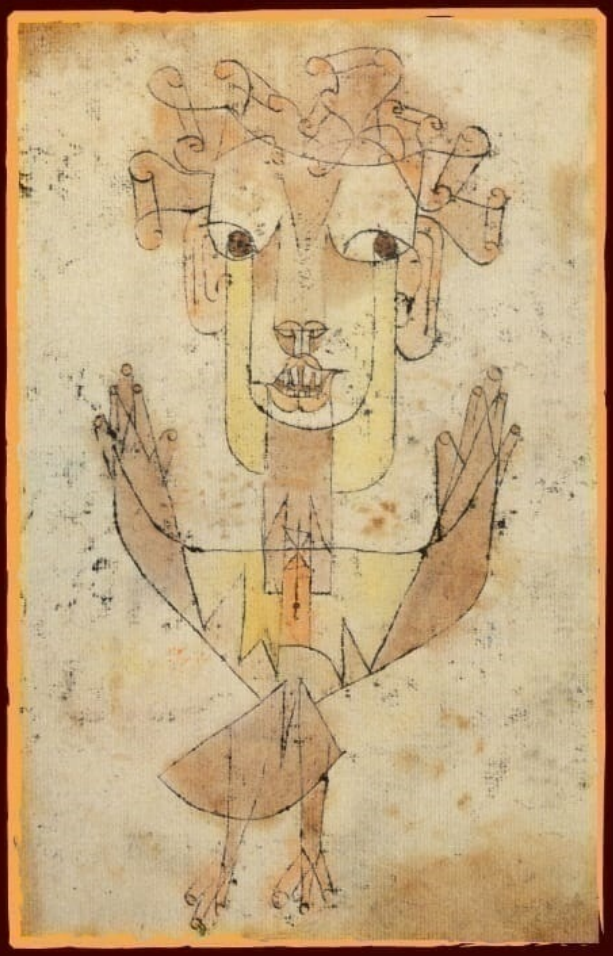
ISSN: 1308-5298

TARİH OKULU DERGİSİ

JOURNAL OF HISTORY SCHOOL

Yıl/Year:17, Sayı/Issue:LXIX Nisan/April 2024



www.johschool.com

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Journal of History School *dergisi yılda altı defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir.* ***Journal of History School*** *dergisinde yayınlanan tüm yazıların yayın hakları* **Tarih Okulu Dergisi**'ne *aittir.*
Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Kaynak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.
Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.
Journal of History School, *Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergi olup Dergipark üyesidir.* ***ULAKBİM Tr Dizin, Index Copernıcus, Sobiad, MLA, Semantıc Scholar, Scilit, Mendeley, WorldCat, CiteFactor, Paperity, Acarındex, Araştirmax, I20R, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmax, ISAM, Türk Eğitim İndeksi, EBSCO*** *ve* ***Academic Research Index*** *tarafından taranmaktadır.*
Journal of History School *is an international, six-reviewed in a year journal. JOHS bear the sole legal responsibility for their published works in* www.johschool.com.
Journal of History School *has the sole ownership of copyright to all published works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of* ***Journal of History School****. It can be quoted as long as referred to the Johs.*
The Editorial Board makes the final decision to publish articles.
No article is returned to authors.

ISSN: 1308-5298 (Baskı) 2148-4260 (Elektronik)

Yıl/Year: 17 – Sayı/Issue: LXIX- April/Nisan 2024

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN - Dr. Bilal TUNÇ

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Web: http://www.johschool.com

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 17 – Sayı/Issue: LXIX- April/Nisan 2024

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN - Dr. Bilal TUNÇ

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ	Eğitim Bilimleri	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin SİS	Filoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Naci İSPİR	İletişim Felsefesi	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. M. Zafer DANIŞ	Sosyal Hizmetler	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN	Uygulamalı İletişim	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Haldun EROĞLU	Genel Türk Tarihi	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali ESGİN	Genel Sosyoloji ve Metodoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cem ŞAKTANLI	Müzik Eğitimi	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal TUNÇ	Tarih / Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Murat KEÇİŞ	Orta Çağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer DEMİR	Eskiçağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur DEMLİKOĞLU	Yeniçağ Tarihi	Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Azmi ÖZCAN	Yakınçağ Tarihi	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT	Eğitim Programları	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ	Fen Bilgisi Eğitimi	Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Binnaz KOCA	Resim / Grafik	İnönü Üniversitesi
Dr. Ertan ZEREYAK	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Recep ÖZMAN	Arkeoloji	İnönü Üniversitesi
Dr. Arif YILDIZ	İşletme	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Salih TELLİOĞLU	Pazarlama	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Fuat ŞANCI	Sanat Tarihi	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim GÜLLÜ	Beden Eğitimi ve Spor	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU	Türk Dili ve Edebiyatı	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKKAŞ	Sosyoloji	Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp SEVİMLİ	Matematik Eğitimi	Tokat Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Türkçe Eğitimi	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Yabancılara Türkçe Öğretimi	Mersin Üniversitesi
Dr. Fatih DEĞİRMENCİ	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KINIK	Müzik	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Sevda KARACA	Coğrafya	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Munise DURDU	Okul Öncesi Eğitimi	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ALANKA	Gazetecilik	Atatürk Üniversitesi
Dr. Hüsamettin KARATAŞ	İlahiyat	Fırat Üniversitesi
Dr. Ahmet OKTAN	Radyo Televizyon Sinema	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Gabor AGOSTON, Georgetown Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. İsmail AKA, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek BARLAS, Koç Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Laurence BROCKLISS, Oxford Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Enver ÇAKAR, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özer ERGENÇ, Bilkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal FIRAT, St. Clements Institute, Kamboçya
Prof. Dr. Mehmet ERSAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul FREEDMAN, Yale Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Jonathan M. HALL, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Şükrü HANİOĞLU, Princeton Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cemal KAFADAR, Harvard Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Cüneyt KANAT, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Stephen MITCHELL, Exeter Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Alun MUNSLOW, Chichester Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonella ROMANO, Avrupa Üniversitesi Enstitüsü
Prof. Dr. Richard Candida SMITH, Berkeley Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Önhan TUNCA, Liége Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Dmitriy D. VASILYEV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Prof. Dr. Levent YILMAZ, Bilgi Üniversitesi, Türkiye

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Seçil Karal AKGÜN, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Yusuf AYÖNÜ, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep BOZTEMUR, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Şerife CENGİZ, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fevzi DEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan GÖKÇE, Kâtip Çelebi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cihat GÖKTEPE, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sadettin GÖMEÇ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müzeyyen GÜLER, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dimitris KYRTATAS, Thesselia Üniversitesi, Yunanistan
Prof. Dr. Abdülkadir ÖZCAN, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman ÖZKAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. John E. WOODS, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adnan ÇEVİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yuriy AVERYANOV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Doç. Dr. Teyfur ERDOĞDU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdülhamit KIRMIZI, İstanbul Şehir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yenal ÜNAL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yonca KÖKSAL, Koç Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hakan ERDEM, Sabancı Üniversitesi, Türkiye

Johschool, Issue: 17, 2024, LXIX

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Aslı OKAY TOPRAK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
EVALUATING THE RELATIONSHIP BETWEEN ECONOMIC GROWTH AND CARBON EMISSIONS IN EASTERN EUROPEAN COUNTRIES
Doğu Avrupa Ülkelerinde Ekonomik Büyüme ve Karbon Emisyonları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

589-613

Ali PARİM & Recep ALTAY
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
CUMHURİYETİN YÜZÜNCÜ YILINDA KAMU YAYINCISI TRT'DE MİLLİ KİMLİĞİN DİZİLER ÜZERİNDEN SUNUMU: AL SANCAK ÖRNEĞİ
In the Centenary of the Republic, Presentation of National Identity Through Series on Public Broadcaster TRT: The Example of 'Al Sancak

614-639

Ahmet KOCAİSPİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ANADOLU'NUN MÖ 2. BİNYIL BOĞA FİGÜRİN ÖRNEKLERİ: KÖKENİNE ve DEMİR ÇAĞINA YANSIMASINA DAİR NOTLAR
Anatolian Bull Figurines in the 2nd Millennium Bc: Tracing Its Origins and Influence into The Iron Age

640-676

Kürşat KURTULGAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MERAM İLÇESİ SAHİP ATA MAHALLESİNDEKİ RUM EMVAL-İ METRUKESİ (KONYA 1924)
Greek Emval-ı Metruke (Abandoned Proporties) in Sahıp Ata Neighborhood of Meram District (Konya 1924)

677-699

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Mehmet Talha KALKAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KOYUNLARI KİM BESLEYECEK? ORTAÇAĞ AVRUPA'SINDA ÇOBANLIK KAVRAMI VE KİLİSE- DEVLET İLİŞKİLERİ
Who Will Feed the Sheep? The Concept of Shepherding in Medieval Europe and Church-State Relations

700-724

Sinan AKSEKİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
INTEGRATED USES OF PROGRAMMATIC ADVERTISING APPLICATIONS WITH TRADITIONAL MEDIA TOOLS AND SAMPLE APPLICATIONS
Programatik Reklam Uygulamalarının Geleneksel Medya Araçlarıyla Bütünleşik Kullanımları ve Örnek Uygulamaları

725-757

Turan SAĞER, Engin GÜRPINAR, Onur ZAHAL, Özer ÖZEL & Fırat ALTUN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
A RESEARCH ON THE PROPER PERFORMANCE OF ADHAN IN TURKISH CULTURE (A FORM OF RELIGIOUS MUSIC)
Türk Kültüründe Ezanın Usulüne Uygun Okunmasına İlişkin Bir Araştırma (Bir Dini Musiki Formu)

758-783

Orhan HANBAY
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BEBEKLERDE İSTATİSTİKSEL ÖĞRENME BECERİSİ VE DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ
Statistical Learning Skills in Infants and Its Effect on Language Development

784-798

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Z. Nihan KIRÇIL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
HİTİT ÇİVİYAZILI METİNLERDE GEÇEN ARZANA- KELİMESİ ÜZERİNE İNCELEMELER
Studies on the Word arzana- in Hittite Cuneiform Texts

799-815

Esra ÖZCAN & Mehmet GÜLTEKİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
CUMHURİYETİN İLANINDAN GÜNÜMÜZE SİYASİ VE TOPLUMSAL OLAYLARIN İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARINDAKİ VATANDAŞLIK KONULARINA YANSIMALARI
Reflections of Political and Social Events of the Period from the Republic to the Present on Citizenship Subjects in Primary School and Social Studies Curriculum

816-849

Seyhan MERCAN KALAYCI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
OSMANLI RESİM SANATINDA VE FRANSIZ RESİM SANATINDA 18. YÜZYIL MANZARA VE KIR EĞLENCELERİ TEMASI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
An Evaluation on the Theme of Landscape and Rural Entertainment in 18th Century Ottoman and French Painting Art

850-867

Ömer YİĞİT & Ahmet Zeki GÜVEN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ: SURİYE GÜVENLİ BÖLGE ÖRNEĞİ
Determination of Language Needs in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of Syria Safe Zone

868-900

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Tamer ASLAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK BAĞLAMINDA: SANAT VE DERİ İŞLEME SANATINDA SÜRDÜRÜLEBİLİR ÜRETİMLER ÜZERİNE YAKLAŞIMLAR
In the Context of Sustainability: Approaches on Sustainable Productions in Art and Leather Processing Art

901-927

Fatma AKCAN & Ayşegül TURAL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SOCIAL STUDIES CLASSES
Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

928-957

Muhammed Fatih BOZTOPRAK & Ayşe Feray ÖZBAL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN EGZERSİZ BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Investigation of Exercise Addiction Levels of Faculty of Sport Sciences Students in Terms of Different Variables

958-971

Özlem SEÇİLMİŞ ÇETİNÇAKMAK & Ramazan SEVER
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİJYEN DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
The Evaluation of Hygiene Behaviors of Primary School 4th Grade Students

972-1003

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Sevilay ŞAHİN & Selin TÜRKOĞLU ÖZDEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPAL DURING LEADERSHIP PRACTICES
Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Davranışları
1004-1043

Başak PERÇİN BOSTAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TARİHİ VE MODERN TÜRK DİLLERİNDE ATA VERİLEN ADLAR
Horse Names in Historical and Modern Turkic Languages
1044-1081

Emine KAYA & Eyüp İZCİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI
Attitude Scale for Science Course: A Study of Validity and Reliability
1082-1099

Ensar YILMAZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ANTİK MISIR'DA SAĞLIK İLİŞKİLERİNİN YAPISAL BOYUTU VE HEKİMLERİN TOPLUMSAL ROLÜ
Structural Dimension of Health Relationships and the Social Role of Doctors in Ancient Egypt
1100-1112

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Erhan ALPASLAN & Tülay GÖKDEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE CHP VE DEVLET YÖNETİMİ (1923-1946)
CHP and State Management in the Early Republic Period (1923-1946)
1113-1146

İlksen ÜSTÜNDAĞ YILDIRIM
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ELEŞTİREL PEDAGOJİ TARİHİNDEN HAREKETLE FEMİNİST PEDAGOJİNİN İMKÂN VE SINIRLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
An Evaluation of Opportunities and Limits of Feminist Pedagogy Depending on Critical Pedagogy History
1147-1166

Mehmet GÜN & Nuray SENEMOĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SELÇUKLU ORDULARINDA SUBAY YETİŞTİRME
Officer Training in the Seljuk Armies
1167-1199

Sare EVCİMİK, Abdullah BİNGÖLBALI & Yunus Emre KARAKAYA
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRENCİLERDE SPOR YAPMA İLE AHLAKİ OLGUNLUK İLİŞKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
Investigation of the Relationship Between Doing Sports and Moral Maturity in Students According to Various Variables
1200-1226

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Zehra YILMAZ & Kader BAHAYİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
LGBTİ BİREYLERİN ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARIYLA YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE YAŞANAN DAMGALANMA VE BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Examining the Relationship Between Childhood Traumas and Stigmatization and Self-Esteem in Adulthood in LGBTI Individuals

1227-1245

Selçuk DEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
AKADEMİK ÖZYETERLİK İLE AKADEMİK MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
An Examination of the Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic Motivation

1246-1266

Kaan Doğan YAZAN, Onur KÖKSAL & Fatma Şeyda YAZAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN SPOR ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ
The Investigation of High School Students' Social Media Addiction Levels According to Their Sport Habits

1267-1287

Aykut DALAK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İNGİLİZ DIŞİŞLERİ BELGELERİ IŞIĞINDA 20. YÜZYILIN BAŞINDA İNGİLTERE'NİN İRAN'DAKİ TİCARÎ VE EKONOMİK ÇIKARLARI
Commercial and Economic Interests of Great Britain in Iran at the Beginning of 20th Century in the Light of the Documents of the Foreign Office

1288-1316

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Volkan TUNÇ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TEK PARTİ DÖNEMİNDEKİ İSKÂN POLİTİKALARININ DOĞU RAPORLARINA YANSIMASI
The Reflection of the Settlement Policies During the Single Party Period on the Eastern Reports

1317-1341

Ahmet ALKAYIŞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
THE IMPORTANCE OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY IN THE GROUNDING OF HUMAN RIGHTS
İnsan Haklarının Temellendirilmesinde Felsefi Antropolojinin Önemi

1342-1359

Editörden…

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Nisan 2024 tarihli LXIX. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 30 makale bulunmaktadır. Dergicilikte, özellikle günümüz şartlarında bunun anlamı, gösterilen çabanın karşılığını bulması demektir. Bugüne kadar çıkardığımız sayılar hakkındaki genel izlenim ve değerlendirmeler, Tarih Okulu Dergisi'nin nicel ve nitel olarak farklı ve özgün bir çıkış olduğu yönündedir. Bu niteliğin altında yatan en önemli husus, Tarih Okulu Dergisi'nin hareketi etrafında "Hayata Bütüncül Bakan" bir felsefenin yatmasıdır.

Bugün LXIX. sayısı çıkan Tarih Okulu Dergisi'nin, gelecek sayılarla kendi içinde daha derin, daha bilimsel ve daha benimsenir olmak için mesafe kat ederken, aynı zamanda, başta yazarları olmak üzere, dergiye katkıda bulunan tüm ilgili çevresiyle birlikte "bilgi, bilim ve sanat" üreten bir ekolün odağı olacağı umudundayız. Vizyonumuz bazı temel kabulleri dikte ettiren ve bu doğrultuda okurlarını etkilemeye çalışan bir tutumun aksine, her bireyin kendi özgürlüğünden hareketle ortaya koyduğu düşünce ve bilgilerin kaynağından beslenecek bir geleceğin inşası yönünde ilerleme imkânının ortaya konulmasıdır.

Derginin editörü olarak bilim dünyasına az da olsa katkı sunmaya çalışmanın heyecanı içerisinde olmakla beraber, bir bayrak yarışı gibi dergiyi daha da ileriye götürmek için Tarih Okulu Dergisinin tüm ekip arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Beraber çıktığımız bu yolda Dergimizin LXIX. sayısına destek vererek onurlandıran yazarlarımıza, değerlendirme aşamasında kıymetli vakitlerini ayıran hakemlerimize ayrıca müteşekkirim. Yeni sayımızın bilim dünyasına katkı sağlaması ve diğer Tarih Okulu Dergisi sayılarında buluşmak dileklerimle...

Baş Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 589-613
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71931
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 10.02.2024 Submitted date
Kabul tarihi 15.04.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Toprak- Okay, A. (2024). Evaluating The Relationship Between Economic Growth and Carbon Emissions in Eastern European Countrıes. *Journal of History School*, 69, 589-613.

EVALUATING THE RELATIONSHIP BETWEEN ECONOMIC GROWTH AND CARBON EMISSIONS IN EASTERN EUROPEAN COUNTRIES

Aslı OKAY TOPRAK[1]

Abstract

This study examined the link between carbon emissions and economic growth in Poland, Czechia, Romania, Greece, Hungary, Slovakia, Bulgaria, Belarus, and North Macedonia. A seemingly unrelated regression model (SUR) was used in this investigation. The variables considered were carbon emissions, gross domestic product (GDP), GDP per capita, renewable energy consumption, and gross fixed capital formation. The results of the SUR estimator are reported at both aggregate and national levels. According to the overall results of the model, a 1% increase in GDP increased carbon emissions by approximately 2.36%. A 1% increase in GDP per capita decreased carbon emissions by approximately 2.11%. A 1% increase in renewable energy consumption reduced carbon emissions by approximately 0.23%. A 1% increase in gross fixed capital formation reduced carbon emissions by approximately 0.05%. According to the country-specific results, Poland has the most pronounced Kuznets curve trend. Poland also has the highest correlation between economic growth and carbon emissions. Another striking result is that every 1% increase in GDP per capita in Slovakia increased carbon emissions by approximately 5.97%. The impact of renewable energy use, which is important in terms of green growth, on carbon emissions was most noticeable in Greece.

Keywords: Economic Growth, Carbon Emissions, Kuznets Curve, Seemingly Unrelated Regression Model

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü, İktisat Teorisi Anabilim Dalı, a.okaytoprak@klu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6575-2471

Aslı OKAY TOPRAK

Doğu Avrupa Ülkelerinde Ekonomik Büyüme ve Karbon Emisyonları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Öz

Bu çalışma, Polonya, Çekya, Romanya, Yunanistan, Macaristan, Slovakya, Bulgaristan, Belarus ve Kuzey Makedonya'ya ait karbon emisyonları ile ekonomik büyüme arasındaki bağlantıyı incelemektedir. Çalışmada görünürde ilişkisiz regresyon modeli (SUR) kullanılmıştır. Ele alınan değişkenler karbon emisyonları, gayri safi yurt içi hasıla (GSYH), kişi başına GSYH, yenilenebilir enerji tüketimi ve gayrisafi sabit sermaye yaratımlarıdır. SUR tahmincisinin sonuçları hem genel hem de ulusal düzeyde raporlanmıştır. Modelin genel sonuçlarına göre GSYH'deki %1'lik bir artış karbon emisyonlarını yaklaşık %2,36 oranında arttırmaktadır. Kişi başına düşen GSYH'sindeki %1'lik bir artış karbon emisyonlarını yaklaşık %2,11 oranında azaltmaktadır. Yenilenebilir enerji tüketimindeki %1'lik bir artış karbon emisyonlarını yaklaşık %0,23 oranında azaltmaktadır. Gayrisafi sabit sermaye oluşumundaki %1'lik bir artış karbon emisyonlarını yaklaşık %0,05 oranında azaltmaktadır. Ülke özelindeki sonuçlara göre, Polonya en belirgin Kuznets eğrisi eğilimine sahiptir. Yine Polonya ekonomik büyüme ile karbon emisyonları arasındaki en yüksek korelasyonun gözlendiği ülkedir. Diğer dikkat çeken bir sonuç da Slovakya'da kişi başına düşen GSYH'deki her %1'lik artışın karbon emisyonlarını yaklaşık %5,97 oranında arttırmasıdır. Yeşil büyüme açısından önem arz eden yenilenebilir enerji kullanımının karbon emisyonları üzerindeki etkisi ise en çok Yunanistan'da göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ekonomik Büyüme, Karbon Emisyonları, Kuznets Eğrisi, Görünürde İlişkisiz Regresyon Modeli

INTRODUCTION

Following the industrial revolution, mass-production technologies were widely used, resulting in increasing production. Additionally, these developments resulted in a significant increase in carbon emissions. The burning of fossil fuels is a major source of greenhouse gas emissions. Global climate change is mostly caused by greenhouse gas emissions, specifically carbon dioxide emissions. Because of the greenhouse effect, burning high-carbon fossil fuels like coal, oil, and natural gas boosts global temperatures, contributes to sea-level rise, causes extreme weather, and damages ecosystems. Fossil fuel combustion contributes to water and air pollution concerns. Burning coal and oil increases air emissions of dangerous gases and particulate matter, including sulfur dioxide and nitrogen oxides. Oil and gas leaks can destroy aquatic ecosystems and cause environmental catastrophes in rivers and oceans. Additionally, the chemicals and pollutants generated by coal mining contaminate water supplies and harm aquatic life. Serious health issues caused by this process include cancer, cardiovascular

disease, and respiratory issues. Natural resources have been depleted because of the continued use of fossil fuels. Coal, natural gas, and oil reserves are finite and become smaller as they are mined. As a result, the sustainability of energy supply is jeopardy, and the availability of energy supplies for emerging generations is constrained. Additionally, extensive damage to ecosystems results from mines, oil fields, and coal mines.

The problems of global warming and climate change have worsened because of this escalating trend. We may assert that environmental issues have started to be addressed more generally in the focus of economic growth research because of greater exposure to global environmental difficulties. Alternative environmental technologies, including renewable energy, are also gaining popularity because they foster economic growth, while allegedly lowering environmental expenses. Consequently, the question of whether economic development is sustainable is raised. A concept known as "sustainable economic growth" seeks to guarantee that economic activities sustainably utilize resources within the bounds of the natural world in a way that is ecologically, socially, and economically balanced. This strategy places strong emphasis on the obligation to protect and utilize current resources to satisfy the requirements of the coming generations. The goal of sustainable economic growth is to use resources responsibly while reducing adverse effects, including pollution, ecosystem destruction, and biodiversity loss. This includes actions such as using clean energy, becoming more resource- and energy-efficient, managing waste, and using environment-friendly production techniques. Long-term sustainability is emphasized, together with short-term economic growth and sustainable economic growth. It entails strategies such as making effective use of resources, investing in environmentally friendly and sustainable industries, implementing green technology, and internalizing environmental costs.

Grossman and Krueger's and Panayotou's empirical investigations from 1991 and 1993 are recognized as seminal works on economic development and environmental pollution. This research relied on Simon Kuznets' inverted U-shaped link between income inequality and per capita income, as well as the idea that income disparities rise and then fall because of economic advancement. According to Grossman and Krueger (1991), decreasing trade barriers can impact the environment by increasing economic activity, altering the nature of that activity, and changing industrial practices. Researchers analyzed comparable data for three air pollutants from 42 nations to assess the relationship between air quality and economic growth. They discovered that concentrations of two pollutants (smoke and sulfur dioxide) increase with per capita GDP at low levels

of national income but decrease with GDP growth at higher levels of income (Grossman and Kruger, 1991).

Panayotou's EKC hypothesis proposes a theoretical link between economic expansion and environmental degradation. The relationship between the two is thought to be an inverted U-shaped curve in which the rate of economic development is inversely proportionate to that of environmental degradation. At low development levels, the effects of subsistence economic activities on the resource base, as well as the lowest quantity of biodegradable waste, define the extent and volume of environmental degradation. As the economy grows, resources are depleted faster than they can be replenished, increasing the amount and risk of waste. However, with increased environmental awareness, tougher laws, better technology, and greater investment in environmental protection, the rate of environmental harm is expected to stabilize and eventually decline (Panayotou, 1993).

The environmental Kuznets curve technique proposes that rapid growth during early industrialization resulted in rapid depletion of natural resources and environmental concerns. Economic expansion prioritizes per capita income over environmental conservation. The negative association between economic expansion and environmental degradation is referred to as the "scale effect." Agriculture and manufacturing are often replaced by more environmentally friendly service and information industries as the economy transforms and grows wealthy. During this process, environmental damage reduces as wealth increases. This phenomenon is known as the "composition effect." As economic sustainability grows, so does the proportion of resources allocated to research and development, resulting in the spread of environmentally friendly technologies. The negative association between economic growth and pollution is referred to as the "technology effect" (Ünlü and Polat, 2011, p. 107).

The study's next section presents a summary of the numerous studies that have been conducted to examine the relationship between economic growth and carbon emissions in the literature.

Junk's 2011 study analyzed the Environmental Kuznets Curve hypothesis in 36 high-income countries from 1980 to 2005. The researchers discovered a single, long-term causal link between real GDP per capita and carbon emissions per capita. However, studies have discovered that a 1% increase in GDP results in a 0.68% increase in carbon emissions in the short term and a 0.22% increase in the long term. Although the reduced long-run income elasticity does not support the existence of an Environmental Kuznets Curve, it does imply that carbon

emissions in industrialized countries will eventually stabilize. (Jaunky, 2011, p. 1228).

Pao and Tsai's 2010 study examined the dynamic link between carbon emissions, energy consumption, and economic growth in BRIC countries excluding Russia from 1971 to 2005. According to the panel's causality conclusions, energy consumption and carbon emissions have a long-term, bidirectional causative relationship, as does energy use and economic growth. These findings lead Pao and Tsai to conclude that improving energy supply and efficiency is critical for lowering carbon emissions while maintaining economic development. Furthermore, they emphasized the significance of expanding energy waste reduction projects in BRIC countries (Pao and Tsai, 2010, p. 7850).

Cowan et al., on the other hand, examined the BRICS countries again in 2014. This study examines the relationships between emissions, economic growth, and power consumption in the BRICS countries between 1990 and 2010. The findings show that while there is a causal relationship between GDP and carbon emissions in South Africa, there is one in Brazil, implying a feedback hypothesis for Russia. Furthermore, the Granger connection between GDP and carbon emissions in China and India lacks empirical validity. Furthermore, the study shows that only India has a Granger causal link between power use and carbon emissions, while no such relationship exists in Brazil, Russia, China, or South Africa (Cowan et al., 2014, p. 359).

Salahuddin and Gow's 2014 academic study investigated the link between economic development, energy consumption, and carbon dioxide emissions in Gulf Cooperation Council (GCC) countries. They identified a strong positive association between energy use and carbon emissions, both in the short and long term, as well as between economic growth and energy consumption. However, they find no significant relationship between economic growth and carbon emissions. The study also discovered that Granger influences energy use and carbon emissions; however, there is only a one-way causal relationship between economic growth and energy consumption. Furthermore, changes in Gini index values influence emission inequality across all economic sectors and energy sources, with considerable reductions in discrepancies over time (Salahuddin and Gow, 2014, p. 44).

Kasman and Duman (2015) conducted research on a sample of newly admitted EU members and prospective countries between 1992 and 2010. Their study attempted to establish causal links among these countries' energy consumption, carbon dioxide emissions, economic growth, trade openness, and urbanization.

The study revealed that for the analyzed countries, the relationship between the environment and income had an inverted U-shape, providing credence to the Environmental Kuznets hypothesis. The study found a short-term, one-way causal relationship between carbon emissions and energy consumption, trade openness, and urbanization. The coefficients of the lagged error correction component in the equations for carbon dioxide emissions, energy consumption, GDP, and trade openness were statistically significant in terms of long-term causality. This indicates that when the system deviates from its long-term equilibrium, these four factors have a significant influence on the adjustment process (Kasman and Duman, 2015, p. 97).

Cai et al. (2018) used a newly constructed bootstrap ARDL limit test to assess cointegration and causation between G7 nations in their study. The study found no link between renewable energy use, real GDP per capita, and carbon emissions in Canada, France, Italy, the United States, and the United Kingdom. Cointegration has been discovered in Japan, where carbon emissions are the dependent variable, and in Germany, real GDP per capita and carbon emissions are the dependent variables. The study also found that clean energy use had an impact on the real GDP per capita in Canada, Germany, and the United States, although clean energy use in Germany was influenced by carbon emissions. In addition, the researchers observed a feedback relationship between clean energy use and carbon emissions in Germany, as well as a one-way causal association between clean energy use and carbon emissions in the United States (Cai et al., 2018, p. 1001).

Pao and Chen (2019) conducted research to estimate the Carbon Kuznets Curve, quantify the elasticity of demand for carbon emissions based on clean and fossil fuel use, and examine the causal relationships between emissions, energy, and the economy. They represent global economic progress with the Group of Twenty (G20) countries in a panel arrangement that ran from 1991 to 2016. Panel cointegration tests revealed a long-term equilibrium link between carbon emissions, fossil fuel consumption, real GDP, and renewable energy sources. The findings also confirm the Carbon Kuznets Curve, which argues that emissions are positively elastic for fossil fuels, but negatively elastic for renewable energy. This remains true, despite the compound annual growth rate of new renewable energy per capita. According to these findings, Pao and Chen suggest that energy-saving programs could stifle economic growth. Instead, they pushed for a diverse and sustainable energy consumption mix, allowing environmental concerns to be separated from economic growth. They proposed a policy to support steady

economic development, increase energy efficiency, and reduce carbon dioxide emissions (Pao and Chen, 2019, p. 907).

Chontanawat (2020) used cointegration and causality models to investigate the dynamic relationship between ASEAN's energy consumption, carbon emissions, and economic production from 1971 to 2015. The study's findings show that these elements have a long-term causal relationship. This implies that carbon emissions in the ASEAN region are associated with energy use and economic output. Policies to save energy or reduce consumption may be undertaken because they help to reduce carbon emissions without significantly affecting economic growth (Chontanawat, 2020, p. 660).

Radmehr et al. (2021) used panel geographical simultaneous equation models and an expanded geographic two-stage least squares methodology to study the links between economic development, carbon emissions, and renewable energy consumption in European Union (EU) countries between 1995 and 2014. Their findings revealed positive geographical correlations among the key variables in all nations. The findings found that carbon emissions and the utilization of renewable energy had stronger regional correlations with economic development. Furthermore, a positive feedback loop was discovered between economic growth, the usage of renewable energy sources, and carbon emissions. The data supported the premise of a unidirectional link, demonstrating that the use of renewable energy boosts economic growth (Radmehr et al., 2021, p. 13).

Mitic et al. (2023) investigated the causal relationships between employment, economic growth, and carbon emissions in eight southeastern European nations between 1995 and 2019. They performed their studies using panel unit root tests, panel cointegration procedures, and panel causality tests. The findings revealed a one-way causal link between GDP and employment, as well as energy accessibility. The coefficients of the equations linking to carbon emissions, GDP, and employment were statistically significant in the long-run causal association findings. This demonstrates that when the system deviates from its long-run equilibrium, these components play an important part in the system's adjustment process (Mitic et al., 2023, p. 16140).

METHOD

With the use of a Seemingly Unrelated Regression (SUR) estimator, panel data analysis was done in the study. The variables considered were carbon emissions, GDP, GDP per capita, consumption of renewable energy, and gross fixed capital

creation. The SUR estimator's results are reported at both the general and national levels.

Seemingly Unrelated Regression (SUR) is a statistical approach used to estimate several regression equations at the same time while accounting for any connection between error factors across equations. When the dependent variables in several equations are expected to be correlated, it is frequently used in econometrics. In SUR, each equation is evaluated individually using ordinary least squares (OLS) or other suitable estimation methods. However, unlike traditional multiple regression, SUR understands that the error components across equations may display correlation or heteroscedasticity. SUR enables more efficient coefficient estimation by considering the covariance structure of the error factors when compared to estimating each equation independently. It considers information shared across equations and makes use of their interdependence to increase the precision of parameter estimations. The connection among the error terms can be caused by a variety of factors, including missing variables that influence numerous equations, simultaneous causation, or measurement mistakes that affect many variables. SUR delivers more robust and trustworthy parameter estimations by including the correlation structure in the estimating process, particularly when the equations are interrelated or interdependent. To estimate a SUR model, several strategies such as feasible generalized least squares (FGLS) or two-stage least squares (2SLS) estimation can be applied. These approaches account for the covariance structure of the error components and offer efficient estimates. When the equations are possibly linked, Seemingly Unrelated Regression provides a helpful framework for studying systems of regression equations, allowing researchers to achieve more reliable and efficient parameter estimations (Zellner, 1962).

$$Y=X_{\beta}+u \tag{1.1}$$

To estimate an uncorrelated regression in a panel data model as above, the regression model is first estimated separately for each unit:

$$Y_i=X_i\beta_i+u_i \tag{1.2}$$

The diagonal elements of the variance-covariance matrix represent the residual variances of the regression models established separately for each unit, while the off-diagonal elements represent the covariance between the residuals. Thus, the estimation of the SUR model is obtained by the generalized least squares method as follows. The SUR estimator, however, is recommended for usage when the

time dimension is high and the number of units is fewer than 10 (Yerdelen Tatoğlu, 2020, s. 73).

$$\beta = (X'\Omega^{-1}X)^{-1}X'\Omega^{-1}Y \quad (1.3)$$

Sample

This study endeavors to analyze the relationship between carbon emissions and economic growth in selected 9 European countries which are Poland, Czech, Romania, Greece, Hungary, Slovakia, Bulgaria, Belarus, and North Macedonia. The European countries considered in the study were selected among the familiar countries to each other in terms of income level. In this direction, carbon emissions were used as dependent variable in econometric analysis. GDP (constant 2015 US$), GDP per capita (constant 2015 US$), Renewable energy consumption and Gross fixed capital formation are included as independent variables.

Data Collection Tools

The 1990–2021-time frame is covered by the econometric analysis. The analysis makes use of annual data. Data for the econometric analysis period are taken from the World Bank's World Development Indicators database.

Data Analysis

The model for analyzing the relationship between carbon emissions and economic growth to 9 selected European countries was established as follows.

$$co_{it} = \beta_0 + \beta_1\ gdp_{it} + \beta_2\ gdppc_{it} + \beta_3\ rnw_{it} + \beta_4\ gfcf_{it} + \varepsilon t$$

Names of the variables they represent, and their abbreviations used in the model: rnw: Renewable energy consumption (% of total final energy consumption), gfcf: Gross fixed capital formation (constant 2015 US$), co: carbon emissions (metric tons per capita), gdp: GDP (constant 2015 US$), gdppc: GDP per capita (constant 2015 US$), and t concept displays error terms.

FINDINGS

The summary statistics for the dataset used in this study are presented in Table 1. The countries analyzed in this study include European countries with similar per capita income levels. The countries included in the study were Poland, the Czech Republic, Romania, Greece, Hungary, Slovakia, Bulgaria, Belarus, and North Macedonia. The country with the lowest carbon emissions among the data

included in the study is North Macedonia, while the country with the highest value is the Czech Republic. In this study, the country with the lowest GDP is Bulgaria, whereas Poland has the highest GDP. Belarus has the lowest GDP per capita, while Hungary has the highest GDP per capita.

Table 1
Summary Statistics

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
carbon emissions	288	6.71491	2.223426	3.51601	14.53545
GDP	288	1.24e+11	1.13e+11	3.04e+08	5.98e+11
GDP per capita	288	2.44e+07	4.14e+08	1886.477	7.02e+09
Renewable Energy Consumption	288	10.6834	5.886008	.8173577	24.4
Gross Fixed Capital Formation	283	2.52e+10	2.23e+10	8.34e+08	1.09e+11

Due to the difference in scale between the data in the study, it was decided that the functional form of the data should be logarithmic.

$$lco_{it} = \beta_0 + \beta_1\ lgdp_{it} + \beta_2\ lgdppc_{it} + \beta_3\ lrnw_{it} + \beta_4\ lgfcf_{it} + \varepsilon_t$$

Table 2
Correlation Matrix

	lco	lgdp	lgdpcc	lrnw	lgfcf
lco	1.000				
lgdp	0.4021 0.0000	1.000			
lgdpcc	0.2531 0.0000	0.3317 0.0000	1.000		
lrnw	-0.5042 0.0000	0.1035 0.0794	0.1041 0.0777	1.000	
lgfcf	0.4695 0.0000	0.9192 0.0000	0.4583 0.0000	0.0816 0.1708	1.000

According to the correlation matrix in Table 2, all variables in the model are significant.

Table 3
VIF values

Variable	VIF	1/VIF
lgfcf	7.72	0.129608
lgdp	6.96	0.143649
lgdppc	1.35	0.742348
lrnw	1.03	0.966346
Mean VIF	4.26	

The average vif values in Table 3 are less than 5. This result indicated that there was no multicollinearity between the variables. For a normal distribution, the Jarque-Bera value should be less than 5, and the probability value should be greater than 0.05. The computed Jarque-Bera value was 0.9605, while the probability was 0.6186. The model contains no problems with the normal distributions.

Table 4
Test results of Swamy, Pesaran and Yamagata for slope heterogeneity

Swamy	Test of parameter constancy		Chi2(35) =8513.48 Prob>chi2=0.0000	$\boldsymbol{H_0 = rejected}$
Pesaran and Yamagata	Delta 15.702 Adj.17.456	p-value 0.000 0.000	Ho: slope coefficients are homogenous	$H_0 = rejected$

Table 4 shows that the parameters are heterogeneous, based on the results of the Swamy, Pesaran, and Yamagata tests. The Breusch-Pagan test (chi2(36) =86.281, pr=0.0000) for inter-unit correlation revealed an inter-unit correlation. Because the time is 31 years and there are nine countries, the SUR estimator is acceptable.

Table 5 shows the SUR estimator results for the nine nations that are significant. However, r-squared values range from 51% to 98%, indicating a heterogeneous structure. According to the results in Table 5, the proportion of variations explained by the dependent variables is 51% for Poland, 95% for Czechia, 80% for Romania, 98% for Greece, 93% for Hungary, 91% for Slovakia, 56% for Bulgaria, 81% for Belarus and 70% for North Macedonia. The SUR estimator findings for 9 countries are shown in Table 6. The top nation in Poland. The SUR estimator's findings indicate that the renewable energy consumption parameter is not significant. Poland's other characteristics are important. Carbon emissions in Poland rise by about 12% for every 1% growth in GDP. On the other side, a 1% rise in Poland's GDP per capita results in a about 11% reduction in carbon emissions. Carbon emissions in Poland are reduced by around 18% with a 1% increase in gross fixed capital formation.

Table 5
Seemingly Unrelated Regression

Equation	R-sq	Chi2	P
lco1	0.5158	51.01	0.0000
lco2	0.9539	609.67	0.0000
lco3	0.8084	140.79	0.0000
lco4	0.9806	1481.89	0.0000
lco5	0.9366	453.97	0.0000
lco6	0.9166	321.16	0.0000
lco7	0.5686	40.17	0.0000
lco8	0.8153	154.62	0.0000
lco9	0.7063	104.27	0.0000

Czechia is the model's second country. The gross fixed capital creation metric for Czechia is negligible, according to SUR findings. Czechia's GDP grows by 1% but carbon emissions fall by around 1.6%. Czechia's carbon emissions grow by about 1.96% for every 1% increase in GDP per person. Czechia's carbon emissions are reduced by around 0.33% for every 1% increase in the country's use of renewable energy.

Romania is the third nation in the model. The gross fixed capital creation metric for Romania is negligible, according to SUR findings. Carbon emissions in Romania are reduced by about 3.3% for every 1% rise in GDP. Carbon emissions in Romania are reduced by around 2.8% for every 1% rise in GDP per person. Carbon emissions in Romania are reduced by 0.33% for every 1% increase in renewable energy use.

Greece is the fourth nation in the model. The gross fixed capital creation metric for Greece is negligible, according to SUR findings. Greece's GDP grows by 1%, which results in an increase in carbon emissions of about 2.32%. A 1% rise in Greece's GDP per person results in a 2.02% reduction in carbon emissions. Increased use of renewable energy in Greece by 1% results in a 0.43 percent reduction in carbon emissions.

Hungary is the fifth nation in the model. The SUR findings show that Hungary's parameters are all significant. The amount of carbon emissions increases by about 6.4% for every 1% growth in Hungary's GDP. The amount of carbon emissions that are reduced by a 1% rise in Hungary's GDP per person is around 5.72%. Greece's utilization of renewable energy decreases carbon emissions by around 0.16% for every 1% increase. Greek gross fixed capital formation growth of 1% results in a 0.13 percent reduction in carbon emissions.

Table 6
Seemingly Unrelated Regression for Each Country

	Coef.	Std. Err.	P>z
lgdp1	12.37991	1.945423	0.000
lgdppc1	-11.89812	1.875504	0.000
lrnw1	-.1125893	.0627294	0.073
lgfcf1	-.1804432	.0550952	0.001
cons	-213.7227	33.98824	0.000
lgdp2	-1.660119	.5285019	0.002
lgdppc2	1.962339	.4683272	0.000
lrnw2	-.3314889	.042351	0.000
lgfcf2	-.021599	.1218094	0.859
cons	27.55869	7.984735	0.001
lgdp3	3.294979	.9903138	0.001
lgdppc3	-2.861027	.8209527	0.000
lrnw3	-.332096	.0597928	0.000
lgfcf3	.0926217	.0594094	0.119
cons	-59.20012	17.98184	0.001
lgdp4	2.321709	.4787902	0.000
lgdppc4	-2.023297	.5874427	0.001
lrnw4	-.4362583	.0439052	0.000
lgfcf4	-.0546052	.0684878	0.425
cons	-36.17189	7.489455	0.000
lgdp5	6.409893	1.174507	0.000
lgdppc5	-5.722559	1.099203	0.000
lrnw5	-.1626146	.0232645	0.000
lgfcf5	-.1358332	.0691184	0.049
cons	-104.5071	19.70133	0.000
lgdp6	-6.188526	1.609652	0.000
lgdppc6	5.974072	1.611463	0.000
lrnw6	-.0750216	.0374506	0.045
lgfcf6	.1173799	.0555166	0.034
cons	97.24954	24.62414	0.000
lgdp7	.151014	.9887637	0.879
lgdppc7	.1198695	.8667294	0.890
lrnw7	-.2042528	.0581528	0.000
lgfcf7	.0558721	.0211764	0.008
cons	-3.720428	16.93804	0.826
lgdp8	-2.794976	1.76018	0.112
lgdppc8	2.508434	1.64003	0.126
lrnw8	-.0786178	.0325661	0.016
lgfcf8	.1785129	.0329607	0.000
cons	45.15811	29.13522	0.121
lgdp9	7.392216	2.282567	0.001
lgdppc9	-7.087372	2.355453	0.003
lrnw9	-.3875196	.0698289	0.000
lgfcf9	-.5250754	.0929676	0.000
cons	-96.26162	31.80826	0.002

Slovakia is the sixth country in this model. According to the SUR results, all the factors for Slovakia were significant. A one percent rise in Slovakia's GDP reduced carbon emissions by approximately 6.19%. A one-percent rise in Slovakia's GDP per capita raises carbon emissions by approximately 5.97%. A 1% increase in Slovakia's renewable energy use lowered carbon emissions by approximately 0.07%. A one-percent increase in Slovakia's gross fixed capital formation raises carbon emissions by approximately 0.11%.

The 7th country in the model is Bulgaria. According to SUR results, the GDP, and the GDP per capital parameters for Bulgaria is insignificant. A 1% increase in Bulgaria's renewable energy consumption reduces carbon emissions by about 0.2%. A 1% increase in Bulgaria's gross fixed capital formation increases carbon emissions by about 0.05%.

The 8th country in the model is Belarus. According to SUR results, the GDP, and the GDP per capital parameters for Belarus is insignificant. A 1% increase in Belarus's renewable energy consumption reduces carbon emissions by about 0.07%. A 1% increase in Belarus's gross fixed capital formation increases carbon emissions by about 0.17%.

The ninth country in the model was North Macedonia. According to the SUR results, all the criteria for North Macedonia were significant. A one percent rise in North Macedonia's GDP increases carbon emissions by approximately 7.4%. A one percent rise in North Macedonia's GDP per capita reduced carbon emissions by approximately 7.08%. A 1% increase in North Macedonia's renewable energy use lowered carbon emissions by approximately 0.38%. A 1% increase in Greece's gross fixed capital formation lowered carbon emissions by approximately 0.52%.

Table 7
General results of the SUR model

	Beta	Standart Error	$\mathbf{t_{calculated}}$
lgdp	2.367344444	0.43046942	5.499448603
lgdppc	-2.1141845	0.4189276	5.04665842
lrnw	-0.235606544	0.01499786	15.70934413
lgfcf	-0.052574378	0.02100722	2.5026812
_cons	-38.17972422	6.88506302	5.54529774

Table 7 presents the findings of the SUR model. The estimated values of all parameters are greater than the table value (1.968534), indicating that all parameters are significant. If we consider all nine countries in the model, a 1% increase in GDP boosts carbon emissions by approximately 2.36%. A 1% rise in GDP per capita across all nine countries reduced carbon emissions by

approximately 2.11%. A 1% increase in renewable energy usage across these nine countries reduced carbon emissions by approximately 0.23%. A 1% increase in the gross fixed capital formation of all these 9 countries decreases carbon emissions by approximately 0.05%. When all variables take the value 0, the value of the constant variable is approximately 38.17.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

We might argue that economic development research has taken a more comprehensive approach to tackling environmental challenges as the implications of global warming and climate change have become more apparent. Alternative environmental technologies, such as renewable energy, are also gaining popularity since they promise to reduce environmental costs while increasing economic growth. Grossman and Krueger (1991) and Panayotou (1993) conducted significant research on economic development and environmental damage. Grossman and Krueger relied on Simon Kuznets' inverted U-shaped relationship between income inequality and per capita income, as well as the notion that income disparities rise and subsequently diminish due to economic growth. Panayotou (1993) proposed an inverted U-shaped link between the rate of environmental degradation and the level of economic development. According to the environmental Kuznets curve technique, rapid resource depletion and ecological problems were driven by high growth rates in the early stages of industrialization. Environmental protection is unprioritized during economic expansion because raising per capita income is the critical goal of those participating. The environmental Kuznets technique employs the scale effect to describe the link between economic expansion and ecological degradation. Economic transformation and wealth creation are moving the economic activity mix away from agriculture and manufacturing and toward more environmentally friendly service and information sectors. During this structural change, ecological damage decreased while wealth increased. In the environmental Kuznets curve hypothesis, the composition impact refers to the negative relationship between economic growth and environmental contamination. As economic sustainability has grown, therefore has the proportion of R&D efforts and environmentally friendly technologies, have become more accessible. The technology impact refers to the unfavorable relationship between economic growth and pollution. This study examines the relationship between carbon emissions and economic development in Eastern Europe, including Poland, Czechia, Romania, Greece, Hungary, Slovakia, Bulgaria, Belarus, and North Macedonia. Except for Greece, all the nations studied were part of the Iron Curtain. As a result, they are

comparable not only in terms of economic level but also in terms of institutional structure. Iron Curtain nations, often known as Eastern European countries, have numerous commonalities, owing to their historical, political, and socioeconomic backgrounds. These socialist countries had centrally planned economies in which economic activity was regulated. The former Iron Curtain nations share a common historical experience, but they also have their own distinctive identities. During the post-Soviet Union transition era, their experiences were formed by their distinct qualities, while important institutional reforms, such as membership in the European Union, had a direct impact on the processes. All the countries covered in the study are members of the European Union, except for Belarus and North Macedonia. As a result, the plans to reduce carbon emissions were comparable. Environmental pollution awareness and the implementation of climate change regulations form the foundation of the union's strategy in this field. Thus, members must undergo additional institutional reforms to hasten this transition.

In this study, the SUR estimator was used in the panel data analysis to evaluate the link between carbon emissions and economic development. This study examined several factors, including carbon emissions, GDP, GDP per capita, renewable energy consumption, and gross fixed capital investments. The SUR estimator's findings are reported at both general and national levels. According to the data collected from all nine nations in the model, a 1% increase in GDP increased carbon emissions by approximately 2.36%. However, a 1% increase in GDP per capita lowered the carbon emissions by approximately 2.11 percent. A one-percent increase in renewable energy utilization reduced carbon emissions by approximately 0.23%. Similarly, a 1% increase in gross fixed capital development reduced carbon emissions by approximately 0.05%. These data indicate the environmental Kuznets approach has ramifications for the composition, size, and technology of participating nations. However, the most significant consequence of the current scenario represents the link between environmental degradation and economic growth. The use of renewable energy to minimize carbon emissions has a lower technological impact than the scale effect. The combination effect, on the other hand, is more substantial than the technology effect since it pertains to the reduction in environmental deterioration combined with income increases caused by structural transformation.

Additionally, the SUR estimator allows the results to be evaluated for each country in the model. Poland has the greatest scale impact according to country-specific data. Poland also has the greatest compositional impact value for any nation. We may conclude that when gross fixed capital investments rise, carbon emissions decrease, and investments in Poland are moving toward more

ecologically friendly industries, such as the service and communication sectors. The results of Poland's SUR estimate indicate that the parameter measuring renewable energy usage was insignificant. Poland has other important characteristics. Poland's carbon emissions increased by approximately 12% for every 1% increase in GDP. However, carbon emissions in Poland were reduced by approximately 11% for every 1% increase in GDP per person. Poland's carbon emissions were reduced by approximately 18% with a 1% increase in gross fixed capital formation.

Coal is a primary energy source in the Czech Republic and Eastern Europe. However, there is a substantial preference for nuclear energy. According to Czechia's SUR results, a 1% rise in GDP equals a 1.6% reduction in carbon emissions. Czechia's carbon emissions increased by about 1.96% for every 1% growth in GDP per capita. Czechia's carbon emissions decreased by about 0.33% for every 1% increase in renewable energy utilization.

Romania's primary energy source is coal, but Russian natural gas has also been imported. Geographically, this location offers a climate conducive to wind power consumption. According to Romania's SUR results, the gross fixed capital creation indicator is minimal. Carbon emissions in Romania fell by around 3.3% for every 1% rise in GDP. Carbon emissions in Romania fell by about 2.8% for every 1% growth in GDP per capita. Carbon emissions in Romania decreased by 0.33% for every 1% increase in renewable energy utilization.

The SUR findings for Greece indicate that the gross fixed capital creation criterion is not significant. Greece's GDP increased by 1%, resulting in a rise of about 2.32% in carbon emissions. A 1% rise in Greece's GDP per capita leads to a 2.02% reduction in carbon emissions. Greece's 1% increase in renewable energy use resulted in a 0.43 percent reduction in carbon emissions.

A Hungary is another nation in Eastern Europe with a strong preference for nuclear power. All indicators for Hungary were significant, according to the SUR findings. The amount of carbon emissions increased by approximately 6.4% for every 1% increase in Hungary's GDP. The amount of carbon emissions reduced by a 1% increase in Hungary's GDP per person was approximately 5.72%. Greece's utilization of renewable energy decreased carbon emissions by approximately 0.16% for every 1% increase. Greek gross fixed capital formation growth of 1% resulted in a 0.13 percent reduction in carbon emissions.

According to Slovakia's SUR findings, each parameter was significant. Slovakia's GDP grew by 1%, but its carbon emissions decreased by approximately 6.19%. Slovakia's per capita GDP growth of 1% resulted in an increase in carbon

emissions of approximately 5.97%. The carbon emissions of Slovakia were reduced by approximately 0.07% when the use of renewable energy increased by 1%. Slovakia's gross fixed capital formation increased by 1%, resulting in a 0.11% increase in carbon emissions. Like Hungary, Slovakia also has a strong preference for nuclear power.

The energy usage structure in Bulgaria varies considerably. Coal is a significant energy source in Bulgaria, like that in other Eastern European nations. Bulgaria, however, is a significant importer of NG. In the direction of alternatives, the use of nuclear and wind energy has expanded significantly. According to Bulgaria's SUR statistics, the GDP and GDP per capita metrics are not significant. Bulgaria's utilization of renewable energy has decreased carbon emissions by approximately 0.2% for every 1% increase. Carbon emissions in Bulgaria grew by approximately 0.05% for every 1% increase in gross fixed-capital formation.

Belarus imports large amounts of natural gas owing to its proximity to Russia. Belarus's GDP and GDP per capita metrics are insignificant according to the SUR findings. Carbon emissions in Belarus reduced by approximately 0.07% for every 1% increase in renewable energy use. Belarus' gross fixed capital formation increases by 1%, resulting in a 0.17% increase in carbon emissions.

North Macedonia has gained a lot of attention due to its use in hydroelectric power facilities. North Macedonia's SUR findings indicated that all parameters were significant. North Macedonia's GDP rose by 1%, resulting in a 7.4% increase in carbon emissions. Carbon emissions were lowered by about 7.08% for every 1% growth in North Macedonia's GDP per capita. A 1% increase in North Macedonia's utilization of renewable energy leads to a 0.38 percent decrease in carbon emissions. Carbon emissions in Greece reduced by approximately 0.52% for every 1% increase in gross fixed capital formation.

Other nations with a significant influence, except Poland, are North Macedonia, Hungary, and Slovakia. In these three nations, the composition impact is significant, in addition to the scale effect. However, the technology effect is less significant in these nations than the scale and composition effects. Romania, Czechia, and Greece are nations where the scale effect is relatively minor. The composition impact in Czechia is positive, in contrast to the environmental Kuznets method, despite the low levels of technology effect reported in all three nations. In other words, environmental degradation worsens as the income increases. For Bulgaria and Belarus, the variables that indicate the impacts of scale and composition are sequential. However, these metrics demonstrate the impact of the technology.

The energy resources in Eastern Europe differ between nations and regions. Coal is abundant in Eastern Europe and is frequently used as an energy source. Coal power stations are a significant source of energy, particularly in countries such as Poland, Czech Republic, Romania, and Bulgaria. However, Eastern European nations rely heavily on natural gas imports from Russia as their supply source. This gas supply is required for nations such as Russia, Ukraine, Belarus, Poland, Romania, and Bulgaria. Nuclear energy is a significant energy source in the Czech Republic, Slovakia, Hungary, and Bulgaria. However, hydroelectric power plants are a significant energy source in Macedonia. Poland, Romania, and Bulgaria used wind energy the most. These nations have significant wind energy potential and renewable energy sources are expanding and investing. Although the utilization of energy resources varies from nation to nation, Eastern Europe generally uses fossil fuels such as coal and natural gas more frequently. However, in recent years, alternative sources, including wind energy, hydroelectricity, and nuclear energy, have grown in significance owing to the increasing percentage of renewable energy sources and the acceleration of energy transition activities. We may state that in recent years, the relevance of sustainable environmental policies in European Union policies has greatly increased with the rise in the percentage of renewable energy sources and the acceleration of energy transformation research.

To minimize carbon emissions, the European Union has implemented several laws and regulations, including measures in sustainable agriculture, energy efficiency, clean transportation, and other areas. The European Green Deal comprises these measures. The European Union established the Emissions Trading System in 2005 to minimize greenhouse gas emissions. This system enables the trade of emission allowance units by placing a cap on greenhouse-gas emissions. Financial incentives have been developed to lower greenhouse gas emissions by using this method. These actions are part of the EU's strategies for increasing the proportion of renewable energy sources used in energy production. Building energy efficiency is increasing, energy labels are being used, and energy-efficient gadgets are encouraged. Measures are being taken to promote energy efficiency, including the promotion of electric vehicles, growth of public transportation systems, and creation of bicycle lanes. In addition, there are fewer subsidies for fossil fuels and more incentives for renewable energy sources. Eastern European nations are likely to adopt these approaches. However, it could be argued that, for a process of sustained economic progress, Eastern European nations require more incentives than Central and Northern European nations because of more severe structural issues and the impact of pervasive unemployment on the neglect of environmental variables.

The link between carbon emissions and economic growth is intricate and multifaceted. On the one hand, increased energy consumption owing to economic expansion can result in higher levels of carbon emissions because it frequently involves the use of fossil fuels, which emit carbon dioxide when consumed, to make and consume goods and services. However, the link between economic growth and carbon emissions is not clear. This link can be influenced by a variety of factors, including changes in consumer behavior, economic structure, and government policies. Although there is evidence that long-term economic expansion can lead to technological advancements and increases in energy efficiency, which can help reduce emissions, economic growth can also raise emissions in the short term. Changes in consumer behavior, economic structure, and government policy can all influence the link between economic growth and carbon emissions. Finally, the relationship between economic progress and carbon emissions is complex and depends on several factors. Adoption of renewable energy technology, energy efficiency measures, and other policies and practices aimed at decarbonizing the economy can assist achieve economic growth while also cutting emissions in the long run, even if economic expansion temporarily raises emissions.

Much work remains to be done in terms of energy efficiency, even though legislation and measures to address environmental degradation are being enacted throughout Europe. To achieve long-term economic growth in Eastern European countries, it is vital to boost the contribution of renewable energy sources to economic efficiency and conduct sectoral reforms. However, the influence of industrial practices on environmental degradation is far higher. In Eastern Europe, a reduction in environmental degradation due to a shift towards the service and knowledge sectors is evident. Therefore, it is crucial to strengthen the current regulations by increasing public awareness of carbon emissions. Some actions that can be taken include shifting towards alternative energy sources and increasing investment in research and development in this area. The potential for renewable energy in Eastern Europe differs each country due to variances in geography, climate, and economy. Some Eastern European countries, including Poland, Romania, and Bulgaria, have significant wind energy potential. Wind farms, both onshore and offshore, can capture powerful winds in certain areas. Bulgaria, Romania, and Hungary enjoy plenty of sunlight. Solar photovoltaic installations on roofs, solar farms, and utility-scale solar projects can all contribute to the energy mix. The existence of rivers and rugged terrain in Romania, Bulgaria, and Serbia creates prospects for hydropower production. Small and large hydropower facilities can generate electricity. Poland and Hungary, both with large agricultural sectors, have the potential to use biomass

to generate electricity and heat. While Eastern Europe is not recognized for its high-temperature geothermal resources, some locations, such as Hungary, may offer possibilities for low-temperature geothermal uses like district heating. Improving energy efficiency is an essential component of renewable energy deployment. Many Eastern European countries can invest in energy-saving technologies and practices to reduce overall energy usage. It is crucial to note that the development of renewable energy in Eastern Europe is driven by several factors, including government policies, economic concerns, and funding availability. Some countries in the region may experience difficulties in making the shift to renewable energy due to their historical reliance on traditional fossil fuels and current energy infrastructure. Each country in Eastern Europe will have unique opportunities and challenges in utilizing renewable energy potential.

REFERENCES

Cai, Y., Sam, C. Y. & Chang, T. (2018). Nexus between clean energy consumption, economic growth and co2 emissions. *Journal of Cleaner Production, 182*, 1001-1011. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.035

Chontanawat, J. (2020). Relationship between energy consumption, Co2 emission and economic growth in ASEAN: Cointegration and causality model. *Energy Reports, 6*, 660-665. https://doi.org/10.1016/j.egyr.2019.09.046

Cowan, W. N., chang, T., Inglesi-Lotz, R., & Gupta, R. (2014). The nexus of electricity consumption, economic growth and co2 emissions in the BRICS countries. *Energy Policy, 66*, 359-368. https://doi.org/10.1016/j.enpol.2013.10.081

Grossman, G. M., & Kruger, A. B. (1991). *Environmental Impacts of a North American Free Trade Agreement.* National Bureau of Economic Research Working Paper.

Jaunky, V. C. (2011). The CO2 Emissions-Income Nexus: Evidence from Rich Countries. *Energy Policy, 39*, 1228-1240. https://doi.org/10.1016/j.enpol.2010.11.050

Kasman, A., & Duman, Y. S. (2015). Co2 emissions, economic growth, energy consumption, trade and urbanization in New EU member and candidate countries: A panel data analysis. *Economic Modelling, 44*, 97-103. https://doi.org/10.1016/j.econmod.2014.10.022

Mitic, P., Fedajev, A., Radulescu, M., & Rehman, A. (2023). The relationship between co2 emissions, economic growth, available energy, and employment in SEE countries. *Environmental Science and Pollution Research, 30*, 16140-16155.

Panayotou, T. (1993). *Empirical Tests and Policy Analysis of Environmental Degradation at Different Stages of Economic Development.* ILO, Technology and Employment Programe.

Pao, H.-T., & Tsai, C.-M. (2010, december). CO2 Emissions, energy consumption and economic growth in BRIC countries. *Energy Policy*, *38*(12), 7850-7860. https://doi.org/10.1016/j.enpol.2010.08.045

Pao, H.-T., & Chen, C.-C. (2019). Decoupling strategies: Co2 Emissions, energy resources, and economic growth in the group of twenty. *Journal of Cleaner Production, 206*, 907-919. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.190

Radmehr, R., Henneberry, S. R., & Shayanmehr, S. (2021). Renewable energy consumption, co2 emissions, and economic growth nexus: A simultaneity spatial modeling analysis of eu countriez. *Structural Change and Economic Dynamics, 57*, 13-27. https://doi.org/10.1016/j.strueco.2021.01.006

Salahuddin, M., & Gow, J. (2014). Economic growth, energy consumption and co2 emissions in gulf cooperation council countries. *Energy, 73*, 44-58. https://doi.org/10.1016/j.energy.2014.05.054

Ünlü, F., & Polat, G. (2011). OECD ülkelerinde co2 emisyonu ve ekonomik büyüme arasindaki ilişkide çevresel teknolojilerin moderatör etkisi. In Konya, & Sevilay, *Çevre Ekonomisi: Makro Boyutlarıyla* (pp. 105-129). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yerdelen Tatoğlu, F. (2020). *İleri Panel Veri Analizi:Stata Uygulamalı.* Beta Yayıncılık.

Zellner, A. (1962, June). An Efficient method of estimating seemingly unrelated regressions and tests for aggregation bias. *Journal of the American Statistical Association*, 348-368. https://doi.org/10.2307/2281644

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study examines the link between carbon emissions and economic growth in Poland, Czechia, Romania, Greece, Hungary, Slovakia, Bulgaria, Belarus, and North Macedonia, which have similar income levels. Except for Greece, all the countries subject to the study are former Iron Curtain countries. Therefore, they have similarities not only in terms of income level but also in terms of institutional structure. Iron Curtain countries, also known as Eastern European countries, share many similarities due to their historical, political, and socio-economic background. In these countries that experienced socialist rule, there was a centrally planned economy in which the state-controlled economic activities. Therefore, key industries were nationalized. This shared historical experience unites the former Iron Curtain countries in certain commonalities, but each country also has its own unique identity. In the transition process after the collapse of the Soviet Union, the experiences of the countries were shaped by their unique characteristics, while major institutional transformations such as membership in the European Union directly affected the processes. The countries in the study, except Belarus and North Macedonia, are member states of the European Union. In this direction, their policies to reduce carbon emissions are similar. The European Union is trying to achieve its carbon reduction targets by promoting the use of renewable energy sources, adopting strategies to increase energy efficiency, setting limits on emissions through emissions trading, implementing carbon pricing mechanisms, supporting sustainable transportation, emphasizing circular economy, afforestation programs and participating in international climate agreements. Member States are therefore expected to undertake further institutional transformation to accelerate this transition. However, the ability to program a sustainable environmental policy in a way that does not adversely affect economic growth targets remains at the center of discussions as an important economic reality. At this point, increasing energy efficiency and promoting alternative energy sources are among the most emphasized points. Awareness of environmental pollution also forms the basis of the European Union's strategies in this field. In this direction, this study aims to contribute to the evaluation of the potential of Eastern European countries in the formulation of sustainable growth policies.

Methodology: In this study, in which we examine the link between carbon emissions and economic growth, panel data analysis was conducted using the SUR estimator. The variables considered in the study are carbon emissions, GDP, GDP per capita, renewable energy consumption, and gross fixed capital investment. The results of the SUR estimator are reported both at the aggregate and national level.

Findings: According to the results obtained for all 9 countries in the model, a 1% increase in GDP increases carbon emissions by approximately 2.36%. A 1% increase in GDP per capita decreases Carbon emissions by about 2.11%. A 1% increase in renewable energy consumption reduces carbon emissions by about 0.23%. A 1% increase in gross fixed capital formation reduces carbon emissions by about 0.05%. According to these results, the composition, scale, and technology effects in the environmental Kuznets approach can be observed in the countries included in the study. However, among the existing effects, the positive relationship between economic growth and environmental degradation is still the dominant effect. The technology effect of renewable energy transformation to reduce carbon emissions is lower than the scale effect. However, the combination effect, which refers to the increase in income brought about by structural transformation and the reduction in environmental degradation, is more pronounced than the technology effect. This indicator indicates that efforts to raise public awareness across Europe have been relatively successful. At the same time, it can also be said that the orientation of capital has shifted towards the services and knowledge sectors, which are relatively more environmentally friendly.

When we look at the country-specific results, we can say that Poland is the country with the highest scale effect. Similarly, Poland is also the country with the highest value of the composition effect. As the increase in gross fixed capital investments reduces carbon emissions, we can say that investments are directed toward more environmentally friendly sectors such as the services and information sectors in Poland. The other countries with high-scale effects are North Macedonia, Hungary, and Slovakia, respectively. In addition to the scale effect, the composition effect is also high in these three countries. However, in these countries, the technology effect is lower than the scale and composition effects. Romania, Czechia, and Greece are the countries where the scale effect has relatively lower values. Although the technology effect observed in all three countries is at low levels, it is observed that the composition effect in Czechia is positive in contrast to the environmental Kuznets approach. In other words, environmental degradation increases with income increases. The variables reflecting the scale and composition effects for Bulgaria and Belarus are insignificant. However, the values indicating the technology effect are quite low.

Conclusion: In conclusion, although measures and programs to address environmental degradation are being rolled out across Europe, there is still a long way to go in terms of energy efficiency. Increasing the contribution of renewable energy sources to economic efficiency and sectoral transformations in line with this is key to a sustainable economic development process for Eastern European

countries. The combined effect of the shift towards services and knowledge sectors leading to a reduction in environmental degradation is observed in Eastern Europe, but the impact of production patterns that increase environmental degradation is much higher. In this case, it is important to strengthen existing policies by further increasing public awareness of carbon emissions. At this point, turning to alternative energy sources to existing energy dependencies and increasing research and development expenditures in this field are among the measures that can be taken.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 614-639
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72717
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.02.2024 Submitted date
Kabul tarihi 22.04.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Parim, A. & Altay, R. (2024). Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Kamu Yayıncısı TRT'de Milli Kimliğin Diziler Üzerinden Sunumu: Al Sancak Örneği. *Journal of History School,* 69, 614-639

CUMHURİYETİN YÜZÜNCÜ YILINDA KAMU YAYINCISI TRT'DE MİLLİ KİMLİĞİN DİZİLER ÜZERİNDEN SUNUMU: AL SANCAK ÖRNEĞİ[1]

Ali PARİM[2] & Recep ALTAY[3]

Öz

1923'te Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde ulus devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde, bir asırdır güncelliğini koruyan tartışma konularından bir tanesi milli kimlik meselesidir. Milli kimlik politikaları, değişen iktidarlara göre şekillenmiş ve her dönemde kitle iletişim araçları milli kimliğin toplumsal alanda yeniden inşa edilmesine hizmet etmiştir. Bu çalışma; Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzüncü yılında iktidarın milliyetçilik anlayışına paralel olarak milli kimliğin devlet televizyonu TRT'de nasıl sunulduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışma kapsamında Cumhuriyet'in yüzüncü yılı olan 2023'te TRT 1'de yayınlanamaya başlayan Al Sancak dizisinin ilk on bölümü, van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma neticesinde Al Sancak'ta milliyetçi-muhafazakâr söylemlerin ön plana çıktığı ve mevcut iktidarın bakış açışına paralel bir milli kimlik temsilinin topluma sunulduğu tespit edilmiştir. Dizide ayrıca Türk kimliğinin düşmanın ifadeleri üzerinden "adil", "dürüst", "hümanist" ve "ölümsüz" gibi sıfatlarla sıkça tarif edildiği gözlemlenmiştir. Diğer taraftan "Mavi Vatan", "Enerji Krizi", "İHA-SİHA" gibi unsurlar üzerinden Al

[1] Bu araştırma, Toplumsal Araştırmalar Merkezi (TAM) tarafından düzenlenen '2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan sözlü bildiriden türetilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50

[2] Öğr. Gör.,Iğdır Üniversitesi, Tuzluca Meslek Yüksekokulu, Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Radyo ve Televizyon Programcılığı, ali.parim@igdir.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4180-0122

[3] Dr.,Iğdır Üniversitesi, Tuzluca Meslek Yüksekokulu, Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Radyo ve Televizyon Programcılığı, recep.altay@igdir.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9250-3382

Sancak'ın, iktidarın politik tezleriyle uyumlu mesajları toplumsal alana taşıdığı sonucuna erişilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet, Yüzüncü Yıl, Milli Kimlik, TRT, Al Sancak Dizisi

In The Centenary of The Republic, Presentation of National Identity Through Series on Public Broadcaster TRT: The Example of 'Al Sancak

Abstract

In the Republic of Turkey, established as a nation-state in 1923 under the leadership of Mustafa Kemal Atatürk, one of the enduring topics of debate for a century has been the issue of national identity. National identity policies have been shaped according to changing governments, and mass media has always played a role in the reconstruction of national identity in the public sphere throughout each era. This study aims to elucidate how national identity was presented on the state television TRT in parallel with the government's nationalist approach on the centenary of the Republic of Turkey. Within the scope of the study, the first ten episodes of the 'Al Sancak' series, which began airing on TRT 1 in 2023, the centenary of the Republic, were analyzed using van Dijk's critical discourse analysis method. As a result of the study, it was determined that nationalist-conservative discourses took precedence in 'Al Sancak,' and a national identity representation parallel to the perspective of the current government was presented to the public. In the series, it has also been observed that the Turkish identity is frequently described with adjectives such as "fair," "honest," "humanist," and "immortal" through the expressions of the enemy. On the other hand, it has been concluded that Al Sancak conveys messages in line with the government's political theses to the social sphere through elements such as "Blue Homeland," "Energy Crisis," "UAV-UCAV," and similar factors.

Keywords: Republic, Centenary, National Identity, TRT, Al Sancak TV Series

GİRİŞ

Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde giderek alevlenen milli kimlik tartışmaları, bugün yüz yaşına erişen Türkiye Cumhuriyeti'nde hâlâ siyasal, toplumsal ve akademik zeminde tartışılmaya devam etmektedir. Osmanlı İmparatorluğu, Fransız İhtilali ile birlikte yükselen milliyetçilik akımının etkisiyle parçalanmaya sürüklenirken, İmparatorluğu ayakta tutmak adına dönemin yöneticileri ve aydınlarınca çeşitli kimlik politikaları geliştirilmiştir. Bu süreçte modern Türk kimliği de Batı'daki Türkoloji çalışmalarıyla, Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura gibi Osmanlı'nın Türkçü aydınlarının girişimleriyle yeniden

keşfedilmiştir. Osmanlı'nın son döneminde öne çıkan fikir akımlarından bir tanesi olan Türkçülük, 1908 ayaklanmasıyla iktidarı ele geçiren İttihat ve Terakki Cemiyeti kadrolarınca da giderek daha fazla desteklenir hale gelmiştir (Georgeon, 2006, s. 19). Osmanlı'nın son döneminin kurtuluş reçetelerinden olan Türkçülük, bir ulus devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin de temelinde yer almış ve kurucu ideoloji misyonu üstlenmiştir. Mustafa Kemal Atatürk liderliğinde kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde, milliyetçi bir anlayışla laik ve çağdaş bir Türk ulusu oluşturmak adına pek çok alanda reformlar hayata geçirilmiştir.

Milliyetçilik ideolojisi geçen yüzyıllık süreçte iktidarlara ve dönemin koşullarına göre farklı yaklaşımlarla yeniden yorumlanarak siyasal ve toplumsal yaşamın merkezinde kalmaya devam etmiştir. Farklı milliyetçilik yorumları, iktidarların milli kimlik politikalarını da şekillendirmiştir. Milli kimliğin toplumsal alanda inşa ve yeniden inşa edilmesine ise dönemin kitle iletişim araçları aracılık etmiştir. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde yayınlanmaya başlayan *Türk Yurdu* ve *Genç Kalemler* gibi dergiler, toplumda milli bilincin uyanmasına ve milliyetçiliğin yayılmasına hizmet etmişlerdir.[4] Ulus devletin yeni kurulduğu süreçte de rejimin ideolojik değerleri, basın-yayın organları üzerinden topluma iletilmiştir.[5] Geçen yüz yılda gelişen teknolojiye bağlı olarak kitle iletişim araçları çeşitlense de üstlenilen bu rolün değişmediği görülmektedir. Milliyetçilik ideolojisi ve milli kimlik, bugün de kitle iletişim araçları üzerinden toplumsal alanda yeniden inşa edilmektedir.

Nitekim bu çalışma; iktidarın milliyetçilik anlayışı doğrultusunda milli kimliğin medyada nasıl sunulduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmada örneklem olarak TRT 1'de 2023 yılında ekrana gelmeye başlayan *Al Sancak* dizisi seçilmiştir. Devlet televizyonu TRT'de yayınlanan askeri/savaş türünde bir dizi olması nedeniyle *Al Sancak*'ın iktidarın milliyetçilik anlayışını ve milli kimlik politikasını yansıtacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında toplam 19 bölümden oluşan dizinin ilk 10 bölümü incelenecektir. Öncesinde milli kimlik ve milliyetçilik üzerine bir kavramsal çerçeve sunulacak, ardından medyanın milli kimliğin yeniden inşasındaki rolü irdelenecektir. Bu başlık altında ayrıca literatürdeki benzer çalışmalara değinilecektir. Sonrasında ise *Al Sancak* dizisinin

[4] Detaylı bilgi için: Oba, A. E. (1995). *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu.* İmge Kitabevi. Gümüşoğlu, F. (2017). Türk Yurdu. T. Bora, M. Gültekingil (Ed.) Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Milliyetçilik içinde (s.269-274). İletişim Yayınları.

[5] Örneğin bu süreçte Halkevleri aracılığıyla Isparta'da kurulan Ün dergisi, Cumhuriyet ideolojisini topluma taşıma misyonu üstlenen basın-yayın organlarından bir tanesidir. Detaylı bilgi için: Gökmen, M. (2023). *Ulus Devlet Basın ve Siyaset: Tek Parti Döneminde Halk Evleri ve Ün Dergisi*, Akademisyen Yayınevi.

künyesi ve konusu ele alınıp bulgulara geçilecektir. Çalışmada *Al Sancak* dizisi, van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle analiz edilecektir.

Milli Kimlik ve Milliyetçilik Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve

Milli kimlik, bireyi ya da grubu tanımlarken ve toplumsal yapı içerisinde konumlandırırken referans alınan kolektif kimlik türlerinden bir tanesidir. Kavram olarak milli kimlik, Türk Dil Kurumunca genel bir ifadeyle "Bir milletin kendine özgü düşünüş ve yaşayış biçimi, dil, töre ve gelenekleri, toplumsal değer yargıları ve kuralları ile oluşan özellikler bütünü" şeklinde tarif edilmektedir. Ancak sosyal bilimler alanında üzerinde oydaşılmış bir milli kimlik tanımından bahsetmek pek mümkün değildir. Zira milli kimliği meydana getiren nesnel unsurlar kadar öznel unsurlar da bulunmakta ve bu unsurların kimlikler üzerindeki etkileri toplumdan topluma farklılık taşımaktadır. Heywood (2018, ss. 206-208) da milleti tarif ederken kullanılabilecek kesin bir formül olmadığına dikkat çekerek ortak dil, din, etnisite, tarih veya gelenek gibi kriterleri sağlayan insan grubunu her zaman tek bir millet olarak kabul etmenin mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bu savını ise dünya üzerinde dil, din veya etnisite gibi unsurlar yönünden ortaklıklar taşıyan ancak milli birlik duygusuna sahip olmayan ya da farklı dili konuşsalar da milli bilinçle hareket eden topluluklar üzerinden örneklendirmektedir. Heywood'a göre Amerikalılar, Avustralyalılar ve Yeni Zelandalılar, İngilizce konuşsalar da kendilerini İngiliz milleti olarak görmemektedirler. Ya da Fransızca, Almanca ve İtalyancanın konuşulduğu İsviçre'nin milli bir dili bulunmasa da İsviçreliler önemli ölçüde milli birlik duygusuna sahiptirler. Din üzerinden örnekle Polonya, İtalya, Brezilya ve Filipinler gibi ülkeler Katolik inancına mensupturlar. Ancak tek bir 'Katolik milleti' değildirler. Heywood, etnisite örneğini ise 'göçmen ülkesi' ABD'de yaşayan ve milliyetçi duygularla ABD'ye bağlı olan siyahiler üzerinden vermekte ve burada biyolojik ortaklığın aksine kültürel ve tarihsel ortaklıkların önem taşıdığına dikkat çekmektedir. Heywood'un öne sürdüğü ve daha da çeşitlendirilebilecek bu tür örnekler, milli kimliğin öznel ve karmaşık yanına ışık tutması bağlamında oldukça önemlidir.

Smith de milli kimliğin çok boyutlu ve girift bir yapıya sahip olduğu konusunda benzer düşüncededir. Milli kimliğin asla tek bir unsura indirgenemeyeceğini ve bir topluma kolay ve hızlı bir şekilde benimsetilemeyeceğini ifade eden Smith (2017, s. 32), beş temel unsur üzerinden koşullu işlevsel geçerliliğe sahip bir millet tanımı geliştirmektedir. Smith'e göre tarihi bir yurt ile bağlantısı bulunan, ortak mitlere ve tarihi belleğe, kitlesel bir kamu kültürüne, ortak yasal hak ve

görevlere ve ortak bir ekonomiye sahip olan topluluklar millet olarak kabul edilebilir.

Milliyetçilik çalışmalarının da temelini teşkil eden bir diğer tartışma konusu ise milletlerin oluşum sürecidir. Milletlerin tarihi insanlık tarihi kadar eski midir? Yoksa milletler tarihin belli dönemlerinde mi inşa edilmiştir? Milliyetçilik üzerine yapılan çalışmalarda bu soruya genel olarak üç farklı yaklaşım çerçevesinde yanıt verilmektedir. Özkırımlı'nın sınıflandırmasıyla bu yaklaşımlardan bir tanesi olan ilkçi bakış açısı; milletleri organik ve eskiçağlardan beri hep var olan topluluklar olarak kabul etmektedir. İlkçi yaklaşımı benimseyenlere göre etnik kimlik ve bu kimliği meydana getiren dil, din, kan bağı gibi öğeler verilidir ve çok fazla değişikliğe uğramadan kuşaktan kuşağa aktarılarak bugüne kadar gelmişlerdir (Özkırımlı, 2017, ss. 79-92). İlkçilerin bu tezi, modernist yaklaşımı benimseyenler tarafından ise reddedilmektedir. Zira modernistlere göre milletlerin tarihi milliyetçiliğin tarihiyle paraleldir. Milliyetçilik, son birkaç yüzyılda kapitalizm, sanayileşme, merkezi devletlerin kurulması, kentleşme ve laikleşme gibi modern süreçlerle birlikte gelişmiş ve bu ideoloji, milletleri bir sosyolojik gereklilik haline getirmiştir (Özkırımlı, 2017, ss. 102-103). Son olarak etno-sembolcü yaklaşım ise ilkçi ve modernist yaklaşımların sentezi niteliğindedir. Milliyetçiliği modern çağın ürünü kabul ederek ilkçilerden ayrılan etno-sembolcülerin, modernistlerle ayrıştığı nokta ise milletlerin oluşum sürecidir. Etno-sembolcülere göre modern milletler, modern dönem öncesi etnik toplulukların devamıdır ve etnik geçmişlerini göz ardı ederek modern milletleri açıklamak mümkün değildir (Özkırımlı, 2017, ss. 203-204).

Modernistlerin ve etno-sembolcülerin de üzerinde durduğu gibi milli kimliğin inşasında milliyetçilik belirleyici öneme sahiptir. Gellner'ın (2018, s. 71) tanımıyla milliyetçilik, "Siyasal birim ile ulusal birimin çakışmalarını ön gören siyasal ilkedir." Milliyetçilikte siyasi örgütlenmenin merkezinde milletin olduğu veya olması gerektiği inancı hâkimdir (Heywood, 2018, s. 207). Milliyetçi perspektifle millet; sadakatin, bağlığın ve meşruiyetin biricik öznesidir. Milletin çıkar ve değerleri tüm çıkar ve değerlerin üzerindedir (Özkan Kerestecioğlu, 2018, s. 314). Her ne kadar ilk ne zaman ve nerede ortaya çıktığına dair farklı görüşler bulunsa da bir siyasal hareket olarak milliyetçiliğin temelinin Fransız İhtilali olduğu yaygın kabul görmektedir (Özkan Kerestecioğlu, 2018, ss. 329-330). Bu dönemde hızla yayılmaya başlayan 'Milletin kendi kendisinin efendisi olması' fikri, son iki yüzyıllık süreçte tarihi yeniden şekillendirmiştir. Yükselen milliyetçilik dalgasıyla birlikte otokratik ve çok milletli imparatorluklar dağılmış ve Avrupa haritası yeniden çizilmiştir (Heywood, 2018, ss.202-203).

Milliyetçilik bir milletin özerklik, birlik ve kimlik kazanmasına hizmet ettiği gibi milli kimliğin sürdürülmesini de sağlayan bir ideolojik harekettir (Smith, 2017, s. 122). Milli kimlik, milliyetçi perspektifle toplumsal alanda yeniden üretilirken milli sembolleri, gelenekleri ve tarihi temel alan bir takım söylem, pratik ve temsiller üzerinden hareket edilmektedir. Özellikle milleti yüceltme üzerine kurgulanan bir tarih anlatısıyla hem milli birimin kendini meşrulaştırması sağlanmakta hem de "biz" ve "ötekiler" arasındaki çizgi belirlenmektedir (Özkan Kerestecioğlu, 2018, ss. 318-319). Nitekim milleti yücelten ifadeler, anlam yüklü semboller ve tarihteki kahramanlıkları anmak için belirli günlerde düzenlenen törenler, günlük yaşamda milli kimliğin yeniden inşa edilerek pekiştirilmesine ve gelecek kuşaklara taşınmasına hizmet eden söylem ve pratiklerdir.

Milli Kimliğin İnşasında Medyanın Rolü

Haber verme, eğitme, eğlendirme, gündem belirleme ve kamuoyu oluşturma gibi pek çok işleve sahip olan medya, belirli fikirlerin ve değerlerin yayılması ve toplumsal rızanın kazanılması sürecinde de stratejik bir rol üstlenmektedir. Verilmek istenen mesajlar medya aracılığıyla geniş kitlelere hızlı bir şekilde ulaştırılabilmekte ve tutumlar-davranışlar üzerinde etki oluşturulabilmektedir. Milli kimliğin topluma benimsetilmesi ve toplumsal alanda yeniden inşa edilmesi sürecinde de medyanın rolü önemlidir. Milli kimliği meydana getiren öğeler, meşrulaştıran ve yücelten sembol ve söylemler ve yine kimliğe özgü birtakım pratikler, medya aracılığıyla yayılmakta ve gelecek nesillere aktarılabilmektedir.

Milletleri 'hayali cemaatler' olarak nitelendiren Anderson (2017, s. 50), medyanın milletlerin inşası ve yeniden inşasındaki rolüne gazeteler üzerinden değinmektedir. İnsanların kim olduklarına dair en ufak bir fikre sahip olmadığı binlerce hatta milyonlarca kişi ile gazeteler sayesinde eş zamanlı olarak aynı ayini yerine getirdiğini ifade eden Anderson, bu kitlesel ayinlerin gazetelerin günlük ya da yarım günlük devam eden baskılarıyla bitmez tükenmez bir şekilde sürdüğüne işaret etmektedir. Aynı gazeteyi okuyan insanlar, birbirlerinden habersiz aynı düşünceler etrafında birleşmektedir. Anderson'ın gazeteler üzerinden dikkat çektiği bu misyonu aslında tüm kitle iletişim araçları üstlenmektedir. Milyonlarca insan, birbirinden habersiz aynı anda aynı televizyon kanalını izlemekte, aynı radyo programına kulak vermekte ya da aynı internet sitesindeki içeriği tüketmektedir. Böylelikle benimsetilmek istenen düşünce, medya aracılığıyla 'hayali cemaatin' tüm üyelerine aynı anda iletilebilmektedir.

Bir toplumsallaştırma aracı olarak medyanın kimliğin şekillenmesinde belirleyici bir güce sahip olduğuna dikkat çeken Varol (2006, s. 140, s. 178), medyanın kimlikleri temsiller aracılığıyla topluma yaydığını öne sürmektedir. Varol'a göre gerçek yaşamdaki olay, kişi, grup, yer, kimlik ve problemler, medyada belirli

temsillerle inşa edilmekte ve birey, medyada gördüğü bu temsiller üzerinden belirli davranış kalıplarını ve yaşam tarzlarını edinmektedir. Zaman içerisinde bireyin kimlik özellikleri ile medyada sunulan temsiller uyumlu hale gelmektedir. Varol gibi Yanıkkaya (2009, s. 11) da medyanın toplumsallaştırma işlevine odaklanmakta ve toplumsallaştırmayı, "Herhangi bir toplumun değerlerinin, hassasiyetlerinin, temel özelliklerinin, kısaca bir toplumda 'biz' duygusunu yaratan niteliklerin yeni nesillere aktarılması aynı zamanda aynı nesil içinde tüm bu niteliklerin bir diğerine, hatta kimi zaman 'ötekine' yayılması" olarak tarif etmektedir. Yanıkkaya'ya göre medyaya toplumsallaştırmanın taşıyıcısı / aktarıcısı rolü biçilmektedir.

Benzer şekilde medya, ideolojilerin topluma empoze edilmesi sürecinin de en önemli aracılardan bir tanesidir. Althusser'in (2019, s. 61) kuramından hareketle egemen ideoloji toplumsal alanda medya üzerinden düzenli olarak yeniden üretilmektedir. Böylece medya bir ideolojik aygıt görevi görmektedir. Bu bağlamda ulus devletin egemen ideolojisi milliyetçilik, medya içeriklerindeki açık ya da örtülü mesajlarla zihinlere işlenebilmektedir. Bu içerik kimi zaman bir haber, kimi zaman bir reklam, kimi zaman bir eğlence programı, kimi zaman ise bir sosyal medya paylaşımı olabilmektedir.

Televizyonun en fazla rağbet gören içeriklerinden olan diziler de kitlelere erişme ve kitleler üzerinde etki oluşturabilme yetisiyle egemen ideolojinin sosyal alana yayılmasını kolaylaştıran bir araç niteliğindedir. Literatürdeki çeşitli çalışmalar, milliyetçiliğin diziler üzerinden nasıl inşa ve yeniden inşa edildiğini göstermektedir. Örneğin Şen ve Yenigün Altın (2018, ss. 113-140) *İsimsizler*, *Savaşçı* ve *Söz* dizileri üzerinden milliyetçi söylemin televizyonda nasıl yeniden üretildiğini incelemişlerdir. Çalışma neticesinde terörle mücadeleyi konu alan bu dizilerin, milliyetçi bir perspektifle iktidarın söylemlerini yeniden ürettiklerini ve dizilerin olay örgüsü ile güncel siyasi olaylar arasında paralellik olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Aydın'ın (2019) yüksek lisans tezi de milliyetçiliğin televizyon dizilerindeki inşası üzerinedir. Aydın da çalışmasında *Savaşçı* ve *İsimsizler* dizilerine eğilmiş ve Kanal D'de ekrana gelen *İsimsizler* dizisinde daha çok muhafazakâr söylemin, Fox TV'de yayınlanan *Savaşçı* dizisinde ise Atatürkçü/seküler söylemin belirgin olduğu sonucuna erişmiştir. Aydın'a göre her iki dizi de kendi ideolojik evreninde milliyetçiliği popülerleştirmiştir. Çil (2021) de televizyon dizilerinde ulusal kimliğin sunumuna ilişkin çalışmasında *Savaşçı* dizisini incelemiş ve dizideki milli kimlik söyleminin, toplumsal uzlaşının sağlandığı konularda iktidarın söylemleriyle paralellik gösterdiğini ancak toplumsal ve siyasal görüş farklılıklarının olduğu konularda iktidarın ulusal kimlik söylemleriyle dizinin söylemlerinin ayrıştığını tespit etmiştir. Çil'e göre bu ayrışmanın nedeni Fox TV'nin iktidara yönelik muhalif tutumuyla ile

ilintilidir. Gürbüz, Akar ve Bilecen (2021, ss. 1105-1126) ise *Söz* dizisini örneklem alarak milliyetçilik bağlamında medyadaki militarist söyleme ve erkeklik temsiline eğilmişlerdir. Çalışma kapsamında *Söz* dizisinde milliyetçi söylemle erkekliğin militarize edildiğini öne sürmüşlerdir.

Kamu Yayıncısı TRT'de Milli Kimliğin Sunumu ve Al Sancak Dizisi

Savaşçı, İsimsizler ve *Söz* dizileri gibi bu çalışmada incelenen *Al Sancak* dizisi de bir askeri/savaş dizisidir. Ancak *Al Sancak*'ı diğer dizilerden ayıran nokta tecimsel kanalların aksine bir kamu yayıncısı olan TRT'de ekrana gelmesidir. 1990'lı yılların başına kadar televizyon yayıncılığını tekelinde bulunduran TRT, yayınlarıyla egemen ideolojinin bakış açısıyla inşa edilen milli kimliğin ve bu kimliği temsil eden kültürün geniş kitlelere benimsetilmesine de hizmet etmiştir (Tekinalp, 2005, s. 76). TRT bugün de aynı misyonunu devam ettirmektedir. Nitekim bu çalışmada da *Al Sancak* dizisinin, bir kamu yayın aracı olan TRT'de yer bulması hasebiyle iktidarın milliyetçilik anlayışını daha net yansıtacağı düşüncesi üzerinden hareket edilmektedir.

Görsel 1. Al Sancak Dizisi Afişi (Bozdağ Film Anasayfa, 2023)

TRT 1'de 19 Ocak 2023 tarihinde ilk bölümüyle ekrana gelen ve toplam 19 bölüm süren *Al Sancak* dizisi, bir Bozdağ Film projesidir. Mehmet Bozdağ'ın kurucusu ve yönetim kurulu başkanı olduğu Bozdağ Film, özellikle Türk tarihinden uyarladığı dizi ve filmlerle tanınan bir yapım şirketidir. Şirket bünyesinde *Al Sancak* dizisinin yanı sıra *Diriliş Ertuğrul, Yunus Emre Aşkın Yolculuğu, Mehmetçik Kutlu Zafer, Kuruluş Osman, Türkler Geliyor Adaletin Kılıcı* ve

Mendirman Celaleddin gibi projeler üretilmiştir. *Diriliş Ertuğrul, Yunus Emre Aşkın Yolculuğu* ve *Mehmetçik Kutlu Zafer* dizileri de *Al Sancak* gibi TRT 1'de ekrana gelmiştir. *Kuruluş Osman* ve *Mendirman Celaleddin* dizileri ise iktidara yakın yayın çizgisiyle bilinen ATV için üretilmiştir. Son olarak *Türkler Geliyor Adaletin Kılıcı* ise 2020 yapımlı aksiyon türünde bir sinema filmidir.

Yönetmenliğini Günay Günaydın'ın üstlendiği ve başrollerini Uğur Güneş (Ali Yüzbaşı) ile Gülsüm Ali'nin (Nadia) paylaştığı *Al Sancak*, 'Pençe Timi' üzerinden Türkiye'nin sınır içi ve sınır dışında yürüttüğü terörle mücadele faaliyetlerini konu edinmektedir. Dizinin hikâyesine göre; enerji krizi, açlık ve terör gibi sorunlarla boğuşan dünyada bir kaos hâkimdir. Yüzüncü yılını idrak eden Türkiye Cumhuriyeti de bu karanlık tablo içerisinde sınırlarını korumak için mücadele etmekte ve bu hedefle sınır ötesinde operasyonlar düzenlemektedir. Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK), Milli Teknoloji hamlesi gerçekleştirmiş, yeni dönemde modern askeri envanteri ve seçkin timleriyle güvenlik stratejileri üretmektedir. Pençe Timi de sınır içi ve sınır ötesinde nokta atışlı operasyonlar düzenleyen, Türkiye'ye yönelik tehditleri yok eden, devletin her alanda elini güçlendirmek için gece gündüz demeden fedakârca mücadele eden bu seçkin timlerden bir tanesidir (Bozdağ Film, http://www.bozdagfilm.com.tr/Kunye.aspx?P=3019). Yine Bozdağ Film'in resmi internet sitesindeki ifadeyle; "*Al Sancak,* yıldıza hilal, bayrağa kan, toprağa can veren gizli kahramanların hikâyesidir." Nitekim konusundan da hareketle *Al Sancak*'ın, Türkiye'nin politik tezleri çerçevesinde hazırlanan ve milliyetçi motifler taşıyan bir dizi olduğu açıkça görülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, milli kimliğin Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzüncü yılında iktidarın milliyetçi bakış açısıyla medya üzerinden nasıl sunulduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere devlet televizyonu TRT'de ekrana gelen Al Sancak dizisi, çalışmanın örneklemini teşkil etmektedir. Cumhuriyet'in yüzüncü yılı olan 2023'te yayınlanmaya başlayan ve güncel politik meseleleri konu edinen bir dizi olması hasebiyle, Al Sancak'ın akademik temelde incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Nitekim çalışmada genel anlamda şu varsayımlar üzerinden hareket edilmektedir;

- Cumhuriyet'in yüzüncü yılında TRT'nin Al Sancak dizisi üzerinden iktidarın ideolojisi çerçevesinde bir milli kimlik topluma sunulmaktadır.

- Al Sancak dizisi, iktidarın güncel siyasete ve dış politikaya yönelik tezleriyle uyumlu mesajlar taşımaktadır.

Ocak 2023 tarihinde ilk bölümü yayınlanan Al Sancak dizisi, bir sezon devam etmiş ve 19. bölümünün ardından final yapmıştır. Araştırmanın sınırlılığı kapsamında dizinin ilk 10 bölümü Teun A. van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz kapsamının ilk 10 bölümle sınırlandırılmasının nedeni ise dizideki söylemlerin giderek tekrara düşmesidir. Buradan hareketle dizinin ilk 10 bölümünü incelemenin yeterli veri sunacağı düşünülmektedir.

Dijk, söylemin ideolojinin yeniden üretiminde belirleyici bir rol oynadığına dikkat çekmektedir. Dijk'e (2013, s. 19) göre söylemlerin çoğu (bilhassa bir grubun üyesi olarak konuşulduğunda) ideolojiyi yansıtan fikirleri temsil etmektedir. İdeolojik fikirler, ilk olarak ebeveynlerden ve akran çevresinden edinilmekte, süreç içerisinde günlük konuşmalardan, televizyon ekranından, gazetelerden, kitaplardan vs. öğrenilmeye devam edilmektedir. Eleştirel söylem çözümlemesi ise dilin iktidar ve ideolojiler aracılığıyla toplumsal eşitsizlikleri nasıl meşrulaştırdığını ve yeniden ürettiğini derinlemesine irdelemeye olanak sunan bir çözümleme yöntemidir. Söz konusu yöntemle değerler, ideolojiler, kimlik tanımlamaları ve güç ilişkileri gibi olguların kamusal alana nasıl yansıdığı ve nasıl işlendiği analiz edilebilmektedir. (Dijk'ten akt, Torun, 2021, s. 570). Bu bağlamda eleştirel söylem çözümlemesi, milli kimliğin milliyetçi perspektifle medya üzerinden nasıl yeniden inşa edildiğini saptamak için de elverişli bir yöntemdir.

Çalışmada Yenigün Altın ve Şen'in (2018, ss. 119-122) İsimsizler, Söz ve Savaşçı dizilerini incelerken izledikleri yol takip edilecektir. Söz konusu çalışmada milliyetçiliğin diziler üzerinden nasıl yeniden üretildiği, van Dijk'in sunduğu 'Aktörler', 'Tanımlar' ve 'Zıt Anlamlılık' gibi kategorilerin yanı sıra 'Milliyetçi-Muhafazakâr Söylemler' ve 'Güncel Siyasi' Olaylar' gibi kategoriler temel alınarak analiz edilmiştir. Yenigün Altın ve Şen'in çalışmalarının hedefi ile bu çalışmanın hedefi önemli ölçüde benzerdir. Söz konusu araştırmacıların uyarladığı yöntemin, bu çalışma için de ayrıntılı bir çözümleme imkânı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmada; iktidarın milliyetçi-muhafazakâr kimlik anlayışının ve Türkiye'nin dış politikaya yönelik güncel tezlerinin Al Sancak dizisine yansıdığı varsayımı üzerinden hareket edilmektedir. Bu bağlamda dizi; 'Milliyetçilik İçeren Söylemler', 'Dini Unsurlar İçeren Söylemler' ve 'Güncel Politikaya İlişkin Söylemler' olmak üzere üç başlık altında incelenecektir.

BULGULAR VE YORUM

Al Sancak'ta Milliyetçilik İçeren Söylemler

Aktörler

Dizideki ideolojik söylemi ve sunulan 'makul kimliği' anlayabilmek için "Bizi" temsil eden aktörler ile "Ötekileri" temsil eden karakterlerin nasıl inşa edildiğini analiz etmek önemlidir. Van Dijk'in (2003, s.21) de ifade ettiği üzere ideolojik söylemi oluştururken kendini olumlu, ötekini ise olumsuz sunma üzerine kurgulanan bir strateji izlenmektedir. *Al Sancak* dizisinde 'bizi' Pençe Timi özelinde Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) ile Milli İstihbarat Kurumu (MİT) temsil etmektedir. 'Ötekiler' ise Türkiye'nin güvenliğini tehdit eden terör örgütlerine finansman ve silah desteği sağlayan dış güçlerdir. Milli kimlik üzerinden bakıldığında, "Bizi" temsil eden Pençe Timi üyelerinin isimlerinin Türk ve İslam tarihinden esinlenerek belirlendiği görülmektedir. Ali Yüzbaşı, Selim Yüzbaşı, Süleyman Kıdemli Çavuş, Mustafa Başçavuş, Yüzbaşı Cengiz, Teğmen Aras, Başçavuş İsmail, Uzman Çavuş Selçuk gibi ya Türkçe ya da dindar çağrışımları olan isimler 'Biz'i temsil etmektedir. "Ötekiler" ise Nadia, Amy, Thomas ve Novak gibi farklı milletlere ve etnik kökenlere sahip isimlerdir.

Dizinin tüm bölümlerinde milliyetçi-muhafazakâr söylemlerin büyük çoğunluğu Çelebi Usta karakteri aracılığıyla dile getirilmektedir. Bu karakter, bir dönemler TSK içerisinde önemli görevlerde bulunmuş ve emekli olmuş, sonrasında ise Pençe Timi'nde görev yapan askerlerin fikir aldığı bir kanaat önderi olarak gösterilmektedir. Çelebi Usta dizide Türk tarihinde önemli yeri olan tarihi kahramanlar ve olaylar üzerinden örnekler vererek 'Biz'i anlatan kilit karakterlerden bir tanesidir.

> **Çelebi Usta:** *Dumlupınar şehitlerinin torunlarıyız, bittiğimiz yerden yeniden doğarız. Yanlış milletin sabrını zorladınız. Oğuz Kağan'ın evlatları tek yumruk oldu. Tüm düşmanlar bir araya gelse ne olur? Bizler bunun da üstesinden gelmeyi başarırız. Yeter ki birlik ve bütünlüğümüz bozulmasın.*

Çelebi Usta karakterine ait bu replik, milli kimliğin yüceltilmiş bir tarih üzerinden dizide nasıl yeniden inşa edildiğini göstermesi bağlamında önemli bir örnektir. Oğuz Kağan ve Dumlupınar şehitleri üzerinden köklü ve güçlü tarihle bağ kurularak millet yüceltilmektedir. Dizinin başlangıcında, yüzüncü yılını idrak eden Türkiye Cumhuriyeti'nin sınırlarını korumak ve sınır ötesindeki varlığını ispatlamak için terör başta olmak üzere enerji krizi vb. alanlarda yaptığı

çalışmalara değinilmektedir. Söz konusu sınır ötesi operasyonlarındaki başarılar, Türk tarihinde önemli olarak görülen ve şehit olan savaş kahramanlarıyla bir bağ kurularak izleyiciye sunulmaktadır. Ayrıca Türkiye'ye karşı tüm düşmanların bir araya gelerek ülkenin güvenliğini tehdit etmek istendiğine dair bir vurgu yer almaktadır. Diğer taraftan "*Bittiğimiz yerden yeniden doğarız"* cümlesinde izleyicilere Türkiye'ye karşı gerçekleştirilen terör saldırıları ve onlara destek veren işbirlikçilerinin amaçlarına hiçbir zaman ulaşamayacakları mesajı verilmektedir.

> **ABD işbirlikçisi:** *Afganistan'dan Cezayir'e, Suriye'den Sudan'a her yer Türklerin kontrolünde. Akdeniz'de kuş dahi uçurtmuyorlar. Türkler'in sınır ötesi operasyon yapmaya hazırlandığını biliyoruz. Sizden alacağımız silahlarla elimiz güçlenecek.*
> **Nadia:** *Dediklerinizi doğru ama endişe etmenize gerek yok. Bu silahlarla hem yurt dışında hem de meskûn mahalde Türk ordusuna nefes dahi aldırmazsınız.*

Yukarıdaki örnek diyalogdan da anlaşılacağı üzere Türklerin uluslararası alandaki başarısı, terör örgütü mensuplarının ve finansörlerinin söylemleriyle de izleyiciye sunulmaktadır. Ayrıca bu mesajın, iktidarın dış politika teziyle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, dış politikaya ilişkin açıklamalarında sık sık Türkiye Cumhuriyeti'nin "yedi düvel"e karşı mücadele ettiği vurgusunu yapmaktadır.[6] Söz konusu diyalogta da Türklere karşı dünyadaki tüm güçlerin müttefik olarak hareket ettiği algısı oluşturulmaktadır. Diğer taraftan Türkiye'nin sadece yurtdışında değil ülke içerisinde terörle mücadele ettiği mesajı verilmektedir. *Al Sancak* dizisinde ayrıca Türklerin sadece kendi sınırlarında değil aynı zamanda Ortadoğu'dan Afrika'ya kadar birçok ülkede güvenliği sağlamak için konuşlandığı ABD işbirlikçisinin diyaloglarına yansımıştır. Dikkat çeken diğer bir diğer husus ise Türklerin sınır ötesine yapacakları operasyonların önceden biliniyor olmasıdır. Söz konusu diyalogda bir güvenlik zafiyeti olduğuna dair mesaj da yer almaktadır.

Tanım

Al Sancak dizisinde Türk, Türk askeri, bayrak, ezan, bağımsızlık gibi milli ve manevi unsurların tanımların sık sık yapıldığı görülmektedir. Ayrıca herhangi bir olay hakkında ya çok fazla ya da yetersiz oranda enformasyon üzerinde tanımlama yapıldığı gözlemlenmektedir. 'Biz-ötekiler' ayrımı inşa edilirken 'biz'

[6] Bir örnek için bkz: Anadolu Ajansı (2019, 24 Ekim). Cumhurbaşkanı Erdoğan: Yedi düvele karşı dimdik ayakta duruyoruz. https://www.aa.com.tr/tr/baris-pinari-harekati/cumhurbaskani-erdogan-yedi-duvele-karsi-dimdik-ayakta-duruyoruz/1624960, Erişim tarihi: 18.09.2023.

ile ilgili olumlu gelişmeler daha detaylı ortaya konmakta, 'öteki'nin ise tam tersi olumsuz durumları ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Dizide kullanılan mekânlara ilişkin de tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Hikâyede gelişmiş teknolojik alt yapıyı ve tam teçhizatlı askeri malzemeyi bünyesinde barındıran TSK binası, tüm bölümlerde en fazla ekranda kalan mekândır. Yurtdışında gösterilen alanlar ise yıkılmış, tahrip edilmiş ve onarılmaya ihtiyaç duyulan mekânlar olarak tasvir edilmektedir. Diğer bir önemli nokta ise karakter tanımıdır. Türk askerleri güçlü bir fiziğe sahip, korkusuz, yakışıklı ve sempatik ayrıca görevinin dışında ailesiyle zaman geçiren, merhametli karakterlerdir. Düşmanlar ise çirkin, sakallı, konuşma aksanı bozuk ve güven duyulmayan kişilerdir. Dizide Türklüğe dair tanımlara şu replikler de örnek gösterilebilir;

> **Novak:** *Elimizden gelen her şeyi yaptık, onlarca operasyon düzenledik ancak Türk askeri bir türlü ölmüyor.*
> **Çelebi Usta:** *Düşmanlar ellerinden geleni ardına koymasınlar. Bizler ne badireler atlattık. Kürşad öldü ama atından düşmedi. Esir düşmektense şehit oluruz. Bunu herkes böyle bilsin.*

Yukarıdaki repliklerde de görüldüğü üzere Türklük hem Türk askerinin kanaat önderi olarak kabul ettiği Çelebi Usta gibi karakterler hem de Novak gibi "Ötekileri" temsil eden karakterler aracılığıyla dolaylı ya da doğrudan ifadelerle tanımlanmaktadır. Çelebi Usta Türklüğü tanımlanırken soy bağı üzerinden bir aidiyet kurmakta ve yüceltilmiş bir tarihe atıfta bulunmaktadır. 'Öteki' olarak temsil edilen düşmanlar tarafından ise Türkler, ölümsüz bir kahraman olarak sunulmaktadır.

> **Novak:** *Ali komutan elindeki silahı bırak, at üstündeki bir Türk atsız bir savaşçıya asla saldırmaz, sen de iyi bilirsin.*
> **Komutan Ali:** *Elbette iyi bilirim bizleri iyi tanımışsınız. Bizler sizin gibi değiliz. Sana güvenmesem de bir Türk askerine yakışanı yapıp silahsız dövüşeceğim.*

Dizinin bir bölümünde Pençe Timi, bir istihbarat üzerine yurtdışına operasyon düzenlemektedir. Bu esnada Türk askerleri ve teröristler arasında çatışma çıkar ve işbirlikçi Novak bölgeden kaçar. Yüzbaşı Ali bu durumu fark eder ve onun peşinden gider. Bir süre sonra her iki karakter karşı karşıya gelir ve Novak elinden silahını düşürür. Ardından ikili arasında üst kısımdaki diyalog yaşanır. Burada en çok dikkat çeken husus diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de

Türklüğe ve Türk askerine yapılan olumlu örneklendirmelerin terör örgütlerini temsil eden karakterler aracılığıyla yapıldığıdır. Türk askerinin savaşta adil olduğu imajı, 'öteki'nin söylemiyle oluşturulmaktadır.
Pençe Timi'nin yurtdışına operasyonu esnasında yaralanan terörist Türk askerine teslim olur. Ardından Türkiye'deki bir hastanede tedaviye alınır. Yüzbaşı Selim, teröristi konuşturmak için odaya gider ve onun tedirgin olduğunu görünce şu sözleri söyler;

> **Yüzbaşı Selim:** *Korkma öldürmeyeceğim seni, kim olursa olsun eğer biri bize teslim olursa onun canı Türk askerine emanettir. Sadece Türk askeri değil aynı zamanda Türk hekimleri de teröristlere insan muamelesi yapar.*

Anlaşılacağı üzere bu diyalogda Türkler ve Türk askeri, herhangi bir ayrım gözetmeksizin hümanist, güvenilir ve adil bir millet olarak tanımlanmaktadır. Buna benzer tanımlamalar devlet yöneticileri tarafından da sıkça yapılmaktadır. Örneğin Milli Savunma Bakanlığı'nın 12 Kasım 2022 tarihli Twitter (X) paylaşımında Pençe Kilit Operasyonu kapsamında teslim olan teröristlerin görünleri *"Türk askeri aman dileyene, teslim olana asla ama asla zarar vermez!"* notuyla paylaşılmıştır. (Milli Savunma Bakanlığı, https://twitter.com/tcsavunma/status/1591322465677893633)

Yedinci bölümde terör örgütleri tarafından gözden çıkarılan ABD'li bir bürokratın suikast sonucu öldürülmesi planlanmaktadır. Bu istihbaratı alan Türk askeri, bürokratı kurtarır ve Enerji Bakan Yardımcısı, sonrasında kendi ülkesini eleştiren, Türkleri yücelten şu ifadeleri kullanır: "*Kendi ülkemin yapmadığını siz yaptınız, hayatımı da onurumu da Türklere borçluyum."* Nitekim daha önce de ifade edildiği üzere *Al Sancak* dizisinde; 'ben, ötekinin bakışında gizlidir' sözünden hareketle Türklüğe dair olumlu tanımlamaların düşman vasıtasıyla dile getirilmesi dikkat çekmektedir. Türklüğe içkin olumlu temsiller, söylemler ve örnekler 'öteki'nin dilinden ifade edildiğinde daha fazla etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu yaklaşım sayesinde milli bir kimlik olarak Türklüğün yeniden inşa edildiği söylenebilir.

Zıt Anlamlılık

Bu başlık altında dizideki iki kutup arasındaki zıtlıklar ele alınmaktadır. Van Dijk'a (2003, s.62) göre birden fazla ideolojik grubun çıkarları çatıştığında hâkim konumda olanın söylemleri üzerinden bir anlam inşası kurulmaktadır. Dizi incelendiğinde 'biz'e ait iyi ve güzel olan şeyler dile getirilirken, 'onlar'ın ise güven duyulmayan kötü özellikleri vurgulanmaktadır. İdeolojik söylemler

zıtlıklar üzerinden sunulurken müttefiklerin ve dostların bir yanda, düşman olarak değerlendirilenlerin öte yanda olduğu gibi, 'iyi' ve 'kötü' şeklinde de gerçekleşebilmektedir.

> **Nadia:** *Komutan bugüne kadar sana bir sürü istihbarat getirdim, hangisi seni yanılttı? Karşılıklı olarak birbirimize güvenmek zorundayız.*
> **Komutan Ali:** *Türk askeri güven sağlasa bile asla kimseye güvenmez. Bize el uzatan tüm mazlumlara yardım etmek görevimiz.*

Al Sancak dizisinin bir sahnesinde geçen konuşmada işbirlikçi Nadia, ABD merkezli terör örgütlerinin yapacağı operasyonları Yüzbaşı Ali'ye anlatır. Verilen bilgilere kuşkuyla bakan komutana Nadia, kendisine neden güvenmediğine dair sorular sorar. Bunun üzerine Yüzbaşı Ali, zıtlık üzerinden temel kilit bir cümle kurar. Söz konusu bu söylem üst kısımda da ifade edildiği gibi 'biz'i yüceltip, 'öteki'ni güvensiz kılmaktadır. Dizinin diğer bölümlerinde de Türk devletinin ve askerinin kendi kanı ve canı dışında hiç kimseye güvenmemesi gerektiğine dair söylemler yer almaktadır.

> **Yüzbaşı Selim:** *Türk devleti diğer devletler gibi masum insanları kurtarırken ayırt etmez. Bizde din, dil, ırk, mezhep ayrımı yoktur.*

Bir başka bölümde ise Türk askerine sığınan bir terörist ile yüzbaşı arasında 'biz ve onlar' zıtlığına dair konuşma dikkat çeker. Yüzbaşı Selim, Türk askerinin din, dil, ırk ve mezhep ayırt etmeden daima hümanist bir anlayışla hareket ettiğini ve bu yönüyle diğer devlerden ayrıldığını dile getirir. Dizinin başka bölümlerinde kendisine verilen görevi yerine getiremeyip başarısız olan teröristlerin, iş birliği yaptıkları kişiler tarafından öldürülme korkusu yaşıyor iken düşman olarak çatıştıkları Türk askerine teslim olmaktan endişe duymadıkları gözlemlenmektedir. Türklerin ve Türk askerinin güvenilir olduğuna dair bu tür mesajların her bölümde yinelendiği görülmektedir.

> **Komutan Ali:** *Biz özgür ve daha huzurlu bir ülke için savaşıyoruz. Al bayrağın göklerde dalgalanması için bin yıldır savaşmadığımız kimse kalmadı. Savaşın kartalı barışın güverciniyiz. Yarına bırakırız ama yanına bırakmayız.*

Dizinin altıncı bölümünde Yüzbaşı Ali karakteri, Türk askerinin tarihsel süreç içerisinde neden savaştığına dair açıklamasının devamında, 'savaş ve barış' zıtlıklarını kuran bir ifadeye de yer vermektedir. *Al Sancak*'ta zıtlıklar inşa

edilirken Türklerin bağımsızlığı, özgürlüğü ve Türk bayrağı için savaşı meşru gördüğü bunun haricinde barışçıl bir politika izlendiğine dair söylem, barışı simgeleyen güvencin benzetmesiyle dile getirilmektedir.

Dini Unsurlar İçeren Söylemler

Bu kategoride milliyetçi ve dinsel söylemler birlikte incelenmiştir. Örneklem olarak seçilen *Al Sancak'ta* bu iki parametrenin tamamlayıcı bir işlev gördüğü düşünülmektedir. Muhafazakâr-Milliyetçi söylemde hem etnik kökene hem de İslami kimliğe vurgu yapılmaktadır. Kentel'e göre (2009, ss. 61), kimlik inşası, toplumsal ve kültürel ilişkilerden, yaşanılan kent, aile ve cemaatten beslenmektedir. Dizide İslamiyet'e dair söylemlere şu şekilde yer verilmektedir;

> **Çelebi Usta:** *Mavi Vatan dün olduğu gibi bugün de kırmızı çizgimiz. Daha bizim kim olduğumuzu bilmiyorlar, bizler büyük zaferler kazanan Dumlupınar şehitlerinin torunlarıyız. Her şey çok değişti bir dönemler ayrı olan Oğuz Kağan'ın evlatları çok şükür tek yumruk oldu ve diriliş ateşi harlandı.*

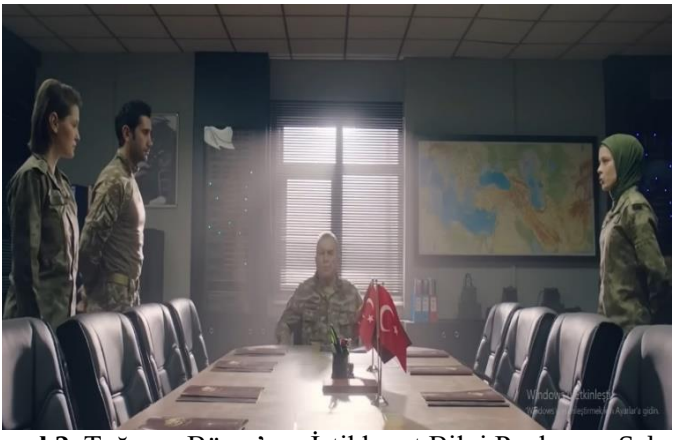
Dizinin tüm bölümlerinde milliyetçi ve muhafazakâr söylemlerin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. *Al Sancak'ta* üst kısımda yer alan diyalogda İslam inancında önemli mertebe olduğu kabul edilen şehitlik kavramı dile getirilmektedir. Seyirciler de diziye dâhil edilerek biz yerine 'bizler' öznesi kullanılmıştır. Siz yerine biz ifadesiyle seyircide daha büyük bir etki bırakılmak istendiği söylenebilir. Ayrıca Oğuz Kağan, Dumlupınar savaşı gibi Türk devleti için önem arz eden savaş ve kişilerle özdeşlik kurularak Türk kimliği yine yüceltilmektedir. Öte yandan Türkiye'nin deniz alanlarındaki sınırlarının korunması ve denizcileşme sürecinin sembolü olarak görülen *'Mavi Vatan',* kırmızı çizgi olarak ifade edilmektedir.

> **Komutan Sacit:** *TSK'nın etkin, saygın gücünü düşmana bir kere daha göstermenizi istiyorum. Allah muvaffak eylesin.*
> **Komutan Ali:** *21'inci asır Türk'ün asrı olacak inşallah komutanım. Allah yardımcımız olsun.*

Dizide, General Sacit Korkmaz yurtdışına yapılacak bir operasyonun emrini vermek için Yüzbaşı Ali ile bir araya gelir ve ikili arasında üstteki diyalog yaşanır. Komutanlar içerisinde o an en rütbeli kişi olan General tarafından operasyon emri, muhafazakâr bir söylemle tamamlanır. Aynı şekilde emri alan komutanın da benzer yaklaşımla hareket ettiği görülmektedir. Dizideki diğer

Türk askerleri de her operasyon öncesi ve sonrası inançsal söylemlerde bulunmaktadır.
Al Sancak dizisinde milliyetçi- muhafazakâr söylemleri içeren ifadelerin yanı sıra görsellerin de kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan birkaç tanesi ise şunlardır;

Görsel 2'de görüldüğü gibi Türk Silahlı Kuvvetleri'nin genel merkezinde General ve Yüzbaşılara önemli bilgiler paylaşan türbanlı karakter Teğmen Büşra'dır. Söz konusu karakter dizinin ilerleyen bölümünde bir sahnede, 'Mavi Vatan'daki bir adada terör örgütlerinin silah sevkiyatına operasyon yapacak TİM'e istihbarat bilgilerini temin etmektedir. Başka sahnede ise Komutan Ali'nin savcılık sınavını kazanan kardeşi Sedef'in de türbanlı olduğu görülmektedir. Bu tür kamusal alanda yer alan asker ve savcı gibi mesleklerde görev yapan bireylerin muhafazakâr görüntülerle sunulmasını, Türkiye'de mevcut siyasal iktidarın ideolojisinin film ve dizilere yansıması olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır.



Görsel 2. Teğmen Büşra'nın İstihbarat Bilgi Paylaşımı Sahnesi

Bir başka bölümde ise Çelebi Usta karakteri, askerler ile sohbet ederken Türk tarihi için önemli olan olaylar ve savaş kahramanlarından bahsetmektedir. Çelebi Usta, "*Bugün çok şükür Oğuz Kağan'ın evlatları tek yumruk oldu, diriliş ateşi harlandı."* cümlesini kurduktan hemen sonra görüntüde bağlama çalan bir kişi ve arka planda dünya haritasının etrafında dokuz Türk devletinin bayrağı görülmektedir. Ayrıca görüntüde Türk bayrağının diğer bayrakların tam ortasında olması dikkat çekmektedir. Bu görsel; Türkiye'nin, diğer Türk devletleri içerisinde öncü ve merkez rol üstlenen bir konumda olduğu mesajı verildiği şeklinde de yorumlanabilir. Dizinin tüm bölümlerinde milli kimlik söylemlerini

destekleyen konulara çok fazla yer verildiği görülmektedir. Türk birliği konusu, Türk kimliği ve bayrağı üzerinden oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Görsel 3. Dokuz Türk Devlet Bayraklarının Tek Karede Gösterildiği Sahne

> **Mithat Sargon:** *Türkler hâkim olmaya başladıkları alanlarda stratejik zekâyla oyun kurmaya başladı. Suriye'de mezhep çatışmalarıyla bunu ortadan kaldıracağız Şii camilerine operasyon yapılacak, herkes ölmüş olacak. Bunu da Sünni birine yaptıracağız. Devlet ofisleri basılacak. Bizler de adalet getirme bahanesiyle petrol kuyularını ele geçireceğiz.*

Başka bir bölümünde, Türkiye'nin yurtdışındaki terör örgütleriyle stratejik mücadele ettiğine dair bilgiler, ABD'de terör faaliyetlerini koordine eden Mithat isimli karakter aracılığıyla dile getirilmektedir. Türkiye'nin sınır ötesindeki başarılı operasyonlarından ve bölgede kazanmış olduğu konumdan rahatsız olan terör örgütleri ve işbirlikçileri, mezhep çatışmaları çıkararak ülkenin mevcut imajını zedelemek istedikleri anlaşılmaktadır. Söz konusu terör işbirlikçilerinin bu çatışmayı, Türkiye'nin sınır komşusu Suriye üzerinden yapmaya çalıştıkları ve bölgeye barış getirme bahanesiyle maden yataklarına sahip olmak istediklerine dair düşünce açık bir şekilde ifade edilmektedir.

Güncel Politikaya İlişkin Söylemler

Al Sancak dizisinde milliyetçi-muhafazakâr söylemlerin yanında ülke içindeki ve dışındaki siyasi ve terörle ilgili gelişmelere de çok fazla yer verildiği

görülmektedir. Söz konusu bu söylemlerden hareketle dizide gündemle bağlantı kurulan olay ve göndermeler alıntılanarak yorumlanmıştır;

> **Çelebi usta:** *İHA ve SİHA'lar dosta güven düşmana korku veriyor. Bu gelişme vatanımızın evlatları sayesinde oldu. Kaç asırdır nihayet icadınız bitti.*

Türkiye'nin son dönemlerde savunma sanayisine dair yaptığı en önemli atılımlarından birinin, insansız hava araçları (İHA) ve silahlı insansız hava araçları (SİHA) üretimi olduğu iktidar tarafından sıkça tekrar edilmektedir.[7] Dizide ABD işbirlikçisinin, *"Türkler sınır ötesinde kuş uçurmuyor"* şeklindeki ifadesi de İHA ve SİHA'lara atıf yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca *Al Sancak* dizisinin ilk yayınlandığı tarihlerde Cumhurbaşkanlığı seçim sürecinde olan Türkiye'de, Cumhur ve Millet İttifakları arasında İHA ve SİHA'ların gerekliliği, etkisi, gücü vb. parametreler üzerinden bir tartışma ortamının ülke gündeminde yer aldığı görülebilmektedir. Çelebi Usta karakteri tarafından dile getirilen yukarıdaki diyalog da Cumhur İttifakı'nın söylemlerini destekler niteliktedir. Bununla beraber insansız hava araçlarının varlığının *"dosta güven, düşmana korku veriyor"* şeklinde sunulması, iktidara yakın medya tarafından da sıkça işlenmektedir.[8]

> **Çelebi Usta:** *21'inci Asır Türk'ün asrı olacak. Bizden adaların, maden yataklarının nasıl çalındığını ve kullanılmasına izin verilmediğini iyi bilmek gerekir.*

Çelebi Usta karakterinin "kullanılması engellenen maden yatakları" iddiası, Türkiye'de son dönemde sıkça gündeme gelen Lozan Antlaşması'nı akıllara getirmektedir. Zira 1923 yılında imzalanan Lozan Antlaşması'nın, 2023'te yani Cumhuriyetin yüzüncü yılında sona ereceği ve bundan sonra ülkedeki tüm maden yataklarının kullanılabilmesinin önünün açılacağı yönündeki iddia, kimi

[7] Örnek için bkz: İhlas Haber Ajansı (2022, 31 Ağustos). Cumhurbaşkanı Erdoğan: 'Biz artık İHA'larımızla varız, SİHA'larımızla varız, Akıncı'larımızla varız'". https://www.iha.com.tr/haber-cumhurbaskani-erdogan-biz-artik-ihalarimizla-variz-sihalarimizla-variz-akincilarimizla-variz-1098147, Erişim tarihi: 13.03.2024.

[8] Örnek için bkz: Yeni Akit (2021, 20 Mayıs). Türkiye'nin İHA'ları Avrupa semalarında. https://www.yeniakit.com.tr/kart/haber/turkiyenin-ihalari-avrupa-semalarinda-1540887.html, Erişim tarihi: 01.09.2023.

kesimlerce gündeme getirilmektedir.[9] Nitekim bu replik de dizinin, güncel tartışmaları iktidarın bakış açısıyla ekrana taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

> **Komutan Ali:** *Bu kartı devletimiz verdi, bununla istediğin yere ücretsiz gidebilirsin.*
> **General Sacit:** *Devletimiz her şartta gazilerimizin yanında olacaktır.*

Al Sancak dizisinde Pençe Timi'nin operasyonları anlatılırken diğer taraftan çocukları şehit olan ailelere devletin yaptığı yardımlar da gösterilmektedir. Komutan Ali'nin şehit olan arkadaşının annesini ziyareti esnasında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından şehit yakınları, gazi ve gazi yakınlarına verilen ücretsiz seyahat kartının da tanıtımı yapılması bu noktada iyi bir örnektir. Dizide ayrıca generalin söyleminden de hareketle, gazi olan askerler için devlet tarafından inşa edilmiş çalışılabilecek alanlar ve onlarla ilgilenen asker aileleri sıkça gösterilmektedir.

> **Mithat Sargon:** *Türkiye'nin enerji merkezi olmasına asla izin vermeyeceğiz. Her yer yıkılmış yok olmuş umurumuzda değil. Türkiye enerji aktörü olmaktan çıkarılacak.*

Dizide Türkiye'nin Karadeniz ve Akdeniz'deki enerji faaliyetlerine yönelik başarılarının terör örgütünün temsilcisi olan bir karakter tarafından dile getirilmesi dikkat çekmektedir. Türkiye'den bahsedilirken 'enerji aktörü' ifadesiyle ülkenin bölgedeki konumuna da değinilmiştir. Dizide ABD işbirlikçisi Mithat'ın, makyevelist bir yaklaşımla Türkiye'nin imajını zedelemek için her şeyi yapabileceklerine dair vurgusu ön plana çıkmaktadır.

> **Teğmen Büşra:** *Dış güçlerin hedefleri TürkAkımı boru hattı, enerji dağıtım güzergâhlarını istikrarsızlığa uğratmak istiyorlar.*
> **Yüzbaşı Ali:** *Türkiye'nin itibarını yerle bir etmek istiyorlar, buna izin vermeyeceğiz.*

Yukarıda ifade edilen söylemlerin ve planların bir sonraki bölümde Türk askerleri tarafından bilindiği ve bununla mücadele etmek için çalışmaların yürütüleceği aktarılmaktadır. Ayrıca Türkiye için önemli bir proje olduğu iktidar söylemlerinde de sıkça dile getirilen, Rusya'dan başlayıp Karadeniz üzerinden Türkiye'ye aktarılması planlanan doğal gaz boru hattı TürkAkım projesinin, dış

[9] Örnek için bkz. Oda TV (2023, 1 Ocak). Türkiye 2023'ün ilk gününde bunu konuştu: Lozan bitti mi?. https://www.odatv.com/guncel/turkiye-2023un-ilk-gununde-bunu-konustu-lozan-bitti-mi-264887, Erişim tarihi: 13.03.2024.

güçler ve terör örgütleri tarafından engellenmek istendiğine dair diyaloglar da güncel siyasete dair söylemler olarak yorumlanabilir. Zira mevcut iktidar, TürkAkım projesini, sık sık gündeme getirmektedir. Hatta iktidarın "Türkiye Yüzyılı" vizyonu çerçevesinde kurduğu web sitesinde de TürkAkım projesine yer verilmektedir. İlgili sitede proje ile enerji tedariğinin güvenilirliğinin sağlandığına ve Türkiye'nin bölgesel aktör oluşuna vurgu yapılmaktadır.[10]

Teğmen Aras: *Komutanım operasyon yurtdışına mı?*
Yüzbaşı Cengiz: *Tabi ki yurt içinde terörist mi bıraktık?*

Dizide yine bir bölümde terör örgütlerine yeni bir operasyon yapılacağına dair bilgi paylaşılmaktadır. Bunun üzerine diziye yeni katılan karakter ile Yüzbaşı arasında yaşanan diyalog, iktidarın söylemlerini yansıtmaktadır. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın terör örgütleriyle etkin mücadele edildiğine dair vurgusu[11] ve İçişleri Bakanlığı tarafından yurtiçinde terörün bitirildiğine dair yapılan açıklamalar[12], dizinin gündemiyle ülke gündemi arasında bir paralellik olduğunu yine açıkça ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Kitle iletişim araçları, toplumsallaştırma yetisiyle kolektif kimliklerin inşa ve yeniden inşası sürecinde etkin rol oynamaktadır. Birey, kitle iletişim araçları aracılığıyla içerisinde bulunduğu toplumu tanımakta ve toplumuyla aidiyet bağı oluşturmaktadır. Bu noktada en geniş kolektif kimlik türlerinden bir tanesi olan milli kimliğin kitle iletişim araçları üzerinden nasıl inşa ve yeniden inşa edildiği sorusu da iletişim bilimcilerin başat tartışma konuları arasındadır. Bu çalışma ise Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılında milli kimliğin televizyon dizileri üzerinden nasıl sunulduğuna odaklanmıştır. Devlet kanalı TRT 1'de 2023 yılında ekrana gelen *Al Sancak* dizisi, çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada; *Al Sancak* dizisinin iktidarın ideolojisi çerçevesinde bir milli kimlik temsilini topluma sunduğu ve iktidarın güncel siyasete ve dış politikaya yönelik tezleriyle

[10] Detaylı bilgi için: Türkiye Yüzyıl (2023). TürkAkım Doğal Gaz Boru Hattı Projesi. https://turkiyeyuzyili.com/proje-turkakim-dogal-gaz-boru-hatti-projesi, Erişim tarihi: 13.03.2024.
[11] Örnek için bkz: Cumhurbaşkanlığı, (2021, 24 Nisan). "Terörün kökünü kazımakta ve vatandaşlarımızı terör belasından tamamen kurtarmakta kararlıyız". https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/127684/-terorun-kokunu-kazimakta-ve-vatandaslarimizi-teror-belasindan-tamamen-kurtarmakta-kararliyiz-, Erişim tarihi: 13.03.2024.
[12] Örnek için bkz: İçişleri Bakanlığı, (2023, 26 Temmuz). İçişleri Bakanımız Sayın Ali Yerlikaya: Terör Örgütü PKK Bitme Noktasına Geldi. https://www.icisleri.gov.tr/icisleri-bakanimiz-sayin-ali-yerlikaya-teror-orgutu-pkk-bitme-noktasina-geldi, Erişim tarihi: 13.03.2024.

dizinde verilen mesajların paralellik taşıdığı varsayımları üzerinden hareket edilmiştir. Bu bağlamda dizi; 'Milliyetçilik İçeren Söylemler', 'Dini Unsurlar İçeren Söylemler' ve 'Güncel Politikaya İlişkin Söylemler' olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

Dizinin tüm bölümlerinde milliyetçi ve muhafazakâr söylemlerin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Oğuz Kağan, Dumlupınar savaşı gibi Türk tarihinde önem arz eden kahramanlarla ve savaşlarla özdeşlik kurularak Türk kimliği yüceltilmektedir. Bununla beraber Türkiye'nin, diğer Türk devletleri içerisinde öncü ve merkez rol üstlenen bir konumda olduğu mesajı da "Türk birliği vurgusu, Türk kimliği ve bayrağı" üzerinden verilmektedir. *Al Sancak*'ta ülke içindeki ve dışındaki siyasi ve terörle ilgili gelişmelere de çok fazla yer verildiği çalışmada elde edilen tespitlerdendir. Türkiye'nin son dönemlerde savunma sanayisine dair yaptığı önemli atılımlardan 'İHA ve SİHA'lar, TürkAkım projesi, Mavi Vatan, Enerji Krizi' ve terörle mücadele gibi unsurlar üzerinden iktidarın politik ve diplomatik tezleriyle uyumlu mesajlar taşıdığı anlaşılmaktadır. Nitekim dizinin ilk 10 bölümünden elde edilen bulgular, bu çalışmanın varsayımlarını doğrulamaktadır. Başka bir ifadeyle çalışma, *Al Sancak* dizisinin iktidarın ideolojisi çerçevesinde bir kimlik profilini topluma sunduğunu ve iktidarın güncel politikalarını destekleyecek, meşrulaştıracak ve yeniden üretecek nitelikte mesajlar taşıdığını ortaya koymaktadır.

Öte yandan alanyazın taramasında karşılaşılan çalışmaların bulgularıyla bu çalışmanın bulguları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Tecimsel kanallarda yayınlanan *Savaşçı, İsimsizler* ve *Söz* gibi militarist dizilerde ön plana çıkan milliyetçi, muhafazakâr söylemler ve güncel siyasete ilişkin mesajlar, *Al Sancak* dizisinde de doğrudan ya da dolaylı bir şekilde yoğun olarak bulunmaktadır. Bu çalışmada ele alınan *Al Sancak'ı* diğer dizilerden ayıran en önemli husus ise bir kamu yayıncısı olan TRT 1'de yayınlanmasıdır. Çalışma siyasal iktidar-TRT ilişkisinin bugününe ışık tutması ve Cumhuriyetin 100. Yılındaki milli kimlik tartışmalarına katkı sunması bağlamında özgünlük ve önem taşımaktadır. Ancak sadece kamu yayıncılığına eğilmek, çalışmayı özgün olduğu kadar sınırlı da kılmaktadır. Bundan sonraki süreçte araştırmacıların kamu yayıncısı TRT ile özel TV kuruluşların yayınları üzerine karşılaştırmalı analizler yapmaları da literatüre önemli katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Althusser, L. (2017). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları.* (Alp Tümertekin, Çev.) İthaki Yayınları.

Anadolu Ajansı (2019, 24 Ekim). *Cumhurbaşkanı Erdoğan: Yedi Düvele Karşı Dimdik Ayakta Duruyoruz*. https://www.aa.com.tr/tr/baris-pinari-harekati/cumhurbaskani-erdogan-yedi-duvele-karsi-dimdik-ayakta-duruyoruz/1624960, Erişim tarihi: 18.09.2023.

Anderson, B. (2017). *Hayali Cemaatler: Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması.* (İ. Savaşır, Çev.) Metis Yayınları.

Aydın, İ. (2019). Televizyon dizilerinde milliyetçilik inşası. (Tez no: 563767) (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). Yök Ulusal Tez Merkezi.

Bozdağ Film (2023). *Alsancak.* http://www.bozdagfilm.com.tr/Kunye.aspx?P=3019, Erişim Tarihi: 07.09.2023

Cumhurbaşkanlığı, (2021, 24 Nisan). *Terörün Kökünü Kazımakta ve Vatandaşlarımızı Terör Belasından Tamamen Kurtarmakta Kararlıyız*. https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/127684/-terorun-kokunu-kazimakta-ve-vatandaslarimizi-teror-belasindan-tamamen-kurtarmakta-kararliyiz- Erişim tarihi: 14.03.2024.

Çil, S. (2021). Televizyon dizilerinde ulusal kimlik sunumu: savaşçı dizisi örneği. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(54), 3536-3568.

Gellner, E. (2018). *Uluslar ve Ulusçuluk.* B. Ersanlı ve G. G. Özdoğan (Çev.), Hill Yayınları.

Georgeon, F. (2006). *Bir Kimlik Arayışı: Türk Milliyetçiliği.* A. Berktay (Çev.), Osmanlı Türk Modernleşmesi (1900-1930) içinde. Yapı Kredi Yayınları.

Gökmen, M. (2023), *Ulus Devlet Basın ve Siyaset: Tek Parti Döneminde Halk Evleri ve Ün Dergisi.* Akademisyen Yayınevi.

Gümüşoğlu, F. (2017). Türk Yurdu. T. Bora, M. Gültekingil (Ed.) *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Milliyetçilik* (s.269-274). İletişim Yayınları.

Gürbüz, G., Akar, Z. & Bilecen, N. S. (2021). Medyada milliyetçilik bağlamında militarist söylem ve erkeklik temsili: söz dizisinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 21(4), 1105-1126.

Heywood, A. (2018). *Siyasi İdeolojiler: Bir Giriş.* (L. Köker, Çev.). BB101 Yayınları.

İçişleri Bakanlığı, (2023, 26 Temmuz). *İçişleri Bakanımız Sayın Ali Yerlikaya: Terör Örgütü Pkk Bitme Noktasına Geldi*. https://www.icisleri.gov.tr/icisleri-bakanimiz-sayin-ali-yerlikaya-teror-orgutu-pkk-bitme-noktasina-geldi. Erişim tarihi: 14.03.2024.

İhlas Haber Ajansı (2022, 31 Ağustos). *Cumhurbaşkanı Erdoğan: Biz artık İHA'larımızla varız, SİHA'larımızla varız, Akıncı'larımızla varız*. https://www.iha.com.tr/haber-cumhurbaskani-erdogan-biz-artik-ihalarimizla-variz-sihalarimizla-variz-akincilarimizla-variz-1098147, Erişim tarihi: 13.03.2024.

Kentel, F., Ahıska, M. ve Genç, F. (2009). *Milletin Bölünmez Bütünlüğü Demokratikleşme Sürecinde Parçalayan Milliyetçilik(ler*), TESEV.

Oba, A. E. (1995). *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu.* İmge Kitabevi.

Oda TV (2023, 1 Ocak). *Türkiye 2023'ün ilk gününde bunu konuştu: Lozan bitti mi?*. https://www.odatv.com/guncel/turkiye-2023un-ilk-gununde-bunu-konustu-lozan-bitti-mi-264887, Erişim tarihi: 14.03.2024.

Özkan Kerestecioğlu, İ. (2018). *Milliyetçilik: "Uyan Güzeli Uyandıran Prens"ten Frankeştayn'ın Canavarına*. H. B. Hekimoğlu Örs (Der.) *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (s. 307–350). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Özkırımlı, U. (2017). *Milliyetçilik Kuramları: Eleştirel Bir Bakış.* Doğu-Batı Yayınları.

Smith, A. D. (2017). *Milli Kimlik.* (B. S. Şener, Çev.). İletişim Yayınları.

Şen, A. F. & Yenigün Altın, Ş. (2018). Televizyon dizilerinde milliyetçi söylemlerin yeniden üretimi: isimsizler, savaşçı ve söz dizileri örneği. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi,* (3), 113-140.

Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University,* 1, 75-87.

Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk Dil Kurumu sözlükleri.* https://sozluk.gov.tr, Erişim tarihi: 10.09.2023

Türkiye Yüzyıl (2023). *Türkakım Doğal Gaz Boru Hattı Projesi*. https://turkiyeyuzyili.com/proje-turkakim-dogal-gaz-boru-hatti-projesi, Erişim tarihi: 13.03.2024.

Van Dijk, Teun A. (2003). *Ideology and Discourse A Multidisciplinary Introduction.* Pompeu Fabra University.

Varol, S. F. (2016). *Temsil, İdeoloji, Kimlik.* Varlık Yayınları.

Yanıkkaya, B. (2009). Gündelik hayatın suretinde: Öteki korkusu, görsel şiddet ve medya. B. Çoban (Der.) *Medya Milliyetçilik Şiddet* (s.12-28) içinde. Su Yayınevi.

Yeni Akit (2021, 20 Mayıs). *Türkiye'nin İHA'ları Avrupa semalarında.* https://www.yeniakit.com.tr/kart/haber/turkiyenin-ihalari-avrupa-semalarinda-1540887.html, Erişim tarihi: 01.09.2023

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study aims to reveal how the nationalist perspective of the government was portrayed through the media during the centenary of the Republic of Turkey. As previously mentioned, the TV series "Al Sancak," which was broadcast on the state-owned television channel TRT, serves as the sample for this study. Since it started airing in 2023, which marks the centenary of the Republic, and addresses contemporary political issues, it is considered important to academically examine "Al Sancak.

In the study is based on the following assumptions in a general sense;

1. On the centenary of the Republic, TRT's series "Al Sancak" presents a national identity to the public within the framework of the government's ideology.
2. The series "Al Sancak" conveys messages that are in line with the current political and foreign policy the government is pursuing.

Method: The series "Al Sancak," whose first episode aired in January 2023, continued for one season, comprising a total of 19 episodes, and concluded. Within the scope of the research's limitations, the first 10 episodes of the series were analyzed using Teun A. van Dijk's critical discourse analysis method. The reason for limiting the analysis to the first ten episodes is the repetition of themes and discourse in the series. It is believed that examining the first ten episodes will provide sufficient data for the study.

Dijk, emphasizes that discourse plays a decisive role in the reproduction of ideology. According to Dijk (2013, p. 19), most discourses, especially when spoken as a member of a group, represent ideas that reflect ideology. Ideological ideas are initially acquired from parents and peer groups, and over time, they

continue to be learned from everyday conversations, television screens, newspapers, books, and so on. Critical discourse analysis, on the other hand, is an analytical method that allows for a thorough examination of how language legitimizes and reproduces social inequalities through power and ideologies. In the study, it is assumed that the power's nationalist-conservative identity concept and Turkey's current foreign policy theses are reflected in the "Al Sancak" series. In this context, the series will be examined under three main headings: discourses containing nationalism, discourses containing religious elements, and discourses related to current foreign policy.

Findings: To understand the ideological discourse in the series and the concept of the presented 'reasonable identity,' it is important to analyze how the actors representing "Us" and "Others" are portrayed. From this perspective, in the Al Sancak series, 'Us' is represented by the Paws Team, specifically symbolizing the Turkish Armed Forces (TSK). On the other hand, the 'Others' are external forces providing financial and weapon support to terrorist organizations that threaten the security of Turkey. From a national identity perspective, it is observed that the names of the members of the Paws Team representing "Us" are inspired by Turkish and Islamic history, while the names of the "Others" belong to different nations and ethnicities. When examining the series, positive and admirable qualities associated with 'Us' are highlighted, while the 'Others' are portrayed with distrusted and negative attributes. Another noteworthy aspect in the series is the presentation of the international success of Turks, along with the narratives of the members and financiers of terrorist organizations.

Conclusion: It is observed that nationalist and conservative discourses are heavily used throughout all episodes of the series. Turkish identity is elevated by establishing associations with prominent heroes and battles in Turkish history, such as Oğuz Kağan and the Battle of Dumlupınar. Additionally, the message that Turkey holds a leading and central role among other Turkic states is conveyed through the emphasis on "Turkish unity, Turkish identity, and the Turkish flag. The findings obtained from the analysis indicate that Al Sancak extensively incorporates domestic and international political and terrorist developments. The series conveys messages consistent with the political and diplomatic theses of the government through elements such as Turkey's recent advancements in the defense industry, including UAVs and UCAVs, the Turkish Stream project, Blue Homeland (Mavi Vatan), Energy Crisis, and the fight against terrorism. Indeed, the conclusions drawn from the first 10 episodes of the series confirm the assumptions of this study.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 640-676
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71864
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 21.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 03.12.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kocaispir, A. (2024). Anadolu'nun MÖ 2. Binyıl Boğa Figürin Örnekleri: Kökenine ve Demir Çağına Yansımasına Dair Notlar. *Journal of History School*, 69, 640-676.

ANADOLU'NUN MÖ 2. BİNYIL BOĞA FİGÜRİN ÖRNEKLERİ: KÖKENİNE ve DEMİR ÇAĞINA YANSIMASINA DAİR NOTLAR

Ahmet KOCAİSPİR[1]

Öz

MÖ 2. binyılda Anadolu'nun içlerinde ve güneyinde güçlü bir boğa kültü yaşandığını arkeolojik çalışmalar göstermektedir. Bu kültün özellikle Hitit kültüründe ve Fırat-Dicle arasındaki yerleşimlerde daha baskın olduğunu söylemek mümkün. Ele geçen boğa figürinleri ve onların tasvir sanatının altında yatan iletişim örgüsü bölgeler arası ilişkilerin izlerini de yansıtmaktadır. Özellikle Mezopotamya ile Anadolu içleri arasında sadece ticaret üzerinde değil dini/ritüelistik anlamda da bağların kurulduğunu göstermektedirler. Bu bağlantıyı sağlayan ise tampon topraklara sahip Mitanni ve Hurri kültürü yer almakta idi. Bu makalede arkeolojik yerleşimlerin bulundukları coğrafyalar ve buralardaki arkeolojik merkezlerde ele geçen boğa figürinleri ele alınmıştır. Figürinlerle beraber mitolojik öykülere konu olan boğa kültü de yazılı kaynaklarla desteklenerek sunulmuştur. Böylece boğa figürinlerinin halklar tarafından kullanım amaçları da aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: MÖ 2. binyıl, Anadolu, Boğa Figürini, Mezopotamya, Din/Ritüel.

Anatolian Bull Figurines in The 2nd Millennium Bc: Tracing Its Origins and Influence into The Iron Age

Abstract

Archaeological studies reveal evidence of a strong bull cult in the interior and southern regions of Anatolia during the 2nd Millennium BC. It can be argued that this cult held

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Iğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Iğdır/Türkiye, e-posta: ahmetkocaispir@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0682-4150

particular importance within Hittite culture and among settlements situated between the Euphrates and Tigris rivers. The unearthed bull figurines, along with the communication patterns underpinning their artistic depictions, also offer insights into traces of interregional connections. These artifacts suggest that not only trade but also religious and ritualistic bonds were established, mainly between Mesopotamia and the Anatolian interior. This nexus extended to include the Mitanni and Hurrian cultures, alongside the buffer lands. This article covers geographical locations of the archaeological settlements and examines the bull figurines discovered within these areas. Moreover, it explores the bull cult as a subject of mythological narratives, supported by both visual and written sources, aiming to elucidate the intended purpose behind the use of bull figurines by various societies.

Keywords: 2nd Millennium BC, Anatolia, Bull Figurine, Mesopotamia, Religion/Ritual.

GİRİŞ

Figürinler canlıların minyatür ve taşınabilir form halinin üç boyutlu üretimidir. Bunlar tanrı ve tanrıçaların beden bulmuş halleri olmakla birlikte ritüel amaçlı kullanıldıysa bereket, doğum ve korumayla ilişkilendirilebilir; gündelik kullanım amaçlıysa oyuncak ve eğitim aracı olabilirler (Yücel ve Parlıtı, 2021, s.169). İnsanlık tarihi kadar geçmişe sahip figürinlerin en dip örnekleri bilinmezlikler ve gizemlerle doludur. Paleolitik süreçte dilgi yöntemiyle boynuzlara ve kemiklere şekil verilmesiyle figürinler elde edilmişken Neolitik Çağla birlikte pişmiş toprak, taş, fildişi, ahşap gibi ham maddelerden üretildiklerini görüyoruz. Erken Tunç Çağına gelindiğinde figürinler elde yapılanlarla birlikte kalıp üretim tekniğiyle de yapılmaya başlanmıştır. MÖ 2. binyılda kalıp tekniğinin gelişimiyle birlikte pişmiş toprak figürinlerin seri üretimine geçilmiştir. MÖ 1. binyılda Mezopotamya ve Suriye'de yaygın olarak kullanılmaya devam edilen kalıp tekniği Fenikelilerin Akdeniz koloni ticaretleriyle beraber Akdeniz'in tamamına yayılmıştır (Yücel, 2018a; s.229 Yücel, 2018b, s.44).

İnsanlık tarihi boyunca bütün toplumlar içerisinde tarih öncesi, tarihi çağlar ve hatta günümüze değin hayvanlar her zaman çeşitli sıfatlarla anılmış, nitelendirilmiş ve figürinlerle sembolize edilmişlerdir. Figürinlerin sembolleşmeleri insanlara kattığı anlamların yoğunlaşmış ve kalıplaşmış hallerinin bir yansımasıdır. Prehistorik Çağların başlarında kadınlar leopar, aslan, yılan ve akbabalarla tasvir edilmiş; erkekler ise sade olarak gücü sembolize eder şekilde verilmişlerdir. Burada kadınlar doğanın koruyuculuğunu ve doğurganlığı sembolize ederken, erkekler ise avcılığın sembolü olarak vahşi doğanın düşmanı olarak görülmüş olabilir (Yücel, 2021, s.403).

Zaman içerisinde birbirine paralel ya da çok farklı dönemler içerisinde sadece anlamsal yansıma göstererek bu etkileşim devam etmiştir. Bu örneklerden biri olan Yeniköy'de bulunan sabun taşından kabartmada verilen geyik üzerinde tanrı betimi ilerleyen dönemler içerisinde yerini boğa üzerinde tanrı betimine bırakmıştır (Arık, 1937, s.26), (Resim. 1a). Tasvir sanatının MÖ 2. binyıl içerisinde Hitit kültüründe tam anlamıyla bittiğini söylemek yanlış bir durum teşkil edecektir. MÖ 2. binyılda boğa tasviri, boğanın dinsel kült içerisindeki yeri daha da artmıştır. MÖ 2. binyıla kadar Anadolu'nun Mezopotamya ile karşılıklı kültürel etkileşimde olduğunu Oylum ve Sirkeli Höyük kazılarında ele geçen pişmiş toprak figürinler doğrular niteliktedir. Bu güçlü etki Hitit kültüründe boğa kültünün bir tesiri ya da yansıması olarak düşünüldüğünde diğer bölgelere göre çok daha fazla etkin olduğu görülmektedir. Anadolu içlerindeki etkiyi sadece Mezopotamya'nın etkisi olarak görmek yanlış bir kanı olacaktır. Anadolu'nun diğer bölgeleri de dahil olmak üzere muhakkak Mezopotamya kültürünü etkileyen Mısır, Kuzey Suriye kültürleri de Anadolu kültürünü etkilemiştir (Yücel ve Parlıtı, 2021, s.172, 177,178, 181, 184).

MÖ 2. binyıl içerisinde Mısır kültüründe tanrının sözcüsü olarak nitelendirilen krallar çeşitli simgesel hayvanlarla ifade edilirken (Baines ve Malek, 1986, s.205, 206), Anadolu içlerinde ise aynı dönemde en güçlü dini yapıyı çevrede bulunan hayvanların figürleri temsil etmektedir. Bu iki farklı olgunun sebebi tamamen insan zihninin kendisine uyarlanan dış etkilerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü Firavunlar tanrısal gücü bizzat kendilerinde gördüklerinden içlerindeki hayvansal ruh ikizlerini yüzlerine işleyerek ifadelendirme yolunu seçmiş iken, Anadolu'da ise özellikle rahip sınıfının etkisiyle Tanrıdan alınan gücün yönetimini devlet düzeninde hayvan gibi güçlü yapay şekillerle ifadelendirme yoluna gidilmiştir. Örneğin bu gücü yansıtabilmek için krallar polos dediğimiz başlıklarında boynuzlar vermeye çalışmışlardır. Tanrıdan alınan gücün topluma kendisi tarafından yansıtılmaya çalışıldığını göstermekten başka bir şey olmayan polos türü başlıklarla işlenen figürinlere Anadolu'da çokça ulaşılmıştır (Yücel ve Parlıtı, 2021, s.170, 187, 191).

Buna benzer öğeleri Hitit bölgesinin sıcak hattı olan İç Anadolu Bölgesi'nde yoğun olarak görmek mümkünken diğer bölgelerde sadece Hitit Devletinin himayesi altında olduğu dönemler çerçevesinde görmek mümkün olabilmektedir (Toker, 2002, s.561, Resim 127).

Boğa'nın Gücü, Dünü-Bugünü

Boğa gibi hayvanların güçlü görünümleri ve verimliliğinin yansıması olarak zoomorfik tanrı inancı gelişim göstermiştir. Tanrısal ifadede hayvanlar her zaman bir güç, bir sadakat, bir temsili anlam ifade etmiştir. Boğa kültü

Mezopotamya'nın MÖ 2. binyıl başlarında merkezi Babilonya olmak üzere Anadolu içlerine yayılmasıyla birlikte Fırtına Tanrısı'nın güçlü yapısı Anadolu'da büyük bir hızla bağımlılık kazanmıştır. Bu düşünce ışığında Hurri Mitanni kenti Kizzuwatna'dan birtakım dini kültürel özellikler de Anadolu içlerine taşımış olmalıydı. Örneğin Elazığ-Zenteriç yolu üzerinde Altınova höyüklerinden Norşuntepe'de bulunan MÖ 2. binyıl özellikleri gösteren pişmiş topraktan kaba formlu boğa figürini ve mühürler Kuzey Suriye ile Kilikya bölgesindeki Tarsus Gözlükule'de bulunmuş buluntular ile birebir benzerlik göstermektedir. Bu buluntuların yakın benzerleri aynı zamanda Güneydoğu Anadolu'da Mitanni kültürü içerisinde de yer edinmektedir. Bu kültürün asıl kaynağı Mezopotamya olarak verilmektedir (Hauptmann, 1970, s.106–107). Bu kültür alışverişi Mısır kültüründen de birtakım etkiler almalıydı. Örneğin Alacahöyük kazılarında bulunmuş pişmiş topraktan yapılmış boğanın vücut hatları kırmızıya boyanmış, göz akı beyaz boya ile verilmiş göz bebeği çukur içerisinde işlenmiştir. Eski Hitit kültürünün benzer özelliklerini bünyesinde barındırırken bu boğada dikkati çeken taraf ise uzuvlarının arka kısmı Sfenks şeklinde işlenmiş olmasıdır (Koşay, 1973, s.22, Al. p 157–159).

Mısır kültüründen de birtakım özellikleri bünyesine katan, Mezopotamyalı olan Fırtına Tanrısı Anadolu içlerinde o kadar çok değer görmüştür ki onun kültüne ait bir şehir bile kurulmuştur. Hatta İnandıktepe'de onun için resmi törenler bile yapılmıştır. Bu resmi törenlerde tüm tanrılar, kral ve insanlar şenlik halinde Fırtına Tanrısı'nın huzuruna çıkardı. Sunak ya da tapınak gibi mekânlarda yapılan ibadette çift boğa ya da sadece bir Boğa figürü önünde istekler ya da şükranlar dile getirilirdi. Yani bu törenlerde Gökteki Fırtına tanrısını yeryüzünde boğa simgesi tamamlardı (Özgüç, 1988, s.34-35), (Resim. 1b). MÖ 2. binyılda eğer bir sorun ve bir çözüm varsa bunun kaynağı Göğün Fırtına Tanrısından başkası olamazdı. Kral herhangi bir şey dileyecekse ondan dilerdi.

Örneğin Hitit Devleti'nin kurucularından Anitta bu sebeple ondan dilekte bulunmuştur:

"… Hattuša şehri aç kaldı. Ve onu (kendi haline) bıraktım. Nihayet açlığa dayanamayınca onu tanrı Halmasuit ve tanrı Siu terk etti. Ve onu geceleyin onu ağır bir baskınla aldım. Onun üzerine ZA.AH.LI ektim. Benden sonra kim kral olursa ve Hattuša'yı iskân ederse ***göğün fırtına tanrısı*** *onu kahretsin…"* (Yiğit, 2002, s.42-43).

Görüldüğü gibi bu metinde Anitta, Göğün Fırtına Tanrısından Hattuša şehrini tekrar eski gücüne kavuşturmaya çalışacak hangi kral olursa olsun gazaba uğramasını ve dert çekmesini istemiştir. Bu güç, devlet yapısında kendisine öyle bir yer edinmiştir ki Hititler içerisinde Eski Devlet ile Yeni Devlet yönetiminde

belirgin bir rol oynamıştır. Bu süreçte devlet sisteminde teokratik bir yönetim anlayışının olduğunu söyleyebiliriz.

Küçük bir dua metninde *"Ülkenin, göğün, toprağın ve insanların Fırtına Tanrısına ait olduğu ve Fırtına tanrısının naibi olarak hatti memleketinin Kral Labarnaya verildiği"*

ifade edilmektedir. Bu metinde devletin yönetim şeklini daha rahat anlamak mümkündür (Darga, 1978, s.8).

MÖ 2. Binyıl Anadolu'sunda Boğa Kültü

MÖ 2. binyılda boğa figürinlerinin anatomilerinde genel hava olarak doğala yakınlık, doğaya uygunluk verilmeye çalışılmıştır. MÖ 2. binyıl pişmiş topraktan yapılmış olan Boğa figürinlerinde bu duruma bağlı kalınarak genellikle burun üzerinde, göz üzerinde olmak üzere yüzün muhtelif yerlerinde bitkisel ve geometriksel bezemelere yer verilmiştir. MÖ 2. binyıl pişmiş toprak boğalarının en belirgin ayırt edici özelliği ise alın üzerinde verilen üçgen şeklindeki geometrik bezemedir. Anadolu içlerinde MÖ 2. binde pişmiş topraktan yapılan figürinlerde büyük gelişmeler gözlenmiştir. Bu gelişmenin asıl dayanağı Assur'un ticaret kolonileri vasıtasıyla Anadolu'ya taşıdığı kültür birikimi olmalıdır. Bu gelişme sonucu Anadolu içlerinde çalışan pişmiş toprak ustaları büyük bir hüner ile usta bir işçilikle sanatlarını icra etmişlerdir. Muhtemelen kaliteli sanat eserlerini ilk olarak Hurri-Mitanni'li ustalar yapmışlardır. Hurri-Mitanni ustaları sanatlarını icra ederken Anadolu içlerine kendi dini kültürlerini de yansıtma fırsatı bulmuşlardır. Çünkü pişmiş topraktan yapılan Boğa figürinleri tamamen dinsel bir boyut taşımaktadır. Boğalar; Fırtına Tanrısının gücünü, yaratıcılığını, hâkimiyetini koruyuculuğunu simgelemekteydiler. Fırtına tanrısının gözcüleri olan bu boğalardan *Hurri* geceyi, *Šeri* ise gündüzü takip etmekteydi (Darga, 1992, s.20-21), (Resim. 1c). Hititlerin dini yapısını etkileyen Mezopotamya kültü sadece Fırtına Tanrısı ile sınırlı kalmamıştır. Hititlerin ılımlı din yapısı boğanın gücünü Hitit'in diğer tanrılarına da yansıtmıştır. Mezopotamya sanat ve kültürünün etkisiyle harmanlanan boynuz Hitit dininde mevki, seviye ve rütbe olarak kendine yer edinmiştir. Sivri külahlar üzerine yerleştirilen boynuz sayısı betimlenen tanrının toplum içerisindeki gücünü, Hitit panteonundaki hiyerarşik seviyesini de vermektedir. Yani Hitit Tanrı Panteonunda küçük tanrıların boğa boynuzunun sayısı az, büyük tanrıların ise boğa boynuz sayısı çok olarak verilmiştir. Yazılıkaya tapınağı küçük galeride İştar ve On İki Tanrı birer boynuz ile simgelenirken (Resim. 1d-e), Yazılıkaya tapınağının ana sahnesinde Hattuşa'nın gök tanrısı ve Hatti ülkesinin gök tanrısı

10 tane boynuz ile simgelenmişlerdir (Akurgal, 1995, s.86), (Resim. 2a-b). Bunlardan Yazılıkaya kabartmasında dikkati çekecek en önemli husus ise Fırtına Tanrısı'nın boğaları olan Šeri ve Hurri'nin betimlenmesidir. Hitit kentlerinde güney doğunun etkisi azımsanmayacak kadar fazladır. Mezopotamya içlerinden başlayan dini kültür etkisi Suriye çevresinden ve Doğu Akdeniz'de Kizzuwatna'dan beslenerek yoğun bir şekilde Anadolu içlerini etkilemiştir. Hatta Boğazköy'de Kizzuwatna semtinin var olmasına bile sebep olmuştur. Burada fırtına tanrısının mabedine de yer verilmiştir (Ünal, 1999, s.113).

Eski Hitit çağında yani yaklaşık olarak MÖ 18.-16. yy. arasını kapsayan dönemde Mezopotamya ve Kizzuwatna üzerinden gelen Hurri-Mitanni dini etkisi Anadolu içlerinde kendisini göstermiştir. Orta Hitit devrinde yani genel olarak MÖ 14. yy içerisinde de bu etkileşim devam etmiştir. Bunun en güzel örneği Ortaköy arşivlerindeki Hurri yazıtlarında geçen dini metinlerde görebilmekteyiz. Ayrıca Ortaköy'de bulunan bir aslan başındaki bezeme yapısı da boğalardaki bezeme yapısına birebir benzemektedir. Genel olarak hatlar kazıma tekniğinde verilmeye çalışılmış ve alın ifadesi üçgene yakın bezemeyle şekillendirilmiştir (Süel, 1998, s.43-44). Bunun dışında Kültepe kazılarında bulunan erkek tanrıların boynuzlu olması da diğer merkezi yerlerdeki gibi Mezopotamya etkisinin bir göstergesi olmalıdır. Bu heykelcik yapısının Elbistan Karahöyük'de bulunan heykelcikle birebir benzeşmesi boğa kültünün etkileşim alanının kapsadığı coğrafi hatların daha rahat anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Bu heykelciklerin sadece boynuzları benzerlik taşımamakta, üslup olarak da birbirlerine benzerlik göstermektedirler (Özgüç ve Özgüç, 1953, s.71).

MÖ 2. Binyıl Boğa Kültünün Kökeni ve Demir Çağına Yansıması

Anadolu için Fırtına tanrısının simgesinin ilk olarak ifadelendirilmeye çalışıldığı yer Van bölgesinde Boyalı Mağarası olabilir. Bu mağarada MÖ 2. binli yılların simgesi olan boğa üzerinde verilen fırtına tanrısının benzeri olan yine boğa olarak nitelendirebileceğimiz boynuzlu bir hayvan üzerinde Ana Tanrıça betimi olarak ifadelendirme söz konusudur. Bu mağara içerisinde resimler çok ufak olarak işlenmiş olmasına rağmen dini bir yapı teşkil ettikleri için çok başarılı bir üslupta ifadelendirilmişlerdir. Anatomik yapıları incelendiğinde boğa olarak verildiğini düşündüğümüz bezemedeki boynuzlarda farklı bir çıkıntı yoktur bu yüzden geyik olmaları imkânsızdır. Aynı zamanda resmedilen uzuvların anatomiye uygun olarak yapılmaya çalışıldıkları düşünülürse kasları gereği keçi olması da imkânsızdır. Mağarada bezendikleri dönem içerisinde Fırtına tanrısı yerine Ana Tanrıça figürlerinin kullanılması çok normal bir durumdur çünkü bu bezemelerin yapıldığı dönemde Anadolu'ya Ana Tanrıça inancının hâkim olduğu

unutulmamalıdır. Bu bezemeler Neolitik Dönem[2] içerisinde değerlendirilmekte ve yaklaşık olarak MÖ 10.000 civarına tarihlendirilmektedirler (Belli, 2000, s. 296, 297), (Resim. 3a-b).

Dini kült merkezi olarak inanışların ifadelendiği bir diğer örnek Camızlı Mağara olabilir. Sivas ilinin Şarkışla İlçesi'nin batısında Kızılırmak halkasının içinde Alaman köyünün tam karşısına denk düşen bir mağaradır. Camızlı Mağara içerisinde sahnelenen resimlerin Hitit devletinin en güçlü evresi olan MÖ 2. binyıl içerisinde çokça kullanılması oldukça ilginçtir. Mağara içerisinde duvarlara uygulanan boyama metoduyla kült işlevin yerine getirildiği düşünülmektedir. Yani amaç dini inancı uygulayabilecek bir mekân yaratmaktan başka bir şey değildir. Sahnelenen resimlerden Boğa başı Hititlerde Fırtına Tanrısının yansımasını verirken, geyik; Koruyucu Tanrıyı, Kartal; Kraliyeti simgeleyen güneşin yansımasını verirken hiyeroglif sisteminde kralı simgelemektedir (Gonnet, 2001, s.18), (Resim. 3c).

MÖ 10.000'lerde başlayan boğa kültünün resim sanatındaki yansımasının haneler içerisindeki kullanımı ise aplike olarak duvara asılan pişmiş topraktan boğa figürinleri ile devam ettirilmiştir. Samsun'un Bafra ilçesinde yer alan İkiztepe'de bir yere aplike olarak kullanılmak üzere hazırlanmış pişmiş topraktan iki boyutlu boğa başına ulaşılmıştır. Doğal boyutlarda yapılamaya çalışılmış olan bu boğa başlarının Çatalhöyük'ün Neolitik dönem yerleşmelerinde kutsal yapıların duvarlarına aplike olarak asılmış doğal boğa başlarını andırdığını söylemek mümkündür. Bu yerleşim yerinde ele geçirilmiş olan pişmiş toprak boğa figürinleri ve boğa başı pandantifleri boğa kültünün bu höyükte ne denli önemli bir konumda olduğunu göstermektedir.

Hitit kültürüne yansımış olan boğa kültünün gizemi birçok düşüncenin yeşermesine zemin hazırlamıştır. Bu düşüncelerden birini örnek olarak verecek olursak; bir kap üzerinde kabartma olarak yapılmış olan ve Anadolu'nun en eski örneğini oluşturduğu düşünülen bir çift *"W"* motifinin varlığı daha sonra ideogramı *"W"* ile yola çıkılarak Hitit Fırtına tanrısı Teşup'un İkiztepe ve diğer Hitit yerleşmelerinde tapınıldığı sonucu çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu durum ile birlikte Hatti tanrısı Taru ile Hitit tanrısı Teşup'un aynı Fırtına Tanrısı olduklarını düşünmek tabiî ki mümkün bir olasılıktır. Fakat bu olası tanrısal birleştirmenin dışında boğa boynuzlarından geliştirilen *"W"* motifinin kullanımı da Hint-Avrupalıların Anadolu'da MÖ 2. binyıldan çok daha önceleri var olduklarını

[2] Anadolu'daki kazılarda ele geçen, Neolitik Dönem kültürüne ait çok sayıda pişmiş toprak figürin Filistin'den ele geçenlerle benzeştirilmiştir. Neolitik Dönemden itibaren Anadolu'nun çevre bölgelerle gerçekleştirdiği ticari iletişim beraberinde fikir alışverişini getirmiştir bknz. Yücel, 2021, s.402.

savına dönüştürmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda Anadolu'da yaşamış en eski kavim olarak iddia edilen Hattilerin tanrıları Taru'yu Proto-Hint Avrupalıların yani Hititlerin atalarının tanrısından geliştikleri de belirtilmektedir. Yani Anadolu kökenine yansıyan bu motif Avrupa üzerinden Anadolu'ya aktarılmıştır. Eğer bu olası ise o zaman MÖ 2. binyıl boğa kültünün de Avrupa üzerinden Anadolu'ya yansıdığı söylenecektir (Bilgi, 2006, s.31), (Resim. 4a). Bu inanışın kökeni Avrupa'ya bağlanmak istense de asıl kaynağının köken olarak Anadolu'nun kendisinde aramanın daha dayanaklı bir sav olacağına inanıyorum.

İç Anadolu'nun hemen kuzeyine düşen İkiztepe Höyük içerisinde aplike olarak kullanılan boğa kültünün yansımasını Kuzey Mezopotamya sınırları içerisinde kalan Diyarbakır ili Bismil İlçesi'nin 20 km. doğusunda Dicle'nin bir kolu olan Salat Çayı'nın sol kıyısında bulunan Salat Camii Höyük içerisinde farklı bir boyut arz etmektedir. Bu yerleşim yerinde Neolitik Döneme ait pişmiş toprak boğa figürininde yapı itibariyle daha basit bir işleniş söz konusudur. Bu eserde boyun oldukça abartılı yapılırken boynuzun baş ile birleştiği yerde boynuz direk yükselerek verilip, verilmeye çalışılan kıvrım hareketi yakalanamamıştır (Miyake, 2006, s.120), (Resim. 4b). Anadolu'da Neolitik Dönemden sonraki halka olan Kalkolitik dönem içerisinde de pişmiş toprak boğa figürinin işlenmesine devam edilmiştir. Niğde müzesi denetimde yapılan Köşk Höyük kazılarında VI. Evin batı köşesinde yangın tabakası içerisinde ele geçirilmiş boynuzların arasında iki adet hayvan ile iki adet ana tanrıça figürini ele geçirilmiştir. Beraber bulunan pişmiş toprak eserlerin özelliği ise boğa ile ana tanrıça kültünün beraber işlenmesidir (Öztan vd., 2006, s.380). Bu birliktelik bizi Van bölgesindeki Boyalı Mağara resimlerindeki birlikteliğe götürmektedir.

MÖ 3. binli yıllara geldiğimizde bu inanış geleneğinin Doğu Anadolu'da yaşamaya devam ettiğini göstermekteyiz. Bu dönemde Doğu Anadolu Mezopotamya ile yoğun ilişkiler içerisine girmiştir. Benzer birlikteliğe kültürel ilişkiler açısından Tepecik kazısında bulunan pişmiş toprak hayvan heykelciklerini de verebiliriz. Pişmiş toprak boğa heykelciklerindeki üslup Mezopotamya'daki Samarra- Halaf, İran'daki Sialk II-III evrelerinde ki eserlerin üslubuna benzemektedir. Ayrıca Anadolu içlerindeki benzerlikleri dikkate alacak olursak; Tepecik Höyük'te 14-İ açmasının 9. tabakasında bulunmuş olan pişmiş topraktan yapılmış boğanın benzerleri Norşuntepe'de ve Değirmentepe'de de bulunmuştur (Esin, 1982, s.83) (Resim. 4c). Doğu Anadolu Bölgesi içerisinde Muş ili, Varto ilçesinin 22 km güneyinde yer alan Tepeköy Höyük'ün Kura-Aras kültür katı içerisinde gücü ve bereketi simgeleyen pişmiş topraktan boynuzlar ve koç/boğa (?) figürinleri ele geçmiştir (Parlıtı, 2023, s.172-173, 184, Fig. 3).

MÖ 3. binyıldan 2. binyıla geçiş aşamasında İç Anadolu'da Ankara'nın güneyine denk düşen Külhöyük'de U/18 açmasında tahrip olmuş şekilde pişmiş topraktan yapılmış boğa? figürini bulunmuştur (Çetin, 1997, s.156), (Resim. 4d). Figürin genel yapısı ve vücut hattına yansıtılan duruş gereği daha sonraki dönem boğa figürinlerine temel oluşturması açısından önemlidir. Benzer özellikleri yansıtması açısından Doğu Anadolu'nun güneyinde, Kuzey Mezopotamya'da Şaraga Höyük içerisinde iyi nitelikte üretilmiş boğa figürini Norşuntepe, Değirmentepe, Külhöyük gibi çevresini MÖ 3. binden MÖ 2. binyıla geçiş aşamasında etkilemiş höyüklerdir (Sertok ve Kulakoğlu, 2002, s.369), (Resim. 4e).

MÖ 2. binyıl içerisine gelindiğinde boğa kültünün Anadolu'da tüm yerleşim yerlerinde etkisi görülebilmiştir. Kizzuwatna sınırları içerisinde Beşkardeş anıtında boğa dağ gibi güçlü verilmiştir. Hitit kültür etkisi boğa üzerindeki tanrı betimde hemen kendisini göstermiştir. Hem doğunun etkisini hem de İç Anadolu'nun etkisini bu anıtta harmanlanmış bir şekilde hissedebiliyoruz (Gonnet, 1998, s.248) (Resim. 5a-b). Bu anıtın benzer nitelikteki yapısını Adana Müzesinde bulunan kireç taşından yapılma olan boğa ve tanrı gücü ile harmanlanan yapıttan da anlayabiliyoruz (Resim. 5c). Bu yapıtlar Anadolu içerisinde en son yapılan devasa yapıtlardır. Bunlara bakarak MÖ 2. binyıl içerisinde etkisi artan boğa kültü MÖ 1. binyıla gelindiğinde değerini yitirmeye başladığı söylenebilir. Tüm Anadolu'da hemen hemen yok olmaya başlamıştır. Bu dönem içerisinde Kenan Tepe'de C1/KT1238 biriminde ve C2/KT2306 biriminde iki adet pişmiş topraktan boğa figürini bulunmuştur (Parker vd., 2002, s.622-623) (Resim. 6a-b). Kenan Tepe pişmiş toprak figürinlerinin benzerleri İkiztepe kazılarında ortaya çıkartılmıştır. Bu figürinlerde de çok basit işçilik sergilenmektedir (Alkım vd., 1988, s.98).

Anadolu'da Neolitik dönemden itibaren boğa kültü dini açıdan önemli bir yer tutmuştur. MÖ 3. binden itibaren ise özellikle Mezopotamya üzerinde etkisini göstermiş ve artan ticari etkileşimle birlikte bu kült MÖ 3. binin ortalarından başlayarak gücünü İç Anadolu ve Doğu Akdeniz üzerinde göstermeye başlamıştır. MÖ 2. binde ise Anadolu genelinde en popüler dini simge, inanış halini almıştır. Anadolu'nun en önemli din olgusu olarak bir devletin yönetiminde belirleyici rol oynayacak kadar güçlü bir hal alacaktır. Bir simge halini alacak ve karşısında hesaplar verilecek, dualar edilecek ve yeminler verilecektir. Bu yeminler, istekler ölümsüzlüğün bir ifadesi olarak değişik eserlere yansıtılacaktır (Resim. 6c). Bütün bu birliktelikle yapılan kazılarda bulunan dini obje olarak kullanılmış pişmiş toprak boğa figürinlerinin ve daha sonra yazının icadı ile önemli yazışmalarda, tutanaklarda geçen boğa kültünün MÖ 2. binli yıllardaki kültür rüzgârının esiş yönünü gözler önüne sermektedir.

Çünkü MÖ 3. binden itibaren İç Anadolu'nun yüzü Mezopotamya'ya dönmüştür. Anadolu kültürleri özellikle Mezopotamya üzerindeki Mitanni kültüründen etkilenerek boğa kültünü kendi dini kültüne sokmuşlardır. Artan iletişimle birlikte MÖ 2. binde yazının Anadolu'ya taşınmasıyla birlikte sadece objelerden ve resimlerden çıkarabildiğimiz dini kültürün önemli arşivlere bile konu olduğunu görmeye başlıyoruz. Bir Hitit merkezi olan Ortaköy'deki arşivlerde Hurri dilinde yazılmış tabletlerde Hurri kültürüne ait dini ritüellerin etkisini görebiliriz. Hurri-Mitanni etkisinin ispatlı yansıması Hitit yazıtlarında sahnelenmektedir. Yine bu yazıtlardan I. Hattušili'nin yıllıkları arasında geçen bazı ifadeler Fırtına Tanrısının o dönemdeki gücünü gözler önüne sermektedir.

"…Ve Mala nehrini hiç kimse geçmemişti. Onu ben büyük kral Tabarna yaya olarak geçtim. Benim ordum da yaya olarak geçti. Sargon onu benden önce geçmişti. Hahha'nın askerleriyle savaştı. Fakat Hahha şehrine hiçbir şey yapmadı. Onu ateşle tamamen yakmamıştı ve dumanını ***Göğün Fırtına Tanrısı'na*** *göstermemişti. Ben büyük kral Tabarna, Haššuwa ve Hahha şehrini mahvettim. Ve onları ateşle yaktım. Dumanını* ***Göğün Fırtına Tanrısı'na*** *gösterdim. Haššuwa ve Hahha kralını yük arabasına koştum…"* I. Hattušili diyerek Göğün Fırtına Tanrısı'na olan minnetini yerine getirdiğini belirtmektedir (Yiğit, 2002, s.43).

MÖ 1. binde boğa kültünün etkisinin Anadolu genelinde azaldığını görüyoruz. Bu azalış beraberinde boğa kültü yansımasının daha çok Anadolu'nun güneyine kaymasına sebep olmuştur. Bu yayılış Anadolu içerisinde özellikle Akdeniz bölgesinin doğusundan yani Kizzuwatna bölgesinden, Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nin daha çok batısına doğru daralan bölge içerisine doğru etkisini göstermiştir. Bu bölgeler içerisinde Urfa ve çevresi en yoğun fırtına tanrısı ve stellerinin bulunduğu yer olarak verilebilir. Buna ek olarak Adana müzesinde bulunan boğanın taşıdığı kral anıtını da bu dinsel gücün yansıması olarak verebiliriz. Bu yoğun bölge dışında Hurri- Mitanni kültürünün kardeş kültürü olarak bildiğimiz Urartu kültürü içerisinde Urartu kalesi içerisinde yıkılan salonun batı duvarı önünde kırık parçalar halinde pişmiş topraktan boğa figürini bulunmuştur. Bu figürin tamamlandıktan sonra bunun bir rithon olduğu anlaşılmıştır. Geleneksel olarak MÖ 2. binyıl pişmiş toprak boğa figürinlerinin güç ve kudretinin yansıtıldığını bir figürin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu figürin tamamen kırmızı astar ile boyanmıştır. MÖ 7. yy'a ait bu figürin çok özenli bir işçiliğe sahiptir (Belli, 2006, s.157), (Resim. 6d).

Bu süreçte Ege bölgesinde de pişmiş toprak boğa figürinine rastlanmaya başlamaktadır. Troia'da aşağı şehirdeki avlulu büyük evin arka mekânında bulunmuş olan boğa başı bu örneklerden birisidir. Bu başın yüz hatları bezeme

ile verilmeye çalışılmıştır. Bu bezemenin yakın benzerini Gözlükule Höyük'teki 43A boğa figürini daha kaliteli işlenmiştir. Yüz hattındaki vurgular da bizi Kizzuwatna'daki Gözlükule höyüğünde bulunmuş pişmiş toprak boğa figürinlerine götürmektedir (Goldman, 1963, s.157, Fig.; 43,43A,44). Yüz hattı olarak uzun burun ve boynuzlara doğru giden kafa kısmı Gözlükule Höyük'teki figürin 43-44 ile benzerlik göstermektedir. Her iki figürinin de göz kısımları yuvarlak ve ekleme olarak yapılmıştır. Korfmann bu figürin ile yola çıkarak Anadolu kültürünün Miken öğelerinden etkilendiğini anlatmak istemektedir. Yine bu eserdeki gözlerin yapılış şeklini ve diğer bölümündeki ayrıntıları inceleyerek eserin bu özellikler açısından ise Anadolu kökenli olduğunu belirtmektedir. Esere bakış açısı olarak boyama bezeklerindeki biçim, noktalar ve eserde kullanılmış mat kırmızı tonların beraberindeki farklı tonların yapısını Miken bezek geleneği imitasyonunu anımsatmakta olduğunu belirtmektedir. Korfmann yine Anadolu kültürünün yansıması olarak, genel bir kanı vereceksek eski Anadolu coğrafyasındaki benzerlerinden de yola çıkarak bir tür kültsel işlev olarak yapılmış olduğunu belirtmemiz gerektiğini söylemektedir. Bu buluntunun benzerlerini Gözlükule dışında Hattuša ve Kuşaklı-Sarissa'da da bulmak mümkündür. Korfmann bu eseri Göğün Fırtına Tanrısıyla özdeşleştirmektedir. Yani büyük güç olan Teşup, "Ordunun Hava Tanrısı" ile özdeşleşen bu buluntu Hititlerin Wilusa kralı Alaksandu'yla yaptıkları vasal antlaşmasında (MÖ 1280) adı geçen "Ordunun Hava Tanrısı"nın simgesi olabileceğinden söz etmektedir (Korfmann, 2004, s.79), (Resim. 6e).

Pişmiş toprak boğa figürini olarak vereceğimiz Ege bölgesindeki diğer merkez Muğla ili, Datça ilçesi, Emecik köyü sınırları içerisinde Sarı Liman mevkiindeki Arkaik tapınağıdır. Bu tapınakta boğa ve insan figürlerinin belirli aralıklarla dizildikleri görülmüştür. Bulunan boğa ve insan figürinlerinin yüzleri genellikle doğuya bakar şekilde verilmiştir. Ayrıca açılan bir kuyunun doğusu ve batısında ana kayanın düzleştirilmiş olduğu belirlenmiştir. Kuyu, kuzey-güney doğrultulu düzlem ve ele geçirilen 87 boğa figürinin buluntusu bu alanın Frig inanışında bildiğimiz *Taurobolium* benzeri bir yapılanma olduğu düşüncesini destekler niteliktedir. Bu pişmiş toprak boğa figürinleri bu yerde adak eşyası olarak tanrı Apollon'a sunulmaktadır (Tuna, 2004, s.43), (Resim. 6f). Bu iki bölge üzerinde dikkati çekecek nokta ise dinsel uygulama olarak Tanrı Apollon'un himayesindeki yerlerde dinsel işlevi yerine getirilmiştir.

Yukarıdaki veriler irdelendiğinde Hititlerin Ege'de otoritelerini kaybetmesinden sonra ticari alışveriş ve etkileşimle doğunun mitolojik yaratıkları dâhil boğa kültünün Girit ve Miken kültürüne yansıdığını söyleyebiliriz. MÖ 8. yy'ın ilk yarısında, İonlar Fenike alfabesini kullanmalarından sonra yüksek bir kültür düzeyine yükselme fırsatı bulmuşlardır ve bu fırsatı değerlendirmişlerdir

(Özyiğit, 2007, s.345). Bu tip birkaç örnek dışında pişmiş toprak boğa figürinlerinin eski güç ve kudretinden sıyrıldığını görmek gerekmektedir. Merkezi Anadolu içerisinde nerdeyse tamamen son bulmuştur. Bu dönemde Anadolu'daki siyasi olgu değişim içerisinde olduğundan farklı arayışlar içerisine girilmiştir. Anadolu MÖ 1. binde Küçük Krallıklar dönemine girmiştir (Süel, 1998, s.43).

Köken olarak incelediğimiz boğa kültünün, Anadolu içerisindeki en güçlü olduğu dönemi elbette MÖ 2. binyılın Hitit'i olarak vermek gerekmektedir. Bu durumu incelerken Hitit'e özgü bir durum kazanan boğa kültünün geçmişi bizlere çok karışık bir süreç sunmaktadır. Bu durumda çıkarabileceğimiz en kesin yargı; "Anadolu içerisinde Hitit öncesi yaşamış ve çeşitli uygarlıklar kurmuş olan toplumların diğer kültür katlarının yanında boğa heykellerinin bulunması ya da betiminin verilmesi, boğanın kutsal kültlevi işlevinin çok daha gerilere gittiğini göstermektedir" şekline olmaktadır (Karasu, 1997, s.179).

MÖ 2. Binyıl Anadolu'sunda Pişmiş Toprak Boğa Figürinleri

Pişmiş toprak boğa figürinleri hemen hemen Anadolu'nun her yerinde dini sembol olarak kullanılmıştır. Evlerin içerisinde ya dinsel bir bölüm içerisinde ibadet işlevini yerine getirmiş ya da o dönem insanları pişmiş toprak boğayı baş uçlarına koyarak o gücün kendilerini korumasını, gözetlemesini isteyerek dinsel işlevini yerine getirmesini istemişlerdir. Bu aşamada boğa kültünün yayılma aşaması gibi çömlekçi çarkının Anadolu içlerine gelişine kadarki süreçte birtakım sorunlar beraberinde gelmektedir. Görüşlerden biri Suriye üzerinden deniz yoluyla Troia'ya ulaştığı sonraki aşamada Anadolu içlerine geldiğidir. Diğer bir görüş ise Mezopotamya üzerinden Anadolu içlerine ulaştığı yolundaki görüştür. Bu yorumları değerlendirirken Assur ticaret kolonileriyle birlikte pişmiş toprak boğa figürinlerinin Anadolu içlerine kadar yayıldığını hatta benzer nitelikle yapılmaya çalışıldığı göz ardı edilmemelidir (Darga, 1992, s.41).

Mezopotamya'da Ur kral mezarlığında bulunmuş MÖ 2. binyılın sonlarına ait olan altın kakmalı, gümüş dökümden yapılmış boğa figürini Anadolu içerisinde bulunmuş boğa figürinleri ile müthiş benzerlikler taşımaktadır (Roaf, 1990, s.103). Yapım malzemesi olarak Alacahöyük ve Horoztepe içerisinde bulunmuş boğa figürinine birebir benzemektedir. Bunun dışında Sarissa'da, İnandık Tepe'de, Boğazköy'de, Kültepe'de ve benzeri birçok höyük içerisinde tasvir olarak benzerlerine rastlamak mümkündür. Ancak en güzel benzerliği yine bu höyüklerden Horoztepe olarak vermemiz gerekecektir. Horoztepe içerisinde bulunan boğa figürini de değerli madenden yapılmıştı ve tasvir açısından da son

derece benzer özellikler sergilemektedir. Bu tasvir örnekleri Anadolu içerisinde çok fazla üretilmiş ve Anadolu'nun birçok yerine dağıtımı yapılmıştır. Pişmiş toprak boğa figürinlerinin toplum içerisinde bu kadar değer görmesinin en büyük sebebi tabi ki Fırtına tanrısının kendisini ve onu gece gündüz olarak Fırtına Tanrısı'nı kollayan yansıması olan Hurri ve Şerri boğalarını kızdırmak istenmemesinden başka bir şey değildir. Çünkü bu dönemde dünyanın bu boğaların boynuzları üzerinde olduğuna inandıkları gibi gece ile gündüzü onların yarattıklarına da inanırlardı. Onların inancında boğalardan biri sinirlenince deprem olurdu yâda doğada aniden fırtına kopardı. Bu kızgınlığı telafi etmek için ve fırtına tanrısının memnuniyetini kazanmak için onun adına törenler düzenlenirdi. Buna bağlı olarak pişmiş topraktan yapılan boğalar önceleri dinsel törenlerde bir sopaya takılarak rahipler tarafından toplum içerisinde sergileniyor olmalıydılar. İlerleyen dönemlerde boğanın dinsel etkisi arttıkça kişiler bu boğalara sahip olmak istediler. Bu istek doğrultusunda boğa kültü konutlara, kişilerin kendi özel ikametlerine yerleşmiş oldu. Onu koruyucu olarak gördüler, evlerinin bereketi olarak gördüler. Dinsel törenlerde sahne alan pişmiş toprak boğa figürinleri ve metallerden yapılmış boğa figürinleri ileriki dönemlerde gücünü arttırarak kişisel ihtiyaca da bürünmüştür. Kişisel ihtiyaç gereksinimi az önce belirttiğim gibi boğanın kutsal gücünden ve gücün insanlara getirdiği inanılan sonuçlardan kaynaklanmaktadır. Bu güce toplum içerisinde nasıl bir anlam, nasıl bir yapı yüklendiğini Alacahöyük güneş kurslarında bizzat şekillendirebiliyoruz. Alacahöyük güneş kursları boğa kültünün dinsel inanç yansımasının en güzel örneklerinden olmalı. Bu kursun bir tanesinde bir çift boğa boynuzu üzerinde bir çelenk ve üzerini simgeleyen ışın demetleri yer almaktadır. Bu durum az önce belirttiğim gibi o günün toplum inancında öküzün boynuzunda duran dünya tasvirini yansıtmaktadır. Bu yansımayı MÖ 2. binde Anadolu'daki Hitit kralları hiyerogliflerinde açıkça görmekteyiz. Hiyerogliflerde krallar kendilerini ışın demetleri çevresinde göstermişlerdir (Akurgal, 1995, s.5-6).

Bütün bu yansımalar bize pişmiş toprak boğa figürinlerinin asıl amacının ne olduğunu çok daha açık göstermektedir. Ustalıkla şekil verilmeye çalışılan pişmiş toprak boğa figürinleri MÖ 2. binde insanların içerisinde bulunan sığınma, korunma ve buna bağlı olarak tapınma eksikliğini kapatmıştır. Bunlarla beraber kişinin sadece yaşam anının korunmasına ve yaşamdayken kişinin hatalarının kontrol edilmesini sağlamamış aynı zamanda diğer yolculuğa hazırlanmasında ve diğer tarafa yani öbür dünyaya olan seyahatinde ona eşlikte etmiştir. Bunun içindir ki insanlar öldüklerinde mezarlarına boğa kültünün kendisini hatırlatan eserler konulmuştur. Alacahöyük'ün büyük mezarlarında güneş kurslarıyla beraber *Boş İndicus* cinsinden diklemesine konulmuş öküz başı bulunmuştur (Arık, 1937, s.59-60).

Bu durum bize dinsel yapının mezar kültürüne olan yansımasını çok rahat bir şekilde göstermektedir. Alacahöyük'ün bu mezarlarının olanca gösterişli ve büyük tutulması ve beraberinde mezar içerisine bırakılan boğa kültünün yansıması olan eserlerinin tek sebebi inanç sistemidir. Buna bağlı olarak pişmiş toprak çift boğa figürinlerinin boylarının büyük tutulmaya çalışılmasının asıl sebebi de muhakkak insanların gözündeki güç yansımasından kaynaklanmaktaydı. MÖ 2. binde çift olarak verilen pişmiş toprak boğa figürinleri ayakta durur pozisyonda verilmeye çalışılmıştır. Bu dönem içerisinde pişmiş topraktan yapılan boğaların vücut yüzeyleri kırmızı ve kırmızıya çalan kahverengi tonlarında yapılırdı. Boğaların anatomik yapıları gereği vücutlarında bulanan çıkıntılar kazıma şeklinde bezemelerle verilmeye çalışılmıştır. Burun delikleri, burun üzerindeki et çıkıntısı ve alındaki üçgen en çok kullanılan bezeme şeklini oluşturmaktadır. Kimi boğaların gözleri değerli taşlarla şekillendiriliyordu. Bu bezemelerde kimi zaman gözlerin akı, göz çerçevesi oldukça başarılı bir biçimde, ustalıkla verilmeye çalışılmıştır (Resim. 7a). Büyük boyutlarda yapılmış pişmiş toprak boğaların nerdeyse tamamında burundan başlayan yular bezemesi kulak altından enseye doğru verilmeye çalışılmıştır. Ayrıntıyı belli edebilmek için krem-beyaz ya da kazıma işlemi kullanılmıştır (Darga, 1992, s.42-43), (Resim. 7b).

MÖ 2. binyıl içerinde özellikle İç Anadolu Bölgesi ve yakın çevresindeki birçok yerleşim yerinde pişmiş topraktan boğa figürini bulunmuştur. İç Anadolu içerisinde Alacahöyük'ün 1935 hafriyatında bulunmuş olan pişmiş topraktan boğa eserimizde alın üçgeni oldukça açık bir şekilde ve çevresine göre açık krem rengi olarak verilmeye çalışılmıştır. Alın bezemesin ve burna doğru genel olarak hatlar geometrik olarak verilmeye çalışılmıştır. Son derece başarılı işlenen bu hatlar genel olarak kırmızı renk tonlarında yansıtılmaya çalışılmıştır. Boynuz ise altın sarısına yakın bir renkte verilmeye çalışılmıştır. Hatlar genel olarak renk ayrımları kullanılarak yansıtılamaya çalışılırken eserimizde dinsel havanın solumasını tamamıyla hissetmek mümkün. Bu yansımaların hepsi MÖ 2. binyıl Fırtına Tanrısına yansıtılmaya çalışılan boğa kültünün içerisinde bulunmaktadır (Arık, 1937, s.118, Al. 21), (Resim. 7c). Yine Alacahöyük'ün 1937-1939 yılı çalışmalarının dışındaki dönem çalışmalarında da bol sayıda pişmiş topraktan boğa eserlerine kavuşulmuştur. 1951 yılı kazı sonuçlarındaki boğa figürinleri genel hava yine aynı tarzda verilmeye çalışılmıştır fakat burada kazıma hatlar yerine sadece boyama yolu ile hatlar üzerinde ayrım yapılmaya çalışılmıştır. Eserlerimizden Al. d. 3. kodlu eserimizde gözler beyaz bir madde ile doldurularak ayrım yapılmaya çalışılırken Al. d. 1 kodlu eserimizde ise kırmızıya yakın bir boya yapısıyla hatları vurgulanmaya çalışılmıştır (Koşay, 1951, s.26).

MÖ 2. binyıl içerisinde İnandıktepe tapınağında bulunan pişmiş toprak boğa figürinlerinin gözleri de farklı bir madde ile doldurulmaya çalışılırken kırmızı boya ile astarlanmıştır. Kırmızı astarlı olup kazıma hatlarla ayrıntıların verilmeye çalışıldığı bir başka höyüğümüz ise Maşat'tır. Maşat Höyükte III. Hitit yapı katı sarayında bulunan pişmiş topraktan yapılmış boğa başının iki göz arasında kalan burun kısmı açık kırmızı astarlı ve perdahlı olup gözü ise krem astarlı şekilde verilmeye çalışılmıştır (Resim. 7d). Aynı katta bulunan boğa boynuzu da kırmızı astarlı olup parlak bir perdah ile son bulmuştur. Bu katta bulunan boğa bacakları da aynı yapım tarzının devamı niteliğindedir. Hamur renklerine göre değerlendirildiklerinde bu boğa uzuvlarının hepsi de farklı pişmiş toprak boğa figürinlerine aittirler. Genel olarak hepsini bir parça olarak değerlendirdiğimizde İnandıktepe'de bulunmuş pişmiş toprak figürinleriyle Boğazköy'de bulunmuş pişmiş topraktan çift boğa figürinine birebir benzemektedirler (Özgüç, 1978, s.115), (Resim. 7e). MÖ 2. binyıl pişmiş topraktan yapılan boğalardan benzer nitelikte özellikler taşıyan bir başka yer ise Alacahöyük'tür. Bu höyüğün Yeni Hitit katlarında bulunmuş olan bir boğa başında gözler kazıma yoluyla şekillendirilirken alında üçgen motifi de bu şekilde verilmeye çalışılmıştır. Burun delikleri ve ağız yapısı da belirtilirken burundan kulak ardasına enseye doğru giden yular izinin olup olmadığı yıpranmadan dolayı tam olarak anlaşılamamaktadır (Koşay, 1973, 21, Al.n 88).

Genel hava olarak ve yapılış tarzı olarak İnandıktepe ve Hattuša boğa figürinlerine (Resim. 8) benzerlik gösterse de bu höyük içerisinde bulunmuş Eski Hitit dönemine ait boğa başı tam tersi bir üslup ve havada yapılarak farklılığını ortaya koymuştur. Pişmiş topraktan yapılmış olan bu boğa figürininin baş bölgesi içerisinde ağız kısmı oyuk olarak verilmişken burun ve gözler ise deliklerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Eserin yapım malzemesine bakıldığında ise renginin boz olduğu anlaşılmaktadır. Bilindiği gibi MÖ 2. binyıl boğa figürinleri yapılışları gereği daha nicelikli olup kırmızı tonlarında astarlanırlardı (Koşay, 1973, s.22, Al. s. 31).

Yine bu dönem eserlerinin alınlarında benzer bir özelliği yansıtan karakteristik alın üçgeni bezemesi de bulunmaktaydı. Bu bakımdan karşılaştırma yapmamız gerekeceğini düşündüğüm Horoztepe kazılarında bulunmuş olan boğa figürinini incelemenin faydası olacağını düşünüyorum. Bu höyük içerisinde pişmiş toprak eserleri bire bir kopya eden döküm şeklinde yapılmış boğa figürini bulunmuştur. Bu eserimizin baş kısmı bir çerçeve dâhilinde işlenmiş olup, ağız ve burun kısmı ise elektronla kaplanmıştır. Ağız kısmının şekil ifadesi çizgi ile verilmek suretiyle işlenmiştir. Bu işleme tekniği pişmiş boğalardaki kazıma bezemenin yansıması olduğundan kuşku duymamak lazımdır. Çene altı çok düz işlenip, burun delikleri ise nokta delik ile ifadelendirilirken gözlerin ise ufak kabartı şeklinde verildiğini

görüyoruz. Ayrıca eserin alın yapısı düz inerken alnın ortasına üçgen şeklinde elektrondan yapılmış bezeme yerleştirilmiştir. Bütün bu örnekler dâhilinde eserlerin genel yapısıyla birebir benzerlik sergilemektedir. Ayrıca alın üzerinde, aşağıya doğru açılmış üçgen içerisine yerleştirilmiş değerli maden olan elektronun materyali bulunmaktadır. Boynuzlar ise kök kısmından burun hizasına kadar kaliteli bir sanat anlayışı göstererek hafif bir kavis ile uzatılmış ve burun hizasından yukarı doğru ay şeklinde kıvrım ile sonlandırılmıştır. Bu işleniş şekliyle boğanın büyüklüğü ve tesir gücü de arttırılmıştır. Boynuz tamamen elektron ile kaplanmıştır. Boynuz altındaki kulak kısımları da elektron levhalar ile kaplanmıştır. Yine elektron ile kaplanan bir başka uzuv ise gövdeye yapışık olan kuyruğun aşağı kısmıdır. Eser keskin hatlarla işlenmeye çalışılmış. Gerdanın son derece doğal verilişi, ön bacakların gövdeye bağlanışı, diz olgusunun yakalanmaya çalışılması tırnaklardaki ince noktaların ayrıntılara geçirilebilmesi, deri altındaki kemiklerin belli ettirilmesi beli silindir şeklinde verip cinsel uzvunun doğru oranda verilmeye çalışılmasıyla tam bir realizm örneği teşkil etmektedir. Bütün bu gerçekçi anlatım ve beraberindeki değerli madenle yapılan işleniş, alındaki üçgen bezeme ve boynuza yüklenmek istenen güç ve değer, dinsel düşüncenin güçlü yansımasından öte bir yapıt örneği olamadığını göstermektedir (Özgüç ve Akok, 1958, s.17-18).

Horoztepe kazılarında bulunan eserlerimizin benzer nitelikteki anlayışlarını Alişar höyük içerisinde de görmek mümkündür. Alişar Höyük 1930–1932 kazılarında bulunan *Figür 210* No.lu pişmiş toprak boğa figürininin anlatım üslubu birebir dönemin sanat anlayışını yansıtmaktadır. Yalnız bu eserde dikkati çekecek olan en güzel örnek alında verilmiş olan üçgen bezeme motifidir. Her üçgenin hat bitişiğine dairesel bezeme motifleri yerleştirilmiştir. Bu motif geleneği bize dönemin mühür sanat anlayışını yansıtmaktadır. Ancak burada yer alan dairesel motiflerden birisi çok daha farklı bir yansımanın örneğini teşkil etmektedir. Alın üzerinde aşağıya doğru çekilen hat içerisinde en altta kalan üçgen noktasının hemen altında yer alan daire üstteki diğer iki daireden farklı olarak daire çevresinde ışın motifini anlatan bir bezeme ile sonlandırılmıştır. Bu ışın demetli daire motifi bize hemen Alacahöyük güneş kurslarını anımsatacaktır. Çünkü Alacahöyük kurslarında da benzer anlatımlar söz konusu idi. Bu kursun bir örneğinde Göğün Fırtına Tanrısının boğaları olan Šerri ve Hurri boğalarının boynuzu üzerinde bir çelenk ve bu çelenk üzerinde ışın demetleri yer almıyor muydu? Ayrıca yine bu bezeme örneği ile biz MÖ 2. binyıl Hitit krallarının kendilerini ışın demetleri içerisinde tasvir ettikleri hiyerogliflere kadar gitmiyor muyuz? Pişmiş topraktan yapılan bu eserimiz bu bezemenin dışında dönemin benzer üslubu olan bütün anlatımları bünyesinde barındırmaktadır. Burun iki nokta delik ile ifade edilmeye çalışılırken burun üzerindeki et parçası hafif zikzak

bezeme ile verilmeye çalışılmıştır. Burun üzerinden kulak arkasına doğru enseye yular bezemesi verilmiştir. Bu bezeme kazıma tekniği ile yapılmış olup içerisine süsleme amaçlı motif sanatı uygulanmaya çalışılmıştır. Gözler dışarı doğru patlak bir şekilde verilirken iç hatları kazıma tekniğiyle ayırtmaya çalışılmıştır. Yine bu höyük içerisinde aynı dönem içerisine tarihlenecek birçok pişmiş topraktan boğa figürini bulunmuştur. "*Figür 209"* incelendiğinde benzer üslup içerinde fakat farklı farklı noktalarda uygulanmaya çalışılan bezeme yapısını görüyoruz. Bulunmuş olan bu boğa eserlerin devamın başka yerlerde bulunmuş eserlerle tamamlamak mümkünken boynuz yapısını aynı höyük içerisinde bulunmuş bir başka eser olan *d 2566* No.lu eserimiz ile tamamlayabiliyoruz. Bu eserimiz Horoztepe höyüğü içerinde bulunmuş boğa figürinin yapısına çok yakın bir üslup ile işlenmiştir. Boynuz alından burun üzerine doğru inmekte ve irice verilmeye çalışılan tasviriyle güç ve büyüklüğünü göstermektedir. Yine bu eserde üzerinde de hatlar keskin yapılmaya çalışılmıştır. Fakat Horoztepe figürinine göre küçük işlenmesi ayrıntıların verilmesine olanak sağlamamaktadır (Osten, 1937, s.168-169, 201).

Mezopotamya ve yakın doğunun etkisiyle Horoztepe ve Alacahöyük kazılarında bulunmuş olan boğa tasvir sanatının benzer nitelikteki yansımalarını Kültepe-Kaniş II'de de görmek mümkündür. Burada bulunmuş olan boğa figürlerinde gözler, kulaklar, boynuzlar plastik sanat anlayışına uygun olarak verilmiştir. Eserlerin hepsi yularlıdır; yularlar alın üzerinde geniş yivli bir şerit halinde verilmeye çalışılmıştır. Burunlar delme yöntemiyle değil de keskin yuvarlak hatlarla belirtilmeye çalışılmıştır. Alınları düz, kısa hatlarla zikzak bezeme üslubuna göre yapılmaya çalışılmış; ancak küçük ve dar alanda işlenmiştir (Özgüç, 1986, s.62), (Resim. 9).

MÖ 2. binyıl içerisinde Anadolu'da işlenen bütün pişmiş toprak eserler içerinde en kaliteli sanat anlayışını Hitit kültüründe görmekteyiz. Hitit sınırları içerisinde Hitit'in ne kuzeyinde Karadeniz çizgisinde ne doğusunda yukarı Fırat ve çevresinde, ne de güneyinde Kizzuwatna bölgesinde Hitit kadar boğa kültünü anlatan ve ona süslemeler, sanatsal değerler veren bir başka yere rastlanmamıştır. Hitit sınırları dışında yoğun olarak en çok pişmiş toprak boğa figürininin bulunduğu yer Kuzey Mezopotamya olmuştur. Kültürlerin birbirleriyle olan etkileşimini inceleyebilmek için muhakkak Ilısu ve Kargamış baraj gölleri altında kalacak höyüklerin buluntularına da bakmak gerekecektir. Diyarbakır ili Bismil İlçesi'ndeki Kavuşan Höyük'ün MÖ 3. binyıl yerleşimine tarihleyebileceğimiz pişmiş toprak boğa figürini bulunmuştur (Kozbe vd., 2003, s.143), (Resim. 10). Bulunan figürin çok fazla yıprandığından üzerindeki bezeme hatlarıyla ilgili kesin yargılarda bulunmak olanaksızlık teşkil etse bile kısmi yerlerinde açılan oyma şeklindeki delikler bize Elazığ yöresinde ki Norşuntepe'de bulunmuş olan

boğa figürinine götürmektedir. Pişmiş toprak boğa figürini açık kahverengi kilden pişirilerek yapılmıştır. Yapılış tarzı olarak birbirlerine çok benzemektedirler. Üst kalça çıkıntısındaki kavis, boyundan ön bacağa doğru inen hattın direk ve düz verilmesi birbirleriyle olan benzerlikleri göstermektedir. Yine bu eserlerin üzerindeki oyma şeklindeki delikler benzerlik teşkil etmektedir. Ayrıca alın üzerindeki hatlar arası farklılık verilmeye çalışılırken, enseden burna inen kazıma bezeme ise göz arasında artı şekli yapılmaya çalışılırken üst yarısında kısmen ters üçgen yapısı yansıtılmıştır (Hauptmann, 1979, s.59 Levha, 33).

Her iki eserin aynı dönemlere tarihlendiğini de hesaba alırsak bu dönem içerisindeki boğa figürininin yayılış coğrafyasını çıkarabiliriz. Yine bu bağlamda bir bölge hattı çizmek gerekecekse bu bölge sınırları içerisine Kizzuwatna'yı da dâhil etmek gerekecektir. Mersin Yumuktepe'nin Seviye XI (*Level XI*) içerisinde bulunan pişmiş topraktan yapılma boğa figürini Norşuntepe ile Kavuşan'da bulunmuş olan boğa figürinine birebir benzemektedir. Bu boğa figürinin MÖ 2. binyıl içerisinde olması biraz kuşku yaratsa da benzerliklerinde ve detaylarda yatan incelik etkileşimin bir dayanağı olmalıdır. Bu eserin tarihi MÖ 2000 ile 1500 arasına yerleştirilmekteyse de buna kuşku ile bakmak gerekmektedir (Garstang, 1953, s.235, Fig. 150-3&Plate XVI), (Resim. 11a). Diyarbakır ili, Bismil ilçesindeki Giricano Höyük'ün MÖ 2. binyıl katlarına ait binaların yüzeye yakın molozları arasında bulunmuş olan kireç taşı işlemeli olan boğa figürinin yapılış tarzı tamamıyla Norşuntepe, Yumuktepe, Kavuşan Höyük içerisindeki figürinler ile benzerlik teşkil etmektedir (Schachner ve Schachner, 2003, s.451), (Resim. 11b).

Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu içlerinde bulunan bu pişmiş toprak boğa figürinlerinin benzer özelliğini yansıtan en güzel örneklerden birisi de Hititlerin en önemli yerleşim yerlerinden birisi olan Alacahöyük'tür (Çınaroğlu ve Genç, 2004, s.281), (Resim. 11c). Alaca Höyük'ün 2002 yılı kazılarında Eski Hitit kültür katı içerisinde değerlendirilen pişmiş toprak boğa figürini benzerlik açısından değerlendirildiğinde Güney Doğu Anadolu'da Giricano'ya; Doğu Akdeniz Bölgesinde ise Yumuk Tepe ile birebir benzerlik teşkil etmektedir. Giricano Höyük'te bulunan boğa figürini ile Alaca Höyük içerisinde bulunmuş olan pişmiş toprak boğa figürinleri arasında gerek boynuzların kulak üstündeki kavisli çıkıntısı gerek kalçaya doğru giden kavis islenişi gerekse üslup yapısıyla birebir uygunluk büyük benzerlikler teşkil etmektedir. Genel olarak Hitit yerleşimlerinin dışında kalan Anadolu yerleşmelerinde Hitit sanatında olduğu gibi bezeme ve boyama sanatı görülememektedir. Ancak Güney Doğu Anadolu bölgesinde MÖ 2. binyıl yerleşmelerinden Hirbemerdon Tepe'de bulunmuş olan pişmiş toprak boğa figürinin üzerinde kısmi olarak siyah boyamanın izleri

bulunmuştur. Eserin tahribattan dolayı tam olarak sanatsal analizleri yapılamazsa da üzerindeki boyama yapısı anlaşılmaktadır (Laneri, 2005, s.66), (Resim. 12a).

Yine bu sanat anlayışına hâkim bir şekilde üretim yapılmış olan MÖ 2. binyıl yerleşmesi de Kenan Tepe'dir. Ele geçen pişmiş toprak eser üzerinde Hirbemerdon Tepe'de bulunmuş olan pişmiş toprak hayvan figürininde olduğu gibi kahverengimsi grimsi astar üzerine siyaha çalan boyama işlemi uygulanmıştır. Ayrıca her iki eserde yapılışları gereği biçimsel olarak birbirlerine çok benzemektedirler (Parker,- Creekmore,- Moseman,- Sasaki, 2002, s.623), (Resim. 12b). Çünkü her iki heykelcik harekesiz olarak betimlenmişlerdir. Kuyruk yapıları arkaya doğru uzanırken, sırt omurgaları ise düz bir hat oluşturmuştur. Boyunlar vücut hatlarına göre kalın verilmiştir. Bu şekilde betimlenen bir diğer Hitit yerleşimi Külhöyük'tür. Eski Hitit dönemine ait tabakada bulunan pişmiş topraktan yapılan boğa figürini tasvir bakımından gerek vücuttaki uzanış yönü gerekse verilmeye çalışılan hatlar gereği Ilısu bölgesinde bulunmuş olan pişmiş toprak boğa figürinlerine birebir benzemektedir (Çetin, 1997, s.156), (Resim. 12c).

Pişmiş toprak boğa figürinin yoğunluğunun Anadolu içlerinde güçlenmesinde en büyük etki hiç kuşkusuz üretim yerleri olan atölyelerden kaynaklanmaktaydı. Anadolu'daki atölyelerde müşterinin arzusuna göre ve bütçesine göre eserler yapılırdı ve hazır olanlarla birlikte satılırdı. Bu atölyelerden en yoğun üretim sağlayan ve Anadolu'nun başka bölgelerine yapılan eserleri ticaret yolu ile yollanan Kaniş Karum Ib atölyesini örnek olarak gösterebiliriz (Özgüç, 1986, s.37). Bununla birlikte pişmiş toprak eserlerin üretildiği ve ticaretinin yapıldığı bir başka tarihi yerimiz olarak Alacahöyük'ün Hititlileriydi. Hititlerin iki evreli atölyesi içerinde Kaniş Karum merkezinde üretilen bütün yapıların benzerlerini bulmak mümkündür. Maden malzemesi (Tunç eserler), yumurta şeklinde pota, iyi astarlanmış çanak çömlek, tunç iğneler ve pişmiş toprak boğa figürinleri… Bulunan bu pişmiş toprak boğa figürinleri atölyelerde bol sayıda üretildiklerini ve ihracatının bu merkezi yerlerden yapıldığını göstermektedir (Çınaroğlu ve Genç, 2005, s.265).

Hatay'ın Dörtyol İlçesi'nde bulunan Kinet Höyük MÖ 2. binyıl pişmiş toprak figürinlerinin karakteristik özelliklerinin yayılışını gözler önüne serecek en güzel örneklerden biridir. İnsitu olarak bulunmuş pişmiş toprak boğa figürininde ayrıntılar boyama hatlarla verilmeye çalışılmıştır. Bu eserde dikkati çeken en güzel bezeme alındaki üçgen bezemedir. Bu bezeme geleneği MÖ 2. binyıl Hitit boğa figürinlerinde yoğun olarak kullanılmıştır. Ayrıca eserde yuların işlenmesi ve burun hatlarının ve göz hatlarının da boyama yoluyla verilmeye çalışıldığını görüyoruz. Bu tür bezeme özelliği kazıma yoluyla ve yine bezeme yolu ile

Anadolu içerisinde bolca karşılaştığımız bir uygulamadır (Gates, 2007, s.691), (Resim. 12c). Bildiğimiz gibi bu bölgede Kenan Tepe, Hirbemerdon Tepe, Şaraga Höyük, Giricano Höyük, Salat Cami Höyük, Kavuşan Höyük ve Gire Virike Höyük (Resim. 12d) içerisinde bu tarzda yapılmış boyalı pişmiş toprak boğa figürinleri ile karşılaşılmıştır. Fırat üzerindeki Norşun Tepe ve Değirmen Tepe'de buna dâhil olmak üzere eser bu özelliği ile geniş bir kültür ağının yansıtılmış olan bir örneği olarak karşımızda durmaktadır.

SONUÇ

Paleolitik Çağdan itibaren insanoğlu tarafından üretilmeye başlanan figürinler Neolitik Çağla birlikte uzak coğrafyalarda ortak zevklerin üretimi olarak kendini göstermeye başlamıştır. Kültürel etkileşimi ve göç hareketliliğini Anadolu temelli ele aldığımızda uzak bölgeler arası iletişim Geç Neolitik-Erken Kalkolitik Çağla birlikte başlamış olabilir. Halaf kültür halklarının tombul, iri yapılı kadın figürinleri, Ubaid kültürüyle birlikte ince zayıf yapılı bir forma bürünür. Benzer şekilde Geç Neolitik'ten Erken Kalkolitik sonuna kadar Anadolu, Mezopotamya coğrafyalarında üretilen boğa figürinlerin benzerleri de Orta Kalkolitik Çağın Anav Kültür insanları tarafından üretilmiştir. Söz konusu gelişim sürecinin Anadolu, Mezopotamya ve hemen sonrasında İran, Türkmenistan coğrafyalarına yaşanmış olmasını ticarete bağlı kültür ekonomisine ve göç hareketliliğine bağlamak mümkün (Kocaispir ve Parlıtı, 2020, s.422, 431, Tablo. 4). Sonraki binyıl olan Geç Kalkolitik ve Tunç Çağı boyunca Anadolu'da ortak zevklerin unsuru benzer figürinler üretilmeye devam etmiştir. Anadolu içerisinde; gerek Güneydoğu Anadolu bölgesinde Mitanni kültürü içerisinde gerek İç Anadolu Bölgesi'nde Hitit kültürü içerisinde gerekse Doğu Anadolu Bölgesi içerisinde Hitit kültürünün ve Mitanni kültürünün etkisiyle pişmiş topraktan yapılmış boğa figürinleri ile karşılaşmak mümkündür. Bu yansımalar ile birlikte konumuza birtakım örnekler vererek ve farklı tür yapılar üzerinde de boğa kültünün etkisi olduğunu belirterek bir sonuca varmanın daha doğru olacağı kanısındayım. Mitanni kültürünün yansıması olan Hurri kenti Kizzuwatna'da, Yumuktepe (Garstang, 1953, s.235, Fig. 150-3) ve Gözlükule'de (Goldman, 1956, s.452, Fig. 14), (Resim. 13a) benzer nitelikte boğa figürinlerine rastlanmıştır.

Fırat Bölgesi ile Kizzuwatna sınırları içerisinde benzer niteliklere sahip pişmiş toprak boğa figürinleri bulunmuştur (Esin, 1982, s.82-83). Yine Tarsus-Gözlükule'de bulunmuş olan pişmiş topraktan yapılmış boğa figürinin genel karakter yapısına Anadolu'da sıkça rastlanmaktadır. MÖ 2. binyıl içerinde verilmeye çalışılan alın üçgeni bu eserde kazıma yolu ile yakalanmaya çalışılırken tek fark olarak ters üçgen şeklinde yapılmaya çalışılması da dikkat

çekicidir (Goldman, 1956, s.452, Figür, 14). Burun yapısının inceliğini Yumuk Tepe içerisinde ve İnandık Tepe'deki pişmiş toprak boğa figürinlerinde de görmek mümkündür. Yine bu yüz ifadesine Troia'nın 1. bin katına ait pişmiş toprak figürininde de rastlanmaktadır. Gözlükule Höyük'ün MÖ 1. binyıl katları içerisinde bulunmuş olan pişmiş topraktan boğa başının bezeme hatları da Troia'da bulunmuş olan pişmiş toprak boğa figürinin hat ayrıntılarıyla benzer özelliklere sahiptir (Goldman, 1963, s.157, Fig. 43A).

Ayrıca Kizzuwatna sınırları içerinde İmamkulu Hitit kaya kabartmasında ve Hanyeri kaya kabartmasında MÖ 2. binyıl içerisinde değerlendireceğimiz Fırtına Tanrısı betimlenmiştir. Burada dikkat edeceğimiz nokta ise Fırtına Tanrısı kendisine güç veren boğası ile betimlenmiş olduğudur (Girginer ve Ünal, 2007, s.83). Bu kült tasvirinin Kizzuwatna'ya bu kadar yakından geçiyor olması bu kültün Kizzuwatna'nın ovalık bölgesi içerisinde de tapınılmasını sağlamış olduğunu düşündürmektedir. Adana'da Çine köyünde bulunmuş kalker taşından yapılmış boğa anıtının bir benzerini Şanlıurfa- Viranşehir karayolunun 39. km. sindeki Mehmedihan köyünde bulmak mümkündür. Burada çift boğanın yansıması tıpkı Adana müzesindeki boğa heykelinin yapısına benzemektedir. Asıl Fırtına Tanrısının yansımasını Şanlıurfa merkezli Gölpınar'da bulmak mümkündür. Burada Fırtına tanrısı siteli bulunmuştur. Fırtına Tanrısı kutsal boğası üzerinde betimlenmiştir. Diğer sitelde ise Fırtına Tanrısı geyik üzerinde betimlenmiştir (Kulakoğlu, 2000, s.23-24).

Fırtına Tanrısının yansıması daha çok pişmiş toprak figürinler ile verilmeye çalışılmıştır. Ancak bu kültü, sunu sunma gibi işlemlerde rithonlar tamamlardı. Pişmiş topraktan yapılan rithonlar Anadolu'nun birçok yerinde bulunmuştur. Ancak en güzel örneğini Sivas Altınyayla İlçesi'nde Sarissa olarak verebiliriz. Bu ikiz boğa ritonunun bulunduğu alan büyük bir tapınak hizmeti görülen bir yerdi. MÖ 1285 tarihinde Mısırlılarla Hititler arasında yapılmış olan Kadeş Savaşı'nın ardından, dünyanın ilk antlaşmasında Sarissa'nın adının geçmesi ve Fırtına Tanrısının şahitliğinden söz ediliyor olması bu yerdeki dini gücün etkisini de gözler önüne serecek bir özellik sunmaktadır.

Sarissa'nın hemen doğusundaki Tepecik Höyük'te de bir riton parçası bulunmuştur. Bu riton işleniş gereği Ümit Serdaroğlu'nun da belirttiği gibi batı menşei özellikleri bünyesinde aksettirmektedir. Fakat pişmiş topraktan yapılan bu figürin gerek gri rengi, gerekse hamurunun karakteri yönünden bulunduğu tabakanın çanak-çömlek yapısına uygunluk sergilemektedir (Serdaroğlu, 1970, s.32-33).

MÖ 2. binyıldan sonra Hitit devleti hâkimiyetini kaybeder ve bu güç boşluğu kültürünün diğer uygarlıklara göç yolu ve ani ticaret etkisiyle daha çabuk

yayılmasına sebep olur. Dinsel etki inancı Anadolu içerisinde sıvı sunma dışında yiyecek sunma geleneğinde de yansıtılmaya çalışılmıştır. Gre Virike Höyük içerisinde tamda bu duruma uygun bir tören kabı bulunmuştur. Boğa kültüyle ilişkilendirilen üç boğa ayaklı bu kap türüne Assur dönemi içerisinde ve MÖ 2. binyılda Anadolu'da rastlanmaktadır (Ökse, 2005, s.13). Bu höyüklerin benzer yapılı pişmiş toprak eserleri özellikle Kizzuwatna ve Ilısu- Kargamış çevresiyle bire bir uyum sağlayan Değirmentepe'yi verebiliriz. Bu höyük içerisinde bulunmuş olan pişmiş toprak figürin yapısı gereği Anadolu'nun birçok yerinde bulunmuş diğer figürinler ile benzerlik göstermektedir (Duru, 1979, s.51, Fig. 1a), (Resim. 13b).

Diğer bir yerleşim yeri ise ince işçiliği ve özeni ile Çadır Höyük'tür. Çadır Höyük'ün Orta Tunç katların içerisinde bulunmuş olan figürin küçük boyutlarda işlenmiş boyalı bir parçadır. Hatlar kazıma ile verilmeye çalışılmıştır. Eski Hitit eseri olan bu figürinin bir benzerini Alacahöyük kazıları içerisinde de bulunmuştur. Ayrıca Kaniş Karum'un Ib atölyelerinin yapım tekniği ile de uyuşmaktadır (Resim. 13c). Çadır Höyük içerisindeki renkli yapının benzerini Doğu Akdeniz üzerinde Gözlükule içerisinde de görmek mümkündür (Resim. 13d). Yine bu bağlamda örneklerden birine Kaniş Karum Atölyeleri yapım tekniği ile birlikte Mezopotamya etkisi hissedilen Maşat Höyük de verilmelidir (Resim. 13e, Resim. 14a-b). Maşat Höyük içerisinde bulunmuş pişmiş toprak boğa başının parçası Mezopotamya boğa figürinlerinin yapım tekniği ve işçiliği ile muazzam derecede benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu höyük içerisinde çeşitli boyutlarda ve kalitede boğa figürinleri ve parçalarının da bulunması bu höyük içerisindeki boğa kültünün önem derecesini gösterecek bir bütün zincirini oluşturmaktadır. Maşat Höyük içerisinde parça halinde bulunan boğa figürinin bir benzeri Boğazköy- Hattuša'da da bulunmuştur (Resim. 15).

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akurgal, E. (1995). *Hatti ve Hitit Uygarlıkları*. Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınevi.

Alkım, U. B., Bilgi, Ö. & Alkım, H. (1988). *İkiztepe I, Birinci ve İkinci Dönem Kazıları (1974-1975)*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Arık, R. O. (1937). *Alacahöyük Hafriyatı 1935*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Baines, J. & Malek, J. (1986). *Eski Mısır, İletişim Atlaslı Büyük Uygarlıklar Ansiklopedisi, Cilt. 2*. İletişim Yayınevi.

Belli, O. (2000). Van Bölgesi'nde Boyalı Mağara Resimlerinin Keşfi. O. Belli (Ed.), *Türkiye Arkeolojisi ve İstanbul Üniversitesi* içinde, (s.291-297). İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü.

Belli, O. (2006). 2004 Yılı Aşağı ve Yukarı Anzaf Urartu Kaleleri Kazısı. *27. Kazı Sonuçları toplantısı (30 Mayıs- 3 Haziran 2005)* içinde, (ss.151-164). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Bilgi, Ö. (2006). İkiztepe kazısı 2004 dönemi çalışmaları. *27. Kazı sonuçları Toplantısı (30 Mayıs- 3 Haziran 2005)* içinde, (ss.29-36). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Çetin, N. (1997). Külhöyük kazıları. *1996 Yılı Anadolu Medeniyetleri Müzesi Konferansları* içinde, (ss.155-174). Anadolu Medeniyetleri Müzesi Yayınevi.

Çınaroğlu, A. & Genç, E. (2004). Alaca Höyük ve Alaca Höyük Hitit barajı kazıları, 2002. *25. Kazı Sonuçları Toplantısı (26-31 Mayıs 2003)* içinde, (ss.273-288). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Çınaroğlu, A. & Genç, E. (2005). 2003 yılı Alaca Höyük ve Alaca Höyük Hitit barajı kazıları. *26. Kazı Sonuçları Toplantısı (24-28 Mayıs 2003)* içinde, (ss.265-276). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Darga, A.M. (1978). Hitit Devletinin ana hatları. *Arkeoloji ve Sanat Dergisi*, 1, 6-10.

Darga, A.M. (1992). *Hitit Sanatı*. Akbank Kültür ve Sanat Kitapları Yayınevi.

Duru, R. (1979). *Keban Projesi Değirmen Tepe Kazısı 1973*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Esin, U. (1982). Tepecik kazısı 1974. *Keban Projesi 1974-1975 Çalışmaları* içinde, (ss.71-93). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Keban Projesi Yayınevi.

Garstang, J. (1953). *Prehistoric Mersin Yumuk Tepe in Southern Turkey*. Oxford University Press.

Gates. M. H. (2007). 2005 Season At Kinet Höyük (Yeşil- Dörtyol, Hatay). *28. Kazı Sonuçları Toplantısı (29 Mayıs- 2 Haziran 2006)* içinde, (ss. 685-700). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Girginer, K.S. & Ünal, A. (2007). *Kilikya- Çukurova İlk Çağlardan Osmanlılar Dönemine Kadar Kilikya'da Tarihi Coğrafya, Tarih ve Arkeoloji*. Homer Kitabevi ve Yayıncılık Yayınevi.

Goldman, H. (1956). *Excavations At Gözlü Kule, Tarsus, Volume II. Plates, From The Neolithic Through The Bronze Age*. Princeton University Press.

Goldman, H. (1963). *Excavations At Gözlü Kule, Tarsus, Volume III. Plates, The Iron* Age. Princeton University Press.

Gonnet, H. (1998). Remarques sur le monument de Beşkardeş, á la lumiere d'une nouvelle interpretation de Fraktin. *III. Uluslararası Hititoloji Kongresi Bildirileri* içinde, (ss.247-260). Müze Eserleri Turistik Yayınevi.

Gonnet, H. (2001). Camızlı Mağra: Tanınmayan bir kutsal alan. *Arkeoloji ve Sanat Dergisi*, 100, 16-18.

Hauptmann, H. (1970). Norşun Tepe 1968 kazıları ön raporu. *1968 Yaz Çalışmaları* içinde, (ss.103-130). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Keban Projesi Yayınevi.

Hauptmann, H. (1979). Norşun Tepe kazıları, 1973. *1973 Çalışmaları (Seri: 1-No.6)* içinde, (ss.43-78). ODTÜ Keban Projesi Yayınevi.

Karasu, C. (1997). Hititlerde neden bin tanrı vardı? *1996 Yılı Anadolu Medeniyetleri Müzesi Konferansları* içinde, (ss.175-190). Anadolu Medeniyetleri Müzesi.

Kocaispir, A. & Parlıtı, U. (2020). Kuzey Mezopotamya'dan Orta Asya'ya uzanan çok bileşenli kültürün izleri: Halaf kültürü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 69, 411-440.

Korfmann, M. (2004). 2002 yılı Troia kazı sonuçları. *25. Kazı Sonuçları Toplantısı (26-31 Mayıs 2003)* içinde, (ss.77-86). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Koşay, H. Z. (1951). *Alacahöyük Kazısı 1937-1939*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Koşay, H. Z. (1973). *Alaca Höyük Kazısı 1963-1967 Çalışmaları ve Keşiflere Ait İlk Rapor*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kozbe, G., Köroğlu, K. & Sağlamtimur, H. (2003). Kavuşan Höyük 2001 Yılı Kazısı. *24. Kazı sonuçları Toplantısı (27-31 Mayıs 2002)* içinde, (ss.139-150). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Kulakoğlu, F. (1999). Şanlıurfa'da keşfedilen Geç Hitit dönemi heykeltıraşlık eserleri. *İdol Arkeoloji ve Arkeologlar Derneği Dergisi*, 3-4, 23-27.

Laneri, N. (2005). Hirbemerdon tepe 2003: A preliminary report. *26. Kazı Sonuçları Toplantısı (24-28 Mayıs 2004)* içinde, (ss.63-72). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Miyake, Y. (2006). 2004 yılı Diyarbakır İli, Salat Camii yanı kazısı. *27. Kazı Sonuçları Toplantısı (30 Mayıs- 3 Haziran 2005)* içinde, (ss.117-130). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Osten. V. (1937). *The Alishar Hüyük Seasons of 1930-1932.* (Part *II*, Oriental Institute Publications 29). The University of Chicago Press.

Ökse, T. (2005). Gre Virike Fırat kıyısında 5000 yıllık bir kült merkezi. *Arkeoloji ve Sanat Yayınları Dergisi*, 119, 11-24.

Özgüç, T. & Akok, M. (1958). *Horoztepe: Eski Tunç Devri Mezarlığı ve İskân Yeri*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Özgüç, T. & Özgüç, N. (1953). *Türk Tarih Kurumu Tarafından Yapılan Kültepe Kazısı Raporu 1949*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Özgüç, T. (1978). *Maşat Höyük Kazıları ve Çevresindeki Araştırmalar*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Özgüç, T. (1986). *Kültepe-Kaniş II, Eski Yakındoğu'nun Ticaret Merkezinde Yeni Araştırmalar*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Özgüç, T. (1988). *İnandıktepe, Eski Hitit Çağında Önemli Bir Kült Merkezi*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Öztan, A., Özkan, S., Erek, M. C. & Faydalı, E. (2006). 2004 Yılı Köşk Höyük Kazıları. *27. Kazı Sonuçları Toplantısı* (*30 Mayıs- 3 Haziran 2005)* içinde, (ss.379-392). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Özyiğit, Ö. (2007). 2005 yılı Phokaia kazı çalışmaları. *28. Kazı Sonuçları Toplantısı (29 Mayıs- 2 Haziran 2006)* içinde, (ss.341-354). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Paley, S. M. (2007). The excavations at Çadır Höyük. *28. Kazı Sonuçları Toplantısı (29 Mayıs- 2 Haziran 2006)* içinde, (ss.519-538). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Parker, J. B., Creekmore, A., Moseman, E. & Sasaki, R. (2002). Yukarı Dicle arkeolojik araştırma projesi (UTARP) Kenan Tepe 2000 yılı çalışmaları raporu. *Ilısu ve Kargamış Baraj Gölleri Altında Kalacak Arkeolojik ve Kültür Varlıklarını Kurtarma Projesi 2000 Yılı Çalışmaları* içinde, (ss.613-644). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınevi.

Parlıtı, U. (2023). Tepeköy Höyük'te ele geçen tunç çağına ait bir grup pişmiş toprak, taş figürin ve idoller. S. Erdoğan, Y. Çiftçi, M. Erçek (Edt.), *Tepeköy Höyük I: Erken Tunç Çağı* içinde, (s.169-188) Bilgin Kültür Sanat Yayınevi.

Roaf, M. (1990). *Cultural Atlas of Mezopotamia and The Ancient Near Fast*. Oxford Limited, Facts on File Press.

Schachner, A. & Schachner, Ş. (2003). 2000-2001 Yılı Giricano Kazıları. *24. Kazı Sonuçları Toplantısı (27-31 Mayıs 2002)* içinde, (ss.447-460). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Serdaroğlu, Ü. (1970). 1968 Ağın ve Kalaycık kazıları ön raporu. *1968 Yaz Çalışmaları (Seri. I- Yayın: I)* içinde, (ss.26-52). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Keban Projesi Yayınevi.

Sertok, K. & Kulakoğlu, F. (2002). Şaraga Höyük 2000. *Ilısu ve Kargamış Baraj Gölleri Altında Kalacak Arkeolojik ve Kültür Varlıklarını Kurtarma Projesi 2000 Yılı Çalışmaları* içinde, (ss.341-382). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınevi.

Süel, A. (1998). Ortaköy-Shapiniva: A Hittite Center. *Tüba-Ar Türkiye Bilimler Akademisi Arkeoloji Dergisi*, 1, 37-61.

Toker, A. (2002). Hitit Kültürü'nün başlangıcı: Karum dönemi eserleri, sergideki eserler. W, Jacob (Edt.), *Hititler ve Hitit İmparatoluğu:1000 Tanrılı Halk Sergi Kataloğu* içinde (s. 532-571), *Kunst-und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deu.*

Tuna, N. (2004). Datça/ Emecik/ Sarı Liman Mevkii arkaik tapınak 2002 yılı çalışmaları. *25. Kazı Sonuçları Toplantısı (26-31 Mayıs 2003),* içinde (ss.41-48). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınevi.

Ünal, A. (1999) *Hittiler- Etiler ve Anadolu Uygarlıkları*. Etibank Yayınevi.

Yiğit, T. (2002). Eski Hitit döneminde ve sonrasında bazı anadolu kentlerinde yerleşimin kesilmesi üzerine. *Argos Gemicileri*, 7, 41-44.

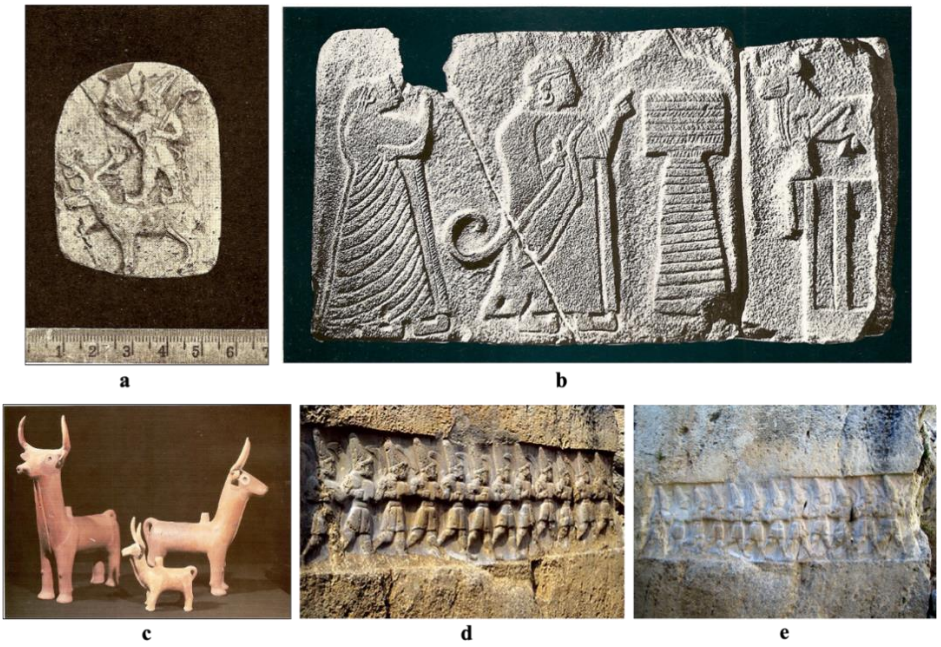
Yücel, Ç. (2018a). Tarih öncesi insan biçimli figürinler hakkında genel bir değerlendirme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10/21, 228-239.

Yücel, Ç. (2018b). Diyarbakır müzesi'nden bir grup Pers süvari figürini. *Researcher: Social Science Studies*, 6/2, 42-56.

Yücel, Ç. (2021). Güneydoğu Anadolu bölgesi geç neolitik ve erken tunç Çağı'na ait bir grup figürin ve idol. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 398-433.

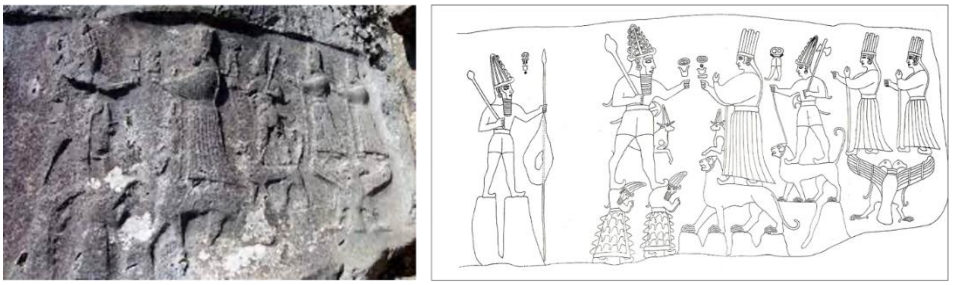
Yücel, Ç. & Parlıtı, U. (2021). Güneydoğu Anadolu bölgesi erken tunç çağı II-III dönemlerine ait figürin ve idollerde saç stilleri, süslemeleri. İ. Akkaş ve M. Karakoç (Edt.), *Prof. Dr. Jak Yakar'ın Danışmanlığı'nda Anadolu'da Etnoarkeoloji Araştırmaları (Prehistorik Dönemlerden Günümüze Kadar* içinde, (s.167-196), Doruk Yayınevi.

LEVHALAR



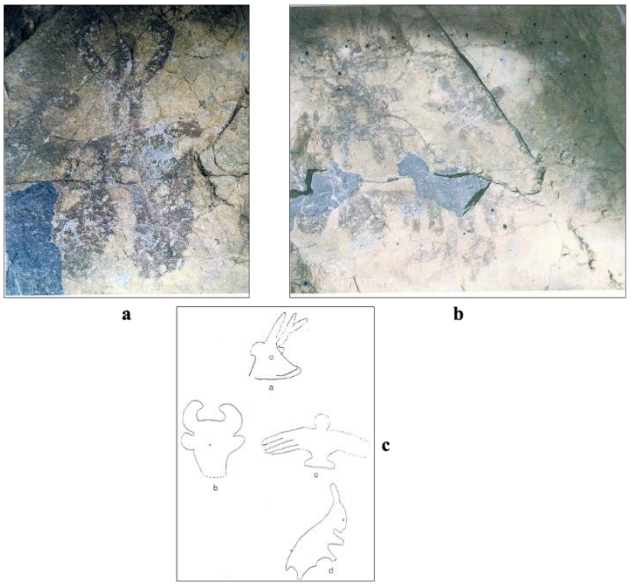
Resim. 1: a. *Alaca Höyük-Yeni Köy*; **b.** *Alacahöyük*; **c.** *İnandık Tepe*; **d-e.** *Yazılıkaya*[3].

[3] Görsellerin alındığı kaynaklar metin içinde atıf yapılan kaynaklar olduğundan burada tekrar verilmemiştir.



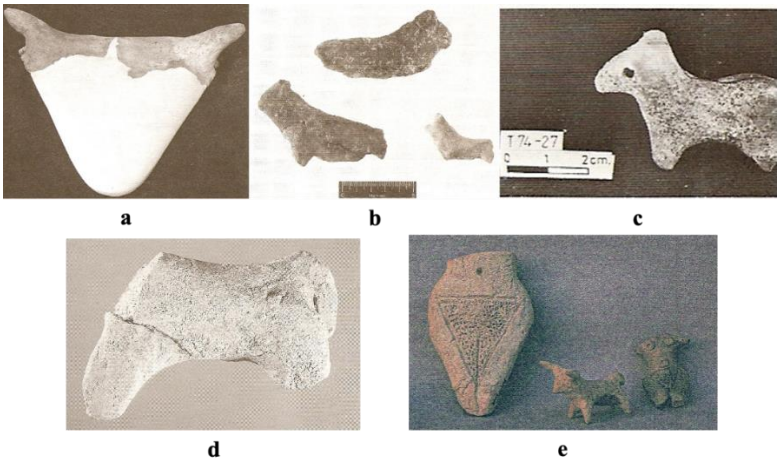
a b

Resim. 2: a-b. *Yazılıkaya Tapınağı***,** Tapınağın ana sahnesi üzerinde boğanın gücü boynuz olarak tanrılara yansıtılmıştır.

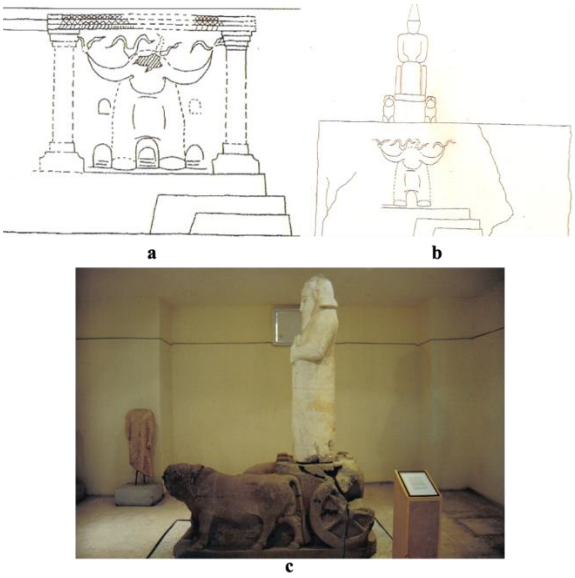


a b c

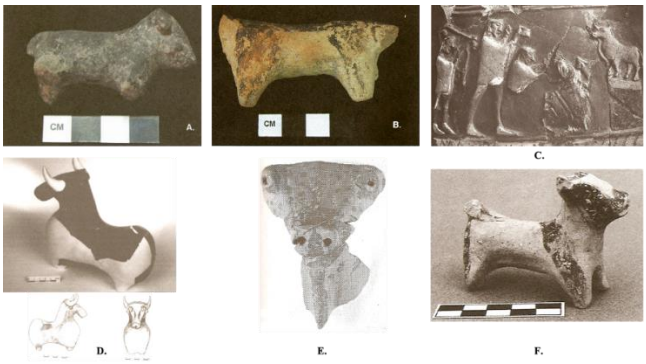
Resim. 3: a-b. *Van- Boyalı Mağara***,** Boğa üzerinde ana tanrıça; **c.** *Camızlı Mağara*, Neolitik dönem içerisinde ki diğer mağara.



