ULUSLARARASI MULTİDİSİPLİNER AKADEMİK ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

ARALIK 2021
CİLT: 8 SAYI: 3

JOURNAL OF INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY ACADEMIC RESEARCHES

DECEMBER 2021
VOLUME: 8 ISSUE: 3

www.joimar.com
2022

HAKKIMIZDA

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi 2014 yılında yayın hayatına girmiştir. Dergi yılda 3 kez olmak üzere Mayıs, Ağustos ve Aralık aylarında elektronik olarak yayımlanır. Derginin yayın kabul ettiği temel alanlar eğitim bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve spor bilimleridir. Dergimize yayınlanması için belirtilen bu alanlara uygun olan özgün makale, derleme, kitap bölümü ve olgu sunumları gönderilebilir.

Dergide yayınlanması için kabul edilen akademik çalışmalar dergi web sitesinde elektronik olarak yayınlanır. Dergiye gönderilen akademik çalışmalar editörün onayından geçtikten sonra hakem değerlendirmesi için alana hâkim hakemlere yönlendirilir. Her akademik çalışma en az iki hakem değerlendirmesine tabi tutulur. Editör gerekli gördüğü durumlarda akademik çalışmayı ikiden daha fazla hakemin değerlendirmesine sunabilir. Ancak şartlar ne olursa olsun hem editör hem de derginin diğer yönetim organları hiçbir makaleye dergide yayınlanması için öncelik vermez. Ayrıca her akademik çalışma konu ile ilgili hakemlere yönlendirilirken editör veya dergi yönetim organlarının hakemlerin kararları üzerinde etkide bulunmaları söz konusu olamaz.

Günümüzde akademisyenler başta olmak üzere akademik çalışmalar yapan diğer bilim insanlarının en fazla karşılaştıkları sorunların başında akademik çalışmalarının uzun değerlendirme sürelerine tabi tutulması gelmektedir. Dergimiz bilim insanlarının bu sorunu ortadan kaldırmak ve dergiye gönderilen akademik çalışmalara ilişkin hakem görüşlerinin en kısa sürede neticelenmesi için gerekli hassasiyeti göstermektedir. Bunun yanında dergimiz aşağıda yer alan indeks ve dizinlerde taranmaktadır.

International Scientific Indexing
International Institute of Organized Research
Advanced Science Index
Indian Science Index
Infobase Index
General Impact Factor
Scientific Indexing Services
Türk Eğitim İndeksi
Eurasian Scientific Journal Index
Open Academic Journals Index
Directory of Indexing and Impact Factor
Cite Factor Academic Scientific Journals
Researchbib Academic Resource Index
Bibliothekssystem Universität Hamburg
World Catalogue of Scientific Journals
SJIF Scientific Journal Impact Factor
Scholarsteer Scholary Information
Cosmos Impact Factor
Academic Keys
İdeal Online
Acar Index
Jifactor

ABOUT US

Journal Of International Multidisciplinary Academic Researches entered into the life in 2014.It is published electronically in May, August and December, three times a year. Base fields of the journal are educational sciences, social sciences, health sciences and sport sciences. Unique articles, collections, book sections and case reports can be sent to the journal for publication. Academic studies accepted for the publication on the articles are published on the journal website electronically. Academic studies sent to the journal are directed to the specialist referees after it was certifiec by the editor. Each academic study is subjected to at least two referee assessmentsWhen the editor finds the evaluation of the study necessary, he can send the study to referees more than two. However, under all circumstances, both the editor and the other managing bodies of the articles can not give priority to any article to be published on the journal. Furthermore, while every academic study is directed to the referees interested in the topic, the editor or managing bodies of the journal can't have any effect on the decisions of the referees.

In this day and time, particulary academicians and other scientists doing academic researches say that the most common difficulty they encountered during their researches was that the academic studies had been subjected to long assessment process. Our journal displays the necessary sensitivity in order to clear the problems and provide the academic studies with results as soon as possible. Additionally, our journal is scanned in the folowing indexes and lists.

International Scientific Indexing
International Institute of Organized Research
Advanced Science Index
Indian Science Index
Infobase Index
General Impact Factor
Scientific Indexing Services
Index of Turkish Education
Eurasian Scientific Journal Index
Open Academic Journals Index
Directory of Indexing and Impact Factor
Cite Factor Academic Scientific Journals
Researchbib Academic Resource Index
Bibliothekssystem Universität Hamburg
World Catalogue of Scientific Journals
SJIF Scientific Journal Impact Factor
Scholarsteer Scholary Information
Cosmos Impact Factor
Academic Keys
İdeal Online
Acar Index
Jifactor

ULUSLARARASI MULTİDİSİPLİNER AKADEMİK ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
(E-ISSN: 2149-2166)

YAYIN KURULU

EDİTÖR	**Kurum**
Hakan Hekim	Hekim Yayınevi
YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ	
Mesut HEKİM	Hekim Yayınevi
SEKRETARYA	
Mehmet TOKGÖZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Oğuz GÜRKAN	Bozok Üniversitesi
Servet REYHAN	Siirt Üniversitesi
Yılmaz YÜKSEL	Erzurum Teknik Üniversitesi
HAKEM KURULU	
Dr. Ahmet ŞAHİN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Ahmet TALİMCİLER	Ege Üniversitesi
Dr. Akmaral İBRAYEVA	M. Kozybayev Kuzey Kazakistan Devlet Üniversitesi
Dr. Arzu Gürdoğan	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Asiye Ayben Çelik	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Ayfer AYDINER BOYLU	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Dr. Barbaros Serdar ERDOĞAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Doğan Bıçkı	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Dolunay ŞENOL	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Elif BOZYİĞİT	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Emre SERİN	Siirt Üniversitesi
Dr. Erdi Kaya	Akdemiz Üniversitesi
Dr. Esma ESGİN GÜNDER	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Feda Rehimov Hannanoğlu	Akü Devlet Üniversitesi
Dr. Georgi GAGANİDZE	Ivane Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi
Dr. Gökhan ÇOBANOĞLU	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Gönenç HONGUR	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Gül ÖZKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Gülay GÜNAY	Karabük Üniversitesi
Dr. Gülten HERGÜNER	Sakarya Üniversitesi
Dr. Hale YAMANER OKTAN	Ege Üniversitesi
Dr. Hande ŞAHİN	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Hanna STAKHEYENA	Boğaziçi Üniversitesi
Dr. Hayri AYDOĞAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Hilal Yıldırır Keser	Uludağ Üniversitesi
Dr. Huriyet Bilge	Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Kadri Yılmaz ERDAL	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Mehmet ŞAHİN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Metin SAYIN	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Mir Hamid Sleaihan	Islamic Azad University, Iran Üniversitesi
Dr. Modammad Ahmad Qudah	University of Jordan Üniversitesi
Dr. Muharem Cufta	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Murat ÇALIŞOĞLU	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Murat GÖK	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Murat KEÇE	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Mustafa TALAS	Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Nihada Delibegović Džanić	University of Tuzla, Bosniaand Herzegovina Üniversitesi
Dr. Nilgün VURGUN	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Nurten DİNÇ	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Özkan YILDIZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Özkan YILDIZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Perihan ŞARA	Uşak Üniversitesi
Dr. Semra AKAR ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Dr. Semra TETİK	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Sırrı Cem DİNÇ	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Sibel ERKAL	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Suat KOLUKIRIK	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Tamara Merkulova VYKTOROVNA	Khrakiv Ulusal Üniversitesi
Dr. Tonguç VARDAR	Uludağ Üniversitesi
Dr. Turan IŞIK	Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Türkay Türkoğlu	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Zafer Durdu	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Zeynel TURAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

	Sayfalar
Toplumsal Cinsiyet Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi **Yazarlar:** Hüseyin CERTEL, Öznur KES	**1-14**
Elit Seviyedeki Taekwondo Sporcularının Fizyolojik Özelliklerinin İncelenmesi **Yazar:** Oğuzcan ÖZAY	**15-23**
Spor ve Spor Eğitiminin 21. Yüzyıl Becerileriyle İlişkisi **Yazarlar:** Fatih HANOĞLU, Canan SAYIN TEMUR	**24-36**
Belh Hanefi Fıkıh Ekolü (Yayılma Süreci ve Sebepleri) **Yazar:** Khudayberen HABIBULLAH	**37-50**
Kişilik Bozukluklarının Gelişiminde Çocukluk Çağı Travmalarının Rolü **Yazar:** Dişad ALTUN	**51-64**

TABLE OF CONTENTS

	Pages
Examining The Perception Of Gender In Terms Of Various Variables **Authors:** Hüseyin CERTEL, Öznur KES	**1-14**
Investigation Of Physiological Features Of Elite Level Taekwondo Athletes **Author:** Oğuzcan ÖZAY	**15-23**
The Relationship Of Sports And Sports Education With 21st Century Skills **Authors:** Fatih HANOĞLU, Canan SAYIN TEMUR	**24-36**
Belh Hanefi Fiqh School (Dispreading Process And Reasons) **Author:** Khudayberen HABIBULLAH	**37-50**
The Role Of Childhood Trauma In The Development Of Personality Disorders **Author:** Dilşad ALTUN	**51-64**

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi / Eylül-Ekim-Kasım-Aralık Cilt: 8 Sayı:3
Journal of International Multidisciplinary Academic Researches / Sep-Oct-Nov-Dec Volume: 8 Issue: 3
2021
www.joimar.com

TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINING THE PERCEPTION OF GENDER IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

***Hüseyin CERTEL[1], Öznur KES[2]**

[1]Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Isparta, Türkiye
[2]Süleyman Demirel Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, Isparta, Türkiye
***e-mail:** oznukes@gmail.com

ÖZET
Cinsiyet kavramı "bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiyi ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik" olarak tanımlamaktadır. Toplumsal cinsiyet (gender) ise, kadın ve erkek olarak dünyaya gelen bireylerin hayatları boyu rollerinin tanımlandığı alandır. Toplumsal cinsiyet için kültürden kültüre farklı anlamlandırmalar olsa da evrensel olarak kadın erkek arasındaki ayrım ve farklı roller tüm kültürlerde karşımıza çıkar. Bu çalışmada toplumsal cinsiyet algısının yaş, eğitim durumu, cinsiyet gibi değişkenler ile ilişkisi tespit edilmek istenmektedir. Cinsiyet türleri, cinsiyete bağlı roller ve cinsiyet farklılıklarının yaşam tarzı ve çeşitli değişkenlerle toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişki de araştırma kapsamındadır.
Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, toplumsal cinsiyet, çeşitli değişkenler

JEL KODU: I23

ABSTRACT
The concept of gender defines it as "a feature of creation, sex, sex, which gives the individual a separate role in reproductive work and distinguishes between male and female". Gender, on the other hand, is the are a where the roles of individuals who are born as men and women are defined throughout their lives. Although there are different meanings for gender from culture to culture, the distinction and different roles between men and women are universally encountered in all cultures. In this study, it is desired to determine the relationship between gender perception and various variables such as age, educational status, and gender. The relationship between gender types, gender-related roles and lifestyle of gender differences and gender perception with various variables is within the scope of the research.
Key Words: Sexuality, gender, various variables

JEL CODE: Z12

GİRİŞ

Yaşadığımız evrende insanlar iletişimi daha net, açık ve anlaşılır hale getirmek için kavramları, türleri ve cinsleri gruplandırarak sınıflandırırlar. Bir sınıflandırma da insanları kadın ve erkek olarak gruplandırmada görülür. Anne karnından itibaren kişinin yaşamının şekillenmesi göz önüne alınacak olursa, cinsiyet bu yaşamın bir ilk adımıdır. Bir başka değişle cinsiyet, erkek ve kadın olmanın biyolojik alt yapısını, bedenlerdeki farklılıkları ve anatomi ile ilgili bilgileri ifade eder. Toplumsal cinsiyet (gender), kadın veya erkek olarak dünyaya gelmiş bireylerin yaşadıkları toplum içerisinde onlara yüklenen görev ve sorumluluklardır (Dökmen, 2021). Cinsiyet sadece biyolojik bir olgu iken, toplumsal cinsiyet birçok değişkenden etkilenebilir. Toplum ortak mekân, zaman ve kültürde birlikte yaşayan birçok insanı içine alan geniş bir kavram olarak düşünülecek olursa, toplumsal cinsiyet de bu kadar geniş çapta düşünülmesi gereken bir kavramdır. Toplumun oluşup gelişebilmesi için

sosyalleşme şarttır. Bireyin sosyalleşebilmesi için içinde yaşadığı toplumla kendini özdeşleştirmesi ve ortak bir paydada buluşuyor olabilmesi gerekmektedir. Burada etkili olan paydaların basında gelenekler, adetler, roller ve statüler gelir. Toplumsallaşma ve sosyalleşmenin bir paydaşı da cinsiyet ve cinsiyet rollerinin belirlenmesi, öğrenilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Toplumsal cinsiyet, kadınlara ve erkeklere yüklenen rollerin yansımadır (Akkaş, 2019). Kavramlar detaylı olarak incelendiğinde, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını birbirlerinden ayırmak çok mümkün değildir. Aslında toplumsal cinsiyet, cinsiyet temele alınarak zamanla gelenekler ve toplum yapısı ile kalıplaşmış yargılar barındıran bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet olarak kadın ve erkekten beklenenler, cinsiyetlere yüklenen anlam, fiziksel ve psikolojik olarak kadın veya erkekten beklenenden farklı değildir (Türkmenoğlu & Vefikuluçay, 2018) . Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin getirdiği birtakım dayatmalar olarak karşımıza çıkar. Bu dayatmalar bireylerin aile yaşamından başlayarak meslek, eğitim, sosyal yaşam, evlilik hayatı gibi birçok alanda kadın ve erkeğe toplumsal cinsiyet rolleri kalıp yargıları yükler. Bu kalıp yargılar yaşanılan kültürden kültüre, toplumdan topluma değişir. Kız veya erkek olarak dünyaya gelen çocuk, içinde yaşadığı aileden başlayarak kadınlık ve erkeklik rollerini almaya ve öğrenemeye başlar.

Böylece kültür ve yaşanılan çevre bireylerin bu rolleri nasıl yerine getireceğini belirler. Cinsiyet farklılıkları ile doğan bireyler bunları yaşamlarında tecrübe ederek büyürler (Savaş, 2018). Toplumsal cinsiyet rollerini etkileyen birçok faktör vardır. Bunların başında aile gelir. Aile; anne baba ve çocuklardan oluşan toplumsal bir yapıdır. Kişinin ilk eğitimini aldığı yer aile olarak bilinir. Aile içinde yaşanan her türlü gelişme, içinde bulunan bireyleri etkiler. Kişilerin toplumla bağlantısını sağlayacak olan bu yapı, onlara kadınlık ve erkeklik rollerini de öğretir (Erdoğan, 2008). Kardeşler, eğitim hayatı, arkadaşlıklar, kitle iletişim araçları kısaca kişinin gün içerisinde ve hayatı boyunca etkileşim içinde olacağı her şey ve herkes onun düşünce yapısına iyi veya kötü etkiler bırakacaktır. Toplumsal cinsiyet algısı ve roller de bu faktörlerden elbette etkilenir (Zeynepoğlu,2008). Kadınlar toplumda ikinci plana atılarak hayatlarına devam etmek zorunda kalabilirler. Toplumumuzda kadınlardan çocuk bakması, ev işleri ile ilgilenmesi; evlenmeden önce babasına, evlendikten sonra eşine itaat etmesi beklenir. Bunun yanında naif, duygusal, pasif bir kişiliğe sahip olması istenir. Ona bir birey değil varlık gözüyle bakılır. Çünkü birey olabilmek için kişinin kendi kararlarını kendi alabilmesi gerekmektedir. Kendi kararlarını kendi alabiliyor olmak çoğu kadınımız için bir hayal olmakta, bazen kadınlarımız bunu gerçekleştirmek için çıktıkları yolda kendilerini hiç de beklemedikleri ve istemedikleri bir hayat içinde bulabilmektedir. Erkekler ise bu cinsiyet rolleri kalıp yargılarına göre, aktif, çalışkan, hırslı, saldırgan, duygusallıktan uzak, ailenin geçimini sağlamak zorunda olan bir gelir kaynağı olarak görülmektedir. Bu kalıp yargılar kadın ve erkek için zamanla çekilmez bir boyut olmaktadır. Ama bundan en çok etkilenen görülüyor ki her zaman kadınlar olmuştur (Tan, Ecevit & Üşür, 2000).

Toplumsal cinsiyet algısı ve rolleri de cinsiyet eşitsizliği veya ayrımcılığına neden olmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, ülkelerin uzun süredir üzerinde çalışmalar yürüttüğü bir konudur. Cinsiyet eşitliğinin sağlanması, ülkeleri ekonomik ve sosyal kalkınmalarda ön plana çıkaran bir olgudur. Ülkemiz de bu konuda çeşitli projeler yürütmüş ve yürütmeye devam etmektedir. Örneğin, 2005 yılında Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından "Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi" uygulanmıştır. Projenin temel amacı, Türkiye'de kadınların toplumsal fırsatlardan erkeklerle eşit şekilde yararlanmalarının sağlanması ve kadının insan haklarının korunması olmuştur. Bu proje kapsamında 2008-2013 yıllarını kapsayan "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı" hazırlanmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Beş yıllık bir boşluğun ardından Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 2018-2023 yıllarını kapsayacak şekilde, "Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem

Planı" ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra sivil toplum kuruluşları da birçok projeye imza atmıştır (Demiröz, 2014).

MATERYAL VE METOT

Çalışmanın bu bölümünde, çalışmanın modeli, problemi, amacı, yöntemi, ölçme araçları ve anketin uygulanması, kişisel bilgi formu, toplumsal cinsiyet algısı ölçeği, araştırmanın evren ve örneklemi, katılımcılara ait bilgiler ve verilerin çözümlenmesi başlıkları altında araştırma hakkında gerekli olan bilgiler verilmiştir. Çalışmada, toplumsal cinsiyet algısının çeşitli demografik değişkenler ile etkileşimi ve etkileşim derecesi işlenmiştir. Çalışmanın literatür kısmında tarama yöntemi ile konuyla ilgili dergi, makale, kitap ve konu ile ilgili verilerin yer aldığı kurumlara ait internet sayfalarından yararlanılmış, uygulama kısmında ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ilgili anket formları uygulanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ülkemizde yaşayan insanların toplumsal cinsiyet algısının bazı demografik değişkenlerle olan ilişkilerini saptamak için nicel araştırma yöntemi ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modellerinde, çok elemanlı bir evrenin tümü alınarak ya da içinden bir örneklem grubu seçilerek tarama yapılıp, evren hakkında genel yargıya varmak amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modeli, genel tarama modellerinden biridir ve iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemektedir.

Problem ve Amaç

Biyolojik alt yapı dikkate alınarak insanlar kadın ve erkek olarak ayrılırlar. Cinsiyet kavramının temelini oluşturan bu durum, insan fıtratı gereği değiştirilemez görülse de toplumsal cinsiyet böyle değildir. Toplumsal cinsiyet insanın içinde yaşadığı toplumun kültürüne, geleneğine, gelişmişlik düzeyine göre şekillenir. Toplumsal cinsiyet algısı nasıl oluşur? Toplumsal cinsiyet algısını etkileyen faktörler nelerdir? Toplumsal cinsiyet algısını çeşitli demografik değişkenler nasıl etkiler? Sorularına dair cevaplar aranmıştır.

Evren, Örneklem ve Yöntem

Araştırmanın evrenini, Araştırmamız covid 19 salgın döneminde gerçekleştirilmiş olup, henüz konunun belirlenmesi aşamasında katılımcılara ulaşma konusunda karşılaşılacak zorluklar dikkate alınarak konu, belli bir şehir ya da bölge ile sınırlandırılmamıştır. Böylece araştırmanın evreni sanal ortamda gezinen herkes olarak düşünülmüştür. Etik Kurulu onayı çerçevesinde ve "seçkisiz örneklem" metodu ile 'docs.google.com' adresli elektronik ortamda hazırlanan anket formlarıyla deneklere ulaşılmak suretiyle (çevrimiçi anket tekniği) araştırma örneklemi 1 Ocak ila 6 Haziran 2021 tarihleri arasında anket uygulamamıza katılan 179'u kadın, 156'sı erkek olmak üzere toplam 335 kişiden oluşmaktadır. Araştırmamızın bağımlı değişkenleri toplumsal cinsiyet algısı düzeyi; bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gelir düzeyi, medeni durum ve hayatlarının çoğunun geçtiği yerleşim yeri değişkenleridir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, tüm katılımcılara araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleği, gelir durumu, hayatının çoğunluğunun geçtiği yer gibi bilgilerin sorgulandığı formdur.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği

Bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik Altınova ve Duyan'ın 2013 yılında geliştirdiği Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek geçerliliği ve güvenirliliği kanıtlanmış bir ölçek olup 25 maddeden oluşan (10 maddesi olumlu, 15 maddesi olumsuz) tek boyutlu beşli Likert (tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1)) tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ise 0.932' çıkmıştır. Ölçekten 25 ile 125 aralığında puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puanlar "olumlu" toplumsal cinsiyet algısını, düşük puanlar ise "olumsuz" toplumsal cinsiyet algısını ifade etmektedir.

İstatistiksel Analiz

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 25,0 programı ile analiz edilmiştir. Analizlerin ilk aşamasında verilerin güvenilirlik ve normal dağılıma uygunluk düzeyleri incelenmiştir. Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında Independent T Test analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların yaş, medeni durum, eğitim durumu, ekonomik durum ve hayatlarının çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türü değişkenlerine göre toplumsal cinsiyet algısı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında One Way ANOVA analizi kullanılmıştır.

Tablo 1. Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Toplumsal cinsiyet algısı	25	,932

Tablo incelendiğinde, toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları "Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular", "Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular" ve "Sosyodemografik Değişkenler ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular" olmak üzere üç başlık şeklinde değerlendirilmiştir.

Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, eğitim, medeni durum, ekonomik gelir durumu ve hayatlarının çoğunun geçtiği yerleşim birimine göre dağılımları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Yüzdelik ve Frekans Dağılımları

Cinsiyet	%	f
Kadın	53,4	179
Erkek	46,6	156
Toplam	**100,0**	**335**

Araştırmaya katılanların %53,4'ü kadın, %46,6'sı erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Yüzdelik ve Frekans Dağılımları

Yaş grubu	%	f
18-25 yaş	32,8	110
26-35 yaş	39,4	132
36-45 yaş	23,0	77
46-55 yaş	4,8	16
Toplam	**100,0**	**335**

Katılımcıların %32,8'i 18-25 yaş grubunda, %39,4'ü 26-35 yaş grubunda, %23'ü 36-45 yaş grubunda, %4,8'i 46-55 yaş grubundadır.

Tablo 4. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Yüzdelik ve Frekans Dağılımları

Medeni durum	%	f
Evli	49,6	166
Bekâr	48,1	161
Boşanmış	2,4	8
Toplam	**100,0**	**335**

Araştırmaya katılanların %49,6'sı evli, %48,1'i bekâr, %2,4'ü boşanmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Yüzdelik ve Frekans Dağılımları

Eğitim durumu	%	f
İlkokul	3,6	12
Ortaokul	3,3	11
Lise	14,9	50
Üniversite	72,2	242
Lisansüstü	6,0	20
Toplam	**100,0**	**335**

Araştırmaya katılanların %3,6'sı ilkokul mezunu, %3,3'ü ortaokul mezunu, %14,9'u lise mezunu, %72,2'si üniversite mezunu, %6'sı lisansüstü eğitim mezunudur.

Tablo 6. Katılımcıların Gelir Durumlarına Göre Yüzdelik ve Frekans Dağılımları

Gelir durumu	%	f
Çok düşük	3,6	12
Düşük	6,6	22
Orta	51,9	174
İyi	37,9	127
Toplam	**100,0**	**335**

Katılımcıların %3,6'sının gelir durumu çok düşük, %6,6'sının düşük, %51,92unun orta, %37,9'unun iyi durumdadır.

Tablo 7. Katılımcıların Hayatlarının Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne Göre Yüzdelik ve Frekans Dağılımları

Yerleşim yeri	%	f
Köy	10,4	35
Kasaba	6,3	21
İlçe	16,7	56
Şehir	33,1	111
Büyükşehir	33,4	112
Toplam	**100,0**	**335**

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların %10,4'ünün hayatının çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri köy, %6,3'ünün kasaba, %16,7'sinin ilçe, %33,1'inin şehir, %33,4'ünün büyükşehirdir.

Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan bireylere dair cinsiyet algısı ölçeğinden elde edilen ilişkin Toplumsal Cinsiyet Ölçeği puanların genel görünümü tablo 8'te verilmiştir.

Tablo 8. Toplumsal Cinsiyet Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyut	N	X	Ss
Toplumsal cinsiyet algısı	335	90,07	19,513

Toplumsal cinsiyet algısı toplam puan üzerinden değerlendirilmekte olup, puan aralığı 25-125 arasındadır. Tablo incelendiğinde, katılımcıların toplumsal cinsiyet algı düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyodemografik Değişkenler ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Toplumsal Cinsiyet Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Independent Samples T Test Sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Toplumsal cinsiyet algısı	Kadın	179	95,81	16,73	6,1	,000
	Erkek	156	83,48	20,43		

Tablo incelendiğinde, kadın katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının erkek katılımcılardan İstatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Tablo 10. Toplumsal Cinsiyet Ölçeği Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	p	Gruplar arası fark
Toplumsal cinsiyet algısı	18-25 yaş	110	95,17	19,13	5,1	,002	1>3, 1>4
	26-35 yaş	132	89,35	18,26			
	36-45 yaş	77	85,96	18,62			
	46-55 yaş	16	80,69	27,86			

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların yaş grupları açısından toplumsal cinsiyet algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaştığı (p<0,05) görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan post hoc Tukey test sonuçlarına göre 18-25 yaş grubundaki katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının 36-45 yaş ile 46-55 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu (p<0,05) görülmektedir.

Tablo 11. Toplumsal Cinsiyet Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Medeni durum	N	X	Ss	F	p	Gruplar arası fark
Toplumsal cinsiyet algısı	Evli	166	86,83	17,71	13,7	,000	1<2, 1>3, 2>3,
	Bekâr	161	94,60	19,54			
	Boşanmış	8	66,00	25,69			

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların medeni durumları açısından toplumsal cinsiyet algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaştığı (p<0,05) görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan post hoc Tukey test sonuçlarına göre bekar katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının evli ve boşanmış olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu (p<0,05),ayrıca evli katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının boşanmış olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu (p<0,05) görülmektedir.

Tablo 12. Toplumsal Cinsiyet Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Eğitim durumu	N	X	Ss	F	p	Gruplar arası fark
Toplumsal cinsiyet algısı	İlkokul	12	64,42	28,14	7,3	,000	1<3, 1<4, 1<5
	Ortaokul	11	78,82	15,97			
	Lise	50	90,24	16,80			
	Üniversite	242	92,03	18,80			
	Lisansüstü	20	87,45	18,55			

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların eğitim durumları açısından toplumsal cinsiyet algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaştığı (p<0,05) görülmektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan post hoc Tukey test sonuçlarına göre lise, üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının ilkokul mezunu olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu (p<0,05) görülmektedir.

Tablo 13. Toplumsal Cinsiyet Ölçeği Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Gelir durumu	N	X	Ss	F	p
Toplumsal cinsiyet algısı	Çok düşük	12	97,25	26,68	0,6	,572
	Düşük	22	91,77	24,51		
	Orta	174	89,94	19,38		
	İyi	127	89,28	18,04		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların gelir durumu açısından toplumsal cinsiyet algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı (p<0,05) görülmektedir.

Tablo 14. Toplumsal Cinsiyet Ölçeği Puanlarının Hayatlarının Çoğunluğunun Geçtiği Yerleşim Yeri Türüne Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Yerleşim yeri	N	X	Ss	F	p
Toplumsal cinsiyet algısı	Köy	35	85,97	23,19	1,4	,222
	Kasaba	21	84,52	21,53		
	İlçe	56	92,71	21,62		
	Şehir	111	89,07	19,03		
	Büyükşehir	112	92,05	16,96		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılanların hayatlarının çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri açısından toplumsal cinsiyet algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı (p<0,05) görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarının tespit edilmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 90,07 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu puan katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları açısından olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Ülkemizde ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalar tarandığında benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların toplumsal cinsiyet algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre kadın katılımcıların

cinsiyet algıları erkek katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonucun birçok nedeni olabilir. Erkekler daha geleneksel ve ataerkil yapıya bağlıdırlar. Kadınlar geleneksel ve ataerkil yapının verdiği baskıyı üzerlerinde daha çok hissettikleri için daha çok cinsiyet eşitliğini savunmaktadırlar. Literatürde konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öngen ve Aytaç'ın üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada kadın katılımcıların erkeklere göre daha eşitlikçi bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Öngen &Aytaç,2013) . Alptekin öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, toplumsal cinsiyet rolleri ile cinsiyet değişkeninden alınan toplam puanlar karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Sonuç olarak kadın öğretmenleri erkek öğretmenlerden daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri tutumuna sahiptir (Alptekin,2019). Yapılan araştırmaların genelinde erkekler daha gelenekçi bir yapı sergilerken Türkmenoğlu ve Vefikuluçay 'ın çalışmasında üniversitede okuyan birinci ve son sınıf erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının kız öğrencilerden daha eşitlikçi olduğu saptanmıştır (Türkmenoğlu &Vefikuluçay,2018).

