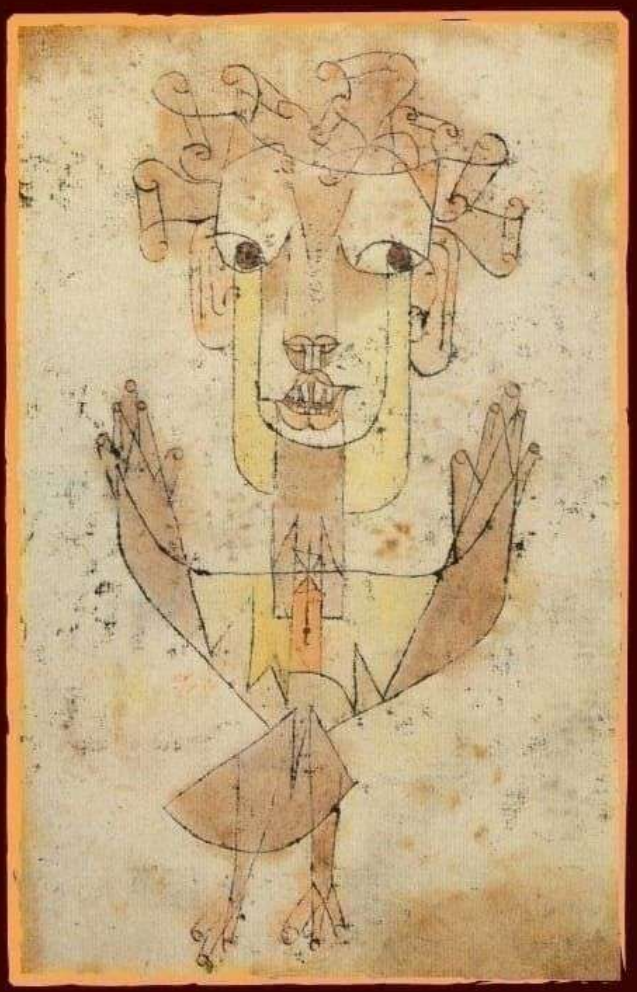
ISSN: 1308-5298

TARİH OKULU DERGİSİ

JOURNAL OF HISTORY SCHOOL

Yıl/Year:18, Sayı/Issue:LXXVII Ağustos/August 2025



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: 18 – Sayı/Issue: LXXVII- Ağustos/August 2025

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

Editörler: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN – Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

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: 18 – Sayı/Issue: LXXVII- Ağustos/August 2025

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

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editörler: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN – Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

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 SEVİM Lİ	Matematik Eğitimi	Tokat Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Türkçe Eğitimi	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Yabancılara Türkçe Öğretimi	Mersin Üniversitesi
Dr. Fatih DEĞİRM ENCİ	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: 18, 2025, LXXVII

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Efecan ANAZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ON THE NEW READINGS OF SOME ANATOLIAN HIEROGLYPHIC INSCRIPTIONS
Bazı Anadolu Hiyeroglifli Yazıtların Yeni Okunuşları Üzerine

2728-2746

Bülent BULDUK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
GORDON MATTA-CLARK'IN MİMARİ HEYKELLERİ
Gordon Matta-Clark's Architectural Sculptures

2747-2758

Emel Cansu BÜYÜKKÖSE & Nadire Şule ATILGAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KÜLTÜRÜN OYUNLAŞTIRILMASI: KONUM TABANLI MOBİL OYUNLARIN GÜCÜ VE KÜLTÜREL MİRASA ETKİLERİ
Gamification of Culture: The Power of Location-Based Mobile Games and Their Effects on Cultural Heritage

2759-2793

Özge CÖMERT
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
EXPLORING HIDDEN THEMES IN AIRLINE REVIEWS: A DATA-DRIVEN APPROACH TO ENHANCE CUSTOMER SATISFACTION
Havayolu İncelemelerindeki Gizli Temaları Keşfetmek: Müşteri Memnuniyetini Artırmak için Veri Odaklı Bir Yaklaşım

2794-2817

İbrahim Ethem ARIOĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ANADOLU İRFÂN GELENEĞİ VE HACI BAYRAM VELİ
Anatolian Wisdom Tradition and Hacı Bayram Veli

2818-2835

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)

Mehtap DİNÇER
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
CAPITAL PUNISHMENT AND BODILY MUTILATION IN ANCIENT EGYPTIAN LAW
Eski Çağ Mısır Hukukunda İdam ve Uzuv Sakatlama Cezaları

2836-2859

Sevil DERİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YENİ FOÇA KALE İÇİNDEKİ OSMANLI ESERLERİ
Ottoman Monuments in Yeni Foça Castle

2860-2898

Sevda ÖZKAYA SOFU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
EDUCATION, IDENTITY AND RESISTANCE: THE ITTIHAT TERAKKI GIRLS' SCHOOL IN COLONIAL ALEXANDRIA (1909–1914)
Eğitim, Kimlik ve Direniş: Sömürge İskenderiye'de İttihat Terakki Kız Okulu (1909-1914)

2899-2912

Şükrü AKTAŞ & Ersin SAVAŞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
AN INTERDISCIPLINARY ANALYSIS OF THE TRANSMISSION OF WEST-ASIAN BELIEF ZOROASTRIANISM TO CHINA WITHIN THE CONTEXT OF WEST-CHINA INTERACTION
Batı-Çin Etkileşimi Bağlamında Batı Asya İnançlarından Zerdüşt İnancının Çin'e Geçişinin Disiplinler Arası İncelemesi

2913-2934

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)

Berna KARAGÖZOĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BABÜR İMPARATORLUĞU'NDA TARİH YAZIMI: EBU'L-FAZL'IN ROLÜ
Historiography in the Mughal Empire: The Role of Abu'l-Fazl

2935-2948

Dilek KOCAYANAK & Fikriye GÜNDÜZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ETTİRGENLİK YAPISINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ
Awareness of Students Studying in the Department of Turkish Education on the Causativeness: The Case of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

2949-2985

Celal ERYİĞİT
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BURDUR'UN ÇELTİKÇİ İLÇESİNDEKİ YER ADLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME
A Study on Place Names in Çeltikçi District of Burdur

2986-3007

Mustafa KIRIŞMAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRK-FRANSIZ TİCARİ İLİŞKİLERİNİN GELİŞMESİNE BİR KATKI: 1934 YILI MARSİLYA TİCARET HEYETİ'NİN TÜRKİYE ZİYARETİ
A Contribution to the Development of Turkish-French Commercial Relations: The 1934 Visit of the Marseille Trade Delegation to Türkiye

3008-3033

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)

Merve DOĞAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İRLANDA BASININDA III. SELİM DÖNEMİ (1789-1808)
Selim III Period in the Irish Press (1789-1808)

3034-3067

Engin GÜNEY & Mehmet Berk DEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
POST-DİJİTAL SANATTA ÇOKLU DUYUM MODALİTELERİ UYARIMI
Multisensory Modalities Stimulation in Post-Digital Art

3068-3092

Ömer Faruk ASLAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YEREL KALKINMADA TURİZM FAALİYETLERİNİN YERİ VE ÖNEMİ: TÜRKİYE GENELİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA
The Place and Importance of Tourism Activities in Local Development: A Nationwide Survey-Based Study in Türkiye

3093-3118

Ali YİĞİT & Meltem EKTİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMALARINDAKİ ÜNSÜZ SES DEĞİŞTİRME HATALARI
Consonant Sound Substitution Errors in the Speech of Syrian Students Learning Turkish as a Second Language

3119-3136

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)

Hasan SARIKAYA & Ahmet İhsan KAYA
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL OKUMA BAŞARISINI BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR TEST ÖNERİSİ
A Test Proposal to Determine the Visual Reading Success of Secondary School Students

3137-3158

Ülkü YANCI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
17. YÜZYIL OSMANLI İLMİYE TEŞKİLATININ İSTATİSTİKSEL DEĞERLENDİRMESİ: NEPOTİZM Mİ LİYAKAT MI?
Statistical Evaluation of the 17th Century Ottoman Ilmiye Organization: Nepotism or Merit?

3159-3200

Volkan KUTLUCA & Selahattin AVŞAROĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖZGECİLİK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞLARINA ETKİSİ
The Effect of Altruism-Based Psychoeducation Program on the Prosocial Behavior of Secondary School Students

3201-3219

Mehmet Şirin ÇETİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN DEZAVANTAJLI GRUPLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN SOSYAL ADALET TEMELLİ KAMU POLİTİKALARI AÇISINDAN ANALİZİ
Analysing the Effects of Climate Change on Disadvantaged Groups in Terms of Social Justice Based Public Policies

3220-3239

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)

Hüseyin DOĞAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KÖY ENSTİTÜLERİNİ MAKRO SOSYAL HİZMET PENCERESİNDEN İNCELEMEK
Analyzing Village Institutes Through the Lens of Macro Social Work

3240-3261

Sabahattin RECEPOĞLU & Sait Sinan ATILGAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
GÖNÜLLÜ KÖY KORUCULUĞU KİMLİĞİNİN KİŞİLER ARASI İLETİŞİM ÜZERİNE ETKİSİ, ETNOGRAFİK BİR ALAN ARAŞTIRMASI: MUŞ İLİ ÖRNEĞİ
The Effect of Volunteer Village Guard Identity on Interpersonal Communication, an Ethnographic Field Research: The Example of Muş Province

3262-3281

Beyda SADIKOĞLU & Şenay MANTAŞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
GELENEKSEL KONUT MİMARİSİ BAĞLAMINDA AVANOS VE MUSTAFAPAŞA'NIN (SİNASOS) KÜLTÜREL FARKLILAŞMASI
Cultural Divergence of Avanos and Mustafapaşa (Sinasos) in the Context of Traditional Residential Architecture

3282-3304

İbrahim AÇAR & Mehmet ŞAHİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMENLERİN ROMANTİK TASARIM İLE HAZIRLANAN EĞİTİM PROGRAMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
Determining Teachers' Opinions About the Education Program Prepared With Romantic Design

3305-3336

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)

Seher CÖMERTOĞLU YALÇIN & Kaasım Fatih YAVUZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TANI ÖTESİ BİR SÜREÇ OLARAK ENDİŞE VE ENDİŞEYE DAİR KURAMSAL MODELLER
Worry as a Transdiagnostic Process and Theoretical Models of Worry

3337-3359

Elvina SEVEN & Derya KAÇMAZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MUSIC PERFORMANCE ANXIETY: THEORIES/MODELS AND APPROACHES
Müzik Performans Anksiyetesi: Teori/Model ve Yaklaşımlar

3360-3379

Seda Birşan ŞENGÜN, Gülsen AKKAYA ERSAN & Devlet ALAKOÇ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ERGENLERİN TEKNOLOJİ BAĞIMLILIKLARI İLE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Examining the Relationship Between Adolescents' Technology Addiction and Executive Function Skills

3380-3414

Yılmaz KILAVUZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİM TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ
Examination of Variables Effective on Higher Education Preferences of Secondary Education Students

3415-3442

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)

Sezgin GÜÇLÜAY & Sema AKGÜL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BİZANS'IN İMPARATORLUK GÜCÜNÜ SEMBOLLER ÜZERİNDEN GÖSTERME POLİTİKASI: BÜYÜK SARAY
The Policy of Representing Imperial Power Through Symbolism in Byzantium: The Great Palace

3443-3465

Mesut BOZYEL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÇOCUKLARDA YOUTUBE KULLANIMININ GELİŞİMSEL ETKİLERİ
Developmental Effects of Youtube Use in Children

3466-3508

Günsu YILMA ŞAKALAR & Alper ŞAKALAR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRK HALK MÜZİĞİ ARAŞTIRMALARINDA NİTEL PARADİGMALAR VE ANALİZ MODELLERİ
Qualitative Paradigms and Analytical Models in Turkish Folk Music Research

3509-3534

Esma ÖZTÜRK, Ilgım Dilay ALTUNAY ÖZDAMAR & Mürşet ÇAKMAK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMENLERİN ÇEVRİMİÇİ HİZMET İÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI
Metaphor Perceptions Related to the Teaching Practice of Teacher Candidates'

3535-3558

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)

Şehmus ORAL & Behçet ORAL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRENCİ KULÜPLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Evaluation of Student Clubs According to the Opinions of High School Students

3559-3590

Nazmiye GÜREL CENNETKUŞU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
COLLEGE-LEVEL ONLINE WRITING INSTRUCTION: A CASE STUDY ON ELT STUDENTS' PERSPECTIVES
Üniversite Düzeyinde Çevrimiçi Yazma Eğitimi: İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Görüşleri Üzerine Bir Durum Çalışması

3591-3613

Veysel GÖÇER & Ferhat ÖZDEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MATEMATİK EĞİTİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME: AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK BİR META-ANALİZ
Project-Based Learning in Mathematics Education: A Meta-Analysis on Its Effect on Academic Achievement

3614-3647

Editörden…

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Ağustos 2025 tarihli LXXVII. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan makaleler 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 LXXVII. 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.

Tarih okulu Dergisi 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 LXXVII. 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...

Ağustos/2025

Baş Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2728-2746
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80595
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 04.02.2025 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 29.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Anaz, E. (2025). On The New Readings of Some Anatolian Hieroglyphic Inscriptions. *Journal of History School,* 77, 2728-2746.

ON THE NEW READINGS OF SOME ANATOLIAN HIEROGLYPHIC INSCRIPTIONS[1]

Efecan ANAZ[2]

Abstract

The decipherment of Anatolian hieroglyphs is a multifaceted and challenging academic endeavor that began in the early 19th century, evolving significantly over the decades. Early attempts at decipherment were hampered by limited knowledge of the Anatolian languages and the complexities of their hieroglyphic writing system. However, systematic excavations at key sites such as Hattuša, the Hittite capital, and new discoveries in other Hittite and Late Hittite regions have greatly advanced the field. This study focuses on reinterpreting three critical Anatolian hieroglyphic inscriptions from the Hittite Imperial and Late Hittite periods-ALACA HÖYÜK 1, MALATYA 5, and HİSARCIK 2-offering revised readings that correct earlier interpretations. ALACA HÖYÜK 1 inscription, previously misread as referencing the generic "Storm God," has been reinterpreted to identify the deity as the "Storm God of Heaven." This revision aligns with descriptions in Hittite temple inventories, which highlight the characteristics of this deity, thereby providing a more accurate understanding of Hittite religious concepts. MALATYA 5 inscription identifies a deity referred to as the "Stag-God of the Countryside," shedding light on the significance of regional deities in Hittite religious practices and offering a deeper understanding of their symbolic associations. HİSARCIK 2 inscription, featuring the phrase " The Calf of the Sacred Sun of the Mountain," has been linked to the Babylonian god Marduk. Furthermore, the inscription suggests that Mount Harhara might have been a sacred site associated with Marduk, illustrating potential cultural and religious exchanges between Anatolia and Mesopotamia. These revised readings not only enhance our comprehension of the Hittite and Luwian languages but also provide valuable

[1] This article is derived from the author's PhD thesis titled as “Geç Hitit Dönemi’nde Tanrı ve Tarıçaların İlişki Ağları/The Networks of Gods and Goddesses in the Late Hittite Period” supervised by Prof. Dr. Turgut YİĞİT and Prof. Dr. Hasan PEKER.

[2] Dr., Ankara University, Graduate School of Social Sciences, Department of History, anaz@ankara.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8810-8347

insights into the religious iconography and practices of ancient Anatolian civilizations. By exploring these connections, the study highlights the rich interplay of linguistic, cultural, and religious elements in the ancient Near East, offering a more nuanced understanding of the Hittite world and its interactions with neighboring regions.

Keywords: Anatolian Hieroglyphs, The Hittites, The Late Hittites, New Readings, Inscriptions.

Bazı Anadolu Hiyeroglifli Yazıtların Yeni Okunuşları Üzerine

Öz

Anadolu hiyerogliflerinin çözümü, 19. yüzyılın başlarında başlayan, yıllar içinde önemli ölçüde gelişen çok yönlü ve zorlu bir akademik girişimdir. Çözümleme çabaları, başlangıçta Anadolu dilleri konusundaki sınırlı bilgi ve hiyeroglif yazı sisteminin karmaşıklıkları nedeniyle engellenmiştir. Ancak, Hitit başkenti Hattuša gibi kilit noktalardaki sistematik kazılar ve diğer Hitit ve Geç Hitit bölgelerinde yapılan yeni keşifler, bu alanda önemli ilerlemeler sağlamıştır. Bu çalışma, Hitit İmparatorluk ve Geç Hitit dönemlerine ait üç önemli Anadolu hiyeroglif yazıtını—ALACA HÖYÜK 1, MALATYA 5 ve HİSARCIK 2—yeniden yorumlayarak önceki okumalara düzeltmeler getirmektedir. ALACA HÖYÜK 1 yazıtı, daha önce genel bir "Fırtına Tanrısı"na atıfta bulunuyor şeklinde yanlış okunmuşken, bu tanrının "Göğün Fırtına Tanrısı" olarak tanımlandığı görülmüştür. Bu düzeltme, tanrının Hitit tapınak envanterlerinde vurgulanan özellikleriyle daha iyi bir uyum sergileyerek, Hitit dini kavramlarının daha doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. MALATYA 5 yazıtı, "Kırların Koruyucu Tanrısı" olarak adlandırılan bir tanrıyı tanımlamakta ve Hitit dini uygulamalarında bölgesel tanrıların önemine ışık tutarak sembolik anlamlarını daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olmaktadır. HİSARCIK 2 yazıtı ise "Dağın Kutsal Güneşinin Danası" ifadesini içermektedir ve bu ifade, Babil tanrısı Marduk ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, bu yazıt, Harhara Dağı'nın Marduk ile bağlantılı bir kutsal alan olabileceğini öne sürerek Anadolu ile Mezopotamya arasındaki kültürel ve dini etkileşimleri göstermektedir. Bu yeni okuma önerileri, Hitit ve Luvi dillerine dair anlayışımızı derinleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda antik Anadolu uygarlıklarının dinî ikonografisi ve pratikleri hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Bu bağlantıları inceleyerek çalışma, Eski Yakındoğu'daki dilsel, kültürel ve dinî unsurların zengin etkileşimlerini ortaya koymakta ve Hitit dünyası ile komşu bölgeler arasındaki etkileşimlere daha incelikli bir bakış açısı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Hiyeroglifleri, Hititler, Geç Hititler, Yeni Okumalar, Yazıtlar.

INTRODUCTION

The decipherment of Anatolian hieroglyphs is a multifaceted scholarly endeavor that began in the early 19th century and in this century Anatolian Hierogylphic script was identified as Hittite (Payne, 2010, p. 8). By the early 20th century, a comprehensive corpus of hieroglyphic texts was compiled (Messerschmidt, 1900, 1902, 1906). Despite these advancements, early efforts to decipher the script were limited, primarily due to the lack of understanding of both the language and the script itself.

The situation began to shift with the excavation of the Hittite capital Hattuša in 1906. This discovery, which unearthed thousands of cuneiform tablets written in several languages, provided critical linguistic context for understanding the Anatolian scripts. The decipherment of the Hittite language as an Indo-European language, alongside the study of other Anatolian languages like Luwian, laid the foundation for later progress in hieroglyphic decipherment. Concurrently, the corpus of hieroglyphic inscriptions continued to expand, particularly following the excavations at Karkamış on the Euphrates and at the nearby site of Tell Ahmar, both of which uncovered a substantial number of inscriptions (Payne, 2010, p. 8).

Over the next few decades, scholars made notable strides, particularly in the 1930s, when they identified several logograms and syllabograms, making headway into the language's grammar (Meriggi, 1933; 1934a; 1934b; Gelb, 1931, 1935, 1942; Forrer, 1932; Bossert, 1932; Hrozný, 1933, 1934, 1937). However, some erroneous readings persisted, and the precise classification of the language remained an open question. Additionally, a collection of seal impressions discovered at Boğazköy was published, including several digraphic examples in hieroglyphic and cuneiform, which served as mini-bilingual texts, alongside others that were solely in hieroglyphic, in the early 1940s (Guterbock, 1940; 1942).

In 1946, Bossert and H. Çambel discovered a significant bilingual inscription at Karatepe, written in both Hieroglyphic and Phoenician. The inscription, which survives in two copies, contains seventy-five closely parallel clauses, making it the longest known Hieroglyphic inscription to date. While the final publication of the text was not released until 1999, earlier versions were available and provided valuable insights, confirming several proposed readings, introducing new ones, and contributing to the expansion of knowledge regarding the language and vocabulary (Çambel, 1999). However, it did not lead to the necessary revisions of certain misinterpretations. The same can be observed in the case of

additional digraphic seal impressions discovered at Ugarit in the 1950s (Payne, 2010, p.9).

By 1960, the language of the inscriptions was definitively identified as a Luwian dialect, and a systematic sign list was published, which has since formed the foundation for modern research (Laroche, 1957/1958: 160; 1960). Over the following decades, additional publications, including glossaries and comprehensive corpora of inscriptions, further refined the decipherment and understanding of Luwian hieroglyphs (Mittelberger, 1962; 1963; 1964; Bossert, 1960; 1961a, 1961b).

The 1970s saw further advancements with the introduction of new readings and interpretations, which reshaped the reconstruction of the language (Hawkins et al., 1974). Since 1990, several significant works have been published, including an extensive study on the stem formation of Luwian nouns (Starke, 1990), a collection of literature on Hieroglyphic Luwian with signary (Marazzi, 1990), a lexicon of Cuneiform Luwian (Melchert, 1993), the final publication of the Karatepe bilingual inscription as part of a new corpus of Iron Age Hieroglyphic Luwian inscriptions (Çambel, 1999) and the corpus itself (Hawkins, 2000). Additionally, the corpus has been expanded, and a volume dedicated to the Luwians has been released (Melchert 2003). Further, some contributions to the field have been included in two volumes focused on seals (Herbordt 2005; Dinçol & Dinçol, 2008). The most recent contribution is a corpus of the Bronze Age hieroglyphic inscriptions with signary, grammar and glossary (Hawkins, 2024). Today, the study of Anatolian hieroglyphs remains a dynamic and evolving field, with ongoing discoveries and scholarly efforts ensuring that the understanding of these ancient scripts continues to deepen.

This paper aims to contribute to the ongoing efforts in this field. In line with this objective and recent developments, one inscription from the Hittite Imperial Period and two inscriptions from the Late Hittite Period will be reinterpreted. These are ALACA HÖYÜK 1, MALATYA 5 and HiSARCIK 2 inscriptions.

METHOD

This study employs a multidisciplinary approach to analyze Anatolian hieroglyphic inscriptions from the Hittite Imperial and Late Hittite periods. The inscriptions were examined using high-resolution images and detailed drawings. The paleographic features of each inscription were compared with previously identified hieroglyphic signs in established corpora. Special attention was given to sign variations, carving techniques, and contextual placement within the

reliefs. The study utilized transliteration and phonetic analysis to reassess previous readings of the inscriptions. The proposed interpretations were compared with existing sign lists, bilingual texts, and cuneiform records to ensure consistency in the linguistic reconstruction. The inscriptions were interpreted within their archaeological and religious contexts. The depicted deities, ritual practices, and associated symbols were compared with Hittite temple inventories, seal impressions, and other textual sources to establish possible connections between textual and visual elements. This integrated approach allows for a reassessment of the inscriptions ALACA HÖYÜK 1, MALATYA 5, and HİSARCIK 2, providing new insights into the linguistic, religious, and cultural aspects of the Hittite and Late Hittite civilizations.

FINDINGS AND INTERPRETATIONS

ALACA HÖYÜK 1 Inscription

Alacahöyük, situated about 25 km northeast of Hattuša, is widely regarded as the remains of an important Hittite religious center. The grand Sphinx Gate, which leads to the upper town where the ruins of a palace are located, connects both the gate complex and the youngest palace at Alacahöyük to the final phase of Hittite architecture. However, scholars have dated the sculpted friezes on the orthostats of the gate's construction to a period ranging from the 15th century to the latter half of the 13th century BCE (Taracha, 2012, p. 108-109).

One of the orthostats belonging to the Sphinx Gate, currently displayed in Ankara Anatolian Civilizations Museum, depicts a figure representing a deity. This figure is shown seated on a throne, positioned on the left side of the orthostat with its face turned to the right. In its right hand, resting on its chest, it holds a cup, while in the left hand, which is wrapped around the lower part of its right arm, it grasps a mace. On the right side of the orthostat, a king figure is depicted with his face turned to the left and his hand in a position of prayer (Fig. 1).



Figure. 1: Photograph of the orthostat depicting the deity figure seated on a throne and the king figure as a prayer (**Reference**: Hittite Monuments, 2025a: https://www.hittitemonuments.com/alacahoyuk/ALACA_01.htm, Access date: 04.02.2025)

The hieroglyphic signs on the upper right section of the deity figure were previously transliterated as "(DEUS)TONITRUS", which was read as "Storm God"; the DEUS sign was interpreted as unusual; and these signs totally were called as ALACA HÖYÜK 1 inscription (Gelb, 1939, p. 22). However, upon closer inspection of the orthostat, it becomes clear that there are not two but three signs in the inscription. At the top of it, there is a poorly carved DEUS sign. Below it, we can see another poorly carved CAELUM sign. The sign at the bottom is TONITRUS (Fig. 2) Therefore, these inscription is transliterated as "(DEUS.CAELUM) TONITRUS", which is read as "Storm God of Heaven" (Peker, 2021).



Figure. 2: ALACA HÖYÜK 1 Inscription

Another arguement supporting this interpretation is the resemblance between the deity figure on the orthostat and the depiction of Storm God of Heaven found in one of the Hittite Imperial Period temple inventories. This depiction describes the god, represented by a gilded figure, in a seated position. In the figure's right hand, there is a mace, while in the left hand, there is gold, symbolizing goodness (KUB, 38.2 obv. ii 8-10'; von Schuler, 1965, p. 209-210; Gurney, 1976, p. 22; Haas, 1994, p. 494; Hutter, 2021, p. 205).

On the other hand, when we examine other inscriptions dating to the Hittite Imperial Period, it is observed that the name of the deity is written in its archaic form as (DEUS)TONITRUS.CAELUM (CHLI III, EMİRGAZİ 1, § 26, 29; KIZILDAĞ 4 §2a, 3; KARADAĞ 1 §1; TÜRKMEN KARAHÖYÜK §2). However, in this inscription, we see a different form and this may represent the earliest form of the deity's name. If this is the case, it could provide a new perspective on the ongoing discussions regarding the dating of the friezes on the orthostats at Alacahöyük.

MALATYA 5 Inscription

The Arslantepe mound, located about 4 km northeast of modern Malatya along the Euphrates River, takes its name from the lion statues uncovered during early excavations. Most of the monumental orthostats and sculptures come from the area surrounding the Lions Gate. The final phase of the Lions Gate's construction is believed to date back to the early 8th century BCE, but many of the sculptures and reliefs discovered at the site were repurposed from older structures dating from the 12th to 10th centuries BCE. While a few orthostats are kept in the Malatya Museum, the majority of the artifacts are exhibited at the Anatolian

Civilizations Museum in Ankara. (Liverani, 2012; Manuelli, 2019; Frangipane et al., 2019/2020).

On the left side of one of the corner orthostats of the Lions Gate structure depicts a stag-god figure, shown with its face turned to the right and wearing a conical horned headdress. This figure, standing on top of a four-legged stag, is depicted with a bow on its right shoulder and holding a bundle of lightning bolts in its extended left hand. On the right side of the orthostat, a king figure is shown facing the god, apparently performing a libation to the deity. Behind the king, a smaller figure is seen holding a ritual goat offering (Fig.3).



Figure. 3: Photograph of the orthostat depicting the stag-god, king and a male figüre (**Reference:** Hittite Monuments, 2025c: https://www.hittitemonuments.com/arslantepe/arslantepe06.htm, Access date: 04.02.2025)

Above the head of the stag in front of the deity, as well as in front of the king figure and above his head, inscriptions are present. Both inscriptions are epigraphs that serve to identify the figures. Collectively, these inscriptions are referred to as the MALATYA 5 inscription (CHLI I, MALATYA 5). The transliteration and translation of this inscription have been made as follows (CHLIII, MALATYA 5):*"(DEUS)IMRA+ra/i-lá/í REX-tá : PUGNUS-mi-li REX L.46"/"The god Imrali the King: PUGNUS-mili, King's seed."*

The identity of the god referred to as the "Imrali god" in the inscription is not fully known; however, it has been suggested that the name Imrali might be an epithet of the stag-god depicted on the orthostat. This is because one of the common forms of stag-gods in Hittite Imperial Period inscriptions is the " Stag-God of the Countryside," and the word "IMRA+ra/i" seen in the inscription means "of the countryside" in Luwian (Hawkins, 2004, p. 364).

The depiction of the stag-god on the orthostat, where the inscription is carved, also suggests a high probability that the god is Stag-God of the Countryside. This is because a depiction related to Stag-God of the Countryside from Hittite Imperial Period temple inventories shows similarities with the representation on the orthostat we are examining. In this depiction, it is noted that Stag-God of the Countryside in the city of Wiyanawanda is shown standing in the form of a golden statuette, wearing a conical horned headdress. The god holds a bow in his right hand, and an eagle and a wild hare in his left hand. He carries a dagger with fruits on it and stands on top of a four-legged stag (KUB, 38.1 öy. ii 1'-6'; Cammarosano, 2018, p. 69).

On the other hand, the word REX-tá, meaning "king," which is used in an unclear context in the inscription, has also been interpreted as an epithet of the god (Frühwirt, 2021, p. 226). However, the association of this word with the god can also be linked to information from Hittite Imperial Period records related to stag-gods. In the seals from the Nişantepe archives, a god referred to as "Stag-God of the King" is mentioned, and the name of this god is translated as "DEUS CERVUS$_3$-*ti* REX/DEUS.CERVUS$_3$.REX" (Herbordt, 2005, n. 409, 497, 621, 622, 630)." Beside this, in a text dating to the reign of Hittite Emperor Tudhaliya IV, a festival for stag-gods are described and "Stag-God of the Countryside of the King" is mentioned among these gods (KUB, 2.1 ii 43; McMahon, 1991, p. 103.). Considering these examples, it is plausible to suggest that the god mentioned in the MALATYA 5 inscription could refer to Stag-God of the Countryside of the King.

HİSARCIK 2 Inscription

In Hisarcık, about 10 km south of the city of Kayseri, an inscription on the naturally smooth surface of a rock was first documented in 1901. This two-line Hieroglyphic Luwian inscription likely pertains to an offering made to Mount Harhara (Mount Erciyes) and is dated to 8th century BCE. The inscription, referred to as HİSARCIK 2, has not yet been fully translated (CHLI I, HİSARCIK 2) (Fig. 4-5).



Figure. 4: Photograph of the inscription (**Reference:** Hittite Monuments, 2025b: https://www.hittitemonuments.com/hisarcik/ Access date: 04.02.2025)

The inscription, which has not yet been translated, contains a notable expression at the end of the first line. The transliteration of the signs in this section was previously made as "(DEUS)SOL "X$^{?}$" MONS-*ti*" (CHLI III, HiSARCIK 2 §2). However, a closer examination of the inscription reveals that the sign transliterated as "X"$^{?}$ is actually a combination of a calf's head and foreleg. So, it should be a logogram and called as VITELLUS$_2$ sign (Fig. 6). Therefore, these signs could be transliterated as "(DEUS)SOL " VITELLUS$_2$" MONS-*ti*" and this expression could be translated as "The Calf of the Sacred Sun of the Mountain".[3]

[3] I would like to sincerely thank Prof. Dr. Hasan Peker, who suggested that the sign, previously transliterated as "X$^{?}$", should be named as VITELLUS$_2$, and who alerted me to this matter, allowing us to include this information in the study.

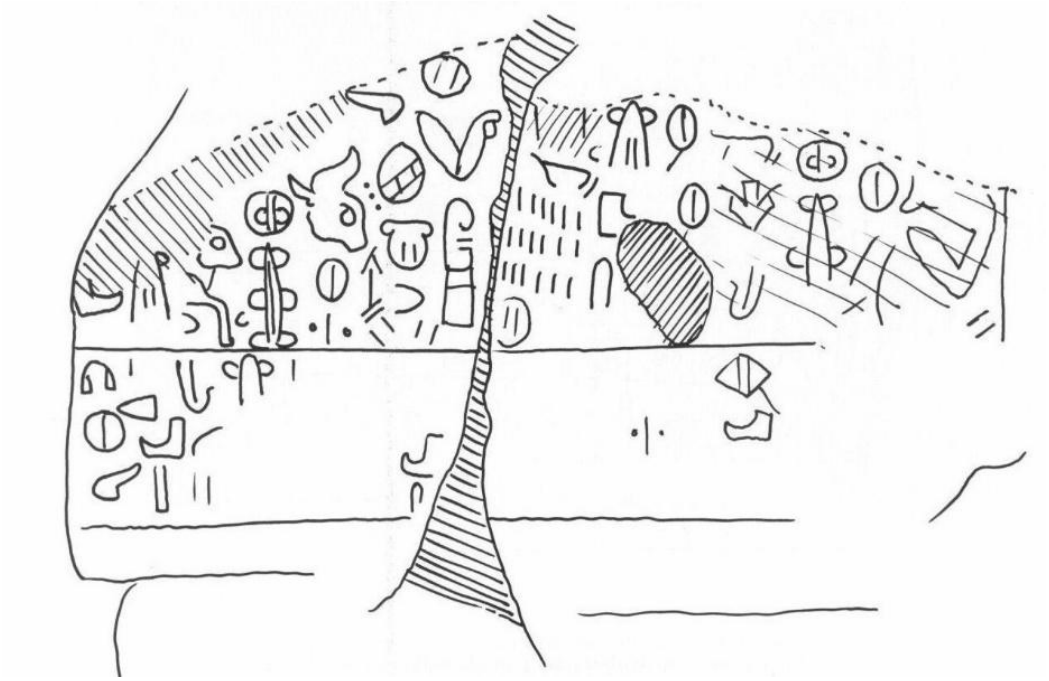


Figure. 5: Drawing of the inscription (**Reference:** Hittite Monuments, 2025b: https://www.hittitemonuments.com/hisarcik/ Access date: 04.02.2025)



Figure. 6: Mentioned part of the inscription

The mountain in this expression must be Mount Harhara mentioned in the inscription (CHLI III, HİSARCIK 2 §1). The expression "The Calf of the Mountain" is associated with Marduk, the protective god of Babylon. In cuneiform texts, the god is frequently referred to as ^{D}amar-^{D}utu-(a)k, meaning "The Sacred Sun's Calf." For this reason, it is believed that the god's name should be read as Marduk (Lambert, 1984, p. 6-8). In addition to these considerations, the presence of the Marduk cult in the region during that period (CHLI I, ERKİLET 1) also supports our proposed translation. If this is the case, Mount Harhara can be seen as a site of worship associated with Marduk.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The decipherment of Anatolian hieroglyphs was a challenging process that began in the early 19th century, with limited information and scarce data regarding both the language and the writing system. Excavations at Hattuša and other regions of Anatolia have made significant contributions to the development of this process. The discovery of numerous cuneiform tablets at Hattusa in the early 20th century provided the linguistic context necessary for decipherment, and the classification of the Hittite language as an Indo-European language laid the foundations for the subsequent decipherment of Anatolian hieroglyphs. Particularly in the 1940s, the bilingual inscriptions at Karatepe marked an important turning point in the decipherment process.

The new readings of the ALACA HÖYÜK 1, MALATYA 5 and HİSARCIK 2 inscriptions in the light of recent studies have provided fresh insights into the Hittite and Luwian linguistic and religious practices. The reinterpretations of the inscriptions from these sites not only correct previous misreadings but also offer new perspectives on the dating of Hittite monumental art and the associated deities.

ALACA HÖYÜK 1 inscription, previously transliterated as "Storm God" based on the signs “(DEUS)TONITRUS,” has been reinterpreted as “Storm God of Heaven” after closer examination of the orthostat. The discovery of a third sign and the reconsideration of the signs involved offer a more accurate rendering. This revision is significant as it correlates with depictions of a similar deity from Hittite temple inventories, suggesting that this inscription may represent an archaic form of the Storm God’s name. This finding also has implications for the dating of the friezes on the Sphinx Gate, potentially pushing the timeline of these artworks further into the Hittite Imperial Period.

MALATYA 5 inscription, discovered at the Arslantepe mound, features an identification of a stag-god referred to as "Imrali" in the text. This god is likely the Stag-God of the Countryside, as evidenced by both the iconography and the linguistic context. The word “IMRA+ra/i” aligns with the Luwian term for "countryside," strengthening the argument that the deity depicted on the orthostat is indeed the Stag-God of the Countryside. Additionally, the title “Rex” used in the inscription could be an epithet of the deity, potentially linking the god with royal authority, as seen in other texts, which belong to Hittite Imperial Period.

HİSARCIK 2 inscription, dated to the 8th century BCE and located on Mount Harhara, introduces a new interpretation of the phrase "The Calf of the Sacred Sun of the Mountain.” Through a detailed re-examination of the signs, it was found that the previously unclear sign "$X^{?}$" is actually a logogram for calf and this sign should be called as $VITELLUS_2$. Besides, the phrase"The Calf of the Sacred Sun" is associated with Marduk, the Babylonian god, and suggests that Mount Harhara may have been a worship site for Marduk. This interpretation aligns with evidence of Marduk's cult in the region during this period, providing a new dimension to the understanding of the religious landscape of the Late Hittites.

REFERENCES

Bossert, H. Th. (1932). *Šantaš und Kupapa. Neue Beiträge zur Entzifferung der Kretischen und HethitischenBilderschrift*. Otto Harrassowitz

Bossert, H. Th. (1960). Ist die B-L schrift im wesentlichen entziffert? *Orientalia*, 29, 423-432.

Bossert, H. Th. (1961a). Die entzifferung der B-L schrift wird fortgesetzt. *Orientalia*, 30, 110-118.

Bossert, H. Th. 1961b). Zur vokalisation des luwischen. *Orientalia*, 30, 314-322.

Cammarosano, M. (2018). *Hittite Local Cults*. Society of Biblical Literature Press.

CHLI I= Hawkins, J. D. (2000). *Corpus of Hieroglyphic Luwian Inscriptions,* Volume I, Inscriptions of the Iron Age. Walter de Gruyter.

CHLI III= Hawkins, J. D. (2024). *Corpus of Hieroglyphic Luwian Inscriptions,* Volume III: Inscriptions of the Hittite Empire and new ınscriptions of the ıron age. Walter de Gruyter.

Çambel, H. (1999). *Corpus of Hieroglyphic Luwian Inscriptions, Volume II. Karatepe-Aslantaş. The Inscriptions: Facsimile Edition*. Walter de Gruyter.

Dinçol, A. & Dinçol, B. (2008). *Die Prinzen- und Beamtensiegel aus der Oberstadt von Boğazkoy -Hattuša vom 16. Jahrhundert bis zum Ende der Grossreichszeit*. Philipp Von Zabern Verlag Gmbh

Forrer, E. (1932). Die hethitische bilderschrift. The University of Chicago Press. Frangipane, M., Restelli, F. B., Flippo, F. D., Manuelli, F. & Mori, L. (2019/2020). Arslantepe: New data on the formation of the Neo-Hittite Kingdom of Melid. *News from the Lands of the Hittites, Scientific Journal for Anatolian Research*, 3-4, 71-111.

Frühwirt, T. (2021). Zum kult des hirschgottes in späthethitischer zeit. *Hungarian Assyriological Review*, 2, 219-239.

Gelb, I. J. (1931, 1935, 1942). *Hittite Hieroglyphs* (Volume 1-3). The University of Chicago Press.

Gelb, I. J. (1939). *Hittite Hieroglyphic Monuments*. The University of Chicago Press.

Gurney, O. R. (1976). *Some Aspects of Hittite Religion*. Oxford University Press.

Guterbock, H.G. (1940). *Siegel aus Boğazköy: 1, Die Königssiegel der Grabungen bis 1938*. F. Berger.

Guterbock, H.G. (1942). *Siegel aus Boğazköy: 2, Die Königssiegel von 1939 und die Übrigen Hieroglyphensiegel*, F. Berger.

Haas, V. (1994). *Geschichte der Hethitischen Religion*. Brill.

Hawkins, J. D. (2000). *Corpus of Hieroglyphic Luwian Inscriptions, Volume I, Inscriptions of the Iron Age*. Walter de Gruyter.

Hawkins, J. D. (2004). The stag-god of the countryside and related problems, Indo-European Perspectives. *Studies in Honour of Anna Morpurgo Davies*, (Ed. J. H. W. Penney), Oxford University Press, Oxford, 355-369.

Hawkins, J. D. (2024). *Corpus of Hieroglyphic Luwian Inscriptions,* Volume III: Inscriptions of the Hittite Empire and new ınscriptions of the ıron age, Walter de Gruyter.

Hawkins, J. D., Morpurgo Davies, A. & Neumann, G. (1974). *Hittite Hieroglyphs and Luwian: New Evidence for the Connection*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Herbordt, S. (2005). *Die Prinzen- und Beamtensiegel der Hethitischen Grossreichszeit auf Tonbullen aus dem Nişantepe-Archiv in Hattusa*. Philipp von Zabern.

Hittite Monuments. (2025a). ALACA HÖYÜK 1. https://www.hittite monuments.com/alacahoyuk/ALACA_01.htm, Access date: 04.02.2025

Hittite Monuments. (2025b). HİSARCIK 2. https://www.hittitemonuments. com/hisarcik, Access date: 04.02.2025

Hittite Monuments. (2025c). MALATYA 5 https://www.hittitemonuments. com/arslantepe/arslantepe06.htm, Access date: 04.02.2025

Hrozný, B. (1933, 1934, 1937). *Les Inscriptions Hittites Hieroglyphiques,* (Volume 1-3). Otto Harrassowitz.

Hutter, M. (2021). *Religionsgeschichte Anatoliens: Vom Ende des Dritten bis zum Beginn des Ersten Jahrtausends*. Verlag W. Kohlhammer.

KUB= *Keilschrifturkunden aus Boghazköi*. (1921-…). Akademie-Verlag.

Lambert, W. G. (1984). Studies in Marduk. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 47(1), 1–9.

Laroche, E. (1957/1958). Comparaison du Louvite et du Lycien. *Bulletin de la Société de Linguistique*, 53(1), 159-197.

Laroche, E. (1960). *Les Hieroglyphes Hittites*. Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

Liverani, M. (2012). Melid in the early and middle ıron age: Archaeology and history. G. Galil, A. Leẏinzon-Gilbo'a, A. M. Maeir & D. Kahn (Ed.), in *The Ancient Near East in the 12th–10th Centuries BCE. Culture and History: Culture and History Proceedings of the Conference Held at the University of Haifa, 2-5 May 2010*, pp. 327-344. Ugarit Verlag.

Manuelli, F. (2019). Carving the Memory, Altering the Past: PUGNUS-mili and the Earlier Iron Age Rulers at Arslantepe/Malizi. R. Lafer, H. Dolenz & M. Luik (Ed.), in *Antiquitates Variae. Festschrift für Karl Strobel zum 65. Geburtstag*, pp. 227–241. VML Vlg Marie Leidorf.

Marazzi, M. (1990) *Il Geroglifico Anatolico, Problemi di Analisi e Prospettive di Ricerca*. Dipartimento di Studi Glottoantropologici, Università "La Sapienza".

McMahon, G. (1991). *The Hittite State Cult of the Tutelary Deities*. The Oriental Institute.

Melchert, H. C. (1993). *Cuneiform Luvian Lexicon*. University of North Carolina at Chapel Hill.

Melchert, H. C. (Ed.). (2003). *The Luwians*. Brill.

Messerschmidt, L. (1900, 1902, 1906). *Corpus Inscriptionum Hettiticarum* (Volume 1-3), Zu Beziehen Durch W. Peiser.

Meriggi, P. (1933). Die "hethitischen" Hieroglypheninschriften. I. Die Kiirzeren Votiv und Bauinschriften. *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, 40, 233-280.

Meriggi, P. (1934a). II. Die Längeren Votiy und Bauinschriften. *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, 41, 1-42.

Meriggi, P. (1934b). *Die Langsten Bauinschriften in Hethitischen Hieroglyphen nebst Glossar zu Samtlichen Texten*. J. C. Hinrichs.

Mittelberger, H. (1962). Review of Laroche 1960b. *Sprache*, 8, 276-286.

Mittelberger, H. (1963). Bemerkungen zu meriggis hieroglyphisch-hethitischem glossar. *Sprache*, 9, 69-107.

Mittelberger, H. (1964). Zur schreibung und lautung des hieroglyphen-luwischen. *Sprache*, 10, 50-98.

Payne, A. (2010). *Hieroglyphic Luwian: An Introduction with Original Texts*. Harrassowitz Verlag,

Peker, H. (2021). Alacahöyük'ten yazılı belgeler, yazılı belgelerde Alacahöyük'ü aramak. *Hititler Bir İmparatorluğun Mirası: Kızılırmak Kavsi İçerisindeki Arkeolojik Kazı ve Araştırmalar Çalıştayı*. https://www.youtube.com/watch?v=bEPBLh_8aEY, Access date: 04.02.2025.

Starke, F. (1990). *Untersuchung zur Stammbildung des Keilschrift-Luwischen Nomens*. Otto Harrassowitz.

Taracha, P. (2012). The Sculptures of Alacahöyük: A key to religious symbolism in Hittite representational art. *Near Eastern Archaeology*, 75(2), 108-115.

Von Schuler, E. (1965). Kleinasien. die mythologie der hethiter und hurriter, H. W. Haussig (Ed.), in *Wörterbuch der Mythologie. Band I: Götter und Mythen im Vorderen Orien*t, pp. 141-216. Ernst Klett Verlag.

EXTENDED ABSTRACT

The decipherment of Anatolian hieroglyphs has been a complex and challenging academic pursuit that began in the early 19th century and has evolved considerably over time. Early attempts at understanding this unique writing system were hindered by several factors, including the limited knowledge of Anatolian languages and the intricate nature of the script itself. Unlike Mesopotamian cuneiform, which scholars had already made significant progress in deciphering by the mid-19th century, Anatolian hieroglyphs presented additional challenges due to their mixed natüre-incorporating logograms, syllabic signs, and determinatives. These factors contributed to a slow and meticulous process of decipherment that required interdisciplinary collaboration among linguists, archaeologists, and historians. However, through systematic excavations at key sites, particularly Hattuša-the capital of the Hittite Empire-and various locations associated with the Late Hittite kingdoms, the field has advanced considerably. One of the most critical breakthroughs in the study of Anatolian hieroglyphs came with the discovery of bilingual and digraphic inscriptions, which allowed scholars to compare hieroglyphic texts with their cuneiform counterparts. Karatepe bilingual inscription, found in southern Anatolia, was instrumental in establishing correlations between Luwian hieroglyphs and the known grammatical structures of Anatolian languages. As a result, by the late 20th century, scholars had achieved significant progress in reading and interpreting Anatolian hieroglyphic inscriptions, leading to a deeper understanding of the Hittite and Late Hittite civilizations.

Despite these advances, the reading and interpretation of some inscriptions remain subjects of scholarly debate, as new evidence and revised methodologies continue to refine our understanding of this script. This study aims to contribute to this ongoing discourse by reinterpreting three key Anatolian hieroglyphic inscriptions from both the Hittite Imperial and Late Hittite periods. The inscriptions analyzed-ALACA HÖYÜK 1, MALATYA 5, and HİSARCIK 2-have been subject to previous readings that, upon reassessment, appear to require correction or refinement. By proposing revised readings, this study sheds light on crucial aspects of Hittite and Luwian religious iconography, deepening our understanding of ancient Anatolian beliefs and their connections with neighboring traditions.

ALACA HÖYÜK 1 inscription is particularly significant for its reference to a storm deity. Previous interpretations had simply identified the deity mentioned in this text as the generic "Storm God," a common and widely venerated figure in Hittite religious tradition. However, a closer analysis of the inscription, alongside

comparisons with Hittite temple inventories and ritual texts, reveals that the deity in question should more accurately be identified as the "Storm God of Heaven." This distinction is crucial, as it aligns with descriptions found in official Hittite religious documents that differentiate between various storm gods based on their specific attributes and cultic roles. The revised reading not only clarifies the identity of the deity but also enhances our understanding of the nuances within Hittite religious classifications, demonstrating that different storm gods were worshiped with varying degrees of reverence depending on their specific functions within the pantheon. The second inscription, MALATYA 5, presents an equally intriguing case in the study of regional deities. This text refers to a deity identified as the "Stag-God of the Countryside," a figure that appears to have held particular importance in local religious practices. The presence of a stag as a divine attribute suggests connections to both fertility and wilderness cults, which were significant components of Anatolian religious traditions. This reinterpretation not only enriches our knowledge of Hittite and Luwian religious symbolism but also provides insights into the ways in which certain deities were integrated into regional cultic practices. The presence of such a deity in the MALATYA 5 inscription underscores the diversity of the religious landscape in Anatolia, where major imperial gods coexisted with and were sometimes syncretized with local divinities. The third inscription, HİSARCIK 2, introduces a particularly fascinating cross-cultural dimension to Anatolian religious iconography. The phrase "The Calf of the Sacred Sun of the Mountain" found in this inscription appears to be linked to the Babylonian god Marduk. This connection suggests a potential interaction between Anatolian and Mesopotamian religious traditions, raising important questions about the transmission of theological concepts and the integration of foreign deities into local cults. Furthermore, the inscription provides evidence that Mount Harhara may have been considered a sacred site associated with Marduk. If this identification is correct, it represents a significant example of cultural and religious exchange between Anatolia and Mesopotamia, highlighting the extent to which Hittite and Luwian religious traditions were influenced by their eastern neighbors. Taken together, these revised readings contribute significantly to the study of Anatolian hieroglyphic inscriptions, advancing our understanding of the linguistic and religious landscapes of the Hittite and Late Hittite periods. By refining the interpretations of these texts, this study not only enhances our comprehension of the Hittite and Luwian languages but also provides valuable insights into the religious practices and iconography of ancient Anatolia. The identification of the "Storm God of Heaven" in ALACA HÖYÜK 1, the "Stag-God of the Countryside" in MALATYA 5, and the possible association of Marduk with

Mount Harhara in HİSARCIK 2 all contribute to a more nuanced appreciation of how religious identities were shaped, maintained, and transformed in Anatolia.

Furthermore, these findings underscore the dynamic interplay between linguistic, cultural, and religious elements in the ancient Near East. The Hittite and Luwian worlds were not isolated but were part of a broader network of intercultural interactions, exchanging ideas, symbols, and religious concepts with neighboring regions such as Mesopotamia and the Levant. This study emphasizes the importance of interdisciplinary approaches in deciphering Anatolian hieroglyphs, as linguistic analysis must be combined with archaeological, historical, and comparative religious studies to achieve the most accurate and comprehensive interpretations.

In conclusion, the ongoing decipherment of Anatolian hieroglyphs continues to yield significant discoveries that reshape our understanding of the Hittite and Late Hittite civilizations. By revisiting and refining previous readings of critical inscriptions, this study contributes to the broader effort of reconstructing the religious and cultural history of ancient Anatolia. As new discoveries and improved methodologies emerge, future research will likely continue to illuminate the complexities of Hittite and Luwian religious thought, further bridging the gaps between the civilizations of the ancient Near East.

Conflict of Interest Statement

The author has declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding Statement

The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Artificial Intelligence Use Statement

The author did not use any artificial intelligence tools for the research, authorship, and/or publication of this article.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2747-2758
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.79770
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.12.2024 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 22.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bulduk, B. (2025). Gordon Matta-Clark'ın Mimari Heykelleri, *Journal of History School,* 77, 2747-2758.

GORDON MATTA-CLARK'IN MİMARİ HEYKELLERİ[1]

Bülent BULDUK[2]

Öz

20. yüzyıl karşı sanat hareketlerine, kolektif, bireysel ve deneysel sanat pratiklerine sahne olmuştur. Bu süreçte sanatçılar kurumsal sanat anlayışını reddedip alternatif mekânlarda alternatif sanatsal bir dil geliştirme çabasında olmuştur. 1960'lardan sonra ortaya çıkan kavramsal temelli yaklaşımlar sanat ve düşünce arasındaki bağı güçlendirmiştir. Bu yaklaşımlar kimi zaman nesnesiz sanat fikrini güçlendirse de sanatçıların nesneyle olan bağını kopartmaya yetmemiştir. Bu bağlamda genç yaşta ölen Amerikalı sanatçı Gordon Matta-Clark (1943-1978) mimari ögelerin dekonstrüksiyonuna dayalı sanat çalışmalarıyla bilinir. Mimarlık eğitimi (1962-1968) sırasında aldığı heykel dersleri mimariye yönelik bakış açısını kökten değiştirdi. Modern mimarinin biçimci ve işlevsel olana tutkusu ona göre değildi. G. Matta- Clark Sanat ve mimarlık disiplinini iki ayrı alan olarak görmemiştir. Çalışmaları yaşadığı dönemin mimari uygulamalarına yönelik sert eleştiriler içerir. Hem fiziksel hem de sosyolojik açıdan tek tipleştirici mimari dili ters yüz etmek istemiştir. G. Matta-Clark sistematik bir dayatma olarak gördüğü mimari stratejileri yeni mekân deneyimleriyle aşmak istemiştir. Sanatçı mevcut mimari yapıların benzerliklerini bir çeşit uyumsuzluk olarak görmüştür. Banliyö ve metruk binaları tercih eden G. Matta-Clark yapıları keser, böler ya da cephelerinde gedikler açar. Dolayısıyla mekânın sınırlarını ve mahremiyetini sorgular. Bu araştırma çalışmasında G. Matta-Clark'ın mekâna müdahale projelerinin alt metni ele alınmaya çalışılacaktır.

[1]Bu makale 17-19 Mayıs 2024 tarihleri arasında Abant 3. Uluslararası Güncel Akademik Çalışmalar Sempozyumunda (Bolu) aynı başlıkla sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan bildirinin genişletilmiş halidir. Bildiri özeti sempozyum bildiri özetleri kitabında elektronik olarak basılmıştır.

[2] Doç., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı, buldukbulent@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0381-2971

Anahtar Kelimeler: Gordon Matta-Clark, Sanat, Mimari, Heykel

Gordon Matta-Clark's Architectural Sculptures

Abstract

The 20th century witnessed counter art movements, collective, individual and experimental art practices. In this process, artists rejected the institutional understanding of art and sought to develop an alternative artistic language in alternative spaces. The conceptual-based approaches that emerged after the 1960s strengthened the link between art and thought. Although these approaches sometimes reinforced the idea of objectless art, they were not enough to break the artists' connection with the object. In this context, the American artist Gordon Matta-Clark (1943-1 978), who died young, is known for his artworks based on the deconstruction of architectural elements. The sculpture courses he took during his architectural studies (1962-1968) radically changed his perspective on architecture. Modern architecture's passion for the formal and functional was not for him. G. Matta-Clark did not see art and architecture as two separate disciplines. His work contains harsh criticism of the architectural practices of his time. He wanted to overturn the uniformizing architectural language, both physically and sociologically. G. Matta-Clark wanted to overcome architectural strategies, which he saw as a systematic imposition, through new experiences of space. The artist saw the similarities of existing architectural structures as a kind of dissonance. G. Matta-Clark prefers suburban and derelict buildings and cuts them, divides them or makes breaches in their facades. Therefore, he questions the boundaries and privacy of space. In this research study, the subtext of G. Matta-Clark's projects of intervention in space will be analyzed.

Keywords: Gordon Matta-Clark, Art, Architecture, Sculpture

GİRİŞ

Anne ve babası da sanatçı olan Gordon Matta-Clark, Cornell Üniversitesi'nde mimarlık eğitimi almış olmasına rağmen mimari alanın bilindik uygulama biçimleriyle pek ilgilenmemiştir. Matta-Clark, mimari alanda edindiği bilgileri, mevcut yapıları analiz etmek ve onları dönüştürmek için kullanmıştır. Genellikle binaların bazı bölümlerini kesmesiyle ve eksiltmesiyle bilinen sanatçı, yapıların dayanıklılığına yönelik algılarımızı tersyüz etmekle birlikte, kamusal-özel, içerisi ve dışarısı gibi ikilikler arasındaki çelişkileri anlamaya çalışmaktadır. Çalışmalarının birçoğu fotoğraf kareleri ve video kayıtları olarak varlığını devam ettirirken, yapıların bazı bölümlerinden aldığı parçalar fiziksel olarak varlığını devam ettirmektedir (Sfmoma). Matta-Clarck, metruk yapılarda kesikler ya da

geometrik formlara benzer delikler açarak onları içerisinde gezilebilen heykeller haline getirmiştir.

Gordon Matta-Clark, matematiksel sınırlamalara dayalı bir düzen anlayışından ziyade insan ilişkilerinden ve deneyimlerinden yana tavır koyarak mevcut kent mantığını ve mimari yönelimleri eleştirmiştir. Özellikle mimari disiplinin nesnel ölçütlerle dayalı bu kısıtlayıcı dili onun sanatsal pratiklerinin dinamiği haline gelmiştir. Matta-Clark'ın bu tavrı geleneksel mimari anlayışın planlama modeli olan ve Fransız kent bilimcisi Henry Lefebvre'nin eleştirel bir yaklaşımla kuramsallaştırdığı soyut mekân fikriyle benzeştiği görülmektedir. Lefebvre'e göre soyut mekân kurgusu, geometrik biçimlendirmeye ve sosyopolitik dengelere bağlı olarak baskıcı bir karaktere sahiptir (Walker, 2004, s.109). Matta-Clarck, soyut mekân fikrini kentin dinamik yapısını, kimliğini, rastlantısallığını ve ilişkisel yanını deforme etmesinden dolayı eleştirmiş ve projelerini bu yaklaşımın dışına çıkarmak için kurgulamıştır.

Matta-Clark, metruk binalara yaptığı sert müdahalelerle yapıların orijinalliğini bozmuş ve onları doğal ışığın etkilerine maruz bırakmıştır. Sanatçı, bu etkiler sayesinde yapılarda kendi özelliklerinin dışında dinamik etkiler meydana getirmiştir. Matta-Clark, Minimalizmden ve Sürrealizmden aldığı ilhamla modern mimari estetiğin insanı dışarda bırakan yönünü eleştirel bir ifade biçimine dönüştürmüştür. Matta-Clark, mevcut mimari düzeni yaptığı girişimlerle değersizleştirmiştir. Örneğin, binaları derin kesikler ve yarıklar yoluyla parçalara ayırarak içerisini dışarıya çıkarmıştır. Matta-Clark, projeleriyle işlevselci mimari disiplinin ilkeleriyle alay ederek, mekân duygusunu nötrleştiren kentleşme mantığını bir tür çatışma ve tartışma alanının içine çekmiştir. Sanatçı verili kentsel dizaynı kendi mantığıyla dönüşüme uğratarak sanat pratiklerinin geleneksel yönlerini ve sosyoekonomik kuralcılığı aşmaya çalışmıştır (akt. Barría Chateau, 2011, s.95). Matta-Clark'ın mekân manipülasyonları mekânın doğasını anlamaya yöneliktir. Mekân onun için sadece haritalar ve sayılardan ibaret matematiksel bir formül değildir.

Matta-Clark, hayal gücünü olanaklı kılacak eleştirel bir dil kullanmayı seçmiştir. İşlevselci ve gelecekçi özelliklere sahip modern mimarinin estetik kalıplarını kullanmak yerine geleneksel kültüre ait kodların baskıcı yanlarını tersyüz etmekle ilgilenmiştir. Matta-Clark, anarşi ve mimari kelimelerinin bir araya getirilmesiyle kurulan ve dönüşümü esas alan, olasılıkları önceleme fikriyle ilgilenen "Anarchitecture" isimli bir oluşumla birlikte hareket etmiştir. Anarchitecture grubu, mimari yüzeylerin ve tasarımların sınırlarına odaklanarak mekanların başka bir yere taşınmasına ve belirli biçimlerde müdahalelerde bulunma fikirleriyle ilgilenmiştir. Grup, alternatif bir mekân önermesinden

ziyade mevcut mekânların belleğiyle, yan anlamlarıyla ve var olmasıyla ilgili bir kaygı içerisine olmuştur (Rockcastle, 2007, s.81).

Matta-Clarck'ın terkedilmiş yerleşim bölgelerinde yaptığı projeleri mekânın ruhsal boyutunu ortaya çıkarmanın ve sosyopolitik eleştiri yapmanın en radikal biçimlerinden biri olmuştur. Sanatçı bunu yaparken yapıları düzenli hale getirmek yerine mekânın çeşitli bölümlerinde devasa delikler ve kesikler oluşturarak mevcut yapının orijinalliğini bozmaya çalışmıştır. Binanın topyekûn bir şekilde hedefte olduğu bu müdahaleler sistemi bozmaya yöneliktir. Matta-Clark, banliyölerdeki yerleşim alanlarını hapishanelerden faklı görmemekle birlikte yapılardaki öğeleri idealize etmekle ilgilenmemiştir. Sanatçı anıtsal özelikler taşımayan banliyö yapılarını tersyüz etmek suretiyle yaşam alanlarındaki duygusal ve fiziksel sınırları aşmaya çalışmıştır. Matta clark'ın yapı sökümleri mekânın hikayesini değiştirecek bir zihinsel süreci inşa etmekle ilgili olmuştur (Fineberg, 2013, s.381-382). Sanatçının projeleri, karşılaşma alanları olan mekânı ve insan gerçekliğini değersizleştiren kent dinamiklerine saldırı niteliğinde devam etmiştir.

Gordon Matta-Clark Splitting (kesimler, 1971) isimli projesinde yapıların duvarlarını ve zeminlerini keserek yapıyı deforme etmiştir. Bu müdahaleler sayesinde yapının görüş açısını değiştirmiş ve yapının içerisinde yeni koridorlar meydana getirirmiştir. Sanatçı kesikler ve delikler sayesinde heykelin geleneksel anlatım diline benzer bir şekilde ancak yerinde olana (in situ) müdahale pratiğiyle farklılık kazanan projede kentsel izolasyona ve yerleşik sosyoekonomik kalıplara göndermelerde bulunmuştur. Splitting, sanatçının seri halinde yaptığı projelerdendir. Matta-Clarck, 1974 yılında yaptığı ve kayıt altına aldığı serinin diğer çalışmasında yıkılma kararı verilen bir yapıyı elektrikli testere kullanarak ikiye bölmüştür. Evin temellerini yontmakla işe başlayan sanatçı açtığı kesikler sayesinde evin içerisini dışardan görünebilecek bir hale getirmiştir. Kesiklerden içeri sızan ışık ve hava yapının nefes almasını sağlamış aynı zamanda yapının duygusal belleği açığa çıkarılmaya çalışılmıştır (Whitney). Bu çalışmada kullanılan yapı kentsel dönüşüm projesi kapsamına alınarak bir süre sonra yıkılmıştır. Matta-Clarck, sanat ve hayatı birleştirme arzusunda olan avangart tutumlara benzer bir şekilde izole edilmiş yaşam alanlarını yeniden hayatın içerisine dahil etmeye çalışmıştır.



Görsel 1: Splitting, 1974

Kaynak:https://smarthistory.org/gordon-matta-clark-splitting/Erişim Tarihi:14.05.2024

"Amerikalı sanat tarihçisi ve eleştirmen Rosalind Krauss 1979'da şöyle yazmıştı: "Son on yılda, oldukça şaşırtıcı şeyler heykel olarak adlandırılmaya başlandı: uçlarında TV monitörleri olan dar koridorlar; kır yürüyüşlerini belgeleyen büyük fotoğraflar; sıradan odalara garip açılarla yerleştirilmiş aynalar; çölün zeminine kesilmiş geçici çizgiler" (akt.Folland, 2019). 1900'lerden sonra çağdaş sanat, geleneksel sanat pratikleriyle ilerleme fikrinden vazgeçmiştir. Resim ve heykel disiplini klasik anlatılarından ve biçimsel özelliklerinden arındırılmıştır. Krauss haklı olarak bu yeni durumu, Batı sanatının uzun yıllar sürüp giden yasalarının alt üst edilmesi bağlamında kullandığı "post-medyum" kavramıyla açıklamaya çalışmıştır. Dolayısıyla bir sanat yapıtının veya nesnesinin biçimsel niteliklerini oluşturan medyumların (araçlar, ortamlar) etkisini yitirdiği, dönüşüme uğratıldığı bir süreç inşa edilmeye başlanmıştır (Folland, 2019). Matta-Clark'ın bütün projeleri de kullandığı yöntem ve zihinsel süreçler bakımından mimari ve plastik sanatlara dair klasik geleneğin reddi olarak görülmektedir.

Day's End, Pier 52 (1975) isimli çalışması Matta-Clark'ın en çok dikkat çeken projelerinden birisi olmuştur. Matta-Clark, Hudson Nehri (New York) civarındaki metruk bir deponun yan tarafında hilal biçiminde büyükçe bir delik açmıştır. Yapının zemin ve çatı bölümlerinde açık alanlar oluşturarak yapının

etrafındaki manzaranın görülmesini sağlamıştır. 1975'te iki ay boyunca süren proje kamu davasına dönüştürülse de dava bir süre sonra sanatçı lehine düşmüştür (wbur, 2019). Day's End, bir dizi dönüştürücü müdahalelerle kente ait yeni durumları işaret etmektedir. Çelik iskelete ve oluklu yüzeylere sahip metruk deponun yeni hali ''Matta-Clark'ın ifadesiyle, ekonomik değişimler ve yeni nakliye teknolojileri nedeniyle Manhattan'daki terk edilmiş iskelelerle ilişkili olarak "tarihin üzücü bir anında bir iz bırakma'' olarak tanımlanmıştır'' (akt. Barría Chateau,2011, s.97). Day's End projesi heykel ve mimarlık disiplinleri arasında kalan bir çalışma olmuştur. Yapının yüzeylerinde açılan kesikler gökyüzü ve nehirle etkileşime izin veren yeni bir peyzaj alanına dönüşmüştür. Sanatçı, yaptığı müdahalelerle metruk bir yapıyı metafizik bir mekân haline getirmiştir (Barría Chateau, 2011, s.98).

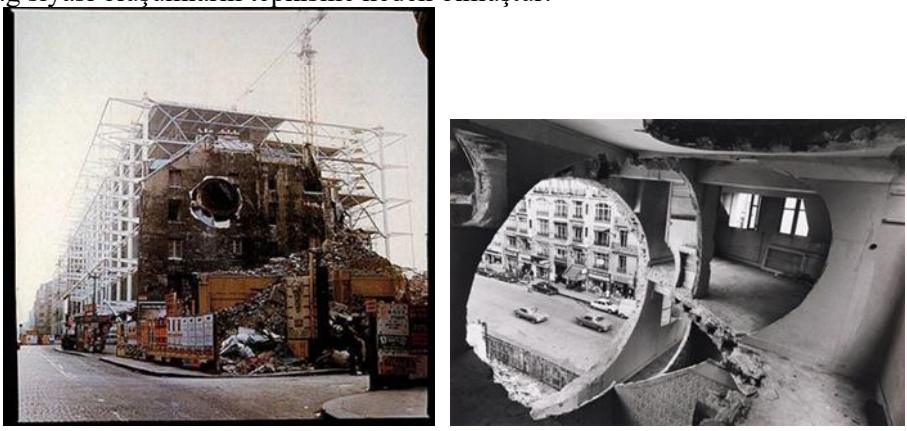


Görsel 2: Day's End,1975

Kaynak: https://artreview.com/the-invisible-histories-of-days-end-david-hammons-gordon-matta-clark/, Erişim Tarihi:14.05.2024

Matta-Clark, kentsel dönüşüm amacıyla yok edilen mahalle kimliğine ve idealize edilen yüksek teknolojili brütalist (modern bir mimari stil) mimari anlayışa atıfta bulunmuştur. Metruk yapıları politik bir içerikle yeniden kurgulayan sanatçı, kavramsal sanat, yeryüzü sanatı ve performans gibi sanat hareketlerini bir arada kullanarak yapıları labirentimsi heykellere dönüştürmüştür (wbur, 2019). Matta-Clark'ın, 1975 Paris Bienali için yaptığı Conical Intersect isimli çalışması, kamusal alanla ilgili dönüştürücü projelerinden bir başkasıdır. Kentsel dönüşüm

kapsamında yıkılması planlanan iki metruk binada (17. yüzyıl) sarmal ve spiral kesikler açmıştır. Mekân, açılan kesikler sayesinde hava ve ışıkla bütünleşmiştir (Public Delivery, 2023). ''Conical Intersect, sosyal ve toplumsal hafızanın yer ve mekân aracılığıyla nasıl yeniden biçimlendirilebileceğinin bir örneğidir. Bu çağrışım ya da ikame, mimarinin içerdiği ve içinde barındırdığı bellekle bir bütünlük kurarken, toplumsal ve fiziksel kayıpların yanı sıra dönüşümün bıraktığı silintilere doğrudan, dolaylı ve endeksli olarak gönderme yapar'' (Muir, 2011 s.181). Matta-Clark, yaptığı müdahalelerle yapıların sadece fiziksel görüntüsüyle değil aynı zamanda belleğiyle de oynamıştır. Sanatçı, sanat yoluyla politik eleştirileri göğüslemek pahasına yapıları bir sanat nesnesi haline getirmiştir. Conical Intersect, toplumsal hafızanın doğasına radikal bir dokunuş olarak görülmüştür. Öyle ki, tarihin bir kesitine tanıklık eden fiziksel ve zihinsel duyarlılığa ait kamusal mekanlarda yapılan bu değişiklikler, Paris'te hem sol hem sağ siyasi oluşumların tepkisine neden olmuştur.



Görsel 3-4: Conical Intersect, 1975

Kaynak: https://ensembles.org/items/3427, Erişim Tarihi:15.05.2024

Kaynak: https://publicdelivery.org/matta-clark-conical-intersect/, Erişim Tarihi:15.05.2024

Matta-Clark, Office Baroque (Antwerp, Belçika, 1977) isimli çalışmasını bir eylem biçimi olarak tanımlamıştır. Sanatçı, yapı stoklarının statik doğasına yönelik yaptığı müdahaleleri bir tür performans biçimine benzetmiştir (akt. Silver, 2019, s.28). Mekânın duvar ve zeminlerinde kesikler açarak onları kaldırmıştır. Geleneksel mimari estetiği reddederek duyusal ezberleri tersyüz eden boş alanlar oluşturmuştur. ''Gerçekten de, eseri deneyimlemek "vertigoya yakalanmak" demekti, öyle ki kişi yatay ve dikey arasında yönünü kaybediyordu'' (akt. Silver, 2019, s.28). Matta-Clark, binanın mimari katılığını

kesip çıkartarak yapının terk edilmesi gerçeğini değiştirmeye çalışmıştır. Matta Clark, böylelikle mekânsal karmaşanın önüne geçmiş ve yapıyı bütünsel olarak algılanabilir bir biçime sokmuştur. Matta-Clark mekânda açtığı boşluklarla veya yokluklarla, "mekânın görünmez ya da düşsel deneyimine bir bakış açmak istemiştir'' (akt. Silver, 2019, s.29). Matta-Clark, bütün projelerinde, mekanla bütünleşmenin önüne geçen bütün maddesellikleri yok ederek, onlarda duyusal deneyime imkân verecek boşluklar açmıştır.



Görsel 5: Office Baroque, 1977, Antwerp, Belçika

Kaynak: https://whitney.org/collection/works/43354, Erişim Tarihi: 19.08.2025

Matta-Clark, yapıların mahrem alanlarını yapısöküme uğratmıştır. İzleyicinin 'merkez' algısını bozan bu müdahaleler onların duyusal gelgitler yaşamasına neden olmuştur. Dahası bu müdahaleler izleyicinin fragmanlara ayrılmış yapıları ele geçirmesi ve onları tahakküm altına alması için yeniden tasarlanmıştır. Matta-Clark, mimari deneyime yönelik alışkanlıkları yerinden ederek mimari alanın düzenini belirleyen matematiksel birliği ve oranları parçalamıştır. Matta-Clark'ın müdahalelerinin temelini oluşturan kesme, parçalama ve bölme pratikleri istila etme eyleminin en önemli araçları olmuştur. Matta- Clark'ın müdahaleleri kent bilimci Henri Lefebvre'nin mekânın üretimine ilişkin düşüncelerinden bağımsız

olarak ancak onun düşüncelerine benzer bir şekilde mekânın tasarlanması ve işlevinin görünür olması fikriyle uyuşmaktadır. Dolayısıyla, Matta-Clark'ın müdahaleleri, Lefebvre'nin sivil alanların bir uzlaşıya açılması fikriyle örtüşerek iç mekânın dışa açılmasıyla ilgili bir sonuç doğurmuştur. Matta-Clark'ın dönüştürülen mekânları, kamusal otoritenin kültürel ve politik olarak sınıflandırma gayretiyle çelişmektedir. Lefebvre, beden ve toplum arasındaki ilişkiyi ‘’egemen mekân ve egemen olunan mekân’’ olarak ifade etmiştir (Cabañero ve Mulet, 2015, s.10-12). ‘’ Matta-Clark, mekân ve toplumu, kentsel ve mimari bölgeleri birbirine bağlayan çalışmalarında mekânın bu çelişkili ve diyalektik etkilerini kullanmış ve bu çelişkilerin bazılarından yola çıkarak kentsel mekânı, deneyimlerin ve mekânların parçalanmasına yönelik bir eleştiri olarak işlemiştir’’ (Cabañero ve Mulet, 2015, s.10-12).

Matta-Clark, binaları rastgele değil matematiksel hesaplamalara dayalı bir sistematikle kesmiştir. Yapıların yüzeylerinde ve iç bölümlerinde yaptığı oynamalarla onları ele geçirip sosyal alana açmıştır. Matta-Clark'ın çalışmaları, izleyiciyi daha önce inşa edilmiş ama artık eskisi gibi görünmeyen yapının bütününü ve bölümlerini farklı anlamlarla yeniden okumaya zorlamaktadır. Sanatçının mekâna yönelik müdahaleleri, mekanla kurulan ilişki biçimlerine yön vermekle birlikte genel anlamda mekân deneyimleri ve alışkanlıklarını kavramsal bir düzleme taşımıştır.

SONUÇ

Matta-Clark bir aktivist olarak çalışmalarını film kayıtları, fotoğraf ve yerleştirme olarak belirli bir yelpaze içerisinde görünür hale getirmiştir. Modern mimarinin kısıtlayıcı formel dilini ve ütopik bakış açısını eleştiren Matta-Clark, kent kültürünün ve mimari dokunun dönüştürülebilir yanlarını açığa çıkarmaya çalışmıştır. Matta-Clark'ın maddi kültüre yönelik eleştirileri, yapıların yüzeysel estetiğine odaklanmasına neden olmuştur. Matta-Clark'ın projelerinde, yapıların kesilmesi, delinmesi gibi müdahaleler, alternatif bir kent projesi ve tasarım dili sunmanın ötesinde mekânın metafizik var oluşunu sahiplenmekle ilgili olmuştur. Projelerinde bilinçaltının sınırlarını zorlaya sanatçı, heykel ve mimari gibi disiplinlerin keskin biçimci yapısında gedikler açmıştır. Matta-Clark, sahipsiz ve korunmasız yapılara yaptığı müdahalelerle onları belleğin çağrışımlarına açık hale getirmiştir. Binaların soğuk karakterinden ziyade hayatın ve duyusal belleğin izinde olmayı seçen sanatçı yaşam dinamiklerine sahip bir çevresel dönüşüm için çalışmıştır. Yapıların içerisine ışık girmesini sağlayarak onlara hayat vermek istemiş böylelikle sosyoekonomik sınıflandırmaya, insanı kamusal olarak ölçeklendiren yasalara itiraz etmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Cabañero, J.S., Mulet, T.S., (2015). Dialectical Space: The Case Studies of Alfredo Jaar and Gordon Matta-Clark, International Journal of Art and Art History, Vol. 3, No. 2, Erişim Tarihi: 04.12.2024 https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/48428/1/The%20Case%20Studies%20of%20Alfredo%20Jaar%20and%20Gordon%20Matta-Clark.pdf

Fineberg. J. (2013). 1940'tan Günümüze Sanat: Varlık Stratejileri, Karakalem Yay. Çev: Simbey Atay-Eskier, Göral Erinç Yılmaz, İzmir

Folland, T. (2019). Gordon Matta-Clark, Splitting, Smarthistory, Erişim Tarihi:23.11.2024, https://smarthistory.org/gordon-matta-clark-splitting/

Sfmoma, Gordon Matta-Clark, Erişim Tarihi:13.05.2024, https://www.sfmoma.org/artist/Gordon_Matta-Clark/

Public Delivery, (2023). Why Gordon Matta-Clark cut holes in buildings – Conical Intersect, Erişim Tarihi:15.05.2023 https://publicdelivery.org/matta-clark-conical-intersect/

Muir, P. (2011) Gordon Matta-Clark's Conical Intersect: "Luxury will be king", Journal for Cultural Research, 15:2, 2011, Erişim Tarihi:25.11.2024, https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14797585.2011.574057

Rockcastle, G. (2007). Gordon Matta-Clark, The Lost Public Art of, eScholarship University of California, Places, 19 (2), Erişim Tarihi:20.11.2024, https://placesjournal.org/assets/legacy/pdfs/the-lost-public-art-of-gordon-matta-clark.pdf

Smart History, Gordon Matta-Clark, Splitting, Erişim Tarihi:14.05.2024 https://smarthistory.org/gordon-matta-clark-splitting/

Silver, W. (2019). Gordon Matta-Clark's slices through space: artwork towards a critical understanding of the spatial, Erişim Tarihi: 22.11.2024, https://scgrg.co.uk/wp-content/uploads/2019/09/william-silver_durham_runner-up-2019.pdf

Walker, S. (2004). Gordon Matta-Clark: Drawing on Architecture, Grey Room, No. 18, 108-13, The MIT Press, London, Erişim Tarihi: 22.11.2024

https://odradeksjourney.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/gordon-matta-clark-drawing-on-architecture.pdf

Wbur, (2019). At The Rose, 'Gordon Matta-Clark: Anarchitect' Deconstructs The Life And Work Of An Iconoclast, Erişim Tarihi:14.05.2024, https://www.wbur.org/news/2019/09/18/rose-art-museum-gordon-matta-clark-anarchitect

Whitney, Gordon Matta-Clark, Erişim Tarihi:13.05.2024, https://whitney.org/collection/works/12740

Whitney, Gordon Matta-Clark, Erişim Tarihi:19.08.2025, https://whitney.org/collection/works/43354

EXTENDED ABSTRACT

The 20th century witnessed counter art movements, collective, individual and experimental art practices. In this process, artists rejected the institutional understanding of art and sought to develop an alternative artistic language in alternative spaces. The conceptual-based approaches that emerged after the 1960s strengthened the link between art and thought. Although these approaches sometimes reinforced the idea of objectless art, they were not enough to break the artists' connection with the object. In this context, the American artist Gordon Matta-Clark (1943-1 978), who died young, is known for his artworks based on the deconstruction of architectural elements. The sculpture courses he took during his architectural studies (1962-1968) radically changed his perspective on architecture. Modern architecture's passion for the formal and functional was not for him. G. Matta-Clark did not see art and architecture as two separate disciplines. His work contains harsh criticism of the architectural practices of his time. He wanted to overturn the uniformizing architectural language, both physically and sociologically. G. Matta-Clark wanted to overcome architectural strategies, which he saw as a systematic imposition, through new experiences of space. The artist saw the similarities of existing architectural structures as a kind of dissonance. G. Matta-Clark prefers suburban and derelict buildings and cuts them, divides them or makes breaches in their facades. Therefore, he questions the boundaries and privacy of space. Matta-Clark did not cut buildings at random, but in a systematic way based on mathematical calculations. By manipulating the surfaces and interiors of the buildings, he took them over and opened them up to the social sphere. Matta-Clark's work forces the viewer to reread the whole and parts of the building, which have been built before but no longer look the same, with different meanings. The artist's spatial interventions have shaped the ways of relating to space and, in general, have brought spatial experiences and habits

to a conceptual level. In this research study, the subtext of G. Matta-Clark's projects of intervention in space will be analyzed.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2759-2793
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80068
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 30.12.2024 Submitted date
Kabul tarihi 10.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Büyükköse, E. C. & Atılgan, N. Ş. (2025). Kültürün Oyunlaştırılması: Konum Tabanlı Mobil Oyunların Gücü ve Kültürel Mirasa Etkileri. *Journal of History School,* 77, 2759-2793.

KÜLTÜRÜN OYUNLAŞTIRILMASI: KONUM TABANLI MOBİL OYUNLARIN GÜCÜ VE KÜLTÜREL MİRASA ETKİLERİ[1]

Emel Cansu BÜYÜKKÖSE[2] & Nadire Şule ATILGAN[3]

Öz

Bu makalede Gelecek perspektifine sahip konum tabanlı oyunların kültür ile nasıl ilişkilendirilildiği, kültürün oyunlaştırılmasının, konum tabanlı oyunlar aracılığı aktarım sürecinde, mekanik ve işlev bakımından incelenmesi ile şuanki ve gelecek potansiyelinin nasıl etkilendiği incelenerek, etkisel yapısını ve alanlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu makalede nitel bir araştırma yöntemi yapılarak, kültürün oyunlaştırılması, konum tabanlı oyunların etkileri ve kültüre yansımaları, Google Play'de halen yer alan, IOS ve Android cihazlarda kullanılan oyunlar arasından seçilmiştir. Ingress, Zombies Run!, Wokamon, Pokemon GO, Pikmin Bloom, Peridot ve Monster Hunter Now oyunları, oyun tarihinde öne çıkmış oyun incelemelerinden yola çıkarak, yedi kategoride toplanmıştır. Bu kategorilere göre strateji geliştirerek görev yapılan, keşif odaklı olan, koleksiyon veya nesne toplama odaklı olan, fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşamı amaç edinen, kültürel mirası yansıtabilen ve yayabilen, yerel ekonomiye katkı sağlayabilen ve takım kurulabilerek sosyal etkileşimi sağlayabilen konum tabanlı oyunlar olarak gruplara ayrılmıştır. Makalenin sonucunda, konum tabanlı oyunların yalnızca bir eğlence aracı değil, birçok farklı alana, sayıca fazla ve çeşitli bir hedef kitleye, hızlı ve

[1] Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın "Destinasyon markalaşma sürecinde konum tabanli oyunlaştirma uygulamasi: Elmadağ örneği" adlı sanatta yeterlik tez çalışmasından üretilmiştir.

[2] Öğretmen, Ankara, PEISG, emelcansuerenozlu@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2295-4660
[3] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, natilgan@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7375-7480

ekonomik yoldan etki edebilen bir araç olduğu, özellikle kültürün aktarılmasındaki payı gösterilmiştir. Konum tabanlı oyunların gücünün daha iyi anlaşılması ile, yapım aşamasında da hem oyun geliştirici hem de görsel tasarımcı açısından iş birliği sağlanarak, yapılması planlanan bölgenin kültürel yansımaları eşliğinde, gelecekte daha gelişmiş artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ sistemlerinin kullanımlarıyla, daha büyük etkileşimler yaratabilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kültürel Miras, Oyun, Konum Tabanlı Oyun.

Gamification of Culture: The Power of Location-Based Mobile Games and Their Effects on Cultural Heritage

Abstract

In this article, it aims to reveal the effective structure and areas of how location-based games with a future perspective are associated with culture, how the gamification of culture is affected in terms of mechanics and function by examining how the present and future potential is affected in the process of transfer through location-based games. In this article, a qualitative research method was carried out and the gamification of culture, the effects of location-based games and their reflections on culture were selected among the games still on Google Play and used on IOS and Android devices. Ingress, Zombies Run!, Wokamon, Pokemon GO, Pikmin Bloom, Peridot and Monster Hunter Now games are grouped into seven categories based on prominent game reviews in game history. According to these categories, they are divided into groups as location-based games that are tasked by developing strategies, focussing on discovery, focussing on collection or object gathering, aiming at physical activity and healthy life, able to reflect and spread cultural heritage, contributing to the local economy and providing social interaction by forming a team. As a result of the article, it was shown that location-based games are not only an entertainment tool, but a tool that can affect many different fields, a large and diverse target audience, in a fast and economical way, especially its share in the transfer of culture. With a better understanding of the power of location-based games, cooperation is provided in terms of both the game developer and the visual designer during the construction phase, accompanied by the cultural reflections of the region planned to be built, it is expected to create greater interactions with the use of more advanced augmented reality and artificial intelligence systems in the future.

Keywords: Culture, Cultural Heritage, Game, Location-Based Game.

GİRİŞ

Son yıllarda, teknolojik gelişmeleri takip eden konum tabanlı oyunların dijital dünyayı, gerçek dünya ile birleştirebilme yeteneği, konum tabanlı oyunları, oyun endüstrisinde öne çıkan oyun türleri arasında, tercih edilen bir oyun türü olarak

konumlandırmıştır. Fiziksel çevre ile sanal dünyayı bir araya getirebilme özelliği olan konum tabanlı oyunlar, içeriğindeki unsurları, kültürel değerleri bakımından değerlendirerek, bu oyun tarzıyla, kültüre katkıları açısından, daha çok üzerinde durulması gereken bir alan olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Hem bireysel hem de sosyal bir grup içerisinde deneyimlenebilecek konum tabanlı oyunların, sosyalleşme düzeyindeki boyutu da, sosyo-kültürel açıdan incelenmesi gereken alanlardandır. Kültür ve konum tabanlı mobil oyunların birleştirildiği projelerde, kültürel değerlerin korunması, kültürler arası etkileşime katkı gibi kültürü önemli bir konuma getiren yenilikçi yollar araştırılmaktadır. Bu tarz oyunların tasarım süreçlerinde, yapılması planlanan oyunun hikayesinin ve yapılacağı zeminin, yerel ve kültürel değerlere hâkim bir rehberlik eşliğinde, daha doğru bir şekilde tamamlanabilir.

Konum tabanlı oyunların günümüzde mevcut ve aktif oyuncuya sahip olan örneklerine bakıldığında, diğer oyunların yaygınlığına kıyasla geride kaldığı görülmektedir. Diğer oyun türlerinden en belirgin şekilde öne çıkan farkları olarak harita kullanımı ile fiziksel aktivite ile oynanış biçimleri, dolaylı olarak bu oyunların yerel ekonomiyi canlandırabilme işlevleri, konum tabanlı oyunları önemli bir noktaya taşımaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, konum tabanlı oyunların genel olarak turizm boyutuna değinilmekte olup, diğer yönleri ise sınırlı araştırma konular içerisinde yer almaktadır. Özellikle Türkiye'de yapılmış ve kültürünü yansıtabilecek türden bir konum tabanlı oyunun olmaması, yapılan bu araştırmanın önemini arttırmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı da konum tabanlı oyunların sahip olduğu ve olabileceği potansiyeller gösterilerek, Türkiyede'de konum tabanlı oyunların turizmi canlandırma yönü ile, geri kalmış güzellikleri ve değerlerinin, bölgesel kültürün unsurlarının yansıtılması ile konum tabanlı oyun sayısının ve örneklerinin arttırılmasında bir önemi olacağı düşünülmektedir. Konum tabanlı oyunların her ne kadar etkili bir kültürel tanıtım aracı olsa da, gerek yapılışındaki zorluklar, gerek yapıldıktan sonra düzenli güncelleme gerekliliğinden, dönemsel patlama yaşadığı ve süreklilik kazanamadığı görülmektedir.

Çalışmanın bulgular bölümünde incelenen Ingress, Zombies Run!, Wokamon, Pokemon GO, Pikmin Bloom, Peridot ve Monster Hunter Now oyunların; strateji geliştirerek görev yapılanlar, keşif odaklı olanlar, koleksiyon veya nesne toplama odaklı olanlar, fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşamı amaç edinenler, kültürel mirası yansıtabilen ve yayabilenler, yerel ekonomiye katkı sağlayabilenler ve takım kurulabilerek sosyal etkileşimi sağlayabilen konum tabanlı oyunlar olarak analiz edilmesi ile kültür-oyun ilişkisinde etkiler, benzerlikler, katkılar incelenmiştir.

Oyunların kategoriler içerisinde birden çok yerde yer alabilmesi, konum tabanlı oyunların kültürel öğeleri yansıtırken, bu oyunların kültürel etkileşimi de sağlayabildiğini göstermektedir. Birçok amaca, büyük bir hedef kitleye ulaşarak aynı anda ve kısa sürede hizmet edebilen konum konum tabanlı oyunların kültürel farkındalığı arttırma potansiyeli, sosyalleşmeye etkileri, tarihi ve kültürel mekanlara yöneltebilme gücü, kültürel kimlik kazandırabilme kabiliyeti, teknoloji ve kültürün bir araya gelişi, örnek uygulamalar üzerinden incelenmiştir.

Bu çalışma ile konum tabanlı oyunların gücünün gösterilmesi, tek bir oyun üzerinden birçok amacı gerçekleştirilebilmesi, önemi ile birlikte bu alanda çalışmaların arttırılabilmesi ve özellikle kültürel mirasın yayılabilmesinde etkili bir araç olabileceğini, konum tabanlı oyunların gelişiminin halen beklenen düzeye gelmediğini, bu alanda çalışmaların arttırılmasının gerekliliğini, özellikle kültür ve kültür turizminde bu oyunların önemi vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

-Gelecek perspektifine sahip konum tabanlı oyunlar kültür ile nasıl ilişkilendirilmektedir?
-Kültürün oyunlaştırılmasının, konum tabanlı oyunlar aracılığı aktarımı nasıl gerçekleşmektedir?
-Konum tabanlı oyunlar mekanik ve işlev bakımından incelenerek, gelecek potansiyeli nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmada oyun tarihi incelenerek, bugünün teknolojileri ile önemli yere sahip olan konum tabanlı oyunlar belirlenmiştir. Konum tabanlı oyunlar arasından, Ingress, Zombies Run!, Wokamon, Pokemon GO, Pikmin Bloom, Peridot ve Monster Hunter Now oyunları Google Play'de halen oynanabilen erişebilen oyunlar olarak seçilmiştir. Bu oyunlar incelenirken Google Play üzerindeki nitel veriler, oyunların seçiminde göz önünde bulundurulmuştur. Google Play verilerinden indirilme, son güncelleme, satın alma, yorum sayısı ve puanı gibi özellikleri incelenmiştir. Seçilen oyunlar yedi ayrı kategoride incelenerek nitel bir araştırma yapılmıştır. Bu kategoriler; strateji geliştirerek görev yapılanlar, keşif odaklı olanlar, koleksiyon veya nesne toplama odaklı olanlar, fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşamı amaç edinenler, kültürel mirası yansıtabilen ve yayabilenler, yerel ekonomiye katkı sağlayabilenler ve takım kurulabilerek sosyal etkileşimi sağlayabilen konum tabanlı oyunlar olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında, oyun ve kültür yapılarının birleşiminin, oyunlarda dijital unsurlar eşliğinde kültürel yansımalarını anlamak için oyun tarihinin, teknolojik

gelişmelerin, özellikle günümüzde konum tabanlı oyunların kültürel yapıya katkıları incelenirken, seçilen oyunlardan elde edilen veriler bulgular bölümünde karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Yapılan çalışmada kültür ve teknoloji ile bağlantılı insan davranışlarından sosyal olaylara, bilgi toplama ve bu kavramları detaylandırarak anlamlandırmaya yönelik nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Kültür ve Oyun İlişkisi

İnsan topluluklarının tarih boyunca yaşayışları, dünya düzenine uyum becerileri, bulundukları doğal çevrelerinde var oluş biçimleri, süregelen gelenek ve deneyimleri kültür yapısının bileşenlerini oluşturmuştur. Maddi veya manevi değerler taşıyan kültür yapısının temelinde; sürekli gelişen ve değişen bir dönüşümün, çevre faktörünün de etkisiyle, doğuştan gelmeyen, sonradan öğrenmeye dayalı özellikler bulunmaktadır. Toplum yapısının oluşmasında, kültürün görevi topluma kazandırdığı benzersiz kimlik sayesinde, süreklilik içerisinde geleceğe deneyimler ve miras aktaran bir köprü görevi görmektir. Dinamik yapısı ile kültür, çağın yenilik ve teknolojilerine ayak uydurarak zaman içerisinde kendini yenileyen canlı bir sistemdir.

Yılmaz (2017), yazmış olduğu kitabın oyun tarihi bölümünde, insanoğlunun yaşadığı tüm doğal ortamlarda, sosyalleşme ve eğlenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, çağa ve kültürel öğelere dair, elinde olan tüm malzemeleri, en basitinden taşı bile kullanarak ilk oyunları oluşturduğunu göstermektedir. Hayatın içinde yer alan her durumun veya nesnenin oyunlara aktarılabilme yönü, oyunu hayat boyu deneyimlenebilen, oyun ve kültür alanlarının birbiri ile olan ilişkisini göstermektedir. Kaçar (2024), günlük yaşamda eğlence ve boş zaman konumunda olan oyunların, tarih boyunca var olduğunu savunarak, insanların doğal yaşam içerisinde gördüklerini, taklitler aracılığı ile uyguladıklarını, hayatta kalma mücadelelerinden ve avlanma gibi ritüellerinden oyunların gelişimine katkıda bulunduklarını savunmaktadır. Ona göre oyun gelişimi, taklit, eylem ve kolektif katılım olarak üç temele dayanmaktadır. Hayatın içerisine büyük bir ölçüde etki edebilmiş oyun kavramı, tarihsel süreci yansıtması, topluluğu şekillendirebilmesi, varoluşsal temeller taşıması ile kültürün bir aynası olmaktadır.

Singh (2024) oyunlaştırma kavramını, oyunsal öğelerin, sadece oyun içerisinde kalmayıp oyun dışı bağlamlarda da uygulanabilen, özellikle eğitim, pazarlama ve sağlık gibi alanlarda öne çıkan bir araç olarak tanımlamaktadır. Oyunlaştırılmış kültür, kültürel unsurların, deneyimlerin, bağlantıların, değerlerin ve bunlar gibi süreçlerin çeşitli oyun mekanizmaları veya dinamikleri kullanılarak, ilgi çekici boyutlar kazandırılmasıdır. Oyunlaştırılmış kültürde, oyuncu aktif bir şekilde

kültürel içeriklere dahil olurken, kültürel mirasın oyunlaştırılabilmesi akşam ile keşif ve öğrenme sürecinin bir parçası olabilmektedir. Tüm bu yönlerden bakıldığında oyunlaştırılmış kültür, kültürel mirasın korunarak, turizmin teşvik edilmesi ile yerel ekonomiyi destekleyen bir araçtır. Kültürün oyunlaştırma olması, eğlenceli, öğretici, sürdürülebilir fırsatlar sunabilmektedir. Zakrizevska-Belogrudova ve Leimane (2021; 484), makalesinde oyunlaştırmanın son on yılda eğitim, pazarlama, işletme ve organizasyon süreçlerinde tercih edilen bir yöntem olduğunu, dünyadaki ilk 1.000 kuruluşun, %40'ından fazlasının da oyunlaştırmayı birincil mekanizma olarak kullandığından bahsetmektedir.

Oyun ve kültürün birlikteliği, tarih boyunca teknolojiye paralel bir gelişme göstermiştir. Oyun içerisinde uygulanan kurallar, oyunun taşıdığı anlam, oyunun teması ve hikayesi, oyunun oynanış biçimi gibi oyunsal düzenlemeler, teknoloji ile farklı boyutlara ulaşarak kültürel değerleri taşıyarak oyunu, kültürün iletilmesinde bir araç konumuna getirmiştir. Son yarım asır içinde teknolojik gelişmelerin hız kazanması, dünya ve kültür tarihinde de oyunu önemli bir sektör haline getirmiştir. Türkyılmaz (2024), makalesinde teknolojiyi öne çıkaran gelişmeleri, dünya nüfusunun artması, ekonominin büyümesi, internet kullanıcı sayısının yükselmesi, teknolojiye erişimin ucuzlayarak yaygınlaşması olarak belirtmiştir.

Teknolojinin, günümüzde yaygın olarak kullanıldığı mobil cihazlarda konum tabanlı oyunlar, popüler kültürün de bir parçası haline gelmiştir. Bu oyunlarda toplumun alışık olduğu, kurallarına bağlı kaldığı fiziksel alanlar simüle edilerek, oyunculara yeni bir deneyim sunacak, sanal ve dijital bir oyun alanı oluşturmuştur. Konum tabanlı mobil oyunların yapım aşamasında, kullanıcıları eğlendirme amaçlarının yanı sıra kültürü deneyimleme, kültürü tanıtma, kültürü zenginleştirme gibi fırsatlar öne çıkarken, fiziki ortamların oyunlaştırılmasının yerel ekonomiye katkı sağladığı görülmektedir.

Kültür ve Oyun Kesişiminin Tarihsel Süreci

Kültür oluşumunda, belirli bir alan içerisinde yaşayan kitlenin, o kitleye ait değerlerini, inançlarını, geleneklerini, yaşam tarzlarını, düşünce biçimlerini, dilini ve bunlar gibi toplumsal yapıyı şekillendiren sosyal bir sistemdir. Kültürel çalışmalarda, kültürel yapı çeşitli somut veya soyut unsurları işleyen çok yönlü dinamik bir kavramdır. Fiziksel eserler, toplumun maddi ifadeleri, yeme-içme alışkanlıkları, gelenek ve ritüelleri, inançlar kültürün ayrılmaz parçalarındandır (Saaida, 2023, s.2). Kültür, sosyal bir biçimde aktarılabilir bir bilgi kümesi olarak tanımlanabilir.

Kültür belirli bir alanın haritalandırılarak, belirli alanlardaki özelliklerinin öne çıkarılması ile, bağlı bulunduğu konumu diğerlerinden ayıran niteliklere sahiptir. Kültürel haritalama, dünyanın maddi veya maddi olmayan kültürel değerlerini korumak için kabul edilen bir terimdir. Sosyal, ekonomik veya kültürel bir ihtiyaç neticesinde, kültürel haritalama topluma dair verilen işlenmesi görevinde bir araç görevi görmektedir (Taylor, 2013, s. 54). Düşünceler, duygular, davranışlar gibi psikolojik süreçleri etkileyebilecek, topluluk olarak adlandırılan bir dereceye kadar bir grup insan içinde anlamlandırılabilen ve paylaşılabilen unsurlar kültür başlığının altında toplanmaktadır. Kültür tek bir bireyin beyninde olmayıp, belirli bir popülasyondaki çoğunluğun aynı durum ya da düşünceyi kabul etmesi ile oluşur (Kashima, 2019, s.125). Kültür; resim, heykel, müzik, dans, dil, gelenekler, ekonomi gibi her alanın dahil olabildiği, yerel bölgesel veya ulusal toplum düzeyindeki unsurları kolektif bir yaklaşım ile yapma şekline bağlı bütünsel bir fikirdir.

Oyun kavramı, tarih öncesinden bugüne süregelmiş, kültürel yansımalara sahip bir kavramdır. Hayatın her anında, eğlenme, keyifli vakit geçirme gibi istekler, oyun aracılığı ile giderebilmektedir. İnsanlar doğdukları andan itibaren, oyunu bir ifade biçimi olarak kullanmaya başlar. İnsanlık tarihi ve oyunlar birbirinden ayrılamaz bir şekilde iç içe geçmiş durumdadır. Buda oyunun kültür ile bağlantısını kanıtlar niteliktedir. Kumar vd. (2022) çalışmalarında, oyunu sadece insanlar için değil diğer tüm canlılar için de bir iletişim aracı olarak tanıtmıştır. İnsanların sadece daha iyi evrimleşmiş canlılar olduğu varsayıldığında, uzun zamandır; konuşmayı hatta yürümeyi öğrenmeden önce oyun oynadığımız düşüncesi ile oyun ve ilk insanların ilişkisini ortaya çıkarmıştır. Johan Huizinga (2023), "Homo Ludens" kitabında, insanların "Homo Sapiens" denebilecek kadar akıllı, "Homo Faber" denebilecek kadar sadece alet yapma becerisi ile ilişkilendirilebilen bir canlıdan ibaret olmayıp, "Homo Ludens" yani oyun oynayan, oyuncu gibi bir başka kategoride de incelenmesi gerektiğini göstermiştir. Oyunun genel tanımlamasında, bir hedefe yönelik ya da rastgele, kuralları önceden belirlenmiş bir şekilde ilerleyen ya da hiçbir kurala uymayan, kendiliğinden gelişen, bir materyal ile ya da tamamen materyalsiz zamanı eğlenceli hale getirmeye yarayan doğal bir iletişim biçimidir. Gönül (2019, s.583) çalışmasında, Huizinga' nın oyunun tanımını şu şekilde yaptığını vurgulamıştır: "Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile 'alışılmış hayat'tan 'başka türlü olmak' bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir". Bu yönden bakıldığında oyunun, tarih öncesi bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Köklü geçmişi ile oyun tarihi, ilk insanların etkinlikleri arasında yer alarak, kültürel değerler

taşımaktadır. İlkel zaman oyunlarından taş oyunları, hayvan kemiklerinden yapılan oyunlar, zar oyunları, tahta üzerinden oynanan oyunlardan satranç gibi tarih öncesi sayılabilecek oyunlar, kültürel, sosyal, insan-iletişim alanında oyunun yapıcılığını gösterebilmektedir. Oyun, kültürün bir yansımasıdır.

Kültürün oyun ile kurmuş olduğu bağ, oyunlaştırılmış kültür kavramını ortaya çıkararak, etkileşim ve iletişimin ortak bir dili olarak kullanılmaktadır. Oyun bir eğlenme aracı olarak görülse de, toplumsal etkileşim sürecinde ve kültürel bağlamda şekillendirici bir unsurdur. Anggita vd. (2020) çalışmasında, geleneksel oyunları sadece bir oyun türü değil, oyunlara güçlü bir şekilde bağlı kalması ve korunmaya devam edilmesi gereken kültürel unsurlardır olarak tanımlamıştır. Onlara göre; geleneksel oyunlar, toplum içerisinde kurallara ve normlara bağlı gelişen, bir alet kullanılarak ya da kullanılmadan oynanabilen kalıtsal oyunlardır, geleneksel oyunlarda hayal kurmak, yeniden yaratmak, yaratıcı olmak, topluluk yaşamı, beceriler gibi kavramlar kültürel değerlerin bir sonucudur. Bu kavramların her biri oyunlaştırılabilen kültürün unsurlarını oluşturmaktadır.

Oyunlaştırılmış kültürün öğeleri, bağlı olduğu kültürün kimliğini, kendine özel bir perspektiften sunan içeriklerden oluşmaktadır. Kültürün sosyal etkileşim sağlayabilme boyutu, her yaştan bireye öğrenme ve deneyimleme fırsatları sunmaktadır. Oyunun yapıldığı dönem, coğrafi konum, tarihsel zaman, oyuna kültürel değerlerin yansıtılabileceğinin bir göstergesidir. Dijitalleşmiş birçok oyun, kültürden beslenerek, kültürün oyunlaştırılabildiğini göstermektedir.

Kültürün oyunlaştırılması sürecinin önemli bir parçası olan, oyun hikayeciliği aşamasında, bir kültürü yansıtan toplumsal ve tarihi hikayelerden yararlanıldığı görülmektedir. Eski dönem Arcade makinelerinden oynanan oyunlarda, özellikle Yunan mitolojisinin ve olimpiyatlar ile ilişkili hikayelerinden esinlenerek yapılmış yarış oyunları mitik karakterlerin kullanıldığı oyunlar kültür ve oyun ilişkisini yansıtmaktadır. Yunan ve Çin tarihinden süregelen oyun ve oyun alışkanlıkları birçok akademisyen tarafından incelenmiştir. Bu veriler ile oyun kültürünün potansiyel yenilikleri, güçlü medeniyetlerin antik temellerine eşlik etmiştir (Ruggill ve Reynold, 2016, s. 187).

Dijitalleşme, verilerden değer yaratmak için dijital teknolojilerin kullanıldığı dönüşümsel bir eğilimdir. Dijitalleşme ile işgücü piyasalarının daha da güçlenmesi, ekonomik ve toplumsal sistemlerin şekillenerek katkı sağlaması amaçlanan hedeflerdendir (Eerola vd., 2021, s. 5). Dijitalleşen dünyada, her alanın gelişmeye ihtiyaç duyduğu gibi, kültür de dijitalleşen unsurlar edinmeye başlamıştır. Kültürün dijitalleşmesinin, olumlu ve olumsuz etkileri görülse de, teknolojinin kültür üzerindeki etkileri yadsınamaz.

Tarihsel süreçte büyük bir yere ve öneme sahip oyun alanı, teknoloji ve dijitalleşmenin etkisiyle günümüzde daha da önemli bir noktaya ulaşmıştır. Oyun çalışmalarının, hümanist bir disiplin olarak, tarihsel kapsamını belirten bir sınırı ya da tek bir metadolojisi yoktur (Murray, vd., 2006, s.50). Kültürün, globelleşme içerisinde yayılma sürecini hızlandırma, silikleşmesini engelleme gibi amaçlar ile kültürel araştırmalar içerisinde, kültür ve oyun ilişkilerinin de konu olduğu görülmektedir. Dijitalleşen oyun kavramı, özellikle resmi olarak internetin başlamasıyla, geleneksel oyunlara ek, ilgi çekici, sosyal boyutu güçlü, kültürel değerler taşıyan, daha interaktif ve kullanıcı odaklı bir etkinlik halini almıştır.

Teknolojik gelişmeler devam ederken, bu gelişmelere ayak uydurmaya çalışan kültür kavramı, toplumuna ait olma bilinci ile dinamik yapısını sürdürmeye devam etmiştir. Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler, kültürün aktarılma süreçlerinde doğrudan etkili olmuştur. Kültürün taşınabilmesi, paylaşılabilmesi, kayıt altına alınabilmesi, depolanabilir kaynaklarda saklanabilmesi gibi süreçler, kültür tarihini etkilemiştir. Teknoloji alanındaki gelişmelerin her alanda olduğu gibi oyun dünyasını da her zaman ileriye taşıyan çarpıcı bir güç olduğu söylenebilir.

İlk bilgisayarların pahalı olması, kişisel bilgisayarlara geçiş sürecini etkileyerek, öncelikle üniversiteler, hükümetler ve büyük şirketler içerisinde kullanımına olanak sağlamıştır. Kişisel bilgisayarlar, sisteme dahil edilmeden önceki dönemde toplumun sosyal alışkanlıkları ve sonrasında değişen sosyal alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bilgisayar dünyasındaki patlama, üçüncü nesil bilgisayarlar olarak adlandırılan daha düşük maliyetli herkesin erişebileceği küçük işletmelere ait olabilecek, bilgisayarların ortaya çıkması, oyun alanlarını sosyal halka açık alanlardan ev ortamlarına taşımıştır. Sosyal, halka açık alanlardaki makinelerde oyunların oynanma sürecinde, toplumun bir araya gelerek sosyalleşmek amacı ile bu noktaları kullanması, dönemin alışkanlıklarını, oyun oynama kültürünü ortaya çıkarmıştır.

Raessens ve Goldstein (2005) kitabında, insan ve makineler arasındaki ilişki etkileşimli medyanın, birçok sektörün, bugün de en yaygın kullandığı alanlardan biri olarak tanımlamıştır. Teknoloji aracılığı ile geliştirilen ilk elektronik oyunlar, halka açık alanlarda kurulu, genellikle jetonlar ile çalışan, dolaba benzer makinelere uyarlanmıştır. İlk arcade slot makineleri hem iç hem de dış mekanlara yerleştirerek insan ve makine etkileşimini güçlendirmiştir. Elektronik ortamlardaki oyunların gelişimi, insan ve makine arasındaki ilişki süreci de başlatmış, her geçen yıl artarak günümüze kadar ulaşmıştır (Görsel 1). Bu tarihler öncesindeki dönemde oyun denemeleri yapılmış olsa da, 1962 yılı ve sonrasında başarıya ulaşmış oyunlar ile yeni bir popüler kültür öğesi olacak oyunun temeli

atılmıştır Oyun tarihinin geneline bakılacak olursa bu oyunlar birdenbire ortaya çıkmamıştır. Her bir oyunun kültürel ve tarihsel bir zemini olduğu savunulabilir. Bugün hala bizimle olan oyun stilleri, korunmuş kültürel değerler, video oyunlarının popüler olduğu zamandan hareket ile oluşturulmuştur. Bu gelişmeler ile birlikte bilgisayara kadar olan süreçte, dönemi yansıtan ve bugünkü oyunlara ışık tutan, birçok yenilikçi oyun ortaya çıkmıştır. Bilgisayarlara ulaşımın kolaylaşması, bu oyunların yaygınlaşmasını ve sektörün gelişmesine katkı sağlamıştır.

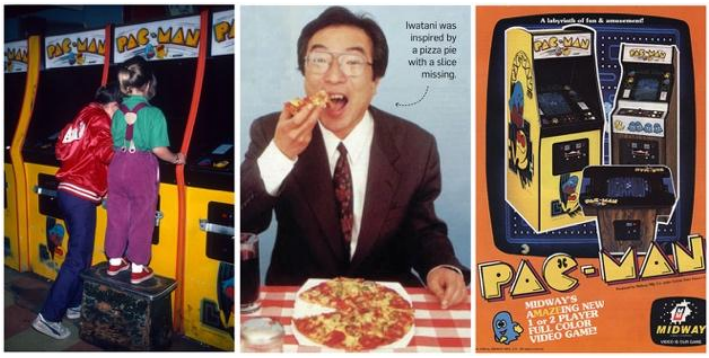


Görsel 1. San Francisco, 1981 Uluslararası Atari, Astreoids Turnuvası

İnternet çağı olarak adlandırılan 1990'lar, internetin hızlı büyümesi ve programlama dillerinin gelişmesi açısından önemli gelişmelerin yaşandığı bir zaman olmuştur (Dixon, 2015). Teknolojinin o zaman dilimindeki gelişmeleri fiziksel dünyanın oyuna aktarılmasında daha gerçekçi ve yapılabilir objeler kullanılmasına olanak sağlamıştır. Oyun hikayeciliği kavramının da bir temele oturtularak, yapılan oyunlarda kültürü yansıtan temalar, o kültüre özel nesneler, karakterler ve objelerde kullanılmaya başlamıştır. Devrim niteliğinde bir buluş olan internet, kültürel kapsamda da kalıcı etkilere neden olmuştur. İnternet teknolojileri toplum yapılarını şekillendirici bir güç olmuştur. Dijitalleşen kültür, daha kolay arşivlenebilir, erişilebilir, paylaşılabilir özellikler kazanmıştır. 1990'lı yıllarda internet hızla büyüyen ve değişen bir unsur olarak, ilk internet alt yapısı kullanıcı dostu olmayarak, kullanıcı tabanının sadece yüksek düzeyde bilgisayar bilgisine sahip kişilerin oluşturmasını amaçlamaktadır (Cohen-Almagor, 2011, s. 46).

Wulandari ve Harnadi (2014), çalışmasında,1980 yılında "Pac-Man" adı ile Japonya'da geliştirilen oyun, sevimli ve mizahi öğelere sahip bir tema ile oluşturulduğunu, bu oyun dönemin evrensel bir adımı olarak görüldüğünü savunmaktadır. "Pac-Man" dönemin labirent oyun türünün önde gelen isimlerinden birisi olmuştur. Suominen ve Saara (2012) makalesinde, "Pac-Man" kültürel bir simge olarak konumu, karakteri çevreleyen bir dizi efsane ve dijital folklor hikayesi olduğu anlamına gelmektedir. Tasarımcısı "Iwatani" oyunun fikrini bir pizza şeklinden almıştır. 1980 yılında yayınlanan Pac-Man oyunu,

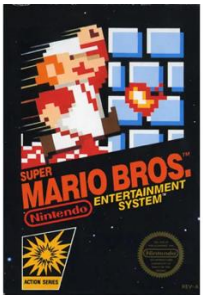
Amerika Birleşik Devletleri'nde popülerlik kazanmıştır. "Pac-man", ilk cinsiyetten bağımsız ve kadın odaklı video oyunlarından biri olarak etiketlenmiştir. Pac- man oyununun sırrı, sadeliği oluşudur. Oyunun kalıcı başarısının bir diğer nedeni aynı zamanda oyun karakterlerinin yan ürün pazarlamasındaki esnekliğidir. Pac-Man bir simge ve logo olarak öne çıkarak, dönemi yansıtan birçok üründe, tişörtlerde, gazetelerde, TV'de, şarkılarda ve bunlar gibi popüler kültür biçimlerinde kullanılmıştır (Görsel 2).



Görsel 2. 1980 Pac-Man arcade oyunu, Iwatani görseli ve afiş çalışması

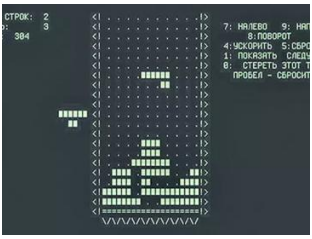
1985 yılında Nintendo tarafından geliştirilen, Mario oyunu, yana doğru kaydırmalı özellikli bir platform oyunu olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde yapılan farklı varyasyonlarda Mario oyun düzenlemeleri yapılmış olsa da hala ilk yapılan oyun tüm Mario serisinin çekirdeği olarak kalmıştır. Yeni seviyelere ulaşma imkânı sunan, oyuncuyu oyun ile içselleştirebilen bir hikâyeye sahip, daha önceki oyun tekniklerinin geliştirildiği yeni deneyimler sunan popüler bir oyun olma şansını yakalamıştır. 1980'lerde çökmüş Amerikan video oyun pazarının toparlanmasına yardımcı olduğu savunulmaktadır (Goh, 2016, s. 3). Juan Manuel (2021)'ye göre, Mario karakterinin neden bir şapka ve bıyık taktığı, birçok esnaf gibi şapka takarak, yoğun bıyıklı ortalama bir Amerikalıdan daha kısa tasvir edilişi karakterin biyografisinin tüm anlatı dünyasında tutarlılığını yöneterek izleyicilere bir yorum fırsatı sunmuştur (Görsel 3).

1984 yılında Pajitnov tarafından oluşturulan "Tetris", bir karo yap-boz oyunu olarak ortaya çıkmıştır. Tetris basit bir oyun olmasına rağmen, düşen blokların konumlarının ve dönüşümlerinin kombinasyonları çok sayıda oyun durumu üretmektedir. Tetris'in karmaşık oyun stratejisine sahip olma yönü, günümüzde de yapay zeka oyun araştırmacılarının da araştırma konusu haline gelmiştir (Phon-Amnuaisuk, 2015, s. 458).



Görsel 3. 1985 Mario oyun afişi

Raessens ve Goldstein (2005)'te incelemiş olduğu oyunlardan biri olan Tetris oyunu, elde taşınabilir oyun konsolu (Gameboy) için yapılmış bir oyun olarak, karmaşık dünya düzenine düzen getirmek gibi bir amaç ile oluşturulduğu düşünülmektedir. Zamanın karmaşası, yoğun iş temposu gibi kültürel sosyal sorunları oyun ile azaltmak gibi amaçlar ile rahatlatıcı oyun kategorisinde bu tarz oyunlar popülerlik kazanmıştır (Görsel 4).



Görsel 4. 1984 ilk Tetris oyunu arayüzü

Güçlü bir kültürü olduğu savunulan Japon kültürünün oyunlarında, geleneksel kıyafetli karakterlere, sevimli tarzda adlandırılan objelere rastlamak, geleneklerin oyunlara aktarılmasıda bir örnek olarak gösterilebilir. 1996 yılında GameBoy'lar için piyasaya sürülen "Pocket Monsters" oyunu, Japonya'da çıkan "Pokemon GO" konum tabanlı oyununun, bir oyundan fazlası haline gelmesi ve kültürel bir fenomen olmasında öncülük etmiştir (Görsel 5). Video oyunundan başlayarak, Japon kültürünü, mitolojisini yansıtan anime tarzı karakterler içeren oyun, zengin içeriklerin üretilmesi ile nesilden nesile aktarılan bir oyun olarak, oyun tarihinde önemli bir yer almaktadır.



Görsel 5. Pocket Monsters oyun görselleri

Pokemon dünyasının, kültürel bağlantıları, Japon geleneklerine ve değerlerine dayanmaktadır. Karakterlerin birçoğu Japon folklöründen ve yerel vahşi yaşamından esinlenerek anime tarzında oluşturulmuştur. Oyun karakterlerinden biri olan "Vulpix", şekil değiştiren bir tilki olan efsanevi Japon "Kitsune" karakterine dayanmaktadır. Unsriana ve Euginia (2024); Japonca da tilki anlamına gelen "Kitsune"'yi, Japın folklöründe ve mitolojisinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir Aynı zamanda Kitsune karakterini, konuşma yeteneği ve şekil değiştirebilme özelliği gibi insan benzeri özelliklere sahip antropomorfize bir karakter olarak tanımlamaktadır (Görsel 6). Bu karakter birçok Japon halk masalında, hem yardımsever koruyucu olarak hem de kötü niyetli dolandırıcı olararak betimlenerek iyi ve kötü düalitelerini somutlaştırmaktadır. Bu karakterler sadece fantezi ürünü canavarlar değil, Japon mitolojik tarihinin oyunlara yansımalarıdır.



Görsel 6. Japon folklöründe mistik bir varlık olan, "Kitsune"

Oyun endüstrisi sürekli olarak gelişmeye devam ederek, geçmiş oyunlardan elde ettiği birikimleri teknoloji ile bir üst seviyeye çıkarmaktadır. Toplumun ortak bir değeri olma görevini üstlenen kültür, teknolojideki her türlü gelişmeden şüphesiz etkilenmiştir. İnternetin varoluşu ile kültür transferi süreci hız kazanmıştır. Kültür kavramı yerel olmaktan çıkarak global değerlerde taşımaya başlamıştır. İnternet beraberinde küresel bir kitleye erişebilme fırsatı sunarken, kültürler arası etkileşimi sağlamıştır. İnternetin ortaya çıkışı, her alanı etkilediği gibi oyun endüstrisinde, özellikle çevrimiçi, internet üzerinden oynanabilen oyunların ortaya çıkışında bir başlangıç noktası olmuştur. 1996 yılında çıkarılan "Quake (Deprem)" oyunu önemli bir yenilik olan, internet gelişimi ile birlikte çevrimiçi

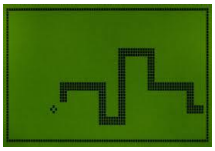
oynanabilen ilk oyun olmuştur (Görsel 7). Bu oyunun internet üzerinden oynanabilir olması, gerçek rakipler ile savaşma fırsatı vererek oyuncuların oyun içi dünyanın da ortak yazarları olması fırsatını sağlamıştır. Bu oyunun yazılımında kullanılan kodlar, oyunculara dağıtılarak, hevesli oyun kitlesinin de oyuna eklemeler yapabilmesini, modülasyonlar oluşturabilmesine olanak sağlamıştır (Raessens ve Goldstein, 2005, s. 41). Bu oyun ile birlikte çevrimiçi oyunların varoluşunun kabullenilmesi, bu oyunu oynayan sosyal çevrenin oluşmasını ve oyun üzerinden oyuncuların birbirleri ile etkileşim kurmasını sağlamıştır. Çevrimiçi oyunlar oynarken insanlar, ulusal söylemlere katılabilir, deneyimler paylaşabilir ve kendilerini başka toplulukların da bir parçası olarak hayal edebilir (Carlson ve Corliss, 2010, s. 62).



Görsel 7. 1996 QuakeAR oyunu ve oynanışına ait görseller

Mobil oyunlar karmaşık ve düzensiz geçmişe sahip olsa da, geleneksel oyunlardan daha çarpıcı ve geniş bir geçmişe sahiptir. Genel olarak taşınabilir veya taşınamaz cihazlarda oluşturulmuş erken dönem mobil oyunları, akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlara ulaşana kadar çok hızlı bir gelişme göstermiştir. Bu oyunlar, bu gelişmeleri takiben çağın ya da dönemin sosyal, tarihsel ve kültürel özelliklerini de yansıtabilmektedir. Mobil oyunlara özgü çoğu oyun, popüler video oyun türlerinin mobil sürümleridir. Oyunlar geçmişten izler taşımaktadır. Her bir oyunun yapılış amacının yanısıra kültürel bir temeli de bulunmaktadır. Mobil iletişim cihazları, kullanıcılara her ortamda oynanabilen, yeni bir oyun ortamı oluşturmasıyla, sosyal değişim süreçlerini başlatmıştır. Raessens ve Goldstein (2005, s.41), mobil cihazlardaki ilk yapılan "Snake" oyununu kitabında incelemiş ve ilk yaygın mobil cihazlardaki oyun olarak "Snake" (Yılan) oyunu, 1976 yılında "Blockade" adı ile Arcade makinelerine ait bir oyundan gelişerek, 1997 yılında "Nokia" marka telefonlarda, ilk popüler mobil oyunlardan birisi olduğunu belirtmiştir (Görsel 8). Sadece başparmak kullanılarak meydan okumayı başaran, bir yılana yiyeceği kovalamasını emreden basit yapısı ile "Snake", oluşturulmasında adı geçen kişi ve kurumların Amerika'yı baz alarak, Amerika'nın o anki dönemde fast-food alışkanlıkları ve tüketim kültürüne, obezite kavramını vurgulayarak ilgi çekmiştir. En erken popüler cep telefonu oyunu, aynı zamanda bir Arcade oyunu olan Snake'in bu

kadar popüler olmasında, Nokia telefonlarına önceden yüklenerek satılması ile ilgilidir. Bu nedenle bu oyun döneminde 400 milyondan fazla cihazda bulunabilmiştir (Mäyrä, 2015, s.3).



Görsel 8. Snake oyununun arayüzü

Konum Tabanlı Oyunlar Aracılığı İle Kültürün Oyunlaştırılması

Konum tabanlı mobil oyunlar, mobil cihazlar, kablosuz iletişim, konum verisi, kent, kurgu ve anlatının kesiştiği noktada yer alan, mekânsal olarak hibrit özellik taşıyan, zamansal olarak oturumlara bölünmeksizin, gerçek yaşamın sürekliliğine sahip oyunlardır (Tokgöz, 2017, s.11). Günlük mobil medya deneyiminin bir parçası olan konum farkındalığı ve Küresel Konumlandırma Sistemi (GPS) sistemlerinin gelişmesi, fiziksel alanlar ile çevrimiçi deneyimleri birleştirmiştir (Hjorth, 2011, s.358). Kültür ve konum tabanlı mobil oyunların birleştirildiği projelerde, kültürel değerlerin korunması, kültürler arası etkileşime katkı gibi kültürü önemli bir konuma getiren yenilikçi yollar araştırılmaktadır. Bu tarz oyunların tasarım süreçlerinde, yapılması planlanan oyunun hikayesinin ve yapılacağı zeminin, yerel ve kültürel değerlere hâkim bir rehberlik eşliğinde, daha doğru bir şekilde tamamlanabilir.

Hibrit gerçeklik oyunları ve konum tabanlı oyunlar, oyuncuların konumlarını kullanarak, internet bağlantısı ile donatılmış mobil teknolojilerdir. Bu oyunlar, oyuncuları oyun alanına bağlamanın eşsiz bir yolunu oluşturarak, kentsel alanlar hakkındaki algıyı, şehirdeki günlük hareketliliği, yaşam ile eğlenceli alanlar arasındaki ilişkileri gündeme getiren yeni bir oyun mantığı oluşturmuştur (De Souza e Silva, 2009, s.405). Birçok amaca, büyük bir hedef kitleye ulaşarak aynı anda ve kısa sürede hizmet edebilen konum tabanlı oyunlar, kültürel araştırmalar çerçevesinde de şimdinin ve geleceğin araştırma konuları arasında yer alacaktır. Dijital gelişmelerin hızlanarak dünyayı ele geçirdiği sistemin bir parçası olarak oyun endüstrisi, yeniliklere hızlı bir şekilde adapte olarak getirdiği GPS teknolojileri, konum tabanlı oyunların temelini oluşturmuştur. İncelenen oyunlar kapsamında, ortak nokta olarak konum tabanlı oyunların keşfe dayalı olduğu görülmektedir. Keşif esnasında, oyunculara yeni yerleri tanıtma, oyuncuları gruplara ayırma, bir araya getirme, sosyalleşme gibi amaçlar konum tabanlı oyunların kültür ile ilişkisini doğrudan göstermektedir.

De Souza e Silva (2008), konum tabanlı oyunların ilklerine yönelik yaptığı araştırmada, yun dünyasında bugüne kadar yapılmış "konum tabanlı" teknoloji, 2001 yılında yayınlanan "Botfighters" oyunu ile başladığını işaret etmektedir (Görsel 9). İsveç temelli "Botfighters" oyunu, şehir alanında belirli bir yarıçap içindeki diğer oyuncular ile sanal olarak savaşmayı içermektedir. Konum tabanlı oyunlar, oyuncunun dünyadaki "konumunu", dinamik konumsal ve navigasyon uygulamaları ile birleştirmesini olanak sağlayarak, insanın sosyo-teknolojik yönünü ortaya çıkarmaktadır. Konum tabanlı oyunlar, navigasyon, görüntü yakalama, gezinme, deneyimleme, paylaşma gibi yöntemleri ile dijital haritalandırmaların somutlaştırılmasıdır. Bu oyun, tarayıcıdan erişilip avataın oluşturulması ile başlayan, daha sonra konum tabanlı özelliği sayesinde, dijital bir dünyada bir harita üzerinde, kullanıcıların birbirine kısa mesajlar göndererek iletişim kurması ile oynanan bir oyun olmuştur. Bu oyunun diğer oyunlardan farkı Londra şehrinde, gerçek insanlara karşı oynanış özelliğidir. Konum tabanlı oyunlar mobil cihazlar ile gerçek dünyada oynanan, GPS işlevi ile oyuncunun gerçek dünya konumuna göre gelişecek ve ilerleyecek şekilde tasarlanmıştır (Vella vd., 2017).



Görsel 9. Botfighters oyununun arayüzü ve SMS aracılığı ile oynanma biçimi

"Geocaching" yani GPS özellikli cihazlar kullanarak belirli yerde saklanmış obje ya da hazineleri bulmaya dayanan açık hava macerası içeren oyun ve oyun türleridir. Bu oyun türleri konum tabanlı oyunların içerisinde yer almaktadır. Adanalı (2019) makalesinde, Geocaching oyunlarını, "Teknolojik Define Avı Oyunu" olarak tanımlamıştır. Oyun tarihindeki gelişmeler ve günlük hayatı daha da eğlenceli hale getirebilme arayışları sonucu oluşturulan bu oyun türünün tarihi 2001 yılında "Botfighters" ile başladığı düşünülürse, gelişerek günümüze kadar uyarlanmıştır. Oyuncular oyunu grup içerisinde oynayarak sosyalleşebilirken, saklı objelerin o bölgede daha önce keşfedilmemiş noktalara insanları çekim gücü, kültürel ve coğrafi unsurların tanıtımında etkili olmaktadır. Benford vd., (2006), "Blast Theory" tarafından 2001 yılında hazırlanan "Can you see me now?" oyununu, konum tabanlı oyunların ilklerinden ve önemlilerinden biri olarak incelemiştir (Görsel 10). Oyunun temasında kentin içerisinde, çevrimiçi oyuncuları yakalamaya çalışan koşucular ve kovalayanlar arasında, şehrin sanal modeli ve GPS üzerinden kovalanarak oynanan oyunda, şehir oyun alanına

dönüşerek, oyunculara çevrimiçi bir deneyim fırsatı sunmuştur. Hibrit gerçeklik oyunları kategorisinde olan bu oyun, konum farkındalığı ve internet teknolojilerine dayanan mobil merkezli oyundur (Kim, 2013, s.44).



Görsel 10. Can you see me now? Oyununun harita üzerinden ekran görüntüsü

Niantic Labs, 2012 yılında "Ingress" konum tabanlı, GPS teknolojili AR oyunu ile, gerçek dünyaya küresel bir gizem, entrika ve rekabet fırsatı getirerek türünün ilk örneği bir oyun olma şansını yakalamıştır. Sifonis (2018), "Ingress" oyununa dair yaptığı araştırmada oyunun konusunu "Aydınlanmışlar" ve "Direnişçiler" adında iki grubun dünyanın dört bir yanındaki şehirlerde, parklarda ve mahallelerde "portal" adı verilen noktaları ele geçirme mücadelesini konu aldığından bahsetmektedir. Bu portallar yerel simge yapıların, ilgi çekici noktaların ve gerçek dünyadaki sanatın fiziksel konumlarını temsil eden yerlere konumlanmıştır. Yapılmış olan "Ingress" oyununun global seviyelere çıkması dünyanın hangi noktasında olursa olsun birbirinden farklı oyuncuları bir araya getirerek takım tabanlı mücadele içeren dostluklar kurulabilen etkileşim fırsatları sunarak kültürler arası etkileşime katkıda bulunmuştur (Görsel 11). Son yıllarda oyun endüstrisi için bir keşif alanı olarak konum tabanlı oyunlar, Pokemon GO ve Ingress'in olağanüstü başarısı ile, kullanıcılar eylemlerine ve oyun ilişkilerine odaklanan, yenilikleri deneyimlemeye daha açık ve hazır hale gelmiştir. Oyun içi dünyayı fiziksel dünya ile harmanlayan oyunlar olarak tanımlanan konum tabanlı oyunlar, topluluğa sosyal olarak kabul edilme başarısı yakalamıştır (Manuel vd., 2017).



Görsel 11. Ingress oyunu portallar ve aktif görevler

Jenny ve Thompson, (2016, s.115), "Pokemon Go oyunu Nintendo ve Pokemon Company tarafından, 2016 yılında piyasaya sürülerek ilk dört ay içinde dünya çapında 500 milyondan fazla kullanıcıya ulaşmış GPS ve AR teknolojilerinin birleşiminin ürünü bir oyun olarak popüler oyunlara adını yazdırmıştır. Amerika'da 13 saat içinde en çok hasılat yapan ve indirilen oyun olarak zirveye ulaşmıştır. Pokemon karakterlerinin konum tabanlı teknolojiler yardımıyla gerçek dünyaya getirilmesi ile oyuncu fiziksel dünyada dolaşırken bir oyun deneyimi yaşamasına olanak sağlamıştır" olarak incelemede bulunmuştur. Oyunun amacı mümkün olduğunca fazla Pokemon yakalamak ve deneyim puanları kazanmaktır. "Pokemon Go" oyununda önemli bir özellikte oyunun güncel kalabilmesini sağlamak için periyodik aralıklar ile farklı temalarda güncelleştirmeler getirilmesidir. "Pokemon Go" oyunun kültürel katkıları perspektifinden bakıldığında oyuncuları bölgedeki tarihi bölgelere, müzeleri yönlendirilmesi, konum tabanlı oyunların kültürel mirası tanıtılmasında katkıda bulunmaktadır (Görsel 12). Konum tabanlı oyunların etkileşim boyutuna bakıldığında; farklı kültürden cinsiyetten, yaş grubundan veya ırklardan oyuncuyu bir araya getirmesiyle kültürler arası etkileşimi sağlayabilmektedir. Niantic, eğlence, keşif, sosyal etkileşim gibi temaları teşvik eden mobil üzerinden gerçek dünya deneyimleri oluşturmayı amaçlayan, konum tabanlı teknolojilere sahip oyunlara adını yazdırmıştır.



Görsel 12. Pokemon Go oyunu AR karakter yakalanma sahnesi ve fiziksel entegre edilmiş harita arayüzü

Southerton 2014 makalesinde, 'Zombies, Run!' oyununu incelemiştir. Fiziksel aktiviteye yönlendiren bir akıllı ouyun olarak tanımladığı "Zombies, Run" oyunu, hibrit konum tabanlı oyun kategorisinde bulunmaktadır (Görsel 13). Oyun, oyuncuyu kıyamet sonrası bir dünyaya götürerek, malzeme toplamak, mahsur kalanları kurtarmak gibi görevlere yöneltmektedir. Oyunu oynayabilmek için, kulaklık takmalı, oyunda bir görev seçmeli ve dışarıya çıkmalısınız. Oyunda oyuncunun hızı gps ile takip edilerek, zombilerin sesleri kulaklıktan ses klipleri ile mesafelerine göre oyuncuya iletilmektedir. Zombi saldırısında, oyuncunun hızını yüzde 20 oranında arttırarak kaçması gerekmektedir. Konum tabanlı bu oyunu diğerlerinden ayıran ve eğlenceli hale getiren kulaklık ile işitsel özellikler, koşarken kendi kalp atışı sesini duyabilme, zombi mesafelerini anlayabilme gibi eklentiler kullanıcıda oyunda olsa hissini oluşturmuştur. 2014 yılında yayınlanan makalede oyun içerisinde 300.000'den fazla oyuncu olduğu belirtilmektedir (Southerton, 2014, s. 7).



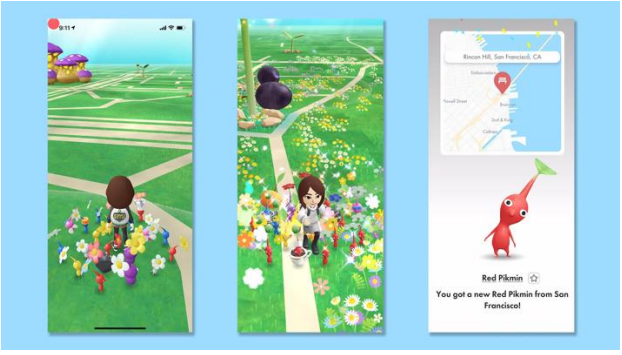
Görsel 13. Zombies Run! Oyunu arayüzü

Günlük hayatta egzersiz yapabilmeye teşvik eden, 2015 yılında piyasaya sürülen GPS tabanlı bir diğer konum tabanlı mobil oyun olarak "Wokamon" örnek gösterilebilir(Görsel 14). Bu oyunda şehrin haritasını gezerken, oyun başında verilen evcil hayvanı büyütmek amaçlanmıştır. Wokamon, ticari bir uygulamadır ve yürümeyi oyunlaştırmaktadır. Oyunlarda bu tür müdaheleler, çocuklarda fiziksel aktivite davranışlarını desteklemek için etkili bir araç olabilmektedir (Iversen ve Andre, 2022)



Görsel 14. Wokamon oyununa ait afiş

Pikmin Bloom (2021) oyunu, Nintendo'ya özgü Japon estetik biçimlerini gösteren bir anlayış ile tasarlanmıştır. Gösterişten uzak, sade yapısı minimalizmi göstererek kültürün tasarım anlayışını yansıtmaktadır. Pikmin karakterleri, doğa ve insan ilişkisini gösteren Japon kültürüne ait değerler taşımaktadır (Görsel 15). Oyunda doğal nesneler, doğa felsefesi, çiçek ekimi gibi temaların yerel mekanları keşfe dayalı gerçekleştirilmesi diğer konum tabanlı oyunlarda olduğu gibi kültürlerarası etkileşimi sağlayarak, toplumsal seviyede kültürel değerleri yansıtmaktadır.



Görsel 15. Pikmin Bloom oyununun oynanış ekranı, karakter ve harita arayüzü

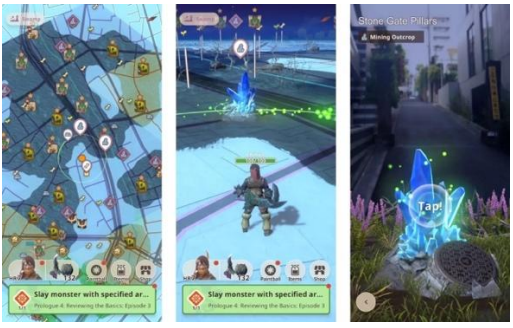
Peridot, Niantic tarafından geliştirilmiş, 2023 yılında piyasaya sürülmüş, AR teknolojisine akşam sahip konum tabanlı oyunlardan bir diğeridir. Oyunun temel amacı sanal bir evcil hayvan yetiştirmektir. Niantic'in geliştirdiği diğer konum tabanlı oyunlar ile benzer altyapıya sahip olsa da tamamen kişiselleştirilmiş sanal canlılar geliştirmenin, oyunun temel amacı olması ile benzerlerinden ayrılmaktadır. Peridotlar Oyuncuların gerçek dünya ile dijital deneyimi birleştirilmesinde, GPS sistemi üzerinden sağlamaktadır. Bu oyunun yerel keşfi teşvik etmesi, peridotlarını geliştirmek isteyen oyuncuların, yaşadıkları çevreyle

etkileşime girerek, harita üzerinde görevleri fiziksel olarak tamamlaması sonucunda mümkün olabilmektedir (Görsel 16).