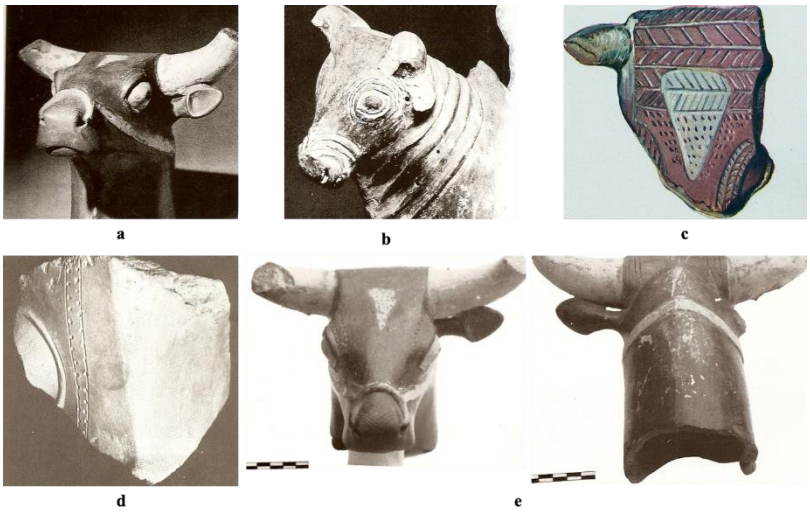
Resim. 4: a. *İkiztepe Höyük*; **b.** *Salat Camii Höyük*; **c.** *Tepecik Höyük*; **d.** *Külhöyük*; **e.** *Şaraga Höyük.*



Resim. 5: a-b. *Beşkardeş Anıtı*; **c.** *Çine Heykeli*.



Resim. 6: a-b. *Kenan Tepe*; **c.** *Hitit Seramiği*, Birebir benzeri Alacahöyük kabartmalarının sahnelerinde verilmiştir; **d.** *Urartu Kültürü*; **e.** *Troia Aşağı Şehir*; **f.** *Sarı Liman Arkaik Tapınağı*.



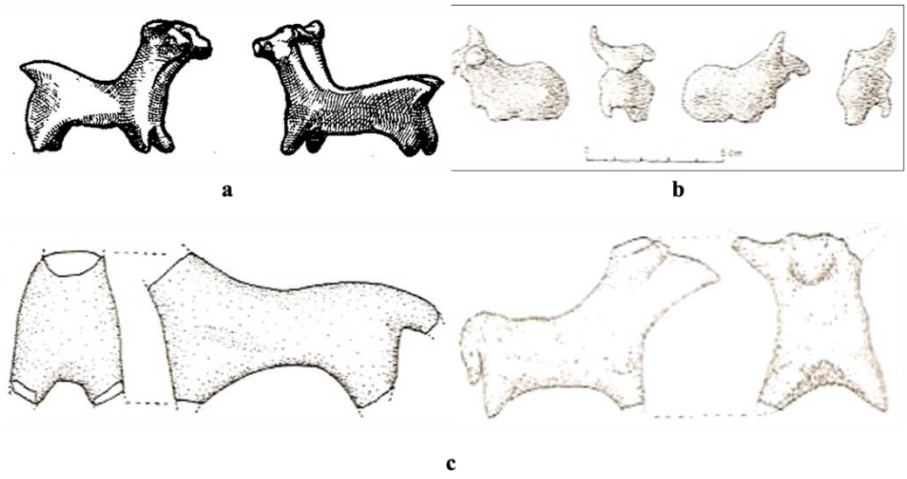
Resim. 7: a. *Tokat boğa*; **b.** *Berlin Staatliche Musee*; **c.** *Alacahöyük 1937*; **d.** *Maşat Höyük*; **e.** *Boğazköy*.

a b

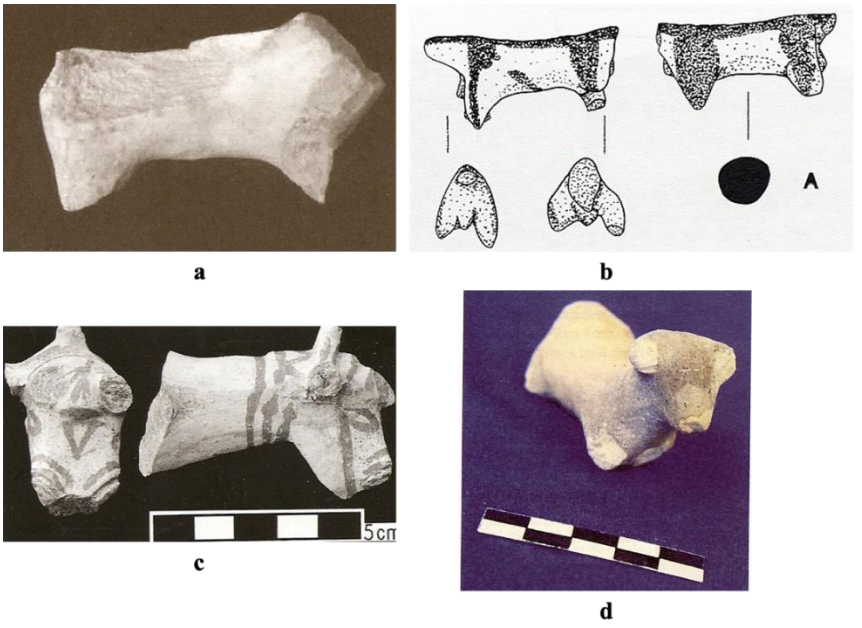
Resim. 8: a-b. *Boğazköy-Hattuša*, Hurri ve Šeri boğalarının yansıması verilmiştir.

Resim. 9: *Kültepe- Kaniş II*, bulunan pişmiş toprak figürinleri bezeksel olarak zengin bir üslup kültürünün yansımasını sergiler.

Resim. 10: *Kavuşan Höyük*, MÖ 2. binyıl katlarının hemen altında bulunmuş olan pişmiş toprak boğa figürini.

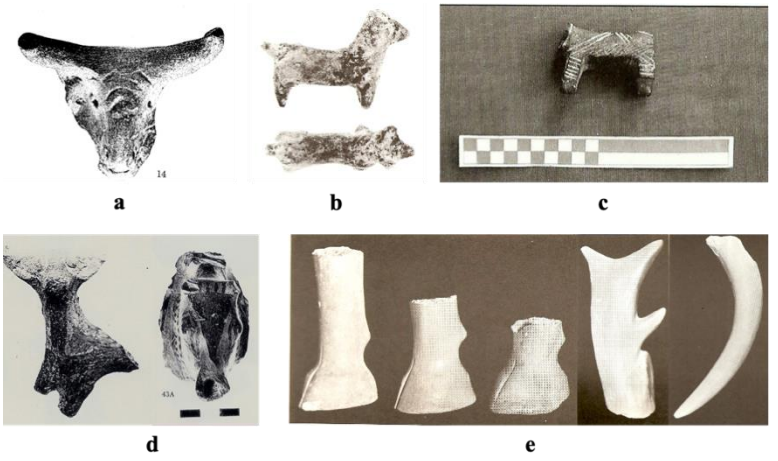


Resim. 11: a. *Giricano Höyük*; **b.** *Alacahöyük*; **c.** *Yumuktepe Höyük*.



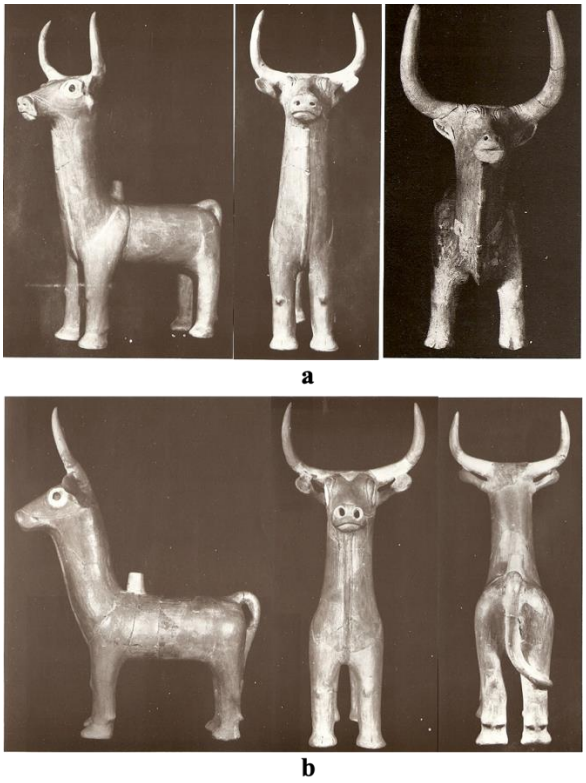
a b c d

Resim. 12: a. *Hirbemerdon Tepe*; **b.** *Kenan Tepe*; **c.** *Kinet Höyük*; **d.** *Gre Virike*.

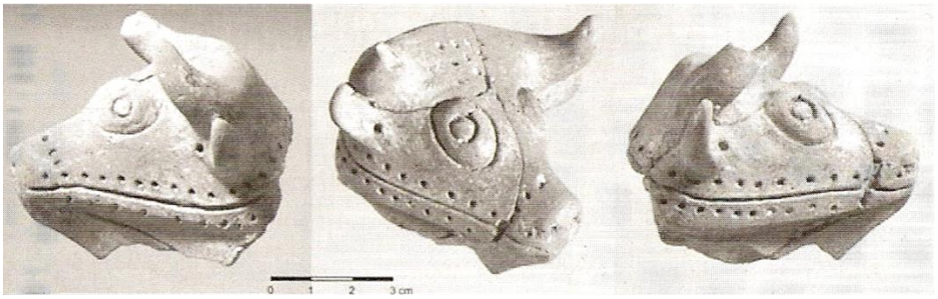


a b c d e

Resim. 13: a. *Gözlükule*; **b.** *Değirmentepe*; **c.** *Külhöyük*; **d.** *Gözlü Kule*; **e.** *Maşat Höyük*.



Resim. 14: *Kaniş Karum*'da ele geçen bu örnekler yerel atölye üretimleridir.



Resim. 15: *Boğazköy- Hattuša*, Pişmiş toprak boğa üzerindeki hatlar noktalama tekniği diyeceğimiz delme yöntemiyle verilmeye çalışılmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

Figurines that embody three-dimensional forms reflect the incarnations of gods and goddesses. While figurines are quite intriguing, they have been relatively underexplored in archaeology. The earliest examples of figurines, which have roots as ancient as human history itself, are replete with obscurities and mysteries. During the Paleolithic period, figurines were crafted by shaping horns and bones using the blade method. In the Neolithic Age, they were fashioned by hand from raw materials such as terracotta, stone, ivory, and wood. Moving into the Early Bronze Age, figurines began to be made using mold production techniques in addition to handmade ones. The advancement of the mold technique in the 2nd Millennium BC marked the initiation of mass production of terracotta figurines. During the same time period, the technique of imprinting on clay pastes also emerged and became widely utilized. The mold technique, extensively employed in regions like Mesopotamia and Syria in the 1st Millennium BC, proliferated across the entire Mediterranean through the maritime trade networks established by the Phoenicians.

We observe that this interaction persists through the manifestation of semantic reflections, either in parallel or during vastly different periods over time. However, it would be incorrect to assert that the art of depiction was entirely perfected within Hittite culture during the 2nd Millennium BC. Within this same time frame, the depiction of the bull gained prominence within religious practices. This bull-centric cult, portrayed through figurines, likely held significance not only within the Hittite pantheon but also in various regions across Anatolia. The ongoing interaction within the Anatolian-Mesopotamian corridor during the 2nd Millennium BC facilitated the dissemination of Mesopotamia's potent 'Cultural Fauna' throughout Anatolia. The presence of terracotta bull figurines discovered in excavations across Southeastern Anatolia and the Eastern Mediterranean attests to the cultural exchange between Anatolia and Mesopotamia during this period. When examining the bull cult within Hittite culture, it becomes evident that its influence was particularly pronounced in comparison to other regions. However, it would be a mistake to perceive Anatolia's influence solely as an extension of Mesopotamia's impact. The cultures of Egypt and Northern Syria, which undeniably left their mark on Mesopotamia, also collectively influenced Anatolian culture. Consequently, the influx of significant bull cult centers from Mesopotamia into Anatolia at the outset of the 2nd Millennium BC must have been impactful. Throughout this process of interaction, it is plausible to anticipate that the powerful Storm God of Mesopotamia rapidly gained prominence within Anatolia. This exchange of

religious and cultural ideals, originating within Mesopotamia and extending into Anatolia, would have also carried other cultural elements along its path. In light of this notion, archaeological evidence confirms the transfer of certain religious and cultural traits from Mitanni and Hurrian Kizzuwatna into Anatolia. For instance, the crude terracotta bull figurines and seals unearthed at Norşuntepe, one of the Altınova mounds along the Elazığ-Zenteriç road, dating back to the 2nd Millennium BC, exhibit striking resemblances to discoveries made in Tarsus Gözlükule in Northern Syria and the Cilicia region. Similar artifacts are also present in the Mitanni culture of Southeastern Anatolia.

The Storm God of Mesopotamia was held in such high esteem in Anatolia that an entire city devoted to his cult was constructed. Even formal ceremonies were conducted in his honor at Inandiktepe. During these official rituals, gods, kings, and the people alike were united in celebration before the Storm God. Within altars or temple precincts, supplications or expressions of gratitude were offered before the image of a double bull or simply a bull symbolizing the cult. In essence, these ceremonies elevated the 'Storm God of the Sky' to a terrestrial symbol in the form of the bull. This dynamic interaction, along with the accompanying mythological narratives, continues to find relevance in contemporary societies. These myths, transmitted across generations and imparted to successive ones, persist in their essence, occasionally with nuanced interpretations. However, the core narratives remain timeless. This article discusses bull figurines dating back to the 2nd Millennium BC, unearthed during Anatolian excavations. Following an exploration of the technical attributes of these figurines, a brief examination of their origins is presented. Additionally, it provides the reader with insights into the cultural exchange between Anatolia, Mesopotamia, and other regions through the spatial distribution of 2nd Millennium BC bull figurines across Anatolia.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 677-699
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.75390
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.02.2024 Submitted date
Kabul tarihi 12.04.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kurtulgan, K. (2024). Meram İlçesi Sahip Ata Mahallesindeki Rum Emval-i Metrukesi (Konya 1924). *Journal of History School*, 69, 677-699.

MERAM İLÇESİ SAHİP ATA MAHALLESİNDEKİ RUM EMVAL-İ METRUKESİ (KONYA 1924)

Kürşat KURTULGAN*

Öz

Konya şehri, tarihi geçmişi çok eski tarihlere dayanmakta olan önemli bir yerleşim merkezidir. Bulunduğu coğrafi konum ve sahip olduğu ekonomik zenginlikler şehrin değerine değer katmaktadır. Bu bağlamda nüfus değişimlerinin çok sık yaşandığı bir şehir olarak da konumlandırılabilir. Bu değişimler geçmiş dönemlerde kitlesel olmayan sayılarda ve çok uzun zaman aralığında gerçekleştirilirken, imzalanan Lozan Barış Antlaşması sonrası mübadele ile düzenli göçler gerçekleştirilmiştir. Mübadele öncesi ve sonrası oldukça fazla nüfusun göç ederek gittiğini ve çok kısa bir zaman aralığında bu göçlerin gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Göç esnasında daha çok ticaret ile zenginleşmiş olan gayrimüslimler yanlarında değerli eşyalarını götürebilmişlerdir. Fakat taşınmaz mallarını ise götürme imkânları olmadığı için geride bırakmak zorunda kalmışlardır. Mübadele antlaşması çerçevesinde tasfiye çalışmaları yapılırken geride bırakılan emval-i metrukelerin tespiti yapılmış ve kayıtlar defterlere işlenmiştir. Araştırmamız bu çerçevede Konya merkezde bulunan emval-i metrukelerin kaydedildiği defter etrafında şekillenmiştir. Emval-i metrukelerin, bulundukları mahalleler, hane numaraları ve özelliklerinin en ince ayrıntısına kadar kayıt altına alındıkları gözlenmiştir. Ayrıca metin inşa edilirken defter çerçevesinde oluşturulan excel dosyalarına göre veriler işlenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sahip Ata Mahallesi, Gazialemşah Mahallesi, Selimiye Mahallesi, Hane, Rum, İskân, Muhacir.

* Doç. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi, kursatkurtulgan@hotmail.com, Orcid Id:0000-0001-6608-5973.

Greek Emval-ı Metruke (Abandoned Proporties) in Sahıp Ata Neighborhood of Meram District (Konya 1924)

Abstract

Konya city is an important settlement center whose historical past dates back to ancient times. Its geographical location and economic richness add value to the value of the city. In this context, it can also be positioned as a city where population changes are very frequent. While these changes were carried out in non-massive numbers and in very long periods in the past, regular migrations were carried out with the exchange after the Lausanne Peace Treaty. We see that before and after the exchange, a large number of people migrated and left and that these migrations were carried out in a very short period of time. During the migration, non-Muslims, who were mostly enriched by trade, were able to take their valuables with them. However, they had to leave their immovable properties behind as they could not take them with them. While liquidation activities were carried out within the framework of the exchange treaty, the property left behind was identified and the records were entered in the books. In this context, our research is shaped around the notebook in which abandoned properties in the center of Konya are recorded. It has been observed that the neighborhoods, house numbers and characteristics of abandoned properties are recorded down to the smallest detail. In addition, while the text was being constructed, data was processed and evaluations were made according to the Excel files created within the framework of the notebook.

Keywords: Sahip Ata Neighbourhood, Gazialemsah Neighbourhood, Selimiye Neighbourhood, Household, Greek, Housing, Muhajir.

GİRİŞ

Konya, bilinen tarihi boyunca dünyanın en önemli yerleşim merkezlerinden biri olarak önemini korumuş ve günümüze kadar varlığını koruyabilmiş bir şehirdir. Şehrin merkezi Alaeddin Tepesi olarak bilinen yerin etrafında M.Ö. 9000'li yıllarda Neolotik dönemde kurulmuştur. Konya şehri, bünyesinde gerçekleştirilen arkeolojik kazılarda bulunan kalıntılardan anlaşılmaktadır ki; Hitilerden itibaren Osmanlılara kadar geçen süreçte kendisine hâkim olmuş her medeniyete ev sahipliği yapmış ve katkıda bulunmuş önemli bir yerleşim merkezidir. Bölgeye M.Ö. 8. Yüzyılda Hititler, 7.yüzyılda Frig ve Kimmerler, 6.yüzyılda Lidyalılar, 5. Yüzyılda Persler, 4.yüzyılda Makedonlar, Selevkoslar, Bergama Krallığı ve 1. yüzyılda Romalılar ve Bizanslılar hâkim olur iken M.S. ise 7. yüzyılda Sasaniler ve Müslüman Araplar, 1077-1307 Selçuklular, 1307-1465 Karamanoğulları Beyliği, 1465-1923 Osmanlılar hâkim olmuşlardır. (Tapur, 2009, s.475; URL 1)

Yaklaşık 1000 yıldan fazla bir süredir Türk hâkimiyetinde ve kontrolü altında huzur ve barış ortamı yaşanmıştır. Osmanlı Devleti'nin güçlü olduğu dönemlerde

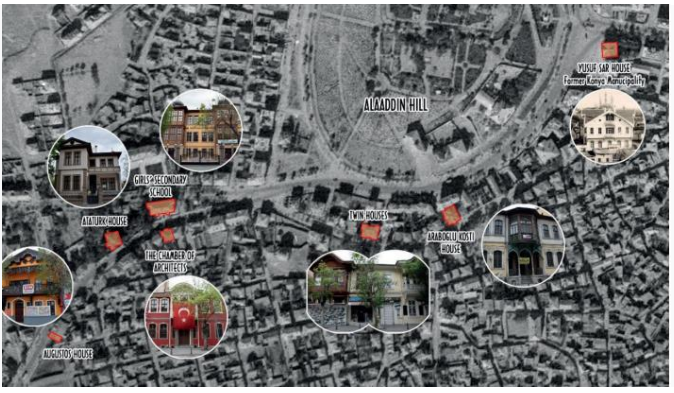
bünyesinde barındırdığı her türlü farklılığın birbirleriyle sorunsuz bir şekilde yaşamlarını devam ettirdiklerini söyleyebiliriz. Bu huzur ve barış ortamı ne yazık ki devletin güç kaybetmesiyle paralel olarak bozulmuş ve giderek huzursuzluk artmaya başlamıştır. Özellikle Balkan Savaşları esnasında yaşananlar sadece Balkanları etkilememiş oradaki ırkdaş ve dindaş kardeşlerinin acılarına ortak olan Anadolu coğrafyasında da hissedilmiştir. Bu manada I. Dünya Savaşı sonrasında imzalanan Mondros Mütarekesi fitili ateşleyen son olay olmuştur. Geçmişten o günlere kadar yabancı devletlerin verdikleri destek, ticari ve sosyal açıdan zenginleşmeleri sağlamışsa da bu onlar için yeterli olmamış ve kendi devletlerini kurma hayaline kapılmışlardır. Bu süreçte başta Konya olmak üzere yerleşik bulundukları tüm şehirlerde aynı anda harekete geçmişlerdir. Tüm bunların doğal sonucu olarak artık bir arada yaşama imkânlarını tamamen kaybeden Konya halkının Gayrimüslim kısmı şehirden ayrılmış ve demografik yapı büyük ölçüde homojenleşmiştir.

Konya'nın Demografik Yapısı

Şehrin nüfusuna baktığımızda 1825 yılı itibariyle Türkiye'nin on birinci ve dünyanın 69. şehri olarak görülmektedir. Sonraki yıllarda nüfus çeşitli sebeplerle giderek azalmıştır. Şehir genelinde yaşayan gayrimüslimlerin bir kısmı güvenlik gerekçeleri ile farklı yerlere zorunlu olarak göç etmek zorunda kalırken bir kısmı ise yaşanan doğal afetler sebebiyle yerlerinden göç etmek zorunda kalmışlardır. Bu göçlerin önemli bir kısmı XIX. Yüzyıl içerisinde gerçekleşmiştir. Deprem, kuraklık, yangın çekirge istilası ve sel gibi doğal afetler sebebiyle kitlesel göçler ve ölümler şehrin dinamizmine büyük bir darbe vurmuştur. Bunlardan bir tanesi 1816 yılında yaşanan Çekirge İstilasıdır. Bu afet tarımsal üretime ve birçok tarım arazisine büyük zarar vermiştir. Yine aynı şekilde 1845 yılında yaşanan kıtlık ve kuraklık şehre zarar vermiştir. Yaşanan bu durum sadece Konya vilayetinde ve Osmanlı coğrafyasında hissedilmemiştir, Amerika, Çin, Hindistan, İtalya, İran ve Fransa gibi devrin önemli devletlerinde de hissedilmiştir. Yaşanan olumsuzlukların bir tanesi de 1867 yılında yaşanan Konya Çarşısı yangınıdır. Yaşananlar sonrası birçok insan göç etmek zorunda kalmış ve ekonomik yapı da zarar görmüştür (Erler, 2019, s.5-15; Erdoğan vd., 2001, s.32). Tüm yaşanan felaketler sonucunda insanlar başka coğrafyalara göç etmek mecburiyetinde kalmış, şehirde ekonomik, kültürel ve demografik yönden büyük bir değişim yaşanmıştır.

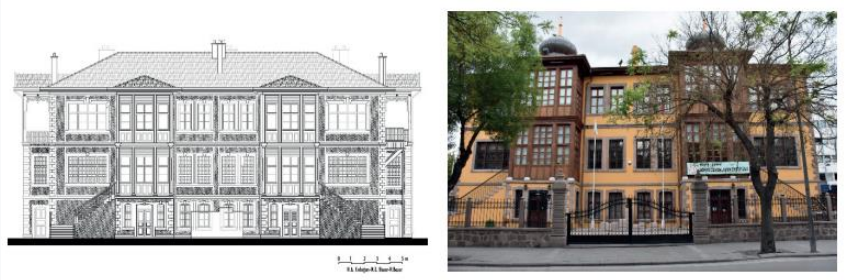
Her şeye rağmen şehrin verimli arazileri ve konumu ona olan ilgiyi azaltmamıştır. Zaman içerisinde şehrin tekrar toparlandığını ve nüfusunun 1877-78 tarihi itibariyle yüz binin üzerine çıktığı anlaşılmaktadır. Nüfus artışının 1914 yılına

kadar olan sayımlarda arttığını söyleyebiliriz. Şehrin genel nüfusuna paralel olarak gayrimüslimlerin de nüfusu 1904 yılı itibariyle 100 binlere dayanmıştır. Sonrasında yaşanan siyasi gelişmeler ve bozulan nizam ile bu artış tersine dönmüştür. 1914 yılı itibariyle gayrimüslim nüfusu 22 binlere kadar düşmüştür. Marunî olarak adlandırılan Katolik Hristiyan nüfusun ise tamamen şehri terk ettiği görülmektedir (Karpat, 2003, s.159;182-183;218-219). Şehrin demografik ve kültürel açıdan değişimi son derece acı vericidir. 1905 yılı itibariyle 75 bin nüfusa sahip olan Konya 1925 yılına gelindiğinde 55 binlere düşmüştür. Şehir genelinde toplam ev sayısı 8.937 olup, bunlar hâlihazırda 120 mahalleye yayılmışlardır. Ayrıca söz konusu tarihte şehir genelinde bulunan işyerlerinin sadece %10'unun çalıştığı ve giden gayrimüslimlerden boşalmış olan sosyal yaşam alanlarının tam manasıyla doldurulamadığı görülmektedir. Gelen nüfusun daha çok tarım ile alakalı olması sonraki zamanlarda faydalı olmuş ve tarımsal üretim faaliyetlerinde artışların yaşanmasına sebep olmuştur. Giden Rumların ise şehir genelinde oldukça büyük bir güce sahip oldukları ve birçok binanın onlara ait olduğunu söyleyebiliriz. Yaptırmış oldukları evler şehrin ana caddeleri boyunca uzanan ve dönemine göre oldukça ihtişamlı yapılardır. Ayakta kalabilen belli başlı binalar arasında Mimarlar Odası, Arapoğlu Kosti Evi, Atatürk Müzesi Kız Ortaokulu ve İkiz ev olarak bilinen yapılar bugün resmî kurumlarca kullanılan güzel binalardır. Mimar Muzaffer Caddesinden Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü'ne kadar olan kısımlardaki bu binaların mimarları veya yapıcıları daha çok Ermenilerdir (Gündüz, 2016, s.81-84). Marunîlerce yaptırılmış olan bazı meşhur yapıların yerleri ve resimleri aşağıda gösterilmiştir (Erdoğan vd., 2001, s.32-33;44).



Resim 1- 1955 yılı itibariyle Marunîlerce yapılmış evlerin yerleri

Resim 2- Evlerin Yakın Çekim Resimleri



Resim 3-Yusuf Şar'ın Yaptırdığı İkiz Ev

Daha çok ticaretle uğraşan bu insanların arasında meşhur olan Avukat Arapoğlu Kosti ve Buğday Tüccarı Yusuf Şar gösterilebilir. Marunîlerin 1867 Konya Yangını sonrası ekonomik açıdan büyük kayıplara uğradıkları ve İstanbul'a göç ettikleri görülmektedir (Erdoğan vd., 2001, s.33).

Yerleşim alanlarına baktığımızda Konya'nın kalbi olarak görülen Alâeddin Tepesinin her tarafına hâkim oldukları anlaşılmaktadır. Zaman içerisinde bu birliktelik bozulmuş ve Avrupalı devletlerin kışkırtmalarıyla başlayan mücadeleler ve siyasi gelişmeler göç hareketini kaçınılmaz bir zorunluluk haline getirmiştir. Bunun sonucunda Millî Mücadele ve Lozan Barış Antlaşması sonrası mübadelenin uygulandığını görmekteyiz. Mübadele ile şehir genelinde bulunan

Rum nüfus Yunanistan'a göç ettirilmiştir. Yunanistan'da da bu çerçevede mübadele ile milyonlarca Türk ve Müslüman yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisine alınmışlardır.

Konya Şehrinin İdari Yapılanması

Osmanlı döneminde uzunca bir süre Karaman Vilayeti sınırları içerisinde yer alan şehir, 1864 yılında kabul edilen Teşkili Vilayet Nizamnamesiyle Karaman Vilayetinin kaldırılmasıyla yeniden yapılandırılmıştır. Bu süreçte bünyesine Niğde, Burdur, Antalya, Isparta ve Karaman eklenerek Konya Vilayeti olmuştur. Cumhuriyet döneminde ise bünyesindeki 5 ilden bağımsız olarak Konya ili oluşturulmuştur. Şehrin giderek büyümesi yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda Konya Büyükşehir Belediyesi 1984 tarih ve 3030 sayılı Büyükşehir Belediyeleri Kanunu çerçevesinde 1987 yılında kurulmuştur (Çiftçi, 2006, s.15-16). İlk zamanlarda tek bir ilçesi olan şehir, üç yıl sonra 1987 tarihinde bu kez 3399 sayılı kanun ile Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerine ayrılmıştır (Tapur, 2017, s.105; TC. Meram Belediyesi, 2014, s.11).

Resim 4- Konya Merkez İlçeleri (URL 2)

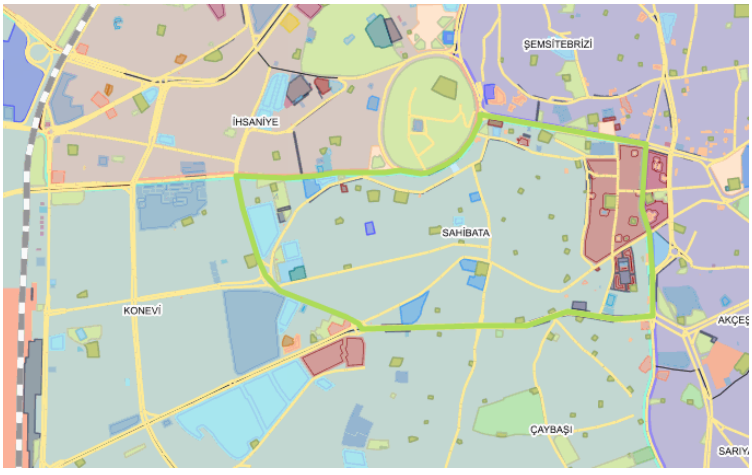
Tarihi geçmişinden hareketle birbirini tamamlayan bu mahallerin ilçe bazında ayrılmış olması işlerin düzenli yapılabilmesi açısından oldukça faydalı olmuştur. Bu üç ilçe, Konya'nın tarihi geçmişi ve kültürel birikimini bünyesinde barındırmakta ve gelecek nesillere aktarmaktadır.

Sahip Ata Mahallesi

Mahalle sözlükte "Bir şehir veya kasabanın, bölündüğü kısımlardan her biri" anlamına gelmektedir. Yerleşmek manasına da gelebilecek kelimenin çoğulu mahalleler anlamına gelen mahallâttır (Devellioğlu, 2004, s.564). İnsanlar, her devirde yeni yerlere göç etmiş ve buralara yerleşmişlerdir. Bu yerleşim alanların temel ikametgâhı da haneler olmuştur. Hanelerin zamanla çoğalması ile mahalleler, mahallelerin çoğalması ile de şehirler belirginleşmiştir. Bu çerçevede şehir tarihi için en önemli verilere haneler aracılığıyla ulaşılabildiğini söyleyebiliriz.

Mahalle isimleri ve sınırları dönem dönem değişikliklere uğramıştır. Bunlardan en önemlisi 2009 tarihinde kabul edilen düzenlemedir. Yeni düzenlemeyle Meram'da 108 olan mahalle sayısı 87'ye indirilmiştir. Bu çerçevede Meram'da bulunan Gazialemşah, Şekerfüruş, Şeyh Osman Nuri, Selimiye mahalleleri Sahip Ata Mahallesi olarak düzenlenmiştir (URL 3).

Mahalle, adını Anadolu Selçuklu vezirlerinden olan Sahip Ata ve külliyesinden almıştır. Yavuz Sultan Selim dönemi olan 1500 yılından III. Murat Dönemine 1584 yılına kadar Hoca Sahip adı ile kayıtlara geçmiştir. 1642 tarihli Avarız Hane kayıtlarında ise şimdiki adı olan Sahip Ata olarak geçmektedir (Yörük, 2018, s.234; Muşmal, 2001, s.77; Uz, 2016, s.726-727). Kendi başına müstakil bir mahalle olan Sahip Ata yapılan düzenleme sonrası sınırlarını oldukça genişletmiş ve önemli bir yerleşim alanı haline gelmiştir.



Resim 5- Sahip Ata Mahallesi Sınırları (URL 4)

Haritada görüldüğü üzere Konya'nın halen kalbi olarak görebileceğimiz Alaeddin Tepesinin etrafını çevreleyen mahalle oldukça geniş bir sahaya yayılmış ve bugün 8.355 nüfusa ev sahipliği yapmaktadır (URL 5). Yapılan düzenleme ile bünyesine aldığı diğer tarihi mahallelerle birlikte daha da önemli bir yerleşim alanı haline gelmiştir.

Araştırmamızda Rumların yoğun olarak Gazialemşah, Şekerfûruş, Şeyh Osman Rumî ve Selimiye mahallelerinde yaşadıkları tespit edilmiştir. Adı geçen defterde Sahip Ata ismi geçmemektedir. Ayrı ayrı kayıtları tutulmuş olan mahalleler günümüzde Sahip Ata Mahallesi içinde olduğu için bu mahalle başlığı altında işlenmiştir. Tarihsel süreçte buralarda yaşamış olan gayrimüslim Rumların oldukça zenginleştiklerini söyleyebiliriz. Edindikleri malların fazlalığı tutulan kayıtlarda açıkça görülmektedir. Hak kayıplarının yaşanmaması için dikkatle tutulan kayıtlar mübadele sonrası uygulanacak malların tasfiyesi sürecinde ana kaynak olmuşlardır. Bu çerçevede geride bıraktıkları taşınmazların kayıt altına alındığı Rum Emval-i Metrukelerini içeren 1924 tarihli bir defter son derece önemlidir. Eski harfli 336 sayfadan oluşan defterde birçok mahalle adı ve bilgi bulunmaktadır. En ince ayrıntılarına kadar bu bilgileri işlemeye çalıştık.

Defter, genel olarak geride bırakılan Rum emvali metrukelerinin fiziki ve mimari özelliklerini anlatmaktadır. Rumlardan miras kalan haneler en önemli veri kaynağımız olmuştur. Konya merkezin genel, sosyolojik ve ekonomik durumu başta olmak üzere bünyesinde barındırdığı farklılıkların da kültürel ve sosyal yapılarına dair önemli bilgilerine de bu defter sayesinde ulaşabiliyoruz. Bu hanelerin hangi mahallelerde olduğu tek tek tespit edildikten sonra mahalle bazında sınırlandırılmış ve özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmamıza yön verdik ve çalışmamızı buna göre netleştirdik.

Sahip Ata Mahallesinde Rum Emvali Metrukesi

Mahalle genelinde bulunan Rum Emvali Metrukesi dört eski tarihi mahalleye dağılmıştır. Tespitleri yapılanlardan en önemlisi tarihi olarak Rum Mahallesi adı ile de bilinen Gazialemşah, Selimiye, Şekerfüruş ve Şey Osman Rumi mahalleleridir. Rum emvali ayrı ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Gazialemşah Mahallesi

Gazialemşah Mahallesi adını Kadı Alemşah veya yaptırdığı külliyeden almaktadır. Ayrıca Marunî ileri gelenlerinden Arapoğlu Kosti'nin evinin olduğu ve atlı tramvayın makas değiştirdiği alanda olması sebebiyle Arapoğlu Makası adı ile de bilinir. Mahallenin adının kayıtlarda 1500'lü yıllara kadar dayandığını ve 1584 tarihi itibariyle o günlerde bile vergi mükelleflerinin oldukça fazla olduğunu söyleyebiliriz. Günümüzde Meram Belediyesi sınırları içerisinde yer

alan mahalle Alâeddin tepesinin güneyinde yer almaktadır. Mahalle genelinde Alâeddin Caddesi, Mimar Muzaffer Caddesi, Sırçalı Medrese Caddesi, Yavuz Sultan Selim Caddesi ve Tahir Paşa, Fevzi Çakmak, Numune, Ressam Sami, Park, Ahmet Küçükarmağan, Gürcü Hatun, Şifahane, Kadı Kalemşah, Âşık Ömer, Altay, Şekerci, Değirmen, Kalfa Süleyman, Tanrıkulu, Hasbey, Hanay, Ayine, Sakarya ve Eşrefoğlu Sokakları vardır (Yörük, 2018, s.237; Muşmal, 2001, s.76; Uz, 2018, s.4-14).

Tablo 1.
Gazialemşah Mahallesinde Bulunan Haneler

Mahalle	Mevkii	Adet	1 Katlı	2 Katlı	3 Katlı	Şırahane
Gazialemşah	Alaeddin Civarı	2	2			
Gazialemşah	Arapoğlu Makası	13	2	11		2
Gazialemşah	Larende	31	17	11	3	1
Gazialemşah	Tramvay Caddesi	28	10	17	1	
Gazialemşah	Boş	124	44	73	7	6
Toplam		**198**	**75**	**112**	**11**	**9**

Konya genelinde kayıtları yapılmış olan Rum haneler içerisinde bazı evlerde şırahane adı ile alakalı bir kısım kayıt altına alınmıştır. Bu kısım daha çok rakı, şarap veya pekmez üretimi için yapılırdı. Gazialemşah genelinde dokuz hanede bu şıra hane kayıtlarına rastlanılmıştır. Şırahane ile alakalı yaptığımız araştırmalarda gayrimüslimlerin 1606 yılında yayınlanan bir fermana göre evlerinde rakı ve şarap gibi içecekleri imal etmeleri yasaklandığını ve bu yasağın 1731 yılından itibaren kaldırıldığını ve izin verildiğini görmekteyiz (Bozkurt, 1996, s.17-18). Buralarda yaşayan birçok insanın bağlarının da olduğu düşünülürse şarap imalatı (Faroqhi, 2009, s.86) veya pekmez imalatı için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Konya eskiden beri bağ ve bahçeleriyle meşhur bir Orta Anadolu kenti idi. Şehirde oturan Müslim ve gayrimüslim hemen her ailenin bir bağı mevcut idi (Küçükdağ vd., 2020). İncelenen dönemde Konya'da gayrimüslimlerden toplam 954 dönüm bağ kaldığı görülmektedir. Bu bağların varlığı ve elde edilen ürünlerin işlenip satışa hazır hale getirilebilmesi için hane içinde tespit edilen şırahane kısımları önemlidir.

Bir Katlı Hanelere Dair Açıklamalar

Mahalle genelinde tespit edilen bir katlı haneler genel olarak iskâna elverişli haneler olarak kayıtlara geçmiştir. İskâna elverişli olmayan olarak kayıtlara geçen hane sayısı sadece üç olup bunlar hakkında yıkım kararının alındığı tespit edilmiştir. Diğer haneler bir oda ile yedi oda arasında değişen odalara sahipler. Genelde avlularıyla birlikte dörtgen şeklinde bir alan üzerine inşa edilmişlerdir.

Düzenli bir mutfağı olmayan hane sayısı yirmidir. Bünyesinde helası olmayan hane sayısı on üçtür. Diğerleri gayet kullanışlı ve yaşamaya elverişli hanelerdir.

Hane avlularına baktığımızda 10 arşın* ile 200 arşın arasında değişen miktarlarda olduklarını görmekteyiz. Bazıları ise küçük bir taşlık ile kaydedilmiştir. Bunlara ek olarak bir dönüm arsa ile 1,5 dönüm bahçesi olan evlerin de var olduğunu söyleyebiliriz. Bazı hanelerin bahçesi veya avlusunda armut, asma, divan, dut ve erik ağaçlarının olduğunu görmekteyiz. Bu tip evlerde kuyu adı verilen sulama için kullanıldığı düşünülen kısımlar bulunmaktadır.

Kat tiplerinden birisi olan bir katlı evler arasından örnek olarak seçtiğimiz ilgimizi çeken Serfiçeli Zekeriya'ya verilen iki kısımlı evdir. Evin toplam hacmine baktığımızda üç oda, iki mutfak, üç hela, bir sofa, bir salon ve üç izbenin olduğunu görmekteyiz. İki kısımdan oluşan binaya 4 ayak merdiven ile çıkılarak iki kanatlı kapıdan girilmektedir. Girişte bir pabuçluk ve buradan tekrar dört ayak merdiven ile çıkılıp camekânlı ana kapıdan eve giriliyor. Burası birinci kısımdır. İkinci kısmı daha çok yazlık bir alan olarak düşünülebilir. Buraya ana kısımdan iki kanatlı bir kapıdan çıkılarak ulaşılıyor. 20 arşınlık bir avlu ve dam üstü diye tabir edilen bir alan bulunmaktadır (BCA.25 Numaralı Defter, s.115).

İki ve Üç Katlı Hanelere Dair Açıklamalar

İki katlı evler arasında ilk dikkatimizi çeken hane Rum cemaati tarafından mektep olarak kullanılan ve tramvay caddesinde yer alan binadır. Bina alt katında beş odası, iki salonu, yedi izbesi ve bir sandık odası ile çok geniş bir alt kata sahiptir. Üst katta ise yedi oda ve bir sofası bulunmaktadır. Ayrıca binanın arka tarafında 1,5 dönüm suyu olan tarlanın olduğu görülmektedir (BCA.25 Numaralı Defter, s.19).

Üç katlı hanelere baktığımızda kayıtlara geçen bir tane hane tespit edilmiştir. Bu hanenin ilk katları taş duvarlarla örülmüş ve yerden yükseltilmiştir. Aslında zemin ve üstü olmak üzere iki katlı olan hane bodrum katı da hesaba katarak üç katlı gösterilmiştir. Yaşam alanlarına baktığımızda mutfak, hela, oda, salon, balkon ve benzeri alanların ikinci ve üçüncü katta olduğu görülmektedir. Bu hanenin Tramvay Caddesi üzerinde olduğu bir sofa ve dört izbenin üzerine birinci katın inşa edildiği anlaşılmaktadır. Birinci katta dört oda, bir mutfak bir hela, iki salon bulunmaktadır. İkinci katta ise altı oda bir hela, bir çamaşırhane ve bir balkon olduğu görülmektedir. Binanın arkasında ise bir dönümlük bahçesi olup, bu haliyle konak tipi bir hanedir (BCA.25 Numaralı Defter, s.23).

* Arşın, dirsekle orta parmak ucu arasındaki kısmı ifade eder. Metrik sisteme geçilmeden önce kullanılan bu uzunluk ölçüsü birimine göre 100 arşın 1 dönüme tekabül etmektedir (Erkal, 1991, s.413).

Hanelerden sonra en fazla kalan emvali metruke ise işyerleridir. Bağımsız dükkânların sayıları oldukça fazladır. Gazialemşah oldukça fazla dükkânın olduğu bir mahalledir. Toplam 22 işyeri veya dükkânın varlığı tespit edilmiştir. Bunlardan beş tanesi Tramvay Caddesi üzerinde olup yan yana inşa edilmiş evlerin altında bağımsız kısımlardır. Hane numaralarına bakarak bir arada ve yan yana olan bu dükkânların ortasında bir adet kahvehane bulunmaktadır. Tramvay caddesi boyunca sıralandığı görülen dükkânların Arapoğlu makasına kadar devam ettiğini söyleyebiliriz. Yine bir adet de fırın olarak kullanılan bir dükkânın evlerden bağımsız müstakil bir yer olduğu anlaşılmaktadır. Bina altlarında 15 adet dükkân olduğu; bağımsız işyeri olarak da 7 dükkânın olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan bir tanesinin bakkal bir tanesinin ise tatlıcı dükkânı olduğu tespit edilmiştir. Dükkânın yapısına göre dağıtımların yapıldığını bu tatlıcı dükkânının Sirozlu Tatlıcı Mümin'e verilmesinden anlayabiliyoruz (BCA.25 Numaralı Defter, s.327-341).

Selimiye Mahallesi

Konya'nın eski yerleşim yerleri ile alakalı yapılmış çalışmalarda böyle bir mahalle ismi tespit edilememiştir (Yörük, 2018, s.237; Muşmal, 2001, s.76). Ayrıca incelediğimiz Hicri 1302 (1884-1885) tarihli Konya Vilayet-i Salnamesinde ve 1916-1921 tarihli Kadı Sicillerinde de Selimiye mahallesi adına rastlanılmamaktadır (Eminoğlu,2015; Erdoğan&Küçükdağ, 2011). Söz konusu mahallenin, 1567 yılında Sultan II. Selim tarafından yaptırılmış olan ve halen günümüzde Selimiye Camisi adı ile anılan caminin yakınlarında olduğu için bu ad ile isimlendirildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren bu mahalle adının kullanılmaya başlandığını söyleyebiliriz. Son düzenleme ile Sahip Ata Mahallesi bünyesine alınmıştır.

Tablo 2.
Selimiye Mahallesinde Bulunan Haneler

Mahalle	Mevkii	Adet	1 Katlı	2 Katlı	3 Katlı	Şırahane
Selimiye	Muhacir Pazarı	10	7	3		
Selimiye		63	36	25	2	1
Toplam		**73**	**43**	**28**	**2**	**1**

Bir katlı evlerin 13 tanesinin Erzurum, Van, Bitlis gibi şehirlerden gelmiş olan Doğu mültecilerine verildiğini görmekteyiz. Evlerin genel durumu iskâna elverişlidir. Hanelerde bir ile beş oda arasında değişen odaların olduğunu genel olarak ise iki oda bir mutfaktan oluştuğu görülmektedir. On üç evin sofası olduğu

ve odaların bu sofaların sağında solunda bulunduğun söyleyebiliriz. Bunlardan on beş tanesinde mutfağın olmadığı, on ikisinde de helanın olmadığı görülmektedir.

Bu hanelerin birçoğu eski düzende yapılmıştır. Etrafı duvarla çevrili bir alan içerisine inşa edilmiş olan hanelerin dış kapısı iki kanatlı kapılardan yapılmıştır. Kapıdan girince birçoğunda on arşın ile 90 arşın arasında değişen miktarlarda bir avlu karşınıza çıkmaktaydı. Sonrasında mutfak ve helaların olduğu bir kısım ve sonrasında yine kapılardan girilerek odaların olduğu kısma geçiliyordu. Avluların birçoğunda dut, iğde gibi meyve ağaçlarının olduğunu söyleyebiliriz.

Haneler hakkında örnek verecek olursak; Bunlardan bir tanesi iki oda bir mutfak bir hela ve bir sofadan oluşmaktadır. İki kanatlı bir kapıdan girdikten sonra 20 arşınlık avlu insanları karşılamakta ve avluda hela, mutfak ile bir kuyu bulunmaktadır. Bunları geçtikten sonra 5 ayak taş merdiven ile ana kısma giriliyor ve burada odalara ek olarak bir sundurma var (BCA.25 Numaralı Defter, s.227).

Bir diğer örneğimiz ise dört oda bir mutfak ve bir heladan oluşan hanedir. Haneye bir kanatlı kapıdan girdikten sonra 50 arşınlık bir avlu ve bu avluda bir saçak altında iki helanın olduğu görülmektedir. Ayrıca avluda bir kuyu ve bir pabuçluğun olduğu anlaşılmaktadır. Binanın ana yaşam alanı olan kısmına da bir kapıdan girilmektedir (BCA.25 Numaralı Defter, s.210).

İki katlı evlerin altlarında dükkân olan hane sayısı ikidir. Birinde bir ve diğerinde iki olmak üzere toplam üç dükkân bulunmaktadır. Evlerin birçoğunda ana yaşam alanı olarak ikinci katın kullanıldığını görmekteyiz. Alt kata nazaran üst katlardaki odaların fazlalığı ve bu katlarda da helaların yaptırılmış olması bizi doğrular niteliktedir.

Hane içindeki tuvaletler daha çok bağımsız bir asma kat gibi duran kısımlarda inşa edilmiştir. Birinci ve ikinci kat arasında konumlanan bu helaların böyle yapılmak suretiyle koku sorununu da çözdüğünü söyleyebiliriz.

Örneğin alt katta sadece iki izbenin olduğu binanın ikinci katına on ayak merdiven ile çıkılıyor, bir taşlık ve buradan iki kanatlı kapıdan girince pencereleri caddeye nazır bir salon, beş oda ile bir mutfak bulunmaktadır. İki kanatlı bir başka kapıdan çıkılarak arka tarafa geçiliyor. Burada bir sofa ile bir dam üstü ve bir hela var. Burada da hela ana yaşam alanından farklı bir kısımda bulunmaktadır. Genel olarak birçoğunda helanın avluda olduğunu söyleyebiliriz (BCA.25 Numaralı Defter, s.206).

İki katlı evlere örnek vermemizin bu hanelerin tanımlaması için son derece faydalı olacağını düşünmekteyiz. Örnek hanenin girişine iki ayak taş merdiven

ile çıkılıyor. Buradan iki kanatlı bir kapıdan içeriye girilmektedir. Kapıdan sonra sekiz arşın tol ve beş arşın arzında bir sofa bulunmaktadır. Sofanın solundaki iki oda caddeye nazırdır. Ayrıca burada bir sandık odası ve iki merdiven altı oda bulunmaktadır. Hanenin ikinci katına 16 ayak merdiven ile çıkılmakta ve burada bulunan üç oda caddeye nazır bir konumdadır. Ayrıca burada bir taraça da üst kata çıkılıyor ve odalar caddeye nazır bir de taraçası var (BCA.25 Numaralı Defter, s.211).

Hemen hemen her evin bir avlusu bulunmaktadır. Bu avlular 20 ile 150 arşın arasında değişen miktarlardadır. Avlularda mutfak ve ocakların olması buralarda da zaman geçirildiğinin göstergesidir.

Hanelerden sonra Gayrimüslimlerden kalanlar arasında en fazla dükkânlar yer almaktadır. Selimiye, Gazi Alemşah Mahallesinden sonra ticari hayatın en fazla olduğu mahalledir. Zira mahalle dâhilinde bulunan sekiz dükkânın altısı bağımsız binalardan oluşmaktadır. İki tanesi ise bina altında olan küçük dükkânlardır. Ayrıca altı binanın iki tanesi fırın olarak işler halde iken bir tanesi ise oldukça büyük bir fabrika olarak kayıtlara geçmiştir. Ek 3'te yazıldığı üzere bu fabrika sadece ekmek değil, un ile alakalı makarna gibi ürünleri de üretmekte ve günümüz tabiri ile fabrikadan halka satış yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu satışlar için birçok satış tezgâhının da olduğunu kayıtlardan görmekteyiz (BCA.25 Numaralı Defter, s.345-347).

Gayrimüslimlerden kalan hanelerin bulunduğu mahaller ve buradaki binalar tercih edilen yerler olmuşlardır. Binalardan alınan vergiler ve sonraki dönemlerde biçilen değerler evlerin ne kadar iyi olduklarını da göstermektedir. Bunlardan bir tanesi de Selimiye Mahallesi, Karakothan Caddesi ve Hacı Mehmet Sokağında bulunan ve Terkenli Oğlu Kosti'den kalan hanedir. Bu ev yerli ahali tarafından çok istense de mübadillere verildiği anlaşılmaktadır (BCA.24 Numaralı Defter). Terkenlioğlu ismi her yönüyle çok duyulan, bilinen ve önemli bir kişi adıdır. Zira Terkenlioğlu Yavuli adıyla bilinen ve ailenin ileri gelenlerinden olan bu şahıs, tüccarlık yaparak hayatını geçirmiştir. Rumlardan kalan emvali metrukelere dair kayıtlarda da ne kadar zengin olduklarını bizlere göstermektedir. Terkenlioğlu adı altında 29 parça emvali metrukenin kaldığı ve bunların tamamının mübadillere dağıtıldığı tespit edilmiştir. Bunlar arasında 26 tane hane ve üç tane dükkân bulunmaktadır (BCA.39 Numaralı Defter). Adı geçen şahsın sadece ekonomik olarak değil siyasi olarak da ileri gelenlerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Millî Mücadelenin devam ettiği günlerde Konya merkezde kurulan Rum meclisinin 15 üyesinden biridir. Meclisin o günlerdeki üyelerinin 9 tanesinin tüccar olarak kayıtlara geçmiş olduğunu görmekteyiz. Ekonomik olarak oldukça zengin olan kimselerin oluşturduğu bu meclis üyeleri Millî Mücadelenin

başarıya ulaşacağına inanıldığı günlerde şehri terk ederek büyük şehirlere gitmişlerdir (Küçükoğlu, 2006, s.59-62). Yanlarında götüremedikleri emvali metruklerinin değeri düşünüldüğünde yanlarında götürdükleri altın vs olarak yükte hafif pahada ağır zenginliklerini tahmin etmek zor değildir.

Şekerfuruş Mahallesi

Adını Şekerfuruş Mescidinden alan mahallenin batısında Cedidiye, güneyinde Selimiye, kuzeyinde Abdülaziz kuzeydoğusunda Gazialemşah ve güney doğusunda Şeyh Osman Rumi yer almaktadır. Bu mahallenin de tarihi Selçuklulara ve ilk kaydı 1500'lere kadar dayanmaktadır.

Şekerfuruş mahallesi diğer mahallelere nazaran Rum emvali metrukesinin oldukça az olduğu bir yerdir. Mahalle genelinde toplam on bir hane tespit edilmiş olup bunların sadece üç tanesi 2 katlı, sekiz tanesi ise bir katlıdır. Tek katlı hanelerin tamamı iki oda bir mutfak ve heladan oluşan küçük yerleşim alanlarıdır. Arka bahçelerinde küçük bir avlusu olan evlerin eski usul evler olduğu anlaşılmaktadır (BCA.25 Numaralı Defter, s.298-303).

Tablo 3.
Şekerfuruş Mahallesinde Bulunan Haneler

Mahalle	Mevkii	Adet	1 Katlı	2 Katlı	Şırahane
Şekerfüruş		11	8	3	
Toplam		**11**	**8**	**3**	**1**

Ekonomik açıdan iyi olduğu söylenebilecek olan mahalle zamanla geri gitmiş ve ekonomik hayattan çekilmiştir. 1584 tarihi itibariyle 13 vergi mükellefinin olduğu mahallenin sonraki yıllarda ticari hayattan uzaklaştığını görmekteyiz. Şekerfüruş mahallesinde hanelerde olduğu gibi dükkânların da sayıları azdır. Mahallede sadece üç dükkânın olduğu, bunlardan bir tanesi fırın olarak, iki tanesi de dükkân olarak kullanılmaktadır. Fırının üç adet demir kapılı ve kargir muntazam bir fırın olduğu kayıtlara geçmiştir (Uz, 2016, s.11; Yörük, 2018, s.237; Muşmal, 2001, s.76; BCA.25 Numaralı Defter, s.351-352).

Şeyh Osman Rumi Mahallesi

Mahallenin adını Şeyh Osman Rumi'den almıştır. Meram sınırları içerisinde yer alan mahalle, doğusunda İhtiyareddin, güneyinde Sahip Ata, batısında Selimiye, kuzeyinde Gazialemşah ve kuzeybatısında Şekerfuruş mahalleleri ile komşudur. Adının kayıtlara geçtiği ilk tarih 1518'dir. İlk vergi kaydına göre 1584 yılı

itibariyle mahallede 26 vergi mükellefi bulunmaktadır. Şeyh Osman Rumi mahallesinde sadece üç adet dükkân tespit edilmiştir. Bunların iki tanesi evlerin altında bir tanesi ise bağımsız bir dükkândır. Mahalle genelinde ayrı ayrı mahallerde olduklarını emlak numaralarından anlayabiliyoruz. Mahalle yerleşim alanı olarak tercih edilen bir yer iken ticaret açısından buranın tercih edilmediğini söyleyebiliriz (Uz, 2016, s.143; Yörük, 2018, s.235; Muşmal, 2001, s.75; BCA.25 Numaralı Defter, s.343-352).

Tablo 4.
Şeyh Osman Rumi Mahallesinde Bulunan Haneler

Mahalle	Adet	1 Katlı	2 Katlı	Şırahane
Şeyh Osman Rumi	44	26	18	1

Şeyh Osman Rumi Mahallesinde 44 adet hanenin kaldığı görülmektedir. Bu evlerden 26 tanesi bir katlı 18 tanesi ise iki katlı hanelerdir. Bir katlı evlere baktığımızda büyük çoğunluğunun 2+1 diye tabir edilen iki oda bir mutfak ve helalı evler olduğunu söyleyebiliriz. Beş tanesi ise üç ve dört odalı evlerdir. Dört odalı evlerden örnek olarak bir tanesine baktığımızda girişte üç ayak taş merdiven ile çıkıldığını ve sonrasında iki kanatlı kapıdan girildiğini görmekteyiz. Kapıdan girdikten sonra 15 arşın tûl ve beş arşın arzında taşlık alanın olduğunu ve dört odanın sıralandığını görmekteyiz. Yine aynı şekilde iki kanatlı kapı ile arka tarafta bulunan boşluğa çıkılmaktadır. Bu kısımda iki izbe bir mutfak ve bir hela bulunmaktadır. Ayrıca 50 arşınlık bir avlu ve burada bir kuyu bulunmaktadır (BCA.25 Numaralı Defter, s.187).

İki katlı evlere bakacak olur isek bunlardan sadece bir tanesinde şırahane adı verilen kısım bulunmaktadır. Hanelerin ikinci katlarına yedi ile 17 ayak taş merdivenlerle çıkıldığını görmekteyiz. Alt katta mutfağı olan hanelerin üst katında sadece odalar var iken altta mutfağı olmayanların üst katta mutfaklarının olduğunu tespit ettik. Alt katlar daha çok yeme içme ve misafir ağırlamaya yönelik kısımlardan oluşmuştur. Üst kat ise oturum, seyir ve aile üyeleri için mahremiyet içeren kısımlardan oluşmaktadır. Ayrıca bu hanelerin ikinci katlarında birçoğu demir parmaklıklarla çevrilmiş yazlık sofa ve taraçalarının olduğunu söyleyebiliriz (BCA.25 Numaralı Defter, s.174-194).

İki katlı örnek haneye iki büyük kapıdan girince ilk olarak 12 arşın tûl ve beş arşın arzında bir taşlık insanları karşılamaktadır. Sonrasında bir salon, odalar, iki sandık odası bulunmaktadır. Arka tarafta bir ahır, 70 arşınlık avlu, bir kuyu, bir taş balkon ve iki dut ağacı var. Üst kata 15 ayak taş merdiven ile çıkılmaktadır.

Mahalle bazında verilen bu emvallerin çoğunluğu Rum Mahallesi olarak da bilinen Gazialemşah mahallesinde, en az emvalin ise Şekerfüruş mahallesinde

bulunduğu anlaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloya baktığımızda bu hanelerin kısımlarının oldukça fazla ve geniş olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum ihtiyaç sahibi binlerce insanın başlarını sokabilecek kadar kapasitelerinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.
Hanelerin Kısımları ve Sayıları

	Oda	**Mutfak**	**Hela**	**Salon**	**Sofa**	**İzbe**	**S. Odası**	**Balkon**
1.kat	564	219	254	27	108	347		
2.kat	464	64	56	33	116		49	32
Toplam	1.028	283	310	60	224	347	49	32

Sahip Ata Mahallesi sınırları içerisinde yer alan bu dört tarihi mahallede 146 tane bir katlı, 160 tane iki katlı ve 11 tane üç katlı hane olmak üzere toplam 317 hanenin bulunduğu tespit edilmiştir. Çeşitli devlet kurumları ve kişilerin işgalinde olan evlerle birlikte toplam hane sayısı 326'dır. Oran olarak %51'i bir katlı, %46 iki katlı ve %3'ü üç katlı evlerden oluşmaktadır. Yukarıdaki tabloya kısım olarak baktığımızda toplamda oldukça fazla yaşamsal kısımları bünyesinde barındırdıklarını söyleyebiliriz. İnsanoğlunun her dönemde en çok ihtiyacı olduğu konuların başında gelen ikamet ve barınma sorununun çözümü için o günlerde tespit edilen bu hanelerin oldukça faydalı olduğunu düşünmekteyiz.

Ayrıca Konya genelinde birçok kilise inşa etmişler ve bu kiliseler kültürel miras olarak onlardan geriye kalmış yapılar arasında yerlerini almışlardır. Varlıklarını günümüze kadar devam ettirebilen kiliselerden bir tanesi Sahip Ata Mahallesi sınırları içerisinde bulunan Aziz Pavlus Kilisesi'dir. 1910 yılında Alaeddin Tepesinin güneyinde Mimar Muzaffer Caddesi'nde yer alan kiliseyi Assomptionist rahipler yaptırmıştır. Ön cephesi Fransız Gotik tarzında inşa edilmiştir. Bu kilisenin ikinci bir şubesi gibi düşünülen bir diğer Kilise ise Karatay İlçesi sınırları içerisinde yer alan Konya Aziz Pavlus Kilisesi'dir. Aziz Pavlus Kilisesi 1920'li yıllara kadar Ermeni cemaatine ait olan bir kilise ile bitişik şekilde varlığını devam ettirmiş ve bu tarihte Ermeni kilisesi yıkılmıştır. Aziz Pavlus Kilisesi sonraki yıllarda Türkiye Cumhuriyeti tarafından restore edilmiştir (Öztürk, 2010, s.163; URL 6).

SONUÇ

Geçmişte birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Konya bünyesinde barındırdığı farklılıklara geniş bir hareket alanı bırakmıştır. Özellikle Osmanlı Devleti, hoşgörü olarak gayrimüslimlere oldukça cömert davranmıştır. Onların yaşam alanlarına karışmayan sosyal ve kültürel etkinliklerinin istedikleri gibi

devam ettirmelerine müsaade eden anlayış bu insanların Avrupa ile bağlantılı olarak hızla zenginleşmelerine imkân tanımıştır. Gayrimüslimlerin 1642 yılına kadar mahalle-i Gebran adı altında ayrı bir başlık ile kayıtları tutulurken sonraki yıllarda bu ayrım ortadan kaldırılarak herkesin yaşadıkları yerlere göre kayıtlarının tutulduğunu söyleyebiliriz. Ekonomik açıdan oldukça zengin olan bu insanlar zamanla hane sayılarını nüfuslarına paralel olarak arttırmışlardır. Tarihi Konya mahalleleri olarak günümüzde kabul gören birçok mahallede gayrimüslimlerinde varlığı oldukça fazladır.

Resim 5- Aziz Pavlus Kilisesi

Ekonomik ve sosyal durumlarını gösteren her türlü gelişmeye destek veren bu insanların evleri eski ise ya yenilemişler ya da yenisini inşa ederek bulundukları mahalleleri zamanla şehrin modern yaşam alanları haline getirmişlerdir. O günün şartlarında oldukça modern bir şekilde inşa edilmiş evlerinde yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Özellikle Katolik Hristiyanlardan olan Marunîlerin yaşadıkları mahallelere baktığımızda bunları seçmeleri tesadüfi değildir. Kale duvarına dayalı yaptıkları dükkânlar, iş merkezleri ve Tramvay Caddesi olarak geçen bölgelerde yaptıkları evleri birbirlerini tamamlayan binalar olarak düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra dini açıdan da kilise, manastır ve havra gibi ibadethanelerine, mezarlarına ve buralara ait vakıflarına kimse karışmamıştır. Ayrıca bu grupların mevcut kiliselerini tamir ettirmeleri ve yeni kilise ve benzeri yapıları inşa etmelerine de engel olunmamıştır. Kiliselerini ise iş yerleri ile evlerinin arasında yapmak suretiyle belli bir bölgede bir arada aynı inançta insanların yaşamlarını sürdürdüklerini görmekteyiz. Bu binaların Alaeddin Tepesinin kuzeyinden başlayarak Mimar Muzaffer Caddesinden Tramvay caddesine kadar bir sahada belli bir plan dâhilinde bilinçli bir şekilde buralarda inşa ettirilmiştir.

Sonraki yıllarda da Konya'ya etnik ve dini farklılıkların gelmeye devam ettiği görülmüştür. Bu durumun yaşanmasında şehrin ekonomik imkânlarının etkisi büyüktür. Ama daha önemli etken şehrin böyle farklılıklarla alakalı deneyimlerinin fazla olmasıdır. Mevlâna şehri Konya olmaya devam etmektedir. Bunun sonucu olarak farklılıkları bünyesinde harmanlayabilmekte Suriyeli, Kafkas kökenli ve Balkan kökenli birçok insana geçmişte olduğu gibi günümüzde de ev sahipliği yapmaktadır. Son dönemde sadece Suriyeliler dâhil 110 bin sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır (Koyuncu, 2019, s.234). Konya merkezde yerleştirilen Suriyelilerin daha çok Şükran, Abdülaziz, Şems ve Muhacir Pazarı gibi mahallerde yerleştikleri görülmektedir (Koyuncu, 2019, s.238). Osmanlı Döneminde olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de bu yönü ile farklı etnik gruplara karşı hoşgörüsünü koruyabilen nadir şehirlerden biri olarak görevine devam etmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Kitaplar

Bozkurt, G. (1996). *Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşlarının Hukuki Durumu (1839-1914*). 2. baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Devellioğlu, F. (2004). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat.* Aydın Kitabevi.

Eminoğlu, M. (2015). *Hicri 1302 Konya Vilayeti Sâlnâmesi 18*. Konya Büyükşehir Belediyesi.

Erdoğan, H. & Küçükdağ, Y. (2011). *Konya Kadı Sicili 1916-1921*. Konya Büyükşehir Belediyesi.

Karpat, K. H. (2003). *Osmanlı Nüfusu (1830-1914) Demografik ve Sosyal Özellikleri*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Kurtulgan, K. (2010). Balkan muhacirlerinin Konya vilayetine iskânı (1923-1933). Çizgi Kitabevi.

Küçükoğlu, B. (2006). *Millî Mücadele'den Günümüze Silahsız Terör, Propaganda*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Uz, M. A. (2016). *Konya Mahalleleri Tarihi 8 Şekerfuruş*. Konya Büyükşehir Belediyesi Yayınları.

Uz, M. A. (2016). *Konya Mahalleleri Tarihi, 18 Gazialemşah*. Konya Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.

Uz, M. A. (2018). *Tarihi Konya Mahalleleri*. Konya Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.

Kitap Bölümü

Erler, M. Y. (2019). 19. yüzyılda doğal afetler ve kuraklığa bağlı Konya göçleri, Aköz, A. &Yörük, D. & Karpuz, H. (Editörler), *Geçmişten Günümüze Göçler, Konya Kitabı* XVII, Cilt II, Konya Ticaret Odası Yayınları, 13-31.

Gündüz, M. (2016). Abdullah Cevdet'in konya seyahati, Çaycı, A. (Ed.) *Seyahatnamelerde Konya,* Konya Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 77-99,

Koyuncu, A. (2019). Sığınmacılar ve Konya, Aköz, A. &Yörük, D. & Karpuz, H. (Editörler), *Geçmişten Günümüze Göçler, Konya Kitabı* XVII, Cilt II, Konya Ticaret Odası Yayınları, 231-252.

Yörük, D. (2018). XVI. yüzyılda Konya şehrinde ticari faaliyetleri etkileyen unsurlar, Buluş, A. & Arabacı, C. (Editörler), *Yeni İpek Yolu Dergisi Özel Sayısı Konya Kitabı XVI* 1. Cilt, 229-248.

Tercüme Eser

Faroqhi, S. (2009). *Orta Halli Osmanlılar,* (Çev: Hamit Çalışkan), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Raporlar

TC. Meram Belediyesi (2014). *Meram Belediyesi Stratejik Planı (2015-2019)*, Konya.

Makale

Erdoğan H. A. & Erdoğan, E. (2001). Konya'da Marunî evleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi*, 24, 28-53.

Küçükdağ, Y., Arabacı, C. & Yenice, M. S. (2020). Tarihi süreç içinde Konya Şehrinin fiziki gelişimi. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 1-38.

Muşmal, H. (2001). XVII. yüzyıl ortalarında Konya mahalleleri. *Konya IV, Yeni İpek Yolu Konya Ticaret Odası Dergisi*, Özel Sayı, 70-78.

Öztürk, N. (2010). Yeni Ahid'de Konya ve yakın çevresi. *Marife,* 10(2), 159- 169

Tapur, T. (2009). Konya ilinde kültür ve inanç turizmi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2/9, 473-493.

Tapur, T. (2017). Karaman çevresindeki tarihi yerleşim alanları. *Türk İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi,* 12(24), 101-114.

Elektronik Kaynaklar

URL1: https://www.konyakultur.gov.tr/index.php?route=pages/pages&page_id=1

URL 2: https://kentrehberi.konya.bel.tr/#/rehber/.

URL 3: https://www.merhabahaber.com/karatay-ve-meramda-mahalleler-birlestirildi-9223h.htm.

URL 4: https://kentrehberi.konya.bel.tr/#/rehber/

URL5: https://www.nufusune.com/50558-konya-meram-sahibata-mahallesi-nufusu

URL 6: http://www.konya.com.tr/kiliseler/

Tezler

Çiftçi, H. (2006). *Büyükşehir Belediyelerinin İdari ve Mali Yapıları (Konya Büyükşehir Belediyesi Örneğinde)*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Ansiklopediler

Erkal Mehmet (1991). Arşın. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 3.Cilt.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

BCA. *24 numaralı tasnif edilmemiş, Muhacirinin Borçlandırıldıklarına Dair Tasdîkât Zabıt Defteri*.

BCA. *Kod:271, Defter No: 25, Rumlara Ait Emval-i Metruke Defteri, İl: Konya, İlçe: Merkez, Tarih: 1924*.

BCA. *Kod:271, Defter No: 39 numaralı tasnif edilmemiş, Muhacirine Verilen Ev ve Vesair Emvali Gösterir Defter.*

Ek 1: Örnek Hane Resimleri ve Selimiye Mahallesindeki Fabrikanın Belgesi

Ek 2. Selimiye Mahallesinde bulunan fabrikanın ayrıntılı kaydı

Selimiye
Fabrika
İki kanatlı büyük kapıdan girilir, keza sağ taraftan bir kapı ile girilir. 50 arşın murabbaından bir bina dâhilinde bir ağızda 170 çift ekmek çıkarır 1 fırın. Sekiz ayak nerdiban ile çıkılır. 1 oda ekmek vazına **(koymaya)** mahsus tahta döşeli 1 tezgâh. Fırının ağzında ikinci 1 tezgâh buradan bir kapı ile harice de çıkılır. Yine buradan iki kapısız taraftan kapısız medhalden girilir. 60 arşın murabbaından yan yana beheri her ağızda 200 çift ekmek çıkarır 2 fırın. Her fırın önünde birer 2 destgah **(tezgâh)** vardır. Keza bu fırından bir kapı ile çıkılır fabrika havlusuna 400 arşın murabbaından bir taşlık havlu, 1 kuyu, 1 anbar, 1 ahır, üzeri tahta örtülü 1 sundurma (makarna) imaline mahsus 1 daire iki kısma taksim edilmiş bir bina dâhilindedir. Şimdiki halde alat-ı varidatı mevcud ve metruk bir haldedir. Bunun ayrı bir mevcudu yoktur. Faaliyete geçmek için kuvveti elyevm hal-i faaliyette bulunan motordan alır. Üstü kısmen çinko ve kısmen tahta ve zemini taş döşeli bir 1 sundurma tek bir kapı ile girilir. Yıkama ve eğerme dairesi, alnı ve üstleri tek bir çinko kaplı kapıdan girilir. 2 taşlı (tahiyye) dairesi bunun üstü (nelik) dairesi zemini tahta döşeli 2 oda (Yan yana) hariçten bir kapı ile girilir (makine ve kazgan) dairesi ve (demirhane) kısmı. Motorun (57) bargir kuvvetinde olduğu sahibi tarafından (Ahmed Efendi) ifade edilmiştir. Motor 20 sene evvel buraya konduğu ifadesine müsteniddir. Motor İtalyan fabrikası mamulatındandır. 1 hela makine dairesinin arka tarafından bir kapı ile girilir. 18 tul (uzunluk-boy) ve 9 arzında zemin üzerinde taşlık (vaktiyle iplik mensücat imal edilir bir daire) şimdiki halde destgah vesaire yoktur. Buradan altı ayak nerdiban ile çıkılır bir tahta aralık tekrar aralıktan 16 ayak nerdiban ile çıkılır maltız? döşeli 1 sofa sağ taraftan battal 1 hela buradan bir kapı ile çıkılır zemini maltız döşeli etrafı tahta parmaklıklı 1 taraça (cadde cihetindedir). Buradan iki kanatlı bir kapı ile girilir. 8 tul ve 4 arzında 1 salon karşılıklı 3 oda salondan iki kanatlı kapı ile çıkılır. Zemini maltız döşeli ve etrafı tahta parmaklıklı 1 balkon (Balkon matbaha nazırdır). Salondan sol taraftaki odadan bir kapı ile çıkılır. 1 oda tahta aralıktan bir kapı ile çıkıldıkda 16 tul ve 14 arşun murabbaından bir taşlık zemin üzerinde ve zemini çemenzar **(çimenlik)** ile işlenmiş 1 sofa 1 taşbalama, Tahminen 4 dönüm miktarında ve fakat işlenmemiş eşcar-ı müsmireli bir bahçe. Cümle kapısından giren havlu dâhilinde 3 mağaza yine bu havluda tek bir kapı ile girilir tahta pabuçluk. Buradan 12 ayak nerdibana çıkılır 9 tul ve 6 arzında 1 salon yan yana 2 oda (biri havluya ve diğeri caddeye) nazırdır salonda keza ve zeminde 2 izbe vardır bu bina fabrikanın cümle kapısı ittisalindedir.

EXTENDED ABSTRACT

The city of Konya is an important settlement center established on the historical Silk Road, which is approximately 8,000 km long, starting from China and extending to Europe through Anatolia and the Mediterranean. Thanks to its strategic location, Konya has a reputation as a famous city not only in commercial life but also in social life, where civilizations are blended with sages, ideas, religions, and cultures. Every state that dominated the city gave great importance to it, and its development was quite rapid compared to other Anatolian cities. From the moment it came under the rule of Turks, it continued its cultural and economic development with its caravanserais and other modern structures.

The atmosphere of peace and tranquility was largely preserved in the city, which was under Turkish domination and control for more than 1,000 years. We can say that during the periods when the Ottoman Empire was strong, all kinds of differences continued to exist without any problems. Unfortunately, this atmosphere of peace and tranquility was disrupted in parallel with the loss of power of the state and unrest gradually began to increase. Until then, Konya City had always been an interesting city due to its fertile agricultural lands and strategic location. For this reason, it is seen that the non-Muslim population increased continuously until 1914 and reached 100 thousand. This increase ended with the beginning of World War I. With the political developments and the deterioration of the order, migration from the city started and the number decreased to 22 thousand. In this process, it is seen that all Catholic Christians, especially known as Maronites, left the city. The events that took place during the Balkan Wars and the subsequent negative situation caused by World War I led to the end of the habit of living together in the city.

Although the support given by foreign states from the past to those days had provided commercial and social enrichment, this was not enough for them and they dreamed of establishing their own state. In this process, they took action at the same time in all cities where they were settled, especially Konya. As a natural result of all these, the non-Muslim part of the Konya people, who had completely lost their opportunity to live together, left the city, and the demographic structure became homogeneous to a great extent. The Population Exchange Convention was the first regular movement in which mutual migration took place within the framework of law. Complete records of all immigrants who came to and left Turkiye were kept and efforts were made to prevent loss of rights. With the works of international commissions, the mutual liquidation of abandoned properties, which were economically very valuable, was ensured.

Our study was formed within the framework of a ledger in which the abandoned properties in the center of Konya were recorded during the aforementioned studies. In the ledger, the neighborhoods, household numbers, and characteristics of the departed Greeks were recorded down to the finest details. All kinds of information and records in the ledgers were processed and evaluated on a neighborhood basis in the Excel files created. According to this ledger, households, shops, inns, factories, workplaces, fields, vineyards, plots, and gardens were identified one by one. These identified abandoned properties are extremely valuable and significant because of their location. In addition, information about some of the facilities used by those who left the city is also given here.

We can say that the Greeks who left had a great power in the city and many buildings belonged to them. The houses they built, stretching along the main streets of the city, are very magnificent structures for that period. Among the main buildings that can survive, the Chamber of Architects, Arapoğlu Kosti House, Atatürk Museum Girls' Secondary Schoo,l and Twin Houses are beautiful buildings used by official institutions today. The architects or builders of these buildings from Mimar Muzaffer Street to the Rectorate are mostly Armenians. The locations and paintings of some famous buildings built by the Maronites were included in our study.

We can say that the exchange that took place in terms of the newly founded Republic of Turkiye had positive results. It is seen that those who left were engaged in economic activities based on marketing rather than producing. However, the production leg had to be strong in the city, which had large and productive agricultural lands. But the fact that many of the Muslim children sent to the army were martyred during the wars dealt a great blow to the production. This negative situation was largely eliminated thanks to the arrival of the newcomers who adopted a life based on production. In this sense, all kinds of abandoned properties, especially households, from the Greeks were distributed to newcomers, as a great hope and resource, and they were enabled to stand on their own feet as soon as possible. We can say that the demographic and economic structure greatly improved with the developments experienced in the following period.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 700-724
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72631
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 23.09.2023 Submitted date
Kabul tarihi 15.01.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kalkan, T. M. (2024). Koyunları Kim Besleyecek? Ortaçağ Avrupa'sında Çobanlık Kavramı ve Kilise- Devlet İlişkileri. *Journal of History School*, 69, 700-724.

KOYUNLARI KİM BESLEYECEK? ORTAÇAĞ AVRUPA'SINDA ÇOBANLIK KAVRAMI VE KİLİSE- DEVLET İLİŞKİLERİ

Mehmet Talha KALKAN[1]

Öz

Erken Hristiyanlık döneminden itibaren çobanlık, İsa Peygamber'den sonra koyunlardan teşekkül eden sürüye liderlik edenlere verilmiş bir unvan olup Papalık, Ortaçağ'ın büyük bir bölümünde bu unvan üzerinden Hristiyan dünyanın önderliğini üstlenmiştir. Tanrı'nın çobanlık görevini verdiği İsa Peygamber'den sonra Aziz Petrus ve ardından da Roma Kilisesinin başı başçobanlık görevlerini yürütmüş ve çobanlık tümüyle dinî bir bağlama kavuşmuştur. VI. yüzyılda Papalık görevinde bulunan Büyük Gregorius'un kaleme aldığı Regula Pastoralis adlı eser, iyi ve kötü çobanın tanımını yaparak onların özellikleri üzerinde durmuştur. İyi-kötü çoban ayrımının yapılması ile Avrupa'daki din adamları, diğer din adamlarının ve hatta Papa'nın çobanlık görevini iyi yapamadığından şikâyet ederek onları "kötü çobanlar" olarak nitelendirmişlerdir. Bilhassa Papalığın "Karanlık Çağlar" olarak adlandırdığı X. yüzyılda yaşanan yozlaşmayı takip eden dönem içerisinde kötü çobandan memnun olmayan din adamı ve düşünürler, bir dizi eser yazmış, çobanlık görevini kötü bir şekilde yürüten din adamlarına karşı hükümdarların sürüye çobanlık yapabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Hükümdarların da sürüye çobanlık yapabileceği fikri, doğal olarak mezkûr kavramın dünyevileşmesine ve siyasileşmesine zemin hazırlamış, kilisenin otoritesine karşı krallıklar, güç odağı haline gelmiştir. Hristiyan dünyaya kimin çobanlık yapacağına dair bu tartışmalar da XIII. yüzyıldan itibaren kilise yanlısı Guelfolar ile kral yanlısı Gibellinolar arasında kilise-devlet çekişmesinin yaşanmasında rol oynamıştır. Son kertede çobanlık, Erken Modern Avrupa'da hükümdara verilen başlıca unvanlardan biri olmuş ve monarşi tarzındaki yönetimlerin güçlenmesini sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Hristiyanlık, Kilise, Devlet, Ortaçağ, Çoban.

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi İnsan ve Toplum Fakültesi Tarih Bölümü, mehmettalhakalkan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1954-5698.

Mehmet Talha KALKAN

Who Will Feed the Sheep? The Concept of Shepherding in Medieval Europe and Church-State Relations

Abstract

Shepherding had been an appellation after Jesus Christ since Early Christianity as a title for the people who led a flock consisting of sheep, and the Papacy dominated Christendom by using this appellation for a long time in the Middle Ages. Saint Petrus and the head of the Roman Church carried out the duties of arch-shepherding after Jesus Christ, who had been bestowed with this duty by God, and, so, shepherding gained a completely religious context. Regula Pastoralis, a treatise written by Gregory the Great, defined the concepts of a good shepherd and a bad one and dwelled on their characteristics. After the distinction became clear between the definition of a good shepherd and a bad one, the clergymen of Europe complained that other clergymen, and, even, the Pope himself were not carrying out the duty of shepherding sufficiently and labeled them as "bad shepherds". In the period that followed the corruption which came to light in the tenth century, some clergymen and philosophers who were not satisfied with the bad shepherds wrote a series of books, and it was suggested that the emperors could also lead the flock as an alternative to the clergymen who did not duly perform their duties as shepherds. The idea that the emperors could lead the flock as well naturally paved the way for secular and politicized context for the concept of shepherding, therefore, kingdoms became the new groups of power against the authority of the church. These quarrels had played a role since the thirteenth century in the emergence of the conflict between the church and the state. Overall, shepherding was one of the prominent titles given to the emperor in Early Modern Europe, and it made it possible for the states which were in the form of monarchy to gain power.

Keywords: Christianity, Church, State, Medieval Ages, Shepherd.

GİRİŞ

Eski Ahit'te yer alan "Ezekiel" kitabı içerisinde Tanrı Yehova, Peygamber Ezekiel'e şöyle seslenmiştir:

> "İnsanoğlu, İsrail'in çobanlarına karşı peygamberlik et ve onlara, bu çobanlara şöyle de: 'Egemen Rab diyor ki: Vay kendi kendini güden İsrail çobanlarına! Çobanların sürüyü gütmesi gerekmez mi? Yağı yiyor, yünü giyiyor, besili koyunları kesiyorsunuz ama sürüyü kayırmıyorsunuz. Zayıfları güçlendirmediniz, hastaları iyileştirmediniz, yaralıların yarasını sarmadınız. Yolunu şaşıranları geri getirmediniz, yitikleri aramadınız; ancak sertlik ve şiddetle onlara egemen oldunuz. Çobanları olmadığı için dağıldılar, yabanıl hayvanlara yem oldular. Koyunlarım bütün dağlarda, yüksek tepelerde başıboş dolandılar. Koyunlarım yeryüzüne dağıldı. Onları ne arayan var ne de soran…'" (Kutsal Kitap, 2001, Ezekiel 34:1).

"Ezekiel" kitabında yer alan bu bölüm, "İsrail'in Çobanları/İsrail'i Güden Çobanlar" olarak adlandırılmış olup bu bölümde İsrailoğullarını yöneten hükümdarlar, Tanrı tarafından "çoban" olarak nitelendirilmişlerdir (Kutsal Kitap, 2001, Ezekiel 34). Çobanlık yapmış oldukları halk ise onların sürülerini oluşturmuş; çobanlar, sürülerine iyi bakmakla, onları kurtlardan korumakla ve onları gezdirerek beslenmelerini sağlamakla yükümlü kılınmışlardır. Doğal olarak Tanrı Yehova, kendilerine verilmiş olan bu sorumlulukları yerine getirmeyen "çobanlara" uyarılarda bulunmuş ve hatta üstlerine düşen görevleri yerine getirmeyerek sürülerini yabanıl hayvanlara yem eden, onların beslenmek için tepelere ve dağlara gitmesine neden olan ve sürünün dağılmasına sebebiyet veren "çobanlara" karşı olduğunu beyan etmiştir. Tanrı Yehova, görevlerini yerine getirmeyen çobanların yerine sürünün başına Davut Peygamber'i getireceğini ve onun diğerlerine önderlik yapacağını müjdelemiştir:

> "Ben de koyunlarımı kurtaracağım, artık çapul malı olmayacaklar. Koyunla koyun arasında ben yargıçlık yapacağım. Başlarına, onları güdecek tek çoban olarak kulum Davut'u koyacağım. Onları o güdecek; çobanları o olacak. Ben Rab, onların Tanrı'sı olacağım, kulum Davut da onların arasında önder olacak…" Artık ulusların çapul malı, yabanıl hayvanların yemi olmayacaklar. Güvenlik içinde yaşayacaklar; kimse onları korkutmayacak. Onlar için ünlü bir fidanlık yetiştireceğim. Artık ülke kıtlıktan yok olmayacak; ulusların aşağılamasına uğramayacaklar. O zaman benim onlarla birlikte olduğumu ve İsrail soyunun da benim halkım olduğunu anlayacaklar." Böyle diyor Egemen Rab. "Benim koyunlarım, otlağımın koyunları siz insanlarsınız. Ben sizin Tanrınız'ım…" (Kutsal Kitap, 2001, Ezekiel 34:25-31).

Hükümdarların kendilerine Tanrı tarafından emanet edilmiş olan sürüye çobanlık yapmaları gerektiğini söyleyen bu retorik, Yeni Ahit'te de kendini göstermiş, İsa Peygamber de kendisini iyi bir çobana benzeterek kendine inananlara önderlik ettiğini ve daha da önemlisi, onlara iyi bir yaşam sunabilmek adına çalıştığını söylemiştir (Kutsal Kitap, 2001, Yuhanna 10). Kendinden önce gelen çobanların çobanlık görevini yapmayarak sadece haydutluk ve hırsızlık yapmış olduklarını ifade eden İsa Peygamber, sürüsünün güvenli bir şekilde barınabilmesini, hayatını sürdürebilmesini ve otlamasını sağlamış ve hatta bu uğurda canını vermeyi bile göze almıştır (Kutsal Kitap, 2001, Yuhanna 10:17). Oysaki İsa Peygamber'den önceki hükümdarlar, kendilerine Tanrı tarafından verilmiş olan çobanlık görevlerini yerine getirmemiş ve kurdu veya yabanıl bir hayvanı gördüğünde onları kendi kaderlerine terk etmiştir (Kutsal Kitap, 2001, Yuhanna 10:12). Yalnızca kendini düşünmüş olan çobanın iyi bir çoban olamayacağını ifade eden İsa Peygamber, çobanlık görevini bu şekilde ifa edenlerin hiçbir kaygılarının olmadığını ve sadece kendilerini düşündüğünü vurgulamıştır. Diğer

bir deyişle, İsa Peygamber, Yeni Ahit'in "Yuhanna" bölümünde yer alan "İyi Çoban" kısmında verdiği çoban metaforu üzerinden iyi çoban ile kötü çoban arasındaki farkı ortaya koymuş, onların hangi özelliklere sahip olduğunu anlatmıştır. Daha da önemlisi, İsa Peygamber, başlarındaki kötü çobanlar nedeniyle yeryüzünün dört bir yanına dağılan sürülerin kendi sesine kulak verip kendi etrafında birleşeceği öngörüsünde bulunmuştur:

> "Bunun için İsa yine, 'Size doğrusunu söyleyeyim' dedi, 'Ben koyunların kapısıyım. Benden önce gelenlerin hepsi hırsız ve hayduttu, ama koyunlar onları dinlemedi. Kapı Ben'im. Bir kimse benim aracılığımla içeri girerse kurtulur. Girer, çıkar ve otlak bulur. Hırsız ancak çalıp öldürmek ve yok etmek için gelir. Bense insanlar yaşama, bol yaşama sahip olsunlar diye geldim. Ben iyi çobanım. İyi çoban koyunları uğruna canını verir. Koyunların çobanı ve sahibi olmayan ücretli adam, kurdun geldiğini görünce koyunları bırakıp kaçar. Kurt da onları kapar ve dağıtır. Adam kaçar; çünkü ücretlidir ve koyunlar için kaygı duymaz. Ben iyi çobanım. Benimkileri tanırım. Baba beni tanıdığı, ben de Baba'yı tanıdığım gibi, benimkiler de beni tanır. Ben koyunlarımın uğruna canımı veririm. Bu ağıldan olmayan başka koyunlarım var. Onları da getirmeliyim. Benim sesimi işitecekler ve tek sürü, tek çoban olacak…'" (Kutsal Kitap, 2001, Yuhanna 10:7-18).

İsa Peygamber tarafından ortaya konan iyi çoban ile kötü çoban arasındaki tanımlama, Hristiyanlık düşüncesi içerisinde sürüye önderlik yapması beklenen kişilerin sahip olması gereken özelliklerin temelini oluşturmuştur. Nitekim Yeni Ahit içerisinde yer alan ve Aziz Petrus tarafından yazılmış olan mektupta sürüye önderlik yapacakların Tanrı tarafından kendilerine verilmiş olan çobanlık görevini gönül rızasıyla yapması ve tüm sürüye örnek olacak bir şekilde adım atması gerektiği belirtilip bu işi layıkıyla yürütmesinin öneminden dem vurulmuştur (Kutsal Kitap, 2001, Petrus'un Birinci Mektubu 1:5). Bu nedenle, Hristiyan tebaanın çobanı, Tanrı tarafından kendisine emanet edilen sürüye bakarak kendisini değil, yalnızca ilahi olanı takip etmekle yükümlü kılınmıştır. Tüm bu açıklamalara rağmen Hristiyanlık ilk zamanlarından itibaren Hristiyan tebaaya kimin çobanlık yapacağı konusu büyük bir tartışma konusu olmuş, din adamlarının mı, yoksa hükümdarın mı bu görevi üstleneceği hususunda ciddi bir polemik ortaya çıkmıştır. Tartışmanın ilk zamanlarında çobanlık görevini tümüyle üstlenen ve Tanrı tarafından kendine ilahi bir misyon verildiğini düşünen kilise, Ortaçağ'ın ortalarından itibaren yaşadığı ahlaki ve dini sorunlardan ötürü kaybetmeye başlamış; hükümdarlar, sürünün yeni çobanları olarak ön plana çıkmıştır. Doğal olarak hükümdarların Hristiyan tebaaya çobanlık etmeye başlamaları kilise ile devlet arasındaki ilişkilerin değişmesinde pay sahibi olmuş ve tarafların etki alanları birbirleriyle çarpışmaya başlamıştır. Çalışma da

çobanlık unvanının nasıl bir süreçten geçtiğini ve bu sürecin kilise ile devlet arasındaki ilişkilere nasıl yön verdiğini anlamaya çalışacaktır.

"Çobanlık" Yapan Papalar ve Hükümdarlar

Papa II. Pelagius'un vefatından sonra yeni papa olması beklenen ve Aziz Andreas Manastırı'nda Başrahiplik görevini yürüten Gregorius, bu makama gelmek istemeyerek kendisine verilen "Papalık" görevini kabul etmemiştir (Aziz Gregorius, 1950, s.3). Başrahip Gregorius'un bu isteksizliği ise dönemin din adamları arasında rahatsızlık yaratmış ve Ravenna Başpiskoposu Ioannes, Gregorius'a bir mektup yazarak kendisini eleştirmiştir (Aziz Gregorius, 1950, s.4). Ravenna Başpiskoposu Ioannes'in kendisine yazmış olduğu mektuptan sonra Başrahip Gregorius, Regula Pastoralis adlı bir eser kaleme alarak kendisine verilen bu görevi "çobanlık" ile bir tutmuş ve bu görevin ilahi sorumluluğunun ne kadar önemli olduğunu anlatmaya çalışmıştır (Aziz Gregorius, 1950, s.20). Açık bir şekilde, Başrahip Gregorius, çobanlığın hangi meziyetlerden ileri geldiğini, çobanların nasıl bir yaşama sahip olması gerektiğini, diğerlerini yönetirken hangi hususlara dikkat edilmesinin önemli olduğunu ve beşerî zayıflığın getirebileceği zorlukların bu işi ne şekilde etkileyebileceğini anlatmış, bu meselelerden oluşan yönetim anlayışının sanatların sanatı olduğunu belirtmiştir (Aziz Gregorius, 1950, s.5). Kaleme almış olduğu bu eser ile Hristiyan din adamlarına "çobanlık" üzerinden bir dünya görüşü ve perspektif sunan Başrahip Gregorius, dönemin en önemli eserlerinden birini yazmış, böylece, din adamlığı "çobanlık" üzerinden şekillenen ve çoban ile sürü arasındaki ilişkilere yeni bir mana kazandıran bir bağlama oturmuştur. Keza VIII. yüzyılın sonlarında ünü İngiltere'ye kadar yayılan bu kitap hakkında Yorklu Alcuin, York Başpiskoposu Eanbald'a yazmış olduğu mektupta eserle alakalı şunları söylemiştir:

> "Gittiğin her yerde sana yoldaşlık eden şey Aziz Gregorius'un çobanlığı ele alan kitabı olsun. Bu kitap kendini ve eylemlerini tanımana yardımcı olacağı ve nasıl yaşaman ve insanları nasıl eğitmen gerektiği ile ilgili sana yol göstereceği için onu tekrar tekrar oku. Gregorius'un kitabı bir piskoposun hayatına ayna tuttuğu gibi şeytanın aldatmacalarıyla açılan tüm yaraların da merhemidir." (Aziz Gregorius, 1950, s.20).

Ünü tüm Avrupa'ya yayılan Regula Pastoralis, Batı Sakson Kralı Büyük Alfred'in girişimleri sonucunda 800'lü yılların sonlarında Saksoncaya çevrilmiş ve eserin adı "Çoban Kitabı" olarak değiştirilmiştir (Aziz Gregorius, 1950, s.11). Bu eser vasıtasıyla Hristiyan Avrupa'da hizmet veren din adamlarının sahip olduğu misyonun ve bağlı bulundukları düşüncenin sınırları belirlenmiş ve kitap,

onların eğitim seviyelerinin yükselmesinde rol oynamıştır. Hatta "Karolenj Rönesansı" olarak adlandırılan dönemde de Şarlman tarafından düzenlenen sinodlarda Regula Pastoralis, yapılan tüm düzenlemelerin temelini oluşturmuştur (Aziz Gregorius, 1950, s.11). Gregorius'un ortaya koyduğu prensipler ve öğretiler, Ortaçağ boyunca kilisenin şekillenmesinde pay sahibi olmuş, bu sayede, Hristiyan din adamlarının dönüşmek istedikleri "ideal çoban" anlayışı doğmuştur. Nitekim Gregorius, kötü çobanların neden olacağı yıkımı şu şekilde anlatmıştır:

> "Koyunlarım ayaklarınızın altında çiğnediklerinizle beslenmiş, ayaklarınızın bulandırdığı sudan içmişlerdir. Kuşkusuz ki din adamları susuzluklarını en saf suyla giderirler ve doğru bir yaklaşımla değerlendirilecek olursa hakikat nehrinden beslenirler; oysaki (bu nehrin) suyunu ayaklar altında kirletmek kutsal tefekkür sayesinde ortaya çıkan çalışmaları ahlaksız bir yaşamla yozlaştırmakla eşdeğerdir. Bir emir verildiğinde onu dinleyenler, talimata uymak yerine yalnızca gözlerinin önündeki kötücül örnekleri taklit etmekle yetindiğinden şüphesiz ki koyunlar da onlar gibi davranır ve bu ayakların kirlettiği sudan beslenirler. Kendilerine söylenen şeyleri can kulağıyla dinlemeye hazır fakat bir taraftan da şahit oldukları eylemler tarafından baştan çıkarılmaya meyilli olduklarından bir nefeste, kirli pınarlardan su içercesine bolca çamuru içlerine çekerler. Bu nedenle, Peygamber şöyle buyurmuştur: Kötü din adamları bana inananlar için yıkım tuzağından başka bir şey değildir.'" (Aziz Gregorius, 1950, ss.23-24).

Gregorius'un tüm Ortaçağ Avrupa'sını derinden etkileyen ve "ideal bir din adamı" imgesini oluşturmaya katkı sağlayan eseri Regula Pastoralis, hükümdarlara tavsiyeleri içeren ve ideal bir hükümdarın sınırlarını belirleyen Speculum Principum adlı literatürün de oluşmasına etki etmiştir. Türkçeye "Prenslerin Aynası" olarak çevrilebilecek bu literatür, başlıca eserlerini XII. yüzyıldan itibaren vermeye başlamış ve hükümdarların sorumluluklarını ve uyması gereken ahlaki ve dinî kuralları işaret etmiştir. Diğer bir deyişle, Gregorius'un "dinî çobanı" zaman içerisinde "politik bir çoban" halini almış ve hükümdar, tebaasına nasıl çobanlık yapması gerektiğini bu eserler vasıtasıyla görme imkânı bulmuştur. Nitekim 1159 yılında kaleme aldığı Policraticus adlı eserinde Johannes Parvus, hükümdarın halkını baskı altına alan ve onlara şiddetle yaklaşan bir zorbadan farklı bir kişi olması gerektiğini vurgulamış, hükümdarın bir çoban olarak sürüsüne, kendisine Tanrı tarafından verilmiş olan kanunlarla hükmetmesi tavsiyesinde bulunmuştur (Parvus, 2007, Kitap:8/ Bölüm:17). Tanrı'nın kendisine verdiği hükümlerle sürüsüne sahip çıkmayan, onları kurtlara karşı savunmasız ve çaresiz bırakan ve sadece görünüş için onlara çobanlık yapmaya çalışan hükümdar, kurtların gelişine sesini çıkaramayan dilsiz bir

köpeğe benzetilmiştir (Parvus, 2007, Kitap:8/ Bölüm:17). Daha da önemlisi, Johannes Parvus; çoban kılığına bürünerek kendi sürüsüne kötü muamele gösteren, onları yağmalayan, öldüren veya sahipsiz bırakan hükümdarları da "haydut" olarak nitelendirmiştir; zira onlar, kendilerine verilen ilahi sınırın dışına çıkmışlardır (Parvus, 2007, Kitap:8/ Bölüm:17). İlahi sınırın dışına çıkmaları ile kendi açgözlülüklerinin ve zevklerinin peşinde koşan çoban görünümlü haydutlar ise sürülerinin sevgisini ve saygısını kaybetmiş, dolayısıyla, çobanlık görevini kaybetmiş ve hatta beşerî veya ilahi bir cezalandırılma neticesinde ölümü göze almıştır (Parvus, 2007, Kitap:8/ Bölüm:17). Çobanlık görevini ifa etmeyenlerin öldürülebileceğini söyleyen Johannes Parvus, sarf etmiş olduğu sözlerin acımasızca veya sert bulunmaması gerektiğini ekleyerek Papa Büyük Gregorius'un da benzer bir üslup takındığını vurgulamıştır (Parvus, 2007, Kitap:8/ Bölüm:17). Bu nedenle, her hükümdar, kendisine verilmiş olan çobanlık görevini unutmadan ve sahip olduğu sorumlulukları aklından çıkarmadan hareket etmelidir:

> "Hakikaten de bunu dile getiren ben değilim, çarpıtılması tam anlamıyla imkânsız bir kaynak -içerisinde bir işçi, bir çoban ve bir hırsız arasındaki apaçık farkın Yüce Tanrı'nın güvendiği bir kimse tarafından tarif edildiği, Hakikatin (Tanrı'nın) vahyi- zira 'iyi bir çoban koyunları için hayatından vazgeçer. Bu görevleri araştıracak olursanız onları peygamberin sözlerinde bulabilirsiniz: 'Nasıl ki çoban, koyunlarından bazıları farklı yerlere dağıldığında sürülerini kontrol etmeye giderse ben de koyunlarımı arayıp ziyaret ederim. Onları yağmur bulutlarından uzak tutar, bir araya toplayıp sisten uzaklaştırırım, onları çayırlara yönlendirir ve İsrail'in dağlarında, ülkedeki tüm nehirler arasında ve meskenlerde otlatmaya götürürüm; çayırları en verimli otlak alanlar ve en yüksek dağların yamaçları olur; yemyeşil otların arasında huzura erip İsrail'in dağlarının tepelerindeki gür çayırlarda otlarlar. Onları besleyip dinlendiririm; yitip gideni arar ve bir köşeye fırlatılanı iyileştiririm, yaralı olanın yaralarını sarar ve hasta olana şifa veririm, gürbüz ve güçlü olanları dahi korurum." (Parvus, 2007, Kitap:8/ Bölüm:17).

Tüm bu açıklamalarına rağmen tarihteki tek İngiliz Papa olan IV. Adrianus'u ziyaret etmek için Roma'ya giden Johannes Parvus, durumdan hiç memnun olmamış, başta Roma'da yaşayan yetkililer olmak üzere birçok kişinin şahsi menfaatlerinin peşinden gittiğini ve dünyevi işlerle daha fazla meşgul olduğunu ifade etmiştir (Parvus, 2007, Kitap:6/ Bölüm:24). Dolayısıyla Roma'da bulunanlar, sürüye doğru bir şekilde çobanlık yapacak kapasiteden mahrum kalmış, kilisenin zayıflamasına aracılık ederek din adamları ile tebaayı birbirine düşürmüşlerdir. Adaleti belirli bir bedel karşılığında sağlamaya başlayan bu görevliler, Tanrı'nın ilahi hükümlerini takip etmek yerine şeytanı taklit etmeye

yönelmişlerdir (Parvus, 2007, Kitap:6/ Bölüm:24). Katolik dünyanın başkenti olan Roma'da çobanlık, yalnızca birkaç kişinin sürdürmeye çalıştığı bir işten başka bir şey değildir:

> "Puglia'ya, kendisiyle çok iyi dost olduğum Başpiskopos Lord IV. Adrian'ı ziyaret etmeye gitmiştim; ardından üç ay kadar onunla Benevento'da kaldım. Bu esnada, tüm arkadaşların alışkanlık olarak yaptığı gibi biz de kendisiyle pek çok konu üzerine istişare ettik; Başpiskopos bana, samimi ve özenli bir şekilde insanların kendileri ve Roma Kilisesi hakkında ne düşündükleri ile ilgili sorular sordu, ben de ona, hakkında, kilisenin farklı nüfuz bölgelerinde bilgi sahibi olduğum ruhani özgürlüğün kötücül kullanımları ile ilgili içten yanıtlar verdim zira çoğu kişi, tüm kiliselerin annesini ve en yücesini temsil eden Roma Kilisesinin kendisini, diğerlerine tam olarak gerçek bir anne gibi değil de üvey anne gibi sunduğunu belirtti. Kâtipler ve sahte dindarlar Roma'ya yerleşiyor ve kendi ellerini kirletmeye yanaşmadıkları dayanılmaz yükleri insanların omuzlarına yüklemekten çekinmiyorlar. Bu kimseler ruhban sınıfına hükmeden efendiler konumundalar ve sürüyü doğru bir yaşama yönlendiren modeller olmaktan da bir hayli uzaklar; pahalı giysiler edinip kasalarına altın ve gümüş istifliyorlar, açgözlülükten masraflarını dahi kısmıyorlar. Yoksul kimseler ya hiçbir zaman kiliseye kabul edilmezler ya da nadiren kabul edilirler; kiliseye kabul edilmeleri de İsa'nın haşmetinden dolayı değil, kendi beyhude ünlerinden dolayıdır. Onlar kiliseyi zayıflatır, münakaşaları alevlendirir, ruhban sınıfı ve tebaa arasında çatışma çıkmasına sebebiyet verirler; emek veren ve sefalet çekenlere hiçbir şekilde merhamet etmezler, kiliselerin yağmaya uğramasından zevk alırlar ve elde edilen her kârı dindarlık kisvesi altında gösterirler. Adaleti ise hakikat için değil, yalnızca elde edecekleri ödül için yerine getirirler. Hakikaten de çabucak yapılan her işin bir bedeli vardır; gelecekte herhangi bir tarihte gerçekleşmesini umduğunuz bir şey ise bedel ödemeksizin elde edilmez. Bu kimseler sık sık başkalarına zarar verirler ve bunu yaparken de kılavuzları şeytan olur: zarar vermekten vazgeçtikleri zaman iyilik etmiş olduklarına inanırlar -çobanlık unvanına yakışır şekilde hareket edip görevlerini yerine getiren azınlık hariç. Ne var ki, Roma başpiskoposu bile bazıları için yüktür, herkes için ise neredeyse katlanılmaz biridir; zira herkes, (zamanında Kurucuların özverileriyle inşa edilmiş olan) kiliselerin enkaz ve moloz yığınlarına dönüşmesine ve mihrapların ihmal edilmiş olmasına rağmen başpiskoposun sarayları yeniden inşa ettiğini fakat sonrasında sadece mor cüppeler kuşanarak değil aynı zamanda şatafatlı giysilerle insanlara gösteriş yaptığını iddia etmektedir." (Parvus, 2007, Kitap:6/ Bölüm:24).

Roma'da bulunan din adamlarının yozlaşmış olmasından şikâyet eden ve onların kendilerine verilmiş olan çobanlık görevini ifa edemediğini savunan Johannes Parvus'a benzer bir görüş de Kambro-Norman din adamı Giraldus Cambrensis

tarafından ortaya atılmıştır. Eserinin tam yazılış tarihi belli olmasa da İngiltere Kralı II. Henry zamanına tanıklık eden Katolik din adamı, devlet yöneticilerinin ve hükümdarların ciddi manada yozlaştığını ve dünyevi zevklere kapıldığını vurgulamıştır. Kral II. Henry'nin söz vermesine rağmen Kudüs'e gitmemesi Giraldus Cambrensis'i hayal kırıklığına uğratmış ve din adamı, Kral II. Henry'yi ikna etmek için her yolu denemiştir (Cambrensis, 1891, ss. XXIX-XXX). Kral II. Henry'nin Haçlı Seferi'ne katılarak Kutsal Toprakları kurtaracağına dair umutlarını muhafaza eden Giraldus Cambrensis, kralın kendisine "din adamlarının yaptığı tek işin kendilerini tehlikelere ve savaşa göndermek" olduğunu söylemesi ve dönemin şartlarının kendisini sarayda kalmaya ittiğini ifade etmesi üzerine ona yönelik tüm umutlarını kaybetmiştir (Cambrensis, 1891, s.XXX). Kral II. Henry'ye yönelik yaşadığı hayal kırıklığı ve dönemin kaotik havasının kralın Müslümanlara karşı bir sefer düzenlememiş olmasından kaynaklandığına dair inancı Giraldus Cambrensis'in devlet adamlarının ve hükümdarların yozlaştığını ileri sürmesinde etkili olmuştur (Cambrensis, 1891, s.XXXII). Bilhassa, Hristiyan orduları, Müslümanları yenilgiye uğratmak yerine diğer Hristiyan ülkelere karşı kullanması, Selahaddin Eyyubi'nin Kudüs'ü ele geçirmesi ve kendinden bir süre sonra tahta geçen I. John'un zamanında başıboş bir ortamın yaşanması tümüyle Kral II. Henry'nin bu faaliyetlerinin bir sonucudur (Cambrensis, 1891, s.XXXII). Kral I. John zamanında yaşanan bu başıboşluk, onun zorba ve baskıcı bir yönetim tavrı sergilemesine neden olmuş ve o, kendi hanedanının en fazla nefret edilen hükümdarına dönüşmüştür (Cambrensis, 1891, s.XXXII). Kral II. Henry ile Kral I. John zamanlarında yaşanan olaylar da Giraldus Cambrensis'in hükümdarların ve onların yanında bulunan devlet görevlilerinin yozlaştığına dair birer işaret olarak görülmüştür. Açık bir şekilde Giraldus Cambrensis, dünyevi zevkler ile arzular tarafından yönetilen, saçmalıklarla dolu olan ve beşerî hırslara yenik düşen bir düzenden bahsetmiş, tatlı sözler, vaatler ve aldatmacalar bu sürecin başlıca özellikleri olmuştur (Cambrensis, 1891, s.XXXII). Genel itibarıyla, yaşadığı topraklarda hükümdarların yerine getirmeyecekleri vaatler ile boş sözler sarf ettiğini ifade eden Giraldus Cambrensis, onların sergilemiş olduğu bu tarz aldatmacaları, tüm insanları etkileyen ve neredeyse tedavisi olmayan bir hastalığa benzetmiştir (Cambrensis, 1891, s.XXXII). Dolayısıyla bu hastalıktan kurtulabilmenin tek yolu da hükümdarları doğru şekilde eğitmekten geçmiş ve ortaya onlara yönelik bir dizi tavsiyeyi içeren De Principis Instructione adlı eseri çıkmıştır. Kendisini tümüyle dünyevi zevklere adamış ve kendi menfaatini ön plana almış bir hükümdarın cahilce davranışlar sergileyeceğini ve bu davranışların da onu taç giymiş bir eşekten farksız kılacağını vurgulayan Giraldus Cambrensis, hükümdarların taşımış oldukları tacın ve asanın ne manaya geldiğini unuttuğunu belirtmiştir (Cambrensis, 1891, s.5). Sahip olduğu tacın ve asanın anlamını

unutan hükümdarlar da kendilerine bahşedilmiş olan çobanlık vazifesini yapamayarak sürüye gerekli ilgiyi verememiş, onların sorumluluğunu üzerine almamıştır (Cambrensis, 1891, ss.5-6). Özellikle yetimler ve korumasız olanlar kendi kaderlerine terk edilmiş, kilisenin sahip olduğu topraklar ve mallar da suiistimale uğramıştır. Görevlerini unutan çobanların yaptığı tek şey beslenmek olmuş, sürüleri ise açlığa terk edilmiştir (Cambrensis, 1891, s.6). Oysaki bir çobanın görevinin sürüsünü beslemek olduğu düşünülmüş, kendisinden vergilerin artırılması gerektiğine dair bir emir bekleyen devlet adamlarına "iyi bir çobanın işi koyunları tımar etmek, yutmak değil" cevabını veren Roma İmparatoru Tiberius, çobanlığın amacını unutan hükümdarlara örnek teşkil etmiştir (Cambrensis, 1891, s.63). Hatta Giraldus Cambrensis; iyi bir çoban olarak sürüsü ile ilgilenen ve İmparator Tiberius üzerinden betimlediği hükümdarlara yardımcı olabilmeleri için kilise görevlilerinin özelliklerini de tanımlamış ve bu görevliler içerisinde yer alan piskoposları, sürüsünü kurtlardan koruyan yardımcılara benzeterek onları "karşı duran, ayakta olan" anlamındaki antistes ile isimlendirmiştir (Cambrensis, 1891, s.109).

Giraldus Cambrensis'in İngiltere Kralı II. Henry'yi Kutsal Topraklara gitmemesi üzerinden onun iyi bir çobanlık yapmadığı için eleştirmesine benzer bir görüş dönemin bir başka önemli din adamı sayılan Bonaventura de Balneoregio'dan gelmiştir. Görüşleri ile kendinden sonraki isimleri de derinden etkileyen Fransisken Piskopos Bonaventura, ideal bir hükümdarın var olan hazinesini yalnızca Tanrı'ya övgüsünü kazanmak ve dinin menfaatini savunmak amacıyla harcaması gerektiğini vurgulamış, Kutsal Toprakların savunulması adına oraya yapılacak her türlü faaliyeti de bu bağlamda değerlendirmiştir (Bonaventura, 1889a, s.537). Topluma ve kraliyete çobanlık yapan hükümdarların ve din adamlarının Kutsal Toprakları savunmak adına gerekli paraları harcamaları ve hatta bağışta bulunmaları onlara verilmiş olan ilahi vazifenin bir yükümlülüğüdür (Bonaventura, 1889a, s.537). Doğal olarak hükümdarın ve onun etrafındaki din adamlarının sahip olduğu bu ilahi yükümlülük de onların diğerlerinden üstün olmalarının bir göstergesi olmuş, Tanrı, tüm insanlığın başına, dağılmamaları adına bir çoban vermeyi uygun görmüştür (Bonaventura, 1889a, s.181). Nitekim Tanrı, tüm koyunlara çobanlık etmesi ve onlara önderlik yapabilmesi adına Aziz Petrus'u sürünün çobanı olarak atamış ve kilisenin temeli atılmıştır (Bonaventura, 1889a, s.190). Aziz Petrus'tan sonra gelenler de onun mirasını devralarak sürüye bakmaya ve onlara önderlik yapmaya devam etmiş, çobanlık, Tanrı'nın atamış oldukları adına yerine getirilmesi gereken en önemli ilahi misyon haline gelmiştir (Bonaventura, 1889a, s.190). Öte yandan sürünün sayısının artması neticesinde koyunlara bakma görevini üstlenmiş olan çoban sayısı da artmış, Tanrı tarafından görevlendirilen kişi başçoban olmaya başlamıştır (Bonaventura, 1889a, s.190).

Bu nedenle, Katolik din adamı Bonaventura de Balneoregio; tüm dünyanın başçoban Papa'ya itaat etmekle yükümlü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Bonaventura de Balneoregio'nun altını çizdiği diğer bir husus da geçmişte olduğu gibi insanların doğrudan Tanrı ile temas kuramamasının kendilerine bir çoban atanmasının başlıca nedenleri arasında olmasıdır (Bonaventura, 1889a, s.198). Tebaanın doğrudan Tanrı ile iletişim kuramaması neticesinde yaşanan sorunlar ve sıkıntılar karşısında onlar da kendilerinden farklı bir konumda olan çobana başvurmak ve onun rehberliği ile hareket etmek zorunda kalmıştır. (Bonaventura, 1889a, s.198). Başçobanın önderliğinde diğer çobanlar da davranışlarını ondan esinlenerek yönlendirmiş, merkeze onu alarak hareket etmişlerdir (Bonaventura, 1889a, s.198).

Bonaventura de Balneoregio, yeryüzünde adaletin tesisi ve düzenin muhafazası adına çobanın varlığının gerekliliği üzerinde durduktan sonra, bonus pastor olarak adlandırdığı, iyi bir çobanda bulunması gereken özelliklerden de bahsetmeye koyulmuştur. Genel itibarıyla, zıddı üzerinden yapılacak bir açıklamanın meseleyi daha iyi aydınlatacağı düşüncesinde olan Bonaventura de Balneoregio, iyi bir çobanı anlatmak yerine hırsızın kim olduğunu söylemeye çalışmıştır. Buna göre, çobanın aksine hırsızın kapıyı hiçbir zaman kullanmadığını ve kendisine ait olmayanı kullanmaya yöneldiğini ifade eden Katolik din adamı, gururlu, açgözlü ve hırslı olmayı bu kişinin temel özellikleri olarak görmüştür (Bonaventura, 1889b, s.383). Hırsızın aksine iyi bir çoban ise sürünün bulunduğu yere kapıdan girmeyi tercih etmiş ve kapıda bulunan İsa Peygamber'den onay almayı başarmıştır. Ardından da sürüsüne yönelerek onlara seslenen çoban, koyunların adını söyleyerek onlar tarafından tanınmaya çalışmıştır. Koyunların isimlerini zikretmesi ve onları çağırması, iyi bir çobanın ilk işi olmuş, onların bulundukları yerden çıkarılması, gezdirilmesi ve bakımlarının sağlanması sonraki işleri olarak sıralanmıştır (Bonaventura, 1889b, ss.383-384). İyi bir çobanın görevlerini bu şekilde sıralayan Bonaventura de Balneoregio, onun ilk işi olan koyun çağırmanın en önemli işi olduğunun altını çizmiş, yabancı olanın veya koyun postuna girmiş bir kurdun çobanın sesini tanımadığından onu takip edemeyeceğini vurgulamıştır (Bonaventura, 1889b, s.384). Daha da önemlisi, Bonaventura de Balneoregio; kendinden önceki din adamlarından ve yazarlarından farklı bir yaklaşımda bulunarak çobanın yaşamı da besleyip korumakla yükümlü olduğunu söylemiş ve çobanlık işinin yalnızca din adamlarını değil, aynı zamanda, hükümdarları da kapsadığını işaret etmiştir (Bonaventura, 1889b, s.385). Bu nedenle, sürüde bulunan koyunların yaşamı da iyi hale getirip onları dış tehlikelerden koruması çobanlık yapan hükümdarın onlarla dost olmasını, onlara özen göstermesini ve onlara karşı öngörülü ve çalışkan bir şekilde hareket etmesini zorunlu kılmıştır (Bonaventura, 1889b,

ss.385-386). Aksi takdirde, çobanlığın gerekliliklerini yerine getirmeyen bir kişi önderliğinde tüm sürü dağılma ve birbirlerinden koparak başıboş kalma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır (Bonaventura, 1889c, s.160). Bu nedenle, çoban; sürüsüne karşı gelen tüm tehditlerden onları muhafaza etmek ve Tanrı'nın kendisine vermiş olduğu görevi layıkıyla yerine getirmek zorundadır ki hükümdarın Kutsal Topraklara, kendi sürüsünden olanları da gözetmesi adına gitmesi onun sahip olduğu ilahi misyonundan ileri gelmiştir. Son kertede, iyi bir çoban, kendi koyunları için canını ortaya koymuştur (Bonaventura, 1889c, s.385).

Aziz Aquinolu Tommaso ise Bonaventura de Balneoregio'nun işaret etmiş olduğu çobanlık-hükümdar ilişkisini daha derinlemesine ele almış, yazmış olduğu "De Regno ad Regem Cypri" adlı eserde bu yakınlığı detaylandırmıştır. Genel hatlarıyla Aziz Aquinolu Tommaso, sosyal bir varlık olması ve belirli bir yaşama amacına göre hareket etmesi hasebiyle her insanın kendisini yönlendiren bir kılavuza ihtiyaç duyduğunu ifade etmiş, olası sapmalarda veya izlenen farklı yollarda kişinin yeniden hedefe dönebilmesi adına bu kılavuzdan istifade edebilme imkânı olması gerektiğinin altını çizmiştir (Aquinolu Tommaso, 1949, Kısım:1). Ayrıca, belirli bir grupta veya toplulukta yaşama alışkanlığı bulunan insan, belirli bir akli melekeye sahip olsa da bu akli melekeler onun hayatta kalabilmesine yeterli olmamış, her insan, başkalarından veya tecrübelerinden ileri gelen bir öğrenme sürecine girmek zorunda kalmıştır. İnsanoğlunun sahip olduğu bu öğrenme süreci de göstermiştir ki; insanların bir arada salimen yaşayabilmesi adına birtakım araçların bulunması elzemdir; zira insanlar, bir araya geldiklerinde her zaman kendi menfaatlerini gözetmişlerdir (Aquinolu Tommaso, 1949, Kısım:1). Doğal olarak böyle bir durum da ortak iyiliğin geri plana atılıp topluluğun dağılması ile sonuçlanmıştır. Bu nedenle, her toplulukta yönetim görevini üstlenecek bir çobanın olması zaruridir. Sürüsüne bakarak onların yanlış yola düşmesine veya sürüdekilerin kendi çıkarlarını gözetmesine mani olan bir çoban, kendisine verilen ilahi görevi ifa ederek "krallık" adı verilen ve adil bir yönetimi tek kişi üzerinden sürdüren bir yönetim kurmuştur (Aquinolu Tommaso, 1949, Kısım:2). Bu nedenle, ideal bir hükümdar adil bir yönetim kurabilmek için ortak menfaati ve iyiliği tüm hususların üzerinde bir noktada konumlandırarak çoban gibi davranmak durumundadır (Aquinolu Tommaso, 1949, Kısım:2). Kendisine emanet edilen sürüye iyi çobanlık yapan hükümdarlar, yerine getirmiş oldukları bu vazife karşılığında ilahi bir ödül kazanmışlardır. Aziz Petrus'un da belirtmiş olduğu üzere çobanlık vazifesini yerine getiren tüm hükümdarlar, zafer tacı almaya hak kazanmışlardır (Aquinolu Tommaso, 1949, Kısım:9). Çoban gibi davranmayıp tümüyle kendi menfaatini takip edenler ise birer zorbaya dönüşmüşler ve çoğunlukla ilahi bir cezalandırma ile karşı karşıya kalmışlardır:

> "Mısır'daki tebaasının ızdırabına ve çağrısına tanık olup Tanrı'nın kulları için bir zorba olan Firavun'u ordusuyla denize yollayan O'ndan başkası değildir. Sözünü ettiğimiz Nebukadnezar'ı erkenden sahip olduğu gururundan dolayı azametli tahtından kovmakla kalmayıp onu yoldaşlıktan atan ve bir canavara dönüştüren de O'ndan başkası değildir. Hakikaten de O, kullarını zorbaların elinden kurtaramayacak kadar güçsüz değildir. Isaiah (14:3)'da O'nun, kullarına çalışmaya, kırbaçlama mecburiyetine ve daha önceden hizmetlerini sundukları zalim kölelik düzenine ara vermeleri için söz verdiğinden, Ezekiel (34:10)'da ise 'Sürümü onların ağzından teslim alacağım' (kendilerini besleyen çobanların ağzından teslim alacağım) dediğinden bahsedilir." (Aquinolu Tommaso, 1949, Kısım:7).

Toskanalı Burnectus Latinus da Aziz Aquinolu Tommaso'nun bu görüşlerine destek vererek tiran ile kral arasındaki farkı ele almış ve gerçek krallığın yalnızca halkın menfaatinin ve iyiliğinin düşünüldüğü topraklarda kurulabileceğini ve sürdürülebileceğini vurgulamıştır (Latinus, 1989, Kitap: II, Kısım: 44). Latinus; ideal bir kralın, esasen, yalnızca halkının iyiliğini gözetebileceğini ve bunun dışına çıkarak kendi menfaatinin peşinden gidenlerin zorba olacağını söylemiştir (Latinus, 1989, Kitap: II, Kısım: 44). Zorbaların da zaman içerisinde zalimlik yapacakları uyarısında bulunan Toskanalı düşünür, bu durumun adaletsizliğe ve kötülüğe sebebiyet vereceğini beyan etmiştir. Son kertede, iyi bir kral ise halkın menfaatinden beslenerek adaleti ve iyiliği tesis etme imkânı bulmuş ve karşılığında da onların sevgisini kazanmıştır. Dolayısıyla iyi bir çobanın yaptığı gibi sürüsüne iyi davranma, hükümdarın öncelikli işi olmuştur (Latinus, 1989, Kitap: II, Kısım: 44).

Dünyevileşen Çobanlık

XIV. yüzyılın başlarında iç çekişmelerle uğraşan Floransa'dan sürgün edilen Dante, kaleme aldığı "İlahi Komedya" isimli eserde halkın mutluluğunu geri plana atarak tümüyle kendi menfaatlerini önemseyen dönemin Papa'sı VIII. Bonifacius'u ağır bir şekilde eleştirmiş ve Papa'nın, kendisine verilen çobanlık görevini doğru şekilde yapmadığını söylemiştir:

> "İşte bu nedenle, engelleyici yasa gerekir, hiç olmazsa gerçek kentin kulesini seçecek bir kral gerekir.
> Yasalar çıkarıldı, ama yasaya uyan var mı?
> Uyan yok, çünkü geviş getirse de önde giden çoban, yarık değil tırnakları;
> Bu nedenle, rehberin de dünya nimetleri peşinde koştuğunu gören halk, bunlarla doyuruyor karnını, başka bir şey istemiyor.

> Dünyanın kötüleşmesinin nedeni sütünüzün bozukluğu değil demek ki, neden, dünyanın kötü yönetilmesi.
> Vaktiyle Roma güzel kılmıştı dünyayı, çünkü iki güneşi vardı, biri dünyanın yolunu, biri Tanrı'nın yolunu aydınlatırdı.
> Ama güneşler söndürdü birbirini; kılıç asayla birleşince, zoraki birleşme yalnızca kötülük getirdi…" (Dante, 1998, Araf: XXI).

Papa VIII. Bonifacius'un, Floransa'yı işgal etme planları neticesinde Tanrı tarafından kendisine verilmiş olan dinî çobanlık vazifesini yerine getirmediğini söyleyen Dante, onun politik çobanlık da yapmaya çalışmasından rahatsız olmuştur. Açık bir şekilde, Tanrı'nın yoluna rehberlik etmesi gereken VIII. Bonifacius, yolundan sapmış ve iyi çoban, "kötü çoban"a dönüşmüştür. Doğal olarak kötü çoban, sürünün de yanlış yola girmesine zemin hazırlamış, onlara kötü şekilde bakmıştır. Hatta Dante'nin ifadesiyle kendisi de yalanın ne manaya geldiğini Roma'daki "kötü çoban" vasıtasıyla öğrenmiştir (Dante, 1998, Araf: XIX). "Kötü çoban" önderliğinde kötü bir yola sapan sürünün akıbetinden endişe eden ve onun götürdüğü yerlerin sürüdekilere fayda sağlamadığını savunan Dante, sürünün lanetli çiçekleri ve otları yiyerek bir daha doğru yola dönememesinden korkmuştur (Dante, 1998, Cennet: IX). Bunun yanında "kötü çoban", sürünün içine kurtların da girmesine yardımcı olmuş, Tanrı'nın kendisine vermiş olduğu ilahi öğütleri ve kaideleri uygulamaktan vazgeçmiştir (Dante, 1998, Cennet: IX). Tüm ilahi öğütleri, emirleri ve kuralları görmezden gelen "kötü çoban" da sürünün varması gereken nokta olan Kutsal Toprakları unutmuştur (Dante, 1998, Cennet: IX). "Kötü çoban"ın sürüsünü gezdirdiği tüm otlaklar ise çoban görünümlü kurtlarla sarılmış ve kurtlar tarafından saldırıya açık hale getirilmiştir (Dante, 1998, Cennet: XXVII). Bu nedenle, Dante; sürünün artık aptal koyunlar gibi değil, aksine aklı başında insanlar gibi davranması gerektiğinin altını çizmiştir (Dante, 1998, Cennet: X). Dante'nin kilisenin yozlaşmasına ve buna bağlı olarak artık Roma'nın Hristiyan dünyasına "iyi bir çobanlık" yapamadığına dair söylemleri, kral ile din adamları arasında yaşanan çekişmenin ve rekabetin şiddetlenmesine ve daha da önemlisi, XIV. yüzyılın başlarından itibaren benzer söylemlerin vuku bulmasına önayak olmuştur. "Kötü çoban"ın veya koyun postu giymiş kurtların önderlik yaptığı bir sürünün yolundan sapacağı ve bir müddet sonra da ilahi bir cezalandırma ile karşı karşıya kalacağı fikri, yeni bir çobanın aranması gerektiğine dair düşünceyi pekiştirmiştir. Bu minvalde de Dante, sürünün artık koyunlardan değil insanlardan oluşmasını dilemiş, insan sürüsünün başına da onlardan biri olan "dünyevi bir çoban" gelmiştir. Nitekim bu düşünce, Dante ile çağdaş olan Godefridus de Fontibus tarafından da dile getirilmiş, söz konusu düşünür, iyi bir çobanlık yapmak isteyen bir devlet yöneticisine veya hükümdara duyulan saygının dünyevi olanla temellendirilmesi ve ona öncelik verilmesi gerektiğini

ifade etmiştir (Fontibus, 1924, s.130). Dünyevi olan saygının ve hürmetin ilahi olanın önüne geçmesi ile çobanın geçici zevkler ve hevesler peşinden giderek mukaddes olanı bırakmasının önüne geçilmiş ve dinî değerlerin önemsizleşmesi ve değersizleşmesi konusunda önlem alınmıştır (Fontibus, 1924, s.130). Daha da önemlisi, Godefridus de Fontibus; sürüye liderlik yapan çobanın dinî ve ilahi konulara bağlılığından ziyade erdem açısından mükemmelliğini ön plana çıkarmış, onun bu özelliği, kendinden daha az mükemmel olan sürüden onu ayırmıştır (Fontibus, 1932, s.33). Bu bağlamda, sürü; mükemmel erdemlere sahip olan bir çobanın daha az mükemmel olanlara önderlik ettiği bir topluluk haline gelmiştir.

Hem Dante'nin hem Godefridus de Fontibus'un bu şekilde düşünmesinin altında yatan temel etmen ise 1302 yılında Papa VIII. Bonifacius'un ilan etmiş olduğu "Unam Sanctam" adlı bildiri ve bu bildiri neticesinde tepe noktasına ulaşan kilise-devlet gerilimidir. XIII. yüzyılın sonlarına doğru ivme kazanan Fransa-İngiltere mücadelesi neticesinde İngiltere Kralı I. Edward'a destek veren Flandre Kontu Gwijdevan Dampierre'e karşı savaş hazırlıklarına girişen Fransa Kralı IV. Philip, Fransa'daki din adamlarını ve Katolik kiliselerini vergiye bağlamak istemiştir. Fransa Kralı IV. Philip'in bu girişimlerine karşın Papa VIII. Bonifacius da "Clericis Laicos" adlı bir düzenleme yaparak Avrupa'da hiçbir Hristiyan liderin kendisinden izinsiz kilise gelirlerine dokunmamasına karar vermiştir (Quidort, 1974, s.XVI). Papa VIII. Bonifacius'un almış olduğu bu kararı kendi iç işlerine müdahale olarak gören Fransa Kralı IV. Philip de krallığının dışına para gönderilmesini yasaklayan bir bildiri ilan etmiştir (Quidort, 1974, ss. XVI-XVII). Papalık ile Fransa Krallığı arasında yaşanan bu gerilimin ardından Fransa Kralı IV. Philip, acil durumlarda Fransa'da bulunan din adamlarından vergi toplayabilme hakkı elde etmiş ve gerilim, bir süreliğine de olsa ortadan kalkmıştır. 1301 yılında ise Fransa'da bulunan Pamiers Piskoposu Bernard Saisset, Fransa Kralı IV. Philip hakkında söylemiş olduğu sözlerden ötürü tutuklanmış ve bu tutuklama, bir süredir geri planda kalan gerilimi yeniden artırmıştır. Nihayetinde Papa VIII. Bonifacius, olaya ivedilikle müdahil olmuş ve Fransızlardan Pamiers Piskoposu Bernard Saisset'yi serbest bırakmalarını istemiştir; fakat aralarında din adamlarının da olduğu Meclis, krala destek vermiş ve kendisine Bernard Saisset'yi serbest bırakmamaları konusunda tavsiye kararında bulunmuşlardır. Yaşanan bu gelişmelerin akabinde Papa VIII. Bonifacius, "Unam Sanctam" adlı bir beyanname hazırlamış ve hem dünyevi hem dinî tüm güçlerin başında kendisinin bulunduğunu söylemiştir (Du Boulay, 1668, s.36). Dolayısıyla aralarında Fransa Kralı IV. Philip'in de olduğu tüm Hristiyan liderler, Papa VIII. Bonifacius'a tabi kılınmış ve kendilerinden Papalığın üstünlüğünü kabul etmeleri beklenmiştir (Tierney, 1988, s.192). Papalık ile

dünyevi liderler arasındaki bu mücadele de doğal olarak, Dante ile Godefridus de Fontibus gibi isimlerin de taraflarını seçmelerine ve dinî çobanlara karşı dünyevi çobanın yanında olmalarına aracılık etmiştir. Bu isimlere ek olarak tümüyle Fransa Kralı IV. Philip'in yanında olan ve Fransa'da Papa VIII. Bonifacius'un karşısında bulunan isimlere önderlik eden Jean Quidort, kaleme almış olduğu "De Potestate Regia et Papali" adlı eserle dinî çobanın dünyevi çobana dönüşmesine ciddi manada katkı vermiştir. Esasen Papalığın yalnızca dinî meselelerde söz sahibi olabileceğini ve politik meselelerde hiçbir şekilde rol üstlenemeyeceğini söyleyen Jean Quidort, eserinin ilk bölümünde ideal bir Hristiyan hükümdarı ve onun krallığını tasvir etmiştir. Jean Quidort'a göre, hükümdar; bir topluluğun başında bulunarak onlar arasındaki düzeni ve kamu iyiliğini gözeten kişidir (Quidort, 1974, s.7). Daha da önemlisi, topluluğu yöneten hükümdar, çobandır; Tanrı'nın Davut Peygamber'i seçerek tüm sürünün başına getirdiği gibi taraflar arasındaki ilişki tam olarak çoban-sürü ilişkisinden ileri gelmiştir (Quidort, 1974, s.7). Bu nedenle, Tanrı tarafından belirlenen hükümdar, sürüyü oluşturan küçük grupların kendi isteklerine göre hareket etmelerine mâni olmuş ve onların menfaatleri yerine ortak faydayı ve iyiliği üstün kılmıştır (Quidort, 1974, s.8). Aksi takdirde küçük gruplar kendi menfaatlerine uygun hareket ederek sürünün dağılmasına neden olmuş, hatta bazı durumlarda çoban, kendi menfaatlerinin peşinden giderek zorbaya dönüşmüştür (Quidort, 1974, ss.8-9). Jean Quidort "çoban" hükümdar tasvirinden sonra, tüm devlet yöneticilerinin hükümdara, tüm din adamlarının da Papa'ya bağlı olma durumunu anlatmaya ve açıklamaya koyulmuştur. Açık bir şekilde, hükümdarların ve kralların kiliseden ve Hristiyanlıktan önce var olması onların üstünlüğüne dair bir işaret olarak sunulmuştur (Quidort, 1974, ss. 16-19). Bu bağlamda, eserinin ilerleyen kısımlarında Tanrı'nın "Kuzularımı Besle" sözünü kimin için söylediğini ve dolayısıyla, Hristiyan dünyanın çobanının kim olması gerektiğini tartışan Jean Quidort, bu sözün, Hristiyanlara önderlik ve çobanlık yapması adına Aziz Petrus'a kilisenin emanet edildiğini gösterebilmek için söylendiğini beyan etmiştir. Jean Quidort'a göre, "Kuzularımı Besle" sözü Aziz Petrus'a sadece kilise konusunda yargılama yetkisi sağlamış, fakat diğer alanlarda herhangi bir güç ve yetki sağlamamıştır (Quidort, 1974, ss.59-62). Dolayısıyla kilise, dünyevi hususlar konusunda herhangi bir güce sahip olmamış ve Aziz Clairvauxlu Bernard'ın söylediği üzere Papa'nın ve kilisenin gücü yalnızca "insanların yüreklerinde" karşılık bulabilmiştir (Quidort, 1974, s.65).

Fransa Kralı IV. Philip ile Papa VIII. Bonifacius arasındaki gerginliğin ardından Kutsal Roma Cermen İmparatoru IV. Ludwig ile Papa XXII. Johannes arasındaki ilişkiler bozulmuş ve taraflar birbirlerine karşı büyük bir mücadeleye girişmişlerdir. 1322 yılında Avusturyalı Frederik'i yenerek Kutsal Roma Cermen

İmparatorluğu'nun başına geçme hakkı yakalayan Bavyeralı Ludwig'in Papalık onayını beklemeden İtalya'ya hareket etmesi neticesinde Papa XXII. Johannes, İmparator IV. Ludwig'i aforoz etmiştir (Marsilius, 2005, s.XII). Papa XXII. Johannes'in kendisini aforoz etmesi ve ardından İmparatorluk tahtından da aldığını söylemesi üzerine İmparator IV. Ludwig, Trento'da bir toplantı yaparak Papa XXII. Johannes'in sapkın olduğunu ve bu nedenle, onun meşru bir yaptırım gücü bulunmadığını ilan etmiştir (Marsilius, 2005, s.XII). Din adamı ve filozof Padovalı Marsilius da Papa XXII. Johannes'e karşı İmparator IV. Ludwig'i desteklemiş ve 1324'ün yazında "Defensor Pacis" adlı bir eser kaleme alarak kilise-devlet ilişkilerinde büyük bir kırılmaya sebebiyet vermiştir. Nitekim kilisenin dünyevi bir meseleye hiçbir şekilde karışamayacağını söyleyen bu eseri yayımlamasından sonra Padovalı Marsilius, Papa XXII. Johannes tarafından dinden çıkarılmıştır. Paris'te bir süre eğitim gören ve muhtemelen burada Jean Quidort'un düşünceleriyle tanışan Padovalı Marsilius, kilisenin gücünü ve din adamlarının yetkilerini önemli oranda sınırlamış, onların dünyevi meselelerle olan bağlantılarını ortadan kaldırmış, tümüyle dünyevi bir mesele olan ortak barışı ve kamusal iyiliği koruma vazifesini hükümdara bırakmıştır (Marsilius, 2005, s. XVI). Esasen dünyadaki en önemli hususun barışın korunması olduğunu ifade eden Padovalı Marsilius, zıtlığın ve çatışmanın daha fazla zıtlık ve çatışma doğuracağını ve bu nedenle, atılacak her türlü adımın barışı tesis etmeyi ve zıtlığa neden olanı ortadan kaldırmayı amaçlaması gerektiğini vurgulamıştır (Marsilius, 2005, ss.5-7). Daha da önemlisi, bu görevin hiçbir şekilde ihmal edilmemesi ve hafife alınmaması gerekliliğinden dem vuran Padovalı Marsilius, mezkûr işi yapabilecek tek mercinin hükümdar veya dünyevi gücü elinde tutan kişi olduğunu söylemiştir (Marsilius, 2005, s.7). Padovalı Marsilius'a göre, hiçbir kutsal metin içerisinde bir din adamının ve kilisenin diğerinden farklı olduğu veya diğerlerine liderlik edeceği yazmamıştır (Marsilius, 2005, ss.391-393). Bu nedenle, Katoliklerin lideri olan Papalık kurumunun veya diğer kiliselerin önünde olan Roma Kilisesinin önderlik yapabilecek bir yetkisi yoktur (Marsilius, 2005, ss.391-393). Papa'nın ve Roma Kilisesinin diğerlerinden farklı bir noktada olduğunu söylemek ve onların diğerlerine önderlik etmesini beklemek ilahi öğüdün dışında yer almış ve meşru bir hüküm olmaktan çıkmıştır. Padovalı Marsilius'un da ifade ettiği üzere bu düşünce safsatadan başka bir şey değildir (Marsilius, 2005, ss.391-393). Dolayısıyla, hiçbir din adamı veya hiçbir kilise, bir diğeri hakkında hüküm verecek, onu dinden çıkaracak ve belirli bir grubu dinî ihtiyaçlardan mahrum bırakacak bir yetkiye sahip değildir. Diğer bir deyişle, Papa ve Roma Kilisesi diğerlerinin başı ve çobanı değil, yalnızca onlarla benzer özellikleri paylaşan kurumlardır:

> "Sonuç olarak, hiçbir piskopos bir diğerini aforoz edemez veya ona bağlı olan insanları veya bölgeyi kutsal yeminlerden veya dinî törenlerden

> menedemez; bunun tam tersi de söz konusu değildir; bir piskoposun bir diğeri veya ona bağlı olan insanlar üzerinde otorite sahibi olması da, söz konusu otorite veya güç kendisine genel şura veya dindar yasa koyucu tarafından verilmediği sürece mümkün değildir... Bundan dolayıdır ki hiçbir piskopos veya kilise, diğer insanların üzerinde Kitabı Mukaddes'inki kadar bir güce sahip değildir zira Kitabı Mukaddes'e veya Tanrı'ya göre kiliseleri yöneten kişinin sözleriyle etkili olması beklenir, oysaki Tanrı'nın doğrudan hükmüyle şekillenen inancın temeli, hiçbir havari, piskopos veya papaz ile değil, İsa'nın kendisiyle vücut bulur: Kutsal Metinde Efesliler 4 ve 5 ile Koloseliler mektubunda tüm havarilerin, peygamberlerin, bilgelerin ve tüm diğer dindar insanların 'İsa'nın bedenini' -ki üyelerinin geri kalanı düşünüldüğünde kiliseyi temsil eder- uydurduklarından bahsettiği Birinci Korintliler 10'da bunu açıkça belirtir ve İsa haricinde hiç kimsenin kiliseyi yönetemeyeceği üzerinde durur." (Marsilius, 2005, s. 393).

Açık bir şekilde, Padovalı Marsilius'a göre tüm dünyanın başçobanı İsa Peygamber'dir ve bu nedenle, kilisenin de başı kendisidir. Hristiyan dünyanın başı olarak İsa Peygamber'i gösteren Padovalı Marsilius, ironik bir şekilde, seçilmiş bir din adamının ve kilisenin diğerlerine çobanlık yapmasını Hristiyanlar arasında inanç birliğini koruyabilmek için elzem görmüştür; fakat burada üstünde durulması gereken nokta seçilmiş olan kurumun diğeri üzerinde baskı kurmamasından ve dünyevi meselelerle ilgilenmemesi gerektiği düşüncesinden geçmiştir (Marsilius, 2005, ss.395-396). Oysaki Roma'daki piskoposlar, bu hususlara riayet etmeden kendilerini tam yetkili addetmişler, Tanrı'nın Aziz Petrus'a söylemiş olduğu "Kuzularımı Besle" sözünü kendilerince yorumlayarak evrensel sürünün kendilerine emanet edildiği kanısına varmışlardır (Marsilius, 2005, s.412). Dünyadaki sürünün Roma piskoposuna emanet edilmesi de Roma Kilisesinin onlara karşı tam yetki kullanabileceği düşüncesini doğurmuş ve Papalık da kendini dünyadaki tüm güçlerin çobanı olarak görmüştür (Marsilius, 2005, s.412). Hatta aralarında Aziz Clairvauxlu Bernard'ın da olduğu birçok din adamı da Roma piskoposuna destek vererek onların sürülerin ve çobanların da çobanı olduğunu söylemiş ve onu hem dinî hem de dünyevi çoban olarak değerlendirmiştir (Marsilius, 2005, s.412). Bu nedenle, Papa; yeryüzünde tam yetkiye sahip yegâne kişi olmuştur. Tam yetkiye sahip olması ise zaman içerisinde Roma önderliğindeki kilisenin tümüyle bozulmasına ve ilahi bir gücün dünyevileşmesine zemin hazırlamıştır. Öncelikle Papalık seçimleri belirli bir zümrenin kontrolüne bırakılmış ve ardından da atamalar, meşru olmayan yollarla gerçekleşmiştir (Marsilius, 2005, ss.418-419). Daha da önemlisi, Roma'da bulunan din adamları dünyevi işlere her geçen gün daha fazla karışarak kendilerine maddi güç getirebilecek tüm işleri aralarında pay etmişlerdir (Marsilius, 2005, ss.418-419). Dolayısıyla, gerekli şartları taşımadan atanan

kilise mensupları da eğitimsiz ve cahil kişilerden oluşan ve atandığı bölgenin dilini bilmekten mahrum, yoz zihinlerden ileri gelmiştir (Marsilius, 2005, s. 419). Nitekim atandığı yeri bilemeyen bir din adamının çobanlığı doğru bir şekilde yapamayacağını ileri süren Padovalı Marsilius, Danimarka'nın Lund bölgesine atanan ve oradaki insanlarla iletişim kuramayan bir din adamından bahsetmiş, mezkur kişinin gerçekleştirdiği yegâne eylemin oradaki halktan topladığı para ve toprak ile zenginleşerek kaçmak olduğunu söylemiştir (Marsilius, 2005, s. 420). Atandığı yerdeki insanların dilini anlamayan bir din adamının sürüsüyle anlaşamayacağını anlatan Padovalı Marsilius, Lund şehrindeki çobanın sürüsünü nasıl çağırdığını, koyunlarının isimlerini nasıl öğrendiğini bilemediğini de belirtmiştir (Marsilius, 2005, s. 420). Bunun yanında Padovalı Marsilius, din adamlarının olası bir zorluk, isyan veya savaş durumunda savunma yapabilecek herhangi bir gücü ve yetkisinin olmamasından da bahsetmiş ve dolayısıyla, bu durumu, onların kilisenin inandığının aksine tam yetkili olamayacağına delil olarak göstermiştir. Nitekim "'Gotlar'a, askerlere karşı, gözyaşlarım silahlarımdır, çünkü bunlar, din adamlarının savunmalarıdır; başka bir şekilde direnmem veya direnemem," diyen Aziz Ambrose, Padovalı Marsilius'u onaylamıştır (Marsilius, 2005, s.500). Yeryüzündeki evrensel sürünün çobanı olan Papa, sürüsünü kurtlara karşı korumaktan aciz, "iyi bir çobanlık" yapacak güçten ve yetkiden mahrumdur. Padovalı Marsilius'un Roma Kilisesine karşı çıktığı diğer bir husus da onun, "Kuzularımı Besle" sözünü merkeze alarak tüm Hristiyan dünyaya önderlik etme hakkı kazandığını düşünmesiyle alakalıdır. Padovalı Marsilius'a göre "Kuzularımı Besle" sözü, düşünülenin aksine, Hristiyanları değil; bilakis Yahudileri kapsamış, Matta'da da bahsedildiği gibi Tanrı, Aziz Petrus'un, oldukça inatçı bir halk olan ve peygamberlerini öldüren İsrailoğullarına karşı sevgiyle yaklaşması gerektiğinden dem vurmuştur (Marsilius, 2005, ss.507-508). Keza Matta'nın sonlarında "Gidin ve onu, tüm milletlere öğretin" sözü de belirli bir kişinin belirli bir işe sahip olmadığı ve insanlar arasında ayrım gözetilmediği düşüncesini de doğrulamıştır (Marsilius, 2005, s. 508). Doğal olarak, Roma Kilisesinin diğerlerinden farklı görülmesi ve yeryüzündeki diğer din adamlarına ve kiliselere çobanlık etmesi gibi hususlarla alakalı herhangi bir açıklama ilahi bir metin içerisinde yer almamış, Roma Kilisesi, diğer kiliseler hakkında tasarrufta bulunabilecek bir yetkiye sahip olmamıştır (Marsilius, 2005, s. 515). Oysaki Roma piskoposu ve kilisesi, diğer din adamlarından ve kiliselerden farklı olduğunu düşünerek onlardan üstte bir güce sahip olduklarını düşünmüş ve tam yetkiye dayanan bir tasarruf hakkından istifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle, Padovalı Marsilius'un da eserinin başında vurguladığı üzere ortak barışı ve iyiliği korumak, çobanın en önemli görevi olduğundan yeryüzünde iyiliği ve barışı bozan müessese Papalık ve Roma Kilisesi olmuş ve zıtlık tam olarak bu noktada ortaya çıkmıştır. O halde, zıtlığı çıkaran ve ortak barışı bozan bir kurumun da

çobanlık yapamayacağı düşünüldüğünde yeryüzünde çobanlık yapabilecek yegâne unsurun hükümdar olduğu kanısına varılabilir.

Ockhamlı William da Padovalı Marsilius ile çağdaş isimlerden biri olmuş, Papa'nın gücünü tartıştığı "Breviloquium de Principatu Tyrannico" adlı eserinde onun gücünü ve yetkisini sorgulamaya açmanın oldukça güç olduğunu belirtmiş ve hatta Tanrı'nın gücünden çok kilisenin gücünden korkan insanlar ortaya çıkmıştır (Ockhamlı William, 1992, s.5). Ockhamlı William da Papa'nın ve kilisenin gücünün sınırlarını ve din adamlarının yetki alanlarını belirlemek adına işbu eseri kaleme almıştır (Ockhamlı William, 1992, ss.8-9). Hem sürünün hem de din adamlarının kilisenin ne kadar gücünün olduğunu bilmeleri önem arz etmiştir; zira ortak iyiliğin sağlanması ve olası müşterek hakların ihmallerine ve suiistimallerine karşı gerekli önlemlerin alınması tümüyle onların ne gibi bir güce tabi olduklarını anlamalarıyla alakalıdır (Ockhamlı William, 1992, ss. 9-10). Ockhamlı William, tıpkı Padovalı Marsilius örneğinde olduğu gibi, Papaların ve kilisenin sınırsız bir güce sahibi olduğunu söyleyerek sahip olduğu bu sınırsız gücün onları suiistimallere, haksızlıklara ve yanlışlıklara sevk ettiğini ifade etmiştir (Ockhamlı William, 1992, ss. 17-19). Ockhamlı William da Padovalı Marsilius gibi Papaların ve kilisenin bu denli bir güce sahip olmasına dair hiçbir hükmün kutsal metinlerde yer almadığını vurgulamıştır (Ockhamlı William, 1992, s.22). Bilakis Papalığın sınırsız bir güç ile hareket etmesinin insanları köleleştireceğini ve bu durumun da kutsal metinlerde yasaklandığını ifade eden Ockhamlı William, bu anlayışı sapkınlık alameti olarak görmüştür (Ockhamlı William, 1992, s.22). Açık bir şekilde, Tanrı'nın mükemmel yasası olan İncil, hiçbir Hristiyanı köle yapmamış, aynı şekilde de din adamları, Papa ve Roma Kilisesi kimseye istemediği bir şeyi dayatacak bir güce sahip olmamıştır (Ockhamlı William, 1992, s.22). Daha da önemlisi, Ockhamlı William; Yuhanna'da geçen ve Tanrı'nın Aziz Petrus'a söylediği "Koyunlarımı besle" ifadesi ile olası bir hakimiyet ve otorite kurmaktan bahsedilmediğini ve yalnızca sürünün yaşamının kolaylaştırılması ve onlara yönelik faydalı işler yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Ockhamlı William, 1992, ss. 25-26). Bu bağlamda; Ockhamlı William, "iyi bir çobanın" kapıdan içeri girdiğini, koyunları beslediğini, onları güvende tuttuğunu ve koruduğunu ve maddi bir kazanç yerine ilahi bir kazanç beklediğini söylemiş, bunun aksi şekilde davranan çobanların hırsız veya haydut olduğunun altını çizmiştir (Ockhamlı William, 1992, s.26). Dolayısıyla hiçbir iyi çoban, sürüyü kendi menfaatleri doğrultusunda kullanmamış, diğer çobanların üzerinde bir konuma gelmek istememiş ve kimseye nefretle yaklaşmamıştır (Ockhamlı William, 1992, s.26). Roma Kilisesinin başında bulunan piskopos da tüm faaliyetlerini buna göre şekillendirmelidir; zira görüldüğü üzere iddia edilenin aksine sınırsız bir güce

sahip değildir (Ockhamlı William, 1992, ss. 26-27). Son kertede, iyi bir çobanın görevi sürüsünü kendisine tabi kılmaktan ziyade onların iyiliğini düşünmek ve onlara dönük faydalı hareketlerde bulunmalarından kaynaklanmıştır (Ockhamlı William, 1992, ss. 26-28). Papa XXII. Johannes ve Papa VIII. Bonifacius örneklerinde olduğu gibi çobanlar, her zaman sürülerinin iyiliğini istememişler ve onlara zarar vererek acımasızca ve gaddarca davranmışlardır (Ockhamlı William, 1992, s.141). Bu nedenle, Papalığın tüm dünyevi sürüye çobanlık yapabilecek bir güçten ve yetkiden mahrum olduğunu söylemek mümkündür.

İngiliz teolog ve filozof John Wycliffe, çobanlık kavramını ele alan yazarlardan olmuş, ideal bir hükümdarın kendisine emanet edilen sürüsüne bakabilmesi adına çobanlık vazifesini iyi bir şekilde ifa etmesi gerektiği düşüncesi üzerinde durmuştur. John Wycliffe, felsefecilerin de kendisiyle benzer bir görüşü paylaşarak hükümdarın sahip olduğu sürüsü ile ilgilenmesi, onlar hakkında bilgi sahibi olması ve sürüyü oluşturan koyunları doğru şekilde kullanabilmesi için çobanlığı hükümdarlıkla bir tutması zaruriyetinden de bahsetmiştir (Wyclif, 1887, s.244). Açık bir şekilde, çoban, sürüsünün çalışmasından ve onların kendilerine düşen görevleri yerine getirmelerini sağlamaktan sorumlu kılınmıştır. Efsanelerde kendine yer bulan Yunan Kralı Agamemnon "halkın çobanı" olarak adlandırılmıştır (Wyclif, 1887, s.244). Sürüsünü yönetmekle yükümlü olan bu çoban da koyunların sayısını artırmayı öncelikli işi olarak görmüş ve bu öncelikli iş de sürünün içerisindeki ahengi sağlamakla ve onları korumakla görevli olan ruhani görevlileri atamaktan ileri gelmiştir (Wyclif, 1887, s.245). Tanrı'nın yeryüzü krallığını yönetebilmesi adına bir çoban belirlemesi gerektiği gibi çoban da sürünün geleceği için doğru kişileri atamak zorunda kalmıştır. Atama yetkisi çobanın gücünün temelini oluşturmuştur. Öyle ki doğru kişileri atamakla kendi üzerine düşen başlıca işi yapmaya başlayan çoban, sürüsünü oluşturan koyunları bilen görevlilerle kilisenin ve Tanrı'nın buyruklarını takip edebilme imkânı yakalamıştır (Wyclif, 1887, s.245). Kendisine verilen bu yetkiyi doğru şekilde kullanamayanlar da kurtların sürüye karışmasına engel olamamışlardır (Wyclif, 1887, s.245). Var olan bu atama yetkisi vasıtasıyla hükümdar, yalnızca çoban olmakla kalmamış, atamasını yaptığı ruhani liderleri veyahut alt çobanları da kendisine bağlama gücü bulmuştur. Nitekim John Wycliffe, tüm iyi çobanların en önemli özelliğinin bir ve tek olması olduğunu söylemiş, çobana tabi olan liderlerin de onunla hareket etmesinin öneminden dem vurmuştur (Wyclif, 1907, s.255). Doğal olarak çobanın bu özelliği onu kendisine tabi olan diğer çobanların da çobanı yapmış ve hükümdar, başçoban olarak üstünlüğünü göstermiştir (Wyclif, 1907, s.270). Açık bir şekilde Wycliffe, Tanrı tarafından kendisine emanet edilen sürüye çobanlık yapan hükümdarı sahip olduğu atama gücü sayesinde Papa'nın üzerinde bir noktada konumlandırmış ve çobanlık, ilahi bir

makamdan ziyade siyasi ve dünyevi mahiyet kazanmıştır. Keza kilisenin sahip olduğu servetin dinden kopmalara sebebiyet vermesi ve Papalığın sık sık kötü ve sorunlu atamalar yapması da Papa'nın Kutsal Metinlerde yazan çoban özelliklerini taşımadığına dair kuşkuları beraberinde getirmiştir (Wyclif, 1907, s.351). Daha da önemlisi, John Wycliffe, sürüye önderlik etmesi beklenen çobanın sahip olduğu adaleti sağlama, yardımseverlik yapma ve erdemleri yüceltme gibi görevlerinin dünyevi meseleler olduğunu söylemiş ve bu nedenle, bu işleri yürüten çobanın da Papa değil hükümdar olması gerektiğinin altını çizmiştir (Wyclif, 1907, s.363). Hatta John Wycliffe, Büyük Gregorius'un da kendisiyle benzer bir görüşte olduğunu savunarak adaleti sağlama, yardımseverlik yapma ve erdemleri yüceltme gibi görevlerin Papa tarafından değil hükümdar tarafından yerine getirilmesi gerektiğini onun söylediğini beyan etmiştir (Wyclif, 1907, s.363). Bu bağlamda, çobanlık tümüyle dünyevi bir makam olarak hükümdarın sahip olduğu bir paye olmuş ve din adamları da çobana yardımcı olmakla görevli kılınmışlardır.

SONUÇ

Genel itibarıyla "çobanlık" kavramı Ortaçağ'da devlet ile kilise arasındaki ilişkilere paralel bir değişim ve gelişim göstermiş, Erken Hristiyanlık döneminden itibaren din adamları için kullanılan bu kavram zaman içerisinde hükümdarlara verilen unvanlardan birine dönüşmüştür. İlk olarak Kutsal Metinler içerisinde Davut Peygamber ve İsa Peygamber'e verilen çobanlık unvanı İsa'nın havarilerinden biri olan Aziz Petrus aracılığıyla kiliseye verilmiş ve Roma'daki kilisenin başında olan Papa, çobanların başı olarak kabul edilmiştir. Çobanların başı olan Papa'ya bağlı hareket eden din adamları çobanları oluştururken din adamlarının ilgilendiği topluluk ise koyunları ve sürüyü ortaya çıkarmıştır. Özellikle Yeni Ahit'te yer alan "Kuzularımı besle" sözü kilisenin sürü olarak gördüğü Hristiyan toplumu üzerindeki otoritesinin referans noktasını oluşturmuştur. "Çoban" unvanının verilmesinden sonra Büyük Gregorius, Regula Pastoralis adlı eser vasıtasıyla iyi bir çobanın nasıl olması gerektiğini anlatmış ve onun özellikleri üzerinde durmuştur. Daha da önemlisi, Büyük Gregorius, kaleme almış olduğu bu eser ile yalnızca iyi bir çobandan bahsetmekle kalmamış, aynı zamanda, Tanrı tarafından kendisine emanet edilen sürüyle ilgilenmeyen kötü çobanlardan da dem vurmuş ve onlardan sıklıkla söz etmiştir. "Kötü çoban" tasvirinin yapılması da Papalık ve kilise yönetiminden memnun olmayan ve din adamlarının yaşadığı ahlaki bozulmalardan şikâyet edenler için hareket noktasını ortaya çıkarmış ve birçok din adamı, bu konuyla alakalı çeşitli eserler kaleme almıştır. Bilhassa, kilisenin büyük bir ahlaki çöküş yaşadığı ve bir dizi skandalla

boğuştuğu Pornokrasi dönemi olan X. yüzyıldan sonra din adamları, kötü bir çobanın neden olabileceği sorunları ele almış ve sürünün akıbetiyle alakalı öngörülerde bulunmuşlardır. Sürünün kurtlara yem edilebileceği ve Kutsal Metinlerde olduğu gibi koyunların başıboş bir şekilde dağılabileceği korkusu din adamlarının yeni bir çoban aramalarına etki etmiş ve hükümdarın da çoban olabileceği hususu vurgulanmıştır. Hükümdarın da sürünün başı olabileceği ve çobanlık yapabileceği vurgusu çobanlık işinin esasen dinî bağlamdan çıkarak dünyevileşmesine zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla Hristiyan dünyasına kimin çobanlık yapması gerektiğine dair tartışmalar, İtalya'da patlak veren Guelfolar ve Ghibellinolar arasındaki çatışmaların fitilini de ateşlemiş ve Katolik Avrupa'nın hükümdar ve Papa yanlısı olarak ikiye bölünmesine etki etmiştir. Son kertede XIII. yüzyılda aralarında Ockhamlı William, John Wycliffe ve Padovalı Marsilius gibi önemli düşünürlerin ve din adamlarının da olduğu büyük bir grup, çobanlığın dünyevi görevlerden biri olduğunu söyleyerek hükümdarın çobanlık yapması gerektiğini dile getirmiş ve kiliseye karşı muhalefetin güç kazanmasına ve tek adamdan mülhem monarşi tarzı yönetimlerin artmasına yardımcı olmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Bonaventura, A. (1889a). *Opera Omnia* (Vol. VI). Ad Claras Aquas.

Bonaventura, A. (1889b). *Opera Omnia* (Vol. VII). Ad Claras Aquas.

Bonaventura, A. (1889c). *Opera Omnia* (Vol. V). Ad Claras Aquas.

Boulay, C.-E. d. (1668). *Historia Universitatis Parisiensis* (Vol. IV). Franciscus Noel.

Dante. (2011). *Komedya.* (R. Teksoy, Çev.) Oğlak Yayıncılık.

Fontibus, G. d. (1924). *Le Huitieme Quodlibet* (Vol. IV). (J. Hoffmans, Ed.) Institut Superieur de Philosophie de L'Universite.

Fontibus, G. d. (1932). *Les Quodlibets Onze-Quatorze* (Vol. V). Institut Superieur de Philosophie.

Gregorius, A. (1950). *The Pastoral Care.* (J. Q. Plumpe, Ed.) The Newman Press.

Henderson, E. F. (2004). *Select Historical Documents of the Middle Ages.* University Press of Honolulu.

Latinus, B. (1989). *Libro del Tesoro.* (S. W. Baldwin, Çev.) The Hispanic Seminary of Medieval Studies.

Marsilius, P. (2005). *The Defender of Peace.* (A. Brett, Çev.) Cambridge University Press.

Parvus, J. (2007). *Policratius.* Cambridge University Press.

Péquignot, N.-L. P. (2023). *A Critical Companion to the 'Mirrors for Princes' Literature.* Brill.

Quidort, J. (1974). *On Royal and Papal Power.* (A. Monahan, Çev.) Columbia University Press.

Tierney, B. (1988). *The Crisis of Church and State, 1050-1300.* University of Toronto Press.

Tommaso, A. (1949). *De regno ad Regem Cypri.* (G. Phelan, Çev.) The Pontifical Institute of Mediaeval Studies.

William, O. (1992). *A Short Discourse on Tyrannical Government.* Cambridge University Press.

Wyclif, I. (1887). *Tractatus de Officio Regis.* (A. Pollard, Çev.) The Wyclif Society.

Wyclif, J. (1907). *Tractatus de Potestate Pape.* (J. Loserth, Çev.) The Wyclif Society.

EXTENDED ABSTRACT

Shepherding had been an appellation after Jesus Christ since Early Christianity as a title for the people who led a flock consisting of sheep, and the Papacy dominated Christendom by using this appellation for a long time in the Middle Ages. Saint Petrus and the head of the Roman Church carried out the duties of arch-shepherding after Jesus Christ, who had been bestowed with this duty by God, and, so, shepherding gained a completely religious context. *Regula Pastoralis*, a treatise written by Gregory the Great, who was a pope in the sixth century, defined the concepts of a good shepherd and a bad one and dwelled on

their characteristics. After the distinction became clear between the definition of a good shepherd and a bad one, the clergymen of Europe complained that other clergymen, and, even, the Pope himself were not carrying out the duty of shepherding sufficiently and labeled them as "bad shepherds". In the period that followed the corruption which came to light in the tenth century, which was described especially by the Papacy as "the Dark Ages", some clergymen and philosophers who were not satisfied with the bad shepherds wrote a series of books, and it was suggested that the emperors could also lead the flock as an alternative to the clergymen who did not duly perform their duties as shepherds. The idea that the emperors could lead the flock as well naturally paved the way for a secular and politicized context for the concept of shepherding, therefore, kingdoms became the new groups of power against the authority of the church. These quarrels, which were based on the question of who should be the shepherd of Christendom, had played a role since the thirteenth century in the emergence of the conflict between the church and the state, which took place between the Guelfs, a group supporting the church, and the Ghibellines. The conflict that erupted in Italy in the thirteenth century between the Church-affiliated Guelfs and the supporters of the monarchy, known as the Ghibellines, reached the zenith of the contention between the ecclesiastical and royal powers. This struggle progressively led to an increased preoccupation of the Papacy with secular affairs. Particularly, the endeavors of Pope Boniface VIII, who aspired to be the leader of both the temporal and spiritual realms through "Unam Sanctam" and the excommunication of Emperor Louis IV by the Pope John XXII in 1324 sparked a questioning of Church authority and raised doubts about the Papacy's ability to fulfill the mission bestowed upon it by God. Consequently, the Papacy, failing to carry out its divine pastoral duties, neglected the flock it was supposed to shepherd. Many authors such as Marsilius of Padua and John of Paris began to advocate for the idea that the ruler should assume the role of the shepherd of the Christian world, instead of the Pope, whom they saw as a derelict shepherd. They grounded these notions in religious arguments. From the mid-fourteenth century onward, monarchs started to be accepted as the shepherds of the Christian world, and royal authority began to solidify and strengthen. Naturally, this development played a pivotal role in the emergence of centralized governance systems known as monarchies, where the king held a central position.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 725-757
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71508
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 23.10.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.02.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Akseki, S. (2024). Integrated Uses of Programmatic Advertising Applications with Traditional Media Tools and Sample Applications. *Journal of History School,* 69, 725-757.

INTEGRATED USES OF PROGRAMMATIC ADVERTISING APPLICATIONS WITH TRADITIONAL MEDIA TOOLS AND SAMPLE APPLICATIONS

Sinan AKSEKİ[1]

Abstract

The evolution process, change and transformation of advertising is directly related to technological developments. With the invention of media such as newspapers, radio and television and its spread among people, advertising has shown itself in these media. Advertising practitioners have used communication channels, which have become widespread and popular in every period, as an advertising tool. New media has provided simultaneous opportunities for the realization of integrated methods and application formats that have never been seen before in terms of advertising, and has brought instant performance measurement, speed, interactivity and convenience. With new media advertising, the questions of what data are owned and who can be targeted have arisen rather than in which medium the advertisement is made. There has been an opportunity to show specific advertisements to each consumer in a sustainable way, with real-time advertisements, in short, programmatic advertisements that can be personalized to the location of the consumer. This situation overturned the usual understanding of advertising and instead of linear campaigns, an advertising type in which almost every campaign step can be made at the same time has emerged. This study consists of a content analysis study in which successful examples of advertising campaigns carried out with the integrated and simultaneous use of programmatic advertising applications with traditional advertising channels are discussed and evaluated together with their results. While doing this study, qualitative evaluations were made in terms of the effects, results, programmatic features, purchasing behaviors and attitudes of digital data-based programmatic advertising applications and cookie-based programmatic advertising on consumers and

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Iğdır Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, aksekiogluu@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0630-5011

target audiences. For this purpose, 4 different programmatic advertising campaigns, which were carried out in an integrated manner in traditional and digital media, and which met the determined criteria, were evaluated on the basis of digital data.

Keywords: Programmatic, Advertising, New Media, Traditıonal Media.

Programatik Reklam Uygulamalarının Geleneksel Medya Araçlarıyla Bütünleşik Kullanımları ve Örnek Uygulamaları

Öz

Reklamın evrim süreci, değişimi ve dönüşümü ise teknolojik gelişmelerle doğrudan bağlantılıdır. Gazete, radyo, televizyon gibi araçların icadı ve insanlar arasında yaygınlaşmasıyla birlikte reklam, kendisini bu mecralarda göstermiştir. Reklam uygulayıcıları her dönemde yaygınlaşan ve popüler olan iletişim mecralarını reklam aracı olarak kullanmıştır. Yeni medya reklamcılık açısından daha önce görülmemiş bütünleşik yöntem ve uygulama formatlarının gerçekleştirilmesine eş zamanlı olanaklar sağlamış, anlık performans ölçümünü, hızı, interaktiviteyi ve kolaylığı getirmiştir. Yeni medya reklamcılığıyla reklamın hangi mecrada yapıldığından çok hangi verilere sahip olunduğu ve kimlerin hedeflenebileceği soruları doğmuştur. Kişiselleştirilebilen, tüketicinin bulunduğu yere yönelik, gerçek zamanlı reklamla, kısaca programatik reklamla sürdürülebilir şekilde her bir tüketiciye özel reklam gösterebilme fırsatı oluşmuştur. Bu durum bilindik reklam yapma anlayışını alt üst etmiş ve doğrusal kampanyalar yerine neredeyse her kampanya adımının aynı anda yapılabildiği bir reklamcılık çeşidi ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada programatik reklam uygulamalarının geleneksel reklam mecralarıyla bütünleşik ve eş zamanlı kullanımıyla yürütülmüş reklam kampanyalarının başarılı şekilde uygulanmış örneklerinin ele alınması ve sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiği bir içerik analizi çalışmasından oluşmaktadır. Bu çalışmayı yaparken dijital veri bazlı programatik reklam uygulamaları ile çerez bazlı programatik reklamın tüketiciler ve hedef kitleler üzerindeki etkileri, sonuçları; programatik özellikler, satın alma davranışları ve tutumlar açısından niteliksel değerlendirmeler yapılmıştır. Bu amaçla dijital veri temelli olarak, geleneksel mecralarda ve dijital mecralarda bütünleşik olarak yürütülmüş, belirlenen kriterlere uyan sekiz ayrı proğramatik reklam kampanyası ele alınarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Programatik, Reklamcılık, Yeni Medya, Geleneksel Medya

INTRODUCTION

We can say that digital advertising has entered our lives by adapting the methods of traditional advertising to this age. Just as it was necessary to buy “space” to advertise in a newspaper or on a billboard, when the internet started to become widespread, brands carried their campaigns to the areas they bought on the

websites. Over time, this method turned into a technology for buying and selling advertisements in real time, giving birth to the concept of "programmatic advertising". Simply put, programmatic advertising is a process with the technology of buying and selling ads to your target audience in real time (Elden et al., 2015, p.62). However, when the preparation process of the advertisement contents that will take place in traditional media is considered, after the exposure of the image, the film is sent to the mold and exposure again to be transferred to the mold. In studies using film image transfer techniques, the chemical properties of the baths of the films used in the film exposure devices, the exposure times, the bath temperatures and the calibrations of the device affect the formation of the image in accordance with the ideal values. Failure of any of these factors to occur properly will directly affect the results of the pressure (Kısa, 2023). Programmatic, which is a combination of the words program and automatic, refers to an artificial intelligence technology that aims to show online campaigns to the target audience at the right place and time in terms of advertising. In short, behind the fact that a user viewing a single page sees two different ads at the same time, there is actually a programmatic advertisement. For example, you visited various e-commerce sites to buy a computer, but without completing the purchase, you left the site and continued to browse the internet. Behind the many different prices and models of computer advertisements you come across during this browsing, there is the browsing data that you allow to be collected as you enter the sites you have just visited. In summary, the programmatic advertising system that operates in this way is a method based on providing operational efficiency while minimizing the risk of error. According to the 2020 report of the Advertisers Association, 79 percent of digital advertisements in Turkey are made with programmatic advertising (https://www.rd.org.tr/). Berkun Meral, Founder of IQUEEM, explains programmatic advertising as follows; “Programmatic advertising is an automated ad buying model powered by artificial intelligence and machine learning, where ad bidding occurs in milliseconds. Your ads in banner or video format, similar to the visual network ads on Google Ads, are shown on the most accurate websites selected by artificial intelligence, in the time period most suitable for conversion, to the people most likely to convert. It covers many different platforms, unlike other ad buying models. In this way, you have the opportunity to reach not only a certain number of websites that are the advertising space of 1-2 advertising platforms, but also all websites in all countries” (Meral, 2020).

SCOPE AND METHOD

Digital media tools are technologies that are constantly online, interactive, providing reciprocity, connecting the world with networks and making us all part of a new cyber world. As this technology touches every aspect of life, it has also brought changes that cannot be ignored in the field of advertising. Programmatic advertising, which promises a radical change to the new media advertising that has been based on similar methods until today, has become very popular in the sector in a short time. By performing personal, local and real-time advertising through automation, it has become a solution that changes the understanding of advertising in many respects.

In this study, successful advertising campaigns applied in the field of programmatic advertising of the last ten years were examined. It consists of a general evaluation of these campaigns by identifying the sample applications of the simultaneous and integrated use of award-winning programmatic advertising campaigns in traditional advertising channels by the national advertising authorities and using the qualitative and quantitative data of their content analysis. Sample applications have been determined, provided that the determined campaigns are used simultaneously and integratedly in traditional and digital channels, as well as in the implementation and management of the campaigns in the systems of the programmatic infrastructure. Eight sample programmatic advertising campaigns meeting the specified conditions were identified and the data of these campaigns were analyzed by considering the evaluation data of creative ideas, practices and campaign results.

THE EMERGENCY OF PROGRAMATIC ADVERTISING

Digital media enabled the implementation of methods and forms that were not used in the advertising industry before, and provided conveniences such as instant productivity analysis, high performance, speed and interaction. However, with digital media advertising, questions have arisen about not where the advertisement is made, but who has access to what kind of consumer data and how it can be targeted according to this data. With digital media tools, the opportunity to display real-time advertisements that are tailored to each consumer, personalized and that can be directed to the consumer's location has been created. Therefore, traditional advertising processes have been deeply affected and instead of creating linear campaigns, a new type of advertising has emerged in which many campaign alternatives can be made simultaneously. Programmatic advertising, designed to reach consumers instantly using new

media, has become an indispensable tool for companies that want to reach the right people at the right time and in the right way. Considering that the time spent by consumers in new media is increasing day by day, the volume of big data to be analyzed is also increasing. Therefore, it is inevitable that programmatic advertising will continue to grow (Kırcova and Enginkaya, 2015, p.18).

The first central ad server that allowed salespeople to sell ads on multiple websites was created in 1995. This innovation meant that you could choose to show the same company's ads on multiple websites. One of the first ad servers was DoubleClick, which was acquired by Google in 2007 for $3.1 billion. It is still active today, but now operates under the umbrella of Google's marketing brand Google Marketing Platform (Booth and Koberg, 2012, p.24).

Programmatic advertising has become the main form of marketing for many businesses. So not in the future; we live now. It has an advertising volume of 493 billion dollars worldwide and achieved the highest growth in the last 3 years with 18 percent growth in 2022. In Turkey, the development of programmatic advertising is in parallel with global developments. Many companies operating on a global scale, such as Google and Facebook, are engaged in programmatic advertising activities in Turkey. Locally, Türk Telekom's company named Programatik and AdMatic, which states that it is the first domestic STP, can be given as an example of programmatic advertising. (programatik.com; admatic.com.tr)

PROGRAMATIC ADVERTISING AREA AND ADVERTISERS

Programmatic advertising also removes the borders where media planning is done locally. In the world that has turned into a big shopping center with globalization, we can order a product from the USA or China and have it delivered to our door. We are faced with an industry expressed in billions of dollars with programmatic advertising, international advertising spaces and personal data inventories from every country. Unlimited data and media planning, in short, refers to a process where the advertising space and advertiser can be in different countries (Markarian et al., 2016).

At this point, just like media planning, data planning has also occurred. It can be said that data planning is more important than media planning, especially in terms of new media advertising. Now, since these consumers can be targeted directly with the inventories of digital consumers' data, which medium they use is no longer as important as it used to be, and the same person can be targeted without

the need for media planning, whether they read the New Yorker online or watch funny videos on YouTube (Booth and Koberg, 2012, p.18-19).

At the same time, campaign management can be done centrally instead of local campaign management, without the need to be at the place where the advertisement is made. International planning instead of a specific market place, easy local changes to campaigns in standard formats instead of local and detailed campaigns, Instant ad performance measurement instead of post-campaign, with standardized ad formats that do not vary by location, brand safety tools that do not require local expertise, standard targeting and reporting, new media advertising promises and makes a big change in general (Markarian et al., 2016).In its simplest definition, the Programmatic Advertising model is the method that analyzes data and uses technology to make media buying faster and smarter. This technology helps brands to deliver their messages effectively, with cross-comparisons between platforms and channels, in line with real-time signals. Thus, advertisers have the opportunity to deliver the right content to the right people at the right time.

USAGE OF PROGRAMATIC ADVERTISING AND WORKING MODEL

As seen in Figure 1, retargeting, expressed as Programmatic 1.0, is based on the principle of showing the product or service viewed by the digital consumer as an advertisement later on. With the introduction of Proğramatik 1.0 in retargeting, the real-time bidding feature started to be used. Real-time bidding refers to bidding only on the ad impression opportunity, which is a feature of the complex structure of programmatic advertising. Successful retargeting is now seen as a limited technology because it reaches only those who have viewed it among the millions of digital consumers who may be interested in a product or service, and uses only first-party data (Gertz & McGlashan, 2016, p.57).

Figure 1. The evolution of programmatic advertising (Gertz & McGlashan, 2016).

Programmatic 2.0, on the other hand, is defined by the purchase and sale of targeting data, expressed as "audience buying", as seen in Figure 1. Instead of retargeting, which simply tries to drive purchases, programmatic has now turned into advertising to digital consumers segmented using data in batches. Thus, instead of the small audience reached in retargeting, the chance to reach different users who may be interested in the product and service has arisen. The success of Programmatic 1.0 and 2.0 inspired advertisers to invest in this space, resulting in Programmatic 3.0 as it is known today. Programmatic advertising continues to develop rapidly, with features such as the use of first, second and third party data, segments reaching millions, individual targeting of each digital consumer, and real-time advertising display. With this transformation in advertising, there will be great changes in both media and advertising market shares that will affect all programmatic marketing communications (Busch, 2016, p.14; Gertz and McGlashan, 2016, p.57).

The provider-side platform (STP) is an intermediary platform that can hold various types of ad inventory and enables the domains of the channels to be purchased by advertisers. Through STPs, channels can open their spaces to certain advertisers with Private Auction, apply a fixed price with a Preferred Deal, and make space reservations with Programmatic Guaranteed, with Open Auction, allow the highest bidder to win the relevant field in accordance with the understanding of the programmatic method. At the same time, desired advertisers can be blocked and content found inappropriate can be automatically removed (Yılmaz, 2016).

The demand-side platform (TTP), on the other hand, is an intermediary platform that enables new media advertisers to receive advertising space with a single interface. Data management platforms (DMP) are also platforms that track user movements with cookies and present this data to TTPs. TTP and VYP act together through cookies and carry out programmatic advertising activities with the most up-to-date data about the target audience (Yastıoğlu, 2017).

In addition, each programmatic advertising process includes a demand-side platform (TTP), first and third-party data, media inventory, brand safety tools, ad servers, and experts who monitor all transactions (Gertz & McGlashan, 2016, p.55).

Figure 2. How the ecosystem works for Programmatic Marketing (https://iabtr.org/UploadFiles/PageFiles/Programmatic Ecosystem)

MEDIA RISING IN DIGITAL: TV AND OUTDOOR PROGRAMATIC APPLICATIONS

A first in the history of the advertising industry in Turkey, the Media and Advertising Investments Report, which was prepared by combining the data of associations, was published. In this study, which is the first report of the new period in which sector associations work closely with each other in the world of marketing communication in Turkey, a new methodology has also been adopted in order to optimize it for the developing technology and current sector dynamics. Media and Advertising Investments in Turkey 2022, including data from ARVAK (Outdoor Advertisers Foundation), IAB Turkey, MMA (Mobile Marketing Association), URYAD (National Radio Broadcasters Association), RD (Association of Advertisers) and RVD (Association of Advertisers) The First 6 Months Report reveals two important trends in Turkey's advertising investments. The first of these was the continuation of the unstoppable rise of "digital" despite the price inflation observed in economic conditions, the decrease in demand due to the decrease in the consumer confidence index, and the contractions due to fluctuations in the exchange rate (Busch, 2016, p.14; Gertz and McGlashan, 2016, p.57).

As a matter of fact, when the first half of 2021 and the first half of 2022 are compared, digital media and advertising investments in Turkey managed to be

the area that grew the most with an increase of 10.8 percent. Approximately one third (31 percent) of the total media and advertising investments in Turkey was made in digital. Another noteworthy output of the report is the increase in "programmatic" investments, which lies behind the growth in "digital". Programmatic acquisitions constituted the largest part of the 1 billion 343 million TL investment realized in digital in the first 6 months of last year in Turkey, with 67.7 percent. In the first half of this year, nearly 1 billion TL (909 million TL) programmatic advertising investment was made in Turkey, according to the purchase format (https://rvd.org.tr/haberler/2022-medya-yatirimlari).

So, on the basis of media, how did "programmatic" find a place for itself in which media? First of all, it is useful to underline the following figure: In the first 6 months of 2019, total media and advertising investments in Turkey reached 5 billion 409 million TL, with 1 billion 82 million TL in advertising and 4 billion 327 million TL in media. The share of programmatic investments in total media investments increased to 21 percent. In other words, 1 out of every 5 units of digital media spending in the first half of the year was programmatic. At this point, we can say that 'programmatic' stands out in two channels: 'Outdoor' and 'TV' (https://iabtr.org/).

Programmatic Advertisement Application 1: BMW Turkey Programmatic "ADDRESSABLE TV" Application Campaign

Being the Turkey distributor of Borusan Otomotiv, BMW set an example for the European markets by making a difference with the use of Programmatic in its advertising strategy in Turkey. Programmatic TV ads, which are becoming widespread in the digital marketing world, were presented in real time to Smart TV owners with BMW 4 Series L banners in collaboration with Adform. The ads, which received 4.8 million views and 80,000 clicks, reached 1.8 million unique households. While ad visibility measured according to MRC standards was 95%, potential customers filled out 883 bid forms. In the month of December, when the campaign was held, 25% of the forms collected in the BMW 4 Series were obtained from programmatic TV advertisements. The conversion rate of this campaign was 63% higher than the digital campaigns for the BMW 4 Series (https://www.thebrandage.com/bmw-turkiye-programatik-quotaddressablequot-tv).

They Got Offer While Watching TV: Users, who viewed the BMW 4 Series special offers with L banners while watching a TV program, clicked on the banner and accessed the micro website specially made for this campaign. Thus, the viewers, who were able to access the offers and details of the BMW 4 Series, shared their GSM numbers by clicking on the form to receive offers. Thanks to

the integration with Salesforce, the form flowed directly to the CRM team, and detailed information was provided by BMW Contact Center experts to those who shared their GSM number, and they were directed to the closest Borusan Otomotiv Authorized Dealers in order to receive an offer.

Figure 3. BMW ADDRESSABLE TV (TheBrandAge)

In this study, a banner with the BMW 4 Series in 2 different colors was used and A/B testing was carried out. After the test was completed, the design that performed better in terms of click-through rate was continued. Ad visibility was maximized by displaying a banner five seconds after users entered the channel.

Audiences were targeted with four different methods, location targeting was carried out in line with regional strategies. Thanks to Cross Device technology, visitors to BMW 4 Series pages on bmw.com.tr were able to be targeted in the HBBTV environment with first, second and third party digital data. In addition, a single frequency management was provided between HBBTV advertisements and Digital advertisements. The holistic approach was also used in programmatic TV commercials. Users who saw the ad on TV and who were interested but did not fill out the form were retargeted on social media and digital networks (https://www.thebrandage.com/bmw-turkiye-programatik).

Programmatic Advertising Application 2: Knorr Programmatic OOH Outdoor App

In order to increase the awareness of Knorr Liquid Soup in the target audience and to encourage them to try new flavors, it was aimed to reach consumers at relevant points in the flow of daily life. Knorr Liquid Soup, which is a first in the market, met the consumers with a programmatic open-air application, which will be the first in Turkey. Thanks to the application, since the cold winter periods are the time when soup is consumed the most, dynamically using the elements (such as air temperature) that make you want to drink soup in this period while shaping the creatives in communication, the launch communication creative idea ("take away the taste"), which is known to arouse excitement in the consumers, was integrated into the applications.

Since the winter months are the most soup-drinking period, dynamically using variables such as the decrease in air temperature and snowfall, which reinforce the desire to "drink a hot soup" in this period, within the scope of the launch communication, the campaign was carried out to encourage consumers to try Knorr Liquid Soup, and it was aimed to increase the awareness of the Knorr Liquid Soup launch, which is a first in the market, and to encourage consumers to try these new flavors.

Considering that it reaches the consumer with creative solutions in addition to the traditional media applications within the scope of the launch communication, 56% of the households in Turkey mention the soup in the first place among the dishes they cooked yesterday. Since soup is on the table of every audience, anyone who drinks soup can be considered within the target audience. Especially 20-45 male-female ABC audiences.

Programmatic outdoor application was applied for the first time in Turkey. Thanks to the application, since the cold winter periods are the time when soup is consumed the most during the year, the elements that make you want to drink soup in this period (such as air temperature, snowfall) dynamically shape the creatives in communication and encourage consumers to drink liquid soup. As a result of the favorable weather conditions at 31 different points where the programmatic outdoor application was made in Istanbul, approximately 12.000 impressions were obtained and many people were reached because these points are very busy points in Istanbul in terms of pedestrians (https://iabtr.org/knorr-programmatic- ooh).

Programmatic Advertisement Application 3: Adform Turkey's Programmatic Advertising Application on TV "Vodafone Increased Reach" Campaign

Figure 4. Knor Outdoor Programmatic Campaign (https://iabtr.org/knorr-programmaticooh)

Adform, one of the world's leading advertising technology companies, has signed one of the first applications in the world by broadcasting programmatic advertisements to increase the reach of terrestrial broadcasting on TV with the integration of internet-connected TV devices in cooperation with TVekstra in Turkey. Adform added "Increased Reach" to its traditional media plans by broadcasting its global customer Vodafone's Turkey ads on Smart TVs with additional targeting.

As the volume of the inaccessible audience shrinks in high-volume television campaigns, the additional investment cost required to reach that audience grows. On the addressable TV side, we can target smart TVs where traditional TV ads are broadcast through cookies, through our business partner TVekstra. Thus, it is possible for us to track whether the ad to be published has been seen before, and to target other people directly, excluding the audience that saw the ad (Adform Turkey Platform Solutions Consultant Uğurhan Atma).

Adform's programmatic advertising solution for Smart TVs, which can offer advanced targeting and management features, offers advanced features such as

city-based targeting, frequency management, interactive visual management, and targeting of digital data on TV. The application, which opened a new field in digital advertising by adding the world of smart TV and programmatic to traditional TV, carried Vodafone Turkey's campaign message to the households where it most wanted to be seen.

While the interaction rate in the campaign doubled, the cost decreased by 43 percent, and our programmatic advertising application on TV enabled Vodafone Turkey to reach an additional audience that is 5 percent of the audience in traditional TV purchases. In the campaign, where interactive visuals were used, the interaction rate of consumers was 2 times higher than the market average. With this study, in which we reached a total of 1.1 million single households, a 43 percent cost advantage was achieved compared to a traditional media plan.

In line with the analysis, we determined that Vodafone should use traditional TV channels together with the innovations brought by the digital world in order to achieve its effective TV media plan targets. While we focus on the 'reach' part in the reach and GRP (Gross Rating Point) equation when planning traditional television, we have been provided with an important opportunity to manage this math efficiently (TVekstra CEO Merve Eraslanoğlu).

With our 'Increased Reach' campaign, which combines the worlds of traditional TV, Smart TV and programmatic, our customer was able to benefit from the unique power of internet-connected TVs and this new universe. By completing traditional media plans with this method, their expenditures have been made effective and measurable.

While we have only been able to maximize TV reach in campaigns in line with our offline plans, it was also known that users' attention was on their second screens during advertorials, with the foresights we gathered. Based on these foresights, in order to effectively maximize our reach by including digital technologies, Vodafone Supernet used programmatic TV technology that allows TV planning integrated with DSP in our 4.5G campaign. With offline spot tracking, which is a first in Turkey, we determined the users watching our television advertisements and excluded them from our DSP targeting, and maximized the offline access with a copy that can be interacted with during the TV content. With this usage, 1.1 million individual additional access via Smart TVs was provided for approximately 50 percent less than the per capita access cost on TV throughout the campaign, while 12 out of every 100 people visited the website by scanning our QR code (Vodafone Turkey Marketing Director Esra Süzme).

Programmatic Advertisement Application 4: Digital Music Platform and Radio-Tv Programmatic Advertising Campaign with Cornetto Cupidity Stories of Love Short Film Application

Figure 4. Cornetto Cupidity Stories of Love Campaign (https://iabtr.org/cornetto-cupidity)

To strengthen the positioning of the official ice cream of youth and love by embracing the love platform with Stories from Aşk short love films. Using the digital medium as the main platform, it aimed to prove to young people what love can do when they experience love without fear, and to increase the awareness of the brand's new slogan " pleasure in the way, love in the end".

In 2013, a new communication strategy was developed for Cornetto with the motto " pleasure in the way, love in the end " and this communication idea was brought to life with the "Cupidity Project" campaign. Within the scope of the campaign, 4 love-themed short films were shot in order to inspire young people about love. In Turkey, the campaign was launched under the name "Stories from Love". While planning the campaign, it was aimed to inspire young people between the ages of 15-34, who are Cornetto's target audience, about love, and to spread the brand discourse as much as possible with the branded content. A 360-degree plan was designed by bringing digital to the fore. In the "love" research, it was concluded that the best way for young people to express their love is love songs.

It was announced that the song prepared by Yalın for the film would be broadcast on all radio channels at the same time, and the song was broadcast on all digital music platforms at 18:15 on the designated day, integrated with the radio. The video clip consisting of the footage from the movie was broadcast on all TV music channels at the same time. The brand's rhetoric “pleasure in the way, love in the end” was announced with an unconventional 80% organic viewership.

Short love movies and video clips have been watched 40 million times in total so far. (90% organic views) The video clip of the Cornetto song, which consists of the images of the short love movie, became the 5th most shared viral brand video in the world in 2013. The article on the campaign and its results were published in Adweek. The expression “Cornetto helps me express my love” followed with Milward Brown increased by 15 points. (Increased from 32% to 47%) Cornetto's brand value score increased by 9 points in the third quarter compared to the previous year. The unaided recall score of the Cornetto brand increased by 11 points. Sales tonnage increased by 2% in the disc segment, where a 12% increase was made. In 2013, it increased our market share in value by 0.5 points and reached 93.5% market share in the super segment, which includes the disc product group and for which marketing support was provided. The new brand slogan " pleasure in the way, love in the end " had been learned by 50% of the target audience as of June. At the end of the project, results were achieved above all the targets set (Omnibus, 2022).

Programmatic Advertisement Application 5: Uniliver Programmatic Outdoor Applications

Automating media investment and planning in non-digital channels was a responsibility of the industry. What was expected from Unilever, which pioneered the sector, was that it was the first brand to implement this. In this way, it has been possible to plan many different brands in the optimum way according to sales expectations and target audience dynamics. It aims to direct the right brand to the sales point by communicating with the target audience at the right time with relevant and dynamic visuals.

S uitable weather conditions, specific times of the day, the start and end of social events, and the purchasing behavior of the target audience, the closest retail point to reach the product, were all sources of data created by targeting and creatives. Using the same algorithm in programmatic, display and mobile channels, the brand and its images were used in real time from the same DSP in these channels. The purchasing decision of advertising spaces previously fixed for a single brand

was left to the systems. DSP, 3 networks and 38 different digital units were connected in Istanbul, and all outdoor campaigns could be managed from a single center, and each purchased impression was managed through the sizmek adserver within its digital campaigns.

Figure 5. Unilever Programmatic Outdoor (https://iabtr.org/programmatic-outdoor)

At mealtimes, when the weather is below 10 degrees, Knorr, when it is above, Algida, Lipton at tea time, in the evening Ax in places close to Istanbul nightlife, During the GQ MOTY and super league matches, Clear, Vaseline visuals in cold weather, Cif and Domestos communications during spring cleaning were carried out and directed to the nearest retail location.

Each impression was able to be reported from adserver within other digital campaigns. A total of 606 images were dynamically displayed in 18 campaigns managed for 6 different brands. Thanks to dynamic creative, the target audience was reached with the most relevant and interesting messages at the right time (https://iabtr.org/programmatic-outdoor).

Programmatic Advertisement Application 6: Toyota Hybrid Cars OHH Programmatic Advertising Campaign

Figure 6. Toyota Hybrid Cars (https://iabtr.org/toyota-hybrid-cars)

To increase awareness of hybrid vehicles and to correct the mistakes that are thought to be right and to explain the advantages of vehicles through informative advertisements in a massive way, and as a result, directly affect consumer behavior while doing all these. It uses real-time data and behavioral economics principles to deliver clear messages to mobilize customers and increase the effectiveness of well-positioned out-of-home advertising.

Creatives describing Toyota Hybrid features were prepared using live traffic data. The "heavy traffic" further down the road was used in a live map to show how Toyota Hybrid car owners can actually make "big savings" using both gas and electricity. Within the scope of the project, a total of 3,290 purchases were made at 5 different points, and all of the screenings took place at the moments of traffic. While 83% of the actual impressions occurred at the predicted traffic times, 17% occurred during the unpredictable traffic moments, and the potential created here was used in a balanced and effective way. The opening rate of the sent push notifications was 62% higher than the market averages and became an important indicator of the awareness and sensitivity we aim for. More than 15% of the planned screening was realized (https://iabtr.org/toyota-hybrid-cars).

Programmatic Advertisement Application 7: Heyy Mercedes Mobile Application Programmatic Advertisement Campaign with Voice Command

Figure 7. Heyy Mercedes Advertising Campaign (https://iabtr.org/omd/heymercedes)

It won the "Best Use of Programmatic" award for the campaign it carried out with OMD for the new A-Class Sedan, which went on sale in 2019. Mercedes-Benz was also entitled to receive awards in the "Brand Positioning/Awareness-Raising Campaigns" and "Campaign Effectiveness" categories of the MIXX Awards, as part of the campaigns it carried out for the A-Class Sedan throughout the year.

Mercedes-Benz won the "Best Programmatic Use" award at MarTech 2020 within the scope of the campaign realized in cooperation with ZUBIZU. Emphasizing the Mercedes-Benz User Experience (MBUX), presented on the A-Class Sedan, the campaign developed several formats with voice-activated messages to highlight the vehicle's 'learning' artificial intelligence and the 'Hey Mercedes' voice command system. Users had the chance to try the features of the vehicle with a voice command on their smartphones. With this campaign, approximately 1.2 million unique reach was achieved in addition to the potential audience.

Mercedes-Benz left the MIXX Awards 2020 with two awards, where teams and brands that develop digital advertising are awarded. The company, in the work

with advertising agency Publicis Emil in the category of “Campaign Effectiveness” with “A-Class Sedan Celebrations” with the Silver MIXX and the “A-Class Sedan Launch Campaign” in the category of "Brand Positioning/Awareness Raising Campaigns" in the work with the media agency OMD won bronze MIXX awards. The campaign, which was launched with the aim of strongly announcing the arrival of the A-Class Sedan in Turkey and creating a communication that will attract the attention of the target audience, was met with interest. A humorous approach was brought to the special day communications that we frequently see on social media and presented to users. The arrival of the A-Class Sedan in Turkey was celebrated with interesting days that were never celebrated.

The campaigns of the Mercedes-Benz A-Class Sedan in this context were watched by 2.2 million on Facebook and Instagram in total, while the shares created 8.4 million interactions. Test drive appointments of the A-Class Sedan increased by nearly 5 times. Site visitor traffic of the A-Class increased by 264%, while 60% of the vehicle was sold during the launch period (https://ajansotomobil.com/mercedes-benz-otomotive).

Programmatic Advertising Application 8: Hopi BP Branded Pin Application and HOPI & BP Collaboration Programmatic Advertising Campaign

In this campaign, which aimed to increase the frequency of use of Hopi members and to encourage inactive Hopi members to use Hopi, in addition to gaining new members, fuel was the third most frequently spent category after rent and food, according to household expenditure data. At the same time, the fuel category was a category with a high brand loyalty rate. With this cooperation, it is aimed to direct Hopi user vehicle owners to BP stations and to become a part of their petrol shopping routine. Based on the data that gas stations are the second most searched category after ATMs in Yandex Navigation, the media selection was determined as Yandex Navigation. In this way, a media-first job will be achieved in a service that is used 71 million times a month, and the target audience will be reached on a location- based basis and on the go. Branded pins were created on maps for 657 BP Stations in Turkey.

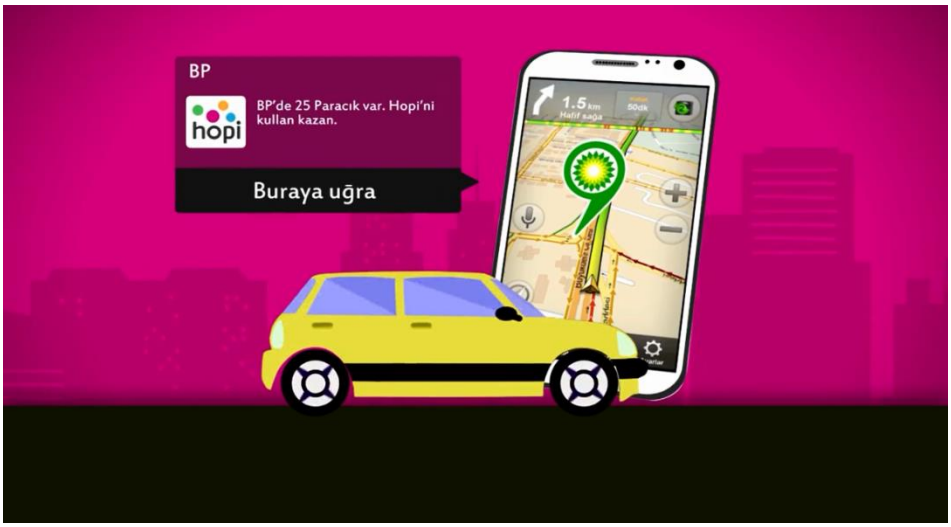


Figure 8. Hopi BP Branded Pin Application (https://iabtr.org/hopi-bp-markali-pin-uygulamasi)

BP pins appeared on the maps when the vehicle owners following any route through the navigation approached 150 meters from the BP stations. Users who clicked on the pin saw the announcement of the Hopi-BP campaign. Offering opportunity communication to the target audience at the right place and at the right time, the campaign was among the top 3 most successful among Hopi's joint campaigns. In the campaign that lasted for 5 weeks,

• BP pins were viewed 10.6 Million times,

• Hopi app was opened more than 11,000,000 times,

• 1.300.000 coins were distributed,

• The share of BP among gas stations in Yandex Navigation increased by 70% (https://iabtr.org/hopi-bp-markali-pin-uygulamasi).

AD CONVERSION BY WEATHER AND LOCATION

In contrast to the big companies in data analysis, there are companies that support advertisers in terms of location analysis. As in every new media field, Google has done a study here and aimed to get the apartment plans by entering the buildings with the "Instant Positioning and Mapping (SLAM)" project. Indoor Atlas, a

Helsinki-based company, tries to interact with not only individual users but also groups together by mapping the interiors of buildings like Google (Çalışkan, 2021).

Micello currently provides a digital service with more than 15,000 indoor maps. WIFISLAM does indoor mapping by pairing wi-fis with new media devices and was acquired by Apple in 2013. Navisens can produce three-dimensional maps of every place through devices. SPREO deals with indoor positioning, location marketing and analysis. Factual analyzes 75 million venues every day and has all kinds of information imaginable about venues. Factual both shares location data with its customers, among which there are many companies such as Yelp, Foursquare, Bing and Groupon, and uses them to collect data. PlaceIQ tracks the locations, movements and behaviors of more than 100 million people. When digital consumers see an advertisement, examine a product in the shopping mall, in short, in any place, in the slightest behavior of digital consumers related to marketing, this data is recorded and interpreted. Ninth Decimal can target all

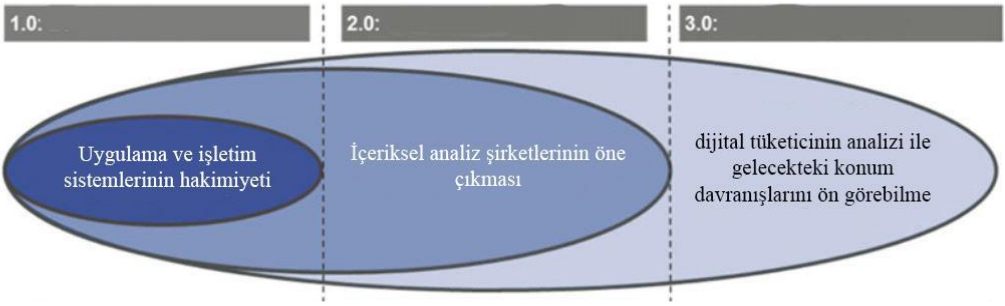


Figure 9. Evolution of location technologies (Parker and Statler, 2016, 184)

behaviors that include movement. Finally, RetailNext, like other companies, analyzes places with technologies such as wi-fi, pos devices, promotional calendars, credit cards (Parker and Statler, 2016, 184-186). The share of outdoor media investments in total media investments has increased to 9.1 percent, ranking third after TV and digital in the general market. With this share, the “open air” has also left behind the media investments of the “press” in Turkey. When we look at the breakdown of outdoor media investments, which amounted to 395 million TL in the first half of the year, it is obvious that digital outdoor investments are the only growing area. Annual growth in this area exceeded 59 percent. Behind this rise of 'outdoor', which is considered to be the oldest advertising medium in the world, lies its digital integration and use of programmatic applications (https://rvd.org.tr/haberler/2022-medya-yatirimlari).

This is happening not only in Turkey, but also around the world. The most important indicator of this is that outdoor advertising in the USA reached the highest growth rates of the last 12 years in 2019. Undoubtedly, the mediums where the most investments are still made outdoor, “big space” and “advertising units”; the share of digital is at the level of 11 percent. But outdoor is also the only area growing at a high rate. The biggest advantage of outdoors is that it can be used by consumers on the street, subway, shopping malls, etc. directly, without intermediaries. When the programmatic opportunities that come with digital are added to this advantage, we can say that the oldest advertising medium in the world has been reborn.

RISING MEDIUM IN THE OPEN AIR

So, what opportunities do programmatic applications create in the open air? With its programmatic technology, brands can now reflect their messages, which can change instantly depending on the weather, location and target audience, on digital screens in the open air. Therefore, "programmatic" is replacing classical media buying in the open air, slowly but surely.

Print ad formats, which are given to classical billboard areas that are difficult to measure and to calculate returns, are replaced by digital and connectivity-based screens, as well as ad formats that can target interactive and instant data analysis. The 59 percent growth we mentioned above shows how fast this transition is. In the open air, programmatic mainly focuses on increasing the efficiency in advertising recycling with automation systems used. For example, when the temperature drops below a certain level, a soup advertisement can appear on digital screens in the open air. Or, when it rises above a certain temperature, a cold drink or air conditioner advertisement can be activated (Busch, 2016, p.8).

With this technology, which is based on instant data analysis, when there is an important football match, advertisements such as team jerseys, sports shoes, bank/credit cards or GSM lines can be presented to the outdoor advertising areas where the fans going to the stadium may encounter on the subway or bus line/stop. Moreover, these outdoor advertising technologies can be used in 'indoor' or 'outdoor' channels. Thus, “outdoor”, which is considered a classical advertising medium, becomes a medium that can push the limits of programmatic and creativity. In this new medium, which is formed at the intersection of the essence of the business, digital, automation and data analysis, media investment budgets can also be determined on the basis of targeting and recycling (Markarian et al., 2016).

REAL TIME COMMUNICATION APPLICATION "REAL COMMUNICATION" EFFECT

Programmatic, which has just started to be implemented in the open air, seems to shape the future of this medium. Because programmatic billboards, images in advertisements and the message to be given can vary according to the age and gender of the target audience. Location technology, which determines at which time intervals and from which profile the consumer audience will pass by the billboards, helps brands reach their audience with a point-and-shoot strategy. Programmatic advertising technology provides the opportunity to show the appropriate advertisement by understanding the age, gender and style of the person passing by the outdoor advertising units (Moked, 2017).

In this field, so to speak, the importance of permission marketing should not be overlooked in order to 'hit the target from 12'. Whether the users share location information or not; with which third party applications this information can be shared; Elements such as whether it can be used for advertising purposes can be decisive in the creativity of programmatic applications in the open air. Therefore, within the scope of privacy and protection of personal data, it is necessary to take into account the provisions of KVKK for Turkey and GDPR for Europe in programmatic campaigns to be organized outdoors (Yastıoğlu, 2017).

As a result, with the rise of digital media, the feature of attracting, directing and activating the outdoors has come to the fore. In this context, brands achieve more effective works when digital and open air are used together in their campaigns. Outdoors is a proactive channel that can directly reach the target audience and provide the opportunity to direct the audience to action as soon as it is reached. And it is a fact that by combining programmatic and outdoor online/offline media, it increases its functional power (Seitz & Zorn, 2016, p.43).

CONTRIBUTIONS OF PROGRAMATIC APPLICATIONS TO TV

The rise of programmatic purchasing in Turkey, which has real-time, advanced targeting, personalized advertising, and measurement and tracking of advertisements, is not limited to the outdoors. In this area, a serious acceleration is observed in TV programmatic advertisements. In recent years, brands have been turning to data-driven programmatic purchases in their media investments in TV. The increase in the use of this innovative method in TV, which accounts for about half (48.2 percent) of total media investments in Turkey, gives a serious clue about the direction the advertising industry will take (Çalışkan, 2019).

Audience-targeted advertising can also be purchased with programmatic, which is considered the most advanced application of ad targeting technologies. By analyzing the digital footprints of the viewers in various criteria such as location, time and demographic information in the TV field, Programmatic can ensure that an advertisement reaches the right person on TV at the right time through digital advertising technologies. When this ad buying technology is combined with the increasing use of smartphones and tablets while watching TV - in other words, the 'second screen' - offers a world full of opportunities for brands to reach consumers. When smart TVs that can connect to the internet are added to this, it strengthens the creativity and measurability of real-time and accurate targeted advertising (McStay, 2017).

DIRECT CONSUMER ORIENTED ADVERTISING, NOT PRIME TIME

The most important advantage of what can be done with programmatic in TV media is that it is now connected to all international networks, enabling healthier and instantaneous data analysis for both smart TVs connected to the Internet and TV channels viewed on the second screen. For brands that want to reach the target audience of their product or service, this gives them the chance to directly reach their target audience with automation-based programmatic technologies and to measure the return on their advertising investment for this reach. Real-time bidding, which reduces advertising costs, is possible with the opportunities provided by programmatic technologies (IAB, 2021).

Instead of the "Prime Time" criterion, you can deliver your message when that audience is actually in front of the screen, with a programmatic TV advertisement that allows you to reach consumers who really need your product or service directly through the TV program they watch. With this method, which offers many opportunities on smart TV and the second screen, with the advertising technology placed in accordance with the format of the content watched on the TV, brands can direct the viewers directly to their own products or services through the microsite displayed on the screen (Hennig-Thurau, et al., 2010).

In fact, it is useful to evaluate this transformation, which is experienced both in outdoor and TV channels, as a period of convergence in advertising media with digital technologies. The more the medium becomes digital, the more opportunities for automation and thus programmatic increase in recycling rates for consumers. After this point, it is entirely up to the programmatic application you use and the creativity of your advertisement (Hudson, et al., 2016).

CONCLUSION AND EVALUATIONS

With the spread of new media, the field of advertising has also been shaped according to these new areas. An important point to consider when talking about new media advertising is that internet advertising is relatively new compared to other types of advertising and started in 1994. Apart from this, the number of people accessing the internet in the world has increased in the last five years, technological developments have accelerated, and finally, as search engines understand how consumers search for information, new media has become an important tool for the field of advertising.

The concept of digital consumer, which has emerged especially in economically developed countries, has revealed a new consumer concept, which is influenced by advertisements in the new media, unlike the traditional consumer, and can turn to purchasing behavior in this direction (Taylor, 2009, p.411-412; Özkaya, 2010, p.467-468).

Reaching the right target audience through the right channels lies at the heart of the success of an advertising campaign, whether in traditional or social media. The most important part of advertising campaigns is the target audience. Defining the target audience well is important for reaching the right target audience. The possibilities offered by digital advertising channels have made the process of recognizing the target audience and subsequently determining the target audience more dynamic, flexible, accurate, diverse and effective compared to traditional channels.

Many social media tools have been put at the disposal of advertisers in order to recognize the target audience and determine their behavior in the digital environment. Likewise, social media channels shed light on advertisers through huge databases in the target audience determination process. The target audience determination methods mentioned above have been revealed as a result of the combination of internet technologies and the opportunities offered by digital media platforms.

Data on the demographic characteristics of Internet users by creating a profile on social media platforms, their behavior on the Internet followed by cookies, their interests, hobbies, data on the time periods they use on the Internet or on social media during the day, and categorization according to location information constitute a large database, and this is offered to advertisers by the channels so that they can carry out their advertising and communication activities and determine their target audiences accordingly.

REFERENCES

Aksoy, R. (2012). *İnternet Ortamında Pazarlama*. 3. Baskı, Seçkin Yayınları.

Bilge, F. A. & Göksu N. (2010). *Tüketici Davranışları*. 1. Baskı, Gazi Kitabevi.

Blakeman, R. (2014). *Nontraditional Media in Marketing and Advertisin*. 1. Baskı, SAGE Yayınları.

Booth, D. & Koberg C., (2012). *Display Advertising: An Hour A Day*. 1. Baskı, John Wiley & Sons Inc.

Castells, M. (2013). *Ağ Toplumunun Yükselişi*. 3. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Chaffey, D. & PR Smith (2013). *Emarketing Excellence: Planning and Optimising Your Digital Marketing*. 4. Baskı, Routledge.

Çayıroğlu, A. (2010). *Markalaşma ve Reklam*. 1. Baskı, Etap Yayınevi.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan Davranışı*: *Psikolojinin Temel Kavramları*. 2. Baskı, Remzi Kitabevi.

Demir, Ş. Ş. & Kozak M. (2013). *Tüketici Davranışları*. 1. Baskı, Detay Yayıncılık.

Elden, M. (2013). *Reklam ve Reklamcılık*. 2. Baskı, Say Yayınları.

Elden, M., Ö. Ulukök ve S. Yeygel (2015). *Şimdi Reklamlar*. 7. Baskı, İletişim Yayınları.

Eroğlu, E. Velioğlu M. N, Barış G. ve Argan M. (2012). *Tüketci Davranışları*. 1. Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fletcher, W. (2010). *Advertising A Very Short Introduction*. 1. Baskı, Oxford University Press.

Garris, M. & Mishra K. (2015). *A Beginner's Guide to Mobile Marketing*. 1. Baskı, Business Expert Press.

Gürsakal, N. (2014). *Çıkarımsal İstatistik*. 6. Baskı, Dora Yayıncılık.

Hoyer W. D., D. J. MacInnis, & R. Pieters (2012). *Consumer Behavior*. 6. Baskı, Cengage Learning.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. 6. Baskı, Siyasal Kitabevi.

Jansen, J. (2011). *Understanding Sponsored Search: Core Elements of Keyword Advertising*. 1. Baskı, Cambridge University Press.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture Where Old and New Media Collide*. 1. Baskı, New York University Press.

Kardes, F. R., Cronley, M. L. & Cline T.L. (2011). *Consumer Behavior*. 1. Baskı, Cengage Learning.

Khan, M. (2006). *Consumer Behaviour and Advertising Management*. 1. Baskı, New Age International Publishers.

Kırcova, İ. & Enginkaya E. (2015). Sosyal Medya Pazarlama, 1. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Kittler, F. (1999). *Gramophone, Film, Typewriter*. Stanford Üniversitesi Yayınları.

Koç, E. (2016). *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri*, 7. Baskı, Seçkin Yayıncılık.

Kotler, P. & Armstrong G. (2016). *Principles of Marketing – Global Edition*. 16. Baskı, Pearson Education Limited.

Levy, M. & B. A. Weitz. (2012). Retailing Management. 8. Baskı, McgRaw-Hill Irwin Publishing.

Lievrouw, L.A. (2011). *Alternative and Activist New Media*. 1. Baskı, Polity Press.

Ling, P., S. D'Alessandro, & H. Winzar (2015). *Consumer Behaviour in Action*. Oxford University Press.

MacRury, I. (2009). *Advertising*. 1. Baskı. Routledge Yayınları.

Marangoz, M. (2014). *İnternette Pazarlama*. 1. Baskı. Beta Yayınları.

McStay, A. (2010). *Digital Advertising.* 1. Baskı, Palgrave Mcmillan.

McStay, A. (2011). *The Mood of Information: A Critique of Online Behavioural Advertising.* 1. Baskı, Continuum International Publishing Group.

Mucuk, İ. (2012). *Pazarlama İlkeleri*. 19. Basım, Türkmen Kitabevi.

Noel, H. (2009). *Basic Marketing: Consumer Behaviour*. 1. Baskı, Ava Publishing.

Odabaşı, Y. ve Barış G. (2017). *Tüketici Davranışı*. 17. Baskı, Mediacat Yayınları.

Odin, P. (2007). *Advertising in Modern and Postmodern Times*. 1. Baskı, Saga Publication.

Ahuja, M., Gupta B. & Raman P. (2003). An empirical ınvestigation of online consumer purchasing behavior. *Communications of The ACM*, 145-151.

Alhabash S., Mundel J. & Hussain S. A. (2017). Social media advertising: Unraveling the mystery box. In *Digital Advertising: Theory and Research*. 3. Baskı, 285-299. Edit.: Rodgers S. & E. Thorson.

Bakshi, A. C. (2015). Why and how to regulate native advertising in online new applicitations. *UB Journal of Media, Law and Ethics*, 4(3/4), 4-47.

Barwise, P., & Strong, C. (2002). Permission-based mobile advertising. *Journal of interactive Marketing*, 16(1), 14-24.

Bauer, C. & Strauss C. (2016). Location-based advertising on mobile devices. *Management Review Quarterly*, 66(3), 159-194.

Betman J. R., Jhonson, E.J. & Payne, J.W. (1991). Consumer decision making. *Handbook of Consumer Behaviour*, 50-84.

Bourlakis M., Papagiannidis S. & Fox H. (2008). E-consumer behaviour: Past, present and future trajectories of an evolving retail revolution. *International Journal of E-Business Research*, 4(3), 64-76.

Briggs, R. & Hollis N. (1997). Advertising on the web: Is there response before click-through? *Journal of Advertising Research*, 33-45.

Brosche, K. & Kumar A. (2016). Realtime data accelerates online marketing, programmatic advertising: The successful transformation to automated. In *Data-Driven Marketing in Real-Time*, 221-232. Edit. Oliver Busch.

Busch, O. (2016). The Programmatic advertising principle, programmatic advertising: The successful transformation to automated. In *Data-Driven Marketing in Real-Time*, 3-16. Edit. Oliver Busch.

Campbell, C. & Marks L. J. (2015). Good native advertising isn't a secret. *Business Horizons*, 58(6), 599-606.

Chen, Y. & Barnes, S. (2007). Initial trust and online buyer behaviour. *Industrial Management & Data Systems*, 107(1), 21-36.

Ducoffe, R. H. (1996). Advertising value and advertising on the web. *Journal of Advertising Research*, September/October, 21-35.

Fletcher, W. (2010). *Advertising A Very Short Introduction*. 1. Baskı, Oxford University Press.

Garris, M. & Mishra K. (2015). *A Beginner's Guide to Mobile Marketing*. 1. Baskı, Business Expert Press.

Gürsakal, N. (2014). *Çıkarımsal İstatistik*. 6. Baskı, Dora Yayıncılık.

Hoyer W. D., MacInnis, D. J., & Pieters, R. (2012). *Consumer Behavior*. 6. Baskı, ABD: Cengage Learning.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. 6. Baskı, Siyasal Kitabevi.

Jansen, J. (2011). *Understanding Sponsored Search: Core Elements of Keyword Advertising*. 1. Baskı, ABD: Cambridge University Press.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture Where Old and New Media Collide*. 1. Baskı, New York University Press.

Kardes, F. R., Cronley, M. L. & Cline T.L. (2011). *Consumer Behavior*. 1. Baskı, Cengage Learning.

Khan, M. (2006). *Consumer Behaviour and Advertising Management*. 1. Baskı, New Age International Publishers.

Kırcova, İ. & Enginkaya E. (2015). *Sosyal Medya Pazarlama*. 1. Baskı, Beta Yayınları.

Kısa, M. (2023). Gazete baskilarinda kullanilan web ofset baski mürekkeplerinin viskozite değerlerinin karşilaştirmasi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 16(1), 148-165. http://doi.org/10.18094/ JOSC. 1116736.

Kittler, F. (1999). *Gramophone, Film, Typewriter*. Stanford Üniversitesi Yayınları.

Koç, E. (2016). *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri*. 7. Baskı, Seçkin Yayıncılık.

Kotler, P. & Armstrong G. (2016). *Principles of Marketing – Global Edition*. 16. Baskı, Pearson Education Limited.

Rowan, W. (2002). *Digital Marketin Using New Technologies to Get Closer to Your Customers*. 1. Baskı, Kogan Page Yayınları.

Solomon, M., Bamossy, G., Askeerd, S. & Hogg, M.K. (2013). *Consumer Behaviour: AA european Perspective*. 5. Baskı, Pearson Education.

Tuten, T.L. (2008). *Advertising 2.0: Social Media Marketing in a Web 2.0 World*. 1. Baskı, Praeger Publishers.

Sandage, C. (1961). *The Promise of Advertising*. 1. Baskı, Irwin Yayınları.

Seda, C. (2004). *Search Engine Advertising: Buying Your Way to the Top to Increase Sales*. 1. Baskı, New Riders Publishing.

Siapera, E. (2012). *Understanding New Media*. SAGE Yayınları.

Spurgeon, C. (2008). *Advertising and New Media*. 1. Baskı, Routledge.

Stevenson, N. (2008). *Medya Kültürleri Sosyal Teori ve Kitle İletişimi*. Ütopya Yayınevi.

Stiegler, B. (1998). *Technics and Time, 1: The Fault of Epimetheus.* Stanford Üniversitesi Yayınları.

Topsümer, F., Elden M. ve Yurdakul N. (2014). *Reklam ve Halkla İlişkilerde Hedef Kitle*. 6. Basım, İletişim Yayınları.

Underhill, P. (2009). *Why We Buy: The Science of Shopping*. Simon & Schuster Inc.

Van Dyck, F. (2014). *Advertising Transformed The New Rules For The Digital*. Age, 1. Baskı, Kogan Page.

Smit, E.G., Van Noort G. & Voorveld, A.M. (2013). Understanding online behavioural advertising: User knowledge, privacy concerns and online coping behaviour in Europe. *Computers in Human Behavior*, 32, 15-22.

Stephens, N. (1991). Cognitive age: A useful concept for advertising? *Journal of Advertising*, 20(4), 37-48.

Stephen, A. T. (2016). The role of digital and social media marketing in consumer behavior. *Current Opinion in Psychology*, 10, 17-21.

Taydaş, S. ve Çoruh, E. (2017). An ınvestigation of clothing purchase behaviours of digital consumers. *Journal of Textiles and Engineer*, 24(106), 101-110.

Taylor, C. R. (2009). The six principles of digital advertising. *International Journal of Advertising*, 28(3), 411-418.

Uraltaş, N. T. (2016). *Dijitalleşen Hedef Kitle: Dijital Çağın Dijital Tüketicisi, İletişimin Gücü Kurumsaldan Küresele Halkla İlişkiler*. 1. Baskı, Beta Yayınları, Editör: Filiz Balta Peltekoğlu, 55-89.

Ünal, S., Erci, A., & Keser, E. (2011). Attitudes towards mobile advertising - A research to determine the differences between the attitudes of youth and adults. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 361–377.

Wojdynski, B. W. (2016). The deceptiveness of sponsored news articles: How readers recognize and perceive native advertising. *American Behavioral Scientist*, 60(12), 1475 –1491.

Wolin, L. D. & Korgaonkar, P. (2003). Web advertising: Gender differences in beliefs, attitudes and behavior. *Internet Research*, 13(5), 375-385.

Varey, R. (2002). *Marketing Communication: Principles and Practice*. 1. Baskı, Rouledge.

Wright, R. (2006). *Consumer Behaviour*. 1. Baskı, Cengage Learning.

Zahay, D. (2015) *Digital Marketing Management*. 1. Baskı, Business Expert Press.

EXTENDED ABSTRACT

New media has provided simultaneous opportunities for the realization of unprecedented integrated methods and application formats in terms of advertising, bringing instant performance measurement, speed, interactivity and ease. With new media advertising, questions have arisen about what data is available and who can be targeted, rather than which medium the advertisement is made in. With personalized, location-oriented, real-time advertising, in short, programmatic advertising, there is an opportunity to show ads tailored to each consumer in a sustainable way. This situation has turned the conventional understanding of advertising upside down and instead of linear campaigns, a type of advertising has emerged where almost every campaign step can be done at the same time.

This study consists of a content analysis study in which successfully implemented examples of advertising campaigns carried out with the integrated and simultaneous use of programmatic advertising applications with traditional advertising media are discussed and evaluated together with their results. While conducting this study, qualitative evaluations were made in terms of the effects and results of digital data-based programmatic advertising applications and cookie-based programmatic advertising on consumers and target audiences; programmatic features, purchasing behaviors and attitudes. For this purpose, 8 different digital data-based programmatic advertising campaigns, which were carried out in traditional and digital media in an integrated manner, and which met the specified criteria, were evaluated.

Digital media tools are constantly online, interactive, reciprocal technology that connects the world with networks and makes us all part of a new cyber world. As

this technology has touched every aspect of life, it has also brought changes that cannot be ignored in the field of advertising. Programmatic advertising, which promises a radical change to new media advertising, which has been based on similar methods until today, has become very popular in the sector in a short time. By realizing personal, local and real-time advertising through automation, it has been a solution that has changed the understanding of advertising in many respects.

This study examines successful programmatic advertising campaigns of the last decade. It consists of a general evaluation of these campaigns by identifying exemplary applications of simultaneous and integrated use of award-winning programmatic advertising campaigns in traditional advertising media by national advertising authorities and using qualitative and quantitative data of their content analysis. In addition to the condition of simultaneous and integrated use of the campaigns in traditional and digital channels, the sample applications were identified on the condition that the systems of the programmatic infrastructure were involved in the implementation and management of the campaigns. Eight sample programmatic advertising campaigns that meet the specified conditions were identified and the data of these campaigns were analyzed by considering the evaluation data of the creative idea, implementation and campaign results.

With the proliferation of new media, the field of advertising has also been shaped according to these new fields. An important point to emphasize when talking about new media advertising is that internet advertising is quite new compared to other types of advertising and started in 1994. Apart from this, the number of people accessing the internet in the world has increased significantly in the last five years, technological developments have accelerated, and finally, search engines have become an important tool for the field of new media advertising as a result of understanding how consumers search for information.

Reaching the right target audience through the right channels lies at the heart of achieving the desired success of an advertising campaign, whether in traditional media or social media channels. The target audience is at the key point of advertising campaigns. Defining the target audience well is important in terms of reaching the right target audience. Compared to traditional channels, the opportunities offered by digital advertising channels have made the process of recognizing and then determining the target audience more dynamic, flexible, accurate, diverse and effective.

Many social media tools have been made available to advertisers in order to identify the target audience and determine their behavior in the digital environment. Likewise, social media channels shed light on advertisers through

their huge databases in the target audience identification process. The above-mentioned target audience identification methods are the result of the combination of the opportunities offered by internet technologies and digital media platforms.

The data on the demographic characteristics of Internet users who create profiles on social media platforms, their behavior on the Internet tracked through cookies, their interests, hobbies, data on the time periods they use intensively on the Internet or social media during the day, and their ability to be categorized according to their location information constitute a large database, which is offered to advertisers by the channels in order to carry out their advertising and communication activities and to determine their target audiences in this direction.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 758-783
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.75820
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 15.01.2024 Submitted date
Kabul tarihi 30.02.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Sağer, T., Gürpınar, E., Zahal, O., Özel, Ö., & Altun F. (2024). A Research on the Proper Performance of Adhan in Turkısh Culture (A Form of Religious Music). *Journal of History School*, 69, 758-783.

A RESEARCH ON THE PROPER PERFORMANCE OF ADHAN IN TURKISH CULTURE (A FORM OF RELIGIOUS MUSIC) [1]

Turan SAĞER[2], Engin GÜRPINAR[3], Onur ZAHAL[4], Özer ÖZEL[5] & Fırat ALTUN[6]

Abstract

This study investigated certain criteria involved in the different ways the imam and muezzin recite the Adhan (Call to Prayer) in Turkish culture. This descriptive research uses a causal-comparative model. A systematic sampling method was used in this study to look at 100 adhan recordings that are used by the imams and muezzins in 20 mosques of Battalgazi and Yeşilyurt in Malatya province. During the data-gathering phase, each adhan time was recorded separately by going to the mosques and identifying the imams and muezzins. An Adhan Reading Performance Assessment Form was used to assess their reading performance. It has been concluded that appropriate adhan reading levels are often too low. The study also investigated the most preferred makams: sabâ makam at fajr, the hicaz and uşşak makam at dhuhr, the rast makam at asr, the segâh makam at maghrib and the hicaz makam at isha. given the choice of makam, regardless of time, it

[1] Author impact in article writing: 1st author: 30%, 2nd author: 25%, 3rd author: 20%, 4th author: 15%, 5th author: 10%

[2] Professor, Ph.D., Department of Music and Performing Arts, Faculty of Art and Design, Yıldız Technical University, tsager@yildiz.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1059-678X
[3] Associate Professor, Ph.D., Department of Music Education, Faculty of Education, İnönü University, Orcid: 0000-0002-2473-1823
[4] Professor, Ph.D., Department of Music Education, Faculty of Education, İnönü University, corresponding author, Orcid: 0000-0003-0702-9159
[5] Lecturer, M.M., Department of Music and Performing Arts, Faculty of Art and Design, Yıldız Technical University, Orcid: 0009-0005-5655-7662
[6] Assistant Professor, Ph.D., Department of Music Education, Faculty of Education, Harran University, Orcid: 0000-0002-2435-4909

was found that the hicaz makam was preferred the most. according to the makam, and appropriate reading levels for the adhan, significant differences were revealed in the makam for the sabâ makam.

Keywords: Adhan, Imam, Muezzin, Turkish Makam Music, Turkish Culture

Türk Kültüründe Ezanın Usulüne Uygun Okunmasına İlişkin Bir Araştırma (Bir Dini Musiki Formu)

Öz

Bu çalışmada, imam ve müezzinler tarafından icra edilen ezanların, Türk kültüründe usulüne uygun olarak okunup okunmadığı, belirli ölçütler gözetilerek incelenmiştir. Betimsel nitelik taşıyan araştırma, nedensel karşılaştırma modelinde oluşturulmuştur. Araştırmada; sistematik örnekleme yöntemi kullanılmış, çalışma; Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerindeki 20 camide görev yapan imam ve müezzinlerin 100 ezan kaydı üzerinden yürütülmüştür. Verilerin toplanma aşamasında, camilere gidilerek imam ve müezzinlerin ezan icralarının künyeleri, her vakit için ayrı ayrı kayda alınarak oluşturulmuştur. Ezan icralarının usul bakımından değerlendirilmesi için Ezan Okuma Performans Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Ezanların usulüne uygun okunma düzeylerinin çok düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, en çok tercih edilen makamların; sabah vaktinde saba, öğle vaktinde hicaz ve uşşak, ikindi vaktinde rast, akşam vaktinde segâh, yatsı vaktinde hicaz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vakit ayrımı yapmaksızın makam tercihlerine bakıldığında, en çok tercih edilen makamın hicaz olduğu bulunmuştur. Makama göre usulüne uygun ezan okuma düzeylerinin, saba makamı lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ezan, İmam, Müezzin, Türk Makam Musikisi, Türk Kültürü

INTRODUCTION

From the existence of mankind until today, it is very well known that music has had an important place for even the oldest, simplest, and most savage communities both in monotheistic belief systems and faith structures - such as totemism, animism, and shamanism. According to archaeological studies, it has been shown that music was related to religion in primitive communities (Uludağ, 1992, pp. 22–23). Music is an art made by dressing melodies to sounds created by Allah (Çetinkaya, 2013, p. 303). According to another definition, music is the art of combining balanced and harmonious sounds within the context of a specific artistic approach, with or without rhythm, to explain a sentiment, idea, thought, or natural phenomenon (Ergun, 1942, p.7).

In addition to that, music has been a constant discussion topic in terms of society and religion. The reasons for these are social practice, social valuation, the political and spiritual control of music, and lastly musicians' social position within society. Most particularly if we handled music within a religious context, music has been used as both a motivation and message device by monotheistic religions. Speaking briefly about this usage, in Christianity for example, prayers and various religious stories recited in churches have been taught and read using musical melodies. Music made by the human voice was allowed in public church services in early Christian and medieval periods, but the use of instruments was not allowed. The use of instruments in the church spread later (Batukan 2013; as cited in Çakır, 2013, pp. 298).

Given the fact that of Islamic geography, despite having judgments that music is ill-gotten, there are remarkable discussions and analyses made by Islamic scholars. Due to the wide dominancy of Islamic geography, it is normal that there are local specialties. These specialties should be scrutinized within their ecological, historical, and cultural features. For instance, the cultural classification of religious music or its musical usage in terms of music theory will provide an authority to make a more systematic classification. An acquaintance of Turk society with Islam has affected Turkish' culture, way of living, tradition, enjoyment, style, and tone. Therefore, music also has been affected by Islamic tradition.

When the mosques in Turkish–Islamic culture are examined, the musical factor can be observed at almost every point of worship in a broad sense, from the reciting of the Quran to adhan, prayer, and praise (Arslan & Bilici, 2010, p. 430).

From this point of view, when considering to wide Turk-Islam geography and the hegemony of the Ottoman empire on this geography, it is important to reveal the effect of Turkish socio-cultural values and to figure out Turkish traditional music effect on religious music forms.

The Turkish Makam Musical System

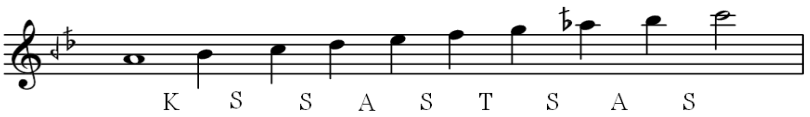
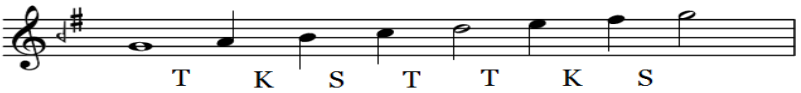
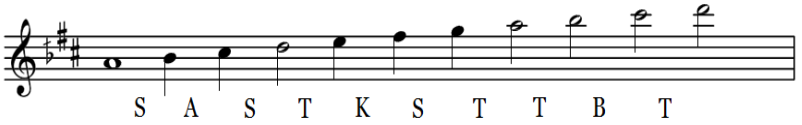
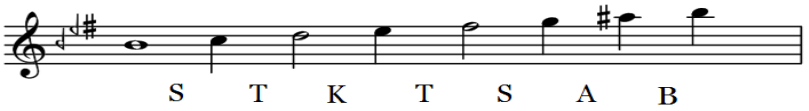
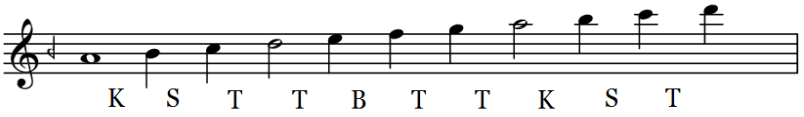
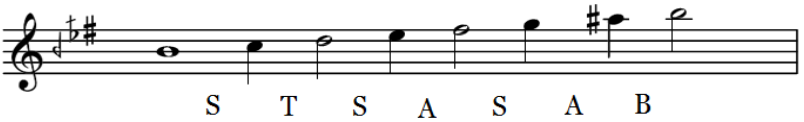
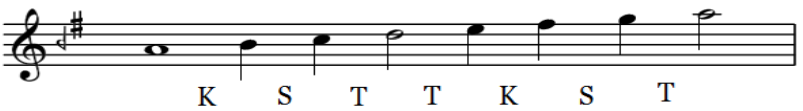
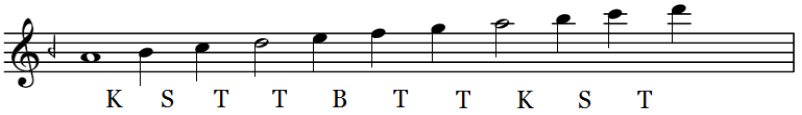
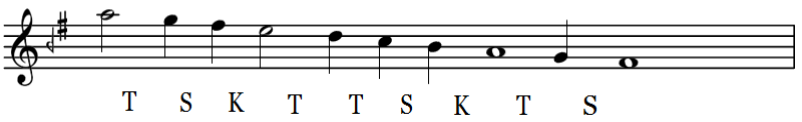
The classical Western music sound system (12-tone equal temperament scale) is an equal interval structure accepting sharps of a lower-pitch voice in $4^{1/2}$ comma as the flat of a higher-pitch voice by dividing the double interval into two. The Turkish full binary makam system has one sharp in 1, 4, 5, 8, and 9 commas from low to high, and flats from high to low at 1, 4, 5, 8, and 9 commas. A comma is a very small part of the voice that is audible and can be distinguished easily. By adding 9 comma intervals, a full double interval can be formed. In other words, each comma is just 1/9 of any full double interval (Özkan, 1998).

Table 1
Changing Signs and Comma Values Used in Turkish Makam Music

Name of Interval	Comma	Sharp	Flat	Symbol
Comma	1			F
Bakiye	4			B
Minor Mücenneb	5			S
Major Mücenneb	8			K
Tanini	9			T
Augmented Second	12-13	-	-	A12–A13

The system established by Arel-Ezgi-Uzdilek, and still in use today, has a structure of 25 frets obtained by dividing one octave into 24 unequal parts. In this system, there are five types of binary intervals. These intervals are a bakiye of 4 commas; a minor mücenneb of 5 commas, a major mücenneb of 8 commas, a tanini (*one whole step*) of 9 commas, and a surplus double consisting of 12 or more commas. This system is created by using 19 full fifths (3/2) and 12 full fourths (4/3) starting roughly from the sound of the çargah (Feyzioğlu, 2004).

The makam formation in this system is composed of a combination of various components containing fifths and fourths. But for a scale to be called a makam concept, fourths and fifths alone are insufficient. In addition to these basic requirements of makam are "seyir" (*behavior of makam*), "güçlü" (*half cadence*), "asma kalış" (*suspended cadence*) and specific passages within the work. Being a religious musical form, the adhan is also performed with this makam. Directories and comma values of some makams used in adhan recitations are given below:

Saba

Rast

Hicaz

Segah

Uşşak

Hüzzam

Neva

Bayati

Dilkeşhaveran

Dügah

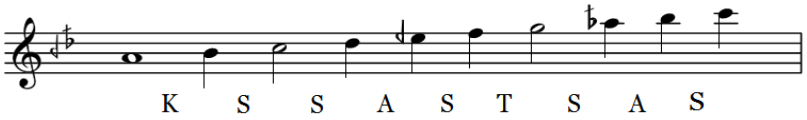



Figure 1- Scales of Some Makams Preferred in Adhan Performence

Turkish Religious Musical Forms

Music made for religious purposes exhibits some diversity and differences in the unique cultures, beliefs, customs, and traditions of different nations. Forms of religious rituals or ceremonies may even differ within sects of the same religion. If we consider religious music performed under Turkish–Islamic understanding, it is observed that there is a diversity of musical forms, and music is of importance from a religious aspect. It is known that there have been many changes in musical fields before and after the establishment of Islam and continue today (Kapan, 2011, p. 22).

Turkish religious music represents one of the two main sections of Turkish music over the last 2500 years. This type of music has been created by Turks, combining their own religious Islamic life with a distinction between non-religious Turkish music in terms of lyrics, attitude, form, and genre (Akdoğan, 2003, p. 369). It is known that Turks were acquainted with Islam in the late 9th century. In the book "Âyinler" published by the Istanbul Municipal Conservatory, it is stated that there was no ban on music in the early Islamic age, and the Prophet Muhammad recommended that adhan be recited by those who have beautiful voices. There are also various hadiths about music (as cited in Özalp, 2000, p. 106).

Turkish religious music based on religious and Sufist issues, which is performed in mosques and lodges, and formed of oral or instrumental works, can be classified as follows (Öztürk, 2001, p. 8):

- Mosque music forms
- Lodge music forms
- Joint forms

Mosque music forms: Mosque music forms are gathered under the following headings:

- Performance (Tilavet-Kıraat), Adhan, Kamet, Internal Adhan, Praise (Tesbih), Takbir, Tevhid, Temcid, Münacat, Salat, Tardiyye, Sermon, Telbiye and Eulogy (Kaside)

Lodge music forms: Lodge music forms are:

- Zikr, Durak**,** Gülbang, Ayin-i Şerif, Naat, Şugul, Nefes and Savt

Joint forms: Joint music forms are:

- Mevlid and Hymn

Adhan

Adhan is an announcement to prayer, to notify times of prayer, and to invite Muslims to prayer. It is made five times a day from a minaret or high place using specific religious words in a certain makam without any specific style (Tura, 1988, p. 27). Özpınar (2010, p. 14) defined adhan as "Adhan: symbolic call of Muslim presence; an invitation to prayer and Islam, a summary statement of Islamic creed and an important symbol of the elements of Islamic civilization." In Islamic doctrine, despite having sectarian diversity and little rhetoric and ceremonial differences, the language of adhan (except for some practices at certain periods) and its execution exhibit integrity. Al Faruqi (1981) has grouped the reciting style of Adhan into two. These are Laythi and Sultani. Porgler (1996), indicated that both styles have differences in terms of social representation and vocalization. While Laythi's executions are in a mostly rural area and contain no ornament and many recitative factors, Sultani has many ornamental figures and seen mostly in urban. Porgler (2014) also stated that the Sultani style of adhan has a relation with Ottoman culture and it could be seen in Turkey presently.

Adhan in Terms of Musical Factors

Although there is a belief that adhan is a discourse rather than being musical (see Faruqi, 1981; Otterbeck, 2004 for a detailed discussion), nevertheless in this study adhan has been taken into account as being a musical factor. Whereas the adhan is considered under two main headings: melodic and rhythmic, there is no integrity in practice. From this perspective, the creativity and self-education of the muezzin is determinant. Besides, there are interpretational differences due to geographical differences. For example, In Egypt, the style of the morning adhans has been stated to contain a melodic supplication and entreaty (Frishkopf, 2000). Notwithstanding, the melodic and makam interpretations of Muslim society in Bosnia-Herzegovina have a complete similarity with Turkish makam-melodic textures with minor differences (Petrovic, 1988). However, since Arabic is often spoken in Arabic, it is known that the timbre and rhythmic effects are influenced by the Arabic language (Porgler, 1996).

Adhan is a call to prayer and worship, but unlike the prayer calls of other religions, it is based on the human voice. The first adhan was probably recited by

Bilal, whose voice the Prophet Muhammad had heard before, and liked (Koca, 2013). This behavior is accepted as a sign that the adhan should be recited by qualified people with beautiful voices. It has been observed that adhan recited by unqualified muezzins with proper musical knowledge cannot go further than an imitation of the masters, and though it is possible to recite adhan with each makam, the preference is for makams that are suitable for religious music (Ak, 2009, p.73).

In Turkish music, the adhan is recited with a specific makam (preferred according to the prayer time) with a unique performance style and in a free form. The first frets of the makam in which adhan will be recited, are shown at the beginning of the takbir. You should be especially careful to articulate the words so that they are comprehensible and clear, and an effort should be made not to make prosody mistakes (TDV, 1995, p. 43).

There is no specific and mandatory makam for adhan. At each prayer time, adhan may be recited with various makams. However, there are acceptable practices for reciting adhan developed over centuries in terms of religious and musical pointers. It is recorded that adhan has generally been recited with the following makams according to prayer times. Matching prayer time with makams are as follows: At Fajr, Sabâ and Dilkeşhâverân makams; at Dhuhr, Hicaz and Rast makams; at Asr, Hicaz, Uşşak and Bayati makams; at Maghrib, Segâh makams and at Isha, Hicaz, Rast, Neva, Uşşak and Bayati makams (Kopar, 2010, p. 29; Ozturk, 2001, p. 22). In Turkey, the adhan is recited with Sabâ, Dilkeşhâverân, Uşşak, Rast, Hicaz, Segâh, Hüzzam, Bayati, Hüseyni and Evc makams. However, for a long time the tradition of reciting the fajr prayer adhan with the Sabâ makam, and the Maghrib prayer adhan with the Segâh makam has been almost unchanged. At the fajr adhan, when reciting with the Sabâ makam, there is a passage: “Es-salatu Hayrun Mine'n Nevm”, expressed in hüseyni. At other prayer times, except those two already mentioned before, the makams above are used in adhan performences. However, in general, adhan may be recited at Dhuhr time with the Uşşak makam, at Asr time with the Rast and Nihavend makams, and at Isha time with the Hicaz and Hüzzam makams (Ateş, 2014, p. 168). According to Professor Dr Alaeddin Yavaşça, use should be as follows: for Fajr adhan, Sabâ and Dilkeşhâveran makams: for Dhuhr adhan, Sabâ and Hicaz makams; for Asr adhan, Hicaz makam: for Maghrib adhan, Hicaz and Rast makams, and for Isha adhan, Hicaz, Bayatî, Nevâ and Rast makams (Özalp, 2000, p. 108).

Considering the above approach, it is seen that, except for minor differences, there is a consensus about which makam adhan will be recited at which time. A

prayer time and adhan match depending on the combination of these classifications as given in Figure 2.

Fajr	•Sabâ and Dilkeşhaveran
Dhuhr	•Hicaz, Rast, Uşşak, Sabâ
Asr	•Hicaz, Uşşak, Bayati, Nihavend
Maghrib	•Segâh, Rast, Hicaz, Dügah
Isha	•Hicaz, Rast, Neva, Uşşak, Bayati, Hüzzam

Figure 2. Preferred Makams according to Prayer Time

Adhan is the first step of prayer in the basic requirements of Islam, and it is recited with music. In this regard, it is very important that adhan is recited by someone with a beautiful voice and who has musical knowledge. Naturally, there have been some changes in adhan performance between the emergence of Islam and current times. Such changes can be described as performance style, the makam performed makam, and the use of microphones and speakers in line with developing the technology. Among these, the most important point to be considered is the performance of adhan in an appropriate manner. It means reciting adhan paying attention to the makam, prosody, and pronunciation – by breathing correctly and effectively using voice. In light of this information, the main issue for this research is to consider whether adhan is appropriately recited in mosques in Turkey and whether it complies with a specific format. The issue for the research can be stated as, "*Are adhans in the mosques of Turkey recited according to a specific format?*" The aim of this study is therefore to reveal the level of adhan recited in Turkey in terms of format, and in addition, determine the deficiencies and errors encountered. Hence, the research aims to contribute towards the accurate and correct performance of adhan listened to by society 5 times a day, which is regarded as a pillar of Islam - or at least to attract attention to this issue. Sub-problems are given below:

- How is the makam distribution of the adhan performed according to prayer times?