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların toplumsal cinsiyet algı düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Bulgulara göre 18-25 yaş grubundaki katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının 36-45 yaş ile 46-55 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Daha genç yaştaki bireylerin cinsiyetçi tutum düzeleri daha düşüktür. Yaş ilerledikçe geleneksel yapıya bağlılık ve bunu yaşama aktarma artarak devam etmektedir. İleri yaştaki bireyler geleneksel, ataerkil yapıya daha sıkı bağlıdır. Üniversiteli öğrenciler ile yürütülen çalışmalarda yaş değişkenine göre toplumsal cinsiyet algılarında anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma gözlenmiştir. Araştırma bulgularımızı destekleyen bir çalışma, Pınar ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcı gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmasa da yaş düzeyleri yükseldikçe algı, tutum ve tavırları daha gelenekselci bir yapıya doğru evirilmektedir (Pınar, Taşkın& Eroğlu,2008) Tekin, yetişkinlerle yürüttüğü çalışmada yaşın ilerlemesi toplum cinsiyet algısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmış ve toplumsal cinsiyet algısının en yüksek olduğu dönem 26-35 olarak bulunmuştur. En düşük cinsiyet algısının ise 45 yaş üstündeki katılımcılarda olduğu ifade edilmiştir (Tekin,2017). Bulguları araştırmamızla örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Çavdar araştırmasında, toplumsal cinsiyet rolünün yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya girmediğini, birkaç alt boyutta bazı anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir (Çavdar, 2013). Bir diğer çalışma Çınar tarafından yapılmış benzer sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcıların Toplumsal cinsiyet rollerinden elde ettikleri puan ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır (Çınar,2018).

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Test sonuçlarına göre lise, üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının ilkokul mezunu olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyinin yükselmesi ile bireylerin cinsiyet algısı puanlarının artması onların dünya görüşlerinin değiştiğini, geleneksel yapıdan uzaklaştıklarını ve daha eşitlikçi bir tutum benimsediklerini göstermektedir. Araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim seviyesi arttıkça kişiler daha açık görüşlü olabiliyorken, toplumun baskısı ve kültürün etkilerini daha az yansıtmaktadırlar. Özellikle lisans ve lisansüstü eğitim alan bireylerin toplumsal cinsiyet rollerinde daha eşitlikçi ve çağdaş bir bakış edindikleri düşünülmektedir (Özpulat & Özvarış,2019). Farklı sonuçlar elde edilmiş bir araştırma Atış tarafından yapılmıştır. Toplumsal cinsiyet algısı ve rollerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Atış,2010).

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bulgulara göre bekâr katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının evli ve boşanmış olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu ayrıca evli katılımcıların toplumsal cinsiyet algısının boşanmış olan katılımcılardan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Gönenç ve arkadaşları, üniversite öğrencilerinden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, cinsiyet algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuşlardır (Gönenç ve ark. , 2018) Farklı bir bakış açısı kazandıran bir diğer çalışma ise erkeklerin bakış açısının ön planda tutulduğu çalışmadır. Bu araştırma sonuçlarına göre bekâr erkekler evlilerden daha az geleneksel cinsiyet algısı taşıyorlar ve daha çok eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini benimsedikleri üzerinde düşünülüyor (Özmete,2016).

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarının gelir durumu değişkeni göre anlamlı düzeyde farklılaşmağı saptanmamıştır. Katılımcıların gelir durumu onları daha az eşitlikçi veya cinsiyetçi bir durumda olmaya mahkûm etmemiştir. Onurluer tarafından sınıf öğretmenliği okuyan üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada bulgulara göre katılımcıların aylık gelirinin toplumsal cinsiyet rolleri ve algısında anlamlı farklılaşmalar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Onurluer,2019). Literatürdeki çalışmalar arasında ulaştığımız bulguları desteklemeyen sonuçlar da mevcuttur. Kaya ve Uysal'ın çalışmalarının sonuçlarına göre gelir durumu orta ve yüksek olan bireyler toplumsal cinsiyet algısı ve rollerini benimsemede gelir durumu düşük bireylere göre daha yüksektir (Kaya & Uysal, 2015) . Altuntaş ve Altınova yürüttükleri çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Gelir düzeyi arttıkça toplumsal algı ve rollerin toplam puanlanması yükselmektedir (Altuntaş & Altınova , 2015).

Araştırmaya katılanların hayatlarının çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri açısından toplumsal cinsiyet algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı görülmektedir. Zeyneloğlu'nun araştırmasında toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeği toplam puanları öğrencilerin büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (Zeyneloğlu &Terzioğlu,2011). Alptekin'in öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada toplumsal cinsiyet rolleri yaşamın çoğunluğunun geçtiği yer değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Farklılaşmaya neden olan gruplar incelendiğinde büyükşehir ve şehirlerde yaşam sürenlerin daha eşitlikçi tutumları benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Alptekin,2019).

Öneri

Araştırma sonuçlarımızdan elde edilen bulgular sonucunda toplumsal cinsiyet algısını daha üst düzeylere çıkarabilmek ve bunu toplumda yaşayan her bir bireyin yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline getirebilmek için yapılması gereken faaliyetler hakkında görüşlerimizi ifade etmek istiyoruz. Ülkemizde toplumsal cinsiyet algısının düzeltilmesinde ve eşitliğin sağlanmasında kat edilmesi gereken uzun bir yol vardır. Yapılan çalışmalar görmezden gelinmeyecek kadar kıymetlidir ama yeterli düzeyde değildir. Bugünümüzü düşündüğümüzde cinsiyetçi tutum ve türlerin ortaokuldan itibaren tartışılması toplumu yozlaşmaya itmektedir. Okullarda cinsiyet ve toplumsal cinsiyetle ile ilgili eğitim verilmesi gerekmektedir. Sosyo-kültürel hayatımız toplumsal cinsiyet algımızı da etkileyecek düzeyde evirilmektedir. Kadın-erkek arasındaki ilişkilerde adaletin sağlanması gerekmektedir. TV veya sosyal medya aracılığıyla gördüğümüz haberlerde her gün mutlaka bir kadın veya çocuğun şiddet, taciz, tecavüz ve katledilmesine şahit oluyoruz. Bu konuda her insanın üzerine düşeni yapması gerektiği tekrar vurgulanmalıdır. Önlemlerin devlet eliyle alınması, alınan önemlerin iyileştirilmesi, hukuksal olarak yaptırımın artırılması gerekmektedir. Aldığımız bu haberlere

toplumsal olarak duyarsızlaştığımızın üzerinde durulmalı, belediyeler, eğitim kurumları el ele verip toplumu acil olarak rehabilite etmelidir. Okullarımız, halk eğitim merkezlerimizde konuyla ilgili çalışmalara önem verilmeli, çalışmalar devlet tarafından desteklenmelidir. İlkokuldan başlayarak toplumsal cinsiyet rolleri doğru bir şekilde eğitime eklenmeli çocuklar gelişen dünya düzenine uygun olarak yetiştirilmeli teorik kısımdan çıkıp pratiğe dökülmelidir. İnsanların Toplumsal Cinsiyet Algısı yaşadıkları sosyo-kültürel çevreye göre şekillendiği için toplumsal cinsiyet algısı, rolünün ele alındığı çalışmalarda, farklı coğrafi bölgelerde yaşayan bireylerin cinsiyet algısı düzeyleri incelenebileceği gibi, cinsiyet algısı ile ilgili benzer çalışmaların yapılacağı bölgelerin geçim kaynaklarının, yaşam tarzlarının, araştırma bölgesindeki hâkim sosyo-kültürel yapının bireylerin cinsiyet algısı, hassasiyetleri ve cinsiyet algıları üzerindeki etkileri araştırılabilir. Ayrıca daha büyük örneklem grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir. Böylece toplumsal cinsiyet düzeyini etkileyen unsurlara yönelik olarak daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi, ICOAEF Özel Sayısı*, 97-118.

Altınova, H. H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 24*(2), 9-22.

Altuntaş, O ve Altınova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 10*(6), 83-100.

Aydın, M. , Özen Bekâr, Yılmaz Gören Ş. & Sungur (2016). Hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 223-242.

Aylaz, R., Güneş, G., Uzun Ö. & Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 2*3(5), 183-189.

Demiröz, M. B. (2014) . Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi,* KASHED, 1(1), 15-28.

Erdoğan, T.(2008) . Toplumsal sistemin düzen sağlayıcı unsuru olarak cinsiyet rolü farklılaşması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 123-145

Gönenç İ. M. , Topuz Ş. , Yılmaz Sezer N. , Yılmaz Büyükkayacı Duman N. (2018). Toplumsal cinsiyet dersinin öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, Ankara, 7(1),22-29.

Kaya, F. Ş.& Uysal, V. (2015). Günümüzde dindarlık ve toplumsal cinsiyet rolü algıları üstüne bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(36), 646-662.

Öngen, B.& Aytaç, S. (2013) . Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.

Özmete, E.&Yanardağ, M. Z. (2016). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rolleri: kadın erkek olmanın değeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Ankara, 20(1), 91-107.

Özpulat, F.& Özvarış, Ş. B. (2019) . Akşehir sağlık yüksekokulu öğrencilerinin özyeterlilik düzeyleri ve toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 28(2) 98-107.

Pınar, G., Taşkın, L.& Eroğlu, K. (2008). Başkent üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.

Savaş, G. (2018). Türkiye'de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi,* 2(1), 101-121.

Tekin, Ö. A. (2017). Turizm sektöründe toplumsal cinsiyet algısı: beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 4(12), 669-684.

Türkmenoğlu, M. D.Zöhre & Vefikuluçay Yılmaz D. (2018). Hemşirelik öğrenimi gören birinci ve son sınıf üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 123-136.

Vefikuluçay, D. , Zeyneloğlu, S. ,Eroğlu, K.& Taşkın L. (2007). Kafkas üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 14(2) , 26-38.

Zeyneloğlu, S.& Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40,409-420.

Dökmen, Z. Y.(2021). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*, Remzi Kitapevi, 11. Baskı, İstanbul.

Tan, M. G., Ecevit F. Y. & Üşür S. S. (2000). *Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş, Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. TÜSİAD Yayınları, İstanbul.

Alptekin, B.(2019). *Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Atış, F. (2010). *Ebelik/hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Çavdar, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çınar, G. (2018). *Cumhuriyet üniversitesi edebiyat fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine göre şiddet eğilimi üzerine olan sosyal algılarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Onurluer, E. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsi algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Zeynepoğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Geçer, H., Kartopu, S.& Hacıkeleşoğlu, H.(3-5 Kasım 2017). *Üniversite öğrencisinin toplumsal cinsiyet algısının bazı değişkenler açısında incelenmesi, Gümüşhane üniversitesi örneği*. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildirileri, Ed. A. Yakıcı, Bandırma.

EXTENDED ABSTRACT

Many other reasons can be listed, such as the fact that women are exposed to gender discrimination and inequality throughout their life, they are kept second or even more in the background, and that they are restricted in making free decisions in their lives, including home and business life. Gender perception levels differ significantly according to the variable of educational status. According to the test results, the gender perceptions of the participants who are high school, university and graduate education graduates are significantly higher than

the participants who are primary school graduates. According to the results, as the level of education increases, the level of gender perception increases. Among the reasons for this, the curative and rehabilitative effects of education can be emphasized. It is an extremely important result to see a decrease in stereotypes and traditionalist attitudes as the education level of individual's increases. It was found that the gender perception levels of the participants differed statistically significantly according to the marital status variable. According to the test results, gender perceptions of single participants are significantly higher than those of married and divorced participants. In addition, the gender perceptions of married participants are significantly higher than those of divorced participants. The reason why the gender perception of the individuals participating in the research differs significantly according to the marital status variable, it can be thought that single individuals have a higher level of feeling free than other groups and avoid the traditionalist gender perception as much as possible. It can be thought that the married individuals have a higher gender perception than the divorced individuals, they shoulder the life together in the family environment they live in, they divide the work with their spouses, and because they share the same house, they exhibit less sexist behaviors towards each other. It can be thought that the low gender perception of divorced individuals, the negative marriage they experienced lead them to gender discrimination in the future, and they exhibit more authoritarian attitudes because of the society's perspective on divorced individuals. It was found that the gender perception levels of the participants did not differ statistically significantly according to the economic status variable. It can be thought that the reason why the perception of gender did not differ according to the variable of economic income level in the study was that the economic status of the people in our sample did not lead them to sexist attitudes and behaviors. The gender perception levels of the participants did not differ statistically significantly according to the place of residence where they spent most of their lives. It can be thought that the reason why the perception of gender did not differ according to the variable of residence where the majority of their lives were spent in the study may be that the place of residence where the majority of the lives of the people in our sample did not lead them to sexist attitudes and behaviors.

As a result of the findings obtained from our research results, we would like to express our views on the activities that should be done in order to raise the perception of gender to higher levels and to make it an indispensable part of the life of every individual living in the society. In our country, there is a long way to go in correcting the perception of gender and ensuring equality. The work done is too valuable to be ignored, but not at a sufficient level. In today's conditions, the discussion of gender types starting from secondary schools can be evaluated as the state of our society, misinformation and the corruption of our cultural structure. Education on gender and gender needs to be provided in schools. Our socio-cultural life is evolving at a level that will also affect our perception of gender. It is necessary to ensure justice in the relations between men and women. In the news we see on TV or social media, we witness violence, harassment, rape and murder of a woman or child every day. It should be emphasized again that everyone should do their part in this regard. It is necessary to take measures by the state, to improve the measures taken, and to increase the legal sanction. It should be emphasized that we have become socially insensitive to these news we have received, municipalities and educational institutions should join hands and rehabilitate the society urgently. Studies on the subject should be given importance in our schools and public education centers, and the studies should be supported by the state. Starting from primary school, gender roles should be added to education correctly, children should be raised in accordance with the developing world order, and they should be put into practice out of the

theoretical part. Since people's gender perception is shaped according to the socio-cultural environment they live in, gender perception levels of individuals living in different geographical regions can be examined in studies that deal with gender perception and its role, as well as the livelihoods, lifestyles of the regions where similar studies on gender perception will be conducted, the dominant socio-cultural environment in the research region. The effects of cultural structure on the gender perception, sensitivities and gender perceptions of individuals can be investigated. In addition, similar studies can be conducted with larger sample groups. Thus, more comprehensive findings can be reached regarding the factors affecting the gender level.

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi / Eylül-Ekim-Kasım-Aralık Cilt: 8 Sayı:3
Journal of International Multidisciplinary Academic Researches / Sep-Oct-Nov-Dec Volume: 8 Issue: 3
2021
www.joimar.com

ELİT SEVİYEDEKİ TAEKWONDO SPORCULARININ FİZYOLOJİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PHYSIOLOGICAL FEATURES OF ELITE LEVEL TAEKWONDO ATHLETES

Oğuzcan ÖZAY

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye
***e-mail: oceozay06@gmail.com**

ÖZET
Başarıya ulaşmanın temel faktörlerinden olan fiziksel ve fizyolojik özellikler diğer branşlarda olduğu gibi tekvandoda da büyük önem arz etmektedir. Branşa yönlendirme ve yönlenme konusunda en çok dikkat edilmesi gereken konuların başında fiziksel özellikler gelmektedir. Branşın ihtiyacı olan fiziksel özellikleri geliştirmeye yönelik antrenman yapmak da bir başka önemli unsurdur. Taekwondo da son dönemde değişen kurallar ve teknik puanlar sebebiyle sporcu tercihlerinde bazı farklılıklar oluşmuştur. Bu derleme türündeki araştırmanın amacı, Taekwondo sporcularının fiziksel ve fizyolojik özellikleri hakkındaki mevcut verileri sunmak ve eleştirel olarak değerlendirmektir. Bu araştırma derleme türünde yapılan bir araştırmadır. Elde edilen kaynaklardan derleme yapılarak konuyla ilgili güncel bilgiler bir araya getirilmiştir. Farklı gruplarda ve farklı ülkelerdeki tekvandocuların somatotip değerlerine bakıldığında birçok ülkede uluslararası seviyede yarışan Taekwondocuların daha çok mezomorfi yapıda oldukları görülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Taekwondo, taekwondo fiziksel özellikler, taekwondo fizyolojik özellikler

JEL KODU: L83

ABSTRACT
Physical and physiological characteristics, which are the main factors of success, are of great importance in taekwondo as in other branches. Training to develop the physical features needed by the branch is another important factor. Due to the changing rules and technical points in Taekwondo, there have been some differences in the preferences of the athletes. The purpose of this review type research is to present and critically evaluate the available data on the physical and physiological characteristics of Taekwondo athletes. This research is a compilation type research. Up-to-date information on the subject has been brought together by compiling from the sources obtained. When the somatotype values of taekwondo players in different groups and in different countries are examined, it is seen that Taekwondo players competing at international level in many countries are more mesomorphic.
Key Words*:* Taekwondo, taekwondo physical features, taekwondo physiological features

JEL CODE: L83

GİRİŞ

Dövüş sanatlarından biri olan Taekwondonun anlamı ‘tae’ ayağı kullanarak vurmak, ‘kwon’ el ya da yumruğu kullanarak vurmak ve ‘do’nun anlamı ise sanatla ilgili anlamına gelmektedir. Bu üç kelimenin birleşiminden oluşan Taekwondonun anlamı tekme ve yumruk sanatı olarak ifade edilmektedir (Lee ve Kim,2007).

Taekwondo sporu kendi içerisinde kyorugi ve poomse olarak iki kategoriye ayrılır. Kyorugi kategorisi; iki sporcunun karşılıklı olarak, belirli kurallar dahilinde tekme, yumruk ve savunma hareketleriyle dövüşmesidir. Poomse dalında ise sporcular belirli hareketleri,

karşılarında rakip varmış gibi hayali bir biçimde vuruşlar ve bloklar yaparak sergilerler (Bompa, 1998).

Taekwondo,10 kuşaktan oluşmaktadır ve bu kuşakların her birinin poomsesi vardır. Poomse; kullanılan tüm tekniklerin bir anlam ifade ettiği zincirleme hareket serilerinden oluşur. Her poomsenin kendine özgü ismi ve bir şeması bulunmaktadır (Lee, 2008). Taekwondo sporu Sydney oyunlarında 2000 yılında Olimpik bir etkinlik halinegelmiştir ve azami aerobik çalışmalarla serpiştirilmiş yüksek yoğunluklu anaerobik aktivite ile karakterize edilmiştir (Bridge ve ark., 2013; Triplett, 2012).

Başarıya ulaşmanın temel faktörlerinden olan fiziksel ve fizyolojik özellikler diğer branşlarda olduğu gibi tekvandoda da büyük önem arz etmektedir.Branşa yönlendirme ve yönlenme konusunda en çok dikkat edilmesi gereken konuların başında fiziksel özellikler gelmektedir. Branşın ihtiyacı olan fiziksel özellikleri geliştirmeye yönelik antrenman yapmak da bir başka önemli unsurdur. Taekwondoda son dönemde değişen kurallar ve teknik puanlar sebebiyle sporcu tercihlerinde bazı farklılıklar oluşmuştur.

Taekwondonun oyun kurallarından bazıları; hakem araya girdikten sonra rakibe vuruş yapmak, kafa bölgesine yumruk atmak, gövdenin altına vuruş yapmak gibi durumlar kurallara aykırıdır. Son zamanlarda değişen teknik puanlamalardan dolayı kafa bölgesine yapılan vuruşlar daha çok puan getirmektedir. Taekwondoda puan alma ise gövdekoruyucu yeleğe yapılan etkili ve isabetli yumruk ve tekmelerle, kafa bölgesine yapılan etkili ve isabetli tekmeler ile olmaktadır.

Mevcut WTF (Dünya Taekwondo Federasyonu) puanlama sistemi şu şekildedir; gövde koruyucusuna geçerli bir vuruş için 1 puan, gövde koruyucusuna geçerli bir dönerek vuruş için 2 puan, rakibin kafasına geçerli bir vuruş için 3 puan ve rakibin kafasına geçerli bir dönüş vuruşu için 4 puan almaktadırlar(Yiau ve ark., 2004).

Müsabakalar,2 dakikadan oluşan 3 raunttan oluşmaktadır. Raunt aralarında 1 dakika dinlenme şeklinde yapılandırılmıştır (Yiau ve ark., 2004). Bir maçın amacı, izin verilen puanlama alanlarına tekme ve yumruk tekniklerinin uygulanması ile daha fazla puan elde ederek veya nakavtla rakibin üstesinden gelmektir.

Taekwondo maçları, çoğu dövüş sporundakine benzer şekilde, sporcuların vücut ağırlıklarına göre yapılandırılmıştır. Olimpiyat Oyunlarında erkekler (<58, <68 kg, <80 ve >80 kg dahil) ve kadınlar (<49, <57 kg, <67 ve >67 kg dahil) dört farklı siklette yarışırlar. Siklet dağılımı ve rekabet seviyesinden bağımsız olarak başarılı yarışmacılar, tek bir günde birkaç maçta yarışmak zorunda kalabilirler. Şampiyona mücadelelerinde yarışmacılar, anaerobik aktivitelerin yoğun olduğu daha atak olunan kısa süreli dövüş etkinliği (1-5sn) yaparlar (Campos, 2012; Heller ve ark. 1998).Bu yüksek şiddetli bölümler, maksimum kalp atım hızına yakın (>%90%) ve yüksek laktat konsantrasyonlarındadır (7.0-12.2 mmol l-1) (Campos, 2012; Heller ve ark.i 1998; Matsushigue, 2009).

Taekwondo'daki performans, bir sporcunun teknik, taktik, psikolojik, fiziksel ve fizyolojik özellikleri ile belirlenebilir(Lee, 2008).Taekwondo antrenmanları bu nedenle bu performans özelliklerini hedef alacak şekilde yapılandırılmalıdır (Kazemi ve ark. 2006; Lee, 2008). Taekwondonun fiziksel ve fizyolojik gereksinimleri, sporcuların aero,bik ve anaerobik güç, kas kuvveti, kas gücü, esneklik, sürat ve çeviklik dahil olmak üzere motor özelliklere sporun sahip olmasını gerektirir (Heller ve ark., 1998, Kazemi ve ark., 2006). Bu nedenle antrenörlerin ve spor bilimcilerinin sporcuları hakkında antrenman hedeflerini belirlemek,

kısa ve uzun vadeli antrenman programları oluşturmak, antrenman sırasında sporcuları motive etmek için objektif geri bildirim sağlamak ve oyuncularının fiziksel performans yetenekleri hakkında objektif bilgi toplaması önemlidir. Bu bağlamda, fiziksel performans testlerinden elde edilen bilgiler, bir bireyin fiziksel özelliklerindeki güçlü ve zayıf yanları belirlemek, zaman içindeki kondisyon durumunu izlemek ve belirli antrenman müdahalelerinin etkinliğini doğrulamak için kullanılabilir (Kim HB, 2011).

Kazemi ve arkadaşları (2000) yaptıkları çalışmada 2000 Sydney olimpiyatlarında madalya kazanan ve kazanmayan sporcuların(n=102) demografik özellikleri karşılaştırdıklarında, madalya kazanan (n=16) erkek sporcularda yaş ortalamasını 24,4 ± 3,3, diğerlerinde (n=38) 25,2±4,3, boy uzunluğu ortalamasını kazananlarda 1,83±08 diğerlerinde 179±08, vücut ağırlığı kazananlarda 73,4 ± 12,1, diğerlerinde ise 73,7 ± 14,3, vücut kitle indeksini 21,9± 2,4, diğerlerinde ise 22,8±3,3 olarak tespit etmişlerdir. Madalya kazanan kadın sporcularda (n=16)yaş ortalamasını 23,1 ± 3,9, diğerlerinde (n=32) 24,9 ± 4,7, boy uzunluğu ortalamasını kazananlarda 1,70 ± 0,7, diğerlerinde 169 ± ,08, vücut ağırlığı ortalamasını kazananlarda 60,3 ± 9,1, diğerlerinde 61,3 ± 10,9, vücut kitle indeksini kazananlarda 20,8 ± 2,3 diğerlerinde ise 21,3 ± 2,7 olarak tespit etmişlerdir.

Daha uzun sporcular daha uzun üst ve alt ekstremitelere sahiptir, bu da daha uzun kolların olduğu anlamına gelmekte ve daha büyük bir alanı daha az enerji ile kaplayabilmelerini sağlar. Yukarıdaki tablo bu bilgileri doğrulayan niteliktedir.

Bu derleme türündeki araştırmanın amacı, Taekwondo sporcularının fiziksel ve fizyolojik özellikleri hakkındaki mevcut verileri sunmak ve eleştirel olarak değerlendirmektir. Taekwondo sporu içeriği nedeniyle birçok fizyolojik ve biyomotor özelliklerin sahip olunması gereken bir branştır. Hem çok süratli ve kuvvetli tekmelerin uygulanması hem de 6 dakika süren maç süresince yorulmadan performansı üst düzeyde tutabilmek gereklidir. Kuvvet, sürat, dayanıklılık, esneklik, koordinasyon özelliklerinin her birinin ayrı bir önemi ve yeri vardır. Bu nedenle bir tekvandocunun başarı gösterebilmesi için çok yönlü bir şekilde çalışmalarını sürdürmesi gereklidir.

Tekvandoda Dayanıklılık Özellikleri

Aerobik dayanıklılık: Taekwondocuların VO2max kapasiteleri değişkenlik gösterirken mevcut araştırma sonuçları kardiyorespiratuvar yapının yüksek seviyelerde olmasının Taekwondo müsabakalarında duyulan metabolik ihtiyacı karşılamak ve şampiyonalarda aynı gün yapılan arka arkaya gerçekleşen maçlar arasındaki toparlanmayı kolaylaştırmak açısından oldukça önemlidir (Bridge ve ark., 2014).

Anaerobik dayanıklılık: Taekwondo, çok kısa sürede patlayıcılık gerektiren yorulmadan devam ettirilebilen ani ivmelenme ve sürat içeren yüklenmeleri içerir. Taekwondoda 15-30 saniye süren rakiple yapılan ikili mücadelelerde, arka arkaya uygulanan teknik kombinasyonlarda anaerobik dayanıklılık oldukça önemlidir (Pulur, 1991).

Taekwondocuların alt ekstremite yüksek zirve anaerobik güç özellikleri bulunmaktadır ve bu özelliklerinden dolayı uluslararası müsabakalarda yarışan sporcular başarıya ulaşmalarına olanak sağlamaktadır. Alt ekstremite eksantrik ve konsantrik kas kasılmalarında güç çıkışı ve bu gücü sürdürme yeteneği, dövüşürken teknik ve taktik uygulamalara destek sağlamada önemli bir etkendir (Bridge ve ark., 2014).

Taekwondo'daki vuruşların önemi nedeniyle, sporcuların yüksek patlayıcı bacak gücüne, aerobik dayanıklılığa ve esnekliğe sahip olmalarını gerektirir (Bridge ve ark., 2013). Taekwondo sporcularının tekmelerden hızla kas gücü üretme kabiliyeti zorunludur, çünkü Taekwondo becerilerinin% 80'i tekme vuruşuyla yapılmaktadır (Toskovic ve ark., 2004).

Kuvvet: Kuvvet, neredeyse bütün fiziksel aktivitelerin bünyesinde barınır. Sporcunun kuvvet özelliğini geliştirmesi genetik faktörlere bağlı olduğu kadar doğru ve planlı çalışmasına da bağlıdır (Bompa, 1998).

Sürat ve Çeviklik: Sürat, vücudu en kısa zamanda belli bir mesafeye hareket ettirebilmektir. Sürat ivme ve ivmelenmeyi sürdürebilme olarak iki evreyi içermektedir (World Taekwondo Federation, 2013). Çeviklik ise süratten daha farklı olarak belli bir uyarana karşı verilen tepkiyle vücudun hız ya da yön değiştirme özelliğidir. Çeviklik, ivmelenme ve hız kesme özelliklerinin ikisini de içerir (Shirley, 1992).

Taekwondoda rakibe karşı hızlı hareket etmek, rakibin hamlelerine en kısa sürede yanıt vermek, rakibin hamlelerinden kaçmak gibi avantajlar elde etmek için sporcuların süratli ve çevik olmaları gereklidir.

Tekvandoda esneklik: Taekwondoda kural değişikliklerden dolayı bazı tekniklerin önemi artmıştır. Kafa bölgesine yapılan vuruşlar gövde bölgesine yapılan vuruşlara göre daha fazla esneklik gerektirmektedir. Özellikle kafa bölgesine yapılan vuruşların puanlarının artmış olması esnekliğin önemini arttırmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma derleme türünde yapılan bir araştırmadır. Tarama yaparken ‘Taekwondo, Taekwondo fiziksel özellikler, Taekwondo fizyolojik özellikler’ kelimeleri anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Elde edilen kaynaklardan derleme yapılarak konuyla ilgili güncel bilgiler bir araya getirilmiştir.

BULGULAR

Tekvandoda Somatotip Özellikleri

Farklı gruplarda ve farklı ülkelerdeki tekvandocuların somatotip değerlerine bakıldığında birçok ülkede uluslararası seviyede yarışan Taekwondocuların daha çok mezomorfi yapıda oldukları görülmektedir.