Görsel 16. Peridot oyunu arayüzü ve karakterler

Monster Hunter Now oyunu, temel oynanış amacında, fiziksel hareket eşliğinde ve konum üzerinden canavar avlanmasına dayanmaktadır (Görsel 17). Gerçek dünya haritası üzerinden canavar avı sürecinde, Pokemon Go'daki PokeStop'lar gibi çeşitli kaynak noktama noktaları yer almaktadır. Grup halinde canavar avı veya bireysel avlanma gibi modlar ile oynanılan oyunda yerel keşif ve oyunun topluluk etkileşiminde gücü öne çıkmaktadır.



Görsel 17. Monster Hunter Now oyun arayüzü ve haritası

BULGULAR VE YORUM

Çalışmada seçilen konum tabanlı oyunlar, Google Play'de halen yer almakta olan IOS ve Android cihazlarda oynanabilen Ingress, Zombies Run!, Wokamon, Pokemon GO, Pikmin Bloom, Peridot ve Monster Hunter Now olarak, yedi oyun seçilmiştir. Araştırmada incelenen oyunların listesi Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 de görülen oyunlar Google Play'de en yüksek indirilmeye sahip ve kitlesel

etkileşim sağlamış, halen güncel ve indirilebilir oyunlardan oluşmaktadır. Tablo 1 de, 7 ayrı oyun seçilmiş ve Google Play istatistikleri paylaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1.

Google Play'de seçilen yedi oyuna ait istatistiksel veriler

	Oyunun Adı	Piyasaya Sürülme Yılı	Geliş-tirici	Platform	Google Play İndiril-me	Son Gün-cellenme	Google Play Yorum Sayısı	Puan
O1	Ingress	2012	Niantic	IOS, Android	10 Mn+	28 Oca 2025	439 B	3,5
O2	Zombies Run!	2012	Six to Start	IOS, Android	1 Mn+	28 Oca 2025	26,9 B	4,0
O3	Wokamon	2015	Shikudo	IOS, Android	100 bin+	13 May 2024	11,4 B	4,1
O4	Pokemon Go	2016	Niantic	IOS, Android	500 mn+	30 Ocak 2025	15,4 Mn	3,4
O5	Pikmin Bloom	2021	Niantic	IOS, Android	5 mn+	27 Oca 2025	143 B	4,4
O6	Peridot	2022	Niantic	IOS, Android	500 b+	17 Ara 2024	12,4 B	2,5
O7	Monster Hunter Now	2023	Niantic	IOS, Android	5 Mn+	27 Oca 2025	273 B	3,8

Araştırma sürecinde yukarıdaki konum tabanlı oyunlar. Yukarıdaki şekilde O1'den O9'a isimlendirilmiştir (Mn+, belirtilen milyon ve üzeri, B+, belirtilen milyar ve üzerini temsil etmektedir.)

Bu verilerden indirilme istatistiklerine bakıldığında, değişken bir yapı ile birlikte özellikle Pokemon GO (O4) oyununda anlamlı bir fark görünmektedir. O4'ün Milyarlarca indirme sayısına ulaşarak büyük bir kitleye hitap edebilmesinin temel nedenleri arasında, küresel düzeyde tanınmış anime, video oyunları, kart oyunları gibi geniş bir hayran kitlesine ulaşmış güçlü bir medya serisi ve geçmişe olması olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Pokemon ve Niantic gibi güçlü bir oyun geliştirici firmanın işbirliği, sosyal medya paylaşımları ve sürekli farklı şehirlerde topluluk ile birlikte gerçekleştirilen Etkinlikler bu oyunu diğerleri arasından belirgin bir fark ile öne çıkarmıştır. Özet olarak Pokemon Go'nun başarısının, küresel düzeyde tanınan markalar ile olan işbirliğine, AR teknolojisinin kullanımında ilk olma özellikleri taşımasına, her cihazdan kolay erişilebilir ve ücretsiz olmasına, düzenli güncellemeler, topluluk etkinliklerine bağlı olduğu söylenebilir.

İkinci sırada indirilme oranına göre yer alan Ingress (O1), Pokemon Go(O4) kadar popüler olamadığı görülmektedir. Bunun sebeplerinin arasında, Pokemon

da olduğu gibi kültürel bir gücün arkasında olmaması, daha önceden tanınmayan bir marka olması nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, oyun mekanikleri açısından bakıldığında O4 her kesime hitap edebilen çok daha basit bir oyun yapısına sahip olması ile öne çıkarken, O1 içerisinde daha fazla strateji ve takım çalışması gerektiren detaylı oyun mekanikleri içermektedir. O4, hedef kitle bakımından gençlerden yaşlılara çok geniş bir yaş aralığına hitap ederken, O1, strateji ve takım oyununa ilgi duyan özel bir hedef kitleye hitap etmektedir.

Pikmin Bloom (O5) ve Monster Hunter Now (O7) oyunları, 2021 yılı sonrasında "beş milyon" ve üzeri indiirlmeye sahip konum tabanlı oyunlardandır. Her iki oyunda Niantic, firmasına bağlı olarak geliştirilmiştir. O5 oyununun O4 kadar popüler olamayışı, oyunun geçmişinin, işbirliklerinin ve marka bilinirliğinin oyundaki önemini, aynı tarzdan Japon kültürünü yansıtan karakterlere ve oyun mekaniği yönünden zorluk seviyesinin neredeyse benzer olmasına rağmen, önemini göstermektedir. O5 oyununun, O4 oyunundan farkları olarak, amaç itibari ile yürüyüş yaparak Pikmin adındaki canlıları toplamaya dayanması, savaş, topluluk etkinlikleri ve rekabetçi öğelerinin eksikliği bu oyunu popüler olanlardan geri tutan diğer sebeplerdendir. O7 oyunu stratejik temelli oyun mekaniği yapısıyla O1 ile benzerlikler taşımaktadır. Oyunun zorlu bir mekaniği olması, hedef kitleyi daraltarak, oyunu derinlemesine öğrenmek isteyen, oyunda uzun zaman harcanabilecek kitlelere yönelmesine neden olmuştur.

Wokamon (O3) oyununun, diğer konum tabanlı oyunlar arasında indiirlme yönünden belirgin bir fark ile geri kalmasının nedenleri arasında, oyunun yapılış amaçları öne çıkmaktadır. Temel amacı itibari ile bu oyunda yürümek ve adım sayarak sanal canlıları büyütmek gibi kolay bir oyun mekaniğinin olması, sınırlı ve tekrarlayıcı bir oyun deneyimine sebep olmaktadır. Bu oyunun sadece bir adım sayar (pedometer) olarak görülmesi, oyuncuları bir yerleri keşfetme zorunluluğunda bırakmayıp, diğer oyunlar arasından daha az dikkat çekmesine neden olmuştur. Oyun sırasında, arkadaş ekleme, takım çalışması gibi sosyal yapıların bulunmaması bu oyunun geri kalmasında diğer etkenler arasındadır. Oyunun son güncelleme tarihine bakıldığında neredeyse bir yıla yakın bir süre önce güncelleme almış olması oyunu sabit bir konumda tutarak, oyuncuların ilgisini azaltmış we unutulmasına sebep olmuştur.

Tablo 1'de seçilen oyunlar, yedi ayrı kategoride öne çıkan özelliklerine göre gruplara ayrılmıştır.

Tablo 2.

Kategorilere göre konum tabanlı oyunların ayrıştırılması

Strateji Geliştirerek Görev Yapılan KTO	Keşif Odaklı KTO	Koleksiyon Veya Nesne Toplama Odaklı KTO	Fiziksel Aktivite Ve Sağlıklı Yaşamı Amaç Edinen KTO	Kültürel Mirası Yansıtabilen Ve Yayabilen KTO	Yerel Ekonomiyi Canlandırabilen, Katkı Sağlayabilen KTO	Takım Kurularak Sosyal Etkileşimi Sağlayan KTO
O1 O2 O4 O7	O1 O3 O4 O5 O6	O4 O5 O6 O7	O1 O2 O3 O4 O5 O6 O7	O1 O4 O5	O1 O2 O4 O5 O7	O1 O2 O4 O5 O6 O7

KTO: Konum Tabanlı Oyun

Oyun oynanış, tarzlarına göre bakıldığında konum tabanlı oyunların oyun senaryosu süreci ile gelişen, amaçları doğrultusunda strateji geliştirme, yönetme amaçlarının öne çıktığı oyunlar strateji oyunları olarak kabul edilmektedir. Konum tabanlı oyunlarda strateji geliştirebilme, belirlenmiş bir bölgenin bireysel ya da takım halinde ele geçirilmesine, bu bölgedeki kaynakların yönetimini sağlamaya yönelik olarak uygulanmaktadır. Strateji temelli konum tabanlı oyunlarda öne çıkan özellik olarak takım çalışmasına uygunluk öne çıkmaktadır. Gerçek dünya üzerinden strateji temelinden bakıldığında, Ingress, Zombies, Run!, Pokemon Go ve Monster Hunter Now oyunlarında, bireysel oynanabileceği gibi topluluk ile birlikte de oyun içerisinde çeşitli görevler gerçekleştirilmektedir. Belirlenen zamanda, önceden belirlenmiş noktaya giden oyuncuların, güncel konumları dili olan etkileşimleri alan kontrolü, stratejik rekabet, gerçek dünyaya entegre savaşma gibi biçimlerde oyunun parçası haline gelmektedir. Oyuncuları önceden belirlenmiş bu noktalarda bir araya getirme konum tabanlı oyunların sosyal boyutunu ve konumun içerisindeki alanları öne çıkarabilme yeteneğini ortaya çıkarmaktadır.

Keşif odaklı konum tabanlı oyunlar gerçek dünyada yürümek gibi fiziksel aktivite sonucunda yeni yerler keşfederek, bu alanlar ile etkileşim kurma temellidir. Bu oyunlar arasında öne çıkan konum tabanlı oyunlar, Ingress, Wokamon, Pokemon Go olarak incelenmiştir. Keşif odaklı konum tabanlı oyunlar doğrudan konum içerisinde bulunan yerler ve yerel işletmeler ile ilişkilidir.

Koleksiyon veya nesne toplamaya odaklanmış konum tabanlı oyunlarda, gerçek dünya aktiviteleri ile sanal objeler, karakterler, eşyalar, madalyalar ayrı bir koleksiyon penceresine toplanmaktadır. Koleksiyon temelli oyunlar,

"geocaching" ve "hazineavı" tarzında olarak, oyuncuları gerçek dünyayı simüle ederek sanal bir harita üzerinden yön vermeyi hedeflemektedir. Oyun geliştiriciler tarafından, oyuncular bu özellikler sayesinde belirlenen noktaya kolay ve ekonomik yollar aracılığı ile çekilebilmektedir. Görülmesi veya ulaşılması istenen bölge, daha önceden belirlenebileceği gibi, bazı oyunlarda da oyuncular tarafından işaret edilebilir. Pokemon Go, Peridot, Pikmin Bloom, Monster Hunter Now oyun örneklerinde de görülebileceği gibi keşif odaklı fiziksel aktiviteyi gerçekleştirirken, oyun içi objeleri yakalama ve toplama gibi fonksiyonlar ile rekabet ve etkileşim gerçekleşmektedir. Örneklenen oyunlarda olabildiği gibi, şehir içerisindeki birçok tarihi yapı, müze, ya da sıradan bir ev, oyuncuların gitmesi gereken nokta olarak konumlandırılmaktadır.

Konum tabanlı oyunların her biri fiziksel aktiviteyi teşvik etmektedir. Fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşama amaç edinen konum tabanlı oyunlarda, hikâye tabanlı görevler eşliğinde, Wokamon oyununda olduğu gibi adım takibi yapılabilirken, Zombies Run oyununda, oyuna eşlik eden sesler ile oyuncuya gerçek dünya deneyimleri ilgi çekebilecek perspektiflerden sunulabilmektedir. Tablo 2' ye bakıldığında, incelenmiş tüm Konum tabanlı oyunların fiziksel aktiviteyi desteklediği görülmektedir. Kültürel mirası yansıtabilen ve yayabilen konum tabanlı oyunların, tarihi, sanatsal ve kültürel mekanları keşfetmeye teşvik eden, kültürel olguların oyunlaştırdığı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Kültürel ve tarihi keşfi teşvik edebilen konum tabanlı oyunlar, Pokemon Go, Ingress, Pikmin Bloom örnek oyunlarında olduğu gibi, oyuncuyu bir noktaya Getirebilme gücüne sahiptir. Pokemon Go oyununun bir parçası olan PokeStoplar ve Gym'ler, günlük, haftalık görevler ya da organizasyonların belirlenmiş noktalarda olması gibi özellikleri ile oyuncuyu bu konumda olmaya zorunlu bulundurmaktadır.

Yerel ekonomiyi canlandırabilen, katkı sağlayabilen konum tabanlı oyunlar yerel turizme Ve bölge kalkınmasında etkili olmaktadır. Konum tabanlı oyunların her biri ekonomik olarak da birçok katkı sağlamaktadır. Yerel turizmi ve yerel işletmeleri canlandırabilme potansiyeli konum tabanlı oyunların bir diğer işlevlerindendir. Oyuncuların kültürel, turistik veya istenilen bölgeye, ziyaret etmesinin sağlanması bölge ekonomisini canlandırmaktadır. Pokemon Go, Ingress, Zombies Run!, Pikmin Bloom, Monster Hunter Now içerisinde oyuncuları tarihi alanlara yönlendiren, kafe/restoran gibi alanlarda toplanmaya teşvik eden görevler içermektedir. Bu oyunların her birisi yerel ekonomiyi teşvik edebildiği gibi, oyun içi satın almalar ile oyun endüstrisisin de etkilemektedir.

Takım kurularak sosyal etkileşimi sağlayan konum tabanlı oyunlar aynı anda kitleleri bir araya getirerek, oyun deneyimi sunarken, sosyal etkileşimi sağlayabilmektedir.

Sadece bireysel kalmayıp, ekip bazlı rekabet ve iş birliğini gerektiren konum tabanlı oyun özelliklere topluluk etkinlikleriyle oyuncuları bir araya getirmektedir. Oyun dışında birlikte oynama dışında, oyun içerisinde arkadaş ekleyebilme özelliğine sahip olan konum tabanlı oyunlar Ingress, Pokemon GO, Monster Hunter Now oyunlarıdır. Bu oyunların bir arada oynanması, konum tabanlı oyunların sosyo-kültürel etkilerini güçlendirmektedir. Ayrıca Pokemon GO gibi güçlü bir oyunun yapmış olduğu topluluk etkinlikleri örnekleri, dünyanın farklı ülkelerinde birçok şehirde düzenlenmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada, Google Play'de halen yer almakta olan IOS ve Android cihazlarda oynanabilen Ingress, Zombies Run!, Wokamon, Pokemon GO, Pikmin Bloom, Peridot ve Monster Hunter Now olarak seçilen oyunlar, strateji geliştirerek görev yapılanlar, keşif odaklı olanlar, koleksiyon veya nesne toplama odaklı olanlar, fiziksel aktivite ve sağlıklı yaşamı amaç edinenler, kültürel mirası yansıtabilen ve yayabilenler, yerel ekonomiye katkı sağlayabilenler, takım kurulabilerek sosyal etkileşimi sağlayabilen konum tabanlı oyunlar olarak yedi gruba ayrılarak incelenmiştir. Bu kategorilere göre incelenen oyunlar tüm bu çerçevelerden değerlendirildiğinde, konum tabanlı oyunların bireysel ve toplumsal etkileri olduğu görülmektedir. Strateji ve keşif odaklı oyunlar oyuncuları gerçek dünyaya uyarlanmış sanal harita üzerinde planlama yapmaya yöneltirken, harita üzerindeki yeni bölge veya noktaları keşfetmeye teşvik etmektedir. Konum tabanlı oyunlar, oyun sürecinde ve sonrasında Mekansal farkındalığı arttırmaktadır. Takım olarak oynanabilen konum tabanlı oyunlar, oyuncular arasında işbirliği ve rekabet ortamı yaratırken, topluluk olgusunu güçlendirilen bir yapıya sahiptir

Koleksiyon yapılabilen konum tabanlı oyunlar dijital öğeleri toplama sürecini, gerçek fiziksel hareketleri ile birleştirirken, bu oyunlar, oyuncuları daha fazla dış mekânda vakit geçirmeyi teşvik edebilmektedir.

Fiziksel aktivite temelli oyunlar oyuncuların sağlık ve spor alışkanlıklarını geliştirirken, motive edici bir etkiye de sahiptir.

Yerel ekonomi üzerinde etkisi olan oyunlar, oyuncuları harita üzerinde belli bir noktaya yönlendirirken, café, restoran ve yerel işletmelerin müşteri potansiyelini etkileyebilmektedir. Konum tabanlı oyunlar şimdinin ve geleceğin parlak

teknolojileri arasındadır. Sosyal bilimler alanında da, toplum ve kültür ilişkilerinde yeni yaklaşım arayışları, her bu iki alanı bağlayıcı bir güç olmuştur. Konum tabanlı oyunların, kültürü keşfetmede ve tanıtmada yenilikçi etkili bir araç olması, bu oyunların önemini arttırmaktadır. Yeni teknolojiler ışığında, oyun sadece bir eğlenme aracı değil, toplumu öne çıkaran nitelikler de taşımaktadır. Konum tabanlı oyunlar aracılığı ile kültürel mirasın aktarılma potansiyeli giderek artarak, daha yaygın tercih edilen bir alan haline geleceği kaçınılmazdır. Coğrafi ve bölgesel zenginliklerin tanıtılmasında konum tabanlı oyunların, oyuncuyu bu alanlara yönlendirebilme işlevi ile önemsiz gibi görünen küçük çaptaki konumların, keşfedilebilme yönü, bölgesel kültürün aktarabilmesine olanak sağlamaktadır. Oyuncular daha önceden fark etmedikleri yerlere giderek, kültürel veya tarihi noktaları deneyimleme fırsatı yakalayabilmektedir. Konum tabanlı oyunların çevrim içi özellikler taşıması, diğer oyuncular ile etkileşim kurmaya fırsat tanıması, kültürler arası iletişim ve etkileşimi teşvik edebilmektedir. Yerel ile kalmayıp global seviyeye ulaşan oyunlar, farklı kültürlerin de birbirlerine tanıtılmasına olanak sağlamaktadır. Turizm geliri sağlama potansiyeli olan bölgelerde yapılan konum tabanlı oyunlar, oyun içeriklerinde barındırdıkları kültürel unsurlar, tarihi eserler ve tarihi zenginlikler ile ziyaretçilerine eğitici ve eğlenceli bir şekilde alanı deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Bu tarz oyunların bireysel oynanabileceği gibi, grup içerisinde fiziksel aktiviteler sırasında deneyimleyebilir olması, oyunun sosyal işlevine katkı sağlamaktadır.

Kültürel bağlamda incelendiğinde konum tabanlı oyunların birçok olumlu katkıları olabileceği gibi, olumsuz yönleri de tartışma konusu olmaktadır. Kültürün aktarılma sürecinde oluşabilecek riskler, bir takım ticari kaygılardan kaynaklanabilmektedir. Oyunun tasarım ve kurgu sürecinde, kültürün yeterince araştırılmamasından kaynaklı hatalar neticesinde, kültüre ait değerlerin değiştirilme, anlamını yitirme gibi durumları da yaşanabilecek sorunlar arasındadır. Konum tabanlı oyunlar üzerinde gösterilecek tarihi bir konum, sadece ticari bir düşüncenin sonucu, aşırı ziyaret edilmesi bu bölgeye zarar verebilir. Oynanış biçimleri yönünden fiziksel aktiviteye dayanan konum tabanlı oyunlar, halkın belli bir kesimine rahatsızlık vererek o bölgede olumsuz etkiler oluşturabilir. Teknoloji bağımlılığı gibi sorunların çağa hâkim olması ve konum tabanlı oyunların ilgi çekerek özendirici içerikler taşıması, teknoloji karşıtları tarafından bir diğer olumsuz görüşler arasındadır.

Sonuç olarak, konum tabanlı oyunlar yalnızca bir eğlence aracı değil, birçok farklı alana, sayıca fazla ve çeşitli bir hedef kitleye, hızlı ve ekonomik yoldan etki edebilen bir araçtır. Konum tabanlı oyunların öneminin ve gücünün daha iyi anlaşılması ile yapım aşamasında da hem oyun geliştirici hem de görsel tasarımcı açısından iş birliği sağlanarak, yapılması planlanan bölgenin kültürel yansımaları

eşliğinde, gelecekte daha gelişmiş artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ sistemlerinin kullanımları ile daha büyük etkileşimler yaratabilmesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adanalı, R. (2019). Konum tabanlı bir coğrafya oyunu: Yer-kutu-keşfet (Instructional geocaching). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20. https://doi.org/10.17494/ogusbd.548378

Anggita, G., Rachman, H., Yun-Chen, C., Sugiarto, S., Ali, M., Chaerudin, C., & Milla, F. (2020). The differences of elementary school students' interest on traditional games and online games. *EAI*, 224-230. https://doi.org/10.4108/eai.22-7-2020.2300277

Benford, S., Crabtree, A., Flintham, M., Drozd, A., Anastasi, R., Paxton, M., Tandavanitj, N., Adams, M. & Row-Farr, J. (2006). Can You See Me Now? *ACM Trans. Comput.-Hum. Interact.* 13, 100-133. https://doi.org/10.1145/1143518.1143522

Carlson, R. & Corliss, J. (2010). Imagined commodities: video game localization and mythologies of cultural difference. *Games and Culture,* 6(1), 61-82. https://doi.org/10.1177/1555412010377322

Cohen-Almagor R. (2011). Internet history. *International Journal of Technoethics*, 2(2). https://doi.org/10.4018/jte.2011040104

Dixon, John. (2015). *A Brief History of the Computer by John Dixon*. Creative Commons Attribution-ShareAlike License.

Eerola, T. & Kivikytoreponen, P. (2021). Digitalisation and natural resources. *Open File Research Report*. (Rapor no. 50/2021). Geological Survey of Finland.

Gönül, G. E. (2019). Johan Huizinga'nın Homo Ludens'i. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 582-585.

Hjorth, L. (2011). Mobile@Game cultures: The place of urban mobile gaming. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 17(4), 357–71.

Huizinga, Johan. (2022). *Homo Ludens.* Çev: Aslı Önal. Ayrıntı Yayınları.

J. Murray, I. Bogost, M. Mateas & M. Nitsche (2006). Game design education: integrating computation and culture, *in Computer*, 39(6), 43-51, https://doi.org/10.1109/MC.2006.195

Jenny, S. E. & Thompson, R. M. (2016). Pokémon Go: Encouraging recreation through augmented reality gaming. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 12(2), 112-122.

Kaçar, F. (2024). Homo ludens: The changing meaning and function of game from traditional life to culture ındustry 'squid game' example. *Sakarya İletişim*, 4, 107-128. https://doi.org/10.70684/silet.1539478

Kashima, Y. (2019). What ıs culture for? *The Handbook of Culture and Psychology*, 123–160. doi.org/10.1093/oso/9780190679743.003.0005

Kim, Hyung-Min. (2013). Mobile media technology and popular mobıle Games ın contemporary socıety. *Mobile Marketing Association. IJMM Winter,* 8(2). 42-54.

Kumar, J., Herger, M. & Dam, R. F. (2022). A brief history of games. Interaction design foundation, https://www.interaction-design.org/literature/article/a-brief-history-of-games. Erişim tarihi:28.12.2024.

Manuel, P.-C. V., José, P.-C. I., Iván, M.-O., Manuel, F.-M., & Baltasar, F.-M. (2017). Simplifying location-based serious game authoring. *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. https://doi.org/10.1145/3144826.3145395

Mäyrä, F. (2015). Mobile Games. *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*. John Wiley & Sons, Inc.

Montoro, J. M. (2021). From Japan to the world. Super Mario's world building across two continents. *Western Japaneseness. Intercultural Translations of Japan in Western Media.* Vernon Press.

Niantic Labs. About Niantic. www.nianticlabs.com, Erişim tarihi: 20.12.24.

Phon-Amnuaisuk S. (2015). Evolving and discovering tetris gameplay strategies. *Procedia Computer Science*, 60, 458–467. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.167

Raessens, J. & Goldstein, J. (2011). *Handbook of Computer Game Studies*. Massachusetts Institute of Technology.

Ruggill, J., & Reynolds, R. H. (2016). Game culture. Debugging game history: A critical lexicon. (Der.) Henry Lowood ve Raiford Guins. *Massachusetts Institute of Technology*, 45-64. https://doi.org/10.7551/mitpress/10087.001.0001

Saaida, M. (2023). Cultural studies: Unraveling the ınfluence of culture on society. *Science For All Publications*, 1(1), 1-15. https://doi.org/10.5281/zenodo.10832527

Sifonis, C. M. (2018). Examining game transfer phenomena in the hybrid reality game, ıngress. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(17), 1557–1568. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1555735

Silva, A. (2008). Alien revolt (2005-2007): A case study of the first location-based mobile game in brazil. *Ieee Technology and Society Magazine*, 27(1), 18-28. https://doi.org/10.1109/mts.2008.918036.

Singh, S. (2024). Gamify with caution – a three-pronged model to alleviate the dark side of gamification in learning and development. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 39(1), 32-35. https://doi.org/10.1108/dlo-12-2023-0264

Southerton, Clare. (2014). Zombies, Run!: *Rethinking Immersion in Light of Nontraditional Gaming Contexts.* https://doi.org/ 10.1163/9781848882614_013.

Souza e Silva, A. (2009). Hybrid reality and location-based gaming: Redefining mobility and game spaces in urban environments. *Simulation & Gaming*, 40(3), 404-424. https://doi.org/10.1177/1046878108314643.

Suominen, J. & Luovanranta, S.(2012). Playing with pac-man: A life and metamorphosis of a game cultural icon, 165-176. Erişim tarihi: 27.12.24.

Taylor, K. (2013). Cultural mapping: Intangible values and engaging with communities with some reference to Asia. *The Historic Environment: Policy and Practice*. (4), 50-61. https://doi.org/10.1179/1756750513Z.00000000024.

Türkyılmaz, S. (2024). Dijital Dönüşümün işletmeler üzerindeki etkisi. *İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(12), 276-297. https://doi.org/10.52122/nisantasisbd.1459265

Unsriana, L. & Euginia, F. (2024). Anthropomorphism of the character kitsune in mukashi banashi. *Izumi*, 13(1), 23-38. https://doi.org/10.14710/izumi.13.1.23-38

Vella, K., Johnson, D., Cheng, V. W. S., Davenport, T. A., Mitchell, J., Klarkowski, M., & Phillips, C. (2017). A sense of belonging: Pokémon go and social connectedness. *Games and Culture,* 14(6), 583-603. https://doi.org/10.1177/1555412017719973

Wulandari, W. & Harnadi, B. (2014). Pacman Game Benefit Analysis on Decision Making Speed. *Sisforma*, 1(1), 13-16. https://doi.org/10.24167/sisforma.v1i1.88

Yılmaz, E. A. (2017). *Yeni Nesil Motivasyon, İş'te Oyunlaştırma*. Ceres Yayınları

Zakrizevska-Belogrudova, M. & Leimane, S. (2021). Gamification and using it in organisational consulting. *Rural Environment. Education. Personality (REEP),* 14, 484-492. https://doi.org/10.22616/reep.2021.14.054

GÖRSEL KAYNAKÇASI

Görsel 1. https://www.cnet.com/pictures/throwback-photos-from-old-arcades/

Görsel 2. https://www.adweek.com/brand-marketing/pac-man-is-an-early-example-of-how-ai-added-realism-to-a-video-game/

Görsel 3. https://hypebeast.com/2021/8/sealed-copy-super-mario-brothers-most-expensive-game-record

Görsel 4. https://economictimes.indiatimes.com/tech/hardware/celebrate-world-video-games-day-on-july-8/tetris1984/slideshow/64905441,cms?from=mdr

Görsel 5. https://gamerant.com/pokemon-original-games-red-and-blue/

Görsel 6. https://www.britannica.com/topic/kitsune

Görsel 7. https://www.researchgate.net/figure/AR-Quake-User-Interface-and-Hardware-Thomas-Piekarski-2002-Thomas-and-Piekarski_fig2_371300793

Görsel 8. https://www.moma.org/collection/works/196072

Görsel 9. https://alchetron.com/BotFighters

Görsel 10. https://jessicaplume.wordpress.com/2011/10/25/blast-theory-can-you-see-me-now/

Görsel 11. https://www.cnet.com/tech/gaming/ingress-invades-ios-googles-augmented-reality-game-hits-iphone/

Görsel 12. https://www.forbes.com/sites/insertcoin/2016/07/08/pokemon-go-is-a-terrible-pokemon-game-but-an-augmented-reality-home-run/

Görsel 13. https://blog.zombiesrungame.com/2020/02/25/app-update-february-2020/ Erişim:09.01.2025

Görsel 14. https://appadvice.com/appnn/2015/05/turn-your-fitness-into-a-game-with-wokamon-the-monster-pet-making-pedometer

Görsel 15. https://www.axios.com/2021/10/27/nintendo-niantic-pikmin-bloom-launch Pikmin 2021

Görsel 16. https://www.technologyreview.com/2023/05/09/1072729/peridot-niantic-pokemon-go/

Görsel 17. https://www.galaxus.fr/en/page/monster-hunter-now-ar-game-from-niantic-coming-in-september-27378

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Study: Looking at the examples of location-based games that are available today and have active players, it is seen that they lag behind compared to the prevalence of other games. The most prominent differences from other game types are the use of maps and the ways of playing with physical activity, indirectly the functions of these games to revitalize the local economy, which brings location-based games to an important point. When the studies carried out in this field are examined, the tourism dimension of location-based games in general is mentioned, and other aspects are included in limited research topics. The lack of a location-based game that was made especially in Türkiye and can reflect its culture increases the importance of this research. Another aim of the study is to show the potentials that location-based games have and may have, and it is thought that location-based games in Türkiye will have an importance in increasing the number and examples of location-based games by reflecting the backward beauties and values, the elements of regional culture, as well as to revitalize tourism. Although location-based games are an effective cultural promotion tool, it is seen that they experience a periodic explosion and does not gain continuity due to the difficulties in execution and the need to update regularly after they are made.

With this study, showing the power of location-based games, realizing many purposes through a single game, increasing the studies in this field with its importance and especially being an effective tool in spreading the cultural heritage. It is emphasized that the development of location-based games has not

yet reached the expected level, the need to increase the studies in this field, and the importance of these games, especially in culture and cultural tourism.

In this study, answers to the following questions are sought:

-How are location-based games with a future perspective associated with culture?
-How is the gamification of culture transferred through location-based games?
-What is the potential of the future by examining location-based games in terms of mechanics and function?

Method of Work: In this study, the game history was examined and location-based games, which have an important place with today's technologies, were determined. Among location-based games, Ingress, Zombies Run!, Wokamon, Pokemon GO, Pikmin Bloom, Peridot, and Monster Hunter Now have been selected as games that are still playable on Google Play. While reviewing these games, the qualitative data on Google Play has been taken into account in the selection of games. Features such as downloads, last update, purchases, number of comments and points from Google Play data have been examined. A qualitative research was carried out by examining the selected games in seven different categories. These categories are determined as those that are tasked by developing strategies, those focused on discovery, those focused on collecting collections or objects, those who aim at physical activity and healthy living, those that can reflect and spread cultural heritage, those that can contribute to the local economy and those that can provide social interaction by forming teams.

Within the scope of this study, in order to understand the cultural reflections of the combination of game and cultural structures accompanied by digital elements in games, the contributions of game history, technological developments, especially today's location-based games, cultural structure, were examined, and the data obtained from the selected games were compared and interpreted in the findings section. In the study, a qualitative research method was used to collect information from human behavior to social events related to culture and technology and to make sense of these concepts by detailing them.

Relationship Between Culture and Play: The experiences of human communities throughout history, their ability to adapt to the world order, the ways they exist in their natural environment, ongoing traditions and experiences have formed the components of the cultural structure. In the formation of the social structure, the duty of culture is to serve as a bridge that continuously conveys experiences and heritage to the future thanks to the unique identity it brings to the society. Location-based games on mobile devices, where technology is widely used today, have also become a part of popular culture. In these games, the

physical areas that the society is used to and adheres to its rules have been simulated, and a virtual and digital playground has been created that will offer a new experience to the players. During the construction phase of location-based mobile games, it is seen that the gamification of physical environments contributes to the local economy while opportunities such as experiencing culture, introducing culture and enriching culture as well as the purposes of entertaining users.

Historical Process of Culture and Game Intersection: The concept of play is a concept with cultural reflections that has lasted from prehistory to the present day. At every moment of life, desires such as entertainment and a pleasant time can be fulfilled through play. From the moment they are born, people start using the game as a form of expression. Human history and games are inseparably intertwined. The connection established by culture with play is used as a common language of interaction and communication, revealing the concept of gamised culture. Although the game is seen as a means of entertainment, it is a shaping element in the process of social interaction and in the cultural context.

The elements of the gamified culture consist of contents that present the identity of the culture to which it belongs from a special perspective. The ability to provide a social interaction dimension of culture offers opportunities to learn and experience for individuals of all ages.

Gamification of Culture Through Location-Based Games: In projects where culture and location-based mobile games are combined, innovative ways that bring culture to an important position, such as protecting cultural values and contributing to intercultural interaction are explored. In the design processes of such games, the story of the game planned to be made and the ground to be built can be completed more accurately, accompanied by a guidance that dominates local and cultural values. Hybrid reality games and location-based games are mobile technologies equipped with an internet connection using the locations of the players. "Geocaching" is a game and game genre that includes an outdoor adventure based on finding objects or treasures hidden in a certain place using GPS-enabled devices. These game types are among the location-based games.

Findings and Comments: In the study, seven games have been selected as Ingress, Zombies Run! Wokamon, Pokemon GO, Pikmin Bloom, Peridot and Monster Hunter Now, which can be played on IOS and Android devices that are still available on Google Play. The list of games examined in the research is given in Table 1. The games seen in Table 1 consist of games that have the highest downloads on Google Play and have provided mass interaction, and are still up-to-date and downloadable.

Conclusion and Discussion: When examined in the cultural context, location-based games may have many positive contributions, and their negative aspects are the subject of discussion. The risks that may occur in the process of transferring the culture may be caused by some commercial concerns. During the design and editing process of the game, as a result of mistakes caused by not researching the culture sufficiently, changing the values of the culture and losing their meaning are also among the problems that may be experienced. A historical location to be shown in location-based games, only the result of a commercial consideration, over-visiting can damage this region. Location-based games, which are based on physical activity in terms of their ways of playing, may cause negative effects in that region by disturbing a certain segment of the public. The fact that problems such as technology addiction dominate the age and that location-based games carry encouraging content that attracts attention are among the other negative opinions by anti-technology opponents.

As a result, location-based games are not only an entertainment tool, but a tool that can affect many different areas, a number and diverse target audience, in a fast and economical way. With a better understanding of the importance and power of location-based games, cooperation is provided in terms of both the game developer and the visual designer during the construction phase, accompanied by the cultural reflections of the region planned to be built. It is expected to create greater interactions with the use of more advanced augmented reality and artificial intelligence systems in the future.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2794-2817
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.79648
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 03.12.2024 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Cömert, Ö. (2025). Exploring Hidden Themes in Airline Reviews: A Data-Driven Approach to Enhance Customer Satisfaction. *Journal of History School,* 77, 2794-2817.

EXPLORING HIDDEN THEMES IN AIRLINE REVIEWS: A DATA-DRIVEN APPROACH TO ENHANCE CUSTOMER SATISFACTION

Özge CÖMERT[1]

Abstract

Airlines encounter difficulties in identifying the primary sources of customer dissatisfaction, which impedes the implementation of effective satisfaction improvement strategies. The objective of this study is to identify the primary issues and potential avenues for improvement by analyzing customer feedback from an open-access dataset. A data-driven approach was employed, incorporating text cleaning, tokenization, and vectorization via the Count Vectorizer. To identify latent themes, Latent Dirichlet Allocation (LDA) was employed, while the sentiment polarity was quantified using Valence Aware Dictionary and Sentiment Reasoner (VADER) sentiment analysis. The analysis yielded three principal themes: delays, service quality, and convenience. Delays were identified as the most significant factor negatively impacting satisfaction, underscoring the necessity for operational improvements. Service quality, particularly in regard to cabin crew behavior and meal options, emerged as critical contributors to positive experiences. This approach demonstrates the efficacy of integrating topic modeling and sentiment analysis for understanding customer needs and offers actionable insights for improving airline operations and customer satisfaction.

Keywords: Customer Satisfaction, Airline Reviews, Latent Dirichlet Allocation, Text Analysis, Service Quality Improvement, Machine Learning.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi Sivil Havacılık Yüksekokulu, Havacılık Yönetimi Bölümü, ozge.comert@samsun.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7419-1848

Havayolu İncelemelerindeki Gizli Temaları Keşfetmek: Müşteri Memnuniyetini Artırmak için Veri Odaklı Bir Yaklaşım

Öz

Havayolları, müşteri memnuniyetsizliğinin birincil kaynaklarını tespit etmekte zorluklarla karşılaşmakta ve bu da etkili memnuniyet iyileştirme stratejilerinin uygulanmasını engellemektedir. Bu çalışmanın amacı, açık erişimli bir veri kümesinden alınan müşteri geri bildirimlerini analiz ederek başlıca sorunları ve potansiyel iyileştirme yollarını belirlemektir. Count Vectorizer aracılığıyla metin temizleme, tokenizasyon ve vektörleştirme işlemlerini içeren veri odaklı bir yaklaşım kullanılmıştır. Gizli temaları belirlemek için Latent Dirichlet Allocation (LDA) kullanılırken, duygu polaritesi Valence Aware Dictionary and Sentiment Reasoner (VADER) duygu analizi kullanılarak ölçülmüştür. Analiz sonucunda üç ana tema ortaya çıkmıştır: gecikmeler, hizmet kalitesi ve uygunluk. Gecikmeler, memnuniyeti olumsuz etkileyen en önemli faktör olarak belirlenmiş ve operasyonel iyileştirmelerin gerekliliğinin altını çizmiştir. Hizmet kalitesi, özellikle kabin ekibinin davranışı ve yemek seçenekleri bakımından, olumlu deneyimlere kritik katkı sağlayan unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, müşteri ihtiyaçlarını anlamak için konu modelleme ve duygu analizini entegre etmenin etkinliğini göstermekte ve havayolu operasyonlarını ve müşteri memnuniyetini iyileştirmek için eyleme geçirilebilir içgörüler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müşteri Memnuniyeti, Havayolu Yorumları, Latent Dirichlet Allocation, Metin Analizi, Hizmet Kalitesi İyileştirme, Makine Öğrenmesi.

INTRODUCTION

The airline industry is a service sector where customer satisfaction is of paramount importance. In light of the advancements in modern technology, customers increasingly utilize online platforms to convey their satisfaction or grievances (Le et al., 2024). Such feedback represents a valuable resource for airlines seeking to gain insight into customer experiences. Nevertheless, the manual analysis of voluminous textual data has become an exceedingly challenging endeavor. Consequently, techniques such as topic modeling and text mining provide robust methodologies for the examination of customer reviews and the formulation of strategies to enhance customer satisfaction (Farzadnia et al., 2024). The objective of this study is to make a contribution to the improvement of the quality of airline services by the discovery of themes that are not immediately apparent in customer reviews.

In the airline industry, customer reviews constitute an indispensable factor in determining the reputation of brands and customer satisfaction. The reviews

published on digital platforms reflect both individual experiences and broader trends in service quality (Park, 2023). However, the extensive and often unstructured nature of this data renders traditional analytical methods inadequate. It is imperative that companies extract meaningful insights from these interpretations in order to gain a competitive advantage and gain a deeper understanding of customer needs. In this context, data-driven approaches and text analytics methods facilitate improvements in service quality and the development of customer-centric strategies for airlines (Lee & Zhao, 2024). It is therefore of critical importance for companies aiming to optimize their service processes with insights from customer reviews that they engage in this research.

The primary objective of this study is to identify latent themes within airline customer reviews and to formulate strategies for enhancing customer satisfaction based on these themes. The insights to be extracted from these comments will assist companies in developing a greater understanding of their service processes, thereby enabling them to implement the requisite measures to meet their customers' expectations. In the present study, customer comments will be analyzed using Latent Dirichlet Allocation (LDA), one of the text mining methods, with the objective of identifying in detail any complaints and satisfaction issues (Koley et al., 2025). The findings will contribute to the existing academic literature on the subject and provide operational benefits for airline companies. The objective of this analysis is to comprehend customer perceptions regarding specific issues, such as flight delays, service quality, and meal options (Kumar et al., 2024).

Topic modeling, particularly LDA, is an effective method for discovering latent themes in customer data. This method transforms unstructured text data into insights, making it more manageable and helping companies focus on customer satisfaction. LDA can model documents as belonging to multiple topics, facilitating the interpretation of text with multidimensional structures (Shashank & Behera, 2024). In industries such as aviation, where customer feedback is plentiful, this method enables a more comprehensive examination of themes derived from reviews, including aspects such as service quality, delays, customer service, and meal options. LDA not only identifies topics but also determines which words represent each topic, thus facilitating for companies an enhanced understanding of the elements that matter most to their customers. LDA identifies topics and determines which words represent them, helping companies understand their customers. LDA is a powerful and versatile tool for both academic research and business applications. Its capacity to process large datasets and linguistic complexities, when used with tools like PyLDAvis, enhances the

clarity of the resulting analysis. This helps companies identify which topics influence customer satisfaction and modify their strategic decisions.

Rita et al. analyzed 885 TripAdvisor reviews from March to May 2020 to evaluate customer satisfaction during the global pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. The results showed that 64.1% of reviews were negative, with refunds being the main concern. Budget airlines performed less well than traditional airlines. Airlines must address refund procedures and online service efficiency (Rita et al., 2022). Kutela et al. analyzed 3,000+ tweets from Tanzanian airlines, examining the impact of language and content on engagement. The study used regression and text mining to show that English tweets get more engagement, but Swahili tweets with multimedia do better. Videos and hashtags get more engagement. This helps businesses create multilingual social media strategies (Kutela et al., 2022). Farzadnia and Raeesi Vanani used topic modeling and sentiment analysis to analyze 4,932 airline reviews from 10 Middle Eastern airlines. Researchers identified ten service topics, including punctuality and customer support. Emirates and Qatar Airways received the highest satisfaction, while Flydubai and Turkish Airlines had more negative reviews. Recommendations included enhancing punctuality and improving in-flight services (Farzadnia & Raeesi Vanani, 2022).

Patel et al. analyzed a Kaggle airline review dataset using BERT and various machine learning algorithms, revealing BERT's 83% accuracy, surpassing other models in precision and recall. This demonstrates BERT's capacity for bidirectional context comprehension and superior performance (Patel et al., 2023). Pereira et al. examined 9,743 European airline reviews from AirlineQuality.com, pre- and during-pandemic. Researchers used sentiment analysis and machine learning to identify a decline in satisfaction during the pandemic. Refunds and cleanliness were significant concerns. Staff attitude was a critical factor. The SVM model had 77% accuracy, proving reliable in predicting passenger dissatisfaction. Findings guide crisis-time passenger satisfaction strategies (Pereira et al., 2023). Wang et al. conducted a quantitative analysis of 6,798 Skytrax customer reviews from the 2020–2021 period. The aim was to investigate the role of emotional experiences on passengers' intentions to recommend airlines during the ongoing Coronavirus (Covid-19) pandemic. The researchers employed Plutchik's emotion framework and logistic regression to ascertain the impact of emotions on the likelihood of passengers recommending airlines. They found that positive emotions, such as joy and trust, significantly enhanced the likelihood of a recommendation, while negative emotions, such as anger and disgust, reduced it. Factors like food quality and seat comfort positively influenced recommendations, whereas in-flight entertainment had a negative

impact. The study provides actionable insights for improving customer satisfaction and recommendation rates in the airline industry during crises (Wang et al., 2023). Dehnavi et al. applied the Best-Worst Method (BWM) and an Integer Linear Programming (ILP) model to allocate resources optimally for Iran Aseman Airlines. Based on 390 passenger surveys, 21 criteria impacting customer satisfaction were evaluated. Resource allocation was divided into four categories: employee training, human resource hours, direct financial costs, and rewards. Results optimized service quality under budget constraints and identified key areas for improvement, including seat renovations and catering upgrades (Dehnavi et al., 2023).

Saka and Cömert analyzed 1,100 airline customer reviews. The dataset included 705 negative, 303 positive, and 92 neutral samples. The researchers proposed using CNN-LSTM and USE models. The CNN-LSTM was trained from scratch, while the USE model used transfer learning. The USE model outperformed the CNN-LSTM model in sentiment analysis, demonstrating higher accuracy and a more balanced performance across specificity and sensitivity metrics (Saka & Cömert, 2024). Murugesan et al. analyzed 64,440 airline reviews to predict passenger satisfaction. They used VADER for sentiment analysis and machine learning models, including LightGBM, which achieved 97% accuracy. Two critical factors were identified: "value for money" and "ground service." "Entertainment" showed minimal impact. These findings provide insights for improving customer satisfaction in the airline industry (Murugesan et al., 2024). Han et al. analyzed 53,718 employee reviews from 225 airlines on Glassdoor to identify factors influencing satisfaction. They found that satisfaction antecedents differ between current and former employees, with career opportunities and workplace inequity having the greatest impact on dissatisfaction. The findings provide strategies for improving airline employee satisfaction and retention (Han et al., 2024). A study of 12,522 airline reviews on Tripadvisor found that "punctuality" was a primary concern before the pandemic, while "refund services" became a dominant factor during it. This highlights the need for enhanced responsiveness and ground service adjustments during crises (Kim et al., 2024). Guo et al. introduced a dual trust-based large-scale group decision-making (LSGDM) model that employs sentiment analysis on online reviews of China Eastern Airlines. This model integrates familiarity and similarity-based trust relationships through the use of a directed Louvain clustering algorithm and a two-stage consensus model. The experimental results validate the approach’s practicality and effectiveness for the analysis of reviews and the improvement of decision-making outcomes (Guo et al., 2024).

Table 1 provides a concise summary of recent studies focused on analyzing airline customer and employee feedback. It highlights the diverse methodologies used, such as sentiment analysis, machine learning models, and topic modeling, along with their respective advantages and limitations. The table outlines the primary objectives of each study, the methods employed (e.g., LDA, BERT, CNN-LSTM), and key insights, such as high accuracy, novel findings, or practical recommendations. Additionally, it identifies challenges like dataset restrictions, cultural biases, and computational complexity. By presenting this information, the table offers a comparative analysis, helping readers understand the strengths, limitations, and applicability of various approaches for evaluating airline service quality and satisfaction.

Table 1.

Methodologies, benefits, and limitations in airline customer feedback analysis

Main Purpose	Method	Advantages	Disadvantages
Analyze airline customer satisfaction during COVID-19 from online reviews (Rita et al., 2022).	VADER, Sentiment Analysis	- Highlights refund issues - Clear comparison of airline types	- Limited review sources (TripAdvisor) - Reviews skewed to extremes
Examine language and content effects on tweet engagement for Tanzanian airlines (Kutela et al., 2022).	Regression, Text Mining	- Insights on multimedia impact - Highlights optimal hashtag use - Data-driven language targeting	- Limited to Tanzanian airlines - Statistical insignificance of some variables - Limited explanatory content
Evaluate passenger satisfaction across airlines using reviews and identify major service issues (Farzadnia & Raeesi Vanani, 2022).	LDA, Sentiment Analysis	- Identified 10 key topics - LDA coherence optimization - Data-driven recommendations	- Limited to Middle Eastern airlines - Data timeframe (2015–2019) - Excludes cultural context
Compare BERT with other ML algorithms for sentiment analysis of airline reviews (Patel et al., 2023).	BERT, Random Forest	- High accuracy (83%) - Bidirectional context understanding - Pre-trained efficiency	- High computational cost for large datasets - Complexity in implementation - Limited to pre-trained tasks
Investigate pre- and post-COVID-19 passenger satisfaction factors	Sentiment Analysis, SVM, LR, DT	- Identifies key satisfaction shifts - Emphasizes refunds and cleanliness	- Limited to European airlines - English-only reviews - Imbalanced dataset

using online reviews (Pereira et al., 2023).		- Models passenger dissatisfaction	
Compare USE and CNN-LSTM for sentiment analysis on airline reviews (Saka & Cömert, 2024).	CNN-LSTM, USE	- High accuracy of USE (95.63%) - Reliable predictions - Transfer learning benefits	- Neutral samples isolated - Lower specificity in CNN-LSTM - Limited dataset
Predict passenger satisfaction using reviews, ratings, and machine learning techniques (Murugesan et al., 2024).	VADER, LightGBM	- High accuracy (97%) - Identifies key satisfaction factors - Scalable and cost-effective	- Excludes social media data - Focused on historical dataset (2009–2022) - Limited input feature exploration
Explore airline employee satisfaction and dissatisfaction using Glassdoor reviews (Han et al., 2024).	Latent Dirichlet Allocation, Regression	- Comprehensive dataset (53,718 reviews) - Moderating effects of tenure analyzed - Novel insights on dissatisfaction factors	- Excludes employee demographics - Single platform data source - Overlooks cultural variability
Analyze shifts in airline service quality perceptions pre- and during COVID-19.	Topic Modeling, SERVQUAL, Logistic Regression	- Data-driven service insights - Integration of SERVQUAL dimensions	- Limited to Tripadvisor data - Excludes non-English reviews - Potential bias in review content

MATERIAL AND METHODS

Dataset

The present study is based on an extensive data set comprising customer reviews of the airline industry. Each row of the dataset contains a variety of information, including the customer's verification status, the content of the review, the rating score, a binary indicator of whether the customer recommends the airline, and the sentiment associated with the review. In particular, the "verify" column denotes the veracity of the review, the "review" column represents the text of the customer review, the "rating" column indicates the customer's rating of the airline, the "recommended" column signifies whether the customer recommends the airline, and the "sentiment" column represents the sentiment analysis of the reviews. This comprehensive structure offers a robust basis for evaluating customer satisfaction and airline service quality (Syed, 2023).

Table 2.
Distribution of samples over classes

Classes	Number of Recordings
Negative	705
Neutral	92
Positive	303
Total	1100

The dataset is employed for the purpose of sentiment analysis of text-based customer reviews, thereby providing a foundation for the evaluation of customer experiences within the context of the airline industry. Sentiment analysis is a technique used to identify the emotional tones present in customer feedback through the application of text mining and natural language processing methodologies. This type of analysis enables businesses to comprehend customer satisfaction, evaluate service quality, and enhance customer experiences. For instance, the prevalence of negative feedback may suggest the necessity for enhancements in specific service domains, whereas positive feedback may indicate that customer expectations are being met.

The dataset, containing 1,100 comments, was classified according to its sentiment into three categories: negative, neutral, and positive. As illustrated in Table 2, the data indicate that 705 of the comments are negative, 303 are positive, and 92 are neutral. This distribution demonstrates that customer comments exhibit a predominantly positive or negative trend. In particular, the high level of negative sentiment indicates that there is room for improvement in the quality of airline services. Nevertheless, the existence of positive comments also serves to confirm that certain services are capable of meeting customer expectations. The dataset is available in English and is open access for academic and technical research purposes. This dataset provides a valuable resource for businesses seeking to optimize their service processes and improve customer experiences.

Preprocessing Steps

The data preparation process involved systematic cleaning, tokenization, and vectorization to ensure compatibility with LDA analysis. First, textual noise such as non-alphabetic characters was removed using regular expressions. all text was converted to lowercase to normalize inputs and reduce redundancy (Musleh et al., 2024). Stopwords, which are frequently occurring but semantically insignificant words (e.g., "the," "is," "and"), were excluded. This precludes high-dimensional, low-relevance features from skewing the analysis. The text was then tokenized and transformed into a Bag of Words (BoW) representation using Count Vectorizer, which produced a sparse document-term matrix (DTM). Each

document in the corpus was represented as a vector of term frequencies, with the vocabulary size restricted to the 1,000 most frequent terms to reduce computational complexity and focus on high-impact terms (Onikoyi et al., 2023). To address potential data imbalance in topic distribution, no explicit resampling was performed, as LDA inherently accommodates variations in topic representation across documents (Toğaçar et al., 2022). However, preprocessing ensured that irrelevant or excessively frequent tokens (e.g., stopwords) did not dominate the topic modeling process (Saeed & Solami, 2023).

Latent Dirichlet Allocation (LDA) Analysis

LDA was selected for its capacity to identify latent themes within textual data through the modeling of documents as a combination of topics and topics as a combination of words (Li et al., 2025). This probabilistic approach is particularly pertinent for the analysis of customer reviews, as it facilitates the automated extraction of recurrent themes, such as service issues or satisfaction drivers, without the necessity for pre-labeled data (Guindani et al., 2024). LDA is particularly well-suited for the analysis of unstructured textual data, facilitating the exploration of themes, the production of summaries, and the formulation of subsequent strategic decisions. Its generative nature provides topic distributions that can be interpreted, thereby making it highly applicable to sentiment analysis and context-based insights (Qi et al., 2024).

LDA models the joint probability $P(\theta, \phi, z, \omega)$ over the observed words ω, topics z and latent variables θ (document-topic distribution) and ϕ (topic-word distribution). The generative process is maximized as follows:

$$P(\theta, \phi, z, \omega) \propto P(w \mid z, \phi)P(z \mid \theta)P(\theta \mid \alpha)P(\phi \mid \beta) \quad (1)$$

Herein, α and β are Dirichlet priors controlling sparsity.

LDA analysis employed the parameter settings outlined in Table 3 to ensure effective and reproducible topic modeling. The α and β parameters were set to their default symmetric values, maintaining a balanced prior for document-topic and topic-word distributions, respectively. The model was configured to perform 10 iterations (passes) over the data, optimizing the convergence of the algorithm (Sakshi & Kukreja, 2023). A random state of 42 was applied to guarantee the reproducibility of results, aligning with best practices in probabilistic modeling. These parameters were chosen to balance computational efficiency and the interpretability of the extracted topics while adhering to standard configurations for LDA implementations.

Table 3.
LDA parameter configuration and descriptions

Parameter	Value	Description
Alpha (α)	Default (symmetric)	Prior for document-topic distributions.
Beta (β)	Default (symmetric)	Prior for topic-word distributions.
Iterations	10 passes	Number of passes for model convergence.
Random State	42	Seed for reproducibility of results.

Valence Aware Dictionary and sEntiment Reasoner (VADER)

The Valence Aware Dictionary and Sentiment Reasoner (VADER) is a rule-based sentiment analysis tool designed to determine the sentiment polarity of textual data. It is particularly suited to the analysis of social media content, customer reviews, and informal texts (Murugesan et al., 2024). In contrast to conventional sentiment analysis techniques, VADER employs a pre-trained lexicon of sentiment-related words and phrases, complemented by rules that accommodate linguistic subtleties such as capitalisation, punctuation, and intensifiers (Isnan et al., 2023). VADER evaluates the sentiment of text across three dimensions: positive, negative, and neutral. It then outputs a composite score, which summarizes the overall sentiment on a scale from -1 (extremely negative) to +1 (extremely positive). VADER is particularly effective for short, informal text and accounts for contextual cues such as emoticons, abbreviations, and slang. As a result, it is highly suitable for applications in real-world sentiment analysis tasks (Borg & Boldt, 2020).

VADER starts by calculating the raw sentiment score S_{raw} as the sum of the sentiment scores of each token in the text:

$$S_{raw} = \sum_{i=1}^{n} \omega_i \cdot v_i \tag{2}$$

where n is number of tokens in the text, ω_i weight assigned to token i (e.g., based on negation or emphasis rules). v_i Sentiment value of token i from the VADER lexicon ($v_i \in [-1, 1]$).

Amplifiers (e.g., "very", "extremely") increase the sentiment intensity.

$$\acute{v}_i = v_i \cdot (1 + amplification\ factor) \tag{3}$$

Negations (e.g., "not") invert the sentiment polarity for the affected token:

$$\acute{v}_i = -v_i \cdot (if\ preceded\ by\ negation) \quad (4)$$

Punctuation (e.g., exclamation marks) boosts sentiment emphasis:

$$S_{punctuated} = S_{raw} \cdot (1 + punctuation\ factor) \quad (5)$$

Normalization, the compound score is normalized to range [-1,1]:

$$S_{compound} = \frac{S_{punctuated}}{\sqrt{S_{punctuated}^2 + \alpha}} \quad (6)$$

Herein, α is a constant to ensure normalization stability. The final sentiment output includes positive (S_{pos}), negative (S_{neg}) and neutral (S_{neu}) proportions of sentiment.

RESULTS

Neutral samples were isolated to focus the analysis on clear sentiment polarities (positive and negative), which are more informative for evaluating customer satisfaction and identifying actionable insights. Neutral reviews often lack definitive emotional tones, making them less impactful for sentiment-driven decision-making. The dataset was further filtered considering samples with missing values, ensuring data integrity. Additionally, regular expressions were applied during text cleaning to exclude non-alphabetic characters, and stopwords were eliminated to retain only meaningful terms. These filtering techniques not only streamlined the dataset but also enhanced the quality of inputs for natural language processing, ensuring that the analysis remained robust and focused on sentiment-rich customer feedback. As shown in Figure 1, the distribution of negative and positive samples demonstrates the dominance of negative sentiments, underscoring areas for service improvement.

Figure 2 presents a histogram that visualizes the character length distribution of customer reviews in the dataset. This visualization offers valuable insights into the structure and variability of textual feedback. The majority of reviews are concentrated within a particular range, indicating a consistent pattern in how customers articulate their experiences. The length of customer reviews can be indicative of the level of detail included in the feedback provided.

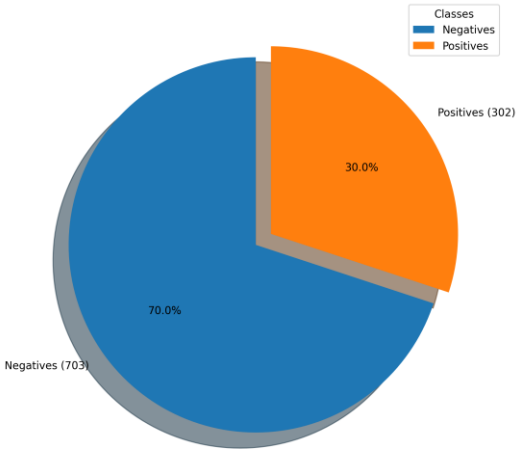


Figure 1. Proportional representation of negative and positive samples

Shorter reviews often reflect concise feedback, which may capture strong sentiments, while longer reviews tend to provide detailed accounts, suggesting diverse customer expression styles. The distribution highlights the necessity for meticulous preprocessing techniques, such as truncation or padding, to prepare the data for natural language processing models. Furthermore, outliers, namely reviews that are either exceedingly brief or lengthy, underscore the necessity for further examination to ensure the relevance and accuracy of the analysis. Figure 2 underscores the importance of comprehending the characteristics of the data to enhance the robustness and interpretability of sentiment analysis and topic modeling endeavors.

Table 4 presents the ten most frequently occurring unigrams in the dataset, highlighting the key terms that dominate customer reviews. The most frequently occurring word, "flight," is present 2,103 times, thereby indicating its pivotal role in customer feedback. Other frequently used words, such as "service" (724), "air" (519), "time" (518), and "Canada" (479), reflect significant themes related to airline operations and experiences. The high frequency of words such as "hours" (454), "food" (450), "staff" (430), and "airport" (412) provides further insights into the specific aspects of customer journeys that generate substantial feedback. Collectively, these unigrams emphasize areas such as punctuality, in-flight services, and interactions with airline personnel.

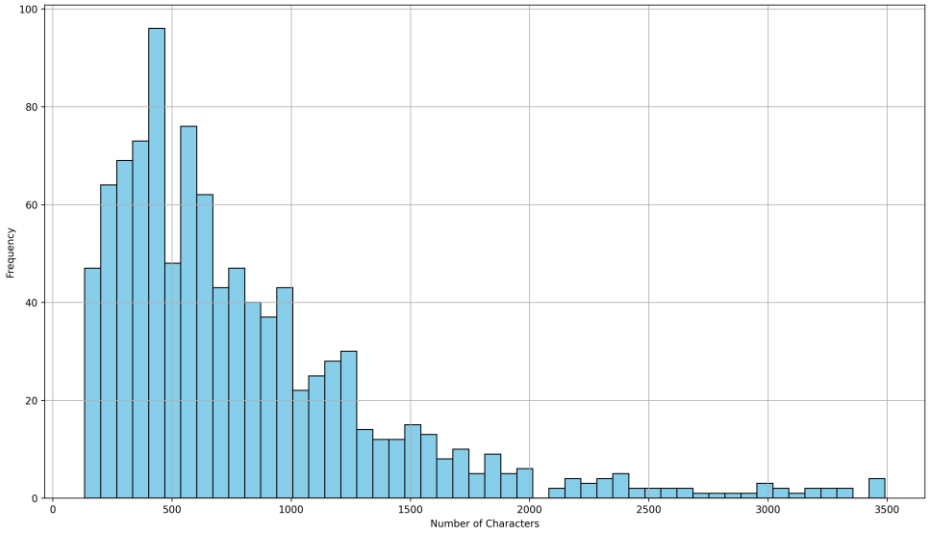


Figure 2. Character length distribution of reviews

The high frequency of these terms underscores their importance in shaping customer sentiment and satisfaction, offering actionable insights for service improvement.

Table 4.
Top 10 most frequently used words in customer reviews

Rank	Word	Frequency
1	flight	2103
2	service	724
3	air	519
4	time	518
5	canada	479
6	airline	455
7	hours	454
8	food	450
9	staff	430
10	airport	412

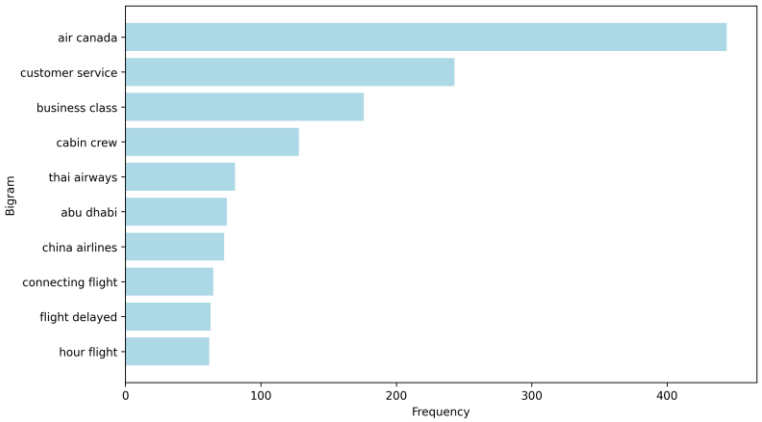


Figure 3. Top 10 most frequent bigrams extracted from the customer reviews

Figure 3 highlights the top 10 most frequent bigrams extracted from the customer reviews, providing valuable insights into commonly occurring word pairs within the dataset. These bigrams, such as “air canada”, reflect key themes and issues emphasized by customers, such as dissatisfaction with specific services or praise for certain features. The frequencies displayed in the chart indicate recurring patterns in the language used by customers, helping to identify dominant topics or areas of concern. Such insights are crucial for understanding customer sentiment and pinpointing actionable areas for service improvement. By focusing on these frequently mentioned phrases, businesses can better address customer needs and enhance overall satisfaction.

Figure 4 illustrates the distribution of average sentiment scores for customer reviews, computed using the VADER. The x-axis represents the sentiment scores, ranging from negative (polarity closer to -1) to positive (polarity closer to +1), while the y-axis depicts the frequency of reviews for each score range. The histogram highlights a skew toward slightly negative scores, with the most common sentiment scores clustering between -0.2 and 0.0. This finding indicates that many reviews are marginally negative or neutral in tone, with fewer reviews exhibiting strongly positive or negative polarities. The presence of a central peak near neutrality suggests that customers frequently provide balanced feedback, neither overtly critical nor highly favorable. However, the distribution's negative skew signifies that dissatisfaction or issues are more prevalent than praise, aligning with broader trends in airline customer service reviews.

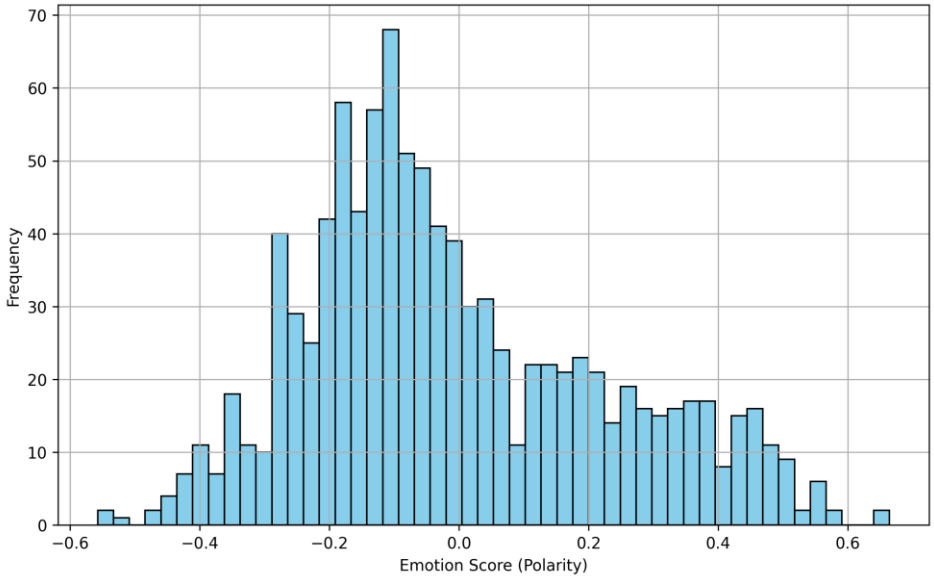


Figure 4. Distribution of mean sentiment scores of comments

The long tails on both ends of the histogram reflect the existence of extreme sentiments, indicating instances of highly negative or positive experiences. These results underscore the importance of addressing negative feedback to enhance overall customer satisfaction. The analysis offers actionable insights into sentiment polarity trends, enabling businesses to focus on service areas that elicit dissatisfaction. Simultaneously, identifying the factors behind positive reviews can help replicate successful practices. This sentiment distribution serves as a robust foundation for sentiment-driven decision-making in customer experience management.

LDA model identified three distinct topics from the customer reviews:

(1) Topic 1 focuses on in-flight experiences, emphasizing aspects like "flight," "food," "crew," "seat," and "service." This suggests that passengers often comment on in-flight amenities, crew behavior, and seating arrangements.

(2) Topic 2 relates to customer service and assistance, with keywords like "wheelchair," "points," "upgrade," "assistance," and "policy." This topic reflects passengers' concerns about special assistance, loyalty programs, and service upgrades.

(3) Topic 3 addresses operational challenges, including "flight," "canada," "luggage," "airport," and "delayed." These terms highlight issues related to delays, luggage handling, and airport experiences.

The average topic distribution shows how frequently these themes occur across reviews. For example, Topic 1 might dominate if passengers primarily focus on in-flight services, while Topic 3 may highlight recurring operational inefficiencies. These insights enable airlines to identify and prioritize areas for improvement, such as better customer service or addressing frequent delays.

Figure 5 illustrates the spatial relationship between the three topics identified in the LDA model. Each circle represents a topic, and the distance between them reflects the degree of similarity or separation. Topic 1 occupies a distinct position, highlighting its unique thematic composition. The right panel lists the top-30 most relevant terms for Topic 1, with terms like "flight," "air," "canada," and "service" dominating. These keywords suggest that Topic 1 focuses on airline operations, delays, and customer service aspects. The term "delayed" indicates frequent issues with punctuality, while "luggage" and "airport" point to logistical challenges. This topic encapsulates operational concerns and customer experiences at airports, particularly involving Air Canada. The predominance of these terms reflects a need for operational improvements in flight scheduling and luggage handling.

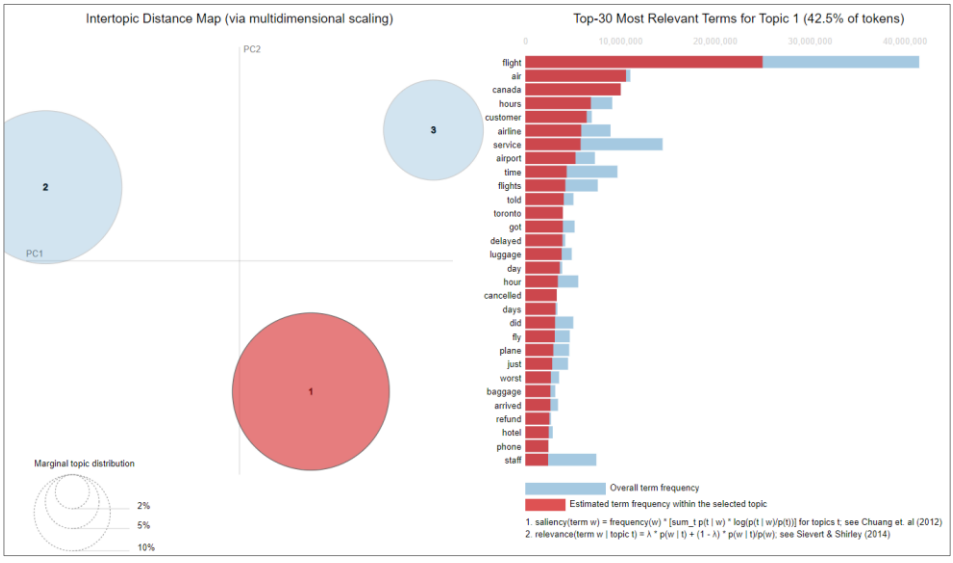


Figure 5. Intertopic distance map and top terms for Topic 1

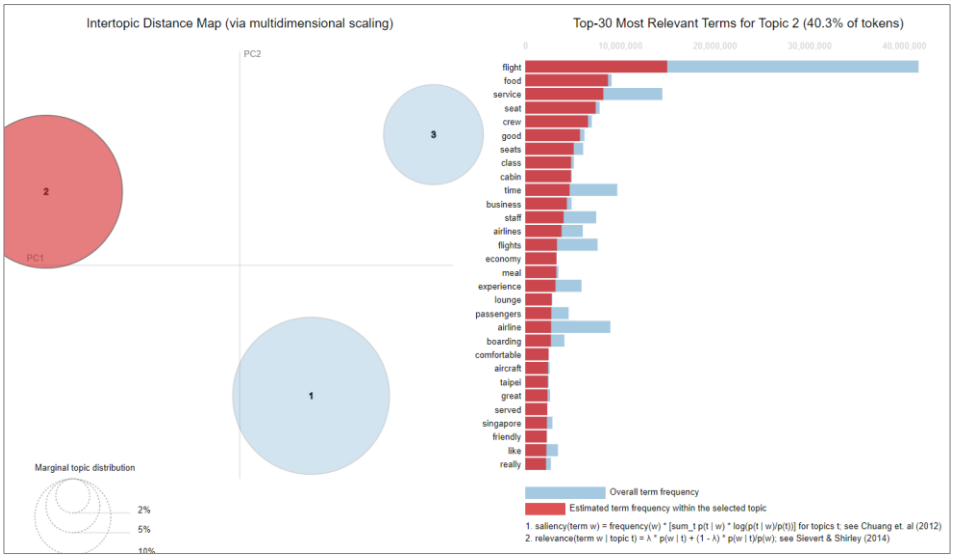


Figure 6. Intertopic distance map and top terms for Topic 2

Figure 6 highlights Topic 2 as slightly overlapping with Topic 1, suggesting shared elements, but it is still distinct. The top terms for Topic 2 include "flight," "food," "service," "crew," and "seats," emphasizing in-flight experiences and amenities. Additional words like "economy," "meal," and "business" suggest that this topic also captures differences in class-based experiences, boarding processes, and seating comfort. his topic focuses on passenger experiences during flights, especially with in-flight services and seating arrangements. The overlap with Topic 1 may indicate an interplay between airport operations and onboard services. Airline companies could leverage this insight to improve meal quality, seating comfort, and class-specific amenities.

Figure 7 reveals that Topic 3 is positioned closer to Topic 2 but maintains distinct elements. The top terms, such as "emirates," "dubai," "etihad," and "airport," indicate that this topic centers on specific airlines and regions. The terms "luggage," "check," and "service" suggest customer concerns about baggage handling, check-in processes, and overall airline service quality. This topic captures regional and airline-specific issues, highlighting concerns with carriers like Emirates and Etihad. This suggests that region-specific challenges, such as airport operations in Dubai or Abu Dhabi, are critical. Addressing these issues can enhance customer satisfaction and strengthen regional operational strategies.

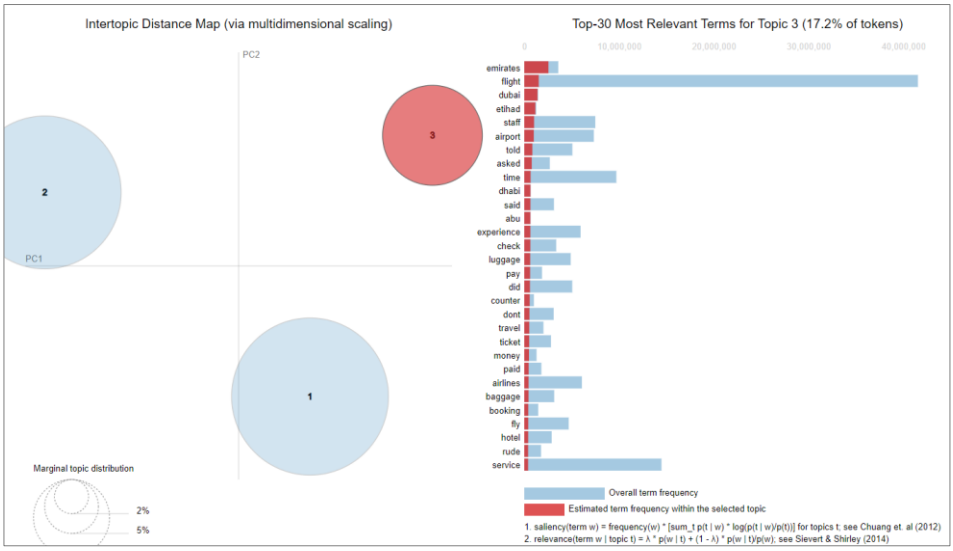


Figure 7. Intertopic distance map and top terms for Topic 3

CONCLUSION

The analysis of airline customer reviews using LDA and VADER sentiment analysis provides valuable insights into the factors influencing passenger experiences and satisfaction. By categorizing feedback into three primary themes—operational issues, in-flight services, and customer interactions—this study highlights critical areas for improvement and strategies for enhancing service quality. The findings reveal that operational challenges, such as flight delays, baggage handling, and airport inefficiencies, remain significant sources of dissatisfaction among passengers. Delays were particularly prevalent, indicating the need for airlines to invest in more robust scheduling and communication systems to minimize disruptions. Additionally, the prominence of terms related to luggage and check-in processes suggests that improving these logistical aspects can substantially boost customer satisfaction. In-flight experiences emerged as a crucial determinant of passenger sentiment, with topics focusing on meal quality, seating comfort, and cabin crew behavior. Positive mentions of friendly and attentive staff indicate the importance of maintaining high standards in customer interactions. Conversely, areas like food quality and seating arrangements require attention, as they frequently surfaced in reviews. Tailoring services to meet the diverse needs of economy, business, and premium-class passengers can further enhance satisfaction across different customer

segments. Another notable finding is the regional and airline-specific issues highlighted in the analysis. Airlines operating in these regions can benefit from localized strategies to address operational inefficiencies and improve customer service. The integration of theme modeling and sentiment analysis in this study demonstrates the effectiveness of advanced natural language processing techniques in deriving actionable insights from unstructured data. These methods not only facilitate the identification of key themes, but also quantify the sentiment polarity of customer feedback, providing a holistic understanding of the passenger experience.

In conclusion, this research highlights the importance of addressing operational challenges, improving in-flight services and tailoring strategies to regional needs to improve customer satisfaction. Airlines can use these findings to prioritize service improvements, streamline operations, and build stronger relationships with their customers. Future studies can extend this work by incorporating real-time feedback analysis and exploring the impact of targeted interventions on passenger satisfaction. Through continuous data-driven improvement, airlines can achieve higher levels of customer loyalty and competitive advantage in an increasingly customer-centric industry.

REFERENCES

Borg, A., & Boldt, M. (2020). Using VADER sentiment and SVM for predicting customer response sentiment. *Expert Systems with Applications*, *162*, 113746. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.eswa.2020.113746

Dehnavi, M. N., Yazdian, S. A., & Sadjadi, S. J. (2023). Evaluating effective criteria on customer satisfaction using the best-worst method and optimizing resource allocation, case study Iran aseman airlines. *Journal of Air Transport Management*, *109*, 102375. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2023.102375

Farzadnia, S., & Raeesi Vanani, I. (2022). Identification of opinion trends using sentiment analysis of airlines passengers' reviews. *Journal of Air Transport Management*, *103*, 102232. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2022.102232

Farzadnia, S., Vanani, I. R., & Hanafizadeh, P. (2024). An experimental study for identifying customer prominent viewpoints on different flight classes by topic modeling methods. *International Journal of Information Management Data Insights*, *4*(1), 100223. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jjimei.2024.100223

Guindani, L. G., Oliveirai, G. A., Ribeiro, M. H. D. M., Gonzalez, G. V., & de Lima, J. D. (2024). Exploring current trends in agricultural commodities forecasting methods through text mining: Developments in statistical and artificial intelligence methods. *Heliyon*, *10*(23), e40568. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40568

Guo, L., Zhan, J., Kou, G., & Martínez, L. (2024). A sentiment analysis and dual trust relationship-based approach to large-scale group decision-making for online reviews: A case study of China Eastern Airlines. *Information Sciences*, *667*, 120515. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ins.2024.120515

Han, T.-Y., Bi, J.-W., & Yao, Y. (2024). Exploring the antecedents of airline employee job satisfaction and dissatisfaction through employee-generated data. *Journal of Air Transport Management*, *115*, 102545. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2024.102545

Isnan, M., Elwirehardja, G. N., & Pardamean, B. (2023). Sentiment Analysis for TikTok Review Using VADER Sentiment and SVM Model. *Procedia Computer Science*, *227*, 168–175. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.10.514

Kim, D., Lim, C., & Ha, H.-K. (2024). Comparative analysis of changes in passenger's perception for airline companies' service quality before and during COVID-19 using topic modeling. *Journal of Air Transport Management*, *115*, 102542. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2024.102542

Koley, S., Kumar Barua, M., & Bisi, A. (2025). Inhibitors in ridesharing firms from developing Nations: A novel Integrated MCDM – Text Mining approach using Large-Scale data. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, *193*, 103832. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tre.2024.103832

Kumar, A., Bala, P. K., Chakraborty, S., & Behera, R. K. (2024). Exploring antecedents impacting user satisfaction with voice assistant app: A text mining-based analysis on Alexa services. *Journal of Retailing and Consumer Services*, *76*, 103586.

Kutela, B., Magehema, R. T., Langa, N., Steven, F., & Mwekh'iga, R. J. (2022). A comparative analysis of followers' engagements on bilingual tweets using regression-text mining approach. A case of Tanzanian-based airlines. *International Journal of Information Management Data Insights*, *2*(2), 100123. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jjimei.2022.100123

Le, H.-S., Do, T.-V. H., Nguyen, M. H., Tran, H.-A., Pham, T.-T. T., Nguyen, N. T., & Nguyen, V.-H. (2024). Predictive model for customer satisfaction analytics in E-commerce sector using machine learning and deep learning. *International Journal of Information Management Data Insights*, *4*(2), 100295. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jjimei.2024.100295

Lee, C.-H., & Zhao, X. (2024). Data Collection, data mining and transfer of learning based on customer temperament-centered complaint handling system and one-of-a-kind complaint handling dataset. *Advanced Engineering Informatics*, *60*, 102520. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.aei.2024.102520

Li, N., Lv, T., Wang, X., Meng, X., Xu, J., & Guo, Y. (2025). Research progress and hot topics of distributed photovoltaic: Bibliometric analysis and Latent Dirichlet Allocation model. *Energy and Buildings*, *327*, 115056. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.enbuild.2024.115056

Murugesan, R., A P, R., N, N., & Balanathan, R. (2024). Forecasting airline passengers' satisfaction based on sentiments and ratings: An application of VADER and machine learning techniques. *Journal of Air Transport Management*, *120*, 102668. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2024.102668

Musleh, D., Rahman, A., Alkherallah, M. A., Al-Bohassan, M. K., Alawami, M. M., Alsebaa, H. A., Alnemer, J. A., Al-Mutairi, G. F., Aldossary, M. I., Aldowaihi, D. A., & Alhaidari, F. (2024). A Machine Learning Approach to Cyberbullying Detection in Arabic Tweets. *Computers, Materials and Continua*, *80*(1), 1033–1054. https://doi.org/https://doi.org/10.32604/cmc.2024.048003

Onikoyi, B., Nnamoko, N., & Korkontzelos, I. (2023). Gender prediction with descriptive textual data using a Machine Learning approach. *Natural Language Processing Journal*, *4*, 100018. https://doi.org/10.1016/j.nlp.2023.100018

Park, J. (2023). Combined Text-Mining/DEA method for measuring level of customer satisfaction from online reviews. *Expert Systems with Applications*, *232*, 120767. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.120767

Patel, A., Oza, P., & Agrawal, S. (2023). Sentiment Analysis of Customer Feedback and Reviews for Airline Services using Language Representation Model. *Procedia Computer Science*, *218*, 2459–2467. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.221

Pereira, F., Costa, J. M., Ramos, R., & Raimundo, A. (2023). The impact of the COVID-19 pandemic on airlines' passenger satisfaction. *Journal of Air Transport Management*, *112*, 102441. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2023.102441

Qi, K., Owusu, E. K., Francis Siu, M.-F., & Albert Chan, P.-C. (2024). A systematic review of construction labor productivity studies: Clustering and analysis through hierarchical latent dirichlet allocation. *Ain Shams Engineering Journal*, *15*(9), 102896. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.asej.2024.102896

Rita, P., Moro, S., & Cavalcanti, G. (2022). The impact of COVID-19 on tourism: Analysis of online reviews in the airlines sector. *Journal of Air Transport Management*, *104*, 102277. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2022.102277

Saeed, A., & Solami, E. Al. (2023). Fake News Detection Using Machine Learning and Deep Learning Methods. *Computers, Materials and Continua*, *77*(2), 2079–2096. https://doi.org/https://doi.org/10.32604/cmc.2023.030551

Saka, S. O., & Cömert, Z. (2024). Sentiment Analysis based on Text with Universal Sentence Encoder and CNN-LSTM Models. *2024 8th International Artificial Intelligence and Data Processing Symposium (IDAP)*, 1-4. https://doi.org/10.1109/IDAP64064.2024.10711063

Sakshi, & Kukreja, V. (2023). Recent trends in mathematical expressions recognition: An LDA-based analysis. *Expert Systems with Applications*, *213*, 119028. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.eswa.2022.119028

Shashank, S., & Behera, R. K. (2024). Factors influencing recommendations for women's clothing satisfaction: A latent dirichlet allocation approach using online reviews. *Journal of Retailing and Consumer Services*, *81*, 104011. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2024.104011

Syed, A. A. (2023). *Airline reviews dataset for Abstractive Summarization and Sentiment Classification*. Mendeley Data. https://doi.org/10.17632/pc6fxc95h5.1

Toğaçar, M., Eşidir, K. A., & Ergen, B. (2022). Yapay Zekâ tabanlı doğal dil işleme yaklaşımını kullanarak internet ortamında yayınlanmış sahte haberlerin tespiti tt - Detection of Fake news published on the ınternet using artificial ıntelligence based natural language processing approach. *Journal of Intelligent Systems: Theory and Applications*, *5*(1), 1-8.

Wang, X., Zheng, J., Tang, L., & Luo, Y. (2023). Recommend or not? The influence of emotions on passengers intention of airline recommendation during COVID-19. *Tourism Management*, *95*, 104675. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tourman.2022.104675

EXTENDED ABSTRACT

Objective: The airline industry is deeply reliant on customer satisfaction as a key determinant of its success and brand reputation. With the increasing prevalence of digital platforms, customers regularly share their experiences, grievances, and satisfaction levels online, providing valuable insights into service quality. However, the vast and unstructured nature of this textual data poses significant challenges for manual analysis. This study aims to bridge this gap by employing advanced text mining techniques to analyze customer feedback, uncover hidden themes, and identify key areas for improvement. By analyzing these reviews, the study seeks to provide actionable insights that can enhance customer satisfaction, streamline airline operations, and contribute to the academic understanding of customer experience management in the airline industry.

Methodology: This study adopted a data-driven approach to analyze an open-access dataset of airline customer reviews. A systematic preprocessing pipeline was implemented to prepare the textual data for analysis. This included removing noise such as non-alphabetic characters, converting text to lowercase for normalization, and eliminating stopwords to retain meaningful content. The data was then tokenized and vectorized using the Count Vectorizer to create a document-term matrix suitable for machine learning applications.

To identify latent themes, Latent Dirichlet Allocation (LDA), a probabilistic topic modeling technique, was applied. LDA treats each document as a mixture of latent topics, uncovering underlying patterns in the data. The model was configured to extract three primary topics representing key themes in customer reviews. Additionally, the VADER Sentiment Analyzer was used to quantify sentiment polarity, offering a comprehensive understanding of the emotional tone within the reviews. The sentiment analysis results provided insights into positive, negative, and neutral sentiments and their associations with the identified themes.

The findings were visualized through word clouds, topic distributions, and histograms to enhance interpretability and facilitate the extraction of actionable insights. The methodology was designed to ensure reproducibility and scalability, making it applicable for larger datasets or other industries with similar feedback structures.

Findings: The analysis revealed three primary themes shaping customer experiences: delays, service quality, and convenience. Among these, delays emerged as the most critical issue negatively impacting customer satisfaction. Keywords such as "delayed," "hours," and "luggage" frequently appeared, underscoring challenges related to flight scheduling and baggage handling. This finding highlights the importance of improving operational processes to address punctuality and reduce disruptions.

The second theme, service quality, was closely associated with in-flight experiences. Keywords such as "crew," "food," "service," and "seats" indicated that passengers frequently commented on cabin crew behavior, meal options, and seating arrangements. Positive sentiment was often tied to friendly and professional crew behavior, whereas negative sentiment was linked to dissatisfaction with food quality or seat comfort.

The third theme, convenience, captured elements such as customer service accessibility, special assistance (e.g., wheelchair services), and check-in procedures. Feedback on convenience indicated that streamlined processes could significantly enhance customer satisfaction.

Sentiment analysis showed a skew toward slightly negative polarity, with many reviews expressing dissatisfaction related to delays and operational inefficiencies. However, the presence of strong positive sentiment in specific aspects of service quality suggests that airlines have opportunities to reinforce and replicate successful practices.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması ve yazarlığında yapay zekâ araçlarından faydalanmamıştır. Yalnızca dilbilgisel kontrol ve yazım denetimi amacıyla sınırlı ölçüde yapay zekâ tabanlı yazılım kullanılmıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2818-2835
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.82413
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 02.05.2025 Submitted date
Kabul tarihi 06.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Arıoğlu, İ. E. (2025). Anadolu İrfan Geleneği ve Hacı Bayram Veli. *Journal of History School,* 77, 2818-2835.

ANADOLU İRFÂN GELENEĞİ VE HACI BAYRAM VELİ

İbrahim Ethem ARIOĞLU[1]

Öz

Marifet kelimesi karşılığı olarak kullanılan irfân kelimesi bilmek, tanımak anlamlarına gelmektedir. İrfân sözcüğü, bilgi kelimesinin masdar halidir. Tarihi, kültürel ve felsefi derinliği olan bu kelime yüzyıllardır devam eden bir düşünce ve anlama serüveninin eylem bulmuş halidir. Bu serüven sonrasında edebiyat, felsefe, tekke tasavvuf edebiyatı, tasavvuf düşüncesi, bilgi felsefesi gibi alanlarında irfân geleneği olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın hakikat arayışındaki şifreleri, sosyal hayata dair problemlerin tespiti ve problemlerin çözümü, insanı sadece kendisinden ibaret görmeyen diğer canlılarla ve insanlarla ortak yaşama ve toplumsal birliği sağlamak için gerekli olan bilgileri ve uğraşı serüveni irfan geleneğinin alanıdır. Derviş, eren, alperen, veli, hal ehli, ârif gibi kavramlar irfân geleneğinin temsilcileri olan kişi ve şahsiyetleri ifade etmektedir. Bu şahsiyetler sözlü ortamlar ve yazılı metinler aracılığıyla bu geleneğin anlaşılması ve aktarılmasında öncü rolü üstlenmişlerdir. İrfân geleneği mensupları irfân sahibi olarak da bilinirler. İrfân arayışı serüveni, ilme ait olan bilginin ötesinde o bilginin derinliklerine, anlama ve kavrama arayışına bunun neticesinde ulaşılan irfân merkezli bir hakikate uzanan bir yolculuktur. Ahmet Yesevi, Şeyh Edebali, Yusuf Has Hacip, Yunus Emre, Nasreddin Hoca, Mevlâna Celaleddin Rumi, Hacı Bektaş Veli, Kaygusuz Abdal, Süleyman Çelebi, Akşemseddin, Elvan Çelebi, Abdal Musa, Kul Himmet, Eşrefoğlu Rumi, Şeyh Şaban Veli, Pir Sultan Abdal, Niyazi Mısri, Kul Nesimi, Seyrani ve burada adları bulunmayan birçok şahsiyet bu geleneğin temsilcileridir. Anadolu irfân geleneğinin temsilcilerinden birisi de Hacı Bayram Veli'dir. Yaşadığı dönem, hayatı, eserleri, tarikatı, öğrencileri ve yetiştirdiği halifeleri ile dikkat çeken Hacı Bayram Veli, günümüzde de kendisinden söz

[1] Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri, Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara/Türkiye, iearioglu@gmail.com, ORCİD: 0000-0003-4051-3700

edilen bir şahsiyettir. Bu çalışmada dinî tasavvufi Türk edebiyatının önemli temsilcilerinden, hayatı ve eserleri ile yaşadığı dönemden günümüze kadar insanların muhabbetini ve teveccühünü kazanmış olan Hacı Bayram Veli Anadolu irfânı bağlamında ele alınacaktır. Böylece Anadolu irfânı ve özellikleri, bu geleneğin önemli bir temsilcisi olan Hacı Bayram Veli'nin hayatı, yaşadığı, dönem, takipçileri, eserleri ve günümüze kadar süren etkileri değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Tekke ve Tasavvuf Edebiyatı, İrfân Geleneği, Hacı Bayram Veli, Tasavvuf, Anadolu İrfânı

Anatolian Wisdom Tradition and Hacı Bayram Veli

Abstract

The term "irfan" (gnosis), used as the equivalent of "marifet" (knowledge), means to know and to recognize. The word "irfan," which also describes the process of knowing and comprehending knowledge, is the verbal noun form of the word "bilgi" (knowledge). This term, which possesses historical, cultural, and philosophical depth, represents the actualized form of a centuries-long adventure of thought and understanding. Following this adventure, it emerges as a tradition of gnosis in fields such as literature, philosophy, tekke-sufi literature, sufi thought, and epistemology. The tradition of gnosis is founded upon understanding, intuiting, interpreting, and putting into practice knowledge beyond mere information. The domain of the gnostic tradition encompasses the codes in humanity's quest for truth, the identification of problems concerning social life and their solutions, the knowledge and endeavors necessary to ensure communal living with other beings and humans without viewing man as consisting solely of himself, and achieving social unity. Concepts such as dervish, eren (saint), alperen (spiritual warrior), veli (saint), hal ehli (people of spiritual states), and arif (gnostic) refer to the persons and personalities who are representatives of the gnostic tradition. These personalities have assumed a pioneering role in understanding and transmitting this tradition through oral environments and written texts. Members of the gnostic tradition are also known as possessors of gnosis. The adventure of seeking gnosis is a journey that extends beyond knowledge belonging to science to the depths of that knowledge, to the quest for understanding and comprehension, and consequently to a gnosis-centered truth attained as a result. Ahmet Yesevi, Sheikh Edebali, Yusuf Has Hacip, Yunus Emre, Nasreddin Hodja, Mevlana Celaleddin Rumi, Hacı Bektaş Veli, Kaygusuz Abdal, Süleyman Çelebi, Akşemseddin, Elvan Çelebi, Abdal Musa, Kul Himmet, Eşrefoğlu Rumi, Şeyh Şaban Veli, Pir Sultan Abdal, Niyazi Mısri, Kul Nesimi, Seyrani, and many other personalities whose names are not mentioned here are representatives of this tradition. One of the representatives of the Anatolian gnostic tradition is Hacı Bayram Veli. Hacı Bayram Veli, who attracts attention with his era, life, works, tariqa (sufi order), students, and the caliphs he trained, is a personality who continues to be spoken of, is not forgotten, and whose influence is felt even today. In this study, Hacı Bayram Veli, one of the important representatives of religious-mystical Turkish literature who has earned the affection and favor of people

from his era to the present day through his life and works, will be examined within the context of Anatolian gnosis. Thus, Anatolian gnosis and its characteristics, as well as the life of Hacı Bayram Veli, an important representative of this tradition, the period he lived in, his followers, his works, and his continuing influences to the present day will be evaluated.

Keywords: Sufi Lodge and Mystical Literature, Gnostic Tradition, Hacı Bayram Veli, Sufism, Gnosis of Anatolia

GİRİŞ

Kültür kavramı tanımlanırken, kültürün özelliklerini ifade etmek için kültürün, maddî ve manevî şeklinde bir ayrımı yapılır. Manevî bilgi burada görünmeyen veya hemen anlaşılmayan, duyularla bilinen ve sezinlenebilen, tecrübeyle kazanılan bir bilgi karşılığında anlaşılır. Anadolu irfânı bir bakıma bu manevî bilginin ve ahlakın öğretildiği, ele alındığı bir mekteptir. İrfân kelimesinin sözlükte, ‘’1. Bilme, biliş, anlayış. İç yüzünü bilme, derinliğine varma, bilgi ve zekâ ile elde edilen olgunluk. Kültür. 2. İlahi sırlara ve hakikatlere ulaşma. Dini gerçek ve sırları biliş.’’ olarak kelime karşılıkları yer almaktadır (Örnekleriyle Türkçe Sözlük, C.II, 2004, s. 1413). Tanıma göre irfân kelimesi ile bilgi arasında bir ilişki vardır. İrfan, bir bilgi üzerinde değerlendirme, onun sahip olduğu anlamlar ile düşünce ve iç dünyamızda yer alan karşılığı ve bu derinlemesine düşünme ve kafa yorma sonunda bir noktaya varma sürecidir. İrfân kelimesi kaynaklarda zaman zaman, ilim kelimesi ile beraber kullanılır. Günlük hayatta gerçekleştirilen bazı konuşmalarda bir kişiyi, şahsiyeti anlatırken, sıfatlarını sayarken ‘’ilim ve irfân sahibi’’ olarak tanımlanır. İnsanları etkileyen, anlam dünyalarında karşılığı olan ve insanlar için hayatlarındaki pek çok olayı anlama ve kavramada yardımcı olan sözler için de ‘’irfânî sözler’’ karşılığı kullanılır. İrfân kelimesi bu anlamda bir bilginin kavrayış ve görünen anlamının yanında sahip olunan bakış açısı ile o bilginin derinliğine ait olan sırları ve özellikleri kavrama biçimidir.

İrfân yolculuğunun temsilcileri olan ârifler irfân geleneğinin oluşmasında önemli bir yere sahip olmuşlardır. İrfân sahibi kişi anlamında kullanılan ârif kelimesi tasavvuf geleneğinde kullanım yönüyle yaygınlık kazanmıştır. Ârif kelimesi sözlükte, ‘’1. Bilen, bilgili, irfân sahibi, sezgi ve anlayış sahibi. 2. Mürşit.’’ Anlamlarındadır. Bunun yanında ârif kelimesi ile ilgili kelimelerin ise, ‘’ârif olma’’ kavrayışlı, anlayışlı olmak, ‘’ârifan’’ ârifler, ‘’ârifane’’ ârif kimselere yakışır tarzda anlamları vardır (Örnekleriyle Türkçe Sözlük, C.I, 2004, s. 140-141). Görülüyor ki, irfân, âriflerin sahip olduğu bilgi, anlayış, kavrayış ve hissedişleri ile mümkündür. Ârifler, ârifane özellikleri ile bilginin anlaşılan ve bir

anda anlaşılmayan derin anlamlarını da kavrayan ve insanlara anlatan, aktaran bir irfân geleneğinin temsilcileridir. İrfân geleneği tasavvuf disiplini ve edebiyatı içinde çok farklı açılardan ele alınmıştır. Tasavvufun pratik (nazarî) ve teorik (amelî) olmak üzere olan iki yönü vardır. İbadet ve ibadet şekilleri teorik, keşf, keramet ve marifet ise pratik yönüyle ilişkilidir. Teorik kısım ahlak kavramıyla, pratik kısmı ise hakikat kavramıyla bağlantılıdır. Özellikle VII. asırdan sonra tasavvufun teorik yönünden ziyade pratik yönünün öne çıktığı görülür. Sufiler bu bakış açıları ile manevi tecrübeyle elde ettikleri bilgilere marifet, irfân, hakikat ve sır gibi adlar vermeye başlamıştır. Bunun neticesinde ideal insan karşılığı olarak ârif tanımlamasının yapıldığı görülür. Âriflerin ise, herkesin bilmediği dini hakikatleri kalp gözü ile bildiğine inanılır (Kara, 2015, s. 31).

Tasavvuf düşüncesi sahip olduğu tasavvufî gelenekte, İslam'ın irfân ve ahlakî boyutunu ifade eder (Tek, 2020, s. 9). Anadolu irfân geleneği, geleneğin temsilcileri olan irfân sahiplerinin elde ettiği tasavvuf kültürü ve bu kültürün mekânları olan tekke ve dergâhları vasıtasıyla, Anadolu insanına marifet ve irfân kavramı üzerinden ulaşmışlardır. Hak, varlık ve hayat gibi kavramlardan hareketle eşyanın sırlarına ve hakikatlerine ulaşmak için yapılan manevi yolculuklara önderlik yaparak halkı sohbetleriyle, eserleriyle, söz ve şiirleriyle bilgilendirmiştir. Anadolu irfân geleneğin önemli temsilcilerinden birisi olan Hacı Bayram Veli, hayatı, sözleri, şiirleriyle ve yetiştirdiği öğrencileriyle örnek hayatlarıyla rehber bir şahsiyet olmuştur. Çalışmamızda öncelikle tarihî, kültürel ve dinî tasavvufi halk edebiyatı açısından irfân, marifet, irfân geleneği kavramları Anadolu irfân geleneği ve temsilcileri yönüyle ele alınmıştır. Sonrasında ise Anadolu irfân geleneğinin önemli temsilcilerinden birisi olarak Hacı Bayram Veli'nin eserleri ve etkisi Anadolu irfân geleneği içerisindeki yönüyle değerlendirilmiştir.

1. İrfân Kavramı ve İrfân Geleneği Üzerine Bazı Değerlendirmeler

İrfân kavramı üzerine değerlendirme yaparken irfân kelimesiyle yakın ilgili olan ilim, marifet, bilgi, keşf, ilham, bilim, âlim, ârif gibi kavramlarını da ele almak gerekmektedir. Çünkü bu kelime ve kavramların anlam ve muhteva itibariyle birbirleriyle olan benzerlikleri ve farklılıkları konunun doğru bir şekilde anlaşılmasında önem arzetmektedir. Süleyman Uludağ, ilmin Allah'ın sıfatı olduğu ve her şeyi bildiği, bilmediği bir şey olmadığı ve bu sebeple de ''Âlim'' ve ''Âllam'' olduğunu belirtir. İlim, bilgi ve bilim konusunu ise şöyle değerlendirmektir:

‘’İlim (çoğulu, *ulûm*), sözlükte ‘’bilme’’ ve ‘’biliş’’ anlamlarına gelir. Dinî/İslamî anlamdaki ilim, ‘’bilgi’’ ve ‘’bilim’’den (*science*) epey farklı bir kavramdır. Bilgili olan âlim/alîm, allâme (çoğulu, *ulemâ*) denir. Aynı şekilde dinî/İslamî anlamda âlim, ‘’bilim insanı’’ kavramından çok farklıdır.’’ (2021, s. 57).

Uludağ (2021, s. 58), ayrıca *‘’Kur’ân’da bilginin ve bilgi sahibi olmanın önemi, ‘’ilim’’ ve ‘’âlim’’ kelimelerinden başka, ‘’tefekkür/fikir’’, ‘’kalp/akıl’’, ‘’yakîn/îkan’’, ‘’marifet’’, ‘’fehm/ifham’’, ‘’fıkıh/tefakkuh’’, ‘’nazar’’, ‘’burhan’’, ‘’hüccet’’, ‘’tezekkür’’, ‘’tedebbür’’ gibi kavramlarla ifade edilmiştir.’’* değerlendirmesiyle yukarıdaki kelimelerin bilgi ve düşünme ile olan irtibatlarını ifade eder. Bilgi, doğruluğu itibariyle gerekli ve yeterli delillerle temellendirilmiş özelliğe sahiptir. Bilgi İslamî terminolojide ‘’ilim’’ ve ‘’marifet’’ terimleriyle ifade edilmektedir. Burada özne (bilen) ile nesne (bilinen) arasında gerçekleşen ilişki veya bilme eyleminin belirli bir ifade şekline bürünmüş sonucu anlaşılmıştır. Bilinmiş olması sebebiyle de bilgi ‘’mâlumat’’ kelimesi ile de karşılanabilmektedir. Bilginin tam zıddı olan bilgisizlik ise ‘’cehl’’ kelimesi ile ifade edilmektedir. Marifet kavramı ilim karşılığında kullanıldığı gibi, ilme göre daha özel bir anlam taşır. Marifetin konusu basit varlıklar olmakla birlikte ilim ise birleşik varlıkların bilgisidir. Bu sebeple Allah’ı bilmekle ilgili ‘’bildi’’ fiili ‘’alime’’ değil’’ ‘’arife (marifet, hasıl etti)’’ fiili ile kullanılmaktadır. Marifet, cüz’i (basit) varlıkları, ilim ise küllî (birleşik) varlıkları idrak anlamında kullanılır. Allah’a ‘’âlim/alîm) denilmekte ama ‘’ârif’’ denilmemektedir. Marifet ancak var olduğu bilinen bir şey hakkında gerçekleşen bir tanımdır. İrfân ve aynı anlamda kullanılan marifet, eserleri idrak edilip kendisi (zâtı) idrak olunamayan hakkındaki bilgi anlamındadır (Taylan, 1992, s. 157-158). Görülüyor ki, ârif sahip olduğu marifet (bilgi) ile Allah’ın zatı ile ilgili değil, yarattığı insana ve kâinata dair bilginin anlama ve kavrama noktasında uğraş verir.

Uludağ (2021) ilim ve irfân arasındaki farkı şöyle anlatır:

‘’Bazılarına göre ilim, genel bir kavramdır, irfan/marifet ise onun özel bir kısmıdır. Bazılarına göre bir yönden ilim, irfandan daha geneldir ama diğer yönden irfan/marifet, ilimden daha kapsamlıdır. Doğrusu da budur. İlmin Türkçe karşılığı ‘’bilme’’ ‘’bilgi’’; irfanın Türkçe karşılığı ‘’tanıma’’, ‘’tanım’’dır. İlmin zıddı cehalettir. İrfanın/marifetin zıddı inkâr, tanımamak ve yadsımaktır. İlim küllî; irfan/marifet cüz’i kavramlardır. İrfan, bir şeyi özelliklerini, niteliklerini, ayrıntıları ile gözlemleyerek (müşahede ederek) ve tecrübe ederek bilmektir. Allah Teâlâ’nın ilminde olduğu gibi, çoğunlukla ilimden önce cehalet yoktur. O, ezelden her şeyi bilir, bilgisini sonradan kazanmış değildir. İrfan ise sonradan hâsıl olmuş ve kazanılmış bir bilgi, tanıma, kavrama ve idrak şeklidir. Bundan

dolayı, ''Allah; Alîm ve Âlim'dir.'' Denir ama ''Âriftir'' denmez. O, ârif değil maruftur, tanıyan değil, tanınandır'' (2021, s. 67-68).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere ilim ve irfân kelimeleri anlam ve muhteva yönüyle aynı kelimeler değildir. Ârif, yaratıcı olan varlığı ve O'nun zatına ait bilgileri ve yarattıklarını tanımaya çalışan, hakikate yolculuğunda kendisine hâsıl olmuş bilgiye sahip kişidir. Bu anlamda hakikat yolculuğunun yolcusudur. Ârifler, bu irfan yolculuğunda hakikati ararlar. İrfân kelimesi üzerine felsefi ve fikri değerlendirmeler yukarıda zikredilmiştir. Felsefe ve diğer düşünce ile alakalı ilimler yanında Tasavvuf düşüncesinde de ''Hakk'' ve ''Hakikat'' arayışını görmekteyiz. Gönül terbiyesi, sevgi ve muhabbet, insanı tanıma, dinin özünün ve ruhunu yakalama, davranışları olgunlaştırma ve güzelleştirme, şefkat ve merhametle herkesi kucaklama, hakikate ulaşma, insan eğitimi, örnek insan modelini ortaya koyma gibi özellikler tasavvufun mahiyetini anlamamızı sağlar (Demirci, 2004, s. 13-14). Demirci, genel olarak tasavvufun özelliklerini ve mahiyetini şöyle değerlendirir:

''Tasavvuf, gönül ve irfan unsurunun yanında, ibadetlerin iç anlamına ve etkisine daha çok önem verdiği için, onları mekanik ve otomatik bir hareket olmanın ötesine taşımış, ibadet müslümanlığından irfan müslümanlığına yükselmiştir. Böylece dînin kuru bir emirler ve yasaklar yığını olarak algılanmasını önleyip, onun derinliğini mânevî zevkini ön plâna çıkarmıştır. Korku ahlâkından çok ''aşk ahlâkı''na önem vermiş, Allah'ı severek kulluk etmeyi yaygınlaştırmak istemiştir.'' (Demirci, 2004, s. 15).

Tasavvuf düşüncesi kendine has öğretilere sahiptir. Bu düşünceyi savunan mutasavvıflar bu öğretinin kurallarına göre hareket eder ve hayatını bu doğrultuda tanzim ederler. Kendine has usulleri sebebiyle tasavvuf düşüncesinin teşkilatlanması ve kurumsallaşması tarikatlarla gerçekleşmiştir. Tarikatların İslam dünyasında kurumsallaşması VII. yüzyıldan sonra başlamıştır. ''Tarîkat'' kelimesi sözlükte gidilecek yol, izlenecek usul, hal ve durum gibi anlamları içerir. Terim olarak ise tasavvuf düşüncesinde, insanların manevî kabiliyetlerini geliştirmek için kurulmuş dînî-manevî yol demektir (Demirci, 2004, s. 67). Tasavvuf düşüncesinde Hacı Bektâş Velî'nin de öne çıkardığı öğretiler olan ''Şeriat'', ''tarikat'', marifet'' ve ''hakikat'' kavramları önemlidir (Kalenderoğlu, 2019, s. 294-295). Tasavvuf ehli aynı zamanda hakikatin peşinde koşar ve hakikat arayışında olur. Mutasavvıflar aynı zamanda irfân ehli temsilcisi ârifl erdir, sufilerdir.

Hakikat bilgisine ulaşmak isteyen irfân sahibi olan ârifler disiplin, edep, ahlak ve terbiye gibi değerler ve belirli usul ve esaslar yoluyla öğretilerini hayata geçirmişlerdir. Tasavvuf düşüncesi içerisinde bilginin (marifet) elde edilmesi ve

kazanılmasının bazı yolları vardır. Bu yolları elde etme ‘’keşf’’ ve ‘’ilham’’ aracılığıyla olur. ‘’Aklın ve duyuların yetersiz kaldığı ilâhiyyât konularında doğrudan bilgi edinme yolu anlamında bir tasavvuf terimidir. Sözlükte ‘’perdeyi ve örtüyü kaldırmak, kapalı olan bir şeyi açığa çıkarmak, var olan fakat niteliği bilinmeyen şey hakkında bilgi edinmek’’ gibi anlamlara gelen keşf kelimesi, Kur’an’da türevleriyle birlikte ‘’sıkıntıyı kaldırmak ve çaresizliği sona erdirmek’’ mânasına kullanılır (Uludağ, 2022, s. 315).

Keşf kelimesi anlamında kullanılan başka bir kelime de ‘’mükâşefe’’dir. Mutasavvıflar bazı bilgilere keşf yoluyla elde ederler. ‘’Tasavvufa mükâşefe ilmi, sûfîlere de ehl-i mükâşefe veya ehl-i keşf denilmesi keşfin bu alandaki önemini ifade etmesi bakımından dikkat çekicidir.’’ (Uludağ, 2022, s. 315). Diğer bir bilgi çeşidi ise ‘’ilham’’dır. İlham kelime olarak ‘’sözlükte ‘’içmek, birden yutmak’’ anlamındaki lehm (lehem) kökünden türemiştir. ‘’Yutturmak’’ demektir. Terim olarak ise, ‘’Allah’ın doğrudan veya melek aracılığıyla iyilik telkin eden bilgileri insanın kalbine ulaştırılması’’ şeklinde tanımlanmaktadır (Yavuz, 2000, s. 98).

Yukarıdaki bilgilere göre irfân kavramı varlık, kâinat, hakikat ve olaylara ait bilgilerin irfân ehli âriflerce gönül gözüyle, keşf ve ilham yoluyla bilinmesi sürecidir. İrfânî bilgi, tasavvuf düşüncesiyle kendine özgü metotlarıyla elde edilen bilgidir. Sonrasında ise, arifler bu bilgiyi tekke, tarikat ve dergâhlar vasıtasıyla halka anlatarak geleneğin devam etmesini sağlamışlardır.

2. Anadolu İrfân Geleneği ve Temsilcileri

Anadolu irfân geleneği geçmişi, öncüleri ve temsilcileri ile geçmişten günümüze uzanan, bilginin irfân sahipleri âriflerin tecrübeleriyle ortaya çıkan deruni ve manevi tasavvuf ile ruhları, gönülleri etkiyen bir sistemdir. Türkistan’dan Anadolu’ya uzanan bir yolculuğun sistemli hale gelmesiyle, Ahmet Yesevi’den günümüze kadar gelen irfân geleneği, uzun tecrübe ve deneyimler ile ortaya çıkan, bilginin pratik olarak hayata aktarımını esas almaktadır. Böylece insanlara rehberlik eden bu yol, birçok temsilcisi ile hoşgörü, muhabbet, merhamet ve şefkat gibi temel değerlerin ışığında insanlığa örnek olacak sevgi medeniyetini inşa etmeye çalışmıştır. Bu anlamda, irfân geleneği bu gönül ikliminin manevi ocakları olmuştur.

Mutasavvıfların Anadolu irfân geleneğinin ortaya çıkmasında ve Anadolu’nun manevî ve kültürel yapısının teşekkülünde önemli katkısı olmuştur. Tasavvufun özünde bulunan rehberlik ve insanlara faydalı olma düşüncesi manevî alanda danışman olan mutasavvıflar eliyle Anadolu’nun manevî coğrafyasının şekillendirilmesinde ve toplumun birlik ve beraberlik içinde yaşamasında anahtar bir rol oynamıştır (Ertürk, 2025, s. 91-92).

Çapcıoğlu, Anadolu irfân geleneğin kökleri, kuruluşundaki düşünce ve hayata geçmesinde yer alan ilke ve pratikler konusunda şu değerlendirmelerde bulunur:

"Anadolu irfân geleneği, dinin temel ilkelerinin akıl, hikmet ve marifet nazariyle anlaşılıp uygulanması üzerine kurulmuştur. Dinin söz konusu anlaşılma biçimi, insana insan olduğu için değer veren ve onu insanın insanca yaşayabileceği koşulları oluşturmaya sevk eden bir yaklaşıma dayanır. Bu anlayış, tarih boyunca Anadolu'da farklı dillerin, renklerin, dinlerin ve kültürlerin barış içinde bir arada yaşamasına imkân sağlamıştır. Bu bir arada yaşama ahlakı, İslam geleneğinin insanlığa armağan ettiği sevgi, saygı, hoşgörü ve merhamet gibi temel ahlaki ilkelere dayanır. Bireylerin ve toplumların huzuru, söz konusu ilkelerin toplumsal yaşama aktarılıp yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bu yolda insanın önce kendini/nefsini ıslah etmesi gerekir." (2017, s. 146-147).

Türk kültürü ve düşüncesinde sufi kimliği ile ahlaklı, dürüst, inançlı ve değerlerine sahip çıkan olgun insan yetiştirme tecrübesinin de kurucusu sayılan Ahmet Yesevi ile irfân geleneğinin temelleri atılmıştır. Ahmet Yesevi'nin yetiştirdiği öğrencileri ve öğretilerini yayan takipçileriyle, Anadolu'da kök salmış ve Anadolu irfan geleneğinin bu topraklarda yeşermesi ve kalıcı hale gelmesini sağlamıştır. Oğuzhan Aydın, Anadolu erenlerinin ve bu düşünce sisteminde yer aldığını ifade ettiği, ilim ve irfânla mücehhez dervişlerin, âriflerin, mücahitlerin ve şehitlerin dinî ve millî ruhla vatanı müdafa ettiğini belirtir. (Aydın, 2023, s.11).

Hakikati bulma ve bilme konusunda Anadolu irfân geleneğinin bir temsilcisi olarak Yunus Emre'nin düşüncesi ve şiirleri dikkat çeker. Yunus Emre şiirlerinde bilme, anlama ve kavrama üzerine derin mesajlar vermektedir:

İlim ilim bilmekdür ilim kendin bilmekdür
Sen kendüni bilmezsin yâ niçe okumakdur
Okumakdan ma'nî ne kişi Hakk'ı bilmekdür
Çün okudun bilmezsin ha bir kurı emekdür (Tatçı, 1990, s. 105).

Burada Yunus Emre, bilme (marifet) konusuna dikkat çekmektedir. İlim yani bir bilgi öğrenimi sonrasında bilginin bilinmesi, kavranılması gerekir. Çünkü Hakk'a götürecek olan bilgi anlaşılan ve bilinen bilgidir. İrfân geleneği, ilmin sadece bir konudaki bilgiler yumağı olmadığını ortaya koyduğu normlar ve uygulamalar ile göstermiştir. İrfân geleneği, bilginin değerler ve inançlar çerçevesinde bireylerin iç dünyalarından hareketle toplumsal değerlerin biçimlendirilmesinde, hakikate ulaşmak için temel etken olmuştur. Bu anlamda, irfânî bilgi insan odaklı bir bilgi alanıdır.

Yunus Emre şiirlerinde temel olarak insanı ele almıştır. İnsanın Allah ve eşya ile olan ilişkisini, irfân geleneği eksenli medeniyetimizin tasavvufi düşünceyle değerlendirilmesi vardır. Açıkgöz'e (2020) göre, Yunus Emre şiiri, sadece dinî-tasavvufi bir zeminde tezahür etmemiştir. Onun temel felsefesi tasavvuf olmakla birlikte şiirini zenginleştiren bir başka boyut da insanî duyguları işlemesindeki başarısıdır (2020, s. 32). Burada bahsedelin insanî duyguların şekillenmesinde ise irfân geleneğinin temsilcileri olan ârifler büyük bir rol oynamışlardır.

Ahmet Yesevi, Yunus Emre dışında da birçok yazar, şair ve şahsiyetin eserlerinde ve şiirlerinde *marifet*, *irfân* ve *ârifler* konusuna yer verdiği görülmektedir. Mir'atî söz söylemenin irfânla olan bağlantısı için şöyle der:

Yüz dinle bin düşün bir tek söz söyle
Sözünden bilinir irfân demişler (Elçin, 1988, s. 214).

Yozgatlı Hüznî, irfân geleneği temsilcileri olan dervişlerin bir şeyin bilinmeyen tarafı ve gerçek hakikatı olan *batın* konusunda olan dile getirir:

Dilde ezkârı pâkdır
Sîneleri sad çâkdır
Bâtın sırrın idrâkdır
İrfânî dervişlerin (Oğuz, 1988, s.56).

Âriflerin söylediği sözlerin diğer sözlere göre nasıl kıymetli olduğunu Âşık Şeref Taşlıova şöyle anlatır:

Âriflerin sözü yakut taşı gibi
Cahilin sohbeti kesik baş gibi
Zalimlerden kurtulmaya kuş gibi
Uçmazsan bir bela uçsan bir bela (Taşlıova, 2012, s. 359).

Bayramiyye tarikatının Melamiyye kolu halifelerinden Edirneli Pîr Ahmed ise âriflerin sahip olduğu irfânın kıymetini cihana değer olduğunu zikreder:

Âriflerin irfânı var iki cihandan ileru
Âşıkların meydanı var kevn ü mekândan ileru (Aynî, 2015, s. 177).

Anadolu irfânı halka yardımlaşma, dayanışma, vicdan, birlik ve beraberlik, paylaşma, vatan sevgisi, şefkat, muhabbet, çalışma ve üretme, dini ve manevi değerler ile sosyal hayat için gerekli ahlaki ve insani umdeleri marifet ehli, ârifler ve manevi şahsiyetler ile öğretmiştir. Tasavvuf düşüncesinin sistemleşmesi sonucunda tasavvufun temel ilkeleri de ortaya çıkmıştır. Anadolu tasavvufunda irfân geleneği insanın kendisinden başlayan ıslahı, insan merkezli ve toplumun bir arada yaşamasına dair somut ilkeleri ve manevi kuralları ortaya koymaktadır.

3. Anadolu İrfân Geleneğin Bir Temsilcisi Olarak Hacı Bayram Veli

Asıl adı Numan olan Hacı Bayram Veli, 14. yüzyılın sonlarında Ankara'da dünyaya gelmiştir. Doğum yeri olarak, günümüzde Ankara'nın Altındağ ilçesi Hasköy semti sınırları içerisinde kalan Solfasol köyü kabul edilir. Babasının adı Koyunlucalı Ahmed olup, ailesi o dönemin Anadolu halkı gibi sade, inançlı ve çalışkan bir hayat sürmekteydi. Hacı Bayram Veli, ilk eğitimini Ankara'da almış, ardından devrin önemli ilim merkezlerinden biri olan Bursa'da dini ve tasavvufi ilimlerde derinleşmiştir. Daha sonra, Somuncu Baba lakabıyla tanınan Şeyh Hamid-i Veli'ye intisap ederek tasavvuf yoluna girmiştir (Turan, 2020, s. 11-14; Azamat, 1996, s. 442-443; Tek, 2015, s. 12-15). Hacı Bayram Veli'nin yaşadığı dönem ve o dönemin şartları Anadolu coğrafyası ve Osmanlı Devleti açısından dikakte değerdir. O'nun yaşadığı yıllar, Osmanı Devleti'nin Orhan Gazi, I. Murad, Yıldırım Bayezid, Çelebi Mehmed ve II. Murad döneminlerini gören bir zamandır (Azamat, 1996, s. 445).

Yaşadığı dönem ve o dönemde gerçekleşen olaylar Hacı Bayram Veli'nin toplum önüdeki değerini göstermektedir. Devletin içinde bulunduğu bunalımlar ve problemler karşısında, halkın birlik ve bütünlüğü sağlamak için gerçekleştirdiği aksiyoner özelliği kültürel birikimi ve tarikatı sayesinde olmuştur. O, medrese eğitimi ve tarikat kültürünü bir araya getirmiş, toplumun çeşitli alanlardaki maddî ve manevî ihtiyaçlarının çözümünde rehberlik etmiş, kurduğu tekke ve zaviyesi ile teorik bilgiyi paratik hale getirmeyi başarmıştır (Çobanoğlu, 2018, s. 235-237). Hacı Bayram Veli, millî birlik ve beraberliği her zaman öne çıkarmıştır. Şiirlerinde tasavvufî anlayışının toplumsal yaklaşımlarını görmek mümkündür. Şiirinde *''Kim bildi ef'alini Ol bildi sıfatını''* derken bilme kelimesini ''tanıma'' yani ''irfân'' anlamında kullanmıştır (Kılıç, 2018, s. 20-23). Kurduğu zaviyeyle Anadolu insanının iş, ziraat, tarım, hayvancılık, sosyal yardımlaşma ve tarikat alanlarındaki organizasyonunu ve örgütlenmesini sağlayarak günümüze kadar etkisi devam eden bir eğitim-öğretim modelini insanların bilgisine ve faydasına sunmuştur.

Bayramiyye tarikatı, Hacı Bayram Veli tarafından Anadolu topraklarında kurulan bir tarikattır. Bu tarikat, Anadolu topraklarında doğup büyüyen bir mutasavvıf tarafından kurulmuş ilk Türk tarikatı olması yönüyle önemlidir (Bayramoğlu ve Azamat, 1992, s. 269). Bayramiyye tarikatı diğer yönüyle, ''Anadolu'ya sosyal, kültürel, siyasi ve ilmi yönden etkileri olan'' ve bundan dolayı da Osmanlılarda ilk yerel manevi oluşum olarak da nitelendilirmiştir (Kızıler, 2012, s. 67.)

Hacı Bayram Veli'nin şiirleri ve düşünceleri, Anadolu irfân geleneğinin temel taşlarını oluşturur. Şiirlerinde "gönül", "aşk", "tevazu", "hakikat" ve özellikle "irfân" kavramları ön plandadır. Tasavvufun sadece bireysel bir arınma ve

manevi yükselme süreci olmadığını, aynı zamanda topluma rehberlik eden, ahlaki değerleri yaşatan bir sistem olduğunu savunmuştur. Bu doğrultuda yazdığı şiirler, tasavvufi anlam taşısa da, halkın anlayabileceği sade ve akıcı bir dille yazılmıştır. Bu yönüyle Hacı Bayram Veli, halkın gönlünde taht kurmuş ve Anadolu'da tasavvufun yaygınlaşmasına büyük katkı sağlamıştır.

Hacı Bayram Veli'nin şeyhi, Yıldırım Bayezid dönemi dervişlerinden olan Şeyh Hamidüddin Aksarâyî'dir. Fırıncılık mesleği ile tanınan ve Etmekçi Koca olarak da bilinen Somuncu Baba'nın tasavvufta ve manevî ilimlerdeki derinliği, Yıldırım Bayezid'in Bursa Ulu Camii'nin açılışında Emir Sultan'a açılış hutbesinin okumasını istemesi üzerine Emir Sultan'ın Somuncu Baba'yı işaret etmesiyle ortaya çıkmıştır. Asıl adı Numan olan Hacı Bayram'a Bayram ismini şeyhi Somuncu Baba vermiştir. Hacı Bayram Veli, şeyhi ve başta Akşemseddin ve Bıçakçı Ömer Dede olmak üzere yetiştirdiği öğrenci ve halifeleri ile Anadolu sufiliğine damgasını vurmuştur (Şahin, 2020, s. 122-124). Hacı Bayram Veli'nin yetiştirdiği ilk dönem halifeleri de kendi öğrencilerini yetiştirmiş ve böylece Bayramiyye tarikatı içerisinde yer alan çeşitli kollarda ortaya konulan eserler irfân geleneğini beslemiştir. Mesela bunlardan birisi Bayramî-Melamîliğine dair Abdurrahman el-Askerî tarafından kaleme alınmış *Risâle-i Cevâhirü'l-İrfân Yahut Risâle-i Müşkilât-ı Esrâr- Işk* adlı eserdir. Eserde başta insân-ı kâmilin özellikleri olmak üzere cezbe, kutub, velâyet, velî, muhabbet, aşk, tecelli, irfân ve marifet gibi konular ele alınmıştır (Özkan, 2021, s. 571).

Bayramiyye tarikatı ve kolları içerisinde yer alan ve Hacı Bayram Veli'nin yetiştirdiği halifeler Anadolu coğrafyası dışında da etkili ve söz sahibi olmuşlardır. Böylece Anadolu'dan Balkanlar'a kadar uzanan gönül köprüsü kurulmuştur. Hacı Bayam Veli'nin kurduğu bu manevi yolun başlıca tanınan ve bilinen temsilcileri ve faaliyet gösterdikleri yerler şöyledir: Akşemseddin (Göynük), Yazıcızâde Muhammed ve Yazıcızâde Ahmed (Gelibolu), Şeyh Salâhaddin (Göynük), Germiyanoğlu Şeyhî (Kütahya), Molla Zeyrek (İstanbul), Eşrefoğlu Rûmî (İznik), Şeyh Yusuf Hakîkî Baba (Aksaray), İnce Bedreddin (Karaman), Baba Nehhâs (Ankara), Akbıyık Sultan, Bıçakçı Ömer Dede (Göynük), Şeyh Lutfullah (Balıkesir), Şeyh Ulvân (Bursa), Kemal Ümmî (Karaman) (Akkuş, 2018, s. 170-171). Hacı Bayram takipçileri olarak da bilinen bu isimler daima halkla beraber çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bu isimler Hacı Bayram Veli'nin manevî etki alanını görmede ve Anadolu irfân geleneği içindeki yerini anlamada dikkat çekmektedir. Böylece hem halkı irşad eden sohbetleri ve hem de onlara hitap eden eserleriyle irfân geleneğinin yaşatılması noktasında önemli temsilciler olmuşlardır.

Fuad Köprülü (1981), *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* adlı eserinde Yunus Emre'nin şiirlerine dair değerlendirme yaparken Hacı Bayram Veli'nin şiirleri ile bir Yunus Emre takipçisi olduğu değerlendirmesini yapar (Köprülü, 1981, s. 340). Hacı Bayram Veli'nin kaynaklarda yazılı eserlerinden bahsedilmektedir. Fakat bu eserler ne yazık ki günümüze ulaşamamıştır. Sadece kaynaklarda şiirleri yer almaktadır (Azamat, 1996, s. 447; Cebecioğlu, 2017, s. 37). Hacı Bayram Veli, psiko-sosyal açıdan bakıldığında manevi şahsiyetini oluşturan temel özellikleriyle birey ve toplumda etki bırakmıştır (Işıtan, 2016, s. 46-47). Tekke ve tarikatlarda dinî musiki ve türleri büyük bir öneme sahiptir. Dinî musikinin türlerinden olan ilahiler, mutasavvıf ve tekke mesuplarının yazdığı şiirlerinin besteli ve ezgili olarak zikir ve sohbet ortamlarında icra edilir. Hacı Bayram Veli'nin, *''N'oldu Bu Gönlüm''* olarak bilinen ilahisi, günümüzde de dinî programlarda, mevlit törenlerinde, vaazlarda, düğün törenlerinde, dost meclislerinde söylenmektedir (Arıoğlu, 2015, s. 501).

Sınırlı sayıda şiiri olmasına rağmen Hacı Bayram Veli'nin şiirleri dikkat çekmiştir. Birkaç şiirinden birisi olan ve *''Çalabım bir şar yaratmış iki cihan arasında ''* mısrası ile başlayan meşhur şiirine çeşitli şerhlerin yapıldığını görmekteyiz. Tasavvufî remizlerle örülü, derin manalar ihtiva eden ve sembolik bir tarza sahip şiirin son beyti şöyledir:

Bu sözümü ârif anlar câhiller bilmeyüp tanlar
Hacı Bayram kendi banlar ol şarın minaresinde (Erdoğan ve Sağlam, 2018, s. 385).

İrfânî geleneğin bir temsilcisi olan Hacı Bayram Veli, insanlara dil, kültür, sosyal sınıf, renk ve inanç farkı gözetmeden, Hâk ve hakikât yolunu sohbetlerinde anlatmakla kalmamış, hayatın her alanında insanlarla beraber olarak bu yolun temsilciliği ve rehberliğini de yapmıştır. Böylece örnek hayatıyla, halkın ifrânında ve gönlünde taht kurmuştur. O'nun adına yapılan camii ve türbe ziyaret kültürü yönüyle öne çıkmıştır. Önemli gün ve zamanlarda camide namaz kılmak ve sonrasında türbeyi ziyaret edip dua etmek halk arasında yaygın bir gelenek ve ritüel haline gelmiştir. O, bu özellikleri ile *Ankara'nın Gönül Sultanı* ve *Şehrin Manevî Koruyucusu* gibi adlarla nitelendirilmiştir (Arıoğlu, 2018, s. 374). Hacı Bayram Veli, hayatı boyunca sadece teorik bilgilerle yetinmemiş, bizzat sosyal hayatın içinde yer alarak halkla iç içe bir yaşam sürmüştür. Çiftçilikle uğraşmış, tarlalarda müritleriyle birlikte çalışmış, alın teriyle kazanç sağlamış ve bunu ihtiyaç sahipleriyle paylaşmıştır. Dergâhında fakirler, garipler ve yolcular için her zaman bir kap çorba kaynamıştır. Hacı Bayram Veli, dergâhı adeta bir merhamet ve dayanışma merkezi haline gelmiştir. Hacı Bayram Veli'nin bu yönü, Anadolu irfân geleneğinin yalnızca tasavvufi bir anlayış değil, sosyal sorumluluk ve

toplumsal dayanışma ilkeleriyle de iç içe geçmiş bir yaşam biçimi olduğunu göstermektedir.

Hacı Bayram Veli'nin kurduğu Bayramiyye tarikatı, Anadolu'da barış, hoşgörü, birlik ve beraberlik düşüncesinin yayılmasında önemli bir rol oynamış; onun yetiştirdiği talebeler, bu değerleri Osmanlı coğrafyasının dört bir yanına taşımıştır. Bu nedenle Hacı Bayram Veli, mutasavvıf olmanın ötesinde bir halk bilgesi, gönül mimarı ve Anadolu İslam tasavvufunun en güçlü temsilcilerinden biri olarak kabul edilmektedir.

SONUÇ

Anadolu irfân geleneği, insanın yaşadığı hayatta diğer insanlarla ortak bir biçimde yaşayacağı, hangi değerlere sahip olacağı, ahlaklı ve dürüst bir toplumun inşasında gerekli olan şifreleri vermektedir. Bu gelenek tasavvuf düşüncesi içerisinde ortaya koyduğu ilke ve metotlarla bilgiyi bilen, anlayan irfân ehli ârifler ve model insanlar eliyle önemli bir tecrübe ve bu tecrübenin ortaya koyduğu mirasa sahip olmuştur.

Türk kültürü ve düşüncesi içerisinde önemli bir yere sahip olan Anadolu irfanının başlangıcı Ahmet Yesevi'ye kadar götürülmektedir. Ahmet Yesevî, irfân geleneğinin ilk yazılı eseri olarak da değerlendirilebilecek şiirlerinin bulunduğu *Hikmetler* kitabıyla bilgi ve eylemi, irfân ve ahlakı sistemli bir şekilde bir araya getirmiştir. Bu sistemde sadece bilgi yer almaz. Bilgiyle beraber bilginin bilinmesi, kavranılması sonrasında elde edilen birikimin pratik olarak hayatta eylem olarak gerçekleştirilmesidir. Neticede ise ilim, amel ve hikmet birlikteliği ile insanlara ve topluma rehber olacak ilkelerin ortaya çıkmasıdır. Ahmet Yesevi geleneği ile başlayan ve sonrasında devam eden bu gelenek başlangıçta Anadolu'nın İslamlaşması ve Türkleşmesinde önemli katkıları sağlamıştır. Bunlardan ''Horasan Erenleri'' Anadolu'nun her yerinde insanlara ve halka önderlik yapmıştır. Halkın sosyal ve manevi problemlerinin çözümünde manevi reçeteleri ile her zaman hazır olmuşlardır. İrfân geleneği Anadolu'nun İslamlaşması ve yurt haline gelmesinde ve sonrasında sosyal hayatta birlik ve beraberliğin tesis edilmesinde *horasan erenleri, alperenler, ârifler, dedeler, babalar, mutasavvıflar, sufiler* olarak bilinen irfân geleneğinin temsilcilerinin rolü büyük olmuştur. Yesevî'nin sistemleştirdiği düşünceler ve ilkeler, Anadolu topraklarında bu fikirleri kendilerine ilke edinen şahsiyetler ile daha örgütlü bir hale gelmiştir. Hacı Bektaş Veli, Şeyh Edebali, Ahmet Fakih, Yunus Emre, Kaygusuz Abdal, İbrahim Tennuri, Pir Sultan Abdal, Kul Himmet, Emir Sultan, Mevlana Celaleddin Rumi, Elvan Çelebi, Şeyh Şaban Veli, Hasan Harakâni,

Niyazi Mısri, Kul Nesimi, Seyrani, Bitlisli Müştak Baba, Eşrefoğlu Rumi, Ahmed Bican, Yazıcıoğlu Mehmet, Akşemseddin gibi birçok isim bu geleneği eserleri, şiirleri, sohbetleri, örnek hayatları ve mücadeleleri ile temsil etmiştir.

Hacı Bayram Veli, Anadolu irfânının dikkat çeken temsilcilerinden birisi olmuştur. Türkçe yazdığı şiirleri ile insanın ve insanın gönül dünyasında olmayı başarmıştır. İlim ve ameliyle, eğitim ve sosyal hayatında, bilgi, düşünce, marifet ve eylem birlikteliğini gerçekleştirilmesinde sahip olduğu düşünce sistemi ve örnek şahsiyeti etki etmiştir. Onun yaşadığı yıllar, Osmanlı devleti yönetiminde problemlerin yaşandığı fetret döneminin yaşandığı, sosyal ve siyasi çeşitli buhranların meydana geldiği, insanların sosyal ve psikolojik travmalar yaşadığı, ama sonuçta devlet ve toplum açısından birlik ve beraberliğin sağlandığı bir zamandır. Hacı Bayram Veli, halkla beraber olmuş, topluma manevi ve sosyal alanlarda rehberlik etmiştir. Etkisinin hâlâ günümüzde de devam etmesi, Anadolu irfân geleneğindeki yerini görmemiz açısından dikkate değerdir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Açıkgöz, N. (2020). *Yûnus Deyi Göründüm Yunus Emre Yazıları.* Post Yayın Dağıtım.

Akkuş, M. (2018). Somuncu Baba ve Hacı Bayram-ı Veli'nin etki alanı. İbrahim Ethem Arıoğlu (Ed.), *Hacı Bayram-ı Veli* içinde (165-174). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Arıoğlu, İ. E. (2015). Tekke-Tasavvuf şiiri ve Hacı Bayram-ı Veli'nin N'oldu bu gönlüm ilahisi. Metin Eren, Mehmet Karaslan, Abdulselam Arvas (Haz.), *Dört Kıtada Folklorun İzinde: Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu Armağanı* içinde (489-502). Hâkim Yayıncılık.

Arıoğlu, İ. E. (2018). Halkın kültürü ve irfanında yer alabilmek ya da Hacı Bayram-ı Veli'nin gönül sultanlığı. İbrahim Ethem Arıoğlu (ed.), *Hacı Bayram-ı Veli* içinde (365-383). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Aynî, M. A. (2015). *Hacı Bayram Velî*, H. Rahmi Yananlı (haz.), Büyüyenay Yayınları.

Aydın, O. (2023). *Seçkin Örnekleriyle Anadolu İrfanı*. Akçağ Yayınları.

