students submit work with impeccable grammar and vocabulary, educators who are not confident in their literacy skills doubt themselves and the students' work as they have no proof of whether AI did the work. Some educators feel intimidated by AI and lose their confidence. This is particularly relevant in Malta. Although English is an official language, many educators feel more confident using their native language, Maltese.

Carmen: Especially when it comes to the English language. Many Maltese educators are not that confident in their English. And so when a student presents an essay in impeccable English... they want to say it's AI, on the other hand, they have no proof.

Additionally, since AI provides vast amounts of easily accessible information to students, it undermines the traditional role of educators. It places them in a potentially embarrassing position due to the cultural expectation of them being an "oracle" of knowledge, the traditional Maltese cultural and historical fount of knowledge, dating back to prehistoric times.

Some participants also feel alone and abandoned when evaluating students' work and determining whether AI generated it. Some use online software to check authenticity, while

others need institutions to back up their suspicions. However, educators feel that institutions take a passive approach which fosters an indifferent attitude towards AI, discouraging educators from raising valid concerns. These experiences reflect earlier critiques discussed about Malta's educational system, where accountability is often put on the individual and reform is top-down, without fostering a community of collaboration needed to support transformative change (Farrugia, 1992; Cutajar et al., 2013).

Henry: So, if authorities couldn't care less, then why should we try and resist it? Why should we try and raise our concerns? So, I think now, we're waving the white flag. We've given up.

Some participants perceive the Maltese educational system as relatively rigid, with a lack of support from administrative entities within the system. This might reflect cultural and historical undertones of how British colonists initially set up the Maltese education system to anglicise the population. Still heavily reliant on the British system, the current system often adopts reforms with little adaptation to the local context, leaving educators feeling that educational strategies are distant or do not address the concerns they face on a daily basis with their students. Gergen (1973) holds that knowledge is a product of a particular historical and cultural location and it is mostly shaped by the interactions between people and their underlying power relations. As a society, Malta is still struggling to find its voice in moulding an educational system that serves the country's needs while balancing European and international expectations. Although educational strategies are published and there is an effort to decentralise decision-making, educators still feel pressured to find ways to implement them in a changing era.

Participants also share their fear surrounding AI. They emphasise that this fear comes from not knowing enough about it or fearing the unknown. Fear of the unknown is recognised as an emotion and a perceived absence of information (Carleton, 2016), encompassing external uncertainties about environmental threats and internal uncertainties about one's resources to deal with such threats (Hong & Cheung, 2015). It is also noteworthy that the fear Maltese educators feel towards AI might be due to the collective cultural trait of not being open to change.

Bernard: I have experienced many educators being fearful of AI, or any form of change [...] their openness to change - Big Five - on the low side. So, there's gonna be a lot of obstacles.

Past research found that teachers need to cope in a rapidly changing society and flexible thinkers are less likely to resist change while being more likely to embrace new learning and working environments and initiate change (Hattie, 2012; Barak, 2016; Legris et al., 2003; Oreg et al., 2008). However, the fast-paced trajectory of AI developments still leaves educators with a tremendous amount of pressure brought about by technostress (Wang et al., 2021). Educators express the need to figuratively catch their breath as this could potentially contribute to the overall experience of fatigue.

Henry: we're expected to be pop psychologists [...] we're expected to know first aid mental health. We're expected to know how to deal with autism, ADHD, Asperger's syndrome

[...] On top of that, now we have to be AI experts! [...] I reached the end of the semester exhausted.

These disclosures have shed light on how educators experience the rise of AI in the Maltese HE system. Their overall needs must be met to continue their effective teaching while incorporating AI into their pedagogies. Ultimately, the participants expressed both negative and positive insights resulting in ambivalence as to how AI technology develops and impacts HE.

Conclusion

This study explored how educators perceive AI as an unavoidable part of their professional reality. While attitudes vary, there is clear concern about responsible and ethical use. Educators also recognise a broader shift in educational roles, expectations, and identities, and they express a strong need for institutional support and community to navigate these changes.

We argue that further psychological research is essential to understand educators' perceptions, experiences, and attitudes toward AI. By capturing their lived realities, we can generate practical, context-sensitive recommendations for educators, students, and institutions:

- More research is needed to identify local barriers to AI integration, especially as Malta positions itself as a hub for 21st-century skills and innovation. Globally, it is vital to include educators' voices in policymaking and reform processes—a lesson that applies beyond the Maltese context.
- Building educators' confidence and AI literacy requires flexible, tailored support. Interactive, hands-on training—delivered through small-group sessions and integrated into existing professional development—can better meet diverse needs. Specialised courses should also be available for those wishing to deepen their engagement with AI in education.
- Creating spaces for educators to share their experiences, locally and internationally, would foster supportive communities that help them process and apply AI knowledge in meaningful ways.
- National policies must include a dedicated AI strategy for HE. This should involve all relevant stakeholders, reflect institutional diversity, and provide a baseline for developing clear, context-specific ethical and pedagogical guidelines—ideally co-created with educators.
- HE institutions should prioritise bottom-up approaches, enabling grassroots innovation in AI pedagogy. Educators need time, resources, and funding to experiment, with successful practices feeding back into policy and training structures.

In summary, understanding educators' experiences is critical for integrating AI in ways that align with educational values and realities. Tailored support, collaborative communities, and inclusive policy development are essential for harnessing AI's potential in HE—while maintaining ethical integrity and human-centred learning.

REFERENCES

- Amado-Salvatierra, H. R., Morales-Chan, M., Hernandez-Rizzardini, R., & Rosales, M. (2024). Exploring Educators' Perceptions: Artificial Intelligence Integration in Higher Education. Paper presented at the 2024 *IEEE World Engineering Education Conference (EDUNINE)*, 1-5. DOI: 10.1109/EDUNINE60625.2024.10500578
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016). A model of flexible thinking in contemporary education. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 74-85. DOI: 10.1016/j.tsc.2016.09.003
- Barriball, K. L., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing-Institutional Subscription*, 19(2), 328-335. DOI: [10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x)
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). The reality of everyday life. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 33-42.
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 4. DOI: 10.1186/s41239-023-00436-z
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. DOI: [10.1080/2159676X.2019.1628806](https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806)
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. DOI: [10.1080/26895269.2022.2129597](https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597)
- Braun, V., & Clarke, V. (2024). Supporting best practice in reflexive thematic analysis reporting in Palliative Medicine: A review of published research and introduction to the Reflexive Thematic Analysis Reporting Guidelines (RTARG). *Palliative Medicine*, 38(6), 608-616. DOI:10.1177/02692163241234800
- Camilleri, M.A., & Camilleri A. (2021). The Acceptance of Learning Management Systems and Video Conferencing Technologies: Lessons Learned from COVID-19. *SSRN Electronic Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.3905093.
- Camilleri P. (2022). Planning at the edge of tomorrow : a structural interpretation of Maltese AI-related policies and the necessity for a disruption in education. In P. P. Churi, S. Joshi, M. Elhoseny, & A. Omrane (Eds.), *Artificial Intelligence in Higher Education : A Practical Approach*. Milton Park: Taylor & Francis Limited.
- Carleton, R. N. (2016). Fear of the unknown: One fear to rule them all? *Journal of anxiety disorders*, 41, 5-21. DOI: 10.1016/j.janxdis.2016.03.011

- Chu, H., Hwang, G., Tu, Y., & Yang, K. (2022). Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 22-42. DOI: 10.14742/ajet.752
- Cooper, B. (2002). Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships. *Unpublished PhD thesis, Leeds Metropolitan University*.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21. DOI: [10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x](https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x)
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8
- Crompton, H., & Song, D. (2021). The potential of artificial intelligence in higher education. *Revista Virtual Universidad Catolica Del Norte*, 62. DOI: 10.35575/rvucn.n62a1
- Cutajar, M., Bezzina, C., & James, C. (2013). Educational reforms in Malta: A missed opportunity to establish distributed governance. *Management in Education*, 27(3), 118-124. DOI: 10.1177/0892020613490872
- Dean, J., Furness, P., Verrier, D., Lennon, H., Bennett, C., & Spencer, S. (2018). Desert island data: An investigation into researcher positionality. *Qualitative Research*, 18(3), 273-289. DOI: 10.1177/146879411771461
- Dlamini, T., Willmott, D., & Ryan, S. (2017). The basis and structure of attitudes: A critical evaluation of experimental, discursive, and social constructionist psychological perspectives. *Psychology and Behavioral Science: An International Journal*, 6(1), 1-6. DOI: 10.19080/PBSIJ.2017.06.555680
- Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher: Using Our Selves in Research*. Jessica Kingsley Publishers.
- Farrugia, C.J. Authority and control in the Maltese educational system. *Int Rev Educ* 38, 155–171 (1992). DOI: 10.1007/BF01098511
- Finlay, L. (2021). Thematic analysis: the ‘good’, the ‘bad’ and the ‘ugly’. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 11, 103-116. <https://ejqrp.org/index.php/ejqrp/article/view/136>
- Fried, R. L. (1995). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Beacon Press.
- Frendo, H. (1979). *Party Politics in a Fortress Colony: The Maltese Experience*. Midsea Publications.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication* (Vol. 18). NYU press.
- Gaskell, G. (2000). Individual and Group Interviewing. *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research*, 38. DOI: [10.4135/9781849209731.n3](https://doi.org/10.4135/9781849209731.n3)

- George, A. S. (2023). Preparing Students for an AI-Driven World: Rethinking Curriculum and Pedagogy in the Age of Artificial Intelligence. *Partners Universal Innovative Research Publication*, 1(2), 112-136. DOI: [10.5281/zenodo.10245675](https://doi.org/10.5281/zenodo.10245675)
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 309. DOI: [10.1037/h0034436](https://doi.org/10.1037/h0034436)
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. DOI: [10.1016/s0742-051x\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)00025-0)
- Harrer, S. (2023). Attention is not all you need: the complicated case of ethically using large language models in healthcare and medicine. *EBioMedicine*, 90. DOI: [10.1016/j.ebiom.2023.104512](https://doi.org/10.1016/j.ebiom.2023.104512)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial Intelligence in Education*. Globethics Publications. DOI: 10.58863/20.500.12424/4276068
- Hong, R. Y., & Cheung, M. W. L. (2015). The structure of cognitive vulnerabilities to depression and anxiety: evidence for a common core etiologic process based on a meta-analytic review. *Clinical Psychological Science*, 3, 892–912. DOI: 10.1177/2167702614553789
- Huang, S., Yang, J., Fong, S., & Zhao, Q. (2021). Artificial intelligence in the diagnosis of COVID-19: challenges and perspectives. *International Journal of Biological Sciences*, 17(6), 1581. DOI: [10.7150/ijbs.58855](https://doi.org/10.7150/ijbs.58855)
- Humble N., & Mozelius, P. (2022). The threat, hype, and promise of artificial intelligence in education. *Discover Artificial Intelligence*, 2(1), 22. DOI: 10.1007/s44163-022-00039-z
- Karran, A.K., Charland, P., Martineau, J. T., de Guinea, A.O., Lesage, A.M., Senecal, S., & Leger, P.M. (2024). *Multi-stakeholder Perspective on Responsible Artificial Intelligence and Acceptability in Education*. DOI: 10.48550/arXiv.2402.15027
- Kidder, L.H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. *New Directions for Program Evaluation*, 1987, 57-75. DOI: [10.1002/ev.1459](https://doi.org/10.1002/ev.1459)
- Kizilcec, R. F. (2024). To advance AI use in education, focus on understanding educators. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 12-19. DOI: 10.1007/s40593-023-00351-4
- Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. *Sustainability*, 13(18), 10424. DOI: [10.3390/su131810424](https://doi.org/10.3390/su131810424)
- Lazard, L., & McAvoy, J. (2020). Doing reflexivity in psychological research: What's the point? what's the practice? *Qualitative Research in Psychology*, 17(2), 159-177. DOI: [10.1080/14780887.2017.1400144](https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1400144)

- Legris, P., Ingham, J., & Colletette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & Management*, 40(3), 191-204. DOI: [10.1016/S0378-7206\(01\)00143-4](https://doi.org/10.1016/S0378-7206(01)00143-4)
- Leoste, J., Jõgi, L., Õun, T., Pastor, L., San Martín López, J., & Grauberg, I. (2021). Perceptions about the future of integrating emerging technologies into higher education—the case of robotics with artificial intelligence. *Computers*, 10(9), 110. DOI: [10.3390/computers10090110](https://doi.org/10.3390/computers10090110)
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2– 22. DOI: 10.1037/qup0000082
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
<https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/en//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Malta AI. Towards a National Strategy. (2019). Malta the ultimate AI launchpad. A strategy and vision of Artificial Intelligence in Malta 2030. In *Parliamentary secretariat for "financial services, digital economy and innovation. Office of the Prime Minister*.
https://malta.ai/wp-content/uploads/2019/11/Malta_The_Ultimate_AI_Launchepad_vFinal.pdf
- McGrath, C. (2017). *What we talk about when we talk about change: a study of change practice and change agency in higher education* (Doctoral dissertation), Karolinska Institutet.
- Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation. (2025). *Digital education strategy 2025–2030*. https://education.gov.mt/wp-content/uploads/2025/03/NS_DDLTS-25_Eng-NOBLEED.pdf
- Oreg, S., Bayazit, M., Vakola, M., Arciniega, L., Armenakis, A., Barkauskiene, R., Bozionelos, N., Fujimoto, Y., González, L., Han, J., Hřebíčková, M., Jimmieson, N., Kordačová, J., Mitsuhashi, H., Mlačić, B., Ferić, I., Topić, M. K., Ohly, S., Saksvik, P. Ø., . . . van Dam, K. (2008). Dispositional resistance to change: Measurement equivalence and the link to personal values across 17 nations. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 935–944. DOI: [10.1037/0021-9010.93.4.935](https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.935)
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22.
- Rosenstock, L. (2014). Fundamental change in education. In *A rich seam. How new pedagogies "and deep learning*.
www.michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Rienties, Bart and Alden, Bethany (2014). Emotions used in Learning Analytics: a state-of-the-art review. *LACE Review 2; In Measuring and Understanding Learner Emotions:*

- Evidence and Prospects LACE project.*
https://oro.open.ac.uk/72634/1/LACE_emotions_05_12_2014%20copy.pdf
- Samuel, Y., Brennan-Tonetta, M., Samuel, J., Kashyap, R., Kumar, V., Krishna Kaashyap, S., Chidipothu, N., Anand, I., & Jain, P. (2023). Cultivation of Human Centered Artificial Intelligence: Culturally Adaptive Thinking in Education (CATE) for AI. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6, 1198180. DOI: 10.3389/frai.2023.1198180
- Sciberras, M., & Dingli, A. (2023). *Investigating AI Readiness in the Maltese Public Administration (Vol. 568)*. Springer Nature.
- Seidman, S. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
- Shah, P. (2023). *AI and the Future of Education: Teaching in the Age of Artificial Intelligence*. John Wiley & Sons.
- Sultana, R.G. (1992). *Education and National Development: Historical and Critical Perspectives on Vocational Schooling in Malta*. Mireva Publications.
- Sultana, R. G., Gellel, A. M., & Caruana, S., (2019). Teacher education in Malta. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds), *International handbook of teacher education*, 397-414. H.M. Studies & Publishing.
- XIII of 2006 – Education Act (Amendment) Act* (2006). Retrieved from <https://legislation.mt/eli/act/2006/13/eng>
- The Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation; (MEYR). (2024a). *Missions and Responsibilities of our Ministry*. Government of Malta. Retrieved from <https://education.gov.mt/ministry/>
- The Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation; (MEYR) (2024b). *Visioning the future by Transforming Education: National Education Strategy 2024-2030*. Government of Malta. Retrieved from <https://education.gov.mt/wp-content/uploads/2023/12/NATIONAL-EDUCATION-BOOKLET-DEC-2023-2030.pdf>
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. John Wiley & Sons.
- Tritscher, R., Röck, J., & Schlögl, S. (2023). Educ-AI-ted–Investigating Educators’ Perspectives Concerning the Use of AI in University Teaching and Learning. Paper presented at the *International Workshop on Learning Technology for Education Challenges*, 241-254. DOI: [10.1007/978-3-031-34754-2_20](https://doi.org/10.1007/978-3-031-34754-2_20)
- Tuomi, I. (2022). Artificial intelligence, 21st century competences, and socio-emotional learning in education: More than high-risk? *European Journal of Education*, 57(4), 601-619. DOI: [10.13140/RG.2.2.13681.15209](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13681.15209)

- Wain, K., (1994). Secondary Education and Research in Malta: An Overview. In Heywood P., Wain K., & Calleja J (Eds), *Research into Secondary School Curricula*, 45-55. CRC Press. ISBN 9781003077435. DOI: 10.1201/9781003077435
- Wang, H., Ding, H., & Kong, X. (2023). Understanding technostress and employee well-being in digital work: the roles of work exhaustion and workplace knowledge diversity. *International Journal of Manpower*, 44(2), 334-353. DOI: 10.1108/IJM-08-2021-0480
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. In D. Bartal & A. W. Kruglanski (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge*, 315-334. Cambridge University Press.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0

Türkçe ve Korece Ders Kitaplarının Kültürlerarası Duyarlılık Açısından İncelenmesi*

*Solji Kang^{1**} & Feryal Cubukcu²*

Özet: Bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe ders kitapları ile Güney Kore’de Korece öğretiminde kullanılan Sejong Korece ders kitaplarını, kültürlerarası duyarlılık açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, Michael Byram’ın (1997) Kültürlerarası İletişim Yeterliliği (ICC) modeli temel alınarak, her iki kitap serisi tutum, bilgi ve beceri boyutlarında analiz edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle yürütülen çalışmada, A1’den B2’ye kadar toplam on iki ders kitabı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, her iki kitap seti de hedef kültüre dair temel bilgiler sunmakla birlikte, öğrencilerin diğer kültürlerle empati kurmasına, karşılaştırmalı düşünme becerilerini geliştirmesine ve eleştirel kültürel farkındalık kazanmasına yönelik içeriklerin sınırlı olduğu görülmüştür. Özellikle beceri boyutunda, öğrencilerin kültürel analiz yapmasını ve kültürlerarası iletişim senaryolarını deneyimlemesini sağlayacak etkinliklerin yetersizliği dikkat çekicidir. Yedi İklim ders kitaplarında kültürel içerikler daha çok ileri seviyelerde (B1–B2) öne çıkarken, Sejong Korece serisi kültürlerarası unsurları başlangıç seviyesinden itibaren daha sistematik şekilde entegre etmektedir. Ancak her iki kitapta da eleştirel düşünmeyi ve kültürlerarası iletişim stratejilerini teşvik eden etkinliklerin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kültür aktarımının çoğunlukla yüzeysel bilgi düzeyinde kaldığını ve kültürlerarası yeterliliğin gelişimi için gerekli pedagojik yapının tam anlamıyla oluşturulmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil eğitimi, kültürlerarası eğitim, kültürlerarası duyarlılık, ders kitabı analizi, Michael Byram, karşılaştırmalı inceleme.

Geliş Tarihi: 21.06.2025 – **Kabul Tarihi:** 08.07.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2025

DOI:

An Analysis of Turkish and Korean Language Textbooks in Terms of Intercultural Sensitivity

Abstract: This study aims to conduct a comparative analysis of the Yedi İklim Türkçe textbooks, used for teaching Turkish as a foreign language in Türkiye, and the Sejong Korean textbooks, used in Korean language education in South Korea, in terms of their reflection of intercultural sensitivity. Drawing on Michael Byram’s (1997) model

¹ Solji Kang, Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences, ORCID: 0009-0009-3304-605X.

* Bu çalışma “Türkçe ve Korece Ders Kitaplarının Kültürlerarası Duyarlılık Açısından İncelenmesi” adlı tezden üretilmiştir

** Correspondence: soljikang21@gmail.com

² Feryal Çubukçu, Dokuz Eylül, English Language Education, ORCID: 0000-0003-3313-6011.

of Intercultural Communicative Competence (ICC), the textbooks were examined through three core dimensions: attitudes, knowledge, and skills. The research was carried out using qualitative content analysis, specifically through the document review method. A total of twelve textbooks, from levels A1 to B2, were analyzed in this study. The findings indicate that while both textbook series provide basic cultural knowledge related to the target culture, they tend to lack in-depth content that fosters empathy toward other cultures, develops comparative thinking, and encourages critical cultural awareness. In particular, the skills dimension—where learners are expected to analyze cultural contexts and engage in intercultural communication scenarios—was found to be underrepresented. The Yedi İklim textbooks show a stronger emphasis on cultural content at higher levels (B1–B2), while the Sejong Korean series integrates intercultural elements consistently from the beginner level. However, in both series, activities promoting critical reflection and intercultural communication strategies remain limited. This suggests that cultural transmission is often confined to descriptive information, without the pedagogical scaffolding necessary for developing intercultural competence. The study highlights the need for more interactive, comparative, and reflective tasks in language education materials to enhance students' intercultural sensitivity and competence.

Keywords: foreign language education, intercultural education, intercultural sensitivity, textbook analysis, Michael Byram, comparative analysis

GİRİŞ

Günümüzde artan göç hareketliliği, uluslararası eğitim fırsatlarının çoğalması ve küreselleşmenin etkisiyle kültürlerarası etkileşim günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu durum, sadece sosyal yaşantıda değil, eğitim alanında da önemli dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Özellikle yabancı dil öğretimi süreçleri, bireylerin sadece hedef dili öğrenmelerini değil, aynı zamanda farklı kültürel değerlerle tanışmalarını da içeren çok yönlü bir etkileşim alanına dönüşmüştür. Bu bağlamda, yabancı dil eğitimi kültürlerarası duyarlılığın gelişimi açısından stratejik bir rol üstlenmektedir.

Türkiye ve Güney Kore gibi artan sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkelerde, dil öğretimi aynı zamanda bir kültürel yakınlaşma aracı olarak işlev görmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2023) verilerine göre Türkiye'ye 2023 yılında 316.456 kişi göç etmiştir ve bu göçmenlerin önemli bir kısmını eğitim amacıyla gelenler oluşturmaktadır. Aynı şekilde, Güney Kore'de de 2023 yılı itibarıyla uzun dönemli olarak ikamet eden yabancı uyruklu kişi sayısı 2,5 milyonu aşmış, 2024 yılı itibarıyla ülkedeki uluslararası öğrenci sayısı 208.962'ye ulaşmıştır (Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu veriler, her iki ülkenin çok kültürlü yapısının giderek belirginleştiğini ortaya koymaktadır. Kültürel çeşitliliğin artışı, dil eğitiminin sadece dilbilgisel yeterlilik kazandırmakla sınırlı olmaması gerektiğini; aynı zamanda bireylerin farklı kültürlere karşı saygı, hoşgörü ve anlayış gibi değerleri benimsemelerini de hedeflemesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle, ders kitapları gibi temel öğretim materyallerinin kültürlerarası duyarlılık açısından ne ölçüde yeterli olduğu konusu dikkatle ele alınması gereken bir araştırma alanıdır. Bu bağlamda, ders kitaplarında sunulan içeriklerin hedef kültüre ilişkin bilgi vermekle kalmayıp, öğrencilerin farklı kültürel perspektifleri tanınmasına olanak sağlaması beklenmektedir (Byram, 1997).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yaygın olarak kullanılan Yedi İklim Türkçe ve Güney Kore’de kullanılan Sejong Korece ders kitaplarını kültürlerarası duyarlılık bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemektir. İnceleme, Byram’ın (1997) önerdiği kültürlerarası yeterlilik modeline dayanarak; tutum (attitudes), bilgi (knowledge) ve beceri (skills) başlıkları altında yürütülmüştür. Böylece her iki dilin öğretiminde kullanılan kitapların kültürlerarası farkındalığı destekleme düzeyi değerlendirilmiş ve geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Bu giriş bölümünde ortaya konulan sosyal ve akademik bağlam doğrultusunda, çalışmanın temel amacı, yabancı dil öğretim materyallerinin kültürlerarası duyarlılığı geliştirme potansiyelini incelemek ve Türkçe ile Korece ders kitaplarının bu konudaki yeterliliklerini karşılaştırmaktır. Böylece, hem ders kitabı yazarları hem de dil öğreticileri için yol gösterici önerilerin sunulması hedeflenmektedir.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe ve Korece öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültürlerarası duyarlılığın nasıl yansıtıldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, üç temel soruya odaklanmaktadır:

- İlk olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültürlerarası duyarlılık hangi düzeyde yer almaktadır?
- İkinci olarak, yabancı dil olarak Korece öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültürlerarası duyarlılık hangi düzeyde yer almaktadır?
- Son olarak ise, Türkçe ve Korece ders kitaplarının analiz edilmesi sonucunda, her iki ülkenin ders kitapları arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

KURAMSAL ÇERÇEVE

Kültür ve Yabancı Dil Eğitimi

Kültür kavramı, tarihsel olarak farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde tanımlanmış olup, genellikle bir toplumun değerlerini, inançlarını, yaşam biçimlerini ve davranış kalıplarını içeren bir yapı olarak kabul edilir. UNESCO (2000), kültürü yalnızca sanat ve edebiyatla sınırlı olmayan; aynı zamanda yaşam biçimleri, temel haklar, inanç sistemleri ve gelenekler gibi unsurları da kapsayan bir bütün olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre kültür, hem bireylerin kimliğini belirleyen hem de toplumsal bütünleşmeyi sağlayan temel bir öğedir. Dil ve kültür arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Brown (2007), dili ve kültürü birbirinden ayıramaz bir bütün olarak tanımlar. Ona göre, bir dilin öğrenilmesi aynı zamanda o dile ait kültürel yapıların da öğrenilmesini gerektirir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi sürecinde kültür, yalnızca destekleyici bir unsur değil; öğrenme sürecinin merkezinde yer alan temel bir bileşendir. Dolayısıyla etkili bir dil eğitimi, öğrencilerin hem hedef dilin kurallarını hem de bu dilin ait olduğu kültürel bağlamı anlayarak içselleştirmesini gerektirir.

Kültürlerarası Eğitim ve Duyarlılık

Kültürlerarası eğitim, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin karşılıklı anlayış geliştirebilmelerini ve birlikte yaşayabilmelerini hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireylerin sadece kendi kültürel değerlerine bağlı kalmalarını değil; diğer kültürleri tanımalarını, anlamalarını ve empati kurmalarını da destekler. Abdallah-Preteille (2010), kültürlerarası eğitimi sadece pedagojik bir strateji değil, aynı zamanda çağdaş toplumun

demokratik bir hedefi olarak değerlendirir. Kültürlerarası duyarlılık ise, bireyin başka kültürlerden gelen insanlarla karşılaştığında açık fikirli, saygılı ve anlayışlı bir tutum sergileyebilmesini ifade eder. Bennett (1993), kültürlerarası duyarlılığı, bireyin kendi kültürüne olan farkındalığını artırarak diğer kültürleri daha iyi anlamasını sağlayan bir gelişim süreci olarak açıklamaktadır. Bu süreçte birey, kültürel farklılıkları bir tehdit olarak değil, bir zenginlik olarak görmeye başlar.

Kültürlerarası Yeterlilik Modeli

Yabancı dil eğitiminin kültürlerarası bileşenini sistematik bir şekilde ele alan en kapsamlı model, Michael Byram (1997) tarafından geliştirilmiştir. Byram'ın kültürlerarası iletişim yeterliliği modeli (Intercultural Communicative Competence – ICC), bireyin yabancı dil kullanımını sırasında kültürlerarası iletişimi etkili bir şekilde yürütebilmesini sağlayan beceriler bütünüdür. Model beş ana bileşenden oluşmaktadır:

- Tutum (Attitudes): Merak, açıklık ve kendi kültürüne yönelik eleştirel bakış.
- Bilgi (Knowledge): Hem kendi kültürü hem de diğer kültürler hakkında bilgi.
- Yorumlama ve ilişkilendirme becerileri (Interpreting and Relating): Kültürel olayları ve belgeleri yorumlayıp karşılaştırabilme yetisi.
 - Keşfetme ve etkileşim becerileri (Discovery and Interaction): Yeni kültürel bilgiler elde etme ve bunları etkili şekilde kullanabilme.
 - Eleştirel kültürel farkındalık (Critical Cultural Awareness): Kültürel sistemleri eleştirel biçimde analiz edebilme yetisi.