Ghorbanzadehkoshi ’un (Ghorbanzadehkoshi, 2009). araştırmasında kadın milli Taekwondocuların milli olmayan kadın sporculara göre göre daha fazla mezomorf yapıya sahip oldukları ve daha az endomorf yapıda oldukları görülmüştür. Milli olan ve milli olmayan sporcular arasında vücut yağ oranı, vücut yapıları, anaerobik güç ve kol kuvveti parametrelerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Böylelikle Taekwondo sporu için sporcu seçiminde bu parametrelere dikkat edilmesi ve sporcuların gelişimi açısından bu özelliklerin doğru ve planlı bir şekilde geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Kazemi ve arkadaşları yaptığı çalışmada olimpiyatlarda başarılı olan sporcuların başarısız olan sporculara göre aerobik dayanıklılıklarının daha iyi olduğunu ve müsabaka esnasında raunt sayısı arttıkça daha fazla vuruş puanı kazandıklarını ortaya koymuştur.

Sadowski ve arkadaşları (2012) çalışmasında erkek sporcuların müsabaka ardından kalp atım sayıları ve kan laktat konsantrasyonlarının kadın sporculara göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak; erkeklerin müsabakalarının daha yüksek şiddetli ve yoğun geçtiği olarak yorumlanabilir.

Ball ve arkadaşları (2011)'nin çalışmasında Avustralya Olimpiyat takımında bulunan elit Taekwondoculara olimpiyatlardan 9 hafta önce başlayan, müsabakaların başlamasına 2 gün kalıncaya kadar devam eden, haftada 3 gün kuvvet ve patlayıcı güç protokolü uygulanmıştır. Bu dönemde sporcuların kuvvet ve patlayıcı güç verilerinde artış sağlayarak tüm sporcuların ilk tur müsabakalarından galibiyetle ayrılmalarına sebep olmuştur. Ayrıca, Yiau ve ark. (2006) patlayıcı gücün Taekwondodaki önemini çalışmasıyla ortaya koymuştur. Başarılı Malezya kadın tekvando sporcularının daha az başarılı olan sporculardan daha yüksek sıçradığını bulmuşlardır.

Başarılı ve başarısız sporcular arasındaki sürat karşılaştırması ile ilgili yapılan araştırmalarda erkeklerde 30 m sprint ölçüm sonuçlarında madalya kazanan erkek sporcuların madalyasız sporculara göre daha süratli oldukları bulunmuştur (30-m sprint-madalyalı: 4.62 ± 0.41 sn, madalyasız: 4.81 ± 0.51 sn (World Taekwondo Federation, 2013). Aynı şekilde 20 m sprint ölçüm sonuçlarına göre madalya kazanan kadın sporcuların sürat özelliğinin madalyasız sporculara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (20-m sprint-madalyalı: 3.6 ± 0.2 sn, madalyasız: 3.81 ± 0.1 sn). (Markovic ve ark., 2005).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Markovic ve ark. (Pulur, 1991), VO2max, patlayıcı ve elastik bacak gücü, maksimum kuvvet, kas dayanıklılığı, anaerobik alaktik güç, çeviklik ve esneklik konusundaki farklılıklarını, uluslararası üst düzey başarılarına göre on iki Hırvat ulusal Taekwondo şampiyonuna göre değerlendirdi. Başarılı sporcular, daha az başarılı sporculardan daha düşük kalp atış hızında önemli ölçüde daha yüksek maksimum çalışma hızı elde etti. Başarılı sporcuların; alt ekstremite yağ oranını (%2,3) ve daha az başarılı olan sporculardan boy uzunluğunun 5,8 cm daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Markovic ve ark. Taekwondo kadın sporcularının performansında önemli faktörler olarak; anaerobik güç, gerilme kısalma döngüsünün önemli olduğu patlayıcı güce, çevikliğe ve aerobik güce bağlı olduğu sonucuna varmışlardır (Pulur, 1991). Kazemi ve arkadaşları (2000) olimpiyatlarda başarısız olan erkek sporcuların 1. raundda olimpiyatlarda başarılı olan sporculara göre daha yüksek puan oranlarına sahip olduğunu bulmuşlardır(sırasıyla %65 ve %43). Bu bulgular karşısında, kazanan sporcuların ilk raundlarda rakiplerinin hamlelerini değerlendirmek ve enerjilerini kontrollü kullanma amaçlı olabileceği düşünülmektedir.

Kazemi ve arkadaşları (2000) 2000, 2004 ve 2008 Olimpiyat oyunlarına katılan Olimpik Taekwondo sporcularının profillerini araştırmıştır. Üç olimpiyat yılı arasında kazananlar ve kazanmayanlar arasında ortalama yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamadı. Madalya kazanan erkek sporcuların boy uzunluğu, kazanamayan sporculara kıyasla biraz daha fazlaydı ve bu bulgu önceki çalışmalarla örtüşmektedir.

2008 Olimpiyatları'nda, madalya kazanan kadınsporcular, kazanamayanlardan biraz daha gençti. Bu, 2000 ve 2004 Olimpiyatlarında gözlenenle benzer bulgulardı. Bu, genç kadın Tekvando sporcularının başarılı olma şansının daha yüksek olduğunu düşündürebilir.

Melhim (2001).) Taekwondocuların antrenmana gösterdikleri aerobik ve anaerobik cevapları incelemeyi amaçladığı çalışmada tekvando antrenmanının aerobik güç üzerinde anlamlı bir artış göstermediğini, fakat anaerobik güç ve anaerobik kapasitenin dinlenik duruma göre anlamlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Böylece tekvando antrenmanlarının baskın olarak anaerobik güç ve anaerobik kapasiteyi çalıştırdığını söyleyebiliriz (Melhim, 2001).

Butios & Tasika (2007) çalışmasında elit erkek Taekwondocuların simule edilmiş Taekwondo maçında kalp atım hızı ve kan laktat konsantrasyonlarına bakılmıştır. Ayrıca aerobik kapasiteleri 20 metre shuttle run testi ile ölçülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda elit tekvandocuların aerobik ve anaerobik kapasitelerinde sikletler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Butios S, Tasika N. 2007).

Ghorbanzadehkoshi (Ghorbanzadehkoshi, 2009)'un çalışmasında, büyükler kategorisinde milli takım sporcuları ve kulüplerde yarışan kadın ve erkek Taekwondocuların fiziksel ve fizyolojik özellikleri incelenmiştir. Milli takıma giren sporcular ile giremeyen sporcular arasında özellikle vücut yağ oranı, anaerobik güç ve kol kuvveti değerlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Sonuç olarak, milli olan tekvandocuların milli olmayanlara göre anaerobik güç, kol kuvveti, boy anlamında daha üstün oldukları düşünüldüğünde Taekwondo sporu için sporcu seçiminde bu faktörlere dikkat edilmesi ve sporcu gelişim süreci içerisinde bu parametrelerin doğru şekilde antrene edilmesinin önemi belirtilmiştir (Ghorbanzadehkoshi, 2009). Sonuç itibariyle değişen kurallarla kafaya yapılan vuruşların daha çok puan kazandırması sebebiyle Taekwondo sporcularının esnekliklerinin iyi olması beklenmektedir. Aynı şekilde boy uzunluğu ve alt-üst ekstremite uzunluğu özellikle kafaya yapılan vuruşlarda önemli görünmektedir. Aynı gün içinde birden fazla müsabaka yapılması sebebiyle sporcuların aerobik kapasitelerinin yüksek olması önemlidir. Raunt içinde atak yaparken, hızlı ve ani bir şekilde hamle yapabilmek, rakibin hamlelerini savuşturabilmek için sürat ve çeviklik önemli görünmektedir. Bu ani hareketleri yapabilmek için de sporcuların patlayıcı kuvvetinin iyi olması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

Ball N, Nolan E, Wheeler K. (2011). *Anthropometrical, physiological, and tracked power profiles of elite taekwondo athletes 9 weeks before the olympic competition phase.* Journal of Strength and Conditioning Research. 25(10), 2752–*2763.*

Bompa TO. (1998). *Antrenman Kuramı ve Yöntemi.* Bağırgan Yayınevi, Ankara

Bridge CA, Jones MA, Hitchen P, et al. *Heart rate responsesto Taekwondo training in experienced practitioners.* J Strength Cond Res. 2007;21:718–23.

Bridge CA, Mc Naughton LR, Close GL, et al. Taekwondo exercise protocols do not recreate the physiological responses of championship combat. Int J Sports Med. 2013;34:573–81.

Bridge CA, SilvaSantos da JF, Chaabene H, Pieter W, Franchini E. (2014) *Physical and physiologica lprofiles of taekwondo athletes.* Sports Med, 44,713–733.

Butios S, Tasika N. (2007). *Changes in heart rate and blood lactate concentration as intensity parameters during simulated taekwondo competition.* The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 47(2),179-185.

Campos FA, Bertuzzi R, Dourado AC, et al. *Energy demands in taekwondo athletes during combat simulation.* Eur J ApplPhysiol. 2012;112:1221–8.

Ghorbanzadehkoshi B. (2009). *Milli olan ve olmayan taekwondocuların bazı fiziksel özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Heller J, Peric T, Dlouha R, et al. *Physiological profiles of male and female taekwondo (ITF) blackbelts.* J Sport Sci. 1998;16:243–9.

Kazemi M, Waalen J, Morgan C, White AR. (2000) *A Profile of Olympic Taekwondo competitors.* J Sports SciMed. 2006;CSSI:114–121.

Kim HB, Stebbins CL, Chai JH, et al. *Taekwondo training and fitness in female adolescents.* J Sports Sci. 2011;29:133–8.

Lee MG, Kim YG. (2007). *Effects of short-term weightloss on physical fitness, isokinetic leg*

Lee, S. B.,Cha, E. J., Tae-Soo, Lee., T. S., (2008). *Analysis of physicalactivities in Taekwondo Pumsae, 20-25 Aug.;Engineering in Medicine and Biology Society*. EMBS 30th Annual International Conference of the IEEE.

Markovic G, Misigoj-Durakovic M, Trninic S. *Fitness profile of elite Croatian female taekwondo athletes.* CollAntropol. 2005; 29:93–9.

Matsushigue KA, Hartmann K, Franchini E. *Taekwondo: physiological responses and match analysis.* J Strength Cond Res. 2009; 23:1112–7.

Melhim AF. (2001). *Aerobic and anaerobic power responsesto the practice of taekwon-do*. Br J Sports Med, 35 (1), 231-234.

Pulur A. (1991). *Üst düzey basketbolcuların bazı fizyolojik ve kondisyonel düzeyleri.* Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sadowski J, Gierczuk D, Miller J, Cieslinski I, Buszta M. (2012). *Success factors in male WTF taekwondo juniors*. Journal of Combat Sports and Martial Arts, 1(2),47- 51.

Sheppard JM, Young WB. (2006). *Agility literature review: classifications, training and testing* J Sports Sci. 2006 Sep;24(9):919-32.

Shirley, M. *Sports performanceseries: The taekwondo sidekick: A kinesiological analysis with strength and conditioning principles.* StrengthCond J 14: 7–8, 1992.

Toskovic, N, Blessing, D, andWilliford, H. *Physiologic profile of recreational male and female novice and experienced taekwondo practitioners*. J Sports MedPhysFitness 44: 164–172, 2004.

Triplett NS. (2012*). Speed and Agility. In: Miller T. editors. National v Strength and Conditioning Association: NSCA'sguid etotest sand assessments,* Human Kinetics. 253–274.

World Taekwondo Federation. Competition Rules. http://www. wtf.org/wtf_eng/site/rules/competition.html. Accessed 22 Jan 2013

Yiau, L, Thung, J, andPieter, W. *General physical fitness in young taekwondo-in at the 2004 Malaysian games in: 1st Regional Conference on Human Performance.* Kuala Lumpur, Malaysia, 2004.

EXTENDED ABSTRACT

Taekwondo, which is one of the martial arts, means 'tae' to hit using the foot, 'kwon' means hitting using the hand or fist, and 'do' means related to art. The meaning of Taekwondo, which consists of the combination of these three words, is expressed as the art of kicking and punching (Lee & Kim 2007). Performance in Taekwondo can be determined by an athlete's technical, tactical, psychological, physical and physiological characteristics (Lee, 2008). therefore, their training should be structured to target these performance characteristics

(Kazemi et al., 2006; Lee, 2008). The physical and physiological requirements of taekwondo require athletes to have motor features, including aerobic and anaerobic power, muscle strength, muscle strength, flexibility, speed and agility (Heller et al., 1998, Kazemi et al., 2006).

For this reason, it is important for coaches and sports scientists to determine training goals about their athletes, create short and long-term training programs, provide objective feedback to motivate athletes during training, and collect objective information about their players' physical performance abilities. In this context, information from physical performance tests can be used to identify strengths and weaknesses in an individual's physical characteristics, monitor fitness over time, and verify the effectiveness of certain training interventions (Kim, 2011).

This research is a compilation type research. While scanning, the words "Taekwondo, Taekwondo physical features, Taekwondo physiological features" were used as keywords. Up-to-date information on the subject has been brought together by compiling from the sources obtained.

By Ghorbanzadehkoshi (Ghorbanzadehkoshi, 2009). In the study, it was seen that female national Taekwondo players have more mesomorph structure and less endomorph structure than non-national female athletes. Significant differences were found between national and non-national athletes in body fat ratio, body structures, anaerobic power and arm strength parameters. Thus, it has been stated that it is important to pay attention to these parameters in the selection of athletes for Taekwondo sport and to develop these characteristics correctly and in a planned way in terms of the development of athletes.

Kazemi et al. In his study, it was revealed that the athletes who were successful in the Olympics had better aerobic endurance than the unsuccessful athletes and they gained more hit points as the number of rounds increased during the competition.

Markovic et al. (Pulur, 1991) evaluated their differences in VO2max, explosive and elastic leg strength, maximum strength, muscular endurance, anaerobic alactic power, agility and flexibility relative to twelve Croatian national Taekwondo champions according to their international top level achievements. Successful athletes achieved a significantly higher maximum run rate at lower heart rate than less successful athletes. Successful athletes; found that the lower extremity fat ratio (2.3%) and the height of the less successful athletes was 5.8 cm.

Kazemi et al. (2000) found that male athletes who were unsuccessful in the Olympics had higher score ratios in the 1st round than the athletes who were successful in the Olympics (65% and 43%, respectively). In the face of these findings, it is thought that the winning athletes may be aiming to evaluate their opponents' moves in the first round and to use their energies in a controlled manner.

In the study of Butios & Tasika (2007), heart rate and blood lactate concentrations of elite male Taekwondo players were examined in a simulated Taekwondo match. In addition, their aerobic capacity was measured with the 20-meter shuttle run test. As a result of this study, no significant difference was found between weights in the aerobic and anaerobic capacities of elite taekwondo players (Butios & Tasika, 2007).

In the study of Ghorbanzadehkoshi (2009), the physical and physiological characteristics of national team athletes and male and female Taekwondo players competing in clubs were examined. Significant differences were found especially in body fat ratio, anaerobic power and arm strength values between the athletes who entered the national team and those who did not.

As a result, considering that national taekwondo players are superior to non-nationals in terms of anaerobic power, arm strength, and height, it is stated that it is important to pay attention to these factors in the selection of athletes for Taekwondo sport and to train these parameters correctly during the athlete's development process (Ghorbanzadehkoshi, 2009). As a result, it is expected that the flexibility of Taekwondo athletes will be good, as headshots with changing rules earn more points. Likewise, height and lower-upper extremity length seem to be important especially in headshots. It is important that the aerobic capacity of the athletes is high because more than one competition is held in the same day. While attacking in the round, speed and agility seem to be important in order to be able to move quickly and abruptly and to dodge the opponent's moves. In order to make these sudden movements, it is expected that the explosive strength of the athletes should be good.

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi / Eylül-Ekim-Kasım-Aralık Cilt: 8 Sayı:3
Journal of International Multidisciplinary Academic Researches / Sep-Oct-Nov-Dec Volume: 8 Issue: 3
2021
www.joimar.com

SPOR VE SPOR EĞİTİMİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİYLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP OF SPORTS AND SPORTS EDUCATION WITH 21ST CENTURY SKILLS

Fatih HANOĞLU[1], Canan SAYIN TEMUR[2]

[1]Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye
[2]Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye
***e-mail: fatihsulex3@gmail.com**

ÖZET
21. yüzyıl becerileri; öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve yaşam becerileri olmak üzere üç ana başlıktan oluşan, eleştirel düşünmeden işbirliği ve iletişime, bilgi ve medyadan teknoloji okuryazarlığına, yaşam becerileri ve esneklikten sosyal becerilere kadar geniş alanda kişisel ve toplumsal gelişmeyi hedefleyen ilkesel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın amacı geleceğin insan kaynağının çok yönlü olarak yetiştirilmesi, eğitilmesi ve yaşam boyu kazanımlar sağlanmasıdır. 21. yüzyıl becerileri, bir eğitim süreci ya da müfredatından ziyade eğitim olgusunu okul özelinden çıkarak tüm topluma yaymak ve bütünleşik bir ilerleme ve gelişme sağlamaya yöneliktir. Literatürde 21. yüzyıl becerilerini farklı açılardan inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, spor ve spor eğitimi bakımından 21. yüzyıl becerilerinin incelendiği çalışma sayısının oldukça azdır. 21. yüzyıl becerileri kapsamında spor ve spor eğitimi olgusunun nispeten arka planda kaldığı ya da yeterince üzerinde durulmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı görece ihmal edilmiş olan 21. yüzyıl becerileri ile spor ve spor eğitimi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Literatür taraması modeline göre hazırlanan çalışma sonucunda spor ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisinde; sosyalleşme yaşam becerileri, öğrenme yolları, karakter ve kalkınma boyutlarında yakın ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl becerileri, eğitim, spor, spor eğitimi

JEL KODU: L83

ABSTRACT
21st century skills; It is a principled approach that consists of three main titles, learning skills, literacy skills and life skills, and aims at personal and social development in a wide range from critical thinking to cooperation and communication, from information and media to technology literacy, from life skills and flexibility to social skills. The aim of this approach is to train and train the human resources of the future in a versatile way and to provide lifelong gains. 21st century skills are aimed at spreading the concept of education out of the school, rather than an educational process or curriculum, and providing an integrated progress and development. Although there are studies examining 21st century skills from different perspectives in the literature, the number of studies examining 21st century skills in terms of sports and sports education is very few. Within the scope of 21st century skills, it has been observed that the phenomenon of sports and sports education remains relatively in the background or is not emphasized enough. The aim of this study is to examine the relations between the relatively neglected 21st century skills and sports and sports education. As a result of the study prepared according to the literature review model, in the relationship between sports and 21st century skills; It has been determined that there are close relationships in the dimensions of socialization life skills, learning paths, character and development.
Key Words: 21st Century skills, education, sports, sports education

JEL CODE: L83

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler sonucunda bilgi toplu, bilgi çağı gibi metaforlarla betimlenen bir dönem başlamıştır. Bu yeni çağın temel özelliği yaşamın her alanında bilgi temelli süreçlerin öne çıkması ve değerli hale gelmesidir. Bilgi çağında insan kaynağının yetiştirilmesi, eğitilmesi ve sürekliliğin sağlanmasında ise geleneksel politika ve yöntemlerin yetersiz hale gelmesi yeni nesil çözümler geliştirilmesini zorunlu hale getirmiş ve bu kapsamda "21. Yüzyıl Becerileri" adı verilen ilkesel bir yaklaşım ileri sürülmüştür. Kuramsal bakımdan 21. yüzyıl becerileri; öğrenme, okuryazarlık ve yaşam becerilerini kapsayan ve alt dallara ayrılan yeni bir eğitim süreci anlayışıdır. Bu anlayışın temel hedefi, eğitimin tüm topluma yayılması, bilgi çağı dinamiklerine uygun hale getirilmesi, yaşam boyu devam ettirilmesi ve toplumsal fayda yaratan bireylerin yetiştirilmesidir. İçeriği, kapsamı, yaklaşımı ve hedefleri bakımından geniş bir alana seslenen 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanmasında uzlaşı olmamakla birlikte; "bireylerin geleceğe yönelik öğrenmeleri içeren onların yaşamlarını sürdükleri yüzyılın beklentilerine cevap verebilmeleri için gerekli olan beceriler" süreci olarak kabul etmek mümkündür.

21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması ve ne olduğu kadar hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan destekleyici faktörler daha da önemli görülmektedir. Zira hedef ve politika ortaya koymak nispeten kolay bir süreç iken gerçekleştirmek ise zaman almakta ve önemli çabalar gerektirmektedir. 21. yüzyıl beceri hedeflerine ulaşabilmek için literatürde çeşitli kişi, kurum ve sistem temelli önermeler ileri sürüldüğü görülmektedir. Ancak 21. yüzyıl becerilerinin gerçekleşmesi ve sürdürülebilmesi için mental ve fiziksel olarak güçlü bireylerin yetiştirilmesi gerçeğine yeterince yer verilmemiştir. Bu noktada spor ve spor eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Bilindiği üzere spor; etkileşim, iletişim, çaba, takım ruhu, sorumluluk, disiplin, hedefe odaklanma, öğrenme, beceri geliştirme sağlık vb. alanlarda bireylere istendik alışkanlıklar kazandırmaktadır. Söz konusu alışkanlık ve kazanımlar ise 21. yüzyıl becerileri hedefleri ile neredeyse tamamen örtüşmekte ve 21. yüzyıl becerilerinin gerçekleştirilmesinde temel teşkil edecek öneme sahiptir.

21. YÜZYIL BECERİLERİ

Eğitimin temel amaçlarından biri bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmak ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını yetiştirmek üzere gereksinim duyulan alanlarda kazanımlar sağlanması ve sürdürülmesidir (Ghafar, 2020; Uluyol & Eryılmaz, 2015). Eğitim ve toplumsal gereksinimler arasındaki ilişkiye bağlı olarak çeşitli politika ve yaklaşımlar geliştirilmekte, bu konuda onlarca yıla dayanan bir süreç olduğu görülmekte (Cansoy, 2018) birlikte temel soru; geleceğin vatandaşı olarak bireylerin okul içi ve okul dışında, ne için, hangi amaçla ve nasıl bir bakış açısıyla eğitileceğidir (Hilt, Riese & Soreide, 2019). Bu kapsamda söz konusu durum hakkında literatürde uzun bir geçmişe dayanan derin tartışmalar olduğu gibi bu tartışmalarda da içinde bulunulan çağın koşullarına göre önermeler ileri sürülmektedir (Güneş & Deveci, 2020). Günümüz itibariyle eğitimde ilkesel olarak gelecekteki bilgi ekonomisine ve bilgi ekosistemine uygun yetkinlikleri kazandıran, sağlayan ve teşvik eden küresel, kurumsal ve sürdürülebilir eğitim anlayışı benimsenmiş, bu anlayış da "21. Yüzyıl Becerileri" olarak kavramsallaştırılmıştır (Kahila, vd., 2020; Uçak & Erdem, 2020; Tuğluk & Özkan, 2019).

21. yüzyıl becerileri; "21. Yüzyıl İçin Öğrenme Ortaklığı" (Partnership 21 for 21st Century Learning (P21)) tarafından geliştirilmiş, öğrenim sürecinde üç ana başlık ve on bir alt başlıkta kazandırılması gereken becerileri toplayarak, öğrencilere neleri, ne kadar ve nasıl kazandırılacağını ve öğretileceğini ortaya koyarak 21. yüzyılın öğrenme standartlarını

geliştirmiştir (P21, 2007; Yalçın, 2018; Cansoy, 2018). 21. yüzyıl becerileri ilkesel bir yaklaşım olup tanımı, içeriği ve niteliği hakkında üzerinde uzlaşılmış bir görüş bir bulunmamakta, eğitim, iş dünyası, ekonomi, politika ve sosyal yaşam gibi boyutlarda ele alınmaktadır (Ghafar, 2020; Cansoy, 2018). 21. yüzyıl becerileri geniş açıdan; "bireylerin geleceğe yönelik öğrenmeleri içeren onların yaşamlarını sürdükleri yüzyılın beklentilerine cevap verebilmeleri için gerekli olan beceriler" olarak kabul edilebilir (Boyacı & Özer, 2019). Çeşitli kurumların 21. yüzyıl becerilerine ilişkin tanımlamalar ve kabulleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerilerinin Sınıflandırılması

	Öğrenme ve Yenilenme becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri	Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri
P21 (Partnership For 21st Century Skills)	Öğrenme Ve Gelişme Yaratıcılık Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme İletişim Ve İşbirliği	Esneklik Ve Uyum Yeteneği, Girişim Ve Öz Yönetim, Sosyal Ve Kültürlerarası Beceriler, Liderlik Ve Sorumluluk	Bilgi Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Teknoloji Okuryazarlığı
NCREL En Gauge (North Central Regional Educational Laboratory)	Yaratıcı Düşünme ve Uyum, Karmaşıklığın Üstesinden Gelme Meraklı ve Etkili İletişim, Takım Halinde İşbirliği, Kişisel ve Sosyal Sorumluluk, İnteraktif Etkileşim.	Yüksek Üretkenlik, Planlama Ve Yönetim Araçlarını Etkili Kullanma, Üretim Yeteneği Ve Yüksek Kalite	Dijital Çağ Okuryazarlığı, Temel, Bilimsel, Ekonomik Ve Teknoloji Okuryazarlığı Görsel Bilgi Okuryazarlığı Çok Kültürlü Okuryazarlık Ve Küresel Farkındalık
ATCS (Assesment And Teaching Of 21 Century Skills)	Yaratıcılık ve İnovasyon, Eleştirel düşünme ve karar verme, Bilişüstü farkındalık, Çalışma Yolları, İletişim ve İşbirliği.	Dünyada Yaşama, Küresel Ve Yerel Vatandaşlık, Yaşam Ve Kariyer, Kişisel Ve Sosyal Sorumluluk, Kültürel Farkındalık.	Çalışma Araçları, Bilgi okuryazarlığı, Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı
NETS/ISTE (National Educational Technology Standards)	Yaratıcılık ve İnovasyon Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, İletişim ve İşbirliği Dijital medya kullanımı, İletişim kurma İşbirliği içinde çalışma.	Digital Vatandaşlık, Kültürel ve sosyal konuları teknoloji aracılığı ile anlamak.	Teknolojiyi, anlama, kavrama ve uygulama, Araştırma Ve Bilgi Akıcılığı Bilgiyi Elde Etmek, Bilgiyi Kullanmak Ve Değerlendirmek
EU (Europea n Union)	Öğrenmeyi Öğrenme, İletişim, Ana Dilde İletişim Kurma Yabancı Dil İle İletişim Kurma	Kültürel farkındalık, Sosyal ve vatandaşlık yeterliliği, Girişimci duyarlılığı.	Dijital Yeterlilik
OECD (Organisation For Economic Cooperation And Development)	Heterojen Gruplarla Etkileşim, Diğerleriyle İyi İlişkiler Kurma İşbirliği İçinde Takım Halinde Çalışma Karmaşık Olayları Yönetim Ve Çözme.	Dijital Vatandaşlık, Kültürel ve sosyal konuları teknoloji aracılığı ile anlamak.	Teknoloji araçlarının kullanımı, Dil, sembol ve metin kullanımı, Bilgi kullanımı, Teknoloji kullanımı.

Kaynak: (Tuğluk & Özkan, 2019).

21. yüzyıl becerileri pek çok gelişmiş ülkenin eğitim programlarında yer almakta olup Türkiye'de ise "2004 yılından itibaren ilköğretim programlarında tüm derslerde, ortak beceriler olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerine yer verilmiştir" (Tuğluk & Özkan, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı, 21. yüzyıl becerileri kapsamında; "öğretmen, öğrenci, veli müfettiş, okul idarecisi, üst düzey kurum yöneticileri, sivil toplum kuruluşları, öğretim elemanları, üniversite idarecilerine sordukları sorularda çağdaş öğretmen yeterlikleri; konu alanı, öğrenci (psikolojik) gelişimi, öğretimi planlama, öğretim stratejileri (yöntem-teknikler), bilimsel işlem

becerileri, sınıf yönetimi/ sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim, sosyal/ çevresel boyut ve kişisel özellikler" boyutlarında geniş katılımlı ya da çok paydaşlı politika ve stratejiler benimsemiştir (Gelen, 2017). Benimsenen ilkeler doğrultusunda eğitim programları özelinde 21. yüzyıl becerilerini meydana getiren; öğrenme ve yenilik becerileri bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerinden oluşan üç boyutta çok sayıda araştırma ve çalışma yapılmıştır. 21. yüzyıl becerileri eğitim sürecinde; iş, ekonomi, medya, dijitalleşme, proaktif problem çözme, girişimcilik becerileri, finansal okuryazarlık, eleştirilen düşünme, küresel bakış, işbirlikçi uygulamalar, uzmanlaşma, inovasyon ve iletişim becerileri kavramlara odaklanarak geleceğe insan yetiştirmeyi hedefleyen geniş kapsamlı bir yaklaşımdır (Ananiadou & Claro, 2009).

21. yüzyıl becerileri, UNESCO tarafından benimsendiği üzere yaşamın her aşamasında çeşitli eğitim ve geliştirmeleri içermekte, klasik okul temelli modeller yerine sürekliliği merkeze alarak "herkes için yaşam boyu öğrenme" mottosuyla Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin (SKH) gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır (UNESCO, 2016). Söz konusu amaca yönelik bilginin yaratılması, elde edilmesi, doğrulanması ve kullanılması kadar, kolektif bir sosyal çabanın parçası olarak herkes için kullanılabilir olması gerekmektedir (UNESCO, 2015). Ancak söz konusu amaçların gerçekleştirilmesinde 21. yüzyıl becerileri ideal bir yaklaşım olmakla birlikte hayata geçirilmesinde bir takım zorluklar ve eksiklikler vardır. Ulusal politika metinleri ve uluslararası kurumlar nezdinde hedeflerin ve içeriklerin belirlenmesi başlangıç için yerinde bir girişim olmakla birlikte uygulama tarafında engeller ya da gelişim güçlüğü gözlenmektedir. Örneğin P21 ve OECD gibi kurumların öncülüğünde başlatılan 21. yüzyıl becerileri hareketi pek çok ülkenin eğitim müfredatında yerini alarak olumlu etkilerini göstermeye başlamış ancak içeriklerin uygulanması ve sonuçların alınmasında halen yapısal ve metodolojik sorunlar vardır (Yılmaz, 2021; Urbani, Roshandel, Michaels, & Truesdell, 2017).