- Do preferred adhan makams comply with prayer times?
- What is the level of compliance of adhan to the required format?
- Is there a significant difference between reciting at proper levels according to the prayer time and according to the town?
- Is there any significant difference between the levels of adhans recited according to prayer time?

METHOD

In this section, information is given about the method followed to achieve the research and answer the related problems stated above. For this purpose, the research model, the working groups in the research, the data collection tools and techniques, and the processes and data analysis are discussed below.

Research model

This research was established upon survey and causal-comparative model in the context of the relational approach. Causal-comparative studies evaluated in the context of relational scans determine the variables influencing the cause of a situation that occurred, or the results of any effect (Karasar, 2007; Büyüköztürk et al., 2012). Because the research is about muezzins and imams properly reciting adhan, the study is descriptive.

Population and sample

The population of the study is composed of imams (preachers) and muezzins (trustees) in Malatya province. According to information received from the Presidency of Religious Affairs (2016), there are 940 imams (preachers), and muezzins (trustees) in Malatya city. In the study, a systematic sampling method was used to select a sample from the research population (Büyüköztürk et al., 2012). There are 340 mosques in the towns of Battalgazi and Yeşilyurt. The number to be selected for the sampling was determined to be 20. The K interval size was found to be 340/20 = 17. The number 9 was selected randomly from numbers 1 to 17. Then the list of mosques was obtained from the Battalgazi and Yeşilyurt Mufti Offices and each mosque was given a number. From this list of mosques, numbers 9, 19, 29, 39, 49, 59, 69, 79, 89, 99, 109, 119, 129, 139, 149, 159, 169, 179, 189 and 199 were taken as the sample (n = 20). Hence the research sample is formed from 20 mosques reporting to the Battalgazi and Yeşilyurt Mufti offices and from the imams and muezzins working in these mosques.

Data Collection and Data Collection Tools

Necessary permissions were separately acquired from the Malatya Provincial Mufti office and the district Mufti offices of Battalgazi and Yeşilyurt. We contacted the 20 mosques in the towns of Battalgazi and Yeşilyurt selected by the systematic sampling method and the imams and muezzins who assume the adhan reciting duty in these mosques. Five prayer-time adhan performance samples were taken from the muezzins and imams by a tape recorder. Complete adhans performed for each prayer time were collected. For recording operations, researchers first announced the name of the mosque and the prayer time, and then the imam or muezzin was asked to perform adhan. In 20 different mosques, 20 individual performers recited a total of 100 adhans. To evaluate appropriate levels of recorded adhans according to a specific format the *Adhan Performance Evaluation Form (ARPEF)* was developed. The criteria and the coefficients for these criteria, developed for the ARPEF were submitted for expert review. Evaluation criteria and coefficients were then rearranged by expert opinions. The final form consisted of five criteria. The maximum score that can be achieved is 20, and the highest score is 100. An ARPEF example is presented in Table 2.

Table 2
ARPEF Scores and Coefficients

No	Adhan performance variables	Coefficient	Score					Total
			1	2	3	4	5	
C1	Reciting adhan in compliance with the makam of performance	6						
C2	Ability to apply proper modulation in compliance with makam of adhan recited	4						
C3	Using breathing properly in due time and place when reciting the adhan	3						
C4	Being attentive to pronunciation and understanding when reciting the adhan	3						
C5	Using voice correctly and effectively	4						

Correlations between ARPEF criteria scores are given in Table 3.

Table 3

ARPEF Scores and Coefficients

Criteria	C1	C2	C3	C4	C5	ARPEF
C1		.82**	.70**	.62**	.80**	.92**
C2			.71**	.62**	.77**	.89**
C3				.74**	.80**	.88**
C4					.71**	.81**
C5						.92**
ARPEF Total						

***p<.01*

As shown in Table 3, correlations between scores except for C1 to C4 and C2 to C4 are all at significantly high levels [r > .70; $p < .01$]. It was determined that the highest-level relationship to ARPEF is for the C1 and C5 scores with a value of .92. The highest-level correlation between criteria was .82, between the C1 (reciting adhan in compliance with the makam in which it is recited) and C2 scores (ability to apply proper modulation with the makam in which adhan is recited). It can be said that there is a high-level relationship between C1, and C2.

Data Analysis

Values for the scores and makams, prayer times, reciting according to prayer time, and town variables obtained from the ARPEF were processed using an SPSS 17.0 program. Firstly, the normality status of the ARPEF scores, normal distribution curves, kurtosis and skewness, and K-S (Kolmogorov-Smirnov) test values were examined. In Table 4, the K-S test values for the ARPEF scores are given.

Table 4

Kolmogorov-Smirnov, Kurtosis, and Skewness Values

	N	Skewness	Kurtosis	p
ARPEF Total	100	.98	.32	**.00****
C1		.96	.18	**.00****
C2		.25	.58	**.00****
C3		.67	.54	**.00****
C4		.16	.70	**.00****
C5		.24	1.41	**.00****

***p<.01*

When we observe the K-S test results in Table 4, it is seen that there are deviations from normality in the ARPEF total and criteria scores ($p < .01$). However, when we check values of skewness and kurtosis, they are between .70 to 1.41 for all groups for all of these scores. According to George and Mallery (2010), it is sufficient that values are within a range of ± 2 for the condition of normality, and

according to Tabachnick and Fidell (2007), it is sufficient if skewness and kurtosis values are between ± 3.29 range for the condition of normality. Based on these findings, after normal distribution curves and Q-Q distributions are examined, it is observed that deviations from normality are acceptable, and it is suitable to use parametric statistical techniques for conducting an analytical procedure for determining the relationships.

The arithmetic means standard deviation, maximum, and minimum values of the ARPEF scores were calculated. The relationship between the criteria was reviewed by examination with the Pearson correlation coefficient. The relationship level was determined to be: .00 - .25 very low; .26 - .49 low; .50 - .69 medium; .70 - .89 high and .90 - 1.00 very high (Köse, 2012). To determine the relationship between two categorized variables such as *makams according to prayer times* and *makams according to times of the day,* the Chi-Square test was used. However, in cases where the number of cells smaller than 5 exceeds 20% after the groups were combined logically, the Chi-Square test was deemed inapplicable. Therefore, it was found more suitable to perform analysis through the interpretation of the tables only, without conducting the Chi-Square test (Büyüköztürk, 2007, p.154). Differences in ARPEF scores according to town and adhan times were tested using an independent *t*-test. One-way variance analysis (ANOVA) was used in situations where the homogeneity of variances was provided for other analyses, and Welch's F test was used in cases where variances were not provided. Estimated omega-squared (ω^2) values were used to determine the effect of size values. Estimated omega-squared values were calculated using $sd_1(F-1)/sd_1(F-1)+N_T$ (OAK, 2015). In the interpretation of the estimated omega squared (ω^2) values, we adhered to .01 (small), .059 (medium), and .138 (level of great effect), (Kirk, 1996).

RESULTS

The first research-related problem is the makam distribution of adhans performed according to prayer times. This distribution is presented in Table 5.

Referring to the makam distribution in Table 5, it was determined that the makams preferred most makam are; Sabâ at fajr; Hicaz and Uşşak at Dhuhr; Rast at Asr; Segâh at Maghrib and Hicaz at Isha. Considering all prayer times, it was observed that the Hicaz makam was preferred, with the highest rate at 26%. When the distribution of each prayer time in itself is evaluated, the Hicaz makam was preferred at Isha (with 85% the highest rate) and the Sabâ makam was preferred

fajr (with 75%). Thus, considering the makam–time relationship, we can say that there is a performance in compliance with tradition.

Table 5
Makams preferred in adhan performance according to prayer times*

		Prayer time					
Makam		Fajr	Dhuhr	Asr	Maghrib	Isha	Total
Sabâ	f	**15**	2	2	2	-	21
	%	**75.0**	10.0	10.0	10.0	-	21.0
Rast	f	-	3	**12**	2	2	19
	%	-	15.0	**60.0**	10.0	10.0	19.0
Uşşak	f	1	5	1	-	-	7
	%	5.0	25.0	2.0	-	-	7.0
Segâh	f	-	-	1	**13**	-	14
	%	-	-	5.0	**65.0**	-	14.0
Hicaz	f	1	**6**	2	-	**17**	**26**
	%	5.0	**30.0**	10.0	-	**85.0**	**26.0**
Other	f	3	4	2	3	1	13
	%	15.0	20.0	10.0	15.0	5.0	13.0
Total	f	20	20	20	20	20	100
	%	100	100	100	100	100	100

*The groups with the highest values in the distribution are expressed in bold typeface in the table.

The second research-related problem was about the compliance of adhans to prayer time. This distribution is given in Table 6.

Referring to Table 6 it is observed that adhan time according to proper makam. Moreover, it was determined that prayer time–makam compatibility was complied with 100% at the Isha adhan. The least complied with prayer time–makam tradition was the Asr adhan. Distribution of adhan makam–prayer time is given in Table 7.

Table 6
Distribution of Adhan Time according to Performance in Appropriate Makam*

Prayer time		Performance of adhan according to makam at prayer time: Compliant	Non-compliant	Total
Fajr	f	16	4	20
	%	80.0	20.0	100.0
	%	18.8	26.7	20.0
Dhuhr	f	17	3	20
	%	85.0	15.0	100.0
	%	20.0	20.0	20.0
Asr	f	15	**5**	20
	%	75.0	**25.0**	100.0
	%	17.6	33.3	20.0
Maghrib	f	17	3	20
	%	85.0	15.0	100.0
	%	20.0	20.0	20.0
Isha	f	**20**	0.0	20
	%	**100.0**	0.0	100.0
	%	23.5	0.0	20.0
Total	f	85	15	100
	%	85.0	15.0	100.0
	%	100.0	100.0	100.0

*The groups with the highest values in the distribution are expressed in bold typeface in the table.

Table 7
Distribution of Makam According to Performance in Appropriate Prayer Time*

Makam		Conformity with adhan time		
		Compliant	Non-compliant	Total
Sabâ	f	17	**4**	21
	%	81.0	**19.0**	100.0
	%	20.0	26.7	21.0
Rast	f	**19**	0.0	19.0
	%	**100.0**	0.0	100.0
	%	22.4	0.0	19.0
Uşşak	f	6	1	7
	%	7.1	6.7	7.0
	%	85.7	14.3	100.0
Segâh	f	13	1	14
	%	92.9	7.1	100.0
	%	15.3	6.7	14.0
Hicaz	f	**25**	1	26
	%	**96.2**	3.8	100.0
	%	29.4	6.7	26.0
Other	f	5	**8**	13
	%	38.5	**61.5**	100.0
	%	5.9	53.3	13.0
Total	f	85	15	100
	%	85.0	15.0	100.0
	%	100.0	100.0	100.0

*The groups with the highest values in the distribution are expressed in bold typeface in the table.

Here, conformity of preferred makams to prayer times was investigated. It was found that the Rast makam was repeated 19 times in total and was 100% compliant concerning makam–prayer time. Performances that didn't conform to prayer time in terms of traditions included 61.5% who preferred other makams and 19% who preferred the Sabâ makam. The third research-related problem was with the performance of adhan according to its proper format. Hence, the values for the descriptive statistics of ARPEF are given in Table 8.

Referring to ARPEF values in Table 8, it was determined that the level of performance of adhans by imams and muezzins that conform to their proper formats was very low ($\overline{X} = 35.88$). This is quite remarkable. When the highest and lowest scores are taken into account, the most successful area for imams and muezzins was the C4 criterion i.e. *Being attentive to the pronunciation and understanding when reciting adhan*.

Table 8
Descriptive Values of ARPEF

Score type	N	Minimum	Maximum	Minimum score possible	Maximum score possible	$\overline{X}$	ss
C1	100	2	24	6	30	9.64	4.83
C2		4	16	4	20	6.44	3.44
C3		3	12	3	15	5.72	2.76
C4		3	15	3	15	7.50	2.94
C5		3	20	4.0	20	6.58	3.40
Total		20	84	20.0	100	35.88	15.44

The fourth research-related problem is the difference in ARPEF scores according to compliance with town and prayer time. Independent *t*-test results on the conformity of ARPEF scores to prayer time and town are given in Table 9.

Table 9
Independent *t*-test results on the conformity of ARPEF scores to prayer time and town

Town	N	$\overline{X}$	sd	F	*t* -test			Cohen's d
					t	df	p	
Battalgazi	50	35.20	14.75	.98	.58	98	.45	-
Yeşilyurt	50	36.56	16.22					
Conformity to prayer time	**N**	$\overline{X}$	**sd**	**F**	***t* -test**			**Cohen's d**
					t	**df**	**p**	
Compliant	85	36.69	15.49	.20	1.26	98	.21	-
Non-compliant	15	31.27	14.77					

The *t*-test results in Table 9 show whether there was a significant difference in terms of compliance of ARPEF scores with town and prayer time. The fifth research-related problem is the difference in ARPEF scores according to the prayer time. Hence, the one-way analysis of variance of ARPEF scores according to prayer time and Welch's F test results, are presented in Table 10.

Table 10
ANOVA, and Welch Test Results of ARPEF scores according to prayer time

	Source	SS	df	MS	F	p	ω²
	B.G.	25.44	4	6.36			
C1	W.G.	2281.60	95	24.02	0.27	0.90	-
	Total	2307.04	99				
	df1		**df2**	**Welch's F**		**p**	**ω²**
C2	4		46.89	1.10		0.37	-
	Source	**SS**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω²**
	B.G.	3.96	4	0.99			
C3	W.G.	752.20	95	7.92	0.13	0.97	-
	Total	756.16	99				
	Source	**SS**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω²**
	B.G.	9.90	4	2.48			
C4	W.G.	845.10	95	8.90	0.28	0.89	-
	Total	855.00	99				
	Source	**SS**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω²**
	B.G.	12.46	4	3.12			
C5	W.G.	1131.90	95	11.92	0.26	0.90	-
	Total	1144.36	99				
	Source	**SS**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω²**
	B.G.	377.46	4	94.37			
ARPEF Total	W.G.	23213.10	95	244.35	0.39	0.82	-
	Total	23590.56	99				

When the one-way variance analysis and Welch's F test results in Table 10 are analyzed, it was determined that proper recitation of adhan by imams and muezzins that comply with to the prayer time format didn't differ significantly [$p > .05$]. The sixth research-related problem was the differences in ARPEF scores according to the preferred makam. Hence, one-way analysis of the variance of ARPEF scores according to the makam and Welch's F test results are presented in Table 11.

Table 11

ANOVA, Welch and Games-Howell Test Results of ARPEF scores according to Makam

	df1		**df2**	**Welch's F**		**p**	**ω²**	**Games-Howell**
C1	5		33.43	**5.34****		**.00**	**.19**	*Sabâ-other* *Hicaz-other*
	df1		**df2**	**Welch's F**		**p**	**ω²**	**Games-Howell**
C2	5		34.23	**5.24****		**.00**	**.17**	*Sabâ-other*
	Source	***SS***	***df***	***MS***	***F***	***p***	***ω²***	
	B.G.	38.30	5	7.66				
C3	W.G.	717.86	94	7.64	1	.42	-	-
	Total	756.16	99					
	Source	***SS***	***df***	***MS***	***F***	***p***	***ω²***	
	B.G.	19.19	5	3.84				
C4	W.G.	835.81	94	8.89	.43	.83	-	-
	Total	855	99					
	Source	***SS***	***df***	***MS***	***F***	***p***	***ω²***	
	B.G.	40.25	5	8.05				
C5	W.G.	1104.11	94	11.75	.69	.64	-	-
	Total	1144.36	99					
	sd1		**sd2**	**Welch's F**		**p**	**ω²**	**Games-Howell**
ARPEF Total	5		33.40	**2.66***		**.04**	**.08**	*Sabâ-other*

*** p<.01, * p<.05*

When the results of the analysis in Table 11 are reviewed, it was found that there are significant difference for imams and muezzins for C1 [Welch's $F_{(5, 33.43)} = 5.34$, $p<.01$], C2 [Welch's $F_{(5, 34.23)} = 5.24$, $p<.01$] and total ARPEF scores [Welch's $F_{(5, 33.40)} = 2.66$, $p<.05$] according to the type of makam. The effective size value is high for the C1 and C2 scores (estimated $\omega^2 = .19, .17$) and above average for total ARPEF scores (estimated $\omega^2 = .08$). To determine inter-group differences the Games-Howell test was applied. Accordingly, with regards to the criterion *to perform the adhan in accordance with the performance makam,* (C1) adhan scores for Sabâ ($\overline{x} = 11.14$) and Hicaz ($\overline{x} = 9.54$) makams were higher than adhan scores for other makams ($\overline{x} = 6.46$). According to the criterion *reciting adhan with passages required by the makam* it was found that adhan scores for the Sabâ makam ($\overline{x} = 7.62$) were higher than adhan scores recited in other makams. For other criteria scores, it was determined that there was no significant difference according to the makam. Finally, it was determined that the total ARPEF scores for adhans recited in the Sabâ makam ($\overline{x} = 40.14$) were higher than adhan scores ($\overline{x} = 28.08$) recited in other makams.

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study found that Sabâ is the most preferred makam at fajr prayer time; Hicaz and Uşşak at Dhuhr time; Rast at Asr time; Segâh at Maghrib time and Hicaz at Isha time. When the makam preference is checked without reference to prayer time, then the makam's most preferred makam was Hicaz. The reason is that the Hicaz makam is one of the most preferred makams in Turkish music (Levendoğlu & Şengün, 2005, p.240), especially in the form of song, and there is more talk about this makam than other makams.

Imams and muezzins complied with prayer time–makam traditions to a high degree. These results indicate that imams and muezzins respect this tradition, and theoretically they know which makam is used to recite adhan according to the prayer time. It was found that they comply with makam–prayer time relationship mostly at Isha time and least at Asr time. It is thought this situation results from the fact that the makam variety at Asr and Isha is higher than for other prayer times. When we assess the conformity of the preferred makams to the time for the adhan, it was found that the Rast and Hicaz makams are preferred. It was concluded that Sabâ and other makam categories were not preferred in accordance with prayer time. The other makam categories consist of Nihavent, Kurdi, and Segâh and Buselik makams. It was found that the level of reciting adhan according to the proper format is low. Namely, the highest score group between the ARPEF total scores and criteria scores is C2 (*being attentive to pronunciation and understanding when reciting adhan)*. The score for this criterion still remained below average. This result is considered to be a point to focus on precision. There was no significant relationship between the level of performance of adhans according to town, prayer time and prayer time conformity variables.

The level of performance of adhan by imams and muezzins according to makams showed significant differences. Sabâ makam were performed more in compliance with its format compared to Nihavent, Kürdi, and Segâh and Buselik makams. The same situation was also observed for the ability to apply modulation required by the makam of the adhan (C2). It was concluded that the ARPEF scores of adhan performance in Sabâ and Hicaz makams compared to Nihavent, Kürdi, Segahmaye and Buselik makams with regards to *performance of adhan in compliance with its makam* (C1) were higher. In light of these results, the reason could be that imams and muezzins concentrate more on these makams because, as noted above, the Hicaz makam is very popular, widely used and there is a high level of familiarity in society, and the Sabâ makam is the single makam preferred for fajr prayer time and awakens the feeling of divinity.

Given the job of imams and muezzins is to perform adhan, the requirements were fulfilled. It was determined that a significant portion of performers are more sensitive to pronunciation than other criteria. However, performance is not sufficiently compliant with the adhan format (adhan akaid). For example, breathing was performed inefficiently and caused shortness of breath. However, it is important to use proper breathing techniques in the performance of adhan (Kocakanat, 2019; Canbay, 2018; Kamiloğlu, 2005; Akdoğan, 2002). There was a short waiting time between the words in adhan when it is sometimes necessary to wait as a stage of preparation, to breathe. In addition, this waiting will allow people to wash.

In ancient times, before microphones were available, all makams were executed from a treble octave in order to reach greater distances. Performing with a low voice was not preferred because it required more breathing; today, however, because the use of the microphone is widespread, there is no need to recite with so much treble and volume. The reason for reciting with treble is thought to be the ability to recite longer melodies with a single breath.

The makam for each Salâ time (Prayer time) was converted to tradition through the musical tastes of centuries, considering religious sensitivities. In addition, very rarely, the makam varies depending on musical understanding of local traditions. Makams like Nihavent, Karcığar, Bayati, Şevkefza and Bestenigâr etc. makam are used less. There is no preference for Kürdilihicazkâr; besides, the use of Rast Segâh, Hicaz, Sabâ and Uşşak are widespread.

During the performance of the adhan, the Rast makam sometimes evolved to the Sûzinâk makam, and the Hicaz makam sometimes evolved to the Hicazkâr makam, indicating an insufficiency in background knowledge of makams and music. Widely, while reciting adhan in the Sabâ makam, it is not appropriate to use half-yeden (nim zirgüle-dügah) in the full cadence. Half-yeden (nim zirgüle-dügah) should only be used when performing the Dügâh makam variety. These modulations should not be performed in the full cadence. It can be performed in other parts though. It cannot define the makam itself, nor should it.

Some performers have recited the fajr prayer adhan in makams other than the Sabâ makam. This doesn't comply with custom. There is a time makam and state of mood (Somakçı, 2003, p.34; Özbek, 2022) relating to each makam. Performance of makams at appropriate prayer times causes positive or negative influences on people in terms of their physiological effects.

It was observed that a significant portion of the performers is off tone. It was determined that the main mistake – among the most frequently made mistakes –

is the incorrect performance of the melody of Azan-i Muhammad. In the light of research results:

- It is necessary that muezzins and imams especially should be given in-service training immediately on religious makam and musical education subjects.
- In addition to makam and musical knowledge, a beautiful voice should also be a primary requirement.
- For imams and muezzins to learn makam traditions well and to reach a level to recite it, it is advised that they listen to religious and non-religious Turkish makam music frequently.
- For performers to use breathing correctly, and minimize errors in pronunciation, it is advised that they practice breathing exercises and works of Arabic articulation.

REFERENCES

Ak, A. (2009). *Türk Din Mûsîkisi*. Akçağ Yayınları.

Akdoğan, B. (2002). Din görevlilerine musiki eğitimi verilmesi hakkında örnek bir metot. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *43*(2), 315-353. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000000096

Akdoğan, B. (2003). Türk Din Musikisi'nin Anadolu'da doğuşu ve tarihi seyri hakkında bazı mülahazalar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 345-371. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000000140

Al Faruqi, L. I. (1981). *An Annotated Glossary of Arabic Musical Terms*. Greenwood Press.

Arslan, M. F., & Bilici, M. V. (2010). *Dinsel ve Kültürel Farklılıkların bir Arada Yaşaması: İstanbul Tecrübesi.* Pelikan Basım.

Ateş, E. (2014). Türk Din Musikisinde ezan. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *33*, 163-179.

Batuk, C. (2013). Dinler tarihinde müzik. In E. Kocabaş, & Sema Türk (Eds.), *Müzik ve Zihnin Gizemleri* (pp. 261-290). Altın Kitaplar Yayınevi

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.

Canbay, A. (2018). Din görevlilerinin ses ve müzik eğitimine yönelik beklentileri: Şenpazar örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *6*, 143-156.

Çakır, A. (2013 Dini musikinin kuramsal çerçevesi ve meşruiyeti. *VI. Dini Yayınlar Kongresi, İslam Sanat ve Estetik*, 491-501.

Çetinkaya, Y. (2013) Popüler kültür karşısında dini musikinin kullanım alanları ve imkanları. *VI. Dini Yayınlar Kongresi, İslam Sanat ve Estetik*, 503-510.

Presidency of Religious Affairs (2015, August). *İstatistikler*. http://www.diyanet.gov.tr/tr/kategori/istatistikler/136.

Ergun, S. N. (1942)**.** *Türk Musikisi Antolojisi*. Rıza Coşkun Matbaası.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0update (10a ed.) Pearson.

Feyzioğlu, N. (2004). Müzik malzemesinin oluşum ve biçimlenmesinde matematiğin rolü. *Art Vision*, *13*, 95-104.

Frishkopf, M. (2000). Inshad Dini and Aghani Diniyya in twentieth century Egypt: A review of styles, genres, and available recordings. *Review of Middle East Studies*, *34*(2), 167-183. https://doi.org/10.1017/S0026318400040396

Kamiloğlu, R. (2010). Türk Kültüründe Ezan ve Makamları. *Hikmet Yurdu*, *3*(2), 221-237. http://dx.doi.org/10.17540/hy.v3i5.89

Kapan, F. E. (2011) *Anadolu İmam Hatip Liselerindeki müzik eğitiminin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Basım).* Nobel Yayın Dağıtım.

Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759. https://doi.org/10.1177/0013164496056005002

Koca, F. (2013) Adhan and sala in Mosque music. *VI. Dini Yayınlar Kongresi, İslam Sanat ve Estetik*, 511-518.

Kocakanat, E. (2019). Dini mûsiki açısından geçmişten günümüze Ezan. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 43-59. https://doi.org/10.46236/jovosst.605359

Kopar, V. (2010). Çeşitli Türk musikisi makamlarında Ezan [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara University.

Köse, S., (2012). *Correlation and Regression Analysis.* http://168.144.121.167/toraksfd23njkl4nj4h3bg3jh/mse-ppt-pdf/Kenan_Kose3.pdf

Levendoğlu, O., & Şengün, N. (2005). Selahattin Pınar bestelerinde hicaz makamının işlenişi ve çağdaşı bestekarlarla karşılaştırılması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(19), 239-252.

OAK (2015). EPS 625 – *Intermediate Statistics One-Way Anova Class Example Adjusting for Heterogeneity of Variance.* http://oak.ucc.nau.edu/rh232/courses/EPS625/Handouts/One-Way%20ANOVA/ANOVA%20-%20Example%20-%20Welch%20and%20G-H%20-%20Key.pdf

Otterbeck, J. (2004). Music as a useless activity: Conservative interpretations of music in Islam. In M. Korpe (Ed.), *Shoot The Singer! Music Censorship Today* (pp. 11-38). Zed Books.

Özkan, H. İ. (1998). *Türk Musikisi Nazariyatı ve Usulleri, Kudüm ve Velveleleri*. Özener Matbaası.

Özalp, N. (2000). *Türk Mûsikîsi Tarihi, c. I-II.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbek, H. (2022). Türk müziği ve müzikle tedavi besteciliği-1. *Anadolu Tıbbi Dergisi, 1*(3), 11-22.

Özpınar, Ö. (2012). *Ezanı Anlamak* (2. Baskı). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Öztürk, M. T. (2001). *Türk Din Musikisinde Ezan* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.

Petrović, A. (1988). Paradoxes of muslim music in Boznia and Herzegovina. *Asian music*, *20*(1), 128-147. https://doi.org/10.2307/833858

Progler, J. (1996). Encountering Islam: Essays in cultural history and representation. [Doctoral dissertation]. State University of New York.

Progler, J. (2014, Winter). Sound and community in the muslim call to prayer. *Smithsonian Folkways Magazine*. https://folkways.si.edu/magazine-fall-winter-2014-muslim-call-prayer/islamic-sacred/music/article/smithsonian

Somakçı, P. (2003). Türklerde müzikle tedavi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(15), 131-140.

T.D.V. (1995). *İslam Ansiklopedisi*. Güzel Sanatlar Matbaası.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Allynand Bacon.

Tura, Y. (1988). *Türk Musikisi Meseleleri*. Pan Yayıncılık.

Uludağ, S. (1992). *İslam Açısından Musiki ve Sema* (2. Baskı). Uludağ Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Turkish religious music is generally classified into three categories: mosque music, lodge music, and common forms. Mosque music includes musical forms such as performance (tilavet-kiraat), adhan, kamet, internal adhan, praise (tesbih), takbir, tevhid, temcid, münacat, salat, tardiyye, sermon, telbiye and eulogy (kaside). Among these forms, the most performed and perhaps the most important musical form is the adhan. Although it varies according to cultures, the call to prayer is a form that invites Muslims to ibadat and is recited five times a day within the framework of a makam without adhering to a certain method. At this point, the relationship between adhan and makam gains importance. There are no precise rules on which adhan to recite according to the time of prayer. On the other hand, there have been long-established conventions on how to perform the adhan according to the times. Based on this, this research aims to determine whether the adhan is recited properly in Turkish culture.

Method: In the study, survey and causal-comparative models were used together. The population of the study consisted of imams and muezzins working in mosques in Malatya. The mosques in Battalgazi and Yeşilyurt districts with the highest population were included (n=340). Thus, 20 mosques in Battalgazi and Yeşilyurt districts and the imams and muezzins working in these mosques were determined as the sample of the research. After this stage, a adhan reading performance evaluation form was created in line with expert opinions. Following the necessary permissions, each mosque was visited one by one and the adhan recited by the imams and muezzins were recorded. In this way, 100 adhan recordings were played to the experts. Scores were given according to the form created. Normality analysis (skewness - kurtosis, Kolmogorov-Smirnov test, Q-Q graphs and histograms), Pearson correlation, independent groups t-test, one-

way analysis of variance (ANOVA) and Welch test were performed. Partial omega squared values were calculated for effect sizes.

Results: When all times are taken into consideration, it is seen that the most preferred makam is hicaz. The most preferred makams are saba in the fajr, hicaz, and uşşak in the dhuhr, asr in the asr, segâh in the maghrib, and isha in the night. It was found that the conventions were followed most frequently at Isha and least frequently at Asr. It was observed that most of the adhan performances in the makam of rast were recited at the correct time according to the conventions. Imams and muezzins have very low scores in reciting the adhan according to the proper way. According to the adhan reading performance evaluation form, it was determined that saba scores were higher than other makams. Imams and muezzins were found to perform the characteristics of the makam more successfully in the adhan they recited in the makam of hicaz and saba. It was determined that they were able to apply modulations more accurately in Saba makam.

Discussion and conclusion: Imams' and muezzins' ability to recite the adhan according to the method was analyzed in five criteria: (a) performing the adhan by the makam, (b) applying modulations appropriate to the makam, (c) using the breath correctly and appropriately, (d) pronunciation and intelligibility, and (e) using the voice correctly and effectively. As a result of the research, it was determined that imams and muezzins could not fulfill these criteria correctly. Considering all times of the day, adhan in the makam of hicaz is performed the most. The Hicaz maqam is one of the most frequently performed maqams in Turkish Makam Music. This result may be attributed to this phenomenon. Imams and muezzins complied with the time and makam customs to a great extent. It has been determined that the adhan in the makam of Saba was performed more by the method than the other makams. It is thought that the saba makam, which is performed in the morning, gives a sense of ethereality. For this reason, it can be thought that imams and muezzins emphasize this makam more. In addition, it was also found that many adhan were sung in a detonated voice. According to these results, it is recommended that imams and muezzins should be urgently subjected to in-service training.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 784-798
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.75478
Makale türü: Derleme makale **Article type:** Review article
Geliş tarihi 28.02.2024 Submitted date
Kabul tarihi 15.04.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Hanbay, O. (2024). Bebeklerde İstatistiksel Öğrenme Becerisi ve Dil Gelişimine Etkisi. *Journal of History School*, 69, 784-798.

BEBEKLERDE İSTATİSTİKSEL ÖĞRENME BECERİSİ VE DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Orhan HANBAY[1]

Öz

Erken dil gelişimi ile bilişsel ve sosyal yeterlikler arasında doğrudan bir ilişki vardır. İlk üç yılda dil gelişimindeki yetersizlikler, ilerideki okul ve iş yaşamında sorunlara neden olabilmektedir. Buna karşın, zengin bir sözcük dağarcığı, bilişsel gelişimi ve gelecekteki okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle, üç yaş altı çocukluk dönemindeki dil gelişimi sürecinin bütün yönleriyle ele alınarak iyi anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bebeklerin hem dil ediniminde hem de diğer alanlarda başvurdukları istatistiksel öğrenme sürecinin daha iyi anlaşılması da bu sürecin anlaşılmasına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, üç yaş altı çocuklara daha etkili dil desteği sunabilmek için bebeklik dönemindeki anadili ediniminin tetikleyicisi rolündeki istatistiksel öğrenme kavramını temel alarak insan dilinin özelliklerini, bebeklerde dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini, bebeklerde istatistiksel öğrenme sürecinin nasıl işlediğini, istatistiksel öğrenmenin dil edinimindeki rolünü ve bebeklerde istatistiksel öğrenmenin temel ilkelerini doküman incelemesiyle ele almaktır.

Anahtar Kelimeler: istatistiksel öğrenme, erken dil gelişimi, dil desteği, bilişsel gelişim, yaşam boyu öğrenme.

Statistical Learning Skills in Infants and Its Effect on Language Development

Abstract

There is a direct relationship between early language development and cognitive and social competencies. Deficiencies in language development in the first three years may cause problems in future school and work life. In contrast, a rich vocabulary positively

[1]Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, orhanhanbay@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7244-2583

affects cognitive development and future school success. Therefore, it is of great importance to understand all aspects of the language development process in children under the age of three. A better understanding of the statistical learning process that babies use both in language acquisition and in other areas will also contribute positively to the understanding of this process. The aim of this study is to explore the characteristics of human language based on the concept of statistical learning, which plays a triggering role in early language acquisition in infancy. It investigates how linguistic features develop in infants, how statistical learning operates in infants' language acquisition process, and the role of statistical learning in language acquisition along with fundamental principles through a document review.

Keywords: statistical learning, early language development, language support, cognitive development, lifelong learning.

GİRİŞ

Erken yaşlardaki dil düzeyi ile sonraki bilişsel ve sosyal yeterlikler arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. İlk üç yılda ortaya çıkan dil gelişimindeki yetersizlikler, ilerideki okul başarısı ya da iş yaşamındaki yetersizliklerin habercisi durumundadır (Dale, 1991). Buna karşın, yaşamın ilk üç yılındaki, örneğin sözcük dağarcığındaki zenginlik, hem bilişsel gelişimi hem de ilerideki okul başarısını olumlu yönde etkiler (Toppelberg ve Shapiro, 2000),

Hızla değişen ve güncellenen bilginin şekillendirdiği 21. yüzyıl dünyasında bireylerin başarısı, yaşamları boyunca karşı karşıya kalacakları sürekli değişime uyum sağlayabilme becerilerine bağlıdır. Bu da yaşam boyu öğrenme yeterliğini gerektirir. Bu nedenle, bireylere eğitimleri boyunca bu yeterliklerin kazandırılması büyük önem taşır. Söz konusu yeterliklerin kazandırılmasında başlangıç noktası, önceki paragrafta yer alan bilgilere bakılırsa, çocukların ilk üç yıllarında dil gelişimlerinin desteklenmesi olacaktır.

Dil desteğinin daha etkili olabilmesi için, üç yaş altı çocukların dil gelişimi sürecini derinlemesine anlamak büyük önem taşır. Bebeklerin dil edinmede kullandıkları istatistiksel öğrenme becerilerinin daha iyi anlaşılması, bu sürecin etkin bir şekilde desteklenmesine katkı sağlayabilir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu bilgilerden yola çıkılarak hazırlanan eldeki çalışmanın amacı, üç yaş altı çocuklara daha etkili dil desteği sunabilmek için bebeklik dönemindeki (ilk 24

ay) anadili ediniminin tetikleyicisi rolündeki istatistiksel öğrenme kavramını temel alarak aşağıdaki sorulara açıklık getirmektir:

1. İnsan dilinin özellikleri nelerdir?
2. Bebeklerde dil edinimi nasıl gerçekleşir?
3. Bebeklerde istatistiksel öğrenme süreci nasıl gerçekleşir?
4. İstatistiksel öğrenmenin dil edinimindeki rolü nedir?
5. Bebeklerde istatistiksel öğrenmenin temel ilkeleri nelerdir?

YÖNTEM

Eldeki çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen çerçeveye uygun şekilde konu ile ilgili olarak hazırlanmış 27 farklı kitap, makale ve bildirilerin (dokümanların) incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Doküman analizi için yapılan taramada konu ile ilgili anahtar sözcükler Almanca, İngilizce ve Türkçe olarak ERIC, GOOGLE Academic, DergiPark gibi akademik arama motorlarında taranarak elde edilmiştir.

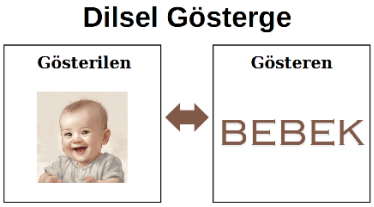
Verilerin Analizi

Dokümanlar, araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiş ve kodlanmıştır. Dokümanların incelenmesinin ardından elde edilen bulgular, ortaya konulan sorulara yanıt oluşturacak şekilde başlıklar halinde sıralanmıştır. Bütünlüğü bozmamak adına, tablolar yerine metinsellik tercih edilmiştir.

BULGULAR

İnsan Dilinin Özellikleri

Yapısı bakımından insan dili, sesli göstergelerden oluşan bir sistemdir. Dilsel göstergeler, gösteren ve gösterilen olarak adlandırılan form ve kavramdan oluşur. Form, yani gösteren, seslerin ardı ardına gelmesiyle ortaya çıkar ve gösterilen olarak adlandırılan kavramın taşıyıcısıdır (Hanbay, 2020).



Şekil 1. Dilsel Gösterge

Şekildeki "bebek" göstergesinde gösterilen (zihinde canlanan resim ya da kavram) algısal alana girdiğinde hemen gösterilen ya da form (ses zinciri olarak (/b-e-b-e-k/) canlanır. Tersi durumda da aynı şekilde, (/b-e-b-e-k/) ses zinciri ifade edildiğinde aynı anda kavramsal boyuttaki gösterilen canlanır. Örnekteki gösterge daha da genişletilip örneğin "gülen bebek" de olabilir. Durum hep aynı olacaktır: Form (gösteren) bir şekilde dile geldiğinde, kavram (gösterilen) tetiklenecek; tersi durumda da süreç aynı şekilde işleyecektir.

Gösteren ve gösterilenden oluşan dilsel göstergeler aracılığı ile insanlar zihinlerindeki bilgi, duygu, düşünce veya tasarımları başkalarıyla kolaylıkla paylaşabilirler. Dilsel göstergeler, bir sözcük, tümce ya da metin boyutunda olabilir.

Yapısal özelliğinin yanında dilin bir de işlevi vardır. İşlevi söz konusu olduğunda, dilin en önemli özelliği iletişim kurmanın aracı olmasıdır. Diğer bir deyişle dil, anlama ve anlatmaya yarayan bir araçtır. İletişim bağlamında ele alındığında, dilde iki temel ayrımdan söz edilebilir: alımlayıcı dil ve üretimsel dil. Türkçe alanyazında "alıcı" olarak da kullanılan alımlayıcı dil, anlama; üretimsel dil ise ifade etmeyle, yani anlatmayla ilgilidir.

Bebeklerde Dil Edinimi Süreci

Yapısı ve işlevinin yan sıra insan dilinin nasıl öğrenildiği sorusu da 20. yüzyılın başından günümüze değin geçen sürede ilgi odağı olmuş, anadili edinimiyle ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlar genellikle iç faktörleri temel alan kuramlar ve dış faktörleri temel alan kuramlar olmak üzere iki zıt kutupta toplanmıştır (Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 1996).

İç faktörleri temel alan kuramlar, dil ediniminin doğuştan getirilen yetilerle kazanıldığını ve sosyal çevrenin kısıtlı bir etkisinin olduğunu varsayan kuramlardır. Bu yaklaşımlar genellikle biyolojik etmenlere dayanır ve Noam Chomsky'nin doğuştancı yaklaşımıyla ilişkilendirilir. Dış faktörleri temel alan

yaklaşımlar ise, iletişimi ve dilin kullanımını öne çıkarır ve sosyal-etkileşimsel kuramlar çerçevesinde çocuğun dil gelişiminin sosyal çevresiyle etkileşimi sonucu gerçekleştiğini savunur. Günümüzde dil edinimi ile ilgili olarak hem biyolojik (iç faktörler) hem de dilsel girdilerin öne çıkarıldığı sosyal çevrenin (dış faktörler) etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu koşullardan birinin eksikliği durumunda dil edinimi sürecinin sıkıntıya gireceği varsayılır (Weinert ve Grimm, 2008).

Buraya kadar dilin form (gösteren) ve kavramlardan (gösterilen) oluştuğu, anlama ve anlatmaya yaradığı ve bunun da alımlayıcı dil ile üretimsel dil kavramlarıyla gerçekleştiği anlatıldı. Bununla birlikte, dil ediniminde doğuştan getirilen (iç faktörler) özelliklerle sosyal (dış faktörler) çevrenin etkili olduğu belirtildi.

Bu kavramları temel alarak, bebeklerdeki dil gelişiminin aşağıda gösterildiği gibi aşamalı bir şekilde ilerlediğinin bilinmesi, anadili ediniminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Birbirini izleyen sıralı aşamalar şu şekildedir:

• Sözcük gelişimindeki ilerleme, önce kavram (gösterilen), sonra form (gösteren) düzeyinde gerçekleşir.

• Form düzeyindeki gelişim ses, sözcük ve sözdizimi (tümce) olacak şekilde ilerler.

• Alımlayıcı dil gelişimi, üretimsel dil gelişiminden önce başlar. Bu durum, ses, sözcük ve tümce düzlemlerinin tümü için geçerlidir.

• Sıralı gelişim, birikimli bir şekilde gerçekleşir (Hanbay, 2020).

Genellikle, dil gelişimi denildiğinde, bebeklerin konuşmaya başlaması temel alındığı için onların konuşma öncesi dönemlerinde dil gelişimine yönelik çabaların gereksiz olduğu kanısı yaygındır. Bu yanlış kanı, bebeklerin dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bebekler, ilk sözcüklerini dile getirdiklerinde, diğer bir deyişle konuşmaya başladıklarında, dil gelişimleri bu aşamadan yaklaşık 10-12 ay önce başlamış olur. Çünkü bebeklerdeki dil gelişimi doğumla birlikte başlar (Grimm ve Wilde, 1998).

Doğumla birlikte başlayan süreç, istatistiksel öğrenme ile gerçekleşmektedir. Bu durumda, bebeklerdeki istatistiksel öğrenme becerisinin daha iyi anlaşılması, dil gelişimini desteklemede önemli katkı sağlayacaktır.

Bebeklerde İstatistiksel Öğrenme Süreci

İstatistiksel öğrenme yalnızca bebeklerin kullandığı bir öğrenme şekli değildir. İnsanlar yaşamları boyunca çevrelerindeki olay ve olguları bu yolla öğrenirler (Saffran vd., 1999). Yetişkinler, başka öğrenme biçimlerini de kullanabilirken, henüz zihinlerinde yeni bilgileri öğrenmek için hiçbir önbilgiye ya da deneyime sahip olmayan bebekler için istatistiksel öğrenme, çok önemli bir işlevi yerine getirir. (Saffran, 2020). Bu durumda, yetişkinler için istatistiksel öğrenme, seçeneklerden biriyken, bebekler için tek şanstır, denebilir.

Bebeklerde istatistiksel öğrenme süreci, onların erken gelişimleri ile çevrelerini anlamalarında rol oynayan geniş kapsamlı bilişsel süreçleri kapsar. İstatistiksel öğrenme, bebeklerin çevrelerindeki düzenlilikleri ve örüntüleri duyusal girdilerle alımlayıp bilişsel olarak işleyebilmeleri için temel bir mekanizmadır ve bu mekanizma, onların hızlı bir şekilde birçok yönüyle bilişsel ve sosyal gelişimlerinin önünü açar (Ruffman vd., 2011). Günümüze değin yürütülmüş birçok araştırma bulgusu, bebeklerde istatistiksel öğrenmenin doğumla birlikte başladığını ortaya koymuştur (Monroy vd., 2022).

İstatistiksel Öğrenmenin Dil Edinimindeki Rolü

Bebeklerin çevrelerinde maruz kaldıkları ve sık tekrarlanan düzenlilikler ve örüntüleri duyusal girdiler aracılığıyla alımlayıp işledikleri bilişsel bir süreç olan istatistiksel öğrenme, daha çok dil edinimi ve diğer bilişsel alanlarda gerçekleşir (Lany ve Shoaib, 2019; Saffran, 2020). Dil edinimi bağlamında, bebeklerde istatistiksel öğrenme sesbilgisel gelişimle başlar, sonra sözcük ve dilbilgisi gelişimiyle devam eder (McMurray vd., 2009; Lany & Saffran, 2010).

İstatistiksel öğrenme ile ilgili, dilbilgisi gelişimi alanında sözcük gelişimi alanında olduğu kadar yoğun araştırmaların yapıldığı söylenemez (Saffran, 2020). Buna karşın, araştırmalar bebeklerin maruz kaldıkları konuşma akışından söz konusu dilin dağılımsal özelliğine uygun bir şekilde basit dilbilgisi örüntülerini istatistiksel öğrenme yoluyla edinebildiklerini göstermiştir (Lany, 2013).

Buraya kadar bebeklerin maruz kaldıkları ve sık tekrarlanan düzenlilikler ve örüntüleri duyusal girdilerle alımlayıp işledikleri istatistiksel öğrenme süreci ve dil edinimindeki rolü açıklanmaya çalışıldı. Bundan sonraki başlık altında bu sürecin temel ilkelerine yer verilmiştir.

Bebeklerde İstatistiksel Öğrenmenin Temel İlkeleri

- İstatistiksel öğrenmenin en önemli kaynağı duyusal girdilerdir.

Bebekler, bilişsel işlemleme için dış dünyadan duyusal girdilere gereksinim duyarlar. Dil bağlamında ise, dilsel girdi ne kadar fazla olursa, işlemleme olanağı o kadar artmış olur. Bununla ilgili yapılan bir araştırmada, 22 aylık 1130 çocuğun üretimsel sözcük dağarcığı incelenmiş ve sonuçlar %10'luk alt dilimde yer alan bebeklerin 50'den daha az sözcüğe sahip olduğunu, %10'luk üst dilimindekilerin ise 500'den daha fazla sözcüğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu durumun ağırlıklı olarak dilsel girdinin yoğunluğundan kaynaklandığı saptanmıştır (Bates vd., 1995).

- Dilsel girdi, bebeğe yönelik konuşma biçiminde olduğunda daha etkili olur.

Yukarıda bebeklerin dil gelişimlerinin sıralı bir şekilde gerçekleştiğinden söz edilmişti. Bu bağlamda form düzlemindeki ilk gelişim basamağı dilin sesbilgisel sistemi ile ilgilidir. Yapılan araştırmalara göre bebeğe yönelik konuşmanın bebeklerde sesbilgisel gelişim hızını arttırdığı görülmüştür (Bosseler vd., 2016). Bebeğe yönelik konuşma ile dilsel girdilerin nitelik ve sıklığı arttıkça, bebeğin dille temas süresi de artar. Bu durum, bebeğin edineceği dilin seslerini alımlayıp işlemesinde olumlu yönde katkı sağlar (Szagun, 2013). Sesbilgisel gelişim düzeyinin artması ise bebeklerde sözcük gelişimini olumlu yönde etkiler. (Estes ve Bowen, 2013).

- İstatistiksel öğrenme, yaşantılar yoluyla deneyim kazanma sürecidir.

Araştırmalarda, bebeklerin daha önce dilsel girdiye maruz kalarak aşina oldukları sözcüklerle ilk kez karşılaştıkları yeni sözcükler arasında ayrım yapabildikleri ve bunun da istatistiksel öğrenmenin bir yansıması olduğu görülmüştür (Goldman, 2014).

Bu durumu yalnızca dil ile ilgili ses, sözcük ya da basit tümce örüntülerinin edinilmesi bağlamında değil, bebeklerin tüm diğer bilişsel ve sosyal gelişmeleri için de düşünerek, onların duyusal alanlarını yoğun bir şekilde uyaracak nitelikli çevresel girdilerle karşılaşabilecekleri ve yaşantılar oluşturabilecekleri ortamları oluşturmak esastır. Bu yolla, dilin form düzleminin yanı sıra kavram boyutunun da geliştirilmesi olanaklı hale getirilmiş olacaktır.

- İstatistiksel öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin payı çok büyüktür.

Bebekler, çevrelerindeki bireylerin farklı ortamlarda ortaya koydukları davranış biçimlerinden tekrar eden düzenlilikleri alıp işleyebilirler. Bu süreç, istatistiksel öğrenme becerisinin bebeklerin bilişsel gelişimlerinin yanında onların sosyal

çevreye uyum ve bireyler arası etkileşim konusunda da gelişmelerini destekler (Ruffman vd., 2011).

Bebeklerin sosyal etkileşim becerileri, dil ediniminde önemli bir role sahiptir. Bu yolla, bakıcısı ile bebek arasındaki etkileşim ile örneğin sözcük ediniminde form ve kavram arasındaki bağın kurulması kolaylaşır (Frank vd., 2009). Bakıcının bebekle etkileşiminde bir nesneyi defalarca işaret ederek (kavram) ona ne olduğunu (form) söylemesi, bebeğin de bu süreçte kavram ve form ikilisini alımlayıp bilişsel işlemlemeyle sözcüğü zamanla edinmesi, sosyal etkileşim ve dil edinimi arasındaki ilişkiye örnek olarak verilebilir.

- İstatistiksel öğrenme sanal ortamlar yerine daha çok somut yaşantılarla gerçekleşir.

Yapılan araştırmalar, erken bebeklik döneminde, onları edilgin bir durumda bırakarak örneğin medya aracılığı ile uyaranlara maruz bırakmanın, istatistiksel öğrenme bağlamında istenilen sonuçları yeterince veremediğini göstermiştir (DeLoache vd., 2010).

Buna karşın, bebeklerin somut nesnelerle ve kişilerle etkin bir şekilde etkileşime girerek yaşantılar oluşturmasını sağlamanın istatistiksel öğrenme açısından daha etkili olduğu görülmüştür (Yurovsky vd., 2013). Bu nedenle, sosyal etkileşimi de dikkate alarak bebeklerle etkileşim süreçlerinde onların tüm duyularını çalıştıracak somut nesnelerin kullanılması daha etkili olacaktır.

- İstatistiksel öğrenme, örtük ve kendiliğinden (otomatik) gerçekleşir.

Bebekler, çevrelerindeki sık tekrar eden uyaranları alımlayıp bilişsel işlemlerden geçirirken bunun farkında olmazlar. Diğer bir anlatımla, istatistiksel öğrenmede yaşanan süreç örtük bir şekilde, yani kendiliğinden gerçekleşir. Önemli olan, duyusal girdilerin tekrarının sıklığı ile bu uyaranların bebeğin ilgilisini çekmesidir (Himberger vd., 2022).

Bu ilke, bebeklere bir şeyler öğretmenin boşa harcanacak çabalardan öteye gitmeyeceği düşüncesini çürütmektedir. Bebekler eğer ilk yıllarında bir dili (bazen iki ya da daha fazlası) bütün karmaşıklığıyla öğrenebiliyorlarsa, onların öğrenme kapasitelerinin olağanüstü güçlü olduğu açıktır. Önemli olan, onların öğrenme biçimlerini bilerek, o çerçevede hareket etmektir.

Bu noktada öğrenme yerine edinme kavramını öne sürüp bunun da çok farklı bir şey olduğunu söylemek bebeklere haksızlık olur. Edinme (örtük öğrenme) süreci de, ki burada zaten istatistiksel öğrenmenin ilkelerinden biri bu, bir çeşit öğrenmedir.

- İstatistiksel öğrenme sürecinde birden fazla duyusal uyaranın bir arada olması daha etkilidir.

İstatistiksel öğrenme, bebeklerin birden fazla uyaran türünü, örneğin işitsel ve görsel uyaranları birbiriyle ilişkileri bağlamında, duyusal olarak alımlayıp işlemelerini sağlamaktadır (Robinson & Sloutsky, 2013). Dahası, bu konuda yapılan çalışmalarda, bebeklere sunulan uyaranların birden fazla duyusal kanala yönelik olmasının öğrenme sürecinde daha etkili olduğu görülmüştür (Burnham ve Dodd, 2004).

Bu durum, bebeklere dilsel girdileri sunarken, yalnızca form düzlemiyle yetinilmeyip aynı zamanda kavram düzleminin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bebeğin çevresindeki oyuncaklar, evin içindeki farklı odalardaki eşyalar, dışarıdaki park vb. mekânlar ya da resimli kitaplar kavram düzleminin girdi olarak bebeğe sunulmasında yardımcı olabilir. Böylece hem form hem de kavram düzlemindeki dilsel girdi zenginliği çok boyutlu duyusal uyaranlarla sağlanmış olur.

Bebeklerin yaşama tutunmalarında ve dil gelişimlerinde yaşamsal öneme sahip olduğu görülen istatistiksel öğrenmenin temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

1. İstatistiksel öğrenmenin en önemli kaynağı duyusal girdilerdir.
2. Dilsel girdi, bebeğe yönelik konuşma biçiminde olduğunda daha etkili olur.
3. İstatistiksel öğrenme yaşantılar yoluyla deneyim kazanma sürecidir.
4. İstatistiksel öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin payı çok büyüktür.
5. İstatistiksel öğrenme sanal ortamlar yerine daha çok somut yaşantılarla gerçekleşir.
6. İstatistiksel öğrenme, örtük ve kendiliğinden (otomatik) gerçekleşir.
7. İstatistiksel öğrenme sürecinde birden fazla duyusal uyaranın bir arada olması daha etkilidir.

Bütün bu istatistiksel öğrenme sürecinde bebekler, günden güne dış dünyadan aldıkları düzenlilikler ve örüntüleri beyinlerinde işleyerek zihinlerinde kendi bilişsel dünyalarını oluştururlar (Maurer, 2016). Bu bağlamda, önemli olan istatistiksel öğrenmenin ilkeleri doğrultusunda bebeklerin 24 aylık sürede hem dilsel gelişimlerinde hem de diğer alanlardaki gelişimlerinde söz konusu kendi bilişsel dünyalarının olabildiğince zengin olmasına yardımcı olabilmektir.

SONUÇ

Yenidoğan bebeklerin çevrelerinden alımladıkları işitsel girdilerin dilsel ya da dil dışı sesler olup olmadığını ayırt edebilme yeteneğine sahip oldukları, uzun süredir biliniyor. Bebeklerdeki bu özellik, doğuştan getirdikleri prozodi yeterlikleriyle açıklanmaktadır (DeCasper ve Fifer, 1980). Bebekler, kendilerine sunulan dilsel girdileri, o dilin prozodisine özgü ses yüksekliği, tonlama, vurgu vb. özellikleriyle alımlarlar. Ancak, bu girdilerin sıklığının daha önce de belirtildiği gibi, istatistiksel öğrenme ilkelerine uygun bir şekilde arttırılması gerekmektedir.

Bu durum, çalışmanın girişinde belirtilen iç faktörlerle dış faktörlerin bir arada nasıl dengelenebileceğinin örneği niteliğindedir. Prozodi yeterliği iç faktör olarak düşünüldüğünde, dış faktörlerle birlikte, diğer bir değişle, dilsel girdilerin niteliği ve yoğunluğuyla birlikte daha etkili bir dil gelişiminden söz edilebilir.

Bu artış ses, sözcük ve basit dilbilgisi düzlemindeki gelişimlerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda kavram düzleminde de kendini göstermelidir. Böylelikle, bireylerin daha doğumla başlayan gelişimleri, doğru atılacak adımlarla desteklenerek ilerideki eğitim ve iş yaşamlarına hazırlanmalarının önü açılmış olur.

Bebeklerdeki dil gelişiminde, istatistiksel öğrenmenin ilkeleri doğrultusunda hazırlanacak anne-bebek etkileşim programları ve bu programlar doğrultusunda annelerin eğitilmeleri, bu konuda atılacak adımların başında yer almalıdır. Bu doğrultuda, üniversiteler, belediyeler, bakanlıklar, vakıflar vb. birçok özel ve resmi kuruluşlar bu konuda adımlar atabilirler. Bu adımların koordineli olması daha da etkili olur. Bu konularla ilgili farklı açılardan önerilerin yer alacağı bilimsel çalışmaların üç yaş altı çocukların (özellikle 0-24 aylık dönemdeki) dil gelişimlerini desteklemek adına katkı sağlayacağı açıktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. J. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher/B. MacWhinney (Hrsg.), *Handbook of Child Language* (S. 96–151), Basil Blackwell. Oxford

Bosseler, A., Teinonen, T., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2016). Infant directed speech enhances statistical learning in newborn infants: An erp study. *Plos One*, 11(9), e0162177.

Burnham, D. & Dodd, B. (2004). Auditory–visual speech integration by prelinguistic infants: Perception of an emergent consonant in The Mcgurk Effect. *Developmental Psychobiology*, 45(4), 204-220.

Dale, P. S. (1991). The validity of a parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 565-571.

DeCasper, A.J. & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mother's voices. *Science*, 208, 1174-1176.

DeLoache, J., Chiong, C., Sherman, K., Islam, N., VanderBorght, M., Troseth, G., & O'Doherty, K. (2010). Do babies learn from baby media?. *Psychological Science*, 21(11), 1570-1574.

Estes, K. & Bowen, S. (2013). Learning about sounds contributes to learning about words: effects of prosody and phonotactics on infant word learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(3), 405-417.

Frank, M., Goodman, N., &Tenenbaum, J. (2009). Using speakers' referential intentions to model early cross-situational word learning. *Psychological Science*, 20(5), 578-585.

Goldman, E. (2014). The power of infant statistical learning and correlated cues on visual learning. *International Journal of Health Sciences (Ijhs)*, 2(3).

Grimm, H. &Wilde, S. (1998). Sprachentwicklung: Im Zentrum steht das Wort. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie.* Huber, 445-473.

Hanbay, O. (2020). *Bilgi Toplumu Sürecinde 0-3 Yaş Çocuklara Akademik Dil Eğitimi*. Hiperyayın.

Himberger, K. D., Finn, A. S., &Honey, C. J. (2022). On the automaticity of visual statistical learning. *bioRxiv*, 2022-07.

Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff , R. (1996). *The origins of grammar. Evidence from Early Language Comprehension*, MIT Press.

McMurray, B., Aslin, R., & Toscano, J. (2009). Statistical learning of phonetic categories: insights from a computational approach. *Developmental Science*, 12(3), 369-378

Lany, J. (2013). Judging words by their covers and the company they keep: probabilistic cues support word learning. *Child Development*, 85(4), 1727-1739.

Lany, J. & Saffran, J. (2010). From statistics to meaning. *Psychological Science*, 21(2), 284-291.

Lany, J. & Shoaib, A. (2019). Individual differences in non-adjacent statistical dependency learning in infants. *Journal of Child Language*, 47(2), 483-507.

Maurer, D. (2016). How the baby learns to see: Donald O. Hebb award lecture, Canadian society for brain, behaviour, and cognitive science. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 70(3), 195-200.

Monroy, C., Yu, C., & Houston, D. (2022). Visual statistical learning in deaf and hearing infants and toddlers. *Infancy, 27(4)*, 720-735.

Robinson, C. & Sloutsky, V. (2013). When audition dominates vision. *Experimental Psychology (Formerly Zeitschrift Für Experimentelle Psychologie)*, 60(2), 113-121.

Ruffman, T., Taumoepeau, M., & Perkins, C. (2011). Statistical learning as a basis for social understanding in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 87-104.

Saffran, J. (2020). Statistical language learning in infancy. *Child Development Perspectives*, 14(1), 49-54.

Saffran, J., Johnson, E., Aslin, R., & Newport, E. (1999). Statistical learning of tone sequences by human infants and adults. *Cognition*, 70(1), 27-52.

Szagun, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch (5., aktualisierte Auflage)*, Beltz.

Toppelberg, C. O. & Shapiro, T. (2000). Language disorders: A 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 143-152.

Weinert, S. & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 502–534), Beltz.

Yurovsky, D., Smith, L., & Yu, C. (2013). Statistical word learning at scale: the baby's view is better. *Developmental Science*, 16(6), 959-966.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the 21st century, individuals living in an ever-changing world must have lifelong learning skills to stay afloat. Acquiring these skills is an important part of the educational process. In this context, to increase the learning capacity of individuals, education is started as early as possible, and language support at very early ages stands out among these efforts. There is a direct relationship between early language development and cognitive and social competencies. Deficiencies in language development in the first three years may cause problems in future school and work life. In contrast, a rich vocabulary positively affects cognitive development and future school success. Therefore, it is of great importance to understand all aspects of the language development process in children under the age of three. A better understanding of the statistical learning process that babies use both in language acquisition and in other areas will also contribute positively to the understanding of this process.

Purpose: The aim of the present study, prepared based on this information, is to clarify the following questions through a literature review based on the concept of statistical learning, which triggers native language acquisition in infancy (the first 24 months), to provide more effective language support to children under the age of three: What are the characteristics of human language? How does language acquisition occur in babies? How does the statistical learning process occur in babies? What is the role of statistical learning in language acquisition? What are the basic principles of statistical learning in infants?

Method: In the present study, document analysis was conducted in line with the purpose of the study. In the scanning conducted for document analysis, keywords related to the subject were obtained by searching German, English and Turkish academic search engines such as ERIC, GOOGLE Academic and DergiPark. Documents were analyzed and coded based on the research questions. The findings obtained after examining the documents were listed under headings to answer the questions posed. In order not to disrupt the integrity, textuality was preferred instead of tables.

Findings

Characteristics of Human Language

In terms of structure, human language is a system of vocal signs. Linguistic signs consist of forms and concepts. The form emerges as a succession of sounds and is the carrier of a concept. People can easily share information, feelings, thoughts, or designs in their minds with others through linguistic signs. When it comes to its function, language is a tool for understanding and explaining. When

considered in the context of communication, two basic distinctions can be made in language: receptive and productive. Receptive language, understanding; productive language, on the other hand, is about expression, that is, telling.

Language Acquisition in Infants

The language acquisition process in infants proceeds sequentially as follows: progress in lexical development occurs first at the concept level, then at the form level, with development at the form level progressing to sound, word, and syntax (sentence); receptive language development begins before productive language development, valid for all sound, word, and sentence levels, and sequential development occurs cumulatively. When infants express their first words, that is, when they start talking, their language development begins approximately 10-12 months before this stage.

Statistical Learning Process in Infants

Statistical learning is used at every stage of life. Adults can also benefit from different learning forms. However, this is not the case with babies. Statistical learning is vital for babies who have no prior knowledge. Using this form of learning, which begins at birth and includes comprehensive cognitive processes, babies receive the regularities and patterns in their environment through sensory input and process them cognitively.

The Role of Statistical Learning in Language Acquisition

In the context of language acquisition, statistical learning in infants begins with phonological development and then continues with lexical and grammatical development. It cannot be said that research on statistical learning has been carried out as intensively in the field of grammatical development as in the field of vocabulary development. However, research has shown that babies can acquire simple grammatical patterns from the speech flow they are exposed to through statistical learning, in accordance with the distributional characteristics of the language in question.

Basic Principles of Statistical Learning in Infants

The basic principles of statistical learning, which is seen to be of vital importance in babies' survival and language development, can be summarized as follows:

- The most important source of statistical learning is sensory input.
- Linguistic input is more effective when it is in the form of IDS (infant-directed speech).
- Statistical learning is the process of gaining experience through experiences.

• Social interaction has a huge share in the statistical learning process.

• Statistical learning takes place through concrete experiences rather than virtual environments.

• Statistical learning occurs implicitly and spontaneously (automatic).

• The combination of more than one sensory stimulus is more effective in the statistical learning process.

During this entire statistical learning process, infants create their own cognitive world in their minds by processing the regularities and patterns they receive from the outside world day by day in their brains.

Conclusion: Infants receive the linguistic input presented to them with the prosody of that language. However, the frequency of these inputs needs to be increased by statistical learning principles. This increase should not be limited to developments on the level of sounds, words, and simple grammar, and should also manifest itself on the level of concepts. In this way, the development of individuals, which begins at birth, is supported with the right steps, paving the way for them to prepare for their future education and business lives. In language development in babies, mother-infant interaction programs to be prepared in line with the principles of statistical learning and the training of mothers in line with these programs should be among the first steps to be taken in this regard. In this regard, universities, municipalities, ministries, foundations, etc. Many private and public organizations can take steps in this regard. It will be even more effective if these steps are coordinated. It is clear that scientific studies, which will include suggestions from different perspectives on these issues, will contribute to supporting the language development of children under the age of three (especially in the 0-24 month period).

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 799-815
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72694
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 26.09.2023 Submitted date
Kabul tarihi 14.02.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kırçıl, Z. N. (2024). Hitit Çiviyazılı Metinlerde Geçen *arzana*- Kelimesi Üzerine İncelemeler. *Journal of History School*, 69, 799-815.

HİTİT ÇİVİYAZILI METİNLERDE GEÇEN *arzana*- KELİMESİ ÜZERİNE İNCELEMELER

Z. Nihan KIRÇIL[1]

Öz

Hitit çiviyazılı metinler sayesinde É (ev) determinatifiyle gösterilen birçok yapının var olduğu açıkça görülmektedir. Bu yapılardan olan *arzana*- "misafirhane, kervansaray(?), lokanta, meyhane, genelev(?), pansiyon, konukevi, barınak" anlamlarına gelmekte ve söz konusu bu kelimenin geçtiği metin yerlerine baktığımızda ise *arzana*-'nın her döneme tarihlendirilmiş belgelerde karşımıza çıktığını görmekteyiz. Hitit çiviyazılı metinlerde çoğunlukla *haššuma*, KI.LAM, *Teteššhapi* gibi çeşitli bayram metinlerinde *arzana*- kelimesi geçse de bu yapının işlevi hakkında geçmişten günümüze kadar çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen kelimenin kesin anlamı hakkında ortak bir karara varılamamıştır. Hitit çiviyazılı metinler sayesinde *arzana*- yapısının genellikle yiyecek - içecek dağıtılan, müzik akitivitesinin ayrıca ritüellerin gerçekleştirildiği bir mekân olduğu görülmektedir. Aynı zamanda *zintuhi*- kadınları, NIN.DINGIR rahibesi ve KAR.KID rahibesinin *arzana*- yapısında görevli oldukları da anlaşılmaktadır. Lokalizasyonu bilemediğimiz *Tarduwata* ve *Kaška* kentlerinde de *arzana*- yapısının bulunduğu ve bu yapı ile "iç oda, iç bölüm, yatak odası" anlamlarındaki É.ŠÀ (*tunnakkeššar*-)'nın komşu yapılar olabileceği elde edilen sonuçlar arasında sayılabilir.

Anahtar Kelimeler: *arzana*-, Hitit Yapısı, Hitit Mimarisi, Hititler, Hitit Çiviyazılı Metinler.

Studies on the Word *arzana*- in Hittite Cuneiform Texts

Abstract

Thanks to the Hittite cuneiform texts, it is clear that there are many structures indicated by the determinative É (house). One of these is *arzana*-, which means "guesthouse, caravanserai[?], restaurant, tavern, a brothel[?], boarding house, guesthouse, shelter", and

[1] Dr., Bağımsız Araştırmacı, nihanozgunkircil@outlook.com, Orcid: 0000-0002-7214-9571

when we look at the places where this word occurs, we see that *arzana-* appears in documents dated to all periods. Although the word *arzana-* is mentioned in Hittite cuneiform texts mostly in various festival texts such as *haššuma*, KI.LAM, *Tetešhapi*, multiple studies have been conducted from past to present about the function of this structure, but no joint decision has been reached about the exact meaning of this word. The Hittite cuneiform texts show that the *arzana*-structure was where food and drink were distributed, music was performed, and ritual were performed. It is also understood that *zintuhi*-women, the priestess NIN.DINGIR and the priestess KAR.KID was in charge of the *arzana*-structure. It is possible that there was an *arzana*-structure in *Tarduwata* and *Kaška*, the location of which is unknown, and that this structure and É.ŠÀ (*tunnakkeššar-*), which means "inner room, inner section, bedroom", may have been neighboring structures.

Keywords: *arzana-*, Hittite Structure, Hittite Architecture, Hittites, Hittite Cuneiform Texts.

GİRİŞ

Çiviyazılı belgeler çeşitlilik arz eden birçok yapı hakkında bizlere bilgiler sunmaktadır ve bunlardan bir tanesi ise bu çalışmamızda ele alacağımız yapılardan *arzana-* evidir. *arzana-* kelimesi misafirhane, kervansaray(?), lokanta, meyhane, genelev(?), pansiyon, konukevi, barınak anlamlarına gelmektedir (Friedrich, 1952-1954, s.34; Friedrich ve Kammenhuber, 1975-1984, s.363; Tischler, 1977-1983, s.75; Jasink, 1981, s.149 vd.; Puhvel, 1984, s.185-187; Alp, 1997, s.9; Rieken, 2004, s.473-485; Ünal, 2016, s.87).

Güterbock tarafından *arzana-* kelimesi, arpa (kabuğu) anlamındaki Sümerce AR.ZA.NU/AR.ZA.AN.NU ve Akadça *ARŠĀNU*/*ARŠANNU* ile birleştirilmek istenmiştir (Güterbock, 1956, s.90). Starke, *arzana-* kelimesinin Hititçe *-ala-* ekiyle birleşerek *arzanāla*'nın türetildiğini Akadçasının *ARŠĀNU*(*M*) olduğunu, anlam olarak ise "arpa kabuğu çıkarılmış tane hazırlayıcısı/tedarikçisi" olabileceğini ifade etmiştir (Starke, 1990, s.319, dn.1114). Puhvel, Güterbock'un fikrine katılarak *arzana-* kelimesini "arpa evi" olarak düşünmüş, aynı zamanda *haššuma* bayramında prense *arzana-* evinde *ARŠĀNU*/*ARŠANNU*'nun ikram edildiğini de eklemiştir (Puhvel, 1984, s.187). Hoffner, *arzana-* evinin yiyecek ve içecek dağıtılan bir mekân olduğunu ve buranın tapınakla ilintili olan yiyecek tesisi mi veya halka açık bir mekân mı olduğu hakkında da fikirlerini belirtmiştir (Hoffner, 1974, s.116). Son olarak Rieken ise yaptığı çalışma sonucunda Proto-Cermen dilindeki "huzur, dinlenme yeri" anlamında **razna-* kelimesinden yola çıkarak *arzanaš parn-* kelime grubunu "rahatlama evi" olarak yorumlamıştır. Ayrıca *arzanaš parn-* kelime grubunun "arpa evi" olarak değil, bir çeşit pansiyon

veya han olarak ele alınabileceğini, *ARŠĀNU*(*M*) yani arpa (kabuğu) ile bir bağlantı kurulmasının uygun olmadığını da eklemiştir (Rieken, 2004, s.473-485).

Bazı Hitit metinlerine bakıldığında, gecenin *arzana*- evinde geçirildiğine dair bilgiler öğrenilmektedir (Bkz. Bo 2616 II 25-28, KBo 19.163 IV 42-43, KBo 25.51 IV 2 vd.). Ayrıca *arzana*- evinde yeme, içme ve eğlencenin de düzenlendiği açıkça görülmektedir. Tanrıça *Tetešhapi* bayramına ait bir metinde *arzana*- evinde kadınların şarkı söyledikleri belirtilmektedir. Metnin devamında da NIN.DINGIR rahibesinin *arzana*- evine girdiğinde *zintuhi*- kadınlarının tapınağa geri döndükleri anlatılmaktadır.

KUB 25.51 (Transkripsiyon için bkz. Groddek, 2004, s.30-32.)

ay. sütun VI

1 [ ]x[
2 [ ]x-*za ar-ḫa I-NA* É *ar-za-n*[*a-aš*-x]
3 *pa-iz-zi na-an-kán* MUNUS^{MEŠ} SÌR[^{RU}
4 EGIR-*pa-an ki-i* SÌR SÌR^{RU} [

5 *a-li-lu-wa-ya i-li-li-ya-an* [(-)
6 ^{D}*Te-te-iš-ha-pí-in ku-ru-uš-ša-p*[*a*$^{?}$]
7 *ku-gur*$^{(!)}$*-va-pa wu$_{ú}$-ul-wu$_{ú}$-la-an*-x(-)[

8 *nu-kán* NIN.DINGIR É *ar-za-na-aš*
9 *an-da pa-iz-zi* $^{MUNUS.MEŠ}$*zi-in-tu-hi-e*[*-eš*]
10 EGIR-*pa I-NA* É.DINGIR^{LIM} *pa-a-an-z*[*i*]

11 *lu-uk-kat-ti* NIN.DINGIR *wa-ga-an-na* [
12 *ú-e-ek-zi nam-ma-aš-kán* x [
13 ^{URU}*Ha-at-tu-ši pa-i*[(*z-zi*)]

ay. sütun VI

1 [ ] … [
2 [ ]'den *arz*[*ana*- evinde
3 gider. Ona kadınlar şarkı [söylerler.
4 Tekrar bu şarkıyı söylerler. [

5 *Hattice* (-) [
6 Tanrıça *Tetešhapi*'yi *Hattic*[*e*]
7 *Hattice* (-)[

8 NIN.DINGIR rahibesi *arzana*- evine
9 girer. *zintuhi*- kadın[ları]
10 tapınağa geri giderle[r.]

11 Ertesi günde NIN.DINGIR rahibesi atıştırmalık [
12 ister. Sonra [
13 *Hattuša* kentine gid[(er.)]

KI.LAM, Tanrıça *Teteshapi*, *purulli*- ve *nuntariyasha* gibi önemli Hitit bayramlarında karşımıza çıkan *zintuhi*- kadınlarının Hatti kökenli görevliler oldukları ve Hattice şarkılar söyledikleri bilinmektedir. Ayrıca bu görevlilerin dans ettikleri, *Ištar* ve *argammi* müzik aletleri çaldıkları da bilinmektedir (Ayrıca bkz. *Hanhana* kentine ait kült metni KBo 17.13 öy.6-10). Tanrıça *Teteshapi* bayramına ait olan bu metinde her ne kadar kırık olsa da *zintuhi*- kadınlarının *arzana*- evine gittikleri ve bakırdan *galgalturi* müzik aletini çaldıkları da görülmektedir.

KBo 48.64 (Transkripsiyon için bkz. Groddek, 2012, s.47 vd.)

öy.? II?
x+1 [ ]x ˹É˺[
2’ [*a*]*n-da pa-iz*[*-zi*
3’ GAL MUNUS.MEŠ*zi-in*[*-tu-hi-ya-aš*
4’ URUDU*gal-gal-˹tu˺-u-ri*[
5’ *nu ku-it-ma-an* MUNUS[.MEŠ*zi-in-tu-hi-eš*
6’ É*ar-za-na-aš* [*an-da pa-a-an-zi* (?)]
…

öy.? II?
x+1 [ ] … [
2’ [iç]eriye gid[er.
3’ *zintuhi*-kadınlarının [başı
4’ bakır *galgalturi* müzik aleti [
5’ ve *zintuhi*-kadın[ları …dığı zaman
6’ *arzana*- evine [giderler. (?)]
…

Prensin erginleşmesiyle bağlantılı olan *haššuma* bayramına ait olan bir metinde prens, *arzana*- evine gitmekte ve orada on iki KAR.KID görevlisiyle yemek yemektedir. Hoffner, *arzana*- yapılarında KAR.KID görevlilerinin prensler için hazır bulunduğunu ve ayrıca KAR.KID görevlilerinin prensle cinsel ilişkide bulunduklarını belirtmiştir (Hoffner, 1974, s.113-121). Kısaca KAR.KID görevlilerine değinecek olursak, bu görevliler tek ya da grup halinde olan daha çok şarkı söylemek ve dans etmekle öne çıkan tapınak görevlileridir. KAR.KID görevlilerinden “tapınak fahişesi” olarak bahsedilmesine rağmen bu görevlilerin gerçekleştirdiği kült faaliyetlerinde cinsel içeriğe dair hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Aynı zamanda bir Hitit belgesinde KAR.KID görevlisinin *Tahurwaili* adında bir erkek çocuğu olduğuna ait bilgi yer almaktadır. Aynı zamanda söz konusu *Tahurwaili* adının bir Hitit mühründe gördüğümüz “Büyük

Kral *Tahurwaili*" ile eşitlenebileceği de ileri sürülen fikirler arasındadır. Sonuç itibariyle eğer tüm bu fikirler doğru kabul edilirse, bir kralın annesinin KAR.KID görevlisi olması ve bu görevlilerin "tapınak fahişesi" olarak adlandırılması akla uygun değildir (Bin-Nun, 1975, s.222 vd.; Taggar-Cohen, 2010, s.120-121).

IBoT 1.29 (Transkripsiyon için bkz. Mouton, 2011, s.8; tercüme için bkz. Taggar-Cohen, 2010, s.115)

öy.

50 [*nu*] DUMU.LUGAL *ar-za-na pár-na pa-iz-zi nu* DUMU.LUGAL *a-ad-an-na ú-e-ek-zi*

51 [*n*]*u* V ^{NINDA}*a-a-an* X NINDA *LA-AB-GA* X NINDA.ŠE XII NINDA.KU$_7$ X ^{NINDA}*ta-kar-mu-uš*

52 II *UP-NU AR-ZA-AN-NU* II *wa-ak-šur* GA I NINDA *a-na-hi* I DUG KAŠ I ^{DUG}*mar-nu-wa-an*

53 *nu A-NA* DUMU.LUGAL ^{LÚ}SANGA *hu-u-ma-an-te-eš pé-ra-an-še-et e-ša-an-da-ri*

öy.

50 [V]e prens *arzana*- evine gider. Prens yiyecek (bir şeyler) ister.

51 [V]e beş (adet) sıcak somun ekmek, on (adet) taze ekmek, on (adet) arpa ekmeği, on iki (adet) tatlı ekmek, on (adet) *takarmu* ekmeği,

52 iki avuç (dolusu) *ARZANNU* çorbası, iki *wakšur* ölçüsünde süt, bir (adet) tadımlık ekmek, bir kap bira, bir kap *marnuwan* içkisi,

53 Tüm rahipler prensin önünde otururlar.

Hanhana kentine ait kült metninde bir çocuğun *arzana*- evine yemek yemek için gittiği görülmektedir. Bu evde *šaramna* ekmeğini yiyen çocuğun önünde rahipler, tanrı anaları, ülkenin rahipleri durmaktadır. Daha sonra ise prens ile rahibin *arzana*- evinde tanrıya sunum yaptığı anlaşılmaktadır.

KUB 53.17 (Transkripsiyon ve tercüme için bkz. Witt, 2011, s.180-181, 184)

öy.III

14' DUMU-*aš* ^{É}*ar-za-na pa-a-an-zi* LÚ$^{MEŠ\ URU}$*Ša*-*mu-ha*

15' *pí-ra-an hu-i-ya-an-zi* ^{LÚ}SANGA

16' *pár-na-aš-ša pa-iz-zi* III LÚ ^{URU}*Ku-ru-uš-ta-ma*

17' I LÚ ^{URU}x-*hur-x-x-x pí-ra-an*

18' *hu-i-ya-an-zi* SÌR^{RU}

19' ⌜DUMU⌝-*aš* ^{É}*ar-za-na wa-ga-an-na e-ša*

20' ^{NINDA}*ša-ra-am-ma ti-ya-an -zi*

21' $^{LÚ.MEŠ}$SANGA $^{MUNUS.MEŠ}$AMA.DINGIR^{LIM} $^{LÚ.MEŠ}$SANGA KUR.KUR

22' *pí-ra-an e-ša-an-da* DUMU.LUGAL

23’ LÚSANGA-*iš-ša a-pu-u-uš-pát* GALHI.A
24’ DINGIRMEŠ-*ya ir-ha-an-zi* NINDA.GUR4.RA *pár-ši-an-˹zi˺*

öy.III
14’ Çocuk *arzana*- evine gider. ˹*Ša˺muha* kenti halkı
15’ önden giderler. Rahip
16’ eve gider. Üç *Kuruštama* kenti adamı
17’ (ve) bir … kenti adamı önden
18’ giderler. Şarkı söyler.
19’ ˹Çocuk˺ *arzana*- evinde ısırmak (yemek) için oturur.
20’ *šaramna* ekmeğini koyarlar.
21’ Rahipler, tanrı anaları, ülkenin rahipleri
22’ önde dururlar. Prens (ve)
23’ rahip orada kadehleri
24’ tanrıya sırasıyla sunarlar. Kalın ekmekleri böler˹ler˺.

Zippalanda ve *Daha* Dağı kutlamalarından bahseden bir metinde beylerin kurban sunup reverans yaptıktan sonra *arzana*- evine gittikleri anlatılmaktadır. Metnin devamında ise *arzana*- evinde eğlenildiği açıkça görülmektedir.

KUB 20.92 (Transkripsiyon için bkz. Groddek, 2004, s.160)

ay.VI?
13 *BE-LU* GIŠZAG.GAR.RA-*ni pé-ra-an* III-*ŠÚ ši-pa-an-ti*
14 *BE-LU*HI.A *UŠ-KE-NU ta-at I-NA* É*ar-za-na-aš*
15 *pa-a-an-zi ta-az du-uš-kán-zi*

ay.VI?
13 Bey sunağın önüne üç defa kurban sunar.
14 Beyler reverans yapar. Ve onlar *arzana* evine
15 giderler. Ve eğlenirler.

Eski Hitit dönemine ait olan bir metinde, NIN.DINGIR rahibesinin *arzana*- evine gittiğini ve “iç oda, iç bölüm, yatak odası” anlamlarındaki É.ŠÀ (*tunnakkeššar*-)’ya (É.ŠÀ/ *tunnakkeššar*- için bkz. Friedrich, 1952-1954, s.228; Tischler, 1994, s.434 vd.; Popko, 1978, s.32; Ünal, 2007, s.735) bağırdığını görmekteyiz. É.ŠÀ’ların Boğazköy’de bulunan tapınaklardan Tapınak I’deki 42 ile 44, Tapınak II ve Tapınak IV’teki 13a ve son olarak Tapınak V’teki 19 ile 20 numaralı odalar oldukları ve aynı zamanda É.ŠÀ’ların kült heykellerinin yıkanıp kutsandığı, giydirildiği özel bir bölümü oluşturduğu ifade edilmiştir. Kült odalarının solunda bulunan ve bu kült odalarının içlerinden geçerek girilen É.ŠÀ’ların asıl amaçlarının ne olduğu henüz saptanamamıştır. Bu odaların kült gereçlerinin

saklandığı bir yer olduğu da yapılan yorumlar arasındadır. Oldukça küçük olan bu yapıların kapıları, kült odasının karşısına denk gelen tarafa yerleştirilmiş ve bunların kült törenlerinde gerekli olan bir oda bulunduğunu kanıtlamıştır. Bu konuda Puchstein É.ŠÀ'ların "tapınağın en kutsal yerine girmeden önce gereken temizliğin yapılması gibi toplumsal bir amaç için kullanıldığını" ileri sürmüştür. Aynı zamanda É.ŠÀ'ların bağımsız bir tapınak olmadıkları, aksine bu yapıların din görevlileri için ayrılan bir yer olduğu da ifade edilmiştir (Naumann, 2019, s.468-469).

Yapılan çalışmalar sonucunda É.ŠÀ'ların kapılarının bulunduğu ve bu kapıların kült odasının karşısına denk gelen bölümde yer aldığı belirtilmiştir. *Arinna* kültüne ait metinde ise *arzana*- yapısının kapısının olduğu anlaşılmaktadır. Acaba bu kapı, É.ŠÀ yapısına açılan bir kapı mıydı sorusu akla gelmektedir. Öyleyse kesin olmamakla birlikte *arzana*- ile É.ŠÀ'ların birbirlerine komşu yapılar oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca Hoffner, *arzana*- yapılarının tapınak kompleksine ait bir yer olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak *arzana*- yapılarının tapınak içerisinde yer alan bir bölüm olması muhtemel görünmektedir.

KBo 53.153 (Transkripsiyon ve tercüme için bkz. Popko, 2009, s.24)
öy.III
7' LUGAL-*uš-kán IŠ-TU* $^{É\ D}$*Hu-ul*-*l*[*a*]
8' *ú-iz-zi* II DUMU^{MEŠ}.É.G[AL]
9' I ^{LÚ}*ME-ŠE-DI* LUGAL-*i*[ ]
10' *pé-ra-an hu-wa-ya-an*[-*te-eš*]
11' LUGAL-*uš ar-za-na-a*[*š*]
12' *pár-na-aš a-aš-ka a-ri* [ ]

öy.III
7' Kral Tanrı *Hull*[*a*]'nın tapınağından
8' gelir. İki saray görevl[isi]
9' bir muhafız askeri krala [ ]
10' önden gitmiş[lerdir].
11' Kral, *arzan*[*a*-]
12' evinin kapısına ulaşır. [ ]

Yukarıda dediğimiz gibi, *arzana*- ile É.ŠÀ'ların birbirlerine komşu yapılar olabileceği Tanrıça *Teteshapi* bayramına ait bir fragmanda da görülmektedir. Bu metne göre, NIN.DINGIR rahibesi *arzana*- evine gitmekte ve iç odaya bağırmaktadır. *arzana*- yapısından É.ŠÀ/*tunnakkeššar*-'a seslenilmesi bu

yapıların birbirlerine yakın veya yan yana olduklarına bir kez daha işaret etmektedir.

Bo 6594 (Transkripsiyon için bkz. Fuscagni, 2008, s.146-147)

öy.ʔ I
x+1 x x [

2’ *nu-uš-˹ša˺-a*[*n*
3’ *na-aš e-ša* x x [
4’ ^{D}IM-*ni pé-ra-an* x x [
5’ *nu* NIN.DINGIR-*i* KAŠ.GEŠTIN-*an* x x [
6’ *nu ar-za-na-aš* É-*ri tu-u*[*nʔ-na-ak-ki-iš-na*

7’ *na-aš-ta* NIN.DINGIR-*aš ar-za-na-a*[*š* (*pár-na*/É-*ri pa-iz-zi*)]
8’ *tu-un-na-ak-ki-iš-na hal-zi*[*-ya*

öy.ʔ I
x+1 … [

2’ ve [
3’ oturur. … [
4’ Fırtına Tanrısı önde … [
5’ NIN.DINGIR rahibesine birayı … [
6’ *arzana-* evinin iç o[dası

7’ sonra NIN.DINGIR rahibesi *arzana-* [(evine gider)].
8’ İç odaya bağı[rır.

Tanrıça *Tetešhapi* bayramına ait bir diğer metinde de NIN.DINGIR rahibesi *arzana-* evine gitmekte ve yukarıdaki fragmandaki gibi NIN.DINGIR rahibesi iç odaya bağırmaktadır. Metnin devamında iç odada saray görevlileri, *hapiya-* adamları, asa adamı, leopar adam, Tanrıça *Tetešhapi*’nin rahibi gibi görevlilerin bulunduğunu varsayarsak söz konusu É.ŠÀ/*tunnakkeššar-*’ın kült görevlilerine ayrılan küçük bir yapı olduğunu aynı zamanda iç odanın *arzana-* yapısına oldukça yakın olduğunu ifade edebiliriz.

KBo 19.163 (Transkripsiyon ve tercüme için bkz. Kırçıl, 2023, s.170, 178)
öy.I
15’ [ ] NIN.DINGIR-*aš a-ra-a-i ta* DUMU^{MEŠ}.E.GAL-*TÌ ap-pa-an-zi*
16’ [*na-aš-*]*ša-an* ^{GIŠ}*hu-lu-ga-a*[*n-n*]*i-ya e-ša nu-uš-ši* ^{LÚ}SAGI-*aš*
17’ [ ]x-*ha-an-zi pa-a-i*[ ]-*ŠU ir-ha-a-iz-zi*
18’ [NIN.DINGIR-*aš*] *ar-za-na-aš pár-na pa-iz-zi*

19’ [*tu-u*]*n-na-ak-ki-iš-na hal-zi-ya* ˹DU˺MU^{MEŠ}.E.GAL^{TIM}
20’ [GAL $^{LÚ.}$]^{MEŠ}*ha-pí-ya* ^{LÚ}*ha-pí-ya-an ta*[*-an p*]*í-é-d*[*a-an*]

21’ [LÚ GIŠGIDRU]-*an* LÚ*pár-aš-na-an* LÚSANGA DTe-ʳte-eš-hʾ[*a-wi*$_{pi}$]
22’ [LÚ*m*]*i-ni-ya-an* LÚ[G]ÍR! <*a-še-eš-ša-an-zi*> LÚ*še-er-ha-la-aš ar-t*ʳ*a*ʾ[
23’ [*še-e*]*r-ha-an har-zi na-pa pu-u-ri-ú-uš a-an-aš-ki-iz-zi*
24’ [LÚ<.MEŠ>]*ha-pí-e*ʳ*ša*ʾ *hu-u-ma-an-te-eš hi-i-li e-eš-kán-ta-ri*

öy.I
15’ [ ] NIN.DINGIR rahibesi kalkar. Saray görevlileri (yerlerini) alırlar.
16’ [Ve o] binek arabasına oturur. Ona saki
17’ [ ] … verir. [ ] kez sırasıyla kurban sunar.
18’ [NIN.DINGIR rahibesi] *arzana*- evine gider.

19’ [İç od]aya bağırır. Saray görevlileri
20’ *hapi*](*ya*)- adamlarının başı, ik[inci der]ece(den) *hapi*(*ya*)- adamı,
21’ [asa adamı]ı, leopar adamı, Tanrıça *Tetešh*[*api*]’nin rahibi
22’ [*m*]*iniya*- adamı, [han]çer (yutan) a[da]m! yer(ler)ini alırlar. *šerhala*- adamı durur. [
23’ [*še*]*rha*-]’yı tutar. Dudakları(nı) devamlı silerler.
24’ [*hap*]*i*(*ya*)- adamlarının hepsi avluda devamlı otururlar.

“Köpek adamlardan” bahseden bayram metninde *arzana*- evinde müzik aletleri ve müziğin yer aldığı anlaşılmaktadır. Tanrının *arzana*- evinde bulunması ifadesi, *arzana*- yapısında tanrı heykelinin bulunduğunu anlatmaktadır. Metnin devamı kırık olduğu için *arzana*- evinden sonra nereye gidildiği ne yazık ki belirsizdir; ancak bir kapının varlığı söz konusudur. Bu kapının acaba *arzana*- yapısına ait bir kapı mı sorusu akla gelmektedir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi É.ŠÀ /*tunnakkeššar*-’ların kapıları, kült odasının karşısına denk gelmekte ve incelediğimiz *Arinna* kültüne ait bir metinde *arzana*- yapısının kapısının olduğu görülmektedir.

KBo 54.143 (Transkripsiyon için bkz. Groddek, 2010, s.102)
ay.?
x+1 [ ] ZÍZ x x x [ ]x x x[
2’ [*PA*-]*NI* DINGIR*LIM* GIŠ*a*[*r-g*]*a-a-mi* URUDU*ga*[*l*]-*g*[*al-tu-u-ri*
3’ [DINGIR]*LAM* ʳÉʾ*ar-za-na-aš pa-iz-zi* ʳGIMʾ-[*a*]*n* x[
4’ ʳ*a-ri*ʾ *nu* KÁ-*aš pé-ra-an ke-e-ez ke-e-ez-z*[*i-ya*
5’ *a-ra-an-da-ri IŠ-TU* GAL *wa-a-*ʳ*tar*ʾ *har-kán-z*[*i*
6’ *kal-ú-wi*$_5$*-ša-ni-*ʳ*eš*ʾ GAR-*ri nu* ʳDINGIR*LAM*ʾ GIŠŠUKUR$^{HI.A}$ [
7’ *na-aš-ta* DINGIR*LAM* É-*ri an-da pé-e-da-an*[*-zi*

ay.?

x+1 [ ] kızılca buğday… [ ] … [
2’ [tanrının huzu]runda *a*[*rka*]*mi* (ve) *ga*[*l*]*g*[*alturi* (müzik aletlerini) (çalarlar).
3’ [Tanrı] *arzana* evine gider. ˹-dığında˺ …
4’ ˹Varır˺. Ve kapının önünde oradan öteki tar[afa
5’ dururlar. Kadehin içinde suy˹u˺ tutarl[ar.
6’ *kalwišna*-’˹lar˺ yerlerinde durur. ˹Tanrı˺ merasim mızraklarını [
7’ Daha sonra tanrıyı evine (tapınağına) içeri götürür[ler.

Anitta metnine ait olan bu pasajda *arzana*- yapısının *Tarduwata* adlı bir kentte bulunduğu anlaşılmaktadır. Ne yazık ki Hititçe belgelerde *Tarduwata* kentin kimliği ve lokalizasyonu hakkında ayrıntılı bir bilgi bulunmamaktadır.

KUB 26.71 (Transkripsiyon ve tercüme için bkz. Friedrich ve Kammenhuber, 1975-1984, s.363; Popko, 2009, s.16 dn.11)
IV
8’ ^{U}]^{RU}*Ha-aš-pí-na ku-un-na* ^{URU}*Tár-du-wa-ta ar-za-na*[-
9’ [LUGAL-*uš*-]*ša* EGIR-*pa* ^{URU}*Ha-at-tu-ši* ^{URU}TÚL-*na ú-it*

IV
8’ *Hašpina* kent]ine doğru *Tárduwata* kenti *arzana*[-
9’ [Kral] *Hattuša* ve *Arinna* kentine geri geldi.

Gebeliği konu edinen *Kizzuwatna* kökenli bir ritüelde, *arzana*- evi karşımıza çıkmakta ve böylece *arzana*- yapısında ritüellerin gerçekleştirildiği de anlaşılmaktadır. Hamile bir kadının *arzana*- yapısında ritüel gerçekleştirmesi buranın tapınakla olan ilişkisine kanıt oluşturur niteliktedir.

ABoT 21+KBo 17.65 (Transkripsiyon ve tercüme için bkz. Mouton, 2008, s.113, 118)
ay.
25 *nu-za* MUNUS-*za ar-ha* ^{É}*ar-za-na-aš pa-i*[*z-zi*] *šu-up-pa wa-a*[*r-p*]*a-an-za e-eš-zi A-NA* ^{LÚ}*M*[*U-D*]*I-ŠU-ma*
26 *ma-a-an a-aš-šu* x[ ] *kat-ti-iš-ši* [ ] *ku-wa-pí-ma* x[ ] *a-pád-da pí-en-na-i ma*[*-ah-h*]*a-an-ma*
27 ITU VIII^{KAM} *ti-ya-z*[*i*] *na-aš-ta ma*[-]^{KAM} *a-aš-ša-an-zi nu-za* MUNUS-*za wa-ar-ap-zi* [
…
ay.
25 Ve kadın *arzana*- evinden ayrı[lır]. (Kadın) temiz (bir şekilde) yıkanmıştır. Onun ko[ca]sı da
26 eğer iyiyse … [ ] onun yanında [ ] ne zaman … [ ] ne zaman oraya götürürse
27 sekizinci ay geldi[ğinde] ve sonra … [ ] arda kalınca kadın yıkanır. [
…

I. *Šuppiluliuma*'nın icraatlarını anlatan metinde, *arzana*- evlerinin *Kaška* kentinde olduğu anlaşılmaktadır. Hititlere büyük sorun yaratan halklardan olan Kaşkalar, Çorum (Mecitözü) ve Amasya yakınlarında yaşamaktaydı (Schuler, 1956, s.19) Böylece Kaşkaların Hitit başkenti *Hattuša*'ya oldukça yakın bir konumda yer aldığı anlaşılmaktadır. I. *Šuppiluliuma*'nın icraatlarının anlattığı metinde, Hitit ülkesine karşı güç birliği içinde olan *Kaška* halklarının barış içinde olduğu ve Hitit ülkesinden bazılarının ise *Kaška* kentlerinin biraz uzağında olduğunu anladığımız *arzana*- evlerine gittiklerini görmekteyiz. Öyleyse *arzana*- yapılarının kentlerin dışında yer aldığını da söyleyebiliriz.

KBo 5.6 (Transkripsiyon için bkz. Monte, 2009, s.86. Tercüme için bkz. Hoffner, 1974, s.117)

I

14 ^{URU}*Ga-aš-ga-aš-ma hu-u-ma-an-za ku-it ták-šu-ú-ul e-eš-ta*
15 *nu-kán an-tu-uh-ša-tar* ^{URU}*Ha-at-ti A-NA* URU$^{DIDLI.HI.A\ URU}$*Ga-aš-ga*
16 EGIR-*an ku-i-e-eš* ^{É}*ar-zan-na-an har-kir ku-i-e-eš-ma-kán*
17 *ha-a-ap-pí-ri* EGIR-*pa pa-an-te-eš*

I

14 Tüm *Kaška* ülkesi barış içinde olduğu için
15 *Hatti* ülkesi nüfusunun (bazısı) *Kaška* kentlerinin
16 arkasındaki *arzana*- evlerinde idi. Bazıları ise
17 tekrar kente gitmiş(tir).

Maşathöyük'te ele geçen ve personel listesi olan bu metinde, *arzana*- evinde görevli üç kişinin isimleri yer almaktadır. Bu isimler ise *Hilamnaziti*, *Muwaziti* ve *Pulli*'dir. Sonuç itibarıyla, Maşathöyük'te de kesin olmamakla birlikte *arzana*- yapısının bulunduğunu ve bu yapıdan sorumlu görevlilerin olduğunu ifade edebiliriz.

Mşt 75/77 (HKM 100) (Transkripsiyon ve tercüme için bkz. Monte, 1995, s.98-99)

arka kenar

15' ^{m}*Hi-lam-na*-LÚ ^{m}*Mu-wa*-LÚ
16' ^{m}*Pu-ul-li* III ^{É}*ar-za-na*

arka kenar

15' *Hilamnaziti, Muwaziti*
16' *Pulli*: *arzana*- evi(nden sorumlu) üç (kişidir.)

arzana- kelimesi ve *huwaši* taşı arasında bir bağlantı olabileceğini gösteren Orta Hitit dönemine tarihlendirilen bir metin bulunmaktadır. Bilindiği üzere tanrıyı

temsil eden *huwaši* taşları genel olarak "dikili taş, kült taşı, stel" anlamlarına gelmektedir (Ünal, 2007, s.248). Sümercesi ^{NA4}ZI.KIN olan *huwaši* taşları yaygın olarak kullanılan bir kült objesidir. Hitit tanrıların kültlerinde önemli bir rolü olan bu taşlar, tapınakların kutsal odalarında sunağın üstüne yerleştirilen taş abidedir. Tapınak kenti olarak bilinen Kuşaklı/*Šarišša*'da *huwaši* taşının varlığı, bu taşların tanrının evi olarak bilinen tapınaklarda bulunduğunu göstermektedir. Öyle ki *Karahna* kentiyle ilgili kült metinde (Metin için bkz. KUB 38.12 ay.III 21-23. Darga, 1969, s.494-495) geçen *huwaši* kelimesinin, É.DINGIR^{LIM} (tapınak, tanrı evi) ile aynı anlama geldiği ve bu iki kelime arasında sıkı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Darga, 1969, s.497; Bryce, 2002, s.172-173). Daha önce belirttiğimiz gibi *huwaši* taşlarının tapınakların kutsal odalarında yer almasından yola çıkarak her ne kadar kırık olsa da KBo 31.11 numaralı metne baktığımızda tıpkı *huwaši* taşlarının tapınaklarda bulunması gibi *arzana*- yapısının da tapınağa ait bir yer olabileceğine tekrar işaret edebilir.

KBo 31.11 (Transkripsiyon ve tercüme için bkz. Dardano, 2006, s.260-261)

10']x ^{m}*Ma-an-ni-in-ni*
11'] *I-NA* ^{É}*ar-za-na-aš*
12' ^{NA4}*h*]*u-u-wa-ši i-ya-zi*

10'] … *Manini*
11'] *arzana*- evinde
12' *h*]*uwaši* taşını yerine getirir (koyar).

Kral listelerine ait bir metinde *arzana* kelimesi TU_7 ideogramıyla bir yemek adı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çorba veya yulaf lapası olduğu düşünülen ^{TU7}*arzana*'nın (Hoffner, 1974, s.116 dn.15), ALAM.ZU_9'lara sunulduğu görülmektedir.

KUB 20.11 (Transkripsiyon için bkz. Groddek, 2004, s.21-22)

II

7'*A-NA* $^{LÚ.MEŠ}$ALAM.ZU_9 ^{TU7}*ar-za-na*
8' *IŠ-TU* ^{DUG}GÌR.KIŠ *ti-an-zi* UGULA $^{LÚ.MEŠ}$ALAM.ZU_9
9' ^{GIŠ}*za-hur-ti-ya e-ša nu-uš-ši* I ^{LÚ}MUHALDIM GAL-*it* GEŠTIN
10' *nam-ma-aš-ši* ^{LÚ}MUHALDIM *pí-ra-an kat-ta pár-aš-na-a-iz-zi*

II

7' ALAM.ZU_9'lara
8' GÌR.KIŠ kabından *arzana* çorbası koyarlar. ALAM.ZU_9'ların başı
9' sandalyeye oturur. Ve aşçı ona kadeh ile şarap (verir.)
10' Daha sonra aşçı onun önünde diz çöker.

SONUÇ

Başta bayram metinleri olmak üzere çeşitli Hitit çiviyazılı metinde karşımıza çıkan *arzana*- yapısında yeme-içmenin ve müziğin eşlik ettiği eğlence ile ritüellerin gerçekleştirildiği açıkça görülmektedir. Hatti kökenli görevlilerden *zintuhi*- kadınları, özellikle şarkı söylemek ve dans etmekle bilinen tapınak görevlilerinden KAR.KID rahibeleri ve NIN.DINGIR rahibesinin *arzana*- yapısıyla bağlantısının bulunduğu çiviyazılı metinler sayesinde öğrenilmektedir. Bu yapıda yeme-içme ve eğlencenin dışında aynı zamanda tanrıya sunumun da gerçekleştirildiği görülmektedir.

Çeşitli Hitit kentlerinde *arzana*- yapısı geçse de ne yazık ki bu yapıların lokalizasyonu hakkında kesin bir yorum yapılamamaktadır. Ancak Maşathöyük'te ele geçen personel listesine ait bir metin sayesinde bu yapıdan sorumlu kişilerin isimleri öğrenilmektedir.

Bazı çiviyazılı metinlerde NIN.DINGIR rahibesinin *arzana*- yapısındayken "iç oda, iç bölüm, yatak odası" anlamlarındaki É.ŠÀ/*tunnakkeššar*-'a seslenmesi, *arzana*- ile É.ŠÀ'ların birbirlerine oldukça yakın veya komşu yapılar olduklarını göstermektedir. Hem *arzana*- yapısında ritüel gerçekleştirilmesi hem de tapınaklarda yer alan *huwaši* taşının geçtiği bir metinde, *arzana*- evinin varlığı göz önünde bulundurulduğunda *arzana*- yapılarının tapınak kompleksine ait yeme-içme, eğlence ve konaklama yeri olabileceği akla gelmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Bin-Nun, S. R. (1975). *The Tawananna in the Hittite Kingdom*. Carl Winter - Universitätsverlag.

Bryce, T. (2002). *Hitit Dünyasında Yaşam ve Toplum*. Dost Kitabevi Yayınları.

Dardano, P. (2006). *Die hethitischen Tontafelkataloge aus Ḫattuša (CTH 276-282)*. Harrassowitz Verlag.

Darga, M. (1969). Hitit metinlerinde geçen ^{NA_4}ZI.KIN = ^{NA_4}ḫuwaši kelimesinin anlamı hakkında bir araştırma. *Belleten, 33*(132), 493-504.

Friedrich, J. (1952-1954). Hethitisches *Wörterbuch. Kurzgefasste Kritische Sammlung der Deutungen Hethitischer Wörter. 1.-4. Lieferung*. Carl Winter - Universitätsverlag.

Friedrich, J. & Kammenhuber, A. (1975-1984). *Hethitisches Wörterbuch. Zweite, völlig Neu Bearbeitete Auflage auf der Grundlage der Edierten Hethitischen Texte. Band I: A*. Carl Winter - Universitätsverlag.

Fuscagni, F. (2008). *Hethitische Unveröffentlichte Texte aus den Jahren 1906-1912 in der Sekundärliteratur*. Harrassowitz Verlag.

Groddek, D. (2004). *Hethitische Texte in Transkription. KUB 20*. Verlag der TU Dresden.

Groddek, D. (2010). *Hethitische Texte in Transkription. KBo 54*. Harrassowitz Verlag.

Groddek, D. (2012). *Hethitische Texte in Transkription. KBo 48*. Harrassowitz Verlag.

Güterbock, H. G. (1956). The Deeds of Suppiluliuma as Told by His Son, Mursili II. *Journal of Cuneiform Studies, 10*(2), 41-68, 75-98, 107-130.

Hoffner, H. A. (1974). The Arzana House. K. Bittel - Ph.H.J. Houwink ten Cate - E. Reiner (Ed.), *Anatolian Studies Presented to Hans Gustav Güterbock on the Occasion of his 65th Birthday* içinde (s.131-121). Publications de l'Institut Historique-Archéologique Néederlandais de Stamboul.

Jasink, A. M. (1981). Nota sull'ideogramma DUMU Dei testi cultuali ittiti. *Mesopotamia, 16*, 141-154.

Kırçıl, Z. N. (2023). Hititçe Çiviyazılı Kaynaklara Göre Teteshapi ve Kültü. (Tez No:811871) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.] Yök Ulusal Tez Merkezi.

Monte, G. F. del (1995). I testi amministrativi da Maşat Höyük/Tapika. *Orientis Antiqui Miscellanea, 2*, 89-138.

Monte, G. F. del (2009). *L'opera Storiografica di Mursili II re di Hattusa, Vol. I: Le gesta di Suppiluliuma*. Plus.

Mouton, A. (2008). *Les Rituels de Naissance Kizzuwatniens. Un example de Rites de Passage en Anatolie Hittite*. De Boccard.

Mouton, A. (2011). Réflexions autour de la notion de rituel initiatique en Anatolie hittite. Au sujet de la fête haššumaš (CTH 633). *Journal of Ancient Near Eastern Religions, 11*, 1-38.

Naumann, R. (2019). *Eski Anadolu Mimarlığı* (6.Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Puhvel, J. (1984). *Hittite Etymological Dictionary Vol. 1: Words beginning with A: Vol 2: Words beginning with E and I*. Mouton Publishers.

Popko, M. (1978). *Kultobjekte in der Hethitischen Religion (Nach Keilschriftlichen Quellen)*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Popko, M. (2009). *Arinna. Eine Heilige Stadt der Hethiter*. Harrassowitz Verlag.

Rieken, E. (2004). Germanisch *razna-, hethitisch arzana-: eine Isoglosse. M. Kozianka - R. Lühr S. Zeilfelder (Ed.), *Indogermanistik-Germanistik-Linguistik: Akten der Arbeitstagung der Indoger-manischen Gesellschaft* içinde (s.473-485). Hamburg-Kovač.

Schuler, E. von (1956). *Die Kaškaer, Ein Beitrag zur Etnographie des Altes Kleinasien*. Walter de Gruyter & Co.

Taggar-Cohen, A. (2010). The Prince, the KAR.KID Women and the arzana-house: A Hittite royal festival to the goddess Kataḫḫa (CTH 633). *Altorientalische Forschungen, 37*, 113-131.

Tischler, J. (1977-1983). *Hethitisches Etymologisches Glossar, Teil I, A-K*. Innsbruck.

Tischler, J. (1994). *Hethitisches Etymologisches Glossar, Teil III, T-D/3*. Innsbruck.

Ünal, A. (2007). *Multilinguales Handwörterbuch des Hethitischen / A Concise Multilingual Hittite Dictionary / Hititçe Çok Dilli El Sözlüğü*. Verlag Dr. Kovač.

Ünal, A. (2016). *Hititçe Türkçe, Türkçe Hititçe Büyük Sözlük. Hattice, Hurrice, Hiyeroglif Luvicesi, Çivi Yazısı Luvicesi ve Palaca Sözlük Listeleriyle Birlikte/Grand Dictionary of Hittite-Turkish, Turkish-Hittite alongside with Word Lists of Hattian, Hurrian, Hieroglyphic and Cuneiform Luwian and Palaic*. Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

Witt, M. (2011). "KBo 54.134". *Hethitologie in Dresden. Textbearbeitungen, Arbeiten zur Forschungs- und Schriftgeschichte*, R. Fischer - D. Groddek - H. Marquardt (Ed.), *Dresdner Beiträge zur Hethitologie 35* içinde (s.171-204). Wiesbaden.

EXTENDED ABSTRACT

The cuneiform documents provide us with information about various buildings; one of them is the *arzana*- house, which is one of the buildings we will discuss in this study. The word *arzana*- means guesthouse, caravanserai[?], restaurant, tavern, a brothel[?], boarding house, guesthouse, shelter.

Some Hittite texts indicate that the night was spent in the *arzana-* house. It is also clear that eating, drinking, and entertainment were organized in the *arzana-*house. In a text from the feast of the goddess *Tetešhapi*, it is stated that women sang in the *arzana-* house. A text from the festival of the goddess *Tetešhapi*, although broken, shows *zintuhi*-women going to the house of *arzana-* and playing the copper *galgalturi* musical instrument.

In a text from the *haššuma* festival, which is associated with the prince's coming of age, the prince goes to the house of *arzana-* where he has a meal with twelve KAR.KID officials. According to Hoffner, in the *arzana-* structures KAR.KID officials were present for the princes and also KAR.KID officials had sexual relations with the prince. Although the KAR.KID attendants, who are mostly characterized by singing and dancing, are referred to as "temple prostitutes", there is no information about any sexual content in their cultic activities. At the same time, there is information in a Hittite document that a KAR.KID official had a son named *Tahurwaili*. It has also been suggested that the name *Tahurwaili* could be equated with "King *Tahurwaili* the Great", which we see on a Hittite seal. In conclusion, if all these ideas are accepted as true, it is not plausible that the mother of a king was a KAR.KID officials and that these officials were called "temple prostitutes".

In a text from the Old Hittite period, we see the priestess NIN.DINGIR going to the *arzana*-house and calling at É.ŠÀ (*tunnakkeššar-*), which means "inner room, inner part, bedroom". It has been stated that the É.ŠÀs are the rooms numbered 42 and 44 in Temple I, 13a in Temple II and Temple IV, and finally 19 and 20 in Temple V. It is also stated that the É.ŠÀs constitute a special section where the cult statues were washed, blessed and dressed. The actual purpose of the É.ŠÀs, which are located to the left of the cult chambers and which are accessed by passing through these cult chambers, has not yet been determined. It is also interpreted that these chambers were a place where cult paraphernalia were stored. The doors of these rather small buildings were placed on the side opposite the cult chamber, proving that they were a room necessary for cult ceremonies. In this regard, Puchstein suggested that "they were used for a social purpose, such as cleaning before entering the most sacred part of the temple". At the same time, it has been stated that É.ŠÀs were not independent temples, but rather these buildings were reserved for religious officials. As mentioned above, É.ŠÀs had doors and these doors were located in the section opposite the cult chamber. In the text belonging to the cult of *Arinna*, it is understood that the *arzana-* structure has a door. The question arises whether this door was a door leading to the É.ŠÀ structure. If so, although it is not certain, it seems that *arzana-* and É.ŠÀ were neighboring structures.

Hittite cuneiform texts indicate that there was a statue of a god in the *arzana*-house. The fact that rituals were performed in this structure is also evidence for the relationship of the *arzana*-house with the temple. There is a text dated to the Middle Hittite period that suggests a connection between the word *arzana*- and the *huwaši* stone. As it is known, *huwaši* stones, which represent the gods, generally mean standing stones, cult stones, and steles. *huwaši* stones, whose Sumerian is ^{NA4}ZI.KIN, are a widely used cult object. These stones, which have an important role in the cults of Hittite gods, are stone monuments placed on the altar in the sacred rooms of the temples. The presence of *huwaši* stones in Kuşaklı/*Šarišša*, known as the temple city, shows that these stones were found in temples known as the house of the god. In fact, it has been stated that the word *huwaši* in the cult text related to the city of *Karahna* has the same meaning as É.DINGIR^{LIM} (temple, house of god) and that there is a close relationship between these two words. Based on the fact that *huwaši* stones are found in the sacred chambers of temples, the text KBo 31.11 may indicate that the *arzana*- structure may also be a place belonging to a temple.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 816-849
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72775
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 29.09.2023 Submitted date
Kabul tarihi 13.01.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Özcan, E. & Gültekin, M. (2024) Cumhuriyetin İlanından Günümüze Siyasi ve Toplumsal Olayların İlkokul Sosyal Bilgiler Programlarındaki Vatandaşlık Konularına Yansımaları. *Journal of History School,* 69, 816-849.

CUMHURİYETİN İLANINDAN GÜNÜMÜZE SİYASİ VE TOPLUMSAL OLAYLARIN İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARINDAKİ VATANDAŞLIK KONULARINA YANSIMALARI[1]

Esra ÖZCAN[2] & Mehmet GÜLTEKİN[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul ve sosyal bilgiler programlarında bulunan vatandaşlık konularındaki değişimleri o dönemde yaşanan siyasi ve toplumsal olaylar çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında uygulanan ilkokul sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık konuları incelenmiştir. Araştırmada tarihsel yöntem kullanılmış; programlar incelenirken tarihsel yöntem içinde yer alan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler, "Kimlik", "Hak, Özgürlükler, Sorumluluklar, Görevler", "Cumhuriyet, Atatürk İlke ve İnkılapları", "Devletin İşleyişi", "Topluluk Halinde Yaşama Kuralları", "Vatan ve Millet Sevgisi" temaları altında sınıflandırılmış; cumhuriyetten günümüze ilkokul sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık konuları dönemin siyasi ve toplumsal olayları ile ilişkilendirilerek betimsel analizle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre cumhuriyetin ilanından itibaren ilkokul ve sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık konularının dönemin siyasi ve toplumsal olaylardan etkilendiği, konuların hükümetlerin iyi vatandaş yetiştirme ideolojisine yönelik olarak şekillendiği, vatandaşlığın sivil alanının ihmal edildiği görülmüştür. İlkokul sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık konularıyla dönemin siyasi ve toplumsal olaylarını ilişkilendiren bu makalenin, sosyal bilgiler programlarını geliştirme ve hazırlama sürecine katkıda bulunması beklenmektedir.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %60, 2.yazar: %40. Bu çalışma VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Öğr. Gör. Dr., TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü esra.ozcan@tedu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4059-1696

[3] Prof. Dr.,Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, mgulteki@anadolu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5281-1767

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler programı, siyasi ve toplumsal olaylar

Reflections of Political and Social Events of the Period from the Republic to the Present on Citizenship Subjects in Primary School and Social Studies Curriculum

Abstract

This study aims to examine the changes in civics topics in primary school and social studies programs since the proclamation of the Republic within the framework of the political and social events that took place in that period. For this purpose, the civic issues in the primary school social studies programs implemented in Turkey in 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998, 2005, and 2018 were examined. The research used the historical method; while examining the programs, the document analysis technique within the historical method was used. The data were classified under the themes of "Identity", "Rights, Freedoms, Responsibilities, Duties", "Republic, Atatürk's Principles and Reforms", "Functioning of the State", "Rules for Living in Community", "Love for Homeland and Nation"; the civic issues in primary school social studies programs from the republic to the present day were evaluated by descriptive analysis by associating them with the political and social events of the period. According to the findings, it was observed that the citizenship issues in primary school and social studies curriculum since the proclamation of the republic were influenced by the political and social events of the period; the issues were shaped towards the governments' ideology of raising good citizens and the civic sphere of citizenship was neglected. This article is expected to contribute to developing and preparing social studies programs by linking citizenship issues in primary school social studies curriculum with the political and social events of the period.

Keywords: Citizenship, citizenship education, social studies, social studies curriculum, political and social incidents

GİRİŞ

Sosyal bilgiler disiplinlerinden biri olan vatandaşlık bilgisi, bireylerin toplumdaki yerini, devletine karşı hak ve ödevlerini anlamasını sağlayacak bir içeriğe sahiptir. Dünyada yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin günceli takip etmesi gereken sosyal bilgiler programlarının içeriğini ve dolayısıyla vatandaşlık konularını etkilemesi kaçınılmazdır. Cumhuriyetin ilanından günümüze siyasi ve toplumsal olayların ilkokul sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık konularına olan etkileri bu araştırmanın çerçevesini oluşturmuştur.

Sosyal bilgiler, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin bütünleşmesi ve vatandaşlık becerilerinin kazanılmasına yönelik disiplinler arası bir yaklaşım olarak

tanımlanır (NCSS, 1993). Sosyal Bilgiler dersleri birey ve toplumdan bağımsız düşünülemez. Tarih, coğrafya, iktisat, antropoloji, felsefe, hukuk, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, gibi sosyal bilimler ve yurttaşlık bilgisi bireylerin toplumsal bilince ulaşmalarına yardımcı olan alanlar olarak sosyal bilgiler içeriğinde yer alır. Sosyal Bilgiler dersleri ile insanın sosyal ve fiziksel çevre ile etkileşimi; geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelenir (MEB, 2005).

Vatandaşlık ise, yasal olarak, bir bireyi bir ulusa bağlayan bağdır. Bu bağla ülkesine bağlı olan kişiye 'vatandaş' veya 'yurttaş' denir (Altunya, 2003). Sarıbay'a (1992) göre vatandaşlık, bireyin içinde yaşadığı topluluğa uyum sağlamak için ya da o topluluğa üye olarak hem özel hem de kamusal alanda hareket etme hakkıdır. Büyük Türkçe Sözlüğünde "vatandaş" sözcüğü "yurttaş" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015).

Vatandaşlık, Antik Yunan döneminde polis şehir devletlerinde yasal bir zorunluluk olarak başlamış, Roma döneminde ise devletle ilişkilendirilerek herkese verilen eşit bir statüye dönüşmüştür. Orta Çağ'ın sonunda din egemenliği altındaki vatandaşlık algısı yerini, Fransız Devrimi'nin etkisiyle ortaya çıkan eşitlik kavramıyla bütünleşen bir vatandaşlık anlayışına bırakmıştır. Bu dönemde Sanayi Devrimi'nin de etkisiyle bireylerin belirli sorumluluklar karşılığında devlet aracılığıyla kazandıkları hakların genişletilmesi için kıyasıya bir mücadele başlamıştır (Heater, 2007, s. 175). Günümüzde küreselleşme ile birlikte vatandaşlık tanımı devletlere karşı olan yasal yükümlülüklerin ötesine geçerek toplumsal yaşama katılım vurgusu ile birlikte yapılmaktadır.

Hébert ve Sears'a (2001) göre vatandaşlığın sivil, politik, sosyo-ekonomik ve kültürel olmak üzere dört önemli alanı bulunmaktadır:

- Vatandaşlığın sivil alanı, vatandaşların demokratik toplum kavramlarıyla ilgili ortak hedefleri tanımladığı ve izlediği bir yaşam biçimini ifade eder. Ayrıca ifade özgürlüğü, kanun önünde eşitlik, dernek kurma özgürlüğü ve bilgiye erişim hakkı gibi İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde yer alan ve sivil hayatı ilgilendiren tüm konular bu başlıkta değerlendirilebilir.
- Vatandaşlığın politik alanı, bireyin siyaset ile ilgili bilgi sahibi olmasını, demokratik davranışlar edinmesini ve siyasi katılım becerilerini geliştirmesini gerektirir. Başka bir deyişle bu alan, politik sistemle ilgili siyasi hak ve görevleri ifade eder. Okullarda bu alana yönelik uygulamalar öğrenci meclisleri, eğitsel kollar, sınıf başkanlığı ve sınıf temsilciliği ile gerçekleştirilebilir (Türk ve Gürkaynak, 2018).
- Vatandaşlığın sosyo-ekonomik alanı, toplumsal bir bağlamda bireyler arasındaki ilişkiyi ve siyasi alanlara katılım haklarını ifade eder. Sosyal ve ekonomik hakların tanımı, sosyal güvenlik, çalışma, asgari geçim araçları ve

güvenli bir çevre hakkı gibi ekonomik refah haklarını içerir. Bunun yanında toplumdaki bireylerin emek ve tüketici piyasasıyla olan ilişkisi ile çalışma hakkını ve asgari geçim düzeyini ifade eder. Bu alan öğrencilerin yetişkin bireyler olduğunda kavrayacakları bir çerçevedir.

- Kültürel alan ise, iyi bir tarihsel okuryazar olabilmek için gerekli temel becerileri içerir (Hébert ve Sears, 2001; Kerr, 1999). Bir toplumun kültür mirası, o toplum içinde yaşayan farklı insan gruplarının birbirleri ile etkileşimi neticesinde evirilmekte ve tüm toplum kesimlerinin kültürel öge, sembol ve değerlerini yansıtmaktadır. Vatandaşlığın bu alanında kültürel ögelere sahip çıkma ve saygı duymaya yönelik uygulamalar okullarda gerçekleştirilebilir (Türk ve Gürkaynak, 2018).

Vatandaşlık kavramının tanımı, tarihi ve içerdiği alanlar incelendiğinde vatandaşlığın sosyal bilgiler derslerinin önemli bir boyutunu oluşturduğu görülmektedir. Vatandaşlık ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliklerin bireylere kazandırılması düşüncesi vatandaşlık eğitimini ortaya çıkarmış ve vatandaşlık eğitimi de vatandaşlık anlayışındaki değişimlere paralel olarak şekillenmiştir.

Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin aktif bir tutum içinde olmalarının teşvik edildiği; değerlerin açıklandığı, bilgi ve bakış açılarının değerlendirildiği, tartışma, karar verme ve eylemlerin gerçekleştirildiği bir çerçeve olarak tanımlanmıştır (Kerr, 1999). Bu çerçeveyi derinleştiren Veuglers ve Groot ise, (2019) vatandaşlık eğitimini, öğrencilerin kimlik gelişimini nasıl destekleyeceğini merkezine alarak tanımlamış ve değer gelişimi, bilgi, beceri ve demokratik davranış kazandırmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Clough ve Holden, (2002) vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin, diğer bireylerin ve sınıfsal grupların görüş ve deneyimlerini anlama, eleştirel düşünme, tartışma, işbirliği ve çatışmaları çözme ile demokratik katılım becerilerini, geliştirerek, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade edebilmeleri için özgüvenlerini arttırdığını ifade etmiş; böylece yaratıcı düşünmeyi gerektiren etkinlikleri içerdiğini vurgulamıştır.

Avrupa Birliği Komisyonu'nun 2017 yılında vatandaşlık eğitimi ile ilgili hazırladığı rapora göre vatandaşlık eğitiminin ulusal öğretim programlarına entegre edilmesinin üç ana yolu vardır (European Commision, 2017, s. 29-30)

- Programlararası yaklaşım: Bu yaklaşımda vatandaşlık eğitimi hedefleri, içeriği veya öğrenme çıktıları, program boyunca çapraz olacak şekilde belirlenir ve tüm öğretmenler, uygulama sorumluluğunu paylaşır. Avrupa Birliği ülkelerindeki vatandaşlık eğitimi bu yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Avrupa'da ulusal programların çoğunun genel hedeflerinde vatandaşlıkla ilgili

hedefler bulunmakta; ulusal programda programlar arası bölümlerde, vatandaşlıkla ilgili içeriğe yer verilmektedir. Avrupa'da 13 ülke veya bölgede vatandaşlık ile ilgili hedeflere ulusal program hedeflerinde veya ilgili program bölümlerinde yer verilmektedir.

- Ayrı bir ders yaklaşımı: Vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi, ayrı bir ders olarak verilirken de bazı sınıflar düzeyinde diğer programların içerisinde yer alması şeklinde yapılan uygulamadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 11.06.2015 tarih ve 35 sayılı kararı ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin 4. sınıflarda 2015-2016 öğretim yılından itibaren zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanması bu yaklaşıma örnek gösterilebilir (TTKB, 2015; MEB, 2015).
- Diğer derslere entegre olan yaklaşım: Vatandaşlık eğitimi hedefleri, içeriği ve öğrenme çıktıları sosyal bilgiler/beşeri bilimler gibi diğer konularla ve öğrenme alanlarıyla içiçe geçmiş şekildedir. Bu daha geniş konular veya öğrenme alanları, vatandaşlık eğitimine odaklanmış ayrı bir bileşen içermek zorunda değildir. Ülkemizde vatandaşlık konularının İnsan Hakları ve Demokrasi dersi olarak ayrı bir ders halinde okutulmaya başlanmadan önce sosyal bilgiler dersi içinde verilmesi ve 1926, 1936, 1948, program açıklamalarında vatandaşlık konularının diğer derslerle ilişkilendirilerek işlenmesinin tavsiye edilmesi bu yaklaşıma örnek gösterilebilir (Maarif Vekâleti, 1926; MEB, 1936; Maarif Vekâleti, 1948).

Ülkelerin farklı öncelikleri ve yaklaşımları olmasına rağmen Avrupa Birliği'nin açıklamış olduğu rapora göre ülkeler arasındaki vatandaşlık eğitimi anlayşları arasında benzerlik ya da farklılıkları tespit etmek zordur. Ülkelerin çoğu, kişisel sorumluluk, işbirliği ve iletişim kurma becerilerini vatandaşlık eğitimi programlarına dâhil etmektedir. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi temel eğitim kurumlarında resmi ya da örtük programlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Vatandaşlık eğitimi ilkokul düzeyinde sosyal bilgiler dersleri içinde öğretim programında yer alan kazanımlar, değerler, temel beceriler, kulüp çalışmaları, okul meclis çalışmaları, ara disiplin kazanımları aracılığı ile disiplinler arası bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir.

Türkiye'de ilkokul sosyal bilgiler programlarında vatandaşlık eğitimi

Her ülke, öğrencilerini vatandaşlık, hak ve yükümlülükleri açısından bilinçlendirmenin gereği hususunda bir görüş birliği içinde olsa da bu bilincin nasıl kazandırılacağı noktasında değişik yaklaşımları benimsemektedirler (Osborne, 2000). Tarihsel süreçte Osmanlı eğitim tarihi incelendiğinde vatandaşlık kavramının, daha çok görevler üzerine kurulu olduğu görülmektedir (Üstel, 2004). Lozan Antlaşması ile bağımsızlığını ilan eden Türkiye

Cumhuriyeti'nde ise, çağdaş siyasi ve toplumsal kurumların oluşturulması planlanırken; vatandaşlarda da ulusal ve evrensel boyutta insani değerleri özümsemiş bir bilinç ve benlik algısını yapılandırmak hedeflenmiştir. Bu da içinde bulunulan dönemin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim kurumları ve bu kurumlara uygun süreçlerin oluşturulması ile sağlanmaya çalışılmıştır (Aslan, 2011). Cumhuriyetin ilanından sonra ulus-devlet kurma yolunda, rejimin sağlam temeller üzerine oturması için milli eğitime büyük önem verilmiştir. Bu dönemde "laik" ve "milli" eğitim programlarının oluşturulması o dönemdeki eğitim anlayışının ana hatlarını oluşturmuştur.

Cumhuriyetin ilanından sonra hazırlanan ilk program olan 1924 İlkokul programında tarih, coğrafya ve ve malumat-ı vataniye dersleri ile "milli ve vatani duyguların güçlendirilmesi" hedeflenmiştir. Bu program ile altı yıllık, üç devreli ilkokul, beş yıllık beş sınıflı bir konuma çevrilmiş, devreler kaldırılmıştır. Programda kız ve erkek okulları için hazırlanmış iki ayrı haftalık ders dağılım cetveli bulunmaktadır. 1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler dersi kapsamına giren musabahat-ı ahlakiye ve malumat- vataniye derslerinin içeriği incelendiğinde ilk üç sınıftaki dersler musahabat-ı ahlakiye; dördüncü ve beşinci sınıftaki dersler ise malumat-ı vataniye konularına ayrılmıştır. Malumat-ı vataniye dersi kız ve erkek haftalık ders dağılım çizelgesinde dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde haftada 1 ders saati olarak belirlenmiştir (Gültekin, 2020, s. 275; Maarif Vekâleti, 1924).

1926 İlkokul Programı'nda öğrencilerde devlet, yurt, millet ve milliyet kavramlarıyla ilgili esaslı bir bilgi oluşması gerektiği vurgulanarak, programın bu ilke etrafında düzenlendiği ve içeriğin mantıklı bir biçimde işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Maarif Vekâleti, 1926). Bu bağlamda vatandaşlık konularının yer aldığı malumat-ı vataniye olan dersinin adı 1927 yılında Türkçeleştirilerek, yurt bilgisi dersi olmuştur (Maarif Vekâleti, 1930). Yurt bilgisi dersi programda, dördüncü sınıf düzeyinde haftada 2 ders saati, beşinci sınıf düzeyinde ise haftada 1 ders saati olarak yer almıştır (Maarif Vekâleti, 1926). Programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak yurt bilgisi dersi içeriğinin anlatım ya da okuma şeklinde olmaması gerektiği belirtilmiş; tarih coğrafya ve Türkçe gibi derslerle ilişkilendirilmesi vurgulanarak, gözlem, araştırma ve düşünmeye dayalı bir öğretim esas alınmıştır (Cicioğlu, 1982; Gültekin, 2020; Maarif Vekâleti, 1926).

1936 İlkokul Programı'nın tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersi kazanımlarına bakıldığında, sadece yurt bilgisi dersinin değil, tarih ve coğrafya derslerinin de vatandaş yetiştirme ile ilgili olduğu görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1995; Cicioğlu 1982). 1936 İlkokul Programı'nda yurt bilgisi dersinin adı ve haftalık ders saati aynı kalmış; dördüncü sınıf düzeyinde 2, beşinci sınıf düzeyinde 1 ders saati

olarak programda yer almıştır. Dersin öğretilmesi ile ilgili olarak görsel araç ve gereçlerden yararlanılması gerektiği vurgulanmış, dersin disiplinlerarası bir anlayışla işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Maarif Vekâleti 1936). 1936 yılında köy okulları için hazırlanan programa da yurt ve yaşama bilgisi dersleri konulmuştur (Cicioglu, 1982; Tazebay, 2000; Üstel 2004). Programda yurt bilgisi dersi öğrenme öğretme sürecine yönelik, öğrencileri düşünmeye teşvik eden etkinliklerden yararlanma, konuları günlük yaşamla ilişkilendirerek anlatma, görsel araç gereçler kullanma gibi açıklamalar yer almaktadır (Gültekin, 2020; s. 296-297; MEB, 1936).

1948 yılında kabul edilen ve 20 yıl süreyle yürürlükte kalan ilkokul programında yurt bilgisi dersinin adı değiştirilmiş, yurttaşlık bilgisi adını almıştır. Yurttaşlık bilgisi, dördüncü sınıf düzeyinde haftada 2, beşinci sınıf düzeyinde ise haftada 1 saat olarak programda yer almıştır. 1948 programında yurttaşlık bilgisi dersinin 1926 ve 1936 programlarında olduğu gibi vatandaşlık eğitimi dersi niteliklerine sahip olduğu görülmektedir (Gültekin, 2020, s. 300). Programda yetiştirilmek istenen vatandaş nitelikleri inanç sahibi, yurt, millet ve ulus sevgisini içselleştirmiş, Türk ordusuna güven duyan, vatandaşlık hak ve ödevlerini benimsemiş bireyler olarak tanımlanmıştır. Vatandaşlık eğitiminin öğrenme öğretme sürecine yönelik olarak diğer geçmiş programlarda olduğu gibi disiplinler arası ve somutlaştırma anlayışına dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması, milli kurumların anlam ve öneminin öğrenciye kavratılması, öğrencinin geçmiş ve bugünü arasında bağ kurmasının sağlanması önerilmiştir (Maarif Vekâleti, 1948).

Beş yıl yürürlükte kalan 1962 İlkokul Programı taslağında, ilkokulun bütün sınıflarında toplu öğretim sistemi kabul edilmiştir. Bu sistemin gereği olarak da ilkokul dördüncü ve beşinci sınıfta tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri toplum ve ülke incelemeleri dersi adı altında birleştirilmiştir. 1962 İlkokul Programı taslağıyla ilköğretimin amaçları ilk defa yazılmıştır. Buna göre amaçların vatandaşlık eğitimine yönelik maddelerine bakıldığında, Türk milletinin amaç ve ülkülerini öğrencilere benimsetmenin önemli olduğu vurgulanarak, bu ülküleri gerçekleştirmek için her türlü fedakârlığı göze alacak yurttaşlar yetiştirmeye dikkat çekilmiştir. Programda toplum ve ülke incelemeleri dersi dördüncü sınıfta haftada 6 ders saati; beşinci sınıfta haftada 5 ders saati olarak belirlenmiştir (MEB, 1948; MEB, 1968).

1962 İlkokul Programı taslağında toplum ve ülke incelemeleri dersinin adı, 1968 İlkokul Programı'nda, "sosyal bilgiler" olarak değiştirilmiştir. 1968 programı, 1962 program taslağının devamı niteliğinde olduğundan Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilköğretimin amaçları aynı kalmıştır (Çelenk vd., 2000, s. 98). 1968

İlkokul Programı'nda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri, sosyal bilgiler adıyla bu ders içinde yer almıştır. Programın belirlenen amaçlarında vatandaşlık bilincine sahip, ailesine ve topluma bağlı, milli değerlere karşı sevgi, saygı ve güven duyan, Türk inkılabının ve cumhuriyet rejiminin önemini kavramış bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Sosyal bilgiler dersi planlama, değerlendirme ve eğitsel çalışmalar ile birlikte dördüncü sınıfta haftalık 430 dakika, beşinci sınıfta ise 390 dakika olarak belirlenmiştir. Programın açıklamalar bölümünde vatandaşlık konularına yönelik olarak, güncel olaylardan yararlanılması gerektiği ifade edilmiş, öğrencinin geçmişten günümüze yaşanan olaylarla bağ kurarak insan ve toplumun geçirdiği değişimi somut materyaller ile öğretilmesi vurgulanmıştır (MEB, 1968).

Sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabulüyle birlikte 1998 yılında ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıfları kapsayacak sosyal bilgiler öğretim programı hazırlanmıştır. 1998 yılında uygulanmaya başlanan program bazı değişikliklere rağmen, hedefler ve esaslar açısından 1968 programıyla önemli ölçüde örtüşmekte, sosyal bilgiler dersinin vatandaş yetiştirme ile ilgili boyutuna bir yenilik getirmediği görülmektedir (Gültekin, 2020, s. 321). Sosyal bilgiler programlarının genel amacı "yurttaş yetiştirmeyle" ilgili yaklaşımları ortaya koymak olduğundan 1998 programında sosyal bilgiler dersi genel amaçları; vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden amaçlar; toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden amaçlar; çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden amaçlar ile ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden amaçlar olmak üzere, dört ana başlık altında toplanmıştır. Sosyal bilgiler dersi dördüncü ve beşinci sınıfta haftada 3 ders saati olarak programda yer almıştır. Programda vatandaşlık eğitimine yönelik olarak özel bir öğretim yöntemi önerilmemiş, önceki programlarda yer alan öğretim süreçlerini yansıtan açıklamalar yer almıştır (MEB, 1998).

2005 yılında uygulamaya geçen sosyal bilgiler öğretim programında vatandaşlık anlayışı hedefleriyle ilgili yapılan açıklamada konular diğer programlarda olduğu gibi coğrafya, tarih ve vatandaşlık konuları ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi, dördüncü ve beşinci sınıfta haftada 3 ders saati olarak belirlenmiştir. Programda, yapılandırmacı kuramın gereği olarak öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu açıdan, öğretme öğrenme sürecinde güncel ve özgün öğrenme yaklaşımlarının olduğu, özellikle, açıklamalar bölümünde kapsamlı etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Buna ilave olarak programda vatandaşlık eğitimine yönelik edebî ürünlerden ve yazılı materyallerden (atasözleri, destanlar, efsaneler, halk hikâyeleri, masallar, şiirler,

türküler vb.) yararlanılarak, sosyal bilgiler derslerinde edebiyat ve coğrafya ile öğrencilere vatan sevgisi kazandırılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005).

2012'de gerçekleştirilen 4+4+4 eğitim reformu ile ilkokulun 4 yıl olması sebebiyle ilkokul sosyal bilgiler dersi yalnızca 4. sınıfla sınırlanmıştır. 2015 ve 2017 güncellemelerinden sonra hazırlanan 2018 Sosyal Bilgiler Programı, Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) temalarıyla benzer olarak hazırlanmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndan farklı olarak "etkin vatandaşlık" öğrenme alanı yer almaktadır (MEB, 2018). Programın özel amaçlarına bakıldığında vatanını ve milletini seven, demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu bilincinde olan, temel iletişim becerilerini kullanabilen, Atatürk ilke ve inkılâplarının önemini kavramış, her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanan, millî bilince sahip, özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin farkına varan, insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi ve cumhuriyet kavramlarını kavrayan, yaşamını demokratik kurallara göre düzenleyen, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemini bilen bir vatandaş yetiştirme anlayışının yer aldığı görülmektedir. Bu anlayışın nasıl öğretileceğine yönelik olarak programda harmonik, çok disiplinli, genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bütünsel, öğrenci merkezli, öğrenme alanlarına dayalı, değer ve yetkinlikler temelli, bilgi, beceri ve davranış kazandırma hedefli bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir (MEB, 2018). Programın uygulanmasında dikkat edilecek başlıklar konulu bölümde sosyal bilgiler konularının tarih coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık olarak ayrılmaması, disiplinler arası bir yaklaşımla işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018; Öztürk ve Kafadar, 2020).

Türk siyasi hayatı, anayasa, hukuk devleti, parlamenter sistem, siyasi partiler, seçimler, siyasi ideoloji, askeri-siyasi ilişkiler, laiklik, milli ekonomi, milliyetçilik, liberal tartışmaların başlıca konuları vb. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılından beri süregelen ve daha uzun bir zaman dilimine yayılan Türk siyasi yaşamının tarihsel gelişimini değerlendirmeden siyasi, düşünsel, kurumsal ve ekonomik dinamiklerini anlamak imkânsızdır (Demirel ve Sözen, 2019). Siyasi olayları yansıtan sosyal olaylar, toplumu başlangıç ve bitiş noktalarında etkileyen varlıklar; sosyal olgular ise süreç içinde meydana gelen ancak başlangıç ve bitiş zamanı belirsiz gelişmeler olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 1998). Bu nedenle sosyal olayları, sosyal olgularla birlikte değerlendirmek gerekir. Ersoy da (2019, s. 154) sosyal bilgilerin öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal yaşamla ilişkili bir ders olduğunu belirterek, sosyal bilgiler öğretim programlarının içeriğini toplumu ilgilendiren sosyal olay ve olguların oluşturduğunu ifade etmiştir.

Siyasal kurum ve eğitim içi içe girmiş iki öge olduğundan siyasi kurumlar eğitim kurumlarının gelişmesini sağlarken, eğitim kurumları da toplumdaki bireylerin millet bilincini geliştirerek toplumun temel siyasal ideolojisini benimseyen vatandaşlar yetiştirerek siyasal kurumların güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Tezcan, (2017, s. 135) cumhuriyetin ilk yıllarında tek partili ve çok partili dönemde eğitimi biçimlendiren en önemli ideolojilerin muhafazakâr milliyetçilik ve liberalizm olduğunu ifade etmiştir. Şiraz ve Bay (2021), sosyal bilgiler öğretim programlarını politik metin olarak inceledikleri araştırmalarında 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nın siyasi ideolojilerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Turan Yılmaz (2020), Türkiye Cumhuriyeti'nde 27 Mayıs 1960 yılından itibaren görülen darbe ve muhtıralar ile son olarak 15 Temmuz 2016 tarihinde yaşanan darbe girişiminden sosyal bilgiler öğretim programlarının da etkilendiğini belirtmiştir. Uluslararası alanda yapılan araştırmalar da hükümetlerin yaşanan siyasi olaylara ve kendi ideolojilerine göre sosyal bilgiler öğretim programlarına müdahale ettiklerini göstermektedir (Ahmad, 2004; Bay vd., 2016; Bickmore vd., 2017).

Türkiye'de 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında uygulanan sosyal bilgiler öğretim programlarında vatandaş yetiştirmeye önem verildiği; vatandaşlık konularının programda ağırlıklı olarak yer almasına rağmen programlara göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu durum vatandaşlıkla ilgili konuların dönemin olaylarıyla ilişkili olabileceği sorusunu gündeme getirmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı cumhuriyetten günümüze dönemin siyasi toplumsal olaylarının ilkokul sosyal bilgiler öğretim programlarındaki vatandaşlık konularına yansımalarını incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de ilgili dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının; 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında uygulanan ilkokul sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık konularında bir karşılığı var mıdır?
2. Uygulanan ilkokul sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık konularında, dönemin siyasi ve toplumsal olayları bağlamında değişiklik var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul sosyal bilgiler programlarında yer alan vatandaşlık konularının, programların hazırlandığı dönemin sosyal ve siyasi olaylarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlandığından

geçmişteki olayların zaman ve yer gösterilerek ve birbirleri ile nedensel ilişkileri belirlenerek o olaylara ilişkin anlatı kurulması yöntemi şeklinde ifade edilen tarihsel yöntem (Bowen, 2009; Berg, 2012) kullanılmıştır. Tarihsel yöntemde gerçeği bulma veya ortaya çıkarma amaçlı olarak geçmiş eleştirel bir bakış açısıyla incelenir. Tarihsel araştırma "Ne idi?" sorusuna cevap aramaya yöneliktir. Tarihsel yöntem kullanılırken; verilerin değerlendirilmesi aşamasında, belgelerin kime ait olduğunun, orijinalliğinin, yer ve zamanın dış geçerliliğin; belgelerin doğruluğu anlamına gelen iç geçerliliğin saptanması gerekir (Kaptan, 1991, s. 56). Tarihsel yöntem kullanılırken mesleki dergiler, raporlar, bilimsel kitap ve monografiler, hükümet kaynakları literatür taramasında kullanılabilir (Balcı, 2001, s. 64).

Tarihsel yöntemde elde edilen veriler basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemi kapsayan (Bowen, 2009) doküman analizi (belge incelemesi) doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Doküman analizi, farklı bilgileri ya da verileri toplamak amacıyla var olan kaynakların incelendiği, gerekli ve yararlı bilgilerin belirlenerek analiz sürecine alındığı, elde edilen verilerin çoğaltılması aşamalarında kullanılan sistematik bir yöntemdir (Watkins vd., 2012). Doküman analizinde incelenen konuyla ilgili önceden yapılmış olan çalışmalar birer veri kaynağı olarak değerlendirilir ve aynı zamanda verilerin yorumlanıp açıklaması konusunda araştırmacılara yol gösterir (Bowen, 2009; Özkan, 2022). Doküman incelemesi (l) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verilerin kullanılması olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Kaynakları

Araştırmada kullanılan veri kaynakları cumhuriyetten günümüze yayınlanmış 1924 İlk Mektep Müfredat Programında malumat-ı vataniye dersi, 1926 ve 1936 İlk Mektep Müfredat Programı'nda yurt bilgisi dersi, 1948 İlkokul Programında yurttaşlık bilgisi dersi, 1962 İlkokul Programında toplum ve ülke incelemeleri dersi, 1968 İlkokul Programında sosyal bilgiler dersi, 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler programında sosyal bilgiler dersi konularıdır.

Tablo 1
Araştırmaya Konu Olan Dönemler ve Bu Dönemlerde Uygulamada Olan Programlarda İçeriği İncelenen Dersler

Dönem	Program	Dersin adı
1924 öncesi	1924 İlkokul Programı	Malumat-ı Vataniye
1924-1925	1926 İlkokul Programı	Yurt Bilgisi (1927'deki güncelleme ile) (Üstel, 2004).
1926-1935	1936 İlkokul Programı	Yurt Bilgisi
1936-1947	1948 İlkokul Programı	Yurttaşlık Bilgisi
1948-1961	1962 İlkokul Programı	Toplum ve Ülke İncelemeleri
1962-1967	1968 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler
1968-1997	1998 Sosyal Bilgiler Programı	Sosyal Bilgiler
1998-2004	2005 Sosyal Bilgiler Programı	Sosyal Bilgiler
2005-2017	2018 Sosyal Bilgiler Programı	Sosyal Bilgiler

Tablo 1'de araştırmaya konu olan programlar ve bu programlarda incelenen derslerin adları görülmektedir. Araştırmada veri kaynağı olarak programların yanında, toplanan dokümanlar ile birlikte sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Bunun yanı sıra kütüphane ve internet yoluyla daha önce konu ile ilgili yapılmış araştırmalar ve makaleler incelenmiştir. Tarihsel yöntem kullanılırken; verilerin değerlendirilmesi aşamasında, belgelerin kime ait olduğunun, orijinalliğinin, yer ve zamanın dış geçerliliğin; belgelerin doğruluğu anlamına gelen iç geçerliliğin saptanması gerekir (Kaptan, 1991, s. 61). Bu bağlamda dönemin toplumsal ve siyasi olaylarını incelemek üzere gazete arşivleri ve bu alanda yazılmış almanaklar taranmıştır.

Bu çalışma arşivde yer alan dokümanları analiz eden tarihsel bir araştırma niteliği taşıdığı için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada dokümanların incelenmesiyle elde edilen verilerin analizinde "betimsel analiz" kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda ilkokul programlarındaki vatandaşlık konuları "vatandaşlık" bağlamında dönemin sosyal ve siyasi olaylarını ne kadar ve nasıl yansıttığı "genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" türü dikkate alınarak kodlanmıştır. Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarındaki 1924 İlk Mektep

Müfredat Programı'nda malumat-ı vataniye dersi konuları; 1926 ve 1936 İlk Mektep Müfredat Programı'nda yurt bilgisi dersi konuları; 1948 İlkokul Programı'nda yurttaşlık bilgisi dersi konuları ve 1962 İlkokul Programı'nda toplum ve ülke incelemeleri dersi içindeki vatandaşlık konuları; 1968, 1998, 2005 ve 2018 İlköğretim Programları'nda ise sosyal bilgiler dersi içindeki vatandaşlık konularından elde edilen kodlar gruplanarak temalara ulaşılmıştır. Temaların programlarda belirtilen vatandaşlık konularına ait ünite ve öğrenme alanlarını karşılamasına dikkat edilmiştir. Elde edilen kodlar ve belirlenen temalarla ilgili tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2
Vatandaşlık Konularına Yönelik Oluşturulan Tema ve Kodlar

Temalar	**Kodlar**
Kimlik	Ulusal kimlik, Evrensel kimlik, Çok kültürlülük, Ulusal Değerler, Birey, Milli duygular.
Hak, Özgürlükler, Sorumluluklar, Görevler	İnsan hakları, Özgürlük, Eşitlik, Sosyal haklar, Ekonomik haklar, Kültürel haklar, Vatandaşlık görevleri, Sorumluluklar, Vergi, Hak ve Hürriyetler.
Cumhuriyet, Atatürk İlke ve İnkılapları	Demokrasi, Yönetim şekli, Reformlar, Halk, Atatürkçülük.
Devletin İşleyişi	Yerel yönetimler, Belediye, Seçim, Cumhurbaşkanı, Başbakan, Muhtar.
Topluluk Halinde Yaşama Kuralları	Barış, Kadın-Erkek İlişkileri, Aile, Çevre Bilinci, Güvenlik, Komşu ülkeler, Köy hayatı, Şehir hayatı,
Vatan ve Millet Sevgisi	Bayrak, Dil, Fedakârlık, Vatan

Tablo 2'de görülen temalar, kendi içinde özelliklerine göre gruplandırılmış olan dönemin siyasi ve toplumsal olayları ile ilişkilendirilerek ilgili programlarda vatandaşlık konularındaki yansımalarına bakılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğine katkı sağlaması amacıyla araştırmaya konu olan dönemin olaylarını belirlemek için siyaset tarihi alanında 2 uzmanın görüşüne başvurularak hangi sosyal ve siyasi olayların alınacağına karar verilmiş, kaynaklar buna göre taranmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen kodlama için ise bir sosyal bilgiler uzmanının görüşüne başvurulmuş, kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı hesaplamak için Miles ve Huberman (1994)'ın Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Buna göre uzman ve araştırmacı arasında %92 oranında kodlayıcılar arası bir uzlaşma

(güvenirlik) sağlandığı görülmüştür. Bu durum araştırmacı ve sosyal bilgiler uzmanı arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğunu göstermektedir. Araştırmada güvenirliğe katkı sağlaması amacıyla edinilen bulgular yorum yapmadan sunulmuş; ancak programlardaki vatandaşlık konu içeriği ile desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1924 İlkokul Programı'nda malumat-ı vataniye dersi konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

1924 İlkokul Programı'nda dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki malumat-ı vataniye dersinin yurttaşlık bilgisi konularını kapsadığı görülmektedir. Ders içeriğinin genel başlıklar ve bu başlıklar altında ele alınan konular olduğu söylenebilir (Gültekin, 2020, s. 275; Maarif Vekâleti, 1924).

Tablo 3

Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (1924 öncesi)	İzmir'in işgali(1919), İşgallerin protesto edilmesi (1919), Çerkez Ethem Ayaklanması(1920), İstiklal Marşı'nın kabulü(1921), Saltanatın kaldırılması(1922), Ankara'nın başkent olması (1923), Cumhuriyet'in ilanı (1923), Nüfus Mübadelesi (1923), Teşkilat-ı Esasiye (1924)

Kolektif, (2005); Cumhuriyetin 75 yılı 1923-1953 Cilt 1, Yapı Kredi Yayınları.

Tablo 3'te, dönemin olayları ele alındığında, programda "Hak, özgürlükler, sorumluluklar, görevler" temasında yeni Türk devletinin vatandaşlarına görev ve sorumluluklarını hatırlatan konuların yer aldığı görülmektedir. Bu konularda özellikle Türkiye Cumhuriyeti'nin kanunlarına itaat konusu ile vatandaşların devlet otoritesinin koyduğu kurallara uymaları gerektiği hatırlatılmaktadır. Diğer temalara ait konular incelendiğinde yeni bir devlet düzeni ve yeni bir yönetim şeklinin hazırlığı, bunu sağlayan koşulların oluşması, Cumhuriyetin ilanı ve buna yönelik devletine bağlı vatanın seven Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmek adına yaşanan olaylar görülmektedir. Bu olayların sonucu olarak hak, özgürlükler ve sorumluluklar, ulusal kimlik, devletin işleyişi, topluluk halinde yaşama, millet ve yurt sevgisi başlıklarına uygun konular programda yer almaktadır.

4. sınıf malumat-ı vataniye dersi konularında hak ve vazife; halkın birbirine karşı görev ve sorumlulukları, toplu taşıma gibi konularla topluluk halinde yaşama ve kurallarının olduğu, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk anayasası olan Teşkilatı Esasiye Kanunu'nun dersin konuları arasına alındığı görülmektedir. Programda devletin işleyişi teması altında 4. sınıfta belediyeler; belediye başkanı, halkın menfaatine hizmet eden teşkilatlar, vatandaşların mallarını ve hayatını himaye eden polis

teşkilatı, polisin görev ve sorumlukları konularıyla devlet kurumlarının işleyişinin anlatıldığı görülmektedir. 5. sınıfta ise bu başlık genişletilmiş, TBMM, yasama ve yürütme vazifeleri, kanun, bütçenin nasıl yapıldığı, icra vekilleri heyeti (bakanlar kurulu), vazife salahiyeti ve mesuliyeti gibi konular yer almıştır.

1926 İlkokul Programı'nda yurt bilgisi dersi konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

1926 İlkokul Programı'nda yurt bilgisi dersi içeriğine ilişkin ünitelerin dördüncü sınıf düzeyinde köy ve kent yaşamı, beşinci sınıf düzeyinde ise devletin kamu ve idari yaşamı çerçevesinde şekillendiği görülmektedir (Maarif Vekâleti, 1926).

Tablo 4

Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (1924-1925)	Türkiye İş Bankası'nın açılması (1924), Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın açılması (1924), Şeyh Sait İsyanı (1925), Takrir-i Sükûn Kanununun çıkarılması (1925), Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası Kapatılması (1925), Şapka Kanunu'nun çıkarılması (1925), İlk Cumhuriyet Altınının basılması (1925), Tekke ve zaviyelerin kapatılması (1925), İskilipli Atıf Hoca'nın idam edilmesi (1926), Medeni Kanunun kabulü (1926)

(Kolektif, (2005). Cumhuriyetin 75 yılı 1923-1953 Cilt 1, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları)

Tablo 4 incelendiğinde çok partili hayata geçiş denemeleri ve bu denemelerin başarısızlıkla sonuçlanması, Şeyh Sait Ayaklanması ve Menemen Olaylarının Cumhuriyet Halk Partisi'nin irtica kaygısını arttırdığı görülmektedir. 1926 programında konuların topluluk halinde yaşama, millet ve yurt sevgisini geliştirme ve devletin işleyişi temaları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dönemde yaşanan isyan ve ayaklanmaların ve sonrasında çıkarılan Takrir-i Sükûn Kanunu'nun rejime bir tehdit olarak değerlendirildiği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk anayasasında belirtilen vatandaş özelliklerine yönelik başlıkların programa alındığı söylenebilir. Bu olaylara ilişkin konular programda Türk devleti ve cumhuriyetin kuruluşuna kadar geçen sürede yaşanılan olaylar, bir halk idaresi biçimi olan cumhuriyet, cumhuriyetin getirileri, hükümetin görevleri, Türk vatandaşlarının görev ve sorumlulukları, gençlerin görev ve sorumlulukları, Türkiye'de yaşayan yabancılar, basın-yayın organları olarak yer almıştır. O dönem halkın büyük kesiminin köy ve kasabada yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda topluluk halinde yaşama temasıyla ilgili olarak köy, kasaba ve şehirde yaşama kurallarının hatırlatılmasıyla ilgili konular da vurgulanmıştır.

Dönemin olaylarında görülen ilk cumhuriyet altınının basılması, ülkede ekonomik anlamda atılımların olduğunu göstermekte bu da programda iş faaliyetleri, Türk milletinin kabiliyetli oluşu ve tasarrufla ilişkilendirilmektedir. Bunun yanında işsizlik ve çalışmamanın üzerinde durularak çalışmayan vatandaşların devletine zararlı olacağı konularının vurgulandığı, köy ve ksaba halkının geçim şartları, ortak çalışma alanları, ihtiyaçları, yaşam şekilleri, tarım faaliyetleri konularının yer aldığı görülmektedir. (Maarif Vekâleti, 1926).

1936 İlkokul Programı'nda yurt bilgisi dersi konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

1936 İlkokul Programı'nda dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde yurt bilgisi dersinin içeriğini oluşturan konulara ilişkin açık bilgiler verilmemiş; dersin "direktifler" başlıklı bölümünde ders aracılığıyla öğrencilere aktarılması gerekli bilgilere genel olarak değinilmiştir. Bu başlık altında yer verilen bilgiler ışığında 4. ve 5. sınıf düzeyinde yurt bilgi dersinin içeriğini oluşturan konular Cumhuriyet Rejimi, Türk İnkılabı, Milli Tesanüt (dayanışma) ve milli disiplin, Milli bayramlar ve özel günler olarak yer almıştır (MEB, 1936, s. 98). Bu bağlamda dönemin olaylarıyla ilişkilendirme yapılırken yurt bilgisi dersi programının hedefleri dikkate alınmıştır.

Tablo 5

Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (1926-1935)	Kentlerde binalara numara, sokak ve caddelere ad verilmesine ilişkin kanunun kabul edilmesi (1927), İstanbul Radyosu'nun ilk yayınını yapması (1932), Memurlara maaşları ilk kez peşin ödenmesi (1927) Harf Devrimi (1928), Türk Vatandaşlığı Kanununun kabulü (1928), Yerli Malları Haftası ve Milli Tasarruf Günü'nün kutlanması (1929), Merkez Bankası'nın kurulması (1930), Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın feshedilmesi (1930), Türk Tarih Kurumunun kurulması (1931), Yeni Ölçüler yasasının uygulanmaya başlanması (1931), Halkevlerinin kurulması (1932), Ezanın Türkçe okunması (1932), Türk Kadınına milletvekilli seçme ve seçilme hakkı verilmesi (1934), Balkan Paktı Antlaşması (1934)

Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (ty). Akşam Gazetesi 1929-1964. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/1103

Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (ty). Cumhuriyet SBF Koleksiyonundan 1929-1950. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/1106

Kolektif, (2005). Cumhuriyetin 75 yılı 1923-1953 Cilt 1. Yapı Kredi Yayınları.

Tablo 5'te görüldüğü gibi 1936 yılı ve öncesinde yaşanan olaylara bakıldığında Türk'lük kimliğinin ön plana çıkaran inkılapların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu olayların yurt bilgisi dersi konularına olan yansımalarına göre; cumhuriyet rejimi, bu rejimin başka rejimlere üstünlüğü, cumhuriyet rejimini kuran Türk halkının bu süreçte yaptığı büyük fedakârlıklar, Atatürk'ün cumhuriyet rejimini kurmakla milletin saadet ve refahına yapmış olduğu büyük hizmetler (MEB, 1936, s. 105), imparatorluk devri ile karşılaştırma yapılarak cumhuriyet rejiminin Türk milletinin istikbali için gerekliliği, Türk İnkılabı'nın önemi, Türk milletinin ve toplum yaşamının yaşadığı gelişim süreci ve Türk İnkılabı'na sahip çıkmanın nasıl bir milli ödev olduğuna yönelik konuların yer aldığı görülmektedir.

Dönemin olayları arasında görülen sokak ve caddelerin isimlendirilmesi ve numara verilmesi, İstanbul Radyosu'nun yayın hayatına başlaması, halkevlerinin açılması topluluk halinde yaşama ve toplu yaşama kuralları temasına yönelik olaylara örnek gösterilebilir; ancak yurt bilgisi dersi hedeflerinde topluluk halinde yaşama temasına yönelik bir konu bulunmamaktadır. Ayrıca Yerli Malı Haftası ve Milli Tasarruf Günü'nün kutlanmasının yine yurt bilgisi dersi konularında bir karşılığının bulunmadığı ifade edilebilir.

1948 İlkokul Programı'nda yurttaşlık bilgisi dersi konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

1948 İlkokul Programı incelendiğinde yurttaşlık bilgisi dersinin çok yoğun bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Buna göre ders içeriğinde dördüncü sınıfta daha çok bireyin yakın çevresinden başlayarak toplumsal hayata ilişkin konular, beşinci sınıfta ise ülkenin idari hayatıyla ilgili konular yer almaktadır (MEB, 1948).

Tablo 6

Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (1936-1947)	CHP'nin altı okunun yapılan anayasa değişikliği ile Türkiye Cumhuriyeti devletinin nitelikleri haline gelmesi (1937), Hatay'ın bağımsızlığını ilan etmesi (1938), Atatürk'ün hayata gözlerini yumması (1938), İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanı seçilmesi (1938), Hatay'ın Türkiye'ye katılması (1939), Türkiye'de olağanüstü durum ilan edilmesi (1940), Türk-/Alman saldırmazlık paktı imzalanması (1941), Varlık Vergisi kanununun çıkarılması (1942), Türkiye'nin Almanya'ya kâğıt üzerinde savaş ilan etmesi (1945), Demokrat Parti'nin kurulması (1946), Türkiye'ye ABD Yardımı yapılması (1946).

Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (ty). Akşam Gazetesi 1929-1964. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/1103
Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (ty). Cumhuriyet SBF Koleksiyonundan 1929-1950. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/1106
Kolektif, (2005). Cumhuriyetin 75 yılı 1923-1953 Cilt 1. Yapı Kredi Yayınları

Tablo 6'da dönemin siyasi ve toplumsal olaylarına göre, yurt bilgisi dersinin dördüncü sınıf düzeyindeki son bölümünü oluşturan "Yurdumuzun idaresi ve Türkiye Devleti" kapsamında; Türk ulusunun özellikleri, ulus bilinci ile Türk bayrağının kutsallığı ve sembolik değeri, cumhurbaşkanları Mustafa Kemal Atatürk ve İsmet İnönü'nün devlet adamlıkları, Türk Ulusu ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti için bağımsızlığın önemi, Cumhuriyet idaresi, Türkiye Cumhuriyeti'nin Anayasası, egemenliğin ulusa ait olduğu, Türkiye Büyük Millet Meclisi milletvekili seçimleri, meclisin görevleri, cumhurbaşkanlığı seçimi, cumhurbaşkanının görev ve sorumlulukları konularına yer verilmiştir (MEB, 1948, s. 152-155).

Demokrat Parti'nin kurulması ve ilk çok partili seçimlerin yapılmasının, programın "Demokrasi" isimli bölümünde; insanların birbirine karşı hak ve sorumlulukları, insanların görüşlerine saygı, toplumda iş bölümü, seçim, siyasi partiler ve partilerin görevleri başlıkları altında sıralanmıştır. Ayrıca hak özgürlükler sorumluluklar ve görevler teması altında değerlendirilen, "Topluluk halinde yaşayan insanların kendilerini idare edecek olanları yine kendilerinin seçmeleri ve yurdun iyiliği ve ilerlemesi için insanların bir araya gelerek siyasi parti kurarlar." konusu bu bağlamda değerlendirilebilir.

Bu dönemde yaşanan önemli gelişmelerden biri olan Hatay'ın bağımsızlığını ilan etmesi ve Türkiye'ye katılması yurt bilgisi dersi konularına topluluk halinde yaşama teması altında "Topluluk halinde yaşayan insanlar birbirlerinin haklarına saygı gösterirler", "Topluluk halinde yaşayan insanlar birbirlerinin düşüncelerine, görüşlerine saygı gösterirler", "Topluluk halinde yaşayan insanlar aralarında işbölümü ve el birliği yaparlar." başlıklarıyla yansımıştır.

Dönemin olaylarında Türk-Alman saldırmazlık paktı İmzalanması, Türkiye'de olağanüstü durum ilan edilmesi, Varlık Vergisi kanununun çıkarılması, Türkiye'nin Almanya'ya kâğıt üzerinde savaş ilan etmesi, Türkiye'ye ABD yardımı yapılması olaylarından Türkiye'nin 2. Dünya Savaşı'nın etkilerini siyasi ve ekonomik anlamda yaşadığı ve ekonomik bir sıkıntıda olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu bağlamda dönemin yurt bilgisi dersi vatandaşlık konularına bakıldığında hak, özgürlükler, sorumluluklar ve görevler teması altında "Yurttaşların devlete karşı ödevleri: Kanunlara uymak, vergi vermek, askerlik

yapmak.” konularının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca “Vergi nedir?” “Vergi çeşitleri”, “Vergi nasıl konur?”, “Nasıl toplanır?”, “Kaçakçılık”, “Devletin yıllık gelir ve giderini gösteren bütçe kanunu”, “Devletin yurttaşa karşı görevleri: Yurttaşların malını, canını, namusunu, yurdun bağımsızlık ve bütünlüğünü korumak”, “Bankaların önemi ve ulusal bankalar” konularıyla devletin işleyişi temasında devletin ekonomik olarak işleyişinde bu konuların öneminin vurgulandığı söylenebilir. Toplumda yaşanılan düzensizliğin bir sonucu olarak topluluk halinde yaşama kuralları temasına yönelik “İnsanlar yalnız başına yaşayabilir mi?”, “Bir ferdin ihtiyaçlarının, isteklerinin listesini yapmak”, “Köy, insanların toplu olarak yaşadıkları ve çalıştıkları bir yerdir”, “Köylülerin birlik işleri”, “Köyde ekonomik hayat”, “Halk İdaresi: Belediye, belediyenin ödevleri”, “Şehir ve kasaba halkının rahatlık ve eğlencesi”, “Belediye masraf ve geliri”, “Halkın belediyeye yardımı”, “Kasaba ve şehir hayatında herkesin uyacağı medeni kurallar” konuları yer almaktadır.

Programda daha önce 25 Aralık 1929 da kutlanmaya başlanan Yerli Malları Haftası ve Milli Tasarruf Günü'nün yurt bilgisi dersi konularındaki yansımasına 1948 programında rastlanmaktadır. Vatan ve millet sevgisi teması içinde yer alan "Yerli malı kullanmak ve bunun önemi.” konusuyla yerli malı kullanımının öneminin vurgulandığı söylenebilir.

Bu dönemde yaşanan gelişmelerden CHP'nin altı okunun anayasa değişikliği ile Türkiye Cumhuriyeti’nin temel nitelikleri haline gelmesi, Atatürk’ün hayata gözlerini yumması ve İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanı seçilmesi olaylarının yurt bilgisi dersi konularında devletin işleyişi temasına yönelik konularda karşılık bulduğu söylenebilir. Ayrıca cumhuriyet, Atatürk İlke ve İnkılapları temasına yönelik konularda Atatürk ve İsmet İnönü’nün devrimin iki büyük önderi olarak yer alması yine bu bağlamda değerlendirilebilir (MEB, 1948).

1962 İlkokul Programı taslağı toplum incelemeleri dersi konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

1962 İlkokul Programı taslağında toplum ve ülke incelemeleri dersinde dördüncü sınıfta konular, çocuğun en yakın çevresi olan ev, aile, okul, mahalle, semt, köy, bucak, ilçe, il ve Türkiye olarak belirlenmiş, bunların üçüncü sınıf hayat bilgisi konularının devamı olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sınıfta yurttaşlık bilgisi konularından yönetim örgütlerine değinilmiş, beşinci sınıfta ise demokrasimizin gelişmesi, çok partili hayata geçiş, yeni anayasamız, hükümet teşkilatı ve sosyal işler incelenmiştir.

Tablo 7
Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (1948-1961)	Türkiye'nin Avrupa Konseyine katılması (1949), İlkokulların ders programlarına din dersinin alınması (1949), Demokrat Parti'nin iktidar olması (1950), Arapça Ezan okunması (1950), Halkevlerinin kapatılması (1951), Türkiye'nin NATO'ya üye olması (1952), Başta Rumlar olmak üzere. Ermeni ve Musevi azınlığa yönelik çeşitli saldırıların olması (1955), Sıkıyönetim ilan edilmesi (1955), Genel Seçimlerin yapılması (1957), 27 Mayıs Askeri Darbesinin yaşanması (1960). Celal Bayar, Adnan Menderes ve DP ileri gelenlerinin tutuklanması (1960), Milli Birlik Komitesi'nin ülkeyi yönetmeye başlaması (1960), TBMM'nin yetkilerinin feshedilmesi, anayasanın bazı maddelerinin geçersiz sayılması (1960), Yassıada Yargılamalarının başlaması (1960), DP'li yöneticilere idam ve müebbet hapis cezalarının verilmesi (1961), Yeni Anayasa'nın kabul edilmesi (1961), Eski Başbakan Adnan Menderes'in İmralı Adası'nda idam edilmesi (1961).

Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (ty). Akşam Gazetesi 1929-1964. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/1103

Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (ty). Cumhuriyet SBF Koleksiyonundan 1929-1950. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/1106

Kolektif, (2005). Cumhuriyetin 75 yılı 1954-1978 Cilt 2. Yapı Kredi Yayınları.

Tablo 7'de görülen dönemin olaylarında Türkiye'nin Avrupa Konseyi'ne katılması ve Nato'ya üye olması gibi olayların programda Topluluk Halinde

Yaşama Kuralları temasında "Bölgemizden başlayarak Türkiye'nin komşu memleketler arasındaki yeri", "Bizimle münasebette bulunan büyük devletler: Birleşik Amerika, İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, Pakistan ve Japonya gibi konularıyla karşılık bulduğu görülmektedir. Devletin İşleyişi Teması altında ise; "27 Mayıs ve Yeni Anayasamız: Seçim ve Büyük Millet Meclisinin Kurulması; Siyasi Partiler; Hükümetin Kuruluşu", ile "Demokrasimizin Gelişmesi, Çok Partili Hayata Geçiş" konuları şeklinde olmuştur.

1968 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler dersi konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

1968 İlkokul Programı'nın getirdiği en önemli yenilik daha önce hayat bilgisi dersi için geçerli olan toplulaştırma anlayışının ilkokul 4. ve 5. sınıflarda da

uygulanması ve sosyal bilgiler derslerinin de mihver ders olarak kabul edilmesidir.

Tablo 8

Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (1961-1967)	Anayasa Mahkemesi Başkanlığı Kurulması (1961), Almanya'ya çalışmaya gitmek için 78 bin işçi başvurması (1962), 50bin Türk İşçisinin çalıştığı Batı Almanya ile sosyal güvenlik anlaşması imzalanması (1962), Türkiye'nin hayat pahalılığında dünya ikincisi olduğu açıklanması (1963), Ortak Pazar anlaşmasının imzalanması (1963), TRT kuruluş yasasının kabul edilmesi (1963), Kıbrıs'ta "Kanlı Noel" olarak tarihe geçen olayların başlaması (1963), Türk savaş uçaklarının Kıbrıs üzerinde ihtar uçuşu yapması (1963), Dünyanın 13. büyük barajı olan Keban Barajı'nın inşaatına başlanması (1963), Karasularımızın 12 mile çıkarılması (1964), Yurdumuzda ikamet eden Yunan uyruklulara özel ayrıcalıklar tanıyan anlaşmanın sona ermesiyle 5000 Yunan uyruklu sınır dışı edilmesi (1964), Süleyman Demirel'in Adalet Partisi Genel Başkanı seçilmesi (1964), Anadol marka ilk otomobilin piyasaya çıkması (1964), Genel seçimlerin yapılması (1965), Papa 6. Paul'ün Türkiye'yi ziyaret etmesi (1967).

Cumhuriyet Gazetesi Arşivi, (t.y.). 1930-2017 arası gazete arşivi https://egazete.cumhuriyet.com.tr/yayinlar

Kolektif, (2005). Cumhuriyetin 75 yılı 1954-1978 Cilt 2. Yapı Kredi Yayınları.

Tablo 8'de dönemin yaşanan olaylarına bakıldığında yeni anayasanın kabul edilmesi, Anayasa Mahkemesi Başkanlığı'nın Kurulması, Süleyman Demirel'in Adalet Partisi Genel Başkanı seçilmesi, genel seçimlerin yapılması, CHP Genel Başkanı İsmet İnönü'nün CHP'yi "ortanın solu" olarak tanımlaması gibi olayların 1968'e kadar olan demokratikleşme çalışmalarının bir sonucu olarak Cumhuriyet, Atatürk ilke ve inkılapları Teması'na yönelik, "Cumhuriyet İdaresinin Anlam ve Önemi" konusu; Devletin işleyişi ve Görevleri Temasına yönelik olarak "Türkiye'de Çok Partili Hayata Geçiş ve Demokrasi", "27 Mayıs ve Yeni Anayasamız", "Yeni Anayasamızın Rejime Getirdiği Yeni Kuruluşlar", "Seçim ve Büyük Millet Meclisi'nin Kuruluşu", "Cumhurbaşkanın Seçimi ve Görevleri", "Hükümetin Kuruluşu", "Hükümetin Görevleri ve Bakanlıklar Arasındaki İşbölümü" konuları ele alınmıştır.

Dönemin belirleyici olaylarından olan Almanya'ya çalışmaya gitmek için 78 bin işçinin başvurması, Türkiye'nin hayat pahalılığında dünya ikincisi olduğunun açıklanması, 50 bin Türk işçisinin çalıştığı Batı Almanya ile sosyal güvenlik

anlaşması imzalanmasının programda konu olarak herhangi bir karşılığına rastlanmamıştır. Yurtdışı ilişkilerimiz ile ilgili olarak Türk savaş uçaklarının Kıbrıs üzerinde ihtar uçuşu yapması, karasularımızın 12 mil'e çıkarılması, ilerleyen dönemlerde yaşanacak olan Kıbrıs Barış Harekâtı'nın habercisi olarak görülerek programda birlik ve beraberliğe vurgular yapılmış, farklı görüşlere saygılı olunması gerektiği belirtilmiş; buna rağmen bu hedeflerin karşılığı olan konular programda yer almamıştır.

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı sekiz yıllık zorunlu eğitime geçildikten sonra ilköğretim bütünlüğüne uygun olarak hazırlanmıştır. 1998 ilköğretim sosyal bilgiler dersinde temel hedef; ailesine, vatanına, milletine, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, insan haklarına saygılı, cumhuriyetin önemini bilen ve laik, sosyal bir hukuk devletinde yaşadığının farkında olan kişiler yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir (MEB, 1998).

Tablo 9

Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (1969-1997)	Milli Nizam Partisinin kurulması (1970), Van, Şırnak ve Cizre'de sokağa çıkma yasağı (1971), Milli Nizam Partisi kapatıldı (1971), Türkiye İşçi Partisi temelli kapatıldı (1971), TRT İstanbulTV yayınları başladı (1971), Deniz Gezmiş, Hüseyin İnan ve Yusuf Aslan idam edildi (1972), Kıbrıs Barış Harekatı (1974), Üniversite olayları (1978), Maraş olayları (1978), Abdi İpekçi suikasti (1979), CHP Genel Merkezi bombalandı (1979), Türkiye Emekçi Partisi kapatıldı (1980), Askeri darbe (1980), Siyasi hayatın yeniden başlaması (1983), ANAP kuruldu (1983), SODEP kuruldu (1983), Tercüman, Milliyet ve Nokta kapatıldı, Nokta ve Milliyet aynı yıl yeniden açıldı (1983), Kürtçe konuşmayı ve şarki söylemeyi yasaklayan 2932 sayılı kanunun yürürlükten kaldırılması (1983), PKK ilk eylemini yaptı (1984), Lale Aytaman'ın, Türkiye'nin ilk kadın valisi olarak göreve başlaması (1991), TBKP'nin kapatılması (1991), Sabah Gazetesi'nin bayramların ilk günü haricinde gazete yayınlamama ilkesini bozması (1992), 12 Eylül Askeri yönetimince kapatılan siyasi partilerin tekrar açılmasına olanak tanıyan yasanın TBMM'de kabul edilmesi (1992), Sosyalist Parti'nin kapatılması (1992), CHP'nin tekrar açılması (1992), Uğur Mumcu suikasti,(1993), Özel radyoların kapatılması (1993), Süleyman Demirel'in,

	cumhurbaşkanı seçilmesi 1993), Tansu Çiller'in, Türkiye'nin ilk kadın başbakanı olması (1993), Madımak Olayı (1993), ATV ve KanalD'nin kurulması (1993), Askerliğin uzatılması (1993), DEP'in kapatılması (1994), Ölüm oruçları (1996), Bayrak asma eylemleri (1996), Susurluk olayı (1996), Susurluk Olayı'na yönelik "Sürekli aydınlık için 1 dakika karanlık" eylemlerinin başlaması (1997), MGK toplantısı ve postmodern darbe (1997), Diriliş Partisi'nin kapatılması (1997), Temel eğitimin 8 yıla çıkarılması (1997), Meslek liselerinin ve imam hatiplerin ortaokul bölümlerinin kapatılması (1997), Kadınların, eşinin soyadı ile birlikte kızlık soyadlarını da kullanabilmelerini sağlayan yasanın çıkarılması (1997).

Cumhuriyet Gazetesi Arşivi, (t.y.). 1930-2017 arası gazete arşivi https://egazete.cumhuriyet.com.tr/yayinlar

Kolektif, (2005). Cumhuriyetin 75 yılı 1954-1978 Cilt 3. Yapı Kredi Yayınları

Tablo 9'a göre 1998 yılına kadar yaşanan olayların sosyal bilgiler dersi programındaki vatandaşlık konularına olan yansımalarına bakıldığında; 4. sınıfta bu tema ile ilgili Aile, Okul ve Toplum Hayatı Ünitesi'nde Toplum Hayatımız başlığı altında, "Toplum içinde yaşamanın gereği ve önemi", "Toplumda Demokratik Hayat", "Toplum Hayatını Düzenleyen Kurallar ve Bize Düşen Görevler" ile "Toplum ve Çalışma Hayatında Türk Kadınının Yeri" (MEB, 1998, s. 541) konularına yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesi içinde Türk İnkılabı başlığı altında Türk İnkılabının bize kazandırdıkları ve bu konudaki sorumluluklarımız konusu ile vatandaşların vatanına karşı olan görevlerinin geçmişle bağ kurularak hatırlatıldığı söylenebilir. Bu bağlamda 4. sınıf Birey ve Toplum Teması içinde "Ben Kimim?", "Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşıyım" konularında bu durum görülmektedir. 5. sınıf Haklarımı Öğreniyorum Temasında "Haklarım ve Sorumluluklarım" konusu ile bireye içinde bulunduğu toplum içindeki görev ve sorumluluklarının hatırlatılmasının amaçlandığı söylenebilir.

5. Sınıf Vatan ve Millet Ünitesi'nde "Vatan ve Millet Sevgisi", "Millet ve Millet Sevgisi" konu başlıklarına yer verilmiş; bu başlıkların altında Türk Milletinin özellikleri ile milleti oluşturan öğelerin Dil Birliği, Tarih Birliği, Kültür Birliği, Ülkü Birliği kavramları (MEB, 1998, s. 546) vurgulanmıştır. Çalışma Hayatında Türk Kadınının Yeri konusuna İlk Türk kadın vali ve İlk Türk kadın başbakanın göreve gelmesi ve kadınların kızlık soyadlarını da eşinin soyadıyla birlikte kullanabilecek olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Böylece kadınların toplumdaki ve iş yaşamındaki önemine vurgu yapılmıştır.

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

Bundan önce hazırlanan programlarda konuların tarih, coğrafya ve vatandaşlık alanları etrafında yer aldığı görülmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda ise sosyal bilimler disiplinleri (tarih, coğrafya, psikoloji, ekonomi, antropoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, hukuk) ve bunların vatandaşlık bilgisi konuları ile ilişkilendirilmesi yoluna gidilmiştir (MEB, 2005).

Tablo 10
Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (1998-2004)	RTÜK'ün Türkiye'de 16 ulusal, 15 bölgesel ve 230 yerel televizyon kanalı, 1200 özel radyonun olduğunu açıklaması (1998), Refah Partisi'nin kapatılması (1998), Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılının kutlanması (1998), Danıştay'ın, 10 aylık hapis cezası kesinleşen Recep Tayyip Erdoğan'ı İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı'ndan düşürmesi (1998), Abdullah Öcalan'ın İtalya'da yakalanması (1998), 17 Ağustos depremi (1999), Helsinki Zirvesi (1999), Ahmet Necdet Sezer'in, cumhurbaşkanı olması (2000), Türk Medeni Kanunu'nun değişmesi (2001), LGBT'lerin ilk kez örgütlü olarak 1 Mayıs kutlamalarına katılması (2001), Fazilet Partisi'nin kapatılması (2001), AKP'nin kurulması (2001), YSK'nın, Siirt'teki seçimi iptal etmesi, Siirt'te ara seçim yapılması (2002), Recep Tayyip Erdoğan'ın, Siirt'te yapılan yenileme seçimiyle meclise girmesi (2002), Recep Tayyip Erdoğan'ın hükümeti kurma görevini devralması (2002), Yerel seçimlerinin yapılması (2003),

Cumhuriyet Gazetesi Arşivi, (t.y.). 1930-2017 arası gazete arşivi https://egazete.cumhuriyet.com.tr/yayinlar

Tablo 10'da dönemin olaylarının sosyal bilgiler programı içindeki vatandaşlık konularına olan yansımalarına bakıldığında 4. sınıf Birey ve Toplum Teması'nda "Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder." konusuyla 1998 yılında hazırlanan programa göre farklılıklara dikkat çekildiği, farklılıkların normal olduğu vurgusu görülmektedir. 1998 programında olduğu gibi programda 5. Sınıf Adım Adım Türkiye Ünitesi'nde "Türk inkılabı, Yaşasın Cumhuriyet, Siyasi, Hukuk, Toplumsal, Ekonomik, Eğitim ve Kültür Alanında Yapılan inkılaplar ile Atatürk ilkeleri" konuları ele alınmıştır.

5. sınıf Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesi'nde Milli Bilincin Güçlendirilmesi, Türk inkılabı ve önemi, başlıklarının altında Çağdaşlaşma, Siyasi, Hukuk.

Toplumsal, Ekonomi Alanlarında yapılan inkılaplar vurgulanmış; Eğitim Kültür Alanında yapılan inkılaplarda "Milli Eğitim" ve "Milli Kültür" kavramlarına ağırlık verilmiştir. Ayrıca yine aynı ünitede Atatürkçü Düşünce Sistemi başlığı altında "Atatürk'ün Kendi Düşünce Sistemini Oluşturmasına Neden Olan Etkenler", "Atatürkçülüğün Tanımı ve Önemi", "Atatürkçülüğün Nitelikleri", "Atatürkçü Düşüncede Milli Güç Unsurları", "Atatürk İlkeleri", "Atatürk İlkeleri'ne Sahip Çıkmak ve Devamlılığını Sağlamak" (MEB, 1998, s. 546) konuları yer almaktadır.

Adım Adım Türkiye teması içinde "Kültürel Zenginliğimiz" konusu ile farklı kültürlerden gelen insanlarla bir arada yaşayabilmenin önemi vurgulanmaktadır. Bir Ülke, Bir Bayrak Teması içinde devletin işleyişine yönelik konuların ele alındığı ve bağımsızlık sembolü olan bayrağımıza dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda "Yasalar bizim için var", "İyi ki yasalarımız var", "Bizim için Demokrasi", Cumhurbaşkanımız, Meclisimiz, Başbakanımız, Valiliğimiz, Kaymakamlığımız, Ulusal Egemenlik Sembollerimiz, Bayrağımız, -Milli Marşımız, Ses Bayrağımız: Dilimiz (Tekerek vd., 2005) konuları programda yer almaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda vatandaşlık konuları ile dönemin siyasi ve toplumsal olaylarının ilişkisi

2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın içeriği, 7 öğrenme alanı etrafında yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Bu öğrenme alanları 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile benzer niteliktedir (MEB, 2005).

Tablo 11
Dönemin Siyasi ve Toplumsal Olayları

Dönemin Belli Başlı Olayları (2005-2017)	Yeni Türk Ceza Kanununun yürürlüğe girmesi (2005), AB ile tam üyelik müzakerelerinin başlaması (2005), Özel radyo ve televizyonların farklı dilde yayına başlaması (2006), Terörle Mücadele Yasa Tasarısının, TBMM Genel Kurulunda kabul edilmesi (2006), Anayasa değişikliğiyle, milletvekili seçilme yaşının 25'e indirilmesi (2006), Ankara'nın Tandoğan Meydanında cumhuriyet mitingi düzenlenmesi (2007), Anavatan Partisi ve Doğru Yol Partisi'nin, "Demokrat Parti" adı altında birleşmesi (2007), Türk ceza Kanununun (TCK) 301. maddesinde değişiklik öngören kanun teklifinin kabul edilmesi. Kanuna göre, 301. maddede yer alan "Türklüğü" ibaresinin "Türk Milleti", "Cumhuriyeti" ibaresi de "Türkiye Cumhuriyeti Devleti" olarak değiştirilmesi (2008), Anayasa Mahkemesi'nin, başörtüsünün üniversitelerde serbest bırakılmasına ilişkin anayasa değişikliğini

	iptal etmesi ve yürürlüğünü durdurması (2008), Kürtçe yayın yapan TRT 6'nın yayın hayatına başlaması (2009), Demokratik Toplum Partisi'nin kapatılması (2007), Anayasa Mahkemesi'nin cumhurbaşkanlığı seçiminin ilk turunu, anayasaya aykırı bularak iptal etmesi (2012), Anadilde savunma hakkının yasalaşması, Gezi olayları (2013), Kamu personeli için başörtüsü yasağının kalkması (2013), 1 Kasım'da erken seçimlerin yapılması (2015), Ankara'da büyük terör saldırısı (2016), AB ve Türkiye arasında mülteci anlaşması (2016), 15 Temmuz Darbe girişimi (2016), Başkanlık sistemi için referandum yapılması (2016), FETÖ operasyonları ve davaları (2016)..

Cumhuriyet Gazetesi Arşivi, (t.y.). 1930-2017 arası gazete arşivi https://egazete.cumhuriyet.com.tr/yayinlar

Tablo 11'de yaşanan olayların hak ve özgürlükler teması içinde "Ben çocuğum haklarımla varım" ve topluluk halinde yaşama teması içinde "Özgürlük ve Bağımsızlık" konularıyla vurgulandığı söylenebilir. AB ve Türkiye arasında yapılan mülteci anlaşmasına göre ülkemize gelen mültecilere yönelik olarak Sosyal Etkinliklere Katılıyorum" konusu içinde ihtiyacı olan mültecilere yardım etmeye yönelik örnekler verilmiştir. Topluluk Halinde Yaşama Kuralları temasında, "Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım", "Milli Kültür Ögelerimiz", "Komşularımız", "Farklı Kültürler", "Dünya Farklılıklarla Güzel" konularında da yine mültecilerle ilgili bir arada yaşama ile başka ülkelerden gelen yabancıların kültürlerine saygı duyma bağlamında örnekler sunulmuştur. Vatan ve Millet Sevgisi temasında "Özgürlük ve Bağımsızlık" konusu ile 15 Temmuz darbe girişimine yönelik olaylar anlatılmış ve öğrencilere bilgi verilmiştir.

"Dönemin yaşanan olaylarının çoğunun 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nda vatandaşlık konu bağlamında karşılığının olmadığı söylenebilir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze (1924-2018) ilkokul sosyal bilgiler programlarındaki vatandaşlık konularının dönemin siyasi ve toplumsal olaylarıyla ilişkisini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler derslerindeki vatandaşlık konularının dönemin toplumsal ve siyasi olaylarından etkilendiği görülmektedir. Tablo 12'de görüldüğü gibi incelenen programlarda vatandaşlık konularının yoğun olduğu ve dönemin olaylarının temalarda karşılığının olduğu programlar 1924, 1926, 1936, 1948 ve 2005 programlarıdır. Bu programlarda, devlete ve milletine bağlı, ülkesi için çalışan ve belli bir sorumluluk bilincine sahip yurttaşlar yetiştirme amacına yönelik milli ve kültürel değerlerin öğretimi, eski şahsiyetler gibi temalara vurgu yapılmıştır.

Tablo 12
Dönemin İlkokul Sosyal Bilgiler Programlarındaki Vatandaşlık Konularının Temalardaki Karşılığı

Dönemin İlkokul ve Sos. Bilg. Prog.	Kimlik	Hak, özgürlük, sorumluluk ve görevler	Cumhuriyet Atatürk İlk. ve İnk.	Devletin işleyişi	Top. halinde yaşama kuralları	Vatan ve millet sevgisi
1924			**X**	**X**	**X**	**X**
1926	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	
1936	**X**	**X**	**X**	**X**		
1948	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
1962				**X**	**X**	
1968			**X**	**X**		X
1998	**X**		**X**		**X**	**X**
2005	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
2018	**X**	**X**			**X**	**X**

1948 İlkokul Programı'nda yurttaşlık bilgisi ve 2005 İlkokul Sosyal Bilgiler Programı'nda sosyal bilgisi dersi vatandaşlık konularının bütün temalarda karşılığı olduğu görülmektedir. Bunun yanında 1962 taslak İlkokul Programı toplum ve ülke incelemeleri dersi vatandaşlık konuları temalarda en az karşılık bulan program olmuştur. İncelenen ilkokul sosyal bilgiler programlarının vatandaşlık konularında sadece 1962 taslak ilkokul programı ile 2018 Sosyal Bilgiler Programı vatandaşlık konularında Atatürk İlke ve İnkılapları temasında konu karşılığı bulunmamaktadır.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Millî Mücadelenin başarıyla sonuçlanmasından sonra Türk toplumunu çağdaş uygarlık seviyesine çıkarmak isteyen Atatürk, bu amacına yönelik reformlar gerçekleştirmiştir. Bireylere okuma-yazma, aritmetik, temizlik alışkanlıkları vs. gibi temel becerileri kazandırmanın yanında ana düşünce; ulusal, modern ve laik bir toplum meydana getirmek ve savaşlarda kaybedilen yetişmiş insan gücünü geri kazanmak böylece cumhuriyet rejiminin özelliklerine uygun yurttaşlar yetiştirmek olmuştur (MEB, 1946). Bu bağlamda bireylere demokrasinin gerektirdiği davranışları kazandırmak, hızla gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak ve millet bilincini oluşturmak için ilkokula büyük önem verilmiş (Kalaycı, 2004), programlar bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Fer (2005), cumhuriyetin ilk yıllarında ulusal programların temel felsefesinin, cumhuriyet rejimini yeni nesile öğreterek

iyi vatandaş yetiştirme olduğunu ifade etmiştir. Nitekim Çelik (2008) de, cumhuriyetin gerektirdiği insan modelinin oluşturulmasında 1924 ve 1926 İlk Mektepler Müfredat Programları'ndaki değişikliklerle cumhuriyet vatandaşının sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin çerçevesinin çizildiğini belirtmiştir.

1936'lı yıllarda programda yer alan konularla dönemin olaylarına bakıldığında hükümetin, rejimi korumak için daha otoriter bir yönetim anlayışına geçtiği, çıkan isyanların kırsal bölgelerde olduğu düşünülerek bu bölgelerde yaşayan vatandaşların bilinçlenmesi için çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu anlayışla Cumhuriyet Halk Partisinin altı okunu oluşturan inkılâplar 1936 İlkokul Programına aynen alınmış, programın amaçları tamamen CHP programı doğrultusunda hazırlanmış ve program metninde sık sık "CHP Programı" vurgusu yapılmıştır (Cicioğlu, 1982; MEB, 1936, s. 1). Dönemin olaylarında Sovyetler Birliği ile olan ilişkilerin gelişmesi ile Devletçi bir anlayışa yönelimin etkisinin kısmen de olsa programa ve vatandaşlık konularına yansımaları görülmektedir. Kıncal da (1990, s. 299-306) bu yıllarda özel teşebbüsün gerçekleştiremediği yatırımları devlet eliyle gerçekleştirmeyi amaçlayan devletçilik politikasının dönemin ilkokul programlarına yansıdığını ifade etmiştir. Çünkü eğitim, devletin ekonomik politikalarını halka anlatmanın başka bir yolu olarak vurgulanmıştır.

1948'li yıllarda dönemin olaylarının belirlenen bütün temalarda konu olarak karşılığının olduğu görülmektedir. Bunun sebeplerine bakıldığında ilk olarak 1948 İlkokul Programı'nın genel anlamda köy enstitüleri programının yansımalarını taşıdığı söylenebilir. 1946 yılında çok partili siyasete geçilmesinin hemen ardından 1948 yılında ilköğretim programı değiştirilmiş, müfredatta demokrasi vurgusu yapılmış ve 1949 yılında öğretim programına seçmeli din dersleri eklenmiştir (Lewis, 2015, s. 413). Dönemin olaylarıyla ilişkilendirildiğinde mecliste eğitimle ilgili en çok tartışılan konuların "din eğitimi" ve "demokratik eğitim" olduğu anlaşılmaktadır. Bu tartışmalardan bir sonuç çıkmasa da, o dönemde otoriter Türkiye'de konunun tartışılması yaklaşmakta olan bir politika değişikliğinin habercisi olmuştur. Bu durum "Ebedi Şef" Atatürk'ün (Yetkin, 1983, s.159) ölümünden sonra başlayan "Milli Şef", İsmet İnönü (Cumhuriyet Halk Partisi Üsnomal Büyük Kurultayının Zabtı, 1938, s. 35-36) döneminde değiştirilen yurt bilgisi kitaplarından anlaşılabilir. Bu dönemde Maarif vekilliği Talim ve Terbiye Heyeti'nin 4 Ağustos 1939 tarih ve 101 sayılı kararı ile ilkokul 4. ve 5. sınıflar için Tarık Emin Rona tarafından yazılan "Yurt Bilgisi Dersleri" kitaplarının girişinde önceki ders kitaplarında olan Atatürk resminin yanında İsmet İnönü'nün de resminin yer alması "Milli Şef"

döneminin vatandaşlık anlayışını yansıtmaktadır (Caymaz, 2007, s. 32; Bilgin, 2005).

1962 İlkokul Programı'nda ise, toplum ve ülke incelemeleri dersi vatandaşlık konularının 1960 yılında yapılan askeri darbeden etkilendiği; yaşanan parti kapatma, darbe, askeri yönetimin devlet idaresini ele alması ve idamlar gibi demokrasi karşıtı olayların bir sonucu olarak önceki programlara göre cumhuriyete daha fazla vurgu yapıldığı, milli birlik ve beraberliğe değinildiği, millilik bilincinin öne çıkarıldığı görülmüştür. 1962 İlkokul Programı taslağında olduğu gibi 1968 İlkokul Programı'nın da dönemin siyasi koşullarından etkilendiği söylenebilir. Özellikle 1960'da meydana gelen darbe ile birlikte farklı ideolojik görüşteki toplumsal olayların ortaya çıkardığı sonuçların program içeriğine yansıtıldığı görülmüş; 1968 Sosyal Bilgiler Programı'nda milli değerler (MEB, 1968) üzerinde durulmuştur. Şen (2018), dönemin ders kitaplarını incelediği araştırmasında, 1962 program taslağı ve 1968 programına ait ders kitaplarında 1960 darbesi sonrası eklenen "27 Mayıs Devrimi" ünitesi ile sosyal bilgiler dersi içinde ordunun antidemokratik tutumunun normalize edildiğini vurgulamıştır.

1990-1998 yılları arasındaki gelişmelere bakıldığında devletin işleyişi ve demokrasi ortamının yerleştirilmesi anlamında; Cumhuriyet ve Atatürk ilke ve İnkılapları temasına yönelik yaşanan kaygıların programda karşılık bulduğu söylenebilir. Özellikle 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra 1990 yılı sonrasında yaşanan olaylar haklar, özgürlükler ve sorumluluklar anlamında değerlendirilebilir. Bu dönemde özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde devam eden terör olayları sebebiyle programda toplumsal konulara ağırlık verildiği; vatan ve yurt sevgisi ile topluluk halinde yaşama kuralları ile toplum düzeninin kurulması ve vatanına bağlı bireyler yetiştirme amacının gözetildiği söylenebilir.

2005 İlkokul Programı'nın 1948 İlkokul Programı'nda olduğu gibi dönemin olaylarının belirlenen bütün temalarda konu olarak bir karşılığı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın, temel vurgusunun etken, üretken, hak ve sorumluluklarının bilen demokrasinin gelişmesine katkı sağlayan, toplumsal sorunlara duyarlı nitelikli vatandaş yetiştirmek olduğu söylenebilir. 2005 İlkokul Programı öncesi dönemin olaylarına bakıldığında 28 Şubat sürecinin ve terör olaylarının etkisiyle programda cumhuriyetin özellikleri, Atatürk İnkılapları, Devletin işleyişine yönelik olayların gerçekleştiği; bunun yanında siyasi partilerin kapatıldığı, bireylere siyasi yasakların getirildiği ancak bunun yanında halkın haber alma özgürlüğüne katkıda bulunacak özel radyo ve televizyonların sayısının arttığı bir

dönemin yaşandığı görülmektedir. Bu dönemde yaşanan olayların programdaki konulara yansımasına bakıldığında vatandaşlık konularında, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki terör olaylarının, çatışma ve eylemlerin bir sonucu olarak toplumdaki gerginliği azaltmaya yönelik başlıkların ele alındığı, kimlik vurgusunun yumuşatıldığı görülmektedir. Akpınar ve Kaymakçı da (2012), 28 Şubat sürecinin 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda baskın bir şekilde hissedildiğini belirterek programda milliyetçi yaklaşımların azaldığını ve evrensel ilkelerin ağırlığının arttığını savunmuştur.

2018 yılına gelinceye kadar yaşanan olaylarda öne çıkan durumlar 15 Temmuz darbe girişimi ve AB ile Türkiye arasında yaşanan mülteci anlaşması sonra ülkemize gelen mülteciler olarak görülmektedir. Bu olaylar konu içeriğinde "küresel vatandaşlık" kavramı ile ilişkilendirilmiştir; ancak Türk ve Atasoy (2021), küresel vatandaşlığa yönelik kavramların da programda yeterli düzeyde vurgulanmadığını, küresel vatandaşlık anlayışının ulus devlet vatandaşlığını zayıflattığı gerekçesiyle çeşitli kesimlerce endişeyle karşılandığını ifade etmiştir. Nitekim elde edilen bulgularda sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konu ağırlığının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kalaycı ve Baysal da (2020) programdaki kazanım sayılarının azaltıldığını ve tek bir öğrenme alanında toplanarak vatandaşlık konularının derinliğinin hafifletildiğini vurgulamıştır. Şen de (2019) AB üyeliği reformları 1999 Helsinki zirvesi sonrası hazırlanan 2005 Sosyal Bilgiler Programı'ndaki vatandaşlık eğitimi anlayışıyla, 15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrasında hazırlanan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı vatandaşlık eğitimi anlayışının farklı olduğunu belirtmiş; 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın aktif vatandaşlığı değil, görev odaklı, geleneksel bir vatandaşlığı teşvik ettiğini ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi vatandaşlık konularının azaltılma sebebi 2012 yılında 4+4+4 zorunlu eğitim uygulamasının sosyal bilgiler derslerinde herhangi bir değişiklik oluşturmamasına rağmen vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi saatlerinin azalması ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 11.06.2015 tarih ve 35 sayılı kararı ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin 4. sınıflarda 2015-2016 öğretim yılından itibaren zorunlu bir ders olarak (TTKB, 2015) okutulmaya başlanması olabilir. MEB (2015) bu dersin kapsamını, ilkokul düzeyinde öğrencilere temel insan hakları ve vatandaşlık bilgisi ile demokrasi bilinci kazandırılarak, hem onların gelecek yaşantılarına şekil vermesi hem de toplumun gelişmiş toplumlar seviyesine ulaşabilmesi amaçlanmıştır diyerek açıklamıştır. Bütün bulgulara ve gerekçelere göre bir bütün olarak ele alındığında dönemin olaylarının bir sonucu olarak 2018 Sosyal Bilgiler Programı'nın vatandaşlık konularının başka bir ders içeriğine aktarılması ve konu

yoğunluğunun azaltılması ile programda sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımı boyutunun ihmal edilmiş olduğu görülmektedir.

Ülkelerin vatandaşlık algısındaki değişimlerin her ülkede aynı biçimde ve aynı zamanlarda gerçekleşmemesine bağlı olarak vatandaşlık eğitimi de ülkeden ülkeye değişebilen bir yapı sergilemektedir Vatandaşlık eğitimi dünyadaki demokratik, sosyal ve ekonomik gelişimlerin etkisiyle ülkelerin siyasi politikalarında yaşanan dönüşümlerin yansıdığı bir alan olmuştur. Tezcan (2017), devletin bir sınıfın ya da bir toplumun amaçlarını siyasal ideolojik ve ekonomik yollarla gerçekleşmesinde etkili kurumlaşmış bir güce sahip olduğunu ifade etmiştir. Ona göre siyasal gücün gruplara ve bireylere dağılımı geniş halk kitlelerinin eğitilmesi zorunluluğunu doğurmuştur. Bu da geniş halk kitlelerinin istendik düzeyde eğitilerek siyasal gücün bir araya toplanması gereğini ortaya çıkarmıştır. Türkiye'de cumhuriyetten günümüze yaşanan siyasi ve toplumsal olaylara bakıldığında iktidarda olan siyasi partilerin yanında, askeri darbelerin sonucu olarak yönetime el koyan anlayışın da ülkeyi yönettiği görülmektedir. Bu anlayış belli dönemlerde iktidarda olan siyasi partiler üzerinde baskı kurarak yaptırımlarda bulunmuştur. Bunların bir sonucu olarak öğretim programları da bu baskıdan etkilenmiştir. Özellikle iktidar üzerindeki baskının arttığı veya darbe sonrası dönemlerde programlardaki vatandaşlık anlayışının değiştiği; siyasi otorite üzerindeki baskının hafiflediği veya başarısız darbe girişimlerinin olduğu dönemlerde ise siyasi iktidarın görüşlerinin programa yansıtıldığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersleri iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirme, toplumsal var oluşu gerçekleştirmeye yardımcı olma; toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırma; sosyal ve fiziki çevreyle etkileşimi sağlama; geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurmaya yardım etme konularında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda devletlerin sosyal bilgiler derslerini iyi vatandaş yetiştirme amacına hizmet etmesi için kullanmaları beklenen bir durumdur. Vatandaşlık konusundaki teorik yaklaşımlarda Fransız modeline daha yakın duran Türk vatandaşlık anlayışında tek fark, ortak karar alma süreçlerinde katılım vatandaşlık hak ve özgürlüklerinin özünü temsil ederken, Türkiye'de vatandaşların aktif katılımları yerine pasif, onaylayıcı bir konumda olmalarıdır. Caymaz'ın (2007) da ifade ettiği gibi Türkiye'de vatandaşlık, vatandaşlığın sivil alanında sözü geçen toplumsal ve siyasi etkinliklerde kendini ve toplumu gözeten aktif ve özgür bireyler olarak değil; devletin onlara tanıdığı belirli bir hareket alanında kalması beklenen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de gerçekleştirilen vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık konularının geçmişten günümüze yaşanan siyasi ve toplumsal olaylarla birlikte değişmesi bu itaat anlayışının kaybolacağı ve sivil örgütlenmenin yaşanacağı kaygısı olabilir. Küresel nüfusun arttığı, yeni toplulukların oluştuğu, küresel ekonomi ve yeni

çalışma düzeninin etkisinin görüldüğü, bilgi teknolojilerinin geliştiği, siyasi yapıların çöktüğü ve yenilerinin oluştuğu günümüzde, toplumun bu gelişmelerden etkilenmesi ve bu doğrultuda şekillenmesi kaçınılmazdır. Bu durumda hükümetlerin vatandaşlarına kendi ideolojilerini benimsetmeleri ve insan topluluklarını kontrol altında tutmaları zorlaşmıştır. Sosyal bilgiler programlarının hükümetlerin kaygılarına göre şekillenmesi bu dersin genel amaçlarının ve ulaşılmak istenen hedeflerinin gerçekleştirilmesini olanaksız kılacaktır.

Sosyal bilgiler programları hazırlanırken siyasi ve iktidar güçlerine ait ideolojilerin, eğitim anlayışından ayrı olması gerekmektedir. Sosyal bilgiler programları günceli takip eden, yeniliklere açık, bireysel kimliğinin ve toplumsal varoluşunun farkında, sorumluluklarının bilincinde dünya vatandaşları yetiştirmelidir. Vatandaşlık devlete itaat yerine bireylerin haklarının farkında olduğu, gerektiğinde örgütlenerek haklarını aradığı, sendikaların, sivil toplum kuruluşlarının sayı ve nitelik olarak çoğaldığı bir anlayışa dönüşmelidir. Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi, vatandaşlığın bütün alanlarını içine alan bir anlayışla yürütülmeli ve sosyal bilgiler programlarına vatandaşlığın sivil alanını vurgulayan kazanımlara yer verilmelidir. Sosyal bilgiler programlarının geliştirme sürecinde eğitimle ilgili tüm paydaşların fikirleri alınarak ortak bir politika belirlenmeli, programlar hazırlanırken bölgesel farklılıklar ve koşullar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmada vatandaşlık konularının dönemin siyasi ve toplumsal olaylarıyla ilişkisine bakılmıştır. Araştırma, kazanımlar, amaçlar ve diğer program ögeleri bağlamında genişletilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ahmad, I. (2004). Islam, democracy and citizenship education: An examination of the social studies curriculum in Pakistan. *Current Issues in Comparative Education, 7*(1), 39-49. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853848.pdf

Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). A comparative view to Turkish social studies education's general goals. *Kastamonu Education Journal, 20*(2), 605-626. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/806967

Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık Bilgisi*. Nobel Yayınları.

Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (ty). Akşam Gazetesi 1929-1964. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/1103

Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (ty). Cumhuriyet (SBF Koleksiyonundan) 1929-1950. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/1106

Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online, 10*(2), 717-734.

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Pegem Akademi.

Bay, E., Vural, Ö. F., Kahramanoğlu, R., & Aydın Aşk, Z. (2016). Teacher views on school-based curriculum development approach (an analysis of applicability in Turkey). *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, 13*(34), 180-201.

Berg, B. L. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Science* (8. Basım). Allyn and Bacon.

Bickmore, K., Kaderi, A. S., & Guerra-Sua, A. (2017). Creating capacities for peace building citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education, 14*(3), 282-309. https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1365698

Bilgin, B. (2005). Türkiye Cumhuriyeti devletinin din politikaları. *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri ve Tartışmalar,* (s.87-108). İnönü Üniversitesi Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. Tekışık Yayıncılık.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim*. Ankara Üniversitesi Basım Evi.

Clough, N. & Holden, C. (2002). *Education for Citizenship: Ideas into Action: A Practical Guide for Teachers of Pupils Aged 7-14*. Routledge.

Cumhuriyet Gazetesi Arşivi (t.y.). 1930-2017 arası gazete arşivi. https://egazete.cumhuriyet.com.tr/yayinlar .

Çelenk, S., Tertemiz, N. & Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Nobel Yayıncılık.

Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1*(10), 359-369.

Demirel, A. & Sözen, S. (Ed.) (2019). *Türk Siyasal Hayatı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersoy, A. F. (2019). Sosyal bilgiler dersi ve vatandaşlık eğitimi (3. Basım). T. Yıldırım ve R. Turan (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 153-174). Anı Yayıncılık.

European Commission. (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Publications Office of the Europe Union.

Fer, S. (2005). 1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.

Gültekin, M. (2020). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. M. Gültekin (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları* içinde (s.268-352). Pegem Akademi.

Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*. M. Delikara Üst (Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.

Hébert, Y., & Sears, A. (2001). *Citizenship Education*. Canadian Education Association.

Kalaycı, N. (2004) *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim, Hükümet Programları ve Uygulamalar*, (2. Basım). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kalaycı, N. ve Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(1), 106-129.

Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Bilim Yayınları.

Kerr, D.S. (1999). *Citizenship Education: An international comparison*. https://www.seameo.org/img/Programmes_Projects/Competition/SEAMEOJapanESD_Award/2013_SEAMEOJapanESD_Award/pub/citizenship_no_intro.pdf

Kıncal, R. (1990). Türkiye'de ilkokul programının hazırlanmasında (1936 İlkokul Programı) demografik, ekonomik, siyasal ve kültürel faktörlerin yeri. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*. AÜ EBF Yayınları.

Kolektif, (2005). *Cumhuriyetin 75 yılı 1923-1953* Cilt 1. Yapı Kredi Yayınları.

Kolektif, (2005). *Cumhuriyetin 75 yılı 1954-1978* Cilt 2. Yapı Kredi Yayınları.

Kolektif, (2005). *Cumhuriyetin 75 yılı 1979-1997* Cilt 3. Yapı Kredi Yayınları.

Kolektif, (1938). *Cumhuriyet Halk Partisi Üsnomal Büyük Kurultayının Zabtı*. Recep Ulusoğlu Basımevi.

Lewis, B. (2015). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Maarif Vekâleti (1924). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. Matbaa-ı Amire.

Maarif Vekâleti, (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. Milli Matbaa.

Maarif Vekâleti, (1930). *İlk Mektepler Müfredat Programı*. Milli Matbaa.

MEB, (1936). *İlkokul Programı*. Devlet Matbaası.

MEB, (1946). *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle Ilgili Söylev ve Demeçleri, 1*. MEB Basımevi.

MEB, (1948). *İlkokul Programı*. Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (1968). *İlkokul Programı*. Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (1998). *İlkokul Programı*. Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. MEB Yayınları.

MEB, (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. MEB Yayınları.

MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. MEB Yayınları

NCSS (1993). The social studies professional. *Washington DC*: *National Council Social Studies*, January; February

Osborne, K. (2000). 'Our history syllabus has us gasping:' History in Canadian schools: Past, present, and future. *The Canadian Historical Review*,*81*(3), 404-435. https://doi.org/10.3138/chr.81.3.403

Özkan, U. B. (2022). *Eğitim Bilimleri için Döküman İnceleme Yöntemi* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Öztürk, F. (1998). *Toplumsal Boyutlarıyla Spor*. Bağırgan Yayınevi.

Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 112-126. https://doi.org. 10.24315/tred.550508

Sarıbay, A. Y. (1992). *Siyasal Sosyoloji*. Gündoğan Yayınları.

Şen, A. (2018). Değişim ve devamlılık: Türkiye'de vatandaşlık ve sosyal bilgiler ders kitaplarında asker-sivil ilişkileri ve darbeler (1950-2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 1099-1119.

Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar, 7*(1), 1-28. https://doi.org.10.14689/issn. 2148-2624.1.7c1s.1m

Şiraz, F., & Bay, E. (2021). Understanding the social studies curricula in Turkey as a political text within the context of citizenship education: Views of academics and teachers. *International Education Studies, 14*(6), 34-50.

Tazebay, A. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Nobel Yayınları.

Tekerek, M., Kaya, N., Alıç, M.D., Yılbat, B., Yıldırım, T., Koyuncu, M. vd. (2005). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Özgün Matbaacılık.

Tezcan, M. (2017). *Eğitim Sosyolojisi (16. Baskı)*. Anı Yayıncılık.

TTKB, (2015). 2015 Sosyal bilgiler öğretim programı http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

Turan Yılmaz, A. (2020). *Darbe ve Darbe Girişimlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Etkisi*. Cumhuriyet Üniversitesi.

Türk, F. & Gürkaynak, M. (2018). Avrupa birliği vatandaşlığının okul eğitimi boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(32), 396-420.

Türk, H. ve Atasoy, E. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2018) küresel vatandaşlık açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim, 50*(230), 147-167.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2015). *Genel Açıklamalı Sözlük*. TDK Yayınları.

Üstel, F. (2004). "*Makbul Vatandaş" ın Peşinde*. İletişim Yayınları.

Veugelers, W., & de Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. In W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (s.14–41). Brill Sense.

Watkins, R., Meiers, M. W.& Visser, Y. L. (2012). *A Guide to Assessing Needs: Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results.* Worldbank.

Yetkin, Ç. (1983). *Türkiye'de Tek Parti Yönetimi (1930-1945)*. Altın Kitaplar Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The main topics of liberal debates are Turkish political life, the constitution, the rule of law, the parliamentary system, political parties, elections, political ideology, military-political relations, secularism, the national economy, and nationalism. Nonetheless, it is impossible to comprehend the political, intellectual, institutional, and economic dynamics of Turkish political life without assessing its historical development, which has been ongoing since the last century of the Ottoman Empire and spans a more extended period (Demirel and Sozen, 2019). Furthermore, social events' origin and end points reflect political events and are defined as entities that impact society. In contrast, social phenomena are defined as developments that occur during a process but have a rocky start and end time (Öztürk, 1998). Therefore, it is essential to assess social events alongside social phenomena.

Since social studies is a course that relates to the students' social lives, the social studies curriculum consists of social events and phenomena that affect society. Changes in the perception and policy of citizenship in societies are reflected in the traits that countries wish to instill in their citizens and citizenship education. In this context, citizenship education has also been an area where changes in the political policies of countries influenced by democratic, social, and economic development have been reflected in education. Consequently, political foundations, among which education programs are built, have a prominent position in social studies curricula. Since changes in the perception of citizenship do not occur in every country simultaneously and in the same manner, the structure of citizenship education can vary from country to country (Ersoy, 2019, p. 154; Iraz and Bay, 2021). In Turkey's social studies curricula from 1924, 1926, 1936, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998, 2005, and 2018, citizenship education is evident, and citizenship-related topics are prominently featured. In addition, it has been observed that citizenship-related subjects in Social Studies curricula diverge between programs. This situation raises the possibility that citizenship issues are related to the period's events. In this context, this study aims to examine

the influence of political and social events from the Republic to the present day on citizenship-related topics in elementary school social studies curricula. In this context, the following queries were sought answers for:

- Does the citizenship content of the social studies curricula implemented in Turkey in 1924, 1926, 1936, 1936, 1948, 1962, 1968, 1998, 2005, and 2018 relate to the political and social events of the period?
- Have the ideologies of the period's administrations affected the social studies curriculum?

Method: This study aims to examine the relationship between citizenship topics in primary school social studies programs from the proclamation of the Republic to the present day and the social and political events of the period in which the programs were prepared, document analysis (document analysis) within the historical method, which is one of the qualitative research designs, was used.

The data sources used in the research are the subjects of the 1924 Primary School Curriculum Program, the 1926 and 1936 Primary School Curriculum Program, the 1948 Primary School Program, the 1948 Primary School Program, the 1962 Primary School Program, the 1962 Primary School Program, the 1962 Primary School Program, the 1968 Primary School Program, the 1968 Primary School Program, the 1998, 2005 and 2018 Social Studies Program. Along with the collected documents, master's and doctoral theses prepared in social studies education were scanned. In addition, previous research and articles on the subject were examined through the library and the Internet. In this context, newspaper archives and almanacs written in this field were scanned to analyze the social and political events of the period.

The data obtained by examining the documents were evaluated through "descriptive analysis". In this context, the citizenship issues in primary school programs were coded by considering how much and how they reflect the social and political events of the period in the context of "citizenship" by considering the type of "coding within a general framework". The themes were reached by grouping the codes obtained from the citizenship issues in the social studies course in the 1924 Primary School Curriculum Program; the topics of the civics course in the 1926 and 1936 Primary School Curriculum Program; the topics of the civics course in the 1948 Primary School Program; the topics of the citizenship course in the 1962 Primary School Program; and the topics of citizenship in the social studies course in the 1968, 1998, 2005 and 2018 Primary School Programs. The themes were associated with the social and political events of the period, which were grouped according to their characteristics, and their

reflections on citizenship issues in the relevant programs were examined. In order to determine the events of the period subject to the research, the opinions of two experts in the field of political history were consulted, and it was decided which social and political events to include. The sources were scanned accordingly. In order to increase the validity and reliability of the study, the data were analyzed with the participation of two social studies field experts other than the researchers, and the content of citizenship issues in the programs supported the findings.

Findings: When the findings of this study, which aims to reveal the relationship between citizenship topics in primary school social studies programs from the Republic to the present (1924-2018) and the political and social events of the period, are evaluated, it is seen that citizenship topics in social studies courses are affected by the social and political events of the period. In the programs examined, the programs in which citizenship topics are intensive and the events of the period are reflected in the themes are the 1924, 1926, 1936, 1948, and 2005 programs. In these programs, themes such as the teaching of national and cultural values and old personalities were emphasized to raise citizens loyal to the state and nation, working for their country and having a certain sense of responsibility. In the 1948 Primary School Program, Civic Knowledge, and in the 2005 Primary School Social Studies Program, it is seen that the civic subjects of the social studies course have equivalents in all themes. In the 1962 draft Primary School Program, the civics topics of the society and country studies course were the least common in the themes. In addition to this in the examined primary school social studies programs, only the 1962 draft primary school program and the 2018 Social Studies Program do not have a subject equivalent in the theme of Atatürk's Principles and Reforms.

Result and Discussion: When we look at the political and social events in Turkey from the Republic to the present day, we see that in addition to the political parties in power, the understanding that seized power as a result of military coups also governed the country. This understanding has put pressure on the political parties in power in specific periods and imposed sanctions. As a result, curricula have also been affected by this pressure. Especially in the periods when the pressure on the government increased or in the post-coup periods, it is seen that the understanding of citizenship in the programs changed; in the periods when the pressure on the political authority eased or there were failed coup attempts, the views of the political power were reflected in the program.

Social studies courses have an essential place in raising good and responsible citizens, helping to realize social existence, providing essential knowledge, skills, attitudes, and values related to social life, providing interaction with the social

and physical environment, and helping to establish links between the past, present and future. In this context, states are expected to use social studies courses to raise good citizens. The only difference in the Turkish understanding of citizenship, which is closer to the French model in theoretical approaches to citizenship, is that while participation in joint decision-making processes represents the essence of citizenship rights and freedoms, citizens in Turkey are in a passive, approving position instead of active participation. As Caymaz (2007) points out, citizenship in Turkey is not defined as active and free individuals who take care of themselves and the society in social and political activities in the civic sphere of citizenship but as those who are expected to remain within a certain sphere of action granted to them by the state. In this context, the fact that citizenship issues in citizenship education in Turkey have changed with the political and social events from the past to the present may be a concern that this understanding of obedience will disappear and civil organization will be experienced. In today's world, where the global population is increasing, new communities are being formed, the global economy and the new working order have an impact, information technologies are developing, political structures are collapsing, and new ones are being formed, society is inevitably affected by these developments and shaped accordingly. In this situation, it has become difficult for governments to impose their ideologies on their citizens and to keep human communities under control. Constructing social studies programs according to the concerns of governments will make it impossible to realize this course's general aims and objectives.

While preparing social studies programs, the ideologies of political and power forces should be separate from the understanding of education. Social studies programs should raise world citizens who are up-to-date, open to innovations, aware of their identity and social existence, and aware of their responsibilities. Instead of obedience to the state, citizenship should be transformed into an understanding in which individuals are aware of their rights, seek their rights by organizing when necessary, and increase the number and quality of unions and non-governmental organizations. In this context, citizenship education should be carried out with an understanding that includes all areas of citizenship, and social studies programs should include learning outcomes that emphasize the civic sphere of citizenship. In developing social studies programs, a common policy should be determined by taking the opinions of all stakeholders related to education, and regional differences and conditions should be considered while preparing the programs. This study examined the relationship between citizenship issues and the period's political and social events. The research can be expanded in the context of achievements, objectives and other program elements.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 850-867
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.74865
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 23.01.2024 Submitted date
Kabul tarihi 18.03.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kalaycı, S. M. (2024). Osmanlı Resim Sanatında ve Fransız Resim Sanatında 18. Yüzyıl Manzara ve Kır Eğlenceleri Teması Üzerine Bir Değerlendirme. *Journal of History School,* 69, 850-867.

OSMANLI RESİM SANATINDA VE FRANSIZ RESİM SANATINDA 18. YÜZYIL MANZARA VE KIR EĞLENCELERİ TEMASI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME[1]

Seyhan MERCAN KALAYCI[2]

Öz

Bu çalışmada Lale Devrindeki resimlerde manzara ve kır eğlenceleri ve Fransız resim sanatında 18. yüzyıl Fête Champêtre, türü teması üzerine bir değerlendirmenin yapılması amaçlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşanan önemli dönemlerden birisi olan Lale Devri, Batı ile ilişkilerin artmasıyla birlikte yeni bir sanat anlayışının etkisini yansıtan bu anlamda farklılıklar yaratan değişen resim anlayışıyla birlikte bazı yeniliklere öncü olmuştur. Lale Devrinde Türk resim sanatında manzara resmi, batı etkisinin görüldüğü önemli etkileri içinde barındırır. Osmanlı resim sanatında Lale Devrinde manzara resmi, özellikle İstanbul ve diğer büyük şehirlerdeki yabancı ressamlar tarafından gerçekleşmiştir. Lale Devri'nde Türk resim sanatında manzara resmi, Batı'dan gelen etkilerle birlikte gelişirken klasik Osmanlı tasvir sanatından uzaklaşmıştır. Bu dönemde, Avrupa resim geleneğindeki manzara resmi anlayışı, Osmanlı ressamlarına da yansımıştır. Osmanlı ressamları, manzara resmini doğal detaylara odaklanarak gerçekçi bir şekilde resmetme eğilimi göstermişlerdir. Manzara resimlerinde genellikle doğal unsurların yanı sıra insan figürleri de yer alır. İnsanlar, çoğunlukla manzaranın bir parçası olarak resmedilir ve manzaranın büyüklüğünü vurgulamak için küçük ölçekli çizimler yapıldığı düşünülmektedir. Ayrıca, manzara resimlerinde mevsimlerin yansıtılması, ışık ve gölge detaylarının da vurgulanması dikkat çekicidir. Fête Champêtre, türündeki resimler ise 18. yüzyıl Fransız resim sanatında popüler olan bir tema olmuştur. "Fête

[1] Bu makalenin ilk versiyonu, 14-16 Temmuz 2023 tarihlerinde Tiflis-Gürcistan'da gerçekleştirilen Avrasya 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü olarak sunulmuş ve tam metin kitabında yayımlanmıştır.

[2] Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Anabilim Dalı, seyhankalayci@yyu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9383-3885

Champêtre", Fransızca'da "kır eğlencesi" anlamına gelir. Bu tür resimlerde, asilzadelerin ve zenginlerin kırsal alanlarda düzenledikleri açık hava etkinlikleri ve piknik sahneleri tasvir edilir. Fête Champêtre, türündeki resimler ağırlıklı olarak Barok dönemden ve Rokoko tarzından etkilenerek üretilmiştir. Bu resimlerde büyüleyici bahçelerde veya pastoral manzaralarda, aristokratlar ve genellikle müzisyenlerden oluşan grup halindeki figürler resmedilir. Genellikle bu figürler, gösterişli kıyafetler giyerek dinlenirken, sohbet ederken, müzik çalarak veya dans ederek kırların keyfini çıkarırlar. Ayrıca bu tür resimlerde doğa ve insan arasındaki uyum ve kontrastta vurgulanır. İnsan figürleri genellikle bahçede veya parkta bulunan antik yapılar ve heykeller gibi çevresel unsurlarla etkileşim içindedir. Buna ilaveten resimlerde müzik, şiir ve aşk gibi lirik temalar da sıklıkla yer alır.

Anahtar Kelimeler: Manzara, Kır Eğlencesi, Fête Champêtre, Osmanlı Resmi, 18. Yüzyıl.

An Evaluation on the Theme of Landscape and Rural Entertainment in 18th Century Ottoman and French Painting Art

Abstract

In this study, it is aimed to make an evaluation on the theme of landscape and country entertainment in the paintings of the Tulip Age and the 18th century Fête Champêtre, genre in French painting. The Tulip Era, one of the important periods in the Ottoman Empire, was a pioneer in some innovations with the changing understanding of painting, which created differences in this sense, reflecting the effect of a new understanding of art with the increase in relations with the. Landscape painting in Turkish painting art in the Tulip Era includes important effects of western influence. Landscape painting in the Tulip Age in Ottoman painting was realized by foreign painters, especially in Istanbul and other big cities. While landscape painting in Turkish painting art developed with the influences from the West in the Tulip Era, it moved away from the classical Ottoman art of depiction. In this period, the understanding of landscape painting in the European painting tradition was also reflected on Ottoman painters. Ottoman painters tended to paint landscapes realistically by focusing on natural details. Landscape paintings often include human figures as well as natural elements. People are often depicted as part of the landscape, and small-scale drawings are thought to be made to emphasize the enormity of the landscape. In addition, it is remarkable that the seasons are reflected in the landscape paintings and the light and shadow details are emphasized. Fête Champêtre, on the other hand, was a popular theme in 18th century French painting. "Fête Champêtre" means "country entertainment" in French. Such paintings depict scenes of outdoor events and picnics held by the nobles and the wealthy in rural areas. Paintings of the Fête Champêtre genre were generally produced by being influenced by the Baroque period and the Rococo style. In these paintings, a group of figures, composed of aristocrats and often musicians, are depicted in elegant gardens or idyllic landscapes. These figures enjoy the countryside while they are resting, chatting, playing music or dancing while wearing ostentatious

clothes. In such paintings the harmony and contrast between nature and man is emphasized. Human figures often interact with environmental elements such as ancient structures or sculptures in the garden or park. In addition, lyrical themes such as music, poetry and love often take place in the paintings.

Keywords: Landscape, Country Entertainment, Fête Champêtre, Ottoman Painting, 18th Century.

GİRİŞ

Araştırmamız "Osmanlı resim sanatında ve Fransız resim sanatında 18. yüzyıl manzara ve kır eğlenceleri teması" olup konu olarak benzer olmasına rağmen farklılık gösteren kır manzaraları ve kır eğlencelerini yansıtan önemli eserlerin incelenmesiyle değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu araştırma da literatür taraması yapılarak farklı iki milletin kültürel yansımasında önem arz edebilecek manzara ve kır eğlencelerine ait resimler biçim ve içerik açısından karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir. Dönemsel süreçte inanç ve kültürel yapıları farklı olan iki ülkenin "Osmanlı ve Fransa'nın" bu farklılıkları resimlere de yansıtılmış olduğunu görmek mümkündür. 18. yüzyılda Fransız ve Osmanlı resim sanatında manzara ve kır eğlenceleri teması iki kültürün kır eğlenceleri ve manzaraları üzerine oluşturulan eserlerin değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Fransız Resim Sanatında 18. Yüzyıl Manzara ve Kır Eğlenceleri Teması

Çalışmanın Fransız resim sanatında 18. yüzyıla ait manzara ve kır eğlenceleri adlı eserleri irdelediğinde Rokoko akımının etkisinin olduğu görülür. Rokoko, 18. yüzyılın başlarında Fransa'da ortaya çıkmış ve buradan da Avrupa'nın diğer kısımlarına yayılmış bir sanat üslubudur. Bu üslup ile oluşturulan eserlerde kıvrımlı formlar, pastoral manzaralar ve anlık görüntülerin sistemli olarak resmedildiği görülür. Bu yaklaşımın, resimlerdeki figürlerin zarafet, incelik, gösteriş, abartı hatta duygusal durumlarının da eserlerde yansıtılması ile ifade edildiğini söyleyebiliriz (Duran, 2021).

18. yüzyıl Fransız resim sanatında manzara ve kır eğlenceleri için kullanılan temel kavramlardan biri "Fête Champêtre" bir diğeri ise yine çok yakın fakat kır eğlencelerinde kur yapma gibi duygusal durumların resmedildiği "Fête Galante" türündeki resimlerdir**.**

-Fête Champêtre diğer adıyla Fransızca kökenli olup "Kırsal Eğlence" olarak bilinir. Rokoko dönemi ressamlarının en sevdiği konulardan biridir. Bu tür eserlerde şık giyimli olan zarif kadınlar ve erkeklerin hafif meşrep olan kır eğlencelerini yansıtan resimler bulunmaktadır (Duran, 2021).

Fête Champêtre, ağırlıklı olarak en çok etkili olduğu dönem 18. yüzyıldır. Fête Champêtre resimlerini irdelediğimizde genellikle pastoral ortamlarda yer alan gösterişli görüntüleriyle şık insanların bir arada olduğu açık hava etkinliklerinin tasvir edildiği görülmektedir. Bu tür resimler, genellikle aristokrat sınıfının yaşam tarzını yansıtan sahneleri betimler. Avrupa resim sanatında Fête Champêtre türündeki resimler, zenginlik, zarafet ve lüks yaşamın sembolü olarak görülür. Bu tür resimler, aristokratların ve varlıklı sınıfların kırlarda geçirdiği keyifli zamanları yansıtırken, aynı zamanda sosyal statü ve zevk düşkünlüğünün bir ifadesidir.

-**Fête Galante** ise "Neşeli Eğlenceler" anlamına gelmektedir. Doğa ve plastik sanat unsurların uyumu olarak karşımıza çıkar. Aynı zamanda şenlik, eğlenti, mitolojik konularında bulunduğu bu görüntüler duygusal durumları da eserlerde yansıtır (Duran, 2021).

Resim sanatı açısından, Fête Champêtre temalı çalışmalar, kompozisyon, figür çizimi, renk kullanımı ve doku gibi konularda ustalık gerektiren detaylı ve incelikli eserlerdir. Bu resimler, dönemin önde gelen sanatçıları tarafından üretilmiş ve hala büyük bir ilgiyle karşılanmaktadır.

Resimlerdeki kompozisyonlar, genellikle doğal manzaralar ve yapılar arasındaki dengeyi vurgular. Aynı zamanda çoğunlukla kadın ve erkek figürlerini içerir ve bir tür flörtöz atmosferin olduğu duygusal durumları yansıtır. Bu tür resimlerdeki renkler genellikle canlı ve zengindir, doğanın güzelliklerini ve yaşamın neşesini yansıtır.

Fête Champêtre resimleri, 18. yüzyılda özellikle Fransız ressamlar Jean-Antoine Watteau ve Jean-Baptiste Pater tarafından popüler hale gelmiştir. Bu ressamların, bu tür sahneleri zarif ve ince detayların olduğu bir tarzda tasvir ettikleri görülmektedir. Fête Champêtre resimleri, dönemin moda ve sosyal hayatına bir pencere açar ve güzellik, zevk ve eğlence temalarını vurgular.

Görsel 1'de ki pastoral manzara Rokoko tablosu olan Pater'in Fête Champêtre'si olarak tasvir edilmekte. Zarif figürlerle dolu bu eser eğlence türü bir bahçe partisi olarak biliniyor. Dönemin şık giyimli kadınları ve kısa ceketiyle tiyatro oyuncularını anımsatan adamın estetik duruşu, müzik çalan çocukların bu güzel doğal ortamdaki mutluluğu eğlenceli ortamın en belirgin özeliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Pater, tıpkı ustası Watteau gibi renkleri en güzel şekilde eserlerine yansıtmaktadır**.**

Görsel 1. Jean Baptiste Pater, Concert Champêtre, 1734 Tuval Üzerine Yağlı Boya, 52,1 x 67,9cm., Norton Simon Müzesi, Amerika https://l24.im/Z1zdBC, Erişim 13.04.2023

Fête Champêtre resimleri, daha sonraki dönemlerde de etkisini sürdürmüştür ve bazı sanatçılar tarafından da benimsenmiştir. Bu tür resimler, kırsal eğlencenin lüks ve zengin yönlerini yansıtırken, aynı zamanda doğanın güzelliğini ve insanların neşesini vurgulayan bir görsel dille izleyiciyi etkilemeyi hedefler.

Nicolas Lancert, Antoine Watteau 'nu gibi sanatçılar 18.yüzyıl şölen resimlerinin bilinmesine yardımcı olan önemli sanatçılardır. Lancert'in Görsel 2'de ki eserine baktığımızda en sol da bir gurup müzisyeni ağaçların arasına adeta gizlenmiş şekilde görmekteyiz. Şık giyinmiş ve yarım daire oluşturarak oturan gurup ise resmin ortasında dans eden iki kişi seyredilmektedir. Eserde dans eden kadının çiçeklerle bezenmiş gri renkli gösterişli bir elbisenin içinde partneriyle son derece dengeli ve zarif hareketlerle ustaca dans ettiği görülmektedir. Fête Champêtre resimleriyle tanınan Jean Baptiste Pater (1695-1736), kır eğlencelerini, bahçe partilerini, iyi giyinimli ve aşk peşinde koşan erkekleri, kadınların yaşadığı büyülü bahçeleri tıpkı ustası Watteau gibi başarılı bir şekilde tuvallerine aktarmıştır.

Görsel 2. Nicolas Lancret, La Camargo Dansı, 1730 Tuval Üzerine Yağlı Boya,76,2x106,7cm., Ulusal Sanat Galerisi, Washington https://www.artsy.net/artwork/nicolas-lancret-la-camargo-dancing, Erişim tarihi: 13.04.2023.

Bu nedenle Pater'in eserlerinin tamamen ustasınınkinden ilham alması ve sık sık ustasının konularını, figürlerini ve tarzını kullanması bu etkilerle ünlenmesi açısından şaşırtıcı değildir. Doğal olarak Watteau'nun Pater üzerindeki etkisi, en yoğun temasları olan 1721 civarıydı ancak Pater 1730'larda kendi tarzını bulsa da Watteau'nun üslubundan kurtulamadı (National Gallery of Art, 1937). Fête Champêtre ve Fête Galante tasvirleri aslında neredeyse aynı konuları işler ve farklı özellikleri yok gibidir (Duran, 2021).

Jean-Antoine Watteau, Rokoko tarzı sanatçılarından biridir ve kır eğlencelerinin sergilendiği resimleriyle ünlüdür. 1917 yılında Kraliyet Akademisi'ne sunmuş olduğu "Pilgrimage to Cythera" (Cythera'ya Yolculuk) adlı eseri ile sanatçı "Fete Galante" ressamı unvanı ile akademi bünyesinde görevlendirilmiştir (Germener, 1996). Pilgrimage to Cythera (Cythera'ya Yolculuk) adlı eser, bir grup soylunun bahçede dans ederek ve eğlenerek geçirdikleri bir anı tasvir eder. Bu resim, kır eğlencelerinin neşe ve coşkulu atmosferini yansıtan bir örnektir (Görsel 3). Jean-Honore Fragonard' Rocaille tarzını yansıtan diğer önemli sanatçılarında biridir ve kır eğlenceleri konusunda birçok resim üretmiştir. "The Swing" (Salıncak) adlı ünlü eser, bir kadının ağaca bağlı olan salıncakla sallanırken genç bir adam tarafından seyredildiği anı gösterir. Bu resimde zarafet, doğa ve sosyal etkileşimlerin birleştiği bir atmosfer yaratılmıştır (Görsel 4).

Görsel 3. Jean-Antoine Watteau, Cythera Adası'na Kutsal Yolculuk, 1717, Louvre Müzesi, Paris.

Görsel 4. The Swing By Jean-Honore Fragonard. Regarded as one of the greatest paintings of the French Rococo. http://www.visual-arts-cork.com/famous-paintings/swing-fragonard.htm, Erişim tarihi: 15.04.2023

Jean-Honoré Fragonard'ın salıncak adlı eserindeki "salıncak" o zamanlar sadakatsizliğin geleneksel bir simgesi olarak bilinmekteydi. Salıncağı sallayan arka plandaki yaşlı adam, genç adamın varlığından haberi olmadan bu sahnede

yerini almıştır. İlk bakışta, eğlenen ve mutluluk saçan masum bir genç kadının görüntüsü gibi yansıyan resim, ancak daha sonraki zamanlarda çok da masum bir anın görüntüsü gibi olmadığı simgeler ve izler içermektedir. Çünkü salıncakta hanımefendi daha yükseğe çıktıkça, onu seyreden genç adama kur yapmaktadır. Kadının evli olduğunu temsilen sadakatin simgesi köpek figürü resimde dikkat çeker. Roma'nın arzu ve aşk tanrılarından birisi olarak görülen Cupid'i, temsil eden kanatlı bir melek figürü, şaşkın duruşlu heykel olarak ana tanıklık eder. Melek figürü resmin ön planında yer alırken sadakatin simgesi olan küçük köpek havlar biçimde sağ alt tarafta yerini almıştır (Sanat Ansiklopedisi, 2008).

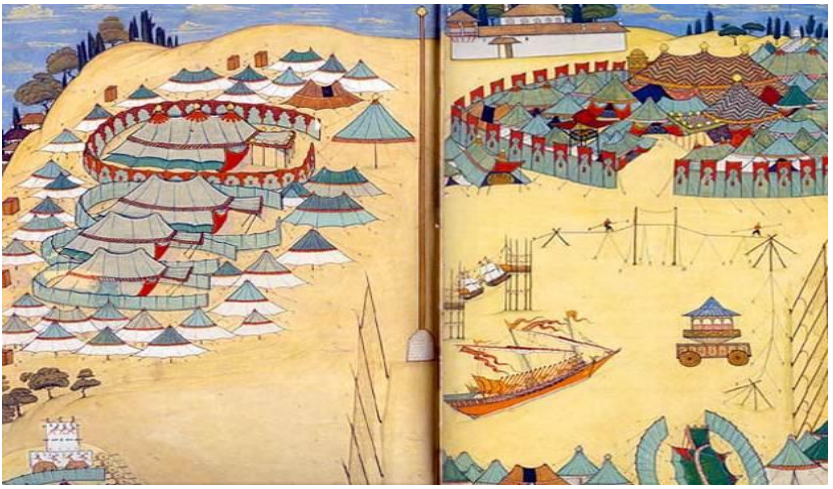
Osmanlı'da Lale Devrinde Manzara ve Kır Eğlenceleri Resimleri

Türklerin yerleşik hayata geçmeden önce göçebe hayat sürmüş olmalarından dolayı bahçe kültürünün yerleşik hayat sonrası başladığı söylenebilir. Doğadaki tabi unsurlara olan özlem ve bu özlem çerçevesinde Osmanlıda bahçe kültürünün yerleşik hayata geçmesi ile başladığını bilinmektedir (Yıldız, 2014, s.547-551). Türk bahçe kültürüne ait ilk örneklere, Anadolu Selçuklular döneminde mevcut olan saray ve köşk gibi mimari yapıların kalıntılarında rastlamak mümkündür (Evyapan, 1972, s.44). Türk bahçesi Batı'nın bahçe sanatının tesiri altına girinceye kadar düzende yalınlık ve fonksiyonellik özelliklerine sahipti (Evyapan, 1991, s.478). Genel olarak Türk bahçe yapısında insan eli ile sadelik birleştiğinden ne tam biçimsel (şeklî) ne de tam biçimsel olmayan kalıba girmiştir denilebilir (Evyapan, 1991, s.479). Türk bahçeciliğinin ilk örneklerine daha çok Afganistan, Özbekistan ve Hindistan coğrafyasında rastlarken, Çin, Hint ve İran bahçe sanatından etkilendiği de görülmektedir. İklim ve sosyal yapıdan kaynaklanan bu etkilenme suya büyük önem verme ve içinde göçebe çadırlarını andıran pavyonların bulunduğu bir dizi avlulardan meydana gelmektedir (Evyapan, 1991, s.478).

Osmanlı bahçe kültürünün en güzel örneklerini, var olan minyatürler ve batı etkisiyle yapılan 18. yüzyıla ait manzara tasvirlerinde görmekteyiz. Görülen bu resimli örneklerin başında ise İstanbul'daki Hasbahçe, Haliç ve Boğaziçi'ndeki bahçelerin olduğu görülmektedir. Hasbahçeler, padişahlara ait bahçeler olarak bilinirler (Necipoğlu, 1997, s.343). 18. yüzyılda Osmanlı tasvir sanatında bahçe resimlerini manzara resimleri bağlamında incelersek; 17. yüzyılın son dönemlerindeki I. Ahmet albümünde yer alan eğlence sahnelerinin 18. yüzyıl manzara ve kır eğlencelerine örnek tasvirlerin olabileceği söylenebilir.

18. yüzyıl Osmanlı resimlerinde Levni'nin yapmış olduğu Surname-i Vehbi (T.S.M.A. 3593) adlı el yazması eserde Sultan III. Ahmet'in oğullarının sünnet şenlikleri anlatılmıştır. Eserin yaklaşık olarak on yılda tamamlandığı 1729-

1730'yıllarında bitmiş olduğu düşünülmektedir (Vikipedia, 2002). Bu eser Osmanlının kültürel yapısında eğlence kültürünün yansıtılması açısından oldukça önemlidir. Eserde İstanbul tanıtılırken döneme ait örf ve adetler ve Lale Devrini betimleyen önemli tasvirler bulunmaktadır (Vikipedia, 2002).



Görsel 5. Surname-i Vehbi (T.S.M.A. 3593) Topkapı Sarayı Müzesi, (Inv. A 3593/11'a). Şenlik için kurulan çadırlar. https://tr.wikipedia.org/wiki/Surname-i_Vehbi. Erişim tarihi: 16.04.2023

Osmanlı İmparatorluğu'nda 18. yüzyıl başında Lale Devri olarak bilinen dönemde bahçe resimleri önemli bir yer tutmuştur. Lale Devri, III. Ahmed döneminde (1703-1730) sanatın, müziğin ve bahçe düzenlemelerinin yoğun ilgi gösterildiği bir dönemdir. Lale Devrinde bahçeler ve çiçekler, Osmanlı resim sanatında popüler bir tema haline gelmiştir. Levni (Mustafa Âli) bu dönemin önemli bir ressamdır ve Lale Devrindeki bahçe resimleriyle de tanınır. Görsel 5'teki Levni'nin yapmış olduğu şenlik için düzenlenen mekânın tasviri olarak dönem içinde yapılan eğlence ve şenliklerin büyüklüğü göstermesi açısından önemlidir. Esin Âtıl, Sûrnâme-i Vehbi, adlı el yazması eser için Osmanlı elyazmalarının son örneği olduğunu ifade etmiştir (Sağlam, 2020). Kitap resmi (Minyatür) geleneğinden sonra manzaraların yapıldığı duvar resimleri, ayrıca dekoratif bir görüntü oluşturmak için sandık ve dolap kapaklarına çizilmiş olan meyve ve çiçek resimlerinin de giderek azaldığı ve yerini tuval resmine bırakmış olduğu görülmüştür (Sağlam, 2020).