Bu çalışmada Byram'ın modelinden türetilmiş üç ana kategori (tutum, bilgi, beceri) esas alınarak ders kitapları değerlendirilmiştir. Çünkü bu üç temel başlık, hem öğretilebilir hem de ölçülebilir olmaları açısından ders kitaplarında içerik analizi için uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Ders Kitaplarında Kültürlerarasılık

Ders kitapları, yabancı dil öğretiminde hem dilsel yapıların hem de kültürel içeriklerin aktarıldığı en temel materyallerden biridir. Ancak, birçok araştırma ders kitaplarının kültür aktarımı konusunda sınırlı ve yüzeysel kaldığını göstermektedir (Çelik, 2022; Genel, 2020). Özellikle kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeye yönelik içeriklerin eksikliği, öğrencilerin farklı kültürlerle ilgili eleştirel farkındalık geliştirmesini engellemektedir. Byram'ın modeline dayalı analizler, ders kitaplarında yer alan metinlerin ve görsellerin kültürlerarası farkındalık sağlayıp sağlamadığını ortaya koymak açısından büyük önem taşır. Bu tür analizler, sadece hedef kültürün tanıtımına değil; öğrencilerin farklı kültürleri karşılaştırarak değerlendirmesine olanak tanıyan içeriklerin varlığını da sorgular.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi (document analysis) tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkçe ve Korece

öğretiminde kullanılan ders kitapları kültürlerarası duyarlılık açısından analiz edilmiştir. Bu analizde, belirli bir kuramsal çerçeveye (Byram, 1997) dayalı içerik değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma Materyali

Araştırmada analiz edilen materyaller, Türkçe için “Yedi İklim Türkçe” ve Korece için “Sejong Korece” ders kitaplarıdır. Her iki kitap seti de yabancı dil olarak ilgili dili öğrenen bireylere yönelik hazırlanmıştır ve hem kamu kurumları tarafından geliştirilmiş hem de geniş bir kullanıcı kitlesine sahiptir. Yedi İklim Türkçe kitapları Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış, A1’den C1 seviyesine kadar uzanan ve yabancı öğrencilere Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan resmi bir kaynak setidir. Sejong Korece ise Kral Sejong Enstitüsü (King Sejong Institute) tarafından hazırlanmış olup, dünyada Korece öğrenen yabancı öğrenciler için en yaygın kullanılan kaynaklardan biridir.

Bu çalışmada, Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) çerçevesine göre A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde toplam oniki kitap(Türkçe 4 cilt, Korece 8 cilt) incelenmiştir. Her iki dil için dört farklı düzeyin incelenmesi, seviye farklılıklarının kültür aktarımı üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi mümkün kılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Byram’ın (1997) kültürlerarası yeterlilik modeline dayalı bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Her kitap bu başlıklar altında sistematik şekilde taranmış, metinler, görseller, etkinlikler ve okuma parçaları değerlendirmeye alınmıştır. Bu analiz süreci, betimsel içerik analizi yöntemine uygun biçimde yürütülmüştür.

Tablo 1. Byram’ın Teorisine Dayalı Kontrol Listesi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Örnek Soru
Tutum	Açıklık	Farklı kültürel yönelimleri ve bakış açılarını karşı tarafın bakış açısından görmeye çalışan açık bir zihni gerektiren içerik veya etkinlikler var mı?
	Önyargı kırma	Doğal olarak kabul edilen kültürel gelenekleri ve kalıpları, değerleri ve varsayımları sorgulayan içerik veya etkinlikler var mı?
	Eleştirel kültürel farkındalık	Eleştirel kültürel farkındalık temelinde kişinin kendi kültürü ve öğrenme dilinin kültürü hakkında değerlendirme yapabilecek içerik veya etkinlikler var mı?
Bilgi	Genel bilgi	Kendi kültürünüzün ve diğer kültürlerin kültürel kalıpları, ürünleri, gelenekleri vb. hakkında genel bilgiyi sunan veya bunları kullanabilecek etkinlikler veya içerikler içeriyor mu?
	Kültürel arka plan bilgisi	Temel iletişim için gerekli olan ihtiyaçlar, değerler, inançlar, tutumlar, sözlü ve sözsüz davranışlar, sosyal kurumlar, ilişkiler vb. hakkında arka plan bilgisi içeriyor mu?
	Deneyimsel bilgisi	Öğrencilerin önceden sahip olduğu bilgi birikimi veya yeteneklerine dayanarak öğrencinin deneyimsel bilgisini kullanabilecek etkinlikler veya içerikler içeriyor mu?

	Çoklu perspektifler	Öğrenme dilinin kültürel eğitim materyallerinde veya olaylarında ortaya çıkan bakış açılarını bulma ve bunları kendi bakış açısıyla ilişkilendirebilme etkinlikleri veya içerikleri içeriyor mu?
Beceri	Kültürlerarası iletişim stratejileri	Kültürlerarası iletişim durumuna uygun olarak karşı taraf ile doğal bir şekilde iletişim kurabilecek etkinlikler veya içerikler içeriyor mu?
	Kültürlerarası farklılıklar ve benzerlikler	Kültürler arası benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırabilmeyi teşvik ediyor mu?

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, her ders kitabı ayrı ayrı incelenmiş ve her bir kategorideki (tutum, bilgi, beceri) kültürlerarası unsurlar nitel olarak sınıflandırılmıştır. Bulgular, hem içerik yoğunluğu hem de çeşitlilik düzeyi açısından karşılaştırılmış; ayrıca iki dilin kitapları arasında benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Tüm veriler araştırma soruları doğrultusunda tematik kodlamaya tabi tutulmuş ve örneklerle desteklenmiştir. Bu analiz süreci, yalnızca hedef kültürün tanıtımını içeren içeriklerle sınırlı kalmamış; bunun ötesinde, kültürlerarası etkileşimi ve anlayışı destekleyen çok yönlü örneklere odaklanmıştır. Bu nedenle, kültürel stereotipleri güçlendiren tek yönlü anlatımlar kapsam dışı bırakılmıştır.

BULGULAR

Tutum

Kültürlerarası duyarlılığın temel bileşenlerinden biri olan tutum, bireyin başka kültürlerle karşı sergilediği açıklık, hoşgörü, empati ve merak gibi duyuşsal eğilimleri kapsamaktadır. Bu çalışmada, incelenen ders kitaplarında tutuma dair içerikler; metinlerdeki temalar, diyaloga dayalı etkinlikler, görsel materyaller ve kültürel karşılaştırma ifadeleri üzerinden değerlendirilmiştir.

A1 Düzeyi

Tablo 2. A1 Ders Kitabının Tutum Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim A1		Sejong A1	
		n	f	n	f
Tutum	Açıklık	1	100	9	47
	Önyargı kırma	-	0	8	42
	Eleştirel kültürel farkındalık	-	0	2	11
Toplam		1	100	19	100

Yedi İklim A1 Türkçe ders kitabı, Romanyalı Daniela karakterinin Türk tiyatrosuna dair izlenimlerini sunarak karşı tarafın perspektifinden kültürü anlama ve açıklık boyutunu

yansıtmaktadır. Sejong Korece A1 kitabı ise farklı ülkelerin selamlaşma biçimleri, özel telefon numaraları, şehir tanıtımları, vücut dili ve hobiler gibi çeşitli kültürel karşılaştırma içerikleri sunarak açık zihniyet geliştirmeye yönelik dokuz etkinlik sağlamaktadır. Ayrıca, farklı kültürel alışkanlık ve varsayımlara şüpheyle yaklaşan önyargı kırıcı içerikler yer almakta; eleştirel kültürel farkındalık açısından ise öğrencilerin kendi kültürleriyle öğrenilen dili karşılaştırıp değerlendirebilecekleri hobiler ve beden dili konuları üzerinde durulmaktadır.

A2 Düzeyi

Tablo 3. A2 Ders Kitabının Tutum Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim A2		Sejong A2	
		n	f	n	f
Tutum	Açıklık	5	50	6	75
	Önyargı kırma	2	20	2	25
	Eleştirel kültürel farkındalık	3	30	-	0
Toplam		10	100	8	100

Yedi İklim A2 ve Sejong Korece A2 ders kitapları, kültürlerarası tutum açısından açıklık, önyargı kırma ve eleştirel farkındalık boyutlarında içerikler sunmaktadır. Yedi İklim A2 kitabında Miss World yarışması, Guinness Dünya Rekorları, uluslararası metropoller ve Usain Bolt gibi konular aracılığıyla farklı kültürlerle açıklık teşvik edilirken, önyargı kırma kapsamında Türk bireylerin başarıları ve çeşitli kültürel stereotiplerin sorgulanması yer almaktadır. Ayrıca, çevre koruma ve kendi ülkesinin trafik sorunları gibi evrensel ve yerel temalar eleştirel kültürel farkındalık için fırsat sunmaktadır. Sejong Korece A2 kitabı ise Japonya, Almanya, Tayland seyahatleri ve farklı kültürel etkinliklerle açıklık boyutunu desteklemekte; hediyeler ve toplumsal davranışlar gibi konularda kültürlerarası karşılaştırmalar yaparak öğrencilerin kendi kültürlerine dair önyargılarını kırmalarına yardımcı olmaktadır.

B1 Düzeyi

Tablo 4. B1 Ders Kitabının Tutum Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim B1		Sejong B1	
		n	f	n	f
Tutum	Açıklık	18	72	11	52
	Önyargı kırma	6	24	8	38
	Eleştirel kültürel farkındalık	1	4	2	10
Toplam		25	100	21	100

Yedi İklim B1 ve Sejong Korece B1 ders kitapları, kültürlerarası tutum açısından açıklık, önyargı kırma ve eleştirel kültürel farkındalık boyutlarında çeşitli içerikler sunmaktadır. Yedi İklim B1 kitabı, Japon dağcılardan Amerikalı sporculara, dünya festivallerinden aşk hikâyelerine kadar toplam 18 farklı içerikle öğrencilerin diğer kültürlerle açıklık geliştirmesini hedeflemekte; farklı ülkelerin sınav sistemleri, engelli sanatçılar, bayram ve evlilik gelenekleri gibi konularla öğrencilerin kendi önyargılarını sorgulamalarına olanak

tanımaktadır. Ayrıca, kültürel uygulamalardaki çeşitliliğin nedenlerini tartışmaya yönelik sorular aracılığıyla eleştirel düşünmeyi teşvik etmektedir. Sejong Korece B1 kitabı da benzer şekilde farklı ülkelerin evleri, tatil etkinlikleri, düğün gelenekleri, yemekleri ve bayrakları gibi içeriklerle açıklık boyutunu desteklemekte; Kore ve diğer kültürler arasında yapılan karşılaştırmalarla önyargı kırma ve kültürel farkındalık geliştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle Korelilerin ve yabancıların sevdiği yemeklerin karşılaştırılması ve düğün kültürlerinin tarihsel değişimi gibi etkinlikler, eleştirel kültürel farkındalık boyutuna katkı sağlamaktadır.

B2 Düzeyi

Tablo 5. B2 Ders Kitabının Tutum Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim B2		Sejong B2	
		n	f	n	f
Tutum	Açıklık	12	50	10	48
	Önyargı kırma	9	37.5	6	28.5
	Eleştirel kültürel farkındalık	3	12.5	5	23.5
Toplam		24	100	21	100

Yedi İklim B2 ve Sejong Korece B2 ders kitapları, kültürlerarası tutum açısından açıklık, önyargı kırma ve eleştirel kültürel farkındalık boyutlarında çok boyutlu içerikler sunmaktadır. Yedi İklim B2 kitabında Erasmus, Da Vinci, Einstein, farklı ülkelerin evlilik gelenekleri, iş yaşamı, yemek kültürü, misafirperverlik gibi temalarla açıklık boyutuna katkı sağlandığı; öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacak sorularla önyargıların kırılmasının desteklendiği; kendi kültürlerini sorgulamaya ve farklı kültürlerle karşılaştırmaya yönlendiren sorularla da eleştirel kültürel farkındalık kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Sejong Korece B2 kitabında ise her üniteden sonra yer alan çeviri ve karşılaştırmalı etkinlikler sayesinde öğrencilerin hem kendi kültürlerini hem de diğer kültürleri anlamaları teşvik edilmektedir. Özellikle popüler kültür, doğal afetler, beden dili, gençlerin hayal ettiği meslekler, kültürel farklılıklar ve dünya ülkelerine dair tanıtımlar açıklık boyutunu desteklemektedir. Ayrıca önyargı kırma açısından karşılaştırmalı sorular ve farklı kültürlere yönelik etkinliklerle öğrencilerin perspektiflerini genişletmeleri hedeflenmiştir. Eleştirel kültürel farkındalık ise, öğrencilerin kendi ülkeleri ile ilgili tanıtım yapmaları, kültürel farklılık deneyimlerini paylaşmaları, farklı beden dili kullanımlarını anlamaları gibi etkinlikler aracılığıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Her iki kitapta da kültürel çeşitliliğe yönelik anlayış geliştirmeye katkı sağlayan ve öğrencinin kültürlerarası duyarlılığını artırmayı amaçlayan zengin içeriklerin yer aldığı görülmektedir.

‘Tutum’ Boyutunun Kültürlerarası Açından Karşılaştırılması

A1 düzeyi dışarıda bırakıldığında, Türkçe ve Korece ders kitapları tutum boyutunda benzer düzeyde kültürlerarası duyarlılık göstermektedir. Türkçe kitaplarda kültürel içerik dil seviyesi ilerledikçe artarken, Korece kitaplarda her düzeyde kültürlerarası bakış açısı entegre edilmiştir. Her iki kitap setinde “açıklık” tutumu güçlü bir şekilde vurgulanmakla birlikte, “eleştirel kültürel farkındalık” genellikle yüzeysel düzeyde kalmaktadır. Bu durum,

kültürlerarası eğitimin öğrencilerin sadece anlayışlı bireyler olmalarını değil, aynı zamanda eleştirel ve empatik bireyler olarak yetişmelerini hedeflemesi gerektiğini göstermektedir.

Bilgi

Kültürlerarası yeterliliğin ikinci boyutu olan bilgi (knowledge), bireyin hem kendi kültürüne hem de hedef kültüre ilişkin sosyal yapı, gelenek-görenek, yaşam tarzı ve toplumsal normlar gibi konularda bilgi sahibi olmasıyla ilgilidir (Byram, 1997). Ders kitaplarında bu boyut, kültürel içerikli metinler, açıklayıcı bilgiler, kültürel karşılaştırmalar ve görseller aracılığıyla aktarılır. Bu bölümde, Türkçe ve Korece ders kitaplarının bilgi boyutunda sunduğu içerikler değerlendirilmiştir.

A1 Düzeyi

Tablo 6. A1 Ders Kitabının Bilgi Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim A1		Sejong A1	
		n	f	n	f
Bilgi	Genel bilgi	7	44	7	33
	Kültürel arka plan bilgisi	4	25	6	29
	Deneyimsel bilgisi	5	31	8	38
Toplam		16	100	21	100

Yedi İklim A1 ve Sejong Korece A1 ders kitapları, bilgi boyutunu genel bilgi, kültürel arka plan bilgisi ve deneyimsel bilgi yönünden çok boyutlu olarak ele almaktadır. Yedi İklim A1 kitabında ülke adları, hayvanlar, ünlü kişiler gibi konular genel bilgi olarak sunulurken; Japon isimleri ve fotoğrafları, CV örneği, Bell'in hikayesi gibi içerikler kültürel değer ve geleneklerle bağlantılı kültürel arka plan bilgisi olarak değerlendirilmiştir. Sejong Korece A1 kitabında da ülke isimleri, selamlaşma biçimleri, hava durumu, beden dili ve ayakkabı numaraları gibi çok çeşitli konular genel bilgi ve kültürel arka plan bilgisi olarak sunulmuştur. Bunun yanında, Kore'den kendi ülkesine nasıl seyahat edileceğini düşünmeye yönelik sorular gibi etkinlikler, öğrencinin önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimi kullanmasını gerektiren deneyimsel bilgiye dayalı uygulamalar olarak öne çıkmaktadır.

A2 Düzeyi

Tablo 7. A2 Ders Kitabının Bilgi Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim A2		Sejong A2	
		n	f	n	f
Bilgi	Genel bilgi	6	40	8	62
	Kültürel arka plan bilgisi	4	27	3	23
	Deneyimsel bilgisi	5	33	2	15
Toplam		15	100	13	100

Yedi İklim A2 ve Sejong Korece A2 ders kitapları, bilgi boyutunu genel bilgi, kültürel arka plan bilgisi ve deneyimsel bilgi açısından çok boyutlu şekilde ele almaktadır. Yedi İklim A2 kitabında çevre sorunları, olimpiyatlar, Guinness rekorları, dünya metropollerini gibi

konularla toplam altı içerik genel bilgi olarak değerlendirilmiş; tekvando, Guinness rekorları, metropoller ve Usain Bolt gibi temalar kültürel arka plan bilgisi gerektiren örnekler olarak öne çıkmıştır. Ayrıca öğrencinin kendi ülkesindeki tatil tercihleri, yetişen meyveler, mizah kahramanları gibi sorularla deneyimsel bilgi kullanımını destekleyen etkinlikler sunulmuştur. Sejong Korece A2 kitabında ise farklı ülkelere yapılan seyahatler, hediye verme gelenekleri, kamusal alanda davranış kuralları ve hobiler gibi konular genel bilgi ve kültürel arka plan bilgisi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kitapta da öğrencinin kendi ülkesine dair deneyimlerini kullanmasını sağlayan etkinliklerle deneyimsel bilgiye dayalı öğrenme hedeflenmiştir.

B1 Düzeyi

Tablo 8. B1 Ders Kitabının Bilgi Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim B1		Sejong B1	
		n	f	n	f
Bilgi	Genel bilgi	19	36	11	32.5
	Kültürel arka plan bilgisi	19	36	11	32.5
	Deneyimsel bilgisi	15	28	12	35
Toplam		53	100	34	100

Yedi İklim B1 ve Sejong Korece B1 ders kitapları, bilgi boyutunda “genel bilgi”, “kültürel arka plan bilgisi” ve “deneyimsel bilgi” unsurlarını çok boyutlu bir şekilde içermektedir. Yedi İklim B1 kitabında euro, Oscar ödülleri, Roma İmparatorluğu, Cannes Film Festivali, Abraham Lincoln gibi çeşitli konulara yer verilmiş ve toplam 19 ögenin hem genel hem de kültürel arka plan bilgisi sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendi kültürleriyle bağlantı kurmasını sağlayan sorular yoluyla deneyimsel bilgiye dayalı etkinlikler de sunulmuştur. Benzer şekilde, Sejong Korece B1 kitabında dünya mutfakları, iklimler, evlilik gelenekleri, yıldönümleri gibi konular aracılığıyla hem genel hem de kültürel bilgi verilmiş; Tteokbokki, sandviç ve makarna yapımı gibi etkinliklerle öğrencilerin geçmiş deneyim ve bilgilerini kullanabilecekleri öğrenme fırsatları sağlanmıştır. Her iki kitap da bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrenciyi kültürel farkındalık ve kişisel katılıma yönlendiren yapılar içermektedir.

B2 Düzeyi

Tablo 9. B2 Ders Kitabının Bilgi Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim B2		Sejong B2	
		n	f	n	f
Bilgi	Genel bilgi	14	41	20	39
	Kültürel arka plan bilgisi	8	24	16	31.5
	Deneyimsel bilgisi	12	35	15	29.5
Toplam		34	100	51	100

Yedi İklim B2 ve Sejong Korece B2 ders kitapları, “genel bilgi”, “kültürel arka plan bilgisi” ve “deneyimsel bilgi” olmak üzere kültürel bilginin üç temel türünü çok boyutlu bir

şekilde ele almaktadır. Yedi İklim kitabı, ünlü şahsiyetler, doğal afetler ve geleneksel kültür gibi konular aracılığıyla genel bilgiler sunmakta; bazı içerikler ise okuyucunun Schiller, Einstein gibi kişileri ya da Erasmus programını anlayabilmesi için arka plan bilgisi gerektirmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi kültürlerine dair deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanıyan etkinlikler de yer almaktadır. Benzer şekilde, Sejong Korece kitabı da farklı ülkelerin özellikleri, Kore kültürü ve gençlik konuları gibi temaları işlemekte; öğrencilerin kendi ülkeleriyle kıyaslama yaparak hem arka plan bilgilerini kullanmalarını hem de kişisel deneyimlerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Her iki kitap da bilgiyi yalnızca aktarmakla kalmayıp, öğrenciyi kültürlerarası düşünmeye teşvik eden çok yönlü içerikler sunmaktadır.

‘Bilgi’ Boyutunun Kültürlerarası Açidan Karşılaştırılması

A2–B2 düzeylerinde, Türkçe ders kitapları Korece kitaplara kıyasla daha yoğun kültürel bilgi sunarken, Korece ders kitapları çokkültürlü yaklaşımı benimseyerek öğrencileri farklı kültürlerle tanıştırmayı amaçlamaktadır. Her iki kaynakta da genel bilgi ve kültürel arka plan vurgulanmakla birlikte, deneyimsel bilgi eksik kalmakta; bu durum ise öğrencilerin kültürlerarası etkileşim pratiği kazanmalarını sınırlandırmaktadır.

Beceri

Kültürlerarası yeterliğin temel bileşenlerinden biri olan beceri (skills), bireylerin farklı kültürel sistemleri karşılaştırma, bu sistemleri yorumlama ve etkili bir biçimde etkileşim kurma yetkinliklerini kapsamaktadır (Byram, 1997). Bu beceriler, yabancı dil öğretiminin hem en karmaşık hem de en nitelikli çıktılarında biri olarak değerlendirilmektedir. Yabancı dil öğrenen bireylerin, yalnızca hedef dile ait kültürel öğeleri tanımaları değil; aynı zamanda bu öğeleri kendi kültürel referans çerçeveleriyle karşılaştırarak eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri beklenmektedir.

A1–A2 Düzeyi

Tablo 10. A1 Ders Kitabının Beceri Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim A1		Sejong A1	
		n	f	n	f
Beceri	Çoklu perspektifler	2	100	3	14
	Kültürlerarası iletişim stratejileri	-	0	9	41
	Kültürlerarası farklılıklar ve benzerlikler	-	0	10	45
Toplam		2	100	22	100

Tablo 11. A2 Ders Kitabının Beceri Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim A2		Sejong A2	
		n	f	n	f
Beceri	Çoklu perspektifler	5	41.5	2	40
	Kültürlerarası iletişim stratejileri	5	41.5	2	40

Kültürlerarası farklılıklar ve benzerlikler	2	17	1	20
Toplam	12	100	5	100

Yedi İklim A1–A2 kitaplarında, beceri geliştirmeye yönelik içerikler oldukça sınırlıdır. Metinlerin sonunda yer alan “Anlayalım”, “Cevaplayalım” gibi bölümler genellikle anlama ve temel dil üretimi düzeyinde kalmakta; kültürlerarası karşılaştırma ya da değerlendirme becerisini tetikleyen yönlendirmelere yer verilmemektedir. Bazı bölümlerde öğrencilere kendi yaşamlarıyla bağlantı kurma şansı tanınsa da bu, çoğu zaman yüzeysel düzeydedir. Sejong Korece A1–A2 kitaplarında ise öğrencinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak hedef kültürle ilişki kurmasını amaçlayan daha fazla sayıda etkinlik mevcuttur. Örneğin, “Kendi ülkenizde bu bayram nasıl kutlanır?”, “Bu yiyeceğe benzer yemekler var mı?” gibi sorular, öğrencinin karşılaştırmalı düşünmesine olanak tanır. Ancak bu yönlendirmeler genellikle yalnızca cevaplama düzeyinde kalmakta; derinlemesine analiz ya da tartışma imkânı sunmamaktadır.

B1 Düzeyi

Tablo 12. B1 Ders Kitabının Beceri Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim B1		Sejong B1	
		n	f	n	f
Beceri	Çoklu perspektifler	9	27	10	31.25
	Kültürlerarası iletişim stratejileri	15	46	12	37.5
	Kültürlerarası farklılıklar ve benzerlikler	9	27	10	31.25
Toplam		33	100	32	100

Yedi İklim B1 kitabında, öğrencilerin kültürel karşılaştırma yapmasını sağlayacak bazı tartışma soruları ve yazma etkinlikleri yer almaktadır. Özellikle “Sizce bu gelenek başka kültürlerde de var mıdır?”, “Kendi ülkenizde benzer bir durum yaşanır mı?” gibi yönlendirmeler, öğrencinin hem hedef hem kendi kültürünü düşünmesini sağlar. Ancak bu tür etkinliklerin sayısı sınırlı olup, genellikle dersin yan unsuru şeklinde sunulmaktadır. Sejong Korece B1 kitabında, kültürel içeriklerle ilgili konuşma ve yazma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilmektedir. Bununla birlikte, öğrenciyi eleştirel düşünmeye yönlendirecek tartışma sorularının azlığı dikkat çekmektedir. Örneğin, “Senin ülkenin kültürel farklılıklarını açıklayın” gibi yüzeysel sorular yer almakta; ancak kültürlerarası çelişkiler, önyargılar ya da iletişim kazaları gibi daha derin konular işlenmemektedir.

B2 Düzeyi

Tablo 13. B2 Ders Kitabının Beceri Açısından Analizi

Analiz Kriteri	Detaylı Kriter	Yedi iklim B2		Sejong B2	
		n	f	n	f
Beceri	Çoklu perspektifler	8	30	14	37
	Kültürlerarası iletişim stratejileri	12	44	11	29

Kültürlerarası farklılıklar ve benzerlikler	7	26	13	34
Toplam	27	100	38	100

Yedi İklim B2 seviyesinde, öğrencilerin analiz yapmasını teşvik eden yazma ve konuşma etkinlikleri daha fazla yer almaktadır. Özellikle “Sizin ülkenizde misafirlerin karşılanması ve uğurlanmasında neler söylenir?” gibi sorular, kültürlerarası etkileşim konularına doğrudan temas etmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından değerlidir. Ancak bazı metinlerde yönlendirme eksikliği, öğrencinin derinlemesine analiz yapmasını zorlaştırmaktadır. Sejong Korece B2 kitabı ise benzer temaları işlemekte; teknoloji, medya, aile yapısındaki dönüşüm gibi konularda öğrencilere görüş belirtme imkânı sunmaktadır. Kitabın sonlarında yer alan proje ödevleri ve grup tartışmaları, öğrencilerin fikir üretmesini desteklemektedir. Ancak kültürlerarası bakış açısının doğrudan vurgulandığı, farklı kültürel örneklerin karşılaştırıldığı içerikler nadirdir.