SPOR EĞİTİMİNDE 21. YÜZYIL BECERİLERİ

Bilgi çağı ve bilgi toplumu olarak nitelendirilen günümüzde nitelikli insan kaynağı yetiştirmek üzere bir yaklaşım olarak benimsenen 21.yüzyıl becerilerinin odağında genel olarak teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme, iletişim kurma, işbirliği, inovasyon, esneklik, girişimcilik vb. gibi konu ve başlıklar öne çıkmaktadır (Ananiadou & Claro, 2009). 21. yüzyıl becerileri, eğitimin sadece okul formasyonu içerisinde bir süreç olmaktan çıkararak yaşamın her alanına yaymaya yöneliktir (Uluyol & Eryılmaz, 2015). Bu beceriler kapsamında spor olgusunun nispeten arka planda kaldığı ya da yeterince üzerinde durulmadığı görülmektedir.

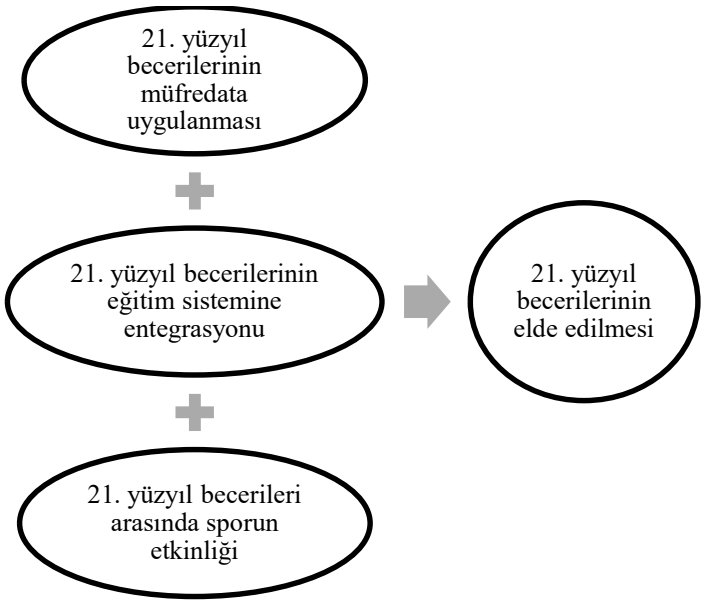
Spor ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisinde Üçlü Model

Günümüzde bireylerin 21. yüzyıl becerilerinin gereklerini karşılayabilmeleri, hedeflenen değerli sonuçları ortaya koyabilmeleri için mental ve fiziksel olarak yetkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de spor en önemli araçlardan biridir. Zira spor sayesinde bireylerin psikomotor ve takım çalışması gelişimlerine güçlendirilebilmekte, takım çalışması, işbirliği, ortak amaçlara yönelme, sosyal kimlik kazanma, hedefe odaklanma, disiplin kazanma vb. gibi kazanımlar elde etmesi sağlanabilmektedir (Kazak, 2010). Diğer yandan spor bireyin çocukluktan yetişkinliğe kadar sağlıklı bir mental ve fiziksel gelişimine katkı sağlarken, toplumsal yaşamda görev atfedilecek erişkin dönemininde iyi alışkanlıklar kazanmasında, kişiler arası iyi ilişkilerin sağlanmasında ve sürdürülmesinde etkili olabilmektedir (Tanrıverdi, 2012;Yazarer, vd., 2004). Spor, kişinin organik, psikolojik

sağlığını geliştiren, toplumsal davranışlarına yön veren, motorsal ve zihinsel belli bir düzeye ulaştıran toplumsal, pedagojik ve biyolojik bir olgudur (Tatlısu & Bayraktar, 2020).

Spor ve 21. yüzyıl becerileri arasında başarılı bir ilişki kurarak okul ve eğitim sisteminin tasarımında ABD örneğine bakıldığında üçlü bir yapı (Şekil 1) kurulduğu görülmektedir. Birincisi; 21. yüzyıl becerilerinin müfredata uygulanması, temel derslerin buna göre tasarlanması ve okulların altyapılarının da bunlara uygun hale getirilmesidir. İkincisi; 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilikçi beceriler geliştirmeyle birlikte, bilgi ve teknoloji, yaşam ve çalışma becerileri gibi okul dışı faktörlerinde eğitim sistemine dahil edilmesidir. Üçüncüsü; 21. yüzyıl becerileri kapsamında kişisel gelişim süreç, model ve programlarının okul içinde okul dışında standart hale getirilerek, bunun için de en önemli araçlardan biri olarak sporun kullanılmasıdır.

Şekil 1. Spor ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisinde Üçlü Model



Kaynak: (Srisapan, vd., 2020)'den uyarlanmıştır.

Şekil 1'de verilen modelin işlerliği ve beklenen amaca ulaşmasında ise; öğrenci kalitesi, öğretmen liderliği, müfredat içeriği, medya ve teknoloji, yönetim, okul kalite değerlendirme sistemi olmak üzere altı faktöre önem verilmiştir. Böylece 21. yüzyıl becerilerinin hem bilişsel hem de gelişimsel olarak kazandırılmasında bütüncül yapının tamamlanması amaçlanmıştır. Bu süreçte sporun rolü ise 21. yüzyıl becerilerinde öne çıkan, takım ruhu, işbirliği, tümleşik gelişme, hedef odaklılık ve disiplin boyutlarında katalizör işlevidir (Srisapan, vd., 2020). Panich'in (2011) ifadesiyle 21. yüzyıl becerileri kapsamında spor, diğerine de ileriye taşıyacak sistemli bir çaba kazanımında araç olabilecektir.

Spor ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisinde Sosyalleşme Boyutu

Spor olgusu, bireylerin kendilerini tatmin edecekleri bir alan olmanın yanında sosyalleşme sürecinde de gelişimsel etikler sağlamaktadır. Sosyalleşme ise kişisel ve toplumsal yönüyle değişik özelliklere sahiptir (Korucu Aytan, 2010). Toplumsal anlamda kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını ve bireylerin, oluşturulmuş bir sosyal yaşam içinde belirlenmiş normlara uymasını sağlar. Tüm bu yönleriyle sosyalleşme insanların benlik ve kişiliğini oluşturan temel

faktörlerdendir (Küçük & Koç, 2004). Buradan anlaşılacağı gibi spor insanları sadece fiziksel anlamda geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda zihinsel ve sosyal becerilerini de geliştirmesine katkı sağlayan bir olgudur. Sporun insanlar üzerindeki bu geliştirici etkisini göz önüne alarak, 21. yüzyılın gerektirdiği aktif öğrenme ve uygulama sürecinde bireylerin gelişimini ve çağın gerektirdiği becerileri edinimini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir (Çalışkanol, 2020).

Karatarla & Polat (2020) çalışmalarında aktif olarak spor yapanların 21. yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik, inovasyon ve liderlik boyutlarında yapmayanlara göre daha iyi durumda olduklarını tespit etmişlerdir. 21. yüzyıl becerileri ile spor arasındaki bir diğer ilişki; topluluksal davranışlara ilişkin istendik kazanımların sağlanabilmesidir. Bireylerin spor aracılığı kazandıkları beceriler ve sonuçlar aynı zamanda takım ve takımla ilişki olan diğer grupları etkilediğinden "biz olma" duygusunun pekişmesi mümkündür (Saçmalıoğlu, 2019). 21. yüzyıl becerileri içerisinde iletişim üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda sporun farklı insanlarla tanışma ve iletişim kurma, gruba dâhil olma, kendini ifade etme, deneyim ve özgüven kazanma gibi psiko-motor ve sosyal gelişime sağladığı katkı (Yıldız & Çetin, 2018) göz önüne alındığında spor eğitimlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Işıköz (2021), 21. yüzyıl becerileri açısından Türkiye'de ortaokul kademesinde beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarını incelediği çalışmasında, programda 21. yüzyıl becerilerine yer verildiğini; problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin öne çıktığını; ancak teknoloji okuryazarlığı gibi becerileri yer verilmediği tespit etmiştir.

Spor ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisinde Yaşam Becerileri Boyutu

21. yüzyıl becerileri içerisinden yer verilen yaşam becerileri söyleminde, sorun çözmeden yaratıcı düşünceye kadar geniş bir düşünüş ve davranış setinden söz edilmektedir (Buning, 2020). Yaşam becerileri kapsamında sporun bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal sermayesini artırabileceği görüşü ileri sürülmektedir (Hardcastle, vd., 2015). Sporun zamanı ve mekanı aşan, sporla uğraşan veya sporu tüketen bireyler ve grupların olumlu değişimler kazanması (Coakley, 2011) 21 yüzyıl becerileri ile sporun ortaya çıkardığı yaşam becerileri arasındaki temel ilişkiyi özetlemektedir.

Söz konusu ilişki hakkında Cronin & Allen (2017) tarafından yapılan "Yaşam Becerileri Ölçeği" parametrelerine bakıldığında; ekip çalışması, hedef belirleme, zaman yönetimi, duygusal beceriler, iletişim, sosyal beceriler, liderlik ve problem çözme olmak üzere sekiz temel becerinin olduğu görülmektedir. Bunlar aynı zamanda OECD (2018) tarafından kabul edilen 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer almaktadır. Zira OECD'ye göre; "karmaşık problem çözme becerisi, analitik ve eleştirel düşünme becerileri, yenilikçilik, yönetim becerileri, sosyal beceriler, değerlendirme ve karar alma becerileri, hizmet odaklılık, müzakere becerileri, bilişsel esneklik" 21. yüzyıl becerilerinin en önemli unsurlarıdır (OECD, 2018). Ek olarak P 21 tarafından belirlenen yaşam becerileri setinde de OECD ile benzer unsurlar yer almakta olup; bunlara bütün olarak bakıldığında spor ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisinde yaşam becerileri boyutu arasına güçlü bir ilişki ve benzerlik olduğu ifade edilebilir.

Spor ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisinde Öğrenme Yolları Boyutu

P21, 21. yüzyıl becerilerinin bir kazanım olarak sağlanabilmesinde bireylere neleri, ne kadar ve nasıl kazandırılacağını ve öğretileceği sorusu üzerinden hareket ederek 21. yüzyılın öğrenme standartlarını geliştirmiştir (P21, 2007). Öğrenme yollarında; hazır, tek düze ve tek boyutlu bilgilendirme yerine bireyin "öğrenmeyi öğrenmesi" ilkesine göre hareke edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (P21, 2007). 21. yüzyıl becerilerinde öğrenme yolları, yaşam

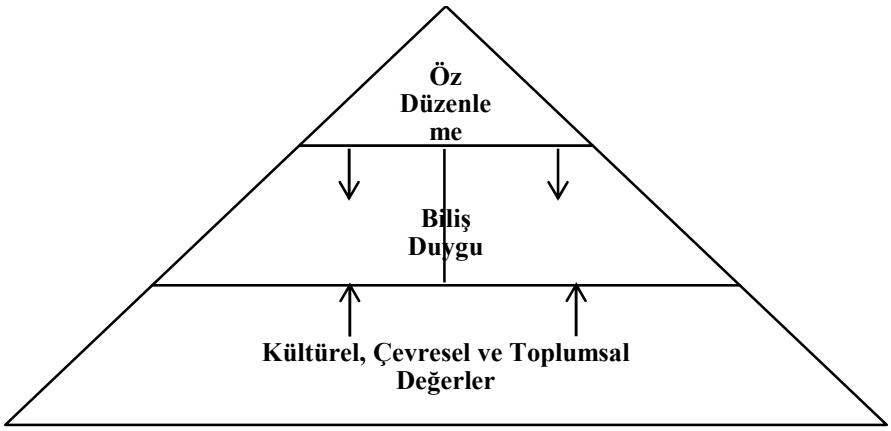
becerilerinin de bir parçası olup bireyin iş, aile, toplum ve günlük yaşamında karşısına çıkan durumları yönetebilmesi ve baş edebilmesi için kendi "yaşam kutusu" nu oluşturması amaçlanmaktadır (Urbani, vd., 2017; UNESCO, 2016). Bu sürece spor açısından bakıldığında yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim bireylerin; olaylar ve gelişmeler karşısında elde ettiği baş etme, mücadele etme, zorluklarla yüzleşme, kararlılık vb. bir takım kazanımlar spor yapma ve spor eğitimleri yoluyla sağlanabileceği belirtilmektedir. Çünkü öğrenme yolları boyutunda, yaşamın bir kısmında elde edilen alışkanlık ve yaşayış edinimlerinin yaşamın diğer taraflarında da bireye katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Mossman & Cronin, 2019).

Spor ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisinde öğrenme yolları boyutunda temel düşünce bireyin öğrenimleri ve kazanımlarının bir başka alana aktarılabilmesidir. Sporda olduğu gibi eğer bu aktarma sürecinde faydalı sonuçlar elde edilebiliyorsa ve ortaya çıkan sonuçlar da anlamlı ise öğrenme yollarından yaşam becerisine doğru bir kanal açılabilmekte ve akış sağlanabilmektedir (Hemphill, vd., 2019).

Spor ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisinde Karakter Boyutu

21. yüzyıl becerilerinde önem verilen bir diğer husus karakter özellikleri olup bunlar genel olarak girişimcilik eğilimi, kültürel farkındalık, sorumluluk, yetkinlik, cesaret, merak, iletişim gibi olguları kapsamaktadır (Coakley, 2011; Panich, 2011). Spor temelli karakter eğitimini yönlendirilmesinde de bilişsel bilim, sosyal psikoloji ve davranışsal bilimleri alanlarındaki modern bulgular 21. yüzyıl becerileri ile spor arasındaki bir diğer ilişkisel boyutu oluşturmaktadır (Şekil 2). Zira karakter oluşumu, kültürün, çevrenin ve topluluğun temel etkilerinin dikkate alınmasını gerektiren dinamik bir kavram olup etkileşimli kişisel, bilişsel ve duygusal kaynaklarla düzenli olarak öğrenilebilen ve kullanılabilen öz düzenleme becerilerini içermektedir (Naylor & Yeager, 2013).

Şekil 2. Spor ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisinde Karakter Piramidir



Kaynak: (Naylor & Yeager, 2013).

21. yüzyıl becerilerinde üzerinde durulan kavramlar arasında bireylerin karakter gelişiminin söz konusu becerilerin kazanılmasında temel unsurlardan biri olduğu ifade edilmektedir (Uçak & Erdem, 2020). Bu kapsamda spor alanında ahlaki karar verme anı, duygunun bilişsel muhakeme ile öncülük ettiği bir andır. Spor sürecinde eylemler kültürel ve sosyal etkiyle de

ilişkilidir. Bu eylemler ise bireylerin karakter yapılarına bağlı olmakta; davranış ve karar süreçlerinde bilişsel ve somatik öz-düzenleme becerileriyle "doğru" kararı vermeyi yönlendirmektedir (Naylor & Yeager, 2013). Dolayısıyla spor ve spor eğitimi sürecinde bireyin karakter yapısı şekillenmekte; bu şekillenme sonucunda sosyalleşme, yaşam becerileri ve öğrenme yolları boyutları da etkilenebilmektedir. Örneğin sporda bencillikten uzak ve sorumluluk bağlamında güçlü bir karakter yapısı aynı zamanda bireyin sosyalleşmesinde itici bir faktör olabilmektedir. Başka bir örnek ise öğrenme yollarında kararlı ve mücadeleci bir karakter yapısı başarıyı destekleyeceğinden elde edilen kazanımlar bir sonraki aşamaya geçişte güçlü bir motivasyon aracı olabilecektir. Genel olarak spor yapma ve spor eğitimleri ile kazandırılacak karakter yapıları, yaşamında her alanında geçerli olan 21. yüzyıl becerilerinin unsurlarını da etkileyebilmektedir (Srisapan, vd., 2020; Uçak & Erdem, 2020; Naylor & Yeager, 2013; Tanrıverdi, 2012). Bu kapsamda spor eğitimi müfredatının yanı sıra özel olarak spor koçluğu müfredatının da geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Nitekim Rieke, Hammermeister & Chase (2008) ABD'de yaptıkları çalışmalarında hizmetkar liderlik özellikleri taşıyan antrenörlerle çalışan sporcuların diğerlerine göre daha yüksek içsel motivasyon sergilediklerini, daha fazla görev odaklı olduklarını, daha fazla tatmin olduklarını, zihinsel olarak daha güçlü olduklarını ve genel olarak daha iyi performans sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Spor ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisinde Kalkınma Boyutu

Yabancı literatürde üzerinde önemle durulan konulardan biri "kalkınma için spor" (sport-for-development (SFD) kavramıdır. SFD, sporun dezavantajlı topluluklar açısından; halk sağlığının güçlendirilmesi, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin sosyalleşmesi, dezavantajlı grupların sosyal içermesi, bölgelerin ekonomik kalkınması, bölgeler arasındaki sorun ve çatışmaların çözülmesi, kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi gibi hususları kapsamaktadır. Bu kapsamda SFD, sporun geleneksel bağlamına ek olarak kalkınma sürecinde de bir araç haline gelmesinde yardımcı olabilmektedir (Lyras & Welty Pachey, 2011).

P21 çalışmalarından çok önce Birleşmiş Milletler Kalkınma ve Barış İçin Spor Ofisi (UNOSDP) tarafından ileri sürülen SFD ile tüm insanlığı kapsayacak şekilde sosyal, sağlık, kültürel, iletişim ve ekonomik faydalara ilişkin farkındalık yaratmak ve dikkat çekmek; dünya genelinde resmi ve sivil tüm aktörlerin katılımıyla kalkınma sürecinde sporun da bir araç olarak kullanılması ilkesi benimsenmiştir (Burnett, 2015; Schulenkorf, 2017). SFD amaç ve ilkeleri açısından 21. yüzyıl becerilerinin önerdiği ve hedeflere bakıldığında; bir toplumdaki tüm insan varlığının beceri setinde sıralanan unsurlar bakımından kişisel ve toplumsal olarak bir değer yaratabilmesi ilkesi olduğu görülmektedir (Ghafar, 2020; Hilt, Riese & Soreide, 2019; Cansoy, 2018; Ananiadou & Claro, 2009). Dolayısıyla hem 21. yüzyıl becerileri hem de SFD, kişisel ve toplumsal kalkınma amaçları bakımından ortak amaçlar taşımaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğitimin temel amaçlarından biri bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmak ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını yetiştirmek üzere gereksinim duyulan alanlarda kazanımlar sağlanması ve sürdürülmesidir. 21. yüzyıl becerileri, yaşamın her aşamasında çeşitli eğitim ve geliştirmeleri içermekte, klasik okul temelli modeller yerine sürekliliği merkeze alarak "herkes için yaşam boyu öğrenme" mottosuyla sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır.

21. yüzyıl becerileri, bilgi çağında geleceğe yönelik insan yetiştirmeye hedefleyen bir yaklaşım biçimidir. İçeriğinde yer alan unsurların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi halinde geri kalmışlık sorunlarının aşılması mümkün olabileceği gibi eğitimden iş yaşamına, aile hayatından beşeri ilişkilere kadar insan ve toplum için önemli kazanımların meydana getirilmesi mümkün olabilecektir. 21. yüzyıl becerileri kapsamında spor ve spor eğitiminin özel bir yeri ve önemi vardır. Günümüzde bireylerin 21. yüzyıl becerilerinin gereklerini karşılayabilmeleri, hedeflenen değerli sonuçları ortaya koyabilmeleri için mental ve fiziksel olarak yetkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için de spor en önemli araçlardan biridir.

Spor sayesinde bireylerin psikomotor ve takım çalışması gelişimlerine güçlendirilebilmekte, takım çalışması, işbirliği, ortak amaçlara yönelme, sosyal kimlik kazanma, hedefe odaklanma, disiplin kazanma vb. gibi kazanımlar elde etmesi sağlanabilmektedir. Diğer yandan "sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" deyimiyle özetlenebilecek bir durumdan söz edilebilir. Spor, hem bireysel hem de toplumsal olarak 21. yüzyıl becerileri içeriğinde yer alan unsurları içermektedir. Bu kapsamda hazırlanan çalışmada; 21. yüzyıl becerilerinin hedeflerinden olan sosyalleşme, yaşam becerileri, öğrenme yolları, karakter gelişimi ve kalkınma boyutları ile spor ve spor eğitiminin yakın ilişkili olduğu, bundan dolayı 21. yüzyıl becerileri kapsamında spor ve spor eğitimine çok daha fazla önem verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Sonraki çalışmalar için bu iki kavram arasındaki ilişkilerin ampirik kanıtlara dayanan incelenmelerin yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Ananiadou, K. and M. Claro (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris.

Boyacı, Ş. D. B., & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.

Buning, T. (2020). Sport Leadership in the 21st Century. *Journal of Sport Management*, 34(5), 502-503.

Burnett, C. (2015). Assessing the sociology of sport: On sport for development and peace. *International Review for the Sociology of Sport*, 50(4–5), 385–390.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as 'positive development?'. *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306–324.

Cronin, L. D., & Allen, J. (2017). Development and initial validation of the life skills scale for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 105–119.

Çalışkanol, Ç. (2020). *Dijital Oyunların Ve E-Sporun Coğrafi Açıdan Değerlendirilmesi: İstanbul Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Çanakkale.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

Ghafar, A. (2020). Convergence between 21st century skills and entrepreneurship education in higher education institutes. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 218-229.

Güneş, F. ve Deveci, T. (2020). *Yetişkin Eğitimi Ve Hayat Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Hardcastle, S. J., Tye, M., Glassey, R., & Hagger, M. S. (2015). Exploring the perceived effectiveness of a life skills development program for high-performance athletes. *Psychology of sport and Exercise*, 16, 139-149.

Hemphill, M. A., Gordon, B., & Wright, P. M. (2019). Sports as a passport to success: Life skill integration in a positive youth development program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 390–401.

Hilt, L. T., Riese, H., & Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: The 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384-402.

Işıkgöz, M. E. (2021). Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 1(6), 71-84.

Kahila, J., Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Saarikoski, O. (2020). Children's experiences on learning the 21st-century skills with digital games. *Games and Culture*, 15(6), 685-706.

Karatarla, G., & Polat, E. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Aktif Spor Yapma Durumları ve Farklı Diğer Değişkenlere Göre 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 9(2), 109-122.

Kazak, H. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Spora Başlamasında Sosyal Faktörlerin Rolü (Muş İli Örneği,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Korucu Aytan, G. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyalleşmelerinde Sporun Etkileri,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lyras, A., & Welty Peachey, J. (2011). Integrating sport-for-development theory and praxis. *Sport Management Review*, 14(4), 311–326.

Mossman, G. J., & Cronin, L. D. (2019). Life skills development and enjoyment in youth soccer: The importance of parental behaviours. *Journal of sports sciences*, 37(8), 850-856.

Naylor, A. H., & Yeager, J. M. (2013). A 21st-century framework for character formation in sports. *Peabody Journal of Education*, 88(2), 212-224.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20, Erişim Tarihi: 20.06.2022.

P21 (2007). Framework for 21st century learning. *Partnership for 21st Century Learning* http://www.p21.org/our-work/p21-framework Erişim Tarihi: 20.06.2022

Panich, V. (2011). Leadership of new era organization, *The Knowl-edge Management Institute Journal*, 12(9), 114-115.

Rieke, M., Hammermeister, J., & Chase, M. (2008). Servant leadership in sport: A new paradigm for effective coach behavior. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(2), 227-239.

Saçmalıoğlu, M. G. (2019). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Schulenkorf, N. (2017). Managing sport-for-development: Reflections and outlook. *Sport Management Review*, 20(3), 243-251.

Srisapan, M., Puthaprasert, C., Yaboonthong, Y., & Rupavijetra, P. (2020). The model of integrated learning management to develop learning in the 21st century for students of Northeast Sports School. *Interdisciplinary Research Review*, 15(5), 46-54.

Tanrıverdi, H. (2012). Spor Ahlakı ve Şiddet. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8),1071-93.

Tatlısu, B. ve Bayraktar, G. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Lisans Öğrencilerine Göre "Sporda Hoşgörü" Kavramı (Bayburt Üniversitesi Örneği), *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 44-54.

Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.

Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğit*im, 1(4), 29-38.

Uçak, S. & Erdem, H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında '21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi'. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.

Uluyol, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?* UNESCO: Paris, France.

UNESCO (2016). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for all*; UNESCO: Paris, France.

Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 27-50.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201.

Yazarer, İ., Taşmektepligil, M. Y., Ağaoğlu, Y. S. ve Ağaoğlu, S. A. (2004). Yaz Spor Okullarında Basketbol Çalışmalarına Katılan Grupların İki Aylık Gelişmelerinin Fiziksel Yönden Değerlendirilmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4), 163-170.

Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 5(2), 54-66.

Yılmaz, A. (2021). The effect of technology integration in education on prospective teachers' critical and creative thinking, multidimensional 21st century skills and academic achievements. *Participatory Educational Research*, 8(2), 163-199.

EXTENDED ABSTRACT

One of the main purposes of education is to provide and maintain gains in the areas needed in order to facilitate the lives of individuals and to train the qualified human resources needed by the society. Depending on the relationship between education and social needs, various policies and approaches are developed, and it is seen that this is a decades-long process, but the basic question is; It is to educate individuals as citizens of the future, in and out of school, for what, for what purpose and from what point of view. 21st century skills developed within this purpose and scope; It is a principled approach that consists of three main titles, learning skills, literacy skills and life skills, and aims at personal and social development in a wide range from critical thinking to cooperation and communication, from information and media to technology literacy, from life skills and flexibility to social skills. The aim of this approach

is to train and train the human resources of the future in a versatile way and to provide lifelong gains.

In the information age, the inadequacy of traditional policies and methods in raising, training and ensuring continuity of human resources made it necessary to develop new generation solutions and in this context, “21. A principled approach called “Century Skills” has been put forward. 21st century skills; “21. Developed by the Partnership 21 for 21st Century Learning (P21), it has gathered the skills that should be gained under three main headings and eleven sub-topics in the learning process, and by revealing what, how much and how students will be gained and taught. developed standards. 21st century skills is a principled approach and there is no consensus about its definition, content and quality, and it is discussed in dimensions such as education, business world, economy, politics and social life. In general, 21st century skills are aimed at spreading education to all areas of life, not just a process in school formation.

Theoretical 21st century skills; It is a new understanding of educational process that covers learning, literacy and life skills and is divided into sub-branches. The main goal of this understanding is to spread education to the whole society, to adapt it to the dynamics of the information age, to continue it throughout life and to raise individuals who create social benefits. Although there is no consensus on the definition of 21st century skills that appeal to a wide area in terms of content, scope, approach and goals; It is possible to accept it as a process of “skills necessary for individuals to respond to the expectations of the century in which they live their lives, which includes learning for the future”.

Today, it is necessary for individuals to develop their mental and physical competencies in order to meet the requirements of 21st century skills and to reveal the targeted valuable results. For this, sports is one of the most important tools. Because, thanks to sports, individuals' psychomotor and teamwork development can be strengthened. In addition, teamwork, cooperation, orientation towards common goals, gaining social identity, focusing on goals, gaining discipline, etc. gains such as.

The US model (Triple Model) is one of the ideal examples in establishing the relationship between 21st century skills and sports. Looking at the example of the USA, it is seen that a tripartite structure has been established. First; It is the application of 21st century skills to the curriculum, the design of the core courses accordingly, and the adaptation of the infrastructure of the schools to them. Latter; It is the inclusion of 21st century skills in the education system, along with learning and developing innovative skills, in non-school factors such as knowledge and technology, life and work skills. Third; Within the scope of 21st century skills, personal development processes, models and programs are standardized in and out of school, and sports are used as one of the most important tools for this. In terms of the functionality of the model and reaching the expected purpose; Six factors were given importance: student quality, teacher leadership, curriculum content, media and technology, management, and school quality evaluation system. Thus, it is aimed to complete the holistic structure in the acquisition of 21st century skills both cognitively and developmentally. The role of sports in this process is the catalyst function in the dimensions of team spirit, cooperation, integrated development, goal orientation and discipline, which are prominent in 21st century skills.

In general, while sports contribute to a healthy mental and physical development of the individual from childhood to adulthood, it can be effective in acquiring good habits in the

adult period, which will be assigned a duty in social life, and in establishing and maintaining good interpersonal relations. However, within the scope of 21st century skills, it has been observed that the phenomenon of sports and sports education remains relatively in the background or is not emphasized enough. The aim of this study is to examine the relations between the relatively neglected 21st century skills and sports and sports education. As a result of the study prepared according to the literature review model, four basic results were obtained in the relationship between sports and 21st century skills, and they are as follows. (1) in the dimension of socialization; It has been seen that sports are integrated with 21st century skills in terms of communicating, developing relationships, seeing and recognizing differences, developing behavior in the community, and leading. (2) in the dimension of life skills; It has been determined that 21st century skills can be complementary within the scope of "complex problem solving skills, analytical and critical thinking skills, innovation, management skills, social skills, evaluation and decision-making skills, service orientation, negotiation skills, cognitive flexibility" that sports bring to individuals. (3) In the dimension of learning paths; sports individuals; coping, struggling, confronting difficulties, determination, etc., achieved in the face of events and developments. It strongly supports the principle of "learning to learn", which is included in 21st century skills, as it develops certain skills in the desired direction. (4) Character size; sports a moral perspective on individuals, control of emotions, self-control, respect for others, respect for differences, etc. These are the issues that are emphasized and given importance in 21st century skills. As a general result, between sports and 21st century skills; It has been determined that there are complementary, supportive and developmental relations in the dimensions of socialization life skills, learning paths, character and development.