Lale Devrinde bahçe resimleri, baharın ve doğanın canlılığını, renkliliğini ve zarafetini yansıtmak amacıyla kullanılmıştır. Bu resimlerde çeşitli çiçekler, ağaçlar, pınarlar ve kuşlar gibi unsurlar önemli bir yer tutar. Bahçeler genellikle

insanların dinlenme, eğlenme ve sosyal etkileşimlerine hizmet eden mekânlar olarak resmedilir. Ayrıca bu kültürü yansıtan Osmanlının gündelik hayatını resimlerine aktaran oryantalist olarak bilinen gezgin ressamların resimlerinde de görmek mümkündür.

Lale Devrindeki bahçe resimlerinde, Osmanlı İmparatorluğu'nun güzellik anlayışı ve doğa sevgisi önemle vurgulanır. Bu dönemde bahçe düzenlemeleri ve çiçek yetiştirme büyük bir önem kazanmış, bu da bahçe resimlerinin popülerliğini artırmıştır. Osmanlı resim sanatında Lale Devri olarak anılan dönemde ise manzara resmi, doğanın güzelliğini ve sakinliğini yansıtmak amacıyla tercih edilen bir sanat türü olmuştur. Manzara resimleri genellikle İstanbul'un boğazını, saray bahçelerini, kıyı şeritleri ve diğer doğal ortamlarda eğlenen bir grup insanların biraya gelmesinden oluşan tasvirlerden oluşur. Dönemde yapılan manzara resimleri, sarayın ve zengin sınıfın özelliklerini yansıtmaktadır. Ancak Lale Devri'nin sonlarına doğru konu bakımından manzara resmi yerine daha fazla portre ve tarihi günleri yansıtan resimlerin olduğu da görülmektedir. Osmanlı resim sanatında Batı etkileriyle birlikte manzara resim geleneği daha da güçlenmiş ve sonraki dönemlerde de gelişme göstermiştir.

18. yüzyıl Avrupa'sında popüler olan Rokoko Dönemi, bir sanat ve tasarım akımıdır. Bu dönemdeki resim sanatı, Avrupa'da büyük bir etki yaratmış ve birçok farklı ülkenin sanatçılarını etkilemiştir. Ancak Osmanlı resim sanatına doğrudan bir etkisi olduğunu söylemek zordur. Fakat bu dönemin etkisini mimari yapılarda görmek mümkündür.

Görsel 6. Parkta dinlenen kadınlar. British Library Or.7094, f.7. https://a3.typepad.com/6a017ee66ba427970d01bb0950e3cb970d-pi, Erişim tarihi: 16.04.2023

Görsel 6'da ki eser, British Library'de Or.7094, yazma eser son dönem Osmanlı Türkçesi manzum eseridir. Fazıl Enderunlu'nun farklı kültürlerden olan kadınlarının olumlu ve olumsuz özellikleri hakkında bilgi veren 'Zenannâme' adlı eserin (Kadınlar Kitabı) resimli bir kopyasıdır. Eser 1793'te tamamlanmış ve içinde mesnevi şeklinde şiirler bulunmaktadır. Eserde on yedinci-on sekizinci yüzyıllarda yazılan bu şiirler ve farklı kültürlerden kadın tipolojilerin olduğu resimler hakkında bilgiler yer almaktadır.

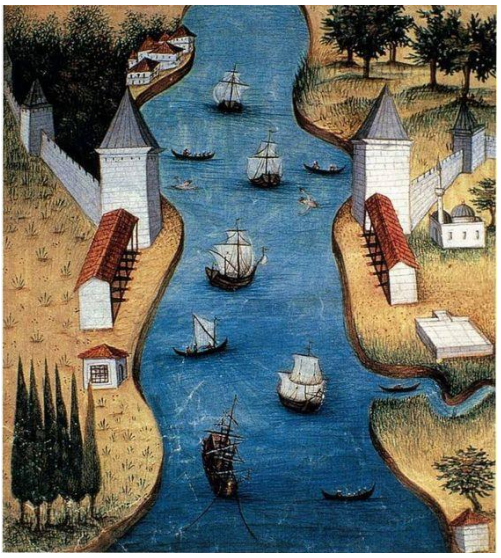
Âtıl, 1793 yıllarına ait *Hubannâme* ve *Zenannâme* adlı eserin tasvirleri hakkında; "Batılı resim anlayışına uygun olarak oluşturulmuş kitap resimleri" olduğunu ifade etmiştir. Batı tarzındaki üslupsal bu sanatsal çalışmanın duvara resim diye asılacak pano tarzı resim geleneği içinde değerlendirilebileceği açıklamıştır (Âtıl, 1999, s.248).

Eserde bireysel resimlerden ziyade kadın gruplarının eğlendiği anlar gösterilmiştir. Bununla birlikte eserdeki resimlerden bazıları İstanbul nüshasındaki resimlere benzemektedir (Görsel 6-7). Her iki resimde saray dışı alanlarda çeşitli faaliyetlerde bulunan bir grup kadının eğlenceli anlarını yansıtan tasvirlerinden oluşmuştur. Tasvirler bahçede eğlenen ve dinlenen kadınların genel görünümü yansıtmıştır. Resimlerin ön düzleminde uzanmış tütün içen kadının burjuva sınıfından olduğunu söyleyebiliriz. Tasvirde salıncakta oturan bir kadın, maymunu olan müzisyenler (def ve yaylı çalgı çalan) tarafından eğlendirilen birkaç gruptan oluşan figürlerin eğlendiği görülmektedir (Görsel 6). Kadınlar kuşaklı ve yazmalı olup bazıları entari ve bazıları da ferace giyinmiştir. Arka planda, havuz içerisinde fıskiyeli çeşme, üstü kapalı bir kağnı ve mimari yapılar görülmektedir (Brıtısh Lıbrary, 2016). Türk bahçelerinde suyun kullanımı çeşme, şadırvan, havuz ve çağlayanlar şeklinde olmuştur. Suya hareket, fıskiyeler ve çağlayanlar ile kazandırılmıştır. Havuzlar genellikle dört köşe ya da kare şeklindedir. Havuz derinlikleri 1–1.5 m. dir (Karahan, 2005, s.222). Mermer havuzlar, meyveli ve meyvesiz ağaçlar, sarmaşıklı ve salkımlı çardaklar, set ve merdivenler, fıskiye, selsebil, çeşme, aslanlar, gülistanlar, lâlezarlar ve çemenzerlardan meydana geldiği kuvvetle muhtemel olan (Erdoğan, 1958, s.151;2004, s.102) Osmanlı bahçelerini, tabiatla mücadele etmek ve onu kontrol altına almak düşüncesinden ziyade onunla uyumlu olma düşüncesinin şekillendirdiği söylenebilir (Yıldız, 2014, s.547-551).

Görsel 7. 18.Yüzyıl Kâğıthane'de Kır Sefası. https://ataforum.net/lale-devri1718-1730/.Erişim Tarihi: 16.04.2023

Görsel 7'de, Fazil bin Enderuni'ni tarafından yazılan erkek ve kadınların fiziksel özelliklerini anlatan şiirler bulunduğu 1793 tarihli Seyyid Yahya tarafından kopyası yapılan, Hubbanname ve Zenanname, adlı el yazması eserdir. Bu eser İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi T.2202'de kayıtlı olup 152 sayfadır ve 83 minyatür bulunmaktadır.

Görsel 6 ve 7'deki tasvirlerde kadınların bahçe de eğlencesi, Batının kültürel etkisini yansıtmaktadır. Aynı zamanda Batının sanatsal etkisinin tasvirlerde görülmesinin yanısıra kimseye aldırmadan oldukça rahat bir şekilde eğlenen kadınlara vurgu yapan en belirgin örneklerdir. Batılılaşma etkisi ile 17. yüzyıldan itibaren bir grup sanatçı ve gezgin, Oryantalist akım etkisinde Osmanlının gündelik hayatından izlerin olduğu tasvirler yapmışlardır.18. yüzyılda oryantalist üslubun etkisi Türk kültür ve sanatında daha da yoğun görülmüştür. Kadınların ferace giyinmeden eğlenirken başlarına taktıkları yaşmağın sembolik bir görüntü gibi durduğu söylenebilir (Tekstilbilgi, 2016).



Görsel 8. Nevizade Atai, Hamse, 1721, BWAG, W.667, y. 10 a. Rumeli ve Anadolu Hisarları.

Görsel 8'de ki Hamse-i Atayi adlı eserin 4 adet kopyası bulunmaktadır. Bunlardan en erken tarihli olarak bilinen 1721 yıllarında hazırlanmış olandır (Görsel 8). Eser hattat Hayrullah Hayri tarafından kopya edilmiş olup 38 adet resim bulunmaktadır. Eserin nakkaşı tam olarak bilinmemekle beraber Levni ve Nakkaş İbrahim'in üslubundan farklı bir üslup sergilediği görülmektedir. Eserde bulunan resimlerin dönemin sanatsal üslubuna ayak uydurmuş olduğu görülmektedir. Eserdeki resimler özellikle manzara resimlerinde görülen perspektif derinlik gibi etkiler yaratmada oldukça başarılıdır. Bu manzara tasviri, İstanbul'un güzelliklerinin anlatıldığı Boğaziçi manzarasındaki Rumeli ve Anadolu Hisarının resmidir. Karadeniz'den Boğaz'ın sularına doğru ilerleyen kayıklar aynı zamanda yelkenliler Anadolu hisarından Rumeli hisarına doğru karşılıklı olarak yüzen iki figürle beraber oldukça dikkat çekicidir. Anadolu Hisarı'nda bulunan ufak cami önünde karşılıklı topların görüntüsü ilgi çekicidir (Bağcı ve vd., 2006, s.270-271).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Osmanlı tasvir sanatında 18. yüzyıl manzaralar ve kır eğlencelerine ait resimler irdelendiğinde inanç ve kültürel değerler doğrultusunda tasvirlerin oluştuğunu söyleyebiliriz. Bazı tasvirlerde grotesk (garip, gülünç) öğelerde bulunmaktadır.

Dönemin sonlarına doğru Batı üslubu resim sanatının etkilerinin yoğunlaştığını görmekteyiz. Figürsüz manzara resimlerinin yoğun olarak resmedildiği natüralist üsluptaki resimler artmıştır. Bu tarz resimlerde dönemin sonlarına doğru doğa ve önemli mimari yapıların, Batı tarzı resim etkisinde kalarak resmedilmeye başlanmış olduğu görülmektedir. Bu süreçteki görülen değişiklikler Osmanlı tasvir sanatında realist bir yaklaşıma gidişatın işaretleri sayılabilir. İstanbul'un toplum yaşamında 18. yüzyıl tasvirleri her türlü değişimin başladığını gösteren bir aynanın yansıması gibidir.

Osmanlı resim sanatında Fransız manzara ve kır eğlenceleri ile karşılaştırıldığında dış mekân sahnelerine daha az rastlandığı görülmektedir. Özellikle minyatür sanatında, saray bahçeleri ve av köşklerinin tasvirleri sıkça görülür. Bu tasvirlerde genellikle doğal manzaralar, ağaçlar, çiçekler ve su yapılarına yer verilir. Bahçelerdeki bitkiler ve çiçekler, ayrıntılı ve renkli bir şekilde resmedilirken, insan figürleri de bu mekânlarda aktivitelerini gerçekleştirirken tasvir edilmiştir.

Osmanlı resim sanatında dış mekân temalarının işlenmesi genellikle doğal bir üslupla yapılmıştır. Peyzaj resimleri, sıklıkla bahçelerdeki manzaraları yansıtan minyatürler ve çizimlerden oluşmaktadır. Bu dönemdeki resimlerde dış mekân unsurları, çoğunlukla özgün Osmanlı tarzıyla birleştirilmiş ve saray hayatının zenginliklerini yansıtan ayrıntılı kompozisyonlardan meydana gelmiştir. Ancak Avrupa resim sanatındaki kadar yaygın bir bahçe tematik resim geleneği Osmanlı resim sanatında bulunmamaktadır.

18. yüzyıl Fransa'sında kabul görülmeye başlayan kır eğlencesi olarak bilinen (Fête Champêtre), aslında Rönesans dönemiyle Titian'a atfedilen resimlerle hayatımıza girmeye başlasa da ancak bu isimle tanımlanmaya 18. yüzyılda sahip olmuştur. Champêtre genellikle iyi giyinimli soylu insanların eğlencelerini resmetmeyi amaçlamıştır.

Fête Champêtre veya Fête Galante türündeki gibi resimlerde genel olarak pastoral bir manzarada mutlu insanların eğlendikleri anlara şahitlik eden melek figürlerinden heykeller bulunmaktadır. Heykeller bu eğlenceli anlara tanıklık edercesine canlıymış gibi görülmektedir. Genellikle müzik eşliğinde veya salıncakta sallanan insanların olduğu 18. yüzyıl Fransız kır resimlerinde oldukça şık giyinen kadın ve erkekleri görmekteyiz.

18. yüzyıl Osmanlı ve Fransız manzara ve kır eğlenceleri irdelendiğinde güzel bahçelerde yine sallanan, sohbet eden veya gösteri yapanların olduğunu yansıtan benzerlikler görülmektedir. İslam inancı etkisi ile dış mekânda ferace giyinen dış görüntüsü ev dışında ifşa etmeyen Osmanlı kadınının bu dönemin sonlarına doğru

Batı etkisiyle daha rahat kıyafetler ve ferace yerine yazma gibi baş örtüleriyle görmekteyiz. Osmanlının eğlence kültürü içinde bahçe mimarisi dönemin sonlarına doğru azalmaya başlanmıştır. Doğa ile bütünleşmiş olan ve fonksiyonel yönünün daha ağır bastığı kendine özgü yapısıyla Osmanlı bahçelerinde Batı'nın natüralist ve formel bahçe tasarımlarına ağırlık verilmeye başlanmıştır.

Dönemsel olarak sanatçılar; kendilerine ait bağımsız yaşamlarını, toplumsal, ekonomik, dini, siyasi, günlük yaşamları, aşk, statü vb. konuları simgesel imgeleme kullanarak yaptıkları eserlerde, yaşadıkları dönemleri yüzyıllardır kendi gerçekleriyle izleyiciyle buluşturmuş. Kültürel mirasın bir parçası olarak kabul gören bu sanatsal eserlerin, yapılmış olduğu dönem hakkında bilgi verdiği yadsınamaz bir gerçektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Âtıl, E. (1999). *Levnî ve Sûrnâme-Bir Osmanlı Şenliğinin Öyküsü*. (Çeviren: Zeynep Rona), Koçbank Yayını, Birinci Basım.

Bağcı, S., Çağman, F., Renda G., Tanındı, Z., (2006). Osmanlı Resim Sanatı, s.270-271.

Brıtısh Lıbrary (2016). https://blogs.bl.uk/asian-and-african/2016/11/the-ottoman-turkish-zenanname-book-of-women.html, Erişim tarihi: 27.05. 2023.

Duran, Y. (2021). *Rokoko Resim ve Heykel Sanatı*. https://yucelduran.blogspot.com/2021/01/rokoko-resim-ve-heykel-sanat-final.html Erişim tarihi: 10.05.2023

Erdoğan, M. (2004). İstanbul'un has bahçe ve bahçeleri. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi,* 90-102.

Erdoğan, M. (1958). Osmanlı Devrinde İstanbul Bahçeleri. *Vakıflar Dergisi*, IV, 151.

Evyapan, A. G. (1972). *Eski Türk Bahçeleri ve Özellikle Eski İstanbul Bahçeleri*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Evyapan, G. (1991). *Bahçe, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (TDVİA), IV, 478-479. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları

Germener, S. (1996). *18. Yüzyıl Avrupa Resmi Anlatımı Biçimlendiren Etmenler*. Kabalcı Yayınevi.

National Gallery of Art (1937). Jean-Baptiste Joseph Pater,1695-1736 https://www.nga.gov/collection/artist-info.1771.html, Erişim tarihi: 18.05. 2023.

Karahan, F. (2005). Tarih Boyunca Bahçe Sanatının Gelişmesinde Su. www.akuademi.net/USG/USG2005/TSCK/tsck07.pdf

Necipoğlu, G. (1997). The suburban landscape of sixteenth century Istanbul as a mirror of classical Ottoman garden culture. In *Gardens in the Time of the Great Muslim Empires, Theory and Design*, (ed. Attilio Petruccioli).

Sağlam, M. (2020). *Esin Âtıl: Levnî ve Sûrnâme/Bir Osmanlı Şenliğinin Öyküsü.* https://saglamart.com/levni-surname-i-vehbi, Erişim tarihi: 25.05.2023

Sanat Ansiklopedisi (2008). http://www.visual-arts-cork.com, Erişim tarihi: 23.05.2023

Vikipedia, (2002). *Surname-i Vehbi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Surname-i_Vehbi, Erişim tarihi: 25.05.2023

Tekstilbilgi, (2016). *Osmanlı Gündelik Hayatta Kadın Giysisi*. https://tekstilbilgi.net/osmanli-gundelik-hayatta-kadin-giysisi.html, Erişim tarihi: 27.05.2023

Yıldız, M. (2014). Osmanlı hasbahçelerinin sultanı: Sultaniye hasbahçesi. *Belleten Türk Tarih Kurumu*, 78, 282.

GÖRSEL KAYNAKÇA

Görsel 1. Jean Baptiste Pater, Concert Champêtre, 1734 Tuval Üzerine Yağlıboya, 52,1x67,9 cm., Norton Simon Müzesi, Amerika https://l24.im/Z1zdBC, Erişim tarihi: 13.04.2023

Görsel 2. Nicolas Lancret, La Camargo Dansı, 1730 Tuval Üzerine Yağlıboya, 76,2x106,7 cm., Ulusal Sanat Galerisi. https://www.artsy.net/artwork/nicolas-lancret-la-camargo-dancing, Erişim Tarihi: 13.04.2023

Görsel 3. Jean-Antoine Watteau, Cythera Adası'na Kutsal Yolculuk, 1717, Louvre Müzesi.

Görsel 4. The Swing By Jean-Honore Fragonard. Regarded as one of the greatest paintings of the French Rococo. http://www.visual-arts-cork.com/famouspaintings/swing-fragonard.htm, Erişim tarihi: 15.04. 2023

Görsel 5. Surname-i Vehbi (T.S.M.A. 3593) Topkapı Sarayı Müzesi, (Inv. A 3593/11'a) Şenlik için kurulan çadırlar. https://tr.wikipedia.org/wiki/ Surname-i_Vehbi, Erişim Tarihi: 16.04.2023

Görsel 6. Parkta dinlenen kadınlar (British Library Or.7094, f.7r) https://a3.typepad.com/6a017ee66ba427970d01bb0950e3cb970d-pi, Erişim tarihi: 16.04.2023

Görsel 7. 18.Yüzyıl Kâğıthane'de Kır Sefası. https://ataforum.net/lale-devri1718-1730/ Erişim tarihi: 16.04.2023

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to evaluate the theme of landscape and rural festivities in the images of the Tulip Era and the 18th-century Fête Champêtre genre in French art. The Tulip Era, which is one of the significant periods in the Ottoman Empire, witnessed the influence of a new artistic understanding reflecting the increasing interaction with the West, thereby pioneering some innovations along with the changing perception of painting.

In the Tulip Era, landscape painting in Turkish art encapsulates significant influences where Western influence is evident. Landscape painting in Ottoman art during the Tulip Era was mainly executed by foreign painters, especially in Istanbul and other major cities. While evolving in Turkish art during the Tulip Era, landscape painting moved away from the classical Ottoman depiction art with the influences from the West. During this period, the European tradition of landscape painting also reflected onto Ottoman painters. Ottoman painters tended to depict landscapes realistically, focusing on natural details. The 18th century marks a transitional period for the Ottoman Empire. One of the best sources documenting the Tulip Era is the "Surname-i Vehbi." This work, written in prose by Seyyid Vehbi, also contains poems. In the "Surname," there is a poetic description of the circumcision ceremony of Sultan Ahmed III's sons, which was the last magnificent feast of the Ottomans, lasting fifteen days and nights. The work reflects in detail the legendary traditional festivities considered important during the period.

Human figures are often included in landscape paintings, alongside natural elements. People are usually depicted as part of the landscape, and small-scale drawings are thought to be made to emphasize the grandeur of the landscape. Additionally, the depiction of seasons and the emphasis on light and shadow details are also remarkable in landscape paintings. Paintings in the Fête Champêtre genre were a popular theme in 18th-century French art. "Fête

Champêtre" translates to "rural festivities" in French. In these types of paintings, outdoor activities and picnic scenes organized by aristocrats and the wealthy in rural areas are depicted.

Paintings in the Fête Champêtre genre are often influenced by the Baroque and Rococo styles. In these paintings, a group of figures, usually aristocrats and often musicians, is depicted in elegant gardens or pastoral landscapes. These figures enjoy the countryside by lounging, conversing, playing music, or dancing while dressed in lavish attire. The harmony and contrast between nature and humans are emphasized in these paintings. Human figures often interact with environmental elements such as ancient buildings or sculptures found in gardens or parks. Additionally, lyrical themes such as music, poetry, and love are frequently portrayed in these paintings.

In this study, national and international electronic and written sources were examined, including articles, studies, and books that could be relevant to our research within the limitations of our study. The data obtained from these sources were utilized to contribute to the research. It is believed that this study will be beneficial to the literature.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 868-900
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.76002
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 22.01.2024 Submitted date
Kabul tarihi 18.03.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yiğit, Ö. & Güven, A. Z. (2024). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği. *Journal of History School*, 69, 868-900.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ: SURİYE GÜVENLİ BÖLGE ÖRNEĞİ[1]

Ömer YİĞİT[2] & Ahmet Zeki GÜVEN[3]

Öz

Bu çalışmada, Suriye Güvenli Bölge'de bulunan Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Suriye Güvenli Bölge'de bulunan Azez YETKM ve Afrin YETKM'de Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesindeki toplam 2.156 kursiyer oluşturmaktadır. Aynı seviyelerdeki 247 kursiyer ise gelişigüzel örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Araştırmadaki veriler, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çangal (2013) tarafından yapılan ve Türkçeye uyarlanan, Iwai ve diğerlerinin (1999) Japanese Language Needs Analysis adlı çalışmada kullandıkları anketten yararlanılarak elde edilmiştir. Suriye Güvenli Bölge'de yapılan anket, 2022 kurs döneminde araştırmacının kendisi ve Yunus Emre Enstitüsü okutmanları tarafından uygulanmıştır. Anket formu kursiyerlere Türkçe ve Arapça olarak verilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 24.0 (Statistic Package For Social Science) adlı programda analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde aritmetik

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Etik kurul onayı Akdeniz Üniversitesi'nde, 11.10.2022 tarih, 356-17 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu makale "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmasından yararlanarak hazırlanmıştır.

[2] Uzman Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, omeryigit1797@gmail.com, Orcid: 0009-0007-0018-1146

[3] Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ahmetzekiguven@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-4922-7535

ortalama, yüzde, t-testi, varyans analizi için f testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları, sırasıyla Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı ve Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutlarında kendini göstermiştir. En fazla Türkçe dil ihtiyacı Ticaret Yapma alt boyutunda gözlemlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kursiyerlerin dil ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Suriye Güvenli Bölge'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları ile yaş, eğitim durumu, kur seviyeleri ve ana dili değişkenleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna dayanarak Suriye Güvenli Bölge'ye özel bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim izlencesi ve ders öğretim materyalleri hazırlanabilir. Ayrıca bölgede kursiyerlerin ihtiyaçlarına yönelik özel amaçlı Türkçe kursları açılabilir. Çalışmanın, Suriye Güvenli Bölge'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılacak farklı çalışmalara öneri niteliğinde olacağı ve bölgede Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Suriye Güvenli Bölge, Yunus Emre Enstitüsü, Dil ihtiyaçları.

Determination of Language Needs in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of Syria Safe Zone

Abstract

The purpose of this thesis is to determinate trainers's language needs who are learning Turkish in Yunus Emre Institute Turkish Culture Center that locafcd in locafed in Syria Safe Zone. In the study, done in this direction survey model which is one of the quantitative comparative method is used. Totally 2.156 trainers, who are in the level of B1, B2 and C1 on Azez YETKM and Afrin YETKM in Syria Safe Zone, constitute the system of the research. 247 trainers, who are on some levels, identified as sample of the research. To get valid and reliable data in the research, it is referred from the survey that transcribed into Turkish and used in the study named Japanese Language Needs Analysis From Iwai and Others' (1999) by Çangal (2013).The questionnaire that is made in Syria safe zone was applied by Yunus Emre Institute lecturers and the researcher himself. The survey form was given to trainers as Turkish and Arabic. Acquired datas were analyzed on the programme named SPSS 24.0 (Statistic Package For Social Science). For analyzing of the datas, arithmetic mean, percentage, T-test, f test for analysis of variance, one way analyisis of variance (Anova) and Tukey were used. According to research datas, trainers' needs are seen respectlvely as subdimension of trade, individual attantion and needs, education and business opportunity and communication in class. The highest Turkish language need was observed as subdimension of trade. At the results of analysis, it isn't determined a difference between trainers' language needs and their gender. A meaningful diffarence is determined between trainers' who learn Turkish in Syria Safe Zone, their language needs and age, education background, level of language education and their mother- tongue factors. With this study, Turkish cirriculum as a private foreign

language and lesson teaching materials can be prepared for Syria safe zone. Also speacial purpose Turkish courses for trainers's needs can be opened in the zone. The study is thought as advisory for different studies that will be done about Turkish teaching as foreign language in Syria safe zone. The study is also thought that will contribute to the zone in terms of identifying trainers's language needs who learn Turkish in the area.

Keywords: Turkish education as foreign language, Syria Safe Zone, Yunus Emre Institute, Language needs.

GİRİŞ

2011 yılında patlak veren Suriye iç savaşı, çok sayıda insanın can ve mal kaybına sebep olmuştur. Savaşın etkilerinden korunmak isteyen insanlar başta Türkiye olmak üzere çeşitli ülkelere göç etmişlerdir. Bu göçler dünya çapında mülteci sorununu ortaya çıkarmıştır. Bölgesel olarak başlayan iç savaş, göçlerle birlikte dünyanın gündeminde yer edinmiştir. Bu göçler Türkiye'yi de güvenlik, siyasi, ekonomik ve insani sorumluluk anlamında etkilemiştir. İç savaş boyunca Türkiye'yi ilgilendiren en önemli konulardan birisi ise sınır güvenliği olmuştur. Bölgede aktif olarak görülen çeşitli terör örgütleri, iç savaşı fırsat bilip Türkiye'ye sınır ötesinden saldırılarda bulunmuştur. Bu saldırılar neticesinde, Suriye ile Türkiye arasında bulunan 911 kilometrelik kara sınırının tampon bölge oluşturularak korunması gündeme gelmiştir. Bunun neticesinde Suriye'de güvenli bir bölge oluşturmak adına çalışmalara başlanmıştır. Güvenli bölgenin amaçları şöyle sıralanabilir:

- Terör örgütlerine karşı Türkiye'nin güvenliğinin sağlanması.
- Sağlık, barınma, eğitim gibi hizmetlerle bölgenin yeniden yaşanılabilir hale getirilmesi.
- Güvenli bölge ile Suriyelilerin dışarıya göçünün azaltılması düşüncesi.
- Dışarıya göçmüş olan Suriyelilerin geriye dönebileceği güvenli bir bölge oluşturulması (Polis Akademisi Başkanlığı, 2020).

Türkiye, Suriye'de güvenli bölge oluşturmak amacıyla üç önemli harekât düzenlemiştir. Bunlar: Fırat Kalkanı Harekâtı, Zeytin Dalı Harekâtı ve Barış Pınarı Harekâtı'dır. Fırat Kalkanı Harekâtı, 24 Ağustos 2016 tarihinde başlamış olup El Bab, Cerablus gibi şehirler terör unsurlarından temizlenmiştir. Zeytin Dalı Harekâtı, 20 Ocak 2018'de başlayıp 18 Mart 2018'de neticelendirilmiştir. Bu harekât kapsamında Afrin ilçe merkezi terör unsurlarından arındırılmıştır. Yapılan son büyük harekât ise Barış Pınarı Harekâtı'dır. 9 Ekim 2019 tarihinde başlayan harekât sonucunda Resulayn, Tel Abyad ve Suluk bölgeleri Türk Silahlı

Kuvvetleri'nin kontrolüne geçmiştir. Tüm bu harekâtlar neticesinde Suriye'de güvenli bir bölge oluşturulmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2022)

Türkiye tarafından, Birleşmiş Milletler 'in belirlediği insanî güvenlik şartlarından birisi olan "toplumsal güvenlik" çalışmaları adına bölgede çeşitli faaliyetler yürütülmüştür. Fırat Kalkanı Harekât bölgesinde 553 okul hizmete açılmış, eğitim dili Arapça olarak belirlenirken Türkçe ve İngilizce ikinci yabancı dil olarak belirlenmiştir. Savaş koşullarından etkilenen gençler ve çocuklar için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri açılmıştır. Cerablus ve El Bab'da bir yüksekokul ve İktisadi ve İdarî Bilimler Fakültesi hizmete açılmıştır. Zeytin Dalı Harekât bölgesinde eğitim müfredatı Kürtçeyi de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiş, Arapça, eğitim dili olarak belirlenmiştir. Ek olarak Türkçe, İngilizce ve Kürtçe de öğretilmeye başlanmıştır. Bölgede özellikle kadınlara yönelik olarak halk eğitim merkezleri ve meslek edindirme kursları açılmıştır. (Polis Akademisi Başkanlığı, 2020).

Bahsedilen düzenlemelerin eğitim kanadında MEB, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve sivil toplum kuruluşları iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar. Yunus Emre Enstitüsü bu kapsamda bölgede Türkçe öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. YEE, bu amaçla 2020 yılında Azez'de bir YETKM açmıştır. Açılan bu merkezde Azez ve çevresinde bulunan Türkçe öğretmenlerine, polislere, sağlık personellerine ve yerel halktan insanlara Türkçe öğretilmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenen yerel okutmanlar için YETKM'lerde istihdam sağlanmaktadır. İstihdam sağlanan yerel okutmanların seviyelerini geliştirmek, mesleki yeterliliklerini arttırmak adına hizmet içi eğitimler verilmektedir. YEE, bölgedeki kursiyerlere kitap desteği de sağlamaktadır. 2021 Mayıs döneminde kursiyerlere verilecek Yedi İklim Seti'nin ücretleri 20 TL olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretiminin yanı sıra Türk kültürünü tanıtmak adına kültür ve sanat faaliyetleri yürütülmüştür. Resim sergileri, atölye çalışmaları, konser programları, tiyatro oyunları, söyleşiler ve fidan dikme gibi çeşitli faaliyetler ile Türk kültürü tanıtılmış ayrıca bölge insanı ile Türklerin geçmişten gelen ortak değerleri hatırlatılmıştır (Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu, 2020).

YEE'nin çalışmaları Azez ile sınırlı kalmayıp tüm Suriye Güvenli Bölge'yi kapsamaktadır. Afrin'de açılan YETKM ile bu bölge insanının da Türkçe öğrenme taleplerine karşılık verilmeye devam edilmektedir. Ayrıca El Bab, Cerablus, Rasulayn, Tel Abyad, Suluk, Mare, Çobanbey, Duveybuk, Ahtarin, Raco ve Şeran bölgelerinde de Türkçe öğretimi çalışmaları yürütülmektedir (Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu, 2021).

İhtiyaç Analizi

Günümüzde dünyadaki hızlı gelişmeler ve değişimler, insanların beklentilerini ve amaçlarını da aynı hızla değiştirmeye başlamıştır. Bu değişim ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ihtiyaçların çeşitlenmesine yol açmıştır. Amaçların farklılaşması "ihtiyaç analizi" çalışmalarının önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir.

İhtiyaç, şu an içinde bulunulan durumla gelecekte olması istenen çıktı arasındaki ölçülebilen farktır (Berwick, 1989). Bir diğer ifadeyle ihtiyaç, beklentiler ile gerçekte olanlar arasındaki farktır (Nadler, 1989). Bu farkların tespit edilip hedef odaklı bir program çıkarılması ise ihtiyaç analiziyle sağlanmaktadır.

Iwai ve diğerlerine (1999) göre ihtiyaç analizi, kişilerin var olan ihtiyaçlarını tespit edip gidermek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecidir. Graves (2000)'e göre ise öğrenenlerin istek ve ihtiyaçları hakkında belirli aralıklarla bilgi toplanması, toplanılan bilgilerin yorumlanıp karara varılması sürecidir. Bu bağlamda ihtiyaç analizi çalışmaları, bireysel farklılıklara, ilgi ve ihtiyaçlara yönelik eğitim programı hazırlama amacı taşımaktadır. Bireysel farklılıklar gözetilmeden hazırlanan eğitim programları, öğretim sürecinin yanlış veya eksik yürütülmesine neden olabilir. İhtiyaç analizi yapılarak hazırlanmış bir eğitim programı verimi arttırırken, ihtiyaç analizi yapılmadan hazırlanmış eğitim programı performansın düşmesine neden olabilir. İnan (2022)'a göre ihtiyaçların belirlenip analizinin yapılması hedeflerin netleştirilmesi ve doğrulanması için önemli bir ilk adımdır.

Eğitim süreci içerisinde zamana ve çeşitli çevre koşullarına bağlı olarak ihtiyaçlar farklılık gösterebilir. Süreçte oluşabilecek aksaklıkların önüne geçmek adına zaman zaman ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Eğitim süresince yapılan ihtiyaç analizleri sayesinde daha önce belirlenen hedefler tekrar incelenir, gerekirse değiştirilir; uygun yöntem, teknik ve materyallerle öğretime devam edilir (Güzel ve Barın, 2013).

Dil İhtiyaç Analizi

Eğitimi üst kavram olarak düşünecek olursak "dil eğitimi" de bu kavramın bir alt başlığı olarak değerlendirilebilir. Eğitim programı geliştirmek amacıyla yapılan ihtiyaç analizi, bir dili öğrenirken var olan ihtiyaçları belirlemek için yapılırsa buna "dil ihtiyaç analizi" denir (Dursun, 2017). Dil ihtiyaç analizi bir dili öğrenen kişinin ihtiyaçlarını belirleyip sürece yönelik program hazırlamayı kapsamaktadır. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin çeşitli ihtiyaçları vardır. Bunlar: öğretim ve alıştırmalar, akademik anlamda konuşma becerilerinin geliştirilmesi,

söz dizimi ve anahtar sözcüklerin öğretimi, açıklayıcı ve açık bir dil kullanımıdır (Coleman ve Goldenbarg, 2010).

Dil ihtiyaç analizinin yapılmış olması bir yabancı dili öğrenirken süreçte yapılması ve yapılmaması gerekenler hakkında fikir verir. Dil ihtiyaçlarının belirlenmiş olması ders içi materyal kullanımı, öğretim faaliyetleri, stratejilerin geliştirilmesi ve eğitim programı hakkında veriler sunar ve bunların uygulanıp geliştirilmesine yardımcı olur (Iwai, 1999). Dünyanın küreselleşmesiyle birlikte pek çok insan farklı nedenlerden dolayı yabancı bir dil öğrenmek istemektedir (Güzel ve Barın, 2013). Bu bağlamda dil ihtiyaç analizinin yapılması oldukça önemlidir çünkü bir yabancı dili ekonomik kaygılarla öğrenen ile turistik amaçlı öğrenen ya da akademik amaçlı öğrenen kişilerin ilgi ve beklentileri aynı olmayacaktır. Bu kişilerin ihtiyaçlarının aynı olduğu varsayılırsa eğitim süreci sonunda olumsuz çıktılar alınabilir. Akademik amaçlı yabancı dil öğrenen kişilerin olduğu bir gruba, turistik amaçlı yabancı dil öğrenen kişilerin dahil edilmesi dil öğrenimi noktasında verimi düşürecektir. Kısacası öğrenenleri programa adapte etmek yerine, öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarına göre program geliştirilmelidir (Nunan, 1999).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında ihtiyaçlar ve beklentiler şu şekilde sıralanabilir: Türkçe öğrenecek olan bireyin ihtiyacı, toplumun beklentileri (Türkçe konuşan topluluklar dil öğretiminden neler bekliyor?), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi noktasında akademik anlamdaki ihtiyaçlar (Durukan ve Maden, 2013). Bu bağlamda dil ihtiyaç analizi çalışmalarının tek yönlü olmadığı söylenebilir. Birey, toplum ve alan üçgenini kapsayan geniş bir çalışmayı gerektirir.

Hedef dilin konuşulduğu ülkede yabancı dil öğrenen birey ile hedef dilin konuşulmadığı ülkede yabancı dil öğrenen bireyin ihtiyaçları farklılık gösterecektir. Türkçenin yabancı dil olarak yurt içinde ve yurt dışında öğretilmesi birbirinden farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında aynı materyal, program ve yöntemin kullanılması istenilen sonucu vermeyecektir (Boylu ve Çangal, 2014). Nitekim Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2019 yılında hazırlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın kazanımları, Türkçeyi hem yurt içinde hem de yurt dışında öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmıştır.

İhtiyaç belirlemenin ön koşul olarak görüldüğü program geliştirme tek boyutlu olarak algılanmamalıdır. Bir boyutunu dil öğrenen birey oluştururken diğer boyutlarını ise aile, öğretmen ve çevre gibi dış faktörler oluşturmaktadır (Koçer, 2013). Dış boyutların da program hazırlama sürecine dâhil edilmesine "durum analizi" denir (Richards, 2001). İhtiyaç analiziyle hedef belirlenirken, durum

analizi ise hangi bilgi ve becerilere sahip olduğumuzu ortaya çıkarır (Ramanenkava, 2020). Durum analizi yapılan bireyin dil öğrenme konusunda var olan bilgi ve becerileri hakkında bilgi edinilir. Ders planlama sürecinde bireyin eksik yönleri üzerinde durularak, ihtiyaç olan bilgi ve becerilere daha kısa zamanda ulaşılabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, Suriye Güvenli Bölgede bulunan YETKM'lerde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem sorularına cevap aranmıştır.

Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde;

1) Türkçe öğrenen yabancıların dil ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2) Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3) Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4) Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5) Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları kur seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
6) Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları ana dillerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmada, Suriye Güvenli Bölge Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin, mevcut değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesini amaçlar (Fraenkel vd., 2012)

Çalışma Grubu

Çalışma, Suriye Güvenli Bölgede bulunan Azez YETKM ve Afrin YETKM'de uygulanmıştır. 2022 kurs döneminde bu merkezlerde bulunan B1, B2 ve C1 seviyesindeki toplam 2.156 öğrenci çalışmanın evreni olarak seçilmiştir. Gelişigüzel örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen örneklem grubunu ise her iki merkezde de B1, B2 ve C1 seviyelerinde Türkçe öğrenen 247 kursiyer oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki verileri elde etmek için Önder Çangal tarafından Türkçeye uyarlanan, Iwai ve diğerlerinin (1999) Japanese Language Needs Analysis adlı çalışmada kullandıkları anketten yararlanılmıştır. Anket, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği" adlı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere uyarlanmıştır.

Arapçaya uyarlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik toplam 14 maddeye yer verilmiştir. Bu bölümde yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi bilgileri ölçmeye yönelik maddelerin yanında katılımcıların nerede Türkçe öğrendikleri, hangi kanallarla Türkçe öğrendikleri ve Türkiye'de bulunma durumları vb. sorulara yer verilmiştir. İkinci bölüm ise toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği'nin (TDİÖ) bulunduğu ikinci bölümde katılımcıların hangi ihtiyaçlarla Türkçe öğrendikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik analizi, Çangal (2013) tarafından yapılan TDİÖ 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: "Ticaret Yapma", "Eğitim ve İş İmkânı", "Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar" ve "Sınıf İçi İletişim Kurma" olarak belirlenmiştir. TDİÖ, geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda geçerli ve güvenilir çıkmıştır. Güvenirlik için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve 0.88 olarak bulunmuştur. Güvenirlik değerleri alt boyutlar için şöyledir: "Ticaret Yapma" boyutu için .93, "Eğitim ve İş İmkânı" boyutu için .84, "Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar" boyutu için .73, "Sınıf İçi İletişim Boyutu" için .74 son olarak anketin geneli için .88 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre anket güvenilirdir.

Veri Toplama Süreci

Anket, kursiyerlere hem Türkçe hem de Arapça olarak verilmiştir. Katılımcılardan öncelikli olarak anketin Türkçe formunu cevaplamaları

beklenmiştir. Anlamadıkları veya kararsız kaldıkları noktalarda doğru cevaplar verebilmeleri adına Arapça anketten faydalanmaları tavsiye edilmiştir. Çalışma 2022 yılının haziran, temmuz ve ağustos aylarında Azez YETKM ve Afrin YETKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlere, araştırmacının kendisi tarafından ve YEE okutmanları tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, SPSS 24.0 (Statistic Package For Social Science) adlı programda analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde aritmetik ortalama, yüzde, t-testi, varyans analizi için f testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve Tukey testi kullanılmıştır. Faktörler ve anketin geneline ait ortalamaları saptamak için aritmetik ortalamadan, anketin ilk bölümünde yer alan maddelerin sonuçlarının oransal bir şekilde ifade edilmesinde yüzdeden, kursiyerlerin dil ihtiyaçları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını analiz etmek için t- testinden, kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının yaş, eğitim durumları, kur seviyeleri ve ana dili değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını analiz etmek için Anova testinden, gruplar arası varyansların karşılaştırılması için f testinden son olarak anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için Tukey testinden yararlanılmıştır.

Etik Kurul Onayı

Bu makalenin etik kurul onayı Akdeniz Üniversitesi'nde, 11.10.2022 tarih, 356-17 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının betimsel olarak yorumlanması

Tablo 1
Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	125	50.6
	Erkek	122	49.4

Yapılan bu araştırmaya farklı demografik özelliklere sahip 247 kursiyer katılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan kursiyerlerin %50.6'sı (125) kız, %49.4'ü (122) erkektir. Kız katılımcıların sayısı daha fazladır.

Tablo 2
Katılımcıların Meslek Dağılımları

	Kategori	f	%
Meslek	Öğrenci	129	52.2
	Öğretmen	84	34.0
	Hemşire	2	0.8
	Doktor	3	1.2
	Polis-Asker	5	2.0
	Eczacı	1	0.4
	Diğer	14	5.7
	Çalışmıyor	9	3.6

Araştırmaya katılanların; %52.2'si (129) öğrenci, %34'ü (84) öğretmen, %0.8'i (2) hemşire, %1.2'si (3) doktor, %2.0'ı (5) polis- asker, % 0.4'ü (1) eczacı olarak çalışmaktadırlar. % 5.7'si (14) ise diğer meslek dallarında çalışmaktadırlar. Kursiyerlerin %3.6'sı (9) ise çalışmamaktadır. Tabloya göre bu araştırmaya katılanların büyük bir bölümünü öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerden sonra en fazla yer alan meslek çeşidi ise öğretmenliktir.

Tablo 3
Katılımcıların Ana Dili Dağılımları

	Kategori	f	%
Ana Dil	Arapça	188	76.1
	Türkmen Türkçesi	36	14.6
	Kürtçe	23	9.3

Çalışmaya katılanların; %76.1'inin (188) ana dili Arapça, % 14.6'sının (36) ana dili Türkmen Türkçesi, %9.3'ünün (23) ana dili Kürtçedir. Araştırmaya katılanların büyük bir bölümü Arapça konuşmaktadır.

Tablo 4
Katılımcıların Yaş Dağılımları

	Kategori	f	%
Yaş	15-17 yaş	30	12.1
	18-25 yaş	136	55.1
	26-30 yaş	44	17.8
	31-35 yaş	17	6.9
	36-40 yaş	12	4.9
	41-45 yaş	5	2.0
	46-50 yaş	1	0.4
	51-55 yaş	2	0.8

Araştırmaya katılan kursiyerlerin; %12.1'i (30) 15-17 yaş, %55.1'i (136) 18-25 yaş, %17.8'i (44) 26-30 yaş, %6.9'u (17) 31-35 yaş, %4.9'u (12) 36-40 yaş, %2.0'ı (5) 41-45 yaş, %0.4'ü (1) 46-50 yaş ve %0.8'i (2) 51-55 yaş grubundan oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların çoğunluğunu 18-25 yaş arası gençler oluşturmaktadır. Bu yaş grubunu ise 26-30 yaş grubu takip etmektedir. Anketi cevaplayanların büyük bir bölümünün genç olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak Suriye Güvenli Bölge'de daha çok gençlerin Türkçe öğrenmek istedikleri sonucu çıkarılabilir.

Tablo 5
Katılımcıların Eğitim Durumu Dağılımları

	Kategori	**f**	**%**
Eğitim Durumu	İlköğretim	18	7.3
	Lise	85	34.4
	Üniversite	144	58.3

Ankete katılan kursiyerlerin eğitim durumları incelendiğinde ise %7.3'ü (18) ilköğretim, %34.4'ü (85) lise, %58.3'ü (144) üniversite mezunu olduklarını bildirmişlerdir. Elde edilen verilere göre çalışmaya katılan kursiyerlerin mezun oldukları kademeler arasında en fazla üniversite düzeyi yer almaktadır. Bu sıralamayı lise takip etmektedir. Suriye Güvenli Bölgede fakülteleri bulunan "Sağlık Bilimleri Üniversitesi" ve "Gaziantep Üniversitesi" bu oranın yüksek çıkmasında etkilidir. Ayrıca bölgede "El Meali Üniversitesi" gibi yerel üniversitelerin bulunması da bu sonuçta etkilidir.

Tablo 6
Katılımcıların Kur Düzeyi Dağılımları

	Kategori	**f**	**%**
Kur Düzeyi	B1.1	91	36.8
	B1.2	6	2.4
	B1.3	14	5.7
	B1.4	30	12.1
	B2.1	38	15.4
	B2.2	29	11.7
	C1.1	14	5.7
	C1.2	25	10.1

Ankete; Azez YETKM ve Afrin YETKM'de Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyelerindeki öğrenciler katılmışlardır. Ankete katılanların %57'si (141) B1 seviyesinde, %27.1'i (67) B2 seviyesinde Türkçe öğrenmektedirler. %15.8'ini (39) ise C1 kurunda Türkçe öğrenen kursiyerler oluşturmaktadır. B1 ve B2

seviyeleri tüm bölgelere yayılırken C1 seviyesi daha çok sınıra yakın olan ve Türkmenlerin yoğunlukta olduğu Çobanbey bölgesinde Türkçe öğrenen kursiyerlerden oluşmaktadır.

Tablo 7
Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Süreleri

Süre	f	%
0-4 ay arası	40	16.2
4-8 ay arası	73	29.6
8-12 ay arası	105	42.5
1-2 yıl arası	29	11.7
Toplam	247	100.0

Katılımcılara "Ne kadar zamandır Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğreniyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar Tablo 7'de yer almaktadır. Tabloya göre katılımcıların; %16.2'si 0-4 ay arası, %29.6'sı 4-8 ay arası, %42.5'i 8-12 ay arası, %11.7'si 1-2 yıl arası seçeneklerini işaretlemişlerdir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların neredeyse yarısı 8-12 ay arası Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrendiklerini bildirmişlerdir. Bunu sırasıyla 4-8 ay arası, 0-4 ay arası ve 1-2 yıl arası zaman dilimleri takip etmektedir. Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezinde 1-2 yıldır Türkçe öğrenenlerin oranı ise en az işaretlenen seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 8
Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumu

Yer	f	%
Hayır, öğrenmedim.	100	34.2
Evet, üniversitede/halk eğitim merkezlerinde	22	7.5
Evet, ortaöğretimde/ilköğretimde	19	6.5
Evet, Suriye'de bir Türkçe dil kursunda	60	20.5
Evet, Türkiye'de bir Türkçe dil kursunda	7	2.4
Evet, aileden / arkadaşlardan / televizyondan / dizilerden öğrendim.	68	23.3
Evet, diğer	16	5.5
Toplam	292	100

*Sorunun cevabı çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklemin hacmini geçmektedir.

Katılımcılara "Azez Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların %34.2'si başka bir yerde Türkçe öğrenmediklerini belirtmişlerdir. En çok işaretlenen seçenek "Hayır, öğrenmedim." Seçeneği olmuştur. %23.3 oranla Azez YETKM dışında kursiyerlerin en fazla Türkçe öğrendikleri yer; aile, arkadaşlar, televizyon ve

diziler olmuştur. En az Türkçe öğrenilen yer ise %2.4 ile Türkiye'de bir Türkçe dil kursunda seçeneği olmuştur.

Tablo 9
Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Süresi

Süre	f	%
0-4 ay arası	32	13.0
4-8 ay arası	27	10.9
8-12 ay arası	36	14.6
1-2 yıl arası	27	10.9
3 yıl ve daha fazla	25	10.1
Toplam	247	100.0

Kursiyerlere, Azez Yunus Emre Enstitüsü dışında başka bir kurum ya da çevrede Türkçe öğrendilerse ne kadar süre Türkçe öğrendikleri sorulmuştur. Sonuçlara Tablo 9'da yer verilmiştir. Katılımcılar en çok 8-12 ay (%14.6) seçeneğini işaretlemişlerdir. En az işaretlenen seçenek ise 3 yıl ve daha fazla (%10.1) seçeneği olmuştur.

Tablo 10
Türkiye'de Bulunma Durumu

Durum	f	%
Evet	106	42.9
Hayır	141	57.1
Toplam	247	100.0

Araştırmaya katılanlara "Hiç Türkiye'de bulundunuz mu?" sorusu sorulmuştur. Tablo 10'a göre kursiyerlerin %42.9'u Türkiye'ye daha önce gittiklerini, %57.1'i ise daha önce Türkiye'ye gitmediklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar yakın olmakla birlikte çoğunluğun daha önce Türkiye'de bulunmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1
Türkiye'de Bulunma Süresi

Süre	f	%
1 yıldan az	48	19.4
1-2 yıl	20	8.1
3-4 yıl	18	7.3
5-6 yıl	14	5.7
7 yıl ve daha fazla	6	2.4
Toplam	247	100.0

Tablo 11'e göre katılımcıların %19.4'ü (48) 1 yıldan az, %8.1'i (20) 1-2 yıl, %7.3'ü (18) 3-4 yıl, %5.7'si (14) 5-6 yıl, %2.4'ü (6) 7 yıl ve daha fazla Türkiye'de bulunmuşlardır. Katılımcıların çoğu (%19.4) 1 yıldan az Türkiye'de bulunduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2
Türkiye'ye Gelme Nedeni

Neden	**f**	**%**
İş için	37	30.1
Yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla /eğitim için	16	13.0
Turist olarak	11	8.9
Akraba ziyareti için	27	22.0
Diğer nedenlerle	32	26.0
Toplam	123	100.0

*Sorunun cevabı çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklemin hacmini geçmektedir.

Katılımcılara "Hangi sebeplerden dolayı Türkiye'deydiniz?" sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 12'de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %30.1'i iş için, %13.0'ı eğitim için, %8.9'u turist olarak, %22.0'ı akraba ziyareti için, %26.0'ı ise diğer nedenlerle Türkiye'de bulunduklarını belirtmişlerdir. Tablo 4.10'da kursiyerlerin Türkiye'de bulunma durumlarına yer verilmiştir. Buna göre 106 (%42.9) kişi daha önce Türkiye'de bulunduğunu belirtmiştir. Sayının bu kadar fazla olmasının çeşitli nedenleri vardır. Suriye iç savaşından öncesini düşünecek olursak bölgede yaşayan insanların Türkiye'de akrabalarının bulunduğu bundan dolayı savaştan önce sınır geçişlerinin özellikle bayramlarda kolay olduğu bilinmektedir. Suriye ile Türkiye arasında bulunan sınır komşuluğu bu sayının fazla çıkmasında etkili olmuştur. Akraba ziyareti ve turist olarak Türkiye'de bulunma durumunun toplamda %30.9 çıkması bu tezi doğrulamaktadır. Savaş sonrası şartlar düşünülecek olursa "diğer nedenler" seçeneğini işaretleyen katılımcıların büyük bir bölümü mülteci olarak Türkiye'de bulunduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca "iş için" seçeneğini işaretleyen kursiyerlerin de Suriye'de savaş nedeniyle yaşam standartlarının azalması ve iş imkânlarının kısıtlı olması sebebiyle Türkiye'de bulundukları yorumu yapılabilir. Bu iki seçeneğin toplamda %56.1 (69) oranında işaretlenmiş olması katılımcıların yarısından fazlasının mülteci olarak Türkiye'de bulunduklarını göstermektedir.

Tablo 3
Sınıf Dışında Türkçeyi Kullanma Durumu

Ne zaman	**f**	**%**
İş hayatında	66	17.2
Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (Türkçe okutmanları, arkadaşlar, akrabalar)	184	47.9
Türkçe konuşan insanlara kartlar/mektuplar yazarken	65	16.9
Diğer kurumlarda	24	6.3
Nadiren kullanırım	35	9.1
Hiç kullanmam	10	2.6
Toplam	384	100.0

*Sorunun cevabı çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklemin hacmini geçmektedir.

Katılımcılara "Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?" sorusu sorulmuştur. Tablo 4.13'e göre katılımcıların %47.9'u (184 kişi) Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken Türkçeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. İş hayatında cevabını verenlerin oranı ise %17.2 (66 kişi)'dir. Suriye'de oluşturulan güvenli bölge Türkiye'nin kontrolünde bulunmaktadır. Bölgede görev yapan askerler, sağlıkçılar, eğitimciler, diğer devlet görevlileri, sivil toplum kuruluşları ve dernekler yoğun bir Türk nüfusu oluşturmaktadır. Bundan dolayı katılımcıların gerek günlük hayatta gerekse iş hayatında Türklerle karşılaşma olasılıkları yüksektir.

Tablo 4
Türkiye'yi Ziyaret Etmek İster misiniz?

Ne için	**f**	**%**
Evet, iş için	57	14.3
Evet, yabancı öğrenci/değişim programı öğrencisi olarak	138	34.7
Evet, bir turist olarak	101	25.4
Evet, akraba ziyareti için	97	24.4
Hayır, Türkiye'yi ziyaret etmek istemem	5	1.3
Toplam	398	100.0

*Sorunun cevabı çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklemin hacmini geçmektedir.

Ankete katılan kursiyerlere "Türkiye'yi ziyaret etmek ister misiniz?" sorusu sorulmuştur. Tablo 14'te katılımcıların cevaplarına yer verilmiştir. Katılımcıların %14.3'ü (57 kişi) iş için, %34.7'si (138 kişi) öğrenci olarak, %25.4'ü (101 kişi) turist olarak, %24.4'ü (97 kişi) akraba ziyareti için Türkiye'yi ziyaret etmek istediklerini belirtmişlerdir. %1.3'lük (5 kişi) dilim ise Türkiye'yi ziyaret etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Ankete katılan katılımcıların %52.2'si (129 kişi) öğrencilerden oluşmaktadır. Bölgede her ne kadar Gaziantep Üniversitesinin ve

Sağlık Bilimleri Üniversitesinin fakülteleri bulunsa da öğrenciler eğitimlerinin bir bölümünü Türkiye'de devam ettirmek istediklerini belirtmişlerdir. Türkiye, bölgedeki kursiyerler açısından sadece eğitim alabilecekleri bir ülke olarak görülmemekte bununla birlikte turizmiyle de dikkat çekmektedir. Gerek bölge insanlarının Türkiye'deki vatandaşlar ile geçmişten gelen akrabalık ilişkileri gerekse iç savaş sonrasında Suriye'den Türkiye'ye yerleşen Suriyelilerin bulunması, Suriye Güvenli Bölge'de bulunan kursiyerlerin akraba ziyareti için Türkiye'yi ziyaret etme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Hangi Alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?

Kursiyerlere uygulanan dil ihtiyaç analizi anketine göre katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: "sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar" olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar ve anketin ortalamalarına ait veriler ile standart sapma ortalamalarına ait verilere Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Faktörler ve Anketin Geneline Ait Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Faktörler	N	x̄*	SS
Ticaret Yapma	247	2.77	1.186
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	247	2.41	1.163
Eğitim ve İş İmkânı	247	2.09	1.068
Sınıf İçi İletişim Kurma	247	1.61	.871

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta, 3.5-5 iyi düzey.

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde ankette yer alan faktörlerin yeterlilik seviyelerini değerlendirmek için; ortalama puanları 1 ve 2.4 arası zayıf düzey, 2.5 ve 3.4 aralığında olanlar orta düzey, 3.5 ve 5 arasında olanlar ise iyi düzey olarak değerlendirilebilir.

Tablo 15'teki sonuçlara göre, Türkçeyi "Ticaret Yapma" ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin yeterlilik seviyelerinin ortalama puanının 2.77 (orta düzey) olduğu görülmektedir. "Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar" alt boyutunun ise ortalama puanı 2.41 (zayıf düzey) olarak kendini göstermektedir. Anketin "Eğitim ve İş İmkânı" boyutunun ortalama puanı 2.09 (zayıf düzey) seviyesindedir. Son olarak "Sınıf İçi İletişim Kurma" alt boyutuna ilişkin ortalama puan ise 1.61 (zayıf düzey) olarak belirlenmiştir.

Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklemler t-testi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 6
Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**x̄**	**SS**	**t**	**Sd**	**p**
Ticaret Yapma	Erkek	122	2.78	.89	.189	245	.850
	Kadın	125	2.76	1.00			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	122	2.43	.65	.523	245	.601
	Kadın	125	2.39	.69			
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	122	2.24	.68	-.595	245	.552
	Kadın	125	2.29	.74			
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	122	1.60	.54	-.423	245	.673
	Kadın	125	1.63	.62			
Anketin Geneli	Erkek	122	2.33	.53	.013	245	.989
	Kadın	125	2.33	.60			

Tablo 16 incelendiğinde *Ticaret Yapma* alt boyutunda cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir [t (245) = .189, p>.05]. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunda cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir [t (245) = .523, p>.05]. *Eğitim ve İş İmkânı* boyutunda cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir [t (245) =-.595, p>.05]. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutuna bakıldığında ise cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t (245) =-.423, p>.05]. Son olarak anketin geneline bakıldığında ise kursiyerlerin dil ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t (245) = .013, p>.05].
Elde edilen verilere göre, Suriye Güvenli Bölge'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Suriye Güvenli Bölge'de Bulunan YETKM'lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Yaşa Göre Farklılık Göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının, yaş değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Tablo 17'de kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının yaşa göre ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Anova testi sonuçlarına ise Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 7
Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Yaşa Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	N	**x̄**	**SS**
Ticaret Yapma	15-17 yaş	30	.87
	18-25 yaş	136	.95
	26-30 yaş	44	.95
	31-35 yaş	17	.77
	36-40 yaş	12	.67
	41-45 yaş	5	.76
	51-55 yaş	3	.91
	Toplam	247	.94
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	15-17 yaş	30	.70
	18-25 yaş	136	.65
	26-30 yaş	44	.65
	31-35 yaş	17	.58
	36-40 yaş	12	.70
	41-45 yaş	5	.16
	51-55 yaş	3	.41
	Toplam	247	.67
Eğitim ve İş İmkânı	15-17 yaş	30	.76
	18-25 yaş	136	.73
	26-30 yaş	44	.70
	31-35 yaş	17	.59
	36-40 yaş	12	.69
	41-45 yaş	5	.74
	51-55 yaş	3	.40
	Toplam	247	.71
Sınıf İçi İletişim Kurma	15-17 yaş	30	.64
	18-25 yaş	136	.53
	26-30 yaş	44	.73
	31-35 yaş	17	.39
	36-40 yaş	12	.42
	41-45 yaş	5	.37
	51-55 yaş	3	.14
	Toplam	247	.58

Tablo 18'de katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. *Ticaret Yapma* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [F (6-246) = 3.648, p<.05]. Tespit edilen bu farkın kaynağını öğrenmek adına Tukey testi yapılmıştır. Tukey testinin doğru sonuçlar vermesi adına 46-50 yaş grubunda yer alan 1 kursiyer 51-55 yaş grubuna dâhil edilmiştir. Tukey testi sonucunda *Ticaret Yapma* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasındaki anlamlı farkın kaynağı tespit edilmiştir. Buna göre; "1= 15-17 yaş" aralığında olan kursiyerlerin puan

ortalamalarının ($\bar{x}$= 3.35), "2=18-25 yaş" ($\bar{x}$=2.77), "3=26-30 yaş" ($\bar{x}$=2.54), "5=36-40 yaş" ($\bar{x}$=2.19) aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından dolayı anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda yaş seviyesi düştükçe *Ticaret Yapma* alt boyutu için Türkçe öğrenme ihtiyacı arttığı söylenebilir.

Tablo 8

Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Tukey**
Ticaret Yapma	Gruplar arası	18.468	6	3.078	3.648	.002*	1>2,3,5
	Grup içi	202.478	240	.844			
	Toplam	220.946	246				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	8.911	6	1.485	3.467	.003*	1>3,4,6
	Grup içi	102.798	240	.428			
	Toplam	111.708	246				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	1.280	6	.213	.412	.871	
	Grup içi	124.150	240	.517			
	Toplam	125.430	246				
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	5.445	6	.907	2.761	.013*	
	Grup içi	78.896	240	.329			
	Toplam	84.341	246				

*****p<.05 düzeyinde anlamlı**.** Yaş: "1= 15-17 yaş", "2= 18-25 yaş", "3= 26-30 yaş", "4= 31-35 yaş", "5= 36-40 yaş", "6= 41-45 yaş", "7= 51-55 yaş"

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [F (6-246) =3.467, p<.05]. Yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı fark; "1=15-17 yaş" aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$=2.77), "3= 26-30 yaş" ($\bar{x}$=2.28), "4= 31-35 yaş" ($\bar{x}$=2.17), "6=41-45 yaş" ($\bar{x}$=1.72) aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre yaş seviyesi düştükçe *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu için Türkçe öğrenme ihtiyacı artmaktadır.

Tablo 18 incelendiğinde kursiyerlerin yaşlarıyla *Eğitim ve İş İmkânı* [F (6-246) = .412, p>.05] alt boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (6-246) =2.761, p<.05]. Bu anlamlı farklılık; "1= 15-17 yaş" aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 1.97), "2=18-25 yaş" ($\bar{x}$=1.59) aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu verilere göre; kursiyerlerin yaş ortalamaları düştükçe *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutuna ilişkin Türkçe dil ihtiyaçları artmaktadır.

Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının, eğitim durumları bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Tablo 19'da kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının eğitim durumlarına göre ortalamalarına ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Anova testi sonuçlarına ise Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 9

Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Eğitim Durumlarına Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	SS
Ticaret Yapma	İlköğretim	18	3.25	.97
	Lise	85	2.95	.96
	Üniversite	144	2.61	.90
	Toplam	247	2.77	.94
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	İlköğretim	18	2.56	.69
	Lise	85	2.47	.60
	Üniversite	144	2.36	.70
	Toplam	247	2.41	.67
Eğitim ve İş İmkânı	İlköğretim	18	2.35	.78
	Lise	85	2.36	.74
	Üniversite	144	2.20	.68
	Toplam	247	2.27	.71
Sınıf İçi İletişim Kurma	İlköğretim	18	1.93	.71
	Lise	85	1.66	.57
	Üniversite	144	1.54	.56
	Toplam	247	1.61	.58

Tablo 20 incelendiğinde *Ticaret Yapma* alt boyutu ile kursiyerlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(2\text{-}246) = 6.230$, $p<.05$]. Bu anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testinin doğru sonuçlar vermesi için grup dağılımları dengelenmeye çalışılmıştır. Eğitim seviyesi; yüksek lisans, doktora düzeyinde olan kursiyerler *Üniversite* grubunun içerisine dâhil edilmiştir. *Diğer* seçeneğini işaretleyen kursiyerler de ön lisans bölümlerinden mezun oldukları için *Üniversite* grubuna dâhil edilmiştir. Test sonuçlarına göre farklılık; "1= ilköğretim" mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$=3.25), "3=üniversite" ($\bar{x}$=2.61) bölümlerinden mezun

olanlardan; 2= lise" mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$= 2.95), "3= üniversite" ($\bar{x}$=2.61) bölümlerinden mezun olanlardan daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 10
Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Tukey**
Ticaret Yapma	Gruplar arası	10.735	2	5.367	6.23	.002*	1>3 2>3
	Grup içi	210.211	244	.862			
	Toplam	220.946	246				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	1.086	2	.543	1.19	.304	
	Grup içi	110.623	244	.453			
	Toplam	111.708	246				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	1.640	2	.820	1.61	.201	
	Grup içi	123.790	244	.507			
	Toplam	125.430	246				
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	2.696	2	1.348	4.02	.019*	1>3
	Grup içi	81.645	244	.335			
	Toplam	84.341	246				

*****p<.05 düzeyinde anlamlı**.** Eğitim Durumu: "1= İlköğretim", "2= Lise", "3=Üniversite"

Bu sonuçlara göre; kursiyerlerin eğitim seviyesi düştükçe Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları *Ticaret Yapma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır.
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar [F (2-246) = 1.197, p>.05], *Eğitim ve İş İmkânı* [F (2-246) = 1.617, p>.05] alt boyutları ile kursiyerlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutu ile kursiyerlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır [F (2-246) =4.028, p<.05]. Bu fark; "1= ilköğretim" mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}$=1.93), "3= üniversite" ($\bar{x}$=1.54) bölümlerinden mezun olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Elde edilen verilere göre; *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda değerlendirildiğinde, ilköğretim kademesinden mezun olan kursiyerlerin Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları üniversiteden mezun olan kursiyerlerden daha fazladır.

Suriye Güvenli Bölge'de Bulunan YETKM'lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Kur Seviyelerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının, kur düzeyleri bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Tablo 21'de kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının kur düzeylerine göre ortalamalarına ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Anova testi sonuçlarına ise Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 11
Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Kur Düzeylerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

		N	**x̄**	**SS**
Ticaret Yapma	B1	141	2.65	.95
	B2	67	2.97	.93
	C1	39	2.85	.90
	Toplam	247	2.77	.94
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	B1	141	2.32	.64
	B2	67	2.45	.69
	C1	39	2.67	.69
	Toplam	247	2.41	.67
Eğitim ve İş İmkânı	B1	141	2.22	.70
	B2	67	2.26	.76
	C1	39	2.45	.64
	Toplam	247	2.27	.71
Sınıf İçi İletişim Kurma	B1	141	1.56	1.56
	B2	67	1.59	1.59
	C1	39	1.84	1.84
	Toplam	247	1.61	1.61

Tablo 22 'ye bakıldığında *Ticaret Yapma* [F (2-246) = 2.677, p>.05] ve *Eğitim ve İş İmkânı* [F (2-246) = 1.683, p>.05] alt boyutları ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar alt boyutu ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [F (2-246) = 4.226, p<.05]. Tukey testinin doğru sonuçlar vermesi için kur düzeyler B1, B2 ve C1 olarak gruplandırılmıştır. TUKEY testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılık; "3= C1" kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 2.67), "1= B1" (X= 1.54) kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre, C1 kuruna devam eden kursiyerlerin Türkçe öğrenme dil

ihtiyaçları, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunda B1 kuruna devam eden kursiyerlerden daha anlamlıdır.

Tablo 12
Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Kur Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Tukey**
Ticaret Yapma	Gruplar arası	4.743	2	2.372	2.67	.07	
	Grup içi	216.203	244	.886			
	Toplam	220.946	246				
Bireysel İlgi ve	Gruplar arası	3.740	2	1.870	4.22	.01*	3>1
İhtiyaçlar	Grup içi	107.968	244	.442			
Eğitim ve İş	Toplam	111.708	246				
İmkânı	Gruplar arası	1.706	2	.853	1.68	.18	
	Grup içi	123.724	244	.507			
Sınıf İçi İletişim	Toplam	125.430	246		3.72	.02*	3>1
Kurma	Gruplar arası	2.500	2	1.250			
	Grup içi	81.841	244	.335			
	Toplam	84.341	246				

*****p<.05 düzeyinde anlamlı**.** Kur Düzeyleri: "1= B1", "2= B2", "3= C1"

Son olarak *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [F (2-246) = 3.727, p<.05]. Bu farklılık; "3= C1" kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 1.84), "1= B1" (X= 1.56) kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bir başka ifadeyle C1 kuruna devam eden kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları B1 kuruna devam eden kursiyerlere göre *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır.

Suriye Güvenli Bölge'de Bulunan YETKM'lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Ana Dillerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının, ana dilleri bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için Anova testi yapılmıştır. Tablo 23'te kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının ana dillerine göre ortalamalarına ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Anova testi sonuçlarına ise Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 13
Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Ana Dillerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

		N	**x̄**	**SS**
Ticaret Yapma	Arapça	188	2.65	.91
	TürkmenTürkçesi	36	3.31	.96
	Kürtçe	23	2.95	.90
	Toplam	247	2.77	.94
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Arapça	188	2.35	.67
	Türkmen Türkçesi	36	2.73	.64
	Kürtçe	23	2.40	.58
	Toplam	247	2.41	.67
Eğitim ve İş İmkânı	Arapça	188	2.20	.69
	Türkmen Türkçesi	36	2.50	.71
	Kürtçe	23	2.39	.77
	Toplam	247	2.27	.71
Sınıf İçi İletişim Kurma	Arapça	188	1.55	.55
	Türkmen Türkçesi	36	1.97	.63
	Kürtçe	23	1.54	.59
	Toplam	247	1.61	.58

Tablo 24 incelendiğinde kursiyerlerin ana dil değişkenleri ile *Ticaret Yapma* [F(2-246) = 8.237, p<.05], *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* [F (2-246) = 4.959, p<.05], *Eğitim ve İş İmkânı* [F(2-246) =3.071, p<.05] ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* [F(2-246)=8.592, p<.05] alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Ticaret Yapma alt boyutundaki anlamlı farklılık; "3=Türkmen Türkçesi" ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarının (x̄=3.31), "1=Arapça" (x̄=2.65) ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar alt boyutundaki anlamlı farklılık; "3=Türkmen Türkçesi" ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarının (x̄=2.73), "1= Arapça" (x̄= 2.35) ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim ve İş İmkânı alt boyutundaki anlamlı farklılık; "3= Türkmen Türkçesi" ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarının (x̄= 2.50), "1= Arapça" (x̄= 2.20) ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutundaki anlamlı farklılık; "3= Türkmen Türkçesi" ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarının (x̄= 1.97), "1= Arapça" (x̄=

1.55) ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 14
Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Ana Dili Değişkenine göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Tukey**
Ticaret	Gruplar arası	13.973	2	6.987	8.237	.001	3>1
Yapma	Grup içi	206.973	244	.848			
	Toplam	220.946	246				
Bireysel	Gruplar arası	4.363	2	2.182	4.959	.008	3>1
İlgi ve	Grup içi	107.345	244	.440			
İhtiyaçlar	Toplam	111.708	246				
Eğitim ve	Gruplar arası	3.080	2	1.540	3.071	.048	3>1
İş İmkânı	Grup içi	122.350	244	.501			
	Toplam	125.430	246				
Sınıf İçi	Gruplar arası	5.549	2	2.775	8.592	.001	3>1
İletişim	Grup içi	78.792	244	.323			
Kurma	Toplam	84.341	246				

*****p<.05 düzeyinde anlamlı**.** Ana Dil: "1= Arapça", "2= Kürtçe", "3= Türkmen Türkçesi"

tukey testi sonuçlarına göre; ana dili Türkmen Türkçesi olan kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları, ana dili Arapça olan kursiyerlere göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Türkçe, çeşitli milletlerden insanlar tarafından çeşitli nedenlerle öğrenilmek istenmektedir. Kimileri Türkçeyi yeni iş imkânları yaratacağını düşündüğü için öğrenirken kimileri turistik amaçlarla öğrenmektedir. Kimileri ise güvenli bir ülkede yaşama ihtiyacı duymakta bu nedenle Türkiye'ye yerleşip Türkçe öğrenmektedirler. Bazı milletler ise Türklerle geçmişten gelen ortak kültürel mirasları daha yakından tanımak için Türkçe öğrenmektedirler. Türkçenin çeşitli nedenlerle öğrenilmesi, öğretimin amaca yönelik yapılmasını sağlamak adına dil ihtiyaç analizi yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyacını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Suriye Güvenli Bölgede bulunan Azez YETKM ve Afrin YETKM'de Türkçe öğrenen kursiyerler evren olarak ele alınmıştır. Çalışmanın örneklemini ise yine aynı merkezlerde Türkçe öğrenen kursiyerler oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmadan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle birlikte aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır:
İhtiyaç analizi anketine göre Azez YETKM ve Afrin YETKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla *Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar*, *Eğitim ve İş İmkânı*, *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutlarında kendini göstermektedir. Çangal (2013)'ın hazırlamış olduğu "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek Örneği" adlı yüksek lisans tezinde ve Jılta (2016) tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği" adlı yüksek lisans tezinde *Ticaret Yapma* alt boyutu ilk sırada yer almaktadır. Bu durum bu çalışmanın sonucuyla uyumlu görünmektedir. Bosna Hersek, Kosova ve Suriye Güvenli Bölge'nin Türkiye ile olan ticari ilişkileri gelişmiştir. Bu nedenle gerek bu çalışmada gerekse yukarıda verilen diğer çalışmalarda, *Ticaret Yapma* alt boyutunun öğrencilerin dil ihtiyaçları arasında ilk sırada yer aldığı söylenebilir.

Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; *Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı* ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutları ile kursiyerlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca *Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Anketinin* geneline bakıldığında da cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği" adlı çalışmada ve İpek ve Çelik (2019) tarafından yapılan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği" adlı çalışmada kursiyerlerin dil ihtiyaçları ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Özellikle Suriye ve İran'ın toplumsal yapısı düşünüldüğünde dil ihtiyacı ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir fark çıkmaması dikkat çekicidir. Buradan hareketle toplum yapısı ne kadar farklı da olsa yeni bir dil öğrenmenin önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre: *Ticaret Yapma* alt boyutu ile yaş değişkenin arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farkın kaynağının *15-17 yaş* aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının, *18-25 yaş, 26-30 yaş* ve *36-40 yaş* aralığında olan kursiyerlerden daha fazla olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre *Ticaret Yapma* alt boyutunda yaş seviyesi düştükçe Türkçe öğrenme ihtiyacı artmaktadır. Suriye Güvenli Bölge'de eğitim imkânlarının yeterince gelişmiş olmaması ve öğrencilerin herhangi bir okuldan mezun olduktan sonra iş bulamayacakları kaygısında olmaları erken yaşlarda

ticaret yapma ihtiyacı doğuruyor olabilir. Nitekim Başar ve Akbulut (2016)'un Tiflis YETKM'de yaptıkları "Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği" adlı çalışmada da Ticaret Yapma alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark; *15-17 yaş* aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının *26-30 yaş, 31-35 yaş* ve *41-45 yaş* aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre yaş seviyesi düştükçe *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu için Türkçe öğrenme ihtiyacı artmaktadır. Ortaya çıkan bu farkın, Suriye Güvenli Bölge'de bulunan genç kursiyerlerin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişmeleri yakından takip etmelerinden ve kendilerini geliştirme ihtiyacından doğduğu düşünülebilir. Başar ve Akbulut (2016)'un Tiflis YETKM'de yaptıkları "Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği" adlı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılık, *15-17 yaş* aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının *18-25 yaş* aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre; kursiyerlerin yaş ortalamaları düştükçe *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutuna ilişkin Türkçe dil ihtiyaçları artmaktadır. Bu ihtiyacın, yaşları daha küçük olan kursiyerlerin özgüvenlerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Jılta (2016) tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği" adlı yüksek lisans tezinde de *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutu ile yaş arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde *Ticaret Yapma* alt boyutu ile kursiyerlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark, ilköğretim mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının üniversite bölümlerinden mezun olanlardan; lise mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının üniversite bölümlerinden mezun olanlardan daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre kursiyerlerin eğitim seviyesi düştükçe Türkçe dil ihtiyaçları *Ticaret Yapma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır. Bu farkın ortaya çıkmasında daha yüksek eğitim kademelerinde öğrenim görmeyen kursiyerlerin ticari faaliyetlerde bulunmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Başar ve Akbulut (2016)'un Tiflis YETKM'de yaptıkları "Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus

Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği" adlı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır ancak Suriye Güvenli Bölge'de ortaya çıkan sonucun aksine eğitim düzeyi yüksek lisans olan kursiyerlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile kursiyerlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark, ilköğretim mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının üniversite bölümlerinden mezun olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Elde edilen bu sonuca göre *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda ilköğretim kademesinden mezun olan kursiyerlerin Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları üniversiteden mezun olan kursiyerlerden daha fazladır. Orhan (2019) tarafından yapılan "İsveç'te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaçları Analizi" adlı yüksek lisans tezinde *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile eğitim düzeyi arasında lisansüstü lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kursiyerlere uygulanan anket neticesinde *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ve *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutları ile kursiyerlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının devam ettikleri kur seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark C1 kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarının B1 kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre C1 kuruna devam eden kursiyerlerin Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunda B1 kuruna devam eden kursiyerlerden daha anlamlıdır. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farklılık; C1 kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarının, B1 kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu verilere göre C1 kuruna devam eden kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları B1 kuruna devam eden kursiyerlere göre *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır. Farzan (2019)'ın "Afganistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi" adlı yüksek lisans tezinde Suriye Güvenli Bölge'de yapılan bu çalışmanın aksine *İletişim Kurma* ve *Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutlarında kur düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kursiyerlerin kur seviyeleri ile *Ticaret Yapma* ve *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Tüm alt boyutlar ile ana dili değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağı ana dili Türkmen Türkçesi olan kursiyerlerin ana dili Arapça olan kursiyerlere göre puan ortalamalarının fazla olmasıdır. Farkın nedeni, ana

dili Türkmen Türkçesi olan kursiyerlerin kendilerini Türkiye'ye ve Türkçeye yakın hissetmeleri olarak yorumlanabilir. Deliktaş (2019) tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İstanbul Örneği" adlı yüksek lisans tezinde ve Farzan (2019)'ın "Afganistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi" adlı yüksek lisans tezinde kursiyerlerin dil ihtiyaçları ile ana dili değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Çalışmanın, yukarıda belirtilen yüksek lisans tezlerine göre ana dili anlamında farklı bir sonuç vermesinde Suriye Güvenli Bölge'de yoğun bir Türkmen nüfusunun bulunmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği" adlı bu çalışmada Suriye Güvenli Bölge'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın çıktılarını temel dayanak alarak bölgede etkili bir Türkçe öğretimi adına kursiyerlerin ihtiyaçlarına cevap verecek, bölgeye özel bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim izlencesi hazırlanabilir.

Elde edilen veriler incelendiğinde Suriye Güvenli Bölge'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları en fazla *Ticaret Yapma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda bölgede ticaret ile ilgili özel amaçlı Türkçe kursları açılması önem arz etmektedir. Bu kursların etkililiğini arttırmak adına hem sürecin başında hem de süreç devam ederken ihtiyaç analizleri yapılmalı, materyaller, etkinlikler ve ders kitapları geliştirilmelidir. Kursiyerlerin ihtiyaçları dikkate alındığında özellikle *Rehberler İçin Türkçe* ve *Esnaflar İçin Türkçe* kursları açılabilir, bu alanlarda ders kitapları ve materyaller geliştirilebilir.

Kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarını, *Ticaret Yapma* alt boyutundan sonra *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu izlemektedir. Bölge insanları ile Türklerin geçmişten gelen bağlarını da göz önünde bulundurup Türk kültürü ve tarihi hakkında daha fazla etkinlik düzenlenebilir. Bölgede Türk dizilerini kullanarak yapılacak etkinlikler hem kursiyerlerin ihtiyaçlarına cevap verecektir hem de dizileri Türkçe öğretimi açısından bir materyal haline getirecektir.

Yapılan bu çalışma, dil ihtiyaçlarının belirlenmesi anlamında bölgede bu anlamda yapılan ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Çalışma, bölgede ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan başka ülkelerde yapılacak diğer çalışmalara örnek teşkil edebilir.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5*(2), 1005-1020. https://doi.org/10.7884/teke.673

Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* içinde (48-62). Cambridge University.

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 127-151

Coleman R., & Goldenbarg, C. (2010). What does research say about effective practices for English language learners? Introduction and part II: Academic language proficiency, *Kappa Delta Pi Record, 46*(2), 60-65. https://doi.org/10.1080/00228958.2009.10516683

Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği (Tez no:336087) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Deliktaş, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği (Tez no:586854) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dursun, H. (2017). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği (Tez no: 486347) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi programı geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.507-537). Grafiker Yayınları.

Farzan, E. (2019). Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi (Tez no:587225) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Ed.). McGraw-Hill.

Graves, K. (2000). *Designing Language Course: A Guide for Teachers*. Heinle & Heinle.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). Akçağ.

Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., & Brown, J. D. (1999). Japanese lnguage needs analysis. *Scholar Space*, 1-87. http://hdl. handle.net/10125/8950

İnan, K. (2022). Kişinev örneğinde Moldova'da Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 113-132. https://doi.org/10.29000/rumelide.1164857

İpek, S. ve Çelik, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *4*(2), 101-136.

Jılta, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği (Tez no:451469) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 159-174.

Nadler, L. (1989). *Designing Training Program: The Critical Events Model*. Addison-Wesley.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle.

Orhan, D. (2019). İsveç'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi (Tez no:551087) [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Polis Akademisi Başkanlığı. (2020). *Türkiye'deki Suriyeliler ve Sınır Ötesi Güvenli Bölge* (Rapor No.40). Polis Akademisi Yayınları.

Ramanenkava, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği (Tez no:648973) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Education*. Cambridge University Press.

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2022). *Türkiye- Suriye Siyasi İlişkileri*. Erişim tarihi: 08.03.2023, https://www.mfa.gov.tr/turkiye-suriye-siyasi-iliskileri-.tr.mfa.

Yunus Emre Enstitüsü (2020). *Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu*. Erişim tarihi: 09.03.2023, https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2020-faaliyet-raporu.

Yunus Emre Enstitüsü (2021). *Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu*. Erişim tarihi: 09.03.2023, https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2021-yillik-faaliyet-raporu.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of the research is to determine the language needs of the trainees learning Turkish in YETKMs in the Syrian Safe Zone. The study was implemented in Azez YETKM and Afrin YETKM in the Syrian Safe Zone. In the 2022 course period, a total of 2,156 students at B1, B2 and C1 levels in these centers were selected as the universe of the study. The sample group selected using the captonary sampling method consists of 247 trainees learning Turkish at B1, B2 and C1 levels in both centers. In order to obtain the data in this research, the survey used by Iwai and others (1999) adapted to Turkish by Önder Çangal in the study called Japanese Language Needs Analysis was used. The questionnaire is adapted to Arabic. Participants were primarily expected to answer the Turkish form of the questionnaire. It has been recommended that they benefit from the Arabic questionnaire in order to give accurate answers at points where they do not understand or are undecided. The study was applied to the trainees who learned Turkish at Azez YETKM and Afrin YETKM in 2022, by the researcher himself and by the YEE lecturers. The data were analyzed in the program called SPSS 24.0. Arithmetic mean, percentage, t-test, f test for variance analysis, one-way variance analysis (Anova) and Tukey test were used in the analysis of the data.

Of the trainees participating in the study, 50.6% (125) were girls and 49.4% (122) were boys. It is seen that the average score of the proficiency levels of the learners in order to meet the need for "Trade" in Turkish is 2.77. The average score of the lower dimension of 'Individual Interests and Needs' shows itself as 2.41. The average score of the 'Education and Job Opportunity' dimension of the survey is 2.09. Finally, the average score for the sub-size of "Communicating in the Class" was determined as 1.61. There is no significant difference in gender in the Trading subdimension. There is no significant difference in gender in the sub-dimension of Individual Interests and Needs. There is no significant difference in gender in the dimension of Education and Job Opportunities. When we look at the sub-dimension of In-Class Communication, it is seen that there is no significant difference in gender. Finally, when we look at the general survey, it is seen that there is no significant difference between the language needs of the trainees and the gender variable. A significant difference has been found between the ages of the trainees with the Trading sub-dimension. With the sub-dimension of Individual Interests and Needs, a significant difference was found between the

ages of the trainees. It is seen that there is no significant difference between the age of the trainees and the sub-dimension of Education and Job Opportunities. There is a significant difference between the sub-dimension of In-Class Communication and the ages of the trainees. With the Trading sub-dimension, there is a significant difference between the training levels of the trainees. There is no significant difference between the sub-dimensions of Individual Interests and Needs, Education and Job Opportunities and the education levels of the trainees. There is a significant difference between the lower dimension of In-Class Communication and the education levels of the trainees. There is no significant difference between the sub-dimensions of Trading and Education and Business Opportunities and the exchange levels of the trainees. There is a significant difference between the sub-dimension of Individual Interests and Needs and the exchange rate levels of the trainees. There is a significant difference between the lower dimension of In-Class Communication and the exchange rate levels of the trainees. There is a significant difference between the main language variables of the trainees and the sub-dimensions of Trading, Individual Interests and Needs, Education and Job Opportunities and In-Class Communication.

In the master's thesis titled "Language Needs Analysis in Teaching Turkish to Foreigners: The Case of Bosnia and Herzegovina" prepared by Çangal (2013) and in the master's thesis titled "Language Needs Analysis for Learners in Teaching Turkish as a Foreign Language: Kosovo Example" prepared by Jılta (2016), the sub-dimension of Trading is in the first place. This seems to be in line with the result of this study. Trade relations of Bosnia and Herzegovina, Kosovo and Syria Safe Zone with Turkey have improved. For this reason, it can be said that the sub-dimension of Making Trade is in the first place among the language needs of the students, both in this study and in other studies given above.

When the data obtained are examined, the Turkish language needs of the trainees learning Turkish in the Syrian Safe Zone are most concentrated in the Sub-dimensional of Doing Trade. In this context, it is important to open special purpose Turkish courses related to trade in the region. In order to increase the effectiveness of these courses, needs analyzes should be made both at the beginning of the process and while the process is in progress, materials, activities and textbooks should be developed. Considering the needs of the trainees, especially Turkish for Guides and Turkish for Tradesmen courses can be opened, and textbooks and materials can be developed in these areas. In the name of teaching Turkish, a Turkish teaching utility can be prepared as a foreign language specific to the region, which will respond to the needs of the trainees.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 901-927
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72338
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 07.09.2023 Submitted date
Kabul tarihi 25.02.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aslan, T. (2024). Sürdürülebilirlık Bağlamında; Sanat Ve Derı̇ İşleme Sanatında Sürdürülebilir Üretimler Üzerine Yaklaşımlar. Journal of History School, 69, 901-927

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK BAĞLAMINDA; SANAT VE DERİ İŞLEME SANATINDA SÜRDÜRÜLEBİLİR ÜRETİMLER ÜZERİNE YAKLAŞIMLAR

Tamer ASLAN[1]

Öz

Sürdürülebilirlik, sanat dünyası ve endüstriyel üretim alanlarında günümüz dünyasında giderek daha fazla önem kazanan bir kavramdır. Doğal kaynakların tükenmesi, çevresel sorunlar ve sosyal eşitsizlikler gibi zorlu sorunlarla karşı karşıya olduğumuz bir dönemde, sanat dünyası da sürdürülebilirlik ilkesini benimsemek ve bu konuda bir öncü olmak için çaba harcamaktadır. Sürdürülebilir sanat, sanatçıların çalışmalarını olumlu bir çevresel ve toplumsal etki yaratmak amacıyla, sanat eserlerinin ve sanat üretim yöntemlerinin tasarımı ve uygulamalarını içeren, sosyal ve ekonomik faktörleri göz önünde bulunduran bir yaklaşımı ifade eder. Sürdürülebilir sanat, malzeme seçimi, üretim süreci ve eserin kullanımı gibi aşamalarda sürdürülebilirlik ilkelerine bağlı kalır. Geri dönüştürülebilir malzemelerin kullanımı, enerji verimliliği, yerel toplulukların katılımı ve doğal kaynakların korunması gibi konular sürdürülebilir sanatın temel taşlarıdır. Bu makalede; sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir sanatın tanımı ve temel ilkeleri, sürdürülebilir sanatın toplumsal ve çevresel etkileri, deri işleme sanatının sürdürülebilirlik açısından zorlukları ve fırsatları, sürdürülebilir deri üretiminde geleneksel ve yenilikçi yaklaşımlar ile sürdürülebilir sanatın ve sürdürülebilir deri işleme sanatının, sürdürülebilirliğin temel ilkeleriyle nasıl uyumlu olduğu verilen örneklemlerle incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Tüketim, Sürdürülebilir Sanat, Sürdürülebilir Deri İşleme Sanatı, Geri Dönüşüm İleri Dönüşüm.

[1] Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, taslan@omu.edu.tr, Orcid: 0000- 0002-2752-8839

In The Context of Sustainability: Approaches on Sustainable Productions in Art and Leather Processing Art

Abstract

Sustainability is a concept that is gaining more and more importance in today's world in the fields of art world and industrial production. At a time when we are facing challenging issues such as the depletion of natural resources, environmental problems and social inequalities, the art world is endeavouring to adopt the principle of sustainability and to be a pioneer in this regard. Sustainable art refers to an approach that takes into account social and economic factors, including the design and implementation of artworks and art production methods, in order to create a positive environmental and social impact. Sustainable art adheres to the principles of sustainability in stages such as material selection, production process and use of the work. Issues such as the use of recyclable materials, energy efficiency, the participation of local communities and the protection of natural resources are the cornerstones of sustainable art. In this article; the definition and basic principles of sustainability and sustainable art, the social and environmental impacts of sustainable art, the challenges and opportunities of leather processing art in terms of sustainability, traditional and innovative approaches in sustainable leather production, and how sustainable art and sustainable leather processing art are compatible with the basic principles of sustainability are examined with examples given.

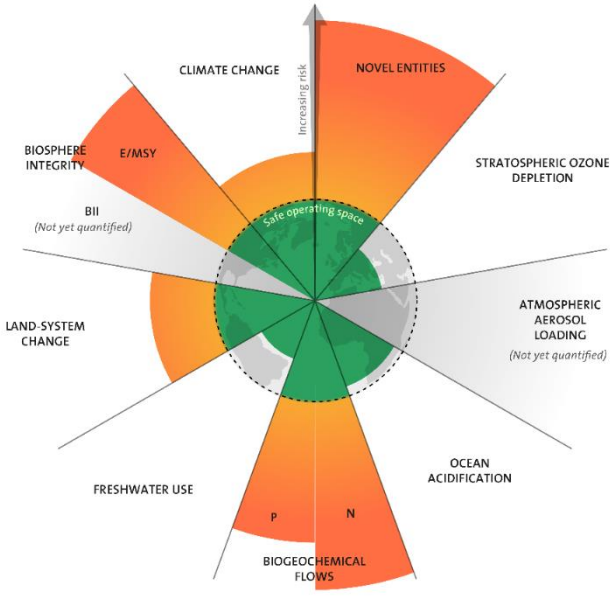
Keywords: Sustainability, Sustainable Consumption, Sustainable Art, Sustainable Leatherworking Art, Recycling Upcycling.

GİRİŞ

Günümüzde artık hemen herkesin çok yakından takip ettiği ve farkındalığın giderek arttığı çevre sorunlarının, insanoğlunun sürekli yaşam alanlarındaki konforu geliştirme ve değiştirme çabalarının neden olduğu bilinmektedir. Özellikle sanayi devriminden sonra sanayileşmiş toplumlarda gelişen teknoloji ve kentsel yaşama olan hızlı geçişlerin getirileri birbirlerine bağımlı dünya canlıları yaşam alanları sınırlarını sürekli değiştirmekte ve zorlamakta, çeşitli çevresel yaşam faktörlerinin zarar görmesine neden olmakta hatta sonunu getirmektedir. Çeşitli çevresel faktörlerin belirli sınırlar içerisinde kalması gerektiğini öneren teori *(Planetary Boundaries*) dünya üzerindeki yaşam standartlarının stabilizesini ve insanlık ile diğer canlı türlerinin sürdürülebilir yaşamını sağlama amaçlarını vurgular.

Ocak 2022'de 14 bilim insanı, Çevre Bilimi ve Teknolojisi *(Environmental Science and Technology)* adlı bilimsel dergide, insanlığın çevresel kirleticiler ve plastikler dahil diğer "yeni varlıklar" ile ilgili gezegen sınırını aştığı sonucuna vardılar (Şekil 1). “Gezegensel sınır kavramının arkasındaki bilimsel mantık,

Dünya'nın yaklaşık 10.000 yıllık Holosen boyunca görülen iklim istikrarı ve ekosistem direncinin, artık insan faaliyetleri tarafından kökten değiştirilebilen dinamik biyofiziksel etkileşimlerin sonucu olduğudur. İnsan faaliyetleri Dünya'yı Holosen benzeri koşullardan ne kadar uzaklaştırırsa, büyük ölçekli ve geri dönüşü olmayan değişim riskleri o kadar yüksek olur. Çünkü Dünya sistemi süreçlerindeki eşikler Dünya sisteminin içsel özellikleridir" (Linn, vd, 2022).



Şekil 1. İnsanlığın çevre kirleticileri. *Environmental Science & Technology*, 2022

Tüm bunlar ve benzeri bilimsel veriler doğrultusunda gözden geçirilmesi gereken diğer kavram ise tüketimdir. Aşırı tüketim ve tüketim alışkanlıkları ile çevre sorunları arasında olumsuz anlamda güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Doğal kaynaklar hızla tükenmekte ve atık üretiminin artmasına neden olmaktadır. Bu sorunların çözümü tüketim alışkanlıklarının gözden geçirilmesi ve bilinçli tüketimin öneminin benimsenmesi, kaynakların verimli kullanılması, sürdürülebilir ve yenilenebilir enerji gibi çevre dostu üretim ve tüketim alışkanlıklarının teşvik edilmesiyle mümkün olabilir.

YÖNTEM

Özellikle son dönemlerde Dünya üzerinde daha yaşanabilir bir geleceğin planlamaları yapılmakta ve bu anlamda ciddi tedbirler alınmaktadır. Toplumu oluşturan hemen tüm bireylerin sorumluluk almasını gerektiren bu çalışmalarda sanat adına yapılan üretimlerin ne denli önemli olduğu ve bu çalışmalara verdiği katkılar sürdürülebilirlik ana başlığı altında incelenmiş olup, atölye ortamında uygulamalı kanıta dayalı örnek çalışmalarla elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır. Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindendir (Baltacı, 2019). Bu çalışmada sürdürülebilirlik konusunda yazılı verilerin araştırılmasında nitel veri araştırma yöntemi kullanılmış olup genelde "sürdürülebilir sanat" konusunun özelinde "sürdürülebilir deri işleme sanatı" örneklemleriyle oluşturulan atölye çalışmalarıma yer verilmiştir. Makalede etik kurul izini ve/veya yasal/özel izin alınmasına gerek yoktur, yapılan alıntılar kaynakçada belirtilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1. Daha yaşanabilir bir Dünya için her alanda çalışma yapan birey ve grupların sorumlulukları vardır. Bu anlamda başlatılan sürüdürülebilir çalışmalar sanata ve sanatçıya önemli misyonlar getirmektedir.
2. Sürdürülebilir üretimlerin kullanımı ve tüketiminin yaygınlaşmasında yeni trendler yaratmak önemlidir. Bu bağlamda; sosyal medya, internet, dijital dünya sürdürülebilir üretimlerin kullanımı ve yaygınlaşmasını sağlama da önemli bir veri paylaşım kaynağı olmalıdır.
3. Tüketimin en aza indirilmesi önemlidir. Bu anlamda sosyo-kültürel (sosyal yaşam ve kültürel alışkanlıklar) bilinçlenme sağlanmalıdır.
4. Dünyayı daha az kirletmek çevre dostu tüketim ürünleri kullanmakla başlayabilir. Bu anlamda bilinçli tüketici olmak ve bu anlayışı yaşam pratikleri arasında en öne almak önemli bir katkı sağlayacaktır.
5. Sürdürülebilir tüketim, bireylerin ve toplumların çevreye saygı sorumluluklarını vurgular. Bu sorumluktan hiç kimse kaçmamalıdır. Dijitalleşmenin getirdiği "küreselleşme" kavramı, tüketimde (kolay ulaşılabilir olması) bilinçsiz ve özenti tüketimi artırmak yerine bilinçli tüketimi artırarak daha verimli kullanılmalıdır.
6. "Kullan ve at" anlayışı yerine "kullan – değerlendir – paylaş – yeniden üret" gibi bilgi ve becerilerin yerleşmesini sağlayacak eğitimler, etkinlikler, aktiviteler sosyal çalışmalar yapılmalıdır. Bu anlayışın çevre sorunlarının en aza indirilebilmesi hususundaki önemi yanı sıra birey,

aile ve ülke ekonomisine sağladığı ekonomik katma değerlerin farkındalığının da artırılması sağlanmalıdır.

7. Sürdürülebilir sanat, topluma çeşitli katkılarda bulunabilir. Bu sanat eserleri, izleyicileri çevresel sorunlar hakkında düşünmeye ve eyleme geçmeye teşvik etmelidir. Aynı zamanda toplumsal sorunları ele alarak insanların farkındalığını artırmalı, özellikle kamu sanatı projeleri, toplumları bir araya getirme ve ortak bir amaç için çalışma fırsatları sunmalıdır.

1. Küreselleşme, Sürdürülebilir Tüketim ve Kitle Kültürü

Günümüzün sosyal ve ekonomik gelişmelerinin çoğu, iletişim, bilgi işleme, sağlık bilimleri ve enerji arzı gibi alanlardaki teknik keşiflerin ve gelişmelerin bir sonucudur. Bunlar, başarmak istediğimiz görevlere daha akıllı, daha özel çözümler vaat ediyor (Dearing 2020, s.3). Bu çözümlere ulaşmak için kullanılan yöntemler daha yaşanabilir bir Dünya için bireysel ve toplumsal birlikteliğin "küreselleşme" sorumluluklarını da getiriyor.

Küreselleşme terimi hiç kimsenin, kapsamlı sonuçlarının sorumluluğunu yüklenmek şöyle dursun, denetim masasında bile oturmadığı ve hiç kimsenin planlamadığı kendi kendine ilerleyen ve dengesiz olduğu görülen süreçleri ifade eder (Bauman, 2020, s.51). Bu denetimsiz süreçlerin neden olduğu kültürel çöküşler de ayrıca üzerinde durulması gereken bir sorunlar yumağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültür denince ilk başvuru kaynağı olan sanat, tam da burada işlevsel duruma gelmekte ve üzerine düşeni yapmaktadır. Küreselleşme elbette sanat dünyasını da önemli ölçüde etkilemiştir. İletişim araçları ve teknolojinin gelişimi farklı kültürlerden sanatçıların bir araya gelmesini de kolaylaştırmıştır. Bu da sanatta estetik ve içerik anlamda çeşitliliği getirmiştir ancak, küreselleşme aynı zamanda yerel kültürel değerlerin yok olmasına veya tek tipleşmesine de neden olabilmektedir.

Üretimde rekabetin en üst seviyeye ulaştığı günümüzde, ortaya atılan fikirler büyük sermayelere dönüşüp kazanç elde etmeye başladığında, nesne olan üretim materyali bu durumundan çıkmakta; tüketici, üretimin nesnesi durumuna dönüşmektedir. Bunda en önemli faktör küreselleşmenin getirdiği aktif tüketim ve tüketici modelleridir. Bu rekabet içerisinde dünyaya verdiğimiz zararı en aza indirmek için başlatılan çabalarla sürdürülebilir bir yaşam için sürdürülebilir tüketim ve bilinçli tüketici davranışı anlayışı küresel çapta tüm bireylerin ortak buluşma noktası olmalıdır.

Sürdürülebilir tüketim, bireylerin ve toplumun çevreye saygılı sorumluluklarını vurgular. Gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya bırakabilmek her bireyin

sorumluluğundadır. Sürdürülebilir tüketim kavramı, doğal kaynakların korunması, çevreye verdikleri olumsuz etkilerinin azaltılması, toplumsal refahın artırılması amacıyla mal ve hizmetlerin bilinçli ve sorumlu bir şekilde tüketilmesini ifade eder. Sürdürülebilir-tüketici-tüketim kültürü-tüketici davranışları gibi tanımlamalar, özellikle son yıllarda çokça dile getirilen ve gündemi oluşturan kavramlar olmuşlardır. Üstelik bu kavramlar yalnızca belirli toplumların (gelişmekte veya gelişmiş ülkeler gibi) kültürlerine ait olmaktan çıkarak, küresel bağlamda tüm toplumların dikkatle ele alıp üzerinde durduğu ve çözümlenmesi gereken sosyo-kültürel problemler olarak dünya gündeminin ilk sıralarında yer almaktadır (Aslan, 2022, s.105).

Geniş kitlelere yönelik olarak üretilen, dağıtılan ve tüketilen ve aynı zamanda hızla yayılıp popülerlik kazanan ürünlerin sürdürülebilir tüketim kavramına uygun anlayışta olması için sürdürülebilir ürün üretimlerinin neler olabileceği hususunda aktif çabalar gerekmektedir. Bu anlamda konuyu ele alırsak; kitle kültürünün *(moda, müzik, medya, sinema, sanat vb)* içeriğinde olan popülerlik, kolay erişim, standartlaşma, hızlı değişim, tüketim ve ticaret odaklı toplumsal ve siyasi içerikli kültürel etkileşimler sürdürülebilir tüketim anlayışa hizmet edebilir duruma getirilmelidir. Şöyle ki; kitle kültürü geniş kitlelere hitap etmeyi amaçlar ve bu nedenle popüler trendlere beğenilmiş tarzlara yönelir. Kitle kültürü, ürünleri genellikle kolay erişilebilir ve yaygın bir şekilde dağıtır. Kitle kültürü genellikle ticari amaçlarla ürettiği için medya-reklam ve tüketim toplumu yakın ilişki içerisindedir. Kitle kültürü standartlaşmayı kolaylaştırabilir, sürdürülebilir ürünlerin üretimi ve tüketimini yaygınlaştırabilir. Medya platformları, internet ve sosyal medya bu erişimi kolaylaştırır. Kolay erişim potansiyeli sayesinde biranda birçok şeyi popüler hale getirebilir ve hızla yeni trendler yaratabilir. Bu özelliğiyle sürdürülebilir ürünlerin tüketimini yeni trendler durumuna getirilebilir. Kitle kültürü zaman zaman toplumsal ve siyasi içerikleri yansıtabilir ve kitlelerin görüşlerini etkileyebilir. Bu etkisiyle siyasi otoriteler sürdürülebilir üretim ve tüketim anlayışının gelişmesine katkı sağlayacak çalışmalarını dünya genelinde başlatmışlardır. Farklı kültürlerin ortak bir noktada buluşturulabilmesi başarısı, sürdürülebilirlik ortak bileşeninde ilgi alanlarını sağlamada son derece başarılı, yaratıcı, teşvik edici eylemleri gerçekleştirebilir olması kitle kültürünün olumlu yönüdür.

2. Sosyal Sürdürülebilirlik

Sosyal sürdürülebilirlik döngüsel ekonomi sayesinde, Dünya'nın ekolojik sistemi ile denge içinde, toplumun ihtiyaçlarını ve gelecek nesillerin yaşam standartlarını daha iyi hale getirmek için gerekli olan bir sosyal dengedir. Kültürel çeşitliliği sağlama, eşitlik ve yaşam standartlarını iyileştirme gibi çalışma şartlarından

eğitime, sağlıktan yoksullukla mücadeleye kadar sürdürülebilir kalkınma boyutları içerisinde yer alır.

İnsan boyutunu ele alan sürdürülebilirlik perspektifi, toplumun farklı yönlerini ilgilendiren zorlukları ve eylemleri içermektedir. Kültürel sürdürülebilirlik perspektifi, toplumlar veya şirketler gibi grupların kimliklerini ifade etmelerini, gelenekleri, genel değerleri ve inanç sistemlerini sürdürmelerini ve geliştirmelerini etkileyen zorluklar ve eylemlerle ilgilidir. Bunun için; farklı kültürler arasında köprüler kurmak, ulusal sınırların ötesinde ortak anlayışa katkıda bulunmak ve çeşitliliği teşvik etmek; insanlara ekolojik, ekonomik ve insani zorluklara kendilerinin çözüm bulmaları için umut ve araçlar verip, çevresel etkiyi azaltmak ve insan refahını artırmak için davranışlarını değiştirmeye teşvik edilmelidir (https://sustainabilityguide.eu/).

BM Küresel İlkeler Sözleşmesi ilkelerinin ilk altısı, insan haklarının mihenk taşı olduğu kurumsal sürdürülebilirliğin bu sosyal boyutuna odaklanmaktadır. Sosyal sürdürülebilirlik konusundaki çalışmalar aynı zamanda belirli grupların insan hakları, işgücü, kadınların güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliği, çocuklar, yerli halklar, engelliler ve ayrıca iş dünyasının yoksulluk üzerindeki etkilerine yönelik insan merkezli yaklaşımları ve hak sahibi grupları kapsamanın yanı sıra, eğitim ve sağlık gibi onları etkileyen konuları da kapsar. Sosyal sürdürülebilirliği sağlamaya yönelik eylemler, yeni pazarların kilidini açabilir, iş ortaklarını elde tutmaya ve çekmeye yardımcı olabilir veya yeni ürün veya hizmet hatları için inovasyon kaynağı olabilir (https://unglobalcompact.org/what-is-gc/our-work/social#).

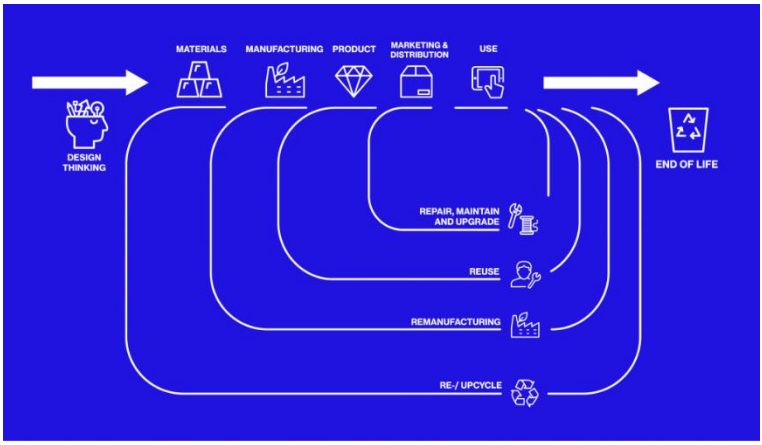
Nobel ödüllü Amartya Sen, sosyal sürdürülebilirlik için şu boyutları vermektedir:

- *Eşitlik*- topluluk tüm üyeleri için, eşit fırsatlar ve sonuçlar sağlar. Özellikle toplumun en fakir ve en savunmasız üyeleri için.
- *Çeşitlilik*- topluluk çeşitliliği destekler ve teşvik eder.
- *Birbirine bağlı/Sosyal uyumlar*- Topluluk, resmi, gayri resmi ve kurumsal düzeyde topluluk içinde ve dışında bağlantılıları teşvik eden süreçler, sistemler ve yapılar sağlar.
- *Yaşam kalitesi*- toplum temel ihtiyaçların karşılanmasını sağlar ve bireysel, grup ve toplumsal düzeyde tüm üyeler için iyi bir yaşam kalitesini teşvik eder. Toplum düzeyi (örneğin sağlık, barınma, eğitim, istihdam, güvenlik)
- *Demokrasi ve yönetişim* – toplum demokratik süreçler ve açık ve hesap verebilir yönetişim yapıları sağlar.
- *Olgunluk*- birey, daha geniş sosyal nitelikler (örneğin, iletişim stilleri, davranış kalıpları, dolaylı eğitim ve felsefi keşifler) aracılığıyla tutarlı

büyüme ve gelişme sorumluluğunu kabul eder.
(https://assignmentpoint.com/social-sustainability/)

Sürdürülebilirlik alanlarıyla ilgili iyi planlanmış projeler ve tasarımlar hedeflere ulaşmadaki en önemli unsurdur.

Jokinen'e göre (2023) sürdürülebilirlik Dünya'nın en büyük tasarım sorunudur (Şekil 2). Tasarım odaklı düşünme, doğası gereği yaratıcı bir sistematik problem çözme sürecidir ve sorunları çözmekle ilgili işbirlikçi, yinelemeli, keşfedici bir çalışma şeklidir. Sorunu tanımlayın ve yaratıcı çözümü bulun. Tasarım, insan merkezli amacı olan bir yaratıcılıktır, ancak bugün sosyal ve çevresel etkileri sistem düzeyinde hesaba katmak zorundadır. Tasarım süreci her şeyden önce bir öğrenme yolculuğudur.



Sekil 2. Tapani Jokinen'in Yaşam Döngüsü Düşüncesi, Görüntü kaynağı: Walter R. Stahel'in yenilenmiş versiyonu.

Görüleceği üzere hemen her alanda daha yaşanabilir bir dünya için sürdürülebilirlik toplumun tüm bireylerini yakından ilgilendiren ve hassasiyetlerinin en üst seviyede olması gereken bir zorunluk haline gelmiştir. Nihayetinde sanatsal ürün çıktıları da bir tasarım sürecinin sonucudur. Bu aşamadan sonra asıl konumuz olan sürdürülebilir sanat ve sanatçıların sürdürülebilir sanat tasarımlarından söz edilecektir.

3. Sürdürülebilir Sanat

Sürdürülebilir kalkınma, fırsata ve insani değerlere saygıya dayalı bir örgütlenme çerçevesi sunar. İnovasyon, insan ihtiyaçlarını ve değerlerini daha iyi karşılamak için değişimi kullanmakla ilgilidir (Dearing, 2020, s.1). Sanatın sürdürülebilir olması çevresini ve yaşadığı toplumsal sorunları ele alan sürdürülebilirlik ilkelerini benimseyen ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını gözeterek üretilen inovatif sanat eserlerini ifade eder.

Özellikle 12.5 de (Şekil 3) yer alan atık üretiminin önemli ölçüde azaltılması, çevreye duyarlı doğal kaynakların kullanımı, atık üretimi azaltma ve atık ürünleri kullanma, sürdürülebilir sanat için önemlidir. Sanatçılar/zanaatkarlar doğa dostu ve geri dönüştürülebilir seçenekli malzemeler ve organik atıklardan esinlenerek inovatif bir anlayışla yeniden ürettikleri eserlerle sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun sürdürülebilir sanat eserlerine yer verebilirler ve elbette sanatsal üretimler bunlarla sınırlı değildir. Sanatçı ve zanaatkarlar toplumsal sorunlar, göç, insan hakları, eşitlik gibi sürdürülebilir kalkınma hedefleri içerisinde yer alan konuları işleyerek yaptıkları eserlerini sanat çalıştayları, sergiler ve sanatsal projeler gibi faaliyetleri kitle iletişim araçları ile geniş kitlelere ulaştırıp farkındalığı artırabilirler. Gelenekselliğin reddine dönüşmeden modern çözümlemelerle gerçekleştirecekleri eserleri, toplum için bir ifade ve ilham kaynağı olmasını sağlayabilirler.

Şekil 3. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Hedef 12.5 Atık Üretiminin Önemli Ölçüde Azaltılması

Sanat bilindiği anlamıyla sadece estetik ve güzellik değildir. Sanatın evrensel gücü daha yaşanabilir bir dünyayı inşa etmek adına sürdürülebilir sanat üretimleriyle daha geniş kitlelere ulaşabilir ve geleceğin dünyasını inşa etme kriterlerinde daha olumlu değişimlerin tetikleyicisi olabilir. Politikalar üst düzeyde gelişirken, sürdürülebilirlik fikri aynı zamanda bireysel sanatçıların günlük yaşamlarını ve ürettiklerini de etkiliyor. Sürdürülebilir sanat, en kazançlı alanlar olmasa da dünyanın mevcut durumuna bir bakış açısı sağlamayı, olası

çözümler önermeyi ve sanatçıların tutkulu olduğu konularda farkındalık yaratmayı amaçlıyor (Aslan, 2022 s.111). Sanat-inovasyon ve tasarım bir arada kullanıldığında sanatsal yaratıcılığın özellikle geri dönüşüm ve ileri dönüşüm sanatı üretimleri, BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi içerisinde yer alan sorumlu üretim ve tüketim odaklı 12 maddeye destek vermektedir.

3.1. İnovatif Tasarım Olarak Geri Dönüşüm ve İleri Dönüşüm Sanatı

Politikalar üstü gayretli çalışmalarla geri dönüşüm veya geri kazanım anlayışı insanın yaşam pratikleri arasına girdi. Tüketim artığı veya atığı olan her materyali geri kazanım projeleri hızla artmaktadır. Sürdürülebilir ürünler tercih etmemiz çevresel zararlılıkların önüne geçebilmek için önemli bir tercihtir ama Dünyamızda her geçen gün azalmakta olan doğal kaynaklar ve hızla kentleşmenin getirdiği kısıtlı doğal yaşam alanları sorumlu tüketicilerin gayretleriyle korunmak zorundadır.

Geri Dönüşüm ve İleri Dönüşüm Sanatı; atık malzemelerin sanatsal eserlerine dönüştürülmesinde kullanılan farklı tekniklerdir. Geri dönüşüm sanatında; kullanılmış veya atıl durumda olan malzemeler genellikle benzer yada aynı amaçlarla yeniden kullanılırken, *(Örneğin inovatif bir yaklaşımla plastik şişelerden yapılan bir enstalasyon yada gazete kağıtlarından oluşturulan bir kolaj geri dönüşüm sanatının örneklerinden olabilir)* ileri dönüşüm sanatı, atık malzemeleri sadece yeniden kullanmakla kalmayıp, bu malzemeleri daha yaratıcı ve özgün bir şeklide değiştirerek (dönüştürme) malzemenin orijinal kullanımından farklı bir amaç *(örneğin atık malzemelerden heykel yapmak gibi)* içinde kullanabilir.

Başka bir ifadeyle geri dönüşüm (Şekil 4) bir işlevsellik durumu içerirken, ileri dönüşüm (Şekil 5) ise kullanılan malzemeye farklı bir kimlik kazandırmak gibidir.

- Geri dönüşüm, yeni bir şey yaratmak için atığın yok edilmesini içerirken, ileri dönüşüm atığı alır ve mevcut durumundan yeni bir şey yaratır.
- İleri dönüşüm sırasında, orijinal form korunur ve nesne tanınabilir, bu da ona bir hikâye verir. Ne olduğunu ve ne hale geldiğini görebilirsiniz.
- Geri dönüşüm pratik olsa da ileri dönüşüm son derece yaratıcıdır ve bitmiş ürünü oluşturmak için çok çeşitli teknikler ve malzemeler içerebilir.
- Özetle, yeniden kullanım ve ileri dönüşüm, geri dönüşüm ihtiyacını azaltır ve bu nedenle çevre için harika seçeneklerdir.

- Bir malzeme artık herhangi bir amaca hizmet edemediğinde, onu çöp sahasına göndermektense geri dönüştürmek çevre dostudur (Ravenhall, 2020).

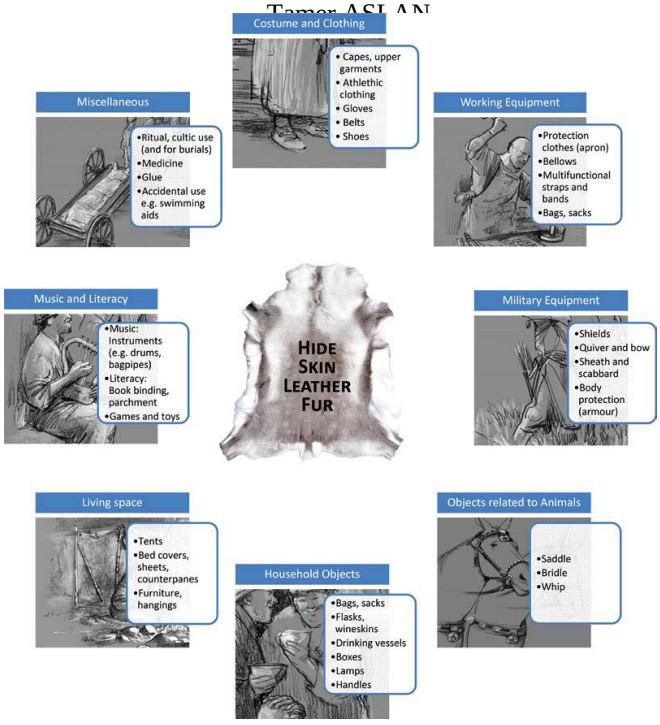
Şekil 4. Geri dönüşüm, plastik şişeler

Şekil 5. İleri dönüşüm, @owlarch Mimar Serhad Bil. 2023

Yukarıda verilen örnekler inovatif düşünme biçimleriyle birleşen sürdürülebilir sanatın, atıl ya da atık tüketim materyallerinden elde edilen geri kazanım örnekleridir. Makalede bundan sonraki bölümlerde deri ürünlerin tarihi süreçte kullanım alanlarına kısa bir değindikten sonra; konu olarak ele alınan sürdürülebilir sanat ekseni genelinden hareketle, özelinde deri işleme sanatı üzerinde durulmaktadır.

4. Deri Kullanımının Tarihi Süreci

Deri (doğal), nesillerdir giysi, ayakkabı, mobilya ve aksesuar gibi çeşitli yaratıcı ve pratik ürünler yapmak için kullanılan esnek bir malzemedir (Laier & Laier,2017 ; Nelibar,2023 ;akt. Donkor, 2023 s.1). Sürdürülebilir sanat söz konusu olduğunda deri işleme sanatçıları da üretimlerinde bu anlamda önemli işlevleri yerine getirmektedirler. Organik bir ürün olan doğal deri, doğru tasarımlandığında hemen her parçasının *(atıl/atıklar-en ufak parçasının bile)*



Şekil 6. Arkeolojik buluntulara, yazılı kaynaklara dayanarak deri, kösele, post ve kürkün olası kullanım alanları ve ikonografi (resim: K. Grömer, © NHM).

ürüne dönüştürülebildiği tasarım çeşitliliği bakımından oldukça zengin alternatiflere sahip ve çok amaçlı kullanımlara olanak sağlayan bir malzemedir. Tasarımla ilgili olarak yukarıda Jokinen' İn vurguladığı gibi; "tanımlayın ve yaratıcı çözümü bulun" ifadesi malzemeyi tanımak ve çalışacağınız alanda yeterli/gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmak üretim aşaması için oldukça önemlidir. Geleneksel üretimler anlamında ele alındığında deri işleme sanatı ürünleri yerel kültürlerin yansıtılmasında önemli bir görev üstlenmektedir. Gelişen teknoloji internet ve sosyal medya gibi kitle iletişim araçları sayesinde bu türden çalışmalar daha geniş kitlelerle buluşmakta, farklı kültürlerden sanatçıların bir araya gelebilmesine olanak sağlamasıyla sürdürülebilir kültürel çeşitliliğe de katkı sağlamaktadır.

Deri işleme ve kullanımı insanlık tarihiyle başlar. Deri, post ve kürk farklı insan ihtiyaçlarına hizmet etmek için tarih öncesinin en önemli malzeme gruplarından biriydi (Grömer vd, 2016, s.69). Örtünmek için giysi olarak kullanımı yanı sıra zaman içinde deri kullanım amaçları farklı fonksiyonlar kazanmıştır (Şekil 6).

Arkeolojide, 'Neden deri?' sorusunun cevabı, derinin ve diğer deri bazlı ürünlerin hayatta kalamaması ve bunların kökenlerini ve işlenme şekillerini belirlemenin zorluğu nedeniyle karmaşıklaşmaktadır (Harris, 214, s.11). Genel olarak, deri buluntular bugüne kadar arkeolojik kazılarda fazla ilgi görmemiştir. Bunun üç ana nedeni vardır: Birincisi, bu grup buluntuların korunması büyük ölçüde topraktaki saklama koşullarına bağlıdır; malzeme buna bağlı olarak nadiren ortaya çıkar. İkinci olarak, birçok deri buluntunun kötü korunmuş olması, nitelikli bir muamele için çok az önkoşul sunmuştur; bu da genellikle kayıtsız muamele ve parçaların işlevsel bir sınıflandırma yapılmaksızın "deri kalıntıları" olarak kısaca tanımlanmasıyla sonuçlanmıştır. Üçüncü olarak, derinin kalıcı olarak korunmasının çok zor olması, kesinlikle çoğu zaman ihmal edilmesine katkıda bulunmuştur. Deri ancak ya tamamen kuruysa, örneğin bir çöl ikliminde, ya da sürekli olarak hava geçirmezse, örneğin su seviyesinin altındaysa toprakta korunur (Groenman,1984, s. 8).

Mezopotamya uygarlıklarında derinin ilk kullanım örneklerine rastlanmaktadır. Ulaşım, araçlar, savaş dâhil olmak üzere geniş ve çeşitli teknoloji alanları, avcılık, tarım ve bira yapımının kökenleri Antik Sümer'e dayanır. Savaş, Sümerlerin dünyaya mızrak uçları, kılıçlar ve kınlar, ok uçları ve sadak, hançerler ve zırhlar dâhil olmak üzere bir dizi yeni alet verdiği başka bir "endüstri" idi. Aslında, mozaiklerde ve kabartmalarda, heykellerde ve diğer sanat eserlerinde görüldüğü gibi, su tulumları(deri), at koşum takımları, çantalar, çeşitli giysiler, ayakkabılar (sandaletler ve botlar), yapıştırıcı, balık zıpkınları ve yüzükler gibi daha pratik araçlar da mevcuttu. Hammadde açısından Antik Sümer, lapis lazuli, bitüm, kil, kaymaktaşı, altın, fildişi, gümüş ve akik taşı gibi malzemelerle zaten çalışırken bronz ve deriyi ilk kullananlardı (Clayton, 2019 s.73).

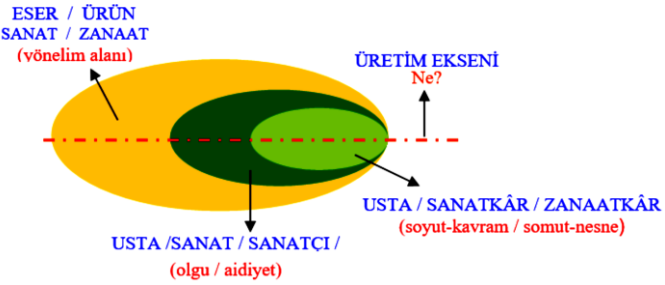
Aynı şekilde Asur ve Hammurabilerde savaşçı askerler deri zırh, halktan kişiler sandalet giyerken askerler ve soylular yüksek kaliteli deri botlar giyerlerdi. Bu kısa tarihçeden de anlaşılacağı üzere deri kullanımı hemen her medeniyette yer almış, ihtiyaçtan kaynaklanan deri malzeme kullanımı farklı materyallere dönüşerek günümüze kadar ulaşmıştır.

5. Deri işleme Sanatında Sürdürülebilir Üretimler

Sürdürülebilir deri üretimi ; derinin çevreye, insan ve hayvan refahına olan etkisini en aza indirecek şekilde üretilmesini ifade eder. Çevre dostu süreç ve malzemelerin kullanılmasını, atık ve kirliliğin azaltılmasını ve hayvanlara etik muamelenin sağlanmasını içerir (Samani, 2023).

Deri üretimlerinde de sürdürülebilirlik kavramı günümüzde önemli bir yer tutmaktadır. Deri üretiminin çevresel etkisi önemlidir. Tabaklama işleminde kimyasalların kullanılması su kirliliğine ve toprak kirlenmesine neden olabilir. Çamur ve atık su dâhil olmak üzere deri üretimi sırasında oluşan atıklar da su kaynaklarını kirletebilir ve vahşi yaşama zarar verebilir. Ek olarak, üretim sırasında enerji ve su kullanımı sera gazı emisyonlarına ve su kıtlığına katkıda bulunabilir. Deri üretimini daha sürdürülebilir hale getirmenin birkaç yolu vardır. Bir yaklaşım, kimyasallar yerine doğal malzemeler kullanan bitkisel tabaklama gibi alternatif tabaklama yöntemleri kullanmaktır. Bu yöntem daha fazla zaman alır ancak biyolojik olarak daha fazla parçalanabilen daha yüksek kaliteli bir deri ile sonuçlanır. Başka bir yaklaşım, deri artıklarını kullanmayı ve bunları yeni ürünlere dönüştürmeyi içeren geri dönüştürülmüş deri kullanmaktır. Bu yöntem atıkları azaltır ve derinin ömrünü uzatır. Son olarak, bazı şirketler daha düşük çevresel etkiye sahip deri alternatifleri yaratmak için yeni malzemeler ve teknolojiler keşfediyor. Bu alternatifler, ananas ve mantar gibi bitki bazlı malzemelerden yapılan malzemeleri içerir (Syed, 2023).

Atık veya atıl olan derinin farklı boyutlarda olan her bir parçası kullanım amacına uygun tasarımlarla yeniden kullanıma kazandırılabilir. Bu tasarım ve üretim planlaması aslında sanatçı ve zanaatkâr için aynı eksen üzerinde seyir etmektedir (Şekil 7). Sadece süreç sonucundaki çıktılar eser veya ürün olarak sınıflandırılmaktadır.



Şekil 7. Deri işleme sanatı / zanaatı örnekleminde: Sanatın Ustaları & Ustaların Sanatı, Tamer Aslan, 2021.

Üretim Ekseni: "Ne?" sorusuyla başlayıp sanat ve zanaatın üretim sürecini ifade eden eksen ortaktır. Her ikisi de aynı eksen üzerinde hareket etmektedir. Birbirini tanımlayan ve tamamlayan bu ortaklık, üretim ekseni sonunda ortaya çıkan ürüne göre nitelik kazanmaktadır. Kesin bir ayrım olmamakla birlikte ürünün temsil

gücüyle orantılı bu kategorik ayrıştırma sanat olursa ‘eser’ zanaat olursa ‘ürün’ olarak sınıflandırılmaktadır.
Usta/Sanatkâr/Zanaatkâr: Bu ortak üretim ekseni üzerinde yer alan sanat ve zanaatın eş türden veya benzer alanlarda işlevleri vardır. Her iki kategori için ortak ve aynı kullanım anlamını kapsayan ustalık payesi zanaatkârın kendisi için soyut-kavram olurken, üretim ekseni süreci sonunda ortaya çıkardığı üretimi için de somut-nesnel olarak sanat ve sanatçıdan ayrıştırılır.
Usta/Sanat/Sanatçı: Tarihin her döneminde sürekli bir değişime uğrayan, sahiplenme, kendini değiştirme, tekrar etme, uyum, aykırılık veya yeni özgün arayışlar gibi nedenlerin yol açtığı kendini yok etme veya sorgulatır duruma gelen ‘olgu’ olarak ve yaşadığı çağın tüm olgularıyla ilişki kurup ‘aidiyet’ kazanan “sanat ve sanatçı” bir üst basamakta yer alır.

Eser / Ürün: Sonuç olarak ta; gerçeklikte her iki kategorinin de üretim ekseni üzerinde geçen ortak sürecin sonucundaki ‘yönelim alanı’ da ortaktır. Bu alan izleyicinin/tüketicinin (otorite veya değil) en etkili olduğu yerdir. En güçlü ifadelerle yorum yapma gücüne sahiptir. Anlasın veya anlamasın. Üretim ekseni başlangıcında “Ne?” sorusuyla başlayıp tecrübe veya mesleki becerileriyle takdir, beğeni, övgü, onay, tebrik gibi duygu yüklü ifadelerle usta işi ‘üretilmiş’ çıktıya ‘eser’ denirse sanat- ‘ürün’ denirse zanaat olarak ayrıştırılır. Eğer bu duygu yüklü ifadeler olumsuz olsa bile eser-sanat ilişkisi yine aidiyetini koruyacak farklı bir yaratılmış/türetilmiş ‘sanatsal estetik’ yaklaşımla “pastiş -temellük veya kitsch” olarak yoluna devam edecektir (Aslan, 2021).

Bu makalenin amacı derinin üretim aşamalarındaki sürdürülebilirlik gelişmelerine vurgu yaptıktan sonra, tabaklanmış ve ürün olarak kullanım aşamasına gelmiş olan derinin veya deri olarak tasarlanıp üretilen çalışmalardan kalan atıl/atık deri parçalarının geri dönüşüm ve ileri dönüşüm anlayışlarında sanatsal ürünler olarak Dünya sürdürülebilirlik çabalarına sanatçı ve zanaatkarların çalışmalarıyla sağladıkları katkı ve önemi ele almaktır. Bu anlamda yaklaşık 40 yıldır deri işleme sanatı ile yapılan çalışmalar üzerinden örnekler verilmektedir. Çalışmaların tümünde geleneksel yöntemlerle ve tamamen el işçiliği olarak üretilmişlerdir.

5.1. Atık/Atıl Parça Derilerden Patik Yapımı

Firmalarının fabrikasyon seri üretimlerinden kalan uygun büyüklüklerdeki deri parçaları bu üretimler için kullanılabilecek en uygun materyaller olabilir. Elbette ki çalışacağınız alanla veya ürünle ilgili bilgi ve alt yapıya sahip olmak gerekir. Bu anlamda çalışma grubunu oluşturan çocuk ayak anatomik yapısı, ölçüleri, kullanılacak malzemenin insan sağlığı açısından zararlı olup olmadığı (boya, tiner, yapıştırıcı vs) nasıl kalıp alınacağı gibi konular bilinmelidir.

Çocuk çalışma grubunuzu (yaş olarak) belirledikten sonra, çalışacağınız veya tasarladığınız modele uygun ölçü ve ölçeklerde kalıp çizimleri hazırlanır. Seçtiğiniz veya tasarladığınız modele uygun deri seçimleri yapılır. Kullanacağınız kalıplar yardımıyla deriden (parçalar) kesimleri yapılır. Burada da yine deriyi verimli kullanmak çok önemlidir. Zira özellikle dikkatsiz veya özensiz /plansız deri kesimleri oldukça fazla derinin zayii olmasına neden olmaktadır. Hatta kesimden artan parçaların başka bir ürün için yeniden kullanımı da planlanmalı kesimler mümkünse bu amaçlara yönelik yapılmalıdır (Şekil 8).

Şekil 8. Kalıp çizimi, Parça deriler, Tamamlanmış Patikler, Atölye uygulamaları.
© Tamer Aslan, 2019

Mümkünse parça derileri birleştirirken (montaj) vücuda zararlı olabilecek (*tene temas*) yapıştırıcıların kullanılmaması ve derinin buna uygun seçilmesi önemlidir. Dikiş aşaması ise çeşitlendirilebilir: Uygun delikler açarak elle, dikiş iğnesiyle veya dikiş makinesiyle yapılabilir.

5.2. Atık/Atıl Deri Parçalarından Deri Boncuk ve Takı /Aksesuar Yapımı

Bir önceki konuda deri kesiminin önemli olduğundan bahsetmiştik. Daha önce çalıştığımız ve kalıp kesimlerinden artan her bir parçanın değerlendirilebileceği ve herkesçe kolaylıkla yapılabilirliği olan deri boncuklar oluşturularak takı/aksesuar yapımı son derece pratiktir. Atık durumuna gelen her büyüklükte parça deriler kalınlıklarına göre sınıflandırılır. İçi boş delgi aletleri yardımıyla (punch/punto) istenilen büyüklerde parçalar kesilerek çıkartılır. Çıkartılan her bir derinin orta noktasından tekrar delikler açılır. İstenirse renklendirilebilir veya kendinden renkli (boyalı) derilerle de aynı işlemler yapılabilir. Oluşturulan deri boncuklar ipe dizilerek (*isteğe göre farlı aparatlarla da birleştirilebilir*) takı/aksesuar (Şekil 9) tamamlanır.

Şekil 9. Atık Deri parçalarından boncuk ve Takı Aksesuar Yapımı ©Tamer Aslan

5.3. Atıl/Atık Sandalye ve Deri Parçaları ile Tasarım

Deriyle yapılabilecek çalışmaları sınırlamak oldukça zor olmaktadır. Zira yapacağınız tasarımlarla hemen her materyalle deriyi birlikte düşünebilirsiniz. Aşağıdaki örnek; çöpe atılmış bir ahşap sandalye ve parça deriyle yapılan tasarımları göstermektedir (Şekil 10).

Şekil 10. Parça Derilerle Yeniden Tasarlanan Geri Dönüşüm Sandalyeler, ©Tamer Aslan, 2017

5.4. Atık / Atıl Derilerden Yapılmış Farklı Tasarımlarda Ürünler

Daha önce de bahsedildiği gibi deri her türlü çalışmada (aksesuar, dekoratif ürünler takı, kolye, küpe, anahtarlık vs) kullanılabilen harika bir malzemedir. Ekte bunlarla ilgili örnekler verilmektedir. Kullanılan tüm deriler parça atık / atıl durumda olanlardır. Farklı materyal ve aparatlarla birleştirilerek çak farklı kullanım amaçlarda üretimler yapılabilir. Biraz ustalık, biraz hayal gücü ve aksesuar bilgisi bu türden çalışmaların kolaylıkla yapılabilmesi için yeterli olacaktır. Hatta atıl durumda olan farklı materyalleri de bu üretimlerde birleştirmek mümkündür. Oldukça de sürükleyici inovatif çalışmalar çıkartılabilir (Şekil 11).

Şekil 11. Atık deri parçaları ve farklı materyallerle üretilen tasarımlar, ©Tamer Aslan

5.5. Atık / Atıl Derilerden Heykel ve Rölyef Uygulamalar

Deri ile yapılabilecek çalışmalar elbette bunlarla sınırlı değildir. Yukarıda verilen örnek uygulamalar herkesçe yapılabilir olduğu için özellikle verilmiştir. Yine parça derilerle yapılabilecek farklı çalışmaların ustalık ve beceri gerektiren daha üst çalışma örnekleri de vardır (Şekil 12, 13). Özellikle bu türden çalışmaları yapabilmek için belirli deneyimlere sahip olmak gerekir. Yurarıda verdiğimiz usta / sanat / sanatçı / zanaat ve zanaatkar kavramları burada ortaya çıkmaktadır.

Şekil 12. Atık Deri Parçalarından Üretilen Amazon Kadın Savaşçı, ©Tamer Aslan, 2022

Şekil 13. Atık Deri Parçalarından Üretilen Kadın Savaşçı, ©Tamer Aslan, 2022

Ham deri ıslak haldeyken yumuşaktır ve şekillendirilebilir, kuru haldeyken şeklini korur (Grömer vd, 2016, s. 73). Farklı uygulama olarak deri ile yapılan rölyef çalışmalar da ayrı bir tekniktir. Tabaka veya tam kanat/yarım kanat olarak nitelendirilen derinin tamamı kullanılabileceği gibi, yine farklı büyüklüklerde parça deriler de kullanılabilir. Derinin yapısını iyi tanımak gerekir. Zira herhangi bir kalıp kullanılmaksızın geleneksel yöntemlerle sadece elle yapılan (Şekil 14) rölyef çalışmalarda bu önemlidir.

Şekil 14. Geleneksel yöntemlerle rölyef uygulama çalışması, © Tamer Aslan

Rölyef çalışma esnasında su ve gerektiği zamanlarda ısı kullanılabilir. Ayrıca derinin doğal yöntemlerle tabaklanmış (vaketa/vejetal) olması çalışmalarda daha iyi sonuçlar verir. Deri yapısı gereği esnek bir malzemedir ancak çalışma esnasında elle yapılan baskıya direnç gösterir ve rölyefin sizin istediğiniz kıvama gelmesine engel olur veya geciktirir, dolayısıyla çalışanı aşırı yorar. Bu durumda bir süre bekleyip (derinin tamamen kurumasına engel olarak) derinin tekrar kendini toparlamasına ve işlenebilir duruma gelmesine izin verilmelidir. Yine çalışma sırasında ısı kullanılacaksa dikkatli olunmalı derinin aşırı kuruyup yanmasına ve çatlamasına meydan verilmemelidir. Doğal/natürel renkte olan deri, yapılan çalışmanın gereğine göre işlemler tamamlanınca renklendirilebilir. Bu işlemler için de su bazlı boyaların kullanılması tercihen önerilir. Ancak deriyi birçok farklı özelliklerde boya ile renklendirmekte mümkündür. Aşağıda bu türben yapılmış çalışmalara örnekler verilmektedir (Şekil 15).

Şekil 15. Yüksek Rölfef Deri Çalışmalar, ©Tamer Aslan

SONUÇ

Doğal kaynakların gelecek nesillere zarar vermeden kullanılması anlamına gelen sürdürülebilirlik günümüzde çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Çevresel sürdürülebilirlik, doğal kaynakların verimli ve dengeli bir şekilde kullanılmasını vurgular. İklim değişikliği, su kıtlığı ve doğal habitatların kaybı gibi çevresel sorunlar, sürdürülebilirlik önemini artırmaktadır. Sosyal sürdürülebilirlik, sahip olduğumuz kaynaklardan toplumların adil ve eşit bir şekilde faydalanmasını amaçlamaktadır. Eşitsizlik, yoksulluk ve sağlık sorunları, sürdürülebilirlikle yakından ilişkilendirilir. Ekonomik sürdürülebilirlik ise uzun vadeli ekonomik büyümeyi ve istikrarı hedefler. Sürdürülebilir iş modelleri ve yeşil ekonomi, ekonomik sürdürülebilirliğin bir parçasıdır.

Sanat, sürdürülebilirlikle iç içe geçmiştir. Sürdürülebilir sanatın kökenleri oldukça eski zamanlara dayanır. İnsanlar doğadan aldıkları malzemeleri (farklı

yaklaşımlar olsa da) sanat eserleri oluşturmak için kullanmışlardır. Örneğin, taş, ağaç, deniz kabukları toprak gibi doğal malzemelerin kullanımı, sürdürülebilir sanatın temelini atmıştır. Günümüzde bu malzemelerin sınırlı olduğu bilincinin yerleşmesiyle, sanatçılar bu ilkeyi daha da ileri taşıyarak atık malzemeleri kullanma, geri dönüşümü teşvik etme ve doğa ile insan ilişkisini sorgulama gibi konuları ele alıp sürdürülebilir sanatın önemini daha da artırmışlardır. Sanatçılar, ilke olarak çevresel ve sosyal sorunları ele alarak farkındalık yaratır ve algısal bilinçlenme dönüşümü sağlarlar. Sürdürülebilir sanat, materyal seçiminden eserlerin anlamına kadar birçok yönden bu ilkeyi yansıtır. Sürdürülebilir sanat hem sanatın üretim sürecini hem de anlamını ele alırken çevresel ve sosyal sürdürülebilirlik ilkelerini benimseyen bir yaklaşımdır. Sanatçılar, sürdürülebilirlikle ilgilendikleri için eserlerinde iklim değişikliği, doğal yaşamın korunması, atık sorunları gibi konular sanat eserlerinin ana temaları haline gelmektedir. Sürdürülebilir sanatın topluma katkısı da büyüktür, insanları çevresel sorunlara duyarlı hale getirir, farkındalık yaratır ve toplumsal değişim için bir katalizör görevi görür. Sanatın çevresel etkileri ve sorumlulukları da göz ardı edilmemelidir.

Sürdürülebilir sanatın örnekleri dünya genelinde mevcuttur. Örneğin, atık malzemelerle heykeller yapan sanatçılar deniz kirliliği konusunda farkındalık yaratırken, sürdürülebilir binaların tasarımı da bir tür mimari sanat olarak kabul edilebilir. Bu örnekler, sürdürülebilir sanatın çeşitliliğini ve etkisini göstermektedir. Sürdürülebilir sanat, sanatın gücünü çevresel ve sosyal sorunları ele almada kullanır. Sanatçılar, toplumları bilinçlendirmenin ve değişim yaratmanın bir yolu olarak sanatlarını kullanırken, çevreye ve topluma duyarlı eserler yaratırlar.

Deri işleme sanatı da sürdürülebilirlikle uyumlu hale gelmiştir. Sürdürülebilir deri üretimi yanı sıra, sürdürülebilir deri işleme sanatı da bu sorunları ele alarak daha çevre dostu yaklaşımlar benimsemektedir. Birçok sürdürülebilir deri işleme sanatçısı, atık deri parçalarını kullanarak yeni ürünler yaratmaktadırlar. Sürdürülebilir deri işleme sanatının bir diğer önemli yönü, kimyasal boyaların kullanımı yerine bitkisel boyalar veya doğal işleme yöntemleri tercih edilmesidir. Bu, zararlı kimyasalların çevreye sızmasını engeller. Sürdürülebilir deri işleme sanatı, hem geleneksel deri işleme sanatının güzellik ve dayanıklılığına hem de çevresel sorumluluğa odaklanarak sanatın sürdürülebilirlikle buluştuğu bir alanı temsil etmektedir.

Sonuç olarak, sürdürülebilirlik bilinci arttıkça, sanatın rolü daha da önemli hale gelecektir. Sanatçılar, bu bilinci yükseltmek ve sürdürülebilirlik ilkelerini eserlerine entegre etmek için yaratıcı yollar bulmalı ve sürdürülebilirlikle ilgili

farkındalığı artırmanın ve insanları bu konuda harekete geçirmenin etkili yollarını sunmalıdırlar. Sürdürülebilirlik ve sanatın birleşimi, toplumların çevresel ve sosyal sorunları ele almasına yardımcı olurken; bu birleşim sanatçıların ve sanatseverlerin sürdürülebilirlik ilkelerini benimsemelerini teşvik ederek sanatın gücünü de vurgulamaktadır.

Sanat, sürdürülebilirlik bilincini artırmanın ve toplumlarda tüketimde bilinçli dönüşümün güçlü bir aracı olarak önemli bir rol oynamaktadır. Sürdürülebilirlik ve sanatın geleceği daha fazla önem kazanmaya devam etmektedir. Toplumlar çevresel ve sosyal sorunlarla karşı karşıya olduğunda, sanatçılar bu sorunları ele almak için sanatlarını kullanmaya devam edecekler, gelecekte sürdürülebilirlik kavramı sanatın merkezinde daha fazla yer alacak ve sanatın evrensel boyutta birleştirici etkisi toplumlarımızı bilinçlendirme ve dönüştürmedeki gücünü daha da hissettirecektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aslan, T. (2021). Deri işleme sanatı / zanaatı örnekleminde: Sanatın ustaları & ustaların sanatı. In The Sample of Leather Processing Art / Craft: Masters of The Art & Art of The Masters, *UAGESSS OMÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Cam Bölümü Uluslararası Sempozyum ve Sergi Anadolu'nun Geleneksel El Sanatları "Sanatçı ve Zanaatkâr Buluşması"* 08-10 Eylül 202.

Aslan, T. (2022). Sürdürülebilir tüketim davranışları ekseninde sürdürülebilir sanat. *Yıldız J Art Desg,* 9(2), 104-114. https://doi.org/10.47481/yjad.1209116

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Bauman, Z. (2020). *Bireyselleşmiş Toplum*. (Y. Alogan, Çev.) Ayrıntı Yayınları

Clayton, M. (2019). *Mezopotamya, Captivating History.* ISBN 13:9781794165915 https://www.captivatinghistory.com/ebook/ Erişim tarihi: 10.08.2023

Dearing, A. (2000). Sustainable innovation: Drivers and barriers. Innovation and the environment. Andrew Dearing.

Donkor, E. K. & Ossei-Gerning, M. (2023). Sustainability production in natural leather art: Evidence-based studio practices and techniques for leather phone cases. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1). https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2236390

Groenman, W.v, W. (1984). *Die Lederfunde von Haithabu*. Ausgrabungen in Haithabu.https://snorrishouse.files.wordpress.com/2017/06/ausgrabungen-in-haithabu.pdf, Erişim tarihi: 08.08.2023

Harris, S. (2014). The material and cultural dimensions of leather. In Susanna Harris & André J. Veldmeijer. *Why Leather?*, 9-21. Sidestone Press. https://www.sidestone.com/openaccess/9789088902611.pdf, Erişim tarihi: 10.08.2023

Linn, P., Bethanie, M., Carney, A., Collins, C.D., Cornell, S., Cynthia A., De Wit, M., Diamond, L., Fantke, P., Hassellöv, M., MacLeod, M., Morten W. Ryberg, Søgaard Jørgensen, P., Villarrubia-Gómez, P., Wang, A. & Zwicky Hauschild, M. (2022). Outside the safe operating space of the planetary boundary fornovel, *Entities Environmental Science & Technology* 56(3), 1510-1521. https://doi.org/10.1021/acs.est.1c04158

İnternet kaynakları

Amartya, S. (2023). https://assignmentpoint.com/social-sustainability/ Erişim tarihi: 07.08.2023

Jokinen, T. (2023). Integrating design thinking with life cycle thinking – "Fall in love with the problem, not the solution" https://www.solved.fi/expert-tapani-jokinen/ Erişim tarihi: 06.08.2023

Ravenhall, L. (2020). What is the difference between recycling and upcycling? https://www.forgerecycling.co.uk/blog/what-is-the-difference-between-recycling-and-upcycling/ Erişim tarihi: 07.08.2023

Samani, N. (2023). How Sustainable is Leather Manufacturing? (deskera.com) Erişim tarihi: 09.08.2023

Sustainablity Guide. (2018). https://sustainabilityguide.eu/sustainability/social-sustainability/# Erişim tarihi: 07.08.2023

Syed, A. (2023). *Sustainable Leather: Understanding the Environmental Impact of Leather Production.* https://nelibar.com/sustainable-leather-under standing-the-environmental-impact-of-leather-production/ Erişim tarihi: 10.08.2023

United Nations/Global Compact. https://unglobalcompact.org/what-is-gc/our-work/social# Erişim tarihi: 07.08.2023

Görsel kaynaklar

Şekil 1. İnsanlığın çevre kirleticileri. https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html, Erişim tarihi: 05.08.2023

Şekil 2. Tapani Jokinen'in Yaşam Döngüsü Düşüncesi, https://www.solved.fi/expert-tapani-jokinen/ Erişim tarihi: 06.08.2023

Şekil 3. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Hedef 12.5 Atık Üretiminin Önemli Ölçüde Azaltılması https://www.hedef5.org/hedefler/sorumlu-tuketim-ve-uretim/ Erişim tarihi: 02.09.2023

Şekil 4. Geri dönüşüm, plastik şişeler. https://esomake.co.ke/primary/grade-5/science-and-technology/environment/ Erişim tarihi: 02.09.2023

Şekil 5. İleri dönüşüm, @owlarch Mimar Serhad Bil. 2023. https://www.ekoiq.com/ileri-donusum-yarismasi-sanat-ile-sanayiyi-bir-araya-getiriyor/, Erişim tarihi: 07.08.2023

Şekil 6. Karina Grömer, Gabriela Russ-Popa& Konstantina Saliari, Products of animal skin from Antiquity to the Medieval Period, Ann. Naturhist. Mus. Wien, Serie A 119 69–93 Wien, 15 Feb. 2017. https://www.researchgate.net/publication/313887927_Products_of_animal_skin_from_Antiquity_to_the_Medieval_Period, Erişim tarihi: 29.08.2023

Şekil 7. Aslan, T. (2021). Deri İşleme Sanatı / Zanaatı Örnekleminde: Sanatın Ustaları & Ustaların Sanatı. https://guzelsanatlar.omu.edu.tr/tr/haberler/uagesss-bildiri-oezetleri-kitabi-tam-metin-bildiriler-kitabi-ve-sergi-katalogu-yayimlanmistir, Erişim tarihi: 02.09.2023

Şekil 8,9,10,11,12,13,14,15. (2023). © Tamer Aslan, kişisel arşiv

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Method: Especially recently, plans for a more livable future are being made on Earth and serious measures are taken in this sense. In these studies that require almost all individuals who make up the society to take responsibility, the importance of the productions made in the name of art and the contributions to these studies have been examined under the main title of sustainability, and the results obtained with practical evidence-based sample studies in the workshop environment have been shared. In this study, qualitative data research method was used in the research of written data on sustainability, and my workshop studies, which were created with samples of "sustainable leather processing art", were included in the subject of "sustainable art" in general. Ethics committee

permission and/or legal/special permission are not required in the article, the quotations are mentioned in the bibliography.

Findings: Individuals and groups working in every field have responsibilities for a more livable world. Sustainable works initiated in this sense bring important missions to art and artists. It is important to create new trends in popularising the use and consumption of sustainable productions. In this context; social media, internet, digital world should be an important data sharing source in ensuring the use and popularisation of sustainable productions. It is important to minimise consumption. In this sense, socio-cultural (social life and cultural habits) awareness should be raised. Polluting the world less can start with using environmentally friendly consumer products. In this sense, being a conscious consumer and taking this understanding to the forefront among life practices will make a significant contribution. Sustainable consumption emphasises the responsibility of individuals and societies to respect the environment. No one should escape from this responsibility. The concept of "globalisation" brought by digitalisation should be used more efficiently by increasing conscious consumption instead of increasing unconscious and wannabe consumption in consumption (easy accessibility). Instead of "use and throw away" understanding, trainings, events, activities and social studies should be carried out to ensure the establishment of knowledge and skills such as "use - evaluate - share - reproduce". In addition to the importance of this understanding in minimising environmental problems, the awareness of the economic added value it provides to the individual, family and national economy should be increased. Sustainable art can make various contributions to society. These artworks should encourage viewers to think about environmental problems and take action. They should also raise people's awareness by addressing social issues, and public art projects in particular should provide opportunities to bring communities together and work towards a common goal.

Conclusion and Discussion: Sustainability, which means the use of natural resources without harming future generations, is becoming increasingly important in environmental, social and economic dimensions. Environmental sustainability emphasises the efficient and balanced use of natural resources. Environmental problems such as climate change, water scarcity and loss of natural habitats increase the importance of sustainability. Social sustainability aims to ensure that societies benefit from the resources we have in a fair and equal way. Inequality, poverty and health problems are closely associated with sustainability. Economic sustainability aims at long-term economic growth and stability. Sustainable business models and green economy are part of economic sustainability. Art is intertwined in sustainability. The origins of sustainable art

date back to ancient times. People have used materials taken from nature (albeit with different approaches) to create works of art. For example, the use of natural materials such as stone, wood, shells and soil has laid the foundation for sustainable art. Examples of sustainable art exist around the world. The art of leather processing is also becoming harmonised in sustainability. While traditional leather production methods can be environmentally harmful, leading to the overuse of natural resources and the emission of chemical wastes, sustainable leather production and processing aims to use fewer resources and produce less waste. However, sustainable leather processing art adopts a more environmentally friendly approach by addressing these issues. The arts play an important role as a powerful tool for raising sustainability awareness and conscious transformation of consumption in societies. Sustainability and the future of the arts continue to gain more importance. As societies face environmental and social challenges, artists will continue to use their art to address these issues, the concept of sustainability will be more at the centre of art in the future, and the unifying effect of art on a universal scale will make its power to raise awareness and transform our societies even more felt.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 928-957
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.73912
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.11.2023 Submitted date
Kabul tarihi 23.02.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Akcan, F. & Tural, A. (2024). Teachers' Views On the Use of Digital Technologies in Social Studies Classes. *Journal of History School*, 69, 928-957.

TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SOCIAL STUDIES CLASSES[1]

Fatma AKCAN[2] & Ayşegül TURAL[3]

Abstract

Given the current technological advancements, adjusting to the digital era by incorporating digital technologies into both personal and societal aspects of life is crucial. Within ongoing change and transition, the educational process serves as a basis for effectively employing digital technology, with Social Studies programs being particularly remarkable. This study aims to reveal educators' viewpoints regarding the utilization of digital technology in Social Studies classes. The study utilizes qualitative research methods and applies a case study methodology to conduct a situational analysis. The study's implementation phase involved the participation of 11 volunteer Social Studies instructors. Participants were chosen by a method of easy sampling. Focus group discussions were undertaken to collect participants' perspectives and recommendations on the topic. A semi-structured interview form, which was created based on expert opinions, was utilized during the implementation process. The interview form comprises two sections: one for collecting participants' personal information and another for addressing subject-related inquiries. Thus, the interview form approach was predominantly utilized during the implementation phase. The online focus group discussion was scheduled at specific times with the participants. Following the conclusion of the interviews, the data was transcribed and subjected to analysis by document review. The findings were scrutinized by descriptive and content analysis. The study's findings indicate that Social Studies teachers favor incorporating digital technologies within and beyond the classroom, and effectively employ a range of technological resources. The

[1] Etik kurul onayı Bartın Üniversitesi'nde, 16.11.2023 tarih, 19 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler A.B.D, Türkiye. Email: fatmaakcan@kku.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7853-442X.
[3] Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D. Türkiye. Email: atural@bartin.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2009-7543.

significance of incorporating digital technology in the instruction of geography issues within the field of Social Studies is readily apparent. The method prominently features suggestions such as enhancing digital competencies and tackling digital inequalities.

Keywords: Digital Inequality, Digital Technology, Digital Competence, Social Studies Teacher.

Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öz

Günümüzün yenilikçi teknolojileri ışığında, teknoloji çağına uyum gerekli görülmekte, dijital teknolojilerin bireysel ve toplumsal hayata entegrasyonu öne çıkmaktadır. Süregelen değişim ve dönüşümle, dijital teknolojilerin kullanımında eğitim süreci temel oluşturmakta olup, sosyal bilgiler dersi de dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler dersinde dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmış olup, durum analizi türünde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama aşaması, sürece gönüllü katılım gösteren 11 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiştir. Konuya ilişkin katılımcıların görüş ve önerilerinin alınması için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Konu merkezli (topical) görüşmeden yararlanılarak, araştırmacılarca uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama sürecinde, kullanılmıştır. Görüşmede kullanılan form, katılımcıların kişisel bilgileri ve konuya ilişkin sorularını içerecek şekilde 2 bölümden oluşmaktadır. Bu bakımdan uygulama aşamasında, görüşme formu yaklaşımı temel alınmıştır. Katılımcılarla belirlenen gün ve saatte, online platform üzerinden odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme tamamlandıktan sonra veriler yazıya aktarılmış, doküman inceleme ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular, betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullandıkları, ders içi/ders dışı süreçlerde kullanımını olumlu buldukları ve çeşitli teknolojik araçlardan yararlandıkları görülmektedir. Sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretiminde dijital teknoloji kullanımının önemsendiği anlaşılmaktadır. Sürece dönük olarak ise, dijital yetkinliklerin geliştirilmesi, dijital eşitsizliğin giderilmesi gibi öne çıkan öneriler dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Eşitsizlik, Dijital Teknoloji, Dijital Yetkinlik, Sosyal Bilgiler Öğretmeni.

INTRODUCTION

In today's world, globalization and increasing population growth have brought about a digital transformation in societal life. Adapting to this

technological/digital era, referred to as the recent period, has thus gained importance (Dufva & Dufva, 2019, p. 18). Emphasis is placed on recognizing and effectively using digital technologies to keep pace with technological transformation. Digital transformation, according to Bozkurt et al., (2021, p. 40), is defined as "the process of creating new opportunities and values by using digital technologies; strengthening social structures and making them more efficient with digital technologies." In this regard, digital transformation is considered a development-oriented movement with significant impacts across various domains and circumstances. In the process of digital transformation, catching up with the era and adapting to the process stands out (Clark-Wilson et al., 2020, p. 1227). According to (Hintz et al., 2017, p. 731). during the digital transformation process, individuals need to use digital tools and platforms to adapt more effectively to the evolving digital society. Regarding societal adaptation to digital transformation, the new generation's characteristics and participation in the technology era are significant. The generation known as 'Generation Z,' also referred to as "digital natives" (Hicks et al., 2014, p. 445), possesses many characteristics that significantly impact various areas, including their intense involvement in the digital society (Prensky, 2001, p. 1). Digital technologies, while influencing every aspect of a person's life, also affect educational environments (İnci & Kandır, 2017, p. 1706; Singh, 2021, p. 21). Therefore, in adapting to the needs of the new generation, changes are observed in the approaches and methods of educational processes with the integration of digital technologies into education (Haleem et al., 2022, p. 280; Jobirovich, 2022, p. 125). Modern educational perspectives aim to cultivate individuals who are aware of individual learning and can learn independently of time and space (Topaloğlu, 2020, p. 66). In line with this goal, the use of digital technologies in education is considered a focus that needs attention (Seferoğlu, 2009, p. 404).

Before the rapid advancement of digital transformation in educational technology, overhead projectors and video projectors were widely used. The FATİH project, launched by the Ministry of National Education (MEB) in Turkey, is integrating digitalization in education in response to the rapid pace of digital revolution. The Education Informatics Network (EBA), a digital education site, was introduced. The primary objective of EBA is to streamline the incorporation of technology in education by granting access to curriculum-aligned resources for every grade level (Tartuk & Turan, 2023, p. 934). The "Regulation on Textbooks and Educational Tools" issued by the National Education Ministry permits the integration of digital content into textbooks. This digital content includes interactive questions and learning resources tailored to the learners' characteristics (MEB, 2021). All these developments indicate that

the digital revolution in education has been embraced both locally and internationally. With the increasing use of technology in education, various studies have been conducted to understand digital education (Bayındır & Kahraman, 2023; Bilgiç et al., 2011; Cabı & Ergün, 2016; Kocaman Karoğlu et al., 2020; Pala, 2021; Selanik Ay, 2020; Sürer, 2020; Tepe & Çelik, 2021). With the widespread digitalization, various methods have been tried in educational environments, such as remote learning, blended learning, computer-assisted learning, learning with artificial intelligence, augmented reality learning, digital storytelling, web 2.0, 3.0, 4.0 tools in learning-teaching, etc. Additionally, with the influence of digitalization, teaching curricula have been revised to include technological elements (Mason et al., 2000, p. 107; Teske, 2005, p. 8). In this context, one of the fundamental subjects is Social Studies, which prepares individuals for life and adapts them to the technology era. From this perspective, digital citizenship and its subdimensions, digital skills, and competences have been integrated into the Social Studies curriculum, and attention to these aspects is emphasized in the general operation of the program (MEB, 2018). All these developments have facilitated the use of digital technologies and content in educational environments (Heafner, 2004, p. 49). Today, the most effective way to influence the cultural, social, sociological, conscious, attitudinal, behavioral, and perceptual characteristics of today's digital natives, who will create the future society, is through digital education. The integration of technology into the Social Studies course examines how all individuals involved utilize digital technologies. It specifically focuses on how teachers incorporate digital technologies into this subject, which is closely connected to society and social issues. This analysis considers the specific topics and methods used, as well as the experiences and perspectives of these stakeholders (Delgado, 2019, p. 23). There are multiple studies available that examine the utilization of technology in Social Studies education. These studies include the works of Akcan (2023), Akcan et al., (2023), Berson & Balyta (2004), Çelik (2020), Heafner (2004), İşçi & Yeşiltaş (2018), Pala (2021), and Öğdür & Meydan (2022). Nevertheless, it is acknowledged that there is a scarcity of research on the utilization of technology by teachers in Social Studies classrooms (Yıldırım & Şimşek, 2023; Erdoğan & Şerefli, 2021; Yaylak & İnan, 2018). This study seeks to ascertain Social Studies educators' perspectives regarding using digital technology. The fundamental purpose of this study is to investigate educators' perspectives about using digital technologies in Social Studies classrooms. Thus, the main research question is: What are instructors' opinions on incorporating digital technologies in Social Studies instruction.

Based on this main problem, answers to the following sub-problems have been sought:

1. What are the perspectives on the utilization of digital technology in Social Studies classrooms within educational settings?
2. What are the perspectives regarding the utilization of technology instruments in Social Studies classes?
3. What are the viewpoints regarding the impacts of utilizing digital technologies in Social Studies classrooms within educational settings?
4. What are the perspectives on the technology technologies employed in Social Studies education?
5. What are the perspectives of the preferred learning areas or topics while utilizing digital tools in Social Studies education?
6. What are the perspectives on improving the effectiveness of utilizing digital technologies in Social Studies education?
7. What are the perspectives on research undertaken on the utilization of digital technologies in Social Studies classes?
8. What are the perspectives on recommendations for the utilization of digital tools in Social Studies classrooms?

The study focuses on the use of digital technologies in Social Studies classes, a contemporary topic. Emphasizing technology usage in education and shaping the subject with the perspectives of teachers, who are stakeholders and implementers in the process of individual and societal development, is considered significant in contributing to the field.

METHOD

This section provides information about the research model, study group, data collection, and analysis.

Research Design

This study employs a qualitative research methodology and adopts a case study approach to conduct a situational analysis. The objective is to uncover teachers' perspectives regarding using digital technology in Social Studies classes. The qualitative research technique focuses on eliciting the perspectives of all people engaged in the application process, considering their experiential knowledge and

expertise (Vishnevsky & Beanlands, 2004, p. 234). Due to its approach, qualitative research permits a thorough investigation of aspects especially relevant to the social sciences. This enables the collection of extensive information and the ability to draw meaningful conclusions (Aspers & Corte, 2019, p. 141; Küçük, 2016, p. 105). One of the patterns used in qualitative research when meaningful, descriptive, in-depth, and systematic information is sought about a certain topic is the case study (Heale & Twycross, 2018, p. 7; Orum et al., 1991, p. 12). In processes conducted under case studies, situational analysis is utilized when the different ideas and suggestions of participants on a certain topic are intended to be examined (Büyüköztürk et al., 2022, p. 270). With the necessary ethical permissions obtained, the application process involving volunteer Social Studies teachers was conducted following the qualitative research process, including focus group discussions. Focus group discussions are interactive sessions that aim to uncover the depth of participants' perspectives. These sessions typically last 1-2 hours, depending on the number of participants. The discussions emphasize the collaboration between practitioners and participants, incorporating ethical principles in a democratic environment (Rabiee, 2004, p. 656). The teachers who took part in the focus group discussion were chosen using convenient sampling, considering the systematic communication between the researcher and the participants. Convenient sampling enables the researcher to easily reach and communicate with participants during the application process (Küçük, 2016, p. 98).

Study Group

This study aims to investigate teachers' perspectives regarding using digital technologies in Social Studies classes. The research group consists of 11 participants who are currently teaching Social Studies at middle schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Ankara and Bartın provinces during the Fall Semester of the 2023-2024 Academic Year. Every teacher willingly participated in the study process. Table 1 contains personal information regarding the Social Studies professors.

According to Table 1, out of the teachers involved in the research, 7 (63.6%) are female and 4 (36.4%) are male, for a total of 11 participants. Out of the participants, 5 individuals (45.4%) belong to the age group of 31-40, 4 individuals (36.4%) belong to the age group of 41-50, 1 individual (9.1%) belongs to the age group of 20-30, and 1 individual (9.1%) is above the age of 51. In terms of professional tenure, 6 individuals (54.5%) possess more than 15 years of experience, 3 (27.3%) have 6-10 years, and 2 (18.2%) have 11-15 years of experience. Regarding educational qualifications, 6 individuals (54.5%) possess

a Bachelor's degree, 4 (36.4%) possess a Master's degree, and 1 (9.1%) possesses a Doctorate. Out of the total number of participants, 7 individuals, accounting for (63.6%), have participated in events such as training sessions, symposiums, seminars, or conferences that focus on the utilization of digital technologies. On the other hand, 4 participants, making up (36.4%), have not attended such events.

Table 1.

Distribution of Participants' Personal Information

Gender	**N**	**%**	**Participants**
Female	7	63.6	P2, P3, P7, P8, P9, P10, P11
Male	4	36.4	P1, P4, P5, P6
Age group			
20-30	1	9.1	P7
31-40	5	45.4	P2, P4, P6, P10, P11
41-50	4	36.4	P1, P3, P5, P9
51+	1	9.1	P8
Professional experience			
6-10 years	3	27.3	P4, P7, P11
11-15 years	2	18.2	P6, P10
15+ years	6	54.5	P1, P2, P3, P5, P8, P9
Educational background			
Bachelor's Degree	6	54.5	P1, P2, P4, P8, P9, P10
Master's Degree	4	36.4	P5, P6, P7, P11
Doctorate	1	9.1	P3
Participation in events related to the use of digital technologies (training, symposiums, seminars, conferences)			
Yes	7	63.6	P1, P3, P5, P8, P9, P10, P11
No	4	36.4	P2, P4, P6, P7
Reading publications (books, journals, articles) on the use of digital technologies			
Yes	7	63.6	P1, P2, P3, P4, P5, P10, P11
No	4	36.4	P6, P7, P8, P9
Watching series, movies, public service announcements, or digital content related to the use of digital technologies			
Yes	9	81.8	P1, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11
No	2	18.2	P2, P3

Out of the total of 11 participants, 7 (63.6%) read publications on digital technology use, while the remaining 4 participants (36.4%) do not. Out of the total of 9 participants, (81.8%) engage in watching series, movies, public service announcements, or digital content that is connected to the use of digital

technology. On the other hand, (18.2%) of the participants do not partake in such activities.

Data Collection and Data Analysis

This study employed focus group talks to collect instructors' perspectives and recommendations regarding the integration of digital technology in Social Studies lessons. While there is ongoing debate in the literature about the optimal number of participants for focus group talks, it is generally recommended to have a group size of 10-12 individuals for a qualitative implementation of the process (Gibbs, 1997, p. 5). The process, which was organized using topical interviews (Kuş, 2012, p. 87), was concluded by utilizing a Semi-Structured Interview Form created by the researchers, which was influenced by expert perspectives. For the interview form questions utilized in the study, we sought the input of two Social Studies Education experts and one Turkish Education expert to ensure the content, scope, relevance, language, and expression of the questions were well-supported. The pertinent form comprises two sections: the initial piece contains personal information, while the second component encompasses interview questions about utilizing digital technology in Social Studies classes. The consensus coefficient among expert opinions was found to be .91 (Miles & Huberman, 1994, p. 64), indicating a high level of agreement among experts on the interview form questions. Thus, the interview form approach was primarily adopted in the focus group discussion application process. It is known that the interview form approach, frequently used in qualitative research processes, aims to elicit participants' opinions on a certain topic, bringing out different and in-depth aspects of their views (Küçük, 2016, p. 109). In this context, in qualitative application processes, interviews and interview forms can be used together to enhance the effectiveness of the process (Büyüköztürk et al., 2022, p. 158). The focus group discussion session with participating Social Studies teachers was conducted online at predetermined dates and times. The discussions were recorded with the permission of the teachers. A 136-minute focus group discussion with 11 voluntary Social Studies teachers was completed. Prior to data analysis, every content pertaining to the interview was transcribed verbatim. The document review process involved the examination of all written documents that were derived from raw data. Document review entails providing evaluations pertaining to the fundamental subject/questions of the research process (Love, 2003, p. 86). The data collected throughout the interview procedure were evaluated and reported using descriptive and content analytic techniques. Descriptive analysis involves examining and summarizing participant perspectives on a certain topic based on preconceived themes established by the researchers (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 187). Content analysis, a widely

recognized data analysis technique in qualitative investigations, particularly in the field of social sciences, is used to identify and analyze participant perspectives. It involves highlighting the significant features of the content under examination (Armstrong, 2021, p. 5; Büyüköztürk et al., 2022, p. 258).

Ethic

The ethics committee approval of this article was obtained at Bartın University on 16.11.2023 with the date, number and meeting number 19.

FINDINGS

This section of the research presents findings derived from the data on Social Studies teachers' views regarding the use of digital technologies in Social Studies classes.

Findings on the Use of Digital Technologies in Educational Environments of Social Studies Classes

The findings related to teachers' views on the use of digital technologies in educational environments of Social Studies classes are presented in Table 2.

Table 2.

Use of Digital Technologies in Educational Environments of Social Studies Classes

Status of Digital Technology Use in Social Studies Class Environments	Number of Participants (n)	Participants
Yes	11	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11
No	-	-
Total	11	-

During this stage, responses to the query "Do you employ digital technology in educational environments for social studies classes? Answers to the question "If yes, please provide examples" are first shown in Table 2 as "Yes/No." Table 2 shows that all eleven participants reported using digital devices in their social studies classrooms. Teachers who took part in the next step were asked to provide examples to support their points of view. The first educator (P1) to voice support for the integration of digital technology in Social Studies classrooms says,

"*Publishing companies typically have digital libraries. Every resource, for instance, has a digital library. In middle school, we make heavy use of them on*

smart boards. Everything is easily accessible there. Watching topic explanations and answering queries about EBA material is what we d.." Another teacher (P2) remarks on the diversity of digital technology elements used in class,

"*E-book applications, Eba, Word Wall (especially the social competition wheel), slide and presentation programs, 4D programs, 3D visuals, Kahoot in remote education."* Teacher (P4) says,

"Smartphone, smartboard, internet, smartwatch. I use them as needed," while another participant (P10) *mentions, "I particularly use Padlet extensively. I can post Padlet links to Eba, save them, and then use them. Others can use them when I make them public. Besides, I use Word Wall. It's good for solving questions*."

When evaluating the findings, it is evident that teachers use digital technologies in Social Studies classes. Various digital technologies are noticeable in every required section of the class, from topic explanation to question solving.

Findings on the Phases of Digital Technology Use in Educational Environments of Social Studies Classes (During Class - Extracurricular Activities)

The findings related to teachers' views on the phases of digital technology use in educational environments of Social Studies classes are presented in Table 3.

Table 3.

Phases of Digital Technology Use in Educational Environments of Social Studies Classes

Phase of Digital Technology Usage in Social Studies Class Environments	**Number of Participants (n)**	**Participants**
During Class	11	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11
Outside of Class	7	P1, P2, P3, P5, P6, P8

This phase pertains to the viewpoints of the utilization of technology instruments in Social Studies classes, specifically in terms of when they are employed, either during class or extracurricular activities. At first, the opinions in Table 3 are categorized as "during class" or "outside of class". Table 3 indicates that all 11 participants reported use digital technology during class, with an additional 7 participants using them in extracurricular activities. During the subsequent stage, participants were prompted to provide further details and illustrations pertaining to their perspectives on the utilization of digital technology. A teacher (P1) who utilizes digital technology both within and beyond the classroom asserts,

"*Both in and out of the classroom. For instance, we may launch relevant content during class time. Homework assignments are generated electronically through Eba. An additional educator* (P2) *states, "Smartboards, slide shows, videos, graphs, and maps are utilized in the classroom to facilitate instruction and concretization." I utilize the Whatsapp application for students to access assessments, word wall exercises, online test solutions, and e-book activities outside of class.* Teacher (P6) remarks,

"*During class, we open creative content related to the topic, for example, artificial intelligence, and conduct interactive activities by asking questions. We solve interactive questions on the smartboard. Outside class, we shoot visual and video content with cameras and transform them into posters, short films. We use technological tools to create materials. We use Canva for creative posters, and I use Adobe Premiere to create short films for children. For example, I quickly use the contents I'll show in short."* Another participant (P10) says,

"During class, I use applications for question solving. It's fun. We process lessons from Eba. We watch topic explanations, do question solving, use our book. Besides, I send links from Eba, and they use the links I send to solve questions. I give project assignments digitally." Teacher (P4), who uses digital technologies only during class, states,

"*During class, I mostly use the smartboard. I connect to the internet and use useful content from Youtube, which has been freely accessible for 2 years. I don't use it much outside class*." Meanwhile, (P11) mentions,

"*I use it more during class. Depending on the topic, sometimes we do virtual museum tours, Anıtkabir visits, watch videos and documentaries. I don't use it much outside class*."

When evaluating the findings on the stages of digital technology use in Social Studies classes, it is clear that all teachers utilize digital technologies during in-class processes, and some use them in extracurricular activities as well.

Findings on the Effects of Using Digital Technologies in Educational Environments of Social Studies Classes

The findings related to teachers' views on the effects of using digital technologies in educational environments of Social Studies classes are presented in Table 4.

Table 4.

Effects of Using Digital Technologies in Educational Environments of Social Studies Classes

Impact of Digital Technology Use in Social Studies Class Environments	**Number of Participants (n)**	**Participants**
Positive Impact	11	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11
Negative Impact	5	P2, P5, P6, P7, K

Findings on Social Studies Teachers' Views on the Use of Digital Technologies in Social Studies Class Educational Environments (Positive/Negative Effects)

Table 4 indicates the responses to the following section: "Positive/Negative effects" for the response to the question "In social studies classroom educational environments, how do you perceive the use of digital technologies (positive/negative effects)?" As shown in Table 4, every participant (11) concurs that implementing digital technologies within educational settings for Social Studies classes yields favorable outcomes. Despite this, five participants have identified potential adverse consequences of digital technologies. An educator (P1) expounds upon the favorable consequences of integrating digital technologies into Social Studies courses, stating:

"*I find it positive because it allows more concrete and visual teaching. We examine every aspect of a topic. Examples like maps, pictures, and videos help in concretization. I don't think there are negative effects."* Teacher (P2) says,

"*Our students belong to Generation Z. They learn more actively when they are in front of a screen. They progress more quickly in digital environments. I've even learned a few things from them. When we strive to concretize or reinforce a topic in Social Studies, we go on virtual museum tours sponsored by the Ministry of Culture and Tourism. We look at maps or globes. I feel it is excellent for long-term learning and concretization and for activating more senses."* Teacher (P4) comments,

"*It has a positive effect. When I started my career, we didn't have a smartboard in my class. Their interest was very low. Written materials didn't attract them. Especially on a smartboard, even students who are uninterested in the lesson become motivated. It positively affects interest and motivation."* Another participant (P6) mentions,

"I think it's very positive. Because in Social Studies, some concepts can remain abstract in the students' minds. Digital technologies help in concretizing those abstract concepts. Just plain teaching isn't always effective. Digital technologies

allow us to show even the abstract objects. Therefore, they are beneficial in concretization and enhancing retention." Teacher (P8), highlighting the positive effects, says,

"*Definitely has a positive effect. It doesn't work with just plain teaching. Before we had smartboards, I either found visuals or drew them myself. I used to print visuals from the book and show them on the projector. Visuals are indispensable in our class. This way, we achieve retention and concretization."*A teacher (P6) addressing the potential negative effects of using digital technologies in the process of Social Studies classes explains,

"...searching, preparing, and creating materials takes time. If everything were ready, there would be no issue with time." Another teacher (P9) notes,

"Negatively, our class time is limited and we are in the midst of covering the curriculum, so sometimes utilizing technology can be a time loss. Therefore, technology has a negative impact when we use it extensively."

From these findings, it's observed that while the use of digital technologies during the class process has positive effects, curriculum coverage, class time, and technological inequalities have negative impacts on the process.

Findings on Technological Tools Used in Educational Environments of Social Studies Classes

The findings regarding teachers' views on technological tools used in educational environments of Social Studies classes are presented in Table 5.

Table 5.

Status of Technological Tools Used in Educational Environments of Social Studies Classes

Technological Tools Used in Social Studies Class Environments	**Number of Participants (n)**	**Participants**
Interactive Whiteboard	8	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9
Projector, Computer	2	P6, P7
Smartphone, Smartwatch, Tablet	3	P2, P4, P7
Web-based Applications, Platforms	7	P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11

Table 5 summarizes the data from the phase in which replies to the question "Which technological tools do you use in Social Studies education?" were analyzed. In Social Studies classes, 8 participants use'smartboards,' 7 use 'web-based applications and platforms,' 3 use'smartphones, smartwatches, and tablets,'

and 2 use 'projectors and PCs,' according to the table. The teacher (P1) mentions using smartboards and says,

"I generally only use a smartboard. I avoid digital activities outside class as much as possible. Because especially in 6th-7th grade, students struggle with time management in digital environments." Teacher (P9) comments,

"We use the digital textbook uploaded on the smartboard by the publisher. We use online tests on the Socialbilgiler.biz platform. So, I prefer to use interactive tests and rich content books on the smartboard." Teacher (P3), who benefits from web-based applications and platforms, says,

"Generally, we use technological tools available in education, like virtual museums on the internet. We use accessible tools." Another participant (P11) notes,

"I'm in a public school, and options are limited. I use tools like Canva, Kahoot. E-books, z-books. There are end-of-class videos and games in digital books by publishers. I use those. "Teacher (P2), who uses smartphones, smartwatches, and tablets, says,

"We ask them to bring smartphones sometimes. These are usually sufficient." Teacher (P4) adds,

*"Smartboard, smartphone, internet, smartwatch. I use whatever material is available.*Teacher (P7), who uses projectors and computers, mentions,

"...computer, projector. We have a smartboard, but only one, so we use it in turns. We rarely benefit from that technology."

From these findings, it is clear that Social Studies teachers utilize various technological tools in their classes. However, they seem to make choices based on class level, duration, accessibility, and affordability of technology.

Findings on Priority Areas/Topics in the Use of Digital Technologies in Social Studies Education

The findings regarding teachers' views on priority areas/topics in the use of digital technologies in Social Studies education are presented in Table 6.

Table 6.

Status of Priority Areas/Topics in the Use of Digital Technologies in Social Studies Education

Priority Areas/Subjects for Digital Technology Use in Social Studies	**Number of Participants (n)**	**Participants**
Geography Topics	10	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11
History Topics	5	P2, P4, P7, P8, P9
Cultural Elements	5	P2, P3, P4, P5, P6
Science and Technology Topics	4	P2, P4, P6, P11
Citizenship Topics	2	P4, P5

Table 6 presents teachers' perspectives regarding the priority learning areas/topics in using digital technology in Social Studies education to answer the question posed. Based on the data, most participants (10) prioritize geography issues while utilizing technology in Social Studies classes. In addition, 5 teachers provide priority to history subjects and cultural aspects. Four people prioritize discussions on science and technology subjects, whereas 2 participants emphasize discussions on citizenship concerns. The P1 teacher, while highlighting the significance of incorporating technology in the teaching of geography within the subject of Social Studies, states:

"I use it mainly in learning areas that need to appeal to children visually, such as geography-related People, Places, and Environments, where maps and graphs are extensively used." Teacher (P10) remarks,

"*I use it more in abstract topics, for example, in topics related to maps and concept maps. It's more fun than preparing by hand. I especially use it in geography."* Teacher (P2), prioritizing history topics in technology use, states,

"...historical elements are better learned by children when they see them." Another participant (P7) notes,

"*When we show it in a digital environment, they understand, and it becomes permanent. In history topics, there should be a map. For example, visual aids are needed for topics like Mesopotamia*." Teacher (P2), emphasizing the necessity of digital technologies in teaching cultural elements, says,

"*In culture and heritage topics, children learn better by seeing natural and historical elements*." Teacher (P3) adds,

"In Social Studies, learning areas like People, Places, Environments, Culture, and Heritage, cultural heritage, objects, cultural objects, maps, and graphs are priority areas for use."

These findings show that teachers in Social Studies classes underscore the necessity of visual aids and concretizing abstract concepts using digital technologies. They also prioritize the use of technology in teaching geography and various related topics.

Findings on Enhancing the Functionality of the Use of Digital Technologies in Social Studies Education

The findings related to teachers' views on enhancing the functionality of the use of digital technologies in Social Studies education are presented in Table 7.

Table 7.

Status of Functionality Enhancement of Digital Technologies Use in Social Studies Education

Functionality of Digital Technology Use	**Number of Participants (n)**	**Participants**
Developing Stakeholders' Digital Competencies	6	P2, P6, P7, P9, P10, P11
Addressing Hardware and Infrastructure Deficiencies	5	P2, P3, P4, P8, P9
Mitigating Digital Inequality	4	P1, P3, P5, P10
Developing a Ready-to-Use, Rich Content Sharing Platform for Social Studies	3	P6, P7, P8

Table 7 presents the perspectives of Social Studies teachers regarding strategies to improve the effectiveness of digital technology in Social Studies education. The table shows that 6 participants prioritize enhancing stakeholders' digital competencies, 5 emphasize the necessity of addressing hardware and infrastructure deficiencies, 4 highlight the importance of eliminating digital inequality, and 3 focus on creating a specialized, user-friendly platform for sharing content related to Social Studies. A participant (P6) advocating for the improvement of digital skills across stakeholders asserts,

"Definitely, there's a need to develop digital competencies across all stakeholders in education." Teacher (P9) suggests,

"Teachers should be provided with competency-enhancing trainings, seminars, and applications regarding technology." A teacher (P3) pointing out the effectiveness of addressing hardware and infrastructure shortcomings says,

"*…improvement of school infrastructure and technological support for disadvantaged students are necessary."* Teacher (P9) adds,

"*Infrastructure and educational policies in schools are important*."Teacher (P1), emphasizing the need to address digital inequality, comments,

"*If the issue of digital inequality is resolved, it would be more functional. We have economically disadvantaged students. Usage would be learned and supervised in the school environment, leading to healthier digitalization*." Teacher (P10) notes,

"*There is a problem of digital inequality among students. This issue needs to be addressed. Practical training is necessary. It's very difficult to learn to use technology through just verbal instruction*."Teacher (P7), suggesting the development of a content sharing platform specific to Social Studies, says,

"*Social Studies is very intertwined with technology and current life. An application or content platform specific to Social Studies could be developed, or materials could be collected. It would be very functional in terms of time. This platform could be a meeting point for students and teachers. Eba is doing this, but the contents are brief and few. This needs further development. It could also be an interactive platform. It would be more functional.*" Teacher (P8) suggests,

"For more functionality, it can be made more practical. When the contents are ready and functional, it's great. The curriculum is already extensive. To find this from here, that content from there. These cause time loss. But if materials are developed and uploaded according to contents, it becomes more functional. For instance, there should be a specific application platform for our subject. Appropriate and current contents should be uploaded. We should be able to find them easily."

Teachers believe that improving digital competencies and skills, resolving hardware and infrastructure issues, reducing digital inequality, and increasing the availability of high-quality content will enhance the effectiveness of Social Studies classes.

Findings on Studies Conducted on the Use of Digital Technologies in Social Studies Classes

The findings related to teachers' views on studies conducted on the use of digital technologies in Social Studies classes are presented in Table 8.

Table 8.

Examples of Digital Technologies Use in Social Studies Classes

Examples of Digital Technology Use	Number of Participants (n)	Participants
Conducting Activities on Web-based Platforms	4	P2, P4, P5, P11
Working on Digital Content	4	P3, P7, P9, P10
Solving Questions	2	P1, P2
Conducting Awareness Activities	1	P6
Virtual Museum Visits	1	P2
Assigning Homework	1	P8

Table 8 displays teachers' responses to the question, "Can you give examples of your work on the use of digital technologies in social studies courses?" Table 8 shows that (4) people are involved in activities and digital content creation on web-based platforms. (1) is undertaking awareness exercises, virtual museum visits, and assignments, while (2) is participating in problem-solving. According to a participant (P2) exemplifying actions on web-based platforms:

"I solve problems through games like Word Wall. We conduct virtual museum visits. In the 6th grade, we watch short films about stereotypes and discuss their ideas. This way, I keep the student's interest and motivation high and prevent them from getting bored," while (P4) says,

"*I use Google Earth and Google Maps for geography-related topics." In digital content work*, (P3) gives the example:

"*...we used digital maps to understand population density and did coloring based on density. This visualized and concretized it."* (P10) also states,

"*We created newspapers and story animations using digital technologies. I told and taught them where they could create these. They created stories in story creation programs." Talking about problem-solving activities*, (P2) says,

"*I solve problems through games like Word Wall." Highlighting awareness activity*, (P6) notes,

"We did a study with children on media literacy interactively using a smart board. We're doing an environmental awareness project with students. We have awareness-raising, announcement-making activities on social media with parents. We especially prepare awareness-raising content. We're thinking of turning this into a website." For the virtual museum tour activity, (P2) mentions,

"*We conduct virtual museum visits*.", and (P8), expressing views on assignment activities, says,

"...I can give assignments with digital technologies. Besides, the content passes in show mode."

According to the findings, social studies teachers' use of digital technologies in class primarily involves activities created through web-based platforms and examples of digital content creation. Awareness activities, virtual museum tours, and assignment processes using digital technologies are also considered notable applications.

Findings on Suggestions for the Use of Digital Technologies in Social Studies Course

Findings related to teachers' opinions on suggestions for the use of digital technologies in social studies courses are presented in Table 9.

Table 9.

Situation of Suggestions for the Use of Digital Technologies in Social Studies Course

Recommendations for Digital Technology Use	Number of Participants (n)	Participants
Developing a Rich Content Sharing Platform Specific to Social Studies	5	P4, P5, P6, P7, P8
Enhancing Digital Competencies of Teacher Candidates and Teachers	4	P1, P2, P10, P11
Effective Time Management	2	P3, P9

Table 9 displays the perspectives and ideas of social studies teachers regarding the procedure. According to Table 9, (5) participants advocate for the creation of an enhanced information sharing platform focused on social studies. (4) stress the need of improving teacher candidates' and teachers' digital competencies. (2) make recommendations for good time management in social studies classes. (P6) suggests the creation of an enhanced content sharing platform."*The use of digital technologies in social studies is revolutionary. For its development, materials need to be developed and multiplied. Every day, a new topic, a new feature emerges. Accordingly, EBA needs to be developed. Materials should be diversified with evolving technology*." While (P8) remarks,

"*Digital technologies and their related gains are very important in our course. These technologies should be used for these gains and actively in all topics. Perhaps a comprehensive program specifically for our course can solve this in*

the shortest way. The platforms are not sufficient and regular. They are scattered. At least they should be sectioned and revised." (P1), on improving digital competencies of teacher candidates and teachers, advises,

"*As a suggestion, I can recommend that teacher candidates learn to use smart boards at universities, use contents according to subjects, and develop their digital skills."* (P10) also states,

"*Teachers' digital competencies need to be improved. They should be able to use them effectively immediately during the pandemic and breaks in formal education. Teacher candidates also need to learn to use these technologies well. Especially in education faculties, there should be applied courses on the effective use of digital technologies." Discussing effective time usage*, (P3) says,

"*When used with suitable content at the right place and time, especially when time is used effectively, it becomes productive*." (P9) expresses,

"Social studies teachers need more time. More digitalization requires more time to reach more students and conduct more activities."

The findings from teachers' opinions and suggestions on the use of digital technology in social studies indicate the necessity of developing existing platforms, offering new and enriched platforms for teachers' use. Additionally, acquiring competencies and skills in digital technologies is a process, and the continuity of this process from university to professional life should be coordinated, with functionality enhanced through courses and training at every stage. Effective use of time in the course scope, emphasizing adequate use of digital technologies, is also highlighted.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study attempted to investigate teachers' perspectives on integrating technology in social studies courses. It tried to address a range of inquiries concerning the utilization of digital technologies. The study examined the present state of digital technology utilization in social studies courses, including the different stages of usage, the impact of digital technology use, the specific technological tools employed, the key areas/topics prioritized for digital technology integration, strategies to improve the effectiveness of digital technology use, exemplary works, and recommendations pertaining to technology integration in the classroom. The results of the study indicate that social studies teachers use digital technologies in educational environments. It was observed that all participating teachers used digital technologies during

social studies classes, and nearly all also used them outside of class. Notably, all social studies teachers believe the use of technology in social studies courses has a positive effect. Additionally, some teachers expressed views that technology use in social studies courses could also have negative effects. The majority of participating teachers in social studies courses stated they used technological tools like smart boards and web-based applications and platforms, while some used projectors and computers. Nearly all participants believe that priority should be given to geography-related topics in the use of digital technologies in class, followed by history, cultural elements, and citizenship. To improve the effectiveness of digital technologies in social studies courses, most teachers advocate for the development of stakeholders' digital competencies. This should be followed by correcting any shortcomings in hardware and infrastructure and resolving concerns related to digital inequality. Some participants proposed the creation of a social studies platform that would provide instant access to all available content. Several teachers involved in the study reported utilizing web-based platforms to conduct activities and create content for social studies classrooms. Additionally, some teachers focused on problem-solving, awareness activities, and virtual museum visits. Finally, it was determined that social studies educators suggest creating a dedicated platform just for social studies, then improving the digital skills of future instructors and current teachers.

The study conducted by Fırat et al., (2021) examines educators' preferences for digital technology, specifically web and online-based applications. The study highlights both the positive and negative aspects of these preferences. Additionally, Hrastinski (2021) provides a developmental perspective on the digital technologies used by teachers in educational settings. Both studies are noteworthy in their focus on digital technologies in education. Within this particular framework, numerous scholarly articles also examine the utilization of digital technologies in social studies classes, encompassing both in-class and out-of-class components, and highlight the advantageous outcomes resulting from the incorporation of technology.

Upon reviewing the literature, it is evident that studies by Clark-Wilson et al., (2020), Jobirovich (2022), and Singh (2021) that highlight the favorable consequences of utilizing digital environments align with the findings of this research. Several studies examine the use of digital materials or environments in social studies education (Akcan, 2023; Akcan et al., 2023; Doğan & Koç, 2017; İşçe & Yeşiltaş, 2018; Kavak & İlhan, 2021; Öğdür & Meydan, 2022; Pala, 2021; Selanik Ay, 2020; Tartuk & Turan, 2023). Other studies highlight the positive outcomes of digital technologies in social studies courses based on teacher opinions (Dere & Ateş, 2020; Erdoğan & Şerefli, 2021; Heafner, 2004; Mason et

al., 2000; Yaylak & İnan, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2023). These investigations are consistent with the conclusions of this research.

The research conducted by Erdoğan & Şerefli (2023) regarding the technology tools utilized by social studies teachers in the classroom aligns with the findings of this study. The research findings are supported by studies conducted by Ulusoy & Gülsüm (2009), which demonstrate the necessity and utilization of digital tools by teachers in social studies courses, particularly in the areas of history and geography. The impact of digital technology on the teaching of geography issues (Bednarz et al., 2006; Delgado, 2019) and the integration of knowledge in social studies and history courses, as explored by Maloy et al., (2017), is significant. Various other studies (Çelik & Tepe, 2022; Doğan & Koç, 2017; İşçi & Yeşiltaş, 2018; Kavak & İlhan, 2021; Pala, 2021) also contain similar results. Studies emphasizing the use of technology in education for raising future generations and adapting to the digital age, like Haleem et al., (2022), as well as those offering improvement suggestions and views related to enhancing the functionality of digital technologies in the educational process (Clark-Wilson et al., 2020; Dere & Ateş, 2020; Jobirovich, 2022; Mason et al., 2000; Yıldırım & Şimşek, 2023; Wikramanayake, 2005), also support the findings of this research. In this context, the study by Teske (2005) on the use of technology in the social studies classroom environment and the work of Bolick et al., (2003), which emphasizes technology integration in the course process by encouraging social studies teachers to use digital technologies, align with the results of this research.

Based on the research findings, the following recommendations for the use of technology in social studies courses are made:

1. Provide supportive training for social studies teachers' digital competency development.
2. Increase or add practical courses on the use of technology in education for future social studies teachers during their undergraduate study.
3. Maintain the flow of information and opinions among all stakeholders systematically to alleviate students' digital inequality.
4. Improve and expand existing platforms for social studies instruction in terms of content and supplies.

REFERENCES

Akcan, F. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Güvenlik Yeterliği için Geliştirilen Çevrim Içi Destekleyici Öğrenme Aracının Öğrencilerin Öz Yeterlik Algılarına Etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

Akcan, F., Bayır, E.A. & Çoban, B. (2023). Sosyal bilgiler dersi için geliştirilen çevrim içi öğrenme materyalinin akademik başarıya etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 1529-1561.

Armstrong, C. (2021). *Key Methods Used in Qualitative Document Analysis*. https://ssrn.com/abstract=3996213 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3996213

Aspers, P. & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology, 42,* 139–160. https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7

Bayindir, G. & Kahraman, B. (2023). Eğitimde zorunlu dijitalleşme: Uzaktan/ online eğitim uygulamalarında yaşanan sorunlar ve sosyolojik yansımaları. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 101-134.

Bednarz, S.W., Acheson, G. & Bednarz, R.S. (2006). Maps and map learning in social studies. *Social Education, 70*(7), 398-404. https://www.learntechlib.org/p/77446/., Access date: 04.11.2023.

Berson M. J. & Balyta, P. (2004). Technological thinking and practice in the social studies: transcending the tumultuous adolescence of reform. *Journal of Computing in Teacher Education, 20*(4), 141-150.

Bilgiç, H. G., Duman, D.& Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, *2*(4), 1-7.

Bolick, C.M., Berson, M., Coutts, C. & Heinecke, W. (2003). Technology applications in social studies teacher education: A survey of social studies methods faculty. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 3*(3), 300-309. Society for Information Technology & Teacher Education. https://www.learntechlib.org/primary/p/19913/, Access date: 04.11.2023.

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 7*(2), 35-63. https://doi.org/10.51948/auad.911584

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (32. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Cabı, E. & Ergün, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarına etkisi. *Başkent UniversityJournal of Education*, *3*(1), 37-43.

Clark-Wilson, A., Robutti, O. & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM Mathematics Education, 52,* 1223–1242. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01196-0

Çelik, T. (2020). Dijital çağda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme: Bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *(38*), 211-229.

Çelik, T. & Tepe, T. (2022). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal bilgilerde dijital uygulamalar ile biçimsel değerlendirme tasarımları. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 22-43.

Delgado, S. (2019). *How are social studies teachers using technology in the classroom*? FIU electronic theses and dissertations. https://digital commons.fiu.edu/etd/4326

Dere, İ. & Ates, Y. (2020). Theuse of technological tools and materials in social studies courses: A casestudy. *Journal of Erzincan UniversityFaculty of Education*, *22*(2), 496-514.

Doğan, E. & Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitimleri Bilimleri Dergisi, (8),* 90-100.

Dufva, T. & Dufva, M. (2019). Grasping the future of the digital society. *Futures, 107,* 17–28. https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.11.001

Erdoğan, E. & Şerefli, B., (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımı: beş öğretmenin yolculuğu. *Journal of Qualitative Research in Education, 27,* 232-256. https://doi.org/10.14689/enad.27.11

Fırat, M., Altınpulluk, H. & Kılınç, H. (2021). Determination of digital technologies preferences of educational researchers. *Asian Association of Open Universities Journal, 16*(1), pp. 20-40. https://doi.org/10.1108/AAOUJ-09-2020-0064

Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update, 19*, 1-7. http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A. & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers,3*, 275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 4*(1), 42-53.

Heale, R. & Twycross, A. (2018). What is a casestudy? *Evidence-Based Nursing, 21*(1), 7-8. https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845

Hicks, D., Lee, J., Berson, M., Bolick, C. & Diem, R. (2014). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 14*(4), 433-450.

Hintz, A., Dencik, L. & Jorgensen, K.W. (2017). Dijital citizenship and surveillance society. *International Journal of Communication,11,* 731-739. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5521/1929

Hrastinski, S. (2021). Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *10*(2), 138-149. https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0062

İnci, M. A & Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitim'de dijital teknolojinin kullanimiyla ilgili bilimsel çalişmalarin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(*2), 1705-1724.

İşçi, T. & Yeşiltaş, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *5*(2), 260-284.

Jobirovich, Y. M. (2022). Effectiveness of using digital technologies ın educational system. *European Journal of Modernm Edıcıne and Practıce, 2*(4), 124-128. https://inovatus.es/index.php/ejmmp/article/view/ 765/794

Kavak, O. & İlhan, G. O. (2021). Sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık öğrenme alanına yönelik dijital çizgi roman tasarımı: "Minik Vatandaşlar". *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 2*(3), 243-265. https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408.5

Kocaman-Karoğlu, A., Bal Çetinkaya, K. & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(3), ss. 147-158.

Kuş, E. (2012). *Nitel-Nicel Araştırma Yöntemleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.

Küçük, O. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 1. Baskı. Ekin Yayınevi.

Love, P. (2003). *Document Analysis*. In Research in *The Collage Context. Approaches and Methods*. Ed. F. K. Stage & K. Manning. Routledge.

Maloy, R., Trust, T., Kommers, S., Malinowski, A. & LaRoche, I. (2017). 3D modeling and printing in history/social studies classrooms: Initial lessons and insights. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 17*(2), 229-249. Society for Information Technology & Teacher Education. https://www.learntechlib.org/primary/p/173505/, Access date: 04.11.2023.

Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., & Dralle, T.(2000). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary İssues İn Technology and Teacher Education, 1*(1), 107-116.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (Second Edition). Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm

Orum, A. M., Feagin, J, R., & Sjoberg, G. (1991). The nature of the case study. In J. R. Feagin, A. M. Orum, & G. Sjoberg (Eds.), *The Case Study*. The University of North Carolina Press.

Öğdür, R. & Meydan, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 67-97.

Pala, F. (2021). Sosyal bilgiler dersi tarihe yolculuk ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 43-58.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *From On the Horizon, MCB University, 9(5),* 1-6. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf, Access date: 04.11.2023.

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society, 63*(4), 655-660.

Seferoğlu, S. S. (2009). *İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıları*. Sözlü bildiri, ss. 403- 410, Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 11-13 Şubat 2009, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Selanik Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(4), 1623-1638. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-613142

Singh, M. N. (2021). Inroad of digital technology in education: Age of digital classroom. *Higher Education for the Future, 8*(1), 20-30. https://doi.org/10.1177/2347631120980272

Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, *1*(1), 28-34.

Tartuk, M. & Turan, İ., (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA dijital eğitim platformu'nun öğretimde kullanimina ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 933-958.10.17240/aibuefd.2023..-1213850

Tepe, T. & Çelik, T. (2021). Farklı web 2.0 araçları kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve bit kullanım yeterlilikleri üzerine etkisi. *Bıltek-IV International Symposium on Current Developments in Science, Technology and Social Sciences*, April 12-13, 2021, ss. 215-223, Gaziantep University, Nizip Faculty of Education.

Teske, C, R. (2005). *Using Technology in A Social Studies Classroom*. Graduate Research Papers.1606.https://scholarworks.uni.edu/grp/1606

Tıkman, F. (2023). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Materyal Tasarım Deneyimlerinin Ceşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması*. Doctoral dissertation, Anadolu University.

Topaloğlu, M. (2020). Eğitimde dijital dönüşüm: Mobil öğrenmenin mentol iyi oluş düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(*1), 65-78.

Vishnevsky, T. & Beanlands, H. (2004). Qualitative research. *Nephrology Nursing Journal, 31*(2), 234-238.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, M. & Şimşek, U. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanma durumları. *International Journal of New Approaches in Social Studies, 7*(1), 64-83. https://doi.org/110.38015/sbyy.1243244

Wikramanayake, G. N. (2005). *Impact of Digital technology on Education*. Research & Publication University of Colombo, 1-8.http://192.248.16.117:8080/research/bitstream/70130/144/1/Wikramanayake2005%5b1%5d.pdf.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The fundamental purpose of this study is to investigate educators' perspectives about using digital technologies in Social Studies classrooms.

Based on this main problem, answers to the following sub-problems have been sought:

1. What are the perspectives on the utilization of digital technology in Social Studies classrooms within educational settings?
2. What are the perspectives regarding the utilization of technology instruments in Social Studies classes?
3. What are the viewpoints regarding the impacts of utilizing digital technologies in Social Studies classrooms within educational settings?
4. What are the perspectives on the technology technologies employed in Social Studies education?
5. What are the perspectives of the preferred learning areas or topics while utilizing digital tools in Social Studies education?

6. What are the perspectives on improving the effectiveness of utilizing digital technologies in Social Studies education?
7. What are the perspectives on research undertaken on the utilization of digital technologies in Social Studies classes?
8. What are the perspectives on recommendations for the utilization of digital tools in Social Studies classrooms?

Method: This study employs a qualitative research methodology and adopts a case study approach to conduct a situational analysis. The objective is to uncover teachers' perspectives regarding using digital technology in Social Studies classes. The qualitative research technique focuses on eliciting the perspectives of all people engaged in the application process, considering their experiential knowledge and expertise (Vishnevsky & Beanlands, 2004, p. 234).

Findings: The findings of the study indicate that social studies teachers use digital technologies in educational environments. It was observed that all participating teachers used digital technologies during social studies classes, and nearly all also used them outside of class. Notably, all social studies teachers believe the use of technology in social studies courses has a positive effect. Additionally, some teachers expressed views that technology use in social studies courses could also have negative effects. The majority of participating teachers in social studies courses stated they used technological tools like smart boards and web-based applications and platforms, while some used projectors and computers. Nearly all participants believe that priority should be given to geography-related topics in the use of digital technologies in class, followed by history, cultural elements, and citizenship. To improve the effectiveness of digital technologies in social studies courses, most teachers advocate for the development of stakeholders' digital competencies. This should be followed by correcting any shortcomings in hardware and infrastructure and resolving concerns related to digital inequality. Some participants proposed the creation of a social studies platform that would provide instant access to all available content. Several teachers involved in the study reported utilizing web-based platforms to conduct activities and create content for social studies classrooms. Additionally, some teachers focused on problem-solving, awareness activities and virtual museum visits. Finally, it was determined that social studies educators suggest creating a dedicated platform just for social studies, then improving the digital skills of future instructors and current teachers.

Discussion and Conclusion: The results of the study show that social studies teachers use digital technologies in educational settings both during and outside

the classroom. Teachers believe that the use of technology in social studies lessons has a positive impact. While the majority of the teachers stated that they use technological tools such as smart boards, web-based applications and platforms in social studies lessons, some of them stated that they use projectors and computers. Almost all of the participants thought that geography, history, cultural elements and citizenship should be prioritized in the use of digital technologies in lessons. In order to increase the effectiveness of digital technologies in social studies lessons, most of the teachers advocated for improving the digital competencies of stakeholders. Some participants suggested the creation of a social studies platform that would provide instant access to all available content. Several studies examine the use of digital materials or environments in social studies education (Akcan, 2023; Akcan et al., 2023; Doğan & Koç, 2017; İşçe & Yeşiltaş, 2018; Kavak & İlhan, 2021; Öğdür & Meydan, 2022; Pala, 2021; Selanik Ay, 2020; Tartuk & Turan, 2023). Other studies highlight the positive outcomes of digital technologies in social studies courses based on teacher opinions (Dere & Ateş, 2020; Erdoğan & Şerefli, 2021; Heafner, 2004; Mason et al., 2000; Yaylak & İnan, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2023). These investigations are consistent with the conclusions of this research.

Various other studies (Çelik & Tepe, 2022; Doğan & Koç, 2017; İşçi & Yeşiltaş, 2018; Kavak & İlhan, 2021; Pala, 2021) also contain similar results. Studies emphasizing the use of technology in education for raising future generations and adapting to the digital age, like Haleem et al., (2022), as well as those offering improvement suggestions and views related to enhancing the functionality of digital technologies in the educational process (Clark-Wilson et al., 2020; Dere & Ateş, 2020; Jobirovich, 2022; Mason et al., 2000; Yıldırım & Şimşek, 2023; Wikramanayake, 2005), also support the findings of this research. In this context, the study by Teske (2005) on the use of technology in the social studies classroom environment and the work of Bolick et al., (2003), which emphasizes technology integration in the course process by encouraging social studies teachers to use digital technologies, align with the results of this research.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 958-971
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72438
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.09.2023 Submitted date
Kabul tarihi 23.01.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Boztoprak, M. F. & Özbal, A. F. (2024). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Egzersiz Bağımlılık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of History School,* 69, 958-971.

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN EGZERSİZ BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ[1]

Muhammed Fatih BOZTOPRAK[2] & Ayşe Feray ÖZBAL[3]

Öz

Bu çalışma, Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma katılımcıları basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmaya Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 111 kadın 119 erkek olmak üzere toplam 230 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ve Demir vd. (2018) tarafından geliştirilen 5’li likert tipi olan 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşan “Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği’’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Cronbach Alpha iç-tutarlılık analizi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında erkek katılımcıların egzersiz yapma amacıyla temel ihtiyaçlarını, kadın katılımcılara kıyasla daha fazla ertelemeye eğilim gösterdikleri görülmektedir. Spor branşı analiz bulgularına göre ise bireysel gruptaki sporcuların egzersiz bağımlılık düzeyi ortalamalarının, takım sporları grubundaki katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçük yaş grubundaki

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu çalışma, 26-27 Mayıs 2023 tarihleri arasında İstanbul’da düzenlenen 8. Uluslararası Akademik Öğrenci Çalılşmaları Kongresi’nde çevrim içi, sözlü bir sunum olarak sunulmuştur. Bu araştırmanın etik kurul onayı Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın etiği Kurulu tarafından 10.05.2023 tarihinde 11. karar sayısı ve 5. Toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Muhammed Fatih BOZTOPRAK, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, fatihboztoprak1813@gmail.com, Orcid: 0009-0009-7977-1476

[3]Doç.Dr. Ayşe Feray ÖZBAL, Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, fozbal@kastamonu.edu.tr Orcıd: 0000-0002-2541-5988

katılımcıların egzersiz bağımlılık düzeyi, büyük yaş grubundaki katılımcılara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları, Kastamonu Ünivesitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin egzersiz bağımlılığı ölçeğinden alınan puanlar temelinde, egzersiz bağımlısı grup içerisinde yer aldıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Egzersiz, Bağımlılık, Spor Bilimleri, Egzersiz Bağımlılığı

Investigation of Exercise Addiction Levels of Faculty of Sport Sciences Students in Terms of Different Variables

Abstract

This study aims to examine the exercise addiction levels of Kastamonu University Faculty f Sport Sciences students according to different variables. The study participants were determined using a simple random sampling method. A total of 230 students, 111 female and 119 male, studying at the Faculty of Sports Sciences participated in the study. "Personal Information Form" and the "Exercise Addiction Scale" developed by Demir, Hazar, and Cicioğlu (2018), which consists of 17 items and three sub-dimensions of 5-point Likert type, were used as data collection tools. Descriptive statistics and Cronbach Alpha internal consistency analysis were used to analyze the data. Due to the normal distribution of the data, independent samples t-test and one-way analysis of variance were used. When the research findings are analyzed, it can be said that male participants tend to postpone their basic needs for exercise more than female participants. According to the findings of the sport branch analysis, it was observed that the average exercise addiction level of the athletes in the individual group was higher than that of the team sports group. The exercise addiction level of the participants in the younger age group was found to be higher than the participants in the older age group. The results of the research show that the exercise addiction levels of the students studying at Kastamonu University Faculty of Sports Sciences are in the addicted group.

Keywords: Exercise, Addiction, Sport Sciences, Exercise Addiction

GİRİŞ

Egzersiz vücut sağlını iyileştirmek ve bu durumu sürdürmek amacıyla planlı ve yapılandırılmış biçimde uygulanan fiziksel aktivitelerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Cicioğlu, 2020, s.243). Egzersizin yürüme, koşma, tırmanma, ağırlık kaldırma gibi birçok farklı uygulama biçimi vardır. Bu gibi egzersizler kişinin kilo kontrolü sağlamasına, kan akışını düzenlemesine, solunum; dolaşım fonksiyonlarının iyileşmesine katkı sağlayacak etkiler yaratmaktadır (Demir ve Türkel, 2019, s.11). Düzenli yapılan egzersizler, bireyleri hareketsiz bir yaşam biçiminden uzaklaştırdığı gibi hareketsizlik sonucunda ortaya çıkan birçok hastalığın da olumsuz etkilerini azalmakta ve bu

hastalıklara yakalanma riskini düşürmektedir (Çiçek, 2014, s.2). Düzenli yapılan egzersizlerin; kişiye bilişsel, duyuşsal, psikolojik olarak çok yönlü katkılar sağladığı söylenebilir. Egzersiz evrensel olarak sağlıklı bir alışkanlık olarak bilinse de kişinin yaşam standartlarını ve insan sağlığını olumsuz etkileyecek kadar sık yapılması halinde, kişiye olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Arslanoğlu vd., 2021, s.138; İlbak ve Altun,2020, s.12). Faydalı olarak bilinen davranışlar karşı koyulamaz bir hal aldıklarında veya sıklığı kontrol edilemediğinde bağımlılık haline dönüşebilir bu durum da birçok olumsuzluğu beraberinde getirebilmektedir (Szabo vd., 2015, s.303).

Bağımlılık; zarar verici bir özelliğe sahip olmasına rağmen, kişinin istek duyduğu nesneye ya da kişiye karşı koyamama durumudur (Batu ve Aydın, 2020, s.401). Bu kavram toplumda daha çok sigara kullanımı, uyuşturucu madde kullanımı gibi bağımlılık davranışlarıyla ilişkilendirilmektedir (Batu ve Aydın, 2020, s.402). Ancak bağımlılık davranışları sadece bunlarla sınırlı değildir. (Demir vd., 2018, s. 867) günümüzde bireylerin vücut sağlığını ve yaşam biçimini olumsuz etkileyecek kadar egzersiz yapma, bahis oynama, gereğinden fazla internet kullanımı gibi davranışların da bağımlılık konusu kapsamına girdiğini belirtmektedir.

Bağımlılık davranışına egzersiz bağımlılığı açısından bakıldığında ise egzersiz bağımlılığı, düzenli olarak egzersiz yapan bireyin egzersiz alışkanlıkları üzerindeki kontrolünü kaybederek, hayatının bir çok alanında olumsuz sonuçlara sebep olan hastalıklı bir davranış örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Szabo vd., 2015, s.304). Demirel ve Cicioğlu (2020, s.243) ise egzersiz bağımlılığını, kişinin günlük aktivitelerini gereğinden fazla egzersiz yapmaya yönelik şekillendirmesi olarak tanımlamaktadır. Bireyler egzersiz yapamadıklarında olumsuz duygular hissediyor ve çevresindekilerle sosyalleşmeyi egzersiz yapmaya tercih ediyorlarsa bu bir egzersiz bağımlılığı belirtisi olabilir (Gadak ve Pulur, 2021,s.14). Bireylerin boş zamanlarda egzersiz yapmaya yönelmesi ve günümüzde egzersiz yapmanın her geçen gün daha çok öneminin anlaşılması ile birlikte, bu konuda daha fazla araştırma yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Literatür tarandığında egzersiz bağımlılığına yönelik yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere egzersiz bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi kişi, aile ve toplum sağlığı açısından önemlidir. Bireylerin egzersiz bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve bazı bireylerin bağımlı olmadan önce önlemlerin alınması bu konuda yapılan araştırmaların gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin çeşitli değişkenlere bağlı olarak egzersiz bağımlılık düzeylerinin araştırılması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemine göre desenlenmiştir. Tarama yöntemi, belirli bir grubun özelliklerini belirlemeyi amaçlayan ve gerçekliği değiştirmeden açıklamayı hedefleyen bilimsel çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemidir (Büyüköztürk, 2022, s.16; Karasar, 2020, s.77). Araştırma evrenini, Kastamonu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen 230 öğrenci oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme her bir örneklemin seçilme olasılığının aynı olduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2022, s.17; Karasar, 2020, s.77).

Araştırma katılımcılarının egzersiz bağımlılığı düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve Demir, Hazar ve Cicioğlu'nun (2018) geliştirdiği "Egzersiz Bağımlılığı Ölçeği (EBÖ)" kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda, katılımcıların cinsiyeti, yaşları, branşları, bölümleri, öğretim yılları ve haftalık egzersiz sıklıklarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Beşli likert tipi olan ölçek 17 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Egzersiz bağımlılığı ölçeğinde "1-7 normal grup, 18-34 az riskli grup, 35-51 risk grubu, 52-69 bağımlı grup, 70-85 yüksek düzeyde bağımlı grup" olarak puan aralıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmanın etik kurul onayı Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın etiği Kurulu tarafından 10.05.2023 tarihinde 11. karar sayısı ve 5. Toplantı numarası ile alınmıştır. Veriler, 2023 yılı Haziran ayının ilk haftasında çevrim içi olarak toplanmıştır. Veri toplama süreci 7 gün içinde tamamlanmıştır. Veri toplama işlemi, bir sosyal medya platformu olan Whatsapp üzerinden katılımcılara ulaştırılan çevrim içi bir form aracılığıyla gerçekleştirilmiş; kullanıcılar Google Forms üzerinden soruları yanıtlamışlardır.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 20 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım gösteren testler için parametrik testlerden ikili karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t-testi ve çoklu karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştımalarda, farklılığın kaynağının belirlenmesinde post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Analizlerde güven aralığı ,05 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç-tutarlılık analizi sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutları için sırasıyla "aşırı odaklanma ve duygu değişimi" alt boyutunda 0,72, "bireysel sosyal ihtiyaçların ertelenmesi ve çatışma" alt boyutunda 0,72, "tolerans gelişimi

ve tutku" alt boyutunda ise 0,76 düzeyinde iç tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı ise 0,83 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1

Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Grup Adı	f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	111	48,3
	Erkek	119	51,7
Branş	Takım	116	50,4
	Bireysel	114	49,6
Yaş	18-21	114	49,6
	22-25	73	31,7
	26 ve Üstü	43	18,7
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor	76	33,0
	Antrenörlük Eğitimi	102	44,3
	Spor Yöneticiliği	52	22,6
Öğretim Yılı	1	56	24,3
	2	77	33,5
	3	21	9,1
	4	76	33,0
Haftalık Egzersiz Sıklığı	1 gün	21	9,1
	2-3gün	93	40,4
	4-5gün	71	30,9
	6-7 gün	31	13,5
	Hiç	14	6,1
	Toplam	230	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 111'inin kadın (%48,3), 119'unun erkek (%51,7) olduğu görülmektedir. Katılımcıların 116'sı takım branşı grubunda yer alırken, 114'ü ise bireysel branş grubunda yer almaktadır. Katılımcıların 114'ü (%49,6) 18-21 yaş aralığında, 73'ü (%31,7) 22-25 yaş aralığında, 43'ü ise (%21,4) 26 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcıların 76'sının (%33,0) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde, 102'sinin (%44,3) antrenörlük eğitimi bölümünde ve 52'sinin (%22,6) spor yöneticiliği bölümünde aktif öğrenim görmektedir. Katılımcıların 56'sı (%24,3) birinci öğretim yılında 77'si (33,5) ikinci öğretim yılında, 21'i (%9,1) üçüncü öğretim yılında, 76'sı (%33,0) ise dördüncü öğretim yılında yer almaktadır. Katılımcılar arasında egzersizi haftada 1 gün yapanların sayısı 21 (%9,1), 2-3 gün yapanların sayısı 93 (%40,4), 4-5 gün

yapanların sayısı 71 (%30,9), 6-7 gün yapanların sayısı 31 (%13,5), hiç yapmayanların sayısı ise 14 (%6,1) olduğu görülmektedir.

Tablo 2
Cinsiyet Değişkenine Yönelik İlişkisiz Örneklemler t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup Adı	N	Ort.	Ss.	sd.	*t*	p
Aşırı Odaklanma ve Duygu Değişimi	Kadın	111	4,00	,491	228	,196	,845
	Erkek	119	3,98	,527			
Bireysel Sosyal İhtiyaçların Karşılanması	Kadın	111	2,84	,702	228	-,638	,524
	Erkek	119	2,91	,732			
Tolerans Gelişimi ve Tutku	Kadın	111	3,28	,760	228	-1,357	,176
	Erkek	119	3,42	,781			

Anlamlılık düzeyi=*p<,05

Tablo 2' de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkenine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre alt boyutlarda anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05). Egzersiz bağımlılığının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 3
Branş Değişkenine Yönelik İlişkisiz Örneklemler t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup Adı	N	Ort.	Ss.	sd.	*t*	p
Aşırı Odaklanma ve Duygu Değişimi	Takım	116	3,92	,545	228	-2,142	,033*
	Bireysel	114	4,06	,460			
Bireysel Sosyal İhtiyaçların Karşılanması	Takım	116	2,86	,727	228	-,437	,663
	Bireysel	114	2,90	,709			
Tolerans Gelişimi ve Tutku	Takım	116	3,33	,799	228	-,423	,673
	Bireysel	114	3,38	,747			

Anlamlılık düzeyi=*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde branş değişkenine yönelik yapılan analiz sonuçlarında aşırı odaklanma ve duygu değişimi (t=-2,142; p<0,05) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Spor branşında bireysel grupta yer alan katılımcıların ortalamalarının ($\bar{X}$= 4,06) takım grubunda yer alan katılımcıların ortalamalarından ($\bar{X}$= 3,92) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4
Yaş Değişkenine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansının Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Aşırı Odaklanma ve Duygu Değişimi	Gruplar arası	,193	2	0,97	,370	,691	Yok
	Grup içi	59,204	227	,261			
	Toplam	59,397	229				
Bireysel Sosyal İhtiyaçların Ertelenmesi ve Çatışma	Gruplar arası	9,376	2	4,688	9,804	,000	A>B A>C
	Grup içi	108,542	227	,478			
	Toplam	117,918	229				
Tolerans Gelişimi ve Tutku	Gruplar arası	1,491	2	,745	1,251	,288	Yok
	Grup içi	135,300	227	,596			
	Toplam	136,790	229				

Anlamlılık düzeyi= *p<,05 A=18-21 yaş B=22-25 yaş C=26 ve üstü yaş

Tablo 4'te görüldüğü üzere yaş değişkenine yönelik gerçekleştirilen analiz sonucuna göre, bireysel sosyal ihtiyaçların ertelenmesi ve çatışma alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 9,804). Bireysel sosyal ihtiyaçların ertelenmesi ve çatışma alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen post-hoc analizi sonucunda 18-21 yaş grubu ile 22-25 ve 26 yaş ve üstü grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<,05). 18-21 yaş grubunun ortalamaları, 22-25 yaş ve 26 yaş ve üstü yaş gruplarından daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde haftalık egzersiz sıklığı değişkenine yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda aşırı odaklanma ve duygu değişimi, bireysel sosyal ihtiyaçların ertelenmesi ve çatışma, tolerans gelişimi ve tutku alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F= 6,870, p<,05; F= 3,690, p<,05; F= 7,801, p<,05). Aşırı odaklanma ve duygu değişimi alt boyutuna yönelik yapılan post-hoc analiz sonuçlarına bakıldığında haftada 6-7 gün egzersiz yapan grubun, haftada 1 gün egzersiz yapan gruba göre ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Haftada hiç egzersiz yapmayan grubun, haftada 1 gün, 2-3 gün, 4-5 gün, 6-7 gün egzersiz yapan gruplara göre ortalamalarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bireysel sosyal ihtiyaçların ertelenmesi ve çatışma alt boyutuna yönelik yapılan post-hoc analizi sonuçlarına göre haftada 6-7 gün egzersiz yapan grubun haftada hiç egzersiz yapmayan ve 2-3 gün egzersiz yapan

gruplara göre ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur. Tolerans gelişimi ve tutku alt boyutuna yönelik gerçekleştirilen post-hoc analizi sonuçlarına göre haftada 6-7 gün egzersiz yapan grubun haftada 1 gün, 2-3 gün, 4-5 gün, egzersiz yapan kıyasla göre ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5
Haftalık Egzersiz Sıklığı Değişkenine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Aşırı Odaklanma ve Duygu Değişimi	Haftalık Egzersiz Sıklığı	Gruplar arası	6,465	4	1,61	6,87	,00	D>A
		Grup içi	52,93	225	,235			
		Toplam	59,39	229				
Bireysel Sosyal İhtiyaçların Ertelenmesi ve Çatışma	Haftalık Egzersiz Sıklığı	Gruplar arası	7,259	4	1,81	3,69	,00	D>B
		Grup içi	110,65	225	5			D>E
		Toplam	117,91	229	,492			
Tolerans Gelişimi ve Tutku	Haftalık Egzersiz Sıklığı	Gruplar arası	16,660	4	4,16	7,80	,00	D>A
		Grup içi	120,13	225	5			D>B
		Toplam	136,79	229	,534			D>C

Anlamlılık düzeyi= **p<0,01 A=1 gün B=2-3 gün C=4-5 gün D=6-7 gün

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin egzersiz bağımlılık düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine yönelik yapılan analiz sonucuna göre alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Katılımcıların cinsiyetine göre egzersiz bağımlılığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde, Batu ve Aydın'ın (2020) elit yüzme sporcuları üzerinde yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu tespit çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Demirel ve Cicioğlu (2020) çalışmalarında cinsiyet değişkenine yönelik gruplar arasında anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Gadak ve Pulur (2021) fitness merkezine giden bireyler üzerine

yapılan bir araştırmada egzersiz bağımlılık ölçeği puan ortalaması ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarının aksine Paksoy (2021) yapmış olduğu çalışmasında cinsiyet değişkenine yönelik alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslanoğlu vd. (2021) çalışmalarında, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre egzersiz bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Erkek örneklem grubunun egzersiz yapma amacıyla temel ihtiyaçlarını, kadın örneklem grubuna göre daha çok ertelemeye eğilim gösterdikleri yorumu yapılabilir.
Branş değişkenine yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarına bakıldığında aşırı odaklanma ve duygu değişimi alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Spor branşında bireysel grupta yer alan katılımcıların ortalamaları takım grubunda yer alan katılımcıların ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bireysel spor branşında yer alan katılımcıların takım branşının gerektirdiği iş birliğinden ve sosyal ortamdan uzak oldukları, bu sebeple bütün sorumluluğu üstlenmeleri ve daha fazla egzersiz yapma ihtiyacı duyabilecekleri düşünülebilir. Paksoy (2021) ise çalışmasında bireysel spor branşında yer alan katılımcıların egzersiz bağımlılık düzeylerinin takım sporlarında yer alan katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Demirel ve Cicioğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, araştırma sonuçlarına zıt olarak, spor branşı değişkeninde alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Takım sporları ile uğraşan bireylerin, bireysel sporlarla uğraşan bireylerden daha fazla sosyal ortama maruz kaldıkları buna bağlı olarak bağımlılık fakötüründen dolaylı olarak uzaklaşabildikleri düşünülebilir.

Araştırmanın yaş değişkenine yönelik ortaya çıkan analiz sonuçlarına göre "Bireysel-sosyal ihtiyaçların ertelenmesi ve çatışma" alt boyutu incelendiğinde, küçük yaş grubundaki katılımcıların egzersiz bağımlılığı düzeyinin büyük yaş grubundaki katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak, yaşın ilerlemesiyle birlikte bağımlılık riskinin azalabileceği yorumu yapılabilmektedir. Genç yaşta olan katılımcıların egzersize daha fazla ilgi gösterdikleri ve egzersiz için sosyal aktivitelerini ve ihtiyaçlarını daha fazla erteleyebilecekleri düşünülebilir. Bu sonuçların aksine; İlbak ve Altun (2020), Demir ve Türkeli (2019), Orhan vd. (2019) egzersiz bağımlılığında anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.

Haftalık egzersiz sıklığı değişkenine yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışma bulgularında daha sık egzersiz yapan grupların egzersiz bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Egzersiz bağımlılığının artmasıyla, birlikte egzersiz yapma

isteğinin de artacağı buna bağlı olarak bu isteğin egzersiz yapılan gün sayısını da arttıracağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu bulgularını destekler nitelikte olan araştırmalar mevcuttur. Koçyiğit vd. (2019) örneklemi elit bisikletçilerden oluşan çalışmalarında haftalık egzersiz sıklığı değişkeninde anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Arslanoğlu vd. (2021) çalışmalarında, tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit etmişler ve haftada 5 günden fazla egzersiz yapanların 3 günden az egzersiz yapanlara kıyasla egzersiz bağımlılığı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma bulgularının aksine Batu ve Aydın (2020) elit yüzme sporcuları üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında haftalık egzersiz sıklığı değişkenine yönelik anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Aynı şekilde Gadak ve Pulur (2021) fitness merkezine giden bireyler üzerine yapılan bir araştırmada egzersiz bağımlılık ölçeği puan ortalaması ile haftalık egzersiz sıklığı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin egzersiz bağımlılıklarına bakıldığında yaş, haftalık egzersiz sıklığı değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi olan katılımcıların egzersiz bağımlılığı düzeylerine bakıldığında "bağımlı grupta" (Ort: 58,67) olduğu tespit edilmiştir. Bu katılımcıların egzersiz yapmadığında veya ertelediğinde duygusal olarak problemler yaşayabileceği düşünülebilir. Çalışmanın daha büyük örneklem grubunu kapsayacak şekilde değişkenlerin genişletilerek ayrıntılı olarak araştırılması önerilebilir. Egzersiz yapan bireylere, egzersiz bağımlılığından korunma yolları ile ilgili programların düzenlenmesi önerilebilir. Egzersiz bağımlılığına yakalanma riskinin düşürülmesi amacıyla yapılan araştırmalar, egzersiz yapan bireylerin genel sağlığı için önem arz edecektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arslanoğlu, C., Acar, K., Mor, A. & Arslanoğlu, E. (2021). Geleceğin antrenörlerinde egzersiz bağımlılığı. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 19*(1), 137-146.

Batu, B. & Aydın, A. (2020). Elit yüzme sporcularının egzersiz bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5*(4), 399-412.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi

Çiçek, G. (2014). Sedanter kadınlarda farklı egzersiz türlerinin ekokardiyografi ve bazı kan parametreleri üzerine etkisinin araştırılması. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, H. G. & Cicioğlu, H. İ. (2020). Üst düzey sporcuların egzersiz bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5*(3). 242-254.

Demir, G. T., Hazar, Z. & Cicioğlu, H. İ. (2018). Egzersiz bağımlılığı ölçeği (EBÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(3), 865-874.

Demir, G. T. & Türkeli, A. (2019). Spor bilimler, fakültesi öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı ve zihinsel dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 4*(1), 10-24.

Demir, G. T. & Namlı, S. (2022). Egzersiz bağımlılığı: Tenis oyuncuları örneği. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi, 4*(1). 1-7.

Ertürk, E., Filizöz, B. & Erdirençelebi, M. (2017) Yabancı uyruklu öğrencilerin intibak sorunları: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 5*(8), 49-68.

İlbak, İ. & Altun, M. (2020). Sedanter olmayan bireylerin egzersiz bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3*(1), 11-19.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Koçyiğit, B. , Pepe, O. & İçen, İ. Ş. (2022). Elit bisikletçilerde egzersiz bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2*(2) , 119-127.

Paksoy, S. M. (2021). Spor Bilimleri alanında öğrenim görenim gören üniversite öğrencilerinin egzersiz bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği). Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Gadak, A. & Pulur, A. (2021). Fitness merkezine giden bireylerin egzersiz bağımlılıklarının incelenmesi. *Sportive, 4*(2), 12-23.

Szabo, A., Griffiths, M. D., Margos R. D. L. V., Mervo, B. & Demetrovics, Z. (2015). Methodological and conceptual limitations in exercise addiction research. *The Yale Journal of Biology and Medicine, 88*(3), 303-308.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: This study aims to examine the exercise addiction levels of Kastamonu University Faculty of Sport Sciences students according to different variables. When behaviors known to be beneficial become irresistible and the frequency cannot be controlled, they can turn into obsessions and bring many negative consequences (Szabo et al., 2015). Although exercise is universally known as a healthy habit, if the frequency of exercise cannot be controlled, it can turn into an addiction that harms the individual (İlbak & Altun, 2020). With the tendency of individuals to exercise in leisure time and the understanding of the importance of exercising more and more every day, the need for more research on this subject has emerged. Determining the exercise addiction levels of individuals and taking precautions before some individuals become addicted reveals the necessity and importance of research on this subject.

Method: This research was designed using the survey method, which is one of the quantitative research methods. The research population consists of students studying at Kastamonu University Faculty of Sport Sciences. The study sample consisted of 230 students determined by simple random sampling method. In order to determine the exercise addiction levels of the study participants, the demographic information form prepared by the researchers and the "Exercise Addiction Scale (EIS)" created by Demir, Hazar, and Cicioğlu (2018) were used and the data were collected online. Statistical analysis of the data obtained was carried out with SPSS 20 package program. According to the results of the Kolmogorov test, it was concluded that the data were normally distributed. For normally distributed tests, independent sample t-test for pairwise comparisons and ANOVA test for multiple comparisons were used among parametric tests. The reliability analysis of the scale was calculated with Cronbach Alpha internal consistency coefficient. The overall internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.83.

Findings: According to the results of the independent samples t-test conducted for the gender variable, it was concluded that there was no statistically significant difference ($p>0.05$). The results of the independent samples t-test conducted for the branch variable showed that there was a significant difference in the sub-dimension of "excessive focusing and emotional change" ($t= -2,142$, $p<0,05$). The findings of one-way analysis of variance conducted for the weekly exercise frequency variable revealed that there was a statistically significant difference between the sub-dimensions ($p<0.05$). Similarly, the findings of one-way analysis of variance for the age variable revealed a significant difference in the postponement of individual social needs and conflict sub-dimensions ($p<0.05$).

Conclusion and Discussion: This study aims to examine the exercise addiction levels of the students of the Faculty of Sport Sciences according to different variables. The results of the research are given below.

According to the results of the analysis for the gender variable, there was no significant difference in the sub-dimensions. According to this result, it can be said that whether the participants are male or female has no effect on exercise addiction. Supporting the research findings, Demirel and Cicioğlu (2020) did not find significant differences between the groups for the gender variable in their study. Contrary to the research results, Paksoy (2021) concluded that there was a significant difference in the sub-dimensions for the gender variable in his study.

When the results of the analysis conducted for the branch variable were analyzed, it was found that the averages of the participants in the individual group in the sports branch were higher than the averages of the participants in the team group. It can be thought that the participants in the individual sports branch are far from the cooperation and social environment required by the team branch, so they may need to take full responsibility and need to exercise more. In his study, Paksoy (2021) concluded that the exercise addiction levels of participants in individual sports were higher than those of participants in team sports. This result supports the research findings. Contrary to the research results, the study conducted by Demirel and Cicioğlu (2020) did not detect a significant difference between the sub-dimensions in the sports branch variable.

According to the results of the analysis for the age variable of the study, when the sub-dimension of "Postponement of individual-social needs and conflict" was examined, it was concluded that the level of exercise addiction of the participants in the younger age group was statistically significantly higher than the participants in the older age group. Based on these findings, it can be interpreted that the risk of addiction may decrease with advancing age. Younger participants may show more interest in exercise and may postpone their social activities and needs more for exercise. Contrary to these results; İlbak and Altun (2020), Demir and Türkeli (2019), Orhan et al. (2019) did not detect a significant difference in exercise addiction.

As a result of the analysis performed for the weekly exercise frequency variable, a significant difference was found in all sub-dimensions. In the findings of the study, it was observed that the groups who exercised more frequently had higher levels of exercise addiction. It is thought that with the increase in exercise addiction, the desire to exercise will increase, and accordingly, this desire will

increase the number of days of exercise. Arslanoğlu et al. (2021) found significant differences in all sub-dimensions in their study. In contrast to the study's findings, Batu and Aydın (2020) did not find a significant difference in the weekly exercise frequency variable in their study on elite swimming athletes.

As a result of the research, it was determined that the exercise addictions of the students of the Faculty of Sports Sciences differed according to the variables of age and weekly exercise frequency. When the exercise addiction levels of the participants who were students of the Faculty of Sports Sciences were examined, it was determined that they were in the "dependent group" (Mean: 58.67). It can be thought that these participants may experience emotional problems when they do not exercise or postpone exercise.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 972-1003
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70994
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 10.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 15.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Seçilmiş, Ç. Ö. & Sever, R. (2024). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hijyen Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Journal of History School,* 69, 972-1003.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİJYEN DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

Özlem SEÇİLMİŞ ÇETİNÇAKMAK[2] & Ramazan SEVER[3]

Öz

Bu araştırma İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kişisel bakım, hijyen ve temizlik ile ilgili davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Karma yöntemlerden açıklayıcı ardışık desenin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adıyaman sınırları içerisinde farklı yerleşkelerde bulunan 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 65 öğrenci, bu öğrencilerin ailelerinden oluşan 65 veli ile 6 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel tarama yönteminin kullanıldığı boyutunda öğrencilerin hijyen davranışlarının belirlenmesinde Kişisel Hijyen Durum Anketi, sınıf öğretmenleri ile veli gözlemleri kullanılmıştır. Nitel yöntemlerden durum deseninin kullanıldığı boyutunu doküman incelemesi ve öğretmenler ile yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel kısmındaki veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonucunda normal dağılım göstermediği belirlenen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Mann Whitney U testi ile Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Nitel verilerinin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin genel temizlik ve hijyen düzeylerine ilişkin puan ortalamaları öğrencilerin ifadelerinde 6-22 arasında değişirken ortalama 13,05; veli gözlemlerinde 7-22 arasında

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: % 50. Bu araştırma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında tamamladığı "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hijyen Davranışlarının Öğrenci- Veli - Öğretmen Görüşlerine ve Öğretim Programlarına Göre Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2]Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ozlemsecilmis02@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-7639-2077

[3] Prof. Dr. Ramazan SEVER İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ramazan.sever@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5567-5070

değişirken ortalama 13,51; öğretmen gözlemlerinde ise 0-14 arasında değişirken ortalama 10.0 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin müfredatta yer alan temizlik ve hijyen kazanımlarını günlük yaşam becerilerine tam yansıtamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin temizlik ve hijyen davranışları toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında bir faklılaşma olmamıştır. Ancak anne ve babaların eğitim seviyesi ile öğrencilerin yerleşim yerine göre öğrencilerin toplam hijyen puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Görüşmede, öğretmenler ilkokullardaki öğrencilerin hijyen davranışlarını tam olarak yansıtamadıklarını, bütçe yetersizliği nedeniyle okulun ve sınıfların mevcut durumlarının buna uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin doğru hijyen kazanımları edinmelerinde okulun evde verilecek eğitimin devamı niteliğinde olduğu için aileler ile iş birliği içinde olunması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul**,** Öğretim Programları, Temizlik, Hijyen

The Evaluation of Hygiene Behaviors of Primary School 4th Grade Students

Abstract

The objectives of this study is to determine the personal care, hygiene and cleaning behaviors of primary school 4th grade students and to assess these behaviour. In the study explanatory sequential design, which is mixed method designs was used. The quantitative study group of the research consists of 65 students who are studying in the 4th grade of primary school and 65 parents, including the families of these students Adıyaman province in the 2021-2022 academic year. The qualitative working group consists of 6 teachers. In this research in order to determine the hygiene behaviors of the students, personal information form, personal hygiene questionnaire, the observations of the classroom teachers and the parents were used. In order to evaluate the hygiene behaviors of the students in terms of hygiene and cleaning achievements in the primary school curriculum a focus group interview was conducted with the teachers. In the quantitative part of the study, SPSS 22.0 statistical program, in the analysis of qualitative data descriptive content analysis technique was used. The students' personal hygiene points in the statements of the students were within 6-22 range with a mean of 13.05, while in parents' observations it varies between 7-22, the mean was 13.51 and teachers' observations, it varied between 0-14 and the mean was calculated as 10.0. It was determined that the students could not fully reflect the cleaning and hygiene gains to their daily life skills in the curriculum. In the rearch there was observed that there was no highly statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene according to their gender. But there was statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene as per their parents state of education and settlement of the parents. In the interviews, the teachers stated that students could not true reflect the hygiene behaviors of the theirs in primary schools, and that the current conditions of the school and the classrooms were not suitable for this due to the lack of budget. In order to acquire the right hygiene gains it has been suggested that it is necessary

to cooperate with families, as the school is a continuation to be given at home of the education.

Keywords*:* Primary School, Curriculum, Cleaning, Hygiene.

GİRİŞ

Küresel ölçekte bakıldığında, bulaşıcı hastalıklara yakalanma okul çağındaki çocuklar arasında yaygındır ve okul ortamında önlenebilir hastalıklara neden olan çeşitli patojenlere maruz kalmak kaçınılmazdır. Altta yatan faktörler ise esas olarak kötü kişisel hijyen ve yetersiz sanitasyon uygulamalarına dayanır (Vivas vd., 2010). Bu durum okul çocuklarının sağlık durumlarının tehlikeye atılmasına yol açmakta, hastalık nedeniyle çocukların akademik performansını etkileyen okul devamsızlığı ile sonuçlanmaktadır (Guinan vd., 2002).

Okula gitme yaşı çocukların hijyen davranışlarını alışkanlık haline getirebilmeleri için kritik bir öneme sahiptir ve okullar genellikle çocukların sağlıklı yaşam tarzını öğrendikleri ilk temas noktalarıdır (Joshi, 2019). Kişisel hijyen erken çocukluk döneminde aileden öğrenilir ve bu eğitim okullarda genişletilerek sürdürülür. Kişisel hijyen içerisinde yer alan vücut bakımı ve hijyeni hakkında bilgi ve uygulamaların çocukluk ve gençlik dönemlerinde kazandırılması gelecek yıllarda toplumlarda sağlıklı ve üretken bireyler yetişitirilmesi açısından önemlidir (Tayar ve Kılıç, 2014). Özellikle okul çocukları, temel kişisel hijyen konusunun ihmal edilmesinde daha savunmasızdır. Yetişkinlerle kıyaslandığında bu durumun sonuçları açısından bakıldığında hastalık ve ölüm oranları yetişkinlere göre daha ağırdır (Enahoro ve Orok, 1986; Oduntan, 1974).

Kişisel hijyen konusunda yapılacak küçük ihmaller büyük sorunlara yol açabilir. Çalışmalar, zayıf el hijyeni ile gastrointestinal sistem arasında güçlü ve tutarlı bir nedensel bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Bazı solunum yolu enfeksiyonları (soğuk algınlığı, grip virüsü enfeksiyon, vb.) kötü kişisel hijyen uygulamalarıyla da ilişkilendirilmiştir (Joshi, 2019; Long-Shan vd., 2000). Türkiye istatistik kurumu 2019 verilerine göre ülkemizde ilkokul çağındaki çocuklarda en sık rastlanan hastalıklara bakıldığında solunum yolu hastalıkları görülmektedir (TUİK, 2019).

Eğitim ile sağlık arasında güçlü bir bağlantı vardır. Solunum yolu enfeksiyonlarının çocuklarda en sık rastlanan sağlık sorunu olduğu araştırmalarda ortaya çıktığına göre ve bu sağlık sorunlarının kötü kişisel hijyen uygulamaları ile ilişkilendirildiğinden okul çağındaki çocuklarda kişisel bakım ve hijyen ile ilgili birtakım sorun ve eksikliklerin olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bu

bilgiler ışığında baktığımızda okul çağındaki çocuklarda kişisel hijyenin hayati derecede ne kadar önemli olduğu açıktır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okullar, öğrencilerin, ailelerin ve topluluklarının refahında hayati bir rol oynar.

Çalışmalar öğrenciler arasındaki kişisel hijyen ve uygulama düzeyinin arttıkça çocukların okul başarısının arttığı, hastalık nedeniyle okula devamsızlığının azaldığını göstermektedir (Curtis, 2003; Luby vd., 2005; Schmidt vd., 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde okullar, çocukların aktif olarak en çok vakit geçirdikleri yerler olduğundan kişisel hijyen ve temizlik ile ilgili yanlış veya eksik uygulamalar bulaşıcı hastalıklara yakalanma riskini arttıracağı için bir salgın durumunda ülkemiz nüfusunun yarıdan fazlasının okul ortamından etkilenmesi kaçınılmaz bir durum olacaktır. COVID-19 pandemi döneminde eğitime ara verilmesi uzaktan eğitime geçilmesiyle eğitim ile sağlık arasındaki bağlantının ne kadar belirgin olduğunun açığa çıkmasını sağlamıştır. Salgının insan sağlığını tehdit etmeye devam ettiği günümüzde birçok kurum, kuruluş ve televizyon kanalında COVID-19 önlemlerine yönelik hazırladıkları basılı ve görsel yayımlarında, kamu spotlarında, *temizlik ve hijyen* uygulamalarının nasıl yapılacağını göstermişlerdir. Ancak el yıkama ve maske kullanımındaki bilgi ve uygulama eksiklikleri konusunda öğrencilere belli bir eğitim verilmediği ve bu uygulama eksiklikleri ve yanlış uygulamalar nedeniyle hastalığa yakalanma riskinin arttığı ve bu nedenle eğitimin aksadığı belirlenmiştir.