‘Beceri’ Boyutunun Kültürlerarası Açidan Karşılaştırılması

Korece kitaplar A1 seviyesinden itibaren kültürlerarası beceri etkinliklerine yer verirken, Türkçe kitaplar bu tür etkinliklerde B1–B2 seviyelerinde yoğunlaşmaktadır. Korece materyaller çoklu perspektifler ve karşılaştırmalı kültürel analizler sunma konusunda daha sistematik bir yapıya sahiptir. Her iki kitap setinde de öğrencilerin kendi kültürleriyle hedef kültürü karşılaştırmalarını teşvik eden etkinlikler bulunmakla birlikte, eleştirel düşünme ve kültürlerarası iletişim stratejilerine dair içerikler sınırlı kalmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu araştırmada, Yedi İklim Türkçe ve Sejong Korece ders kitapları kültürlerarası duyarlılık bağlamında Byram’ın (1997) kültürlerarası yeterlilik modeli temel alınarak tutum, bilgi ve beceri boyutlarında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki kitap setinin kültürel içerikler sunduğunu, ancak bu içeriklerin çoğunlukla tek yönlü, tanıtıcı ve hedef kültür odaklı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, dil öğretiminde kültürün önemi vurgulanmış ve kültürlerarası eğitimin gerekliliği ortaya konmuştur. Türkçe ve Korece ders kitapları, kültürlerarası duyarlılık kuramı çerçevesinde incelenmiş; her iki dildeki ders kitaplarında özellikle Türkçe A1 seviyesinde Korece ise A2 seviyesinde kültürel içeriğin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, önceki çalışmalarla (Genel, 2020; Okur & Keskin, 2013 ; Şeref & Yılmaz, 2013) da örtüşmektedir. Kim (2017) ise Korece ders kitaplarının kültürlerarası bakış açısını yeterince yansıtamadığını belirtmiştir. Tutum boyutunda her iki kitapta da açıklık öne çıkarken, A1 seviyesinde Sejong Korece daha yoğun kültürlerarası içerik sunarken, Türkçe kitap hedef kültüre odaklanmaktadır; ancak üst seviyelerde Türkçe kitaplarda kültürlerarası unsurlar artmaktadır (Yıldız, 2021). Özellikle kültürlerarası çatışmaları anlama, farklılıkları değerlendirme ve çokkültürlü ortamda davranış geliştirme gibi üst düzey duyuşsal hedeflere yönelik içerikler sınırlı kalmıştır. Bu bulgu, Bennett’in (2001) kültürlerarası duyarlılık modelinde öne çıkan “minör kültürel farklara açık olma” aşamasının henüz kitaplara yeterince

yansıtlamadığını göstermektedir. Bilgi boyutunda, Türkçe kitaplar daha zengin içerik sunarken, her iki kitapta da deneyimsel bilgi sınırlıdır(Yılmaz, 2020). Sejong Korece kitapları kültürel verileri daha yapılandırılmış ve sistematik biçimde sunarken; Yedi İklim kitaplarında kültürel bilgi daha dağınık ve metin içine gömülmüş biçimdedir. Ancak her iki kitapta da kültürlerarası karşılaştırmalara dayalı bilgi sunumu eksiktir. Oysa kültürlerarası yetkinlik sadece bilgi edinmek değil, bu bilgiyi farklı kültürlerle ilişkilendirerek analiz edebilme becerisiyle anlamlı hâle gelir (Byram, 1997; Rathje, 2007). Beceri boyutunda ise her iki kitap da öğrencinin konuşma ve yazma becerilerini destekleyecek etkinliklere yer verse de, kültürlerarası karşılaştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik sayısı oldukça sınırlıdır. Özellikle öğrencinin kendi kültürünü değerlendirmesi ve hedef kültürle ilişkisini kurabilmesi açısından yönlendirici sorular, proje temelli çalışmalar ve senaryo temelli öğrenme araçları eksiktir. Bu da Dearnorff'un (2006) vurguladığı gibi kültürlerarası etkinliğin davranışsal boyutunun yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Bu çalışma, yalnızca iki ders kitabını incelemesi açısından sınırlı olsa da, iki ülkenin dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımın geliştirilmesi için önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmanın genel bulgularına göre, hem Yedi İklim Türkçe hem de Sejong Korece kitapları kültürel öğeleri içermekte ancak kültürlerarası duyarlılığı geliştirme potansiyelleri sınırlı düzeydedir. Her iki kitap da hedef kültürü tanıtmakta başarılı olsa da, öğrencinin:

- Kendi kültürünü sorgulaması,
- Diğer kültürleri empatik bir bakış açısıyla değerlendirmesi,
- Kültürlerarası iletişim ortamlarına hazırlanması

gibi temel hedeflere ulaşmasını destekleyecek pedagojik yapı ve içeriklerden yoksundur.

Seviye arttıkça (özellikle B2 düzeyinde) kültürel çeşitlilik ve eleştirel bakış açısı kısmen daha fazla yer bulsa da, bu gelişim sistematik bir ilerleme göstermemektedir. Bu da, ders kitaplarında kültürlerarasılığı bir bütün olarak tasarlamak yerine, yüzeysel bir kültürel anlatımla sınırlı kalındığını düşündürmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe ve Korece öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

Kültürlerarası duyarlılığı desteklemek amacıyla, ders kitaplarında kültürlerarası karşılaştırmalara olanak tanıyan etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir (örneğin, "Sizce bu gelenek diğer ülkelerde nasıl yaşanıyor olabilir?" gibi sorularla öğrencilerin farklı kültürel perspektifleri düşünmeleri teşvik edilmelidir). Ayrıca, eleştirel kültürel farkındalık geliştirmeye yönelik açık uçlu tartışma soruları, senaryolar ve proje temelli ödevlerin ders içeriğine dahil edilmesi, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda kültürel

analiz ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda, başlangıç seviyesinden ileri düzeye kadar, öğrencilerin sadece bilgi değil, anlayış ve empati geliştirmelerini hedefleyen kültürlerarası duyarlılık içeren materyallerin sistematik biçimde sunulması önem arz etmektedir.

Korece Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

Temel düzeydeki ders kitaplarında kültürel içerik oldukça sınırlı kalmış olup, bu eksiklik daha fazla okuma parçası ve düşündürücü metinlerle giderilmelidir. Her seviyede farklı yazarların yer alması, yaklaşım farklılıklarına yol açmış; bu durum kültürlerarası bakış açısının her düzeyde tutarlı ve dengeli bir şekilde yansıtılamamasına neden olmuştur. Bu nedenle, tüm seviyelerde kültürlerarası perspektifin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Ayrıca, görsel-işitsel ve dijital kaynakların kültürel çeşitliliği ne ölçüde yansıttığı gelecekte yapılacak araştırmalarla incelenmeli ve bu alandaki bulgular öğretim materyallerinin geliştirilmesine katkı sunacak şekilde değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdallah-Preteuille, M. (2010). *Avrupa'da kültürlerarası eğitim* (H.-e. Jang, ev.). Hanul.
- Bennett, M. J., & Bennett, J. M. (2001). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed.). Intercultural Press.
- Brown, H. D. (2007). *Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin ilkeleri* (İ. Heungsu, ev.). Pearson Education Korea.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- elik, S. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yönergelerin görev temelli yöntem açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi].
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Genel, P. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe ve Korece öğretim kitaplarının kültürel unsurlar açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi].
- Kim, Y. S. (2017). *Analyzing Korean teaching materials from an intercultural education perspective* [Yüksek lisans tezi, Ewha Kadın Üniversitesi].
- Kore Cumhuriyeti. Adalet Bakanlığı. (2023). Giriş-ıkış yapanlar ve ülkede kalan yabancılar istatistikleri: Uyruk (bölge) ve kalış iznine göre ülkede bulunan yabancıların durumu. ulupkuz ve eryuoykuzin Tongye: Kuzik(ziyek) ve eryuzakgebel eryuoykuzin henyang. <https://www.moj.go.kr/>

- Kore Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. (2024). *Yabancı uyruklu öğrenciler istatistik raporu*. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=350&boardSeq=101034&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=2&s=moe&m=0309&opType=N>
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel aktarım. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 36, 171–186.
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254–266.
- Şeref, H., & Yılmaz, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 87–102.
- Türkiye İstatistik Kurumu(TÜİK). (2023) *Uluslararası Göç İstatistikleri raporu*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2023-53544>
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO Publishing.
- Yılmaz, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası beceriler: Ders kitapları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitim ve Dil Araştırmaları Dergisi*, 6(2).
- Yıldız, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültür aktarımı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 61(2).
- Yıldız, M., & Demir, A. (2016). İngilizce öğretmen adaylarının kültürlerarası farkındalık düzeyleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 78–92.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2024). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr>

AN ANALYSIS OF TURKISH AND KOREAN LANGUAGE TEXTBOOKS IN TERMS OF INTERCULTURAL SENSITIVITY

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

In today's globalized world, intercultural interaction has become an integral part of daily life due to increased migration, international education opportunities, and cultural diversity. Language education plays a pivotal role in promoting intercultural sensitivity, as it not only teaches linguistic skills but also introduces learners to new cultural perspectives. In countries like Türkiye and South Korea, which host a growing number of international students, language education also serves as a means of cultural rapprochement. This study aims to analyze and compare the intercultural sensitivity elements of two widely used textbook series—*Yedi İklim Türkçe* and *Sejong Korean*—based on Michael Byram's Intercultural Communicative Competence (ICC) model. The model evaluates three dimensions: attitudes, knowledge, and skills.

The theoretical foundation of this study rests on the close relationship between language and culture. Drawing from the literature on intercultural education and Byram's ICC model, the study defines intercultural sensitivity as the capacity to empathize with and understand diverse cultural perspectives. The research utilizes three key elements of Byram's framework:

- Attitudes: openness, curiosity, and critical reflection on one's own culture;
- Knowledge: understanding of social groups, practices, and cultural products;
- Skills: ability to interpret, compare, and interact across cultures.

METHODOLOGY

A qualitative research design was employed, utilizing document analysis to systematically evaluate 12 textbooks (A1–B2 levels) from both series. A checklist was developed based on Byram's ICC model to assess textual, visual, and activity-based content. The textbooks were analyzed in terms of frequency and depth of intercultural elements, and findings were categorized and coded thematically.

FINDINGS

- The Sejong Korean textbooks introduced intercultural content from the A1 level, while Yedi İklim emphasized it more strongly at B1–B2 levels.
- Both series reflected an openness to other cultures; however, critical cultural awareness was limited.
- Sejong texts included more instances of stereotype-breaking and cross-cultural comparisons, especially in beginner levels.
- Both textbook sets included general cultural information and some background knowledge on cultural practices.
- Yedi İklim tended to offer denser content but in a more fragmented and less systematic way.

- Sejong Korean provided a more structured integration of cultural knowledge across all levels.
- However, experiential knowledge (engaging students' own backgrounds) was limited in both series.
- Intercultural skills were the least emphasized dimension in both textbooks.
- Sejong Korean provided more structured activities involving comparison and communication strategies.
- In Yedi İklim, tasks fostering critical thinking and interaction appeared mostly in B1–B2 levels.
- Neither series consistently supported students in developing deeper reflective or analytical skills.

DISCUSSION

The comparative analysis revealed that although both textbook sets introduce cultural content, they often do so in a descriptive and surface-level manner. The findings align with prior studies indicating a lack of critical and experiential intercultural content in language textbooks. While Sejong Korean excels in integrating intercultural elements across levels, it still lacks in-depth activities that foster cultural empathy or conflict resolution skills. Conversely, Yedi İklim's cultural content is richer at higher levels but lacks systematic design and interactive pedagogies. Both fail to fully support the development of Byram's model, especially the behavioral and reflective components.

While both textbooks demonstrate an effort to include cultural content, they fall short in cultivating intercultural sensitivity in a comprehensive manner. Key deficiencies include:

- Limited opportunities for students to reflect on their own culture;
- Lack of empathetic, comparative, and critical-thinking tasks;
- Inadequate scaffolding for intercultural communication practice.

There is a need for more interactive, comparative, and reflective learning tasks, starting from the early stages of language instruction. For Turkish Textbooks: Incorporate critical questions, scenario-based activities, and project-based learning to develop intercultural awareness and comparison. Intercultural content should be systematically introduced from A1 onwards. For Korean Textbooks: Address the inconsistencies caused by different authors across levels. Ensure a coherent intercultural perspective and expand the depth of reflective and analytical content at all levels.

Future studies should explore digital and audiovisual materials used alongside textbooks to assess their role in promoting intercultural competence.

Şiddet ve Kutsal İlişkisinin René Girard Perspektifinden Kuramsal Bir Analizi

Fatmanur Dikmen¹

Özet: Şiddet olgusu, insanlık tarihi boyunca var olagelmiştir. Tarih boyunca din, hukuk ve siyaset aracılığıyla şiddetten arınmış bir toplumsal düzene ulaşılmaya çalışılmıştır. Fakat paradoksal bir biçimde şiddet bu üç kurum sayesinde meşruiyet kazanmıştır. Günümüzde de insan ve şiddet ilişkisi benzer paradoksal yapısını sürdürmeye devam etmektedir. Bu yönüyle şiddet, sosyal teoride de önemli bir ilgi ve araştırma konusudur. Bu çalışmada şiddet olgusunun René Girard perspektifinden nasıl anlaşılıp yorumlandığı konu edilmiştir. Çalışmanın amacı, şiddet olgusunun disiplinler arası yorumunun imkânını sorgulamaktır. Makalede nitel bir yöntem benimsenmiştir. Bunun için öncelikle konu ile ilgili bir literatür taraması yapılmıştır. İkinci olarak René Girard'ın eserleri analiz edilmiş, din, şiddet ve kutsal ile ilgili geliştirdiği kavramlar tespit edilerek analiz edilmiştir. Son olarak René Girard'ın kavramlarının karşılaştırmalı bir analiz ve eleştirisi yapılmıştır. Çalışmada René Girard'ın şiddet olgusuna dair kapsamlı bir teori geliştirmesine rağmen indirgemeci bir yaklaşım benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca şiddetin kaynağı olarak iktidar ilişkilerini göz ardı etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din sosyolojisi, René Girard, günah keçisi, mimetik arzu, şiddet.

Geliş Tarihi: 18.09.2025 – **Kabul Tarihi:** 25.09.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.09.2025

DOI:

A Theoretical Analysis of the Relationship Between Violence and Sacred from René Girard's Perspective

Abstract: The phenomenon of violence has existed throughout human history. Humanity has sought to achieve a social order free from violence through religion, law and politics. Paradoxically, however, violence has gained legitimacy through these three institutions. Today, the relationship between humans and violence continues to maintain a similar paradoxical structure. In this respect, violence is also an important subject of interest and research in social theory. This study examines how the phenomenon of violence is understood and interpreted from René Girard's perspective. The aim of the study is to question the possibility of an interdisciplinary interpretation of the phenomenon of violence. A qualitative method has been adopted in the article. To this end, a literature review on the subject was first conducted. Secondly, René Girard's works were analysed, and the concepts he developed regarding religion, violence, and the sacred were identified and analysed. Finally, a comparative analysis and critique of René Girard's concepts was conducted. The study concluded that, despite developing a

¹ **Fatmanur Dikmen**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Programme in Philosophy and Religious Studies. ORCID: 0000-0001-9399-8831. Email:fatmanur.dikmen@comu.edu.tr

comprehensive theory on the phenomenon of violence, René Girard adopted a reductionist approach. Furthermore, he disregarded power relations as a source of violence.

Keywords: sociology of religion, René Girard, scape goat, mimetic desire, violence

GİRİŞ

Günümüzde sosyal bilimciler bireyi kuşatan toplumsal ilişki ağlarının çeşitli veçheleri üzerinden toplumla ilgili birtakım tanımlamalar yapmaktadır. Tüketim toplumu (Baudrillard, 2010), gözetim toplumu, disiplin toplumu, performans toplumu, yorgunluk toplumu (C. Han, 2024b) palyatif toplum (C. Han, 2024a) gibi nitelemeler bunlardan bazılarıdır. Öte yandan birey ve toplum arasındaki yapısal ilişkiye yönelik bu farklı yönlerden teşhislerin hepsinde gizil ya da apaçık mevcut olan ve insanlık tarihi boyunca hiç kaybolmayan bir olgu vardır: şiddet.

İnsanoğlunun şiddetle ilişkisi oldukça karmaşık ve paradoksal bir yapı arz etmektedir. İnsan, bir yandan hukuk ve siyaset aracılığıyla şiddetten arınmış bir toplumsal düzene ulaşmak için çabalarken aynı zamanda şiddet, hukuk ve siyasetin içinde -ve hatta- bu ikisinin garantörü olarak yer almaya devam etmektedir. Bir yandan psikanaliz ve eğitim bilimlerinde insanın şiddet ve saldırganlığa yatkınlığının sebep ve kaynaklarının araştırılması önemli ve yoğun bir çalışma sahası iken, öte yandan sanat, edebiyat, sinema, bilgisayar oyunları, oyuncaklar, medya, spor müsabakaları gibi popüler kültür unsurları şiddet imgeleriyle dolup taşmaktadır. Barış ve sevgi herkes tarafından ortak paylaşılan idealler olmakla birlikte popüler dikkat ve cazibe savaş ve şiddete çekilmiş görünmektedir (C. Han, 2017; Malešević, 2018).

Şiddetin insanla ilişkisindeki bu paradoksal görünüm şiddetin değişip dönüşebilen, bağlama göre kılık ve suret değiştirebilen; saydamlaşarak “satır aralarına, kılcal damarlara ve sinir uçlarına doğru geri çekilerek” (C. Han, 2017) kaybolduğu yanılığını verebilen yapısından kaynaklanmaktadır. İnsanın şiddetle ilişkisindeki paradoksal görünümün bir diğer sebebi ise insan doğasında temellendirilmektedir. Şiddeti toplumun doğasına atfeden ve kökleri Hobbes (2023) [1651] ve Machiavelli’e (2023) [1532] uzanan ilk yaklaşım, toplumun doğal durumunu kazanç, güvenlik ve itibara ulaşmak için insanların birbirine karşı gaddar bir mücadele içinde olduğu yaygın bir şiddetle karakterize eder (Malešević, 2018). Buna göre toplum doğal durumunda “herkesin herkese karşı savaş halinde olduğu” güçlü olanın haklı olduğu, güvensiz, tehdit edici kaotik bir durum olarak tasvir edilmektedir.

Toplumun doğal durumuna şiddetin hakim olduğu bu yaklaşıma daha sonra, Rousseau’da (2012) [1755] temsil edildiğini söyleyebileceğimiz *sözleşme kuramı* karşı çıkmıştır. Bu bakış açısı insanın doğal durumunda barışçıl, yardımsever ve şefkatli iken özel mülkiyetin ortaya çıkışı, sınıf ayrımları ve kurumsal açgözlülük gibi toplumsal rahatsızlıklar sebebiyle şiddete yönelerek vahşileştirdiğini savunmaktadır. Bu kaotik durum, sözleşme kuramcılarının göre, siyasal örgütlenmeyi gerekli kılmaktadır. Herkesin tek bir yasa etrafında tutulduğu bir devlet örgütlenmesi ile kurulan politik alan hem güvenliğin hem de yurttaşların ortak zorunlu ihtiyaçlarının sağlandığı alandır. Şiddet, sözleşme kuramı ile birlikte doğa

durumunun gelişigüzel görünümünden sıyrılarak devletin koruyucu-kollayıcı himayesine devredilmiştir (Taşçılar, 2023).

Şiddet ve toplum ilişkisine dair birbiriyle çelişen bu iki yaklaşım son üç yüzyıldır sosyal teoride belirleyici bir yere sahip olmakla birlikte insanın şiddetle ilişkisini açıklamada yetersiz kalmıştır (Malešević, 2018). Şiddet araçlarının teknik gelişiminin akıl almaz bir ivme kazanması da insan ve şiddet ilişkisinin açıklanmasını zorlaştırmaktadır. Bu zorluğa dikkat çeken Hannah Arendt, insan aklının sınırları içinde hiçbir siyasal amacın şiddet araçlarının yıkıcı potansiyeline denk olamayacağını ve silahlı çatışmalarda bu araçların kullanımını meşru ve haklı kılamayacağını ifade etmektedir (Arendt, 1996). Bununla birlikte Arendt, şiddetin insanlık tarihinde sahip olduğu hayati rollere karşın doğrudan şiddeti konu edinen çalışmaların nadirliğine de hayretle dikkat çekmektedir: “Tarih ve siyaset üzerine düşünmeyi iş edinen hiç kimse, şiddetin insanın işlerinde daima oynaya geldiği rolün ayırdına varmaktan kendini alıkoyamaz. Durum böyleyken şiddetin nadiren özellikle konu edilmiş olması ilk başta şaşırtıcıdır”(Arendt, 1996: 9).

Sosyal Teoride Şiddetin Tanımlanması Sorunu

Şiddetin doğrudan ve müstakil olarak konu edilmesindeki zorluk, kanaatimizce onun çok boyutlu, kökleri insanlık tarihinin derinliklerine uzanan, bin bir veçheye sahip bir yapıda olmasından kaynaklanmaktadır. En genel haliyle şiddet “insana fiziksel ve ruhsal açıdan zarar veren her edimi” ifade etmektedir (Ünsal, 1996:30). Ancak yine de şiddetin tanımlanmasının imkânı sosyal bilimciler arasında önemli bir tartışma alanı olmuştur.

Dar anlamıyla şiddet, öncelikle fiziksel şiddet olarak niteleyebileceğimiz, “insanların bedensel bütünlüğüne karşı dışarıdan yöneltilen sert ve acı verici bir edim” (Ünsal, 1996:31) olarak nitelenebilir. Bunlar yaralama, tecavüz, mala ve cana zarar verme, adam kaırma gibi zorlama ve şiddet içeren durumları işaret eder. Bunlar başkaları tarafından gerçekleştirilen şiddetlerdir. Bunun dışında bir de insanın kendine uyguladığı şiddet vardır ki intihar girişimleri ya da çeşitli sebeplerden kendini tehlikeye atma burada ilk akla gelir. Buraya kadar bahsedilenler salt bireyler arasında (aktör-kurban) gerçekleşmektedir. Bir de aktörün kim olduğu belli olmayan ve aynı anda çok sayıda kurbanı hedef alan *kollektif şiddet* vardır. Bugün terör eylemleri ya da politik güç ilişkileri bağlamında gerçekleşen savaş ve soykırım süreçleri, diktatör rejimlerin yönetimi altında bulunanlara uyguladığı baskılar bu kapsamda anlaşılabilir (Ünsal, 1996).

David Riches’a göre bir eylemin şiddet olarak değerlendirilmesi ya da *şiddetin meşruiyeti* onun gerçekleştiği bağlam ve onu gerçekleştiren ya da ona maruz kalan (tanık perspektifi ve aktör perspektifi) (Riches, 1989) açısından belirlenmektedir. Örneğin bireyin bedenine yönelik onda yaralanma gibi iz bırakacak herhangi bir edim hukuki açıdan da ağır suç sayılacak nitelikte şiddet sayılırken, spor müsabakalarında bu tür bir eylem şiddet sayılmaz. Öte yandan gerektiğinde kamu gücü de şiddete başvurabilir ve böyle bir şiddet meşru addedilebilir. Hatta devlet yönetimi açısından gerekli koşullarda asgari şiddet toplumsal düzen ve güvenliğin muhafazası için bir zorunluluktur (Ünsal, 1996). Bu durumda bir eylemin şiddet olarak nitelendirilmesindeki belirleyici ölçütün bağlam olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer doğrultuda Yves Michuad da bir eylemin şiddet olarak nitelendirilmesinde göreceli durum ve değişken bağlamın belirleyiciliğine dikkat çekmektedir. Ona göre bir edimin şiddet olarak tanımlanması, normlarla ilişkilidir; normlar değiştikçe eyleme yüklenen anlam da değişmektedir. Dolayısıyla norm sayısı kadar şiddet vardır denebilir. Bir zamanda yahut bir mekânda şiddet olarak tanımlanan bir edim, o normun değiştiği başka bir zaman ya da başka bir mekânda şiddet olarak tanımlanmayabilir. Tam tersi de geçerlidir. Yani edimin şiddetle ilintisini belirleyen şey normların teşkil ettiği bağlamdır (Michaud, 1991). Dolayısıyla şiddetin bağlama göre değişebilen pek çok farklı tanımı, tasviri, sınıflandırması yapılabilir. Michuad, değişen bağlamı da göz önünde bulunduran kapsamlı bir şiddet tanımı önermiştir:

Bir karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya birkaçı doğrudan veya dolaylı, toplu veya dağınık olarak, diğerlerinin bir veya birkaçının bedensel bütünlüğüne veya törel (ahlaki/moral/manevi) bütünlüğüne veya mallarına veya simgesel ve sembolik ve kültürel değerlerine, oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranırsa, orada şiddet vardır.(Michaud, 1991:8)

Şiddetle ilgili bu tanımlama çabaları şiddetin hukuk, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, teoloji, siyaset başta olmak üzere sosyal bilimin hemen her dalında farklı bir yönüyle anlaşılır yorumlanan temel bir mesele olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla şiddetin çok farklı bağlamlarda çok çeşitli türlerinden bahsedilebilir. Bu noktada Chesnais'ın şiddet tipolojisi sosyal teoride şiddetin anlamlandırılması hakkında kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Taşçier, 2023). Chesnais şiddeti, genel hatlarıyla *özel* ve *kolektif* olmak üzere iki ana kategoride ele almaktadır. Özel kategorisindeki şiddet, öldürme amacı taşıyan şiddet eylemlerinin suç teşkil etme ilişkisi üzerinden temellendirilir. Buna göre cinayet, suikast, bedensel darbe, istismar gibi öldürme amacıyla olan eylemler suç teşkil ederken; intihar, trafik kazası gibi suçla ilişkilendirilmeyen eylemler *özel şiddet* kategorisinde yer almaktadır. *Kolektif şiddet* ise devlet ve yurttaş arasındaki şiddet bağlamında temellendirilmektedir. Buna göre terör, grev ve ihtilal girişimleri gibi eylemler *yurttaşların iktidara karşı şiddeti* olarak ele alınırken *iktidarın yurttaşa şiddeti* ise endüstriyel şiddet ve devlet terörü olarak sınıflandırılmıştır.²

Chesnais'nin şiddet tipolojisinde endüstriyel şiddeti, olumsuz çalışma koşulları, iş sağlığı güvenliğinin yetersizliği, sık meydana gelen iş kazaları gibi şiddet örnekleri oluşturmaktadır. Kolektif şiddet ise grup şiddeti ve devlet şiddeti temelinde sınıflandırılmaktadır. Her türlü grubun bireye karşı şiddeti, medya terörü, aşiret kavgaları, toplu intihar, mafya kavgaları, futbol taraftarları arasındaki kavgalar grup şiddetinin örnekleridir. Devlet şiddeti ise insan hakları ihlalleri, baskı, soykırım, ırkçılık, tek taraflı propangada vb. olarak örneklendirilmektedir (Taşçier, 2023). Devlet şiddetinin bir sonucu olarak meydana gelen savaş ise uluslararası şiddet içinde değerlendirilirken güçlü bir devletin daha zayıf bir devlet üzerindeki baskı ve tahakkümü henüz bir şiddet türü olarak değerlendirilmekten uzak görünmektedir (Ünsal, 1996).

Chesnais'nin şiddet tipolojisi sosyal teoride şiddetin nasıl anlamlandırıldığı ve özellikle kolektif şiddetin ilişki ağı hakkında kapsamlı bir çerçeve sunmakla birlikte, şiddetin psikolojik boyutu, meşruiyet zemini, teo-politik bağlamı, iktidar ilişkilerinde şiddet, antropolojik

² Şiddet olgusunun başka bir analizi için bk. (Turshen, 2004)

kökenler, simgesel şiddet gibi kapsam dışı kalan pek çok farklı boyutu da mevcuttur. Elbette bu durum çağdaş sosyal bilimcilerin temel ilgi alanlarından biri olmuştur. Nitekim “Arendt şiddet olgusunu *siyasal alan* ve *insanlık durumu* ile olan ilgisi bağlamında ele alıp yirminci yüzyılın büyük totaliter devletlerinin yapısındaki tahakküme dikkat çekerken, Foucault ve Agamben siyasal alanda şiddet olgusunu modern -liberal- devlet iktidarının biyosiyasal yapısı içindeki görünümünü sorgulamaktadır” (Taşçier, 2023:19).

Arendt şiddeti insanlık tarihindeki Antik kökenlerinden modern çağın doruk noktalarına kadar uzanan geniş bir yelpazede incelemektedir. *Şiddetin siyaseti* olarak betimlenen bu sürecin gelişiminde sözleşme kuramı önemli bir kırılma noktasını teşkil etmektedir. Sözleşme kuramı ile beraber en üst temsil organı olarak devlet şiddet kullanımının meşru temsilcisi olarak anlam kazanmıştır (Taşçier, 2023).