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi / Eylül-Ekim-Kasım-Aralık Cilt: 8 Sayı:3
Journal of International Multidisciplinary Academic Researches / Sep-Oct-Nov-Dec Volume: 8 Issue: 3
2021
www.joimar.com

BELH HANEFİ FIKIH EKOLÜ (YAYILMA SÜRECİ VE SEBEPLERİ)

BELH HANEFİ FIQH SCHOOL (DISPREADING PROCESS AND REASONS)

Khudayberen HABIBULLAH

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı İslam Hukuku Bilim Dalı Bursa, Türkiye
***e-mail: khudayberen1986@gmail.com**

ÖZET
Afganistan'da İslam'ın yayılmasından sonra İslami ilimlerde özellikle fıkıh ilminde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bölge halkından birçok kişi bizzat Ebu Hanife'ye giderek fıkıh ilmini tahsil etmiş ve bu ilmi geleneği memleketlerine intikal ettirmişlerdir. Belh halkı, ilim talebi için sadece Ebû Hanife'ye gitmiştir. Hanefî mezhebinin bu coğrafyada yaygınlık kazanmasında ve halkın Hanefiliği tercih etmesinde, Ebu Hanife'nin Afgan asıllı olmasının yanı sıra bölgede hüküm süren devletlerin, Hanefî mezhebine meyletmesi ve Belh'li öğrencilerin de etkisi büyüktür. Belh, Gazne ve Herat gibi şehirler birer fıkıh merkezi haline gelerek birçok fıkıh âlimi yetiştirmiştir. Kûfe merkezli bu fıkhî gelenek, Afganistan'ın kendi kültür ve sorunlarıyla zenginleşerek gelişmiş ve bölgelere nispetle Belh âlimleri (Meşâyih-i Belh) ve Buhara âlimleri gibi bir gruplandırmaya tâbi tutulmuştur. Bölgede diğer mezhepler var olsa da yaygınlık ve etkinlik bakımdan Hanefi mezhebi hâkim durumdadır. Özellikle Belh şehri, Hanefî mezhebinin merkezlerinden biri konumuna gelmiştir. Belh âlimleri, yaşadıkları bölge şartları gereği birçok meselede diğer Hanefî âlimlerinden ayrılırlar.
Anahtar Kelimeler: Afganistan, belh ekolü, hanefi mezhebinin yayılışı ve sebepleri

JEL KODU: Z0

ABSTRACT
After the spread of Islam in Afghanistan, there were important developments in Islamic sciences, especially in fiqh. Many people from the region went to Abu Hanifa personally and studied fiqh and transferred this scientific tradition to their hometowns. The people of Balkh only went to Abu Hanifa to seek knowledge. In addition to the fact that Abu Hanifa is of Afghan origin, the tendency of the states ruling in the region to the Hanafi sect and the students of Belh have a great impact on the prevalence of the Hanafi sect in this geography and the people's preference for Hanafiism. Cities such as Belh, Gazne and Herat became centers of fiqh and trained many fiqh scholars. This Kufe-based jurisprudence tradition developed by enriching with Afghanistan's own culture and problems, and was classified as Belh scholars (Maşâyih-i Belh) and Bukhara scholars relative to the regions. Although there are other sects in the region, the Hanafi sect is dominant in terms of prevalence and effectiveness. In particular, the city of Belh has become one of the centers of the Hanafi sect. Balkh scholars differ from other Hanafi scholars in many issues due to the conditions of the region they live in.
Key Words: Afghanistan, balkh school, the spreading of hanafi sect and its reason

JEL CODE: Z0

GİRİŞ

OrtaAsya ülkelerinden biri olan Afganistan, coğrafı konum olarak eski Horasan bölgesi içinde kalır. Afganistan bölgesi, bu güne kadar (آریانا) Âriana (Gubar, 1368; 1384) (خراسان) Horasan[1] ve (افغانستان) Afganistan olmak üzere üç farklı isimle anılmıştır. (Tanîn, 2005; Gubar, 1368; Pejend, 2005). Afganistan'da Hulefa-i Raşidin Döneminde (İbn Vazih, 2003; İbn Kesir, 1994;

[1] "Horasan ismi eski Farsça'da hur (güneş) ve âsân ("doğan") kelimelerinden meydana gelmiştir. Güneşin doğduğu yer ve doğu bölgesi demektir. İslâm coğrafyacılarına göre Horasan, Mâverâünnehir tarafından çevrilmiş geniş bir alandır. Bu alan, "Ümmühât" denilen Nîşâbur, Merv, Belh ve Herat şehirleri etrafında yer alan dört büyük bölge olarak da adlandırılır. Çetin, "Horasan", *DİA,* XVIII, 234. Bk. İstahri, *Mesalik ve Memalik,* , 203

Habibî 1367). Araplar vasıtasıyla İslam dininin kabul görüp yayılmasıyla birlikte daha önceki hukukun yerini İslam hukuku alır. Günümüzde Afganistan nüfusunun %99'dan fazlası Müslümanlardan oluşur. Müslüman nüfusun %80-90 oranı Sünniler olup hâkim mezhep Hanefi mezhebidir. (Abâdi, 1992; Hammad, 2012; Saray, 1988) Afganistan'ın Belh, Herat ve Gazne gibi şehirleri ö dönemde birer ilim merkezi olmuştur. (Habibî, 1967).

Belh Şehri

Belh, Afganistan'ın bir kenti olsa da tarihi bakımdan Afganistan isminden daha eski ve kültürel açıdan daha meşhurdur. Adını eski Farsça'da "bahtriş", Avasta'da "Behdi" şeklinde geçen "Baktres'ten" alan Belh şehri, Horasan'ın dört büyük şehrinden biri olup bu günkü Afganistan'ın kuzeyinde yer alır (Müderris 1978; Yazıcı, 1992). Kültürel özelliğinden dolayı Horasan'ın başkenti, "ümmüd-dünya", "ümmül-bilad" ve "ümmül-medain" lakaplarıyla anılmıştır. Arap coğrafyacılarınca "*Ma'şuka* ve *Behiyye*" lakaplarıyla anılan Belh'e Hz. Osman zamanında hicri 32 (m.653) yılında Ahnef b. Kays vasıtasıyla İslam dinin gelmesindn sonra "Kubbetül-İslam" denmiştir.(Vâiz-i Belhî, 2009; Müderris, 1978; Belazuri, 2013; Khalîk, 2008,). Eski medeniyetlerin doğduğu bir kent olan Belh, İslam medeniyetinin gelişmesinde de önemli paya sahiptir.

Fıkıh ve Fukahâ Açısından Belh'in Konumu İlmi Duurumu

İslam'ın yayımasından sonra kısa bir sürede ilim merkezi haline gelen Belh, tefsir, hadis, fıkıh, tasavvuf, vb. islami ilimlerde birçok âlim yetiştirmiştir.[2] Camilerindeki ilim halkalarının en yaygın ve ağırlıkta olanı fıkıha tahsis edilen halkalar olup bunun sonucunda Belh şehri fıkıh ilmiyle şöhret bulmuştur. (İstahrî, 2004; Hamevî, 1957; İmâdî, y.t.). Belh, İslamî ilimlerin eğitim-öğretimi bakımından öyle bir seviyeye gelmiş ki her semtinde bir medrese ve cami oluşmuş vaziyettedir. Nitekim Abbasiler döneminde sadece Belh'te 1848 mescit, 400 medrese ve 1200 müftünun ve fakih, müfessir ve meşayih olmak üzere toplam 50 bin âlimin olduğu rivayet edilir (Mahfil,1343; Vâiz-i Belhî, 2009). Bu yüzden Belh şehrine daru'l-fukâha, daru'l-fıkh ve hizânetü'l-fıkh gibi isimler verilmiştir. (Vâiz-i Belhî, 2009; Makdisî, 1991; Müderris, 1987).

Camilerde başlayan bu ilim faaliyetleri, ilk olarak Sâmânîler tarafından kurulmuş olduğu söylenen medreselerde devam ederek günümüze kadar süre gelmiştir (Îman, 2013). Bu ilim halkalarında yetişen Belh âlimlerinin Hanefî mezhebi içinde ayrı bir ekol olduğunu dile getiren farklı görüşler ortaya çıkmıştır (Müderris, 1987).

Vaiz Safiyuddin, bütün Belh halkının Müslüman Sünni Hanefi olduğunu ifade eder (Vaiz-i Belhî, 2009). Belh halkının mezhepsel durumunu anlatan şu rivayet de çok önemlidir. Rivayete göre Musa b. İmran (ö. 202), Belh'te vali olduktan sonra ezana ilave yaparak "*aliyyen veliyullah*" denmesini emretmiş ve bunun üzerine Belh halkı onu öldürmüştür (Müderris, 1987; Vâiz-i Belhî, 2009). Belh'lilerin Hanefiliğe olan bağlılığı taassup derecesine gelmiştir ki Mansur b. Muhammed es-Sema'nî, Hanefilikten Şafiîlige geçtiğinde Belh halkı, onun Merv'den çıkıp Tus'a gitmesini istemişlerdir (Müderris, 1987).

Belh'te son dönemlerde Hanefiler yanında ilk kendinden söz ettiren mezhep Şafii mezhebi olmuştur. IV. asrın başlarından itibaren Belh'te Şafiî mezhebinin varlığından söz edilebilse de bu bölgesel anlamdadır. Belh'teki Nizamiyye medresesindeki fakihlerin de Belh'li olmayıp dışarıdan getirildikleri söylenir. (Müderris, I, 144-145.) Belh'te Hanefilik dışında kurumsallaşmış bir mezhepten söz etmek pek mümkün görünmemektedir.

[2] Bölgede yetişen âlimlerle ilgili bk. Muhammed Mahrûs Abdullatif el-Müderris, *Meşâihu Belh* I, 49-112.

Belh'e Hanefiliğin Girişi ve Yayılması

Afganistan fethedildiği sırada Arap coğrafyasından birçok sahabî ve tabiîn fetih nedeniyle Afganistan'a gelmişlerdir. Ayrıca İslamî ilimleri ve fıkıh ilmini öğretmeleri için afganistan'a bazı sahabi ve tabiûn âlimler de gönderilmiştir. Bu sahabiler, fetihten sonra bölgeyi terk etmişlerdir. Bu süreçte Afganistan'da yeni Müslüman olanların hukukî sorunlarını çözüme kavuşturacak âlimlere ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla bölge halkı, fıkıh tahsili için Arap yarımadasının değişik bölgelerine özellikle de Kûfe'ye ve Ebu Hanifen'in (ö.150/767) ilim halkasına gitmişlerdir (Vâiz-i Belhî, 2009). Hanefi mezhebi, Ebû Hanife'nin kurduğu ilim halkasında yetişen Belhli öğrencilerinin gayretleri sayseinde Afganistan bölgesine girmiş ve halk tarafından benimsenerek yayılmıştır.
Afganistan'dan gelenler için hac yolu üzerinde bulunmasından dolayı uğrak bir olan Kûfe, kültürel özelliğinden dolayı da Afganistan halkının ilim tahsili için en çok tercih ettikleri belde idi. (İbn Haldun, (t.y) s. 392; Mudarris, I, s. 119-120; Şener 1983, s. 387).[3] Ayrıca Ebu Hanife'nin babasının Horasan asıllı olması, Küfe'de esnek ve meseleci bir tedris yönteminin uygulanması ve daha sonra hâkimiyetin Abbasîlere geçmesiyle birlikte Afganistan ile Kûfe arasında bir yakınlaşmanın başlamış olması Afgan halkını Kûfe'yi tercih etmeye sevk etmiştir. Dolayısıyla bölge halkından fıkıh tahsili yapmak isteyenlerin çoğu Kûfe'ye ve özellikle de Ebu Hanife'ye gitmeyi tercih etmişler ve onun ilim halkasında yer almışlardır. Bu yöndeki eğilimin etkisiyle daha ilk başlarda Afganistan'da Ebu Hanife ve öğrencilerinin görüşleri benimsenmeye başlamıştır. Ebu Hanifen'in ilim halkasında yer alan Belhli öğrencilerin Afganistan'a dönmesiyle birlikte de bu coğrafyada Hanefilik yavaş yavaş yayılmaya başlamıştır.
İbn Haldun, milletlerin bir mezhebi tercih etmelerinin sebebini şöyle açıklar: O, Medine'nin, Kuzey Afrikalılar'ın hac yolu üzerinde bulunduğunu ve ayrıca Afrikalılar'ın bedevi ve sade hayat tarzına sahip olmaları nedeniyle de Hicaz bölgesi ve Malikiliğin onlar için daha uygun olduğunu belirtir. Farklı kültürleri içinde barındırıp hareketli bir hayata sahip olan Irak'ın (Küfe) ise onların yaşam tarzına uygun olmadığını ifade eden İbn Haldun, aslında Horasan bölgesi olan Afganistan halkının neden Küfey'i tercih ettiklerini de ifade etmiş oluyor. Yani coğrafya şartları, yaşam tarzları ve hac ve ticaret yolu üzerinde bulunup uğrak bölge olan beldeler, mezhepsel tercihte önem arz etmektedir (İbn Haldun, (t.y); Şener, 1983).

Bölgede Hanefiliğin Yayılmasında Etkili Olan Faktörler.

1- Sosyal Faktör

Afganistan bölgesi sosyo kültürel açıdan çok haraketli ve canlı bir hayata sahiptir. Hac ve ticaret yolu üzerinde bulunmasından ve kültürel özelliğinden dolayı Belh halkı Kûfe'yi ve oradaki Ebu Hanife'nin ilim halkasına gitmeyi tercih etmişlerdir.
Emevîler döneminde ikinci sınıf muamelesi gören Belh halkı, Emevilerin, Araplar dışındaki Müslümanlara karşı izlediği politikaya karşı mücadele veren siyasi (Abbasîler) ve dinî (Murcie) gruplara destek vermişlerdir. Çünkü Mürcie, Arapçılığa karşı uzlaşmacı bir akım olarak kendisini göstermekteydi (Madelung, 1377,). Ebû Hanife'nin de bu görüşü savunduğu bilinmektedir. Dolayısıyla Afganistan'daki Mürcii düşüncenin, Belh'te Ebu Hanife ekolünün yayılmasında etkili olduğu görülmektedir. Ebû Hanife'nin Müricie ile benzer görüşleri

[3] Mezheplerin yayılmasında eğitim öğretim, tedvin, ilmî münakaşalar, talebelerin çabaları, kadılık vb. faaliyetlerin çok önemli rolü vardır. Bunun yanında toplumda yerleşik örf ve adetlerin, sosyal şartların, yaşam tarzlarının da insanları bir mezhebe yakınlık duymaya sevk ettiği ve bunu kolaylaştırdığı aşikârdır. Hanefiliğin Horasan ve onun önemli bir bölgesi olan Afganistan'da yayılmasının sebeplerinden biri de Hanefiliğin örf ve âdete önem vermesidir.

savunduğuna ve Vaiz-i Belhî'nin ifadesine göre erken dönemlerden itibaren Belh şehrinin Ebû Hanife'ye nispetle "*Mürcie kalesi*" (*Mürciâbâd)*[4] lakabıyla anılmaya başladığına baktığımızda Hanefi kelamî düşüncenin Belh bölgesinde daha erken dönemlerde benimsendiği söylenebilir (Madelung, 1377,).
Emevî iktidarının Mevali'ye olan tutumuna karşı Ebû Hanife'nin insan merkezli yaklaşımı ve gayreti sayesinde Horasan (Afganistan) ve Maveraünnehir bölgelerinde ilk önce kelam ile ilgili görüşleri daha sonra fıkhî görüşleri hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır (Madelung, 1377; Kutlu, 1992). Ebû Hanife ile başlayan bu hareketlilik, Abbâsilerin hilafete geçmesiyle daha da canlanmıştır. Nitekim Abbâsî halifesi Harun Reşit'ten itibaren Ebû Hanife'nin ders halkasında yetişen öğrencilerin birçoğu, kadılık makamına atanarak Abbasîlerin hâkimiyet kurdukları bölgelerde söz sahibi olmuşlardır (Kutlu, 1992). Abbasî halifelerinin, hukukî alanlara Hanefi âlimleri getirmesi devletin hâkimiyeti altındaki bölgelerde ve ileride Samanilerle daha da yaygınlık kazanacağı Afganistan bölgesinde bu mezhebin benimsenmesini ve hızla yayılmasını sağlamıştır (Bardakoğlu, 1997). Hanefiliğin, Abbasî devletinin resmî mezhebi haline gelmesi zaten Hanefiliğe İslam dünyasının genelinde bir yaygınlık kazandırmıştı (Usta, 2015).

2- Bölgede Oluşan Türk Devletler

Mezhepler, kişisel faaliyetler ile yayılırken bir de devletin onu desteklemesi ve resmi mezhep haline getirmesi o mezhebin, halk tabanında benimsenmesine sebep olur. Zaten devletlerin dayandığı temel esaslardan biri de inanç ve değerlerdir. Bu yüzden her devlet mensubu olduğu din ve mezhebin korunması ve yayılması için çaba gösterir.

a- Samanîler (819-1005)

Maveraünnehir ve Horasan bölgesinde kurulmuş olan Sâmânîler,[5] düşünce ve uygulama açısından kendilerine daha uygun gördükleri Sünni-Hanefi mezhebini benimsemiş ve yayılması için çaba sarfetmişlerdir (Usta, 2015). Sâmânîler nezdinde Hanefilik, diğer mezheplere göre hep bir adım önde olmuştur. Nitekim hukuk alanında atama yaparken tercihlerini hep Hanefilerden yana kullanmışlarıdır. Dolayısıyla Samanî devletinin hâkim olduğu coğrafya ve dönem, Hanefi mezhebinin şekillenmesinde ve yayılmasında önem arz etmektedir. (Kutlu, 1992; Usta, 2015.)

b- Gazneliler (963-1186)

Gazneliler de Hanefiliği kendinden önceki Sâmânîler'den miras almıştır. Samânîler'in Hanefiliği ön planda tutması, Gazneliler'in bu mezhebi tercih etmeleri için zaten hazır sebeplerden biridir. Yani Gazneliler'in, Hanefi Sâmânî mirasını almaları[6] ve halkının ve âlimlerinin büyük çoğunluğu Hanefilerden oluşan bölgelerde kurulmuş olmaları da Hanefi mezhebini benimsemelerinde etkili olmuştur (Ara, 1996). Bundan sonra Horasan'daki Müslüman Türk unsurlar, Sünni-Hanefi olarak İslam dünyasındaki yerini almışlardır. (Palabıyık, 2015, s. 246.) Horasan'da Şafiiliğe karşı Hanefiliğe en büyük desteğin de Gazneliler'den geldiği söylenir (Penahî, *y.t*; Palabıyık, 2015).

---

[4] Belh'in bu şekilde isimlendirilmesi bütün Belh halkının Ebû Hanife ekolunun taraftarı olmalarından kaynaklanıyordu.

[5] Sâmân Hânedanının ismi, Belh civarındaki Sâmân bölgesinin beyi olan ve "Sâmânhudah" lakabını taşıyan kişiden gelir. Samanîler'in İran kökenli oldukları söylendiği gibi Türk kökenli oldukları da söylenir. (bk. Erkan Göksu, Tarih-i Güzide'ye göre Samaniler, s. 151-174; Usta "Sâmânîler" *DİA*, XXXVI, 66. 2009.

[6] Gazneli emirleri, Sultan Mahmud'a kadar samani hükümdarlarına tabi idiler. Fikri alanda da Samanilerin bıraktığı mirasa sahip çıkmışlardır. Gazneli devletinde baştakiler Türk, tabaanın çoğu ise yerli halktan oluşmaktadır. (Bk. Palabıyık *Gazneli Devleti Saray Teşkilatı,* s. 40).

c- Selçuklular (1040-1308)

Sâmâniler ile Gazneliler'den sonra hâkimiyeti ele alan Selçuklular da selefleri gibi Sünni-Hanefi (Genelde Sünni özelde Hanefi) çizgisini takip ederek hüküm sürdükleri coğrafyada uygulama alalnında Hanefi mezhebini benimsemişlerdir. Selçuklu sultanları, Hanefi hukukunu, sadece fıkhî sorunları halletmede tabi oldukları bir hukuk sistemi olarak görmemiş, aynı zamanda onu şiddetle savunmuşlar ve yayılması için çaba serf etmişlerdir. Dolayısıyla Selçuklular, görevlileri seçme hususunda nadiren Şafii mezhebinden olsa da Hanefi mezhebini esas almışlardır (Koca, 2001; Pırlanta, 2012). Selçuklular döneminde Nizamiye Medreselerinden biri Belh'te açılmış olsa da pek etkili olmamıştır (Ali, *y.t*).

Bu siyasi otoritelere bağlı olarak Hanefî mezhebi Afganistan coğrafyasında yayılma ve güçlenme fırsatı bulmuştur. (Îman 2013, s. 62.) Bu gelişmeler neticesinde Belh, Herat ve Gazne gibi beldeler sahip oldukları fırsatları değerlendirerek birer ilim merkezi haline gelmiştir. (İstahrî, 2004, s. 265;) Bu ilim merkezlerinde yapılan ilmi çalışmalar sonucu birçok ünlü âlim yetişmiş ve Özellikle Belh şehri Irak'a paralel olarak fıkıh ilminin merkezi haline gelmiş ve *dâru'l-fekâhe* ve *dâru'l-fıkh* sıfatlarla anılmaya başlamıştır (Vâiz-i Belhî, 2009; Müderris, 1987).

Bölgede Yetişen İlk Fakihler ve Talebeler

Afganistan'da Hanefiligin yaygınlık kazanmasında sosyal şartlar ve devletin tesdeği yanında bölgede yetişen ilk âlimlerin ve talebelerin de etkisi büyüktür (Bardakoğlu, 1997). Çünkü bir düşüncenin halk tabanında kabul görüp yayılması o ekol temsilcilerinin yüklendikleri görev ve temsil gücünden kaynaklanır. Hanefiligin, bu kadar geniş bir alana yayılmasının sebebi de mezhebe mensup âlimlerin, mezheplerini halka sevdirmesidir

Hicri II. yüyılda Belh'ten Kûfe'ye ilim tahsili için gelmeye başlayan talebeler, Ebu Hanife'nin ilim halkasına katılmış ve onun görüşlerini ve edindikleri fıkhi geleneği Belh'te yaymaya başldılar. Örneğin; Belh'te Ebu Mutî (199/814), hem Ebu Hanife'nin fıkhî görüşlerini hem de itikadî alanla ilgili görüşlerini yayan âlimlerden biridir (Şener, 1994; Bedir. 2014,). Hanefi mezhebi, Ebû Hanife'nin kurduğu ilim halkasında yetişen Belhli öğrencilerinin gayretleri sayseinde Orta Asya Afganistan bölgesine girmiş ve en yyağın öğreti haline gelerek halkça benimsenmiştir (Bedir, 2014).

Madelung Wilferd, daha Ebû Hanife hayatteyken öğrencilerinin, onun görüşlerini Belh'e taşıdığını ifade eder. Bu öğrenciler, Belh'te kadılık yapmş ve mezhebin yayılmasında önemli röle sahiptirler. Örneğin; Ebu Hanife'in öğrencisi Ömer b. Meymûn er-Remmah, Belh'te yaklaşık 20 sene kadılık yapmıştır. Ondan sonra göreve yine Ebû Hanife'nin en büyük talebelerinden olan Ebû Mutî el-Belhî getirilşmiş ve bu zat da Belh'te 16 sene kadılık yapmıştır. Ebu Muti'nin ölümünden sonra Belh'in bütün kadıları Hanefi âlimlerinden oluşmaktadır. Belh'li ilk âlimlerinin çoğu Ebu Hanife'nin ve Ebu Yusuf, İmam Muhammed ve Züfer gibi meşhur talebelerinin önde gelen öğrencilerindendir. Böylece Belh şehri doğuda Hanefi fıkıh eğitiminin baş merkezi haline gelerek Hanefiliğin yayılmasına rehberlik etmiştir. (Madelung 1377; Kutlu, 1992).

Hanefi okulunun III. Yüzyıla kadar süren kuruluş aşamasından sonra IV. yüzyılda mezhep içinden "Belh Meşayihi" ve "Buhara Meşayihi" kurulmuş ve Hanefiliğin merkezi olmaya devam eden Kûfe'nin, ilmi açıdan gerilmesi üzerine Belh fukahası ön plana çıkmaya başlamıştır (Kutlu, 2006). Bundan sonra Hanefi Mezhebi, tek merkezli olma konumundan çıkmış ve gerek yetiştirdiği âlimler, gerekse bölgede oluşan Türk devletleri vasıtasıyla IV. yüzyıldan itibaren Belh, Semerkan ve Buhara bölgeleri Hanefi mezhebinin merkezi haline gelerek diğer bölgelere de merkezlik etmiştir. Bu fıkhî geleneğin, yayıldığı bölgenin kendi kültür ve sorunlarıyla zenginleştirilip geliştirilip o bölgeye nisbetle Belh âlimleri (Meşâyih-i

Belh), Buhara ve Irak âlimleri gibi bir gruplandırmaya tâbi tutulduğu görülür. Bu adlandırma, farklı bölgelerdeki fıkıh ve kültürün, hoca-talebe ilişkisi vasıtasıyla sonraki nesillere aktarılması geleneğini ifade eder. Diğer bir ifadeyle önceki nesillerden devralınan fıkhın yani Irak fıkhının, söz konusu bölgelerde o bölgenin kendi ihtiyaç ve şartlarına göre farklı biçimlerde geliştiğinin ve böylece Hanefî fıkhı içinde Belh ekolü gibi alt ekollerin oluştuğunu göstermektedir (Bedir. 2014). Belh fakihlerinin her ne kadar Hanefî mezhebinin kurallarına bağlı kaldıkları görülse de Belh'in sosyal, kültürel ve coğrafi şartlarını dikkate alarak bazı hususlarda Hanefîlerden farklı görüşler ortaya koydukları görülür.[7]
Hanefilik, kimi ülkelerde sadece resmi mezhep olarak kalmış olup halk üzerinde bir egemenlik kuramamışken Afganistan'da ise hem resmi hem de halkça benimsenen tek mezhep olmuştur. Bölgede değişik mezhepler yaşam fırsatı bulmuşsa da en yaygın olanı Hanefi mezhebi olmuştur. Belh ekolü, Ehlü'r-Rey çizgisi üzerinde gelişmiş ve Sünni-Hanefi üzere sabit kalmıştır (Bedir. 2014).

Afganistan'da Fıkıh Ve Fıkıh Eğitiminin Yapıldığı Yerler

Fıkıh kelimesi, sözlükte "bir şeyi bilmek, tam anlamak, derinlemesine kavramak" anlamlarına gelir. İlim vb. kavramlara göre özel bir anlam taşır. Aynı kökten gelen fakih kelimesi de "bir konuyu derinlemesine kavrayan, künhüne vakıf olan ve ince anlayış sahibi kimse" demektir (Karaman,1996). Terim olarak ise fıkıh kelimesi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ebû Hanîfe, fıkhı, "*kişinin lehine ve aleyhine olan şeyleri bilmesidir*",[8] şeklinde tarif ederken, Mecelle'de tanım biraz daraltılarak "*ilm-i fıkh, mesâil-i şer'iyye-yi ameliyyeyi bilmektir*" şeklinde tanımlanmıştır.[9]
Hz. Peygamber'in (s.a.v.) camilerde başlattığı eğitim geleneğinin ileriki dönemlerde de aynı şekilde devam ettiğini görmekteyiz. Afganistan'da dinî ilimlerin ilk tedris edildiği yer mescit ve camiler ve âlimlerin evleridir. Camilerde oluşturulan ilim halkalarının en yaygını ve ağırlıkta olanı ise fıkıh ilmine tahsis edilen halkalar olmuştur (Makdisî, 1991).
Mescitlerden bağımsız olarak ilk defa 295/907 yılından önce Buhara'da Samaniler (875-999) tarafından yapıldığı rivayet edilen medreseler, daha sonra Afganistan bölgesinde de yaygınlaşmıştır. Gazneli Sultan Mahmut (ö. 421/1030) döneminde Gazne'de elliden fazla medresenin yapıldığı rivayet edilmektedir (Taşdemirci, 1988; Usta, 2009; İman, 2013). Nizamü'l-Mülk (ö. 485/1092) tarafından kurulan Nizamiye medreselerden biri de Belh'te yapılmıştır (Acar, 2007). Bu küçük ilim merkelerinde bölge halkından fıkıh, hadis, tefsir, kelam ve tasavvuf alanında birçok meşhur âlim yetişmiştir.[10] Afganistan'da bunca fakıh yetişmesine rağmen bunlardan günümüze ulaşan fıkıh eserleri yok denecek kadar azdır. Sadece Ebu'l-Leys es-Semerkandî'nin (373/984) furu fıkha dair bazı eserleri günümüze ulaşabilmiştir.[11]
Belh, İslam Medreselerinden ilk medreselerin yapıldığı şehirlerden biridir. Belh'teki en eski medreselerden biri halkın isteği üzerine Gazneli hükümdarı tarafından "*Medrese-i Haliliyye*" ismiyle Belh Şeyhlerinden olan Halil b. Ahmed b. İsmail eş-Şeceri adına yapılan medresedir.[12] Daha sonra Nizâmülmülk'ün yaptırdığı Nizamiyye Medreselerinden biri de "*Medrese-i Nizamiyye-yi Belh*" adıyla Belh'te kurulmuştur. (Zehebi, 1984; Ali, t.y.)