Erken yaş dönemlerinde edinilen bilgi, beceri ve tutumların bireyin daha sonraki yaşamının temelini oluşturması nedeniyle ilkokul öğretim programları öğrencilere kişisel bakım, hijyen ve temizlik kazandırmada büyük önem taşımaktadır. İlkokul öğretim programına baktığımızda kişisel bakım, sağlıklı yaşam, hijyen ve temizlik kavramlarını ilkokul 1. sınıftan itibaren vermeyi amaçlayan temel ders Hayat Bilgisi'dir . Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ile Oyun ve Fiziksel Etkinlikler öğretim programında da direk temizlik ve hijyenle ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Ayrıca MEB'in yayımlamış olduğu belirli gün ve haftalar çalışma programında 07-13 Nisan haftası Dünya Sağlık haftası, 21-27 Kasım Ağız ve Diş Sağlığı haftası olarak, olarak ders dışı etkinliklerle kutlanmaktadır. Bunlara ek olarak ülkemizde okul sağlığı programlarında MEB kapsamında İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyelerinde AR-GE birimlerince Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Sağlık Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı kapsamında kaymakamlık, belediyeler, üniversiteler gibi kuruluşlar ile iş birliği yapılarak, ülkemizin farklı bölgelerinde çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu kapsamda Güvenli Okul, Beslenme Dostu Okul, Sağlık Ağızda Başlar, Beyaz Bayrak, Okulum Temiz projeleri gibi pek çok program ile okullar, okul temizliği ve sağlığı uygulamalarına özendirilmektedir. İlkokul 1. sınıftan itibaren öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyen kazanımları

ile ilişkili olarak pekçok öğrenme çıktısı, belirli gün ve haftalar, sosyal kulüpler bulunmasına rağmen bu programların öğrencilerin temizlik ve hijyen davranışlarını günlük yaşam becerilerine yansımalarının belirlenmesi gerekli görülmektedir.

Alanyazında sınırlı olan öğrencilerin temizlik ve hijyen alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların genel olarak hemşireler ve aile hekimleri tarafından ihtiyaç belirlemek amaçlı yapıldığı, öğrencilerin hijyen davranışlarının belirlenmesinde genelde anket yöntemlerinin kullanıldığı bu verilerde öğrencilerin genel temizlik davranışlarının iyi düzeyde olduğu ancak araştırmacının gözlemlerinde kişisel hijyen alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığı gözlenmiştir (Abay ve Özvarış, 2018; Ayhan vd., 2015; Balaban, 2011; Kaya vd.,2014; Kırım ve Hırça, 2015; Pelen ve Günay, 2013; Oğuzöncül vd., 2020; Önal vd., 2008; Önsüz ve Hıdıroğlu, 2008; Özel ve Bayındır, 2015; Thiroğlu, 2011; Taşkıran, Khorshid ve Sarı, 2019; Yılmaz ve Özkan, 2009). Ayrıca alanyazında kilit paydaşlar olan öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin çocukların eğitiminde önemli bir taraf olan velilerin öğrencilerin temizlik ve hijyen davranışları hakkında gözlemlerinin ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Araştırma ile alanyazındaki bu açığın kapatılması amaçlanmıştır. Bu araştırma ile İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kişisel bakım, hijyen ve temizlik ile ilgili davranışları anket ve öğretim programının uygulayıcısı olarak sınıf öğretmenlerinin ve çocuğun eğitiminde önemli bir taraf olan velilerin gözlemleri ile belirlenmesi, Türkiye'de İlkokul öğretim programlarımızda yer alan temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktıları belirlenerek bu öğrenme çıktılarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonuçlarının, çocukların okulda ve evde uyguladıkları hijyenik alışkanlıklara ışık tutacağı, ilköğretim programlarındaki temizlik ve hijyen konularının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıklarının düzeyi ile öğrencilerin kişisel bakım, hijyen ve temizlik ile ilgili davranışları ilkokul öğretim programlarında yer alan kişisel bakım, hijyen ve temizlik kazanımları açısından öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:
Çalışmada aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları öğrenci anket sonuçlarına göre hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları veli anket

sonuçlarına göre hangi düzeydedir?

3. Öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları öğretmen gözlem sonuçlarına göre ne düzeydedir?

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin temizlik ve hijyen davranışları

a) Cinsiyet,

b) Anne-babanın eğitim durumu,

c)Yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. İlkokul 1-4. sınıflarda uygulanmakta olan öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktıları nelerdir?

6. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin temizlik ve hijyen davranışları ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada veri toplama süreçlerini çeşitlendirebilmek, derinlemesine bulgular elde edebilmek, bulgular arası ilişkiler kurarak sonuçları harmanlayabilmek amacıyla karma araştırma modeli kullanılmıştır. (Büyüköztürk vd., 2013; Tutar, vd., 2020). Çalışmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desenin amacı nicel aşama ile başlayıp, ikinci aşamada nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışma yürütmek, nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır (Creswell, Hanson vd., 2005). Böylece nicel bulgulardaki boşluklar nitel bulgular ile doldurularak daha nitelikli bir çalışma yapılır (Mayring, 2011). Çalışmanın nitel boyutunda durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Merriam (2013). Araştırma nicel araştırma yöntemi desenlerinden tarama (survey) desenine göre gerçekleştirilmiştir. Bu model araştırmanın çalışma grubunun bir konu veya olaya ilişkin görüş, ilgi, beceri, tutum, inanç gibi niteliklerinin ortaya konulduğu bir desendir (Fraenkel & Wallen, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 2021-2022 Eğitim öğretim yılının I. döneminde Adıyaman İli Kahta ilçe merkezi, taşımalı eğitimin olduğu bir belde ve birleştirilmiş sınıflı köy okulu olan farklı sosyoekonomik düzeydeki üç ilkokula tam gün devam eden 4. sınıf olan 65öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinden oluşan 65 veli, ile bu sınıfların sınıf

rehber öğretmenlerinin bulunduğu 6 öğretmenden, oluşmaktadır. Tablo 1'de öğencilere ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler

Değişkenler	Alt Değişkenler	F	%
Yaş	8 - 9 yaş	21	37,5
	10 ve üstü yaş	35	62,5
Cinsiyet	Kadın	28	50
	Erkek	28	50
Yerleşim yeri	Köy	2	3,6
	Belde	22	39,3
	İlçe Merkezi	32	57,1
Toplam		56	100

Çalışmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler şu şekildedir; öğrencilerin %37,5'i 8-9 yaş grubunda. Öğrencilerin cinsiyet dağılımları eşit olup, % 3.6'sı köyde, % 39,3'ü beldede, % 57,1'i de ilçe merkezinde ikamet etmektedir.

Çalışmanın demografik sorularını çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitimi, annenin ve babanın çalışma durumu, aile tipi, kardeş sayıları ile ailenin ortalama gelir düzeyi oluşturmuş olup, konu ile ilgili veriler Tablo 2 'de yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %19,6'sının annesi okuryazar değil, ilkokul mezunu annelerin çoğunlukta olduğu ortaokul ve üstü eğitim durumları düşük seviyededir. Babası okuryazar olmayan öğrencinin olmadığı, %8.9'unun babasının okuryazar olduğu, %51'i ilköğretim düzeyinden, %40'ının babası lise ve üstü eğitim kademesinden mezun olmuştur. Araştırmaya katılanların %83,9'unun babasının herhangi bir işte çalıştığı, %16,1'inin babasının herhangi bir işte çalışmadığı belirlenmiş, Araştırmaya katılanların %14,3'ünün annesinin herhangi bir yerde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 2 de verilen çalışma grubunda bulunan öğrencilerin ailelerine ait demografik bilgilere baktığımızda Araştırmaya katılanların %8,9'unun düşük gelirli olduğu %78,6'sının orta gelirli olduğu %12,5'inin yüksek gelir düzeyine sahip olduğu belirlenmiş. Araştırmaya katılanların %32,1'i 1-2 kardeşe sahip, %41,1'i 3-4 kardeşe sahip iken 5-6 kişi, %26.8'i ailesinde 5 ve üstü kardeşe sahiptir.

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		F	%
Anne Eğitim	Okur-yazardeğil	11	19,6
	Okur-yazar	8	14,3
	İlkokul mezunu	19	33,9
	Ortaokul mezunu	8	14,3
	Lise mezunu	5	8,9
	Üniversite mezunu	5	8,9
Baba Eğitim	Okur-yazar	5	8,9
	İlkokul mezunu	13	23,2
	Ortaokul mezunu	10	17,9
	Lise mezunu	13	23,2
	Üniversite mezunu	15	26,8
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	8	14,3
	Çalışmıyor	48	85,7
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	47	83,9
	Çalışmıyor	9	16,1
Gelir Düzeyi	Düşük Gelir	5	8,9
	Orta Gelir	44	78,6
	Yüksek Gelir	7	12,5
Aile Tipi	Çekirdek aile	41	73,2
	Geniş aile	12	21,4
	Anne- baba ayrı	3	5,4
Kardeş Sayısı	1-2 arası	18	32,1
	3-4 arası	23	41,1
	5 ve fazlası	15	26,8
	Toplam	56	100

Veri Toplama Araçları

Kişisel Hijyen Durumu Anketi: Öğrencilerin Kişisel hijyen durumunu (KHD) daha iyi değerlendirebilmek ve etkili faktörlerle ilişkisini ortaya koyabilmek için, daha önce Çan ve arkadaşlarının (2004) çalışmalarında kullandıkları Kişisel Hijyen Durumu (KHD) ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçekte Çan ve arkadaşlarının (2004) tarafından 11 soru olarak hazırlanmış ve istenen her olumlu davranışa hijyen alışkanlığının önemine göre 1,2,3 değerleri verilerek puanlama yapılmıştır. Her soru için verilen dğru kabul edilmeyen diğer yanıtlar '0' puan olarak değerlendirilmiştir. KHD anketi toplam 23 puan üzerinden hesaplanmıştır.

Veli Hijyen Gözlem Formu: Nicel yöntemle verilerin toplandığı ankette yer alan temizlik ve hijyen davranışların (el-yüz temizliği ve diş fırçalama vs.) 11 adet gözlem maddesine yer verilmiştir. Gözlem maddeleri, belirli kategorilere bağlı olarak belirlenen öğrenci davranışlarının öğrenciler tarafından evde bulunduğu saatlerde gerçekleştirilme durumunu gözlemlemeyi ve gözlem sonuçlarını gözlem formunda belirtmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmen Hijyen Gözlem Formu: Öğretmenlerce doldurulacak gözlem formunda ise öğrencilerin beden görünümü ve hijyen malzemesi bulundurma durumunu gösteren 14 gözlem alanı yer almaktadır.

Doküman İncelemesi: MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) resmî web sayfasında erişime açtığı 2018 ve 2020 İlkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda uygulanmakta olan öğretim programlarında yer alan kazanımlar veri kaynağını oluşturmuştur. Yapılan doküman incelemesinde sürecin ilk aşamasında MEB web sayfasından İlkokul 1.,2.,3. ve 4. sınıflara ait öğretim programlarına ulaşılarak ilkokul müfredatında yer alan tüm derslerin öğretim programları bilgisayar ortamına indirilerek, programlarda yer alan kazanımlar incelenmiştir.

Odak Grup Görüşmesi: Çalışmada nitel verilerin toplanılmasında araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan verilere geniş açıdan bakabilmeyi sağlayan açık uçlu olarak hazırlanmış sorulardan oluşan odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada alanyazın taramasının ardından araştırmacı tarafından hazırlanan odak grup görüşme taslak soruları Sınıf Öğretmenliği Programında görev yapan iki alan uzmanı, Psiklolojik Danışma ve Rehberlik Programında görev yapan iki alan uzmanı ve Türkçe Öğretmenliği Programında görev yapan bir alan uzmanının görüşüne sunuldu. Uzmanların, "uygun", "uygun değil" ve "önerileriniz" şeklinde görüş ve değerlendirmelerinin ardından uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda hazırlanan çalışma sorularına son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada hem nitel hem nicel yöntemlerle anket, gözlem, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi ile veriler toplanarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri çeşitlemesi aynı zamanda araştırmanın güvenirliğini de arttırmaktadır. Bu kapsamda üçgenleme tekniğinde, yöntemlerden birinin zayıf kısmı diğer yöntemin güçlü kısmı ile telafi edilebilir (Çağıltay ve Göktaş, 2013; Mays ve Pope, 2000; Patton, 2014; Şener, 2020).

Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin anket, öğretmen ve veli gözlem formalarında karışıklığın önlenmesi amacıyla formlar sınıf listesindeki sıraya göre kodlanarak dağıtılmıştır. Veriler analiz edilirken anket, veli ve öğretmen gözlem formlarının birbirleriyle tutarlılığına da bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Bir durum çalışması olan araştırmada nicel veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin analizi için SPSS 22 istatistik programı ile $p<.05$ anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir.

Nicel verilerin analizi için uygulanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) testinde grupların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle toplam puanın değişkenlere göre karşılaştırılmasında non parametrik analizler kullanılmıştır.

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Ölçeğe İlişkin Kolmogorov Smirnov Testi

	Kolmogorov-Smirnov	Sd	p
KHD Ölçeği	0,166	56	0,001

Çalışmada grupların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness değeri -0.79. ile .319 arasında Kurtosis değeri ise -1. 450 ile .628 arasında değiştiği gözlenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1 ile +1 arasında olmadığı durumlarda normal dağılım göstermediği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Kolmogorov-Smirnov testi ile çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde de puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle toplam puanın değişkenlere göre karşılaştırılmasında parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

Öğrencilerin genel temizlik ve hijyen konularında verdikleri soruların toplam puanının demografik değişkenlere ve temizlik ve hijyen konularındaki sorulara göre karşılaştırılması yapılmıştır. Normal dağılım göstermediği gözlemlenen cinsiyet ve anne- baba çalışma durumu temizlik ve hijyen konularındaki sorulara verilen yanıtlara göre toplam puanların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Anne ve baba eğitim durumu ile yerleşim yeri değişkenine göre toplam puanların karşılaştırılmasında ise Kruskall Wallis Analizi testi kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Yapılan doküman incelemesinde ilkokul öğretim programları incelenmiş analiz öncesinde temizlik ve hijyen ile ilgili belirli kodlar çıkartılarak programlarda yer

alan anahtar kelimeler tarandı. İlkokul öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyen ile ilgili kazanımlar derslere ve sınıf düzeylerine göre kodlandı. Öğretim programlarında öğrenme çıktılarında açıkça yer almasa da açıklamalarında temizlik ve hijyen ile ilgili etkinliklerin vurgulandığı öğrenme çıktıları da kodlandı.

Nitel verilerin sınıflandırılması ve yorumlanması için betimsel analiz tercih edildi. Betimsel analiz nitel yöntemle toplanan görüşme verilerinin açıklanıp, düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması sonucunda okuyucuya sunulmasına denir (Karataş, 2015).

Odak grup görüşmesinde kodlamaya başlamadan önce veriler tekrar tekrar okundu. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar numaralandırılarak kodlar oluşturuldu. Verilerin bilgisayar programında kodlama tekrar kodlama işlemi yapıldı. Her bir kodun frekansı hesaplanıp tablo haline getirildi. En fazla frekansa sahip olan kodlar öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak açıklanmaya çalışıldı. Araştırmacı ve 2 alan uzmanı tarafından oluşturulan kodlar ve temalar karşılaştırıldı. Yapılan analizin güvenirliğinin belirlenmesinde Miles ve Huberman'a (1994) ait güvenirlik formülü ile hesaplandı. Görüşler arası güvenirlik katsayısı %93 olarak bulundu.

BULGULAR VE YORUM

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında yapılan araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi ile ulaşılan anket ve gözlemlere ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca anket ve gözlem bulguları bir arada değerlendirilerek benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi "Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları öğrenci anket sonuçlarına göre ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiş, öğrencilerin hijyen alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik veriler öğrencilerin ifadelerine göre kişisel hijyen alışkanlıklarının puan ortalamasının dağılımı ile öğrencilerin hijyen alışkanlıklarının dağılımı şeklinde gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir. Tablo 4'te öğrencilerin ifadelerine göre kişisel hijyen alışkanlıklarının puan ortalamasının dağılımı verilmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin Kişisel Hijyen Alışkanlıklarının Puan Ortalamasının Dağılımı

	n	Min	Max	$\bar{x}$ ±ss
Öğrencilerin Kişisel Hijyen Durum Puanı	56	6	22	13.05±4.98

*Min: minumum, Max: maksimum, $\bar{x}$:ortalama, ss: standart sapma

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel temizlik ve hijyen düzeylerine ilişkin puan ortalamaları 6-22 arasında değişirken, ortalaması 13,05±4.98 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları veli gözlem sonuçlarına göre ne düzeydedir?" doğrultusunda yapılan analizler, tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Veli Gözlemlerine Göre Öğrencilerin Kişisel Hijyen Alışkanlıklarının Puan Ortalamasının Dağılımı

	n	Min	Max	$\bar{x}$ ±ss
Öğrencilerin Kişisel Hijyen Durum Puanı	56	7	22	13.51±3.84

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel temizlik ve hijyen düzeylerine ilişkin puan ortalaması 7-22 arasında değişirken, ortalaması 13,51±3.84 olarak hesaplanmıştır. Veli gözlemlerine göre öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının puan ortalamasının dağılımı, öğrencilerin ifadelerine göre anket sonuçlarındaki puan ortalamasındaki dağılım ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin hijyen alışkanlıklarının anket sonuçları ile veli gözlem bulgularının dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Öğrencilerin ifadelerine göre el hijyeni ile ilgili alışkanlıklarına bakıldığında %94,6'sı sabah kalkınca ellerini yıkadığı, %96.4'ünün ellerini tuvaletten sonra yıkadığı, %73,2'sinin yiyecek yemeden önce ellerini yıkadığı, %23.2'sinin yiyecek yedikten sonra ellerini yıkadığı, ancak ellerini yıkadıktan sonra kağıt veya bez havlu kullanma oranına bakıldığında %62,5 olduğu görülmektedir.

Veli gözlemlerine göre öğrencilerin el hijyeni ile ilgili alışkanlıklarına bakıldığında % 96,4'ünün sabah kalkınca ellerini yıkadığı, %98.2'sinin ellerini tuvaletten sonra yıkadığı, %78,6'sının yiyecek yemeden önce ellerini yıkadığı, %19.6'sının yiyecek yedikten sonra ellerini yıkadığı, ellerini yıkadıktan sonra kağıt veya bez havlu kullanma oranına bakıldığında öğrenci ifadelerindeki oranlarla kıyaslandığında daha fazla olarak %91,1 olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Öğrencilerin Hijyen Alışkanlıklarının dağılımı

Öğrencilerin Hijyen Alışkanlıkları	Öğrenci Anketi (n)	Öğrenci Anketi (%)	Veli Gözlemi (n)	Veli Gözlemi (%)
El Yıkama (Sabah Kalkınca)	53	94.6	54	96,40
El Yıkama (Oyun Oynadıktan Sonra)	24	42.9	26	46.4
El Yıkama (Yiyecek Yemeden Önce)	41	73.2	44	78.6
El Yıkama (Yiyecek Yedikten Sonra)	13	23.02	11	19.6
El Yıkama (Tuvalete Girmeden Önce)	5	8.9	2	3,60
El Yıkama (Tuvaletten Sonra)	54	96.4	55	98.2
El Yıkandıktan Sonra Havlu Kullanma	35	62.5	51	91.1
Günlük Diş Fırçalama Sayısı Günde iki Kez	6	10.9	4	7,1
Günlük Diş Fırçalama Sayısı (Günde En Az Bir Kez)	19	33.9	15	26.
Diş Fırçalama Süresi (En Az İki Dakika)	14	25	9	16.
Banyo Yapma Sıklığı (Haftada İki ve Daha Fazla)	17	30.4	17	30.4
Banyo Yapma Sıklığı (Haftada İki Defadan Az)	40	71.4	40	71.4
El Tırnak Kesme Sıklığı (Haftada En Az Bir)	43	76.8	43	76.8
Ayak Tırnak Kesme Sıklığı (Haftada En Az Bir)	30	53.6	30	53.6
Tuvalet Kağıdı Kullanma	31	55.4	31	55.4
İç Çamaşırı Değiştirme Sıklığı (Her Gün)	2	3.6	2	3.6
İç Çamaşırı Değiştirme Sıklığı (İki Günde Bir)	27	48.2	27	48.2
İç Çamaşırı Değiştirme Sıklığı (Haftada İki)	27	48.2	27	48.2
Çorap Değiştirme Sıklığı (Her Gün)	22	39.3	22	39.3
Ayak Yıkama Sıklığı (Her Gün)	25	45.5	25	45.5

Verilerin analizinde ilçe merkezine bağlı belde de ikamet eden 51 numaralı ankette hijyen puanı 14 olan öğrencinin veli gözlem formunda toplam hijyen puanı 11 olarak belirlenmiş, öğretmen gözlem formunda ise tüm beden hijyen algıları kirli olarak belirlenmiş ve öğrenci 0 puan almıştır. Verilerin analizi esnasında araştırmacının dikkatini çeken buna benzer durumların olması öğrencilerin hijyen davranışlarının belirlenmesinde anket formu ve öğretmen ile veli gözlem formlarında toplam hijyen puanlarının farklı çıkmasının gerekçesi olarak tahmin edilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları öğretmen gözlem sonuçlarına göre ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiş, öğrencilerin hijyen alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik veriler öğretmen gözlemlerine göre öğrencilerin olumlu beden hijyeni alan sayısı minimum ve maksimum değeri ile öğrencilerin beden hijyen durumuna yönelik öğretmen gözlem bulguları şeklinde gruplandırılmış ve

değerlendirilmiştir. Öğretmen gözlemlerinin analizi sonuçlarına göre öğrencilerin beden hijyen durumuna yönelik gözlem bulguları Tablo 7'te verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmen Gözlemlerine Göre Öğrencilerin Olumlu Beden Hijyeni Alan Sayısı Minimum ve Maksimum Değeri

	n	Min	Max	$\bar{x}$ ±ss
Öğrencilerin Olumlu Beden Hijyeni Alan Değerleri	56	0	14	10.0±4.343

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen gözlemlerine göre öğrencilerin olumlu beden hijyeni alan sayısına ilişkin puan ortalaması 0-14 arasında değişirken, ortalaması 10.0±4.343olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin beden görünümü hijyen durumunu gösteren gözlem alanları ile hijyen malzemesi bulundurma durumuna yönelik gözlem bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Öğrencilerin hijyen alışkanlıklarına ilişkin puanlarında katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için uygulanan testler sonucunda kız öğrencilerin hijyen puanları ile erkek öğrencilerin hijyen puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre toplam hijyen puanları ile ilgili bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Beden Hijyen Durumuna Yönelik Öğretmen Gözlem Bulguları

Gözlem alanları*		Olumlu (n)	Olumsuz (n)
Cilt	**n**	53	3
	%	94,6	5,4
Koku	**n**	50	6
	%	89,3	10,7
Saçlar	**n**	43	13
	%	76,8	23,2
Yüz	**n**	49	7
	%	87,5	12,5
Dişler	**n**	29	27
	%	51,8	48,2
Eller	**n**	32	24
	%	57,1	42,9
Tırnaklar	**n**	28	28
	%	50	50
Kıyafet	**n**	45	11
	%	80,4	19,6
Ayakkabılar	**n**	26	30
	%	46,4	53,6
Mendil	**n**	31	25
	%	55,4	44,6
Dezenfektan	**n**	31	25
	%	55,4	44,6
Yedek Maske	**n**	30	26
	%	53,6	46,4
Beslenme Örtüsü	**n**	32	24
	%	57,1	42,9
Islak Mendil	**n**	29	27
	%	51,8	48,2

Tablo 9
Öğrencilerde Anne Öğrenim Durumuna Göre Toplam Hijyen Puanları

Anne Eğitim	**n**	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Okur yazar değil (A)	11	20,5000				A-E
Okur yazar(B)	8	17,3100				B-E, B-F
İlkokul mezunu (C)	19	27,5800	5,00	18.243	0.003	
Ortaokul mezunu (D)	8	31,1900				
Lise mezunu (E)	5	46,6000				
Üni. Mezunu (F)	5	45,1000				

Öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumlarına göre temizlik ve hijyen toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal-Wallis testlerinde, öğrencilerin anne ve baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin temizlik ve hijyen puanları da yükselmiştir. Tüm genel temizlik ve hijyen alışkanlıklarının lise mezunu ve üniversite mezunu anne ve babaların çocukları tarafından daha fazla uygulanmaktadır. Bu sonuç ebeveyn eğitiminin çocuğa kazandırılacak olan genel temizlik ve hijyen alışkanlıkları üzerinde etkili bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yerleşim yerlerine göre temizlik ve hijyen davranışları toplam puanlarının istatistiksel analizi ile ilgili veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10
Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre Temizlik ve Hijyen Davranışları Toplam Puanları Analiz Sonuçları

Yerleşim Yeri	**n**	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	2	16,7500				
Belde (B)	22	12,3200	2	40.090	0.000	B-C
İlçe merkezi (C)	32	40,3600				

* $p<0.05$; n (56)

Öğrencilerin yerleşim yerlerine göre temizlik ve hijyen davranışları toplam puanlarının istatistiksel analizinde taşımalı eğitimin yapıldığı beldede yer alan okulun öğrencileri ile ilçe merkezinde yer alan okulun öğrencileri arasında ilçe merkezinde yer alan okulun öğrencileri lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek hijyen puanına ilçe merkezinde bulunan öğrencilerin sahip olduğu, bunu köy ve belde de yaşayan öğrencilerin izlediği belirlenmiştir.

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda İlkokul öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyen ile ilgili öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Öğrencilerin hijyen davranışları hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemek ve bu alışkanlıkları ilkokul öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyen ile ilgili öğrenme çıktıları açısından değerlendirmek amacıyla sınıf öğretmenleri ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu başlık altında araştırmada elde edilen nitel veri bulgularına yer verilmiştir.

Kişisel bakım, sağlıklı yaşam, hijyen ve temizlik gibi önemli konuları ilkokul 1. sınıftan itibaren öğrencilere aktarmayı hedefleyen ders Hayat Bilgisi'dir. İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıflarda Hayat Bilgisi Müfredatında Sağlıklı Hayat başlıklı Öğrenme alanı yer almaktadır. Türkçe dersinde öz bakım, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam kazanımlarının yer aldığı Sağlık ve Spor teması yer almakla birlikte, Beden eğitimi ve Oyun öğretimi dersi ile Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile desteklenerek öğrencilerin bu konulara ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazanması hedeflenmektedir

"İlkokul 1-4. sınıflarda uygulanmakta olan öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktıları nelerdir?" sorusuna yönelik olarak 2018 yılında MEB'in yayımlamış olduğu ilkokul öğretim programları çerçevesinde yer alan tüm ilkokul öğretim programları *(1.,2.,3.,4. sınıflar)* incelenmiş ve temizlik ve hijyen ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili kazanımlar belirlenerek Tablo 11'de özetlenmeye çalışılmıştır (Meb 2018).

İncelenen ilkokul öğretim programları *(1., 2., 3., 4.)* sınıf seviyelerinde Matematik Dersi Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programlarında temizlik ve hijyen ile ilgili etkinliklere dair herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

Tablo 11'de ilkokul öğretim programlarında temizlik ve hijyen ile ilgili doğrudan ve dolaylı olarak yer alan öğrenme çıktıları yer almaktadır. Tablolarda görüldüğü gibi 1-4 ilkokul öğretim programları incelendiğinde temizlikle ilgili olarak Hayat Bilgisinde 12, Beden eğitiminde 2 ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde 2, Fen Bilimleri 2, olmak üzere 18 öğrenme çıktısı doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili bulunmuştur.

Tablo 11
İlkokul Öğretim Programlarında Yer Alan Sağlık, Temizlik, Hijyen Kazanımları

Sınıf düzeyi	Ders	Öğrenme alanı	Kazanımlar
1. Sınıf	Hayat Bilgisi	3. Sağlıklı Hayat	HB.1.1.8. Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı geliştirir. HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır HB.1.3.1. Kişisel bakımını düzenli olarak yapar. HB.1.3.2. Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder. HB.1.3.5. Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar. HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.
2.Sınıf	Hayat Bilgisi	3. Sağlıklı Hayat	HB.2.1.6. Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir. HB.2.3.1. Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder. HB.2.3.4 Sağlıklı bir yaşam için temizliğin gerekliliğini açıklar.
3. Sınıf	Hayat Bilgisi	3. Sağlıklı Hayat	HB.3.1.9. Okul kaynaklarını etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur. HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır. HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.
1. Sınıf	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Aktif ve Sağlıklı Hayat Öğrenme Alanı	BO.1.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken temizlik alışkanlıkları sergiler
2. Sınıf	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Aktif ve Sağlıklı Hayat Öğrenme Alanı	BO.2.2.2.10. Doğada oyun ve fiziki etkinliklere katılırken çevreye duyarlılık gösterir. Doğada (okul bahçesi vb.) gerçekleştirilen tüm etkinliklerden yararlanılmalıdır Kazanımlar ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.
3. Sınıf	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	Aktif ve Sağlıklı Hayat Öğrenme Alanı	BO.3.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkelerini nedenleriyle açıklar
4. sınıf	Oyun Ve Fiziki Etkinlikler	Aktif ve Sağlıklı Hayat Öğrenme Alanı	BO.4.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklerde çevreye duyarlılık gösterir

4. sınıf	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi	Din ve Temizlik	4.5.1 İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir. İbadet temizlik ilişkisine ve abdestin alınışına değinilir. Ahlaki güzellik ile manevi temizlik arasında ilişki kurulur. 4.5.2. Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir. Ev, okul ve çevre temizliğinin yanı sıra öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirecek; yemek öncesi ve sonrası el ve ağız temizliği, beden, giysi temizliği gibi konular üzerinde durulur.
3. Sınıf	Fen Bilimleri	Canlılar Dünyasına Yolculuk	F.3.6.2.2. Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır.
4. Sınıf	Fen Bilimleri	Besinlerimiz / Canlılar ve Yaşam	F.4.2.1.3. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. Dondurulmuş besinler, paketlenmiş besinler, son kullanma tarihi gibi kavramlar üzerinde durulur. Ayrıca besinlerin temizliği konusuna öğrencilerin dikkati çekilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi "Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ilkokul programlarında yer alan temizlik ve hijyen ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusundan oluşmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler ile yapılan görüşmenin değerlendirilmesi sonucunda iki ana tema belirlenmiştir.

Tablo 12

Öğretmenler ile Yapılan Odak Grup Görüşmesine Göre Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Tema	**Öğrencilerin Temizlik Ve Hijyen Davranışları**	**Öğretim Programların Temizlik Ve Hijyen**
Alttemalar	• Temizlik ve Hijyenin Önemi • Öğrencileri Hijyen Davranışları	• Öğrenme Çıktılarının Öğrencilerin Temizlik Ve Hijyen Becerilerine Katkısı • Hijyen Kazanımlarının Gerçek Hayatta Uygulanabilirliği • Çözüm Önerileri

Tema- 1 kapsamında öğretmenlerin ilkokul programlarında yer alan temizlik ve hijyenin önemi konusunda görüşleri incelendiğinde; İlkokulların davranış ve alışkanlık, kazandırma eğitimlerinde yaş itibariyle kritik dönem olması, COVID-19 pandemisi nedeniyle temizlik ve hijyenin toplum açısından öneminin anlaşıldığı konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konuda E1:*"İlkokullardaki öğrencilerin yaşları itibariyle temizlik alışkanlıklarını kazanmaları gereken kritik yaş grupları olması da ilkokulların bu konudaki*

önemini arttırmaktadır." K2:"Sağlıklı bir yaşam için çocukların temizlik alışkanlığı kazanması önemli. Özellikle bu pandemi sürecinde bu kazanımların edinilmesi daha da önem kazandı." sözleriyle bu konudaki görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin temel hijyen ve temizlik konusunda sınıflarındaki öğrencilerin durumu hakkındaki görüşlerinin analizinde köy okullarındaki imkânların kısıtlılığına ve köy okullarında suların elektrik ile senkronize olması, elektriklerin kesilmesi ile suların da gitmesine ve öğrencilerin hijyen davranışlarını sergileyebilmesi için gerekli olan hijyen malzemelerinin okullarında yetersiz olduğuna değinilmiştir. Bu konuda K4 ve K2, öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

"Okulumuzda taşımalı eğitim yapılıyor. Köyümüzde su bağlantısı elektrik ile senkronize olduğu için elektrikler gittiğinde sular da gidiyor. Bu nedenle birçok hijyen davranışını öğrenciler yerine getiremiyor. Özellikle tuvalet hijyeni konusunda çok sıkıntı yaşıyoruz tuvalet başına düşen öğrenci sayısı çok fazla tuvalet sayılarımız yetersiz." (K4)

"Çocukların hijyen alışkanlıkları iyi durumda ancak okulun imkân ve şartları yetersiz, çocuklar okulda ellerini yıkamak istediğinde okulda sıvı sabun, tuvalet kâğıdı yok. Okul temiz olmadığı zaman öğrencilerimiz sınıfı, okulu kendi evi gibi benimseyemiyor bu nedenle kendi hijyen alışkanlıklarını tam olarak yansıtamıyorlar."(K2)

Görüşmede ailelerin sosyoekonomik düzeyinin iyi olmasının öğrencilerin hijyen davranışlarında etkili bir faktör olduğunu imkânların temizlik ve hijyen malzemelerine erişimin daha kolay olduğu ilçe merkezinde öğrencilerin hijyen davranışlarını daha doğru ve yeter düzeyde sergilediklerini belirten K1 öğretmenin görüşü aşağıdaki şekildedir:

"İlçe merkezinde imkânlar tabi ki daha iyi. Okulumuzda sabunmatiklerimiz var. Çocuklarım erişim konusunda sorun yaşamıyorlar. Her çocuğa ait dolap var her öğrencinin şahsi dolaplarında tuvalet kâğıdı, peçete, dezenfektan, yedek maske, kolonya, sıvı sabun var."(K1)

Tema 2- kapsamında öğretim programlarında temizlik ve hijyen öğretmenlerin ilkokul öğretim programındaki öğrenme çıktılarının öğrencilerin temizlik ve hijyen becerilerine katkısı konusundaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kazanımları günlük yaşam becerilerine aktarabilmesi için ailelerin desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konuyu öğrencilere çeşitli etkinlikler yoluyla, rol model olarak aktarmaya çalıştıklarını aileler ile iletişim

halinde ve işbirliği ile bu kazanımların öğrencilere daha fazla katkı sağlayacağını belirten K3 ve E2 öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

"Biz ders müfredatındaki temizlikle ilgili tüm etkinlikleri yapıyoruz. Öğrencilere aktarıyoruz ama aile buna uyduğu sürece eğitim daha etkili oluyor. Biz bilgilerimizi öğrenciye aktarıyoruz ama öğrencinin bilgileri hayata aktarabilmesi için veli desteği şart. Aile desteği çok önemli eğitim ilk başta ailede başlıyor okulda devam ediyor." (K3)

"Müfredata baktığımız zaman içi doldurulmaya çalışılan bir müfredat var, ders kitaplarının bunu karşılayamıyor, yetersiz kalıyor yetersizlik durumunda yardımcı kaynaklarla hayattan kesitlerle, kendi yaşantıları ile videolarla onlara örnek olmaya çalışıyor ve açığı tamamlamaya çalışıyoruz. Müfredat daha dolu olabilir bizi etkinliklere yönelten içerikler olabilir." (E2)

Sınıf öğretmenlerin görüşleri detaylı olarak incelendiğinde, teorik olarak öğrencilerin mevcut ilkokul öğretim programındaki öğrenme çıktılarını bilgi düzeyinde bildikleri ancak pratikte uygulamada yetersiz oldukları, kazanımların gerçek hayat ile uyumlu olduğu ama öğrencilerin bilgileri hayata aktarma konusunda sorun yaşadıklarını aşağıdaki ifadelerle dile getirmeye çalışmışlardır. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir.

"Çocuklar teorik olarak ne yapmaları gerektiğini biliyorlar. Konuları işlerken, çocuklar tüm yapmaları gereken hijyen davranışlarını söylüyorlar tamam müfredatta var ama hayata tam yansıtmıyorlar."(K2)

Öğretmenlerin ilkokul programındaki hijyen kazanımlarının gerçek hayatta uygulanabilirliği ile okulun/sınıfın sahip olduğu şartların uygunluğu konusundaki görüşlerine ilişkin İlkokul programındaki hijyen kazanımlarının gerçek hayat ile uyumlu olduğu ancak kazanımların uygulanabilirliği konusunda köy okullarının mevcut durumlarının kısıtlı imkânlar nedeniyle buna uygun olmadığı, konusunda görüş belirten E2 ve E1 öğretmenlerinin ifadeleri şu şekildedir:

"Kazanımlar tabi ki uygulanabilir ama özellikle eski okulların fiziki koşullarından personel ve malzeme kaynaklı eksiklikler sorun olabiliyor. Tuvalet sayısının azlığı her sınıfta bir el yıkama lavabosunun olmayışı sabun ve peçeteye ulaşılabilirliğin kısıtlı olması vs. bu kazanımların uygulanabilirliğini zorlaştırabiliyor. Özellikle temizlik personeli eksikliği büyük sorun."(E2)

"Okulumuz depreme dayanıklı olmadığı için köy caminin taziye evinde eğitim görüyoruz. Öğrenme çıktılarının gerçekleştirilebilmesi için mevcut durumun buna hiç uygun değil namaz vakitlerinde özellikle cuma günleri cuma namazı vaktinde köylüler ile birlikte tuvaletleri ortak kullanıyoruz, birleştirilmiş sınıflar

ile bu programların gerçekleştirilmesi çok zor. Sıkıntılarımız çok bu konuda."(E1)

Daha önce birleştirilmiş okulda görev yapan okulun kapanmasından dolayı şu an ilçe merkezindeki bir okulda görevlendirme ile çalışan öğretmen görüşü şu şekildedir.

"Kazanımlar imkânlar dâhilinde uygulanabilir ama imkânlar kısıtlı ise uygulanamaz. Merkezde uygulanabilir ama imkânların kısıtlı olduğu birleştirilmiş sınıflarda uygulanması zor."(K3)

Görüşme sonrasında öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ilkokul programındaki hijyen kazanımlarının gerçek hayatta uygulanabilir olduğu, öğrenme çıktılarının zaten öğrencilerin tüm hayatı boyunca kendisi için ve toplum için yapması gerekli davranışlar olduğu belirtilmiştir. Kazanımlarının okulun/sınıfın sahip olduğu şartların uygunluğu konusundaki görüşleri incelendiğinde ise İlkokullara ödenen ödeneklerin az olduğu kazanımların ilçe merkezinde bulunan sosyoekonomik yönden iyi durumda olan velilerin de desteği ile uygulanabildiği ancak köy ve birleştirilmiş sınıflı okullarda, çocukların hijyen davranışlarını tam olarak yansıtamadıkları, okulun ve sınıfların mevcut durumlarının buna uygun olmadığı belirtilmiştir. Buna gerekçe olarak da okulun bütçelerinin kısıtlı olması, okullarda temizlik personellerinin azlığı, öğrenci başına düşen tuvaletlerin yetersiz olması, hijyen malzemelerine) erişim konusunda sıkıntı olması gibi görüşler ifade edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Verilerin analizi yapılırken ilçe merkezinde bulunan 13 numaralı öğrenciye ait anket formunun toplam hijyen puanı 23 iken aynı öğrenciye ait veli hijyen gözlem formunda toplam hijyen puanı 13 olarak belirlenmiş, aynı öğrencinin öğretmen gözlem formunda ise beden hijyen algısında eller, tırnaklar, ayakkabılar kirli saçlar dağınık olarak gözlenmiştir. Verilerin analizi esnasında araştırmacının dikkatini çeken buna benzer durumların olması öğrencilerin hijyen davranışlarının belirlenmesinde anket formu ve öğretmen ile veli gözlem formlarında toplam hijyen puanlarının farklı çıkmasının gerekçesi olarak tahmin edilmektedir. Öğrencilerin ağız ve diş bakımı ile ilgili alışkanlıklarına bakıldığında velilerin gözlemlerine göre günde en az bir kez dişlerini fırçalayanların oranı %33. 9 çıkmıştır. Öğrenci ifadelerinde ise bu oranın %44.8 olması dikkat çekicidir.

Öğrencilerin hijyen alışkanlıklarının dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır. Öğrencilerin el hijyeni ile ilgili alışkanlıklarına bakıldığında ellerini

yıkadıktan sonra kâğıt veya bez havlu kullanımı öğrenci ifadelerindeki oranlarla kıyaslandığında daha fazla olarak %91.1 olduğu ve görülmektedir. Veli gözlemlerinde lavabodan sonra kâğıt veya bez havlu ile el kurulama oranının yüksek çıkması öğrencilerin evlerinde lavabolarda havluların bulunmasından ve havluya erişimde kolaylık olmasından, okul lavabolarında el kurulama için herhangi bir malzeme olmadığından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Tuvalet kâğıdı kullanma oranının %69.6 olduğu aynı şekilde tuvalet kâğıdı kullanımının evde ve okulda değişkenlik göstermesinin erişim ile ilgili bir sorunun söz konusu olduğu gerçeğini açığa çıkarmaktadır. Lavabolarda el kurulatma araçlarının veya kâğıt havluların temini gibi olanakların olması durumunda doğru hijyen davranışını gösterme oranını artacağı tahmin edilmektedir.

İlkokul öğretim programlarında temizlik ve hijyen ile ilgili olarak öğrencilerin İlkokul öğretim programlarında verilen kavramları, kazanımları tam anlamıyla günlük yaşamla örtüştüremedikleri söylenebilir. Çalışmamızda Soydaş, (2009)'un araştırmasında elde ettiği ülkemizde bireysel temizlik davranışları, toplumun önemli bir kesiminde alışkanlık haline getirilememiştir, bulguları ile benzer sonuçları göstermektedir.

Araştırmanın nicel veri toplama araçları elde edilen verilerinde öğrencilerin temizlik ve hijyen ile ilgili davranışlarına bakıldığında ilkokul 1. Sınıftan itibaren öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyen kazanımları ile ilişkili olan 18 öğrenme çıktısı ve pek çok çalışma, belirli gün ve haftalar, sosyal kulüpler bulunmasına rağmen bu programların öğrencilerin temizlik ve hijyen davranışlarını günlük yaşam becerilerine yansımalarına bakıldığında verilen kavramları, kazanımları tam anlamıyla günlük yaşamla örtüştüremedikleri söylenebilir. Öğrencilerin kişisel hijyen, temizlik ve el yıkama konusunda istenilen bilgi düzeyinde olmadığı bu konuda beceri düzeylerinin düşük olduğu bu bağlamda öğrencilerin kişisel hijyen uygulamalarının geliştirilmesi konusunda daha fazla eğitime gereksinimleri olduğu; okulda verilecek eğitim sonucunda doğru hijyen alışkanlıklarının kazandırılması ile bu problemin çözülmesinin mümkün olduğu sonucuna varılmıştır. (Abay ve Özvarış, 2018; Ayhan vd., 2015; Kırım ve Hırça, 2015; Oğuzöncül vd., 2020)

Yılmaz ve Özkan (2009)'nın biri kırsal diğeri kentsel iki farklı yerleşim yerinde bulunan ilköğretim 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin hijyen alışkanlıklarını karsılaştırdıları araştırmada kişisel hijyen davranışları olarak ellerini yıkama durumları, ellerin yıkanmasından sonra havlu ile ellerin kurulanması, tuvalet kâğıdı kullanma durumu, dişlerini fırçalama süresi, haftalık banyo yapma sıklığı, el tırnaklarını kesme sıklığı kentsel bölge okulunda kırsal bölge okulundan elde edilen verilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin Hijyen alışkanlıkları

toplam puanı ile anne ve baba eğitim düzeyi, cinsiyet, yerleşim yeri, kardeş sayısı, arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Kentsel bölge okulunda okuyanların, kırsalda okuyanlara göre, anne ve babalarının lise ve üzerinde eğitimli olanların ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahip anne ve babası olan öğrencilere göre KHA toplam puanı daha yüksek çıkmıştır. KHA toplam puanı ile öğrencilerin yasları ve ailenin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarımızın ilgili alanyazı ile paralel sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Kız çocuklarının hijyen konusunda biraz daha özenli olduğunu düşünülür. Nitekim bu düşünceyi destekleyen çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Türkiye'de yapılan okul sağlığı çalışmalarında özel olarak el yıkama sıklığı bakımından, genel olarak hijyen davranışları bakımından kız öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2008).

Çalışmamızda öğrencilerin hijyen alışkanlıklarına ilişkin puanlarında katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Man Whitney U testi sonucunda kız öğrencilerin hijyen puanları sıra ortalamasının 28,71 erkek öğrencilerin hijyen puanları ortalamasının 28,29 olduğu hesaplanmıştır. Erkek ve kız öğrencilerin ortalama tutum puanları arasındaki eşitlik nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($U=386$, $p>.05$). Bu sonuç kız öğrencilerin hijyen puanının erkek öğrencilerin hijyen puanından yüksek çıkan Arat'ın (2013), Kaya vd. (2006), Tahiroğlu (2011) ile Yılmaz ve Özkan'ın (2009) Ghanim ve Dash'ın (2016) araştırmalarındaki kız öğrencilerin kişisel bakım ve hijyene yönelik davranışlarının erkek öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu bulgusuyla farklı sonuçlar göstermesine rağmen; Bozeli (2018), Çelik (2018), Şimşek vd. (2010) araştırmalarındaki bulguları ile benzer sonuçları göstermektedir.

Anne-baba eğitim seviyelerinin düşük olması, ailelerin çocuk yetiştirme konusunda yetersiz kalmalarına, bu çocukların yanlış tutum ve davranışlarla büyütülmesine neden olabilmektedir (Gürşimşek vd., 2006). Araştırmada kişisel hijyen ve el yıkama alışkanlıkları toplam puanlarının anne ve babanın eğitim seviyesine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Anne ve babaların eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de genel temizlik ve hijyen toplam puanları yükselmiştir. Bu sonuç ebeveyn eğitiminin çocuğa kazandırılacak olan genel temizlik ve hijyen alışkanlıkları üzerinde etkili bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışmamızdaki sonuçlar Joshi'nin (2019) çalışmasında kişilerin bireysel temizlik ve genel hijyen davranışlarını gerçekleştirememesinde doğru bilgi eksikliği, uygun rehberliğin olmaması, ebeveynin cehaleti başlıca

engellerdir görüşünü destekler niteliktedir. Alanyazında çalışma bulgularımız ile benzer sonuçlara Abay ve Özvarış (2018), Çan (2004), Çelik (2018), Kaya vd. (2014), Oğuzöncül vd. (2020), Önsüz vd. (2008), Şimşek vd. (2010), Yılmaz ve Özkan'nın (2009) çalışmalarında rastlamak mümkündür. Ancak çalışmalarımızdan farklı olarak Başkaya vd. (2021), Bozeli (2018) ve Kaya vd. (2014), çalışmalarında anne-baba eğitim seviyesi ile toplam hijyen puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çalışmada öğrencilerin yerleşim yerlerine göre temizlik ve hijyen davranışları toplam puanlarının değiştiği, ilçe merkezinde öğrencilerin sıra ortalamaları dikkate alındığında toplam hijyen puanlarının köy ve beldeye göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında çalışmamızla benzer bulguları desteklemektedir. Yılmaz ve Özkan'a (2009) ait çalışmada hijyen alışkanlıkları kentsel bölge okulunda kırsal bölgeye göre daha fazla uygulandığı, Önsüz vd. (2008) sosyoekonomik düzeyleri düşük ailelerin çocuklarının hijyen davranışlarının da düşük düzeyde olduğu, Çetinkaya vd. (2005) Sivas ilinde üç faklı sosyoekonomik düzeydeki okulda yaptıkları çalışma bulgularında düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin el yıkama hijyen puanları daha yüksek çıkması gibi bulgular mevcuttur. Alanyazında çalışmamızdan faklı bulgular da mevcuttur. Çan'a (2004) ait çalışmada, kırsal bölge öğrencilerine göre kentsel bölgede yaşayan öğrencilerin tırnak kesme, tuvalet kâğıdı kullanma, çorap değiştirme gibi hijyenik alışkanlıklarına daha fazla önem gösterirken, el, yüz yıkama gibi diğer hijyen davranışlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutunda

Öğrencilerin hijyen davranışları hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemek ve bu alışkanlıkları ilkokul öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyen ile ilgili öğrenme çıktıları açısından değerlendirmek amacıyla sınıf öğretmenleri ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Çalışmanın nitel kısmında "Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ilkokul programlarında yer alan temizlik ve hijyen ile ilgili görüşleri nelerdir? " araştırma alt problemine çözüm aranmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin odak grup görüşmesinde sorulan soruların cevapları değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmenleri kişinin bütün yaşamı boyunca yapması gerekli olan hijyen ve temizlik davranışlarını ilkokul çağındaki çocukların yaşları itibariyle alışkanlık haline getirebilmeleri açısından kritik dönem olduğunu belirtmişlerdir. Okulların ortak kullanım alanı olması ve ülke nüfusunun büyük bölümünün dolaylı olarak etkileşim halinde olduğu kurumlar olması ve COVID-19 pandemisi de

ilkokullarda temel hijyen ve temizlik konusunun öneminin daha da arttığı ifade edilmiş.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin hijyen davranışlarında imkânların ya da imkânsızlıkların belirleyici bir faktör olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Köy ve belde okullarında öğrencilerin evden okula geldiklerinde temiz durumda olduklarını ancak okullardaki hijyen malzemelerinin eksikliği, suların elektrik ile senkronize olması ve elektrik gittiğinde suların gitmesi, öğrenci başına düşen tuvaletlerin azlığı, temizlik personellerinin yetersizliği nedeniyle okulların yeterince temiz olmadığı bunun sonucu olarak öğrencilerin sınıfı, okulu kendi evi gibi benimseyemediğini bu nedenle kendi hijyen alışkanlıklarını tam olarak yansıtamadıkları bu nedenle çocukların genel hijyen davranışlarının düşük düzeyde olduğu gibi görüşler ifade edilmiş. Merkez okullarda ise sosyoekonomik düzeylerin daha iyi durumda olduğu, velilerin imkânları ve zamanlarının çok olduğu, köydeki velilere göre sadece çocukları ile ilgilenmeleri onların eğitimini çok önemsedikleri okulun imkânlarının da iyi düzeyde olduğu okullarında da sabunmatiklerin varlığı, her çocuğa ait dolap ve her öğrencinin şahsi dolaplarında tuvalet kâğıdı, peçete, dezenfektan, yedek maske, kolonya, sıvı sabunun, varlığı, çocukların erişim konusunda sorun yaşamamalarından dolayı genel hijyen davranışlarının yüksek olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ilkokul programındaki hijyen kazanımlarının gerçek hayatta uygulanabilir olduğu, öğrenme çıktılarının zaten öğrencilerin tüm hayatı boyunca kendisi için ve toplum için yapması gerekli davranışlar olduğu konusunda fikir belirtilmişlerdir. Öğrenciler de teorik olarak bu konuları bilgi düzeyinde bildikleri ancak pratikte uygulamada yetersiz oldukları; kazanımların gerçek hayat ile uyumlu olduğu anca ilkokullara ödenen ödeneklerin az olmasından kaynaklı okulun ve sınıfların mevcut durumlarının öğrencilerin bilgileri hayata aktarma konusunda yetersiz olmalarına çocukların hijyen davranışlarını tam olarak yansıtamamamalarına neden olduğu konusunda düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

İncelenen birçok çalışmada okullarda öğrencilere yönelik temizlik ve hijyenle ilgili eğitim programlarının da düzenlendiği görülmüştür (Ayhan vd. 2015; Balaban, 2011; Başkaya vd. 2021; Ertürk, 2020; Khorshid ve Ömercikoğlu, 2002; Pelen ve Günay, 2013; Soydaş, 2007; Şimşek, 2012; Yılmaz ve Özkan, 2009). Öğrencilere yönelik düzenlenen eğitim programlarının öğrencilerin genel hijyen davranışlarına kısa süreli olumlu katkıları olmuştur. Ancak bu programlar birçok sınırlılık barındırmaktadır. Bu sınırlılıklar da öğrencilerde kısa süreli

davranış değişikliğinin alışkanlıklara dönüşmesini engelleyebilmektedir. Nitekim Khorshid ve Ömercikoğlu (2002) hijyen eğitimlerinden 15 gün sonra soru formları ve gözlem formları ile toplanan verilerde hijyen davranışları toplam puanlarında düşüş olduğu zaman geçtikçe doğru davranışların uygulanma oranında azalma olduğu saptanmış. Yapılan eğitimin etkinliliğinin uzun süre devam etmediği belirlenmiş. Soydaş (2007) yılında 1. Sınıf öğrencilerine yönelik yapılan hijyen edindirme müdahale çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin eğitimden 15 gün sonraki değerlendirmelerinde temiz olduğu gözlenen beden alanı sayısında artış olurken eğitimden 45 ve 105 gün sonraki değerlendirmelerde olumlu davranış sayılarında azalma olmuştur. Ayhan vd. (2015) çalışmalarında da öğrencilere yönelik el hijyen eğitiminin çalışmanın birinci döneminde öğrencilerin bilgi düzeyinde anlamlı farklılığa sebep olurken çalışmanın ikinci döneminde yapılan eğitimin bir davranış değişikliğini sağlamadığı belirlenmiş. Çalışma sonuçlarından yola çıkıldığında, araştırmacılara önerilerimiz şudur:

Yapılan hijyen edindirme programlarının yarattığı etkinin kalıcılığının sınanması gerekli görülmelidir. Eğitimlerin bilgi düzeyinde kalmaması olumlu davranış değişikliği sağlayabilmesi için verilen eğitimin küçük gruplara uygulamalı bir şekilde uzun süreli ve düzenli olarak verilmesi gereklidir.

Öğrencilerin kişisel hijyen davranışlarını geliştirmek için önerilerimiz;

- Sağlık Bakanlığı tarafından ağız ve diş sağlığını korumaya yönelik ‘Günde iki kez 2 dakika’ projesi kapsamında okullara dağıtılan diş setleri gibi Sağlık Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığının ortak projeler hazırlayabilir, kişisel hijyenin arttırılması için tüm okullara ücretsiz yeter miktarda hijyen malzemesi dağıtımı yapılabilir.

-Çalışmalarda anne eğitim seviyesinin çocuklarının genel hijyen davranışlarında etkili olmasından dolayı annelere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi, annelerin annelerle eğitsel açıdan etkileşimini sağlamak için uygun sosyal destek modelleri geliştirilebilir.

-Okullarda tam ya da yarı zamanlı çalıştırılmak üzere okul hemşiresi görevlendirilebilir.

- Sağlık Eğitim Fakültelerinden mezun olmuş, Sağlık Eğitimcilerinin, ya da okul rehber öğretmenlerinin ayda bir kez öğrencilere, dönem başlarında ise velilere yönelik konferans vermelidir.

-Kişisel bakımın geliştirilmesine yönelik olarak okullara maddi destek verilmesi, lavabolara sabun ve kâğıt havlu vb. malzemelerin kolaylıkla erişim sağlanmalıdır.

-Günlük yaşam becerilerine yönelik kazanımların gerçekleştirilebilmesi için disiplinlerarası bir yaklaşım ile özellikle Görsel Sanatlar, Serbest Etkinlikler dersi kapsamında etkinliklere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abay, Ş. & Özvarış, Ş. (2018). İlkokul öğrencilerinin genel hijyen konusundaki ihtiyaçlarının saptanması. *STED, 27*(5), 352-357.

Ayhan, E., Gökler, M., Işıklı, B., Önsüz, M., Özay, Ö., Aydın, E., Durmaz, G. & Kalyoncu, C. (2015). Eskişehir kırsalı ilköğretim öğrencilerinde el hijyeni bilgi ve uygulaması: Müdahale çalışması. *STED, 24*(3), 99-108.

Arat, A. (2013). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Kişisel Hijyen Uygulamaları*. Yüksek lisans tezi**,** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balaban, M. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Hijyen Alışkanlığı Kazandırma Eğitim Programının Çocukların Hijyen Davranışlarına Etkisini İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başkaya, Y., Karakuş, E., Özdemir, K. & Ünsal, A. (2021). Adölesanlara verilen hijyen eğitiminin kişisel hijyen bilgi düzeyine etkisi: Bir müdahale çalışması. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi, 6*(2), 181-190.

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp 582-583). Sage.

Creswell, J.W., Hanson, W.E., Clark, V.L.P., Petska, K.S., & Creswell, J.D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 224–235.

Curtis, V., & Cairncross, S. (2003). Effect of washing hands with soap on diarrhoea risk in the community: a systematic review. *The Lancet. Infectious Diseases, 3*(5), 275–281.

Çağıltay, K., & Göktaş, Y. (2013). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler,* (1. Baskı). Pegem Akademi.

Çelik, H., Baykal, N.B. & Memur, H.N.K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 379-406.

Çelik, E. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Temizlik ve Hijyen konusundaki Farkindaliklarinin ve Tutumlarinin Belirlenmesi (Kars ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Enahoro, F.O. (1986). Health knowledge in Ja'afuru L.E.A. primary school. *Journal of the Royal Society of Health; 106* (5), 176-181.

Ertürk, T.(2020). *Bir Kırsaldaki İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine ve Okul Personeline Verilen Okul Temelli Bir Hijyen ve El Yıkama Programının Sınıf ortamı Hijyenine ve Öğrenci Sağlığına Etkisi: Randomize Kontrollü Çalışma.* Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Fırıncı, N. & İpek Çoban, N. (2016). Erzurum ilinde yatılı bir ortaokuldaki öğrencilerin temizlik ve hijyen algıları. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 7-12.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education.* McGraw-Hill.

Ghanim, M., Dash, N., Abdullah, B., Issaı, H. & Albarazzi, R. (2016). Knowledge and practice of personal hygiene among primary school students in sharjah-UAE. *Journal of Health Science, 6*(5), 67-73.

Gürşimşek, I., Girgin, G., & Vural, D. (2006). 5-6 yaş çocukları ile annelerine verilen destekleyici eğitimin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 1*(25), 109-118.

Joshi, K.B. (2019). Effectiveness of school based educational Program on knowledge and attitude regarding personal hygiene among primary school going children of selected goverment and private school. *Int J Aesthet Health Rejuvenation, 2*(3), 4-40.

Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2012). İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(2), 51-61.

Kalıncı, N. (2006). *Zonguldak İl Merkezi İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin El Hijyenine Yönelik Davranışlarının Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 62-80.

Kaya, M., Büyükserbetçi, M,. Meriç, MB., Çelebi, AE., Boybeyi, Ö., Isık, A., Bozkurt, H., Vaizoglu, S.A. & Güler, Ç. (2006). Ankara'da bir lisenin 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin kişisel hijyen konusunda davranışlarının belirlenmesi. *STED, 15*(10), 179-183.

Luby, S.P., Agboatwalla, M., Feikin, D.R., Painter, J., Billhimer, W., Altaf, A., & Hoekstra, R.M. (2005). Effect of handwashing on child health: a randomised controlled trial. *Lancet, 366* (9481), 225-33.

Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (1. Baskı). (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.). BilgeSu

MEB. (2018). *2018 İlkokul Programı 1-4. Sınıflar* (3. Baskı). Anı yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi. (Altun, A. , Ersoy, A. Çev. Ed.). (8.baskı). Pegem Akademi.

Oğuzöncül, AF., Bulut, İ., Pirinçci, E., Yurt, N. & Deveci, SE. (2020). Kırsalda yaşayan ilköğretim yaşındaki çocukların hijyen ve beslenme davranışlarının değerlendirilmesi. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi, 5*(1), 73-83.

Ömercikoğlu., Ö. & Khorshid, L., (2002). İlköğretim öğrencilerine kişisel hijyen davranışları kazandırılmasında iki farklı öğretim yönteminin etkililiği. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 18*(3),69-78.

Önsüz, F. M. & Hıdıroğlu, S. (2008). İstanbul'da farklı iki ilköğretim okulundaki öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının belirlenmesi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 9*(1), 9-17.

Önal, E., Özel & S., Erbil, S. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişisel hijyene yönelik bilgi ve davranışları. *Nobel Medicus, 5*(1), 45-48.

Özel, A. & Bayındır, N.(2015). İlkokul öğrencilerinin tuvaletleri hijyenik kullanma durumlarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2016*(6), 41-47.

Pelen, K. & Günay, O. (2013). İlköğretim okulu öğrencilerine verilen sağlık eğitiminin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına etkisi. *Sağlık Bilimleri Dergisi, 22*(1), 52-63.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev. Ed.). (2. Baskı). Pegem Akademi.

Schmidt, W., Curtis, V.A., Luby, S., Florrez, R., Toure, O. & Biran A. (2011). Hygiene: New hopes, new horizons. *Lancet Infect Dis, 11*(1), 312-321.

Soydaş, E. (2007). *Okul Çocuklarına Hijyen Alışkanlığı Kazandırma*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Şener, B. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* (29. Baskı). Pegem Akademi.

Şimşek, Ç., Piyal, B., Tüzün, H., Çakmak, D., Turan, H. & Seyrek, V. (2010). Ankara il merkezindeki bazı lise öğrencilerinde kişisel hijyen davranışları, *TAF Preventive Medicine Bulletin, 9(5),* 433-440.

Şimşek, D. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Planlı El Yıkama Eğitiminin El Yıkama Davranışı Üzerine Etkisinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Sevgisi, Temizlik ve Sağlıklı Olma Değerlerinin Öğretimi ve Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi.* Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşkıran, N., Khorshid, L. & Sarı, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin hijyen davranışlarının karşılaştırılması. *Sağlık ve Toplum, 29*(2), 65-78.

T.C. Sağlık Bakanlığı (2008). *İlköğretim Çocukları İçin El Hijyeni*. Rapor no:726, 1-30. Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı.

Tutar, H. & Tuncay, A. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve-Spss Uygulamaları*. (1.baskı). Seçkin Yayıncılık.

Vivas, A., Gelaye, B., Aboset, N., Kumie, A., Berhane, Y., & Williams, M. (2010). Knowledge, attitudes, and practices (kap) of hygiene among school children in angolela, Ethiopia. *J. Pre. Med Hygiene, 51(*2), 73–79.

Yılmaz, E. & Özkan, S. (2009). Bir ilçede farklı yerleşim yerindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin kişisel hijyen alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *4*(10), 1-18.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Proper knowledge and practices of personal hygiene plays critical role in avoiding communicable diseases Attitude regarding personal hygiene refers to positive behavior towards personal hygiene that improves health and prevents lot of diseases. Around 1.7 million deaths occur every year due to lack of personal hygiene. The objectives of this study is to determine the personal care, hygiene

and cleaning behaviors of primary school 4th grade students and to assess these behaviour.

Method: In the study explanatory sequential design, which is mixed method designs was used. The quantitative study group of the research consists of 65 students who are studying in the 4th grade of primary school and 65 parents, including the families of these students Adıyaman province in the 2021-2022 academic year. The qualitative working group consists of 6 teachers. In this research in order to determine the hygiene behaviors of the students, personal information form, personal hygiene questionnaire, the observations of the classroom teachers and the parents were used. In order to evaluate the hygiene behaviors of the students in terms of hygiene and cleaning achievements in the primary school curriculum a focus group interview was conducted with the teachers. In the quantitative part of the study, SPSS 22.0 statistical program, in the analysis of qualitative data, descriptive content analysis technique was used.

Findings: The students' personal hygiene points in the statements of the students were within 6-22 range with a mean of 13.05, while in parents' observations it varies between 7-22, the mean was 13.51 and teachers' observations, it varied between 0-14 and the mean was calculated as 10.0. It was determined that the students could not fully reflect the cleaning and hygiene gains to their daily life skills in the curriculum.

In the rearch there was observed that there was no highly statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene according to their gender. But there was statistical differentiation between the students general level of cleanliness and hygiene as per their parents state of education and settlement of the parents.

In the interviews, the teachers stated that students could not true reflect the hygiene behaviors of the theirs in primary schools, and that the current conditions of the school and the classrooms were not suitable for this due to the lack of budget. In order to acquire the right hygiene gains it has been suggested that it is necessary to cooperate with families, as the school is a continuation to be given at home of the education.

Result: The findings of the current study address the need for health promotion programmes and health education lectures by school nurses and health providers to raise the knowledge, attitude and practices of the children and their families towards hygiene and sanitation.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1004-1043
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70742
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 23.09.2023 Submitted date
Kabul tarihi 21.01.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Şahin, S. & Türkoğlu-Özdemir, S. (2024). Behaviors of School Principal During Leadership Practices. *Journal of History School*, 69, 1004-1043.

BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPAL DURING LEADERSHIP PRACTICES [1]

Sevilay ŞAHİN[2] & Selin TÜRKOĞLU ÖZDEMİR[3]

Abstract

In this research, it is aimed to contribute to professional development studies by determining the behaviors of school principals in school leadership practices. When the research is examined, it is seen that school leadership development frameworks are put forward in the context of the countries' own education system and culture, and dynamic steps are taken within the scope of professional development studies. This article discusses school leadership practices within the framework of the Turkish Education System. Based on the experiences of school principals, the Phenomenology method is adopted to analyse the study group. It is consisted of 15 school principals working at different levels in Gaziantep – Şahinbey and Şehitkamil districts during the academic year of 2022-2023. The school principals participated in the research were determined by the maximum diversity sampling method. An interview was prepared by the researchers to be applied during the interviews with the school principals. The data obtained were analysed with the "descriptive analysis" and "content analysis" techniques. According to the analysis, it was found that school principals carried out leadership practices under 8 themes with 62 different behaviours. It has been suggested that planning should be made for the development of leadership behaviors that emerged in this direction in the professional development process of school principals.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Gaziantep Üniversitesi'nde, 06.03.2023 tarih, 294579/03 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. 02-07 Mayıs 2023 tarihleri arasında Uluslararası Eğitim Forumu tarafından düzenlenen "EYFOR-XIV" kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2]Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, svlyshn@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7140-321X

[3]Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, selin.529@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5010-6474

Keywords: School Leadership, Leadership Practices of School Principals, School Leadership Development.

Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Davranışları

Öz

Bu araştırmada okul müdürlerinin okul liderliği uygulamalarında sergiledikleri davranışları belirleyerek mesleki gelişim çalışmalarına katkı sunmak amaçlanmıştır. Araştırmalar incelendiğinde, ülkelerin kendi eğitim sistemi ve kültürü bağlamında okul liderliği gelişim çerçevelerinin ortaya konduğu ve mesleki gelişim çalışmaları kapsamında dinamik adımların atıldığı görülmektedir. Bu makale ise okul liderliği uygulamalarını, Türk Eğitim Sistemi çerçervesinde ele almaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik alanındaki deneyimlerinden yola çıkılarak nitel araştırma desenlerinden "Fenomenoloji" yöntemi benimsenmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim yılı sürecinde, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde farklı kademelerde görev yapmakta olan 15 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmaya katılan okul müdürleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından okul müdürleri ile görüşmeler esnasında uygulanmak üzere yarıyapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Elde edilen veriler nitel analiz tekniklerinden "betimsel analiz" ve "içerik analizi" tekniği ile çözümlenmiştir. Yapılan analize göre okul müdürlerinin 8 tema altında 62 farklı davranışla liderlik uygulamalarını gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan liderlik davranışlarının, okul müdürlerinin mesleki gelişimleri sürecinde geliştirilebilirliğine yönelik planlamaların yapılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Liderliği, Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları, Okul Liderliğinin Gelişimi

INTRODUCTION

School principals play significant roles in terms of having a better quality of education. As a matter of fact, schools have become institutions that need to constantly renew themselves, taking into account the needs of today and the future, rather than simply transferring traditional knowledge within a fixed framework (Huber, 2004, p.4). In the renewal process of schools, school principals need to develop as leaders with special knowledge and skills in order to achieve academic standards and meet the dynamic demands of students from different backgrounds (Bush, 2008; Levin, Leung, Edgerton & Scott, 2020). Studies have emphasized that in order for school principals to have this competence, professional learning experiences that enable them to build knowledge and skills in leadership development strategies should be provided

(Gurr, Drysdale & Mulford, 2006; Jerdborg, 2022). This situation draws attention to how the training given to school principals within the professional development processes should be in the context of leadership development.

When school leadership studies, which have an ever-expanding literature around the world are examined (Gurr, 2015), studies that fill the gap between leadership knowledge and practices (Zepeda et al., 2014) based on the improvable leadership skills of school principals (British Council, 2017; Jaffe, 2020; Şişman & Turan, 2002) appear to be involved in dynamic studies. These studies aim to design the steps that school principals can take in their professional development, to be leaders who can analyse the context they are in, develop school capacity and ultimately improve student and school outcomes (CCSSD, 2008; Gurr, 2015; OECD, 2009; Leithwood, 2013).

Although the leadership practices emerging in different countries have common points, the unique aspects of the countries that can respond to their own dynamics and the needs of their education systems constitute the distinctive aspects of the practices. As a matter of fact, the successful implementation of a leadership strategy depends on the culture (AITSL, 2018). When the literature is examined, it is understood that school principals working in Turkey, as in other countries, need professional development studies in which they can develop leadership practices specific to their own culture and education system (Aslan & Karip, 2014; Bellibaş & Kılınç, 2022; Gümüş et al., 2016; Korkmaz, 2015; OECD, 2009; Özkan & Turan, 2022; Polat et al., 2018; Tamer, 2020; TEDMEM, 2018; Turhan & Karabatak, 2015; Uzun & Şişman, 2023) For this reason, the need for practices that can enable school principals to develop as leaders in line with the Turkish education system and social culture in their professional development has been the focus of the research.

The Development of School Leadership

The leading roles in the wars won, the religions spread or the success stories of famous companies since world history have always been leaders who can carry the masses they influence to the top. For this reason, numerous definitions of leadership have emerged until today (Yukl, 2002) and the focus is on that the leaders have the ability to influence, develop and mobilize communities or organizations in line with their goals (Türkoğlu & Şahin, 2021). As in many organizations, the ability of school principals to develop the capacity of the school ecosystem and ultimately to carry student achievement and skills to the top (Adams et al., 2020), in other words, leadership skills have taken the leading role in educational organizations.

The roles of school principals that have evolved from educational administrators to educational leaders (Gunter, 2004) have been accepted as a prerequisite for a successful school (Bush, 2008; Huber, 2004). As a matter of fact, in the studies conducted, strong findings emerged that the school leadership has a significant effect on teacher motivation (Levin et al., 2020) and organizational efficiency (Bush, 2008), as well as having the second most important effect on student success after classroom teaching (Louis et al., 2010; Leithwood et al., 2006, 2020; Robinson et al., 2019) have caused parents to become a critical issue on which society and, accordingly, research focus on the need for qualified human capital.

Looking at the studies on school leadership around the world since the 2000s, it is seen that dynamic studies focusing on the adaptability of leadership (Bennis, 2009) have come to the fore rather than static definitions for leadership (AIR, 2020). This approach recognizes that leadership characteristics are not fixed and can be developed over time (AITSL, 2018). During the development process, school principals are expected to be aware of their leadership by gaining theoretical thinking skills (Jerborg, 2022), and to be able to adapt to social and environmental change and global trends while leading individual and organizational development (Jaffe, 2020). These studies, which act as a bridge between theory and practice within the scope of the professional development of school principals, aim to serve as a route for school principals to become successful school leaders by enabling them to reveal their leadership potential effectively (Gümüş & Bellibaş, 2016).

When the common aspects of the studies on school leadership development carried out by different countries in the context of their own education systems and dynamics are examined, in order for the school principals to be a successful school leader, 8 leadership practices are expected: Analyzing contextual factors (national, local, school), Creating a shared vision, creating a collaborative culture with the school stakeholders (student, teacher, parent, environment), developing the school capacity (individual, staff, organizational), resource management (human, financial), receiving academic and mentor support (collaboration with universities, mentoring), focusing on learning and teaching, developing personal leadership resources (cognitive, social, psychological) (AIR, 2020; British Council, 2017; Bryant & Walker, 2022; CCSS0, 2008; Gurr , 2015; Jaffe & Altaracb, 2020; Leithwood, 2013; OECD, 2009; Shantal et al., 2014). Information on which studies these steps are included in is given in Table 1, while explanations on the titles are given in the continuatio.

Table 1.
Leadership Practices of School Principals

	Analyzing Contextual Factors	Creating a Shared Vision	Creating a Collaborative Culture with the School Stakeholders	Developing the School Capacity	Resource Management	Receiving Academic and Mentor Support	Focus on Learning and Teaching	Developing Personal Leadership Resources
ISSPP (Gurr,2015)	✓	✓		✓			✓	✓
OECD (2009)	✓	✓	✓					✓
CCSSO (2008)	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Leithwood, (2013)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Shantal et al. (2014)				✓	✓	✓	✓	✓
British Council (2017)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
AIR (2020)			✓		✓	✓		
Jaffe ve Altaracb (2020)	✓			✓		✓		
Bryant ve Walker (2022)				✓		✓		
Total	5	5	4	7	5	6	5	5

The practice of *analyzing contextual factors* (national, local, school) expresses the context sensitivity of successful school principals (Ylimaki & Jacobson, 2011). By understanding the school type and size (Gurr, 2015), the educational philosophy (Wang, 2010), values and beliefs (Raihani, 2007) of the society in which they live; They are expected to support student achievement by responding and influencing their social, economic, legal and cultural needs (CCSO, 2008). Gurr (2007) dealt with this situation by exemplifying that a school principal, who understands that the school is not compatible with high social expectations, tends

to work towards creating a learning culture at school through continuous learning teams in order to respond to the needs of the context.

In the practice of *creating a shared vision*, successful leaders develop a vision for schools based on their personal and professional values (Bush & Glover, 2014). By ensuring that this vision is shared, supported and implemented by all stakeholders as an education leader (CCSO, 2008), they transform the vision into a strategic, sustainable plan with clear goals and high student performance expectations (British Council, 2017). Indeed, Thoonen et al. (2011, p. 520) specifically referred to the adverse effects of vision that occur when teachers are not included in the vision-making process. In this context, it can be said that the demands and partnership of the stakeholders of the school have an important place in the achievement of the vision.

In the practices of *creating a collaborative culture with the school stakeholders* (student, teacher, parent, environmental organizations), school principals are expected to ensure that school stakeholders work in harmony in the process of achieving the school's goals (Gurr, 2015). In this process, it is important to ensure that the work undertaken by teams and individuals is effectively planned, allocated, supported and evaluated, to distribute leadership when necessary, and to act fairly, equally and honourably (British Council, 2017). As a matter of fact, Leithwood (2013) emphasizes that school leaders should take steps to establish a relationship of trust between school stakeholders in the process of creating a collaborative culture, to listen to the ideas of school stakeholders, to be open to these ideas and to take their values into account.

In *developing the school capacity* (personal, staff, student) practices, school leaders put people at the center (Gurr, 2015). Developing the school's capacity and improving the school's capacity in terms of school principals' self-understanding and management (Gurr, 2007), creating a personalized and motivating learning environment for students (CCSO, 2008), promoting their professional development by reconciling teachers' needs with school goals (Leithwood, 2013). leads the school to compete by involving it in the wider community.

The practice of *resource management* (human and financial) allows school leaders to manage human resources, physical resources such as buildings and outdoors, curriculum materials, etc. It is related to the assets over which they can have control, including (British Council, 2017). School leaders using human and financial resources strategically and aligning them with pedagogical purposes is an important step that increases school effectiveness (OECD, 2009). In this process, school principals may need to present financial statements to

stakeholders (Bush, 2008). In the face of all these steps expected from school leaders, Mbua (2003; cited in Shantal, 2014) argues that school principals need an adequate training.

Developing the potential of continuous learning by collaborating with the relevant faculties from school leaders (CCSO, 2008) and getting mentorship from a more experienced school leader (Shantal, 2014) in the practice of *receiving academic and mentor support* (collaboration with universities, experienced school principals) and reflecting this on the education environment is expected. In addition to Shantal, who emphasizes that the experiences of mentors are beneficial, especially in the first years of school principals, school leaders are also supported by practical field studies in the Finnish education system and are prepared for real life (Ministry of Education, 2007).

In the practice of *focusing on learning and teaching*, school principals are expected to design and implement a curriculum and curriculum that addresses 21st century skills by considering national and international education policies (British Council, 2021). In order to increase the efficiency of teaching practices emerging in this context, it provides professional development of teachers (OECD, 2009) and focuses on improving students' learning activities by creating school discipline policies in cooperation with teachers (Leithwood, 2013).

The practice of *developing personal leadership resources* (cognitive, social, psychological) plays an important role in the success of school leaders; It includes attempts to develop many personal qualities, beliefs and values such as optimism, perseverance, tolerance, empathy, honesty (Gurr, 2015). Leithwood (2013) grouped personal leadership resources as cognitive, social and psychological in his study, while OECD (2009) grouped personal leadership resources; skills such as effective communication and critical thinking. In the study conducted by the British Council (2017), school leaders are expected to demonstrate social justice, resilience, etc. throughout their work. It was emphasized that they should show commitment to values and beliefs.

Professional development is comprehensive training organized to improve the professional knowledge and skills of professionals such as school administrators and teachers (Guskey, 2000; Owen, 2003). Supporting school principals with continuous professional development studies after starting the profession can improve their leadership capacity (Gümüş & Bellibaş, 2020; Levin et al., 2020; Rieckhoof & Larsen, 2012). When the studies carried out in this direction are examined, it is understood that sustainable practices have emerged to improve the leadership capacities and resources of school principals in their professional development processes.

Examining the professional work of school principals within the framework of the Turkish education system, it is seen that the education programs cannot fully prepare the administrators for the needs of the 21st century (Korkmaz, 2005), school leadership cannot be developed because they do not have managerial qualifications and standards (OECD, 2009), and in professional development studies, it is aimed to develop schools. It is stated that there is a need for training and planning for leadership behaviors (Özkan & Turan, 2022; Polat et al., 2018). Expectations and targets included in initiatives such as the "Teacher Strategy Document" and "2023 Education Vision" in the last 10 years also necessitate the leadership development of school principals (Bellibaş & Kılınç, 2022). Although it is suggested in the recommendations in the 11th Development Plan to provide the necessary support in the fields of professional skills and leadership with the awareness that school management requires both leadership and professional skills (T.R. Ministry of Development, 2018, p.53), a plan that includes leadership development practices in the professional development studies of school principals was not found.

When the literature is examined, Aslan and Karip (2014) emphasized that the leadership standards of school principals should be developed first and put forward the school leadership standards as creating a vision, developing cooperation with the society and stakeholders, managing differences, human relations and effective communication. Beycioğlu et al. (2018) developed a school leadership scale to determine the leadership characteristics of school principals, while Yılmaz and Börü (2022) developed a scale that aims to evaluate successful school leadership practices from the perspective of teachers. Özkan and Turan (2022) planned practical activities aiming to combine theory and practice under school leadership by bringing together administrators and experts within the scope of the TUBITAK project.

Although it is emphasized that education and continuous professional development are very important in order to develop effective leadership practices in response to the changing roles of school principals (Leithwood, 2013; Shantal, 2014), it is seen that there are limited studies on the development of school leadership in the literature. In addition, while the increasing school autonomy around the world brings leadership behaviors to the fore (OECD, 2009), the centralized structure of the Turkish education system causes school principals to take leadership steps within a limited framework. As a matter of fact, while orders and directives go from top to bottom in the central government structure, information and documents showing how appropriate the written texts are sent to the upper unit or persons (Taşar, 2009, p.109). Considering that a school principal's leadership practices are shaped in the context of the culture and

education system they are in (Gurr, Drysdale & Mulford, 2006, 2007), it can be said that school principals working in Turkey need professional development studies that can improve their leadership capacities within the framework of the central system and cultural structure they are in.

In the light of all these data, it is understood that the current school principals working in the Turkish education system need practices that can improve their leadership skills in their professional development studies. Despite the school leadership practices that are increasingly being handled professionally in the world literature, it is seen that there is no further work that emphasizes the need to develop school leadership in Turkey and tries to frame the leadership. For this reason, in this study, the focus of school leadership development practices accepted in the world literature and the determination of practice behaviors for school leadership development in line with the opinions of school principals working in Turkey constituted the focus of the research.

Purpose of the Research

In this research, it is aimed to reveal the leadership behaviors that school principals can implement within the framework of the Turkish education system, based on the relevant literature and the opinions of school principals, and to contribute to professional development studies. For this purpose, answers sought to the following question:

1. In the process of their professional development, what are the expected leadership behaviors from school principals within the framework of "Analyzing contextual factors, creating a shared vision, establishing a collaborative culture with school stakeholders, developing school capacity, resource management, receiving academic and mentor support, focusing on learning and teaching, developing personal leadership resources"? How do these processes formed?

Significance of the Research

In this study, a framework is given that describes what behaviours school principals exhibit in their leadership practices within the framework of the Turkish education system and cultural structure. The resulting framework is considered to be important for serving route in exhibiting leadership behaviours. As a matter of fact, school principals in their daily routines; deal with problems related to student-teacher-parents and management (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çetin, 2019; Duygulu, 2023); work under the pressures of academic success, work load and bauroctratic processes (İlbasan, 2022; Marmara & Atmaca, 2023); manage educational crisis sourced from natural disasters especially earthquake (Ayyürek, 2014); entagrate students coming from

migrations to the education system (Coşkun & Emin, 2016; Özdemir & Aypay, 2022; Keskin & Okçu, 2021; Sağlam & Kanbur, 2017); overcome effects of global capital on Turkish educations system (Fidan, 2021), and manage the effects global pandemic like covid-19 on education system (Altınay & Erol, 2022).

In this complex context, it is important to establish a framework describing what steps should be taken by school principals in order to overcome the effects of these factors for studens success (CCSSO, 2008; Gurr, 2015; Leithwood, 2013; Louis et al., 2010; OECD, 2009; Robinson et al., 2019; Shantal, 2014). However, when the related literature is analysed, no professional development study in the framework of national standarts for leadership practices of principals can be found (Aslan & Karip, 2014; Gümüş et al., 2016; Tamer, 2020; TEDMEM, 2018; Turhan & Karabatak, 2015; Uzun & Şişman, 2023); from this point, it is clearly seen that in the system it is on urgent need to plan professional development training modules (Bellibaş & Kılınç, 2022; Korkmaz, 2005; OECD, 2009; Özkan & Turan, 2022; Polat et al., 2018). In sum, the study is considered to be important and novel for determining behaviours of principals related to leadership practices; for contributing the studies related to professional development including principals leadership development; and fullfilling the gap in the related literature.

METHOD

Research Pattern

In this study, a qualitative research design was adopted in order to describe what behaviors school principals need to exhibit regarding their leadership practices, based on their own experiences. As a matter of fact, qualitative research depicts people in their natural environment and portrays their experiences from their subjective perspectives (Creswell, 2018; Marriam, 2018). The paradigm of research is shaped by the researcher's worldview and permeates the fabric of the research process. The foundations of the paradigm is formed by the meaning attributed to the philosophical assumptions. Creswell (2018, p.21) states that philosophical assumptions emerge in the context of the researcher's ontological (nature of reality), epistemological (what is called knowledge), axiological (role of values) and methodological (research process) beliefs. Therefore, the research is based on ontological subjectivity (Gürbüz & Şahin, 2008) due to the school principals' views on leadership practices, and epistemologically authoritarian knowledge (Kivunja & Kuyini, 2017) because it is based on the views of an organization leader. In terms of methodology, it has adopted the Phenomenology

pattern, one of the qualitative research methods. Phenomenology focuses on the question of "what is the meaning, structure, and essence of the experience of a person or group of people with a phenomenon?" (Patton, 2018, p.132). In this context, the leadership experiences of school principals were handled as a phenomenon and the steps of the phenomenology pattern were followed in order to reflect the essence of leadership practices. The data, which was considered as a first step, were processed by "bracketing" the prejudices of the researcher and describing the phenomenon without being exposed to outside world interventions. This stance expresses the researcher's axiological assumption (how they position themselves). All these philosophical assumptions formed the building block for the research to be grounded within the framework of the Postpositivist paradigm. The postpositivist paradigm believes in multiple perspectives of participants rather than a single reality and adopts a rigorous qualitative data collection and analysis method (Creswell, 2018, p.24).

Participants

The study group of the research consisted of 15 school principals working in Gaziantep during the 2022-2023 academic year. The school principals in the study group were determined by the maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods. While purposive sampling necessitates the selection of the sample from which the researcher can obtain in-depth information about the phenomenon they want to explore (Marriam, 2018), maximum diversity enables the emergence of a strong description about the common phenomenon by including participants of different qualities who have experienced the phenomenon (Patton, 2002/2018, p. 235). For this reason, the study group was formed from school principals working at different levels, including primary, secondary and high school, in order to obtain strong descriptions. According to Patton, there are no rules for the size of the study group in qualitative research. For this reason, the number of people forming the study group was determined by taking into account Polkinghorne's (1989: akt. Creswell, 2013/2018) number of people ranging from 5-25 and Lincoln and Guba's (1985: akt. Marriam, 2009/2018) recommendations to select the data until the saturation point was reached. The interviews started with the school principals working at the primary school level, and when the answers to the interview questions started to be repeated, the interviews were continued with the school principals working at the other levels. In this regard, interviews were completed with 15 school principals, 5 of whom were working in primary school, 4 in secondary school, and 6 in high school.

Data Collection Process and Tools

The research data were collected in face-to-face interviews with the semi-structured interview form prepared by the researcher on a voluntary basis after the approval of Gaziantep University Social and Human Sciences Ethics Committee. Creswell's (2018) suggestions were taken into consideration in conducting the data collection process and Patton's (2018) suggestions in the development of the data collection tool. The interviews were planned by making an appointment for a suitable time period of the participants, took place in their own working environment upon their request and lasted an average of 40 minutes. The questions in the semi-structured interview form were created by taking into account the expert opinion and the relevant literature, and in this context: *analyzing contextual factors* (national, local, school), *creating a common vision*, *creating a collaborative culture with school stakeholders* (student, teacher, parent, environment), *developing school capacity* (individual, staff, organizational), *resource management* (human, financial), *receiving academic and mentor support* (collaboration with universities, experienced school principals), *focusing on learning and teaching, developing personal leadership resources* (cognitive, social, psychological) were chosen as the 8 leadership practices. The semi-structured interview form prepared was structured to reveal the behaviors of school principals in this framework. During the interview, the statements of the participants were recorded with a voice record with their consent, and P1(Principal1), P2(Principal2) etc. were recorded. codename is given. Information about the planned stages was shared with the school principals before the interview, so that they felt comfortable. The data collection process was terminated when the participants started to repeat similar answers.

Data Analysis

The qualitative analysis techniques of the research data were analysed using "Descriptive" and "Content Analysis" techniques. In descriptive analysis technique, data is organized and interpreted according to predetermined conceptual frameworks (themes) (Yıldırım & Şimşek, 2018). In content analysis, the data obtained is processed in more detail to discover the deep meanings underlying superficial concepts (Marriam, 2018). In this process, in order to describe the data, the common aspects of the data obtained by starting from the symbols that reflect the essence, namely codes (Saldana, 2022, p.4), collected under certain categories. The themes are reached based on the synthesized data (Creswell, 2018). In the data analysis process, first of all, the answers given by the participants were transferred to paper from the voice recorder. The 8 leadership practice frameworks determined by examining the relevant literature

constitute the predetermined themes. The views of school principals regarding this framework were organized under each application and the steps of the descriptive analysis technique were followed. In the content analysis process, the common aspects of the answers of the school principals regarding what behaviors they exhibit within the framework of leadership practices were coded, and categories were reached and organized under predetermined themes.

Validity and Reliability

Judging validity and reliability in scientific research is done by evaluating the criteria (Patton, 2018). These criteria are called credibility (internal validity), transferability (external validity) and consistency (reliability) in qualitative research (Marriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). These criteria seek answers to these questions respectively; credibility, "…are the findings consistent with current reality?", transferability, "…how generalizable are the results of the study in question?", reliability, "…would the same results emerge if the study is re-done?" (Marriam, 2018, pp. 203-214). In the research, some strategies were followed to find answers to these questions. Based on the advice of Creswell (2018), triangulation technique was used to ensure credibility and research findings were supported by findings from different sources. In addition, the findings were shared with the participants, their views were evaluated and the results were reinterpreted. In order to ensure the reliability of the research, the research process was discussed in detail and the position of the researcher was explained (Marriam, 2018). At the same time, a codebook was developed during the data analysis process, and the codes were compared and evaluated based on the consensus strategy among the researchers (Silverman, 2005). In order to ensure the transportability of the research, rich descriptions were used and the findings were tabulated so that they could be compared with different studies more easily.

FINDINGS

1.Findings Regarding the Behaviors of Leadership Practices Expected from School Principals in the Process of Professional Development and How the Implementation Processes Progress

While the behaviors of school principals regarding leadership practices are included in the tables, the findings on how the processes regarding the practices progress are given under the tables with the method of direct citation.

Table 2.
Leadership Practice Behaviors Expected from School Principals in the Framework of Analyzing Contextual Factors in Their Professional Development Process

Theme	*Category*	*Code*	*f*
1. Analyzing Contextual Factors	A. Analyzing Environmental Factors	Analyzing the socio-economic and cultural values of the school environment	5
		Observing the norms and values of the school district	5
		Developing communication strategies with organizations around the school	8
		Analyzing the academic standards expected from the school	5
	B. Analyzing Organizational Factor	Analyzing the Turkish education system and its goals	4
		Determining student readiness	4
		Gaining knowledge about teachers' teaching skills	3
		Evaluation of the school's physical infrastructure and equipmen	5

When Table 2 is examined, it is seen that school principals perform the analysis of contextual factors with 8 behaviors within the framework of environmental and organizational factors. One of the school principals P14, who stated that analyzing the expectations of the environment gives them an advantage in the planning processes, said, *"What are the strengths and weaknesses of the environment? It is an advantage for us to meet the needs of the school by analyzing them"* and P12's *" Speaking a common language, learning about the economic and cultural traditions of the neighbourhood gives us clues on how to approach the student".* One of the school principals, P1, who stated that they could not act quickly to solve the problems they encountered during the process, came to the fore with the solution-oriented words *"National education should have a water installation unit and an electrical installation unit, the municipality does not take care of these matters. We get stuck in the hierarchy"*.

When Table 3 is examined, it is seen that school principals implement leadership practices to create a common vision, taking into account national factors and school stakeholders, with 8 behaviors. P7, one of the school principals, who stated that creating a partnership in the vision requires taking into account the demands of school stakeholders and displaying an inclusive approach, *"We collect and analyse information from small groups, there are surveys to reveal the expectations we apply to students, teachers and parents, and we are working on them."* and P10, one of the school principals, who emphasized the teachers' resistance to innovation and the unconsciousness of the parents in this process,

said, *"There is too much resistance here. The words of "Parents have left the job entirely to us, they do not have much expectation from education"* drew attention.

Table 3.
Leadership Practice Behaviors Expected from School Principals in the Framework of Creating a Common Vision in the Process of Professional Development

Theme	***Category***	***Code***	*f*
2. Creating a Shared Vision	A. Considering National Factors in Creating a Vision	Considering the main objectives of the Turkish education system	2
		Observing Turkish national and spiritual values	3
		Considering student, teacher and parent requests	7
		Evaluating the demands and needs of the school environment	4
	B. Considering School Stakeholders in Forming a Vision	Considering student readiness	4
		Involving school stakeholders in decision-making processes	6
		Valuing multicultural education	2
		Sharing the vision with the school's stakeholders	3

P1, one of the school principals who tried to solve the negativities they experienced by going to the source of the problem, said, *"There may be problems with our teachers, we talk to the passive ones, we inform them"* and P12 *"I researched the situation of a parent, they have a child with cancer at home, it is necessary to know how the parent came to school and what psychological problems they have"* came to the fore.

When Table 4 is examined, it is seen that school principals carry out leadership practices to create a collaborative culture with the school stakeholders in 8 behaviors. P2, one of the school principals, stated that the cooperation with the school stakeholders is to make the stakeholders feel valuable and to ensure participation as a pioneer in the initiatives, stated; *"There are neighborhood representatives, headmen, mosques, and institutions such as the police in the vicinity, we organized visits to these places, they came, we showed the school, we acted together when there was a problem"* and P11's words, *"I went to weddings and funerals myself at first, I was warm and respectful, then they got involved in the business"* came to the fore. P13, one of the school principals, who stated that they could not get the necessary support from the institutions in the face of the security problems that occurred in and around the school during this process, said that they solved the problems through their own initiatives and encouragement of cooperation, *"I have faced many problems with the institutions.*

Table 4.
Behaviors of Leadership Practices Expected from School Principals in the Framework of Creating a Collaborative Culture with the School Stakeholders in the Process of Professional Development

Theme	*Category*	*Code*	*f*
3. Creating a Collaborative Culture with the School Stakeholders	A. Exhibiting Inclusive Behaviors Towards School Stakeholders	Organizing social events that create a sense of belonging in teachers, students and families	6
		Making teachers, students and parents feel valued	10
		Demonstrate a fair approach in planning teachers' lesson plans	3
		Taking collaborative measures to ensure school safety	6
	B. Ensuring Participation of School Stakeholders in Educational Activities	Leading stakeholders by actively participating in academic and social events	5
		Ensuring continuity in communication with the school environment	7
		Distributing leadership to teachers	5
		Organizing regular meetings with teachers	3

I focused on the problems. I could not get the necessary support from the national education and the municipality" and P15: *"When I first came here, I saw that there was a security weakness. They came from the surrounding area to lie in the school garden, pull up their cars and drink, there was a case of theft. I came out with security at night. We brought a civil engineer to see how we could take security measures"*.

Table 5.
Behaviors of Leadership Practices Expected from School Principals in the Framework of Developing School Capacity in the Process of Professional Development

Theme	*Category*	*Code*	*f*
4. Developing the School Capacity	A. Enabling Teacher Development	Guiding teachers for professional development in line with their needs	6
		Following the professional development of teachers	3
		Encouraging teachers for postgraduate education	3
	B. Enabling Student Development	Starting courses tailored to students' interests and needs	3
		Planning activities that support students' personality development	4

When Table 5 is examined, it is understood that school principals' leadership practices for improving school capacity are realized with 5 teacher-oriented and student-oriented behaviors. These steps are aimed at the development of teachers and students, with the words of P15 and P8, who are school principals: "*We direct our teachers to in-service trainings and graduate programs that they need regarding their fields of study", "Our primary duty here is to train people, to develop their personality. Don't get angry with students, praise them and reward them."* P7, one of the school principals, stated that the classroom teachers who made field changes in this process had deficiencies in terms of teaching and their practices for the process said, *"Actually, the ministry should provide training to teachers who change fields in order to adapt them. I provide such teachers with education by starting from the 9th grade so that they can adapt"*.

Table 6.
Leadership Practice Behaviors Expected from School Principals in the Framework of Resource Management in the Process of Professional Development

Theme	***Category***	***Code***	*f*
5. Resource Management	A. Managing Human Resources	Considering the interests and abilities of the school personnel in the distribution of duties	8
		Providing awareness training to students and parents	4
	B. Managing Financial Resources	Ensuring stakeholder participation in the planning of resource use	3
		Developing strategies to diversify financial resources	4
		Taking measures to save money in financial expenditures	4
		Developing applications that enable Accountability	3

When Table 6 is examined, it is seen that school principals' leadership practices for resource management are realized with 6 behaviors by focusing on human and financial resources. Stating that the school principals took steps to use human resources effectively and financial resources while implementing these steps, P3 said, *"There are those who are inclined to discipline among our teacher friends, they undertake the disciplinary practices, there are those who have good communication, and they follow up the students by collaborating with the parents"* and P7 "*We covered the old benches of the school, turned them into question and solution teams, and contacted the companies"*. The sensitivity of school principals in terms of accountability was exemplified by P2's statements, *"Our information is always on the board, we always share our expenditures"*. In this process, school principals stated that the appropriations received by the schools were in certain items, and they expressed their opinions emphasizing that

they were limited and that they should be able to take initiative in the areas they needed. Among these views, P1's words, *"For example, the roof is leaking, I cannot afford it with funding. It should be left to the administration or there should be a unit in the Directorate of National Education"* came to the fore.

Table 7.
Leadership Practices Expected from School Principals in the Framework of Receiving Academic and Mentor Support in Their Professional Development Process

Theme	***Category***	***Code***	*f*
6. Receiving Academic and Mentor Support	A. Collaborating with Universities	Developing communication channels with universities	4
		Benefiting from the facilities of universities	3
	B. Benefiting from Mentor Experiences	Receiving mentorship support from experienced school principals	8
		Participating in trainings on current management practices	7
		Ensuring diversity in the distribution of duties of administrative staff	2
		Transfer of experience to administrative staff	2

When Table 7 is examined, it is seen that school principals carry out their leadership practices to receive academic and mentor support, with 6 behaviors within the scope of university and mentor support. While school principals stated that they benefited from the experiences of academics working at universities and experienced school principals, P4 said, "*We are open to all academics who come to our school from universities and say that we want to enlighten the children about this issue. Such cultural conversations are very useful"* and P6's statements such as *"I would like to work with an experienced manager for a short period of time, experiences need to be transferred"* came to the fore. P5, one of the school principals, who stated that school principals could not benefit from the experiences of school principals adequately during the vice principal period and emphasized that administrators should be subject to a standardized education in this regard, drew attention to the following words: *"They need to be trained in their field of duty."*

Table 8.
Leadership Practice Behaviors Expected from School Principals in the Framework of Focusing on Learning and Teaching in the Process of Professional Development

Theme	*Category*	*Code*	*f*
7. Focus on Learning and Teaching	A. Focus on Teaching Processes	Preparing the learning and teaching environment	3
		Taking measures to ensure school discipline	5
		Following current practices in teaching methods and techniques	3
		Organizing weekly and monthly evaluation meetings with teachers on a branch basis	3
		Conducting course inspections for guidance purposes	6
	B. Focus on Student Learning	Encouraging students to projects that combine theory and practice	3
		Developing applications that improve the sense of achievement in students	4
		Monitoring students' academic progress	6
		Making arrangements to suit students' readiness	5
		Creating homogeneous classes in line with students' interests and needs	4

When Table 8 is examined, it is seen that school principals focus on learning and teaching and implement leadership practices with 10 behaviors. P6, one of the school principals, who stated that they focus on the efficiency of the students' learning processes and the effectiveness of the teachers responsible for teaching, said, *"We have opened voluntary courses and support training rooms, we create classes for the needs of the students. Do our teacher friends attend their classes on time? If there is a problem, we follow up on which friend it is"* P3 and P7, two of the school principals who emphasized discipline while voicing their words, respectively said, *"Disciplined behavior is not only in academia, we try to develop time-effective planning behavior in activities", "We have some warnings to our teachers about using the phone during lessons."* their expressions came to the fore. During the process, the school principals, who complained that the academic success of the schools was determined by the score they were placed in, but that where they took the school from and where they brought it was not evaluated, drew attention to the following statements about the path followed by P1: *"We provide resources to students who are not in a situation with teachers, we plan the lessons within the framework of their readiness, and they can succeed. We do practice tests at every level. We try to encourage them by rewarding them according to their needs."*

Table 9.
Leadership Practices Expected from School Principals in the Framework of Developing Personal Leadership Resources in the Process of Professional Development

Theme	*Category*	*Code*	*f*
8. Developing Personal Leadership Resources	A. Developing Cognitive Leadership Resources	Proficiency in information technologies	3
		Following updated education management practices	4
		Having knowledge of laws and regulations in related fields	3
		Proficiency in pedagogical knowledge	1
		Have educational finance and accounting knowledge	1
		Developing theoretical thinking skills	1
		Have a craft skill within the framework of their interests	1
	B. Developing Social Leadership Resources	Having social communication skills	5
		Have entrepreneurial skills	2
		Have crisis management skills	4
	C. Developing Psychological Leadership Resources	Receiving psychological empowerment support	4

When Table 9 is examined, it is understood that school principals need to develop their personal leadership resources in 11 areas, including cognitive, social and psychological. When the table is examined, it is seen that school principals need to improve themselves in different fields. P7, one of the school principals, who stated that they needed support psychologically, said, *"I try to keep my anger control under check, sometimes there are points we can't stand"*. P13 and P6, who stated that a school principal should have effective technology and communication skills, said, *"I have nothing to do with technology. I want to receive face-to-face training in information technologies"* and *"Sometimes I'm a victim of goodwill. I don't know how to approach people. I'd love to get technical support on this"* expressed in their words. The advice of P12, one of the school principals, on the subject, *"Group trainings should be organized and followed by conducting a survey for principals and analyzing their needs"* drew attention.

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study was carried out in the context of the Turkish education system and culture, in order to reveal what behaviors school principals need in their leadership practices during their professional development and what kind of process they encounter while exhibiting these behaviors. In this direction, the leadership practices of school principals, taking into account the common aspects of school leadership development frameworks in the relevant literature; It has been discussed in 8 themes, *"analyzing contextual factors, creating a common vision, creating a collaborative culture with school stakeholders, developing school capacity, managing resources, getting academic and mentor support, focusing on learning and teaching, and developing personal leadership resources"*. Within the scope of the leadership practices discussed, the steps that emerged by taking the opinions of the school principals about which leadership behaviors they needed and how the processes related to the practices were encountered were coded under the themes.

Within the scope of *analyzing contextual factors,* it has been determined that school principals need 8 behaviors that focus on organizational and environmental factors, including developing communication strategies with the school, analyzing the academic standards expected from the school; analyzing the Turkish education system and its goals, determining the readiness of the students, having knowledge about the teaching skills of the teachers, evaluating the physical infrastructure and equipment of the school, analyzing the socio-economic and cultural values of the school environment, observing the norms and values of the school district, organizations around the school. Supporting the inevitable effects of the Turkish education system on the leadership practices of school principals, Türkoğlu and Şahin (2021) stated that the central curriculum implementation creates a limitation in the behavior of school leaders in managing the curriculum, Gümüş and Ada (2015) and Gümüş and Bellibaş (2020) stated that the Turkish national education system is centralized. Erdoğan (2022) stated that the structure of education shapes the professional development processes, and that the decisions and contents of educational activities in Turkey are determined by the Ministry of National Education. When the studies emphasizing the environmental context are examined, it is seen that the school readiness level of the children in the upper socio-economic group is higher than the children in the lower socioeconomic group (Erkan, 2011), and at the same time, the parents attend the meetings less in the environment with the lower socioeconomic level (Bellibaş, 2003). Maxwell (2016), Uline and Tschonnen Moren (2008), Şensoy and Sağöz (2015) found in their studies that the physical infrastructure of the school mediates student success. In addition, although the school principals stated

that having knowledge of teachers' teaching skills and analyzing their strengths and weaknesses gave them an advantage in planning, no research findings were found regarding the emerging step. In this direction, it can be said that it is important for school principals working within the scope of the Turkish education system to analyse the structure of the central system, the needs and expectations of the socio-cultural and economic environment they are in, and the ways of communicating with the environment at the point of maintaining a dynamic relationship with the school stakeholders and the environment as the first step in leadership practices.

In the context of *creating a common vision*, it has emerged that school principals need 8 behaviors that focus on national factors and school stakeholders, including sharing the vision with the school's stakeholders; considering the main goals of the Turkish education system, observing Turkish national and moral values, taking into account the demands of students, teachers and parents, evaluating the demands and needs of the school environment, considering student readiness, involving the school's stakeholders in decision-making processes, valuing multicultural education. When the relevant literature is examined, it is important for school principals to consult the opinions of the school's stakeholders (Polat et al., 2018) and to share the determined goals with the school's stakeholders (Beycioğlu et al., 2018) together with the teacher (Serin & Buluç, 2012) while creating the school's goals, which supports the leadership steps that emerge when the relevant literature is examined. It is seen that they come to the fore as the leadership steps they implement. While Mastery (2021) emphasizes that a shared vision step in goal setting is one of the leadership practices, within the leadership development framework developed by the British Council (2021), school leaders have an inspiring vision and a common vision that is clearly expressed, shared, understood by everyone and considering various views. Leithwood (2017)'s study revealed that successful school leaders should create a general sense of purpose or vision in collaboration with staff, students and other stakeholders and share it openly. Thoonen et al. (2011) referred to the 'adverse effects' of vision that occur when principals do not involve teachers in the vision-making process. In this context, it can be commented that school leaders who aim to create a partnership in the vision of the school should act by valuing the opinions of the school's stakeholders while creating the vision. Studies conducted in recent years have focused on the inclusiveness of education in countries that receive immigration or have a multicultural structure (Şimşek et al., 2019). In the study conducted by the British Council (2021), it was emphasized that in order for learning and teaching activities to be successful, it was necessary to have knowledge about strategies that provide inclusiveness for all students, while in the study of Araslan

and Çalmaşur (2018), school administrators who argued that the education program should cover different languages and cultures were the most important. Their views such as "Different cultures should be given importance", "You should know and understand different languages and cultures", "The environment and culture you live in should be respected" come to the fore. At this point, it can be argued that research supports the finding of "valuing multicultural education" and that school leaders should consider multicultural education needs while ensuring partnership in the vision in the Turkish education system, which receives immigration and hosts different ethnic groups.

While exhibiting the behaviors of *creating a collaborative culture with the school stakeholders*, the school principals stated that they should perform 8 behaviors that focus on an inclusive approach to the school's stakeholders and their participation in educational activities, namely ensuring continuity in communication, distributing leadership to teachers, holding regular meetings with teachers, organizing social activities that create a sense of belonging to teachers, students and parents, making teachers, students and parents feel valuable, showing a fair approach in planning teachers' lesson plans, taking collaborative measures to ensure school safety, being a pioneer by actively participating in academic and social activities. Leading a school requires the collaborative and concerted effort of everyone (Gurr, 2015). Studies, on the other hand, emphasize that a safe working environment and relationships based on trust are the predecessors of a collaborative environment that supports the findings. At this point, Robinson et al., (2008) revealed in their study, that the leaders who put the students in the center should form the basis of all activities by providing a regular and safe environment, Sebastian and Allensworth (2012) stated that creating a safe environment in high schools is an important leadership function to promote success, Demir and Durnalı (2022), in their study, found that school leaders' organizing various social activities that bring together the teacher and the student and being a pioneer can increase organizational commitment, at the same time Beycioğlu et al. (2018) revealed that creating a collaborative culture with school stakeholders is a leadership behavior that strengthens relationships. Leithwood (2007) emphasized that successful school leaders create a trust-based bond that includes productive relationships with teachers, students and parents, and distribute leadership. Gülebi (2019), on the other hand, stated that as an effective leader, teachers expect school principals to be fair and value their ideas. Research conducted by the British Council (2021) emphasized the importance of school leaders establishing and maintaining relationships with parents, governors, local community and other institutions, distributing leadership and treating people fairly. In this direction, it can be said that school leaders working in the

Turkish education system should develop various strategies that can ensure school safety while taking steps to create a collaborative culture with the denominators of the school.

In the context of *developing school capacity*, school principals, it has been determined that they exhibit 5 behaviors that focus on teacher and student development: directing teachers to professional development in line with their needs, following the professional development of teachers, encouraging teachers for graduate education, opening courses for the interests and needs of students, planning activities that support students' personality development. Successful school leaders aim to develop the capacities of themselves, teachers, students and their environment while developing the capacity of the school (Gurr, Drysdale & Mulford, 2006, 2007). Professional capacity is the potential of a range of professionals inside and outside the school to mutually enhance each other's and students' learning and school development (Bolam et al., 2005). Leithwood (2007) stated that the practices of successful school leaders include encouraging the growth of their employees' professional capacities. The study by CCSO (2008) emphasized that an educational leader should support the success of each student by advocating, nurturing and maintaining a school culture and curriculum that aids student learning and staff professional development. In the studies conducted by Leithwood (2013) and OECD (2009), it is emphasized that providing, encouraging and participating in teacher development in line with the needs of teachers are key behaviors that are the responsibility of school leaders. In this context, when studies on improving school capacity are examined, it is understood that they focus on teachers, students, staff and environment (parents). It can be said that school leaders working in the context of the Turkish education system also take steps towards teachers and students in order to develop the school capacity, but they do not take any initiative regarding the development of the school's staff or parents, and they do not have awareness at this point.

In the leadership practice of *resource management*, school principals stated that there is a need for 6 behaviors that focus on human and financial resources; taking care of the interests and abilities of school personnel in the distribution of duties, providing awareness training to students and parents, ensuring stakeholder participation in the planning of resource use, developing strategies that diversify financial resources, taking savings measures in financial expenditures, developing practices that ensure accountability. Resources are a school leader's human resources, physical resources such as buildings and outdoors, curriculum materials, etc. It relates to assets over which it may have control, including (British Council, 2021). Looking at the leadership steps that emerged within the scope of the leadership practice of managing resources, it is understood that

resource management focuses on effectively managing human resources as well as financial resources. When the relevant literature is examined, Grissom and Loeb (2011) stated that effective school leaders are those who allocate school resources to the right places and Miles and Frank (2008) emphasized the importance of using resources effectively in leadership, Shantal (2014) found that human resources and limited financial resources were emphasized. It is seen that the proper management of resources is essential. In the research findings of Türkoğlu and Şahin, (2022), there were findings that resource constraints limit the school leaders' behaviors to increase the quality of teaching. Therefore, it is necessary for school leaders to have sufficient equipment to use limited resources effectively. In addition to these, Sebastian and Allensworth (2012) emphasized the necessity of using time correctly in curriculum learning as one of the most important resources to be managed. Leithwood (2007) emphasizes that successful school leaders should ensure accountability throughout the learning period of students. Principals may be responsible for significant budgets and may need the skills to set and manage budgets, oversee expenditure and ensure that expenditures are directed towards meeting the school's goals. In addition, they may be required to provide financial statements to stakeholders, including school governing bodies (Bush, 2008). At this point, school leaders need to access appropriate financial expertise, for example, by appointing someone with budgeting qualifications to the leadership team (OECD, 2009). It is seen that these studies, which emphasize accountability in financial expenditures, support the development of applications that provide accountability, which emerges in resource management leadership practices. While no research could be found on the step of "taking saving measures in financial expenditures", it can be interpreted that there are more limitations in terms of resources specific to the Turkish education system, and that school leaders should take more initiatives to use limited resources efficiently.

While exhibiting the behaviors of *receiving academic and mentor support*, It has been revealed that they need 6 behaviors that focus on university and mentor support: Developing communication channels with universities, benefiting from the opportunities of universities, receiving mentorship support from experienced school principals, participating in trainings on current management practices, providing diversity in the distribution of duties of the administrative pre-person, transferring the experience to the administrative staff. When the emerging steps are examined, it is understood that school principals emphasize the need to receive mentor support and gain competence on different business lines. According to Beatriz, Deborah, and Hunter (2008), mentoring refers to a situation in which a more experienced person tries to help a less experienced individual in

a particular field. Mathews (2003) argues that mentoring roles can be diverse, including guide, teacher, counsellor, friend, teacher, catalyst, coach, counsellor, role model, and advocate. Gümüş and Ada (2015) found that school principals needed mentor support during their professional development, especially in the first years of their career, Ehrich, Hansford, and Tenent (2004) found that people who benefited from the mentoring process achieved positive outcomes, Adams, Mooi, and Muniandy, (2020) found that transferring the experience of principals to senior assistants has a positive effect on their leadership development, Master et al. (2021) stated in their study that coaching can improve school principals' leadership skills for school improvement, and Solansky (2010) stated that individualized mentoring or coaching attention is necessary for leadership development programs to meet the needs of the participants. In the study by CCSSO (2008), it was emphasized that an education leader supports the success of every student by collaborating with faculty and community members, responding to various community interests and needs, and mobilizing community resources. While no research could be found regarding the leadership step of "*participating in trainings on current management practices*", the statements of the participants that the trainings should be constantly updated in line with their constantly updated managerial roles and that this should be done in a standard program drew attention. When the relevant literature is examined, it can be said that school leaders need help from people who are more experienced and experts in their fields, supporting the emerging leadership steps.

Within the scope of the leadership practice *focusing on learning and teaching*, school principals' statements, reveal that they need 10 behaviors that focus on teaching processes and student learning, including developing applications that improve students' academic progress, monitoring students' academic progress, making arrangements according to students' readiness, creating homogeneous classes in line with students' interests and needs; preparing the learning and teaching environment, taking measures to ensure school discipline, following current practices in teaching methods and techniques, organizing weekly and monthly evaluation meetings with teachers on the basis of branches, conducting course inspections for guidance, encouraging students to projects that combine theory and practice, feeling of success in students. At this point, it is understood that the leadership steps of school leaders towards learning and teaching are intensified compared to other practices. In support of this situation, Robinson et al. (2008) revealed in their study that successful school leaders focus more on learning and teaching and monitor the impact of instruction on student achievement. When the relevant literature is examined, similar to the emerging leadership steps; Atalmış, Selçuk, and Ataç (2018) stated that school principals

have stated that students learn by doing and living, their motivation increases, and they discover scientific in studies such as TUBITAK to combine theory and practice. While OECD (2009) studies emphasize that school leaders should be pioneers in providing additional support to students in need and creating school-wide disciplinary policies, the study by the British Council (2021) provides school leaders with up-to-date information on education policies, trends and research at national and international level. stressed the need to showcase Leithwood (2007) stated that observing students' learning and school progress is one of the practices of successful school leaders. Mastery et al., (2021), on the other hand, emphasized that school leaders should have information about the curriculum and teaching and give feedback by observing teachers, and in the study conducted by the British Council, school principals should understand a wide variety of systems in terms of monitoring, evaluating and improving teacher practices. However, in studies of, Köybaşı et al. (2017), Türkoğlu and Şahin (2022), Sağır and Emişoğlu (2013), the findings suggesting that teachers have negative attitudes towards supervision draw attention. For this reason, it can be said that the practices and aims of the leadership step "*making course supervisions for guidance purposes*", which emerged in the research findings, was not understood by the teachers and this step could not fit into a system that would be accepted in the context of Turkey. In addition, Kayabaşı and Köse (2019) supported the leadership step of "*Creating homogeneous classrooms in line with the interests and needs of students*". It can be interpreted that they faced legal limitations while exhibiting their leadership steps due to their statements that they achieved this. From this point of view, it can be argued that school principals working in the Turkish education system focus on teaching and learning, as in other countries, on practices for teachers and students, but they cannot be flexible enough when taking leadership steps.

In the context of *developing personal leadership resources*, school principals reveal that they need behaviors to improve themselves in 11 cognitive, social and psychological areas, including entrepreneurship skills, crisis management skills, psychological empowerment support; proficiency in information technologies, following updated educational management practices, having knowledge of laws and regulations in related fields, proficiency in pedagogical knowledge, having knowledge of education finance and accounting, developing theoretical thinking skills, having a craft skill within the framework of their interests, having social communication skills. Polat, Uğurlu, and Aksu (2018) stated that school principals need to develop communication skills for human relations and exchange of ideas, have knowledge of management, legislation and pedagogy, psychological well-being, and proficiency in technology during the professional

development process of school principals. Sayın (2008) found that the knowledge level of managers on crisis management is quite low. Therefore, it can be said that school principals need to develop the step of "having crisis management skills", which is also included in the findings. According to Leithwood (2013), being able to act emotionally appropriately is among the personal leadership resources that school leaders should develop. Duman (2021)'s emphasis is placed on technical competencies such as professional knowledge and mastery of the legislation regarding the competencies of school administrators. Among them was entrepreneurship. Studies emphasize that the entrepreneurial character of school administrators has a great impact on the emergence of innovative movements within the school (Pihie, Asimiran, & Baheri, 2014). While the findings revealed that school principals need to develop their entrepreneurial skills, Derin (2019) found that school administrators have high levels of entrepreneurship perception in his research, which does not overlap with this finding. In addition, the findings revealed that while school principals need proficiency in information technologies, Çevik and Demirtaş (2021) found in their study that school principals' information, media and communication technologies skills are at a sufficient level according to the opinions of school principals and teachers. In this context, it is understood that the personal areas that school principals need to develop differ. Therefore, as stated by the participants, it can be said that it would be beneficial to organize trainings for the needs of school principals in their professional development processes by conducting a needs analysis to develop their personal leadership resources.

When we look at the studies on school leadership, educational leaders support the success of each student by understanding, responding to and influencing the political, social, economic, legal and cultural context (CCSO, 2008), as well as adapting to and addressing contextual pressures such as student diversity, centralization/localization. It is understood that their leadership improves as they respond (Belchetz & Leithwood, 2007; Ylimaki & Jacopson, 2011). Therefore, based on the cultural sensitivity of leadership (AITSL, 2018) and its development (Gurr, Drysdale & Mulford, 2006, 2007; Jerdborg, 2022; Hallinger & Chen, 2015), it is necessary for school principals to put forward studies that can improve their leadership skills in their professional development process, so that based on the context of each country, necessary interpretations can be made.

REFERENCES

Adams, D., Yoon Mooi, A. N. & Muniandy, V. (2020). Principal leadership preparation towards high- performing school leadership in Malaysia. *Asian Education and Development Studies,* 9(4), 425-439.

Altunay, E. & Erol, E. (2023). School leadership during and post-COVID-19 in the context of school repositioning. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 13*(1), 1-33.

American Institutes for Research, (2020). *Designing Leadership Academies for Principal Professional Learning.* State Support Network. https://oese.ed.gov/files/2020/10/leadershipacademies-508.pdf, Access date: 10.03.2023.

Arslan, A. & Çalmaşur, H. (2018). Okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına ve demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of Computer and Education Research, 6*(12), 163-194. http://doi.org/10.18009/jcer.425761

Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11*(2), 349-368.

Aslan, H. & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 20*(3), 255- 279. http://doi.org/10.14527/kuey.2014.011

Atalmış, E. H., Selçuk, G. & Ataç, A. (2018). TUBİTAK 4006 projelerine ilişkin yönetici, yürütücü ve öğrenci görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,19*(3),1999-2020. http://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.006

Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL, (2018). Leading for Impact. Australian guidelines for school leadership development. https://www.aitsl.edu.au/lead-develop/build-leadership-in-Australian-schools/leading-for-impact.

Ayyürek, O. (2014). Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van İli örneği. Master thesis, University of Van Yüzüncü Yıl. Access date: 12.12.2023

Beatriz, P., Deborah, N. & Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice* (Vol. 1). OECD publishing.

Belchetz, D. & Leithwood, K. (2007). Successful leadership: does context matter and if so, how?. In *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective* (pp. 117-138). Springer

Bellibaş, M. Ş. & Kılınç, A. Ç. (2022). Sürdürülebilir okul gelişimi ve liderlik. K. Özcan (Ed.), *Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim* içinde (s. 235-261). Anı.

Bennis, W. (2009). On Becoming a Leader: *The Leadership Classic* (2nd Ed.). Basic Books.

Beycioğlu, K., Özer, N., Uğurlu, C. T. & Köybaşı, F. (2018). Okul liderliği ölçeği (OLÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Journal, 7*(1), 21-42.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* (Vol. 637). Research report.

British Council (2021). *Teaching for Success: Continuing Professional Development (CPD) Framework for School Leaders*. British Council. https://americas.britishcouncil.org/sites/default/files.pdf, Access date: 02.07.2023

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education.* SAGE Publications Ltd.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, *34*(5), 553-571.

Coşkun, İ. & Emin, N.R. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar.* SETA.

Council of Chief State School Officers (2008). Educational leadership policy standards: ISLLC 2008. *Adopted by the national policy board for educational administration (NPBEA)* on December 12, 2007.

Creswell, J. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Desen*i (4^{th} Ed.). (M. Bütün , & S. B. Demir, Eds.) Siyasal Kitabevi.

Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal, 27*(4), 1637-1648.

Çevik, A. & Demirtaş, H. (2021). 21st century skills of school principals from the perspective of school principals and teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22*(2), 1512-1543. http://doi.org/10.17679/inuefd.960126

Demir, V. & Durnalı, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(1), 143-157.

Derin, M. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Girişimcilik Özellikleri*. Master thesis, University of Trakya. https//tez.yok.gov.tr, Access date: 04.05.2023

Duman, S. (2021). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Kız Meslek Lisesi Örneği. *International Journal of Active Learning, 6*(1), 14-51.

Duygulu, A., Yenel, K. & Cemaloğlu, N. (2023). Türkiye'de okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin nitel bir araştırma. *Baskent University Journal of Education, 10*(2),163-176.

Ehrich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, *40*(4), 518-540.

Erdoğan, S. (2022). Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 3*(1), 59-69.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 186-197.

Fidan, M.S. (2021). *Küresel Sermayenin Eğitimi Yönlendirmesi ve Türk Eğitim Sistemine Etkisi Rockefeller Vakfı Örneği*. Master thesis, University of Kırıkkale. Access date: 12.12.2023

Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 25*(1), 21-41. http://doi.org/10.1080/0159630042000178464

Gurr, D. (2007) We can be the best. In Duignan, P. & Gurr, D. (Eds) *Leading Australia's Schools* (Sydney: ACEL and DEST), pp. 124-131.

Gurr, D. (2015). A Model of successful school leadership from the international successful school principalship project, *Societies*, 5(1), 136-150. http://doi.org/10.3390/soc5010136.

Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management, 26*(4), 371-395. https://doi.org/10.1080/13632430600886921

Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2007). Instructional Leadership in Three Australian Schools. *International Studies in Educational Administration Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), 35*(3).

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin press.

Gülebi, N.Z. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Algıları ve İlkokul Yöneticilerinden Bekledikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri*. Master thesis, University of Amasya. https://tez.yok.gov.tr, Access date: 16.04.2023.

Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Esen, M. & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 25-48. https://doi.org/10.1177/1741143216659296

Gümüş, E., & Bellibaş, M.Ş. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies, 42*(3), pp. 287-301.

Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between Professional development and school principals' leadership practices: The mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management, 34*(7), 1155-1170.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntmeleri Felsefe Yöntem- Analiz* (2^{th} Ed.). Seçkin Akademik ve Meslek.

Grissom, J. A. & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal, 48*(5), 1091-1123.

Hallinger, P. & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995– 2012. *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(1), 5-27.

Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of educational administration*, *42*(6), 669-684.

İlbasan, H. (2023). Okul müdürlerinin örgütsel stres kaynakları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Journal*, *13*(1), 239-256.

Jerdborg, S. (2022). Educating school leaders: Engaging in diverse orientations to leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, *25*(2),287-309.

Kayabaşı, O. & Köse, E. (2019). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında ingilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 1*(2), 101- 120.

Keskin, A. (2019). *Ortaokuldaki Mülteci Öğrencilere Yönelik Öğretmen ve Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi*. Master thesis, University of Siirt.

Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(3), 237-252.

Kivunja, C., & Kuyini, A. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational. *International Journal of Higher Education*, *6*(5), 26-41. https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26

Leithwood, K. (2013). The Ontario leadership framework: A school and system leader's guide to putting Ontario's leadership framework into action. *Institute for Educational Leadership.*

Leithwood, K. (2017). The Ontario leadership framework: Successful school leadership practices and personal leadership resources. *How School Leaders Contribute to Student Success: The Fourpaths Framework*, 31-43.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, *28*(1), 27-42.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5-22.

Levin, S., Leung, M., Edgerton, A. K. & Scott, C. (2020). Elementary School Principals' Professional Learning: Current Status and Future Needs. *Learning Policy Institute*.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning. *The Wallace Foundation*.

Marmara, H. & Atmaca, T. (2023). Okul müdürlerinin karar alma stratejileri ve karar alma süreçlerinde iç ve dış paydaş baskısının etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Journal, 6*(2), 543-578.

Mathews, P. (2003). Academic mentoring: Enhancing the use of scarce resources. *Educational Management & Administration, 31*(3), 313-334.

Master, B. K., Schwartz, H., Unlu, F., Schweig, J., Mariano, L. T., Coe, J., ... & Berglund, T. (2022). Developing school leaders: Findings from a randomized control trial study of the executive development program and paired coaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *44*(2), 257-282.

Maxwell, L. (2016). School building condition, social climate, student attendance. *Journal of Environmental Psychology and Academic Achievement: A Mediation Model,* (46), 206-216. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009

Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Ed.). Nobel Akademik.

Mero-Jaffe, I. & Altarac, H. (2020). A professional development model for school leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 1-18.

Miles, K. H., & Frank, S. (2008). *The Strategic School: Making the Most of People, Time, and Money*. Corwin Press.

OECD (2009). Improving school leadership: The toolkit. https://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home. Access date: 03.01.2023

Owen, S. (2003). School-based professional development â€“building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *The Journal of Educational Enquiry*, *4*(2).

Özdemir, M. & Aypay, A. (2022). Türkiye'de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikaları: Retrospektif bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Journal, 19*(2), 577-602. https://doi:10.33711/yyuefd.1100730

Özkan, M. & Turan, S. (2022). Uygulamalı okul liderliği okulu: Uzmanlar yöneticilerle buluşuyor [Bir TÜBİTAK BİDEB Eğitim Etkinliğinin Ardından]. *Alanyazın, 3*(1), 57-61. http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.57.61

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (2^{th} Ed.). (M. Bütün, & S. B. Demir, Eds.). Pegem Akademi.

Pihie, Z. A. L., Asuimiran, S. & Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education, 34*(1). http://doi.org/10.15700/201412120955

Polat, S., Uğurlu, C. T. & Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education,* 6(1), 205-224. http://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s9m

Raihani (2007) Successful School Leadership in Indonesia: A Study of the Principals' Leadership in Three Successful Senior Secondary Schools in Yogyakarta. PhD thesis, The University of Melbourne.

Rieckhoff, B. S. & Larsen, C. (2012). The impact of a professional development network on leadership development and school improvement goals. *School University Partnerships*, *5*(1), 57-73.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, *44*(5), 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Saldana, J. (2022). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı* (2^{th} Ed.) (A.Tüfekçi & S-N. Şad). Pegem Akademi

Sağır, M., & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 39-56.

Sağlam, H. İ. & İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısında incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310-323.

Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi*. Doctoral thesis, University of Marmara. Access date: 01.03.2023

Sebastian, J. & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, *48*(4), 626- 663.

Serin, M. K. & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3*(3), 435-459.

Shantal, K. M. A., Halttunen, L., & Pekka, K. (2014). Sources of principals' leadership practices and areas training should emphasize: Case Finland. *Journal of Leadership Education*, *13*(2).

Silverman, D. (2005). Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol.6, No.3).

Solansky, S. T. (2010). The evaluation of two key leadership development program components: Leadership skills assessment and leadership mentoring. *The Leadership Quarterly*, *21*(4), 675-681. http://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.009

Şensoy, S., Elçiçek, Z. & Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(5), 1005-1126. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1336

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177-197. http://doi.org/10.31592/aeusbed.563388

Şişman, M. & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çikarilabilecek bazi sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 13-26.

Tang, J., Bryant, D.A. & Walker, A. D. (2022). School middle leaders as instructional leaders: Building the knowledge base of instruction oriented middle leadership, *Journal of Educational Administration*, 60(5), 511-626. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2022-0018

Tamer, B. (2020). *Okul Yöneticilerinin Eğitim Liderliği Meslek Standartlarına İlişkin Öz Değerlendirmeleri.* Master Thesis, University of Gazi. Access date: 12.12.2023

Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 108-119.

TEDMEM. (2018). *Okul Yöneticilerinin Atama ve İstihdam Süreçleri: Karşılaştırmalı Bir Perspektif.* https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okul-yoneticilerinin-atama-ve-istihdamsurecleri-karsilastirmali-bir-perspektif, Access date: 12.12.2023

Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, *47*(3), 496-536.

T.C. KALKINMA BAKANLIĞI, (2018). *Eğitimde Kalitenin Arttırılması*. Özel İhtisas Komisyonu Raporu.

Turhan, M. & Karabatak, S. (2015). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 2*(3), 79-107.

Türkoğlu, S. & Şahin, S. (2021). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Turkish Studies-Education, 16*(5), 2469-2496. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52134

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration, 46*(1), 55-73. https://doi.org/10.1108/09578230810849817

Uzun, A. & Şişman, M. (2023). Standards in educational leadership and educational leadership in Türkiye: ISLLC standards about educational leadership. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice, 6*(2), 137-158. https://doi: 10.52848/ijls.1342122

Wang, L.H. (2010). *Successful School Leadership in Singapore.* PhD. The University of Melbourne.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11^{th} Ed.). Seçkin Akademik ve Mesleki.

Yılmaz, S. & Börü, N. (2022). Başarılı okul liderliği ölçeği (BAŞOL): Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. https://doi.org/10.37669/milliegitim.909081

Ylimaki, R. & Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation: Comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP). *Journal of Educational Administration, 51*(1), 6-23.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organization* (5^{th}Ed.). Prentice Hall.

Zepeda, S.J., Parylo, O. & Bengtson, E. (2014). Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. *Professional Development in Education, 40*(2), 295-315. https://doi.org/10.1080/19415257.2013.821667

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: This research aims to reveal the leadership behaviors that school principals can implement within the framework of the Turkish education system, based on the relevant literature and the opinions of school principals, and to contribute to professional development studies. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. During their professional development, the leadership expected from school principals is within the framework of "Analyzing contextual factors, creating a common vision, creating a collaborative culture with school stakeholders, improving school capacity, managing resources, receiving academic and mentor support, focusing on learning and teaching, developing personal leadership resources". What are the behaviors regarding their applications? How do these processes occur?

Methodology: In the study, the opinions of school administrators working atdifferent school levels regarding leadership practices were deemed valuable and the research was conducted with the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The school principals in the study group were determined by maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling

methods. In this regard, the study group consisted of school principals, 5 of whom worked in primary schools, 4 of whom worked in secondary schools and 6 of whom worked in high schools. The data obtained as a result of the opinions of school principals were analyzed with descriptive analysis and content analysis techniques.

Findings: Leadership Practices and Behaviors Expected from School Principals within the Framework of Analysis of Contextual Factors in the Professional Development Process: Analysis of Environmental Factors and Analysis of Organizational Factors.

Leadership Practices and Behaviors Expected from School Principals within the Framework of Creating a Common Vision in the Professional Development Process: Taking National Factors into Consideration in Creating a Vision and Taking School Stakeholders into Consideration in Creating a Vision.

Leadership Practices and Behaviors Expected from School Principals within the Framework of Creating a Culture of Collaboration with School Stakeholders in the Professional Development Process: Exhibiting Inclusive Behaviors Towards School Stakeholders and Ensuring the Participation of School Stakeholders in Educational Activities.

Leadership Practices and Behaviors Expected from School Principals within the Framework of Developing School Capacity in the Professional Development Process: Ensuring Teacher Development and Student Development.

Leadership Practices and Behaviors Expected from School Principals within the Framework of Managing Resources in the Professional Development Process: Managing Human Resources and Managing Financial Resources.

Leadership Practices and Behaviors Expected from School Principals within the Framework of Receiving Academic and Mentor Support in the Professional Development Process: Collaborating with Universities and Benefiting from Mentor Experiences.

Leadership Practices and Behaviors Expected from School Principals within the Framework of Focusing on Learning and Teaching in the Professional Development Process: Focusing on Teaching Processes and Focusing on Student Learning.

Leadership Practices and Behaviors Expected from School Principals within the Framework of Developing Personal Leadership Resources in the Professional Development Process: Developing Cognitive Leadership Resources, Developing

Social Leadership Resources and Developing Psychological Leadership Resources.

Conclusion and Discussion: When the literature is examined, it is understood that school leaders support the success of each student by understanding, responding to and influencing the political, social, economic, legal and cultural context (CCSO, 2008), and that their leadership improves as they adapt to contextual pressures such as student diversity, centralization and decentralization (Belchetz & Leithwood, 2007; Ylimaki & Jacobson, 2011).

With all this, 62 leadership behaviors emerged under 8 leadership practice headings within the scope of the research. These are: Analyzing contextual factors (f=8), creating a common vision (f=8), creating a culture of collaboration with school stakeholders (f=8), improving school capacity (f=5), managing resources (f=6), receiving academic and mentor support (f=6), focusing on learning and teaching (f=10) and developing personal leadership resources (f=11). In this regard, the steps that school principals should take towards leadership practices within the framework of the system and cultural structure are defined and It can be said that professional development studies can be planned to improve these steps.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1044-1081
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.74441
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.12.2023 Submitted date
Kabul tarihi 23.03.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Perçin-Bostan, B. (2024). Tarihi ve Modern Türk Dillerinde Ata Verilen Adlar. *Journal of History School*, 69, 1044-1081.

TARİHİ VE MODERN TÜRK DİLLERİNDE ATA VERİLEN ADLAR

Başak PERÇİN BOSTAN[1]

Öz

Türklerin tarih ve kültüründe en önemli yere sahip hayvan hiç kuşkusuz attır. Tarih boyunca Türkler attan hiçbir zaman kopmamıştır. Gerek ziraatta gerek taşımacılıkta gerekse savaşlarda onların en değerli varlıkları her daim atları olmuştur. At ile kurulan bu güçlü bağlar yaşamın her alanına tesir ettiği gibi dili de etkilemiştir. Bu sebeple Türkler, ata dair oldukça zengin bir terminolojiye sahiptir. Çalışmamızda da tarihi ve modern Türk dillerinde ata verilen adlar tespit edilmiş, ardından bu adlar yaş, karakter, cins, renk, hız, cinsiyet gibi özelliklere göre sekiz ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Bunun için oldukça geniş bir literatür taraması yapılmış, tüm tarihi ve modern Türk dillerindeki biçimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Gerekli görülen yerlerde adlandırmalara ilişkin etimolojik izahatlara da yer verilmiştir. Çalışmamızda tarihi dönemlerden itibaren günümüze kadar Türk dillerinde at için kullanılan 225 ad tespit edilmiştir. En çok donlarına, yaşlarına, hızlarına ve yürüyüşlerine göre verilen adlara rastlanmıştır. Bu çalışmadaki amacımız Türk dillerinde ata verilen adlar konusunda mevcut olan söz varlığını tespit edebilmek ve bu sayede dil bilim çalışmalarına katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: At Adları, Söz Varlığı, Etimoloji, Türk Dilleri**.**

Horse Names in Historical and Modern Turkic Languages

Abstract

The animal that has the most important place in the history and culture of the Turks is undoubtedly the horse. Throughout history, Turks have never been away from horses. Their most valuable assets in agriculture, transportation and war have always been their horses. These strong bonds established with the horse have affected every aspect of life,

[1]Dr., Araştırmacı, basakpercinbostan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2696-8285.

as well as the language. For this reason, Turks have a very rich terminology regarding horses. In our study, the names given to horses in historical and modern Turkish languages were identified, and then these names were classified under eight main headings according to attributes such as age, character, breed, color, speed and gender. For this purpose, a very extensive literature was reviewed and the forms in all historical and modern Turkish languages were tried to be identified. Etymological explanations regarding the naming are also included where necessary. In our study, 225 names used for horse in Turkish languages from historical periods to the present day were identified. Most commonly, they were given names based on their color, age, speed and walking. Our aim in this study is to be able to determine the vocabulary of horse names in Turkish languages and thus contribute to linguistic studies.

Keywords: Horse Names, Vocabulary, Etimology, Turkic Languages.

GİRİŞ

En eski dönemlerden itibaren Türkler, ata büyük değer vermiş, atçılık ve binicilikte önde gelen toplumlardan birisi olarak kabul edilmişlerdir. Türklerin ana yurdu olan Orta Asya bozkırları eski çağlardan günümüze kadar dünyanın en çok at yetiştirilen bölgesi olmuştur. Burada başlıca koyun, at, deve, sığır, inek, geyik ve keçi yetiştirilmektedir. Bu hayvanlar içerisinde en önemlileri ise koyun ve attır. Çünkü iktisadi hayat bu iki hayvan türüne dayanmaktadır (Halaçoğlu, 1991, s. 28; Sümer, 1983, s. 2-4; Gömeç, 2016, s. 820).

Atı ilk ehlileştiren ve temeli at yetiştiriciliği ve çobanlığa dayanan "bozkır kültürü"nü yaratan Türkler olmuştur. Atın ehlileştirilmesi sadece Türklerin değil diğer kültürlerin gelişmesinde de etkili olmuş, insanlık tarihine yön vermiştir. Burada önemli noktalardan birisi de atın binek hayvanı olarak kullanılmaya başlanmasıdır. Bu tarıma bağlı hayvancılığın çok üstünde bir kültürel gelişme olmuştur (Kafesoğlu, 2017, s. 212).

Türkler atı mükemmel bir beceri ile hem savaş hem yük taşıma hem de ziraat işlerinde kullanmış, aynı zamanda etinden, kımız denilen sütünden ve derisinden faydalanmışlardır. Türkler için at eti çok lezzetli olduğu için değer verdikleri konuklarına at eti ikram etmişlerdir. Kımız da aynı derecede değerli olduğundan bazı Türk toplumlarında kutsal kabul edilmiştir. Atın derisinden ise giysi ve eşya yapmışlardır. Konar-göçer ve hayvancı bir halk olan Türklerin gündelik hayatlarının her aşamasında at yer almıştır (Gömeç, 2016, s. 820-821; Sümer, 1983, s. 3).

Dolayısıyla at ile böylesine güçlü bağlara sahip bir toplumun bu hayvan ile ilgili geniş bir terminolojiye sahip olması da doğaldır. Atın özellikle genel adları, erkek ve dişi adları, yaşlarına göre verilen adları sayıca fazladır. Bu terimlerin

çoğunluğu Türkçedir ve tarihi dönemlerden itibaren günümüze kadar kullanılmıştır (Şçerbak, 1995, s. 31).

Kafesoğlu'na göre; Türkler ata cinsine, cinsiyetine, yaşına, rengine göre farklı adlar verdikleri için at ile ilgili şaşırtıcı bir kelime zenginliğine sahiptirler. Örneğin; Asya Hunları'nda üç, Göktürklerde on bir cins at mevcuttur. At adı Orhon Yazıtları'ndan günümüze kadar tüm tarihi ve modern Türk dillerinde değişmeden kalmıştır. At kelimesinin Moğolca farazi bir köke dayandığı yönünde görüşler olsa da Türkçe olduğu yönünde güçlü kanıtlar mevcuttur. At adı milattan önceki döneme ait bir Çin yıllığında "K'uai-t'i" şeklinde geçmiş olup "büyük bir güç ile sıçramaya istekli" anlamına gelmektedir. Ayrıca *Kaşgarlı Mahmud*'un Divanü Lugat-it-Türk adlı eserinde at ile ilgili 180 civarında farklı kelime ve ifadeye rastlanmaktadır (Kafesoğlu, 1991, s. 27).

Günümüzde her ne kadar attan uzaklaşmış olsak da at tarih, kültür ve dilimizde derin izler bırakmıştır. Bu çalışmanın amacı da atın Türk diline kazandırdığı kelime hazinesini ortaya çıkarmaktır.

At Adı ile İlgili Daha Önce Yapılmış Çalışmalar

Ata ilişkin terminolojinin geniş olması Türk tarihi, kültürü ve dili ile uğraşan araştırmacıların da ilgisini çekmiştir. Bu nedenle bu konuda yapılan oldukça önemli çalışmalar bulunmaktadır.

Bunların başında Ahmet Caferoğlu'nun "Türk Onomastiğinde At Kültü" isimli makalesi yer almaktadır. Caferoğlu bu çalışmasında atın Türk gelenek ve folklorundaki yerinden ve Türk onomastiğine katkısından bahseder. Burada özellikle vurguladığı husus; VII.-VIII. yüzyıllarda Göktürklerde mevcut olan "at kültü"nün onomastiğe etkisidir. At sadece savaşlardaki üstünlüğü, kazandırdığı zaferler, unvan ve lakapları ile onomastiğe etki etmez, aynı zamanda hayvan olarak da onomastiğin toponim, antroponim, etnonim gibi alt dallarını da etkilemiştir. Ayrıca Caferoğlu'na göre, Ortaçağ ve Yeniçağ'da Türkün yaşamında at kıymetini kaybetmemiştir (Caferoğlu, 2010, s. 208-212).

Faruk Sümer'in 1983 yılında yayımladığı *Türkler'de Atçılık ve Binicilik* isimli eseri önemlidir. Bu eserde Türk tarihinde mevcut olan atçılık ve binicilik ile ilgili bilgiler derlenerek sunulmuş, ayrıca at ile ilgili elde edilen veriler hem tarihi hem kültürel hem de dilbilgisel çerçevede incelenmiştir (Sümer, 1983, s. III-VI).

Bir diğer kapsamlı çalışma ise Emine Gürsoy-Naskali'nin 1995 yılında yayımladığı *Türk Kültüründe At ve Çağdaş Atçılık* isimli eseridir. Bu eserde konu çok yönlü ele alınmıştır. At ile ilgili terminoloji, atın kültüre, sanata etkisi, at

yetiştiriciliği gibi konularda A. M. Şçerbak, C. Schöning, O. F. Sertkaya, E. Esin gibi pek çok önemli ismin çalışması bu kitapta yer almıştır (Naskali, 1995, s. 5-7).

Bir başka kıymetli çalışma olan Gerard Clauson'un 1964 yılında gerçekleştirilen Altayistik Konferansı'nda sunduğu "Turkish and Mongolian Horses and Use of Horses an Etimological Study" isimli çalışmasında Türklerin ve Moğolların at ile ilgili terminolojisi üzerinde durularak ele alınan kelimeler köken bakımından incelenmiştir. Clauson hem Türklerin hem de Moğolların at hususunda baskın olduklarını bu sebeple kendi terminolojilerine sahip olduklarını düşünmektedir (Clauson, 1965, s. 161-166).

Bununla birlikte Denis Sinor'un aynı yıl kaleme aldığı "Notes on the Equine Terminology of the Altaic Peoples" adlı çalışmasında ata verilen bazı adlar etimolojik olarak incelenmiştir. 1972 yılında çıkan "Horse and pasture in Inner Asian History" adlı makalesinde ise Sinor, Türk ve Moğol tarihinde atın öneminden ve işlevinden söz etmiştir.

Emel Esin 1964 yılında çıkan "The Horse in Turkish Art" adlı çalışmasında atın Türk mitolojisi ve sanatındaki yerinden söz etmiştir (1965, s. 167-227). Osman Esin'in 2017 yılında yayımlanan "Orta Asya Ön Asya ve Anadolu Ekseninde Eski Türklerin Hayatında Önemli Bir Figür: At" adlı makalesinde atın Türklerin siyasi, sosyal ve kültürel hayatlarındaki öneminden bahsedilmiştir (2017, s. 1315-1334).

Dikkate değer bir başka çalışma olan Pentti Aalto'nun "Orhon Yazıtları'ndaki At İsimleri Üzerine" isimli makalesi 2000 yılında *Türk Dili Dergisi*'nde yayımlanmış, çevirisi Erhan Aydın tarafından yapılmıştır. Aalto Türkler için atın öneminden ve yazıtlarda geçen at adlarından bahseder, aynı zamanda kendisini şaşırtan önemli bir noktaya değinir: Yazıtlarda bahsedilen atların kendilerine ait adları mevcuttur (Aalto, 2000, s. 453-457).

Bununla birlikte Neslihan Çelik'in 2019 "Divanu Lugati't-Türk'te At Kültürünün Yansımaları" adlı makalesi, İlhami Durmuş'un "Bozkır Kültür Çevresinde At, Göçer-Ev ve Demir" adlı *Asya Araştırmaları Dergisi*'nde 2017 yılında yayımlanan makalesi, Servet Karçığa'nın "Orhun Abidelerinde At Kavramına Genel Bir Bakış" isimli Nisan-2016'da *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi'*nde çıkan çalışması ile son zamanlarda yayımlanan Ayhan Afşın Ünal ve Gülsün Uysal'ın "Türk Kültüründe At ve Atçılık" adlı makaleleri dikkate

değerdir. Bahsettiklerimiz dışında kalan daha pek çok önemli ve takdire değer çalışma[2] bulunmakla birlikte burada en önemlilerinin üzerinde durmaya çalıştık.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı at ile ilgili detaylı kaynak taraması yaparak mevcut olan adları sınıflandırarak toplu olarak okuyucuya sunmaktır. Tek bir hayvan için kullanılan adların çokluğu bu hayvan türünün Türk toplumundaki yerini Türk halkları için ehemmiyetini gözler önüne sermektedir. Elimizdeki verileri incelediğimiz zaman bugün ata verilen aynı önemin söz konusu olduğu söylenemez. Türklerin tarihinde günümüz modern toplumuna gelinceye kadar en değer verilen hayvanın at olduğu açıktır. Türkçede bu kadar çok ve çeşitli ada sahip bir başka hayvan daha yoktur. Bu sebeple özellikle at adları konusunda çalışma yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Tarihimizde derin izler bırakmış bir zamanlar hayatımızın en değerli varlığı olan atlara ait bilgilerin gelecek nesillere taşınması ve bunun gibi unutulması muhtemel değerlere yönelik çalışmaların çoğalması gerektiği kanaatindeyim.

Çalışmamızda geniş bir literatür taraması yapılarak öncelikle ata verilen genel adlar sıralanmıştır. Bunların Eski Türkçe döneminden itibaren Türkçede hangi biçimlerde bulundukları ile başka dillere geçip geçmedikleri belirtilmiş, gereken yerlerde karşılaştırmalara ve etimolojik izahatlara yer verilmiştir. Özellikle Eski

[2] Abik, A. D. (2009). Kül Tigin yazıtındaki er at kelimesi üzerine. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 33, 63-85. Bıyıklı, M. (2019). Türklerde at kültürü ve Türk mitolojisinde atın yeri ve önemi. *International Congress on Afro-Eurasian Research V,* 19-22, April / Lefkoşa TRNC, Academia Publishing, Eylül, Kütahya, ss. 404-417. Özgür, C. (2009). Kıpçak sahasına ait sözlük ve kaynaklarda at ve atçılıkla ilgili terminoloji. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4*(4), 891-905. Sarıca, B. (2020). Türkçede dişi at (kısrak) için kullanılan sözcükler. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks [Türklerin Dünyası], 12*(1), 1-17. Sağol, G. (1995). Tarihî Şivelerde At Donları, *Türk Kültüründe At ve Çağdaş Atçılık*. ed. Emine Gürsoy Naskali. İstanbul: Türkiye Jokey Kulübü. 126-146. Sertkaya, O. F. (1995). Eski Türk Kültüründe At. Özdemir, A. (2023). Türkmen Tükçesi ve Türkiye Türkçesinde At ile İlgili Atasözleri. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (26), 410-426. https://doi.org/10.29029/busbed.1332358. Solak Sağlam, M. (2021). Saha (Yakut) Türklerinde Atı Tanımlayıcı Kelime ve Kelime Gruplarını Sınıflandırma Denemesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 21(2), 439-460. https://doi.org/10.32449/egetdid.993343. Eminoğlu, H. (2013). Tarihî Lehçelerden Günümüze At Donları ve Nişane Adları.*Journal of Turkish Studies*. 8/9. 1371-1412. Küçük, M. (2012). Türkiye Türkçesi Ağızlarında At, At Donları ve Nişaneleri ile İlgili Adlandırmalar. *Journal of Turkish Studies.* 7/4-II. 2287-2307. Çufadar, N. (2019). Köroğlu Destanı'nda atın mitolojik göstergeleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.* 215-226. https://doi.org/10.29000/rumelide.606128. Dal, S. (2019). Uygurların "At" Konulu Atasözleri. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi* (14), 99-110. Alptekin, M. (2017). Türk Kültüründe Yemin Unsuru Olarak At. *The Journal of Social Sciences.* 2017-14. 304-313.

Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi dönemlerinde dilimize geçmiş Arapça ve Farsça kökenli kelimeler ile Moğolca dışında alıntı olan adlar çalışmamıza dahil edilmemiştir. Moğolca adları dahil etmemizdeki sebep ise konunun Altayistik çerçevede ele alınmak istenmesidir.

Bununla birlikte at adları sırasıyla *Yaşlarına, Donlarına, Cinsiyetlerine, Cinslerine, Hızlarına ve Yürüyüş Biçimlerine, Fiziksel Özelliklerine, Karakterine ve Diğer Özelliklerine Göre* sekiz ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Eski Türkçe döneminden itibaren tüm tarihi ve modern Türk dillerindeki biçimleri verilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle birden çok Türk dilinde mevcut olan adlar anlam değişikliğine uğramış olsa dahi tekrara düşmemek adına ilgili başlıkta tekrar belirtilmemiştir. Tarihi Türk dillerinde mevcut olan adlar için madde başında en eski dönemde rastlanan biçim esas alınmış, tarihi Türk dillerinde bulunmayıp birden çok modern Türk dilinde karşımıza çıkan adlardan ise ilk belirtilen dildeki biçim esas alınmıştır. Ayrıca çalışmamızda tek bir çeviri yazı sistemi benimsenmiştir[3]. Sonuç olarak, ata verilen adları toplu olarak sunduğumuz bu çalışmamızın dilbilim araştırmalarına katkı sağlaması hedeflenmiştir.

1. ATA VERİLEN GENEL ADLAR

1.1. *Alaşa*: Bu ada tarihi Türk dillerinde rastlanmamakla birlikte modern Türk dillerinden Tatarca, Kırım Tatarcası, Kumukça, Başkurtça ve Türkiye Türkçesi ağızlarında *alaşa* şeklinde rastlanmaktadır (TTatS, s. 58; KırTS, s. 44; KumTS, s. 29; BaşTS, s. 27; DS I, s. 199). Çuvaşçada ise "at" anlamında *laşa* adına rastlanmıştır (ÇTS, s. 168). Bununla birlikte *alaşa* adı Türkiye Türkçesi

[3] Çalışmamızda kabul ettiğimiz çeviri yazıda şu hususlara dikkat edilmiştir: Tarihi Türk dilleri ile çağdaş Türk dillerinden aldığımız örneklerde; ünsüzlerden ince /k/ sesi /k/, kalın /k/ sesi /q/, ince /g/ sesi /g/, kalın /g/ sesi /ġ/, genizden çıkan /n/ sesi /ŋ/, /h/ ve /ḥ/ sesleri için herhangi bir ayrıma gidilmeden /h/ ile belirtilmiştir. Ayrıca /t/ ve / ṭ/ seslerinde ayrım yapılmayıp /t/ ile, /v/ ile /w/ seslerinde ayrım yapılmayıp /v/ ile gösterilmiştir. Bazı metinlerde geçen hırıltılı /h/ sesi ise /x/ biçiminde gösterilmiştir. Ayrıca Özbekçe ve Tuvaca örneklerde karşımıza çıkan /ʿ/ işaretli örnekler değiştirilmemiştir. Uygurca döneminde ve Başkurtçada bulunan kapalı /ė/ sesi /ė/ ile gösterilmiştir. Başkurtça ve Tatarca örneklerde yer alan /ŏ/ sesi ve /ź/ sesi olduğu gibi gösterilmiştir. Türk ve Moğol dillerinde belirtilen uzun ünlüler çift ses ile gösterilmiştir. *Uygurca-Çince İdikut Sözlüğü* ile *Karşılaştırmalı Tür Lehçeleri Sözlüğü*'nde yer alan Azerbaycan Türkçesine ait örneklerde geçen /ä/ açık ünlüsü olduğu gibi gösterilmiştir. Denis Sinor'un *ulaγ* biçiminde belirttiği /γ/ sesi /ğ/ ile gösterilmiştir. Çuvaşçadaki örnekler ise değiştirilmeden çalışmamıza aktarılmıştır. Hakasça *ökpelencĭk* örneğinde karşımıza çıkan /ĭ/ kısa ünlüsü aynı şekilde gösterilmiştir. Osmanlıca dönemine ait Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde geçen *seĝsāne* adında yer alan /ĝ/ sesi /ğ/ ile gösterilmiştir. Bunun dışında kalan örneklerde ise alıntı yapılan eserlerdeki biçimlere sadık kalınmıştır. *Kaşgarlı Mahmud*'da geçen /ḍ/ ve Clauson'un sözlüğünde geçen /d̲/ ile gösterilen Eski Türkçedeki *adğır* adı için kullanlan sesler /d/ biçiminde belirtilmiştir.

ağızlarında "at" anlamının yanı sıra "azgın boğa; her kuzuyu emziren koyun; azgın köpek" anlamlarına da sahiptir (DS I, s. 199).

1.2. *Arġumaq*: Bu ad Uygurca döneminde *arġumaq* "büyük at, savaşta kullanılan at, süvari atı" biçimindedir (KYAS, s. 39). Tarihi Türk dillerinden sadece Uygurca döneminde tespit edebildiğimiz bu hayvan adı, modern Türk dillerinden Altaycada *arġımaq* "cins at", Teleüt Ağzında *arġımaq* "cins at, asil at", Kazakçada *arğımaq, arğımaqğı* "küheylan, asil at", Karakalpakçada *arğımaq* "atın en iyi cinsi, en iyi at", Kırım Tatarcasında *arğamaq* "safkan at, cins at", Kazan Tatarcasında *arġamaq* "çok hızlı koşan at, küheylan", Başkurtçada *arġımaq* "iyi cins hızlı koşan at, küheylan", Yeni Uygur Türkçesinde *arġumaq* "soylu at" şeklinde geçmektedir (ATS, s. 28; TAS, s. 7; KazTS I, s. 46; KarkTS, s. 28; KırTS, s. 48; KazTTS, s. 33; BaşTS, s. 36; YUTS, s. 16).

1.3. *At*: Bu ad *Türkçe Sözlük*'te "Atgillerden binme, yük çekme, taşıma vb. hizmetlerde kullanılan, tek tırnaklı hayvan, beygir, düldül" olarak geçmektedir (TS, s. 178). Latince karşılığı ise *Equus caballus*'tur (BTS, s. 61). Tüm tarihi ve modern Türk dillerinde *at* adı bulunmakla birlikte Türkçeden Balkan dillerine de geçmiştir (TDES, s. 30; Doerfer, 1965, s. 4-5). Clauson bu adın hemen hemen her yerde "riding horse" anlamında kullanıldığını, ayrıca bu anlamda *yılkı* ve *yunt* adlarının bulunduğunu, ancak bazı modern Türk dillerinde *at* adının "hadım edilmiş at", *adğır* adının ise "damızlık at" anlamında olduğunu belirtir (EDPT, s. 33).

1.4. *Axta*: Türk dillerinde at için kullanılan bir başka kelime *axta*'dır. "İğdiş edilmiş at" anlamına gelmektedir (Clauson, 1965, s. 162). Tarihi Türk dillerinden Harezm Türkçesi döneminde *aqta* "iğdiş edilmiş at", Çağataycada ise *axta, axte* "iğdiş at, hadım" şeklinde tanıklanmakla birlikte, Moğolcadan Türkçeye geçmiş olabileceği yönünde görüşler mevcuttur (HATS, s. 37; Ünlü, 2013, s. 22). Şçerbak ise bu adın diğer Türk dillerinde bazı ses değişikliklerine uğradığını ve modern Türk dillerinden Özbekçe ve Yeni Uygur Türkçesinde *axta*, Tuvacada *aqta* "iğdiş; iğdiş etme" biçiminde olduğunu belirtir. Ayrıca bu adın Moğolca veya Farsça olabileceğine dair görüşlerin olduğunu, ayrıca bu adın Moğolcada *axta* "iğdiş edilmiş hayvan" şeklinde olduğunu belirtir (1995, s. 32). Clauson ise bu adın Farsça kökenli olduğunu belirtir ve Farsça *axtan* "hadım etmek" kelimesinden geldiğini, ayrıca bu kelimenin *Moğolların Gizli Tarihi*'nde 13. yüzyıldan önce mevcut olduğunu, ancak Türkçede 15. yüzyıl Çağatay metinlerinden önce mevcut olmadığını, bu nedenle Moğolların bu adı Farsçadan, Türklerin ise Moğollardan aldığını iddia eder (1965, s. 162).

1.5. *Ulaq*: Sinor'a göre, *ulağ(a)* Orta Avrasya'ya ait Türk-Moğol kökenli ilginç bir kelime olup, "posta atı" anlamına gelmektedir. Sinor bu kelimenin

modernleşmenin bir simgesi olduğunu, Tibet ve Hindistan'a oradan da Avrupa içlerine yayıldığını, Orta Çağ'da Romanya'da *olach, vlach, blach, ulaġ* gibi adlara rastlandığını bu adların *ulağ* ile bağlantılı olabileceğini belirtir. Ayrıca bu adın izlerine Fin-Ugor dillerinde de rastlanması sebebiyle bu dillerden alıntı olabileceğinden bahseder (1965, s. 312-314).

Çağatay Türkçesi döneminde *ulaġ, ulaq* "at, deve, öküz gibi yük taşıyan hayvan", Eski Anadolu Türkçesinde ise *olaq* "kısrak" biçiminde tespit edilmiştir (Ünlü, 2013, s. 1182; EATS, s. 520).

1.6. *Yılqı*: Modern Türk dillerinde "at" anlamında kullanılmaktadır (TDES, s. 30). Ancak önceki zamanlarda anlamı daha farklıdır. İlk önce "yılkı" anlamında iken sonra "yılkı halinde toplanan at", "hergele" ve daha sonra "at" anlamlarını ifade etmiştir. Şçerbak bu adın yıl- "toplanmak" fiilinden türemiş olabileceğine dair şüpheli görüşlerin olduğundan bahsetmiştir (1995, s. 31). Bu ad Eski Türkçede "yılkı, davar; hayvanlar dünyası, (cins) at" anlamları ile *yılqı, yilq* şeklinde iken, Uygurcada ise "at, at sürüsü; hayvan" anlamları ile *yılqı* şeklindedir (ETG, s. 310; IB, s. 66; Ayazlı 2016, s. 285); Osmanlıcada *cılqı* "yılkı", Harezm Türkçesinde *yılqı* "yılkı, hayvan sürüsü" ve Kıpçak Türkçesinde *yılqı* "at", Çağatay Türkçesi döneminde *ılqı* "at sürüsü, yılkı" şeklinde tanıklanmıştır (EÇS, s. 83; İML, s. 12; KE, s, 737; CC, s. 890; FKS I, s. 389). Bugünkü Türk dillerinde de aynı anlamlar tespit edilebilmektedir: Azerbaycan Türkçesinde *ilxi*, Karay Türkçesinde *yılqı*, Karaçay-Balkarcada *cılqı*, Tuvacada *çılğı*, Hakasçada *çılğı*, Teleüt ağzında *d'ılqı*, Altaycada *cılqı*, Başkurtçada *yılqı*, Kazakçada *jılqı*, Kırgızcada *cılqı*, Sibirya Tatarcasında *yılğı*, Kazan Tatarcasında *yılqı*, Karakalpakçada *jılqı*, Yakutçada *sılğı*, Yeni Uygur Türkçesinde *jilqa*, Özbekçede *yilki* şeklinde "at, yılkı" anlamında tanıklanmıştır (Şçerbak, 1995, s. 31; HTS, s. 91; TAS, s. 29; ATS, s. 65; KazTTS, s. 573; KarkTS, s. 242; KTLS, s. 32-33; YUTS, s. 183). Bu ad ayrıca Türkiye Türkçesi ağızlarında da "at sürüsü" anlamında *cılqı, ılqı, ılġı, ırhı* biçimlerinde bulunmaktadır (DS II, s. 913; DS IV, s. 2473).

1.7. *Yunt*: At için kullanılan bir başka kelime ise Eski Türkçede mevcut olan *yunt*'tur (TDES, s. 30; Aydın 2019, s. 275). Uygur dönemi metinlerinden *İyi ve Kötü Prens Öyküsü* ile *Irk Bitig*'de "at"anlamında bulunmakla birlikte, Eski Türkçede Türklerin 12 Hayvanlı Takvimi'nde yer alan yıllarından birinin adıdır (Hamilton, 1998, s. 238; IB, s. 66; Ayazlı, 2016 s. 290). Ayrıca bu dönemde pek çok din dışı metinde de geçmektedir. Ancak Orta Türkçe döneminde çok yaygın olmamakla birlikte *Kaşgarlı Mahmud*'da *yund* "at; at yılı" ve *Kutadgu Bilig*'de *yond* "at sürüsü" şeklinde rastlanmıştır (DLT, s. 989; KB Dizin, s. 230). Oğuz boylarından birisi *Ala Yundlığ* adını taşımaktadır (Sümer, 1983, s. 5). Eski

Anadolu Türkçesinde *yunt* "kısrak", Kıpçak Türkçesinde *yunt* "at, otlakta otlayan atların tümü", Çağatay Türkçesinde ise *yunt* "kısrak" anlam ve biçimlerinde tanıklanmıştır (EATS, s. 784; KTS, s. 330; FKS II, s. 1319). Modern Türk dillerinde ise bu ad seyrekleşerek anlamı değişmiş, "başıboş hayvan; hergele" anlamına gelmiş ve sadece Azerbaycan Türkçesinde *yund* "at, yabani at" şeklinde tanıklanmıştır (Sinor, 1965, s. 309; Şçerbak, 1995, s. 31; ATS II, s. 3675). Türkiye Türkçesinde ise daha ziyade "kısrak" manasında *yund, yunt, yunṭ* biçimlerinde günümüze kadar yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Sümer, 1983, s. 5-6; Dilçin, 1983, s. 253).

2. ATA VERİLEN DİĞER ADLAR

2.1. Yaşlarına Göre Ata Verilen Adlar

2.1.1. *Alaçamay*: Kırgızcada "bir tür tay" anlamında geçmektedir (Manas, s. 158).

2.1.2. *Aramza*: Kazakçada "erken doğan kuzu, oğlak, tay" anlamında bulunmaktadır (KazTS I, s. 45).

2.1.3. *Arźa*: Başkurtçada "iki yaşına kadar süt emen tay" anlamındadır (BaşTS, s. 40).

2.1.4. *Baytal*: Bu ad tarihi ve modern Türk dillerinde çok yaygın olmamakla birlikte daha çok kısrak, dişi at için kullanılmaktadır. Aynı zamanda atın yaşını ifade eden adlardan birisidir. Buna göre tarihi Türk dillerinden Uygurcada *baytal* biçiminde "kısrak, ana at, dişi at" ve "tay olmayan dört yaş üstü kısrak", Çağatay Türkçesinde aynı biçimde "genç güçlü kısrak" anlamında, ayrıca göçüşmeye uğrayarak *batyal* biçiminde tespit edilmiştir (Yunusoğlu, 2012, s. 154; KYAS, s. 57; ÇMS, s. 75; Ünlü 2013, s. 108). Modern Türk dillerinde ise *baytal* biçiminde olup, Altaycada "henüz yavrulamamış kısrak", Kazakçada "iki dört yaş arası, henüz yavrulamamış at", Karakalpakçada "iki üç yaşlarındaki erkek at", Kırım ve Kazan Tatarcalarında ve Başkurtçada "kısrak" ve Yeni Uygur Türkçesinde "kısrak; doğurmamış kısrak" anlamlarında bulunmaktadır (ATS, s. 39; KazTS I, s. 72; KırTS, s. 59; KazTS, s. 53; KarkTS, s. 73; BaşTS, s. 68; YUTS, s. 33).

2.1.5. *Besti*: Kazakçada "beş yaşındaki at" anlamında bulunmaktadır (KazTS I, s. 88).

2.1.6. *Çabağa*: Hakasçada "iki yaşında tay" anlamındadır (ÖHTS, s. 69). Bu ad Altaycada da bulunmakta olup *cabaga* biçiminde ve "iki yaşına varmamış tay" anlamındadır (ATS, s. 51).

2.1.7. *Çırġa*: Orta Türkçede "yaşlı at" anlamında tespit edilmiştir (OTS, s. 110).

2.1.8. *Çırġavlan*: Çağatay Türkçesi döneminde "ihtiyar at, altı yaşına ulaşmış at" anlamında karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2013, s. 246).

2.1.9. *Çırġavlanġa*: Çağatay Türkçesi döneminde "altı (6) yaşından büyük olan at, ihtiyar at" anlamında karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2013, s. 247).

2.1.10. *D'abaġa*: Teleüt ağzında "bir veya iki yaşındaki tay" anlamında bulunmaktadır (TAS, s. 19).

2.1.11. *Dönen*: Eren'e göre "üç yaşını geçen at veya deve" anlamındaki dönen adının Oğuz diyalektlerinde eskimiş olduğunu, Oğuz diyalektleri dışında ise yaygın olarak kullanıldığını ve Moğolca dönen biçiminden dilimize girdiğini belirtir. Ayrıca Moğolcadan dilimize geçmiş olduğu için Oğuz diyalektlerinde az bulunduğunu ifade etmiştir (TDES, s. 149; Eren, 2006, s. 179).

Bu ada ilişkin Rasanen Moğolcadaki anlamını "dört yaşındaki sığır" olarak vermiştir. Türk dillerinde Orta Türkçe döneminde, Çağatay Türkçesi ve Osmanlıcada kullanıldığını belirtmiştir. Bu ad Türk dillerine geçtiği zaman anlamı genişleyerek sığır dışındaki at, deve, inek gibi hayvanlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Rasanen bu adın Oyratçada *tönön* biçiminde olduğunu belirtmiştir (VEWT, s. 140).

Ayrıca modern Türk dillerinden Nogaycada ve Kazakçada *dönen* "üç yaşında at", Karakalpakçada *dönen* "dört yaşında at", Altaycada *tönön* "dört yaşında at", Teleüt ağzında aynı anlamda *tönön* ve *tönöjön* biçimlerinde tespit etmiştir (TDES, s. 149; KBS, s. 121; VEWT, s. 140; TAS, s. 117). Tuvacada ise *dönen* "dört yaşında hayvan" biçiminde tespit edilmiştir (TuvTS, s. 35). Bu ad Başkurtçada *dünen* "üç ya da dört yaşındaki aygır" ve *dünejėn* "üç ya da dört yaşındaki kısrak" biçiminde tanıklanmıştır (BaşTS, s. 134).

2.1.12. *Emilik*: Bu ad Karaçay-Balkarcada "vahşi tay" anlamındadır (KMTS, s. 165).

2.1.13. *Ġunan*: Bu ad çoğunlukla atın yaşını ifade etmektedir. Bazı dillerde "yavru at, tay" anlamına da rastlanmıştır. Buna göre; tarihi Türk dillerinden Uygurca döneminde *ġunan* "iki yaşındaki at", Kıpçak Türkçesinde *qunan* "üç yaşındaki tay", Çağatay Türkçesi döneminde *donan, dunan, ġonan* "dört yaşındaki at" ve *qunan* "üç yaşındaki at" biçimindedir (KYAS, s. 171; Ünlü, 2013, s. 303, 308, 400; FKS II, s. 989; KTS, s. 163). Modern Türk dillerinde ise Şorcada *qunan* "iki yaşında tay", Kırgızcada *qunan* "üç yaşına basmış tay", Kazakçada *qunan* "üç yaşına giren erkek at", Kumukçada *qunan* "ikiyaşındaki

tay", Tatarcada *qunan* "üç yaşına girmiş erkek tay", Teleüt Ağzında *qunan* "iki yaşındaki tay", Karakalpakçada *ğunan* "üç yaşındaki aygır, at", Karaçay-Balkarcada *qunan* "tay", Kumukçada *qunan* "iki yaşındaki tay" biçiminde bulunmaktadır (TAS, s. 66; KrgRS II, s. 521; KazTS I, s. 489; KumTS, s. 271; KırTS, s. 205; KarkTS, s. 184; KMTS, s. 257). Türkiye Türkçesi ağızlarında ise *ġunan* "at yavrusu", *ġonan* "aygır görmemiş kısrak", *qonan* "henüz doğurmamış üç dört yaşındaki kısrak" şeklindedir (DS III, s. 2100, 2193; DS IV, s. 2917). Eren, Türkiye Türkçesi ağızlarında at için kullanılan *qonan, ġunan, ġonan* biçimlerinin Moğolca kalıntılar olduğunu, Kalmukçada *ġunan* "üç yaşında büyük baş hayvan/sığır" biçiminde olduğunu, ayrıca bu adın *qulun* "kısrak" adı ile birleştirilemeyeceğini belirtir (Eren, 2006, s. 179; KW, s. 155).

2.1.14. *Gülük*: Kumuk Türkçesinde "tay (çocuk dilinde)" anlamındadır (KumTS, s. 146).

2.1.15. *Güre*: Eski Anadolu Türkçesinde "bir-üç yaş arasındaki tay" anlamında tespit edilmiştir (EATS, s. 320).

2.1.16. *Xuvluq*: Codex Cumanicus'ta "genç kısrak, ilk kez kulunlayan kısrak" anlamında geçmektedir (CC, s. 715).

2.1.17. *İlken*: Karaçay-Balkarcada "bir yaşında tay" anlamında kullanılmaktadır (KMTS, s. 198).

2.1.18. *Jabağı*: Kazakçada "tay" anlamında bulunmaktadır (KazTS I, s. 155).

2.1.19. *Qartluq/Qartlă Hüre*: Çuvaşçada "iki yaşına giren tay" anlamındadır (ÇTS, s. 118).

2.1.20. *Keneşke*: Çuvaşçada "tay" anlamındadır (ÇTS, s. 133).

2.1.21. *Qolonsaq*: Başkurtçada "yeni doğmuş tay (üç aya kadar)" anlamındadır (BaşTS, s. 370).

2.1.22. *Qonansa*: Başkurtçada "iki ve üç yaş arasındaki kısrak" anlamındadır (BaşTS, s. 372).

2.1.23. *Körbe*: Hakasçada "sonbaharda doğmuş tay" anlamındadır (HTS, s. 272).

2.1.24. *Qulun*: Bu ad tarihi ve modern Türk dillerinde karşımıza çıkmakta olup her daim "tay, at yavrusu" anlamında bulunmaktadır. Tarihi Türk dillerinden Eski Türkçede *qulun* "at yavrusu", Uygurcada *qulun* "tay, kulun", Karahanlı Türkçesinde *qulun* "tay", Harezm Türkçesinde *qulun* "at yavrusu", Kıpçak Türkçesinde *qulun* "bir yaşındaki tay" şeklindedir (TDES, s. 299;

Yunusoğlu, 2012, s. 163; IB, s. 57; DLT, s. 746; İML, s. 47; KTS, s. 162). Ayrıca bu ad Uygurca döneminde "tay" anlamında ek almış biçimi (*qulunçaq*) ile tanıklanmıştır (Eraslan, 2012, s. 584-585). Ek almış biçimlerine Eski Anadolu Türkçesinde *qulanlacı* "gebe kısrak" biçiminde ve Kıpçak Türkçesinde *qulunaçı* "gebe kalan tay" şeklinde rastlanmıştır (EATS, s. 465; KTS, s. 162).

Modern Türk dillerinden Hakasçada *xulun* "kulun, at veya eşek yavrusu", Kırgızcada *qulun* "süt emen tay" ve *tay-qulan* "bir ve üç yaşında olan at yavrusu", Kazakçada *qulın-tay* "atın küçüklü büyüklü yavruları, kulun tay", Kırım Tatarcasında *qulun* "kulun (yaşı altı aydan küçük at yavrusu)" ve *qulunçaq* "yavrucuk kulun, kuluncuk", Altaycada *qulun* "tay, memdeki tay", Karakalpakçada *qulın* "yeni doğmuş, altı ayını doldurmamış tay", Başkurtçada *kŏlŏn* "tay", Nogaycada *qulın* "tay", Azerbaycan Türkçesi ve Türkmencede *ġulun* "tay", Yakutçada *qulun* "tay" şeklinde olup, Çuvaşçada"tay" anlamında *xĕm, xăm* biçimleri tanıklanmıştır (HTS, 194; KrgRS II, s. 519; Manas, s. 1303; KazTS I, s. 359; KırTS, s. 205; ATS, s. 143; KarkTS, s. 358; KBS, s. 458). Türkiye Türkçesi ağızlarında ise *ġulun, ġulin; ġulum, ġulüm, ġulün, ġunan* "at yavrusu" ve *qulun* "at ve eşek yavrusu" biçimlerindedir (DS III, s. 2193; DS IV, s. 2998).

2.1.25. *Qurik*: Azerbaycan Türkçesinde "at yavrusu, tay" anlamında tespit edilmiştir (ATS I, s. 1880). Bu ad ayrıca Türkiye Türkçesi ağızlarında *qurih~qırik~qurik* "yeni doğmuş at yavrusu, süt emen tay" biçimlerinde bulunmaktadır (Efe, 2012, s. 1002).

2.1.26. *Onqan*: Tarihi Türk dillerinden Çağatay Türkçesi döneminde "at, eşek yavrusu ve danası" anlamındadır (Ünlü, 2013, s. 864).

2.1.27. *Ög at*: Bu ad Eski Türkçede ög at "dört yaşını geçmiş at" biçiminde tespit edilmiştir (DLT, s. 784).

2.1.28. *Pétermĕş*: Çuvaşçada "yavru kısrak, tay" anlamındadır (ÇTS, s. 225).

2.1.29. *Puğba*: Hakasçada "bir yaşında tay" anlamındadır (ÖHTS, s. 285).

2.1.30. *Puqras*: Türkiye Türkçesi ağızlarında "iki yaşındaki tay" anlamında kullanılmaktadır (Efe, 2012, s. 237).

2.1.31. *Saŋun*: Bu ad tarihi Türk dillerinden Uygurca döneminde saŋun "tay" biçiminde tespit edilmiştir (EUTSV, s. 274).

2.1.32. *Sarbaġa*: Altaycada "henüz iki yaşına gelmemiş tay" anlamındadır (ATS, s. 217). Teleüt ağzında aynı biçimde ve "yılını tamamlamamış tay" anlamındadır (TAS, s. 95).

2.1.33. *Sıp*: *Kaşgarlı Mahmud*'da "iki yaşına girmiş sıpa, iki yıllık at" anlamında tanıklanmaktadır (DLT, s. 820).

2.1.34. *Tay*: Bu ad tüm tarihi Türk dillerinde bulunmakla birlikte "at yavrusu" anlamındadır ve bu anlamını her dönemde korumuştur (ETYSV, s. 740; DLT, s. 864; İML, s. 70; KTS, s. 162; ÇMS, s. 90). Ayrıca Eski Anadolu Türkçesi döneminde aynı anlamı ile ek alarak *taylaq* biçiminde, Kıpçak Türkçesi döneminde ise yine aynı anlamda ancak ek almış *taycıq* biçimi ile tanıklanmıştır (EÇS, s. 227; KTS, s. 162). Bu adın modern Türk dillerindeki biçimlerine bakacak olursak daha çok ek almış biçimi ile ya da kelime grubu içerisinde kullanıldığı ve hemen hemen aynı anlamını koruduğu anlaşılmaktadır. Buna göre Çuvaşçada *twyha* "tay", Hakasçada *taylah* "üç yaşındaki binek hayvanı", Kırgızcada *taa* "tay", *tay-qulun* "süt emen, bir yaşında at yavrusu" ve *tay-qulan* "bir ve üç yaşında olan at yavrusu", Altaycada *tay* "iki yaşında tay", *tönön tay* "binilmeyen dört yaşındaki at", Kazakçada *tay* "iki yaşına kadar olan at yavrusu", *qulın-tay* "atın küçüklü büyüklü yavruları, kulun tay", Karakalpak Türkçesinde *tay* "bir yaşını geçmiş, iki yaşını doldurmamış olan at yavrusu" ve *tayşa* "küçük tay", Karaçay-Balkarcada *tay* "tay", Tatarca ve Kırım Tatarcasında *tay* "tay", Başkurtçada *tay* "iki yaşındaki at, tay", *tay-tulaq* "tay, genç at" ve *taysa* "dişi tay", Özbekçede *toy* "tay", Yeni Uygur Türkçesinde *tayçaq* "tay, küçük tay", Türkmencede *tay* "üç yaşına kadar at yavrusu" biçimlerinde tanıklanmıştır (ÇTS, s. 332; HTS, s. 497; KrgS II, s. 694; Manas, s. 1303; ATS, s. 202, 215; KazTS I, s. 359, 540; KarkTS, s. 570, 571; KMTS, s. 346; KırTS, s. 333; TTatS, s. 306; BaşTS, s. 588-590; TÖS, s. 563; YUTS, s. 395; ITA, s. 155). Türkiye Türkçesi ağızlarında ise *taylaq* "yeni doğmuş at yavrusu; biniye gelmiş iki yaşında at yavrusu, bir yaşında at yavrusu; dört yaşındaki at; binilmeye alıştırılmamış at" ve *tiylaq* "at yavrusu, tay" biçimlerine rastlanmıştır (DS V, s. 3854, 3944).

2.1.35. *Tiha*: Çuvaşçada "tay" anlamındadır (ÇTS, s. 358).

2.1.36. *Tulaan*: Altaycada "beş yaşındaki inek veya at" anlamındadır (ATS, s. 215).

2.1.37. *Tuv emilik*: Karaçay-Balkarcada "vahşi tay" anlamındadır (KMTS, s. 364).

2.1.38. *Yapağlı*: Tarihi Türk dillerinden Kıpçak Türkçesinde "tay" anlamındadır (KTS, s. 310).

2.1.39. *Yozlan*: Tarihi Türk dillerinden Çağatayca Türkçesi döneminde "beş yaşındaki at" anlamındadır (ÇMS, s. 96).

2.2. Donlarına (Renklerine) Göre Ata Verilen Adlar

2.2.1. *Aq*: Eski Türkçede *aq* "ak, beyaz, kır at" biçiminde tek başına at adı olarak karşımıza çıkmaktadır (ETG, s. 259).

2.2.2. *Aq bi*: Tarihi Türk dillerinden Uygurca döneminde *aq bi* "kır at, beyaz at" biçiminde tanıklanmıştır (EUTS, s. 9).

2.2.3. *Aqboz*: İbni Mühenna'da *aqboz* "donu bütün ak olan at" biçiminde at adı olarak tanıklanmıştır (İML, s. 9). Modern Türk dillerinden Başkurtçada *aqbuź* "mavimsi at" biçimindedir (BaşTS, s. 22).

2.2.4. *Al*: Bu ad İbni Mühenna'da ve Kıpçak Türkçesi metinlerinde "külrenkli at" anlamında tanıklanmıştır (İML, s. 9; KTS, s. 6).

2.2.5. *Ala at*: Eski Türkçede bulunan bu ad "alaca renkli at" anlamındadır (DLT, s. 547; DTS, s. 32). Kıpçak Türkçesinde *al* "alaca at", *ala kidiş* "melez at" ve *alaça* "alaca at" biçimlerinde tespit edilmiştir (KTS, s. 6). Modern Türk dillerinden Hakasçada *ala at* "alacalı at" ve Yeni Uygur Türkçesinde *ala at* "ala at" biçimindedir (HED, s. 7; YUTS, s. 8).

2.2.6. *Attur*: Kıpçak Türkçesi döneminde "doru at" anlamında tespit edilmiştir (KTS, s. 16).

2.2.7. *Az*: Bu ad Eski Türkçe döneminde *az* "bir halk adı; sarı renkli at" biçiminde olup Kıpçak Türkçesinde de aynı biçimde "sarı renkli at" anlamında tespit edilmiştir (ETG, s. 263; KTS, s. 19).

2.2.8. *Baran*: Kazakçada "yağız doru at" anlamındadır (KazTS I, s. 78).

2.2.9. *Başġıl*: Eski Türkçede "alnı akıtmalı at" anlamındadır (ETYSV, s. 722).

2.2.10. *Başġu*: Eski Türkçede "alnı beyaz at" anlamındadır (ETS, s. 42).

2.2.11. *Börtä*: Bu ad Moğolca *börte, börtü* biçimlerinden dilimize girmiş olup Eski Türkçede *börtä* "beyaz at, kır at" şeklindedir (Yunusoğlu, 2012, s. 156). Çağatay Türkçesi döneminde ise *borta* "kırmızı ve beyaz benekli olan at" biçiminde tespit edilmiştir (ÇMS, s. 75).

2.2.12. *Böz*: Eski Türkçede Uygurca döneminde *böz* "boz renk at, boz at" biçiminde iken Kıpçak Türkçesinde *boz* "kır at" şeklindedir (Yunusoğlu, 2012, s. 156; EDM, s. 78). Ayrıca bu ad Dede Korkut'ta da *boz at* biçiminde renk ifade eden sıfat olarak karşımıza çıkmaktadır (Filiz, 2019, s. 23). Modern Türk dillerinden Kumuk Türkçesinde ve Yeni Uygur Türkçesinde *boz at* "kır at", biçimindedir (KumTS, s. 80; YUTS, s. 50).

2.2.13. *Çal*: Bu ad tarihi Türk dileri döneminde renk adı "alacalı (siyah-beyaz)", "beyaz" iken modern Türk dillerinden Hakasçada "boz, kır at" anlamında at adı olarak tespit edilmiştir (KB Dizin, s, s. 61; DLT, s. 612; ÖHTS, s. 75).

2.2.14. *Çaldar*: Teleüt ağzında "beyaz yeleli, al donlu at" anlamındadır (TAS, s. 11).

2.2.15. *Çaŋmıl*: Hakasçada "kır donlu at" anlamında tespit edilmiştir (ÖHTS, s. 78).

2.2.16. *Çapar*: Bu ada *Kıssasü'l-Enbiya*'da "beyazı çok kır renkli at" anlamında rastlanmıştır (KE, s. 157). Modern Türk dillerinden Türkmencede *çapar* "atlı haberci, ulak" anlamında olup Azerbaycan Türkçesinde de aynı biçimde ve anlamda tespit edilmiştir (TürTS, s. 111; ADL I, s. 444).

2.2.17. *Çaptar*: Kazan Tatarcasında "yelesi ve kuyruğu beyazlı olan alaca kahve renkli at" anlamındadır (KazTTS, s. 91).

2.2.18. *Çıbar/çıpar, çubar*: Çağatay Türkçesinde "vücudunda başka renkten benekleri olan at", "kızıl renkli at, kır renkli at" anlamlarındadır (FKS I, s. 726; Erbay, 2008, s. 177-178; Ünlü, 2013, s. 261).

2.2.19. *Çirdä*: Bu ad Eski Türkçede *çirdä* biçiminde bulunmakla birlikte "kırmızı at" anlamındadır ve Moğolca *cerde* biçiminden dilimize geçmiştir (Yunusoğlu, 2012, s. 158). Çağatay Türkçesinde *cerde* "ala at, üç renkli at" biçimindedir (ÇMS, s. 76). Modern Türk dillerinden Çuvaşçada *şüren* "kızıl at", Kazakçada *jiyren* "al donlu at" ve Kazan Tatarcasında ise *ciren* "koyu kırmızı ile sarı arası bir renk, al donlu at" ve Kırgızcada *ceerde* "al donlu at" şeklindedir (ÇTS, s. 318; KazTS I, s. 354; KazTTS, s. 83; KrgS I, s. 197).

2.2.20. *D'eerin*: Teleüt ağzında kullanılır, "al donlu at" anlamındadır (TAS, s. 26).

2.2.21. *Dorala*: Tuvacada "beyaz benekli kestane renkli at" ile "doru ala" anlamlarında tespit edilmiştir (TTG, s. 709; TuvTS, s. 35).

2.2.22. *Eygir*: Aydın bu adın (şüpheli de olsa) Orhon yazıtlarında *eygir* "kara at" biçiminde geçtiğini belirtir (Aydın, 2019, s. 152). Bunun dışında Eski Türkçede başka herhangi bir yerde tespit edilememiştir. Kıpçak Türkçesinde ise at adı olarak *egir* "siyah renkli at" biçiminde tespit edilmiştir (KTS, s. 70).

2.2.23. *Xorqa*: Başkurtçada "gri renkli at, boz at" anlamında tespit edilmiştir (BaşTS, s. 210).

2.2.24. *Qarala*: Tuvacada "donu koyu alaca olan at" ve "kara ala" anlamlarındadır (TTG, s. 765; TuvTS, s. 64).

2.2.25. *Qaşġa*: Bu ad *Kaşgarlı Mahmud*'da *qaşġa at* "yüzü ak, gözlerinin çevresi kara olan at, peçeli at" biçimindedir (Atalay, 2006, s. 277). Caferoğlu bu adın Türk lehçe ve ağızlarında daha çok alnında beyaz lekesi olan at için kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca bu adın bazı yer adlarında da karşımıza çıktığını belirterek, örnek olarak Orta Asya'da bir dere adı olan *Qaşqa-darya*, Kuban eyaletinde bir yer adı olan *Qaşqa* ve Anadolu sahasından *Qaşaklı* köyü örneğini vermiştir (Caferoğlu, 2010, s. 210-211). Bu ad Kıpçak Türkçesinde *qaşqa* "atın alnındaki beyazlık" manasına gelmekte olup at için *qaşqaldaq* "alnında biraz aklık bulunan at" adı kullanılmaktadır (KTS, s. 130; ESTYa V, s. 351). Kırgızcada da *qaşqa* biçiminde ve "akıtmalı doru at" manasında karşımıza çıkmaktadır (KrgRS II, s. 415). Ayrıca aynı dilde *qaraqaşqa* "akıtmalı siyah at" biçiminde de tespit edilmiştir. (Manas, s. 765). Gülensoy ise bu adın manasını "alnında beyaz leke ya da akıtma olan (hayvan)" şeklinde vererek, sadece at değil diğer hayvanlar için de kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca Eski Anadolu Türkçesinde *qaşqa, qaşġa,* Azerbaycan Türkçesinde *ġaşġa*, Halaççada *xasxa*, Çuvaşçada *husha* ve Moğolcada ise *qalcan* biçiminde "at ya da öküzün alnındaki beyaz leke, akıtma" manasında olduğunu belirtmiştir (KBS, s. 378). Bu ad Kumuk Türkçesinde ise *qaşğa at* "alnında lekesi olan at, sakarlı at" biçiminde olup ayrıca öküz için de kullanılmaktadır (KumTS, s. 253).

2.2.26. *Keher*: Çağatay Türkçesi döneminde "doru at" anlamında *keher* biçiminde tespit edilmiştir (Doerfer, 1965, s. 476). Bu ad ayrıca Azerbaycan Türkçesinde *kähär, kähär at* biçimindedir (KTLS, s. 186-187).

2.2.27. *Qoŋır*: Teleüt ağzında *qoŋır* "açık doru at" biçiminde at adı olarak tespit edilmiştir (TAS, s. 61). Bununla birlikte Kaplankıran Kazak Türkçesinde ise *qonır* "kahverengi" biçiminde sığır, deve, koyun, keçi gibi hayvanların rengi olarak kullanıldığını belirtmiştir (2017, s. 43).

2.2.28. *Kök at*: Hakasçada "kır at" anlamındadır (ÖHTS, s. 261).

2.2.29. *Körensey*: Bu ad Başkurtçada "kahverengi at" anlamındadır (BaşTS, s. 298).

2.2.30. *Kük-ala*: Kazan Tatarcasında "kirli beyaz ve alaca at" anlamındadır (KazTTS, s. 236).

2.2.31. *Kükseney, küksey*: Başkurtçada "boz renkli at" anlamındadır (BaşTS, s. 307).

2.2.32. *Küren at*: Hakasçada "yağız at" anlamındadır (ÖHTS, s. 279).

2.2.33. *Quba*: Clauson bu adın *quba* biçiminde "soluk sarı, gri renkli at" anlamında olduğunu belirtmiştir (EDPT, s. 581). *Kaşgarlı Mahmud*'da ise *quba at* "doru ve sarı arasındaki at" biçimindedir (DLT, s. 744). Modern Türk dillerinden Kazakçada *quba* "al donlu at" şeklinde tespit edilmiştir (KazTS I, s. 354).

2.2.34. *Qula*: Clauson bu adın *qula* "atın renklerinden birisi genellikle siyah yelesi ve kuyruğu olan boz renkli atın rengi" biçiminde olduğunu belirtmiştir (EDPT, s. 617). Uygurca döneminde de aynı biçimde "bir at cinsi, sarı at" anlamında bulunmakla birlikte, Kıpçak Türkçesi döneminde atın rengi için kullanılmış, diğer tarihi Türk dillerinde tespit edilememiştir (EDPT, s. 617; Yunusoğlu, 2012, s. 163). Modern Türk dillerinden Hakasçada *qula at* "boz at" ve *xulat* "kula at", Kazan Tatarcasında *qola* "kara kuyruklu ve kara yeleli açık sarı renkli at", Başkurtçada ise *qolasay* "açık doru renkli at" biçimindedir (EDPT, s. 617; ÖHTS, s, s. 196; KazTTS, s. 295; BaşTS, s. 369). Gülensoy bu adın Çuvaşçada *xEla* biçiminde olduğunu belirtir (KBS, s. 457). Ayrıca Moğol dillerinden Kalmukçada *qula* biçiminde tespit edilmiştir (KW, s. 195).

2.2.35. *Ok*: Harezm Türkçesi dönemine ait *İbni Mühenna*'da *oq* "yelesi, kuyruğu kızıl olan at" şeklinde tespit edilmiştir (İML, s. 9).

2.2.36. *Or*: Bu ad *Kaşgarlı Mahmud*'da *or at* biçiminde "donu al ile doru arasında bulunan at" anlamındadır (Atalay, 2006, s. 440). *İbni Mühenna*'da ise *or* "kula donlu at" biçiminde tek başına atı ifade eden ad olarak karşımıza çıkmaktadır (İML, s. 53).

2.2.37. *Oy*: *Kaşgarlı Mahmud*'da *oy at* "yağız at" biçiminde bulunmaktadır (Atalay, 2006, s. 446). Bu ad *İbni Mühenna*'da ise *oy* "karayla kırmızı arasında bir at donu" anlamındadır (İML, s. 54). Bu ad Kıpçak Türkçesi döneminde ise *oy* "kül rengi" biçiminde tespit edilmiştir (KTS, s. 207).

2.2.38. *Saraashır*: Hakasçada "sarı aygır" anlamındadır (ÖHTS, s. 411).

2.2.39. *Saqar*: Bu ad Kıpçak Türkçesinde *saqar* "alnında bir parça aklık olan at" biçimindedir. Çağatay Türkçesinde *saqar* "alnı beyaz at", Eski Anadolu Türkçesi metinlerinden *Bahşayiş Lugati*'nde *alnı saqar at* biçiminde tespit edilmiştir (FKS I, s. 787; BL, s. 88). Bu ad *Dede Korkut*'ta da *saqar* "atın alnındaki aklık" biçiminde geçmektedir (Ergin, 1964, s. 202). Türkmencede *saqar* "alnı beyaz lekeli hayvan" biçimindedir (TürTS, s. 554).

2.2.40. *Sis*: Bu ad Kıpçak Türkçesinde "sis renkli at" ve "sis rengi" anlamlarındadır (EDM, s. 106; KTS, s. 238).

2.2.41. *Şal*: Kıpçak Türkçesinde "boz renkli at" anlamındadır (KTS, s. 249).

2.2.42. *Tarlan*: Kazan Tatarcasında tarlan "demir kırı donlu (at)" biçiminde tanıklanmıştır (KazTTS, s. 449).

2.2.43. *Tıġ*: *Irk Bitig*'de "doru, doru at" anlamında geçmektedir (IB, s. 62). Bu ad Clauson'da *tığ at* "doru at", *Kaşgarlı Mahmud*'da *tıg at* "kula ile doru arası at" biçimindedir (EDPT, s. 985; DLT, s. 875).

2.2.44. *Timĕr-kük*: Kazan Tatarcasında "koyu boz renkli, koyu kır (at) anlamında rastlanmıştır (KazTTS, s. 476).

2.2.45. *Topçaq, topurçaq, tupçaq*: Çağatay Türkçesi döneminde *topçaq, tupçaq* "alaca at" ve *topurçaq* "semiz at" biçimlerinde tespit edilmiştir (Ünlü, 2013, s. 1147, 1160; Atalay, 1970, s. 195; ÇOW, s. 193).

2.2.46. *Toruġ*: Eski Türkçede *toruġ* "doru renkli at" biçimindedir (ETG, s. 301; Aydın, 2019, s. 170). Bu ad Kıpçak Türkçesinde *torı* "doru at", Çağatay Türkçesinde *toruq* "doru, koyu kestane renkli at" şeklindedir (ÇMS, s. 91; EDM, s. 115).). Modern Türk dillerinden Hakasçada *haratorat* "kara doru at", *toraat, torığ at* "doru at" biçimindedir (ÖHTS, s. 54, 151, 517). Kırgızcada *toru* "doru at", Kazakçada *torı* "doru at", Kazan Tatarcasında *turat, turı* "kuyruğu ve yelesi siyah olan doru at", Başkurtçada *turısay* "doru renkli at", *turı, turat* "doru at", Karaçay-Balkarcada *torat* "doru at", Özbekçede *toruq* "doru at", Yeni Uygur Türkçesinde *toruğ, toruq* "doru at", Türkmencede *door* "doru at" şeklinde tespit edilmiştir (KTLS, s. 186-187; KazTTS, s. 500; BaşTS, s. 646, 647; KMTS, s. 359).

2.2.47. *Uġar at*: Eski Türkçede *ugar at* "alnı beyaz at" şeklindedir (DLT, s. 917).

2.2.48. *Uġar bu*: Eski Türkçede ugar bu "alnı ve ayağında beyaz leke olan at" şeklindedir (DLT, s. 917).

2.2.49. *Yal*: *İbni Mühenna*'da *yal* "ön ayağı ak olan at" biçimindedir (İML, s. 84).

2.2.50. *Yaşıq, yaaşıq*: Çağatay Türkçesinde *yaşıq, yaaşıq* "yağız at" biçiminde tespit edilmiştir (Ünlü, 2013, s. 1238-1239).

2.2.51. *Yazıġ*: Bu adı Clauson *yazıġ* "koyu kahverengi at rengi" olarak belirtmiştir, ayrıca *yazığ* ile *yağız* adlarının benzer olduğu ve bu nedenle metateze uğramış olabileceklerini, ayrıca *yağız at* "koyu kahverengi at" biçiminin mevcut olduğunu belirtmiştir (EDPT, s. 985). Hauenschild ise bu adın *yağız at* biçiminde

olduğunu belirtmiştir (2000, s. 210). Bu ad Çağatay Türkçesi döneminde ise *yaġız qara* "siyah tonlu at", *yağız at* biçimlerinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2013, s. 1219; Kİ, s. 117). Ayrıca Eski Anadolu Türkçesi döneminde *ağız, anġız, anız* biçimlerinde "yağız at" anlamında karşımıza çıkmaktadır (EATS, s. 20, 42, 44).

2.3. Cinsiyetlerine Göre Ata Verilen Adlar

2.3.1. *Acir*: Karaçay-Balkarcada "erkek at, aygır" anlamındadır (KMTS, s. 61).

2.3.2. *Aygır*: Eren bu adın "damızlık erkek at" anlamında olduğunu belirtir (34). Eski Türkçede *adğır* "damızlık at" biçiminde olup tüm tarihi ve modern Türk dillerinde bulunmaktadır (TDES, s. 34; EDPT, s. 47). *Kaşgarlı Mahmud*'da *adġır* "atın erkeği, aygır" şeklindedir (DLT, s. 540). Erken dönem Moğolcada *acirğa* şeklinde iken, bugünkü Moğolcada *acirġ-a(n)/azraġa* "aygır, damızlık at" şeklinde tespit edilmiştir (TDES, s. 34; MTS, s. 100). Bu ad tarihi Türk dillerinden Uygurcada *aġur* "damızlık at, aygır, iğdiş edilmemiş at" biçimindedir (KYAS, s. 32). Tarihi Türk dillerinden Eski Anadolu Türkçesi, Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi dönemlerinde "aygır, at; enenmiş damızlık at" anlamlarında *ayġır* biçiminde tanıklanmıştır (Kaçalin, 2017, s. 797; KE, s. 62; İML, s. 14; CC, s. 645; FKS I, s. 165). Modern Türk dillerinden Çuvaşçada *ĭyĭr* "aygır", Kazakçada *ayğır* "damızlık erkek at, aygır", Kırgızcada *ayġır* "damızlık at", Başkurtçada *ayġır* "damızlık erkek at", Altaycada *ayġır* "aygır, damızlık erkek at", Özbekçede *ayġ'ir* "aygır", Azerbaycan Türkçesinde ayğır "aygır; damızlık erkek at" şeklinde tespit edilmiştir (Durmuş, 2014, s. 156; KazTS I, s. 23; KrgS I, s. 65; BaşTS, s. 51; ATS, s. 32; TÖS, s. 56; ATS I, s. 283). Türkiye Türkçesi ağızlarında ise *ayġur, ayğır* "aygır, erkek at" biçimindedir (DS I, s. 415).

2.3.3. *Azman*: Bu ad Orhon yazıtlarında *azman* "iğdiş at" biçiminde tespit edilmiştir. Gülensoy bu adın Moğolca *asaman* "iğdiş" biçiminden dilimize geçtiğini ve *azman* biçiminde "çok gelişmiş" anlamında olduğunu belirtmiştir. (KBS, s. 50; KW, s. 16; ETG, s. 263).

2.3.4. *Be*: Türkçenin tarihi dönemlerinde "kısrak" anlamında olup, Uygurcada *bi, bė, Kaşgarlı Mahmud*'da *bi*, Harezm döneminde *bi*, Kıpçak Türkçesi döneminde *bey, biye* ve *ba*, Çağataycada *beye* şeklinde tespit edilmiştir (ETS, s. 47; Kormuşin, 2016, s. 555; IB, s. 51; DLT, s. 586; Borovkov, 2002, s. 79; İML, s. 19; CC, s. 668; KTS, s. 21, 29; FKS I, s. 497). Modern Türk dillerinden ise Kırım Tatarcasında *biye*, Karaçay-Balkarcada *biye*, Kazakçada *biye*, Başkurtçada *bėye*, Hakasçada *pii, piye*, Teleüt ağzında *pee*, Altaycada *bee*

"dişi at, kısrak" anlamında bulunmaktadır (KırTS, s. 63; KMTS, s. 109; KazTS I, s. 89; BaşTS, s. 80; ÖHTS, s. 363; TAS, s. 84; ATS, s. 143).

2.3.5. *Xayźaq*: Başkurtçada "damızlık at" anlamındadır (BaşTS, s. 190).

2.3.6. *Hevrėk, hevėrėk*: Başkurtçada "genç damızlık aygır" anlamında tespit edilmiştir (BaşTS, s. 195).

2.3.7. *Xuvluq*: *Codex Cumanicus*'ta "genç kısrak, ilk kez kulunlayan kısrak" anlamında tanıklanmıştır (CC, s. 715). Bu ad Kazan Tatarcasında *quvlıq, quvlıqğı* "ilk defa yavrulayan kısrak" biçiminde tespit edilmiştir (KazTS I, s. 352).

2.3.8. *Qısraq*: Bu ad *Kaşgarlı Mahmud*'da *qısraq* "kısrak" şeklinde geçmektedir (DLT, s. 715). Harezm Türkçesi döneminde *qısraq* "kısrak, dişi at" ve *qısraq* "kısrak" biçiminde, Kıpçak Türkçesinde ise *qısraq, qıstraq* "kısrak" şeklinde geçmektedir (HATS, s. 320; KE, s. 349; KTS, s. 146). Modern Türk dillerinde ise Çuvaşçada *késre* "kısrak, yavru kısrak", Kırgızcada *qısıraq/qısraq* "genç kısrak; henüz sürüye katılan ve daha doğurmamış olan genç kısrak", Kazakçada ise *qısıraq* "kısrak" şeklinde tespit edilmiştir (ÇTS, s. 139; KrgS II, s. 462; Manas, s. 1045; KazTS I, s. 377).

2.3.9. *Qoloq*: Başkurtçada "kısrak" anlamında tespit edilmiştir (BaşTS, s. 370).

2.3.10. *Qonansa*: Başkurtçada kullanılır, "iki ve üç yaş arasındaki kısrak" anlamındadır (BaşTS, s. 372).

2.3.11. *Qulundu bee*: Altaycada *qulundu bee* biçiminde "taylı kısrak" anlamındadır (ATS, s. 143). Bu ad Kazakçada *qulındı* "kulunu olan kısrak" biçimindedir (KazTS I, s. 359).

2.3.12. *Qunacın*: Çağatay Türkçesinde "kısrak" anlamındadır (FKS II, s. 988).

2.3.13. *Maliy*: Kırım Tatarcasında "iğdiş edilmiş at" anlamındadır (KırTS, s. 215).

2.3.14. *Pétermĕş*: Çuvaşçada "yavru kısrak, tay" anlamında bulunmaktadır (ÇTS, s. 225).

2.3.15. *Sayaq*: Tarihi Türk dillerinden Uygurcada "sürüdeki diğer hayvanlara eşlik etmeyen kısrak" anlamındadır (KYAS, s. 220).

2.3.16. *Tıvsıq*: Başkurtçada "yavrulamış kısrak" anlamındadır (BaşTS, s. 613).

2.3.17. *Tübiye*: Çağatay Türkçesinde "çölde otlayarak semirmiş kısrak" anlamındadır (FKS I, s. 598).

2.3.18. *Ügür*: Eski Türkçede ügür "kısrak sürüsü" biçiminde tanıklanmıştır (OTG, s. 313).

2.4. Hızlarına ve Yürüyüşlerine Göre Ata Verilen Adlar

2.4.1. *Aqa*: Altaycada "koşuda diğerlerini geçen at" anlamındadır (ATS, s. 22).

2.4.2. *Ayansıl*: Başkurtçada "çabuk, hızlı ayaklı (at için)" anlamında tespit edilmiştir (BaşTS, s. 50).

2.4.3. *Bexmet*: Başkurtçada "çok iyi koşan at" anlamındadır (BaşTS, s. 71).

2.4.4. *Buudan*: Kırgızcada "yürük (dayanıklı ve süratle koşan atın vasfıdır)" anlamındadır (KrgS I, s. 149).

2.4.5. *Cabġın, çapqın*: Eski Anadolu Türkçesi döneminde "hızlı giden/koşan at" anlamındadır (EATS, s. 151, 164). Bu ad ayrıca Osmanlı Türkçesi döneminde Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde *çapġın* "hızlı koşan at, yüğrük at" biçiminde tanıklanmıştır (EÇS, s. 88).

2.4.6. *Caqınçıl*: Kırgızcada "(yürük at hakkında) tez koşan, fakat dayanamayan" anlamındadır (KrgS I, s. 163).

2.4.7. *Cüyrük*: Kırım Tatarcasında "hızla koşan at, yarış atı" anlamındadır (KırTS, s. 75).

2.4.8. *Çabışqı*: Kazan Tatarcasında "koşu atı" anlamındadır (KazTTS, s. 87).

2.4.9. *Çalpaş*: Çağatay Türkçesinde "yavaş at" anlamındadır (ÇMS, s. 76).

2.4.10. *Çapma*: Kırgızcada "yürük at" anlamındadır (KrgS I, s. 252).

2.4.11. *Çarıs*: Kazan Tatarcasında "iyi koşan at, tırıs" anlamındadır (KazTTS, s. 91).

2.4.12. *Çügürük*: Tuvacada "yürük, hızlı, iyi koşan at" anlamındadır (TTG: 691). Kırgızcada *cügürük* "yürük at" biçimindedir (KrgS I, s. 236).

2.4.13. *Ermeli*: Eski Türkçede "hızlı koşan at" anlamında tanıklanmıştır (Aydın, 2019, s. 151).

2.4.14. *Jelgir*: Kazakçada "hızlı koşan (at)" anlamındadır (KazTS I, s. 182).

2.4.15. *Jelisti*: Kazakçada "orta hızla iyi giden, yelişli (at)" anlamındadır (KazTS I, s. 183).

2.4.16. *Jorğaşıl*: Karakalpakçada "yorga yürüyüşü ile çok iyi yürüyen at, eşek" anlamındadır (KarkTS, s. 248).

2.4.17. *Külüg*: Moğolcadan dilimize geçmiş olup, Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde "güçlü ve çabuk (at)" anlamında tanıklanmıştır (Kaçalin, 2017, s. 812). Bu ad Kırım Tatarcasında *külük* "yarış atı" biçimindedir (KırTS, s. 176).

2.4.18. *Laqpa*: Kazakçada "hızlı koşan at" anlamındadır (KazTS I, s. 380).

2.4.19. *Oyloq*: Teleüt ağzında "çok hızlı at" anlamındadır (TAS, s. 78).

2.4.20. *Ökçe*: Çağatay Türkçesinde "hızlı, atik ve saldırgan at" anlamındadır (ÇMS, s. 86).

2.4.21. *Özlek*: Eski Türkçede "hızlı koşan at" anlamında tanıklanmıştır (Kormuşin, 2016, s. 555).

2.4.22. *Paygiçi*: Yeni Uygyur Türkçesinde "koşu atı, beygir" anlamındadır (YUTS, s. 317).

2.4.23. *Poyġa oti*: Özbekçede "koşu atı" anlamındadır (TÖS, s. 345).

2.4.24. *Pıraq*: Karakalpakçada "iyi koşan at, burak" anlamındadır (KarKTS, s. 464).

2.4.25. *Saŋlaq at*: Kazakçada "yürük at" anlamındadır (KazTS I, s. 495).

2.4.26. *Sapqır*: Başkurtçada "hızlı koşan, yüğrük, iyi koşan (at için)" anlamındadır (BaşTS, s. 498).

2.4.27. *Saygülik, saygülikgi*: Kazakçada "hızlı koşan yürük at" anlamındadır (KazTS I, s. 489).

2.4.28. *Şobır*: Kazakçada "yürük at" anlamındadır (KazTS I, s. 676).

2.4.29. *Tol*: Başkurtçada "yarış atı" anlamındadır (BaşTS, s. 622).

2.4.30. *Uçar at*: Yeni Uygur Türkçesinde "koşu atı" anlamında bulunmaktadır (YUTS, s. 434).

2.4.31. *Yėlen*: Başkurtçada "yorga (at)" anlamındadır (BaşTS, s. 710).

2.4.32. *Yelgin*: Eski Türkçede "hızlı koşan at" anlamında tanıklanmıştır (DLT, s. 964).

2.4.33. *Yorġa, corġa*: Osmanlı Türkçesi döneminde Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde "rahvan yürüyüşlü (at)" anlamında tanıklanmıştır (EÇS, s. 248). Çağatay Türkçesinde *yorġa* "iyi koşan ve az yorulan at" anlamındadır (ÇMS, s. 95). Bu ad modern Türk dillerinden Kazan Tatarcasında *yurġa* "rahvan at", Başkurtçada *yorġa* "rahvan at" biçiminde tanıklanmıştır (KazTTS, s. 594; BaşTS, s. 746). Ayrıca Kırım Tatarcasında da *corğa* biçiminde "rahvan at" anlamında tespit edilmiştir (KırTS, s. 74).

2.4.34. *Yustav/yustavlw laşa*: Çuvaş Türkçesinde "güzel yürüyüşlü at, rahvan at" biçimindedir (ÇTS, s. 480).

2.4.35. *Yügrük*: Bu ad Eski Türkçede *yügrüg/yügrüg at* "yüğrük at" biçiminde tanıklanmıştır (Borovkov, 2002, s. 335). Harezm Türkçesi dönemi eserlerinden *İbni Mühenna*'da *yügrük* "yürük at" biçimindedir (İML, s. 93). Çağatay Türkçesinde *yügüraq* "hızlı ve atılgan at" biçimindedir (ÇMS, s. 96). Özbekçede *yuġurik ot* "koşu atı" biçimindedir (TÖS, s. 345).

2.5. Cinslerine Göre Ata Verilen Adlar

2.5.1. *Ağırmaq*: Eski Anadolu Türkçesinde "safkan at" anlamında tanıklanmıştır (EATS, s. 20).

2.5.2. *Aqbuzat*: Tatarcada "küheylan, asil at" anlamındadır (KTLS, s. 526-527).

2.5.3. *Ala kidiş, alaka kidiş*: Tarihi Türk dillerinden Kıpçak Türkçesi döneminde *ala kidiş* "melez at", Orta Türkçe döneminde *alaka kidiş* "melez at" anlamında tanıklanmıştır (KTS, s. 6; OTS, s. 27).

2.5.4. *Alqa*: Başkurtçada "küheylan, asil at" anlamındadır (KTLS, s. 526-527).

2.5.5. *Aqalteke*: Kazakçada "soylu Türkmen atı" anlamında tespit edilmiştir (KazTS I, s. 29).

2.5.6. *Arqun*: *Kaşgarlı Mahmud*'da *arqun* "yabani aygırla ehli kısraktan doğan at, küheylan" biçiminde tanıklanmıştır (DLT, s. 556). Bu ad Çağatay Türkçesinde aynı anlam ve biçimde (*arqun* "yaban aygırlarıyla evcil kısraktan doğan at") kullanılmıştır (Ünlü, 2012, s. 55).

2.5.7. *Äsil (at):* Azerbaycan Türkçesinde "küheylan, asil at" anlamındadır (KTLS, s. 526-527).

2.5.8. *Bidev*: Çağatay Türkçesinde *bidev* "soylu ve cins at" anlamında tespit edilmiştir (Ünlü, 2013, s. 136). Modern Türk dillerinden Kazakçada *bedev* "yarış atı", Karakalpakçada *bedev/bedev at* "yürük at, iyi koşan at", Türkmencede aynı biçimde "küheylan, asil at" anlamında tespit edilmiştir (KazTS I, s. 84; KTLS, s. 526-527). Kırgızcada ise *bedöö* "koşu atı" biçimindedir (KrgS I, s. 104).

2.5.9. *Cins (at):* Azerbaycan Türkçesinde "küheylan, asil at" anlamındadır (KTLS, s. 526-527).

2.5.10. *Xırğa*: Başkurtçada "küheylan, asil at" anlamındadır (KTLS, s. 526-527).

2.5.11. *Qazılık*: Eski Anadolu Türkçesinde "iyi cins at" anlamında bulunmaktadır (EATS, s. 423).

2.5.12. *Qaraker*: Karakalpakçada "atın bir türü" anlamındadır (KarkTS, s. 321).

2.5.13. *Tarpan*: Karaçay-Balkarcada *tarpan* "güçlü bir at cinsi", Başkurtçada ise *tarpan* "19. yüzyılda Doğu Avrupa'nın kuzey bozkırlarında yaşamış ve nesli tükenmiş boz renkli, sırtı çıkık ve tüylü bir at" biçimindedir (KMTS, s. 342; BaşTS, s. 583).

2.5.14. *Titir*: Eski Türkçede "arap cinsiyetli at" anlamındadır (ETS, s. 220).

2.5.15. *Tolpar*: Tatarcada *tolpar* "küheylan, asil at", Başkurtçada *tolpar* "küheylan", Özbekçe ve Yeni Uygur Türkçesinde *tulpar* "küheylan, asil at" biçimindedir (BaşTS, s. 622; KTLS, s. 526-527). Kazakçada, Kumuk Türkçesinde ve Kırgızcada *tulpar* "küheylan, asil at" ve "savaş atı, yürük at" anlamında tespit edilmiştir (KTLS, s. 526-527; KumTS, s. 342, KrgS II, s. 759).

2.5.16. *Tram*: Karaçay-Balkarcada "kısa boylu güçlü dayanıklı Kafkas dağ atı" anlamındadır (KMTS, s. 362).

2.6. Fiziksel Özelliklerine Göre Ata Verilen Adlar

2.6.1. *Baqaylı*: Kazakçada "aşık kemiği büyük olan at" anlamındadır (KazTS I, s. 73).

2.6.2. *Bulaq*: *Kaşgarlı Mahmud*'da *bulaq at* "geniş sırtlı kısa boylu at" biçimindedir (DLT, s. 600). *İbni Mühenna*'da ise *bulaq* "haşarı, ürkek at" biçimindedir (İML, s. 22).

2.6.3. *Çağan/çaqğan*: Çağatay Türkçesinde "gözünün siyahlığı olmayıp beyazlığı fazla olan at" anlamındadır (FKS I, s. 698).

2.6.4. *Herteş*: Tuvacada "sırtının duruşu dik olan at" anlamındadır (TTG, s. 738).

2.6.5. *Mundalı*: Başkurtçada "cıdağı yüksek (at)" anlamındadır (BaşTS, s. 432).

2.6.6. *Omırığlığ*: Hakasçada "geniş göğüslü at" anlamındadır (ÖHTS, s. 322).

2.6.7. *Peşmül*: Çağatay Türkçesinde "kıllı ve biçimsiz olan at yavrusu ve başka hayvanlar" anlamındadır (FKS I, s. 446).

2.6.8. *Soruq*: Çağatay Türkçesinde "çelimsiz at" anlamındadır (Ünlü, 2013, s. 1001).

2.6.9. *Şodon*: Altaycada "seyrek kuyruklu bir at türü" anlamındadır (ATS, s. 193).

2.6.10. *Yabdaq/yaydaq*: Çağatay Türkçesinde "yalın at, çıplak at; sade cevşensiz at" anlamındadır (FKS II, s. 1230; Ünlü, 2013, s. 1243).

2. 7. Karakter Özelliklerine Göre Ata Verilen Adlar

2.7.1. *Aqsın*: Çağatay Türkçesinde "oynak ve hoyrat at" anlamındadır (FKS I, s. 193).

2.7.2. *Azoo*: Kırgızcada "vahşi binilmemiş at, harın at" anlamındadır (Manas, s. 95).

2.7.3. *Cortoq*: Kırgızcada "arık, kötü at" anlamındadır (KrgS I, s. 224).

2.7.4. *Cojoŋ*: Altaycada "uysal at" anlamındadır (ATS, s. 67).

2.7.5. *Çalık*: Altaycada "kızgın at" anlamındadır (ATS, s. 74).

2.7.6. *Xarun*: Çağatay Türkçesinde "azgın at" anlamındadır (Ünlü, 2013, s. 440).

2.7.7. *Xuyaŋ*: Hakasçada "ürkek at" anlamındadır (ÖHTS, s. 201).

2.7.8. *Qajaŋ*: Altaycada "(at için) tembel, ağır, yavaş" anlamındadır (ATS, s. 111).

2.7.9. *Kür*: Hakasçada "çevik at" anlamındadır (ÖHTS, s. 278).

2.7.10. *Ökçe*: Çağatay Türkçesinde "hızlı, atik ve saldırgan at" anlamındadır (ÇMS, s. 86).

2.7.11. *Ökpelenčk*: Hakasçada "kızgın at" anlamındadır (ÖHTS, s. 334).

2.7.12. *Öktem*: Hakasçada "hırçın, harın at" anlamındadır (ÖHTS, s. 335).

2.7.13. *Porat*: Hakasçada "bora at" anlamındadır (ÖHTS, s. 376).

2.7.14. *Toqşun*: Teleüt ağzında "azgın at, zapt edilemeyen at" anlamındadır (TAS, s. 115).

2.7.15. *Tuylaq*: Altaycada "huzursuz, söz dinlemez at" anlamındadır (ATS, s. 219).

2. 8. Diğer Özelliklerine Göre Ata Verilen Adlar

2.8.1. *Azığlığ*: *Kaşgarlı Mahmud*'da "dişi çıkmış at, dişi yeni çıkmış hayvan" anlamındadır (DLT, s. 568).

2.8.2. *Buvdan*: Karakalpak Türkçesinde "iki ayrı cins atın çiftleşmesinden doğan yavru" anlamındadır (KarkTS, s. 106).

2.8.3. *Cüyen*: Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde geçer ve "yedek at" anlamındadır (EÇS, s. 157).

2.8.4. *Çaman*: Çağatay Türkçesinde "sefere hazır bekletilen at" anlamındadır (ÇMS, s. 76).

2.8.5. *Çatal*: Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde yer alır ve "yük beygiri, yedek at" anlamında tanıklanmıştır (EÇS, s. 89).

2.8.6. *Çuvğa*: *Kaşgarlı Mahmud*'da "hızlı ulakların yolda aldığı ve sonrakini buluncaya kadar bindiği at" anlamındadır (DLT, s. 629).

2.8.7. *Emilik*: Karaçay-Balkarcada "vahşi tay" anlamındadır (KMTS, s. 165).

2.8.8. *Emtik*: Altaycada "vahşi at" anlamında kullanılmaktadır (ATS, s. 90).

2.8.9. *Inğırçaq*: Kırgızcada "mec. kötü at" anlamındadır (KrgS I, s. 354).

2.8.10. *İşlek*: Eski Anadolu Türkçesinde "binit olarak uygun at" anlamındadır (EATS, s. 386).

2.8.11. *Jabı*: Kazakçada "cins olmayan at" anlamındadır (KazTS I, s. 155).

2.8.12. *Jegüvli*: Kazakçada "arabaya koşulan at, öküz vb." anlamındadır (KazTS I, s. 180).

2.8.13. *Qaġal*: İbni Mühenna'da "eğersiz at" anlamındadır (İML, s. 36).

2.8.14. *Qaraçubuq*: Evliya Çelebi'nin seyahatnamesinde yer alır ve "bir çeşit at" anlamındadır (EÇS, s. 141).

2.8.15. *Qoş qol*: Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde geçer ve "yedek at" anlamındadır (EÇS, s. 157).

2.8.16. *Qoştoo*: Kırgızcada "yedek at" anlamındadır (KrgS II, s. 492).

2.8.17. *Qoyloġo*: Altaycada "öleni taşıyacak at" anlamındadır (ATS, s. 137).

2.8.18. *Kölbek, kölgek*: Hakasçada "koşumlu at" anlamındadır (ÖHTS, s. 262).

2.8.19. *Kötel*: Çağatay Türkçesinde "yedek at" anlamındadır (FKS II, s. 1059).

2.8.20. *Münüt*: Harezm Türkçesi dönemi eserlerinden Mukaddimetü'l-Edeb'de "binit, binek atı" anlamında tanıklanmıştır (Zemahşeri, s. 158). Hakasçada mündüt "binek, binek atı" biçiminde bulunmaktadır (HTS, s. 310).

2.8.21. *Oźamlı*: Başkurtçada "uzun yola dayanıklı, dayanıklılığı uzun süren (at için)" anlamındadır (BaşTS, s. 457).

2.8.22. *Ozġan*: *Kaşgarlı Mahmud*'da "yarış kazanan at" anlamındadır (DLT, s. 782).

2.8.23. *Örüştüü*: Kırgızcada "geniş göğüslü, yüksek boylu at" anlamındadır (KrgS II, s. 615).

2.8.24. *Pirapçe*: Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde geçer ve "bir tür at" anlamındadır (EÇS, s. 195).

2.8.25. *Qosar*: Kazakçada "atlının yanı sıra koşan at, yedek at" anlamındadır (KazTS I, s. 348).

2.8.26. *Qulan*: Tarihi Türk dillerinden Uygurcada qulan "yabani at" ve qulan tayı "yabani at, yabani katır" anlamında tespit edilmiştir (Ağca, 2019, s.

276; Yunusoğlu, 2012, s. 163). Bu ad Karaçay-Balkarcada ve Nogaycada qulan "vahşi at" biçimindedir (KMTS, s. 257; NRS, s. 186). Ayrıca bu ad Tatarcada qolan "yaban atı", Hakasçada xulan "kulan, yabani at", Karakalpakçada qulan "yabani at", Yeni Uygur Türkçesinde ise qulan "yaban atı" biçimindedir (TatRusS, s. 439; ÖHTS, s. 196; KarkTS, s. 358; OSTN III, s. 974). Bu adın Kırgızcada anlamı değişmiş, qulan "yabani eşek" biçimine dönüşmüştür (KrgS II, s. 518).

2.8.27. *Salġa at*: *Kaşgarlı Mahmud*'da "taşkın at" anlamındadır (DLT, s. 801).

2.8.28. *Savġun*: Çağatay Türkçesinde "yorgunluğu çıkarılarak dinlendirilip soğutulan at" anlamındadır (FKS I, s. 806).

2.8.29. *Seğsaane*: Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde yer alır ve "yük taşıyan at, beygir" anlamındadır (EÇS, s. 208).

2.8.30. *Topıçaq, topuçaq*: Harezm Türkçesinde "inatçı, direngen at, arap atı, semiz at" anlamındadır (HATS, s. 601). Çağatay Türkçesinde topçaq biçiminde olup, "şişman at, kilolu at" anlamında kullanılmıştır (ÇMS, s. 91).

2.8.31. *Topor*: Kırgızcada "kötü at" anlamındadır (KrgS II, s. 749).

2.8.32. *Tuv emilik*: Karaçay-Balkarcada "vahşi tay" anlamındadır (KMTS, s. 364).

2.8.33. *Yitek, yitmek, yetek*: Çağatay Türkçesinde yitek, yitmek, yetek "yedek at; dizginlenmiş at" biçimlerinde tespit edilmiştir (Ünlü, 2013, s. 1256, 1257; Erbay, 2008, s. 898).

2.8.34. *Yortaq*: Çağatay Türkçesinde "vahşi yılkı atı, terbiye görmemiş at" anlamındadır (ÇMS, s. 96). Kazan Tatarcasında yurtaq "tırıs giden at" anlamında tespit edilmiştir (KazTTS, s. 594). Başkurtçada yurtaq "rahvan at, küheylan" biçiminde tespit edilmiştir (BaşTS, s. 746).

SONUÇ

Çalışmamızda Türk dillerinde ata verilen toplam 225 ad tespit edilmiştir. Genel anlamda atı ifade eden yedi ad bulunmakta olup, bunlar *alaşa, arġumaq, at, axta, ulaq, yılqı* ve *yunt*'tur. Bu adlar dışında kalanlar belli bir özelliği nedeniyle ata verilen adlardır. Bunlardan 39'u atların yaşlarına, 51'i donlarına, 18'i cinsiyetlerine, 35'i hızlarına ve yürüyüşlerine, 16'sı cinslerine, 10'u fiziksel özelliklerine, 15'i karakter özelliklerine, 34'ü ise diğer özelliklerine göre verilen adlardır. Donlarına göre ata verilen adlar diğerlerine nazaran daha fazladır.

Yaşları ile hızlarına ve yürüyüş özelliklerine göre verilen adlar da oldukça fazladır.

Tespit edilen bazı adlar hem tarihi hem de günümüz Türk dillerinde mevcut iken bunlardan bir kısmı sadece tarihi dönemlerde, bazıları ise sadece modern Türk dillerinde tespit edilebilmiştir. Örneğin, *yorga, corġa* kelimeleri "rahvan yürüyüşlü (at)" anlamı ile tarihi Türk dillerinden Osmanlı Türkçesi döneminde Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde geçer, Çağatay Türkçesinde de tanıklanmıştır (EÇS, s. 248; ÇMS, s. 95). Ayrıca modern Türk dillerinde "rahvan at" anlamı ile Kazan Tatarcasında *yurġa*, Başkurtçada *yorġa*, Kırım Tatarcasında *corğa* biçiminde tespit edilmiştir (KazTTS, s. 594; BaşTS, s. 746; KırTS, s. 74). Dolayısıyla hem tarihi hem de modern dillerde mevcuttur. *Titir* adına ise sadece Eski Türkçede "arap cinsiyetli at" anlamında rastlanmış, başka herhangi bir tarihi dönemde veya günümüz Türk dillerinden birinde bu ada rastlanmamıştır (ETS, s. 220). *Puğba* adı ise sadece Hakasçada "bir yaşında tay" anlamında karşımıza çıkmıştır (ÖHTS, s. 285). Her adın her tarihi dönem veya dilde karşımıza çıkmamasında taranan literatürün kısıtlı olması, dillerin birbirleriyle temasının azalması, dilin evrimsel gelişimi gibi çeşitli sebepler bulunabilir. Ancak önemli olan dilin belirli bir döneminde veya belli bir kısmında bu adların kullanılmış veya halihazırda kullanılıyor olmasıdır.

Bununla birlikte tespit edilen adlar arasında genel adlar hariç, yaşlarına göre adlar içerisinde Türk dillerinde en sık karşımıza çıkanlar *qulun, dönen, tay* olmuştur. Donlarına göre at adlarından sıkça karşılaştıklarımız *böz/boz, qaşġa, toruġ, qula* ve *yazıġ*'dır. Cinsiyetlerine göre en sık karşılaşılan adlar, *aygır, be, qısraq*'tır. Hız ve yürüyüşüne göre *yorġa/corġa, yüğrük* adları diğerlerine kıyasla daha fazla Türk dilinde karşımıza çıkmaktadır. Cinsine göre atın aldığı adlar içerisinde en sık karşılaşılanlar *tolpar, bidev, arqun* olmuştur. Karakter ve fiziksel özelliklerine göre sınıflandırdığımız adlardan ise hemen hemen tamamı tek bir dilde karşımıza çıktığı için burada tekrar gündeme getirilmemiştir. *Diğer özelliklerine göre* başlığı altında yer alan adlardan ise *qulan* adı en çok karşımıza çıkandır.

Türkçede tek bir hayvana ait böylesine geniş bir söz varlığının bulunması, dilimizin zenginliğinin bir göstergesidir. Atı ehlîleştiren ve hayatın her aşamasında at ile birlikte olan bir millete ait zengin kelime mirası hiç kuşkusuz pek çok dile de aktarılmıştır. Bu da ata verilen adlara ilişkin üzerinde durulup araştırılması gereken bir başka önemli konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aalto, P. (2000). Orhon Yazıtları'ndaki at isimleri üzerine. (E. Aydın, Çev.). *Türk Dili,* 587, 453-457.

Ağca, F. (2019). *Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı Metin-Aktarma-Notlar-Dizin-Tıpkıbasım.* Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Atalay, B. (1970). *Abuşka Lügati veya Çağatay Sözlüğü*. Ayyıldız Matbaası.

Atalay, B. (2006). *Kaşgarlı Mahmud Divanü Lugat-it-Türk (Dizin). Cilt IV*. TDK Yayınları.

Ayazlı, Ö. (2016). *Eski Uygurca Din Dışı Metinlerin Karşılaştırmalı Söz Varlığı.* TDK Yayınları.

ADL I → *Azerbaycan Dialektoloji Lugati I (A-L).* (1999). TDK Yayınları.

DRS → Aksenova, E. E., Beltukova, N. P. ve Koşeverova, T. M. (1992). *Slovar Dolgansko-Russkiy i Russko-Dolganskiy*.

DS I → Aksoy, Ö. A. ve Baş, K. (2019). *Derleme sözlüğü I* (*A-B*). TDK Yayınları.

DS II → Aksoy, Ö. A. ve Baş, K. (2019). *Derleme sözlüğü II* (*C-D*). TDK Yayınları.

DS III → Aksoy, Ö. A. ve Baş, K. (2019). *Derleme sözlüğü III* (*E-H*). TDK Yayınları.

DS IV → Aksoy, Ö. A. ve Baş, K. (2019). *Derleme sözlüğü IV* (*I-N*). TDK Yayınları.

DS V → Aksoy, Ö. A. ve Baş, K. (2019). *Derleme sözlüğü V* (*O-T*). TDK Yayınları.

ATS I → Altaylı, S. (2018). *Azerbaycan Türkçesi sözlüğü I.* TDK Yayınları.

ATS II → Altaylı, S. (2018). *Azerbaycan Türkçesi sözlüğü II.* TDK Yayınları.

CC→ Argunşah, M., Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. Kesit Yayınları.

ÖHTS → Arıkoğlu, E. (2005). *Örnekli Hakasça-Türkçe Sözlük.* Akçağ Yayınları.

TuvTS → Arıkoğlu, E.; Kuular, K. (2003). *Tıva Türkçesi Sözlüğü*. TDK Yayınları.

KE → Ata, A. (1997). *Nasırü d-din Bin Burhanü d-din Rabguzi Kısasü l-Enbiya* (*Peygamber kıssaları*) *II Dizin*. TDK Yayınları.

Aydın, E. (2019). *Orhun Yazıtları* (*Köl Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor*). Bilge Kültür-Sanat.

NRS → Baskakov, N. A. (1963). *Nogayskiy-Russkiy Slovar.* Moskova.

İML → Battal, A. (1998). *İbnü Mühenna Lugati.* TDK Yayınları.

ETS → Bayat, F., Çınar, M. A. (2020). *Eski Türkçe Sözlük*. Ötüken Neşriyat.

OTS → Bayat, F. (2020). *Orta Türkçe Sözlük (11.-16. Yüzyılar).* Ötüken Neşriyat.

ÇTS → Bayram, B. (2007). *Çuvaş Türkçesi-Türkiye Türkçesi Sözlük*.

ITA → Beşirli, Ç. U. (2021). *Irak Türkmen Ağızları (Giriş-Metinler-Sözlük).* TDK Yayınları.

Borovkov, A. K. (2002). *Orta Asya'da Bulunmuş Kur'an Tefsirinin Söz Varlığı* (XII-XIII. yüzyıllar) (H. İ. Usta ve E. Amanoğlu, Çev.). TDK Yayınları.

Kİ → Caferoğlu, A. (1931). *Kitab Al-İdrak Li-Lisan Al-Atrak*. Evkaf Matbaası.

Caferoğlu, A. (2010). Türk onomastiğinde "At" kültü. *Journal of Turkology*, 10, 201-2012. https://doi.org/10.18345/tm.07732.

Clauson, G. (1965). Turkish and Mongolian horses and use of horses, an etymologıcal study. *Central Asiatic Journal*, *10*(3/4), 161–166. http://www.jstor.org/stable/41926731.

EDPT → Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish.* Oxford.

Çelik, N. (2019). Divânu Lûgati't–Türk'te at kültürünün yansımaları. *International Journal of Social and Economic Sciences*, *2*(1), 23–25. https://ijses.org/index.php/ijses/article/view/54.

EÇS → Dankoff, R. (2013). *Evliya Çelebi Seyahatnamesi Okuma Sözlüğü*. Yapı Kredi Yayınları.

Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü.* TDK Yayınları.

Doerfer, G. (1965). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen Band II*. Franz Steiner Verlag GMBH.

EUTSV → Doğan, İ. ve Usta, Z. (2014). *Eski Uygur Türkçesi Söz Varlığı Sözlük-Gramatikal Dizin.* Altınpost Yayıncılık.

Durmuş, O. (2014). *18. Yüzyıl Çuvaşçasının Söz Varlığı*. Paradigma Akademi.

Durmuş, İ. (2017). Bozkır kültür çevresinde at, göçer-ev ve demir. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 19-34.

Efe, K. (2012). Türkiye Türkçesi ağızlarında bitki ve hayvan isimleri. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp. Erişim tarihi: 27.12.2023.

TTatS → Ehmetyanov, R. (2014). *Türkçe-Tatarca Sözlük*. TDK Yayınları.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri.* TDK Yayınları.

Erbay, F. (2008). W. Radloff un Opıt Slovarya Tyurkskih Nareçiy adlı eseri ve eserde geçen Çağatay Türkçesine ait kelimelerin incelenmesi. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp. Erişim tarihi: 27.12.2023.

KTLS → Ercilasun, A. B. (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü Dizin*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

TDES → Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. TDK Yayınları.

Eren, H. (2006). Türkçede Moğolca Kalıntılar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten,* 51(2003/1), 170-186.

Ergin, M. (1964). *Dede Korkut kitabı metin-sözlük*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Esin, E. (1965). The Horse in Turkic Art. *Central Asiatic Journal*, *10*(3/4), 167–227. http://www.jstor.org/stable/41926732.

Esin, O. (2017). Orta Asya Ön Asya ve Anadolu ekseninde Eski Türklerin hayatında önemli bir figür: At. *Ulak Bilge Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(14). 1315-1334.

Filiz, G. (2019). Kitab-ı Dede Korkut'ta hayvan ve bitki adları. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp. Erişim tarihi: 27.12.2023.

ETG → Gabain, A. (2007). Eski Türkçenin *Grameri* (M. Akalın, Çev.). TDK Yayınları.

Gömeç, S. Y. (2016). Türk kültüründe at. *Uluslararası Sempozyum: Geçmişten Günümüze Bozkır*, 6-8 Mayıs 2016. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

KBS → Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözlerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. TDK Yayınları.

TuvTS → Gündoğdu, V. K. (2018). *Tuva Türkçesi grameri.* TDK Yayınları.

Halaçoğlu, Y. (1991). At, *TDV İslam Ansiklopedisi*, IV, 28-31. https://islam ansiklopedisi.org.tr/at#2-islami-devir. Erişim tarihi: 26.11.2023.

Hamilton, J. R. (1998). *Dunhuang Mağarası'nda Bulunmuş Buddhacılığa İlişkin Uygurca El Yazması İyi ve Kötü Prens Öyküsü* (V. Köken, Çev.). TDK Yayınları.

Hauenschild, I. (2000). Pferdefarben und pferdeabzeichen im divan lugat at-Turk. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hung*, 53(3-4), 203-218.

Kaçalin, M. S. (2017). *Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı*. TDK Yayınları.

Kafesoğlu, İ. (1991). At, *TDV İslam Ansiklopedisi*, IV, 26-28. https://islam ansiklopedisi.org.tr/at#2-islami-devir. Erişim tarihi: 26.11.2023.

Kafesoğlu, İ. (2017). *Türk Milli Kültürü.* Ötüken Neşriyat.

EATS → Kanar, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü.* Say Yayınları.

Kaplankıran, D. (2017). Kavram alanları açısından Kazak Türkçesinde 'Tört Tülik' kapsamında yer alan hayvan adları. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi,* 1(9), 38-58.

Karçığa, S. (2016). Orhun abidelerinde at kavramına genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(43), 378-386.

BTS → Karol, S., Suludere, Z. ve Ayvalı, C. (2010). *Biyoloji Terimleri Sözlüğü.* TDK Yayınları.

DLT → Kâşgarlı, M. (2018). *Divânü Lugâti't-Türk (Giriş, Metin, Çeviri, Notlar, Dizin)* (Hazırlayanlar: Ahmet B. Ercilasun & Ziyat Akkoyunlu). TDK Yayınları.

KazTS I → Koç, K., Bayniyazov, A., Başkapan, V. (2019). *Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi / Türkiye Türkçesi-Kazak Türkçesi Sözlüğü.* TDK Yayınları.

Kormuşin, İ., Mozioğlu, E., Alimov, R. ve Yıldırım, F. (2016). *Yenisey-Altay-Kırgızistan Yazıtları ve Kâğıda Yazılı Runik Belgeler*. Bilgesu Yayıncılık.

ÇOW → Kunos, I. (1902). *Sejx Sulejman Efendi's Cagataj-Osmanisches Wörterbuch*.

KB Dizin → *Kutadgu Bilig Dizini*. https://oguzhanbasibuyuk.files.wordpress.com/2015/08/kutadgubilig. Erişim tarihi: 05.01.2023.

ESTYa V → Levitskaya, L. S., Dıbo, A. V. ve Rassadin, V. İ. (1997). Etimologiçeskiy Slovar Tyurkskih yazıkov (K-Ķ). Rossiyskaya Akademia Nauk İnstitut yazıkoznaniya. İzdatelstva Nauka.

HED → Marti, M. *Khakas-English Dictionary.* Central Asian Historical Server.

KırTS → Muzafarov, N., Muzafarov, R. (2018). *Kırım Tatar Türkçesi-Türkiye Türkçesi-Rusça Sözlük*. [N. Seyityahya (Seytagyayev), Çev.]. TDK Yayınları.

DTS → Nadelyaev, V. M., Nasilov, D. M., Tenişev, E. R. ve Şçerbak, A. M. (1969). *Drevneturkskiy Slovar*. Institut Yazıkoznaniya, Akademiya Nauk SSSR.

Naskali, E. G. (1995). *Türk Kültüründe At ve Çağdaş Atçılık*. Türkiye Jokey Kulübü.

HTS → Naskali, E. G., Butanayev, V. (2007). *Hakasça-Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları.

ATS → Naskali, E. G., Duranlı, M. (2020). *Altayca-Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları.

YUTS → Necip, E. N. (2008). *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü*. (İ. Kurban, Çev.). TDK Yayınları.

NS → Nişanyan, S. (2021). *Nişanyan Sözlük. Çağdaş Türkçenin Etimolojisi.* Liberus Yayınevi.

KazTTS → Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. TDK Yayınları.

BaşTS → Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. TDK Yayınları.

KumTS → Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi Sözlüğü*. TDK Yayınları.

OSTN III → Radloff, V. V. (1899). *Opıt Slovarya Tyurkskih Nareçiy, Tom II, Çast I.* Imperatorskoy Akademiya Nauk.

FKS I → Rahimi, F. (2018). *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü. Cilt I*. Akçağ Yayınları.

FKS II → Rahimi, F. (2018). *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü. Cilt II*. Akçağ Yayınları.

KW → Ramstedt, G. J. (1935). *Kalmückisches Wörterbuch.* Suomalais-Ugrilainen Seura.

VEWT → Räsänen, M. (1969). *Versuch eines Etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen.*

TAS → Ryumina-Sirkaşeva, L. T. (2000). *Teleüt Ağzı Sözlüğü.* (Ş. H. Akalın ve C. Turgunbayev, Çev.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Manas → Sadıkov, T., Sarsembayev, B. (2011). *Manas Destanı Kırgızca-Türkçe Büyük Dizin.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

KYAS → Shaw, R. B. (2014). *Kaşgar ve Yarkent Ağzı Sözlüğü.* TDK Yayınları.

Sinor, D. (1965). Notes on The equine terminology of the Altaic Peoples. *Central Asiatic Journal,* 10(3/4), 307–315. http://www.jstor.org/stable/ 41926738.

Sinor, D. (1972). Horse and pasture in Inner Asian history. *Oriens Extremus,* 19(1/2), 171–183. http://www.jstor.org/stable/44001260.

Sümer, F. (1983). *Türklerde At ve Atçılık*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.

Şçerbak, A. M. (1995). At Kelimesi Üzerine Bazı Düşünceler. *Türk Kültüründe At ve Çağdaş Atçılık.* Emine Gürsoy Naskali, ed. Türkiye Jokey Kulübü, s. 31-33.

ETYSV → Şirin, H. (2016). *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi.* TDK Yayınları.

TatRusS → *Tatarsko-Russkiy Slovar.* (1966).

KarB → Tavkul, U. (2020). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü.* TDK Yayınları.

OTG → Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri.* Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.

IB → Tekin, T. (2020). *Irk Bitig*. TDK Yayınları.

TürTS → Tekin, T., Ölmez, M., Tekin, T. vd. (1995). *Türkmence-Türkçe sözlük.* Simurg Yayıncılık.

EDM → Toparlı, R. (2018). *Ed-dürretü l-mudiyye fi l-lügati t-Türkiyye* (*Türk dilindeki parlak inci*). TDK Yayınları.

KTS → Toparlı, R., Vural, H., Karaatlı, R. (2003). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü.* TDK Yayınları.

BL → Turan, F. (2017). *Bahşayiş Bin Çalıca Bahşayiş Lügati*. TDK Yayınları.

ÇMS → Turan, F. (2019). *Kelimetullâh Hâce Pâdişâh-Çağatayca Manzum Sözlük-Nisâb-ı Kutbiyye*. TDK Yayınları.

TS → *Türkçe Sözlük.* (2019). Haz: Şükrü Haluk Akalın (ve başk.). TDK Yayınları.

KarkTS → Uygur, C. V. (2020). *Karakalpak Türkçesi Sözlüğü (Karakalpakça-Türkçe Sözlük).* TDK Yayınları.

Ünal, A. A. ve Uysal, G. (2023). Türk kültüründe at ve atçılık. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 10(37), 208-222.