Azamat, N. (1996). Hacı Bayrâm-ı Velî. *TDV İslam Ansiklopedisi,* C.14, 442-447.

Bayramoğlu, F, & Azamat, N. (1992). Bayramiyye. *TDV İslam Ansiklopedisi,* C.5, 269-273.

Cebecioğlu, E. (2017). *Hacı Bayram Veli*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayını.

Çapcıoğlu, İ. (2017). Anadolu irfan geleneğinde bir arada yaşamanın temel değerleri: Hacı Bayram-ı Veli örneği. Ethem Cebecioğlu (Ed.), *II. Uluslararası Hacı Bayram-ı Veli Sempozyumu Bildiriler Kitabı 1* içinde (143-150). Kalem Neşriyat.

Çobanoğlu, Ö. (2018). Bunalımdan çıkış yolunu aydınlatan bir düşünür ve toplumsal barışı sağlayan bir aksiyon adamı olarak Hacı Bayram-ı Veli, İbrahim Ethem Arıoğlu (Ed.), *Hacı Bayram-ı Veli,* içinde (227-245). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Demirci, M. (2004). *Sorularla Tasavvuf ve Tarîkatler*. Damla Yayınevi.

Elçin, Ş. (1988). *Halk Şiiri Antolojisi.* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Erdoğan, M. & Sağlam, H. (2018). Çalabım bir şar yaratmış ya da Hacı Bayram-ı Veli'nin bir şiirine yazılan şerhler üzerine. İbrahim Ethem Arıoğlu (Ed.), *Hacı Bayram-ı Veli,* içinde (385-403). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Ertürk, Y. (2025). Anadolu İrfanı ve Türküler Elazığ, Erzincan ve Şanlıurfa Türküleri (Tez no. 933476) (Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi). Yök Ulusal Tez Merkezi.

Işıtan, İ. (2016). Hacı Bayrâm-ı Veli'nin mânevî kişiliği ve psiko-sosyal etkisi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi,* 5(3), 26-48.

Kalenderoğlu, İ. (2019). Dinî tasavvufi Türk edebiyatı, İsmet Çetin (Ed.), *Türk Halk Edebiyatı Genel Bilgileri* içinde*,* (285-452). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kara, M. (2015). *Din Hayat Sanat Açısından Tekkeler ve Zâviyeler*. Dergâh Yayınları.

Kılıç, C. (2018). Hacı Bayram Veli özelinde tasavvufun toplumsal boyutları. E. Cebecioğlu (Ed. Vd). *III. Uluslararası Hacı Bayram-ı Veli Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 12-24). Kalem Neşriyat.

Kızıler, H. (2012). Osmanlılarda ilk yerel manevî oluşum: Hacı Bayram Velî ve Bayramiyye ekolünün Anadolu'ya etkisi. *Otam Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi,* 32, 67-79.

Köprülü, F. (1981). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Oğuz, M. Ö. (1988). *Yozgatlı Hüznî*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Örnekleriyle Türkçe Sözlük (2004). Cilt 1-4. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özkan, F. H. (2021). Bayramî-Melâmîliğine Dair Bir Eser: Risâle-i Cevâhirü'l İrfân Yahut Risâle-i Müşkilât-ı Esrâr-ı Işk, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 27, 571-607.

Şahin, H. (2020). *Dervişler, Fakihler, Gaziler Erken Osmanlı Döneminde Dinî Zümreler (1300-1400).* Yapı Kredi Yayınları.

Taşlıova, M. M. (2012). *Âşık Şeref Taşlıova Hayatı ve Şiirleri.* Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.

Tatçı, M. (1990). *Yunus Emre Divanı Tenkitli Metin*, C.2, Kültür Bakanlığı Yayını.

Taylan, N. (1992). Bilgi, *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 6, 157-161.

Tek, A. (2015). *Ankara'nın Gönül Sultanı Hacı Bayram-ı Velî.* Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Tek, A. (2020). *Tasavvufun Ana Konuları.* Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Turan, F. A. (2020). *Ankara'nın Manevi Hamisi Hacı Bayram-ı Velî Hayatı Hizmeti Fikirleri*. Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yayını.

Uludağ, S. (2022). Keşf. *TDV İslam Ansiklopedisi,* C. 25, 315-317.

Uludağ, S. (2021). *Temel Tasavvufî Kavramlar*. Ketebe Yayınları.

Yavuz, Y. Ş. (2000). İlham. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 22, 98-100.

EXTENDED ABSTRACT

In the Anatolian Sufi tradition and intellectual system, the term *irfan* holds a significant place. *Irfan* is not merely a form of knowledge; it refers to the manifestation of knowledge through processes of recognition, understanding, and comprehension. Closely associated with Sufi thought, *irfan* occupies a central position in the spiritual education of the individual within the framework of Sufi culture. Beyond written doctrines, the concept of *irfan* reflects the rich examples of oral culture, as well as the poetic and literary traditions it has generated. The representatives of the *irfan* tradition are known as *arifs*. The knowledge referred

to as *irfan* is not acquired through the senses, reason, or logic. An individual who possesses *irfan* is called an *arif*, and these figures have served as moral exemplars in areas such as social solidarity, labor, productivity, unity, and cohesion. Within Turkish culture, the tradition of *irfan* has been conveyed to the public primarily through Sufi literature. It represents a system of thought that fosters social unity and harmony while offering remedies for spiritual ailments.

Within the Turkish *irfan* tradition, Hoca Ahmed Yesevi occupies a prominent role. With his teachings, philosophy, and exemplary life, he remains a pivotal figure in this tradition. Hoca Ahmed Yesevi played a crucial role in the Islamization of Turkestan. He had an intimate understanding of the people's culture, traditions, worldview, beliefs, emotions, and thoughts. This deep familiarity enabled him to establish an effective and enduring communication with the community. Following his example, his students and disciples later came to Anatolia and served as spiritual guides. As a result, many Sufi figures and scholars emerged in Anatolia. Among these are Hacı Bektaş Veli, Şeyh Edebali, Ahmet Fakih, Yunus Emre, Kaygusuz Abdal, İbrahim Tennurî, Pir Sultan Abdal, Kul Himmet, Emir Sultan, Mevlâna Jalaluddin Rumi, Elvan Çelebi, Şeyh Şaban Veli, Hasan Harakâni, Niyazi Mısri, Kul Nesimi, Seyrani, Müştak Baba of Bitlis, Eşrefoğlu Rumi, Ahmed Bican, Yazıcıoğlu Mehmet, and Akşemseddin. One of the most renowned figures in this lineage is Hacı Bayram Veli, who lived during the Ottoman period. He was born in Ankara in the mid-14th century. The Bayramiyya order he established became one of the most influential Sufi orders founded in Anatolia.

Hacı Bayram Veli is considered one of the four great spiritual masters of Anatolia, alongside Hacı Bektaş Veli, Mevlana Jalaluddin Rumi, and Şeyh Şaban Veli. These figures captivated the attention of the public both during their lifetimes and after their deaths. Their works and teachings continue to be studied with care today. Through their lives and writings, they touched the hearts of the Anatolian people, guiding and inspiring them. Their teachings extended from Anatolia to the Balkans, resonating across different cultures and belief systems.

This study first examines the concept of *irfan*, contextualizing it within Turkish intellectual traditions, Sufism, and religious orders, as well as through the lives and works of key figures in the *irfan* tradition. It then focuses on Hacı Bayram Veli, one of the most prominent representatives of Anatolian *irfan*, analyzing his life, works, and enduring influence. Hacı Bayram Veli was both a mystic and the founder of a Sufi order. He drew the attention of Ottoman statesmen and sultans during his lifetime. He did not live a secluded life; his understanding of Sufism was one rooted in active engagement with society. He embraced a perspective

that emphasized feeding the poor, teaching ethics and spirituality, and fostering social cohesion. He lived and died in Ankara, where his tomb still resides.

This article aims to explore the role of Hacı Bayram Veli within the Anatolian *irfan* tradition. Prior to addressing the main subject, existing academic studies and articles on the concept of *irfan* were reviewed. Subsequently, information on key figures and works in the Anatolian *irfan* tradition was provided. The study employed a literature-based methodology. As a result, it was observed that the *irfan* tradition holds a significant place in Turkish social structure and worldview. This significance is largely due to the contributions of its representatives, among whom Hacı Bayram Veli stands out as a figure whose influence continues into the present day.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2836-2859
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.78568
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.09.2024 Submitted date
Kabul tarihi 07.04.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Dinçer, M. (2025). Capital Punishment and Bodily Mutilation in Ancient Egyptian Law. *Journal of History School,* 77, 2836-2859.

CAPITAL PUNISHMENT AND BODILY MUTILATION IN ANCIENT EGYPTIAN LAW

Mehtap DİNÇER[1]

Abstract

It is evident that during the Pharaonic period of Ancient Egypt, there existed a distinct and systematic approach to the application of capital punishment and bodily mutilation penalties. In Pharaonic Egypt, the concepts of crime and punishment were deeply intertwined with the religious and social structure of society. Ma'at, regarded as the guardian of justice and order, represented the highest authority in ensuring justice. Capital punishment and bodily mutilation penalties reflected the pharaoh's power and understanding of justice. Capital punishments were primarily implemented to eliminate significant threats to the state and religion, and were imposed for serious crimes such as treason, murder, and attacks on sacred places. These punishments were employed to penalize severe violations against the pharaoh's authority and the Ma'at order. On the other hand, bodily mutilation penalties were prescribed for lesser offenses such as theft, perjury, and failure to repay debts. This study examines written documents from the Pharaonic period, legal procedures, and records of the execution of penalties, exploring which types of crimes were met with which punishments, the methods of implementing capital and bodily mutilation penalties, and the social and religious justifications behind these punishments.

Keywords: Egypt, Law, Ma'at, Crime, Punishment.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, mdincer@mehmetakif.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6334-9184

Eski Çağ Mısır Hukukunda İdam ve Uzuv Sakatlama Cezaları

Öz

Antik Mısır hukukunun, Firavunlar Dönemi boyunca, idam ve uzuv sakatlama cezalarının uygulanmasında belirgin ve sistemli bir yapısının olduğu görülmektedir. Firavunlar Dönemi Mısır'ında suç ve ceza kavramları, toplumun dini ve sosyal yapısıyla iç içe geçmiştir. Adalet ve düzenin koruyucusu olarak kabul edilen Ma'at adaletin sağlanmasında en yüksek otoriteyi temsil etmiştir. İdam ve uzuv sakatlama cezaları, firavunun gücünü ve adalet anlayışını yansıtmıştır. İdam cezaları, özellikle devlete ve dine yönelik büyük tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla uygulanmış ve ihanet, cinayet, kutsal mekânlara saldırı gibi ağır suçlar için verilmiştir. Bu ceza, firavun otoritesine ve Ma'at düzenine yönelik ciddi ihlalleri cezalandırmak için kullanılmıştır. Uzuv sakatlama cezaları ise hırsızlık, yalan yere yemin etme, borçlarını ödememe gibi daha az ciddi suçlar için öngörülmüştür. Bu çalışma, Firavunlar Dönemi'ne ait yazılı belgeler, hukuki prosedürler ve cezaların infazına dair belgeleri incelemekte ve hangi suç türlerine hangi cezaların verildiğini, idam ve uzuv sakatlama cezalarının uygulama yöntemlerini ve bu cezaların sosyal ve dini gerekçelerini araştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mısır, Hukuk, Ma'at, Suç, Ceza.

INTRODUCTION

Ancient Egypt, as a civilization that left its mark on world history, has drawn attention with its unique cultural and legal structure. This civilization, spanning approximately three thousand years from around 3000 BCE to 332 BCE, developed a distinctive social order under the rule of the pharaohs. Along with the advantages provided by its geographical location, the cultural, religious, and legal structure of Egypt underwent significant changes during this long period. The centralized administration, unified under the absolute authority of the pharaohs, established an effective legal system at both local and international levels.

Although the legal structure of Ancient Egypt did not have a codified law text in the modern sense, it was shaped by the orders of the pharaohs, royal decrees, and local traditions. This situation allowed the Egyptian legal system to maintain a flexible and dynamic structure. The divine authority of the pharaohs played a central role in ensuring justice, and legal processes were often based on the commands of the pharaoh and royal decrees.

Research on Ancient Egyptian law is largely based on archaeological finds, tomb inscriptions, and papyrus texts. Important documents such as the Berlin Papyrus, Brooklyn Papyrus, Kahun Papyrus, Ebers Papyrus, and Turin Papyrus provide valuable information about the legal practices in different periods of Egypt. These

papyri contain detailed information about court records, legal procedures, and various laws.

The way the law was applied and its effects on society can be better understood through royal decrees, tomb inscriptions, and other historical documents. The Nauri Decree of Seti I and the Decree of Horemheb offer significant insights into the legal practices and punishment methods of the period. Additionally, court records and other legal documents found in settlements like Deir el-Medina provide valuable information on how the law operated in daily life.

Punishments in Ancient Egypt served a preventive function and aimed to preserve social order. Especially, the death penalty and bodily mutilation punishments had a deterrent effect on those who committed crimes and played an important role in maintaining social order. Serious crimes such as tomb robbery, adultery, and treason were generally met with harsh punishments, and these punishments ensured that the criminal was publicly exhibited as a warning to others.

In this study, the legal and social aspects of death penalty and bodily mutilation punishments in Ancient Egypt during the Pharaohs' period will be examined, and detailed analyses on the implementation and effects of these punishments will be presented. In the first part of the study, the general structure and historical development of the Ancient Egyptian legal system will be addressed. In the second part, the implementation methods of death penalty and bodily mutilation punishments and their effects on social order will be discussed.

In our research, the document analysis method, one of the qualitative research methods, has been used. In this context, papyrus texts, tomb inscriptions, royal decrees, and other primary sources related to Ancient Egypt have been examined. In addition, modern archaeological findings and academic literature reviews constitute the main sources of our study.

I. GEOGRAPHICAL AND HISTORICAL BACKGROUND OF ANCIENT EGYPT

The borders of Ancient Egypt were mostly shaped around the Nile River and protected by natural barriers. Egyptian administration consistently sought to safeguard and extend its borders throughout history. The natural boundaries of Egypt included the Libyan Desert to the west, the Arabian Desert and the Red Sea to the east, Nubia to the south, and the Mediterranean Sea to the north (Mierop 1992, p. 40; Shaw 2000, p. 40).

To understand Egypt's geography, it is necessary to take the Nile, the lifeline of the country, as a starting point. The Nile River holds the title of the longest river in the world. Some of its sources are south of the Equator, and it flows about 4000 miles (6500 kilometers) north to reach the Mediterranean. In Egypt, it is divided into two distinct regions. The southern part of the upper flow constitutes Upper Egypt. From modern Aswan, it extends approximately 600 miles to the first cataract and from there to Cairo. South of Aswan, the Nile Valley is very narrow and only widens enough to include large agricultural areas capable of supporting significant settlements above the third cataract (Mierop 2021, p. 9). North of Cairo, the river spreads into a large delta with multiple branches. Due to its location, this region is referred to as Lower Egypt, bordering the Mediterranean. In Egypt, the Nile River is at its lowest levels during May and June, then starts to rise in July. It peaks in mid-September and begins to fall again by mid-October. This pattern aligns perfectly with the agricultural cycle. South of modern Cairo, it allowed people to farm, live in villages and cities, and create monuments. The stretch from the first cataract at Aswan to the Mediterranean has historically and currently formed the center of Egypt (Mierop 2021, p. 3; Grimal 1992, p. 17).

The political borders of Ancient Egypt have changed throughout history, and these borders were often shaped by Egypt's geographical features and external threats. The Old Kingdom Egypt (2686–2181 BCE) initially consisted of two main regions, Upper Egypt and Lower Egypt. During the Middle Kingdom (2055–1650 BCE), the Sinai Peninsula was brought under control, and territories expanded southwards into the Nubian region. In the New Kingdom (1550–1070 BCE), Egypt reached its widest borders. In the north, Egyptian control extended to Palestine, Lebanon, and Syria. In the south, Nubia was completely brought under control, and Egyptian administration spread into this region as well (Mierop 2021, p. 2; Sayce 1903, p. 22).

Various theories and views have been proposed regarding the origins of the Egyptians, and different scholars have adopted different approaches on this issue. Some of the different views in this field are as follows: C.A. Diop (1974) is one of the scholars who argue that the origins of Egyptian civilization are in Africa. Diop suggests that the Egyptians were black Africans and that their civilization had cultural and genetic ties to other regions of Africa. Similarly, M. Bernal (1987), in his work "Black Athena," argues that the origins of Egyptian civilization are in Africa and that European civilization was greatly influenced by Egypt. G. Maspero (1894) is one of the scholars who argue that Egyptian civilization originated in Asia. According to him, the homeland of the Egyptians was in Asia, and they migrated westward to settle in the Nile Valley. W. M. Müller (1893), with a similar view, claims that the Egyptians were a group that

came from Asia and reached the Nile Valley via the Suez route. S. N. Kramer (1963) argues that Egyptian civilization was influenced by Mesopotamia and that some cultural and technological elements were transferred from Mesopotamia to Egypt. Kramer has stated that there were significant cultural exchanges between these two civilizations. B. J. Kemp (Kemp, 1989) is one of the scholars who argue that Egyptian civilization developed with influences from both Africa and Asia. Kemp suggests that due to Egypt's geographical position as a bridge between two continents, it received influences from both regions. B. Trigger (1983) also argues that Egypt was shaped by cultural and genetic influences from both Africa and Asia, stating that this civilization had a multi-layered structure.

During the Predynastic Period (6000–3100 BCE), when agriculture began and the first villages were established in Egypt, differences emerged between small settlements and cultural groups. The Badari Culture (4400-4000 BCE), located in Upper Egypt, is known for agriculture, animal husbandry, and early ceramic examples (Bard, 1994, p. 16). The culture represented by phases I-II and III, known as Naqada (4000-3100 BCE), stands out as a period in which significant steps were taken toward the unification of Egypt. Especially in the Naqada III phase (3200-3100 BCE), increasing social hierarchy is notable (Midant-Reynes, 2000, p. 193; Grimal 1992, p. 23)

Due to the geographical boundaries, Egypt, which was divided into Upper and Lower Egypt, is generally associated with the unification during the reign of the first pharaoh known by the name Narmer or Menes. The Narmer Palette (Midant-Reynes, 2000, p. 3) depicts the achievements of Narmer, who is considered the first ruler to unify Upper and Lower Egypt (Wilkinson, 1999, p. 56). The first two dynasties of Egypt, also known as the Early Dynastic Period (3100-2686 BCE), were founded by kings who consolidated the administration of Upper and Lower Egypt, united by Narmer. The first dynasty pharaohs like Aha, Djer, Djet, and Den strengthened the central structure of the state and built significant tomb structures (Shaw, 2000, p. 50). During this period, cities like Thinis and Memphis stood out as capitals, with Thinis first, followed by Memphis, serving as the capital (Wilkinson, 1999, p. 56). The Old Kingdom Period (2686-2181 BCE) was the period when the great pyramids were built, and the central government was strengthened. The IV Dynasty Pharaohs Khufu, Khafre, and Menkaure reigned during this period (Lehner, 1997, p. 17). The Middle Kingdom Period (2055-1650 BCE) is characterized by the reunification of Egypt and the re-establishment of central authority. The important rulers of this period include the XII Dynasty Pharaohs (Grajetzki, 2006, p. 51). The New Kingdom Period (1550-1070 BCE) is considered the period when Egypt expanded the most and reached the highest

level of prosperity. Famous Pharaohs like Ahmose, Hatshepsut, Thutmose III, Akhenaten, and Tutankhamun reigned during this period (Grimal, 1992, p. 2000).

Despite the intense record-keeping habits of the ancient Egyptians and the large volume of material at our disposal, no codified Egyptian law example before 700 BCE has yet been found (Tyldesley, 2020, p. 7). Since there is no codified law text from which we can learn about ancient Egyptian law, we rely on some essential ancient sources that help us understand the structure of Egypt's legal system, its laws, and practices. Our first source of data is legal papyri. These documents provide information about court records, legal transactions, and various laws. The Berlin Papyrus, belonging to the Old Kingdom of Egypt, is one of the documents containing legal practices (Wreszinski, 1909, p. 15). The Brooklyn Papyrus, from the Middle Kingdom Period, provides information about slavery and legal transactions. It includes a list of slaves owned by a family and their legal statuses (Hayes, 1995). The Kahun Papyrus, also from the Middle Kingdom Period, provides information about labor contracts and medical practices, while also offering clues about legal procedures (Griffith, 1988; Harper, 1906, p. 8). The Ebers Papyrus, from the New Kingdom Period, is important at the intersection of medicine and law. While containing medical information, it also provides details about legal regulations and punishments (Ebbell, 1937). The Turin Papyrus is an important legal document detailing a judicial process related to a conspiracy that took place during the reign of Ramses III in the New Kingdom Period, XX Dynasty. It includes how the conspirators were tried in court, their interrogations, and the details of the punishments given (Ritner, 2005). The Turin Papyrus is also dated to the New Kingdom Period. This papyrus was written around 1155 BCE, towards the end of Ramses III's reign. The papyrus details the assassination attempt on Ramses III and the subsequent trials (Bryan, 1992, pp. 113-117). Another source from the New Kingdom Period, the Deir el-Medina Papyri, is named after the place where they were found and provides important information about the legal issues and daily lives of the worker communities living in this settlement (Cerny, 1973). The Leiden Papyrus consists of legal texts from Egypt's Late Period, including economic activities such as trade and debt agreements (Pestman, 1994). Although the Westcar Papyrus is dated to the Hyksos Period, due to its classical Middle Kingdom grammar, it is generally considered a copy of earlier Middle Kingdom texts and contains magical stories set in the Old Kingdom Period (Blackman, 1988). Papyrus BM 10052, an important ancient Egyptian document in the British Museum collection, records judicial processes related to tomb robberies and other crimes committed by the tomb workers of the village of Deir el-Medina. The

papyrus contains detailed court records about the tomb robberies, especially from the XX Dynasty Period (Spiegelberg, 1901, pp. 73-89).

Royal decrees and tomb inscriptions are also among the sources we use. The Tomb Inscription of Amenemhat, from the Middle Kingdom Period, describes the legal practices and justice system during Amenemhat's reign (Harper, 1906, p. 1004). The Nauri Decree of Seti I is dated to the XIX Dynasty Period of the New Kingdom of Egypt. It is a document containing specific orders and sanctions related to government administration and religious practices issued by the Pharaoh. The decree is particularly concerned with the protection and management of properties belonging to the temple of the god Amun (Edgerton, 1947, pp. 219-230). Rekhmire, a vizier who lived during the XVIII Dynasty Period of the New Kingdom, has legal practices, court processes, and how justice was maintained detailed in his tomb inscriptions (Harper, 1906, p. 663). The Tomb Inscriptions of Mes provide information about the duties and legal processes of administrators and officials during the Old Kingdom Period (Gardiner, 2005). The Decree of Horemheb, issued by Pharaoh Horemheb, provides information about how law was applied and how justice was maintained during the New Kingdom Period (Booth, 2009).

Another legal source is ritual texts, temple, and palace inscriptions. The historic text known as the Book of the Dead describes the court and judicial process the deceased will face in the afterlife. This indirectly provides information about Egypt's legal understanding and concepts of justice (Champdor, 1966). Saqqara contains many important inscriptions and tomb structures from Egypt's Old Kingdom Period. The tomb inscriptions and other archaeological findings at Saqqara provide extensive information about Egypt's legal and administrative practices during the Old Kingdom Period (Allen, 2005, p. 45). The Mastaba of Mereruka, from the Old Kingdom, VI Dynasty Period, details the duties, administrative practices, and legal processes of the vizier Mereruka (Wegner, 1960, p. 15). The Abu Simbel Inscriptions provide information about legal and military activities in Egypt's New Kingdom Period (Kitchen, 1982). The Edfu Inscriptions, known for being found at the Edfu Temple, contain information about Egypt's legal system and local administration during the late period (Lichtheim, 1973, p. 87). In addition, ancient Greek and Roman authors are among the important sources providing information about Egypt. Herodotus discusses legal and social practices in Egypt in his work "Historiai." Diodorus Siculus describes Egypt's legal and religious practices in his work "Bibliotheca Historica." Plutarch touches on Egypt's religious and legal systems in his work "Isis and Osiris" (Lorton, 1977, pp. 1-64). In the Amherst Papyrus, legal content does not appear directly as legal regulations and court records, but rather as norms

and practices of various segments of society. In the texts, clues about specific practices aimed at preserving social order and ensuring justice can be found (Budge & Petrie, 1912, p. 45). Broader inferences about the application of law in Egypt must be drawn over time from these dispersed local sources. Of course, many more sources related to ancient Egyptian law can be mentioned. However, due to the scope of our study, we have limited ourselves to sharing only the prominent ones here.

II. THE CONCEPT OF LAW IN ANCIENT EGYPT

Justice was a profoundly significant concept in Ancient Pharaonic Egypt, encapsulated by the term Ma'at, which permeated all dimensions of their societal and cultural framework. Adherence to established rules was universally regarded as a virtue. However, the notion of justice transcended mere judicial concerns. Ma'at, central to Egyptian theology, was personified as a goddess bearing the same name. Frequently depicted as a young woman adorned with an ostrich feather upon her head, she emerged as one of the most prominent representations of the Egyptian state and religious life. Ma'at was acknowledged as the daughter of the Sun God Re and the consort of Thoth, the deity credited with the invention of writing and the alphabet. As the goddess of balance, truth, and justice, her role was to uphold cosmic order and avert chaos within the universe. She governed the stars, the changing of seasons, and the behaviors of both mortals and gods. In this context, Ma'at symbolized the divine order to which even the deities themselves were subject. In the realm of the afterlife, Ma'at was integral to the judgment of souls; the heart of the deceased was weighed against her feather to determine its righteousness and suitability for the afterlife (the ultimate destinations in the other world) (Tyldesley, 2020, p. 6). Pharaohs and rulers were seen as the protectors of Ma'at. Their legitimacy and success were measured by their ability to protect and apply Ma'at during their reign. This involved ensuring just laws, honest governance, and social justice (Karenga, 2004, p. 225).

The ultimate responsibility for all legal matters in Egypt rested with the pharaohs, who frequently rendered judicial decisions. Directly subordinate to the pharaoh was the vizier, who acted as his chief advisor and the embodiment of Ma'at. The pharaoh appointed the vizier to lead Egypt's formidable bureaucratic administration, positioning him as the most influential civil servant. In addition, as the chief judge, the vizier held accountability for the state's legal system. Judicial and administrative duties were delegated by both the pharaoh and the vizier to local officials. Since the Old Kingdom, Egypt had been effectively managed by a class of educated civil servants who reported to the vizier.

Nonetheless, despite this general overview of Egypt's administrative framework, it remains unclear how laws were actually enforced (Tyldesley, 2020, p. 7). However, evidence from Deir el-Medina indicates that daily matters were overseen by a council (Qnbt).

In the case of Deir el-Medina, this council was composed of two foremen and at least one scribe. The overseer (rwDw) and the chief (Hryw) were tasked with supervising tomb construction, maintaining community order, and presiding over judicial proceedings. These individuals were prominent figures within their communities, serving as representatives of royal authority. The scribe was responsible for managing correspondence with the central administration, drafting all contracts and wills, and playing a crucial role in the local judicial process (James, 2007, pp. 133-135). Beyond these local courts, additional courts presided over by the vizier, known as the 'great court' (Qnbt A#t), existed. Particularly serious offenses or cases directly affecting the state, such as theft from royal tombs, were adjudicated in these courts. From the reign of Pharaoh Horemheb (circa 1323-1295 BCE), it became customary to appoint two viziers who divided their responsibilities by region. Consequently, throughout much of the New Kingdom, there were two great courts, one located in the south and the other in the north (Lorton, 1974, p. 101). In addition to local courts and the two great courts, 'ad hoc' courts, created for specific purposes, were also established to address extraordinary situations. These courts were convened only in exceptional cases, such as the royal tomb robberies during the Twentieth Dynasty (circa 1187-1064 BCE) and the courts investigating the harem conspiracies that led to the death of Pharaoh Ramses III (circa 1186-1155 BCE) (Tyldesley, 2020, p. 8).

In a statement found within the funerary texts of the Book of the Dead, the speaker addresses the forty-two gods of the underworld to demonstrate that they have lived a virtuous and pious life. The speaker proclaims, 'I have not plundered with violence, I have not committed violence against any man, I have not stolen, I have not killed any man or woman, I have not lied, I have not assaulted any man, I have not spoken against any man, I have not defiled any man's wife' (Budge, 1898, pp. 193-194). The manner in which these declarations are framed indicates that such behaviors were deemed socially unacceptable. This observation aligns with the legal texts from Deir el-Medina, which illustrate that all the aforementioned actions were subject to judicial proceedings and typically led to severe penalties. Various violations could incur harsh physical punishments. However, if we focus on the crimes for which the sources offer the most conclusive evidence, the principal offenses include theft, plunder, sexual crimes, assault, slander, defamation, disturbing the dead, judicial misconduct,

murder, conspiracy, treason, and tomb robbery. It is evident that for the Ancient Egyptians, the notion of crime encompassed actions that transgressed social and religious norms.

Local state officials were empowered to impose physical punishments in their capacity as judges. Nevertheless, in cases deemed particularly serious, the ultimate decision rested with the vizier or the pharaoh. While physical punishment was the primary means of resolving most criminal cases, economic sanctions were also incorporated into the penalties for offenses such as theft (Eyre, 2006, p. 185). Beginning in the New Kingdom period, punishments became markedly more severe. It appears that inflicting bodily harm became an integral component of Egypt's penal system, with the first documented instance of flogging resulting from a judicial proceeding found in texts from this era. In criminal matters, punishments consistently involved some form of physical penalty. Furthermore, it could be contended that penalties that included economic sanctions effectively functioned as a concealed form of physical punishment. The economy of New Kingdom Egypt was not particularly robust, with precious metals serving as weights for measuring the grain from which all wages were calculated (Eyre, 2006, p. 47; Lesko, 1994, p. 20). Consequently, the imposition of substantial fines or the obligation to compensate for damages often resulted in the loss of the prisoner's freedom or the application of physical punishment, as they were required to labor to repay their debts.

III. CAPITAL PUNISHMENT IN EGYPTIAN LAW

Although we are not fully familiar with the Egyptians' terminology related to corporal punishments, we know that in Middle Egypt, the verbs "to execute" and 'to kill' were expressed with the word "sm#," and that the death penalty was referred to as "sb#yt A#t n mwt," meaning 'the great punishment of death.' This severe punishment was only applied to those convicted of the most serious and heinous crimes. Among the crimes known to have been definitively punished by the death penalty were treason and the theft of royal tombs; presumably, these crimes were considered to have been committed directly against the pharaoh. It is also thought that murderers were most likely executed, although there are no existing legal texts regarding murder. The death penalty was occasionally applied for crimes committed against temples as well. However, it is unclear whether the death penalty was consistently applied in such cases. While other potential capital crimes frequently appear in literary sources, legal sources do not support these claims (Tyldesley, 2020, p. 19).

Executions were typically conducted in public settings. A correspondence from the 5th century BCE, detailing events surrounding the destruction of the Jewish temple in Elephantine, notes: "And all those who sought evil for the temple were killed, and we watched them." Public executions functioned as a cautionary example for the observing audience, while simultaneously aiming to impart a lesson to the perpetrator (Tyldesley, 2020, p. 19).

Since the XIX th Dynasty, the preferred method of execution in Egypt had been impalement. The Nauri Decree states that those who sold state-owned animals would be punished by 'throwing them down, placing them on the top of a stake, and dedicating (their) wife, children, and all (their) property to the foundation.' From the sources, it is understood that the expression ‘placing on a stake’ can be referred to as 'impalement' in modern terms. In this method, the person was placed on a sharpened stake, and over time, the weight of the body caused the stake to pierce the body, leading to a long and horrific death. This method is mentioned in all cases where the death penalty was specified. Non-legal texts, however, describe many other execution methods. Methods such as beheading, strangulation, and feeding to crocodiles appear in literary and religious texts. However, these accounts should not be overly relied upon, as they are not supported by legal sources or materials (Wollermann, 1998; VerSteeg, 2002, p. 156).

As mentioned above, the death penalty was generally applied for crimes committed against the pharaoh, the state, or state property. In this context, the assassination attempt on Ramses III serves as an important example. The Turin Papyrus provides valuable information about this assassination attempt and the related trial. The document states that the assassination was planned by some women in the pharaoh’s harem, high-ranking officials, Queen Tiye, and her son Pentawere (Redford, 2008). According to the Turin Papyrus, the assassination attempt was uncovered, and trials were held to punish the criminals. While the historical document begins by stating that the Pharaoh distanced himself from the trials and instructed various judicial authorities to punish the conspirators fairly, it is now known that the Pharaoh died before the trial commenced. A special court consisting of fourteen high-ranking officials was established to investigate and punish the crimes. The court held four separate trials and compiled five lists of defendants. Each list contained the names of the conspirators, their crimes, and their punishments. According to the lists, there were 37 conspirators in total, 31 men and 6 women, and their punishments included: execution, forced suicide (most likely), mutilation (nose and ear cutting), and verbal condemnation. The first group, those executed, consisted of 16+6 people, the second group, those who committed suicide, of 6 people, the third group, again executed, of 4 people,

the fourth group, mutilated, of 4 people, and the final group consisted of 1 person who only received a verbal warning, with a total of 37 people being punished. The name of Tiye, who is mentioned as a significant figure in the conspiracy, does not appear among those convicted. While the names of all the men were disclosed, the names of the six convicted women and the precise nature of their crimes were not specified. Among the physical punishments applied to the conspirators, seven names, which were altered to explicitly express hatred, stand out. The name changes seem to have been applied as a punishment that complemented both the execution and suicide (Loktionov, 2015, p.108).

The list in the Papyrus provides detailed information about two different types of punishment: execution and suicide. Although there is no definitive information regarding the differences between these penalties, two main views have been put forward. According to the first view, suicide was regarded as a harsher punishment applied to criminals deemed too evil to be touched by executioners. The second view suggests that suicide carried an additional psychological dimension, forcing the condemned to mentally condemn themselves (Buck, 1937, p.154). Additionally, the document reveals that the suicides were largely forced. All the convicts died without exception after being released by the court, apparently without being offered an alternative. The suicides are referred to as 'killed themselves,' while the executions are described as 'the punishment found them' (Loktionov, 2015, p.111).

According to the Turin Papyrus, Pentawere was allowed (or forced) to commit suicide. Since it is likely that the use of sharp instruments was prohibited, the only way to end his life was to hang himself. Pentawere was not mummified according to the general mummification criteria, and it appears that post-mortem procedures were not followed in order to make him suffer the shame of execution (Hawas - Saleem, 2016, p.189).

Almost no information about ordinary murder trials can be found in New Kingdom or Ramesside Period sources. However, the Banishment Stela from the XXIth Dynasty contains a statement that reads: 'If it is said of someone, “he is one who kills living people,” you shall destroy him, you shall kill him.' This statement implies that the killing of another person was considered a crime requiring the death penalty (Kitchen, 1986, pp. 434-436; Breasted, 1906, p. 650).

One of the crimes in ancient Egypt that resulted in the death penalty was tomb robbery. In ancient Egypt, it was a common tradition to furnish tombs with luxurious items to ensure a successful life in the afterlife. However, this practice led to the plundering of the tombs, particularly those of high-ranking individuals. This was considered a violation of the peace of the dead and an act of disrespect

toward the gods and the deceased's spirit. As a result, tomb violations led to severe corporal and social punishments. Royal tombs were subject to even harsher penalties. Such crimes exceeded the jurisdiction of local courts and were handled by the high judiciary known as the Great Court, presided over by the vizier. The tomb robberies of the reign of Ramses IX are one of the most well-known examples of this. During this period, a group of people accused of robbing ten royal tombs was brought before the Great Court in Thebes, and detailed investigations revealed that only one tomb had been looted. However, the charges were not reduced, and many suspects were forced to confess, were found guilty, and were sentenced to death. Authorities aimed to deter criminals with these measures, but tomb robbery continued, and state officials were forced to gather and hide the mummies of the most famous pharaohs (Erman, 1971, p. 137; McDowell, 1990, p. 189).

Looking at the historical records, it appears that not only tomb robbery but also petty theft was a frequent occurrence in Egyptian society. Theft is mentioned in many case records from Deir el-Medina. In cases of theft between individuals, penalties did not exceed economic sanctions. The guilty thief was first required to return the stolen goods and then forced to pay compensation up to four times the original value of the items. However, when state property was stolen, the penalties were much harsher. Those who stole from the king were required to pay compensation worth eighty to a hundred times the value of the stolen items, and in such cases, physical punishments such as beatings, forced labor, or the death penalty were also added (Tyldesley, 2020, p. 10). In every case, theft was seen as a wrongdoing, but the person who was the victim of the crime determined the severity of the case.

An intriguing theft case recorded in the source materials from Deir el-Medina reinforces the perception that stealing from the state was deemed a serious crime. In this instance, a woman named Ori# was brought before the court, accused of pilfering a chisel that belonged to one of the workers. The woman swore by Amun, insisting that she had not stolen the chisel. Nevertheless, both the stolen chisel and a censer associated with the Temple of Amun were found in her home. The judges ruled Ori# to be “a criminal deserving death.” This case illustrates that the theft of state property was treated as a capital offense. The Nauri Decree provides further evidence that such theft was punishable by death. Records indicate that the punishment for selling an animal belonging to the Osiris Foundation in Abydos was execution. Additionally, the criminal's wife, children, and property were confiscated by the foundation. The purchaser of the stolen animal was obligated to return it and pay an additional fine (Lorton, 1977, p. 28).

In ancient Egyptian law, the honesty and impartiality of judges were of great importance. Judges represented the pharaoh as state officials, and the pharaoh had a divine duty to ensure justice, order, and balance. The texts from Deir el-Medina show that judges were removed from their positions if they became involved in a case. In Horemheb's Decree, the official stance on judicial misconduct is clearly stated. Horemheb warned his newly appointed viziers about ensuring justice, and he specified that judicial misconduct would be punished by death, and from the time of Horemheb onward, judicial misconduct was punishable by death (Booth, 2009, p. 117-118). However, there are cases where the death penalty was not applied in some notable trials.

It has not been definitively determined whether sexual offenses resulted in the death penalty. However, in a passage from the Westcar Papyrus, there is a record of a wax crocodile made by a jealous husband, which took the guilty man away and ended the adulterous relationship. According to the record, the king later punishes the woman as well: 'Then [His Majesty of Upper and Lower Egypt Neb-ka, acting justly, had this wife of Weba-iner] taken to the northern area of the residence. Then he put fire on [the river].' This passage is often interpreted to mean that the woman was burned to death and her ashes were thrown into the river. However, the absence of the death penalty for crimes other than treason raises the necessity of questioning the traditional interpretation. Putting aside the fact that the man’s death involved magical methods, the text indicates that killing the man was the legal right of the husband, and therefore it seems unlikely that the woman was sent to royal justice for this punishment. The phrase ‘putting fire’ here might simply refer to branding or, less likely, to torture. The reference to the river is unclear due to damage, but it’s possible that the woman was taken there so that the magical crocodile could take her away as well (Lorton, 1977, p. 15).

IV. PUNISHMENT OF BODILY MUTILATION IN EGYPTIAN LAW

In Middle Egyptian, the word "sb#yt," meaning punishment, also translates to 'teaching' or 'lesson.' In this context, physical punishments (mutilation) in Ancient Egypt were designed not only as retaliation for a crime but also as a deterrent and preventive measure. Beating, inflicting wounds on the body, cutting off the nose or ears, and flogging are the most commonly encountered forms of physical punishment in legal sources. Literary sources mention other horrific punishments, but there is insufficient evidence to support these (Edgerton, 1947, p. 223).

The Nauri Decree provides detailed information about crimes committed against the Osiris Foundation in Abydos and the penalties related to these crimes. In this

document, the penalties imposed for various types of theft include beating, wounding, forced labor, cutting off the nose and ears. For example, a person who stole an animal belonging to the deity's estate was sentenced to have their nose and ears cut off, and this person was forced to work as a farm laborer for the foundation, while their family was given to the steward of the foundation as slaves. The document also states that any official who unlawfully conscripts a person from the deity's estate for their own benefit would receive two hundred lashes and five puncture wounds as punishment. Similar penalties were applied in cases where the foundation's boats were seized or obstructed. If the foundation's agricultural lands were interfered with, misused, or damaged, the culprit's nose and ears were cut off, and they were forced to work in the agricultural fields (Edgerton, 1947, p. 224). For crimes related to fishing, bird hunting, or expelling a shepherd from pasture, the penalty was one hundred lashes and five open wounds. In cases of theft or seizure of luxury goods, the culprit would receive one hundred lashes, return the stolen items, and pay an additional fine. In cases of stealing goods or crew from boats, the penalty was to return the goods or workdays (Edgerton, 1947, pp. 223-224).

This is also noted in Horemheb's famous decree. Anyone who seized the boat of someone attempting to pay taxes, or obstructed deliveries for the harem or divine offerings, was sentenced to have their nose cut off and was likely exiled to the Sile border fortress for forced labor. Officials who failed to prosecute these crimes faced two additional penalties. Both they and their families were denied a ritual burial, the official would receive one hundred lashes, be removed from office, and forced to work as a farm laborer. These provisions emphasize that punishments were applied based on the nature of the crime, regardless of the social status or administrative rank of the perpetrator (Booth, 2009, p. 118).

While theft from the state was considered a serious crime, the same applied to theft committed by state officials. This is very clearly seen in Horemheb's Decree, which lists at length the potential crimes of state officials and soldiers and the corresponding punishments. According to the document, severe penalties were imposed for various abuses by officials. For soldiers who stole hides from farmers, the punishment included one hundred blows, five wounds, and the confiscation of the stolen hides. For any official or soldier who seized goods intended for the Pharaoh: "...if any official seizes and confiscates the property of any citizen belonging to the army or any person in the entire country, the law will be applied against him, and his nose will be cut off, and he will be sent to Tha[ru]." This last statement implies that offenders would be sent to Tjaru, a remote military settlement in the Sinai Desert. As a result, it can be confidently said that thefts connected in any way to the state were harshly punished (Gardiner,

1961, pp. 256-257; Lorton, 1977, p. 54). We also see another record concerning the abuse of office by state officials in the Turin Papyrus. In the aforementioned trial of the assassination of Ramses III, the fourth trial reveals several familiar names as well as some new ones. It was revealed that two judges, along with two officers responsible for the prisoners, had secretly entertained the conspirators. The court record states: "Those who were punished by having their noses and ears cut off received this punishment because they abandoned the good testimonies given to them" (Buck, 1937, pp. 152–164; Loktionov, 2015, pp. 103–111; Hawass, 2008).

Sources from Deir el-Medina show that physical assault was considered a crime in ancient Egyptian society. In many cases, individuals found guilty of assault were subjected to various forms of physical punishment. In the trial of a man named Penēb, who was tried for crimes such as theft, sexual assault, and violence against workers, it is stated that he was sentenced to a flogging as punishment for these actions. Penēb was also sentenced to compulsory physical labor in two other assault cases (McDowell, 1999, pp. 158-160; McDowell, 1990, pp. 106-112).

Defamation or character assassination could also be subject to legal sanctions, though evidence for this is limited. One court report describes an incident where the chief workman Ḥ#y accused a woman and three workers of slandering Pharaoh Seti I by speaking ill of him. Ḥ#y denies these accusations, and the defendants are interrogated by the court. The defendants admit to having heard nothing bad about the chief workman. The court sentences the defendants to one hundred lashes; furthermore, they must swear an oath not to slander their chief workman again or lie in court, and if they do so, they will be punished by having their noses and ears cut off (Tyldesley, 2020, p. 12).

In ancient Egypt, lying under oath was considered a serious offense. The oath was an important tool to ensure the truthfulness of statements given in court. Those who lied under oath would often receive corporal punishments for disrupting social order and impeding justice. False confessions were also punished differently depending on the severity of the crime. A false confession could have been extracted under torture or made under coercion. However, if it was determined that the false confession was made deliberately, this too was severely punished. The penalty for a false confession was similar to that for lying under oath and often included corporal punishments. Court records from Deir el-Medina show that workers who lied under oath were punished. If found guilty, these workers were tortured and subjected to the cutting off of noses and ears. For example, when one worker lied under oath, he addressed the gods, saying, "If I am lying, let my nose and ears be cut off." The court took this oath into

consideration when making its decision (Tyldesley, 2020, p. 12). According to a record in the Wilbour Papyrus, a suspect tried for theft confessed to his crime under torture, but it was later determined that the confession was false. The suspect was re-interrogated, and pressure was applied for him to tell the truth. In this case, the court forced the suspect to confess the truth under torture again, and he suffered the penalty for his false confession (Gardiner, 1948, pp. 82-87).

The penalties accepted for false testimony vary according to the type of crime and whether the individual is a suspect or a witness. In the Mes inscription, dated to the reign of Ramses II, a case concerning inheritance, which also involves the crime of falsification of government records, is a case with both civil and criminal aspects. The text mentions that male witnesses were reminded of the punishment for false testimony, which involved the cutting off of their noses and ears and exile to Kush, while female witnesses were said to be sent "behind the house" (meaning they would become domestic slaves). Mutilation is not mentioned for women, and although they would not face the hardships of life in Kush, they would lose their free status (Gardiner, 1905, p. 9, (N21)).

False lawsuits were subject to criminal penalties during the Old Kingdom. For example, in the materials from Deir el-Medina, the basic penalty for false legal actions was set at one hundred lashes. One text records numerous cases of false lawsuits, each receiving the punishment of one hundred lashes and five wounds, and in another case, two men, both of whom were involved in a false civil lawsuit, were given the same punishment. Papyrus Mook contains the records of a hearing requested by Mery, a soldier, to determine whether a piece of land property was subject to taxation. A legal text refers to the "beating with a rod" as a punishment for the first time, representing a transition to the penal system in later texts. Although corporal punishments appear in literary texts prior to the New Kingdom, the first definite legal context for corporal punishment is from the 18th Dynasty (Tyldesley, 2020, p. 18).

As mentioned above, tomb robbery and unauthorized entry into tombs were considered serious crimes, both religiously and socially, in ancient Egypt. According to court records from Deir el-Medina, tomb robbers were frequently sentenced to corporal punishments, such as the cutting off of their noses and ears. Such penalties served to publicly mark the criminal with shame. For instance, in Papyrus BM 10052, a suspect was found guilty of unauthorized entry into a tomb that did not belong to his family. The suspect was sentenced to the cutting off of his nose and ears, as well as impalement. This punishment ensured the criminal’s execution in a manner that served as a public deterrent (Peet, 1930, p. 135). Similarly, in Papyrus Wilbour, a suspect was accused of gaining access to a tomb

that did not belong to his family and stealing valuable items from it. The suspect was sentenced to both corporal punishment and exile (Gardiner, 1948, pp. 82-87).

The punishment for sexual crimes has not been definitively established. However, texts from Deir el-Medina provide evidence that adultery could be considered a crime and punished accordingly. An individual guilty of adultery would swear before the court not to continue "talking" to another man's wife, while also recalling the punishment of having his nose and ears cut off and being sent to Kush. In another instance, he would swear not to "go to" the place where the woman resided, recalling the punishment of being sent to the Elephantine Mountains. The interesting aspect of this case is that despite the man's repeated acts of adultery and court hearings, he was never punished. It is possible that bribery was involved, but it seems more likely that the man's leniency was due to the fact that the wronged husband (as the narrator in the first person) had not taken any action against his wife. The text does not mention any action, and the repeated offenses prove that no punishment was ever given. This may also negate the court's obligation to ensure that the adulterer was punished for violating his previous oaths (McDowell, 1999, p. 49).

However, if a man raped a free and married woman, the law stipulated that he be castrated, as such an individual was believed to be guilty of three major crimes with a single illegal act: assault, abduction, and confusion of lineage. However, if a man committed adultery with a woman who had given her consent, the law decreed that the man should receive one thousand lashes and the woman's nose should be cut off, as it was believed that a woman who adorned herself to engage in forbidden affairs should be deprived of the thing that most contributed to her beauty (Siculus, Oldfather 1933, sec. 77-79).

CONCLUSION

Although the legal system of Ancient Egypt did not possess codified written laws in the modern sense, it was characterized by a dynamic and flexible structure shaped by the pharaohs' decrees, royal edicts, and local customs. At the heart of this system was the concept of Ma'at, symbolizing cosmic order, justice, balance, harmony, and truth. Ma'at was not only a principle of justice but also the cornerstone of pharaonic rule and social order.

The pharaohs, as the earthly representatives of Ma'at, were tasked with maintaining justice and order. Consequently, their governance was closely aligned with the principles of Ma'at, and legal processes were structured according to these principles. The divine authority of the pharaohs played a

crucial role in ensuring justice, and legal proceedings were generally carried out according to the pharaohs' commands and royal decrees. This divine role of the pharaohs also laid the foundation for the implementation of capital punishment and bodily mutilation penalties. These punishments were seen as consistent with the moral and religious norms of society and provided a legitimate basis for the application of harsh sanctions against offenders.

Capital punishment was particularly applied to eliminate threats to the state and religious order. Crimes such as treason, attacks on sacred places, and murder were considered significant violations against the pharaoh's authority and the Ma'at order. Therefore, execution was used as a symbol of the pharaoh's power and understanding of justice. Methods of execution, such as impalement, were physically gruesome and had a high deterrent effect on the public. Executions were generally carried out publicly, ensuring that offenders were punished in an exemplary manner. Furthermore, the presence of the principle of collective punishment and responsibility in Ancient Egyptian law is also a noteworthy aspect. The case of the theft of animals belonging to the Osiris Foundation, as recorded in the Nauri Decree, clearly demonstrates this situation. The punishment of not only the offender but also their family, along with the transfer of their property to the foundation, provides a concrete example of the application of this principle.

In contrast, bodily mutilation penalties were applied for lesser offenses. Crimes such as theft, failure to repay debts, and perjury were met with punishments like the cutting off of the nose and ears, flogging, and forced labor. These penalties not only punished the offenders but also served to maintain and restore social order. Crimes against the pharaoh's authority were met with harsher penalties, applied uniformly regardless of social status.

While the application of law in Ancient Egypt was rooted in the absolute authority of the pharaohs, local courts also played a significant role. The court records from Deir el-Medina detail the roles of local administrators and judges in maintaining social order and highlight the social impact of the penalties imposed. Documents such as the Nauri Decree and the Turin Judicial Papyrus clearly demonstrate the central role that the pharaohs played in ensuring justice and the methods by which punishments were administered. These documents reflect the pharaohs' conception of justice at both the local and state levels and provide detailed information on how punitive measures were determined.

REFERENCES

Allen, J. P. (2005). *The Ancient Egyptian Pyramid Texts*. Society of Biblical Literature.

Bard, K. A. (1994). *From Farmers to Pharaohs: Mortuary Evidence for the Rise of Complex Society in Egypt*. Sheffield Academic Press.

Blackman, A. M. (1988). *The Story of King Cheops and the Magicians: Transcribed from Papyrus Westcar (Berlin Papyrus 3033)*. AMS Press.

Bernal, M. (1987). *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Rutgers University Press.

Booth, C. (2009). *Horemheb*. Amberley Publishing.

Budge, E. A. W. (1898). *The Book of the Dead: The Chapters of Coming Forth by Day*. Kegan Paul Trench Trubner & Co. London.

Champdor, A. (1966). *The Book of the Dead*. Philosophical Library.

Cerny, J. (1973). *A Community of Workmen at Thebes in the Ramesside Period*. IFAO.

Diop, C. A. (1974). *The African Origin of Civilization: Myth or Reality*. Lawrence Hill Books.

Diodorus Siculus. (1933). *The Library of History*, (C. H. Oldfather, Trans.). Harvard University Press.

Ebbell, B. (1937). *The Ebers Papyrus*. Levin & Munksgaard.

Edgerton, W. F. (1947). The nauri decree of seti I: A translation and analysis of the legal portion. *Journal of Near Eastern Studies*, 6 (4), 219-230.

Erman, A. (1971). *Life in Ancient Egypt*. (H. M. Tirard, Trans.). Dover Publications.

Eyre, C. J. (2006). Village economy in Pharaonic Egypt. M. J. B. Harlow & D. G. C. Williams (Eds.), *The Archaeology of the Nile Delta: The Nile Delta in the Greco-Roman Period* içinde (s. 33-60). Leuven University Press.

Gardiner, A. H. (1948). *The Wilbour Papyrus: Vol. II Commentary*. Oxford University Press.

Gardiner, A.H. (1905). *The Inscriptions of Mes: A Contribution to the Study of Egyptian Judicial Procedure*. Untersuchungen zur Geschichte und Altertumskunde Aegyptens, Vol. 4, Part 3. J.C. Hinrichs.

Gardiner, A. H. (1961). *Egypt of the Pharaohs: An Introduction*. Oxford University Press.

Grimal, N. (1992). *A History of Ancient Egypt*. Blackwell Publishing.

Griffith, F. L. (1988). *The Petrie Papyri: Hieratic Papyri from Kahun and Gurob (Principally of the Middle Kingdom)*. Quaritch.

Harper, W. R. (1906). *Ancient Records of Egypt*. University of Chicago Press.

Hawass, Z. & Saleem, S. (2016). *Scanning the Pharaohs: CT Imaging of the New Kingdom Royal Mummies*. (S. D'Auria, Ed.). The American University in Cairo Press.

James, T. G. H. (2007). *Pharaoh's People: Scenes from Life in Imperial Egypt*. Tauris Parke Paperbacks.

Karenga, M. (2004). *MAAT: The Moral Ideal in ANCIENT EGYPT: A Study in Classical African Ethics*. Routledge.

Kemp, B. J. (1989). *Ancient Egypt: Anatomy of a Civilization*. Routledge.

Kitchen, K. A. (1982). *Pharaoh Triumphant: The Life and Times of Ramesses II*. Aris & Phillips.

Kitchen, K. A. (1986). *The Third Intermediate Period in Egypt*. Aris & Phillips.

Lichtheim, M. (1973). *Ancient Egyptian literature, Volume I: The old and middle kingdoms*. University of California Press.

Loktionov, A. (2015). Convicting 'great criminals': A new look at punishment in the Turin Judicial Papyrus. *Égypte Nilotique et Méditerranéenne*, 8, 103–111.

Lorton, D. (1974). *The Juridical Terminology of International Relations in Egyptian Texts Through Dyn. XVIII*. Johns Hopkins University Press.

Lorton, D. (1977). The treatment of criminals in ancient Egypt: Through the New Kingdom. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 20(1), 2-64.

McDowell, A. G. (1999). *Village Life in Ancient Egypt: Laundry Lists and Love Songs*. Oxford University Press.

McDowell, A. G. (1990). *Jurisdiction in the Workmen's Community of Deir el-Medina*. Netherlands Institute for the Near East.

Maspero, G. (1894). *The Dawn of Civilization: Egypt and Chaldaea*. Society for Promoting Christian Knowledge.

Mierop, M. V. D. (2021). *A History of Ancient Egypt*. Wiley-Blackwell.

Midant-Reynes, B. (2000). *The Prehistory of Egypt: From the First Egyptians to the First Pharaohs*. Blackwell Publishing.

Müller, W. M. (1893). *Asien und Europa Nach Altägyptischen Denkmälern*. Asher & Co.

Pestman, P. W. (1994). *The Archive of the Theban Choachytes*. Brill.

Redford, S. (2008). *The Harem Conspiracy: The Murder of Ramesses III*. Northern Illinois University Press.

Ritner, R. K. (2005). *The Judicial Papyrus of Turin: A Critical Edition, with an English Translation*. Griffith Institute.

Sayce, A. H. (1903). *The Religions of Ancient Egypt and Babylonia*. T&T Clark.

Shaw, I. (2000). *The Oxford History of Ancient Egypt*. Oxford University Press.

Spiegelberg, W. (1901). Papyrus BM 10052 und die ägyptischen Rechtsprechung. *Zeitschrift für Ägyptische Sprache und Altertumskunde*, 39", 73-89.

Strudwick, N. (2005). *Texts from the Pyramid Age*. Brill.

Tyldesley, J. (2020). *Law and Order in Ancient Egypt*. Oxford University Press.

Wollermann, R. M. (1998). Todesstrafe und Folter. Rolf Gundlach and Gundlach Horst (Eds.), *Recht und Wirtschaft im Alten Ägypten: Untersuchungen anhand von Ausbildung und Umsetzung von Rechtsnormen und Wirtschaftsstrukturen der 3. - 8. Dynastie içinde (s. 209-239)*. Harrassowitz Verlag.

Wreszinski, W. (1909). *Der Grosse Medizinische Papyrus des Berliner Museums (Pap. Berl. 3038)*. Hinrichs'sche Buchhandlung.

VerSteeg, J. H. (2002). *Law in Ancient Egypt*. Carolina Academic Press, Durham.

EXTENDED ABSTRACT

Although the legal system of Ancient Egypt did not possess codified written laws in the modern sense, it was characterized by a dynamic and flexible structure shaped by the pharaohs' decrees, royal edicts, and local customs. At the heart of

this system was the concept of Ma'at, symbolizing cosmic order, justice, balance, harmony, and truth. Ma'at was not only a principle of justice but also the cornerstone of pharaonic rule and social order.

The pharaohs, as the earthly representatives of Ma'at, were tasked with maintaining justice and order. Consequently, their governance was closely aligned with the principles of Ma'at, and legal processes were structured according to these principles. The divine authority of the pharaohs played a crucial role in ensuring justice, and legal proceedings were generally carried out according to the pharaohs' commands and royal decrees. This divine role of the pharaohs also laid the foundation for the implementation of capital punishment and bodily mutilation penalties. These punishments were seen as consistent with the moral and religious norms of society and provided a legitimate basis for the application of harsh sanctions against offenders.

Capital punishment was particularly applied to eliminate threats to the state and religious order. Crimes such as treason, attacks on sacred places, and murder were considered significant violations against the pharaoh's authority and the Ma'at order. Therefore, execution was used as a symbol of the pharaoh's power and understanding of justice. Methods of execution, such as impalement, were physically gruesome and had a high deterrent effect on the public. Executions were generally carried out publicly, ensuring that offenders were punished in an exemplary manner.

In contrast, bodily mutilation penalties were applied for lesser offenses. Crimes such as theft, failure to repay debts, and perjury were met with punishments like the cutting off of the nose and ears, flogging, and forced labor. These penalties not only punished the offenders but also served to maintain and restore social order. Crimes against the pharaoh's authority were met with harsher penalties, applied uniformly regardless of social status.

While the application of law in Ancient Egypt was rooted in the absolute authority of the pharaohs, local courts also played a significant role. The court records from Deir el-Medina detail the roles of local administrators and judges in maintaining social order and highlight the social impact of the penalties imposed. Documents such as the Nauri Decree and the Turin Judicial Papyrus clearly demonstrate the central role that the pharaohs played in ensuring justice and the methods by which punishments were administered. These documents reflect the pharaohs' conception of justice at both the local and state levels and provide detailed information on how punitive measures were determined.

This study will examine the legal and social dimensions of capital punishment and bodily mutilation penalties in Ancient Egypt during the Pharaonic period, offering a detailed analysis of their implementation and impact. The first part of the study will address the general structure and historical development of the Ancient Egyptian legal system. The second part will discuss the methods of implementing capital punishment and bodily mutilation penalties and their effects on social order.

Our research employs qualitative methods, specifically document analysis. In this context, papyrus texts, tomb inscriptions, royal decrees, and other primary sources from Ancient Egypt have been examined. Additionally, modern archaeological findings and a review of academic literature have provided the foundational sources for this study.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2860-2898
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81679
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 20.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 12.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Derin, S. (2025). Yeni Foça Kale İçindeki Osmanlı Eserleri. *Journal of History School,* 77, 2860-2898.

YENİ FOÇA KALE İÇİNDEKİ OSMANLI ESERLERİ

Sevil DERİN[1]

Öz

İzmir'in kuzey batısında küçük bir sahil kasabası olan Yeni Foça özellikle XIII-XIV. yüzyıllarda, şap madenleri ile ün yapmış önemli bir liman kentidir. Anadolu Beylikleri, Bizans ve Ceneviz kolonileri arasındaki mücadeleler Cenevizlilerin buraya küçük bir kale ve yerleşim birimi kurmalarına sebep olmuştur. Fatih Sultan Mehmed'in Batı Anadolu kıyılarını ele geçirip, bu bölgeleri Türkleştirme politikaları başlayana kadar Ceneviz ve Bizanslıların yaşadığı küçük bir yerleşim merkezidir. Özellikle XV-XVI. yüzyıllarda Osmanlı imar faaliyetlerinin yoğun olduğu düşünülen kale içi yerleşiminde, günümüze bir cami, iki hamam ve iki çeşme yapısı ulaşabilmiştir. Makalede, küçük bir gruba ticari imtiyaz olarak sağlanan işletme merkezinin yakınına kurulan Yeni Foça Kalesi'ndeki Osmanlı döneminden kalan bazı eserler tanıtılacaktır. Çalışmanın amacı, söz konusu somut kültürel miras varlıklarının mimari özelliklerini ve tarihî gelişimlerini ortaya koymak, bu eserlerin korunmasına dikkat çekmektir. Araştırma sırasında arazi çalışması yapılarak mevcut yapıların rölöveleri çizilmiş, literatür yardımıyla Yeni Foça'nın tarihi ve kale içi yerleşimin yapısı kısaca anlatılmaya çalışılmıştır. Ardından Osmanlı döneminde inşa edilmiş yapılar detaylı şekilde tarif edilmiş ve benzer örneklerle Anadolu Türk mimarisi içerisindeki yerleri saptanmaya çalışılmıştır. Sonuç bölümünde ise geleneksel kent dokusuyla birlikte söz konusu eserlerin korunmasının Yeni Foça'nın turistik ve kültürel potansiyeline olumlu katkı sunacağı düşünülerek, kültür turizmi kapsamında turizme kazandırılmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni Foça, Osmanlı, Kale, Cami, Hamam, Çeşme.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sanat Tarihi Bölümü, sevil.derin@cbu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4487-9451

Ottoman Monuments in Yeni Foça Castle

Abstract

Yeni Foça, a small coastal town to the northwest of Izmir, was an important port city, famous for its alum mines, especially in the XIII-XIV centuries. The struggles between the Anatolian principalities, Byzantium and the Genoese colonies caused the Genoese to build a small castle and settlement here. It was a small settlement centre inhabited by Genoese and Byzantines until Mehmed the Conqueror conquered the coasts of Western Anatolia and started the Turkification policy in these regions. Particularly in the XV-XVI centuries, Ottoman building activity in the settlement within the castle is thought to have been intense, and a mosque, two baths and two wells have survived to the present day. This article presents some artefacts from the Ottoman period in Yeni Foça Castle, which was built near the commercial centre as a commercial concession to a small group. The aim of the study is to reveal the architectural features and historical development of these tangible cultural assets and to draw attention to the protection of these works. During the research, the existing structures were surveyed through field work and the history of Yeni Foça and the structure of the settlement within the castle were briefly explained with the help of literature. Then, the buildings constructed during the Ottoman period are described in detail and their place in Anatolian-Turkish architecture is attempted to be determined with the help of similar examples. In the concluding section, it is emphasised that the protection of these works, together with the traditional urban structure, will contribute positively to the touristic and cultural potential of Yeni Foça and the need to make it accessible to tourism within the framework of cultural tourism.

Keywords: Yeni Foça, Ottoman, Castle, Mosque, Hamam, Fountain.

GİRİŞ

Yeni Foça, İon ve Aiol yerleşmelerinin kesiştiği yerde, Aliağa (Cyme) ve Foça (Phokai) kentleri arasında kurulmuş bir ‘Bizans Devri’ yerleşimidir (Akurgal, 1973, s. 116). XIII. yüzyılın son çeyreği Türklerin Batı Anadolu sahillerini ele geçirip, Ege’ye açıldıkları yıllar olduğundan Foça’nın Türk saldırısına uğramasından çekinen Bizanslılar, kasabanın korunmasını sağlayacak bir kale yapımını zorunlu bulmuştur (Turan, 2000, s. 54). Bu görevi belirli bir ücret karşılığında yakınlarındaki şap madenlerini işletme hakkı verdikleri Cenevizliler’e vermişlerdir (Dukas, 1956, s. 98).

Yeni Foça, Anadolu’da Türk beylikleri döneminden başlayarak Türk hâkimiyeti ile tanışmasına karşın Ceneviz ve Bizanslılar tarafından vergi karşılığında kullanılmasından dolayı bir Türk şehri olma hüviyetini kazanamamıştır. Ancak yönetim açısından Türk döneminde elde edilmiş ilk kıyı yerleşimidir (Akurgal, 1973, s. 116). XV. yüzyılda Osmanlı egemenliğine giren şehir hızla Türkleşmeye başlamış, bu tarihten kısa süre sonra bölgede bulunan şap yataklarının önemini

yitirmesiyle küçük bir kasaba olarak kalmıştır. Buna rağmen verimli tarım alanlarına olan yakınlığı nedeniyle sonraki yüzyıllarda da deniz ticareti için kullanışlı bir liman kenti olarak varlığını sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Yine XV. yüzyılda daha çok Menemen, Manisa, Aydın, Güzelhisar ve adalardan getirilen Müslüman-Türk nüfusun kale içine yerleştirildiği bilinmektedir (Arıkan, 2016, s. 20). Nüfusun Türkleşmesiyle şehir yapısı ve dokusu değişmiş, Rum nüfus da Cumhuriyet dönemine kadar, yakındaki diğer mahallelerde yaşamıştır. Böylece şehir dokusunda ve imar işlerinde Rum nüfusun da etkisi devam etmiştir.

YÖNTEM

Makaleye Yeni Foça tarihinin kısa bir anlatımıyla başlanacaktır. İlk kent dokusu Cenevizliler tarafından oluşturulduğu ve İtalyan kentleriyle benzerlik gösterdiği için Türk dönemi öncesi şehir yapısına mevcut çalışmalar ışığında değinilecektir (Müller-Wiener, 1975, ss. 412-413; Yaylalı, 1983).

Kentte Osmanlı döneminden kalan yapıların saptanması amacıyla bir arazi çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikli olarak kalenin sınırları ve ilk şehir yapısından herhangi bir unsurun günümüze ulaşıp ulaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak kalenin 1880'de tamamen ortadan kalkmış olması (Arıkan, 2016, s. 31) mahalleler ve bunların sınırlarının tespitini zorlaştırmaktadır. Ceneviz döneminden kalmış şehir planı ve sokak dokusu ise tamamen kaybolmuştur. Bununla birlikte çalışmanın sınırlarını belirleyen bir cami, iki hamam ve biri caminin avlu duvarı üzerinde diğeri kentin merkezi sayılabilecek çarşı bölgesinin ortasında yer alan ikinci bir çeşme, Osmanlı döneminde Türk yerleşiminin sınırlarını kabaca çizmeye olanak sağlamıştır. Bu bölge çalışmada daha önce yapılmış çizimler referans verilerek şekiller üzerinde gösterilmiştir. (Şek. 2-3) Ardından yapıların rölöve planları, çeşmelerin ise cepheleri çizilmiştir. Çalışmamın katalog kısmında söz konusu çizimlerle birlikte yukarıda sözü geçen yapılara ilişkin ayrıntılara ve tipolojik değerlendirmelere yer verilmiştir. Yapıların mimari ve süsleme özellikleri belirtilerek, çeşmeler ve cami üzerinde bulunan kitabe metinlerinin transkripsiyonu yapılmıştır. Mimari ve süsleme özellikleri bakımından bu yapıların Anadolu Türk Mimarisi içindeki yeri, benzer örneklerle karşılaştırılarak saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için ayrıca bir başlık açılmayıp değerlendirme ve karşılaştırma her yapı için bölüm sonunda verilmiştir.

YENİ FOÇA TARİHİNE KISA BİR BAKIŞ

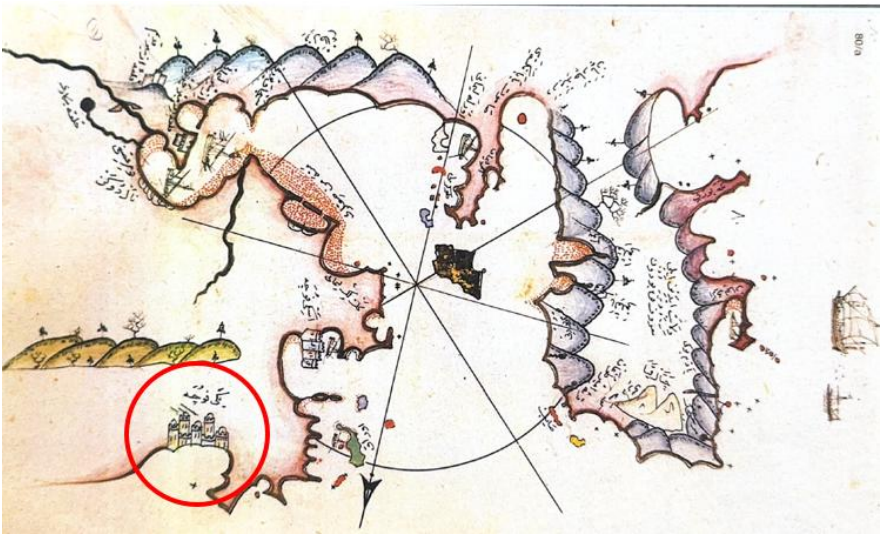
Eski Foça, Paleologos sülalesinden VIII. Mihael Paleologos'un imparatorluğu sırasında (1259-1282) surları yıkılmış bir kasabayken zengin şap madenlerinden faydalanmak isteyen Cenevizliler şehrin yakınına gelerek korunaklı bir şehir inşa etmiş ve adına da Yeni Foça demişlerdir (Turan, 2000, s. 54). Piri Reis, *Kitab-ı Bahriye*'sinde (1988, ss. 324-325) Yeni Foça'nın kuruluşunun şu şekilde rivayet edildiğini aktarmaktadır:

Eski zamanlarda, Anadolu kıyıları Hristiyanların elindeyken Venedik'ten pek çok tüccarlar gelir. Anadolu'nun hükümdarına her ne verirlerse verirler ve bir kale yapılabilecek yer isterler. Bu kaleden de o hükümdara pek çok gelir sağlanacağını vadederler. Bu isteklerinin uygun görülmesi üzerine Eski Foça'yı kurarlar. Bu eski Foça'nın kıskanılacak hale gelmesinden dolayı Ceneviz tüccarları da kendilerinin kumaşları ile mallarını getirmek için bir liman isteğinde bulunurlar ve Yeni Foça'yı kurarlar. O zamandan beri Yeni Foça'da Ceneviz tüccarları eksik olmazlar. Ben de zamanımızda, anlatıldığı üzere, Ceneviz tüccarlarının Yeni Foça'da ikamet ettiklerini gördüm. Ancak şimdi dağılıp gitmişlerdir. Onlardan kimse bulunmaz.[2] (Şek. 1)

Cenevizliler her sene belirli bir ücret karşılığında, bu şapın çıkarıldığı Şaphane Dağı'nın kendilerine verilmesini önermiş, İmparator da onların bu isteğini kabul etmiştir. Paleologoslar'dan bu madeni işletme hakkı isteyen İtalyanlar, Cenevizli *Zaccaria* ailesi olup, onlardan Manuele Zaccaria (1275-1287/88), o dönem için çok değerli olan şapın çıkarıldığı Foça'yı, 1275'te Bizans İmparatorluğu'ndan dirlik olarak almayı başarmıştı.[3]

[2] Piri Reis'in 1465-1511 yılları arasında yaşadığı bilinmektedir. Dolayısıyla buradan Cenevizlilerin Yeni Foça'da 15. yüzyılın sonuna kadar yaşadıkları sonucu çıkmaktadır.

[3] Bizans tarihçisi Dukas'a (2013, ss. 116-117) göre; doğudan batıya doğru sefer yapan gemicilerin hepsi gemilerinin dibini şap ile dolduruyor, Fransızlar, Almanlar, İngilizler, İtalyanlar, İspanyollar, Araplar, Mısırlılar ve Suriyeliler boyacılık işi için şapı bu dağdan elde ediyordu.



Şekil 1. Piri Reis'in *Kitab-ı Bahriye*'sinde Yeni Foça Kalesi ve Çevresi.

1329 yılına kadar Yeni Foça'yı elinde tutmayı başarabilen Ceneviz sonraki yıllarda Bizans'a ait Eski Foça ve Sakız Adası'na sahip olabilmek için mücadelelerini sürdürmüş, bu mücadeleye komşu Türk beylikleri de katılmıştır. 1335'te Rodos şövalyeleri ile anlaşan Yeni Foça hükümdarı Cenevizli Cattaneo'nun Midilli'yi zapt etmesi üzerine Bizans imparatoru III. Andronikos, Saruhan Bey ve Aydınoğlu Umur'dan yardım istemek zorunda kalmıştır. Oğlu Süleyman ile 24 gencin Foçalılar tarafından esir alınması ile de Saruhan Bey, Andronikos'a asker ve gemileriyle yardım etmiştir. Bu sırada Bizans'a yardım etmeyi kabul eden diğer beylik Aydınoğulları da Saruhanlılar ile birlikte Yeni Foça'yı Cattaneo'nun elinden almayı başarmıştır. Ancak Cenevizliler 1346'da Yeni Foça'yı Bizanslılardan tekrar almıştır (Turan, 2000, s. 249).

Kısa bir süre sonra da Yıldırım Bayezid'in (1360-1403) Batı Anadolu'yu ele geçirmesi ile burada sözü edilen bütün Beyliklerden daha güçlü bir Türk baskısı ortaya çıkmıştır.[4] Ceneviz ise Yeni Foça'yı elinde tutabilmek için yakın komşuları olan, Saruhan ve Osmanoğulları'nın her ikisine de ayrı ayrı haraç vermeyi kabul etmiştir. Bu haraçların ödenmesi, 1403 yılına kadar sürmüş,

[4] Bizans-Ceneviz çekişmeleri ve hakimiyeti çerçevesinde başta Saruhanlılar olmak üzere Menteşe ve Aydınoğulları ile Venedik saldırılarına maruz kalan Yeni Foça'da bu grupların 14. yüzyıl boyunca çeşitli ittifakları söz konusudur. Dolayısıyla bölge bu yüzyılda oldukça hareketli bir dönem yaşamıştır. Bizans ve Ceneviz çekişmesi temelinde konuyu inceleyen ve dönem hakkında ayrıntılı bilgi içeren çalışmalardan başlıcaları şunlardır (Fleet, 2003; Miller, 1911; Zachariadou, 1983).

Osmanlıların Ankara Savaşı (1402) yenilgisinden sonra tamamen ortadan kalkmıştır. Şap üretimi ise iltizama verilmiştir. 1364'te uygulanmaya başlayan mültezimlik, şehrin Fatih Sultan Mehmet döneminde kesin olarak Osmanlı topraklarına katıldığı 1455 yılına kadar sürmüştür. Bu tarihe kadar, Ceneviz'in ele geçirdiği Eski ve Yeni Foça'yı Giustiniani ailesi yönetmiştir (Turan, 2000, ss. 251-252).

Foça ve Galata'daki Ceneviz kolonilerinin, Türklerle olan ilişkileri II. Murat'ın (1404-1451) ölümüne dek dostluk içinde devam etmiştir. Osmanlı tahtına ikinci kez çıkan II. Mehmet'in (1432-1481) "Bizans sorununu" kesin bir sonuca vardırmak için İstanbul'u almaya karar vermesi, Levante'deki Ceneviz kolonilerinin durumunu da etkilemiştir. Galatalılar ve diğer Ceneviz komünleri, Sultan'ın Rumeli hisarını yaptırmasını önlemek istemiş ancak önleyememiş ve Doğu Roma başkentinin Türklerin eline geçişini Galata ve Foça gibi diğer Ceneviz kolonileri izlemiştir. Yeni Foça 15 Kasım 1455'te Osmanlı topraklarına katılmıştır.[5]

XVII ve XVIII. yüzyıllarda önemli bir liman kenti olarak varlığını sürdürdüğü anlaşılan Yeni Foça'nın nüfus, yerleşim ve şehir dokusuna dair bilgilerin sınırlı olmasından hareketle siyasi önemini yitirdiği söylenebilir. Söz konusu yüzyıllarda bölgeyi ziyaret eden seyyahlar da genellikle Eski Foça'dan söz etmektedir.[6] Bunun yanında Helenistik dönem yerleşimi olması dolayısıyla arkeologların da ilgisi yine Eski Foça üzerinde yoğunlaşmıştır.[7]

XIX. yüzyılın ortalarında Foçateyn (Eski ve Yeni Foça) Saruhan sancağının 18 kazasından biridir ve bu durum 1867'ye kadar sürmüştür. 1868 senesinde Foçateyn kazası İzmir sancağının 8 kazasından biri haline gelmiştir. Sonraki yıllarda mülki yapılandırmaya dayandırılarak, Yeni Foça nahiye haline gelmiştir. 1879'da 11 köyü bulunan Foçateyn kazasında, Kozbeyli ve Çakmaklı köyleri Yeni Foça'ya geri kalanlar ise Eski Foça'ya bağlanmıştır (Serçe, 1998, ss. 17-18).

[5] Foçaların alınmasından sonra buradaki şap yataklarının işletildiği, XVI. yüzyıl tapu tahrir defterlerinde Şaphane reayasından söz edilmekte, yüzyılın ikinci yarısından sonra şap ihracatında önemli bir düşüş görülmektedir. Bunun nedeni İspanya ve Papalık toprakları içinde yer alan Tolfa'da zengin şap yataklarının bulunmasıdır. İhracatın devam etmesine rağmen şap yataklarının yerini giderek tuz işletmelerine terk ettiği anlaşılmaktadır (Arıkan, 1998, s. 7).

[6] Eski Foça Kalesi'nin deniz ve kara tarafından birkaç görünüşünü resmeden C. Bruyn (1702, s. 166) buradan Yeni Foça olarak bahsetmektedir. Ancak çizdiği gravürler Wiener'in (1975, s. 411) de dikkat çektiği üzere Eski Foça'dandır.

[7] XX. yüzyılın başında burada çalışan arkeolog Felix Sartiaux (1952) ilginin devam ettiğini göstermektedir.

YENİ FOÇA'DA YERLEŞİM

Yeni Foça ve Kuşadası'na yaptığı ziyaretler sırasında buraların diğer Türk yerleşimlerinden farklı yapılara sahip olduğunu gören W. Müller Wiener, 1957-1972 yılları arasında yerel yetkililerin desteğiyle yaptığı araştırmalarda bu iki şehrin tahmini krokilerini çizmiş ve İtalya'daki bazı şehirlerle karşılaştırmıştır.[8] Wiener'e göre (1975, ss. 419-420) Yeni Foça'nın kentsel yapısı (Şek. 2) Avrupalı güçlerin 11. yüzyılın sonlarında başlayan Doğu Akdeniz'deki kolonizasyon ve yerleşim faaliyetlerinde yeni bir aşamaya işaret etmektedir. Haçlı Seferleri sırasında Levant limanlarındaki İtalyan deniz kentleri; tüccar konutları, bir kilise, çiftlik binaları, hamam, değirmen ve fırın gibi yapılarla donatılmış eski kent alanları içinde kendi müstakil mahallelerini geliştirmiştir. Ekonomik ve siyasi güçle elde edilen bu konum, Kuzey İtalya'nın büyük ticaret kentlerindeki tüccarların kendi topraklarında kullandıkları yöntemler kullanılarak edinilmiştir. Bu yöntemin başlıca unsuru da planlı kentler inşa ederek güvenliği sağlamaktır. Güvenliğin başlıca unsuru ise güçlü surlardır. Dolayısıyla surlarla çevrili İtalyan deniz kentleri bu özelliklerini XVI. yüzyıla kadar sömürge şehirlerde de uygulanmaya devam etmiştir.

Benedetto ve Manuel Zaccaria'nın XIII. yüzyılın sonlarına doğru inşa ettirdiği bu şehir, o dönemde İtalya ve diğer Avrupa ülkelerinde yaygın olan kabaca dik açılı sokaklara sahip bir ızgara düzeninde planlanmıştır ve muhtemelen 70 ilâ 100 arası aileyi barındırmıştır. Cenevizliler döneminde şehir surlarının saldırılarla büyük zarar gördüğü, bu dönem manastır ve kiliselerinden izler kalmadığı anlaşılmaktadır (Müller-Wiener, 1975, s. 404). F. Yaylalı'nın (1983, s. 8) seyyahların gözlemlerine dayandırdığı tespitlerine göre ise bu iç kaleden başka bir de dış kale bulunmaktadır. Araştırmacı seksenli yılların başında arazi çalışmaları yaparken gözlemlediği kalıntıları, bir dış kalenin varlığına kanıt olarak sunmuştur. Bu, dış kalenin yerini tahmini olarak liman ve iç kale arasındaki bölgede göstermektedir.

F. Yaylalı sur kalıntıları takip edildiğinde kale yapısının ortaya çıktığını iddia etmekte ve M. Wiener'e nazaran iç kaleyi daha doğuya konumlandırmaktadır. Ancak Yaylalı'nın tahmini çiziminin (Şekil 2) işaret ettiği kale surlarının izi sürüldüğünde ne sokak yapısının ne de binaların, surların bu şekilde konumlanmasına izin vermediği görülmektedir.[9] Yazar dış kalenin ilk yapılan

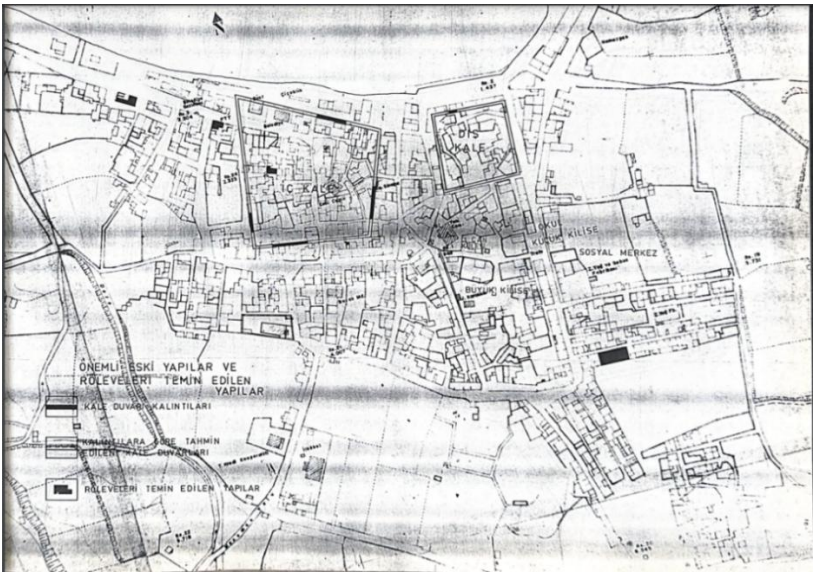
[8] Şekiller üzerinden karşılaştırma için bakınız (Müller-Wiener, 1975, s. 418).

[9] Bugün surların izini sürmenin neredeyse imkânsız olduğunu belirtmek gerekir. Yaylalı'nın işaret ettiği surlar ve sokaklar üzerinde çoğunlukla XIX. yüzyıl yapıları bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmacının bu kalıntıları nasıl tespit ettiği anlaşılamamıştır. Ancak çalışması tahmini bir şekil vermesi açısından önemlidir.

yerleşme olduğu ve daha çok bir askeri üs olarak kullanılmış olması ihtimali üzerinde durmaktadır. Muhtemelen şap ocaklarının işletilmesinde çalışacak kişiler için ise yerleşim birimi olarak daha büyük şekilde iç kale inşa edilmiştir (Yaylalı, 1983, s. 8). M. Wiener'in işaret ettiği şekilde iç kaleye ait bir sur kalıntısı olduğu tahmin edilen yapının ise Büyük Hamam yapısının hemen arkasına bitişik şekilde durduğu görülmektedir. (Res. 1) Bu durumda muhtemelen Wiener'in tahmini gerçeğe daha yakındır. Ayrıca Wiener'in Fatih Camisi'ni merkeze alan çizimleri de iç kalenin şehir dokusu bakımından Osmanlı mimari özellikleri göstermesi de çalışmasının doğruluğunu kanıtlayan diğer unsurdur. (Şek. 3)

Kale içinde günümüze ulaşan az sayıdaki tarihi yapı Osmanlı döneminden kalmıştır. Merkezde yer alan çeşmeli çarşı bu Orta Çağ kentinin doğu duvarına yaslanmaktadır. Doğuda küçük bir hamam, merkezde ise daha büyük bir hamam yer almaktadır. Yakın bir zamanda yenilendiği anlaşılan Fatih Camisi'nin eski bir kilise olduğu düşünülmektedir (Müller-Wiener, 1975, ss. 412-413).

Yeni Foça'nın Osmanlı egemenliğine girmesi sonrasında Menemen, Güzelhisar ve Aydın'dan bir kısım nüfus buralara sürgün yöntemiyle bir kısmı da kendi isteğiyle gelip yerleşmiştir (Arıkan, 2016, s. 20). Böylece Yeni Foça hem idari hem yerleşim açısından kalıcı olarak bir Türk şehrine dönüşmüştür. 1500'lü yılların başlarında buradan Menemen kazasına bağlı kale olarak söz edilmektedir. Arşivlerde yer alan nüfus sayım defterlerinden anlaşıldığı kadarıyla Yeni Foça'da yerleşim, diğer şehir ve kasabalardaki gibi mahalle esasına göre örgütlenmemiştir, sadece kaleden söz edilmektedir. Burada daha önceden yaşayan 24 hane bulunduğu, 2-20 arası haneden oluşan Müslüman halkın yukarıda belirtilen yerlerden gelip buraya yerleştiği görülmektedir. Yine aynı yıllarda Yeni Foça kasabası biri kalenin içinde biri dışında olmak üzere iki mahalleden oluşmaktadır (Arıkan, 1998, ss. 8-9). Bunlara ek olarak gayrimüslim nüfus yaşamaktadır. Gayrimüslim nüfus kale nöbeti ve su yolları temizleme görevi karşılığında vergiden muaf tutulmuştur (Arıkan, 2016, s. 21).



Şekil 2. Yeni Foça, tahmini kent yapılanması. (Yaylalı, 1983)



Resim 1. Büyük Hamam'ın batısındaki kent surları olduğu düşünülen kalıntılar.

XVI. yüzyılın ortalarına ait kayıtlarda Yeni Foça ve Eski Foça kaza olarak gösterilmektedir. 1575 yılına gelindiğinde her iki yerleşimin de yavaş yavaş mahalle esasına göre şekillendiği ve nüfusta önemli derecede artış olduğu görülmektedir. Bu tarihte yapılan bir sayıma göre Yeni Foça'nın mahallelerinde toplam nüfus 425'tir ve nüfusun 139'unu gayri müslimler oluşturmaktadır. Yine bu yüzyılda her iki Foça'nın limanlarının gerek İstanbul gerek Doğu Akdeniz ticareti açısından Urla, Seferihisar, Çeşme limanları kadar önemli olduğu ve XVII. yüzyılda bu önemin daha da attığı bilinmektedir (Arıkan, 1998, ss. 10-12).

Nüfus bakımından Batı Anadolu kıyılarının çoğunda olduğu gibi XIX. yüzyılın başlarında Foça nüfusunun çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğu görülmektedir. Ancak XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Ege adalarından Batı Anadolu kıyılarına başlayan göçler, nüfus yapısını Rumlar lehine değiştirmiştir. 1914'e kadarki süreçte bu fark artış göstermiştir. Ayrıca nüfus içinde, Ermeni, Yahudi ve Ecnebi de bulunmaktadır ki bu Ecnebi nüfusun 50 kadarının Bulgar olduğu, benzer şekilde Müslüman nüfus içinde de 100-200 kadar yabancı Müslüman bulunduğu görülmektedir (Serçe, 1998, s. 19).

XX. yüzyılın başlarında, Balkan savaşları sonrasında, İttihat ve Terakki tarafından yürütülen Batı Anadolu Rumlarının göçe zorlanması sürecinde, Foça'daki Rumlar burayı terk etmek zorunda kalmışlardır. Göç olayının hemen öncesinde 1914'te yapılan bir nüfus sayımında, Yeni Foça'dan adalara göçen Rum sayısı 8817'dir (Berber, 1997, s. 35). Bu göçler öncesinde 1892 yılında Yeni Foça'da 1716 hane, 2 cami, 3 mescit, 1 tekke, 1'i Müslümanlara 4'ü Rumlara ait 5 mektep, 5 kilise, 1 havra, 177 dükkân, 19 mağaza, 8 kahvehane, 12 fırın, 17 oda, 370 kule, 2 hamam, 17 değirmen, 15 yağhane, 47 meyhane, 1 otel ve 37 arsa bulunmaktadır. 1899-1908 yıllları arasındaki bütün salnameler, Yeni Foça'da 1151 hane, 77 dükkan, 2 hamam, 1 otel, 1 hükümet konağı, 1 cami, 8 kilise ve 2 mektep bulunduğunu yazmaktadır (Serçe, 1998, ss. 19-20).

XX. yüzyılın başlarında gergin siyasi gelişmelere bağlı olarak Rum-Ortodoks cemaati ile Müslümanların farklı mahallelerde oturdukları görülmektedir. Foça'daki İzmir Caddesi, Enveriye, Cami-i Kebir ve Bad-i Asiyab mahallelerinden İzmir Caddesi ve Enveriye mahallelerinde Rumların, diğer ikisinde de Türklerin yaşadığı bilinmektedir.[10] Bu mahallelerin kale içinde oldukları, kalenin çevresinin üç kapılı bir surla çevrili olduğu, halkın kendisini korkudan kale içine kilitlediği, 1880'lere doğru şehrin sur dışına doğru genişlediği anlaşılmaktadır.[11] Bu durumda asıl dikkati çeken nokta, Rum nüfusun

[10] Kentin gelişme etapları plânı için bkz. (Yaylalı, 1983, s. 42).

[11] E. Berber'in, Vangelis Diniakos adlı bir Rum ve Yeni Foça'da altı sene muhtarlık yapmış olan Mehmet Tahsin Kalkan adlı bir Türk'ten öğrendiği bilgiler için bkz. (Berber, 2010, s. 24) Bu yazı

Türklerin yaşam alanlarını işgal etmesi ve artan Rum nüfusunun sonraları kale dışına da taşmış olmasıdır. Türkler ise her dönemde kale içinde yaşamıştır.[12] Ancak XIX. yüzyılda kalenin pek bir işlevi kalmamış, genişleyen kent ve kasabalar için engel teşkil etmeye başlamıştır. Bu nedenle 1880 senesinde başkentten gelen emir doğrultusunda Yeni Foça Kale ve surları tamamen yıkılarak taşları satılmıştır. Taşlardan elde edilen gelir, kasabanın lağım ve bataklıklarının kurutulması ve liman inşasında kullanılmıştır (Arıkan, 2016, s. 31).

KALE İÇİNDEKİ OSMANLI ESERLERİ

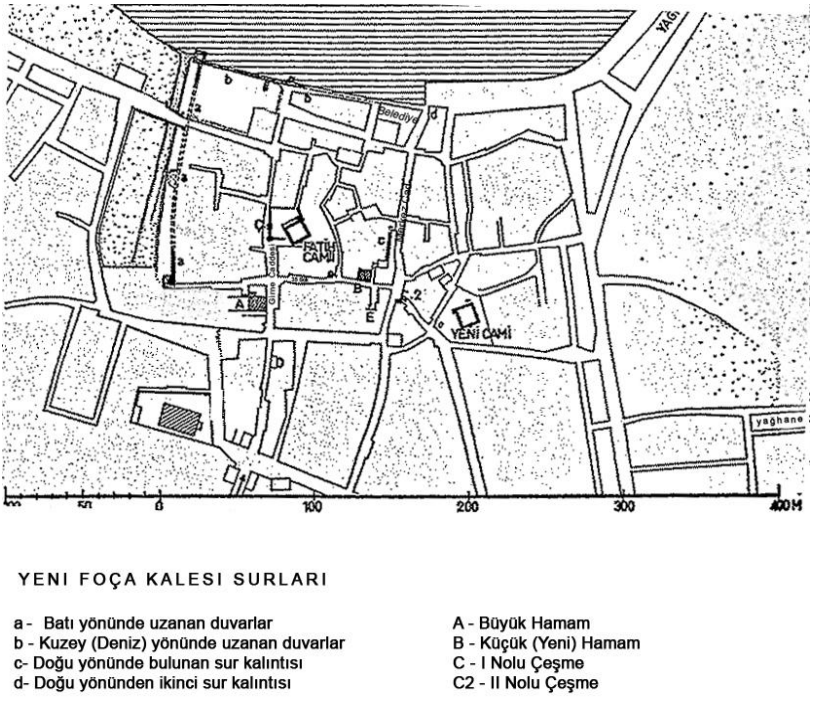
1880'de yıkılana kadar Yeni Foça kale içi yerleşiminde (Res. 2) çok sayıda Osmanlı eseri inşa edildiği tahmin edilmektedir. Bunlardan günümüze bir cami, iki hamam ve iki çeşme yapısı ulaşabilmiştir. Cami, yöre halkı tarafından Fatih zamanında inşa edildiği düşünüldüğü için, Fatih Camisi olarak adlandırılmıştır. Hamam ve çeşmelerin adı bilinmemektedir. Bu nedenle bunlar Wiener'in makalesindeki gibi büyük ve küçük hamam, çeşmeler de I ve II numaralı çeşme şeklinde adlandırılmıştır.

aslında yazarın "Life in the Anatolian Countryside during the Greek Occupation: The Example of Foça" adlı eserinin yazarın kendisi tarafından Türkçeye çevrilmiş halidir. Yazar Türkçe tercümesini açık erişim olarak "academia.edu" sayfasında paylaşmış ve gerekli bilgilendirmeyi yazının sonunda vermiştir. Yayınlanmış İngilizce versiyona ulaşılamadığı için sözü edilen çeviri metinden faydalanılmıştır. Çevirisi için bkz. https://www.academia.edu/107093309/YUNAN_% C4%B0 %C5%9EGAL%C4%B0_D%C3%96NEM%C4%B0NDE_ANADOLU_KIRSALINDA_YA%C5 %9EAM_FO%C3%87A_%C3%96RNE%C4%9E%C4%B0

[12] Bu dönemlerde Türkler ve Rumların birbirine bu kadar yakın oldukları halde ayrı mahallelerde birbirleri ile ilişki kurmadıklarına ve ortak yaşam alanlarında bile zorunluluktan bir arada bulunduklarına E. Berber'in sözü geçen makalesinde değinilmektedir. Berber'e göre İşgal yıllarında Foça'da hem halklar hem de Yunan makamlarıyla Müslüman cemaati arasındaki ilişkilere egemen olan davranış düşmanlıktır. Dolayısıyla bu durumda daha çok Türkler mağdur olmaktadır. Başlangıçta küçük bir krallık olarak kurulan Yunanistan, sınırları dışında yaşayan soydaşlarını 'Dış Yunanlılar' olarak tanımlamış ve dış Yunanlıların yaşadığı tüm toprakları birleştirmeyi amaçlayan bir dış politika izlemiştir. Berber'e göre Osmanlı ülkesinin en geniş halkaları olan Türk ve Rumların birbirine düşman olmasını gerektiren temel neden Yunanların "Megali İdea" adını verdikleri bu davranışlarıdır. Bkz. (Berber, 2010, ss. 22, 25)



Resim 2. Yeni Foça Kale içi yerleşiminin genel görünüşü.



YENI FOÇA KALESI SURLARI

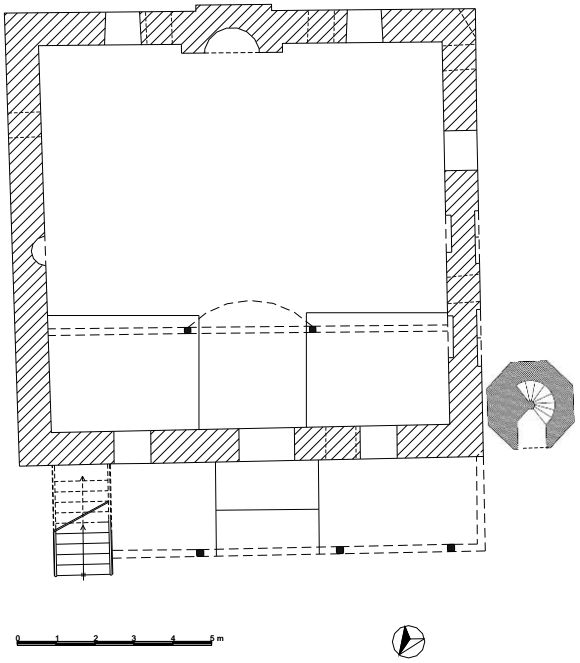
a - Batı yönünde uzanan duvarlar
b - Kuzey (Deniz) yönünde uzanan duvarlar
c- Doğu yönünde bulunan sur kalıntısı
d- Doğu yönünden ikinci sur kalıntısı

A - Büyük Hamam
B - Küçük (Yeni) Hamam
C - I Nolu Çeşme
C2 - II Nolu Çeşme

Şekil 3. M. Wiener'den işlenerek, Yeni Foça Şehir Surları ve Osmanlı yapıları. (Wiener, 1975)

Fatih Camisi

Cami, Fevzi Çakmak Mahallesi'nde, Girne Caddesi üzerinde yer almaktadır. Kare planlı bir harim, kuzeydeki bir son cemaat yeri ve kuzeybatısındaki minareden oluşan yapının üzeri kiremitle kaplı, dört yana eğimli bir kırma çatıyla örtülüdür. (Şekil 4) İnşa malzemesi düzgün kesme taş olan cami, kuzey, batı ve güney yönlerden avluyla sınırlandırılmıştır.



Şekil 4. Fatih Camisi, plan. (Sevil Derin)

Yapının batı cephesinde, altta yan yana, iki renkli taşlarla oluşturulmuş birer sivri kemer içeren, derin olmayan iki niş, bunların güneyinde basit dikdörtgen şekilli bir pencere ve üstte yine dikdörtgen şekilli, alçı şebekeli iki pencere bulunmaktadır. Caminin doğu cephesi, başka bir binaya bitişik olduğu için dışarıdan algılanamamaktadır. Sadece, güneydoğu köşesindeki bir pencere görülebilmektedir. Güney cephesinde, mihrabın iki yanında, altta ve üstte dikdörtgen şekilli, alçı şebekeli ikişer pencere açıklığı bulunmaktadır.

Camiyle organik bağlantısı olmayan, İzmir I Numaralı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kurulu'nun 19.07.1989 tarih ve 1182 sayılı kararıyla inşa edilmiş minare 1989 yılındaki onarım sırasında inşa edilmiş, sekizgen bir kürsü

üzerinde yükselen silindirik bir gövdeye sahiptir. Şerefe altındaki basit bir silme bilezikle petek bölümüne geçilerek kurşun külahla sonlanmaktadır.

Kuzeyinde üç ahşap destekle taşınan sundurma şeklinde düzenlenmiş son cemaat yerinde bu desteklerin sayısının daha fazla olduğu, kalan başlıklarından anlaşılmaktadır (Res.3). Alüminyum doğrama camekanla kaplı son cemaat yerinin doğu ucunda kadınlar mahfiline çıkışı sağlayan merdivenler yer almaktadır (Res.4).



Resim 3. Fatih Camisi, kuzeyden görünüşü.



Resim 4. Fatih Camisi, kuzeydoğu köşesi.

Caminin kuzey duvarı üzerinde harime girişi sağlayan basık kemerli basit bir giriş yer alır (Res. 5). Basık kemerin kilit taşı üzerinde bir rozet vardır. Kapı silmelerle çerçevelendirilmiştir. Çerçeve üstünde, iki satırdan oluşan bir tarih kitabesi bulunmaktadır. Basık kemerli açıklığın üstünde renkli taşlarla örülmüş bir hafifletme kemeri daha yer alır. Kapının iki yanında birer pencereye yer verilmiştir. Her iki pencere de dikdörtgen şekillidir ve sivri kemerli birer alınlığa sahiptir. Batıda yer alan pencerenin kemeri iki renkli taşlarla örülmüştür. Bu pencerenin üzerinde kadınlar mahfiline açılan yuvarlak kemerli bir pencere daha vardır.

Düz ahşap tavanla örtülü harimin kuzeyinde ahşaptan kadınlar mahfili yer almaktadır (Res. 6). Caminin üst sıra pencerelerinin hepsi alçı şebekelidir. Batı duvarında, dışarıdaki iki nişe paralel, fakat daha küçük boyutlu yüzeysel iki niş ile duvar hareketlendirilmeye çalışılmıştır. Aynı şekilde doğu duvarı üzerinde de daha geniş, yarım daire kesitli bir niş bulunmaktadır. Niş günümüzde dolap olarak kullanılmaktadır. Güney duvarından bir miktar çıkıntı teşkil eden mihrap tamamen yenilenmiş, mavi ve beyaz renkli basit çinilerle kaplanmıştır. Herhangi bir özelliği olmayan, aynalıklarında basit geometrik motifler içeren minber, ahşaptandır (Res. 7).



Resim 5. Fatih Camisi, cümle kapısı.



Resim 6. Fatih Camisi, harim kuzey kanadı.



Resim 7. Fatih Camisi, harim güney kanadı.

Yapının inşa kitabesi ya da inşa tarihi hakkında bir bilgi yoktur ancak cümle kapısı üzerinde iki satırlık bir kitabe vardır (Res. 8). Kitabenin metni ve okunuşu şöyledir.

بمسجد گشته تارح ای مجاهد	Be-mescid geşte tārih ey mücāhid
و انتم عاکفون فی المساجد	ve entüm ʿākıfūn(e) fi'l-mesācid[13]

Kitabenin "tārih" kelimesinden sonraki "ey mücāhid ve entüm ʿākıfūn fi'l-mesācid" kısmı ebced hesabı içermektedir. Hesaba göre kitabe H. 1017/M. 1608 tarihini vermektedir.

XV. yüzyılda Fatih Sultan Mehmed'in Batı Anadolu kıyılarını ve adalarını Osmanlı topraklarına katmasıyla bölgede ciddi bir İslamlaştırma politikası benimsendiği bilinmektedir. Bunun sonucu olarak da imar faaliyetlerine girişildiği tahmin edilebilir. Rivayetlere ve kimi kaynaklara göre (Müller-Wiener, 1975, ss. 412-413) cami, kiliseden çevrilmiştir. Caminin mimari özelliklerine bakıldığında kilise mimarisine ilişkin bir şema ya da başka bir unsura rastlanmamaktadır. Bu durumda Yeni Foça'nın Türk ve İslamlaşma aşamasının başlangıcında, burada bir kilise olduğu ve yukarıda bahsedilen tarihe kadar buranın cami olarak kullanılmış olması ihtimal dahilindedir. XVII. yüzyılda bugünkü cami kareye yakın plan şemasıyla kilise yapısının üstüne yeniden inşa edilmiş olabilir. Başka bir olasılık bu kitabenin bir onarım sonrasında yerleştirilmiş olmasıdır. Her iki durumda da bölgenin kalıcı olarak Osmanlı egemenliğine girmesi sonrasında burada bir cami yapılmış olması gerekir. Bu da Fatih Sultan Mehmed zamanında olduğu için cami onun adıyla anılmış olmalıdır. Nitekim benzer bir durum Eski Foça için de geçerlidir ve Fatih Camisi adı verilen yapının inşa kitabesi, caminin XVI. yüzyılda yapıldığını göstermektedir (Çakmak, 1997, s. 51). Z. Arıkan Eski Foça'daki caminin isminin muhtemelen "Cami-i Şerif" olduğunu, Fatih isminin de sonradan eklendiğini iddia etmektedir (Arıkan, 2016, s. 40).

[13] Bakara suresi 187. Ayette geçen bir ibare. Parçanın anlamı "siz mescitlerde ibadete çekilmişken"dir. (*Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meali*, 1993, s. 128)



Resim 8. Cami Kitabesi



Resim 9. Cami avlusundaki kitabe

Plan şeması açısından bakıldığında Yeni Foça'daki Fatih Camisi Anadolu'da örneğine pek çok yerde rastlanan, düz ahşap tavanlı basit bir kurguya sahiptir. Özellikle ahşap örtüsü, Anadolu Türk mimarisinde Selçukluların kuruluşundan Osmanlı İmparatorluğunun yıkılışına uzanan geniş bir zaman dilimi içinde görülür. Anadolu'da ahşap örtülü camilerin XIII. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıktığı düşünülmektedir (Arık, 1973, s. 8). Afyon Ulu Cami (1272) (Aslanapa, 1997, s. 131), Sivrihisar Ulu Cami (1275) (Aslanapa, 1997, s. 132), Ankara Arslanhane Camisi (1289–90) (Öney, 1990), Beyşehir Eşrefoğlu Camisi (1297) (Kızıltan, 1958, s. 36), Beyşehir Köşk Köyü Mescidi (1297-99) (Önge, 2006, ss. 291-296) bu başlangıcı temsil eden ilk örnekler arasında gösterilebilir. Kastamonu Kasaba Köy'de Candaroğlu Mahmut Bey Camisi (1366) (Öney, 1989, s. 11) gibi eserler de ahşap destek geleneğini devam ettiren örneklerdendir. Bahsi geçen camiler ahşap örtünün ahşap destekler üzerine yerleştirilmesi sonucu oluşturulmuştur. Bu tür örneklerin yanı sıra Anadolu'da Fatih Camisi gibi daha basit ve küçük boyutlu düz ahşap örneklere de sıklıkla rastlanmaktadır. Bu yapıları ahşap destekli camilerin bir varyasyonu olarak değerlendirmek mümkündür. Bursa İlyas Bey Köy Camisi (XV. yüzyıl) (Ayverdi, 1973, ss. 290-291), İstanbul Topkapı Bayezid Ağa Camisi (1453) (Ayverdi, 1973, ss. 323-324) İstanbul Akşemseddin Camisi (1458) (Komisyon, 1991, s. 54), İstanbul Canbaziye Camisi (1485) (Komisyon, 1991, s. 74), İstanbul Kâtip Muslihiddin Camisi (1494) (Komisyon, 1991, s. 148) Fatih devrinde inşa edilmiş düz ahşap tavanlı bazı örneklerdir. Bu nedenle caminin plan şeması ve büyük oranda kaybolmuş özgün özellikleri de, tarihlendirme konusunda yeterli ipucu sağlamamaktadır.

Öte yandan caminin avlu duvarı üzerinde yer alan çeşmenin arkasında yani cami avlusuna bakan tarafında, duvar içine gömülü vaziyette ikinci bir kitabe yer almaktadır (Res. 9). Sadece bir kısmı günümüze ulaşabilen kitabenin üzerinde herhangi bir açıklama yoktur. Kırık olan sağ kartuşunda sadece H.1245/ M. 1829-

30 tarihi okunmaktadır. Diğer tarafta da "fi 11 L" yazısı okunmaktadır. İkisi bir arada düşünüldüğünde 11 Şevval 1245/5 Nisan 1830 tarihini vermektedir. Sağlam kalan sol kartuş içindeki kitabenin metni ve okunuşu ise "افتح لنا خير الباب" (iftaḥ lenā ḫayre'l-bāb)'dır. Bu kısımdan önce be (ب) vav (و) elif (ا) ve be (ب) harfleri görülmektedir (بواب). Bu harfleri "bevvâb" (kapıcı, kapı görevlisi) şeklinde okumak mümkündür; bununla birlikte kitabenin kırık kısmında bir elifin daha olduğu, böylece bu kısmın "Yā müfettiḥa'l-ebvāb" şeklinde olması gerektiği düşünülmektedir. Bu tahminlerden yola çıkarak buradaki yazının bir bütün olarak "Yā müfettiḥa'l-ebvāb, iftaḥ lenā ḫayre'l-bāb" (Ey kapıları açan, bize en hayırlı kapıyı aç) şeklindeki dua olduğu düşünülmektedir. Metindeki *bāb* kelimesinden hareketle bu kitabenin kapı üzerinde yer aldığı ileri sürülebilir.

İzmir Vakıflar Bölge Müdürlüğü'nce 30.05.1980 tarihinde tutulan bir tutanakta caminin iki misafir odası, bir Kur'an mektebiyle şadırvanı olduğundan ve bunların yıkıldığından bahsedilmektedir. Bu raporla paralel bir şekilde yörenin yaşlıları burada bir medresenin varlığından söz etmektedir. Dolayısıyla sözü edilen bu ikinci kitabenin cami önünde daha önce var olan bir medrese ya da başka bir yapıya ait olması kuvvetle muhtemeldir.

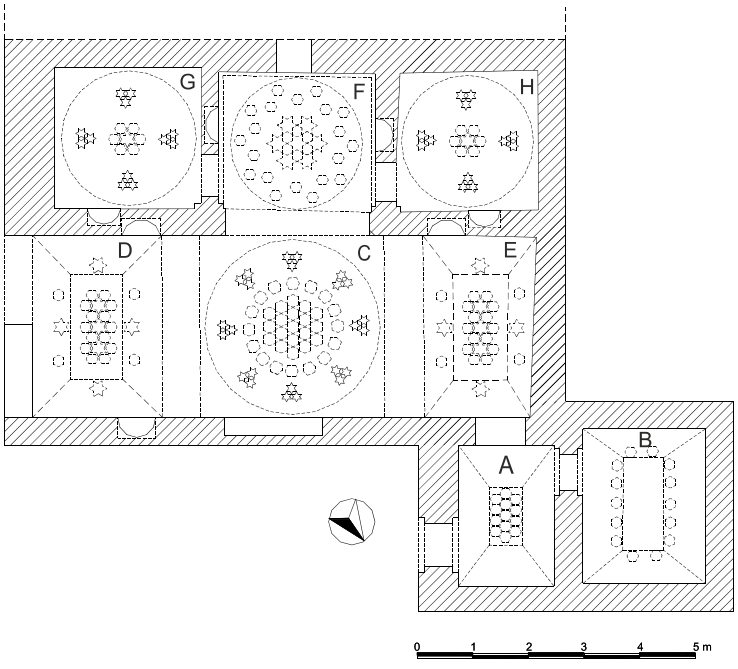
Büyük Hamam

Fevzi Çakmak mahallesinde, Fatih Camisi'ne yaklaşık 50 metre uzaklıkta bulunur. Günümüzde âtıl durumdaki hamam hem doğal nedenlerle hem de insan faktörüyle her geçen gün tahrip olmaktadır (Res. 10). İnşa malzemesi moloz taş ve yer yer düzgün kesme taş ve tuğladır. Yapı, doğu-batı yönünde uzanan üç eyvanlı iki köşe hücreli bir sıcaklık, kuzeybatı köşesinde ılıklık ve ılıklığın batısındaki tıraşlık ve hela bölümlerinden oluşmaktadır (Şek. 5). Hamamın batı cephesi, kent surları olduğu düşünülen kalıntılara dayandırılmıştır[14] (Res. 1).

[14] Cenevizlilerden kaldığı düşünülen surlara, başka eklentilerle yeni mekânlar elde edilmiş olmalıdır. Nitekim kalan kemer izlerinden burada tonozlu bir mekân bulunduğu algılanmaktadır. Bu tonozlu yapının ve hamam duvarının bir kısmının dayandığı sur duvarı, ılıklık ve tıraşlık mekânlarına birleşerek doğuya doğru devam etmektedir.



Resim 10. Yeni Foça, Büyük Hamam, doğudan görünüşü.



Şekil 5. Büyük Hamam, plan. (Sevil Derin)

Güneyinde yer alması gereken sıcak su deposu doğu-batı yönünde bütün güney cepheyi kaplamaktadır.[15] Hamamın soyunmalık kısmı günümüze ulaşamamıştır. Yapıya ılıklık bölümündeki kemerli bir açıklıkla girilmektedir (Şek. 5. A). Dikdörtgene yakın bir şeması olan ılıklık bölümünün ortadaki büyük ve eyvanlı birimlere açılan kapısı bugün taşlarla kapalı vaziyettedir. (Res. 11) Ilıklık bölümünden tıraşlığa ve sıcaklığın batı eyvanına açılan birer kapı bulunur. Ilıklık ve tıraşlık (Şek. 5. B) olarak düşünülen her iki mekân da aynalı manastır tonozu ile örtülüdür (Res. 12). Hamamdaki bütün girişlerin kemerleri kaş kemer formundadır.

Sıcaklık bölümünde, ortada üç kaş kemerle doğu, batı ve güney eyvanlara açılan bir dağılım mekânı bulunur (Şek. 5. C) (Res. 13). Bu birim hamamın en büyük kubbesine sahiptir. Doğu (Şek. 5. D) ve batıdaki (Şek. 5. E) eyvanların üst örtüsü aynalı manastır tonozudur. Güneydeki eyvan (Şek. 5. F) ve köşe hücrelerinin (Şek. 5. G-H) üzeri de orta mekâna göre, daha küçük kubbelerle örtülüdür (Res. 14-15). Kubbe geçişleri bütün birimlerde pandantiftir. Üst örtülerde yıldız ve altıgen formlu ışık gözleri yer almaktadır. Işık gözleri her bir birimin üzerinde belli kompozisyonlar oluşturacak şekilde bir araya gelmiştir.



Resim 11. Büyük Hamam, ılıklık.



Resim 12. Büyük Hamam, tıraşlık.

[15] Depo dışarıdan yanındaki başka bir yapıya birleşik durumdadır. İçine girmek de mümkün olmadığından plan üzerinde gösterilememiştir.



Resim 13. Büyük Hamam, ortadaki büyük ve kubbeli dağılım mekanı.



Resim 14. Batı eyvanının tonozu.



Resim 15. Doğudaki halvetin kubbesi.

Sıcaklıkta bulunan bütün mekanlarda (Şek. 5. C, D, E, F, G, H) yarım daire kesitli, büyüklükleri hepsinde aynı olan nişler bulunur. Yalnız ortadaki geniş birimde diğerlerinden daha büyük, kaş kemerli dikdörtgen kesitli bir niş yer alır. (Şek. 5. C) Köşe hücrelerine girişi sağlayan kapıların yanında kalan kemer izlerinden buralarda da birer niş olduğu anlaşılmaktadır. Eş büyüklükte kare mekanlar şeklindeki halvetlerin açıldığı orta eyvanın (Şek. 5. F) güney duvarında, beden seviyesinin üstünde, küçük boyutlu bir su kontrol penceresi yer almaktadır (Res. 16).



Resim 16. Büyük Hamam, su kontrol penceresi.



Resim 17. Büyük Hamam, sıcaklık ve halvet hücrelerinin örtüsü.

Büyük Hamam, Eyice'nin (1960, s. 108) hamamların sıcaklık planlarını dikkate alarak yapmış olduğu bu gruplamaya göre haçvari, dört eyvanlı ve köşe hücreli tipinin bir çeşidi olarak, üç eyvanlı, köşe halvetli sıcaklığa sahip hamamlar grubuna dahil edilebilir. Bu tipte, dört yöne yerleştirilmiş birer eyvan ve köşelerde birer halvet bulunmaktadır (Res.17). Anadolu'da, bu tür sıcaklığa sahip hamamlar XII. yüzyıldan itibaren XIX. yüzyıl sonuna uzanan geniş bir zaman dilimi içinde görülmektedir. Beçin Büyük Hamam (XIV. yüzyıl) (Ünal, 2001, s. 189), Tire Tahtakale Hamamı (XV. yüzyıl ilk yarısı) (Çakmak, 2000, s. 48), İstanbul Langa Çifte Hamamı (XV. yüzyıl) (Aru, 1949, s. 62), Işıklı Gedik Ahmet Paşa Hamamı (XV. yüzyıl) (Çakmak, 2001, s. 180), Tire Eski-Yeni Hamam erkekler bölümü (XVI. yüzyıl) (Çakmak, 2000, s. 67), Tire Sultan Hamamı (XV.-XVI. yüzyıl) (Çakmak, 2000, ss. 62-64), İstanbul Cağaloğlu Hamamı (XVIII. yüzyıl) (Aru, 1949, s. 116) haçvari dört eyvanlı köşe hücreli sıcaklıklı ya da varyasyonlarına ait örneklerden bazılarıdır. Bu örneklerden özellikle Denizli'de bulunan Işıklı Gedik Ahmet Paşa Hamamı, plan özellikleri bakamından Büyük Hamam'la benzerlikler göstermektedir. Ortadaki kubbeli sıcaklık bölümü doğuya, batıya, Büyük Hamam'da güneye; Gedik Ahmet Paşa'da ise kuzeye birer eyvanla açılır. İki hamamdaki ortak noktalardan bir diğeri: bu bölümlerin üst örtülerinin, doğu batı yönlü eyvanlardan birinin Gedik Ahmet Paşa'da kubbe, Büyük Hamam'da tonoz oluşu dışında aynı olmasıdır. Dolayısıyla Yeni Foça Büyük Hamam'ın plan şeması Anadolu'da geniş bir zaman aralığında her bölgede görülebilen tiptedir.

Büyük Hamam'ın bir inşa kitabesi ve vakfiyesinin bulunmayışı yapının tarihlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Mevcut tarihi kaynaklar ise XX. Yüzyıl başından önceye gitmemektedir (Serçe, 1998, s. 20). İnşa malzemesi olan taş ve tuğla örgü tekniği bölgede her dönemde, bütün yapılarda kullanılmıştır. Özellikle kemerlerde kullanılan tuğlanın Osmanlı hamam mimarisinde yine her dönem kullanıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte hamamın giriş açıklıklarında, nişlerinde ve eyvanlarda yer alan kaş kemer formunun XV. yüzyılın ikinci yarısından XVII. yüzyılın sonun kadar kullanıldığı bilinmektedir (Batur, 1974, s. 131). Ayrıca kubbelerinin kasnaksız şekilde beden duvarları üzerine oturtulması aynı yüzyıllarda görülen başka bir özelliktir.[16] Bütün bu durum XV. yüzyıl sonrasında bölgede yoğun olarak Türkler'in yaşamış olmasıyla birlikte düşünüldüğünde, yapının Yeni Foça'da inşa edilmiş ilk halk hamamı ya da hamalardan biri olması ihtimali akla yatkın gelmektedir. Bu durumda Büyük Hamam'ı bölgede imar faaliyetlerinin yoğun olduğu XV. yüzyıl ikinci yarısı ve XVI. yüzyıl aralığına tarihlendirmek mümkündür.

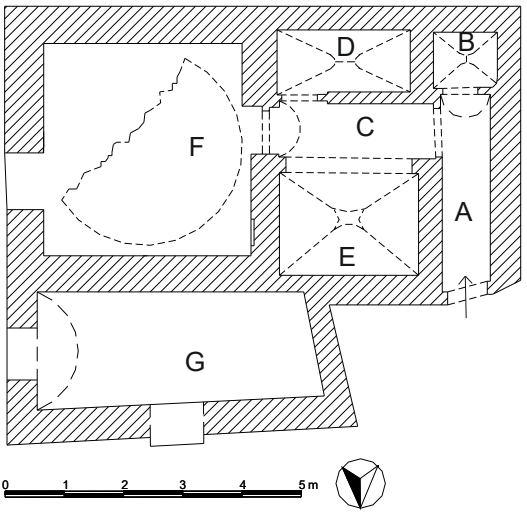
[16] Benzer başka bir örnek Zile Taceddin İbrahim Paşa Hamamı'dır. Yapı ve tarihlendirmesi için bkz. (Eravşar, 2004, ss. 81-85).

Küçük Hamam

Günümüzde metruk durumda olan yapı Büyük Hamam'ın doğusunda, 35 Sokak üzerinde yer almaktadır (Res. 18). İnşa malzemesi moloz taş ve tuğla olan yapı, ters" L" planlı bir dağılım mekânıyla ulaşılan tuvalet, tıraşlık, biri kare diğeri dikdörtgen planlı iki sıcaklık mekânı ile sıcak su deposundan oluşmaktadır (Şek. 6).



Resim 18. Küçük Hamam, güneydoğudan görünüşü.



Şekil 6. Küçük Hamam, plan. (Sevil Derin)



Resim 19. Küçük Hamam girişi.

Kuzeybatı köşesinde hamamın bugün mevcut olmayan soyunmalık mekanı ve asıl girişi yer almaktadır (Res. 19). Yuvarlak kemerli bu açıklık ile ılıklık mekanı olarak tasarlanması muhtemel koridora ulaşılır (Şek. 6. A) (Res. 20). Giriş ekseni doğrultusunda, ılıklığın güneybatısında oldukça küçük boyutlu tuvalet mekânı bulunur (Şek. 6. B). Koridor güneybatıda bu tuvalet mekânı ile sonlanarak buradan doksan derecelik açı yaparak doğuya doğru uzanmaktadır (Şek. 6. C). Böylelikle koridorun, hamamı "ters L" şeklinde dolandığı görülür. Ilıklığın doğuya uzanan kesiminin güneyindeki birimini, üstü çapraz tonozu andıran bir örtüyle kaplı, dikdörtgen hacimli, tıraşlık olması muhtemel bir mekân oluşturur (Şek. 6. D) (Res.21). Tıraşlık bölümünde yakın bir zamana kadar çarkıfelek ya da güneş kursu olarak adlandırılabilecek bir motifle bezeli, köşelerden kum saati formunda pahlanmış mermer bir kurna mevcutken bu kurna artık yoktur (Res.22). Ilıklığın kuzeyinde ise buraya bir kemerle eyvan şeklinde açılan, yine dikdörtgen hacimli fakat tıraşlık mekânından daha geniş, üstü aynalı manastır tonozu ile örtülü, dikdörtgen sıcaklık olarak düşünebileceğimiz bir mekân bulunmaktadır (Şek. 6. E). Bu mekânın duvarları üzerinde küçük çaplı nişler bulunmaktadır ve zemin kotu hemen önündeki ılıklığın kotundan yaklaşık 20 cm kadar yüksektir (Res. 23).



Resim 20. Küçük Hamam, dağılım mekânı (koridor).



Resim 21. Küçük Hamam, tıraşlık.



Resim 22. Küçük Hamam, tıraşlıktaki mermer kurna.



Resim 23. Küçük Hamam, sıcaklık ve koridor.



Resim 24. Küçük Hamam, kubbeli mekana girilen açıklık.



Resim 25. Küçük Hamam, külhan ve bacası.

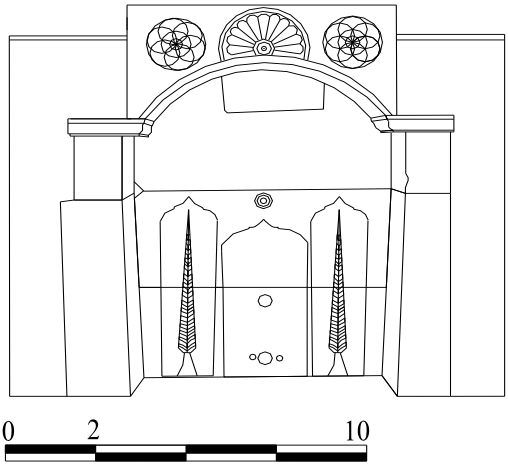
Tıraşlık ve dikdörtgen planlı sıcaklık mekanının doğusundan yuvarlak kemerli, oldukça dar bir açıklıkla hamamın kısmen yıkık olduğu dışarıda görülen kubbeli sıcaklık bölümüne girilir (Şek. 6. F) (Res. 24). Yıkık bölümde, zeminden beden seviyesine kadar duvarın örülmüş olduğu ve kubbenin tahribatını önlemek amacıyla geç dönemde onarıldığı fark edilmektedir. Kubbe geçiş elemanları pandantiftir. Sıcaklığın sağlam kalan batı cephesi üzerinde küçük bir niş şeklinde duran, içi doldurulmuş vaziyette bir su kontrol penceresi bulunmaktadır. Beşik tonozlu olan depo hamamın kuzeyinde, doğu-batı doğrultusunda asimetrik olarak uzanır (Şek. 6. G). Su deposunun doğu cephesi üzerinde sonradan, yapı tahrip edilerek açılmış, bir giriş yer almaktadır. Deponun kuzeyinde dışarı doğru dikdörtgen kesitli olarak çıkıntı yapmış bacası ve alt seviyede bir de ateşliğinin olduğu görülmektedir (Res. 25).

Yeni Foça Küçük Hamam'da soyunmalık mekanı günümüze ulaşamamıştır. Türk hamamları başlıca; soyunmalık, aralık, ılıklık, sıcaklık bölümleri ile su deposu, külhan ve cehennemlik gibi ısıtma ve tesisat kısımlarından oluşur. S. Eyice'nin sıcaklık bölümlerini esas alarak yapmış olduğu geleneksel Türk hamamı plan şeması sınıflandırmasında, gruplar ve bunların pek çok alt grubunun bulunmasına karşın (Eyice, 1960, s. 108) Yeni Foça'daki Küçük Hamam'ın geleneksel plan şemalarından farklı bir plan şemasına sahip olduğu görülmektedir.

Yapının inşa kitabesi yoktur. Yapıya ilişkin en erken tarihli yazılı kayıtlar 1918 tarihli Aydın Vilayeti Salnamesinde geçmektedir. Mezkur kaynak bu tarihte Yeni Foça'da iki adet hamam olduğunu bildirir (Serçe, 1998, s. 20). Öte yandan Eski Foça'da da adı bilinmediği için II No.lu Hamam olarak adlandırılan bir hamam bulunmaktadır. Bu hamamın da inşa kitabesi bulunmaz ancak Yeni Foça'daki Küçük Hamam ile benzer özellikler göstermektedir. Geleneksel plan şemasından farklı özelikler gösteren II No.lu Hamam, doğu-batı yönünde uzunlamasına dikdörtgen planlı, bir ılıklık; ılıklığın kuzeyinde, aynı doğrultuda uzanan tuvalet ve tıraşlık mekânı; biri ılıklığın güneybatısında iki halvet hücresinden oluşmaktadır. Batıdaki halvet hücresinin güney duvarın bitişik "L" şekilli bir de sıcak su deposu bulunur. Yapı Barok karakterli süslemeleri dikkate alınarak XVIII. ya da XIX. yüzyıllara tarihlendirilmektedir (Çakmak, 1997, s. 57). Dolayısıyla boyutlarının da küçük olması sebebiyle Küçük Hamam'ın XIX. yüzyılda daha küçük bir gruba hizmet vermek üzere inşa edilmiş olabileceği düşünülebilir.

I Numaralı Çeşme (Ümmühan Hatun Çeşmesi)

Fatih Camisi'nin Girne Caddesi'ne bakan avlu duvarı üzerinde yer almaktadır. Dikey dikdörtgen şekilli çeşme, beyaz ve gri renkli mermerden inşa edilmiştir. İki yanda kalan pilastırlar üzerinde bulunan yastık şekilli diğer pilastırlar, çeşme nişini örten profilli yuvarlak bir kemeri taşımaktadır. Kemer üzerinde cepheden bir miktar yüksek olan alınlık bulunur ve ortada dairevi silmeler içerisine alınmış bir istiridye motifiyle süslüdür. Bunun iki yanında birer gülbezek motifi mevcuttur (Res. 26) (Şek. 7).



Şekil 7. I Numaralı Çeşme. (Sevil Derin)



Resim 26. I Numaralı Çeşme.



Resim 27. I Numaralı Çeşme'nin kitabesi.

Çeşmenin üst kısmının önemli ölçüde değişime uğradığı anlaşılmaktadır. Süslemeli yekpare kemer, plasterlerin üzerindeki bugün olmayan taş bloklara oturuyor olmalıdır. Bu nedenle çeşmenin özgün haliyle daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

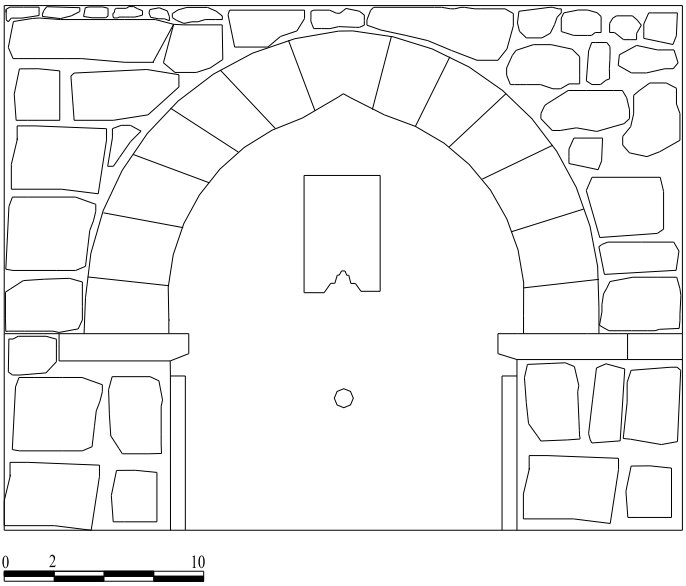
Çeşme nişinin içi üç yatay mermer parçasından oluşmaktadır. Niş üzerinde kabartma şeklinde iki servi ağacını içine alan birer kaş kemer ve ortada çeşme lülesinin bulunduğu diğer bir kaş kemere yer verilmiştir. Bunların üzerindeki yuvarlak kemerin ortasında inşa kitabesi yer almaktadır. (Res. 27) Kitabenin metni ve okunuşu şöyledir:

۱۲۸۰	1280/1863-64
ایلدی بو بابده خیری امهان خاتون سبیل ما حصل محتاج ایدی آبه او باب دلکشا	Eyledi bu bābda ẖayrı Ümmühān Ḫātun sebīl Mā ḥaṣal muḥtāc idi āba o bāb-ı dil-güşā
فی سبیل الله بو گونه خیری جارسین کورن	Fi-sebīlillah bu güne ẖayrı cārisin gören
طاس سیمندن ایچوب آبن ایدر بویله دعا	Ṭās-ı sīmīnden içüp abın ider böyle duʿā
سعینی درکاه الطافنده مشکور ایلیوب اب طاب عمر اقبالن فزون ایتسون خدا	Saʿyini dergāh-ı elṭāfında meşkūr eyleyüp Āb-ı ṭāb-ı ʿömr-i iḳbālin füzūn itsün Ḫüdā

Kitabeden anlaşıldığı üzere çeşme, Ümmühan Hatun adlı biri tarafından 1863/64 tarihinde yaptırılmıştır. XIX. yüzyılın ikinci yarısında inşa edilen çeşmede yüzeysel bezeme unsurlarının batılılaşma dönemi süsleme özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Özellikle istiridye motifi ve servi ağaçları XVIII. ve XIX. yüzyıl Osmanlı sanatında sıklıkla görülür. Afyon Uluocak Çeşmesi (XVIII. yüzyıl) (Daş, 1997, ss. 80-82), İzmir'deki Mühürdar Ahmed Ağa Ceşmesi (1738-39) (Dalgalı, 2023, s. 49) ile Kasapzade Hacı Ahmed Ceşmesi (1793-1794) (Dalgalı, 2023, s. 69), Bayındır Seyyid Ahmed Efendi Ceşmesi (1767-1768) (Dalgalı, 2023, s. 86) bu dönem yapılmış benzer örneklerden bazılarıdır.

II Numaralı Çeşme

Çeşme şehrin çarşısı sayılan Merkez Caddesi üzerindeki üç yol ağzında, bir evin duvarına bitişik olarak inşa edilmiştir. Enine dikdörtgen planlı çeşmenin inşa malzemesi düzgün kesme taş ve kabayonu taştır (Şek. 8). Yaklaşık 20 cm. derinliğindeki çeşme nişini kaş kemer örtmektedir. Kemer çeşmenin iki ayağındaki üzengilere oturmaktadır. Yakın bir döneme kadar yer döşemesi olan renkli plakalarla kaplanmışken son dönem onarımlarında kesme taşla restore edilmiştir. Çeşme nişinin ortasında zarif inşa kitabesi bulunmaktadır (Res. 28) (Şek.8).



Şekil 8. II Numaralı Çeşme. (Sevil Derin)



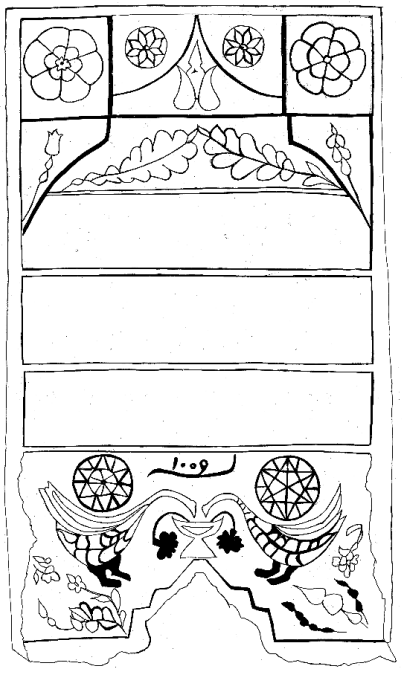
Resim 28. II Numaralı Çeşme.

Mermer kitabenin üzerinde çeşitli bitkisel ve figüratif bezemelere yer verilmiştir. Yazıların üstünde gülbezek, akantus ve laleyi andıran çeşitli bitkisel süslemeler

bulunmaktadır. Yazı bölümlerinin altında ise, Hıristiyan mimari süsleme sanatında çok sık rastlanan kuş figürleri kaptan su içerken gösterilmiştir (Res.29). Dikdörtgen şekilli mermer kitabesinde çeşmeyi yaptıran kişinin adı geçmemektedir. Üç satırlık yazı şeridinin metni ve okunuşu şöyledir:

کوییا بو چشمه بر شفادرر راه حقه تشنه ایلر بو چشمه
لوله سی آنك دهندر صو دلی دل دوکر هر کیم السه رو برو
اوگونه کم کلسه دیر تاریخ اچون ما حسینیله حسن عشقینه صو
سنه ۱۰۵۹

Gûyiyā bu çeşme bir şifā durur rāh-ı Hakka teşne eyler bu çeşme
Lülesi anın dehendir su dili dil döker her kime olsa rû-be-rû
Önüne kim gelse dir tārîh içün mā Hüseynile Hasan aşkına su
Sene 1059/1649



Şekil 9. II Numaralı Çeşme kitabesinden ayrıntı. (Sevil Derin)



Resim 29. II Numaralı Çeşme kitabesi.

Plan ve süsleme özellikleri bakımından bu çeşmenin Anadolu'da sıklıkla rastlanan bir tipte inşa edildiği söylenebilir. Dikdörtgene yakın plan şeması ve sivri kemerin örttüğü nişi Manisa Adakale Mahallesi'ndeki Çeşme (XVI ya da XVII. yüzyıl) (Uçar, 2012, s. 67), Manisa Dokur Çeşme (1613-14) (Uçar, 2012, ss. 72-73) Kayseri'deki Güdüllü (1544–45) (Yörükoğlu, 1987, s. 132), Gömleksiz (XVIII. yüzyıl) (Yörükoğlu, 1987, s.104) ve Kalaycıoğlu Cami Çeşmeleri (XVIII. yüzyıl) (Yörükoğlu, 1987, s.165) ile Afyon Abdi Kadı Çeşmesi'nin (XIX. yüzyıl) (Daş, 1997, ss. 82-83) bir benzeridir. İzmir'in Kemalpaşa ilçesinde bulunan Selanikli Azade Çeşmesi ise (1827/1828) (Dalgalı, 2023, s. 162) Yeni Foça II Numaralı Çeşme'deki kuş motifleri gibi karşılıklı olarak bir tastan su içer şekilde mermer üzerine işlenmiştir. Bu sebeple Kemalpaşa'daki bu çeşme halk arasında Kuşlu Çeşme olarak anılmaktadır. Yine mermer üzerine işlenen natürel üslupta çiçek ve yaprak motifleri, çarkıfelek ve yıldız ile dolgulanmış kabaralar Manisa'daki Üç Oluklu Çeşme'ye (1679-80) (Uçar, 2012, s. 83) üslup açısından benzemektedir.