Foucault ise siyasal alanda şiddetin rolünü ve meşruiyet kaynağını, klasik ve modern iktidarın değişen pratiklerinde analiz etmektedir. Şiddetin *biyosiyaset* ile bedenlere yayılımını inceleyen Foucault’ya göre klasik iktidar gücünü hayatta bırakmak veya öldürmek yetkisine sahip olmasından alan mutlak bir iktidardır. Ancak klasik iktidarın bu doğrudan güç uygulayan yapısı modern iktidar mekanizmalarında keskin bir dönüşüm geçirmiştir. Klasik iktidarda bedene uygulanan işkence ya da doğrudan öldürülmek suretinde olan cezalandırma mekanizmaları modern dönemde yön değiştirmiştir. Modern iktidar mekanizmalarında şiddet, denetim, disiplin ve iktidarın gözetim şebekesi aracılığıyla inceltilmiş ve teknikleştirilmiştir (Taşçier, 2023).

Agamben ise şiddet sorununu, biyosiyasi egemenliğin yapısı içinde *yalın hayat* olgusu aracılığıyla incelemektedir. Egemen iktidar mitinin soykütüğüne göre “Siyasal hayatın en temel dayanağı, öldürülebilene, öldürülebilme özelliğiyle siyasallaştırılan insandır.” (Agamben, 2017:110). Ona göre modern çağda şiddet, hukuk içinde ama hukukun giremediği boş/belirsiz alanlar kurarak yalın hayat üzerinden işleyişini gerçekleştirmektedir. Bu belirsiz eşik alanlarının ortaya çıktığı mekân ise kamptır. Kamp pratiği, biyosiyaset odaklı işleyen modern iktidarın günümüzde geldiği aşamanın en üst boyutunu temsil etmektedir (Taşçier, 2023).

Bauman da modern zamanlarda şiddet olgusunu, Simmel’in *yabancı* kavramlaştırmasını (2008) takip ederek, *öteki ve iktidar* arasındaki ilişki zemininde ele almaktadır. Buna göre modernitenin hedefi uygar toplumlar yaratmaktır. Uygar bir toplum ise hoşgörülü, nazik ve şiddetten arınmış bir toplum demektir. Ancak Bauman uygar toplumlarda şiddetin yer almadığı fikrini bir yanılsama olarak görmektedir. Ona göre modernite ile birlikte şiddet ve onun ahlakdışı veçheleri ortadan kalkmamış yalnızca iktidarların düzenlemesi ve denetimi altına girmiş, böylelikle şiddete yeni alanlar açılmıştır. Bu yeni şiddet alanları özellikle öteki addedilene yöneltilmiştir. Dolayısıyla modernitenin hoşgörü ortamı yaratması bir yana *Holocaust* gibi kolektif şiddet eylemlerini beraberinde getirmiştir (Bauman, 1997, 2020; Kaya, 2019).

Sonuç olarak “Barbarlık ile bir tutulan şiddetin en “modern” iktidarlarda bile karşımıza çıkması, bu fenomenin etkili bir araç olarak her türlü amacın hizmetine koşulduğunun kanıtıdır. Şiddetin özellikle de kolektif şiddetin siyasi yapıları (araçsal boyutuyla) kurup yıkmasının büyük potansiyelini düşündüğümüzde, tehdit, kitlesel -ve artık günümüzde- küresel çaptadır”

(Taşçıer, 2023:18). Dolayısıyla şiddet olgusunun anlaşılması ve yorumlanması ile ilgili kapsamlı çalışmalara hala ihtiyaç olduğu açıktır ve böyle bir analiz ancak disiplinler arası çalışmalarla mümkün olacaktır (Gallese, 2011; Taşçıer, 2023). Bu noktada çağdaş sosyal bilimcilerden René Girard'ın şiddet ile ilgili geliştirdiği kavramlar ve teorik yaklaşım, disiplinler arası bir mahiyet arz etmesinden dolayı kapsamlı bir analiz ve açıklama imkânı olarak öne çıkmaktadır.

René Girard ve İlgili Alan Yazının Değerlendirilmesi

Bir filozof, edebiyat eleştirmeni ve antropolog olarak René Girard, 1961 yılında yayınladığı ilk kitabında kendi geliştirdiği *mimetik arzu* kavramından söz etmektedir. Daha sonra bu kavramlaştırmasını mimetizm ve kurban sorunsalı üzerinden geliştirerek bütün bir kültürün kökenini açıklama iddiasındaki teorisini geliştirmiştir. Bu yaklaşım onun meşhur eseri olan *Şiddet ve Kutsal*'ın da konusunu oluşturmaktadır (Girard, 2019).

René Girard'ın şiddet olgusu açısından önemi, şiddeti din ve kültürle olan ilişkisi bağlamında ele alan çözümlemesinde açığa çıkmaktadır. Girard'ın din, şiddet ve kültür arasındaki ilişkiyi açıklaması üç unsurdan oluşur. İlk olarak Girard, insanlar arasındaki ilişkiyi ve insan davranışını belirleyen unsurun arzu olduğunu ve arzunun da taklitsel olduğunu iddia etmektedir. İkinci olarak Girard, toplumdaki öykünmecî rekabet temelinde günah keçileri veya kurbanlar aracılığıyla kutsalın sosyal antropolojik açıklamasını yapmaktadır (Girard, 2019). Son olarak insan davranışının ve dolayısıyla bütün bir kültürün belirleyicisi olarak, arzuların taklitselliği ve şiddete günah keçisi bulma eğilimi iddiasını Yahudi-Hıristiyan kutsal metinlerine dönerek temellendirmektedir (Kirwan, 2012). Michael Kirwan'a göre Girard'ın bu tavrı, sosyal bilim teorisi içinde Tanrı kelamına geri dönüşü içermektedir. Böyle bir yaklaşımla Girard, sosyal bilimciye aynı anda "sosyal bilimci ve mümin olma" imkanını da vermektedir (Kirwan, 2012). Girard'ın bu disiplinler arası yaklaşımının etki ve önemini filozof Paul Dumouchel şöyle değerlendirmiştir:

Yazınsal eleştirinin başlangıcından genel kültür teorisinin bitişine, Rene Girard, ilkel toplumlardaki dinin rolünün açıklanması ve Hıristiyanlığın radikal yorumu aracılığıyla, sosyal bilimlerin görünümünü tamamen değiştirmektedir. Etnoloji, dinler tarihi, felsefe, psikanaliz, psikoloji, yazın eleştirisi bu girişimde açıkça seferber edilmiştir. İlahiyat, ekonomi ve siyaset bilimi, tarih ve sosyoloji -kısaca, tüm sosyal bilimler- ondan etkilenmiştir. (Kirwan, 2012:477)

3

René Girard'ın şiddet olgusunu beşeri bilim disiplinlerinin hemen hepsini seferber ederek, din ve kültür bağlamında ele alan yaklaşımının, yukarıda ortaya konulan problematik bağlamında geniş bir perspektif sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada insani bir olgu olarak şiddetin René Girard perspektifinden anlaşılması ve yorumlanması konu edilmiştir. Çalışmanın amacı, şiddet olgusunu anlamaya, açıklamaya ve analiz etmeye yönelik disiplinler arası bir yaklaşımın imkanı olarak René Girard'ın kavramlaştırma ve teorik yaklaşımlarının sosyal teori bağlamında bir analizini sunmaktır. Bu amaç şu soru ile

³ Aktardığı yer: (Dumouchel, 1988)

sorunsallaştırılmıştır: Günümüzde şiddet olgusunu ve onun ilişkili olduğu toplumsal bağlamı anlamak ve açıklamak için Girard'ın yaklaşımı nasıl bir perspektif sunmaktadır?

Girard ile ilgili literatür incelendiğinde ise Batı literatüründe Girard'ı anlamaya yönelik güçlü bir ilgi olduğu anlaşılmaktadır. Şiddetle ilgili çağdaş araştırmaların hemen hepsinde Girard'a bir yönüyle referans yapıldığı söylenebilir. Bundan başka Girard'ın yaklaşımını ve kavramlarını irdelemeye yönelik müstakil çalışmalar da her geçen gün çoğalmaktadır. Türkçe literatürde Girard'ın eserlerinin önemli bir kısmının Türkçe'ye tercüme edilmiş olması, Girard'a yönelik bir ilginin mevcudiyetini göstermektedir. Bununla birlikte Girard'ı konu edinen çalışmalar incelendiğinde ona yönelik ilginin henüz edebiyat alanında yoğunlaştığı ve bu alanda sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Felsefe ve sosyoloji disiplinlerinde ise Girard ile ilgili çalışmalar henüz bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar sınırlıdır.

Türkçe literatürdeki çalışmalar arasında, bizi de Girard'la ilgilenmeye sevk eden bir çalışma olarak Michael Kirwan'ın "Girard, Din, Şiddet ve Modernlik" başlıklı çalışmasını zikretmek gerekir. Okutan ve Köse (2012) tarafından Türkçe'ye tercüme edilen bu makalede Girard'ın şiddet olgusuyla ilgili yaklaşımlarının interdisipliner boyutu ve şiddetin kökenini açıklamada kutsal metinlere başvurması özgün bir boyut olarak öne çıkarılmıştır. Bununla birlikte çalışma, modern şehitlik algısına Girard'ın yeni bir perspektif sağlaması imkânı ile sınırlıdır. Girard ile ilgili bir diğer çalışma ise sosyoloji alanında, Burak Şahin'in "Kurban ve Öteki: René Girard'da Mimetik Arzu, Şiddet ve Günah Keçisi Mekanizması" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmada Girard'ın mimetik arzu ve günah keçisi kavramları analiz edilerek şiddetin kökenini açıklamada nasıl bir araç olduğu konu edilmiştir. Öte yandan Girard'ın şiddeti açıklamada dine yönelik ilgisi makalenin kapsamı dışında bırakılmıştır (Şahin, 2023).

Türkçe literatürde Girard'ı konu edinen çalışmaların büyük çoğunluğunun edebiyat alanında ortaya konduğu görülmektedir. İlahiyat alanında ise Girard ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın bir yandan şiddet olgusuna yönelik disiplinler arası bir yaklaşım imkanını konu edinirken aynı zamanda Girard'ın din, şiddet ve kutsal özdeşliği varsayımına dayanan yaklaşımının kapsamlı bir çerçevesi sunulması hedeflenmektedir. Böylelikle Girard ile ilgili Türkçe literatürdeki mevzubahis boşluk ve zayıflığa önemli bir katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Bu çalışmada yöntem olarak nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Literatüre dayalı bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bunun için öncelikle sosyal teoride şiddetle ilgili mevcut literatür taranmış ve Girard'ın yaklaşımının anlamlandırılması için bir arka plan oluşturulmuştur. İkinci olarak Girard'ın kendi eserlerinde şiddet olgusunu hangi bağlamda değerlendirdiği ve Girard'ın beslendiği kaynakların neler olduğu tespit edilerek Girard'ın kavramlarının anlam horizonuna dahil olunmaya çalışılmıştır. Ve son olarak Girard'ın mimetik arzu, günah keçisi dizgesi gibi kendisiyle özdeşleştirilen kavramlaştırmaları sosyal teorideki benzerlikler ve farklılıklar üzerinden eleştirel bir değerlendirmeye analiz edilerek yorumlanmıştır.

Şiddetin Kökenine Götüren Araçlar Olarak *Mimetik Arzu* ve *Günah Keçisi Dizgesi*

Girard'ın teorisindeki en temel kavram, insan türünü karakterize eden saldırganlık ve şiddetin kaynağı olarak mimetik arzu (*mimetic desire*) kavramıdır. Girard'a göre bütün bir insan

kültürü esasında dinin omuzlarında yükselir. Toplumsal şiddetin *günah keçisi mekanizması* aracılığıyla ritüelleştirilmesi sayesinde bütün bir kültür dine dayalı olarak inşa edilmektedir (Gallese, 2011). Buna göre tüm insan ilişkilerinin temelinde *mimetik arzu* yer almaktadır. İnsanlar arasındaki farklılıklar bulanıklaştıkça mimetik arzu *rekabete* dönüşmektedir. Rekabet tırmanmaya eğilimli, insanlar arasındaki şiddet ve saldırganlık da bulaşıcıdır. Rekabet tırmandıkça rakip arzuların taklit edilmesi artmakta, insanlar arasındaki farklılıklar silikleşmekte ve rakipler birbirinin ikizi haline gelmektedir. Girard buna *ikizlerin ilişkisi* adını vermektedir (Girard, 2010, 2018, 2019; Şahin, 2023).

Farklılıkların silinmesi çatışma ve rekabeti daha da yoğunlaştırmaktadır. Bu noktada Girard'ın *kurban krizi* olarak adlandırdığı bunalım hali ortaya çıkmaktadır. Kurban krizi yerel düzeyde başlayıp bütün bir kültürel düzeni tehdit eden şiddet faaliyetlerinin yayılmaya başlamasıdır (Girard, 2019) Bu bunalım halinde çatışma konusu olan nesne rakiplerin bağirtısı çağirtısı içinde yıpranır ve ortadan kalkar. Bu gerçekleşince benzerlikler çoğalır ve *mimesis* katıksız karşıtlığa dönüşür, *mimetik bunalım* yayılır ve yoğunlaşır. Girard'a göre Hobbes'un herkesin herkesle kavgası olarak nitelediği durum tam da budur (Girard, 2010). Mimetik teori, insan ırkını taklit içinde gelişen tek boyutlu bir yaratık olarak tasvir eden bir antropolojik çizim değildir. "Mimetik teori, insanı başkalarıyla ilişkiler bağlamında yorumlanabilen sosyal bir varlık olarak tanımlamaktadır"(Şahin, 2023:78). Bunu yaparken felsefi ve metodolojik bireyciliğe açıkça karşı çıkmakta ve insan davranışının temelinde mimetik ilişkiler tarafından belirlendiğini savunmaktadır (Şahin, 2023).

Krizden kurtulmanın ve toplumun varlığı için bir tehdide dönüşen yoğunlaşmış şiddet halinin bertaraf edilmesi için tek çözüm bu buhran ve hiddet halinin toplumun her kesimi tarafından benimsenecek olan tek bir kurbanı doğru yönlendirilmesidir. Mimetik bunalım içinde, bu bunalımın tek sebebi olarak görülen bir topluluk üyesi önce topluluktan tecrit edilip sonrasında herkes tarafından öldürülür. Esasında bu kurban bir başkasından daha suçlu değildir ama topluluğun tüm üyeleri onun suçluluğu konusunda ikna olmuştur. Böylece günah keçisinin katli bunalım halini sona erdirmiştir; çünkü bu ortaklaşa bir cinayettir (Girard, 2010). İşte "toplumda mimetik arzuyla başlayan, mimetik rekabetle devam eden, toplumsal buhranla şiddetini arttıran, günah keçisinin tespiti -ki bu genelde en masum ve suçsuz olandır- ve kurbanın topluca katli ile sona ererek toplumsal düzenin yeniden tesis edilmesi sürecine" Girard "mimetik düzenek" adını vermektedir" (Girard, 2010: 48-58). Girard burada mimetizmin bilinçli bir şekilde gerçekleşmediğini, mimetizmin doğasının bilinçdışı olduğunu hatta bu yüzden *imita* değil de *mimesis* sözcüğünü tercih ettiğini vurgulamaktadır (Girard, 2010, 2018). Zira *imita*, bilinçli ve iradi bir öykünmeyi ifade etmektedir. Toplumların birbirini taklit etme arzu ve eğilimi sayesinde tüm geleneklerde günah keçisi dizgesine dayalı bir kurban kültürü oluşmuştur. Bu durumda akla günah keçisini belirleyen ölçütün ne olduğu gelir: günah keçisi rastlantısal olarak mı seçilir yoksa belirli özellikleri var mıdır?

Günah Keçisinin Özellikleri

Girard bu sorunun cevabının kurbanın kendisiyle alakalı olduğunu yani bağlama göre değişebileceğini söylemektedir. Örneğin Hıristiyan geleneği, İsa'nın kurban edilmesi temeline dayanan, aslında şiddete karşı hep savaşıyor görünen ama bunu yaparken durmadan yeni günah

keçileri yaratmaktan başka çare bulamayan, “bütün topluluktansa bir kişinin ölmesi daha iyidir” diyen bir kurban mantığına dayanmaktadır (Girard, 2010). Burada İsa’nın günah keçisi olarak kurban edilmesini Girard bir rastlantı olarak değerlendirmez. Zira “İsa kendi katillerini şiddete teslim olmakla ve masum kurbanları mahkûm etmekle suçlayarak onlara kendini imlemiştir” (Girard, 2010:60). Bununla birlikte genel manada günah keçisi seçiminin rastlantısal olup olmadığı hakkında kesin bir yargıya varmanın zorluğunu işaret etmek için mitlerdeki kurban tasvirlerinin dikkatli bir incelenmesini önermektedir. Mitlerde kurbanların çoğu durumda özür, engelli ya da topluluğa yabancı insanlar oldukları görülmektedir (Girard, 2010). Dolayısıyla engelli olmak, çelimsiz olmak, çirkin olmak, yabancı olmak gibi kusurlar haksız da olsa toplum tarafından suçluluk işaretleri olarak görülmektedir. Bu damgalar günah keçisi seçilmenin ölçütlerini temsil etmektedir (Girard, 2018). Sonuç olarak Girard’a göre bu konuda kesin bir kural konulamaz ancak “kurbanlaştırmaya elverişli göstergenin olmadığı yerde, her durumda bir günah keçisi belirlenecektir”(Girard, 2010:61).

Girard’ın günah keçisi dizgesinin aracı olarak bahsettiği kurban esasında bir *ikame kurbandır*. Toplumsal düzenin bozulduğu ve insanların anlaşamaz hale geldiği bir ortamda “kurban edimi öncelikle, anlaşmazlıkları, rekabetleri, kıskançlıkları, yakınlar arası kavgaları ortadan kaldırmak, topluluk uyumunu yeniden kurmak, toplumsal birliği güçlendirmek iddiasındadır” (Girard, 2019:17). Girard’a göre arkaik toplumlarda ikame kurban, bugünkü yargı mekanizmasının işlevini görmektedir. Dinsel inanç ise bu noktada, ritüeller aracılığıyla ikame kurban mekanizmasının etkilerini sürdürüp yenilenmesini sağlayarak şiddeti toplumun dışında tutma işlevini üstlenmektedir (Girard, 2019).

İkame kurbanın tek bir şiddet eylemiyle toplumun bütününü şiddet ve buhrandan ayıran arındırıcı işlevselliği kurbanın içinden çıktığı toplumla hem benzer hem de ondan ayrı olma niteliğine bağlıdır. “Bu nedenle, içerisi ile dışarı arasında olması gerekir; içeridendir ama aslında yabancısıdır, ya da dışarıdandır ama topluluğun içine alınmıştır” (Tuğrul, 2010:121).

Girard ikame kurbanın bu yönünü Grek-Roma’daki *Pharmakos* ayini ile açıklamaktadır. *Pharmakoslar*, yabancı, kimsesiz, sakat, yalnız kadın ya da yalnız çocuk gibi marjinallerden yani toplumun hem içinden hem de dışından olan bireylerden oluşur (Tuğrul, 2010). Atina kentinde meydana gelebilecek kıtlık, doğal afet, iç ayaklanma ya da savaş gibi toplumsal buhrana sebep olabilecek ihtimallere karşı *Pharmakoslar* tedbiren hazır tutulan kurban adaylarıdır.⁴

Pharmakos, kelime kökeninde içerdiği ikili anlamla⁵ örtüşecek şekilde, bir yandan aşağılık, kuşkulu ve suçlu gibi görülerek her türlü hakaret ve alaycılığa ve koşulsuz şiddete

⁴ Atina böyle bir tehditle karşılaştığında hazırda tutulan bir *pharmakos*, kirler ve kötülükler onun üstünde toplansın diye kentin etrafında dolaştırılıyor ve sonrasında herkesin katıldığı bir törenle kovuluyor ya da öldürülüyordu. Bk. (Girard, 2019:136-137)

⁵ Kelimenin kökeni olan *pharmakon* sözcüğünün hem zehir hem panzehir olması ve onu kullanan kişinin becerisine göre çok yararlı etkileri olan bir maddeye dönüşebileceği gibi çok zararlı etkileri de olabilecek her maddeyi kapsamaktadır. Bu yüzden *pharmakon* rahip, sihirbaz, şaman, hekim gibi mahir ellere bırakılmak zorundadır. Kelimenin kökeni olan *pharmakon* sözcüğünün hem zehir hem panzehir olması ve onu kullanan kişinin becerisine göre çok yararlı etkileri olan bir maddeye dönüşebileceği gibi çok zararlı etkileri de

hedef gösterilirken öte yandan adeta bir kült objesi haline getirilerek bir nevi kutsallaştırılmaktadır. Bu yönüyle kurban, artık yalnızca bir şiddet nesnesi değildir; kurbanın her türlü kötücül şiddeti üstüne çekip, ölümü sayesinde bu şiddeti iyicil şiddete, barışa ve berekete dönüştürmesi gerekmektedir (Girard, 2019).

İkame kurban ediminden Girard'ın günah keçisi kavramına geçişte dikkat edilmesi gereken ince bir çizgi vardır. İkame kurbanda kurban edilmenin sonunda kurbanın kutsallaştırılması söz konusu iken günah keçisinde bu son aşama yer almamaktadır. Günah keçisi dizgesinde toplumun başına gelen felaketlerden sorumlu görülen birey(ler) öldürülmeye açık kurbanlar olarak yer almaktadır (Tuğrul, 2010). Günah keçisi bu bağlamıyla ilk kez *Eski Ahit*'in Levililer kitabında yer alır (Bab 16, 5-9). Bu durum aynı zamanda arkaik gelenekten monoteist geleneğe geçişini temsil etmektedir; Hz. İbrahim-İshak/İsmail anlatısıyla belirlenen, hayvan kurbanların insan kurbanların yerini aldığı bir sembolizme geçiş söz konusudur. Yeni Ahit'te ise kurban verme eyleminden bütünüyle vazgeçilmekte ve öldürmek kınanmaktadır (Matta 23, 34-36). Ancak bu esnada yeni bir şiddet ve günah keçisi doğacaktır: Yahudi (Tuğrul, 2010).

Girard'a Göre Modern Toplumda Farklılıkların Yitimi ve Günah Keçisi Olarak Öteki/Yabancı

Girard'a göre Hıristiyan topraklarında kolektif şiddet, günah keçisi damgası taşıyan kişiler olarak Yahudilere yöneltilmekteydi. Yahudilerden önce de Roma İmparatorluğu'nda Hıristiyanlar ötekilikle damgalanmış günah keçileri olarak siyasal erkin elinde kolektif şiddetin nesnesi olmaktadır (Girard, 2018; Dikmen, 2022; Shepkaru, 2005; Einbinder, 2002). Günah keçisinin belirlenmesinde mağdurlar isnat edilen suçlu gerçekten işlemiş olabilirler ya da olmayabilir. Günah keçisi yaklaşımına göre bu durum ne arkaik toplumlara ne de 15. yüzyıl Avrupa toplumlarına özgüdür; her toplumda ve her dönemde farklı şekillerde ve farklı isimlerde kendine yer bulabilir (Tuğrul, 2010). Burada günah keçisini belirleyen ölçüt, kurban edilebilir özelliklere sahip olmaktır. Dolayısıyla insanlık tarihi boyunca ve günümüze varana dek günah keçileri değişip dönüşebilir; birbirinin yerine geçebilir. Her toplumda kendi bağlamına göre değişen bir günah keçisi ölçütü vardır. Ama bu ölçüt mutlaka kültür ötesidir. Bütün toplumların topluma tam anlamıyla adapte olamamış marjinal grupları ya da azınlıkları her zaman için kolektif bir kıyım olmasa da ayrımcılıklara mutlaka tabi tutmaktadır (Girard, 2018). Günah keçisi ölçütlerinin evrensel özellikleri olmakla birlikte mimetik rekabetlerin daha büyük ölçekleri nedeniyle toplumda durmadan büyüyen bir hınç varlığını sürdürmektedir:

İnsanların birbirilerine karşı duydukları, mimetik rekabet halindeki öbeklerin hep daha büyük ölçekleri nedeniyle, durmadan büyüyen hınç toplum içinde rastgele seçilmiş bir ögeye karşı sınırsız bir öfkeye dönüşür – Almanya'da Nazi döneminin Yahudileri, Fransa'da XIX. Yüzyılın sonunda yaşanan Dreyfus olayı, Avrupa'da bugünkü Afrika göçmenleri, son yıllarda yaşanan terör olayları nedeniyle Müslümanlar.(Girard, 2010:65)

olabilecek her maddeyi kapsamaktadır. Bu yüzden *pharmakon* rahip, sihirbaz, şaman, hekim gibi mahir ellere bırakılmak zorundadır. (Girard, 2019:137)

Girard günümüz toplumlarını saran kolektif şiddet ve Doğu/İslam - Batı arasındaki kriz noktasını farklılıkta değil; farklılığın çöküp *birbirine doğru yaklaşıp birbirine benzemek için gösterilen şiddetli arzuda* bulmaktadır (Kirwan, 2012). Girard arkaik toplumların aksine, modern toplumların farklılık yitiminin ne denli dehşet verici bir tehlikeyi barındırdığının farkında olmadığına dikkat çekmektedir. Girard'a göre modern düşünce, farksızlığı şiddet olarak, şiddeti de farksızlık olarak düşünmeyi başaramamaktadır. Modern toplum için bütünüyle doğal addedilen ve insan ilişkilerinde belirleyici bir etki atfedilmeyen *farklılık yitimleri* ilkel düşüncede gerçek bir dehşet uyandırmaktadır. Zira birtakım doğal farklılıkların ortadan kalkmaya başlaması bazı insan kategorilerinin de yok olmasını akla getirmektedir (Girard, 2019).

Farklılıkların silikleşmesi, beraberinde hoşgörünün ortadan kalkmasını getirmektedir. Nitekim modern toplumda her şey tanımlanmaya çalışılmakta; tanımlanamayan şey bastırılmakta ya da ayıklanmaktadır (Şahin, 2023). Bauman'ın da işaret ettiği gibi modern toplumda hoşgörüsüzlük, toplumsal düzenin inşası, katılma ve kabul edilmenin sınırlarını belirleyen doğal bir eğilimdir. Asimile edilemeyen her şey gayri meşrulaştırılmaktadır. Kolektif ve bireysel eylemler müphemliği yok etme amacı tarafından yönlendirildiğinde sonuç, hoşgörü maskesi altında bile olsa hoşgörüsüzlük olmaktadır ki bu da şöyle demeye gelmektedir: "Aslında sen çok kötüsün fakat ben o kadar cömertim ki yaşamana izin vereceğim" (Bauman, 2020:18).

Girard bu bağlamda modern toplumların da günah keçisi mekanizmasına başvurmadan kurtulamadıklarını ileri sürmektedir. Ona göre modern toplumlar kıt kaynaklar içinde rekabete girmekte ve nihayetinde çeşitli bahanelerle düşmanlaştırdıkları günah keçileri ilan etmektedir. Genellikle ulusal güvenlik gerekçesiyle ırkçılık ve yabancı düşmanlığı modern toplumda temel bir kolektif şiddet alanıdır (Şahin, 2023).

Öte yandan bu iki teoride (günah keçisi ve mimetik arzu) genel olarak tartışılan şey esasında, "üstün konumculuk/seçilmişlik" (supersessionism) olarak tanımlanabilir. Buna göre -genellikle Hıristiyanlığın Yahudi karşısında- üstünlüğünün vurgulanması, Yahudilere karşı yüzyıllardır süren Hıristiyan düşmanlığını ve nihayet 20. asrın ilk yarısında yaşanan Soykırımı, dini meşruiyet de sağlayacak şekilde, tarihsel olarak kolaylaştırmıştır (Kirwan, 2012). Girard'a göre modern dönemde Nazi Almanyası Yahudileri, Fransa'da Dreyfus olayı, Avrupa'da bugünkü Afrika göçmenleri ve son yıllarda terör olayları ile ilişkilendirilen Müslümanlar günah keçisi dizgesinin görünümüdür (Girard, 2010).