HATS → Ünlü, S. (2012). *Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*. Eğitim Yayınevi.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü.* Eğitim Yayınevi.

TSahS → Vasiliev, Y. (1995). *Türkçe-Sahaca (Yakutça) Sözlük*. TDK Yayınları.

KrgRS I → Yudahin, K. K. (1965). *Kirgizsko-Russkiy Slovar, Kniga (1); A-K.* Moskova: Sovetskaya Entsiklopediya.

KrgRS II → Yudahin, K. K. (1985). *Kirgizsko-Russkiy Slovar, Kniga (2); L-R.*

KrgS I, II → Yudahin, K. K. (1998). *Kırgız Sözlüğü Cilt I-II.* (A. Taymas, Çev.). TDK Yayınları.

Yunusoğlu, M. K. (2012). *Uygurca-Çince İdikut Sözlüğü.* TDK Yayınları.

TÖS → Yusupova, N. (2018). *Türkçe-Özbekçe Sözlük*. TDK Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of our study is to classify the existing names given to horses by scanning detailed sources and to present them to the reader as a whole. When we examine the data we have, it can be said that there are quite a few names used for horses. This reveals the place of the horse in Turkish society and its importance to Turkish people. Although we cannot say that the same importance given to horses in the past exists today, it is clear that until today's modern society, the horse is the animal that Turks valued most. There is no other animal with so

many and diverse names in Turkish. For this reason, it is necessary to carry the information about horses, which have left deep traces in our history and were once the most valuable asset of our lives, to future generations and to increase the number of studies on values that are likely to be forgotten. In this study, we tried to compile the vocabulary of horses by presenting the names given to horses in historical and modern Turkish languages. In this way, we aimed to contribute to linguistic research.

Method: In our study, an extensive literature review was made and firstly the common names given to horses were listed. It is stated in what forms they have existed in Turkish since the Old Turkish period and whether they have transferred to other languages. Comparisons and etymological explanations are included where necessary. Especially words of Arabic and Persian origin, which came into our language during the Old Anatolian Turkish and Ottoman Turkish periods, and names borrowed from other than Mongolian languages were not included in our study. The reason why we include Mongolian names is that we want to discuss the subject within the Altayistic framework.

In addition, horse names are classified under eight main headings according to their Age, Coat, Gender, Breed, Speed and Walking Style, Physical Characteristics, Character and Other Features, respectively. Its forms in all historical and modern Turkish languages, starting from the Old Turkish period, are given. For this reason, even if the names existing in more than one Turkish language have changed in meaning, they are not stated again in the relevant title in order to avoid repetition. For names existing in historical Turkic languages, the form encountered in the oldest period is taken as basis at the beginning of the article. Among the names that do not exist in historical Turkish languages but appear in more than one modern Turkish language, the form in the first language mentioned is taken as basis. Moreover, a single transcription system was adopted in our study.

Findings: In our study, a total of 225 names given to horses in Turkic languages were determined. There are 7 nouns that generally refer to horse: *alaşa, arġumaq, at, axta, ulaq, yılqı* and *yunt*. Other than these names, the rest are names given to horses due to a certain feature. 39 are given according to their age, 51 according to their colors, 18 according to their gender, 35 according to their speed and walkings, 16 according to their breed, 10 according to their physical characteristics, 15 according to their character traits, 34 are names according to their other features. There are more names given to horses according to their color than others. There are many names given according to their age, speed and walking characteristics.

However, among the names identified, excluding general names, the most frequently encountered names in Turkish languages according to age are *qulun, dönen, tay*. The most frequently encountered horse names according to their colors are *böz/boz, qaşġa, toruġ, qula* and *yazıġ*. The most common names according to gender are *aygır, be, qısraq*. Depending on their speed and walkings, *yorġa/corġa* and *yüğrük* names appear more frequently in the Turkish language than others. Among the names given to horses according to their breed, the most common ones are *tolpar, bidev* and *arqun*. The names that we have classified according to their character traits and physical characteristics have not been brought to the agenda again here because they appear in a single language. Among the names listed under the title according to their other characteristics, the name *qulan* is the most common one.

Results and Discussion: While some of the identified names exist in both historical Turkish languages and today's Turkish languages, some of them can only be identified in historical periods and some only in modern Turkish languages. There may be various reasons why not every name appears in every historical period or language: limited literature, decreased contact between languages, evolutionary development of the language, etc. However, what is important is that these names have been or are currently being used in a certain period or in a certain part of the language.

The fact that such a rich vocabulary belongs to a single animal is one of the important features of our language. The rich word heritage of a nation that tamed the horse and was associated with it at every stage of life has undoubtedly been transferred to many languages. This appears as another important issue that needs to be emphasized and researched regarding the names given to horses.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1082-1099
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.74280
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 25.12.2023 Submitted date
Kabul tarihi 22.03.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kaya, E & İzci, E. (2024). Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Journal of History School,* 69, 1082-1099.

FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI[1]

Emine KAYA[2] & Eyüp İZCİ[3]

Öz

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilinde 10 farklı ilkokulun dördüncü sınıfında eğitim gören 409 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış, öğrencilere fen bilimleri dersine yönelik düşüncelerini ifade etmeleri için kompozisyon yazdırılmıştır. Elde edilen verilerle madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler ölçek formatında ifade edilerek veri toplama aracına dönüştürülmüştür. Ölçek üçlü likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçekte seçenekler katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum olarak düzenlenmiştir. Maddeler ilkokul öğrencilerine ve sınıf öğretmenlerine inceletilerek dönütleri alınmıştır. Maddelerin kapsam ve görünüş geçerliliğiyle ilgili uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesiyle düzenlenen ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve ön uygulama yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin 13 maddeden ve ilgi, zevk alma ve katılma olarak adlandırılan 3 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin toplam varyansı % 57,141 KMO değeri ,817 ve croanbach alpha değeri ,776 olarak tespit edilmiştir. Geçerlik ve

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60 Emine KAYA, 2. yazar: %40 Eyüp İZCİ. Etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde, 23/07/2020 tarih, 3/13 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, eminekaya@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7876-8608

[3]Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, eyup.izci@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6975-0454

güvenirliği ölçme amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, Tutum, Ölçek, İlkokul.

Attitude Scale for Science Course: A study of Validity and Reliability

Abstract

This study was carried out to develop a scale to assess primary school students' attitudes towards science course. The study group consisted of 409 students studying in the fourth grade of 10 different primary schools in Adıyaman province in the 2020-2021 academic year. As the first step in scale development process, a literature review was conducted and students were asked to write essays expressing their opinions about science course. Using the data obtained, an item pool was created. The items were converted into a data collection tool by being expressed in a scale format. The scale was developed as a three-point Likert scale. The options on the scale are arranged as agree, partially agree and disagree. Feedback was collected from primary school students and teachers who were asked to review the items. Expert opinions were obtained regarding the content and face validity of the items. After the evaluation of expert opinions, the revised scale was made ready for application and a preliminary application was conducted. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to determine the construct validity of the scale. As a result of the analyses, it was observed that the scale consisted of 13 items and 3 sub-dimensions named as interest, enjoyment and participation. The total variance of the scale was 57.141%, KMO value was found to be .817 and Croanbach alpha value was found to be .776. As a result of the studies conducted to measure validity and reliability, the scale was found to be suitable for being used to measure the attitudes of primary school students towards science course.

Keywords: Science, Attitude, Scale, Primary school.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin fiziksel ve zihinsel kapasitelerini geliştirmelerinin yanı sıra bilgi ve beceri kazanmaları için güçlü bir araçtır. Eğitim, insanoğlunun yaşam mücadelesinde ve doğuştan getirdiği yetenekleri geliştirmesinde büyük bir rol oynamaktadır.

Günlük yaşamın nerdeyse her alanı bilimsel örneklerle doludur. Bu noktada bireyin çevresini bilimsel düşünce ve metodolojilerle analiz etmesi önem taşımaktadır. Fen bilimleri dersi doğası gereği bireylere yardımcı olmakta; çocuklara erken yaşlarda verilen nitelikli fen eğitimi, onların çevrelerini bilimsel perspektifle değerlendirip, bilimsel düşünce ile yorumlamalarına destek sağlamaktadır.

Eğitim sürecinde tutumlar önemli değişkenlerden biridir. Tutumlar, bireyin çevresindeki olaylar, olgular veya durumlar hakkında önceden sahip olduğu eğilimlerdir (İnceoğlu, 2000, s. 1). Tutumlar duygu, düşünce ve davranışların bütünleşmesiyle oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014, s. 131). Tutumu oluşturan duygu, düşünce ve davranışların birbiriyle uyum içinde çalıştığı farz edilmektedir (Göksu, 2007, s. 89). Tutumların bilgi sağlayıcı, ego savunmacı, değer ifade edici ve bilgi sağlayıcı işlevleri bulunmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 2004, s. 318; Hogg ve Vaughan, 2014, s. 164). Bireylerin tutum nesnesine yönelik ön yargılar, vehimler ve batıl inançlar gibi düşünceleri, bu tutumların olumlu ya da olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Bloom, bireylerin tutumlarının onların derse yönelik başarılarını belirlediğini ve etkilediğini savunmaktadır. Bloom, bireylerin öğrenmeyi çok arzu ettikleri bir konu ile öğrenmelerinin zorunlu tutulduğu bir konuda öğrenmelerinin farklı olacağını öne sürmüştür. Öğrencilerin yeni bir konuyu öğrenebilmeleri için, öğrenilecek konuya karşı açık bir tutum sergilemeleri, öğrenme isteği duymaları ve öğrenme sürecinde karşılaşabilecekleri zorluklara karşı çaba göstermeleri gerekmektedir. Bu nedenle, yeni bir öğrenme ünitesine geçildiğinde, başlangıç ve sonuçta duyuşsal giriş özelliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır (Bloom, 1979, s. 71-102).

Tutumların ölçülmesi soyut olmaları nedeniyle zorlaşmaktadır. Tutumların ölçülmesinde sosyal bilimciler tarafından farklı yöntemler geliştirilmiş olmakla birlikte yaygın olarak tutum ölçekleri kullanılmaktadır. Tutum ölçekleri arasında sıklıkla kullanılan, kolay uygulanabilen ve direkt sonuç alınabilen yöntemlerden biri likert tipi tutum ölçekleridir (Tavşancıl, 2014). Likert tipi ölçekler katılımcılara esnek yanıt verme özelliği sunmakla birlikte, yanıtlar üzerinde farklı nicel analizler yapmaya imkan sağlamaktadır (Cohen vd., 2021, s. 481).

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını inceleyen birtakım ölçeklerin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Örneğin; Oğuz (2002) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını, Keçeci ve Zengin (2015) ortaokul öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarını, Benli ve diğerleri (2012) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fene karşı tutumlarını, Akpınar vd. (2011) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını, Kenar ve Balcı (2012) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını, Taşkın ve Aksoy (2019) ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarını, Biçer (2011) 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla beşli likert türünde farklı ölçekler hazırlamışlardır. Gürdal ve diğerleri (1996) Shrigley tarafından 1968'de geliştirilen ölçeği düzenleyerek ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için fen bilgisi tutum ölçeğini uyarlamışlardır. Çakmak (2008) fen bilgisi öğretmen

adaylarının fen bilgisi alanına yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla anket geliştirmiştir. Özkan ve diğerleri (2020) ise Arapça konuşan öğrencilerin fene yönelik tutum ölçeğini Türkçe' ye uyarlamışlardır. Berberoğlu (1990) kimya dersine ilişkin tutum ölçeği, Taşdemir (2008) ise ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için beşli likert türünde ölçek hazırlamıştır. Yine Kan ve Akbaş (2005) lise öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutumlarını, Yeşilyurt ve Gül (2009) ortaöğretim öğrencilerinin biyolojiye yönelik tutumlarını ölçmek için beşli likert türünde ölçek geliştirmişlerdir. Ayrıca Balım ve diğerleri (2009) ilköğretim öğrencilerinin fene yönelik tutumlarını ölçmek için dörtlü likert tipinde ölçek geliştirmiştir. Nuhoğlu (2008) ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla üçlü likert türünde ölçek hazırlamıştır. Altınok (2004) ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçmek için beşli likert türünde ölçek geliştirmiştir. Uyanık (2014) ise ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla üçlü likert türünde 18 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Alan yazında hazırlanan ölçekler incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla kullanılacak ölçek sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışmaların genellikle ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik olduğu göze çarpmaktadır. İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçebilecek sade, anlaşılır ve küçük yaş grubunun özelliklerine uygun hazırlanmış bir ölçeğe ihtiyaç duyulması sebebiyle bu çalışma yapılmıştır.

YÖNTEM

İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla tutum ölçeği geliştirilmesini esas alan bu çalışma nicel araştırma modellerinden tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları; herhangi bir özelliği tanımlamak ya da ölçmek amacıyla bireyleri, kurumları, grupları inceleme temeline dayanmaktadır (Cohen vd., 2021, s. 334).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Kahta ilçe merkezi ve köylerinde 10 farklı ilkokulun dördüncü sınıfında eğitim gören ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 409 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1
Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Deneme Formu Pilot Uygulama Yapılan Okullar Listesi

No	Okullar	Öğrenci sayısı
1	Cumhuriyet İlkokulu	81
2	Kubilay İlkokulu	76
3	Çataltepe İlkokulu	13
4	Bağbaşı İlkokulu	21
5	Şehit Mehmet Özbek İlkokulu	35
6	Salkımbağı İlkokulu	34
7	Damlacık İlkokulu	18
8	Vali Özbilgin İlkokulu	76
9	Mevlana İlkokulu	29
10	Şeyhbaba İlkokulu	26
Toplam		409

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı geliştirilmeye başlanmadan önce alan yazında ölçek geliştirme ile ilgili birtakım kaynaklar (Cohen vd., 2021; Tavşancıl, 2014) incelenerek süreç; deneme öncesi, deneme uygulaması ve deneme uygulama sonrası elde edilen verilerin işlenmesi ve analizi olarak üç başlık altında planlanmıştır.

Deneme Öncesi İşlemler

Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmek amacıyla öncelikle alan yazında ilgili ölçekler taranmıştır. Aynı zamanda 38 tane ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine fen bilimleri dersiyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eden kompozisyon yazdırılmıştır. Alan yazındaki ölçekler ve öğrenci kompozisyonlarından yola çıkılarak 50 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Tasarlanan ölçek dördüncü sınıfta okuyan 3 öğrenciye inceletilmiş, anlamadıkları ifadeler varsa belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci geri bildirimlerinin ardından ölçek eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretim, fen ve matematik bilimleri eğitimi, sınıf eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi farklı bölümlerde uzmanlaşmış 9 kişiye değerlendirme için iletilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler, ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretim uzmanları tarafından incelenmiş ve ölçekte çeşitli değişiklikler yapılarak ve 33 maddeye indirgenmiştir. Ölçekte 22 olumlu, 11 olumsuz ifade bulunmakta olup, üçlü likert türünde hazırlanmıştır. Ölçekte seçenekler

katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum olarak düzenlenmiştir. Seçeneklerin yanına öğrencilerin ilgisini çekmek ve cevaplamayı kolaylaştırmak için işaretler eklenmiştir. Öğrencilerin maddelerden alacağı puanlar 1 ile 3 arasında değişmektedir. Öğrencinin ölçekten alacağı tam puan ise 99' dur.

Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
☺	😐	☹

Şekil 1. Ölçekte seçeneklerin gösterimi

Deneme Uygulaması

Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği denemelik formu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Kahta ilçe merkezi ve köylerinde 10 farklı okulda bulunan 409 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünü belirleyebilmek için farklı görüşler incelenip uygulama yapılmıştır. Cohen ve diğerleri (2021, s. 819) değişken sayısına bakmaksızın 150 ile 200 arası sayının yeterli olduğunu belirtirmiştir. Ho ise; örneklem sayısı 100' ün altına düşmeden madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini ifade etmiştir (Akt; Can, 2018, s. 319).

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Uygulama bitiminde veriler faktör analizi için SPSS programına aktarılmıştır. Faktör analizi ortak özelliklere sahip olan değişkenlerin bir araya getirilerek gruplandırılmasını sağlamaktadır (Cohen vd., 2021, s. 818). Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olarak 2 başlık altında toplanmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde değişkenler arası ilişkilerden faktör oluşturmak amaçlanırken, doğrulayıcı faktör analizinde öngörülen faktör yapısı test edilmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 133).

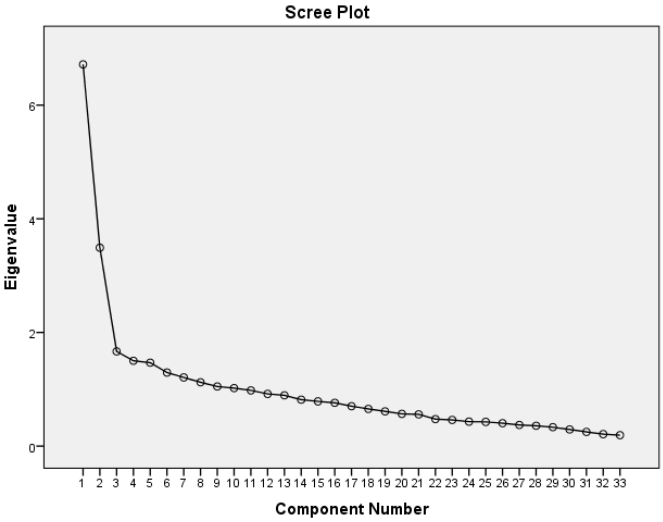
BULGULAR VE YORUM

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Açımlayıcı faktör analizi için 205 veri incelenerek kayıp veriler tespit edilmiş, uç değerler temizlenmiş ve kalan 186 veri ile analiz yapılmaya başlanmıştır. Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve değerlerin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür (Çarpıklık=-,691 ve Basıklık= ,200). Açımlayıcı faktör analizine başlanmadan önce veri setinin faktör analizi için uygunluğu incelenmiştir. Bu amaçla örneklemin yeterliliğine ilişkin ölçüt olan Kaiser-Mayer-Olkin değeri hesaplanmış ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser-

Mayer-Olkin değeri 0 ile 1 arasında değer almakla birlikte faktörleşebilme olabilmesi için minimum değer 0.60 olması gerekmektedir (Cohen vd., 2021, s. 820). Veri setinin Kaiser-Mayer-Olkin değeri ,802 hesaplanmış ve örneklemin yeterli olduğu görülmüştür (Can, 2018, s. 325). Barlett Küresellik Testi ise değişkenler arası korelasyon incelenmiş ve Bartlett's Küresellik testi= 1959,433; Sd=528, p=.000 bulunmuştur. Veri setinin normalliğinin sınanmasındaki bir diğer ölçüt olan Kolmogorov-Smirnov test sonucu ise p=,000 sonucu hesaplanmıştır. Bu değerler incelendiğinde verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken temel bileşenler analizi ve dikey döndürme tekniği olan varimax kullanılmıştır. Temel bileşenler analiziyle ölçme aracının gereksiz maddelerden arındırılarak değişken sayısının azaltılması amaçlanmaktadır. Varimax işlemiyle ise maddelerin daha belirgin şekilde ortaya çıkması amacıyla yapılmıştır. Faktör analizinde faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiğinden yararlanılmıştır.



Şekil 2. Yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde üçüncü faktörden sonra grafiğin belirgin şekilde düştüğü, sonrasında azalarak yatay olarak devam ettiği görülmektedir. Yamaç birikinti grafiğinde faktörler en fazla açıklanan varyanstan en az açıklanan varyansa doğru sıralanmaktadır (Cohen vd., 2021, s. 821).

Analiz sonuçları incelendiğinde ilk etapta ölçeğin özdeğeri 1 ve üzerinde olan 10 faktörden oluştuğu ve croanbach alpha değerinin ,850 olduğu görülmektedir. Madde çıkarma işlemi yapılırken maddelerin faktör yükleri ve toplam varyansa getirdiği katkı göz önünde bulundurulmuştur. Maddeler çıkarılarak yeni KMO değeri, kaç faktörlü yeni yapı oluştuğu, yeni yapının toplam varyans değeri, diğer maddelerin faktör yüklerinin bu durumda nasıl etkilendiği ve toplam varyansa getirdikleri ek katkı incelenmiştir. İşlem sonucunda ölçekte yer alan 33 maddenin 20 tanesinin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. 20 madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin 13 maddeli ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Bu 3 faktörün toplam varyansa katkısı %57,141'dir. Birinci faktörün özdeğeri 3,655, toplam varyansa katkısı %28,117; ikinci faktörün özdeğeri 1,958, toplam varyansa katkısı 15,065; üçüncü faktörün öz değeri 1,815, toplam varyansa katkısı 13,959' dur.

Faktörlerin oluşturulmasında aşağıdaki noktalar dikkate alınmıştır.

1. Maddelerin faktörle ilişkisini açıklayan faktör yük değerlerinin .30 ve daha üzeri olması (Büyüköztürk, 2014, s. 134; Can, 2018, s. 317)
2. Maddenin her iki faktörde de yük alması sonucu aradaki farkın en az 0,1 olması (Büyüköztürk, 2014, s. 135)
3. Her bir faktörün Eigenvalue değerinin 1 ve üzerinde olması (Büyüköztürk, 2014, s. 135; Can, 2018, s. 317).
4. Her faktörde en az 3 madde olması
5. Faktörü oluşturan maddelerin birbirleriyle konu içeriği açısından bağıntılı olması
6. Maddelerin ortak varyans değerinin (Communality) yüksek olması olması (Büyüköztürk, 2014, s. 135).

Tablo 2 incelendiğinde maddelerin faktör yükü değerlerinin ,606 ile ,794 arasında olduğu görülmektedir. Tabloya göre maddelerin çoğunluğu birinci faktörde toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik değerleri incelendiğinde ise 1. faktörün cronbach alpha değeri ,843, ikinci faktörün cronbach alpha değeri ,655, üçüncü faktörün cronbach alpha değeri ,615 ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ,776 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktörlere göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2
Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ortak Faktör Varyansı
Fen Bilimleri ders saatinin azaltılmasını isterim.	,791			,541
Fen Bilimleri korktuğum bir derstir.	,756			,573
Fen Bilimleri dersinin bir an önce bitmesini isterim.	,748			,597
Fen bilimleri dersindeki konuları gereksiz buluyorum.	,740			,669
Fen Bilimleri dersi gereksiz bir derstir.	,716			,596
Fen Bilimleri dersine çalışırken canım sıkılır.	,683			,521
Fen Bilimleri Dersine zorunlu olmazsa çalışmam.	,570			,396
En sevdiğim ders Fen Bilimleri dersidir.		,794		,606
Fen Bilimleri dersini heyecanla beklerim.		,779		,635
Boş zamanlarımda fen bilimleri konularıyla uğraşmaktan hoşlanırım.		,683		,523
Fen Bilimleri dersi işlenirken mutlu olurum.			,791	,563
Fen Bilimleri ile ilgili anlatımları zevkle dinlerim.			,737	,634
Fen bilimleri dersinde etkinliklere katılmayı severim.		,415	,606	,575
Cronbach alpha	,843	,655	,615	
Varyans açıklama oranı	%28,1	%15,0	%13,9	
Öz değer:	3,655	1,958	1,815	

Ölçeğin genelinde: Cronbach Alpha= ,776 ; KMO: ,817; *Bartlett test of Sphericity*: 690,980 ($p<0,05$): Varyans açıklama oranı % 57,141

Tablo 3 incelendiğinde birinci faktörün 7, ikinci ve üçüncü faktörün ise 3'er maddeden meydana geldiği görülmektedir. Birinci faktör ile ilgili maddeler (6, 8, 9, 13, 27, 29, 30) incelenmiş ve bunların fen bilimleri dersine yönelik korku, hoşnutsuzluk, isteksizlik ve ilgisizliği içerdiği için "ilgi" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör ile ilgili maddeler (7, 10, 15) incelenmiş ve fen bilimleri dersi çalışırken ve dersten bahsederken olumlu duygusal değerlendirmeleri içerdiğinden "zevk alma" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörle ilgili maddeler (28, 31, 33) incelenmiş ve öğrencinin fen bilimleri ders işlenme sürecine yönelik değerlendirmelerinin içerdiğinden "katılma" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3
Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı

Faktörler	Maddeler	Madde Numarası
1. Faktör (İlgi)	Fen Bilimleri ders saatinin azaltılmasını isterim.	6
	Fen Bilimleri korktuğum bir derstir.	8
	Fen Bilimleri dersinin bir an önce bitmesini isterim.	9
	Fen bilimleri dersindeki konuları gereksiz buluyorum.	13
	Fen Bilimleri dersi gereksiz bir derstir.	27
	Fen Bilimleri dersine çalışırken canım sıkılır.	29
	Fen Bilimleri Dersine zorunlu olmazsa çalışmam.	30
2. Faktör (Zevk Alma)	En sevdiğim ders Fen Bilimleri dersidir.	7
	Fen Bilimleri dersini heyecanla beklerim.	10
	Boş zamanlarımda fen bilimleri konularıyla uğraşmaktan hoşlanırım.	15
3. Faktör (Katılma)	Fen Bilimleri dersi işlenirken mutlu olurum.	28
	Fen Bilimleri ile ilgili anlatımları zevkle dinlerim.	31
	Fen bilimleri dersinde etkinliklere katılmayı severim.	33

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilirken öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapının kuramsal yapıya uygunluğunu incelemek için ise doğrulayıcı faktör analiziyle devam edilmiştir (Can, 2018, s. 315).

Bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen madde ve alt boyutları bir model olarak kabul edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri ve faktör yüklerinin birleşimi ile modelin yapıya ne kadar uygun olduğuna karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için Adıyaman ili Kahta ilçesi merkez ve köylerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibariyle 4. sınıfta eğitim gören 204 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerdeki ters maddeler dönüştürülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenip uç değerler atılmıştır. Geriye kalan 201 sayıda öğrencinin verisiyle ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşan uyum iyiliği indeksleri aşağıda yer almaktadır.

CMIN= 98,087
Sd= 60
CMIN/sd=1,635
GFI= 0,932
AGFI= 0,926
RMSEA= 0,056
RMR= 0,027 ve NFI= 0,835

Model uygunluğunun belirlenmesinde Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından tavsiye edilen uyum iyiliği değerleri kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) tarafından tavsiye edilen uyum iyiliği değerleri ile bu araştırmadaki ölçekten elde edilen uyum iyiliği değerlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 4
Tavsiye Edilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Değerleri (İ)	Kabul Edilebilir Uyum (K)	Ölçek Uyum Değerleri	Yorum
X^2 /df	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 3$	1.635	İ
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	0.056	K
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	0.027	İ
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.932	İ
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	0.897	İ
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.926	İ

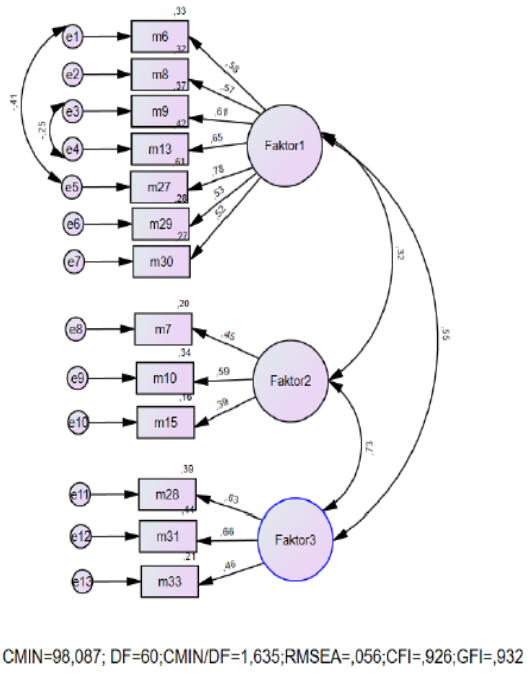
Tabloya göre CMIN=98,087; serbestlik derecesi=60, p=0.00 oranının χ^2/df= 1.635 değeri ile iyi uyum değer aralığında yer almaktadır. Kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA= 0.056) kabul edilebilir uyum değerleri düzeyinde yer almaktadır. Standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR=0.027) iyi uyum değerleri aralığında bulunmaktadır. Uyum iyiliği indeksinin (GFI=0.932) değeri ile iyi uyum değer aralığında yer aldığı görülmektedir. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI= 0.897) kabul edilebilir değerler arasında bulunmaktadır. Karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI=0.926) değeri ile iyi uyum değer aralığındadır. Elde edilen sonuçların iyi ve kabul edilebilir sınır aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değerler fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeğinin faktör yapısını doğrulayıcı özellik taşımaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan standardize edilmiş madde faktör katsayıları Şekil 3'de sunulmuştur. Şekilde görüldüğü gibi madde-faktör doğrudan ilişki katsayıları .39 ile .78 arasında, maddelerin hata varyansları ise .16 ile .61 arasında değişmektedir. Gözlenen madde ölçek ilişkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Üç boyuta sahip olan modelin iyileştirmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir.

Birinci faktörde 9 ve 13. maddeler ile 6 ve 27. maddelerinin hatalarının ilişkili olduğu ve ilişkinin modele eklenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Maddelere bakıldığında; 9. madde fen bilimleri dersinin bir an önce bitmesini isterim, 13. madde fen bilimleri dersindeki konuları gereksiz buluyorum olduğu görülmüştür.

Maddeler içerik incelemesine tabi tutulduğunda bu iki maddenin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

6. madde incelendiğinde fen bilimleri ders saatinin azaltılmasını isterim, 27. madde fen bilimleri dersi gereksiz bir derstir maddeleri içerik incelemesine tabi tutulmuştur. Bu maddelerin öğrencinin fen bilimleri dersine ilişkin düşüncelerini ölçmeyi amaçlayan benzer maddeler oldukları görülmüştür. Önerilen ikili eşleştirmeler aynı boyutlar altında olduğundan önerilen modifikasyon yapılmıştır. 9-13 ve 6-27 madde çiftleri arasında ilişki kurularak düzeltmeler yapılmıştır. Tekrar test edilen üç boyutlu modele ait diyagram Şekil 3'de verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplânan standardize edilmiş madde faktör doğrudan ilişki katsayıları ve maddelerin hata varyansları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Modele ait standardize edilmiş çözümleme değerlerinin diyagram ile gösterimi

Modifikasyon işlemi sonrasında üç boyutlu modelde hesaplanan uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ya da iyi sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle ölçme modelinin üç faktörlü yapısının doğruluğu ispatlanmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla üç alt boyut (ilgi, zevk alma, katılma) ve 13 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek üçlü likert tipinde hazırlanmış olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 39'dur.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır. Hazırlanan ölçeklerin genellikle ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin tutumlarını ölçmek amacıyla yapıldığı görülmektedir (Akpınar vd., 2011; Altınok, 2004; Balım vd. 2009; Benli vd., 2012; Berberoğlu, 1990; Biçer, 2011; Çakmak, 2008; Gürdal vd., 1996; Kan ve Akbaş, 2005; Keçeci ve Zengin, 2015; Kenar ve Balcı, 2012; Nuhoğlu, 2008; Oğuz, 2002; Özkan vd., 2020; Taşdemir, 2008; Taşkın ve Aksoy, 2019; Yeşilyurt ve Gül, 2009). Literatür incelendiğinde Uyanık (2014) tarafından ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 18 maddeden oluşan tutum ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Uyanık (2014)'ın hazırladığı ölçekte toplam varyans=%53,17; KMO=,73 ve croanbach alpha değeri ,86'dır. Bu çalışmada hazırlanan ölçek 13 maddeden oluşmakla birlikte toplam varyans=%57,141; KMO=,817 ve croanbach alpha değeri 776'dır. Her iki ölçek arasında kıyaslama yapıldığında Uyanık (2014)'ın hazırladığı ölçeğin croanbach alpha değerinin, bu çalışmadaki ölçekten yüksek olduğu görülmektedir. Iki çalışmadaki maddeler birbirinden farklı olmakla birlikte; bu çalışmada madde sayısının az olması nedeniyle daha öz ve öğrenci yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda daha kullanışlı olduğu görülmektedir. Ayrıca açıklanan toplam varyans ve KMO değeri daha yüksektir.

Ölçekle ilgili daha fazla detaya inmek gerekirse; hazırlanan ölçeğin geneli ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ,776'dır. İlgi boyutu iç tutarlık katsayısı ,843, zevk alma boyutu ,655 ve katılma boyutu ,615'dir. Yapı geçerliliğinin ölçülmesi amacıyla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin geçerliliğini ve güvenirliğini test etmiştir. Geçerlilik ve güvenirliği ölçme amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılabileceği görülmektedir.

Bu ölçek, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının akademik başarıyı etkilediği gerçeğinden yola çıkılarak fen bilimleri dersi akademik başarısı ile ilgili çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akpınar, E., Yıldız, E., Tatar, N. ve Ergin, Ö. (2011). Validity and reliability of attitude scale towad science and technology course. *Milli Eğitim Dergisi*, *41* (189), 267-278.

Altınok, H. (2004). İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balım, A. G., Sucuoğlu, G. ve Aydın, G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (25), 33-41.

Baysal, A.C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış Bilimleri*. (4. Baskı). Avcıol Basım Yayın.

Benli, E., Kayabaşı, Y. ve Sarıkaya, M. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi "ışık" ünitesinde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin fen başarısına, kalıcılığa ve fene karşı tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 733-760.

Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(76), 16-27.

Biçer, S. (2011). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D.A. Özçelik). Milli Eğitim Basımevi.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (20. Baskı). Pegem Akademi.

Can, A. (2018). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 6. Baskı. Pegem Akademi.

Cohen, L., Manıon, L. & Morrıson, K. (2021). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. 1. Baskı. Pegem Akademi.

Çakmak, M. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar tutumları ile fen bilgisine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Göksu, T. (2007). *Sosyal Psikoloji*. Seçkin Yayıncılık.

Gürdal, A., Şahin, F. ve Macaroğlu, E. (1996). İlköğretimin ikinci kademe öğrencileri için fen bilgisi tutum ölçeği. *Öneri Dergisi, 1*(5), 9-11. https://doi.org/10.14783/maruoneri.703319

Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2014). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. İ. Yıldız, A. Gelmez). Ütopya Yayınevi.

İnceoğlu, M. (2000). *Tutum, Algı, İletişim*. İmaj Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. (16. Basım). Evrim Yayıncılık.

Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 227-237.

Keçeci, G. ve Zengin, F. K. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik fen ve teknoloji tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies, 2*(2), 143-168.

Kenar, İ. ve Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34*, 201-210.

Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 7* (3), 627-639.

Oğuz, M. (2002). İlköğretim fen bilgisi dersinde yaratıcı problem çözme yönteminin başarıya ve tutuma etkisi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, Y., Açıksöz, A. ve Dökme, İ. (2020). Öğrencilerin konuşan için hazırlanan arapça Fen'e yönelik tutum ölçeğinin uyarlanması çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(6), 9-21.

Taşdemir, A. (2008). Matematiksel düşünme becerilerinin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları, problem çözme becerileri ve tutumları üzerine etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2019). Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(12), 20-35. https://doi.org/10.29129/inujgse. 542568.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (5. Basım). Nobel Yayıncılık.

Uyanık, G. (2014). İlkokul dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersinde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yeşilyurt, S. ve Gül, Ş. (2009). Biyoloji tutum ölçeği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 239-258.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the research: This study aims at developing a scale to assess the primary school students' attitudes towards science course. When the scales in the literature that are prepared for science course are examined, the number of scales to be used to determine the attitudes of primary school students towards science course is seen to be limited. Evidently, the research conducted until now is mainly oriented towards secondary school, high school and university students. This study was carried out to meet the need for a simple and comprehensible scale which is prepared in accordance with the characteristics of younger age groups and can evaluate the primary school students' attitudes towards science courses.

Method: This study for the development of an attitude scale to determine the attitudes of primary school students towards science course was carried out using a survey design, which is one of the quantitative research models. The study group of the research consists of 409 students studying in the fourth grade of 10 different primary schools in Kahta district center and villages of Adıyaman province in the 2020-2021 academic year.

In the first phase of preparing the scale items, 50 items were created based on the literature review and the compositions written by the students and they were forwarded to the experts in the field. Some changes were made on the scale based on the feedback from the experts and it was reduced into a 33-item scale. The scale includes 22 positive and 11 negative statements is prepared in three-point Likert type. The options in the scale are organized as agree, partially agree and disagree.

The trial form of the attitude scale towards science course was applied on 409 students. At the end of the application, the data were transferred to the SPSS program for factor analysis. The factor analysis was carried out under two categories as exploratory and confirmatory factor analyses.

Findings: For exploratory factor analysis, 205 data were examined, missing data were identified, outliers were removed, and the analysis was started with the remaining 186 data. Skewness and kurtosis values of the data set were calculated, and the values were found to be between -1 and +1. Before starting the exploratory factor analysis, the Kaiser-Mayer-Olkin value was calculated, and Barlett's Test of Sphericity was performed to determine the suitability of the data set for factor analysis. Kaiser-Mayer-Olkin value of the data set was calculated as ,802 and the sample was seen as sufficient. The correlation between variables was examined using Barlett's Test of Sphericity (Bartlett's test of sphericity= 1959,433, df= 528, p= .000). The Kolmogorov-Smirnov test result, which is another criterion for testing the normality of the data set, was found as sig.=.000. When these values are analyzed, it is observed that the data are suitable for exploratory factor analysis.

Principal component analysis and varimax, a vertical rotation technique, were used in the exploratory factor analysis. A few issues were taken into consideration during the elimination of items. a scale consisting of 13 items and 3 sub-dimensions was formed at the end of the procedures. As a result of the exploratory factor analysis, the factor loadings of the items were between .606 and .794. When the reliability values of the scale were analyzed, the cronbach alpha value of the first factor was calculated as ,843, while that of the second factor was ,655; and the third was ,615. The overall reliability coefficient of the scale was calculated as ,776. The first factor consists of 7 items, and the second and third factors consist of 3 items each. The items related to the first factor were named "interest" as they included fear, discontentment, reluctance, and indifference towards the science course. The items related to the second factor were titled "enjoyment" because they included positive emotional judgements while studying and talking about the science course. Lastly, the items of the third factor were named "participation" since they included the evaluations of the student about the process of instruction of the science lesson.

Following the exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was conducted to determine the conformity of the structure with the theoretical structure. As a result of the confirmatory factor analysis, the CMIN was 98.087; the degrees of freedom (df=60, p=0.00) ratio was $\chi^2/df=1.635$, which is a good fit in the goodness of fit range. The root mean square error of approximation

(RMSEA= 0.056) is within the acceptable range of fit values. The standardized root mean square residual (SRMR=0.027) is within the good fit value range. The goodness of fit index (GFI=0.932) is observed to be within the good fit value range. The adjusted goodness of fit index (AGFI=0.897) is within the acceptable range. The comparative fit index (CFI=0.926) is in the good fit value range. It was concluded that the results obtained were within the range of good and acceptable limits. The values confirm the factor structure of the scale of attitude towards science course.

Conclusion and Discussion: In this study, a scale consisting of three sub-dimensions (interest, enjoyment, participation) and 13 items was developed to determine the attitudes of primary school students towards science course. The lowest score that can be obtained from the scale, which is prepared in three-point Likert type, is 13 and the highest score is 39. To go into more detail about the scale, the internal consistency coefficients of the overall scale and its sub-dimensions were found to be compatible. The overall reliability coefficient of the scale is .776. The internal consistency coefficient of the interest dimension is .843, that of the enjoyment dimension is .655 and the coefficient of the participation dimension is .615. Exploratory and confirmatory factor analyses conducted to measure construct validity have tested the validity and reliability of the scale. As a result of the applied tests, it is concluded that the scale can be used to measure primary school students' attitudes towards science course.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1100-1112
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57634
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.02.2023 Submitted date
Kabul tarihi 23.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yılmaz, E. (2024). Antik Mısır'da Sağlık İlişkilerinin Yapısal Boyutu ve Hekimlerin Toplumsal Rolü. *Journal of History School*, 69, 1100-1112.

ANTİK MISIR'DA SAĞLIK İLİŞKİLERİNİN YAPISAL BOYUTU ve HEKİMLERİN TOPLUMSAL ROLÜ

Ensar YILMAZ[1]

Öz

Hastalıklar toplumsal hayatın gerçeklerindendir. Toplumlar hastalıklar karşısında çeşitli tedavi yöntemleri geliştirirler. Bu yöntemler süreklilik kazanarak yapısal bir boyuta evrilir. Tıbbın bugünkü seviyede olmasında hiç kuşkusuz insanlığın ilk çalışmalarından bugüne kadar gelen bir birikim söz konusudur. Bu birikimde tüm kadim uygarlıklar gibi Antik Mısır uygarlığının da katkı sağladığı muhakkaktır. Mısır tıbbının en önemli kaynakları papirüslerdir. Papirüslere yazılmış deneyim ve tedavileri, bir nevi reçete olarak görülmüş ve kaynak oluşturmuştur. Tıbbi papirüslerin bir kısmında sihir ve büyü de görülmektedir. Bazılarında ise daha ampirik ve rasyonel, yani bilimsel denilebilecek bir tıbbi anlayış söz konusudur. Antik Mısır'da farklı statüleri temsil eden hekimlerden bahsedilebilir. Rahip statüsündeki hekimler toplumda yüksek itibara sahiptir. Bazı büyüsel işlemlerle hastaya umut verip onları iyileşeceklerine inandıran büyücüler başka bir grubu temsil etmektedirler. Öte yandan, bitki, hayvan ve maden kaynaklı ilaçlarla hastaları tedavi eden ve din adamı olmayan Sinular da ampirik tıp ve cerrahi uygulayıcıları olarak bir başka grubu temsil etmektedir.

Anahtar kelimeler: Hastalıklar, Tedaviler, Antik Mısır, Hekimler

Structural Dimension of Health Relationships and The Social Role of Doctors in Ancient Egypt

Abstract

Diseases are among the facts of social life. Societies develop various treatment methods against diseases. These methods evolve into a structural dimension by gaining continuity.

[1] Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, ensar.yilmaz@medeniyet.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3594-7312

It is without a doubt that modern level of medicine is thanks to the accumulation of the first studies of humanity. It is certain that Ancient Egyptian civilization, like all ancient civilizations, contributed to this accumulation. The most important resources of Egyptian medicine are papyruses. Experiences and treatments written on the papyruses were considered as some kind of prescription and became a resource. Magic and sorcery are also seen in some part of the medical papyruses. In the other parts, there is a medical understanding that is more empirical and rational, that can be called scientific. Doctors representing different statuses can be mentioned in Ancient Egypt. Doctors with the status of priests had a high reputation in society. Magicians who made patients believe they were going to heal by giving them hope with some magical operations represent a different group. On the other hand, Sinus who treated patients with medications prepared with plants, animals, and mines and who were not priests represent another group as the practitioners of empirical medicine and surgery.

Keywords: Diseases, Treatments, Ancient Egypt, Doctors

GİRİŞ

Toplumsal yaşamda sağlık ilişkilerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Günümüz toplumlarında gündelik hayatın tıbbileştiği, bir medikalizasyon süreci yaşandığı açıktır. Artık gerek bireysel davranış biçimleri gerek toplumsal ilişki biçimleri tıbbi bir verinin üzerine inşa edilmektedir.

Hastalıklar toplumsal hayatın gerçeklerindendir. Toplumlar hastalıklar karşısında çeşitli tedavi yöntemleri geliştirirler. Bu yöntemler süreklilik kazanarak yapısal bir boyuta evrilir. Tıbbın bugünkü seviyede olmasında hiç kuşkusuz insanlığın ilk çalışmalarından bugüne kadar gelen bir birikim söz konusudur. Bu birikimde tüm kadim uygarlıklar gibi Antik Mısır uygarlığının da katkı sağladığı muhakkaktır.

Antik Mısır uygarlığı, Hanedanlar Öncesi (M.Ö. 2600 öncesi), Eski Krallık (M.Ö. 2600-2200), Orta Krallık (M.Ö. 2000-1800) ve Yeni Krallık (M.Ö. 1580-331) dönemlerine ayrılmaktadır (Şenel, 1991, s.53-79). Buna ek olarak Mısır'da, M.Ö. 4000'li yıllarda teşkilatlı bir devlet yapısı da söz konusudur; ayrıca modern alfabenin temelinde bulunan yazı sistemi ile günümüzle kıyaslandığında çok az değişiklik içeren bir takvim de mevcuttur (Bayat, 2016, s.56).

Diğer kadim kültürlerde olduğu gibi Antik Mısır'da da çevre, iklim ve yer şekilleri gibi coğrafi unsurlarla birlikte ekonomik ve siyasal ilişkilerin de etkileriyle toplumsal hayat şekillenmiştir. Toplumsal yaşam içerisinde çok önemli bir yere sahip olan sağlık ilişkilerinin de bu bağlamda kurumsallaşma, yapısal özellikler gösterme süreci söz konusu olacaktır. Aynı zamanda bu yapılar içinde yer alan aktörlerin de rol ve statüsü dağılımı belirginleşecektir.

TIBBİ VE FARMAKOLOJİK KAYNAKLAR OLARAK PAPİRÜSLER

Mısır tıbbının en önemli kaynakları olan papirüslerin geçmişi M.Ö. 3000'lere kadar uzanmaktadır. Papirüsler; bulan kişiye, sergilendiği şehre ya da bulunduğu yere göre adlandırılır ve tıbbi bilgiler içerir (Bayat, 2016, s.64-66).

1862 yılında Edwin Smith (1822-1906) tarafından bulunan ve Smith Papirüsü olarak anılan, yaklaşık 4,5 metre uzunluk ve 30 cm genişliğindeki bir rulo halinde olan papirüs, bunların en bilinenidir (Tez, 2010, s.17). Mevcut papirüslerin en eskisidir. M.Ö. 2000 senelerine, yani Eski İmparatorluk devrine aittir. Burada, baştan ayağa kadar sistematik şekilde, 40 civarında cerrahi hastalık ve bazı anatomik bilgiler verilir. Ortaçağda dahi toplumda âdet haline gelmiş hastalıkları tepeden tırnağa inceleme yöntemi böylece Antik Mısır'da da gözlemlenmektedir (Şehsuvaroğlu, 1970, s.55-56). Bilinen tıbbi papirüsler içinde en bilimsel olanıdır. Travmatik yaralanmaların tedavilerinin sistemli bir şekilde sınıflandırıldığı bu papirüste, baş, boyun, göğüs ve omurga travmaları yer almaktadır (Bayat, 2016, s.64-66).

Smith Papirüsü'nden on üç yıl sonra Leipzig'de neşredilen Ebers Papirüsü ise (1875) G. Ebers imzalıdır. Burada, özellikle majik unsurlar öne çıkarılmakla birlikte, tıbbî eczalara ve muhtelif tedavi şekil ve yöntemlerine ilişkin kıymetli bilgiler de bulunmaktadır. Ancak bu bilgilerin daha önceki devirlerden bu yana bilindiğine de kuşku yoktur (Saraç, 1943, s.105).

Ebers Papirüsü tıp ve eczacılık açısından çok önemli bir ansiklopedik eserdir. Ebers Papirüsü'nde, 700 dolayında bitkisel, hayvansal ve mineral 'drog' (ecza) ile çok sayıda reçetenin verilmesi bir yana, apselerin cerrahi yolla boşaltılması, urların çıkarılması gibi konularda tavsiyelerin ve 47 civarında hastalığın teşhis-tedavi bilgileri de yer almaktadır. Ebers Papirüsü'nde sıklıkla adı geçen bitkisel eczalar soğan, tarçın, ardıç meyvesi, sakız, acımarul, üzüm, çiğdem, adasoğanı, terebentin, hardal, banotu, kişniş, centiyane, pelinotu, keten tohumu, hintyağı, mürver, safran, incir, sarısabır ve nar kabuğudur (Tez, 2010, s.17).

Ramesseum Papirüsü de iki papirüsten oluşmaktadır; bunların birinde, gebeliği önleyici tedbirler ve yeni doğan bebeklerin yaşayıp yaşamayacağına dair belirtileri içeren bilgiler yer alırken, diğerinde ise eklem ve romatizma hastalıklarına ilişkin bilgiler bulunur (Bayat, 2016, s.64-66).

M.Ö. 1500'lü yıllara kadar uzanan Hearts Papirüsü ise, özellikle kırık-çıkık tedavisi konusunda ilginç bilgiler aktarmaktadır. Un ve bal karışımına bulanmış sargı bezleriyle sabitlenen kırıklar, karışımın kuruyup sertleşmesiyle kırık tedavisinin tespitinde faydalı olmuştur. Yunan ve İslam tıbbında da birebir

uygulanan bu prensip, günümüzde ise alçı kullanımına evrilerek devam etmiştir (Bayat, 2016, s.64-66).

Bir diğer papirüs de Kahun papirüsüdür; bunlardan biri kadın hastalıkları, gebelik ve doğacak çocuğun cinsiyetini teşhis metotlarını, diğeri ise veterinerlik konularını içerir (Bayat, 2016, s.64-66).

Son devrinde ise ampirizmden tamamen uzaklaşan Antik Mısır tababet ve eczacılığı, bir nevi mistisizm ve hurafecilik alanına dönüşmüştür. Bu dönemin papirüslerinde artık drog adlarından ve tedavi usullerinden ziyade, muskalar, nazarlıklar ve büyü tarifleri yer almaktadır. Ancak son yıllarında, özellikle M.Ö. 333 yıllarında kurulan Batlamyus - Ptolemee hanedanından sonra Mısır tababet ve eczacılığı yeniden bugünkü anlamda ilmi bir çehreye bürünmüştür (Şehsuvaroğlu, 1970, s.54).

MISIR UYGARLIĞINDA HASTALIKLAR ve TEDAVİ YÖNTEMLERİ

Mısır tıbbına ilişkin bilgilerin kaynağını, arkeolojik kazılarda çıkan buluntular, mumyalar, kitabeler, çeşitli eşyalar, duvar resimleri, anıtlar ve tıbbi papirüsler ile Diodorus ve Herodot gibi tarihçilerin eserleri oluşturur (Bayat, 2016, s.60).

Mısır tıbbına göre hayatın esası solunumdur. Hayat bir rüzgârdan ibarettir. Bu rüzgâr, kuzeyin insanı yaşatan, iyi eden, sıcaklığı gideren, temiz ve serin havasıdır. Burun ve kulak aracılığıyla insan başındaki 22 damara nüfuz eden bu hava, kalbi çalıştırarak bedeni harekete geçirir. Soluk kesilince ölüm meydana gelirdi (Bayat, 2016, s.66). Mısırlıların solunum hastalıklarının çoğunu bildikleri anlaşılmaktadır. Bunlar için müşterek bir semptom öksürüktü. Ebers Papirüsü'nde (reçete 864) öksürüğün fıtığa neden olabileceğini bildikleri görülmektedir (Sayılı, 1991, s.148).

Kalp-damar sisteminin, aklın ve duyguların merkezi; balgam, idrar, gözyaşı ve hava gibi vücut sıvılarının kaynağı olduğu içindir ki mumyalamada yerinde bırakılırdı (Bayat, 2016, s.66). Organlar için, kalbin en başta gelen bir motor kuvveti olduğu kabul edilerek, kan dolaşımının merkezi oraya bağlanmıştır. Öyle ki, Ebers Papirüsü'ne göre bir tabip, vücudun hangi organını tutarsa, orada kalbin hareketini ve varlığını duyumsardı. Kan damarlarının düzenli çalışması temiz havayla dolup şişmesine dayandırılır, buna karşılık kirli hava tam tersi surette etki ederek bu damarları katılaştırır, tıkar ve ısıtırdı; işte böylesi anlarda tabip bu durumu ilaçlarla teskin eder, onlara canlılık ve esneklik verirdi. Ölüm anında ise, bu yaşam sağlayıcı ruh, canla birlikte çekilir, kan hava almaktan yoksun kaldığı

için pıhtılaşır ve damarlar boşalır, nefesten kesilen canlı mahlûk da yok olurdu (İnan, 1987, s.242).

Mısır tıbbı hastalık teşhisinde de başarılıydı. Nabız türleri dikkate alınır, gözle muayene, elle yoklama ve büyük olasılıkla dinleme teknikleri tatbik edilirdi. Ayrıca karın boşluğu, safra kesesi, karaciğer, kalp, bademcik ve göz hastalıkları da teşhis edilir, tedavi yöntemi ise hastanın şikâyetine ve kişilik özelliklerine göre uygulanırdı (Bayat, 2016, s.67).

Teşhisi konulan hastalıklar, hekimler tarafından tedavi edilirdi. Bunun için eski Mısır hekimleri, pek çok ilaç bilmekteydiler. Sözgelimi Ebers Papirüsü, birçok hastalık halleri için, yedi yüz ilaç tavsiyesinde bulunmaktadır (İnan, 1987, s.244).

Mısır tıbbına göre, hastalıkların büyük bölümünün kaynağı fazla yemek yemekti. Diodorus'un bu konuya ilişkin Mısırlılardan aktardığı, "Yediklerimizin dörtte biriyle vücudumuzu, kalan dörtte üçüyle de hekimleri besleriz," cümlesi durumu net bir biçimde özetlemektedir. Dolayısıyla, her ayın ilk üç günü müshil veya lavmanla bağırsaklarını boşaltırlardı, belli aralıklarla oruç tutmalarının dışında da genel olarak az yemek yemeyi tercih ederlerdi (Bayat, 2016, s.69).

Hastalıkların, aşırı beslenme, fazla içki, ham meyveler, bayat yiyecekler, parazitler, iklim değişiklikleri, rüzgâr ve toz nedeniyle meydana geldiğine inanılır, bu da Vehedu Kuramı'yla açıklanırdı. Vücudun her yerinde damar ve kanallar vardı ve bunların içinde besinler, kan, hava, ter, gözyaşı, balgam ve idrar gibi katı, sıvı ve gaz maddeler yer alırdı. Bedende kalın bağırsak artıklarında oluşarak iltihaplı hastalıklara yol açan zararlı bir madde bulunuyordu, işte bu madde Vehedu'ydu (Bayat, 2016, s.66).

İlginçtir ki, nezlelere karşı önerilen ilaçlar arasında, günümüzde de kullanılan mentol gibi maddeler vardı. Bir reçetede görüldüğü üzere, kokulu sakız ve reçine gibi maddelere bu maksatla başvurulmakta idi (Sayılı, 1991, s.148).

Mumyaların incelenmesi ve tıbbi papirüslerin okunması sayesinde anlıyoruz ki Eski Mısırlılar sadece kemik veremini değil, felç, damar ve çiçek hastalıklarını bilmenin yanı sıra, romatizma, apandisit gibi birçok hastalıklar hakkında da bilgi sahibiymiş (Saraç, 1943, s.110). Çok ileri bir eczacılık bilgisine sahip olan Mısır tababeti, Ebers Papirüsü'nde de yer aldığı gibi, yılan sokmasından lohusa hummasına kadar bütün hastalıklara ilaç tavsiye etmektedir (Saraç, 1943, s.110).

Papirüslerdeki yazılara ve mumyaların incelenmesine bakıldığında, Eski Mısırlıların, romatizma, çocuk felci, apandisit, mide, karın ve mesane hastalıkları, anemi, çiçek, kemik veremi, ülser ve çıbanlar, diş çürümeleri, göz hastalıkları, Nil çıbanı ve sara nöbetleri, bacaklarda varis ve daha birçok hastalığa maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Yalnız bu çeşit hastalıklara verilen isimlerin

karşılığının bugün tam olarak bilindiği şüphelidir. Diğer taraftan frengi ve kanser hastalıklarının olmadığı veya bilinmediği kabul edilmektedir. En eski mumyalar üzerinde tespit edilebilen ise diş hastalıklarıdır (İnan, 1987, s.242-243).

Mısır tıbbının zengin bir ilaç koleksiyonu vardı. Bu ilaçlar belli hastalık semptomlarına karşı tecrübeye dayanan tesirlilikleri esası üzerine kullanılmaktaydı (Sayılı, 1991, s.146).

Mısır tıbbının bu zengin kodeksi, uzun süren deneyimler sonucu saptanmış etkili maddeleri içerdiğinden, yakın zamana kadar Batı tıbbında da kullanılmıştır. Sözgelimi, cilt kesiklerinde küflü ekmek, paçavra ve tuz, idrar söktürücü olarak ardıç, sindirim sistemi gazlarında anason, kişniş ve kimyon, kabızlıkta bal ve hintyağı, böcek ısırmaları ve cilt tahrişlerinde sarımsak, gece körlüğünde ise sığır karaciğeri kullanılmıştır (Bayat, 2016, s.68).

Mısır, eski devirlerde ilaçları, zehirleri ve parfümleriyle meşhurdu ve ilaç hammaddelerinin bir bölümü Kızıldeniz'in güneyindeki ülkelerden temin edilirken, bir bölümü de Mısır'dan karşılanırdı. Papirüslerdeki reçetelere bakıldığında, hayvansal (organlar ve taze veya kurutulmuş kan), bitkisel (pelinotu, akasya, anason, safran, hurma, soğan, sarımsak, ardıç, reçine ve firavun inciri) ve madensel (göztaşı, güherçile, deniz tuzu ve şap) maddeler kullanıldığı görülmektedir. İlaçlar çoğunlukla basitti. Kombine ilaçların kimilerinde karışıma tabi tutulan maddelerin miktarları açıkça belirtilir, nasıl hazırlanacağı ayrıntılarıyla anlatılırdı. Toz haline getirilen ilaçlar, ekmek hamurunun içinde verilmesinin yanı sıra, bira, süt ve hurma şarabı gibi içeceklere katılarak da verilirdi. Buradan da anlaşılabileceği gibi, Mısır'da eczacılık, bir çeşit uzmanlık alanıdır. Ayrıca, tedavi sırasında kullanılan maddelerin büyük bölümünün de etkili olduğu saptanmıştır (Bayat, 2016, s.68).

Dişçilik Mısır'da bir uzmanlık branşı idi. Diş dolgusu yapılıyordu. Sallanan bir dişin bir mumyada altın telle yanındaki dişe bağlanmış olduğu müşahede edilmiştir. Bu dişin böylece sağlamlaştırılacağının ümit edildiği anlaşılmaktadır (Sayılı, 1991, s.149).

Öte yandan Eski Mısırlılar, bu ilaçların yanı başında ve etkilerini artırmak niyetiyle çok garip kocakarı ilaçlarına da başvurmuşlardır. Bunlar kaplumbağa beyni, kertenkele kanı, kokmuş et ve yağ, lohusa kadınların sütü, domuz kulağı, bir bakirenin idrarı gibi tuhaf şeylerdir (Saraç, 1943: 111). Mısırlılar, cesaret için aslan, su aygırı, kaz, yılan ve timsah yağından yapılmış bir nevi merhem sürerlermiş. Kaz yağı ile karıştırılmış antimon, göz için bir merhemdir. Nazarlıklara ehemmiyet verilmiştir (Ünver, 1943, s.27).

TIBBIN DİN ve BÜYÜ İLE İLİŞKİSİ

Sihir ve dinin Antik Mısır'daki günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olması hasebiyle, kötü tanrılar ve şeytanların pek çok hastalığın sorumlusu olduğuna inanılırdı. Bu nedenle tedavide doğaüstü elementlere ihtiyaç duyulurdu ve bu nedenle de tedavinin başlangıç aşamasında tanrısal varlıklara başvurulurdu. Şifacılar sıklıkla tedavinin parçası olarak sihir ve büyü kullanırdı. Onların çoğu Sekhmet rahipleriydi (Dönmez, 2019, s.55).

Tıbbi papirüslerin bir kısmında sihir, büyü hâkim durumdadır. Bazılarında ise daha ampirik ve rasyonel, yani daha ilmi bir tıbbın mevcudiyeti görülmektedir. Fakat papirüslerin çoğunda bu ilmi tıp ile sihir unsuru birbirleriyle karışmış durumdadır. Öte yandan, Eski Mısır tıbbının bir de dini olan bir tarafı vardı (Sayılı, 1991, s.115).

Tedavi usullerinde, tecrübeye dayanan ve ilmi esasların dışında sihir formülleri de yer almıştır. Bilhassa rahiplere başvuran hastalar, ilaçlardan yapılmış haplardan ziyade muskalara önem vermişlerdir. Bu sihir usulü gerek hastalıkları iyileştirme, gerekse önlemek için kullanılmıştır. Bazı sihir metinlerinin hangi hastalıklara karşı yapıldığını görmek, halkın buna ne kadar değer verdiğini anlamak açısından da oldukça önemli (İnan, 1987, s.245).

Sihrin tıp bakımından en önemli unsurları arasında efsun ve üfürükçülük yer alır. Bunlar da belirli formüller şeklinde tespit olunmuş sözlere dayanır (Sayılı, 1991, s.125).

Mezopotamya ve Mısır'da hastalık denilince, şeytanın ya da büyü güçlerinin etkisi akla gelirdi, bu noktada tıp da kötü ruhların çeşitli törenlerle kovulması demekti. İlaç ne kadar lezzetsiz olursa, şeytan da o kadar çabuk kaçardı. Yine aynı inanca göre, kötü ruhların bedenden atılması için kuvvetli müshiller de tavsiye edilirdi (Tez, 2010, s.16).

Eski Mısır'da hastalık nedenleri olarak başlıca iki grup belirlenmişti. Birinci neden, tanrıların öfkeleri ya da kötü cinlerin bedene girmesinden kaynaklanıp dinsel ya da büyüsel yollardan tedaviye çalışılırdı. İkinci neden ise, alınan besinlerin artıklarının bedenin çeşitli yerlerinde birikmesiydi ve bunun tedavisi ise, kan alma, terletme, kusturma, müshil vererek bağırsakları boşaltma gibi usullerle fazla sıvıların dışarı atılması suretiyle sıvı dengesini yeniden kurmakla yapılırdı (Tez, 2010, s.19).

Halk, bir hastalığın önlenme ve tedavisinde en büyük şifayı henüz tıp dünyasının tavsiye ettiği ilaçlar yerine, muska, büyü ve efsunda ararken, rahipler hekimliğin temellerini atıyorlardı (Bayat, 2016, s.10). Tedavilerde dini-büyüsel davranışlar hayati bir rol oynar. İlaçların verilmesi ve mekanik işlemlerin uygulanmasına

şeytanları uzaklaştırmak için söylenen sihirli nağmeler ve kötü ruhlardan korunması için tanrılara sunulan erzaklar eşlik ederdi (Lyons ve Petrucelli 1997, s.97).

Mısır tanrılarının hemen hepsi şifacı olsa da bazıları ayırt edici özelliklere sahipti: Güneş ve sağlık tanrısı Horus, şahin veya şahin başıyla sembolize ediliyordu. Doğumu kolaylaştırıcı, anneyi ve yeni doğan bebeği kötü ruhlardan koruyan Bes, çirkin ve cüce bir insan olarak simgeleşmişti. Gözyaşının değdiği bitkileri zehirleyen, terini akrep öldürücü yılanlara dönüştüren Seth, salgın hastalıklara yol açıyordu. Veba salgınlarının müsebbibi olan tanrıça Sekhmet aslan başıyla sembolize edilirken, Sekhmet rahipleri de tapınaklarda küçük cerrahi operasyonlar yapıyordu (Bayat, 2016, s.59). Yılan sembolünün Mısır'da da hekimlikle ilgili olduğunu görüyoruz. Gerçekten de o çağlarda yılan, Teb şehrinin sembolüydü ve Teb'de de Oziris mabedi vardı. Bu da zamanla yılanın, ayrıca bir sağlık tanrısı da olan Oziris'in sembolüne dönüşmesine neden olmuştur (Şehsuvaroğlu, 1970, s.58).

HEKİMLERİN TOPLUMSAL STATÜSÜ

Dini kaideler namı altında tavsiye edilen hareketlerin birçoğu, sıhhi tedbirlerdir. Özellikle rahipler, bu anlamda temizlik kurallarına sıkı sıkıya bağlıydılar: Saçlarını her üç günde bir keserler, iki defa gündüz ve iki defa da gece yıkanmaya mecbur tutulurlar, beyaz elbise giyerler, bazı gayrı sıhhi addedilen et (domuz) ve sebzeleri (fasulye) yiyemezler, içme suyunu ise kaynatarak ya da filtreden geçirerek kullanırlardı (İnan, 1987, s.246).

Mısır kaynakları incelendiğinde, aynı zamanda rahip de olan hekimler ile mumyacılar arasındaki bir ilişkinin varlığı da göze çarpar; çünkü hem hastalıkların tedavisi, hem de ölenlerin bedenlerinin korunması için benzer yöntemlere başvurulmaktaydı. Dolayısıyla, Antik Mısır'da hekimlik, cerrahi ve otopsinin yanı sıra, mumyalamadan inançla tedaviye değin geniş ve çeşitli bir alana yayılmıştı. Ancak, aynı şey mumyacılar için geçerli değildi; mumyalama geleneğinin yaygınlığı nedeniyle bir mumyacının, ölüme yol açan bir hastalığı araştırmak için zaman ayırması pek olası gözükmüyor. Öte yandan, temel anatomi bilgisi ve cerrahinin de mumyalama geleneğinden geldiği bilinmektedir. Mısırlıların hem dini, hem de günlük yaşamlarında tedavi usullerinin önemli bir yer teşkil etmesi, kendilerinden önceki kuşakların dikkatli gözlemleri sayesinde gerçekleşmiştir (Bruwier, 2006, s.1).

Mezopotamya'da hekimlerin aynı zamanda rahip oldukları görülürken, benzer biçimde Mısır'da da dinsel görev ile tedavi yöntemleri arasında yakın bir ilişki

söz konusudur. Mısır'da tıp konulu belgelerde adı geçen ilk kişi olan İmhotep (M.Ö. 2686-2613), hekim, astronom, büyücü, ilk piramidin (Sakkara'daki basamaklı piramit) mimarı ve Firavun Zoser'in (yön. M.Ö. 2654-2635) baş veziridir. İmhotep de zamanla şifa verici özellikleri ön plana çıkarılarak sağlık tanrıları arasında yer almış Arapça 'tıbb' (tıp) sözcüğünün, onun adından geldiği öne sürülmüştür (Tez, 2010, s.16).

Toplumda yüksek itibara sahip olan rahip statüsündeki hekimler, herkesten alınan kimi vergilerden muaf tutulmuş; o dönem, saray başhekimliği önemli bir devlet memuriyeti olarak öne çıkmıştır (Bayat, 2016, s.65). Hekimlik iki yoldan öğrenilirdi: Ya Sais, Menfis ve Teb şehirlerindeki hayat evi (pir ankh) adı verilen ve bağımsız idare edilen okullarda, ya da bir hekimin yanında, papirüslerdeki bilgileri kopya ederek tecrübe edilirdi (Bayat, 2016, s.64). Hekimler işlevsel açıdan rahiplerden ayrı görülürlerdi, aldıkları ücret de rahip sınıfıyla aynı değildi. Daha çok bir zanaatkâr sınıfı olarak kabul edilen hekimlerin, ameliyat ve tedavi ücretleri ile yaptıkları hataların cezaları da diğer zanaatkârlara uygulanan cezalarla hemen hemen aynı seviyededir (Uncu, 2013, s.109).

Mısır'da her hekimin kendini farklı bir hastalığı tanıma ve tedavi etmeye adaması Heredot tarihinin önemli bir noktasıdır ve bu hekimlerin kimisi göz, kimisi baş, kimisi de diş tedavisi yaparken, kimisi de bağırsak hastalıklarını tedavi etmektedir (Aksoy, 2010, s.11). Kitaplardaki bilgilere göre tedavi yapan bir hekim, eğer hastasının ölümüne neden olursa sorumlu sayılmazdı; ama kişisel kanaatine göre tedavi yaparken ölümüne yol açarsa ancak o zaman sorumlu tutulur ve hatasından dolayı ölümle cezalandırılabilirdi (Bayat, 2016, s.65).

Eski Mısır'da hastaların tedavisini 3 sınıf üstlenirdi. Edwin Smith ve Ebers papirüslerinde bu sınıflar, şöyle tanımlanır:

1. Sekhmet rahipleri: Tanrıça Sekhmet adına inşa edilen tapınaklarda saklanan ve topluma kapalı olan Hermetik kitapları okuyan ve oradaki bilgileri öğrenen bu rahipler, kimi hastalıkların tedavisinde ve küçük cerrahi operasyonlarda bulunurlardı.

2. Büyücüler: Bazı büyüsel işlemler yapan bu büyücüler, –bugünün psikoterapistleri gibi– hastaya umut verir ve onların iyileşeceklerine inanırlardı.

3. Sinular: Bitki, hayvan ve maden kaynaklı ilaçlarla hastaları tedavi eden Sinular, din adamı olmayıp ampirik tıp ve cerrahi uygulayıcılarıydı. (Bayat, 2016, s.64).

SONUÇ

Mısır Uygarlığı tıbba büyük ölçüde katkı sağlamış ve geliştirdiği tıbbi yöntemler Batı'da uzun yıllar boyunca kullanılmıştır. Mısır tıbbının en önemli kaynakları papirüslerdir. Papirüslere yazılmış deneyim ve tedavileri, bir nevi reçete olarak görülmüş ve kaynak oluşturmuştur. Ölümden sonraki hayata inanışları sayesinde ölülerin mumyalanması tıpta ilerlemelerini sağlamıştır.

Tıbbi papirüslerin bir kısmında sihir ve büyü de görülmektedir. Bazılarında ise daha ampirik ve rasyonel, yani bilimsel denilebilecek bir tıbbi anlayış söz konusudur. Fakat papirüslerin çoğunda bu bilimsel tıp ile sihir unsuru ve hatta dini unsurlar da birbirleriyle karışmış durumdadır.

İkircikli bir düşünce sistemine göre bu hastalıkların, bir yandan bayat yiyecekler, parazitler, ham meyveler, fazla içki, aşırı beslenme, iklim değişiklikleri, toz ve rüzgâr nedeniyle meydana geldiği düşünülürken, diğer yandan hastalıkların sorumlusu olarak kötü tanrılar ve doğaüstü birtakım güçler de görülebilmektedir.

Antik Mısır'da farklı statüleri temsil eden hekimlerden bahsedilebilir. Rahip statüsündeki hekimler toplumda yüksek itibara sahiptir. Bazı vergilerden muaftırlar. Önemli bir devlet memurudurlar. Bazı büyüsel işlemlerle hastaya umut verip onları iyileşeceklerine inandıran büyücüler başka bir grubu temsil etmektedirler. Öte yandan, bitki, hayvan ve maden kaynaklı ilaçlarla hastaları tedavi eden ve din adamı olmayan Sinular da ampirik tıp ve cerrahi uygulayıcıları olarak bir başka grubu temsil etmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Aksoy, Ş. (2010). *Tıp Tarihi Ders Notları*. Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları.

Bayat, A. H. (2016). *Tıp Tarihi*. Merkezefendi geleneksel tıp derneği yayınları. 3. Baskı.

Bruwier, M. C. (2006). Eski Mısır tıbbına genel bir bakış. (çev. Gürkan Ergin), *Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü Haberler Dergisi*, 22, 1-15.

Dönmez, O. O. (2019). *Eski Mısır Uygarlığında Tıp Uygulamaları*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

İnan, A. (1987). *Eski Mısır Tarih ve Medeniyeti*. TDK yayınları, 2.Baskı.

Lyons, A. S.; Petrucelli, R. J. (1997). *Çağlar Boyu Tıp.* (çev. Nilgün Güdücü) Omaş Yayıncılık.

Saraç, C. (1943). Eski Mısır'da bilim ve teknik. *A. Ü. D. T. C. Fakültesi Dergisi,* 5, 101-115

Sayılı, A. (1991). *Mısırlılarda ve Mezopotamyalılarda Matematik, Astronomi ve Tıp*. Atatürk Kültür Merkez Yayını. 3.Baskı.

Şehsuvaroğlu, B. N. (1970). *Eczacılık Tarihi Dersleri.* İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Şenel, A. (1991). *Siyasal Düşünceler Tarihi Tarihöncesinde İlkçağda Ortaçağda ve Yeniçağda Toplum ve Siyasal Düşünüş.* (3. Basım) V Yayınları.

Tez, Z. (2010). *Tıbbın Gizemli Tarihi*. Hayykitap Yayıncılık. 2. Baskı.

Uncu, E. M. (2013). Eski Mezopotamya'da Tıp. *Hıstory Studıes*, 5, 107-117

Ünver, S. (1943). *Tıb Tarihi.* İstanbul Üniversitesi Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Diseases are are among the facts of social life. Societies develop various treatment methods against diseases. These methods evolve into a structural dimension by gaining continuity. It is without a doubt that modern level of medicine is thanks to the accumulation of the first studies of humanity. It is certain that Ancient Egyptian civilization, like all ancient civilizations, contributed to this accumulation.

In Ancient Egypt, like the other ancient cultures, social life was shaped with the effects of economical and political relationships as well as the geographical factors such as the environment, climate, and geographical formations. Within this context, the process of institutionalization and structural characteristics of health relations, which have a very important place in social life, will also be in question. In addition, roles and statuses of the actors in these structures will become clear.

Sources of information related to Egyptian medicine consist of findings of archeological excavations, mummies, epitaphs, various items, mural paintings, monuments, and medical papyruses and also the works of historians such as Diodorus and Heredotus.

Egyptian medicine had a rich medication collection. These medications were used based on the experience against the symptoms of certain diseases (Sayili, 1991, p.146).

Civilization of Egypt has greatly contributed to medicine, and the medical methods it has developed have been used for many years in the West. The most important resources of Egyptian medicine are papyruses. Experiences and treatments written on the papyruses were considered as some kind of prescription and became a resource. The fact that they mummified their dead because they believed in the afterlife has enabled them to progress in medicine.

Magic and sorcery are also seen in some part of the medical papyruses. In the other parts, there is a medical understanding that is more empirical and rational, that can be called scientific. However, the element of magic and even religious factors are mixed with this scientific medicine in most of the papyruses.

Since magic and religion were an inseparable part of daily life in Ancient Egypt, it was believed that malicious gods and demons are responsible for most of the diseases. Therefore, supernatural elements were needed for treatment and divine beings were resorted to at the beginning of the treatments. Herbalists often used magic and sorcery as part of the treatment.

Especially the patients applied to the priests attached importance to amulets rather than medications. This method of magic was used both to cure and prevent diseases. It is also very important to see for what diseases some magic texts were made in order to understand how much the public values it (Inan, 1987: 245).

Religious and magical attitudes used to play a crucial role in treatments. Magical tunes sung to draw away the demons and the supplies offered to gods for protection against evil spirits used to accompany the medications and mechanical operations (Lyons and Petrucelli 1997, p.97).

According to a hesitant thought system, while it was thought that the reasons of these diseases were stale foods, parasites, raw fruits, excessive alcohol, overnutrition, climate changes, dust and wind, it was also thought that the malicious gods and some supernatural powers were responsible for these diseases.

Many of the actions recommended under the name of religious pedestals were actually sanitary measures. Especially the priests were strictly connected to the rules of cleanliness. They used to cut their hair every three days, they had to bathe twice at day and twice at night, they used to wear white clothes, they could not eat pork and beans which were considered insanitary, and they used the drinking water after boiling or filtering it (Inan, 1987, p.246).

While the doctors were also priests in Mesopotamia, there was a close relationship between religious tasks and treatment methods in Egypt in a similar way. Imhotep (B.C. 2686-2613), the first person mentioned in documents on

medicine in Egypt, was a doctor, astronomer, magician, the architect of the first pyramid (Step pyramid in Sakkara), and the vizier of Pharoah Zoser (ruled between B.C. 2654-2635). Imhotep has also been seen as one of the gods of health due to his healing properties and it was claimed that the word of "tıbb" (medicine) in Arabic was created from his name (Tez, 2010, p.16).

Doctors representing different statuses can be mentioned in Ancient Egypt. Doctors with the status of priests had a high reputation in society. They were exempt from certain taxes. They were important government officers.

Magicians who made patients believe they were going to heal by giving them hope with some magical operations represent a different group. On the other hand, Sinus who treated patients with medications prepared with plants, animals, and mines and who were not priests represent another group as the practitioners of empirical medicine and surgery.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1113-1146
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.69821
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 03.05.2023 Submitted date
Kabul tarihi 11.11.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Alpaslan, E. & Gökdemir, T. (2024). Erken Cumhuriyet Döneminde CHP ve Devlet Yönetimi (1923-1946). *Journal of History School,* 69, 1113-1146.

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE CHP VE DEVLET YÖNETİMİ (1923-1946)

Erhan ALPASLAN[1] & Tülay GÖKDEMİR[2]

Öz

İki dünya savaşı arasındaki 30 yıllık zaman dilimi (1914-1945) çoğu tarihçi tarafından "*Felaket Çağı"* (Katastrof Çağı) olarak adlandırılmıştır. İmparatorlukların yıkım yaşadığı bu dönemde Osmanlı Devleti de trende uymuş ve yerine Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Felaket Çağı tabir edilen bu devrede kendine yaşam alanı açmaya çalışan bu küçük devlet, köklü devrimleri ile kendini dünya siyaset sahnesinde kabul ettirmeyi başarmıştır. Siyasi varlık olarak insan, dünya tarihi süresince organize olma adına yöneten ve yönetilen olarak hep bir arayış içerisinde olmuştur. Zamanın totaliter yönelimlerinin aktif olmasına karşın, demokrasi cephesi galip taraf olmuştur. İmparatorlukların çöküp dünya haritasında yeni isimlere yer açıldığı bu dönemde Türkiye Cumhuriyeti de kendini demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olarak tanımlamıştır. Dönemin şekillendiricileri tarafından özenle seçilmiş bu sembollere karşın ülkeyi demokratikleştirme adına bir süre tek partinin kararlı uygulamalarına da ihtiyaç duyulmuştur. Demokrasinin yara aldığını söyleyebileceğimiz bu uygulamalar ile suya atılan taşın oluşturduğu halkalar misali büyüyerek günümüz siyasetinin de yönünü belirlemiştir. Demokrasinin siyasetin ana malzemesi olduğu zamanın Türkiye'si uygulamalarından ders çıkararak günümüz Türkiye'sinin şekillenmesinde objektif çalışmalar ortaya konulması elzemdir. Bu çalışmada bu nedenle tek parti uygulamaları her yönüyle değerlendirmeye alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: CHP, Atatürk, İnönü, Tek Parti, Demokrasi.

[1] Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Anabilim Dalı, ealpaslan@ksu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7251-6733
[2] Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü Doktora Öğrencisi, tülay_gd@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6159-0759

CHP And State Management in The Early Republic Period (1923-1946)

Abstract

The 30-year period (1914-1945) between the two world wars has been called the "Age of Disaster" (Age of Catastrophe) by most historians. In this period when the empires were devastated, the Ottoman Empire followed the trend and the Republic of Turkey was established instead. This small state, which tried to open a living space for itself in this period called the Age of Disaster, succeeded in establishing itself in the world political scene with its radical revolutions. Human, as a political entity, has always been in search of being the ruler and the ruled in the name of being organized throughout the history of the world. Despite the active totalitarian tendencies of the time, the democracy front was the victor. In this period when empires collapsed and new names emerged on the world map, the Republic of Turkey defined itself as a democratic, secular and social state of law. Despite these symbols, which were carefully chosen by the shapers of the period, the decisive practices of a single party were needed for a while in order to democratize the country. With these practices, which we can say that democracy has been damaged, it has grown like the rings formed by the stone thrown into the water, and has determined the direction of today's politics. It is essential to present objective studies in shaping today's Turkey by learning from the practices of the Turkey of the time when democracy was the main material of politics. For this reason, in this study, single-party applications were evaluated in all aspects.

Keywords: CHP, Ataturk, Inonu, Single-Party, Democracy.

GİRİŞ

Türkiye'de Tanzimat sonrası ortaya çıkmaya başlayan cemiyetler, II. Meşrutiyet itibariyle günümüzdeki tabirle partileşmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti'nde sınıf kavramı gelişmediğinden dolayı siyasal gruplaşmalar da din ve ırk temelli şekillenmiştir. Osmanlı'dan Cumhuriyete devreden bir miras gibi bu anlayış Türkiye Cumhuriyeti'nde de devam etmiştir. Birinci Büyük Millet Meclisi'ndeki gruplaşmalar bu sebeple aynı eksende şekillenmiştir.

CHP, Türk Siyasi Tarihi'nin en önemli siyasi partilerinden birisidir. Öyle ki Cumhuriyet döneminin ilk siyasi partisi olarak ideolojik düşünce ve yaklaşımları devletin şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Dolayısıyla bir dönem ülkede yaşanan siyasal, sosyal, iktisadi ve kültürel bütün gelişmelerin yönlendiricisi olmuştur. Türkiye siyasetinde tek başına uzun yıllar iktidarda kalarak böyle önemli bir konuma sahip olmanın yanı sıra kendi iktidarını kaybetmesinden sonra yaşanan siyasal gelişmeleri, kurulan siyasal parti ve kurumları da etkilemiştir.

Cumhuriyet Halk Partisi, Sivas Kongresi'nden sonra kurulan Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin programı olan dokuz umde esas alınarak temelleri atılmış ve 9 Eylül 1923'te kurulmuştur. Bu arada demokrasiyi kökleştirmek için çok partili hayata geçiş denemesinde ilk olarak Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, ardından Serbest Cumhuriyet Fırkası kurulmuş fakat toplumun yeni rejime hazır olmaması sebebiyle denemeler başarısızlıkla neticelenmiştir. CHP ise yeni rejimin tehlikede olduğu gerekçesiyle tedbirli bir siyasi yaklaşım sergilemiştir. Dolayısıyla bu süreç sonrası tek parti yönetiminin hâkim olduğu bir devlet anlayışı içerisinde parti-devlet bütünleşmesine varan uygulamalar Türkiye'yi yeni bir aşamaya getirmiştir.

Başta demokratik cumhuriyeti kurma düşüncesi ağırlık taşımakla birlikte kimi karşı devrim hareketlerine kalkışılması, Türkiye'de çok partili demokratik bir sistemin yerleşmesini engellemiştir. Çalışmanın eksenini oluşturan dönemin CHP'sini zamanın koşulları içerisinde irdelemek amaçlanmıştır. Zira yeni bir devletin kuruluş sürecini belirleyen, etki eden ve yönlendiren bir konumdaki CHP'nin 27 yıllık dönem içerisinde nasıl bir yönetim sergilediğinin ve bunun ideolojik ve felsefi temellerinin ortaya konulması hem partinin siyasi performansı hem de ve belki daha da önemlisi Türkiye siyasetine ve ülkenin gelişim sürecine olan etkilerinin görülebilmesi bakımından yeni ipuçları verecektir.

Türk Siyasi Tarihinde Partili Hayata Geçiş

17. yy., Osmanlı Devleti'nin askeri alanda zayıflamaya başladığı ancak kültür ve bilim alanında belli bir olgunluk seviyesine ulaştığı dönemdir. Yöneticilerin halktan tamamen kopması da bu döneme rast gelir. Dolayısıyla ilmi ve kültürel alanda ulaşılan olgunluk, ülkenin çöküşe geçmesine engel olamaz. (Karpat, 2021, s. 39) Bağlantılı olarak siyasi hayatta katedilen bazı olumlu gelişmeler de tekrar ters yönlü işlemeye başlar. II. Abdulhamid'in Meclis-i Mebusan'ı 13 Şubat 1878'de tatil etmesi buna bir örnektir. Bu olay üzerine özellikle öğrenci grupları arasında örgütlenmeler başlar. 1889'da bu örgütlenme hareketi İttihad-ı Osmani Cemiyetine evrilir. Nitekim bu cemiyet 1895'ten itibaren Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti olarak siyasi yaşamda etkin olur. (Okur, 2010, s. 225; Uyar, 2012, 55; Tunaya, 1984, s. 19) Cemiyet, 1906'da kurulmuş olan, çoğunluğunu askerlerin oluşturduğu Osmanlı Hürriyet Cemiyeti ile 1907 yılında birleşme kararı alır. Bu birleşmeden sonra cemiyet karşımıza İttihat ve Terakki olarak çıkmaktadır (Okur, 2010, s. 226; Aykaç, 2021, s. 641-642; Akşin, 1971, s. 153). Cemiyetin çabaları sonucunda ise 23 Temmuz 1908'de Kanun-i Esasi yeniden yürürlüğe girer (Okur, 2010, s. 226; Aykaç, 2021, s. 644; Uyar, 2012, s. 56).

II. Meşrutiyet, klasik Osmanlı yönetim anlayışının sonu, cumhuriyet rejimine geçiş aşamalarından biri olarak değerlendirilebilir (Aykaç, 2021, s. 635). Tunaya'nın "*anarşik çoğulculuk içindeki siyasal hayat"* olarak tanımladığı (Tunaya, 1984, s. 24) II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Kanun-i Esasi'nin 120. maddesinde yapılan değişiklik ile partilerin kurulma yolu açılır. 120. maddeye dayanarak kurulan partilerden bazıları Osmanlı Ahrar Fırkası, Mutedil Hürriyetperveran Fırkası, Osmanlı Demokrat Fırkası, Fedakaran-ı Millet Cemiyeti, İttihad-ı Muhammedi Fırkası, Osmanlı Sosyalist Fırkası, Milli Meşrutiyet Fırkası, Ahali Fırkası'dır (Uyar, 2012, s. 56). Dönemin etkin siyasal düşüncesi; ittihatçı olmak vatan borcu, aksi düşünceler içinde olmak vatan hainliği idi (Tunaya, 1984, s. 24). Kanuni Esasi'nin yeniden yürürlüğe girmesi ile seçimler de yapılmaya başlar. *Sopalı seçim* olarak adlandırılan 1912 seçimleri, İttihat ve Terakki'nin zaferi ile sonuçlanır. Ancak bu zafer başarılı bir yönetimle taçlanmadığı için birçok kez hükûmet değişikliği yaşanır (Okur, 2010, s. 228; Uyar, 2012, s. 56; Tunaya, 1984, s. 27). Bu bağlamda 1918 Mondros Mütarekesi'nden sonra hükûmetin iktidarı bırakmasına kadar geçen süreçte tam 22 hükûmet kurulmuştur (Uyar, 2012, s. 57).

Ülkenin istikrarsızlık içinde olduğu dönemde İttihat ve Terakki'nin tek parti iktidarına karşı muhalefet güçlenmeye başlar. Üstelik muhalif kesim birleşme kararı da alır. 1911 yılında İttihat ve Terakki'ye karşı kurulan Hürriyet ve İtilaf Fırkası meclis içinden bazı kişileri barındırdığından dolayı mecliste bir muhalefet cephesinin oluşmasına olanak sağlar (Okur, 2010, s. 228; Ekici, 2017, s. 350; Uyar, 2012, s. 57). 1912 yılında kurulan ve Hürriyet ve İtilaf Fırkasına yakın olan Halaskar Zabitan Grubu tarafından İttihat ve Terakki hükûmeti istifaya zorlanır. Bir süre muhalefette kalan cemiyet, 23 Ocak 1913'te Bâbıâli Baskını ile tekrar iktidara geçer (Okur, 2010, s. 228; Ekici, 2017, 350; Tunaya, 1984, s. 13). Bu tarihten sonra cemiyet, parti gibi çalışmaya başlar. Ayrıca 1918'e kadar İttihat ve Terakki'nin tek parti yönetimi görülürken, (Cansever ve Kiriş, 2019, s. 35) Hürriyet ve İtilaf Fırkası da kapatılır. Bu atmosferde gerçekleşen 1914 seçimlerini, tek başına katılmanın doğal sonucu olarak İttihat ve Terakki kazanır (Okur, 2010, s. 228). Cumhuriyet öncesi dönemde partiler genellikle İttihat ve Terakki'ye muhalefet çizgisinde kurulmuştur. Bu amaçla bahsi geçen dönemde toplamda 88 cemiyet kurulur (Cansever ve Kiriş, 2019, s. 43).

İttihat ve Terakki yönetiminde Darülfünun özerkliği sağlanırken; din işleriyle meşgul olması amacıyla Dar-ül-hikmet-i İslâmiye kurulmuş; Millî Kütüphane, Millî Hazine-i Evrak (Arşiv), Millî Filmcilik, Millî Musiki, Millî Coğrafya Cemiyeti ile turizmle iştigal edecek bazı kurumlar kurularak, uluslararası takvim kabul edilmiş; Türk Gücü Spor Derneği, Türk Ocağı Kültür Derneği kurulmuş; Donanma, Müdafaa-i Milliye, Hilâl-i Ahmer (Kızılay), Himaye-i Etfal (Çocuk

Esirgeme) gibi yardım cemiyetleri hayata geçirilmiştir. Millî ekonomiden yana olan cemiyet bu kapsamda yerli malı kullanma, kooperatifçilik taraflı politikalar geliştirmeyi amaç edinirken, İtibar-ı Millî Bankası'nın kurulmasına önderlik etmiştir. Ayrıca parti, laik yönelimli hukuk politikaları geliştirmeyi ödev bilmiştir (Tunaya, 1984, s. 34-36).

İttihat ve Terakki, demokrasi ve özgürlük söylemleri ile Abdulhamid istibdadını yıktıktan sonra, yönetiminde demokrasi ve özgürlükleri kendisi de törpülemeye başlamıştır (Akşin, 1971, s. 164). Bu durumu Sina Akşin, Meşrutiyet yönetimi ile İttihatçıların benimsediği siyasi programın Türkçülükle bağdaşmaması ile açıklamıştır. Zira meşruti yönetimde meclise her milletten mebuslar seçilebilecekti.[3] Ancak İttihatçılar ne meşruti yönetimden ne de Türkçülükten vazgeçmedikleri için meşruti yönetim altında siyasi özgürlükleri kısıtlayarak programlarını sürdürme yolunu seçmişlerdi. (Akşin, 1971, s. 166) Bu periyot; Enver, Talat ve Cemal Paşa'ların *fiili askeri diktatörlük dönemi* olarak da isimlendirilir (Okur, 2010, s.228). 1920'lerde TBMM'nin açılması ile de cephede önemli gelişmeler yaşanır, düzenli orduya geçilir, iç isyanlar bastırılır ve lider olarak Mustafa Kemal ön plana çıkar.

Atatürk ve İnönü Dönemi Siyasi Gelişmeleri

1918 Mondros Mütarekesi ile Osmanlı Devleti'nin yenilgisi benimsenince, yönetimde bulunan İttihat ve Terakki Partisi kendini kapatma kararı alır (Cansever ve Kiriş, 2019, s. 43; Ekici, 2017, s. 350; Tunaya, 1984, s. 37). Bu dönemden başlayarak 1922 Saltanatın kaldırılmasına kadarki süreçte toplamda 55 siyasal parti veya cemiyet kurulur. Bu siyasal yapılanmalardan 23'ü Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti altında birleşir. Böylece dönemin yönetim şekli *kongre iktidarı dönemi*[4] olarak adlandırılır (Cansever ve Kiriş, 2019, s. 43).

[3] I. Meşrutiyet sonrası oluşturulan ilk mecliste bu durum oluşmuş, 80 Müslüman mebusa karşılık 50 Gayrimüslim mebus seçilmiştir. Dolayısıyla Genç Osmanlıların meclis çatısı altında Osmanlıcılık fikri şemsiyesi altında toplumu birleşmek yerine meşruti yönetimle ayrıştırdığı fikrinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bilgi İçin Bkz. Niran Cansever & Hakan Mehmet Kiriş, Osmanlı Devleti'nde Son Dönem Siyasal Hareketler, Partileşme ve İdeolojik arka Plan, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 35, s. 35.*

[4] Kasım 1918 Kars İslam Şurası Büyük Kongresi, Kasım 1918 Birinci Kars Kongresi, Kasım-Aralık 1919 Kars İslam Şurası Büyük Kongresi, Ocak 1919 Birinci Ardahan Kongresi, İkinci Ardahan Kongresi, Büyük Kars Kongresi, Mart 1919 İzmir Büyük Kongresi, Haziran-Temmuz 1919 Birinci Balıkesir Kongresi, Temmuz-Ağustos 1919 Erzurum Kongresi, Temmuz 1919 İkinci Balıkesir Kongresi, Ağustos 1919 Birinci Nazilli Kongresi, Alaşehir Kongresi, Muğla Kongresi, Eylül 1919 Sivas Kongresi, Üçüncü Balıkesir Kongresi, İkinci Nazilli Kongresi, Ekim 1919 Üçüncü Nazilli

1919 seçimlerinden sonra 12 Ocak 1920'de Misak-ı Millî kabul edilir. Bunu takiben Mart ayında İstanbul'un işgali gerçekleşir ve meclis kapatılır. Mustafa Kemal'in ordu aracılığı ile gönderdiği tebligatla, 23 Nisan 1920'de[5] Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi açılır. Birinci mecliste, reformistlerin (I. Grup) ve muhafazakârların (II. Grup) oluşturduğu iki grup şekillenir (Cansever ve Kiriş, 2019, s. 44). Böyle bir kutuplaşmanın hatalı olacağı fikrinde olan bir kesime göre; bürokratik seçkinci, yürütmenin üstünlüğü anlayışını benimseyenler ile yasamanın üstünlüğünü benimseyen demokratik anlayış şeklinde ayrım yapmak daha isabetli düşmektedir (Demirel, 2020, s. 185). I. Grup kendini ihtilalci meclisin üyesi sayarken; II. Grup bu meclisin geçiciliğine, nihayetinde saltanatın yeniden şekillendirileceğine inanıyordu (Giritlioğlu, 1965, s. 42). Giritlioğlu, meclis çatısında yer alan muhalif grubun halkın egemenliğine değil gittikçe güçlenen Mustafa Kemal'in bir diktatöre dönüşmesinden endişe duyanların şekillendirdiği görüşündedir (Giritlioğlu, 1965, s. 56). II. Grubun oluşmasını, Mustafa Kemal'in isteği ile kurulan Selameti Umumiye Komitesi'nin[6] varlığına bağlamak da doğru bir tespit olacaktır. Zira komite evlerde gizli toplantılar yapıyor, mecliste görüşülecek meseleleri önceden karara bağlıyor, grup üyelerine kararı telkin ederek çoğunluğun sağlanmasına ortam oluşturuyordu. I. Grup içerisinde böyle bir oluşumun olduğunun anlaşılması ile muhalif tarafın karşı tedbir olarak II. Grubu şekillendirdiği iddia edilmektedir (Demirel, 2020, s. 287-289; Erkul, 1954, s. 2).

Demirel'e göre I. Meclis, II. Grup ile olabilecek en demokratik yönetimi sağlamıştır. İşgal altındaki bir ülke için bu yönetimi oluşturabilmek çok kıymetlidir (Demirel, 2020, s. 460). Bu bölünme neticesinde Mustafa Kemal, kendisinin de içinde yer aldığı I. Grubu örgütleyerek Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Grubu olarak tanımlar ve ilerleyen dönemlerde bu yapılanmayı Halk Fırkası'na dönüştürmek istediğini dile getirir (Cansever ve Kiriş, 2019, s.

Kongresi, Birinci Edirne Kongresi, Sivas İçin Muğla Kongresi, Kasım 1919 Dördüncü Balıkesir Kongresi, Ocak 1920 İkinci Edirne Kongresi, Şubat 1920 Oltu İslam Terakki Fırkası Kongresi, Mart 1920 Beşinci Balıkesir Kongresi, Mart-Nisan 1920 Lüleburgaz Kongresi, Mayıs 1920 Üçüncü Büyük Edirne Kongresi, Ağustos 1920 Afyon Kongresi, Pozantı Kongresi, Ekim 1920 Pozantı Kongresi. Bilgi İçin Bkz. Hakkı Uyar, *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi,* Boyut Yayıncılık, 2012, s. 60.

[5] İlk başta 22 Nisan'da açılması planlanan meclis, Hacı Bayram Camii'nde Cuma namazının kılınmasından sonra cemaatle birlikte açılması düşünülerek 23 Nisan 1920 Cuma günü açılmıştır. Bilgi için Bkz. Yunus Nadi, *Birinci Büyük Millet Meclisi,* Sel Yayınları, İstanbul, 1955, s. 28.

[6] Bu komite ilk etapta on dört kişi ile başında bizzat Mustafa Kemal olmak üzere kurulmuş ve komiteye alınacak her bir üye için diğer üyelerin hepsinin fikir birliğinde olması kararlaştırılmıştır. Üye sayısı sonradan otuz beş olmuştur. Bilgi İçin Bkz. Emin Erkul, Milli Mücadele Hatıraları, *Vakit Gazetesi 2 Mart 1954,* s. 2.

44; Demirel, 2017, s. 153; Demirel, 2014, 33). Bu bağlamda 7 Eylül 1922'de Halk Fırkasının kurulacağı beyanını Anadolu Ajansı vasıtası ile yapar. Bu beyan sonrası da halkın nabzını yoklamak için bir yurt gezisine çıkar (Giritlioğlu, 1965, s. 26-28). Neticede 8 Nisan 1923'te *dokuz umde* olarak seçim bildirgesini yayımlar. Bildirgede Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Grubunun Halk Fırkasına dönüştürüleceği de yer almış ve bir nevi halkın onayına sunulmuştur. Bu bildirge aynı zamanda Halk Fırkasının ilk programı olarak da bilinmektedir (Ekici, 2017, s. 354; Güray, 2020, s. 409). Bildirgeye itirazlar da gecikmemiştir. İlk itiraz bu şekil yönetimin kişisel yönetime evrileceği ve dernek tüzüğüne aykırı olduğu gerekçesiyle Trabzon Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti tarafından yapılır ve kısa sürede yönetim görevden el çektirilir (Tunçay, 1992, s. 53).

Ülkenin kurtarılması konusunda ortak hareket eden I. ve II. Grup, yeni rejimin ne olacağı hususunda bir fikir ayrılığı içerisine girer. Bu arada II. Grup, Mustafa Kemal yönetimine de karşı tavır alır (Ekici, 2017, 355). Zaten Mustafa Kemal'in CHP'nin kurulması esnasında tarafsız olması, bu siyasi partinin liderliğini üstlenmemesi gerektiği düşüncesinde olan azımsanmayacak bir kesim de mevcuttu (Demirel, 2020, s. 366). Örneğin Ali Fuat (Cebesoy) *"O zamanlar, ben ve millî hareketin ilk safhasında mühim vazife ve mes'uliyetler üzerine almış olan arkadaşlarımız, Mustafa Kemal Paşanın siyasî bir fırka teşkil etmesine taraftar olmamıştık. Bilâkis: Gazinin, memleketin kuruluşundan ve inkılaplardan sonra teşekkül edilecek siyasî fırkaların üstünde tarafsız kalmasını, memleketin birliğini üzerine almasını istemiştik. Siyasî partilerin sert münakaşa ve kavgalarına karışmamasını daha uygun mütalâa etmiştik."* (Giritlioğlu, 1965, s. 33-34) ifadelerini kullanmıştır. I. Grup; inkılabın kanunlarının bütün mevcut kanunlardan üstün olduğu görüşü etrafında toplanmış iken, II. Grup; ihtilal ve olağanüstü hallerin de bir hukuku olması gerektiğini savunmuştur (Ekici, 2017, s. 355). CHP zihniyeti tarafından temsil edilen I. Grup, geçmişle bağları tamamen koparmayı benimserken, diğer grup gelenekler ile yeniliklerin dengeli şekilde toplumun kademelerine yerleştirilmesi fikrinde olmuştur (Karpat, 2013, s. 45). Reformcu grup asker ve seçkinlerden oluşurken, hükûmet ile iletişim halinde kalarak geleneksel ne varsa tepeden inme yöntemlerle tasfiye etmeyi benimsemiştir. Karpat bu kesimi *taklitçi* ancak kültürel açıdan *ilerici*; ekonomik ve toplumsal açıdan ise *gerici* olarak değerlendirmektedir. Diğer grubu oluşturanlar, ülkenin ücra yerlerinin ileri gelenleri idi. Bu kesim geleneksel toplum kurallarını korumakla birlikte ekonomide liberalizmi savunmaktaydı. Karpat bu kesimi ise kültürel açıdan *muhafazakâr*, ekonomik açıdan *ilerici* olarak betimler (Karpat, 2013, s. 26). Mustafa Kemal'in gücünü de arkasında hisseden I. Grup Karpat'a göre, halktan kopuk, halkla iletişimi zayıftı (Karpat, 2013, s.50). Ekonomik ve dini otoriteyi de elinde bulunduran II. Grup, devrimci hareketleri

de sekteye uğramaktaydı (Giritlioğlu, 1965, s.56). Meclis bu şekilde kutuplaşmışken, Nisan 1923'te Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nda değişikliğe gidilerek muhalefetin vatan hainliği ile suçlanarak susturulabilmesinin önü açılır (Demirel, 2017, s. 158; Zürcher, 2017, Belge Ed., s. 42). II. Grup 1923 seçimlerinde meclis dışında kalır. Bu arada İzmir'in düşman işgalinden kurtuluşunun yıl dönümü olan 9 Eylül 1923'te CHP'nin resmen kurulduğu[7] kamuoyuna duyurulur (Ekici, 2017, s. 354; Demirel, 2014, s. 62).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında iki dereceli seçim sistemi benimsenir. Buna göre, ilk seçimde seçilen seçmenler milletvekillerini ikinci seçimde seçmekteydi. CHP 1923 tüzüğüne göre milletvekili adaylarını genel başkan, genel başkan vekili, parti genel sekreteri belirliyordu. Bu kişi genellikle Mustafa Kemal ve sonrasında İsmet İnönü olmuştur. Neticede 1927'de yetki zaten genel başkana verilmiştir (Demirel, 2014, s.18-21). Bu uygulama ile bazen kişilerin aday olmadıkları halde, milletvekili seçildiği, (Demirel, 2014, s. 21; Özbudun, 2021, s.99) adayların ise seçim bölgelerinden bihaber bürokratlardan seçilerek listelere alındığı olmuştur (Özbudun, 2021, s. 99).

1927 Kongresinde Mustafa Kemal CHF Değişmez Genel Başkanı olur. Onun Cumhurbaşkanı seçildiği devrede İsmet (İnönü) her ne kadar parti başkanlığına vekâlet etse de Mustafa Kemal, parti kurultaylarına iştirak ederek genel başkan olduğunu her zaman hissettirir (Uyar, 2012, s. 75). 1924 anayasasına göre cumhurbaşkanının siyasetten uzak durması gerekirken, Mustafa Kemal politikadan hiç çekilmez. Hatta 1927, 1931 ve 1935 tarihli parti kurultaylarına başkanlık eder (Giritlioğlu, 1965, s. 40). Özbudun'a göre tek parti yönetimi boyunca görünüşte anayasal bir rejim imajı oluşturulmuş, aslında katı bir cumhurbaşkanı ve parti yönetiminin etkinliği gözlemlenmiştir. 1927 yılında yapılan tüzük değişikliği ile de bu durum pekiştirilmiştir. Değişiklikle partinin önde gelenlerinin onayından geçmeden kimsenin vekil seçilmesine olanak kalmamıştır. Dolayısıyla muhalif görüşler meclis dışında tutularak, meclisin de parti yöneticilerinin istekleri doğrultusunda hareket etmesi sağlanmıştır (Özbudun, 2021, s. 100). Mecliste yaşanan bölünmelerde de yönetime muhalif olanlar doğal olarak Mustafa Kemal'le karşı karşıya kalmışlardır. 1920-1923 arasında bölünmeler gözlemlenince, 1923 seçimlerine gidilirken parti grubu bu muhalifleri ayıklamak için milletvekili aday listelerini belirlerken daha da titiz davranmıştır (Demirel, 2014, s. 21-22).

[7] Parti, cumhuriyetin ilanından sonra 10 Kasım 1924'te Cumhuriyet Halk Fırkası olarak ismini güncellemiştir. Bilgi İçin Bkz. Yunus Ekici, Türk Demokrasi Hayatında Cumhuriyet Halk Fırkası, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 27, Sayı: 2, 2017,* s. 355.

Mustafa Kemal'in ters düştüğü kişiler arasında silah arkadaşları da vardı ve ayrı düştükleri konuların başında Millî Mücadele sonrası rejim tartışmaları gelmekteydi. Neticede fikir ayrılıklarının belirginleşmesi ile Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası vücuda gelir. Parti, Mustafa Kemal'in yakın arkadaşlarının da içinde bulunduğu bir grup tarafından kurulur. Bunlardan biri de Kazım (Karabekir) Paşa'dır. *"Ben Cumhuriyet'ten yanayım, fakat kişisel yönetime karşıyım"* diyen Kazım (Karabekir) askerlik görevinden istifa eder (Güray, 2020, s. 411). Ona göre, 1923 sonrası ülke yönetimi giderek bir tek adam rejimine evrilmekteydi. (Fedayi, 2020, s. 158) İstifa dilekçesi Mustafa Kemal tarafından onaylanmadığı halde Kazım Paşa dilekçesini çekmez ve fiilen istifa etmiş olur. Yine Mareşal Fevzi (Çakmak) Paşa da ordudan istifa ederek[8] mebus olarak devam etmek istediğini belirtir (Güray, 2020, s. 411). Mustafa Kemal ise bu istifaları *paşalar komplosu* olarak değerlendirir. Zira bu kişilerin II. Grup ile ilişkide olup, kendisine karşı çalışmalar içinde olduklarını iddia eder (Güray, 2020, s. 411; Sarıay, 2015, s. 384; Uyar, 2012, s. 116; Demirel, 2014, s. 72; Tunçay, 1992, s. 101). Ordudan istifaları, mecliste Cumhuriyet Halk Fırkasından istifalar izler. İstifa eden bazı mebuslar ile 17 Kasım 1924'te partinin kuruluş dilekçesi teslim edilerek parti resmen kurulur (Güray, 2020, s. 412; Sarıay, 2015, s. 378; Avcı, 1994, s. 94; Demirel, 2014, s. 72; Tunçay, 1992, s. 102). Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası kendisini liberal bir parti olarak tasvir eder (Avan, 2015, s. 38; Tunçay, 1992, s. 104).

Mustafa Kemal'in partiye ilk tepkisi, *"Biz meclisimizde tek parti ile bir diktatör idaresi izlenimi vermekteyiz. Bize bakan batılılar, bu memleketteki idare tarzı parti diktatoryasıdır, derler. Bizim meclisimizde de iki parti olmalı, hükûmeti denetleme sistemi kurulmalı ve medeni ülkelerin parlamentolarına benzemeliyiz"* şeklinde olmuştur (Güray, 2020, s. 412-413). Fakat partinin programını da "*en hain kafaların eseri"* olarak nitelendirir (Atatürk, 2002, Ed. Korkmaz, s. 602). Zürcher'e göre de zaten silah arkadaşları tarafından kurulan bu partiden Mustafa Kemal memnun olmamıştır. Dolayısıyla özensiz bir çalışmanın ürünü olan programı ile Mustafa Kemal'le çekişme içine giren birkaç asker ve siyasinin hasetliği sonucu kurulan ve kapanma sürecinde de başını ağrıtacak olan muhafazakârlıktan öteye saltanatçı bir parti olduğu gibi birtakım eleştirilere maruz kalmıştır. Nitekim Mustafa Kemal 21 Kasım 1924'te The Times'da

[8] 19 Aralık 1923'te ordu mensuplarının milletvekili seçilmesi ile alakalı düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre seçimlerin ilan edilmesinden on gün sonra asker olan kişilerin istifa etmeleri ve böylece milletvekili olabilecekleri şarta bağlanır. Ordu ve kolordu komutanları için ise ordudaki görevleri sürdüğü müddetçe meclis çalışmalarına katılmama şartı konulur. Bilgi İçin Bkz. Ahmet Demirel, *Tek Partinin İktidarı Türkiye'de Seçimler ve Siyaset (1923-1946),* İletişim Yayınları, İstanbul, 2014, s. 72.

Maxwell Macartney ile mülakatında tam bu kelimeyi kullanmıştır. Dolayısıyla partinin irticai faaliyetlerde bulunmak isteyenlere cesaret verdiği gibi eleştiriler oluşmuştur. Zira parti programında *"partinin dini inanç ve fikirlere saygılı olduğu"* ifadesi yer almaktaydı ve bu suistimallere açık olarak değerlendirilebilirdi (Zürcher, 2017, Ed. Belge, s. 42-48). Partinin kuruluşundan kısa bir süre sonra İsmet Paşa'nın ülkeyi sıkıyönetimle yönetme teklifi parti grubunca reddedilince İsmet Paşa istifa eder ve yerine Fethi Bey Hükûmeti kurulur (Karaosmanoğlu, 2021, s. 71-72; Tunçay, 1992, s. 105-106).

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, kuruluşundan çok kısa bir süre sonra 13 Şubat 1925'te Diyarbakır'ın Ergani ilçesinin Piran Köyü'nde başlayan ve önderliğini Şeyh Sait'in üstlendiği isyan ile bağlantılı olduğu iddialarının hedefi olur. (Güray, 2020, s. 416) Piran Köyü'nde gizlenmiş olan mahkûmların jandarmaya teslim edilmek istenmemesi üzerine başlayan isyan, (Akyol, 2008, s. 470; Tunçay, 1992, s. 128) kısa sürede doğu illerinde yayılır. İsyanın amacı; doğuda bir Kürt devleti kurarak, başına bir kral atamak ve Halifelik ve şeriatın yeniden getirilmesi olarak gösterilmektedir (Turan, 2010, s. 184; Sarıay, 2015, s. 386). Mete Tunçay'a göre, *"dinsel bir giysi altında ulusal bir başkaldırı"*dır bu isyan (Tunçay, 1992, s. 129). Şeyh Sait ise mahkemede ısrarla isyanın din amaçlı olduğunu, Kürtlükle asla bir ilgisi olmadığını ve daha önce planlanmadığını savunmuştur. Ancak birlikte yargılanıp idama mahkûm edildiği Kör Sadi ve Kemal Fevzi darağacına, *"yaşasın Kürtlük mefkûresi, yaşasın Kürt hükûmeti"* diye bağırarak gitmişlerdir. Mehmet Tevfik de yargılamalar sırasında isyanın Kürtlükle alakalı olduğunu açıkça dile getirmiştir (Aybars, 1995, s. 314). İsyanı Osmanlı hanedanından yurt dışında olan kişilerin desteklediği hatta Abdülhamit'in oğlu Selim Efendi'nin tahta geçirilmek istendiği iddiaları da vardır. Feodal Kürt aşiretlerinin cumhuriyet rejiminin kendi otoritelerini kısıtlayacağı ve Kürtlerin bağımsızlık elde etmek istedikleri gibi birçok haber de zamanın yabancı basınında yer bulmuştur (Turan, 2010, s. 185).

İsyanın en önemli sonuçlarından birisi orduyu meşgul etmesi dolayısıyla, Musul sorununun halli konusunda başarısız olunmasıdır.[9] Zira Kürt-Türk birliği baz alınarak geliştirilen Musul siyaseti çökmüştür. Musul'un kaybı ile Kürt isyanları da görülmeye başlamıştır. (Akyol, 2008, s. 490) Bir diğer önemli sonucu ise askerî açıdan ülkeyi yaklaşık yüz gün meşgul eden olayın, devleti Takrir-i Sükûn

[9] Musul'un kaybedilme süreci, Lozan görüşmeleri sırasında başlamış, Şeyh Said isyanı ile son darbeyi almıştır. Taha Akyol, *Ama Hangi Atatürk,* Doğan Kitap, 2008, İstanbul, s. 470-471.; Mete Tunçay, *T.C.'nde Tek-Parti Yönetimi'nin Kurulması (1923-1931),* Cem Yayınevi, 1992, İstanbul, s. 130.; Mehmet Halit Özsoy, 1919-1938 Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Çıkan İsyanların Siyasi, Sosyal ve İktisadi Sebepleri, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı Master Tezi, Ankara, 2007,* s. 21.

düzenine geçirmesi olmuştur (Tunçay, 1992, s. 128). Zira isyan devam ederken 23 Şubat 1925'te mecliste iktidar ve muhalefetin oy birliği ile sıkıyönetim kararı alınmıştı. Ancak Mustafa Kemal'in de dâhil olduğu bir kesim, hafif tedbirlerle isyanın önünün alınamayacağı kanısındaydı (Sarıay, 2015, s. 388-389). Bu nedenle 2 Mart 1925'te CHP Grup toplantısında isyan masaya yatırıldı ve daha sert tedbirler alınması gündeme alınd. (Sarıay, 2015, s. 390; Hallı, 2012, s. 179). Tartışmalar neticesinde Fethi Bey istifa etti ve 4 Mart 1925'te İsmet Paşa meclisten güvenoyu aldı (Sarıay, 2015, s. 391; Demirel, 2014, s. 75-76). Aynı gün Takrir-i Sükûn Kanunu iki sene geçerli olmak üzere yasalaştı (TBMM, ZC. C. 15, D. 2, İ. 69, s. 131). Bu gelişmenin ülkeyi istibdat yönetimine sürükleyeceği gibi ciddi endişeler oluştu (Hallı, 2012, s. 40). Giritlioğlu'na göre de Şeyh Sait İsyanı, Mustafa Kemal'in siyasi talihi olmuştu. Çünkü Mustafa Kemal kendisine diktatör dedirtmemek için ordu otoritesini asla kullanmaya yanaşmamıştı. Dolayısıyla bu isyan ile birlikte daha sert önlemlerin alınmasının da yolu açılmıştı (Giritlioğlu, 1965, s. 57).

Yasa tasarısı mecliste görüşülürken muhalefet ile iktidar arasında sert tartışmalar yaratmıştır. Örneğin Feridun Fikri Bey (Dersim) söz alarak; bu kanunun cumhuriyetin millet hâkimiyetine aykırı bir uygulama yaratacağına değinmiştir. Halis Turgut Bey (Sivas): *"bir yangın söndürülürken Türk milletinin hukuku tabiîyeleri tahdit edilmemelidir"* diyerek yasa tasarısının anayasaya aykırı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yasa tasarısının ikinci maddesinde yer alan bu yasanın iki yıl yürürlükte kalacağı hükmüne de itirazını belirtmiştir. Müdafaa-i Milliye Vekili Recep Bey söz alarak Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun İdare-i Örfiye maddesinin uygulanmasını isteyenlere: bu maddenin tüm yurdu kapsayan tedbirler almayı gerektireceğini oysa bölgesel olan bu kalkışma için bölgesel kararlar alınmasının yeterli olacağını savunmuştur. Rauf Bey (İstanbul) sorunlu bölgedeki güvenlik güçleri ile olayların yatıştırılması gerektiği, aksi durumun daha çok kargaşa yaratacağı fikrini beyan etmiştir. İstiklal Mahkemeleri'nin kurulması yönlü yaklaşıma da, Teşkilat-ı Esasiye Kanununa aykırı olacağı gerekçesiyle karşı çıkanlar olmuştur (TBMM, ZC. C. 15, D. 2, İ. 69, s. 134-150). Dönemin etkin yöneticilerine göre ise saltanatçı ve dini duygulara dayalı bir siyaset şekillendirmek, muhafazakârlıktan ziyade tehlikeli bir gericilikti (Zürcher, 2017, Ed. Belge, s. 48-50; Uyar, 2012, 117). Sonuç olarak isyan mıntıkasında bir ve Ankara'da bir olmak üzere iki İstiklal Mahkemesi kuruldu (Sarıay, 2015, s. 395).

Yasanın geçmesinin hemen ardından 6 Mart 1925'te basılı yayında ayıklamalar başlamış ve İstiklal, Aydınlık, Son Telgraf, Tevhid-i Efkar, Sebilürreşat, Orak Çekiç gibi gazete ve dergiler kapatılmıştır. Bazı gazetecilerin İstiklal Mahkemelerinde yargılanması sağlanmış, özellikle sol yayın yapan kuruluşlar ve

gazeteciler düzen bozucu olarak görülerek zapturapt altına alınmaları için çalışılmıştır (Sarıay, 2015, s. 396; Özbudun, 2021, s. 93; Uyar, 2012, s. 143; Demirel, 2014, s. 76; Tunçay, 1992, s. 142-143). Bu arada tutuklu olan gazetecilerden bazıları Mustafa Kemal'e mektup yolu ile ulaşarak affedilmelerini talep eder. Mustafa Kemal mahkemeye, yazdıkları yazılardan pişmanlık duydukları ve rejime bağlı olduklarını belirtenlerin affedilmeleri yönlü bir tavsiye mektubu gönderir (Demirel, 2014, s. 77). 1925-1927 yılları arasında İstiklal Mahkemeleri 600'ü aşkın kişinin idamına karar vermiştir. Asker kaçaklarına verilen idam kararları[10] bu sayıya dâhil değildir (Özbudun, 2021, s. 92-93). Sonuç olarak yasanın sadece isyanı bastırmada işletilmediği, tüm basın ve muhalefetin susturulması için kullanıldığı ve İstiklal Mahkemeleri ile de siyasi infazların yapıldığı kanısı hâkim görüşler arasında yerini almıştır (Akyol, 2008, s. 470).

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının meclisteki sert muhalefeti (Güray, 2020, s. 417) 3 Haziran 1925'te Ankara İstiklal Mahkemesinin hazırladığı rapor, Şark İstiklal Mahkemesinin parti hakkında verdiği kararlar ve Takrir-i Sükûn Kanunu'nun meclise verdiği yetkiye dayanarak partinin kapatılması ile susturulur (Sarıay, 2015, s. 397; Demirel, 2014, s. 77; Güray, 2020, s. 417; Yılmaz, 2017, Ed. Belge, s. 58-62; Özbudun, 2021, s. 92; Uyar, 2012, s. 117). Mustafa Kemal'e göre zaten "*zararlı siyasî kuruluştu"* bu parti (Atatürk, 2002, Ed. Korkmaz, s. 604). Kapatılma sürecinde Urfa Kâtib-i Mesulü emekli Yarbay Fethi Bey, Şark İstiklal Mahkemesinde yargılanır ve beş yıla mahkûm edilir. Bu kararı takiben 25 Mayıs 1925'te Diyarbakır'da kurulan İstiklal Mahkemesi görev bölgesi dâhilinde bütün parti şubelerini kapatma kararı alır (Sarıay, 2015, s. 396; Demirel, 2014, s. 77; Zürcher, 2017, Ed. Belge, s. 48-50; Uyar, 2012, s. 117; Aybars, 1995, s. 301; Tunçay, 1992, s. 146). İstiklal Mahkemelerindeki yargılamalar sonunda Kazım (Karabekir), Ali Fuat (Cebesoy), Cafer Tayyar (Eğilmez), Refet (Bele) beraat etmekle beraber siyasetten uzaklaştırılırlar. Rauf (Orbay) ise yurt dışında bulunmasına rağmen yargılanarak on yıl hapse mahkûm edilir (Uyar, 2012, s. 117). Böylece cumhuriyetin demokratikleşme sürecinde bir dejenerasyona yol açılır. Bu bağlamda Takrir-i Sükûn Kanunu, tek parti yönetim şeklinin ortaya çıkmasında en etkili parametrelerden biri olur (Demirel, 2020, s. 452; Demirel, 2014, s. 59). Hatta bu kanun çıkana kadar parti içi demokrasinin de hatırı sayılır derecede işletildiği yorumları vardır (Tunçay, 1992, s.72). Şark İstiklal Mahkemesinin 28 Haziran 1925'te bölgesi dâhilinde tekke ve zaviyelerin

[10] Asker kaçaklarının dosyaları iş yoğunluğundan dolayı Sıkı Yönetim Mahkemelerine devredilmiştir. Ayrıntılı Bilgi İçin Bkz. Ergün Aybars, *İstiklâl Mahkemeleri Cilt: I-II/1920-1927*, İleri Kitabevi Yayınları, İzmir, 1995, s. 320.

kapatılması hükmü vermesi de ileride tüm yurtta gerçekleştirilecek uygulamanın ilk basamağı olarak nitelendirilebilir (Aybars, 1995, s. 323).

17 Mayıs 1926'da Mustafa Kemal, Batı ve Güney Anadolu gezilerine çıkar. Gezi planına göre 15 Haziran'da İzmir'de olması gereken Paşa'nın planında değişiklik olur ve bir gün gecikmeli olarak İzmir'e gider. Bu erteleme, kendisine karşı düzenlenecek olan suikast girişiminin ihbarını şekillendirir (Demirel, 2014, s. 77-78). İstiklal Mahkemelerinin devreye sokulduğu bir diğer olay da Mustafa Kemal'e gerçekleştirilmesi planlanan bu suikast girişimi olmuştur. 17 Haziran 1926'da kendisi de eylemde yer alan Giritli Şevki isminde bir şahsın, Mustafa Kemal'e suikast düzenleneceği yönündeki ihbarı üzerine bu girişim, Cumhuriyet rejimine yönelik bir saldırı olarak algılanmış ve Ankara İstiklal Mahkemesinin İzmir'e gelerek bölgede görev yapmasına karar verilmiştir. Ankara İstiklal Mahkemesinin içinde mebusların da olmasından dolayı şüpheli mebusların dokunulmazlıklarının kaldırılması yönlü isteğine rağmen, İzmir İstiklal Mahkemesi içlerinde Kazım (Karabekir) Paşa'nın da olduğu bir grup milletvekilini tutuklamaya başlamıştır bile (Sarıay, 2015, s. 398; Avcı, 1994, s. 100-103; Tunçay, 1992, s. 162). Mahkeme, kurulduktan kısa bir süre sonra asıl amacı olan suikast girişimini aydınlatma görevinden sapmış, geçmişle yüzleşmek adına İttihat ve Terakki eski üyeleri cezalandırılmıştır (Demirel, 2014, s. 79-80). Yargılamalar esnasında Başvekilin çabaları sonucu Kazım (Karabekir) Paşa serbest bırakılmıştır.[11] Ancak yargılamalar sonunda idam[12] da dâhil ağır cezalar verilmiştir (Sarıay, 2015, s. 398; Demirel, 2014, 79). Kazım (Karabekir), Ali Fuat (Cebesoy), Sabit (Sağıroğlu), Hüseyin Cahit (Yalçın), Halet (Sağıroğlu), Rauf (Orbay) gibi isimler Mustafa Kemal'in ölümüne kadar siyasi yasaklı olarak kalmışlardır (Giritlioğlu, 1965, s. 66).

İç politikayı şekillendiren önemli gelişmeler 1929 Dünya Ekonomik Bunalımı, savaş koşullarının verdiği sıkıntıların da eklenmesiyle halkın CHP yönetimine bağlılığı azalır. Mustafa Kemal, hem halkın tepkisini kanalize edebileceği bir kanal oluşturmak, hem de Batı dünyasına demokratik bir devlet kurulduğunu göstermek adına güdümlü bir muhalefet partisi kurulmasını düşünür (Akıncı,

[11] İnönü'nün bu kişilerin serbest kalmaları yönlü uğraşları sonunda kendisinin tutuklanması bile gündeme gelmiştir. Bilgi İçin Bkz. Ahmet Demirel, *Tek Partinin İktidarı Türkiye'de Seçimler ve Siyaset (1923-1946),* İletişim Yayınları, İstanbul, 2014, s. 77-78.; Mete Tunçay, *T.C.'nde Tek-Parti Yönetimi'nin Kurulması (1923-1931),* Cem Yayınevi, 1992, İstanbul, s. 162.

[12] Rüştü Paşa (Erzurum), Arif Bey (Eskişehir), İsmail Canbulat (İstanbul), Abidin Bey (Manisa Saruhan), Halis Turgut Bey (Sivas), Ahmet Şükrü Bey (Kocaeli) yargılamalar sonunda Ankara İstiklal Mahkemesi tarafından idam edilen Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası milletvekilleridir. Bilgi İçin Bkz. Mete Tunçay, *T.C.'nde Tek-Parti Yönetimi'nin Kurulması (1923-1931),* Cem Yayınevi, 1992, İstanbul, s. 108-109.

2021, s. 16; Uyar, 2012, s. 118; Demirel, 2014, s. 107-108; Avan, 2015, s. 39; Tunçay, 1992, s. 245-247). Mustafa Kemal ayrıca CHF'li yetkililerin karışabileceği yolsuzlukları denetlemesi için de böyle bir partinin şekillenmesi taraftarıydı (Karpat, 2013, s. 35). Böylece teklifini Fethi (Okyar)'a yapar. Fethi Bey, parti kurmayı yalnızca Mustafa Kemal'in tarafsızlığını koruması şartıyla kabul edebileceğini belirtir (Akıncı, 2021, s. 16; Tunçay, 1992, s. 253). Mustafa Kemal'in "*bu fırkalar benim iki evladım gibi olacak"* sözü üzerine partiyi kurma kararını alır (Armağan, 2014, s. 25). Cumhuriyet Halk Fırkasından bu yeni partiye 70 milletvekili verileceği sözü de alınarak, 12 Ağustos 1930'da Serbest Cumhuriyet Fırkası kurulur (Armağan, 2014, s. 21; Yılmaz, 2013, s. 20; Uyar, 2012, s. 120; Demirel, 2014, s. 108).

Yüzyıllarca teokratik bir yönetim şeklini benimsemiş olan Osmanlı Devleti'nin yerine kurulan Türkiye, din ile devlet işlerini ayırmak için seçtiği laiklik ilkesiyle aslında, din işlerini devlet denetimine almak istemiştir. Bu seçim, bir kesim için cumhuriyet yani CHF karşıtı bir tutum alma gerekçesi olur. CHF karşısında kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkası gibi partiler bu nedenle muhafazakâr seçmenin sempatisini kazanır.[13] Zira iktidara gelemese bile bu gibi partilerin ciddi bir oy potansiyeli hep vardı. (Belge, 2017, Ed. Belge, s. 99) Dolayısıyla kısa sürede muhalif sesleri çatısı altında toplayan bir oluşuma dönüşen parti, 17 Kasım 1930'da kendini feshetmek durumunda kalır (M. Yılmaz, 1990, s. 84; Erdem, 2008, s. 191; Özer, 2010, s. 134). Zaten Mustafa Kemal de Cumhuriyet Gazetesi'ne yaptığı bir açıklama ile CHF yanında olduğunu belirtmişti. Bu açıklamadan sonra her türlü muhalif girişim Mustafa Kemal ile mücadele demek olacaktı (Demirel, 2014, s. 109). Parti kapandıktan sonra kazanmış olduğu belediye seçimleri için de Danıştay kararı alınarak seçimler iptal edilir ve tek partinin taşıyıcı kolonlarından biri daha güçlendirilir (Goloğlu, 2021a, s. 3-6).

Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulduğu sıralarda aslında birkaç yeni parti kurulması teşebbüsünde bulunulmuştur. Bunlardan biri Sosyal Demokrat Fırka'dır ve kurulmasına izin verilmemiştir.[14] Aynı şekilde 20 Eylül'de Edirne'de kurulmak istenen Türk Cumhuriyet Amele ve Çiftçi Partisi'ne de izin verilmemiştir. 24 Eylül 1930'da kurulmasına izin verilmeyen her iki partinin de

[13] Giritlioğlu'na göre muhalefet partilerine halkın sempatisinin nedeni CHF yönetimine tepkiden ziyade daha iyi bir gelecek isteği olabilirdi. Serbest Fırka kurucularından Ahmet (Ağaoğlu) ise halkın CHF yönetiminden tüm çektiklerine rağmen Mustafa Kemal'i çok sevmesinden dolayı bir elli sene daha ses çıkarmadan *"tahammül edebilirdi"*. Fahir Giritlioğlu, *Türk Siyasî Tarihinde Cumhuriyet Halk Partisinin Mevkii Cilt: 1,* Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1965, s. 76.

[14] Partiler o dönem Cemiyetler Kanunu'na tabii olduklarından dolayı kurulmalarına izin verme yetkisi de hükûmette idi. Taha Akyol, *Kuvvetler Ayrılığı Olmayınca Ototriter Demokrasi: 1946-1960,* Doğan Kitap, İstanbul, 2021, s. 46.

birbirinden farkı olmadığı, bu partinin ise gerçek bir muhalefet partisi olacağı iddiasıyla Ahali Cumhuriyet Fırkası kurulmuştur. Pek rağbet görmeyen bu parti de Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılmasının ardından Hükûmet kararı ile 21 Aralık'ta kapatılır. Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın kurulması ile Türkiye siyasi yaşamında oluşan ılımlı hava, Ahali Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılması ile dağılmıştır (Demirel, 2014, s. 109-110).

Serbest Cumhuriyet Fırkasının kapatılmasının ardından Mustafa Kemal, neden bu gibi partilere halkın yoğun ilgisi olduğunu anlamak adına bir yurt gezisine çıkar (Karpat, 2013, s. 36). Ve muhalefeti bağımsız milletvekilleri ile sağlayarak demokrasiyi tesis etme yolunu çizer (Uyar, 2012, s. 172; Demirel, 2014, s. 22). Böylece CHF'nin aday göstermediği meclis koltuklarına bağımsızların oturması sağlanır. Seçildikten sonra bu kişilerin CHP'ye katılması ise manidardır (Demirel, 2014, s. 22). Goloğlu'na göre zaten bu seçimler mecliste de ayıklama yapmak için düzenlenmiştir (Goloğlu, 2021a. s. 10). Neticede 1931 seçimleri için 22 ilde yaklaşık 30 sandalyenin bağımsızlara ayrılması planlanır (Uyar, 2012, s. 172; Demirel, 2014, s. 115). Ayrılan bu 30 sandalyenin 20'sini bağımsızlar kazanır ancak 2 kişinin mazbatası onaylanmaz ve 18 mebus meclise girer. Geri kalan koltukları CHP milletvekilleri doldurur. Kısa süre içinde ise bu 18 milletvekilinden sadece 7'si bağımsız olarak devam eder. Zira 11 kişi CHP saflarına geçmeyi tercih eder (Uyar, 2012, s. 174). 31 Mayıs 1933'te İstanbul Darülfünûn kapatılarak yerine Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir üniversite kurulur. Bu da üniversitelerin özerkliğine vurulan bir darbe olarak nitelendirilir (Demirel, 2014, s. 158).

1935 seçimlerinde müstakil milletvekilliğine gayrimüslimlerin de seçilebilmesinin önü açılarak 16 koltuk ayrılır. 3'ü gayrimüslim olmak üzere 13 kişi bağımsız olarak meclise girer (Uyar, 2012, s. 178). Recep Peker 9 Mayıs 1935 CHP IV. Kurultayda Türkiye Cumhuriyeti'ni parti devleti olarak gördüğünü belirtmiştir (Goloğlu, 2021a. s. 209; Giritlioğlu, 1965, s. 102). 15 Haziran 1935'te Recep Peker görevden alındığını *"Her işte en doğru ve en iyiyi yapan Büyük Şefimiz Atatürk, beni, parti genel sekreterliği ödevimden affettiler"* açıklamalı bir bildiri ile duyurur. Goloğlu'na göre bu bildiri, ülkenin artık bir totaliter rejimle yönetildiğinin kanıtıdır âdeta. (Goloğlu, 2021a. s. 211) Ona göre, tek partili cumhuriyet zamanla partisiz cumhuriyete evrilmiştir (Goloğlu, 2021a. s. 187). Muhalif sesler giderek halkın sempatisini kazanmaya devam ederken CHP, 18 Haziran 1936'da İçişleri Bakanı'nın Parti Genel Sekreteri, Valilerin ise İl Başkanı olması[15] kararını alır (Demirel, 2014, s. 209; Uyar, 2012, s. 86-88). Hakkı Uyar'a

[15] İnönü Cumhurbaşkanı olduktan birkaç ay sonra bu uygulamaya son vermiştir. Bilgi İçin Bkz. Hakkı Uyar, *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi,* Boyut Yayıncılık, 2012, s. 86-88.

göre bu tarihten sonra devlet partiye hâkim olmaya başlar (Uyar, 2014, s. 832). 5 Şubat 1937'de CHP altı ilkesi anayasaya dâhil edilir. (Uyar, 2012, s. 79) Tüm bu uygulamalar ile parti devlet bütünleştirilir. Atatürk bu dönemde sıklıkla devletle ilgili kararları akşam uzmanlarla düzenlediği yemek masalarında almaktadır artık. Yine böyle bir akşam 17 Eylül 1937'de Ankara Bira Fabrikasının büyütülmesi konusunda Tarım Bakanı ile ters düşerek odayı terk etmiş, ertesi günkü meclis görüşmelerine de katılmamıştır örneğin (Goloğlu, 2021a. s. 276-277).

Mustafa Kemal'in 10 Kasım 1938'de hayata gözlerini yummasıyla, 11 Kasım 1938'de Cumhuriyet Halk Partisi meclis grubunda yapılan toplantıda; İsmet İnönü Türkiye'nin ikinci Cumhurbaşkanı seçildi. İnönü, oy birliği ile yalnız devlet başkanlığını değil, tek partili siyasi iktidarın da değişmez başkanlığı ve *Milli* Şef'liği eline aldı.

İsmet İnönü Cumhurbaşkanı seçildikten sonra 6 Mart 1936'da İstanbul Üniversitesinde yaptığı konuşmada çok partili demokratik sisteme geçiş mesajı vererek, CHP kadrolarının çok partili demokrasi amacından vazgeçmediğini göstermeyi amaçlamıştır. 1939 yılında toplanan CHP'nin V. kurultayında çok partili hayata geçiş sürecinin alt yapısını oluşturmak için parti içi muhalefet anlamına gelen "*müstakil grup"* oluşturulmuş, parti devlet bütünleşmesinden vazgeçilmiştir (Erdoğan, 2017, s. 274). 21 Mart 1939'da ise parti teşkilatı, 28 ilde milletvekilliğine aday gösterilecek kişiler için ikinci seçmenlerden fikir alma kararı almıştır. Bu, tek parti döneminde ilk defa tabanın fikrini almak anlamına gelmekteydi. Ancak bu uygulamanın meclisteki tasfiye edilmek istenen vekilleri uzaklaştırmak için yapıldığı görüşü de mevcuttur. Zira karardan sonra ikinci seçmenlerle toplantılar yapılmış ve hâlihazırda milletvekili olan çoğu kişiye ikinci seçmenler tarafından tek bir oy bile verilmemiştir (Demirel, 2014, s. 225-229).

İsmet İnönü'nün liderliği üstlenmesinden sonra II. Dünya Savaşı başlamıştı. Türkiye'nin politikası, her koşulda savaş dışında kalmak olmuştu. Bunu sağlamak için de devletler arasındaki dengeyi sağlamaya çalışılmıştı. Stratejik konumunun avantajlarından faydalanarak Almanya, İngiltere ve Rusya'nın baskılarına karşı koyabilmiş; baskının arttığı dönemlerde savaşa girmeyi kabul etse de ağır şartlar ileri sürerek zaman kazanmış ve savaşın kendisinin katılmasına gerek kalmayacak şekilde devam etmesini sağlamıştır (Özçelik, 2010, s. 267).

Dış politikası savaşa göre şekillenen Türkiye, iç politikada da savaşın tesiriyle hareket etmek durumunda kalmıştır. Kötü ekonomiyi düzeltme yönlü kalkınma politikaları geliştirmiştir. Bu bağlamda Milli Korunma, Varlık vergisi ve Çiftçiyi

Topraklandırma Kanunları çıkarılmış, İaşe Teşkilatı ve Ticaret Ofisi gibi teşkilatlar kurulmuştur (Aydın ve Kapçı, 2018, s. 111). Ekonominin kötüye gitmesi halk içinde huzursuzlukların baş göstermesine neden olmuştur. Hükûmet ise çareyi özgürlükleri biraz daha törpülemekte bulmuştur (Goloğlu, 2021b, s. 85-86). İşe basını baskılamakla başlamıştır. Bu dönemde basılan yayınlar genellikle politikadan uzak sağlık, kültür yayınlarından ibaret olmuştur. Ayrıca dönemin baskın hükûmeti İnönü ile ilgili resim ve haberlerin büyük punto ile verilmesini neredeyse bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu haberler de genellikle resmî açıklamalardan ibaret olmuş, onun dışında siyasi haberlere pek müsaade edilmemiştir (Öztürk, 2014, s. 142). 1940'ta Cumhuriyet Gazetesi, özellikle Nadir Nadi'nin yazılarında Nazi sempatizanlığı yapıldığı gerekçesiyle üç aylığına kapatılmıştır (Goloğlu, 2021b, s. 105).

İnönü Dönemi'nin önemli icraatlarından biri, özellikle savaş zenginlerinden toplanması planlanan Varlık Vergisi olmuştur. Mükellefler; tüccarlar, çiftçiler ve kirada dairesi olan ve geliri belli bir miktarın üzerinde olan kişilerdi. Ancak tasarı görüşmeye alındığı zamanda bile kanunun Gayrimüslimlerin üzerine kalacağı yönlü söylentiler yayılmıştır. Nitekim verginin plansız tahsili sonucunda bu gibi söylentiler gerçeğe dönüşür. Zira vergisini ödemeyenlerin gönderildiği Erzurum Aşkale'de Yahudi vatandaşların sayıca fazlalığı dikkat çekici idi. Bu kamplarda insanlar günlük 2,5 lira yevmiye ile çalıştırılmış, ancak bu tutarın da yarısı vergi borcuna kesilmiş, geri kalanı ise kampta kişiye yapılan masraflara sayılmış, insanların eline bir gelir kaydedilmemiştir (Goloğlu, 2021b, s. 183-187).

İkinci Dünya Savaşı'nın nihayete ermesi ile otoriter rejimlerin güç kaybetmeye başlaması ve siyaset literatüründe öne çıkan demokratikleşme düşüncesi Türkiye'yi de içine çekmiştir. Mecliste bulunan muhalefet bu bağlamda şekillendi ve meclis çatısında muhalefet iki grup halinde saflarını belirledi. Bu gruplardan ilki; savaş sırasında daha da zenginleşmiş olan, devletçilik yerine liberalizmi savunan[16] büyük toprak sahipleri idi. İkinci grubu ise savaşın daha da fakirleştirdiği, insani şartlarda yaşam sürmek isteyen işçi ve halk grubunu temsil eden kişiler oluşturuyordu. Ancak ikinci grup siyaset sahnesinde kendine pek yer açamadığından muhalefet, büyük toprak sahiplerinin tekelinde şekillendi (Topkaya, 1969, s. 380). Zira II. Dünya Savaşı sonrası ekonomik çöküntüler tek parti yönetimlerini zora sokarken, büyük toprak sahipleri ve sermayedarlar

[16] Ata'ya göre II. Dünya Savaşı sırasında stokçuluk yaparak palazlanan bir tarımsal ve ticari burjuvazi sınıfı oluşmuştur. Bu kesim, devletin desteğini sağlayarak zenginleşmek dolayısıyla özgüven kazanmıştır. Ancak savaşı demokratik yönetimlerin kazanması ile desteğini alarak güçlendikleri devletin, ekonomi üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla çalışmışlardır. Bilgi İçin Bkz. Kelime Ata, *Alevilerin İlk Siyasal Denemesi (Türkiye) Birlik Partisi (1966-1980),* Kelime Yayınevi, 2007, Ankara, s. 39.

yüksek perdeden ses çıkaracak kadar palazlanmıştı. Bu durumun altyapısını ise 1923'ten beri özel teşebbüs eliyle ülkenin kalkındırılacağına inanılarak gerçekleştirilen politikalar hazırlamıştır (Topkaya, 1969, s. 441).

Atatürk döneminde iki kez denenen ve başarısız olan çok partili hayata geçiş hareketi, İnönü döneminde 18 Temmuz 1945'te Milli Kalkınma Partisi'nin kurulmasıyla bir kez daha yoklanır.[17] Bu arada 1945 bütçe görüşmeleri esnasında Emin Sazak, Hikmet Bayur, Adnan Menderes, Feridun Fikri Düşünsel hükûmeti sert bir dille eleştirir. Ardından bütçeyi reddederek, hükûmete güvenoyu da vermezler. 10 Haziran 1945'te kabul edilen Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu, CHP'den kopuşların ve partiden ayrılan bu parçaların muhalefet saflarında yer almalarının başlangıcı olur. Yasanın geçmesi ile Adnan Menderes, Celal Bayar, Fuat Köprülü, Refik Koraltan meclisteki CHP grubuna "*Dörtlü Takrir"* olarak adlandırılan önergeyi verir. Önergenin reddi ile Celal Bayar milletvekilliğinden istifa eder. Menderes ve Köprülü Vatan Gazetesi'nde eleştirel yazılarından dolayı partiden ihraç edilirler. İhraçları tenkit eden Koraltan'ın ihracı da gecikmez. Parti tutumunu benimsemeyen Bayar da istifasını verir. 7 Ocak 1946'da Demokrat Parti böylece kurulur. İnönü'nün 12 Temmuz Beyannamesi ile partiyi desteklediği görülünce ve 1947'den itibaren CHP'nin devletçilik ve laiklik ilkelerinde geri vitese alması; başlarda bu partinin de güdümlü bir muhalefet partisi olduğu kanısını doğurur.(Uyar, 2012, s. 182-185). Ancak Demokrat Parti'nin kurduğu siyaset; CHP güdümüne girmemekle beraber, dozu iyi ayarlanmış bir muhalefet ile hem halkın sempatisini toplamak hem de CHP'yi direkt karşısına almamak üzerine şekillenmiştir.

İsmet İnönü tabanın muhalefet isteğine kulak vermek istemiştir. Bu nedenle 1946 yılındaki CHP'nin ikinci olağanüstü kurultayındaki konuşmasında İnönü ağırlıklı olarak seçim konusuna değinmiş ve tek dereceli seçim, erken seçim, seçimlerin güvenli yapılması, devlet başkanlığıyla parti başkanlığının birbirinden ayrılması, değişmez genel başkanlık, parti başkanının dört senede bir yeniden seçilmesi, cemiyetler kanunundaki bazı yasaklar ile müstakil grubun kaldırılması ve CHP genel idare kurulunun seçilmesi gibi konular üzerinde durmuştur (Uzun, 2013, s. 141-145). Bu kurultayda Türkiye demokrasisi adına önemli adımlar atılmış ve tek parti yönetimi uygulamalarının çoğuna son verilmiştir. Kurultayın ardından demokrasi alanındaki bu yenilikler kendini hissettirmeye başlar. Özellikle Ekim 1946'da yaptığı gezisindeki konuşmasından anlaşılacağı üzere İnönü, artık CHP

[17] Pek fazla etkin olamayan parti, Genel Başkanı Nuri Demirağ'ın 1957'de ölmesi ile 1958'de kapanır. Bilgi İçin Bkz. Hakkı Uyar, *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi,* Boyut Yayıncılık, 2012, s. 182.

genel başkanlığı kimliğini geride bırakmış ve cumhurbaşkanı sıfatıyla partiler üstü kalmaya başlamıştı (Ateş ve Gökçeler, 2019, s. 484).

İnönü'nün mecliste yaptığı çok partili demokrasi özlemi içeren konuşmasından kısa bir süre sonra, 1946 itibariyle çok partili hayata geçilir. Sistemli bir muhalefetin şekillenmesi ile de CHP, bazı uygulamalarında yumuşamaya gider. Örneğin; *Değişmez Başkan* ve *Milli Şeflik* terimleri CHP tüzüğünden çıkarılır. Tek dereceli seçim sistemine geçilir. Laiklik politikalarında esnemeye gidilerek okullarda din derslerine yer verilir, Kur-an kursları ve ilahiyat fakülteleri açılır (Uyar, 2012, s. 90).

1946 seçimlerine giderken Celal Bayar, *"Görülmemiş tehdit ve tazyikler altında seçimlere gidiyoruz. Bu tazyikler karşısında serbest ve dürüst bir seçim asla söz konusu değildir. Buna rağmen partimiz millî vazifesini yapmak için seçimlere girmektedir."* Açıklaması yapar. Nitekim 24 Temmuz 1946'da sıkıyönetim uygulamaları kapsamında basında seçim sonuçlarının konuşulması dahi yasaklanacaktır. Cumhurbaşkanı seçilen İnönü, hükûmeti kurma görevini totaliter yönetim yanlısı Recep Peker'e verir. Bu durum Peker'in sert siyasetine karşı yumuşak tavır takınarak muhalefet ile iktidar arasında hakem rolü üstlenmek üzere yaptığı şeklinde yorumlanmıştır (Akyol, 2021, s. 78-84).

İnönü döneminin tipik yönetim şekli meclis görüşmelerinde oy birliğinin sağlanması, çekimser veya ret oyunun görülmemesidir (Goloğlu, 2021b, s. 8). Yani meclis, denetleme yetkisini kullanmamıştır. Örneğin 1939-1943 altıncı dönem meclisinde 468 oylamanın 464'ü oy birliği ile kabul edilmiştir (Demirel, 2014, s. 272). Buna karşın İnönü, Atatürk döneminde küstürülen kişilerle barışmak adına bu kesimden kişileri meclise sokar. Köy Enstitüleri Kanunu görüşmeleri sırasında en sert eleştirileri yapan Kazım Karabekir; Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu görüşmelerinde en sert tepkiyi gösteren kesim olan büyük toprak sahipleri ve Varlık Vergisi gibi uygulamalarla karşılaşma ihtimaline karşı tedirgin davranan burjuvaziden kişiler de bu şahıslar arasında yer alır. Sonuçta muhalefet, iktidarı denetlemekle yetinmeyerek iktidara talip olur (Uyar, 2012, s. 89; Demirel, 2014, s. 23). 1943 seçimleri için CHP ilk defa seçilecek vekil sayısından fazla aday gösterir. Bu da Türkiye siyasi tarihinde ilk kez adayların seçim propagandası yapmasına neden olur (Demirel, 2014, s. 277). Ve Milli Şef döneminde ilk kez 1944 yılında Şirketi Hayriye'nin devletleştirilmesi görüşmeleri sırasında yedi kişi ret oyu kullanır (Goloğlu, 2021b, s. 317).

Demokrat Parti'nin 7 Haziran 1946 tarihinde kurulmasının ardından mecliste yapılan çalışmalar neticesinde; seçimlerde güven ilkesi gereğince, milletvekili

seçim kanunu kabul edilmiş ayrıca gizli oy açık sayım ilkesi, yargı kontrolü ve beraberinde Yüksek Seçim Kurulunun kurulmasına karar verilmiştir (Karadeniz, 2018, s. 642-643). 14 Mayıs 1950 seçimlerine göre Demokrat Parti oyların %53,35'ini alarak meclisteki 487 üyelikten 408'ini kazanmıştı. 1950 seçimleri ile iktidarın el değiştirmesi "*Beyaz Devrim"* olarak betimlenmiş ve Türk siyasal hayatındaki tek parti dönemi son bulmuştur (Karadeniz, 2018, s. 639-640; Eroğul, 2013, s. 71). Linz, II. Dünya Savaşı sonrası anayasayı kesintiye uğratmadan gerçekleştirilen iktidar değişimi olarak Türkiye'yi örnek göstermektedir. Demokratik olmayan devletlerde bu geçiş askeri darbe, ihtilal veya bir dış müdahale ile gerçekleşirken Türkiye'de sessiz bir devrimle sağlanmıştır (Linz, 2021, s. 30).

Tek Parti Rejiminde Türkiye

Genel bir tanımla liderler arasında serbest yarışın düzenli aralıklarla, zora dayanmadan yapıldığı ve bu amaçla; haber alma, dernek kurma, haberleşme ağı vasıtasıyla siyasi tercihlerin özgürce ifade edildiği sistemlere demokrasi denir (Linz, 2021, s. 26). Tek parti yönetimi ise Maurice Duverger'in tanımıyla demokrasi çerçevesi içinde doğmuş olan genel bir yöntemin diktatörlüğe uydurulmasıdır. Ona göre tek partilerin amacı, ülkeyi örgütlendirip yönetecek yönetici elit sınıfı bir araya getirmektir (Duverger, 1974, s. 335-337). Benzer şekilde okuma-yazması olmayan bir halk yığınına devletin dümenini vermenin sakıncalı olabileceğini söyleyen Mathiez de bunun yerine burjuvazinin aktif olmasının tercih edilebileceğini belirtmektedir (See, 2005, s. 100).

Otoriter yönetimlerde halk ile liderin bağları tamamen koparken, tek parti yönetimlerinde halk arasına sızan ocak ve hücrelerle halkın istek ve yönelimlerinden anında haberdar olunabilmektedir. Dolayısıyla, halk ile iktidar arasındaki bağ güçlü olabilmektedir. Devlet; bütün siyasi partilere eşit olmalı, bir partinin diğerini yok etmesine engel olmalıdır. Tek parti sistemleri, genellikle bu tarafsızlığı reddeden ülkelerde yaşam alanı bulabilmektedirler (Duverger, 1974, s. 338-344). Tek parti yönetimlerinde Linz'e göre parti içi demokrasi ne kadar sağlanmış olursa olsun, bu yönetim şekli demokratik bir yönetim olarak görülemez. Ancak görünüşte çok partili bir sistemin olduğu ama bir partinin anayasal güvence altında olduğu, diğer partilerin bu partiyi eleştirmedikleri sürece siyasal hayatta var olabildikleri sistemlerde de demokrasiden söz edilemez (Linz, 2021, s. 28-29).

1930'lu yıllar, Samuel Huntington'un tanımıyla *"ters dalga"* şeklinde dünyanın hızla demokrasiden uzaklaştığı, otoriter ve totaliter rejimlerin revaçta olduğu bir dönem olmuştur (Özkan ve Çiftçi, 2020, s. 218). Nitekim Paul Valery'nin

"Dikkate değer ki, bir zamanların özgürlüğü gibi, şimdi de diktatörlük salgın durumdadır" ifadeleri dönemin dünya otoriter rejimlerinin konjonktürünün özetidir (Duverger, 2005, Ed. Uğurlu, s. 419). Duverger'e göre bu salgınların ilki M.Ö. VII. ve VI. yy.larda, ikincisi ise XIX. ve XX. yy.da gerçekleşmiştir (Duverger, 2005, Ed. Uğurlu, s. 480- 481). İşte Türkiye de CHP tek parti yönetimi ile ikinci dalgaya kapılmıştır. Giritlioğlu'na göre CHP bu yönetim şekli ile, Meşrutiyet döneminin İttihat ve Terakki'si ile ortak bir kader paylaşmıştır (Giritlioğlu, 1965, s. 49-50). Bu dönemde parti, Sivas Kongresi birinci sayılmak üzere yedi tane kongre düzenlemiştir. Bu kongreler tek parti döneminde CHP'nin dolayısıyla da devletin siyasi, ekonomik ve sosyal gelişim haritasına yön vermiştir (Uzun, 2010, s. 236-237). Parti devlet bütünleşmesine karşın, 1931 kongresinde kadınlara oy hakkı verilmesi, tek dereceli seçim sistemine geçilmesi gibi Türkiye siyasi tarihinde önemli gelişmeler de sağlanmıştır (Uzun, 2010, s. 249).

Tek parti sistemi Türkiye'de kanunlara değil, CHP tüzüğüne göre şekillenerek fiilen yeşermiştir (Balta, 1960, s. 23). Parti genel başkanının yetkileri artarken, milletvekillerinin yetkilerinde kısıtlamalara gidilmiştir (Demirel, 2014, s. 70). Partinin denetimini yine parti grubunun yaptığı, meclis denetiminden uzak bir uygulama şekillenmiştir (Balta, 1960, s. 49). CHP'nin, tek parti dönemi boyunca hep devleti yöneten elit kesimin kadro partisi olduğu yaygın bir fikirdir. Parti, bu seçkin kesimle ilgilenmiş, halka eğilmemiş, onları harekete geçirecek politikalar geliştirememiştir. Zaten Türk devrimlerinin de tabanın talepleri doğrultusunda gerçekleşmediği aşikârdır (Özbudun, 2021, s. 96). Bu dönemde Akyol'a göre ekonomik bir hareketlilik bile mümkün olamamıştır (Akyol, 2021, s. 229). Hatta taşrada yönetimdeki kişiler bazen ekonomik çıkarları doğrultusunda halkı ezmiştir (Karpat, 2013, s. 35).

CHP, normal şartlarda kurulmuş sıradan bir siyasi parti olmadığından dolayı halkı eğitip onlara rehberlik etmek gibi bir amacı vardı (Uyar, 2012, s. 168-169; Karpat, 2013, s. 39; Giritlioğlu, 1965, s. 29). Aynı zamanda parti, ülkenin gelecek siyasetini şekillendirecek kişilerin de staj yaptığı bir okul görevi üstlenmiştir (Karpat, 2013, s. 70). Dışarıda faşizm ve demokrasi arasında denge politikası geliştiren parti, içeride de sol ve turancılar arasında aynı politikayı sürdürmüştür (Uyar, 2012, s. 168-169). Dolayısıyla her kesimi memnun etmesi mümkün olmamış ve zaman zaman bazı kesimler dışlanmış, küstürülmüştü (Özbudun, 2021, s. 98). Örneğin 1923-1927 yılları arasında geçen sürede mecliste asker ve bürokratların sayısı artarken; sanayi ve tarımla uğraşan kesim, din görevlerinin[18]

[18] Özellikle din insanlarının meclisteki oranı sürekli bir düşüş göstermiştir. Bu kişilerin meclisteki oranları 1920'de yüzde 21 iken, 1923'te yüzde 11'e, 1927'de yüzde 9'a, 1931'de yüzde 3'e,

sayısında azalma görülmüştür. Düşüş yönlü bu ivme, özellikle rejimin değiştiği dönemde meclis çatısında daha fazla görüş temsil edilirken, rejimin yerleşmesi için uğraşıldığı dönemde daha heterojen bir yapıya bürünüldüğünü göstermektedir. Nitekim Millî Mücadele döneminin önemli paydaşlarından muhafazakâr kesim, Kürtler ve liberal demokratların savaş sonrası dışlanarak bürokratik bir tek parti rejimi şekillendirildiği eleştirileri de tek parti dönemi için yapılan ciddi eleştirilerdendir (Özbudun, 2021, s.94-95). Neticede CHP, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde siyasi hayatı kontrolü altında tutamayacağını düşünerek bu bölgelerden il temsilciliklerini çekmişti ve böylece bölge, tüm siyasi yaşamdan soyutlanmıştı. Yani bu bölgeler tek parti dönemi boyunca mecliste temsil edilme hakkından mahrum kalmıştı (Demirel, 2014, s. 215; Yüksel, 2007, s. 105). 1939-1940 yıllarında CHP Genel Sekreterliğine sunulan bir raporda Kürt nüfusun çoğunlukta olduğu köylerde okul açılmaması, bölge yatılı okulu uygulamasına yer verilmesi, ana dili Kürtçe olanların öğretmen yapılmaması, köy enstitüleri ve öğretmen okullarına ana dili Kürtçe olanların alınmaması gibi eğitim politikaları yer almıştır (Yüksel, 2007, s. 104). Lamprour'un tek parti döneminde doğu vilayetleri için *"olağanüstü hali kural haline getirdiği bölgeler"* olarak tanımlaması da bu sebepten olsa gerek (Lamprou, 2022, Ed. Adak ve Lamprou, s. 113). Hatta DP kurulurken İnönü'nün isteği ile bu bölgelerde parti teşkilatı kurulmayarak muhalefetin de organize olmasının önüne geçilmesi dikkat çeker (Akyol, 2021, s.17). Özbudun bu doğrultuda, Millî Mücadele döneminde halkı tek bir amaca kanalize etmek için Türk milliyetçiliğinden sakınılarak; Osmanlıcılık ve Müslümanlık eksenli siyaset yapıldığını düşünmektedir. Nitekim Misak-ı Millî, Erzurum ve Sivas Kongreleri beyannameleri gibi belgelerde de Türk, Türk milliyetçiliği gibi kavramlara yer verilmemiştir (Özbudun, 2021, s. 105). Her kesimin ortak paydası ise dönemin yönetim şeklinin gerçek anlamda bir cumhuriyet rejimi olmadığı idi. Mesela Atsız ırkçılık-turancılık yargılamaları esnasında yargıcın sorusu üzerine *"Şimdiki rejimimiz, klasik bir cumhuriyet değildir. 'Cumhur', halk demek olduğuna göre, seçimin tek dereceli olması, milletvekillerinin serbestçe seçilmesi gerekir. Partiler birden çok olmalı ve bunlar birbirini kontrol etmelidir. Bunlar olmadığına göre, bugünkü devlet düzeni klasik anlamıyla cumhuriyet sayılmaz"* cevabını vermiştir (Goloğlu, 2021b, s. 271).

1924 Anayasası'na göre halkın temsilini sağlayan en yüce kurum TBMM idi. Ancak sistem buna izin vermemiştir. Zira TBMM'de sadece bir parti vardı ve onun zihniyeti temsil edilmekteydi (Demirel, 2014, s. 23-24). İnsan hakları

1939'da yüzde 2'ye, 1943'te yüzde 1'e düşmüştür. Bilgi İçin Bkz. Ergun Özbudun, *Otoriter Rejimler, Seçimsel Demokrasiler ve Türkiye,* Yetkin Yayınları, 2021, s. 93-94.

konusunda liberal olan anayasa, tek parti döneminde bazı uygulamalarda göz ardı edilmişti (Demirel, 2014, s. 70). Kısacası sosyal ve kültürel açıdan olumlu gibi gelişmeler kaydedilmiş gibi görünse de tek parti dönemi siyasetinde antidemokratik uygulamalar belirleyici olmuştu (Demirel, 2020, s. 455). Demirel 1920-1930 arası dönemi muhalefetin tamamen susturulduğu *"katı bir tek parti dönemi"* olarak değerlendirmektedir (Demirel, 2014, s. 107). Zaten tek partili sistemlerde iktidara muhalefet etmek, devlete muhalefet etmek demekti (Sancaktar, 2012, s. 34). Bu nedenle 1923-1946 arasında seçilen 1037 milletvekilinden 1032'si CHP adayı veya CHP'nin desteklediği kişilerdi. 1924 parti tüzüğüne göre partililer, yalnızca parti grubunda serbestçe fikirlerini beyan edebiliyorlardı. Ayrıca gruptan çıkan karar her ne olursa olsun, onun arkasında durmakla yükümlü idiler. Katılmadıkları konular hakkında mecliste fikir beyan etmek, parti tarafından ciddi yaptırımlarla cezalandırılıyordu. Neticede 20 yıllık tek parti döneminde 518.507 oylamadan 518.216'sı parti kararları lehinde olmuştur (Demirel, 2014, s. 18-24).

Hükûmetin meclise getirdiği önerilerin hep oy birliği ile kabul edilmesi beraberinde diktatörlük söylemlerini getirir (Goloğlu, 2021a, s. 186). Nitekim zaman zaman Türkiye Cumhuriyeti de otoriter politikalar benimser. Karatepe'ye göre demokrasinin yerleştirilmesi adına bazen iktidarların otoriter politikalar benimsemeleri olağandır (Karatepe, 2017, s. 5-6). Türkiye'de de zaman zaman sertlik yanlısı politikalar benimsenmiştir. Bu yönüyle Uyar, CHP tek parti yönetimini İttihat ve Terakki'ye benzetmektedir (Uyar, 2012, s. 77). İnönü ise "*(...) Her manasıyla bir ortaçağ kurumu olan imparatorluktan, modern, medeni ve bütün insanlık prensiplerini temel tutan bir Cumhuriyet doğmuştur. Devletin karakterinin, bu kadar büyük değişiklikleri meydana getirebilmek için devrimci olması zaruridir. Bunun yanında bir temel olarak Cumhuriyetin bir halk idaresi olarak kuruluşu, yani demokratik karakteri esas tutmuştur. İlk devirlerinde fesin yerine şapkanın giyilmesi ve Devletin laik bir Cumhuriyet olmasını ve lâtin harflerini, bütün bunları, açık ve uzun tartışma ile kabul ettirmemizi insaflı hiç kimse bekleyemezdi. Bütün bu devrimler yine bir diktatörlük rejiminin eseri olarak meydana gelmemiş, hepsi Büyük Millet Meclisinin kanunlarıyla kurulmuş ve tepkileri Büyük Millet Meclisinin denetleri ve hesap sormaları önünde yenilmiştir. Türkiye'de demokrasi usullerinin geçmişe ait hesapları yapılırken, bütün büyük devrimlerin 1923'ten 1939'a kadar meydana geldiğini ve altı seneden beri de bir Cihan Harbi içinde bulunduğumuz unutulmamalıdır.*

Demokratik karakter bütün cumhuriyet devrinde prensip olarak muhafaza olunmuştur. Diktatörlük, prensip olarak, hiçbir zaman kabul olunmadıktan başka, zararlı ve Türk milletine yakışmaz olarak daima itham edilmiştir.

Büyük Meclisin her deneti yanında milletin vergileri ve harcadıkları üzerinde deneti, en ileri demokratik milletlerin hiçbirinden eksik kalmayacak kadar kesin ve kavrayışlıdır. Bizim tek eksiğimiz, Hükümet partisinin karşısında bir parti bulunmamasıdır. Bu yolda, memlekette geçmiş tecrübeler vardır. Hatta iktidarda bulunanlar tarafından teşvik olunarak teşebbüse girişilmiştir. İki defa memlekette çıkan tepkiler karşısında teşebbüsün muvaffak olmaması bir talihsizliktir. Fakat memleketin ihtiyaçları sevkiyle, hürriyet ve demokrasi havasının tabiî işlemesi sayesinde, başka siyasi partinin de kurulması mümkün olacaktır." (TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VI, Toplantı: 3, Cilt: 20, 1 Kasım 1945, s. 7) ifadeleri ile tüm diktatörlük eleştirilerine açıklık getirmiştir. Zira gerek İnönü gerek Atatürk rejimi koruma adına yeri gelmiş otoriter uygulamalara başvurmak durumunda kalmışlardır. Ancak Atatürk'ü diktatör olarak anmak yanlış olur. Çünkü her zaman çoğunlukçu demokrasi peşinde olmuş bir liderdir (Karpat, 2013, s. 65).

Duverger'e göre buhran dönemlerinde devlet düzeni ciddi şekilde sarsılırsa, dikta rejimi kaçınılmaz olur (Duverger, 2005, Ed. Uğurlu, s. 503). Ancak bu rejimin ilerici mi gerici mi olacağı, toplumun buhran içinde geçirdiği süreye ve sosyal fikirlerin oluşumunun geçirdiği süreye bağlıdır. Uzun zamandır bunalımlar içinde olan ve sosyal güçlerin daha ileri olduğu zamanlarda şekillenen dikta rejimini ilerici, sosyal fikirlerin yeni oluşmaya başladığı dönemde oluşan dikta rejimini ise gerici olarak nitelendirir (Duverger, 2005, Ed. Uğurlu, s. 496). Demokrasiyi tesis etmek için dikta rejiminden faydalanmayı ise hedefe ulaşmak için yanlış araçların kullanılması olarak değerlendirir (Duverger, 2005, Ed. Uğurlu, s. 502). Ancak Duverger Atatürk'ü, diktatörler sınıflamasında *hazırlayıcı* gruba yerleştirir. Zira Atatürk batı demokrasisini yerleştirmek için bir siyaset okulu olarak tek parti yönetiminden faydalanmıştı (Duverger, 2005, Ed. Uğurlu, s. 507-508). Ona göre Mustafa Kemal "*ilerici diktatör"*dür. (Duverger, 2005, Ed. Uğurlu, s. 530) Devrimci olma özelliği ile de *sosyolojik diktatörlük* olarak değerlendirmektedir dönemin yönetimini (Duverger, 2005, Ed. Uğurlu, s. 480-481).

Duverger, tek parti rejimlerini komünizm ve faşizm ile ilişkilendirmenin hatalı bir yaklaşım olacağı kanısındadır. CHP, hiçbir zaman ülkeyi bir tarikatın, bir sınıfın eline teslim etmemiş; batılılaşma yolunda laik yönetimi benimsemişti. Ayrıca otoritesini güçlendirmek için muhalefeti susturmak yerine, muhalefet partilerinin oluşmasını sağlamak adına iki başarısız denemeye kalkışmış; bunun mümkün olmadığı zamanlarda bağımsız muhalefetin meclis çatısı altına girmesi için çaba sarf etmişti (Duverger, 1974, s. 358-361). 1935 kongresi öncesi Peker'in Almanya ve İtalya seyahati sonrası Atatürk'e sunduğu diktatöryal yönetim yanlısı rapor üzerine Atatürk'ün: *"Bu zorbalar kimlerdir, onları kimler seçecektir?*

Bütün kuvvetleri nefsinde toplayıp tek partiyi, tabii dolayısıyla, devleti ve memleketi kendi başlarına idare edecek olan yüksek Meclisin azasını diyorum. Onları kim seçecek; bu zorbalar heyeti, kuvvet ve salahiyetlerini kimden ve nasıl alacak? Bu ne sakat düşüncedir, bu nasıl zihniyettir? Görülüyor ki varmak istediğimiz hedef, henüz, en yakın arkadaşlar tarafından bile, zerre kadar anlaşılmış değildir. Biz öyle idare, öyle bir rejim istiyoruz ki; bu memlekette bir gün Padişahlığa taraf olanlar dahi bir fırka kurabilsinler." (Özkan ve Çiftçi, 2020, Ed. Tekin, s. 219) yanıtı Duverger'in fikirlerinin desteği gibidir. Duverger'e göre zamanın Türkiye'si otokratik bir yönetimden demokrasiye geçmeye yönelmiş bir ülkeydi. Yani plüralizm (çoğulcu) yolunda bir tek parti, yönetimi de potansiyel bir demokrasi olarak değerlendirilebilirdi. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Duverger, tek parti yönetiminin tedricen demokrasiye gittiği tek örnek olarak Türkiye'yi göstermektedir (Duverger, 1974, s.362-364). Nitekim I. Dünya Savaşı sonrası özellikle Almanya ve İtalya'da olduğu gibi militarist totaliter yönetimler görülürken, Türkiye'nin antidemokratik bir yönetim sergilemesine rağmen dünya ekonomik bunalımının etkilerini bertaraf etmek adına devletçilik politikaları geliştirebildiği, eğitim ve sağlık alanlarında yatırımlar yapabildiği ve böylece saygın bir devlet olma yolunda önemli mesafeler katettiği de ortadadır (Mazıcı, 2011, s.10). Kemalist kesime göre devrimci bir idare olarak nitelendirilen bu dönem muhafazakâr kesime göre ise baskıcı olarak değerlendirilegelmiştir (Lamprou, 2022, Ed. Adak; Laprou, s. 93).

Halk Fırkası, devrimci bir yönetim ile köklü siyasal, sosyal ve kültürel ilerlemeler katetmiştir. Buna saltanatın kaldırılması, kılık kıyafet düzenlemeleri, hilafetin kaldırılması, medeni kanunun kabul edilmesi gibi örnekler sayılabilir. Sosyal ve kültürel çalışmalar da tek elden yürütülmek istenmiş, Türk Ocakları, Türk Yükselme Derneği, Mason Locaları, Muallimler Birliği, Kadınlar Birliği gibi oluşumlar kapatılmış; 1932'de Halkevleri açılmıştır (Goloğlu, 2021a, s. 8-10; Uzun, 2010, s. 239). Çocuk Esirgeme Kurumu, spor kulüpleri, Kızılay, Türk Hava Kurumu gibi oluşumlar; esnaf ve işçi cemiyetleri CHP'nin denetimine alınmıştır (Uzun, 2010, s. 239). Türk Milliyetçiliği ilkesi ise ilk kez 1927 CHF Nizamnamesinde yer bulmuştur. Nizamnamede özellikle dil birliğine vurgu yapılarak, Türk dili birleştirici unsur olarak kabul edilmiştir (Özbudun, 2021, s. 106-107). CHP yönetiminin halkçılık ve milliyetçilik anlayışı da ortak dil ve kültür üzerine şekillenmiştir. Dolayısıyla çoğulculuğu dışlayıcı bir biçimde gelişmiştir. Neticede halk arasında sınıf farkı olmadığı, doğal olarak da çok partili siyasi hayata gerek olmadığı gibi bir kanı hasıl olmuştur (Özbudun, 2021, s. 122). Bu da bir kesimi memnun ederken bazı kesimler hatta Mustafa Kemal'in yakın çevresini bile küstürülebilmiştir (Ekici, 2017, s. 355-356; Bedirhanoğlu, 2010, s. 80; Gök, 2005, s. 110). CHP'nin otoritesini Doğan Avcıoğlu, *"CHP, kütleler için,*

tahsildar baskısı, jandarma dayağı ve fakirlik demekti"[19] cümleleriyle özetlemiştir (Avcıoğlu, 1963, s. 3). 1920 Antalya Bölgesi Maarif Emini Ali Rıza Bey'in parti kanalı ile yaptırılmak istenen atamayı gerçekleştirmemesi sonucunda görevden alınması; (Akın, 2007, s. 106-107) 1930 sonrası Vilayet Matbaalarının kapatılarak tek parti yayın organlarının buralarda basılmaya başlanması (Arabacı vd., 2009, s. 35) gibi örnekler de parti hakimiyetinin her kanaldan hissedildiğinin göstergesi gibidir.

Linz otoriter rejimleri: bürokratik askerî otoriter rejimler, organik devletçilik otoriter rejimler, demokrasi-sonrası mobilize edici otoriter rejimler, bağımsızlık-sonrası mobilize edici otoriter rejimler, totalitarizm-sonrası otoriter rejimler şeklinde sınıflandırmıştır (Linz, 2021, s. 21). Linz'in sınıflandırmasına göre Türkiye tek parti sistemi, *"bağımsızlık-sonrası mobilizasyoncu otoriter rejimler"* kategorisinde yer almaktadır (Linz'den Akt. Özbudun, 2021, s. 94). Ancak ona göre hiçbir tanım, tam olarak gerçek hayatta kurulan sistemlerin karşılığına denk gelmemektedir. Zira devletler ve sistemler sürekli değişiklik gösteren fikirlere sahip kişiler ve gruplar tarafından kurulurlar. Dolayısıyla rejimler de muhtelif şekiller alırlar. Bu nedenle ülkeleri belli dönemlerde belli başlıkların altına yerleştirmek mümkün değildir (Linz, 2021, s. 21). Linz ayrıca, geleneksel bir yönetimi ortadan kaldırmak isteyen; ülkeyi bütünleştirme, milleti modernleştirme vb. iddialar ile otoriter bir yönetim kuran grup veya kişilerin, kitleler tarafından onaylanabilecek fikir ve semboller seçtiklerini belirtir. Atatürk'ün de demokrasi, ilericilik, laiklik gibi semboller seçmesi tesadüf değildir. Nitekim liderlerin seçtikleri bu semboller; içeride halk kitleleri tarafından kabul edilebilirliği artırırken, uluslararası camiada da tepkilerin yumuşatılmasına olanak sağlayacaktı. Ancak yine de net olarak böyle bir fikir yürütmek de yanlış olabilir (Linz, 2021, s. 187). Linz'e göre I. Dünya Savaşı sonrası Türkiye'de başarılı bir demokratik yönetimi yerleştirmek, eğitim ve laikliği sağlamak gibi amaçlarla otoriter bir rejim meydana gelmiştir. Sonuç olarak Atatürk, askeri otoriter bir rejimle kültürel bir devrim gerçekleştirmişti (Linz, 2021, s. 186-187). Neticede, bir kişi etrafında toplanmış keyfi bir yönetim ile yöneticinin halk için hareket ettiği iddiasında olduğu otoriter rejimlerin aynı kefeye konulamayacağı bir gerçektir (Linz, 2021, s. 20).

[19] Doğan Avcıoğlu'nun bu cümlesini Hakkı Uyar, Bilgi ve Bellek Dergisi'nin 2004 Yılı 2. Sayısında Yön Haftalık Gazetesi'nin 48. sayısından alıntıladığını belirtmiştir. Bir rakamın yanlış yazılmasından oluşan bu hatayı belirtmek gerekli olmuştur. Bilgi İçin Bkz. Doğan Avcıoğlu, Tepesi Üstü Duran Ağaç, *Yön Haftalık Gazete, Sayı: 68, 3 Nisan 1963, s. 3.*

SONUÇ

Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlıdan siyasi, ideolojik, kültürel birçok birikim ve deneyimi miras almıştır. Siyasi partilerin şekillenmesi de bu bağlamda değerlendirilebilir. Başta cemiyetler olarak şekillenen bu siyasi oluşumlar, zamanla partileşmeye gitmiştir. Demokratik ve laik bir cumhuriyet olarak tanımlanan Türkiye ise demokrasi yönlü geliştirmeye çalıştığı çok partili yaşama geçmeyi bir süre başaramamıştır. 1924 yılında kurulan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve 1930'da kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkasının kapanmasının ardından, uzun bir süre tek parti yönetimi altında kalmıştır.

Tek parti döneminde Osmanlı'nın pek çok uygulaması miras alınsa da zaman içinde çoğu kurum ve politikası tasfiye edilmiştir. Bu bağlamda İttihat ve Terakki'nin Türk Ocakları Halkevlerine dönüştürülmüş; Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu gibi yapılanmalar sağlanmış; Köy Eğitmen Kursları ardından Köy Enstitüleri hayata geçirilmiştir. Ekonomide Devletçilik politikaları benimsenerek sanayi planları hazırlanmıştır.

Yeni Türkiye'de devrimler tepeden inme olmuş, tabanın talepleri doğrultusunda gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla bazı yenilikler halk tarafından benimsenmemiş ve yönetimle ters düşmelere neden olmuştur. Bu bağlamda Takrir-i Sükûn Kanunu ve onu takiben İstiklal Mahkemeleri sertlik yanlısı politikalara doğru alınan keskin bir viraj olmuştur. Bu kanun çıkarılırken yeni kurulan rejimin ortadan kaldırılması endişesi kendini iyiden hissettirmiş ve yasa koyucuların aşırı hassas davranmasına neden olmuştur. Dolayısıyla her türlü muhalif duruş yasaya dayanarak zapturapt altına alınmıştır. Demokrasiye doğru ağır aksak ilerleyen süreç kesintiye uğramış ve belki de cumhuriyet tarihinde günümüzü de kapsayacak şekilde tam bir demokrasi anlayışının yerleşmemesine yol açmıştır. Ancak dönemin yönetici kesiminin neden muhalefetsiz bir yönetim istediği de açıktır. Çünkü bir geriye dönüş korkusu hâkimdi ve bu durumla başa çıkmak için muhalefetsiz bir yönetim gerekli görülmüştü. Bu çelişkiler dolayısıyla tek parti yönetiminin, otoriter veya totaliter yönetim kapsamına girip girmeyeceği bir tartışma konusu olagelmiştir. Yasalarda başka partilerin kurulmasına mâni bir durum söz konusu değilken tek parti yönetimin hüküm sürmesi bu soruların tam bir cevabını bulmaktan alıkoymuştur araştırmacıları. Bu bağlamda dönemi eksileri ve artılarıyla değerlendirebilmek en objektif kanıyı ortaya çıkaracaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adak, S. ve Laprou, A. (2022). *Tek Parti Dönemini Yeniden Düşünmek Devlet, Toplum ve Siyaset*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Akıncı, T. (2021). *Demokrat Parti 1946-1960*. Remzi Kitabevi.

Akşin, S. (1971). İttihat ve Terakki üzerine. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 26(1*)*.

Akyol, T. (2008). *Ama Hangi Atatürk*. Doğan Kitap.

Akyol, T. (2021). *Kuvvetler Ayrılığı Olmayınca Ototriter Demokrasi: 1946-1960*. Doğan Kitap.

Arabacı, C.; Ayhan, B.; Demirsoy, A. & Aydın, H. (2009). *Konya Basın Tarihi*. Palet Yayınları.

Armağan, M. (2014). *Ali Fethi Okyar Serbest Cumhuriyet Fırkası Nasıl Doğdu, Nasıl Feshedildi?* Derin Tarih Kültür Yayınları.

Ata, K. (2007). *Alevilerin İlk Siyasal Denemesi (Türkiye) Birlik Partisi (1966-1980)*. Kelime Yayınevi.

Atatürk, M. K. (2002). *Nutuk 1919-1927*. Yay. Hazl. Zeynep Korkmaz, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Ateş, A. ve Gökçeler, O. (2019). 12 Temmuz beyannamesinin gölgesinde Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün yurt gezileri. *İnsan & İnsan Dergisi,* 21(6).

Avan, S. (2015). Gerçekten liberalizm mi? Yoksa sadece söylem mi? Tek partili Türkiye'de liberal gelişmeler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 31-45.

Avcı, C. (1994). İzmir Suikastı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi,* 10(28), 89-104.

Avcıoğlu, D. (3 Nisan 1963). Tepesi üstü duran ağaç. *Yön,* 68.

Aybars, E. (1995). *İstiklâl Mahkemeleri Cilt: I-II/1920-1927*. İleri Kitabevi Yayınları.

Aydemir, Ş. S. (1991). *İkinci Adam (1938-1950), Cilt 2*. Remzi Kitapevi, 6. Basım.

Aydın, İ. ve Kapçı, H. Z. (2018). İkinci dünya savaşına giriş sürecinde Türkiye'nin aldığı iç politika tedbirleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi XLV.*

Aykaç, Z. (2021). Cumhuriyetin devraldığı siyasi miras: II. Meşrutiyet. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 71, 635-652.

Balta, T. B. (1960). *Türkiye'de Yürütme Kudreti.* Ajans Türk Matbaası.

Bedirhanoğlu, F. (2010). *Toplumsal Hareketler Bağlamında Şeyh Sait İsyanı*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Bölümü, Yüksek Lisans Tezi.

Belge, M. (2017). Muhafazakârlık üzerine, M. Belge (Ed.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Muhafazakârlık,* cilt: 5. İletişim Yayınları.

Cansever, N. ve Kiriş, H. M. (2019). Osmanlı Devleti'nde son dönem siyasal hareketler, partileşme ve ideolojik arka plan. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 35, 29-51.

Demirel, A. (2014). *Tek Parti'nin İktidarı Türkiye'de Seçimler ve Siyaset (1923-1946).* İletişim Yayınları.

Demirel, A. (2017). *İlk Meclisin Vekilleri Mücadele Döneminde Seçimler*. İletişim Yayınları.

Demirel, A. (2020). *Birinci Mecliste Muhalefet İkinci Grup*. İletişim Yayınları, 2020.

Dikici, A. (2008). Milli Şef İsmet İnönü dönemi laiklik uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* 42.

Duverger, M. (1974). *Siyasi Partiler*. Bilgi Yayınevi.

Ekici, Y. (2017). Türk demokrasi hayatında cumhuriyet halk fırkası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 27(2), 249-360.

Erdem, Ç. (2008). Cumhuriyet yönetiminin 1930'lu yıllarda köyde ve köylülükte dönüşümü gerçekleştirme isteğinin bir aracı olarak "Köy Eğitmen Kursları". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3).

Erdoğan, C. (2017). Tek parti iktidarı döneminde (1923-1950) Cumhuriyet Halk Partisi'nin ideolojik değişim ve dönüşüm sürecinin çözümlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 10(51).

Erkul, E. (2 Mart 1954). Milli mücadele hatıraları. *Vakit Gazetesi.*

Eroğul, C. (2013). *Demokrat Parti Tarihi ve İdeolojisi.* Yordam Kitap, 2. Basım.

Fedayi, C. (2020). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Hâkimiyet-i Milliye ve Demokrasi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi,* 16(58), 151-164. https://dergipark.org.tr/tr/pub/muhafazakar/issue/56144/773077.

Giritlioğlu, F. (1965). *Türk Siyasî Tarihinde Cumhuriyet Halk Partisinin Mevkii Cilt: 1.* Ayyıldız Matbaası.

Goloğlu, M. (2021a). *Tek Partili Cumhuriyet 1931-1938.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Goloğlu, M. (2021b). *Milli Şef Dönemi 1939-1945.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gök, S. (2005). Tek parti döneminde doğu ve güneydoğu anadolu'da iskân politikaları (1923-1950). Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi.

Güray, Ş. (2020). Çok partili hayata geçiş ve terakkiperver cumhuriyet fırkası. *Türk Dünyası Araştırmaları,* 125(247). 405-420.

Hallı, R. (2012). *Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları I.* Kaynak Yayınları.

Karadeniz, Y. (2018). Çok partili hayatın dönüm noktası: 1950 seçimleri. *Bingöl Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(16).

Karaosmanoğlu, Y. K. (2021). *Politikada 45 Yıl.* İletişim Yayınları.

Karatepe, Ş. (2017). *Darbeler ve Anayasalar,* Binyıl Yayınevi A Kitap.

Karpat, K. H. (2013). *Türk Siyasi Tarihi*. Timaş Yayınları.

Karpat, K. H. (2021). *Türk Demokrasi Tarihi*. Timaş Yayınları.

Koçak, C. (2007). *Türkiye'de Milli Şef Dönemi (1938-1945).* İletişim Yayınları.

Linz, J. J. (2021). *Totaliter ve Otoriter Rejimler*. Liberte Yayınları.

Mazıcı, N. (2011). *Tek Parti Dönemi.* Pozitif Yayınları.

Nadi, Y. (1955). *Birinci Büyük Millet Meclisi.* Sel Yayınları.

Okur, M. (2010). II. Meşrutiyet dönemi siyasi partileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 11, 225-238. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2849/39345.

Özbudun, E. (2021). *Otoriter Rejimler, Seçimsel Demokrasiler ve Türkiye*. Yetkin Yayınları.

Özçelik, M. (2010). İkinci dünya savaşında Türk dış politikası. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*1, 29.

Özer, İ. (2010). Türk modernleşmesinde halkevleri ve Diyarbakır halkevi örneği. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı, Doktora Tezi.

Özkan, M. ve Çiftçi, S. (2020). V. yasama dönemi (1935-1939) Dünya savaşının eşiğinde tek parti iktidarının kurumsallaşması: Parti-devlet özdeşliği. Y. Tekin (Ed.) *Yüzüncü Yılında TBMM,* TBMM Basımevi.

Özsoy, M. H. (2007). 1919-1938 Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da çıkan isyanların siyasi, sosyal ve iktisadi sebepleri. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Bilim Dalı Master Tezi.

Öztürk, A. (2014). Tek parti döneminde basın özgürlüğü. *Marmara İletişim Dergisi,* 5(5), 137-144.

Sancaktar, C. (2012). Türkiye'de çok partili rekabetçi siyasetin doğuşu: Siyasal değişimin iç ve dış dinamikleri. *Bilge Strateji,* 4(7), 31-64.

Sarıay, E. (2015). Takrir-i Sükûn kanununa dair bazı düşünceler. *Mütefekkir,* 2(4), 377-403.

See, H.; Joussain, A. & Duverger, M. (2005). *Tarihte ve Günümüzde İhtilâl ve Diktatörlük*. Örgün Yayınevi.

TBMM Tutanak Dergisi.(1 Kasım 1945). Dönem: VI, Toplantı: 3, Cilt: 20.

TBMM, ZC. C. 15, D. 2, İ. 69.

Topkaya, E. (1969). *Program ve Tüzükleriyle Türkiye'de Başlıca Siyasi Partiler*. Ulusal Basımevi.

Tunaya, T. Z. (1984). *Türkiye'de Siyasal Partiler Cilt:I İkinci Meşrutiyet Dönemi*. Hürriyet Vakfı Yayınları.

Tunçay, M. (1992). *T.C.'nde Tek-Parti Yönetimi'nin Kurulması (1923-1931),* Cem Yayınevi.

Turan, I. (2010). Komintern belgelerinde Şeyh Sait isyanı ve Ankara'daki kabine değişikliği. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları,* 11, 183-191.

Uyar, H. (2012). *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi*. Boyut Yayıncılık.

Uyar, H. (2014). Milli Mücadele ve Cumhuriyet kadrolarının İkinci Meşrutiyet'ten ve Birinci Dünya savaşı'ndan çıkardığı dersler. *Belgi Dergisi,* 7, 829-835.

Uzun, H. (2010). Tek Parti döneminde yapılan Cumhuriyet Halk Partisi kongreleri temelinde değişmez genel başkanlık, Kemalizm ve Milli Şef kavramları. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi,* 9(20, 233-271.

Uzun, H. (2013). Cumhuriyet Halk Partisinin 1946 olağanüstü kurultayı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi,* 13(26).

Yılmaz, B. (2013). Türkiye'de köycülük ve köy enstitüleri. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Programı, Yüksek Lisans Tezi.

Yılmaz, M. (1990). Serbest Cumhuriyet fırkası. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yüksel, H. (2007). Ulus inşasında zorunlu göç unsuru: Tek Parti Dönemi (1923-1945) iskan kanunları. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslar Arası İlişkiler Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Zurcher, E. J. (2017). Terakkiperver Cumhuriyet fırkası ve siyasal muhafazakârlık, M. Belge (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Muhafazakârlık,* Cilt:5. İletişim Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to shed light through an objective window on time in order to accurately analyse the underlying reasons why Turkey, which defines itself as a democratic, secular, social state governed by the rule of law, stood out from the totalitarian administrations in the political atmosphere of the

period in early republican Turkey, evolved into a single-party rule in order to carry out revolutions over time.

Conclusion and Discussion: Political developments have affected countries throughout history, and they have also been affected by various developments. For example, it can be said that the British constitutional monarchy was one of the factors in the realization of the Industrial Revolution, and after the French Revolution, stream of thought such as nationalism took the front pages of the political literature. Considering the transformation and self-transformation effect of politics, totalitarian governments have been popular in world politics after the two world wars and after. Here, the Republic of Turkey was established on a small piece of land that remained of an empire like the Ottoman Empire, which had ruled for many years and therefore had deep-rooted administrative understandings.

Mustafa Kemal Ataturk preferred to shape a democratic republic in an atmosphere where he could create a country like Hitler's Germany or Mussolini's Italy. However, although the name of the regime was a republic, it remained under one-party rule for a while during the transition period. Although there were attempts to implement a multi-party system, this did not happen during Ataturk's period. A remarkable aspect of the period was the immediate introduction of various revolutions and economic development plans to shape a fully independent country with a society tired of all economic poverty, wars and misery. In order to make rapid breakthroughs in the period when one-man administrations existed, the CHP was faced with a single-party administration. It should not be overlooked that under this administration, which cannot be defined as a dictatorship, many developments were carried out to equip the country with the requirements of the age until the transition to multi-party system in 1946. In addition to many social and cultural developments such as the application of modern dress, the transition to the international calendar, the right to vote and be elected to women, the transition to Latin letters, the transition to the international measurement system, economic developments have also been achieved with statism policies.

The modernization and rationalization initiatives that were tried to be realized during the Ataturk period continued in the Inonu period as well. However, in the conjuncture of the time, the single-party government had to face the reaction of the people, as it was going through a difficult process economically. Some practices made for the sake of modernization have also led people of traditional nature to react against this administration from time to time. This brought along with it practices such as censorship of the press and the Independence Courts, which moved away from democracy. With the effect of the great respect for

Ataturk's personality, most of the criticisms started to be heard in the period of Inonu.

As a requirement of the science of history, it is necessary to interpret the events under the conditions of the mentioned dates. Therefore, instead of evaluating the administration that emerged under the conditions of the period as dictatorship or authoritarian administration; It would be appropriate to interpret it as an application in which top-down applications are essential for the realization of the revolutions. As a matter of fact, Inonu later made the transition to multi-party life despite some warnings that he should not rush the transition to multi-party life, and he silently handed over the administration to the Democrat Party, as it was called the "white revolution" in the 1950 elections. It would be wrong to refer to Ataturk and Inonu as dictators today, when single-party administrations in which the party and the state are integrated are referred to as "modern dictatorships". Because these two personalities who established the republican regime never wanted to be called dictators, and they did not want to continue the regime they took over by changing the subjects. It is for this reason that Inonu considers the village institutes and the transition to a multi-party system as the greatest works that he will leave behind.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1147-1166
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.75813
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 22.01.2024 Submitteddate
Kabul tarihi 21.03.2024 Accepteddate
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishingdate
Atıf Bilgisi / Reference Information
Üstündağ-Yıldırım, İ. (2024). Eleştirel Pedagoji Tarihinden Hareketle Feminist Pedagojinin İmkân ve Sınırlarının Değerlendirilmesi. *Journal of History School,* 69, 1147-1166.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ TARİHİNDEN HAREKETLE FEMİNİST PEDAGOJİNİN İMKÂN VE SINIRLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

İlksen ÜSTÜNDAĞ YILDIRIM[1]

Öz

Feminist pedagoji teorik alt yapısı sebebiyle öncelikle erkek merkezli bilginin yeniden inşa edilmesi üzerine kurulu bir uygulama alanına işaret etse de bugün daha kapsayıcı ve kesişimsel bir eğitsel yaklaşım anlamı taşımaktadır. Feminist pedagojinin söz konusu kapsayıcı niteliğinin oluşumunda, bu pedagojiye eleştirel düşünme ve eleştirel pedagoji çatısı altında değerlendirilebilecek başka yaklaşımların kaynaklık etmesi etkili olmuştur. Dolayısıyla feminist pedagojinin imkân ve sınırları değerlendirilirken eleştirel pedagojinin tarihi, kuramsal arka planı ve uygulama önerileri önem taşır hale gelmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada feminist pedagojinin kadın odaklı bir çalışma alanı dışında da farklı ders ve kitlelere ulaşabilme imkânı; aynı zamanda kavramın teorik arka planını ve uygulanması önündeki engel ve sınırlarıyla birlikte değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma eleştirel bir nitel araştırmadır ve literatürden elde edilen veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak feminist pedagojinin uygulanmasına yönelik pratik ve önerilerin eleştirel pedagoji ile birçok ortak noktada birleştiği görülmüştür. Bu sebeple de yaklaşımın gelişimindeki kuramsal arka planın ve uygulama pratiklerinin feminist pedagojinin uygulanması yönünde herhangi bir engel teşkil etmediği tespit edilmiştir. Ancak pedagojinin uygulanacağı topluluğun veya kurumun özellikleri ve bir ideoloji olarak feminizme yönelik önyargılar gibi çeşitli unsurlar, çalışmada feminist pedagojinin sınırları bağlamında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Feminist Pedagoji, Eleştirel Pedagoji, Eleştirel Pedagoji Tarihi, Kadın Çalışmaları.

[1]Dr., ilksenustundag@gmail.com, Orcid: 0000-0001- 6235-3790

An Evaluation of Opportunities and Limits of Feminist Pedagogy Depending on Critical Pedagogy History

Abstract

Even though feminist pedagogy indicates a practical field founded on reconstructing of man-centred information in the first hand because of its theoretical structure, it bears a more inclusive and intersectional meaning of educational approach today. In the formations of so-called inclusive quality of feminist pedagogy, the fact that other approaches that could be regarded under the roof of critical thinking and critical pedagogy has become the source of this pedagogy has been efficient. For that reason, the history of critical pedagogy, its conceptual background and application recommendations has become significant during the evaluation of the opportunities and limits of feminist pedagogy. In this sense, it is aimed to investigate the possibility of practicing feminist pedagogy out of a woman-oriented study and of reaching different courses and different masses, and evaluation of the concept together with its theoretical background, and the handicaps and limits in its application in the current study. The research is a critical qualitative study and the data obtained in the related literature was analysed inductively. Consequently, it was found that the practices and recommendations regarding the application of feminist pedagogy meet on a common ground. Therefore, it was determined the conceptual background and application practices in the development of the approach did not constitute any obstacle in the application of feminist pedagogy. However, such different elements as the group the pedagogy would be applied or prejudices towards the features of the institution and feminism as an ideology were all evaluated in the context of the limits of feminist pedagogy in the study.

Keywords: Feminist Pedagogy, Critical Pedagogy, History of critical pedagogy, Woman Studies.

GİRİŞ

Eğitim bilimsel çalışmalar hakkında yeni bir araştırma yapıldığında, literatürün oldukça zengin olduğu görülmektedir. Bu zenginlik yeni bir çalışmaya hem olumlu hem olumsuz etkilerini bırakmaktadır. Bu etkilerden olumsuz bağlam, referans alınacak tanımlar ve temel yaklaşımları bulmak hususundadır. Örneğin eleştirel pedagoji perspektifinden bakıldığında eğitimle ilgili en sık karşılaşılan, klasik tanımların çoğu geçersiz hale gelmektedir. Eğitimin bireyde istendik davranış değişikliğini sağlama süreci, genç kuşaklara kültürü aktarma aracı, bireylerin toplum normları ve standartlarına uyum kazanmasındaki yardımcı unsur veya önceden belirlenmiş amaçlara göre belli gelişmeleri sağlayan planlı etkinlik (Çalık, 2010, s.16) tanımları bu yüzyılın yönelimleri ve eleştirel pedagoji çalışmalarının ardından etkisini yitirmiştir.

Bu çalışma feminist pedagojinin imkân ve sınırları ile biribirinden farklı düzey ve derslerde uygulanabilirliği üzerine bir tartışmaya odaklanmaktadır. Bu çerçevede eleştirel pedagojinin feminist pedagoji gibi alternatif yaklaşımların kaynağı niteliğinde olması önemli bir temellendirmeyi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada feminist pedagojinin imkân ve sınırları hakkındaki bir tartışmanın hareket noktası da eleştirel düşünce ve eleştirel pedagoji olarak belirlenmiştir. Söz konusu hareket noktası, kült bir eser olarak yorumlanabilecek Paulo Freire'nin 'Ezilenlerin Pedagojisi' ve Freire'nin kendi düşünsel dünyasındaki etkisini her zaman belirten Bell Hooks'un 'katılımcı pedagojisi'ni çalışmaya dâhil etmeyi gerekli kılmıştır. Bu yaklaşımlar feminist pedagojiyi tarihsel süreç içerisinde sadece kadın haklarına odaklanan bir konumdan uzaklaştırmış; daha kesişimsel ve kuşatıcı bakış açısı kazanmasını sağlamıştır.

Feminist pedagojinin tanımında bugün sadece kadın sorunları ve kadın haklarına odaklanılmamakta; aynı zamanda ırk, dil, din gibi sebeplerle ayrımcılığa maruz kalmış tüm bireyleri kapsayan bir bağlama dikkat çekilmektedir. Bu tanımlanmaya ve eleştirel pedagojiye yakın konumuna rağmen feminist pedagoji, özellikle Türkçe literatürde niceliksel olarak zengin bir arka plana sahip değildir. Konuyla ilgili lisansüstü tezler incelendiğinde, sırasıyla 2008, 2019, 2020'de üç; 2023'te ise iki yüksek lisans tezi dikkat çekmektedir. Bu tezlerin öncelikle ilgili üniversitelerin 'Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı' (Güvenç Çetinkol, 2008), 'Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Bilim Dalı' (Şimşek Akşin, 2019) ve 'Kadın Araştırmaları Ana Bilim Dalı'nda (Savaş Aşık, 2020) hazırlandığı görülmektedir. Buna karşılık Erdoğan (2023) 'Feminist pedagoji üzerine bir tartışma: Okul öncesi eğitim örneği' ve Tuna (2023) 'Feminist pedagoji bağlamında sanat eğitimi' adlı tezleriyle güncel araştırmaların feminist pedagojinin tanıtımından öteye geçerek, farklı düzey ve derslerde uygulanabilirliği üzerine yoğunlaştığını göstermektedir.

Bu çalışma ise ana probleminde feminist pedagojinin tüm kapsayıcı niteliklerine rağmen neden eleştirel pedagojiye oranla daha çok kadın çalışmalarıyla ilgili alanlarda sınırlı kaldığını sorgulamakta ve bu çerçevede feminist pedagojinin imkân ve sınırlarını birlikte değerlendirilmektedir. Böylece nihai noktada feminist pedagojinin sadece kadın çalışmaları disipliniyle ilgili bir kavram olmadığının vurgulanması ve bu pedagojinin farklı ders ve topluluklarda, daha geniş bir kitleye ulaşmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu çalışma ayrıca feminist pedagojiyle ilgili, ileride farkındalık çalışmaları oluşturacak farklı betimsel araştırmalara öncülük etme amacı taşıması bakımından da önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma, feminist pedagojinin literatürdeki konumunu dönüştürmek ve güçlendirmek amacı taşıması bakımından eleştirel nitel bir araştırmadır. Temel nitel araştırma yaklaşımlarında olduğu gibi veriler literatür taramasıyla elde edilen dökümanlar yoluyla toplanmış ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda analiz ilk belgenin okunmasıyla başlamakta, araştırmacının önsezileri ve varsayımları ile belirli diğer veriler takip edilmektedir. Veri toplama süreci ve veri analizi birbiriyle paralel devam eden bir süreç olarak da değerlendirilebilir. Kaynaklarda tükenme, veri doygunluğu ve düzenliliğin ortaya çıkışıyla birlikte veri toplama ve analiz süreci tamamlanmaktadır (Merriam, 2018).

Bu çalışmada 'Giriş' bölümünde de belirtildiği gibi başlangıç noktası ve ana kaynak, eleştirel düşünme ve eleştirel pedagoji olarak belirlenmiştir. Araştırmacı önsezileri çalışmaya Fireire ve Hooks'u dâhil etmeyi kesin biçimde gerekli kılmıştır. Nihayetinde feminist pedagojiyle ilgili verilerde, feminizmin bugünkü anlayışa göre daha kapsayıcı niteliği ve bu yaklaşımın söz konusu diğer pedagojilerle olan ortak noktalarının değerlendirilmesiyle, pedagojinin konumuna dair eleştiri ve bu konumun güçlendirilmesine yönelik değerlendirmeler araştırmayı sonuca ulaştırmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

1. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Pedagoji

Eleştirel kelimesi ilkin olumsuz bir çağrışım yapabilmektedir. Eleştirel insan her şeyde hata arayan, bulan bir kişi gibi yorumlanmaktadır. Oysa eleştirel düşünmek olayların derinliğine bakmayı, yeterlilik ve mantık ölçmeyi karşılayan bir anlamdadır ve bu her zaman negatif bir geri bildirime işaret etmek zorunda değildir (Nosich, 2018, s.14).

Eleştirel düşünme hakkında çalışırken, eleştiri (criticism) ve kriter (criteria) kelimelerinin yabancı literatürdeki benzerliğinin tesadüf olmadığı üzerinde durulmalıdır. Bu kelimeler akıl temelli düşünme, muhakeme ve değerlendirme ile ilgilidir ve özellikle eğiitimde eleştirel düşünme söz konusu olduğunda bu adımların gerçekleşmesi bir öğrencinin aynı zamanda derse katılımına da katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, dersi veya tartışması mevcut olan konuyu iyi bir yargıya götüren, sorumlu bir düşünme biçimidir. Çünkü içinde bulunduğu bağlama, katılımcıların özelliklerine duyarlıdır, belli başlı kriterler üzerine kuruludur ve kendi üzerine düşünme, kendini yenileme ve düzeltme kabiliyetine de sahip bir düşünme stilidir (Lipman, 2003, s.3).

Geleneksel pedagojik yaklaşımlar, özellikle bu yaklaşımlardaki öğretmen – öğrenci rolleri ve bu rollere dayalı uygulamalar, eğitimde eleştirel düşünme önündeki en önemli engellerdir. Öğretmenin anlatıcı öğrencinin pasif bir dinleyici olması, öğrencinin aldığı bilgiyi neredeyse ezberleyip eğitim sürecinin bir çıktısı olarak geri vermesi, sınav sorularının niteliği ve her soruya uygun doğru tek bir yanıtın olduğu yaklaşımı bu engellerin basit düzeydeki ilk örnekleridir. Bununla birlikte bir eleştirel düşünme süreci rastlantısal bir muhakeme süreci olarak da algılanmamalıdır. Eleştirel düşünmenin tutarlılık, rasyonellik, test edilebilir ve yanlışlanabilirlik, iyi düzenlenmiş, güvenilir ve etkili olması gibi ek standartları vardır (Nosich, 2018, s.22, 158).

Eleştirel düşünmenin hakim olduğu dersliklerde sonuç olarak Lipman'ın (2003) ifadesiyle bir 'sorgulama topluluğu' (community of inquiry) oluşmaktadır. Bu sorgulama topluluğundaki bireylerin her birinin dersliklerden özgüveni daha yüksek, daha alçakgönüllü, daha cesur, empati kabiliyeti artmış, daha dürüst, adil ve zihinsel özerkliği kazanmış olarak ayrıldığını da ayrıca belirtmek gerekir (Nosich, 2018, s.182).

Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışı ise eğitimin politik yönüne dair eleştiriler ile birlikte gerçekleşmiştir. Geleneksel pedagojilerin mevcut uygulamaları, toplumdaki hakim ideolojinin izlerini taşıyan yönü ve bu bağlamıyla sürekli yeniden inşa edilen eşitsizlik, eleştirel pedagojinin bir 'müdahale pedagojisi' olarak gündeme gelmesinin zeminini oluşturmaktadır (Giroux, 2007, s.28). Daha açık bir yorumla, bir kurum olarak okul, okulun fonksiyonları, kurumsal değeri, diğer sosyal kurumlarla ilişkisi ve eğitimin finansal arka planı eleştirel pedagojinin özellikle üstünde durduğu ana bağlamlardır (Yıldırım, 2011, s.61).

Eşitsizliklerin eğitim öğretim süreci boyunca sürekli yeniden üretimine dair eleştiriler ve eleştirel pedagojinin en çok ilham aldığı kaynakların başında Frankfurt Okulu, yani Adorno ve Habermas gibi eleştirel kuramcılar gelmektedir. Bu kuramcılara göre eleştirel düşünme politikada olduğu kadar eğitimde de büyük önem arz etmektedir. Bu durumda da eleştirel pedagojinin mümkün olduğu bir eğitim aslında, eşitsizliklerin yeniden üretildiği kadar; farklı kimlikler üzerinden direnişin de ortaya çıktığı alanlara da işaret etmektedir. Çünkü eğitim aynı zamanda her kesimden bireye daha demokratik bir dünya tahayyülü sunmaktadır (İnal, 2009). Eleştirel pedagojiyle birlikte eğitim süreci artık ırk, dil, din veya cinsiyet gibi faktörlere göre ötekileştirilmiş herhangi bir bireyin, ötekileştirilmiş kimliğine rağmen değil; bu kimliğiyle birlikte toplumsal yaşamda diğerleriyle daha eşit bir şekilde var olabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Eleştirel pedagojide okul temelli eleştiriler kimlik, ötekileştirme ve ideoloji gibi kavramlar çerçevesinden başlarken devamında okul içindeki pratikler, öğretmen-

öğrenci rolleri gibi konulara ilişkin şekilde devam etmektedir. Bu noktada Apple (2006) müfredat ve gizli müfredatın hakim ideolojiyi aktarma ve eşitsizliğin yeniden üretimine etkisi bağlamına dikkat çekerken; özgür okul anlayışının temelleri ise Dewey'in eğitim felsefesine dayanmaktadır. Öğretmenlerin danışman, okulun sosyal bir kurum olması, aktif öğrenmeye öncelik verilmesi, öğrenmenin kaynaklarından biri olarak toplumun varlığı ve öğrencilerin eğitimdeki karar alma süreçlerinde etkili olması gibi görüşler bu anlayışın dikkat çeken bazı noktalarıdır (Yıldırım, 2011, s.87).

Eleştirel pedagojinin okul – ideoloji – eşitsizlik çerçevesine dair eleştirileri ve önerileri sadece eğitim sürecine yönelik değil aynı zamanda diğer sosyal kurumlar, aile, politika ve toplumsal yaşamın birçok yansımasına dair izler de taşımaktadır. Çünkü eğitim de tüm bunlarla ilişki halindedir. Möngü (2023, s.326) de eğitimin tarihsel bağlamda ele alındığında ideolojik yönünü reddetmenin mümkün olmadığını; eleştirel pedagojinin de bu misyonu kabul ettiğini belirtmekmekte ancak dönüşüm ve yeniden kurma amacını da tam olarak buradan hareketle edindiğini vurgulamaktadır. Bu noktada eleştiriler ve öneriler değerlendirilirse, temelde ve en sık bahsi geçen problemin özgürlük ve eşitsizlik bağlamında olduğu görülmektedir. Çalışmanın bir diğer önemli yaklaşımı feminist pedagojide de baskın olarak bu problemleri, eleştirileri ve benzer önerileri görmek mümkündür. Ancak konu bu benzerliğe gelmeden önce eleştirel pedagoji ile benzer noktalardan hareket eden, özgürleşme ve eşitlik vaadi içeren iki önemli diğer yaklaşıma değinmekte fayda vardır. Bunlar 'Ezilenlerin Pedagojisi' ve 'katılımcı pedagoji'dir.

2. Eleştirel Pedagoji Örneği Olarak Ezilenlerin Pedagojisi ve Katılımcı Pedagoji

Bu başlık altında Paulo Freire'nin eğitim felsefesi ve hakkında çok konuşulan eserinin de adı olan 'Ezilenlerin Pedagojisi' ve Bell Hooks'un özellikle 'Sınırları Aşmayı Öğretmek' eserinde detaylandırdığı 'katılımcı pedagoji' üzerinde durulmaktadır. Eleştirel pedagojinin özellikle 'Ezilenlerin Pedagojisi' ile hem popülerleştiği hem de Freire'nin bu eserindeki kavramlar, temellendirmeler ve öneriler sayesinde çok başarılı şekilde temsil edildiği görülmektedir. Freire'nin eseri başlı başına önemli nitelikler taşımakla birlikte bu çalışmada söz konusu temsiliyeti ve sonraki yaklaşımlara verdiği ilham sebebiyle ayrıca önemli bir durumdadır. Öte yandan Bell Hooks'un feminist kimliği ve Freire'den aldığı ilhamla sunduğu 'katılımcı pedagoji'si ise bu çalışmayı feminist pedagojiye götüren bir köprü niteliğindedir.

2.1. Paulo Freire ve Ezilenlerin Pedagojisi

Paulo Freire hakkındaki çok sayıda araştırmada, devrimci bir eğitimci ve filozof olarak anılmaktadır. Onun devrimci olarak anılmasında 'Ezilenlerin Pedagojisi'nin etkisi önemli olsa da tek sebep değildir. Freire'nin bu eseri kaleme almadan önce üstlendiği bazı kritik görevler, onun meslek hayatı ve eğitim felsefesini etkilemiştir. Örneğin 1962'de kitlesel okuma yazma problemiyle mücadeleyi amaçlayan bir projede yer alması hem Freire'yi etkilemiş hem de projeye farklı bir bakış açısı kazandırmıştıştır. O böyle bir problemle mücadele ederken 'okumaz-yazmazlık' probleminin işçilerin yaşamının zaten ayrılmaz bir parçası olduğunu varsaymaktadır. Bu varsayım onu bilginin kolektif inşası üzerinde durduğu 'kültür çemberi' adlı yaklaşımına götürmektedir. Bu yaklaşım sayesinde ise projedeki işçilerin kısa sürede okuma-yazma konusunda başarılı olduğu söylenmektedir (McLaren, 2021, s.16).

Mesleki tecrübeleri ve devrimci yönünün etkisiyle, eğitim felsefesi ve eleştirel pedagojiye kazandırdıklarına nihai noktada 'Ezilenlerin Pedagojisi'ni ekleyen Freire'nin bu yaklaşımını anlamak için başvurulacak birçok araştırma olmasına rağmen onu anlamanın en iyi yolu söz konusu eseri ilk kaynak olarak değerlendirmektir. Macedo'nun eserin '50. Yıl Özel Basımına Önsöz'de belirttiği gibi 'Ezilenlerin Pedagoji'sinin çıkış noktası yeni bir pedagojik yöntem önermek değildir; her şeyden önce özgürleştirici bir sürecin gelişimini başlatmaktır. Bu pedagojinin temel hedefi ezilenlerin, ezilmiş ve ötekileştirilmiş, marjinelleştirilmiş olmalarındaki sorumlu erk ilişkilerini açığa çıkarmak, bunlara dair eleştirel düşünme yeteneklerini uyandırmak ve bir özgürleşme projesi başlatmaktır (Freire, 2019, s.10).

Özgürleşme mücadelesinde baş aktörler ezilenler olsa da bir diğer özne olarak ezenlerin olduğu açıktır. Ezenlerin uyguladığı şiddet, ezilenleri insan dışı, adaletsiz bir düzenin içine sıkıştırmaktadır. Böyle bir sıkışmanın er ya da geç mücadeleye yol açması ise olağandır. Ancak bu noktada böylesi bir mücadelenin anlam taşıması için ezilenlerin, insanlıklarını yeniden kazanma peşindeyken, onları ezenleri ezilen haline getirmemeleri gerektirmektedir. Ezilenler bu özgürleşme pedagojisinde hem ezilenler hem de ezenler için insanlığı yeniden sağlamalıdır (Freire, 2019, s.62). Freire'nin felsefesinin özü ve belki de en önemli noktası budur. Bu pedagoji ile tahayyül edilen, misillemeden ve iktidarı veya ezeni değiştirme gayretinden uzak, tam ve herkes için bir özgürleşme hareketidir. Bu tam bir dönüşüme işarettir ve meselenin iktidar hırsı olmadığını açık etmektedir.

Freire'nin pedagojisi ezilenler için değil, ezilenle birlikte şekillenmektedir. Bu pedagojide ezilenlerin kendileri gibi var olmayı hem çok istedikleri hem de

bundan korktukları, hem belirlenmiş, alışılmış kurallara uyma eğilimleri hem seçim yapabilme istekleri gibi ikilemleri görmek ve tasarlanan eğitimde bu ikilemi hesaba katmak gerekmektedir (Freire, 2019, s.67). Özellikle ezilenler için değil ezilenlerle birlikte söylemi çok önemlidir. Bu bağlamda 'Ezilenlerin Pedagojisi' sürekli dönüşebilen, dinamik ve katılımcı deneyimine dayanan bir niteliktedir. Bu nitelik bu pedagojiyi farklı toplumlarda, farklı dönemlerde, ister bireyler ister halklar için uygulanabilir hale getirmektedir.

Freire pedagojisini betimler ve detaylandırırken söz konusu ezme-ezilme ilişkisinden hareket etmiş ve zaten mücadelenin kaçınılmaz olduğunun da altını çizmiştir. Yani ona göre devrimci bir önderlik ortak amaçlı yeni bir eğitim uygulamalarını zaten gündeme getirmek zorundadır. Ancak onun daha somut eleştiri ve önerilerini ''eğitim anlatım hastalığından mustariptir'' söylemi ile başlattığı söylenebilir (Freire, 2019, s.89). Burada temel eleştiri noktasında Freire'nin 'Bankacı Eğitim Modeli' olarak adlandırdığı geleneksel yaklaşımlar; öneri noktasında ise diyalog temelli 'Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli' bulunmaktadır.

Özgürlükçü bir eğitim modeli Freire'ye göre öncelikle öğretmen-öğrenci çelişkisini çözümleyerek işe başlamalıdır. Bu uzlaşma ile mümkündür, her iki taraf da aynı anda hem öğretmen hem öğrenci olmalıdır. Oysa bankacı modelde öğretmen ve öğrenci keskin biçimde o kadar ayrı kutuplardadır ki uzlaşma çok zor görünmektedir. Bu modelde öğretmen her şeyi bilir öğrenci hiçbir şey bilmez, öğretmen konuşur öğrenci dinler, öğretmen seçer (müfredat, yöntem, ders süresi vb.) öğrenci uyar ve hatta öğretmen öğrenme sürecinin öznesi iken öğrenci nesnesidir. Böyle bir ortamda öğrenci kendisine sunulana uymaya ve devamlı anlatılan bilgi yığınını ezberlemeye çalışırken doğal olarak eleştirel bilinç geliştirememektedir (Freire, 2019, s.91). Bu da bu tarz pedagojik yaklaşımların bir kısır döngü gibi sürekliliğini sağlayan bir noktadır. Bankacı modelin sonu ancak ezilenlerin eleştirel bilinç geliştirmesiyle mümkün iken; böyle bir egemenlik alanında ise bu bilincin gelişmesi mümkün değildir. Dolayısıyla geleneksel yaklaşımlarda eğitim hiyearşiyi, erk ilişkilerini ve ezme-ezilme pratiğini sürekli yeniden üreten bir sistemin aracı konumunda kalmaktadır.

Diyalog temelli veya problem tanımlayıcı eğitim modelinde ise Freire'nin 'diyalog' kavramını anlamakta fayda vardır. Ona göre diyalog fikirlerini karşıdaki insana 'yığma' veya tartışmacılar tarafından tüketilen basit bir fikir alışverişi değildir. Diyalog insanların dünyaya dair kendi sözlerini söylemesiyle, dünyayı dönüşüme uğratabildiği, insanların insan olarak taşıdıkları anlamın hakkını vermesi bakımından kendini dayatan, bir nevi varoluşsal bir gerekliliktir. Diyalog insana özgü, insanın doğasında var olan niteliklere tekabül ettiği için

ortaya çıkışı kaçınılmaz bir bağlamda değerlendirilmelidir. Söz gelimi birey geleneksel pedagojiler sebebiyle kendi doğasındaki bu niteliklere yabancılaşmış olsa bile tamamen kaybetmiş sayılmamaktadır. Diyalog temelli problem tanımlayıcı bir eğitim, her bireye bu nitelikleri tekrar hatırlatabilme ve kazandırabilme umudunu da özünde barındırmaktadır. Bu eğitim yöntemi her şeyden önce öğrencinin üretken olduğu ve onların dünyaya bakışıyla örgütlenen bir içeriğe sahiptir ve böyle bir yaklaşım ile her birey yaşamının herhangi bir döneminde eğitimle özgürleşebilir (Freire, 2019, s.108, 130; Durakoğlu vd., 2013, s.527).

İçeriğe katkısı ve söyleyecek sözü olan öğrencinin bulunduğu derslik ortamları şüphesiz ki eleştirel bilincin ortaya çıkmasını da sağlamaktadır. Diyalogla başlayan, eleştirel bilincin kazanılmasıyla devam eden süreçte, bankacı modelde olduğu gibi sürekli ve sadece öğretmenin anlattığı öğrencinin ezberlediği sistem değişir. Diyalog eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünme beraberinde yine diyaloğu getirir ve durmaksızın yeniden üretilen süreç katılımcılara göre ve katılımcılarla birlikte şekillenmektedir. Böylece dönüşüm ve özgürleşme mümkün hale gelebilmektedir. Freire'nin ilgili eserinde daha birçok kavram devrim, özgürleşme ve eğitim çerçevesi içinde ele alınabilir. Ancak bankacı model eleştirisi ve diyalog kavramının altını çizerek sunduğu problem tanımlayıcı model önerisiyle birlikte, Freire'nin felsefesindeki hem eleştirel pedagojiyi hem katılımcıyı pedagojiyi desteklediği noktalar açıkça ve kısaca böyledir.

2.2. Bell Hooks ve Katılımcı Pedagoji

Temel problemlerinden biri feminizmin 'erkek düşmanlığı' olmadığını anlatmak olan, tam da bu probleme istinaden 'Feminizm Herkes İçindir' adlı eseriyle, temel başvuru kaynaklarından birini alanyazına kazandıran Bell Hooks; felsefesini ve başkaldırısını ismiyle bile ortaya koymaya çalışan bir yazar ve eğitimcidir. Bell Hooks ismi kendisinin tercihiyle bugün de birçok kaynakta baş harfleri küçük bir şekilde kendine yer bulmaktadır. Bununla ilgili olarak, Hooks'un ingilizce 'capital letters' yani büyük harfleri kullanmayarak kapitalizme bir direniş sergilediği ve kim olduğunu, ismini değil çalışmalarını ve düşüncelerini öne çıkarmak adına böyle bir tercihte bulunduğuna dair yorumlar bulunmaktadır (Kaynak, 2022, s.29; Sam 2022, s.92).

Kaynak (2022, s.29), Bell Hooks'la ilgili kısa yazısının başlığını 'Topyekun bir başkaldırı' olarak belirlerken onun mücadelesini çok iyi şekilde ifade etmektedir. Hooks popüler literatürdeki cinsiyetçilikten akademideki kalıplara, siyahların da yoksulların da görünmezliğine kadar geniş bir alanda çalışmalarını yürütmüştür. Bu geniş söylem alanı Hooks'un 'Ezilenlerin Pedagojisi'nden ilham aldığını da gösterir niteliktedir. Kendisi de eleştirel pedagoji ile tanışmasının Freire'nin

çalışmalarını keşfetmesiyle başladığını zaten belirtmektedir. Türkçeye 'Sınırları Aşmayı Öğretmek' olarak çevrilen 'Teaching to Trangress'de Freire'yi, öğrenmenin özgürleştirici gücünü anlayan bir girişimci ve kendisinin de rehberi olarak tanıtmaktadır (Hooks, 1994, s.6).

Hooks pedagojisini geliştirirken ilk adımda sınıfın asla sıkıcı bir yer olmaması; heyecan verici olması gerektiğini, can sıkıcı bir atmosfer oluştuğu anda eğitimcinin müdahale edebileceğini savunmaktadır. Hooks öğretmenliğin kutsal yönüne inanmanın gerekliliğini ancak bu kutsallığın sadece bilgi paylaşımıyla sınırlı kaldığında kendini gerçekleştiremeyeceğini; öğrencinin entelektüel ve ruhsal gelişimlerini de paylaşmak gerektiğini vurgulamaktadır. Kendi öğrencilik yıllarındaki deneyimlerini aktarırken birçok eğitimcinin sınıf içindeki otoriteden büyülenmiş olduğunu, öğretmenliğin kutsal olduğunu düşündürecek, manevi bir rehber olabilecek paylaşımcı bir eğitimciyle karşılaşmanın çok nadir gerçekleşebildiğini belirtmektedir (Hooks, 1994, s.7, 13, 17).

Öğrencilik yıllarındaki eleştirilerin ardından bir eğitimci olarak meslek hayatına atıldığında ise Hooks'un gözlemi bu kez öğrenciler üzerine odaklanmaktadır. Ona göre öğrenciler, kendi öğrencilik yıllarındaki duruma oranla, artık daha fazla talepkar ve yaşam deneyimleriyle bağlantısı olan anlamlı bilginin peşindedir (Hooks, 1994, s.19). Bu gözlem ve değişim, Hooks'un arzusu bakımında değerlendirildiğinde olumludur. Deneyimlerle alakalı bilginin talebi, sınıf içinde deneyim paylaşımı üzerine kurulu, özgürleştirici bir katılımcı pedagojinin uygulanmasına zemin hazırlayabilir.

Katılımcı pedagojinin deneyim paylaşımı üzerine kurulu olması konusunda Hooks'un uyarıda bulunduğu bir nokta vardır. O sınıf içinde deneyimlerini paylaşması gereken tarafın sadece öğrenciler olmadığını direkt olarak belirtir. Bir eğitimcinin sadece öğrenciden paylaşım beklemesi yine sınıf içindeki otorite konumundan faydalanmak olacaktır. Bu sebeple paylaşıma öğretmen de dâhil olmalıdır hatta ilk paylaşımı kendisi yaparak, kendini açma riskini almalıdır (Hooks, 1994, s.21). Böylece aslında Freire'nin pedagojisindeki gibi öğretmen-öğrenciye dair klasik roller ortadan kalkabilir ve hem öğretmen hem de öğrencinin öğrendiği bir sınıf ortamı sağlanabilir.

Hooks söz konusu deneyim paylaşımı temelli bir pedagojinin örneklerini üniversitelerin kadın çalışmalarıyla ilgili derslerinde gözlemlemiştir. Bu sınıflarda Hooks'un gözlemi tam bir katılımcı pedagoji olmasa da kısmen başarılı olmuş feminist pedagojik uygulamalara ilişkindir. Feminist pedagoji tıpkı eleştirel pedagoji gibi Hooks'un yaklaşımını etkilese de o ikisinin de sınıftaki heyecan meselesine değinmediğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla Hooks'un

tahayyül ettiği derslikler hem feminist pedagoji hem de eleştirel pedagojinin uygulandığı dersliklerden daha cesur ve talepkardır (Hooks, 1994, s.6).

Özetle Hooks tasarladığı katılımcı pedagojisinde, her öğrencinin yaşamını, kendini açtığı bir derslik ortamını savunmuş, odak noktasını kendi deneyimleri ve sadece ırk ve cinsiyetten kaydırıp çok daha geniş bir kitleye hitap etmiştir. Bu pedagoji Freire'den de aldığı etkiyle her türlü dezavantajlı grubun, her ezilenin sınıf içinde kendi öyküsünü paylaşarak var olabilmesini mümkün kılma çabasıdır. Bu öykülerde ırkçılık da cinsiyetçilik de kültürel farklılıklar, sınıf mücadelesi, siyasi ve dini çatışmalar da mevcuttur. Son noktada birbirinden farklı öykülerin katıldığı derslerin sonunda, bu uygulamanın öğrencilerde de öğretmenlerde de eleştirel düşünme ve empati kabiliyetini arttırması beklenmektedir.

Katılımcı pedagojiden feminist pedagojiye geçerken; bu pedagojinin eleştirel pedagoji ile feminist pedagoji arasında bir köprü niteliğinde olmasının sebebinin ise tamamıyla Bell Hooks'un yaklaşımında saklı olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü o sadece eğitim felsefesiyle değil farklı problemlere yaklaşımında da kapsayıcı olmayı başarabilmiştir. Hooks 'Feminizm Herkes İçindir' eseriyle de katılımcı pedagojide olduğu gibi feminizmin sadece kadın odaklı bir hareket olmadığını ve kesişimselliğini vurgulamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla onun feminist pedagoji ve eleştirel pedagojiyle yetinmeyip sunduğu bu yaklaşımı, bugünkü kesişimsel feminizmle daha çok örtüşmekte, bugün anlaşılması ve uygulanması daha mümkün bir feminizme ve eğitsel uygulamalarına kaynaklık etmektedir.

3. Feminist Pedagoji

Feminist pedagoji kavramsal olarak literatüre kadın çalışmalarının artışıyla birlikte girmiştir. Bu da 1960'ların sonu ve 70'li yıllara denk gelmektedir ve kadınların eğitimi, kadınların nasıl, hangi yollarla daha iyi öğrendiği ve ders içinde güvenli atmosfer oluşturmak gibi ana problemlere odaklanmaktadır. Ancak bununla birlikte eleştirel pedagoji, Freire ve Hooks'un pedagojilerinde olduğu gibi feminist pedagojide de en temel mücadele 'eşit olmayan güç ilişkileri'ne dairdir (Tisdell, 1998).

Feminist bir öğretmenin sosyal adaleti sağlama ve sınıf içinde eşit bir topluluk oluşturma gayreti vardır. Bu bağlamda sınıf içindeki çeşitliliği gören, benimseyen; farklı bakış açılarının varlığını kabul eden ve ders içinde her türlü perspektifin var olabilmesinin devamlılığını sağlayan da yine ve öncelikle öğretmenler olmalıdır (Musial, 2011, s.214). Bu haliyle, yani sınıf içindeki farklı öykülerin varlığını kabul eden ve adalet mücadelesi olan feminist pedagojinin,

yine hem eleştirel pedagojiden hem katılımcı pedagojiden izler taşıdığını görmek gerekmektedir.

Feminist pedagojiyle ilgili kapsayıcı bir tanımda Shrewsbury (1997)'nin vurguladığı noktalar bu yaklaşımı anlamak için oldukça önemlidir. Ona göre feminist pedagoji, öğrenme ve öğretmenin iç içe geçtiği; cinsiyetçiliğin yanı sıra ırkçılık ve sınıfçılık gibi tüm yıkıcı unsurların reddedildiği, katılımcıların gündelik deneyimlerini paylaşmasına olanak tanıyan, eleştirel düşünme ve empati gelişimini destekleyen derslik uygulamalarına dair bir eğitsel yaklaşım, öğretmenlere rehberlik eden bir kuramdır. Bu tanımla birlikte feminist pedagojinin çıkış noktasının, kadınların hangi yollarla daha iyi öğreneceği gibi problemlerin ötesine geçtiği, daha kapsayıcı bir nitelik kazandığı söylenebilir.

Sıradan bir dersliği feminist pedagojinin uygulandığı daha eşit bir dersliğe dönüştürmenin ise bazı adımları vardır. Shrewsbury (1997) bu konuda güçlendirme, topluluk oluşturma ve liderlik olarak üç adımdan bahsetmektedir. Bu adımlar örneğin güçlendirme bağlamında; öğrencinin bağımsızlığını geliştirmek, herkesin öğrenmesi konusunda tüm dersliğin sorumluluklarını belirlemek (öğrenenler arasında grupla çalışabilme ve işbirliği becerilerini arttırmayı sağlamak), öğrencilerin tartışma, değerlendirme ve karar verme becerilerini geliştirmek ve her birinin toplumsal bir değişim ajanı olduğunun bilincine varmasını sağlamak ile mümkün olabilmektedir. Bu güçlendirme stratejileri başarılı olduğunda öğrencilerin harekete geçtiği, derse daha çok katılım gösterdiği ve derslikteki hiyerarşik ilişkilerin dönüşümü de gözlemlenebilir.

Topluluk ruhu, güçlendirme ve liderlik adımları birbirini destekler ve bağıl durumdadır. Güçlendirme ancak ortaklık duygusu, kolektif ruh ile mümkün olabilir. Feminist pedagoji de tüm farklılıkları zenginlik olarak gören bir ortaklık kurmayı amaçmalamaktadır. Bu noktaya kadar feminist pedagojinin Freire'nin diyalog kavramı, Hooks'un her bireyin deneyimlerini paylaşarak katılım sağladığı pedagojisiyle benzerlikleri ön plandadır. Kısmen farklı bir ifade liderlik kavramında saklıdır. Liderlik feminist pedagojinin bireyde gelişmesini istediği bir özelliktir. Topluluk ruhunun oluştuğu dersliklerde bireyler kendi gereksinimleri ile başkalarının gereksinimi arasındaki ilişkiyi keşfedebilme kabiliyetini kavramaktadır. Bu keşifle birlikte de her birey sorunları fark etme, çözüm üretme ve liderlik rolü üstlenebilir duruma ulaşmaktadır. Liderlik bu yaklaşımda başkalarını güçlendirerek güçlenmek anlamıyla ön plana çıkmaktadır ve tek bir liderin varlığından söz edilmemekte; bu dersliklerdeki her bireyin bu rolü üstlenebilecek kapasiteye erişmesi vurgulanmaktadır (Shrewsbury, 1997).

Katılımcılarına liderlik özelliği kazandırmayı amaçlaması, feminist pedagojiyi çalışmada ele alınan diğer yaklaşımlardan ayrı kılan özelliklerinden biridir. Bununla birlikte 'Bu pedagojiyi feminist yapan nedir?' sorusuna verilecek yanıtlardan biri de, pedagojinin amaçlarından bir diğerine işaret etmektedir. Feminist pedagoji bilimsel bilgiyi erkek merkezli pozisyonundan uzaklaştırmayı amaçlamaktadır (Crawley vd., 2008).

Liderlik kavramına vurgu yapması ve bilimsel bilginin erkek merkezli konumunu dönüştürmeyi amaçmalası dışında, katılımcıların deneyim paylaşımı ve ötekileştirilmiş tüm bireylerin kendi kimlikleriyle birlikte özgürleşmesini sağlama amacı eleştirel pedagoji, Freire ve Hooks'un yaklaşımlarıyla oldukça benzerdir. Feminist pedagojinin bugün sadece cinsiyetle ilgili çalışmalar yürüten derslerde değil her ders ve düzeyde daha uygulanabilir bir pozisyonda değerlendirilmesini sağlayan da bu benzer yönlerdir. Ancak yine de uygulanabilme imkânı hakkındaki tartışmalar devam etmekte ve yaklaşımın niteliklerinden bağımsız bazı sınırlar bulunmaktadır.

3.1. Feminist Pedagojinin İmkân ve Sınırlarının Değerlendirilmesi

Feminizm ve feminist pedagojide başlangıç noktası, aynı zamanda bu yaklaşımlara önyargısı olanların ilgili çalışmaları kısıtladığı nokta ile aynıdır. Bu başlangıç noktası kadınların deneyimine odaklı bir eleştirel düşünme ve bilgi inşasıdır. Oysa bugün bu odak noktası değişmiş; disiplinler arası, kesişimsel, kapsayıcı ve iç içe geçmiş sıfatları feminist düşünceyi en iyi şekilde tarif eder hale gelmiştir. Bu durum hem feminizmin içinde bulunduğu anlam kargaşasının nedeni hem de kesişimsel özelliklerinin önemini vurgulamaktadır (Tong ve Botts, 2021, s.13).

Feminizmin 'özel olan politiktir' sloganı da bir bakıma, tıpkı bu çalışmada adı geçen diğer yaklaşımlardaki gibi her bireye, her öyküye ses vermek, ezen ve ezilen için, ezilenlerin kendi kimlikleriyle mücadele etmesini ifade etmektedir. Çünkü her ses veya herkesin bireysel mücadelesi aynı zamanda toplumsal bir özgürleşme projesine katkıdır. Bu noktada birey cinsiyeti sebebiyle ayrımcılığa maruz kalıyorsa mücadele doğal olarak cinsiyetçilikten, ırk sebebiyle ise ırkçılıktan, sınıf ayrımı varsa sınıfçılıktan başlamaktadır. Bu yönüyle feminist pedagoji ne eleştirel pedagoji ne de Freire ile Hooks'un yaklaşımlarıyla ters düşmekte; aksine benzer noktalara temas etmektedir.

Freire'nin bankacı modele yönelik eleştirileri ve kendi önerilerini diyalog kavramı ile temellendirdiği veya Hooks'un günlük yaşamla bağlantılı katılımcıların deneyim paylaşımı üzerine kurguladığı yaklaşımlarındaki gibi feminist pedagojinin de uygulanabilme imkânına yönelik bazı öneriler

bulunmaktadır. Üstelik bu önerilerin de yine önceki yaklaşımlar ile benzerliği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin grup çalışmasına teşvik edilmesi, diyalog ve deneyim paylaşımıyla bilginin inşa edilmesi, görevler, projeler ve işbirliğine dayalı şekilde dersin sürdürülmesi bu önerilerin bazılarıdır. Bunlar hem uygulanabilir hem de uygulandığı takdirde öğrenciye liderlik ruhu kazandırabilecek bir pedagojiyi oluşturmaktadır (Parry, 1996, s.46,53).

Feminist pedagojinin uygulanabilme imkânına ilişkin birçok niteliğin tersi yönünde ise bazı sınırlar ve engeller bulunmaktadır. Busse vd. (2021), 'tarafsız' iddiasındaki üniversitelerin feminist pedagojinin uygulanmasını nasıl zorlaştırdığını araştırdıkları çalışmada, bu zorlukların kaynağının feminist ve eleştirel pedagojinin yapısıyla ilgili olmadığını belirtmektedir. Problem bu üniversitelerin tarafsızlık iddiasıyla her sesi, öğrenciyi de eğitimciyi de kimliksizleştirme isteğidir. Oysa eleştirel pedagojilerde ve tabi feminist pedagojide de esas konu marjinalleştirilen tüm bireylerin kendileri olarak, kimliklerine rağmen değil kimlikleriyle birlikte var olabilmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla bu pedagojilerin uygulanabilir niteliği tartışılırken, bu yaklaşımların imkânı veya imkânsızlığını değerlendirmekten daha önemli bir bağlam ön plana çıkmaktadır. Bu da bu pedagojilerin uygulanmaya çalışıldığı toplumun, topluluğun veya kurumun pedagojinin önüne koyduğu sınırlar, engel ve önyargılardır.

Türkiye'de ise Meşe (2018) 'taşra' üniversitelerinde feminist pedagojinin ne kadar mümkün olduğunu kendi 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği' dersindeki gözlemleri aracılığıyla ele almıştır. O üniversite bünyesinde hakim bir sessizlik kültürü olduğunu ve bu durumun feminist pedagojinin etkisini kısıtladığını kabul etmesine rağmen bunun bir başarısızlık olmadığını da vurgulamaktadır. Çünkü ilkin söz konusu kısıtlı sonuçlar feminist pedagojinin başarısızlığından ziyade topluluk ve kurum kültürüyle ilgilidir. İkincil olarak ise sınırlılıklar, engeller veya önyargılara rağmen özgürleşme umudu artmış tek bir öğrenci bile varsa; söz konusu sınırlılığı tümüyle başarısızlık saymak haksızlık olacaktır.

Benzer biçimde araştırmacıların kendi derslerindeki gözlemlerden yola çıkarak feminist pedagojinin mümkünatını değerlendirdikleri bir başka çalışmada ise araştırmacının eğitimci olduğu, 'kadın araştırmaları' veya 'cinsiyet çalışmaları' ile ilgili olmayan bir derste; feminist pedagojiyi benimsediğini belirtmesi üzerine, dersi seçen öğrencilerin kuşku dolu bakışlarına dikkat çekilmektedir. Hemen ardından feminist pedagojinin sadece toplumsal cinsiyet veya kadınlarla ilgili derslerde kullanılacak sihirli bir değnek olmadığı vurgulanmaktadır ki bu çalışmayı sonuca götüren bulgulardan biri de budur (Eldemir ve Yılmaz, 2021, s.49,56).

Feminist pedagoji veya feminizmin bugün de sadece kadın odaklı söylem veya kazanımlarla sınırlı olduğunu düşünmek yanlıştır. Bu pedagoji feminizmin tarihsel köklerinden ilham alsa da sürekli dönüşmekte, kategorize edilmeye direnmekte, farklı unsurların etkisiyle birbirinden farklı birçok soruna yönelik bir çaba içermekte ve yeni paradigmalara uyum sağlamaktadır. Feminist düşünce ile ele alınan her meselede artık nihai bir son sözü söylemeye gerek yoktur. Bunun yerine her zaman gelişebilir, iyileşebilir, yeniden düşünülebilir ve genişleyebilir bir söylem alanı söz konusudur (Rochefort, 2019, s.102; Tong ve Botts, 2021, s.25).

SONUÇ

Feminist pedagojinin uygulanabilirliği üzerine yapılan çalışmalarda, yaklaşımın ders içindeki pratikleri veya eğitim sürecine genel bakış açısının, eleştirel pedagoji ve bu çalışmada ele alınan diğer alternatiflerinden çok da farklı olmadığı görülmektedir. Başlangıç noktası ve kuramsal temeli sebebiyle kadın odaklı olsa da feminizmin bugünkü kesişimsel yönü, feminist pedagojinin tüm hiyerarşik ilişkilere bir başkaldırı olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. O halde feminist pedagojiyi uygulanabilir kılan tüm niteliklerine rağmen çoğunlukla 'kadın araştırmaları' veya cinsiyetle ilgili benzer derslerle sınırlandıran engelin daha ziyade adıyla, feminizmle, ilgili önyargılardan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Çalışmada ele alınan tüm yaklaşımlar eleştirel düşünmeden beslenmekte ve bu pedagojilerin benimsendiği dersliklerde öğrencinin kazanımlarından birinin de eleştirel düşünme kabiliyetinin artışı olması beklenmektedir. Geleneksel öğretmen – öğrenci rollerinin yıkılması, ders içeriklerinin öğrencilerle/ katılımcılarla birlikte şekillendirilmesi, katılımcıların kendini gündelik ve özel deneyimlerini paylaşabilecek kadar güvende hissettiği bir atmosferin oluşması, tartışma kültürü, empati kabiliyeti ve kolektif ruhun kazanılması gibi birçok öneri ve kazanım süreç boyunca eleştirel düşünme ile dönüşümlü olarak sürekli birbirini beslemekte ve bu pedagojinin imkânlarını oluşturmaktadır.

Eleştirel pedagoji, 'Ezilenlerin Pedagojisi', katılımcı pedagoji ve feminist pedagoji birçok pratik, öneri ve amaç doğrultusunda birleşmektedir. Bu yüzden uygulanabilir nitelikleri de birbirine oldukça yakın değerlendirilmelidir. Bu pedagojiler ayrımcılığa, zorbalığa maruz kalmış olsun veya olmasın her katılımcı için kendi 'normal' veya 'marjinalleştirilmiş' kimlikleriyle birlikte, hem eğitim sürecinde hem de toplumsal yaşamda var olabilme imkânı sunmaktadır.

Feminist pedagoji bu çalışmada adı geçen diğer yaklaşımlardan farklı olarak ayrıca feminist kuramdan beslenmekte ve 'erkek merkezli' bilginin inşasını

dönüştürmeyi de amaçlamaktadır. Bu da uygulanabilir niteliğinin önüne farklı bir engel çıkarmaktadır. Çünkü ataerki ile mücadele de başlı başına, daha güçlü bir çabayı gerektirmektedir. Dolayısıyla tüm kapsayıcı ve kesişimsel niteliklerine rağmen feminist pedagoji, eleştirel pedagojiye göre daha fazla önyargıyla karşılaşmaktadır. Ancak bu pedagojinin uygulanabilme imkânı önündeki engellerin yaklaşımın özüyle, önerileriyle veya derslik pratikleriyle ilgisi olmadığı da görülmektedir. Feminist pedagojinin uygulanacağı topluluğun özellikleri, hayata bakış açısı ve önyargıları; ayrıca kurum kültürü feminist pedagojinin uygulanmasındaki sınırları oluşturmaktadır. Feminist pedagojinin farklı ders ve topluluklarda uygulanmasına yönelik araştırmaların artmasıyla birlikte söz konusu engel, önyargı ve sınırların aşılacağı da düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Apple, M. (2006). *Eğitim ve İktidar* (1. Baskı). (E. Bulut, Çev.). Kalkedon.

Busse, E., & Krausch, M., & Liao, W. (2020). How the "neutral" university makes critical feminist pedagogy impossible: intersectional analysis from marginalized faculty on three campuses. *Sociological Spectrum, 41*(1), 29-52. https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1850377

Crawley, S. L., & Lewis, J. E., & Mayberry, M. (2008). Feminist pedagogies in action: Teaching beyond disciplines. *Feminist Teacher, 19*(1), 1-12. https://doi.org/10.1353/ftr.0.0021

Çalık, T. (2010). Eğitim bilimiyle ilgili bazı temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s.15-23). Nobel Akademik.

Durakoğlu, A., & Biçer, B., & Zabun, B. (2013). Paulo Freire's alternative education model. *Anthropologist, 16*(3), 523-530. https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891378

Eldemir, P., & Yılmaz, T. (2021). Duygudaşlıktan yoldaşlığa: İşte bu bizim hikayemiz. *Feminist Tahayyül, 2*(1), 38-65. http://www.feministtahayyul.com/?page_id=1674

Erdoğan, G. (2023). Feminist pedagoji üzerine bir tartışma: Okul öncesi eğitim örneği. Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 21.03.2024.

Freire, P. (2019). *Ezilenlerin Pedagojisi* (20. Baskı). (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı (1970).

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm* (1. Baskı). (B. Baysal, Çev.). Kalkedon.

Güvenç Çetinkol, Ş. (2008). Türkiye'de eğitime farklı bir bakış açısı: Feminist pedagoji. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Trangress Education as The Practice of Freedom.* Routledge.

İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, 1*(1), 2-10. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_1.pdf, Erişim tarihi: 12.01.2024.

Kaynak, D. (2022). Topyekun bir başkaldırı. *#Tarih Dergisi* (89), 29.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

McLaren, P. (2021). Paulo Freire 100 yaşında. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi,* (69-70), 15-20. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/15_peter.pdf, Erişim tarihi: 12.01.2024.

Merriam, S. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Basımdan Çeviri). (S.Turan Çev.). Nobel Akademik.

Meşe, İ. (2018). 'Taşra' üniversitesinde feminist pedagoji: Ne kadar mümkün? *Fe Dergi, 10*(1), 67-78. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000197

Möngü, B. (2023). Eleştirel pedagojiye yönelik eleştirel bir okuma: Eğitim bir özgürleşme aracı olabilir mi?*FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi,* (35), 313-330. https://doi.org/10.53844/flsf.1247324

Sam, Ş. (2022). Sınırlarla örülmüş bir yaşamdan sınırları aşan bir özgürlük pratiğine: Bell Hooks. *Yetişkin Eğitimi Dergisi, 5*(8), 92-97. https://yetiskinegitimi.org/attachments/article/67/8.bellhooks.pdf

Savaş Aşık, M. (2020). Geleneksel eğitim pedagojilerine eleştirel bir yaklaşım: Feminist pedagoji. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Shrewsbury, C. M. (1997). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly, 1*(2), 166-173. http://www.jstor.org/stable/40005427

Şimşek Akşin, M. (2019). Queer ve feminist pedagojiler temelinde Ankara'da Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tisdell, E. J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: the possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, *48(*3), 139-156. https://doi.org/10.1177/07417 1369804800302

Tong, R., & Botts, T. F. (2021). *Feminist Düşünce* (1. Baskı). (S. Aydaş, Çev.). Sel.