---

[7] Farklı görüşler için bk. Müderris, Meşayih-i Belh II.
[8] معرفة النفس ما لها و ما عليها
[9] Mecelle md. 1. اَلْفِقْهُ : عِلْمٌ بِالْمَسَائِلِ الشَّرْعِيَّةِ الْعَمَلِيَّةِ الْمُكْتَسَبَةِ مِنْ اَدِلَّتِهَا التَّفْصِيلِيَّةِ
[10] Belh bölgesinde yetişen âlimler için bk: el-Müderris, *Meşâyihu Belh*; Vâiz-i Belhî, *Fezâil-i Belh*,
[11] Ebu'l-Leys Semerkanî'nin günümüze ulaşan bazı eserleri: *en-Nevazil* (el-Fetâvâ) *Uyûnü'l-mesâ'il*, *Hizanetü'l-Fıkıh, Mukaddimetü's-salât*, *Muhtalifür-Rivaye*,
[12] Kurban Ali'nin Fanızdah Medrese-i naşinahta der horasan adlı bu makalesinde Horasan şehirlerindeki eski ve günümüze ulaşamayan medreseler ele alınmıştır.

Afganistan'da ilk başlarda fıkıh eğitimi Ebu Mutî, Cüzcanî ve Ebu'l-Leys es-Semerkandi gibi bölgesinde yetişen âlimlerin eserlerinden yapılırken daha sonraki dönemlerde Afganistan fakihlerinin değil de diğer bölgelerde yetişen fakihlerin eserleri okutulmaya başlanmıştır. Bunun sebebi, Afganistan'da sonraki dönemlerde ne füru ne de usul alalnında eser veren âlimlerin olmayışı ve hicri 4. ve 5. asırlardan itibaren fukasıyla meşhur olan Belh'in, ilmî konumunu yitirmesi olabilir. Yani Belh fıkıh geleneğinin Buhara ve Semerkant gibi Horasan'ın diğer bölgelerine kaymasıyla birlikte Belh neredeyse unutulmuş ve söz konusu bölgeler Belh'in yerini almıştır.

Belh Fukhasının Fıkıh Anlayışı

Belhli fakihlerin, fıkhın kaynakları/delilleri konusunda diğer Hanefilerden ayrıldıkları nokta, dört aslî delilde değilde diğer ferî/talî delillerdedir. Yani Belh fukahasını Irak fukahasından usul yönünden ayıran en belirgin özellik özel örfü kabul etmeleridir. Belh Hanefi fakihleri, yaşadıkları bölgenin şartları, sosyal ihtiyaçlar ve buna bağlı olarak örfleri de farklı olduğundan örf konusnda özellikle de özel örfe ve örf sebebiyle istihsane yaklaşımları daha farklıdır (Mohammadullah, 2019)

Özel örfün (Örf-i Has) muteber bir delil (fer'i delil) olup olmayacağı, fukaha arasında tartışmalara sebep olmuştur. Belh fakihleri bulundukları coğrafya ve kültürel şartlar gereği özel örfü hukuki bir delil olarak kabul etmiş ve birçok meselenin çözümünde ona müracaat etmişlerdir (İbn Âbıdin, 1982; İsmail Hakkı, 2005; Karaman, 1988). Belh fukahası, ilk defa özel örf üzerine fıkhî hüküm bina edilebileceğini ifade ederek özel örfle, nassın tahsis, zahiru'r-rivaye'nin tashih edilebileceğini savunurken ayrıca bunun zahiru'r-rivaye'ye tercih edilebileceğini de uygulamalı olarak ortaya koymuşlardır.[13] Özel örfün, özel bir hüküm ortaya koyduğunu benimseyerek farklı bir metot izleyen Belh fukahası, yeri geldiğinde hem usul hem de füru alanında Irak bölgesindeki fakihlere muhalif içtihatta bulundukları ve yaşadıkları bölgenin şartlarını Irak bölgesinden ayrı değerlendirdikleri için yarı bağımsız bir ekol olarak görülmüştür (Mohammadullah, 2019).

Özel Örf, bölge şartlarına göre oluştuğundan onun dikkate alınması gerekir. Özel örfün oluşmasında belgenin etkisi vardır. Örneğin; soğuk, sıcak, kurak ve sulu bölgeler, orada yaşayan toplumların oluşturduğu hukuk sistemini de etkilemektedir. Hanefi mezhebini benimsemiş ve değişik bölgelerde yaşamış olan müçtehitlerin görüşlerini incelediğimizde yaşadıkları bölgelere uyum sağladıkları ve bölge şartlarını fıkhî içtihatlarında dikkate aldıkları görülmektedir. Örneğin, Ebu Mutî'nin, Belh bölgesinin şartlarını dikkate alarak Irak fakihlerine muhalif içtihatta bulunması ve daha sonraki Belh fukahasının, Irak'lı müçtehitlerinin değil de hemşehrilerinin görüşlerine katılmaları bölge şartlarının hukuka ne kadar etkisinin olduğunu göstermektedir. Nitekim bunu, Belh bölgesinde yaşamış müçtehitlerin içtihatlarını kaleme alan Ebü'l-Leys Semerkandî'de görebiliyoruz. Semerkandî, Hanefîlerin temel içtihatlarına muhalif içtihatta bulunmuş ve bunu ortaya koyarken de kendinden önceki hemşehrîlerini referans göstermiştir. Belh'liler, mezhebe muhalefetlerinin sebebini de genellikle bölgelerindeki şartlardan kaynaklandığını bizzat kendileri belirtmiş veya ima etmişlerdir.

Örneğin; ev sahibi biriken karları sokağa atsa ve atılan kar sebebiyle bir insan veya bir hayvan düşerek yaralansa veya ölse bunun hükmü nedir? şeklindeki bir soruya İmam Muhammed şöyle cevap vermiştir: "Eğer bu sokak, çıkmaz sokak ise[14] tazmin sorumluluğu yoktur. Şayet çıkışı bulunuyor ve işlek bir yol ise kişi tazminle sorumlu olur." Ebü'l-Leys, bu hükmün

[13] Bir grup fukaha ise Belhli fakihlere karşı çıkarak bir beldenin örfü ile nass'ın tahsis ve kıyas'ın terk edilemeyeceğini ifade eder. (Bk. İbn Âbidîn, *Neşru'l-arf fi binai badi'l-ahkam ala'l-urf,* II, 132.

[14] Ev sahibi karı mecburen oraya atmıştır.

izahında şöyle der: "Bu hüküm, kıyasa göre verilmiştir. Bize göre ise, bu yol çıkmaz sokak olsun veya olmasın istihsana göre tazmin gerekmez. Çünkü bunda "belvâ âmme" vardır. İmam Muhammed, belvâ âmme bulunmadığı için zararın tazmin edilmesine hüküm vermiştir. Nitekim onların yaşadığı beldelerde kar çok bulunmamaktaydı" (Ebü'l-Leys, t.y.).
Ebü'l-Leys'ın "*Nitekim onların yaşadığı beldelerde kar çok bulunmamaktaydı*" ifades, onun istihsan metoduyla değişikliğe gittiğini açıkça göstermektedir. Bu örnek, fıkhî hükümlerin bölgeden bölgeye değişebileceğini ve sadece az yağan kar ile çok karın bile fikhî hükmü nasıl etkilediğini göstermemiz açısından çok önemlidir.[15]
Bir diğer husus da yaralama ve öldürme suçlarında belirlenen diyeti ödemekle yükümlü olan akile ile ilgili meselelerdir ki Belh fukahası bu durumda diyeti akileye değil tamamen suçluya yüklemektedir. Bunun illetini Hinduvânî (ö362/973), şöyle açıklar: Arap toplumunda aileler ve kabileler birbirleri ile dayanışma içerisindedirler. Arap olmayan/bizim toplumlarda ise böyle bir dayanışma yoktur. Dolayısıyla bu toplumlarda âkile sayılabilecek suçlu yakınları diyet ödemekle yükümlü sayılmamalıdır (Ebu'l-Leys, t.y.).
Bir diğer mesele de dokumacının, dokuyacağı ipliğin bir kısmını ücret olarak alması Iraklı fakihlere göre caiz değildir. Çünkü değirmencinin ücret olarak öğüteceği buğdayın bir kısmını alması Hz. Peygamber (s.a.s.) tarafından yasaklanmıştır. Belh fakihler ise, özel örf ile istihsana başvurarak bunun caiz olduğunu söyler. Afganistan bölgesinde güçlü bir otoritenin olmaması ve bunun sonucu olarak paranın fazla revaçta olmaması, Belh fakihlerini mecburen bu hükme yöneltmiştir. Görüldüğü gibi Belh fakihlerinin bu ve benzeri meselelerdeki görüşlerinden, nass ile elde edilen hükmün özel örf ile terk edilebileceği iması çıkmaktadır.
Hinduvanî ve Ebü'l-Leys gibi birçok Belh fukahası, mezhebin ortaya koyduğu fıkhî kuralları gözden geçirdikten sonra birçok meseleyi kendi bölgelerindeki toplumsal şartları ve örf-adetleri dikkate alarak onları yeniden yoruma tabi tutmuş ve bunu gerekli görmüşlerdir. Bunu "*Ne müftü, ne de kadı, örfü terk edip mezhebin zahirine göre hükmedebilir"* sözleriyle ifade etmişlerdir (Zahidi, t.y.).[16] Ebü'l-Leys, istidlallerinin gerekçesini "*Arkadaşlarımızın yaşadıkları bölgelerinin âdet ve muamelelerini dikkate alarak cevap verdikleri meseleler çoktur. Muftînin vazifesi, dine aykırı olmayan hususlarda kendi zamanlarında yaşayan halkının âdetine göre hüküm vermektir*" şeklinde açık bir şekilde ortaya koymuştur (Mohammadulla, 2019).[17]
İbn Âbıdin'in "*Neşru'l-Arf"* adlı risalesindeki ifadeleri, Belh fukahasının özel örf konusundaki görüşlerini destekler mahiyettedir. Örneğin, "Fıkhî meseleler ya naslara dayanır ya da re'y ve içtihat ile sabit olurlar. İkinci bölümdeki meselelerin çoğunu müçtehit kendi çağının örfüne göre hükme bağlamıştır. O, bu günkü örf'ün hâkim olduğu devirde bulunsaydı, öncekine muhalif yeni bir hüküm verebilirdi. Bunun içindir ki insanların âdetlerini bilmek içtihadın şartları arasında sayılmıştır. Zamanın değişmesi ile birçok hüküm de değişmektedir. Eğer hükümler, ilk şekilleri gibi kalacak olurlarsa, hem insanlara güçlük ve zarar verir, hem de şeriatın kolaylık sağlama, zarar ve fesadı önleme ilkesine aykırı düşer." (İbn Âbidîn, 1325).
Örf sebebiyle istihsan ise, yerleşik kurala aykırı düşen bir uygulamanın insanlar arasında kabul görüp örf haline gelmesi ve bu örfe göre amel edilip genel kuralın dışına çıkılmasıdır. Örneğin, akit yaparken akdin gerekli kılmadığı bir şartı ileri sürmek kural olarak geçersizdir. Ancak alıcının, örfe dayanarak meyvenin olgunlaşmasına kadar dalında kalmasını şart koşması câiz görülmüştür. Burada ihtiyaçlar, örf haline gelerek doktrinde yerini almıştır (Bardakoğlu, 2001).

---

[15] Fıkhî görüşlerin değişiminde bölgenin etkisi ile ilgili örnekler için bk. Müderris, *Meşâyihu Belh*, I-II.
[16] Şükrü Özen'in, yayımlanmamış "Bölgesel Fıkıh Ekolleri", adlı bildirisine bakılabilir.
[17] Bu konuda geniş bilgi ve kaynaklar için bk. Köse, *İslam Hukukunda Hakkın Kötüye Kullanılması*, s. 193-202.

Bir diğer örnek; iş akdi yapılırken işçi ücretinin belirlenmesi gerekir. Elde edilecek kârdan hisse şeklinde ücret belirlemenin ise câiz olmayacağı "**Kafîzü't-tahhân**" hadisinden çıkarılan genel bir kuraldır. Ancak Belh fakihleri, işçinin dokuyacağı kumaşın bir kısmını ücret olarak alabileceğini ve aynı şekilde çobanın ücret olarak yıl içinde doğacak kuzulardan belli bir oranını alma karşılığında anlaşabileceğini beldelerinin örfü sebebiyle istihsanen câiz görmüşlerdir. Bu görüş mezhep içinde özel örf sebebiyle kıyasın terk ve hadisin tahsis edilmesi tartışmasını da beraberinde getirmiştir (Bardakoğlu, 2001; İbn Âbidîn, 1982).
Belh fakihler satım akdine konu olan irtifak hakkı konusunda da diğer Hanefilerden ayrılırlar. Hanefi Mezhebinde yaygın kabul edilen görüşe göre irtifak hakkı, bağlı bulunduğu akardan bağımsız olarak satılmaz. Belh uleması ise bu yaygın kanaatten ayrılarak irtifak hakkının tek başına satım konusu olabileceğini kabul eder.
Belh fukahası, Irak fukahasının aksine nadir rivayeti de istidlal kaynağı olarak kabul eder. Onlar, sadece Ebu Hanife, Zufer, Ebu Yusuf ve Şeybani'nin görüşlerini değil, Hasan b. Ziyad ve Ebu Hanife'nin Belh'li öğrencileri Abdullah b. Mübarek ve Ebu Muti gibi âlimlerin görüşlerini de istidlal kaynağı olarak görürler (Ebu'l-Leys, t.y.). Belh fukahasının Irak fukhahasından nispeten ayrılarak devam etmeleri kendi bölgelerine verdikleri önemden başka bir şey değildir. Belh'li Ebu'l- Kasım, mezhebe muhalif içtihatta bulunduğunda kendisine onlara niye muhalefet ettiği sorulunca, "onlar da insan, biz de insanız" cevabını vermesi, bu konudaki delillerdendir (Müderris, 1987).
Belh'lilerin özel örf anlayışlarına baktımızda haklı olduklarını görmekteyiz. Çünkü Irak bölgesindeki genel örf anlayışı, o bölge göz önünde tutularak ortaya konulmuş bir şeydir. Üstelik örfün genel olması hangi kiritere göre tayin edilir? Ülkeye göre mi? İlçeye göre mi? Nüfus sayısına göre mi? ya da İnsanların etnik kökenine göre mi? Bu konuda bir açıklama yoktur.[18] Belh'liler, Hanefî mezhebini bu donukluktan kurtarmak için genel örfün yanında özel örfün de kabul edilmesi gerektiğini savunarak mezhebi bu yönde geliştirmek suretiyle onun yerelleşmesini sağlamışlardır. Böylece Belh fukahasının faaliyetleri mezhepten kopmadan ve mezhebe körü körüne de bağlanmadan mutecanis bir şekilde devam etmiştir. Onlar, mezhep içerisindeki birçok meseleyi kendi bölgelerinde meydane gelen olaylara uygun hale getirebilmek için yorum sınırlarını zorlamışlardır.

Afganistan Fakihlerinin Yöneticiler Karşısında Duruşu

Hanefî mezhebinin önemli merkezi olan Belh şehri idari açıdan çok önemlidir. Belhli âlimler, bir taraftan adil yöneticilerin idaresinde kadılık gibi önemli görevlerde bulunurken diğer taraftan da zorba yöneticilere karşı hakkı söylemeyi de ihmal etmemişlerdir. Bunlar, Kur'an ve sünnetten hüküm elde ederken Ebu Hanife ve öğrencilerinin takip ettikleri özgür hareket etme ve içtihada kimsenin etkisi altında kalmama yöntemine sımsıkı sarılmışlardır. Müçtehitlerin özgür içtihat yapma hususunda örnek teşkil eden davranışlarını gösteren örnekler

Mütevekkil b. Hamrân Belh'in önde giden âlimlerindendir. Rivayete göre Ebû Müslim'in ayaklanmasına karşı Belh halkının yanında savaşan Mütevekkil, savaşta yenilmiş ve Mukatil b. Hayyan ve Mukatil b. Süleyman gibi fakihlerle birlikte saklanmışlardı. Ebu Davud[19], Mütevekkil'e "*Bize karşı niye savaştınız*." dediğinde Mütevekkil, "*Belhlilerin bizim üzerimizde hakları çoktu, onları ödüyorduk. Şimdi hüküm sizin elinizde*." diye cevap vermiştir. Kendisine kadılık teklif edilince de Ebû Davud'un minberlerde isminin

[18] Özel örf, kişiye özel durumla karıştırılmamamlıdır. Bazı durumlar vardı ki kişiye özel olup fıkhî hükmü etkileyebilmekte ve o kişiye özel hüküm verilebilmektedir.
[19] Ebû Müslim'in, Belh'in fethi için görevlendirdiği komutanındır.

okunmaması ve valinin müslümanlardan aldıkları malları sahiplerine geri iade etmesi şartıyla kadılığı kabul etmiş ve Belh kadılığı görevinde kalmıştır.
Halife, Mütevekkil'e: "*Bize mahsus olan konularda hüküm verme*" diye yazı gönderdiğinde mektubunun arkasına إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمانَاتِ إِلى أَهْلِها [20] ayetini yazıp geri göndermiştir. En sonunda valinin "*Minberlerde bana dua et ve şahitliğimi de kabul et.*" sözünü reddedince vali, iki eli ve iki ayağını kestirtip öldürtmüştür (Vâiz-i Belhî, 2009).
Kadı Ebû Mutî zamanında da Belh'te bir kişiye ait araziyi Halife'ye yakın olan birisi kendi mülkiyetine geçirip dâru'l-hilâfeden imza aldığında arazi sahibi Ebû Mutî'ye şikâyette bulununca Ebû Mutî, halifeye şöyle yazmış: "Ben senin atadığın bir kişiyim. Allah'ın kitabı ve Peygamber'in sünnetine göre hüküm verdim. Şayet sen de buna razı olursan verdiğim hükmü onayla, yoksa beni görevimden azlet." (Vâiz-i Belhî, 2009).

Belh Fakihlerrinin Siyaset-i Şeriyye Anlayışı

Siyâset-i şer'iyye, kamu otoritesinin toplumun yararına olacak ve dinin genel ilkelerine ters düşmeyecek düzenlemeler ve uygulamalar yapma yetkisini ifade eder (Apaydın, 2009). Siyâset-i şer'iyye, diğer sünni mezheplerce sadece toplumun maslahatı yönünde kullanılırken Hanefi hukukçuları ise cezayı ağırlaştırma ve maslahat gibi birçok sahada kullanırlar. Bunun sebebi Hanefi mezhebinin bölgelerde[21] devlet mezhebi olarak bilinmesidir (Koşum, 2003).
İslam hukuku siyaset-i şeriyye metoduyla, değişen sosyal şartlara ve hayatın isteklerine çözüm getirebilmektedir. Fakihler, İslam'in genel ilke ve kurallarına bağlı kalmak suretiyle devlet yöneticilerinin şeriatın verdiği yetkiyi kullanmalarını ihtiyaç olarak görmüşlerdir.
Siyaset-i şer'iyye'ye dair Belh'li âlimlerden bazı görüşer: Fakih Ebu Sa'id el-Belhî, şehrin su ihtiyacını karşılayacak su kanallarının kazılmasında tüm halkın devlet başkanı tarafından bu işe zorlanamayacağını söyler (Şeyh, Nizâmüddîn, 2000). Aslında bu tür işler, toplumu ilgilendirdiği için bütün halkın gönüllü bir şekilde yapması gerekirken, Ebu Said halka ağır vergiler koyan devletin bizzat kendisinin bunu yapmakla sorumlu olduğunu bildirir.
Aynı şekilde Ebu Bekir el-İskâfî'ye göre de müslüman devlet başkanı kamusal bir iş yaptığında bu yaptığı işin karşılığı olarak kendi halkından herhangi bir ücret (vergi) talep edemez. Yöneticinin zaten kamunun maslahatı söz konusu olan işleri yapmakla yükümlü olduğunu belirtir (Vaiz-i Belhî, 2009). Ebu Bekir el-İskâfî' ise veliahtlığı caiz görmez ve halifenin, kendisinden sonra iş başına gelmesi için birini veliaht olarak seçmesi durumunda halife veliahtinden önce vefat ederse halkın veliahta itaat etme zorunluluğu yoktur (el-Müderris, 1987).

Sonuç

Afganistan bölgesinde İslam dininin kabul görüp yayılmasından sonra eski hukukun yerini İslam hukuku alır. Bölgede yeni Müslüman olanların hukukî sorunlarını çözüme kavuşturma ihtiyacı duyulur. Hirci II. yüzyılından itibaren bölge halkından birçok kişi fıkıh ilmi tahsili için Kûfe gider ve Ebu Hanife'nin ilim halkasına katılır. Bu öğrenciler, Ebu Hanife'nin görüşlerini ve edindikleri ilmî geleneği memleketlerine intikal ettirirler. Böylece Belh, Gazne ve Herat gibi şehirler birer fıkıh merkezi haline gelerek bu ilim merkezlerinde birçok fıkıh âlimi yetişir.

---

[20] Nisa, 4/58

[21] Kral Nadir Şah'ın, 929/1523 yılında İslam dini ve Hanefi mezhebine göre bir metin hazırlattığı nakledilmektedir. Ayrıca 1383/1963 yılındaki başka bir fermânda da Afganistan'ın resmi dini İslam, mezhebi Hanefi ve devletin başına geçecek kişinin de Hanefi Mezhebine mensup olması zorunlu olduğu belirtilmiştir. (el-Müderris, *a.g.e,* I, s. 150.)

Ebu Hanif'nin Belh'li öğrencileri, Kûfe'de edindikleri fıkhî geleneği, yaşadıkları bölgenin kendi kültür ve sorunlarıyla zenginleştirip geliştirirler. Yani Irak fıkhı, söz konusu bölgelerde o bölgenin kendi ihtiyaç ve şartlarına göre farklı biçimlerde gelişir ve böylece Hanefî fıkhı içinde söz konusu bölgelere nisbetle Belh âlimleri (Meşâyih-i Belh) ve Buhara âlimleri olmak üzere bir gruplandırmaya tâbi tutulur ve böylece Belh ekolü gibi alt ekoller oluşmaya başlar. Belh fakihlerinin her ne kadar Hanefî mezhebinin kurallarına bağlı kaldıkları görülse de Belh'in sosyal, kültürel ve coğrafi şartlarını dikkate alarak bazı hususlarda Hanefîlerden farklı görüşler ortaya koyarlar. IV. Yüzyıla kadar Hanefiliğin merkezi olmaya devam eden Kûfe'nin, bundan sonra ilmi açıdan gerilmesi üzerine Belh fukahası ön plana çıkmaya başlar. Gerek yetiştirdiği âlimler, gerekse bölgede oluşan Türk devletleri vasıtasıyla Belh, Semerkan ve Buhara bölgeleri Hanefi mezhebinin merkezi haline gelir.

Irak Hanefiliğinden ayrlı bir ekol olmaya başlayan Belh fıkıhleri, özel örfü kabul ederek usul yönünden Irak Hanefilerinden ayrılırlar ve yaşadıkları bölgenin şartlarını dikkate alarak birçok meselede onlara muhalif içtihatta bulunurlar.

KAYNAKÇA

Acar, Abdurrahman, (2007). "Selçuklu medreseleri ve islam kültür ve medeniyetine kazandıkları", *Uluslararası Türk Dünyasının İslamiyete Katkıları Sempozyumu*, İsparta,

Altun, Ara, (1996). "Gazneliler" *DAİ*, XIII, 484-486.

Apaydın H. Yunus, (2009). "Siyaset-i Şeri'yye*, DİA*, XXXVII, 299-304.

Bardakoğlu, Ali, (1997.) "Hanefi Mezhebi" *DİA*, XVI, 1-21.

---(2001). "İstihsân" *DİA,* XXIII, 339-347.

Bedir, Murteza, (2014). *Buhara hukuk okulu*, İstanbul: İsam yayınları,

Belazurî, Ahmed b. Yahya el-Belâzurî (ö. 279/892), (2013). *Fütûhu'l-büldân/Ülkelerin fethi*, (trc. Mustafa Fayda), İstanbul: Siyer Yayınları, I-XXI,

Çetin, Osman, (1998). "Horasan", *DİA,* XVIII, 234-241.

Devlet Abâdi, Basir Ahmed, (1992). *Şunasname-i Afganistan*, Kum: Veli Tuğrafi Şehid, 1. bs.

Ebü'l-Leys Es-Semerkandi, İmâmü'l-hüdâ Nasr b. Muhammed b. Ahmed b. İbrâhîm es-Semerkandî, (ö. 373/983) (t.y.). *en-Nevâzil*, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi, A-3459 numraya kayıtlı.

Göksu, Erkan, Tarih-i güzide'ye göre samaniler, (2011). *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, (2), 151-174

Gubar, Mir Gulam Muhammed, (1384). *Afganistan dar mesir-i tarih*, Kabil, I-II.

---(1386). *Coğrafyayı tarih-i Afganistan*, Linu Tayıp Matbaa-i Duleti, Kabil.

Habibî, Allame Abdulhay, (1967). *Tarih-i muhtasar-ı Afganistan*, Kabil: Encümen-i Tarih-i Edeb

---(1367), *Tarih-i afganistan badez islam*, 3. bs. Tahran: Aşna yayınları.

Hamevî, Ebû Abdillâh Şihâbüddîn Yâkūt b. Abdillâh Hamevî Bağdâdî Rûmî, (626/1229), (1957). *Mu'cemü'l-büldan*, Beyrut: Dâru Sadir.

Hammad, Muhammed Âlem, (2012). Afganistan'da islâm'ın gelişimi ve hâkim şehid el-mervezi, *Orta Asya'da İslam: Türk'ünTanrısı'ndan, Tanrı'nın Türk'üne*, 981-1009.

Herevî, Cevad, (1393). *Tarih-i samaniyan*, Tahran: Müessese-i İntişarat-ı Emir Kebir.

İbn Âbidîn, Muhammed Emin b. Ömer b. Abdülazîz ed-Dımaşkî (1252/1836) (1982). *Reddü'l-muḥtâr*, (trc. Ahmed Davudoğlu. İstanbul: Şamil Yayınevi.

---(1325). *Neşru'l-arf fi binai badi'l-ahkâm 'ala'l-urf,* I-II, Dersaadet.

İbn Haldun, Ebu Zeyd Veliyyüddin Abdurrahman b. Muhammed, (808/1406) (t.y.). *Mukaddime,* Kahire: el-Mektebetü't-Ticareti'l-Kübra.

İbn Kesir, Ebü'l-Fidâ İmadüddin İsmail b. Ömer (774/1373), (1994). *el-Bidaye ve'n-nihaye,* VII, 210*,* Beyrut: Mektebetü'l-Maârif.

İbn Vazıh, Ahmed b. İshak b. Cafer el-Yakubi, (292/905), (2003). *Kitabül-büldan-Ülkeler kitabi*, (trc. Murat Ağarı), İstanbul: Ayışığı Kitapları.

İmâdî, Muhammed Hasan Abdülkerim el-İmâdî, (t.y.). *Horâsân fî asri'l-Gaznevî,* Müessesetü Hammâde li'l-Hademât ve'd- Dirasâti'l-Camiîyye ve Dârü'l-Kindî li'n-Neşri ve't-Tevdî.

Îman bt. Suûd b. Hayşân el-Kureşî, (2013) *el-Hayâtü'l-ilmiyye fî belh hılâle'l-fetra (205-617/820- 1220)* Yüksek Lisans Tezi. Camiatü Ümmi'l-Kurâ. Sudi.

İsmail Hakkı İzmirli, (2005). "Örfün islam hukukundaki yeri", *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, (5), 207-216.

İsmaili, Dr. Kurban Ali, (t.y.). Fanızdah medrese-i naşinahta der horasan, (sede hayi Çahârım ta Şeşim hicri 4-6) *Tarih ve temeddün-i İslam, Sal-i Suum Şumare-i Şeşim, Paiz ve Zemistan*, (86), 63-82.

İstahrî, Ebu İshak İbrahim b. Muhammed el-Farisî (ö. 340/951), (2004). *el-Mesâlik ve'l-memâlik*, Beyrut: Dâr-u Sâdir.

Karaman, Hayreddin, (2010). *Fıkıh usulü, islam hukukunun kaynakları metodu ve felsefesi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

---(198). "Âdet", *DİA*, I, 369-373

---(1996)."Fıkıh", *DİA*, XIII, 1-14

Kaya, Eyyüp Said, Hanefi Mezhebi'nde (1996) *Nevazil literatürünün doğuşu ve ebu'l-leys es-semerkan'nin kitabu'n-nevazil'i,* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Khalîk, Salih Muhammed, (2008). *Tarih-i edebiyat-ı belh ez kuhenterîn ruzgârân ta avâil-i side-i bist-u yeküm*, Kabil: Matbaa-i Meslek-i Afgan,

Koca, Ferhat, "Selçukluların islam hukuk mezheplerine bakışları", *I. Uluslararası Selçuklu Kültür ve Medeniyeti Kongresi Bildiriler,* Konya 2001.

Koşum, Adnan, (2003). İslam hukukunda siyaset-i şeriyye kavramı*, İslami Araştırmalar Dergisi,* 16 (3), 350-358.