Bu örnekler ve değerlendirmeler günah keçisi mekanizmasının insanlık tarihi açısından yıkıcı yönünü açıklar görünmektedir. Oysa Girard, şiddet olgusunu, günah keçisi mekanizması ve mimetik arzu aracılığıyla insanlık tarihinin kurucu unsurları arasında işaret etmekteydi. Dolayısıyla bu iki teorik yaklaşımda şiddetin kurucu boyutlarının neler olduğu sorusu akla gelmektedir.

Girard'a göre Toplumsalın Kurucu Miti Olarak Şiddet

Girard'a göre mimetik olarak, yani toplumların birbirini taklit etme arzu ve eğilimi ile tüm geleneklerde günah keçisi dizgesine dayalı bir kurban kültürü oluşmuştur. Kurban ediminin ise anlaşmazlıkları, rekabetleri, kıskançlıkları, yakınlar arası kavgaları ortadan kaldırmak, topluluk uyumunu yeniden kurmak, toplumsal birliği güçlendirmek gibi pek çok hayati rol ve işlevleri vardır (Girard, 2019). Ancak Girard'a göre kurban, toplumsal rol ve işlevlerinin de ötesinde, toplumun temeli; toplumsal kurumların kökenidir. Kurucu cinayet ya da kurucu mit olarak ifade edilen bu yaklaşım, Durkheim'in din-toplum ilişkisine dair, din de dahil olmak üzere kurumların temelinde toplumun var olduğu yaklaşımını akla getirmektedir. Girard ise - dinî gelenek içinde ya da mitlerde- kökenlerle ilgili her anlatıda, toplumun bir cinayetle kurulduğunun anlatıldığını işaret etmektedir (Girard, 2010). Girard, Mircea Eliade'nin Ortadoğu mitlerinde bulunan *yaratıcı cinayet* kavramını bu görüşünün bir teyidi olarak işaret eder (Eliade, 2024). Buna göre monoteist geleneğin kutsal metinlerinde de kozmos ve dolayısıyla kültür, Habil-Kabil kardeşlerin hikâyesiyle, bir kurucu cinayetle başlamaktadır (Girard, 2019; Tuğrul, 2010). Burada Kabil, ilk kültürün kurucusudur, bir yasanın ortaya çıkmasına sebep olur: "Şayet birisi Kabil'i öldürürse onun da öcü yedi kez alınacaktır" (Tekvin, 4, 15) (Girard, 2010). Ancak Girard'ın kuramının paradoksal biçimde, bir yandan Durkheim'in toplumsala dair yaklaşımını benimserken öte yandan toplumun kökeni ile ilgili Durkheim'in yaklaşımını alt-üst ettiği söylenebilir: Girard'a göre toplumun temelinde kurban vardır; kurban da insanın kutsalla ilişkisinin somutlaşmış imgesidir.

İkame kurbanı uygulanan oybirliğine dayalı şiddet mevzubahis toplumsal bunalıma son veriyorsa, yeni bir kurban sisteminin başlangıcında bu şiddetin yer alması gerektiği açıktır. Bu da şiddetin köklü bir kurucu niteliğini açığa çıkarmaktadır: "ikame kurban, şiddet kısır döngüsüne son verirken aynı anda yeni bir kısır döngünün, kurban ayini döngüsünün başlatıcısı olmaktadır; kurban ayini döngüsü ise bütün bir kültürün başlatıcısı olabilir" (Girard 2019:134). Dolayısıyla kurucu işlevi açısından ikame kurban, şiddete son verdikten sonra ritüellerin ortaya çıkışına zemin hazırlamaktadır. Bunlar yalnızca kurbanla ilgili ritüeller olmayıp, kültürün unsurlarını oluşturan kurallar ve yasakların, yani insanı insan yapan bütün bir kültürü doğurmaktadır (Girard, 2010; Girard, 2019). Tüm dinsel ayinlerin kökeninde kurban; tüm beşerî kurumların kökeninde de dinsel ayin vardır (Girard, 2019). Buradan hareketle Girard, "kurucu şiddet" in, din ve devlet dahil olmak üzere insanoğlunun sahip olduğu pek çok değerli şeyin kökenini oluşturduğunu öne sürmektedir (Girard, 2010).

Kurban etme aracılığıyla bir yandan toplum şiddet ve buhrandan arındırılırken öte yandan ritüeller oluşturmak suretiyle kurumsallığı inşa etmektedir. Böylelikle kurban, insanın kendi tarihini başlatmasının kökenini, insanın insan olma sürecini başlatmaktadır. Kurban etmenin mitik anlatılar aracılığıyla yeniden hatırlanması ve ayinlerle tekrarlanmasıyla ortaya çıkan ritüeller aynı zamanda toplumsal düzeni sağlamakta, toplumu şiddetten korumaktadır. Paradoksal biçimde günah keçisi dizgesi şiddetle şiddeti yörüngesinden çıkarmakta ve toplumu şiddetten arındırmaktadır. "Kurban edimi öncelikle, anlaşmazlıkları, rekabetleri, kıskançlıkları, yakınlar arası kavgaları ortadan kaldırmak, topluluk uyumunu yeniden kurmak, toplumsal birliği güçlendirmek iddiasındadır." (Girard, 2019:17) Bu yönüyle arkaik toplumlardaki kurban sunumu, bugünkü yargı mekanizmasının işlevlerini görmektedir. Nitekim bu ilkel mekanizmanın gelişmiş bir halini sunan modern hukuk sistemi, başarısız olduğu ölçüde

“aşırılıklara tırmanan şiddetin” önünü alamamaktadır (Kardeş, 2022). Yani Girard’a göre din, şiddeti sınırlar, ama aynı zamanda onu sürdürür de (Milbank, 2008).

Girard’ın teorisi, şiddetin toplumsalın kökenini oluşturduğunu öne sürmesi ve bütün bir kültürün ortaya çıkmasında şiddetin kurucu niteliğini vurgulamasıyla sona ermektedir. Girard aynı zamanda, şiddetin toplumsal düzenin kurulmasında, sürdürülmesinde; toplumsal birlik ve bütünlüğün kurulup muhafaza edilmesinde de önemli işlevlerinin olduğuna dikkat çekmektedir.

Şiddetin Toplumsal Rol ve İşlevleri

Girard’ın günah keçisi mekanizması toplumu ahlaki olarak temizliyor, kötülüklerden ve şiddet unsurlarından arındırarak barışa ve dayanışmaya sevk ediyor gibi görünmektedir. Bu sebeplerden dolayı Girard günah keçisi dizgesini toplumsal açıdan olumlu işlevlerle de ilişkilendirmektedir.

Günah keçisi olarak yabancı, toplumun içindeki kötülüklerin arındırılması uğruna kurban edilmiştir. Halkın, yabancıya yönelik bu ortak kıyım ritüeli etrafında bir araya gelmesi sayesinde bir dayanışma duygusu ortaya çıkmaktadır. Buhran ortamının sükûnete erişmesiyle birlikte, topluluğun yabancıya duyduğu nefret hızlıca unutulacak ve kurban bir saygı nesnesine dönüşecektir (Kearney, 2012; Şahin, 2023) Sonuç olarak “Girard’a göre grubun dâhilî çatışmayı gelişi güzel seçilmiş bir kurbanı yönlendirilen şiddet eylemiyle giderdiği günah keçisi mekanizması şiddeti kontrol altına alan ve toplumsal düzeni koruyan toplumsal bir araçtır” (Malešević, 2018:111).

Kurban, şiddete sebep olacak unsurları toplumdan temizleyerek toplumun sükûnete erişmesini sağlar ve toplumsal birliği güçlendirir (Girard, 2019). Topluluğun tüm üyelerinin tek bir kurbanı karşı birleşmesi ise halkın bütününde bir uzlaşma duygusu meydana getirmektedir (Palaver, 2013; Şahin, 2023). Bu bağlamda kurban, şiddeti kurnazca bazı nesnelere yönlendirerek bir tür paratoner işlevi üstlenmektedir (Han, 2017). Nitekim Joan d’Arc’ın şehitliği toplumsal kriz zamanlarında bir günah keçisinin kurban edilmesiyle toplumsal bütünleşmenin yeniden sağlanmasında dikkat çekici bir örnektir. Bu olay, VII. Charles’ın krallığının ilahi yetkilendirilmesini teyit ve tasdik ederek onun iktidarına meşruiyet kazandırmıştır. Joan d’Arc’ın günah keçisi olarak kurban edilmesiyle dengesi bozulan politik bedenin işleyişi tekrar denge haline dönmüştür (Fordahl, 2017). Bu türden örnekleri dünyanın tüm yörelerindeki mitik anlatılarda, topluluk şiddetiyle katledilmiş ya da kovulmuş yabancı ve öteki temasında bulmak mümkündür (Şahin, 2023).

Girard’a göre günah keçisi mekanizması barış içindeki toplumlar için bir süreliğine de olsa barış ortamını temin etmektedir. Ona göre kurucu cinayetten gelişen ritüeller, kurbanın simgesel öldürülmesi yoluyla şiddeti topluma yaymakta ve böylelikle esas şiddeti önlemektedir. Kutsalın toplumdaki istikrar ve barış ortamını koruma görevi asırlar boyu değişmeyip sekülerleşmiş kültüre de taşınmıştır. Girard’ın, Durkheim’in dinlerin bütünleştirici ve toplumsal düzen ve dayanışmayı sağlayıcı işlevi yaklaşımından etkilendiği aşikardır (Şahin, 2023). Bununla birlikte Girard, dinlerin birleştirici işlevini, din ve kültürün kökenini temsil eden kurban ediminde temellendirmektedir. Girard sürekli olan dinselliğin, kurban aracılığıyla şiddeti önleyen özünü işaret etmektedir. İşte bu noktada da Girard’ın geliştirdiği teroilerin zayıf yönünün açığa çıktığı söylenebilir. Zira kurban elbette kolektif şiddeti önlemeye yarayabilir

ancak dinselliğin buna indirgenmesi kabul edilebilir görünmemektedir. Sosyal teoride Girard'a yöneltilen eleştirilerin hemen hepsi nihai kertede onun yaklaşımının indirgemeci olduğu yönündedir.

René Girard'ın Din ve Şiddetle İlgili Görüşlerine Yönelik Eleştiriler ve Sonuç

René Girard, insanlığın, toplumsal kurumların, medeniyetin ve dolayısıyla bizatihi toplumun kendisinin kökenine kurban mekanizmalarının temel sağladığını öne süren bir soykütük araştırması geliştirmiştir. Girard'ın mimetik arzu ve günah keçisi teorilerinde geliştirdiği bu yaklaşım onu çağın önemli kültür ve kurban kuramcıları arasına yerleştirmiştir. Girard'ın çalışmaları kültürel bir olgu olarak kurban edimi hakkında disiplinler arası analizler sunması, sosyal bilimlerde temel kaynak olarak kutsal metinlere dönüşü temsil etmesi ve toplumun kökeni hakkında makro yapıda teoriler sunması bakımından kıymeti haizdir. Girard bu yönüyle başta öğrencileri tarafından olmak üzere sosyal teoride özellikle din, toplum ve kültür çalışmaları bağlamında kısa sürede bir ilgi odağı haline gelmiştir. Tam da bu noktada Girard'a yönelik eleştiriler başlamaktadır.

Ona en köklü eleştiriler yine bir edebiyat ve kültür teorisyeni olan Terry Eagleton tarafından yöneltilmiştir. Eagleton, Girard'ı her şeyden önce öğrencileri ve takipçileri tarafından fazla yüceltmesinden dolayı eleştirmektedir. Eagleton'a göre Girard'ın son derece kapsamlı ve bir o kadar iddialı teorisinde pek çok zayıf nokta, kusur ve görmezden gelme olmasına rağmen öğrencilerinin Girard'ın hayatını ya da eserlerini konu alan çalışmalarında Girard'ın çalışmalarının zayıf yönlerine yönelik bir eleştiri neredeyse hiç yer almamaktadır (Eagleton, 2019).

Girard'a gelen köklü eleştirilerin hemen hepsi temelde onun yaklaşımının indirgemeci olduğu yönündedir. Girard, başta kurbanlık olmak üzere fenomenleri, *mimetik arzu ve günah keçisi dizgesi* bağlamında ele alması, maddî çıkarlar, siyasî ve toplumsal çatışmalar gibi hususları göz ardı ettiği gerekçesiyle indirgemeci olmakla eleştirilmektedir. Nitekim Eagleton'ın şu ifadeleri Girard'ın hem sosyal teorideki önemini vurgulamakta hem de zayıf yönlerini işaret etmektedir:

Son derece ihtiraslı ve özgün bir düşünür olan Girard, şüphesiz ki modern zamanların en muteber kurban teorisyenidir, ancak vizyonu, kurban kurumunun birçok farklı türünü yoksayacak kadar tek taraflıdır. Çalışmalarının en önemli fazileti, popülerliğini yitirmiş bu pratiği entelektüel gündeme yeniden dahil etmek ve dolayısıyla köklü modern ortodoksiye meydan okumakta gösterdiği başarıdır; en belirgin kusuru ise, kurbanı salt barbarca bir gelenek olarak değerlendiren bu ortodoks algıların teyit edilmesine hizmet etmiş olmasıdır. (Eagleton, 2019:78)

Girard, şiddet olgusuna her durumda “ötekinin arzusunun arzulandığı mimetik bir mesele” olarak bakmaktadır. Böyle bir yaklaşımda insanın saldırganlığı tek bir arkaik sebeple ilişkilendirilerek politik çatışmalar, toplumsal çelişkiler gibi başka olası pek çok sebep görmezden gelinmektedir. Buna göre I. Dünya Savaşı birbiriyle rekabet halindeki ulusal sermayelerin bir çatışması değil, bir şeyleri günah keçisi ilan etmenin neticesidir. İlkel bir kabiledaki yamyamlık ritüelleri nasıl açıklanıyorsa savaş da benzer bir bakış açısıyla anlaşılabilir. Bu noktada şiddet, yapısal ve sistematik bir şey olarak ele alınmak yerine aklın

yetersizliği altında işleyen zarar verici bir ilksel kuvvet/dürtü olarak görülmektedir. Maddi kıtlık ile şiddet arasındaki hayati ilişki açıklama konusu edilmemektedir (Eagleton, 2019) Bu noktada Girard'ın "insanın arzularının taklitle sınırlı olduğu" yönündeki iddiası sorgulanır hale gelmektedir. Zira insanın arzu ve edimlerinin sayısız bağlamı göz önünde bulundurulduğunda Girard'ın bu iddiasının bilimsel açıdan zayıf ve oldukça keyfi olduğu anlaşılmaktadır (Milbank, 2008).

Benzer şekilde Siniša Malešević de, Girard'ın, Durkheimcılıkla başlayıp Hobbes'un "herkesin herkese karşı" olduğu doğal durumun radikalize edilmesiyle tamamlanan kolektif şiddet teşhisini kültür ve şiddet arasındaki başka bazı bağlantıları göz ardı ettiği için eksik bulmaktadır. Malešević'e göre kültür ve şiddet arasında toplumsal örgütlenme ve ideolojiye odaklanan alternatif bir yorumlama gereklidir (Malešević, 2018). Malešević, örgütlü şiddetin, tarih boyunca meydana gelen örgüt ve normatif uyumdan yoksun uzatmalı saldırıların karşısında toplumsal gelişimin doğrudan bir ürünü olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre örgütlü ve normatif savaşların ortaya çıkması, insanlık tarihinde uygarlaşmanın ortaya çıkmasıyla birliktedir ve bu durum savaşları ilkel toplumların çatışmalarından ayırmaktadır. Bu tür örgütlü ve normatif şiddet eylemlerinin çoğalması ve meşrulaştırılmasında ise ideolojilerin ya da öğretilerin gücünü göz ardı etmemek gerekir. Malešević'e göre örgütlü şiddet eylemlerine karşı yapılabilecek şey bürokratik ve ideolojik gücü zapt etmekle mümkündür.⁶ Ancak bunun yolu ideolojik söylemleri bastırmak ya da toplumsal örgütleri yıkmaya çalışmak değildir. Bunun yerine farklı toplumsal katmanlar ve ideolojik hareketler arasındaki dengeyi koruyan bir yaklaşımla çalışmak gerekmektedir (Malešević, 2018).

Girard'ın toplumsal kurumların ve dolayısıyla insanlığın günah keçisi mekanizması ile üretildiği iddiası da Eagleton'a göre son derece abartılır. Eagleton, medeniyetlerin kökeninde bir suç ve katliam, yani kurucu cinayet olduğunu kabul eder ve Girard'a bu noktada hak verir. Ancak bu şiddet eylemlerinin tamamının günah keçisi ilan etme edimi ya da günah keçisi ilan etme ile şiddet ve kaosun bertaraf edileceği şeklinde, günah keçisinin "her şeyin teorisi"ne dönüştürülmesine karşı çıkmaktadır (Eagleton, 2019).

Kurban fenomeninin her zaman günah keçisi mekanizmasını içerdiğine dair kanıtlar da yetersizdir. Pek çok antropolojik veri, aksine, bazı kültürlerde ezici bir çoğunlukla baskın olan önemli bir kurban biçiminin, kendini feda etme, atalardan kalan borcun telafisi ya da insan yerine hayvan kurban etme fikri ile ilgili olmadığını ortaya koymaktadır. Elbette kurban törenlerinde kozmik düzenin teyit edilmesi çoğu antropolojik araştırmada elde edilmiş bir bulgudur. Ancak şiddet unsurunun kasıtlı olarak en aza indirildiği ve hatta gizlendiği de anlaşılmaktadır (Milbank, 2008).

Girard'ın eleştiri konusu edildiği bir diğer husus ise 19. yüzyılın klasik pozitivist yaklaşımının ön kabullerini sürdürüyor olmasıdır. Girard'ın çalışmaları hakkında kapsamlı bir analiz ve eleştiri sunan Milbank, Girard'ın 19. yüzyıl pozitivist düşüncesini benimsemeye devam ettiğinin göstergelerini şöyle işaret etmektedir: dinin, din öncesi ancak insani yani toplumsal bir kökenden ortaya çıktığını varsayma teşebbüsünde olması; pre-teolojik ve teolojiden bağımsız, muğlak bir Kutsal fikrinin kabulü; kurban fenomeninin özünde tek bir

⁶ Benzer bir görüş için bk. (Moses, 1996)

anlamının olduğu fikri; kurbanın dinin bir parçası olmaktan ziyade dinden önce geldiği fikri; hayvan kurbanın insan kurbanın yerini aldığı düşüncesi; kurbanın pre-dini dönemde, toplumsal bir buhrana karşı yetersiz de olsa tamamen rasyonel bir çözüm olduğu fikri. Milbank'a göre Girard'ın teorilerinde görülen bu ön kabuller, onun yaklaşımının 19. yüzyıl pozitivist altruizminin yeni bir varyantı olduğu yorumuna kapı aralamaktadır (Milbank, 2008).

Benzer doğrultuda Eagleton da Girard'ı mutlak bir ilerlemeci/işlevselci tavrı tutunması yönüyle de eleştirmektedir. Ona göre Girard, şiddet ve sonrasında işleyen günah keçisi mekanizmasına dair varsaydığı faydaları toplumsal istikrar ve toplumsal birlik ve bütünlük ile sınırlandırmaktadır. Oysa toplumsal düzenin ve bütünlüğün muhafazası çağrısı bazı durumlarda iktidar sahiplerinin bencil çıkarları için dile getiriliyor olabilir. Toplumsal çatışmalar her zaman için tehlikeli ya da olumsuz değildir (Eagleton, 2019).

Girard'ın şiddeti olumsuzluğa mahkûm etmesi Eagleton'a göre "tarihsel özgüllük pahasına satın alınmış kibirli bir ahlaki tutumdur." Girard'ın, sevgiyi şiddetten bütünüyle ayrı tutan, sevgiyi "asla şiddet yoluyla hareket etmeyen, herhangi bir şiddetin sorumlusu olmayan ve şiddete kökten karşı bir aşkınlık formu" olarak değerlendiren yaklaşımı şiddetle ilgili önemli nüansları göz ardı etmektedir. Zira masumları korumak için şiddete başvurmayı gerektiren bağlamlar da vardır. Ya da adaletsizliğin hüküm sürdüğü bir ortamda şiddete başvurarak ya da şiddete maruz kalacağını bildiği halde mücadele eden, çatışma ortamına giren şehit adaylarının ediminde sevgi ve şiddet bir nevi iç içe geçmiştir (Eagleton, 2019).

Girard'ın eleştirildiği bir diğer önemli nokta ise şiddeti açıklamada kutsal metinler ve tragedya arasında sıkışmış olmasıdır. Girard'ın bireysel ya da kolektif şiddeti açıklamada, birkaç işaret etme hariç tutulursa, şiddet ve iktidar ilişkilerine ya da siyasi bağlama dair kapsamlı bir çözümleme ya da açıklamasına eserlerinde rastlanmamaktadır. Girard insanlık tarihinde günah keçisi dizgesinin Hıristiyanlıkla birlikte, çarmıha gerilme edimiyle maskesinin düştüğünü iddia etmektedir. Ancak bu iddia ile yetinmekte ve bu olaydaki insani ve siyasi bağlamı görmezden gelmektedir (Eagleton, 2019).

Girard'ın şiddeti açıklamada geliştirdiği teoriler, farklı tarihsel ve sosyo-kültürel bağlamları göz önünde bulundurmamaktadır. Mimetik arzu ya da günah keçisi dizgesini toplumun her zaman ve her döneminde tüm kesimlerinde geçerli bir edim olarak uygulamaktadır. Dolayısıyla Girard'ın teorik açıklaması toplumsal sınıf kavramından yoksun olduğu gibi farklı sosyo-kültürel bağlamları da görmezden gelmektedir (Eagleton, 2019). Günah keçisi edimi de Girard'ın yüklediği anlamıyla ve Girard'ın iddia ettiği kadar yaygın ve tüm toplumlara genelleştirilebilir bir fenomen değildir. Yanı sıra günah keçisi fenomeninin ortaya çıktığı toplumlarda bu edim, her zaman rekabetin bastırılması ya da buhranın sona ermesi ile ilgili görünmemektedir (Milbank, 2008).

Elbette farklı toplumlarda Girard'ın anlamlandırdığı şekliyle yer alan kurban örnekleri de mevcuttur. Bunlar insan ya da ikame kurbanın öldürülmesi ya da sürgün edilmesi ve kovulması gibi daha ziyade toplumsal kurban etme ile ilgilidir. Bunun örnekleri Hindistan ve Afrika toplumlarında mevcut olmakla birlikte Girard'ın yaptığı gibi tüm toplumlara ve tüm zamanlara genelleştirilmesi bilimsel bir zayıflık olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu toplumlardaki kurban fenomeni örnekleri de Girard'ın günah keçisi teorisinde olduğu gibi

yalnızca dışlanmış ve kusurlu tiplerle sınırlı değildir. Aksine kralın kendisi dahi bağlama göre kurban edilme potansiyeli altındadır. Ancak burada da Girard'ın varsayımının aksine, a) kral taklitçi şiddetin yayılımını engellemek için öldürülmez; b) bu kurban ediminin günah keçisi yardımıyla hiyerarşik farklılıkları oluşturmakla bir ilgisi yoktur. Aksine kralın kurban edilmesiyle dışarıdan dayatılan, katı ve zorlayıcı bir yönetim ile egemen otorite teyit edilmektedir (Milbank, 2008).

Milbank'ın dikkat çektiği bir diğer husus ise Girard'ın kurbanı yalnızca insanın içsel şiddeti ile ilişkilendirerek sınırlamasıdır. Böylelikle Girard, kurbanın ölümle varoluşsal bir oyun içeren yönünü göz ardı etmektedir. Zira bazı toplumsal bağlamlarda kurban uygulamaları ölümün kendisinin insanın anlam dünyasına kazandırılması amacını taşımaktadır (Milbank, 2008).

Sonuç olarak, Girard perspektifindeki gibi, insanlık tarihi boyunca toplumsal değişimleri belirleyen günah keçisi mekanizması örnekleri tüm toplumlarda ve tüm zamanlarda görülebilir. Bu yüzden Girard'ın verdiği örnekleri genellemesi anlaşılabilir bir durumdur. Nitekim böyle bir yaklaşım aynı zamanda şiddet olgusunun belli toplumlarla ya da kültürlerle özdeşleştirilmesinin kabul edilemeyeceğini de teyit eder. Bu örneklerin ve günah keçisi mekanizmasının tüm zamanlarda ve tüm toplumlarda görülebilmesi şiddet olgusunun belli bir topluma/kültüre, zamana ve mekâna özgü olmadığını; şiddetin kültürler ve zamanlar üstü insani bir olgu olduğunu teyit etmektedir. Öte yandan, bu örneklerin genel geçerliğinden hareketle, Girard'ın insanlık tarihindeki ve günümüzdeki tüm şiddet olaylarını/olgularını mimetik arzu ve günah keçisi yaklaşımlarıyla açıklaması büyük bir akademik zayıflığı içeren indirgemeci bir yaklaşımdır. Zira insanlık tarihinin farklı zamanlarında, farklı soso-politik, dini ve kültürel bağlamlarda şiddet olayları gerçekleşmiştir. Özellikle iktidar ilişkilerini ve toplumsal sınıf farklılıklarını, savaş olgusunu göz ardı ederek yahut yüzeysel değerlendirmelerde bulundurarak teorilerini geliştirmesi önemli bir boşluğu beraberinde getirmektedir.

Girard'ın yaklaşımı, interdisipliner olması, kurban gibi son derece köklü ve çağdaş sosyal teoride arkaik toplumlara hapsedilmiş bir olguyu günümüz toplumlarıyla da ilişkilendirerek yeniden gündeme taşınması; kutsal metinleri işe koyması açısından son derece kıymetlidir ve önemli bir perspektif sağlamaktadır. Bununla birlikte özellikle iktidar ilişkileri ve şiddet kapsamında savaşın modern bağlamını da dahil edecek çalışmalara hala ihtiyaç olduğu açıktır.

KAYNAKÇA

- Agamben, G. (2017). *Kutsal İnsan: Egemen İktidar ve Çıplak Hayat* (İ. Türkmen, Çev.; 3. bs). Ayrıntı Yayınları.
- Arndt, H. (1996). Şiddet Üzerine. *Cogito*, 6-7, 7-23.
- Baudrillard, J. (2010). *Tüketim Toplumu* (H. Deliceçaylı & F. Keskin, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (1997). *Modernite ve Holocoust* (S. Sertabiboğlu, Çev.). Sarmal Yayınevi.
- Bauman, Z. (2020). *Modernlik ve Müphemlik* (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Dikmen, F. (2022). *Şehitlik: Yahudi-Hıristiyan Geleneğinde Şehitlik Olgusu*. Dby Yayınları.