Kitabenin alt kısmında yer alan kuş motiflerinin Bizans sanatında sıklıkla görülen "Refrigerium" sahnelerine benzerliği dikkat çekicidir. Refrigerium Bizans sanatında başta taş eserler olmak üzere mozaik ve freskolarda, bazen hayat ağacının ya da haçın iki yanında duran bazen de kantharos adı verilen bir tastan su içen iki tavus kuşunun yer aldığı sahnelerdir. Erken Hristiyan döneminde ortaya çıktığı bilinen bu ikincisinde tavus kuşlarının ölümsüzlüğü simgelediği ve cennet bahçelerinde karşılıklı olarak bir su kaynağından su içtikleri düşünülmektedir (Karademir, 2021). Dolayısıyla bu sahneler ölüm-yaşam ve inançla ilişkilendirilmiştir.[17] Yeni Foça çarşısında II numaralı Çeşme kitabesi üzerinde yer alan bu sahne, yüzyıllar boyunca burada Türklerle birlikte yaşayan Rumların inanış ve kültüründen esinlenmiş olmalıdır. Çeşmenin bu yönüyle bölgede birlikte yaşama kültürüne sahip olunduğunun ipuçlarını verdiği söylenebilir.

SONUÇ

Yeni Foça kale içi yerleşmesi kurulduğu XIII. yüzyıldan itibaren farklı kültürlerin bir arada yaşadığı önemli bir yerleşim birimi olarak dikkat çekmektedir. Cenevizliler, Bizans ve Osmanlı gibi büyük güçlerin egemenliğinde, kale içi yapılar, şap madenleri ve limanıyla hem ekonomik hem de askeri bir merkez olarak kullanılmıştır. Osmanlı döneminde, bölgeye yerleştirilen Müslüman-Türk nüfusuyla birlikte kasabanın kimliği belirgin bir şekilde değişmiş ve Osmanlı

[17] Refrigerium sahneleri ve örnekler için bkz. (Karademir, 2021, s. 159).

kültürünün izleri kalıcı hale gelmiştir. Fatih Camisi, Büyük Hamam, Küçük Hamam ve çeşmeler gibi az sayıda yapı, bu değişimin somut göstergeleri olarak günümüze ulaşmıştır.

Bugün, Yeni Foça'da varlığını sürdüren sivil mimarlık eserleriyle birlikte tarihi yapıların çoğu, tahribat ve ihmalle karşı karşıyadır. Cami ve çeşmelerin yakın geçmişte ilgili kurumlarca onarılıp yeniden kullanıma açılması ile bu durum şimdilik bertaraf edilmiştir. Ancak hamamlar günümüzde artık ihtiyaç olmayışı ve özel mülk olmalarından dolayı bakımsız ve dışarıya kapalıdır. Özellikle sivil yapıların bir kısmının son senelerde çeşitli girişimlerle restore edilip kullanılması memnuniyet vericidir. Ancak şehir dokusunun bir bütün olarak ele alınıp korunması bir kentin hafızasını korumak için gereklidir. Ayrıca eserlerin restore edilerek koruma altına alınması, yalnızca tarihsel değerlerini yaşatmakla kalmayıp, aynı zamanda bölgenin turizm açısından çekiciliğini arttırarak ekonomik faydalar da sağlaması açısından önemlidir. Dolayısıyla tarihi eserlerin korunmasının, Yeni Foça'nın kimliğini güçlendireceği ve bölgenin kültürel mirasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle, geçmişin izlerini geleceğe taşıyan bir bilinç oluşturulması, Yeni Foça'nın şehir yapısı ve dokusuyla her alanda hak ettiği ilgiyi görmesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akurgal, E. (1973). *Ancient Civillization and Ruins of Turkey*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Arık, R. (1973). *Batılılaşma Dönemi Türk Mimarisi Örneklerinden Anadolu'da Üç Ahşap Cami*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Arıkan, Z. (1998). XVI. Yüzyılda Foça. Foça Üzerine Yazılar.

Arıkan, Z. (2016). *Şap Ticaretinden Tuz Ticaretine Foça ve Mirası*. İzmir Büyükşehir Belediyesi.

Aru, K. A. (1949). *Türk Hamamları Etüdü*. İTÜ Mimarlık Fakültesi.

Aslanapa, O. (1997). *Türk Sanatı*. Remzi Kitabevi.

Ayverdi, E. H. (1973). *Osmanlı Mi'marisinde Fatih Devri- III*. Baha Matbaası.

Batur, A. (1974). *Osmanlı Camilerinde Kemer Strüktür-Biçim İlişkisi Üzerine Bir Deneme (1300-1730)*. İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi.

Berber, E. (1997). Mütareke ve Yunan isgali döneminde Foça kazasi. *Geçmişten Günümüze Foça Uluslararası Sempozyumu*, Ankara.

Berber, E. (2010). Life in the Anatolian Countryside during the Greek Occupation: The Example of Foça. In L. T. Baruh & V. Kechriotis (Eds.), *Economy and Society on Both Shores of the Aegean*. Alpha Bank Historical Archieves.

Bruyn, M. C. l. (1702). *A Voyage to the Levant: or Travels on the Principal Parts of Asia Minor, the Islands of Scio, Rhodes, Cyprus & with an account of the most considerable Cities of Egypt, Syria and the Holy Land*.

Çakmak, C. (2000). *Tire Hamamları*. Kültür Bakanlığı.

Çakmak, Ş. (1997). Foça'daki Türk eserleri. *Geçmişten Günümüze Foça Sempozyumu,* Ankara.

Çakmak, Ş. (2001). Işıklı'da Gedik Ahmet Paşa Hamamı. *Uluslararası Sanat Tarihi Sempozyumu* (Prof. Dr. Gönül Öneye Armağan) Bildiriler, İzmir.

Dalgalı, F. (2023). *İzmir'in Çeşme ve Sebilleri*. İzmir Kalkınma Ajansı.

Daş, E. (1997). *Afyon'daki Türk Anıtları (Medreseler, Türbeler Hanlar, Hamamlar, Köprüler, Çeşmeler)* Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Dukas. (1956). *Bizans Tarihi*. İstanbul Matbaası.

Dukas. (2013). *İstanbul'un Fethi: Dukas kroniği (1341-1462)*. Kabalcı Yayınevi.

Eravşar, O. (2004). *Tokat Tarihi Su Yapıları (Hamamlar)*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Eyice, S. (1960). İznik'te "Büyük hamam" ve Osmanlı Devri hamamlari hakkinda bir deneme. *Tarih Dergisi*, *11*(15), 99-120.

Fleet, K. (2003). Turkish-Latin diplomatic relations in the fourteenth century: The case of the Consul. *Oriente Moderno*, *22*(83), 605-611.

Karademir, T. (2021). Bizans dönemi taş eserlerinde refrigerium sahneleri. *Troyacademy*, *6*(1), 158-186. https://doi.org/https://doi.org/10.31454/troyacademy.894348

Kızıltan, A. (1958). *Anadolu Beyliklerinde Cami ve Mescitler*. İTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.

Komisyon. (1991). *Fatih Camileri ve Diğer Tarihi Eserler*. Türkiye Diyanet Vakfı.

Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meali. (1993). (A. Özek, H. Karaman, & A. Turgut, Eds.). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Miller, W. (1911). The Zaccaria of Phocaea and Chios (1275-1329). *Journal of Hellenic Studies*, *31*, 42-55.

Müller-Wiener, W. (1975). Kuşadası und Yeni Foça. *İstanbuller Mitteilungen* (25), 399-420.

Öney, G. (1989). *Beylikler Devri Sanatı XIV. -XV. yüzyıl (1300–1453)*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Öney, G. (1990). *Ankara Arslanhane Camii*. Kültür Balanlığı Yayınları.

Önge, Y. (2006). Anadolu'da XIII. - XIV. yüzyilin nakişli ahşap camilerinden bir örnek: Beyşehir köşk köyü mescidi. *Vakıflar Dergisi*, *9*, 291-196.

Reis, P. (1988). *Kitab-ı Bahriye*. Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Sartiaux, F. (1952). *Eski Foça (Foça Tarihine Bir Bakış)*. Ege Turizm Cemiyeti Yayınları.

Serçe, E. (1998). *Aydın Vilayeti Salname ve İstatistiklerinde Foçateyn Kazası*

Turan, Ş. (2000). *Selçuklu'dan Bizans'ın Sona Erişine Türkiye- İtalya İlişkileri*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Uçar, H. (2012). *Sipilden Manisa'ya Ab-ı Hayat-Manisa Çeşmeleri*. Manisa Belediyesi Kültür Yayınları.

Ünal, H. R. (2001). Beçin 1998 kazisi. *Sanat Tarihi Dergisi*, *XI*, 183-191.

Yaylalı, F. (1983). *Yeni Foça Tarihi Sit Alanı Koruma ve Geliştirme Projesi*.

Yörükoğlu, Ö. (1987). *Kayseri Çeşmeleri*. Beğendik Kültür Hizmetleri Serisi.

Zachariadou, E. A. (1983). *Trade and Crusade Venetian Crete and the Emirates of Menteshe and Aydın (1300-1415)*. Istituto ellenico di studi bizantini e postbizantini di Venezi.

EXTENDED ABSTRACT

Yeni Foça is a 'Byzantine Age' settlement established between the cities of Aliağa (Cyme) and Foça (Phokai) at the intersection of Ionian and Aeolian settlements. Since the last quarter of the 13th century was when the Turks conquered the coasts of Western Anatolia and sailed to the Aegean, the Byzantines, fearing that the Turks would attack Foça, found it necessary to build a castle to protect the town. This task was undertaken by the Genoese, who had the right to exploit the alum mines nearby in return for a certain fee.

Although Yeni Foça was introduced to Turkish sovereignty starting from the period of Turkish principalities in Anatolia, it could not gain the identity of being a Turkish city because the Genoese and Byzantines used it in return for taxes. However, in terms of administration, it was the first coastal settlement acquired during the Turkish period. The city, which came under Ottoman sovereignty in the 15th century, started to Turkify rapidly, and soon after this date, it remained a small town after the alum deposits in the region lost their importance. Nevertheless, it is understood that it continued to exist as a helpful harbour city for maritime trade in the following centuries due to its proximity to fertile agricultural areas. In the 15th century, the Muslim-Turkish population brought mostly from Menemen, Manisa, Aydın, Güzelhisar and the islands were settled in the castle. With the population's Turkification, the city's structure and texture changed, and the Greek population lived in other nearby neighbourhoods until the Republican period, even if not in the same neighbourhoods. Thus, the Greek population continued influencing the city's fabric and construction works.

In the records of the mid-16th century, Yeni Foça and Eski Foça are shown as an accident. By 1575, it was seen that both settlements were gradually shaped based on neighbourhoods, and there was a significant increase in population. Yeni Foça, understood to have continued its existence as an important harbour city in the 17th and 18th centuries, may be said to have lost its political importance based on the limited information on its population, settlement and urban fabric. Travellers who have visited the region over the centuries generally mention Eski Foça. In addition, the interest of archaeologists was also focused on Eski Foça due to its settlement during the Hellenistic period.

In the early 20th century, it was observed that the Greek-Orthodox community and Muslims lived in different neighbourhoods due to tense political developments. Among the neighbourhoods of İzmir Caddesi, Enveriye, Cami-i Kebir and Bad-i Asiyab in Foça, it is known that Greeks lived in İzmir Caddesi and Enveriye and Turks lived in the other two. It is understood that these neighbourhoods were located within the castle, that the castle was surrounded by a wall with three gates, that the people locked themselves inside the castle out of fear, and that the city expanded outside the castle towards the 1880s. In this case, the main point that draws attention is that the Greek population occupied the living spaces of the Turks, and the increasing Greek population later overflowed outside the castle. Turks, on the other hand, have always lived inside the castle.

After Yeni Foça came under Ottoman sovereignty, some of the population from Menemen, Güzelhisar and Aydın were exiled, and some came and settled here voluntarily. Thus, Yeni Foça was permanently transformed into a Turkish city

regarding administration and settlement. In the early 1500s, Yeni Foça was mentioned as a castle in Menemen Kaza. According to the census books in the archives, the settlement in Yeni Foça was not organised based on neighbourhoods as in other cities and towns; only the castle is mentioned.

In terms of population, as in most of the Western Anatolian coasts, the majority of the population of Foça was Muslim in the early 19th century. However, in the second half of the 19th century, the migration from the Aegean islands to the Western Anatolian coasts changed the population structure in favour of Greeks. This difference increased until 1914. There were also Armenians, Jews, and foreigners among the population, of which about 50 were Bulgarians. Similarly, about 100-200 foreign Muslims were among the Muslim population.

The few surviving historical buildings in the castle date back to the Ottoman period. A mosque, two baths and two fountains have survived from the Ottoman period in the Yeni Foça castle settlement. The local people named the mosque Fatih Mosque because it was thought to have been built during Fatih's reign. The names of the baths and fountains are unknown. For this reason, they are named large and small baths, as in Wiener's article, and the fountains as fountains numbered I and II. The bazaar, with fountains in the centre, leans against the eastern wall of this medieval city. To the east is a small bathhouse, and to the centre is an enormous bathhouse. The recently renovated Fatih Mosque is thought to be a former church.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)

(2025), 18(77), 2899-2912

Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process

http://dx.doi.org/10.29228/joh.81662

Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article

Geliş tarihi	18.04.2025	Submitted date
Kabul tarihi	13.06.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.08.2025	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sofu, S. Ö. (2025). Education, Identity and Resistance: The Ittihat Terakki Girls' School in Colonial Alexandria (1909–1914). *Journal of History School,* 77, 2899-2912.

EDUCATION, IDENTITY AND RESISTANCE: THE ITTIHAT TERAKKI GIRLS' SCHOOL IN COLONIAL ALEXANDRIA (1909–1914)

Sevda ÖZKAYA SOFU[1]

Abstract

This article examines the establishment and function of the Committee of Union and Progress Girls' School in Alexandria, Egypt, within the complex political and cultural context of Ottoman and British colonial interaction in the early 20th century. Established on the initiative of the Committee of Union and Progress, the school served as both a vocational training center and a tool for Ottoman cultural diplomacy. The school, which is also politically important, served in a city that was under British occupation but legally affiliated to the Ottoman Empire. In this respect, the study examines the issue with its social, political and cultural aspects. In this study, which was prepared by making use of the documents in the Ottoman Archive of the State Archives of the Republic of Turkey, British consular reports, and the news in the contemporary Ottoman and local press, the curriculum of the school, its graduates, the impact it had on the society and the 20th century. In the political environment at the beginning of the century, the education policy of the Ottoman Empire is discussed. Accordingly, the reactions of the British in the region and the role of the school in reflecting the soft power of the Ottomans in the midst of imperial rivalries are also examined. Finally, how the school contributed to the shaping of Ottoman identity and resistance in a colonial environment is revealed.

Keywords: Ottoman Modernization, Women's Education, Alexandria

[1] Doç. Dr., Kastamonu üniversitesi, İnsan ve toplum Bilimleri Fakültesi, tarih Bölümü, sozkaya@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4542-0917

Sevda ÖZKAYA SOFU

Eğitim, Kimlik ve Direniş: Sömürge İskenderiye'de İttihat Terakki Kız Okulu (1909-1914)

Öz

Bu makale, Mısır-İskenderiye'deki İttihat ve Terakki Kız Okulu'nun kuruluşunu ve işlevini, 20. yüzyıl başlarındaki Osmanlı ve İngiliz sömürge etkileşiminin karmaşık siyasi ve kültürel bağlamı içinde incelemektedir. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin inisiyatifiyle kurulan okul hem mesleki eğitim merkezi hem de Osmanlı kültürel diplomasisi için bir araç olarak hizmet vermiştir. Siyasi bakımdan da önem taşıyan okul, İngiliz işgali altında olmakla birlikte hukuken Osmanlı Devleti'ne bağlı olan bir şehirde hizmet vermiştir. Bu açıdan çalışma, sosyal, siyasi ve kültürel yönleri ile meseleyi incelemektedir. T.C. Devlet Arşivleri Osmanlı Arşivi'ndeki belgelerden, İngiliz konsolosluk raporlarından, çağdaş Osmanlı ve yerel basınında yer alan haberlerden yararlanılarak hazırlanan bu çalışmada okulun müfredatı, mezunları, toplumda yarattığı etki ve 20. Yüzyılın başlarındaki siyasi ortam içinde Osmanlı Devleti'nin eğitim politikası ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak bölgede İngilizlerin tepkilerini ve okulun emperyal rekabetlerin ortasında Osmanlı'nın yumuşak gücünü yansıtmadaki rolü de incelenmektedir. Nihayet okulun sömürgeci bir ortamda Osmanlı kimliğinin ve direnişinin şekillenmesine nasıl katkıda bulunduğu ortaya konulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Modernleşmesi, Kadın Eğitimi, İskenderiye.

INTRODUCTION

The proclamation of the Second Constitutional Monarchy (II. Meşrutiyet) in 1908 marked a crucial turning point in Ottoman history, initiating a broad wave of political, social, and cultural reforms. Central to these reforms was the modernization of education, viewed by the Committee of Union and Progress (CUP) as essential for fostering Ottoman unity and loyalty amid growing internal challenges and external pressures (Başbakanlık Osmanlı Arşivi [BOA], 1910; The National Archives [UK NA], 1911).

Beyond the imperial capital, the CUP aimed to extend its ideological reach to Ottoman expatriate communities, particularly in colonial contexts such as Alexandria, Egypt. Though under British occupation since 1882, Egypt remained nominally Ottoman territory until 1914, making Alexandria a strategic site for Ottoman cultural diplomacy (Goldschmidt, 2004; Deringil, 1998).

In 1910, the İttihat ve Terakki Girls' Industrial School was established in Alexandria as part of this effort. The school embodied the CUP's dual mission: providing Muslim girls with practical vocational training while instilling Ottoman-Islamic values and patriotism. This institution not only sought to empower women within the empire's socio-economic framework but also to

reinforce imperial identity in a contested colonial milieu (Ayçiçek, 2014; Boz, 2020).

Drawing on extensive archival sources from the Başbakanlık Osmanlı Arşivi, British consular reports housed at The National Archives, and contemporary Ottoman and local press (*Tanin*, 1911; *Resimli Kitap*, 1912), this study examines the school's foundation, curriculum, architectural symbolism, and broader political ramifications. It also explores British perceptions and reactions, situating the school within the larger context of imperial rivalry and the projection of Ottoman soft power.

This analysis contributes to a nuanced understanding of how education, gender policies, and imperial diplomacy intersected during the late Ottoman period, highlighting the school's role in shaping identity and resistance in a colonial setting.

WOMEN'S EDUCATION POLICIES OF THE COMMITTEE OF ITTIHAT TERAKKI

The Committee of Union and Progress (CUP) placed women's education at the center of its modernization agenda after 1908, marking a decisive shift in Ottoman gender policy. While earlier reform eras—most notably the Tanzimat (1839–1876) and the reign of Sultan Abdülhamid II (1876–1909) had taken cautious steps toward expanding female literacy and establishing girls' schools, these initiatives were often framed primarily in terms of moral refinement and domestic virtue (Ergin, 1977; Somel, 2010). By contrast, the Unionist period conceptualized women's education as an instrument of nation-building, directly linked to the creation of a politically loyal and culturally unified Ottoman citizenry.

In the Unionist worldview, the ideal Ottoman woman was to be both the moral guide of the household and an active transmitter of national consciousness to the next generation (Çakır, 1996, p. 45). Şerif Mardin (1991, p. 97) emphasizes that the late Ottoman elite recognized modernization as incomplete without women's active participation in public life—albeit within culturally sanctioned boundaries. This vision situated women at the intersection of Ottomanism, Islamism, and modern nationalism, aiming to harmonize religious morality with civic responsibility.

Sina Akşin (1980, p. 228) observes that after the Young Turk Revolution, women's education became "a matter of political urgency," seen as essential for regenerating the nation. The CUP's rhetoric frequently invoked the idea

that educated mothers would raise patriotic sons, linking domestic life directly to the survival of the state. Recep Ayçiçek (2014, p. 53) has noted that Unionist policymakers often portrayed female illiteracy as a security threat, weakening the transmission of Ottoman values to future generations.

To operationalize its vision, the CUP developed a multi-tiered educational network for girls:

- Darülmuallimat (Teacher Training Schools for Girls) produced professional female educators for deployment both in the imperial core and in peripheral provinces.
- Sanayi Mektepleri (Industrial/Vocational Schools) combined instruction in crafts and trades-such as weaving, embroidery, and tailoring-with moral and religious education.
- Girls' Rüşdiye and İdadî schools were expanded across Anatolia, the Balkans, the Arab provinces, and overseas Ottoman communities in places like Salonika, Beirut, and Alexandria, functioning as cultural outposts (Boz, 2020, p. 214).

Hakan Boz (2020) underscores that in territories under European influence, these schools acted as physical embodiments of the Ottoman presence, providing a native alternative to missionary and colonial education.

As Niyazi Berkes (1964, p. 276) has argued, the late Ottoman state increasingly relied on non-military tools-especially language, religion, and education—to project influence. In British-occupied Egypt, girls' schools under the CUP became a form of soft power in the Nyean sense (Nye, 2004, p. 5): shaping loyalties and identities through attraction rather than coercion. By teaching Ottoman Turkish, promoting Islamic ethics, and offering practical vocational skills, these institutions fostered a sense of emotional attachment to the Ottoman state among students and their families.

Beyond pedagogy, such schools served as image-building platforms. Ayçiçek (2014, p. 59) notes that Unionist expansion of female education aimed to challenge Orientalist stereotypes of the "oppressed Muslim woman" and to position the Ottoman Empire as a progressive force in the Islamic world. This was a form of cultural diplomacy, designed to compete with European models without abandoning Islamic values.

Despite ambitious rhetoric, structural obstacles persisted:

- Budgetary priorities favored boys' schools, as evidenced in correspondence from the Alexandria school's director complaining of inadequate supplies for girls' institutions (BOA. MF. İBT. 413-42).

- Teacher shortages in provincial areas required transferring staff from Istanbul or recruiting qualified Muslim women from abroad (Aksoy, 2019, p. 72).
- Colonial surveillance in regions like Egypt restricted the scope of Unionist educational influence (UK NA, FO 371/1087, 1911).

These limitations reveal the tension between ideology and implementation: while the CUP framed women's education as a national priority, the realities of resource allocation and political control often hindered its full realization.

The İttihat ve Terakki Girls' Industrial School in Alexandria represented a concentrated application of these policies in a high-stakes colonial environment. As a vocational school, it fulfilled practical needs by preparing young women for economic participation. As an ideological project, it reinforced Ottoman–Muslim identity in a city where European cultural influence was pervasive. And as a diplomatic gesture, it signaled the empire's ongoing relevance in the broader Muslim world.

In this sense, the school was not an isolated experiment but part of a wider Unionist strategy to use women's education as a vehicle for social cohesion, cultural preservation, and political signaling in contested spaces beyond the imperial core.

ITTIHAT TERAKKI GIRLS' SCHOOL IN ALEXANDRIA

The Committee of Union and Progress (CUP), following the 1908 proclamation of the Second Constitutional Monarchy, strategically extended its educational and ideological influence beyond Istanbul. A notable example of this effort was the establishment of the İttihat ve Terakki Girls' Industrial School in Alexandria, Egypt, in 1910. Despite British occupation since 1882, Egypt remained nominally an Ottoman territory until 1914, making Alexandria a critical site for Ottoman cultural diplomacy and the projection of imperial identity (Başbakanlık Osmanlı Arşivi [BOA], 1910; The National Archives [UK NA], 1911; Goldschmidt, 2004).

The school's inauguration was a significant event, marked by a ceremony attended by Ottoman dignitaries, local community leaders, and families. Ottoman flags decorated the building, and students recited patriotic poems, encapsulating the school's dual mission of vocational training and imperial loyalty. Contemporary Ottoman press, such as *Tanin* (1911), highlighted the ceremony's symbolism in aligning modernization efforts with Islamic and Ottoman values.

Functioning as both an educational and cultural institution, the school initially enrolled 48 students in 1911, rising to 73 students by 1913, drawing largely from migrant families from Anatolia and Syria (BOA, 1913). The curriculum integrated academic subjects including Ottoman Turkish, Arabic, French, arithmetic, geography, and history with vocational training in sewing, embroidery, tailoring, and weaving. This approach aimed to cultivate intellectually capable and practically skilled Ottoman Muslim women, reflecting the CUP's vision of modern womanhood rooted in both tradition and progress (Ayçiçek, 2014; Boz, 2020).

The curriculum of the İttihat ve Terakki Girls' Industrial School reflected a deliberate balance between intellectual development and practical vocational training. This dual approach aligned with the CUP's vision of producing modern Ottoman Muslim women equipped with both knowledge and skills necessary for their social roles and imperial loyalty.

Table 1.

Information about subjects at school

Subject Area	Hours per Week	Instructor Type
Ottoman Turkish	6	Female teacher trained in Darülmuallimat
Arabic Language	4	Local qualified instructor
French Language	4	CUP-appointed instructor
Arithmetic	4	Male Ottoman teacher
Geography & History	4	CUP-appointed instructor
Religious Studies	3	Local imam
Weaving	8	Master craftswoman
Embroidery & Tailoring	6	Master craftswoman
Lace-making	4	Visiting artisan
Physical Exercise	2	Female monitor

The academic subjects provided foundational knowledge in languages, arithmetic, geography, and history, aimed at fostering a sense of Ottoman identity and civic awareness. Vocational training, including weaving, embroidery, tailoring, and lace-making, equipped students with practical skills for economic self-sufficiency and community contribution. Physical exercise was also included to promote health and discipline.

Daily life at the school was structured to balance rigorous academic instruction with hands-on vocational training. Many students engaged in community-oriented projects such as producing garments for soldiers during the Tripolitanian

War, reinforcing a collective identity connected to imperial service and loyalty (BOA, 1913). Teachers, often graduates of Istanbul's Darülmuallimat, ensured a uniform and ideologically aligned educational experience (Ayçiçek, 2014).

Architecturally, the school blended Ottoman-Islamic traditional elements—such as arched windows, geometric tile work, and Quranic inscriptions—with modern classroom designs featuring blackboards and sewing machines. Positioned prominently in Alexandria's urban landscape, the building symbolized Ottoman cultural resilience amidst British colonial dominance (Mardin, 1991; Deringil, 1998).

Public exhibitions of student work played a vital role in community engagement. The school regularly showcased embroidered textiles, sewn garments, and lace products in events covered by periodicals like *Resimli Kitap* and *Tanin*, linking educational outcomes to nationalist and imperial ambitions (Tanin, 1912; Resimli Kitap, 1912). These exhibitions also functioned as fundraising mechanisms supporting scholarships for disadvantaged students.

British colonial authorities maintained close surveillance over the school, wary of its potential as a breeding ground for pan-Islamist and Ottoman nationalist sentiment. Consular reports from 1911 to 1912 reveal British concerns regarding the emphasis on Ottoman history and Islamic teachings in the curriculum, which were seen as politically sensitive in the colonial context (The National Archives [UK NA], 1911). Nevertheless, direct interference was limited due to Egypt's ambiguous legal status until 1914, leading to a policy of cautious oversight rather than outright suppression (Goldschmidt, 2004; Landau, 2015).

Graduation ceremonies were important public events reinforcing the school's cultural and political mission. Attended by Ottoman officials, families, and local dignitaries, these ceremonies featured Quranic recitations, speeches emphasizing the value of female education, and awards recognizing academic and vocational excellence. Prizes included sewing tools, fine fabrics, and books on Ottoman history, symbolizing the fusion of practical skills and imperial knowledge. Exhibitions following the ceremonies allowed attendees to purchase student-made items, with proceeds supporting future scholarships (*Tanin*, 1913; *Resimli Kitap*, 1913).

In sum, the İttihat ve Terakki Girls' Industrial School in Alexandria was more than a vocational training center; it was a strategic instrument of Ottoman cultural diplomacy and a beacon of identity preservation in a contested colonial environment. By fostering a modern Ottoman Muslim female identity that balanced tradition and modernity, the school contributed significantly to the

empire's soft power strategy and resistance against foreign domination (Ayçiçek, 2014; Deringil, 1998; Landau, 2015).

BRITISH REACTIONS AND THE SCHOOL'S SYMBOLIC ROLE

The establishment of the İttihat ve Terakki Girls' Industrial School in Alexandria in 1911 occurred at a moment of heightened geopolitical tension. The Tripolitanian War between the Ottoman Empire and Italy broke out later that year (September 1911), triggering fears among British officials that Ottoman institutions abroad could serve as conduits for mobilizing anti-colonial sentiment. In Egypt-home to a significant Ottoman-descended population-any initiative linked to Istanbul was scrutinized for potential pan-Islamic undertones (Deringil, 1998; Özkan, 2011).

British consular correspondence, preserved in the UK National Archives (FO 371/1087, 1911), reveals that Lord Kitchener, the British Agent and Consul-General in Egypt, received regular intelligence on the school's activities. One report, dated 15 May 1911, noted that:

"While the industrial instruction appears harmless, the persistent emphasis on Ottoman history, geography, and loyalty among the pupils suggests an undercurrent of political indoctrination."

This concern must be read against the backdrop of British fears of pan-Islamism, a doctrine they associated with Sultan Abdülhamid II's foreign policy and, by extension, with CUP initiatives that retained Islamic–imperial symbolism. As historian Selim Deringil (1998) has shown, European colonial powers tended to conflate any expression of Islamic solidarity with potential subversion of their authority.

The English-language *Egyptian Gazette*, published in Alexandria, echoed these official anxieties. Between March and June 1911, a series of editorials described the school as a vehicle of "pan-Islamic propaganda" and warned that it might "stir nationalist sentiment among the Muslim populace" (March 28, 1911, p. 3). The newspaper's framing relied on the trope of the fanaticized Muslim youth, a recurring theme in colonial discourse that portrayed Islamic education as inherently political.

In contrast, the French-language *Le Progrès Égyptien*, which maintained cordial relations with Ottoman consular officials, praised the school as a civilizing project that combined modern skills with cultural preservation. This divergence reflects the Franco–British rivalry in Egypt, where France retained influence in

finance and culture despite Britain's military control (Landau, 2015). French journalists often emphasized the compatibility of Ottoman–Islamic values with modernity, partly to counterbalance British dominance in the colonial narrative.

From the British perspective, the danger lay less in the school's immediate output and more in its symbolic capital. As Makdisi (2002) argues, schools in colonial contexts often served as "theatres of modernity", where competing powers staged their visions of civilization. The Ottoman curriculum—with its focus on Turkish language, Islamic ethics, and imperial history-offered an alternative modernity that challenged the secular, Western-oriented model promoted by missionary and colonial schools.

British officials contemplated measures to curb such institutions, including tighter regulation of foreign-funded schools in Alexandria. However, Egypt's formal status as an Ottoman province until 1914 complicated direct intervention. Instead, British policy shifted toward monitoring and co-optation-maintaining a network of informants, attending public events at the school, and cultivating relationships with local notables to dilute Ottoman influence.

The British suspicion toward the Alexandria school was not an isolated phenomenon. Similar patterns of surveillance and intervention were evident in British India, where madrasa reform movements were closely watched (Metcalf, 1982), and in the Sudan, where Qur'anic schools were subjected to curricular oversight (Warburg, 2003). In each case, colonial authorities perceived education as a strategic battleground for shaping political loyalties.

In Alexandria, the İttihat ve Terakki Girls' Industrial School became part of this global contest over educational authority. Its modest size belied its symbolic weight: as a CUP-sponsored institution in a British-occupied yet nominally Ottoman city, it embodied the tensions of layered sovereignty and the contested meanings of modernity in the early 20th-century Mediterranean.

CONCLUSION

The case of the İttihat ve Terakki Girls' Industrial School in Alexandria underscores the multifaceted role of education in the late Ottoman Empire's struggle for survival and renewal. More than a local vocational initiative, the school embodied a strategic synthesis of cultural policy, political symbolism, and gender reform. It functioned as an institution where the CUP's ideological priorities-Ottomanism, Islamism, and modern nationalism-were woven into the fabric of daily instruction, extracurricular activities, and ceremonial life.

From a socio-economic standpoint, the school addressed the practical needs of its target community. By equipping young women with marketable skills in weaving, embroidery, and tailoring, it offered them a measure of economic independence within socially acceptable boundaries. This balance between practical utility and moral propriety was essential to gaining community support, especially in a conservative social environment where European-style co-education or secular curricula might have been viewed with suspicion.

Politically, the school served as a projection of Ottoman presence in a city under British control. By fostering an emotional and cultural attachment to the empire through the teaching of Ottoman Turkish, Islamic ethics, and national history, it acted as a subtle counterweight to colonial influence. The British perception of the school as "a veiled political enterprise" (UK NA, FO 371/1087, 1911) reflects the extent to which even small-scale educational initiatives could be read as acts of sovereignty.

Culturally, the Alexandria school contributed to what Schneider (2006) terms an "alternative modernity"-a model that embraced certain technical and organizational aspects of European education while remaining firmly rooted in Ottoman–Islamic values. This synthesis challenged Orientalist stereotypes of Muslim women as passive or oppressed, instead presenting them as educated, skilled, and engaged in the service of the nation.

The symbolic significance of the school is further highlighted by its ceremonial life—award ceremonies, public exhibitions, and press coverage in both Ottoman and sympathetic local newspapers. Such events were performative acts of legitimacy (Tunaya, 1991), reinforcing the narrative that the Ottoman Empire remained a viable, modernizing force even in the face of colonial domination.

From a broader historiographical perspective, this case invites a reconsideration of the geography of Ottoman modernity. It demonstrates that the empire's reform projects were not confined to Istanbul or the Anatolian heartland but extended into peripheral and contested territories, where their symbolic value could be as significant as their immediate practical outcomes. In this sense, the Alexandria Girls' Industrial School functioned as a microcosm of late Ottoman strategic thinking—a site where questions of gender, identity, and power intersected with the global politics of empire.

For comparative imperial studies, the school offers a valuable reference point. Similar initiatives can be found in other multiethnic empires of the era-Habsburg vocational schools in Bosnia, Russian girls' schools in Central Asia, or French Muslim schools in Algeria-each reflecting distinct blends of assimilation,

accommodation, and resistance. Such comparisons can deepen our understanding of how education operated as a transimperial arena for negotiating modernity under colonial conditions.

Ultimately, the Alexandria school's legacy lies not in the number of its graduates but in the clarity with which it illustrates the Ottoman state's capacity to mobilize education as an instrument of soft power, identity formation, and cultural resilience. It stands as a testament to the enduring political potency of the classroom and a reminder that, in the modern era, schools have been as much battlegrounds of ideas as they have been spaces of learning.

REFERENCES

Archival Sources

Devlet Arşivleri (BOA), İstanbul, Türkiye.

MF. MKT. 264.5 (Maarif Nezareti yazışmaları, 1910)

MF. İBT. 413-42 (Öğretmen atamaları, 1911)

MF. İBT. 455-11 (Öğrenci listeleri, 1913)

The National Archives (UK NA), London, United Kingdom.

FO 371/1087 (British Consular Reports on Ottoman schools in Alexandria, 1911–1912)

Periodicals

Tanin [Ottoman Turkish newspaper], İstanbul, 10 May 1911; 5 June 1913 issues.

Resimli Kitap [Ottoman illustrated magazine], İstanbul, 1912 (Issue 38); 1913 (Issue 42).

Egyptian Gazette [English-language newspaper], Alexandria, 28 March 1911.

Le Progrès Égyptien [French-language newspaper], Alexandria, 1911 (Spring issue

Books and Articles

Ayçiçek, R. (2014). *İkinci Meşrutiyet Döneminde Kadın ve Eğitim*. Kitabevi.

Berkes, N. (1964). *The Development of Secularism in Turkey*. McGill University Press.

Boz, H. (2020). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kız sanayi mektepleri. *Belleten*, 84(300), 201–236.

Çakır, S. (1996). *Osmanlı Kadın Hareketi*. Metis Yayınları.

Deringil, S. (1998). *The Well-Protected Domains: Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire, 1876–1909*. I.B. Tauris.

Goldschmidt, A. (2004). *Modern Egypt: The Formation of A Nation-State*. Westview Press.

Heyworth-Dunne, J. (1938). *An İntroduction to the History of Education in Modern Egypt*. Frank Cass.

Kızıltoprak, S. (2010). *Mehmet Ali Paşa'dan Abbas Hilmi II'ye Mısır'da Osmanlı'nın son yüzyılı*. Kitabevi.

Landau, J. M. (2015). *Politics in Egypt: The Revolutionary Period*. Routledge.

Makdisi, U. (2002). Ottoman orientalism. *American Historical Review*, 107(3), 768-796. https://doi.org/10.1086/ahr/107.3.768

Mardin, Ş. (1991). *Türk Modernleşmesi*. İletişim Yayınları.

Metcalf, B. D. (1982). *Islamic Revival in British India*. Princeton University Press.

Nye, J. S. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. PublicAffairs.

Özkan, M. (2011). Pan-Islamism and the Ottomans during the Balkan Wars. *Middle Eastern Studies*, 47(3), 477–491. https://doi.org/10.1080/00263206.2011.574462

Schneider, I. (2006). Alternative modernities in the late Ottoman Empire. *Die Welt des Islams*, 46(2), 145-173. https://doi.org/10.1163/157006006778349525

Tunaya, T. Z. (1991). *Türkiye'de Siyasal Partiler: İkinci Meşrutiyet Dönemi*. İletişim Yayınları.

Warburg, G. R. (2003). *Islam, Sectarianism and Politics in Sudan Since the Mahdiyya*. Hurst & Company.

EXTENDED ABSTRACT

This study investigates the foundation, development, and broader significance of the İttihat ve Terakki (Committee of Union and Progress -CUP) Girls' Industrial School in Alexandria (1909-1914) within the complex interplay of Ottoman modernization policies, colonial power dynamics, and gender reform initiatives in the early 20th century. While Egypt had been under British military occupation since 1882, it remained nominally part of the Ottoman Empire until 1914. Alexandria, a cosmopolitan port city with a substantial Ottoman-descended population, represented a strategic location for the projection of Ottoman soft power through cultural and educational institutions.

The article draws upon a wide range of primary and secondary sources, including documents from the Başbakanlık Osmanlı Arşivi (Prime Ministry Ottoman Archives), British consular reports housed in The National Archives (UK), and contemporary Ottoman and Egyptian press materials in Turkish, Arabic, French, and English. Through these sources, it examines the CUP's ideological motivations, the school's curriculum and pedagogical strategies, architectural symbolism, and its dual function as both a vocational training center and an instrument of cultural diplomacy.

The CUP's women's education policy after the Young Turk Revolution of 1908 marked a decisive departure from earlier, more cautious initiatives. Women's education was reframed not merely as moral cultivation but as a political necessity for nation-building and fostering Ottoman unity. The Alexandria school embodied this vision by integrating academic instruction in Ottoman Turkish, Arabic, French, history, geography, and arithmetic with practical training in weaving, embroidery, tailoring, and lace-making. Its graduates were envisioned as both economically self-reliant and culturally loyal citizens.

Architecturally, the school combined Ottoman-Islamic design elements-such as arched windows and Quranic inscriptions-with modern facilities like blackboards and sewing machines, symbolizing a synthesis of tradition and modernity. Public exhibitions of student work and ceremonial events reinforced the institution's role as a community focal point and as a site for performing Ottoman modernity in a colonial setting.

British colonial authorities, while refraining from overt suppression due to Egypt's ambiguous legal status, monitored the school closely. Reports from the British Agent and Consul-General Lord Kitchener expressed concern that the emphasis on Ottoman history, Islamic ethics, and patriotic themes might encourage pan-Islamic sentiment and anti-colonial nationalism. Local media

responses were divided: the English-language *Egyptian Gazette* criticized the school as a vehicle for political indoctrination, while the French-language *Le Progrès Égyptien* praised it as a progressive and culturally affirming project.

The findings of this study demonstrate that the İttihat ve Terakki Girls' Industrial School was not merely an educational institution but a microcosm of late Ottoman imperial strategy, combining gender reform, identity formation, and cultural resilience in the face of colonial dominance. It reveals how education functioned as a contested arena where competing visions of modernity were negotiated. The case also invites comparative perspectives with other multiethnic empires-such as Habsburg, Russian, and French colonial contexts-where girls' vocational schools similarly blended assimilationist aims with local cultural preservation.

Ultimately, the Alexandria school's historical significance lies less in the number of its graduates than in its symbolic value as a site where Ottomanism, Islamism, and modern nationalism intersected. By merging practical vocational skills with ideological instruction, the school contributed to shaping a generation of women as agents of cultural continuity and subtle resistance, thereby extending the Ottoman state's influence well beyond its formal borders.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2913-2934
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81828
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 30.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 14.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aktaş, Ş. & Savaş, E. (2025). An Interdisciplinary Analysis of The Transmission of West-Asian Belief Zoroastrianism to China Within The Context of West-China Interaction. *Journal of History School*, 77, 2913-2934.

AN INTERDISCIPLINARY ANALYSIS OF THE TRANSMISSION OF WEST-ASIAN BELIEF ZOROASTRIANISM TO CHINA WITHIN THE CONTEXT OF WEST-CHINA INTERACTION[1]

Şükrü AKTAŞ[2] & Ersin SAVAŞ[3]

Abstract

Considering the situation similar to the process of the coming into existence of religions does not exist in China, in other words China is a civilization that does not have such a phenomenon, the issue of answering questions such as what are the main issues and factors of the ground on which theological, theo-political guided Sino-Western interaction can take place has come to the fore. However, in this research, we have chosen to address the issue of Sino-Western interaction on the grounds of disciplines such as theology and sociology of religion in accordance with sinology, rather than on the grounds of disciplines such as religion and politics (theo-politics). Hence, we have grounded our research with an example of Sino-Western interaction. In this respect, the source of inspiration for our research is Zoroastrianism, also known as Fire-worshipper or in Turkish called as Zerdüşt(lük), which has passed from Persia to China, and we started by discussing how Zoroastrianism is read and analyzed in China and in Chinese studies. Subsequently, by examining it in the context of History of Religions and Sociology of Religion, it was examined by interpreting how a civilization that does not have a culture of divine or religious existence in its historical roots adopts an cosmogonical or eschatological perspective without entering into the issue of less or more, and how they take a religious image and thought for granted. Another source of

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

[2] Dr., Ağrı İ.Ç. University, Faculty of Letters, Department of English Translation and Interpreting, saktas@agri.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9945-0620
[3] Assist. Prof. Dr., Ağrı İ.Ç. University, Faculty of Islamic Studies, Department of Philosophy and Religious Studies, esavas@agri.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-9603-2749

inspiration for this entire study has been Sinology research. The study has been composed by blending and interpreting the data obtained within the scope of Sinology with the Sociology of Religion.

Keywords: Zoroastrianism, Zoroastrianism in China, Sociology of Religion, Xianjiao, Sinology.

Batı-Çin Etkileşimi Bağlamında Batı Asya İnançlarından Zerdüşt İnancının Çin'e Geçişinin Disiplinler Arası İncelemesi

Öz

Dinlerin ortaya çıkış sürecine benzer bir durumun Çin'de mevcut olmadığı ve Çin'in böyle bir olguya sahip olmayan bir medeniyet olduğu düşünüldüğünde, teolojik, teo-politik güdümlü Çin-Batı etkileşiminin gerçekleşebileceği zeminin temel konu ve faktörlerinin neler olduğu, din, inanç temelli bir iletişimin mümkün olup olmadığı gibi soruların cevaplanması konusu gündeme gelmiştir. Bu araştırmada ise Çin-Batı etkileşimi konusunu salt teoloji, din ve siyaset (teo-politik) gibi disiplinler zemininden ziyade, teoloji, din sosyolojisi ve sinoloji gibi disiplinler zemininde ele alınması tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmamızı sinoloji, din sosyolojisi çerçevesinde Çin-Batı etkileşimi örneği ile temellendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmamızın ilham kaynağı İran'dan Çin'e geçmiş olan "Ateşe Tapan" ya da diğer ismiyle "Zerdüştlük" olarak da bilinen din'in, Çin'de ve Çin çalışmalarında nasıl okunduğu ve analiz edildiği tartışılarak başlanmıştır. Akabinde Din Sosyolojisi bağlamında incelenerek, tarihsel köklerinde ilahi ya da dini bir varoluş kültürüne sahip olmayan bir medeniyetin az ya da çok meselesine girmeden eskatolojik bir bakış açısını nasıl benimsediği ele alınmış, dini bir imge ve düşünceyi nasıl kanıksadığı yorumlanarak incelenmiştir. Tüm bu çalışmanın ilham kaynaklarından bir diğeri de Sinoloji araştırmaları olmuştur. Çalışma Sinoloji bilimi kapsamında elde edilen verilerin Din Sosyolojisi ile harmanlanması ve yorumlanmasıyla vücuda getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zerdüştlük, Çinde Zerdüştlük, Din Sosyolojisi, Xianjiao, Sinoloji

INTRODUCTION

With the formation of societies, social structure and organization, it is known that each society harbors prejudice against the other, as well as the existence of an abstract curtain that it draws between them as a precautionary measure. However, alongside these negative boundaries, the opposite has also existed. In this sense, as well as the existence of negative thoughts and attitudes towards the non-self, a phenomenon that we can evaluate in a positive sense, has also come into existence and different societies have developed an interest in the non-self, have been curious about what is different from themselves, have established contact and wanted to get to know. This phenomenon, which began as a primitive attitude,

has now become very different, complex and mutually supportive disciplines. As the most important indicator or proof of this, we can give the science of international relations and the art of diplomacy as examples.

With its history dating back to the Xia (夏) Dynasty, China has come to know each other with the nations located near or far away from its geography, where it has taken for granted and taken root, both with its own interest and curiosity and with the driving motives arising from its own curiosity and interest. As a matter of fact, the idea that the relations between China and Western civilizations in the historical plane may have started under the influence of such a driving force, aims to find explanatory and scientifically satisfactory answers to the subject by addressing questions in the perspective of case studies and research. The history of communication and contacts between China and Western civilizations is a very deep and profound issue that would not be enough even if a person spent a lifetime researching it. In this respect, the subject that inspired our research topic is to shed light on and exemplify the events that occurred between the bilateral relations in the context of theological systems. At the same time, the idea that it is important because it is an interesting and thought-provoking subject has initiated interest in the subject. Because when we consider it in the context of Chinese history and culture, it is seen that in Chinese history, compared to other cultures, the phenomenon of religion, religious elements and images did not actually exist in the full sense. When we evaluate it with the perceptions and phenomena that exist in today's civilization, the idea of the existence of a divine element, divine existence, considering from Chinese perception and attitude, it's a possible to say China is a uniquea phenomenon, and dissociates from the rest of the World, when compared with the most of the rest. With this scale, the issue of answering questions such as what are the main issues and factors of the ground on which a theological, sociology of religion guided Sino-Western interaction can take place, has come to the fore. However, in this research on Sino-Western interaction, rather than addressing it on the grounds of disciplines such as theology or religion and politics (theo-politics), which we have mentioned above, we have preferred to address it by proceeding from the Chinese native scholars' articles and sociology of religion and theological perspective prepared articles that both poles affect and contribute to each other. In this respect, the source of inspiration for our research is Zoroastrianism, which has transferred from Persia to China, and we started by discussing how Zoroastrianism is read and clutched in China and in Chinese studies. Subsequently, how a civilization that does not have a culture of divine or doctrinal religious and doctrinal existence in its historical roots, adopted an cosmogonical or eschatological belief and its perspective and how they take a religious image and thought for granted. With

our belief in the importance of interdisciplinary work, we would like to emphasize that we have built our research subject by blending the disciplines of Sinology and Sociology of Religion. In this direction, we have dealt with a small point on the deep history of West-China relations, and the versatility of these historical relations, and examined the process of Zoroastrianism transferring to Chinese lands. By this way, we have processed and built our study by addressing it from the intersection of the history of religions, theology and Sinology.

At this stage, first of all, we struggled to discuss Zoroastrianism in terms of theology with general terms, based on the definition of Zoroastrianism in the studies published in China. Furthermorefore, at some points, explanations and supporting information have been added to the article with the findings and opinions of Turkish and western studies.

METHODOLOGY

The inspiration source of our research topic is the East-West interaction and in this context, it is to put forward a interdisciplinary synthesis on the basis of East-West. Among the events and phenomena that have occurred around the East-West axis, one of the elements of interaction that has taken place on the historical plane is the transmission of the Zoroastrian faith, which belongs to Persian (Iranian) culture, to China. This research takes place on the East-West axis and is based on the disciplines of Sinology, History of Religions and Sociology of Religion. The main methodology includes the interpretation of the findings obtained on the basis of the articles published in Chinese language, books and other modern or classical Chinese sources, narrates Zoroastrianism. For instance The Book of Sui was conducted during this studies preparation. The books, handles the interaction of Sino-western cultures were also utilized, and Shen Fuwei's book was among these. Thanks to the study of Sinology, how Chinese scholars and researchers perceive a foreign, outsourced belief (Wailai Xinyang 外来信仰) and towards such a case, how and with what kind of conceptual approach they identify Zoroastrianism and what is the backstage of the entrance of this beliefs to the mainland of ancient Chinese territories, is being studied in this article. Besides, the datas obtained from Chinese sources, are analyzed with the perspective of History of Religions and Theology. Eventually the methodological purpose of this research is surveying and revealing the interaction of Chinese and Western civilizations around the East-West axis, in accordance with theology and sinology field's perspective.

ZOROASTRIANIZM- (XİANJİAO -祆教; BAİ HUO-拜火; ZERDÜŞTLÜK)

Zoroastrianism (Zarathustra) is a belief founded in the sixth century BC by a Persian thinker and prophet named Zarathustra (Shen, 1988, p.163; Yıldırım, 2009, p.7; Aktulga, 2022, p.72). Zoroastrianism (Zoroaster-*ism*) is called Xianjiao (祆教) in Chinese (Shen, 1988, p.164). The Chinese equivalent of Zarahustra, who is called the theoretician or founder of Zoroastrianism, is Suo-luo-ya-si-de (琐罗亚斯德; Shen, 1988, p.163). In Iranian geography and also in the Western world, it is mostly referred to as Zoroastrianism, and in Western societies, it is also known as Zoroasterism, Zoroastrianism (Shen, 1988, p.163). Zoroastrianism, as we have already mentioned, is an Irano-Persian religion (Moore, 1912, p.181). Zoroastrianism is based on the idea that there is a war between the gods representing good and evil, and accordingly Zoroaster is on the side of the good god while the evil one is Angra Mainyu (Moore, 1912, p.181, 187, 188)[4]. So, Zoroastrianism is based on two gods, Ahura Mazda, the good one, and Angra Mainyu, the evil one. (Moore, 1912, s.181, 187, 188, 203, 206, 208)[5]. In Zoroastrianism, the supreme spiritual symbol or person is Mazda (马资达), Mazde or Ahura Mazda (Moore, 1912, p.188; Yıldırım, 2009, p.15). In the West, especially in the Byzantine geography, Zoroastrians, also known as Mazdeists or Zoroastrians, are defined as “Fire Worshippers” and in Chinese as Bai Huozhe (拜火者) due to their fire worship (Shen, 1988, p.163; Dinç, 2024, p.19). Zoroastrianism is a monotheistic religion in terms of the nature of its beliefs and its supreme being, its god Ahura Mazda (Shen, 1988, p.163; Moore, 1912, p.188; Yıldırım, 2009, p.15)[6].

In 226, Zoroastrianism (Fire Worship) was adopted as the state religion by the Sassanids. Many countries and peoples in Central Asia started to believe in this religion (Shen, 1988, p.163). In 516 AD, an envoy from the Hua State (滑国)[7], who worshipped the God of Fire, came to the city of Jiankang (建康)[8] and communicated with the envoys of the Liang Dynasty（梁朝; Shen, 1988, p.164).

[4] https://dictionary.cambridge.org/zht/詞典/漢語-繁體-英語/祆教. Access date: 10.12.2024.

[5] https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-308/zerdust/ Access date: 10.12.2024.

[6] In Zoroastrianism, Ahura (Lord) Mazda (All-Knowing, All-Wise), who was accepted as the creator of the skies, was worshipped (Duman, 2009, p. 23, cited by Dinç; 2024, p.20.

[7] Kunduz province of today's Afghanistan state; kundushi 昆都士 (Shen, 1988, p.164).

[8] Jiankang (建康) city is the city of Nanjing (南京), which was one of the cities that was the capital of China in the past, in the People's Republic of China.

By 518, the Persians had made contact with the Northern Wei (Bei Wei-北魏)[9], while the Chinese were only just learning that the Persians and the Hua State (滑国) worshipped the Sky God or Fire God (Shen, 1988, p.164). As Zoroastrianism (Xianjiao 祆教; Mazdeism" or "Fire Worshipper) became known and began to spread in Han (Chinese) lands, it is also seen that political authorities recognized this belief, adopted some of its rituals and started to practice it. As a matter of fact, it is known that the Tabgach (Northern Wei-Tabgach) State, which has a symbolically important position in Central Asian Turkish history, was close to Zoroastrianism (Xianjiao) for a period and even adopted the mentioned religion. At this point, it is necessary to make a mention about the religious belief orientations of the Tabgach (Northern Wei-Tabgach) State. It is possible to say that the Tabgach (Northern Wei-Tabgach) State had a variable line in terms of faith. While stating that it is not possible to say what the beliefs of the Hu and Eastern Hu, which constitute their roots, are, at least in the light of the studies I have done so far, there have been cultural elements and phenomena that the Hu-Eastern Hu lineage met and adopted in the geographies where they migrated, or ruled in the process of their evolution into the Tabgach (Northern Wei-Tabgach) State. In this context, it is a known fact that the Tabgaç (Northern Wei-Tabgaç) State was engaged in Zoroastrianism-Zoroastrianism belief for a period, as well as getting closer to Buddhism. In the Tabgach (Northern Wei-Tabgach) State, it was also seen that some of the rituals were adopted and practiced along with the Zoroastrianism (Xianjiao), and during the reign of Lingtai Hou (灵太后), the ritual of sacrifice was abolished, instead, only the Zoroastrian God was started to be believed in, and on the other hand, the God Mazda and religion was accepted as the state religion.

During the Northern Qi (北齐), Northern Zhou (北周) period, Zoroastrianism continued to be believed[10]. According to Shen Fuwei's work, there were two Safu

[9] The Northern Wei, or Tuoba Wei as it was also known, ruled the northern lands for about one hundred and seventy years and survived in an orderly and successful manner until 534 AD. In 534 AD, the Northern Wei were divided into Eastern Wei and Western Wei, and later divided again into Eastern and Western Wei, Northern Qi and Northern Zhou. The new states that emerged as a result of these divisions replaced the states known as the Northern Dynasties such as Northern Wei, Eastern Wei, Western Wei, Northern Qi and Northern Zhou. However, the Xianbei were always the ruling nation of these Northern Dynasties. 304 They are a nation that ruled the geography of Northern China for a total of approximately one hundred and seventy years. These managerial skills, even when we look at them as a traditional nation, are very valuable scientific data for understanding the importance of the Xianbei nation in terms of the history of the northern peoples, the northern nomadic tribes, and the pre-Islamic Turkic history (Qiu, 1981, p.110).

[10] The Northern Dynasties tells the history of the Northern Wei, Eastern Wei, Western Wei, Northern Qi, Northern Zhou and Sui dynasties over a total of 233 years (386-618) (cidianwang;

(萨甫) were stated in Jingyi and one Safu (萨甫) was stated in Zhuzhou, who were in the entourage of the state officials named Honglu Si[11] Dianke[12], a former Chinese government office where foreign guests were received and palace ceremonies were held, which is described as "caravan chief" in Turkic and "Safu" in Chinese (Forte, 1999, p.286; Shen, 1988, s. 164; Rong, 2009, p.27). After a while Safu, was also translated as Sabao. Although the Chinese spelling of this word translated as Sabao has the same sound as "Bao", its Hanzi (汉字) is translated with two different spellings. These are sabao (萨保) and Sabao (萨宝), (Forte, 1999, p.286). Rong Xinjiang, who hypothesized that the words Sabao-(萨保) and Sabao- (萨宝) were a word that made the transition from Sogdian (粟特) to Han, in his study published in 2009; "*The leader of this organized Sogdian caravan (caravan leader) is called s'rtp'w in Sogdian, and the translation into Han language (Chinese) is 'Sa Bao', 'Sa Fu', 'Sa Bo', 'Sa Bao', etc., and means 'caravan leader' (Rong, 2009, p.26)*."

In the works of Shen and Rong, it is seen that the words meaning "Caravan Leader-Chief" are formed and defined with words of various derivatives in the Han Language (Chinese), nevertheless they are close in sound with each other. In addition, on page 26-27 of Rong's study, in his analysis of the words Sabao-Safu, he states that the term Sabao-Safu existed during the Northern Zhou, Northern Wei, Tang and Sui Dynasties, and that it was defined with different sounds and words, but close to each other in political and administrative terms. Rong based this view on the work of Japanese researcher Yoshida Yutaka. Yoshida Yutaka based his analysis of Sabao-Safu on an ancient Sogdian letter written in the early fourth century AD. In addition, it is confirmed by the recently discovered inscription in Shi Jun's tomb, written in both Sogdian and Hanyu (汉语；

2023). For the connection of the Northern Qi (北齐), Northern Zhou (北周) principalities with the Tabgach (Northern Wei; 北魏) statehoods, see Dr. Şükrü AKTAŞ's PhD. thesis defended in 2020: Aktaş, Ş. (2020). A Study on the Origin of the Turks According to Chinese Sources: "Turkish History from the Xianbei to the Tuoba (Tuoba Xianbei) [PhD thesis]. Ankara University.

[11] The original explanation about Honglu Si in the Book of Sui, Baiguan Third Volume is as follows: "鸿胪寺统典客、司仪、崇玄三署。各置令" Wei Zheng; "The Book of Sui", Zhonghua Shuju, Beijing, 1994, (魏徵; 隋书, 中华书局, 北京, 1994年). Since it is a classical Chinese historical document, the finding obtained from the Book of Sui is more important than the other part of the explanation. The explanation should be evaluated in this context. On the other hand, there is another definition and explanation about Honglu Si in the source language Chinese: "鸿胪寺，中国古代官署名，主掌外宾、朝会仪节之事，为九寺之一。 唐代中央主管民族事务与外事接待活动及凶丧之仪的机关，政令仰承尚书省礼部".

[12] 典客是古代官名，秦置，为九卿之一，汉初沿设.

Chinese)[13]. However, when combined with the numerous records about Sabao in Chinese literature, we have the fact that Sabao was not only the leader of the Sogdian caravan, but also the administrator of the settlement established by the Sogdians. However, as we have discovered in the course of our research, as known by researchers familiar with the subject, Zoroastrianism is a sociological and cultural element that was introduced to Eastern culture much later and transmitted through various means. In this context, the Sogdians played an active role, and in the context of East-West interaction, they played a structural role in the institutionalization of Zoroastrianism from the West to the East, in its transmission and promotion, and in the rooting of Zoroastrianism in this process. Since the vast majority of the first Sogdians to arrive in the East believed in Sogdian traditional Zoroastrianism (in Chinese Pinyin system called as Xianjiao), temples were often found in their settlements, and Sabao was recognized as the political and religious leader of the Sogdian settlements (Rong; 2009, p.26). On the other hand, a similar definition about Sabao term is seen in the book Cunrui Xiong and in his work described as "*An official in charge of the regions of Central and Western Asia where Nestorianism, Manichaeism, and Zoroastrianism dominated during the Northern and Sui-Tang dynasties. The term originated in South Asia and entered China via Central Asia*" (Xiong, 2009, p. 425). In Xiong's work his implication about this terms usage period as Northern Dynasties and Sui-Tang period. This also gives the impression of Zoroastrianism was being recognized during these periods and Sabao or Safu term was also rooted as a religious term or official title.

However, it seems that the conclusion reached by Rong and Yoshida Yutaka in their analysis does not exclude possible differences in the meaning of the words Sabao-Safu or the possibility of a new meaning. This suggests that the words Sabao-Safu do not change their meaning and the meaning of the term to which they correspond, in other words, they retain and carry the meaning of caravan chieftain-leader-leader in the usual translation. It is thought that the source of this difference is due to the fact that the translated word was made by different people at different times. Similarly, it is not uncommon for the same name to be translated or spelled with different Chinese spellings[14]. At this point, both Shen's

[13] 吉田豊《ソグド語雑録（II）》，《オリエント》第31 卷第2 號，1989 年，168-171 頁 quoted by Rong; 2009, p.26

[14] As a Sinologist, I often encounter the translation of some words translated from a foreign language into Chinese using different Chinese characters. Examples of these can be found in my work so far. Considering that it would be useful to briefly exemplify here, here are some examples: the names used for the Rourans, an ancient people seen in Chinese historical documents, are Rouran (柔然) and Ruru (蠕蠕); the derivative names used in Chinese historical texts for the Huns, the

work and Forte's work use the term Sabao or Safu in their definitions, but Shen's explanation in his work is a bit more explanatory in this regard, and it is understood from his work that these words are Turkish and mean "caravan chief"[15] (Shen, 1988, p. 164). On the other hand, in Anyang (安阳), a pair of stone sculptures from the Northern Qi (北齐) period were discovered with a masked figure holding an incense burner on either side to offer sacrifices. This finding discovered in Anyang is considered to be the cultural heritage of the early or early period of the belief of "Zoroastrianism-Mazdeism" or "Fire Worshipper", which is called Xianjiao in Chinese and "Zoroastrianism-Madeism" or "Fire Worshipper" in the universal sense (Shen, 1988, p.164). By the Sui and Tang dynasties, Zoroastrianism (Xianjiao) began to spread intensively in these territories (Zhao, 2023; Shen, 1988, p.164). The intense process of recognition and transition is proof and evidence that it was adopted and widespread by the Sui and Tang people to whom it was appealed (Shen, 1988, p.164). Between the sixth and seventh centuries, Zoroastrianism-Zoroastrianism-Madeism (Xianjiao) spread deeper into Chinese territory, including the cities of Yanqi (焉耆), Gaochang (高昌), Shule (疏勒) and Khotan (于阗). During the Sui period, Sabao officials were unified to administer the Zoroastrian religion. According to the pedestal in the 28th Scroll of the Baiguan Records of The Book of Sui (随书-百官志-卷二八);

"雍州萨保为视七品。诸州胡二百户上萨保为视正九品"[16]

"*Yongzhou Sabaos are regarded as the seventh grade. The Sabaos of the two hundred households in all the prefectures are regarded as the ninth rank*"

Regarding the words Sabao (萨保), Safu (萨甫), Shen argues quite consistently and persistently that they are all words that originated from Turkic (Shen, 1988, p.164). In Turkic, it means the leader of a group of migrants, and these were the people in positions of authority established by the Central Asian nomads who migrated to the interior. Again, in the same work of Shen, in his translation and explanation of "Sabao (萨保)", it is seen that he refers to it as "caravan chief". Rong, on the other hand, defined it based on the Sogdian language (Rong, 2009, p.25-36). There are similar interpretations in other sources. Zhao Junming (赵俊

ancient ancestors of the Turks, are Xiongnu (匈奴) and Hu (胡). The name Hu is also used to describe different nations, but since it is not included here, these details are not included.

[15] The Chinese form of the phrase in Shen's work, translated, is as follows: 队商首领. The same definition is also seen in Rong's work. Rong, 2009, p.26.

[16] Wei Zheng; "The Book of Sui; Baiguan Chapter- Volume Three", Zhonghua Shuju, Pekin, 1994, p. 790-791 (魏徵; "隋书-百官志下", 中华书局, 北京, 1994 年, 第790 - 791页.)

明) also explains Sabao (萨保) as a “caravan chief”, similar to Shen's view[17]. In addition, Sabao is the leader of Zoroastrian nomads, while Great Sabao is the Great (Chief) Leader. During the Sui Dynasty, most of the centers such as Chang'an (长安) and Luoyang (洛阳) had Sabao (萨保) (Shen, 1988, p.164). And therein lies the crux of the matter, which we should all take on board. At this point, the people who mediated and pioneered this cultural export, in other words, the recognition or promotion of Zoroastrianism in the Tang lands, are the people who are defined in the Chinese language with various words such as Sabao and Safu.

In the Tang Dynasty, there were a total of five Zoroastrian religious centers-shrines (祆祠) in Chang'an. These are Buzhengfang (布政坊), Liquan Fang (醴泉坊)， Puning Fang (普宁坊)，Jinggong Fang (靖恭坊) and Chonghua Fang (崇化坊). On the other hand, in Luoyang city, Huijie Fang (会节坊)，Lide Fang (立德坊) and Nanshixi Fang (南市西坊). On the other hand, cities such as Liangzhou (凉州) also had Zoroastrian temples. The Buzheng Fang (布政坊) temple in Chang'an was founded in 621 and considered to be one of the oldest temple in the world (Shen, 1988, p.164). Merged with the official administration in the same year[18]. In this unification, Sabao（萨宝）, Xianzheng（祆正）, Xianzheng（祆正）, all of them were in charge of the task of building bridges between cultures and religions, using faith as the main argument, and they carried out these tasks. According to the rules, whether they were in both capitals or in the ancestral temple in each city in Qixi（碛西）, they all had to establish formal administration, be governed by bureaucrats and perform rituals at certain times of the year, while they were forbidden to make sacrifices to pray to the gods (Shen, 1988, p.164).

In the fifth year of Huichang's (会昌五年) rule, in 845 AD., Ruler Wuzong (武宗) adopted the proposal of Dao Master Zhao (道士赵), who had adopted the Dao school, to destroy and eradicate Buddhism, as well as Zoroastrianism, which had come to them from the west, from the western culture of Persia (Shen, 1988, p. 164). Approximately three thousand Zoroastrians- Mazdeists and Nestorians adopted this approach and adopted a secular life. However, Zoroastrians continued to exist, and in the late Northern Song (北宋) principality（Zhang Bangji; 张邦基; 墨庄漫记）, there was a Zoroastrian temple north of Kaifeng

[17] http://www.sxjzxww.com/conn/2023-04/28/content_153903.html. Access date: 14.01.2025

[18]视流内视正五品萨保，视从七品萨保府祆正，视流外勋品萨保府祆祝，四品萨保率府，五品萨保府史。祆正都以信教侨民充任

city (开封), the name of which is also recorded. This temple in the north of Kaifeng city was consecrated with the family name Shi (史). For generations this temple was known by the family name Shi (史), and the ancestors of the family received three generations of genealogical documents and among them, the oldest of these is the Shi Huai'en. These were given by Xuanwu Jiedushi Linghu[19] in 862 AD (Shen, 1988, p.164). The documents they were given brought prosperity and happiness for generations afterwards. In the northwestern region, Zoroastrianism remained popular as a religion and belief, especially in cities such as Gaochang and Khotan, where Zoroastrian temples existed in the tenth century (Shen, 1988, p.165).

SOCIOLOGICAL EVALUATION OF THE EMERGENCE OF ZOROASTRIANISM IN CHINESE GEOGRAPHY

The activities of charismatic individuals are among the most important factors that had a significant multiplier effect on the introduction of Zoroastrian belief into China. As a matter of fact, charismatic individuals have serious efforts in the embodiment and organization of any religion in another geography. Without these charismatic role-models, who are respected by the people in the religious context, it seems impossible for any religion to find a believer in a foreign place, let alone to be organized. Thus, the entry of the Zoroastrian faith into the Chinese geography and its gaining an important place in religious life necessarily begins with a reference to the activities of charismatic authorities.

In the sociological literature, Weber's concept of charisma refers to a God-given authority, that is, power management. In the acquisition of this religious authority by charismatic role-models, Weber refers to the considerable contributions made to society in difficult times. Because the crises faced by societies are overcome by people with a leader spirit. As a natural consequence of this situation, leaders who contribute to leaving difficult times behind are positioned as religious or great people by the public. (Weber, 2012, p. 475-476).

Charismatic role-models or authorities, defined as leaders, have the potential to transform societies with the authority they derive from religion. The situation is no different in the case of the Zoroastrian faith entering the Chinese geography. In this context, individuals who were religiously respected in Chinese society played important roles in the introduction and adoption of Zoroastrian faith in China. Thanks to these contributions, Zoroastrianism garnered public sympathy

[19] Xuanwu Jiedushi Linghu (宣武节度使令狐).

largely because it was introduced by respected individuals within society, because it entered the Chinese geography through the hands of people who were considered to be respected by the society, meanwhile they played a role of this beliefs role-model. If it was not represented by role-model personality, it would not have been possible for Zoroastrianism to take root in China.

Sabao, an important position in China's sociological structure, can be associated with the concept of charisma. Because the Sabao position or status in the society has the power to direct the society in both commercial and cultural contexts. In this respect, the Sabao status, which has a high multiplier effect in the social context, should also be examined in understanding and evaluating the entry and spread of Zoroastrian belief in China. It is seen that such highly influential statuses in society have an important function in spreading any belief or trend. In the case of the entry and spread of the Zoroastrian faith in China, understood the fact that the social dynamic in question, that is, the Sabao social status with a high multiplier effect, opened the gate to a remarkable social change.

Another phenomenon that has a significant multiplier effect on the introduction of Zoroastrian belief into the Chinese geography is the natural movement of a religion from its starting point to nearby cultures. As it is well known that, every religion that defines itself as universal truth has tended to spread from its starting point to different geographies. It is known that there are secular and religious goals in the emergence of this situation. In the context of secular purpose, the desire of every religion claiming universality to spread to a wide geography after completing its formation phase can be counted. As it is known, all religions with a large following in the world have spread to large masses with the aforementioned goal (Berktay & Atasoy, 2007, p. 25).

It is understood that the religious reason that is effective in the spread of religions from their starting points to different geographies is the aim of carrying the truths of these religions to other geographies so that the people living there can benefit from the relevant wisdom and truths. As a matter of fact, the fact that the truths offered by religions to people are expressed in a simple and plain expression significantly increases the spread of these religions. For example, the presentation of the basic dynamics of Islam in a very simple way is defined as an important factor in the spread of Islam in Africa, even without a serious notification process. However, the same does not seem to be true for Christianity. Because the belief in “trinity”, which is difficult to understand and explain, appears as a serious obstacle in the spread of Christianity to the masses in Africa (Bilgin, 2002, p. 32-33). Moreover, the serious propaganda opportunities that Christianity has in Africa will be better understood.

The spread of religions from their points of origin to different places seems to be valid for Zoroastrian faith as well. As a matter of fact, the Zoroastrian faith was not limited to its point of origin, Iran, but spread from there to China. In this respect, Zoroastrianism has carried its belief elements to an ancient geography such as Chinese civilization and has been able to find a place for itself in this deep-rooted geography. Zoroastrianism carried its truths beyond its birthplace to the Chinese civilization in the context of the principles of the spread of religions mentioned above. In this respect, another sociological agenda item, transformation, comes to the fore here. As it is known, even if two liquids in nature are mixed, they are no longer in their old nature, but have formed a new composition. Therefore, the transformation that occurs even in a simple liquid mixture cannot be expected to be exempt from social events.

It has already been pointed out that one of the prominent developments that came to the fore with the arrival of Zoroastrian belief in China was transformation. It is seen that the transformation in question emerged with the combination of the existing settled religion/cultural life in China before Zoroastrianism and the Zoroastrian faith that had recently arrived in the relevant geography. This is because the Chinese geography and civilization were able to create a national interpretation of Zoroastrianism unique to itself. Especially in religious terminology and nomenclature, the inclusive and descriptive structure of the Chinese language came into play and the Chinese were able to conceptualize the Chinese version of a religion from another culture.

It is known that the concepts of religion/culture and identity affect and even shape each other. In this respect, it does not seem possible to understand the concept of identity on a plane where the concepts of religion / culture cannot be properly understood. In this respect, the unity of the concept of religion / culture is of serious importance in the context of what human beings are, that is, their nature and what they produce and bring to the stage of existence. Because human beings are both active and passive in the conceptualization of religion/culture. In other words, the human being shapes and directs the concept pairing of religion/culture and is also defined by the concept pair in question (Cebeci, 2008, pp. 1-2). In light of these points, it does not seem possible to analyze the concepts of religion/culture/identity separately from each other. Of course, although it is not very appropriate for the discipline of Sociology to define the concept of identity entirely through religion/culture, it is also not possible to say that the related concepts are not related at all. Therefore, it is necessary to evaluate the phenomenon of the production of a national identity from the perspective of the concept of religion.

At this point of the research, that is, in the religion/culture/identity equation, it is seen that one more concept pair gains importance. It is possible to define this pair of concepts as revelatory essence/traditional face. The part of religion called the essence of revelation points to the divine dimension of religion that has not been touched by human culture. In this respect, it is known that in the relevant part of religion, the aspect of the Creator Deity is prominent rather than a worldly, i.e. human production. The traditional aspect of religion, on the other hand, refers to the worldly and human dimension of the concept of religion that is blended with culture and civilization (Adam, 1992, pp. 44-50). Therefore, the traditional face of religion is closely related to the concepts of culture and identity. Because each society shapes the religion that it adopts its own special and unique structure on the traditional face plane. In other words, it would not be wrong to say that the more a society shapes the religion it adopts through its own cultural and identity parameters, the more it protects its identity and culture.

As it is known, the acceptance of different religions has a serious multiplier effect in the change of the cultures of societies. If societies do not take the necessary precautions at this point, or in other words, if societies do not have strong mechanisms to protect their national identity against external religious/cultural elements, it is known from striking examples in world history that assimilation is inevitable at the end of the process. In this respect, China has nationalized the Zoroastrian faith, which has spread and extended to its own geography, with two strong social and cultural initiatives.

It is known that societies pass to an important stage on the sociological plane with the acceptance of a different religion. At this point, the key question is how and to what extent the relevant society will shape the newly adopted religion with its own cultural elements. From Turkish perspective, it is possible to speak of a Turkish Islam with the acceptance of Islam. This is because the Turks have been able to interpret Islam through their own cultural and identity parameters and have been able to create a form of Islam specific to the Turkish nation. It is understood that important figures such as Maturidi and Yesevi in the history of Turkish thought have a great share in the formation of the relevant social situation. Because these figures, who have a high spiritual value for the Turkish society, have also made great efforts in the formation of a world of religious thought specific to the Turks (Kutlu, 2019, pp. 164-166). In this respect, Islam had a profound multiplier effect for Turks in conceptualizing both culture and identity. In this respect, it is seen that the same situation has similar characteristics in terms of Chinese/ Zoroastrian beliefs. This situation points to similar orientations in different geographies.

It has already been pointed out that the first social instrument utilized by China to create a national interpretation of Zoroastrianism was a religious terminology blended with the Chinese language. In this context, it is understood that the second social instrument used by China for this goal is the Chinese state structure. Because the Chinese state structure and mechanism intervened in the strategy of building temples and spreading the Zoroastrian faith in China. This intervention should not be read in the context of limiting religion. On the contrary, China focused on Chinese national culture rather than the Zoroastrian faith and endeavored to preserve China's unique structure and texture in the process of spreading the Zoroastrian faith to the masses by building temples. In this respect, Zoroastrianism did not cause a social assimilation in China. On the contrary, the Chinese state and social structure absorbed this new element and presented a different cultural color. It is possible to define this new cultural color Zoroastrianism as unique, distinctive also peculiar to China.

For societies, the creation of a national religious language is of vital importance in the acceptance of a new religion. For example, when we look at the process of the Uighurs' acceptance of Buddhism, it is evident that the Uighurs entered into a serious translation process with the acceptance of Buddhism. In this context, with the acceptance of the new religion, the Uighurs brought many basic works of Buddhism into the Uighur language. Therefore, it is possible to say that the works of Buddhism occupy a very important place in terms of Uyghur Literature. For this reason, the Uyghurs not only accepted the belief in Buddhism, but also shaped the religious language of Buddhism within the framework of the Uyghur Language. As a natural consequence of this situation, the Uighurs were able to make a national interpretation of Buddhism by creating a unique religious language. The most striking point here is the sensitivity of the Uyghurs to use the meanings and equivalents specific to their own their own cultural context instead of the same equivalents of the words while creating their national religious language through translation. Moreover, the Uighur intellectual world, which was not satisfied with this situation, also undertook the task of transferring the relevant social/religious/linguistic experience to Mongolian culture (Kutlay & Özalan, 2025, pp. 460-463). Considering the important issues pointed out, it is seen that similar sensitivities were also taken into account by the Chinese society in the introduction of Zoroastrian belief into the Chinese geography.

The last sociological agenda to be pointed out in the process of transmission Zoroastrianism from Iran to China is the temple building period. In this context, as pointed out above, it is seen that the temple building process had a significant contribution to the Zoroastrian faith reaching a considerable audience in China. As it is known, every faith that reaches a new geography enters into the process

of building temples with strong aesthetic and symbolic features in order to represent itself well in this new geography. This situation also seems to be valid for the Zoroastrian faith that spread in China. Because in the Chinese geography, various individuals, especially charismatic individuals, who adopted the Zoroastrian faith in China, served as an important role in reaching the masses and making the Zoroastrian faith popular by building magnificent temples.

CONCLUSION

Considering that a situation similar to the process of the coming into existence of religions does not exist in China, and that China is a civilization that does not have such a phenomenon, the issue of answering questions such as what are the main issues and factors of the ground on which a religious scientific (theological), religious and political (theo-political) guided Sino-Western interaction can take place has come to the fore. However, in this research, we have chosen to address the issue of Sino-Western interaction on the grounds of disciplines such as theology or religion, Sinology and politics (theo-politics) rather than on the grounds of disciplines such as religion and politics (theo-politics). With this regard, we have grounded our research with an example of Sino-Western interaction. In this respect, the source of inspiration for our research is Zoroastrianism, also known as Zoroastrianism, which has passed from Persia to China, and we started by discussing how Zoroastrianism is read and analyzed in China and in Chinese studies. Subsequently, by examining it in the context of History of Religions and Sociology of Religion, it was examined by interpreting how a civilization that does not have a culture of divine or religious existence in its historical roots adopts an cosmogonic or eschatological perspective without entering into the issue of less or more, and how they take a religious image and thought for granted. Contrary to popular belief, China is not a civilization with a belief or religion, as is the case in the Middle East, North Africa and the Hellenistic geography. In other words, China has not been the cradle of a belief that emerged from within itself and spread universally. However, cultural elements, beliefs and symbols that are the products of many different geographies have found the opportunity to spread to China through various means, each of which has been adopted and rooted by the Han (Chinese) nation to the extent that it appeals or can. This has not been at a similar and equivalent level for each cultural element and belief, which is natural. Although we cannot give the exact numbers since we do not know them at the moment, to exemplify the subject, Buddhism, Zoroastrianism or Islamic beliefs are cultural elements that were later transferred to Han (Chinese) lands. However, their spread and rooting in the

Chinese geography and the increase in the number of believers are very different situations compared to each other, and the adoption rate of Islam and Buddhism is quite high. In the realization of this situation, the exemplary lives and representative powers of the people who brought these beliefs to that geography and helped them to be recognized there were extremely striking and effective. On the other hand, the harmony and harmony with the instinctive states and feelings of the Han (Chinese) people and their ways of perceiving the world also played an active role in the adoption of these beliefs. The main theme of our research was the transition of Zoroastrianism from Persian geography to Han lands as a cultural element and a brief analysis of the elements that were effective in this process and to make examples in the context of the Sociology of Religion. As a result, as we explained above, while it is difficult for a person to change even a color he likes, to criticize, be criticized or examine even an opinion he adopts, it is meaningless to even say that it is difficult to make him turn to a belief. At this point, it is much more difficult than thought to adopt an element that is not from his own nation, geography or culture and to be attached to it. So how did such a difficult and difficult issue manage to transition from a strict attitude to a softening phase over time? Or has it reached the point of adoption? When we look at the questions, it is seen that charismatic people and role-model characters come to the fore here. This is also a finding of the science of Sociology of Religion. Zoroastrianism, as an export product of Persian culture, passed to Han (China) lands. Zoroastrianism, which is known to have emerged around the sixth century BC, spread over time, was represented by various political periods and role-model people, and began to be adopted by the host nation, the Han (China) people. This entire study aims to provide a brief explanation of the Zoroastrian faith, its transition process, the stages of its rooting in the geography of China, the definitions in Chinese sources and the Chinese perspective, blending the disciplines of Sinology and Sociology of Religion.

REFERENCES

Jackson, A. V. W. (1896). The moral and ethical teachings of the ancient zoroastrian religion. *International Journal of Ethics*, *7*(1), 55–62. http://www.jstor.org/stable/2375373. Access date: 03.03.2025.

Jackson, A. V. W. (1906). Zoroastrianism and the resemblances between it and christianity. *The Biblical World*, *27*(5), 335-43. http://www.jstor.org/stable/3140852. Access date: 03.03.2025.

Adam, B. (1992). Yahudilerde din ve gelenek üzerine (Religion and tradition in Judaism). *İslâmî Araştırmalar*, *VI(*1*),* 44-51.

Aktulga, M. (2022). Zerdüştlükte tanrı-evren ilişkisi bağlamında meleklerin rolü. *Kilitbahir*, (20), 70-93.

Berktay, F. & Atasoy, E. (2007). Dinler coğrafyasına küresel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10(*18*),* 18-44.

Bilgin, B. (2002). İslam din pedagojisinde islam'dan başka dinlerin anlatımı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 43(*2), 19-40.

Cebeci, S. (2014). Milli kimlik bağlamında din-kültür ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, *3(*2*),* 1-11.

Dinç, M. H. (2024). Zerdüştlük inancı ile hint dinlerindeki ateşe tapınma ve kurban ritüelleri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 11*(1), 18-42.

Forte, A. (1999). Iranians in China: - Buddhism, zoroastrianism, and bureaus of commerce. *Cahiers d'Extrême-Asie*, 11, 277-90. http://www.jstor.org/stable/44167330. Access date: 03.03.2025.

Kutlu, S. (2019). *Türk Müslümanlığı Üzerine Yazılar*. (3. Basım), Ötüken Neşriyat.

Moore, G. F. (1912). Zoroastrianism. *The Harvard Theological Review*, 5(2), 180-226. http://www.jstor.org/stable/1507426 Access date: 26.02. 2025.

Qiu, J. (1981). "Xianbei**"**. *Çin Antik Ulusları Dergisi*, 108-112 (邱久荣、"鲜卑"、中国古代民族志, 1981 年, 108-112)

Rong, X. (2009). 從聚落到鄉里——敦煌等地胡人集團的社會變遷, *敦煌寫本研究年報, 第三號*, 第25-36 頁.

Shen, F. (1988). *Zhongxi Wenhua Jiaoliu Shi*. Shanghai Renmin Chubanshe. (沈福伟；中西文化交流史，上海人民出版社，1988).

Xiong, C. V. (2009). *Historical Dictionary of Medieval China*. Scacecrow Press.

Weber, M. (2012). *Ekonomi ve Toplum II*. (Çev: Latif Boyacı). Yarın Yayınları

Wei, Z. (1994). *Sui Tarihi*. Zhonghua Shuju. (魏徵(1994). 隋书, 北京: 中华书局.).

Yıldırım, N. (2009). Zerdüşt ve Öğretisi. *Doğu Araştırmaları* (3), 5-24.

Yılmaz, K. & S., Özalan, U. (2025). Eski uygurların din değiştirme ve din dili oluşturma sürecinde çevirinin rolü. *Söylem Filoloji Dergisi,* (Çeviribilim Özel Sayısı II), 454-468. https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1594815.

Yutaka Y. (1989). Soğd dilleri çeşitliliği (II). *Orient*, *31*(2), 168-171 (吉田豊《ソグド語雑録（II）》，《オリエント》第31 卷, 第2 號，1989 年，168-171).

Zhao, Junming. (2023). Jia Hubao, Sabao Palaces and Xianshen Tower (贾胡堡、萨保府与祆神楼). *Jinzhong news agency* (晋中新闻网). http://www.sxjzxww.com/conn/2023-04/28/content_153903.html Access date: 14.01.2025

Internet Sources

https://www.britannica.com/topic/Zoroastrianism, Access date: 02.12.2024

https://www.chinasilkmuseum.com/jz/info_15.aspx?itemid=27492, Access date: 20.02.2025

https://www.cidianwang.com/lishi/zhishi/1/9131ub.html, Access date: 20.02.2025

https://dictionary.cambridge.org/zht/詞典/漢語-繁體-英語/祆教, Access date: 10.12.2024.

https://search.cidianwang.com/?m=12&q=契苾&y=0, Access date: 18.01.2025

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this research article, the question of addressing the main issues and factors of the ground on which theological, theo-political guided Sino-Western interaction can take place garnered interest due to the process of religions coming into being does not exist in China, in other words, China is a civilization that does not have such a phenomenon, is handled. But instead of focusing on the relationship between religion and theo-politics, we opted to use theology, sociology of religion and Sinology to address the topic with a sample of Sino-Western interaction.

Methodology: With this regard, we have used a Sino-Western interaction sample to build our research. In this regard, Zoroastrianism, also called as Fire-worshipper or Zerdüşt (*lük*) in Turkish, is the motivation point for our research.

It originated in Persia and over an extended period spread to China. In this research article, we initially began by talking about how Zoroastrianism is interpreted and studied by Chinese native scholars. Then, by analyzing it within the framework of the Sociology of Religion, it was analyzed with the viewpoint of how a civilization that does not have a religious or divine culture in its historical roots adopts an cosmogonic or eschatological perspective without delving into the question of more or less, and how they take religious imagery and ideas for granted. Apart from the triggering help of Theology and Sociology of Religion disciplines, Sinology studies has served as another stimulus for this entire article. Thus, the whole study was created by combining and analyzing the information gathered from the fields of sociology of religion and Sinology.

Findings: As it's known, every culture has prejudices against other cultures, but alongside these negative attitudes, opposing attitudes that remove barriers have also persisted. In furtherance to the existence of negative attitudes and thoughts toward the non-self, a phenomenon that we can assess positively has also emerged, and societies have become interested in the non-self, have made contact, and have sought to understand what is different from themselves. With its history dating back to the Xia (夏) Dynasty, China has come to know other nations located near or far away from its geography, where it has taken for granted and taken root, both with its own interest and curiosity and with the driving motives arising from its own curiosity and interest. The history of interaction and contacts between China and Western civilizations is a very deep and profound issue that would not be enough even if a person spent a lifetime researching on it. So, the subject that inspired our research topic is to shed light on and exemplify the events that occurred between the bilateral relations in the context of theological systems. Considering it in the context of Chinese history and culture, it is seen that when compared to other cultures, the phenomenon of religion, religious elements and images did not actually exist in the full sense. When evaluating it with the perceptions and phenomena that exist in today's civilization, the idea of the existence of a divine element, divine existence, considering from Chinese perception and attitude, it's a possible to say China is a uniquea phenomenon, and dissociates from the rest of the World. With this scale, how a civilization that does not have a culture of divine or doctrinal religious and doctrinal existence in its historical roots, adopted an cosmogonic or eschatological belief and its perspective and how they take a religious image and thought for granted come to the fore. With this inspiration, we have based our research on an example of Sino-Western interaction, and meanwhile the source of inspiration for our research is Zoroastrianism, which was transferred from Persia to China, and we started by discussing how Zoroastrianism is read and

clutched in China and in Chinese studies. With the belief in the importance of interdisciplinary work, we would like to emphasize that we have built our research subject by blending the disciplines of Sinology and Sociology of Religion. In this direction, we have dealt with a small point on the deep history of West-China relations, and the versatility of these ancient and deep historical relations, and examined the process of Zoroastrianism transferring to Chinese lands. In this way, we tried to touch the East-West relations and contacts, which have political, social, cultural, religious and economic aspects, by means of a cultural and social issue. In this context, having processed and built our study by addressing it from the intersection of the history of religions, theology and Sinology. With the threshing of this three disciplines, its found that, China is not country that has a common or taditional understanding of religion or god as the rest of the World civilizations. But in time, gradually by meeting new cultures and civilizations Han people (chinese) also embraced the perception of religion. This happened in diffirent types and the role-model personalities played key-role during presentation periods of external cultural phenomenon and especially for Han people, which were unfamiliar issue for them. As said before, over time they met Theological events and particularly thanks to the people played key-role were the role-model people of these non-chinese case, adopted by chinese, role-model people eased of these cultural elements being accepted by Han people, even not feeling disturbance and unbiased. Meanwhile not urging manners also kept a crucial role and eased the period of entrance or introduction of Zerdüştlük (Zoroastrianism).

Conclusion: The main theme of our research was the transition of Zoroastrianism from Persian geography to Han lands as a cultural element and a brief analysis of the elements that were effective in this process and to make examples in the context of the Sociology of Religion. As a result, as explained above, while it is difficult for a person to change even a color he likes, to criticize, be criticized or examine even an opinion he adopts, it is meaningless to even say that it is difficult to make him turn to a belief. At this point, it is much more difficult than thought to adopt an element that is not from his own nation, geography or culture and to be attached to it. So how did such a difficult and difficult issue manage to transition from a strict attitude to a softening phase over time? Or has it reached the point of adoption? When we look at the questions, it is seen that charismatic people and role-model characters come to the fore here. This is also a finding of the science of Sociology of Religion. Zoroastrianism, as an export product of Persian culture, passed to Han (China) lands. Zoroastrianism, which is known to have emerged around the sixth century BC, spread over time, was represented by various political periods and role-model people, and began to be adopted by the

host nation, the Han (Chinese) people. This entire study aims to provide a brief explanation of the Zoroastrian faith, its transition process, the stages of its rooting in the geography of China, the definitions in Chinese sources and the Chinese perspective, blending the sciences of Sinology and Sociology of Religion.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2935-2948
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81673
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 19.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 12.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Karagözoğlu, B. (2025). Babür İmparatorluğu'nda Tarih Yazımı: Ebu'l-Fazl'ın Rolü. *Journal of History School,* 77, 2935-2948.

BABÜR İMPARATORLUĞU'NDA TARİH YAZIMI: EBU'L-FAZL'IN ROLÜ

Berna KARAGÖZOĞLU[1]

Öz

Ebu'l-Fazl (1551–1602), Babürlü İmparatoru Ekber'in en önemli danışmanlarından biri olmasının yanı sıra, tarihçi, müellif ve devlet adamı kimliğiyle de öne çıkan bir şahsiyettir. Babürlü yönetim anlayışının kurumsallaşmasında ve resmi tarih yazıcılığının şekillenmesinde önemli bir isimdir. Ebu'l-Fazl bürokrat kimliğinin yanı sıra Babür sarayında sadece tarih yazıcılığı ile sınırlı kalmayıp, Padişah Ekber'in dinî ve felsefi reformlarının da entelektüel temelini oluşturma konusunda etkin bir rol oynamıştır. Ekber'in farklı inanç sistemlerine yönelik hoşgörü politikası çerçevesinde düzenlediği ilmî ve dinî tartışmalarda onun destekçisi olmuştur. Sufizm, Hinduizm ve diğer dinî gelenekler hakkında derinlemesine analizler sunmuştur. Onun metinlerinde, Ekber'in inançlar arası uzlaşıyı hedefleyen "Din-i İlâhî" öğretisini rasyonel bir zemin üzerine oturtma çabası açıkça görülmektedir. En önemli çalışması kabul edilen *Ekbernâme* isimli, üç ciltten oluşan eseri bir tarih metni olup, birinci ve ikinci ciltlerinde Babürlü hanedanının kökeni ve Ekber döneminin kronolojik anlatılarını içermektedir. Eserin üçüncü cildi olan *Âyîn-i Ekberî* ise imparatorluk idaresine dair kapsamlı bir inceleme niteliğindedir. Bu bölümde vergi sisteminden ordu yapılanmasına, bürokrasinin işleyişinden toplumsal düzenlemelere kadar geniş bir yelpazede bilgiler sunulmaktadır. Bu yönüyle, eser yalnızca bir tarih anlatısı değil, aynı zamanda yönetim bilimleri açısından da kıymetli bir kaynaktır. Bununla birlikte, Ebu'l-Fazl'ın saraydaki etkinliği, geleneksel ulema sınıfı ve bazı siyasi rakipleri tarafından eleştirilmiştir. Ancak, onun kaleme aldığı eserler ve Babür yönetim sistemine kazandırdığı yapısal reformlar, sonraki kuşaklar üzerinde derin etkiler bırakmış ve Babür tarih yazıcılığı açısından vazgeçilmez bir miras olarak kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebu'l-Fazl, Ekber, Ekbernâme, Âyîn-i Ekberî, Hindistan.

[1]Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Tarih Bölümü, Ortaçağ Tarihi Anabilim Dalı, bkaragozoglu@agri.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7867-4724

Berna KARAGÖZOĞLU

Historiography in the Mughal Empire: The Role of Abu'l-Fazl

Abstract

Abu'l-Fazl (1551–1602) stands out as one of the most influential figures in the court of the Mughal Emperor Akbar-not only as a trusted advisor but also as a distinguished historian, author, and statesman. He played a pivotal role in the institutionalization of Mughal governance and the formation of its official historiography. Beyond his bureaucratic duties, Abu'l-Fazl contributed significantly to shaping the intellectual foundation of Akbar's religious and philosophical reforms. He actively supported the emperor during scholarly and theological debates that promoted religious tolerance across diverse belief systems. Abu'l-Fazl's writings reflect a deep engagement with various spiritual traditions, including Sufism and Hinduism. His works provide thorough analyses of these belief systems, and within them, one can observe his effort to ground Akbar's syncretic ideology-embodied in the "Din-i Ilahi" (Divine Faith)-on a rational and philosophical basis. His most renowned work, the *Akbarnama*, is a monumental three-volume historical text. The first two volumes offer a chronological account of the Mughal dynasty's origins and Akbar's reign. The third volume, known as the *Ain-i Akbari*, presents a comprehensive survey of the empire's administrative structure. It covers a wide range of topics, including the taxation system, military organization, bureaucratic processes, and social regulations. As such, the work serves not only as a historical chronicle but also as a valuable resource for administrative and political studies. Despite his achievements, Abu'l-Fazl's prominence at court attracted criticism from conservative religious scholars and political rivals. Nevertheless, the intellectual legacy he left through his writings and the administrative reforms he helped to implement had a lasting impact on future generations and secured his place as a foundational figure in Mughal historiography.

Keywords: Abul Fazl, Akbar, Akbarnama, Ain-i Akbari, India.

GİRİŞ

15. yüzyıldan itibaren Osmanlılar Anadolu'da, Safevîler İran platosunda, Orta Asya'da Timurlu-Özbek mirasçısı hanedanlar ve Hindistan'da Babürlüler, yönetim biçimlerini büyük ölçüde Türk-Fars geleneğine dayandırdılar. Bu devletlerin siyasal ve idarî yapılanmaları, Fars bürokratik kurumları ile Türk-Moğol hanedan anlayışının bir sentezi durumundadır. Kültürel düzlemde ise ortak bir zeminde buluşarak, Fars diplomatik anlatımı ile Türkçenin ve göçebe geleneklerin birleşiminden oluşan bir siyasi-kültürel kimlik geliştirmişlerdir. Aynı zamanda, tüm bu yapıların üzerinde İslam'ın Kuran ve hadis eksenli şer'î normları da birleştirici bir çerçeve sunmaktadır. Bu sentezin toplumsal alandaki yansımaları ise en çok cami ve medrese gibi dinî-ilmî kurumlarda, tasavvufî yapılar olan tarikatlarda ve hankâhlarda gözlemlenmektedir. Bu çok katmanlı

kültürel yapı, Hindistan’daki Babür İmparatorluğu'nun çöküşüne dek varlığını sürdürmüştür. Söz konusu kültürel ve siyasal geleneğin önemli merkezleri, Osmanlılar için İstanbul, Bursa ve Edirne; Safevîler için Tebriz, Kazvin ve İsfahan; Özbek hanlıkları için Buhara, Semerkand ve Hive; Babürlüler için ise Agra, Delhi ve Lahor gibi şehirler olmuştur (Ahmad, 2010, s. 134).

Tarih boyunca sultanların sarayları yalnızca siyasî ve idarî kararların alındığı yerler değil, aynı zamanda ilmî faaliyetlerin de yoğunlaştığı merkezler olmuştur. Bu merkezî yapı, tarihçilerin çalışmalarını sürdürebilmeleri için gerekli maddî destek, zengin kitap koleksiyonları, kütüphaneler ve teşvik edici ortamlar sağlamıştır. Bu sebeple tarihçilerin sarayla ilişki içerisinde olması çoğu zaman bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu ilişki çerçevesinde tarihçiler, devletin ideolojik temellerini güçlendirme işlevi üstlenmiş; yöneticiler ise tarihçilerin üretimlerini destekleyerek gerekli imkânları sunmuşlardır.

Sultanlar, tarihî olayların kaydını tutmak ve resmi anlatılar oluşturmak üzere saray tarihçileri görevlendirmiş, aynı zamanda bu tarihçilerin faaliyetlerini yakından takip etmişlerdir. Bu durum, tarihçi ve iktidar ilişkisine dair olumlu bir tablo sunmaktadır. Ancak söz konusu ilişkinin tek yönlü olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Zira hükümdarlara sunulmak üzere veya bir himaye sistemi içerisinde kaleme alınan tarihî metinler, hanedanın siyasi gücünü meşrulaştırmaya hizmet eden bir anlatı aracı işlevi görmüştür. Bu tür eserlerde, hükümdarın ya da hanedanın olumsuz yönlerine yer verilmesi ise oldukça sınırlı olmuştur. Bu nedenle, söz konusu kaynakların tek başına yeterli olmadığı, farklı kaynaklarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi gerektiği açıktır (Macit, 2024, s.11).

Ekber Şah da kendi dönemi içinde kültürel faaliyetleri desteklemiş, sarayına ülke sınırları dışından çok sayıda edip mutasavvıf, müverrih davet etmiştir. Bu dönemde önemli şahsiyetler yetişerek dönemin kendine has dini, ilmi, askeri ve toplumsal yapılanmaları hakkında günümüze ışık tutan kaynak eserler kaleme almıştır.

Ekber Şah, Babür İmparatorluğu'nun üçüncü hükümdarı olarak yalnızca siyasi ve askerî başarılarıyla değil, aynı zamanda kültürel ve entelektüel reformlarıyla da dikkat çeken bir liderdir. Henüz on üç yaşındayken tahta çıkan Ekber, zamanla imparatorluğu sadece genişletmekle kalmamış, aynı zamanda çok dinli ve çok kültürlü bir toplum yapısı içerisinde yönetimsel istikrarı sağlamıştır.

Dinî hoşgörüyü esas alan politikalarıyla tanınan Ekber, farklı inançlara mensup bilginleri sarayında toplamış, *Din-i İlâhî* adını verdiği yeni bir öğretiyle inançlar arası diyaloğu teşvik etmiştir. Sanat, mimari, tarih ve edebiyat alanlarında

sarayının önemli bir merkez haline gelmesini sağlayan Ekber, özellikle Ebu'l-Fazl gibi entelektüellerin desteğiyle güçlü bir yönetim ideolojisi ve tarih yazımı geleneği oluşturmuştur.

Onun döneminde devlet kademeleri liyakat esasına göre düzenlenmiş, vergi sistemi yeniden yapılandırılmış ve merkezî otorite güçlendirilmiştir. Bu yönüyle Ekber dönemi, Babür tarihinde sadece bir siyasî yükseliş dönemi değil, aynı zamanda yönetim düşüncesi ve kültürel kimliğin de şekillendiği bir çağ olarak değerlendirilmektedir. Ekber Şah ile Ebu'l-Fazl arasındaki ilişki ise salt bir hükümdar–memur ilişkisi olmanın ötesine geçerek derin bir entelektüel iş birliği ve karşılıklı güven üzerine kurulmuştur. Ebu'l-Fazl, yalnızca sarayın resmî tarihçisi değil, aynı zamanda Ekber'in düşünsel reformlarına yön veren başlıca akıl hocalarından biri olmuştur.

Ekber'in dinî hoşgörüye dayalı siyasetinde ve "Din-i İlâhî" adlı inançlar arası uzlaşı girişiminde Ebu'l-Fazl'ın fikirsel etkisi açıkça görülmektedir. Onun, farklı inançlara, geleneklere ve düşünce sistemlerine dair yazdığı çözümlemeler, Ekber'in dünya görüşünü şekillendirmesinde etkili olmuştur.

Aynı zamanda Ebu'l-Fazl, *Ekbernâme* ve *Âyîn-i Ekberî* gibi eserleriyle hem hükümdarının başarılarını kayda geçirerek tarihî hafızayı inşa etmiş hem de Babür yönetiminin kurumsal temellerine dair özgün bilgiler sunmuştur. Bu yönüyle, Ebu'l-Fazl, Ekber'in yalnızca bir veziri değil; onun ideallerine ortak olan, fikirlerini sistemleştiren bir yol arkadaşıdır.

Bu çalışmanın temel amacı, Ekber'in politikaları ile Ebu'l-Fazl'ın düşünsel katkıları arasındaki etkileşimi ortaya koymak, aynı zamanda tarih yazıcılığı ve devlet ideolojisinin şekilleniş sürecindeki ortak rolleri analiz etmektir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış, tarihsel analiz ve metin çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Ebu'l-Fazl'ın *Ekbernâme* ve *Âyîn-i Ekberî* gibi birincil kaynakları, dönemin tarihsel bağlamı içinde değerlendirilmiş; bu metinler üzerinden Ekber'in yönetim anlayışı ile danışmanlık kurumunun işleyişi arasındaki bağlar irdelenerek diğer tarihçilerle Ebu'l-Fazl'ın yaklaşımı karşılaştırılmış, onun özgün yönleri belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

16. yüzyıl Hint altkıtasının en etkili entelektüel şahsiyetlerinden biri olan Ebu'l-Fazl hem düşünsel üretkenliği hem de Babür İmparatoru Ekber Şah üzerindeki etkisiyle dikkat çeken bir şahsiyettir. Fazl, 14 Ocak 1551'de (Ramazan 6, 958 H.) Agra civarında dünyaya gelmiş olup (Alam & Subrahmanyam, 2021 s. 97) tasavvufa derin ilgi duyan, dönemin önde gelen İslam âlimlerinden Şeyh Mübarek'in (Richards, 1993, s.126) oğludur. Onun rehberliğinde yetişen Ebu'l-Fazl, çocukluk yıllarından itibaren Arapça ve Farsçanın yanı sıra hadis, fıkıh ve felsefe gibi ilim dallarında kendini geliştirme fırsatı bulmuştur (Moosvi, 2002, s.78) Babası Şeyh Mübarek yalnızca bir din alimi olarak sınırlı kalmamış aynı zamanda farklı inanç ve düşünce geleneklerine karşı açık fikirli yaklaşımıyla da tanınan biri olmuştur.

Bilindiği gibi Babürlüler, Orta Asya'dan göç etmiş olmalarına rağmen, Hindistan'a yerleştiklerinde mevcut bürokratik geleneklerle uyum sağlamak ve imparatorluğun farklı toplumsal kesimlerine hitap edebilmek amacıyla Farsçayı resmi devlet dili olarak benimsemişlerdir. Saray yazışmaları, resmî belgeler, fermanlar ve tarihî kayıtların çoğu bu dille yazılmıştır. Farsçanın bu bağlamdaki kullanımı, yönetimin merkezîleşmesini ve idari işlemlerin sistematik şekilde yürütülmesini kolaylaştırmıştır. Babürlü sarayları, aynı zamanda dönemin önemli edebî ve entelektüel merkezleri olarak işlev görmüştür. Farsça şairler, tarihçiler, filozoflar ve müellifler için ortak bir yazı dili hâline gelmiş; bu dil üzerinden sanat ve düşünce üretimi gerçekleştirilmiştir. Özellikle Ekber ve onun döneminde, saray çevresinde yetişen pek çok alim ve müellif, eserlerini Farsça yazmıştır. Ebu'l-Fazl, Feyzî ve Abdurrahim Han-ı Hanan gibi isimler de edebi çalışmalarını, bu dil ile ortaya koymuşlardır.

Ebu'l-Fazl, keskin zekâsı, derin felsefi bakış açısı ve üstün entelektüel birikimiyle tanınmaktadır. O Ekber'in sarayına katıldığında sadece tarihçi yönüyle adından söz ettirmemiş aynı zamanda bir devlet adamı ve düşünür kimliğiyle de öne çıkmıştır (Hardy, 1989, s.112). En belirgin özelliklerinden biri, Babür yönetiminin meşruiyetini sağlamlaştıran entelektüel altyapıyı oluşturmuş olmasıdır (Mukherjee, 2011, s.144).

Babür İmparatoru Ekber Şah (1556–1605), Hindistan'ın çok dinli yapısını dikkate alarak yalnızca siyasi değil, aynı zamanda dinî alanlarda da dikkat çekici reformlara imza atmıştır. Bu reformlar, İslam'ın klasik yorumlarını yeniden değerlendirme çabasıyla birlikte, diğer inanç sistemlerine karşı daha kapsayıcı bir anlayışı temel almıştır. Onun amacı yalnızca dini düzenlemek değil, aynı zamanda farklı topluluklar arasında uyumu tesis etmektir.

Dini konulardaki görüşlerinde Hintli ve Çinli filozoflardan, Brahman, Budist, Mecûsî ve Hristiyan din adamlarından etkilendiği bilinen Ekber, zaman zaman kâfirlik ve zındıklıkla suçlanmıştır. Bazı çevreler tarafından onun Hindu, Mecûsî ya da ateist olduğu dahi iddia edilmiştir (Konukçu, 1994, s. 313).

Ebu'l-Fazl ise klasik İslâmi eğitimin bir parçası olarak genç yaşta geleneksel ilimlere yönlendirilmiş olsa da zamanla eleştirel ve bağımsız düşünmeye eğilim göstermeye başlamış ve babasının hoşgörüyü esas alan eğitim anlayışından hareketle (Eaton, 2003, s.215) Ekber'in Hindistan'daki geniş ve çeşitli dini topluluklar arasındaki birliğini sağlamak amacıyla dinler arası diyaloğa önem vererek Ekber'in destekleyicisi olmuştur. Hatta bununla da bunun yanı sıra Ebu'l-Fazl, özellikle dini alandaki reformlar konusunda Ekber'in en güçlü savunucularından biri olmuş ve böylece Din-i İlâhî öğretisinin temellerini de atmıştır (Truschke, 2016, s.189). Eserlerinde eleştirel bir yaklaşım benimsemiş ve geleneksel dini anlayışları sorgulamaktan çekinmemiştir (Faruqui, 2012, s.156). Ulema sınıf tarafından Ekber Şah sıklıkla eleştirilirken (Schimmel, 2004, s.235) Ebu'l-Fazl da Müslüman, Hindu, Jain, Zerdüşt, Hristiyan ve diğer inanç gruplarının temsilcileri ile saraya davet edilerek düzenlenen hararetli tartışmalara katılmıştır. Ulema sınıfı, Fazl'ı, geleneksel şeriat uygulamalarından uzaklaşan yaklaşımından ötürü İslam'ın temel ilkelerinden sapan kişi olarak değerlendirmiştir.

Ebu'l-Fazl'ın Ekber'in sarayına katılımı ise Babürlü İmparatorluğu'nun tarihsel evriminde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Ekber'in sarayına kabul edildikten kısa bir süre sonra şahın güvenini kazanmış ve sarayın önde gelen danışmanlarından biri kabul edilmiştir. Yalnızca bir tarihçi olmanın ötesine geçerek, imparatorluğun yönetimsel ve entelektüel yapısına katkı sağlayacak önemli çalışmalarda bulunmuştur. Ekber'in, daha önceki hükümet anlayışlarından farklı olarak yönetiminde daha hoşgörülü, rasyonel ve bilimsel bir yaklaşımı benimsemesi Ebu'l-Fazl'ın saraydaki rolünü pekiştirmiştir (Hardy, 1989, s.112). Onun saraydaki varlığı ile Ekber'in reformist politikalarının teorik temelleri güçlenmiştir (Faruqui, 2012, s.174)

Ebu'l-Fazl'ın Eserleri

Ebu'l-Fazl, sadece bir tarihçi değil, aynı zamanda edebî ve düşünsel gücü yüksek bir entelektüel olarak Babür sarayını önemli şahsiyetlerinden biridir. Onun yazar kimliği, klasik İslam dünyasındaki tarih yazımı geleneğini yeniden yorumlayan bir yaklaşım içerir. Yazılarında yalnızca olayları kronolojik biçimde sıralamakla yetinmeyip, olayların arka planını, siyasal ve sosyo-kültürel etkilerini de irdeleyen bir tarihçi profili çizer.

Klasik tarih anlayışında olayların kronolojik aktarımı ön plandayken, Ebu'l-Fazl tarih yazımını politik bir araç ve kültürel bir temsil alanı olarak değerlendirmiştir (Richards, 1993, s.110). Ayrıca tarih yazımındaki en dikkat çekici yönlerinden biri de kullandığı dil ve üsluptur. O eserlerinde kullandığı süslemeli anlatımı ile anlatılan kişiye duyduğu hayranlığı da yansıtır. Özellikle Ekber'i yalnızca bir hükümdar değil, neredeyse kutsal bir şahsiyet gibi sunması, onun tarih yazımını dönemindeki diğer tarihçilerden ayıran başlıca unsurdur (Alam & Subrahmanyam, 2021, s.118; Nizami, 1983, s. 240; Faruqui, 2012, s.159).

Ebu'l-Fazl'ın eserlerini tanıyacak olursak;

Ekbernâme (اکبرنامه): Farsça kaleme aldığı bu eseri Ebu'l-Fazl'ın en önemli eseridir. Babür İmparatorluğu'nun en önemli tarihî kaynaklarından biri olarak kabul edilen bir metindir. Eser, Ekber'in hükümdarlığının önemli kayıtlarını sunmaktadır.

Yaklaşık yedi yılda hazırlanan bu eser üç ciltten oluşmaktadır. İlk cilt Hz. Âdem'den başlayıp Babürlü hanedanın soyacağını, Ekber'in doğumu sırasında oluşan ilginç olayları, gaybdan geldiği düşünülen müjdeleri anlatırken, ikinci cilt Emir Timur'un hayatı ve Hindistan'a yaptığı fetihler konu edilir. Üçüncü cilt ise Babür'den başlayarak Ekber'in babası Hümayun 'un ölümü ve Ekber'in tahta geçişini anlatılır (Ali, 2023 s.16). Ekber'in devlet yönetimi, özellikle dini hoşgörüsü, adalet anlayışı ve imparatorluk içerisindeki çok kültürlü yapıyı nasıl şekillendirdiği detaylıca ele alınır (Khan, 2011, s.56).

Ekbernâme'nin yazım süreci, sadece bir tarih yazımından çok daha fazlasını amaçlamaktadır; Ebu'l-Fazl, burada Ekber'i yalnızca bir hükümdar olarak değil, aynı zamanda halkına liderlik eden ve dini hoşgörüyü temsil eden bir şahsiyet olarak betimlemektedir. Ebu'l-Fazl, Ekber'in yönetiminin ideolojik arka planını ve imparatorluğunun yönetimsel yapısını, devletin işleyişini anlatırken, aynı zamanda sosyal ve kültürel yapıyı da derinlemesine incelemiştir (Richards, 1993, s. 210).

Eserin üçüncü cildi daha çok Âyîn-i Ekberî (آئینِ اکبری) ismiyle bilinir. Ansiklopedik nitelikte hazırlanmış bir yönetim kılavuzudur. *Âyîn-i Ekberî* bir çeşit yönetim el kitabı niteliği taşır. Burada Babür yönetiminin işleyişi, maliye sistemi, ordu düzeni, toplumsal yapılar ve dini uygulamalara dair bilgiler de yer almakta (Richards, 1993, s.127; Alam & Subrahmanyam, 2021, s.115; Truschke, 2016, s.142) ve bürokratik işleyişe dair derinlemesine analizler de yapılmaktadır (Schimmel, 2004, s. 235).

Ayrıca Âyîn-i Ekberî, sadece bir hükümetin iç işleyişini değil, aynı zamanda sosyal sınıflar ve ekonomik faaliyetler arasındaki etkileşimi de gözler önüne

serer. Eaton, eserin, İslam dünyasının en ayrıntılı vergi sistemlerinden birini kayda geçirdiğini ve bu sistemin, feodal yapıların Hindistan'ın batı kesiminde nasıl şekillendiğine dair derinlemesine bir anlayış sunduğunu vurgular (Eaton, 2005, s. 97).

Ruhu'l-Meânî (روح المعانی): Ebu'l-Fazl'a atfedilen ancak tarihsel ve akademik açıdan kesinliği tartışmalı olan bu eser, bazı araştırmacılar tarafından onun külliyatına dahil edilse de bu atıf çoğu zaman ihtiyatla ele alınmaktadır.

Bu eserin Ebu'l-Fazl'a ait olup olmadığı konusunda farklı değerlendirmeler bulunmaktadır. Örneğin, B. Sheikh'in *Ebu'l Fazl and the Ideology of Mughal Historiography* başlıklı çalışmasında, *Ruhu'l-Meânî'nin* Ebu'l-Fazl'ın tasavvufi yönünü ortaya koymaya çalışan, ancak doğrudan onun kaleminden çıktığına dair açık delillerin bulunmadığı hatta eksik olduğu belirtilirSheikh, bu eserin içerik ve üslup açısından Ebu'l-Fazl'ın sağlam metodolojisiyle birebir örtüşmediğini vurgular (Sheikh, 2002, s. 117).

Öte yandan, M. Athar Ali, *The Mughal Nobility under Aurangzeb* adlı çalışmasında, eserin Ebu'l-Fazl'a atfedilmesini, onun dinî metinlere olan ilgisinin ve metafizik yorumlara yatkınlığının bir uzantısı olarak değerlendiren görüşlerin olduğunu belirtir, fakat yine de bu bağlamda temkinli bir yaklaşımı benimser (Ali, 1997, s. 38).

İnşâ-i-Ebu'l-Fazl: Ebu'l-Fazl'ın bu eserini üç başlık altında incelemek ve değerlendirmek mümkündür. Şöyle ki;

Dil ve İdeoloji,
Diplomatik ve İdari İletişim
Saray İletişiminin Yeri ve Önemi

Başlıkların değerlendirilmesi üzerinden eser için diplomatik ve idari yazışmaları içeren bir mektup derlemesidir denilebilir. Bu eser, yalnızca dönemin yazı dili hakkında bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda Babür sarayının ideolojik yönelimlerini ve yönetim anlayışını da ortaya koyar. Ebu'l-Fazl yazıları aracılığıyla hem saraydaki entelektüel ortamı şekillendirmiş hem de Ekber'in politikalarını meşrulaştıran bir dil kurmuştur.

Muzaffar Alam ve Sanjay Subrahmanyam'ın belirttiği üzere, bu metinler Babür Devleti'nin çok dilli ve çok dinli yapısına uygun bir kozmopolit söylemin temsilidir. Ebu'l-Fazl'ın kullandığı dil, sıradan bir resmi yazışma üslubunun ötesine geçerek, dönemin siyasal vizyonunu yansıtan bir retoriğe dönüşür. Onlara göre, *İnşâ-i-Ebu'l-Fazl* sadece bürokratik bir belge koleksiyonu değil, aynı zamanda dönemin yönetici elitlerinin dünyaya bakışını aktaran bir entelektüel kaynaktır (Alam & Subrahmanyam, 2012, s. 145–148).

Öte yandan, S.A.A. Rizvi bu eserin, Ekber döneminin dinî ve entelektüel iklimini belgeleyen yönüne de dikkat çeker. Ona göre, *İnşâ-i-Ebu'l-Fazl*, yalnızca hükümdar ve yönetim çevresindeki ilişkileri anlatmakla kalmaz aynı zamanda Babür devletinin dinsel hoşgörü anlayışını ve Ebu'l-Fazl'ın bu anlayışı nasıl desteklediğini de gözler önüne serer (Rizvi, 1975, s. 212).

Farhat Hasan ise, bu eseri "resmi dilin ideolojik bir araç haline getirilişine" örnek olarak değerlendirir ve Ebu'l-Fazl'ın yazışmalar yoluyla hükümdarın otoritesini ne denli pekiştirdiğini belirtir (Hasan, 2004, s. 63). Eser aynı zamanda devletin yönetimsel ve idari işleyişinin yanı sıra, Babür hükümdarlarının her türlü diplomatik ve iç yazışma pratiği hakkında derinlemesine bilgi verir (Khan, 2011, s. 72).

Eserin her satırında, Ebu'l-Fazl'ın dönemin yönetim anlayışını pekiştirme amacı güttüğü görülür. Bu noktada, Richard M. Eaton, eserin dilinin ve içeriklerinin, Babür İmparatorluğu'nun yöneticilerinin halk üzerindeki kontrolünü nasıl sağladığına dair önemli ipuçları sunduğunu belirtir (Eaton,1993, s. 48).

Mütâlaat (مطالعات): Ebu'l-Fazl'ın kaybolmuş eseridir. Babürlüler dönemi İslam düşüncesi ve kültürü hakkında önemli bilgiler sunması beklenen bir yapıt olarak öne çıkar. Ancak, eserin kaybolmuş olması nedeniyle günümüze sadece sınırlı bilgiler ulaşabilmiştir. Yine de çeşitli kaynaklarda *Mütâlaa*t hakkında yapılan değerlendirmeleri hem Ebu'l-Fazl'ın entelektüel dünyasına hem de dönemin entelektüel ortamına dair değerli ipuçları olarak bulunmaktadır.

Eserin konusu ve içeriğine değinilecek olursa; *Mütâlaat* Ebu'l-Fazl'ın İslam düşüncesi ve felsefesi üzerine yaptığı derinlemesine incelemeleri içerdiği düşünülen bir eserdir. Ebu'l-Fazl'ın çalışmalarında sıkça rastlanan bir tema olan, farklı dini ve felsefi sistemlerin karşılaştırılması *Mütâlaat'ın* da temelini oluşturmuş olduğu düşünülmektedir. Richard M. Eaton, Ebu'l-Fazl'ın eserlerinde sıklıkla İslam dünyasındaki farklı mezhep ve felsefi görüşleri tartışmaya açtığını belirtir ve Mütâlaat'ın da bu doğrultuda, dini düşünceye dair geniş bir yelpazeyi ele almış olabileceğini öne sürer. Entelektüel camiada eserin kaybolduğu düşünülmektedir. *Mütâlaat*'ın kaybolmuş olması, tarihçiler ve araştırmacılar için büyük bir eksikliktir. Muzaffar Alam, kaybolmuş eserlerin tarihsel boşlukları doldurmada büyük bir rol oynadığını ve Ebu'l-Fazl'ın kaybolan *Mütâlaat* eserinin, dönemin fikri atmosferini daha iyi kavrayabilmek için kritik bir kaynak olabileceğini belirtmiştir (Alam, 2004,56).

Ebu'l-Fazl, bilindiği gibi döneminin dini ve felsefi tartışmalarını önemli ölçüde şekillendiren bir şahsiyettir. *Mütâlaat* özellikle Ekber Şah'ın dini reformları ve *Din-i İlâhî* gibi yenilikçi düşünceleriyle bağlantılı olabilir. Bu eserde, Ebu'l-

Fazl'ın Hinduizm, Sufizm, Şii inançları ve diğer felsefi sistemlere bakış açısının detaylandırılmış olması muhtemeldir. İslami düşüncenin farklı akımlarını tartışması ve bunları birbirine bağlayan bir düşünsel altyapı kurması, Ebu'l-Fazl'ın entelektüel mirasının temel taşlarındandır. Ahsan H. Khan, Ebu'l-Fazl'ın eserlerinde, dini ve felsefi farklılıkların nasıl birleştirildiğini ve bu tür bir sentez yapma çabasının, Babür İmparatorluğu'ndaki yönetim anlayışı ile nasıl örtüştüğünü vurgular (Khan,2011, s.56).

SONUÇ

Ebu'l-Fazl'ın Ekber'in sarayına dâhil oluşu, Hindistan'daki bilimsel ve kültürel gelişimin ivme kazanmasında önemli bir ol oynamıştır. Ayrıca hem yönetimsel hem de kültürel anlamda önemli bir dönüm noktası yaratmıştır ve Babürlü İmparatorluğu'nun entelektüel mirasına büyük katkılar sağlamıştır.

Ekber Şah ile Ebu'l-Fazl arasındaki ilişki, yalnızca bir hükümdar ya da danışman etkileşimi olarak değil, aynı zamanda entelektüel iş birliği açısından da tarihsel olarak dikkat çekicidir. Ebu'l-Fazl, Ekber'in çok yönlü vizyonunu kurumsallaştıran ve yazılı kültüre aktaran seçkin bir müellif olarak öne çıkar. Onun kaleme aldığı *Ekbernâme* ve *Âyîn-i Ekberî*, adlı eserler ise hem Babür tarihçiliğinin hem de İslam dünyasının saray tarih yazımında ulaştığı yüksek düzeyde bir göstergedir.

Bu bağlamda Ebu'l-Fazl'ın tarihçiliği, Türk-İslam geleneğinde var olan devlet merkezli tarih yazımının Hindistan coğrafyasındaki önemli bir uzantısıdır. Babürler her ne kadar Hint altkıtasında hüküm sürmüş olsalar da hanedanın kökleri Türk-Babür mirasına dayanır ve bu miras, tarih yazımı öneklerine doğrudan yansımıştır. Ebu'l-Fazl'ın anlatılarında bu Türk kökenli yönetim anlayışının izleri açıkça görülebilir.

Özellikle *Âyîn-i Ekberî* adlı eser, klasik Türk-İslam yönetim düşüncesinin Hint bağlamında nasıl yeniden yorumlandığını gösteren eşsiz bir örnek niteliğindedir. Bürokrasi, ordu teşkilatlanması, vergi düzenlemeleri ve halk-idare ilişkileri gibi konuların sistemli biçimde işlenmesi, bu dönemde tarih yazıcılığının yalnızca geçmişi anlatmakla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda ideal bir devlet yapısının inşasına katkı sunduğunu göstermektedir.

Bu yönüyle Ebu'l-Fazl'ın tarihçiliği, Türk tarih yazımında siyasal meşruiyet üretimi, çokkültürlü toplumsal yapının belgelenmesi ve entelektüel düşüncenin kurumsallaşması bakımından dikkate değer bir miras oluşturur. Onun kalemi, Babür yönetimini yüceltmekten çok daha fazlasını başarmış; dönemin tarihini

akılcı, sistematik ve felsefi temellere dayalı bir biçimde gelecek kuşaklara aktarmıştır.

Ebu'l-Fazl ile Ekber Şah arasındaki derin ve stratejik ilişki aynı zamanda Babür Devleti'nin düşünsel ve siyasal inşasında belirleyici bir ortaklıktır. Ebu'l-Fazl, Ekber'in dinî ve felsefî açılımlarına entelektüel bir zemin kazandırmış, tarih yazıcılığını saray ideolojisinin kurucu unsurlarından biri hâline getirmiştir. Kaleme aldığı eserlerde, Babür yönetimini yüceltmekten sıkça bahsedilse de bu eserler dönemin sosyal, siyasal ve kültürel yapısını sistematik biçimde analiz eden metinler olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle Ebu'l-Fazl, yalnızca bir tarihçi değil, aynı zamanda bir kültür yorumcusu ve bilgi üreticisi olarak değerlendirilebilir.

Onların iş birliği, yalnızca Babür tarih yazıcılığı için değil, İslam-Türk tarih anlayışı açısından da önemli bir eşik olarak değerlendirilmelidir. Bugün dahi, bu ikilinin bıraktığı entelektüel miras, tarihsel düşüncenin çok yönlü gelişimi açısından kıymetli bir örnek teşkil etmektedir.

Ebu'l-Fazl'ın *Âyîn-i Ekberî* adlı eserine dair yorumlar hem yurtdışındaki hem de ülkemizdeki araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu araştırmacılar, Ebu'l-Fazl'ın eserini, Ekber Şah'ın yönetim anlayışının sadece siyasi değil, aynı zamanda kültürel bir zenginlik sunduğunu vurgulayan önemli bir kaynak olarak değerlendirmektedirler. Eser, dinî hoşgörü politikalarını, farklı kültürel inançlara duyduğu ilgiyi ve bu çerçevede gerçekleştirdiği reformları anlamada temel kaynak eser olarak görmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ahmad Shabir (2010). Cultural contacts between India and Central Asia: A study of Central Asian ımpact on Indian life based on Persian sources from Babur to Akbar (AD 1526 -1605), Thesis Doctor of Philosophy, Centre for Persian & Central Asian Studies School of Languages Literature & Culture Studies Jawaharlal Nehru University, India.

Alam, M., & Subrahmanyam, S. (2021). *The Mughal Empire and Its Historians*. Oxford University Press.

Ali, A. H. (2023). XVI. yüzyılda Osmanlı ve Babürlülerin gayr-i müslim politikaları (Tez no. 825991) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ali, M. Athar. (1997). *The Mughal Nobility under Aurangzeb*. Oxford University Press.

Doğan, M. A. (2008). *Türk İslam Dünyasında Yönetim Reformları*. İletişim Yayınları.

Eaton, R. (2003). *India in the Persianate Age: 1000-1765*. University of California Press.

Hardy, P. (1989). *Historians of Medieval India*. Munshiram Manoharlal Publishers.

Khan, I. (2011). *Court and Culture in the Mughal Empire*. Cambridge University Press.

Konukçu Enver, Ebü'l-Fazl El-Allâmî, *Tdv İslâm Ansiklopedisi'nin 1994 Yılında İstanbul'da Basılan 10. Cildinde, 313-314*

Macit, Abdülkadir. (2024). Hint alt kıtası'nda tarih yazıcılığı. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi,* 7/2.

Mohammad, A. (2013). *Islamicate Cosmopolitan Spirit*. Orient Black Swan.

Moosvi, S. (2002). *People, Taxation, and Trade in Mughal India*. Oxford University Press.

Mukherjee, S. (2011). *The Great Mughals and Their India*. Vintage Books.

Richards, J. F. (1993). *The Mughal Empire*. Cambridge University Press.

Rizvi, S. A. A. (1975). *Religious and Intellectual History of the Muslims in Akbar's Reign*. Munshiram Manoharlal.

Schimmel, A. (2004). *The Empire of the Great Mughals: History, Art, and Culture*. Reaktion Books.

Sheikh, B. (2002). *Abu'l Fazl and the Ideology of Mughal Historiography*. Indian Institute of Advanced Study (Mohammad, Islamicate Cosmopolitan Spirit, 2013).

Truschke, A. (2016). *Culture of Encounters: Sanskrit at the Mughal Court*. Columbia University Press.

Yaramış, Ahmet. (2006). *Babür İmparatorluğu ve Ekber Şah*. Literatür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Objective: The relationship between Akbar Shah and Abu'l-Fazl is significant not only for Indian history but also for Turkish history. The intellectual influence of Abu'l-Fazl on the development of Akbar's government and administrative philosophy highlights a cultural transformation process that mirrors changes in Turkish history. By promoting cultural tolerance, Akbar embraced India's multicultural structure, and sought to document this approach through Abu'l-Fazl's historiographical works. These works have had a lasting impact on both Indian and Turkish historical narratives. This study aims to explore how the relationship between Akbar and Abu'l-Fazl influenced Turkish history and to assess the importance of Akbar's written works within the context of Turkish history.

Akbar Shah's religious tolerance and his respect for cultural diversity demonstrate similarities with policies implemented by Turkish states, particularly the Ottoman Empire. Both Akbar and the Ottoman sultans succeeded in maintaining harmony among diverse religious beliefs within their empires. Unlike the Ottomans, however, Akbar actively encouraged multiculturalism within his court and promoted dialogue between different religious communities. Abu'l-Fazl played a crucial role in documenting this process, thus preserving an essential aspect of cultural heritage. His work *Âyîn-i Ekberî* provides a detailed account of Akbar's administrative systems and social order, making it an invaluable source for understanding cultural diversity and interfaith harmony, which are significant in Turkish historical discourse.

Akbar's written works, particularly *Âyîn-i Ekberî* and *Ekbernâme*, are important for understanding not only the history of India but also the administrative systems of Turkish states. Akbar's governance philosophy reflects the centralized authority and emphasis on justice seen in the ruling traditions of Turkish monarchs. The establishment of the Mughal Empire and the origins of Akbar's administration as described in *Ekbernâme* echo the historiographical traditions of Turkish historians. The parallels between Akbar's governance and the political evolution of Turkish states reveal shared principles and strategies, especially when compared to the Ottoman Empire's tolerance for cultural diversity.

Abu'l-Fazl's approach to historiography offers significant insights for Turkish historical traditions. His methodologies in works like *Ekbernâme* and *Âyîn-i Ekberî* align closely with those of Ottoman historians. Abu'l-Fazl's use of analytical techniques to explore the social and cultural dynamics of his time has influenced Turkish historians and contributed to the development of similar historical perspectives. Unlike traditional Turkish historiographical methods,

Abu'l-Fazl's approach offers a broader, more nuanced understanding of events. This makes him not only a key figure in Indian historiography but also an influential contributor to Turkish historiography.

Methodology and Findings: This research involves an extensive review of existing literature to examine the relationship between Akbar Shah and Abu'l-Fazl through the lens of Turkish history. By analyzing the content of their works, the study explores how the social, cultural, and administrative landscapes of the era were shaped. The focus is on the aspects of Akbar's governance that parallel the policies of Turkish rulers. In addition, the works of Abu'l-Fazl are analyzed in relation to Turkish historiography and cultural heritage.

Conclusion: In conclusion, the relationship between Akbar Shah and Abu'l-Fazl has left a lasting impact on both Indian and Turkish history and culture. Akbar's policies of cultural tolerance and his interest in diverse belief systems align closely with those of Turkish rulers, particularly in the context of the Ottoman Empire. Abu'l-Fazl's contributions to historiography have provided essential intellectual resources not only for Indian history but also for the Turkish intellectual tradition. His works continue to shape Turkish historical writing and offer valuable lessons in governance and cultural diversity. The evaluation of Akbar's written works within the framework of Turkish history should not only focus on their political and military aspects but also consider their cultural, social, and religious dimensions. By studying Akbar's approach to governance, Turkish rulers and historians can find inspiration for fostering tolerance and integrating cultural diversity into their own historical narratives.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makale için kaynakların araştırılması ve analizi hususunda yer yer yapay zekâ kullanımına başvurmuştur.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2949-2985
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81422
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.03.2025 Submitted date
Kabul tarihi 12.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kocayanak, D. & Gündüz, F. (2025). Türkçe Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Ettirgenlik Yapısına Yönelik Farkındalıkları: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Örneği. *Journal of History School,* 77, 2949-2985.

TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN ETTİRGENLİK YAPISINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ [1]

Dilek KOCAYANAK[2] & Fikriye GÜNDÜZ[3]

Öz

Türkçede ettirgenlik yapısıyla ilgili pek çok çalışma yapılmış, bu çalışmalarda ettirgenlik kategorik olarak daha çok *morfolojik* bağlamda incelenmiş, bazı eylemlerin ettirgenliğinin farklı özellikler gösterdiği belirtilmiştir. Bu özelliklerden ilki aynı kökten gelmeyen ve geldikleri anlaşılmayan eylemlerin geçişli-ettirgen biçimlerinin özel bir gruba girdiği *(leksikolojik)* durumlardır. *"gör-"* eyleminin ettirgen şeklinin *"göster-"* olarak ifade edilmesi bu kategoride değerlendirilebilir. İkinci olarak *sentaktik ettirgenlik*ten bahsedilebilir. Bu kategoride *sağla-, neden ol-, zorunda bırak-* gibi yüklemlerle sebep olunan olay, isim-fiil (adlaştırma) ekleri alarak yardımcı eylemle birleşir. Son olarak ettirgenlik yapıları işi başkasına yaptırma işlevinin yanı sıra sebep, yardım, sağlama gibi *bağlamsal* ilişkiler de kurabilir. Bu çalışma; Türkçe öğretmeni adaylarının *morfolojik, leksikolojik, sentaktik ve bağlamsal* özellikler gösteren ettirgenlik yapısına yönelik farkındalıklarının betimlenmesi amacıyla bütüncül tek durum deseni ile nitel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması kullanılarak ve betimsel istatistiklerden yararlanılarak yapılmıştır. Çalışmada ettirgenlik yapısının dört işlevinin yer aldığı uzman görüşleriyle yapılandırılmış, pilot çalışmayla güvenirliği ölçülmüş, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan görüşme formuyla 141 katılımcıya farkındalık soruları

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde, 30.05.2024 tarih, 2024.06.143 sayı ve 06 toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr, Orcid 0000-0001-7033-7715

[3]Öğr. Gör. Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkçe Bölümü, fikriye_1988@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-4530-0600

yöneltilmiştir. Yanıtlar değerlendirildiğinde ettirgenlik eklerinin eylemlere getirilme şekilleriyle ilgili sorulara verilen doğru yanıt oranı %21,41'dir. Ettirgenliğin morfolojik ölçütüne yönelik farkındalığın en yüksek olduğu ek *–t* (%45,39), en az olduğu ek ise *–(I)r* (%9,22)'dır. Katılımcıların ettirgenlik ekinin leksikolojik yapısına ilişkin verdiği doğru yanıt oranı %25,96; ettirgen çatının bağlamsal kullanımlarına ilişkin verdiği doğru yanıt oranı ise %79,50'dir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların biçimsel görünüş ile bağlamsal kullanıma yönelik farkındalıkları arasında dikkat çekici bir fark olduğu, katılımcıların ettirgenlik eklerini eylemlere getirme kuralını tam olarak bilemedikleri ancak ettirgenliğin sebep, yardım etme, sağlama gibi anlamsal ilişkilerini belirleyebildikleri saptanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarına dil bilgisinin ayrılmaz üçlüsü biçim, anlam ve kullanım boyutları ve bilişsel dil bilgisi yaklaşımları göz önünde bulundurularak daha nitelikli öğretmen olmaları adına bir bakış açısı geliştirmeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ettirgenlik, Sentaktik Ettirgenlik, Morfolojik Ettirgenlik, Leksikolojik Ettirgenlik, Bağlam.

Awareness of Students Studying in the Department of Turkish Education on the Causativeness: The Case of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Abstract

Many studies have been carried out on causativeness in Turkish, and in these studies, causativeness has been categorically analyzed mostly in morphological context, and it has been stated that the causativeness of some verbs shows different features. The first of these features is the cases where the transitive-perfective forms of actions that do not come from the same root and are not understood to come from the same root fall into a special group (lexicological). The expression of the causative form of the verb "gör-" as "göster-" can be evaluated in this category. Secondly, syntactic causativeness can be mentioned. In this category, the event caused by predicates such as provide-, cause-, oblige- combines with the auxiliary verb by taking noun-verb (nominalization) suffixes. Finally, in addition to the function of making someone else do the work, causativeness can also establish contextual relations such as cause, help and provision. This study was conducted with a holistic single-case design, using a survey study from qualitative research methods and descriptive statistics in order to describe the awareness of prospective Turkish teachers about the causativeness that shows morphological, lexicological, syntactic and contextual features. In the study, 141 participants were asked awareness questions with an interview form consisting of open-ended and multiple-choice questions, which was structured with expert opinions, whose reliability was measured with a pilot study, and which included four functions of the causativeness. When the responses are evaluated, the rate of correct answers given to the questions about the ways in which causative affixes are brought to verbs is 21.41%. The suffix -t (45.39%) has the highest awareness of the morphological criterion of causativeness, while -(I)r

(9.22%) has the lowest awareness. The rate of correct answers given by the participants regarding the lexicological structure of the imperfective suffix is 25.96%; the rate of correct answers given by the participants regarding the contextual uses of the imperfective voix is 79.50%. As a result of the study, it was determined that there was a remarkable difference between the participants' awareness of formal aspect and contextual usage, and that the participants did not fully know the rule of bringing causative suffixes to verbs, but they were able to determine the semantic relations of causality such as cause, help and provide. It was suggested that prospective Turkish teachers develop a perspective to become more qualified teachers by considering the inseparable triad of grammar: form, meaning and usage dimensions and cognitive grammar approaches.

Keywords: Causativeness, Syntactic Causativeness, Morphological Causativeness, Lexicological Causativeness, Context.