Köse, Saffet, (1997). *İslam hukukunda hakkın kötüye kullanılması*, Konya, (bs.y.).

Kutlu, Sönmez, (1992). Horasan ve maveraünnehirde ilk mürcie ve hanefiliğin yayılışı, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesii Dergisi,* (33), 239-247.

---(2006). "Mürcie" *DİA,* XXXII, 41-45.

Madelung, Wilferd, (1377). *Fırkahay-i-islâmi*, (trc: Ebu'l-Kâsım Sırrı), Tahran: Esâtir Matbaası.

Mahfil dergisi, (1343). Zi'l-Ka'de 338, 5, (58), 194.

Makdisî Ebû Abdillah Muhammed b. Ahmed el-Makdisî, (ö. 390/1000) (1991). *Ehsenü't-tekâsîm fî ma'rifeti'l-ekâlîm*, Kahire: Mektebetü Medbûlî.

Mohammadullah Obaidullah, (2019). Hanefi belh ekolünde özel örfün yeri, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, (34), 227-243.

Mudarris, Muhammed Mahrus Abdülletif, (1987). *Meşayihu belh mine'l-hanefiyye ve ma inferedu bihi mine'l-mesaili'l-fıkhiyye*, Bağdad: Dârü'l-Arab.

Özen, Şükrü, (t.y.). "*Bölgesel fıkıh ekolleri*", yayımlanmamış bildiri

Palabıyık, M. Hanefi, (2015, Nisan). *Gazneli devletin'de ehl-i sünnet ve hanefilik*", Devirleri Aydınlatan Meşale: İmam-ı A'zam ulusal sempozyum tebliğler kitabi*,* Eskişehir.

Pejend, Ferid, (2005). *Coğrafya-ı tarihi Afganistan*, Kabil: Meyvand Yayınları.

Penahî, Abbas, (t.y.). *Nigahî be evzaî' dinî asr-ı gaznevî ber asas-ı tarih-i beyhaki*.

Pırlanta, İsmail, (2012). Büyük selçukluların horasan'da sosyal ve dini yaşam üzerine bazı uygulamaları, *Cümhüriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(2), 689-719.

Saray, Mehmet, (1988). "Afganistan" *DİA,* I, 408-411

Sivrioğlu, Töre., & Ahmad Jawid Türkoğlu, (2017). *Başlanğıçtan günümüze afganistan tarihi*, İstanbul.

Şener, Abdulkadir,(1983). İslam'da mezhepler ve hukuk ekolleri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* (26), 371-406.

---(1994). "Ebu Mutî el-Belhî" *DİA* X, 194-195.

Şeyh Nizam, Burhanpurlu, (ö.1090/1679), (1310). *Fetava'l-alemgiriyye (el-Fetava'l-hindiyye)*, Bulak: Matbaatü'l-Kübra'l-Emiriyye.

Tanîn, Zahir, (2005). *Afganistan der karn-ı bîstom (1900-1996),* İrfan: Tehran.

Taşdemirci, Ersoy, (1988). "Medreselerin doğuşu kaynakları ve ilk zamanları", *Erciyes Üniversitesi SBE. Dergisi*, (2), 269-278.

Usta, Aydın, (2015). *Samanîler devrinde hanefi mezhebi,* Devirleri Aydınlatan Meşale: İmam-ı A'zam ulusal sempozyum tebliğler kitabi*,* Eskişehir.

---(2009). "Sâmânîler" *DİA*, XXXVI, 64-68.

Vâiz-i Belhî, Ebu Bekir Abdullah b. Ömer b. Muhammed b. Dâvûd Vâiz-i Belhî, (2009). *Fezâil-i Belh*, Tahran: Cengelek.

Yazıcı, Tahsin, (1992). "Belh" *DİA*, V, 410-411.

Zahidî, Ebü'r-Reca Necmeddin Muhtâr b. Muhmud (ö. 658/1260), (t.y.). *Kunyetü'l-fetva*, İstanbul Müftülüğü Kütüphanesi numra 3122de kayıtlı eserin CD'sidir;

Zehebi, Ebû Abdullah Şemseddin Muhammed b. Ahmed b. Osman, (748/1348), (1984). *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ,* (thk. Şuayb el-Arnavût, Muhammed Naîm el-Araksûsî. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.

--(1988). *Tarihü'l-İslâm ve vefeyatü'l-meşahir ve'l-a'lâm, (*thk. Ömer Abdüsselam Tedmuri), Dârü'l-Kitâbi'l-Arabi, Beyrut.

EXTENDED ABSTRACT

After Afghanistan, located in the Khorasan region, was conquered by the Muslim Arabs during the Hulafa-i Raşidin period, the previous law was replaced by Islamic law (fiqh) with the acceptance and spread of Islam in the region. However, fiqh in Afghanistan is not a fiqh that was formed immediately after the conquest. Because at that time there was no school of fiqh in the Islamic world. The formation process of the Afghan (Belh) fiqh school mostly coincides with the Tabin and Tebe-i Tabin periods. In other words, when there was a need for scholars to solve the legal-fiqh problems of the new Muslims in the Afghanistan region, the people of Afghanistan went to Kufa for learning science, especially to Kufa because it was on the pilgrimage route to different parts of the Arabian peninsula, and to Abu Hanifa because they felt closer to them in terms of thought. they joined his circle of knowledge.

Students from Belh who went to Ebu Hanife and studied fiqh, transferred Ebu Hanife's views and scientific tradition to their hometowns. Hanafi fiqh culture, III. and IV. After its rapid spread in Iraq and later in other Islamic geographies in the centuries, this fiqh tradition enriched with the different cultures and problems of each region and developed in different ways according to the needs and conditions of the regions in question. Abu Hanif's students from Belh enrich and develop the fiqh tradition they acquired in Kufa with the culture and problems of the Afghanistan region they live in. Thus, Hanafi fiqh is subject to a grouping such as the scholars of Belh (Maşâyih-i Belh) and the scholars of Bukhara relative to the regions in question, and thus sub-schools such as the Belh school begin to form within the Hanafi sect. In addition to the fact that Abu Hanifa is of Afghan origin, the inclination of the Turkish states ruling in the region to the Hanafi sect and the students of Belh have a great impact on the spread of the Hanafi sect in this geography and the people's preference and

adoption of Hanafism. Although there are other sects in Afghanistan, the Hanafi sect is dominant in terms of prevalence and effectiveness. In particular, the city of Belh has become one of the centers of the Hanafi sect.

As in other Islamic sciences, there have been important developments in the science of fiqh in the Afghanistan region, and many Hanafi fiqh scholars have been trained depending on these developments. Since the states established in Afghanistan (Samanis, Ghaznavids and Seljuks) were based on Hanafism, Hanafism was also adopted by the people. Depending on these political authorities, the Hanafi sect found the opportunity to expand and strengthen in Afghanistan. As a result of these developments, towns such as Belh, Herat and Gazne have become centers of science by utilizing the opportunities they have. The city of Belh, known as "Daru'l-fukaha" and "Daru'l-fiqh", which has become the center of fiqh science in parallel with Iraq, has become the center of fiqh science, especially in the city of Belh, as a result of the scientific studies carried out in these science centers. It has a very important place in its culture and history. At that time, many madrasahs and science centers were established in the Belh region and Islamic fiqh was transferred to other cities from here.

Although the scholars of Balkh adhered to the rules of the Hanafi sect, they took into account the political, social, cultural and geographical conditions of Balkh and expressed different views from the Iraqi Hanafis on some issues, especially on social and cultural issues that require istihsan. The most distinctive feature that distinguishes the scholars of Belh from the scholars of Iraq is that the people of Belh accept special customs. In addition, the people of Balkh, unlike the Iraqi fuqaha, accept the rare narration as a source of induction. In other words, they adopt not only the views of Abu Hanifa, Zufer, Abu Yusuf and Shaybani, but also the jurisprudence of prominent Khorasanian students of Abu Hanifa as a source of inference. The fact that the Fuqaha of Balkh remained relatively separate from the Iraqi fukhahas by presenting different views is because the conditions of their own regions were different. In other words, the scholars of Balkh differ from other Hanafi scholars in many issues due to the conditions of the region they live in. IV. Continuing to be the center of Hanafism until the 19th century, after that, the scholars of Belh started to come to the fore after the scientific tension of Kufe. Belh became the center of the Hanafi sect, both through the scholars he trained and the Turkish states formed in the region.

Although different sects have had the opportunity to live in Afghanistan, the most common Hanafi sect has become the most common, with the states ruling in the region making Hanafism the official sect. Balkh school of fiqh developed on the line of ahlu'r-ray and remained stable like Sunni-Hanefism. Almost all of the scholars who grew up here are Hanafi scholars. Hanafism is the first thing that comes to mind when Afghanistan is mentioned.

Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi / Eylül-Ekim-Kasım-Aralık Cilt: 8 Sayı:3
Journal of International Multidisciplinary Academic Researches / Sep-Oct-Nov-Dec Volume: 8 Issue: 3
2021
www.joimar.com

KİŞİLİK BOZUKLUKLARININ GELİŞİMİNDE ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ ROLÜ

THE ROLE OF CHILDHOOD TRAUMA IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY DISORDERS

Dilşad ALTUN

KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye
***e-mail: altundilsat@gmail.com**

ÖZET
İnsanların toplumsal yapı içerisinde uyumlu bir birey olmaları için sosyal ilişkilerinin güçlü olması gerekmektedir. İnsanların sosyal ilişkileri büyük oranda kişilik özelliklerine göre şekillenmektedir. Dolayısıyla kişilik bozukluğunun söz konusu olduğu durumlarda insanların sosyal ilişkilerinin bozulması muhtemel bir durumdur. Bu durum son yıllarda kişilik bozukluğu ile ilişkili faktörlerin incelendiği çalışmaların artmasına zemin hazırlamıştır. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalarda kişilik bozukluklarına neden olan birçok unsur bulunduğu belirtilmektedir. Bunun yanında yapılan çalışmalarda kişilik bozukluklarının büyük bir bölümünün olumsuz çocukluk çağı yaşantıları ile ilişkili olduğu göstermektedir. Yapılan bu çalışmada da çocukluk çağı travmalarının kişilik bozuklukları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, kişilik gelişimi, kişilik bozuklukları

JEL KODU: L84

ABSTRACT
In order for people to be a harmonious individual in the social structure, their social relations must be strong. Social relationships of people are largely shaped by their personality features. Therefore, in cases where personality disorder is in question, it is possible that people's social relations will be disrupted. This situation has paved the way for an increase in studies which were examined factors related to personality disorder in recent years. In the literature, it is stated that there are many factors that cause personality disorders in studies on this subject. Besides, studies have showed that most personality disorders are associated with negative childhood experiences. In this study, it was aimed to examine the effects of childhood traumas on personality disorders.
Key Words: Childhood traumas, personality development, personality disorders

JEL CODE: L84

GİRİŞ

Kişilik bozukluklarının gelişmesinde biyolojik ve genetik sebepler dışında psikososyal faktörler de etkilidir. Erken dönemde ortaya çıkan travmatik yaşantılar çocuğun kendilik algısı ve dünyayı anlamlandırmasında bir takım bozulmalara yol açarak benlik organizasyonunun bozulmasına sebep olmaktadır. Benlik yapılanmasının bozulması kişilik bozuklukları başta olmak üzere pek çok psikopatolojiye yatkınlık açısından risk olarak kabul edilmektedir.

Çocukluk döneminde yaşanan travmanın türlerine göre kişilik bozukluklarındaki yansımaları da farklılık göstermektedir. Kişinin bireysel farklılıkları ile ilgili olarak travma yaratan durumu nasıl algıladığı, bu durumun hangi davranışla eşleştirildiği gibi bir çok sebep dolasıyla her travma her kişide farklı bozukluk durumlarına yol açabilmektedir.

Psikolojik travma ve kişilik bozukluğu başlıklarını ayrıntılı incelemek bu iki kavram arasındaki ilişkiyi anlamamız ve değerlendirmemiz açısından önemlidir.

Travma Nedir?

Travma yaygın olarak bilindiği üzere kişinin günlük yaşam alışkanlıklarını sürdürmesine engel teşkil eden, beklenmedik bir şekilde aniden ortaya çıkan, kişide kaygı, panik, dehşet, çaresizlik, tuzağa düşme, kafa karışıklığı gibi duygular uyandıran olumsuz yaşantılardır.

Amerikan Psikiyatri Birliği tanımına göre; olumsuz yaşantının kişi tarafından bedensel, ruhsal bütünlüğüne, sevdiklerine karşı gerçek bir tehdit olarak algılanması durumudur. Ve kişi üzerinde çok yoğun sıkışmışlık ve rahatsızlık duyguları yaratan yaşantılardır.

Travmalar doğal afet, kazalar, yakınlarının ölümü, boşanma gibi durumlarda ortaya çıkabilir. Ayrıca söz konusu çocuklar olduğunda çocuğun temel yaşam ihtiyaçlarının karşılanmaması, sevgi görmemesi, gelişimine uygun olmayan işlerle sorumlu tutulması gibi tüm ihmal durumları ve cinsel, sözel taciz gibi tüm istismar durumları da çocuk üzerinde travmalara sebep olabilmektedir.

Çocuklar Travmaya Nasıl Tepki Verir?

Çocuklar birçok olumsuz olay sebebi ile travma durumuna maruz kalabilmektedirler ve bu durum çocukta hem duygusal hem de fiziksel gelişim açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Her çocuk her duruma farklı tepkiler verebilir. Bunu etkileyen birçok faktör vardır. Çocuğun içinde bulunduğu aile yapısı, travma olayına yakınlık durumu, kültürel faktörler bunlardan bir kaçıdır. Çocuk yaşanan olaya karşı yeterli psikolojik dayanıklılık geliştiremediği takdirde bu olaya bağlı olumsuz duygular zihinde derin izler bırakacaktır ve sonuç olarak travma durumu ortaya çıkacaktır.

Travma yaşantılarında sıklıkla ve ilk aşamada görülen tepkiler korku, çaresizlik ve suçluluktur. Yaşanan olaya bağlı olarak bazı durumlarda çocuk ebeveyni sorumlu tutabilir ve olayın ebeveyn yüzünden ya da onun yetersizliği sebebiyle gerçekleştiğini düşünebilir. Buna karşın bazı durumlarda ise çocuk yoğun bir savunmasızlık ve suçluluk duygusu yaşar ve bu kötü olayların sebebi olarak kendisini görür. Olumsuz yaşantıların kendisinin bir davranışı ya da düşüncesi sebebiyle meydana geldiğini düşünerek kendisini suçlayabilir. Bu suçluluk duygusu biraz daha ileri yaşlarda kendine zarar verme davranışları olarak görülebilir.

Çocuğun kendisini tehdit altında hissetmesi sebebiyle çocuk dış dünyaya karşı yoğun bir güvensizlik duygusu geliştirebilir; bu çocuğun sürekli şüphe içerisinde olması ve her durumda savunma içgüdüsü ile hareket etmesi anlamına gelebilir. Ayrıca bu güvensizlik nedeni ile çocuk dış dünyadan kendisini soyutlayabilir ve akranları ile ilişkilerinin bozulduğu evrede durum depresyon gibi kişilik bozukluklarına evirilebilir.

Bazı durumlarda ise çocuk içerisinde bulunduğu gelişim özelliklerine uygun olmayan önceki gelişim evrelerine ait özellikler göstermeye başlayabilir yani regresyon gösterebilir. Bu regresyon durumları alt ıslatma, parmak emme, artikülasyon bozuklukları gibi yaşandığı olay ve kritik dönemlerini nasıl geçirdiğine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Regresyona ek olarak çocuk kâbus görmek, gece uyku uyuyamamak, dikkat dağınıklığı gibi problemlerde yaşayabilir. Tüm bu belirtiler birbirini etkiler durumdadır ve okul çağı çocuğu okul başarısında düşüş, kişilerarası iletişimde saldırgan ya da çekingen tavırlar sergilemeye başlayabilir. Çocuktaki bu değişim sosyal çevresine direkt olarak yansıyıp daha farklı problem durumlarına sebep olabilir.

Travma durumlarına verilen bir başka tepki ise kaçınma durumudur. Çocuk kendisine travma olayını hatırlatan şeylerden ve kişilerden kaçınma davranışı gösterebilir. Bazen istemli bir şekilde kendisini travma durumunu hatırlatan şeylerden uzak tutar bazen ise travma durumu zihinde gömülebilir ve çocuk bu olaydan hiç haberi yokmuş gibi hissedebilir. Kaçınma davranışlarının bir alt ihtimali olarak daha ileri yaşlarda madde kullanımını da örnek verilebilir. Ergen ya da yetişkin travma durumundan uzaklaşmak için bu gibi yöntemlere başvurabilir. Bu kaçınma şekli hem psikolojik olarak hem de fiziksel olarak kişinin daha da kötüye gitmesine sebep olacaktır. Bu durumlar da gerekli tedbirlerin ve uzman desteğinin alınması çok önemlidir.

Çocuklar özellikle ayrılık, ölüm gibi kaybetme duygusu ve çaresizlik yaşadığı durumlarda bakıcısına aşırı bağlılık, bakıcısının yanından ayrılamama, yabancılara karşı aşırı korku gibi davranışlar geliştirebilir. Bunlara ek olarak daha ileri yaşlarda ise evin, ailenin sorumluluğunu almak gibi görevleri üstlenebilir ya da üstlenmek zorunda kalabilir. Bu durum özellikle ilerleyen yaşamda çocuk için daha büyük bir problem halini alabilir. Çünkü aslında çocuklar ergenlik dönemi bittiğinde dahi kişilik gelişimini tam olarak tamamlayamayabilirler ve bu gelişimlerine uygun olmayan sorumluluklar sebebi ile çocuk yoğun bir kişilik karmaşası yaşayabilir.

Travma durumlarına psikolojik tepkilerin yanı sıra fiziksel tepkilerde verilebilir. Çocukta sebebi anlaşılamayan karın, baş, göğüs ağrısı, bağırsak, mide bozuklukları, yemek yeme alışkanlıklarında bozulma bunlara örnek gösterilebilir (Karaoğlu, 2020).

Çocuklarda Travma Tepkilerini Etkleyen Faktörler

Çocuğun yaşı travma durumlarında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocuk yaşının gelişim özelliklerine bağlı olarak belirli davranışlar gösterir ve kritik dönemler atlatır. Çocuğun içinde bulunduğu gelişim ve kritik dönem özelliklerine bağlı olarak travmaya karşı tutunacağı tavır ortaya koyacağı davranışlar ve eğilimli olacağı duygu ve düşünce durumları değişecektir. Çocuğun travma durumunun ne kadar içerisinde olduğu yani olay ile bağlantılı olma seviyesi de olumsuz yaşantının çocuk üzerinde ne ölçüde etki bırakacağını öngörmek açısından önemlidir.

Travma durumu öncesinde çocuğun sosyal, bilişsel, psikolojik durumu da önemlidir. Çocuğun kişisel yapısında ne gibi ya da ne kadar değişiklikler yaşandığını tespit etmek buna bağlıdır. Ayrıca çocuğun anne (bakıcı) ile bağlanma ilişkisi travma durumlarını algılama ve atlatma açısından çok önemlidir. Travma durumunun ne sıklıklarla yaşandığı önemlidir. Kısa süreli ya da bir kez yaşanan bir durum ile uzun süreli ya da sıkça yaşanan bir durumun çocuk üzerinde yaratacağı olumsuz etki aynı olmayacaktır. Travma durumunun kişi odaklı ya da kitle odaklı olması ve doğal afet durumu ya da insan sebebiyle gerçekleşmiş olması gibi farklılıklarda çocuğun olumsuz yaşantıya vereceği tepkileri farklı kılacaktır.

Kişilik Bozukluğu Nedir?

Kişilik bozukluğu genetik aktarımla ya da geçmiş travma yaşantıları sonucu ortaya çıkan kişinin günlük yaşam rutinine uyumunu zorlaştıran, kişinin sürekli olarak kaygı, endişe, korku gibi duygular içerisinde bulunmasına sebep olan aşırı katılık ya da aşırı esneklik durumudur. Bu kişilerin zorluklar ile başa çıkma, kendini ve yaşamı düzenleme, toplum ile uyum içerisinde olmak gibi becerileri diğer insanlara kıyasla zayıftır.

Kişinin içerisinde bulunduğu bozukluk durumunun sıklığı, süresi, ne ölçüde olduğu, yaşamın işlevselliğini ne düzeyde bozduğu önemlidir. Bir kişinin, kişilik bozukluğu yaşadığını düşünmek için şüphe edilen davranışların kişinin kendisini, ailesini, arkadaşlarını (yakın çevresini) etkiliyor olması beklenir. Şüphe edilen davranışların sıklığı, süresi yani bir örüntü oluşturup oluşturmadığı belirlenmelidir. Bu davranışların toplumda kabul gören genel geçer kurallara karşı uyumsuz bir görüntüsü olup olmadığı önemlidir.

Kişilik Bozukluğu Türleri

Kişilik bozukluğu birden fazla kategoriye ayrılmakta olup, günümüzde yaygın olarak görülen kişilik bozuklukları aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

Paranoid Kişilik Bozukluğu

Kişi diğer insanlara karşı yoğun bir güvensizlik içerisindedir. Dış dünyanın kendisine zarar vereceğine inanır. Diğer insanların niyetlerinin söylediklerinden farklı olduğu düşünür. Eleştirilere karşı çok tepkisellerdir.

Şizoid Kişilik Bozukluğu

Hiçbir şeyden zevk alamazlar. Kişilere ve olaylara karşı aşırı duygusuzluk durumu hakimdir. Çoğunlukla yalnız kalmayı tercih ederler. Psikanalitik kurama göre bu bozukluğun sebebi kötü anne-çocuk ilişkisidir ve çocuk sevgiyi nasıl alacağını ya da nasıl vereceğini bilemez.

Şizotipal Kişilik Bozukluğu

Fısıltı gibi sesler duyduğuna inanır. Bazı sembollerin ya da durumların kendisi için özel mesajlar içerdiğini düşünür. Topluma uygun olmayan giyim tarzı ve inanışlara sahiptir. Diğer insanlardan uzak kalmayı tercih eder. Duyguları çok yoğun yaşar ve ani duygu durum değişiklikleri yaşar.

Antisosyal Kişilik Bozukluğu

Davranışlarının sorumluluğunu almaz. Zarar vermekten çekinmez. Saldırgan ve uyumsuz davranışlar sergiler. Diğer insanları önemsemez. Yalan söylemek, hırsızlık yapmak, suç işlemek gibi davranışlara eğilimlidir.

Narsistik Kişilik Bozukluğu

Çok özel olduklarına inanırlar. Bu sebeple kimsenin onları anlamayacağını düşünürler. Sürekli ilgi ve övgü isterler. Fakat öz saygıları zayıftır.

Borderline Kişilik Bozukluğu

İd ile hareket ederler. Kişiler arası ilişkilerde aşırı bağlanma gösterirler. Paranoya, öfke nöbetleri, tatminsizlik sıkça görülür.

Histriyonik Kişilik Bozukluğu

Cinsellik ön plandadır. Cinselliklerini ön plana çıkaracak davranışlarda bulunurlar ve giyinirler. Cinsel anlamda dikkat çekmek ister. Aslında cinsellik ile ilgili derin travmaları vardır.

Kaçınan Kişilik Bozukluğu

Sürekli dış çevre tarafından dışlanacağını düşünür. İnsanların onunla ve konuştukları ile alay etmelerinden çekinir. Kendine güvenli bir alan yaratır ve hayatını buna göre düzenlemeye çalışır.

Bağımlı Kişilik Bozukluğu

Bu kişilerin geçmişinde genellikle korumacı aile tipine sahip oldukları görülür. Tek başına olduklarında daima yanlış yapacaklarını düşünürler. Onay ve talimat onları rahatlatır ve güvende hissettirir. Tek başına sorumluluk alamaz. Bağlı olduğu kişilerin onu terk etmesinden korkar.

Obsesif- Kompulsif Kişilik Bozukluğu

Mükemmeliyetçilik ön plandadır. Kendileri için doğru olan inançlara, kurallara, davranışları aşırı bağlıdırlar. Değerli olduğunu düşündükleri eşyalardan kopamazlar. Kendilerini rahatlatan rutinleri vardır.

BULGULAR

Bebeklik ve erken çocukluk dönemi travma yaşantıları kişilerin yetişkinlik dönemlerinde çok şiddetli bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Bebeklik ve erken çocuklukta çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmaması, sevgi görmemesi, aşağılanması, hakarete maruz bırakılması, bebeklik döneminde anne ile sembiyotik bağın sağlıklı kurulamaması yapılan bazı çalışmaların gösterdiği üzere ileri gelişim dönemlerinde çocuğun yaratıcılık becerisi üzerinde olumsuz etkileri vardır (Büyükcebeci, 2019).

Ayrıca cinsel ihmal ve istismar durumları en sık gözlendiği şekli ile çocukta regresyon durumu yaratmaktadır. İhmal ve istismara maruz kalan çocukların yetişkinlik dönemi sosyal yaşantıları izlendiğinde; bu kişilerin toplumda kendilerini rahatça ifade edemeyen, çok çekingen ya da çok saldırgan, kişiler arası ilişkilerde uyumsuz davranışlar gösteren ya da iletişim kurmakta sorunlar yaşayan ve uyumsuz davranan kişiler olduğu görebiliyoruz. Bu kişiler sürekli hayatı düzene koymaya çalışan, hayatta yer edinmeye çalışan fakat sosyal uyumu sağlayamayan insanlar olabiliyorlar. Hayatta var olabilmek adına sürekli bir arayış içerisinde olup; aşırı bağlanma ya da bağlanamama durumları içerisinde olabiliyorlar.

Yapılan bazı araştırmalarda anlamlı bir şekilde sonuç veren bir diğer durum ise özellikle cinsel istismara maruz kalan çocukların ileri yaşamlarda kişilerin duygularını tanımlamakta zorluk çektikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu durum hayatın bir çok kısmında sorun haline gelebilmektedir. İş bulma, arkadaş edinme gibi rutin yaşam eylemleri aksamakta ve kişi kendisini içinden çıkılamaz, düzeltilemez bir döngü içerisinde gibi hissedebilmektedir. Bu sebeple de kişinin ruhsal sağlığı geçmiş travma yaşantıları sebebi ile daha da zedelenmektedir.

Aile bağlanma türleri de çocuk üzerinde duygusal, fiziksel ihmal ve istismar yaratabileceğinden olumsuz yaşantı sebepleri arasında yer alabilir. Aile ile olumlu bağlanamayan çocukların genç yetişkinlik döneminde ve özellikle üniversite çağında depresyona eğilim gösterdikleri ya da depresif davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca duygusal istismara uğrayan çocukların yetişkinlik döneminde düşük özsaygı sebebiyle kendisini cezalandırma, kendine zarar verme davranışları da gözlenmektedir. Kişi çocukluk döneminde değersiz, işe yaramaz, fazlalık olduğuna inandırıldığı için yetişkinlik döneminde

de çabalayarak sorunların üstesinden gelmek yerine kendisine dayatılan bu kalıplara sığınarak başaramayacağını düşünür ve kimi zaman kendisine zarar verme eğiliminde olabilir. Kişinin dayatılan bu kalıplar gölgesinde yaşıyor olması onu kişiler arası ilişkilerde de gücünü göstermek adına çok baskıcı, şiddet eğilimli biri ya da çok bağımlı, çok itaatkâr biri haline getirebilir.

Cinsel istismar ve depresyon arasındaki ilişkiye bakacak olursak; çocukluk dönemi yaşanan cinsel istismarın ileriki yaşamda genelde kendinden, düşüncelerinden utanma, insanlardan çekinme, öz saygı eksikliği, insanlara güvensizlik gibi kişiyi bastıran duygular olarak yansıdığını görmekteyiz (Gül, Gül, Erberk & Battal, 2016).

Kendine zarar veren ya da zarar verme girişiminde bulunan kişilerin çocukluk çağları incelendiği zaman cinsel istismar ya da cinsel ihmal travmalarına sıkça rastlanmaktadır. Cinsel istismar ya da ihmale uğrayan çocuk bilinçaltında bu olumsuz yaşantıya kendisinin sebep olduğuna inanabiliyor veya inandırılabiliyor. Bunun sonucunda ise kişi ilerleyen dönemlerde bu durumdan kurtulmak adına bir suçlu arıyor ve bu suçlunun cezasını çekmesi gerektiğini düşünebiliyor. Suçlu kişi olarak kendisini gördüğünde ise belirli örüntülerle seyreden ya da belirli durumlarla tetiklenen kendine zarar verme davranışları ortaya çıkabiliyor. İlerleyen aşamalarda aşırı suçluluk duygusu ve kendini cezalandırma düşüncesi akut stres bozukluğu, akut uykusuzluk, şizofreni gibi bozukluklara evirilebilmektedir.

Kendini cezalandırma düşüncesi ve suçluluk duygusu yetişkinlik dönemlerinde yeme bozuklukları olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Kişi kendisini cezalandırmak amacıyla ya da kendisi için iyi bir şey yapmak istemediğinden yemek yeme davranışını azaltabilir ya da ortadan kaldırabilir. Bir başka şekilde ise kişi içerisinde var olan boşluk, yetersizlik, suçluluk duygularını gidermek; kendisini daha değerli hissetmek için yemek yeme davranışını normalden fazla yapabilir. Aslında amaçladığı karnını doyurmak değil ruhunda eksiklik olarak hissettiği şeyleri ortadan kaldırmaktır. Bu yetersizlik ve suçluluk duygusu kişiyi sosyal anksiyete bozukluklarına da itebilmektedir. Kişi çareyi toplumdan kendisini soyutlamakta bulur ve dış dünya artık onun için tehlikeli ve güvensiz bir yerdir. Zamanla insani ilişkiler daha da zayıflayabilir (Yiğit & Erden, 2015).