- Dumouchel, P. (1988). *Violence and Truth: On the Work of Rene Girard*. Athlone Press.
- Eagleton, T. (2019). *Radikal Kurban*. Ayrıntı Yayınları.
- Einbinder, S. L. (2002). *Beautiful Death: Jewish Poetry and Martyrdom in Medieval France*. Princeton University Press.
- Eliade, M. (2024). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi I Taş Devrinden Eleusis Mysterialarına* (A. Berktaş, Çev.). Alfa Yayınları.
- Fordahl, C. A. (2017). *The Sacred and the Sovereign: A Historical Sociology of Martyrdom* [Doktora]. Stony Brook University.
- Gallese, V. (2011). The Two Sides of Mimesis: Mimetic Theory, Embodied Simulation, and Social Identification. İçinde S. R. Garrels (Ed.), *Mimesis and Science* (ss. 87-108). Michigan State University Press. <https://doi.org/10.14321/j.ctt7zt5kb>
- Girard, R. (2010). *Kültürün Kökenleri*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Girard, R. (2018). *Günah Keçisi* (I. Ergüden, Çev.). Alfa Yayınları.
- Girard, R., (2019). *Şiddet ve Kutsal* (N. Alpay, Çev.). Alfa Yayınları.
- Han, B. C. (2017). *Şiddetin Topolojisi* (D. Zaptçioğlu, Çev.; 2. bs). Metis Yayınları.
- Han, B.-C. (2024a). *Palyatif Toplum Günümüzde Acı* (H. Barışcan, Çev.). Metis Yayınları.
- Han, B.-C. (2024b). *Yorgunluk Toplumu* (S. Yalçın, Çev.). İnka Kitap.
- Hobbes, T. (2023). *Leviathan* (S. Lim, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Jacques, D. (1974). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Çev.). Johns Hopkins University Press.
- Kardeş, M. E. (2022). *Şiddet ve Politika, Felsefede Temel Tartışmalar ve Konular*. Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Kaya, M. (2019). Zygmunt Bauman ve Akışkan Modernite Kuramına Genel Bakış. *Journal of International Social Research*, 12(62), 1450-1455. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3153>
- Kearney, R. (2012). *Yabancılar, Tanrılar ve Canavarlar* (B. Özkul, Çev.). Metis Yayınları.
- Kirwan, M. (2012). Girard, Din, Şiddet ve Modernlik (B. B. Okutan & Köse, Çev.). İçinde P. B. Clark (Ed.), *Din Sosyolojisi: Çağdaş Gelişmeler*,. İmge Kitabevi.
- Machiavelli, N. (2023). *Prens* (A. Tolga, Çev.). Say Yayınları.
- Malešević, S. (2018). *Savaşın ve Şiddetin Sosyolojisi* (S. Sarı, Çev.). Hece Yayınları.
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet* (C. Muhtaroglu, Çev.). İletişim Yayınları.
- Milbank, J. (2008). Stories of Sacrifice. *Modern Theology*, 12, 91-101. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0025.1996.tb00079.x>
- Moses, R. (1996). Şiddet Nerede Başlıyor? (A. Kul, Çev.). *Cogito*, 6-7, 23-27.
- Palaver, W. (2013). *René Girard's Mimetic Theory*. Michigan State University Press.

- Riches, D. (1989). Şiddet Olgusu (D. Hattatoğlu, Çev.). İçinde D. Riches (Ed.), *Antropolojik Açıdan Şiddet* (ss. 10-42). Ayrıntı Yayınevi.
- Rousseau, J. J. (2012). *Toplum Sözleşmesi ya da Siyaset Hukuku İlkeleri* (2. bs).
- Shepkaru, S. (2005). *Jewish Martyrs in The Pagan and Christian World*. Cambridge University Press.
- Simmel, G. (2008). *Bireysellik ve Kültür* (T. Birkan, Çev.). Metis Yayınları.
- Spinoza, B. de, & Cordasco, F. (1951). *A Theologico-Political Treatise and A Political Treatise* (R. H. M. Elwes, Çev.). Dover Publications.
- Şahin, B. (2023). Kurban ve Öteki: René Girard'da Mimetik Arzu, Şiddet ve Günah Keçisi Mekanizması. *Veche*, 2(2), 76-88.
- Taşçier, F. (2023). *Siyasal Şiddet: Arendt, Foucault, Agamben*. Doruk Yayınları.
- Tuğrul, S. (2010). *Ebedi Kutsal Ezeli Kurban*. İletişim.
- Turshen, M. (2004). Definitions and Injuries of Violence. İçinde E. A. Castelli & J. R. Jakobsen (Ed.), *Interventions: Activists And Academics Respond To Violence* (ss. 29-37). Palgrave Macmillan.
- Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi. *Cogito*, 6-7, 29-36.

A THEORETICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN VIOLENCE AND SACRED FROM RENÉ GIRARD'S PERSPECTIVE

EXTENDED SUMMARY

INTRODUCTION

Violence has accompanied human societies throughout history and continues to appear in paradoxical forms: while religion, law, and politics strive to limit violence, they can also legitimize or reproduce it within their institutional logics. This paradox frames the study's central problem—how to theorize violence across domains without reducing it to a single cause.

The article examines how the phenomenon of violence is understood and interpreted through René Girard's perspective and questions the possibility of an interdisciplinary interpretation of violence.

Drawing on Girard's corpus, the study mobilizes mimetic desire, sacrificial (scapegoat) mechanisms, and the relationship between the sacred and violence to explain how individual rivalries escalate into collective crises that are temporarily resolved through surrogate-victim dynamics and ritualization. The framework is situated alongside classic and contemporary discussions of violence in sociology, anthropology, political theory, and cultural studies.

METHOD

A qualitative design was adopted. First, a literature review established conceptual and historical contours of violence; second, Girard's works were analyzed to extract core concepts; finally, these concepts were compared and critically evaluated to test their explanatory scope across social domains.

The study foregrounds the context-dependence of violence definitions and typologies, highlighting that norms and situational frames shape when an act is recognized as "violent." Drawing on Michaud's comprehensive definition, the article stresses that violence may target bodily integrity, moral integrity, property, or symbolic-cultural values; it may be direct or indirect, diffuse or organized. It also notes Chesnais' distinction between private and collective forms and the state-citizen nexus in categorizing collective violence.

FINDINGS

Girard's explanatory arc: Mimetic desire intensifies rivalry, threatening social order; collective aggression is deflected onto a substitutive victim, generating short-term cohesion and

long-term cultural forms (rituals, prohibitions). This arc clarifies how violence, the sacred, and institutional stabilization interlock.

Paradox of modernity: Despite normative commitments to peace, contemporary societies teem with representations of violence (arts, media, sports), indicating its plasticity and capacity to “withdraw into the capillaries” of social life.

Critical verdict: While comprehensive, Girard’s model is judged reductionist when it privileges mimetic rivalry and sacrificial resolution at the expense of power relations as autonomous generators of violence.

DISCUSSION AND RESULTS

The analysis affirms Girard’s value for integrating religion–sacred–violence within a single interpretive lens, yet it argues that explanations of contemporary violence must better incorporate state power, economic interests, institutional designs, and biopolitical regimes. Without these, the scapegoat mechanism risks becoming an all-purpose template that under-specifies causal heterogeneity across contexts (e.g., war-making, security apparatuses, extractive economies).

For theory: Combine Girard’s insights with frameworks centered on domination, bureaucracy, and political economy to capture how violence is reproduced beyond mimetic contagion.

For research design: Use comparative, cross-cultural analyses of sacrificial logics and their institutional residues to test scope conditions for Girardian mechanisms in modern settings.

For practice: Recognize how cultural scripts may channel aggression symbolically yet also naturalize exclusion; interventions should therefore address institutional incentives and power asymmetries, not only symbolic resolutions.

The study is conceptual and literature-based; empirical testing (multi-case or mixed-method designs) is needed to evaluate how mimetic rivalry interacts with legal–political infrastructures and media ecosystems. Future work should operationalize indicators for sacrificial displacement, measure institutional power differentials, and model how these variables mediate the emergence, escalation, and ritual containment of violence.

Tutuklu Çocukların Temel Demokratik Değerlerinin Özgür Çocuklarla Karşılaştırılması

Alev Tař¹ & Nihal Baloğlu Uğurlu^{2}*

Özet: Bu araştırmanın amacı tutuklu çocukların temel demokratik değerlerinin tespit edilerek özgür çocuklarla karşılaştırılmasıdır. Araştırma, 2021-2022 Eğitim- öğretim yılının bahar dönemi ile 2022-2023 Eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Maltepe ve Sincan cezaevlerindeki toplam 46 tutuklu çocuk ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ve özel ortaokullarındaki toplam 365 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılara veri toplama aracı olarak Uygun ve Engin (2014) tarafından geliştirilen Temel Demokratik Değerler ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, tutuklu çocukların temel demokratik değerlerden adil olma, özgüven ve işbirliği boyutunda özgür çocuklarla aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Buna karşın farklılıklara saygı değerinin özgür çocuklarda tutuklu çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde, tutuklu çocukların demokratik değerler bakımından daha fazla güçlendirilmelerinde, dahil oldukları çocuk adalet sisteminin niteliksel olarak onları topluma yeniden kazandıracak şekilde yapılandırılmasının, bunun yanı sıra toplumdaki bütün çocukların suça sürüklenmesinin engellenmesi için yapılması gerekenlerin tartışılması söz konusudur. Bu bağlamda çocukların suça sürüklenmesinin engellenmesi ve tutuklu çocukların topluma yeniden kazandırılması için hoşgörü ve tolerans değerlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel demokratik değerler, tutuklu çocuklar, özgür çocuklar, sosyal bilgiler

Geliş Tarihi: 16.06.2025 – **Kabul Tarihi:** 08.08.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2025

DOI:

Comparison of the Basic Democratic Values of Children Detained and Free Children

Abstract: The aim of this research is to determine the basic democratic values of children detained and compare them with free children. The research was conducted in the spring semester of the 2021-2022 Academic Year and the fall semester of the 2022-2023 Academic Year with a total of 46 detained children in Maltepe and Sincan prisons and a total of 365 students in state and private middle schools affiliated to the Ankara Provincial Directorate of National Education. The screening model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The Basic Democratic Values scale developed by Uygun and Engin (2014) was applied to the participants as a

¹ Alev Taş, Niğde Ömer Halisdemir University, Turkish and Social Sciences Education. ORCID: 0000-0001-8594-8404.

* **Correspondence:** nihalugurlu@ohu.edu.tr

² Nihal Baloğlu Uğurlu, Niğde Ömer Halisdemir University, Turkish and Social Sciences Education. ORCID: 0000-0002-2097-9434.

data collection tool. The obtained data were analyzed with the SPSS 26.0 statistical program. In the research, it was observed that there was no statistically significant difference between children detained and free children in terms of the basic democratic values of fairness, self-confidence and cooperation. On the other hand, it was determined that the value of respect for differences was high in free children at a level that showed a statistically significant difference from children detained. Within the framework of the results obtained, it is discussed what needs to be done to strengthen children who are detained in terms of democratic values, to structure the juvenile justice system in which they are included in a way that will qualitatively reintegrate them into society, and to prevent all children in society from being detained.

Keywords: basic democratic values, detained children, free children, social studies.

GİRİŞ

Bir toplumda demokratik değerlerin nasıl olması ve oluşması gerektiği hep gündemdedir. Demokratik değerler bireylerin toplum içerisindeki uyumlarını sağlayan başat faktörlerden biridir. Nitekim demokratik değerlere sahip olmayan bir bireyden akılcı davranması, hoşgörölü olması, işbirliği yapması, katılımcı olması veya adil davranması beklenemez. Bu davranışlara sahip olmayan bir bireyin de o topluma ne faydası olacağı tartışılabilir. Bu nedenle demokratik değerler toplumun yapıtaşı ve topluma hizmet eden bütün kamu kurumlarının odak noktası olmalıdır.

Eğitim sisteminin temelini oluşturan ve eğitim işlevini yürüten okullar demokratik değerlerin kazandırılmasını sağlayan en önemli kurumlardır. Okullar Türk Milli Eğitim sisteminin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek üzere eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirler. Bu faaliyetler sistematik bir çerçevede gerçekleşir. Türkiye’de 21. Yüzyıl Maarif Modeli ile bu çerçeve güncellenmiştir. Bu modelde dikkati çeken en önemli noktalardan biri, değer eğitimine atfedilen önemin daha da artmasıdır. Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde *huzurlu insan, huzurlu aile ve toplum ile yaşanabilir çevre* başlıklarının çeşitli değerlerle çok boyutlu olarak ele alınması söz konusudur (MEB, 2024). Her biri bir diğerinden daha az önemli olmayan değerlerin akademik eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması toplumun her yönden iyiliğini ve sürekliliğini mümkün kılar.

Değer eğitimi yalnızca örgün eğitim kurumlarının gerçekleştirebileceği bir faaliyet değildir. Yaygın eğitim kurumları da bu faaliyetleri gerçekleştirebilirler. Nitekim değer kazanımı her zaman bir plan dahilinde ve kasıtlı olarak gerçekleşmeyebilir. Bireyin bulunduğu sosyal ortamlarda tesadüfi şekilde kazandığı değerler de söz konusudur. Örneğin, bireyin kendine rol model aldığı bir kişinin değerlerini benimsemesi gibi. Öyle ise değer veya değersizlik kavramı kişinin yaşam tecrübelerine dayalı olarak gerçekleşebilen bir özelliğe de sahiptir.

Bireylerin buldukları sosyal ortamların özellikleri onların değerler bağlamında şekillenebilen bir kişilik özelliği üzerinde etkilidir. Bu nedenle dünyaya gelen her çocuğun eşit/benzer imkanlara sahip olduğu söylenemez. Çocukların değer kazanımı bakımından eğitim haklarının kullanılarak olumsuz şartların elimine edilebilmesi sağlanabilir ancak bu da her

zaman mümkün olmaz. Bir çocuğun eğitiminde okulla birlikte aile ortamı ve akran çevresinin de ele alınması gerekir. Aile ortamındaki olumsuz koşullar ya da akranlarının sahip olduğu olumsuz kişilik yapısı bir çocuğun onu suça sürükleyebilecek düzeyde kötü davranışları sergilemesine neden olabilir. Nitekim alanyazında suç eylemi nedeniyle cezaevlerinde mahkemeleri devam eden veya hüküm giymiş çocuklar aslında *suça sürüklenen çocuklar* olarak nitelendirilir. Bu bağlamda değer eğitiminin gelişimsel özellikleri bakımından dezavantajlı gruplar olarak değerlendirilen çocuklar bakımından tartışılması gerekmektedir. Nitekim her geçen gün suç işleme oranı daha fazla artan çocukların hem aile ortamında aile bireylerinde (özellikle de ebeveynler) hem de okulda (öğretmen, idareci ya da akranları tarafından) daha fazla şiddete maruz kaldıkları, aile bireylerinin suç işleme eğitimlerinin daha yüksek olduğu, akran çevrelerinin de madde bağımlılığı veya suça meyilli kişilerden oluştuğu, bununla birlikte bu çocukların akademik hayatlarının da düzensiz olup disiplin cezası alma, okuldan kaçma veya okul bırakma gibi davranışlarının daha sık olduğu alan yazında yer almaktadır. Bu faktörlerin yanında medyanın da çocuklara suç teşkil edecek düzeyde olumsuz davranışlara yönelttiği de bir gerçektir. (Ereş, 2009; Erçetin, 2009; Kaner, 1991; Öter, 2018; Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010).

Bu araştırmada ele alındığı üzere, değer eğitiminde tutuklu çocukların durumlarının ele alınması gereken başlı başına bir konudur. Nitekim bu çocukların ceza infaz kurumlarında rehabilite edilmeleri onların topluma tekrar kazandırılmaları düşüncesi üzerine kuruludur. Bu düşüncüyü uygulamaya geçirmek üzere bu kurumlarda çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin de bu kapsamda yer alması gayet doğaldır. Nitekim toplumsal saygınlığın kazanılması, güven duygusunun geliştirilmesi ve başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyulmasının sağlanması bu faaliyetler çerçevesinde önem verilen değerlerdir (Saldırım, 2011'den akt. Sarıdiken, 2014). Üstelik T. C. Adalet Bakanlığı'nın 2024 yılı faaliyet raporunda da hükümlü ve tutukluların toplumsal değerlerle uyumlu olan, kaynakları etkili bir şekilde kullanabilen, hukuk kurallarına adapte olabilen demokratik bir kişilik yapısına sahip bireyler olarak topluma yeniden kazandırılmaları amaçlanmaktadır. Öyle ise, Sosyal Bilgiler dersi ile ceza infaz kurumlarının ortak amacının bireylere toplumsal birer varlık olduklarını hatırlatmak ve bunun bir gereği olarak da sahip olmaları gereken değer, hassasiyet ve duyarlılıklara sahip olmalarını sağlamaktır. Bu misyonu gerçekleştirmek üzere tutuklu çocukların ceza infaz kurumlarındaki eğitimlerinde Sosyal Bilgiler dersinin büyük önem taşıdığı unutulmamalıdır. Ancak burada yapılan eğitimlerde tutuklu çocukların kişilik özelliklerinin değerler bağlamında ortaya koyulması gerekmektedir. Bunu yaparken "hangi değerler" gibi soruların cevabını alabilmek için onların bu parametrelerinin başka/zıt bir grupla karşılaştırılması yapılabilir. Böylece bir çocuğun suça sürüklenmesine neden olan değer kaybının neler olduğu ortaya koyulabilir ve özgür çocukların eğitimlerinde bu değerlerin üzerinde daha fazla durulabilir. Bu nedenle bu araştırmada tutuklu çocukların demokratik değerleri ortaya koyulurken onların özgür çocuklarla karşılaştırılması yapılmıştır. Öyle ise bu araştırmada cevabı aranan sorular şunlardır:

1. Ortaokul düzeyindeki Sosyal Bilgiler eğitimini alan tutuklu ve özgür çocukların temel demokratik değerleri onların özgürlük statüsüne göre değişmekte midir?
2. Ortaokul düzeyindeki Sosyal Bilgiler eğitimini alan tutuklu ve özgür çocukların

temel demokratik değerleri;

- Adil olma
- Farklılıklara saygı
- Özgüven
- İşbirliği boyutunda farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada özgür ve tutuklu çocukların demokratik değerlerinin tespiti ve her iki grubun demokratik değerlerinin birbiri ile karşılaştırılması yapılmıştır. Bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ile yapılandırılmıştır. Genel tarama modelinde evrende yer alan kişilerin sayıca çokluğu, belirli bir hedef kitleye ulaşarak onlardan veri toplamayı mümkün kılmaktadır (Karasar, 1999).

Araştırma Grubu

Araştırma verileri Sincan ve Maltepe Çocuk Cezaevinde yer alan tutuklu çocuklar ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 6 devlet ve 3 özel ortaokulda öğrenim gören özgür çocuklardan elde edilmiştir. Araştırmada ortaokullarda basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yöntemi tercih edilirken, Maltepe ve Sincan cezaevlerindeki bütün tutuklu çocuklara ulaşıldığı için amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Verilerin elde edildiği örneklem grubu ile ilgili frekans ve oranlar Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların özgürlük statüsüne göre dağılımı

Durum	f	%
Özgür	365	89
Tutuklu	46	11
Toplam	411	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 411 çocuk dahil edilmiştir. Bu çocukların 365'i (%89) özgür ve 46'sı (%11) ise tutuklu çocuklardır. Tutuklu çocukların sayısının özgür çocukların 1/10'luk kısmını nispeten aştığı aşikardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, katılımcıların özgürlük statülerini ölçmeye yönelik bir sorudan oluşmaktadır. Araştırmada ceza infaz kurumlarında bulunan çocukların birtakım sınırlılıkları araştırmanın değişken zenginliğini azaltmıştır. Nitekim bu çocuklar yalnızca erkektir ve formal bir eğitim düzenine sahip olmamalarından dolayı sınıf düzeyleri gibi bir değişken de söz konusu değildir. Bu nedenle onların özgür çocuklarla karşılaştırmalarının yapılabileceği tek ölçüt *özgürlük statüleri* olmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ikinci bölümünde ise Uygun ve Engin

(2014) tarafından geliştirilen Temel Demokratik Değerler Ölçeği yer almaktadır. Bu ölçekte 8 maddeden oluşan *farklılıklara saygı*, 7 maddeden oluşan *adil olma*, 9 maddeden oluşan *özgüven* ve 10 maddeden oluşan *işbirliği* olmak üzere 4 alt boyut bulunmaktadır. Araştırmacılar geliştirmiş oldukları ölçekte bu alt boyutların iç güvenirlik katsayılarını işbirliği boyutu için .85, özgüven boyutu için .81, farklılıklara saygı boyutu için .67 ve adil olma boyutu için .51, toplam ölçek güvenirlik katsayısını ise .90 olarak hesaplamışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik paketi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle ölçek ve alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda nonparametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir.

Alt ölçeklerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerin (frekans, yüzde, min-maks değerleri, medyan, ortalama, standart sapma) yanında nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada tutuklu ve özgür çocukların temel demokratik değerlerinin istatistiksel analizleri yapılmıştır. Bu analizler uygulanan ölçeğin hem tamamı hem de alt boyutları bakımından değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizlerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

Tutuklu ve Özgür Çocukların Temel Demokratik Değerlerinin Farklılığına Yönelik Bulgular

Tutuklu ve özgür çocukların temel demokratik değerlerinin özgürlük statülerine göre farklılığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Temel demokratik değerlerin özgürlük statüsü değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tutuklu	46	188.67	8679.00	7598.00	.307
Özgür	364	207.63	75576.00		

Tablo 2’de görüldüğü üzere tutuklu çocukların sıra ortalamaları (Tutuklu=188.67) ile özgür çocukların sıra ortalamaları arasında (Özgür=207.63) anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=7598.00. $p>0.05$). Bu durumda özgürlük statüleri çocukların temel demokratik değerleri arasında bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir.

Tutuklu ve Özgür Çocukların İşbirliği Alt Boyutuna Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Tutuklu ve özgür çocukların işbirliği değerinin özgürlük statülerine göre farklılığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’de görülmektedir:

Tablo 3. İşbirliği değerinin özgürlük statüsü değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi

sonuçları

Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tutuklu	46	198.90	9149.50		
Özgür	364	206.33	75105.50	8068.50	.688

Tablo 3'te görüldüğü üzere çocukların işbirliği alt boyutunda özgürlük statülerine göre bir farklılık yoktur ($U=8068.50$, $p>0.05$). Tutuklu çocukların sıra ortalamaları 198.90 iken, özgür çocukların sıra ortalamaları 206.33 olarak hesaplanmıştır.

Tutuklu ve Özgür Çocukların Özgüven Alt Boyutuna Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Tutuklu ve özgür çocukların özgüven değerinin özgürlük statülerine göre farklılığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır:

Tablo 4. Özgüven değerinin özgürlük statüsü değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tutuklu	46	225.08	10353.50		
Özgür	364	203.03	73901.50	7471.50	.234

Tablo 4'de görüldüğü üzere çocukların temel demokratik değerlerden özgüven alt boyutunda katılımcıların özgürlük statülerine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($U=7471.50$, $p>0.05$). Tutuklu çocukların sıra ortalaması 225.08 iken özgür çocukların sıra ortalaması ise 203.03 olarak hesaplanmıştır.

Tutuklu ve Özgür Çocukların Farklılıklara Saygı Alt Boyutuna Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Tutuklu ve özgür çocukların farklılıklara saygı değerinin özgürlük statülerine göre farklılığına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Farklılıklara saygı değerinin özgürlük statüsü değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tutuklu	46	159.97	7358.50		
Özgür	364	211.25	76896.50	6277.500	.006*

* $p<.05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere çocukların temel demokratik değerlerden farklılıklara saygı alt boyutunda özgürlük statüsüne göre anlamlı bir farklılık vardır ($U=6277.50$, $p<0.05$). Tutuklu çocukların sıra ortalaması 159.97 iken özgür çocukların sıra ortalaması 211.25 olup bu sonuç özgür çocukların farklılıklara saygı değerinin tutuklu çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tutuklu ve Özgür Çocukların Adil Olma Alt Boyutuna Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Tutuklu ve özgür çocukların adil olma değerinin özgürlük statülerine göre anlamlı bir farklılığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6. Adil olma değerinin özgürlük statüsü değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tutuklu	46	210.87	9700.00	8125.00	.744
Özgür	364	204.82	74555.00		

Tablo 6’da görüldüğü üzere çocukların temel demokratik değerlerden adil olma alt boyutunun özgürlük statülerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Tutuklu çocukların sıra ortalaması 210.87. özgür çocukların sıra ortalaması ise 204.82’dir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada temel demokratik değerlerin tutuklu ve özgür çocuklar bakımından karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen en genel sonuç temel demokratik değerlerin geneli bakımından tutuklu ve özgür çocuklar arasındaki farklılığın minimum düzeyde olmasıdır. Bu sonuç demokrasinin sürdürülebilirliği açısından olumludur. Çünkü demokrasi anlayışında eşitlik anlayışı, adaleti sağlama, özgüvene sahip olma, işbirliğini gerçekleştirme, hoşgörü ve toleransa sahip olma, farkındalıklara sahip olma ve farklılıklara saygı gösterme gibi birtakım değerlerin içselleştirilmesi gerekmektedir (Uygun ve Engin, 2014). Bu değerler bireylerin sosyalleşme sürecinde sahip oldukları tutum ve sergiledikleri davranışlar ile de doğru orantılıdır. Araştırmada her ne kadar tutuklu çocukların toplumsal yaşamla ilgili herhangi bir sorunlarından dolayı cezaevinde tutuluyor olsalar dahi suçsuzluk karinesi bağlamında değerlendirilmesi ve toplumsal yaşama tekrar kazandırılabilmesi için bu araştırmanın sonuçları ile de bağlantılı olarak olumlu yönlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Demokratik değerlerin alt boyutlarından adil olma boyutunda katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, tutuklu ve özgür çocukların adalet anlayışlarının birbiri ile benzer oldukları görülmektedir. Nolte Dorothy Law’ın Çocuk Yaşadığını Öğrenir adlı eserinde belirttiği gibi hakkına saygı gösterilen çocuk adil olmayı öğrenir (Cüceloğlu, 1979). Adil olmanın tutuklu çocuklar tarafından yorumlanması özgür çocuklardan farklı olabilir. Nitekim tutuklu çocukların içerisinde bulunduğu şartlardan dolayı adil bir yargılamaya ihtiyaçları vardır. Üstelik adil yargılanma çocuk adalet sisteminde onarıcı adalet yaklaşımı olarak nitelendirilmektedir (Karataş ve Mavili, 2019). Bu sistemde çocuğun suçu işleyen bir fail olarak değerlendirilip doğrudan cezalandırılması yerine onun sebebiyet verdiği zararın giderilmesine yönelik bir rehabilitasyon sürecine dahil edilmesi ve topluma yeniden kazandırılması söz konusudur (Baytaç, 2013). Öyle ise BM, UNICEF ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi uluslar arası ve ulusal teşkilatların vurguladığı üzere, çocuk dostu bir adalet sisteminin gerekliliklerini yerine getirmek (çocuğun seviyesine uygun yasal işlemler, onun her türlü şiddetten uzak tutulması gibi) ve yargılama sürecinin çocuğun yararının korunması bakımından makul sürede olması (Tüysüz v.d., 2010) önemlidir. Böylece çocuk adalet sisteminin tutuklu çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin minimum düzeye indirilmesi bunun yanı sıra

çocukların üstün yararı gözetilerek ve iyileştirilerek toplumsal hayata yeniden kazandırılması, onların demokratik değerler bağlamında adil olma değerini benimsemelerini sağlar.

Araştırmada demokratik değerlerden işbirliği alt boyutunda her iki grup arasında istatistiksel bir farklılık yoktur. İşbirliği sosyal bütünleşmenin önemli unsurlarından biridir. Bu kavramın alanyazında da çok boyutlu olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin işbirliğini takım çalışması bağlamında değerlendiren nitel bir araştırmada etkili takım çalışması için idarecilerin önerileri ortaya koyulurken, yöneticilerin 8'i takım içi iletişim ve uyumdan, 3'ü ise farklı fikirlere açık olunması gerektiğinden söz etmiştir (İnan, 2022). Bu sonucu işbirliğinin grup içi dinamiği artırması yönünde olumlu bir davranış olarak yorumlamak gerekmektedir. Yine işbirliği davranışlarında adalet ve güven duygusunun yüksek olması gerektiğinden de alanyazında söz edilmektedir (Güney ve Bahçekapılı, 2010). Öyle ise işbirliğine özen gösteren bireylerin birbirlerinin fikirlerine saygı göstermesi, grup bireylerinin fikirlerini olumlu karşılayarak onu cesaretlendirmesi, ama yine de eleştirileri de varsa bunu açık, anlaşılır ve uygun bir dille yapabilmesi, ayrıca kendi fikirlerinin her zaman beğenilmeyeceğini kabullenerek fikirlerinin eleştirilmesine de açık olması ve gruptan bağımsız hareket etmemesi davranışlarını göstermesi gerekir (Slavin, 1994'ten akt., Arslan, 2020). İşbirliği olumlu bir duygusal tepkidir. Bir grup içerisinde işbirliği grup üyelerinin birbirleri ile uyumlu olmalarının bir yansımasıdır. Aksi takdirde suç eylemine kadar gidebilecek sosyal sorunlar yaşanabilir. Öyle ise bu araştırmada olduğu gibi suça yönelen çocuklar bağlamında bu değerini iyi bir şekilde ortaya koyulması gerekmektedir.