GİRİŞ

Türkiye Türkçesinde çatı; eylemlere çeşitli ekler getirilerek eylemin özne ve nesne ile kurduğu ilişki olarak basitçe tanımlanabilir. Ancak çatı kavramı tanımlandığı kadar kolay değildir. Çatı kategorisi eylem-özne bağlantısı ve eylem-nesne bağlantısı şeklinde ele alınıp nesne ilişkisine göre geçişli, geçişsiz; özne ilişkisine göre etken, edilgen, dönüşlü, işteş, ettirgen olarak kategorilere ayrılmaktadır. Bu çalışmada alan yazınında ettirgenlik ve oldurganlık başlıkları altında incelenen ekler ile bu eklerin tümcelere verdiği anlamsal ilişkiler, bahse konu anlamsal ilişkileri tümcelere veren yapılar incelenmiştir. Bu bağlamda konunun çok işlevli olması nedeniyle incelenmesi gerektiği düşünülmüş, Kerimoğlu (2019) ile Dursun'un (2017) görüşleri ile çalışma yapılandırılmıştır.

Geleneksel dil bilgisi kitaplarında "işi başkasına yaptırma" işlevi ile değerlendirilen ettirgenlik kategorisinin daha çok morfolojik olarak incelendiği; nesnesine göre eylem çatısı olarak ele alınan bu yapının geçişsiz yani nesne almayan eylemlere *–r, -t,* ve *–DIr* eklerinden birinin getirilerek nesne alabilen eyleme dönüşmesi durumu "oldurganlık", geçişli yani nesne alan eylemlere yine *–r, -t,* ve *–DIr* eklerinden birinin getirilerek geçişliliğin derecesini artırması durumu ise ettirgenlik olarak açıklandığı bilinmektedir. (Adalı, 2004, s. 57; Banguoğlu, 2004; s. 417-419; Bilgegil, 1984, s. 279; Bozkurt, 2017, s. 130-131; Demir ve Yılmaz, 2003, s. 178-179; Ediskun, 2010, s. 221-222; Gencan, 2007, s. 53-96), Hengirmen, 2005, s. 205-207; Kahraman, 2005, s. 106) Alan yazınında ettirgenlik ve oldurganlık yapılarına ilişkin tartışmaların süregeldiği, oldurganlığın ettirgenlikten farklı bir kategoride ele alınmaması gerektiğini dile getiren araştırmacıların da olduğu görülmektedir (Atabay vd. 2003, s. 194; Eker, 2003, s. 288-292; Koç 1996, s. 336-337; Korkmaz, 2003, s. 555-556; Ergin, 1993, s. 199-203; Kerimoğlu, 2009; s.1736-1738). Bu bağlamda bu çalışmada

ettirgenliğin dilde hangi işlevin adı olduğu konusunda farklı bir bakış açısı getiren Kerimoğlu'nun "ettirgenlik" kavramı (ki bu kavram Comrie (2005) tarafından belirlenen morfolojik, sentaktik ve leksikolojik şeklinde kategorileştirilmiştir.) ile Dursun'un (2017) dil bilimsel bir bakış açısıyla desteklenen neden olma, yol açma, sağlama gibi eylemlerle kurulan tümcelerdeki ettirgenlik yapısı üzerinde durulmuştur. Türkçe eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin hangi eklerle ettirgen yapıldığını; (morfolojik ettirgenlik- burada morfolojik ettirgenlik ifadesi kullanılmıştır çünkü -r, -t, ve –DIr ekleriyle hem ettirgenlik hem de oldurganlık yapılmaktadır.); gör->göster- eylemlerindeki gibi eylemlerin şekil bilgisi olarak birbirinden çok farklı olduğu durumları gösteren leksikolojik ettirgenliği; "-*mAsInA sebep olmak/-mAsInI* sağlamak*"* gibi yapılı ifadelerin ettirgenlik taşıyıp taşımadığını (sentaktik ettirgenlik) ve ettirgen eklerin tümceye hangi anlamları kattığını (bağlamsal özellikler) fark edip etmedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada "oldurganlık (geçişsiz eylemleri geçişli hâle dönüştürme)" veya "ettirgenlik (geçişli eylemlerin geçişliliğini artırma)" terimleri konusunda bir ayrıma gidilmemiş, alan yazınında ettirgenlik terimi ile incelenen kategori ele alınmıştır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğrencilerin ettirgenlik yapısına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi öğrencilerin hem ana dillerine olan hassasiyetlerini belirlemede hem de bir Türkçe öğretmeni adayı olarak ettirgenlik yapısının aktarımının nasıl olabileceğine dair bir fikir oluşturmada yararlı olacaktır. Aynı zamanda Türkçe öğretmenliği lisans bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bir dil yapısına yönelik farkındalık durumlarının betimlenmesinin sonraki çalışmalar için veri oluşturabileceği düşünülmektedir. Çalışma bu varsayımlardan hareketle yapılmış olup örneklemin analizler için varsayımları sağlama durumu incelenmiştir. Bu amaçla Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (NEVÜ) Türkçe Öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğrencilerin morfolojik, leksikolojik, sentaktik ve bağlamsal olarak ettirgenlik yapısına yönelik farkındalıkları betimlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. NEVÜ Türkçe Öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğrencilerin *morfolojik* (biçimbilimsel) ettirgenliğe ilişkin farkındalık durumları nedir?
2. NEVÜ Türkçe Öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğrencilerin *leksikolojik* ettirgenliğe ilişkin farkındalık durumları nedir?
3. NEVÜ Türkçe Öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğrencilerin *sentaktik* ettirgenliğe ilişkin farkındalık durumları nedir?
4. NEVÜ Türkçe Öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğrencilerin ettirgen çatının *bağlamsal* kullanımlarına yönelik farkındalık durumları nedir?

Bu sorular çerçevesinde elde edilen bulguların var olan durumun betimlenmesinin yanında ana dili Türkçe eğitimi ve öğretimi ortamlarına yön verecek bulgulara ve yorumlara ulaşıldığı düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Ettirgenlik Yapısı

Çatılar ve ettirgenlik konusu alan yazınında gerek Türkçenin kolları gerek ana dili gerekse de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ele alınmıştır (bkz. Sırtı, 2018; Ünüvar, 2016; Şimşek, 2020; Dursun, 2018; Yıldırım, 2012; Oğuz ve Aktürk, 2021; Abdi Golzar, 2015; Karçiç ve Çetin, 2015, Temizyürek vd., 2016; Çiftli, 2019; İltar, 2021 gibi).

Ettirgenlik kategorisine *dil bilgisel* bir bakış açısıyla bakıldığında daha çok eklerin eylemlere eklenme şekillerinin incelendiği söylenebilir. Bu çalışmalara örnek olarak Németh (1916, s. 92'den akt. Sırtı, 2018, s. 104), Deny (2012) ve Kononov (1956'dan akt. Tuna, 1986, s. 388) verilebilir. Ettirgenlik daha çok "işi başkasına yaptırma" işlevi ile ele alınmıştır. Nitekim Hengirmen'e (2015, s. 205) göre ettirgen; bir işin başkalarına yaptırıldığını belirten eylemlerdir. Ettirgen eylemler, geçişli eylemlerin geçişlilik derecelerinin arttırılması ile meydana gelir. Bu eylemlerde genellikle özne, işi yapan kişidir. Ancak ettirgen eylemlerde kurulan tümcelerde özne işi yaptırandır. Benzer şekilde Korkmaz (2009, s. 555) ettirgenlik eklerini *-Dİr- / -DUr,-(/)t, -(U)t-, -(l)r-,-(U)r-, -Ar-, -DAr-, -(l)z-/-(U)z-* olarak göstermiş; ettirgenlik ekinin işlevlerini geçişsiz eylemleri geçişli yapma ve geçişli eylemlerin gösterdiği eylemi özne dışındaki ikinci veya üçüncü özneye yaptırma olarak belirtmiştir. Ettirgen çatıda tümcenin öznesi genellikle işi yapan değil yaptırandır, bir eylem vasıtalı olarak ikinci veya üçüncü bir özneye yaptırılmaktadır. (Korkmaz, 2009, 555). Ettirgenlik ekinin bazı durumlarda ikinci veya daha sonraki ettirgenlik eklerinin *"kapa-", "kapat-"* örneğinde olduğu gibi yeni bir sözcük yapmadığı, eylemin anlamının korunduğu da tespit edilmiştir (Eker, 2009, s. 331-332).

Dil bilimsel çalışmalarda ise ettirgenlik kategorisinin çok boyutlu ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak Comrie (1981) verilebilir. Comrie (1981, s. 165-84'den akt. Erdem ve Cosun, 2013, s. 50) ettirgen yapıları formal ve anlamsal boyut olmak üzere iki grupta inceler. Ettirgen yapılar anlamsal açıdan *doğrudan yapılma* ve *dolaylı yapılma*yı ifade ederken formal olarak *analitik ettirgen yapılar*, *morfolojik ettirgen yapılar*, *leksikal ettirgen yapılar* olarak incelenir. Analitik ettirgenlik iki yüklemli yapılar için kullanılır. Bu duruma İngilizceden örnek olarak *"I caused John to go"* (John'un gitmesine sebep oldum.) verilebilir. Buna göre morfolojik ettirgenliğin eklerle yapıldığı

analitik ettirgenliğin ise iki yüklemli tümcelerde göründüğü söylenebilir. Leksikal ettirgen yapıların ise dilde çok işlek olmadığı görülmektedir. Bu tip yapılarda sözcüklerin etken ve ettirgen şekilleri birbirlerinden bağımsız olarak yapılır dolayısıyla eylemler birbirinden farklıdır. Bu yapılara İngilizcedeki *"kill(öldürmek)"* ve *"die(ölmek)"* eylemleri örnek olarak verilebilir (Erdem ve Cosun, 2013, s. 50). Dolayısıyla dil bilimsel çalışmalarda ettirgenliğin morfolojik, leksikal ve analitik olarak ele alındığı söylenebilir (Nedyalkov, Vladimir; Silnitskiy, Georgiy, 1969'dan akt. Kozan, 2021, s. 319). Dikkat çeken bir diğer husus ettirgenlik ve nedensellik ilişkisidir. Örneğin *"Turşu, midemi ağrıtıyor."* tümcesinde *"ağrı-"* eylemine ettirgenlik eki getirilmiş, ettirgenlik eki işi başkasına yaptırma işleviyle değil neden olma işleviyle kullanılmıştır. Neu & Akkuş (2024) çalışmalarında *"involvee causatives"* başlığı altında ettirgenlikte nedensellik örnekleri vermiştir.

Alan yazınında ettirgenlik kategorisinin morfolojik, leksikolojik, sentaktik ve bağlamsal olarak incelenebileceği görülmüştür. Ettirgenlik yapısının nasıl biçimlendiğini, nasıl sesletildiğini, nasıl yazıldığını hatta dildeki diğer unsurlarla nasıl etkileşimde olduğunu bilmek bu yapının *biçimsel (morfolojik)* görünüşüne dair bilgi verir. Türkçede bu yapı şekil bilgisi olarak birbiriyle ilgisi olmayan, aynı kökten gelmeyen veya geldikleri anlaşılmayan bazı eylemlerde de bulunmaktadır. Bu durum Türkçenin söz varlığını oluşturan birimlerin yapılarıyla ve anlamlarıyla kurduğu ilişki ile yani *leksikoloji* ile açıklanabilir. Ettirgenlikte sözdizimsel unsurların önemi yadsınamaz. Tümcenin bütüncül anlamından veya bağlamından tümcenin hangi yolla kurulduğu anlaşılabilir. Eylemler bir başkasına zorlama, neden olma, emir, izin gibi yollarla yaptırılabilir. Tümcede sözlüksel olarak yer alan bazı kodlayıcılar o tümcenin sentaktik (sözdizimsel) olarak ele alınmasını sağlayabilir. Morfolojik, leksikolojik, sentaktik olarak incelenebilen ettirgenlik yapısının hangi bağlam(lar)da kim(ler) tarafından, nere(ler)de kullanıldığı ve bu bağlamlara yönelik önvarsayımları dil bilgisi ve iletişim köprüsünün birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini de göstermektedir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında ettirgenlik yapısı dört farklı kategoride ele alınmıştır.

Ettirgenlik mi, Oldurganlık mı?

Alan yazınında ettirgenlik ile ilgili tartışmalı konulardan birinin de oldurganlık kategorisi olduğu söylenebilir. Geçişsiz eylemlerin belli eklerle geçişli yapılmasıyla ortaya çıkan eylemleri "oldurgan" eylemler olarak diğer araştırmacılar tarafından da ele alınması (Adalı, 2004, s. 57; Banguoğlu, 2004, s. 418-419; Demir ve Yılmaz, 2003, s.178-179; Ediskun, 2010, s. 221-222, Ülker, 2007, s. 289) Türkçenin dil bilgisi öğretiminde fikir ayrılığına ve tartışmalara yol

açmıştır. Örneğin Gencan (2007, s. 381-384) çalışmasında geçişsiz eylemin kök veya gövdesine *–t, -ir, -tir, -dir* eklerinden biri gelerek geçişli yaptığını dile getirir ve bu eylemleri "*oldurgan eylem"* başlığı altında ele alır. Benzer şekilde Börekçi (2004, s. 493); oldurgan çatılı tümcelerde, öznenin yüklemle ilişkisi ettiren-eylem biçiminde değil sebep olan, aracı olan, sağlayan yani olduran-eylem ilişkisi biçiminde olduğunu belirtir. Oldurganlık başlığı altında ekleri inceleyen diğer bir araştırmacı Hengirmen'e (2015, s. 207-208) göre geçişsiz eylemlere *-Dİr, -r, -t* eklerinin getirilerek geçişli yapıldığı bu kullanımlarda eylemlerin oldurganlık gösterdiğini, oldurgan eylemlerde ettirgen eylem özelliğinin olmadığını, oldurgan eylemlerin yalnızca geçişsiz eylemi geçişli eyleme çevirip oldurma anlattığını belirtir:

(1a) Kalem suya battı.
(1b) Cengiz kalemi suya batırdı.

Hengirmen'e göre (2015) *"batır-"* eylemini Cengiz'in bizzat kendisi yaptığı için bu eylem oldurgan olmalıdır. Bir başka çalışmasında Hengirmen (2006) oldurganlıkla ilgili şu örnekleri verir:

(2a) Yemek pişti.
(2b) Esen yemeği pişirdi.

Hengirmen'e göre (2b)'deki tümcede yemeği pişiren bizzat Esen'in kendisidir ve işi başkası yapmamıştır. Dolayısıyla ettirgen çatıda özne işi yaptırandır. Bahse konu olan tümce *"Esen yemeği aşçıya pişirtti."* şeklinde olursa ettirgen olabilir. Ettirgen eylemlerdeki bu durum bir karışıklık olarak değerlendirilebilir ve karışıklığı engellemek için ettirgenlik eklerinin görevleri geçişsiz eylemleri geçişli yapmak ve ettirgen eylem yapmak şeklinde iki görevde incelenmelidir (Hengirmen, 2006, s. 213-214).

Her ne kadar geçişsiz eylemlerin geçişli hâle getirilmesi oldurganlık kavramıyla açıklansa da Türkçede geçişliliğin farklı dereceleri olduğu ve eylemleri salt sözdizimsel bir ölçüte dayanarak geçişli ve geçişsiz diye iki keskin sınıfa ayırmak her zaman doğru olmayabilir. Zira Næss (2007, s. 14) bir tümce yapısının çekirdek anlamını betimlemek için kullanılan anlamsal özellikler seti olarak *prototip* geçişlilik (prototypical transitivity) kavramını getirirken Hopper & Thompson (1980) da eylemlerin geçişliliğinden çok tümcenin geçişli olabileceğinden hatta geçişliliğin tanımlayıcı özelliklerinin söylem (discourse) tarafından belirlendiği kabul ederek geçişlilik parametreleri ve ölçeğini oluşturmuştur.

Özellikle ettirgenliğin dilde hangi işlevin adı olduğu konusunda Kerimoğlu (2009) oldurganlığı ettirgenlikten ayıran "Ettirgen eylemde iş başkasına

yaptırılır, oldurgan eylemde işi yapan yine öznedir." düşüncesinin doğruluğunun tartışmalı olduğunu söyleyerek aşağıdaki örnekle bu durumu açıklamaya çalışmaktadır:

(3a) Ali öldü.
(3b) Ali Veli'yi öldürdü.
(4a) Ayşe kitabı aldı.
(4b) Ayşe kitabı Ahmet'e aldırdı.

Yukarıdaki tümcelerde eklerin her iki tümceye katkısı, eylemler geçişlilik bakımından farklı olsa da eylem kökünün bildirdiği yapma-olmayı başka bir özneye aktarmaktadır. Her iki tümcede de özneler değişmemiştir ancak eylem kökünde (öl-, al-) bildirilen yapma (Ahmet) ve olma (Veli) başka tümleyicilere aktarılmıştır. Kerimoğlu'na (2009) göre oldurgan denen eylemde de bir "aracı" vardır. "Veli'yi öldüren" Ali'dir. İşi yapan yani özne Ali'dir. Ancak ettirgenlik ekinin işlevini görebilmek için eylemin ekli (öl-dür-) ve eksiz (öl-) şekillerini karşılaştırmak gerekmektedir. (3a)'da Ali, eylem kökünün bildirdiği oluştaki kişidir. (3b)'de eylemin ek almasıyla "ölmek" eylemi başkasına (Veli) aktarılmıştır. Aynı durum, geçişli fiilde de ortaya çıkmaktadır. (4a)'da "alma" işini yapan Ayşe'yken (4b)'de bu iş, Ahmet'e yaptırılmıştır. Dolayısıyla ona göre geçişli eylemlerle geçişsiz eylemlerin ettirgenlik kategorisi içerisinde birbirlerinden ayrılmalarını gerektiren önemli bir işlev farkının olmadığı görülmektedir. Ancak bu iki eylem türünün iş ve oluşu başkasına aktarma (yaptırma-oldurma) sürecinde aracıların tümceye dâhil edilişi farklılık göstermektedir. Geçişsiz eylemlerin aracısı, "nesne" olurken geçişli eylemlerin aracısı, *+(y)A* ekli bir tümleyici olmaktadır. Bu durumu da, geçişli eylemlerin iki nesne (*Ali kitabı Ahmet'i aldırdı.) alamamasıyla açıklamaktadır.

Kerimoğlu (2009, s. 1736) çalışmasında ettirgenlik ve oldurganlık tartışmasında kullanılan bir diğer yöntemin de yanlışlığını aşağıdaki örnekleriyle kanıtlamaya çalışmıştır:

(5a) Ali süt içti.
(5b) Ali (Ahmet'e) süt içirdi.
(5c) (Ahmet) Ali'ye süt içirdi.
(6a) Ayşe uyumuş.
(6b) Ayşe (Fatma'yı) uyutmuş.
(6c) (Fatma) Ayşe'yi uyutmuş.

Ona göre (5a) ve (6a)'daki tümcelerin ettirgen şekilleri (5b) ve (6b)'de yer almaktadır. Bazı dil bilgisi kitaplarında (5c) ve (6c)'deki biçimlerin oldurganlık yapısına göre değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Ettirgen eylemli

tümcelerde eylemin eksiz şekli (iç-) düşünülüp "işin başkasına yaptırıldığı" ifade edilirken oldurgan eylemli tümcelerde eylemin ekli biçimi (uyut-) göz önünde bulundurularak "İş bizzat özne tarafından yapılmaktadır." ifadesi kullanılmaktadır. (5a)'da içme işini yapan Ali iken (5b)'de içme işini Ahmet yapmaktadır. (6a)'da uyuyan Ayşe iken, (6b)'de uyuyan Fatma'dır. Eylem köklerinin (iç-, uyu-) bildirdiği işin öznesi, iki tümcede de değişmiştir. Dolayısıyla her iki eylemde ekin işlevinin belirlenmesi için "içir-" ve "uyut-" biçimlerinin karşılaştırılması gerekmektedir. 5. dizide, eylem kökünü (iç-) düşünerek işe bir aracının dâhil edildiğini savunurken 6. dizide eylem gövdesini (uyut-) dikkate alarak bir aracının bulunmadığını ifade etmek, işlevin belirlenmesinde yanlış sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kerimoğlu, 2009, s. 1736).

Bu bağlamda bir eylemi geçişli ya da geçişsiz eylem kategorisine almanın zor olduğu söylenebilir. Geçişlilik kavramı söz diziminden şekil bilgisine, anlambiliminden biçimbilime kadar dilin her düzeyinde ele alınabilir. Bu bağlamda oldurganlık yapısının sadece eylemin geçişsizlik durumu ile açıklanması geçişli ve geçişsiz eylem tanımlarının tartışılması gerektiğini gösterebilir. Geçişlilik dil bilgisinin hangi alanında incelenmesi gerekmektedir? Eylemin mi yoksa tümcenin mi geçişliliği söz konusudur? Geçişlilikten söz etmek için bir tümceye ihtiyaç olup olmadığı hâlâ açıklığa kavuşmamış olup tartışma konusu olarak varlığını sürdürmektedir.

Morfolojik (Biçimbilimsel) Ettirgenlik

Ettirgenlik; morfolojik olarak incelendiğinde eklerin yani biçimbirimsel unsurların dikkate alındığı görülmektedir (Németh, 1916, s. 92'den akt. Sırtı, 2018, s. 104; Deny, 2012; Kononov, 1956'dan akt. Tuna, 1986, s. 388). Söz konusu durum morfolojik ettirgenlik ile ilgili çalışmalarda eklerin eylemlere gelme şekillerinden, çatı eklerinin yapım eki mi, çekim eki mi, yoksa ayrı bir kategori altında mı değerlendirilmesi gerektiğinden ve oldurganlık kavramından bahsedilmesine yol açmıştır.

Ettirgenlik ekleri ile ilgili çalışmalarda dikkat çeken ilk husus ettirgenlik ekinin nasıl sınıflandırıldığıyla ilgilidir. Alan yazınındaki bazı çalışmalarda ettirgenlik ekleri yapım ekleri (Eker, 2009; Ergin, 2009; Gülensoy, 2015, s. 564) bazı çalışmalarda ise çatı ekleri başlığı altında incelenmiştir.

Demircan'a (2003) göre dizimsel bir birime yan anlam yüklenmesi ile sözcük türetmeyi birbirinden ayırmak gerekir yani *"kesme işini yaptır-"* anlamında kullanılan *"kestir-"* eylemindeki *-tir* eki çatı eki işlevindeyken *"anla-, farkına var-"* anlamındaki *"kestir-"* eylemindeki *-tir* eki sözcüğün anlamını değiştirdiği

için yapım eki kategorisinde olmalıdır. Ona göre ettirgenlik ekleri yapım ekleri kategorisinde değerlendirilmelidir. Bu fikri Toptaş (2016) da savunur. Toptaş'a (2016, s. 854) göre örneğin *"uyu-"* eylemine eklenen *-t* eki "uyumasını sağlama, uyumasına sebep olma" anlamı kattığı için bu iki eylem ayrı değerlendirilmelidir dolayısıyla *-DIr-, -t-, -r-, -DAr* ekleri yeni anlamlı bir sözcük türemiştir. Dolayısıyla bu anlayışa göre eylemler birbirinden farklı olduğu için "özneleriyle kurduğu ilişki, ilettiği yargı" da birbirlerinden farklı olduğunu aktarır.

Morfolojik ettirgenlikte dikkat çeken ikinci husus; ettirgenlik eklerinin eylemlere geliş şekillerinin tespit edilmesidir. Bu anlamda en kapsamlı çalışmanın Osman Nedim Tuna'ya ait olduğu söylenebilir. Tuna'nın (1986) eklerden bahsettikten sonra değişen kökleri niteleyerek *"kalk-"* eyleminin geçişli ettirgen hâlinin "*kaldır-"; "git-"* eyleminin "*gönder-", "gel-"* eyleminin *"getir-"* olarak tespit etmesi önemlidir. Çalışma ettirgenlik kategorisine morfolojik olarak bütüncül bir bakış açısı sunmuş, alan yazınında pek fazla bahsedilmeyen değişen eylem kökleriyle ilgili önemli bilgiler vermiştir.

Alan yazınında hangi ettirgenlik ekinin hangi eylemlere eklendiği ile ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar ve belirlenen kurallar aşağıda gösterilmiştir:

- Ünlü ile biten çok heceli eylemlere *-t* ettirgen çatı eki gelir (Deny, 2012, s. 335; Kornfilt, 1997, s. 331; Gencan, 2007, s. 381; Bozkurt, 2017, s. 130): *inle-t- , yürü-t- vb.*
- *-r* ünsüzü ile biten eylemlere (Underhill, 1987, s. 343; Bozkurt, 2017, s. 130) ve *-l* ünsüzü ile biten eylemlere (Deny, 2012, s. 335; Lewis, 1967, s. 145; Gencan, 2007, s. 383; Bozkurt, 2017, s. 130) *-t* ettirgen çatı eki gelir: *incel-t-, azal-t- vb.*
- Tek heceli ünsüzle biten eylemlere *-Ir* çatı eki gelir (Deny, 2012, s. 335, Gencan, 2007, s. 382); ünsüzle biten istisna eylemlerden sonra *doğ-ur, geç-ir, taş-ır* vb. (Aydemir, 2015, s. 133); *çoğunlukla -ç. -ş, -t* ünsüzleri ile biten eylemlere gelir (Bozkurt, 2017, s. 130) *piş-ir-, şiş-ir- vb.*
- Tek heceli ünsüzle biten her eylem *-Ir* çatı eki almayabilir (Gencan, 2007, s. 382): *in-dir-, kay-dır-, küs-tür- vb.*
- *-Er* çatı şekli şu eylemlere gelir (Lewis, 1967, s. 146; Atabey, 2005, s. 15): *çık-ar-, çök-er-, kop-ar- vb.*
- Daha çok *-l* ve *-r* ünsüzü dışındaki ünsüzlerle biten çok heceli eylemlere ve ünsüzle biten tek heceli eylemlere *-DIr* çatı eki gelir (Gencan, 2007, s. 383): *öl-dür-, aç-tır-, inan-dır- konuş-tur-* vb.
- *-rk* ile biten eylem tabanları ile sadece *-k* ile biten bazı eylemler *-It* çatı eki alır (Gencan, 2007, s. 381; Benhür, 2012, s. 174): *sark-ıt-, ak-ıt-, kork-ut- vb.*

- Bazı eylemlere *-z* eki eklenir (Eker, 2009, s. 332; Ergin, 2009, s. 214): *em-/emzir-, damız-, tütüz-*
- İki ya da daha çok heceli *-al, -ar, -ıl* ve *-ır* ile biten eylemlere *-t* eklenir; *kısal-t, sarar-t* gibi (Benhür, 2012, s. 176)

Bu çalışmada yukarıda araştırmacılar tarafından ele alınan kurallar bağlamında eylem köklerine getirilmesi gereken eklerin morfolojik görünümlerine ilişkin aşağıdaki Tablo 1 önerilmektedir:

Tablo 1.
Eylem köklerine getirilmesi gereken eklerin morfolojik görünümleri

Eylem	Ek	Örnek	Açıklama
Ünlü ile bitiyor.	**-t**	oku- , ağla-, başla-, yürü-, benimse- vb.	Ünlü ile biten eylemlere –t eki gelir.
Ünlü ile bitiyor. (Tek heceli)	**-DIr**	ye- ve de-	Ünlü ile biten tek heceli iki eyleme -DIr eki gelir.
Ünsüz ile bitiyor. (Tek heceli)	**-DIr**	öl-, aç-, yaz-, kes-, gül-, yap- vb.	Ünsüz ile biten tek heceli eylemlere -DIr eki gelir.
Ünsüz ile bitiyor. (l ve r dışındaki ünsüzlerle biten çok heceliler)	**-DIr**	değiş-, konuşmak, inan-, uyan-, unut- gerçekleş-, konuş- vb.	Çok heceli olup l ve r akıcı ünsüzü dışındaki ünsüzlerle biten eylemlere -DIr gelir.
Ünsüz ile bitiyor. (l ve r ile biten çok heceliler)	**-t**	azal-, daral-, bağır-, düzel-, püskür-, ağar-, çoğal-, çağır-, onar- vb.	Çok heceli olup l ve r akıcı ünsüzü ile biten eylemlere –t gelir.
Ünsüz ile bitiyor. (k, p, ç ve m ünsüzleri ile biten tek heceliler)	**-It**	ak-, ürk-, sark-, kork-, sürç-, sap- vb.	Tek heceli olup k, p, ç ve m ünsüzleri ile biten az sayıda eyleme -It eki gelir.
Ünsüz ile bitiyor. (ç, ş, t, g ve y ile biten tek heceliler)	**-Ir**	art-, göç-, aş-, kaç, piş-, uç-, yat-, doy-, duy-, düş-, doğ- vb.	Tek heceli olup ç, ş, t, g ve y ünsüzleri ile biten az sayıda eyleme -Ir eki gelir. Bu eylemler genellikle durum değişmesi anlatır ve geçişsiz eylemlerdir.
Ünsüz ile bitiyor.	**-Ar**	kop-, git-, çık-, yak-, çök-, kayt-,	Ünsüzle biten çok az sayıda eyleme -Ar eki gelir.
Bazı eylemlerle kullanılıyor.	**-z**	em-	
*		Gel- > Getir- Git- > Götür- Git- > Gönder- Gör- > Göster- Kalk- > Kaldır-	Ünsüz ile biten az sayıda eylemin ettirgen biçimi farklı sözcüklerle belirtilir. Bunlar aynı kökten gelmeyen veya geldikleri anlaşılmayan ettirgen eylemlerdir.

Çoklu Ettirgenlik

Alan yazınında ettirgenlik kategorisi ile ilgili üçüncü hususun eyleme birden fazla ettirgenlik ekinin getirilmesi olduğu söylenebilir. Bu durum alan yazınında çoklu ettirgen (Uzun, 2017, s. 185) veya katmerli ettirgen (Gülsevin, 2014; Hengirmen 2015, Deny, 2012, s. 338) terimleriyle örneklendirilmiştir.

Gülsevin'e (2014) göre çoklu ettirgen ya da katmerli ettirgen eylemlerde bir eylem başkasına yaptırılırken ya da eylemin yapılmasına vasıta olunurken bir aracı kullanılır. Bu durumlarda yeni bir ettirgenlik eki eyleme eklenir. Gülsevin bu durumu şu şekilde örneklendirir:

(7) *Odunları Oğuz'a kırdırdım. (Ben yapmadım, Oğuz yaptı.)*
(8) Oğuz'a odunları kırdırttım. (Odunları ben kırmadım, araya vasıta olarak koyduğum kişi de kırmadı, Vasıta olarak koyduğum kişi aracılığıyla Oğuz kırdı.)

Hengirmen (2015, s. 206-207) ise konuya farklı bir açıdan bakarak çoklu ettirgende bir sorun bulunduğunu belirtir. Ona göre çoklu ettirgen kullanımında anlam bulanıklaşır. Çünkü bu durumlarda eylemi yapan ve yaptıran her zaman anlaşılamamaktadır:

(9a) Hamdi bavulları taşıtıyor. (Özne bir işi doğrudan başkasına yaptırdı.)
(9b) Hamdi bavulları taşıttırıyor. (İki ettirgen ve iki değişik anlam var: Hamdi bavulları taşıcıya taşıttırıyor/ Hamdi bavulları Hasan aracılığıyla taşıya taşıttırıyor.)
(10a) Ayşe mektup yazdı.
(10b) Müdür Ayşe'ye mektup yazdırdı. (Doğrudan ettirgen)
(10c) Müdür Ayşe'ye mektup yazdırttı. (Doğrudan mı başka biri aracılıyla mı yazdırdı belli değil.)
(10d) Müdür Ayşe'ye mektup yazdırttırdı. (Başka biri aracılıyla yazdırdı.)

Benzer şekilde çalışmasında çoklu ettirgen terimini kullanan Uzun'a göre (2017, s. 185) geçişsiz eylemlerin üzerine en çok üç, geçişli eylemlerin üzerine ise en çok iki ettirgenlik eki getirilebilir:

(11a) Adamın karısı öldü.
(11b) Kiralık katil adamın karısını öl-dür-dü.
(11c)Adam kiralık katile karısını öl-dür-t-tü.
(11d) Sevgilisi adama (kiralık katil yoluyla) karısını öl-dür-t-tür-dü.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle çoklu ettirgen yapısının anlamın pekiştirilmesine katkı sağladığı, bu katkıyı da çoğunlukla "yaptırım gücü" uygulayarak gerçekleştirdiği söylenebilir.

Leksikolojik Ettirgenlik

Ettirgenlik yapma yollarından biri de alan yazınında *leksikal* ya da *leksikolojik ettirgenlik* olarak adlandırılan yöntemdir. Bu yöntemle ilgili en eski görüş Lubimov'a (1963) aittir. Geçişlilik-geçişsizlik kategorisinin bir leksik kategori,

çatı kategorisinin ise bir gramer kategorisi olduğuna dikkat çekerek tartışmalara farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

Bu yöntemin dilde çok işlek olmadığı söylenebilir. Yöntemde sözcüklerin etken ve ettirgen şekilleri birbirlerinden farklı görünür. Dolayısıyla eylemlerin şekil bilgisi olarak birbirleriyle ilgileri yoktur. Türkçede zamanla düzensizleşen bazı eylemlerin bu grupta değerlendirilebileceği belirtilmektedir. Bu anlamda *gel->getir-, git->götür-* eylemleri leksikolojik ettirgenliğe örnek verilebilir. Türkçede bu tür örneklere daha az rastlanılmaktadır (Erdem ve Cosun, 2013, s. 50). Tuna'nın (1986, s. 412-413) çalışmasında *gel-/getir-, gir-/sok-, git-/gönder-, gör-/göster-* şeklinde verdiği örneklerle aynı kökten gelmeyen veya geldikleri anlaşılmayan ettirgen eylemler bu grupta değerlendirilebilir. Çünkü leksikal ettirgenliği morfolojik ettirgenliğin türü olarak değerlendirenler; leksikal ettirgenlik türüne kök biçimlerinin değişmesi (*değişmelikler*) ile dile getirilen ettirgenliği, *birleşmelikler* ile yapılandırılan ettirgenliği ve *ters ettirgenliği* dâhil etmektedir (Nedyalkov, Vladimir; Silnitskiy, Georgiy, 1969'den akt. Kozan, 2021, s. 320).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda ettirgenlik ekinin leksikolojik olarak incelendiği (Boz, 2021; Dursun, 2017; Kerimoğlu, 2009) görülmektedir. Boz (2021, s. 953), kök ya da türemiş eylemlerin tümcenin temel ögeleri arasındaki ilişkileri sözlüksel olduğu için bu tür bir katılıma sözlüksel işaretleme yöntemi ya da sözlüksel çatı dendiğini söyler. Dursun (2017) çalışmasında işlevsel tipolojiye dikkat ederek ele aldığı ettirgenlik yapısını sözdizimsel, biçimsel ve sözlüksel olarak üç ayrı yapıda ele almıştır. Anlamsal ölçüt olarak *doğrudanlık* ve *dolaylılık* kavramlarından bahsedilmiş; neden olma, sağlama, izin verme, yardım etme, eşlik etme gibi alt kategorilere ayrılmıştır. Dursun (2017) çalışmasında *sözlüksel ettirgenlik* olarak adlandırdığı bu yapıların herhangi bir işaretleyicisi olmadığı hâlde, sözlük anlamında *neden olma* anlamı taşıyan eylemlerle yapıldığını aktarmaktadır. Örnek olarak *kal->bırak-; git->götür-/gönder-* eylemlerini vermiştir. Kerimoğlu (2009, s. 1742) ise leksikolojik ettirgenliği *gir-/sok-* gibi tamamen farklı eylemlerle olanlar, *öğren-/öğret-* gibi farklı sözlük ögeleri hâlinde olanlar ve *kaybol-/kaybet-* gibi birleşik eylemlerle olanlar şeklinde incelemiştir.

Yukarıdaki örnekler sınırlı sayıda olsa da ettirgenlikte yalnızca biçimbirimsel ve sözdizimsel ögeleri ele almak yanlış olacaktır. Bir eyleme yaptırım sadece morfolojik yöntemle değil, leksik ve sentaktik yöntemlerle de yapılabilir. Bu kategoride eyleme ayrı bir biçimbirim eklenmediği, ekin kök ile bütünleştiği ve yüklemin sözlüksel olarak ettirgen çatıyı işaretlediği açıktır.

Sentaktik Ettirgenlik

Bu ettirgenlik türü "*-mAsInA sebep olmak/-mAsInI* sağlamak*"* gibi yapıları ifade etmektedir ve *-mA* adlaştırma ekiyle kurulmaktadır. Dede (1984) biçimbilimsel ettirgenlik (morphological causative consturction) ile bu türün en önemli farkının "anlam" olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre *"Adam kadını öldürdü."* tümcesinde kasıtlı bir sebep olma söz konusuyken *"Adam çocuğun ölmesine sebep oldu."* tümcesinde ettirgenlik dolaylı yani istençsiz bir anlam taşımaktadır. Kurt (2002, s, 188) özellikle "izin verme" eyleminin kendisini ettirgenleşme sürecinde sentaktik ettirgenlik biçiminde dayattığını ve anlamın nasıl başkalaştığını aşağıdaki örneklerle açıklamaktadır:

*(12a) *Annesi çocuğa eliyle yemek yediriyor. (izin verme)*
(12b) Annesi çocuğun eliyle yemek yemesine izin veriyor.
*(13a) *Annesi çocuğu gece yarısına kadar oturttu. (izin verme)*
(13b) Annesi çocuğun gece yarısına kadar oturmasına izin verdi.
(14a) Ali'nin eşi ona evde sigara içiriyormuş.
(14b) Ali'nin eşi ona evde sigara içmesine izin veriyormuş.

Kurt'a göre (2002) (12a) ve (13a)'da izin verme anlamı olumlu ettirgen eylemlerde sunulamamakta, sebep olma anlamı ağır basmakta ve "*-mAsInA izin vermek"* biçiminde ettirgenleşme süreci işlerlik kazanmaktadır. Oysa (14a) ve (14b)'de bağlamla ve mantıksal çıkarımla *"sigara içmeye yardım etmek"* veya *"sigara iç"* gibi bir buyrum tümcesi dünya bilgisi tarafından engellenmekte ve izin verme anlamı kolayca anlaşılmaktadır.

Dursun (2017, s. 157) sözdizimsel ettirgenlik terimini tercih ederek tümceye neden olma anlamı içeren yeni bir yüklem eklenmesiyle oluştuğunu bu anlamda tümcenin birleşik tümce olduğunu belirtir. Ona göre bu ettirgenlik biçiminde ettirgenlik ifadesi, biçimbirimler yerine ettirme anlamının ayrıntılarını sunan *sağla-, neden ol-, zorunda bırak-* gibi ayrı yüklemlerle sağlanır. Bu yapılarda neden olunan olay, isim-fiil biçimi alarak yardımcı eylemle birleşir.

Kerimoğlu (2009, s. 1741-1742) da sentaktik ettirgenlik terimini tercih ettiği çalışmasında morfolojik araçların yeterli olmadığı durumlarda *sağla-, neden ol-* gibi eylemlerle isim-fiiller kullanılarak tümcede ettirgenliğin verildiğini belirterek söz konusu duruma *"Ali, Ahmet'in ölmesine neden oldu."* örneğini verir. Ancak Dursun çalışmasında her nedensellik ifadesinin ettirgenlik vermediğini belirterek Demircan'ın (2003) *"Sular soğuktan dondu."* örneğini verir. Bu tümcede soğuğun bir olay olmadığını tümcenin *"Soğuk, suyu dondurdu."* şeklinde ettirgen olabileceğini, nedensellik ve ettirgenliğin karışabileceğini bu durumun önüne geçmek için *"ama"* testinin yapılabileceğini

önerir. Dursun'a göre *"Öğretmen beni konuşmaya zorladı."* tümcesinin ettirgen olamaz çünkü bu tümce *"Ama ben konuşmadım."* ile devam edebilir (Dursun, 2017, s. 16). Üstünova (2021a) ise yukarıda bahsi geçen çalışmalara değinerek ettirgenlik için sözdizimsel ve sözlüksel çatıda biçim birimsel bir değişiklik yapılmadan ettirgenliğin yüklenebileceğini, sözlüksel çatıda *sağla-, neden ol-, sebep ol- yol aç-* gibi kodlayıcılarla sözcük düzeyinde, söz dizimsel çatıda ise söz dizimi düzeyinde olacağını aktarır.

Kısacası eylemin yapılmasına sebep ve aracı olma durumu ettirgenlik yapısında görülebilir. Yan tümcede adlaştırma yapısı taşıyan ana tümce "*neden ol-, sebep ol-, sağla-, zorunda kal-"* gibi eylemler taşırsa özne eylemin belirttiği işin yapılmasına neden olur ve böylece çatı eklerini eklemeden sözcük veya sözcük öbekleriyle çatı değişimi gerçekleşebilir. Yani tümcenin yapısında ettirgenlik eki kullanılmasa da anlamsal olarak bir tümce ettirgenlik taşıyabilir.

Ettirgenlik ve Anlamsal İlişkiler

Ettirgenlik; sebep olma, vasıta anlamlarının dışında rica, izin, emir, zor kullanma, destek gibi anlamları da taşımaktadır. Bu anlamlar bağlamdan veya kendinden önce/sonra bulunan tümcelere yapılan gönderimlerden *anlaşılabilmektedir*. Şimdiye kadar tartışılan biçimbilim, anlambilim ve sözdizim kategorilerinde ele alınan ettirgenlik yapısının *talep, yardım, izin, rica* gibi işlevlerine yönelik bağlam oluşturma ettirgenlik yapısının hem biçimbirimsel özelliklerini hem de anlamını tamamıyla ortaya çıkaracaktır. Bu durum Keenan ve Comrie'de (1977) tartışılan "durum hiyerarşisi"ni kanıtlar niteliktedir. Keenan ve Comrie'ye göre (1977) [+insan] özellikli özne gerektiren geçişsiz eylemler ettirgenleştirildiğinde "sebep olma"dan başka yorumlara izin vermektedir:

(15a) Güneş perdeleri sararttı.
(15b) Ayşe saçlarını sararttı.

(15a)'da [-insan] özellikli özne olduğu için sebep olma eylemini zorunlu kılmaktadır. Ancak (15b)'de Ayşe EDİCİ rolünü üstlenmiştir ve nesne üzerinde sebep olma etkisi yoktur çünkü burada öznenin bilerek, planlayarak, isteyerek gerçekleştirdiği bir devinim vardır. Dolayısıyla izin verme anlamı söz konusudur (Kurt, 2002, s. 189). İki farklı tümcede öznenin [+insan] veya [–insan] olma durumu anlamı değiştirmiştir. Söz konusu duruma Üstünova (2021b) da değinerek *"yak-"*eyleminin her zaman durum eylemi olarak kodlanmadığını olma da bildirebileceğini; olma bildirdiği durumlarda canlı bir özne almadığını ve sebep anlamı taşıdığını *"Biber ağzı yakar."* örneği ile verir. Söz konusu örnekte biber [-canlı] olarak kullanılmış ve tümcede "*yak-"* eylemi ile sebep

ilişkisi kurmuştur. Dolayısıyla eylemlerin türleri öznelerin canlı cansız olma durumlarını etkilemektedir.

Ettirgenlik ekinin anlamsal boyutlarına yönelik çalışmalara yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kitaplarda da rastlanmaktadır. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitabında ettirgen çatının eklerinin *-(I)t, -DIr, -Er, -İr* olduğu, özneler ve diğer nesneler arasında eylemlerin arasında *talep (Ali Ahmet'e arabayı yıkattı.), zorlama (Polis sorguda suçluyu konuşturdu.), emir (Komutan askerlere silahlarını temizletti.), izin (Müdür Bey toplantıda beni konuşturmadı.), destek (Bana bu sınavı Ali kazandırdı.)* vb. yollarla yaptırılması gibi tümceleri ve rolleri belirlemeyi sağladığı aktarılmaktadır (Uzun vd. 2017, s. 184). Benzer şekilde Bölükbaş Kaya (2021, s. 126-127); ettirgen eklerinin işi başkasına yaptırma; işi kendi kendine yapamayıp başkasına ihtiyaç duyarak başkasına yaptırma; eylemin gerçekleşmesine sebep olma olarak açıklayıp örneklendirmiştir. Çalışmada *istek, rica, izin, emir, zorlama* gibi çeşitli yollarla ettirgenlik eklerinin kullanılabileceği de belirtilmiştir.

Dursun (2017) ise söz konusu alanları sınıflandırarak çalışmasında ettirgenliğin anlamsal boyutunu dolaylılık ve doğrudanlık olarak incelemiş; dolaylılık derecesine göre *buyurma*, *sağlama*, *izin verme*, *zorlama*, *zorunda bırakma*, *neden olma*, *hizmet alma* gibi alt anlam sınıflara ayırmış, doğrudanlık derecesini de *yardım etme*, *eşlik etme*, *fiziksel müdahalede bulunma*, *engel olamama*, *ihmal* başlıkları ile örneklendirmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni ile yapılmıştır. Tek durum desenlerinde; bir birey, kurum ya da okul tek bir analiz birimi olarak incelenir. Bütüncül tek durum desenlerinde, kendine özgü durumların çalışılmasında yararlanılabilir (Yin, 1984). Çalışmada yöntem olarak ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın yöntemi olan "nitel araştırma; sosyal olay ve olguların nedenlerinin, sonuçlarının veya ayrıntılarının açıklanmasını sağlayan önemli bir araştırma yöntemidir." (Baltacı, 2017).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları NEVÜ Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerdir. Katılımcılar rastlantısal örnekleme yoluyla seçilmiştir ve gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Gerektiğinde elde edilen verileri detaylandırmak ve

karşılaştırmalar yapmak için kullanıcılardan yaş, cinsiyet, memleket, mezun olunan lise türü, sınıf gibi bilgiler toplanmıştır.

Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri

		N	%
Yaş	20 ve altı yaş	53	37,59
	21-25 yaş	86	60,99
	26-36 yaş	2	1,42
	Toplam	141	100
Cinsiyet	Kadın	113	80,14
	Erkek	28	19,86
	Toplam	141	100
Sınıf	1. sınıf	43	30,50
	2. sınıf	28	19,86
	3. sınıf	39	27,66
	4. sınıf	31	21,99
	Toplam	141	100
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	105	74,47
	Meslek Lisesi	14	9,93
	İmam Hatip Lisesi	11	7,80
	Sosyal Bilimler Lisesi	5	3,55
	Açık Lise	3	2,13
	Fen Lisesi	2	1,42
	Lise	1	0,71
	Toplam	141	100

Araştırmaya 141 gönüllü öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %37.59'u 20 yaş ve altıdır. En yoğun katılım sağlayan yaş gurubu 21-25 yaş arasıdır (%60.99). Erkek öğrencilerin katılımı kız öğrencilere nazaran daha azdır. Kız öğrencilerin araştırmaya katkısı %80,14'ken erkek öğrencilerin oranı %19,86'dır. Araştırmaya en fazla birinci sınıf öğrencileri katılım göstermiştir (%30,50). En az katılım gösterenler ise ikinci sınıflar olmuştur (%19,86). Üçüncü sınıf öğrencileri %27,66'lık oranla araştırmada ikinci sırada yer alırken dördüncü sınıflar %21,99'luk oran ile araştırmaya katılım sağlamışlardır. Öğrencilere

mezun oldukları lise türü de sorulmuştur. 141 öğrencinin 105'i Anadolu lisesinden, 14 öğrenci meslek lisesinden, 11'i ise imam hatip lisesinden mezun olmuştur. Sosyal bilimler lisesinden mezun olan öğrenci sayısı 5, açık liseden 4, fen lisesinden ise 3'tür.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada katılımcıların morfolojik, leksikolojik, sentaktik ve bağlamsal olarak yapılan kategorileştirmede farkındalık düzeylerinin belirlenebilmesi için yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması amaçlanmıştır. Çalışmada Kerimoğlu (2009) tarafından Comrie'nin (2005) fikirleriyle geliştirilen morfolojik, leksikolojik ve sentaktik olarak kategorize edilen ettirgenlik yapısı ile Dursun (2017) tarafından dil bilimsel bir bakış açısıyla desteklenen neden olma, yol açma, sağlama gibi eylemlerle kurulan tümcelerdeki ettirgenlik yapısı ele alınmıştır. Bu yapılara yönelik öğrencilerin farkındalıklarını belirleyebilmek için veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, 3 dil bilim ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına görüş sorulmuştur. Uygulama öncesinde görüşme formunun güvenilirlik ölçümü Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi hesabı kullanılarak (p= nax100/na+nd) pilot grup ile yapılmış ve bu hesaplama sonucunda %76 oranı ile görüşme formu maddeleri güvenilir olarak saptanmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Hazırlanan form 5 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, memleketleri gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci aşama ettirgenlik çatı ekinin biçimsel (morfolojik) görünümlerinden, üçüncü aşama ettirgenliğin ettirgen şekli köke doğrudan getirilen bir ekle yapılamayan, başka bir sözlük ögesi yardımıyla ettirgen yapılan eylemler olarak tamamlanan leksikolojik görünümlerinden, dördüncü aşama biçimbirimsel araçların yeterli olmadığı durumlarda belli eylemlerle ettirgenliğin nasıl sağlandığı ile ilgili bölümden, son aşama ise *"neden olma, yol açma, talep, izin, yardım, emir, destek vb."* şekillerde ettirgenliğin hangi bağlamlarda kullanıldığına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; 2023-2024 eğitim öğretim yılının haziran ayında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında okuyan öğretmen adaylarından araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük ilkesine dayalı olduğu ifade edilmiş, veriler gönüllü öğrencilerden yaklaşık 20 dakikada toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler sayısal verilere dönüştürülerek betimsel çözümlemeleri yapılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik toplanan verilerin çözümlemesinde, betimsel istatistiklerden (sıklık, yüzde) yararlanılarak görüşme formundan elde edilen veriler üzerinden işlem yapılmıştır. Uygulamaya toplam 141 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar görüşme formunda açık uçlu, çoktan seçmeli, evet/hayır sorularını yanıtlamışlardır. Bazı katılımcılar çift seçenek işaretlemiştir. Çift yanıt işaretleyen katılımcıların yanıtları geçersiz olarak değerlendirilmiştir. Bulgular toplam katılımcı sayısına göre değerlendirilmiştir.

Araştırma Yayın Etiği

Bu makalenin etik kurul onayı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde, 30.05.2024 tarih, 2024.06.143 sayı ve 06 toplantı numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada öğrencilere morfolojik, leksikolojik, sentaktik ve bağlamsal olarak 4 kategoride açık uçlu, çoktan seçmeli, evet/hayır sorularının yer aldığı görüşme formu yöneltilmiştir. 141 katılımcıyla gerçekleştirilen uygulama sonucunda elde edilen bulgulara araştırma soruları çerçevesinde 4 başlıkta yer verilmiştir.

Morfolojik (Biçimbilimsel) Ettirgenliğe Yönelik Bulgular

Katılımcılara ettirgenlik eklerinin ne olduğunu ve bu eklerin eylemlere getirilişinin belli bir kurala göre yapılıp yapılmadığına dair bazı sorular yöneltilmiştir. İngilizce klavye kullanan katılımcıların verdikleri yanıtlar doğru kabul edilmiştir. Türkçe biçim bilgisinde ünlü ve ünsüzlerin yazımında söz konusu ünlü ve ünsüzlerin değişken olduğunu gösteren büyük harf kullanımı kuralı (*-DIr* ekinin *-dır, -dir, -dur, -dür, -tır, tir, -tur, -tür* eklerini göstermesi gibi) dikkate alınmamış; öğrencinin *-dir*, *-tır* veya *-ır* şeklinde yazdığı yanıtlar da doğru kabul edilmiştir. Katılımcıların ettirgenlik eklerinin ne olduğunu yazmaları istendiğinde verdikleri yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'e göre katılımcılardan %31,91'i ettirgenlik ekinin *-Dır*, *-Ir* ve *-t*; %31,21'i ise *-DIr* olduğunu yazmıştır. Katılımcıların %14,18'i *-Ir* ve *-DIr* ekleri ile ifade ederken *-DIr, -Ir, -t, -Ar* eklerini yazanların oranı ise %7,80'dir. Öğrencilerden %3,55'i dönüşlülük eki olan *-n* ve *-l* eklerini ettirgen eylem olarak; %2,13'ü ise cevap vermemiş ya da *"-de, -le, -ler,*" "*-ta, dı*" ve "*–In*" eklerini yazmışlardır. %1,42'si adlaştırma veya mastar eki olan *-mAk* ekini ve etmek,

eylemek, olmak gibi yardımcı eylemleri yazmışlardır. Katılımcıların toplamda %89,36'sı ettirgenlik ekinin ne olduğuna dair bilgi sahibilerdir.

Tablo 3.

Katılımcıların ettirgenlik ekinin ne olduğuna dair verdikleri yanıtlar

	N	%
"-DIr, -Ir, -t"	45	31,91
"-DIr"	44	31,21
"-Ir, -Dır"	20	14,18
"-DIr, -Ir, -t, -Ar"	11	7,80
"-t, -Ir"	6	4,26
"-n ve -l"	5	3,55
Cevap Yok	3	2,13
"-de, -le, -ler", -ta, dı ve -In	3	2,13
"-mAk, -mEk"	2	1,42
etmek, eylemek, olmak	2	1,42
Toplam	141	100

Katılımcılardan %31,21'inin *-Ir, -t, -Ar* eklerine, %14,18'inin *-t* ve *-Ar* ekine %4,26'sının *-DIr* ve *-Ar* eklerine yönelik farkındalıkları yoktur. Öğrencilere hangi eylemlere hangi ettirgenlik ekinin getirildiği ile ilgili morfolojik kuralı bilip bilmediklerine dair sorular da yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin katılımcıların verdikleri doğru yanıtlar Tablo 4'te yer almaktadır:

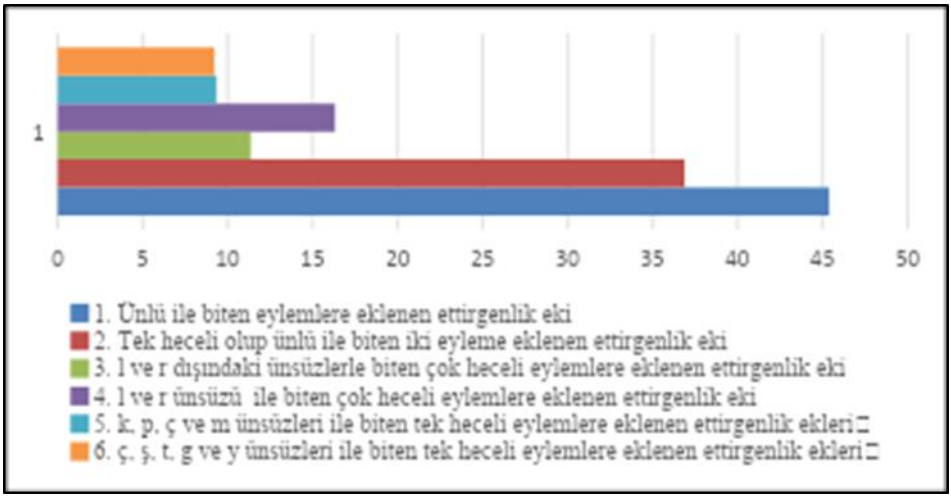
Tablo 4.

Katılımcıların morfolojik ettirgenliğe yönelik doğru yanıt Sayısı ve yüzdeleri

Soru Numarası	1	2	3	4	5	6	Toplam
Doğru Yanıt	64	52	16	23	14	13	182
%	45,39	36,88	11,35	16,31	9,93	9,22	21,41

Tablo 4'e göre tüm katılımcıların verdiği doğru yanıt oranı %21,41'dir. Sorularda hangi ettirgenlik ekinin hangi eyleme getirildiği ile ilgili yanıtlar ise Şekil 1'de farkındalık oranına göre sıralanmıştır.

Şekil 1'de ettirgenlik yapısının morfolojik ölçütüne yönelik farkındalığın en yüksek olduğu ek *-t* ekidir. Ünlü ile biten eylemlere eklenen ettirgenlik eki ile (%45,39) tek heceli olup ünlü ile biten iki eyleme eklenen ettirgenlik eki (%36,88) katılımcılar tarafından bilinmektedir. En düşük oranın ise "doy-, bat-, bit-, piş-," gibi ç, ş, t, g ve y ünsüzleri ile biten tek heceli eylemlere eklenen *-(I)r* ekine yönelik farkındalığın olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Tüm katılımcıların ettirgenlik ekinin morfolojik (biçimbilimsel) yapısına ilişkin doğru yanıt oranı

Katılımcıların ettirgenlik ekinin ne olduğuna dair verdikleri doğru yanıt oranı ile hangi ettirgenlik yapısının hangi eyleme ekleneceği ile ilgili verdikleri doğru yanıtlar arasında %67,95 oranında bir fark bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ettirgenlik ekini bilmeye yönelik farkındalık oranı yüksekken (%89,36) morfolojik bağlamda hangi eyleme hangi ekin ekleneceği ile ilgili farkındalık oranları (%21,41) ortalamanın oldukça altındadır.

Katılımcıların ettirgenlik yapısının morfolojik ölçütünü tümce içerisinde doğru kullanıp kullanmadıklarını ölçmek için katılımcılardan "temizle-, ye-, bağır-, değiş-, kop- ve doğ-" eylemlerine ettirgenlik ekini getirip tümce içerisinde kullanmaları istenmiştir. Bu eylemlerin tümce yapısında "öznenin bir işi başka bir kişiye yaptırdığı durumlar", "bir işi kendi kendine yapamayan veya başkasına ihtiyaç duyan öznenin o işi yaptırdığı durumlar" ve "bir kişi ya da nesnenin bir eylemin gerçekleşmesine sebep olduğu durumlar" göz önünde bulundurulması konusunda öğrenciler uyarılmıştır. Öğrencilerin yanıtlarında "temizle-" eylemini ettirgen yapmaları istenen tümcede "temizlen-" şeklinde örneklendirilen ve ettirgen çatı örneği olmayan örnekler, "değiş-" eylemini ettirgen yapmaları istenen bölümde ettirgenlik ekinin geniş zaman eki ile karıştırıldığı "değişir" şeklindeki kullanımlar ile sadece eklerin yazıldığı -tır gibi örnekler geçersiz sayılmıştır. Bu durum tüm eylemler için göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin tümcelerinde söz konusu eylemlere ekledikleri ettirgenlik ekinin dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.

Katılımcıların eylemlere ekledikleri ettirgenlik ekinin görünümüne ilişkin yanıt sayısı ve yüzdeleri

		N	%
temizle-	temizle-t-	48	34,04
	temizle-t-tir-	78	55,32
	Geçersiz	9	6,38
	Cevap yok	6	4,26
ye-	ye-dir-	75	53,19
	ye-dir-t-	46	32,62
	Geçersiz	12	8,51
	Cevap yok	8	5,67
bağır-	bağır-t-	87	61,70
	bağır-t-tır-	36	25,53
	Geçersiz	4	2,84
	Cevap yok	14	9,93
değiş-	değiş-tir-	86	60,99
	değiş-tir-t-	36	25,53
	Geçersiz	10	7,09
	Cevap yok	9	6,38
kop-	kop-ar-	15	10,64
	kop-ar-t-	56	39,72
	kop-ar-t-tır-	21	14,89
	kop-tur-	25	17,73
	Geçersiz	14	9,93
	Cevap yok	10	7,09
doğ-	doğ-ur-	10	7,09
	doğ-ur-t-	63	44,68
	doğ-ur-t-tur-	20	14,18
	doğ-dur-	11	7,80
	doğ-dur-t-	5	3,55
	Geçersiz	8	5,67
	Cevap yok	24	17,02

Tablo 5'e göre katılımcıların %34,04'ü "temizle-" eylemine doğru ettirgenlik ekini getirmiş hem yapısal hem de bağlamsal olarak doğru tümce oluşturmuşlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%55,32) geçişli eylem üzerine iki ettirgenlik eki getirerek çoklu ettirgen yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. "Ye-" eylemiyle ilgili katılımcıların %53,19'u morfolojik ölçüte ve bağlama uygun tümce üretmişlerdir. %32,62 oranında katılımcı ise yine çoklu ettirgen yapısını kullanmayı tercih etmiştir. "Bağır-" eylemi sunulan eylemler arasında biçimsel olarak doğru ekin kullanıldığı en yüksek orana (%61,70) sahip

eylemdir. Katılımcıların %25,53'ü ise çoklu ettirgenlik yapısını kullanmayı tercih etmiştir. "Değiş-" eylemine de 141 katılımcının 86'sı doğru eki getirmiş, 36'sı ise iki ek kullanmayı tercih ederek çoklu ettirgenlik yapısıyla tümce oluşturmuştur. "Kop-" eylemi dört farklı görünüşe sahiptir. Katılımcıların sadece %10,64'ü tek ek kullanarak tümce yazarken %39,72'si iki ek, %14,89'u ise üç ek kullanmayı tercih etmiştir. Katılımcılardan %17,73'ü "kop-" eylemine "tur-" ekini ekleyerek Güncel Türkçe Sözlük'te yer almayan bir ifade türetmiş, tümce içinde kullanmıştır. "Doğ-" eylemi doğru ek eklenerek kullanımı en az orana sahip eylemdir (%7,09). %44,68 katılımcı çoklu ettirgenlik yapısını kullanmıştır. %14,18 katılımcı geçişsiz eylem olan "doğ-" eyleminin üzerine üç ettirgenlik eki ekleyerek tümce oluşturmuştur. Katılımcılardan %7,80'i *-DIr* ekini, %3,55'i ise *-DIr* ekinden sonra *-t* ekini ekleyerek iki ettirgen kullanmayı tercih etmiştir. "Bağır-" (%61,70) ve "değiş-" eylemlerine (%60,99) tek ve doğru ek getirme oranı en yüksekken kop- (%10,64) ve doğ- (%7,09) eylemlerinde bu oran en azdır. Bu durum öğrencilerin *-Ir* (%9,22) ve *-It* (%9,93) ekinin hangi eylemlere eklendiği konusunda farkındalık oranlarının en az çıkması durumuyla koşut bir özellik taşımaktadır.

Leksikolojik Ettirgenliğe Yönelik Bulgular

Katılımcıların leksikolojik ettirgenliğe ilişkin verdikleri doğru yanıt sayıları ve yüzdeleri Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6.

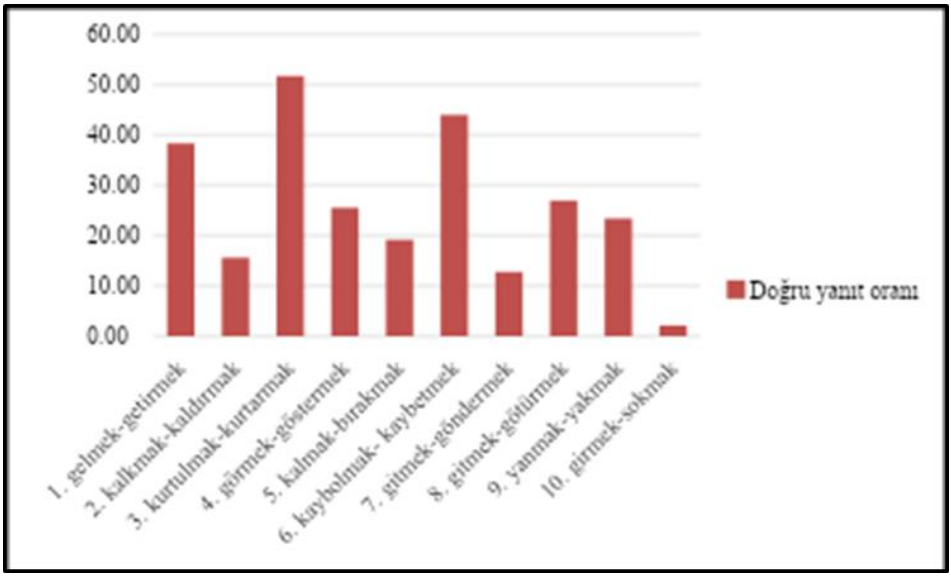
Katılımcıların Leksikolojik Ettirgenliğe Yönelik Doğru Yanıt Sayısı ve Yüzdeleri

Soru Numarası	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Doğru Yanıt	54	22	73	36	27	62	18	38	33	3
%	38,3	15,6	51,77	25,53	19,15	43,97	12,77	26,95	23,4	2,13

Tablo 6'ya göre tüm katılımcıların ettirgenlik ekinin leksikolojik yapısına ilişkin sorulara verdiği doğru yanıt oranı %25,96'dır. Sorularda ettirgen şekli köke doğrudan getirilen bir ekle yapılamayan, başka bir sözlük ögesi yardımıyla ettirgen yapılan eylemlerin leksikolojik yapısına ilişkin yanıtlar Şekil 2'de grafik olarak farkındalık oranına göre sıralanmış olarak yer almaktadır.

Şekil 2'ye göre leksikolojik ettirgenliğe yönelik farkındalığın en yüksek (%51,77) olduğu eylem "kurtul-" eylemidir. Katılımcılar "kurtul-" eyleminin köküne doğrudan bir ek getirmeden, "kurtar-" eylemi ile tümceyi ettirgen yapıda yeniden oluşturabilmiştir. Bu farkındalığı %43,97 ile "kaybol-", %38,30 ile "gel-

” eylemleri takip etmektedir. Katılımcıların leksikolojik ettirgenliğe yönelik farkındalıklarının en düşük olduğu eylem ise “gir-” (%2,3) eylemidir.



Şekil 2. Katılımcıların leksikolojik ettirgenliğe yönelik doğru yanıt oranları

Sentaktik Ettirgenliğe Yönelik Bulgular

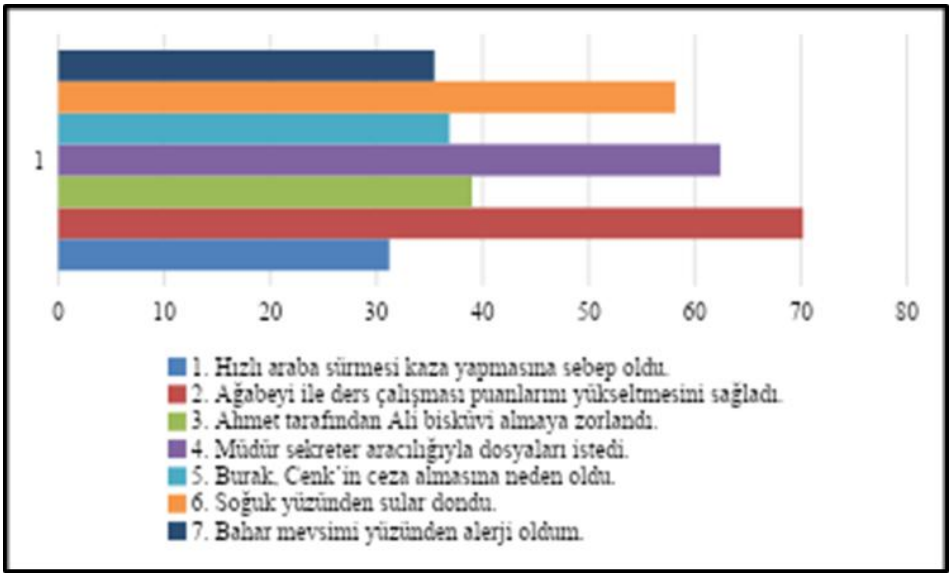
Katılımcıların ettirgenlik ekinin sentaktik yapısına ilişkin verdikleri doğru yanıt sayıları ve doğru yüzdeleri Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7.

Katılımcıların Sentantik Ettirgenliğe Yönelik Doğru Yanıt Sayısı ve Yüzdeleri

Soru Numarası	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Doğru Yanıt	44	99	55	88	52	82	50	470
%	31,21	70,21	39,01	62,41	36,88	58,16	35,46	47,62

Tablo 7'ye göre katılımcıların verdiği doğru yanıt oranı %47,62'dir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre farkındalık oranları ise Şekil 3'te sıralanmıştır:



Şekil 3. Katılımcıların sentantik ettirgenliğe yönelik doğru yanıt oranları

Buna göre katılımcıların %70,21'inin ettirgenlik yapısı bulunmasa da sağla- eylemi ile kurulan tümcenin ettirgenlik anlamı taşıdığı konusunda farkındalık oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. En yüksek orandan aza doğru sıralandığında "iste-" eylemi ve "yüzünden" ifadesinin yer aldığı tümcelerde sentaktik ettirgenliğin bulunmadığına dair doğru yanıtlar vermiştir. Katılımcıların farkındalıklarının "sebep ol-" eyleminin yer aldığı tümcede (%31,21) en az olduğu saptanmıştır.

Ettirgen Çatının Bağlamsal Kullanımlarına Yönelik Bulgular

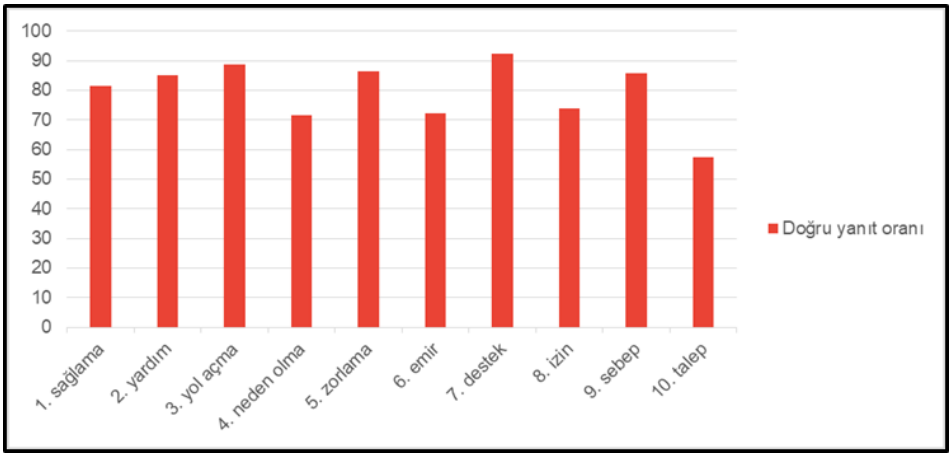
Katılımcıların ettirgen çatının bağlamsal kullanımlarına ilişkin verdikleri doğru yanıt sayıları ve doğru yüzdeleri Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Katılımcıların ettirgen çatının bağlamsal kullanımlarına yönelik doğru yanıt sayısı ve yüzdeleri

Soru No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Doğru Yanıt	115	120	125	101	122	102	130	104	121	81
%	81,56	85,11	88,65	71,63	86,52	72,34	92,2	73,76	85,82	57,45

Tablo 8'e göre katılımcıların doğru yanıt oranı %79,50'dir. Sorularda eylem köklerine *-(I)t, -DIr, -Er* ve *-Ir* eklerini ekleyerek özneler ile diğer tümce öğeleri arasında eylemlerin başkalarına "talep etme, zorlama, emir, izin, yol açma, destek vb." yollarla yaptırılması gibi tümcelerdeki rolleri belirlemeye yönelik yanıtlar Şekil 4'te farkındalık oranına göre sıralanmıştır.



Şekil 4. Katılımcıların ettirgen çatının bağlamsal kullanımlarına yönelik doğru yanıt oranları

Şekil 4'e göre ettirgen çatının "destek" işlevinin kullanımına yönelik en yüksek farkındalık oranının %92,20 iken en az farkındalık oranı %57,45 ile "talep" işlevindedir. En yüksek orandan aza doğru sıralandığında yol açma, zorlama, sebep, yardım, sağlama, izin, emir ve neden olma işlevleri olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ettirgenlik çok işlevli bir yapı olduğu için ekin tümcede hangi yolla kurulduğu tümcenin bütüncül anlamından veya bağlamdan anlaşılır. Türkiye Türkçesinde ettirgenlik eklerinin hangi eylem türüne geldiği ile ilgili bazı kurallar bulunmaktadır. Bununla beraber bazı eylemlerin geçişli-ettirgen biçimlerinin özel bir gruba girdiği (leksikolojik) durumlar ile ettirme anlamının ayrıntılarını sunan sağla-, neden ol-, zorunda bırak- gibi ayrı yüklemlerle sağlanan ve bu yapılarda neden olunan olay, isim-fiil biçimi alarak yardımcı eylemle birleşen sentaktik ettirgenlik de bulunmaktadır. Dolayısıyla "Anne çocuğunu kollarından tutup yürüttü." (sağlama anlamı) tümcesi ile "Veda konuşması hepimizi ağlattı." (neden olma anlamı) tümcesi ettirgen olmasına rağmen farklı değerlendirilmelidir. Söz konusu durum ettirgenlik yapılarına yönelik bağlam ve bütüncül anlamdan yola çıkılarak ana dili konuşurlarının ve Türkçe öğretmeni adaylarının farkındalıklarının yüksek olmasını gerektirmektedir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının bu yapılara yönelik farkındalık düzeylerinin betimlemesi önemli olarak düşünülmektedir. Morfolojik, leksikolojik, sentaktik ve bağlamsal olarak kategorize edilen ettirgenlik yapısına yönelik Türkçe öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularına bakarak;

Morfolojik Ettirgenliğe yönelik katılımcıların farkındalıkları (%89,36) yüksekken hangi eyleme hangi ekin ekleneceği ile ilgili farkındalık oranı (%21,41) ortalamanın oldukça altındadır. "Ak-/akıt-, kork-/korkut-, kok-/-kokut- şeklinde ettirgenlik biçimi yapılan k, p, ç ve m ünsüzleri ile biten tek heceli sözcüklere eklenen *-It* ekleriyle (%9,93); "doy-/-doyur-, şiş-/şişir-, iç-/içir-," şeklinde ettirgenlik yapılan ve tek heceli olup ç, ş, t, g ve y ünsüzleri ile biten eylemlere gelen *–Ir* ekine (%9,22) yönelik katılımcıların farkındalıkları oldukça azdır. Bu anlamda katılımcıların ettirgenlik eklerini eylemlere getirme kurallarını ifade edemedikleri söylenebilir. Söz konusu durumun katılımcılar mesleki hayatlarına ana dili öğretimi veya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında devam ederlerse onları zorlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ana dili bilinci geliştirme ve oluşturma bağlamında dilimizin kurallarını doğru ve etkili bir biçimde bilmek ve kullanmak, bu konuda farkındalık kazanmak gerekmektedir. Verilen eylemlere ettirgenlik eklerini getirmelerinin istendiği bölümde öğrencilerin bir kısmının tek ettirgen eki, bir kısmının ise çoklu ettirgenlik eki getirdikleri görülmüştür. Bu durumun sebebinin öğrencilerin ettirgenlik ekinin ilk işlevi olan "bir işi başkasına yaptırma" anlamını ortaya çıkarmak istemeleri olduğu düşünülmüştür. Yine bu bölümde "kop-" eyleminin ettirgen şeklini öğrencilerin %17,73'ünün "kop-tur-" olarak yanıtladıkları görülmüştür. Söz konusu eylem standart Türkçede bu şekilde kullanılmasa da Türkiye'de Halk

Ağzından Derleme Sözlüğü'nde "kop-" anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ettirgenlik eklerini eylemlere getirirken kendi ağız özelliklerini göz önünde bulundurdukları görülmektedir. Bu bölümde tespit edilen bir diğer husus öğrencilerin "doğ-" eylemini ettirgen çatıda kullanmaları istendiğinde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %11,35'i "yavru dünyaya getirmek; vermek, doğum yapmak" anlamındaki "doğ-ur" eyleminin yanı sıra Güncel Türkçe Sözlük'te "doğuncaya kadar beklemek" anlamıyla kullanılan "doğ-dur" eylemini tercih etmiştir. Son olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı ve okullarda ele alınan ettirgenlik ekleri göz önünde bulundurulduğunda Eker (2009, s. 332) ve Ergin (2009 s. 214) tarafından ettirgenlik yapan bir ek olarak kabul edilen -z ekinin (emmek/emzirmek örneğindeki gibi) katılımcılar tarafından yazılmaması günümüzde artık bu ekin yeni eylem türetmemesi ve öğretilmemesi ile ilgilidir. Bütün bu bilgilerden hareketle etirgenlik ekinin biçimsel olarak doğru yazımı, sesletimi ve kullanımının alan yazınında dil bilgisi öğretiminin amaçları arasında görülen ölçünlü dili öğrenmeye yardımcı olma, bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretme (Aydın, 1999); kavrayışı arttırma (Arslan ve Göçer, 2019) ve bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilmeleri için gereken dil becerileri kazandırma (Epçaçan & Akın, 2019) ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Leksikolojik Ettirgenliğe yönelik katılımcıların doğru yanıt oranlarının (%25,96) düşük olduğu tespit edilmiştir. "Kurtul- "eyleminin farkındalığı (%51,77) en yüksekken "gir-" eyleminin farkındalığı %2,3 ile en düşük oran olarak belirlenmiştir. Erdem ve Cosun'un (2013) Türkçede bu tür örneklerin az olduğunu betimleyen çalışmasına bakıldığında bu araştırmanın bulgularında görülen en düşük oranı açıklar niteliktedir. Leksikolojik ettirgenlikle ilgili iki önemli husus tespit edilmiştir. Bu hususlardan biri Güncel Türkçe Sözlük'te olup alan yazınında ettirgenlik eklerinin gelme kuralları dışında olan kullanımlardır. Buna göre öğrencilerin yanıtları incelendiğinde "yan-" eyleminin ettirgen yapılması istendiği bölümde öğrencilerin %13,47'sinin ağızlarda kullanılan ve Güncel Türkçe Sözlük'te "yanmasına sebep olan" anlamına gelen "yandır-" eylemini tümce içerisinde kullanmıştır. Bu durumun sebebi öğrencilerin bu eylemi günlük hayatlarında duymaları ve ettirgenlik eki olarak daha çok *-DIr* ekini tercih etmeleri olabilir. Benzer şekilde öğrencilerin "gir-" eylemini ettirgen çatıda kullanmaları istendiğinde "sok-" eylemi yerine "girdir-" eylemini tercih etmiştir. Yine Güncel Türkçe Sözlük'e göre "girme işini yaptırma" anlamına gelen "girdir-" eylemini öğrencilerin %26,95'inin kullandığı saptanmıştır. Bu anlamda öğrencilerin standart Türkçede kullanılmayan bazı yapıları çevrelerinden duydukları ve kullandıkları anlaşılmıştır. İkinci husus ise öğrencilerin eylemin ettirgen şeklini bilmeleri ancak bağlama dikkat etmediği

durumlardır. Buna göre "Neyse ki bayramdan önce tüm kargolar gitti." tümcesini ettirgenlik ekleri kullanarak yazmaları istendiğinde öğrencilerin %7,8'inin bağlama dikkat etmeden "getir-" eylemini; yine aynı bölümdeki "Pikniğe giden öğrencilerimiz dolu yağdığı için otobüsten dışarıya adım bile atamadılar." tümcesinde katılımcıların %2,12'si "götür-" eylemi yerine "getir-" eylemini kullanmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının leksikolojik ettirgenliğe yönelik algılarının oluşması; Kerimoğlu (2007) ve Crystal (2018; akt. Yaylı, 2020) tarafından dil bilgisi öğretiminin amaçları arasında vurgulanan dil bilgisini doğru öğrenme, ana dili farkındalığı oluşturma, yanlış anlamaları ve anlaşılmazlık sorunlarını çözme ve yaratıcılığın sınırlarını genişletme ile paralellik taşımaktadır.

Sentaktik Ettirgenliğe yönelik katılımcıların verdiği doğru yanıt oranı %47,62'dir. İsim-fiiller ve sağla-, neden ol-, zorunda bırak- gibi ayrı yüklemlerle yapılan ettirgenlik yapısına yönelik katılımcıların farkındalık oranlarının düşük olduğu söylenebilir. Alan yazınında senktaktik ettirgenlikten Dursun (2017), Kerimoğlu (2009), Erdem ve Cosun (2013), Üstünova (2021a), Demircan (2003)'ın bahsettiği görülmüştür. Çalışmada Dursun'a (2017) koşut olarak belirlenen ifadelere yönelik katılımcıların "sağla-"eylemi ile kurulan tümcelere yönelik farkındalıklarının (%70,21) yüksek olduğu görülmüştür.

Ettirgenlik yapısının bağlamsal kullanımlarına yönelik katılımcıların farkındalık oranı %79,50'dir. Farkındalık oranının en fazla "destek", en az ise "talep" işlevlerinde olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında daha çok yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ettirgenliğin anlamsal boyutuna değinilmektedir. Bu durumun sebebinin yabancı öğrenicilerin Türkçeyi iletişim ortamında doğru kullanmalarını sağlamak olabileceği düşünülmektedir. Ancak ettirgenlik yapısı sadece eklerin öğretildiği bir dil bilgisi konusu olarak ele alınmamalıdır. Nitekim Sebzecioğlu'nun (2016) da belirttiği gibi dil bilgisi öğretimi sadece kuralların ezberlendiği bir süreç değildir. Bu durum öğretim sürecinde de dikkat çeker örneğin ettirgenlikte amaç neden-sonuç ilişkisi kurmak da olabilir. Dolayısıyla ekin tümceye kattığı anlamların doğru anlaşılması Türkçe öğretmenlerinin doğru şekilde aktarmasını sağlayacaktır. Dilin biçim ve yapılardan oluştuğunu varsayan biçimci yaklaşım yerine üretilen tümcelerin uygun bağlamlarda kullanılması gerektiğini vurgulayan iletişimsel edinç (Hymes, 1971) kavramı yabancı dil ve ana dili öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Dil bilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar iletişimde bir anlam ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılmak zorundadır. Yani Larsen-Freeman'ın (2001, s. 252) üç boyutlu dil bilgisi şemasında vurguladığı dil bilgisi ve iletişim arasında bir köprü kurulmalıdır. Bu bilgiler ışığında ettirgen çatı özelinde dil bilgisi öğretiminde tekrarlanan dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi, dil bilgisi öğretiminin ayrı bir

ders olarak işlenmesi, kuralların amaçlarının söylenmemesi, terim karmaşası (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 299-308) gibi sorunların çözüme ulaşması gerektiği söylenebilir. Çatılar konusu işlevsel bir yaklaşımla ele alınabilir. Biçimsel yöntemlere değil anlamsal özelliklerin esas alındığı işlevsel yöntemle konular öğretilebilir (Çiçek ve Dolunay, 2021, s. 894).

Bu bağlamda hem ana dili hem yabancı dil konuşurları bir dil bilgisel yapının nasıl biçimlendiğini, yazıldığını, sesletildiğini, dil bilgisel yapının ne anlama geldiğini ve söz konusu yapının hangi bağlamlarda kullanıldığını bilmek/öğrenmek zorundadır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle hazırlanan öneriler şu şekildedir:

- Türkçe öğretmeni adaylarının *morfolojik ettirgenliğe* yönelik farkındalıklarının artırılması için Türk Dil Bilgisi I, II, III ve IV derslerinde dil bilimsel bir bakış açısıyla çalışmalar yapılabilir. *Leksikolojik ettirgenlikte* Türkçe öğretmeni adaylarının farkındalıkları çok düşük olduğu için aynı kökten gelmeyen ya da geldikleri anlaşılmayan ettirgen eylemlere yönelik ana dili farkındalığı oluşturmak adına yine derslerde konuya dikkat çekilebilir. *Sentaktik ettirgenlikte* Türkçe öğretmeni adaylarının farkındalıkları düşük olduğu için tümceye neden olma veya sağlama anlamları katan ve *-mA* adlaştırma ekiyle kurulan sentaktik ettirgenliğin bilinmesi ana dili farkındalığı için önemlidir. Dolayısıyla Türkçe öğretmeni adaylarında ana dili farkındalığı oluşturmak için dil bilgisi öğretiminde bu bilgiler göz ardı edilmemelidir.
- Daha fazla katılımcı ile Türkçe öğretmen adaylarının morfolojik, leksikolojik, sentaktik ve bağlamsal olarak ettirgenlik yapısına farkındalıklarına yönelik çalışmalar yapılabilir, ettirgenlik yapısının farklı işlevleri/kullanımları üzerine uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Ağız özelliklerinin çatı eklerinin kullanımını değiştirip değiştirmediğine yönelik geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarına özellikle dil bilgisinin ayrılmaz üçlüsü olan biçim, anlam ve kullanım boyutu ve bilişsel dil bilgisi yaklaşımları göz önünde bulundurularak daha nitelikli öğretmen olmaları adına çağdaş ve yenilikçi eğitim programları düzenlenebilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dil bilgisi yapılarını öğretirken yararlanabilecekleri işlevsel ve anlam temelli öğretmen kılavuzları hazırlanabilir. Bu kılavuzlar staj programlarına entegre edilebilir. Öğretmen adayları bu kaynakları kullanarak işlevsel, metin ve anlam temelli ders planları hazırlayabilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının alan bilgisine yönelik eksiklikleri varsa bu eksiklikleri meslek hayatlarına başlamadan gidermeleri; alanlarına yönelik

düzenlenen etkinliklere katılmaları, akademik çalışmaları takip etmeleri teşvik edilebilir.

●Öğretmen adaylarına yönelik öğretmenlik becerilerini geliştirecek ve ana dili farkındalığı kazandıracak seminerler, eğitimler ve çalıştaylar düzenlenebilir; bu anlamda fakültelerle ortak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abdi Golzar, H. (2015). Türkçe fiillerde istem (ettirgen yapılar). (Tez no. 425387) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler.* Papatya Yayıncılık.

Arslan, S. & Göçer, A. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18,* 297-326.

Atabey, İ. (2005). Ettirgenlik ekleri ve Türkçe Sözlük'ün ettirgen fiiller açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları HÜTAD,* (*2*), 13-54.

Aydemir, Y. (Yayın koordinatörü) (2015). *Yabancılar için Türkçe dil bilgisi (B2-C1).* Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER.

Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi 81*(1), 23-29.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, *3*(1), 1-15.

Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin Grameri.* TDK Yayınları.

Benhür, M. H. (2012). *Öğren ve Kullan: Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi.* ZDC Yayıncılık.

Bilgegil, K (1984). *Türkçe Dilbilgisi*. Dergâh Yayınları.

Boz, E. (2021). Türkiye Türkçesinde çatı ulamının sözlüksel işaretleyicileri. *VIII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı I. Cilt,* içinde (s. 951-960). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bozkurt, F. (2017). *Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin ve Eğitim Fakülteleri için Türkiye Türkçesi (dilbilgisi-anlatım).* Eğitim Yayınevi.

Bölükbaş Kaya, F. (2021). *Yabancılara Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi.* Kültür Sanat Basımevi.

Börekçi, M. (2004). *Türkçe Öğretimi Bakımından Çatı Kavramı.* V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I, TDK Yayınları, 487-500.

Çiçek, S. & Öztürk, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu ele alışları üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(1), 244-256.

Çiçek, S. & Dolunay, S. K. (2021). Türkçede çatı kavramı, yönetme ve bağlama kuramına göre çatı öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(2), 849-900. https://doi.org/10.7822/omuefd.997509

Çiftli, M. (2019). Fiilin çatısına ilişkin Arapça ve Türkçe kavramların karşılaştırılması. *Tasavvur Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, *5*(2), 1335-1365.

Dede, M. (1984). Causatives in Turkish. A. Aksu Koç ve E. Arguvanlı Taylan (Ed.), *Türk Dilbilim Konferansı Bildirileri* içinde (ss. 49-58). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Demir, N. & Yılmaz, E. (2003). *Türk Dili El Kitabı.* Grafiker Yayınları.

Demircan, Ö. (2003). *Türk Dilinde Çatı*. Papatya Yayıncılık.

Deny, J. (2012). *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)* Çev. Ali Ulvi Elöve, Kabalcı Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 1921).

Dursun, S. (2017). Türkçede ettirgen yapılar. (Tez no. 469286) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dursun, S. (2018). Türkçede ettirgen yapı incelemelerinde çözümleme sorunları. *Turkic Linguistics and Philology, 1*(1), 35-42.

Ediskun, H. (2010). *Türk Dilbilgisi.* Remzi Kitabevi.

Eker, S. (2009). *Çağdaş Türk Dili*. Grafiker Yayınları.

Epçaçan, C. & Akın, E. (2019). Dil bilgisi öğretiminde temel hususlar, C. Epçaçan ve E. Akın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 1-10). Anı Yayıncılık.

Erdem, M. & Cosun, G. (2013). Divânü lügâti't-Türk'te ettirgen yapılar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 49-58.

Ergin, M. (2009). *Türk Dilbilgisi.* Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Tek Ağaç Yayınları.

Gülensoy, T. (2015). *Türkçe El Kitabı.* Akçağ Yayınları.

Gülsevin, G. (2014). Çatı ekleri üzerinde kullanılabilen ekler. *İlmi Araştırmalar* (*6*), 125-146.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları.

Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi.* Engin Yayınevi.

Hengirmen, M. (2015). *Türkçe Dilbilgisi.* Engin Yayınevi.

Hopper, P. J. & Thompson, S. A. (1980). Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56, 251– 299.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. R. Huxley ve E. Ingram (haz.) *Language Acquisition: Models and Methods.* Academic Press.

İltar, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin c1 yazma sınavındaki dil bilgisi hatalarının düzeylere göre dağılımı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(Özel Sayı), 129-147.

İşcan, A. & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal Of Graduate School Of Social Sciences, 5*(1), 299-308.

Karçiç, A. & Çetin, M. (2015). Bosna-Herseklilere Türkçe öğretimi bağlamında karşılaştırmalı bir çalışma: Türkçede ve Boşnakçada çatı. *Turkish Studies (Elektronik)*, *10*(15), 535-562.

Keenan, E. L. & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar, *Linguistics Inquiry, (8)*1, 63-99

Kerimoğlu, C. (2007). Türkçe dil bilgisi öğretiminde yapı bakımından cümle sınıflandırmaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 98-107.

Kerimoğlu, C. (2009). Türkiye Türkçesinde ettirgenlik. *Turkish Studies, 4*(8), 1734-1745.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. Routledge.

Kozan, O. (2021). Dil dizgesinde ettirgenlik sorunu: Rus dili örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25,* 313-332.

Kurt, C. (2002). Türkçede çatı ve çatı görünümleri. (Tez no. 117673) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 249-251). ABD: Heinle & Heinle.

Lewis, G. L. (1967). *Turkish Grammar.* Oxford University Press.

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods, 2,* 214-253.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* (2nd ed).

Næss, A. (2007). *Prototypical Transitivity.* John Benjamins Publishing Company.

Neu, E. & Akkuş, F. (2024). Involvee causatives in Turkish. *Proceedings of the Linguistic Society of America, 9*(1), 5703. https://doi.org/10.3765/plsa.v9i1.5703.

Oğuz, B. B. & Aktürk, M. (2021). Merkezî sınavlara hazırlıkta "fiilde çatı" konusu üzerine. *Turkish Academic Research Review*, *6*(3), 863-881.

Sebzecioğlu, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi üzerine dilbilim temelli uygulamalar. *Kesit Akademi Dergisi*, *2*(3), 97-112.

Sırtı, E. (2018). Karakalpakçada ettirgen çatı eki -t üzerine. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD), 2*(2), 102-108.

Şimşek, M. (2020). Ettirgen çatının Başkurt Türkçesindeki durumu üzerine. *Türk Ekini, (6),* 9-13.

Temizyürek, F., Başar, U. & Boylu, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılara birden fazla (çok) çatılı fiillerin öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(7), 203-219.

Toptaş, H. (2016). *Türkçe Dersleri 2. Kitap*. Papatya Yayıncılık.

Tuna, O. N. (1986). Türkçede transitive causative "geçişli ettirgen" fiiller ve bunlarla ilgili meselelerin çözümü. *İÜ Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, XXIV-XXV,* 381-427.

Underhill, R. (1987). *Turkish Grammar.* The MIT Press.

Uzun, N. E. (Ed.). (2017). *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2.* Ankara Üniversitesi Yayınevi.

Ülker, T. (2007). *Türk Dili-Dil Tarihi, Dil Bilgisi-Dil Becerileri.* Gündüz Kitabevi Yayınları.

Ünüvar, D. (2016). Başkurt Türkçesinde ettirgen çatı. (Tez no. 453163). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Üstünova, K. (2021a). *Sözlüksel Çatı-Söz Dizimsel Çatı Ayrımı.* IX. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bilge Tonyukuk Anısına, Ankara, 26-30 Eylül 2021, 2(1445), 1931-1944.

Üstünova, K. (2021b). Ya eylemi ve türevlerinde çatısal işlemler K. Azılı, İ. Kekevi ve H. Gökçe (Ed.), *Oğuz Bitig Modern ve Tarihsel Oğuzca Üzerine Araştırmalar* içinde (ss. 253-259). Bilge Kültür Sanat.

Yaylı, D. (2020). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.). *Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 151-169). Pegem Akademi.

Yıldırım, N. (2012). Türkiye Türkçesinde ettirgenlik kategorisi. [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Tez Arşivi. https://i-rep.emu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11129/323/Yildirim.pdf?sequence=1

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods (3rd ed.).* Sage.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Determining the awareness of the students studying in the Turkish language teaching undergraduate program towards the genitive structure will be useful both in determining the sensitivity of the students to their mother tongue and in forming an idea about how the transfer of the genitive structure can be as a Turkish teacher candidate. At the same time, it is thought that describing the awareness of prospective teachers studying in the undergraduate department of Turkish language teaching towards a language structure can provide data for future studies. The study was conducted based on these assumptions and the sample was examined to ensure that the sample met the assumptions for the analysis. For this purpose, the morphological, lexicological, syntactic and contextual awareness of the students studying in Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (NEVÜ) Turkish Language Teaching undergraduate program was described. In line with this purpose, the study sought answers to the following questions: What is the awareness level of NEVU Turkish Language Teaching undergraduate students about morphological (morphological), lexicological, syntactic subordination? And what is the level of awareness of NEVU Turkish Language Teaching undergraduate students about the contextual uses of the passive voice?

Method: In the study, the structure of subordination is categorized as morphological, lexicological and syntactic by Kerimoğlu (2009) and the structure of subordination in sentences formed with verbs such as causing and providing, which is supported by Dursun (2017) from a linguistic perspective, are discussed. In order to determine students' awareness of these structures, data were collected through a semi-structured interview form. The form consists of 5 stages. The first stage includes demographic information such as age, gender, class, and hometown of the students. The second stage consists of the formal (morphological) appearances of the causativeness, the third stage consists of the lexicological appearances of the causativeness, which are completed as actions whose causativeness cannot be made with an affix brought directly to the root and made causative with the help of another lexical item, the fourth stage consists of a section on how causativeness is provided with certain actions in cases where morphemic tools are not sufficient, and the last stage consists of questions about the contexts in which causativeness is used in the forms of "causing, requesting, permission, help, order, support, etc.". The study was conducted with a holistic single case design from qualitative research methods. The participants of the study were 141 students studying in the Department of Turkish Language Teaching at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. Participants were selected through random sampling and voluntarily participated in the study. The data were converted into numerical data and descriptive analysis was made. In the analysis of the data, descriptive statistics (frequency, percentage) were used to analyze the data obtained from the interview form. The reliability of the study was calculated using Miles and Huberman's (1994) percentage of agreement formula (P=(Nax100) (Na+Nd) (P: percentage of agreement, Na: amount of agreement, Nd: amount of disagreement)). Before the implementation, the reliability of the interview form was measured with the pilot group using this percentage of agreement calculation (p= nax100/na+nd) and as a result of this calculation, 76% of the interview form items were found to be reliable. Reliability calculations above 70% are considered reliable for research (Miles & Huberman, 1994). Therefore, the result obtained was found to be reliable for the research and the sample was examined to ensure that the sample met the assumptions for the analysis.

Results and Discussion: While the participants' awareness (89.36%) of morphological causality is high, the rate of awareness (21.41%) about which suffix will be added to which verb is well below the average. "Ak-/akıt-, kork-/korkut-, kok-/-kokut-, sark-/s sarkıt-" with the suffix -It (9,93%), which is added to monosyllabic words ending with k, p, ç and m consonants; The participants' awareness of the -Ir suffix (9,22%), which is added to monosyllabic verbs ending with the consonants ç, ş, t, g and y and which are made in the active voice form "doy-/-doyur-, şiş-/şişir-, iç-/ içir-," is quite low. It was determined that the correct response rates (25.96%) of Turkish teacher candidates for the actions that should be evaluated in the lexicological criterion such as gel-/getir-, git-/go- or send-, disappear-/lose-, get up-/lift-, which do not come from the same root and are not understood to come from the same root that we commonly use in Turkish, were low. While the awareness of the verb "Kurtul-" in the lexicological criterion was the highest (51.77%), the awareness of the verb "gir-" was the lowest (2.3%). The rate of correct

answers given by the participants to the questions about Syntactic Adjective, i.e., in cases where morphological tools are not sufficient in the questions, the rate of correct answers given by the participants to the questions is 47.62% in the examples where adjective is given in the sentence by using noun-verbs with verbs such as provide-, cause-. It can be said that the awareness rate of the participants is low for the causativeness made with noun-verbs and separate predicates such as provide-, cause-, oblige-. The awareness rate of the participants regarding the contextual uses of the causativeness was determined as 79.50%, and it was determined that the awareness rate was highest for the functions of "support" and lowest for the functions of "demand". Based on the data of the study, studies can be conducted with a larger number of participants on Turkish prospective teachers' morphological, lexicological, syntactic and contextual awareness of the subjunctive structure and similar applications can be carried out on different functions/uses of the subjunctive structure. Seminars, trainings and workshops can be organized for pre- prospective teachers to improve their teaching skills and to raise their mother tongue awareness; in this sense, joint studies can be carried out with faculties.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 2986-3007
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81179
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 12.03.2025 Submitted date
Kabul tarihi 16.07.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Eryiğit, C. (2025). Burdur'un Çeltikçi İlçesindeki Yer Adları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of History School,* 77, 2986-3007.

BURDUR'UN ÇELTİKÇİ İLÇESİNDEKİ YER ADLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Celal ERYİĞİT[1]

Öz

Yer adı bilimi, yer adlarının kaynağını ve dağılımını inceleyen ad biliminin alt dalıdır. İnsanlar tarih boyunca yaşadıkları çevrenin adlarını önemli sayıp bunlara gelişigüzel adlar vermemişlerdir. Bölge coğrafyasının fiziksel özelliklerini, renk adlarını ve yörede yaşamış aile, boy, kişi isimlerini düşünerek yaşadıkları yerleri adlandırmışlardır. Yer adları bir bölgenin tarihini, kültürünü ve coğrafyasını anlamada önemli bir rol oynar. Yöre toplumunun değerleri ve gelenekleri hakkında bilgiler verir. Coğrafya, dil bilimi, tarih, sosyoloji ve kültürel çalışmaların unsurlarını birleştirerek disiplinler arası bir alan ortaya çıkarır. Cumhuriyetle birlikte bu alanda çalışmalar başlasa da bugün yer adlarının incelenmediği yörelerin sayısı oldukça fazladır. Ülkemizin kültürel değerlerini korumak, tarihini diri tutmak için bu tür çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir. Bu çalışmada Burdur'un Çeltikçi ilçesindeki yer adları incelenmiştir. Çeltikçi, Burdur'un güneydoğusunda yer alan il merkezine 31 km uzaklıkta bir ilçedir. Çalışmada ilçenin Türkiye Mülki İdare Bölümler Envanterinde kayıtlı köy, mahalle, bulvar, sokak, cadde adları ile 1/25000 ölçekli harita paftalarındaki tepe, sırt, dere, çeşme, kuyu, harabe, pınar, mevki adları belirlenmiştir. Yörede yapılan derlemelerde kaynak kişilerden tespit edilen köprü, mağara, çeşme, dere, mevki adları da çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunlar leksik-semantik ve yapısal özellikleriyle tasnif edilmiştir. Yapılan değerlendirmeye göre yörede *334* yer adı tespit edilmiştir. Leksik-semantik açıdan 28 alt başlığı mevcuttur. Bunlar içinde en fazla *58* örnekle *Bazı Coğrafi Unsur veya Nesne Adlarının Özellikleri ile Oluşturulmuş Yer Adları* gelmektedir. Biçimsel açıdan en çok *birleşik yapılı yer adları* bulunmaktadır. *156* yer adı birleşik yapıdadır. Köken yönüyle ise en fazla Türkçe

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Tefenni Meslek Yüksekokulu Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, celaleryigit@mehmetakif.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1385-7620

kelimeler yer adı olarak verilmiştir. Sadece kelimelerin kökeni dikkate alındığında *342* kelimenin Türkçe kökenli olduğu görülür.

Anahtar Kelimeler: Yer Adları, Burdur, Çeltikçi, Ad Bilimi, Leksik-Semantik.

A Study on Place Names in Çeltikçi District of Burdur

Abstract

Toponymy is a sub-branch of onomastics that studies the origin and distribution of place names. Throughout history, people have considered the names of the environment they lived in important and have not given them random names. They have named the places they lived in by considering the physical characteristics of the geography of the region, the names of colors, and the names of families, tribes, and people who lived in the region. Toponyms play an important role in understanding the history, culture, and geography of a region. They provide information about the values and traditions of the local society. It combines elements of geography, linguistics, history, sociology and cultural studies to create an interdisciplinary field. Although studies in this field began with the Republic, the number of regions where place names have not been studied is quite high today. In order to protect the cultural values of our country and keep its history alive, the number of such studies should be increased. In this study, place names in the Çeltikçi district of Burdur were examined. Çeltikçi is a district located in the southeast of Burdur, 31 km away from the city center. In the study, the names of villages, neighborhoods, boulevards, streets and avenues registered in the Inventory of Civil Administration Departments of Türkiye and the names of hills, ridges, streams, fountains, wells, ruins, springs and locations on 1/25000 scale map sheets were determined. The names of bridges, caves, fountains, streams and locations identified from source persons in the compilations made in the region were also included in the study. These are classified according to their lexical-semantic and structural features. According to the evaluation, *334* place names were identified in the region. There are 28 subheadings in terms of lexical-semantic. Among these, the most common is *Place Names Created with the Features of Some Geographical Elements or Object Names* with *58* examples. In terms of form, *the most compound place names* are there. *156* place names are compound. In terms of origin, the most Turkish words are given as place names. When only the origin of the words is taken into consideration, it is seen that *342* words are of Turkish origin.

Keywords: Toponomy, Burdur, Çeltikçi, Onomastics, Lexico-Semantic.

GİRİŞ

Ad bilimi, ad ve adlandırma ile ilgilenen bilim dalının genel adıdır. Ad bilimi kavram, varlık ve nesnelerin çevremizde gördüğümüz ve idrak edebildiğimiz her şeyin adıyla ilgilendiği bir bilim dalıdır (Sakaoğlu, 2001, s. 9). İnsan dünyadaki ilk yaşamından beri kendisini, etrafındakileri, varlıkları, kavramları, yaşadığı yeri

anlamlandırmaya çalışır. Varlıkları birbirinden ayırmak ve bunların özelliklerini açıklamak ister. Dolayısıyla insanlar adları kullanmışlardır.

Ad biliminin araştırma alanı çok geniştir. Çünkü dışarıda hemen hemen her şeyin bir adı vardır. Kuramsal olarak bütün dilleri, kültürel ve coğrafi bölgeleri ve bütün dönemleri kapsar. Ad biliminin malzemesi doğal olarak dil, kültür, coğrafya, tarih vb. alanlarla birlikte çeşitli biçimlerde ele alınır (Kurgun, 2002, s. 1).

Ad biliminin en önemli alt dalı olan toponimi, yer adı bilimi olarak adlandırılır (Aksan, 2000, s. 100). Topos (yer) ve onomia(ad) kelimelerinden meydana getirilmiş olan toponimi yer ve yerleşme adlarının tarihî, etimolojik ve coğrafi ögelerine göre sınıflandırılarak incelenmesi olarak tarif edilebilir (Yılmaz, 2021, s. 1124). Bir yerin hem günümüz hem de geçmişe ait bazı coğrafi nitelikleri yer adı bilimini ilgilendirir. Bu bilim anlam, yapı ve köken yönüyle yer adlarını ifade etmeye çalışır.

Yer adları, bir yer üzerinde örgütlenen yerleşmelerin coğrafi niteliğini ortaya çıkaran geniş ve derin anlamlar taşımaktadır. Bilhassa kırsal yer adları, bulundukları coğrafyayla alakalı çevreleri tanıtmada o yerin eski durumunu görünür hale getirerek insan-çevre etkileşiminde adlandırmanın rolünü ortaya koymaktadır (Özdemir ve Soylu, 2021, s. 398).

Bir yere ad verilirken gelişigüzel verilmemiştir. Adlandırmada elbette bir sebep ve yer adının taşıdığı bir anlam bulunmaktadır. Bu anlamın araştırılması dil bilimciler için çalışmanın leksik-semantik basamağını oluşturmaktadır. Ayrıca yer adı dildeki her sözcük gibi ses bilimi ve yapı bilimsel kurallara uymaktadır (Şahin, 2007, s. 2).

Yer adları, bir toprak parçasının orayı yurt edinen halklar tarafından vatan haline getirilmesinde ilk ve en önemli aşamasıdır. 11. yüzyıldan beri Anadolu, Suriye, Azerbaycan, Balkanları fetheden ve buralara topluluklar halinde yerleşen Türkler, buradaki yerlerin adlarını Türkçe ses özelliğine uydurmuştur. İlk olarak kendilerinin yerleştikleri yerlere de yeni adlar vermişlerdir. Bu adlandırmada yörenin fiziksel özellikleri, sülale-boy isimleri, kişi isimleri ve renk isimleri ilk olarak tercih edilir (Akar, 2006, s. 51).

Yer adları, bir yörenin coğrafi yapısıyla beraber orada yaşayanların hayat tarzı ile de yakından ilgilidir. Yer adlarından hareketle toplumun sosyal bünyesi, kültürel alışkanlıkları, inanç yapısı, yaşam şekli gibi birçok alan hakkında bilgi sahibi olabilmekteyiz. Bir yere verilen ad, o yöre ile özdeşleşerek toplum ve kültür değerlerinin ölümsüz duruma gelmesini sağlamaktadır (Özkan, 2010, s. 274).

Türkiye'de yer adı bilimi ile ilgili çalışmalar Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar gitmektedir. Bu alandaki ilk çalışma Fuat Köprülü'nün *Oğuz Etnolojisine Dair*

Notlar makalesidir (Köprülü, 1925, s. 185-211). Hüseyin Nihal ve Ahmet Naci (1928, s. 243-260) tarafından *Anadolu'da Türklere Ait Yer İsimleri* makalesi; Ahmet Refik'in (1989) *Anadolu'da Türk Aşiretleri*; Hasan Eren'in (1950, s. 39-43) *Türk Yer Adları Hakkında Araştırmalar Ören* makaleleri bu alanda yapılan ilk çalışmalardır. 1984 yılında ise ülkede yapılan yer adı bilimi çalışmaları için önemli bir bilimsel toplantı yapılmış, Türk Yer Adları Sempozyumu (1984) düzenlenmiştir.

Çalışmada Burdur'un Çeltikçi ilçesindeki yer adları incelenmiştir. Çeltikçi, Akdeniz Bölgesi'nde, Burdur il merkezinin güneydoğusundadır. İl merkezine uzaklığı 31 km'dir. İlçenin kuzeyinde Ağlasun, güneydoğusunda Bucak ilçeleri bulunmaktadır. Ankara-Antalya kara yolu üzerinde bulunan ilçe, Antalya'ya 90 km, Isparta'ya 60 km uzaklıktadır. 26 Temmuz 1991'de ilçe olarak kurulan yörenin iki mahallesi ve altı köyü bulunmaktadır (https://www.celtikci.bel.tr/sayfa/cografyasi.html).

YÖNTEM

Çalışmada Çeltikçi'nin yer adları, İçişleri Bakanlığı Türkiye Mülki İdare Bölümler Envanteri kayıtlarında geçen mahalle, köy adları ile ilçenin idari sınırları içerisini alan 1/25000 ölçekli paftalardan tespit edilen yer adlarını kapsamaktadır. Ayrıca yörede yapılan derlemelerde belirlenen mağara, köprü, çeşme, dere, mevki adları da sınıflandırmaya dâhil edilmiştir. Tespit edilen yer adları ilk olarak leksik-semantik açıdan sınıflandırılmış, ikinci olarak yapı bakımından tasnif edilerek yer adlarının köken bilgileri de verilmiştir. Çalışmanın sonunda ise ilçe sınırlarında belirlenen ve çalışmaya dâhil edilen bütün yer adlarının bulunduğu bir indeks verilmiştir.

BULGULAR

1. Tespit Edilen Yer Adlarının Leksik-Semantik Sınıflandırılması

1.1. Kişi Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları

1.1.1. Çeşitli Alanlarda Ünlenmiş Kişi Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları

Karacaoğlan Te., Namık Kemal Sok., Sinan Paşa Sok., Yunus Emre Cad.

1.1.2. Devlet Adamı ve Siyasi Kimliği Bulunan Kişi Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları

Adnan Menderes Bul., Atatürk Cad., Atatürk Sok., Fevzi Çakmak Sok., Recep Tayyip Erdoğan Cad.

1.1.3. Şehit ve Gazi Olmuş Kişi Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları

Şehit Akif Altay Sok., Şehit Ali Tekin Sok., Şehit Mesut Yön Sok., Şehit Ömer Halisdemir Sok., Şehit Süleyman Keskin Sok.

1.1.4. Yörede Tanınmış Kişi Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları

Celil Yıldırım Sok., Hasan Süzen Sok., Hasan Şenol Sok., İbrahim Yücel Ayan Sok., Mehmet Sönmez Sok., Muhittin Akpınar Sok., Mustafa Gök Sok., Ramazan Çakmaklık Sok., Şahin Şahin Sok., Tunç Siper Cad.

1.1.5. Soyadı, Lakap, Ünvan, Boy, Aile, Aşiret ve Sülale Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları

Balcıoğlu Te., Emirler Sok., Erenler Te., Ergenler Te., Erveli Sok., Hacının Sr., Hacıveli Te., Hekimoğlu Sok., Hüseyince De., Kabadayı Sok., Kelceler Sok., Keskinler Sok., Kirişin Ku., Koyunali Te., Mollahüseyin Ku., Müezzinkızı Ku., Ömerler Ku., Reis Ku., Safiyehalakuyusu Mev., Seymenoğlu Cad., Veliler Sr., Yörük Sok., Yörükler Sok.

1.1.6. Kişi Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları

Alaaddin Sok., Fatih Cad., Yener Sok., Yusuf Ku.

1.2. Renk Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları

Akkavak Mev., Akkaya Te., Aladağ Te., Gökdere Çş., Göksazak Pn., Göksulu De., Karabelen Te., Karadağ Mev., Karadağ Te., Karadede Cad., Karakuz De., Karakuz Sr., Karayer Mev., Kızılboğaz Mev., Kızılbucak Mev., Kızılköy De., Kızılsenir Mev., Kızılser Mev., Kızıltaş Mev., Sarı De., Sarıbağ Sok., Sarıtaş De., Sarıtaş Te.

1.3. Meyve Adlarından Oluşturulmuş Olanlar

Armutlu Pn., Armutlu Te., Erik Sok., Erikdibi Mev., İncirli De.

1.4. Yabani Bitki Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları

Afyonluk De., Baldıranlı Te., Böğürtlen Sok., Çeltik Sok., Çiçek Pn., Dutluk Sok., Esengül Sok., Gül Sok., Güllük Sok., İğdeliburun Cad., Karanfil Sok., Lale Sok., Nergis Sok., Pelitlibucak De., Sümbül Sok., Zambak Sok.

1.5. Ağaçla İlgili Oluşturulmuş Yer Adları

Ardıçlı Pn., Asmalı Sok., Asmalıalan Mev., Çamkırı De., Çamlı Te., Çubuklu Pn., Erençam Çş., İkisöğüt Çş., Kavacık De., Kavacık Ma., Kavacık Te., Kavaklı Çş., Kavaklı De., Kesmeli Te., Mersinli De., Söğütlü De., Söğütlü P.

1.6. Yerin Konumuna Göre Oluşturulmuş Yer Adları

Döner Sok., Kuzgüney Ba., Kuzköy K., Orta Te., Ortalık Sok.

1.7. Yapıt ile İlgili Adlardan Oluşturulmuş Yer Adları

Bağsaray K., Burundeğirmeni Mev., Değirmen Sok., Değirmenönü Mev., Düğünyurdu Pn., Hacıkadirsarnıcı Mev., Hanyıkığı Sok., Kale Hb., Kale Te., Konak Mah., Öteyakadeğirmeni Mev., Sakızlısarnıcı Te., Saray Te., Saraydeğirmeni Mev., Yıkıksarnıç Mev.

1.8. Tarıma Bağlı Yer Adları

Bağaltı Mev., Bahçe Sok., Bahçeli Sok., Harmanyeri Cad., Harmanyeri Ku., Kocaan Mev., Kocabağ Sok., Ova Sok., Ovacık K., Ovacıkalanı Mev., Tarım Cad.

1.9. Alet, Eşya, Araç-Gereç vb. Unsurların Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları

Çamaşırlıkçıkmazı Sok., Çatalpınar De., Eymir Mev., İkizoluk Çş., İkizoluk Mev., Kiriş Sok., Küp Sr., Mandallar De., Mızrak Te., Nallama De., Tahta Kö., Tahtalı Ku.

1.10. Hayvan Adlarından Oluşturulmuş Yer Adları

Arılı Te., Ceylan Sok., Çebiş De., Çebiş K., Deveardı Te., Domuzdere Mev., Güvercinli Te., Kaplanpınar Çş., Karga De., Kartal Sok., Kuşcu Te., Leylek Sok., Öküzyatağı Te., Şahinler Sok., Tavşanlıyatak Te., Teke Sok.

1.11. Organ Adlarına Dayanarak Oluşturulmuş Yer Adları

Karın De., Parmak De.

1.12. Yiyecek ve İçecek Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları

Helva De., Kahve Sok., Kahveyıkığı Te., Peynirli Te.

1.13. Benzetmeye Dayalı Oluşturulmuş Yer Adları

Kocaağızlı Sr., Kocaçevrik Te., Kocagöz Te., Kocakayak Te., Kör Ku., Kör Pn., Onat De., Sondul Te.

1.14. Ölümle İlgili Kavramları İçeren Yer Adları

Mezar Ku., Mezarlık Sok.

1.15. Etnik Köken Adı ile Oluşturulmuş Yer Adları

Eskipeçenek De., Hellen Ku., İncearap De., Peçenekboğazı De.

1.16. Hak-Hukuk ile İlgili Kavramlardan Oluşan Yerleşim Birimi Adları

Adalet Sok.

1.17. Gök Bilimi ve Doğa ile İlgili Yerleşim Yeri Adları

Ayyıldız Sok., Kargediği Mev., Mehtap Sok., Yelli Te.

1.18. Su ile İlgili Kavramlar ile Oluşturulmuş Yer Adları

Akdeniz Sok., Cirinçeşme De., Çayboyu Sok., Çeşmeli Sok., Gölyeri Cad., Gölyeri Mev., Kırıkçeşme Mev., Olacakçeşmesi Mev., Pınarbaşı Sok., Sudeğirmeni Sok., Yarpınar Cad., Yarpınarı Mev.

1.19. Meslek ve Rütbe Adlarından Oluşturulmuş Yer Adları

Beylik Çş., Çavuşlar Sok., Demirci Te., Dikim Sok., Kelekçi De., Kömürcü Te., Subay Sok.

1.20. Bazı Coğrafi Unsur veya Nesne Adlarının Özellikleri ile Oluşturulmuş Yer Adları

Arpaalan Te., Bedir Sok., Bel Çş., Belen De., Belikdağ Te., Beşiktaş Sok., Bingeçit Te., Boğaz De., Çatak Pn., Çatıkkaya De., Çayırözü De., Çukurca Sr., Damardı Sr., Eğikkaya Te., Erendağı Te., Gedikkuyu Mev., Gölcük Mev., Gözettaşı Mev., Hocanınkuyu Mev., Höyük Çş., Höyük Ku., İğdişkırı Te., İnbucak De., İncebel Te., İndibi Sok., İndibi Ma., İnmeliçukur Te., İnönü Çş., Kamaşaalanı Mev., Karakorum Te., Kayalı Mev., Kayalıdağ Mev., Keşalan Te., Kır Te., Kırıkkorum Te., Kırkçalı Mev., Kızılkorum Te., Kocaada Sok., Kocaalan Te., Kocaboğaz De., Kocakır Te., Kocaköprü Ku., Korudağ Te., Korumlu Sr., Kuyu Te., Kuyubaşı Mev., Ortalıkçayı De., Saplıtaş Te., Sarp De., Sazak De., Seki Te., Taşbaşı Te., Tepesidelikkaya Mev., Üyük Pn., Yaka Mah., Yassıkır Te., Yaylaca Mev., Yumrutaş Çş.

1.21. Tanımlayıcı Adlardan Oluşturulmuş Yer Adları

Acar Sok., Azman Te., Boğan Sok., Çağdaş Sok., Ergin Sok., Esen Sok., Güvenli K., Kaba Te., Koca Te., Karanlık De., Ortak De., Özgür Sok., Özlem Sok., Yeni Cad., Yeni Çş., Yenice Sok.

1.22. Dinî Kavramlarla Oluşturulan Yer Adları

Hacılar Sok., Hocalar Sok., Manastır De., Mevlüt De., Şeytan De., Tekke Te., Tekkeköy K., Tesbihli De.

1.23. Bir Yerleşim Yeri Adı ile Oluşturulmuş Yer Adları

Alvarlı Çş., Bahçelievler Sok., Melli Te.

1.24. Sosyal-Kültürel Hayata Ait Yer Adları

Eğlence Pn., Eğlence Te.

1.25. Devlet Kurumlarının, Sosyal Tesislerin, Soysal Niteliği Bulunan Yerlerinin Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları

Camikebir Sok., Camii Cad., Hükümet Cad., Karakol Cad., Kaymakamlık Sok., Kuzcami Mev., Okullar Sok., Pazar Sok., Yenicami Sok.

1.26. Milli Anlamda Önemi Olan Kavram Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları

Cumhuriyet Sok., Gazi Cad.

1.27. Veriliş Sebebi Tespit Edilemeyen Yer Adları

Gelbura De.

1.28. Bölge Ağzına Ait Kelimelerin Kullanıldığı Yer Adları

Benit De., Boruklu Te., Büküntü Çş., Cirikyatağı Te., Cobaklı Te., Döllük Çş., Efekli Te., Ekizler Sok., Garlangıç Ma., Göbütler Sok., Göncek De., Güllemci Mev., İlmeli De., İlmeli Sr., Onaç Sok., Payamlı Te., Sülek De., Şarlak De., Ürük Te., Yamlan Çş.

2. Tespit Edilen Yer Adlarının Yapı ve Köken Bakımından Sınıflandırılması

2.1. Basit Yapılı Yer Adları

Acar Sok. (Ar. a'cer), Adalet Sok. (Ar. 'adālet), Alaaddin Sok. (Ar. a'lā), Bahçe Sok. (Far. bāġçe), Bedir Sok. (Ar. bedr), Bel Çş. (T.), Benit De. (T. enit > benit), Böğürtlen Sok. (T.), Cami Mah. (Ar. cāmi'), Camii Cad. (Ar. cāmi'), Ceylan Sok. (T. cegeren > ceyran), Cumhuriyet Sok. (Ar. cumhūriyyet), Çavuşlar Sok. (T. çavuş+lar), Çebiş De. (T. çepiş > çebiş), Çebiş K. (T. çepiç > cebiş), Çıfıt Sr. (Ar. cuhūd > çıfıt), Ekizler Sok. (T. ikkiz > ekiz), Emirler Sok. (Ar.+T. emr+ler), Erik Sok. (T.), Eymir Mev. (T. eğmir > eymir), Fatih Cad. (Ar. fātiḥ), Garlangıç Ma., (T. karġılaç > kırlangıç), Gazi Cad. (Ar. ġāzį), Göbütler Sok. (T. göbüt+ler), Gül

Sok. (Far. gul), Hacılar Sok. (Ar.+T. ḥācc+lar), Hacının Sr. (Ar.+T. ḥācc+ının), Hellen Ku. (Fr. hellène), Helva De. (Ar. ḥalvā), Hocalar Sok. (Far.+T. Far. ḫāce > ḫōca+lar), Höyük Çş. (T. öyük > höyük), Höyük Ku. (T. öyük > höyük), Hükümet Cad. (Ar. ḥukūmet), Kaba Te. (T.), Kahve Sok. (Ar. ḳahve), Kale Hb. (Ar. ḳal'a), Kale Te. (Ar. ḳal'a), Kara Pn. (T.), Karakol Cad. (T. karavul > karakol), Karanfil Sok. (Far. ḳaranful), Karga De. (T.), Karın De. (T.), Kartal Sok. (T.), Kartal Te. (T.), Kır Te. (T.), Kiriş Sok. (T.), Kirişin Ku. (T.+T. kiriş+in), Koca Te. (T.), Kör Ku. (Far. kūr), Kör Pn. (Far. kūr), Kuyu Te. (T.), Küp Sr. (T.), Lale Sok. (Far. lāle), Leylek Sok. (Far. leglek), Manastır De. (Yun. monastiri), Mandallar De. (Yun.+T. mantal+lar), Mehtap Sok. (Far. mehtāb), Mevlüt De. (Ar. mevlid), Mezar Ku. (Ar. mezār), Mızrak Te. (Ar. mizrāk), Nergis Sok. (Far. nergis), Okullar Sok. (Far.+T. école+lar), Orta Te. (T.), Ova Sok. (T.), Ömerler Ku. (Ar. 'umar) , Parmak De. (T. barmak > parmak), Pazar Sok. (Far. bāzār), Reis Ku. (Ar. re' įs), Saray Te. (Far. serāy), Sarı De. (T. sarıġ > sarı), Sarp De. (T.), Seki Te. (T.), Subay Sok. (T.), Sülek De. (T.), Sümbül Sok. (Far. sunbul), Şahinler Sok. (Far.+T. şāhįn+ler), Şeytan De. (Ar. şeyṭān), Tahta Kö. (Far. taḫte), Teke Sok. (T.), Tekke Te. (Ar. tekye), Üyük Pn. (T. öyük ~ üyük), Veliler Sr. (Ar.+T. velį+ler), Yeni Cad. (T.), Yeni Çş. (T.), Yukarı Mah. (T.), Yusuf Ku. (Ar. yūsuf), Zambak Sok. (Ar. zenbāḳ)

2.2. Türemiş Yapılı Yer Adları

Afyonluk De. (Far.+T. efyūn+luk > afyonluk), Alvarlı Çş. (T. alvar+lı), Ardıçlı Pn. (T. artuç > ardıç+lı), Arılı Te. (T. arı+lı), Armutlu Pn. (Far.+T. emrūd+lu), Armutlu Te. (Far.+T. emrūt+lu), Asmalı Sok. (T. asma+lı), Azman Te. (T. az-man), Bahçeli Sok. (Far.+T. bāġçe+li), Baldıranlı Te. (T. baldıran+lı), Belen De. (T. bel+en), Beylik Çş, (T. bey+lik), Boğan Sok. (T. boğ-an), Boğaz De. (T. boġ-u-z > boğaz), Boruklu Te. (T. boruk+lu), Büküntü Çş. (T. bük-ün-tü), Cobaklı Te. (T. çomak > cobak+lı), Çağdaş Sok. (T. çağ+daş), Çamlı Te. (T. çam+lı), Çatak Pn. (T. çat-ak), Çeşmeli Sok. (Far.+T. çeşme+li), Çiçek Pn. (T. çeç-ek > çiçek), Çubuklu Çş. (T. çıp+ı+k+lı > çubuklu), Çubuklu Pn. (T. çıp+ı+k+lı > çubuklu), Çukurca Sr. (T. çukur+ca), Değirmen Sok. (T. teg-ir- > değir-men), Demirci Te. (T. temür > demir+ci), Dikim Sok. (T. dik-im), Döllük Çş. (T. töl > döl+lük), Döner Sok. (T. dön-er), Dutluk Sok.(Far.+T. tūt ~ dūt+luk), Efekli Te. (T. efek+li), Eğlence Pn. (T. ilin-çü > eğlence), Eğlence Te. (T. ilin-çü > eğlence), Erenler Te. (T. er+en+ler), Ergenler Te. (T. er-gen+ler), Ergin Sok. (T. er-gin), Esen Sok. (T. es-en), Gölcük Mev. (T. göl+cük), Göncek De. (T. gök+cek > göncek), Güllemci Mev. (T. gullem+ci > güllemci), Güllük Sok. (Far.+T. gul+lük), Güvenli K. (T. güven+li), Güvercinli Te. (T. kögürçgün > güvercin+li), Hüseyince De. (Ar.+T. ḥusayn+ce > hüseyince), İlmeli De. (T. il-me+li), İlmeli Sr. (T. il-me+li), İncirli De. (Far.+T. encįr+li), Karanlık De. (T. karaŋu+luk >

karanlık), Kavacık De. (T. kav+ak+cık), Kavacık Ma. (T. kav+ak+cık), Kavacık Te. (T. kavak+cık), Kavaklı Çş. (T. kav+ak+lı), Kavaklı De. (T. kav+ak+lı), Kayalı Mev. (T. kaya+lı), Kaymakamlık Sok. (Ar.+T. ḳā'im-maḳām+lık), Kelceler Sok. (Far.+T. kel+ce+ler), Kelekçi De. (Far.+T. kālek+çi > kelekçi), Keskinler Sok. (T. kes-kin+ler), Kesmeli Te. (T. kes-me+li), Konak Mah. (T. kon-ak), Korumlu Sr. (T. koru+m+lu) , Kömürcü Te. (T. kömür+cü), Kuşcu Te. (T. kuş+cu), Melli Te. (Far.+T. mİl+li > melli), Mersinli De. (Yun.+T. mirsini+li > mersinli), Mezarlık Sok. (Ar.+T. mezār+lık), Nallama De. (Ar.+T. na'l+la-ma), Nişanlı Te. (Far.+T. nişān+lı), Onaç Sok. (T. ana+ç > onaç), Onat De. (T. oŋ+at), Ortak De. (T. ortu+k), Ortalık Sok. (T. orta+lık), Ovacık K. (T. ova+cık), Özlem Sok. (T. özle-m), Payamlı Te. (Far.+T. bādām+lı), Peynirli Te. (Far.+T. peŋir+li), Sazak De. (T. saz+ak), Söğütlü De. (T. sögüt > sögüt+lü), Söğütlü P. (T. sögüt > sögüt+lü), Şarlak De. (T. şar+la-k), Tahtalı Ku. (Far.+T. taḫte+lı), Tarım Cad. (T. tarı-m), Tesbihli De. (Ar.+T. tesbiḥ+li), Ürük Te. (T. ür-ük), Yaka Mah. (T. yak-a), Yamlan Çş. (T. yam-u-l-an > yamlan), Yaylaca Mev. (T. yay+la+ca), Yelli Te. (T. yel+li), Yener Sok. (T. yen-er), Yenice Sok. (T. yeni+ce), Yörük Sok. (T. yörü-k), Yörükler Sok. (T. yörük+ler)

2.3. Birleşik Yapılı Yer Adları

2.3.1. Belirtisiz İsim Tamlaması Şeklinde Kurulan Yer Adları

Bağaltı Mev. (Far.+T. bāġ+alt), Balcıoğlu Te. (T.+T. bal+oğul), Burundeğirmeni Mev. (T.+T. burun+değirmen), Cirikyatağı Te. (T.+T. cirik+yatak), Çamaşırlıkçıkmazı Sok. (Far.+T. cāme-şūy+çıkmaz), Çamkırı De. (Ar.+T. şem'+kır), Çayboyu Sok. (T.+T. çay+boy), Çayırözü De. (T.+T. çayır+öz), Çeltik Sok. (Far. şeltūk), Damardı Sr. (T.+T. dam+art), Değirmenönü Mev. (T.+T. değirmen+ön), Deveardı Te. (T.+T. deve+art), Düğünyurdu Pn. (T.+T. düğün+yurt), Erendağı Te. (T.+T. eren+dağ), Erikdibi Mev. (T.+T. erik+dip), Gölyeri Cad. (T.+T. göl+yer), Gölyeri Mev. (T.+T. göl+yer), Gözettaşı Mev. (T.+T. gözet+taş), Hacıkadirsarnıcı Mev. (Ar.+Ar.+Ar. ḥācc+ḳadİr+şahrınc), Hanyıkığı Sok. (Far.+T. ḫān+yıkık), Harmanyeri Cad. (Far.+T. ḫarmen+yer), Harmanyeri Ku. (Far.+T. ḫarmen+yer), Hekimoğlu Sok. (Ar.+T. ḥakİm+oğul), İğdişkırı Te. (T.+T. iğdiş+kır), İndibi Sok. (T.+T. in+dip), İndibi Ma. (T.+T. in+dip),, İnönü Çş. (T.+T. in+ön), Kahveyıkığı Te. (Ar.+T. ḳahve+yıkık), Kamaşaalanı Mev. (T.+T. kamaş+alan), Kargediği Mev. (T.+T. kar+gedik), Kuyubaşı Mev. (T.+T. kuyu+baş), Müezzinkızı Ku. (Ar.+T. mu'ezzin+kız), Olacakçeşmesi Mev. (T.+Far. olacak+çeşme), Ortalıkçayı De. (T.+T. ortalık+çay), Ovacıkalanı Mev. (T.+T. ova+alan), Öküzyatağı Te. (T.+T.öküz+yatak), Öteyakadeğirmeni Mev. (T.+T.+T. öte+yaka+değirmen), Peçenekboğazı De. (T.+T. peçenek+boğaz), Pınarbaşı Sok. (T.+T. pınar+baş),

Safiyehalakuyusu Mev. (Ar.+Ar.+T. safiye+ḫāle+kuyu), Sakızlısarnıcı Te. (T.+Ar. sakız+ṣahrınc), Saraydeğirmeni Mev. (Far.+T. serāy+değirmen), Seymenoğlu Cad. (Far.+T. seg-bān+oğul), Sudeğirmeni Sok. (T.+T. su+değirmen), Taşbaşı Te. (T.+T. taş+baş), Yarpınarı Mev. (T.+T. yar+pınar)

2.3.1.1. Tamlanan Eki Düşmüş Belirtisiz İsim Tamlaması Şeklinde Oluşturulan Yer Adları

Arpaalan Te. (T.+T. arpa+alan), Bağsaray K. (T.+Far. bağ+serāy), Beşiktaş Sok. (T.+T. beşik+taş), Cirinçeşme De. (T.+Far. cirin+çeşme), Çatalpınar De. (T.+T. çatal+pınar), Domuzdere Mev. (T.+Far. domuz+derre), Erençam Çş. (T.+Ar. eren+şam‘), Gedikkuyu Mev. (T.+T. gedik+kuyu), İnbucak De. (T.+T. in+bucak), Kaplanpınar Çş. (T.+T. kaplan+pınar), Keşalan Te. (Far.+T. keşk+alan), Korudağ Te. (T.+T. koru+dağ), Kuzcami Mev. (T.+Ar. kuz+cāmi‘), Tekkeköy K. (Ar.+Far. tekye+kūy), Yarpınar Cad. (Far.+T. yār+pınar)

2.3.2. Belirtili İsim Tamlaması Şeklinde Kurulan Yer Adları

2.3.2.1. Belirtili İsim Tamlaması Şeklinde Kurulup Tamlanan Ekinin Yazılmadığı Yer Adları

Hocanınkuyu Mev. (Ar.+T. ḫōca+kuyu)

2.3.3. Sıfat Tamlaması Şeklinde Kurulan Yer Adları

Akdeniz Sok. (T.+T. ak+deniz), Akkavak Mev. (T.+T. ak+kavak), Akkaya Te. (T.+T. ak+kaya), Aladağ Te. (T.+T. ala+dağ), Asmalıalan Mev. (T.+T. asma+alan), Ayyıldız Sok. (T.+T. ay+yıldız), Bahçelievler Sok. (Far.+T. bāġçe+ev), Belikdağ Te. (T.+T. belik+dağ), Bingeçit Te. (T.+T. bin+geçit), Camikebir Sok. (Ar.+Ar. cāmi‘+kebịr), Çatıkkaya De. (T.+T. çatık+kaya), Eğikkaya Te. (T.+T. eğik+kaya), Esengül Sok. (T.+Far. esen+gul), Eskipeçenek De. (T.+T. eski+peçenek), Gökdere Çş. (T.+Far. gök+derre), Göksazak Pn. (T.+T. gök+sazak), Göksulu De. (T.+T. gök+su), İğdeliburun Cad. (T.+T. iğde+burun), İkisöğüt Çş. (T.+T. iki+söğüt), İkizoluk Çş. (T.+T. ikiz+oluk), İkizoluk Mev. (T.+T. ikiz+oluk), İncearap De. (T.+Ar. ince+arap), İncebel Te. (T.+T. ince+bel), İnmeliçukur Te. (T.+T. inme+çukur), Kabadayı Sok. (T.+T. kaba+dayı), Karabelen Te. (T.+T. kara+belen), Karacaoğlan Te. (T.+T. karaca+oğlan), Karadağ Mev. (T.+T. kara+dağ), Karadağ Te. (T.+T. kara+dağ), Karadede Cad. (T.+T. kara+dede), Karakorum Te. (T.+T. kara+korum), Karakuz De. (T.+T. kara+kuz), Karakuz Sr. (T.+T. kara+kuz), Karayer Mev. (T.+T. kara+yer), Kayalıdağ Mev. (T.+T. kaya+dağ), Kırıkçeşme Mev. (T.+Far. kırık+çeşme), Kırıkkorum Te. (T.+T. kırık+korum), Kırkçalı Mev. (T.+T. kırk+çalı), Kızılboğaz Mev. (T.+T. kızıl+boğaz), Kızılbucak Mev. (T.+T. kızıl+bucak), Kızılkorum Te. (T.+T. kızıl+korum), Kızılköy De. (T.+Far.

kızıl+kūy), Kızılsenir Mev. (T.+T. kızıl+senir), Kızılser Mev. (T.+T. kızıl+ser), Kızıltaş Mev. (T.+T. kızıl+taş), Kocaada Sok. (T.+T. koca+ada), Kocaağızlı Sr. (T.+T. koca+ağız), Kocaalan Te. (T.+T. koca+alan), Kocaan Mev. (T.+T. koca+an), Kocabağ Sok. (T.+Far. koca+bāġ), Kocaboğaz De. (T.+T. koca+boğaz), Kocaçevrik Te. (T.+T. koca+çevrik), Kocagöz Te. (T.+T. koca+göz), Kocakayak Te. (T.+T. koca+ayak), Kocakır Te. (T.+T. koca+kır), Kocaköprü Ku. (T.+T. koca+köprü), Kuzgüney Ba. (T.+T. kuz+güney), Kuzköy K. (T.+Far. kuz+kūy), Pelitlibucak De. (Ar.+T. belūṭ+bucak), Saplıtaş Te. (T.+T. sap+taş), Sarıbağ Sok. (T.+Far. sarı+bāġ), Sarıtaş De. (T.+T. sarı+taş), Sarıtaş Te. (T.+T. sarı+taş), Sondul Te. (T.+T. son+dul), Tavşanlıyatak Te. (T.+T. tavşan+yatak), Tepesidelikkaya Mev. (T.+T.+T. tepe+delik+kaya), Yassıkır Te. (T.+T. yassı+kır), Yenicami Sok. (T.+Ar. yeni+cāmi'), Yıkıksarnıç Mev. (T.+Ar. yıkık+ṣahrınc), Yumrutaş Çş. (T.+T. yumru+taş)

2.3.4. Ünvan Grubu Şeklinde Kurulan Yer Adları

Erveli Sok., Hacıveli Te., Koyunali Te., Mollahüseyin Ku., Sinan Paşa Sok., Şehit Akif Altay Sok., Şehit Ali Tekin Sok., Şehit Mesut Yön Sok., Şehit Ömer Halisdemir Sok.