Çocukluk döneminde travmaya sebep olan başlık olarak ele alabileceğimiz belirli durumlar vardır. Bunlar deprem, ölüm, ayrılık, kaza, savaş, göç, ihmal ve istismar olarak sıralayabiliriz. Araştırmada alan yazın taranarak bu başlıklar altında yaşanan travmaların kişilerde nasıl bir yansıma bıraktığı yorumlanmıştır.

Çocukluk çağında deprem travması geçiren kişilerle yapılan araştırmalarda kişilerin deprem süresince yoğun olarak çaresizlik hissettikleri görülmüştür. Ve deprem sonrası travma sürecinin aslında çok yoğun bir şekilde yaşanmadığı; üstü kapatılan ve kişilerin kaçınan ruh haline sahip oldukları bir süreç olduğu saptanmıştır (Hacıoğlu, Aker, Kutlar, Yaman, 2002).

Deprem sonrasında yetişkinlik dönemlerinde gelecek algısı üzerine yapılan çalışmalarda kişilerin gelecek ile ilgili pek düşünmedikleri; aile kurmak, iş sahibi olmak gibi ileriye dönük idealler üzerinde çok durmadıkları görülmüştür (Özçetin ve ark., 2008). Bu durum bir şeye ya da bir kişiye bağlanma anlamında yorumlanırsa bunun bu kişilerde zayıf olabileceği düşüncesi bir başka araştırma konusu haline gelebilir. Geleceğe dönük planlar üzerinde durmayan bu insanların aslında kesinliğinden, sonuçlarından emin olamadıkları durumlara bağlanmadıklarını düşünebiliriz. Deprem travması geçiren çocukların yetişkinlik döneminde kişilik bozuklukları ile ilişkilerini inceleyen makaleler tarandığında çoğunlukla bu kişilerin

anksiyetik kişilik bozukluğu gösterdikleri ya da buna yatkın oldukları görülmektedir (Özçetin ve ark., 2008). Araştırmalardan anlaşıldığı üzere deprem travması geçiren bu kişilerin travma sonrası stres bozukluğu süresinde olayı yeniden canlandırma durumuna bağlı olarak kişilerin anksiyete geliştirdikleri gözlenmiştir (Özçetin ve ark., 2008).

Bu travmaya bağlı gelişen diğer bozukluklar ise paranoid kişilik bozukluğu ve obsesif-kompulsif kişilik bozukluğudur (Özçetin ve ark., 2008). Kişi yaşadığı travma dolasıyla sürekli tetikte olma hali ve sürekli bir tehlike yaşanabileceği korkusu ile paranoyalar geliştirebilmektedir. Çocuklarda ölüm sebepli travmaların ilerleyen zamanlardaki yansıması anlamak açısından yas dönemi önemlidir. Çünkü yas süreci, üzüntüye verdiğimiz tepkilerdir. Yas sürecinde öne çıkan bazı tepkiler ya da bastırılarak ortaya koyulan bazı tepkiler ilerleyen dönemlerde büyüyerek kişisel bozukluk haline dönüşebilir.

Çocukluk döneminde ölümün nasıl algılandığı çok önemlidir. Çocuğun bu süreci nasıl ve kiminle atlattığı; travmaya sebep olan ölüme ne kadar yakın olduğu ilerideki yansımayı tanımlamak ve müdahale etmek açısından çok önemli olabilir. Ölüm kavramı çocukluk çağında anlaması ve somutlaştırması zor bir kavramdır. Çocuğun günlük hayatta sıkça karşılaşmadığı, karşılaştığında ne yapması gerektiğini ve nasıl hissetmesi gerektiğini bilmediği bir durumdur. Bu sebeple ölüm sonrası süreç çok iyi yönetilmelidir. Ölüm sebepli travmaların kişilik bozuklukları olarak yansıması çok geniş bir yelpazedir. Bunun sebebi her kişinin ölüm durumu ile karşılaşma şeklinin farklı olması, bu durumun farklı algılanması ve sürecin farklı yönetilmiş olmasıdır.

Kişi bu durumda kendisini suçlayabilir, kendisini çok yalnız ve korkmuş, kızgın, öfkeli, çaresiz ve sıkışmış hissedebilir. Bu duyguların yansıması elbette farklı olacaktır. Fakat alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öncelikli olarak görülen bozukluk ayrılma kaygısı bozukludur. Ölümün getirdiği sonsuza dek ayrılma ve yarım kalmışlık hissi çocukta ilerleyen dönemlerde bağlı hissettiği kişilere karşı ayrılma kaygısı geliştirebilmektedir. Ayrıca ölüm ile karşılaşan çocukların ilerde daha depresif davranışlara yöneldikleri, depresyon ve anksiyeteye eğilimli oldukları kaydedilmiştir (Ayaz & Ayaz, 2012).

Travmaya bir diğer sebep olarak savaş durumu ile ilgili konuşabiliriz. Savaş ve benzeri durumlar birçok masum insanın çaresiz kalmasına sebep olur. Bu süreçlerden çocuklar öncelikle güvenlik açısından kendilerini çok yoğun olarak tehdit altında hissederler. Savaş beden bütünlüğüne, insan yaşamına doğrudan bir tehdit içerir. Çocuk savaş durumunda en güvenli kabul ettiğimiz yer olan evinden, okulundan, sokağından ayrılmak zorunda kalabilir. Bu da savaşın sonrasında zorunlu göçe sebep olduğu anlamına gelir. Savaş aslında hem kendi oluşturduğu tehditler ile hem de sonrasında sebep olduğu durumlar ile birçok travmayı ve bozukluğu beraberinde getirebilir.

Çocuk çoğu zaman savaş sebebiyle ayrılığın birçok türünü yaşar. Ebeveynlerinden ayrılabilir, aile üyelerini kaybedebilir, evinden, ülkesinden ayrılabilir; ve tüm bunlar tek başına yaşandığında ayrı bir travma durumu olarak değerlendirebilir. Fakat savaşa maruz kalan çocuk bazen bunların tümünü ya da bir kaçını aynı anda yaşamak zorunda kalabilir. Öncelikle bu durumlarda çocuğun güven duygusu ciddi şekilde sarsılabilir. Güvensizlik duygusunun yönü ise her zaman aynı olmayabilir. Bazen bu güvensizlik ve devamında getirdiği öfke direkt bu olaya sebep olan özneye yöneliktir bazen kendisini ve ailesini koruyamadığını düşündüğü bir ebeveyne yönelik olabilir.

Bunun yanı sıra bazen çocuk bu öfke ve çaresizliği kendisine yöneltir. Sevdiklerinin ve tanıdıklarının kurtulamadığı bu kötü durumdan kendisi kurtulabildiği için kendisini suçlu hisseder. Bu suçluluğun yoğunluğuna bağlı olarak çocuk ileride antisosyal kişilik ya da kaçınan kişilik özellikleri göstermeye eğilimli olur. Savaş ve göç sonrasında çocuklarda uyaranlara karşı aşırı tepki, aşırı huzursuzluk hali, irkilme, titreme ve telaşlı hal gibi belirtilerde görülmektedir (Erden & Gürdil, 2009).

Savaş sebebi ile yaşamına karşı büyük bir tehdit alan çocuğun, dış dünyanın çok güvensiz olduğuna inandığından sıklıkla paranoid kişilik ya da travma sonrası stres bozukluğuna da bağlı olarak obsesif-kompulsif kişilik özellikleri gösterdiği gözlemlenir (Şar, 2017).

Ele alabileceğimiz bir diğer travma durumu ise boşanmadır. Boşanma, çocuğun içerisinde en güvende, özgür, rahat hissettiği alanın yıkılması anlamına gelebilmektedir. Boşanma durumu iyi yönetilmediği takdirde çocuk kendisini terk edilmiş, cezalandırılmış, suçlu ve değersiz hissedebilir. Anne ve babasının artık onu sevmediğini ya da kendisinin bir hatası sebebiyle onu cezalandırmak için boşandıklarını düşünebilir. Çocuk boşanma sonrasında ebeveyne karşı ilgisiz ve kızgın tavır sergileyebilir. Ebeveynden kaçınma halinde bulunabilir.

Boşanma sürecine giren ailelerde ebeveynler aralarındaki artan gerilim ve tartışmalar sebebiyle çocuğa karşı ebeveynlik görevlerini doğru ve yeterli bir şekilde getiremeyebilirler. Araştırmalarda da görüldüğü üzere ebeveynler boşanma sürecinde çocuğa karşı daha katı ve sıkı disiplin kuralları ile yaklaşmaktadır.

Bazı durumlarda ise çocuk evden ayrılan ebeveyne karşı uzaklaşma gösterebilir. Ve bu durum akademik alanda Gardner'in öne sürdüğü Ebeveyn Yabancılaştırma Sendromu olarak adlandırılır; bu sendrom Wallerstein ve Keller tarafından, narsistik kızgın ebeveyn ve duyarlı kırılgan bir çocuğun diğer ebeveyni incitmek, cezalandırmak için birlikte çabaladığı bir süreç olarak tanımlanmıştır.(Güler, 2017) Bu süreçte çocuk sürekli ebeveynler arasında bir duygu karmaşası içerisinde bırakılır, manipülatif söylemlere ve dayatmalara maruz kalır ve tek bir ebeveyne bağlı yetiştirilmeye çalışılır; buradan da anlayacağımız üzere Ebeveyn Yabancılaştırma Sendromu aslında duygusal istismar türlerinden biridir. Bu sendrom sürecinde çocuk sürekli yönlendirilir ve özgür iradesi ile düşünmesine olanak verilmez.

Boşanma sürecine maruz kalan çocuklarda genellikle depresyon, anksiyete bozukluğu, düşük benlik saygısı, madde kullanımı saptanmıştır. İlerleyen yaşamda ise yabancılaşma ve boşanma problemleri görülebilmektedir (Güler, 2017).

İhmal ve istismar farklı türleriyle beraber belki de en sık rastlanılan travma sebeplerindendir. Çünkü ihmal ve istismarın çoğu zaman gizli kaldığı ve kayıtlara geçirilemediği düşünülmektedir. İhmal ve istismar akademik olarak duygusal, cinsel, fiziksel olarak üç başlığa ayrılır.

Fiziksel İhmal ve İstismar

Fiziksel ihmal ve istismarda ergenlik çağına kadar cinsiyet ayrımı görülmemektedir. Fakat kayıtlar ergenlik çağında kız çocuklarının fiziksel istismara daha fazla maruz kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca çocukluk çağında fiziksel istismarın daha çok anneden, ergenlik çağında ise babadan geldiği gözlenmiştir (Taner & Gökler, 2004).

Fiziksel ihmal ve istismardan şüphelenilmesi gereken durumlar vardır ve bunlara örnek olarak vücutta farklı iyileşme evrelerinde olan yara ve morluk izleri, sigara yanıkları, bacakta ve

bacak arasında morluklar, el izleri, iç organların bazılarında kanama ve yırtılmalar söylenebilir. Çocuğun temel bakım gereksinimlerinin karşılanmaması da fiziksel ihmal ve istismara sebep olur. Çocuğun yeterince beslenmemesi, temel hijyen gereksinimlerinin karşılanmaması, barınma ve güvenlik ihtiyacının karşılanmaması gibi durumlarda buna örnektir.

Fiziksel ihmal ve istismara maruz kalan çocukların ilerleyen dönemlerde ilişkilerde daha çatışmalı, öfkeli, duygusal yoğunluğu az tavırlar sergiledikleri ve istismara başvurdukları görülmüştür. Ayrıca bu çocukların okul başarılarında ciddi düşüşler ve bilişsel gelişimde ise ciddi gerilikler ortaya çıktığı gözlenmiştir. Nedeni tam olarak bilinmese de bu duruma maruz kalan çocukların bazen nörolojik bozukluklar yaşadıkları da görülmüştür.(Taner, Gökler, 2004) Ayrıca ihmale uğrayan çocukların fiziksel istimara uğrayan çocuklardan daha ağır depresyon süreçleri geçirdikleri; daha yoğun içe kapanma, daha çok içe atım ve daha problemli ilişkiler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çocuklarda sıklıkla davranış bozukluğu ve karşı gelme bozukluğu görülmektedir. Bunu takiben psikopatik bozukluk, kaygı bozukluğu, hiperaktivite bozukluğu görülmektedir (Taner & Gökler, 2004).

Ayrıca bu çocukların kendine zarar verme, intihara meyil davranışları da yaygın olarak görülmektedir.

Duygusal İhmal ve İstismar

Duygusal ihmal ve istismar birçok şekilde meydana gelebilir ve belirlenmesi en zor ihmal-istismar türlerinden biridir. Bu daha çok sözel olarak ya da çocuğa davranışlar yoluyla hissettirilerek meydana gelir. Aile çocuğu sürekli yalnız bırakabilir ve sosyalleşmesini engelleyebilir. Çocuk evde sürekli olarak reddedilebilir, suçlanır, alay edilir, küçük düşmüş hissettirilir ve çocuğun bir birey olduğu kabul edilmez; çocuğun davranışları, başarıları sürekli olarak görmezden gelinir.

Çocuk evde sürekli korkutuluyor ya da tehdit ediliyor olabilir. Çocuğu susturmak için, bir şeyi yapması ya da yapmaması için ‘’ annesiz kalırsın, seni yurda veririz, günah olur, beni üzersin, beni bir daha göremezsin ‘’ gibi söylemlere maruz kalabilir. Bir diğer şekli ise çocuğu suça yöneltmedir. Çocuğa hırsızlık yaptırmak, zorla madde-alkol vb. kullandırmak veya çocuğun zorla bir başkasına zarar vermesine ve suça tanıklık etmesine sebep olmak suça yöneltme şekillerindendir.

Çocuğun beyin gelişimin dışarıdan aldığı uyaranların niteliğine göre farklılık gösterdiği araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılmıştır ve aileden olumlu uyaranlar alan çocuğun beyni buna göre şekillenmektedir. Buna bağlı olarak duygusal ihmal ve istismara maruz kalan çocuklarda akademik performansının, hafızasının, IQ seviyesinin ve hatta beyin hacminin düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır (Dinleyici ve Şahin, 2016; Yiğit ve Erden, 2015).

İlk iki yaş süresince duygusal ihmal ve istismara uğrayan çocukların iki yaş sonrasında buna maruz kalan çocuklardan daha fazla olumsuz bulgu ve daha ciddi bozukluklar verdiği kaydedilmiştir. Genel olarak bu çocukların saldırganlık, şiddete eğilim, strese uygunsuz tepki, zararlı madde kullanımı ve yeme bozuklukları (obezite, diyabet gibi) gösterdikleri gözlenmiştir. İlerleyen dönemlerde ise bu çocukların depresyon, anksiyete, riskli cinsel davranışlara meyilli olduğu görülmüştür (Dinleyici & Şahin, 2016).

Cinsel İstismar

Kayıtlara göre kız çocukları daha fazla cinsel ihmal ve istismara maruz kalmaktadırlar. Fakat uzmanlar bu vakaların çoğunun gizli kaldığını ve resmi rakamların doğru yüzdeleri veremediklerini söylemektedirler. Yine yapılan araştırmalara göre kız çocuklara cinsel istismara genellikle yakın arkadaşları, öğretmenleri ya da ebeveynleri tarafından maruz kalmaktadır (Çelik, 2020).

Cinsel ihmal ve istismar genel olarak işlevselliğini yitirmiş ailelerde görülmektedir. Bu aileler çoğunlukla babanın çok baskın olduğu, babanın güç ve kontrolü altında olan ailelerdir. Ayrıca anne ve baba arasında cinsel sorunlar olabilir, aile içerisinde bir rol karmaşası olabilir ve anne eşlik ve ev hanımlığı rollerini kız çocuğa bırakabilir. Babada buna bağlı olarak çocuk bakımını ensest ile sağlar. Bu tarz ailelerde babalar yaptıklarını ‘’ seks eğitimi’’ olarak görebilmekteler. Anneler ise bu durumu ‘huzursuzluk’ çıkarmamak adına gizli tutabilmekteler. Bu ailelerde çevre ve diğer insanlarla iletişim yetersizdir veya eksiktir. Genellikle cinsel ihmal ve istismarın çocuklar üzerinde yansıması tek yönlü değildir, farklı bozukluklar bir arada görülmektedir. Bunlardan başlıcaları kaygı bozukluğu, uyku bozuklukları, kâbuslar, fobiler, aşırı korku tepkileri ve bedensel rahatsızlıklardır (Bilim,2012). Ek olarak sık görülen bozukluklar enürezis, enkopresizdir. Hiperaktivite, depresyon, dikkat eksiliği de görülmektedir.

İstismarın erken dönemlerinde disosiasyon (çözülme), amnezi (hafıza kaybı), uyurgezerlik ve bedensel (konversiyon) tepkiler görülebilmektedir. Cinsel istismar çocuğun benlik saygısını çok ciddi şekilde zedelemektedir ve çocuk kendisini çok değersiz, suçlu ve cezalandırılmış hissedebilir. Bu durumun ilerleyen dönemlerde birçok ciddi yansıması vardır. Bu çocuklarda intihar ve kendine zarar verme davranışı sıkça görülür. Majör depresyon, öfke, karşı gelme bozukluğu ve zayıf dürtü kontrolü yetişkin dönemde sıklıkla görülen bulgulardır (Yöyen, 2017). Bu çocuklar ileride insanlardan aşırı uzak durma ya da aşırı yakınlık isteme davranışları gösterebilirler. Kişilerarası ilişkilerde uyumsuzluk, riskli cinsel ilişki davranışları da görülmektedir (Yöyen, 2017).

SONUÇ VE ÖNERİLER

İncelediğimiz travmalar ve yansımaları sonucunda vardığımız genel kanı travmaların tek bir bozukluğu değil bir grup bozukluğu beraberinde getirmiş olduğudur. Çocuk travma yaşanırken ve sonrasında bir bilinmezliğin içerisinde kalmaktadır, ne yaşadığını ne hissetmesi gerektiğini ve nasıl davranması gerektiğini bilmemektedir. Bu sebeple çocuk travma durumunun yarattığı duyguları ve ruh halini kendisine zarar verebilecek şekilde yönlendirebilmektedir.

Travma durumunda ve sonrasında çocuğun ciddi ve doğru bir desteğe ihtiyacı vardır. Çocukluk çağında yaşadığımız şeyler bizim ilerleyen hayatımızda davranışlar, tepkiler, ruh halleri, hatalar, başarılar ya da başarısızlıklar olarak önümüze çıkmaktadır; bu durumu destekler nitelikte birçok çalışma vardır ve kişinin karakter özelliklerinin yedi yaşına kadar oluştuğu öne sürülmektedir.

Çocuk çok güçlü bir alıcıdır. Çevresinde bulunan uyaranları saf hali ile kendisine çeker ve erken çocukluk döneminde bu uyaranları değerlendirme yetisi henüz yeterince gelişmemiştir. Çocuğun hayatı boyunca sürecek olan ruh hali açısından maruz kaldığı uyaranların niteliği çok önemlidir. Çocuk bir travma durumuna maruz kaldıysa bu duruma ilişkin aldığı uyaranlar

ve oluşturduğu şemalar mutlaka çocuğun gelişimine uygun ve çocuğa zarar vermeyecek şekilde düzenlenmelidir.

Travmatik yaşantılar genelde özel hayat içerisinde meydana geldiğinden ve ebeveynlerin her zaman yeterli farkındalık düzeyinde olmamasından kaynaklı olarak bu travma durumlarına yeteri kadar müdahale edilememektedir. Ebeveynlerde travma durumlarına ilişkin farkındalığı artırmak ve travma durumlarının büyük ölçüde önüne geçebilmek adına ülkenin her köşesini kapsayan, yaygın bilinçlendirme projeleri yapılması çok önemlidir. Bu projelerin tasarlanması ve faaliyete geçmesi zor değildir; uluslararası alanda bu gibi projelerin yapıldığı ve başarılı olduğu görülmektedir. Çocuk ile ilgili alanda yer alan tüm uzmanların emeği ve bu uzmanların desteklenmesi ile üstesinden gelinebilecek bir süreçtir. Çocuklarımıza verdiğimiz değer ve emek geleceğimizin refah seviyesini belirleyecektir. Sağlıklı, temiz beyinler güzel bir dünya demektir.

Deprem, ölüm gibi doğal süreç kaynaklı bazı travma sebeplerinin önüne geçemesek bile tüm travma durumlarının etkilerini azaltmak adına çalışmalarımızı artırabilir ve maksimum verimi sağlamak için gelişim süreçleri başlatabiliriz. Her şey çocuğun yararına derken aslında her şey dünya yararına da demiş oluruz. Ülkemizde bu süreçlerde yer alacak birçok uzmana sahibiz, bu bir ülke için çok büyük bir hazinedir.

TEŞEKKÜR

Bu makalenin hazırlanma sürecinde bana destek olan tez danışmanın sayın Dr. Öğr. üyesi Hatice Harmancı'ya teşekkürü borç bilirim.

KAYNAKLAR

Aralık 10, 2020 tarihinde Yaşantı Psikoloji: : https://www.yasantipsikoloji.com/, sitesinden adresinden alındı

Ayaz, A. B., İmren, S. G., & Ayaz, M. (2002). Ergenlerde Arkadaş Ölümü Sonrası Travma Belirtileri ve İlişkili Etmenler . *Klinik Psikiyatri*, 15.

Aydın, D., Şahin, N., & Akay, B. (2017). Göç Olayınn Çocuk Sağlığı Üzerindeki Etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi, 7*(1), 12.

Bilici, A. B. (2014). Boşanma Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Psiko-Sosyal Etkileri. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17*(2).

Bilim, G. (2012). *Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları: Duygu Düzenleme, Kişilerarası Tarz ve Genel Psikolojik Sağlık Açısından Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Büyükcebeci, A. (2019). Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Aleksitimi ile İlişkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(4), 1-6.

Cömertpay, E. (2019). *Öz Yetkinlik ve Mesleki Doyum Arasında Çocukluk Çağı Travmalarının Aracı Rolünün İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.

Çelik, S. N. (2020). *Çocukluk Çağı Travmaları, Duygu Düzenleme Becerileri ve Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi.

Dinleyici, M., & Dağlı, F. Ş. (2016). Duygusal İhmal, İstismar ve Çocuk Hekiminin Rolü. *Osmangazi Tıp Dergisi* , 38.

Erden, G., & Gürdil, G. (2009). Savaş Yaşantılarının Ardından Çocuk ve Ergenlerde Gözlenen Travma Tepkileri ve Psiko-Sosyal Yardım Önerileri. *Türk Psikolojik Yazıları, 12*(24), 1-5.

Gül, A., Gül, H., Özen, N. E., & Battal, S. (2016). Çocukluk Çağı Travmaları Zemininde Depresyon Anksiyete ve Disosiasyon Semptomları İlişkisinin Araştırılması. *Journal of Mood Disorders, 6*(3), 110-113.

Güler, G. (2017). Ebeveyn Yabancılaştırma Sendromu ve Boşanma. *Türkiye Klinikleri, 3*(3).

Hacıoğlu, M., Aker, T., Kutlar, T., & Yaman, M. (2002). Deprem Tipi Travma Sonrasında Gelişen Travma Sonrası Stres Bozukluğu Belirtileri Alt Tipleri. *Düşünen Adam, 15*(1), 1-12.

Karaoğlu, M. (2019). *Yeme Tutumları ve Çocukluk Çağı Travmaları Arasındaki İlişkide Öz Şevkat ve Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.

Örsel, S., Karadağ, H., Karaoğlan, A., & Aktaş, E. A. (2011). Psikiyatri Hastalarında Çocukluk Çağı Travmalarının Sıklığı ve Psikopatoloji ile İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 12, 3-6.

Özçetin, A., Maraş, A., Ataoğlu, A., & İçmeli, C. (2008). Deprem Sonucu Gelişen Travma Sonrası Stres Bozukluğu ile Kişilik Bozuklukları Arasındaki İlişki. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi,* 2, 8-18.

Şar, V. (2017). Savaş ve Terör Yaşantılarında Travma Sonrası Stres. *Okmeydanı Tıp Dergisi, 33*(ek sayı), 1-6.

Şenkal, İ., & Işıklı, S. (2015). Çocukluk Çağı Travmalarının ve Bağlanma Biçiminin Depresyon Belirtileri ile İlişkisi: Aleksitimi Aracı Yolu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26, 3-6.

Tane, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk İstismarı ve İhmali; Psikiyatrik Yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 38, 1-5.

Tarım, B. (2019). *Yas Yaşantısında Travma Sonrası Büyüme*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi. Ordu.

Yiğit, İ., & Erden, G. (2015). Çocukluk Çağı İstismarYaşantıları ile Genel Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide ErkenDönem Uyum Bozucu Şemaların Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(75), 48-52.

Yöyen, E. G. (2017). Çocukluk Çağı Travması ve Benlik Saygısı. *Journal of Social Sciences and Education Research, 3*(1), 1-8.

Yüksel, Ç. (2012). *Sosyal Anksiyete Bozukluğu'nda Çocukluk Çağı Travmaları ve Çocuktaki Ebeveyn Tutumunun Değerlendirilmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. İstanbul Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Apart from biological and genetic reasons, psychosocial factors are also effective in the development of personality disorders. Traumatic experiences that occur in the early period cause some deterioration in the child's self-perception and understanding of the world, leading to the deterioration of self-organization. Disruption of self-structuring is accepted as a risk in terms of predisposition to many psychopathologies, particularly personality disorders. Reflections in personality disorders also differ according to the types of trauma experienced in childhood. Each trauma can lead to different disorders in each person due to many reasons such as how the person perceives the traumatic situation in relation to his/her individual differences, and which behavior is matched with this situation. Examining the titles of psychological trauma and personality disorder in detail is important for our understanding and evaluation of the relationship between these two concepts. In this context, it was aimed to examine the effects of childhood traumas on personality disorders in this study. In the research, documentary source scanning model was used. In this context, previous studies on the subject were evaluated.

Another situation that gave meaningful results in some studies was revealed that especially children who were exposed to sexual abuse had difficulties in defining the emotions of people in later life. This situation can become a problem in many parts of life. Routine life activities such as finding a job and making friends are disrupted, and the person may feel as if he is in an inextricable and irreparable cycle. For this reason, the mental health of the person is further damaged due to past trauma experiences.

Family attachment types can also be among the causes of negative experiences, as they can cause emotional, physical neglect and abuse on the child. It has been observed that children who cannot connect positively with their families tend to depression or exhibit depressive behaviors during young adulthood and especially at university age. In addition, self-punishment and self-harming behaviors are observed in the adulthood of emotionally abused children due to low self-respect. Since the person is made to believe that s/he is worthless, useless and redundant in childhood, s/he thinks that s/he cannot succeed by taking shelter in these patterns imposed on him/her instead of overcoming problems by trying in adulthood, and sometimes s/he may have a tendency to harm him/herself. The fact that a person lives in the shadow of these imposed patterns can make him/her very oppressive, prone to violence, or very dependent and submissive in order to show his/her power in interpersonal relations.

When the childhoods of people who harm or attempt to harm themselves are examined, traumas of sexual abuse or sexual neglect are frequently encountered. A child who has been sexually abused or neglected may subconsciously believe or be made to believe that s/he has caused this negative experience. Consequently, the person is looking for a criminal in order to get rid of this situation in the future and may think that this criminal must be punished. When s/he sees him/herself as a criminal, self-harming behavior that follow certain patterns or are triggered by certain situations may occur. In the later stages, excessive guilt feelings and thoughts of self-punishment can evolve into disorders such as acute stress disorder, acute insomnia, and schizophrenia.

How death is perceived in childhood is very important. How and with whom the child went through this process; how close to death the traumatic cause may be very important in terms of identifying and intervening in future reflection. The concept of death is a difficult concept to understand and concrete in childhood. It is a situation that the child does not encounter frequently in daily life and does not know what to do and how to feel when faced. For this reason, the postmortem process should be managed very well. Reflection of death-related traumas as personality disorders is a wide spectrum. The reason for this is that each person's way of encountering the death situation is different, this situation is perceived differently and the process is managed differently.

We can talk about the war situation as another cause of trauma. War and similar situations cause many innocent people to be helpless. From these processes, children first feel intensively threatened in terms of security. War involves a direct threat to bodily integrity and human life. In case of war, the child may have to leave his/her home, school, street, which is the safest place. This means that it caused forced migration after the war. In fact, war can bring many traumas and disorders both with the threats it creates and the situations it causes afterwards.

In consequence of the traumas we have examined and their repercussions, the general opinion that we have reached is that the traumas have brought not a single disorder but a group of disorders. The child remains in an unknown during and after the trauma, s/he does not know

what s/he has experienced, what s/he should feel and how s/he should behave. For this reason, the child can direct the emotions and mood created by the trauma situation in a way that can harm himself-herself. In the event of trauma and afterwards, the child needs serious and accurate support. The things that we experienced in childhood appear as behaviors, reactions, moods, mistakes, successes or failures in our later life; there are many studies which support this situation and it is asserted that the character traits of the person are formed up to the age of seven.

These trauma situations cannot be adequately interfere since traumatic experiences usually occur in private life and parents are not always at a sufficient level of awareness. It is very important to carry out widespread awareness-raising projects covering every corner of the country so as to increase awareness related to traumatic situations in parents and to prevent trauma situations to a large extent.