Araştırmada tutuklu ve özgür çocuklar arasında istatistiksel olarak farklılık gösteren tek demokratik değer farklılıklara saygı alt boyutu olarak tespit edilmiştir. Farklılıklara saygı değeri akla ilk hoşgörüyü ve toleransı getirir. Bu değer içselleştirilmediğinde bireyin karşısındaki kişiyi kendisi ile uzlaşmayan bir düşüncesi veya eyleminden dolayı anlayışla karşılaşması mümkün değildir. Üstelik hoşgörüsüzlük ve toleranssızlık ileri düzeyde gerçekleşip sonu suç eylemine gidecek kadar şiddetli de olabilir. Nitekim bu araştırmada tutuklu çocukların hangi eylemlerinden dolayı ceza infaz kurumunda oldukları bilinmese de bu değer üzerinden özgür çocuklarla aralarında istatistiksel olarak farklılık olması, onların farklılıklara saygı değerinin güçlendirilmesine ihtiyaçlarının olduğu düşüncesini desteklemektedir. Farklılıklara saygı değeri aynı zamanda ayrımcılık düşüncesinin elimine edilmesi için de gereklidir. Ayrımcılık kendisinden farklı olanı ötekileştirmektir. Bu nedenle kültürel çeşitliliğin olduğu yerlerde farklı etno-kültürel özelliğe sahip bireylerin etnik kimlikleri nedeni ile karşı tarafı şüphe ile karşılaşması mümkündür. Göçmenlerin ev sahibi toplum içerisinde suç unsuru teşkil edebilecek davranışları yansıma olasılığının yüksek olduğu iddiası da bu sebeple ortaya atılmıştır (Kızmaz, 2018).

Demokratik değerler olarak ele alınan son değer de özgüven olup, bu değerde de gruplar arasında bir farklılık yoktur. Bireyin özgüven gelişimi okul öncesi dönemden itibaren şekillenmeye başlar. Ne var ki, ebeveyn davranışlarının çocuğun özgüven kazanmasında etkisi büyüktür. Otoriter ebeveynlerin disiplin uygulamalarının katı ve cezaya yatkın olması çocukların özgüvenini düşürücü ve onların ceza eylemine yönelik tepkilerinin daha fazla onaylayıcı olmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle ceza sistemini doğal karşılayan ve benimseyen bireylerin suç eylemine yönelik risk alma düzeyleri de daha fazla olabilmektedir.

Yine aile içi ilişkiler de çocukların özgüven duygusu üzerine etkili olabilmektedir. Özellikle aile içi şiddet çocukların özgüven duygularını zedeleyebilmektedir (Kaya ve Taştan, 2020). Her şekilde özgüvenin benlik algısı ile ilişkili olduğu bir gerçektir. Araştırmalar benlik algısı yüksek bireylerin özgüvenlerinin de daha fazla yüksek olduğunu dile getirmektedir (Sevim ve Artan, 2021). Bu bireylerin sosyal ortamlarda prososyal davranış sergileme düzeyleri daha yüksektir.

Sonuç olarak, demokratik değerler evrenseldir ve bu değerleri taşıma potansiyeli olan tek varlık insandır. Bireylerin her ne şartla olursa olsun bu değerlere uygun bir yaşam sürmesi erdemliliktedir. Değerlerin yitimi ise toplum tarafından istenmedik davranışların gerçekleşmesine yol açar. Bu durum hem yetişkinler hem de çocuklar için geçerlidir. Ne var ki çocukların suç teşkil edecek düzeyde olumsuz davranışları, gelişimsel özellikleri dikkate alınarak farklı bir çerçevede ele alınır. Bu bağlamda anti-demokratik davranışlar gösteren ve bu davranışlarının suç teşkil eden bir nitelikte olduğu tutuklu çocuklar konusu her zaman gündemdedir. Tutuklu çocukların bu araştırmada elde edilen sonuçlar bakımından değerlendirilmesi yapıldığında en fazla farklılıklara saygı değerlerinin güçlendirilmesine ihtiyaç vardır. Böylece karşıt görüşlere ve eylemlere yönelik hoşgörü ve toleranslarının daha fazla artırılması mümkün olacaktır. Bunun için öncelikle öğrencilerin kalıpyargılarının ve önyargılarının azaltılması gerekmektedir. Yakın ve uzak çevrelerindeki bireyleri daha yakından tanımalarına fırsat tanınarak onların kendilerine ait bir kimliklerinin olduğu ve onların yaşantılarına saygı duyulması gerektiği benimsetilmelidir. Bunun yanısıra çocukların demokratik ortamlarda kendilerini farklı şekillerde ifade edebilmeleri sağlanabilmelidir. Drama etkinlikleri bunlardan biridir (Topçubaşı, 2016). Konuşma halkası, görüş geliştirme, akvaryum gibi eğitim teknikleri de yine bu amaca hizmet eder.

KAYNAKLAR

- Adalet Bakanlığı. (2024). *Ceza infaz kurumları ile tutukevleri işyurtları kurumu 2024 yılı faaliyet raporu*.
<https://iydb.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/280220251650182024%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- Arslan, A. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı. In A. Dönger (Ed.), *Eğitim Bilimleri, Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler II* (pp. 42-63). IVPE.
- Baytaz, A. B. (2013). Onarıcı adalete genel bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 117-129.
- Cüceloğlu, D. (1979). *İnsan İnsana*, İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.
- Erçetin, Ş. (2006). *Çocuk ve Suç*. Ankara: Hegem Yayınları.
- Ereş, F., (2009). Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(17), 88-96.
- İnan, M. (2022). *Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin okullarda takım çalışmalarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Güney, Ş., & Bahçekapılı, H. G. (2010). İnsanlarda özgeci işbirliğinin psikolojik ve beyinsel temelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 29-38.
- Kaner, S. (1991). Suçlu çocuklara/gençlere ve sorunlarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 169-186.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z., ve Mavili, A. (2019). Çocuk adalet sisteminde suça sürüklenen çocuklara yönelik uygulamalarda karşılaşılan sorunlar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(45), 1013-1044.
- Kaya, N., ve Taştan, N. (2020). Özgüven üzerine bir derleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10(2), 297-312.
- Kızmaz, Z. (2018). Göç ve suç arasında bir ilişki var mı?: Bütüncül bir bakış. *BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 562-599.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler öğretim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>.
- Öter, A. (2018). Çocuk suçluluğunun toplumsal nedenlerine sosyolojik bir bakış (Antalya örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 739-769
- Sarıdiken, M. (2014). *Hükümlü ve tutukluların meslek edindirme faaliyetlerinin iş yaşamlarına etkisi: Maltepe ceza infaz kurumları kampüsünde örnek çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Sevim, K., ve Artan, T. (2021). Yüksek ve düşük benlik saygısını etkileyen faktörler. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(2), 109-121.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167- 182.
- Topcubaşı, T. (2016). Farklılıklara saygı eğitiminde öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrencilerle yürütülebilecek etkinlikler, *International Journal of Eurasian Education And Culture*, 1, 33-45.
- Tüysüz, A., Yenisey, F., Koçyıldırım, G., Güven, İ., Salih Fırat, M., Karakaya, N., Acar, N., Ziyalar, N., Ejderoğlu, Ö., & Akço Bilen, S. (2010). *Suçta sürüklenen çocuklara hukuki yardım eğitimci el kitabı*. <https://cocukhaklari.barobirlik.org.tr>.
- Uygun, S., ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 2021-2031.

COMPARISON OF THE BASIC DEMOCRATIC VALUES OF CHILDREN DETAINED AND FREE CHILDREN

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

The characteristics of the social environments in which individuals are located affect personality for them trait about values. Therefore, it cannot be said that every child born into the world has equal/similar opportunities. In terms of children's value acquisition, it is possible to eliminate negative conditions by using their right to education, but this is not always. In a child's education, the family environment and peer environment should also be addressed along with the school. Negative conditions in the family environment or the negative personality structure of their peers can cause a child to exhibit bad behaviors that can lead him to crime. Indeed, in the literature, children whose trials are ongoing in prisons due to criminal acts or who have been convicted are actually described as children who are dragged into crime. In this context, value education should be discussed in terms of advantaged and disadvantaged groups.

As discussed in this research, the situation of children in custody is a subject in itself that needs to be addressed in value education. Indeed, the rehabilitation of these children in penal institutions is based on the idea of reintegrating them into society. Various activities are carried out in these institutions to put this idea into practice. It is quite natural that education and training activities are also included in this scope. Indeed, gaining social respect, developing a sense of trust and ensuring respect for the rights and freedoms of others are the values given importance within the framework of these activities (Saldırım, 2011 as cited in Sarıdiken, 2014). Moreover, in the 2024 activity report of the Ministry of Justice of the Republic of Turkey, it is aimed to reintegrate convicts and detainees into society as individuals with a democratic personality structure who are compatible with social values, can use resources effectively and can adapt to legal rules. Therefore, the common goal of the Social Studies course and penal institutions is to remind individuals that they are social beings and, as a requirement of this, to ensure that they have the values, sensitivities and sensitivities. In order to realize this mission, it should not be forgotten that the Social Studies course is of great importance in the education of detained children in penal institutions. However, in the education provided here, the personality traits of detained children should be revealed in the context of values. In doing so, in order to get answers to questions such as "which values", these parameters of theirs can be compared with another/opposite group. Therefore, in this study, while revealing the democratic values of detained children, they were compared with free children.

MODEL

This research was structured with the general scanning model, one of the descriptive research methods. The research data were obtained from children in custody in Sincan and Maltepe Juvenile Prisons and free children studying in 6 state and 3 private middle schools affiliated with the Ankara Provincial Directorate of National Education. While simple probability (random) sampling method was preferred in secondary schools in the research, since

all children in custody in Maltepe and Sincan prisons were reached, purposive sampling method was applied. Data collection tool used in the study includes the Basic Democratic Values Scale developed by Uygun and Engin (2014). This scale has 4 sub-dimensions. These are respect for differences, fairness, self-confidence and cooperation. The scale includes 34 items. The data obtained in the study were analyzed using the SPSS 25.0 statistical package.

RESULTS

In this study, the existence and comparison of basic democratic values in terms of detained and free children were made. The most general result obtained from the study is that the difference between detained and free children in terms of basic democratic values in general is at a minimum level. In terms of sub-dimensions, except for the dimension of respect for differences, the difference between the groups in other values is not statistically significant. The difference in the dimension of respect for differences is significant in favor of free children. These results are positive in terms of the sustainability of democracy. Because in the understanding of democracy, some values such as the understanding of equality, ensuring justice, having self-confidence, realizing cooperation, having tolerance and toleration, having awareness and respecting differences need to be internalized (Uygun and Engin, 2014).

In conclusion, democratic values are universal and the only being that has the potential to carry these values is human. The loss of values leads to the occurrence of behaviors that are not desired by society. This situation is valid for both adults and children. However, children's negative behaviors that constitute a crime are addressed in a different framework, taking into account their developmental characteristics. In this context, the issue of detained children who exhibit anti-democratic behaviors and whose behaviors constitute a crime is always on the agenda. When the detained children are evaluated in terms of the results obtained in this research, their greatest need is to strengthen the values of respect for differences. In this way, it will be possible to further increase their tolerance and tolerance towards opposing views and actions.

Investigating the Relationships Between Teachers' Attitudes Towards Professional Development and Their Professional Learning Together with Their Reflective Thinking Tendency*

*Elif Alkar^{1**} & İrem Namlı Altıntaş²*

Abstract: In the present study, the relationships among teachers' attitudes towards professional development, professional learning, and reflective thinking tendencies were investigated. In the study designed using a relational survey model, the Attitude Towards Professional Development Scale, the Teacher Professional Learning Scale, and the Reflective Thinking Tendency Scale were used as data collection tools. The data were obtained from a total of 132 teachers working in public schools located in the city center of Isparta Province. The relevant data were analyzed using the SPSS software. In the analyses, independent samples t-tests, one-way ANOVA, Mann–Whitney U tests, Kruskal–Wallis tests, and Pearson correlation analyses were conducted. The results indicated significant and positive relationships between teachers' attitudes towards professional development, their professional learning, and their reflective thinking tendencies. Additionally, significant differences were found in teachers' professional learning levels based on the total number of students in the school (Collaboration sub-dimension) and their voluntary participation in professional development training (Collaboration and Reaching out to the Knowledge Base sub-dimensions). These differences favor teachers working in schools with higher student populations (500–1000 students) and those who voluntarily participate in professional development programs. Finally, significant differences were found in teachers' reflective thinking tendencies—specifically in the sub-dimensions of Continuous and Purposeful Thinking, Being an Investigator, and Career Perspective—based on the total number of students in their schools. These differences also favor teachers working in schools with higher student populations.

Keywords: teacher education, professional knowledge and skills, attitudes toward professional development, professional learning, reflective thinking

Geliş Tarihi: 07.07.2025 – **Kabul Tarihi:** 17.09.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.09.2025

DOI:

¹ **Elif Alkar**, Van Yüzüncü Yıl University, Department of Turkish and Social Science Education. ORCID: 0000-0002-5048-6470.

* Bu araştırmanın özeti 20-23 Mayıs 2024 tarihleri arasında Trakya Üniversitesi'nde düzenlenen 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

****Correspondence:** elifalkar@gmail.com

² **İrem Namlı Altıntaş**, Süleyman Demirel University, Department of Turkish and Social Science Education. ORCID: 0000-0002-3398-5366.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile Mesleki Öğrenme ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Özet: Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları ile mesleki öğrenme ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği, öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ve yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Veriler, Isparta il merkezindeki devlet okullarında görev yapan 132 öğretmenden elde edilmiştir. İlgili veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, mann-whitney u testi, kruskal wallis testi ve pearson analizi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki öğrenme ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyi ile okulun toplam öğrenci sayısı (işbirliği alt boyutu) ve mesleki gelişim eğitimine gönüllü katılım durumlarına göre (işbirliği alt boyutu ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutu) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar yüksek öğrenci sayısının olan (500-1000 arası) ve gönüllü mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin lehinedir. Son olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile (sürekli ve amaçlı düşünme, araştırmacı ve mesleğe bakış alt boyutları) okullarındaki toplam öğrenci sayısı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık da okulunda yüksek öğrenci sayısının olduğu öğretmenlerin lehinedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, mesleki bilgi ve beceri, mesleki gelişime yönelik tutum, mesleki öğrenme, yansıtıcı düşünme

INTRODUCTION

The renewed social structure and educational practices bring into question the necessity of teachers' development in terms of knowledge and skills. Pre-service training may be insufficient for knowledge of the values, achievements and skills of this day and age. It has become a prerequisite for teachers to have updated knowledge in their fields, master different teaching methods, and better understand their own weaknesses and strengths for their professional development.

Professional development refers to the planned actions of a teacher regarding the teaching process (Steinert, 2000). These actions are a set of efforts that are often supported by the school administrator and require collaboration with other teachers (Little, 1993). Guskey (2002) divided the factors affecting teachers' professional development into three: classroom practices, learning outcomes and change in student beliefs. It is possible for teachers to discover themselves through continuous development in their profession (Cafarella & Zinn, 1999), ensure continuity of learning (Chiriboga, 2003), and improve student achievement and behavior (Harootunian & Yargar, 1980). All these professional development outcomes can be achieved through teachers' continuous

professional learning (Jansen in de Wal et al., 2014). Teachers with a high level of professional development are more open to improving their professional performance skills. These teachers feel the importance of teaching more deeply and their job satisfaction also increases (Craft, 2002). In this context, the continuous professional development of teachers is one of the important factors in improving schools, increasing teacher quality, and ensuring student learning (Opfer & Pedder, 2011).

Professional learning is defined as the whole of practices in which teachers collaborate regularly, update their teaching with the feedback they receive from other teachers, and transfer the knowledge to their students and colleagues (Liu et al., 2016). In the professional learning process, the school principal, teacher motivation, educational policies, teachers' personality traits, school climate and culture, and colleague collaboration are all actively involved (Neves de Jesus & Conboy, 2001). It is possible for the teachers to support their own development through continuous learning and adapt to the education policies of the present era. In this process, teachers' personal and professional development progresses by supporting their learning and having reflective thinking skills.

Reflective thinking (Mok, 2010), which is a part of professional development, was initially defined by John Dewey as "an active persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" (Dewey, 1933). The basic understanding of reflective thinking, based on today's constructivist teaching approach, is that the teacher analyzes their performance by asking themselves questions (Korthagen, 2011). For this reason, the qualities that a teacher are required to have been open-mindedness, responsibility and sincerity (Valli, 1997). Teachers are clearly faced with many choices every day, such as how to organize the classroom and curriculum, how to interpret student behavior, and how to protect learning time (Danielson et al., 2009). The basic skill they need in order to solve all these problems is to be able to reflect on implementing/evaluating the teaching process. Therefore, teachers can be supported to make different sense of their teaching practices, produce alternatives, be open to criticism, professional development and innovations, and be forward-thinking by evaluating the positive and negative aspects of the learning-teaching process (Rodgers, 2002).

A quality education system can be achieved by having quality teachers (Darling-Hammond & Synder 2000). This is only possible with teachers who support professional learning and development with reflective thinking skills. It is clear from the studies available in the relevant literature that there is a strong relationship between student success and teacher qualifications (Darling-Hammond & Synder, 2000; Heafner, 2019). It is possible for a teacher to develop them professionally through the increasing experience and examination of his or her own teaching practices. The teachers who tend to think reflectively relate theory to practice using a variety of sources of knowledge, examine their own practices and school policies in order to become better

teachers, and use new evidence to reevaluate their decisions. These developments contribute to the professional development and learning of teachers.

As far as the common denominators of teachers' reflective thinking and professional learning in their professional development are concerned, it is remarkable that no study has been encountered on this subject in the relevant literature. When the factors affecting the professional development of teachers in studies on the subject are analyzed, it is clear that reflective thinking tendency (Chen & Seng, 1992; Maksimović & Osmanović, 2019), professional experience (Zhang et al., 2021), collaboration (Dodman, 2022; Hipp & Huffman, 2003; Kwakman, 2003; Ware & Kitsantas, 2007), financial gains (Alkar et al., 2023) and personal characteristics (Gemedä & Tynjälä, 2015) are effective. In this regard, the present study examined the relationship between teachers' attitudes towards professional development and their professional learning and reflective thinking tendencies, and the socio-demographic variables that may have an impact on these. The questions to be answered within the scope of the study are as follows:

1. What are the teachers' attitudes towards professional development, the levels of their professional learning and their reflective thinking tendencies?
2. Do the teachers' attitudes towards professional development, professional learning levels and reflective thinking tendencies differ by socio-demographic variables?
3. Is there a significant relationship between the teachers' attitudes towards professional development and their professional learning levels and reflective thinking tendencies?

METHODOLOGY

Research Design

Since the teachers' attitudes and tendencies were described quantitatively in the study, a correlational survey design was utilized. In this context, the relationship between quantitative variables (two or more) was aimed to be determined by correlation coefficient (Fraenkel et al., 2012).

Participant Group

The participant group consisted of a total of 132 branch teachers teaching in public secondary schools in the city center of Isparta province in the 2022-2023 academic year. Simple random sampling was utilized to create the participant group because the population group was very large. Therefore, it was aimed to easily perform the evaluation process and calculate sampling errors. The socio-demographic characteristics of the participant group are illustrated in Table 1.

Table 1. Socio-demographic Characteristics of the Participants.

	Variables	N	%
Branch	Science	14	10.6
	English	13	9.8

	Maths	14	10.6
	Classroom teaching	34	25.8
	Social studies	10	7.6
	Turkish	19	14.4
	Other	28	21.2
Gender	Male	42	31.8
	Female	90	68.2
	Bachelor's degree	111	84.0
	Master's degree	21	16.0
Duration of seniority in the profession	1-5	5	3.8
	6-10	16	12.1
	11-15	39	29.5
	16-20	29	22.0
	over 21	43	32.6
Total number of students in the school	500 and below	57	43.2
	Between 500-1000	75	56.8
Voluntary participation in professional training	Yes	103	78.0
	No	29	22.0
Total		132	100.0

* The numerical distribution of other branches is as follows: Computer and Instructional Technologies (f=7), Religious Culture and Ethics (f=6); Guidance and Psychological Counseling (f=5), Visual Arts (f=4), Music Education (f=3), Preschool Education (f=2), and Physical Education (f=1).

Data Collection Tools and Analysis

Attitude Scale Towards Professional Development: The scale developed by Torff et al. (2005) was adapted by Özer and Beycioğlu (2010). The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the five-point likert scale consisting of six items was calculated as .784. Factor analysis conducted after the scale, which originally had nine items, was translated into Turkish revealed a single-factor structure ranging from 0.433 to 0.827.

Teacher Professional Learning Scale: The scale developed by Liu et al. (2016) was adapted into Turkish by Gümüş et al. (2018). The scale consists of 4 dimensions and 27 items. Additionally, the internal consistency coefficient was calculated as .92 for the entire scale and .82, .83, .85, and .77 for the subscales, respectively. After adaptation, the Cronbach Alpha value of the scale is .92. The fit indices of the model obtained as a result of the confirmatory factor analysis of the scale were examined, and it was found that the four-factor model had RMSEA = .072, AGFI = .81, GFI = .85, NFI = .94, CFI = .96, SRMR = 0.040, and RMR = .061.

Reflective Thinking Tendency Scale (RTTS): The scale developed by Semerci (2007) consists of 35 items. After adaptation, the Cronbach's alpha coefficient of the scale is .90. According to the factor analysis results, KMO value of the RTTS was 0.91 and the value of Barlett test was 6811.46 ($p < .05$). In this scale, there are 7 factors. The results of the RTTS show that total correlation of items changed between 0.31 and 0.61 and it was found that the test-retest correlation was 0.74 ($p < .01$) and split half correlation coefficient was 0.77 ($p < .01$). The scale consisted of 20 negative and 15 positive items.

The data obtained in the study were analyzed using the SPSS program. In the analyses, independent t-test and one-way analysis of variance, Mann-Whitney U tests, Kruskal Wallis tests and pearson analyse were applied.

Validity and Reliability

In this study, descriptive statistical methods were used when evaluating the data. Cronbach's alpha was calculated to test the reliability of the scales. The Cronbach alpha values were calculated as 0.80 for the Attitudes Towards the Professional Development Scale, 0.92 for the Teacher Professional Learning Scale and 0.94 for the Reflective Thinking Tendency Scale. In the study, skewness and kurtosis values were examined to determine whether the scale data were normally distributed, and the results are presented in Table 2.

Table 2. Skewness and Kurtosis Values of Scale Data

	Descriptives	Skewness	Kurtosis
Attitude Scale Towards Professional Development			
		-1.254	1.121
Teacher Professional Learning Scale	Collaboration	-0.161	-0.715
	Reflection	-0.054	-0.664
	Experimentation	-0.578	-0.039
	Reaching out to the knowledge base	-0.400	0.605
Reflective Thinking Tendency Scale	Continuous and purposeful thinking	-1.422	1.180
	Open-mindedness	-1.277	1.191
	Questioning and effective teaching	-1.557	1.174
	Teaching responsibility and scientificness	-1.951	3.608
	Being an investigator	-1.281	1.346
	Being proactive and sincere	-1.539	1.318
	Career perspective	-0.953	1.031

It is important to examine whether skewness and kurtosis coefficients fall within specific ranges to assess the normality of the data. As stated by George and Mallery (2001), a skewness coefficient between -1 and 1 is considered an acceptable indicator of normality. A kurtosis coefficient between -2 and 2 is considered another indicator of normality. As shown in Table 2, the data in this study generally exhibit a normal distribution. Only the "Teaching responsibility and scientificness" dimension did not exhibit a normal distribution. "Ethical approval of the study was obtained by "Süleyman Demirel University Ethics Committee" on 15/03/2022 in accordance with the decision numbered 118/3."

RESULTS

In this section, descriptive statistical values for the scales included in the study are first presented. Next, the effects of teachers' socio-demographic variables on their attitudes towards professional development, professional learning levels, and reflective thinking tendencies are

investigated. Finally, this section focuses on the degree of the relationships among the scales. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 3.

Table 3. Descriptive Statistical Values of the Scales Used in the Study

Scale and Dimensions	X	sd
Attitude Scale Towards Professional Development	3.86	0.56
Teacher Professional Learning Scale	4.28	0.42
Collaboration	4.36	0.49
Reflection	4.21	0.48
Experimentation	4.40	0.51
Reaching out to the knowledge base	4.14	0.51
Reflective Thinking Tendency Scale	4.26	0.42
Continuous and purposeful thinking	4.09	0.72
Open-mindedness	4.61	0.49
Questioning and effective teaching	4.66	0.52
Teaching responsibility and scientificness	4.20	0.91
Being an investigator	4.24	0.72
Being proactive and sincere	4.26	0.67
Career perspective	4.27	1.09

According to Table 3, the participants' mean score on the Professional Development Attitude Scale was 3.86; on the Teacher Professional Learning Scale, it was 4.28; and on the Reflective Thinking Tendencies Scale, it was 4.26. Among the sub-dimensions, the highest mean score was observed in the Experimentation sub-dimension of the Teacher Professional Learning Scale (4.40), while in the Reflective Thinking Tendencies Scale, it was the Questioning and Effective Teaching sub-dimension (4.66). The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 4.

Table 4. Comparison of Attitude Scale Towards Professional Development Scores by the Socio-Demographic Characteristics

Variables		X	sd	Test value	p
Branch	Science	4.10	0.45	1.129***	0.350
	English	4.36	0.36		
	Maths	4.11	0.53		
	Classroom teaching	4.26	0.37		
	Social studies	4.29	0.45		
	Turkish	4.40	0.44		
	Other	4.23	0.38		
Gender	Male	3.76	0.63	-1.493**	0.138
	Female	3.91	0.53		
Education level					

Duration of seniority in the profession	Bachelor's degree	3.86	0.58	-0.467**	0.641
	Master's degree	3.92	0.49		
	1-5 years	4.20	0.25	0.735***	0.570
	6-10 years	3.83	0.49		
	11-15 years	3.79	0.59		
16-20 years	3.94	0.43			
	over 21 years	3.86	0.66		
Total number of students in the school	500 and below	3.90	0.53	0.631**	0.529
	Between 500-1000	3.83	0.59		
Voluntary participation in professional training	No	3.83	0.74	1.911**	0.058
	Yes	3.91	0.58		
	No	3.69	0.39		

“*p<0.05, ** Independent t-test, ***One-way analysis of variance”

According to Table 4, there was no statistically significant difference between teachers' demographic characteristics and their total scores on the Professional Development Attitude Scale. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 5.