Tuna, E. (2023). Feminist pedagoji bağlamında sanat eğitimi. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji Paulo Freire Ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine* (2. Baskı). Anı.

EXTENDED ABSTRACT

Not only are woman problems and woman rights focused on the definition of feminist pedagogy today, but also a context comprising all the individuals exposed to discrimination because of such reasons as race, language and religion are drawn attention. With this context, the fact that critical pedagogy has the quality of being alternative approaches like feminist pedagogy is of importance as it plays a role in the history of pedagogy and form its theoretical background. Nevertheless, despite so called background and its close position to critical pedagogy, feminist pedagogy does not have a rich source quantitatively particularly in Turkish literature. Therefore, questioning the reasons for this context necessitates an investigation into the opportunities and limits of feminist pedagogy.

Purpose: The current study interrogates why feminist pedagogy, despite its all-inclusive qualities, draws little attention in its main problem and the opportunities and limits of feminist pedagogyand in this sense is evaluated together critical thinking with their common sides. In this way, it is aimed to put an emphasis on the fact that feminist pedagogy is not only a concept regarding the discipline of woman studies and to contribute that this pedagogy could be reached by a larger masse in different courses and communities as a final point. This study is also importance in terms of the fact that it would be a pioneer study for different descriptive researches that would lead to awareness studies in the future with feminist pedagogy.

Method: The study is critical qualitative research as it has a purpose of transforming and strengthening the position of feminist pedagogy in the

literature. As in basic qualitative approaches, the data was collected through documents obtained by literature review and analysed inductively. With the emergence of running out, data saturation and regularity, data collection and analysis process were completed.

Findings: In the process of evaluating feminist pedagogy in terms of its opportunities and limits, common points regarding its emergence and its critical thinking and critical pedagogy applications in the theoretical background. When education is handled with its relationship with family as a social institution, politics and social life, the inequality of critical pedagogy, ever-generated traditional approaches and the criticisms over the construction of information gain importance. Considering the literature, it is likely to see that this criticism determines the main lines of feminist pedagogy in its essence. For that reason, feminist pedagogy does not only contain the criticism of 'man-centred information' today, but it also bears a quality of rebellion against hierarchical relations in the community.

It is likely to see that the application examples regarding critical pedagogy combine in line with a lot of proposals, practices and objectives. With regards to the eliminating traditional teacher-student roles, dialogue-based approach, reformation of course contents with students, formation of an atmosphere where students could feel in secure to share their daily and private experiences,in terms ofevaluation of the opportunities of feminist pedagogy in the framework of this partnership is of vital importance. However, despite its inclusive and intersectional qualities, feminist pedagogy is encountered with more handicaps compared to critical pedagogy. The reason for this is the prejudices towards feminism as an ideology and the requirement of a stronger effect with patriarchal struggle alone.

Conclusion: In the studies carried out into the applicability of feminist pedagogy, it was found that the practices of the approach in the course or general perspective of educational process were not so different from the other alternatives studied in critical pedagogy and in the current study. Even though it is woman – oriented in terms of its starting point and theoretical basis, current intersectional side of feminism extended the field of opportunities in pedagogy. In this case, it was determined that despite all its qualities that make it practical, the burden limiting it mostly with "woman studies" or the similar courses regarding gender results from more of its name and prejudices regarding feminism. It was also found that the factors such as the characteristics of the community where feminist pedagogy would be applied, perspective on life and prejudices and culture of institution formed the limits in the application of feminist pedagogy. Led by such literature-

oriented studies, it is recommended that new researches regarding the issue should be carried out using such methods as classroom applications or focal group interviews with educators. In this way, it is believed that handicaps, prejudices and limits regarding feminist pedagogy will be crossed.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1167-1199
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70736
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 19.06.2023 Submitted date
Kabul tarihi 23.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Gün, M. & Senemoğlu, N. (2024). Selçuklu Ordularında Subay Yetiştirme. *Journal of History School*, 69, 1167-1199.

SELÇUKLU ORDULARINDA SUBAY YETİŞTİRME [1]

Mehmet GÜN[2] & Nuray SENEMOĞLU[3]

Öz

Çalışmanın amacı; Selçuklu Devletleri'nde subayların nasıl yetiştirildiğinin ve bu subay yetiştirme sisteminin daha sonra kurulan Türk devletlerini nasıl etkilediğinin ortaya konulmasıdır. Çalışma, betimsel bir araştırmadır. Tarihsel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Verileri, veri toplama araç ve yolları, verilerin analizi açısından nitel araştırma özelliği göstermektedir. Veri kaynakları dokümanlar ve uzmanlardır. Veriler, doküman incelemesi ve görüşme yöntemleriyle toplanmıştır. Yararlanılan dokümanlar ölçüte dayalı örnekleme, görüşüne başvurulan uzmanlar kartopu örneklemeyle oluşturulmuştur. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilen üç farklı formdur. Verilerin analizinde Miles-Huberman nitel veri analiz modeli kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve sınıflamasında MAXQDA veri analiz yazılımından yararlanılmıştır. Bulgulardan yola çıkarak Selçukluların eski Türk devletlerinden aldıkları askeri eğitim kültürünü, İslam devletlerinden aldıkları müesseselerle geliştirdikleri görülmüştür. Dönemin temel subay kaynağı küçük yaşta temin edilen gûlam adı verilen çocuklardır. Bu çocuklar saraylardaki gûlamhanelerde aynı anlayışta istenilen şekilde yetiştirilmiştir. Bu sistem sonraki dönemde Osmanlı Devleti'ni köklü biçimde, Türkiye Cumhuriyeti'ni kısmi olarak etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: Büyük Selçuklular, Türkiye Selçukluları, Selçuklu ordusu, Subay yetiştirme, Gulâm sistemi.

[1] Bu makale Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2. yazar danışmanlığında 1. yazar tarafından "Türk Askeri Eğitim Sürecine İlişkin Tarihsel Bir İnceleme ve Model Önerisi" adlı doktora tezinin "Selçuklular" bölümünden üretilmiştir. Bu çalışmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 02.11.2021 tarih, E-35853172-300-00001846181 sayılı kararı ile alınmıştır.

[2] Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi, mehmetgun33@ gmail. com, Orcid:0000-0003-0401-340X

[3] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, profdrnuray@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9657-0339

Officer Training in the Seljuk Armies

Abstract

This study aims to investigate how officers were trained in Seljuk States and how this officer training affected the other Turkic states established after the Seljuks. This study uses a descriptive approach. It is designed as historical research. Its data, data collection instruments and process have qualitative research characteristics. Data sources were documents and experts. Data were collected through document analysis and interviews. The documents were selectedaccording to the criterion sampling method and experts with whom interviews conducted were selected using snowball sampling method. The data collection instruments were three forms developed by the researchers. Miles-Huberman's qualitative data analysis model was used for data analysis. MAXQDA qualitative data analysis program was used to analyze the data. The results revealed that Seljuks developed their military training culture they brought from the Turkic States with the institutions they adopted from the Islamic states. The main source of officer training at that time was the young children called gulam. These children were educated in the gulamhane in the place following the same model. This system had a great impact on Ottoman Empire and partly on the Republic of Türkiye.

Keywords: Seljukids, Anatolian seljukids, Seljuk army, Officer training, Ghulam system.

GİRİŞ

Bir milletin belirli bir coğrafyada egemenlik kurup varlığını uzun zaman sürdürmesi, halkının refah içinde yaşaması, kültürünü ileriki çağlara ulaştırması sahip olduğu ordunun gücü ile yakından ilgilidir. Tarih öncesi dönemlerden günümüze kadar varlığını sürdüren, bunu büyük oranda ordusu sayesinde yapan milletlerden biri de Türklerdir. Türklerin bulundukları coğrafyalarda güçlü devletler kurup kuruluşlarından kısa süre sonra yükselmelerinde ve hâkimiyet kurmalarında belirleyici ana unsur orduları olmuştur (Kafesoğlu, 1999).

Ordu; Eski Türkçede *otağ, ordugâh,* şeklinde *orta, merkez* sözünden gelmiştir (Ortaylı, 2018; Ögel, 1991). Eski Türklerin karakteristik özelliğinden kaynaklı olarak ordu; anlamından da anlaşılacağı üzere toplumsal hayatın merkezinde, diğer unsurlarla bütünleşik biçimde yer almıştır. Devlet kademelerindeki idari görevliler aynı zamanda asker kişiler olduğundan devlet mekanizması askeri disiplin içinde yönetilmiştir (Kafesoğlu, 1987). Bu durum Türklerin askeri karakterini ve kendilerine *ordu-millet, asker-millet* denilmesinin nedenini izah etmektedir (Eremrem, 1998).

Türkler; eski çağlardan günümüze çok sayıda devlet kurarak ulaşırken hayatta kalmak için büyük savaşlar vermişler, kendilerinden daha eski ve büyük alanlara sahip devletlerle mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Çin, İran, Hint, Roma,

Bizans bu devletlerden bazılarıdır. Yarı göçebe yaşamı benimseyen, kendilerini rahata alıştırmasından ve mücadeleci karakterlerini bozmasından çekindikleri ve savaşta koruması zor olacağı için büyük ve kalıcı barınaklar kurmayan (Togan, 1946) Türkler; Çin gibi büyük medeniyetlere karşı nasıl üstünlük sağlamış, onları vergiye bağlamıştır? Bu büyük ölçüde Türklerin cihangir, asker, teşkilatçı millet olmasına ve sahip oldukları ordularla elde ettikleri askeri başarılara bağlanmaktadır (Kafesoğlu, 1999; Togan, 1946).

Türklerin askeri başarısında halk ve ordu arasında uyumun önemi büyüktür. Eski Türklerde askerlik halk arasında gönüllü yapılan bir hizmettir. Halk ve ordu bir bütün teşkil etmektedir. Büyük Hun Devleti teşkilatında özellikle barış zamanlarında sivil ve ordu diye bir ayrım yoktur. Ordu bir halk, halk da bir ordu düzeninde yaşamaktadır (Ögel, 2019; Turan, 2014). Bu yüzden Türk'ün hayat tarzı sürekli uyanık ve dikkatli olmasını gerektirmiştir. Zira sık sık yapılan baskınların ne zaman ve nereden geleceği belli olmamıştır. Baskın haberi geldiğinde herkes bir kargaşaya meydan vermeden yerini almıştır. Yüzyılların kazandırdığı yer alma düzenleri ve töreler bunu, kişilerin benliğine kadar sindirmiştir (Ögel, 1979). Sürekli düzenlenen seferler ve savaşa hazır olma hali, askerlik havası içinde yetişen Türk halkına başarılar sağlayan çabalardan birisidir (Divitçioğlu, 1987).

Baskın veya muharebe anında Türk askerinden beklenen davranışı sergilemesinin temel kaynakları onların cesareti, kahramanlığı ve aldığı askeri eğitimdir. Askerler sayesinde kısa sürede elde edilen başarılar ancak üstün meziyetli savaşçıların ve onlara komuta edecek nitelikli personelin yetişmesine bağlıdır (Osmanlı Döneminde Askeri Okullarda Eğitim [ODAOE], 2000).

İlk Çağda kurulan önemli Türk devletlerinden bazıları Büyük Hun (MÖ 220 - MS 216), Göktürk (MS 552-745) ve Uygur (MS 742-840) devletleridir (Öztuna, 1964). MÖ 4. yüzyıldan itibaren tam bir siyasi ve askeri teşkilatları olduğu kesin olarak bilinen Büyük Hun Devleti'nin iki büyük hükümdarı Teoman ve oğlu Mete'dir. Mete zamanında askeri eğitim kapsamında orduyu muharebeye sürekli hazır bulundurmak için tümen eğitim avı, büyük devlet avı adlı avlar tertiplenmiştir. Bugünkü anlamda birer tatbikat olan bu avlar Mete'nin ok atışı ile başlamış ve gelişmiştir. Bu sayede Mete birliklerini eğitimden sonra denemiş, küçük ihmali olanları dahi katı bir şekilde cezalandırmıştır. Mete böylece verdiği emri eksiksiz yerine getiren süratli, çevik ve attığını vuran atlı birlikler yetiştirmiştir (Akyüz, 2018; Kara Kuvvetleri Tarihi [KKT], 1996).

Çin tarihi belgelerinde Hunlarla ilgili olarak; *çocuklar koyunlara binip kuşlara, gelinciklere ve farelere ok atarlardı. Savaşçıların güç ve yetenekleri, yay çekmelerindeki ustalıkla ölçülürdü. Ata binme, yüzme, ok atma eğitimleri küçük*

yaşta ailede başlardı. Erkekler savaş için eğitim yapar; baskın, taarruzda bulunurlardı. Bu onların doğuş ve tabiatlarındandı (Németh, 1953, s.167) ifadeleri Mete'nin toplumda var olan sosyal disiplini eğitip, düzene koyarak nasıl bir imparatorluk yarattığının göstergesidir (Ekrem, 1996). Mete, Türk ordusunun eğitimine katı bir disiplin tesis ederek başlamıştır (KKT, 1996). Büyük Hun Devleti'ndeki disiplin ve askeri eğitim geleneği sonraki dönemde Göktürk ve Uygur devletlerinde sürdürülmüştür (Akyüz, 2018; Bayar, 2009).

İlk Çağın bitişinden sonra Orta Asya'daki Türk devletleri MS 9. yüzyıldan itibaren silsileler halinde İslam dinine geçmeye başlamışlardır (Togan, 1946). Türklerin ilk örgün eğitim kurumları Müslüman olmalarından sonra 9. yüzyılda açılan medreselerdir (Başaran, 1994). Askeri eğitim alanında ise ilk örgün eğitim kurumlarına dönemin önemli imparatorluğu Büyük Selçuklularda (MS 1040-1157) rastlanmaktadır (Akyüz, 2018; ODAOE, 2000). Büyük Selçuklular döneminde Anadolu'nun Türklere açılmasıyla Süleyman Şah önderliğindeki Türk akıncıların zamanla düzenli bir teşkilat ve siyasi birlik kurmalarıyla da Türkiye Selçukluları (1075-1308) ortaya çıkmıştır. Başta Büyük Selçuklu'ya bağlı olan Türkiye Selçukluları yükselme devriyle bağımsız devlet niteliği kazanmıştır (Göksu, 2010). Türkiye Selçukluları da askeri eğitim kurumları ve uygulamaları açısından Büyük Selçuklu mirasını geliştirerek devam ettirmiştir.

1071 yılında Malazgirt Meydan Savaşında Alparslan komutasındaki 50 bin kişilik Türk ordusunun, 200 bin kişilik Bizans ordusunu, uyguladığı taktik ve strateji ile yenmesi Türk ordusunun nitelikli asker ve komuta kademesine sahip olduğunun göstergesidir (ODAOE, 2000). Ordunun nitelikli komuta kademesinin ana unsuru ise iyi yetiştirilmiş subaylarıdır. Subay; *silahlı kuvvetlere intisab eden asteğmenden mareşale (ya da büyük amirale) kadar rütbeyi haiz askerdir* (211 Sayılı Kanun, md.3). *Bir ordunun kıymeti, zabitan (subay) ve kumanda heyetinin kıymeti ile ölçülür* (Atatürk, 1918, s.3) sözü de subayların ordudaki işlevini ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu çalışmada; Selçuklular devrinde (Büyük Selçuklu ve Türkiye Selçukluları) subay yetiştirme faaliyetlerinin nasıl yapıldığının ve bu faaliyetlerin kendisinden sonraki Türk devletlerine etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak Selçuklu ordularında;

(1) Teşkilat yapısı ve insan unsuru nasıldır?
(2) Subay rütbeleri ve sınıf/ihtisasları nelerdir?
(3) Subay adayı kaynakları nelerdir, aday temini nasıl yapılmıştır?
(4) Subay yetiştirme eğitimleri hangi kurumlarda, nasıl yapılmıştır?
(5) Verilen subay yetiştirme eğitimleri daha sonra kurulan Türk devletlerini nasıl etkilemiştir? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma sorularının cavaplanmasıyla eğitim bilimleri, Türk eğitim tarihi, askeri eğitim, askeri tarih alanyazınlarında doğrudan araştırma bulunmayan Selçuklu askeri eğitim sistemi içindeki subay yetiştirme eğitimlerinin özgün bir başlık altında ortaya konulması sağlanmıştır. Bu eğitimler ortaya konulurken eğitim sisteminden bağımsız düşünülemeyecek hususlar olan; Selçuklular devrindeki askeri yapı ve teşkilat, bu teşkilat içindeki insan unsuru, subaylara ait rütbe ve sınıflar, subay adayı temin yolları, eğitim kurumları, Selçuklu subay yetiştirme eğitim sisteminin etkilendiği ve kendisinden sonra etkilediği Türk devletleri ele alınmıştır. Bu yönüyle araştırmanın alanyazındaki bir boşluğu doldurmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışma; Selçuklular devri subay yetiştirme sisteminin, kendisinden sonraki Türk devletleri olan Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti'nde yürütülen subay yetiştirme eğitimlerine etkisini, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları tartışması, elde edilen bulgular ışığında günümüz subay yetiştirme eğitimleri için öneri geliştirmesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Yöntem bölümü; araştırma deseni, veri kaynakları, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır.

Araştırma Deseni

Selçuklular devrinde subay yetiştirme faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğünü ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; olayların, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu, olduğu şekliyle ortaya koyar. Geçmiş veya mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla arasındaki ilişki ve etkileşimi açıklamaya çalışır (Kaptan, 1977 s.129). Araştırma betimsel araştırmalardan tarihsel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Tarihsel araştırmalar geçmişte meydana gelen eylemleri veya olayları tanımlamak, açıklamak ve dolayısıyla anlamak için verilerin sistematik olarak toplanması ve değerlendirilmesidir (Fraenkel vd., 2012, s.535). Tarihsel araştırma, eğitimcilerin geçmişe ışık tutarak eğitimin mevcut durumunu anlamalarına yardımcı olur. Aynı zamanda geleceğin eğitim koşullarına ilişkin senaryolar geliştirilmesine imkân tanır (Gall vd., 2002).

Tarihsel araştırmalar genellikle doküman inceleme (belgesel tarama), dönem uzmanlarının görüşlerinin alınması ve kişilerin tanıklıklarıyla sürdürülür (Bowen, 2009; Kaptan, 1977; Karasar, 2002). Bu tarihsel araştırma doküman incelemesi ve uzmanlarla görüşme yapılması yöntemleriyle yürütülmüştür.

Araştırma; veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçleri açısından nitel araştırma özelliği göstermektedir.

Veri Kaynakları

Çalışmanın veri kaynakları dokümanlar ve uzmanlardır. Dokümanlar; belge, resim, heykel, insan etkinliğini gösteren herhangi bir fiziki kaynaktır (Kaptan, 1977). Bu çalışmanın dokümanları Selçuklular dönemine ait yazılı eserlerdir. Uzmanlar ise Selçuklular dönemi Türk tarihi, Türk askeri tarihi, Türk askeri eğitim tarihi ve/veya Türk eğitim tarihi alanlarında uzman kişilerdir.

Veri kaynaklarına dâhil edilecek doküman ve uzmanların belirlenmesinde nitel örneklemede kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri kaynaklarından dokümanlar ölçüte dayalı (criterion) örnekleme, uzmanlar ise kartopu (snowball) örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir (Cresswell, 2013; Patton, 2005). Dokümanların veri kaynaklarına dâhil edilmesinde kullanılan ölçütler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı veri toplama aracında belirtilmiştir. Aday doküman olarak belirlenen kaynaklar bu ölçütleri sağlaması durumunda veri kaynaklarına dâhil edilmiştir. Yeni dokümanlara veya dokümanlarda geçen yeni verilere erişimin yavaşlaması, verilerin kendini tekrarlamasıyla yeterli veri doygunluğuna ulaşıldığı değerlendirilmiştir. Uzman veri kaynaklarının belirlenmesinde ise kendisine ulaşılan ve görüşüne başvurulan uzmanlar üzerinden yeni uzmanlara ulaşılması sağlanmıştır. Uzman kaynakların sayısının artırılarak veri çeşitlemesi sağlanması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araçların geliştirilmesinde öncelikle alanyazın incelemesine dayalı taslak sürümler hazırlanmıştır. Bu sürümler çeşitli eğitim, askeri tarih, eğitim programı ve öğretim, askeri eğitim ve dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlere göre gerekli güncelleme/geliştirme çalışması yapılarak formlara son şekli verilmiştir.

Bu araçlar; (1) Aday doküman uygunluk formu, (2) Eğitim programı ve eğitim sistemi tarama formu ve (3) Uzman görüşme formudur. Araçlardan ilk ikisi dokümanlardan, üçüncüsü uzmanlardan veri toplamada kullanılmıştır.

Aday doküman inceleme formu tarihsel araştırmalarda ulaşılan kaynağın iç ve dış değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilerek geçerlik ve güvenirliğini sağlanması amacıyla geliştirilmiştir. İlgili sağlamlık ölçütlerini sağlayan dokümanda Selçuklular dönemiyle ilgili araştırmaya konu olan temaları barındırma durumu kontrol edilmiştir. Belirlenen ölçütlere uyan aday doküman, çalışmanın veri kaynaklarına dâhil edilmiştir. Eğitim programı ve eğitim sistemi

tarama formu ise çalışmanın sınırlarını çizmek, veri kaynaklarına alınan dokümanda ne arandığını, çalışmanın hangi alt problem ve temalarına veri sağlayacağını belirlemek için geliştirilmiştir. Bu araçta Selçuklu dönemine ait askeri eğitim, subay yetiştirme, gulâm sistemi, gulâmhane, eğitim sistemi, eğitim programı vb. çok sayıda tema/kod yer almaktadır. Görüşme formu ise uzmanlarla yapılan görüşmelerde yöneltilen açık uçlu soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu formda, Eğitim programı ve eğitim sistemi tarama formundaki tema/kodların genel soru biçimleri bulunmaktadır.

Verilerin toplanmasında dokümanlardan elde edilen fazla miktardaki ham veri detaylı kaynak künyesi ile saklanmıştır. Ayrıca bu süreçte hangi/kaç kaynaktan hangi tema, koda veri sağlandığı kayıt altına alınmıştır. Uzman görüşmelerinden elde edilen veriler çözümlendikten sonra her soru için ayrı biçimde, uzmanlara atanan kodlarla (uzman 1, 2, 3) tutulmuştur. Uzmanlarla yapılan görüşmelerde, görüşme öncesinde kendilerine tebliğ edilen gönüllü katılım formunda belirtilen bilimsel etik ilkelerine uyulmuştur. Bu çalışmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 02.11.2021 tarih, E-35853172-300-00001846181 sayılı kararı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen doküman verilerinin analizinde doküman analizi, görüşme verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İki analiz sürecinin de yürütülmesinde nitel verilerin analizlerinde kullanılan Miles-Huberman Nitel Veri Analiz Modeli kullanılmıştır. Eldeki fazla miktardaki ham veri bu analiz bu modelinin basamaklarına (Miles ve Huberman, 1994) uygun olarak;

(1) Araştırma sorularıyla sınırlı olacak şekilde azaltılmış, özetlenmiş, sınıflandırılmış, tema ve kodlara ayrılmış,

(2) Görsel ögelerinden yararlanarak anlaşılır biçimde sunulmuş,

(3) Elde edilen bulgulardan yola çıkarak sonuçlara varılması ve öneriler geliştirilmesi sağlanmıştır.

Doküman ve uzman veri kaynaklarından elde edilen veriler ayrı biçimde analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden sonra her araştırma sorusu için bu kaynaklardan elde edilen bulgular birlikte sunulmuştur. Böylece aynı alt araştırma sorusu için farklı veri türlerinin birbirini desteklemesi, detaylandırması ya da varsa farkı boyutların ortaya konulması amaçlanmıştır. Verilerin analizinde tema, alt tema, kod sınıflamasının yapılmasında ve bunlar arasındaki ilişkinin bütüncül olarak görülmesinde MAXQDA veri analizi yazılımdan yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bulguları, araştırma sorularına uygun olarak geliştirilen başlıklar altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Selçuklu Ordu Teşkilatı ve İnsan Unsuru

Türk ve İslam ordularının 751 yılında Çinlilere karşı birlikte savaştığı ve Çin ordusunu mağlup ettiği Talas Savaşından sonra Türklerin İslam dinine geçişi hızlanmıştır. 10-11. yüzyıllardan itibaren kitleler halinde Müslüman olmaya başlamışlardır. Askeri maharetleriyle bilinen Türklerin Müslüman olması İslam dünyasında memnuniyetle karşılanmış, İslam dünyasının yaşadığı sorunların Türkler sayesinde aşılabileceğine dair inanış dahi ortaya çıkmıştır (Akpınar, 1994; Göksu, 2010; Yıldız, 1976).

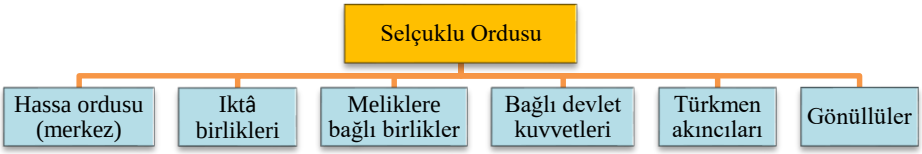
İlk Müslüman Türk devletlerinin ortaya çıkışıyla Türklerin gerek askeri kültür gerek ordu teşkilatlarında değişiklikler de olmuştur (Şeşen, 1969). Türkler Müslüman olduktan sonra da devlet yönetiminde yine geleneksel Türk teşkilat yapısını büyük ölçüde korumuşlar ancak karşılaştıkları yenilikleri de teşkilatlarına uygun biçimde dâhil etmişlerdir. Selçuklular eski Türk/Türkmen geleneklerini muhafaza etmekle birlikte, Ortaçağ İslam devlerine has payitaht sistemi, buna uygun düzenlenmiş teşkilat yapısı ve sivil idare oluşturmuşlardır (Göksu, 2010; Turan, 1971). Bu konuda bazı uzman görüşleri şu şekildedir:

> Uzman 1: Selçuklular Türkistan kültürünün bir devamı olarak ortaya çıkmıştır. Oğuzların Kınık boyuna mensup olduklarından eski Türk devlet kültürünü ve askeri sistemini korumuşlardır. Selçuk Bey, babasının hükümdarı olduğu Oğuz Yabgu Devleti'nden ayrılırken kendi askeri birliğini de yanına almıştır. Kendine bağlı Müslüman Oğuzlarla varlığını sürdürmek için bölgede eski ve güçlü olan Gazneliler, Samaniler, Karahanlılar gibi develetlerde de mücadele etmiştir. Mücadele sırasında kendisi gibi Müslüman ve Türk olan bu devletlerin siyasi ve askeri teşkilatlarından da uygun gördüklerini kendi sistemine dâhil etmiştir. Eski Türk geleneklerini korurken, eskiye göre merkezi daha güçlü bir hassa ordusu, daha mükemmel uygulanan toprağa dayalı asker yetiştirme sistemi (ıktâ) kurmaları bunun örnekleridir.
>
> Uzman 2: Selçuklu dönemi askeri açıdan tabanda göçebe yaşama bağlı askeri alışkanlıkların devam ettiği, ilave olarak düzenli ve kalıcı orduların kurulduğu bir dönemdir. Merkezi güçlü bir devlet teşkilatı bu dönemin temel bir özelliğidir.

Selçukluların elde ettiği başarılar ve sonraki Türk devletlerine miras bıraktıkları bu sistem eski Türklerin teşkilatçı geleneksel devlet yapısı ve Türk töre, ananeleri

ile İslam kurumları arasında uyumlu bir bağ kurarak yeni bir senteze ulaştıklarını göstermektedir.

Selçuklu devletlerinde ordu teşkilatı ve bağlı birlikler Şekil 1'deki gibi gösterilebilir (Göksu, 2010; Kafesoğlu, 1953; Köymen, 2001; Uyumaz, 1992).



Şekil 1. Selçuklu ordusu teşkilatı

Hassa ordusu; devletin merkez ordu teşkilatıydı. Bu ordu saraya alınıp yetiştirilen gulâmlardan oluşurdu. Yaklaşık 4 bin kişiydi. Bunlardan 3 bini sipehsalâr (ordu komutanı) ve emirlerin komutasına verilirken, bini bizzat sultanın emri altındaydı. Sultanın emrinde bulunan ve gulâman-ı has adı verilen bu birlikten de 200 kişi özel olarak seçilir ve sultanın muhafaza işlerini ve hizmetini görürdü. Çavuş, candâr ve perdedâr gibi özel saray görevlileri de bunlardan seçilirdi. Bunların 20'si sultanın tahtının etrafında dururdu. 200 kişi 50 kişilik gruplar halinde görev yapardı. Her grubun başında onlara komuta eden ve eğitimlerinden sorumlu nakip'ler bulunurdu. Aralarındaki birlik ve muhabbet duygularını artırması için maaşları bazen bizzat sultan tarafından ödenirdi (Koca, 2005; Nizamü'l Mülk, 1999). Bir uzman hassa ordusu hakkında şunları ifade etmiştir:

> Uzman 2: Gaznelilerden örnek alınan Hassa/Hasse orduları vardı. Bunlar sultana doğrudan bağlı profesyonel bir orduydu. Maaş alırlardı, görevleri askerlikti. Yabancı unsurlardan küçük yaşta devşirilen çocuklar bu ordunun temeliydi. Burada en önemli unsur aldıkları eğitimdir. Eğitimin hedeflediği ideal asker tipi, Türk-İslam karakteri kazanmış, devlete ve sultana sadık bir personeldir.

Iktâ birlikleri; işlemesi, gelir elde etmesi ve maiyetini beslemesi için kendilerine toprak verilmiş ıktâ sahiplerince yetiştirilen askerlerdi. Iktâ sahipleri genellikle merkezden atanmış gulâm kökenli asker kişilerdi. Iktâ sistemi klasik İslam müesseselerinden biri olmakla birlikte Selçuklu veziri Nizamü'l Mülk (1018-1092) tarafından aksayan yönleri tadil edilip, Selçuklu'nun siyasi, sosyal ve ekonomik koşullarına göre yeniden düzenlenmiştir. Bu dönemde ıktâ yaygın ve düzenli olarak en iyi biçimde uygulanmış, önceki İslam ülkelerinden farklı olarak toprağa bağlı ordu sisteminin kurulmasına aracılık etmiştir (Göksu, 2010; Nizamü'l Mülk, 1999). Asıl işi savaşmak ya da savaş için hazırlık yapmak olan

ıktâ sahibi komutanların beslemekle yükümlü olacakları asker ve ıktâlar dönemin merkezi karar olma organı Divan-ı Arz tarafından belirlenmiştir (Köymen, 1964; Taneri, 1994). Selçuklu ıktâ sistemi hakkında bir uzman görüşü şöyledir:

> Uzman 3: Selçukluların yine devşirerek kullandığı ıktâ sistemi ülkenin içlerine, taşraya kadar yayılan bir teşkilattır. Askeri eğitim bu sayede tabana kadar indirgenmiştir. Iktâ sistemiyle yetişen ve taşrada görev yapan bu birlikleri de yarı profesyonel askerler olarak saymak yanlış olmayacaktır.

Sultan Melikşah zamanında (1055-1092) sayılarının 46 bin kadar olduğu bilinen ıktâ askerleri o dönem ordunun ana muharebe unsuruydu. Iktâ sahipleri kendi maiyetine kötü muamelede bulunamazdı. Aralarındaki ilişki kanunlarla belirlenmişti. Sefer zamanında ordu bünyesine katılan ıktâ askerlerinin ihtiyaçları merkez tarafından karşılanırdı. Iktâ askerleri sefer zamanlarında bağlı oldukları ıktâ sahibinin değil, kendilerine atanan gulâm kökenli emirlerin (general) komutası altında olurlardı (Kafesoğlu, 1953; Pehlivanlı, 2006).

Selçuklu ordusunun bir diğer unsuru *melik ve hanedan üyelerine bağlı kuvvetler* idi. Bu kuvvetler tıpkı merkez teşkilatındaki daimi ve maaşlı gulâm ve ıktânın küçük haliydi. Birçok devlet erkânı ve meliklerin kendine ait hassa ordusu, gulâmları vardı (Kafesoğlu, 1953; Koca, 2005). Ordunun önemli bir unsuru olması yanında bunların bazı mahzurları da vardı. Askeri birlik sahibi bu kişilerden sultana isyan edenler, merkezi hükümet için tehdit oluşturacak kadar güçlenenler olmuştu. Bu sebeple bazı yönetici ve meliklerin sultan tarafından toptan yok edildiği zamanlar da oldu (Göksu, 2010; Nizamü'l Mülk, 1999).

Selçuklu devletlerinin fetih veya anlaşma ile kendi egemenliklerine aldıkları devletler vardı. Bu devletler ile yapılan anlaşmada özerklik şartları, ödeyecekleri vergi ve sefer zamanı Selçuklu ordusuna dâhil edecekleri asker sayıları belirlenirdi. Bu anlaşmaya uymamak, tâbi olunan sultana isyan etmek demekti. Savaşta, bağlı devlet kuvvetlerinin Selçuklu ordularına kattıkları asker sayılarının toplamı orduda önemli bir yekûnu oluştururdu (Köymen, 1967). Bağlı devlet kuvvetleri konusunda bir uzman şu ifadelere yer vermiştir.

> Uzman 1: Selçuklular güçlü devlet iken yaptıkları seferlerde kendisine bağlı devletler taahhüt ettikleri askerleri orduya dâhil etmiş, gereken desteği sağlamışlardır. Ancak ne zaman zayıfladıkları fark edilmiş, bağlı devletler belirlenen şartları yerine getirmemeye başlamıştır. Hatta bazı savaşlarda verdikleri askerler karşı devlet güçlerine katılmıştır. Bağlı devlet kuvvetlerinden faydalanmanın yolu öncelikle güçlü kalmaya, diğer ordu unsurlarının eğitiminden taviz vermemeye bağlıdır.

Kuruluş öncesi, kuruluş dönemi ve ilk gelişme dönemlerinde Türkmen akıncıları ordunun ana unsurudur. Yaptıkları bölgesel akınlar, fetih bölgelerine düzenledikleri ön saldırılar, hasım güçler üzerinde istihbari ve psikolojik üstünlüğün sağlanmasında, devletin genişlemesinde büyük katkı sağlamıştır. Fakat bu birlikler daimi ve düzenli ordu niteliği taşımıyordu. Türkmenlerin merkezi orduya bağlanmak ve emir altına girmek istememesi gulâm ve ıktâ sisteminin gelişmesine zemin hazırladı. Türkmenlerin ise zaman ilerledikçe Selçuklu ordusundaki işlevi azaldı. Buna rağmen Türkmen birlikleri akınlarına ve ordunun fetihlerine öncülük etmeye devam ettiler (Göksu, 2010; Köymen, 2000). Türkmenlerin ordudaki durumuyla ilgili bir uzman şunları belirtmiştir:

> Uzman 2: Göçebe yaşamın devam ettirildiği bu dönem aynı zamanda yerleşik hayata geçiş, merkezileşme, yeni silah sistemlerinin ortaya çıkışı, askerlikte belli bir ihtisasta/sınıfta uzmanlaşma, yeni kuşatma ve savunma becerilerinin gelişmesine de sahne olmuştur. Bu dönemde profesyonelleşme, kurumsallaşma ve süreklilik önem kazanmıştır. Türkmenlerin bunlardan uzak kalması ya da kendi istekleriyle geleneğe bağlı kalmaya devam etmeleri orduda yeterince yer alamamalarının bir sebebidir.

Selçuklu devletlerinin bir diğer bileşeni de *gönüllüler* idi. Bunlar genelde bulundukları bölge ya da şehrin adıyla anılırdı. Savaşa katılma amaçları büyük ölçüde ganimet elde etmek, cihat duygusu ya da maceraperestlikti. İçlerinde şehrin başıbozuk, eşkıya tipleri de bulunurdu. Savaşın kazanılmasında ya da kaybedilmesinde büyük bir etkileri olmazdı (Koca, 2005; Köymen, 1967).

Selçuklu ordularının ana unsurunu kuruluş aşamasından sonra gulâm ve ıktâ sisteminden yetişmiş askerlerin meydana getirdiği görülmektedir. Özellikle gulâm sistemiyle küçük yaşta eğitime alınan çocuklar zaman içinde ordunun çeşitli kademelerinde görev alarak üst rütbe ve mevkilere ulaşmış, ordunun ana komuta kademesini oluşturmuştur. Kendilerine verilen ıktâ arazilerinden elde ettikleri ürün ve gelirler ile emri altındaki askerlerin savaşa hazır halde bulunmasından da yine gulâm kökenli komutanlar sorumlu olmuştur. Bu kişiler sadece askeri kadrolarda değil, merkezin ve taşranın sivil yönetiminde de görev yapmıştır. Birçok askeri rütbe ve sınıf kadroları ile sivil yönetici kadroları gulâm kaynaklı personel tarafından doldurulmuştur.

Selçuklularda Subay Rütbeleri ve Sınıfları

Eski Türklerde olduğu gibi Selçuklu ordularının da başkumandanı sultan idi. Sultandan sonra ordunun komuta heyetini hanedan üyeleri, vezir ve sipehsalâr gibi yüksek rütbeli komutanlar oluştururdu. Bunlardan başka otakbaşı, haylbaşı,

bölükbaşı, hacib, serleşker, emir, beglerbegi rütbeleri gelirdi (Aksarayi, 1999; Anonim Selçukname, 1952; Hasan Enveri, 1373; İbn Bibi, 1941; Koca, 2003).

Otakbaşı/otağbaşı (visakbaşı) ordudaki ilk rütbedir. Günümüzdeki manga komutanının seviyesinde 8-10 kişilik birliği sevk ve idare ederdi. (Genç, 2002; Hasan Enveri, 1373; Köymen, 2001). *Serhayl (haylbaşı)* ise 10-50 kişilik askerin komutasından sorumluydu (Hasan Enveri, 1373; Koca, 2005; Nizamü'l Mülk, 1999), bugünkü takım komutanına karşılık geliyordu. *Hacib* rütbesindeki bir subayın emrinde 50 civarında asker bulunurdu. *Bölükbaşı (ellibaşı, bölük serdarı)* rütbesindeki subayın da ortalama 50 kişilik birliğe komuta ettiği tahmin edilmektedir (Göksu, 2010; Koca, 2005; Yazıcıoğlu Ali, 2009).

Serleşker (sübaşı) bir bölgenin ya da şehrin idari ve askeri işlerinden sorumlu kişilerin rütbesidir. Selçuklu ordusunun önemli bir bölümünü oluşturan ıktâ askerlerinin başındaki ıktâ sahipleri de serleşker rütbesindedir (Aksarayi, 1999; Baykara, 1978; İbn Bibi, 1941). *Emir* unvanı taşıyan devlet ricalinin komuta ettikleri asker sayısı 5-10 bin arasındadır (Hasan Enveri, 1373; Köymen, 2001). Günümüzün general rütbelerinden bir kısmının karşılığıdır. Fakat emir sözcüğü orduda görevli subaylar için genel bir ifade olarak da kullanılmıştır. Eski Türklerdeki Bey, beg sözünün dengidir (Köprülü, 1992). *Melikü'l ümera ya da beglerbegi* ordu içindeki başkomutan, sultandan sonraki en yetkili askeri makamdır (Göksu, 2010; İbn Bibi, 1941). Subay rütbeleri hakkında bir uzman şunları söylemiştir:

> Uzman 2: Selçuklu ordusundaki subay rütbeleri ve kademeler arasındaki oran (onluk, yüzlük, binlik gibi) eski Türklerden beri uygulanan sistem ile neredeyse aynıdır. Mete zamanında en gelişmiş şeklini alan bu düzen sonraki Türk devletlerinde neredeyse hiç değişmeden uygulanmıştır. Ancak Selçuklularda bu subay rütbelerinin öz Türkçe adları yerine bunlara alternatif Farsça isimler (hacib, serleşker, serhayl gibi) olduğu görülür. Bunda Büyük Selçukluların merkez coğrafyasının İran bölgesi olması, resmi yazı dilinin Farsça olması, önemli vezirlerin (Nizamü'l-Mülk dâhil) Fars kökenli olmasının da etkisi büyüktür. Bu, öz Türkçemiz için dönemin olumsuz bir özelliği olarak göze çarpar. Kullanılan dil; kültürden, eğitimden bağımsız düşünülemez.

Selçuklu ordularında rütbelerden bağımsız olarak subayların ve askerlerin belli bir alanda uzmanlaştıkları, ihtisas sahibi oldukları sınıflar mevcuttur. Bu sınıflar o dönem için genellikle savaşta kullandıkları silahlara ve ustalaştıkları alanlara göre ayrılmıştır. Selçuklu kaynaklarında geçen sınıflar belirli ölçüde tespit edilmiş olsa da henüz adı ya da ne iş yaptığı tam olarak belirlenemeyen sınıflar da olduğu düşünülmektedir. Ancak Selçuklu ordularının genel olarak atlılar ve yayalardan oluştuğu, atlıların sayılarının yayalara göre oldukça fazla olduğu;

herkesin uzmanı olduğu silahı taşımak ve kullanmakla yükümlü olduğu bilinmektedir (İbn Bibi, 1941; Mateos, 2000; Nizamü'l-Mülk, 1999). Yapılan işin muharebeye etkisine göre bu sınıflar; muharip ve gayr-ı muharip (yardımcı) sınıflar şeklinde ayrılabilir. Bu sınıflar Tablo 1'deki gibi özetlenebilir (Aksarayi, 1999; Göksu, 2008, 2010; İbn Bibi, 1941; Koca, 2005; Köymen, 1967, Merçil, 2006; Uyumaz, 1992):

Tablo 1
Selçuklu Ordularında Muharip ve Gayr-ı Muharip (Yardımcı) Sınıflar

Muharip Sınıflar	Yardımcı Sınıflar
1. Okçular, tirendazan	1. Levazım
2. Kemandaran (yay taşıyıcı, okçu)	2. İkmal
3. Kılıççılar, tığdaran	3. İaşe, seyyar mutfaklar, yiyecek tedariği ve temizlik işleri
4. Şimşirdaran, kılıççı, kılıç yapan, üreten	4. Haberleşme, ulak ve kasıdlar
5. Mızrakçılar, harbedaran	5. İstihbarat, casus, cevasis, münhiyan
6. Gürzcüler, gürzdaran	6. Sağlık, tabipler, yaralı tedavisi, seyyar hastane ve seyyar hamam kuruluşu
7. Debbusdaran (topuzcu, topuzla savaşan)	7. İdari ve mali işler, ordu kâtipleri
8. Kemendendazan, kementçi	8. Hukuk, ordu kadıları, kadı-yı leşker
9. Mancılıkçılar, mancınıki	9. Mühendis, mimarlar (istihkâm, inşaat işleri)
10. Arradeciler, üstad-ı arrade-saz	10. Usta ve sanatkârlar (yapı, demir, ahşap, silah imal onarımı)
11. Çarhçılar, çarkçı, çarhi, zemberekçi	11. Ordupazarlar (kuruluş ve ürün tedariki)
12. Neftçiler (neffate, neffatan, neffatun) (kaleye, sura tırmanana yağ döken)	12. Nakliyeciler (silah, teçhizat ve ağır malzemelerin taşınması)
13. Lağımcılar, nakkaban (kaleye girmek için tünel kazanlar)	13. Baytarlar (binit ve yükletlerin bakım ve tadavisi)
14. Sengrevan, taş atıcı	14. İlim ve din adamları, müneccimler
15. Yezek, keşif birlikleri	15. Askeri bando görevlileri
16. Öncüler, talaye, talayi, tali'a	
17. Leşkeri pirşev, öncü kuvvet	
18. Artçı kuvvetler	

Selçuklu ordusundaki ihtisaslaşmaya ilişkin bir uzman görüşü şöyledir:

> Uzman 3: Eski Türklere göre Selçuklu ordusundaki sınıf ve ihtisasın çokluğu profesyonel askerliğin, uzmanlaşmanın göstergesidir. Bu durum herkesin her işi belli oranda yapması yerine, belli işi en üst seviyede yapmasını gerekli kılmıştır. Böylece önce temel askeri eğitimin, ardından belli sınıf eğitimlerinin kurumsal düzeyde yapılmasının temelleri atılmıştır.

Selçuklu ordularında kullanılan rütbelerin ve komuta ettikleri birlik miktarlarının eski Türklerden kendilerine miras kaldığı şekliyle büyük oranda korunduğu

görülmektedir. Ancak rütbe adlarının öz Türkçelerine ek olarak Farsça karşılıklarının da kullanılması Selçuklulara bu dilin olumsuz etkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Dönemin askeri sınıf/ihtisaslarıyla günümüz karşılaştırıldığında kullanılan silah-araçlarda meydana gelen değişikliklerden kaynaklı özellikle muharip sınıflarda önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak, halen muharip ve yardımcı sınıf ayrımının günümüzde de devam ettiği; keşif birliği, öncül-artçıl birlik, ikmal, levazım, sağlık, idari, istihbarat, haberleşme, nakliye, bando, hukuk, mühendis gibi sınıf ya da görev alanlarının günümüzde de varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Ayrıca temel askerlik eğitiminden sonra bir alanda uzmanlaşmayı sağlayacak sınıf eğitimlerinin Türk askeri eğitim tarihinde bu dönemde başlandığı söylenebilir.

Subay Kaynakları ve Subay Adayı Temini

Selçuklu ordularında görev yapan subayların önemli bir kısmı gulâm kökenlidir. Gulâm; erkek çocuk, delikanlı, âzat edilmiş köle, genç hizmetkâr; efendisine bağlı muhafız anlamında Arapça bir kelimedir (Terzi, 1996). Gulâm sistemi ise esir veya köle olarak hizmete alınan kimselerin kabiliyetleri ve aldıkları eğitim neticesinde kazandıkları beceriye göre başta ordu olmak üzere çeşitli devlet hizmetlerinde istihdam edilmesi suretiyle işleyen mekanizma biçiminde ifade edilebilir (Göksu, 2010, s.27). Sistem, eğitime alınan adayların temini ve bu kişilerin savaşlarda kullanımı açısından köle askerlik sistemine benzesede bu kişilerin devlet hizmetlerinde istihdam şekilleri ve niteliği açısından mahiyetleri oldukça farklı ve üstündür.

Kölelerin askeri amaçlı kullanımı, kölelik sisteminin ortaya çıkışından itibaren varolan bir uygulamadır. Buna karşılık gulâm sisteminde, temin edilen kölelerin sistemli bir eğitime tabi tutulup profesyonel asker olarak yetiştirilmesi, daimi ve maaşlı biçimde muhtelif devlet hizmetlerinde görevlendirilmesi söz konusudur. Dolayısıyla sisteme giriş yapan bir gulâm profesyonel asker niteliği kazanmakta, sıradan kölelerden farklı bir konuma geçmektedir (Pipes, 1981). Vezirlik makamına kadar erişebilen gulâmların Selçuklurdaki konumları düşünüldüğünde köle mi yoksa efendi mi oldukları tartışılmalıdır (Göksu, 2017). Gulam sistemi hakkında bir uzman şunları ifade etmiştir:

> Uzman 1: Gulâm sisteminin temeli köleliğe dayansa da Selçuklularda gulâmların aldıkları eğitim sayesinde eriştikleri seviye köle olmayan sıradan halkın da çok üzerindedir. Bunlar; bir bölgenin komutanı, valisi, ıktâ sahibi, emrinde binlerce askeri olan kişilerdir. Köle olarak içlerinden çıktıkları halkın idari ve askeri amiri olmuşlardır. Bazen kendi küçük saltanatlarını kurmuş, büyük servet biriktirmişlerdir.

Gulâmlar, Selçuklu saray ve hükümet teşkilatı ile orduda önemli mevkilere sahiptir. Merkezi hassa ordusu yöneticileri, merkez ve taşra sivil yöneticileri ve ıktâ sahipleri büyük ölçüde gulâmlardan seçilmiştir. Devletin bekası ve halkın refahı için kritik kadroları işgal eden gulâmların temini ve eğitimlerine başta sultanlar olmak üzere devletin ileri gelenleri büyük önem göstermiştir. Gulâmların (1) harp esirleri arasından seçilerek, (2) satın alınarak, (3) hediye gibi yöntemlerle temin edildiği anlaşılmaktadır (Aksarayi, 1999; İbn Bibi, 1941; Mateos, 2000).

En yaygın gulâm temin yolu *harp esirleri arasında seçme* idi. (Göksu, 2010). Bu yöntemin dayanağı Selçuklu devletlerinde uygulanan İslam harp hukukudur. Bu hukukta cihat, ganimet paylaşımı gibi meselelerde olduğu gibi harp esirlerine nasıl muamele edileceği de açıklanmış, devlet yöneticilerine bu konuda hukuki ve vicdani sorumluluk yüklenmiştir (Keykavus bin İskender, 2006; Vehbe Zuhayli, 1996). İslam hukukunda harp esirleri savaşta ele geçirilen diğer mallarla birlikte ganimet sayılmış, bunların beşte birinin devlet hazinesine bırakılması esas alınmıştır (el-Mevardi, 1994). Bu esasa bağlı olarak savaşta ele geçirilen yerlerdeki esir çocuklardan beşte biri (özellikle küçük yaşta ve belli yönleriyle temayüz edenler) seçilerek saray bünyesinde eğitilmek üzere alınmıştır (İbn Bibi, 1941; Mateos, 2000).

Gulâm temininde başvurulan ikinci yöntem *satın almadır* (Keykavus bin İskender, 2006; Merçil, 1996). Nitekim bazı temel kaynaklarda dirhemle satın alınan gulâmlara değinilmiş, bunların orduda önemli bir unsur olarak bulunduğu vurgulanmıştır (Aksarayi, 1999). Yazıcıoğlu'nun Selçuknamesi'nde geçen *Kayı ve Bayat boyundan kuvvetli yiğitler devşirib, Kıbcak kullar alub savaş ve harb ta'lim ettirdi…* (Yazıcıoğlu Ali, 2009, s.320) ifadesi savaş konusunda maharetli boylardan satın alma yoluyla gulâm temin edildiğini göstermektedir.

Üçüncü yöntem ise *hediye etme* yoludur. O dönem hükümdara hediye verilmesi uygulaması belli esaslara bağlıydı. Bunlardan bazıları iyi niyet göstergesi olarak sunulurken, bazıları çeşitli diplomatik anlamlar taşımaktaydı. Bu hediyeler arasında türlü mücevherler, elbiseler, silahlar, atlar olduğu gibi gulâmlar da vardır. Elbette bu yolla hediye edilen gulâmın sultana uygun, iyi eğitim görmüş, özel olarak seçilmiş olması beklenirdi. Çeşitli vesilelerle farklı Selçuklu sultanlarına gümüş tenli Kıpçak gulamlar; ay yüzlü gulamlar; selvi boylu, gümüş tenli, parlak gulâmlar hediye edilmiştir (İbn Bibi, 1941). Hediye olarak saraya giren özellikle ileriki yaştaki bir gulâm ile küçük yaşta alınıp yetiştirilen bir gulâm aynı tutulmamıştır. Hediye gelen gulâm genellikle önemsiz işlerde kullanılmış, bazen de serbest bırakılmıştır (Göksu, 2010).

Temin edilen gulâmların etnik kökenlerine bakıldığında büyük bir çeşitlilik olduğu göze çarpmaktadır. Saraya alınan gulâmlardan; Türk, Rum, Rus, Gürcü, Tacik, Hıtay, Kıpçak, Frank hatta Çinli olduğu anlaşılmaktadır (İbn Bibi, 1941). Bunun nedeni büyük ölçüde yeni alınan bölgelerde çeşitli etnik kökenden milletlerin yaşaması ve savaş esirleri arasından seçilen gulâmların da bu çeşitliği göstermesidir. Ancak, buna bakarak gulâmların ve onların oluşturduğu birliklerin, oradan buradan toplanmış farklı unsurlardan teşkil, ortak ruh ve kabiliyetten yoksun ordular olduğunu düşünmemek gerekir. Gulâmlar önemli seçim aşamalarından ve zorlu eğitim süreçlerinden geçtikten sonra sadece harp sanatını değil içinde bulunduğu devletin ve toplumun esasları konusunda da kendini yetiştirmiş, sultana ve devlete bağlılığını çeşitli vesilelerle ispatlamış kişilerdir (Göksu, 2010).

Subay Yetiştirme Eğitimleri, Gulâmlar ve Gulâmhaneler

Büyük Selçuklularda saraya alınan ve kara gulâm ya da acemi gulâm olarak nitelenen birisi bu iş için görevlendirilen özel seçilmiş öğretmenler tarafından yetiştirilmekteydi (Er-Ravendi, 1999; Reşidü'd-din Fazlullah, 1999). Bu durum sarayın subay yetiştirmede merkezi bir mektep olduğunu göstermektedir (Köymen, 2001).

Nizamü'l-mülk Türkiye Selçukluları döneminden bahsederken *gulâmların satın alındıkları günden, ihtiyarlamış ve görevinde ilerlemiş oldukları zamana kadar yetişme ve derecelenmelerinde eskiden (Samanilerde ve Büyük Selçuklularda) takdire şayan bir düzen olduğunu fakat şimdilerde sistemin temelinden yok olduğunu* ifade etmekte ve eski gulâmhanelerde bu eğitimlerin nasıl yapıldığını açıklamaktadır (Nizamü'l-Mülk, 1999, ss.140-141):

> Satın alınan gulâm ilk yıl yaya olarak alayda rikab, zendeneci kaftan ve hafif bir çizme ile hizmet ederdi. Bu gulâmın bu bir yıl içinde gizli veya açık ata binmesine izin verilmezdi. Bindiği haber alınırsa cezalandırılırdı. Gulâm bir yıl çizme ile hizmet edince bu durumu visakbaşı hacibe, hacib de padişaha iletirdi. O zaman gulâma ham deri kaplı, eğerciği sade deri yuları olan küçük bir Türk atı verilirdi. Bir yıl da at ve kamçıyla hizmet edince ikinci yıl beline bağlayacağı bir kılıç verilirdi. Üçüncü yıl ise ata binme zamanında bağlayacağı yay kabı ve okluk verilirdi. Dördüncü yıl öncekinden daha iyi bir eyer, yıldızlı bir gem, bir kaftan, üstüne bir halka asmış olduğu bir çomak verilirdi. Beşinci yıl bir sâki ve beline bir kadeh asmış olan bir abdar olurdu. Altıncı yıl camedarlık yapardı. Yedinci yıl ona tek tepeli 14 kazıklı bir çadırcılık verilirdi. Üç yeni satın alınmış gulâm onun kıtası yapılırdı. Kendisine de visakbaşı rütbesi verilirdi. Gümüş iplik çekilmiş siyah kulakçık ile Gence kaftanı giydirilirdi. Mevkisi, haşmeti maiyeti, rütbesi artırılırdı. Nihayet haylbaşı olurdu. Böylece liyakatleri,

> hünerleri, şecaatleri bütün herkese malum olurdu. Elinden büyük işler gelirdi. İnsan tutucu ve hüdavendigar idi. O vakit 30-40 yaşına varmadıkça kendisine emirlik ve valilik rütbesi vermezler, hiçbir işe tayin etmezlerdi.

Bu durum gulâmhaneye yeni alınan bir gulâmın en alt seviyeden itibaren izleyeceği eğitim sürecinin tüm ayrıntılarıyla bir programa ve kesin kurallara bağlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitim süreci içinde belirli bir aşamayı geçtikten sonra subay rütbeleriyle nasbedilmeye başlandığı, ilgili subaya belirli bir maiyet (askeri birlik) verildiği, eğitim sürecinin daha sonra da devam ettiği anlaşılmaktadır. Bir subayın emirlik, valilik gibi üst mevkilere ulaşması için belirli bir yaş ve o yaşın gerektirdiği görev safahatını geçirmesi beklenmektedir.

Nizamü'l-mülk, eserinin bir yerinde sultana küskün olan Türkmenleri devlete bağlayacak teklif sunmaktadır. Bu teklifte Türkmen çocuklarından bin kadarının saray gulâmları tarzında yetiştirilmesi, bunun için de at, silah ve hizmet terbiyesi almaları gerektiğini ifade etmektedir (Nizamü'l-mülk, 2000, s.132). Köymen (2001, s.241) bu ifadeye bağlı olarak Türkmen çocuklarına özellikle at üzerinde silah kullanmanın ve sultana hizmet adabının öğretileceğini, bu eğitimin de Türkmen çocuklarına özel olmayacağını, gulamhanede verilen eğitim kapsamında bunların da olduğunu vurgulamıştır. Büyük Selçuklu gulâmlarına verilen eğitim kapsamında ata binme, silah kullanma, harp etme ve hükümdara hizmet adabı gibi konular da vardır. Nitekim bu kişilerin ancak 18-20 yıllık bir eğitimden sonra önemli mevkilere geldikleri ve devlete sadâkat ve liyakatle hizmet ettikleri görülmektedir. Bu durum şüphesiz aldıkları eğitim sayesindedir (Göksu, 2010).

Türkiye Selçuklularında da küçük yaşta sahiplenilen gulâmların yine gulâmhane, gulâm mektebi ya da vuşakhane adı verilen mektep veya askeri kışlalarda yetiştirildiği düşünülmektedir. Mekteplerde gulâmların istenilen şekilde yetişmesinden yine gulâm kökenli asker şahıslar sorumludur. Bu kişilere de babayan adı verilmektedir (Aksarayi, 2000; Koca, 2005). İsimleri farklı olsa da Türk-İslam devletlerinde mevcut bulunan bu sistemin Türkiye Selçukluları döneminde daha ciddi ve düzenli hale getirildiği söylenebilir (Göksu, 2010). Gulâmhanelerde yürütülen eğitimler hakkında bir uzman şunları belirtmiştir:

> Uzman 3: Bu kurumlar muhtemelen Türk eğitim tarihinde askeri eğitimin örgün olarak yürütüldüğü ilk yerlerdir. Eğitimler belirli yerde, belirli bir yaş grubuna yönelik ve bir eğitim programı takip edilerek yapılmıştır. Eğitimin hangi yılında neler yapılacağı, hangi süreçlerin takip edileceği, eğitim sonunda ulaşılması beklenen insan tipi özellikleri ve profesyonel öğretmenlerden söz edilebilir.

Alaad-din Keykubad (1190-1237) kendisine bağlı emirlerden 24 kişiyi aynı anda öldürterek tasfiye etmiştir. Bunun sebebi; emirlerin bundukları yerlerdeki şatafatlı yaşayışı, yüksek miktarda servetleri, kendi büyük askeri birliklerini kurarak sultanı tehdit eder boyuta ulaşmalarıdır. Tasfiye sürecinden sonra Sultan bunların küçük saraylarında kurduğu gulâmhanelerin dağıtılmasını, yaşı büyük gulâmların serbest bırakılarak kendi rızıklarını aramalarını emretmiştir. Küçük yaştaki gulâmlarınsa eğitim sürecine kaldıkları yerden devam etmek üzere merkezi gulâmhaneye alınmalarını buyurmuştur (İbn Bibi, 1941; Merçil, 1999). Bu durum ülkenin farklı bölgelerinde (Konya, Sivas, Diyarbakır gibi) gulâmhaneler olduğunu göstermektedir. Ayrıca buralarda sayıları binlerle ifade edilen gulâm yetiştirildiği bilinmektedir. (Vryonis, 2001).

Alaad-din Keykubad dönemine ilişkin bu olay gulâm (subay) eğitiminin küçük yaşta başlaması gerektiğine, belirli bir yaştan sonra başlanılan eğitimin istenilen sonucu vermediğine örnek oluşturmaktadır. Dağıtılan gulâmhanedeki yaşça büyük gulâmlar kendi haline bırakılırken, küçük yaştaki gulâmlar eğitilmek üzere alınmıştır. Burada büyük yaştaki gulâmın serbest bırakılmasının bir nedeni de onun eski emirine bağlılık ve muhabbet duyması, emirini ortadan kaldıran sultana karşı bir düşmanlık besleyebileceği ihtimalidir.

Mevcut kayıtlarda gulâmhanelerde uygulanan eğitim programı hakkında detaylı bilgiye yer verilmemiştir. Bununla birlikte eğitimin babayan denilen askeri öğretmenler himayesinde yapıldığı, dini ve askeri olmak üzere iki alanda yürütüldüğü bilinmektedir. Dini eğitim din adamları aracılığıyla verilmektedir. Bu eğitimde gayrimüslim çocukların temin sonrası İslam dininin temel esaslarını öğrenmesi, Türk-İslam kültüründe yetişmesi sağlanmıştır. Yürütülen dini eğitimin işlevi hakkında bir uzman şunları ifade etmiştir:

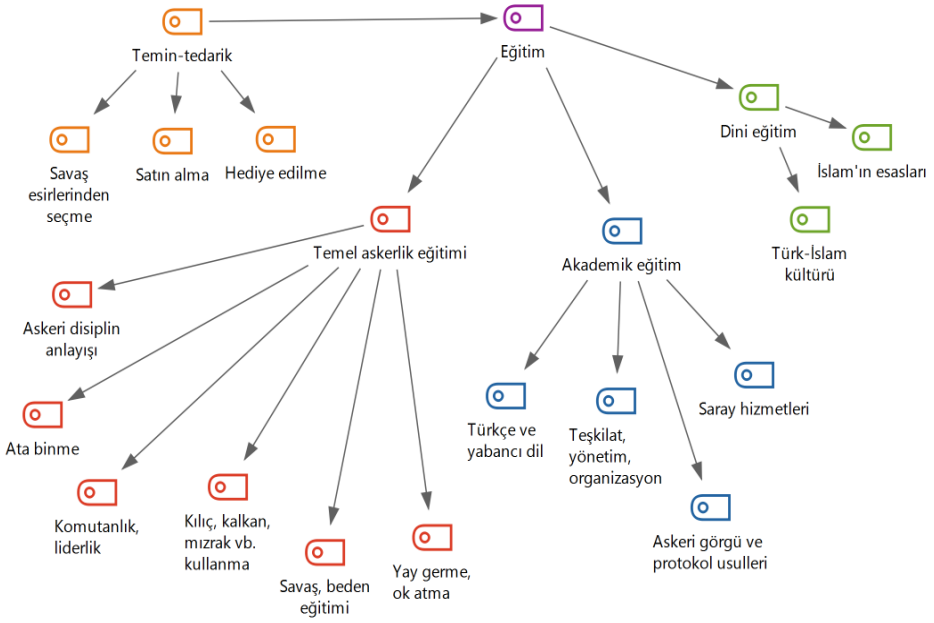
> Uzman 2: Temin edilen çocuklar büyük ölçüde farklı din ve etnik kökene sahipti. Bunların aynı anlayışı benimsemesi için öncelikle Müslüman olması, İslam dinini öğrenmesi gerekiyordu. Dini eğitimlerin temelinde bu vardı. Din onları birleştiren ortak bir noktaydı. Türkiye Selçukluları zamanında Haçlı ordularıyla büyük savaşlar verilmesi ve zaferler kazanılması, burada gaza, cihat gibi kavramların ön plana çıkması dini eğitimlerin öğrenciler üzerinde istenen etkiyi oluşturduğunu gösterir.

Askeri eğitim ata binme, ok atma, kılıç ve mızrak kullanma, diğer hafif silahların kullanılması, harp sanatına dair strateji ve diğer askeri konuları kapsamaktaydı. Bunların yanında hükümdara ve diğer devlet erkânına hizmet adabı, muhtelif merasim ve protokol esasları, yönetim ve organizasyon usülleri işlenen derslerdendi. Gulâmların farklı etnik köken ve bölgelerden gelme durumları ile sonraki yıllarda görevleri gereği yabancı devletlerle diplomatik ilişkiler kuracakları düşünüldüğünde yabancı dil eğitiminin de üzerinde durulmuş olması

muhtemeldir (Göksu, 2010; Koca, 2005). Subay yetiştirme eğitimlerinin içeriği hakkında bir uzman şunları ifade etmiştir:

> Uzman 1: Bu dönemde örgün eğitime geçilmiş olsa da eğitim kapsamları ve usûlleri büyük ölçüde yine eski Türklerdeki gibiydi. Ata binme; kılıç, kalkan, mızrak kullanma; ok atma, yay germe, avcılık, fiziki yeterlik artırıcı hareketler, yüzme, bunların birlikte kullanıldığı uygulamalar, tatbikatlar askeri eğitim içinde yer alan konulardı.

Analiz edilen doküman ve uzman görüşlerinden elde edilen bulgularından yola çıkarak Selçuklu devri subay yetiştirme eğitiminin genel görünümü Şekil 2'deki gibi özetlenebilir.



Şekil 2. Selçuklu devri subay yetiştirme eğitiminin genel görünümü

Eğitimler, alanında iyi yetişmiş ve özel seçilmiş yüksek rütbeli askeri personel tarafından verilirdi. Bu kişiler görevleri bitiminde daha yüksek rütbe ve görevlere getirilir, aralarından vezir çıkanlar olurdu (İbn Bibi, 1941). Gulâmhanelerde görev alacak personelin seçimi ve sonrasında bu kişilerin taltif edilmesi okullardaki eğitimlere ve eğitim gören öğrencilere verilen değeri göstermesi bakımından önemlidir.

Bu dönemde subay yetiştirme eğitimlerinin süreleri hakkında kesin bir bilgiye rastlanmamıştır. Nizam'ül Mülk açıkladığı gulâm yetiştirme sisteminde 7 yıllık

bir temel eğitim süresini ortaya koymuştur. Bu eğitimden sonra subayların belirli süre hizmet ederek ilerleyeceği, rütbelerde görev başı eğitiminin devam edeceğini vurgulamıştır. Nitekim emir olmak için 35-40 yaşının ve gerektirdiği mesleki yaşantının kazanılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber Nizam'ül Mülk'ün ve bazı kaynakların (es-Seâlibi, 1997) verdiği örneklerde liyakat esas alınarak bazı kişilerin daha erken yaşlarda üst rütbe ve görevlere geldiğini göstermektedir. Bu özel yetenekli subayların hüner ve şecaatleri herkesçe bilindikten ve farklı hizmetlerde tecrübe edildikten sonra muhtelif saray hizmetlerinde ya da orduda görev aldıkları, burada gösterdikleri başarıya göre de yaşıtlarından daha önce emirliğe kadar yükseldikleri anlaşılmaktadır. Türkiye Selçukluları döneminde çok sayıda sultana hizmet ve danışmanlık eden, devletin yüksek kadrolarında görev alan Celâleddin Karatay liyâkat sahibi genç bir gulâmın yükselişinin önemli bir örneğidir (Turan, 1948).

Subay Yetiştirme Sisteminin Sonraki Türk Devletlerine Etkileri

Türkler, 9-10. yüzyıldan itibaren devletler halinde Müslüman olmalarına rağmen devlet yönetimi, ordu teşkilatı, düzeni, disiplin anlayışı, karar alma mekanizması, liyakate dayalı terfi sistemi gibi konularda eski Türk geleneklerine bağlı kalmışlardır. Selçuklular ve sonrasında kurulan Türk devletlerinin özellikle askeri başarılarında bunun etkisi büyüktür (Togan, 1946). Selçuklular eski Türk geleneklerinden vazgeçmeden, İslam devletlerinden de aldıkları bir takım müessese ve usûllerle bu sistemi en üst seviyeye çıkarmıştır (Turan, 1971). Büyük Selçuklular Oğuz Türklerinden aldıkları mirası Türkiye Selçuklularına, onlar da başta kendilerine bağlı bir uç beyliği olarak görev yapan Osmanoğullarına devretmişlerdir. Bir imparatorluğa dönüşüp varlığını 600 yıldan fazla sürdüren Osmanlı Devleti'nin bu başarısının temelinde şüphesiz Selçuklulardan aldığı askeri kültür ve Türk devlet geleneklerine bağlılık vardır (Köprülü, 1972; Uzunçarşılı, 1988a).

Büyük var olma savaşları vererek sağlam temeller üzerine 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti de yine Türk askeri kültür ve devlet gelenekleri üzerine inşa edilmiştir (Akyaz, 1999). İstiklâl mücadelesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve Cumhuriyetin erken dönemlerinde görev alan kadronun başta Gazi Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere Osmanlı Devleti'nin son devrindeki nitelikli askeri lise ve harp okullarından mezun subaylar olması bunun önemli bir göstergesidir (Gökçe, 2021; Lewis, 2015; Şengöz, 2020).

Selçukluların kendisinden sonraki devletlere bıraktığı sistemlerden biri de askeri eğitimdir. Bu sistemin yetiştirmek istediği insan tipinin çağlar boyunca değişmediği söylenebilir. Selçukluların subay nitelikleriyle Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti subay nitelikleri arasında yüksek düzeyde benzerlik vardır.

Disiplinli, hızlı karar veren, inisiyatif sahibi, fiziki açıdan yeterli, cesur, muhakeme yeteneği gelişmiş, kendi sınıfında bilgili, yabancı dil bilen, milletini ve ordusunu yabancılar içinde üstün biçimde temsil eden, genel ve askeri kültür sahibi… (Deniz Harp Okulu Tarihi, 2013; Hava Harp Okulu Tarihi, 1988; Kurpcephe ve Balcıoğlu, 1991) gibi nitelikler buna örnektir. Zamanla ihtiyaç duyulan subay görüntüsüne çağın gerekleri eklense de temel nitelikler aynı kalmıştır.

Selçuklu döneminde uygulanan gulâm sistemi ile Osmanlı Devleti'nin klasik çağında (14-18. yüzyıl) uygulanan devşirme sisteminin büyük oranda benzediği, Osmanlı'nın bu sistemi Selçuklu'dan miras aldığı görülmektedir (Özcan, 1994; Vryonis, 2001). Osmanlı'da özellikle gayrimüslim tebâdan belli bölgelerde yaşayanlardan belirli sayıda küçük yaşta çocuğun seçilip alınarak, Enderun Mektebi ya da Yeniçeri Ocağı bünyesinde yetiştirilmesi, mezuniyetleri sonrasında muhtelif kadrolarda kullanılması (Akkutay, 1984; Uzunçarşılı, 1945) gulâm sistemiyle neredeyse aynıdır. Gulâm-devşirme benzerliğinin, toprağa dayalı asker yetiştirme sistemleri olan Selçuklu ıktâsı ile Osmanlı tımarlı sipahileri arasında da olduğu açıktır (Uzunçarşılı, 1988b).

Eğitim kurumları açısından Selçuklulardaki gulâmhaneler ile Osmanlılardaki Enderun Mektebinin eğitim süreçleri ve istihdam edecekleri personel nitelikleri açısından benzerlikleri vardır. İki okul da saray mektebidir, buralarda verilen eğitimlerin dini ve askeri boyutları vardır. Gulâmların 7 yıllık temel eğitimlerinin aşamalar haline ilerlemesi ve her eğitim yılının kendine has özellikler taşımasıyla (Nizamü'l-Mülk, 1999) Enderun'da aralarında aşamalılık ilişkisi bulunan odalar (Baykal, 1953) birbiriyle uyumludur. Her iki okulun öğrenci kitlesi de köleliğe dayalı asker yetiştirme sisteminin gelişmiş uygulamalarıdır, mezun olan subaylar vezirlik dâhil en üst devlet kademelerine kadar erişebilmişlerdir (Aslan, 2021; Göksu, 2017). Bu sistem 18. yüzyıl başından itibaren Osmanlı Devleti modernleşme girişimleriyle birlikte etkisini kaybederek ortadan kalkmıştır (Ergin, 1977).

Askeri okullarda görev alacak idari personel ve öğretmenlerin görevlerinde temayüz etmiş kişilerden seçilmesi, bu görevlerini yerine getirdikten sonra daha yüksek rütbe ve makamlara getirilmeleri yine Selçuklularla birlikte Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti'nde de görülen bir durumdur. Selçuklularda gulâmhanelerde çalışan öğretmenlerden daha sonra vezirlik makamına kadar çıkanlar olması (İbn Bibi, 1941), Osmanlı Devleti'nde Enderun'da görevli öğretmenlerin yine özenle seçilmesi (Akkutay, 1984), sonraki dönemde Osmanlı askeri mekteplerinde görevlendirileceklerin gelişmiş ülkelerin harp okullarında eğitim görmüş seçkin subaylardan olması (Kurtcephe ve Balcıoğlu, 1991) bu

duruma örnektir. Türkiye Cumhuriyeti'nde askeri okullarda görev yapacak kişilerin olabildiğince kurmay subaylardan seçilmesi, sonrasında bu kişilerin orduda general ve/veya üst düzey devlet adamı olarak görev yapması bu geleneğin bir devamı olarak görülebilir.

Askeri eğitime alınacak subay adaylarının belli bir yaştan küçük olması hususu Selçuklulardan önce ve sonra Türk devletlerinde görülen bir durumdur. Türk askeri eğitim geleneğince bu eğitimin nispeten erken yaşta başlaması gerektiği düşünülmüştür. Selçuklulardaki gulâmların küçük yaşta eğitime alınması, Osmanlı klasik çağında devşirilecek çocuğun kanun gereği 12 yaşını geçmemiş olması gerekirdi (Akkutay, 1984). Yenileşme çağı Osmanlı döneminde açılan okullarda askeri idadi (lise), askeri rüştiye (ortaokul) hatta askeri iptidâi (ilkokul) bulunması da (Ergin, 1977) yine askeri eğitime erken yaşlarda başlandığı göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da ülke sınırları içinde kalan askeri ortaokul ve askeri liselerin birçoğu faaliyetlerini sürdürmüştür (Bayar, 2009). İlerleyen zaman içinde 1960'lı yıllarda askeri ortaokullar, 2016 yılında askeri liseler kapanmıştır (MSÜ, 2023).

Selçuklulardan itibaren Türk devletlerinde askeri okullara ayrı bir özen gösterilmiş; bu okullar sultanların ve devlet yöneticilerinin himayesinde faaliyet göstermiştir. Gulâmhane ve Enderûn saray bünyesinde, sultanların sıklıkla ziyaret ve teftiş ettiği yerlerdir (ODAOE, 2000). Osmanlı döneminde 18. yüzyıldan itibaren modern askeri okulların açılması yine padişahlar tarafından desteklenmiş, kuruluş süreçleri üst düzey devlet yöneticileri tarafından titizlikle takip edilmiştir (KKT, 1996). Günümüzde de harp okulları ve astsubay meslek yüksekokullarının öğretim yılı açılışı ve mezuniyet töreni gibi etkinliklerine devlet ricalinin üst düzeyde katılım sağlaması, dereceye giren öğrencilere diplomalarının bu kişiler tarafından verilmesi askeri okullara ve öğrencilerine verilen önemin bir göstergesi olarak nitelendirilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk tarihinde subaylar ilk defa Büyük Selçuklu Devleti'nin kurucusu Tuğrul Bey zamanında, 1040 yılından itibaren örgün eğitimle biçimiyle okullarda yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu dönemde 8-12 yaşlarında okula alınan öğrenciler, Eski Türklerden kalan askeri eğitim geleneğine uygun olarak çok sıkı bir disiplin altında askeri eğitime tabi tutulmuştur (Öztürk, 2021). Eğitimleri 18-20 yaşlarına kadar süren adaylar o dönem subaylığın en küçük rütbesi olan otakbaşı (onbaşı) rütbesi ile mezun edilmişlerdir (KKT, 1996).

Selçuklular bu sistemi kurarken öğrencilerin tedarik ve yetiştirilmesinde kendinden önceki bazı Türk/İslam devletleri olan Samanoğulları, Gazneniler, Karahanlılar ve Abbasilerlerden yararlanmışlardır. Onlardan aldıkları kölelik tabanlı asker sistemini eski Türk devlet gelenekleriyle harmanlayıp kendilerine has bir askeri eğitim ve istihdam biçimi üretmişlerdir (Koca, 2005; Özkuzugüdenli ve Kansoy 2021). Alınıp iyi bir eğitim sürecinden geçirilen gulâmlar, subay olduktan sonra devletin askeri ve sivil tüm yönetim kademelerinde yer almışlardır. Gösterdikleri sadakat, sebat, başarıları ölçüsünde kölelik bir yana, devletin efendisi konumuna ulaşmışlardır (Göksu, 2017). Keza kölelerin satın alma ya da mal edinme hakları olmadıkları halde gulâmların bütün ekonomik hakları vardır (Ayalon, 1999; Cahen, 1990). Sonraki dönemde Osmanlı Devleti klasik çağında devşirme usulüyle öğrenci tedarik edilmesi sistemi de Selçuklu gulâm sisteminin kanun esaslarına bağlanarak geliştirilmiş ileri bir uygulamasıdır (Aslan, 2021).

Selçuklular kuruluşlarından bir süre sonra çevre ülkeleri, kendisine vergi ve asker sağlayan tâbi devlet konumuna getirmiştir. Onların bu başarısında eski Türklerden miras kalan devlet geleneklerini, askeri disiplin anlayışını, teşkilatçı yapısını muhafaza etmenin yanında kurdukları gulâm sisteminin önemi büyüktür (Göksu, 2010; Turan, 1965). Bu sistemin önemli bir ayağı, toprağa bağlı asker yetiştirme yöntemi olan ıktânın işletilmesinde de yine gulâm kökenli subaylar görev almıştır (Atik, 2018; Göksu, 2010; Nizamü'l-Mülk, 1999).

Subay yapılmak üzere devletin farklı bölgelerinden ve etnik gruplarından gulâm sıfatıyla çocuklar tedarik edilmiştir. Bu çocuklar yoğun ve aşılması gereken önemli kademeler içeren zorlu bir eğitim sürecinden geçmişlerdir (Göksu, 2022). Eğitimler temelde dini ve askeri olmak üzere iki yönlü ilerlemiştir. Farklı etnik ve dini kökenleri olan çocukların aynı anlayışta yetişmesi için öncelikle İslam dininin ve Türk kültürünün gereklerini öğrenmesi sağlanmıştır (Koca, 2005; Köymen, 2001). Askeri eğitimlerin ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel boyutlarda gelişmesini sağladığı görülmektedir.

Belirli bir program dâhilinde aldıkları eğitim sayesinde aynı anlayışla yetişerek subay olan öğrenciler; yetenekleri ve liyakatları ölçüsünde bir bölgenin askeri ve mülki amiri, ıktâ sahibi, ordu komutanı, vezir gibi unvanları elde etmişlerdir (Göksu, 2010; Köymen, 1964). Selçuklu döneminin bu uygulaması üst düzey kadroların ve unvanların babadan oğula geçmesini, hanedan aristokrasisini önlemiştir (Bayar, 2009; Emecen, 2018). Bunun yerine belirli özellikleriyle ön plana çıkan kabiliyetli gençlerin subay olarak yetişip ardından ilgili kadro ve unvanlara sahip olması sağlanmıştır.

Sistemin belirtilen üstünlükleri yanında bazı sınırlılıkları da olmuştur. Eski Türk geleneklerini sürdüren, ülkenin uç bölgelerinde yarı yerleşik biçimde yaşayan Türkmenler; düzenledikleri akınlarla savaş zamanında ön saflarda yer almış, Anadolu'nun Türkleşmesinde büyük rol oynamışlardır (Kafesoğlu, 1999; Köprülü, 1972). Fakat Türkmenler, Selçuklunun yükselişinden sonra barış zamanında devlet yönetiminde kendilerine aynı ölçüde yer bulamamış, askeri ve sivil bürokrasiden dışlanmışlardır (Gündüz, 2019; Ünal, 2019). Selçukluların kuruluş ve yükseliş döneminde sahip olunan yerlerin kazanılması, muhafazası ve sınır güvenliğinin sağlanmasında büyük emek ve fedakârlıkları olan Türkmenler çeşitli nedenlerle devlete küstürülmüş, hatta devletin yıkılmasında etkisi olan isyanlara girişmişlerdir (İbn Bibi, 1941; Sümer, 2012). Türkmenlerin uzun süreli emir-komuta altına girmek istememesi ve serbest yaşama arzusuna karşın, sultanların tam merkeziyetçi ve düzenli orduya onları uydurma isteklerinin uyuşmazlığı bu durumun nedenlerinden birisi olarak görülmektedir (Göksu, 2010; Koca, 2005). Gulâm sisteminin köle temelli olması da Türkmenlerin sisteme mesafeli durmasının bir nedeni olabilir. Bunların yanında özellikle Büyük Selçukluların kurulduğu coğrafyanın da etkisiyle; dil, kültür, eğitim ve kamu bürokrasisi açısından Fars kültürünün etkisinde kalması; vezirler dâhil üst düzey yöneticilerin büyük bölümünün Fars kökenli olması Türkmenlerin askeri okul ve kamu yönetiminden uzak bırakılmasının bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Günler, 2017; Ünal, 2019). Bu sebeplerle Türkmen çocukları örgün subay eğitimlerine fazla katılamamış, ordu ve kamuda kendilerine yeterince yer bulamamıştır.

Yaşanan bazı aksaklıklara rağmen Selçuklu'dan kalma birçok kurum ve uygulama farklı isimlerle Osmanlı devlet teşkilatının köklerini oluşturmuştur. Osmanlı merkez ve taşra teşkilatı, devşirme sistemi, Enderûn, tımarlı sipahi sistemi, Kapıkulu ve Yeniçeri Ocakları; Selçuklu'dan alınan mirasın tadil edilerek daha sistemli uygulamalarıdır (Köprülü, 1972; Uzunçarşılı, 1988b). 18. yüzyıldan itibaren Osmanlı yenileşme döneminde açılan modern askeri okullarda da aynı eğitim ve disiplin anlayışı esas alınmıştır (Gülcü, 2018; Savaş, 2023). Yetiştirilmek istenen subay özellikleri, askeri eğitime küçük yaşta başlanması, harbiyeden önceki askeri rüştiye ve idadiler bunun örnekleridir.

Osmanlı Devleti'nin harp okullarından mezun olmuş nitelikli subayların öncülüğünde verilen istiklal mücadelesi ve sonrasında kurulan Türkiye Cumhuriyeti de yine bu köklü geleneğin devamıdır (Gökçe, 2022). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren varlıklarını cumhuriyet sisteminin gereklerine uygun hale getirerek sürdüren askeri okullar ihtiyaç duyulan subayları yetiştirmektedir (Bayar, 2009). Selçuklu örgün eğitimiyle başlayıp, çağa uygun modern usûllerle varlığını sürdüren harp okulları günümüzde de

subayları yetiştiren temel kurumlardır. Benzer şekilde askeri okullara alınacak öğrenci ve görev yapacak personel özenle seçilmektedir (MSÜ, 2023).

Türklerde askeri eğitimlerin günümüz harp okulu döneminden daha erken yaşlarda başladığı, bu geleneğin yüzyıllardır sürdürüldüğü, askerlik mesleğine erken yaşlarda uyum sağlanmaya başladığı, harp okullarına askeri liseden gelen öğrencilerin sivil liseden gelenlere göre başta yabancı dil olmak üzere çeşitli alanlarda daha başarılı oldukları, subayların meslek yaşantısı açısından en iyi silah arkadaşlıklarının askeri lise yıllarında başladığı, askeri lise kurum kültürünün devam ettirilmesi gerektiği (Aközlü, 2002; Bayar, 2009; Güler, 2021; Karakuş, 2020; Kurt, 2007; Teke, 2007) gibi hususlar çeşitli araştırma bulgularında görülmektedir. Eğitimcilerin yaptığı tarihi araştırmalarda amaç olayların bir koleksiyonunu yapmak değil, verileri yorumlayıp günümüz eğitimlerine katkı sağlamak olmalıdır (Kaptan, 1977). Bu çalışmalarda geçmişin öğrenilmesinin amaç haline getirilmesi yerine; eldekilerin günümüzü anlamada, yorumlamada, problemlere çözüm bulmada araç olarak kullanılması esas olmalıdır (Dewey, 1938). Bu bağlamda; yukarıda açıklanan gerekçeler, günümüzün eğitim koşulları, lise çağındaki öğrencilerin askeri okulda eğitim görmesinin faydalı ve mahzurlu yanları değerlendirilerek (Doğan, 2021) askeri liselerin yeniden açılması üzerine düşünülebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi.* Gazi Üniversitesi.

Aközlü, M.T. (2002). *Maltepe Askeri Lisesi Tarihi.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlke ve İnkılâpları Tarihi Enstitüsü.

Akpınar, T. (1994). *Türk Tarihinde İslamiyet.* İletişim.

Aksarayi. (1999). *Müsameretü'l Ahbar* (O. Turan, Neş., M. Öztürk, Çev.). TTK.

Akyaz, D. (1999). Osmanlı Devleti'nin Modernleşme Sürecinde Subay Yetiştirme Meselesi ve İstiklal Harbindeki Askeri Kadronun Ortaya Çıkış Serüveni. *Yedinci Askeri Tarih Semineri Bildirileri. Genelkurmay ATASE Daire Başkanlığı Yayınları, 2,* 529-541.

Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000 - MS 2018.* Pegem Akademi.

Anonim Selçukname. (1952). *Tarih-i Ali Selçuk der Anatoli, Anadolu Selçukluları Devleti Tarihi III* (F. N. Uzluk, Çev. ve Neş.). Kemal Bey.

Aslan, S. (2021). Yeniçeri Ocağı'nın Temeli: Devşirme Usulü. *Turkish Business Journal. 2 (3),* 1-10.

Atatürk, M. K. (1918). *Zabit ve Kumandan ile Hasbihal.* Minber Matbaası.

Atik, K. (2018). Türklerdeki Ikta Sisteminin Karşılaştırmalı Tarih Açısından Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 28,* 176-183.

Ayalon, D. (1999). *Eunuchs, Calips and Sultans.* Magnes Press.

Başaran, İ. E. (1994). *Türk Eğitim Sistemi.* Kadıoğlu Matbaası.

Bayar, M. H. (2009). *Askeri Okulların Tarihçeleri.* Harp Akademileri.

Baykal, İ. H. (1953). *Enderun Mektebi Tarihi.* İstanbul'un Fethi Derneği.

Baykara, T. (1978). *Türkiye Selçuklularında Vilayet (Teşkilat ve İskân).* TTK.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9(2),* 27-40.

Cahen, C. (1990). *Doğuşundan Osmanlı Devleti'nin Kuruluşuna Kadar İslamiyet* (E.N. Erendor, Çev.). Bilgi.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches.* Sage.

Deniz Harp Okulu Tarihçesi. (2013). Deniz Kuvvetleri Basımevi.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* Kappa Delta Pi.

Divitçioğlu, S. (1987). *Kök Türkler.* Ada.

Doğan, M. Y. (2021). Türk Askeri Eğitim ve Öğretim Sisteminde Askeri Liselerin Yeri Ve Önemi. *Uluslararası Türk Askeri Eğitim ve Öğretim Tarihi Sempozyumu Bildirileri Kitabı II,* 31-47. MSÜ Fatih Harp Tarihi Araştırmaları Enstitüsü.

Ekrem, E. (1996). Çin kaynaklarına göre Eski Türk kavimleri (MÖ 2146 - 318). Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

El-Mevardi. (1994). *El-Ahkamü's Sultaniyye* (A. Şafak, Çev.). Bedir.

Emecen, F. M. (2018). *Osmanlı Klasik Çağında Hanedan, Devlet ve Toplum.* Kapı.

Enveri, H. (1373). *Islahat-ı Divâni Devre-i Gaznevi ve Selçuki.* Tahran.

Eremrem, N. (1998). Eski Türk toplumunda ailenin yeri ve önemi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniviversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergin, O. N. (1977). *Türk Maarif Tarihi. Cilt (1-5).* Eser.

Er-Ravendi. (1999). *Kitâb-ı Rahatü's-Südur ve Ayetü's-Sürur (*M. İkbal, Neş., A. Ateş, Çev.) TTK. (Orijinal eserin yayın tarihi 1333).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* McGraw-Hill.

Gall, M., Gall, P. J. ve Borg, W. R. (2002). *Educational Researh an Introduction.* Pearson Education Inc.

Genç, R. (2002). *Karahanlı Devlet Teşkilatı.* TTK.

Gökçe, E. (2021). H.1254/M.1839 Tarihli Bir Mesarifât Defterine Göre Mekteb-i Harbiye'de Askeri Öğrenciler. *Uluslararası Türk Askeri Eğitim ve Öğretim Tarihi Sempozyumu Bildirileri Kitabı.* MSÜ Fatih Harp Tarihi Araştırmaları Enstitüsü.

Göksu, E. (2008). *Türk Kültüründe Silah.* Ötüken.

Göksu, E. (2010). *Türkiye Selçuklularında Ordu.* TTK.

Göksu, E. (2017). *Selçuklunun Mirası Gulâm ve Iktâ, (Kölelik mi, Efendilik mi?).* Kronik.

Göksu, E. (2022). *Gulâm Sistemi.* TÜBİTAK Popüler Bilim Yayınları.

Gülcü, N. (2018). 19. Yüzyılda Askeri Okullar ve Askeri Eğitim Sistemi. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Esntitüsü Dergisi, 1 (1),* 104-113.

Güler, A. (2021). Kurmay Yüzbaşı Ahmet Tevfik'in askeri öğrenim hayatı ve askeri rüştiye'den Hürriyet Cemiyeti'ne uzanan bir arkadaşlığın hikâyesi: Bir fotoğraf ile bir mektubun anlattıkları. *Uluslararası Türk Askeri Eğitim ve Öğretim Tarihi Sempozyumu Bildirileri*. MSÜ Fatih Harp Tarihi Araştırmaları Enstitüsü.

Gündüz, T. (2019). *Bozkırın Efendileri Türkmenler Üzerine Makaleler.* Yeditepe.

Günler, M. (2017). Büyük Selçuklu devletinin Türkmen politikası. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hava Harp Okulu Tarihi (1988). Hava Harp Okulu Matbaası.

İbn Bibi. (1941). *Tarih-i Âli Selçuk, Muhtasar Selçukname. Anadolu Selçuklu Devleti Tarihi, Anadolu Selçukileri Gününde Tarih Bitikleri-I* (M. Th. Houtsma, Yay. Haz., M. N. Gençosman, Çev.). Uzluk Basımevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 1902).

Kafesoğlu, İ. (1953). *Sultan Melikşah Devrinde Büyük Selçuklu İmparatorluğu.* Osman Yalçın Matbaası.

Kafesoğlu, İ. (1987). *Türk Bozkır Kültürü.* Türk Kültür Araştırmaları Enstitüsü.

Kafesoğlu, İ. (1992). *Kültür ve Teşkilat. Türk Dünyası El Kitabı.* Türk Kültür Araştırmaları Enstitüsü.

Kafesoğlu, İ. (1999). *Türk Milli Kültürü.* Ötüken.

Kaptan, S. (1977). *Bilimsel Araştırma Tekniği*. Tekışık.

Karakuş, E. (2020). *Emekli Subaylardan Çağrı: Askeri Liseler Yeniden Açılsın.* Cumhuriyet Gazetesi, 16.07.2020. https://www.cumhuriyet.com.tr/ haber/ emekli-subaylardan-cagri-askeri-liseler-yeniden-acilsin-1751789, Erişim tarihi: 12.04.2023

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel.

Keykavus bin İskender, (2006). *Kabusname* (İlyasoğlu Mercimek Ahmed, Çev., O. Ş. Gökyay, Yay. Haz.). Kabalcı. (Orijinal eserin yayın tarihi 1082).

KKT, (1996). *Türk Kara Kuvvetleri Tarihi.* Kara Kuvvetleri Basımevi.

Koca, S. (2003). *Türk Kültürünün Temelleri-II.* Odes.

Koca, S. (2005). *Selçuklularda Ordu ve Askeri Kültür.* Berikan.

Köprülü, F. (1972). *Osmanlı İmparatorluğunun Kuruluşu*. Başnur.

Köprülü, F. (1992). *Arz.* İslam Ansiklopedisi içinde. TDV.

Köymen, M. A. (1964). Selçuklu devri Türk tarihi araştırmaları II. *Tarih Araştırmaları Dergisi, Ankara Üniversitesi DTCF, Tarih Araştırmaları Enstitüsü, (2),3,* 303-380.

Köymen, M. A. (1967). Alp Arslan zamanı Selçuklu askeri teşkilatı. *Selçuklu Araştırmaları Dergisi, 5,* 27-30.

Köymen, M. A. (2000). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi I.* TTK.

Köymen, M. A. (2001). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi III.* TTK.

Kurt, D. (2007). Türkiye'de askeri eğitimin modernleşme sürecinde Işıklar Askeri Lisesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Kurtcephe, İ. ve Balcıoğlu, M. (1991). *Kara Harp Okulu Tarihi.* Kara Harp Okulu Basımevi.

Lewis, B. (2015). *Modern Türkiye'nin Doğuşu.* Arkadaş.

Mateos, U. (2000*). Urfalı Mateos Vakayınâmesi (952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136-1162)* (H. Andreasyan, Çev.). TTK.

Merçil, E. (1996). *Gulâm.* TDV İslam Ansiklopedisi içinde. TDV.

Merçil, E. (1999). *Selçuklularda Taştdâr Müessesesi.* İsmail Aka Armağanı.

Merçil, E. (2006). *Selçuklularda Ordu Pazarı.* İstanbul Üniversitesi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Sage.

MSÜ. (2023). *Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu Resmi Örün Sayfası. Kara Harp Okulu Tarihçesi:* https://kho.msu.edu.tr/hakkinda/tarihce.html, Erişim tarihi: 18.03.2023

Németh, G. (1953). Atilla ve Hunları (Ş. Baştav, Çev.). *Tarih, 3 (5-6),* 165-171.

Nizamü'l-Mülk. (1999). *Siyasetname.* (M. A. Köymen, Çev.). TTK.

ODAOE, (2001). *Osmanlı Döneminde Askeri Okullarda Eğitim.* MSB.

Ortaylı, İ. (2018). *Orta Asyanın Bozkırlarından Avrupa'nın Kapılarına Türklerin Tarihi.* Timaş.

Ögel, B. (1979). *Türk Kültürünün Gelişme Çağları.* MEB.

Ögel, B. (1991). *Türk Kültür Tarihine Giriş. Cilt (1-9).* T.C. Kültür Bakanlığı.

Ögel, B. (2019). *Büyük Hun İmparatorluğu Tarihi. Cilt (1-2).* TTK.

Özcan, A. (1994). *Devşirme.* İslam ansiklopedisi. TDV yayınları içinde. https://islamansiklopedisi.org.tr/devşirme

Özkuzugüdenli, B. ve Kansoy, U. (2021). Orta Çağ Türk Ordularında Süvarilerin Eğitimi. *Dokuzuncu Milletlerarası Türkoloji Kongresi Bildirileri Kitabı. İstanbul Üniversitesi Yayınları. 1,* 825-869.

Öztuna, Y. (1964). *Başlangıcından Günümüze Türkiye Tarihi.* Hayat.

Öztürk, M. (2021). Asya Hunlarında Askeri Eğitim ve Savaş Taktikleri. *Uluslararası Türk Askeri Eğitim ve Öğretim Tarihi Sempozyumu Bildirileri Kitabı.* MSÜ Fatih Harp Tarihi Araştırmaları Enstitüsü.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research.* John Wiley & Sons.

Pehlivanlı, H. (2006). *Selçuklular ve Selçuklu Müesseseleri (1000-1300).* İçinde Ahmet Nezihi Turan (Ed.), Selçuklulardan Bugüne Tarih El Kitabı içinde. (s. 9-124). Grafiker.

Pipes, D. (1981). *Slave Soldiries and Islam, The Genesis of Military System.* Yale University.

Reşidü'd-din Fazlullah. (1999). *Câmi'ü't-Tevarih. Selçuklular Kısmı* (B. Kerimi ve A. Ateş, Neş.). TTK. (Orijinal eserin yayın tarihi 1372).

Savaş, G. (2023). Osmanlı Devleti'nde Askerî Eğitim Alanındaki Gelişmeler (19. Yüzyıl). *Harp Tarihi Dergisi, 7,* 99-140.

Sümer, F. (2012). *Türkmenler.* Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Şengöz, M. (2020). Bir modernleşme öncülü olarak Türk Ordusu Kuvvet yapısı ve askeri vesayet paradigmasının bilinçaltı müktesebatının bir değerlendirmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7 (11),* 126-149.

Şeşen, R. (1969). Eski Araplara göre Türkler. *İstanbul Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Türkiyat Mecmuası, 15,* 11-36.

Taneri, A. (1994). Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklularında Divan. *TDV İslam Ansikoopedisi* içinde, https://islamansiklopedisi.org.tr/divan

Teke, K. M. (2007). Kuruluşundan Cumhuriyete Kuleli Askeri Lisesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Terzi, M. Z. (1996). Gulâm. *İslam Ansiklopedisi TDV yayınları* içinde. https:// islamansiklopedisi.org.tr/gulam

Togan, A. Z. V. (1946). *Umumi Türk Tarihine Giriş. En Eski Devirlerden 16. Asra Kadar.* İsmail Akgün.

Turan, O. (1948). Selçuklu Devri Vakfıyeleri III. Celaleddin Karatay Vakıfları ve Vakfiyeleri, *Belleten, XII/45,* 17-171.

Turan, O. (1965). *Selçuklular Tarihi ve Türk-İslam Medeniyeti*. Dergâh.

Turan, O. (1971). *Selçuklular ve İslamiyet.* Turan Neşriyat.

Turan, O. (2014). *Kunlar ve Eski Türkler: Hunlar ve Selçuklular Çağında Türkler.* Hitabevi.

Türk Silahlı Kuvvetleri İç Hizmet Kanunu, 01 Nisan 1961 tarihli, 211 sayılı.

Uyumaz, E. (1992). Selçukluar Devrinde Askeri Teşkilat. Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzunçarşılı, İ. H. (1945). *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı.* TTK.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988a). *Osmanlı Devlet Teşkilatına Medhal.* TTK.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988b). *Osmanlı Devleti Teşkilatında Kapıkulu Ocakları. Cilt (I-II).* TTK.

Ünal, A. A. (2019). Büyük Selçuklu Devleti'nin Oğuzlar-Türkmenlere Karşı Takip Ettiği Siyaset. *Turkish Studies, 14 (2),* 397-411.

Vryonis, S. (2001). Selçuklu Gulamlar ve Osmanlı Devşirmeleri (T. Birkan, Çev.). *Cogito, 29,* 93-114.

Yazıcıoğlu, A. (2009). *Tevarih-i Al-i Selçuk, Tarih-i Selçukiyan-ı Rum-i Türki* (A. Bakır, Çev.). (Orijinal eserin yayın tarihi 1902).

Yıldız, H. D. (1976). *İslamiyet ve Türkler.* Kamer.

Zuhayli, V. (1996). *İslam Hukukuda Savaş.* (İ. Bayer, Çev.). İhtar.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study aims to investigate how officers were trained in Seljuk States and how this officer training affected the other Turkic states established after the Seljuks.

Method: This descriptive study was designed as a historical research. In terms of its data sources, data collection tools and processes, the present study shows the characteristics of qualitative research. Documents and experts were benefitted as data sources. Data were collected through document analysis and interviews. The documents were chosen using criterion sampling and snowball sampling methods which are purposive sampling methods. Data were collected via document suitability form, training program and training system survey form, expert interviews form which were developed by the researchers. Miles-Huberman qualitative data analysis model (1994) was used in the data analysis process. In line the with the steps of the model, more raw data than needed were collected according to the criteria, the raw data collected were reduced and summarized according to the research questions, the analyzed data were classified and presented with the help of images, conclusions were reached with the help of findings. MAXQDA data analysis software was used to simplify, classify, reveal themes and codes of qualitative data. The data obtained from the documents and experts were analyzed separately, and the findings obtained from these data were presented togetherfor the same research questions.

Findings: The Great Seljuk State (1037-1194) is a Turkic state foundedin Asia Minor as a result of the political unification of Oghuz tribes coming from Central. It was a Muslim Turkic state like the Karakhanids, Ghaznavids, and Samanids

that were founded before it. The Great Seljuk Empire, which grew into a great empire in a short time, occupied many powerful states around it to make them subordinate states. AnatolianSeljuks (1075-1308), on the other hand, established with the gathering of raider lords, who organized expeditions to Anatolia after Battle of Manzikert in 1071, under the leadership of Süleyman Shah. The Anatolian Seljuks, who were an associated stated of the Great Seljuks at first, later became an independent state. The military organization of the Seljuk states consisted of the hassa army, ikta troops, troops affiliated to the meliks, associated state troops, Turkmen raiders, and volunteers.

The Seljuks improved the military culture they had inherited from the ancient Turks through some institutions and practices they had adopted from the Islamic states. One of them is the ghulam system. Ghulam means young man, a slave who is loyal to his master. The ghulam system, on the other hand, is the training of young boys, who are supplied in various ways, in training institutions called gulamhaneaccording to a standard program. Ghulams to be trained was supplied through methods such as selecting fromwar prisoners and purchasing. Students who completed their traininggraduated with the rank of otakbaşı, which was the lowest officer rank of that period. Graduated gulam has risen in rank and has been appointed to new positions over the years depending on his age, loyalty, talent and professional life. Statesmen of Ghulam origin were found in most of the civil and military administrative staff of the State.

The ghulams who brought to the palace for trainingunderwent a rigorousseven-year basic training. This training consisted of two parts, religious and military, which had gradual stages within themselves. Since the recruited children were of different ethnic and religious origins, it was ensured that the children were educated with the same understanding according to the basic principles of Islam. As part of the military training, it was essential to learn some skills such as riding and arrow throwing, and to use various weapons such as swords, shields, maces, and to master some of them. Moreover, the training also included courses on state organization and management, protocol rules, palace services, and the art war.

Conclusion and Discussion: The officer training system founded by the Seljuks deeply affected the Anatolian Principalities and the Ottoman Empire, which came after it, and partially affected the Republic of Türkiye. The recruitment system, the Enderun School, the janissaries, the timarli sipahi system which were the military institutions of classical era of Ottoman Empire and the central and provincial administration system were largely the legacy of the Seljuks. Even though the military academies, military high schools, and military secondary schools that were opened during the modernization period were western-style

schools, they adhere to the traditions of the ancient Turks and Seljuks. The Republic of Turkiye has also adapted and developed these training institutions, which it inherited from the Ottoman Empire, to meet the requirements of the republican system. The main source of officer training in our country is still the Military Academy, whose roots go back hundreds of years. In line with the tradition of starting military education at an early age, which has existed since the ancient Turks, the reopening of military high schools which were closed recently could be considered.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1200-1226
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.75058
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 04.02.2024 Submitted date
Kabul tarihi 15.04.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Evcimik, S., Bingölbalı, A. & Karakaya, Y. E. (2024). Öğrencilerde Spor Yapma ile Ahlaki Olgunluk İlişkisinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of History School*, 69, 1200-1226.

ÖĞRENCİLERDE SPOR YAPMA İLE AHLAKİ OLGUNLUK İLİŞKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ [1]

Sare EVCİMİK[2], Abdullah BİNGÖLBALI[3] & Yunus Emre KARAKAYA[4]

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinde ahlaki olgunluğu, spor yapma, spor branşı tercihi ve spor yapma süresi ile diğer demografik değişkenler bağlamında incelemektir. Bu araştırma betimsel tarama modelinde ve toplam 403 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bilgi formu ve Çocuklarda Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile toplanan veriler, betimsel istatistiki tekniklerle analiz edilmiştir. Analizlere dayalı ulaşılan sonuçlar şunlardır: Araştırmaya katılan öğrencilerin genel ahlaki olgunluk algıları "ara-sıra" düzeyinde olup, Kohlberg'in ahlaki sınıflamasında "gelenek öncesi" döneme denk gelmektedir. Araştırmada bu durum, öğrencilerin yaşı, sosyal kuralları tam bilmeme ve içselleştirememe ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmada, spor yapmanın ahlaki olgunluğun, "iyi çocuk olma-kurallara uyma" ve "çıkarcı davranmama" boyutlarındaki gelişimi olumlu etkilediği belirlenmiştir. Spor tercihleri bağlamında ise, basketbol oynayan öğrencilerin, diğer branşlarda spor yapanlardan daha az çıkarcı davranma algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bunu sırayla; voleybol ile futbol ve diğerleri branşları izlemiştir. Araştırmada, basketbol sporunun bu avantajının, bu oyunun fiziki, eğitsel, psikolojik ve sosyolojik değerleri bir arada bulundurması ve zihinsel yetenekleri harekete geçirmesiyle ilgili olabileceği değerlendirilmiştir. Bunlara ilaveten, öğrencilerin

[1] Yazar etki oranı: 1.yazar: %40, 2. yazar: %40, 2. yazar: %20. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 04.01.2024 tarih, 2024/01 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Dr., Elazığ İl Müftülüğü, sare_2323@hotmail.com, 0000-0003-4154-3434.
[3]Dr. Öğrt. Üyesi, Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü, abingölbali@gmail.com, 0000-0003-4935-2480.
[4]Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, emrekarakaya@firat.edu.tr, 0000-0002-9858-2103.

ahlaki olgunluk algılarının cinsiyete göre farklılık gösterirken, ebeveyn eğitim durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada son olarak, spor yapma ile ahlaki olgunluğun; her iki disiplinin normatif olması, özgüven ve sosyal aidiyet sağlaması noktalarında kesiştiği vurgulanmıştır. Bu itibarla okullarda ahlaki gelişim için spor yapmanın teşvik edilmesine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Ahlak, Ahlaki Olgunluk, Branş, Süre.

Investigation of the Relationship Between Doing Sports and Moral Maturity in Students According to Various Variables

Abstract

The aim of this study is to ınvestıgatıon moral maturity in 7th grade secondary school students in the context of doing sports, sports branch preference and duration of doing sports and other demographic variables. It was conducted in the Descriptive Survey Model and on a total of 403 secondary school students. The data collected with the research information form and the Moral Maturity Scale in Children were analyzed with descriptive statistical techniques. The results obtained based on the analysis are as follows: The general moral maturity perceptions of the students participating in the study are at the level of "occasional" and correspond to the "preconventional" period in Kohlberg's moral classification. In the study, this situation was associated with the age of the students, not fully knowing and internalizing social rules. In the study, it was determined that practicing sports positively affected the development of moral maturity in the dimensions of "being a good child - following the rules" and "not behaving in a manipulative manner". In the context of sport preferences, it was found that students who played basketball had a lower perception of manipulative behavior than those who played other sports. This was followed by volleyball and soccer and others. In the study, it was evaluated that this advantage of basketball sport may be related to the fact that this game combines physical, educational, psychological and sociological values and activates mental abilities. Furthermore, it was determined that students' perceptions of moral maturity differed according to gender, but not according to parental education level. Finally, it was emphasized that playing sports and moral maturity intersect in the sense that both disciplines are normative and provide self-confidence and social belonging. Therefore, it was emphasized that sports should be encouraged in schools for moral development.

Keywords: Sport, Morality, Moral Maturity, Branch, Duration.

GİRİŞ

Eğitimde son yıllarda öne çıkan anlayışlardan birisi de bütünselliktir. Bu anlayış, eğitimle bireyin zihin, duygu, beden ve ruhsal açıdan bütünsel olarak

geliştirilmesi (Covey, 2005) anlamındadır. Konu ile ilgili literatür (Akpınar, 2020; Tahiroğlu ve Çetin, 2019) bakıldığında, özellikle ülkemiz özelinde bireyin bu dört boyutta geliştirilmesinde birtakım eksiklikler olduğu söylenebilir. Bunların başında bilgi aktarmaya ve ezbere dönük Türk Eğitim Sistemi (TES)'nin (Eğmir ve Çelik, 2021, s.950), ağırlıklı olarak zihinsel gelişimine odaklı olmasıyla, diğer boyutların gölgede kalması gelmektedir. Oysa İslam felsefesinin işaret ettiği gibi, eğitimin nihai hedefi olan bireyin mutluluğu (Cihan, 1998), onun zihin, duygu, beden ve ruh açısından dengeli gelişimiyle ilişkilidir. Çünkü yaşama tutunmak ve nitelikli bir hayat için zihinsel gelişimin ürünü olan bilgi ne kadar önemli ise, bilgi, duygu ve ruhsal gelişimle ilişkili olan ahlak da o denli önemlidir (Aydın, 2003, s.13). Diğer taraftan dengeli bir zihinsel gelişim de bireyin beden sağlığı ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan bireyin dengeli fiziksel gelişimi için spor yapmak aynı zamanda zihinsel ve dolayısıyla da duyuşsal gelişimle alakalı ahlaki olgunluk için de önemlidir. Aksiyolojik literatürde ilk kez Kohlberg tarafından kullanılan ve İslam filozoflarının "insan-i kamil" benzeri kavramlarla ifade ettiği ahlaki olgunluk, bireydeki bütüncül ahlak anlamındadır (Tekin, 2017).

Bireyin zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişimi ile ilgili ahlaki gelişimi, sadece dengeli bir yaşam için değil, aynı zamanda akademik başarı için de önemlidir. Çünkü yapılandırmacılık ve duyuşsal öğrenme gibi çağdaş eğitim ve öğrenme kuramları, akademik başarıda bilişsel gelişim kadar, sağlıklı benlik ve ahlak gelişimine de (Özden, 2002, s.76) vurgu yapmaktadırlar. Bu bakımdan bireyin dengeli gelişiminin sonucu olan ahlaki olgunluk, huzurlu, güvenli ve müreffeh bir sosyal yaşamın da temelidir (Demir Çelebi ve Sezgin, 2015). Zira ahlaki olgunluğa sahip birey; toplumsal huzur ve güvenin temeli olan güven, saygı, adalet ve empatik becerilerle yakından ilişkilidir (Lickona, 1991'den aktaran: Erdoğdu ve Şirin, 2018). Bireyin bütünsel gelişimi için bu denli önemli olan ahlaki olgunluk, etik duygu, düşünce, tutum ve davranış bakımından dengeli gelişimi ifade eder (Şengün, 2008, s.35). Diğer taraftan ahlaki olgunluk, bireyin biliş, duyuş ve yargıya dayalı ideal davranışlar anlamındadır (Erol, 2019, s.63). Bireyin kişisel ve sosyal yaşamındaki önemi anlaşılınca üzerinde çokça çalışma yapılan ahlaki olgunluk, kişinin davranışlarında haz ve zevkten ziyade, vicdan ve toplumsal faydayı gözetmesi (Bakioğlu ve Şahin, 2017, s.111) olarak da ifade edilebilir. Ahlaki olgunluğa erişmiş bir bireyin güvenilir, saygılı, adaletli, kendini kontrol edebilen, sorumluk sahibi, empati kapasitesi gelişmiş gibi özellikler taşıması beklenir (Uzun ve Yılmaz, 2020, s.188). Bu tanımlardan hareketle, ahlaki olgunluk, bireyin zihin, duygu-ruh ve beden bakımından dengeli gelişimine bağlı toplam ahlaki özellikler (Şengün ve Kaya, 2007), biçiminde tanımlanabilir.

Literatüre bakıldığında bireyin zihin, duygu-ruh ve beden boyutlarıyla bütünsel denge ve gelişimini ifade eden ahlaki olgunluk konusunun birçok perspektiften ele alınmış olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda söz konusu boyutlardan beden boyutu sınırlı kalmış gibidir. Bedensel gelişim ile ahlak ilişkisi konusuyla ilgili çalışmalarda ise daha çok spor bilimlerinin yapmış olduğu araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda, bedensel gelişimle doğrudan alakalı spor bilimleri ile ahlak ve ahlaki olgunluk ilişkileri farklı bağlamlarda ele alınsa da, bunların orta noktaları, spor ile ahlak ilişkisine vurgu yapmalarıdır. Bu vurgu ise daha çok spor ile ahlak olgularının belirli kurallar vaz etmesine dayandırılmıştır. Bu itibarla spor, bedensel gelişimin yanında, ahlakla doğrudan ilişkili olan irade, duygu ve oto kontrol (Büyükbasmacı ve Erdoğdu, 2021, s.390) ile ilişkilendirilmiştir. Bununla ilgili olarak Taş (2020) ile Akandere'nin (2009) yapmış oldukları araştırmalarda, öğrencilerin ahlak düzeyi ve ahlaki olgunlukları ile spor yapmaları arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Spor yapma ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiye dikkat çeken benzer araştırmalarda, bu ikisinin birlikteliği "sportmenlik" (Eriş, 2020, s.2) kavramıyla ifade edilmiştir. Diğer taraftan, belirli kurallara uyarak bedensel gelişimi sağlama anlamında spor yapma ile ahlak ilişkisini tarihsel perspektiften ele alan Taş (2020, s.30) bu iki olgunun kesişme noktasını "her ikisi de kurallar sistemidir" şeklinde ifade ederek, dini törenlerdeki sportif aktivitelere dikkat çekmiştir. Konuyla ilgili araştırmalarda, beden ile yapılan spor ile ahlakın bir şekilde kesiştiğini göstermektedir. Bunlara örnek olarak Uzun ve Yılmaz (2020), spor yapma ile ahlaki düzey ve olgunluğun kesişme noktasını felsefe olarak ifade etmişlerdir. Nitekim antik Yunanda da bireyin akıl ve ahlaki gelişmişliğinde zihin ve beden birlikte ele alınmaktaydı (Cevizci, 2011). Bu ele alış zamanla, bedeni olarak insanın değerle ilgili yargı ve eylemlerinin kaynağı ve özelliklerini araştıran ahlak disiplinini, aksiyolojiyi doğurmuştur (Aktan, 2009, s.43). Konu ile ilgili olarak Ağbuğa (2018) ise, ahlak ile sporun kesişme notası için insan ve eğitim olgularına dikkat çekmektedir. Bütün bu kesişmeler, amacı "iyi insan yetiştirmek için (Tekin, 2017) planlı ve kurallı eğitimin verildiği okulları da, ahlaki olgunlukla ilişkilendirmektedir. Bu ilişki, okullarda spor yapma ile ahlaki olgunluğun birlikte ele alınmasının önemini göstermektedir. Dolayısıyla amacı, ortaokul öğrencilerinde ahlaki olgunluğu, spor yapma, spor branşı tercihi ve spor yapma süresi ile diğer demografik değişkenler bağlamında analiz etmek olan bu çalışmanın ilgili literatürü zenginleştirme anlamında katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Amacı

Amacı, öğrencilerde spor yapma ile ahlaki olgunluk ilişkisini çeşitli değişkenlere göre incelemek olan bu çalışma betimsel nitelikte olup, tarama (survey) modelinde yürütülmüştür. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin spor yapma ile ahlaki olgunluk ilişkisi "ilişkisel tarama" ve bu öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşması ise "betimsel tarama" yöntemi ile çözümlenmiştir. Literatürde ilişkisel tarama yöntemi, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009: 81). Betimsel tarama (survey) ise, üzerinde çalışılan bir grubun mevcut özelliklerini belirlemek amacıyla, bunlardan veri toplayarak, çalışılan konuya dair algı, düşünce ve tutumlarının araştırılmasıdır (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmanın genel amacı, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinde ahlaki olgunluğu, spor yapma, spor branşı tercihi ve spor yapma süresi ile diğer demografik değişkenler bağlamında analiz etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar geliştirilmiştir:

1. Örneklemi oluşturan ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi nedir?
2. Öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi;
a) Cinsiyete,
b) Tercih ettiği spor branşına,
c) Spor yapma süresine ve
e) Ebeveynlerin sosyo-kültürel durumuna göre değişmekte midir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Elazığ il merkezinde bulunan kamuya ait ortaokullarda 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılında öğrenim gören toplam 7.450 yedinci sınıf öğrencisidir (https://sgb.meb.gov.tr/). Örneklem ise, amaçlı örnekleme yoluyla bu evrenden seçilen ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan toplam 423 yedinci sınıf öğrencinden oluşturulmuştur. İlgili literatürde (Balcı, 1995, s.110), sosyal bilimlerde %5 hata payı araştırmalarda 50. 000 kişilik evren için 381 kişilik örneklemin yeterli olduğu veya örneklemin ölçekteki madde sayısının 5 ile 10 katı olması gerektiği (Tinsley ve Tinsley, 1987'den aktaran: Velioğlu ve Özdemir, 2022, s.194) bilgilerinden hareketle, araştırma için seçilen 423 kişilik örneklemin yeterli olduğu belirtilebilir. Araştırma örneklemini teşkil eden katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1
Örneklemi Teşkil Eden Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	290	72.0
	Erkek	113	28.0
Spor yapma süresi	Yok	130	32.3
	1-2 yıldır	137	34.0
	3-4 yıldır	100	24.8
	5 yıl ve üzeri	36	8.9
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	59	14.6
	İlkokul	106	26.3
	Ortaokul	76	18.9
	Lise	91	22.6
	Üniversite	71	17.6
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	25	6.2
	İlkokul	84	20.8
	Ortaokul	70	17.4
	Lise	114	28.3
	Üniversite	110	27.3
Spor tercihi	Spor yok	130	32.3
	Futbol	77	19.1
	Basketbol	32	7.9
	Voleybol	78	19.4
	Diğer	86	21.3
TOPLAM		**403**	**100.00**

Veriler ve Analizi

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF)'dur. Araştırma örneklemine dahil edilecek ortaokul öğrencilerinin demografik bilgilerini içeren bu form toplam beş sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Kök ve Çakıcı (2017) tarafından geliştirilen, 8-11 yaş arası Çocukların Ahlaki Olgunluk Ölçeği (ÇAOÖ)'dir. Ölçek toplam 13 likert türü maddeden oluşmakta olup, bu maddeler "5- Evet, her zaman, 4-Çoğu zaman, 3-Ara sıra, 2-Çaok az, 1-Hayır, hiç bir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65; en düşük ise 13'tür. Yüksek puan, yüksek ahlaki olgunluğun göstergesidir. Ölçeğin geçerlik (yapı) çalışması Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapılmıştır. Analizlerde, madde havuzunda yer alan 30 maddenin toplam korelasyon değerleri ve iç tutarlık değerleri incelenerek, madde uyumları

belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 17 madde uygun bulunmayıp, elenmiştir. Sonrasında yapılan analizlerde geriye kalan toplam 13 maddenin toplam korelasyonlarının ".31" ile ".49" arasında değiştiği, Cronbach alpha iç tutarlık değerinin ise ".75" olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda 13 madde ve üç alt boyuttan oluşan ÇAOÖ'nin alt boyutları şöyledir: 1 "İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma", 2 "Çıkarcılık Eğilimi" ve 3 "İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak)". Ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin ve iç tutarlık değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. ÇAOÖ'nin güvenirliğini incelemek için iç tutarlık ve iki yarı güvenirlik analizleri hesaplanmıştır. Böylece ÇAOÖ'nin iç tutarlık değerleri alt boyutlar için sırasıyla ".75", ".77" ve ".74"; ölçek toplamı için ise ".75" olarak elde edilmiştir. İki yarı güvenirliğinin ise alt boyutlar için sırasıyla ".71", ".73" ve ".71" olduğu ve ölçek toplamı için ise ".72" olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda ÇAOÖ'nin 8-11 yaş arası çocuklarda ahlaki olgunluk düzeyini belirlemede kullanılabilecek yeterlikte psikometrik özelliklere sahip geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir (Kök ve Çakıcı, 2017).

Bu veri toplama araçları için, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan uygunluk izni alındıktan sonra, toplam 500 ortaokul 7. Sınıf öğrencisine araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulamadan dönen toplam 482 ölçek formundan 59'u uygun olmayan ve eksik doldurma sebepleriyle elenerek, geriye kalan 423 form analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada her iki ölçekten toplanan veriler SPSS paket programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Analizlerden önce toplanan verilerin literatürde (Can, 2014) belirtilen ön koşulları taşıyıp taşımadığını test edilir. Bu noktada, analize konu verilerin belirtilen aralık ölçeğinde olması, normal dağılım göstermesi ve parametrik testler kullanılarak eşit grup varyansları varsayımlarının sağlanması gerekmektedir (Can, 2014). Araştırmada ilgili literatür (Çokluk, vd., 2012, Büyüköztürk, 2010) ışığında, bu varsayımları temin için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin "∓1" arasında olup olmadığı ve z puanlarının "∓3.28" arasında olup olmadığı, betimleyici istatistiklerle kontrol edilerek, buna uymayan 20 veri analiz dışı bırakılarak, analizler 403 veri üzerinden tekrar edilmiş ve verilerin aralık ölçeğinde (Field, 2009) olması sağlanmıştır. Literatüre (Çakır, 2020; Albayrak, 2020) göre bundan sonra verilerin normallik (basıklık ve çarpıklık/Skewnes ve Kurtosis) katsayılarının dağılımlarına bakılmıştır. Analizlerde ÇAOÖ toplamı için çarpıklık (Skewness) -1.06 ve basıklık (Kurtosis) 0,920 hesaplanmıştır. İyi Çocuk Olma ve Kurallara Uyma boyutu için çarpıklık (Skewness) -1. 35 ve basıklık (Kurtosis) 0,81 olarak hesaplanmıştır. Çıkarcılık Eğilimi boyutu için çarpıklık (Skewness) -1.02 ve basıklık (Kurtosis) .964; İtaat Etme ve Cezadan Kaçma Eğilimi (Bağımlı Ahlak) boyutu için de, çarpıklık

(Skewness) -0,11 ve basıklık (Kurtosis) 0,74 hesaplanmıştır. Literatüre (Tabachnick ve Fidell, 2013; Çokluk vd., 2012) göre, normallik için bu çarpıklık ve basıklık değerlerinin "∓1,50" aralığında olması gerekmektedir. Buna göre gerek ÇAOÖ ve gerekse her üç alt boyuta dair verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilebilir. Bunun üzerine öğrencilerin ÇAOÖ'ne dair algıları, literatüre (Büyüköztürk, 2010) uygun olarak, normal veri dağılımına uygun betimsel istatistiki tekniklerden aritmetik ortalama, standart sapma; ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t testi ve çoklu gruplarda ise tek yönlü Anova kullanılmıştır. Sarul'un (2006) aktardığı literatür bilgisi ışığında, grupların algıları arasındaki anlamlı fark için de Levene testi ve bu teste bağlı olarak Scheffe (grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda) ve Dunnett-C (varyansların eşit dağılmadığı durumlarda) testleri kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak p=0.05 kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırma örneklemini teşkil eden ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk algılarına dair veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Öğrencilerin Çeşitli Boyutlara Dair Ahlaki Olgunluk Algıları

ÇAOÖ ve Boyutları	$\overline{X}$	**ss**	**n**
İyi çocuk olma-kurallara uyma	4.48	0.39	403
Çıkarcılık eğilimi	1.58	0.53	403
Bağımlı ahlak (itaat etme-cezadan kaçma)	4.30	0.59	403
ÇAOÖ Toplam	3.31	0.27	403

Tablo 2'e göre, katılımcı ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunlukla ilişkili olarak "*iyi çocuk olma-kurallara uyma*" boyutuna dair algıları, "her zaman" (x=4.48) düzeyindedir. Aynı öğrencilerin yine ahlaki olgunlukla ilişkili olarak "*itaat etme-cezadan kaçma*" boyutuna dair algılarının da, "her zaman" (x=4.30) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin ahlaki olgunlukla ilişkili olarak "çıkarcılık eğilimi" boyutuna dair algıları ise, "hiç bir zaman" (x=1.58) düzeyindedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ÇAOÖ toplamına dair algılarının da, "ara sıra" (x=3.31) düzeyinde olduğu, tablo 2'den anlaşılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencileri, ahlaki olgunlukla ilişkili olarak kendilerini, kurallara uyan ve itaat eden ve ama çıkarcılık yapmayan şeklinde

algılamaktadırlar. Öğrencilerin ahlaki olgunlukla ilgili olumlu algılara sahip olmasında birçok değişken etkili olmuş olabilir. Konuyla ilgili olarak Şengün'e (2008) göre, bu değişkeler biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerle alakalıdır. Aynı konuda Doyle ve O'Flaherty'e (2013) göre ise, bunda, alınan eğitimin önemli rolü vardır (Aktaran: Çelebi ve Sezgin, 2015: 134). Araştırmanın, "öğrenciler kendilerini, ahlaki olgunlukla ilişkili olarak genel itibarıyla iyi bir noktaya konumlandırmaktadırlar" şeklindeki bulgusu, benzer araştırmalar (Alkal ve Kök, 2018; Adıgüzel, 2017) tarafından da desteklenmektedir. Geleceğin sosyal yaşam aktörleri olan ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunlukla alakalı bu olumlu algıları, ülkemizin sosyal yaşamı bakımından oldukça sevindiricidir. Çünkü araştırmalar (Yıldırım, 2014), ahlaki olgunluk ile sosyal olgunluk arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişkilerin öğrencilerin spor yapmasıyla alakasına ise aşağıda değinilmiştir.

İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik Öğrenci Algılarının Spor Yapma Süresi Bağlamında Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik algılarının, spor yapma bağlamında analizine dair veriler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3
Öğrencilerin İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Dair Algılarının Anova Sonuçları

ÇAOÖ	Spor yapma süresi (Yıl)	n	x̄	ss	F	p
İyi çocuk olma-kurallara uyma	Yok (a)	130	4.41	.38	3.323*	.020
	1-2 (b)	137	4.42	.43		
	3-4 (c)	100	4.53	.28		
	5 ve üzeri (d)	36	4.53	.48		
	Toplam	403	4.48	.39		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik algılarının, spor yapma süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı [($F_{(3-399)}$=3.323; p<.05)] görülmektedir. Yapılan Levene testi, bu boyuta ait puanların varyans dağılımının homojen olmadığını gösterdiğinden (Levene F: 7.261; p<.05), farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Dunnett C testi yapılmıştır. Yapılan bu test, spor yapma süresine göre öğrencilerin, İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik algıları arasındaki anlamlı farkın

a-d grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, 5 ve üzeri yıl spor yapan öğrencilerin İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik algılarının, spor yapmayanlara göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Bu bulgu, spor yapmanın, İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik ahlaki olgunluğu artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin, İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik algılarının, spor yapma süresi ile doğrusal şekilde yükseldiği görülmektedir. Şeker ve Uslu'nun (2020) araştırma bulguları da, spor yapma ile ahlaki davranışlar arasındaki söz konusu doğrusal ilişkiyi doğrulamaktadır. Spor yapmanın, ahlaki olgunlukla alakalı, iyi çocuk olma ve kurallara uymayı olumlu yönde etkilemesinin muhtemel bir sebebi, her iki disiplinin normatif olmasının yanında, "sporun bireye özgüven kazanması ve onun sosyal aidiyetini artırması" (Çiriş, 2014) olabilir.

İtaat Etme-Cezadan Kaçma (Bağımlı Ahlak) Boyutuna Yönelik Öğrenci Algılarının Spor Yapma Süresi Bağlamında Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ İtaat Etme-Cezadan Kaçma (Bağımlı Ahlak) Boyutuna Yönelik algılarının, spor yapma bağlamında analizine dair veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
Öğrencilerin İtaat Etme-Cezadan Kaçma (Bağımlı Ahlak) Boyutuna Dair Algılarının Anova Sonuçları

ÇAOÖ	Spor yapma süresi (Yıl)	n	x̄	ss	F	p
İtaat Etme-Cezadan Kaçma (Bağımlı Ahlak)	Yok (a)	130	4.33	.64	.471	.703
	1-2 (b)	137	4.29	.57		
	3-4 (c)	100	4.24	.54		
	5 ve üzeri (d)	36	4.28	.56		
	Toplam	403	4.29	.58		

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ İtaat Etme-Cezadan Kaçma (Bağımlı Ahlak) Boyutuna Yönelik algılarının, spor yapma süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [($F_{(3-399)}$=.471; p>.05)] görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluğun İtaat Etme-Cezadan Kaçma (Bağımlı Ahlak) Boyutuna yönelik algılarının, spor yapma süresinden etkilenmediği belirtilebilir. Bu bulgu, belirli bir süre spor yapan ve yapmayan öğrencilerin, ahlaki olgunlukla ilişkili İtaat Etme-Cezadan Kaçma (Bağımlı Ahlak) algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ortaokul

öğrencilerinin, ahlaki olgunluğun İtaat Etme-Cezadan Kaçma alt boyutunun spor yapma süresinden bağımsız olmasının muhtemel bir sebebi, öğrencilerin sporu itaat etmek veya cezadan kaçmak için değil, sağlık, eğlence ve bazı sosyal becerileri kazanmak için yapmaları olabilir. Nitekim Yıldırım'ın (2017: 10), Ryska (2002) ve Dönmezer'den (2003) aktardığına göre, sporda güdülenme olarak bilinen öğrencilerin spor yapma motivasyonları, sosyal kabul, ödül ile kendini tanıma ve tatmin etme gibi çeşitli dış ve içsel faktörlere bağlı olabilmektedir.

Ahlaki Olgunluğun Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik Öğrenci Algılarının Spor Yapma Süresi Bağlamında Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik algılarının, spor yapma bağlamında analizine dair veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5
Öğrencilerin Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Dair Algılarının Anova Sonuçları

ÇAOÖ	Spor yapma süresi (Yıl)	n	x̄	ss	F	p
Çıkarcılık Eğilimi	Yok (a)	130	1.74	.51	3.620*	.013
	1-2 (b)	137	1.64	.61		
	3-4 (c)	100	1.46	.44		
	5 ve üzeri (d)	36	1.55	.49		
	Toplam	403	1.58	.53		

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik algılarının, spor yapma süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı [($F_{(3-399)}$=3.323; p<.05)] görülmektedir. Yapılan Levene testi, bu boyuta ait puanların varyans dağılımının homojen olduğunu gösterdiğinden (Levene F: 2.076; p>.05), farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan bu test, spor yapma süresine göre öğrencilerin, Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik algıları arasındaki anlamlı farkın a-d grupları arasında olduğunu göstermiştir. Bu boyuta dair maddeler negatif ifadeler içerdiğinden, spor yapmayan öğrencilerin Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik algılarının, 5 ve üzeri yıl spor yapanlara göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Bu bulgu, belirli bir süre spor yapan öğrencilerin, ahlaki olgunlukla ilişkili olarak daha az çıkarcı algıya sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna dayanarak da, ortaokullarda spor yapmanın ahlaki olgunluğun çıkarcı davranmama boyutunu desteklediği belirtilebilir. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin çıkarcılık

eğiliminde bulunmama gibi ahlaki davranışlarını geliştirmek üzere, spor yapmaları önerilebilir. Nitekim Eriş (2020), yaptığı araştırmada, öğrencilerin sporda ahlaktan uzaklaşma davranışları ile bu sahada ahlakilik kabul edilen sportmenlik davranış düzeyleri arasında korelasyon olduğunu belirlemiştir. Tabi ki öğrencilerin çıkarcı davranmama gibi ahlaki gelişimlerinde spor yapmanın yanında, ünlü ahlakçı Kohlberg'in ifadeleriyle, aile, din, hukuk ve ekonomi gibi sistemlerin de etkisi büyüktür (Gürses ve Kılavuz, 2016: 99).

İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik Öğrenci Algılarının Spor Branşı Tercihi Bağlamında Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik algılarının, spor branşı tercihi bağlamında analizine dair veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Öğrencilerin Spor Branşı Bağlamında İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Dair Algılarının Anova Sonuçları

ÇAOÖ	Spor Branşı	n	x̄	ss	F	p
İyi çocuk olma-kurallara uyma	Spor yok (a)	130	4.53	.38	1.171	.323
	Futbol (b)	77	4.42	.33		
	Basketbol (c)	32	4.44	.32		
	Voleybol (d)	78	4.48	.38		
	Diğerleri (e)	86	4.49	.48		
	Toplam	403	4.48	.39		

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna Yönelik algılarının, spor branşı tercihi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [($F_{(4-398)}$=1.171; p>.05)] görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluğun İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma Boyutuna yönelik algılarının, spor branşı tercihinden etkilenmediği belirtilebilir. Bu bulgu, çeşitli branşlarda spor yapan ortaokul öğrencilerinin, ahlaki olgunlukla ilişkili İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili olarak Uzun ve Yılmaz'ın (2020), öğrencilerin ahlaki algılarının, yaptığı spor branşlarından etkilenmediği şeklindeki araştırma sonuçları, bu bulguyu destekler niteliktedir.

Ahlaki Olgunluk Bağımlı Ahlak Boyutuna Yönelik Öğrenci Algılarının Spor Branşı Tercihi Bağlamında Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ Bağımlı Ahlak (İtaat Etme-Cezadan Kaçma) Boyutuna Yönelik algılarının, spor branşı tercihi bağlamında analizine dair veriler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo7
Öğrencilerin Spor Branşı Bağlamında Bağımlı Ahlak Boyutuna Dair Algılarının Anova Sonuçları

ÇAOÖ	Spor Branşı	n	x̄	ss	F	p
Bağımlı Ahlak	Spor yok (a)	130	4.34	.64	1.634	.165
	Futbol (b)	77	4.36	.47		
	Basketbol (c)	32	4.34	.60		
	Voleybol (d)	78	4.15	.66		
	Diğerleri (e)	86	4.29	.50		
	Toplam	403	4.30	.59		

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ Bağımlı Ahlak (İtaat Etme-Cezadan Kaçma) Boyutuna Yönelik algılarının, spor branşı tercihi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [($F_{(4-398)}$=1.634; p>.05)] görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin ahlaki olgunluğun Bağımlı Ahlak (İtaat Etme-Cezadan Kaçma) Boyutuna yönelik algılarının, spor branşı tercihinden etkilenmediği belirtilebilir. Diğer bir ifadeyle, spor yapmayan veya çeşitli branşlarda spor yapan ortaokul öğrencilerinin, ahlaki olgunlukla ilişkili bağımlı ahlak algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu durum muhtemelen bağımlı ahlak olgusun itaat ve cezadan kaçma uzantılarıyla ilişkili olabilir. Nitekim Kohlberg'in, Gelenek Öncesi Düzey başlığı altındaki bireyin cezadan kaçma ve itaati, aslında dışsal bir motivasyona bağlıdır. Yani bireyin ahlaki değerleri tam olarak içselleştirmediğinin göstergesidir. Kohlberg'e göre birey bu düzeyde ise, toplumun kurallarını kavrayamaz (Dağaşan, Osmanoğlu ve Toksun, 2017: 165). Dolayısıyla bir anlamda "kurallara uyma" olan spor yapma, bireyin ahlaki olgunluğunu desteklese de, yapılan spor branşının bu konuda etkisinin olmaması, tüm branşların kurallı olmasına bağlı olabilir. Bu itibarla araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki olgunluğunun (bağımlı ahlakın), spor branşlarından etkilenmemesi anlaşılabilirdir.

Ahlaki Olgunluk Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik Öğrenci Algılarının Spor Branşı Tercihi Bağlamında Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik algılarının, spor branşı tercihi bağlamında analizine dair veriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8
Öğrencilerin Spor Branşı Bağlamında Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Dair Algılarının Anova Sonuçları

ÇAOÖ	Spor Branşı	n	x̄	ss	F	p
Çıkarcılık Eğilimi	Spor yok (a)	130	1.82	.58	6.706*	.000
	Futbol (b)	77	1.56	.49		
	Basketbol (c)	32	1.32	.35		
	Voleybol (d)	78	1.51	.48		
	Diğerleri (e)	86	1.56	.56		
	Toplam	403	1.58	.53		

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik algılarının, spor branşı tercihi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı [($F_{(4-398)}$=6.706; p<.05)] görülmektedir. Yapılan Levene testi, grup puanlarının varyans dağılımın homojen olduğunu gösterdiğinden (Levene F: 1.322; p=>.05), farkında hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan bu test, spor yapma süresine göre öğrencilerin, Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik algıları arasındaki anlamlı farkın a-c, b-c, c-d ve c-e grupları arasında olduğunu göstermiştir. Bu boyuta dair maddeler negatif ifadeler içerdiğinden, bu bulgu, basketbol oynayan ortaokul öğrencilerinin Çıkarcılık Eğilimi Boyutuna Yönelik algıları; spor yapmayanlar ile futbol, voleybol ve diğer branşları tercih edenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca basketbol yapanların ahlaki boyuta dair daha az çıkarcı davrandığı belirtilebilir. Bu branşı sırayla, voleybol ile futbol ve diğerleri izlemektedir. Buradan hareketle de, takım oyunlarına dair spor branşlarının, öğrencilerin ahlaki olgunlukla ilgili çıkarcı davranmamalarını desteklediği söylenebilir. Ancak basketbol oynayan öğrencilerin, çıkarcı davranmama konusunda diğer gruplardan ayrışmasında, basketbol oyununun fiziki, eğitsel, psikolojik ve sosyolojik değerleri bir arada bulundurmasının etkisi (Çelik, 2011) olabilir. Yazara göre, basketbol sporu, bireyin disiplin, kollektif düşünme, hızlı karar alma gibi yeterliliklerini destekleyerek, onun ahlaki olgunluk dâhil, her alanda gelişimine katkıda bulunan bir spordur.

Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Algılarının Cinsiyete Göre Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ ve alt boyutlarına yönelik algılarının, cinsiyete göre analizine dair veriler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9
Öğrencilerin ÇAOÖ Alt Boyutları Algılarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

ÇAOÖ	Levene F	Levene p	df	t	p
İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma (a)	1.296	.256	401	3.049*	.004
Çıkarcılık Eğilimi (b)	.790	.375	401	-4.064*	.000
Bağımlı Ahlak (İtaat Etme-Cezadan Kaçma) (c)	.948	.331	401	.401	.689
Toplam	4.199	.041	401	-1.410	.159

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ alt boyutlarından, İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma ($t_{(401)}$=3.049; p<.05) ile Çıkarcılık Eğilimi ($t_{(401)}$=-4.064; p<.05) Boyutlarına yönelik algıları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Her iki boyut için de yapılan Levene testi, grup puanlarının varyans dağılımın homojen olduğunu gösterdiğinden [($Levene_{(a)}$ F: 1.296; p>.05); ($Levene_{(b)}$ F: .790; p>.05)], gruplar arası anlamlı fark için tablonun II. Satırındaki bağımsız gruplar "t" testi değeri alınmıştır. Buna göre, cinsiyeti kadın olan ortaokul öğrencilerinin (x=4.51; ss=.37), İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma algıları, erkeklere göre (x=4.38; ss=.42) daha yüksektir. Bu bulgu, kadın ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluğun "İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma" boyutunda, erkeklere göre daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, cinsiyeti erkek olan ortaokul öğrencilerinin (x=1.75; ss=.59), Çıkarcılık Eğilimi algıları, kadınlara göre (x=1.51; ss=.48) daha yüksektir. Bu bulgu ise, erkek ortaokul öğrencilerinin, kadınlara göre ahlaki olgunlukla ilişkili olarak daha çıkarcı eğilimlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yıldırım'ın (2014) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin ahlaki olgunluğunun erkeklerden daha yüksek olduğu şeklindeki sonuçları, bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Aynı konuda Alkal ve Kök'ün (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüş olduğu araştırmada da, kadın öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyi, erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Buradan hareketle ahlaki olgunlukta cinsiyetin önemli bir değişke olduğu belirtilebilir. Genelde kadınların ahlaki olgunluğunun daha yüksek olması ise, cinsiyetle alakalı biyolojik etmenler kadar, yaşamdaki davranış, tutum ve rollerle de alakalıdır (Gümüş, 2015, s.3).

Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Algılarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ ve alt boyutlarına yönelik algılarının, anne eğitim durumu değişkenine göre analizine dair veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10
Öğrencilerin ÇAOÖ Alt Boyutları Algılarının Anne Eğitimine Göre Analiz Sonuçları

ÇAOÖ	Levene F	Levene p	ANOVA F	ANOVA p
İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma (a)	1.357	.248	2.231	.065
Çıkarcılık Eğilimi (b)	3.038	.017	1.720	.145
Bağımlı Ahlak (İtaat Etme-Cezadan Kaçma) (c)	2.314	.057	.952	.434
Toplam	1.150	.333	1.645	.162

*p<.05; df=(4-398).

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ her üç alt boyutuna dair algıları arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin, ÇAOÖ algılarının, anne eğitim durumundan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Aslında çocuk eğitiminde doğal paydaşlardan birisi olan annelerin (Kozan, 2020: 22), eğitim düzeyinin öğrencilerin ahlaki olgunluğuna etkisinin olmaması dikkat çekicidir. Çünkü alınan eğitimin ebeveynlere daha ahlaki çocuk yetiştirmede destek vermesi beklenen bir durumdur. Nitekim Doğru'nun (2019) konuyla ilgili yaptığı araştırmada, ahlakla alakalı adilce kazanmayı koruma boyutunda, annesi lise ve üniversite mezunu ortaokul öğrencilerinin, puan ortalaması, annesi okur-yazar öğrencilerden daha yüksek olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Algılarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Analizine Dair Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin ÇAOÖ ve alt boyutlarına yönelik algılarının, baba eğitim durumu değişkenine göre analizine dair veriler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11
Öğrencilerin ÇAOÖ Alt Boyutları Algılarının Baba Eğitimine Göre Analiz Sonuçları

ÇAOÖ	Levene F	Levene p	ANOVA F	ANOVA p
İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma (a)	4.820	.001	.901	.463
Çıkarcılık Eğilimi (b)	3.422	.009	.350	.844
Bağımlı Ahlak (İtaat Etme-Cezadan Kaçma) (c)	3.622	.006	.2.336	.055
Toplam	1.518	.196	1.613	.170

*p<.05; df=(4-398).

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinin ÇAOÖ her üç alt boyutuna dair algıları arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin, ÇAOÖ algılarının, baba eğitim durumundan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Oysa Yıldırım'ın (2014) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini belirlemede etkili olduğu saptanmıştır. Aynı konuda Gümüş (2019) ise, öğrencilerin ahlaki karar alma tutumlarında, baba eğitiminin etkileyici bir değişken olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel amacı, ortaokul öğrencilerinde ahlaki olgunluğu, spor yapma, spor branşı tercihi ve spor yapma süresi ile diğer demografik değişkenler bağlamında analiz etmek olan bu araştırmada ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

Elazığ ilindeki resmi ortaokullarda 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmada toplam 403 bilgi formu ve ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerde, bu öğrencilerin %32.3'ünün spor yapmadığı, %34'ünün ise 1-2 yıldır spor yaptığı belirlenmiştir. Aynı öğrencilerin % 24.8'i 3-4 yıldır ve %8.9'u da, beş yıl ve daha fazla süredir spor yapmaktadır. Bu durum araştırmanın yapıldığı örneklemede ortaokul öğrencileri arasında spor yapmanın istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Nitekim Orhan ve Yoncalı (2016) da, araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinde spor kültürünün yeterince gelişmediğini saptamışlardır. İşler, Dalkılıç ve Çoban'a (2017) göre bunun en önemli sebebi, çevre ve aile faktörüdür. Oysa literatüre göre, spor yapmak başta ahlaki olgunluk olmak üzere,

öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir etkinliktir. Yücekaya (2017) bunlara, Spor öğrencilerin spor kulübüne üye olmasını eklemektedir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin spor branşı tercihlerine bakıldığında, başı %21.3 ile "diğer" seçenek çekmektedir. Bunu sırayla, voleybol (%19.4), futbol (%19.1) ve basketbol (%7.9) izlemektedir. Buradan hareketle, araştırmanın yapıldığı örneklemede öğrencilerin çok farklı spor tercihleri olduğu söylenebilir. Ancak buradaki "diğer" seçeneğinin hangi spor dallarını kapsadığını belirlemek için daha detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmanın temel kavramlarından olan ahlaki olgunlukla alakalı olarak, katılımcı ortaokul öğrencilerinin en yüksek puanı, "İyi çocuk olma-kurallara uyma" alt boyutundadır. Bunu sırayla, "Bağımlı ahlak (itaat etme-cezadan kaçma)" ve " Çıkarcılık eğilimi" izlemektedir. Öğrencilerin ÇAOÖ toplam puan ortalamaları ise, "ara-sıra" düzeyindedir. Bunlara dayanarak, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluğa dair algılarının, "kurallara uyma, cezadan kaçma ve itaat" boyutlarında yüksektir. Bu boyutlardaki öğrenci algılarının yüksekliği, Kohlberg'in kuramına (Dağaşan, Osmanoğlu ve Toksun, 2017; Yılmaz, Esenyurt ve İlhan, 2017) göre, bunların ahlaki gelişimde, dışsal motivasyonlu, gelenek öncesi dönemde oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bunun muhtemel sebepleri, öğrencilerin yaşının küçük olması, toplumsal kuralları tam bilmemeleri ve içselleştirememeleri olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluğa dair algılarının, spor yapma süresi bağlamında ele alınmasında, uzun süre yapılan sporun, ahlaki olgunlukla alakalı, "İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma" ile "Çıkarcı davranmama" noktalarında destek sağladığı belirlenmiştir. Buradan hareketle de, spor yapma ile ahlaki davranışlar arasında olumlu yönde doğrusal bir ilişkiden söz edilebilir. Nitekim ilgili araştırmalar (Şeker ve Uslu, 2020; Eriş, 2020) da, bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Konu, spor branşı bağlamında ele alındığında ise, öğrencilerin, ahlaki olgunlukla ilişkili "İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma" ve "Bağımlı Ahlak" boyutlarında benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre, ortaokul öğrencilerinin kurallara uyma ve bağımlı ahlak noktalarındaki algılarının, spor branşı tercihinden bağımsız olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Ancak ahlaki olgunluğun "çıkarcılık eğilimi" boyutunda, basketbol yapan öğrencilerin daha az çıkarcı davrandığı saptanmıştır. Bunu sırayla, voleybol ile futbol ve diğerleri branşları izlemiştir. Araştırmada basketbol oynayan ortaokul öğrencilerinin çıkarcı davranmama konusunda diğerlerinden ayrışması, bu oyunun fiziki, eğitsel, psikolojik ve sosyolojik değerleri bir arada bulundurması (Çelik, 2011) ve bu sporun sağladığı fiziksel ve zihinsel yetenekle (Muratlı, 1997'den aktaran: Yolcu, 2012: 21) ilişkilendirilmiştir. Çünkü genel itibarıyla kuralları benimseme

ve dengeli yaşamı ifade eden ahlaki olgunlukta (Korkmaz, Kovancı ve Erdoğmuş, 2020), fiziksel ve zihinsel yeterlikler önemlidir. Bunu destekler nitelikte, Yıldız (2019) araştırmasında, voleybol oynayan çocukların "sonuçları kabul etme" sosyal becerilerinde, diğer branşlara göre öne çıktıklarını belirlemiştir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluğa dair algılarının, demografik değişkenler bağlamında ele alındığında, literatürün (Yıldırım, 2014; Alkal ve Kök, 2018) de desteklediği şekilde, cinsiyetin (kadınların daha avantajlı olduğu) önemli bir belirleyici değişken olduğu saptanmıştır. Nitekim araştırmaya katılan kadın ortaokul öğrencilerinin, ahlaki olgunluğun "İyi Çocuk Olma-Kurallara Uyma" ile "Çıkarcı Davranmama" noktalarında, erkeklere göre daha duyarlı oldukları belirlenmiştir. Araştırmada bunun muhtemel sebebinin, kadınların biyolojik özelliklerinin yanında, Türk toplumundaki sosyal konum ve rollerine bağlı olabileceği değerlendirilmiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluğa dair algılarının, anne ve baba eğitim durumundan etkilenmediği belirlenmiştir.

Araştırmada son olarak, spor yapma ile ahlaki olgunluğun bazı boyutlar itibarıyla kesiştiği belirtilebilir. Bu kesişme, her iki disiplinin, normatif olma, özgüven ve sosyal aidiyet kazandırma ile kuralları içselleştirme özelliklerine bağlanabilir. Çünkü ahlaki olgunluk bilişsel ve sosyal (Yılmaz, Esenyurt ve İlhan, 2017: 2) gelişimle ilgili olsa da, sporun iç ve dışsal disiplin sağlaması, öz güven kazandırması, zihinsel yetenekleri kullandırması ve takım kurallarına uyma yönleriyle de sporla yakından alakalıdır. Burada geçen "kesişmeden", hareketle, eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin spor yapmaya teşvik edilmesinin, ahlaki, fiziksel, sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerine katkı sağlayacağı beklenebilir. Bu katkı özellikle takım oyunlarında daha belirgin olduğundan, okullarda basketbol, voleybol ve futbol gibi takım çalışması gerektiren sporlar teşvik edilebilir. Bunun için okullarımızda spor kültürünün yaygınlaşması fayda sağlar. Bu yaygınlaşma için ise, aile, okul ve spor kurumlarının birlikte hareket etmesi önerilebilir. Okullarda spor kültürünün yaygınlaşması için nitelikli spor alanlarının yaygınlaştırılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adıgüzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi,* 5 (1), 1-17.

Ağbuğa, F. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin etik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Bilim Dalı.

Akandere, M. (2009). Orta öğretim kurumlarında spora katilimin çocuğun ahlaki gelişimine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 59-65.

Akpınar, B. (2020). Türk eğitim sisteminin paradigma sorunu. *Eğitime Bakış*, 16(48), 12-20.

Aktan, C.C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 38-59.

Albayrak, C. (2020). Polis memurlarının bilinçli farkındalık ve stres ile başa çıkma durumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı.

Alkal, M. ve Kök, M (2018). Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 509-529.

Aydın, M.Z. (2003). *Okulda Ahlak Eğitimi Ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi* (1. Basım). Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, F. ve Şahin, R. (2017). Kültürlerarası tolerans ile ahlak olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 108-116.

Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler*. TDFO Yayıncılık.

Büyükbasmacı, Y.E. ve Erdoğdu, M. (2021). Sporun ahlaki olgunluk düzeyine etkisi. *Journal of Social Humanities and Administrative Sciences*, 7(38), 389-397.

Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22.Bas.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3rd Edition). Pegem Akademi.

Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları.

Cihan, A. K. (1998). *İbn Sina ve Gazali'de Bilgi Problem*. İnsan Yayınları.

Covey, Stephen R. (2005). *8'inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru-* (çev: Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ) Sistem Yayıncılık.

Çakır, F. S. (2020). Normal dağılım ve normal dağılıma veri dönüştürme. *Ege 7. Sosyal Bilimler Kongresi*, İzmir 24-25 Aralık, 2022.

Çelebi, D. Ç. ve Sezgin, O. (2015). Lise Öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlâkî olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 99-146.

Çelik, Z. (2011). Basketbol öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme alanları üzerine etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı.

Çiriş, V. (2014). Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Dağaşan, E., Osmanoğlu, D. E. ve Toksun, S. E. (2017). Dede Korkut hikâyelerinin Kohlberg'in Ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(11), 164-181.

Demir Çelebi, Ç. ve Sezgin, O. (2015). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlâkî olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 99-146.

Doğru, M. (2019). Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin benlik algısının ahlaki karar alma tutumlarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Eğmir, E. ve Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 17(34), 941-979.

Erdoğdu, M. Y. ve Şirin, T. (2018). İlkokul öğrencilerinin yaratıcılıkları ile ahlaki olgunluk ve akademik başarı ilişkisi. *Turkish Studies*, 13(19), 681-696.

Eriş, T. (2020). Ortaöğretime devam etmekte olan öğrencilerin sporda fair play ve ahlaktan uzaklaşma davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Erol, H.K. (2019). Lise öğrencilerinde sosyal medya aktiviteleri ve ahlaki olgunlukla ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS Statistics* (3rd Edition). Sage.

Gümüş, E. (2015). Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 25(1), 98-116.

İşler, H., Dalkılıç, M. ve Çoban, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin sportif faaliyetlere katılım düzeyi ve iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişki: Kilis ili örneği. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(1), 138-153.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, Ö., Kovancı, Ö. ve Erdoğmuş, F. U. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital ortamda ahlaki değerlere dönük algıları ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23 (2) 298-315.

Kozan, D. (2020). Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocukların okul olgunlukları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.

Kök, M., ve Çakıcı, A. (2017). Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(18), 711-730.

Orhan, R. Ve Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*, (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Sarul, L. S. (2006). Öğrenci başarılarının istatistiki analizi ve işletme fakültesinde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Sayısal Yöntemler Bilim Dalı.

Şeker, İ. ve Uslu, T. (2020). Spor yapan ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinin sosyal beceri, saldırganlık ve spor ahlakı düzeylerinin incelenmesi: Harran üniversitesi örneği. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(2), 172-189.

Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24-25), 51-64.

Şengün, M. (2008). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Tahiroğlu, M. & Çetin, T. (2019). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ve diğer duyuşsal süreçlerde ölçme ve değerlendirme: Sorunlar ve çözüme yönelik etkinlik örnekleri. *Değerler Eğitimi Dergisi,*17(38), 295-331.

Taş, Z. (2020). Sporcuların spor faaliyetlerinde islam dininin etkileri. Doktora Tezi. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi.

Tekin, İ. (2017). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2275-2298.

Uzun, M. ve Yılmaz, B. (2020). Öğrencilerin ahlaki tutumları üzerinde spor eğitiminin etkisi. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 187-194.

Velioğlu, E. ve Özdemir, A. (2023). Öğretmenlerin bilimsel araştırma yapabilme becerileri: Karma yöntem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 58, 186-215.

Yıldırım, Y. (2014). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Yıldırım, P. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yaptıkları spor branşlarına göre spora güdülenme düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Yıldız. E (2019). Takım sporları yapan ve spor yapmayan 10-12 yaş çocukların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı.

Yılmaz, A., Esenyurt, O. K. ve İlhan, E. L. (2017). Ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişimleri açısından sportmenlik yönelimleri. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 1-21.

Yolcu, A. (2012). 14-17 yaş arasındaki erkek basketbolcu, futbolcu, güreşçi ve sedanter bireylerin bazı fiziksel ve fizyolojik özelliklerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Yücekaya, M. A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin değerlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Korkmaz, Ö., Kovancı, Ö. ve Erdoğmuş, F. U. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital ortamda ahlaki değerlere dönük algıları ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (2) 298-315.*

Yıldız. E (2019). Takım sporları yapan ve spor yapmayan 10-12 yaş çocukların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The general purpose of this research is to analyze the moral maturity of 7th grade secondary school students in the context of doing sports, sports branch preference, duration of doing sports and other demographic variables. Depending on this general purpose, the following sub-objectives have been developed:

1. What is the moral maturity level of the secondary school students who make up the sample?

2. Moral maturity level of students;

a) Gender,

b) The sports branch he/she prefers,

c) Duration of exercise and

Method: This research is descriptive and was conducted in a survey model on a total of 403 secondary school students. The data collected with the research information form and the Moral Maturity Scale in Children were analyzed with descriptive statistical techniques. In the study, the relationship between playing sports and moral maturity of secondary school students was analyzed by "relational scanning" method, and the difference in the moral maturity level of these students according to demographic variables was analyzed by "descriptive scanning" method. In the literature, the relational screening method is defined as a research model that aims to determine the existence and/or degree of change between two or more variables (Karasar, 2009: 81). Descriptive survey, on the other hand, is the investigation of the perceptions, thoughts and attitudes of a group being studied by collecting data from them in order to determine their current characteristics (Büyüköztürk, 2016). Two data collection tools were used in the research. The first of these is the Personal Information Form (PIF) developed by researchers. This form, which contains the demographic information of the secondary school students who will be included in the research sample, consists of a total of five questions.

The second data collection tool used in the research is the Moral Maturity Scale of Children aged 8-11 years (ÇAOÖ), developed by Kök and Çakıcı (2017). The scale consists of a total of 13 Likert-type items, and these items are rated as "5-Yes, always, 4-Most of the time, 3-Sometimes, 2-Very little, 1-No, never." The highest score that can be obtained from the scale is 65; The lowest is 13. A high score indicates high moral maturity.e) Does it vary depending on the socio-cultural status of the parents?

Results: In the evaluations, it was determined that 32.3% of these students did not do sports, and 34% of them had been doing sports for 1-2 years. 24.8% of the same students have been doing sports for 3-4 years and 8.9% have been doing sports for five years or more. This shows that playing sports among secondary school students in the sample in which the research was conducted is not at the desired level. When we look at the sports branch preferences of the secondary school students participating in the research, the "other" option comes first with

21.3%. This is followed by volleyball (19.4%), football (19.1%) and basketball (7.9%). Based on this, it can be said that the students in the sample in which the research was conducted had very different sports preferences. However, more detailed research is needed to determine which sports the "other" option here covers.

Regarding moral maturity, which is one of the basic concepts of the research, the highest score of the participating secondary school students is in the "Being a good child - following the rules" sub-dimension. This is followed by "Dependent morality (obedience-avoiding punishment)" and "Tendency to self-interest". The students' average total score on CAOÖ is at the "sometimes" level. Based on these, the perceptions of moral maturity of the secondary school students participating in the research are high in the dimensions of "obeying the rules, avoiding punishment and obedience". The high level of student perceptions in these dimensions can be evaluated as being in a moral development, extrinsically motivated, pre-conventional period, according to Kohlberg's theory (Dağaşan, Osmanoğlu, & Toksun, 2017; Yılmaz, Esenyurt, & İlhan, 2017). Possible reasons for this may be that the students are young, they do not fully know the social rules and cannot internalize them.

When secondary school students' perceptions of moral maturity were examined in the context of the duration of doing sports, it was determined that sports performed for a long time provided support in terms of "Being a Good Child - Following the Rules" and "Not Acting Self-interestedly" related to moral maturity. Based on this, we can talk about a positive linear relationship between doing sports and moral behavior. When considered in the context of sports, it was determined that students had similar perceptions in the dimensions of "Being a Good Child - Following the Rules" and "Dependent Morality", which are related to moral maturity. Accordingly, it can be evaluated that secondary school students' perceptions of obeying the rules and dependent morality are independent of their choice of sports branch. However, in the "self-interested tendency" dimension of moral maturity, it was determined that students who played basketball behaved less self-interestedly. This was followed by volleyball, football and other branches, respectively. In the research, secondary school students who play basketball differ from others in terms of not acting self-interestedly, this game combines physical, educational, psychological and sociological values (Çelik, 2011) and the physical and mental abilities provided by this sport (Muratlı, 1997 as cited in: Yolcu, 2012: 21).) is associated. Because in moral maturity, which generally refers to embracing the rules and living a balanced life (Korkmaz, Kovancı, & Erdoğmuş, 2020), physical and mental competencies are important. Supporting this, Yıldız (2019) determined in his

research that children playing volleyball stand out compared to other branches in their social skills of "accepting the results".

Conclusion: The conclusions reached based on the analysis are as follows: The general moral maturity perceptions of the students participating in the research are at the "occasional" level and correspond to the "pre-conventional" period in Kohlberg's moral classification. In the study, this situation was associated with the age of the students and their lack of knowledge of social rules and their inability to internalize them. In the study, it was determined that playing sports positively affected the development of moral maturity, "being a good child - obeying the rules" and "not acting selfishly". In the context of sports preferences, it has been determined that students who play basketball have a perception of being less self-interested than those who play sports in other branches. Do this in order; volleyball, football and other branches followed. In the study, it was evaluated that this advantage of basketball sport may be related to the fact that this game combines physical, educational, psychological and sociological values and activates mental abilities. In addition, it was determined that students' perceptions of moral maturity differed by gender, but not by parental education level. Finally, in the research, the relationship between doing sports and moral maturity; It was emphasized that both disciplines intersect in terms of being normative and providing self-confidence and social belonging. In this respect, attention has been drawn to encouraging sports for moral development in schools.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1227-1245
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.75587
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 12.01.2024 Submitted date
Kabul tarihi 23.03.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yılmaz, Z. & Bahayi, K. (2024). LGBTİ Bireylerin Çocukluk Çağı Travmalarıyla Yetişkinlik Döneminde Yaşanan Damgalanma ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 69, 1227-1245.

LGBTİ BİREYLERİN ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARIYLA YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE YAŞANAN DAMGALANMA VE BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Zehra YILMAZ[2] & Kader BAHAYİ[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı LGBTİ bireylerin çocukluk çağı travmalarıyla yetişkinlik döneminde yaşanan benlik saygısı ve damgalanma arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma nicel çalışma modeli olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmanın en önemli kısımlarından biri katılımcı kitlesi olan LGBTİ bireyler grubudur bunun sebebi yapılan literatür araştırmaları sonucunda Türkiye'de LGBTİ bireylerle yapılan çalışmaların yetersiz olduğu gözlemlenmiş ve bu kapsamda LGBTİ bireylerle çalışılması hedeflenmiştir. Çalışma grubunu Türkiye'deki LGBTİ bireyler oluşturmaktadır. Araştırma gönüllülük asasına dayalı şekilde 101 katılımcı ile yapılmıştır. Veriler yüz yüze ve online şekilde toplanmıştır ve örnekleme ulaşmak için LGBTİ Derneklerinden ve Topluluklarından destek alınmıştır. Veri toplama amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Travma Ölçeği, Ruhsal Hastalıkların İçselleştirilmiş Damgalanması Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. LGBTİ bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları, damgalanma ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyonu uygulanmıştır. Korelasyon bulgularına göre, ruhsal hastalıkların içselleştirilmiş damgalanma ölçeği toplam puanı ile çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin duygusal istismar alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı ile çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin alt boyutu

[1] Yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı İstanbul Kent Üniversitesi'nde, 11.09.2023 tarih, 2023/8 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, ylmzzhr2@gmail.com, Orcid: 0009-0000-5604-4131

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Okan Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, kader.bahayi@okan.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9173-9780

olan duygusal istismar ve fiziksel istismar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: LGBTİ+, Çocukluk Çağı Travmaları, İçselleştirilmiş Damgalanma, Benlik Saygısı

Examining the Relationship Between Childhood Traumas and Stigmatization and Self-Esteem in Adulthood in LGBTI Individuals

Abstract

The aim of the study is "Examining the Relationship Between Childhood Traumas and Stigmatization and Self-Esteem in Adulthood in LGBTI Individuals". This study aims to reveal the relationship between childhood traumas of LGBTI individuals and self-esteem and stigmatization in adulthood. It was designed as a quantitative research design. One of the most important parts of this research is the group of LGBTI individuals to be studied, because as a result of the literature research, it was observed that the studies conducted with LGBTI individuals in Turkey were insufficient and in this context, it was aimed to work with LGBTI individuals. The study group consists of LGBTI individuals in Turkey and abroad. The research was conducted with 101 participants based on volunteerism. Data were collected face-to-face and online. Support was received from LGBTI Associations and Communities to reach the sample. Personal Information Form, Childhood Trauma Scale, Internalized Stigma of Mental Illness Scale and Rosenberg Self-Esteem Scale were used for data collection. Pearson correlation was applied to examine the relationship between childhood mental trauma, stigmatization and self-esteem levels of LGBTI individuals. According to the correlation findings, there was a positive and significant relationship between the total score of stigmatization related to mental disorders and emotional abuse sub-dimension. Self-esteem was positively and significantly correlated with emotional abuse and physical abuse.

Keywords: LGBTI+, Childhood Traumas, Internalized Stigma, Self-Esteem

GİRİŞ

Eşcinsellik asırlar boyunca toplum ve bireyler tarafından merak edilen üzerine tartışılan ve araştırılan bir konu olmuştur (Erol, 2003, s.4). Farklı cinsel yönelimler kendi başına ruhsal bir rahatsızlık olmamakla beraber LGBTİ bireylerin karşılaştığı istismar ve ayrımcılığın ruhsal bozukluklara yol açtığı düşünülmektedir (Meyer, 2003, s.1). LGBTİ bireylerin karşılaştığı homofobik tutumlar, kendilerine yönelik suç, utanç ve nefret duygularına neden olabilmekte ve cinselliklerini gizleme hatta yok sayma gibi içselleştirilmiş probleme sebep

olmaktadır (Kaptan, 2013, s.25). Travmatik deneyimlere maruz kalmış bireylerin hayatlarının birçok alanında olumsuzluklar ile karşılaştığı görülmüştür. Evrensel bir problem olması ve etkilerinin erişkinlik döneminde çeşitli psikopatolojiler ve sosyal işlev bozuklukları ile devam etmesi bakımından çocukluk çağı ruhsal travmaları, birçok araştırmaya konu olmaktadır (Çelik ve Hocaoğlu, 2018).

LGBTİ topluluğu içindeki bireylerin yaşadığı şiddet, ayrımcılık ve ötekileştirilme dünya çapında birçok araştırmaya konu olurken Türkiye'de akademik ve bilimsel alanda yeterli düzeyde araştırılmamış, tartışılmamış ve bu sebeple insan hakları çerçevesinde tam anlamıyla ele alınamamıştır (Arık, 2014, s.2).

Bu sebeple çalışma Lezbiyen, Gay, Biseksüel, Trans, İnterseks (LGBT) ve diğer cinsel yönelim veya cinsiyet kimliğine sahip bireylerin toplumsal yaşamın farklı alanlarında deneyimledikleri ayrımcılık yaşantılarının, benlik düzeyleri üzerindeki etkisini anlayabilmek amacıyla ele alınmaktadır. Cinsiyet kimliği ve cinsel yönelim kavramları bakımından yapılan literatür taramaları sonucunda Türkiye'de yapılan araştırmaların yetersiz olduğu fark edilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşülmektedir.

Cinsel yönelim veya cinsiyet kimliklerine göre ailenin ve toplumun olumsuz tutumları ve yargıları bu kişilerin psikolojik rahatsızlıklar yaşamasına sebep olmaktadır. Bireyler heteroseksüel bireylere oranla daha fazla sözel ve fiziksel tacize maruz kalmaktadırlar (Berrill, 1990). Ergenlik yıllarında LGBTİ bireyler akranları tarafından aşağılanmakta, ötekileştirilmekte ve dışlanmaktadırlar (Göregenli, 2012, s.4).

Cinsiyet organına göre kadın, erkek veya interseks olarak cinsiyet kimlikleri verilmektedir. Bireyler doğduklarından itibaren cinsiyetlerini ve cinsel yönelimlerini öğrenmeye başlarlar (Beal, 1994). Kişilerin cinsiyetlerine ve cinsel organına göre ‘‘olması gereken’’ olarak görünen cinsel yönelimleri her zaman cinsiyete uygun olmamaktadır (Özdemir, V, 2021. s.1). Cinsellik kavramı incelenirken kültürel özelliklerde göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin bazı kültürlerde cinsellik refah ve mutluluğun bir parçası iken başka kültürdeki toplumda cinsellik sadece üreme ile ilişkili olabilmektedir (Bhugra & Ark, 2010, s. 252). Cinsel yönelim, bireyin başka cinsiyetteki veya kendi cinsiyetindeki kişilere karşı duyduğu duygusal, romantik ve cinsel çekimdir (Şahin, 2016). Cinsel hislerini/duygularını hangi cinsiyete yönelttiği ve cinsel hazzı hangi cinsiyetten kişilere duyduğu ile ilgili bir kavramdır (Yılmaz, 2014, s.58). Bu arzuların/duyguların temel yapısında psikolojik ve biyolojik etkenler vardır bu da durumun bir tercih olmadığını yönelim ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Yani bilinenin aksine değişen bir durum değil değişmeyen bir durumdur. Cinsel

yönelim bir erotik nesne seçimidir. Bu erotik nesne seçiminde istek, sevgi ve cinsel ilgi önemlidir (Güney ve Ark, 2004, s.1).

LGBTİ+; Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans ve İnterseks kimliklerinin baş harflerinin birleşimi ile oluşmuş bir kısaltmadır. Lezbiyen, Gey, Biseksüel cinsel yönelim; Trans cinsiyet kimliği, İnterseks ise cinsiyet özelliğidir. Son yıllarda bu kısaltmaların sonuna ‘‘daha fazla’’ anlamına gelen ‘+’ işareti gelmektedir. ‘+’ işareti ile cinsel yönelim ve cinsiyet kimlik çeşitliliğinin olduğuna işaret etmektedir (Kaos GL, 2022). Kendisiyle aynı cinsiyete sahip olan kişilere karşı duygusal ve romantik bir ilişki içinde bulunan kişilere eşcinsel terimi kullanılmaktadır (Kaptan, 2013, s.26). Eşcinsellik kavramı homoseksüellik kavramının Türkçe anlamıdır. Günümüzde eşcinselliğin yerini homoseksüel ve homoseksüellik kavramları almıştır.

Çocukluk Çağı Travmaları

Travma genel bir tanım olarak kişinin bedensel ve ruhsal bütünlüğünü zedeleyen, zarar veren, yaşam kalitesini etkileyen olaylardan ve üzücü deneyimlerden oluşmaktadır (Özen, 2019, s.364).

Çocukluk çağı ruhsal travmalar en ağır şiddet türlerinden biri olarak düşünülmektedir. Bireyin psikolojik ve sosyal gelişimine zarar vermekte ruhsal yapılanmasını derinden etkilemektedir. Bakım veren ve çocuk arasında ihmal ve istismar kapsamında çocuğun hayatında örseleyici düzeyde zarar bırakması ruhsal, bilişsel ve sosyal alanlarda hasara yol açacak, gelişimini olumsuz etkileyecek tutumlar söz konusudur. Bu olumsuzluklar çocukluk döneminde yaşandığı gibi ileri ki yaşamı da derinden etkileyecektir. Travma yaşamış kişilerde yoğun korku, çaresizlik, kendine zarar veya başkasına zarar verecek düzeyde krizler geçirme, duygularına hâkim olamama ve de yönetememe, davranışlarını kontrol etmekte zorlanma yaşanmaktadır.

Literatür taramalarında travma kavramı bedene dışardan gelen ve kişinin hayatını, işlevselliğini olumsuz etkileyen zararlı davranışlar olarak geçmektedir (Çolak ve Ark., 2010, s.19). Ülkemizde çocukluk çağı travmaları ile ilgili birçok çalışma bulunur fakat bu çalışmalar kısıtlıdır bunun nedeni olarak çocuğun maruz kaldığı travmaların aileleri tarafından gizlenip bildirim yapılmamasıdır (Güneri, Yöyen, 2016, s.1).

Çocukluk Çağı Travmalarına Neden Olan Faktörler

- Çocuğun düzenli, kendini ifade edebilen bir aile ortamında büyümemiş olması (Taner, Gökler, 2004, s.85).
- Stresli bir hayat tarzına sahip olmak (Polat, 2001, s.23).

- Ebeveyn veya bakım verenin düşük eğitim düzeyine sahip olması (Kara, Biçer, Gökalp, 2004, s.141).
- Ebeveyn veya bakım verenin alkol ve madde gibi bağımlılıklarının olması (Taner, Gökler, 2004 s.84).
- Çocuk yaşta yapılan evliliklerden dünyaya gelmek (Polat, 2001, s.32).
- Şiddet yanlısı ebeveyn veya bakım verene sahip olmak (Polat, 2001, s.32).
- Maddi zorluklar ve kısıtlılıklara sahip bir ailede doğup büyümek (Polat, 2001, s.20).
- Sosyal becerileri yetersiz, iletişimi zayıf ebeveynlere sahip olmak (Güner, Kalkan , Özsoy, & Söyle, 2011).

Damgalanma

İçselleştirilmiş damgalanma bazı toplumlarda kişiliği olumsuz yönde etkileyen basmakalıp yargıları içeren etiketlemedir. Bu etiket sosyal statü kaybına ve reddedilmeye yol açan fiziksel ve davranışsal tutumları kapsar. Ruhsal rahatsızlıkları, fiziksel rahatsızlıkları, zekâ gelişimi, dini inançları, ırkı, etnik kökeni, cinsel yönelimi ve cinsiyet kimliği gibi insan özellikleri kişinin tecrit edilmesine birer örnek olabilir (Budak, 2003, s.191). Damgalanma, ayrımcılık, gruptan dışlama, uzaklaştırma gibi tutumların öz saygıyı zedelenmesi ile olumsuz sosyal ve ruhsal sonuçlara neden olabilir (Çam & Çuhadar, 2011, s.136). İçselleştirilmiş damgalanmada ilk olarak birey kendini güçsüz ve yetersiz gibi görmeye başlar daha sonra ise bu durum bireyle düşük benlik saygısı ve öz yeterlilikte düşmelere sebep olur (Çam & Çuhadar, 2011, s.137).

Benlik Saygısı

Bireyin kendine ilişkin tutumlarını, duygularını ve düşüncelerini ifade eden kavrama benlik saygısı denilmektedir (Karadağ, Güner, Çuhadar & Uçan, 2008, s.30).

Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı; Sosyal yaşama uyum benlik saygısı ile doğru orantılıdır. Benlik saygısının düşük olması kişisel doyumuna göre değişebilir. Düşük benlik saygısına sahip bireylerde yüksek kaygı düzeyi ve depresyon belirtileri bulunmaktadır. Benlik saygısı düşük olduğunda kişi yaşadığı olumsuzlukların farkına varıp bu olumsuzlukları değiştirmek için harekete geçmesi epey zordur (Tözün, 2010, s.53).

Benlik saygısı düşük olan bireylerin kendine olan özgüvenleri düşük, diğer bireylere bağımlı, utangaç, sorunlarla baş edebilme yeteneği zayıf, yaratıcılığı düşük ve otoriter bir birey pozisyonunda değildir. Benlik saygısı yüksek olan bireyler ise kendine güvenen, olumlu bir benliğe sahip ve olaylarla baş edebilme yeteneği gelişmiştir. Yüksek benliğe sahip kişiler kendilerini bir birey olarak

gören, kendine değer veren ve kendine güvenen bir karakter yapısına sahiptir. Benlik saygısı yüksek kişiler zayıf yönlerinin farkına varıp bu yönleri geliştirmeye çalışan kişilerdir. Yüksek benliğe sahip kişiler düşük benliğe sahip kişilere oranla kendilerinden daha hoşnut ve olumlu bir benliğe sahiptirler (Balat, Akman, 2004, s.176).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 18-60 yaş arasındaki 101 LGBTİ katılımcı ile çalışılmış ve veriler likert tipi anketler şeklinde toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'deki LGBTİ bireyler oluşturmaktadır. Araştırma gönüllülük asasına dayalı şekilde 101 katılımcı ile yapılmıştır. Veriler yüz yüze ve online şekilde toplanmıştır. Örnekleme ulaşmak için LGBTİ Derneklerinden ve Topluluklarından destek alınmıştır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Travma Ölçeği, Ruhsal Hastalıkların İçselleştirilmiş Damgalanması Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Sosyo Demografik Bilgi Formu

Onam Formu, araştırmaya katılan kişilere araştırma hakkında bilgi vermek amacıyla ve çalışmaya katılan bireylerin çocukluk çağı travma ölçeği sorularını cevaplaması sırasında; olumsuz yaşantıları tetikleyici/hatırlatıcı ve olumsuz hissettirmesi/etkilemesi göz önünde bulundurularak katılımcılara bu çalışmanın gönüllük esasına dayalı olduğuna dair onam formu imzalatılmıştır.

Sosyo Demografik Bilgi Formu

Sosyo Demografik Bilgi Formu, araştırmayı yürüten kişi tarafından hazırlanmıştır. Sosyo Demografik Bilgi Formu toplam 10 soruyu içermektedir. Forma katılımcıların; yaşları, eğitim düzeyleri, cinsel yönelimleri, cinsiyet kimlikleri, ailesinin tıbbi rahatsızlık geçmişleri, psikiyatrik rahatsızlık geçmişleri ve geçmiş dönem zarar verici yaşantıları gibi sorular sorulmuştur.

Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği (ÇÇRTÖ)

Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği 1994 yılında Bernstein ve Arkadaşları tarafından oluşturulmuştur. Ölçek 70 madde içermektedir. Bu ölçek bireylerin 20 yaşından önce maruz kaldığı çocukluk çağı istismar ve ihmali ölçmek amacıyla yapılmıştır. 1998 yılında Şar tarafından ölçeğin 28 soruluk formu son şeklini almıştır.

Çocukluk çağında yaşanan ya da maruz kalınan fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, duygusal ve fiziksel ihmal ölçen bir ölçektir (Bernstein, Ark., 2003, s.171).

Çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin kısa formu olan 28 soruyu içeren Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması Vedat Şar tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 5 ila 10 dakika arası sürmektedir. Likert tipi ölçekte yer alan maddelerin en düşüğü 1 puan ve en yükseği 5 puan şeklindedir.

Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alpha değeri .93 olarak hesaplanmış ve Gutmann yarım test katsayısı da .97' dir (Şar, Öztürk & İkizkardeşler, 2012, s.1058).

Ruhsal Hastalıkların İçselleştirilmiş Damgalanması Ölçeği (RHİDÖ)

Ruhsal hastalıkların içselleştirilmiş damgalanma ölçeği 2003 yılında Rirsher ve arkadaşları tarafından hazırlanmıştır. Uyarlanmış Türkçe formunun geçerlik güvenirlik testi Ersoy ve Varan tarafında (2007) yapılmıştır. 29 maddeden ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçek 'Yabancılaşma', ikinci alt ölçek 'Kalıp Yargıların Onaylanması,' üçüncü alt ölçek 'Algılanan Ayrımcılık', dördüncü alt ölçek 'Sosyal Geri Çekilme' ve beşinci alt ölçek ise 'Damgalanmaya Karşı Direnç' ölçekleridir. 4'lü likert tipi ölçekte yer alan maddelerin en düşüğü 1 puan ve yükseği 4 puan şeklindedir. Toplam 29 madde ve beş alt ölçekten oluşan maddelerden elde edilen en düşük puan 29 iken en yüksek puan 116'dır. Yüksek puanlar bireyin içselleştirilmiş damgalanmasının olumsuz yönde daha yüksek olduğunu ifade eder. Ölçeğin Türkçe formunun, Cronbach Alfa katsayısı .0,93 olarak bulunmuştur ve iki-yarım güvenirliği .89 olarak belirlenmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)

Rosenbeg benlik saygısı ölçeği bireylerin kendileri hakkında yargılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Rosenberg benlik saygısı ölçeğinin orijinali 12 faktörlü 63 sorudan oluşmaktadır. Çuhadaroğlu tarafından 10 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi maddeler şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekte maddelerden elde edilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 4 şeklindedir. Ölçekten toplam elde

edilebilecek en az puan 10 en fazla puan 40'tır. Ölçekte ters maddeler çevrildikten sonra elde edilecek puanlar kişinin benlik saygısının düzeyini belirlemektedir.

Veri Analizi

Bu araştırmada, LGBTİ bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları, benlik saygısı ve damgalanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, sosyodemografik değişkenler bakımından LGBTİ bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları, damgalanma ve benlik saygısı düzeylerindeki farklılaşma incelenmiştir. Katılımcılardan anket yoluyla elde edilen veriler istatistiksel analize hazır hale getirilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS 26.0 yazılımı kullanılmıştır. Normallik sınaması için ölçek puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. -2 ile +2 arasında kalan değerlerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. LGBTİ bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları, damgalanma ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyonu uygulanmıştır. Sosyodemografik değişkenler bakımından katılımcıların çocukluk çağı ruhsal travmaları, damgalanma ve benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması için örneklemin gruplardaki dağılımı dikkate alınarak karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Gruplarda 15 kişiden az katılımcı olması durumunda, ikiden fazla grup içeren sosyodemografik değişkenler için Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık 0.01 ile 0.05 düzeyinde alınmıştır.

Etik kurul izni: Bu makalenin geliştirildiği yüksek lisans tezinin etik kurul onayı Kent Üniversitesi'nden 11.09.2023 tarih ve 2023/8 toplantı numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Sosyodemografik değişkenlerin betimleyici istatistiklerine yönelik frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de sosyodemografik değişkenlerin frekans dağılımları incelendiğinde, LGBTİ bireylerin yaş gruplarına göre 18-24 yaş %55.4; 25-30 yaş %31.7; 31-40 yaş %10.9 ve 41-50 yaş %2.0 oranındadır. Eğitim düzeyi ilköğretim olanlar %1.0; lise olanlar %4.0; önlisans ya da lisans olanlar %68.3 ve yüksek lisans olanlar %26.7 oranındadır. Arkadaşlarıyla yaşayanlar %18.8; eşi ya da partneriyle yaşayanlar %6.9; yalnız yaşayanlar %25.7 ve ailesiyle yaşayanlar %48.5 oranındadır. Alkol kullanımı olduğunu belirten katılımcıların oranı %72.3 oranındadır. Ebeveyn alkol kullanımı olanların oranı %45.5'tir. Cinsel yönelim

değişkenine göre aseksüel olarak tanımlayanlar %2.0; biseksüel olarak tanımlayanlar %29.7; gay olarak tanımlayanlar %19.8; hiçbiri olarak tanımlayanlar %17.8; lezbiyen olarak tanımlayanlar %22.8 ve panseksüel olarak tanımlayanlar %7.9 oranındadır. Cinsiyet karakterini erkek olarak tanımlayanlar %25.7; interseks olarak tanımlayanlar %1.0; kadın olarak tanımlayanlar %61.4; non-binary (ikilik dışı) olarak tanımlayanlar %5.9; trans erkek olarak tanımlayanlar %3.0 ve trans kadın olarak tanımlayanlar %3.0 oranındadır.

Tablo 1.
Sosyodemografik Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri

Sosyo demografik Değişkenler	Gruplar	f	%
Yaş	18-24	56	55.4
	25-30	32	31.7
	31-40	11	10.9
	41-50	2	2.0
Eğitim düzeyi	İlk Okul- Orta Okul	1	1.0
	Lise	4	4.0
	Ön Lisans- Lisans	69	68.3
	Yüksek Lisans	27	26.7
Kiminle yaşıyor	Ailesiyle	49	48.5
	Arkadaşlarıyla	19	18.8
	Eş ya da partneriyle	7	6.9
	Yalnız	26	25.7
Alkol kullanımı	Evet	73	72.3
	Hayır	28	27.7
Ebeveyn alkol kullanımı	Evet	46	45.5
	Hayır	55	54.5
Cinsel yönelim	Aseksüel	2	2.0
	Biseksüel	30	29.7
	Gay	20	19.8
	Hiçbiri	18	17.8
	Lezbiyen	23	22.8
	Panseksüel	8	7.9
Cinsiyet karakteri	Erkek	26	25.7
	İnterseks	1	1.0
	Kadın	62	61.4
	Non-Binary	6	5.9
	Trans Erkek	3	3.0
	Trans Kadın	3	3.0
Kendine zarar verme	Evet	49	48.5
	Hayır	52	51.5
Tıbbi	Evet	32	31.7
	Hayır	69	68.3

Psikiyatrik	Evet	40	39.6
	Hayır	61	60.4
Ebeveyn psikiyatrik rahatsızlık öyküsü	Evet	25	24.8
	Hayır	76	75.2
	Toplam	101	100.0

Kendine zarar verme davranışı olduğunu belirten katılımcıların oranı %48.5'tir. Tıbbi rahatsızlık öyküsü bulunan katılımcıların oranı %31.7'dir. Psikiyatrik rahatsızlık öyküsü bulunan katılımcıların oranı %39.6'dır. Ebeveynlerinde psikiyatrik rahatsızlık öyküsü olduğunu belirten katılımcıların oranı %24.8'dir.

Tablo 2.

Ölçek puanlarinin betimleyici istatistikleri

Değişkenler	N	x̄	ss	Çarpıklık	Basıklık
Rosenberg Benlik Saygısı Toplam	101	29.06	3.088	.712	2.385
RHİDÖ Toplam	101	57.20	12.970	.531	.154
Duygusal istismar	101	10.12	2.479	.380	.307
Fiziksel istismar	101	12.23	3.003	.719	2.556
Fiziksel ihmal	101	11.70	2.648	.365	.389
Duygusal ihmal	101	9.68	4.266	.861	-.289
Cinsel istismar	101	11.38	2.611	.276	.988
ÇÇRTÖ Toplam Puan	101	59.62	11.318	.856	1.903

Tablo 2'de normallik sınaması için ölçek puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. -2 ile +2 arasında kalan değerlerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. LGBTİ bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmaları, damgalanma ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyonu uygulanmıştır.

Tablo 3.

LGBTİ bireylerin damgalanma, benlik saygisi ve çocukluk çaği ruhsal travmalari puanlari arasindaki ilişkisini incelemeye yönelik pearson korelasyonu bulgulari

Değişkenler	x̄	ss	1	2	3	4	5	6	7
1. RHİDÖ Toplam	57.20	12.970	1						
2. Rosenberg Benlik Saygısı Toplam	29.06	3.088	-.122	1					
3. ÇÇRTÖ Toplam Puan	59.62	11.318	.140	-.171	1				
4. Duygusal istismar	10.12	2.479	-.094	.266**	.744**	1			
5. Fiziksel istismar	12.23	3.003	-.169	.198*	.572**	.614**	1		

6. Fiziksel ihmal	11.70	2.648	-.046	.031	.695**	.505**	.383**	1	
7. Duygusal ihmal	9.68	4.266	.371**	.024	.622**	.162	-.035	.179	1
8. Cinsel istismar	11.38	2.611	.074	.113	.674**	.450**	.301**	.520**	.260**

***p<0.001 *p<0.05; ÇÇRTÖ=Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği, RHİDÖ=Ruhsal Hastalıklara İlişkin Damgalanma Ölçeği*

Tablo 3'teki korelasyon bulgularına göre, ruhsal rahatsızlıklara ilişkin damgalanma toplam puanı ile duygusal istismar alt boyutu (r=.37; p<0.01) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Benlik saygısı ile duygusal istismar (r=26; p<0.01) ve fiziksel istismar (r=.19; p<0.05) pozitif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Benlik saygısında yükselen puanlar düşük benlik saygısına işaret etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile Türkiye'de yaşamakta olan farklı cinsel yönelim ve cinsiyet kimliklerine sahip LGBTİ+ bireylerin yaşamış olduğu çocukluk çağı ruhsal travmaları, benlik saygısı ve damgalanmaya ilişkin belirli ölçme araçları ile elde edilen verilerin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan anket yoluyla elde edilen veriler istatistiksel analize hazır hale getirilmiştir. Bu açıdan elde edilen veriler, çalışmaya katılan katılımcıların ölçeklere verdiği yanıtlara dayanmaktadır.

Bu bölüm araştırma kapsamında elde edilen bulguların emsal niteliği taşıyan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

LGBTİ+ Bireylere Uygulanan Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği (ÇÇRTÖ) ile Ruhsal Hastalıkların İçselleştirilmiş Damgalanma Ölçeğine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Araştırmada Pearson Korelasyon bulgularına göre Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği alt boyutlarından olan duygusal istismar alt boyutu ile Ruhsal Hastalıkların İçselleştirilmiş Damgalanması Ölçeği (RHİDÖ) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır.

Forge ve Ark. (2018) tarafından LGBTİ gençler ve heteroseksüel gençlerle yapılan çalışmaya göre LGBTİ gençlerin çocukluk dönemlerinde istismara maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Forge, Hartinger-Saunders, Wright, & Ruel, 2018, s.67).

Meyer (1995) New York'da 741 gey erkekle yaptığı araştırmada ise içselleştirilmiş homofobinin azınlık stresinin bir bileşeni olduğunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini yapılan bulgular sonucunda saptamıştır (Meyer İ. , 1995).

Herek, Gillis ve Cogan (1999) tarafından 2259 eşcinsel örneklem grubu ile yapılan araştırmada nefret suçuna maruz kalmanın ruhsal sorunlara yol açıp açmadığı incelenmiştir. Araştırmaya göre her 4 geyden 1 tanesi ve her 5 lezbiyenden ise 1 tanesi ayrımcılığa maruz kaldığını belirtmiştir. Nefret suçuna maruz kalanların birçoğu tssb, anksiyete, öfke problemi ve depresyon yaşadığı ifade edilmiştir (Herek, Gillis, & Cogan, 1999, ss.189-190).

Set ve Akyıldız (2019) LGBTİ bireylerin çocukluk ve ergenlik döneminde hem fiziksel hem psikolojik şiddete maruz kalmakta olduğunu ebeveynleri, akrabaları ve yakın çevreleri tarafından zorbalığa ve şiddete maruz kaldıklarını yaptığı araştırma sonucunda ortaya koymuştur (Set & Akyıldız, 2019, s.303).

Farklı cinsel yönelimler kendi başına ruhsal bir rahatsızlık olmamakla birlikte LGBTİ+'ların karşılaştığı istismar ve ayrımcılığın ruhsal hastalıklara yol açtığı belirtilmektedir (Meyer, 2003).

Literatür incelemelerine göre Zucker ve Green (1992) stresli bir aile ortamı, istismar ve ihmalin yaşandığı durumlar bireylerin hormonlarının oluşumunda ve gelişiminde önem arz ettiğini belirtmiştir. Çocukluk çağı döneminde olumsuz yaşam şartlarına maruz kalma, istismar ve ihmal deneyimleri ile cinsel kimlik karmaşası yaşanması arasında ilişki olabileceği yönünde çalışmalar mevcuttur (Zucker & Green, 1992). Genel anlamda toplumsal önyargılar sonucu damgalanmış bir kimliğe sahip olan eşcinsel veya LGBT bireyler toplumdan itilmekte, ötekileştirilmekte, fiziksel ve sözel tacize maruz kalmakta, eğitim, sağlık ve iş alanları gibi temel insan hak ve özgürlükleri kısıtlanmaktadır. Bu olumsuz şartlar ve davranışlar sonucu bireylerin bedensel ve ruhsal sağlıkları etkilenmektedir (Yetkin, 2009, s.10).

LGBTİ+ Bireylere Uygulanan Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Yapılan Pearson Korelasyon bulgularına göre ÇÇRTÖ alt boyutlarından olan duygusal istismar ve fiziksel istismar RBSÖ ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır. Benlik saygısında yükselen puanlar düşük benlik saygısına işaret etmektedir.

Yöyen (2016) tarafından Çocukluk Çağı Ruhsal Travması ve Benlik Saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 303 kadın ve 227 erkek birey olmak üzere 530 katılımcı ile yapılan araştırmada çocukluk çağı ruhsal travmalara maruz

kalmış olmanın benlik saygısını azalttığı yönündedir. Yöyen (2016) Rosenberg Benlik Saygısı ve Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeklerinin toplam puanları ile yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre çocukluk çağı ruhsal travmaları ve benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptamıştır. Duygusal istismar düzeyi benlik saygısı düzeyini .054 ve fiziksel istismar benlik saygısı düzeyini .059 oranında arttırmaktadır (Güneri Yöyen, 2016, s.275).

Çobanoğlu (2020) tarafından 18-25 yaşa arasındaki 100 katılımcı ile yapılan araştırma veri analizleri sonucuna göre Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği ile elde edilen toplam puanlar ile Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarından benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Çocukluk çağı ruhsal travmalara maruz kalan bireylerde benlik saygısı düşük olduğu ve çocukluk çağı ruhsal travmaların, benlik saygısı oluşumunu olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (Çobanoğlu, 2020, s.64).

Khaligova'nın (2019) Aydın Üniversitesi'nde öğrenim gören 321 öğrenciden oluşan örneklem grubu ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucuna göre çocukluk çağı ruhsal travmaları ile benlik saygısı arasında ilişki olduğunu çocukluk çağı ruhsal travmaların benlik saygısını etkilediğini ve düşük benlik saygısına neden olduğunu saptamıştır (Khaligova, 2019, s.56)

Mullen Ark. (1996) tarafından yapılan çocuk istismarı ve ihmalinin uzun süreli etkileri araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre düşük düzeyde benlik saygısı ve bireylerin ilişki sorunları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu bulunmuştur (Mullen, Martin, Anderson, Romans, & Herbison, 1996).

335 üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırmada duygusal ve fiziksel olarak ihmal edilen öğrencilerin benlik saygısı istatistik açıdan incelendiğinde anlamlı şekilde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Onat, Dinç, Günaydın, & Uğurlu, 2016, ss. 11-14)

Duygusal istismarın sosyal bozulma ve düşük benlik saygısı gibi sorunların yordayıcısı olduğu yapılan çalışma ile ortaya konulmuştur (Arman, 2007, s.140).

Bu sonuçlar literatür ile uyumlu bulunmuştur. Çocukluk çağı döneminde maruz kalınan ihmal ve istismarın düşük benlik saygısı gelişiminde rol oynamaktadır (Özmert, 2021, s.15).

LGBTİ bireylerin çocukluk çağı ruhsal travmalarına ilişkin benlik saygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

LGBTİ+ Bireylere Uygulanan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Ruhsal Hastalıkların İçselleştirilmiş Damgalanması Ölçeğine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Yapılan Pearson korelasyon bulgularına göre RBSÖ ile RHİDÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Peterson ve Gerrity (2006) lezbiyenlerde homofobi ile öz saygı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda içselleştirilmiş homofobi ile benlik saygısı arasında anlamlı, orta düzeyde ve negatif bir ilişki olduğunu ve içselleştirilmiş homofobi düzeyi yüksek olan bireylerin düşük benlik saygısına sahip olduğunu saptamıştır (Peterson & Gerrity, 2006, s.69).

Drapalski ve Ark. (2013) tarafından Ruhsal hastalığı olan bireyler arasında içselleştirilmiş damgalanmanın yaygınlığını incelemeyi ve içselleştirilmiş damgalanmanın benlik kavramı ve psikiyatrik belirtiler arasındaki ilişkiye ilişkin 100 katılımcı ile yapılan çalışmada benlik saygısı düştükçe içselleştirilmiş damgalanmanın artığını ve daha fazla psikiyatrik sıkıntı gibi bir dizi olumsuz sonuçla ilişkilendirilmiştir (Drapalski ve diğerleri, 2013, s.269).

Literatür incelemelerine göre damgalama bireyde aşağılık, utanç, duygularına neden olabilir ve bu nedenler benlik saygısını azaltırken, azalan benlik saygısı da depresyona neden olmaktadır (Karaaslan, 1993, s.73). Damgalanma ile benlik saygısı arasında negatif yönlü ilişki olduğu ve damgalanma şiddeti arttıkça benlik saygısında azalma olduğu ifade edilmektedir (Verhaeghe , Bracke, & Bruynooghe, 2008, ss.9-14).

LGBTİ bireylerde Ruhsal rahatsızlıklara ilişkin damgalanma toplam puanı ile duygusal istismar alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. LGBTİ bireylerde benlik saygısı ile duygusal istismar ve fiziksel istismar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır. LGBTİ bireylere içselleştirilmiş damgalanma ve benlik saygısı arasındaki anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırmacılara yönelik ise şu önerilerde bulunulabilir: (1) Çalışma daha fazla veya daha farklı örneklem grupları ile yapılabilir. (2) Elde edilen bulgular sonucunda çocukluk çağında yaşanan ruhsal travmaların benlik saygısı ve damgalanma arasında ilişki bulunmuştur ve bu nedenle ruh sağlığı uzmanları tarafından başta ebeveylere olmak üzere topluma cinsel yönelim ve cinsiyet kimliklerine ilişkin psikoeğitimler düzenlenip cinsel yönelim ve cinsiyet karakteri konusunda bilinçlendirilebilir. (3) Düşük benlik saygısı ve damgalanma düzeyleri adına LGBTİ+ bireylerin sosyal haklarını diğer bireyler gibi eşit ve adaletli bir şekilde faydalanması için kamu kurum ve sivil toplum kuruluşlarının ortak çalışmalarıyla yeni politikalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arık, F. (2014). LGBT bireylerin stigma yaşantilari ve eşit yurttaşlik talepleri. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal

Arman, A. (2007). Çocuk psikiyatrisi bakiş açisindan çocuk istismari ve ihmali. *Child abuse and neglect from the point of view of child psychiatry]. P. Oğuz (Ed.), Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı: Önleme ve rehabilitasyon içinde*, 139-150.

Balat, G. U., & Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygisi düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social Science*, 175.

Beal, C. R. (1994). Boys and girls: The development of gender roles. *(No Title)*.

Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, *27* (2), 169-190.

Berrill, K. T. (1990). Anti-gay violence and victimization in The United States: An overview. *Journal of Interpersonal Violence*, *5*(3), 274 - 294.

Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

Bhugra, D., Popelyuk, D., & McMullen, I. (2010). Paraphilias across cultures: Contexts and controversies. *Journal of Sex Research*, *47*(2-3), 242 - 256.

Çam, O., & Çuhadar, D. (2011). Ruhsal hastaliğa sahip bireylerde damgalama süreci ve içselleştirilmiş damgalama. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *2*(3), 136 - 140.

Çelik, F. G. H., & Hocaoğlu, Ç. (2018). Çocukluk çaği travmalari: Bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, *8*(4), 695-711.

Çobanoğlu, B. (2020). Çocukluk çağında travmaya uğramış bireylerin, beliren yetişkinlik döneminde duygusal yeme davranışı ve benlik saygısı oluşumu arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Çolak, B., Kokurcan, A., & Hüseyin, H. Ö. (2010). DSM'ler boyunca travma kavraminin seyri. *Kriz Dergisi*, *18*(3), s. 19 - 26.

Derneği, K.G. (2017). Sıkça sorulan sorular [Kitapçık].

Drapalski, A. L., Lucksted, A., Perrin, P. B., Aakre, J. M., Brown, C. H., DeForge, B. R., & Boyd, J. E. (2013). A model of internalized stigma and its effects on people with mental illness. *Psychiatric Services*, *64*(3), 264-269.

Erol, A. (2003). *Lezbiyen ve Geylerin Sorunlari ve Toplumsal Bariş Için Çözüm Arayişlari*.

Forge, N., Hartinger-Saunders, R., Wright, E., & Ruel, E. (2018). Out of the system and onto the streets. *Child Welfare*, *96*(2), 47 - 74.

Onat, G., Dinç, H., Günaydın, S., & Uğurlu, F. (2016). Çocukluk döneminde yaşanan ihmal veya istismarin benlik saygisina etkisinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, (1), 9-15.

Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: Önyargı, kalipyargi ve ayrimcilik. *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, (18).

Güner, U., Kalkan, P., Öz, Y., Özsoy, E. C., & Söyle, F. (2011). *Türkiye'de Cinsel Yönelim Veya Cinsiyet Kimliği Temelinde Ayrimciliğin Izlenmesi Raporu 1 Ocak–30 Haziran 2010*.

Güneri Yöyen, E. (2016). *Çocukluk Çağı Travması ve Benlik Saygısı*.

Güney, N., Kargı, E., & Çorbacı-Oruç, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin eşcinsellik konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of HIV/ AIDS*, *7* (4), s. 131 - 137.

Herek, G. M., Gillis, J. R., & Cogan, J. C. (1999). Psychological sequelae of hate-crime victimization among lesbian, gay, and bisexual adults. *Journal of consulting and clinical psychology*, *67*(6), 945.

Kaptan, S. (2013). Eşcinseller ve ruh sağliği. *Eşcinsellik: Bilgilendirme Dosyası*, *10*, 44 - 9.

Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismari. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *47*(2), 140-51.

Karaaslan, A. (1993). Benlik-saygisi: Genel bir gözden geçirme. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 71-74.

Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D., & Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi sağlik yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygilari. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *3*(7), 29 - 42.

Kaos, G.L. Derneği. (2017). *Anti Homofobi*. Ayrıntı Basımevi.

Khaligova, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çaği travmalari, beden imaji ve benlik saygisi arasindaki ilişki. *Socıal Scıences Studıes Journal (Sssjournal)*, *5*(45), 5260-5273.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, *129*(5), 674.

Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of Health and Social Behavior*, 38-56.

Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., & Herbison, G. P. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child abuse & neglect*, *20*(1), 7-21.

Özdemir, V. (2021). Travesti bireylerde çocukluk çaği travmalari ve travma sonrasi hayata küsme düzeylerinin incelenmesi: karşilaştirmali bir çalişma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Özen, Y. (2019). Psikolojik travmanin insanlik kadar eski tarihi. *The Journal of Social Science*, *3*(5), 362-375.

Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *49*(3), 256-273.

Peterson, T. L., & Gerrity, D. A. (2006). Internalized homophobia, lesbian identity development, and self-esteem in undergraduate women. *Journal of Homosexuality*, *50*(4), 49-75.

Polat, O. (2001). *Çocuk ve Şiddet*. Der Yayınları.

Set, Ö. Ü. Z., & Akyıldız, P. A. (2019). Çocuk ve Ergen LGBT Bireylerde Cinsel İstismar.

Şar, V., Öztürk, E., & Ikikardes, E. (2012). Cocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölceginin Türkce Uyarlamasinin Gecerlilik ve Güvenilirligi. Türkiye Klinikleri. *Tip Bilimleri Dergisi*, *32*(4), 1054.

Şahin, S. (2016). *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı için LGBT Hakları El Kitabı*.

Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismari ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Acta Medica*, *35*(2), 82-86.

Tözün, M. (2010). Benlik saygisi. *Actual Medicine*, *18*(7), s. 52-57.

Verhaeghe, M., Bracke, P., & Bruynooghe, K. (2008). Stigmatization and self-esteem of persons in recovery from mental illness: The role of peer support. *International Journal of social psychiatry*, *54*(3), s. 206-218.

Yılmaz, B. (2014). Hizmet sektöründeki cinsiyet ayrimciliğinin işe alimlardaki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim tarihi: 23.02. 2024.

Yetkin, N. (2009). *Psikiyatrinin Homofobisi. Anti -Homofobi Kitabı Uluslararası Homofobi Karşıtı Buluşma.* KAOS-GL Açık Toplum Vakfı. Ayrıntı Basımevi.

Zucker, K. J., & Green, R. (1992). Psychosexual disorders in children and adolescents. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to understand the relationship between childhood traumas of LGBTI individuals and self-esteem and stigmatization in adulthood.

One of the most important parts of this research is the group of LGBTI individuals to be studied, because as a result of the literature research, it was observed that the studies conducted with LGBTI individuals in Turkey were insufficient and in this context, it was aimed to work with LGBTI individuals.

Method: The study was conducted with a quantitative research method. The study was conducted with 101 randomly selected participants including LGBTI individuals and the data were collected in the form of questionnaires. The population of this study consists of LGBTI individuals in Turkey and abroad. The research was conducted with 101 participants based on volunteerism. Data were collected face-to-face and online. Support was received from LGBTI Associations and Communities to reach the sample. Personal Information Form, Childhood Trauma Scale, Stigmatization Scale and Rosenberg Self-Esteem Scale were used for data collection.

Findings: Skewness and kurtosis values of the scale score averages were checked for normality test. The values between -2 and +2 were found to be suitable for normal distribution. Pearson correlation was applied to examine the relationship between childhood mental traumas, stigmatization and self-esteem levels of LGBTI individuals.

Pearson correlation was applied to examine the relationship between childhood mental traumas, stigmatization and self-esteem levels of LGBTI individuals. Pearson Correlation findings are given in Table 3.

According to the correlation findings, there was a positive and significant relationship between the total score of stigmatization related to mental disorders and emotional abuse sub-dimension ($r=.37$; $p<0.01$). A positive and significant relationship was found between self-esteem and emotional abuse ($r=26$; $p<0.01$) and physical abuse ($r=.19$; $p<0.05$). Increased scores in self-esteem indicate low self-esteem.

Conclusion and Recommendation: A positive and significant relationship was found between the total score of stigmatization related to mental disorders and emotional abuse sub-dimension in LGBTI individuals. A positive and significant relationship was found between self-esteem and emotional abuse and physical abuse in LGBTI individuals. There was no significant relationship between internalized stigma and self-esteem in LGBTI individuals. (1) According to Pearson Correlation findings, a positive and significant relationship was found between the emotional abuse sub-dimension, which is one of the sub-dimensions of the Childhood Mental Trauma Scale, and the Internalized Stigmatization of Mental Illness Scale (IISMI) scores. (2) According to the Pearson Correlation findings, it was found that emotional abuse and physical abuse, which are sub-dimensions of the CCRTQ, had a significant positive relationship with the RBSQ. Increased scores in self-esteem indicate low self-esteem. (3) According to Pearson correlation findings, there was no statistically significant relationship between RBSQ and RHİDÖ scores. Based on the results of the study, the following suggestions can be made to practitioners. (1) The study can be conducted with more or different sample groups. (2) Psychoeducations on sexual orientation and gender identities can be organized by mental health experts to raise awareness about sexual orientation and gender identity. (3) New policies can be developed with the joint work of public institutions and non-governmental organizations in order for LGBTI+ individuals to benefit from their social rights equally and fairly like other individuals. (4) A similar study can be conducted with qualitative methods.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1246-1266
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70860
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 01.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 15.11.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Demir, S. (2024). Akademik Özyeterlik ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History School,* 69, 1246-1266.

AKADEMİK ÖZYETERLİK İLE AKADEMİK MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Selçuk DEMİR[2]

Öz

Eğitsel öğrenmelerin, kişisel başarı ve verimliliğin en önemli koşullarından biri akademik motivasyon olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada; öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile akademik motivasyon ve alt boyutları arasındaki ilişkinin açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır. Bu çalışma ilişkisel tarama deseninde biçimlendirilmiştir. Araştırmanın evreni, Şırnak Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş 309 katılımcı oluşturmaktadır. Öğrencilerin; akademik özyeterlik düzeylerinin saptanması için "Akademik Özyeterlik Ölçeği" ve akademik motivasyonlarının tespit edilmesi için "Akademik Motivasyon Ölçeği" işe koşulmuştur. Bu araştırma verileriyle hesaplanan Cronbach-Alfa güvenirlik değerleri, faydalanılan ölçeklerin güvenilir olduklarını açığa çıkarmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Korelasyon değerleri; akademik özyeterlik ile akademik motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutu hariç diğer alt boyutların istatistiksel bakımdan pozitif ve anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Akademik özyeterlik ile motivasyonsuzluk değişkenleri arasında negatif ve anlamlı ilişki yer almaktadır. Regresyon analizi bulguları; akademik özyeterliğin, akademik motivasyon ve alt boyutlarını istatistiksel açıdan anlamlı yordadığını göstermiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının artırılması için akademik özyeterliklerini geliştirecek çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Özyeterlik, Akademik Motivasyon, Üniversite Öğrencileri.

[1]Etik kurul onayı Şırnak Üniversitesinde, 15.06.2023 tarih, 66486 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır (Evrak Tarih ve Sayısı: 16.06.2023-E70100).

[2]Doç. Dr., Şırnak Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, selcukdemirs3@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2904-6443

An Examination of the Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic Motivation

Abstract

Academic motivation is considered among the most important terms of educational learning, personal success, and productivity. This study seeks to clarify the relationship between students' academic self-efficacy and academic motivation and its sub-dimensions. This study is based on the relational survey model. The population of the study consists of students studying at Şırnak University. The sample of the study consists of 309 participants and simple random sampling was adopted as the sampling type. The "Academic Self-Efficacy Scale" was used to determine academic self-efficacy levels of students while the "Academic Motivation Scale" was used to determine their levels of academic motivation. The Cronbach-Alpha reliability values calculated with the data of this research revealed that the relevant scales were reliable. In the analysis of data, descriptive statistics and correlation and regression analyzes were used. Correlation values indicated that academic self-efficacy and other sub-dimensions except academic motivation and amotivation were statistically positively and significantly related. There was a negative and significant relationship between academic self-efficacy and amotivation variables. Regression analysis findings showed that academic self-efficacy predicted academic motivation and its sub-dimensions statistically significantly. It is considered important to perform studies that will develop students' academic self-efficacy in order to increase their academic motivation.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Academic Motivation, University Students.

GİRİŞ

Motivasyon, eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yere sahip dinamik bir olgudur. Kişilerin motive olmalarının; görevlerini yerine getirirken bilgi ve becerilerini işe koşarak daha fazla gayret sarf etmelerine katkı sunduğu bilinmektedir. Bu durumun doğal sonucu olarak bireylerin; performanslarında (Gagne ve Deci, 2005) ve kurumlarında verimlilik (Eren, 2015) artışı meydana gelmektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük olmasının, eğitim süreci üzerinde akademik başarıda azalma ve okul terki gibi olumsuz etkileri bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla bu durum, eğitim hayatlarının sağlıklı ilerlemesinin önünde engel oluşturmaktadır (Grunschel, Schwinger, Steinmayr ve Fries, 2016). Ayrıca akademik motivasyonun, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde akademik başarı elde etmeleri için önemli bir etmen olduğu değerlendirilmektedir (Alderman, 2014; Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde motivasyonlarının artırılması, bunun için de akademik motivasyon kaynaklarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin eğitsel görevlerde potansiyellerini tam olarak kullanmalarına olanak sunan,

öğrenmeye güdülenmelerini sağlayan ve mücadele etme güçlerini artıran unsurlardan bir tanesinin de akademik özyeterlik inancı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Yeşilyurt, Ulaş ve Akan (2016); akademik özyeterliğin öğretmen adaylarının olumlu tutumlarını artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca akademik özyeterliğin, öğrencilerin kendi eğitsel uygulamalarına yönelik kararlar almalarına ve bunları sorgulamalarına katkı sunacağı akla gelmektedir. Böylelikle üniversite öğrencilerinin, ileriki mesleklerine ilişkin güçlenmeleri sağlanmaktadır.

Akademik özyeterlik; öğrencilerin bir konu alanı hakkında eğitsel bir etkinliği başarmaları için kendi yeterliklerine olan algıları şeklinde tanımlanmaktadır (Pajares, 2008). Diğer bir deyişle öğrencilerin; eğitsel görevleri yerine getirebilmelerine olan inançlarıdır (Schunk ve Pajares, 2002). Öğrencilerin; akademik özyeterlik düzeylerinin yüksek olması, bilişsel stratejileri daha etkili kullanabilmelerine dolayısıyla zor etkinlikleri daha kolay yapma eğiliminde olmalarına katkı sunmaktadır (Bouffard vd., 2005). Ayrıca akademik özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrenciler, akademik özyeterlikleri düşük düzeyde olan öğrencilere göre; öğretimsel stratejileri etkili bir şekilde kullanmak suretiyle zor hedefleri gerçekleştirmede daha başarılı, eğitsel görevlerle mücadele etmede daha kararlı ve gayretlidirler (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Zimmerman 2000).

Chemers ve arkadaşları (2001); yüksek düzeyde akademik özyeterliğin, öğrencilerin eğitsel beklentilerini artırdığını, bu tür görevler alma konusunda daha istekli olmalarına katkı sunduğunu ileri sürmektedir. Bu öğrenciler, öğrenmeye ve başarılı olmaya daha eğilimli olup etkili çalışma tekniklerini kullanmaktadırlar (Ormrod, 2013). Etkili çalışma tekniklerinden faydalanılmasının; zaman yönetimi, kişisel başarı ve verimlilik üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Kılınçer, 2013).

Bu araştırmada incelenen diğer bir kavram, akademik motivasyondur. Akademik motivasyonun daha iyi anlaşılabilmesi için motivasyon kavramı üzerinde durulmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir. Motivasyon, üzerine farklı tanımlamaların yapıldığı diğer bir deyişle henüz uzlaşılmış bir tanımının bulunmadığı bir olgudur. Motivasyonun; kişilerin belirlenmiş hedeflere ulaşmasında, harekete geçme ve gayret sergileme sürecinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Orhan, 2022). Motivasyon, kişilerin sergilemiş oldukları gayretlerin yönü ve yoğunluğu şeklinde kısaca tanımlanabilmektedir (Weinberg ve Gould, 2015). Motive; harekete sevk edici, hareketi sürdürücü ve olumlu tarafa yönlendirici olmak üzere üç unsurdan meydana gelmektedir (Eren, 2015). Motive olmuş bir birey; kurumunun amaçları doğrultusunda çok çaba harcamakta,

sergilediği gayret belirlenmiş amaca ulaşana kadar kararlı bir biçimde sürmektedir (Ünal ve Gülmez, 2017).

Akademik motivasyon ise kişilerin, akademik bir sorumluluğu yerine getirmeleri için onları bu yönde harekete teşvik edici bir güç olarak tanımlanmaktadır (Vallerand vd., 1992). Zaccoletti ve diğerleri (2020) akademik motivasyonun, öğrencilerin akademik görevlerini gerçekleştirmelerine katkı sunan hedef, inanç ve değerlerden meydana geldiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin düşük olması; eğitim hayatlarında akademik etkinliklerde isteksizlik, akademik görevler üstlenmekten uzak durma veya bu görevleri erteleme davranışlarını daha sık sergileme eğiliminde olmalarına yol açmaktadır (Karadeniz, 2020). Yüksek düzeyde akademik motivasyon ise akademik başarının artmasına katkı sunmaktadır (Sevilmiş ve Şirin, 2016; Vallerand vd., 1992).

Özerklik Teorisi'ne göre motivasyon kavramının; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç sınıflamada incelendiği görülmektedir. Öğrencilerin eğitsel etkinliklere katılımında, içsel ya da dışsal olarak güdülenmeleri önemli bir durumdur (Ünal Karagüven, 2012). İçsel motivasyon, merak ve ilgi gibi içsel etmenlerden kaynaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2008). İçsel motivasyon üç alt faktörden meydana gelmektedir. Bilmeye dair içsel motivasyon, bireylerde; merak, öğrenme ve keşfetme isteğinden kaynağını almakta ve böylelikle bir görevin tamamlanmasına katkı sunmaktadır. Başarmaya dair içsel motivasyon, bireyin bir eğitsel görevi tamamladıktan sonraki aldığı haz ile ilişkilidir. Uyarım yaşamaya dair motivasyon türü ise bireyin ilgi alanında yer aldığı için bir işi tamamlaması ile alakalıdır (Karadeniz, 2020; Vallerand vd., 1992).

Dışsal motivasyon; ödül, ceza, teşvik ve zorlama gibi dışardan kaynaklı diğer bir anlatımla çevresel etmenlerle ve kazanımlarla ilişkili bir motivasyon türüdür (Ryan ve Deci, 2017; Hoy ve Miskel, 2010). Bu motivasyon türü, dört başlık altında incelenmektedir. Birincisi, dışsal düzenleme - dışsal motivasyonda; kişinin davranışının nedeni, ödüle ulaşmak ya da baskıdan kurtulmak ile açıklanmaktadır. İkincisi, içe yansıyan dışsal motive olmada, kişilerin davranışları yerine getirmeme nedenlerini bir süre sonra benimsemeleriyle ilişkilidir. Üçüncüsü, belirlenmiş dışsal motive olmada, kişinin davranışının nedeni, kendi seçimi olarak algılamaya başlamasıyla ifade edilmektedir. Sonuncusu, dışsal motive olmada, içsel motivasyondaki motive olma durumuna benzerlik içerse de davranışın, dışsal etmenlerden kaynaklandığı değerlendirilmektedir (Vallerand vd., 1992; Yurt ve Bozer, 2015).

Motivasyonsuzluk ise öğrencinin eğitsel görevler almada ya da öğrenme etkinliklerine katılmada isteksizlik yaşaması ile ilişkilidir (Peng, Cherng, Chen ve Lin, 2013). Öğrencilerin, bir eğitsel faaliyete katılmaya motive olmaması, sınıfta yaşanacak en önemli problemlerden kabul edilmektedir. Çünkü öğrenciler, bu durumda sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar sergileyebilirler (Eryılmaz, 2013).

Akademik motivasyonun dinamik yapısına katkı sunan birçok kaynağın bulunduğu bilinmektedir. Ünal Karagüven (2012); öğrencilerin akademik başarılarının artmasında, akademik motivasyona dair sorunların tespit edilmesinin ve üstesinden gelinmesinin rolünün bulunacağını değerlendirmektedir. Bu kapsamda Schunk ve Pajares (2002), öğrencilerin; güdülenme düzeylerinin artışına katkı sunan etmenlerden birinin eğitsel faaliyetleri başarıyla tamamlamaya yönelik akademik özyeterlik algısı olduğunu ileri sürmektedirler. Hefferon ve Boniwell (2011), özyeterlik algısının; bireylerin motive, mutlu ve başarılı olmasına kaynaklık ettiğini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle birçok olumlu tutum ve davranışın gelişmesine katkı sunan özyeterlik inancının güçlendirilmesi, öğrencilerin başarılı bir biçimde çalışmalarına yoğunlaşmalarını sağlamaktadır. Önceki araştırmalar incelendiğinde; akademik özyeterlik ile akademik motivasyon ve alt boyutlarının birlikte incelendiği çalışmaların, eğitim örgütleri ve üniversite öğrencileri özelinde sıklaştırılmasının önemli olduğu görülmektedir. Böylelikle kurumlarda kritik öneme sahip bu değişkenlerin üzerine daha da yoğunlaşılması sağlanmaktadır. Dolayısıyla akademik motivasyon ve bileşenlerinin, akademik özyeterlik ile ne düzeyde açıklandığının araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmada; öğrencilerin akademik özyeterlik ile akademik motivasyon ve alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nihai amaçtan yola çıkılarak şu hipotezler önerilmektedir:

H1: Akademik özyeterlik algısı, akademik motivasyon algısını artırmaktadır.
H2: Akademik özyeterlik, başarıya yönelik içsel motivasyonu artırmaktadır.
H3: Akademik özyeterlik, bilmeye yönelik içsel motivasyonu artırmaktadır.
H4: Akademik özyeterlik, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonu artırmaktadır.
H5: Akademik özyeterlik, belirlenmiş dışsal motivasyonu artırmaktadır.
H6: Akademik özyeterlik, içe yansıyan dışsal motivasyonu artırmaktadır.
H7: Akademik özyeterlik, dışsal motivasyonu artırmaktadır.
H8: Akademik özyeterlik, motivasyonsuzluğu azaltmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

İlişkisel tarama araştırmaları, değişkenlerden birinde hesaplanan değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini ancak bu değişimin neden-sonuç olarak yorumlanamayacağını belirtmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu değişim sadece neden-sonuç hakkında fikir sunabilmektedir. Karasar (2012) ilişkisel tarama deseninin; iki veya ikiden daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını, değişim var ise birlikte değişimin düzeyini açıklığa kavuşturmayı amaçladığını belirtmektedir. Bu araştırmada; akademik özyeterlik ile akademik motivasyon değişkenlerine ilişkin veri toplanmıştır. Sonrasında bu özellikler arasındaki birlikte değişimin varlığı, diğer bir deyişle değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı sorgulanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, ilişkisel tarama deseni ile biçimlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Şırnak Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler meydana getirmektedir. Basit seçkisiz örnekleme türünde; araştırmanın evrenindeki tüm katılımcıların, birbirlerine göre çalışmaya eşit katılım şansı bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012; Karasar, 2012). Bu çalışmada da basit seçkisiz örnekleme türünden yararlanılarak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın örneklemini, seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş 309 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler, geçerli ve güvenilir kabul edilip analizlere dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Podsakoff ve arkadaşları (2003); tek bir araştırmada kullanılan ölçek sayısının birden fazla olmasının, ortak yöntem önyargısına neden olabileceğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da iki farklı ölçekten yararlanılarak veri toplanmıştır. Dolayısıyla belirtilen bu durumun oluşup oluşmadığı incelenmelidir. Bu amaçla çalışmalarda sıklıkla raporlanan Harman'ın tek faktör testine başvurulmuştur (Aulakh ve Gencturk, 2000). Açımlayıcı faktör analizi, ölçeklerdeki maddelerin tamamına (tek bir ölçektelermiş gibi) aynı anda uygulanmaktadır. Bir boyut meydana gelirse veya birden fazla boyut oluşur ve ilk boyut tarafından açıklanan varyans miktarı yarıdan fazlaysa ortak yöntem önyargısı oluştuğu değerlendirilmektedir (Podsakoff vd., 2003). Bu çalışmada da tüm maddeler tek bir ölçektelermiş gibi faktör analizine tabi tutulmuştur. Neticede varyans yüzdesi, birinci boyut için 18.71 bulunmuştur. Birden fazla

boyutun oluşması ve ilk boyutun yarıdan az olması durumları değerlendirildiğinde, ortak yöntem önyargısının olmadığı belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerinin tespit edilmesi için Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen "Akademik Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek; Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türk kültürüne, orijinalindeki gibi tek boyutlu ve 7 maddeli olarak uyarlanmıştır. Bu çalışma bağlamında Cronbach-alfa Güvenirlik değeri .81 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları akademik motivasyonlarının düzeylerinin saptanması için "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanması Ünal Karagüven (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeği; 7 alt boyut ve bu her alt boyutta 4 madde oluşturmaktadır. Cronbach-alfa güvenirlik değeri; başarıya yönelik içsel motivasyon (İMBA) alt boyutunda .76, bilmeye yönelik içsel motivasyon (İMBİ) alt boyutunda .81, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (İMUY) alt boyutunda .82, belirlenmiş dışsal motivasyon (DMB) alt boyutunda .77, içe yansıyan dışsal motivasyon (DMİY) alt boyutunda .78, dışsal motivasyon (dış düzenleme-DM) alt boyutunda .71 ve motivasyonsuzluk (MS) alt boyutunda .75 şeklinde tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamında ise güvenirlik değeri .89'dur.

Veri Analizi

Veriler; SPSS programına girilmiş, bu program aracılığıyla da analiz edilmiştir. Veri setine; güvenirlik analizi, betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Akademik özyeterlik bağımsız değişken, akademik motivasyon ve alt boyutları ise bağımlı değişkenler olarak regresyon analizlerine dahil edilmiştir. Diğer bir deyişle akademik özyeterlik değişkeninin, akademik motivasyon ve alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı yordayıp yordamağı, yorduyorsa yordama gücü saptanmıştır.

Akademik motivasyon ölçeğinde toplam puan hesaplaması yapılırken, motivasyonsuzluk alt boyutuna yönelik ters derecelendirilmiş maddeler puanlamaya dahil edilmemelidir. Motivasyonsuzluk boyutu ayrı bir şekilde değerlendirilmelidir (Ünal Karagüven, 2012). Dolayısıyla motivasyonsuzluk alt boyutu, toplam puana dahil edilmemiş ve ayrı bir şekilde hesaplanmıştır.

Akademik özyeterlik ölçeğinde 1 madde ters puanlanmıştır. Dolayısıyla bu maddenin ters çevirme işlemi yapılmıştır. Veri setinde yer alan uç değerler tespit edilmiş olup bu değerlerin temizliği yapılmıştır. Sonrasında verilerin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda Tabachnick ve Fidell (2014); verilerdeki çarpıklık ve basıklık değerlerinin, ±1.5 arasında değişiklik

göstermesinin normal dağılım için gerektiğini ileri sürmektedir. Akademik özyeterlik ölçeğinde çarpıklık değeri -.12 ve basıklık değeri .-58 olarak tespit edilmiştir. Akademik motivasyon ölçeğinde; çarpıklık katsayısı -.31 ve basıklık katsayısı -.33 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen çarpıklık-basıklık değerlerinden hareketle verilerin normal dağılıma sahip oldukları görülmüştür.

Araştırma verilerine regresyon analizleri uygulanmadan önce, değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin yer alıp almadığına bakılmıştır. Dolayısıyla korelasyon analizine başvurulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel bakımdan anlamlı oldukları görülmüş ve regresyon analizlerine geçilmiştir.

BULGULAR

Betimsel İstatistiklere Dair Bulgular

Akademik özyeterlik (ÖY) ile akademik motivasyon (M) ve akademik motivasyonun alt boyutlarına ait betimsel değerler, Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Akademik özyeterlik ile akademik motivasyon ve alt boyutlarına yönelik betimsel değerler

Değişkenler	Art. Ort.	Std. Hata	Std. Sapma
ÖY	3.08	.03	.53
İMBİ	3.97	.04	.77
İMBA	3.46	.05	.89
İMUY	3.59	.05	.92
DMB	3.87	.04	.80
DMİY	3.32	.05	.97
DM	3.67	.05	.89
MS	1.84	.05	.88
M	3.65	.04	.71

Notlar: ÖY: Akademik özyeterlik, M: Akademik motivasyon.

Tablo 1'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin akademik özyeterliklerine ilişkin algıları "Uyuyor: 3" düzeyindedir. Öğrencilerin; bilmeye, başarıya ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutlarına dair algıları "Oldukça uyuşuyor: 4" seviyesindedir. Benzer şekilde öğrencilerin akademik motivasyon ile akademik motivasyonunun belirlenmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin algılarının düzeyi de "Oldukça uyuşuyor: 4" şeklindedir. Öğrencilerin; içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin

algısı "Orta derecede uyuşuyor: 3" seviyesinde iken motivasyonsuzluk boyutuna dair algısı "Biraz uyuşuyor: 2" seviyesindedir.

Korelasyona Dair Bulgular

Bu araştırmada, akademik özyeterlik ile akademik motivasyon ve alt boyutları arasındaki ilişkinin; düzeyine, yönüne ve anlamlı olup olmadığına yönelik istatistiki bulgular korelasyon analizi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara, Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Korelasyon katsayı değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. İMBİ	.41**	1							
3. İMBA	.52**	.72**	1						
4. İMUY	.44**	.75**	.79**	1					
5. DMB	.44**	.69**	.63**	.64**	1				
6. DMİY	.31**	.51**	.69**	.57**	.53**	1			
7. DM	.35**	.38**	.45**	.37**	.58**	.56**	1		
8. MS	-.37**	-.37**	-.25**	-.32**	-.33**	-.11*	-.10*	1	
9. M	.50**	.82**	.88**	.84**	.83**	.80**	.69*	-.29*	1

*p < .05, **p < .01

Tablo 2'deki korelasyon değerlerine göre; akademik özyeterlik ile akademik motivasyon (r = .50, **p < .01) ve akademik motivasyonun İMBİ (r = .41, **p < .01), İMBA (r = .52, **p < .01), İMUY (r = .44, **p < .01), DMB (r = .44, **p < .01), DMİY (r = .31, **p < .01) ve DM (r = .35, **p < .01) alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki yer almaktadır. Akademik özyeterlik ile motivasyonsuzluk boyutu arasındaki ilişki ise orta düzeyde, negatif ve istatistiki bakımdan anlamlıdır (r = -.37, **p < .01).

Regresyon Analizlerine Dair Bulgular

Bu araştırmada; yordayıcı değişken olarak akademik özyeterlik, yordanan değişkenler olarak akademik motivasyon ve alt unsurları regresyon analizlerine ayrı ayrı dahil edilmiştir. Akademik özyeterliğin, akademik motivasyonu yordamasına dair regresyon analizi bulguları, Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Akademik özyeterliğin akademik motivasyonu yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.53	.20		7.43	.00
Akademik Özyeterlik	.68	.06	.50**	10.34	.00

Bağımlı değişken akademik motivasyon algısı

$\Delta R^2 = .25$ *p < .05, **p < .01

Regresyon bulguları (Tablo 3); akademik özyeterlik değişkeninin, akademik motivasyon değişkeninin istatistiksel bakımdan anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (β = .50**, p < .01). Akademik motivasyondaki varyansın %25'i, akademik özyeterlik ile açıklanmaktadır (ΔR^2 = .25; p < .01). Öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarındaki 1 birimlik artışın .68 birim akademik motivasyon düzeylerindeki artışa katkı sunduğu görülmektedir (B = .68, p < .01). Başka bir anlatımla öğrencilerin; akademik özyeterlik düzeylerinin artması, akademik motivasyon düzeylerini artırmaktadır.

Bilmeye yönelik içsel motivasyonun, akademik özyeterlik ile yordamasına ilişkin bulgular, Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.
Akademik özyeterliğin İMBİ boyutunu yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	.64	.12		5.33	.00
Akademik Özyeterlik	.75	.03	.82**	25.38	.00

Bağımlı değişken İMBİ
$\Delta R^2 = .67$ **p < .01

Analiz bulguları (Tablo 4); akademik özyeterlik algısının, bilmeye ilişkin içsel motivasyon algısını anlamlı bir biçimde yordadığını açıklığa kavuşturmaktadır (β = .82**, p < .01). Akademik özyeterlik algısı, bu alt boyuttaki varyansın %67'sini açıklamaktadır (ΔR^2 = .67; p < .01). Akademik özyeterlik algısındaki 1 birimlik artış, .75 birim bilmeye dair içsel motivasyon algısındaki artışı sağlamaktadır (B = .75, p < .01). Dolayısıyla öğrencilerin akademik özyeterlik algısı arttıkça bilmeye dair içsel motivasyon düzeyleri artmaktadır.

Akademik özyeterliğin, başarmaya yönelik içsel motivasyonu yordamasına dair bulgular, Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.
Akademik özyeterliğin İMBA boyutunu yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	.75	.25		2.96	.00
Akademik Özyeterlik	.87	.08	.52**	10.70	.00

Bağımlı değişken İMBA
$\Delta R^2 = .27$ **p < .01

Bulgular (Tablo 5); akademik özyeterliğin, başarmaya ilişkin içsel motivasyonu anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir ($\beta = .52^{**}$, $p < .01$). Bu alt boyuttaki varyansın %27'si, akademik özyeterlik ile açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .27$; $p < .01$). 1 birimlik akademik özyeterlikteki artış, .87 birim başarmaya dair motivasyon algısına katkı sunmaktadır ($B = .87$, $p < .01$). Başka bir anlatımla öğrencilerin akademik özyeterlik algıları arttıkça başarmaya yönelik motivasyon düzeyleri de artmaktadır.

Uyarım yaşamaya ilişkin içsel motivasyonun, akademik özyeterlik ile yordanmasına yönelik bulgulara, Tablo 6'da yer verilmektedir.

Tablo 6.
Akademik özyeterliğin İMUY boyutunu yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.17	.27		4.20	.00
Akademik Özyeterlik	.78	.08	.44**	8.80	.00

Bağımlı değişken İMUY
$\Delta R^2 = .20$ **p < .01

Bulgular (Tablo 6); uyarım yaşamaya ilişkin içsel motivasyonun, akademik özyeterlik ile anlamlı bir biçimde yordandığını açığa vurmaktadır ($\beta = .44^{**}$, $p < .01$). Akademik özyeterlik değişkeninin, bu alt boyuttaki varyansı açıklama miktarının %20 olduğu görülmektedir ($\Delta R^2 = .20$; $p < .01$). Öğrencilerin akademik özyeterlik inancındaki 1 birimlik artış, .78 birim uyarım yaşanmasına yönelik içsel motivasyon algılarında artışı sağlamaktadır ($B = .78$, $p < .01$). Dolayısıyla öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri arttıkça uyarım yaşamaya yönelik motivasyon düzeyleri de artmaktadır.

Akademik özyeterliğin, belirlenmiş dışsal motivasyon boyutunu yordamasına dair bulgular, Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.
Akademik özyeterliğin DMB boyutunu yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.79	.24		7.39	.00
Akademik Özyeterlik	.67	.07	.44**	8.65	.00

Bağımlı değişken DMB
$\Delta R^2 = .27$ **p < .01

Bulgular (Tablo 7); akademik özyeterliğin, belirlenmiş dışsal motivasyonu anlamlı bir şekilde yordadığını belirtmektedir ($\beta = .44^{**}$, $p < .01$). Bu boyuttaki

varyansın %19'u, akademik özyeterlik değişkeniyle açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .19$; $p < .01$). 1 birim akademik özyeterlik artışı, belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyini .67 birim artırmaktadır ($B = .67$, $p < .01$). Diğer bir ifade ile öğrencilerin akademik özyeterlik algıları arttıkça belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyleri artmaktadır.

İçe yansıyan dışsal motivasyonun, akademik özyeterlikle yordamasına ilişkin bulgular, Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.
Akademik özyeterliğin DMİY boyutunu yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.56	.31		5.03	.00
Akademik Özyeterlik	.56	.09	.31**	5.72	.00

Bağımlı değişken DMİY
$\Delta R^2 = .09$ **p < .01

Tablo 8 göz önüne alındığında; akademik özyeterlik, içe yansıyan dışsal motivasyonu anlamlı yordamaktadır ($\beta = .31$**, $p < .01$). Akademik özyeterlik, bu boyuttaki varyansın % 9'unu açıklamaktadır ($\Delta R^2 = .09$; $p < .01$). Akademik özyeterlik algısındaki 1 birimlik artış, içe yansıyan dışsal motivasyonu .56 birim artırmaktadır ($B = .56$, $p < .01$).

Tablo 9'da akademik özyeterliğin, dışsal motivasyonu yordamasına ilişkin bulgulara, yer verilmektedir.

Tablo 9.
Akademik özyeterliğin DM boyutunu yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.82	.28		6.49	.00
Akademik Özyeterlik	.60	.09	.35**	6.67	.00

Bağımlı değişken DM
$\Delta R^2 = .12$ **p < .01

Tablo 9'daki istatistiki bulgular; akademik özyeterliğin, dışsal motivasyon boyutunu anlamlı yordadığını açıklığa kavuşturmaktadır ($\beta = .35$**, $p < .01$). Akademik özyeterlik değişkeninin dışsal motivasyondaki varyansı açıklama yüzdesinin 12 olduğu görülmektedir ($\Delta R^2 = .12$; $p < .01$). 1 birimlik akademik özyeterlik düzeyindeki artma, .60 birim dışsal motivasyon düzeyine katkı sunmaktadır ($B = .60$, $p < .01$). Dolayısıyla öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri arttıkça dışsal motivasyon düzeyleri de artmaktadır.

Motivasyonsuzluğun, akademik özyeterlik tarafından yordamasına yönelik bulgular, Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10.
Akademik özyeterliğin MS boyutunu yordaması

Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	3.80	.27		13.78	.00
Akademik Özyeterlik	-.63	.08	-.37**	-7.18	.00

Bağımlı değişken MS
$\Delta R^2 = .14$ **p < .01

Tablo 10'daki istatistiki bulgular; akademik özyeterliğin, motivasyonsuzluğu anlamlı yordadığını göstermektedir (B = -.63, β = -.37**, p < .01). Motivasyonsuzluk alt boyutundaki varyansın, akademik özyeterlik tarafından açıklanma miktarı %14'tür ($\Delta R^2 = .14$; p < .01). 1 birim akademik özyeterlik algısındaki artış, .63 birim motivasyonsuzluk azalışını sağlamaktadır (B = -.63, p < .01). Başka bir anlatımla öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri arttıkça motivasyonsuzluk düzeyleri azalmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Korelasyon sonuçları göz önüne alındığında; akademik özyeterlik ile akademik motivasyon ve akademik motivasyonun İMBİ, İMBA, İMUY, DMB, DMİY ve DM alt unsurları arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler yer almaktadır. Akademik özyeterlik ile motivasyonsuzluk bileşeni arasındaki ilişki ise orta düzeyde, negatif ve istatistiki bakımdan anlamlıdır. Araştırmada incelenen değişkenler arasında ilişkiler belirlendikten sonra ileriye dönük tahminlerin yapılmasına olanak sunan regresyon analizlerine geçilmiştir.

Bu araştırmada; öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının, akademik motivasyon algılarını pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı yordadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada ileri sürülen H1 hipotezi kabul edilmiştir. Ayrıca akademik özyeterliğin; akademik motivasyonun İMBİ, İMBA, İMUY, DMB, DMİY ve DM alt boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur. Böylelikle araştırmada önerilen sırasıyla H2, H3, H4, H5, H6 ve H7 hipotezleri doğrulanmıştır. Akademik özyeterlik algısının, motivasyonsuzluk algısını negatif ve anlamlı yordadığı saptanmıştır. H8 hipotezi de kabul edilmiştir.

Bu çalışmada, akademik özyeterlik algısının, akademik motivasyon algısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Schunk ve Pajares (2002) çalışmasında; akademik motivasyonu artıran faktörlerden birinin akademik özyeterlik olduğunu bulmuştur. Ayrıca Hefferon ve Boniwell (2011), özyeterlik değişkeninin güdülenmeye katkı sunduğunu açıklığa kavuşturmuştur. Bireyler, karar almadan önce alınacak bu kararı başarıp başaramayacakları konusunda, önce düşünmekte ve yapabileceklerine kendilerini inandırmaktadır. Ayrıca bireyde harekete geçmeyi sağlayıcı faktörün, yapabileceğine duyduğu inanç olduğu bilinmektedir (Özdaşlı, 2017). Öğrencilerin eğitsel faaliyet ve görevlerin tamamlanması konusunda yeterli olduklarını düşünmeleri, bu görev ve etkinliklerin başarıyla tamamlanması konusunda itici bir güç oluşturmaktadır. Ayrıca diğer bazı araştırmalarda da (Şeker, 2017; Yüner, 2020); akademik özyeterlik algısı ile akademik motivasyon algısı arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada, akademik özyeterlik algısının; bilmeye, başarmaya ve uyarım yaşamaya dair içsel motivasyon türlerini yordadığı açığa çıkarılmıştır. Bu kapsamda Alderman (2004), öğrencilerin; akademik özyeterliklerinin ve sahip oldukları yeteneklerinin farkında olmalarının, motivasyon sürecine önemli bir kaynak oluşturduğunu ileri sürmektedir. Chemers ve arkadaşları (2001), akademik özyeterlik düzeyleri yüksek öğrencilerin, eğitsel görevler üstlenme konusunda istekli olduklarını dolayısıyla içsel motivasyonlarının da yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca Yüner (2020), öğretmen adaylarının katılımıyla yaptığı çalışmasında; akademik özyeterlik ile akademik içsel motivasyon arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit etmiştir. Eğitsel görevlerin üstesinden gelebileceğini düşünen öğrenciler, bu işi tamamlama konusunda herhangi bir baskı unsuru veya zorlama olmaksızın içsel bir gereksinim hissetmektedir. Bu kapsamda Akbaba ve Aktaş (2005), içsel olarak motive olan öğrencilerin derslerine planlı ve verimli bir biçimde çalıştıklarını, bu konuda ailelerinden daha az uyarıyla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin özyeterlik inançlarının; öğrenmeye ilgi duymalarına, öğrenmeden keyif almalarına ve eğitim hayatlarında başarılı performans sergilemelerine katkı sunduğu değerlendirilmektedir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin yeterlik hislerindeki artış, içsel motivasyon düzeylerini artırmaktadır.

Öğrencilerin kendilerini akademik açıdan yeterli görmeleri, taltif edilme ve ödüllendirilme gibi dışsal kazanımları elde etmek için davranışta bulunma istekliliklerini artırabilmektedir. Bu çalışmada da benzer olarak akademik özyeterlik algısının, dışsal motivasyon türlerini (belirlenmiş dışsal, içe yansıyan dışsal ve dışsal motivasyon-dış düzenleme) pozitif olarak yordadığı saptanmıştır.

Deci ve Ryan (2008), elde edilmek istenen kazanımların dışsal kaynaklı olmasının, dışsal motivasyon düzeyini artırdığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin kazanımları dışsalsa bu durumun doğal sonucu olarak dışsal motive olmaları beklenmektedir. Bu kapsamda Yüner (2020), çalışmasında; öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları ile akademik dışsal motivasyon algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulmuştur.

Deci ve Ryan (1985), bireylerin; kendilerinde yetersizlik ya da eksiklik hissettiklerinde, davranışta bulunmaya dair bir isteksizlik yaşadıklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bireylerin davranışta bulunmalarında, yeterlilik hissine sahip olmaları önemlidir. Bu araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının, motivasyonsuzluklarını azalttığı bulunmuştur. Öğrencilerin eğitsel aktiviteleri yerine getirmede kendilerinin yeterli ve yetenekli olduklarını algılamaları, içsel ya da dışsal motive olmalarını güçlendirmektedir. Öğrencilerdeki motivasyonsuzluk algısı azaltılmadığında, onlarda eğitsel görevleri yerine getirmeme hatta eğitim almaya devam etmeme durumu söz konusu olabilmektedir. Bu kapsamda Alderman (2004), öğrenme için akademik motive olmanın, akademik başarıyı etkileyen en önemli etmenlerden birisi olduğunu ileri sürmektedir.