2.3.5. Birleşik İsim Şeklinde Kurulan Yer Adları

Adnan Menderes Bul., Atatürk Cad., Atatürk Sok., Celil Yıldırım Sok., Fevzi Çakmak Sok., Hasan Süzen Sok., Hasan Şenol Sok., İbrahim Yücel Ayan Sok., Mehmet Sönmez Sok., Muhittin Akpınar Sok., Mustafa Gök Sok., Namık Kemal Sok., Ramazan Çakmaklık Sok., Recep Tayyip Erdoğan Cad., Şahin Şahin Sok., Şehit Ali Tekin Sok., Şehit Süleyman Keskin Sok., Tunç Siper Cad., Yunus Emre Cad.

2.3.6. Sayılarla Oluşturulan Yer Adları

1. Küm. Ev., 1. Sok., 2. Sok., 3. Sok., 4. Sok., 5. Sok., 6. Sok., 7. Sok., 8. Sok., 9. Sok., 10. Sok., 11. Sok., 12. Sok., 13. Sok., 14. Sok., 15 Temmuz Şehitleri Sok., 18 Mart Sok., 101. Sok., 102. Sok., 103. Sok., 104. Sok., 105. Sok., 106. Sok.

2.3.7. İsnat Gruplarıyla Kurulan Yer Adları

Özgür Sok. (T.+T. öz+ü gür > öz+gür)

2.3.8. Bir Çekimli Fiil + Bir İsim ile Kurulan Yer Adları

Gelbura De. (T.+T. gel+bura)

SONUÇ

Çeltikçi, Burdur ili merkezinin güneydoğusunda, il merkezine 31 km uzaklıkta konumlanmıştır. Burdur'u Antalya'ya bağlayan yol üzerinde bulunur. Yörenin karakteristik kültürel ve sosyal özelliklerini taşımaktadır. Nüfus ve yüzölçümü açısından küçük bir yerleşim yeri olmasına rağmen ad verme konusunda zengin bir mirasa sahiptir. Çalışmada ilçenin 1/25000 ölçekli harita paftalarındaki tepe, sırt, dere, çeşme, kuyu, harabe, pınar, mevki adları ile Türkiye Mülki İdare Bölümler Envanterinde kayıtlı köy, mahalle, bulvar, sokak, cadde adları belirlenmiştir. Yörede yapılan derlemelerde kaynak kişilerden mağara, köprü, çeşme, dere, mevki adları da tespit edilmiştir. Yörede tespit edilen yer adlarının leksik-semantik sınıflandırması şu şekildedir:

Tablo 1.

Çeltikçi ilçesi yer adlarının leksik-semantik sınıflandırmasındaki sayısal veriler

Leksik-Semantik Sınıflandırma	Sayı	Oran
Bazı Coğrafi Unsur veya Nesne Adlarının Özellikleri ile Oluşturulmuş Yer Adları	58	17,36
Kişi Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları	51	15,26
Renk Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları	23	6,88
Bölge Ağzına Ait Kelimelerin Kullanıldığı Yer Adları	20	5,98
Ağaçla İlgili Oluşturulmuş Yer Adları	17	5,08
Hayvan Adlarından Oluşturulmuş Yer Adları	16	4,79
Tanımlayıcı Adlardan Oluşturulmuş Yer Adları	16	4,79
Yabani Bitki Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları	16	4,79
Yapıt ile İlgili Adlardan Oluşturulmuş Yer Adları	15	4,49
Alet, Eşya, Araç-Gereç vb. Unsurların Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları	12	3,59
Su ile İlgili Kavramlar ile Oluşturulmuş Yer Adları	12	3,59
Tarıma Bağlı Yer Adları	11	3,29
Devlet Kurumlarının, Sosyal Tesislerin, Soysal Niteliği Bulunan Yerlerinin Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları	9	2,69
Benzetmeye Dayalı Oluşturulmuş Yer Adları	8	2,39
Dinî Kavramlarla Oluşturulan Yer Adları	8	2,39
Meslek ve Rütbe Adlarından Oluşturulmuş Yer Adları	7	2,09
Meyve Adlarından Oluşturulmuş Olanlar	5	1,49
Yerin Konumuna Göre Oluşturulmuş Yer Adları	5	1,49
Etnik Köken Adı ile Oluşturulmuş Yer Adları	4	1,19
Gök Bilimi ve Doğa ile İlgili Yerleşim Yeri Adları	4	1,19
Yiyecek ve İçecek Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları	4	1,19

Bir Yerleşim Yeri Adı ile Oluşturulmuş Yer Adları	3	0,89
Milli Anlamda Önemi Olan Kavram Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları	2	0,59
Organ Adlarına Dayanarak Oluşturulmuş Yer Adları	2	0,59
Ölümle İlgili Kavramları İçeren Yer Adları	2	0,59
Sosyal-Kültürel Hayata Ait Yer Adları	2	0,59
Hak-Hukuk ile İlgili Kavramlardan Oluşan Yerleşim Birimi Adları	1	0,29
Veriliş Sebebi Tespit Edilemeyen Yer Adları	1	0,29
Toplam	**334**	**% 100**

Çeltikçi'nin idari sınırları içinde belirlenen yer adı sayısı 334'tür. Leksik-semantik açıdan zengin bir adlandırma çeşitliliği bulunmaktadır. Bunlar 28 alt başlıkta toplanmıştır. Yer adlarının Leksik-semantik sınıflandırmasında *Bazı Coğrafi Unsur veya Nesne Adlarının Özellikleri ile Oluşturulmuş Yer Adları* en fazla tespit edilen örneklerdir. 58 yer adı tespit edilmiştir. Ardından sırasıyla 51 adet *Kişi Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları*, 23 adet *Renk Adları ile Oluşturulmuş Yer Adları* ve 20 adet *Bölge Ağzına Ait Kelimelerin Kullanıldığı Yer Adları* gelmektedir.

Bazı Coğrafi Unsur veya Nesne Adlarının Özellikleri ile Oluşturulmuş Yer Adları leksik-semantik sınıflandırmada en çok görülen adlandırmadır. *Alan, taş, kaya, dağ, kuyu, çukur, kır, boğaz* en fazla kullanılan coğrafi unsur veya nesne adlarıdır. Yer adlandırmalarında yörenin fiziksel özellikleri dikkate alınarak bu isimlerin tercih edildiği görülmektedir.

51 adet *Kişi Adları ile Oluşturulmuş Yer Adlarında* en fazla *Soyadı, Lakap, Ünvan, Boy, Aile, Aşiret ve Sülale Adlarının Tercih Edildiği Yerleşim Yeri Adları* bulunmaktadır. 23 adet adlandırma vardır. Yer isimleri verilirken yöredeki boy, aile, lakap, sülale gibi değerlere bakıldığı görülmektedir.

Renk Adları ile Oluşturulmuş Yer Adlarında en çok *kara* kelimesi kullanılmıştır. 7 yer adında mevcuttur. Diğerleri *kızıl(6), sarı(4), ak(2)* ve *gök(2)* kelimeleridir. Yöredeki coğrafyanın fiziksel özelliği hangi renge uygunsa yer adı olarak bu renk adları tercih edilmiştir.

Yöre ağzına ait 20 kelime yer adı olarak verilmiştir. Bunlar *benit, boruklu, büküntü, cirikyatağı, cobaklı, döllük, efekli, ekizler, garlangıç, göbütler, göncek, güllemci, ilmeli, onaç, payamlı, sülek, şarlak, ürük, yamlan* kelimeleridir. Bunların bir kısmı *Derleme Sözlüğü*'nde geçmeyen bir kısmı da *Çeltikçi* ibaresi olmayan sözlerdir.

Y*abani Bitki Adları ile Oluşturulmuş Yer Adlarında* en çok *gül* ismi kullanılmıştır. 3 adda örneği vardır. Bitki adlarının fazla kullanılması yörede yetişen bitkilerin yer adlandırmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

Çeltikçi İlçesi yer adlarının yapı bakımdan sınıflandırmasındaki sayısal veriler

Yapı Bakımından Sınıflandırma	**Sayı**	**Oran**
Birleşik Yapılı Yer Adları	156	46,70
Türemiş Yapılı Yer Adları	93	27,85
Basit Yapılı Yer Adları	87	26,05
Toplam	**334**	**% 100**

Çeltikçi yöresindeki yer adları yapı bakımından değerlendirildiğinde en fazla birleşik yapılı yer adları görülmektedir. Belirlenen adlandırmaların yarısına yakını bu şekilde oluşturulmuştur. 156 yer adı birleşik yapılı olarak tespit edilmiştir. 93 yer adı türemiş, 87 yer adı ise basit yapılıdır.

Tablo 3.

Çeltikçi İlçesi yer adlarının köken bakımından kelime temelli sınıflandırmasındaki sayısal veriler

Köken Bakımından Kelime Temelli Sınıflandırma	**Sayısal Veriler**	**Oran**
Türkçe	342	75,33
Farsça	55	12,11
Arapça	53	11,67
Yunanca	3	0,66
Fransızca	1	0,22
Toplam	**454**	**%100**

Köken açısından bakıldığında *Türkçe* kökenli kelimelerin ad vermede daha çok tercih edildiği görülmektedir. 342 kelime Türkçe kökenlidir. Yöredeki yer adlandırmalarının dörtte üçünün Türkçe adlardan oluşturulduğu görülmektedir. Bununla beraber *Arapça* ve *Farsça* kökenli kelimeler de tercih edilmiştir. Farsça kelimelerin sayısı 55, Arapça kelimelerin sayısı 53'tür. Sadece 3 yer adında *Yunanca* ve 1 yer adında *Fransızca* kökenli kelimeler kullanılmıştır. Birleşik kelimelerle yapılan adlandırmada kelimelerin *Türkçe+Türkçe* biçiminde daha çok kullanıldığı görülmektedir. 96 yer adlandırmasının bu yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu adlandırmalara sadece kelime kökeni dikkate alınarak bakılmış, eklerin kökenine bakılmamıştır. Ünvan grubu, birleşik isim ve sayılarla oluşturulan yer adları bu sınıflandırmanın dışında tutulmuştur.

Yer adları rastgele verilmeyen çok farklı kelimelerdir. Yöredeki yer adlandırmalarında bazı unsurların daha çok seçilmesi yöre insanın tercihleriyle ilgilidir.

ÇELTİKÇİ YER ADLARI İNDEKSİ

1. Küm. Ev.
1. Sok.
1. Sok.
2. Sok.
2. Sok.
3. Sok.
3. Sok.
4. Sok.
5. Sok.
6. Sok.
7. Sok.
8. Sok.
9. Sok.
10. Sok.
11. Sok.
12. Sok.
13. Sok.
14. Sok.
14. Sok.
15 Temmuz Şehitleri Sok.
18 Mart Sok.
101. Sok.
102. Sok.
103. Sok.
104. Sok.
105. Sok.
106. Sok.
Acar Sok.
Adalet Sok.
Adnan Menderes Bul.
Afyonluk De.
Akdeniz Sok.
Akkavak Mev.
Akkaya Te.
Alaaddin Sok.
Aladağ Te.
Alvarlı Çş.
Ardıçlı Pn.
Arılı Te.
Armutlu Pn.
Armutlu Te.
Arpaalan Te.
Asmalı Sok.
Asmalıalan Mev.
Atatürk Cad.
Atatürk Sok.
Ayyıldız Sok.
Azman Te.
Bağaltı Mev.
Bağsaray K.
Bahçe Sok.
Bahçeli Sok.
Bahçelievler Sok.
Balcıoğlu Te.
Baldıranlı Te.
Bedir Sok.
Bel Çş.
Belen De.
Belikdağ Te.
Benit De.
Beşiktaş Sok.
Beylik Çş.
Bingeçit Te.
Boğan Sok.
Boğaz De.
Boruklu Te.
Böğürtlen Sok.
Burundeğirmeni Mev.
Büküntü Çş.
Cami Kebir Sok.
Cami Mah.
Camii Cad.
Celil Yıldırım Sok.
Ceylan Sok.
Cirikyatağı Te.
Cirinçeşme De.
Cobaklı Te.
Cumhuriyet Sok.
Çağdaş Sok.
Çamaşırlıkçıkmazı Sok.
Çamkırı De.
Çamlı Te.
Çatak Pn.
Çatalpınar De.
Çatıkkaya De.
Çavuşlar Sok.
Çayboyu Sok.
Çayırözü De.
Çebiş De.
Çebiş K.
Çeltik Sok.
Çeşmeli Sok.
Çıfıt Sr.
Çiçek Pn.
Çubuklu Çş.
Çubuklu Pn.
Çukurca Sr.
Damardı Sr.
Değirmen Sok.
Değirmenönü Mev.
Demirci Te.
Deveardı Te.
Dikim Sok.
Domuzdere Mev.
Döllük Çş.
Döner Sok.
Dutluk Sok.
Düğünyurdu Pn.
Efekli Te.

Eğikkaya Te.
Eğlence Pn.
Eğlence Te.
Ekizler Sok.
Emirler Sok.
Erençam Çş.
Erendağı Te.
Erenler Te.
Ergenler Te.
Ergin Sok.
Erik Sok.
Erikdibi Mev.
Erveli Sok.
Esen Sok.
Esengül Sok.
Eskipeçenek De.
Eymir Mev.
Fatih Cad.
Fevzi Çakmak Sok.
Garlangıç Ma.
Gedikkuyu Mev.
Gelbura De.
Göbütler Sok.
Gökdere Çş.
Göksazak Pn.
Göksulu De.
Gölcük Mev.
Gölyeri Cad.
Gölyeri Mev.
Göncek De.
Gözettaşı Mev.
Gül Sok.
Güllemci Mev.
Güllük Sok.
Güvercinli Te.
Hacıkadirsarnıcı Mev.
Hacılar Sok.
Hacının Sr.
Hacıveli Te.
Hanyıkığı Sok.
Harmanyeri Cad.
Harmanyeri Ku.
Hasan Süzen Sok.
Hasan Şenol Sok.
Hekimoğlu Sok.
Hellen Ku.
Helva De.
Hocalar Sok.
Hocanınkuyu Mev.
Höyük Çş.
Höyük Ku.
Hükümet Cad.
Hüseyince De.
İbrahim Yücel Ayan Sok.
İğdeliburun Cad.
İğdişkırı Te.
İkisöğüt Çş.
İkizoluk Çş.
İkizoluk Mev.
İlmeli De.
İlmeli Sr.
İnbucak De.
İncearap De.
İncebel Te.
İncirli De.
İndibi Ma.
İndibi Sok.
İnmeliçukur Te.
İnönü Çş.
Kaba Te.
Kabadayı Sok.
Kahve Sok.
Kahveyıkığı Te.
Kale Hb.
Kale Te.
Kamaşaalanı Mev.
Kaplanpınar Çş.
Kara Pn.
Karabelen Te.
Karacaoğlan Te.
Karadağ Mev.
Karadağ Te.
Karadede Cad.
Karakol Cad.
Karakorum Te.
Karakuz De.
Karakuz Sr.
Karanfil Sok.
Karanlık De.
Karayer Mev.
Karga De.
Kargediği Mev.
Karın De.
Kartal Sok.
Kartal Te.
Kavacık De.
Kavacık Ma.
Kavacık Te.
Kavaklı Çş.
Kavaklı De.
Kayalı Mev.
Kayalıdağ Mev.
Kaymakamlık Sok.
Kelceler Sok.
Kelekçi De.
Keskinler Sok.
Kesmeli Te.
Keşalan Te.
Kır Te.
Kırıkçeşme Mev.
Kırıkkorum Te.
Kırkçalı Mev.
Kızılboğaz Mev.
Kızılbucak Mev.
Kızılkorum Te.
Kızılköy De.
Kızılsenir Mev.
Kızılser Mev.
Kızıltaş Mev.
Kiriş Sok.
Kirişin Ku.
Koca Te.
Kocaada Sok.
Kocaağızlı Sr.
Kocaalan Te.
Kocaan Mev.
Kocabağ Sok.
Kocaboğaz De.
Kocaçevrik Te.
Kocagöz Te.
Kocakayak Te.

Kocakır Te.
Kocaköprü Ku.
Konak Mah.
Korudağ Te.
Korumlu Sr.
Koyunali Te.
Kömürcü Te.
Kör Ku.
Kör Pn.
Kuşcu Te.
Kuyu Te.
Kuyubaşı Mev.
Kuzcami Mev.
Kuzgüney Ba.
Kuzköy K.
Küp Sr.
Lale Sok.
Leylek Sok.
Manastır De.
Mandallar De.
Mehmet Sönmez Sok.
Mehtap Sok.
Melli Te.
Mersinli De.
Mevlüt De.
Mezar Ku.
Mezarlık Sok.
Mızrak Te.
Mollahüseyin Ku.
Muhittin Akpınar Sok.
Mustafa Gök Sok.
Müezzinkızı Ku.
Nallama De.
Namık Kemal Sok.
Nergis Sok.
Okullar Sok.
Olacakçeşmesi Mev.
Onaç Sok.
Onat De.
Orta Te.
Ortak De.
Ortalık Sok.
Ortalıkçayı De.
Ova Sok.
Ovacık K.
Ovacıkalanı Mev.
Öküzyatağı Te.
Ömerler Ku.
Öteyakadeğirmeni Mev.
Özgür Sok.
Özlem Sok.
Parmak De.
Payamlı Te.
Pazar Sok.
Peçenekboğazı De.
Pelitlibucak De.
Peynirli Te.
Pınarbaşı Sok.
Ramazan Çakmaklık Sok.
Recep Tayyip Erdoğan Cad.
Reis Ku.
Safiyehalakuyusu Mev.
Sakızlısarnıcı Te.
Saplıtaş Te.
Saray Te.
Saraydeğirmeni Mev.
Sarı De.
Sarıbağ Sok.
Sarıtaş De.
Sarıtaş Te.
Sarp De.
Sazak De.
Seki Te.
Seymenoğlu Cad.
Sinan Paşa Sok.
Sondul Te.
Söğütlü De.
Söğütlü P.
Subay Sok.
Sudeğirmeni Sok.
Sülek De.
Sümbül Sok.
Şahin Şahin Sok.
Şahinler Sok.
Şarlak De.
Şehit Akif Altay Sok.
Şehit Ali Tekin Sok.
Şehit Mesut Yön Sok.
Şehit Ömer Halisdemir Sok.
Şehit Süleyman Keskin Sok.
Şeytan De.
Tahta Kö.
Tahtalı Ku.
Tarım Cad.
Taşbaşı Te.
Tavşanlıyatak Te.
Teke Sok.
Tekke Te.
Tepesidelikkaya Mev.
Tesbihli De.
Tunç Siper Cad.
Ürük Te.
Üyük Pn.
Veliler Sr.
Yaka Mah.
Yamlan Çş.
Yarpınar Cad.
Yarpınarı Mev.
Yassıkır Te.
Yaylaca Mev.
Yelli Te.
Yener Sok.
Yeni Cad.
Yeni Çş.
Yenicami Sok.
Yenice Sok.
Yıkıksarnıç Mev.
Yörük Sok.
Yörükler Sok.
Yukarı Mah.
Yumrutaş Çş.
Yunus Emre Cad.
Yusuf Ku.
Zambak Sok.

KISALTMALAR

Dil Kısaltmaları

Ar. Arapça
Far. Farsça
Fr. Fransızca
T. Türkçe
Yun. Yunanca

Coğrafi ve Mülki Terim Kısaltmaları

Ba. Bağlı
Bul. Bulvar
Cad. Cadde
Çş. Çeşme
De. Dere
Hb. Harabe
K. Köy
Kö. Köprü
Ku. Kuyu
Küm. Ev. Küme Evler
Ma. Mağara
Mah. Mahalle
Mev. Mevki
Pn. Pınar
Sok. Sokak
Sr. Sırt
Te. Tepe

Kaynak Kişiler

Ergün Aktürk, Ovacık Köyü, 88 Yaş, İlkokul Mezunu
Hurşit Uygun, Tekke Köyü, 71 Yaş, İlkokul Mezunu
Bahriye Sezer, Güvenli Köyü, 96 Yaş, İlkokul Mezunu
Ahmet Dinç, Güvenli Köyü, 73 Yaş, İlkokul Mezunu

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akar, A. (2006). Renge bağlı yer adlandırmalarında Muğla örneği. *Muğla Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 51-63.

Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eren, H. (1950). Türk yer adları hakkında araştırmalar ören. *Türk Dili ve Edebiyatı Hakkında Araştırmalar*, 39-43.

Eren. H. (2000). *Yer Adlarımızın Dili*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

https://www.celtikci.bel.tr/sayfa/cografyasi.html. Erişim tarihi 24.12.2024

https://sozluk.gov.tr/ Türk Dil Kurumu. Derleme Sözlüğü. Erişim tarihi 24.12.2024

https://sozluk.gov.tr/ Türk Dil Kurumu. Tarama Sözlüğü. Erişim tarihi 24.12.2024

Köprülü, F. (1925). Oğuz etnolojisine dair notlar. *Türkiyat Mecmuası*, 185-211.

Kurgun, L. (2002). Denizli ili yer adları (Tez no.116799) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Nihal, H. & Naci, A. (1928). Anadolu'da Türklere ait yer isimleri. *Türkiyat Mecmuası.* 2, 243-260.

Özdemir, İ. & Soylu, H. (2021). Zara ilçesi'nde köy adları üzerine coğrafi bir inceleme. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 128 (253), 397-418.

Özkan, S. H. (2010). XVI. yüzyıl sonlarında Tomarza, Tomarza ve Kayseri çevresinde Oğuzlar. *History Studies*, 2 (3), 273-284.

Refik, A. (1989). *Anadolu'da Türk Aşiretleri* (2. Baskı). Enderun Kitabevi.

Sakaoğlu, S. (2001). *Türk Ad Bilimi I Giriş*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Şahin, İ. (2007). Türkçe yer adlarının yapısı üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 32, 1-14.

Türkçe Sözlük (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (1993). 2. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri (1984). Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

Yılmaz, S. T. (2021). Türkiye toponimi çalışmalarında semantik tasnif sorunu üzerine bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 61(2), 1123-1161.

EXTENDED ABSTRACT

Place names play an important role in understanding the history, culture and geography of a region. They provide information about the values and traditions of the local society. They create an interdisciplinary field by combining elements of geography, linguistics, history, sociology and cultural studies. Although studies in this field began with the Republic, the number of regions where place names have not been studied is quite high today. In order to preserve the cultural values of our country and keep its history alive, the number of such studies should be increased. Therefore, in this study, place names in the Çeltikçi district of Burdur were examined in order to contribute to place names. In the study, Çeltikçi's place names consist of the names of neighborhoods and villages recorded in the Ministry of Interior's Türkiye Civil Administrative Departments Inventory records and the place names determined from the 1/25000 scale maps covering the administrative borders of the district. In addition, the names of caves, bridges, fountains, streams and locations determined in the compilations made in the region were also included in the classification. The determined place names were first classified in terms of lexicology and semantics, and secondly, they were classified in terms of structure and the origin information of the place names was also given. At the end of the study, an index was given containing all the place names determined within the district borders and included in the study. The number of place names were determined within the administrative borders of Çeltikçi is 334. There is a rich variety of naming in terms of lexical-semantic aspects. These are grouped under 28 subheadings. In the lexical-semantic classification of place names, the most frequently identified examples are Place Names Created with the Characteristics of Some Geographical Elements or Object Names. 58 place names were identified. This is followed by 51 Place Names Created with Personal Names, 23 Place Names Created with Color Names and 20 Place Names in Which Words Belonging to Regional Dialects are Used. Place Names Created with the Characteristics of Some Geographical Elements or Object Names are the most common naming in lexical-semantic classification. Area, stone, rock, mountain, well, pit, countryside, strait are the most commonly used geographical elements or object names. It is seen that these names are preferred by taking into account the physical characteristics of the region in place naming. In the 51 Place Names Created with Personal Names, there are the Settlement Names where Surname, Nickname, Title, Tribe, Family, Clan and Lineage Names are mostly preferred. There are 23 names. It is seen that values such as tribe, family, nickname, lineage in the region are considered when giving place names. In the Place Names Created with Color Names, the word kara is used the most. It is present in 7 place names. The others are red (6), yellow (4),

white (2) and sky (2). The color names that are suitable for the physical characteristics of the geography in the region are preferred as place names. 20 words belonging to the regional dialect were given as place names. These are the words benit, boruklu, büküntü, cirikyatağı, cobaklı, döllük, efekli, ekizler, garlangıç, göbütler, göncek, güllemci, ilmeli, onaç, payamlı, sülek, şarlak, ürük, yamlan. Some of these are words that do not appear in the Compilation Dictionary and some do not contain the phrase Çeltikçi. When the place names in Çeltikçi region are evaluated in terms of structure, compound structure place names are seen the most. Almost half of the determined names were formed in this way. 156 place names were determined to have a compound structure. 93 place names were derived, and 87 place names were simple. When examined in terms of origin, it is seen that words of Turkish origin are preferred more in naming. 342 words are of Turkish origin. It is seen that three-quarters of the place names in the region are formed from Turkish names.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3008-3033
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80543
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 31.01.2025 Submitted date
Kabul tarihi 14.07.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kırışman, M. (2025). Türk-Fransız Ticari İlişkilerinin Gelişmesine Bir Katkı: 1934 Yılı Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye Ziyareti. *Journal of History School,* 77, 3008-3033.

TÜRK-FRANSIZ TİCARİ İLİŞKİLERİNİN GELİŞMESİNE BİR KATKI: 1934 YILI MARSİLYA TİCARET HEYETİ'NİN TÜRKİYE ZİYARETİ

Mustafa KIRIŞMAN[1]

Öz

1929 Dünya Ekonomik Buhranı pek çok ülkenin ekonomisini etkilediği gibi Türkiye'nin de ekonomisini derinden etkilemişti. Bu durum devletlerin ithal ikameci sanayi politikalarına yönelmesine ve kendi aralarında kliring anlaşmaları yapmasına yol açtı. Türkiye de aynı yolu izlemek adına yeni sanayi ve ticaret politikaları geliştirmiştir. Bu politikaların uluslararası ilişkiler alanında hayata geçirilmesinde Türk diplomatlar önemli roller üstlenmiştir. Bunlardan biri de 1934 yılında Marsilya Ticaret Odasından teşkil edilen bir heyetin Türkiye'yi ziyaret ederek iki ülke arasındaki ticari ve siyasi ilişkilerin pekişmesine vesile olan dönemin Marsilya Başkonsolosu Kudret Erbey'in çabaları olmuştur. Bu çalışmada, 1934 yılında Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye ziyareti ve bu ziyaretin iki ülke arasındaki ticari ilişkilere olan etkisi irdelenmiştir. Araştırmamızın ana kaynağını Dışişleri Bakanlığı Türk Diplomatik Arşivi belgeleri ve Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni oluşturmaktadır**.**

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Türkiye, Fransa, Marsilya Ticaret Heyeti, Félix Prax, Kudret Erbey.

[1] Araş. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, mustafa.kirisman@deu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9247-9770

A Contribution to the Development of Turkish-French Commercial Relations: The 1934 Visit of the Marseille Trade Delegation to Turkiye

Abstract

The Great Depression of 1929 profoundly impacted the economies of many countries, including Turkiye. This situation led states to adopt import substitution industrialization policies and enter into clearing agreements among themselves. Turkiye, following a similar path, developed new industrial and trade policies. Turkish diplomats played significant roles in implementing these policies in the field of international relations. One notable example is the efforts of Kudret Erbey, the then Consul General of Marseille, who facilitated the visit of a delegation from the Marseille Chamber of Commerce to Turkiye in 1934. This visit contributed to strengthening the commercial and political relations between the two countries. This study examines the 1934 visit of the Marseille Trade Delegation to Turkiye and its impact on the commercial relations between the two nations. The primary sources for this research are documents from the Turkish Diplomatic Archive of the Ministry of Foreign Affairs and the Turkofis Economic Information Bulletin.

Keywords: History of the Republic of Turkiye, Turkiye, France, Marseille Trade Delegation, Félix Prax, Kudret Erbey.

GİRİŞ

Türk Kurtuluş Savaşı'ndan sonra Türk ekonomisinin temelde hangi yolda nasıl ilerleyeceği Lozan Barış Görüşmelerinin kesintiye uğradığı bir dönemde, 17 Şubat-4 Mart 1923 tarihleri arasında İzmir İktisat Kongresinde belirlenmiştir (Kepenek ve Yentürk, 2005, s.32). Buna göre devlet, özel sektörü destekleyecek; özel sektörün gücünün yetmediği ya da girmeyi tercih etmediği alanlarda yatırımcı olacaktı (Şahin, 2002, s.35.). 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşması'na ek olarak imza edilen Ticaret Sözleşmesi, 1916 yılındaki Osmanlı gümrük tarifesinin 5 yıl daha sürdürülmesine hükmediyordu. Bu durum ithal mallarla yerli mallar arasındaki vergi farkını önlüyor, sadece devlet tekelinde üretilen mallarda, kamu gelirlerinin arttırılması amacıyla daha yüksek bir fiyatlamaya imkân sağlıyordu. Yine Lozan Barış Antlaşması uyarınca Türkiye, Osmanlı kamu dış borçlarının %79'unu 1929 yılından itibaren taksitlerle ödeyecekti (Kepenek ve Yentürk, 2005, s.35). Devlet, Lozan Barış Antlaşması'nın gümrük ve vergilerle ilgili kısıtlayıcı hükümlerinden kurtulmak adına pek çok malın ve hizmetin üretimini kendi tekeline almak durumunda kaldı. Böylece yerli sanayinin gelişimini koruyacak iç ve dış ticaret politikalarının uygulanması da belli ölçüde sekteye uğradı (Boratav, 2015, s.40). Türkiye'nin

kamu dış borçlarını ödeyeceği 1929 yılında, bir de Dünya Ekonomik Buhranı ortaya çıkınca Türkiye'nin milli burjuvazi oluşturma hayali beklenen seviyeye ulaşamadı. Aynı yıl Türkiye'de yaşanan kuraklık tarımda verimin düşmesine yol açtı ve ihracatta buna koşut olarak düşüş yaşandı. Buna ek olarak Dünya Ekonomik Buhranı'nın yaydığı etkiyle dünyada tarım ürünlerinin fiyatlarındaki büyük düşüş Türkiye'nin ihracat rakamlarını olumsuz etkiledi. 1929 yılında ithal mallara uygulanan avantajlı gümrük vergisi uygulamasının kalkacağını fırsat bilen ithalatçıların ithal mal stoklaması da Türk ekonomisinin dengesinin bozulmasında bir etken olarak belirmişti (Sarıgüzel, 2021, s.7057). Bu durum 1930'lu yıllarda Türk ekonomisinde korumacılık ve devletçilik anlayışını ön plana çıkardı (Boratav, 2015, s.59). 1931 yılında 1873 sayılı Ticaret Mukavelesi ve Modus Vivendi Akdetmeyen Devletler Ülkesinden Türkiye'ye Yapılacak İthalata Memnuniyetler ve Modus Vivendi Akdetmeyen Devletler Ülkesinden Türkiye'ye Yapılacak İthalata Memnuniyetler veya Tahdit veyahut Takyitler Tatbikine Dair Kanun çıkarılarak ülke ekonomisi koruma altına alınmaya çalışıldı. Türkiye de diğer pek çok ülke gibi dış ticarette kontenjan uygulamalarına gitti ve ithal ikameci sanayi politikasını benimsedi (Yıldız ve Bayraklı, 2023, s.504). Türkiye, 1933 yılından itibaren çeşitli ülkelerle kliring anlaşmaları yaparak ihracatın ithalatı karşılama oranını yüksek tutmaya çalıştı. Bu anlaşmalar aynı zamanda karşılıklı gümrük indirimlerini de içeriyordu (Tezel, 1982, s.151).

Yapılan kliring anlaşmaları ülkeler arası ticaretin çerçevesini çizdiği gibi devletlerin siyasi ilişkileri de bu anlaşmaların yapılmasında son derece belirleyici oluyordu. Türkiye'nin o dönemde anlaşma yaptığı ülkelerden biri de Fransa idi. Lozan Barış Antlaşması'nın imzalanmasından sonra Fransızlar, Türkiye ile bir şekilde eski ticari imtiyazlara dayalı ekonomik ilişki kurmak niyetindeydi. Zira Lozan Barış Antlaşması'na bağlı olan Ticaret Sözleşmesiyle, Fransa'nın da dahil olduğu antlaşmaya taraf olan batılı devletlere 5 yıl boyunca ayrıcalıklı gümrük tarifesi uygulanmıştı. Bu durum Türkiye'nin Fransa ile olan ticaretinde sürekli açık vermesine yol açtı. Ayrıcalıklı gümrük tarifesinin süresi 1929 yılında dolunca iki ülke arasındaki ticaret hacminde ciddi düşüş yaşanmış ve Türkiye ilk kez Fransa'ya karşı dış ticaret fazlası vermişti (Soysal, 1992, s.974).

1930'lu yılların başlarında uluslararası ilişkilerde yaşanan gelişmeler Türkiye ve Fransa arasında belli bir yakınlaşmaya neden oldu. İki ülke de uluslararası ilişkilerde barışçıl ortamın devamından yana politika izlemekteydiler. Türkiye'nin revizyonist İtalya'yı, Fransa'nın ise yine bir revizyonist devlet görünümünde olan Almanya'yı tehdit olarak algılaması bu iki ülkenin kendi aralarındaki pürüzleri giderme istencini ortaya çıkarmasında etken oldu. Bu doğrultuda Fransa Dışişleri Bakanı Aristide Briand ile Türkiye'nin Paris

Büyükelçisi Ali Fethi Bey tarafından 3 Şubat 1930 tarihinde Paris'te Dostluk, Uzlaştırma ve Hakemlik Antlaşması imza edildi (Soysal, 1992, s.979).

Türkiye, o dönemde bu konjonktürel yakınlaşmayı fırsat bilerek Fransa ile ticari ilişkilerini canlandırmaya çalıştı. Bu noktada Türkiye, kendi diplomatlarına önemli sorumluluklar yüklemişti. 1933 yılında Marsilya Başkonsolosluğu görevinde bulunan Kudret Erbey Fransa ile ticari ilişkilerin canlandırılması için Marsilya Ticaret Odası yetkilileriyle 1933 yılında temasa geçmişti. Kudret Erbey'in çabaları, 1934 yılında Marsilya Ticaret Odası heyetinin Türkiye ziyaretiyle neticelenmişti.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Türkiye'nin Fransa ile ekonomik ilişkileri geliştirmeye çalışmasında yer tutan Marsilya Ticaret Odasından bir heyetin Türkiye ziyareti, Dışişleri Bakanlığı Türk Diplomatik Arşivinden edinilen belgeler ışığında ortaya konmaya çalışılmıştır. Ziyarete ilişkin haberler hem Türk hem de Fransız gazeteleri aracılığıyla verilmiştir. Heyetin ziyaretinin iki ülke arasındaki ticarete yaptığı etkinin görülebilmesi için Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni'nin ilgili sayılarına başvurulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Marsilya Başkonsolosu Kudret Erbey'in Çabaları

Türkiye'nin Fransa ile ekonomik ilişkileri canlandırmak adına Fransa'daki diplomatlara yüklediği görev Türkiye'nin Marsilya Başkonsolosu Kudret Erbey[2]'i harekete geçirmişti. O, görevi dolayısıyla Marsilya Ticaret Odası yetkilileriyle zaten sıkı temaslarda bulunmaktaydı. Ona göre Marsilya Ticaret Odasından bir heyet pekâlâ Türkiye'ye bir ziyaret gerçekleştirebilir; bu durum Türk-Fransız ilişkilerine ivme kazandırabilirdi. Kudret Erbey'in "*Fransa ile iktisadiyatımızın inkişafı*" sözleriyle nitelediği bu uğurdaki çabaları 1933 yılının Kasım ayında belli bir aşamaya gelmişti. Fransızlar 1934 yılında Türkiye'ye bir ziyaret gerçekleştirerek Türk-Fransız ticari ilişkilerini geliştirmeye yönelik potansiyeli Türkiye'de tatbik etmeye niyetlendiler. Bunun üzerine Kudret Erbey Dışişleri Bakanlığına bir yazı göndererek Fransız heyetinin 1934 yılının hangi

[2] Türk Diplomat. Marsilya, Barcelona ve Hamburg'da Başkonsolosluk görevinde bulundu. İkinci Dünya Savaşı başlarında Hamburg Başkonsolosu iken pek çok Yahudi'nin kurtarılmasında rol oynadı. 1944 yılında o zamanki adıyla Çin Cumhuriyeti'nin Çunking Büyükelçiliği Ortaelçilik Müsteşarlığı görevine atandı.

mevsiminde Türkiye'ye gelmesinin uygun olacağını sordu (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.11). Kudret Erbey'in yaptığı bu davetin benzerini geçmiş dönemlerde Fas, Tunus ve Cezayir makamları da yapmış ve yapılan bu davetlere olumlu yanıt verilmişti. Fransız tüccarların Türkiye'deki ticaret olanaklarını keşfetmeye gelmek istemeleri de hiç şüphesiz olumlu karşılandı. Marsilya Ticaret Odası Başkanı Félix Prax'ın 23 Nisan 1934 tarihinde Marsilya Başkonsolosluğuna gönderdiği yazıda Türkiye'ye beslenen dostane tutumun iki ülke arasındaki ticarete yansımasının arzu edildiği dile getirildi. Heyet, 15 Mayıs'ta Marsilya'dan trenle İstanbul'a hareket edecek, 18 Mayıs'ta İstanbul'a varacaktı. Dönüşü ise deniz yoluyla 23 Mayıs'ta gerçekleştirecekti. Bu ziyaret sadece Marsilyalı tüccarları ilgilendirmiyor, ulusal ölçekte de değer görüyordu. Öyle ki Marsilya Ticaret Odası ziyaretle ilgili Paris'ten de görüş almış, Fransa'nın Türkiye'deki sefareti de konuyla ilgili bilgilendirilmişti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.14). Zira görüşmelerde iki ülke arasında giderek seyrekleşen deniz ticareti ve çeşitli ürünlere yönelik kotalar da ele alınacaktı. Bu konular elbette iki ülkenin dışişleri ya da ticaretle ilgili bakanlıklarının konusu olabilirdi. Bu yüzdendir ki Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye ziyaretini öğrenen Fransa Dışişleri Bakanı Louis Barthou, Türkiye'ye gidecek olan ticaret heyeti üyelerine bu ziyaret için diplomatik pasaport vermişti. Yapılan görüşmeler sonunda heyetin ziyareti tarihi için 1934 yılının mayıs ayı kararlaştırıldı. Heyet 21 Mayıs 1934 tarihinde Ankara'ya varacak; aynı gün tekrar İstanbul'a hareket edecekti. Heyet şu kişilerden oluşmaktaydı: Marsilya Ticaret Odası Başkanı Félix Prax, Camille Grand-Dufay, Emile Régis, Marius Rambaud, Georges Abram, Albert Arnoux, Albert Moullot, Fernand Barbier, Léon Bourget, Hippolyte Blanc, Charles Roussin, Etienne Falcot, Charles Tassy, Henri Morlot, Alphonse Lombard, Louis Goyet, Gaston Dufour, Denis Chambon ve bu üyelere ek olarak Marsilya Ticaret Odası Arşivinin şefi Joseph Fournier, bayındırlık işleri ve Balkan ülkeleri araştırma görevinden sorumlu olan Paris temsilcisi Monsieur Fel ile *Le Petit Marseillais* adlı gazetenin yazarı Léon Bancal (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.31). Marsilya Ticaret Odası Başkanı ve yanında bulunacak altı[3] kişinin Ankara ziyareti için Ankara Palas'ta yedi oda ve şehir içindeki ulaşımları için beş araç ayarlandı. Heyetin geleceği gün, kendileri Ankara Palas'ta ve Marmara Köşkünde ağırlanacaktı (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154106.1). Başkonsolos Kudret Erbey, 29 Nisan'da Marsilya'dan hareket edecek olan Vatan vapuruyla doğrudan İstanbul'a gidecek, Fransız

[3] Başkonsolos Kudret Bey'in Hariciye Vekâletiyle bulunduğu yazışmaların devamında heyetin Marsilya Ticaret Odası Başkanı ve 19 azasından oluşacağı belirtilmiştir. Kaynak için bkz: TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.2.

heyetin Türkiye ziyaretine eşlik edecekti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.7).

Ziyaretin Basına Yansıması

Heyetin Türkiye'yi ziyaret edecek olması çok geçmeden yerel basında gündem oldu. *Marseille-matin*, Foça ile Marsilya arasındaki tarihi bağlara dayandırdığı haberde, iki ülke arasındaki ticari ilişkilerin her zaman güçlü olduğunu dile getirdi. Gazete, Başkonsolos Kudret Erbey'in iki ülke arasındaki ticari bağları güçlendirmek için iki yıldır sıkı bir şekilde çalıştığını öne sürüyordu. Erbey'in diplomatik girişimleri nihayet sonuç vermişti. Marsilya Ticaret Odası'ndan bir heyet İstanbul ve Ankara'yı ziyaret ederek ticaret olanaklarını değerlendirecekti. Erbey, *Marseille-matin*'e verdiği kısa bir röportajda Fransa'nın endüstriyel hammadde ve temel gıda ürünleri ithal ettiğini, hâlbuki Türkiye'nin gerek endüstriyel hammadde gerekse sebze ve kuru meyve gibi gıda ürünleri üretiminde bolluğa sahip bir ülke olduğunu anlatmıştı. Bunun yanında Türkiye'nin, Fransız sanayisinin ihtiyaç duyabileceği krom, magnezyum, kükürt, çinko, kurşun gibi maden yataklarına sahip olduğunu ortaya koyarak iki ülke arasındaki ticaret potansiyelini ortaya koydu (Marseille-matin, 26 Nisan 1934, s.1). Marsilya'da yayın yapan bir diğer yerel gazete olan *Le Petit Marseillais* ise Türkiye ile Fransa arasında gelişecek olan bu yeni ekonomik iş birliğinin temelinde Atatürk'ün barış yanlısı dış politika anlayışı olduğunu belirtti. Öyle ki Türkiye Atatürk'ün önderliğinde Yunanistan ve Bulgaristan'la dostane ilişkiler geliştirmiş, Sovyetler Birliği'ndeki 1 Mayıs kutlamaları için Moskova'ya kol uçuşu yapmaları için bir hava filosu göndermişti. Gazete bu noktada Atatürk için bir parantez açarak onu Türklerin kurtarıcısı olarak tanımlıyordu. Lozan Antlaşmasını Türk zaferi ve Batı'nın yenilgisi olarak yorumluyor, Atatürk'ün gerçekleştirdiği devrimlere de yer vererek onun faşist ya da hitlerist olmadığını dile getiriyordu. İşte bu nedenlerden ötürü Fransa'nın Türkiye ile ticari ilişkiler kurmasının son derece olumlu olacağı fikrini ön plana çıkarmıştı. Prax, konuşmasının sonunda Ankara ziyaretinden sonra tekrar İstanbul'a döneceklerini ve dönüşten yeniden bir araya gelerek ticari ilişkiler özelinde müzakerelere devam etmek istediğini belirtti (Le Petit Marseillais, 26 Nisan 1934, s.3).

Marsilya Ticaret Heyetinin İstanbul'da Karşılanışı

18 Mayıs 1934 Cuma günü sabah saat 08.30'da Sirkeci Garına ulaşan heyeti karşılayanlar arasında Fransız Büyükelçisini temsilen Fransa Ticari Ataşesi Georges Pessereau, Fransız Başkonsolosu Mr. Dubois, İstanbul Belediyesinden bazı temsilciler, Türk Ofis Direktörü Faik Bey, İstanbul Borsası Genel Müdürü, Türkiye Turing Kulübü temsilcisi, Türk-Fransız Ticaret Odası Başkanı ve iş insanı Laurent Reboul ve odaya mensup çeşitli yetkililer bulunmuştu. Heyet, Pera

Palas'ta istirahate çekildikten sonra öğlen 14.30 sularında Taksim'deki Cumhuriyet anıtına çelenk bıraktı ve Laurent Reboul'ün başkanı olduğu Türk-Fransız Ticaret Odasının binasına geçti. Burada Marsilya Ticaret Odası Başkanı Prax, Fransa'nın Türkiye Büyükelçisi *Frédéric Albert Kammerer onuruna yemek verdi. Bu yemekte Prax, Marsilya ile İstanbul arasında gelişmesi arzulanan ticaretin tarihsel boyutuna değinirken, Büyükelçi Kammerer ziyaretin Fransız Dışişleri Bakanlığı tarafından onaylandığı için kendilerinin yarı resmi görevli olarak sayıldıklarını hatırlattı. Yemekten sonra heyet Ayasofya müzesini ziyaret etti. O sırada* Félix *Prax, kendisini Pera Palas'ta bekleyen Japonya Büyükelçisiyle uzun bir görüşme gerçekleştirerek Türkiye seyahati sırasında kendisine yardımcı olabilecek pek çok bilgi edindi* (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23).

19 Mayıs 1934 Cumartesi günü saat 10.30'da heyet İstanbul Ticaret ve Sanayi Odasını ziyaret etti. Burada bir konuşma yapan Félix *Prax, başkanı olduğu odanın yetki ve hareket alanlarını anlatırken Türklerle yapılması arzu edilen ticareti kolaylaştıracak somut bir formül üzerinde anlaşmayı umduklarını ifade etti. Türkiye'nin ekime elverişli iklimine dikkat çeken Prax, Fransa'nın Türkiye'den tarım ürünü ithal edebileceğini ancak bunu kolaylaştırmak için Fransa ve Türkiye'deki yasal mevzuatların değişmesi adına hükümetler nezdinde görüşmeler yapılması gerektiğini vurguladı. Ona göre bu seyahatte iki tarafı da memnun edecek sonucu elde etme azmine sahip insanlar bir araya gelmişti. Prax'ın konuşmasından sonra heyetler ilk toplantıyı gerçekleştirerek görüş alışverişinde bulundular. Toplantıda söz alan Borsa Umumi Kâtibi Cevat Nizami Bey yasal mevzuatların yarattığı ticari kısıtlamaların başta Fransa olmak üzere ilişkilerini sürdürdükleri pek çok ülkenin kendilerine uyguladığı ticari politikaların bir sonucu olduğunu öne sürdü. Bir diğer değişle ticari kısıtlamaları ortaya çıkaran yasal mevzuatlar mütekabiliyet esasına dayalıydı. Mütekabiliyete dayalı bu politikanın altında yatan temel neden, ülkelerin kendi paralarını koruma çabasıydı. Türkiye'de bu dönemde sanayileşme hamleleri yaşanmaktaydı. Bunun sebeplerinden biri de dünya siyasetinde artmakta olan tehditkâr ortamdı. Böylesi bir ortamda Türkiye kendi ihtiyaçlarını olabildiğince kendisi karşılamak durumundaydı. Bunun yanında Türkiye'nin sanayileşme politikası temelde ilerleme ve medeniyet arzusundan ilham alıyordu. Zira sadece tarımla uğraşan ülkelerin geri kalmışlığı ortadaydı. Dolayısıyla Türkiye'nin sanayileşmesi ve buna bağlı olarak ithalat-ihracat dengesine dikkat etmesinin nedenleri ekonomik ve medeniyetsel olarak ortaya çıkmaktaydı. Tüm bu hususlara dikkat çeken Cevat Nizami Bey, Türkiye'nin uluslararası iş birliği ilkesini benimsediğinin de altını çizdi. Bu bağlamda Türkiye ile Fransa arasında gelişecek ticari ilişkilerin, Türkiye'nin uluslararası dayanışma ilkelerine ne*

kadar bağlı olduğunu kanıtlayacaktı. Karşılıklı olarak düşüncelerini ortaya koyan heyetler, bir sonraki gün tekrar bir araya gelerek iki ülke arasındaki ticaretin önündeki engelleri tam bir açıklık kapsamında değerlendirmek üzere anlaştılar. Toplantıdan sonra heyet İstanbul Ticaret ve Sanayi Odasının ev sahipliğinde Pera Palas'ta öğle yemeğine geçtiler. Yemeğin sonunda İstanbul Ticaret ve Sanayi Odası Başkan Yardımcısı Habibzade Ziya Bey kısa bir konuşma yaptı. İki ülke arasındaki tarihi bağlardan bahsederek konuşmasına başlayan Habibzade Ziya Bey, Türkiye ile Fransa arasındaki ticaret hacminden bazı sayısal örnekler verdi. 1925 yılında Türkiye Fransa'dan 25 milyon liralık mal ithal ederken, Fransa'ya 24 milyon liralık mal ihraç etmişti. 1926 yılında Türkiye'nin Fransa'dan yaptığı ithalat tutarı yine 25 milyon lirayken, Fransa'ya yapılan ihracat 27 milyon liraya yükselmişti. 1928 yılına kadar bu seviyelerde kalan Türk-Fransız ticaret hacmi, 1928 yılından itibaren özellikle de Türkiye'nin Fransa'ya yaptığı ihracatta düşüş meydana gelmişti. Bu düşüşün sebebi ülkelerin uyguladığı çeşitli kısıtlamalardan kaynaklanmaktaydı. Habibzade Ziya Bey'e göre Türkiye, kendisine yönelik uygulanan kapalı ekonomi politikasından dolayı mütekabil bir kısıtlamaya gitmek durumunda kaldığını ifade etti. Ancak iki ülke arasındaki asırlık ilişkiler, mevcut gevşemeye rağmen genişleme için büyük fırsatlara sahipti. Fakat Türkiye ile Fransa arasındaki ticari denge son dönemde Türkiye aleyhine açık vermeye başlamıştı. Bu noktada Habibzade Ziya Bey iki ülke arasında yapılacak bir ticari anlaşmayla iki ülkenin dengeli bir şekilde ticaret yapmasının en etkili çare olacağını öne sürdü. Bu noktada İstanbul Ticaret ve Sanayi Odası yetkilileriyle Marsilya Ticaret Odası heyetinin yapacağı görüşmelerin iki ülke arasında verimli bir iş birliğinin başlangıcına dayanak oluşturacağına yönelik inancını da ifade etti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23).

Habibzade Ziya Bey'in konuşmasının ardından Marsilya Ticaret Odası Başkanı Félix Prax kürsüye gelerek heyetlere seslendi. Prax da konuşmasına iki ülke arasındaki tarihi bağlara değinerek başladı. Hatta Osmanlı döneminde Fransa'nın sahip olduğu ticari imtiyazları hatırlattı. Fakat Türkiye'de on yıla aşkın süredir büyük değişimlerin yaşanıyor ve ilişkilerin artık yeni bir düzlemde ilerlediği görülüyordu. Ekonomik gelişme olmadan toplumsal ilerlemenin olamayacağını belirten Prax, Türkiye için: "*Doğuyu aydınlatan yeni şafağı selamlıyorum*" ifadesini kullandı. Yoğun alkışların ardından Habibzade Ziya Bey ve Laurent Reboul'a Marsilya Ticaret Odası Büyük Madalyası, Kudret Erbey ve Fransız Ticaret Ateşesi Pessereau'ya gümüş yaldızlı katılım nişanı takdim etti. Karşılıklı konuşmalardan sonra yemeğe geçen heyetler, öğleden sonra bir tekneyle Boğazı baştan başta gezdiler. Ardından Beylerbeyi Sarayı'nı ziyaret ettiler (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23).

20 Mayıs 1934 Pazar günü sabah saat 10.00'da heyetler İstanbul Ticaret ve Sanayi Odasında tekrardan bir araya geldiler. Félix Prax ilk sözü alarak Marsilya'daki sendikaların taleplerini dile getirdi. Denizcilik, petrol endüstrisi, bayındırlık işleri, yumurta, fasulye, çikolata, badem, fındık, konserve gıdalar, likörler ve alkollü içecekler, kiremit, kimya endüstrisi, tuğla fabrikaları gibi pek çok ticari alanı ilgilendiren sorunlara değindi. Bu sektörlerde, malların sevkiyat koşullarının iyileştirilmesi, ticari sözleşmelere saygı gösterilmesi konuları ve sebze ile tahıl ürünlerinin sterilizasyonunda yaşanan güçlükler oldukça kolay çözülebilecek sorunlardı. İki ülkenin tüccarlarının talepleri ticari ataşeler aracılığıyla hükümetler nezdinde görüşülmeliydi. Hem Türk hem de Fransız Ticaret Odası, ortaya çıkacak sonuç üzerinde tam bir mutabakat sağlamalıydı. Fransız tüccarların Türkiye'den ithal etmeye istekli olduğu bazı ürünler vardı. Prax'a göre Türkiye'nin de Fransa'dan eşdeğerde ürünler ithal etmesi koşuluyla yeni ticaret olanakları bulunmaktaydı. Ayrıca Prax, Türk tüccarların katılması için kendilerini Marsilya Uluslararası Fuarı'na davet etti. Fuarda, Türk tüccarların iyi bir yer edinmesini sağlayacak detaylı dosyayı İstanbul Ticaret ve Sanayi Odası heyetine teslim etti. Bu öneri, İstanbul Ticaret ve Sanayi Odası heyeti tarafından son derece olumlu karşılandı. Ayrıca iki ülke arasındaki ticari ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla Marsilya'da bir Türk Ticaret Odasının kurulması fikri de ortaya çıktı. Fransa Büyükelçisi Albert Kammerer toplantı bitiminde toplantıya katılanlara Büyükelçilik binasında yemek verdi. Heyet öğleden sonra Haliç'te bulunan Cibali Sigara Fabrikasını ziyaret gerçekleştirdi ve aynı günün akşamı Ankara'ya hareket etti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23).

Heyetin Ankara'daki Temasları

21 Mayıs 1934 Pazartesi günü Ankara Garında Marsilya Ticaret Odası heyetini Ankara Ticaret ve Sanayi Odası Başkanı ve beraberindeki meslektaşları, Türk Ofis direktörü, Türkiye Tiftik Cemiyeti Başkanı Süleyman Sırrı Bey tarafından karşılandı. Heyet, kendileri için tahsis edilen Ankara Palas'ta istirahata çekildikten sonra Ankara Ticaret ve Sanayi Odasını ziyaret ederek Ankaralı tacirlerle görüşmelerde bulundular. Ayrıca iki ülke arasındaki ticarette karşılaşılan kimi zorluklara yönelik çözüm önerileri için ilgili bakanlıklar tarafından onaylanması gerektiği konusunda hemfikir kalındı. Örneğin, Türkiye ile Fransa arasında süregelen ticari faaliyetlerde sözleşmelere uyum konusu özellikle de Fransız tarafının üzerinde durduğu bir husustu. Yapılan görüşmede Marsilyalı tüccarların bir güven sorunu olduğu anlaşılmış, bu sorunun ortadan kalkması için gerekli adımların atılacağı ifade edilmişti. Türkiye, bu konuda Fransız heyetine Ankara ve İstanbul'da bir tazminat ofisi ya da tahkim komisyonu kuracağına ve bu kurumlar aracılığıyla verilen taahhütlere uyulup

uyulmadığının takibinin yapılacağına dair güvence verdi. Félix Prax burada yaptığı konuşmada, Türk tüccarların yumurta kotalarındaki artış talebini Fransız makamlarına ileteceği taahhüdünde bulundu. Türk tarafı yumurtaya ek olarak yün, arpa, sakız, balmumu ve tiftiğin de Fransa'ya ihracının önündeki zorlukların bertaraf edilmesini talep etti. Félix Prax ise ticarette mütekabiliyetin olması durumunda, bu zorlukların kolayca aşılabileceğini belirtti. Buna örnek olarak Türkiye'nin yer fıstığı yağına uyguladığı, çoğu zaman yasaklayıcı olan yüksek gümrük vergilerini gösterdi. Félix Prax, konuşmasının sonunda Marsilya'da kurulacak bir Türk Ticaret Odası'nın iki ülke arasındaki ticari ilişkiler açısından büyük önem arz edeceğinin altını çizdi ve Ankara Sanayi ve Ticaret Odası Başkanına Marsilya Ticaret Odası Büyük Madalyası'nı takdim etti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23). Süleyman Sırrı Bey, odada verilen yemekten sonra kendilerini Marmara Köşkünde ağırladı. Félix Prax, durumu kısıtlı olan iki Türk gencinin Marsilya'da yüksek ticaret tahsili görmesi için burs vermeyi kararlaştırdıklarını ifade etti. Taraflar Karadeniz, İstanbul ve Marsilya arasındaki denizcilik faaliyetlerinin bir an evvel yeniden başlatılması adına ticari ataşelerin ve İktisat Vekâletlerinin tam mutabakatını sağlayacak bir çözüm önerisi getirmeyi taahhüt ettiler. Ayrıca biri İsmet Paşa'ya diğeri de İktisat Vekili Celal Bey'e takdim edilmek üzere kendi ticaret odalarına ait iki adet albüm verildi. Süleyman Sırrı Bey de heyet üyelerine birer adet kostümlük tiftik kumaş hediye etti. Arkasından Ziraat Mektebi ziyaret edildi. Yapılan görüşmelerin ardından şehri gezen heyet, akşam treniyle tekrar İstanbul'a hareket etti (Cumhuriyet, 22 Mayıs 1934, s.3).

Heyetin İstanbul'daki Temasları

22 Mayıs 1934 Salı sabahı Pendik tren istasyonuna varan heyete deniz yolculuğuyla Yalova'daki termal banyoları gezdirildi ve akşam tekrar deniz yoluyla İstanbul'a döndü. 23 Mayıs Çarşamba günü sabahı İstanbul Ticaret ve Sanayi Odası Genel Sekreteri Sadi Bey, Marsilya Ticaret Heyetini Pera Palas'tan alarak İstanbul Belediyesi hizmet binasına götürdü. Burada kendilerini İstanbul Ticaret ve Sanayi Odası Başkan Yardımcısı Habibzade Ziya Bey, oda üyeleri, Belediye Hizmetler Müdürü ve çok sayıda Türk tüccar karşıladı. Toplantıda Fransızların Türkiye'den ithal ve ihraç edilmesi muhtemel çeşitli ürünlerin ticari durumunu ortaya koyan uzun bir rapor okundu. Örneğin, Fransa Türk Kurtuluş Savaşı'ndan önce Türkiye'ye şekerleme ve badem şekeri ihraç ediyordu. Savaştan sonra her ne kadar Türkiye'de yerel fabrikalar kurulduysa da bu fabrikalarda badem bazlı ürünler üretilmiyordu. Fransızlara göre Türkiye Marsilya'dan likör içeren şekerli badem, reçel, ballı badem, gümüş şekerli badem gibi ürünler ithal ederse Marsilyalı tüccarlar fiyatlarda indirime gidecekti. Yine savaş öncesi dönemde Marsilya'dan Türkiye'ye satılan pek çok konserve ürün

mevcuttu. Türkiye'de savaştan sonra konserve fabrikaları açılmıştı. Ancak kornişon, kapari, zeytin, hamsi, hardal gibi taze sebzeleri içeren konserveler hala üretilmemekteydi. Bu tip taze sebzelerle üretilen konserveler için 1929 yılında konulan yasaklayıcı vergilerin büyük ölçüde azaltılması talep edildi. Türkiye her ne kadar bazı kimyasal ürünleri üretiyor olsa da üretmediği ürünleri Yunanistan ve Fransa dışındaki bazı başka ülkelerden ithal etmekteydi. Marsilya Ticaret Heyeti bu konuda kolaylık beklediğini ifade etti. Fransa'da fındıkta yaşanan rekolte düşüklüğü nedeniyle Türkiye'den fındık ithalatının arttığını belirten Fransız yetkililer, Türk tüccarların mücbir sebep göstererek fındıkların teslimatını iptal ettiğini öne sürerek fındık ithalatında halen istekli olduklarını belirtti. Ayrıca Türkiye'de üretilen ürünlerin boşaltma işlemleri için alınan ücretlerde iyileştirilme talep edildi. Türkiye'de likör ve alkollü içecekler devlet tekelindeydi. Buna rağmen Fransız likörlerinin ithal edilmesi ve gümrük vergilerinin düşürülmesi istendi. Fransız heyeti Türkiye'nin çikolata ürettiğini, hatta Suriye'ye ihraç ettiğini de bilmekteydi. Yine Türkiye'de çikolata sektörüne ithalatçı olarak girmek niyetinde olduklarını ve çikolata ithalatında uygulanan verginin düşürülmesini istemekteydi. Fransızlar Türkiye'deki bakla üretiminde yaşanan artışın farkında olduklarını ve baklanın Türkiye için doğal bir hazine olduğunu ifade ederek Fransa'daki bakla unu üretimi için Türkiye'den bakla ithal etmek istediklerini ve bunun gümrük vergisinde indirim talep ettiklerini bildirdiler. Türkiye, yer fıstığı ve bitkisel yağlar için gümrük vergilerini 15 kuruştan 60 kuruşa, susam yağı için 1929 yılında yarım kuruştan 36 kuruşa yükseltmişti. Bu vergiler üzerinden Fransa'nın Türkiye'den ithal ettiği ürünler, Fransa'da satılan ürünlerin fiyatını önemli ölçüde arttırmıştı. Marsilya Ticaret Heyeti yemeklik yağlardaki vergi oranında %50, yer fıstığı ve bitkisel yağlarda 30 kuruş, susam yağında ise 18 kuruşluk indirim talep etti. Buna ek olarak sabun imalatı için hammadde olan ve sabun imalatında kullanılan yağlar için vergilerin 25 kuruştan 6 kuruşa düşürülmesini istedi. Marsilya'da uzun yıllardan beri kaliteli kiremit ve tuğla üretilmekteydi. Ancak son yıllarda kiremit ve tuğla ihracatında düşüşler yaşanmaktaydı. Fransızlar her ne kadar Türkiye'de artık kiremit ve tuğla üretildiğinden haberdar olsa da en azından yabancı üreticilerle eşit muamele görmek istiyordu. O yüzden bu alanda ihracatın kolaylaştırılmasını ve vergisinde indirim talep ettiler. Hatta buna gerekçe olarak Marsilya'nın tuğla ve kiremit ihracını azaltan etkenin yerel üretim kaynaklı olup olmadığını ölçmek şeklinde sunmuşlardı. Ticaret ve vergi konularına ek olarak raporda Marsilya'da bulunan Institut Technique Superieur, Ecole d'Ingenieur ve Ecole de Commerce adlı yüksek ihtisas okullarına Türk öğrencileri kabul etmekten memnuniyet duyacakları ve ayrıca her sene eylül ayında açılan Marsilya Fuarında Türk ulusal ürünlerinin sergilenmesi için bir alan ayrılacağı ifade edildi. İstanbul Sanayi ve Ticaret Odası Başkanı ve beraberindekiler, Fransız heyetin sunduğu bu rapora

Ankara'yla istişare ettikten sonra cevap verebileceklerini belirtti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23).

Öğleden sonra biten toplantının ardından heyetlere Laurent Reboul'un davetiyle Compagnie des Messageries Maritimes'e ait Theophile Gautier adlı gemide veda yemeği verildi. Marsilya Ticaret Heyeti aynı zamanda bu gemiyle Marsilya'ya dönecekti. İstanbul Sanayi ve Ticaret Odası Başkan Yardımcısı Habibzade Ziya Bey yemekte söz aldı. Kısa sürede yüksek düzeyli istişarelerde bulunulduğunu ve görüşmelerin son derece olumlu geçtiğini belirtti. Fransız iş adamlarının yüksek bilgi düzeyi ve tüm konulardaki pratik muhakeme yeteneklerine hayranlık duyduklarını ifade eden Habibzade Ziya Bey'e göre Marsilya Ticaret Heyetinin gerçekleştirdiği ziyaretten çıkan en önemli sonuç; Fransa ile Türkiye arasında bir zamanlar var olan ticaretin yeniden canlandırılmasına yönelik çift taraflı istencin belirmiş olmasıydı. Habibzade Ziya Bey konuşmasının devamında: "*…Bana öyle geliyor ki bugüne kadar gerçekleştirdiğimiz toplantılarda izlemeye çalıştığımız yöntem buydu. Hastalığın sebebini belirledikten sonra yapmamız gereken tek şey reçete edilen ilaç tedavisini uygulamaktı. Bu görüşmelerden ortaya çıkan en önemli şey görüş birliği ve iki tarafta da mükemmel bir iyi niyet olmasıydı. Bunlar zorlukları çözmek için en iyi başlangıç noktalarıdır. Dolayısıyla Türk-Fransız ticari ilişkilerinin geleceğine büyük bir güven duymaya hakkımız var. Sözlerimi bitirmeden önce ülkemiz ve ulu önderimiz Gazi'nin rehberliğinde yürütülen yenilenme çalışmaları hakkında sarf ettiğiniz nazik sözler için Sayın Başkan Félix Prax'ya teşekkür etmek isterim*"(TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23)… Habibzade Ziya Bey toplantı bitiminde, heyetlerin taleplerinin ve arzu ettiği çözümlerin olumlu neticelenmesi için gereken tüm çalışmayı samimiyetle yapacaklarına söz vererek heyetin her bir üyesine hatıra ve katılımın anısı olarak Türk halısı hediye etti.

Yemeğin ardından l'Union Maritime ofisine geçen heyet hem Ankara'da hem İstanbul'da altı gün boyunca yapılan görüşmelerden elde edilen izlenimleri istişare etti. Toplantıda, büyük fedakârlıklar pahasına bağımsızlığını kazanan Yeni Türkiye'nin siyasi ve ekonomik olarak Avrupa'nın büyük ülkeleri arasında yer almak adına sarsılmaz bir iradeye sahip göründüğü sonucuna varılmıştı. Bunun yanında, ülke ekonomisinin sınırlı bir bütçeyle ve yüzyıllardır ülke işlerini yabancılar eliyle halletmeye alışmış bir nüfusla idare edilmek durumunda olması çözülmesi zor olan bir sorun olarak görülmüştü. Türkiye bir yandan tekelleşme ve satın alma gücünü sınırlama gibi ilkeler üzerinden ekonomisini geliştirmeye çalışsa da büyük bir entelektüel ve sanayi ülkesi olma arzusundaydı. Heyet, Türkiye'nin yeniden doğuşu ve ilerlemesinde katkı sunmaları için kendilerinin davet edildiği sonucunu çıkarmıştı. Yeni Türkiye'nin bu hedefe ulaşması için benzeri görülmemiş bir sağlamlık ve fikir sürekliliği gerekliydi. Heyete göre

Türkiye bu hedefe ulaşabilirdi çünkü ülkenin başında herkesin deha olarak kabul ettiği Gazi Mustafa Kemal ve başta Başbakan İsmet Paşa olmak üzere vatanseverliği kanıtlanmış, Gazi'ye yürekten bağlı isimler bulunmaktaydı. Toplantıda, Türkiye'deki mevcut yönetimin her türlü zorluğa rağmen uzun yıllar varlığını sürdüreceğinden emin olunduğunun altı çizildi. Bu ziyarette Türk yetkililerin Fransız heyete karşı gösterdiği sempati ve samimiyet gözlerden kaçmamıştı. Ayrıca Almanya ve İtalya'nın Türkiye'yle ticari ilişkiler geliştirdiği ve Fransa'nın yarattığı boşluğu bu ülkelerin doldurmaya çalıştığı da görülmüş; bu koşullar altında Fransa'nın Türkiye'ye karşı dostane politikalar izlemesinin Fransız çıkarları açısından uygun olduğu görüşü benimsenmişti. Fransızlar Ankara'ya yaptıkları ziyarette gördüklerinden ve yaptıkları temaslardan son derece etkilenmişti. Son sekiz yıl içinde nüfusu 15.000'den 100.000'e çıkan Ankara gerçek bir başkente bürünmüştü. Heyet, Ankara'da gerçekleştirdiği temaslarda Mustafa Kemal Paşa'nın diplomatik temsilcilikleri Ankara'da görmekten büyük memnuniyet duyacağını öğrenmişti. Türk-Fransız ticari ilişkilerin gelişmesi noktasında Fransa'nın büyükelçiliğini İstanbul'dan Ankara'ya taşıması önemli bir simge olacaktı. Marsilya Ticaret Heyeti Fransa'ya döndüğünde devletin ilgili makamlarına Mustafa Kemal Paşa'nın bu isteğini iletmeyi kararlaştırdı (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23).

Marsilya Ticaret Heyeti, Mustafa Kemal Paşa önderliğinde tam bağımsız, modern yeni bir Türkiye'nin doğduğunun farkındaydı. Türkiye ziyaretinin son gününde ortaya konan raporda, Türkiye'de yaşamakta olan Fransız tüccarların da bu gerçeğin bilincinde hareket etmeleri şu sözlerle ifade edildi: "*İstanbul'da yerleşik Fransız tüccarlar en azından mevcut koşullarda, nesiller boyunca sahip oldukları ayrıcalıklı konumu yeniden elde etmenin mümkün olmadığını anlamalılar. Açıkça görülüyor ki zaman değişti. Rejim sona erdi. Dahası, Fransız tüccarlar Türk halkının hür bir şekilde karar verdiği yeni örgütlenme biçimine uyum sağlamaları gerektiğini gayet iyi anlamaktadırlar. Yurttaşlarımız, alamet-i farikası olan incelik ve uyum sağlama duygusuyla Türkiye'de çalışmaya devam edecekler ve gelişen ilişkiler kapsamında zaman içinde daha geniş ticari avantajlar elde edebileceklerdir*" (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23). Bu raporu Marsilya Ticaret Odası Başkanı Félix Prax hazırlamıştı. Toplantıda hazır bulunun Mr. Dubois ve Mr. Pessereau Prax'ın raporuna tamamen katıldıklarını beyan ederek aynen onayladılar. Fransızlar, 24 Mayıs akşamı saat 19.00'da, kendilerini Atina ve Napoli üzerinden Marsilya'ya götürecek olan Theophile Gautier adlı gemiye bindi ve 30 Mayıs 1934 tarihinde Marsilya limanına ulaştı (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23).

Heyetin İçinde Bir Gazeteci: Léon Bancal

Türkiye'yi ziyaret eden Marsilya Ticaret Odası heyetinde bir gazeteci bulunmaktaydı. Bu kişi *Le Petit Marseillais*'in deneyimli köşe yazarı Léon Bancal[4] idi. Léon Bancal Marsilya'ya döndükten sonra gazetesinde Türkiye ve Mustafa Kemal Atatürk'ü on iki sayıda anlatan tefrika yayınladı. Bancal, ilk sayılarda Fransa'dan İstanbul'a kadarki uzun süren yolculuğu ve İstanbul'da gezip gördüğü yerleri anlatmıştı. Yazar dördüncü sayıda Türkiye'nin kuruluşuna dair ilginç tespitlerde bulunmuştu. Türkiye'nin Birinci Dünya Savaşı'na girişinden Hilafetin kaldırılışına kadarki dönemi sade ve nesnel bir biçimde anlatırken, gelinen noktada Türkleri Birinci Dünya Savaşı'nın galibi olarak nitelemişti. Zira Mustafa Kemal'in Samsun'a ayak basması ve Millî Mücadele'nin başlaması Birinci Dünya Savaşı sonunda karşı karşıya kalınan yıkıma bir tepki olarak ortaya çıkmıştı (Le Petit Marseillais, 14 Haziran 1934, s.1-2). Sonraki sayılarda ise kendisine İstanbul'da refakat eden bir Türk'ün gezdirdiği mekânlardan ve anlattıklarından yola çıkarak Türkiye'de yaşanan devrimleri yazıya dökmüştü.[5] Léon Bancal, Türkiye ve Mustafa Kemal Atatürk'ü anlattığı bu yazı dizisinde Türkiye'nin modern bir ülke olduğunu ön plana çıkartarak Fransa ile Türkiye arasında ticari ekonomik bağların geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştı.

Ziyaretin Sonuçları

Marsilya Ticaret Odası Başkanı Félix Prax Türkiye ziyaretini tamamladıktan sonra Fransa'nın ticari ve ekonomik konularının işlendiği *Journal de Commerce* gazetesinde bir makale yayınladı. Bu makale, Türkiye ile geliştirilebilecek ticari faaliyetler özelinde edindiği izlenimi anlatıyordu. Prax, Marsilya Ticaret Heyeti ile Türk iş adamları arasındaki görüşmelerin son derece samimi bir atmosferde gerçekleştiğini, görüşmelerin her iki taraf için de oldukça faydalı ve kazançlı olduğunu ifade etti. Bu görüşmelerde iki taraf arasında, ticaretinin yapılabileceği ürünlerin bir listesi oluşturuldu. Örneğin yumurta, fındık, tahıl gibi bazı Türk ürünlerinin dağıtım merkezi zaten Marsilya şehriydi. Marsilya Ticaret Odası bu ürünlere uygulanan kotaların arttırılması için Fransa'daki yetkili makamlar

[4] Léon Bancal 13 Aralık 1893 tarihinde Marsilya'da doğdu. Marsilya'da *Provençal* adında yerel bir gazete kurdu. *Le Petit Marseillais*'de gazetecilik ve genel yayın yönetmenliği görevlerinde bulundu. 1932'de *L'Italie et Nous* (İtalya ve Biz) adlı kitabını yayınladı. 1935 yılında l'Académie des Sciences, Lettres et Arts de Marseille üyeliğine seçildi. 26 Ağustos 1966 tarihinde vefat etti. Kaynak için bkz: https://data.bnf.fr/10841508/leon_bancal/ (Erişim Tarihi: 21.03.2024)

[5] Leon Bancal'in Türkiye'ye ilişkin on iki sayıdan oluşan tefrikası 11 Haziran – 22 Haziran 1934 tarihleri arasında yayınlanmıştır. "Balkanlar 1934" ana başlığıyla yayınlanan bu tefrika 23 ve 24 Haziran 1934 tarihlerinde de Yugoslavya ve Hırvatistan'ı konu edinen iki sayı daha sürmüştür. Detaylı bilgi için bkz: Le Petit Marseillais. 11-24 Haziran 1934. s.1-2.

nezdinde gerekli adımları atacaktı. Buna karşılık kendileri de Türk iş adamlarından Türkiye'ye ihraç ettikleri çeşitli sanayi ürünlerine uygulanan kotaların yükseltilmesi için Türk hükümeti nezdinde girişimlerde bulunmaları istediler. Bu noktada Ankara Ticaret ve Sanayi Odası başkanı ve yetkilileri de Prax'la aynı fikri paylaşmış, Türkiye ile Fransa arasındaki ticaretin gelişmesinin ancak karşılıklı hafifletici olanakların sağlanmasıyla mümkün olabileceğini öne sürmüştü. Bunun yanında Prax Türkiye'deki ticaret odalarının seçilmiş azalardan oluşmadığından hükümetler düzeyinde görüşmeler yapılmasının çok daha etkili sonuçlar vereceğini düşünmekteydi. Prax, yazısında Türkiye ziyareti boyunca kendilerine gösterilen misafirperverliği şu ifadelerle anlattı: "*Türklerin meşhur nezaketi heyetimizin ziyaretinde ortaya çıktı. Türk dostlarımız ve Türkiye'deki Fransız yurttaşlarımız tarafından her daim yemekler, resepsiyonlar, geziler ve ziyaretler düzenlendi*" (Journal du Commerce, 12 Temmuz 1934, s.1). Prax'ın Türkiye ile geliştirilecek ticari ilişkiler noktasında değindiği bir başka husus ise kapitülasyonlardı. Kapitülasyonlar devri çoktan geride kalmıştı. Bundan böyle Türkiye'de yaşayan ve Türkiye ile ticaret yapacak olan Fransızların bu gerçeği özümsemeleri ve imtiyazlı döneme tekrar geri dönmek ümidini hatırdan çıkarmalarını tavsiye etti (Journal du Commerce, 12 Temmuz 1934, s.1).

Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye'yi ziyaretinden sonra iki ülkede de ticari iş birliği ve dostluk özelinde bir irade oluştu. Heyetin Türkiye'ye gelişi bir farkındalık yaratmış, temaslar sekteye uğramadan devam etmişti. Örneğin Kocaeli milletvekili ve aynı zamanda Türkiye Turing Kulübü[6] reisi olan Reşit Saffet Bey[7] Türk-Fransız dostluğunun 400. yıldönümüne denk gelen 1934 yılının temmuz ayında Marsilya'ya giderek çeşitli temaslarda bulundu. Öncelikle

[6] İlk adı Türk Seyyahin Cemiyeti, sonradan Türk Turing Kulübü adını alan Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu 1923 yılında, Mustafa Kemal Paşa'nın talimatıyla, Avrupa'daki emsallerinden örnek alınarak kurulmuştur. Reşit Saffet (Atabinen) Bey, kurumun ilk başkanı olmuştur. 1930 yılında kamu yararına çalışır statüsü elde eden kurum, gümrük ve trafik mevzuatı ile bazı yetki ve görevler üstlenmiştir. Turizm ve otomobil alanında faaliyet gösteren milli ve amatör bir organizasyondur. Türkiye Turing Kulübü, turizmin iktisadi faydasının ve turizm hizmetinin niteliğinin henüz bilinmediği dönemde, önemli çalışmalarda bulunmuştur. Türkiye'nin turizm ve kültür alanında tanıtım işini üstlenmiştir. Kaynak ve detaylı bilgi için bkz: Celali Yılmaz. (2016). Turing. *Antik Çağ'dan 21. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*, Cilt.6, İBB Yayınları. s.313.

[7] Reşit Saffet Atabinen, 4 Eylül 1884'de İstanbul'da doğdu. Lozan Barış Görüşmeleri'nin birinci döneminde Türk delegasyonunun genel sekreterliği görevinde bulundu. Atatürk'ün bizzat kurdurduğu Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti, Türk Seyyahin Cemiyeti ve Türk Tarih Cemiyeti'nin kurucuları arasında yer aldı. Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu'nun kurucu başkanı oldu ve uzun yıllar bu görevi sürdürdü. TBMM'nin ikinci ve dördüncü döneminde Kocaeli milletvekilliği yaptı. Atatürk'ün Büyük Nutku'nu Fransızcaya çevirdi. 1965 yılında İstanbul'da vefat etti. Kaynak için bkz: Ahmet Altıntaş & Feyza Kurnaz Şahin. (2007). Reşit Saffet Atabinen (1884-1965) ve Türk Turizmine Katkıları, *Tarih Araştırmaları Dergisi*. 26(42). s.9-36.

Fransız Turing Ofisi başkanıyla bir araya gelerek iki ülke arasında seyrüsefer ve seyahat imkânlarını görüştü. 18 Temmuz 1934 tarihinde Marsilya Ticaret Odasının içtima salonunda, oda başkanı Prax, Marsilya Belediye Başkanı Dr. Ribot, Marsilya Valisi adına Özel Kalem Müdürlüğünden bir görevli, Fransız Turing Ofisi Başkanı M. Peclet, şehir meclisi üyelerinden M. Moriot, matbuat yetkililerinden bir heyet huzurunda Marsilya Fransız-Türk Cemiyeti'nin temelleri atıldı. Şehrin önde gelen pek çok iş insanı bu cemiyete üye oldu. Cemiyetin fahri başkanları Prax ve Dr. Ribot oldu. Ardından Ticaret Odasının konferans salonuna geçildi ve Reşit Saffet Bey burada kalabalık bir dinleyici kitlesine konuşma yaptı. Konuşmasına Birinci Fransuva ile Kanuni Sultan Süleyman zamanında kök salan ilişkilerden bahsederek başlayan Reşit Saffet Bey, Türkiye'nin devrimlerle birlikte bambaşka bir çehreye büründüğünü anlattı. Türkiye'de benimsenen Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik, Cumhuriyetçilik ve Devrimcilik ilkelerini tek tek tanımlayarak Türkiye'nin kendine çağdaş bir yön belirlediğini ifade etti. İşte bu noktada Türkiye ile Fransa'nın geçmişte var olan güçlü ticari ilişkilerinin Yeni Türkiye'nin gerçeklerine uygun biçimde yeniden canlanmasına olan istenci ortaya koydu. Ona göre bu ticari ilişkinin ana hattını İstanbul-Marsilya hattı oluşturmalıydı. Reşit Saffet Bey'den sonra söz alan Marsilya Ticaret Odası Başkanı Prax ise Barbaros Hayrettin Paşa'nın 180 küsur gemi ve 30.000 bahriyeliyle Fransa kralını kurtarmaya geldiğine ve Osmanlı ordusunun üç ay boyunca Marsilya'da kaldığına dair bilgileri Marsilya Belediyesi arşivinden edindiği evraklardan okuyarak konuşmasına başladı. O da tıpkı Reşit Saffet Bey gibi iki ülke arasında gerçekleşmesi arzu edilen ticari girişimlerin gerek Fransa gerekse Türkiye için önemli faydalar sağlayacağını ifade etti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.31).

Türkiye'nin Marsilya Başkonsolosu Kudret Erbey ise Félix Prax ile temaslarını sürdürmeye devam etti. 1934 yılının ağustos ayında Prax'yı ziyaret eden Erbey, Prax'nın Türk basınını yakından takip ettirdiğini müşahede etti. Zira Prax, Ankara ve İstanbul Ticaret Odalarının Marsilya'ya iade-i ziyaret gerçekleştirmek niyetinde olduklarını öğrenmiş ve bundan dolayı çok memnun olduğunu ifade etmişti. Prax, eğer mümkünse bu ziyaretin 15 Eylül'deki Uluslararası Marsilya Fuarının açılışına denk getirilmesini ve Türk tüccarların da fuara katılım sağlamasını istemekteydi. Hatta Marsilyalı tüccarlar, Türk tüccarların fuara katılımını bizzat talep etmişlerdi. Marsilyalı tüccarlar Türk tüccarlarla bir an evvel iletişime geçerek ticari faaliyet geliştirmek niyetindeydi. Erbey, Marsilyalı tüccarlarla Türk tüccarların uzun yıllardan beri ticari ilişki geliştirememesinin en önemli sebebi olarak şehirdeki Ermeni ve Yahudilerin lobi faaliyetlerini öne sürmekteydi. Ermeni ve Yahudi tüccarlar Marsilya'da inhisar oluşturarak Türk-

Fransız ticaretine darbe vurmakta; Türkiye'nin Marsilya'da ticaret ofisinin bulunmaması bu diyalogsuzluğu daha da arttırmaktaydı. Erbey'e göre Fransızlar bu gerçeği çok iyi idrak ettiklerinden Türk tüccarlarla doğrudan irtibata geçmek niyetinde olmuşlar ve fakat Türk tüccarların niyetinin ne olduğunu bilemediklerinden çekingen tavır sergilemişlerdi. Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye ziyareti iki ülke arasındaki ticari belirsizlikleri ortadan kaldıran önemli bir gelişme olarak ortaya çıkmıştı. Erbey, Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye ziyaretinin bıraktığı olumlu havanın sürdürülebilirlik kazanması ve Marsilya'daki Türk ticari lobi faaliyetlerinin yapılması için İktisat Vekâleti'ne gönderdiği yazıyla Marsilya'da bir Türk Ofis açılmasını talep etti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.25).

Heyetin Türkiye ziyaretinin Marsilya şehrinde sosyal yansımaları da olmuştu. 25 Kasım 1934 tarihinde Marsilya'daki L'Académie de Sciences adlı okulda faaliyet gösteren Société de Geographie Cemiyeti tarafından bir etkinlik düzenlendi. Bu etkinlikte Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye ziyareti üzerine izlenimler anlatıldı. Marsilya Ticaret Odası Başkanı Félix Prax'ın ve oda üyesi Denis Chambon'un yüzlerce kişiye seslendiği etkinlikte, Türkiye hakkındaki fikirler ve Türk tüccarlarla geliştirilebilecek iş ilişkileri hakkında konuşuldu. İki saat süren konferansta Chambon ve ondan söz alan Prax, Mustafa Kemal Atatürk ve Türk milleti hakkında övgü ve hürmetkâr bir söylem kullanarak Türk-Fransız dostluğunun son derece sağlam temellere dayandığını ifade etti. Konferansta ne zaman Atatürk'ün adı anılsa, kalabalık tarafından şiddetli alkış tutuldu. Kudret Erbey'den sonra Marsilya Başkonsolosluğu görevini devralan Cemal Özkaya'nın Dışişleri Bakanlığına konuyla ilgili sunduğu raporda, Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye ziyareti ve sonrasında yaşanan gelişmelerin Marsilya'da ilk defa Türklük lehine bu konferansta tezahürat yapılmasına yol açtığı belirtilmiştir (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37820.152260.5).

Tüm bu gelişmelere karşın Fransızların beklediği Türk tüccarların Marsilya Fuarı ziyareti gerçekleşmemişti. Bu ziyaretin ileriki zamanda gerçekleşmesi için Başkonsolos Kudret Erbey çeşitli çabalarda bulundu. 1935 yılının şubat ayında, bir suretini Dışişleri Bakanlığına gönderdiği mektupta, İstanbul Ticaret Odasına Marsilya ziyareti için şu önerilerde bulundu: "*...Félix Prax benimle görüşmek üzere Konsolosluğa gelmiştir. Onunla odanızın buraya yapacağı ziyareti konuştum. 5-12 Mayıs günleri arasında Marsilya'da Belediye Seçimi olacaktır. Şimdiden değişik partiler arasında sıkı bir yarış başlamıştır. Öteden beri Türklere karşı çok iyi duygular beslediği bilinen, son günlerde bu sevgisinden ötürü gözdağı veren, tehditkâr birçok anonim mektup almış olan Bay Prax da Belediye Başkanlığı namzetleri arasındadır. Kendisi, buranın en zengin, en güçlü kurumları, kişileri yönünden tutulmakta olduğundan seçileceğini umuyorum. Bay*

Prax Belediye Başkanı olsa bile Ticaret Odası Başkanlığından çekilmeyecektir. Bu yüzden İstanbul Ticaret Odasının Marsilya'ya 15 Mayıs'tan sonra gelmesinde büyük fayda vardır. Seçim savaşı bitmiş olacak, akıllara yetkinlik gelmiş bulunacak, yurttaşlarımız daha iyi karşılanacaktır. Hele Bay Prax Belediye Başkanı seçilirse hem Marsilya kentinin hem Ticaret Odasının bütün kurumlarını buyruğu altında toplayacak olan bu kişinin İstanbul Ticaret Odasınca yapılacak olan bu ziyaretin her iki yurt ve ulus için çok kazançlı sonuçlar vermesine çalışacağı şüphesizdir. Bay Prax, ziyaretinizin 15-25 Mayıs arasında yapılmasının iyi olacağını düşünmektedir. Gemi İstanbul'dan 16-17 Mayıs'ta kalksa, buraya 22-23 Mayıs'ta gelir ki tam sırasıdır. Gezintinin bir Türk gemisiyle yapılması gerekir. 1540 sularında Marsilya'ya İspanya Kralı ve Alman İmparatoru Beşinci Şarl'ın elinden kurtarmış olan Türklerin bugünkü yiğit torunları Marsilya halkınca kim bilir ne büyük bir sevgi ve saygı ile kucaklanacaktır" (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.27)…

Heyetin Türkiye ziyaretinin ardından bazı Türk girişimciler Fransızların teknolojisinden istifade ederek Türkiye'de yatırım yapmayı planlamışlardı. Bu girişimcilerden biri de Münir Şahin'di.[8] Münir Şahin 1935 yılında Marsilya'da faaliyet gösteren Ricard-Digne adlı kaşe fabrikasının müdürüyle iletişime geçerek İstanbul'da kaşe fabrikası kurmak için kendileriyle çalışmak istediğini bildirmişti. Münir Şahin, kaşe fabrikası açmak için gerekli olan makineleri satın almak istediğini ifade etti. Bunun üzerine Ricard-Digne'nin müdürü Marsilya'daki Türk Konsolosluğuna gelerek Münir Şahin adlı kişi hakkında bilgi talebinde bulunmuş ve devamında İstanbul'da yaşayan iş insanı Jules Crespin'in bu işe girmesi halinde kendisine makine satabileceklerini belirtmişti (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 38041.154681.94). Buna karşın Fransa Ticari Ataşesi Georges Pessereau bu tip işler için Türkiye'deki Levantenlerin tercih edilmesine sıcak bakmadıklarını ifade ederek Marsilyalı ve Türk iş adamlarının daha yenice yaptığı görüşmelere sekte vurmaktan kaçınmıştır. Sonuç olarak Münir Şahin'in Fransızlardan alacağı makinelerle kaşe fabrikası kurma girişimi o dönemde sürüncemede kalmıştır (TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 38041.154681.93).

Ziyaretin İki Ülke Arasındaki Ticarete Yansımaları

Araştırma konumuzu oluşturan Marsilya Ticaret Heyeti'nin 1934 yılındaki Türkiye ziyareti muhtemelen iki ülke arasındaki ticari ilişkilere etki eden tek unsur olarak değerlendirilemeyebilir. Buna karşın ziyaretin gerçekleştiği 1934 yılı ve onu takip eden 1935 ve 1936 yıllarında iki ülke arasındaki ticaret hacminin hangi yöne evirildiği, araştırma konumuzun sonuçlarını zenginleştirmek adına

[8] Bir eczacı olan Münir Şahin, o dönemde İstanbul'daki Türk Eczacıları Birliği Laboratuvarı Müdürlüğü görevinde bulunmaktaydı.

çeşitlilik sağlayabilecektir. Bu itibarla Türkiye'nin o dönemde ithalat-ihracat verilerini raporlayan Türkofis Ekonomik Enformasyon Bültenine bakmak faydalı olacaktır.

İlk kez 1936 yılında yayınlanmaya başlayan Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteninde Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye ziyaretinin yansımaları görülmektedir. Örneğin Marsilya'da bulunan Sahatdjian Frères adlı firma Türkiye'den kuru erik ve elma, manganez, krom, antimuvan ve amyant ithal etmek için Türkofis'e mektup göndermiştir (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(1), 16 Sonkânun 1936, s.23). 6 Ağustos 1935 tarihinde Paris'te Türkiye ile Fransa arasında imzalanan geçici bir Ticaret Anlaşmasıyla Fransa yalnızca Türkiye'nin genel ithalat rejiminden faydalanmaya başladı (Cumhuriyet, 8 Ağustos 1935, s.3). Türkiye'ye ise ihracat yapabilmesi için kontenjan hisseleri verildi. Fransa'da da kontenjana tabi olmayan mallara takas gündeme gelebilecekti. Türkiye ile bir ticaret ya da kliring anlaşması olmayan bir ülke menşeli olup Fransa'dan transit geçen mallar, Fransa'ya aynı kıymetle mal ihracı suretiyle Türkiye'ye ithal edilebilecekti. Ayrıca o döneme kadar ticari faaliyetlerden dolayı Fransa'nın Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası'nda bekleyen alacaklarını sıra beklemeksizin tahsil etmesine imkân sağlandı (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(3), 16 Şubat 1936, s.8). Türkiye'nin Fransa'ya yaptığı yumurta ihracatı 1930 yılından itibaren ciddi oranda düşmüş olsa da 1934 yılında bu düşüşün bir miktar toparlanma sürecine girdiği görülmektedir. 1930 yılında Fransa'ya 7369 ton yumurta satılmışken, 1933 yılında sadece 517 ton satılmıştır. 1934 yılında ise Fransa'ya yapılan yumurta ihracatı 922 tona yükselmiştir (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(3), 16 Şubat 1936, s.17). Türkiye'nin genel ithalat-ihracat rakamlarına bakıldığında 1934 yılında 5,5 milyon lira civarında dış ticaret fazlası verdiği, 1935 yılında dış ticaret fazlasının 7 milyon liraya yükseldiği görülmektedir (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(4), 1 Mart 1936, s.7).

Marsilya Ticaret Heyeti'nin Türkiye ziyaretinde üstünde durduğu konulardan biri yumurta sevkiyatına dair koşulların iyileştirilmesine yönelik talepler olmuştu. Türkiye bu konuda gerekli düzenlemeleri 1936 yılının şubat ayında tamamlamıştı. Yürürlüğe giren Kabuklu Yumurta İhracatı Nizamnamesine göre Türkiye'den ihraç edilen yumurtalar belli bir adedin üstünde olmak suretiyle kontrole tabi tutulacaktı. Bu adet, hudut ticareti yapılan yerler ile Türk sahillerine yakın ecnebi adalarına yolcu beraberinde olmak suretiyle en fazla 500, vapur ve gemi kumanyası için 5 büyük sandıktan fazla olmayacaktı. Yumurta ihracatı sadece Trabzon, Giresun, Ordu, Fatsa, Samsun, İnebolu, Bartın, Zonguldak, İstanbul, İzmir, Mersin, Antalya limanları ile Uzunköprü istasyonundan ve Kilis merkezinden yapılacaktı. Bu yerler haricinde yumurta ihracatı yapılacaksa, ilgili

yerlerde kontrol komisyonları oluşturulacaktı. Yumurta ihraç edecek tacirlerin bağlı bulundukları şehirlerin ticaret odalarında yumurta ihracatçısı olarak kayıtlı olmaları ve bilfiil yumurta ticaretiyle meşgul bulunmuş olma şartı aranacaktı. İhracat yapacak firmaların sıhhi ve yumurta manipülasyonuna elverişli depoları olması gerekecekti. Ayrıca yumurta depolarında koku yayan deri, yapak ve benzer ürünlerin depolanması yasaklanacaktı. İhraç edilecek yumurtalar yıkanmamış, temiz ve kirsiz olacak, içlerinde çatlak ve bozuk bulunmayacaktı. Tüm yumurtalar lambadan geçirilerek muayene edilecekti. Yumurtalar gramajlarına göre sınıflandırılarak farklı sandıklara konulacaktı. Yumurta sandıklarının imalinde kullanılacak tahtalar kuru ve kokusuz olacaktı (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(4), 1 Mart 1936, s.19-20).

Bu arada Fransa 1 Ocak-31 Aralık 1936 tarihleri arası için Türkiye'den pamuk tohumu, keten tohumu, soya fasulyesi, arpa, mısır, bakla, mercimek, nohut, ceviz, iç ceviz, kepek, elma, armut ithalatı için kontenjan açmış; buna ek olarak İtalya'ya verilmeyen yumurta, fasulye ve çeşitli taze sebze ürünleri kontenjanını Türkiye'ye vermiştir (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(4), 1 Mart 1936, s.22-23 ve Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(8), 1 Mayıs 1936, s.16 ve Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(20), 1 İlk Teşrin 1936, s.22). Türkiye'nin Fransa'ya yaptığı iç fındık ve kabuklu fındık ihracat rakamlarına bakıldığında, 1934 yılında artışlar yaşandığı görülmektedir. 1933 yılında Türkiye'nin Fransa'ya yaptığı 11.305 kental iç fındık ihracatı, 1934 yılında 25.592 kentale yükselmiş; kabuklu fındık ihracatı ise 1933 yılında 2927 kental iken 1934 yılında 3077 kentale çıktığı görülmektedir (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(7), 16 Nisan 1936, s.14-15). Türkiye'nin Fransa'ya yaptığı tütün ihracatının oldukça inişli çıkışlı bir seyri olduğunu söylemek mümkün. Türkiye Fransa'ya 1933 yılında 170 kental tütün ihraç etmiş, bu rakam 1934 yılında 75 kentale düşmüş, 1935 yılında 442 kentale çıkarak en yüksek seviyesine gelmiştir (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(20), 1 İlk Teşrin 1936, s.7).

Türkiye ile Fransa arasında genel ithalat-ihracat rakamlarına bakıldığında 1934-1936 yılları arasında Türkiye'nin Fransa'ya karşı olan ticaret açığının hızlı bir şekilde kapandığı görülmektedir. 1934 yılında Türkiye Fransa'dan 5.380.000tl ithalat gerçekleştirmiş bunun karşılığında 2.343.000tl tutarında ürün ihraç etmiştir. 1935 yılında Fransa'dan ithal edilen ürünlerin tutarı 3.940.000tl'ye düşmüş, ihracat ise 2.201.000tl'de kalmıştır. 1936 yılına gelindiğinde Türkiye'nin Fransa'dan yaptığı ithalatın tutarı 2.082.000tl'ye düşerken ihracatı ise 3.037.000tl'ye yükselerek, Türkiye Fransa ile yaptığı ticarette 963.000tl'lik dış ticaret fazlası vermiştir (Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, 1(24), 1 İlk K*ânun* 1937, s.3).

SONUÇ

Türkiye, Batı'da diktatoryal yönetimlerin ve kutuplaşmanın kendini giderek gösterdiği 1930'lu yıllarda, barış yanlısı tutumunu ortaya koymak suretiyle bazı Batılı ülkelerle ilişkilerini geliştirmeye gayret göstermiştir. Zira ülkeler arası ticari ilişkileri geliştirmenin ülke ekonomisine önemli katkılar sağlayacağı gibi siyasi ilişkilere de olumlu etkiler bırakabileceği düşünülmüştür. Bu noktada Türk diplomatlara önemli görevler düşmüştür. 1934 yılında Türkiye'nin Marsilya Başkonsolosluğu görevinde bulunan Kudret Erbey, Marsilya Ticaret Odası nezdinde girişimlerde bulunarak, çoğunlukla iş insanlarından oluşan bir Fransız heyetin Türkiye'ye iş ziyaretinde bulunmasına ön ayak olmuştur. Kudret Erbey bu ziyaretin, Türk ve Fransız iş adamları arasında etkileşim sağlamasını, iki ülke arasındaki ticaret olanakları geliştirmesini ve yine iki ülke arasında mevcut olan çeşitli ticari sorunları gidermesini amaçlamıştır. Marsilya Ticaret Heyeti Türkiye'de bulunduğu süre içerisinde önemli temaslarda bulunmuştur. Ziyaret boyunca yaşanan gelişmeler hem Türk hem de Fransız basınında yer bulmuştur. Hatta bu ziyaret vesilesiyle heyette yer alan Léon Bancal, gazetesinde Türk Kurtuluş Savaşı, Yeni Türkiye ve Mustafa Kemal Atatürk'ü anlatan bir tefrika yayınlayarak Fransız kamuoyunda modern ve barış yanlısı Türkiye imajının pekişmesine katkı sağlamıştır. Dolayısıyla Türkiye ve Fransa arasında gelişmesi beklenen ticari ilişkiler için kamuoyu oluşturmaya çalışmıştır. Marsilya Ticaret Odası Başkanı Félix Prax'nın gerek İstanbul gerekse Ankara'da yaptığı konuşmalarda Fransızların Lozan Barış Antlaşması'yla Türkiye'nin elde ettiği kazanımları özümsediği ve bu kazanımlara saygı duyduğu anlaşılmaktadır.

Bu ziyaretin akabinde Türkiye ile Fransa arasındaki ticaretin Türkiye lehine değiştiğini söylemek mümkün. Zira bu ziyareti takip eden iki yılda Türkiye'nin Fransa'ya yaptığı ihracatta gözle görülür bir yükselme söz konusudur. Bunda Fransızların Türkiye'den talep ettiği yumurta sevkiyatının mevzuata uygunluğu, bakla, bitkisel yağlar ve benzer tarım ürünlerinde Fransa'ya uygulanan gümrük vergilerinde indirime gidilmiş olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Fransa, Mussolini'nin yönettiği İtalya'ya vermekten vazgeçtiği yumurta ve bazı taze tarım ürünlerinin kontenjanını Türkiye'ye devretmiştir. Buna karşılık Fransa'nın Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası'nda bekleyen alacaklarının tahsilâtı yapılmıştır.

Marsilya Başkonsolosu Kudret Erbey'in organize ettiği bu ziyaret, Marsilyalı tüccarlar arasında olumlu bir etki bırakmış, akabinde Marsilya'da Türkiye ile ilgili konferanslar düzenlenmiş ve Türk öğrencilerin Marsilya'da yüksek tahsil yapabilmesinin önü açılmıştır. Ankara'da gerçekleşen temaslarda Marsilya

Ticaret Heyetine Mustafa Kemal Atatürk'ün bir isteği iletilmişti. Fransız Büyükelçiliği'nin İstanbul'dan Ankara'ya, Yeni Türkiye'nin başkentine taşınmasını istemişti. Heyet, Gazi Paşa'nın bu isteğini Paris'e ulaştıracaklarının sözünü vermiş ve 1934 yılı içinde Fransa'nın Ankara'daki büyükelçilik binasının inşaatı başlamıştır. Dolayısıyla Marsilya Ticaret Odasının Türkiye ziyaretinin ekonomik, ticari, siyasi ve sosyal açıdan Türkiye lehine birtakım kazanımlar sağladığını söylemek mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Altıntaş, A. & Kurnaz Şahin, F. (2007). Reşit Saffet Atabinen (1884-1965) ve Türk turizmine katkıları. *Tarih Araştırmaları Dergisi*. 26(42). 9-36.

Boratav, K. (2015). *Türkiye İktisat Tarihi (1908-2009)*. İmge Kitabevi.

Keleş Yıldız, S. & Çankaya Bayraklı Z. (2023). Türk arşiv belgelerine göre 1923-1939 yılları arasında Türkiye ve Almanya ticari ilişkileri: Savaş, kriz ve anlaşmalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*. 18(43). 500-525.

Kepenek, Y. & Yentürk, N. (2005). *Türkiye Ekonomisi*. Remzi Kitabevi.

Tezel, Y. S. (1982). *Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi*. Yurt Yayıncılık.

Sarıgüzel, N. (2021). Türkiye'nin 1929 Dünya ekonomik krizine karşı aldığı mali ve ticari tedbirler. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 7055-7081.

Soysal, İ. (1992). Türk-Fransız siyasal ilişkileri. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 2, 959-1044.

Şahin, H. (2002). *Türkiye Ekonomisi (Tarihsel Gelişimi-Bugünkü Durumu)*. Ezgi Kitabevi.

Yılmaz, C. (2016). Turing. *Antik Çağ'dan 21. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi* içinde (Cilt. 6, s.313-318). İBB Yayınları.

DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI TÜRK DİPLOMATİK ARŞİVİ

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37820.152260.5.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154106.1.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.2.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.7.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.11.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.14.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.23.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.25.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.27.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 37962.154111.31.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 38041.154681.93.

TDA, Fon Kodu: 525, Yer No: 38041.154681.94.

GAZETELER

Cumhuriyet. (1934, 22 Mayıs). *Marsilyalı Tacirler Ankara Ticaret Odasında Tacirlerimizle Tanıştılar*, s.3.

Cumhuriyet. (1935, 8 Ağustos). *Türk-Fransız Tecim Anlaşması İmzalandı*, s.23.

Journal du Commerce. (1934, 12 Temmuz). *Les Relations Commerciales Avec la Turquie*, s.1-2.

Le Petit Marseillais. (1934, 26 Nisan). *Le Commerce Marseillais Devant les Possibilites de la Turquie Nouvelle*, s.3.

Le Petit Marseillais. (1934, 14 Haziran). *Naissance de la Republique Turquie*, s.1-2.

Marseille-matin. (1934, 26 Nisan). *Les Relations Economiques Sont Excellentes Entre la France et la Turquie*, s.1-2.

Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, (1936, 16 Sonkanun). 1(1), s.23.

Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, (1936, 16 Şubat). 1(3), s.8-17.

Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, (1936, 1 Mart). 1(4), s.19-23.

Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, (1936, 16 Nisan). 1(7), s.14-15.

Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, (1936, 1 Mayıs). 1(8), s.16.

Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, (1936, 1 İlk Teşrin). 1(20), s.7.

Türkofis Ekonomik Enformasyon Bülteni, (1937, 1 İlk Kânun). 1(24), s.3.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Following the Turkish War of Independence, the path and direction of the Turkish economy were determined at the İzmir Economic Congress, held between February 17 and March 4, 1923, during a period when the Lausanne Peace Talks were interrupted. Accordingly, the state would support the private sector; it would be an investor in areas where the private sector was not strong enough or did not prefer to enter. The Trade Agreement signed in addition to the Treaty of Lausanne signed on July 24, 1923, ruled that the Ottoman customs tariff of 1916 would continue for another 5 years. This situation eliminated the tax difference between imported and domestic goods, allowing for higher pricing only on goods produced under state monopoly to increase public revenues. According to the Lausanne Peace Treaty, Turkiye was to pay 79% of the Ottoman public debt in installments starting from 1929. In order to free itself from the treaty's restrictive provisions on customs duties and taxes, the state had to take control of the production of many goods and services under its own monopoly. Thus, the implementation of domestic and foreign trade policies that would protect the development of domestic industry was also disrupted to a certain extent. In 1929, when Turkiye was set to repay its public external debt, the onset of the Great Depression further hindered the country's aspirations to establish a national bourgeoisie at the expected level. The drought experienced in Turkiye in the same year caused a decrease in agricultural productivity and a parallel decrease in exports. In addition, the great decline in the prices of agricultural products worldwide due to the effects of the Great Depression had a negative impact on Turkiye’s export figures. In 1929, importers, seizing the opportunity before the removal of advantageous customs duties on imported goods, stockpiled imports, further destabilizing the Turkish economy. This situation brought protectionism and state interventionism to the forefront of Turkish economic policy in the 1930s. In 1931, the Law No. 1873 on Trade Contracts and the Application of Restrictions, Limitations, or Duties on Imports from Countries Without a Modus Vivendi Agreement was enacted to safeguard the national economy. Like many other countries, Turkiye introduced import quotas in foreign trade and adopted an import-substituting industrial policy. Starting in 1933, Turkiye signed clearing agreements with various countries to maintain a high export-to-import ratio. These agreements also included mutual tariff reductions.

The clearing agreements made not only outlined the framework of international trade but also played a crucial role in shaping political relations between states. One of the countries with which Turkiye made an agreement during that period was France. After the signing of the Treaty of Lausanne, the French intended to establish economic relations with Turkiye based on former commercial privileges. This was because, under the Trade Agreement linked to the Treaty of Lausanne, a privileged customs tariff was applied for five years to the Western states that were party to the treaty, including France. This situation led to a continuous trade deficit for Turkiye in its trade with France. When the privileged customs tariff expired in 1929, there was a significant decline in the trade volume between the two countries, and for the first time, Turkiye recorded a trade surplus against France. In the early 1930s, developments in international relations led to a certain

rapprochement between Turkiye and France. Both countries pursued policies aimed at maintaining a peaceful international environment. Turkiye perceived revisionist Italy as a threat, while France viewed Germany, which also appeared as a revisionist state, in the same way. This mutual perception of threats played a role in their willingness to resolve disputes between them. In this context, on February 3, 1930, the Treaty of Friendship, Conciliation, and Arbitration was signed in Paris by French Foreign Minister Aristide Briand and Turkiye's Ambassador to Paris, Ali Fethi Bey. Taking advantage of this conjunctural rapprochement, Turkiye sought to revitalize its trade relations with France. At this point, Turkish diplomats were entrusted with significant responsibilities. In 1933, Kudret Erbey, who was serving as Turkiye's Consul General in Marseille, initiated contact with officials from the Marseille Chamber of Commerce to enhance trade relations with France. His efforts culminated in 1934 with a visit to Turkiye by a delegation from the Marseille Chamber of Commerce.

Method: This study aims to examine the visit of a delegation from the Marseille Chamber of Commerce to Turkiye, which played a role in Turkiye efforts to develop economic relations with France, based on documents obtained from the Turkish Diplomatic Archive of the Ministry of Foreign Affairs. News about the visit was reported in both Turkish and French newspapers. To assess the impact of the delegation's visit on trade between the two countries, relevant issues of the Turkofis Economic Information Bulletin were consulted.

Findings: During the 1930s, when dictatorial regimes and political polarization were becoming increasingly evident in the West, Turkiye sought to strengthen its relations with certain Western countries by maintaining a pro-peace stance. It was believed that fostering international trade relations would not only contribute significantly to the national economy but also have a positive impact on political relations. In this regard, Turkish diplomats were entrusted with crucial responsibilities. In 1934, Kudret Erbey, who was serving as Turkiye's Consul General in Marseille, took initiatives with the Marseille Chamber of Commerce, facilitating a business visit to Turkiye by a French delegation, primarily composed of businesspeople. Erbey aimed for this visit to foster interactions between Turkish and French entrepreneurs, enhance trade opportunities between the two countries, and address various existing commercial issues. During its stay in Turkiye, the Marseille Trade Delegation engaged in significant discussions and meetings. The developments throughout the visit were covered by both the Turkish and French press. Notably, one of the delegation members, Léon Bancal, contributed to shaping public opinion in France by publishing a serialized article in his newspaper, depicting the Turkish War of Independence, the new Turkish Republic, and Mustafa Kemal Atatürk. This helped reinforce the image of Turkiye as a modern and peace-oriented country among the French public. Moreover, in speeches delivered in both Istanbul and Ankara, Félix Prax, the President of the Marseille Chamber of Commerce, expressed that the French had embraced and respected the achievements Turkiye had secured through the Treaty of Lausanne.

Conclusion: Following this visit, it is possible to say that trade between Turkiye and France shifted in Turkiye's favor. In the two years after the visit, Turkiye's exports to France witnessed a noticeable increase. Several factors likely contributed to this development, including compliance with regulations regarding egg shipments requested by France, reductions in customs duties on broad beans, vegetable oils, and similar agricultural products, and France's decision to transfer to Turkiye the quotas for eggs and certain fresh agricultural goods that it had previously allocated to Mussolini's Italy. In return, France was able to collect outstanding payments it had been awaiting in the Central Bank of the Republic of Turkiye.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3034-3067
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.82195
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 22.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 14.07.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Doğan, M. (2025). İrlanda Basınında III. Selim Dönemi (1789-1808). *Journal of History School,* 77, 3034-3067.

İRLANDA BASININDA III. SELİM DÖNEMİ (1789-1808)

Merve DOĞAN[1]

Öz

Bu makale, Sultan III. Selim'in tahta çıkışıyla başlayan ve 1808'deki ölümüne kadar uzanan dönemde Osmanlı Devleti'nin dış ve iç siyasetini, dönemin İrlanda basınında yer alan haberler ışığında ele almaktadır. Çalışma için İrlanda gazetelerinden *Belfast Newsletter, The Dublin Journal, Finn's Leinster Journal***,** *Freemans Journal, The Connaught Journal, Carlow Morning Post, Chute's Western Herald, Dublin Cronicle, The Press ve Dublin Evening Post* gazetelerinde yer alan haber kullanılmıştır. Haberlerde III. Selim'in kişiliği, reformları, 1787-1792 ve 1806-1812 Osmanlı-Rus savaşları, Napolyon'un Mısır Seferi ve ardından gelişen Osmanlı-Fransız yakınlaşması ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca Kabakçı Mustafa İsyanının iç ve dış dinamikleri, Sultan Selim'in tahttan indirilmesi ve öldürülmesi dönemin gazetelerinin yaklaşımlarıyla birlikte değerlendirilmiştir. İrlanda gazetelerinin haber kaynakları çoğunlukla Avrupalı Devletlerin (İngiltere, Fransa, Avusturya, Rusya) gazeteleri olmakla beraber bazen kaynak doğrudan İstanbul olarak belirtilmiştir. Bu sebeple makale hem dönemin Osmanlı tarihine hem de Avrupalı basının Osmanlı algısına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İrlanda Basını, Sultan III. Selim, Osmanlı Diplomasisi, Avrupa Algısı.

[1] Dr., Biruni Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, mkader@biruni.edu.tr

Selim III Period in the Irish Press (1789-1808)

Abstract

This article analyses the foreign and domestic politics of the Ottoman Empire in the period starting with the accession of Sultan Selim III to the throne and extending until his death in 1808 in the light of the news in the Irish press of the period. Belfast Newsletter, The Dublin Journal, Finn's Leinster Journal, Freemans Journal, The Connaught Journal, Carlow Morning Post, Chute's Western Herald, Dublin Cronicle, The Press and Dublin Evening Post were used for the study. The personality of Selim III, his reforms, the Ottoman-Russian wars of 1787-1792, 1806-1812, Napoleon's Egyptian Campaign and the Ottoman-French rapprochement that followed were analysed in detail. In addition, the internal and external dynamics of the Kabakçı Mustafa Rebellion, the dethronement and murder of Sultan Selim were evaluated together with the approaches of the newspapers of the period. Although the news sources of Irish newspapers were mostly the newspapers of European states (England, France, Austria, Russia), sometimes the source was directly stated as Istanbul. Accordingly, this article seeks to contribute both to the historiography of the late Ottoman Empire and to a broader understanding of European, particularly Irish, perceptions of the Ottomans at the turn of the nineteenth century. For this reason, the article aims to shed light on both the Ottoman history of the period and the perception of the Ottoman Empire by the European press.

Keywords: Irish Press, Sultan Selim III, Ottoman Diplomacy, Perception of Europe.

GİRİŞ

Kuzeybatı Avrupa'da yer alan İrlanda adasının güneyi bugün İrlanda Cumhuriyeti olarak bilinirken, kuzeyi Kuzey İrlanda ismiyle Birleşik Krallığın bir parçasıdır. 9000 yıldır yerleşimin olduğu tahmin edilen adanın bugünkü yerlileri olan Keltler, İrlanda'ya MÖ. 700 civarında Avrupa ve Britanya'dan gelerek, burada 1000 yıl boyunca hüküm sürmüşlerdir. Keltler adada siyasi ve sosyal yapıyı kuran ilk topluluktur. Ancak İrlanda'ya sırasıyla İskandinav halklarının, Normanların ve İngilizlerin akınları Kelt İrlanda'sının tarihini değiştirmiştir. İngiliz egemenliği XII. yüzyıldaki Anglo-Norman istilasıyla başlamış ve Kral John döneminde kurumsallaşmıştır (State, 2009, s. xvii, 70). XIII. yüzyıl sonunda, İngiliz modeline dayalı parlamenter yapılar İrlanda'da da ortaya çıkmış, ancak bu yapı

büyük ölçüde İngiliz kolonizasyonunu desteklemiştir. XIV. yüzyılda Kilkenny'de toplanan parlamentolar, İrlanda kültürüne uyum sağlayan Normanlara yönelik cezai yasalar çıkararak İngiliz kimliğini korumayı hedeflemiştir. Tudorlar döneminde (1534–1603) adada tam egemenlik kurulmuş, VIII. Henry, "İrlanda Lordu" unvanını bırakıp "İrlanda Kralı" ilan edilerek doğrudan hâkimiyet iddiasını pekiştirmiştir. Kraliçe Elizabeth döneminde ise Protestanlığı yaymak ve Katolik direnişi bastırmak için şiddetli askerî ve yasal müdahaleler uygulanmıştır (Curtis, 2022, s. 99, 146, 158-159).

XVII. yüzyılda İngiltere'nin İrlanda üzerindeki kontrolünü pekiştirmek amacıyla uyguladığı en kapsamlı politika, Ulster bölgesine ağırlıklı olarak İskoç Protestanların yerleştirildiği "plantation" sistemidir. Yerli Katoliklerin en iyi topraklardan (Antrim, Armagh, Derry, Donegal, Tyrone) sürülmesine dayanan bu kolonizasyon süreci, 1641'de isyanları tetiklemiş; isyanlar Oliver Cromwell'in sert müdahalesiyle bastırılmış ve ardından Ceza Yasaları (Penal Laws) ile Katoliklerin siyasi ve ekonomik hakları ciddi biçimde sınırlandırılmıştır (Ó hEithir, 2016, s. 30-32). 1714'ten 1760'a kadar İrlanda'da hükümette, hukukta, yerel yönetimde, parlamentoda ve endüstride Protestanların egemenliği sağlanmıştır. Kanunlarla sağlanan bu durum İrlanda'dan göçü başlatmıştır. Anayasal bir hükümeti olmayan İrlanda, Dublin'de işleyen Westminster'dan kontrol edilen bir despotluk haline gelmiştir (Curtis, 2022, s. 252-253).

Fransız ve Amerikan devrimlerinin etkisiyle yükselen reform talepleri sonucunda 1782'de İrlanda'ya yasama bağımsızlığı tanınmış, Ceza Kanunlarının büyük bir kısmı kaldırılarak Katoliklerin üst ve orta düzey sınıflarının mülk edinmeleri ve vatandaş statüsüne sahip olmaları sağlanmıştır. Yapılan düzenlemelerle İrlanda kardeş krallık (sister kingdom) gibi görünse de parlamentoda İngiltere'deki gibi rakip bir parti olmadığı için yolsuzluklar fazlaydı (Curtis, 2022, s. 273). Ancak bu gelişmeler uzun ömürlü olmamıştır. 1798'de çıkan ayaklanmayı Britanyalıların sert bir şekilde bastırmasıyla birçok İrlandalı öldürülmüş, kaçmış veya Avusturalya'ya sürülmüştür. Ancak tehlikeyi gören Westminster, İrlanda'yı doğrudan Londra'ya bağlamak için 1801 tarihli (Act of Union) Birlik Yasası'nı çıkarmıştır. Bundan sonra İrlandalıların üç ana hedefi olmuştur. Birincisi Katoliklerin Protestanlarla eşitliğinin sağlanması, ikincisi bağımsız İrlanda

parlamentosu ve son olarak da Normanlar tarafından getirilen feodalizmin tersine çevrilerek toprağı işleyenler için toprak mülkiyeti elde etmektir (Ó hEithir, 2016, s. 34-37). Aslında yasayla Büyük Britanya ve İrlanda Birleşik Krallığı oluşturulmuş ve İrlanda'nın koloni statüsünün değiştirildiği iddia edilmiştir. Birlik yasasına göre İrlanda Büyük Britanya'ya bağımsız bir krallık olarak katılıyor ancak Dublin parlamentosu kapatılıyordu. İrlanda artık Westminster'da 100 milletvekiliyle temsil edilecekti. Günümüze kadar gelen Birleşik Krallık ismi buradan gelmektedir. Bu sebeple İrlanda'yı Osmanlı Devleti'ne bağlı herhangi bir eyalet ya da bölge ile karşılaştırmak da doğru olmayacaktır.

Britanya İmparatorluğu'na tabi İrlanda ile Osmanlı Devleti'nin bilinen ilk bağlantısı 1845-52 yılları arasında İrlanda'da yaşanan kıtlığa Osmanlının yaptığı yardım (Doğan Kader ve Acar Kaplan, 2021) olduğu düşünülse de aslında iki ülke de birbirlerinden daha eski zamanlardan beri haberdardı. Şiviloğlu'nun aktarımına göre, İrlanda kelimesi Osmanlı kaynaklarında ilk kez XVI. yüzyılın sonlarında yaşamış Aşık Mehmet'in eseri olan Menazırü'l-Avalim'de geçmiştir. Bundan sonra seyrek de olsa İrlanda sözcüğü kaynaklarda görülmektedir. Bunlardan bir tanesi XVII. yüzyıl Osmanlı bilgini Kâtib Çelebi'nin "Levâmi'u'n-Nûr fî Zulmet-i Atlas Minor" isimli eseridir. Kâtip Çelebi eserinde Hiberniya olarak adlandırdığı İrlanda'nın VIII. Henry'e kadar olan tarihiyle ilgili doğru bilgiler vermiştir. Yedi Yıl Savaşları (1756-1763) döneminde İstanbul'a batıdan düzenli olarak gelen istihbarat İrlanda ile ilgili bilgileri de içermiştir. Bu raporlarda Fransızların İrlanda'ya çıkma ihtimali, İrlanda'da tekrarlayan kıtlıklar veya İngiliz zulmünün yaşandığına dair bilgiler mevcuttur. Ancak, Avrupa ve özellikle de İrlanda hakkında daha fazla bilgi sahibi olunması noktasında XVIII. yüzyılın sonu yani Fransız İhtilali dönüm noktası olmuştur. Dünya genelinde olduğu gibi, Fransız Devrimi İrlanda'daki siyasi manzarayı da değiştirmiş ve 1798'de İrlanda'da bir ayaklanma meydana gelmiştir. Buna dair bilgiler o dönemde Avrupa'dan istihbarat toplama sorumluluğunu taşıyan Boğdan ve Eflak Voyvodalarının raporlarıyla elde edilmiştir. XIX. yüzyılda ise hem bu valiler hem de Londra'da bulunan büyükelçiler yoluyla İrlanda'nın durumu öğrenilmiştir. XIX. yüzyılın ortasında ise İrlanda, Osmanlı Devleti için artık düzenli elçilik raporlarının yanı sıra, basın aracılığıyla da tanınan bir yerdi (Şiviloğlu, 2023, s. 36, 37, 41).

İrlanda açısından bakıldığında ise iç savaş sırasında (1922-1923), İrlanda arşivi yandığı için arşiv belgeleri çoğunlukla XX. yüzyıldan başlamaktadır. Bu sebeple Osmanlı ile ilgili bilgileri, erken dönemden itibaren yayımlanan İrlanda gazetelerinde bulmak mümkündür. Çalışmada kullanılan İrlanda gazetelerinden *The Dublin Journal,* 1733 yılında Dublin'de George Faulkner tarafından yayımlanmaya başlamıştır. 1788 yılında gazete başlangıçtaki muhafazakâr çizgiden çıkarak açıkça Protestan üstünlüğünü savunan, bir yayın organına dönüştürmüştür. Belfast'ta yayımlanan *Belfast Newsletter*, 1738'den günümüze kadar devam eden bir gazetedir. İlk yayınlarında siyasetten bağımsız bir duruş sergilerken, zamanla milliyetçilik karşıtı bir siyasi çizgiye yönelmiştir. 1790'ların ortalarından sonra, muhafazakâr, Katolik karşıtı ve hükümet yanlısı bir çizgiye geçmiştir. *The Connaught Journal* ya da *Galway Advertiser* olarak bilinen gazete ise 1754 ile 1840 yılları arasında Galway'de yayımlanmıştır. *The Freemans Journal*, 1763 yılında kurulmuş ve kesintisiz olarak 1924 yılına kadar yayın hayatını sürdürmüş ve bu tarihte *Irish Independent* ile birleşmiştir. Güçlü bir milliyetçi çizgiye sahip olan *Freemans Journal*, Osmanlı Devleti ile ilgili en çok haberin bulunduğu gazetedir. *Finn's Leinster Journal*, 1771–1828 arasındaki süre zarfındaki yayın hayatı boyunca çeşitli isimlerle anılmıştır. Özellikle Katolik hakları konularında güçlü bir duruş sergileyen gazete Kilkenny şehrinde yayımlanmakla birlikte yalnızca bu kentte değil, Dublin başta olmak üzere İngiltere'nin çeşitli bölgelerinde de dağıtıma girmiştir**.** *Chute's Western Herald*, 1793 yılında Kerry Kontluğu'nda (Tralee) yayımlanan ilk gazetelerden biri olarak bilinmektedir. 1818-1878 yılları arasında*ki Carlow Morning Post önce* Carlow'da daha sonra gazete Dublin'de yayımlanmıştır. 1787–1792 arasında yayımlanan *Dublin Cronicle*, hiçbir partiye bağlı olmayan, hiçbir düşünceye önyargılı olmayan ve İrlanda'nın refahını teşvik etmek isteyen bir gazeteydi. 1797-1798 arasındaki *The Press,* Dublin'deki Birleşik İrlandalılar Derneği'nin (United Irishman's society) yayın organıydı. Editörü Arthur O'Connor olan milliyetçi bir gazeteydi. *Dublin Evening Post* ise 1796-1798 yayımlanan İrlanda'nın tüm büyük şehirlerinde ve kıtada dağıtılan, Amerika Birleşik Devletleri'ne kadar uzanan satışlarıyla etkili bir gazeteydi (https://www.irishnewsarchive.com/).

İrlanda gazetelerinin haber kaynakları çoğunlukla Avrupa'da yayımlanan diğer gazetelerdir. Bunlar genellikle Londra, Paris, Viyana gibi şehirlerde, bazen de Venedik ve Rusya'da yayımlanan gazetelerdir. Bazen de kaynak, doğrudan İstanbul'dan gelen haberler olarak belirtilmiştir. Osmanlı'daki gelişmeler kimi zaman meydana geldikten kısa bir süre sonra yayımlanmış olsa da bazı gazeteler dışında genellikle olaylar gecikmeli olarak, yani bir süre sonra yayımlamıştır. Bu durumun başlıca nedeni, özellikle daha küçük çaplı gazetelerin, İrlanda'daki güncel gelişmeleri aktardıktan sonra, daha uzak coğrafyalardaki olaylara yer vermek için bir ay öncesine ait Londra veya Avrupa gazetelerinden alıntılar yapmalarıdır. Ancak, çoğu zaman bu alıntılara kendi yorumlarını da ekledikleri görülmektedir.

İrlanda Gazetelerinde Sultan III. Selim'in Tahta Çıkışı ve 1807'ye Kadar Olan Gelişmeler

24 Aralık 1761 doğmuş olan III. Selim, Sultan III. Mustafa ve Mihrişah Sultanın oğluydu. Beş yaşında eğitime başlamış, özenli bir tahsil görmüş, devlet teşrifatına erken yaşta dahil olmuştur. Dolayısıyla Selim'in ıslahatçı düşünce yapısı küçük yaşlarda şekillenmiş ve bu, onun ilerideki reformcu kimliğini belirlemiştir. Ayrıca, dönemin Avrupa'daki gelişmelerinden de etkilenmiştir (Beydilli, 2009, s.420). *Belfast Newsletter*'a göre Türk tarihinde yeni bir dönem başlatacak olan 1761 doğumlu Sultan III. Selim'in Osmanlı tahtını elinde tutan en yetkin hükümdar olduğu şüphesizdir. O, birçok dilde akıcı bir şekilde konuşan, zarafetiyle tanınan, tarih bilgisiyle dikkat çeken ve sanat ile bilimlere olan ilgisiyle bilinen birisidir. Onun hükümdarlığının Müslümanların tutumunda bir devrim yaratacağı ve medeniyetinin dönemini şekillendireceği düşünülmektedir. Gazeteye göre, halkı eğitmek vatansever bir hükümdar için anlamlı bir iştir; bu genç hükümdarın, inananların babası olma arzusunu taşıdığı söylenmektedir (Belfast Newsletter, 09.06.1789, s. 2).

İrlanda gazetelerinde Sultan III. Selim'in tahta çıktığı tarih olan 1789'da, Osmanlı Devleti ile ilgili ilk göze çarpan haberlerden birisi 1787-1792 arasında sürecek olan savaş (Osmanlı-Rusya/Avusturya) olmuştur. Öyle ki bu savaşın kazanan tarafı üzerine büyük bahisler bile oynanmıştır (Belfast Newsletter, "Constantinople April 7.", 29.05.1789, s. 2). Bu savaşın temel nedenlerinden

birisi Rus İmparatoriçesi II. Katerina'nın (1729-1796) Osmanlı'yı zayıflatma hedefi doğrultusunda Avusturya ile ortak hareket etmeyi planlaması ve 1780'de Avusturya İmparatoru II. Josef ile görüşerek Osmanlı'ya karşı ortak askerî girişimlerde bulunma konusunda mutabakata varmış olmasıdır. Taraflar Osmanlı'nın Avrupa'daki varlığını sonlandırmaya yönelik planlar geliştirmiş, 1787'de Karadeniz'deki Rus üslerine yapılan ortak ziyaret ve diplomatik temaslar bu projelerin hazırlık safhasını oluşturmuştur. Osmanlı Devleti elçiler aracılığıyla bu niyetlerden haberdar olmuş ve Rusya'nın taleplerine karşı altı maddelik bir ültimatom sunmuştur. Ancak bu diplomatik hamle sonuçsuz kalmış, Rusya'nın Balkanlardaki kışkırtmaları ilişkileri tamamen kopma noktasına getirmiştir. Sadrazam Yusuf Paşa'nın öncülüğünde alınan fetva doğrultusunda I. Abdülhamid, 1787'de Rusya'ya savaş ilan etmiştir (Acar, 2020, s. 198).

İrlanda'nın bir parçası olduğu dönemin en güçlü denizci ve ticaret devleti konumundaki İngiltere'nin Osmanlı Devleti'ne yönelik tutumu ise William Pitt'in 1783'te başbakan olarak iktidara gelmesiyle değişmiştir. İngiltere Yedi Yıl Savaşları sonrası Hindistan'ın hâkimiyetini Fransa'dan devralarak, bu bölgenin güvenliğini dış politikasının merkezine yerleştirmiştir. Hindistan'a ulaşan yolların önemli bir kısmı Osmanlı topraklarından geçtiği için İngiltere'nin Osmanlı Devleti'ne ilgisi, esasen bu stratejik kaygıdan doğmuştur. Bundan sonra Rusya'ya karşı İngiltere genel olarak 1791'den 1878'e kadar "Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğünü koruma politikasını" benimsemiştir. Pitt, 1790'da Prusya'yla bir ittifak anlaşması yapmış ve müttefik iki devlet, devam etmekte olan savaşı durdurup barış yapmaları konusunda Rusya ve Avusturya'ya baskı yapmaya başlamıştır (Armaoğlu, 2016, s. 29-30). Bunun yanı sıra İngiltere'nin Akdeniz'deki ticari çıkarlarını koruma hedefi doğrultusunda Osmanlı Devleti, doğrudan bir tehdit oluşturmazken; Rusya, Fransa ve Avusturya gibi güçlerin Akdeniz'e yayılma arzusu, İngiltere'nin çıkarlarını tehdit eder nitelikteydi. Bu durum, İngiltere'nin Osmanlı Devleti'yle yakınlaşmasında belirleyici olmuştur (Akalın ve Çelik, 2012, s. 24).

Bu siyasi ortamda İrlanda gazetelerinden *Belfast Newsletter*'a göre Sultan I. Abdülhamid bu savaşa devlet adamları tarafından çekilmişti ve aslında barış yapmak istiyordu ancak aniden vefat etmişti. Ölümüne dair detaylar şu şekilde

yer almıştır. *"Sultan I. Abdülhamid'in 6 Nisan 1789 akşamı saat 9 ile 10 arası fenalaşarak baygınlık geçirmiş ve bunun bir inme (felç) olduğu anlaşılmıştır. Hekimlerin tüm çabalarına rağmen, Padişah 7 Nisan sabah saat 6 buçukta vefat etmiştir. Bu olay Babıali'ye, Şeyhülislam'a, Kaptan Paşa'ya ve diğer ileri gelen devlet adamlarına bildirilmiştir. Bunlar saat 8 civarında sarayda toplanmış ve yeni tahta çıkan 1761 doğumlu Sultan III. Selim'e biat etmişlerdir. Sultan Selim'in Osmanlı tahtına çıkışı, her zamanki törenlerle kutlanmış ve Topkapı Sarayı'ndan yapılan top atışlarıyla ilan edilmiştir. Merhum Padişah'ın naaşı saat 12'de, kendisi ve ailesi için yıllar önce hazırlatmış olduğu görkemli türbeye defnedilmiştir* (Belfast Newsletter, "Constantinople April 7.", 29.05.1789, s. 2)

Yine gazeteye göre barış yanlısı olan Sultan I. Abdülhamid'in beklenmedik ölümü, arabuluculuk yapan devletlerin, üç imparatorluk tacı (Osmanlı, Rus ve Avusturya) arasındaki düşmanlıkların sona ereceğine dair umutları sona erdirmiştir. Çünkü Sultan Abdülhamid, Divanında barış isteyen tek kişiydi; savaşa gönülsüzce katılmıştı ve eğer halk ayaklanmasından ve ardından gelebilecek bir devrimden korkmamış olsaydı, savaştan titizlikle kaçınırdı. Halk, Rusya'ya savaş ilan edilmesi için yüksek sesle çağrıda bulunmuş, hatta Padişah bu konuda halkın iradesine karşı durmaya devam ederse tahttan indirilmesi tehdidinde bulunmuştu. Merhum Padişahın, Rusya ile savaştan yana olan bir grup tarafından zehirlendiği düşünülmektedir. Bu olayın, Rusya ile barışa karşı olan Sultan Selim'in tahta geçmesini sağlamak için yapıldığı genel bir kanaat hâline gelmiştir. Selim, Kırım geri alınmadıkça Rusya ile barışa kesinlikle karşı olduğu için tahta çıkarılmak istenmiştir. Ancak, bu genç Şehzadenin bu suikastta en ufak bir payı yoktur. Geçmişte amcası tarafından bir ebeveynin şefkatiyle yetiştirilen Selim, daha önce hiçbir Osmanlı şehzadesinin veya Sultan kardeşinin sahip olmadığı ayrıcalıklara sahipti. Selim de bu ilgiyi, bir oğulun babasına göstereceği şükran ve sevgiyle geri ödemiştir (Belfast Newsletter, "London, May 19–20.", 22.05.1789, s. 3). Yaklaşık 28 yaşında, hayatının en güçlü döneminde olan bu Şehzade, eline fırsat geçtiğinde Rusya'ya karşı durma kararlılığını sürekli dile getirmiştir. Hilal'in şanını Osmanlı ordusunun başında yüceltmek arzusunu gösterebilmek için, amcasından birden fazla kez izin istemiş ancak bu talepleri hep sonuçsuz kalmıştır. (Dublin Journal "Quadruple Alliance", 23.05.1789, s. 2; Finns Leinster Journal, "May 21"., 27.05.1789, s. 2)

Bundan sonra iktidarda olan Sultan Selim savaşa devam etme konusunda ısrarını göstermekteydi. Sultan çeşitli komutanlarına, askerî operasyonlardaki herhangi bir hata veya başarısızlığın kellelerine mal olacağını açıkça bildirmiştir. Merhum padişah dönemine ait birkaç vali idam edilmişti. Savaş için erzak sağlamada ihmalkâr davranan diğerlerini de aynı akıbet beklemekteydi. Gazetelere göre her zamanki gibi, mağdurların mülklerine el konulmuştur (Dublin Journal, "London, July 13", 16.07.1789, s. 2; Freemans Journal "London July 11", July 16, 1789, s. 2). Ayrıca bu doğrultuda Şeyhülislam tarafından bir fetva yayımlanmıştır. Gazeteler bu fermanı yayımlayarak okuyucularına Müslümanları ikna edebilmek için batıl inançları kullanarak başvurulan alışılmadık yöntemlerden biri olarak sunmuştur (Belfast Newsletter, "To all faithful Mussulmen", 24.07.1789, s. 4; Freemans Journal, "To all faithful Muffelmen", 21.07.1789, s. 2).

Gerçekten de Sultan III. Selim'in hedefi Kırım'ı geri alabilmek olsa da savaşın arttırdığı mali yük ve Osmanlı Devleti'nin içerisindeki pek çok sıkıntı ile bu idealini gerçekleştirememiştir. Ayrıca savaş sırasında Osmanlı topraklarında şiddetli bir veba olduğu İrlanda gazetelerinde yayımlanmıştır (Dublin Chronicle, 26.07.1791, s. 4). Sonuçta 1787–1792 Osmanlı-Rus savaşında Osmanlı Devleti askerî başarısızlık yaşamıştır. Aynı dönemde Fransız İhtilali Avrupa'daki siyasi dengeleri değiştirmiş, bu durum Rusya'yı Osmanlı ile barışa zorlamıştır. İlk önce Avusturya ile Osmanlı Devleti arasında 4 Ağustos 1791'de Ziştovi Anlaşması imzalanmıştır. (Dublin Chronicle, "The Convention Between His Imperial Majesty and the Ottoman Porte" 17.09.1791, s. 3; Dublin Journal, "Warsaw Feb. 16", 19.03.1791, s. 2). İngiltere ve Prusya'nın arabuluculuk çabaları, özellikle İngiltere'nin Hindistan yolunun güvenliğini koruma hedefiyle yürüttüğü diplomasi kapsamında şekillendirilmiştir. 10 Ocak 1792'de imzalanan Yaş Antlaşması ile Osmanlı Kırım'ın Rusya'ya ilhakını kabul etmiş, Özi Kalesi'ni kaybetmiştir. Bu gelişmeler Osmanlı'yı dış politikada daha etkin ve temkinli davranmaya yöneltmiştir. Genel olarak Yaş Antlaşması her iki tarafı da tatmin etmemişti. Çünkü Osmanlı Devleti ne Kırım ve Özi'nin kaybını ne de Karadeniz'deki Rus filosunun varlığını kabullenmişti. Rusya ise Özi Kalesi'ni alarak Karadeniz'e adım atmış olsa dahi henüz oradan dışarıya açılamamıştı. Kısacası Küçük Kaynarca Antlaşması gibi Yaş Antlaşması da yeni savaşlar başlayıncaya kadar taraflar arasında verilmiş kısa bir moladan başka bir şey

değildi (Koçak, 2017, s. 484-485). Savaştan birkaç yıl sonra bile İrlanda gazetelerinde Türkiye'de savaş hazırlıkları yapıldığına dair haberler çıkmıştır (Connaught Journal, 11.11.1793, s. 3; Finns Leinster Journal, 29.03.1794, s. 2; Connaught Journal, 10.12.1795, s. 4).