Table 5. Comparison of Teacher Professional Learning Scale Scores by the Socio-Demographic Characteristics of the Participants

Variables		<u>X</u>	sd	Test value	p
Branch	Science	4.10	0.45	1.27***	0.276
	English	4.36	0.36		
	Maths	4.11	0.53		
	Classroom teaching	4.26	0.37		
	Social studies	4.29	0.45		
	Turkish	4.40	0.44		
	Other	4.34	0.38		
Gender	Male	4.26	0.39	-0.311**	0.756
	Female	4.28	0.43		
Education level	Bachelor's degree	4.27	0.42	-0.289**	0.773
	Master's degree	4.30	0.45		
Duration of seniority in the profession	1-5	4.17	0.29	0.331**	0.857
	6-10	4.31	0.38		
	11-15	4.22	0.47		
	16-20	4.32	0.41		
	over 21	4.30	0.41		
Total number of students in the school	500 and below	4.24	0.40	0.873**	0.352
	Between 500-1000	4.30	0.43		
Voluntary participation in professional training	Yes	4.32	0.41	2.152**	0.033*
	No	4.13	0.44		

*p<0.05, **Independent t-test, *** One-way analysis of variance

Independent samples t-tests and one-way ANOVA were conducted to compare the Teacher Professional Learning Scale scores based on socio-demographic characteristics, as shown in Table 5. Accordingly, the mean scores on the Teacher Professional Learning Scale were statistically significantly different for teachers who voluntarily participated in professional development training compared to those who did not. No statistically significant differences were found among the other variables. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 6.

Table 6. The Relationships Between Participants' Socio-Demographic Characteristics and the Collaboration and Reflection Sub-Dimensions of the Teacher Professional Learning Scale

Variables	Collabration		Reflection		
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
Branch	Science	3.99	0.53	4.09	0.51
	English	4.58	0.43	4.19	0.45
	Maths	4.23	0.47	4.19	0.52
	Classroom teaching	4.32	0.46	4.19	0.44
	Social studies	4.42	0.49	4.16	0.56
	Turkish	4.54	0.55	4.34	0.51
	Other	4.39	0.40	4.24	0.50
	Test value		2.687***		0.431***
p		0.057*		0.857	
Gender	Male	4.32	0.51	4.18	0.52
	Female	4.37	0.48	4.23	0.47
	Test value		-0.621**		-0.556**
	p		0.536		0.579
Education level	Bachelor's degree	4.35	0.50	4.21	0.48
	Master's degree	4.37	0.43	4.21	0.56
	Test value		-0.119***		0.052***
	p		0.905		0.959
Duration of seniority in the profession	1-5	4.13	0.14	4.06	0.37
	6-10	4.19	0.59	4.31	0.48
	11-15	4.37	0.49	4.13	0.56
	16-20	4.44	0.44	4.20	0.43
	over 21	4.37	0.50	4.28	0.46
	Test value		0.992***		0.760***
p		0.415		0.553	
Total number of students in the school	500 and below	4.25	0.47	4.17	0.51
	500-1000	4.44	0.49	4.24	0.47
	Test value		-2.310**		-0.908**
	p		0.022*		0.365
Voluntary participation in professional training	Yes	4.40	0.48	4.25	0.48
	No	4.20	0.49	4.07	0.48
	Test value		2.036**		1.798**
	p		0.044*		0.074

“*p<0.05, **Independent t-test ***One-way analysis of variance”

Table 6 shows that there are statistically significant differences in the Collaboration subscale scores of the Teacher Professional Learning Scale based on the total number of students

in the school and participants' voluntary participation in professional training ($p < .05$). Participants working in schools with a student population between 500 and 1000 have higher scores on the "Collaboration subscale" than those in schools with 500 or fewer students. Participants who voluntarily participated in professional development training had higher scores on the "Collaboration subscale" than those who did not. No statistically significant differences were found among the other variables. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 7.

Table 7. The Relationships Between Participants' Socio-Demographic Characteristics and the Experimentation and Reaching Out to the Knowledge Base Sub-Dimensions of the Teacher Professional Learning Scale

Variables	Experimentation		Reaching out to the knowledge base		
	\bar{X}	sd	\bar{X}	sd	
Branch	Science	4.25	0.47	4.11	0.47
	English	4.65	0.63	4.23	0.53
	Maths	4.13	0.62	3.89	0.68
	Classroom teaching	4.41	0.50	4.21	0.46
	Social studies	4.34	0.59	4.08	0.57
	Turkish	4.49	0.43	4.01	0.48
	Other	4.44	0.41	4.29	0.46
	Test value	1.592***		1.267***	
p	0.155		0.277		
Gender	Male	4.42	0.48	4.12	0.45
	Female	4.39	0.53	4.14	0.54
	Test value	0.316**		-0.217	
	p	0.753		0.829	
Education level	Bachelor's degree	4.40	0.51	4.12	0.51
	Master's degree	4.37	0.49	4.26	0.53
	Test value	0.277 ***		-1.163 ***	
	p	0.782		0.247	
Duration of seniority in the profession	1-5	4.36	0.57	4.13	0.36
	6-10	4.51	0.44	4.22	0.49
	11-15	4.33	0.54	4.07	0.51
	16-20	4.49	0.49	4.13	0.59
	over 21	4.36	0.52	4.17	0.49
	Test value	0.672***		0.330***	
Total number of students in the school	500 and below	4.39	0.51	4.15	0.48
	500-1000	4.41	0.51	4.13	0.54
	Test value	-0.245**		0.282**	
	p	0.807		0.779	
Voluntary participation in professional training	Yes	4.43	0.50	4.19	0.49
	No	4.30	0.55	3.96	0.56
	Test value	1.223**		2.151**	
p	0.224		0.033*		

“* $p < 0.05$. ** Independent t-test *** One-way analysis of variance”

According to Table 7, there are statistically significant differences between the participants' voluntary participation in professional training and their scores on the Reaching out to the

knowledge base dimension of the Teacher Professional Learning Scale ($p < .05$). Accordingly, participants who voluntarily participated in professional development training had higher scores on the Reaching out to the knowledge base subscale than those who did not participate. No statistically significant differences were found among the other variables. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 8.

Table 8. The Comparison of the Total Scores on the Reflective Thinking Tendency Scale Based on Participants' Socio-demographic Characteristics

Variables		Reflective Thinking Tendency Scale			
		\bar{X}	SD	Test value	p
Branch	Science	4.24	0.71	1.534 ***	0.196
	English	4.35	0.56		
	Maths	4.30	0.54		
	Classroom teaching	4.34	0.54		
	Social studies	4.29	0.66		
	Turkish	4.35	0.61		
	Other	4.39	0.55		
Gender	Male	4.31	0.52	-0.356**	0.722
	Female	4.35	0.60		
Education level	Bachelor's degree	4.33	0.57	-478**	0.634
	Master's degree	4.39	0.50		
Duration of seniority in the profession	1-5	3.72	0.85	1.534***	0.196
	6-10	4.38	0.54		
	11-15	4.37	0.53		
	16-20	4.35	0.59		
	over 21	4.33	0.56		
Total number of students in the school	500 and below	4.15	0.70	-3.299**	0.001*
	500-1000	4.47	0.40		
Voluntary participation in professional training	Yes	4.36	0.53	1.091**	0.277
	No	4.23	0.69		

“* $p < 0.05$. ** Independent t-test *** One-way analysis of variance”

According to Table 8, there is a statistically significant difference in the total scores on the Reflective Thinking Tendency Scale based on the total number of students in the school. This difference favors participants working in schools with a student population between 500 and 1000. No statistically significant differences were found among the other variables. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 9.

Table 9. The Comparison of the Reflective Thinking Tendency Scale Sub Dimension Scores by the Socio-Demographic Characteristics of the Participants

Variables		Continuous and purposeful thinking		Open-mindedness		Questioning and effective teaching	
		\bar{X}	sd	\bar{X}	sd	\bar{X}	sd
Branch	Science	4.63	0.53	4.56	0.47	4.64	0.67
	English	4.72	0.39	4.69	0.43	4.58	0.49
	Maths	4.60	0.46	4.56	0.42	4.60	0.46

	Classroom teaching	4.64	0.67	4.56	0.58	4.68	0.46
	Social studies	4.58	0.49	4.48	0.40	4.63	0.53
	Turkish	4.68	0.46	4.66	0.52	4.72	0.39
	Other	4.74	0.46	4.71	0.48	4.74	0.46
	Test value	0.334***		0.495 ***		0.242***	
	p	0.918		0.811		0.962	
Gender	Male	3.99	0.70	4.57	0.54	4.60	0.59
	Female	4.14	0.73	4.64	0.47	4.70	0.48
	Test value	-1.098 **		-0.759 **		-0.990**	
	p	0.274		0.449		0.324	
Education level	Bachelor's degree	4.09	0.72	4.60	0.50	4.65	0.52
	Master's degree	4.13	0.74	4.69	0.45	4.76	0.47
	Test value	-0.217 **		-0.750 **		0.845**	
	p	0.828		0.455		0.399	
Duration of seniority in the profession	1-5	3.29	0.97	4.33	0.50	4.36	0.62
	6-10	4.29	0.60	4.58	0.49	4.74	0.46
	11-15	4.11	0.68	4.68	0.44	4.70	0.46
	16-20	4.07	0.79	4.68	0.40	4.69	0.46
	over 21	4.12	0.69	4.56	0.58	4.62	0.60
	Test value	1.935 ***		0.858 ***		0.646***	
p	0.109		0.491		0.630		
Total number of students in the school	500 and below	3.84	0.92	4.54	0.52	4.61	0.57
	500-1000	4.28	0.43	4.67	0.47	4.70	0.47
	Test value	-3.322 **		-1.578 **		-0.992**	
	p	0.001 *		0.117		0.323	
Voluntary participation in professional training	Yes	4.12	0.67	4.64	0.47	4.70	0.51
	No	3.99	0.88	4.52	0.55	4.52	0.53
	Test value	0.922**		1.213**		1.726**	
	p	0.358		0.227		0.087	

“*p<0.05. ** Independent t-test, ***One-way analysis of variance”

Table 9 shows that there is a statistically significant difference in the “Continuous and Purposeful Thinking” subscale scores according to the total number of students in participants’ schools ($p<.05$). Participants working in schools with a student population between 500 and 1000 scored higher on the “Continuous and Purposeful Thinking” subscale than those working in schools with 500 or fewer students. No statistically significant differences were found among the other variables. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 10.

Table 10. The Comparison of the Reflective Thinking Tendency Scale Sub-Dimension Scores by the Socio-Demographic Characteristics of the Participants

Variables		Being an investigator		Being proactive and sincere		Career perspective	
Branch	Science	4.20	0.87	4.09	0.79	4.14	1.03
	English	4.23	0.78	4.29	0.61	4.38	1.06
	Maths	4.19	0.72	4.25	0.60	4.39	1.10
	Classroom teaching	4.19	0.73	4.43	0.52	4.35	1.04
	Social studies	4.35	0.70	4.30	0.67	3.90	1.43
	Turkish	4.22	0.77	4.14	0.82	4.13	1.18
	Other	4.30	0.67	4.21	0.73	4.32	1.05
	Test value	0.115***		0.662***		0.364***	
p	0.994		0.681		0.901		
Gender	Male	4.26	0.61	4.37	0.52	4.18	1.08

	Female	4.23	0.77	4.21	0.72	4.31	1.09
	Test value	0.239**		1.246**		-0.625**	
	p	0.812		0.215		0.533	
Education level	Bachelor's degree	4.23	0.74	4.25	0.67	4.27	1.11
	Master's degree	4.28	0.62	4.32	0.70	4.26	0.93
	Test value	-0.285 **		-0.369 **		0.009**	
	p	0.776		0.712		0.993	
Duration of seniority in the profession	1-5	4.67	0.52	3.65	1.24	3.80	1.64
	6-10	3.50	0.97	4.14	0.61	4.38	1.01
	11-15	4.26	0.76	4.30	0.66	4.26	1.05
	16-20	4.31	0.63	4.34	0.58	4.26	1.19
	over 21	4.29	0.73	4.30	0.66	4.29	1.04
	Test value	1.474 ***		1.348***		0.271***	
	p	0.214		0.256		0.896	
Total number of students in the school	500 and below	3.96	0.86	4.13	0.80	4.01	1.34
	500-1000	4.44	0.52	4.36	0.53	4.46	0.80
	Test value	-3.712 **		-1.894 **		-2.256**	
	p	0.000*		0.061*		0.027*	
Voluntary participation in professional training	Yes	4.28	0.70	4.25	0.64	4.30	1.07
	No	4.10	0.80	4.29	0.76	4.14	1.16
	Test value	1.167**		-0.272**		0.713**	
	p	0.246		0.786		0.477	

“*p<0.05, ** Independent t-test, *** One-way analysis of variance”

Table 10 shows that the scores for the Being an Investigator and Career Perspective subscales reveal statistically significant differences based on the total number of students in participants' schools ($p<0.05$). Accordingly, participants working in schools with a student population between 500 and 1000 scored higher on the “Being an Investigator” and Career Perspective subscales than those working in schools with 500 or fewer students. No statistically significant differences were found among the other variables. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 11.

Table 11. The Results of the Mann–Whitney U Test Conducted to Compare the “Teaching Responsibility and Scientificness” Subscale Scores of the Reflective Thinking Tendency Scale

Variables	Group	Teaching Responsibility and Scientific Dimension					
		N	Mean	Ranks	Sum Ranks	U	p
Gender	Male	42	63		2636	1733	0.437
	Female	90	68		6143		
Education level	Bachelor's degree	113	67		7538	1051	0.880
	Master's degree	19	65		1241		
Total number of students in the school	500 and below	57	61		3465	1812	0.130
	Between 500-1000	75	71		5314		
Voluntary participation in professional training	Yes	103	66		6806	1450	0.809
	No	29	68		1972		

“*p<0.05.”

According to Table 11, a non-parametric Mann–Whitney U test was conducted to compare the Teaching Responsibility and Scientificness subscale of the Reflective Thinking Tendency

Scale, which did not exhibit a normal distribution (see Table 2), with socio-demographic variables. Accordingly, no statistically significant differences were found between the Teaching Responsibility and Scientificness subscale scores and participants' gender, education level, total number of students in the school, and voluntary participation in professional training. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 12.

Table 12. The Results of the Kruskal–Wallis Test Conducted to Compare the “Teaching Responsibility and Scientificness” Subscale Scores of the Reflective Thinking Tendency Scale

Variables	Teaching Responsibility and Scientific Dimension					
	Group	N	Mean Ranks	sd	X ²	p
Branch	Science	14	63	6	2.109	0.909
	English	13	66			
	Maths	14	58			
	Classroom teaching	34	68			
	Social studies	10	75			
	Turkish	19	73			
	Other	28	64			
Duration of seniority in the profession	1-5	5	40.70	4	2.544	0.564
	6-10	16	67.72			
	11-15	39	66.42			
	16-20	29	66.53			
	Over 21	43	69.09			

“*p<0.05.”

According to Table 12, a non-parametric Kruskal–Wallis test was conducted to compare the Teaching Responsibility and Scientificness subscale of the Reflective Thinking Tendency Scale, which did not exhibit a normal distribution (see Table 2), with socio-demographic variables. Accordingly, no statistically significant differences were found between the Teaching Responsibility and Scientificness subscale scores and participants' seniority or fields of study. The data obtained as a result of the analyses are illustrated in Table 13.

Table 13. Pearson correlation analysis results demonstrating the relationships between “Teachers’ Attitudes Towards Professional Development” and “Professional Learning” and “Reflective Thinking Tendencies”

Scale and Dimensions		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Attitude scale towards professional development	r	1.000	0.296*	0.246*	0.168	0.207	0.275*	0.027	0.221*	0.267*	-0.005	0.175*	0.146	0.015	0.132
	p	-	0.001	0.004	0.055	0.017	0.001	0.756	0.011	0.002	0.955	0.045	0.094	0.869	0.132
2.Collaboration	r		1.000	0.633	0.533	0.482	0.777	0.195*	0.241*	0.351*	0.122	0.252*	0.299*	0.173*	0.271*
	p		-	0.000	0.000	0.000	0.000	0.025	0.005	0.000	0.162	0.004	0.000	0.048	0.002
3.Reflection	r			1.000	0.673	0.656	0.918	0.297*	0.312*	0.438*	0.163	0.302*	0.305*	0.183*	0.341*
	p			-	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.062	0.000	0.000	0.035	0.000
4.Experimentation	r				1.000	0.667	0.829	0.265*	0.343*	0.432	0.157	0.272*	0.375*	0.136	0.333*
	p				-	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000	0.072	0.002	0.000	0.120	0.000
5.Reaching out to the knowledge base	r					1.000	0.824	0.163	0.260*	0.401*	0.048	0.145	0.188*	0.095	0.209*
	p					-	0.000	0.062	0.003	0.000	0.582	0.098	0.031	0.276	0.016
6.Teacher professional learning	r						1.000	0.280*	0.342*	0.483*	0.149	0.294*	0.342*	0.179*	0.346*
	p						-	0.001	0.000	0.000	0.088	0.001	0.000	0.040	0.000
7.Continuous and purposeful thinking	r							1.000	0.452	0.293	0.795	0.770	0.696	0.695*	0.874*
	p							-	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
8.Open-mindedness	r								1.000	0.791	0.441	0.532	0.482	0.473	0.695
	p								-	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
9.Questioning and effective teaching	r									1.000	0.282	0.443	0.387	0.373	0.572*
	p									-	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000
10.Teaching responsibility and scientificness	r										1.000	0.852	0.747	0.725	0.893*
	p										-	0.000	0.000	0.000	0.000
11.Being an investigator	r											1.000	0.777	0.738	0.925*
	p											-	0.000	0.000	0.000
12.Being proactive and sincere	r												1.000	0.598	0.834*
	p												-	0.000	0.000
13. Career perspective	r													1.000	0.807*
	p													-	0.000
14. RTTS	r														1.000
	p														-

“*p<0,005;”

Table 13 shows that there are significant positive differences between teachers' attitudes toward professional development and their levels of professional learning and reflective thinking tendencies. These differences were also identified in the sub-dimensions.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aims to examine the relationship between secondary school teachers' attitudes toward professional development and their tendencies toward professional learning and reflective thinking across different subject areas. The results revealed that teachers' attitudes toward professional development were at a moderate level and that variables such as subject area, gender, educational level, years of professional experience, number of students in the school, and voluntary participation in professional development programs did not have a significant effect on these attitudes. Altun and Yengin-Sarpkaya (2021) state that teachers tend to adopt an outcome-oriented approach in their professional development processes, may encounter challenges related to locally organized in-service training, and often focus primarily on the practical execution of their profession. However, professional development is a long-term and continuous process that unfolds over the course of many years. Aydemir and Uslu (2023) associate professional development with lifelong learning and emphasize that teachers should possess a high level of motivation for continuous learning throughout their careers. Çavuş et al. (2024) attribute the factors hindering professional development to a range of administrative challenges. They identify the primary obstacles in the professional development process as economic constraints; difficulties in meeting the educational demands of a constantly changing and evolving era; challenges in adapting to new systems and skills; negative societal perceptions of the teaching profession; and deficiencies in undergraduate education and ministry-led initiatives. Hürsen (2012) state that female teachers' attitudes toward professional development were more positive than those of male teachers, Yalçın İncik and Akbay (2018) emphasized that gender, seniority, the school from which teachers graduated, and participation in professional development activities had no effect on teachers' professional development. On the other hand, Eroğlu (2019) state that female teachers participated in reflective activities more than male teachers. Eroğlu (2019) also state that single teachers participate in updating activities more than married teachers, teachers with the lowest professional seniority (1-5 years) participate in sharing activities more frequently than all other groups, and art/sports teachers participate the least in collaboration activities.

In the current study, teachers' professional learning levels were found to be high. It was determined that teachers' professional learning levels were not significantly influenced by their field of study, gender, educational background, or years of professional experience. On the other hand, significant differences were found in teachers' professional learning levels based on the total number of students in the school (Collaboration subscale) and their voluntary participation in professional development training (Collaboration and Reaching out to the knowledge base subscales). These differences favored teachers working in schools with a

student population between 500 and 1000, as well as those who voluntarily participated in professional development training. Similar findings have been reported in the literature, indicating that classroom teachers' professional learning levels do not significantly differ by gender or educational background (Karasu et al., 2023). Professional learning has been associated with factors such as the availability of professional development opportunities, willingness and openness to learn, professional satisfaction, and high levels of motivation (Gemeda & Tynjälä, 2015). Bahous et al. (2016) conceptualize teachers' professional learning as encompassing both formal, structured programs and informal processes, such as reflecting on teaching practices and on what has been learned. In this regard, the absence of a clear and compelling vision for teachers in public schools remains one of the major obstacles to school improvement efforts (Robertson, 2011). Başol (2024) states that teachers require professional learning activities in areas such as technology integration, classroom management, instructional methods and techniques, and the use of teaching materials and resources.

The teachers' reflective thinking tendencies were found to be high, and the primary factor influencing this tendency was identified as the total number of students in the school. According to the total number of students in participants' schools, significant differences were observed in the subscale scores for Continuous and Purposeful Thinking, Being an Investigator, and Career Perspective. Participants working in schools with a student population between 500 and 1000 scored higher on the scale compared to those in schools with 500 or fewer students. Accordingly, teachers working in schools with a larger student population appear to utilize reflective thinking skills more effectively than those working in schools with fewer students. On the other hand, variables such as subject area, gender, educational background, professional seniority, and voluntary participation in professional training were not found to significantly affect teachers' reflective thinking tendencies. This outcome may be attributed to the fact that teachers in more crowded schools are likely to encounter a greater number of challenges involving students, parents, colleagues, and administrators. Indeed, in order for a teacher to engage in reflection, they must first encounter a problem and then generate alternative solutions (Dewey, 1933; Rodgers, 2002). Chen and Seng (1992) noted that individuals with greater subject knowledge, skills, or professional experience tend to develop reflective thinking skills more rapidly. Relevant literature suggests that gender has an influence on reflective thinking tendencies, with female teachers reported to use reflective thinking skills more frequently than their male counterparts (Berkant & Mansuroğlu, 2023). In addition, STEM education has been reported to foster the development of reflective thinking among preschool teachers (Samur & Altun-Yalçın, 2021). Çarkıt and İplik (2021) indicate that Turkish teachers view reflective thinking skills as essential for students, particularly in terms of knowledge transfer, self-awareness, and evaluative abilities. In another study, preschool teachers' reflective thinking tendencies were found to be relatively high and were reported to vary significantly based on age, gender, and professional seniority (Balibay, 2024).

Another key finding of this study is the existence of significant and positive relationships between teachers' attitudes toward professional development and their professional learning and reflective thinking tendencies. According to this finding, establishing collaboration, transferring learned knowledge to both similar and novel situations, and

accessing relevant information are considered to have a positive impact on professional development. In addition, factors such as professional self-perception, continuous and purposeful thinking, open-mindedness and critical inquiry, effective teaching practices, and forward-thinking attitudes contribute to professional development. Studies on this subject have revealed significant relationships between teachers' attitudes toward their profession and reflective thinking tendencies (Kozikoğlu & Gönülal, 2020; Yumuşak, 2015). This finding clearly indicates that collective measures implemented in schools can lead to positive outcomes from both individual and societal perspectives. One of the strongest indicators of this alignment is student achievement. Indeed, one of the most effective ways to observe a teacher's professional development is through students' positive behaviors and academic performance (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Heafner, 2019).

The results indicate that teachers' attitudes toward professional development are moderate, while their levels of professional learning and reflective thinking tendencies are high. It can be said that the total number of students in the school and voluntary participation in professional development training have an effect on teachers' levels of professional learning. The main factors affecting teachers' reflective thinking tendencies were found to be variables such as gender, educational background, professional seniority, and voluntary participation in professional training. Significant and positive relationships were found between teachers' attitudes toward professional development and their professional learning and reflective thinking tendencies.

Recommendations

- ✓ The study did not reach a sufficient number of participants from each branch group. In this context, it may be recommended that researchers undertake studies covering all branch levels.
- ✓ The study found that voluntary participation had positive effects on cooperation and access to information. Therefore, it may be recommended that teachers participate in professional development programs, prioritizing their personal motivation.
- ✓ Regular sharing of information and experiences with colleagues within the school or on online platforms can increase both collaboration skills and professional satisfaction among teachers. Sharing meetings within schools or between schools can be organized to benefit from the experiences of teachers working with larger student groups.

REFERENCES

- Alkar, E., Namlı Altıntaş, I., & Dalkılıç-Kaya, R. (2023). A qualitative research study on the professional job satisfaction of secondary school teachers in various fields. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(3), 732-752.
- Aydemir, R. S., & Uslu, B. (2023). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim özyeterlikleri ile ilişkisi: Edremit ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 201-221.

- Bahous, R., Busher, H., & Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban Lebanese primary schools. *Teacher Development*, 20(2), 197-212.
- Bilbay, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(243), 1527-1548.
- Başol, Ö. (2024). *Öğretmenlerin mesleki öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Berkant, H. G., & Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116.
- Caffarella, R. S., & Zinn, L. F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework for barriers and supports. *Innovative Higher Education*, 23, 241-254
- Chen, A., & Seng, S. (1992, April). *On improving reflective thinking through teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Chiriboga, C. (2003). Administration 101: Evaluation of a professional development program. *New Directions for Community Colleges*, 123, 73-81.
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Çarkıt, C., & İplik, Y. (2021). Ortaokul Türkçe derslerinde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 497-524.
- Çavuş, H., Dayı, N., Küçüksungurludan, K., & Karakaş, F. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinin incelenmesi. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 120-136.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Neves de Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Danielson, C., Axtell, D., & Bevan, P. (2009). *Implementing the framework for teaching in enhancing professional practice*. ASCD.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dodman, S. L. (2022). Learning, leadership, and agency: A case study of teacher-initiated professional development. *Professional Development in Education*, 48(3), 398-410.
- Eroğlu, M. (2019). *Investigation of the relationship between teachers' participation in professional development and the attitudes toward professional development, readiness*

- for selfdirected learning and supportive school characteristics* [Doctoral thesis]. Inonu University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gemeda, F. T., & Tynjälä, P. (2015). Exploring teachers' motivation for teaching and professional development in Ethiopia: Voices from the field. *Journal of Studies of Education*, 5(2), 169-186.
- George, D., & Mallery, P. (2001). SPSS for windows. *Needham Heights, MA: A Pearson Education*.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. ř. (2018). Adaptation of teacher professional learning scale to Turkish: The validity and reliability study. *Journal of Education and Humanitarian Sciences: Theory and Practice (EIBD)*, 9(17), 107-124.
- Heafner, T. L. (2019). Teacher effect model for impacting student achievement. In *Pre-Service and In-Service Teacher Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 433-449). IGI Global.
- Hipp, K. A., & Huffman, J. B. (2003, January). *Professional learning communities: Assessment –Development – Effects*. Paper presented at the Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.
- Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards Professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425.
- Jansen in de Wal, J., A. van den Beemt, R. L. Martens, and P. J. den Brok. (2017). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by selfdetermination theory?" *Studies in Continuing Education* 42(1), 17-39.
- Karasu, G., Işık, M., Karabulut, A., & Özşahin, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 156-170.
- Korthagen, F. A. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Kozikoğlu, İ., & Gönülal, H. (2020). The relationship between teachers' reflective thinking tendencies and their attitudes towards teaching profession. *Journal of the Faculty of Education of Erzincan University*, 22(3), 573-589.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129. doi:10.2307/1164418

- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A., & Echeverría, M. D. P. P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211-221.
- Maksimović, J., & Osmanović, J. S. (2019). Teachers' self-concept and its benefits for science education. *Journal of Baltic Science Education*, 18(1), 98-107.
- Mok, I. A. C. (2010). Towards a reflective practice: The case of a prospective teacher in Hong Kong. *Journal of Mathematics Education*, 3(2), 25-39.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities*. Gardner-Webb University.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher College Record*, 104(4), 842-886. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Samur, E., & Yalçın, S. A. (2021). STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Altun, B., & Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. <https://doi.org/10.26466/opus.932403>
- Semerci, Ç. (2007). Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1369.
- Steinert, Y. (2000). Faculty development in the new millennium: Key challenges and future directions. *Medical Teacher*, 22(1), 44-50. doi:10.1080/01421590078814
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820-830.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.

- Yalçın İncik, E., & Akbay, S. E. (2018). A study for secondary school teachers: Their attitudes towards professional development activities and education needs. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1653-1676.
- Yumuşak, G. K. (2015). Reflective thinking tendencies of preservice teachers and their attitudes towards the teaching profession. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 466-481. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000206>
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714-731.2