Bu çalışmada; araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir. Akademik özyeterlik ile akademik motivasyon ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, daha tutarlı sonuçların elde edilebilmesi için farklı örneklem gruplarında ve daha geniş kitlelerde araştırılabilir. Değişkenler arasındaki anlamlı ilişkilere daha derin bir öngörü kazandırabilmek maksadıyla nitel araştırmanın özel durum çalışması yöntemine başvurulabilir. Üniversiteye katılan öğrencilerin akademik anlamda yapabileceklerine duydukları inançlarının güçlendirilmesine yönelik uygulamalarda bulunulabilir. Akademik özyeterlik inancı ve bu inancın geliştirilmesine yönelik bir eğitimin düzenlenmesi, yapılacakların bir başlangıcını oluşturabilir. Böylelikle öğrencilerin akademik motivasyonlarının artması ve eğitsel görevlerden kaçınma veya bu sorumlulukları erteleme davranışlarına neden olan motivasyonsuzluklarının ise azaltılması sağlanabilir. Öğrencilerin uygulamalı olarak öğretimsel stratejilere yönelik çalışmalar yapmalarının, özyeterlik algılarını artıracağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*(21), 19-42.

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning* (2. Edition). Routledge.

Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15,* 399–402. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111

Aulakh, P. & Gencturk, E. (2000). International principal–agent relationships: control, governance and performance. *Industrial Marketing Management, 29,* 521-538.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. V. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I. & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology, 40,* 373-384. DOI: 10.1080/00207590444000302.

Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and the firstyear college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49*(1), 14–23. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayıncılık.

Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 1-18.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* McGraw-Hill.

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-Determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362. DOI: 10.1002/job.322

Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences, 49*, 162–170. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008

Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications* (1th edition). Mc Graw-Hill Open International Publishing Ltd.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Selahattin TURAN, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit. *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.

Karadeniz, Ö. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no: 617220). [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Kılınçer, Ö. (2013). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez no: 376586). [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi*. (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Orhan, P. C. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşullarının incelenmesi (Tez no: 750883). [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdaşlı, E. (2017). Muhasebe kültürü değerlerinin muhasebe meslek mensuplarının içsel ve dışsal motivasyonları üzerine etkisi: bir araştırma (Tez no: 469540). [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and*

Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications (pp. 111–139). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Peng, S. L., Cherng, B. L., Chen, H. C. & Lin, Y. Y. (2013). A model of contextual and personal motivations in creativity: How do the classroom goal structures influence creativity via self-determination motivations?. *Thinking Skills and Creativity, 10*, 50-67.

Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of Applied Psychology*, *88*, 879-903.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15–31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Sevilmiş, A. ve Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik öz-yeterliğin rolü. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14*(1), 31-44. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000282

Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1465-1484.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics* (New International ed.). Pearson Education Limited.

Ünal, A. ve Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. S. ÖZDEMİR ve N. CEMALOĞLU (Ed.), *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* içinde (s. 89-128). Pegem Akademi.

Ünal Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2599-2620.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R, Brière, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.

Weinberg, R. & Gould, D. (2015). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6. Edition). Human Kinetics.

Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H., & Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in Human Behavior, 64,* 591-601.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 253-259.

Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(3), 669-685. doi: 0.21547/jss.256759

Yüner, B. (2020). Akademik öz yeterlik, motivasyon ve başarıları arasındaki ilişki: Öğretmen adayları örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *49*(2), 706-733. doi: 10.14812/cufej.698312

Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A. & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: a cross-country comparison. *Frontiers in Psychology, 11,* 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 82-91.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Motivation is a dynamic phenomenon that has an important role in the education process. Being motivated is known to contribute to individuals' efforts and use of knowledge and skills while doing their tasks or assignments. As a natural consequence of this situation, there is an increase in individuals' performance (Gagne & Deci, 2005) and organizational productivity (Eren, 2015). The low motivation levels of the students have negative effects on the education process. In other words, lack of motivation creates an obstacle to the healthy progress of their education life (Grunschel et al., 2016). In addition, academic motivation is evaluated to be an important factor for students to achieve academic success in their learning processes (Alderman, 2004; Amrai et al., 2011). Therefore, it is essential to enhance students' motivation in the education process and to determine the sources of academic motivation for this purpose. In line with

the abovementioned considerations, the present study was designed to clarify the relationship between students' academic self-efficacy and their perceived academic motivation and its sub-dimensions. Based on this ultimate goal, the following hypotheses are proposed:

H1: Academic self-efficacy increases academic motivation.
H2: Academic self-efficacy increases intrinsic motivation toward accomplishments.
H3: Academic self-efficacy increases intrinsic motivation to know.
H4: Academic self-efficacy increases intrinsic motivation to experience stimulation.
H5: Academic self-efficacy increases identified extrinsic motivation.
H6: Academic self-efficacy increases Extrinsic Motivation-Introjected.
H7: Academic self-efficacy increases extrinsic motivation.
H8: Academic self-efficacy reduces amotivation.

Method: In this study, data on academic self-efficacy and academic motivation variables were collected. Afterwards, the existence of co-change between these features, in other words, the existence of relationships between variables was questioned. Therefore, this study was designed as a relational survey design.

The population of the research is comprised of students studying at Şırnak University. Simple random sampling (Karasar, 2012), in which all students belonging to the population have an equal chance of participating in the research, was adopted and sampling was preferred. The data obtained from 309 participants were considered valid and reliable and included in the analyses.

The “Academic Self-Efficacy Scale” developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) was used to ascertain the academic self-efficacy levels of university students. This scale was adapted into Turkish culture by Yılmaz et al. (2007) and as in the original; it is a one-dimensional and 7-item scale. In the context of this study, the Cronbach-alpha Confidence value was calculated as .81.

The "Academic Motivation Scale" was used to deteck the academic motivation levels of the students. The scale was developed by Vallerand et al. (1992) and adapted into Turkish by Ünal Karagüven (2012). The scale consists of 7 sub-dimensions and 4 items in each sub-dimension. The Cronbach-alpha reliability value was found as .76 in the intrinsic motivation toward accomplishments (IMTA) sub-dimension, .81 in the intrinsic motivation to know (IMTK) sub-dimension, .82 in the intrinsic motivation to experience stimulation (IMES) sub-dimension, .77 in the extrinsic motivation-identified regulation (EMID) sub-dimension, .78 in the extrinsic motivation (EM) sub-dimension, .71 in the

extrinsic motivation (external regulation-EMER) sub-dimension, and .75 in the amotivation sub-dimension. The reliability value for the whole scale was .89.

Before the data were applied to the regression analyzes, it was checked to see whether there were statistically significant relationships between the variables. Therefore, correlation analysis was applied. The relationships between the variables were obtained to be statistically significant and then, regression analyzes were carried out.

Findings: The results of the regression analyzes indicated that the students' perceived academic self-efficacy predicted perceived academic motivation positively and statistically significantly. Therefore, the H1 hypothesis put forward in this study was accepted. In addition, academic self-efficacy was found to predict IMTK, IMTA, EMID, EMER, IMES, and EM sub-dimensions positively and significantly. Thus, the hypotheses H2, H3, H4, H5, H6, and H7, which were suggested in the study, were confirmed, respectively. It was specified that perceived academic self-efficacy predicted perceived amotivation negatively and significantly. The H8 hypothesis was also accepted.

Result and Discussion: In this research, it was concluded that perceived academic self-efficacy increases perceived academic motivation. Similarly, Schunk and Pajares (2002) revealed in their study that one of the factors that increase academic motivation is academic self-efficacy. In addition, Hefferon and Boniwell (2011) pointed out that the variable of self-efficacy contributes to motivation. In addition, it is known that the factor that enables the individual to take action is the belief that s/he can do it (Özdaşlı, 2017). Sufficient level of motivation of students in completing educational activities and tasks creates a driving force for the successful completion of these tasks and activities. In addition, Şeker (2017) concluded that there was a positive and significant relationship between perceived academic self-efficacy and academic motivation.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1267-1287
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70896
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 04.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 24.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yazan, K. D., Köksal, O. & Yazan, F. Ş. (2024). Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Spor Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 69, 1267-1287.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN SPOR ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ[1]

Kaan Doğan YAZAN[2], Onur KÖKSAL[3] & Fatma Şeyda YAZAN[4]

Öz

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin spor alışkanlıkları ve demografik özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Yozgat ili Şefaatli ilçesinde öğrenim gören 204 kız ve 196 erkek olmak üzere toplam 400 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu ve Şahin (2018) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Öğrenci Formu kullanılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ne düzeydedir? ve lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları spor alışkanlıkları ve demografik özellikleri açısından farklılaşmakta mıdır? sorularına cevap aranmıştır. Veriler, ekonomik ve pratik olmasından dolayı Google Formlar üzerinden toplanmış ve toplanan veriler IBM SPSS 23.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan normallik testinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyini belirlemek için betimsel istatistik yapılmış, spor alışkanlıkları ve demografik özellikleri

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %30, 2. yazar: %40, 3. yazar: %30. Bu çalışma, 13-18 Temmuz 2021 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen II.Maarif Kongresi'nde sözlü sunum olarak sunulmuştur. Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için Etik Kurul Onay Belgesi alınmamıştır. Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma onayı alınmıştır.

[2]Doktora Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, kaanyzn@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6336-8190

[3]Prof. Dr., Konya Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, onurkoksal@selcuk.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0798-3620

[4]Yüksek Lisans Öğrencisi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, seyda40bugra@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1233-1312

için ise bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde ($\bar{x}$=96.81) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanları cinsiyete, günlük sosyal medya kullanım süresine, sosyal medya kullanım amacı, spor yapma sıklığı, okul spor takımlarında görev alma ve spor türü tercihine göre farklılık gösterirken sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bağımlılık riski ile karşı karşıya oldukları, ancak spor ile uğraşan ve sosyal medyayı daha az kullananların bağımlılık puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Lise, Öğrenci, Sosyal Medya Bağımlılığı, Spor Alışkanlığı

The Investigation of High School Students' Social Media Addiction Levels According to Their Sport Habits

Abstract

This study aimed to examine the social media addiction levels of high school students in terms of their sports habits and demographic characteristics. Survey model was used in the research. The sample of the research consisted of a total of 400 high school students, 204 girls and 196 boys, studying in the Şefaatli district of Yozgat province. Demographic Information Form and Social Media Addiction Scale Student Form developed by Şahin (2018) were used as data collection tools. In the research, what is the level of social media addiction among high school students? Do the social media addiction scores of high school students differ in terms of their sports habits and demographic characteristics? Answers to these questions were sought. The data was collected via Google Forms because it is economical and practical, and the collected data was analyzed through the IBM SPSS 23.0 program. The normality test showed that the data showed a normal distribution. Descriptive statistics were used to determine the social media addiction level of high school students, and independent sample t-test and one way ANOVA tests were used for sports habits and demographic characteristics. In the research findings, it was seen that the social media addiction levels of high school students were at a medium level ($\bar{x}$=96.81). While students' social media addiction scores differed according to gender, daily social media usage time, purpose of social media use, frequency of doing sports, participation in school sports teams and sport type preference, they did not differ according to grade levels. As a result of the research, it was determined that students were at risk of addiction, but those who were involved in sports and used social media less had low addiction scores.

Keywords: Addiction, High School, Student, Social Media Addiction, Sport Habits

GİRİŞ

Teknolojik alanda yaşanan hızlı gelişmeler ve değişmeler internet araçlarının çeşitliliğini arttırarak insanlar arasındaki iletişimi de kolaylaştırmaktadır. Zaman içerisinde özellikle internet ortamında meydana gelen değişimler insan hayatını pek çok yönden etkilemiştir. Son yıllarda meydana gelen bu değişimden en çok etkilenen internet ortamlarının sosyal medya platformları olduğundan bahsedilebilir. Günümüzde insanlar bilgi paylaşma, bilgiye ulaşma, haberleşme, oyun oynama, sohbet etme, video/film izleme, araştırma ve alışveriş yapma gibi birçok amaca yönelik olarak sosyal medya ortamlarını kullanmaktadırlar (Çemrek vd., 2014).

Sosyal medya ortamlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, ilk olarak 1997 yılında www.sixdegrees.com adı ile kurulan bir sosyal medya sitesi olduğu görülmektedir. İkinci sosyal medya sitesi insanların iş ağlarını geliştirmek amacıyla kurulan www.ryze.com olarak bilinmektedir. Daha sonra kurulan sosyal medya ortamlarına baktığımızda, 2003 yılında Myspace ve 2004 yılında Facebook karşımıza çıkmaktadır (Boyd & Ellison, 2008). Özel (2011)'e göre sosyal medya, kullanıcıların bilgi, görüş ve düşüncelerini paylaştığı ve birbirleri ile etkileşim kurabildiği çevrimiçi araçlar olarak tanımlanmaktadır. Şeker (2018) ise sosyal medyayı insanlar arasındaki etkileşimi kolaylaştıran sosyal ağlar olarak tanımlamaktadır. Sosyal ağlar, her yaştan insanın kullanabileceği ve insanların kendilerine özgü profiller oluşturarak paylaşımlarda bulundukları çevrimiçi iletişim araçlarıdır (Mavnacıoğlu, 2009). Sosyal medya ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, sosyal medya, web sitelerini kullanarak insanların diğer insanlar ile düşüncelerini paylaştığı, farklı düşüncelerin ifade edildiği, kişilerin kendini tanıtmak, resim ve video paylaşmak ve yeni arkadaşlıklar kurmak için kullandığı platformlar olarak tanımlamak mümkündür.

Kullanıcı sayısı her geçen gün artan sosyal medya ortamları avantajları ve dezavantajları içerisinde barındırmaktadır. Çakmak (2018)'a göre bu avantajlar, eğlence, ekonomik etkileşim ve ticari avantajlar, ifade özgürlüğü, örgütlenme, sosyalleşme ve iletişim sağlama ve bilgiye erişim olarak ifade edilmiştir. Bu avantajlar, insanlara sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda kolaylıklar sağlamaktadır. Sosyal medyanın dezavantajları ise alışkanlık yaratma, bilgi kirliliği, etik kaygılar, yalnızlık hissi, zaman kaybı ve yüzeysellik olarak tanımlanmıştır (Çakmak, 2018). Sosyal medya ortamlarının gereğinden fazla kullanılması, kullanıcıların günlük yaşamlarını birçok yönden olumsuz olarak etkilediği gibi bağımlılığa da neden olabilir. Ünlü (2018)'ye göre sosyal medya bağımlılığı, insanların iletişimsel, bilişsel, davranışsal, duygusal ve psikolojik

olarak problem yaşamalarına neden olan iletişimsel bir sorun olarak tanımlanmaktadır.

Medya bağımlılığı ilk kez 1976 yılında kitle iletişim araçlarına karşı olan bağımlılığı tanımlamak için kullanılmıştır (Işık & Topbaş, 2015). İnsanların sosyal medya ortamlarında giderek daha fazla zaman geçirmeleri sosyal medya bağımlılığı kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Andreassen & Pallesen (2014) sosyal medya bağımlılığını, sosyal medya platformlarına karşı ciddi derecede düşkün olmak, bu ortamlarda sürekli olarak çevrim içi olma isteğine sahip olmak, sosyal medya ortamlarına bağlanmada kendini kontrol edememe duygusu yaşamak ve bu durumun günlük yaşamsal faaliyetleri olumsuz olarak etkilemesi olarak tanımlamıştır.

Sosyal medya, her geçen gün geliştirilen içeriği ile insanları kendisine daha fazla bağlamaktadır (Bat & Kayacan, 2016). Sosyal medyanın gelişen özellikleri insanlar tarafından kolaylıkla uyum sağlayabilmekte ve zamanla sosyal medya kullanım oranlarında artışa sebep olmaktadır. Sosyal medya kullanımına ilişkin artışın belirgin bir şekilde artması, bağımlılık riskini ortaya çıkarmaktadır. We Are Social (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre ülkemizde sosyal medyayı aktif olarak kullanan kişi sayısı 48 milyon olarak belirtilmiştir. Aynı raporda ülkemizde Facebook kullanıcı sayısı 37 milyon kişi ve Instagram kullanıcı sayısı 38 milyon kişi olarak raporlanmıştır. Aynı kurumun bir sonraki yıl yayınladığı raporda, ülkemizde 60 milyon sosyal medya kullanıcısı olduğu ve sosyal medya kullanıcı sayısının bir önceki yıla göre %11 arttığı tespit edilmiştir.

Sosyal medya kullanıcılarının profilleri incelendiğinde, bu kullanıcıların genellikle lise dönemindeki ergenler olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemindeki lise öğrencileri sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanmaktadırlar. Lise öğrencilerinin içinde bulunduğu ergenlik döneminin özellikleri göz önüne alındığında, ergenlerin sosyal medya bağımlılığı konusunda kritik bir dönemde oldukları söylenebilir (Can vd., 2021). Ceyhan & Ceyhan (2008) ve Hamburger & Ben-Artzi (2003) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da ergenlerin başkaları ile iletişim kurmak ve yalnızlık duygusu ile baş etmek için sosyal medya ortamlarını sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Balcı ve Tiryaki (2014) tarafından öğrencilerin Facebook kullanım nedenlerini incelemek için 494 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada, öğrencilerin mesajlaşmak, arkadaşları ile iletişim kurmak, eğlenmek ve dinlenmek, fotoğraf yükleme ve başkalarının fotoğraflarına bakmak ve yorum okumak ve yorum yapmak için Facebook kullandıkları tespit edilmiştir. Foloranmi (2013) tarafından 994 Nijeryalı öğrenci ile yapılan araştırmada öğrenciler, insanlarla tanışmak, sohbet etmek, arkadaşları

ile buluşmak ve fotoğraf yüklemek amacıyla sosyal medya ortamlarını kullandıklarını ifade etmiştir. Kim vd., (2011) tarafından 589 Koreli öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilerin arkadaş araştırmak, sosyal destek aramak ve bilgi edinmek ve eğlenmek amacıyla sosyal medya ortamlarını kullandıklarını belirtmiştir.

O'keeffe & Clarke-Pearson (2011) ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal medya sitelerini kullanma düzeylerinin dramatik bir şekilde arttığını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde bu ortamlar ve siteler sadece gençler ve yetişkinlerin değil, ergenlerin de düzenli olarak kullandığı popüler ortamlar olarak bilinmektedir (Allen vd., 2014).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sosyal medya bağımlılığının ergenler için ciddi bir tehlike barındırdığı düşünüldüğünde, ergenlik dönemindeki öğrenciler ile sosyal medya bağımlılığı konusunda ciddi çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerini spor alışkanlıkları ve demografik özellikleri açısından incelemektir.

Araştırmanın Ana Problemleri ve Alt Problemler

Bu araştırmanın ana problemi ve alt problemleri aşağıda verilmiştir.

Ana Problem

1. Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ne düzeydedir?

2. Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı spor alışkanlıkları ve demografik özellikleri açısından farklılık göstermekte midir?

Alt Poblemler

1. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları günlük sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları sosyal medya kullanım amacına göre farklılaşmakta mıdır?

5. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları haftalık spor yapma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

6. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları okul spor takımlarında görev alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

7. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları yaptıkları spor türüne veya tercihine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modellerinin alt modellerinden olan anlık tarama modeli kullanılmıştır. Anlık tarama modeli, belirli bir zamanda var olan durumu olduğu şekliyle betimlemek amacıyla yürütülen araştırmalarda kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Şefaatli ilçesinde öğrenim gören 532 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem ise 196 erkek ve 204 kız olmak üzere toplam 400 lise öğrencisinden oluşmuştur. Örneklem seçim yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla kullanılan ölçekler, evrendeki öğrencilere gönderilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin bu ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Literatür taraması sonucunda konu ile ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir ölçek belirlenmiş ve bu araştırmada da kullanılmıştır. Araştırmada Demografik Bilgi Formu ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Öğrenci Formu kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu katılımcıların spor alışkanlıklarını ve demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Demografik Bilgi Formu 7 sorudan oluşmaktadır.

Tablo 1
Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgilerine İlişkin Bilgiler

		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	204	51.0
	Erkek	196	49.0
Sınıf	9.Sınıf	97	24.3
	10.Sınıf	107	26.8
	11.Sınıf	108	27.0
	12.Sınıf	88	22.0
Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	0-1 Saat	92	23.0
	1-3 Saat	119	29.8
	3-5 Saat	116	29.0
	5 ve Daha Fazla Saat	73	18.3
Sosyal Medya Kullanım Amacı	Sohbet ve Arkadaşlık	134	33.5
	Oyun ve Eğlence	126	31.5
	Film, Video ve Müzik	80	20.0
	Araştırma ve Ödev	60	15.0
Spor Yapma Sıklığı	Hiç Yapmıyorum	154	38.5
	Haftada 1-3 Gün	132	33.0
	Haftada 3-5 Gün	67	16.8
	5 ve Daha Fazla Gün	47	11.8
Okul Spor Takımında Görev Alma Durumu	Evet	156	39.0
	Hayır	244	61.0
Yapılan Spor Türü veya Tercihi	Takım Sporları	260	65.0
	Bireysel Sporlar	140	35.0
	TOPLAM	400	100

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Öğrenci Formu (SMBÖ-ÖF): Şahin (2018) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerdeki sosyal medya bağımlılığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçekte 29 madde ve 4 alt boyut (sanal tolerans, sanal iletişim, sanal problem ve sanal bilgilenme) bulunmaktadır. Şahin (2018) tapılan analizler sonucunda ölçeğin KMO katsayısının .96 ve Cronbach Alfa katsayısının .93 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinin iç tutarlılık katsayıları .81 ile .86 arasında değerler almıştır. Test-tekrar test katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, bu ölçeğin öğrencilerde sosyal medya bağımlılığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan en düşük puan 29 iken en yüksek puan ise 145'tir. Ölçekten alınan puanlar, 29-51 puan arası için bağımlılık yok, 52-74 puan arası için düşük bağımlı, 75-97 puan arası için orta

bağımlı, 98-120 puan arası için yüksek bağımlı ve 121-145 puan arası için ise çok yüksek bağımlı olarak puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 23.0 programı kullanılmıştır ve verilerin analizine geçilmeden önce güvenirlik ve normallik analizleri yapılmıştır.

Güvenirlik analizi için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı analiz edilmiş ve yapılan analize ilişkin istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı

Ölçek	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
SMBÖ-ÖF	0.94	29

Güvenirlik analizi sonucunda Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Öğrenci Formunun iç tutarlılık katsayısının 0.94 olduğu görülmüştür. Bu değer, bu ölçeğin bu araştırma için oldukça güvenlir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Verilerin normallik dağılımını test etmek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Normallik Dağılımı İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov				
	İstatistik	SS	p	Skewness	Kurtosis
SMBÖ-ÖF	0.20	400	0.00	-1.06	0.43

Tablo 3'te verilen Kolmogorov-Smirnov testinin p değerine bakıldığında verilerin normal dağılım göstermediği görülse de normallik testi için daha detaylı bilgiye ulaşabilmek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerine bakılmıştır. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği Öğrenci Formu için Çarpıklık değeri -1.06 ve Basıklık değeri 0.43 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında değer alması halinde verilerin normal dağılım gösterdiğini kabul edilir ve parametrik testler uygulanabilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu değerler doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve veriler analiz edilirken parametrik testler uygulanmıştır.

Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler yapılmıştır. Cinsiyet, okul spor takımında görev alma ve yapılan spor türü ve tercihi değişkenlerinin analizi için bağımsız örneklem t testi uygulanırken, sınıf düzeyi, günlük sosyal medya kullanım süresi, sosyal medya kullanım amacı ve spor yapma sıklığı değişkenlerinin analizlerinde ise tek yönlü ANOVA testi

uygulanmıştır. Çalışmada yapılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri ve değişkenler arası istatistiksel analizlere ilişkin bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Ölçek	N	x̄	Ss	En Düşük	En Yüksek
Sosyal Medya Bağımlılığı	400	96.81	22.25	37.00	129.00

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir (x̄=96.81, Orta Bağımlı=75-97).

Tablo 5

Katılımcıların Cinsiyetleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	x̄	Ss	t	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Kız	204	93.63	24.52	-2.93	0.00
	Erkek	196	100.11	19.12		

Tablo 5'deki bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamı derecede daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 6

Katılımcıların Sınıf Düzeyleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	x̄	Ss	f	p	farklar
Sosyal Medya Bağımlılığı	9. Sınıf (1)	97	95.17	25.47	0.36	0.78	-
	10. Sınıf (2)	107	96.28	21.12			
	11. Sınıf (3)	108	97.70	22.37			
	12. Sınıf (4)	88	98.17	19.72			

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak son sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 7
Katılımcıların Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları

Ölçek	Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	N	x̄	Ss	f	p	Farklar
Sosyal Medya Bağımlılığı	0-1 Saat (1)	92	88.30	26.26	7.25	0.00	2>1
	1-3 Saat (2)	119	98.78	17.40			3>1
	3-5 Saat (3)	116	97.41	22.10			4>1
	5 Saat ve Üstü (4)	73	103.35	21.26			

Tablo 7'deki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda farkın sosyal medyayı 1-3 saat, 3-5 saat ve 5 ve daha fazla saat kullananlar ile günde 0-1 saat arası kullananlar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-3 saat, 3-5 saat ve 5 saat ve üstü saat kullananlar 0-1 saat arası kullananlara göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 8
Katılımcıların Sosyal Medya Kullanım Amaçları ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Sosyal Medya Kullanım Amacı	N	x̄	Ss	f	p	farklar
Sosyal Medya Bağımlılığı	Sohbet ve Arkadaşlık (1)	134	99.15	20.45	9.8	0.0	2>1
	Oyun ve Eğlence (2)	126	102.65	14.73			2>3
	Film, Video ve Müzik (3)	80	91.47	26.22			2>4
	Araştırma ve Ödev (4)	60	86.43	28.11			

Tablo 8'deki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında sosyal medya kullanım amacına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda farkın sosyal medyayı oyun ve eğlence amacıyla kullananlar ile film, video ve müzik ve araştırma ve ödev amacıyla kullananlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Oyun ve eğlence amacıyla kullananlar diğerlerine göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 9'daki sonuçlar incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında spor yapma sıklığına anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda farkın hiç spor yapmayanlar ve haftada 1-3 gün spor yapanlar ile haftada 5 ve daha fazla gün spor yapanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Hiç spor yapmayanlar ve haftada 1-3 gün arası spor yapanlar haftada 5 gün ve üzeri spor yapanlara göre anlamlı derecede daha yüksek puan

almışlardır.

Tablo 9
Katılımcıların Spor Yapma Sıklıkları ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Spor Yapma Sıklığı	N	x̄	Ss	f	p	fark lar
Sosyal Medya Bağımlılığı	Hiç (1)	154	101.34	19.47	8.20	0.00	1>4 2>4
	Haftada 1-3 Gün (2)	132	98.21	20.63			
	Haftada 3-5 Gün (3)	67	91.91	21.34			
	5 Gün ve Üzeri (4)	47	85.02	30.26			

Tablo 10
Katılımcıların Okul Spor Takımlarında Görev Alma Durumları ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Okul Spor Takımlarında Görev Alma	N	x̄	Ss	t	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Evet	156	92.68	25.36	-2.99	0.00
	Hayır	244	99.45	19.61		

Tablo 10'daki bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Okul spor takımında görev almayan öğrenciler görev alan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 11
Katılımcıların Yaptıkları Spor Türleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Spor Türü	N	x̄	Ss	t	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Takım Sporları	260	96.01	23.30	-0.98	0.03
	Bireysel Sporlar	140	98.30	20.14		

Tablo 11'deki t testi sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bireysel spor yapan veya tercih eden öğrenciler takım sporu yapan veya tercih eden öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin spor akışkanlıklarına ve demografik özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 204 kız ve 196 erkek olmak üzere toplam 400 lise öğrencisinden veri toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde ($\bar{x}$=96.81) olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Yazan (2021) tarafından 465 lise öğrencisi ile yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İliş (2018), Deniz & Gürültü (2018), Gürültü (2016), Tutgun-Ünal (2015) ve Çakmak (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin orta düzeyde çıkması araştırmanın yapıldığı ilçede sosyal ve sportif alanların az olması ile açıklanabilir. İlçede yeteri kadar sosyal ve sportif alan olmaması öğrencilerin okul dışında birlikte zaman geçirmelerine engel olmaktadır. Öğrencilerin okul dışı zamanlarında sosyal ve sportif faaliyetlerden uzak kalmaları öğrencilerde sosyal medya bağımlılığına zemin hazırlayabilir.

Araştırmanın başka bir bulgusunda öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanlarının erkek öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal medya bağımlılık puanlarına bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu sonuç erkeklerin kızlara göre daha bağımlı olduğuna işaret etmektedir. Ök (2013) tarafından Elazığ'da 520 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada sosyal medyada erkeklerin kızlara göre daha fazla zaman geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güneş vd., (2018) Ankara'da 761 lise öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin cinsiyeti ile sosyal medya ortamlarından birisi olan Facebook bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde erkeklerin sosyal medya ortamlarında kızlara göre daha fazla zaman geçirdiğini gösteren çalışmalara ulaşmak mümkündür (Dinicola, 2004; Wu & Tsai, 2006). Literatür incelendiğinde bu sonuçtan farklı olarak sosyal medya bağımlılığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldığını gösteren araştırmalara da ulaşmak mümkündür. Yazan (2021), Doğrusever (2021), İliş (2018), Deniz & Gürültü (2018), Filiz Erol vd., (2014) ve Wu & Tsai (2006) tarafından yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmada farklı bir sonucun çıkması ilçenin sosyolojik yapısı nedeniyle

kızların ev işlerinde annelerine yardım etmek ve küçük kardeşlerinin bakımı ile ilgilenmek gibi sorumluluklarının olması ile açıklanabilir. Kız öğrencilerin bu tür sorumluluklar ile meşgul olurken, erkek öğrenciler kızlara göre daha rahat ve az sorumluluk gerektiren işlerle meşgul olmaktadır. Ayrıca, kız öğrenciler ilçede bulunan internet kafelere giremezken erkekler rahatlıkla girebilmektedir. Bu durum da erkeklerin akıllı telefonları veya internet kafelerdeki bilgisayarlar ile daha fazla zaman geçirmelerine ve sosyal medyaya bağlanma imkânlarının daha fazla olmasına neden olmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak son sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırma sonuçlarına ulaşmak mümkündür. Yazan (2021), Doğrusever (2021), İliş (2018), Deniz & Gürültü (2018), Filiz Erol vd., (2014) ve Wu & Tsai (2006) tarafından yapılan araştırmalarda sosyal medya bağımlılığının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmaması tüm sınıf düzeylerinin benzer oranlarda iletişim araçlarına (akıllı telefon, tablet, vb.) sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bu araçlara benzer oranlarda sahip olan öğrenciler arasında sınıf düzeyi açısından bir farklılık çıkmaması normal olarak karşılanabilir. Son sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek çıkması ise, son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık döneminde olmalarından dolayı stresli bir yaşam sürmeleri ile açıklanabilir. Öğrenciler bu stres ile baş edebilmek için sosyal medyada arkadaşları ile sohbet edip eğlenceli videolar izleyebilirler. Bu durum da son sınıftakilerdeki sosyal medya bağımlılığının diğer snıf düzeylerine göre daha yüksek çıkmasına sebep olabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılaşmanın sosyal medyayı 1-3 saat, 3-5 saat ve 5 saat ve üzeri kullananlar ile günde 0-1 saat arası kullananlar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-3 saat, 3-5 saat ve 5 saat ve üzeri kullananlar 0-1 saat arası kullananlara göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. Yazan (2021), Duman (2019), Ganjayeva (2019), İnce & Koçak (2017), Binali (2015) ve Leung (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da sosyal medya bağımlılığının sosyal medya kullanım süresine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda sosyal medyayı uzun süre kullanan öğrencilerin bağımlılık düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Lise öğrencilerinde sosyal medya

bağımlılığının günlük sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşması sosyal medyayı daha fazla kullanan ergenlerde bağımlılık riskinin daha fazla olması ile açıklanabilir. Sosyal medyayı diğerlerine göre daha fazla kullanan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarının diğerlerine göre daha yüksek bulunması normaldir.

Araştırmanın başka bir bulgusuna göre lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında sosyal medya kullanım amacına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılaşmanın sosyal medyayı oyun ve eğlence amacıyla kullananlar ile film, video ve müzik ve araştırma ve ödev amacıyla kullananlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Oyun ve eğlence amacıyla kullananlar diğerlerine göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. Yazan (2021)'ın araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmada sosyal medyayı oyun ve eğlence amacıyla kullanan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanları araştırma ve ödev amacıyla kullanan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Binali (2015) ve Leung (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin oyun ve eğlence ihtiyaçlarını sosyal medya ortamlarından karşılamalarının ve sosyal medya ortamlarında çok fazla zaman harcamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, oyun oynamak ve eğlenmek amacıyla sosyal medya kullanan öğrencilerin bu kullanım durumunu sürekli hale getirmelerinin ve sosyal medya kullanırken keyif almalarının da etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğrenciler kendilerini eğlendiren ve kendilerine iyi gelen aktiviteleri yapmaya yatkın olabilirler.

Araştırmanın bir başka bulgusunda lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında spor yapma sıklığına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılaşmanın hiç spor yapmayanlar ve haftada 1-3 gün spor yapanlar ile haftada 5 ve daha fazla gün spor yapanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Hiç spor yapmayanlar ve haftada 1-3 gün arası spor yapanlar haftada 5 gün ve üzerinde spor yapanlara göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. Tekkurşun Demir & Cicioğlu (2019) ve Hazar vd., (2017) tarafından yapılan araştırmalarda fiziksel aktivite düzeyindeki azalmanın bağımlılığı etkilediği ve fiziksel aktivite düzeyi azaldıkça sosyal medya bağımlılığının arttığı tespit edilmiştir. Spor faaliyetleri ile uğraşan öğrencilerin boş zamanlarını bu faaliyetler için harcadıkları ve bu nedenle akıllı telefonlardan ve sosyal medyadan uzak durdukları düşünülmektedir. Bu nedenle sık sık spor yapan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanlarının diğerlerine göre daha düşük çıkması bu durum ile açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında okul spor takımlarında görev alma durumuna göre anlamlı bir fark olduğu gösterdiği tespit edilmiştir. Okul spor takımında görev almayan öğrenciler görev alan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. Can vd., (2021) tarafından 283 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada spor yapan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri spor yapmayan öğrencilere göre daha düşük olarak hesaplanmıştır. Tekkurşun Demir & Cicioğlu (2019)'nun araştırmasında da fiziksel aktivitelere daha az katılım gösteren öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanlarının daha fazla katılanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında okul spor takımlarında görev alan öğrencilerin ders dışı zamanlarda sportif faaliyetler, antrenman ve maçlar gibi etkinliklere daha fazla katılmaları etkili olmuş olabilir. Boş zamanlarını akıllı telefonlar ile sosyal medyada geçirmek yerine sportif faaliyetler ile geçiren öğrencilerin sosyal medyadan uzak kaldıkları ve sosyal medya bağımlılık puanlarının da diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın başka bir bulgusunda lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarında spor türü ve tercihine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bireysel spor yapan veya tercih eden öğrenciler takım sporu yapan veya tercih eden öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puan almışlardır. Takım sporu yapan veya takım sporunu tercih eden öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanlarının düşük çıkması takım arkadaşları ile birlikte zaman geçirmelerinden kaynaklanabilir. Takım sporu yapan öğrenciler maçlardan veya antrenmanlardan sonra takım arkadaşları ile sosyal ortamlarda daha fazla vakit geçirip akıllı telefonlarından veya sosyal medya hesaplarından uzak kalabilirler. Ayrıca, takım içerisinde bir öğrencinin aşırı derecede sosyal medya kullanması diğer takım üyeleri tarafından istenmeyen bir durum olarak karşılanabilir. Bu nedenle takım sporu yapan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanları bireysel sporlar yapanlara göre daha düşük çıkmış olabilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerin verilmesinin uygun olduğu düşünülmüştür.

- Araştırma farklı örneklem grupları ve farklı değişkenler ile tekrarlanarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Öğrencilere bilinçli sosyal medya kullanımı, sosyal medya bağımlılığının akademik, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik zararları hakkında

seminerler verilebilir.

- Öğrencilerin sosyal medya kullanımlarını azaltmak için okullarda sportif ve kültürel faaliyetlerin sayıları artırılabilir.
- İl/İlçe Gençlik ve Spor Müdürlükleri ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri arasında bir protokol yapılarak, öğrencilere yönelik planlanan sosyal ve sportif etkinliklerin sayısı artırılabilir.
- Sportif faaliyetleri daha çekici hale getirmek için, az bilinen ve gençlerin ilgisini çekebilecek spor yarışmaları organize edilebilir.
- Öğrencileri sosyal medya bağımlılığından korumak adına, öğrenciler arasında resim, afiş, slogan vb. yarışmalar düzenlenerek sosyal medya bağımlılığı konusunda bir farkındalık oluşturulabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., Mclnerney, D. M. & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 31*(1), 18-31.

Andreassen, C. S. & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current Pharmaceutical Design, 20,* 4053-4061.

Balcı, Ş. & Tiryaki, S. (2014, Haziran, 3-6). *Facebook addiction among high school students in Turkey.* [Symposium]. *10th Academic Conference, Vienna,* Austria.

Bat, M. & Kayacan, Ş. (2016). İnternet bağımlısı erişkinlerde sosyal medya oyunları üzerine vaka incelemesi: Candy crush oyunu. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 3*(12), 20-46.

Binali, R. (2015). Lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı ve akademik başarı durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no:427563) [Yüksek lisans tezi, Üskdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*(1), 210-230.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Can, B., Hazar, Z. & Kurt, S. (2021). Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (karma model araştırması). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 15-39.

Can, B., Hazar, Z. & Kurt, S. (2021). Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Karma model araştırması). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 6*(1), 15-39.

Ceyhan, A. A. & Ceyhan, E. (2008). Loneliness, depression and computer self-efficacy as predictors of problematic internet use. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(6), 699-701.

Çakmak, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım düzeyleri ile sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Tez no:490503) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çemrek, F., Baykuş, H. & Özaydın, Ö. (2014). Sosyal medya kullanım ve davranışlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. *Alphanumeric Journal, 2*(2), 61-76.

Deniz, L. & Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Education Journal, 26*(2), 355-367.

DiNicola, M. D. (2004). Pathological internet use among college students: The prevalence of pathological internet use and its correlates [Doctoral Dissertation, Ohio University]. OhioLİNK ETD.

Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *AÜSBD. 21*(1), 23-42.

Duman, Ö. D. (2019). Sosyal medya bağımlılığı: Erzurum ili üzerine bir inceleme (Tez no:594853) [Doktora tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Filiz, O., Erol, O., Dönmez, F. & Kurt, A. (2015). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 3*(2), 26-28.

Folaranmi, A. O. (2013). A survey of Facebook addiction level among selected Nigerian University Undergraduates. *New Media and Mass Communication, 10*(1), 70-80.

Ganjayeva, N. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı, Eysenck'in kişilik envanteri ve özgüven arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no:586602) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güneş, N. A., Akbıyık, D. İ., Aypak, C. & Görpelioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve uyku kalitesi. *Türk Aile Hekimi Dergisi, 22*(4), 185-192.

Gürültü, E. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no:524487) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hamburger, Y. A. & Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and internet use. *Computers in Human Behavior, 19*(1), 71-80.

Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., Namlı, S. & Türkeli, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin icelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11*(3), 320-332.

Işık, U. & Topbaş, H. (2015). Facebook ve bağımlılık: Medya bağımlılığı araştırması. *International Journal of Social Science, 38*, 319-336.

İliş, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Tez no:524487) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İnce, M. & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 736-749.

Kim, Y., Sohn, D. & Choi, S. M. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: A comparative study of American and Korean college students. *Computer Human Behaviour, 27*, 365-372.

Leung, L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the internet as predictors of online activities and internet addiction. *Cyberpsycho. Behaviour, 7*, 33-48.

Mavnacıoğlu, K. (2009, Ekim, 7-9). İnternette kullanıcıların oluşturduğu ve dağıttığı içeriklerin etik açıdan incelenmesi: Sosyal medya örnekleri. *Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve Etik Sempozyumu*, Elazığ, Türkiye.

O'Keeffei, G. S. & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and amilies. *American Academy of Pediatric Clinical Report, 127*(4), 800-804.

Ök, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları (Tez no:327965) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özel, A. (2011). Sosyal medya ve güven: Hükümet, sivil toplum örgütleri ve ticari kuruluşlara yönelik ampirik bir araştırma. *Academic Journal of Information Technology, 7*(2), 1-31.

Şahin, C. (2018). Social media addiction scale-student form: The reliability and validiyt study. *The Turkish Journal of Educational Technology*, *17*(1), 169-182.

Şeker, V. T. (2018). Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki (Tez no:528067) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.

Tekkurşun Demir, G. & Cicioğlu, H. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 17*(3), 23-34.

Tutgun-Ünal, A. (2015). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma (Tez no:396821) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünlü, F. (2018). Orta yaş üstü bireylerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 161-172.

We Are Social (2020). Dijital 2020 Global Digital Overwiew. https://nurullahbora.net/index.php/posts/video-post-format/46-sosyal-medya/84-digital-in-2020-we-are-social-2, Erişim tarihi: 20.05.2023

We Are Social (2021). We Are Social 2021 Raporundan Dünya ve Türkiye İçin Öne Çıkanlar. https://www.atsovizyon.org.tr/we-are-social-digital-2021-raporundan-dunya-ve-turkiye-icin-one-cikanlar/, Erişim tarihi: 20.05.2023

Wu, Y. T. & Tsai, C. C. (2006). University students' internet attitudes and self-efficacy: A study at three universities in Taiwan. *Cyberpsycho. Behaviour, 9*(4), 441-450.

Yazan, K. D. (2021). Lise öğrencilerinde akademik başarı, sosyal destek ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no:689456) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of the study is to investigate the high school students' social media addiction levels according to their spor habits and demographic characteristics. In this general aim, the research questions were that what is the level of social media addiction in high school students? and did the sport habits and demographic characteristics have an influence on the social media addiction level?

Method: A total of 400 high school students, 204 girls and 196 boys, were selected for the study. The descriptive survey model was used as a research method. IBMSPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) programme was used to anaylze data. The normality test showed that the data were normally distributed. The descriptive analyze was used to learn high school students' social media addictions levels. In addition, independent sample t test and one way ANOVA test were used to learn if the sport habits and demographic characteristics have an influence on social media addiction in high school students or not.

Findings: At the end of the research, we have found that the level of social media addiction is on an average level ($\bar{x}$=96.81) in high school students. The social media addiction score of students' differ according to their genders, daily social media usage, the aim of the social media usage, frequency of doing sport, to join in a school sport team and to choose a sport type. The social media addiction points of students' don't differ according to their grade levels.

Conclusion and Discussion: High school students' social media addiction levels were found average level ($\bar{x}$=96.81). In other study, the researchers found similar results (Deniz & Gürültü, 2018). The social media addiction scores of students' are change for the frequency of doing sport and daily social media usage. In literature, there are many researchers that have similar results (Tekkurşun Demir & Cicioğlu, 2019; Yılmaz, 2019 and Hazar, Tekkurşun Demir, Namlı & Türkeli, 2017). In these researchs, the researchers found that when the physical activity level is going lower degree, social media addiction will be higher. The socail

media addction points of students' are not change their genders, classroom levels, the aim of the social media usage, to join in a school sport team and to choose a sport type. Leung (2004), Ök (2013), Filiz, Erol, Dönmez & Kurt (2014), Güneş, Akbıyık, Aypak & Görğelioğlu (2018) and DiNicola (2004) have found that, there is no differences berween social media addiction and these demographic characters in high school students. In addition, in social media addiction scale points we found that girls, 11th classroom students, the students who use 5 and more hours social media, those whose purposes are gaming and entertainment, who do not exercise, member of the school sport teams and who choose to play team sport have higher point when we compared to other groups.

Suggestions: This research can be repeated on different sample groups with differend variables. The number of cultural and sports activities in schools can be increased to reduce students' social media addiction levels. Seminars can be given to students about conscious social media use and the academic, psychological, sociological and economic harms of social media addiction.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1288-1316
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.74371
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 25.12.2023 Submitted date
Kabul tarihi 25.02.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Dalak, A. (2024). İngiliz Dışişleri Belgeleri Işığında 20. Yüzyılın Başında İngiltere'nin İran'daki Ticarî ve Ekonomik Çıkarları. *Journal of History School*, 69, 1288-1316.

İNGİLİZ DIŞİŞLERİ BELGELERİ IŞIĞINDA 20. YÜZYILIN BAŞINDA İNGİLTERE'NİN İRAN'DAKİ TİCARÎ VE EKONOMİK ÇIKARLARI[1]

Aykut DALAK[2]

Öz

İran-İngiltere ilişkilerinin temelini İran'ın Hindistan'a coğrafi yakınlığı oluşturmaktadır. Ancak İran'ın yalnızca Hindistan güzergâhında bulunması İngiltere için önemini açıklamaya yeterli görünmemektedir 19. yüzyılın ikinci yarısında ve özellikle 20. yüzyılın ilk yıllarında ise İngiltere'nin İran'daki ticari ve ekonomik çıkarları daha fazla ön plana çıkmıştır. Bu yüzden İran'da faaliyet gösteren şirketlerin girişimleri ve İran'daki İngiliz temsilciliklerinin koordinasyonu İngiltere'nin İran politikasının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu çerçevede, İngiltere'nin İran'daki ticarî ve ekonomik çıkarları, İngiliz Ulusal Arşivi'ndeki *FO (Foreign Office)-Affairs of Persia and Arabia* ve 1905 sonrası *FO-Affairs of Persia* başlıklı yazışma tasniflerinden yararlanılarak tamamlanan bu çalışmanın esas konusunu teşkil etmektedir. Bu konu temelinde İngiltere'nin İran'daki ticarî ve ekonomik çıkarlarının çeşitleri ve İngiltere'nin İran politikasının alanının nasıl genişlediğinin anlaşılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile kurgulanan bu çalışmada doküman analizinden faydalanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi aşamasında İngiltere'nin İran'daki ticarî ve ekonomik çıkarları krediler, imtiyazlar ve petrol şeklinde temalara ayrılarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngiltere, İngiliz Dışişleri, İran, Ticarî ve Ekonomik Çıkar

[1] Bu makale Aykut DALAK'ın "İngiliz dışişleri belgeleri ışığında İngiltere-İran ilişkileri (1899-1909)" adlı Doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Öğr. Gör. Dr., Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, aykutdalak@karabuk.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9342-3584.

Aykut DALAK

Commercial and Economic Interests of Great Britain in Iran at the Beginning of 20th Century in the light of the Documents of the Foreign Office

Abstract

The base of Persian-British relations is the proximity of Iran to India. However, the fact that Iran is on the road to India does not seem sufficient to explain the importance of Iran to Great Britain. In fact, in the second part of the 19th century and notably at the beginning of the 20th century, British commercial and economic interests featured more. British policy of Iran, therefore, consisted of the coordination of entrepreneurships of the companies operating and British representations in Iran. In this framework, the subject of this paper consists of commercial and economic interests of Great Britain in Iran by referring to classifications of FO (Foreign Office)-Affairs of Persia and Arabia and FO-Affairs of Persia in the National Archives. On the ground of this subject, it has been aimed to reveal how far the range of the Iran policy of the Foreign Office expanded. Employing a qualitative research methodology, this study draws upon document analysis to shed light on the commercial and economic interests of Great Britain in Iran. Through document analysis, the research dissects these interests, systematically organizing them into distinct themes respectively loans, concessions, and oil.

Keywords: Great Britain, the Foreign Office, Iran, Commercial and Economic Interests

GİRİŞ

19. yüzyıl boyunca İran, İngiltere ve Rusya'nın doğrudan rekabet halinde olduğu ülkelerden biridir. O dönem Kaçar Hanedanı'nın hâkimiyetinde olan İran gerek doğal kaynakları gerekse Hindistan güzergâhındaki konumu sebebiyle bu iki büyük gücün hedefi haline gelmiştir. Bu iki devletin rekabetinin olumsuz sonuçları altında 20. Yüzyıla giren İran, topraklarında petrolün de bulunmasıyla daha zor bir sürece girmiştir. Bu dönemde İran Hükümeti siyasi birliğini muhafaza etmekte zorluk yaşamış, adem-i merkezîyetin dezavantajlarını oldukça hissetmiştir. Dolayısıyla, bu iki devletin rekabetinin yoğunlaştığı dönemlerde görüldüğü gibi İran Hükümeti hükmünü ve gücünü daha fazla kaybetmiştir. Bu doğrultuda, 20. Yüzyılın ilk yılları Kaçar hükümetinin iyiden iyiye kontrolü kaybettiği senelere doğru bir örneklem sağlamaktadır.

İngiltere'nin İran'a ilgisi başlangıçta İran'ın coğrafi konumundan kaynaklanmıştır. İran'ı Hindistan'ın kapısı olarak gören ve özellikle Rusya'nın İran güneyine doğru genişleme çabalarını engellemek isteyen İngiltere, bu bölgeyi kontrol altında tutarak Hindistan güzergâhını güvence altına almayı amaçlamıştır. İran ile diplomatik ilişkilerin yanı sıra ticarî ilişkilerini geliştiren İngiltere, bölgeye yatırım için İngiliz girişimcilerin yolunu açmıştır. Gerektiğinde

İngiliz sermayedar ve girişimcilerin temsilcileri gibi hareket eden bölgedeki İngiliz temsilci ve diplomatlar bu ticarî hareketliliğin sağlıklı olmasını sağlayan en önemli aktörler arasında yer alırlar. Bu şekilde Rusya'nın coğrafi avantajlarına rağmen bölgedeki temsilcilerini, Hindistan'daki nüfuzunu ve deniz gücünü kullanan İngiltere ticarî ve ekonomik bir rekabete girmiştir. Büyük Oyun (*Great Game*) olarak adlandırılan bu rekabet 20. yüzyılın başında etkisini kaybetmeye başlamıştır.

Büyük Oyun'un iki büyük gücünden biri olan İngiltere 20. yüzyılın başında dış politika açısından büyük değişime girmiş görünmektedir (Otte, 2011, s.240). 19. yüzyıldaki en büyük rakip Rusya'nın yeni yüzyılın başında Rus-Japon Savaşı'nda beklenmedik bir şekilde mağlup olması, ardından 1905 Devrimi ile güç kaybetmesi ve Mahreç İşareti Kanunu, *Merchandise Mark Act* (Neuburger ve Stokes, 1979, s.188) ile Alman sanayisinin yükselişini fark etmesi İngiltere'yi dış politikasında çeşitli düzenlemeler yapmaya itmiştir. Öncelikli olarak 20. yüzyılın başında dünya ticaretindeki liderliğini kaybettiği için Almanya'nın İngiltere'nin çıkar sahalarına girmesi engellenmeye çalışılmıştır. Diğer bir deyişle, artık hedef Rusya değil, Almanya'dır. Bu yüzden, İngiltere geleneksel dış politikasını terk ederek başka coğrafyalarda uzun yıllardır rekabet halinde olduğu Rusya ve Fransa gibi devletlerle uzlaşma yolunu seçmiştir. İngiltere bu politika değişimini Hindistan'da görev yapan genç nesil İngiliz diplomatlara borçludur. İngiliz temsilciler bölgedeki Rus faaliyetlerini yakından takip etmiş, İran konusunda 1907'de Rusya ile anlaşma yolunu tavsiye etmiş ve İran'ın güney-kuzey şeklinde nüfuz sahalarına bölünmesini sağlamışlardır. Esasında uzun yıllardır devam eden durum resmiyete dökülmüştür. Bu anlaşmayla "İki rakibin İran'daki uzlaşı yüzyılı" başlamıştır (Soofizadeh, 2021, s.78).

Bu çalışmanın konusu bağlamında Hindistan'ın güzergâhının güvence altına alınması dışında İngiltere'nin İran'a olan ilgisinin büyük bir kısmını oluşturan ticarî ve ekonomik çıkarları araştırılmaya değer bir konudur. Bahsi geçen dönemde İngiltere'nin bu ticareti hangi alanlarda sürdürdüğü, bu ticarette bölgedeki İngiliz temsilciliklerinin nasıl bir rol oynadığı, Dışişleri ile bölgedeki diplomatların bölgede İngiliz siyasetini nasıl uyguladıkları ve İngiltere'nin İran politikası alanının nasıl genişlediği dönemin birincil kaynakların ışığında cevaplanması gereken sorulardır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın konusu, 20. yüzyılın başında İngiltere'nin İran'daki ticarî ve ekonomik çıkarlarıdır. Bu çerçevede Londra ile Tahran arasında kimi zaman bir

cümleden oluşan telgraflar, kimi zaman da elli sayfayı bulan raporların bulunduğu birincil kaynaklar olan İngiliz Dışişleri arşiv belgeleri incelenmiş, elde edilen bulgular kategorize edilerek sunulmuştur. İngiliz Ulusal Arşivi'ndeki "FO (Foreign Office)-Affairs of Persia and Arabia" ve 1905 sonrası "FO-Affairs of Persia" başlıklı bu belgeler kullanılarak hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama ve analizi tekniği olarak doküman incelemesinden faydalanılan bu çalışmada elde edilen bulgular "krediler, imtiyazlar ve petrol" başlıklı temalar altında kategorize edilmiş ve ele alınmıştır. Bunlara ek olarak, o dönemlerde bölgede görev yapan Sir Arthur H. Hardinge ve George Nathaniel Curzon gibi devlet adamlarının yazdıkları hatırat ve kitaplara da başvurulmuştur.

BULGULAR

Krediler

İngiltere'nin İran'daki varlığının sebeplerinden birisi İran Hükümeti'ne verilen maddî destek ile birlikte hükümetin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için verilen kredilerdir. Özellikle 19. Yüzyılın ikinci yarısında İngiltere İran'da elde edeceği siyasî gücün karşılığında kredi vermekten çekinmemiştir. Bunun sonucunda İran'da para basma yetkisine sahip Bank-ı Şehinşahi kurulmuştur. İngiltere'nin sahibi olduğu bu banka İran'ın finansal kontrolünü doğrudan doğruya İngiltere'nin eline geçirmesine yol açmıştır. Bir yandan Rusya'nın İran'daki nüfuzunu kısıtlamaya çalışan İngiltere, diğer yandan İran'ın hızlı ve beklenmedik bir şekilde çökmesi ya da iflası sonucunda Rusya'nın daha fazla güç sahibi olmasını engellemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda diğer yandan İran'da kendi ticarî ve ekonomik çıkarlarını azami düzeye çıkarmasına yardımcı olması için hem hükümeti hem de finansal araçları elinde bulundurmayı amaçlayan İngiltere, verilecek kredilerle kontrolün kendisinde kalmasını hedeflemiştir.

19. yüzyılın ikinci yarısında Tütün Rejisi ve Piyango imtiyazları İngiltere'nin İran'daki konumunu ve halk nezdindeki şöhretini zedelemiştir. Bu olayların ardından halkın tepkisini çekebilecek tekel imtiyazlarından uzak durmaya çalışan İngiltere, özellikle 20. Yüzyılın ilk yıllarında Almanya'nın yükselişiyle birlikte İran'da daha statükocu bir tavır benimseyerek ticarî ve ekonomik kazanımlarını artırmaktansa korumayı birincil öncelik olarak belirlemiştir.

İran Hükümeti'nin plansızlığı ve etkisiz yönetimi İngiltere'nin İran'daki çıkarlarını azami düzeye çıkarmasında etkili olmuştur. Özellikle Nâsırüddin Şah ve Muzafferüddin Şah dönemlerinde artan harcamalar ve yurt dışı gezilerinin finanse edilmesi için gereken miktarlar iç kaynaklardan temin edilememiştir.

Vergilerin artırılması ise isyanlar ve kargaşa ile sonuçlandığından İran Hükümeti tarafından dış borçlanma tercih edilmiştir. Doğal olarak bu borcun nereden alınacağı konusu İngiltere ve Rusya'nın rekabetinde bir başka kategoriyi oluşturmuştur. İran Hükümeti de bu iki büyük gücün rekabetinden yararlanarak alacağı kredinin miktarını artırmayı ve ödeme koşullarını esnetmeyi hedeflemiştir. Bu krediler karşılığında İran Hükümeti'nin ödeme güvenceleri ve taahhütleri, ileride belgelerden de görüleceği üzere, genellikle İran'ın doğal kaynakları ve gümrük gelirleri olmuştur. Dolayısıyla hâlihazırda birçok sorunla boğuşan İran Hükümeti finansal olarak kısır döngüye girmiştir.

20. yüzyılın ilk yıllarında ekonomik ve finansal durumu gittikçe kötüleşen İran Hükümeti, İngiliz ve Rus elçilikleri arasında mekik dokumuş, iki tarafı da bir diğerine yakınlaşmakla tehdit ederek kredi bulmaya çalışmıştır. Bu süreç, Rusya'nın Sergei Witte'nin ekonomik kalkınma modelinden dolayı yaşadığı maddi bunalımlar göz önünde bulundurulduğunda İngiltere'nin daha rahat hareket edebildiği dönem olarak görülebilir. 1899 yılının Ağustos ve Eylül aylarında belgelere yansıyan bilgiler İran Hükümeti'nin para bulmak adına İngiliz temsilcileri sıkıştırdığını göstermektedir (Foreign Office 416, Affairs of Persia and Arabia [Metnin devamında F.O. kısaltması kullanılacaktır], Cilt 1, No. 86; F.O., Cilt 1, No. 92). İran Hükümeti denge politikasını sonuna kadar kullanmaya çalışmıştır. Ancak 1900 yılının ocak ayında Londra-Tahran hattında geçen yazışmalarda görüldüğü üzere İran Hükümeti'nin İngiliz temsilcileri ile yaptığı görüşmelerde sürekli olarak Rusya'nın bir tehdit olarak kullanılması işe yaramış görünmemektedir (F.O., Cilt 2, No. 19).

İran Hükümeti İngiltere'ye yaptığı baskının işe yaramamasının ardından alternatif olarak İngiltere'ye Rusya ve Fransa'nın dâhil olacağı ortak kredi anlaşmasını teklif etmiştir (F.O., Cilt 2, No.56). Ancak bu teklif de İngiltere tarafından kabul görmemiştir. Çünkü İngiltere, İran Hükümeti'ne bu yıllarda yeni bir kredi verilmesine soğuk bakmıştır. Bunun birden fazla sebebi bulunmaktadır. İlk olarak, İngiltere, 19. yüzyılın sonunda İran'daki ticarî ve ekonomik çıkarlarını artırmaya çalışırken halk nezdinde ciddi bir itibar kaybına uğramıştır. Dolayısıyla, Rusya'nın kredi verme konusunda isteksiz olduğu bir dönemde İran Hükümeti'ne kredi sağlayacak tek ihtimal olarak İngiltere'nin bulunmasının "fırsatçılık" olarak görülmesini istememiş olabilir. İkincisi, hâlihazırda diğer borçların ödenmesinde zorluk yaşayan İran Hükümeti'nin yeni borçları ödeyemeyeceğini öngören İngiltere, tek ihtimal olarak kendisinin bulunduğu bir ortamda bu avantajını kullanmak istemiştir denebilir. Ve son olarak da bu yıllarda kendisine yakın olan İranlı devlet adamı Eminü'd-Devle'nin sadaretten alınıp yerine Mirza Ali Asgar Han Emin'üs-Saltane'nin atanmasından dolayı Ruslara yakın bir devlet adamına yardımcı olmak istememiş olabilir. Eminü'd-Devle'nin

sadaretten alınıp yerine Emin'üs-Saltane'nin gelmesi esasında İngiltere'nin İran'daki nüfuzunun tehlikede olduğu, itibarının en düşük düzeyde olduğu yıllar olduğu göze çarpmaktadır. Kabaca Rus-Japon Savaşı'nın yaşanacağı 1905 yılına kadar sürecek olan bu süreç İngiltere'nin statükocu ve daha temkinli hareket ettiği yıllardır denebilir. Sebep her ne olursa olsun, İngiltere İran Hükümeti'ne kredi verme konusundaki isteksizliğini gerek görüşmeleri yavaşlatarak gerekse de İran Hükümeti'nin getirdiği bütün teklifleri reddederek göstermiştir.

Ancak İngiliz yetkililerin Rusya'nın İran'a borç vermeyeceği öngörüsü yanlış çıkmıştır (F.O., Cilt 2, No.38). Rusya'nın İran ile kredi konusunda anlaşmaya varmış olması İngiltere'yi şaşırtmıştır. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi ekonomik ve finansal açılardan zorluk yaşayan Rusya, İran'a verdiği kredide kârdan ziyâde siyasî çıkarlarını gözetmiştir. Sözü edilen kredi anlaşması İngiltere'nin İran'daki konumu açısından birçok risk ve sonuç getirmiştir. İlk olarak hâlihazırda İran'da düşüşte olan İngiliz itibarı bir kez daha sarsılmıştır. İkincisi, o dönemde görevde olan Sir M. Durand'in İranlı devlet adamlarına karşı tutumu kendi konumunu sorgulanır hale getirmiş, nihayetinde de yerini Sir Arthur Hardinge'e bıraktığı bir sürece yol açmıştır. Üçüncü olarak, İngiltere, Rusya'nın İran'a verdiği kredinin şartlarında İngiltere'yi ilgilendiren maddelerin olup olmadığını öğrenmeye çalışmıştır. Buraya kadar sayılan riskler ve sonuçlar içinde İngiliz tarafını en çok ilgilendiren bu olmuştur. Anlaşmada borcun tahsil edilememesi durumunda İran'ın güneyini ve güneydeki gümrüklerini ilgilendiren bir maddenin olmadığı bilgisi İngiltere açısından hayatî önemi hâizdir (F.O., Cilt 2, No.45). İngiltere, İran'ın güneyindeki ticarî ve ekonomik çıkarlarının tehdit edilmediğini öğrenmiş olmasına rağmen Rusya'nın böylesi bir anlaşmaya varmış olmasına yine de şüphe ile yaklaşmıştır. Çünkü İngiliz temsilciler Rusya'nın bu krediyi siyasî çıkarlarını artırma amacıyla verdiğini düşünmüştür (F.O., Cilt 2, No.76).

Yaklaşık bir yıl sonra Tahran'da Sir M. Durand'e vekâlet eden Spring-Rice'tan görevi devralan Sir Arthur Hardinge, ilk iş olarak İngiltere'nin İran'a kredi vermesini sağlamıştır (F.O., Cilt 5, No.76). İran'da artan Rus etkisine ve azalan İngiliz itibarına bir çözüm bulmak isteyen yeni büyükelçi İngiltere-İran ilişkilerine yeni bir soluk getirmeyi hedeflemiştir. Bu kredinin sağlanmaması durumunda İngiltere'nin daha zor durumda kalacağını ve bölgede risklerin artacağı yönünde uyarılarını İngiliz sermayedarlarına bildirmiştir (F.O., Cilt 5, No.76). Arthur Hardinge'in göreve başlayıp bölgede çeşitli gözlemlerde bulunmasının ardından selefinin aksine İran Hükümeti'ne finansal açıdan yardım edilmesi kararını vermesi ve İngiliz Hükümeti'ne bu konuda ısrarcı olmasının ardında İran'da artan Rus etkisi yatmaktadır (Hardinge, 1928, s. 268-69). Hatta Hardinge, 1910 yılına kadar İran'ın Rusya'dan kredi almasını engelleyecek

düzenli finansal yardım konusunda fikir beyan etmiştir (F.O., Cilt 7, No.27). Rusya finansal açıdan kâr edemeyeceğini bilerek siyasî çıkarlarını artırma adına böylesi adımlar atarken Hardinge, İngiltere'nin seyirci kalmasına itiraz etmiştir çünkü bu hareket tarzı İngiltere'nin konumunu daha sorgulanır hale getireceğini düşünmektedir. İran'ın bütünlüğüne ve siyasî egemenliğine krediler yoluyla ket vurulması İngiliz temsilci tarafından kabul edilmemiştir denebilir. Bu şekilde en azından kredinin ödeme koşulları ve miktarı İngiltere tarafından kontrol edilecek, Rusya'nın İran'ı tamamen kontrol etmesi engellenmiş olacaktır. Unutulmamalıdır ki, özellikle 20. Yüzyılın ilk yıllarında İngiltere, İran'da çıkar sahalarını genişletmeye çalışan taraf değil, aksine var olanları koruma eğilimi gösteren statükocu taraftır. Dolayısıyla İran Hükümeti'nin hızlı ve beklenmedik bir şekilde iflas etmesi ya da siyasî meşruiyetini kaybetmesi olası iç çatışmaları ve bölünmeleri doğuracak, coğrafi avantajı olan Rusya'nın İngiltere'den daha hızlı hareket ederek İran'daki çıkarlarını azami düzeye çekmesine sebep olacaktır. İngiliz tarafı özellikle 19. Yüzyılın son yıllarından itibaren İran'da bu amaçla hareket etmiş, var olan durumu muhafaza etmeye çalışmıştır.

Mart ayında İngiltere'nin İran'a kredi vermesi konusunda büyük oranda karar verilmiş olmasına rağmen kredinin miktarı konusunda anlaşmazlık yaşanmıştır. Belgelerden anlaşıldığı kadarıyla görüşmeler Eylül ayında da devam etmiştir. İngiliz tarafı İran'a verilecek kredinin miktarında Mösyö Naus ile yaptığı görüşmeler sonucunda mutabık kalmıştır. 500.000 sterlin değerinde bir kredinin İran'ın acil ödemelerine kâfi geleceğini düşünen Naus'un aksine Muzafferüddin Şah bu miktarı 1.000.000 sterlin düzeyine çekmeye çalışmıştır (F.O., Cilt 7, No.79). Nâsırüddin Şah döneminde olduğu gibi Muzafferüddin Şah döneminde de İran Hükümeti'nin harcamaları borçların ödenmesinin yanı sıra saray efradının harcamalarına ve şahların yurt dışı gezilerine yönelmiştir. Oluşan bu kısır döngü İran Hükümeti'ni gittikçe daha zor durumda bırakmıştır. Ancak İngiltere ve Rusya arasındaki rekabete güvenen İranlı devlet adamları bir şekilde bu durumdan kurtulacaklarını düşünmüşlerdir. Ancak daha ileriki bölümlerde görüleceği üzere İngiltere ve Rusya'nın İran konusunda uzlaşması ve çıkar sahalarını resmî olarak belirlemeleri İran Hükümeti'ni içinden çıkılması zor durumlarda bırakacaktır.

Rusya'nın krediyi engelleme çabaları İran Hükümeti'nin elini güçlendirmiş, 1901 yılının Kasım ayında İngiltere'nin vereceği kredinin miktarı 1.216.000 sterlin olarak belirlenmiştir. Bu miktara İran Hükümeti'ni acil ödemeleri ile birlikte Şah'ın Avrupa gezisi masrafları da dâhil edilmiştir (F.O., Cilt 7, No. 172). Yaklaşık bir yıl süren müzakerelerin ardından İngiltere ve İran arasındaki kredi anlaşması 1902 yılının Mart ayından imzalanmıştır (F.O., Cilt 8, No.219). Hatta Londra açıkça amaçlarının Rusya'nın İran'ın güneyine ulaşmasını engellemek

olduğunun altını çizerek gerekli görülmesi durumunda kredi meblağının yükseltilmesine hazır olduklarını ifade etmiştir (F.O., Cilt 12, No. 523). Belgede açıkça görüldüğü üzere Londra, Rusya'nın İran'da daha fazla nüfuz sahibi olmaması için kendi prensiplerini bir kenara bırakmaya ve Hardinge'in tavsiyelerine uymaya karar vermiştir. Londra'nın bu konuda önceki süreçte görülenin tersine daha tavizkar davranmasına o yıllarda devam eden II. Boer Savaşı sebep olarak gösterilebilir. Dışişleri Bakanlığı'nın odağının bu savaşa çevrildiği ve dördüncü dönemini yaşayan Salisbury Hükümeti'nin bu savaşa hazırlıksız olarak başlamasından dolayı ağır şekilde eleştirilmesi (Britannica, 2023) göz önüne alınırsa İran'daki tavrının sebepleri daha iyi anlaşılacaktır. Güney Afrika'daki savaşa başarısız başlangıca ek olarak İran'da Rusya'nın daha fazla nüfuz kazanması bahsi geçen hükümetin katlanabileceği bir durum değildir. Dolayısıyla, Sir M. Durand döneminden devralınan katı prensiplerin Sir A. Hardinge döneminde esnetilmesinin ardında yatan sebebin bunlar olduğu söylenebilir.

Mart ayında sonuçlandırılan büyük kredinin ardından Hardinge küçük miktardaki diğer kredi meselesinde de Londra'yı ikna etmeye çalışmıştır. Kredi başvurusu Meşhed Türbesi tarafından İran'daki İngiliz Bankası Bank-ı Şehinşahi'ye yapılmıştır (F.O., Cilt 14, No.207). Hardinge'e göre bu kredinin İngiltere tarafından verilmesi durumunda Türbe, kendileri açısından büyük bir siyasî etkiye sahip olacaktır (F.O., Cilt 14, No.251). İran'da bu tip türbelerin ve dinî kurumların öneminin farkında olan İngiltere böylesi maddi yardımlara genellikle istekli görünmektedir. Örneğin, 1852 yılından 1903 yılına kadar her sene Necef ve Kerbela mücahitlerine 10.000 sterlin Bağdat Konsolosu üzerinden gönderilmiştir (Yurdakul, 2019, s.329). Sözü geçen kredi başvurusunun kabul edilmesini garanti altına almak adına Hardinge, Londra'yı Türbe'nin İngiliz bankasından kredi almasının İngiltere'nin İran'daki konumu adına hayati önemi haiz olduğu konusunda uyarmıştır (F.O., Cilt 14, No.251).

Boer Savaşı'nın bitmesi ve Salisbury Hükümeti'nin yerine Balfour Hükümeti'nin gelmesiyle 1902 yılına kadar süren gergin süreci gerisinde bırakan İngiltere, İran tarafından talep edilen kredilere cevap verme konusunda görece daha rahat görünmektedir. Buna ek olarak 1904 yılında patlak veren Rus-Japon Savaşı ile birlikte Rus Dışişleri Bakanlığı'nın daha fazla finansal sorun yaşadığı için İran'daki çıkarlarını ikinci plana atmış olması İngiltere'nin işini daha da kolaylaştırmıştır. Diğer bir deyişle, İngiltere, dış etmenlerden bağımsız olarak İran'ın talep ettiği kredileri kabul etme veya reddetme konusunda kendi prensiplerini ve çıkarlarını gözetme şansı yakalamıştır. 1904 yılının yaz aylarında İngiliz tarafı ve İran Hükümeti arasında devam eden kredi müzakereleri ancak Eylül ayında sonlandırılabilmiştir (F.O., Cilt 20, No.8). Bütçe açığından dolayı

talep ettiği krediye (F.O., Cilt 17, No.57'ye Ek.4) yaz aylarında daha fazla ihtiyaç duyan İran Hükümeti (F.O., Cilt 19, No.14) İngiltere'nin sunduğu şartları kabul etmek zorunda kalmıştır. Çünkü o süreçte İngilizlere karşı denge olarak kullanabilecekleri Rus seçeneğinin olmadığı anlaşılmaktadır.

1905 yılında göreve gelen Campbell-Bannerman Hükümeti Tahran Büyükelçisi olarak daha önce vekil olarak görev yapmış Cecil-Spring Rice'ı atamıştır. Rice göreve başlayana kadar görevi vekâleten yürüten Grant Duff'a İran ile ilgili yazdığı raporu teslim eden Hardinge, raporunda İran'a verilen kredilerin sebeplerini açıklamıştır (F.O., Cilt 26, No.9). Buna göre İran'a verilen kredilerin esasında İran'ın bütünlüğünü korumayı amaçladığını belirten Hardinge, Rusya'nın bölgedeki çıkarlarını artırma hırsının ve İran hükümetlerinin beceriksizliğinin bunun önündeki en büyük engeller olduğunu ifade etmiştir.

İran için beklenen son 1906 yılının ilk ayında gelmiştir. Sürekli olarak finansal yardımlar ve kredilerle ayakta durmaya çalışan İran Hükümeti yabancı bankalara toplamda 700.000 tümen tutarındaki kredi taksitlerini ödeyemediğini ilan etmiştir (F.O., Cilt 26, No.18). Bu haberin alınmasının ardından İngiliz tarafı İran'a yeniden bir kredi sağlanması konusunda isteksiz davranmıştır. Rus-Japon Savaşı bitmiş olmasına rağmen Rusya'nın iç meselelere daha fazla odaklanması sebebiyle daha rahat bir konumda bulunan İngiltere, İran'ın başka seçenekleri değerlendirmesi dışında bir risk görmemiştir. Ancak bu riskin arttığı konusunda Londra'yı uyaran Hindistan yönetimidir (F.O., Cilt 26, No.70'e Ek). Bu uyarılarını ve ısrarını Londra'ya ileten Hindistan yönetimi İran'da çıkması muhtemel isyanların güneye sıçraması ve ticarî kayıpların yaşanmaması için İran Hükümeti'nin kurtarılmasını teklif etmiştir (F.O., Cilt 26, No.132'ye Ek).

Rusya'nın Rus-Japon Savaşı'nda yıpranmasına ek olarak Meşrutiyet Devrimi ile iç meselelerine daha fazla mesai ayırması uzun süredir devam eden İngiliz-Rus rekabetinin etkisini iyiden iyiye azaltmıştır. Ancak bu sefer de Almanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nda olduğu gibi İran'da daha etkin bir siyaset sürdürme isteği İngilizlerin dikkatini çekmiştir. Almanya'nın İran'a kredi verme hazırlığında olması söylentileri (F.O., Cilt 27, No.113) İran Hükümeti tarafından üstü kapalı bir şekilde onaylanmıştır (F.O., Cilt 27, No.145). Bu durum İngiliz ve Rus devletlerini ortak bir tehlike karşısında bir araya getirmiştir: Almanya. Almanya'nın İran'da nüfuzunu arttırmak amacıyla kredi sağlama isteği İngiltere ve Rusya arasındaki rekabetin ittifaka dönüşmesinde önemli bir etken olmuştur. Bu tehlike karşısında İran'a ortak bir kredi sağlama fikri ortaya çıkmıştır (F.O., Cilt 28, No.143). Bu fikirle birlikte İran'daki nüfuz alanlarının belirlenmesi fikrinin de iyiden iyiye olgunlaştığı gözlemlenmiştir (F.O., Cilt 28, No.159). İngiltere ve Rusya İran'da birbirlerinin çıkar sahalarına girmeyecek, bir diğerinin

ekonomik girişimlerini engellemeye çalışmayacak ve bir diğerinin imtiyazlarına itiraz etmeyecektir. Bu şartlar bir sonraki yıl imzalanacak olan Grey-İzvolsky Anlaşması olarak da bilinen İngiliz-Rus Anlaşmasının maddelerine temelini oluşturmuştur. Sözü geçen kredi anlaşması Ekim ayında son haline kavuşmuş (F.O., Cilt 29, No.121), ancak İran Hükümeti'ne bütçe açığını kapatması için gereken meblağ verilememiştir. İran'da Meşrutiyet ilan edildiği için kredi anlaşmasının mecliste de görüşülmesi gerekmektedir. Meclis'in ülkedeki yabancı nüfuzunun artmasına karşı olması bu tip kredilerin alınmaması için tavır geliştirmesine sebep olmuştur. İran Hükümeti ve Kaçar sarayı bu kredinin gizli bir şekilde kendilerine verilmesini veya meclisin onayı olmaksızın kredi anlaşmasının imzalanması gibi önerileri de İngilizler tarafından daha fazla tepki çekmemek ve İran'ın içişlerine karışıyormuş gibi görünmemek adına reddedilmiştir (F.O., Cilt 29, No.284). Çünkü meşrutiyet yanlıları tarafından "İran'ın yabancılara satılması" şeklinde sloganlaştırılan muhalefet sarayın ve hükümetin gücünü iyiden iyiye zayıflatmıştır. Bu durumda İngiliz tarafının tavrı devrim zamanında olduğu gibi kimin kazanacağını bekleyip görme yönünde olmuştur. Bu yüzden belgelerde İngilizlerin kendilerini riske atacak herhangi bir adım atmaktan kaçındıkları gözlemlenmiştir.

İran Meclisi İngiltere ve Rusya'nın İran üzerindeki hegemonyasının azaltmak ve mümkünse tamamen kaldırmak adına 1907 yılının Mart ayında Milli Banka'nın kurulması için çeşitli adımlar attığı bildirilmiştir (F.O., Cilt 31, No.195). Ancak bankanın kurulması İngiltere'nin çıkarlarına ve imtiyazlarına terstir çünkü İran'da para basma yetkisi ağırlıklı olarak İngiliz kontrolündeki Bank-ı Şehinşahi'ye aittir. Bank-ı Şehinşahi yetkilileri Londra'yı Milli Banka'nın kurulmasının imtiyazların çiğnenmesi anlamına geldiği konusunda uyarma gereği hissetmiştir (F.O., Cilt 31, No.209). Hem Londra hem de Tahran'daki yetkililer millileşme yolundaki bu adımı sadece imtiyazların çiğnenmesi açısından değil, aynı zamanda Almanya'nın finansal desteği ile yapılacak olması şüphesiyle yakından takip etmiştir.

İran'da meşruti rejimin uygulanmasıyla birlikte İngiltere veya diğer devletlerden gelecek kredilerin önü kapanmış görünmektedir. Çünkü meclis bütün kredi anlaşması girişimlerinin önünü kesmiş, İran Hükümeti'nin hareket alanını oldukça kısıtlamıştır. Adem-i merkezi İran Hükümeti'nin feodal bağlarla ve rüşvet yoluyla sürdürdüğü iktidarı para kaynaklarının neredeyse tamamen kesilmesiyle sekteye uğramıştır. Dolayısıyla, İngiliz tarafının korktuğu üzere İran'daki anarşi ortamı yayılmaya başlamış, ticarî faaliyetler kesintiye uğramıştır (F.O., Cilt 32, No. 151). Meclis de bu ortamdan dolayı kredi anlaşmalarını engellemeye, en azından kısa bir süre için bile olsa, ara vermiştir. Şart olarak alınacak kredinin bir kısmının Milli Banka'nın kurulmasında kullanılmasını öne

sürmüştür (F.O., Cilt 32, No.240). Fakat kredi anlaşması için hangi devletle anlaşılacağı konusunda net bir karar bildirmemiştir.

Temmuz ayında beklenmedik bir şekilde Meclis Almanya'dan kredi alınması konusunda karar vermiştir (F.O., Cilt 33, No. 97). İngiliz tarafı bu kararı İngiliz Hükümeti'nin ve sermayedarların yok sayılması olarak algılamıştır (F.O., Cilt 33, No. 137). Bu sırada İngiliz Hükümeti elini çabuk tutup İran Hükümeti'nin ihtiyacı olan kredinin bir kısmını Bank-ı Şehinşahi aracılığıyla İran Hükümeti'ne ulaştırmıştır (F.O., Cilt 33, No. 201). Bu belgelerden anlaşıldığı kadarıyla, Rusya artık İngiltere'nin İran'daki rakibi değildir. 1904 yılından başlayan ve 1907'de sonlanan süreç Rusya'yı İngiltere'nin müttefiki haline getirmiştir. İngiltere için İran'daki esas rakip Almanya olmuştur. Kredi meseleleri özelinde bakıldığında Almanya, Osmanlı İmparatorluğu'na sağladığı finansal yardımlarla Osmanlılar için yeni bir denge unsuru haline gelmiştir. Aynı politikayla İran'da da var olmaya çalışan Almanya, İngiltere ve Rusya'nın anlaşmasından dolayı yeni bir seçenek olarak ortaya çıkmıştır. İran Hükümeti'nin daha öncesinde İngiltere ve Rusya'ya karşı kullandığı denge politikasını, Meclis de Almanya üzerinden devam ettirmek istemiş görünmektedir. İran Hükümeti daha öncesinde gelirlerinin çoğunu ipotek altına aldırdığı için Meclis süregelen finansal sorunlarını bu şekilde çözmeye çalışmıştır.

İmtiyazlar

İran Hükümeti tarafından İngiliz sermayesine verilen imtiyazlar bu çalışmanın bir diğer temasını oluşturmaktadır. İmtiyazlar herhangi bir doğal kaynağın işletmesinden yol yapımına, Bank-ı Şehinşahi'nin para basma ayrıcalığından gümrüklerin gelirlerine el konulmasına kadar farklılaşmaktadır. Ancak hangi türde olursa olsun, İngiliz temsilcileri İngiltere'nin ve sermayedarların ayrıcalıklarını ve imtiyazlarını hem temin ederek hem de koruyarak İngiltere'nin İran'daki varlığına önemli ölçüde katkı vermiştir. Bu çalışmanın konusu bağlamında 20. Yüzyılın ilk yıllarında İngiltere'ye verilmiş imtiyazlara ek olarak, daha önceki dönemde elde edilmiş imtiyazların korunması için nasıl hareket edildiği ele alınacaktır.

1900 yılının Ocak ayında Rusya'nın İran'a verdiği kredinin İngiliz tarafında yarattığı şüpheler bir önceki bölümde görülmüştü. İngiltere İran'a verilecek kredilerde genellikle şart olarak daha önce alınmış imtiyazları İran Hükümeti'ne hatırlatarak Rusya'nın bu imtiyazlarda söz sahibi olması engellenmiştir. Buna örnek olarak, İngiltere Dışişleri Bakanı, Spring-Rice'a gönderdiği 4 Nisan 1900 tarihli telgrafta, Şah'ın İngiltere'ye verdiği sözün hatırlatılması verilebilir (F.O.,

Cilt 3, No. 7). Bu söze göre, Büyük Britanya, Tahran'ın güneyinde yapılacak bir demiryolu planı olması durumunda öncelik sahibi olacak; eğer Tahran'ın kuzeyinde başka bir devlete demiryolu imtiyazı verilirse, güneyde bir İngiliz şirketine de benzer bir imtiyaz verilecek; son olarak, Tahran'ın güneyinde Büyük Britanya dışında bir devlete demiryolu imtiyazı, Majestelerinin Hükümeti'ne danışmaksızın verilmeyecektir (Dalak, 2023, s. 77). Daha önceki bölümde de belirtildiği gibi İngiltere özellikle 1900-1904 yılları arasında İran'daki varlığını risk altında görmüştür. Bu yüzden eski imtiyazlarını ve ayrıcalıklarını koruma eğilimi göstermiştir. Dolayısıyla ticarî çıkarlarını genişletmekten ziyade var olanları korumak bölgedeki İngiliz temsilcilerin birincil görevi haline gelmiştir.

Bu dönemde belgelerde yer alan bir diğer önemli imtiyaz Ahvaz-Tahran yol yapımıdır. Esasında 1891-1892 yıllarında elde edilen imtiyaz 1906 yılına kadar sürecektir. Ancak yolun Sultanabad'a kadar olan kısmı tamamlanmış, gerisi bekleme halindedir (F.O., Cilt 4, No. 38'e Ek). İngiltere, Rusya'nın bu imtiyaza itirazı bulunmaması ve bu imtiyaz için herhangi bir isteği olmaması sebebiyle işi ağırdan almıştır. Bir sonraki sene yeniden gündeme gelen bu imtiyazın tamamlanan kısmıyla ilgili sorunlar belgelere yansımıştır. Lynch Kumpanyası'nın bölgedeki yerel güç olan Bahtiyariler ile yaşadığı sıkıntılar Londra'ya bildirilmiştir (F.O., Cilt 4, No. 38). Bahtiyariler ve imtiyaz sahibi şirket arasında ödemelerin gecikmesi ve imtiyazda taahhüt edilen inşaatta gecikmeler yaşanması gibi meselelerin çözüme ulaştırılması için siyasî girişimlerden bulunulması istenmiştir. Bu yol imtiyazı Dicle ve Karun nehirlerinin kesişim noktalarından geçmesi ve Tahran'ın karayoluyla güneye bağlanması gibi sebeplerden ötürü İngiliz ticareti için önemini göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü Karun Nehri üzerinden Ahvaz limanına kadar olan bölümdeki hareketlilik İngiliz ticaretinin kârlılığını ve hacmini yakından ilgilendirmektedir. 1890'da 16.000 sterlin olan İngiliz ticaret hacmi 1902 yılında 270.000 sterlinin üzerine çıkmıştır (McLean, 2012, s. 490). Dolayısıyla İngiltere'nin imtiyazın tamamlanması konusunda neden işi ağırdan aldığı anlaşılmaktadır. Çünkü Ahvaz'dan Tahran'a kadar olması gereken yolun tamamlandığı kadarı İngiliz ticareti için yeterli görülmüştür. Bundan fazlasını yapmak gereksiz görülmüştür ve 1906 yılında İran'da siyasî gerilimin iyiden iyiye artmış olması imtiyazın tamamlanmamasında önemli rol oynamıştır.

İngiltere'nin özelikle İran'ın güneyinde elde ettiği imtiyazlardan bir diğeri telgraf hattı imtiyazlarıdır. İngiltere bölgeye coğrafi olarak uzak olmasına rağmen bilgi paylaşımı açısından bölgedeki temsilciliklerini koordine etme konusunda epey mahir görünmektedir. Bu maharetini de haberleşme konusundaki yeterliliğine borçludur. Bu konuyu ilgilendiren bir yazışma 17 Temmuz tarihinde Hindistan Hükümeti'nden Dışişleri Bakanlığı'na merkezî İran telgraf hattı müzakereleriyle

ilgili sözleşmeyi içermektedir. 12 maddeden oluşan sözleşme, hangi bölgelerde hattın inşa edileceği, hangi bölgelerde var olan hatlarla birleştirileceği, İngiliz telgraf yetkililerinin ne durumlarda söz sahibi olacağı ve nerelerde ikâmet edecekleri, hangi giderlerde İngiliz Hükümeti'nin yahut Kaçar Hükümeti'nin sorumlu olacağı, bakım masraflarının nasıl karşılanacağı, hangi durumlarda Hint-Avrupa Telgraf Departmanı'nın hangi durumlarda hatta eklemeler yapabileceği gibi hususları ihtiva etmektedir (F.O., Cilt 5, No. 31'e Ek). İngiltere'nin var olan ağlarına ek olarak bu ağıları genişletme çabası Rusya'nın coğrafi avantajlarını bertaraf etme çabası olarak görülebilir. Çünkü Rusya elindeki avantaja güvenerek iletişim ve haberleşme konusunda yetersiz görünmektedir (F.O., Cilt 6, No. 25'e Ek). Bu yüzden İran'daki iletişim ve haberleşme imtiyazlarına büyük önem atfeden İngiliz tarafı bu imtiyazların alınması ve alınan imtiyazların korunması konusunda titiz davranmıştır.

Bu telgraf imtiyazlarına verilebilecek bir diğer örnek 17 Ağustos 1901 tarihli belgede görülmektedir. Belucistan Telgraf Hattı'nın inşaatını kapsayan imtiyaz (F.O., Cilt 6, No. 207) İngiltere'nin İran politikasının bir diğer dalını oluşturmaktadır: Hindistan. Özellikle 20. yüzyıla kadar İngiltere'nin İran politikası Hindistan politikasının bir alt-başlığı şeklindedir. İran, İngiliz karar alıcılar tarafından Hindistan'ın kapısı niteliğinde görülmüştür. Ancak 20. Yüzyılın ilk yıllarından itibaren İran, İngiliz Dışişleri için ayrı bir dış politika kategorisini oluşturmaya başlamıştır. Buna rağmen bu yıllarda bile İngilizlerin İran politikasını Hindistan'dan bağımsız görmek mümkün değildir. Belucistan'a yapılacak telgraf hattı da buna verilebilecek en iyi örneklerden birisidir.

İngiltere'nin bu imtiyazı ne kadar önemsediği 1907 tarihli İngiliz-Rus Anlaşması müzakerelerinde de bu konuyu gündeme getirmesinden anlaşılabilir. Anlaşma maddelerinin müzakeresinde iki tarafın bir diğerinin nüfuz sahasında taşımacılık, sigortacılık, banka demiryolu veya telgraf hattı imtiyazlar almaya teşebbüs etmeyecekleri yönünde anlaşmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır (F.O., Cilt 31, No. 151'e Ek). Anlaşmanın son halinde birinci ve ikinci maddeler iki tarafın bir diğerinin yukarıda sayılan alanlardaki siyasî ve ticarî imtiyazlarına itiraz etmeme konusunda uzlaştıkları görülmüştür (F.O., Cilt 33, No. 287).

İran'da Meşrutiyet'in ilan edilmesi ve Meclis'in görev tanımının netleşmesi ile İngiltere'nin ticarî ve ekonomik çıkarlarının yeni risklerle karşılaştığı görülmüştür. Meclis'in milliyetçi tavırları ve ülkenin kaynaklarının yabancılara satılmasına karşı tutumu İngiltere'nin daha önceki dönemlerdeki hareket serbestisine gölge düşürmüştür denebilir. İngiltere'nin devrimin başlamasından sonraki tavrı "bekle ve gör" politikası şeklinde özetlenebilir (F.O., Cilt 28, No. 30). Meşrutiyetçilerin Gülhak'taki İngiliz Büyükelçiliği bahçesine sığınmaları

İngiltere'yi doğrudan Meşrutiyet'in savunucusu konumuna sokması Londra'yı rahatsız etmiş, sığınmacıların bir ân önce oradan çıkarılması istenmiştir (F.O., Cilt 28, No. 81). Bu çalışmanın konusu çerçevesinde İngiltere var olan çıkarlarını koruma eğilimi gösterirken İran İçişleri'ne karışmamaya çalışmaktadır. Ancak Meşrutiyet'in ilanı daha önceki dönemde yalnızca İran Hükümeti ve Kaçar hanedanıyla sürdürülen ve onların ikna edilmesiyle sonuçlanan müzakere masasına yeni ve dişli bir aktör olarak Meclis'in oturması ve Meclis'in milliyetçi karakteri ise İngiltere açısından işlerin daha zorlaşması anlamına gelmektedir.

İngiltere açısından Meşrutiyet'in ortaya çıkardığı en büyük risklerden birisi İngilizlerin kontrolünde olan Bank-ı Şehinşahi'nin para basma yetkisidir. Meclis'in açılmasıyla birlikte Milli Banka'nın kurulması gündeme gelmiştir. İngiliz tarafı para basma yetkisini ve ayrıcalığını daha önceki dönemlerde birden fazla kere piyasaya başka unsurlarca sunulan "bicek" adındaki bozuklukların toplatılması ve engellenmesi konusunda korumaya çalışmıştır (F.O., Cilt 1, No.59; F.O., Cilt 1, No. 79). Ancak bu sefer ayrıcalığın ve imtiyaz anlaşmasının kendisi hedef tahtasında görünmektedir. Meclis'in aldığı karar gereği Bank-ı Şehinşahi'nin para basma yetkisi her yıl yenilenecek bir anlaşmaya tâbi tutulacaktır (F.O., Cilt 35, No.252). Bu sınırlama bile Meclis'te büyük tartışmalara yol açmıştır. Meclis'in milliyetçi kanadından gelen tepkiler İran üzerindeki yabancı hegemonyasının kaldırılması yönündedir (Abdullaev, 1971, s. 46). Milliyetçiler Milli Banka'yı kurarak İran'ı kendi sermayesi ile yönetebilecek konuma gelmeyi hedeflemiştir. Ancak İngiltere Milli Banka'nın kurulması ve para basma yetkisi ile ilgili alınan kararları protesto etmiş, İran Hükümeti'ne var olan imtiyaz gereği Bank-ı Şehinşahi'nin İran'ın resmî bankası olduğu hatırlatılmıştır (F.O., Cilt 31, No.209). İran Hükümeti her ne kadar İngilizleri teskin etme yolunu seçse de (F.O., Cilt 32, No.92) Meclis bu imtiyazlara muhalefetini olanca hızıyla sürdürmüştür. Fakat nihayetinde bütün bu riskler karşı devrimin başlaması ile bertaraf olmuş görünmektedir. Çünkü bu dönemde belgelere yansıyan herhangi muhalefete rastlanmamaktadır. Meclis'in istikrara kavuşamaması ve Muhammed Şah'ın meşrutî yönetime karşıtlığı İran içişlerinin gündemini belirleyen başlıklar olmuş, yabancı hegemonyasının kırılmasına sıra gelmemiştir denebilir.

Meşrutiyet'in ilanından sonra İngiltere'nin İran'daki yol imtiyazları devam etmiş görünmektedir. Meclis'te etkin olan yerel tüccarın itirazı bu imtiyazlara değil, imtiyazın anlaşma şartlarınadır (F.O., Cilt 32, No.191). Meclis'in tepkisini çekmemek adına İngilizler anlaşmadaki bazı haklarından feragat etmek zorunda kalabileceklerinin farkındadırlar (F.O., Cilt 32, No.191). Ancak İngiliz tarafı belgelerde ismi geçen Muinüttüccar gibi İranlı ticaret adamlarıyla anlaşma

yolunu seçerek bir yandan imtiyazlarının devamını sağlamış, diğer yandan Meclis'in bu imtiyazlara itirazlarını asgari düzeye çekmiştir.

Muinüttüccar'ın isminin geçtiği bir diğer imtiyaz da Messrs. Ellinger Şirketi'ni ilgilendirmektedir. Hürmüz Adası'ndaki demir kızıl oksidin çıkarma ve kullanma imtiyazına sahip olan İranlı tüccarın İran ve Hindistan'da yatırımları olan Ellinger'a ortaklık önerdiği bilgisi belgelere yansımıştır (F.O., Cilt 34, No.83). Ellinger belgede İngiliz devletinden korunma talep ederken İngilizler Hürmüz Adası'nın stratejik konumundan dolayı bölgedeki İngiliz varlığının perçinlenmesi açısından büyük bir fırsat görmüştür. Buna benzer şekilde Hacı Ali Ekber adındaki bir diğer İranlı tüccarın Sirri Adası'ndaki kırmızı oksit imtiyazında da aynı yol takip edilmiştir (F.O., Cilt 37, No.81). Bu örnekler İngiltere'nin Meşrutiyet sonrasında İran'daki ticarî ve ekonomik çıkarlarını koruma stratejisi olarak görülebilir. Yerel unsurlarla ittifak ve ortaklık imtiyazların korunmasında ve Meclis'in tepkilerinden kaçınılmasında etkili olmuştur (F.O., Cilt 37, No.60).

Meşrutiyet'in ilanından sonra İngiliz-Rus Anlaşması'nın imzalanması bu dönemin en belirleyici unsurlarından birisi olmuştur. Uzun yıllardır birbirleriyle rekabet halindeki iki büyük güç İran konusunda gayri-resmî olan paylaşımlarını resmî hale getirmiştir. Grey-İzvolsky Anlaşması olarak da bilinen bu anlaşmaya göre İran güney ve kuzey olmak üzere iki nüfuz bölgesine ayrılıyor, iki taraf da bir diğerinin nüfuz alanına karışmamayı taahhüt ediyordu. Bu iki gücü bir araya getiren etmen daha önceki bölümde de zikredildiği üzere Almanya'dır. Almanya'nın yükselişi Rusya'yı da İran'daki statükocu devletlerden birisi haline getirmiştir. Rus devrimi sonrası kurulan Stolipin Hükümeti İngiltere ile işbirliğini savunmaya başlamıştır. Rusya ile rekabet tamamen bitmese bile eskisi gibi risk teşkil etmediğine göre İngiltere için en önemli risk artık Almanya'dan gelmektedir. Almanya'nın İran'a girişini engellenmek isteyen İngiltere sadece Almanya'nın üretim hızından ve çeşitliliğinden değil, aynı zamanda Almanya'nın deniz gücünden çekinmektedir (Kazemzadeh, 1968, s.520). İngiltere'nin İran'da çok uzun yıllar askerî açıdan herhangi bir varlık göstermeden var olmasını güvence altına alan donanması ve ona duyduğu güven, Almanya'nın dünya siyasetinde ses getirmeye başlaması ile tehlikeye girmiş görünmektedir.

Petrol

İran'da henüz petrol bulunmamış olmasına rağmen Baron de Reuter'e 1872-3 yılında verilen imtiyazın 1889'da kadar yenilenen maddelerinde Bank-ı Şehinşahi'ye İran'ın demir, bakır, kurşun, kömür ve petrol gibi devlete ait doğal kaynaklarının kullanım hakkı verilmişti (Curzon, 1966, s.476). Ancak bu imtiyaz

hem halk hem de Rusya tarafından büyük tepkiyle karşılanmış, İran Hükümeti tazminat ödeyerek imtiyaz anlaşmasının geçersiz olduğunu ilan etmek zorunda kalmıştır. Bunun ardından 1892 yılında Fransız arkeolog Jacques de Morgan yayınladığı akademik makalede İran'ın güneydoğusunda petrol bulunduğunu iddia etmiştir (Kazemzadeh, 1968, s.354) Bunun üzerine İngiliz girişimci William Knox D'arcy, temsilcisi Alfred Marriot'u petrol imtiyazını görüşmesi için İran'a göndermiştir (F.O., Cilt 6, No.11). Hardinge ilk başta bunu bir macera olarak nitelendirse de imtiyazın İranlı devlet adamlarının mürtekip yapılarından dolayı alabileceğini düşünmüştür (F.O., Cilt 6, No.11). Şah ve sadrazam Emin'üs-Saltane ile bahsi geçen imtiyaz için görüşen Hardinge hatıratında kendisinden Sadrazam'ın Rus temsilcilerin itirazından kaçabilmek için Rus Büyükelçiliği'ne Farsça yazılmış bir mektup ile imtiyaz taleplerini iletmesini istediğini yazmıştır (Hardinge, 1928, s.279). Sadrazam'ın bu hareketi İngilizlere yakınlık duymasından değil, imtiyazdan kişisel çıkarının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. İmtiyaz anlaşmasına göre D'arcy İran'ın kuzey ve doğusunu kapsamayacak şekilde petrol, doğal gaz gibi doğal kaynakları arama, çıkarma, işleme imtiyazlarını 60 yıllığına elde etmiş, bunların sürdürülebilmesi için birden fazla şirket kurma hakkına sahip olmuştur (F.O., Cilt 13, No.154'e Ek.2). Bu şekilde 20. yüzyılın hemen başında İngiltere için İran'da yeni bir çıkar sahası ortaya çıkmıştır. İmtiyazda açıkça belirtilmemesine rağmen imtiyaz anlaşması İngiliz yatırımcılar, yöneticiler, temsilciler ve mühendisler gibi birden fazla aktörün İran'a gelerek çeşitli ayrıcalıklardan faydalanmıştır (Shafiee, 2018, s.25).

D'arcy imtiyazı Rusya'dan gelen itirazlara ve İran Hükümeti tarafından daha fazla kredi (F.O., Cilt 7, No.210; F.O., Cilt 8, No.45) için bir baskı ve tehdit unsuru olarak kullanılmasına rağmen geçerliliğini korumuştur. Çünkü imtiyaz anlaşmasının 6. maddesi imtiyaz sahibinin yükümlülüklerini yerine getirdiği sürece petrol arama haklarını devam ettireceğini ve Rusya'nın petrol boru hattı inşa etmemesini garanti altına almıştır. Rusya'nın İran üzerinden Basra'ya uzanan bir petrol boru hattı inşaatı projesi (F.O., Cilt 8, No.28) İngiltere'nin sürekli olarak dikkat ettiği bir konu olmuştur. Çünkü İngiliz tarafına göre Rusya'nın bu boru hattına sahip olması petrollerini doğrudan Basra körfezine çıkarması ve İngiliz rekabetinde yeni bir sayfa açması anlamına gelecektir. Buna ek olarak, bu boru hattı boyunca kurulacak istasyonlar ve çeşitli tesislerin güvenliği için konuşlandırılacak Rus askerî personeli İngiltere'yi endişelendiren bir diğer etmendir. Rusya, D'arcy imtiyazının iptal edilmesi ya da kendisini sınırlayan anlaşma maddelerinin geçersiz kılınması için gereken adımları atmış görünmektedir. Rusya'nın İran'a verdiği birçok kredi anlaşmasında olduğu gibi anlaşma karşılığında talep ettiği bu inşaat imtiyazına İngiliz temsilcileri sürekli olarak karşı çıkmıştır. Örneğin, 1901 yılının sonunda Rusya, İran'a borç

verdikten sonra D'arcy imtiyazının ilgili maddelerinin yalnızca İngiliz tarafına petrol arama ve çıkarma hakkı verdiğini, Rusya'nın İran üzerinden petrolünü taşımasına herhangi bir engel teşkil etmediğini Sadrazam Emin'üs-Saltane'ye bildirmiştir (F.O., Cilt 8, No. 34).

Bir önceki bölümde İranlı tüccarların imtiyazlarını koruyabilmek adına İngiliz girişimcilerle ortaklık kurma arayışına girdikleri görülmüştü. D'arcy'nin elde ettiği imtiyazda ise İngiliz yetkililer D'arcy'nin karşılaşacağı olası güvenlik sorunlarını aşabilmek adına yerel güçlerle ortaklık kurmayı düşünmüştür (F.O., Cilt 13, No.154'e Ek.2). İngiliz sermayesinin ulaştığı yerlerde onların işlerini ve güvenliğini ön plana alan İngiliz temsilciler şirketlerin eksikliklerinden yahut yetersizliklerinden kaynaklanan mevcut veya muhtemel sorunları çözme yolunu seçmiştir. Esasında dış ilişkileri yürüten bu temsilciler bu örnekte de görüldüğü gibi gerektiğinde şirketlerin temsilcisi gibi hareket edebilmektedir. D'arcy imtiyazı artık sadece bu girişimciyi değil, bölgedeki İngiliz temsilcileri de ilgilendirmektedir. 1905 yılının sonunda Tahran'daki görevinden ayrıldıktan sonra Londra'ya dönen Arthur Hardinge halefine ulaştırılmak üzere İran ile ilgili geniş kapsamlı bir rapor kaleme almıştır (F.O., Cilt 26, No.9). D'arcy imtiyazının İngiltere'nin bu dönemde elde ettiği en önemli imtiyaz olduğunu vurgulayan Hardinge, halefine bölgedeki yerel ittifaklar ve mürtekip devlet adamları ile ilgili uyarılarını sıralamıştır.

İmtiyaz anlaşması imzalandıktan Rusya'nın muhalefetine ek olarak çeşitli sorunlarla ve risklerle karşılaşılmıştır. Bu risklerden birisi imtiyazın başarısızlığa uğrama ihtimalidir. 1903'te D'arcy imtiyazının yaşadığı iflas tehlikesi karşısında Lord Curzon kendisine iletilen raporu Londra ile paylaşmış, böylesi bir başarısızlığın İngiltere'nin İran'daki itibarını lekeleyeceği fikrine katıldığını ifade etmiştir (F.O. Cilt 13, No. 154). Lord Curzon'un göreve aldığı J. Dobbs adındaki İngiliz diplomat tarafından hazırlanan raporda Kasr-ı Şirin'deki yerel Kürt aşiretleri ile şirketin çalışanlarından Reynolds'ın bölgedeki öneminden bahsedildikten sonra hızlı bir şekilde şirketin kurulması gerekliliğinin altı çizilmiştir.(F.O. Cilt 13, No. 154'e Ek.1)

İkinci risk, İran'ın adem-i merkezî hükümet yapısı çeşitli dönemlerde İran Hükümeti'ni zor durumlarda bırakmıştır. Hükümetin çevreye sözünü geçirememesi aldığı kararları uygulatamaması anlamına gelmiştir. Her ne kadar İran Hükümeti D'arcy imtiyazını uzun zaman önce imzalamış ve onaylamış olsa da Bahtiyari aşireti bu imtiyaza itirazlarını sürdürmüş, bu aşiretin ikna edilmesi 1906 yılını bulmuştur (F.O., Cilt 28, No.28).

Bahtiyariler ikna edildikten sonra Meşrutiyet'in ilan edildiği dönemde D'arcy imtiyazı başka bir riskle karşılaşmıştır. İran'ın milli kaynakları ve vakıf arazileri

Meclis'in çalışma alanına girdiği için Meşrutiyet'ten önce imzalanan bu imtiyaz anlaşmasına Meclis'in milliyetçi muhaliflerinden ciddi tepki geleceği öngörülmüştür. Bu muhalefetin aşılabilmesi adına bölgedeki İngiliz temsilciler tarafından D'arcy Şirketi adına hem Tahran'a hem de bazı gümrüklere şirket temsilcilerinin atanması tavsiye edilmiştir (F.O., Cilt 32, No.49'a Ek; F.O., Cilt 32, No.132). İran'daki risklerin arttığının farkında olan D'arcy de İngiliz Hükümeti'nin kendisine yardım etmesini istemiştir. Bahtiyari Hanları'na sadakat yemini ettirilmesi, Hürmüz Adası'ndaki Reynolds'a bir gezi düzenlenmesi, Hindistan'dan Yüzbaşı Lorimer vasıtasıyla Petrol Şirketi'ne asker gönderilmesi ve Ahvaz'da yine Lorimer liderliğinde Karun Nehri üzerinden askerî botların getirilmesi gibi seçenekleri uygulayarak İran Hükümeti'ne D'arcy imtiyazının gereklerinin hatırlatılmasını rica etmiştir (F.O., Cilt 34, No.38). Dönemin Dışişleri Müsteşarı olan Charles Hardinge bu imtiyazların korunmasının İngiliz Dışişleri'nin öncelikleri arasında yer aldığını belirtmiştir (F.O., Cilt 34, No.51). Charles Hardinge'in bunu sadece durumu idare etmek için söylemediğini *R.I.M.S. Comet* adında bir savaş gemisinin Ahvaz'a gönderileceğini söylemesinden anlamaktayız (F.O., Cilt 34, No.58). Darcy'nin kişisel taleplerine ek olarak, 1908 yılında Tahran'da görev yapan Marling de petrol aranan ve çıkarılan yerlere daha fazla Sepoy (Hindistan'dan getirilen askerler) konuşlandırılması isteklerini Londra'ya bildirmiştir (F.O., Cilt 36, No.42). İngiltere'nin ticarî imtiyazlarını ne kadar önemsediğinin bir kanıtı niteliğindeki bu belgelerde alınan tedbirler ve bahsi geçen sermayedar ve girişimcilere verilen taahhütler de sıralanmıştır. Daha önceki dönemlerde bölgedeki İngiliz temsilciler İran'daki kargaşadan nasibini almıştır. Ancak o saldırılarda bile İngiliz Hükümeti'nin D'arcy Şirketi'nin girişimlerine korumakta gösterdiği tavra rastlanmamıştır. Ayrıca, İngiliz Hükümeti'nin bölgede aldığı kararlara girişimcilerin ve sermayedarların karıştığı örnekler de mevcuttur. Daha önceki dönemde İngiltere'nin İran'daki temsilciliklerini korumak için Hindistan'dan getirdiği sepoyların geri çekilmesi teklifine D'arcy muhalefet etmiştir (F.O., Cilt 40, No.49).

İngiliz Dışişleri'nin İran'daki petrol meselesini ne kadar önemsediğini gösteren bir diğer belge 30 Temmuz 1908 tarihinde Londra'dan gönderilmiştir. Belgede Petrol İmtiyazları Sendikası'nın yöneticinin görevinden ayrılacağı belirtilmiştir. Karmaşa, gecikme veya para israfı olmaması adına bu kişinin yerine geçecek kişinin petrol konusunda bilgili ve Farsça konuşabilen bir kişi olması gerektiği bilgisi aktarılmıştır (F.O., Cilt 37, No.240).

1901 yılında hem Belucistan'da telgraf hattı inşaatı imtiyazı hem de D'arcy imtiyazını elde eden İngiltere bundan sonra Rusya'nın Rus-Japon Savaşı'na girmesi ve ardından Meşrutiyet devrimi ile ilgilenmesine kadar geçen sürede var

olan imtiyaz ve ayrıcalıklarını koruma eğilimi göstermiştir. Savaş ve devrim sürecinde İran'da olan bitenle daha az ilgilenebilen Rusya 1907'de imzalanacak olan İngiliz-Rus Anlaşması'nın detaylarını müzakere etmeye başlamıştır. Anlaşmanın imzalanmasından sonra ise İran'ın güneyi İngiltere'nin, kuzeyi ise Rusya'nın resmî olarak nüfuz ve çıkar sahası haline gelmiştir. Bu sahaların arasında kalan bölge ise tarafsız saha olarak ilan edilmiştir.

İlk olarak 1903 yılında az miktarlarda olmak kaydıyla bölgede petrol bulunmuştur (F.O. Cilt 15, No.195'e Ek). Bu miktar arayışların devam ettirilmesi konusunda İngiliz tarafına motivasyon sağlamıştır. 1908'de yukarıda bahsi geçen tarafsız sahada yüksek miktarda petrol bulunmuş, ertesi yıl *Anglo-Persian Oil Company* kurulmuştur (Andreeva, 2007, s.21). Lord Strathcona'nın getirldiği APOC'un (1935'te şirketin ismi *Anglo-Iranian Oil Company* olunca AIOC) kurulmasıyla birlikte İran'daki petrol faaliyetleri ivme kazanmıştır (Bolat, 2013, s.62). İran Hükümeti'nin ve Meşrutiyet yanlılarının karşı-devrim üzerine müzakereleri devam etmesinden ve Meclis'in odağının neredeyse tamamen bu konuda olmasından (F.O., Cilt 40, No.71) dolayı İngiliz temsilcilerin bu dönemde petrol konusunda daha özerk olduklarını söylemek mümkündür.

İran Hükümeti bu yıllarda gelirlerinin çok büyük bir kısmı ya temlik altında ya da borçlar idaresi tarafından kullanılıyor olduğu için finansal sorunlar yaşamaya devam etmektedir. İran Hükümeti 1907 İngiliz-Rus Anlaşması'nın ardından iki devletin rekabetinden eskisi gibi yararlanamadığı için yeni seçenekler aramaya başlamıştır. APOC bu yeni seçeneklerden biri olmuştur. İngiltere ve Rusya'da aradığını bulamadığı için bu şirkete yönelen İran Hükümeti şirketteki hisselerini devretme yoluyla yeni maddi kaynaklar yaratma arayışına girmiştir (F.O. Cilt 35, No.203). İngiliz tarafının tavrı şirketin hisselerinin bölünmemesi yönündedir. Daha önce de görüldüğü üzere, D'arcy İmtiyazı'nın sonucunda petrol bulunmasa bile bölgedeki İngiliz temsilciler bu imtiyazı İngiltere'nin bölgedeki itibarının bir izdüşümü olarak algılamışlardır. Dolayısıyla, ticarî ve ekonomik bir getirisinin olup olmayacağı belli olmayan bir dönemde bile şirketin ağırlıklı olarak İngiliz sermayesinde kalması arzu edilmiştir denebilir.

Petrolün bulunması ve ardından APOC'un kurulması ile birlikte İran, İngiltere'nin daha fazla odağına girmiştir. Hem buradaki girişimlerin desteklenmesi hem de özellikle donanmada yapılan değişikliklerle birlikte 1912 yılında İngiliz donanması kömür kullanımını bırakmış, petrol kullanmaya başlamıştır. Bunun sebebi şirketin başlangıçtaki giderlerini karşılayabilmek için İngiliz Donanması'na ucuz fiyattan petrol satmayı teklif etmesidir. Bunun sonucunda APOC artık sadece İngiliz Dışişleri'nin değil, İngiliz Donanması'nın

da meselesi haline geldiği için İngiliz Hükümeti 1914 yılında şirketin %51'lik hissesini satın almıştır (Shafiee, 2018, s.29).

SONUÇ

İngiltere'nin İran'a ilgisi başlangıçta İran'ın Hindistan güzergâhında olmasından kaynaklanan jeostratejik konumu ile alakalıdır. İngiltere İran'ı Hindistan'ın güvenliği bağlamında ele almış, daha sonrasında ticarî ve ekonomik çıkarlarını artırmaya çalışmıştır. 19. yüzyılda İngiltere ve İran arasındaki ticaretin gelişmesi İngiltere'nin İran'a yaklaşımında bir başka safhaya geçilmesini sağlamıştır. Bu yüzyıl boyunca İngiltere, İran'daki varlığını perçinleyerek ticarî ve ekonomik çıkarlarını, bazen halkın isyan etmesine yol açacak kadar ileri götürmüştür. Yüzyılın sonunda İran'daki liderliğini Rusya'ya kaybetmiş gibi görünen İngiltere 20. yüzyılın başında Rusya'nın Rus-Japon Savaşı ve 1905 Devrimi ile kan kaybetmesiyle ve dış politikasında geçirdiği büyük değişimle Rusya ile uzlaşma yolunu seçmiştir. 1907 İngiliz-Rus Anlaşması iki büyük gücün İran konusunda resmî olarak nüfuz sahalarını belirlemesini sağlamıştır. İngiliz Dışişleri belgelerinden görüldüğü üzere 20. yüzyılın başında İngiltere'nin İran politikası Hindistan politikasının bir parçası olmaktan ziyade başlı başına ayrı bir politika sahası haline gelmiştir. İngiliz Ulusal Arşivi'ndeki "FO (Foreign Office)-Affairs of Persia and Arabia" başlıklı belgelerin 1905 yılından sonra "FO-Affairs of Persia" adıyla tasnif edilen bu belgelerde İngiltere'nin İran'daki temsilcilerinin siyasî görevlerine ek olarak gerektiğinde bölgedeki İngiliz sermayedar ve girişimcilerin temsilcisi gibi hareket ettikleri görülmüştür. Artık yalnızca Hindistan politikasının bir alt başlığı olmayan İran politikasında verilen krediler ve alınan imtiyazlar bölgedeki İngiliz temsilcilerin sorumluluğunda görünmektedir. Bunlara ek olarak, 1901'de alınan D'arcy imtiyazı sonucunda İran'da petrolün bulunması ve *Anglo-Persian Oil Company*'nin kurulması İran politikasının sadece İngiliz Dışişleri'nin değil, İngiliz Hükümeti'nin doğrudan müdahale ettiği bir alan olmasını sağlamıştır. Krediler, imtiyazlar ve petrol temaları altında incelenen İngiltere'nin ticarî ve ekonomik çıkarları için İngiliz Dışişleri'nin Hindistan politikasıyla yarışır, hatta belli noktalarda onu gölgede bırakacak seviyeye gelmiştir denebilir. Belgelerde görüldüğü kadarıyla bölgedeki İngiliz temsilcilerin imtiyazların sağladığı ayrıcalıkların korunması, Rusya'nın bu imtiyazları engelleme çabalarının önüne geçilmesi ve Almanya'nın İran'da ticarî ve siyasî ağırlık kazanmasını önlemek gibi faaliyetlerine ek olarak, İngiliz Dışişleri'nin şirketlerin yöneticilerinin kim olacağı ve İngiliz Hükümeti'nin şirketin faaliyetlerine devam etmesi için gerekenleri yapması gibi örneklenecek icraatlar İngiltere'nin İran konusuna nasıl yaklaştığını göstermesi bakımından

önemlidir. İngiltere için bölgede bulunan diplomat ve temsilciler siyasî görevlerinin yanında ticarî görevlere sahiptir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Kaynakları

UK National Archives-Foreign Office-416-Confidential Print-Middle East

PRO, FO 416/1, August 9, 1899/ 9 Ağustos 1899, Sir M. Durand'den, Gulahek, Marquess of Salisbury'e-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.59)

PRO, FO 416/1, August 21, 1899/ 21 Ağustos 1899, Sir M. Durand'ten, Gulahek, Marquess of Salisbury'e-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 86)

PRO, FO 416/1, September 17, 1899/ 17 Eylül 1899, Sir M. Durand'ten, Gulahek, Marquess of Salisbury'e-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 92)

PRO, FO 416/2, January 19, 1900/ 19 Ocak 1900, Sir M. Durand'den, Tehran, Marquess of Salisbury'e-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 19)

PRO, FO 416/2, January 29, 1900/ 29 Ocak 1900, Sir S. Scott'tan, St. Petersburgh, Marquess of Salisbury'e-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 38)

PRO, FO 416/2, January 30, 1900/ 30 Ocak 1900, Marquess of Salisbury'den-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office, Sir S. Scott'a, St. Petersburgh (No. 45)

PRO, FO 416/2, January 30, 1900/ 30 Ocak 1900, Sir C. Scott'tan, St. Petersburgh, Marquess of Salisbury'e-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 56)

PRO, FO 416/2, February 14, 1900/ 14 Şubat 1900, Marquess of Salisbury'den-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office, Sir S. Scott'a, St. Petersburgh (No.76)

PRO, FO 416/3, April 4, 1900/ 4 Nisan 1900, Marquess of Salisbury'den-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office, Mr. Spring-Rice'a, Tehran (No.7)

PRO, FO 416/4, July 25, 1900/ 25 Temmuz 1900, Lepel Griffin'den, The Imperial Bank of Persia, Abchurch Lane, London, T. H. Sanderson'a - Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (Inclosure in No. 38)

PRO, FO 416/5, March 14, 1901/ 14 Mart 1901, Sir A. Hardinge'den, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.76)

PRO, FO 416/5, June 15, 1901/ 15 Haziran 1901, India Office'den, Foreign Office'e (Inclosure in No. 31)

PRO, FO 416/6, July 12, 1901/ 12 Temmuz 1901, Intelligence Division'dan, Foreign Office'e (Inclosure in No. 25)

PRO, FO 416/6, August 7, 1901/ 7 Ağustos 1901, Euphrates and Tigris Steam Navigation Company'den, Salter's Hall Court, Cannon Street, London, Foreign Office (No.105)

PRO, FO 416/6, August 17, 1901/ 17 Ağustos 1901, Sir A. Hardinge'den, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 207)

PRO, FO 416/6, August 28, 1901/ 28 Ağustos 1901, Sir A. Hardinge'den, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 11)

PRO, FO 416/7, September 23, 1901/ 23 Eylül 1901, Sir A. Hardinge'den, Gulhek, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 79)

PRO, FO 416/7, October 12, 1901/ 12 Ekim 1901, Sir A. Hardinge'den, Gulahek, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.27)

PRO, FO 416/7, November 6, 1901/ 6 Kasım 1901, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.172)

PRO, FO 416/7, December 21, 1901/ 21 Aralık 1901, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.210);

PRO, FO 416/8, January 22, 1902/ 22 Ocak 1902, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 28)

PRO, FO 416/8, February 1, 1902/ 1 Şubat 1902, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.45)

PRO, FO 416/8, March 26, 1902/ 26 Mart 1902, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 219)

PRO, FO 416/8, December 24, 1901/ 24 Aralık 1901, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 34)

PRO, FO 416/12, March 26, 1903/ 26 Mart 1903, Marquess of Lansdowne'dan, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office, Sir A. Hardinge'e, Tehran (No. 523)

PRO, FO 416/13, April 12, 1903/ 12 Nisan 1903, Lord Curzon'dan, Viceroy's Camp, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 154)

PRO, FO 416/13, April 12, 1903/ 12 Nisan 1903, Lord Curzon'dan, Viceroy's Camp, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (Inclosure 1 in No. 154)

PRO, FO 416/13, April 12, 1903/ 12 Nisan 1903, Lord Curzon'dan, Viceroy's Camp, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (Inclosure 2 in No. 154)

PRO, FO 416/14, August 24, 1903/ 24 Ağustos 1903, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 207)

PRO, FO 416/14, September 7, 1903/ 7 Eylül 1903, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 251)

PRO, FO 416/15, October 28, 1903/ 28 Ekim 1903, The Imperial Bank of Persia'dan, London, Foreign Office'e, (No.79)

PRO, FO 416/17, February 29, 1904/ 29 Şubat 1904, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (Inclosure 4 in No. 57)

PRO, FO 416/19, July 5, 1904/ 5 Temmuz 1904, Sir A. Hardinge'den, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.14)

PRO, FO 416/20, September 2, 1904/ 2 Eylül 1904, Sir A. Hardinge'ten, Tehran, Marquess of Lansdowne'a-Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 8)

PRO, FO 416/26, January 6, 1906/ 6 Ocak 1906, Mr. E. Grant Duff'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 18)

PRO, FO 416/26, January 26, 1906/ 26 Ocak 1906, India Office'ten, Foreign Office'e (Inclosure in No. 70)

PRO, FO 416/26, February 14, 1906/ 14 Şubat 1906, India Office'ten, Foreign Office'e (Inclosure in No. 132)

PRO, FO 416/26, December 23, 1905/ 23 Aralık 1905, Sir A. Hardinge'ten, London, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.9)

PRO, FO 416/27, May 9, 1906/ 9 Mayıs 1906, Mr. E. Grant Duff'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.113)

PRO, FO 416/27, May 14, 1906/ 14 Mayıs 1906, Mr. E. Grant Duff'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.145)

PRO, FO 416/28, July 9, 1906/ 9 Temmuz 1906, Mr. E. Grant Duff'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 28)

PRO, FO 416/28, July 10, 1906/ 10 Temmuz 1906, Mr. E. Grant Duff'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.30)

PRO, FO 416/28, August 1, 1906/ 1 Ağustos 1906, Sir Edward Grey'den, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office, Mr. E. Grant Duff'a, Tehran (No. 81)

PRO, FO 416/28, September 1, 1906/ 1 Eylül 1906, Sir A. Nicolson'dan, St. Petersburgh, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.159)

PRO, FO 416/28, September 2, 1906/ 2 Eylül 1906, Mr. E. Grant Duff'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.143)

PRO, FO 416/29, October 25, 1906/ 25 Ekim 1906, Sir C. Spring-Rice'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 121)

PRO, FO 416/29, December 18, 1906/ 18 Aralık 1906, Sir C. Spring-Rice'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 284)

PRO, FO 416/31, March 1, 1907/ 1 Mart 1907, Sir C. Spring-Rice'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 195)

PRO, FO 416/31, March 4, 1907/ 4 Mart 1907, India Office'ten, Foreign Office'e (Inclosure in No. 151)

PRO, FO 416/31, March 18, 1907/ 18 Mart 1907, Imperial Bank of Persia'dan, 25, Abchurch Lane, London, Foreign Office (No.209)

PRO, FO 416/32, March 22, 1907/ 22 Mart 1907, Sir C. Spring-Rice'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (Inclosure in No. 49)

PRO, FO 416/32, April 24, 1907/ 24 Nisan 1907, Sir C. Spring-Rice'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 92)

PRO, FO 416/32, April 24, 1907/ 24 Nisan 1907, Sir C. Spring-Rice'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 132)

PRO, FO 416/32, May 16, 1907/ 16 Mayıs 1907, Sir C. Spring-Rice'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 151)

PRO, FO 416/32, June 3, 1907/ 3 Haziran 1907, Mr. Preece'den, 1, St. James's Place, S. W., Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.191)

PRO, FO 416/32, June 13, 1907/ 13 Haziran 1907, Sir C. Spring-Rice'tan, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 240)

PRO, FO 416/33, July 12, 1907/ 12 Temmuz 1907, Sir C. Spring-Rice'tan, Gulahek, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 137)

PRO, FO 416/33, July 22, 1907/ 22 Temmuz 1907, Sir C. Spring-Rice'tan, Gulahek, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 97)

PRO, FO 416/33, August 16, 1907/ 16 Ağustos 1907, Foreign Office'ten, Treasury'e (No. 201)

PRO, FO 416/33, September 2, 1907/ 2 Eylül 1907, Sir A. Nicolson'dan, St. Petersburgh, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 287)

PRO, FO 416/34, October 6, 1907/ 6 Ekim 1907, Mr. W. D'arcy'den, Bylaugh Park, East Dereham, Sir C. Hardinge'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No.38)

PRO, FO 416/34, October 11, 1907/ 11 Ekim 1907, Sir C. Hardinge'ten, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office, Mr. W. D'arcy'e, Bylaugh Park, East Dereham (No.51)

PRO, FO 416/34, October 14, 1907/ 14 Ekim 1907, Mr. Marling'ten, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 58)

PRO, FO 416/34, October 17, 1907/ 17 Ekim 1907, Messrs. Ellinger and Co.'dan, 28, Oxford Street, Manchester, Foreign Office'e, Foreign Office (No. 83)

PRO, FO 416/35, January 29, 1908 / 29 Ocak 1908, Mr. Marling'ten, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 203)

PRO, FO 416/35, February 14, 1908/ 14 Şubat 1908, Mr. Marling'ten, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 252)

PRO, FO 416/36, March 7, 1907/ 7 Mart 1907, Mr. Marling'ten, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 42)

PRO, FO 416/37, June 17, 1908/ 17 Haziran 1908, Mr. Marling'ten, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 60)

PRO, FO 416/37, July 6, 1908/ 6 Temmuz 1908, Messrs. Hadji Ali Akbar and Sons'tan, 111, Portland Street, Manchester, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 81)

PRO, FO 416/37, July 30, 1907/ 30 Temmuz 1907, Sir Edward Grey'den, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office, Mr. J. Preece'e (No. 240)

PRO, FO 416/40, April 6, 1909/ 6 Nisan 1909, Mr. D'arcy'den, Stanmore Hall, Stanmore, Foreign Office'e (No. 49)

PRO, FO 416/40, April 11, 1909/ 11 Nisan 1909, Sir G. Barclay'den, Tehran, Sir Edward Grey'e, Principle Secretary of the State, Foreign Affairs, Foreign Office (No. 71)

ARAŞTIRMA VE İNCELEME ESERLER

Abdullaev, Z. Z. (1971). Bourgeoisie and working class, 1900s. C. Issawi (Ed.), *The Economic History of Iran: 1800-1914* içinde (s.42-52). The University of Chicago Press.

Andreeva, E. (2007). *Russia and Iran in the Great Game: Travelogues and Orientalism.* Routledge Studies in Middle Eastern History.

Bolat, G. (2013). Anglo-Persian Oil Company'den British Petroleum'a (BP): İngiltere'nin İran'daki petrol macerası. *International Journal of History*, *5*(2), 57-77.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, November 9). South African War. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/event/South-African-War

Curzon, G. N. (1966). *Persia and Persian Question*. Frank Cass & CO. LTD.

Dalak, A. (2023). *İngiliz Dışişleri Belgeleri Işığında İngiltere-İran İlişkileri (1899-1909)* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hardinge, A. H. (1928). *A Diplomatist in the East*. Facsimile Publisher.

Kazemzadeh, F. (1968). *Russia and Britain In Persia: Imperial Ambitions in Qajar Iran*. I. B. Tauris.

McLean, D. (2012). Constructors in a foreign land: Messrs. Lynch & Co. On the Bakhtiari Road: 1897–1913. *Business History*, *54*(4), 487-509.

Neuburger, H. & Stokes, H. H. (1979). The Anglo-German Trade rivalry, 1887-1913: A counterfactual outcome and ıts ımplications. *Social Science History*, *3*(2), 187-201.

Otte, T. G. (2011). *The Foreign Office Mind: The Making of British Foreign Policy, 1865–1914*. Cambridge University Press.

Özkaplan Yurdakul, N. (2019). *İngiltere Ortadoğu'ya Nasıl Girdi?* Kronik Yayınları.

Shafiee, K. (2018). *Machineries of Oil: An Infrastructural History in Iran*. The MIT Press.

Soofizadeh, A. (2021). Emperyalizm kıskacında Osmanlı ve Kacar devletleri üzerinde Rus ve İngiliz paylaşım planları: St. Petersburg ve Reval görüşmeleri (1907-1908). *5th International Mardin Artuklu Scientific Researches Conference*, 15(16), 73-81.

EXTENDED ABSTRACT

The base of Persian-British relations is the proximity of Iran to India. However, the fact that Iran is on the road to India does not seem sufficient to explain the importance of Iran to Great Britain. In fact, in the second part of the 19th century and notably at the beginning of the 20th century, British commercial and economic interests featured more. Besides its geographical advantages, Iran attracted adventurers, entrepreneurs and diplomats supported by Great Britain and these actors came to Iran and improved the relations of respective countries mentioned. As Great Britain was industrially dependent upon raw materials heavily imported from Asia, these actors, in particular diplomats and representatives of the state, carried out British foreign policy of peace in Iran to be able to keep trade with the latter. British policy of Iran, therefore, consisted of the coordination of entrepreneurships of the companies operating and British representations in Iran. In this framework, the subject of this paper consists of commercial and economic interests of Great Britain in Iran by referring to classifications of FO (Foreign Office)-Affairs of Persia and Arabia and FO-Affairs of Persia in the National Archives. On the ground of this subject, it has been aimed to reveal how far the range of the Iran policy of the Foreign Office expanded. Employing a qualitative research methodology, this study draws upon document analysis to shed light on the commercial and economic interests of Great Britain in Iran. Through document analysis, the research dissects these interests, systematically organizing them into distinct themes of "loans, concessions, and oil".

As highlighted by the title change of the classifications from "Affairs of Persia and Arabia" into per se "Affairs of Persia", it is clear that British foreign policy concerning Iran increasingly gained weight. As seen in the first theme of the findings, loans were used to keep the control in Iranian government by Great

Britain. This was not only in order to control the interests of Great Britain herself, but also to keep Russia away from Iran. Since Russia was trying to expand her interests especially in terms of political influence, Great Britain aimed to fence Russia from Iran. In some situations mentioned above, both sides did not only regard loans within the scope of commercial and economic interest, but also in political targets. In the second theme, namely concessions, it is evident that while Great Britain was carrying out her foreign policy, she was aiming to both protect the rights of British investors and investors supported by the British and, if possible, expand commercial and economic interests. British diplomats and representatives functioned as if they had been the agents of the companies operating in Iran. In other words, their duties were including not only political affairs, but also commercial and economic ones. As has been pointed out in this theme, the Foreign Office even concerned about the appointment of the managers and agents of these companies. By cooperating with the India Office, the Foreign Office was into subjects such as deploying sepoys, paying their keep-up fees and discussing ultimate decisions in Iran. In the third theme, oil was taken into consideration. In spite of the fact that it was actually a part of concessions, oil must be viewed as a separate theme because it was not just an affair of the Foreign Office. Since after a while it would be an affair of British Navy and British government, oil deserves to be discussed on its own. As revealed in this part of the paper, following the signing of the D'arcy Concession, British diplomats and representatives struggled to keep this concession as it had been and to hinder Russia to cancel or disrupt it. Not only protecting the concession, and blocking Russia to affect Iranian government related to it, but also attending decisions making processes of the syndicate and later the company and saving it from failure and later bankruptcy can be listed as the contributions of the Foreign Office and the diplomats.

In a nutshell, at the beginning of the 20th century, Iran meant more than it had been to Great Britain. Iran was not only the gate of India any more. The commercial and economic interests of British investors and investors supported by the British were the main focus of the Foreign Office and thus the diplomats and representatives of Great Britain in the region. The role played by the diplomats and representatives of Great Britain and the approach of the Foreign Office demonstrate how Great Britain evaluates Iranian affairs, which means it was not only political oriented any more, but also commercial and economic.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1317-1341
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.74675
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 12.01.2024 Submitted date
Kabul tarihi 22.03.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Tunç, V. (2024). Tek Parti Dönemindeki İskân Politikalarının Doğu Raporlarına Yansıması. *Journal of History School*, 69, 1317-1341.

TEK PARTİ DÖNEMİNDEKİ İSKÂN POLİTİKALARININ DOĞU RAPORLARINA YANSIMASI[1]

Volkan TUNÇ[2]

Öz

Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş dönemlerindeki iskân politikası genel itibarıyla fethettiği bölgelerde hâkimiyetini kalıcı kılmak amacıyla bölgenin Türkleşmesini ve İslamlaşmasını sağlamaya yönelik olmuştur. Ancak başta XVII. yüzyıl olmak üzere XVIII ve XIX. yüzyıllarda yaşanan yenilgiler sonrasında meydana gelen toprak kayıpları içe dönük bir göç hareketinin yaşanmasına sebep olmuştur. Aynı zamanda ülke içerisinde muhacir, mülteci, aşiret ve mekân kavramlarına bağlı olarak farklı iskân politikaları uygulamak mecburiyetinde kalınmıştır. Bu durum Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarından başlayarak 1930'lu yıllara kadar aynı yönde süregelmiştir. Özellikle 1923 yılında Lozan Barış Konferansı'nda mutabakata varılan nüfus mübadelesi ile yeni bir boyut kazanmıştır. Mutabakat sonrası yüz binlerce insanın iskân meselesini üstlenen devlet, bu işlerin düzgün bir şekilde yürütülebilmesi için aynı yıl "*Mübadele, İmar ve İskân Bakanlığı*" adında bir kurum oluşturmuştur. Fakat 1925-1935 yılları arasında doğu vilayetleriyle ilgili hazırlanan raporlar incelendiğinde iskân politikasıyla ilgili yaşanan sorun ve aksaklıkların sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Yaşanan problemler üzerine Tek Parti Hükûmeti iskân faaliyetlerini düzenleyebilmek için 1926 ve 1934 yıllarında kapsamlı kanunlar hazırlayarak yürürlüğe koymuştur. Ancak 1935-1945 yılları arasındaki raporlar incelendiğinde yapılan düzenlemelerin bir fayda vermediği anlaşılmıştır. 1945 yılında CHP Genel Sekreteri M. Şevket Esendal'ın doğu vilayetlerindeki tetkikleri sonrası kaleme aldığı rapor bu konuda önemli bir örnektir. Esendal'ın bölgede o günlerde düzensizliğin sürdüğü ve iskân politikasıyla ilgili bir sistemin oluşturulamadığı yönündeki ifadeleri iskân politikasında yaşanan plan, program ve uygulama eksikliğini

[1] Bu çalışma, 13-15 Aralık 2023 tarihindeki 11th Internatıonal Mardın Artuklu Scıentıfic Researches Conference özet olarak sunulan "Settlement Activities In The East Between 1923-1945" başlıklı bildirinin genişletilmiş şeklidir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, volkantunc@yyu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4639-9670

gözler önüne sermektedir. Bu çalışma, 1923-1945 yılları arasında başta dönemin Başbakanı İsmet İnönü olmak üzere devletin önemli kademelerinde yer alan bürokrat, vekil ve Genel Enspektörlerinin (Umûmî Müfettişlikler) Doğu'da gerçekleştirdikleri incelemeler neticesindeki analizleri ve bu analizler sonrasında ortaya koymuş oldukları raporlar doğrultusunda mevcut hükûmetin bölge ve ülke ekseninde uygulayacağı iskân politikası ve faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu çalışmada CHP iktidarının ülke ve bölge bağlamında uyguladığı iskân politikasının yansımaları ve sonuçlarının irdelenmesi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İskân Politikası, Doğu, Tek Parti, Umûmî Müfettişlikler, Dersim.

The Reflectıon of The Settlement Polıcıes Durıng The Sıngle Party Perıod on The Eastern Reports

Abstract

The settlement policy of the Ottoman Empire during the establishment and rise periods was generally aimed at ensuring the Turkification and Islamization of the region in order to make its dominance permanent in the regions it conquered. However, the territorial losses following the defeats in the XVIIth century and the XVIIIth and XIXth centuries led to an inward migration movement. At the same time, it was necessary to implement different settlement policies within the country depending on the concepts of immigrant, refugee, tribe and place. This situation continued in the same direction, starting from the founding years of the Republic of Turkey until the 1930s. It gained a new dimension, especially with the population exchange agreed upon at the Lausanne Peace Conference in 1923. The state, which took on the settlement issue of hundreds of thousands of people after the agreement, created an institution called "Ministry of Exchange, Reconstruction and Settlement" in the same year in order to carry out these works properly. However, when the reports prepared regarding the eastern provinces between 1925 and 1935 are examined, it is seen that the problems and disruptions related to the settlement policy are frequently mentioned. Following the problems experienced, the Single Party Government prepared and enacted comprehensive laws in 1926 and 1934 in order to regulate settlement activities. However, when the reports between 1935 and 1945 were examined, it was understood that the regulations made were not beneficial. The report written by CHP Secretary General M. Şevket Esendal after his investigations in the eastern provinces in 1945 is an important example in this regard. Esendal's statements that disorder continued in the region in those days and that a system related to the settlement policy could not be established reveal the lack of plans, programs and implementation in the settlement policy.

This study is based on the analyzes of the bureaucrats, deputies and General Inspectors (General Inspectors) at important levels of the state, especially the Prime Minister of the period, İsmet İnönü, between 1923 and 1950, as a result of the examinations they carried out in the East, and the reports they put forward after these analyses. It covers the settlement policy and activities to be implemented throughout the country. This study

aims to examine the reflections and consequences of the settlement policy implemented by the CHP government in the context of the country and the region.

Keywords: Settlement Policy, East, One Party, General Inspectors, Dersim.

GİRİŞ

İskân; yurtlandırma, ev, yurt kazandırma, boş bir yere insan yerleştirme, sakin kılma ve oturma gibi anlamlara gelmektedir (Türkçe Sözlük, 2011, s.1207; Develioğlu, 1993, s.451). Tanoğlu'na (2010, s.1) göre en geniş manasıyla bir yerleşim faaliyetidir. İskân meselesi devletleri sadece idarî ve iktisadî bakımdan değil toplumsal ve kültürel bağlamda da ilgilendiren önemli bir unsurdur (Halaçoğlu, 1988, s.1). Ayrıca toplumların siyasî, içtimaî, iktisadî, millî ve dinî bakımdan başka bölgelere yerleştirilmesi, iskân politikasında çeşitliliğe ve farklı uygulamalara sebep olmuştur (Ersoy, 2008, s.48).

1071 Malazgirt Zaferi'nden sonra Anadolu'nun fethiyle birlikte büyük dalgalar hâlinde başlayan göç hareketleri, Türkiye Selçuklu Devleti'nin kuruluşunu sağlamıştır (Turan, 1969, s.210-211, 213; Çelik, 1999, s.71). Bu devletin zayıflaması ve siyasî otoritesini kaybetmesiyle birlikte Anadolu'daki nüfus potansiyeli beylikler etrafında toplanmıştır (Uzunçarşılı, 1969, s.XII).

Osmanlı Devleti kuruluş, yükselme, duraklama, gerileme ve çöküş dönemlerinde siyasî, iktisadî ve içtimaî durumun değişmesine bağlı olarak iskân politikasında da farklı şekillerde hareket etmiştir (Halaçoğlu, 1988, s.2). Özellikle büyüme ve yayılma dönemlerinde dışa dönük bir iskân politikası izleyerek gaza anlayışıyla fethedilen bölgelerin Türkleşmesini ve İslamlaşmasını sağlamaya çalışmıştır (Koca, 1998, s.328; Şentürk, 1993, s.95; Tekeli, 1990, s.2; Sarıgül, 2012, s.41). Bu amaç doğrultusunda Anadolu'da önemli mevkilerde bulunan beylerin çeşitli sebeplerle Rumeli'ye sürgün edildikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu durum Osmanlı Devleti'nin merkezî devlet otoritesini güçlendirme hususunda iskân politikasını sistemli bir şekilde kullandığını da göstermektedir (Barkan, 1953, s.214).

Bunların yanı sıra yenilgiler ve toprak kayıplarının başlamasıyla birlikte içe dönük bir iskân siyaseti izlemek mecburiyetinde kalınmıştır. Özellikle XVII ve XVIII. yüzyıllarda yaşanan büyük toprak kayıpları sonrasında çıkan iktisadî meseleler iç karışıklıklara sebep olmuştur. İktisadî açıdan arttırılan vergiler, halkın büyük kütleler halinde daha uygun yerlere göç etmelerine neden olduğu gibi, kaybedilen topraklardan kaçan ahalinin de iskân meselesi devleti ayrıca meşgul etmiştir. Osmanlı bu durum karşısında yeni yer arayanları harap ve sahipsiz yerlere, dışarıdan gelen göçmenleri ise yolların ehemmiyetini de

sağlamaları gayesiyle derbent teşkilatını yeniden tesis ederek köy ve kasabalara yerleştirmiştir (Koca, 1998, s.328-329; Halaçoğlu, 1988, s.2; Sarıgül, 2012, s.46-47). Böylece Osmanlı Devleti iskân politikasından hem güvenlik bağlamında hem de ekonomik bağlamda istifade etmeye çalışmıştır.

XIX. yüzyılda ilan edilen Tanzimat Fermanı'yla birlikte hem idarî yapıda hem de iskân politikasında değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde konar göçer aşiretler Anadolu'nun çeşitli yerlerine iskân edilmiş ve bunların aşiret reislerine eyalet valilerince verilen bir mühürle aşiret mensuplarının izinsiz göç etmeleri engellenmiştir. Böylece hem aşiretlerin bulundukları bölgeden dışarı çıkmaları önlenirken hem de bu aşiret mensuplarından faydalanılarak ordu için gerekli olan asker kaynağı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra savaşlar dolayısıyla tamamen içe dönük yaşanan göçler sonrası muhacir durumuna düşen Müslim tebâ ile Osmanlı'ya sığınan yabancı uyruklu kimseler boş ve verimli arazilere yerleştirilmiştir. Ayrıca Müslim muhacirlere verilen muafiyetler bu iltica eden yabancı uyruklu gruplara da aynen tanınmıştır (Koca, 1998, s.329-330; Saydam, 2014, s.199; Karataş ve Kul, 2012, s.356-357; Sarıgül, 2012, s.52-53). Bu durum devletin sığınmacılara karşı sadece kendinden olanlara değil kendinden olmayanlara da adaletli yaklaştığının açıkça bir göstergesidir.

XIX. yüzyılda çeşitli sebeplerden dolayı Kırım'dan, Kafkasya'dan, Balkanlar'dan Türkistan'dan ve diğer ülkelerden Osmanlı'ya büyük göç hareketleri gerçekleşmiştir. Bu göç hareketlerine karşı alınan tüm tedbirlere rağmen Osmanlı büyük sorunlar yaşamıştır. XX. yüzyılda ise özellikle Balkan Harbi'nin patlak vermesi ile birlikte yaşanan göç dalgası bu sorunların daha da büyümesine neden olmuştur (Halaçoğlu, 1994, s.29; Saydam, 1997, s.81; Tutar Serter, 2019, s.344, Erdem, 2018, s.4-5). Bu sorunları en aza indirebilmek için özellikle muhacirlerle ilgilenmek ve mevcut durumlarını iyileştirmek maksadıyla 1860 yılında Trabzon Valisi Hafız Paşa idaresinde "*İskân-ı Muhacirin Komisyonu*" veya diğer adıyla "*İdâre-i Umumiyye-i Muhâcirûn Komisyonu*" adlı bir teşkilat kurulmuştur. Bu teşkilat 1914 yılında çıkarılan bir kanunla yeniden şekillendirilerek "*Aşair ve Muhacirin Müdüriyye-i Umumiyesi*" adını alırken 1913 yılında Mehmed Reşad tarafından hazırlanan ve 1915 yürürlüğe alınan "*İskân-ı Muhacirin Nizamnamesi*" ile de Muhacirin Müdüriyeti, Dahiliye Vekaletine bağlanmıştır. (Halaçoğlu, 1994, s.105; Koca, 1998, s.330, Ağanoğlu, 2001, s.354; Demirtaş, 2009, s.216, 218). XIX. ve XX. yüzyıldaki tüm bu uygulamalar Osmanlı topraklarında içe dönük yaşanan göçler sonrasında iskân politikasının hem yeniden şekillenmesinde hem de idarî anlayışın bu şekillenmede adil, düzenli ve sistemli bir yapı oluşturma gayreti içerisinde olduğunu göstermektedir.

I. Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda özellikle hem içte hem de dışta güvenlik kaygısı sebebiyle ülke içerisindeki gayrimüslim halk Anadolu'nun çeşitli yerlerine sevk ve iskân edilmiştir. Nüfusun üçte birinin yer değiştirdiği bu olay günümüz Anadolu coğrafyasının etnik ve dinsel dağılımında ana unsuru oluşturmuştur (Emek İnan, 2016, s.16).

Millî Mücadele Dönemi'nin zafere ulaşması sonrasında gerçekleşen Lozan Barış Konferansı'nda nüfus mübadelesi gündeme gelmiş ve yapılan görüşmeler sonrasında karara bağlanmıştır. Bu karar doğrultusunda 30 Ocak 1923 tarihinde "*Yunan ve Türk Halklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol*" imzalanarak yürürlüğe girmiştir (Meray, 1970, s.1-2, 6; Tepealtı, 2019, s.91; Duman, 2009, s.474). Nüfus mübadelesi sonrasında 500 bin Türk anavatana göç ederken, 1.2 milyon Rum da Yunanistan'a göç etmiştir. Ayrıca 1923-1934 yılları arasında Bulgaristan'dan 101.507, Romanya'dan 33.852 ve Yugoslavya'dan 108.179 kişi göçmen olarak Türkiye'ye gelmiştir[3] (Geray, 1970, s.13; Sarı, 2012, s.80). Tüm bu yaşanan gelişmeler üzerine 13 Ekim 1923 tarihinde 352 sayılı kanun ile "*Mübadele, İmar ve İskân Vekâleti*" kurulmuştur (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] Zabıt Ceridesi [ZC.] II/2, İ. 35, (13.10.1339/1923), s.624; Sarıgül, 2012, s.185). Ancak bu vekaletin ömrü çok uzun olmamıştır. Mübadele, İmar ve İskân Vekâleti, 11 Aralık 1924 tarihinde 529 sayılı kanun ile ilga edilerek tüm vazifeleriyle birlikte bir genel müdürlük şeklinde Dahiliye Vekâleti'ne bağlanmıştır (T.C. Resmî Gazete, 07.01.1341/1925, No: 81; TBMM ZC. II/11, İ. 19, (10.12.1340/1924), s.47; TBMM ZC. II/11, İ. 20, (11.12.1340/1924), s.99; Sarıgül, 2012, s.190-191).

1926 yılına gelindiğinde 885 sayılı "*İskân Kanunu*" çıkarılarak yeni bir düzenleme yoluna gidilmiştir. Bu kanun ile sadece muhacirlerin iskân meselesinin düzenlenmesi değil aynı zamanda ülke içerisindeki asayiş ve güvenliği de sağlanma gayesi güdülmüştür. Ancak istenilen başarı elde edilemediğinden 9 Mayıs 1928 tarihinde "*Tecil Kanunu*" çıkarılmak zorunda kalınmıştır. (T.C. Resmî Gazete, 01.07.1926, No: 409; Saygın, 2022, s.11, 13; Bayrak, 2013, s.213; Sarı, 2011, 90; Kopar, 2009, s.26).

Bunun yanı sıra genel müdürlük uygulamasından bir müddet sonra vazgeçilerek tüm iskân işlerini yürütmek üzere şube müdürlüğü seviyesinde yeniden bir yapılandırılmaya gidilmiş ve Dahiliye Vekâletinden alınarak Nüfus Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. Bu durum 1935 yılına kadar devam etmiş ve 18 Kasım 1935 tarih ve 2848 sayılı kanun ile Sıhhat ve İçtimaî Muavenet

[3] Bazı kaynaklarda bu sayı 1923-1933 yılları arasında toplam 628.305 iken bazı kaynaklarda da 1923-1970 yılları arasında toplam 408.720 olarak gösterilmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Vakit, 13 Kasım 1934, s.1,10; Hakimiyeti Milliye, 13 İkinci Teşrin 1934, s.1,6; Geray, 1970, s.13).

Vekilliğinin bünyesine bağlanmıştır (Kanunlar Dergisi, C. 16, 1935, s.20; Koca, 1998, s.331). Her ne kadar Lozan'dan sonra mübadele ve iskân meselesinin önem ve ehemmiyeti bağlamında bir vekâlet kurulmuş olsa da kısa süre içerisinde bu vekâletin bir şube müdürlüğüne dönüştürülmesi ve bütün iskân işlerinin bu şekilde halledilebileceğinin düşünülmesi meselenin basite alınarak önemsenmediğin bir göstergesidir.

Önceki dönemlerde çıkarılan iskân kanunu ve düzenlemelerinin beklentiyi bir türlü karşılamaması üzerine yeni ve kapsamlı bir yapılanmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyacı giderebilmek için 14 Haziran 1934 tarih ve 2510 sayılı "*İskân Kanunu*" TBMM tarafından kabul edilmiş ve 21 Haziran'da da Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (T.C. Resmî Gazete, 21.06.1934, No: 2733; Kanunlar Dergisi, C. 13, 1934, s.781; Hakimiyeti Milliye, 15 Haziran 1934, s. 1; Cumhuriyet, 15 Haziran 1934, s.1, 5; Son Posta, 15 Haziran 1934, s.3).

2510 sayılı İskân Kanunu'nun 1'inci maddesinde özellikle ülke genelinde "*Türk kültürüne bağlılık*" ifadesine yer verilerek ulus-devlet çatısı altında Türk kimliği ana unsur olarak belirlenmiştir. Yine 3'üncü madde "*Türk soyundan meskûn veya göçebe fertler ve aşiretler ve Türk kültürüne bağlı meskûn kimseler, iş bu kanunun hükümlerine göre Dahiliye Vekilliğinin emrile kabul olunurlar.*" ile 4'üncü maddedeki "*Türk kültürüne bağlı olmayanlar ... alınmazlar*." ifadesi ulus anlayışında Türk kimliğinin bir kez daha başlıca unsur olarak belirlendiğini ortaya koymaktadır. Bu anlayış kanunun hemen hemen tüm maddelerinde kendini gösterdiği gibi Türk kültürüne bağlı olanlara da ayrıcalık tanınmıştır (T.C. Resmî Gazete, 21.06.1934, No: 2733; Ulus, 1 Ağustos 1935, s.2; Gök, 2012, s.177, 214; İnan, 2016, s. 18, 26). Söz konusu kanunun 2'nci maddesinde ise ülke iskân bakımından üç bölgeye ayrılmıştır. Bunlar şu şekildedir (TBMM ZC. IV/23, İ. 68, (14.6.1934), s.141);

> "*1 numaralı mıntakalar: Türk kültürlü nüfusunun tekasüfü (yoğunluk) istenilen yerlerdir.*
>
> *2 numaralı mıntakalar: Türk kültürüne temsili (asimile) istenilen nüfusun nakil ve iskânına ayrılan yerlerdir.*
>
> *3 numaralı mıntakalar: Yer, sıhhat, iktisat, kültür, siyaset, askerlik ve inzibat sebepler ile boşaltılması istenilen ve iskân ve ikamet yasak edilen yerlerdir*."

Bunların yanı sıra İskân Kanunu'nda 2 numaralı mıntıkadaki Türk kültürünün yayılımını hızlandırmak maksadıyla ana dil (Türkçe) konusu ile iskân edilen muhacir, mülteci ve göçmenlerin kalıcılığını sağlamak için toprak tevzi meselesine ayrıca önem verilmiştir (Kanunlar Dergisi, C. 13, 1934, s.783, 785).

İskân Kanunu'nun genel itibarıyla bir taraftan Türk kültürü kavramını en yüksek perdeden ele aldığı diğer taraftan da sosyal devlet anlayışını da sürdürdüğü görülmektedir.

Tek Parti Dönemi'nde 1934 yılında hazırlanan 2510 sayılı İskân Kanunu her ne kadar kapsamlı (52 Madde) hazırlanmış olsa da aynı yıl başta olmak üzere 1935, 1937, 1938, 1939 ve 1941 yıllarında eklemeler ve değişikliklerle revize edilerek mevcut yapı içerisinde ihtiyaca cevap verebilecek şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır (T.C. Resmî Gazete, 29.12.1934, No: 2892; T.C. Resmî Gazete, 2.5.1938, No: 3896; Kanunlar Dergisi, C. 15, 1935, s.770; Kanunlar Dergisi, C. 20, 1939, s.785; TBMM ZC. V/16, İ. 19, (3.2.1937), s.44; TBMM ZC. VI/19, İ. 61, (2.6.1941), s.2; Akşam, 22 Şubat 1935, s.1; Yeni Asır, 25 Şubat 1935, s.2; Akşam, 27 Haziran 1939, s.7).

İskân Politikalarının Doğu Raporlarına Yansımaları

Şeyh Sait İsyanı sonrasında bölgede 1925-1945 yılları arasında başta Başvekil olmak üzere dönemin önemli bürokratları tarafından incelemelerde bulunulmuştur. Bu incelemelerde asayiş, güvenlik, ekonomi, Kürt milliyetçiliği, ulaşım, sağlık, tarım ve hayvancılık gibi pek çok konu irdelenirken özellikle bölgede siyasî iktidarın nüfuzunu güçlendirmek, güvenliği sağlamak ve nüfusu dengelemek adına iskân politikasına ayrı bir önem verilmiştir.

1925 yılında bölgedeki ilk kapsamlı incelemeyi dönemin Meclis Başkanı Abdülhalik Renda gerçekleştirmiştir. Renda, raporunda bölgede Kürt nüfusunun sürekli çoğaldığını ve Kürtlerin, Ermeniler tarafından boşaltılan köylere yerleştiklerini belirmiştir. Raporun devamında ise bu duruma karşı uygulanması gereken tedbirler konusunda özellikle demiryolu hatlarının bir an evvel bölgeye (Erzincan, Elâziz, Muş, Van Gölü ve Diyarbekir) ulaştırılması ve Genelkurmay Başkanlığının (Başkanlığı'nın) göstereceği menzil hattı üzerinde belirli bir program ve sistem dahilinde yüz haneden az olmayacak şekilde Türk muhacirlerinin yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yine iskân politikası çerçevesinde bölgede küçülmüş olan vilayetleri Türk göçleriyle büyütmek ve isyanı (Şeyh Sait) teşvik ve idare etmiş olanlar ile bunların akraba ve yakınlarının batıya nakledilmesi gerektiğini raporunda ifade etmiştir (Yayman, 2011, s.66-70; Renda, 2019, s.288-296). Böylece uygulanması düşünülen iskân politikasıyla bölgedeki asayiş ve güvenliğin sağlanmasının yanı sıra nüfus dengelenecek ayrıca daha sonra oluşması muhtemel Kürt milliyetçiliğinin de önüne geçilmiş olacaktı.

Dönemin Dahiliye Vekili olan Cemil Uybadın da aynı yıl bölgeye gelerek incelemelerde bulunmuştur. Bu incelemeler sonucu hazırlamış olduğu raporunu Kürtçülük faaliyetleri, asayiş, ıslahat, teşkilatlanma ve düşünceler olmak üzere dört ana başlığa ayırmıştır. Özellikle ıslahat bölümünde bölgedeki nizamı ihlal eden, ahaliye zulmeden, hükûmet perdesi altında nüfuzunu suistimal eden, bölgede fesatlığı teşvik edenlerin ivedilikle batıya nakledilmesi ve nakledilen hiçbir şahsın her ne sebeple olursa olsun geri iade edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bunların ailelerinin de muhakkak batıya iskân edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Uybadın da yine Renda gibi iskân politikası çerçevesinde bölgeye Türk muhacirlerinin (Urfa 250, Diyarbekir 400, Siverek 100, Elâziz 250 bin ve diğer senelerde boşalan vilayetlere beşer bin) yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu uygulamanın da özellikle toplu Kürt köyleri bulunan mahallerde hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yine Türk muhacirleri konusunda sadece yurt içi değil aynı zamanda yurt dışından da (Romanya, Bulgaristan, Sırbistan, Azerbaycan ve Kafkaslar ile Rusya'daki Karapapâklardan) istifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Bayrak, 2013, s.109-118). Tüm bu uygulamalar ile hem Renda hem de Uybadın Doğu'da uygulanmak istenen Şark Islahat Planı çerçevesindeki iskân politikasının uzun vadede ana hatlarını belirlemişlerdir.

8 Eylül 1925 tarih ve 2536 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile İçişleri Bakanı Cemil Uybadın, Adalet Bakanı M. Esat Bozkurt, Meclis Başkanı M. Abdülhalik Renda ve Genelkurmay İkinci Başkanı Orgeneral Kazım Orbay'ın katılımıyla Şark Islahat Kurulu oluşturulmuştur. Bu kurul bölgeyi dolaşarak birer rapor hazırlayan Renda, Uybadın ve Fevzi Çakmak'ın raporlarını değerlendirerek planının ana hatlarını belirlemiştir. Bakanlar Kuruluna sunulan plan 1925 yılında kabul edilerek yürürlüğe konulmuştur. Şark Islahat Planı içerisinde güvenlik, iskân, dil, eğitim, teşkilatlanma, sıkıyönetim, ulaşım ve Kürt milliyetçiliği gibi birçok konu yer almıştır. Planda özellikle iskân politikası çerçevesinde yurt içi (Rize, Trabzon ve Erzurum illerindeki Laz ve Gürcüler) ve yurt dışı (Yugoslavya, Bulgaristan, İran ve Kafkasya) Türk muhacirlerinin Ermenilerin boşalttığı yerlere yerleştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için de Ermeni topraklarına yerleşen Kürtlerin buralardan çıkarılması ve Kürt isyanına karışmış kişilerin yakınlarının batıda hükûmetin belirleyeceği yerlere yerleştirilmesi esas alınmıştır (Bayrak, 2013, s.35, 37; Yayman, 2011, s.78-80). Bu durum hem Renda ve Uybadın'ın yapmış olduğu tetkiklerin aslında Şark Islahat Planı için bir ön hazırlık olduğunu hem de ana meselenin bölgedeki sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri sunarak bölgenin siyasî, iktisadî, sosyal ve kültürel açıdan kalkınmasını sağlamaktan çok Doğu perspektifinde ülkenin güvenliğini kalıcı hâle getirmek olduğunu göstermektedir.

Islahat Planı'ndan hemen sonra bölge içerisinde ayrı bir öneme sahip olan Dersim için de 1926 yılından sonra çeşitli raporlar hazırlanmıştır. Bunlar içerisinde ilki 2 Şubat 1926 tarihindeki Hamdi Bey'in raporudur. Hamdi Bey, raporunda Dersim meselesini tehlikeli bir çıban olarak nitelemekte ve meselenin halledilebilmesi için büyük oranda güç kullanması gerektiğini belirtmiştir. Bu uygulama sonrasında ise halkı esaret altına alan reis, bey, ağa ve şeyh namlı kişilerin iskân çerçevesinde derhal uzak vilayetlere nakledilmesi gerektiği üzerinde önemle durmuştur. Ayrıca iskâna tabi tutulan kişilerin arazilerine Türk muhacirlerinin yerleştirilmesi veyahut bu arazilerin ahaliye bedelsiz mülk olarak verilmesi gerektiğini raporunda ifade etmiştir (Genelkurmay Belgelerinde…, 1992, s.165-166; Bulut, 2013, s.239, 241; Dersim Raporu, 2010, s.233-234). Hamdi Bey, bölgede yaşanan sorunların çözümünde katı bir tutum uygulanması gerektiğini ifade eden yaklaşımı özellikle iskân politikası çerçevesinde hem Şark Islahat Planı'na hem de kendisinden önce hazırlanmış olan raporlarla benzerlik göstermektedir.

Hamdi Bey'den sonra aynı yıl dönemin önce Diyarbekir sonra da Elâzığ Valisi olan A. Cemal Bardakçı da Dersim'de incelemelerde bulunarak bir rapor kaleme almıştır. Bardakçı, raporunda özellikle Dersimlilerin tehcirden korktuklarını ve burada uygulanacak bir iskân politikasının batıda uzak vilayetlerden ziyade Dersim'e yakın olan Elâzığ ve Malatya vilayetlerindeki terk edilmiş topraklara yapılmasının daha uygun olacağını ifade etmiştir. Ayrıca bölgede yaşayan Alevileri bir düşman olarak görmekten ziyade uzun yıllar baskı ve zulüm görmüş bir topluluk olarak nitelemiştir. Bununla beraber bölgedeki sorunların hükûmet tarafından samimi ve hoşgörülü bir yaklaşımla çözülebileceği anlayışını da savunmuştur (Genelkurmay Belgelerinde…, 1992, s.166-167; Dersim Raporu, 2010, s.235-236; Bulut, 2013, s.243-244; Mumcu, 1993, s.50-51). Bölgede incelemelerde bulunmuş kişilere nazaran dönemin koşullarına göre daha ılımlı ve demokrat bir tutum sergileyen Bardakçı, iskân politikası ile kendisinden önceki raporlardaki anlayış ve uygulamalardan farklılık arz etmektedir.

Şeyh Sait İsyanı (Genç Hadisesi) sonrası ilan edilen sıkıyönetim 1927 yılında sona ereceğinden mevcut yapı ve düzenin korunması bağlamında 25 Haziran 1927 tarih ve 1164 sayılı "Umûmî Müfettişlik Teşkiline Dair" kanun kabul edilmiştir (BCA; 30.18.1.1.26.64.7; Kanunlar Dergisi, C. 5, 1927, s.584; Demirtaş, 2021, s.171). Bu kanun çerçevesinde ilk kurulan Umûmî Müfettişlik, şark vilayetleri (Merkezi Diyarbakır olmak üzere Elâzığ, Urfa, Bitlis, Hakkâri, Siirt, Mardin ve Van) için oluşturulmuş olup bu yapının ülkenin diğer bölgelerine de uygulanabileceği öngörüsüyle Birinci Umûmî Müfettişlik adını almıştır (BCA; 30.18.1.1.27.70.7; Özmen, 1947, s.238; Koçak, 2016, s.61-62). Birinci Umûmî Müfettişliği görevine de aynı zamanda Diyarbakır Milletvekili olan Dr. İbrahim

Tali (Öngören) atanmıştır (BCA; 30.18.1.1.26.67.17; Özmen, 1947, s.239; Gök, 2012, s.198). 1927-1932 yılları arasında Birinci Umûmî Müfettiş olarak görev yapan İbrahim Tali mıntıkası dâhilindeki vilayetlerde yurt dışından gelen muhacirlerin iskânına çalışmış, ancak iktisadî bakımdan yaşanan problemler ve iskân çalışmalarının bölgenin tamamına yaygınlaştırılamayışı iskân politikasını olumsuz yönde etkilemiştir (Koca, 1998, s.334-335, 337). Bu durum Tali'nin bölgede iskân çalışmalarına önem verdiğini göstermekle beraber bölgedeki iktisadî sıkıntıların da giderilemediğini ortaya koymaktadır.

Birinci Umûmî Müfettişliğin kurulumunda kısa bir süre sonra Umûmî Müfettişlik de 1930 yılında Dersim vilayeti için bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda özellikle vilayette siyasî iktidarın bölgedeki nüfuzunu olumsuz etkileyen ve asayişi bozan unsurlara karşı büyük bir güç kullanılarak bastırılması ve bu doğrultuda yakalananların garpta iskân edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Dersim Raporu, 2010, s.245-246). 1931 yılında başta Birinci Umûmî Müfettişi İbrahim Tali olmak üzere Genelkurmay Başkanı Fevzi Çakmak, Korgeneral Halis Bıyıktay ve Dahiliye Vekili Şükrü Kaya da Dersim'de tetkiklerde bulunarak birer rapor kaleme almışlardır. Tali'nin raporunda yer alan; "*Seyit, reis ve halifeleri genellikle Dersim'den çıkartarak Batı'ya gönderilmeli, toprakları köylülere verilmeli, bütün silahlar alınmalı, Adliyece aranan suçlular yakalanmalı, gasp edilenler kurtarılmalı, eski ve yeni vergiler alınalı, topraksız ve şuna buna kul olmuş fukara yine Batı'ya nakil olunarak buralara yerleştirilmeli, dağ başlarında ve hâkim noktalardaki münferit evler ve köyler yakılmalı ve ahalisi herhalde Batı'ya nakledilmeli ve dağlık olmayan yerlere yerleştirilmelidir.*" (Mumcu, 1993, s.55-56) cümleleriyle sadece aşiret reislerinin değil aynı zamanda topraksız ve kul olmuş halkın da iskân edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Tali de Hamdi Bey gibi aşiretlerden kalan toprakların halka dağıtılması gerektiğini belirterek yapıcı bir siyaset izlemiş ve böylece üstü kapalı da olsa bölge halkının devlete olan bağlılığını arttırmayı amaçlamıştır.

Büyük Erkân-ı Harbiye Reisi (Genelkurmay Başkanı) Fevzi Çakmak ise raporunda bölgedeki silahlı kuvvetlerin ve ıslahatların daha sert ve esaslı olması gerektiğini savunurken aşiret reislerinin, ağaların ve seyitlerin bir daha gelmemek üzere Batı Anadolu'ya iskân edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber reisler alındıktan sonra ise bölge halkı içerisindeki en azılı ve kötü olanların da uzak ovalara sevk edilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Bulut, 2013, s.256-257; Demirtaş, 2021, s.196). Korgeneral Halis Bıyıktay raporunda bölgede silahlı ve baskıcı bir tutum izleyerek meselenin halledilemeyeceğini, sadece seyit ve ağaların garba iskân edildiği takdirde yerlerine yenilerinin geleceğini ve bunların öncekilere göre halka yönelik daha sert bir tutum izleyeceğini belirtmiştir. Bunun yerine bölgede uygulanacak ıslahatların bir plan dâhilinde bütünlük ve süreklilik

arz ederek yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Böylece Dersim halkının ve halkın zihniyetinin Cumhuriyet ve milletimize fayda verecek bir hâle geleceğini vurgulamıştır (Dersim Raporu, 2010, s.254-256). 1931 yılında son olarak bölgede İbrahim Tali, Kazım, Osman ve Kenan Paşalar ile birlikte incelemelerde bulunan Şükrü Kaya ise raporunda Dersim'in acil ve zaruri olarak ıslah edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu ıslahatların başında da bölgedeki silahların toplatılması, aşiret ağaları ile aşiret ağası olabileceklerin Dersim'den uzaklaştırılması ve topraksız köylülerin topraklandırılması gelmektedir (Mumcu, 1993, s.65, 68). 1931 yılındaki raporların tümü dikkate alındığında Bıyıktay'ın ılımlı siyasî anlayışıyla ve bölge halkının kazanılabileceği yönündeki görüşleriyle İbrahim Tali, Fevzi Çakmak ve Şükrü Kaya'dan ayrı düştüğü görülmektedir.

İbrahim Tali'den sonra 1933 yılında Birinci Umûmî Müfettişliğine A. Hilmi Ergeneli getirilmiştir (BCA. 30.18.1.2.33.4.12). Ergeneli, bölgede yapmış olduğu incelemeler sonrasında 1934 yılında Başbakan İsmet İnönü'ye sunduğu faaliyet raporunda iskân konusuyla ilgili önemli eleştirilerde bulunmuştur. Özellikle göçmenlerin nereden gelecekleri ve nerelere ne şekilde yerleştirilecekleri tespit edilmeden emrivaki yapılan bir yerleştirmenin verimli olmayacağı üzerinde durmuştur. Yine iskân için ayrılan ödeneklerde azami tasarruf gösterildiği halde ödeneklerin az sayıda gelen göçmenlerin dahi ihtiyacını karşılayamadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Rusya ve İran'dan gelen muhacirlerin hudut bölgelerine yerleştirilmelerinin hatalı olduğu da ifade etmiştir. Ayrıca raporda diğer bölgelerden ve yurt dışından getirilerek bölgeye yerleştirilen vatandaşlara mahalli idarelerde iş imkânı sağlanması ve yardım yapılabilmesi amacıyla kurulmasına çalışılan Yardım Bankası'nın ivedilikle tesis edilmesi gibi bazı önerilere de yer vermiştir (Koca, 1998, s.416-418). Ergeneli'nin göreve geldikten yaklaşık iki yıl sonra kaleme aldığı raporundaki eleştirileri göz önünde bulundurulursa hem kendi döneminde hem de kendisinden önceki dönemde iskân faaliyetleriyle alakalı yapılan planlama ve çalışmalardan istenilen ölçüde bir başarı elde edilemediğini söylemek mümkündür.

Hilmi Ergeneli'nin ardından 1935 yılında İsmet İnönü de bölgede incelemelerde bulunmuştur. Bu incelemeleri sonrasında hazırlamış olduğu raporunda birçok konuya değinirken özellikle iskân konusu üzerinde hassasiyetle durmuştur. Başta Van ve Erzincan'da ivedilikle olmak üzere Elâzığ ve Muş Ovalarında da Türk nüfusunun arttırılmasının önemine ve mecburiyetine değinmiştir. Şarkta iskân kaynağı olarak özellikle Karadeniz halkını belirten İnönü, bu halkın memnun edilmesi gerektiğini de ifade etmiştir. Belirtmek gerekir ki; Van ve Tatvan seyahati esnasında muhacirlerden evleri ve yaşam koşulları üzerine birçok şikâyet almıştır. Bununla beraber Iğdır, Muş ve Bulanık gibi yerlere kendiliğinden gelmiş ve yerleşmiş Kürtlere kesinlikle dokunulmaması gerektiğini

de belirtmiştir. Dersim konusunda ise bir plan ve program çerçevesinde hareket edileceğini ifade ederek Dersimlilerin Erzincan yakınlarındaki boş köylere yerleşmelerine de o dönem için karışılmaması gerektiğini ve Dersim'deki ıslah çalışmaları sonrasında buna karar verileceğine değinmiştir. İnönü raporun devamında ise yaşanan aksaklıkların ana sebebinin iskân faaliyetlerinin hazırlıksız yapılmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Yaşanan sorunların tekrarlanmaması için de 1 ve 3. Genel Enspektörlerin (Umûmî Müfettişlikler) iskân konusunda mıntıkalarıyla ilgili altyapı sorunlarını (tapu, sulama arkları… vb.) hallederek bir plan hazırlamaları gerektiğini vurgulamıştır (Öztürk, 2007, s.19, 34-35, 38-39, 44, 55, 61, 62-63; Özmen, 1947, s.240; Sarı, 2011, s.104). İnönü de Ergeneli gibi o güne kadar yapılan iskân faaliyetlerinin başarısız olduğunu ve en temel sorunun plansız hareket etmekten kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca bölgedeki önemli merkezlerin Türk nüfusunu arttırarak bölgede hem Türk-Kürt nüfusunu dengelemeyi hem de siyasî hâkimiyeti güçlendirmeyi amaçlamıştır.

İnönü'den sonra 1927 yılında ilk olarak Doğu'da başlayıp ülke geneline yaygınlaştırılan Umumî Müfettişlik teşkilatının ülke genelindeki sorunları masaya yatırılarak çözüm yollarının arandığı Umumî Müfettişler Konferansı 1936 yılında düzenlenmiştir. Bu konferansta özellikle Doğu bölgelerindeki vilayetlerden sorumlu olan Birinci Umumî Müfettişi Z. Abidin Özmen, Üçüncü Umumî Müfettişi Tahsin Uzer ve Dördüncü Umumî Müfettişi Korgeneral Abdullah Alpdoğan mıntıkalarıyla ilgili sorunları dile getirerek çözüm önerilerinde bulunmuşlardır (Umumî Müfettişlikler …, 1937, s.25-26; Demirtaş, 2021, s.196).

Umumî Müfettişler içerisinde ilk söz alan Abidin Özmen olmuştur (BCA; 30.18.1.2.55.48.2). Özmen, raporunda Doğu vilayetleri için oldukça önemli olan iskân faaliyetlerinin o günkü şekli ile yeterli olmadığını ve iskân işlerinin önemle takip ve tatbik olunacak bir mesele olduğunu dile getirmiştir. Bunu da yalnızca Türk halkının bölgeye iskânı ile değil memurun, zabitin ve askerlerin miktarlarını da nüfusa dâhil ederek, Türk nüfusunu bölgede eşit ve dengeli bir seviyeye getirmenin önemine değinmiştir. Özmen raporun devamında özellikle Doğu vilâyetleri içerisinde Van Gölü Havzası, Muş Ovası, Bulanık ve Malazgirt kazaları ile tren ve şoselerin uğradığı sahanın her iki tarafına Türk muhacirlerinin yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak bunun sadece bir yerleşim faaliyetiyle sınırlı kalmayarak arazi tasarrufunda hukuki bir zemin oluşturmanın da önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca bir köy kurma komisyonun önemine değinerek yılda en az 300 ev kurulabilmesi için sırf bu işlerle uğraşacak idareci, iskâncı hâkim, doktor, mühendis, mimar ve fen memurundan oluşan bir heyet oluşturulması gerektiğini belirtmiştir (Umumî Müfettişlikler …, 1937, s.95, 106-

107; Koca, 1998, s.478; Özmen, 1947, s.244-245). İskân faaliyetleri çerçevesinde yıllardır yaşanan olumsuzluğu kendisinden öncekiler gibi dile getiren Abidin Özmen, özellikle hem tren ve şoselerin her iki tarafına Türk muhacirlerinin yerleştirilmesi hem de köy kurma komisyonunun oluşturulması yolundaki görüşleriyle iskân politikasında oluşturulması beklenen plan ve programa önemli bir katkıda bulunmuştur.

Konferansta Abidin Özmen'den sonra söz alan Tahsin Uzer ise raporunda müfettişlik bölgesi içerisinde Türk-Kürt nüfus dengesinin 1927 yılı sayımına göre % 18 iken 1935 yılı sayımına göre % 29'a çıktığını belirtmiştir. Özellikle bu artışın normal (doğum) olaylardan ziyade bölgeye Erivan ve İran'dan göç eden Kürt nüfusundan kaynaklandığının da altını çizmiştir. Türk ve Kürt toplumları arasındaki nüfus dengesizliğinin bir an evvel minimize edebilmek için gereken tüm tedbirlerin alınmasını zaruri gören Uzer, bu doğrultuda bölgedeki Kürt nüfusunun bir kısmının garba nakledilmesini bir kısmının da dengeyi bozmayacak şekilde bölgede kalması gerektiğini belirtmiştir (BCA; 30.18.1.2.57.70.16; Umumî Müfettişlikler …, 1937, s.124, 127).

Son olarak konferansta söz alan Korgeneral H. Abdullah Alpdoğan olmuştur. Alpdoğan özellikle bölgede Türk kültürünü kuvvetlendirmek için muhacirlerin iskân edilmesine ayrı bir önem vermiştir. Hatta bunun için raporunda Elâzığ ve Palu'yu birinci dereceden, Çapakçur ovasını ikinci dereceden, Elâzığ, Palu, Çapakçur, Muş demiryolu ve şosesinin onar kilometrelik her iki tarafını üçüncü dereceden ve Diyarbakır, Genç, Bingöl, Erzurum ve Palu, Kiğı, Erzincan yolunun üst kısımlarını da dördüncü dereceden iskân bölgesi olarak tasnif etmiştir. Ayrıca 1930-1936 yılları arasında bölgeye (Romanya'dan 3.875, Yugoslavya'dan 1.963, Bulgaristan'dan 176, Yunanistan'dan 59, Rusya'dan 355 kişi) toplam 6.428 muhacir geldiğini bildirmiştir. Bununla beraber 1935'te 29.033 ve 1936'da da 28.019 dekar toprak tevzi edildiğini belirtmiştir. Alpdoğan, ayrıca toplu bir Türk camiası vücuda getirmek amacıyla Tunceli vilayetinde Türk soyundan olan ve Türkçe konuşan, marabalık eden insanları yeni kurulacak kaza merkezlerine ve civarlarındaki arazilere yerleştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Umumî Müfettişlikler …, 1937, s.148-149). Alpdoğan'ın raporunda ifade ettiği tüm iskân faaliyetleriyle bölgede Türk kültür merkezleri oluşturulması ve bu merkezlerin bölgenin idarî, iktisadî ve içtimaî odak noktası hâline getirilmesi amaçlanmıştır.

Umumî Müfettişler Konferansı haricinde dönemin İktisat Vekili Celal Bayar da bölgede 1936 yılında tetkiklerde bulunmuştur. Raporunda ağırlıklı olarak iktisadî konulara değinen Bayar, bölgede şeyh ve ağaların hüküm sürdüğünü belirterek hükûmet otoritesinin ve buna bağlı olarak da Cumhuriyet rejiminin bölgede tam manasıyla yerleşmediğinin altını çizmiştir (Mazıcı, 1996, s.159). Ayrıca doğu

vilayetlerindeki halka toprak tevzi ederek ve mümkün olduğu kadar kredi ile istihsal imkânlarından istifade ettirilmesi gerekliliğine de değinmiştir. Böylece hem bölgedeki şeyh ve ağa hakimiyetine son verilebileceğini hem de halk ile hükûmetin birbirine bağlanabileceğini savunmuştur. (Bayar, 2006, s.65). Bu durum hükûmet otoritesinin ve Cumhuriyet rejiminin bölgede egemen kılınabilmesi için toprak tevzi meselesinin ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Tunç, 2023, s.1967-1968).

Celal Bayar'dan sonra CHP Milletvekili N. Sahir Sılan 1939 yılında Bingöl'de, 1943 yılında da Tunceli'de incelemelerde bulunmuştur. Sılan, 1939 yılındaki Bingöl ile ilgili raporunda toprak, nüfus, sağlık, maarif, ziraat, orman, adliye, yollar ve köprüler gibi birçok konuya yer verirken iskân konusuna değinmemiştir. Ancak 1943 yılındaki Tunceli raporunda yine vilayeti ilgilendiren konuların yanı sıra iskân konusu üzerine de eğilmiştir. Sılan, raporunda ilk olarak kendisinden önceki dönemlerde Tunceli çevresinde türlü adlarla yaşayan 100 kadar aşiretin ortadan kaldırıldığını ve yine hükûmete karşı gelen aşiret reisleri ile fertlerinin Tunceli sınırından dışarıya çıkarıldığını belirtmiştir. Raporun devamında ise 1936 yılında silahlı haydutlarla yaşanan olaylar sonrasında 1937 yılında başta Başvekil olmak üzere Genelkurmay Başkanı, Ordu ve Umumi Müfettişiler ile diğer ilgililerle beraber yapılan görüşmeler ve incelemeler sonrasında bazı yerlerin yasaklı hâle getirildiği ve bazı fertlerin de başka yerlere gönderilmesi yönünde karar alındığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda 2.5.1937 tarihinde 2/6662 sayılı kararname ile Tunceli vilayetinden 2.000 kişinin garba nakledilmesi uygun görülmüştür. Ancak 1937 yılı sonlarına doğru silahlı haydutların fiili tecavüzlerinin görülmesi üzerine 1938 yılında askerî harekâta geçilirken 5.000 kişinin daha garba nakledilmesi ve bunlardan bir kısmının maden ocakları ile endüstriyel kurumlarda çalışması öngörülmüştür. Sılan raporunda bunların yanı sıra garba nakledilenlerin 2510 sayılı İskân Kanunu çerçevesinde taşınmaz (arazi) gayrimenkullerinin aradan uzun zaman geçmesine rağmen tasnif edilemediğini dile getirmiştir. Ayrıca bölgenin coğrafî yapısı bakımından büyük bir kısmının dağlık ve taşlık, diğer yerlerin ise orman, yaylak, nehir ve sularla kuşatılmış bu arazide ekime elverişli yerlerin çok geniş bir sahayı teşkil etmediğine değinerek tarıma elverişli yerlerin bir an evvel halka tevzi edilmesinin önemini vurgulamıştır ("Doğu Sorunu", 2012, s.4, 240-241, 243; Genelkurmay Belgelerinde…, 1992, s.223). Sılan raporunda kendisinden önceki dönemlerde 100 kadar aşiretin ortadan kaldırıldığını ifade etse de 1936-1938 yılları arasında yaşanan olaylar bölgede asayişin olmadığını ortaya koymakta, bu da iskân politikasının nüfusu dengelemekten ziyade bölgedeki asayiş ve güvenliği sağlamak için uygulamaya çalışıldığını göstermektedir.

Sılan'dan sonra 1943 yılında Birinci Umumî Müfettişlik görevine atanan Avni Doğan da bölgeyle ilgili bir rapor hazırlamıştır (Koca, 1998, s.499). Doğan, raporunda öncelikle Abdülhalik Renda'dan başlayarak Cemil Uybadın, Şark Islahat Planı, Umumî Müfettişler Toplantısı ve Celal Bayar'ın hazırlamış oldukları raporları tetkik ederek genel manada bir değerlendirmede bulunmuştur. Devamında ise bölgeyle ilgili çözüm ve önerilerini acele yapılması gereken işler, uzun yıllara yayılarak yapılması gereken temsil ve ıslahat programı, özet ve düşünceler olmak üzere üç ana başlık altında sıralamıştır. Doğan, iskân politikası gibi oldukça önemli olan bir meseleye uzun vadeli ıslahat programı içerisinde yer vererek herkes tarafından ittifak edilen böyle bir uygulamanın ilmî heyetlerce esaslı tetkiklere tabi tutulmadan gelişigüzel yapılışını eleştirmiştir. Ayrıca içtimaî ve idarî tüm alanlarda doğru ve esaslı bir program hazırlanması için ivedilikle alakalı vekâletlerce değerli ve ciddi kişilerin seçilerek bölgeye gönderilmesi gerektiğinin altını çizmiştir (Bayrak, 2013, s.203, 206-208, 213-214, 217-220). Doğan'da kendisinden öncekiler gibi iskân politikasındaki uygulamaları eleştirerek, sistemli ve doğru bir program hazırlanabilmesi için çalışmalara yön verecek olan kişilerin yerinde gözlem yaparak faaliyet göstermesi gerektiğini vurgulamıştır.

1944 yılına gelindiğinde ise CHP Kars Mebusu Cevat Dursunoğlu bölgede incelemelerde bulunarak bir rapor hazırlamıştır (Pınar, 2019, s.385). İskân konusunun ana unsurunun ülke genelinde birlik ve beraberliği sağlamak gayesini içerdiğini vurgulayarak bunun içinde temsil meselesine önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yoldaki en önemli teşebbüsün 1934 yılında çıkarılan İskân Kanunu olduğunu ifade eden Dursunoğlu, kanundan beklenildiği gibi istifade edilemeyişini de eleştirmiştir. Bu eleştirilerini daha çok kanunu uygulamakla mükellef olan merkezde Sıhhat (Sağlık) Vekilliğine, illerde ise Sıhhat Müdürlüklerine ve bunlara bağlı memurların sistemsiz ve plansız hareketlerine yöneltmiştir. Buna karşın çözüm yolu olarak İskân Kanunu'nun daha sistemli ve düzenli yürütülebilmesi için uzman bir kadronun oluşturulması gerektiğini savunan Dursunoğlu şu önerilerde de bulunmuştur (BCA; 490.1.0.0.61.233.6):

> *1- "Bu iskâna ilk önce Şarkta Aras vadisinden başlayarak Iğdır, Tuzluca, Kağızman üzerinden Göle'ye kadar varmak;*
>
> *2- Murat vadisinde; Ağrı'dan başlayarak Bayazıt, Karaköse, Tutak, Malazgirt, Bulanık ve Muş ovası üzerinden Genç havalisinden geçerek Palu ve Elazığ'a kadar bu iskân hattını uzatmak. Bu suretle şimal kısmındaki yaylalarda, yani Sinek, Köse, Çakmak ve Bingöl dağlarında oturan Kürtlerle, Aladağ, Bozdağ,*

Süphan, Nemrut, Mutki, Hacıreşit, Akçakara dağları ve imtidadında yaşayan Kürtleri kesif bir Türk iskânı ile ayırmak.

3- Van şehrini merkez alarak Muradiye, Erciş, Adilcevaz, Ahlat, Tatvan'la Göl havzasında Türk iskanını kesifleştirmek.

4- Bundan sonra Dicle nehrine inerek Botan suyunu takiben Şatak, Pervari, Şirvan, Siirt üzerinden Cizre'ye varmak ve bu suretle Aladağ, Akçakara arasındaki silsilelerden cenup sahasını ayırmak.

5- Bu iki sahanın iskânı bittikten sonra daha garba ve cenuba doğru yürüyerek Keban'dan itibaren ve Fırat'ı takiben Birecik'e kadar Kürt arazi vahdetini parçalamak."

Bu önerilerin yanı sıra iskân meselesinin iyi bir netice verebilmesi için bölgeye yerleştirilecek Türk muhacir nüfusunun Kürt nüfusuna eşdeğer olması ve yine bu muhacirlerin bölgede her türlü alet ve edevat bakımından üstün bir hâle getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Romanya ve Bulgaristan ile İran'ın Şiraz bölgesinde bulunan ve nüfusu 200.000 civarında olan Kaşkailer'in bölgeye iskân edilebileceği öngörmüştür. Bu durumda bölgeye 1 milyona yakın bir Türk nüfusunun intikal edebileceğini ve böylece bölgedeki Türk nüfusunun Kürt nüfusunun üzerine çıkabileceğini vurgulamıştır (BCA; 490.1.0.0.61.233.6). Dursunoğlu'nun iskân konusuyla ilgili tüm öneri ve yaklaşımları var olan sorunları tespit ederek kalıcı çözüm yolları bulma arayışının bir göstergesidir. Özellikle muhacirlerin nerelerden getirilebileceği ve nerelere yerleştirilebileceği yönündeki tespitleriyle hem meseleye hem de coğrafi açıdan bölgeye ne denli hâkim olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak 1945 yılında CHP Genel Sekreteri M. Şevket Esendal da bölgede incelemelerde bulunmuştur. Esendal, raporunda iskân konusunda hem kurumsal anlamda hem de işleyiş anlamında "*... iskân bölgelerinde işi tutamamış olmalarından pek güzel anlaşılıyor.*" sözleriyle eleştirmiştir. Ayrıca iskân meselesinin gereği gibi hallolamayacağını varsayarak bölgede Türk kültürünü yaymak maksadıyla Türk dili çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (BCA; 490.01.571.2274.1).

SONUÇ

Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti'nden diğer alanlarda olduğu gibi (güvenlik, bayındırlık, sağlık, tarım, hayvancılık, ticaret, sanayi, ulaşım vb.) iskân konusunu da sorunları ve sıkıntılarıyla birlikte devralmıştır. Osmanlı Devleti, toprak kayıplarının başladığı XVII. yüzyıldan itibaren içe dönük bir

iskân politikası uygulamak zorunda kalmış ve bu durum yıkılışa kadar devam etmiştir. Bununla beraber bu süreç zarfında farklı iskân politikaları uygulayarak sorunları gidermeye veyahut en aza indirmeye çalışsa da özellikle XIX. yüzyılda Kırım'dan, Kafkasya'dan, Balkanlar'dan Türkistan'dan ve diğer ülkelerden gerçekleşen büyük göç hareketleri sebebiyle düzenli ve sistemli bir yapı oluşturma gayreti sonuçsuz kalmıştır.

Millî Mücadele Dönemi'nin zaferle sonuçlanmasından sonra gerçekleştirilen Lozan Barış Konferansı'nda nüfus mübadelesi konusu görüşülerek karara bağlanmıştır. Bu karar doğrultusunda imzalanan protokol sonrasında Türkiye'ye başta Yunanistan'dan olmak üzere Romanya'dan, Yugoslavya'dan ve Bulgaristan'dan yüz binlerce insan göç etmiştir. Yaşanan bu gelişmeler Cumhuriyet Hükûmeti'nin Mübadele, İmar ve İskân Vekâletini kurmasını hızlandırmıştır. Ancak Vekaletin kısa bir süre içerisinde önce genel sonra da şube müdürlüğüne dönüştürülmesi ile bütün iskân işlerinin bu şekilde halledilebileceğinin düşünülmesi hem meselenin basite alındığının bir göstergesi hem de iskân politikasından istenilen verimin bir türlü alınamamasına sebep olmuştur.

Bunun yanı sıra gerek 1926'da ve gerekse de 1934'te çıkarılan İskân Kanunlarıyla bir taraftan göç faaliyetleri yürütülmeye çalışılırken diğer bir taraftan da ulusal güvenlik kaygısıyla hem dış tehditlere hem de doğuda meydana gelen ayaklanmalar sonrasındaki asayiş sorunlarına karşı etkin bir önlem alınmak istenmiştir. Özellikle 1934'te çıkarılan kanun ile ulus-devlet anlayışı bağlamında Türk kimliği ve kültürü ön planda tutularak hem ülke genelindeki Türk nüfusu arttırılmaya hem de doğudaki Türk-Kürt nüfusu dengelenmeye çalışılmıştır. Tüm bu uygulamalar ulusal bir devletin inşasında içte ve dışta güvenlik kaygılarının hat safhada tutulduğunun ve önemli bir araç olarak kullanıldığının göstergesidir.

İskân politikası çerçevesinde gerçekleştirilen tüm uygulamaların Doğu'ya yansıması ise 1925-1945 yılları arasında bölgede gerçekleştirilen teftiş raporlarında kendine göstermiştir. İlk incelemelerde bulunan başta Abdülhalik Renda olmak üzere Cemil Uybadın, İsmet İnönü, Abidin Özmen, Tahsin Uzer ve Abdullah Alpdoğan bölgedeki Kürt nüfusunun yoğunluğundan bahsederek bu durumun bölgeye yapılacak iç ve dış göçlerle dengelenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Özellikle Uzer, bu artışın normal (doğum) yollardan ziyade bölgeye Erivan ve İran'dan göç eden Kürt nüfusundan kaynaklandığının altını çizmiştir. Bunun yanı sıra Türk nüfusunun bölgede arttırılması veya Türk-Kürt nüfusunun en azından dengelenmesi bağlamında Renda ve Özmen yapılacak demiryolu hatları üzerinde sistemli ve programlı bir şekilde iskân politikasının uygulanması gerektiğini belirtirken Uybadın, Ergeneli, Alpdoğan ve Dursunoğlu

ise sadece yurt içi değil aynı zamanda yurt dışından gelen Türk muhacirlerinden de istifade edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca genel itibarıyla raporlarda hem nüfusun dengelenmesi hem de bölgedeki asayiş ve güvenliğin sağlanması bağlamında sorun çıkartanlar ile ailelerinin batıya nakledilmesi gerektiği belirtilerek bu durumun da bölgedeki nüfusu bir nebzede olsa dengeleyebileceği üzerinde durulmuştur.

Bununla beraber Özmen, Bayar ve Alpdoğan toprak tevzi meselesi üzerinde durarak bu durumun hem Cumhuriyet rejiminin bölgede yayılmasıyla hükûmet otoritesini hem de halk ile devlet arasındaki birlikteliği güçlendirerek bölge halkının kazanılabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Raporlarda iskân konusu üzerinde durulan en önemli konulardan biri de hiç kuşkusuz iskân politikasının uygulanışında yaşanan problemler ve aksaklıklar üzerinde olmuştur. Başta İnönü olmak üzere Tali, Ergeneli, Özmen, Alpdoğan, Doğan, Dursunoğlu ve Esendal gibi isimler kanunun düzenli ve sistemli bir plan program dâhilinde uygulanmadığı yönünde eleştirilerde bulunmuşlardır. Ayrıca bu konuda Tali ve Ergeneli iktisadî açıdan da yetersizliğe vurgu yapmışlardır. İskân politikasının sistemli ve düzenli bir hâle gelebilmesi için İnönü, Ergeneli, Doğan ve Dursunoğlu bölgedeki altyapı sorunlarının giderilerek içtimaî ve idarî tüm alanlarda doğru ve esaslı bir program hazırlanmak suretiyle uzman bir kadronun oluşturularak bu işi yürütmesi gerekliliğinin önemine değinmişlerdir.

Dersim özelinde Hamdi Bey, Tali, Çakmak ve Kaya gibi isimler bölgedeki sorunların halledilebilmesi için öncelikle güç kullanılması ve reis, bey, ağa ve şeyh namlı kişilerin iskân çerçevesinde derhal uzak vilayetlere nakledilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ancak buna karşın Bardakçı ve Bıyıktay gibi isimler ise ılımlı bir siyaset izlenilmesi gerektiğini belirterek seyit ve ağaların garba iskân edildiği takdirde yerlerine yenilerinin geleceğini ve bunların öncekilere göre halka yönelik daha sert bir tutum izleyeceğini vurgulayarak bu yaklaşımın doğru bir netice veremeyeceğini öngörmüşlerdir. Bardakçı bunun yerine yakın yerlere nakledilmelerinin daha uygun olacağını, Bıyıktay ise bölgede uygulanacak ıslahatların bir plan program dâhilinde bütünlük ve süreklilik arz ederek yapılması gerektiğini ve böylece Dersim halkının kazanılabileceğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra Hamdi Bey, Tali ve Kaya gibi isimler güvenlik ve asayiş bağlamında her ne kadar sert bir tutum izleseler de bölge halkının kazanılması yönünde toprak tevzi meselesine önem vermişlerdir. Özellikle batıya nakledilenlerden kalan toprakların halka dağıtılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak Sılan 1943 yılındaki raporunda Dersim vilayetindeki tarıma elverişli arazilerin azlığına rağmen toprak tevzi meselesinin hâlâ halledilemeyişini eleştirmiştir. Ayrıca Alpdoğan 1934 yılındaki İskân Kanunu çerçevesinde

oluşturulmaya çalışılan ulus-devlet anlayışı bağlamındaki Türk kimliği ve kültürünü ön planda tutarak bölgede Türk soyundan ve Türkçe konuşanları bir merkez etrafında toplayarak Türk kültür merkezleri oluşturmayı amaçlamıştır.

Genel olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin iskân politikasını şekillendiren en önemli unsur hiç kuşkusuz, ulus-devlet anlayışıdır. Bu bağlamda Türk kimliği, kültürü ve dili ön planda tutulmuştur. Bunun yanı sıra iskân politikasının şekillenmesini sağlayan bir diğer unsur da iç ve dış tehlikelere karşı asayiş ve güvenlik kaygısı olmuştur. Her iki unsura yönelik uygulama faaliyetlerinin yansımaları Doğu'ya yönelik gerçekleştirilen tetkikler içerisindeki önerilerde oldukça önemli bir şekilde yer almışlardır. Özellikle asayiş ve güvenlik bağlamında aşiret reisleriyle aileleri ve isyana kalkışanların batıya nakledilmesi, bölgedeki silahların toplatılması gibi uygulamalara ulus-devlet bağlamında ise bölgedeki Türk-Kürt nüfusunun dengelenmesi için yurt içi ve yurt dışından bölgenin Türk göçleriyle desteklenmesi, Türk kültürünün bölgede yayılması için temsil ve Türk dili meselesine önem verilmeye çalışılmıştır. Ancak iskân politikasında dönemin siyasi ve ekonomik şartları, plan ve programsız hareket edilmesi, işin ehli olmayanlar tarafından yürütülmesi gibi etkenlerden dolayı istenilen başarı elde edilememiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

Resmi Yayınlar

Kanunlar Dergisi.

T.C. Resmî Gazete.

TBMM Zabıt Ceridesi.

Süreli Yayınlar

Vakit

Son Posta

Akşam

Cumhuriyet

Ulus

Hakimiyeti Milliye

Yeni Asır

Telif Eserler

"Doğu Sorunu" Necmeddin Sahir Sılan Raporları (1939-1953). (2012). (Der.: T. Akekmekçi ve M. Pervan). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Ağanoğlu, H. Y. (2001). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Balkanlar'ın Makûs Talihi: Göç*. Kum Saati Yayınları.

Barkan, Ö. L. (1953). Osmanlı imparatorluğunda bir iskân ve kolonizasyon metodu olarak sürgünler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 15(1-4), 209-237.

Bayar, C. (2006). *Şark Raporu*. (Sad.: N. Bayramoğlu). Kaynak Yayınları.

Bayrak, M. (2013). *Kürtler'e Vurulan Kelepçe Şark Islahat Planı*. (2. Baskı). Özge Yayınları.

Bulut, F. (2013). *Dersim Raporları.* (5. Baskı). Evrensel Basım Yayın.

Çelik, G. (1999). *Osmanlı Devleti'nin Nüfus ve iskân Politikası*. Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi, (6), 49-110.

Demirtaş, B. (2021). *Atatürk Dönemi Cumhuriyet Hükümetlerinin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Politikaları (Askeri, İktisadi, İdari ve Adli) (1923-1938)*. İksad Publishing House.

Demirtaş, M. (2009). Kırım Savaşı ve 93 Harbi sürecinde Osmanlı memleketine gelen göçmenlerin sevk ve iskânları. *A.Ü. Türkiyat Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 41, 215-238.

Dersim Raporu. (2010). (Yay. Haz.: İ. Çalışlar). İletişim Yayınları.

Develioğlu, F. (1993). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. (11. Baskı). Aydın Kitapevi Yayınları.

Duman, Ö. (2009). Atatürk döneminde Balkan göçmenlerinin iskân çalışmaları (1923-1938). *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (43), 473-490.

Erdem, U. (2018). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Muhacir Komisyonları ve Faaliyetleri (1860-1923)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Erder, S. (2014), Türkiye'de değişen siyasal konjonktür, değişen göç ve iskân politikaları. A. İçduygu, S. Erder, & Ö.F. Gençkaya, *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus-Devlet Oluşumundan Ulus-Ötesi Dönüşümlere* içinde s. 77-136. MiReKoç (Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi).

Ersoy, E. (2008). Türklerde bir iskân siyaseti olarak Derbend teşkilatı. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 47-53.

Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları 2. (1992). Kaynak Yayınları.

Geray, C. (1970), Türkiye'de Göçmen Hareketleri ve Göçmenlerin Yerleştirilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 3(4), 8-36.

Gök, S. (2012). Tek parti döneminde Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya yönelik iskân politikları. *Tarih Dergisi*, (50), 171-220.

Halaçoğlu, A. (1994). *Balkan Harbi Sırasında Rumeli'den Türk Göçleri (1912-1913)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Halaçoğlu, Y. (1988). *XVIII. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun İskân Siyaseti ve Aşiretlerin Yerleştirilmesi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

İnan, C. E. (2016). Türkiye'de Göç Politikaları: İskân Kanunları Üzerinden Bir İnceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 10-33.

Karataş, Y. & Kul, E. (2013). XIX. yüzyılın sonlarında Bayezid sancağı'ndaki aşiretler ve iskân politikası. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (48), 343-364.

Koca, H. (1998). *Yakın Tarihten Günümüze Hükümetlerin Doğu-Güneydoğu Anadolu Politikaları (Umumî Müfettişliklerden Olağanüstü Hal Bölge Valiliğine…)*. Mikro Yayınları.

Koçak, C. (2016). *Umûmî Müfettişlikler (1927-1952)*. (3. Baskı). İletişim Yayınları.

Kopar, M. (2009). *Cumhuriyet Halk Partisi Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1927-1950)*. Atatürk Araştırma Merkezi.

Mazıcı, N. (1996). *Celal Bayar Başbakanlık Dönemi 1937-1939*. Der Yayınları.

Meray, S. L. (1970). *Lozan Barış Konferansı: Tutanaklar Belgeler*. (1. Takım, 1. Cilt, 2. Kitap). Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.

Mumcu, U. (1993). *Kürt Dosyası*. Tekin Yayınevi.

Özmen, A. (1947). Genel müfettişlikler hakkında bir düşünce. *İdare Dergisi*, 18(184), 237-249.

Öztürk, S. (2007). *İsmet Paşa'nın Kürt Raporu*. Doğan Kitap.

Pınar, M. (2019). Cevat Dursunoğlu'nun şark raporu (Öneriler, farklılıklar, benzerlikler). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 46, 383-405.

Renda, M. A. (2019). *Hatırat*. (Yay. Haz.: A. Demirci, S. Sayarı). Yapı Kredi Yayınları.

Sarı, M. (2011). Atatürk dönemi'nin İskân politikasında iç iskâna yönelik çalısmalar. *Cumhuriyet Tarihi Arastırmaları Dergisi*, 7(14), 87-113.

Sarı, M. (2012). Cumhuriyet döneminde muhacirlerin iskânında yaşanan sıkıntılar üzerine bir değerlendirme (1923–1938). *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırma Dergisi,* 7(13), 79-97.

Sarıgül, C. E. (2012). *Türkiye Cumhuriyeti'nin İskân Siayseti*. [doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Saydam, A. (1997). *Kırım ve Kafkas Göçleri (1856-1876)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Saydam, A. (2014). Tanzimat devrinde Dobruca'da iskân faaliyetleri. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, 7(1), 204-214.

Saygın, E. Z. (2022). Atatürk dönemi göç ve iskân politikaları. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 9(20), 1-18.

Şentürk, M. H. (1993). Osmanlı Devleti'nin kuruluş devrinde Rumeli'de uyguladığı iskân siyâseti ve neticeleri. *Belleten,* 57(218), 89-112.

Tanoğlu, A. (2010). İskân coğrafyası: Esas fikirler, problemler ve metod. *Journal of Turkology*, 11, 1-32.

Tekeli, İ. (1990). Osmanlı imparatorluğu'ndan günümüze nüfusun zorunlu yer değiştirmesi ve iskân sorunu. *Toplum ve Bilim*, (50), 49-71.

Tepealtı, F. (2019). Lozan nüfus mübadelesi göçleri ve Türk mübadillerin iskânı. *Coğrafya Dergisi*, (39), 89-98.

Tunç, V. (2023). Tek parti döneminde iktisadi uygulamaların Doğu'ya yansıması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(6), 1955-1977.

Turan, O. (1969). *Selçuklu Tarihi ve Türk-İslam Medeniyeti*. (2. Baskı). Turan Neşriyat Yurdu.

Tutar Serter, Y. (2019). Rumeli'den Anadolu'ya Türk göçleri. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(20), 337-348.

Türkçe Sözlük. (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Umumî Müfettişlikler Konferansında Görüşülen ve Dahiliye Vekâletini İlgilendiren İşlere Dair Toplantı Zabıtları ile Rapor ve Hulasası. (1937). (Haz.: M. B. Varlık). Dipnot Yayınlar.

Uzunçarşılı, İ. H. (1969) *Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletleri*. (2. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Yayman, H. (2011). Ş*ark Meselesinden Demokratik Açılıma Türkiye'nin Kürt Sorunu Hafızası*. SETA.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study is based on the analyzes of the bureaucrats, deputies and General Inspectors (General Inspectors) at important levels of the state, especially the Prime Minister of the period, İsmet İnönü, between 1923 and 1950, as a result of the examinations they carried out in the East, and the reports they put forward after these analyses. It covers the settlement policy and activities to be implemented throughout the country. This study aims to examine the reflections and consequences of the settlement policy implemented by the CHP government in the context of the country and the region.

Finding: In 1925, the first comprehensive examination in the region was carried out by the then Speaker of the Parliament, Abdülhalik Renda. Renda stated in his report that the Kurdish population in the region was constantly increasing and that the Kurds settled in the villages evacuated by the Armenians. Cemil Uybadın, the Deputy of Internal Medicine at the time, also came to the region in the same year and made observations. He divided the report he prepared as a result of these investigations into four main headings: Kurdish activities, public order, reform, organization and thoughts. Especially in the reform section, he stated that those who violated the order in the region, oppressed the people, abused their influence under the cover of the government, and encouraged mischief in the region should

be immediately transferred to the West and that no transferred person should be returned back for any reason.

Diyarbakır Deputy Dr. was appointed as the First General Inspector. İbrahim Tali (Öngören) was appointed. İbrahim Tali, who served as the First General Inspector between 1927 and 1932, worked to resettle the immigrants coming from abroad in the provinces within his region, but the economic problems and the inability to expand the settlement efforts to the entire region had a negative impact on the settlement policy. Grand Chief of War (Chief of General Staff) Fevzi Çakmak, in his report, argued that the armed forces and reforms in the region should be tougher and more fundamental, and stated that tribal chiefs, lords and seyyids should be settled in Western Anatolia, never to come again.

After İbrahim Tali, A. Hilmi Ergeneli was appointed as the First General Inspector in 1933. Ergeneli emphasized that a fait accompli would not be productive, especially without determining where the immigrants will come from and where and how they will be settled. After Hilmi Ergeneli, İsmet İnönü also examined the region in 1935. He focused sensitively on the issue of settlement. In his report, İnönü touched upon the importance and necessity of increasing the Turkish population, especially in Van and Erzincan, and also in the Elâzığ and Muş Plains.

Abidin Özmen was the first to speak at the General Inspectors Conference held in 1936. In his report, Özmen stated that the settlement activities, which are very important for the Eastern provinces, are not sufficient in their current form and that the settlement works are an issue that should be closely followed and implemented. He also touched upon the importance of a village establishment commission and stated that in order to establish at least 300 houses a year, a committee consisting of administrators, settlement judges, doctors, engineers, architects and scientific officers should be formed to deal solely with these works. Tahsin Uzer, who spoke after Abidin Özmen at the conference, stated in his report that the Turkish-Kurdish population balance within the inspectorate area increased from 18% according to the 1927 census to 29% according to the 1935 census. He particularly underlined that this increase was due to the Kurdish population migrating to the region from Yerevan and Iran rather than normal (birth) events. The last speaker at the conference was Lieutenant General H. Abdullah Alpdoğan. Alpdoğan gave particular importance to the settlement of immigrants in order to strengthen the Turkish culture in the region. He also reported in his report that a total of 6,428 immigrants came to the region between 1930 and 1936 (3,875 from Romania, 1,963 from Yugoslavia, 176 from Bulgaria, 59 from Greece, 355 from Russia).

Conclusion: One of the most important issues focused on settlement in the reports was undoubtedly the problems and disruptions experienced in the implementation of the settlement policy. Names such as İnönü, Tali, Ergeneli, Özmen, Alpdoğan, Doğan, Dursunoğlu and Esendal criticized that the law was not implemented within a regular and systematic plan. In addition, Tali and Ergeneli emphasized the economic inadequacy in this regard. In order for the settlement policy to become systematic and orderly, İnönü, Ergeneli, Doğan and Dursunoğlu emphasized the importance of eliminating the infrastructure problems in the region and preparing an accurate and fundamental program in all social and administrative areas, and creating an expert staff to carry out this work.

The most important element that shapes the settlement policy of the Republic of Turkey in general is undoubtedly the understanding of the nation-state. In this context, Turkish identity, culture and language are prioritized. In addition, another factor that shaped the settlement policy was the concern for public order and security against internal and external dangers. The reflections of the implementation activities for both elements have taken a very important place in the recommendations made in the studies carried out for the East. Especially in the context of public order and security, practices such as transferring tribal chiefs and their families and those who attempted to rebel to the west, collecting weapons in the region, and in the context of the nation-state, supporting the region with Turkish migrations from home and abroad in order to balance the Turkish-Kurdish population in the region, representation and Turkish language for the spread of Turkish culture in the region. An effort was made to give importance to the issue. However, the desired success could not be achieved in the settlement policy due to factors such as the political and economic conditions of the period, acting without a plan and program, and the work being carried out by unqualified people.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2024), 17(69), 1342-1359
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/Joh.73848
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 23.11.2023 Submitted date
Kabul tarihi 19.01.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.04.2024 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Alkayış, A. (2022). The Importance of Philosophical Anthropology in The Grounding of Human Rights*Journal of History School,* 69, 1342-1359.

THE IMPORTANCE OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY IN THE GROUNDING OF HUMAN RIGHTS

Ahmet ALKAYIŞ[1]

Abstract

The human being occupies a tremendous place among other living beings. This value of man comes from his/her biopsychic characteristic. Because man creates civilizations by using his/her intelligence and manual skills. It is both philosophy and anthropology that articulate the fundamental characteristics that distinguish human beings from other living beings. The task of philosophical anthropology is to reveal and explain these differences of existence. Along with the qualities of the human being's existence structure, it is very important to move from the conditions of his existence. For this reason, this study first examines the theoretical foundations between philosophical anthropology and human rights. It is an important problem that, no matter how close the boundaries of philosophy and anthropology are, philosophical concepts are rarely used to explain anthropological events and changes. Then, the conceptual framework of philosophical anthropology is presented and the historical process of human rights and their current role are examined. At the same time, the foundations of human rights and the problems related to the awareness of the protection of human rights were emphasized. At the end of the study, the importance of human rights in the context of philosophical anthropology and some suggestions for the improvement of these rights are put forward.

Keywords: Philosophy, Human, Anthropology, Philosophical Anthropology, Human Rights.

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, ahmet.alkayiis@gmail.com, Orcid: 000-002-1523-9554.

Ahmet ALKAYIŞ

İnsan Haklarının Temellendirilmesinde Felsefi Antropolojinin Önemi

Öz

İnsan diğer canlı varlıkları arasında muazzam bir yere sahiptir. İnsanın bu değeri onun biyopsişik donanımından gelir. Çünkü insan us sayesinde, el ve kol becerilerini kullanarak medeniyetler yaratır. İnsanı diğer canlılardan ayırt eden temel özelliklerini, varlık farkını dile getiren hem felsefe hem de antropolojidir. Felsefi antropolojinin görevi de bu varlık farklarını ortaya çıkarmak ve açıklamaktır. İnsanın varlık yapısının nitelikleriyle birlikte, onun varlık koşullarından hareket etmesi oldukça önem arz eden bir durumdur. Bu nedenle yapılan çalışmada öncelikle felsefi antropoloji ve insan hakları arasındaki teorik temelleri irdelenmektir. Daha sonrasında felsefi antropolojinin kavramsal çerçevesi ortaya konularak insan haklarının tarihsel süreciyle birlikte günümüzdeki rolü irdelenir. Aynı zamanda insan haklarının temelleri ile insan haklarının korunması bilincine yönelik problemler üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda tespit edilen sorunlar felsefi antropoloji bağlamında insan haklarının önemi ve bu hakların iyileştirilmesine yönelik bazı önerileri ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, İnsan, Antropoloji, Felsefi Antropoloji, İnsan Hakları.

INTRODUCTION

Human curiosity to learn about oneself is a result of the effort to survive. In the historical process, people need to learn by wondering what they have, the origins of their cultural codes, their actions, their successes and failures. As a result of this need for learning, people gain the opportunity for systematic observation and experience. Thus, they access valid and reliable information about socio-cultural phenomena. People who attempted to understand and explain nature began to carry out their studies under different disciplines over time. Anthropology is a discipline that emerged as a result of scientific studies carried out by humans on the world and themselves. From the beginning, anthropology has paved the way for human beings to think about their own existence. It has sought answers to different questions about human physical and cultural diversity. In this context, anthropology is known as a discipline based on comparison and observation that seeks answers to the questions posed as a result of scientific research. Thus, anthropology is the study of everything that exists in relation to the human being (Şahin, 2020, p. 2). Anthropology focuses on human studies today, as it did in the past. Of course, other sciences that deal with human beings date back to ancient times. Most of these sciences have focused on some characteristics of human beings instead of dealing with them in all their aspects. However, these approaches are not sufficient to explain the ontological structure of human beings.

The human being has ontological integrity as a field of possibility. These explanations, which emphasize only a certain characteristic of the human being, are insufficient to know the human being as a whole. Therefore, as an ontological being, it is important to evaluate human beings in line with all their qualities. As a matter of fact, anthropology was born as a discipline that tries to explain human beings with all their qualities. As a young discipline, anthropology has been taught in different universities around the world since the beginning of this century. Among these higher education institutions is the University of Rochester in America. The University of Rochester began teaching anthropology in 1879. Later, in 1906, it was established as an independent chair at the University of Oxford in England. After its establishment as an independent chair, anthropology is divided into different disciplines (Şahin, 2020, Section 1, p. 3). As is known, one of these disciplines that emerged with the existence of human beings is philosophical anthropology.

Philosophical anthropology considers the basic human phenomena as a concrete whole. It also takes into consideration all human actions and their resulting achievements. Therefore, the most basic approach of philosophical anthropology here is that all these phenomena are interconnected. These phenomena have a complementary structure. When human phenomena are examined, they are not only affected by the conditions and existing developments of the age in which they live, but also affect the age in which they live. The increasing importance of philosophy, anthropology and human rights has created a need for philosophical anthropology in solving problems related to human beings (Çotuksöken, 2012). Human beings, who are not satisfied with what exists and who are constantly curious about things, have assumed the responsibility of defending their own rights and defending the rights of other people together with themselves. Because it is thought that there is not a sufficient plan among the arguments of world politics for the violations of human rights at the international level (Yeşilçayır, 2018). For this reason, the study focused on the importance of philosophical anthropology and human rights in our age. In the context of philosophical anthropology, it opens the door to a study on which methods can be more effective in establishing human rights, freedom, democracy and human rights.

RELATIONSHIP BETWEEN PHILOSOPHY AND ANTHROPOLOGY

The interaction of philosophy and anthropology has carried out joint studies on both intellectual and academic grounds for a very long time. In continental European philosophy, especially the necessary transitions between two disciplines have kept interdisciplinary cooperation alive. In this direction,

philosophical anthropology was built as a new discipline that investigates human actions and the place of humans in nature. Because philosophical anthropology mostly investigates human beings in terms of being human and tries to find an answer to the question: what is a human being? (Gürdal, 2020). Along with all these, philosophical anthropology shows what makes human beings human, along with their unique equipment.

As a matter of fact, there are important studies on philosophical anthropology today, as there were in earlier ages. The works of Paul Cassirer (1871-1926) and Martin Heidegger (1889-1976) were also introduced to British analytic philosophy through Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Although anthropologists rarely reason about their own philosophical assumptions, they draw on a number of philosophical and ontological approaches to address contemporary issues. For example, anthropologists following Émile Durkheim (1858-1917) benefited from the philosophies of Immanuel Kant (1724-1804) in the context of duty ethics. At the same time, the ideas of Evans-Pritchard (1902-1973) and R. G. Collingwood (1889-1943) were associated with the philosophy of Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Max Gluckman (1911-1975) is motivated by the process philosophy of Alfred North Whitehead (1861-1947) and influenced by Pierre Bourdieu (1930-2002), Wittgenstein and Pascal. It can be seen that many anthropologists and schools have not refrained from investigating the philosophical concepts of primitive man (Radin, 1957).

It is an important problem that, no matter how close the boundaries of philosophy and anthropology are, philosophical concepts are rarely used to explain anthropological events and changes. Criticism and questioning are needed to investigate philosophical influences and to explore philosophical assumptions in depth from a comparative-cultural perspective, especially at the level of anthropological approaches. Indeed, anthropology as a comparative study of the human condition has a perspective rarely explored by philosophers themselves. Emerging as a particular form of discourse, especially in Western societies, men of culture gain legitimacy as an intellectual endeavor, even though they are often marginalized. Anthropologically and sociologically, everything social is actually conceptualized as matters of power.

The current hegemonic tendency can be traced mainly to Friedrich Nietzsche (1844-1900) through Michel Foucault (1926-1984). This understanding is such that ethics is considered merely a (conscious or unintentional) form of evasion, while the ethical aspect of human existence is hardly considered as a dimension of existence in its own right. However, there are some contemporary philosophical tendencies that seriously question these anthropological

assumptions (Clammer, 2005). In this context, the reciprocal engagement of anthropologies through philosophies and philosophies through anthropologies opens up for questioning the current thinking in which both disciplines operate in the realm of what is generally considered to be self-critical. It is important that the similarities between these two disciplines working on human nature be explored in a historical, analytical and creative way by analyzing the border areas of anthropology and philosophy well.

Messer (1993), based on a study, states that anthropologists have moved away from being sensitive about criticizing universal human rights violations since 1947. It can be said that anthropologists experience a disconnection between them in terms of their theoretical studies at the individual level, while philosophers differ only on the basis of their areas of interest (ethics, aesthetics, epistemology, philosophy of science) and do not experience a deep disconnection on issues such as human rights. Therefore, an important issue for philosophical anthropologists is that they should not interact with different philosophical disciplines on general issues, especially in the research of phenomenological phenomena, and should not ignore analytical and linguistically oriented philosophical studies.

There are questions about scientific philosophy and its anthropological counterpart that remain largely unrevealed. These problems arise such as the place of man in the world, how meaning systems are formed and accepted, the nature of rights, rationality, ethical and aesthetic criteria. The process of investigating these issues reveals how the two disciplines can be revised and enriched. Because there is a holistic understanding of both the social, cultural and environmental environments of the human species. Therefore, humans make their existence meaningful and suggest how to go back to their original roots in pursuit of wisdom with a satisfactory approach. There are many and different perspectives on these issues. All of this is based on the basic assumption that both disciplines pursue projects that, although not actually similar, complement each other.

What Karl Marx (1818-1883) mentioned 150 years ago regarding the meaning of being human has been discussed again by David Harvey within the framework of his criticism of social justice and globalization (Harvey, 2002). These discussions go from existential philosophies, whose roots date back to the Enlightenment and earlier, to discussions about rationality and human rights. It is also known to be situated in a tradition of philosophical anthropology, such as the philosophy of law and broad synthetic concepts such as 'human nature', 'self' and 'culture'.

These topics are not just of academic interest, clearly crossing the traditional boundaries between anthropology and philosophy. These extend directly into

sociology (especially areas of sociology that are comparative in nature, such as the sociology of art or morality), the practice of psychology and psychiatry, religious studies, and debates about universality. Apart from these discussions, issues that have only surfaced in Western philosophy in the context of environmental philosophy emerge as a fundamental issue in Buddhist and Taoist thought (Fox, 1990). From this position, while deeply questioning the epistemological and ontological assumptions of mainstream Western philosophy, it cannot be overlooked that they are also important interpretive issues for anthropologists working in societies where these belief systems exist and the practical consequences of belief are processed in daily practice and ritual (Hall & Ames, 1998).

To sum up, both philosophers and anthropologists try to draw attention to the extraordinary richness of Asian and African philosophies and their relationship with both disciplines. Because these are systems that exceed their own boundaries. The relationship between faith and analytical research, between religion and philosophy, between cognitive systems and practical moral systems, and between cognitive systems and practical moral systems, including in relation to the environment, is important in many ways that are relevant to the current global crises.

THE GROUNDING OF HUMAN RIGHTS IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

One of the most important concepts of the 21st century is human rights. With the Magna Carta adopted in England in 1215, human rights have become one of the most important dynamics shaping societies. Human rights, which enable all people to live a dignified life regardless of age, gender, ethnicity, origin, social status or ideology, and are considered as the fundamental rights and freedoms we have just because we are human, are one of the most academically debated topics in the period we live in (Akyüz, 2021a). However, whether human rights, which are frequently used both in the academic platform and at the social level, are understood correctly is one of the important topics of discussion.

In order to define the concept of human rights correctly, it is first necessary to examine the meaning of the term rights. According to the Turkish Language Association, right means accuracy, truthfulness, truth and justice. Human rights are known as the fundamental rights that all people living on earth have, regardless of any society, religion, belief, race or gender. While rights are the freedoms we have because we are citizens of a country, human rights are the

freedoms we have just because we are human (Ward & Birgden). As Kuçuradi stated, human rights are fundamental individual rights (Kuçuradi, 2007). The rights referred to as human rights include fundamental human rights that all people living on earth have equally, that is, they have a universal value (Donnelly, 2013).

Human rights are also defined as rights that aim to protect individuals against third parties. As a matter of fact, the famous political scientist Micheal Freeden categorizes human rights as an armor to protect individuals against third parties (Freeden, 1991). Human rights are based on restrictions and freedoms on how third parties and legal entities should treat individuals. For example, the right to life is recognized by all international human rights conventions. This right means that individuals have the freedom to live a physically and spiritually healthy life. For this reason, third parties cannot take any action that will harm the physical and mental health of individuals.

Throughout the historical process, struggles for human fundamental rights and freedoms have continued. The first serious step in the field of human rights was taken with Magna Carta, adopted in England in 1215 (Kamruzzaman & Das, 2016). In the 16th and 17th centuries, England continued to make important reforms in the field of human rights. Important steps were taken in the development of political, civil and economic rights by adopting the "Petition of Rights" in 1628, the "Habeas Corpus Act" in 1679 and the English Code of Rights in 1689. Especially in the 17th century, England continued to make important reforms in the field of human rights (Ishay, 2008). John Locke (1632-1704) had a significant influence on the declaration of fundamental rights and freedoms in the development of the Declaration of Civil Rights after the social events that took place in England in the 19th century (Yurttaşer, 2017). According to Locke, the emphasis on all people having equal rights and freedoms leads to the conclusion that it is an acquired right (Tunç, Kurtağzı & Ekici, 2021).

In later periods, the works on human rights by thinkers such as Kant, John Stuard Mill (1806-1873) and Thomas Pain (1737-1809) in the 18th century have an important place in the history of philosophy. These works in the history of philosophy influenced human rights in the 19th and 20th centuries. All these efforts are reflected in the adoption of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) by the UN General Assembly on December 10, 1948 (Griffin, 2008). With the adoption of the Universal Declaration of Human Rights, this effort gained a global and institutionalized structure.

Fundamentals of Human Rights

Human rights are known as the fundamental rights that a person has, regardless of any inherent situation. These rights are the freedoms that enable people to have the health conditions, education, work, shelter and nutrition that are necessary to survive and live a dignified life (Akyüz, 2015). Human rights are the fundamental rights of every human being by virtue of being human (Kuçuradi, 2007). Because humans are the most developed living species. Explaining the human endowment biopsychically is the subject of philosophical anthropology. Philosophical anthropology aims to provide people with humane living conditions, to value other people and societies other than themselves, and to treat them with tolerance (Uysal, 2004). In this context, although human rights are guaranteed by western regulations such as the European Convention on Human Rights, it is not a correct approach to base them on certain cultures or societies (Akyüz, 2023).

The fact that human rights are built on universal value is emphasized by many regional and international agreements (Akyüz, 2021a). For example, Article 30 of the Universal Declaration of Human Rights emphasizes the following: "Nothing in this Declaration shall be interpreted as conferring on any State, community or person the right to undertake any initiative or act aimed at the destruction of any of the rights and freedoms set forth herein" (Last updated September 27, 2022). It is a wrong approach to base human rights on any society or culture. Instead, it is a more accurate approach to base it on the anthropological level, that is, based on the biopsychic possibilities of the human being (Kuçuradi, 2007). The main argument here is that rights should be applied on equal terms because people are human beings, no matter where they are in the world or what cultural characteristics they have. Wherever we go in the world, our right to live does not change. Because we get this right not from a country, but from the fact that we are human beings.

So what is the basis of human rights applied on equal terms? The answer to the question appears as the doctrine of natural rights. The doctrine of natural rights lies at the basis of the principle of human rights (Torun, 2007). In fact, when we look at the concept of human rights, this concept is based around the principle of natural rights by Locke and those who defend the philosopher's ideas in later periods. Because these rights, which are unique to humans, exist in human nature and are natural (Donnelly, 1982, p. 391).

Natural rights emerge with the existence of humans. Therefore, natural rights are rights that cannot be renounced or transferred by people (Turner, 1993). In other words, human rights do not arise from any social status, political opinion, ethnic origin or economic power. In addition, since natural rights have a universal

feature, it is not right to limit them to a certain place and time. Human rights are valid no matter where we are in the world (Giritli & Güngör, 2002). For this reason, when we look at international studies on human rights, no thought or idea is accepted and widespread at this level. For example, the Universal Human Rights, the basic source of modern human rights, has been signed by 192 countries. It is known that, especially since the 1980s, anthropologists have carried out more comprehensive and effective studies on human rights on a country basis (Goodale, 2006, p. 506). These studies are an important source of hope for future generations every day. Because, apart from philosophical anthropology, the study of humans as individual and social beings is also the field of study of other social sciences.

Human rights have an important place in people's individual and social relations. The concept of rights, which has an important place in human relations, emerges with social life (Çeçen, 2020, p. 21). Human rights also continue to exist together with people and gain importance with social life. Since people live together as a society, the existence and source of these rights have always existed (Arslan, 2021). However, it has been recent centuries that human rights have been discussed within a conceptual framework. When we look at the fields of study of anthropology, human rights are among the rapidly developing and expanding subjects (Klein & Riles, 2005).

Protection of Human Rights

People give meaning to the world in which they live. This meaning-making also brings out human rights awareness. Human beings are those who know, who love in one aspect, who reveal culture, who create science and technology, who believe, who are aware of their rights, who question and defend their freedom. The existence of talents, human freedom, fundamental rights and law, and human rights are among the most important issues. Because, in a sense, the creative side of a person depends on his freedom rather than his physical condition (Bodenheimer, 1971, p. 660).

It should not be forgotten that the legal status of human rights and freedoms is not an abstract principle independent of the legal norm, but rather a positive legal norm that has the power of sanction and can be applied (Engin, 2014, p. 214). Because human rights and the protection of human rights have an important role day by day in the context of the conditions of the age. In fact, the protection of human rights has been among the issues that have been discussed since the existence of humans. However, the idea of protecting human rights at the international level was discussed in the early twentieth century (Birinci, 2017).

It is known that philosophy today, as in ancient times, focuses on human problems and carries out studies on them. For this reason, philosophy effectively develops solution possibilities to the problems that exist in human life. One of the possible solutions is to ignore and violate some of the human rights that people face in today's world. In the face of this situation, philosophical anthropology makes studies on the protection of human rights necessary. It is clearly seen that in some countries of the world, not all people have equal rights in the protection and implementation of human rights. In fact, it is known that when people are not equal, human rights are ignored, freedoms and human life are eliminated. Human rights violations during the war in Kosovo and Russia's intervention in South Ossetia (Griffin, 2008) and its elimination of human rights can be given as examples.

Today, the number of examples similar to this situation is increasing day by day. The ongoing wars in Iraq (Davis, 2005), Afghanistan (Sadat, 2004, p. 14), Syria (Dixon, 2019) and between Palestine and Israel are the most concrete examples. Again, like Russia's war with Ukraine on February 24, 2022, ignoring human rights, human life, freedoms and the country's territorial integrity. As can be seen from the examples given, there are still ongoing wars in different parts of the world.

Thus, we can say that scientists and philosophers have important duties regarding the violation of human rights. As a matter of fact, as Kant (2010) argues, reason strongly opposes the approach that uses war as a legal means in any case (Kant, 2010). It sees absolute peace as an obligation and opens all doors to peace for humanity. In fact, it is known that before Kant's idea of Eternal Peace, St. Augustine (354-430), one of the important philosophers of Western thought, based it on the humanist approach in the context of human-human, human-nature and human-self (Ökten, 2001, p. 235).

As a result, human rights defenders and philosophers should protect these rights by producing urgent solutions to these issues. What needs to be done here is to follow a method that prioritizes every person's right to life (Dworkin, 2007). On the other hand, it should be noted that in today's world, the protection of human rights is under the guarantee of regional and international institutions (Akyüz, 2021b). At the regional level, the European Court of Human Rights can be given as an example. Human rights violations in countries that have accepted the European Convention on Human Rights are subject to supervision by the ECHR (Helfer, 2008; Gearty, 1993). On an international scale, the United Nations is the competent authority on human rights violations. It plays an active role especially in mass human rights violations (Forsythe, 1985; McDoug & Bebr, 1964).

Secondly, countries' own domestic legal systems also have mechanisms that protect human rights and monitor human rights violations. Constitutions come first among these (Beck, Drori & Meyer, 2012; Brewer-Carías, 2009). Every country has constitutions that determine the form of government of the state and guarantee the fundamental rights and freedoms of its citizens. For example, the 1982 Constitution in force in Turkey protects the fundamental human rights of individuals (Hekimoğlu, 2002). The rights defined in the Constitution are protected by law enforcement forces and in case of violation are inspected by judicial authorities. From this perspective, countries' own legal systems also aim to protect human rights. However, it is a matter of debate how effective these mechanisms are in preventing human rights.

Therefore, in order to bring human rights to the desired level, these principles must be included at home, on the street, in educational institutions, in work environments and in all social relations (Yeşil, 2004). It is of great importance that the protection of rights is not only limited to laws and rules, but also reflected in behavior.

DISCUSSION AND CONCLUSION

One of the oldest quests in human history is the maintenance of human life in a fair and equal manner. The reason for this search is the conditions of the age we have been living in. Although the conditions of the age change for people, what does not change and is continuous are human life, life security, freedom and human rights. People continue their lives with different opportunities day by day in line with the developments of the age. It is impossible for people living in different parts of the world not to be affected by these developments. Human beings have different characteristics from other living things due to their biopsychic equipment. The conditions of existence that philosophical anthropology attributes to human nature have an important place in this context. Ultimately, it is important to develop human abilities and direct them correctly. In order to direct talents correctly, it is necessary to know the person and his/her biopsychic aspect. A human being is a being that carries his/her biopsychic integrity within himself/herself. The ability to have a biopsychic existence is not an individual achievement of his/her. It is nature that gives this equipment to humans, and it is an unchangeable condition of existence of nature. However, a human being realizes the conditions of existence by later developing all the actions, interests and abilities that he/she finds in his/her biopsychic structure.

As a matter of fact, what a person has revealed throughout his/her life shows that he/she is a biopsychic whole. As Mengüşoğlu also emphasizes, defining a human being based only on some of his phenomena leads him/her to the existence of deficiencies. However, humans compensate for this deficiency by rationalizing and ethicalizing their behavior. These basic phenomena that man compensates for also constitute his/her field of achievements. These achievements are nothing but anthropological categories that determine the sphere of human existence.

In this context, the study of philosophical anthropology on the basic human phenomena provides information about the human world. Because philosophical anthropology is an approach that deals with phenomena and achievements that can find their basis in human actions. The information provided by philosophical anthropology focuses on the problems existing in the human world and offers solutions. Based on this finding, philosophical anthropology's approach to humans has always become important in the history of philosophy in terms of understanding humans and finding appropriate solutions to human problems. Human freedom, security of life and property, right to life and human rights are among the issues that are considered important in the history of philosophy and on which studies continue as long as human existence continues. Therefore, both philosophy and philosophical anthropology fulfill an important function in human life regarding human rights. One of these functions is to emphasize that all people are born equal and have the same rights. However, it should not be overlooked that the developed countries of the world are increasingly investing in war technology that will eliminate human life for defense and external threat reasons. One of these threats can be given as an example of investments in nuclear weapons. Many human lives are endangered in wars that occur with the increase in investments in nuclear weapons. The number of people displaced from their homes as a result of wars is increasing day by day.

These situations, which are increasing day by day in the world, show once again that the provision that human rights are valid for all nations is ignored. Since this situation makes people more uneasy, human rights become a subject of constant debate. Philosophical anthropology strives to create a solid basis for human rights by presenting new approaches at national and international levels for all people. All people have the right to education along with the right to life and shelter. Philosophy and anthropology have an important role in protecting and developing these rights.

Along with new developments in human life, the most advanced and ideal order of rights continues to exist. It is important that the intellectual dimension of human rights be considered within this framework and spread to all nations.

Human rights are not specific to any society or country. These rights are universal rights for all people. It is important to show the same sensitivity regarding both the realization and implementation of these general and universal rights for people. The theoretical and practical efforts of philosophers are especially important in the implementation and realization of these rights. With studies in this field, more efforts should be made to highlight and disseminate human rights and raise awareness. Because both today's and future societies are shaped by the respect and sensitivity shown to human rights. Therefore, solutions to human rights problems should be made with greater efforts than those made today.

As a result, the way to regimes that make people happy is through more democratic and human rights. It is unthinkable to have peace in societies where there is no justice, equality, prosperity and freedom. In the light of these arguments, philosophical anthropology closes the door to demagogic debates about human rights. It reviews what needs to be done in the implementation of rights and gives philosophical solutions. Along with these solutions, it is essential to expand democratic education in places where human rights education exists. Where there are educational programs related to human rights, course hours at the primary level should be gradually increased. Similarly, awareness should be created by giving priority to the dissemination of philosophical education in secondary and higher education. In addition, institutional interactions and training at national and international levels should be expanded in order to give importance to respect for human rights. It is an inevitable fact that in a society sensitive to human rights, both philosophy and philosophical anthropology try to fulfill their basic goals in human life. It is known that where humans are seen as valuable and honorable beings, they develop in the economic and social conditions necessary for human rights. Therefore, in order for human rights to be understood correctly and placed in society, it is a vital priority to internalize them by giving importance to human life and dignity. It is thought that such an approach will enable human rights to be protected, to have a real meaning and to gain a universal character.

REFERENCES

Akyüz, E. (2023). An environmental human rights approach to environmental tobacco smoking. *Muslim World Journal of Human Rights, 20*(1), 97-120.

Akyüz, E. (2015). Çevre sorunları ve insan hakları ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(15), 427-436.

Akyüz, E. (2021b). The development of environmental human rights. *International Journal of Environment and Geoinformatics*, *8*(2), 218-225.

Akyüz, E. (2021a). *Nuclear Power and Human Rights İn Japan: The Fallout of Fukushima*. Lexington Books.

Arslan, A. (2021). *Felsefeye Giriş*. Serbest Akademi Yayınları.

Beck, C. J., Drori, G. S. & Meyer, J. W. (2012). World influences on human rights language in constitutions: A cross-national study. *International Sociology*, *27*(4), 483-501.

Birinci, G. (2017). İnsan hakları evrensel bildirgesi'nin kısa tarihi ı: milletler cemiyeti'nden birleşmiş milletler'e. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 7*(2), 50-81.

Bodenheimer, E. (1971). Philosophical anthropology and the law. *Calif. L. Rev*, (59), 653-682.

Brewer-Carías, A. R. (2009). *Constitutional Protection of Human Rights in Latin America: A Comparative Study of Amparo Proceedings.* Cambridge University Press.

Bryan S. T. (1993). Outline of a theory of human rights. *Sociology*, *27*(3), 489-512.

Çeçen, A. (2020). *İnsan Hakları.* Astana Yayınları.

Clammer, J. (2005). Beyond power: alternative conceptions of being and the (asian) reconstitution of social theory. *Asian Journal of Social Science*, (33), 162-76.

Çotuksöken, B. (2012). *İnsan Hakları ve Felsefe*. Papatya Yayınları.

David L, H. & Ames, R. T. (1998). *Thinking From The Han: Self, Truth And Transcendence İn Chinese And Western Culture.* State University of New York Press.

Davis, M. C. (2005). Human rights and the war in iraq. *Journal of Human Rights*, *4*(1), 37-44.

Dixon, P. (2019). Endless wars of altruism? human rights, humanitarianism and the syrian war. *The International Journal of Human Rights*, *23*(5), 819-842.

Donnelly, J. (1982). Human rights as natural rights. *Human Rights Quarterly*, *4(*3), 391.

Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory And Practice*. Cornell University Press.

Dworkin, R. (2007). *Hakları Ciddiye Almak* (A. U. Türkbağ, Çev.). Dost Kitabevi.

Engin, Z. Ü. (2014). Birey kavramının gelişimi ve insan hakları. *Journal of Istanbul University Law Faculty, 72*(1), 201-217.

Forsythe, D. P. (1985). The united nations and human rights, 1945-1985. *Political Science Quarterly*, 100 (2), 249-269.

Fox, W. (1990). *Towards A Transpersonal Ecology: Developing New Foundations for Environmentalism.* Shambhala.

Freeden, M. (1991). *Rights*. University of Minnesota Press.

Gearty, C. A. (1993). The European court of human rights and the protection of civil liberties: an overview. *The Cambridge Law Journal, 52(*1), 89-127.

Giritli, İ. & Güngör, H. A. (2002). *Günümüzde İnsan Hakları*. Der Yayınları.

Goodale, M. (2006). Toward a critical anthropology of human rights. *Current Anthropology, 47*(3), 485-511.

TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu (2022). http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/ Erişim Tarihi: 24.06.2023

Griffin, J. (2008). On human rights. *Oxford University Press*.

Gürdal, G. (2020). Felsefi antropoloji'nin gerekliliği ve max scheler'in felsefi antropoloji'sinin değerlendirilmesi. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 135-144.

Harvey, D. (2002). *Spaces of Hope*. Edinburgh University Press.

Hekimoğlu, M. M. (2002). 1982 Anayasasına göre insan hakları kavramı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(7), 53-70.

Helfer, L. R. (2008). Redesigning the european court of human rights: embeddedness as a deep structural principle of the european human rights regime. *European Journal of International Law, 19*(1), 125-159.

Ishay, M. (2008). *The History of Human Rights: From Ancient Times to The Globalization Era*. University of California Press.

Jean-Klein, I. & Riles, A. (2005). Introducing discipline: anthropology and human rights administrations. *Cornell Law Faculty Publications, 28*(2), 173-202.

Kamruzzaman, Md. & Das, S. K. (2016). The evaluation of human rights: an overview in historical perspective. *American Journal of Service Science and Management, 3*(2), 5-12.

Kant, I. (2007). *Sürekli Barış Üstüne Felsefi Bir Deneme. Kant* (N. Bozkurt, Çev.). Say Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2007). *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları.* Türkiye Felsefe Kurumu.

McDougal, M. S. & Bebr, G. (1964). Human rights in the united nations. *American Journal of International Law, 58(*3), 603-641.

Ökten, K. H. (2001). Immanuel kant'ın "ebedi barış üzerine felsefi deneme" adlı eseriyle ortaya koyduğu ebedi barış fikri ve bu fikrin uluslararası ilişkiler düşüncesinde yarattığı etki (Tez No: 104753) [Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Radin, P. (1957). *Primitive Man as Philosophy*. Dover.

Sadat, M. H. (2004). The implementation of constitutional human rights in afghanistan. *Human Rights Brief, 11*(3), 48-51.

Şahin, C. (2020). Antropolojinin konusu, temel kavramları, yöntemi ve tarihçesi. M. Güçlü (Ed.), *Eğitim Antropolojisi* içinde (s.2-21). Pegem Akademi Yayınları.

Torun, Y. (2007). İnsan hakları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 415-424.

Tunç, A., Kurtağzı, T. & Ekici, S. (2021). John locke'un mülkiyet kavramına yönelik bir değerlendirme. *TroyAcademy, 6*(2), 503-520.

Uysal, E. (2004). Eğitime felsefi antropoloji çerçevesinde kavramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 8*(2), 81-100.

Ward, T. & Birgden, A. (2007). Human rights and correctional clinical practice. *Aggression and Violent Behavior, 12*(6), 628-643.

Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 35-41.

Yeşilçayır, C. (2018). İnsan haklarının aydınlatılmasında felsefi bilginin önemi. Kaygı, *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi,* (31), 239-261.

Yurttaşer, M. A. (2017). Geçmişten günümüze kıta avrupası ve ingiltere politikalarının karşılaştırılması. *Euro Politika,* (2017 Özel Sayı), 219-236.

EXTENDED ABSTRACT

Humans have a tremendous place among other living beings. This value of a person comes from his biopsychic equipment. Because humans create civilizations by using their mind and manual skills. It is both philosophy and anthropology that express the basic characteristics and difference of existence that distinguish humans from other living creatures. The task of philosophical anthropology is to reveal and explain these differences of existence. It is a very important situation that a person acts from the conditions of his/her existence as well as the qualities of his/her existence structure. Philosophical anthropology deals with the basic human phenomena in a concrete holistic manner. Because it does not ignore what people do and the successes that emerge as a result of all these. In this context, the basic approach of philosophical anthropology reflects the fact that all these phenomena are interconnected. These phenomena complement each other and at the same time have the feature that they cannot be evaluated separately from each other. Therefore, when human phenomena are examined, they are affected by the conditions of the age and existing developments. The importance of philosophy, anthropology and human rights is increasing day by day. Human beings need more and more philosophical anthropology in solving problems related to themselves. Because human beings are not satisfied with what they have, they are constantly curious about things, and they have the responsibility to defend their own rights and the rights of other people as well. In the context of philosophical anthropology, it opens the door to a study on which methods can be more effective in establishing human rights, freedom, democracy and human rights. Both philosophy and philosophical anthropology raise awareness about the importance of human rights. Because it is known that where humans are seen as valuable and honorable beings, they develop in the economic and social conditions necessary for human rights. Therefore, in order for human rights to be understood correctly and placed in society, it is a vital priority to internalize them by giving importance to human life and dignity. It is thought that such an approach will enable human rights to be protected, to have a real meaning and to gain a universal character. For this reason, the study primarily aims to examine the theoretical foundations between

philosophical anthropology and human rights. Then, the conceptual framework of philosophical anthropology is presented and the historical process of human rights and their current role are examined. At the same time, the foundations of human rights and the problems related to the awareness of the protection of human rights were emphasized. At the end of the study, the problems identified, the importance of human rights in the context of philosophical anthropology and some suggestions for improving these rights are put forward. This research shows that in order for human rights to be understood correctly and placed in society, it is a vital priority to internalize them by giving importance to human life and dignity. It is thought that such an approach will enable human rights to be protected, to have a real meaning and to gain a universal character.