Savaşın sonucuna dair detaylar veren *Dublin Chronicle*'da Rusya'nın hedeflerine ulaşamadığı**,** İngiltere ve müttefiklerinin müdahalesiyle sınırlı kazanımlarla yetinmek zorunda kaldığı aktarılmıştır. Aynı zamanda Rus yayılmacılığı ve doğrudan İstanbul'u hedefleyen emperyal hırslar eleştirel bir üslupla işlenmiştir (Dublin Chronicle, "Russia and Turkey" 25.08.1791, s. 8). İstanbul'un durumuna dair bilgi veren *Freemans Journal*'a göre ise şehirde veba önemli ölçüde azalmış olsa da bu hastalıktan kaynaklanan birkaç kaza meydana gelmiştir. 13 Eylül'de şehrin merkezinde korkunç bir yangın çıkmış, 9 saat süren yangın söndürüldüğü düşünüldüğünde tekrar alevlenmiş ve iki saat daha sürmüştür. En az 1000 ev ve çok sayıda küçük dükkân yanmıştır. Bu olaydan sonra Yeniçeri ağasının görevden alınması ise dikkat çekmiştir (Freemans Journal, "Turkey", 30.10.1792, s. 2).

O döneme ait hemen hemen her olayda olduğu gibi III. Selim'in reformlarından bazıları *Connaught Journal*'ın 25.06.1795 tarihli sayısında yer almıştır. Buna göre Osmanlı Hükümeti, o günlerde, gıda maddelerinin yüksek fiyatlarını düşürmek için her türlü çabayı göstermekteydi. Bir diğer önemli hedef ise Kur'an yasalarının Avrupa gelenek ve çalışmalarıyla bir ölçüde uzlaştırılmasıydı. Ancak Büyük Sultan, halkı medenileştirme amacıyla farklı kuruluşlar oluşturmaktaydı. Bunlar halk eğitimi için okullar, yeni bir mühendis birliği, askerî taktikler üzerine bir İtalyan ve Fransız okulu ve benzeri Avrupa'daki kurumlar gibi yapılardı. Daha küçük çaplı olanlar ise seçkinlere ödüller sunmakta ve öğrencileri farklı bir şekilde eğitmeyi amaçlamaktaydı. Askerler sakallarını kesiyor ve önceki hallerinden çok farklı bir şekilde giyiniyordu. Bu yenilikler, eski sistemi benimseyen birçok kişiyi, özellikle de Yeniçerileri rahatsız etmekteydi; çünkü onlar bu yeniliklerde, hatta sistemin kaldırılmasında bile, kendi güçlerinin zayıfladığını ve Osmanlı İmparatorluğu'ndaki eski üstünlüklerini kaybettiklerini görüyorlardı. Ancak halk, bu değişikliklerin büyük faydalar sağlayacağını ve hükümetin Yeniçerilerin muhalefetini bastırabileceğini düşünmekteydi. Osmanlı Hükümeti, diğer Avrupa güçleriyle barışçıl bir temelde olmaya kararlıydı.

Gelecekte kalıcı büyükelçiliklerle çalışmayı planlamaktaydı. İstanbul'da görev yapan mahkemeler arasında yalnızca Londra büyükelçisi olağanüstü bir elçi olarak adlandırılmaktaydı. Kalıcı büyükelçiler ise Viyana, St. Petersburg, Berlin, Madrid ve diğer şehirlere gönderilecekti. Hükümet, eski daimî alışkanlıkları ortadan kaldıracak ve Avrupa mahkemelerinin Türk elçilere verdiği ayrıcalıkların aynısını Avrupa elçilerine sağlayacaktı. (Connaught Journal, "Turkey Constantinaple April 30", 25.06.1795, s. 2).

Napolyon'un Mısır'ı işgali Osmanlı ve Fransa arasında 1798-1801 arasında devam edecek bir savaşa sebep olmuştu. Mısır'ın işgali Fransa ile uzun bir süredir -çalkantılı da olsa- devam eden müttefiklik çerçevesinde gelişen ilişkilere darbe indirmiştir. Fransa bu girişimiyle Mısır'ı sömürge haline getirip İngiltere'nin Akdeniz ve Hindistan ticaretine darbeyi vurmayı hedeflemişti. Bu kapsamda Napolyon 1 Temmuz 1798'de İskenderiye'ye çıkarma yapmış, 13'ünde Rahmaniye, 21'de Piramitler savaşını kazandıktan sonra 22 Temmuz'da Kahire'yi almıştır (Demir, 2013, s. 139-140). İşgal karşısında III. Selim, Fransızlara karşı savaş ilan etmeden önce Avrupa devletleri arasından müttefikleri bulmasının ve sefer için hazırlık yapmasının daha doğru olacağını düşünmüştür. Ordu ve donanmanın zayıflığı ve devletin içinde bulunduğu diğer zorluklar bunu gerekli kılmıştır. Zira o dönemde Vidin'deki Pazvantoğlu isyanı da devleti meşgul etmekteydi (Çolak, 2008, s.154).

Pazvantoğlu Osman, Vidin'de nüfuz kazanan ve 1795'te Belgrad yamaklarının isyanıyla devlete karşı ilk ciddi başkaldırısını gerçekleştiren bir ayandı. Devletin askerî müdahalelerine rağmen etkisini artırmış, Eflak ve Boğdan'a yönelik saldırılarla bölgesel bir güç olmuştur. 1802'de vezaret verilmesiyle devlete bağlı bir tutum sergilemiş, 1804'ten itibaren Sırp İsyanına karşı mücadele etmiş, ancak 1806'da başlayan Osmanlı-Rus Savaşı'na tam katılamadan 1807'de ölmüştür. Faaliyetleri Eflak'ta ciddi güvenlik ve idari sorunlara yol açmış, bu durum bölge yönetiminde değişikliklere ve Osmanlı'nın doğrudan müdahalesine neden olmuştur (Fulin, 2020, s.165-171). Pazvantoğlu o dönemde Osmanlı Hükümeti'ne çok fazla sorun çıkaran kişi olarak pek çok gazetede yer almıştır. *The Press* gazetesi onun fiziksel özelliklerine ve faaliyetlerine dair pek çok bilgi vermiş ve ikinci bir Bonaparte olmayı arzuladığını yazmıştır (The Press,

"Insurrection in Turkey", 03.03.1798, s. 2). Pazvantoğlu'nun isyanı karşısında Osmanlı kuvvetlerinin yetersizliği Şubat 1798'de onun girdiği yerlerde saldığı korku ve Ekim 1798'deki Osmanlı kuvvetlerinin başarısızlığı da yine İrlanda gazetelerinde ayrıntılarıyla verilmiştir (Belfast Newsletter, "Turkey", 20.04.1798, s. 4; Freemans Journal, "Turkey, Nov 4", 11.12.1798, s. 2).

Mısır'ın işgali karşısında Osmanlı Devleti, 23 Aralık 1798'te Rusya, 5 Ocak 1799'da İngiltere ve 21 Ocak 1799'da iki Sicilya Krallığı ile ittifak anlaşmaları yapılmıştır. Napolyon'un Toulon'dan hareket ettikten sonra Akdeniz'de stratejik öneme sahip olan Malta Adası'nı 12 Haziran 1798'de işgal etmesi üzerine harekete geçen İngiltere, Amiral Nelson komutasındaki donanmayla Fransız donanmasını 1 Ağustos 1798'de Ebukır'da imha etmiş ve askerî dengeleri Fransa aleyhine çevirmiştir (Demir, 2013, s. 140). Bundan sonra Osmanlı Devleti 2 Eylül 1798'de Fransa'ya savaş ilan etmiştir. Napolyon Mısır'da sıkışıp isyanlarla karşılaşınca Suriye'ye egemen olmanın Mısır'daki konumunu güçlendireceğine kanaat getirmişti. 1799 başlarında Suriye'ye yönelen Fransız ordusu Gazze ve Yafa'yı ele geçirmiş, ancak Akka Kuşatması sırasında Cezzar Ahmed Paşa'nın direnişiyle karşılaşmıştır. Hastalık ve lojistik zorluklarla başa çıkamayan Fransız ordusu başarısız olmuş ve 20 Mayıs'ta geri çekilme kararı alınmıştır. Bu süreçte Osmanlı Devleti hem kara hem denizden yeni bir saldırı başlatmış; Sadrazam Yusuf Ziya Paşa ve Köse Mustafa Paşa komutasında Mısır'a yönelik operasyonlar gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar Fransızlar Ebukır'da Osmanlı kuvvetlerini mağlup ederek geçici bir başarı elde etseler de Napolyon Avrupa'daki gelişmeler ve yardım eksikliği nedeniyle Eylül 1799'da Fransa'ya dönme kararı almıştır. Yerine General Kleber'i bırakmış ve Osmanlılarla müzakereler yürütmesini istemiştir (Çolak, 2008, s. 156-160); (Dublin Journal, "Constantinaple, May 13", 11.07.1799, s. 2).

1 Mayıs'ta İstanbul'dan gelen haberleri aktaran *Finns Leinster Journal*'ın haberine göre, 29 Nisan 1799'da bir Rus fırkateyni (36 top) ve bir İngiliz gemisi (40 top) ile iki Türk gemisi (her biri 12 top), tam donanımlı ve mürettebatla limanda bulunurken sabote edilmişti. Rus fırkateyninin barut odasında bir yangın çıkmış ve pek çok zarar meydana gelmişti. Soruşturma sonucunda sabotajı gerçekleştiren 3 kişinin Monville, Laroche ve Le Bruinet isimli Fransızlar olduğu

ortaya çıkmıştır. Bunlar daha sonra Yedi Kule'de hapsedilmişlerdi (Finns Leinster Journal, "Turkey Constantinople May 1", 19.06.1799, s. 2).

Napolyon'un Suriye seferine dair bilgi veren gazetelere göre Napolyon'un kuşattığı Akka şehrinde Cezzar Ahmet Paşa kuvvetleri Fransızları zor duruma düşürmüştür. Zaten Cezzar Paşa, İngiliz Komutan Sir Sidney Smith'in zekâsı ve etkin desteğiyle, alacağı yardımlarla düşmanı tamamen mağlup edebileceğini ümit etmektedir. Deniz filosu, Sultan Selim isimli 120 topluk gemi ile birlikte üç adet 74 toplu savaş gemisi, iki fırkateyn ve iki korvettenden oluşmaktadır. Bunlara, İngiliz mühendisi Sparrel tarafından inşa edilen beş topçu teknesi de katılacaktır. Bu bilgiler Kıbrıs yoluyla (St. John d'Acre) Akka'dan gelen resmi haberlerdir. (Freemans Journal, "Constantinople, May 30.", 18.07.1799, s. 2; Finns Leinster Journal, "Turkey", 20.07.1799, s. 4).

Napolyon'un Mısır'dan ayrılmasından sonra Fransız kuvvetlerinin durumu giderek zayıflamış ancak istenen antlaşma sağlanamadığı için barış yapılamamıştır. Fransızların Mısır'daki varlığını sona erdirmek amacıyla Osmanlı ve İngiltere müşterek harekâtı 1801 yılı ilkbaharında başlatmış ve sonuçta 27 Haziran 1801'de Kahire Tahliye Sözleşmesi yapılmıştır (Çolak, 2008, s.160-165).

Mısır meselesinin çözüme kavuşmasıyla birlikte Osmanlı Devleti'nin uluslararası ilişkilerinde yeni bir yönelim gözlenmeye başlamıştır. *Freemans Journal*'ın 20.04.1802, tarihli haberinde de belirttiği gibi Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki varlığı büyük ölçüde yabancı güçlerle olan ilişkilerine bağlı görünmekteydi. Zaten uzun süredir bu güçler arasında bir planlama yapılarak Türkleri Avrupa'dan çıkarma düşüncesi tartışılmaktaydı (Freemans Journal, 20.04.1802, s. 4). Fransa'nın Mısır'dan çıkarılmasının ardından da görüldüğü gibi en fazla kazanç sağlayan devlet İngiltere olmuştu. Malta'ya yerleşerek Akdeniz'deki askerî varlığını pekiştirmiş ve Mısır'daki nüfuzunu artırmıştır. Bu gelişmeler Osmanlı'yı, İngiltere ve Rusya arasındaki yakınlaşma dolayısıyla da endişelendirmiş ve Fransa ile yeniden iş birliği arayışına yöneltmiştir. Bu dönemde Napolyon'un, III. Selim'e gönderdiği özel mektuplar da iki ülke arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Nihayetinde Osmanlı Devleti, 25 Haziran 1802 tarihinde Fransa ile Paris Antlaşması'nı

imzalayarak Mısır üzerindeki egemenliğini yeniden tesis etmiş ve işgal sürecinde ortaya çıkan düşmanlığı sona erdirmiştir. Dikkat çekici bir biçimde, İngiltere Mısır'ı ancak bu tarihten bir yıl sonra boşaltmıştır. Fransa'ya karşı güven sorunu sürmesine rağmen, ilişkilerin iyileşme eğilimine girmesi neticesinde çok sayıda Fransız subay ve mühendis Osmanlı hizmetine alınmış, çeşitli önemli görevlere getirilmiş ve Osmanlı ordusunun modernizasyonuna çalışılmıştır (Demir, 2013, s.141).

Osmanlı Devleti Fransa ile barış yapmıştı ancak IV. Koalisyon Savaşı olarak bilinen ve Napolyon ile savaşmakta olan Avrupa için Osmanlı Devleti'nin Fransa ile ilişkilerini takip etmek önemliydi. Bu sebeple barış sonrası Osmanlı Devleti'ne gelen Fransız elçisi Sebastiani'nin ziyaretine dair bilgiler İrlanda gazetelerinde yer almıştır. Buna göre Sebastiani, Sultan ve Babıâli'nin önde gelen görevlileri tarafından kendisine gösterilen seçkin karşılamayı ve Sultan Selim'in mektubunu Birinci Konsül'e iletmiştir. Padişah kendisine, üzerinde elmaslarla işlenmiş Kraliyet Sarayı ve Fransa'dan gelen, barış sembolü taşıyan bir güvercin figürü bulunan son derece değerli bir enfiye kutusu hediye etmiştir. Reis Efendi kendisine birçok güzel kürk (kaftan) vermiştir. Kaptan Paşa da aynı şekilde ona birçok değerli hediye sunmuştur. Bütün bu jestler, uzun ve samimi bir barış arzusunun göstergesiydi. Birinci Konsül, Paris'teki Osmanlı elçisi Ali Efendi'nin evine bir haberci göndererek, Sebastiani'ye Babıâli'de gösterilen bu güzel karşılamadan duyduğu memnuniyeti iletmiştir (Freemans Journal, "Paris, feb. 6" 16.02.1802, s. 2; Belfast Newsletter, "Paris May 10", 23.05.1806, s. 2). Ayrıca gazetelerde Osmanlı'nın Fransız elçisi Muhip Efendi'nin Napolyon'a takdimine ve geçen konuşmalara dair her ayrıntı da verilmiştir.

Freemans Journal'ın 20.06.1806 tarihli haberine göre, Yüce Osmanlı Devleti'nin fevkalade elçisi Muhip Efendi, İmparator huzuruna ilk kez kabul edilmiştir. Kabul, geleneksel kurallara uygun şekilde gerçekleşmiştir. Elçi salona geldiğinde İmparator, tahtında oturmaktaydı; etrafında prensler, bakanlar, saray görevlileri ve devlet konseyi üyeleri bulunmaktaydı. Elçi salona girerken ilki girişte, ikincisi salonun ortasında, üçüncüsü ise tahtın önünde olmak üzere üç derin selam vermiştir. İmparator, elçiyi şapkasını çıkararak selamlamış ve ardından şapkasını tekrar takmıştır. Elçi, Majestelerine hitabını Türkçe olarak sunmuştur; bu hitap

Fransız tercüman tarafından çevrilmişti: *"Majesteleri, tüm Türklerin İmparatoru, iki kıtanın ve iki denizin hâkimi, iki kutsal şehrin sadık hizmetkârı Sultan Selim Han (hükmü daim olsun), beni Hristiyan âleminin hükümdarları arasında en yücesi olan, Batı milletlerinin şanlı yıldızı, cesaretin kılıcını ve adaletin asasını elinde sıkıca tutan, İmparator ve Kral Napolyon Majestelerine gönderdi. Görevim, onun imparatorluk ve kraliyet tahtına çıkışını tebrik eden, saf ve eksiksiz bir bağlılık sunan mektubu kendisine iletmektir. Yüce Osmanlı Devleti, Fransa'nın refahı ve yüce, ölümsüz İmparatorunun kazandığı şan için dualarını hiçbir zaman eksik etmemiştir. Bu nedenle yaşadığı sevinci kamuya açık bir şekilde ilan etmeye karar vermiştir. Bu bakış açısıyla, Majesteleri huzuruna çıkmam emredilmiştir. Ve belirtmek isterim ki, sıradan diplomatik iletişim bu olağanüstü durumu anlatmakta yetersiz kalacaktı. Bu yüzden, Sadrazam Hazretleri, bağlılık, güven ve hayranlık duygularını en iyi şekilde yansıtacak özel bir elçi göndermek istemiştir. Çünkü Majestelerinizi, Osmanlı İmparatorluğu'nun en eski, en sadık ve en gerekli dostu olarak görmektedir."*

Napolyon ise şu şekilde yanıt vermiştir: "*Sayın Elçi: Göreviniz benim için son derece memnuniyet vericidir. Efendiniz Sultan Selim'in duygularını bana iletmeniz, kalbime dokundu. Silahlarımla kazandığım başarılardan elde etmeyi arzuladığım en büyük ve en değerli kazançlardan biri, en eski ve en faydalı müttefiklerime destek olmak ve onlara yardım etmektir. Bu iyi niyeti kamu önünde açık ve ciddi şekilde beyan etmekten mutluluk duyuyorum. Osmanlı İmparatorluğu'nda iyi ya da kötü ne olursa olsun, Fransa'yı mutlu ya da mutsuz kılacaktır. Elçi! Bu sözleri Sultan Selim'e ilet. Her zaman hatırlasın ki, benim düşmanlarım, aynı zamanda onun da düşmanlarıdır. Onlara yaklaşmasın. Benden korkmasına gerek yok: benimle birleştiğinde, hiçbir düşmanının güçlü silahlarından korkmasına gerek kalmaz*."

Gazetenin verdiği bilgilere göre, bu yanıt da Fransız tercüman tarafından çevrilmiştir. Elçi, Sultan'ın mektubunu öperek Majesteye sunmuş; İmparator ise mektubu Dışişleri Bakanı'na teslim etmiştir. Daha sonra Elçi, salona girişteki aynı törenle ayrılarak bitişikteki odaya geçmiştir. Bu odada, Padişah tarafından gönderilen hediyeler bir masa üzerine sergilenmişti. Seremoni Üstadı'nın verdiği bilgi üzerine İmparator da bu odaya geçmişti. Elçi, kendisine elmaslarla

süslenmiş bir sorguç ve Sultan'ın tuğrasını taşıyan değerli bir enfiye kutusu sunmuştu. Aynı zamanda Elçi, İmparatoriçe için hazırlanmış olan hediyeleri de göstermişti. Bu hediyeler incilerden oluşan bir kolye, bol miktarda değerli parfüm ve bazı kıymetli kumaşlardı. İmparator, bu hediyeleri inceledikten sonra, saray avlusuna bakan bir pencereye giderek, İmparatora hediye edilen Arap atlarının üzerindeki gösterişli koşum takımlarını izledi. Daha sonra Elçi, İmparatoriçe ile de tanıştırılmıştı (Freemans Journal, "Paris June 5." 20.06.1806, s. 3).

Belfast Newsletter'in İngiliz gazetesi *Globe*'tan aktardığı haberine göre bahsi geçen haberlerde yer alan diplomatik şatafattan daha önemli olan, konuşmada yer alan düşüncelerdi. Napolyon, Sultan Selim'e bir mesaj göndermişti. Bu mesajda İmparator, düşmanlarının Selim'e yönelik planları olduğunu, ancak kendisinden (Napolyon'dan) korkması için hiçbir neden olmadığını ve onunla birleştiği takdirde düşmanlarının hiçbir gücünden çekinmesine gerek kalmayacağını hatırlatmıştır. Gazeteye göre, bu, Fransa ile bir ittifaka ve Rusya'ya karşı bir savaşa oldukça açık bir göndermeydi (Belfast Newsletter, 20.06.1806, s. 2).

Aslında Sultan III. Selim döneminde 1792-1805 yılları arasında Osmanlı İmparatorluğu ve Rusya arasında barış yapılmıştır. Hatta görüşmelere dair haberlerden biri *Finn's Leinster Journal'*da da yayımlanmıştır (Finn's Leinster Journal, "Turkey", 25.06.1794, s. 1) Öyle ki Fransa ile iyileşen ilişkilere rağmen, İngiltere ve Rusya baskısı yüzünden Osmanlı Devleti Napolyon'un İmparatorluğunu tanıyamamıştı ve 24 Eylül 1805 tarihinde Osmanlı, Rusya ile mevcut ittifak antlaşmasını yenilemişti. Ancak bu antlaşmanın imzasından kısa bir süre sonra Osmanlı ve Rusya arasında Eflak ve Boğdan voyvodaları hakkında anlaşmazlık çıkmıştı. Osmanlı Devleti 24 Ağustos 1806'da Rus yanlısı ve ayaklanma planladıklarını fark ettiği Alexander Muzuri (Eflak) ve Konstantin İpsilantis (Boğdan) voyvodaları görevden almıştı. (Rusya'nın hem Sırbistan hem de Eflak ve Boğdan'daki isyan teşebbüslerindeki dahili dönemin gazetelerinden *Dublin Journal*'da yer almıştır (Dublin Journal, 12.09.1805, s. 2)). Ancak bu duruma hem Rusya hem de Rusya ile birlikte Fransa'ya karşı savaşan İngiltere karşı çıkmıştı. Baskılar karşısında, Fransız elçisinin tüm uğraşlarına rağmen Osmanlı Devleti 15 Ekim 1806'da bu beyleri görevlerine iade etti. Aksi halde bu İngiltere ve Rusya ile ittifaktan çıkıp savaşı göze almak demekti. Ancak Rusya

10 Kasım 1806'da General Johann (Ivan) Michelson komutasındaki 40.000 civarında Rus askerini Eflak ve Boğdan'a göndermişti. Bundan sonra III. Selim 24 Aralık 1806 tarihinde boğazları kapatarak Rusya'ya savaş ilan etmişti. Bu durum İngiltere'yi harekete geçirmişti. İngiltere, Fransa ile müttefik olan güçlere karşı düşmanca, düşmanlarına karşı ise dostane tavır alma stratejisi doğrultusunda, Rusya'nın iki cepheli bir savaşla zayıflamasını engellemek istemiştir. Bu bağlamda İngiltere, Osmanlı Devleti'ne baskı yaparak 1799 ittifakının yenilenmesini, Boğazlar ile Osmanlı donanmasının İngiltere'ye teslim edilmesini ve Eflak ile Boğdan'ın geçici olarak Rusya'nın kontrolünde kalmasını talep etmiştir. Taleplerin reddedilmesi halinde Bozcaada önlerinde bekleyen İngiliz filosunun Çanakkale Boğazı'nı geçeceği söylenmişti. Bu sırada Napolyon'un Jena zaferinin haberi gelmişti ve hem de Napolyon bir mektupla III. Selim'i savaşa teşvik etmekteydi. 25 Ocak 1807'de Osmanlı, Fransa elçisi Sebastiani'nin de teşvikiyle bu talepleri reddetmiş ve İngiliz elçisi İstanbul'u terk etmiştir. 18 Şubat 1807'de İngiliz donanması Çanakkale Boğazı'nı geçerek İstanbul önlerine ulaşmış ve Osmanlı donanmasına zarar vermiştir. Fransız elçisi Sebastiani, İngiliz tehdidinin abartılmaması gerektiğini İngiliz filosunun kara birliklerinden yoksun olduğu için şehri işgal edemeyeceğini belirterek Osmanlı sarayını direnişe teşvik etmiştir. Bunun da etkisiyle Osmanlı Devleti'nde geniş çaplı savunma hazırlıkları yapılmış, İstanbul halkı da bu seferberliğe katılmıştır. İngiltere, taleplerini yumuşatmışsa da Osmanlı Devleti tekrar reddetmiş ve İngiliz filosu 2 Mart'ta İstanbul'dan ayrılmıştır. Bu geri çekilme sırasında Osmanlı deniz kuvvetleri iki İngiliz fırkateynini batırmayı başarmış, böylece İngiltere'nin baskı girişimi başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Armaoğlu, 2016, s. 105-110).

Savaşa giden sürecin arka planını tarafların açıklamalarıyla aktaran *Freemans Journal'ın* 9 Nisan 1807 tarihli haberinde tüm detayları görmek mümkündür. Rus iddialarını içeren kaynak Rus Dışişleri Bakanı tarafından Babıali nezdindeki tam yetkili Rus elçisi Kont Italinski'ye gönderilen mektuptur. Mektupta, Babıali ile yürütülen müzakerelerden zamanında bir sonuç alınamaması nedeniyle Rusya'nın sabrının tükendiği ve Osmanlı'nın direniş hazırlıkları içinde olduğunun anlaşıldığı belirtilmektedir. Rus İmparatoru, başlangıçta Sultan Selim'in kendi sadakatini takdir edeceği ve çevresindeki bakanların entrikalarını fark ederek doğru adımları atacağı umuduyla doğrudan baskı yapmaktan kaçınmıştır. Ancak

zamanla, Sultan Selim'in çevresindeki etkili devlet adamlarının (özellikle Fransız yanlısı olanların) etkisinden çıkamadığı, kendi iradesini güçlü şekilde ortaya koyamadığı kanaatine varılmıştır. Bu sebeple Generale Boğdan ve Eflak'a giriş emri verilmiştir. Mektup ayrıca, Fransız etkisinin Babıali üzerindeki artan baskısına ve General Sebastiani'nin İstanbul'daki girişimlerine dikkat çekmektedir. Buna göre Rusya, Fransa'nın Osmanlı topraklarını kullanarak Rusya'ya karşı bir saldırı düzenleme planlarını engellemek amacıyla askerî harekâta yönelmiştir. Voyvodaların yeniden atanması gibi küçük diplomatik jestlerin yeterli görülmediği, Rus İmparatorluğu'nun yalnızca voyvoda değişimlerine değil, Eflak ve Boğdan'ın genel yönetimi ve güvenliğinin garanti altına alınmasına odaklandığı vurgulanmaktadır. İlaveten Osmanlı topraklarında düzensizliklerin devam ettiği ve özellikle Pazvantoğlu'nun Eflak topraklarını işgali karşısında Babıali'nin yetersiz kaldığı ifade edilmekteydi. Bu nedenle, Rus birliklerinin bölgede kalıcı bir şekilde varlık göstermesinin zorunlu olduğu savunulmaktadır (Freemans Journal, "Intercepted Letter", 09.04.1807, s. 3)

Gazete aynı sayısında mevcut Rus iddiaları karşısında Osmanlı'nın açıklamalarını da vermiştir. Buna göre, İstanbul'dan 20 Şubat 1807'de gelen haberlere göre İngiltere'nin İstanbul Büyükelçisi Charles Arbuthnot, Babıâli'ye yönelik ciddi eleştirilerde bulunarak, özellikle Fransız Büyükelçisi General Sebastiani'nin İstanbul'a gelişinden sonra Osmanlı Hükümeti'nin Fransa yanlısı bir tutum sergilediğini iddia etmiştir. Arbuthnot, Babıâli'nin Fransız etkisinden vazgeçmediği takdirde İngiltere ile ilişkilerin kopacağı tehdidinde bulunmuştur. Buna karşılık Reisülküttap, Fransız elçisinin herhangi bir tehditte bulunmadığını, İngiltere ve Rusya istediği için Sultan Selim ve tüm nazırlarının, kendilerine yapılan hakareti sineye çekerek, isyancı ilan ettikleri voyvodaları yeniden görevlerine getirdiğini söylemiştir. Bu noktada Sultan Selim, üstün bir irade ile duygularının üstüne çıkmış, barış ve halkının refahı uğruna büyük kişisel fedakârlıklarda bulunmuştur. Voyvodaları sarayına kabul etmiş, Eflak ve Boğdan'ın görevlerini yeniden bunlara vermiştir –ki bunlar adil biçimde suçlu ilan edilmişlerdir. Ancak Sultan Selim umut ettiği barış yerine, yalnızca savaşla karşılaşmıştır. Toprakları işgal edilmiş, Rus generaller saldırı gerekçesi olarak Osmanlı yönetimini eleştiren beyanlar yayımlamıştır. Rus saldırılarına karşı koymak zorunda kalan Sultan, İngiltere gibi aydın bir ulusun bu fedakârlıkları

takdir edeceğine inanmıştır. Ancak iki ay bile geçmeden, kendisine bu adımın çok geç olduğun söylenmiştir. Bundan sonra ise Babıâli'nin gücünü Allah'ın adaletine ve milletin iradesine dayandırdığı vurgulanmıştır. Görüşmenin ardından İngiliz elçisi İstanbul'u terk etmiş, İngiliz çıkarlarını geçici olarak diğer elçiliklere emanet etmiştir. Öte yandan, Osmanlı Devleti içinde 200.000 kişilik bir askerî seferberlik ilan etmiş, Pazvantoğlu ölümü ve Sırplarla yapılan barış gibi gelişmelerle birlikte, Osmanlı kuvvetleri Eflak'a ilerlemeye başlamıştır. Bu süreçte Osmanlı topraklarındaki İngiliz mallarına da el konulmuştur (Freemans Journal, "Foreign Intelligence, 09.04.1807, s. 2).

Belfast Newsletter'ın 28.04.1807 tarihli haberine göre ise Osmanlı barış istiyordu. Görevden alınan 2 voyvodayı yeniden atamıştı. Rusya'nın tehditlerine boyun eğmemişti ama İngiltere'nin uyarılarını kabul etmişti. Ancak hemen ardından Michelson Moldova'ya ilerledi. Hotin'i kuşattı ve ele geçirdi. Osmanlı Hükümeti ise bu hainlik, küstahlık ve iki yüzlülüğe derin bir şekilde tepki göstermişti. Rus ordusu yine tatmin olmamış ve Moldova'yı işgal ederek Tuna nehrine doğru ilerlemişti (Belfast Newsletter, "Affairs of Turkey", 28.04.1807, s. 4). Savaşa dair bir yorumun bulunduğu *Dublin Journal*'ın haberine göre ise Osmanlı Devleti'nin Sırplarla olan askerî operasyonları savaşın genel durumu açısından hiç de önemsiz değildi. Eğer Osmanlı Devleti Sırpları bastırıp Rus kuvvetlerini kendi topraklarından kovabilirse, savaş hemen onların lehlerine dönecek ve Rusya'da bu durumdan etkileneceği için Bonapart'ın durumu güçlenecekti (Dublin Journal, 25.06.1807, s. 2) Yine gazeteye göre "Osmanlı Hükümetini Rusya ile savaşa zorlayarak, Kurnaz Korsikalı (Napolyon) her iki hedefte de başarılı olmuştur. Bununla ya kıtadaki düşmanının dikkatini dağıtacaktı ya da Türk İmparatorluğunun yıkımını hızlandıracaktı" (Dublin Journal, 13.12.1806, s. 2). Benzer fikirlere sahip diğer gazetelere göre de Fransa, Rusya'nın Avrupa'nın kuzeyindeki gücünü dağıtmak için Türkiye'yi (Turkey) kışkırtarak savaşa itmiştir. Gazetelere göre Osmanlı Hükümetinin iç isyanlarla mücadele ettiği, ordusunun düzensiz olduğu ve maliyesinin harap olduğu bu sırada Rusya'ya savaş ilanı çılgınlıktı. Fransa'nın desteği olmazsa Osmanlı bu savaşı kaybedip bağımsızlığını kaybedebilirdi (Belfast Newsletter, 16.12.1806, s. 2; Freemans Journal, "War Between Russia and Turkey", 13.12.1806, s. 3).

Haberlerde görüldüğü gibi gazeteler mevcut gelişmeleri zaman zaman tarafların açıklamalarıyla vererek tarafsız aktarım yaptıkları gibi zaman zamanda İngiltere'nin gözüyle yorumlar yapmışlardır. O dönemde İrlanda, Britanya İmparatorluğu'nun parçası olmasına rağmen, İngiltere'nin çıkarlarına ters düşen durumlarda bile Osmanlı karşıtı bir tutum benimsememiştir. Buna rağmen Fransa ve Napolyon karşıtı görüşler gazetelerde sıklıkla yer almış özellikle bahsi geçen savaşta Napolyon'un kendi çıkarları doğrultusunda Osmanlıyı savaşa gönderdiği yazılmıştır.

Kabakçı Mustafa İsyanı ve Sultan III. Selim'in Tahttan İndirilmesi

1806-1812 Osmanlı-Rus Savaşı sürecinde iç ve dış gelişmelerin etkisiyle şekillenen Osmanlı diplomasisi, değişen ittifaklar ve iç siyasi krizlerle belirginleşmiştir. Bu dönemde Osmanlı Devleti'nin İngiltere'ye karşı direnci ve Fransız desteği beklentisiyle yürüttüğü dış politika, 1807'de Fransa ile Rusya arasında imzalanan Tilsit Antlaşması ile sarsılmıştır. Tilsit görüşmeleri sırasında Osmanlı iç siyasetinde iki önemli olay yaşanmıştır: Birincisi III. Selim'in tahttan indirilmesi ve öldürülmesiyle sonuçlanan Kabakçı Mustafa isyanı; ikincisi ise IV. Mustafa'nın da tahttan indirilerek II. Mahmud'un tahta çıkarılmasıdır. III. Selim'in başlattığı Nizam-ı Cedid reformları, geleneksel askerî ve bürokratik çevrelerin tepkisini çekmiş, bu da reformların başarısızlığına ve padişahın iktidardan uzaklaştırılmasına yol açmıştır (Armaoğlu, 2016, s. 110).

Kabakçı Mustafa isyanının ayrıntıları *Freemans Journal'*ın Temmuz 1807 tarihli haberinde yer almıştır. 11.07.1807 tarihli ve Viyana kaynaklı habere göre, İngiliz filosunun İstanbul kuşatması başkentte bir kıtlığa yol açmış ve bunun sonucunda halk, ayaklanmış, Divan üyelerini katlederek Sultan Selim'i tahttan indirmiş ve yerine yeğeni Mustafa'yı geçirmiştir (Freemans Journal, 11.07.1807, s. 3). 13 Temmuz tarihli habere göre ise, 1807 Mayıs ayının sonlarında İstanbul'da, Nizam-ı Cedid reformları etrafında gelişen hoşnutsuzluk, ciddi bir isyan hareketine dönüşmüştür. Özellikle Yeniçeriler arasında uzun süredir birikmiş olan memnuniyetsizlik, 25 Mayıs'ta Boğaz'ın Asya yakasında bulunan Kayak kalesinde patlak vermiştir. Burada, Nizam-ı Cedid'e bağlı bir asker ile bir Yeniçeri arasında yeni askerî üniforma sebebiyle çıkan tartışma, bir çatışmaya dönüşmüş; kale komutanının Yeniçeriyi azarlamasının ardından çıkan şiddet

olaylarında komutan öldürülmüştür. İsyancılar daha sonra 1805'te Reisülküttap olan ve son zamanlarda istihkam müfettişi olarak görev yapan Mahmud Efendi'yi hedef almış, onu Büyükdere'de sekreteri ve hizmetkârlarıyla birlikte katletmişlerdir. 26 Mayıs'ta ise isyan doğrudan İstanbul'a sıçramıştır (Freemans Journal, "Constantinople, May 31.", 13.07.1807, s. 4). Viyana'dan gelen haberlere göre bu muhalefet ruhunu körükleyen başka bir olay ise Sultan Selim'in, artık Yeniçerilerin kendisiyle camiye gelmeyeceklerini, bu görevin Avrupa tarzında eğitilmiş askerlere devredileceğini ilan etmesiydi. Binlerce Yeniçeri İstanbul'a doğru yürüyüşe geçmiş ve 28 Mayıs akşamı Pera'nın kenar mahallerine ulaşmıştı. Aralarında düzeni koruyarak devrimi gerçekleştireceklerine dair yemin etmişlerdi. Herhangi bir Avrupalı ya da Frenk'e zarar veren herkes, ölümle cezalandırılacaktı. Bu kurala yalnızca bir Yeniçeri aykırı davranmış ve bir Rum fırıncıdan ekmek alıp ödemediği için öldürülmüştü (Freemans Journal, 28.07.1807, s. 3). İsyancılar, 28 Mayıs'ta çeşitli bölgelerden gelen binlerce kişiyi Tophane'de toplayarak kışlaları ve topçu birliklerini ele geçirmiştir. Bu hareketle diğer askerî birliklerin de desteği sağlanmıştır. İsyancılar, Şeyhülislam'dan III. Selim'in tahttan indirilmesine yönelik bir fetva talep etmiş, gerekçe olarak Sultan'ın reformlarının İslami ilkelere aykırı olduğunu ve yedi yıl boyunca veliaht bırakmamasını göstermişlerdir. Şeyhülislam'ın bu talepleri kabul etmesiyle isyan genişlemiştir. Sadrazam, süreci yatıştırmak için Yeniçerilere yönelik ılımlı adımlar atmış, hatta bazı önemli devlet adamlarının başlarını isyancılara gönderilmesini sağlamıştır. Ancak bu çabalar isyanı durdurmaya yetmemiştir. İsyan sırasında en çok nefret edilen bürokratlardan biri halk tarafından öldürülerek cesedi teşhir edilmiştir. Nizam-ı Cedid mensupları da benzer şekilde katledilmiştir. Sonuçta, 29 Mayıs 1807'de Sultan III. Selim tahttan feragat etmek zorunda kalmış, yerine IV. Mustafa geçirilmiştir. Gazetenin aktarımına göre, oldukça atılgan bir genç olan IV. Mustafa, Ahmet Camii'ne geldiğinde Yeniçeriler tarafından yüksek sesle alkışlanmıştır. Kendisi eski Sultan Selim'e güvenlik ve bakım sözü vermiştir. Bu rejim değişikliği, devlet kademelerinde de birtakım atamaları beraberinde getirmiştir (Freemans Journal, 13.07.1807, s. 4).

Gazetenin 28.07.1807 tarihli haberine göre, yeni Sultan 7 Eylül 1779 doğumlu, Sultan Abdülhamid'in büyük oğludur. Geleneksel törenlere göre, eski Padişah

Selim, Mustafa'nın ayaklarına kapanıp cübbesinin eteklerini öpmüş ve Saray'da, hüküm sürmeyen şehzadelerin kaldığı bölüme çekilmiştir. Mustafa'ya tahta çıkması için yapılan resmî tören 29 Mayıs'ta öğle saatlerinde gerçekleşmiştir. 3 Haziran'da ise, Peygamber'in kılıcıyla taç giydirme töreni yapılmıştır. Mustafa aynı gün halkın karşısına çıkmış, tüm vezir ve paşalarıyla birlikte Ayasofya'ya ya da Ulu Cami'ye giderek ilk ibadetini gerçekleştirmiştir. Mustafa tahta çıkar çıkmaz, imparatorluğun sınırlarını ve eski geleneklerini babası Sultan Hamid zamanındaki hâline getireceğine söz vermiştir. Genç Şehzadenin kararlı ve enerjik bir karakteri olduğu söylenmektedir. Türkler de babası gibi onun da şanslı olacağını düşünmektedir. Ulema ve Yeniçeriler, yeni Padişaha Fransa ile olan ittifakın sadakatle sürdürüleceği yönündeki kararlılıklarını iletmiştir. Onlara göre Napolyon Türklerle aynı düşmanlara sahipti, zaferleri imparatorluğu kurtarmıştı, oysa hainler onu düşmana satmıştı. Bundan sonra İstanbul'da tam bir sükûnet hâkim olmuş, kapalı olan bütün dükkânlar yeniden açılmıştır. Halka olan öfkeyi yatıştırmak için on beş üst düzey yetkili feda edilmiştir. Bu kişilerin hepsi Rusya ya da İngiltere adına çalışmakla suçlanmıştı. Ancak Vidin'den gelen haberlere göre Sultan Selim'in tahttan indirilmesi, herhangi bir yabancı etkinin değil, halkın hissiyatının bir sonucuydu. Halkın, ülkenin karşı karşıya olduğu tehlikeleri fark etmesiyle büyük bir huzursuzluk imparatorlukta baş göstermişti. Eyaletlerdeki karışıklıklar, Sırp isyanı, Arabistan'daki sıkıntılar (ki bunlar Müslümanların peygamberin doğduğu ve yattığı topraklara hac yapmalarını engellemişti) ve Eflak ile Boğdan'ın kaybı, hep hükümetin zayıflığına bağlanmıştı. Dindar Osmanlılar, Divan'ı düşmana karşı harekete geçmeye ve Fransa ile eski ittifakı yenilemeye zorlamıştı. İngiliz filosuna karşı alınan önlemler de bu kesime atfedilmişti; çünkü Fransız elçisinin İngilizlere teslim edilmesi, halkın gözünde İngiltere'yi utanç verici bir duruma düşürmüştü. Ancak halkın öfkesi asıl, Nizam-ı Cedid ordusunun İstanbul'a çağrılacağı ve kalelerin savunmasının bu yeni orduya verileceği haberleriyle artmıştı. Bu yeni askerî gücün oluşturulması iyi niyetliydi; fakat uygulaması berbattı. Yeni askerler Yeniçerilere rakip olarak konumlandırılmıştı ve bu durum, tüm Avrupa Türkiye'sinde Osmanlı'yı itibarsızlaştırmıştı (Freemans Journal, 28.07.1807, s. 3).

Yukarıdaki haberin aksine gazetenin 07.08.1807 tarihli ve Viyana kaynaklı haberine göre ise, İstanbul'daki isyanın altında İngiliz ve Rus kışkırtması

altındaki gruplar vardı. Habere göre; Sultan Selim annesi ölünce gerçekleri görmeye başlamıştı. Onun çevresindeki bir grup, kötü gidişattan ancak Fransızların tarafını tutarak kurtulabileceğini savunmuştu. Tehlikeyi fark eden Selim, hemen Yusuf Paşa'yı (Vezir-i Azam) sürgüne göndermiş bazı bakanlarını görevden almış ve Rumeli'deki isyancılara af teklif etmiştir. Nizam-ı Cedid askerleri ise sürekli olarak takviye edilmeye devam etmiştir. Bu gelişmelerden sonra Rusya ve İngiltere, Selim'in Napolyon'la ittifak düşündüğü sonucuna varmıştı. Bu olasılığı engellemek için ellerinden geleni yapmışlardır. Fransızların Avusturya ve Prusya karşısında elde ettiği zaferler, Selim'i İngiliz ve Rus bakanlara karşı daha da hiddetlendirmiş ve sonunda ortak düşmana karşı Napolyon'un ittifakını kabul etmeye karar vermişti. Bu andan itibaren Selim'in sonu planlanmıştır. Çünkü yerine geçecek kişinin idaresinde işlerin daha iyi olacağı umulmaktaydı. Daha sonra İngiliz ve Rus kışkırtması sonucu isyan başlamıştı. Olaylardan sonra Selim kendisinin tahtan indirileceğini önceden tahmin ederek, yaklaşık bir saat önce yeğeninin bulunduğu saraya (ya da zindana) gitmiş, onu elinden tutup tahta çıkarmıştır. Ardından içten bir konuşma yaparak onu bakanlara fazla güvenmemeye, barış yapmamaya ve Napolyon'la dostluğu sürdürmeye çağırmıştı. Ardından, yeğeninin saltanatının kendi döneminden daha başarılı olmasını temenni ederek, zehirli şerbeti çıkaran Selim, tam içecekken, Mustafa onu kapmış, yere fırlatmış ve hayatının güvende olduğunu, onu her zaman bir dost olarak göreceğini söylemişti. Yeniçeri heyeti saraya vardığında, tahta çıkmış yeni padişahı görünce şaşkına dönmüştü. Olanları kendi kışlalarındaki Yeniçerilere iletmişler ve hemen Mustafa'yı görmek üzere camiye gitmişlerdir. Merasim bittikten sonra, Yeniçeriler sükûnetle kendi karargâhlarına dönmüştür. Yeni padişah hemen bir ferman yayınlayarak, amcası Selim'in akıl dolu tavsiyelerine uyacağını, İngiliz ve Ruslara karşı savaşa devam edeceğini ve tüm Yeniçerilerin sefer için hazır olmaları gerektiğini ilan etmişti. 2 Haziran'da, Etmeydanı'nda toplanan Yeniçerilere, Nizam-ı Cedid'in tamamen kaldırıldığı ilan edilmiş ve yeni Padişah adına kendilerine 2.500 kese dağıtılmıştı. Birkaç aylık belirsiz tutumdan sonra, İngiliz-Rus yanlısı grup maskelerini tamamen çıkarma vaktinin geldiğine karar vermiş ve hem karadan hem denizden bir dizi saldırıyı eş zamanlı olarak planlamışlardır. Bu saldırılar sonuç bakımından başarısız olsa da isyandan önce ajanlarını Yeniçerilerin arasına göndererek onları

Nizam-ı Cedid askerlerine karşı kışkırtmışlardır. Sultan Selim'in itibarını zedelemişlerdir. Bu durum, halk arasında büyük bir güvensizlik ve memnuniyetsizlik yaratmıştır. Bu grubun hedefinden oldukça emindi. Hatta şubat ayında saygın bir Alman dergisinde "Gölgelerde Diyalog" başlıklı bir yazıda şu satırlar yer almıştı: *"Londra'daki bir Astronomi profesörü, yıldızların konumuna bakarak Yeniçeriler arasında bir isyan ve Sultan'ın ölümünü gözlemlediğini"* belirtmişti. Sonrasındaki siyasi tutumlar, Selim'in tahttan indirilmesini doğal bir sonuç haline getirmişti. Çünkü İngiliz donanması Boğaz'da bulunurken ve hatta ayrıldıktan sonra bile Selim, Sebastiani ile neredeyse her gün yeni yapıları ve bataryaları ziyaret etmiş ve ona olan sevgisini defalarca kanıtlamıştı. Dine aşırı bağlı Türkler ve halk, gayrimüslimlere duydukları amansız nefret sebebiyle bu dostane yaklaşımı büyük bir öfke ile karşılamıştı. Nazik ve alçakgönüllü olan Sultan, Fransız elçisine ve yanındakilere Saray'a girip, ustalıklı işçiliğiyle meşhur olan ve Bizans İmparatorları Iustinianus veya Theodosius döneminden kalma bir sütunu görmeleri için özel izin vermişti. Üzerinde şu Latince yazı yer almaktadır: "Fortuna reduci ob devictas Gothas" ("Gotlar mağlup edildi, şansa kavuştuk" anlamına gelir.) Bu sütun daha önce hiçbir gezgin tarafından görülmemişti. Ayrıca, Padişah'ın General Sebastiani'ye Titus Livius'un eksik el yazmalarını içeren 12 Grek ve Latin elyazması hediye ettiği de bildirilmişti. Mayıs ayının son cuma günü, Selim camiye gittiğinde yanında sadece eski yeniçeri muhafızları değil, aynı zamanda yeni sistemle eğitilen askerlerin yarısı da vardı. Bu düşüncesiz adım, onun sonu olmuştu. Büyükdere'de ve Karadeniz kıyısındaki kalelerde yaklaşık üç bin Yeniçeri bulunuyordu. İngilizler ve Ruslar adına hareket eden sadakatsiz vezirler, Selim'e, ordunun yokluğunu fırsat bilerek bu Yeniçerileri Nizam-ı Cedid'in disiplinine uymaya zorlamasını tavsiye etmişti. Selim, daha önce Londra'da bulunmuş ve tamamen İngiliz yanlısı olan Mahmud Efendi'yi bu göreve göndermişti. Ona, Yeniçerilere dağıtılmak üzere para ve kıyafetler verildi. Görevinin amacını açıklamaya başlar başlamaz, Yeniçeriler homurdanmaya başladı ve onu öldürmeye karar verdiler. Subaylardan biri şöyle bağırdı: "*Allah adına bir Müslümanı öldürmem; ama Mahmud, sen İngilizsin!*" ve ardından onu öldürmüştü. Zayıf Selim bunu duyduğunda, isyancılara para göndermek üzere Bostancı Başını göndermişti. Kötü niyetli olan parayı dağıtmayan ya da zimmetine geçiren subayların hainliği, Selim'in sonunu getiren

asıl neden olmuştu. Bostancı Başı geri döndüğünde, her şeyin kontrol altına alındığını Selim'e bildirerek onu yanıltmıştı. Ancak gece yarısı, isyancılar karargâhlarından dışarı çıkarak, İstanbul'a ilerlemişti. Saray avlusuna zorla girerek, garnizon askerlerini kendilerine katılmaya mecbur bırakmışlardı. Ardından Tophane'ye dönerek, başlarına isyanın bir işareti olarak bir bez asmışlardı. Şehirdeki tüm muhafızları silahsızlandırarak, halka da istikrarın kurulduğu mesajını vermişlerdi (Freemans Journal, "Revolution in Constantinople", 07.08.1807, s. 4).

O dönemde İngiliz İmparatorluğunun bir parçası olan İrlanda'da yayımlanan ancak güçlü bir milliyetçi çizgiye sahip olan *Freemans Journal* Viyana'dan aktardığı bu haberle Kabakçı Mustafa Paşa isyanının ve Sultan Selim'in tahtan indirilmesinin sebebinin İngiltere ve Rusya olduğunu ayrıntılarıyla açıklamıştı. Ancak başka görüşlere yer veren kaynaklardan da haber aktarılması tarafsızlığını kanıtlamaktadır. Aşağıdaki örneklerde de görüleceği üzere Sultan Selim'in karakterine ise bir hayranlık mevcuttu.

Bunlardan birine göre, "Merhum Padişah III. Selim, yüksek ve aydın bir karaktere sahipti. Önceki padişahlarından biri olan Muhteşem Süleyman'a (Kanun Koyucu" olarak anılmıştı) benzer şekilde, Selim de "Harflerin Koyucusu" (yani edebiyatın/hurufatın hamisi) unvanını hak edebilirdi. Matbaaya hayrandı ve Pera'da (Beyoğlu) kendi kullanımı için bir matbaa kurdurmuştu. Bu sanatı genel olarak yaygınlaştırmak istiyordu; fakat kendisine, imparatorluk genelinde (yalnızca İstanbul'da 40.000'den fazla olan) yazıcı ve hattatların, Kur'an ve yorumlarını çoğaltarak geçim sağladıkları ve bu nedenle işsiz kalacakları söylendi. Bunun üzerine, insani duygularla hareket eden Selim, bu projesinden vazgeçti." (Freemans Journal, 25.07.1807, s. 2). Gazete Sultan Selim özelindeki haberlerinde daima hayranlığını aktarsa da Osmanlı Devleti'ne ve devamına yönelik yazılarında oryantalist bakış açısına sahipti.

07.08.1807 tarihli haberinde verdiği ayrıntılarda Sultan Selim'in Fransız yanlısı tutumu sebebiyle sonunun İngiliz ve Rus yanlısı gruplar tarafından getirildiği belirtilmekle beraber aynı gün 2. sayfada Osmanlı Devleti'ne dair değerlendirmelerinde farklı bir bakış açısı sunmuştur. Bu haberle Britanya İmparatorluğundaki İrlanda'nın durumunu ile Osmanlı Devleti'nin bir parçası

olan Yunanistan'ın durumu o günün moda söylemiyle aktarılmış ve dönemin İngiltere'sinin Akdeniz politikası da eleştirilmiştir. Haber şöyledir: "*Sultan Selim'in, halkının barbarlığı ve cehaletinin kurbanı olduğu açıkça görülmektedir. Gezginlerin ve kamuya açık basılı kaynakların verdiği bilgilere güvenilecek olursa, Sultan Selim; hükmetmekle görevlendirildiği ilkel insanlar için fazlasıyla liberal ve bilgili bir hükümdardı. Yeniliğe açık, bilimin hamisiydi; başka bir iklimde doğmuş, başka bir dinde yetişmiş ya da tahta çıktığı dönemde Avrupa'yı ve özellikle kendi imparatorluğunu içine alan buhrandan uzak olmuş olsaydı, insanlığa katkı sağlayan ve milletlere fayda getiren hükümdarlar arasında anılabilirdi. Gelinen noktada, Rusya ve Fransa'nın Osmanlı İmparatorluğu'nu paylaşmayı düşündüğünü duymaktan memnuniyet duyarız. Bunu söylerken, böyle bir paylaşımın Avrupa'nın geri kalanına olan etkilerini göz ardı ederek konuştuğumuz açıktır. Avrupa dengesini korumak için silahlanmanın gerekli olduğu dönem çoktan geçmiştir; Osmanlı İmparatorluğu, artık Avrupa sisteminin ayrılmaz bir parçası değildir. Artık bir denge kalmamıştır ve Avrupa'nın doğusundaki nüfuzun artması söz konusu olduğunda, Bonaparte şu anda (Sebastiani İstanbul'da resmî yetkilerini kullanıyor) tam anlamıyla nüfuz sahibidir. Osmanlı İmparatorluğu'nun paylaşımından söz ettiğimizde, amacımız yalnızca Türk eyaletlerinin Fransa veya Rusya'nın denetimi altına girerek daha iyi bir yönetime kavuşmalarıdır. Bize göre, Macaristan ve Polonya çevresindeki Türk topraklarının, bir barbar Paşa'nın zorbalıkları altında inlemeye devam etmesindense, Konstantin kral olarak geçmelidir. Her ne kadar bu durum Fransa'ya Doğu Akdeniz'de bir üstünlük kazandıracak olsa da Yunanistan'ın şimdiye dek despotizmin bir köleye vurduğu en ağır ve aşağılayıcı boyunduruğun altından kurtulmasıyla, ölçülemez faydalar elde edeceği kuşkusuzdur* (Freemans Journal, *07.08.1807, s. 2).*

Bu haberde Sultan Selim olumlu niteliklerle, "liberal", "bilgili" ve "bilimin hamisi" bir hükümdar olarak tanıtılsa da başarısızlığının nedeni halkın "barbarlığı" ve "cehaleti" olarak gösterilmektedir. Bu yaklaşım, Doğu toplumlarını yapısal olarak geri ve değişime kapalı gören Batılı düşünce biçiminin bir yansımasıdır. Reformcu bir liderin çabalarının toplum yapısı nedeniyle sonuçsuz kaldığı savunulmaktadır. Haberde ayrıca Osmanlı'nın Avrupa güç dengesi dışında kaldığı ve bu nedenle paylaşımının tehdit oluşturmayacağı

ileri sürülmektedir. Bu söylem, Osmanlı topraklarının "daha iyi yönetim" argümanıyla bölüşülmesini tavsiye etmekte ve İngiltere'nin Fransa'ya karşı olan Akdeniz politikasını eleştirmektedir. Yunanistan'ın Osmanlı idaresinden kurtulmasının Avrupa'ya fayda sağlayacağı iddiası ise, dönemin Filhelenist (Yunanseverlik) akımının etkilerini ve antik mirasa duyulan hayranlığı yansıtmaktadır. Avrupa'daki Osmanlı yönetimi "barbar" ve "despot" olarak sunulmakta; taşradaki paşalar ise halkı ezen figürler olarak betimlenmektedir. Bu anlatım, Batı'nın Doğu'yu hukuk devleti ilkesinden yoksun görmesini destekleyen dönem metinlerinde sıklıkla karşılaşılan, oryantalist söylemin bir parçasıdır.

Sultan III. Selim'in Öldürülmesi

III. Selim, Mayıs 1807'de patlak veren isyanın ardından 29 Mayıs 1807 Cuma günü tahtan indirilmiş ve yerine IV. Mustafa geçmişti. IV. Mustafa'nın yaklaşık on dört ay süren hükümdarlığı süresince III. Selim inzivaya çekilmişti. Onu yeniden tahta çıkarmak amacıyla İstanbul'a ilerleyen Alemdar Mustafa Paşa'nın saraya girdiği sırada (28 Temmuz 1808) öldürüldü. Aslında Şehzade Mahmud'u da aynı son beklemekteydi. O gün yaşanan hadiselerle Mahmud kurtarılmış ve Sultan ilan edilmişti. IV. Mustafa'nın aksine, II. Mahmud, onun öldürülmesine izin vermemişti. Ancak çok geçmeden, isyancıların IV. Mustafa'yı tekrar tahta çıkarmak istemesi üzerine II. Mahmud da benzer bir kararla (17 Kasım 1808) IV. Mustafa'nın öldürülmesini emretmişti. Dönemin belgeleri, II. Mahmud'un bu kararı büyük bir üzüntüyle ve son çare olarak aldığını vurgulamaktadır. Her iki öldürme emrinde de asıl belirleyici olan, siyasi çıkarlar, hanedanın bekası ve taht üzerindeki tehditlerin bertaraf edilmesidir. Osmanlı tarihinde III. Selim'in ölümü geniş yankı uyandırırken, IV. Mustafa'nın ölümü daha suskun karşılanmıştır. Bunun nedeni, III. Selim'in reformcu, merhametli ve vatanperver bir padişah olarak anılması, IV. Mustafa'nın ise gerici, yeteneksiz ve harem ağalarının etkisinde kalan biri olarak tasvir edilmesidir (Danacı, 2008, s.83-85). Bu durum İrlanda gazetelerine de aynı şekilde yansımıştır.

Finns Leinster Journal'un haberine göre, Tilsit Barışı'ndan o güne sallantılı durumdaki Osmanlı İmparatorluğu her zamankinden daha tehlikeli bir konuma yerleşmiş gibi görünmektedir. İki İmparatorun (Rusya ve Fransa) Türkiye ile ilgili

kararları henüz bilinmemektedir ancak yakında ortaya çıkacaktır. Sultan Selim'in hükümetinin son yıllarında benimsediği, tamamen Fransa'ya bağlı kalma ve diğer tüm bağlantıları reddetme politikası, muhtemelen Babıâli'yi bir süreliğine kurtarmıştır. Fakat bu hükümdarın tahttan indirilmesi büyük felaketi hızlandırmıştır. Mustafa, muhtemelen Bizans İmparatorluğu'nun eski eyaletlerine hükmeden son Osmanlı hükümdarı olacaktır. İstanbul'daki yeni hükümet, Fransa ile önceki ilişkilerini yenilemekte gecikmiş ve Fransız büyükelçilerinin bilgisi dışında, İngiliz komutanlarla gizli müzakerelere girmiştir. Ancak bu müzakereler gizli kalmamış, dolayısıyla herhangi bir sonuç da doğurmamıştır. (Finns Leinster Journal, "Banks of the Danube", OCT. 6., 07.11.1807, s. 2). Haberden de anlaşıldığı üzere yıkılmakta olan Osmanlı Devleti, Sultan Selim'den sonra, Sultan Mustafa'nın tutarsız ve şeffaf olmayan politikası sebebiyle daha tehlikeli bir hal almıştır.

Sultan Selim'in öldürüleceğine dair haberlerin geldiğini yazan İrlanda gazeteleri temmuz ayında yaşanan hadiseleri ayrıntılarıyla aktarmıştır. Gazetelere göre İstanbul 28'inin akşamından beri büyük bir dehşet içindeydi. Sultan Selim, Babıâli'nin otoritesini yeniden tesis etmek ve iyi maaşlı, sürekli bir ordu kurmak istiyordu. Bu planı, 28 Mayıs 1807'de onun tahttan indirilmesine sebep olmuştu. Rusçuk Paşası Mustafa Bayraktar (Mustapha Bairactar), iyi niyetli bir adam olarak, 28 Mayıs'ta yok edilen düzeni yeniden kurmak için bir plan önermişti. Sadık askerlerden oluşan bir birlikle İstanbul'a gelmiş ve Sultan Selim'e karşı komplo kurmakla suçlanan ünlü Kabakçı'nın başını kestirmişti. Müftü ve Sultan Mustafa'nın atadığı tüm yeni vezirleri görevden alarak, Yeniçeri ağasını boğdurmuştur. İstanbul'daki en önemli mevkileri askerleriyle işgal etmişti. Sadrazam, yeni Müftü ve Divan'daki diğer üyeler, Mustafa Bayraktar'ın tarafını tutmuştu. Bu sırada Sultan Mustafa IV, yaşananlardan habersiz şekilde 8 Temmuz sabahı Beşiktaş'a gitmiş, ancak Valide Sultan'ın gelişmeleri öğrenmesi üzerine 28 Temmuz'da acilen Saray'a dönmüştür. Mustafa Bayraktar, yeni Müftü aracılığıyla Sultan Selim'in meşruiyetini ilan ettirmeye çalışmıştır. Ancak Mustafa, 28 Mayıs'ta amcası Selim'in kendi isteğiyle tahtı terk etmesini örnek almak yerine, Saray'ın iç kapılarını kapattırmıştır. Paşa'nın askerleri hızla içeri girmeyi başarmış, fakat zavallı Selim'i kanlar içinde ölü olarak bulmuşlardır. Bu manzara karşısında dehşete kapılan Mustafa Bayraktar ve Babıâli'nin ileri

gelenleri, hanedanın son mensubu olan Şehzade Mahmud'u hemen padişah ilan etmişlerdir. Yaklaşık 15 yaşında olan bu şehzade, son 15 aydır Sultan Selim'le birlikte tutulmuş ve bu süre zarfında Selim ona devlet idaresi konusunda dersler vermişti. 29'unda, talihsiz Selim, babasının yanında toprağa verilmiştir. Rusçuk Paşası, ordusunun tamamı ve başkentteki saygın halkın büyük bölümü cenazeye katılmıştır. Bu hüzünlü olaylar sırasında kamu düzeninde en ufak bir kesinti yaşanmamıştır. Selim'in katillerinin büyük bir kısmı idam edilmiştir. Tahttan indirilen Sultan'ın hâlâ hayatta olup olmadığı bilinmemektedir. Bazı kişiler onun boğularak öldürüldüğünü iddia etmektedir. Mustafa Bayraktar, Osmanlı mührünün denetimini ele almıştır (Belfast Newsletter, "Constantinople, July 31.", 13.09.1808, s. 2; Finns Leinster Journal "Foreign Intelligence", 14.09.1808, s. 3; Freemans Journal, 28.09.1807, s. 3).

*Dublin Journal'*ın haberine göre ise Türkiye'deki son isyan hem ülke hem de Avrupa için umut vericidir. Bu isyanın öncüsü olan Bayraktar, cesur, kararlı ve şaşırtıcı bir lider olarak dikkat çekmektedir; içinde bulunduğu dönem ve koşullar göz önüne alındığında, onun seçtiği pozisyona ulaşması ve bu durumu elde etmesi dikkate değerdir. Büyük Dini Konsey tarafından seçildiği ve yüceltildiği varsayılmaktadır; bu konsey, devletin fiili bir aracı olarak ellerindeki gücü kullanarak Türk İmparatorluğu'nun bölünmesine yönelik planları ve Fransa ile Rusya'nın hırslı tasarımlarını engelleme yetkisine sahiptir. Bayraktar tüm dünyayla barış içinde olmayı arzuladığını ve en büyük amacının Osmanlı İmparatorluğu'nun bütünlüğünü korumak olduğunu beyan etmektedir. Bu yüzden İstanbul'a kolaylıkla girmiş saygıyla karşılanmıştır. Varışında, tüm İngiliz diplomatlar ve tercümanlar tarafından karşılanmış ve kendisine yüksek bir saygı gösterilmiştir. Yeni hükümetin bilgisi dahilinde, İngiliz tüccarların İzmir'e dönmesi ve malların gönderilmesi teşvik edilmiştir. Ayrıca, tarafsızlık sistemi doğrultusunda, İngiliz savaş gemilerinin herhangi bir engelle karşılaşmadan Ege Denizi'nde hareket etmesi sağlanmıştır. Bayraktar Fransız çıkarlarına karşı hareket etmektedir. Karşı olanları idam ettirmektedir. Eyalet yöneticilerinin katıldığı bir toplantıda Osmanlı Devleti'nin dağıtılmasına yönelik planları ve gerekli koruma önlemlerini tartışmayı amaçlamaktadır (Dublin Journal, 27.12.1808, s. 3)

Haberlerde dikkati çeken Fransız politikasıyla öne çıkmasına rağmen Sultan Selim bilgili ve iyi bir sultandı ancak Sultan Mustafa diplomaside onun gibi olamamıştı. Ayrıca onu örnek alıp tahttan çekilmek yerine onun öldürülmesine sebep olmuştu. Bu noktada gazetelerin haberlerinde Sultan Selim özelinde İngiltere yanlısı bir aktarım görülmediği aksine ona olan hayranlığın her defasında ifade edildiği söylenebilir. Reformist düzeni korumak için gelen Mustafa Bayraktar ise iyi niyetli ve kabiliyetli bir insandı. Yine Senedi İttifak'a, Fransa karşıtı politikaya ve İngiliz diplomatlarının ona olan saygısına dair verilen detaylar da dönemin algısını göstermektedir.

SONUÇ

Sultan III. Selim dönemi, Osmanlı modernleşme tarihinin en önemli safhalarından birini teşkil etmektedir. Bu makalede, III. Selim'in reform çabaları, Osmanlı dış politikasının dönüşümü ve iç siyasi istikrarsızlıkları dönemin İrlanda basını aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Avrupa kamuoyunun Osmanlı'yı algılama biçimine dair ipuçları da sunmaktadır. Çünkü İrlanda gazeteleri çoğu zaman kaynak olarak Londra, Paris, Viyana ve Rusya gibi yerlerdeki gazetelerden aktarımlar yapmışlardır. Bunun yanında bazı haberlerde kaynak doğrudan İstanbul olarak gösterilmiştir.

Bahsi geçen dönemde İrlanda, Britanya İmparatorluğu içinde yüzyıllardır süregelen isyanların yanı sıra Amerikan ve Fransız İhtilallerinin etkisiyle giderek milliyetçi bir karakter kazanmaya başlamıştı. Buna rağmen gazetelerin bu dönemindeki haberleri, İngiliz karşıtı ya da yanlısı olarak genellenemez. Daha çok ılımlı bir hal göze çarpmaktadır. En milliyetçi eksende olarak tanımlanabilecek *Freemans Journal* dahi Osmanlı ile ilgili haberlerde çeşitli kaynaklardan aktarım yaparak nispeten tarafsız bir yaklaşım sergilemiştir. Örneğin bunlardan birine göre Kabakçı Mustafa isyanının ve Sultan Selim'in tahtan indirilmesinin arkasında İngiltere ve Rusya vardı. Öte yandan başka haberlerde İngiltere ekseninde aktarımlar da söz konusudur.

İrlanda gazetelerinde Sultan Selim'e dair yer alan haberlerde, onun reformist karakterine duyulan saygıyı açıkça görmek mümkündür. Reformcu, bilgili,

bilimin hamisi cehalete karşı savaşan bir hükümdar olarak tanıtılan III. Selim, aynı zamanda halkının "cehaleti" ve "barbarlığı" ile çevrelenmiş bir trajedi figürü gibi sunulmaktadır. Bu haberlerde, III. Selim'in Avrupa devletleriyle kurduğu diplomatik ilişkiler, özellikle Fransa ile yürüttüğü ittifak siyaseti detaylı biçimde aktarılırken, Osmanlı'nın İngiltere ve Rusya arasında sıkışan pozisyonu da açıkça gözlemlenmektedir. Bununla birlikte gazetelere göre III. Selim'in Nizam-ı Cedid reformları, toplumsal ve kurumsal zeminde yeterli desteği bulamadığı için başarısız olmuş, Kabakçı Mustafa İsyanı gibi olaylar ise içerideki kötü koşulların ve dış yönlendirmelerin etkisiyle şekillenmiştir. III. Selim'e yönelik saygıya rağmen, Osmanlı toplumu ve özellikle taşra idaresi genellikle despotik olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında Alemdar Mustafa Paşa ise iyi niyetli biri olarak devleti içinde bulunduğu durumdan kurtarmaya çalışmaktadır. Aslında I. Abdülhamid, III. Selim ve IV. Mustafa haberlerde hep yetenekli ve saygı duyulan Sultanlar olarak görülürken bir süre sonra IV. Mustafa hem başarısızlıkla hem de amcasını örnek alıp tahttan çekilmediği ve onu öldürttüğü için suçlanmıştır.

Son olarak, İrlanda gazetelerinde onun adı, yalnızca dönemin siyasi gelişmelerinde değil, aynı zamanda bir dönemin idealist, fakat yenilmiş hükümdarı olarak yıllar sonra dahi anılmaya devam etmiştir.

KAYNAKÇA

Gazeteler

Belfast Newsletter

Carlow Morning Post

Chute's Western Herald

Dublin Chronicle

Dublin Evening Post

Finn's Leinster Journal

Freemans Journal

The Connaught Journal

The Dublin Journal

The Press

Araştırma Eserler

Acar, K. (2020). *Ortaçağ'dan Sovyet Devrimi'ne Rusya* (4. baskı). İletişim Yayınları.

Akalın, D. & Çelik, C. (2012). XIX. Yüzyılda Doğu Akdeniz'de İngiliz-Fransız Rekabeti ve Osmanlı Devleti. *Turkish Studies*, 7/3, 21–45.

Armaoğlu, F. (2016). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789–1914)* (15. baskı). Timaş Yayınları.

Beydilli, K. (2009). Selim III. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Cilt 36, s. 420–425).

Çolak, K. (2008). Mısır'ın Fransızlar Tarafından İşgali ve Tahliyesi (1798–1801). *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10/2, 141–183.

Curtis, E. (2022). *A History of Ireland From Earliest Times to 1922*. Routledge.

Danacı, A. (2008). III. Selim'in Katilleri. *Osmanlı Araştırmaları*, 31, 55–92.

Demir, Y. (2013). XIX. Asır Türk-Fransız İlişkilerinde Dönüm Noktası: Napolyon'un Mısır'ı İşgali ve Sonrası Oluşan Diplomatik Durum. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3/5, 130–146.

Doğan Kader, M. & Acar Kaplan, K. (2021). İrlanda Patates Kıtlığı'nın Osmanlı Basınına Yansımaları (1845–1852). *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 36/2, 497–526.

Fulin, N. (2020). Vidin Ayanı Pazvantoğlu Osman İsyanı (1795–1802). *Akademik Tarih ve Araştırmalar Dergisi*, 2/1, 159–177.

Koçak, Z. (2017). 1787–1792 Osmanlı Rus Savaşında Değişen Dengeler ve Yaş Antlaşması. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 32/2, 459–490.

Ó hEithir, B. (2016). *A Short History of Ireland*. The O'Brien Press.

Şiviloğlu, M. R. (2023). The Ottoman Empire and the Emergence of its 'Irish Question'. *Middle Eastern Studies*, 59/1, 35–53.

State, P. F. (2009). *A Brief History of Ireland*. Facts on File.

İnternet Kaynakları

Irish News Archives. https://www.irishnewsarchive.com/, Erişim tarihi: 5.5.2024.

EXTENDED ABSTRACT

This article examines the Ottoman modernization process during the reign of Sultan Selim III within the context of both the international conjuncture of the period and internal developments, through the lens of the Irish press, which was part of the British Empire. The reform efforts of Sultan Selim, who reigned from 1789 to 1807, his diplomatic relations with Europe, the Nizam-ı Cedid movement, and ultimately the internal and external crises that unfolded are analyzed in detail with a focus on how they were reflected in the press. The study presents a perspective on the perception of the Ottoman Empire in Europe through news coverage in Irish newspapers such as the *Belfast Newsletter*, *The Dublin Journal*, *Finn's Leinster Journal*, *Freemans Journal*, *The Connaught Journal*, *Carlow Morning Post*, *Chute's Western Herald*, *Dublin Chronicle*, *The Press*, and *Dublin Evening Post*. At the time, Ireland, within the British Empire, had begun to develop an increasingly nationalist character, influenced not only by centuries of ongoing rebellions but also by the impact of the American and French Revolutions. Nevertheless, the news reports in Irish newspapers from this period cannot be broadly categorized as either anti-British or pro-British. Rather, a more moderate and balanced tone is generally noticeable. In addition, even though the fact that Ireland was part of Britain, the Irish press reported the events of Sultan Selim III's era not solely from the perspective of London newspapers, but also through quotations from various European newspapers. The newspapers often added commentary to the reports of the sources they used. In some cases, the source was

explicitly stated as Istanbul. For this reason, the reports of the newspapers are not always from the British perspective. In certain examples, England was directly blamed or its policies were criticized regarding events in the Ottoman Empire. In other instances, the British approach was adopted and supported. Reports on Sultan Selim III in Irish newspapers often emphasize a sense of respect for his character. Portrayed as a reformist, knowledgeable ruler, a patron of science, and a combatant against ignorance, Selim III is simultaneously depicted as a tragic figure surrounded by the "ignorance" and "barbarity" of his people. Furthermore, the reports detail Selim III's diplomatic efforts with European powers, especially his alliance policy with France, while also clearly illustrating the Ottoman Empire's squeezed position between Britain and Russia. According to the newspapers, Selim III's Nizam-ı Cedid reforms ultimately failed due to insufficient support at both societal and institutional levels. Events such as the Kabakçı Mustafa Rebellion are interpreted as consequences of internal turmoil and external manipulation. Despite the respect for Selim III, Ottoman society and particularly its provincial administration are generally described as despotic. In contrast, some newspapers portray Alemdar Mustafa Pasha as a well-intentioned figure trying to save the state from its dire situation. Additionally, although Sultans Abdulhamid I, Selim III, and Mustafa IV are initially portrayed as talented and respectable rulers, Mustafa IV is later blamed for his failures and for not abdicating like his uncle, ultimately being accused of orchestrating his uncle's death.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek / Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılmasında TÜBİTAK 2219 Doktora Sonrası Araştırma Bursu kapsamında maddi destek almıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3068-3092
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80471
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 24.01.2025 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Güney, E. & Demir, M. B. (2025). Post-Dijital Sanatta Çoklu Duyum Modaliteleri Uyarımı, *Journal of History School,* 77, 3068-3092.

POST-DİJİTAL SANATTA ÇOKLU DUYUM MODALİTELERİ UYARIMI[1]

Engin GÜNEY[2] & Mehmet Berk DEMİR[3]

Öz

Yeni medya teknolojilerinin gelişmesiyle çeşitli alanlarda birçok dönüşüm gerçekleşmiştir. Bu alanlardan biri olan sanatın; biçimi, içeriği, yapım teknikleri, sunumu farklılaşmıştır. Dijital olmayan çalışmalarda; sesin ve görüntünün birlikte kullanıldığı performanslardan bahsedilebilir. Dijital sanatta, sanal-gerçek birlikteliğine dayalı etkileşimli çalışmalar; dijital performans, dijital enstalasyon, multimedya sanatı gibi uygulamalar görülmektedir. Post-dijital sanatta ise teknolojik gelişmeler kültürel dönüşümler paralelliğinde çok daha kompleks, etki gücü yüksek, hibrit, öncekilerden "öte" (post) projeler, alan uzmanlarından oluşan ekiplerle üretilmektedir. Araştırmanın başlıca amacı çoklu-duyum modaliteleri ilişkisinde post-dijital sanatsal ifadeleri incelemektir. Araştırmada duyum modalitelerine etkisinde günümüz sanatında görülen çoklu-disipliner projeler ve katılımcı deneyimleri irdelenmiştir. Konu mahiyetine uygun örnekler kültürel dönüşümler, algısal değişimler ilişkisinde değerlendirilmiştir. Çoklu duyum modalitelerine etki eden yaklaşımlar, güncel konulara hakimiyeti sağlamada ve geleceğe dair öngörüde bulunma potansiyelini geliştirmede fayda sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Post-Dijital Sanat, Karma Gerçeklik Sanatı, Sürükleyici Sanat, Duyum Modalitesi.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. Yazar: % 50, 2. yazar: % 50.

[2] Doç., Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü, engin.guney@omu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6555-6729
[3] Yüksek Lisans., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, berkkdemrr@gmail.com, Orcid:0000-0003-1184-0745

Multisensory Modalities Stimulation in Post-Digital Art

Abstract

With the development of new media technologies, many transformations have occurred in various fields. Art, which is one of these fields, has differentiated in its form, content, production techniques and presentation. In non-digital works, we can talk about performances where sound and image are used together. In digital art, interactive works based on the union of virtual and real are seen in applications such as digital performance, digital installation, and multimedia art. In post-digital art, much more complex, highly influential, hybrid, "beyond" (post) projects are produced by teams of field experts in parallel with technological developments and cultural transformations. The main purpose of the research is to examine post-digital artistic expressions in the relationship between multisensory modalities. In the research, multidisciplinary projects and participant experiences seen in contemporary art in terms of the effect of sensory modalities were examined. Examples suitable for the subject were evaluated in the relationship between cultural transformations and perceptual changes. Approaches that affect multiple sensory modalities will be beneficial in ensuring mastery of current issues and improving the potential to foresee the future.

Keywords: Post-Digital Art, Mixed Reality Art, Immersive Art, Sensory Modality.

GİRİŞ

Sanat, modaliteleri uyararak etki oluşturan bir olgudur. Bu etki biçimi geçmişten günümüze değişim göstermiştir. Rönesans döneminde yapılan resimlerin izleyicide bıraktığı "stendhal sendromu" etkisi görme duyusuyla algılanan eser karşısında, kalp atışında hızlanmaya, heyecanlanmaya, hatta bayılma gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Ataoğlu, 2021). Deneyimlenen estetik yapı kadar dini konuların (İncil'den alınan konuların) içeriği oluşturması kişinin önüne geçemediği disotonomik semptomlara neden olmaktadır. Çünkü algılamada her ne kadar duyum modaliteleri gerçekleşse de bireyin o andaki arzusu, isteği, inancı, beklentisi, içselleştirdikleri, ilgi alanları, deneyimleri vs. algılamada etkili olmaktadır. Geleneksel sanatta, uyaranın deneyimleyene etkisinde, kültürel yaşama bağlı içeriğin önemi büyüktür.

İçeriğin ekseninin yön değiştirmeye başladığı modernleşme sürecinde dini konular yerine yaşama dair mücadele, özgürlük, sömürüye karşı protest tavır, savaş, günlük yaşam, doğa gibi unsurlara/konulara vurgu yapılan eserlere sıkça rastlanmaktadır. Örneğin Delacroix'in Halka Yol Gösteren Özgürlük tablosunun özgürlük, umut, mücadele gibi hisler/ütopik düşünceler uyandırması değişen kültürün sanattaki yansıması ile açıklanabilir. Kültürle biçimlenen insanın önemsediği hususlara vurgu yapan içerikler izleyicide güçlü bir uyarıcı etki

bırakmaktadır. Dadaistlerin alışık olunmayan ilkeleri izleyicileri hayrete düşüren, şaşırtan, skandal yaratan etkilere neden olmuştur. II. Dünya savaşının ve sonlanış biçiminin yarattığı korku, kötümserlik ve çaresizlik içinde geleceğe dair inançlarını kaybeden sanatçıların eserleri ve bu eserlerin izleyicide bıraktığı etki alışılmadık olmuştur.

Postmodern sanat kapsamında değerlendirilen performanslarda seyircinin aktif olduğu kavramsal uygulamalar gündeme gelmiştir. Örneğin Marina Abramovich'in gerçekleştirdiği "Ritim 0" adlı performansı, savunmasızlık karşısında birbirinden güç alan ve insanın içindeki kötülüğü çıkaran uyaranlardan oluşmuştur (Kılıç, 2023, s. 149-151). Performans başlamadan önce Abramovich, tüm sorumluluğun kendine ait olduğunu ve seyircilerin Abramovich'in üzerinde istediklerini yapmalarında özgür olduklarını belirtmiştir. Kuralsızlıkların doğuracağı sonuçları gözler önüne sermek için mazoşist unsurların yer aldığı performansta yapılanlar karşısında hiçbir tepki vermemiştir. İnsana zarar verecek birçok nesneyi kullanmakta özgür bırakılan seyirciler sadist eylemlerde bulunmuştur.

Sanatsal yönelimlerde/değişimlerde kültürel dönüşümlerin izleri görülmektedir. Değişmeyen ise sanatçının sınır zorlayan, etki yaratan öteleyici tavrıdır. Sanat eseri, önceleri izlenerek modalitelerde etki bırakan bir uyaranken, izleyiciler tarafından yaşanan bir metafor haline gelerek uyarım biçiminde değişim gerçekleşen bir olguya dönüşmüştür.

Postmodern kültürel yapı içinde dijital teknolojilerin gelişmesi/yaygınlaşması, daha öncesiyle kıyaslanmayacak bir değişimin tetikleyicisi olmuştur. İnsanların yaşamı algılayış biçimleri değişime uğramıştır. Sanatçının paletini genişleten yeni medya teknolojileri duyum modalitelerine etkide yeni olanaklar sağlamıştır. Dijital enstalasyon çalışmalarında çeşitli yazılımlar ile oluşturulan sanal ortamlarda yine çeşitli kameralar ve sensörler gibi teknolojik araçlarla izleyiciyle etkileşim sağlanmaktadır. Yeni medya olanaklarından faydalanan performans sanatçıları artık müzik (ses titreşimleri) ile ilişkilendirilerek yansıtılan dijital görüntü eşliğinde çoklu-disipliner bir yaklaşım ile performanslarını sergileyebilmektedir. Giyilebilir artırılmış gerçeklik donanımlarıyla sanal, üç boyutlu resim yapılmaktadır. Algılayabilen, ölçebilen, izleyiciyle etkileşime geçebilen, karar verebilen ve bu karar yönünde eyleme geçebilen robotik sanat çalışmalarına günümüzde sıkça rastlanmaktadır. Bu yeni yaklaşımlar sanatın yapılış-sunuş biçiminin ve içeriğinin değişmesine dolayısıyla duyum modaliteleri uyarım sisteminde farklılıkların oluşmasına etki etmektedir.

Sanal deneyimlerle, fiziksel hayattaki deneyimlerin arasındaki sınırların eridiği, yapay zeka teknolojilerinin geliştiği, insan ile mekatronik yapıların birbirini

tamamladığı, sanal/arttırılmış/karma gerçekliğin etrafımızı sardığı, "dijital ötesi" kültürel bir oluşum hakimdir. Bu oluşumun içinde "Post-dijital sanat" içinde çoklu duyum modalitelerinin uyarıldığı, zamanın gerekliliği haline gelen yönelimler artmaktadır. Bu bağlamda araştırmada post-dijital sanatsal yönelimlerin çoklu duyum modalitelerine etkisinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, gerçekleşen dönüşüme ait yapılanmayı ve beraberinde getirdiği kavramları çözümleyebilmek açısından önemlidir.

YÖNTEM

Post-dijital sanatta, yeni medya teknolojilerinin kullanımıyla etki oluşturmaya dayalı izleyenleri çevreleyen etkileşimli yaklaşımlar, çoklu duyum modalitelerine hitap eden yeni-sürükleyici-şaşırtıcı sanatsal yönelimler artmıştır. Araştırmada duyum modalitelerine etkisinde günümüz sanatında görülen çoklu-disipliner projeler ve katılımcı deneyimleri irdelenip konu mahiyetine uygun örnekler kültürel dönüşümler, algısal değişimler ilişkisinde değerlendirilmiştir. Çoklu duyum modalitelerine etki eden yaklaşımlar güncel konulara hâkimiyeti sağlamada, geleceğe dair öngörüde bulunma potansiyelini geliştirmede fayda sağlayacaktır.

Bu minvalde araştırmanın "Giriş" bölümünde post-dijital sanat öncesi sanatsal çalışmalar duyum modalitelerine etkisinde açıklanmıştır. "Duyum modaliteleri ve uyaranları" başlığında duyum-zihin-algı ilişkisi, duyusal sistem katagorileri ve duyum modaliteleri uyaranları ile ilgili bulgular değerlendirilmişitr. "Duyum modalitelerine etkisinde post-dijital sanat" bölümünde "Duyum modalitelerine etkisinde holografik sanat (holografic art), sanat (immersive art) ve karma gerçeklik sanatı (mixed reality art) örnekleri ve deneyimleme biçimleri irdelenerek konu mahiyetinde açıklamalar yapılmıştır. Bu bülümde post-dijital sanatın, çoklu duyum modalitelerini uyarıcı özelliklerine odaklanılmıştır. Post-dijital sanat kapsamında değerlendirilen "Transhümanist sanat", "Aksaklık sanatı" gibi anlayışlar ideolojik/tematik/teknik unsurları içerdiği ve çoklu duyum modaliteleri ile bağlam oluşturmadığı için konuya dahil edilmemiştir. "Sonuç" bölümünde ise kültürel dönüşümler ve yeni medya etkisinde post-dijital sanat ile çoklu duyum modaliteleri uyarımı konusunda elde edilen bulgular odağında değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırma, kuramsal-analitik bir özellik sergilediği için ilgili konuların açılımlarını destekleyecek literatür ile temel araştırma yöntemi kullanılarak yapılandırılmıştır.

DUYUM MODALİTELERİ VE UYARANLARI

Duyum, "Arapça hâs kökünden türemiş olup, duyu organlarıyla elde edilen izlenimleri/bilgiyi ifade etmektedir" (Genç, 2020, s. 702). Ökten'e göre (2019, s. 10) duyum, farklı enerji türlerinin neden olduğu uyarılmaların duyu organları aracılığıyla alınarak, merkezi sinir sistemine ve beyne ulaştırılması sonucunda meydana gelen dolayımsız zihinsel üründür. Duyum, beş duyu organı aracılığıyla yani koklayarak, işiterek, dokunarak, görerek ve tadarak yakalanan uyaranların beyne iletilme sürecidir.

İnsan yaşamında büyük önem taşıyan duyu organları, birbirinden bağımsız değil, bir bütün olarak çalışmaktadır. Her bir duyu organı tek başına değerlendirilebilmekte ancak kişi, dış dünyadan gelen uyaranları sadece tek bir duyu organı ile algılayamamaktadır. Beyin, birbirinden farklı duyu organlarından gelen uyaranları bir araya getirerek anlamlandırmaktadır. Bunun sonucunda da tam bir algı oluşmaktadır. Arthur Schopenhauer duyumu, "Duyum öncelikle duyu organlarımızın oldukça yapay karmaşık doğasıyla belirlenmektedir. Böylece duyum yalnızca dışarıdaki bir neden tarafından belirlenmekte sonrasında kendi yasalarınca tamamlanmaktadır. Bu nedenle duyum tümüyle özneldir" şeklinde ifade etmiştir (Özen, 2013, s. 2). Dışarıdan gelen uyaranlar duyuyu kendi kriterlerine göre etkilemektedir. Duyu organlarını aktif hale getirecek uyaran, duyumun yapısını belirlemektedir. Ayrıca beyne iletilen bu uyaranın yorumlanarak dönüştürülmesi öznel bir sonuca tekabül etmektedir.

"Duyu organları, müstakil birer organ olmakla beraber ancak sinir sistemi, beyin/kalp ile işlevsel olabilmektedir. Duyu organları sinir sisteminden bağımsız ele alındığında her biri müstakil birer bilgi kaynağı olamamakta; ancak sinir sistemiyle beraber birer bilgi kaynağı haline gelmektedir" (Genç, 2020, s. 702). Her duyu organı için farklılıklar bulunsa da uyaranın beyne iletilmesinde üç adımdan bahsedilmektedir. Bunlar Adrian Furnham'ın ifadesiyle (2023/2008), duyu almacasına (reseptör) giden uyaran; bu uyaranın yol açtığı sinirsel olaylar zinciri – elektrik sinyalleri, sonrasında ise sinirsel impulsa dönüşmesi; mesaja karşı fizyolojik yanıt şeklinde sıralanabilmektedir.

Psikoloji sözlüğüne göre modalite, bir şeyin var olduğu, deneyimlendiği ve ifade edildiği ya da yapıldığı kanal olarak tanımlanmaktadır. Terim, aralarında tıp, temel bilim, teknoloji, beşeri bilimler ve dilbilim olmak üzere pek çok alanda kullanılmaktadır. Duyum modalitesi, duyumun oluştuğu kanalı yani duyumun türünü açıklamaktadır (Karakaş, 2017). Çeşitli duyusal sistemlerden aktarılan bilgilerin ayırt edilmesi noktasında bu sistemler; propriyoseptif, eksteroseptif ve interoseptif olarak üç ayrı kategoride incelenmektedir (Yılmaz, 2006, s. 15).

Eksteroseptif duyular dokunma, deri sancıları, hafif basınç, ısı, koku, işitme ve görme duyularını kapsamaktadır (Esen, 2012, s. 54). Ayrıca temas reseptörlerini de barındırmaktadır. Vücut yüzeyinde gerçekleşen taktil duyusu veya dış kaynaklı (görme/işitme gibi) bir nedene bağlı olarak aktif hale gelen uyaranların işlendiği sistemi ifade etmektedir (Vatansever, 2018, s. 8). Eksteroseptif farkındalık, eksteroseptif duyulardan farklı olarak vücut pozisyonunun algılanmasındaki hareketle ilgili verilerin işlendiği sistemi tanımlamaktadır (Kalkişim, 2020, s. 26).

Propriyoseptif sistem kişinin kendini hissetmesi ve farketmesini sağlamaktadır. "Propriosepsiyon" terimi Latince "proprius"-birine ait olma- ve "ception" kelimelerinin birleşmesinden oluşmuştur (Erdem, 2013, s. 33). "Propriyoseptörler" terimi, kas-iskelet sistemindeki duyu resepsiyonunu yani derin duyumsamayı bildiren duyu reseptörleri için kullanılmaktadır (Taşkın, 2013, s. 13-14). Eklem kapsülleri, kaslar ve tendonlarda bulunan propriyoseptörlerin, vücudun-gövdenin pozisyonları ve her bir kasın gerilimleri ile ilgili bilgileri ilettiği bilinmektedir.

"İnteroseptif farkındalık" ise vücudun içinden gelen, solunum, kalp atımı, tokluk benzeri vücudun fizyolojik hissini ortaya çıkaran duyuların ve duygularla ilgili otonom sinir sistemi duyularının bilinçli bir şekilde algılanması olarak tanımlanmaktadır (Kalkişim, 2020, s. 26). İnteroseptif bilgi interoseptif farkındalıkla aynı olmamakla birlikte bu bilgilerin bazıları bilişsel düzeye ulaşmaktadır. Bilişsel düzeye ulaşan bilgilerin kimisi fark edilirken kimisi de bilişsel düzeye ulaşamadan işlenmektedir. İnteroseptif bilgiler, organizma için önemli ise bilince taşınmaktadır (Vatansever, 2018, s. 8). Duyum belli bir eşik değerine sahip uyaranın reseptörler tarafından yakalanmasıyla başlamaktadır. Sinir diline dönüşerek birey tarafından yorumlanmaktadır. Algının tarifi ise uyaranın var olması, dikkat yönlendirilmesi, uyanın bilinmesi, yorumlanması ve kişinin fizyolojik yanıtı şeklinde sıralanmaktadır.

Duyu organları aracılığıyla elde edilemeyen his, sezgi ve öngörüye dayalı algılar, iç algı şeklinde ifade edilmektedir (Türk, 2014, s. 13). Algılama duyu organları vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bireyin o anki isteği, arzusu ve beklentisi, içinde bulunduğu kültür, bilgi birikimi ve deneyimi gibi kişisel özellikleri algılama açısından çok önemlidir" (Arğın'dan akt. Bekmezci M. ve Zengin, Ş., 2021, s. 40). Duyum modaliteleri her ne kadar birbirinden ayrı bir şekilde incelense de her biri beynin yapısı gereği ortak bir şekilde çalışmakta; yaşam tecrübelerinin, bilgi birikimlerinin, tercihlerin, alışkanlıkların, istek ve arzuların etkisinde girift ve kompleks ilişkiler bileşkesiyle algılama gerçekleşmektedir.

Canlıda duyuma neden olan etkene uyaran adı verilmektedir. Uyaran sadece dışarıdan gelmemekte, organizmanın kendi iç bünyesinden de gelebilmektedir. "İç uyaranlar" organların kontrolüne, "dış uyaranlar" ise canlının dış çevresi ile olan ilişkilerinin düzenlenmesine yarar sağlamaktadır (Alparslan, 2013, s. 60). Duyuların vücudun hem içinden hem de dışından gelen uyaranlar tarafından etkilendiği söylenebilir. "Duyumsama", dış ve iç ortamdan kaynaklanabilecek herhangi bir uyarılmanın Merkezi sinir sistemine ulaşmasıdır (Koyuncuoğlu, 2017, s. 43). Çevreyi hissetmeyi ve anlamlandırmayı sağlayacak enerji türleri sinir diline dönüşerek kodlanmaktadır. Merkezi sinir sistemi beyin ve omurilikten oluşmaktadır. Çevresel (periferik) sinir sistemi ise merkezi sinir sistemi ile organlar ve kaslar arasındaki iletişimi kuran sinir liflerinden oluşmaktadır (Özgür, 2016, s. 21). Algılar, "iç ve dış algılar" olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Dış dünyadaki uyarıcıların insan zihninde oluşturduğu algıya dış algılar denmektedir. Dış algı uyarıcıları, duyu organları yoluyla elde edilmektedir (Türk, 2014, s. 13). İnsanlar uyaranları tecrübe yoluyla ve zihinsel olarak iki şekilde algılamaktadır. Uyaranların alıcı tarafından yakalanabilmesi için belirli bir seviyede olması gerekmektedir. Bu seviyenin altında olan uyaranlar duyulmamakta, üstünde olanlar ise canlıya zarar vermektedir (Alparslan, 2013, s. 61). Sabit bir seviyede kalan uyaranlar, zamanla insanda tepki oluşturmamaktadır. Kişinin fizyolojik olarak tepki verebilmesi için, uyaranın yoğunluğunda değişiklikler olması gerekmektedir. Uyaranın yoğunluğu değiştiğinde, kişinin dikkati bu değişikliğe yönelmekte veya dikkat kaybolmaktadır. Uyarıcının özellikleri ve bireysel özellikler, dikkati etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Uyarıcının özelliklerini, uyarıcının şiddeti ve büyüklüğü, zıtlık özelliği, hareketi, tekrarlanma durumu, garipliği ve yeniliği belirlemektedir. Dikkati etkileyen bireysel özellikler ise ihtiyaçlar, beklentiler, ilgiler, öğrenme isteği şeklinde sıralanabilmektedir (Güney'den akt. Durmuş, 2014, s. 7). Uyarıcının özellikleri algı için önemlidir. Ayrıca bireysel özellikler de bu sürece etki etmektedir.

Bakan ve Kefe'nin ifadesine göre (2012, s. 21) algılar, bireyin ne gördüğü, nasıl yorumladığı, nelere inandığı ve nasıl davrandığını tanımlayan sistemdir. Kişinin çevresinde bulunan çok sayıda uyaranlar arasından, zihinsel düzeyde seçicilik gösterip, belli uyarıcıları bilinç alanına kabul etmesi dikkat olarak tanımlanmaktadır (Karaduman, 2004, s. 29). Dış dünyada aynı anda birden çok uyaranın bulunduğu ortamlarda bazı uyarıcıların ön planda ve bir kısmının da arka planda kalması veya bu uyarıcıların kaybolmayıp depolanmasını dile getiren Kürkçüoğlu ve Ocakçı (2015, s. 370-371), bu durumun özellikle işitsel uyarıcıların yoğun olduğu ortamlarda gerçekleştiği/kanıtlandığı yönünde açıklamalar yapmıştır. Bu açıdan bakıldığında, duyumların ilettiği bilgilerin

yorumlanması, insan algısının temelini oluşturmaktadır. Bireyin geçmiş deneyimleri, öğrendiği bilgilerin yanı sıra, gelecekte öğreneceği bilgileri de etkilemektedir. Duyu organlarını etkileyen uyaranlar, beyinde farklı kortekslerde işlenmektedir. Ancak bu bilgilerin anlamlandırılma sürecinde her bir korteks birlikte çalışmaktadır. Öğrendiklerimiz, hayatımızı derinden etkilemektedir. Ancak algılama sürecinde, sadece öğrendiklerimiz ve çevremizden gelen uyaranlar değil, aynı zamanda bireyin beklentileri, geçmiş deneyimleri, bulunduğu toplum ve kültürel yapılar ve değerleri de rol oynamaktadır. Post-dijital kültürel yapı içinde insanı çevreleyen uyarıcılar ve dikkati etkileyen bireysel özellikler sanatsal ifadelerde çözümlenebilmektedir.

DUYUM MODALİTELERİNE ETKİSİNDE POSTDİJİTAL SANAT

Duyum Modalitelerine Etkisinde Holografik Sanat

Hologram kelimesi, "Holos" (tam görüntü) ve "Gram" (yazılı) anlamına gelen Yunanca kelimelerin bileşiminden oluşmaktadır. "Hologram", bir nesne veya üç boyutlu bir bilginin çeşitli teknikler yardımıyla dijital ortama aktarılması; yeni sanal üç boyutlu imajların oluşturulması sonrası imajların gerçek ortamda üç boyutlu olarak görüntülenmesinin sağlanmasıdır. Hologram elde edilmesini sağlayan işlemler dizisine ise holografi denilmektedir (Karasakal, 2023, s. 6; Boehm, 1969, s. 1; Tuncalı, 2021, s. 18). Holografik telebulunuşluk (holographic telepresence), yeni teknolojilerle insanların veya nesnelerin gerçeğe yakın, üç boyutlu temsillerinin farklı konumlara yansıtılmasına olanak tanıyan gerçek zamanlı iletişim ve etkileşimi sağlamaktadır (Bron, 2023).

İllinois Holocaust Museum'un "Survivor Stories Experience" adlı sergisi (Şekil 1), Holokost dönemindeki yaşamın izlerini seyircilerle buluşturan hologram tabanlı bir hikâye anlatımıdır (Illinois Holocaust Museum & Education Center, 2018a). Kısa bir tanıtım filminin ardından, hayatta kalan kişilerin hologram görüntüsü izleyici ile buluşmakta ve izleyicilerin anlık soruları hologram tarafından cevaplanmaktadır. Holokost dönemi hayatta kalanların hayat hikâyeleri günümüz teknolojileri ile boyut değiştirmektedir. Holokost döneminde hayatta kalanların yaşam hikayelerini günümüz teknolojisiyle yeniden canlandırılarak, ziyaretçilere duygusal ve etkileyici bir deneyim sunulmaktadır.



Şekil 1. Holografik Tiyatro, Survivor Stories Experience (Illinois Holocaust Museum & Education Center, 2018b)

Artık müzelerin içinde yer alabilecek projelerde, sadece görüntü veya ses ile sınırlı kalınmayan, izleyicilerde etkileyici hisler uyandırmak için birden fazla duyum modalitesini aynı anda tetiklemeyi hedefleyen sistemler kullanılmaktadır. Survivor Stories Experience projesindeki gibi, Z kuşağının sadece basit görsellerle ilişkilendirilmiş yazılı hikaye anlatımlarından ziyade onları içine çeken, farklı duyuları harekete geçiren, duyuların ortak çalışmasını tetikleyen ve katılımlarını sağlayan anlatımları tercih ettiği görülmektedir. Günümüzde, galeriler, müzeler ve benzeri kurumlar sahip oldukları sistemleri bu tür teknolojilerle yeniden yapılandırarak, ziyaretçilere daha etkileyici deneyimler sunmayı hedeflemektedir.

Bu tür bir savaş dönemi hikaye anlatımı, geçmişin canlı bir şekilde günümüze taşınmasıyla izleyicileri etkileme gücüne sahiptir. Illinois Holokost Müzesi'ni ziyaret eden öğrencilerden Laila'nın deneyimi, bu teknolojik yeniliklerin ne denli etkileyici olduğunu göstermektedir. Laila, hologram görüntüleriyle karşılaştığında, adeta olayın içindeymiş gibi hissettiğini ifade etmektedir. Bu yaşanan deneyim gerçeklikle sanal arasındaki çizgiyi bulanıklaştırarak algıyı derinlemesine etkilemektedir. Laila için Holokost'u öğrenme deneyimi, tamamen yeni bir boyut kazanmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler, izleyicilerin duygu, düşünce ve algılama biçimlerinde etkili olan sadece metinlerden öğrenilen bilgilerin ötesinde bir yaklaşıma işaret etmektedir. Z kuşağı için bu tür post-dijital projeler etkileyici deneyimler sunmaktadır.

Her ne kadar hikâye anlatımını sağlayan kişiler hayatta olsa da hologramlar günümüz holografik telebulunuşluk teknolojileri aracılığı ile zaman ve mekân fark etmeden dünyanın herhangi bir yerine taşınabilme olanağı sunmaktadır. Bu teknolojiler, farklı projelerle birleştirildiğinde gelecekte hikaye anlatımları, konser, eğlence gibi çeşitli etkinliklerin mekân sınırlaması olmaksızın eş zamanlı

olarak gerçekleşebileceği bir potansiyel sunmaktadır. 4K lazer teknolojileri ile birlikte hologram teknolojilerinin farklı bir boyut kazandığı ve izleyicilere sunulduğu görülmektedir.

Japonya'da üretilen Hatsune Miku karakteri, yeni imaj teknolojileri ile oluşturulmuştur. Dünyanın ilk hologram yıldızı (Şekil 2) olarak anılan Hatsune Miku'nun gerçekleştirdiği konserler ilgi çekici ve akıcı gösterilerden oluşmaktadır (Hatsune Miku, 2013b). Bilgisayar ortamında hayat bulan karakter, insanlar için farklı bir haz sunarak gerçekliğin ötesine geçmektedir.



Şekil 2. Hatsune Miku, World is Mine Konseri (Hatsune Miku, 2013a)

Hatsune Miku'nun performansına canlı müzisyenler eşlik etmekte ve insanlar tarafından hayranlıkla takip edilmektedir. Miku, geniş kitlelerin ilgi odağı haline getirilirken çeşitli insani davranışlar sergileyerek gerçekleştirdiği dans figürleri, ışıklı şovlarla birlikte daha sevecen görünmekte ve izleyenlerin algısını değiştirmektedir.

Base Hologram (Şekil 3) tarafından düzenlenen bir etkinlikte, yaşamını yitiren ünlü sanatçılar hologram teknolojisi aracılığıyla izleyicilerle buluşmuştur. Canlı bir orkestra eşliğinde, sanatçıların performansları sergilenmektedir. Projenin teknik detaylarında ise sanatçıların kayıt alınmış performansları dijital ortama aktarılmakta ve üzerlerinde oynanarak bu görüntüler 4K dijital lazer teknolojisiyle tasarlanan çeşitli sahnelere yansıtılmaktadır. Geçmişte hologram gösterilerinde sadece bir ekran ve yansıtıcılar kullanılırken, günümüzün teknolojik donanımları sayesinde çok daha etkili sonuçlar elde edilmesi mümkün hale gelmiştir.



Şekil 3. Base Hologram, Maria Callas / Roy Orbison In Dreams (Callas In Concert: The Hologram Tour, 2019)

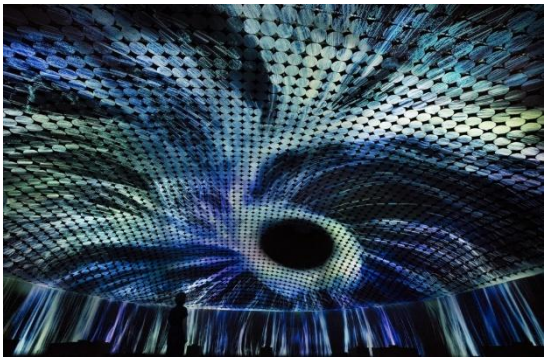
Base Hologram CEO'su Martin Tudor (2018), "ölmekte olan klasik müziği yeniden canlandırarak yeni izleyici kitlelerine taşımayı umuyoruz" diyerek, geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmayı hedeflemektedir. Böylelikle sadece eğlence sektörüyle sınırlı kalınmayarak gerçekliğin ötesinde, gerçek ve sanal olanın bir araya getirilmesi sağlanmaktadır. Konserde yer alan seyirciler, deneyimledikleri konser ve yer alan sanatçının hologram görüntüsünden büyülendiklerini, etkilendiklerini ve şüphe uyandıracak derecede bir gerçeklik olduğunu ifade etmektedir.

Sanatçıların hayattayken gerçekleştirmiş oldukları performanslarının dijital ortama aktarılıp yeniden şekillendirilerek gerçek dünyada mümkün olmayacak efektlerle şova dönüşmesi artık daha kolay elde edilmektedir. Örneğin, sanatçı sahnede iskambil kartlarını tutmakta ve performansın sonuna doğru kartları havaya fırlatmaktadır. Bu kartlar ise bir süre havada asılı kalmaktadır. Böylelikle performansların, gerektiğinde fizik yasalarını altüst eden etkilerle izleyicilere sunulabileceği görülmektedir.

Duyum Modalitelerine Etkisinde Sürükleyici (Immersive) Sanat

Günümüzde yeni medya teknolojileriyle birlikte özellikle 4K lazer, haritalama (mapping), VR gözlükler, karma gerçeklik, yapay zeka, hologram ve makine öğrenimi gibi teknolojiler sürekli olarak gelişmektedir. Bunun yanı sıra, insanı çevreleyen ve içerisinde dahil eden immersive sistemler de giderek yaygınlaşmaktadır. İngilizce "immersive" kelimesi, Tureng Dıctıonary'de (2006) sarmal, kapsayan, çevreleyen, sürükleyici anlamlarına gelmektedir. Mühendislik alanında ise "farklı duyular için uyaran ve bilgi sunan" anlamını taşımaktadır.

Helsinki'deki Amos Rex müzesinde düzenlenen sergide, sürükleyici (immersive) sistemlere yer verilmiştir. Şekil 4'de verilen örnekte 4K lazer projeksiyonlar kullanılmıştır. Sergi, izleyicilere tek bir açıdan sunulmak yerine, kapalı bir mekanda ortamın tamamına yansıtılarak çoklu duyulara hitap etmeyi amaçlamaktadır.



Şekil 4. TeamLab'ın Kütlesiz Sergisi, Helsinki, 2018 (Teamlab, 2018).

Sergilenen eserler, izleyicileri etkisi altına almaktadır. Bunun başlıca nedeni, uyaranların aynı mekan içinde birleşik ve bütüncül olarak sunulmasıdır. Bu tür projelerde, teknoloji sektörünün önde gelen isimleri sıklıkla yer almaktadır. Mekan tasarımı dikkatle hazırlanmaktadır. Kaliteli ekipmanlar kullanılarak izleyiciye sunulmaktadır.



Şekil 5. Genius Immersive Experience (EventElevator, 2022).

Şekil 4 ve 5'de yer alan sürükleyici (immersive) sistemler, kapalı alanlarda özel olarak dizayn edilmiş mekanlarda sunulmaktadır. Bu çalışmalarda sadece beş duyuyla sınırlı olmamakla birlikte; mekanı, zamanı, yönü, sıcaklığı ve soğuğu

algılayabilen reseptörler de bulunmaktadır. Bu sebeple bu tür çalışmalarda insanlara yönlendirilen birçok uyaran çeşitli özellikleri barındırarak ilginç deneyimler yaşatabilmektedir.

Duyum Modalitelerine Etkisinde Karma Gerçeklik Sanatı

Karma gerçeklik çalışmalarının, çoklu duyum modalitelerini etkili şekilde uyarma noktasında sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, yapay zeka ve makine öğrenimi gibi teknolojiler birbirleriyle kaynaştırılarak kullanılmaktadır. Bilim insanlarıyla koordine bir şekilde çalışarak geliştirilen "In the Eyes of the Animal" ve "Treehugger Wawona" adlı çalışmalar, sanal gerçeklik ve gerçekliğin/doğanın birlikteliği olarak görülebilmektedir. Marshmallow Laser Feast ekibinde Barney Steel, Robin McNicholas ve Ersin Han yer almaktadır. Ersin Han'ın (TNW, 2018) ifadesiyle doğaya dair bilimsel veriler elde edildikten sonra stüdyo ortamında çeşitli işlemler gerçekleştirilmektedir. Sonrasında spekülatif anlatımlara uğratılarak çalışmalar oluşturulmaktadır. Doğanın canlı ve dinamik yapısından örnek alınarak oluşturulan bu çalışmalar, VR teknolojilerin kullanılmasıyla insan duyularının aktif bir şekilde uyarılmasını amaçlamaktadır.

"In the Eyes of the Animal" adlı proje, İngiltere'nin Grizedale Ormanı'nda gerçekleştirilen bir keşif ve sanat deneyimi olarak sunulmaktadır. Bu proje içerisinde çeşitli teknolojik ekipmanlar; insansız hava araçları (drone), LIDAR, CT tarama teknolojileri kullanılmıştır. 360° kameralar ile orman detaylı bir şekilde taranarak görüntüler elde edilmiştir. Stüdyo ortamında sanatçılar tarafından sanatsal dokunuşların yapıldığı görüntülerde, doğanın derinliklerindeki gizemli atmosferi ve canlılığı yakalamak amaçlanmıştır (Docubase, 2015). Projede İngiltere'nin farklı ormanlarından elde edilen sesler ve titreşimlere yer verilerek etkileyici bir deneyim yaşanmaktadır. Proje kapsamında orman içerisinde yürüyen ziyaretçiler, kendi algılarıyla çevresini anlamlandırmaya başlamaktadır. Ardından ağaçlardan sarkıtılan VR sistemler kişileri karşılamaktadır. Bu deneyim, izleyicilere doğanın içinde ve gerçekten bir hayvan gözünden görüyormuş gibi hissettirmek için kurgulanmıştır (Şekil 6). Ayrıca projede, dört farklı hayvan türünün gözünden doğayı keşfetme ve çeşitli hayvanların algılarıyla doğanın işleyişine dair keşif imkanı sunulmaktadır. İnsanlar bu deneyime katıldıklarında, sanki gerçek bir yaşamın içindeymiş gibi hissetmektedir. Doğayı yeniden keşfetme, dokunma ve koklama arzusu duymaktadır. Böylelikle projenin etkileyici ve sürükleyici bir sanatsal ifade kazandığı görülmektedir.



Şekil 6. VR Setler ve Sivrisinek Görüş Açısı (Dezeen, 2015a).

Ziyaretçiler bir sivrisineğin gözünden orman içerisinde uçmaya başlamakta, keşfetmeye ve gezinmeye devam etmektedir. Bu algılama süreci sadece sivrisineğin sahip olduğu algılarda gerçekleşmektedir. İnsanların görme algısında sahip olmadığı doğa ve fotosentezin işleyişini sivrisineğin gözünden deneyimlemesi sağlanmaktadır. Projenin devamında sivrisineğin bir yusufçuk tarafından yenmesi ile izleyici artık doğayı bir yusufçuğun gözünden yani saniyede 300 kare ağır çekim görüntüsüyle deneyimlemektedir. Ardından yusufçuğun bir kurbağa tarafından yenilmesiyle birlikte izleyici kurbağa gözünden doğal yaşamı deneyimlemeye başlamaktadır.

Ayrıca proje araştırma esnasında kurbağalar hakkında birçok veri elde edilmiştir. Bunlardan birisi Meksika'dan gelen tungara kurbağalarıdır ve bu kurbağalar ekolokasyon yapabilmektedir. Bu özellik kurbağaların bulundukları ortama sonar dalgaları göndermeleri ve ortamda gezinen dalgalar aracılığıyla çevrenin algılanışını sağlanmaktadır. Tungara kurbağaları bu özelliği eşleri için de kullanmaktadır. Böylece birbirlerinin konumunu saptayabilmektedir. Fakat kurbağalar çok fazla ses çıkartmaları ve su yüzeyinde oluşturdukları izler nedeniyle baykuşlara yem konumundadır. Baykuşlar ise su yüzeyindeki dalgalanmaları algılayabilecek güçlü donanımlara sahiptir. Sırasıyla hayvanlar arasındaki ilişkilerin ve doğa işleyişine dair izlenimlerin sunulduğu projede, ziyaretçi kurbağa gözünden doğayı deneyimlerken, kurbağa baykuş tarafından avlanır. Ziyaretçiler doğayı baykuşun gözünden deneyimleyemeye başlar (Şekil 7). Baykuşun bir avcı tarafından vurulmasıyla sonlanan proje, ziyaretçinin VR seti çıkarmasıyla insanı avcı konumunda göstermektedir.



Şekil 7. Baykuş Görüş Açısı (Dezeen, 2015b).

Mekan içerisinde deneyimlenen projelerde, giyilebilir VR setleri üzerinde insanın sırt bölgesini uyarabilecek titreşim veren cihazlar da kullanılmaktadır (Şekil 8). Bu sayede kişi doğayı deneyimlerken tek bir duyu ile sınırlı kalmayarak o andaki deneyimi ile birlikte uçan bir böceğin kanat hissini de yaşamaktadır.



Şekil 8. Mekan içi uygulamalarda kullanılan giyilebilir VR set (Marshmallow Laser Feast, 2016).

Günümüz teknolojilerinin sağladığı olanaklarla birlikte birçok çalışma etkileyici ve zihinlerimizden silinmeyecek seviyeye ulaşmaktadır. Sanatsal çalışmalar çerçevesinde elde edilmek istenen etkiler günümüz koşullarında çeşitli teknolojik araç ve gereçlerle (LIDAR, CT tarama, 360° kameralar, VR teknolojiler, yapay zekâ, makine öğrenimi, geliştirilmiş stüdyo ekipmanları, ses sistemleri) kolaylıkla izleyenlere aktarılmaktadır.

LIDAR tarama teknolojisi ile elde edilen orman görüntüleri, ormanın en doğru ve uygun temsili elde edilmesi için kullanılmaktadır. Bu elde edilen veriler Ersin Han tarafından (GowithYamo, 2022) "dijital fosil" olarak adlandırılmaktadır. Sürecin başlangıcı yine ormanda gerçekleşmektedir. LIDAR tarama esnasında (Şekil 9) fotoğraflar elde edildikten sonra veriler belirli yazılımlara aktarılarak 3D görüntüler oluşturulmaktadır. Bu oluşturulan görüntülerle birlikte ormanın sahip olduğu tüm yapı ve renkleriyle temsilin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.



Şekil 9. LIDAR Tarama Cihazı ve Ağaçların Taranma Anı (Docubase, 2015).

İnsanın algısını aşan, sanal olan ile birlikte doğaya davet edildiği projelerde, doğal yaşamın işleyişine; hayvan ve böceklerin farklı yaşam formlarının algısına dair bir perspektif kazandırılarak izleyicilere etkili deneyimler yaşatılmaktadır. Görüldüğü üzere doğal ortamın elde edilen dijital verileri, bilgisayar ortamında yeniden şekillendirilerek çeşitli sanatsal dokunuşlar eklenerek oluşturulan projeler izleyiciyle buluşturulmaktadır. Özellikle In the Eyes of the Animal projesinde kullanılan çeşitli teknolojik ekipmanlar ve yer verilen birçok alan uzmanlıkları ortak paydada buluşarak ilginç ve sanatsal boyutta etkisi yüksek ifadeler kazanmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Geleneksel sanatta modalite uyaranları interoseptif duyum sistemlerine daha çok hitap etmektedir. Batıda skolastik düşüncenin baskın olduğu dönemlerde yapılan resimlerin izleyicide bıraktığı etki kalp atışında hızlanma, heyecanlanma, hatta bayılma gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Bir duyum modalitesi olarak görme duyusu üzerinden deneyimlenen estetik, bireyin o andaki duygu durumu, arzu, inanç, ilgi alanı, beklenti gibi içsel süreçleriyle birleşerek biçimlenmekte ve şaşırtıcı etkiler oluşturmaktadır. Günümüze doğru katılımcı reaksiyonlarının belirleyicisi, eksteroseptif yani dışarıdan kaynaklanan sinyallerin işlendiği

sistemdir. Uyaranların reseptörler tarafından yakalanması için bireyin uyarana karşı bilinçli bir dikkat yönlendirmesi gerekmektedir. Bu süreçte hedeflenen bilinçli bir "dikkat yönlendirmesi", bireyin yapısından kaynaklı içsel ihtiyaçlarla birlikte uyaranın şiddeti, büyüklüğü, zıtlığı, hareketleri, tekrar durumu, yinelenmesi gibi etkenlerle sağlanmaktadır. İzleyici, geçmişte tek bir duyum modalitesi üzerinden duygu yoğunluğuna ulaşabilirken, günümüzde çok daha fazla sayıda duyum modalitesi ve uyaranların etkin kullanımları aracılığıyla duygusal bir deneyim süreci yaşamaktadır. Doğru kullanım ile anlatılmak istenen durum, uyaranların kendisine has değişkenlik gösteren yapıları ile ifade edilmektedir.

Duyular aracılığıyla alınan verinin yorumlanmasını, eyleme dönüştürme sürecini ifade eden algı mekanizması ve duyu organları aracılığıyla deneyimleyemediğimiz his, sezgi, öngörü gibi süreçler farklı etki oranlarına sahiptir. Dışarıdan gelen uyaranların farklı kanallardan beyne iletilmesi sonucunda ortak havuzda toplanan uyaranlar ile birey bir sonuca varmaktadır. Bununla birlikte bireyin içinde bulunduğu şartlar, öğrendiği bilgiler, yaşadığı deneyimler ve kültürel kodlamalar ulaşacağı sonuçları kesin bir şekilde etkilemektedir.

Sanat ile duyum modalitesi uyaranlarındaki değişim kültürel dönüşümler teknolojik gelişmeler ekseninde değişime uğramıştır. Bu nedenle günümüzdeki Sürükleyici (immersive) Sanat, Holografik Sanat, Karma Gerçeklik Sanatı gibi projelerde, özenle işlenerek ham halinden uzak ve spekülatif dokunuşlarla tekrar şekillenip izleyici ile buluşturulan projelere sıkça rastlanmaktadır. Sanatın bu derece şekillenmesiyle yeni medya öncesinde yıkılamayan sanal/gerçek bariyeri günümüzde çok daha fazla esnetilmekte ve aradaki sınırlar erimektedir. Bahsi geçen sanatsal projeleri deneyimleyen birey duyum modalitelerine yönlendirilen uyaranlar arasından seçimler yapmak durumundadır. Bu seçimler ışığında gerçekleşen algılama sürecinde, uyaranların bir kısmı geri planda kalmakta, bir kısmı ise bilinçaltında depolanmakta ve zaman zaman uyaranın değişkenliğine bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir.

Uyarıcıda meydana gelen değişim yaşamı algılayış biçimiyle, gereksinime dönüşmüş gibidir. Artık çoğunlukla Z kuşağına, uyaran olarak zamanın kıyafetlerinin, savaş aletlerinin vs. sergilendiği bir tarih müzesi kurgusu X kuşağının hissettiği duygu yoğunluğuna ulaşmaları için yeterli gelmemektedir. Değişmekte olan kültür çerçevesinde Z kuşağı geçmişteki topluluklar gibi aynı ihtiyaçların, beklentilerin, arzuların ve ilgi alanlarının peşinden koşmamaktadır. Post-dijital dönemin içerisinde kendisine yer bulan teknoloji tabanlı sanatsal çalışmalarda farklı duyum modalitelerinin kullanımına yoğun olarak

karşılaşılmakta ve uyaranlara maruz bırakılan insanın hedef haline geldiği gözlemlenmektedir. Dolayısıyla günümüzde müzelerden eğlence sektörüne kadar her aşamada ziyaretçinin etrafını çevreleyen holografik etkilerin; ses, görüntü, hareket, koku gibi çoklu duyum modalitelerine hitap eden ortamların oluşturulduğu anlatım dili tercih edilmektedir. Bu tür anlatım dillerinin gelişmesiyle verilmek istenen mesajlar izleyicilere daha etkili ulaşmaktadır. Yeni medya teknolojilerinin yüksek oranda kullanıldığı post-dijital sanatta çoklu duyum modalitelerine hitabın artışı mesaja karşı fizyolojik yanıtı ve uyaranların kişinin üzerinde bırakacağı etkinin gücünü artırmaktadır. Kullanılan teknolojilerin sadece sanatsal çalışmalarla kalmayıp, hayatın her noktasında bir amaç haline gelmesi ile insanı insan yapan özellikleri köklü değişime uğratacağı düşünülmektedir. Yeni medya teknolojileri araç olarak kullanıldığında sunduğu imkânların bireylerin yaşamında pratik çözümlere vesile olduğu bilinmektedir. Günümüz kuşağına etki eden güç odaklarının algı yönetimi için dayattığı unsurlar ile bireyler yönlendirilmekte, bağımlılık derecesini artırmakta, önemsiz içeriklerle bireyin zihni meşgul edilmektedir. Bununla birlikte sorgulamadan, bilinçsiz ve sürekli kullanımının belli yeterliliklere haiz bireylerde yetilerin zayıflamasına neden olduğu, analitik düşünmenin, çözüm üretmenin, hayal etmenin, yaşanılan problemlere karşı dirayetli davranmanın azaldığı söylenebilir. Tüm bunlar gerçekleştirilirken çağımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen yeni medya araçlarıyla dayatılan eksteroseptif duysal uyaranların çokluğu ve sürekli kullanımı bireylerin iç dünyasını kaynak olarak benimseyebileceği ve bunlarla birlikte yaşamına dair üreteceği imgeler ve hayallerin üretilmesinde yeti kaybının yaşanmasına da neden olabilir.

Bu gibi güncel çalışmaların kültürle ilişkilendirilerek sosyolojik açıdan derinden incelenmesi toplumun, birey nezdinde ne denli ve nereye doğru şekil alacağı konusunda bizlere bakış açısı kazandırarak bilinçli bir toplum inşa etme hususunda ışık tutmaktadır. Yeni medya teknolojilerinin gelişmesi ile algı uyaranlarının ve bu uyaranlara karşı insanların vermiş ve verecek oldukları tepkilerin değişime uğraması ile ilgili vargılara ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alparslan, Ö. (2013). Yenidoğan yoğun bakım hastalarında duyusal algılamada bozulma. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 17(2), 59-67.

Ataoğlu, T. (2021). Stendhal Sendromu. Psikoloji Ağı. https://www.psikolojiagi.com/stendhal-sendromu, Erişim tarihi: 08.10.2024.

Bakan, İ. & Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.

Bekmezci, M. & Zengin, Ş. (2021). Algı yönetimi ve işletmeler açısından önemi. *International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies.*

Boehm, George A.W. (1969). Devrim yaratacak bir buluş: Holografi üçüncü boyuta açılan kapı. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*. Tübitak Yayınları. https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=4&cilt=2&sayi=22&sayfa=1&yil=1969&ay=8&yaziid=298, Erişim tarihi: 12.09.2024.

Bron, D. (2023). The emergence of holographic telepresence: Disrupting communication and collaboration in the digital age. https://medium.com/chain-reaction/the-emergence-of-holographic,telepresence-disrupting-communication-and-collaboration-in-the-cd3461811e, Erişim tarihi: 20.10.2024.

Callas In Concert: The Hologram Tour. (2019, 27 Mart). Callas in concert: the (…). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=3zoVzGOA84, Erişim tarihi: 21.10.2024.

Dezeen (2015a, 2 Kasım). Marshmallow laser feast's 'in (…) [Şekil]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gfyuuo1LwCE, Erişim tarihi: 21.10.2024.

Dezeen (2015b, 2 Kasım). Marshmallow laser feast's 'in (…) [Şekil]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gfyuuo1LwCE, Erişim tarihi: 21.10.2024.

Docubase. (2015). In the Eyes of the Animal, https://docubase.mit.edu/project/in-the-eyes-of-the-animal, Erişim tarihi: 21.10.2024.

Docubase. (2015). Interview with marshmallow laser (…) [Şekil]. Blog. https://docubase.mit.edu/lab/interviews/interview-with-marshmallow-laser-feast/

Durmuş, F. Ö. (2014). Beery-Buktenıca gelişimsel görsel-motor koordinasyon Testi-6'nın Türkçe'ye uyarlanması ve 36-70 aylık çocuklarda görsel motor koordinasyonun incelenmesi (377679) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdem, E. U. (2013). Farklı fizyoterapi-rehabilitasyon uygulamalarının el bileği propriosepsiyonu üzerine olan etkinliğinin karşılaştırılması (339419) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Esen, A. (2012). Dans eğitiminin eklem pozisyonunu algılama düzeylerine etkisi (326339) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EventElevator. (2022, 27 Mart). Genius immersive experience interview (…) [Şekil]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=S4_w5Up2uo4&t=298s

Furnham, A. (2023). Gerçekten bilmeniz gereken 50 psikoloji fikri. Domingo Yayınevi.

Genç, C. (2020). Duyum ve algı bağlamında büyü ve gerçek. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 20 (2), 697-724. https://doi.org/10.33420/marife.784475

GowithYamo (2022). How Does A Mosquito See The World?, https://www.youtube.com/watch?v=PjPSdvQWphY, Erişim tarihi: 15.10.2024.

Grizedale Sculpture. (2015, 2 Ekim). In the eyes of (…) [Şekil]. Blog. https://www.grizedalesculpture.org/newsblog/2015/10/2/in-the-eyes-of-the-animal

Hatsune Miku (2013a, 10 Haziran). World is mine /ryo (…) [Şekil]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=jhl5afLEKdo

Hatsune Miku (2013b, 10 Haziran). World is mine /ryo (…) [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=jhl5afLEKdo

Illinois Holocaust Museum & Education Center (2018a). Meet virtual holocaust survivors, https://www.youtube.com/watch?v=uG4Z5TbMrFs&t=13s, Erişim tarihi: 14.08.2024.

Illinois Holocaust Museum & Education Center. (2018b, 21 Şubat). Meet virtual holocaust survivors [Şekil]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=uG4Z5TbMrFs&t=13s

Kalkişim, Ş. N. (2020). Vücut yapısı ile beden farkındalığı arasındaki ilişkinin kas-iskelet şikâyet varlığı, emosyonel durum ve fiziksel aktivite düzeyi açısından incelenmesi (619532) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karaduman, B. D. (2004). Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi (205199) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakaş, S. (2017). Prof. Dr. Sibel Karataş Psikoloji Sözlüğü: Bilgisayar programı ve veritabanı https://www.psikolojisozlugu.com/modality-modalite

Karasakal, H. (2023). Hologram teknolojisi üzerinden dijital restitüsyon ve dijital rekonstrüksiyon uygulaması: Ankara St. Klement Kilisesi örneği (830090) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kılıç, A. G. (2023). Sanatta beden üzerine bir çalışmalar: performans sanat "marina abramovic". *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 135-161. https://doi.org/10.56206/husbd.1230621

Koyuncuoğlu, B. (2017). Anasınıfına devam eden dört beş yaş çocukların yaratıcı düşünme becerilerine duyu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi (462538) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kürkçüoğlu, E., ve Ocakçı, M. (2015). Kentsel dokuda mekânsal yönelme üzerine bir algı-davranış çalışması: Kadıköy çarşı bölgesi. *Megaron*, 10(3). https://doi.org/10.5505/megaron.2015.02486

Marshmallow Laser Feast. (2016, 17 Ekim). Mekan içi uygulamalarda kullanılan (…) [Şekil]. Facebook. https://www.facebook.com/marshmallowlaserfeast/photos/pb.100064621394958.-2207520000/1195595387175118/?type=3

Ökten, A. (2020). David Hume'da Algı ve Dış Dünya Problemi (590983) [Doktora tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Ulusal Tez Merkezi.

Özen, Y. (2013). Değerler felsefesi açısından irade ve bileşenleri (Özgür Bir İrademiz Var mı?). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).

Özgür, B. (2016). Sinir sistemi modelinin analizi (455548) [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Taşkın, C. (2013). 8 haftalık propriyosepsiyon antrenmanının çabukluk çeviklik ve ivmelenme üzerine etkisi (339710) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

TeamLab. (2018, 18 Eylül). Vortex of light particles [Image]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_uovnS4L5PQ&list=TLGGc_fLaRYB7EwyNDA4MjAyNA

TNW (2018). Marshmallow laser feast on making the invisible visible, https://www.youtube.com/watch?v=fDtsiw-cvKc, Erişim tarihi: 15.10.2024.

Tudor, M. (2018). How holograms are bringing legendary artists back to the stage, https://www.youtube.com/watch?v=uQrfR4Ito44&list=PL4HEly1yPn_I-AYyjmX-TlNCtaGCIauBW&index=29, Erişim tarihi: 16.09.2024.

Tuncalı, E. (2021). Türk kültüründe at kavramı ve imgesine dayalı holografik canlandırma uygulaması (679672) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tureng Dictionary. (2006). https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/immersive, Erişim tarihi: 23.10.2024.

Türk, M. S. (2014). Medyanın gerçeklik inşası ve gerçeklik algısı? *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5(28), 9-32.

Vatansever, Ö. M. (2018). Farklı fiziksel aktivite düzeyindeki sağlıklı bireylerde vücut farkındalığı ile denge ve postür arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.

Yılmaz, Ö. (2006). Fizyoterapide kullanılmak üzere somatosensoriyel uyaranların değerlendirilmesine yönelik elektrofizyolojik bir metotun geliştirilmesi (193212) [Doktora tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Today, a “post-digital” cultural formation prevails, where the boundaries between virtual experiences and physical life experiences are melting, artificial intelligence technologies are developing, humans and mechatronic structures complement each other, virtual/augmented/mixed reality surrounds us. Within this formation, trends in post-digital art, where multisensory modalities are stimulated and which have become a necessity of the time, are increasing. The main purpose of the research is to examine post-digital artistic expressions in the relationship between multisensory modalities.

Method: In the "Introduction" section of the research, artistic works before post-digital art are explained in terms of their effects on sensory modalities. In the "Sensory modalities and stimuli" section, the findings related to the sensory-mind-perception relationship, sensory system categories and sensory modalities stimuli are evaluated. In the "Post-digital art in terms of its effect on sensory modalities" section, examples of holographic art, immersive art and mixed reality art in terms of their effects on sensory modalities and their experiencing styles are examined and explanations are made in terms of the subject. This section focuses on the stimulating features of post-digital art for multiple sensory modalities. Understandings such as "Transhumanist art" and "Glitch art" evaluated within the scope of post-digital art are not included in the subject because they contain ideological/thematic/technical elements and do not create a context with multiple sensory modalities. In the "Conclusion" section, evaluations were made based on the findings obtained on cultural transformations and post-digital art under the influence of new media and stimulation of multisensory modalities. Since the research exhibits a theoretical-analytical feature, it was structured using the basic research method with literature that will support the expansions of the relevant subjects.

Findings: With the spread of new media technologies, the form of effect in digital artworks is realized in a multi-faceted way. In non-digital works, we can talk about performances where sound and image are used together; process art that focuses on elements that appeal to multiple modalities with effects such as time-dependent change/distortion in smell, sound, image. In digital art, interactive works based on the union of virtual and real; applications such as digital performance, digital installation, and multimedia art are seen. In post-digital art, on the other hand, much more complex, highly effective, hybrid, "beyond" (post) projects are produced by teams consisting of field experts in parallel with technological developments and cultural transformations.

In post-digital art, interactive approaches that surround the audience based on creating an effect with the use of developing new media technologies, new-immersive-surprising artistic trends that appeal to multiple sensory modalities have increased. Multidisciplinary approaches obtained with post-digital art are frequently seen in artistic works. Projects carried out under today's conditions surround the audience and provide interesting experiences by moving far beyond the digital era with effective methods in terms of technique/presentation. With the inclusion of different artistic orientations in trends such as immersive art, the power of art to influence has taken on a very comprehensive structure. At the same time, the development of hologram technologies has found a place in projects such as mixed reality, and with the elimination of size and scale

limitations, it has provided memorability for the audience and a form of expression beyond the digital for artists. In addition, with the change in the medium of holographic art and mixed reality art, the presentation techniques that have undergone a transformation are revived with immersive systems.

Conclusion and Discussion: The changes in art and sensory modality stimuli have changed in line with cultural transformations and technological developments. For this reason, in today's projects such as Immersive Art, Holographic Art, Mixed Reality Art, projects that are meticulously processed and reshaped with speculative touches far from their raw state and brought together with the audience are frequently encountered. With the shaping of art to this degree, the virtual/real barrier that could not be broken down before new media is being stretched much more today and the boundaries between them are melting. The individual experiencing the aforementioned artistic projects has to make choices among the stimuli directed to sensory modalities. In the perception process that takes place in the light of these choices, some of the stimuli remain in the background, while some are stored in the subconscious and can sometimes emerge depending on the variability of the stimulus. In technology-based artistic works that have found their place in the post-digital era, the use of different sensory modalities is encountered intensively and it is observed that the person exposed to the stimuli becomes the target. Therefore, today, the holographic effects that surround the visitor at every stage from museums to the entertainment sector, the narrative language in which environments that appeal to multiple sensory modalities such as sound, image, movement, and smell are created is preferred. With the development of such narrative languages, the messages intended to be given reach the audience more effectively. In post-digital art, where new media technologies are used to a high extent, the increase in appealing to multiple sensory modalities increases the physiological response to the message and the power of the effect that stimuli will have on the person. It is thought that the technologies used will not only be limited to artistic works but will become a purpose in every aspect of life, and will cause radical changes in the characteristics that make a person human.

A deep examination of current studies from a sociological perspective by associating them with culture provides us with a perspective on how much and where society will take shape in the eyes of the individual and sheds light on building a conscious society. Conclusions have been reached regarding the change in perception of stimuli and the reactions people have given and will give to these stimuli with the development of new media technologies.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3093-3118
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80269
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.01.2025 Submitted date
Kabul tarihi 16.07.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aslan, Ö. F. (2025). Yerel Kalkınmada Turizm Faaliyetlerinin Yeri ve Önemi: Türkiye Geneline Yönelik Bir Uygulama. *Journal of History School,* 77, 3093-3118.

YEREL KALKINMADA TURİZM FAALİYETLERİNİN YERİ VE ÖNEMİ: TÜRKİYE GENELİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA[1]

Ömer Faruk ASLAN[2]

Öz

Ülkelerin bölgeleri arasındaki adaletsiz gelir dağılımı orantısız göçe neden olmaktadır. Bu da bazı bölgelerin diğer yerlere göre daha fazla nüfusa sahip olmasına neden olmaktadır. Bölgelerin sahip olduğu fiziki ve beşerî kaynakları, uzmanlaşmanın hangi alanda olması gerektiği konularında çok önemli bilgi vermektedir. Ülkemizin jeopolitik ve coğrafi özellikleri tüm bölgelerde potansiyel turizm alanına sahip olmasını sağlamaktadır. Yörelerin kalkınmalarında sahip olduğu potansiyel güçlerin ortaya çıkarılıp üretime kazandırılması, yerel kalkınmasında önemli bir işleve sahiptir. Bunun tüm yörelerde gerçekleştirilmesi bölgelerde işsizlik nedeniyle göçlerin azalmasına neden olacaktır. Çalışmada yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılarak oluşturulan anket, ülke genelinde 1092 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ülke genelinde turizm faaliyetleri yerel kalkınmada önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Turizm faaliyetlerinde yaşanan aksaklıklar tespit edilmiş ve politika önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yerel Kalkınma, Turizm, Coğrafik Özellikler, Bölge, Gelir Dağılımı.

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde, 31.05.2024 tarih, E.88656144-000-2400176158 sayı ve 164 toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Öğr. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi Oltu Meslek Yüksekokulu Finans Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, ofaruk.aslan@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7415-6049

Ömer Faruk ASLAN

The Place and Importance of Tourism Activities in Local Development: A Nationwide Survey-Based Study in Türkiye

Abstract

The unjust income distribution between the regions of countries causes disproportionate migration. This causes some regions to have more populations than others. The physical and human resources of the regions provide very important information on which field of specialization should be. The geopolitical and geographical characteristics of our country ensure that all regions have potential tourism areas. Revealing the potential powers of the regions in their development and putting them into production has an important function in local development. Realizing this in all regions will reduce migration due to unemployment in the regions. In the study, the survey created using domestic and foreign sources was applied to 1092 people throughout the country. The findings obtained show that tourism activities are an important element in local development throughout the country. The disruptions experienced in tourism activities were determined, and policy recommendations were made.

Keywords: Local Development, Tourism, Geographical Features, Region, Income Distribution.

GİRİŞ

Kalkınmanın temelinde, yörelerin sahip oldukları kaynakların ortaya çıkarılması ve bu kaynakların etkin bir şekilde üretime kazandırılması yatmaktadır. Kalkınma sürecinde üretim faktörleri olan emek, sermaye, doğal kaynaklar ve girişimciliğin etkin şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu üretim unsurlarının tamamının ekonomik sürece/üretim sürecine tam anlamıyla entegre edilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Ülkelerin ekonomisi ne kadar güçlü olursa olsun belli seviyede âtıl olanlar olacaktır.

Üretim faktörlerinin ekonomiye kazandırılmasında hükümetlere büyük görevler düşmektedir. Sadece hibe, vergi muafiyeti vb. araçların kullanılması yeterli değildir. Ayrıca sermayedarların rahat biçimde üretimini gerçekleştirmeleri için uygun zeminin oluşturulması hükümetlerin yapmış olduğu davranışlardan biridir. Ülkelerin sahip olduğu hukuk sistemi, yönetim biçimi, vb. özellikleri de yatırımcıların önem verdiği konulardır. Bundan dolayı hükümetler yaşamın her alanıyla alakalı yatırımcının işini kolaylaştıracak düzenlemeler yapmalıdır.

Bölgeler arasında yaşanan gelir adaletsizliğini ortadan kaldırmakiçin belirli yerlerde kümelenen yatırımların diğer bölgelere eşit biçimde dağılmasını sağlamak hükümetlerin temel görevlerinden biridir. Bu kapsamda yatırımların belirlenmiş alanlara yönelmesi için teşvikler, sübvansiyonlar, vergi muafiyetleri vb. araçlar kullanılmaktadır. Ancak bölgelerin seçimi sürecinde son derece

dikkatli olunması gerekmektedir. Her bölge, her sektör için üretim açısından uygun koşullara sahip olmayabilir. Bu nedenle, bölgelerde sektörlerin belirlenmesinde, o yörenin fiziki ve beşerî kaynaklarının kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi önem arz etmektedir. 1990'lı yıllarda Michael Porter'ın katkılarıyla öne çıkan kümelenme yaklaşımı da bölgenin mevcut kaynaklarını temel alarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, bir bölge hangi sektörde diğer bölgelere kıyasla daha rekabetçi ve cazip bir konuma sahipse, o alanda uzmanlaşmaya gidilmesi önerilmektedir.

Ülkemizin sahip olduğu coğrafi özellikler tüm bölgelerin kendine özgü turizm alanlarının olmasına neden olmaktadır. Her bölge çeşitli turizm alanlarında özelliklere sahip olmaktadır. Çalışmada ülke genelinde 1092 kişiye anket uygulaması yapılmıştır. Katılımcılara yörelerin turistik özellikleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Turizm alanında yaşanan sorunlar ile yöre halkına, bu alanda herhangi bir uzmanlaşmanın gerçekleşmesi durumunda yerel kalkınmanın olumlu etkilenip etkilenmeyeceği sorulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde turizm alanında yapılacak politikalar hakkında önerilerde bulunulacaktır. Çalışma ilk olarak kavramsal terminolojiden bahsedecek, sonrasında alanda daha önce yapılmış yerli ve yabancı kaynaklar taranacak ve çalışmanın literatüre olan katkısından bahsedilecektir. Ülke geneline uygulanan anketten elde edilen bulgular verilecektir. Sonuç bölümünde ise turizm alanında yaşanan aksaklıklara bağlı olarak politika önerilerinden bahsedilecektir.

YEREL KALKINMA VE TURİZM KAVRAMLARI

Sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak, tarihsel süreç boyunca ülkelerin temel önceliklerinden biri olmuştur. Ekonomik büyümenin çevresel ve sosyal boyutlarla dengelenmesi ihtiyacı, kalkınma politikalarının niteliğini ve kapsamını sürekli olarak dönüştürmüştür. Ancak her ülkenin sosyo-ekonomik yapısı, kaynak kapasitesi ve yönetsel tercihleri farklılık gösterdiğinden, tek bir kalkınma modeliyle tüm ülkelerde tam başarı sağlanması mümkün olmamıştır. Ancak kalkınma süreçlerinde her ülke için evrensel düzeyde geçerli ve yüzde yüz başarı sağlayan tek bir politika modeli bulunmamaktadır. Zira kalkınmanın merkezinde insan faktörü yer almakta; bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıkları, uygulanan politikaların etkilerini doğrudan etkilemektedir. Bir toplumda etkili sonuçlar doğuran bir kalkınma yaklaşımı, başka bir coğrafyada aynı başarıyı göstermeyebilir. Bu nedenle ülkeler, kendi yerel dinamiklerine uygun, kapsayıcı ve sürdürülebilir kalkınma modelleri geliştirme arayışını sürdürmektedir. Bu bağlamda, yerel kalkınma kavramı da literatürde farklı disiplinler ve bakış açıları

doğrultusunda çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Aşağıda, konuya ilişkin farklı çalışmalarda yer alan tanımlar aktarılmakta ve genel bir çerçeve sunulmaktadır:

Çeken 2008'te yerel kalkınmayı, ekonomik ve yörenin sahip olduğu potansiyellerin hayata geçirilmesiyle yaşam kalitesinin artırılması şeklinde ifade etmiştir (Çeken, 2004, s. 296).

Tunçsiper ve Ö. Yılmaz 2009'da yapmış olduğu çalışmasında yerel kalkınmayı yerel unsurların refah seviyelerini ileriye götürme çabası olarak tanımlamıştır (Tunçsiper ve Ö. Yılmaz, 2009, s. 54).

Künü ve arkadaşları (2015), makalelerinde yöreye özgü potansiyel kaynakların kullanılması, bölgedeki girişimcilik faaliyetlerinin özendirilmesi, bölgenin gelir düzeyinin artırılması, iş olanaklarının çeşitlendirilmesi ve yaşam kalitesinin yükseltilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Künü vd., 2015, s. 80).

Yukarıda ifade edilen tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde yerel kalkınma, ele alınan yörelerin sahip oldukları kaynakların üretime geçirilmesini hedefleyen, buna bağlı olarak girişimcilerin tesis kurmalarını sağlayan, yöredeki ve ülke genelindeki gelirleri artıran, yöredeki aktif nüfusun emek piyasasına katılımını sağlayan ve bölge insanın hayat standartlarını artıran hareketler şeklinde belirtilebilir.

Turizm ise toplumun kalkınmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira turistik faaliyetler için yöreye gelenler, diğer sektörlere maddi kazanç sağladıkları için yerel kalkınmayı olumlu yönde etkilemektedir. Turizm kavramı, bakış açılarındaki farklılıklara bağlı olarak farklı biçimlerde ele alınabilmektedir. Bundan dolayı dinamik bir yapı içermektedir. Aşağıda farklı tanımlamalara yer verilerek son olarak genel bir değerlendirme yapılacaktır:

İncekara 2001 yılındaki çalışmasında turizmi; yöreye dövizin girmesine neden olan, doğrudan yabancı yatırımcılar açısından yörenin cazibe merkezi yapan, yörenin ve ülkenin istihdamına ve gelirine katkı sağlayan olarak tanımlamıştır (İncekara, 2001, s. 27).

Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Ajansı'nın 2009'daki raporunda kırsal ve kentsel bölgelerdeki gençlerin ve kadınların iş imkânı sunan, ülke ekonomisi açısından döviz kaynağı olan ve diğer sektörlerin gelişmesi bakımından çarpan etkisi olan faaliyetler olarak ifade edilmektedir (UNWTO, 2009, s. 6).

Keskin 2016'teki çalışmasında turizmin yöredeki altyapı hizmetlerin (yol, kanalizasyon, iletişim, sağlık, enerji, katı atık, vb.) gelişmesini sağlayan ve buna bağlı ekonominin canlanmasına neden olan faaliyet olarak nitelendirmektedir (Keskin, 2016, s. 148).

Turizm kavramına ilişkin yukarıda yapılan tanımlamalar temel alındığında, turizm; bölgenin kendine özgü fiziksel ve coğrafi özelliklerini ön plana çıkaran, kişilerin farklı yerleri gezmesi sonucunda diğer sektörlerin bölgede kümelenmesine katkı sağlayan, nitelikli elemanların yöreye gelmesine imkân tanıyan ve döviz girdilerini artıran faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir.

Yerel kalkınmanın temel amaçlarından biri, yöreye özgü potansiyel kaynakların ortaya çıkarılmasıyla istihdam olanaklarının artırılması ve böylece daha fazla bireyin iş gücüne katılımının sağlanmasıdır. Bu süreç, yalnızca bölgesel düzeyde değil, aynı zamanda ülke genelinde bireylerin yaşam kalitesinin yükseltilmesine de katkıda bulunur. Türkiye'nin sahip olduğu zengin coğrafi özellikler dikkate alındığında, pek çok yörenin turizm açısından önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, turizm faaliyetleri; istihdam yaratması, gelir düzeyini artırması, altyapı yatırımlarını teşvik etmesi ve kültürel değerleri ön plana çıkarması nedeniyle yerel kalkınmanın sağlanmasında stratejik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla turizm, yerel kalkınma açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Çalışmaya ilişkin yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Kaynaklar yazarın soyadı, yılı, çalışmanın amacı, kullanılan metot ve çalışmanın sonucu olmak üzere beş kategorize edilerek Tablo 1'de özetlenmiştir. Bölüm sonunda ise çalışmanın literatüre olan katkısından bahsedilecektir.

Tablo 1

Literatür Taraması

Yazar	Yılı	Kullanılan Metot	Çalışmanın Amacı	Çalışmanın Sonucu
Gürbüz	2002	İkincil Veri Kaynakları (İstatistiki Analiz)	Turizm faaliyetlerine önem verilmesi durumunda yörenin ekonomik, toplumsal, kültürel ve mimari yapılarda olumlu yönden etkilediğini tespit etmek amacıyla Safranbolu özelinde araştırma yapılmıştır.	Müze kent konumunda olan Safranbolu turizmin hayatımızın her alanında etkisinin olduğunu söyleyen tipik bir yerleşim birimi olarak ele alınmıştır.
Küçüksarı	2011	Birincil Veri Kaynakları (Anket Yöntemi)	Turizm ile yerel kalkınma arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.	Turizm ile yerel kalkınma arasında olumlu ilişki olduğu iddia edilerek politika önerilerinde bulunulmuştur.
Küçük ve Güneş	2013	Birincil Veri Kaynağı (Mülakat Yöntemi)	Kızılcahaman' daki STK temsilcileri özelinde turizmin yerel kalkınmaya olan etkisinin tespit edilmesidir.	Turizmin yerel kalkınmaya olan etkisinin olması için yapılması gereken adımlardan bahsedilmektedir.

Muganda et. Al	2013	Birincil Veri Kaynakları (Anket Yöntemi)	Tanzanya'daki Barabarani köyünde bir vaka çalışması kullanan bu makale, yerel toplulukların turizm gelişimindeki rollerine ilişkin görüşlerini inceleyerek turizm gelişiminde topluluk katılımının öneminin ortaya konulması amaçlanmaktadır.	Elde edilen bulgular neticesinde yerel toplulukların, politika yapıcıların paydaşların ihtiyaçlarını karşılayan ve endişelerini gideren bir politika hazırlamalarını sağlamak için turizm politikaları oluşturulurken yerel toplulukların sürecedahil olmak istediğini ortaya koymaktadır.
Pedrana	2013	İkincil Veri Kaynağı (İstatistiki Analiz)	Yerel ekonomik kalkınma bağlamında turizmin rolü önemli olduğunun ortaya konulması amaçlanmaktadır.	Çalışmada sürdürülebilirliğe yönelik yerel bir turizm politikası, bir bölgenin gelecekteki kalkınması içinvazgeçilmez olduğu sonucuna varılmaktadır.
Afrodita	2015	İkincil Veri Kaynağı (İstatistiki Analiz)	Romanya özelinde turizm ve yerel kalkınma arasındaki ilişkiye teorik bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır.	Romanya'nın turizminin ilerlemesi için ilk şart olarak yerel düzeyde entegre turizmi geliştirmek için ademi merkeziyetçilik uygulaması gerektiği sonucuna varılmıştır.
Künü vd.	2015	İkincil Veri Kaynakları (İstatistiki Analiz)	Doğu Karadeniz illerindeki turizm gelirlerin bölgesel kalkınmaya olan etkisini tespit edilmesi amaçlanmaktadır.	Turizm gelirleriyle bölgesel kalkınma arasında olumlu ilişkinin olduğu belirtilmiştir.
Keskin	2016	İkincil Veri Kaynakları (İstatistiki Analiz)	Turizmin yerel kalkınmaya olan etkisinin olabilmesi için yerel idarelerinin üzerlerine düşen sorunlulukların tespit edilmesidir.	Turizmin gelişmesi açısından kıt olan kaynakların etkin kullanımının sağlanması ve çeşitli turizm alanlarında teşviklerin yapılması önerilmektedir.
Baykul ve Maden	2017	İkincil Veri Kaynakları (İstatistiki Analiz)	TR61 Bölgesi'nin turizm potansiyellerinin tespit edilmesi ve aksaklıklara yönelik politika önerisinde bulunulması hedeflenmiştir.	Turizm gelirleriyle yerel kalkınma göstergeleri (istihdam, dış ödemeler dengesi, ihracat oranları vb.) arasında pozitif ilişkinin olduğu beyan edilerek daha fazla geliştirilmesi amacıyla politika önerileri yapılmıştır.
Tatar ve Köroğlu	2017	Birincil Veri Kaynağı (Anket uygulaması)	Beypazarı ilçesinde bulunan turizm işletmelerinin kırsal turizm bakışı ve yerel kalkınmaya olan etkisinin tespit edilmesidir.	Beypazarı'ndaki turizmcilerin kırsal kalkınma hakkında bilgilerinin olduğu ve ilçedeki mevcut potansiyellerin tam olarak kullanılmadığı belirtilmektedir.
Şimşek	2022	Birincil Veri Kaynağı (Anket uygulaması)	Isparta'nın Kuyucak Köyü'ndeki turizm faaliyeti yapan kişilerin turizmin gelişimine yönelik algıların belirlenmesidir.	Yöre sakinlerin turizmin gelişmesinden memnun oldukları tespit edilmiştir.

Aksoy	2023	Birincil Veri Kaynakları (Mülakat yöntemi)	Sason ilçesinde bulunan çilek yetiştiricilerin yerel kalkınmaya olan etkisinin belirlenmesidir.	Çalışmada çilek yetiştiricilerin yerel kalkınmaya olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.
Aslan	2023	Birincil Veri Kaynağı (Anket uygulaması)	TRA 1 Bölgesi özelinde yerel ekonomik kalkınma ile kümelenme arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir.	Çalışmada TRA1 Bölgesi'nde kümelenme potansiyeline sahip sektörler belirlenmiştir. Belirlenen sektörlere anket uygulanarak eksiklikler politika önerilerinde verilmiştir.
Polat	2023	Birincil Veri Kaynağı (Anket Yöntemi)	TRB 2 Bölgesi özelinde sürdürülebilir Yerel Kalkınma ile Yenilenebilir Enerji arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir.	TRB 2 Bölgesi'nde yenilenebilir enerji kaynağı olarak Biyokütle enerjisi olduğu iddia edilmiştir.

Çalışmalar genel olarak bakıldığında turizm ile yerel kalkınma arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Yörelerdeki turizm olanaklarının genişletilmesi amacıyla gerekli adımlar hakkından bilgi verilmiştir. Ayrıca genel olarak verilerin ikincil veri kaynağı olduğu görülmektedir. Araştırmada özellikle ülke genelinde 1092 kişiye anket uygulaması yapılması diğer çalışmalardan ayıran özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın birincil veri kaynağı olarak anket uygulamasını seçmesi ve ülke genelinde anket uygulaması gerçekleştirmesi ileride bu alada yapılacak araştırmalara projeksiyon özelliği taşıyacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Turizm faaliyetlerin yerel kalkınmada yeri ve öneminin tespit edilmesi amacıyla araştırma kapsamında anket yöntemi uygulanmıştır. Öncelikle saha araştırmasında kullanılacak anketin oluşumunda yerli ve yabancı kaynaklardan faydalanılmıştır. Anket üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda demografik sorulardan, ikinci kısımda katılımcıların turizme yönelik görüşleri ile bu alanda yaşanan sorunlara ilişkin sorulardan ve son bölüm olan üçüncü bölümde ise turizm-yerel kalkınma ilişkisini ölçen sorulardan oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümlerde katılımcının görüşlerini belirlemek amacıyla 5'li Likert ölçeğine (1= Kesinlikle Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılmıyorum) göre oluşturulmuş sorular yöneltilmiştir.

Anketin güvenirliliğini ölçmek amacıyla 100 kişilik hedef kitleye anket uygulanmıştır. Ankette toplanan veriler IBM SPSS Statistics 20 programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin güvenirliliğini ölçmek amacıyla Cronbach

Alpha değerine bakılmıştır. Yüksek derecede güvenirliliği simgeleyen 0,92 değeri elde edilmiştir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018, s. 19). Anket uygulanmasının gerçekleştirilmesi için Atatürk Üniversitesi'nde, 31.05.2024 tarih, E.88656144-000-2400176158 sayı ve 164 toplantı numarası ile etik kurulu onayı belgesi alınmıştır.

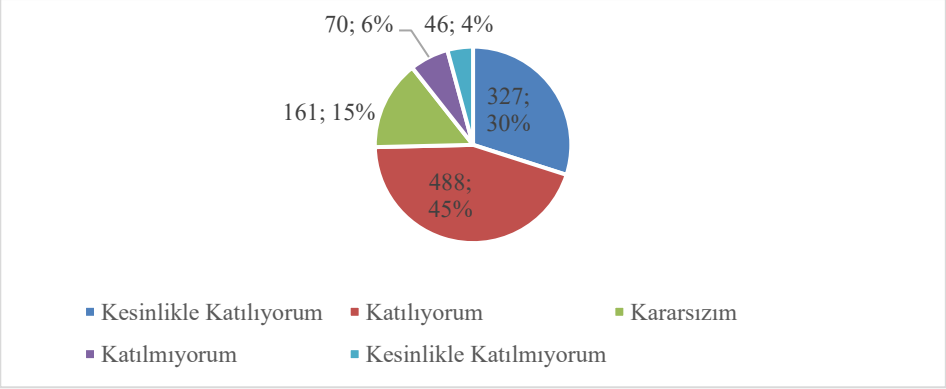
Örneklem olarak Türkiye geneli (Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara Bölgesi olmak üzere 7 bölgesi ele alınmıştır) esas alınmıştır. Türkiye'nin 7 bölgelerinde yaşayan 1092 kişiye anket gerçekleştirilmiştir. Anket uygulamasının Türkiye geneline yayılması tüm bölgelerdeki turizm potansiyellerin bulunması ve yerel halkın bu konudaki görüşlerinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 20 programı vasıtasıyla frekans dağılımları elde edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Saha araştırması olan anket uygulamasından elde edilen bulgular aşağıda verilmektedir. İlk olarak cinsiyet sorusu yöneltilmektedir. Ankete katılan 1092 kişinin %68,1 (744 Kişi)'ini kadınlar oluştururken %31,9 (348 Kişi)'u ise erkeklerden oluşmaktadır. İkinci olarak yaş aralığı sorusu yöneltilmektedir. Soruya cevap verenlerin en fazla tercih ettiği seçenekten en aza doğru sırasıyla %72,3 (790 Kişi)'ü 18-24 yaş aralığını seçerken %14,9 (163 Kişi)'u 25-34 yaş aralığı, %7,8 (85 Kişi)'i 35-44 yaş aralığı, %3,2 (35 Kişi)'si 45-54 yaş aralığı ve 1.7 (19 Kişi)'si 55 ve üstünü tercih etmektedir. Yaş aralığı genel olarak değerlendirildiğinde %95 (1038 Kişi)'inin 18-44 yaş aralığındadır. Ankete katılanların çoğunun genç ve orta yaş kesiminden olduğu söylenebilir. Üçüncü olarak mesleğiniz sorusu yönlendirilmektedir. Aynı şekilde cevap verenlerin en fazladan aza doğru sırasıyla %61,4 (670 Kişi)'ü üniversite öğrencisi, %12,8 (140 Kişi)' i özel sektör işçisi, %10,3 (113 Kişi)'ü ev hanımı, %6,5 (71 Kişi)'i serbest meslek, %4,8 (52 Kişi)'i memur, %0,8 (9 Kişi)'i ise emekli seçeneklerini tercih etmektedir. Ankete katılan katılımcıların 3/5'inin üniversite öğrencisi olması eğitim seviyesi olarak ileri konumda olan kişilerin görüşlerini ortaya konulması sonucunu doğuracaktır. Bu doğrultuda özellikle çalışmanın etkin ve verimli sonuçları ortaya çıkaracağı söylenebilir. Katılımcıların 3/5'inin üniversite öğrencisidir. Katılımcılar sonraki demografik sorusu olan eğitim durumuna en fazladan en aza doğru sırasıyla %36,4 (398 Kişi)'ü önlisans, %31,4 (343 Kişi)'ü lise, %21,02 (229 Kişi)'si lisans, 6.7 (73 Kişi)'si ortaokul, %2,7 (30 Kişi)'si ilkokul, %1,5 (16 Kişi)'i lisansüstü ve %0,28 (3 Kişi)'i ise okumadığını belirtmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların %58,92 (643 Kişi)'sinin önlisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere üniversite seviyesinde

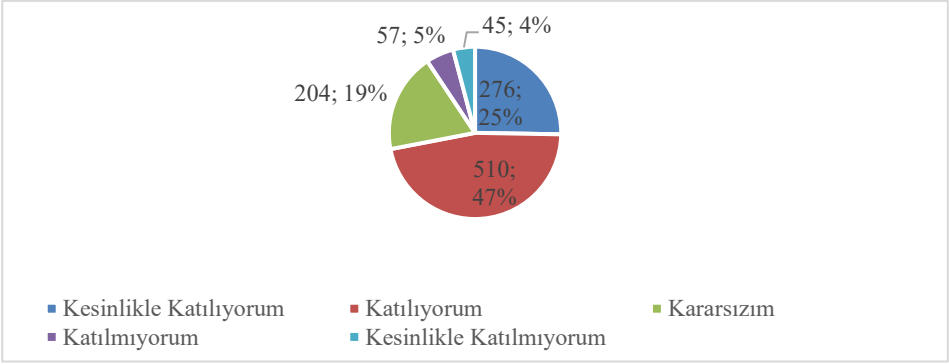
olduğu tespit edilmektedir. Son olarak katılımcılara medeni durumları sorulmaktadır. Katılımcıların %78 (851 Kişi)'i bekârken %22 (241 Kişi)' si ise evli olduklarını beyan etmektedir. Katılımcıların ¾'ünün bekâr olduğu tespit edilmektedir.

Katılımcılara anket uygulamasının ikinci bölümünde ise turizm faaliyetlere olan bakış açılarını ölçen sorular yöneltilmektedir. Sorulara hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve çok katılıyorum olmak üzere 5'li likert ölçeğinde cevap istenmektedir. İlk olarak turizmin istihdamın artması ve çeşitlendirilmesinde önemli midir sorusu yöneltilmektedir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar aşağıda Grafik 1'de gösterilmektedir.



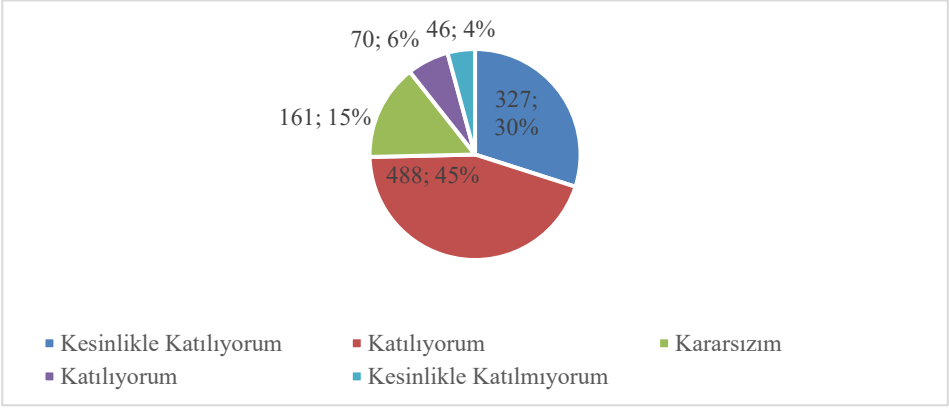
Grafik 1. Turizm istihdam olanaklarının genişletmektedir sorusuna ilişkin yanıtlar

Grafik 1'e göre katılımcıların %75 (815 Kişi)'i istihdam olanakların genişleyeceğini belirtirken %15 (161 Kişi)'i kararsız olduğunu ve %10 (116 Kişi)'u ise katılmadığını belirtmektedir. Grafik 2'de diğer iş kollarına göre turizmin daha fazla getirisine ilişkin cevaplar verilmektedir.



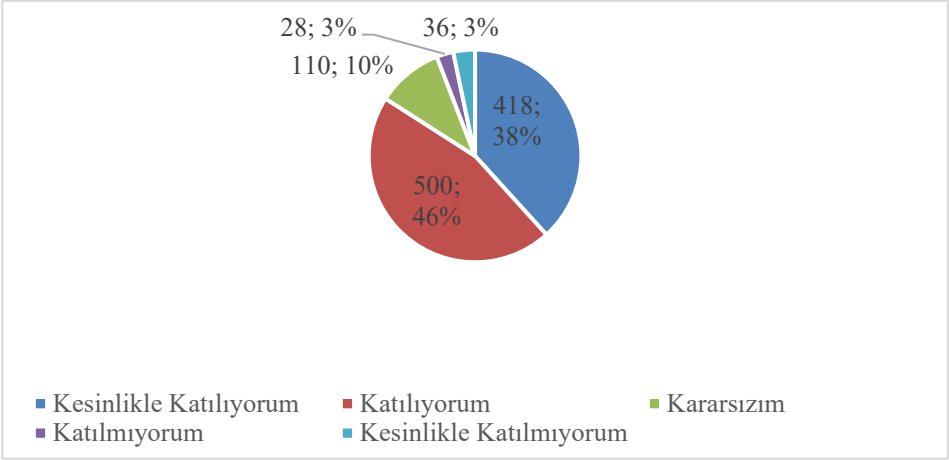
Grafik 2. Turizm diğer iş kollarına göre daha fazla getirisi vardır sorusuna ilişkin cevaplar

Grafik 2'ye göre katılımcıların %72 (786 Kişi)'sı bu görüşe katılırken %19 (204 Kişi)'u kararsız ve %9 (102 Kişi)'u ise katılmadığını belirtmektedir. Grafik 3'te yörede yaşayan yerli halkın daha kolay tatil imkânlarından yararlanabilir sorusuna verilen cevaplara ilişkin frekans verileri gösterilmektedir.



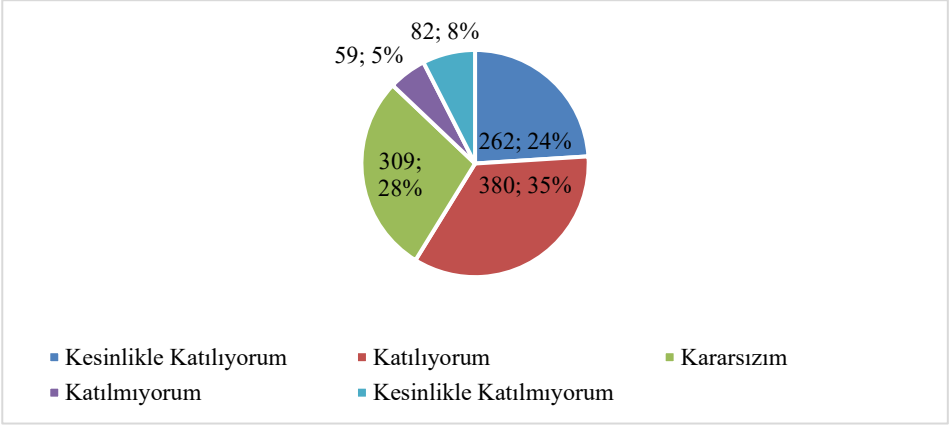
Grafik 3. Yöredeki halkın tatil imkânlarından daha hızlı yararlanmasına ilişkin cevaplar

Grafik 3'e göre katılımcıların %75 (815 Kişi)' i katılırken %15 (161 Kişi)' i ise kararsız ve son olarak %10 (106 Kişi)' u ise katılmadıklarını beyan etmektedir. Grafik 4'te turizm faaliyetlerinin çevrenin gelişmesine katkı sağlayacağına ilişkin cevaplar verilmektedir.



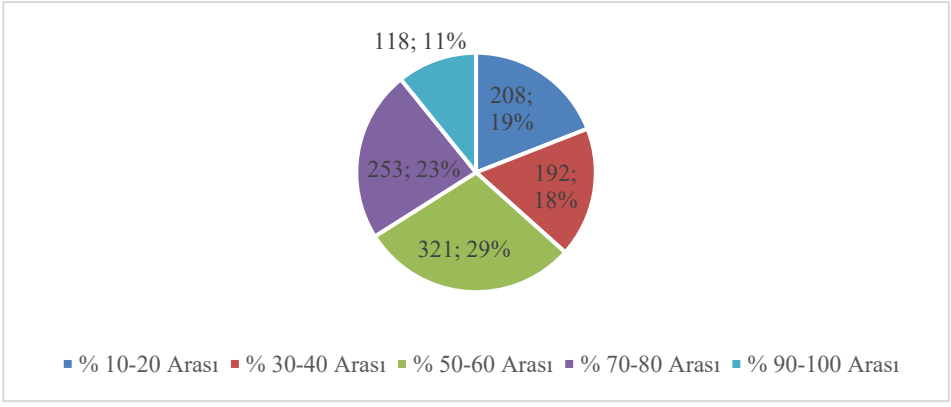
Grafik 4. Turizm faaliyetleri çevrenin gelişmesine katkı sağlayacağına ilişkin cevaplar

Grafik 4'e göre turizm faaliyetlerinin çevrenin gelişmesinde olumlu katkı sağlayacağını beyan edenler katılımcıların %84 (918 Kişi)'ünü oluştururken %10 (110 Kişi)'u kararsız olduğunu belirtmektedir. Çevreye herhangi bir olumlu etkisi olmayacağını belirtenlerin oranı ise %6 (64 Kişi)'sını oluşturmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu turizm faaliyetlerin çevreye olumlu katkı sağlayacağı belirtmektedir. Katılımcılara turizm faaliyetlerin diğer sektörlerinde gelişmesine olumlu katkı sağlayacağına ilişkin soru yöneltilmektedir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplara ilişkin frekans ve sayılar Grafik 5'te gösterilmektedir.



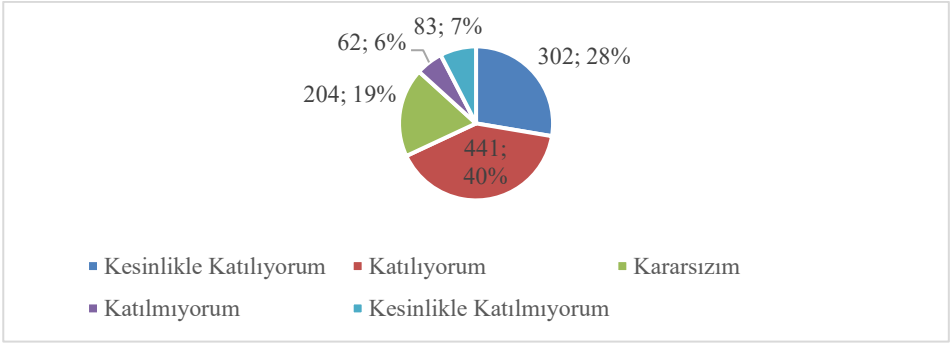
Grafik 5.Turizm faaliyetleri diğer sektörlerin gelişmesine katkı sağlayacağına ilişkin cevaplar

Grafik 5'e göre katılımcıların %59 (642 Kişi)'u turizm faaliyetlerin çarpan mekanizması kapsamında diğer sektörlerinde olumlu yönde etkileyeceğini belirtirken %28 (309 Kişi)' i ise kararsız olduğunu beyan etmektedir. Katılımcıların %13 (141 Kişi)'ü diğer sektörlere herhangi bir olumlu etkinin olmayacağını savunmaktadırlar. Katılımcılara yörenizde gerçekleşen turizm faaliyetlerinin yerel ekonomideki payına ilişkin düşüncesi sorulmaktadır. Soruya verilen cevaplara ilişkin frekans ve sayıları Grafik 6'da gösterilmektedir.



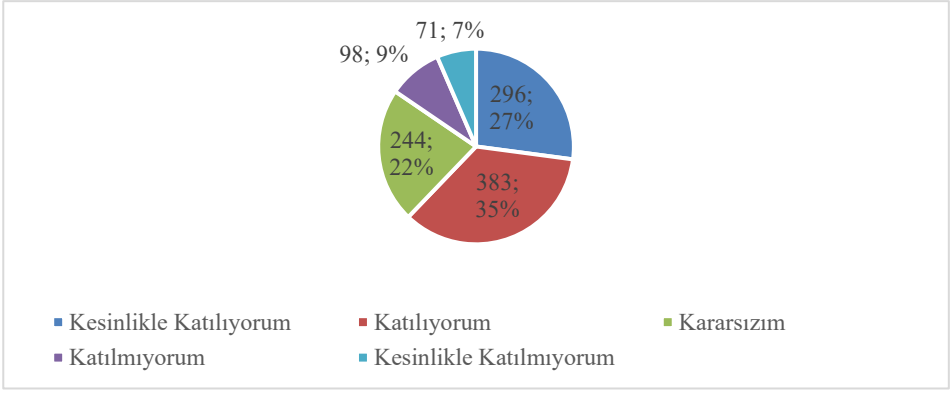
Grafik 6. Turizm faaliyetlerin yöre ekonomisine olan katkı oranına ilişkin yanıtlar

Grafik 6'ya göre Katılımcıların yarısından fazlasını oluşturan %63 (692 Kişi)' si yöre ekonomisinin yüzde 50-100 oranını oluşturduğunu belirtirken %19 (208 Kişi)' u yüzde 10-20 arasında ve %18 (192 Kişi)'i yüzde 30-40 arasında etkili olduğunu beyan etmektedirler. Elde edilen bulgular neticesinde Katılımcıların 3/5' inin yöre ekonomisinde turizm faaliyetlerin etkisi olarak yüzde 50-100 arasında olduğu tespit edilmektedir. Bu da yöre insanların turizm faaliyetlerinin yerel ekonomide olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Sonrasında Katılımcılara yörede turizm faaliyetlerinde yaşanan sorunlar yöneltilmektedir. İlk olarak yöredeki turizm faaliyetlerin yeterince reklamlarının yapılamaması sorusuna verilen cevaplara ilişkin frekans ve sayıları Grafik 7'de verilmektedir.



Grafik 7. Yöredeki turizm faaliyetlerine ilişkin yeterli tanıtımın olmamasına ilişkin cevaplar

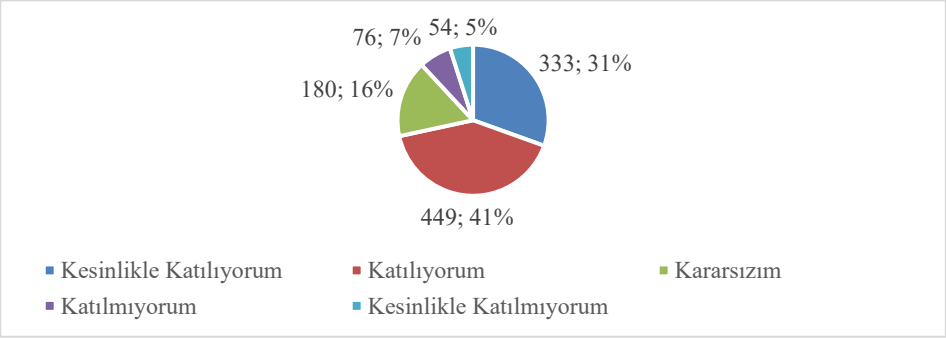
Grafik 7'ye göre ankete katılan 1092 kişinin 743 (%68)'ü yöredeki turizm faaliyetlerinin yeterli seviyede tanıtımının olmamasını belirtirken 204 (%19)'ü kararsız seçeneğini tercih etmiştir. Katılımcıların 145 (%13)'i ise bu görüşe katılmadıklarını beyan etmiştir. Ankete katılanların yaklaşık ¾'ü yeterli seviyede yöre turizmine ilişkin tanıtımın olmamasını turizm alanında yaşanan sorun olarak dile getirmiştir. Buradan hareketle ülke genelinde yöre turizm faaliyetlerin yeterince tanıtılmadığı sonucuna varılabilir. Katılımcıların turizm alanında yaşanan sorun olarak yörelerine gelen turistlerin yeterince korunamamasına ilişkin frekans dağılımı Grafik 8'de gösterilmektedir.



Grafik 8. Yöredeki turistlerin yeterince korunamamasına ilişkin yanıtlar

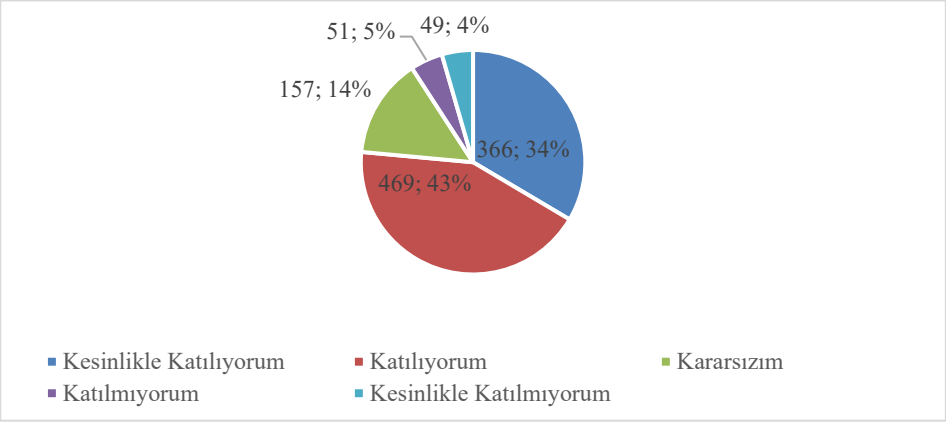
Grafik 8'e göre 679 (%62) katılımcı bu soruya olumlu yanıt verirken 169 (%16) kişi ise soruyu olumsuz olarak cevaplandırmıştır. Katılımcıların 244 (%22)'ü ise kararsız olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası yörelerinde turistlerin yeterince korunmamasından şikâyetçidir. Bundan dolayı ülke genelinde turistlere yönelik güvenlik tedbirlerin alınması gerekmektedir. Turizm

alanında faaliyet yapan yeterli otelin bulunmamasına ilişkin frekans dağılımları Grafik 9'da gösterilmektedir.



Grafik 9. Turizme yönelik yeterince otelin olmamasına ilişkin yanıtlar

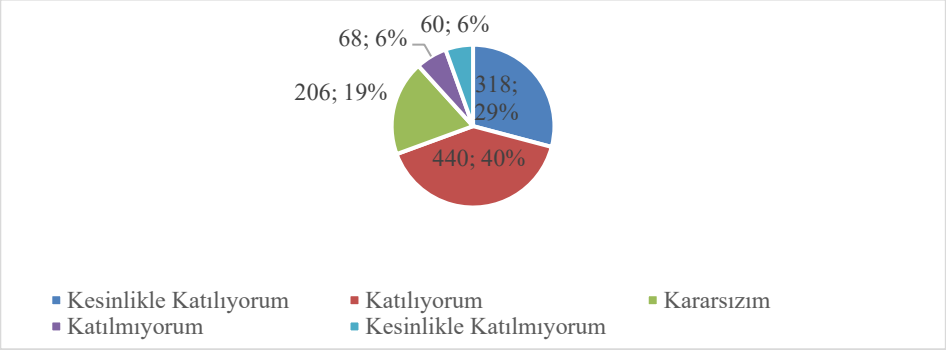
Grafik 9'a göre 1092 katılımcının 782 (%72)' si yeterince otelin olmamasını belirtirken 180 (%16) kişisi ise kararsız olduklarını beyan etmiştir. Katılımcıların 130 (%12)'u ise bu görüşe katılmamıştır. Katılımcıların ¾'ünün bu görüşe olumlu bakmıştır. Bundan dolayı hükümetin turizm alanında yapılacak tesislere yönelik hibe ve teşviklere önem vermesi gerekmektedir. Katılımcılara yörenizde turizm alanında yeterince girişimcinin olup olmamasına yönelik soru yöneltilmiştir. Soruya ilişkin frekans dağılımları Grafik 10'da gösterilmektedir.



Grafik 10. Yörede turizm alanında yeterince girişimcinin olmamasının ilişkin cevaplar

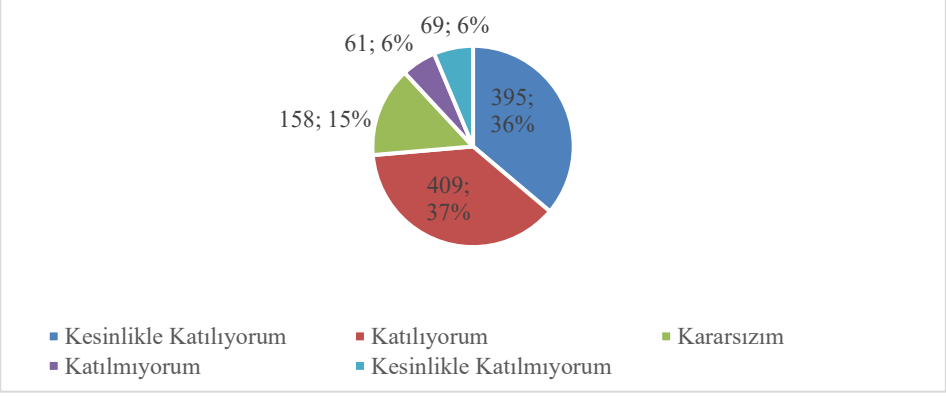
Grafik 10' a göre 835 (%77)'i soruya olumlu yanıt verirken 100 (%9)'ü ise olumsuz olarak cevaplamıştır. Katılımcıların 157 (%14)'si konu hakkında kararsız olduklarını belirtmiştir. Bir önceki soruyla aynı yönde olduğu

görülmektedir. Zira katılımcıların ¾'ü yörelerinde yeterince turizm alanında tesis ve girişimcinin olmadığını beyan etmiştirler. Sonrasında katılımcılara yöredeki otellere yeterince turistin gelmemesinin turizm alanında yaşanan sorun olduğu yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin frekans dağılımları Grafik 11'de gösterilmektedir.



Grafik 11. Yöredeki otellere yeterince turistin gelmemesine ilişkin yanıtlar

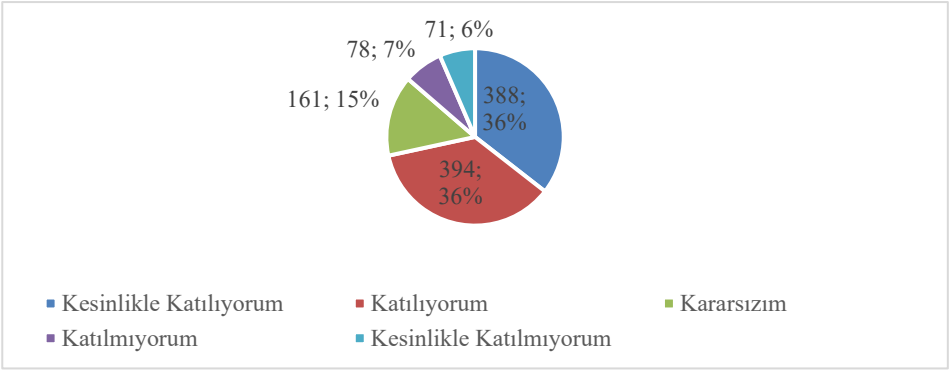
Grafik 11'e göre katılımcıların 758 (%69)'i yöredeki otellere yeterince turistin gelmemesini turizm alanında yaşanan sorun olarak belirtirken 206 (%19)'sının konu hakkında kararsız olduklarını beyan etmiştir. Katılımcıların 128 (%12)' i ise bu görüşe katılmadıklarını söylemiştir. Yöredeki altyapının yetersiz olmamasını turizm alanında yaşanan sorun olarak tercih edenlere ilişkin frekans dağılımları Grafik 12'de gösterilmektedir.



Grafik 12. Yöredeki yetersiz alt yapının olmamasına ilişkin cevaplar

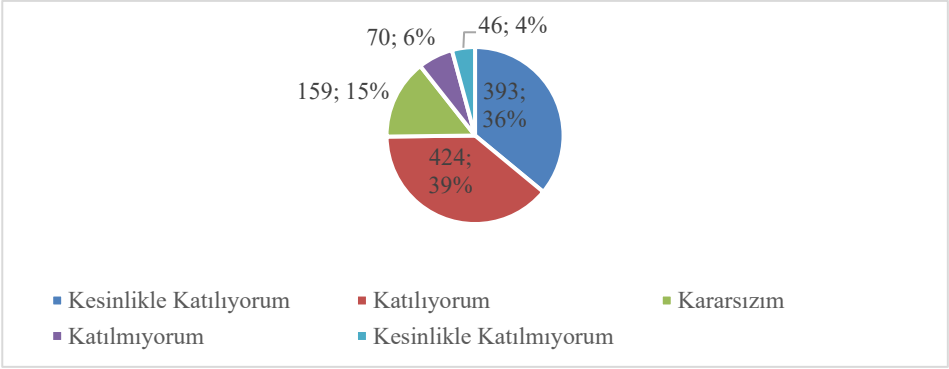
Grafik 12'ye göre katılımcıların 804 (%73)' ü turizm alanında yaşanan sorunların başında yöredeki yetersiz alt yapının olmamasını tercih ederken 158 (%15)'i ise fikrinin olmadığını söylemiştir. 130 (%12) kişi ise alt yapının eksikliğinden

kaynaklanan bir sorunun olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların ¾'ü aynı şekilde yörenin turizm alanında yeterli seviyede altyapının (yol, kanalizasyon vb.) olmamasının turizm alanında yaşanan sorun olarak beyan etmiştir. Özellikle yörenin sahip olduğu turizm alanların iyi biçimde belirlemeli bu alanlarda altyapı çalışmalarına önem vermelidir. Bölge insanlarına turizm alanında yeterince eğitim olanaklarının sunulmamasının turizm alanında yaşanan problem olduğu sorusuna verilen yanıtlar Grafik 13'te gösterilmektedir.



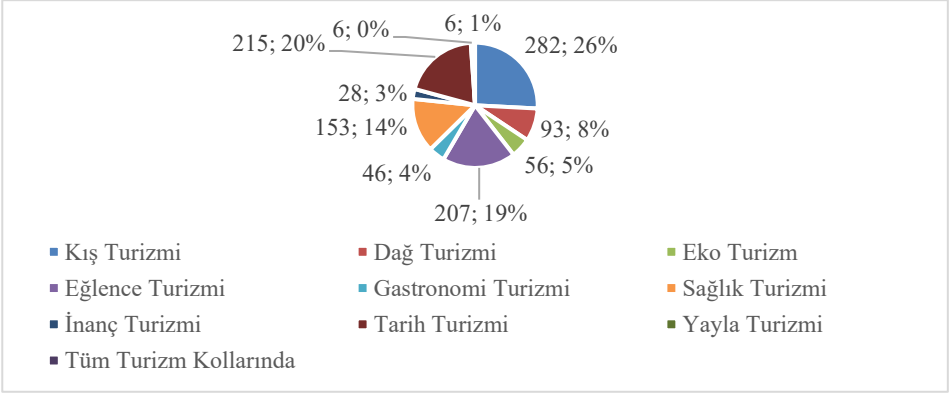
Grafik 13. Yöredeki turizm alanında yeterince eğitim olanakların olmamasına ilişkin cevaplar

Grafik 13'e göre katılımcıların 682 (%72)'si turizm alanında yaşanan sorunun kaynağı olarak yörede turizm alanında yeterince eğitim imkânların olmaması belirtmiştir. 161 kişi (%15) ise konu hakkında görüşünün olmadığını söylerken 149 kişi (%13) ise eğitim olanaklarının yetersiz olmamasını tercih etmemiştir. Ülke genelindeki fiziki ve beşerî kaynaklar dikkate alınarak turizm alanında ön planda olan lokasyonlara nitelikli eleman ihtiyacını karşılanması amacıyla eğitim tesislerin hükümetçe kurulması gerekmektedir. Bu alanda kaliteli eğitim verilmesi durumunda yörenin bu alanda markalaşması sağlanarak cazibe merkezi olması sağlanacaktır. Yöredeki turizm alanında yararlı olacak diğer iş kollarının olmamasına ilişkin frekans dağılımları Grafik 14'te gösterilmektedir.



Grafik 14. Yöredeki turizm alanında faydası olan diğer iş kollarının olmamasına ilişkin yanıtlar

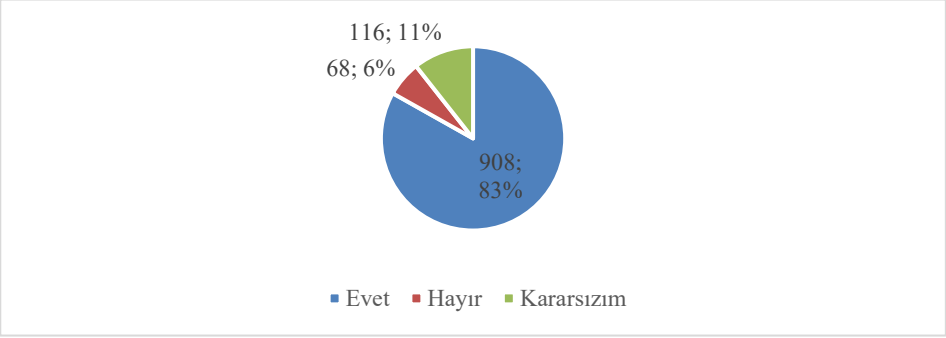
Grafik 14'e göre katılımcıların 817 (%75)'si turizm alanına faydalı olan diğer iş kollarının olmamasını turizm alanında yaşanan sorun olduğunu beyan ederken 159 (%15) kişinin ise kararsız olduğunu söylemiştir. 116 (%10) kişi ise turizm alanında yaşanan sorun olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların ¾'ü turizm alanında diğer iş kollarının olmamasını sorun olduğunu iddia etmiştir. Hükümetler turizm alanında yapmış olduğu desteklemeler sektöre hizmet eden diğer alanları da içerisine almalıdır. Katılımcılara yörenizde hangi turizm alanında desteklemelerin olması gerektiği sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtlara ilişkin frekans dağılımları Grafik 15'te gösterilmektedir.



Grafik 15. Yörenizde desteklenmesi gerektiğini düşündüğünüz turizm kolu/larına ilişkin yanıtlar

Grafik 15'e göre katılımcıların 282 (%26)'si kış turizmini, 215 (%20)'i tarih turizmini, 207 (%19)'si eğlence turizmini, 153 (%14)'ü sağlık turizmini, 93 (%8) dağ turizmini, 56 (%5)'sı eko turizmini, 46 (%4)' sı gastronomi turizmini,

28 (%3) inanç turizmini ve 6 (%1) şar kişi ise yayla ile tüm kolları tercih etmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde ülkemizde çoğu turizm kollarında faaliyet yapıldığını göstermektedir. Katılımcılar turizm alanında uzmanlaşmaya gidilmesi durumunda yerel ekonomik kalkınma olumlu etkilenir mi sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtlara ilişkin frekans dağılımları Grafik 16'da gösterilmektedir.



Grafik 16. Turizm alanında uzmanlaşmanın olması durumunda yerel ekonomik kalkınma olumlu etkilenir mi sorusuna ilişkin cevaplar

Grafik 16'ya göre katılımcıların 908 (%83)'i soruya olumlu yanıtlarken 166 (%11)'sı kararsız olduklarını 68 (%6)'i ise olumsuz yanıtlamıştır. Katılımcıların tamamına yakını turizm alanında uzmanlaşma/markalaşmanın olması durumunda yerel ekonomik kalkınmanın olumlu etkileneceğini belirtmiştir. Katılımcılara turizmin gelişmesi durumunda yerel kalkınmada yaşanacak değişikliklerle alakalı sorular yöneltilmiştir. Tablo 2'de sorulara verilen yanıtlar gösterilmektedir.

Tablo 1
Turizmin gelişmesi durumunda yerel kalkınmada yaşanacak değişikliklere ilişkin

Soru	Evet Frekans (%)	Kararsız Frekans (%)	Hayır Frekans (%)
Yöredeki turizm sektörünün gelişmesi iş imkânlarını artırmakta ve işsizliğe bağlı göç miktarını azaltmaktadır.	755 (70)	146 (13)	191 (17)
Turizm sektörün yerel halkın çalışmasını sağlaması kalkınmayı pozitif etkileyecektir.	753 (68)	215 (20)	124 (12)
Yöredeki hediyelik eşya üreticilerin el sanatlarıyla uğraşanların sayılarında artışa neden olmaktadır.	742 (68)	214 (20)	136 (12)
Yöredeki istihdam olanakların çeşitlenmesi sağlayacağı için yerel kalkınma pozitif etkilenir.	734 (68)	223 (20)	135 (12)
Yörede turizmin gelişmesi, bölgedeki döviz miktarını arttırarak yerel kalkınmayı pozitif yönde etkiler.	732 (67)	185 (20)	175 (16)
Yörenin turizm alanından markalaşmasının sağlanması cazibe merkezi haline getirir.	726 (66)	209 (19)	157 (15)
Turistlerin diğer iş kollarında da mal ve hizmet alması yerel kalkınmayı olumlu etkilemektedir.	725 (66)	208 (19)	159 (15)
Yöredeki gayrimenkullerin fiyatını artıracaktır.	717 (66)	229 (21)	146 (13)
Yöredeki turizm gelirlerinin artması yöre halkının kişi başına düşen geliri artırarak yerel kalkınma olumlu olarak etkilenir.	711 (65)	216 (20)	165 (15)
Yörede turizm alanında markalaşmanın gerçekleşmesi alt yapı imkânlarının genişlemesini sağlamaktadır.	707 (65)	233 (21)	152 (14)
Yabancı sermaye girişine yol açarak yerel kalkınmayı pozitif olarak etkiler.	692 (63)	213 (20)	187 (17)

Tablo 2'ye göre katılımcılara yaşadığı bölgelerde turizmin gelişmesi durumunda yerel kalkınmanın hangi alanlarda gerçekleşeceği sorusunda verilen cevaplar büyükten küçüğe göre sırasıyla; işsizliğin ve göçün azalmasına (%70), sektörde yerel halkın daha fazla çalışmasına (%68), hediyelik eşya imal edenlerin sayısının artmasına (%68), istihdam olanakların genişlemesine (%68), yöredeki döviz miktarının yükselmesine (67), yörenin cazibe merkezi haline gelmesine (% 66), turizme katkı sağlayan diğer sektörlerin gelişmesine (%66), bölgedeki gayrimenkul fiyatların artmasına (% 66), yöredeki yaşayanların kişi başına düşen gelirin artmasına (%65), turizm alanındaki altyapının oluşmasına (%65) ve bölgeye yabancı sermayenin girmesine (%63) neden olacağını belirtmiştir. Katılımcılar bu soruya yaklaşık %20' si ise kararsız olduklarını belirtirken ortalama %14'ü de hayır seçeneğini tercih etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yerel kalkınma, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri hangi seviyede olursa olsun temel sorunların başında gelmektedir. Çünkü gelişmişlik seviyesinin bir sınırı olmadığı için hep bir sonraki seviyeye ulaşma amacında olacaktır. Turizm ise bölgeler arasında gelişmişlik farklılıklarını gidermeye yarayan ve bacasız sanayi olarak adlandırılan faaliyetlerdir. Özellikle yörelerin fiziki ve coğrafik niteliklerine göre turistik cazibe seviyeleri artmaktadır. İki kavramın ortak noktası ise yörenin kendine özgü güzelliğiyle turist çekmesi, turizm tesislerinin kurulmasıyla istihdam, gelir vb. kalkınma göstergelerinin artmasını sağlayacaktır.

Çalışmanın temel amacı turizmin yerel kalkınmada yeri ve öneminin tespit edilmesidir. Bu kapsamda ülke geneli düzeyinde saha araştırması olan anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anket yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Demografik, turizmle alakalı ve turizm ile yerel kalkınmayı tespit eden sorulardan oluşmaktadır. Güvenirliliği ölçmek amacıyla anket ilk olarak 150 kişilik bir örneklem üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin IBM SPSS Statistics 20 programı vasıtasıyla Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Yüksek seviyede güvenirliliği temsil eden 0,92 değerine ulaşılmıştır. Sonrasında anket ülke genelinde 1092 bireyden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Anketten elde edilen bulgular ve politika önerileri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

• Katılımcıların demografik özellikleri şu şekildedir: %70'ini kadınlardan, %72,3'ünü 18-24 yaş grubundakilerden, %61,4'ünü üniversite öğrencisinden, %36,4'ünü ön lisans mezunundan ve %78'ini ise bekârlardan oluşmaktadır. Genel olarak katılımcıların genç nüfus ve ön lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında oluşturulan anket Türkiye genelinde rastgele yöntemiyle online olarak yapılmıştır. Ancak katılımcıların genç, öğrenci, bekâr, kadın ağırlıklı bir örneklem oluşturulmuş. Bu durum, özellikle "yerel kalkınma" gibi yaşam deneyimi ve ekonomik katılım gerektiren bir konuda algıların tek boyutlu hale gelmesine neden olabilir. Çalışmada elde edilen sonuçların tüm meslek çeşitlerinde aynı olduğu söylenemez. Bunun için konuyla alakalı ileride yapılacak çalışmalarda mesleki çeşitliliğin sağlanarak yapılması daha genel sonuçları içerecektir. Anket yapılırken zamanın kısıtlı olması ve bire bir katılımcılarla anket yapılmasının maliyetli olması online yapılmasına neden olmuştur. Bu da çalışmanın kısıtını oluşturmaktadır.

•Katılımcıların %75'i turizm faaliyetlerine yoğunlaşılması durumunda istihdam olanaklarının çeşitlendireceğini savunmaktadır.

•Turizm faaliyetlerin diğer iş kollarından daha fazla getirisi olacağını tercih edenlerin oranı ise %72'dir.

•Yörede yaşayan halk diğer kişilere göre daha hızlı tatil imkânlarından faydalanacaktır.

•Katılımcıların %84'ü ise turizm faaliyetleri yörenin daha fazla gelişmesine katkı sağlayacaktır seçeneğini tercih etmektedir.

•Bir sonraki soruda ise katılımcıların %59'u turizme hammadde ve lojistik ihtiyaçlarını karşılayacak diğer sektörler gelişecektiri işaretlemiştir.

• Turizm faaliyetlerin artması durumunda yöredeki halkın gelirlerini %50-100 arasında gelirin artacağını katılımcıların %63' ü belirtmiştir.

•Turizm sektöründe yaşanan sorunlar olarak en fazladan aza doğru sırasıyla; %77'si yeterince turizm alanında girişimcinin bulunmaması, %75'i turizm için gerekli olan diğer iş kollarının konuşlanmaması, %73' ü yörede gerekti seviyede altyapının gelişmemesi, %72'si turizme yönelik otellerin ve eğitim imkânlarının olmaması %69' unda bölgede bulunan otellere yeterince turistin gelmemesi, %68'i yöredeki turizm faaliyetlerin yeterince reklamının olmaması ve %62' si yöreye gelen turistlerin gereğince korunamamasıdır.

•Katılımcılara hangi turizm türünde uzmanlaşmaya gidilmelidir sorusu yöneltilmiştir. En fazla %26 ile kış turizmi seçilmiştir.

•Katılımcıların %83'ü, turizm alanında uzmanlaşmaya gidilmesinin yerel ekonomik kalkınmayı büyük ölçüde olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Anketin Türkiye genelinde yapıldığı da göz önünde bulunduğunda ülke çapında tüm yörelerin turizm potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Hükümetlerin bu konuda teşvik edici politikaların olması yerel kalkınmanın pozitif yönde etkileyeceği sonucuna varılabilir.

•Yerel ekonomik kalkınma ile turizm faaliyeti arasındaki ilişkiye yönelik sorulara ise en fazladan en aza doğru sırasıyla katılımcıların %70'i iş imkânlarının artmasını, %68'i yöredeki istihdamı olumlu etkileyeceğini, yörede hediyelik eşya imalatçıların sayısının artacağını, istihdam olanakların genişlemesini, %67'i yöredeki döviz miktarının artacağını, %66'sı yörenin cazibe merkezi haline geleceğini, diğer iş kollarının yörede kümeleneceğini, gayrimenkul fiyatlarının kısa vadede arz miktarı talebi karşılayamayacağı için artacağını, %65'i yörede kişi başına düşen GSYH miktarının yükseleceğini ve alt yapı imkânlarının artacağını ve %63'ü ise bölgeye yabancı sermaye gelmeye başlayacağını iddia etmiştir.

Anketten elde edilen bulgular katılımcıların ¾'ünün turizmin yerel kalkınmayı olumlu etkilediğini, yörelerin fiziki ve coğrafi özelliklerine göre bir markalaşmanın sağlanması gerektiğini savunmaktadırlar. Bunun için özellikle hükümetin bölgelerin özelliklerine göre turizm alanları belirleyip bu alanlara teşvik, hibe, vergi muafiyeti vb. araçları kullanarak yatırımcıları yönlendirmelidir. Her bölge belirlenen alanda markalaşma ve uzmanlaşma gerçekleştirilmelidir. Böylece uluslararası piyasada daha rekabet eden firmaların oluşmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Afrodita, B. (2015). Tourism and local development. *Europe*, *484* (8), 76-82.

Aksoy, L. (2023). Bir yerel kalkınma örneği olarak sason çileği yetiştiriciliği (Tez No. 835908) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, Ö. F. (2023). TRA1 Bölgesinde kümelenme ve yerel kalkınma: kümelenme potansiyeli olan sektörler üzerine bir saha araştırması (Tez No.823476) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baykul, A./ I. Maden, S. (2017). Bölgesel kalkınma ve turizm ilişkisi: TR61 Bölgesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 65-73.

Çeken, H. (2008). Turizmin bölgesel kalkınmaya etkisi üzerine teorik bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, *10*(2), 293-306.

Gürbüz, A. (2002). Yerel kalkınma stratejisi içinde turizm ve Safranbolu. *Bilig*, *22*, 29-48.

İncekara, A. (2001). *Anadolu'da Turizm Olanakları ve Bölgesel Kalkınmadaki Yeri*, İTO yayınları, No:2001-28.

Keskin, A. (2016). Yerel kalkınmada yerel yönetimlerin rolü: turizm örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *30*(1), 143-154.

Küçük, M./Güneş, G. (2013). Yerel kalkınmada bir etken olarak turizm: yerel sivil toplum kuruluşlarının görüşleri. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, *22*(4), 23-50.

Küçüksarı, G. (2011). Turizmin yerel ekonomiye etkisinin konaklama işletmeleri özelinde analizi: Manavgat örneği (Tez No.310467) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Künü, S./Hopoğlu, S./S. Gürçan, Ö. ve Güneş, Ç. (2015). Turizm ve bölgesel kalkınma arasındaki ilişki: Doğu Karadeniz Bölgesi üzerine bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*, 71-93.

Muganda, M./Sirima, A. and Ezra, P. M. (2013). The role of localcommunities in tourismdevelopment: grassrootsperspect. *Journal of Human Ecology, 41* (1), 53-66.

Pedrana, M. (2013). Local economic development policies and tourism. An approach to sustainability and culture. *Regional Science Inquiry Journal, 1*, 91-99.

Polat, İ. H. (2023). Sürdürülebilir yerel kalkınma için tersine lojistiğe uygun yenilebilir enerji kaynakları: TRB2 Bölgesi üzerine bir alan çalışması (Tez No. 829193) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, Ş. (2022). Kırsalda yerel kalkınma açısından toplum temelli turizm ve kadın: Isparta-Kuyucak lavanta kokulu köy örneği (Tez No. 715945) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tatar, F.A. & Köroğlu, B. (2017). Ankara ili Beypazarı ilçesi kırsal turizm gelişimi ve yerel kalkınmaya Etkisi. *Planlama,27*(2), 115-128.

Tunçsiper, B./ Ö. Yılmaz, G. (2009). Yerel ekonomik kalkınma sürecine turizm sektörünün etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*, 53-64.

United National World Tourism Organization (UNWTO) (2009). *Tourism and economic stimulus – initial assessment Madrid*, Update 01 July.

Yıldız, D./Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi,1*, 14-28.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Considering the geopolitical and geographical characteristics of our country, which is described as a smokeless industry, it can be said that each region has its own unique beauty. Therefore, the main purpose of the research is the place and importance of tourism in local development.

Method: Within the scope of the research, a survey was conducted on the subject to 1092 people across the country. The questions of the survey were created by scanning local and foreign sources in the field. It consists of three parts: demographic questions, tourism-related questions and local development and tourism questions. Questions; A 5-point Likert scale was used: 1 = Strongly Agree, 2 = Agree, 3 = Undecided, 4 = Disagree and 5 = Strongly Disagree. In order to test its reliability, it was first applied to 150 people in the target audience. The data obtained from the survey were transferred to IBM SPSS Statistics 20 program. Cronbach alpha value was calculated to measure its reliability. Since the value of 0.92, which symbolizes the high reliability level, was reached, the survey was applied to 1092 people. Frequency data were evaluated through the IBM SPSS Statistics 20 program. The problems experienced in the field of tourism in the regions where the participants lived were identified and solutions were suggested.

A literature review was conducted by considering domestic and foreign sources related to the subject. The studies are summarized in five categories: the author's surname, year, method used, purpose and result of the study. When the studies are evaluated in general, secondary data sources were used. In this context, the data obtained from TURKSTAT were examined on a yearly basis and the relationships between the determined variables were tried to be determined. Studies have stated that there is a positive relationship between local development and tourism. It seems that the survey application, which is the primary data source in the studies, has been studied relatively less. The study's study of determining the countrywide and tourism-local development relationship through survey method is unique from other studies. It is envisaged that it will fulfill the function of shedding light on future studies in this field.

Findings: Findings from the survey will be summarized. The most preferred answers to the demographic questions of the survey are as follows: While 70% (744 people) of the 1092 participants for the gender question are women, 72.3% (790 people) for the age question are in the 18-24 age group, and 61.4% (670 people) are unemployed (university students) in terms of profession. In terms of education level, 36.4% (398 people) were found to be associate degree graduates and finally, their marital status was single.

In the second part of the survey, participants were asked about their views on the tourism sector and the problems experienced in the field of tourism in the places they live. The most preferred answers given by the participants to the questions are as follows: 75% (815 people) say that tourism activities will diversify employment opportunities, 72% (786 people) say that tourism activities will bring more returns than other business lines, 75% (815 people)) of the people living in the region will benefit from faster holiday opportunities, 84% (918 people) of them say that tourism activities will contribute to the development of the environment, 59% (642 people) of them say that it will lead to the development of other sectors, 63% (692 people) of the local people He declared that he would increase the income of his people by 50-100%. The most preferred answers given by the participants to the problems experienced in the field of tourism in their region are as follows: 68% (679 people) say that tourism activities in the region are not properly promoted, 62% (679 people) say that tourists in the region are not protected to the extent necessary, 72% (782 people) 77% (835 people) say there are not enough entrepreneurs, 69% (758 people) say there are not enough tourists coming to the hotels in the region, 73% (804 people) say there is not enough infrastructure, 72% (682 people) say there is not enough infrastructure. People claimed that there are no educational opportunities in the field of tourism, and 75% (817 people) claimed that there were no other business lines related to tourism. Participants were asked: "Which type of tourism do you think should be specialized in your region?" Maximum 26% (282 people) answered the question as winter tourism. To the question of whether local economic development would be positively affected by specialization in the field of tourism, the yes option was preferred by a maximum of 83% (908 people).

In the third part of the survey, the effects of tourism on local development were asked. Participants answered the question as follows: 70% said that it would increase job opportunities, 68% said that the number of employment would increase, souvenir producers would accumulate in the region, employment opportunities would expand, 67% said that the amount of foreign currency in the region would increase, 66% said that the region would become a center of attraction. Real estate prices will increase, other business lines will develop, 65% say that GDP per capita will increase, infrastructure facilities will improve, and 63% say that more foreign investors will come to the region.

Conclusion and Discussion: When the findings obtained from the survey are evaluated in general, it is an undeniable fact that tourism activities have a positive impact on local development. Recently, the rapid development of communication and technology has caused differences in consumers' understanding when using goods and services. Consumers aim to buy better quality goods and services at

cheaper prices. In such an environment, branding should be carried out in a certain tourism field, taking into account the physical and human resources of the regions in our country. Branding in the field of tourism according to the characteristics of each region will make significant contributions to the sustainability of local development. The government's tourism field incentives, grants, etc. Local and foreign investors should be enabled to invest using these instruments.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3119-3136
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.79534
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 27.11.2024 Submitted date
Kabul tarihi 12.04.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yiğit, A. & Ekti, M. (2025). İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Konuşmalarındaki Ünsüz Ses Değiştirme Hataları. *Journal of History School,* 77, 3119-3136.

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMALARINDAKİ ÜNSÜZ SES DEĞİŞTİRME HATALARI[1]

Ali YİĞİT[2] & Meltem EKTİ[3]

Öz

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Suriyeli öğrenciler, dilin yapısal özelliklerine bilişsel anlamda aşina olmadıkları için çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların, özellikle dil tipolojisinin farklılıklarından ve Türkçe'nin fonolojik özelliklerine dair farkındalık eksikliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Tipolojik anlamda Türkçenin eklemeli bir dil olup, kelimelerin sonlarına eklenen eklerle anlam değişiklikleri yapılırken Arapçanın kök-temelli bir dil olması nedeniyle Suriyeli öğrenciler gerek yazı dilinde gerekse de konuşmada Türkçedeki eklemeli yapıyı anlamakta zorluk çekmektedirler. Özellikle ses özellikleri konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıklarından Türkçedeki bazı seslerin yer değiştirme, yumuşama gibi özelliklerini göz ardı edip konuşmalarında hatalı biçimlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadırlar. Bu çalışmada ünsüz ses değiştirme hatalarına yer verilerek dil tipolojisinin farklılıkları, ünsüz ses değişimleri, telaffuz sorunları gibi faktörlerin, hem öğrencilerin iletişim becerilerini hem de dilin doğru kullanılmasını olumsuz etkileyebileceği vurgulanmıştır. Bu çalışmayı diğer

[1] Bu makale Doç.Dr. Meltem EKTİ'nin danışmanlığında Ali YİĞİT tarafından hazırlanan "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Konuşmalarındaki Hataların Analizi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu makalenin etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesinde, 28.03.2023 Etik Komisyon toplantı tarihinde, 31/03/2023 tebliğ tarihi, E-35853172-000-00002775481 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı, aliyigit.cu@hotmail.com.tr, Orcid: 0000-0003-2847-3304

[3] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, meltemc@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8353-1397

çalışmalardan farklı kılan şey, ünsüz ses değişimlerinin ve fonolojik farkların Suriyeli öğrenciler için nasıl bir öğrenme zorluğu oluşturduğuna dair yapılan derinlemesine analizdir.

Anahtar Kelimeler: Ses Değiştirme Hataları, Konuşma Hataları, Telaffuz Hataları, Hata Analizi, Suriyeli Öğrenciler.

Consonant Sound Substitution Errors in The Speech Of Syrian Students Learning Turkish as a Second Language

Abstract

Syrian students learning Turkish as a second language encounter various difficulties because they are not cognitively familiar with the structural features of the language. It can be said that these difficulties arise especially from the differences in language typology and the lack of awareness of the phonological features of Turkish. While Turkish is an agglutinative language in typological terms, meaning changes are made with the addition of suffixes to the ends of words, Syrian students have difficulty understanding the agglutinative structure in Turkish both in written and spoken language because Arabic is a root-based language. Especially, since they do not have sufficient knowledge about the sound features and do not store them, some features such as changing the place of some sounds in Turkish and softening them cause the emergence of incorrect forms in consecutive speeches. In this study, consonant sound substitution errors are included, and it is emphasized that factors such as differences in language typology, consonant sound substitutions, and pronunciation problems can negatively affect both students' communication skills and the correct use of the language. What makes this study different from other studies is the in-depth analysis of how consonant sound substitutions and phonological differences create a learning difficulty for Syrian students.

Keywords: Sound Substitution Errors, Speech Errors, Pronunciation Errors, Error Analysis, Syrian Students.

GİRİŞ

İkinci dil ya da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözlü ve yazılı üretimde bulunabilmesi ve kendini en iyi şekilde ifade edebilmesi oldukça önemlidir. Ancak öğrenciler yeni bir dil öğrenme sürecinin doğası gereği özellikle başlangıç düzeyinde olmak üzere hedef dilde kendilerini sözlü ya da yazılı bir şekilde ifade ederken sıklıkla hata yapabilmektedirler. Özellikle hedef dilde konuşma eylemi gerçekleştirirken heyecan, kaygı, ana dilinden farklı seslerin yer alması, bilgi düzeyinin ya da konuşma becerilerinin henüz istenilen

düzeyde olmamasından dolayı öğrenciler; telaffuz, vurgu, tonlama ya da akıcılığı olumsuz etkileyen konuşma hataları yapabilmektedirler. Bu nedenle de bu hataların azaltılması ve öğrencilerin hedef dilin ses yapısını tanıması amacıyla "yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde özellikle başlangıç düzeyinde derslere genellikle telaffuz öğretimiyle başlanır" (Gürbüz, 2003, s. 46). Ancak telaffuz eğitiminin verimli olabilmesi ve doğru planlanabilmesi için de öğrencinin ana dili ile Türkçe arasındaki benzer ve farklı seslerin neler olduğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Türkçe ile Arapçadaki seslerin karşıtsal çözümlemesini yapan Aydın (2010, s. 331) Türkçedeki "ç, g, ğ, j, p, v, ı, o, ö, ü" seslerinin Arapçada karşılığının bulunmadığını belirtmiştir. "Türkçede bulunan birtakım ünsüz harflerin Arapçada bulunmayışı, ünsüz harf öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin başında gelmektedir" (Tuzlukaya, 2019, s. 40). Çünkü bu seslerin yer aldığı Türkçe sözcüklerin telaffuzunda ana dili Arapça olan öğrenciler zorlanabilmektedir.

Telaffuz hataları genelde ses değiştirme, ses ekleme, ses yutma ve yerel ağız kullanımı şeklinde gerçekleşmektedir. Sözcükte yer alan bir sesin yerine başka bir sesin kullanılmasıyla ses değiştirme; sözcükte yer almayan bir sesin sözcüğe eklenerek telaffuz edilmesiyle ses ekleme; sözcükte olan bir sesin söylenmeden sözcüğün telaffuz edilmesiyle ses yutma; ana dili konuşurlarının yerel ağızlarındaki gibi sözcüğün telaffuz edilmesiyle de yerel ağız kullanımı hatası yapılabilmektedir.

Türkçe öğrenme sürecinde yapılan hataların tespit edilmesi dil öğretim sürecinin daha nitelikli hale getirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Çünkü "hatalar öğrenicilerin neyin doğru olduğunu bilmediklerinde meydana gelmekte ve onların bilgi boşluklarını yansıtmaktadır" (Ellis, 1997, s. 18). Bu çalışmada da Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin ünsüz seslerde yaptıkları ses değiştirme hataları tespit edilmiş ve değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplanması sürecinde öğrencilere seslerinin kaydedileceği önceden söylenmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilerin konulara daha iyi odaklanmasını ve konular hakkında kendini daha iyi ifade edebilmesini sağlamak amacıyla görüşmeler okul kütüphanesinde birebir yapılmıştır. Her kayıt öncesinde öğrencilerin istedikleri yerde konuşmayı sonlandırabilecekleri, konuşmak istemediği konuları atlayabilecekleri, istediği zaman konuşmaya ara

verebilecekleri belirtilmiştir. Konuşmayı yönlendirecek sorularla öğrencinin konu etrafında konuşması sağlanmış ve ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bu ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak hata analizi yapılmıştır.

Araştırma yöntemi

Bu araştırmada, bilimsel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi "nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dâhilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir" (Metin ve Ünal, 2022, s. 273). Araştırma kapsamında toplanan veriler Corder'ın (1981) geliştirdiği hata analizi yöntemiyle ele alınmıştır. Hata analizinde öğrencilerin yaptıkları hatalar gözlemlenerek belli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilir (Bölükbaş, 2011, s. 1359). Bu doğrultuda öğrencilerin Türkçe konuşmalarından oluşan veriler üzerinden öğrencilerin yaptıkları hatalar belirlenmiş; bu hataların da tanımlamaları, sınıflandırmaları ve açıklamaları yapılarak hata analizi sürecine uygun şekilde hatalar değerlendirilmiştir.

Katılımcı Bilgileri

Araştırmanın çalışma grubunu Adana Sarıçam'da yer alan Konaklama Merkezi Muallim Musab İmam Hatip Ortaokulundaki 40 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Bilgileri

Sınıf Düzeyleri	Cinsiyet	f	%
5. Sınıf	Erkek	5	12,5
	Kız	5	12,5
6. Sınıf	Erkek	5	12,5
	Kız	5	12,5
7. Sınıf	Erkek	5	12,5
	Kız	5	12,5
8. Sınıf	Erkek	5	12,5
	Kız	5	12,5
	Toplam	**40**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü üzere ortaokul düzeyindeki öğrencilerden oluşan çalışma grubunda her sınıf düzeyinden 10 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci yer almaktadır.

BULGULAR

Ünsüz Ses Değiştirme Hataları

Bu bölümde ses değiştirme hatalarından ünsüz ses değiştirme hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 2.

Ünsüz ses değiştirme hatalarının frekans ve yüzdeleri

Kategoriler	f	%
/P/ Yerine /B/ Kullanılması	315	69,08
/K/ Yerine /Ķ/ Kullanılması	40	8,77
/V/ Yerine /F/ Kullanılması	31	6,80
/Ğ/ Yerine /Ġ/ Kullanılması	25	5,48
/K/ Yerine /G/ Kullanılması	9	1,96
/Ç/ Yerine /Ş/ Kullanılması	7	1,53
/Ş/ Yerine /Ç/ Kullanılması	6	1,32
/B/ Yerine /P/ Kullanılması	5	1,10
/J/ Yerine /C/ Kullanılması	5	1,10
/Ğ/ Yerine /K/ Kullanılması	4	0,88
/D/ Yerine /T/ Kullanılması	4	0,88
/Ç/ Yerine /C/ Kullanılması	3	0,66
/D/ Yerine /C/ Kullanılması	1	0,22
/D/ Yerine /Z/ Kullanılması	1	0,22
Toplam	**456**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü üzere 456 ünsüz ses değiştirme hatası tespit edilmiştir. Hatalar en çok /p/ sesi yerine /b/ sesinin kullanılmasıyla gerçekleşmiştir. Türkçede yer alan /p/ sesinin Arapçada karşılığının bulunmaması öğrencilerin bu sesi telaffuz etmekte güçlük yaşamalarına ve ana dillerinde yer alan, bu sese de oldukça yakın olan /b/ sesini /p/ sesinin yerine kullanmalarına neden olmuştur. Bu hatadan sonraki en çok ünsüz ses değiştirme hatası ise %8,77 ile /k/ sesi yerine /ķ/ sesinin kullanılmasıdır. Bu ses ise Arapçada "ق" harfini karşılayan ve Türkçedeki /k/ sesinden daha sert olan bir sestir.

Arapça ve Türkçe arasındaki fonetik farklılıklardan kaynaklanan telaffuz hatalarından birisi de /ğ/ sesi yerine Arapçada "غ" harfini karşılayan ve daha gırtlaksı bir ses olan /ġ/ sesinin kullanılmasıdır. Arapçadaki /ġ/ sesinin Türkçede karşılığı olmadığı gibi Türkçedeki /ğ/ sesinin de Arapçada karşılığı bulunmamaktadır.

/P/ Sesi Yerine /B/ Sesinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /p/ sesinin yerine /b/ sesinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 3.

/P/ sesi yerine /B/ sesinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
Hepsi	Hebsi	Mesela amca, teyze var burda. Akraba **hebsi** var.	54	17,14
Para	Bara	Bi de kardeşlerim, büyük kardeşlerim **bara** verdiler.	43	13,65
Yap-	Yab-	Mesela yemek **yabıyor**.	28	8,89
Patates	Batates	**Batates**, döner, salatalık, mayonez, ketçap böyle.	21	6,67
Pişir-	Bişir-	Sonra annem yemek **bişiriyor**.	17	5,40
Pirinç	Birinç, birinc	**Birinç** içinde koyuyor ve yapıyor.	15	4,76
Deprem	Debrem	Sonraa ailem dedi "Yok! **Debrem** oldu, ben uzgun." dedi.	12	3,81
Pazar	Bazar, bezar	Tilki ile leylek **bazara** görüştüler.	12	3,81
Top	Tob	Dört saat **tob** oynuyor.	9	2,87
Kebap	Kebab, kabab	**Kebab** seviyorum.	7	2,22
Dolap	dolab	Şey öğretmen televizyon var, buzdolabı var, **dolab** var.	6	1,91
Patlıcan	Batlıcan	Bi de **batlıcan** bi de salatalık, domates, havuç getirdik.	6	1,91
Perihan	Berihan	Şaka söyledi öğretmenim **Berihan.**	5	1,59
Peynir	Beynir	Zeytiiin, zahteeer, **beyniir**, yoğurt, yaġ, yumurta.	5	1,59
Pijama	Bijama, bicama	Yani yattığın elbisesi; **bijama**.	5	1,59
Park	Bark	Iıı bi **bark** var. O **bark** da buyuuk ve güzel.	4	1,27
Polis	Bolis	Sonra şey **bolis** geldi, onun evde geldi.	4	1,27
Hapis	Habis, habse	Baba ııı ordayken **habse** onu aldı.	3	0,95
Peygamber	Beygamber	**Beygamber** hayatı okudum.	3	0,95
Pizza	Bizza	Bi hafta öncede **bizza** yedik. Çok lezzetli bir **bizza**.	3	0,95
Portakal	Bortakal	Babam **bortakal** topluyor, top-topluyor.	3	0,95
Hep	Heb	Mustafa hoca ders veriyooor ııı **heb** mesela ders ııı yani ders veriyooor.	2	0,63
Hepimiz	hebimiz	**Hebimiz** zengin oldu. Yani ben ve ailem **hebimiz** zengin oldu.	2	0,63
İp	İb	Iıı **ibde** oynuyorum.	2	0,63
Kamp	Kamb	**Kambta** sokak vaar, bahçe vaar, evler vaar, komşu vaar.	2	0,63
Karpuz	Karbuz	Batates, domates, soğan, **karbuz**.	2	0,63

Ketçap	katçab	Batates ıı et ıı soğan **katçab** ma... (...) mayonez, **katçab** ve mayonez, ey.	2	0,63
Kitap	Kitab	**Kitab** okuyor. Sonra beden var.	2	0,63
Peki	Beki	**Bekiii**, kaç yaşındası sen?	2	0,63
Pilavlı	Bilavlı	Ve böyle birinç, **bilavlı bilavlı** seviyorum.	2	0,63
Pilav	Bilav	**Bilav** getiriyorum bi de su, evet.	2	0,63
Pilavlık	Bilavlık	Dün akşam tavvuk tavvuk ve yanında **bilavlık** bulgur, **bilavlık** yanında.	2	0,63
Pilot	Bilot	**Bilot**, **bilot**.	2	0,63
Pis	Bis	Bence de **bis** değil ama annem öyle söylüyor.	2	0,63
Prenses	Brenses	**Brenses** ıı elma çiziyor.	2	0,63
Topla-	Tobla-	Yedik sonra **tobladık** tabaklar.	2	0,63
Ahtapot	Ahtabut	Yürüyorum, böylee **ahtabut** yürüyorum.	1	0,32
Avrupa	Avruba	Imm meselaa **Avruba'ya** gitmek istiyor mu?	1	0,32
Depo	Debo	Mutfak da var. **Debo** da var. Yani kitaplar ıı yani içeri giriyor.	1	0,32
Kalp	Kalb	**Kalb** doktoru olacağım. Ameliyat yapıyorum.	1	0,32
Kanepe	Kenebe	**Kenebe** var.	1	0,32
Kapat-	Kabat-	Mağara **kabattı**, mağarayı açmıyorum.	1	0,32
Kütüphane	Kutubhane	Iıı **kutubhane** kitaplar alacağım.	1	0,32
Palet	Balet	Mesela bu polyester, diğeri şanel. Böyle yani ayırıyorlar, satıyorlar. **Balete** koyuyorlar, satıyorlar.	1	0,32
Parmak	Barmak	Bu bir **barmak** kız var.	1	0,32
Pasta	Basta	**Basta** yaptık hebsi aile yedik; ben ve baba ve kardeşlerim.	1	0,32
Patron	Batron	Iı bizim, bizim **batronumuzun** iki ev vardı.	1	0,32
Pazartesi	Bazartesi	**Bazartesi**, salı, çarşamba, berşembe bunlar Türkçe ders anlatıyor.	1	0,32
Pembe	Bembe	Her zaman kırmızı. Bazı günlerde **bembe** rengi olur.	1	0,32
Pepsi	Bebsi	Şalgam, **bebsi** böyle yani.	1	0,32
Perşembe	Berşembe	Bazartesi, salı, çarşamba, **berşembe** bunlar Türkçe ders anlatıyor.	1	0,32
Poşet	Boşet	Yani şey hocam bizim bakanda **boşet** getiriyor.	1	0,32
Program	Brogram	Ben **brogram** yaptım ve sonra uyudum.	1	0,32
Şurup	Şurub	İğne vuruyor, **şurub** veriyor.	1	0,32
Yapıştır-	Yabıştır-	Sonra **yabıştıracağım**.	1	0,32
Yaprak	Yabrak	**Yabrak** seviyorum.	1	0,32
		Toplam	**315**	**100**

Tablo 3'te görüldüğü üzere /p/ sesi yerine /b/ sesinin kullanıldığı 315 telaffuz hatası tespit edilmiştir ve ünsüz ses değiştirme hataları içinde en fazla yapılan ses değiştirme hatasıdır.

Türkçedeki /p/ sesinin Arapçada karşılığının bulunmamasından dolayı öğrenciler sıklıkla bu sesi telaffuz etmekte zorlanmışlardır. Bunun sonucunda da bu sesin yer aldığı bazı sözcükleri hem ana dilleri Arapçada yer alması hem de bu sese

yakın bir ses olması nedeniyle /p/ sesi yerine /b/ sesini kullanarak telaffuz etmişlerdir.

Tablo 3'e bakıldığında bu ses değiştirme hatasının gerçekleştiği birbirinden farklı 56 sözcük olduğu görülmektedir. Bu hataların başında ise %17,14 ile "hepsi" sözcüğünün /hebsi/ şeklinde telaffuz edilmesi gelmiştir. Bu sözcükten sonra en çok telaffuz hatası yapılan sözcük ise %13,65 ile "para" sözcüğüdür ve öğrenciler tarafından /bara/ şeklinde telaffuz edilmiştir.

Bu ses değiştirme hatasının gerçekleştiği diğer sözcüklere bakıldığında ise hataların %8.89'unun "yap-" sözcüğünün /yab-/ şeklinde telaffuz edilmesiyle; %6,67'sinin "patates" sözcüğünün /batates/ şeklinde; %5,40'nın "pişir-" sözcüğünün /bişir-/ şeklinde; %4,76'sının ise "pirinç" sözcüğünün /birinç/ şeklinde telaffuz edilmesiyle gerçekleştiği görülmektedir.

/K/ Sesi Yerine /Ḳ/ ve /G/ Seslerinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /k/ sesinin yerine /ḳ/ ve /g/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.

/K/sesi yerine /Ḳ/ ve /G/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
Akraba	Aḳraba	Şey **aḳrabamız** Antep'te. Gidiyoruz.	24	48,98
Kavga	Gavga	İki defa ben ve Melek **gavga** yaptı.	9	18,37
Dokuz	Doḳuz	Numarası **doḳuz** yuz on altı.	5	10,21
Buruk	Buruḳ	**Buruḳ** mezarının orda.	4	8,16
Fakir	Faḳir	**Faḳir** bir aile var.	3	6,12
Tavuk	Tavuḳ, taavuḳ	Su koyuyor sonra **tavuḳ** koyuyor.	3	6,12
Lokanta	Loḳanta	**Loḳanta** gittim, yemek yedim.	1	2,04
		Toplam	**49**	**100**

Tablo 4'e bakıldığında /k/ sesinin bazı sözcüklerde /ḳ/ ya da /g/ sesiyle değiştirildiği ve bu şekilde 49 ünsüz ses değiştirme hatası yapıldığı görülmektedir. Bu hataların başında ise %48,98 ile "akraba" sözcüğü gelmiştir. Öğrenciler bu sözcükte yer alan /k/ sesi yerine Arapçadaki "ق" harfinin karşılığı olan /ḳ/ sesini kullanmışlardır. Bu seslerin değiştirildiği diğer telaffuz hatalarına bakıldığında ise "dokuz" sözcüğünün /doḳuz/ şeklinde; "Buruk" sözcüğünün /Buruḳ/ şeklinde; "fakir" sözcüğünün /faḳir/ şeklinde; "tavuk" sözcüğünün

/tavuḳ/; "lokanta" sözcüğünün ise /loḳanta/ şeklinde telaffuz edildiği görülmektedir.

Bu sözcüklerin bir kısmında öğrencilerin ana dili etkisiyle ses değiştirme hatası yaptıklarını söylemek mümkündür. Çünkü Türkçedeki "akrabalar" sözcüğünün Arapça karşılığının "أقارب" /aḳarib/ şeklinde, "fakir" sözcüğünün ise Arapça karşılığının "فقير" /faḳīr/ şeklinde olması ve Arapçada bu sözcüklerde /ḳ/ sesinin kullanılması öğrencilerin ana dili etkisiyle sözcükleri hatalı telaffuz etmelerine sebep olmuştur.

Bu bölümdeki diğer bir ses değiştirme hatası olan ve /k/ sesi yerine /g/ sesinin kullanılmasıyla telaffuz hatası yapılan sözcük ise "/gavga/ (kavga)" sözcüğüdür.

/V/ Sesi Yerine /F/ Sesinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /v/ sesinin yerine /f/ sesinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 5.

/V/ sesi yerine /F/ sesinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
Televizyon	Telefizyon, telefizyun	Ben biraz kitap okuyoor, biraz dışarıya oynuyoor, biraz **telefizyona** izliyoor, böyle.	25	80,65
Sınav	Sınaf	**Sınaf** niye yapmıyor?	6	19,35
		Toplam	**31**	**100**

Tablo 5'te görüldüğü üzere /v/ sesinin yerine /f/ sesinin kullanıldığı 31 telaffuz hatası tespit edilmiştir. Bu hatanın %80,65'ini "televizyon" sözcüğünün /telefizyon/ ya da /telefizyun/şeklinde telaffuz edilmesiyle; %19,35'inin ise "sınav" sözcüğünün /sınaf/ şeklinde telaffuz edilmesiyle gerçekleştiği görülmektedir.

Türkçedeki "televizyon" sözcüğünün Arapça karşılığının "تلفزيون" /tilfizyūn/ şeklinde olması ve sözcükte /v/ yerine /f/ sesinin kullanılması nedeniyle öğrencilerin ana dilinin etkisiyle bu telaffuz hatasını yaptıkları söylenebilir.

/ Ğ/ Sesi Yerine /Ġ/ ve /K/ Seslerinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /ğ/ sesinin yerine /ġ/ ve /k/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 6.

/Ğ/ sesi yerine /Ġ/ ve /K/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
Yoğurt	Yoġurt	**Yoġurtla** tavuk yemiyoruz.	14	48,27
Yağ	Yaġ	Bizim **yaġ** koyuyor ve yapıyor.	3	10,33
Aşağı	Aşaġı	**Aşaġıdaki.**	2	6,90
Yiğit	Yiġit	İki ders Türkçe, Ali **Yiġit**.	1	3,45
Tabağa	Tabaka	Tilki çorbayı **tabaka** koymuş. O yüzden hiçbir lokma yememiş, evden çıkmış.	1	3,45
Öğle	Öġle	Yok mesela ıı **öğle** bir saat geliyor, sonra akşam bir saat geliyor. Sabah da bir saat geliyor.	1	3,45
Mutfağı	mutfaġı	Bilgisayar vaar, kütüphane vaar, idare vaar, **mutfaġı** var.	1	3,45
Mesleği	Mesleki	**Mesleki** öğreniyorum.	1	3,45
Yemeği	Yemeki	**Yemeki** yedik ve sonra oturduk, konuştuk.	1	3,45
Leyleği	Leyleki	Tilki **leyleki** davet etti.	1	3,45
Kağıt	Kaġıt	Dedi "Al **kaġıt**, kızlara daġıt."	1	3,45
Dağıt	Daġıt	Dedi "Al kaġıt, kızlara **daġıt**."	1	3,45
Ağaç	Aġaç	Çiçeek, **aġaç**.	1	3,45
		Toplam	**29**	**100**

Tablo 6'ya göre /ğ/ sesinin /ġ/ ya da /k/ sesleriyle değiştirilmesiyle gerçekleşmiş 29 ünsüz ses değiştirme hatası bulunmaktadır.

Türkçedeki /ğ/ sesi Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan sesler arasındadır. Arapçada /ğ/ sesinin olmaması sebebiyle de öğrencilerin bir kısmı bu sesi telaffuz etmekte zorlanmışlar ve ana dilleri Arapçada "غ" harfine karşılık gelen, bu sese de oldukça yakın olan /ġ/ sesini kullanarak ses değiştirme hatası yapmışlardır. Bu telaffuz hatasının başlıca örneği ise "yoğurt" sözcüğünün /yoġurt/ şeklinde telaffuz edilmesidir. Aynı şekilde "yağ" sözcüğünün /yaġ/ şeklinde; "aşağı" sözcüğünün / aşaġı/ şeklinde; "Yiğit" sözcüğünün /Yiġit/ şeklinde; "öğle" sözcüğün ise /öğle/ şeklinde telaffuz edilmesi bu ses değiştirme hatasının örneklerini oluşturmuştur.

Tablo 6'ya bakıldığında bazı sözcüklerde de öğrencilerin /ğ/ sesini kullanarak sözcükleri telaffuz etmesi gerekirken /k/ sesini kullandıkları görülmektedir.

Türkçede sözcük sonunda yer alan /k/ sesi sözcüğe bir ek gelmesi durumunda yumuşayarak bazen /ğ/ sesine dönüşebilmekte iken öğrencilerin bu ünsüz yumuşamasını yapmadıkları ve sözcükleri "/tabaka/, /leyleki/, /mesleki/ ve /yemeki/" şeklinde telaffuz ettikleri görülmüştür.

/D/ Sesi Yerine /T/, /C/ ve /Z/ Seslerinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /d/ sesinin yerine /t/, /c/ ve /z/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 7.

/D/ sesi yerine /T/, /C/ ve /Z/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
Bardak	Bartak	Sonra onları **bartakları** yıkadım.	1	16,67
Depo	Tepo	**Tepo** var.	1	16,67
Et-	Ed-	Yardım **etiyor** yani.	1	16,67
İndir-	İntir-	İlk öğretmen şey uçak **intiriyor**.	1	16,67
Çekirdek	Çekircek	Iıı meyve suyu içtim, **çekircek** yedim.	1	16,67
Zindan	Zinzan	Bura kampın içinde, **zinzan** gibi.	1	16,67
		Toplam	**6**	**100**

Tablo 7'ye bakıldığında /d/ sesinin yerine /t/, /c/ ve /z/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan 6 ünsüz ses değiştirme hatası görülmektedir. Öğrenciler tarafından "bardakları/ sözcüğünün /bartakları/, "depo" sözcüğünün /tepo/, "ediyor" sözcüğünün /etiyor/ ve "indiriyor" sözcüğünün /intiriyor/ şeklinde telaffuz edildiği; /d/ yerine /t/ sesinin kullanıldığı görülmektedir. Türkçedeki /d/ ve /t/ seslerinin birbirine yakın sesler olması sebebiyle bu telaffuz hatalarının yapıldığı söylenebilir.

Diğer telaffuz hatalarına bakıldığında "zindan" sözcüğünün /zinzan/ şeklinde telaffuz edildiği ve/d/ yerine /z/ sesi kullanıldığı görülmektedir. Bu sözcüğün telaffuzunda ise ana dili etkisinden söz etmek mümkündür. Çünkü sözcüğün Arapça karşılığı "زنزانة" /zinzāne/ şeklindedir ve sözcük ortasında /z/ sesi kullanılmaktadır. Öğrencinin ana dilindeki kullanım alışkanlığının Türkçe konuşmasına yansıdığı ve bu ses değişikliğine yol açtığı söylenebilir.

Bir başka ünsüz ses değiştirme hatası ise /d/ yerine /c/ sesinin kullanılmasıyla ve "çekirdek" sözcüğünün /çekircek/ şeklinde telaffuz edilmesiyle gerçekleşmiştir.

/Ç/ Sesi Yerine /Ş/ ve /C/ Seslerinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /ç/ sesinin yerine /ş/ ve /c/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 8.

/Ç/ sesi yerine /Ş/ ve /C/ seslerinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
İlaç	İlac	Ben Semar'a gitti. Semar'a dedi ıım "**İlac** aldı mııı, doktora gitti miii?"	3	30
Çorba	Şorba	**Şorbayı** ben bilmiyor.	3	30
Çarşı	Şarşı	**Şarşıya** gittim, yeme yiyoruz öyle.	2	20
Çay	Şay	Yoğurt ıı zayt, **şay** boyle.	2	20
		Toplam	**10**	**100**

Tablo 8'de görüldüğü üzere /ç/ sesi yerine /ş/ ve /c/ sesleri kullanılarak yapılan 10 telaffuz hatası tespit edilmiştir. Bu hatalar ise "çarşı" sözcüğünün /şarşı/, "çorba" sözcüğünün /şorba/, "çay" sözcüğünün /şay/, "ilaç" sözcüğünün ise /ilac/ şeklinde telaffuz edilmesiyle meydana gelmiştir. Bu telaffuz hatalarının bir kısmının Türkçedeki /ç/, /c/, ve /ş/ seslerinin birbirine yakın sesler olması sebebiyle gerçekleştiği söylenebilir. Bununla birlikte "çay" sözcüğünün Arapça karşılığının "شاي" /şay/ şeklinde; "çorba" sözcüğünün ise "شوربة" /şurba/ şeklinde olması sebebiyle de bu sözcüklerdeki ses değiştirme hatalarının öğrencinin ana dilinin etkisiyle gerçekleştiği söylenebilir.

/Ş/ Sesi Yerine /Ç/ Sesinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /ş/ sesinin yerine /ç/ sesinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 9.

/Ş/ sesi yerine /Ç/ sesinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
Şeker	Çeker	Son-sonra mesela çocuklar bizim geliyor diyor "İyi bayramlar!" ve bizim **çeker** veriyor.	4	66,67
İş	İç	Iıı gidiyorumm, **iç** çalışıyorum.	2	33,33
		Toplam	**6**	**100**

Tablo 9'da görüldüğü üzere sözcük başında ya da sözcük sonunda yer alan /ş/ sesinin /ç/ sesiyle değiştirildiği 6 telaffuz hatası tespit edilmiştir. "Şeker"

sözcüğünün /çeker/ şeklinde; "iş" sözcüğünün /iç/ şeklinde telaffuz edildiği görülmüştür. Bu hatalara bakıldığında /ş/ ve /ç/ seslerinin birbirine yakın sesler olması sebebiyle öğrencilerin bu sesleri karıştırabildiği ve birbirinin yerine kullanarak ses değiştirme hataları yaptığı söylenebilir.

/B/ Sesi Yerine /P/ Sesinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /b/ sesinin yerine /p/ sesinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 10.

/B/ sesi yerine /P/ sesinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
Bomba	Bompa	Suriye gitmek istiyorum ama hep **bompalar** atıyor.	2	40
Bisiklet	Pisiklet	**Pisiklet** var.	2	40
Basketbol	Pasketbol	**Pasketbol.**	1	20
		Toplam	**5**	**100**

Tablo 10'a bakıldığında sözcük başında ya da sözcük ortasında yer alan /b/ sesinin /p/ sesiyle değiştirildiği ve bazı sözcüklerin hatalı telaffuz edildiği görülmektedir. Bu hatalar ise "bombalar" sözcüğünün /bompalar/ şeklinde; "bisiklet" sözcüğünün /pisiklet/ şeklinde; "basketbol" sözcüğünün ise /pasketbol/ şeklinde telaffuz edilmesiyle meydana gelmiştir. Bu seslerin birbirine yakın sesler olması nedeniyle öğrencilerin bu telaffuz hatalarını yaptıkları söylenebilir.

/J/ Sesi Yerine /C/ Sesinin Kullanılması

Bu bölümde Türkçedeki ünsüz seslerden birisi olan /j/ sesinin yerine /c/ sesinin kullanılmasıyla yapılan telaffuz hatalarına yer verilmiştir.

Tablo 11.

/J/ sesi yerine /C/ sesinin kullanılmasıyla yapılan ses değiştirme hataları

Sözcükler	Öğrenci Telaffuzu	Örnek Öğrenci İfadeleri	f	%
Pijama	Bicama	**Bicama** ve kazak.	2	40
Ruj	Ruc	Sadece meykaplar; böyle **ruc** ve meskara.	2	40
Mesaj	Mesac	Oyunun içinde **mesac** ona gönderiyorum benle aynı takıma girsin.	1	20
		Toplam	**5**	**100**

Tablo 11'e bakıldığında sözcük ortasında ya da sözcük sonunda yer alan /j/ sesinin /c/ sesiyle değiştirilerek "pijama" sözcüğünün /bicama/ şeklinde; "ruj" sözcüğünün /ruc/ şeklinde; "mesaj" sözcüğünün ise /mesac/ şeklinde telaffuz edildiği görülmektedir. Türkçedeki /c/ ve /j/ sesleri birbirine yakın sesler olması ve "pijama" sözcüğünün Arapça karşılığının "بيجاما" /bīcāma/, "ruj" sözcüğünün de Arapça karlışığının da "روج" /rūc/ şeklinde olması nedeniyle öğrencilerin bu sözcüklerde ses değiştirme hatası yaptıkları söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşmalarında 456 ünsüz ses değiştirme hatası tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendi ana dilleri olan Arapçada bulunmayan seslerin telaffuzunda zorlandıkları görülmüştür. Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan sesler arasında yer alan /p/ sesinin telaffuzunda zorlanmaları ve /b/ sesiyle telaffuzu gerçekleştirmeleri bunun başlıca örneklerindendir. Bu telaffuz hatası birbirinden farklı 56 sözcükte olmak üzere toplamda 315 kez yapılmıştır ve en çok yapılan ünsüz ses değiştirme hatası olmuştur. Bu alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da /p/ ve /b/ seslerinin birbirinin yerine kullanıldığını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Kardaş'ın (2020, s. 80) Suriyeli öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında öğrencilerin Türkçe konuşmalarında /p/ sesi yerine /b/ sesini kullandıkları belirtilmiştir. Aynı şekilde Beydili Kaya (2019, s. 87) Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunları ele aldığı çalışmasında /p/ ve /b/ seslerinin birbirinin yerine kullanıldığını; daha çok da /p/ yerine /b/ sesinin kullanıldığını belirtmiştir. Özenç ve Saat'in (2019, s. 69) de Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ele alan çalışmasında Suriyeli öğrencilerin /p/ ve /b/ seslerini birbirinin yerine kullandıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte Erdem ve diğerlerinin (2015, s. 7) yaptığı çalışmada da Suriyeli öğrencilerin /b/ ve /p/ seslerini karıştırdığı ve birbirinin yerine kullandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca Erten Dalak ve Mercan'nın (2017, s. 16) Suudi öğrenciler üzerine yaptığı ve Arapçada olmayıp Türkçede olan ünsüz seslerin telaffuzunun ele alındığı çalışmasında da öğrencilerin özellikle sözcük başında yer alan /p/ sesini telaffuz etmekte zorlandıkları ve yerine ana dilleri Arapçada da yer alan /b/ sesini kullandıkları belirtilmiştir.

Diğer ses değiştirme hatalarına bakıldığında; Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan bir ses olan /ğ/ sesinin de telaffuzunda öğrencilerin zorlandıkları ve bu sesin yerine öğrencilerin ana dilinde bulunan ancak Türkçede bulunmayan, Arapçadaki "غ" harfini karşılayan /ġ/ sesini kullandıkları görülmektedir. Bu telaffuz hatası ise ünsüz ses değiştirme hatalarının %5,48'ini oluşturmaktadır.

Boylu ve Işık'ın (2019, s. 917) Suriyeli çocuklara Türkçe öğretenlerin yaşadıkları sorunları ele aldığı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenler tarafından öğrencilerin /ğ/ sesini telaffuz etmekte güçlük yaşadıkları belirtilmiştir.

Çalışma kapsamında tespit edilen bir diğer ses değiştirme hatası ise %8,77 ile /k/ sesi yerine /ķ/ sesinin kullanılmasıdır. Bu ses Arapçada "ق" harfini karşılayan ve Türkçedeki /k/ sesinden daha sert olan bir sestir. Bu telaffuz hatasının yapıldığı sözcüklerin başında ise %48,98 ile "akraba" sözcüğü gelmiştir.

Ünsüz ses değiştirme hatalarından birisi de /v/ sesinin yerine /f/ sesinin kullanılmasıdır. Bu şekilde yapılmış 31 telaffuz hatası tespit edilmiştir ve ünsüz ses değiştirme hatalarının %6,80'ini oluşturmaktadır. Beydili Kaya da (2019, s. 89) yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilerin konuşma ve yazmalarında "v" yerine "f" sesini kullandığını belirtmiştir.

Çalışmada yer alan bir diğer telaffuz hatası ise /ç/ sesinin yerine /ş/ ya da /c/ seslerinin kullanılmasıdır. Bu seslerin birbirine yakın sesler olması nedeniyle öğrencilerin bu sesleri ayırt etmekte zorlandıkları ve birbirinin yerine kullanarak telaffuz hatası yaptıkları görülmüştür. Beydili Kaya (2019, s. 88) Suriyeli öğrencilerin konuşma ve yazmalarında /ç/ yerine /ş/ sesini kullandığını ve bu hataların bir kısmının öğrencinin ana dilinin etkisiyle yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca Kan ve Yarol Özgür'ün (2023, s. 733) "Suriyeli ilkokul öğrencilerinin sesletim hataları" adlı çalışmasında da öğrencilerin Türkçe konuşmaları sırasında bazı sözcüklerde /ç/ yerine /ş/ sesini kullandıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte Erdem ve diğerlerinin (2015, s. 8) yaptığı çalışmada da Suriyeli öğrencilerin Türkçe tekerlemeleri sesli okurken /ç/ sesini /ş/ sesi olarak telaffuz ettiği ifade edilmiştir.

Diğer ünsüz ses değiştirme hataları ise /d/ sesinin yerine /t/, /c/ ya da /z/ seslerinin; /ş/ sesinin yerine /ç/ sesinin; /b/ sesinin yerine /p/ sesinin; /j/ sesinin yerine de /c/ sesinin kullanılmasıyla meydana gelmiştir. Bu ses değiştirme hatalarına bakıldığında ise seslerin bazılarının birbirine yakın sesler olması sebebiyle yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Türkçe ve Arapçada bazı sözcüklerin birbirine benzer olmasına karşın farklı seslerden oluşması öğrencilerin ana dilindeki telaffuz alışkanlığının Türkçe konuşmalarını etkilemesine ve bu telaffuz hatalarını yapmasına sebep olduğu söylenebilir.

Ünsüz ses değiştirme hatalarının yapılmaması için Türkçe öğretimi sırasında Suriyeli öğrencilere yönelik bazı spesifik öneriler ve pedagojik yaklaşımlar sunulabilir. Bu öneriler, öğrencilere Türkçedeki ünsüz ses değişimlerini doğru bir şekilde öğretmeye ve bu kuralları bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamaya odaklanmalıdır. Bunlara örnek olarak şunlar verilebilir: fonetik farkındalık

kazandırmak, kuralları görsel ve işitsel olarak öğretmek, etkileşimli uygulamalar ve alıştırmalar ile ses değişim kurallarını pekiştirmelerini sağlayıcı etkinlikler yapmak, öğrencilerin doğal bir iletişim içinde bu kuralları doğru bir şekilde kullanabilmeleri için rol oyunları ve canlı iletişim uygulamaları yapmalarını sağlamak.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede sesler - Karşıtsal çözümleme. *Akademi Dergisi, 14(44), 321-334.*

Beydili Kaya, E. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language, 2(1), 73-92.*

Boylu, E. & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39 (2), 895-936.*

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6 (3), 1357-1367.*

Corder P. S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Erdem, M. D. & Şengül, M. & Gün, M. & Büyükaslan A. (2015). Tekerleme alıştırmalarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal, 2(2), 1-11.*

Erten Dalak, H. D. & Mercan, Ö. (2017). Suudi öğrenenlerin Arapçada olmayıp Türkçede olan ünsüz seslerde yaptığı telaffuz hatalarının analizi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 10-18.*

Gürbüz, G. (2003). Konuşma ve sesletim öğretimi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, *118, 43-52.*

Kan, M. O. & Yarol Özgür, Ü. (2023). Suriyeli ilkokul öğrencilerinin sesletim hataları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 11, 728-736.*

Kardaş, D. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerilerinin karşılaştırılması: Suriyeli öğrencilere yönelik bir uygulama, *International Journal of Languages Education and Teaching*, *8(1), 71-84.*

Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 273-294.

Özenç, E. G. & Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning, 4(2), 60-74.*

Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 4(1), 31-55.*

EXTENDED ABSTRACT

Syrian students learning Turkish as a second language encounter various difficulties because they are not cognitively familiar with the structural features of the language. It can be said that these difficulties arise especially from the differences in language typology and the lack of awareness of the phonological features of Turkish. The typological differences between Turkish and Arabic also prevent students from pronouncing the sounds in Turkish correctly. While Turkish is an agglutinative language in typological terms, and meaning changes are made with the suffixes added to the ends of words, since Arabic is a root-based language, Syrian students have difficulty understanding the agglutinative structure and the functions of suffixes in Turkish both in written and spoken language. In particular, since some consonants substitutions according to their position in the words in Turkish, there is no such rule in Arabic, it is seen that Syrian students have difficulty in the process of changing consonants correctly. Especially when speaking and because they are younger, they do not have sufficient awareness of the sound features, so they ignore the features of some sounds in Turkish such as displacement and softening, which causes incorrect forms to emerge in their speech. In the teaching process, especially ensuring this awareness will lead to students not only speaking but also using correct pronunciation and grammar. In this study, it was emphasized that Syrian students learning Turkish as a second language experience various difficulties due to insufficient knowledge and awareness of the phonological and structural features of the language. It was emphasized that factors such as differences in language typology, consonant sound substitutions, and pronunciation problems can negatively affect both students' communication skills and correct use of the language. Since consonant sound substitution errors in Syrian students learning Turkish as a second language will make it difficult for students to be understood

correctly and effectively in communication, consonant sound substitution errors were included in the study. In this context, one-on-one interviews were conducted with 40 Syrian students studying at the Accommodation Center Muallim Musab Imam Hatip Secondary School and their Turkish conversations were recorded with a voice recorder. A semi-structured interview form was used in data collection. The data collected within the scope of the research was handled with the error analysis method. In this direction, the errors made by the students were determined; these errors were also defined, classified and explained, and the errors were evaluated in accordance with the error analysis process. As a result of the study, 456 consonant sound substitution errors were detected. The most common sound substitution error in consonant sounds was made by using the sound /b/ instead of p/. It was observed that Syrian students had difficulty in pronouncing the sounds "ç, ğ, j, p, v", which are found in Turkish but not in Arabic; they pronounced words using a sound that is close to this sound or a sound in their native language. In addition, it was determined that since Turkish is an agglutinative language, they had difficulty in understanding the sound substitutions that occur in consonants and made pronunciation errors because they could not apply the sound substitutions that occur as a result of consonant softening and consonant hardening. These findings reveal the importance of teaching students consonant sound substitutions in Turkish correctly and ensuring that students use these rules consciously and express themselves correctly and understandably. It is also very important to raise phonetic awareness, teach the rules visually and auditorily, provide activities that reinforce the sound substitution rules with interactive applications and exercises, and ensure that students do role plays and live communication practices so that they can use these rules correctly in natural communication.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3137-3158
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80370
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 17.01.2025 Submitted date
Kabul tarihi 20.08.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Sarıkaya, H. & Kaya, A. İ. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Okuma Başarısını Belirlemeye Yönelik Bir Test Önerisi. *Journal of History School,* 77, 3137-3158.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL OKUMA BAŞARISINI BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR TEST ÖNERİSİ[1]

Hasan SARIKAYA[2] & Ahmet İhsan KAYA[3]

Öz

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin görsel okuma başarısını belirlemeye yönelik test geliştirmektir. Test geliştirme sürecinde amaç belirleme, madde yazımı, örneklem seçimi, ön uygulama, veri toplama ve analiz etme aşamaları sırasıyla uygulanmıştır. Madde yazımında, 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda görsel okumayla ilişkilendirilebilecek kazanımlar temel alınmıştır. Alanyazın taraması sonucunda madde havuzu oluşturulmuş, maddelerin kapsam ve dil geçerliliği için Türkçe Eğitimi veya Eğitim Bilimleri alanlarında çalışan 5 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf seviyesindeki 286 öğrenci oluşturmuştur. Veriler; betimsel istatistikler, madde analizleri, korelasyon ve bağımsız örneklemler t-testi uygulanarak elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 22 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda testin tüm maddelerinin ayırt edicilik indekslerinin 0,20'nin üzerinde olduğu, tüm maddeler için üst grup ortalaması lehine anlamlı fark elde edildiği, iç tutarlılık katsayısının 0,66 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen kanıtlar, testin güvenirlik ve geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu ve ortaokul öğrencilerinin görsel okuma başarı düzeylerini ölçmede kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

[1] Bu makalenin etik kurul onayı, Gaziantep Üniversitesi'nde 03.05.2024 tarih, 475448/10 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu makale, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ikinci yazarın danışmanlığında yürütülmekte olan ve birinci yazarın yapmakta olduğu "Ortaokul Türkçe Derslerinde Çoklu Ortama Dayalı Uygulamaların Öğrencilerin Görsel Okuma ve Medya Okuryazarlığı Becerilerine Etkisi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Türkçe Öğretmeni, Gaziantep, MEB, sarikaya_hasan@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-1051-4331

[3] Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, ikaya@gantep.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5031-8226

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Görsel Okuma, Başarı, Test.

A Test Proposal to Determine the Visual Reading Success of Secondary School Students

Abstract

The aim of the study is to develop a test to determine the visual reading success of secondary school students. In the test development process, the stages of purpose determination, item writing, sample selection, preliminary application, data collection and analysis were applied in order. The item writing was based on the achievements that can be associated with visual reading in the 2019 Turkish Curriculum. An item pool was created as a result of the literature review, and expert opinions were received from 5 academicians working in the fields of Turkish Education or Educational Sciences for the scope and language validity of the items. The study group consisted of a total of 286 students in the 6th, 7th and 8th grades studying at a secondary school in Gaziantep. The data were obtained by applying descriptive statistics, item analysis, correlation and independent samples t-test. Data analysis was carried out using the SPSS 22 package program. As a result of the analysis, it was determined that the discrimination indexes of all items of the test were above 0.20, a significant difference was obtained in favor of the upper group average for all items, and the internal consistency coefficient was 0.66. The evidence obtained revealed that the reliability and validity of the test were sufficient and that it could be used to measure the visual reading success levels of secondary school students.

Keywords: Secondary School, Visual Reading, Achievement, Test.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesiyle çeşitlenen görsel araçlar, hayatın birçok alanında farklı biçimlerde kullanılmaktadır. Bu bakımdan günümüzde gittikçe önemi artan görsel ve görsel uyaran kavramlarının özenli biçimde ele alınması gerekmektedir. Genel anlamıyla görsel kavramı, görme duyusunu kapsayan her şeyi içermektedir. Terim anlamıyla ise görsel; şekil, sembol, simge gibi unsurların somutlaştırılmasıyla ilgili bir kavramdır (Barnard, 2002). Görsel ifadesi, aynı zamanda görsel uyaran kavramını beraberinde getirmektedir. Görsel uyaranlar, görme duyusuna seslenen ve bu duyuyu harekete geçiren uyaranlardır. Bu uyaranlar, bireyin zihninde çeşitli çağrışımlar ortaya çıkarabilir. Bu çağrışımlar yoluyla bireyin bir bilgiyi kavrama olasılığı artar. Böylece görsel uyaranlarla bilgilerin algılanması, kodlanması ve yeniden oluşturulması kolay biçimde gerçekleşmiş olur. (Wileman, 1993; Stokes, 2002; Güneş, 2007).

Birçok alanda kullanılan görsel araçlar, bilgi aktarımının yanı sıra sanatsal faaliyetlerde de etkin biçimde kullanılabilir. Mesela bir sanat eserinde görsel

uyaranların doğru kullanımı, eserin sanatsal değerini artırabilir. Estetik duyarlıklara hitap eden ve bağlamına uygun kullanılan görseller, kişilerin özgün eserler üretmelerini sağlayabilir ve onların estetik zevklerini geliştirebilir (Güneş, 2013). Bu durumda sanatsal özellik taşıyan görseller, bireyleri estetik açıdan beslediği gibi onlara değerli eserler üretme konusunda da yardımcı olabilir.

Günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olan görsel araçların doğru biçimde algılanması son derece önemlidir. Örneğin bir görselin sanatsal güzelliğini veya bir grafiğin verilerini anlamlandırmak için görseli doğru biçimde okumak gerekir. Okuma eylemi günümüzde sadece bir metni okumak şeklinde değerlendirilmemelidir. Okuma; farklı uyaranlardan gelen iletileri, kodları algılama, anlamlandırma ve yeniden oluşturma süreci olarak ele alınmalıdır (Longman, 2003). Bu bağlamda günümüzde "yeni tür okuryazarlık becerileri" olarak adlandırılan dijital okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, akademik okuryazarlık, işitsel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, sosyal okuryazarlık, internet, bilgisayar, matematik, müzik, tarih, tüketici, siyaset, oyun ve medya okuryazarlığı gibi okuryazarlık alanları ortaya çıkmıştır (Kellner, 2001; Önal, 2010). Bu okuryazarlık türleri, geleneksel anlamdaki okuryazarlık kavramının anlamının farklı boyutlarıyla genişlediğini göstermektedir.

Yeni okuryazarlık türlerinden biri olarak görülen görsel okuma veya görsel okuryazarlık; görselleri anlama, kavrama, yorumlama, zihinde yapılandırma, yeniden üretme süreçlerini içeren bir faaliyettir. Bu okuma alanında görselleri fark etme, algılama gibi görme yetisiyle ilişkili süreçlerin yanında bilişsel süreçler de işletilir (Heinich, Molenda ve Russel, 1989; Başaran, 2013). Bireyler; görseller aracılığıyla bilişsel süreçleri işlettikçe olgular ve olaylar arasında sebep-sonuç bağlantısı kurar (Güleryüz, 2004). Bilgiler ve kavramlar arasındaki ilişkiyi daha kolay görebilen bireyler ise öğrenme süreçlerini yönetme konusunda kendilerini geliştirebilirler (Güneş, 2013). Bu durumda bilgileri sınıflandırmayı ve kullanmayı öğrenen bireylerin kendi öğrenme süreçlerine hâkim olabilecekleri söylenebilir.

Görsel okuma becerisi, bireylere birçok açıdan katkı sunar. Bu katkıların artırılması için bireylere görsel okuma eğitimi verilmeli, böylece okuma sürecinin doğru ve etkili biçimde yürütülmesi sağlanmalıdır. Görsel okuma eğitiminin niteliği bazı hususlara dikkat edilerek artırılabilir. Bu süreçte her şeyden önce görsel okumada öğrenciler aktif kılınmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin estetik zevkini geliştirecek ve ilgilerini çekebilecek nitelikte görseller kullanılmalıdır. Görseller, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini destekleyecek bir yapıda olmalıdır. Okuma etkinliklerinde konuyla örtüşen görsellerin kullanmasına özen

gösterilmelidir. Görseller; içerdikleri kavramları ve iletileri yansıtacak niteliklere sahip olmalı ve amacına uygun olarak kullanılmalıdır. Ayrıca öğrenciler, görsellerin kullanım amacı hakkında bilgilendirilmelidir (Demirci, 2008; Yalın, 2010). Bu adımların atılmasıyla görsel okuma eğitiminin etkililiği artırılabilir.

Görsel okuma eğitimi, Türkçe eğitimi ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Nitekim 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda resim, sembol, grafik, şekil vb. unsurların öğrenciler tarafından kavranması ve üretilmesi bir gereklilik olarak görülmüştür. Zira Türkçe Öğretim Programının dil beceri alanları arasında "Görsel Okuma ve Görsel Sunu" maddesinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2005). Ayrıca 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda da görsel okumayla ilişkilendirilebilen "Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir" gibi kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2019). Benzer şekilde 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda da görsel okumayla ilişkilendirilebilecek uygulama ve stratejilere yer verilmiştir. Bu programda bilişsel stratejiler arasında "Görselleştirme" stratejine (MEB, 2024) yer verilerek öğrencilerin görseller aracılığıyla bilgi ve kavramları somutlaştırması amaçlanmıştır. Görsel okumanın öğretim programlarında yer alması bu konunun önemini ortaya koymaktadır.

Görsel okuma becerisi, görsel okuma eğitimiyle birlikte düşünülmelidir. Bu eğitim sürecinde başarı düzeyinin tespiti öğrencilerin görsel okuma alanındaki güçlü ve zayıf taraflarını belirlemek açısından önemlidir. Bu süreçte eksikler belirlenebilir ve eğitim süreci verimli biçimde işletilebilir (Güneş, 2013). Bu nedenle eğitim sürecindeki bireylerin görsel okuma başarı düzeylerinin tespitinde bilimsel niteliklere sahip bir ölçme aracı geliştirmenin alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Nitekim alanyazına bakıldığında farklı sınıf seviyelerinde ve çeşitli bağlamlarda görsel okumayla ilişkilendirilebilecek testlerin (Aydın, 2020; Söylemez, 2015; Ateş, 2016; Akca ve Kavak, 2021; Kalkan ve Arslan, 2016; Kiper vd. 2012; Karaçam, 2020; Epçaçan vd. 2010) geliştirildiği görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda, ortaokul seviyesindeki öğrencileri kapsayacak nitelikte bir görsel okuma başarı testine rastlanılmamaktadır. Alanyazındaki bu eksikliği gidermek düşüncesiyle yürütülen bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerin görsel okuma başarı düzeylerini güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçebilecek bir testi alanyazına kazandırmaktır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, testin geliştirilme aşamaları üzerinde durulmuştur. Madde havuzunun oluşturulması ve madde yazımı, örneklem seçimi, ön

uygulama, verileri toplama ve analiz etme aşamaları test geliştirme sürecinde uygulanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması ve Madde Yazımı

Öğrencilerin görsel okuma başarı düzeylerini ölçmek üzere araştırmacı tarafından Görsel Okuma Başarı Testini (GOBT) geliştirmek hedeflenmiştir. Bu testle, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuma başarı düzeylerini belirleyebilecek bir aracın ortaya çıkması amaçlanmıştır. 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin testin kapsamına dahil edilip edilmemesi, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim düzeyleri çerçevesinde ele alınmıştır. Bu konuda uzman görüşüne başvurularak çalışma grubunun çerçevesi netleştirilmiştir. Test geliştirilirken maddelerin anlaşılır olmasına ve hedef kitleye uygun olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan 40 maddelik soru havuzundan 16 maddenin seçilmesi için Türkçe Eğitimi veya Eğitim Bilimleri alanlarında görev yapan beş uzmanın görüşüne, kapsam ve dil geçerliliği bağlamında başvurulmuştur.

GOBT'nin maddeleri oluşturulurken görsellerin kullanım biçimi ve niteliğiyle ilgili alanyazından yararlanılmıştır (Potter, 2005; Başaran, 2013; Demirci, 2008; Elkins, 2003; Wileman, 1993; Sarıkaya, 2017; Longman, 2003; Önal, 2010; Güneş, 2013; Demirel ve Altun, 2001; Stokes, 2005). Ayrıca madde yazım aşamasında 2019 Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019) görsel okumayla ilişkilendirilebilecek kazanımlar temel alınmıştır. İlgili kazanımlardan ve alanyazından hareketle test maddeleri oluşturulmuştur.

Tablo 1.
Görsel okuma başarı testinin maddelerinin kazanımlara göre dağılımı

Kazanım Kodları	Madde Sayısı
*T.6.1.4.	3
*T.6.1.5.	1
*T.6.1.6.	2
*T.6.1.7.	1
*T.6.1.10.	1
*T.6.3.15.	1
*T.6.3.30.	4
*T.6.3.32.	2
*T.6.3.35.	3
T.7.3.35.	1
T.8.3.29.	1

Tablo 1'de GOBT'nin 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2019) kazanımlara göre dağılımı gösterilmiştir. Tabloda kazanımları karşılayan

kazanım kodları yer almaktadır. Sınıf seviyelerinin tamamında ortak olan kazanımlar "*" işaretiyle belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde testte 6, 7, ve 8. sınıf seviyelerinin tamamının görsel okuma alanıyla ilişkili kazanımlarına yer verildiği görülmektedir.

Görsel okuma eğitiminde kullanılabilecek görsel materyaller arasında çeşitli araçlar görülmektedir. Resimler, fotoğraflar, videolar, filmler, afişler, panolar, grafikler, tablolar, şekiller, semboller, şemalar, karikatürler bu araçlar arasındadır. Özellikle resim ve fotoğrafların Türkçe eğitim sürecinde kullanılmasının bilgilerin veya becerilerin pekişmesinde çok önemli bir role sahip olduğu ifade edilmektedir (Başaran, 2013). Video, film vb. hareketli görseller ise günümüzde özellikle sosyal medyanın etkin biçimde kullanılmasıyla önem kazanmıştır. Öte yandan eğitim alanında hem işitsel hem görsel araçların bir arada kullanılması, videolara başvurulması aktif öğrenim sürecini desteklemektedir (Mayer, 2009). Bu veriler ışığında resimlerin, fotoğrafların ve hareketli görsellerin görsel okuma beceri düzeyini belirlemede sıklıkla kullanılan görsel araçlar olduğu söylenebilir. Aynı zamanda farklı görsel materyalleri kullanmanın görsel okuma becerisini değerlendirme sürecini zenginleştireceği (Güneş, 2013) ifade edilmektedir.

Alanyazındaki bu bilgiler ışığında, GOBT'de yer alacak görsel materyallere ilişkin belirtke tablosu oluşturulmuş ve bu aşamada uzman görüşüne başvurularak çeşitli görsel araçların testte yer alması sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 2.
Görsel okuma başarı testinin görsel materyal türüne göre dağılımı

Görsel Materyal Türü	Madde Sayısı
Kısa Film (Piper/Kum Kuşu)	3
Kısa Film (Burrow/Tavşan Çukuru)	3
Afiş	1
Tablo	1
Resim veya Fotoğraf	3
Çizgi Grafik	1
Pasta Grafik	1
Sembol, Şekil ve Şemalar	1
Karikatür	2

Tablo 2'de GOBT'nin görsel materyal türüne göre dağılımı gösterilmektedir. Bu dağılımda hareketli görselleri içeren kısa animasyon filmlerinin ve resimlerin kullanım sıklığının fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca testte farklı görsel materyallerin kullanıldığı, bu bakımdan bir çeşitlilik sağlandığı ifade edilebilir.

Ön Uygulama

GOBT'nin asıl uygulamasından önce, ön uygulama süreci yürütülmüştür. Ön uygulama, araştırmanın örnekleminin bulunduğu Şahinbey Ortaokulu'nda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Test; bu okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinin her birinden yirmişer öğrenciye, toplamda ise 60 öğrenciye uygulanmıştır. Bu aşamada uygulamadan kaynaklı aksaklıklar ve testin ortalama cevaplama süresi tespit edilmeye çalışılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda testin öğrenciler tarafından ortalama 30 dakikada cevaplandığı belirlenmiştir. Uygulama sonrasında Türkçe Eğitimi veya Eğitim Bilimleri alanlarında görev yapan beş akademisyenin görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Testin çalışma grubunu belirlerken zaman ve ulaşılabilirlik açısından avantajlı olduğu için (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kolay ulaşılabilir durum örneklemesine gidilmiştir. Test, rastgele tercih yöntemiyle belirlenen ve Şahinbey Ortaokulu'nda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 286 öğrenciye uygulanmıştır. Testin uygulanacağı öğrenci sayısı belirlenirken örnek hacminin test madde sayısının 10 katı ve en az 200 olması kriteri (Tavşancıl, 2002, s. 51) göz önüne alınmıştır. 5. sınıf seviyesindeki öğrenciler, uzman görüşü alınarak çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerinin testin seviyesiyle örtüşmeyeceği varsayımından hareketle bu yönde bir karara varılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler için gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Testin ön uygulaması; 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerindeki yirmişer öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen verilerle, uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Test, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenen 286 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda doğru cevaplar 1 yanlış cevaplar 0 ile kodlanmış ve her bir öğrenci için bir Görsel Okuma Başarı Testi (GOBT) puanı elde edilmiştir. Kodlamalar ve GOBT puanı kullanılarak madde analizleri gerçekleştirilmiştir. GOBT puanları sıralanarak en yüksek %27'lik puan alanlar üst grup ve en düşük %27'lik puan alanlar alt grup olacak şekilde verilerin %54'ü iki gruba ayrılmıştır. Testin her bir sorusu için üst grup ile alt grup başarı bakımından karşılaştırılmıştır. SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak madde analizi ve korelasyon analizi

gerçekleştirilmiştir. Üst ve alt gruplar arasındaki farkı belirlemede bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Araştırma Yayın Etiği

Bu makalenin etik kurul onayı, Gaziantep Üniversitesi'nde 03.05.2024 tarih, 475448/10 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, ortaokul öğrencileri için geliştirilen GOBT'nin geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

GOBT'nin açımlayıcı madde analizine yönelik verilere ve betimsel istatistiklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.
Açımlayıcı madde analizine yönelik betimsel istatistikler

Madde Numaraları	Ortalama	Standart Sapma
s1	0,835	0,371
s2	0,769	0,422
s3	0,440	0,497
s4	0,716	0,451
s5	0,625	0,484
s6	0,748	0,434
s7	0,353	0,478
s8	0,496	0,500
s9	0,881	0,324
s10	0,902	0,297
s11	0,877	0,328
s12	0,503	0,500
s13	0,534	0,499
s14	0,709	0,454
s15	0,510	0,500
s16	0,524	0,500

Tablo 3'te testteki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel veriler gösterilmiştir ve maddelerin standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Tabloya göre standart sapmanın 8, 12, 15 ve 16. maddelerde yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek madde ortalamasının 10. madde olduğu belirlenmiştir.

Testteki toplam puana göre cevaplayıcılar sıralanmış; %27 (77 kişi) üst grubu, en alt %27 (77 kişi) alt grubu oluşturulmuştur. Her soru bazında üst grup ile alt grup t-testi ile karşılaştırılmış ve tabloda yer alan sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4.
Görsel okuma başarı testindeki maddelerin üst ve alt gruba göre istatistiksel verileri

Soru	Üst ve Alt Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama Farkı	t	P
s1	üst %27 grup	77	,96	,195	,221	4,01	,00
	alt %27 grup	77	,74	,441			
s2	üst %27 grup	77	,99	,114	,519	8,85	,00
	alt %27 grup	77	,47	,502			
s3	üst %27 grup	77	,71	,455	,481	6,76	,00
	alt %27 grup	77	,23	,426			
s4	üst %27 grup	77	,94	,248	,545	8,70	,00
	alt %27 grup	77	,39	,491			
s5	üst %27 grup	77	,90	,307	,571	8,91	,00
	alt %27 grup	77	,32	,471			
s6	üst %27 grup	77	,96	,195	,532	8,73	,00
	alt %27 grup	77	,43	,498			
s7	üst %27 grup	77	,64	,484	,468	6,68	,00
	alt %27 grup	77	,17	,377			
s8	üst %27 grup	77	,78	,417	,649	10,60	,00
	alt %27 grup	77	,13	,338			
s9	üst %27 grup	77	1,00	,000	,273	5,33	,00
	alt %27 grup	77	,73	,448			
s10	üst %27 grup	77	1,00	,000	,299	5,68	,00
	alt %27 grup	77	,70	,461			
s11	üst %27 grup	77	1,00	,000	,338	6,22	,00
	alt %27 grup	77	,66	,476			
s12	üst %27 grup	77	,83	,377	,636	10,17	,00
	alt %27 grup	77	,19	,399			
s13	üst %27 grup	77	,62	,488	,208	2,62	,01
	alt %27 grup	77	,42	,496			
s14	üst %27 grup	77	,90	,307	,468	7,01	,00
	alt %27 grup	77	,43	,498			
s15	üst %27 grup	77	,70	,461	,455	6,30	,00
	alt %27 grup	77	,25	,434			
s16	üst %27 grup	77	,69	,466	,390	5,21	,00
	alt %27 grup	77	,30	,461			

Testte yer alan maddelerin güvenilir olarak değerlendirilebilmesi için üst grup lehine anlamlı fark bulunması gerekmektedir. Tablo 4'teki sonuçlara göre tüm sorular üst grup ile alt grubu ayırt etmektedir. Nitekim tüm maddeler için $p<0,05$ olduğu görülmektedir. Görece güvenirliği en düşük olan 13. madde, uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir.

Testteki maddelerin toplam güvenirliğe etkisini belirlemek için Cronbach Alpha değerleri Tablo 5'te istatistiksel olarak ortaya konmuştur.

Tablo 5.
Görsel okuma başarı testinin maddelerinin testin güvenirliğine etkisi

Madde Numaraları	Maddelerin Testin Güvenirliğine Etkisi	Maddeler Çıkarıldığında Cronbach's Alpha Değeri
s1	,120	,664
s2	,373	,634
s3	,187	,659
s4	,377	,632
s5	,316	,640
s6	,364	,635
s7	,205	,656
s8	,385	,630
s9	,294	,646
s10	,378	,640
s11	,365	,639
s12	,352	,635
s13	,025	,682
s14	,282	,645
s15	,227	,654
s16	,168	,662

Tablo 5'teki Corrected Item-Total Correlation sütunundaki değerler, teste yer alan maddelerin toplam test güvenirliğine katkısının bir ölçüsüdür. Yüksek değer görece yüksek güvenirliği göstermektedir. Testte yer alan maddelerin testin güvenirliğine etkileri yüksek gözükmektedir. 13. maddenin testin güvenirliğine etkisinin düşük olduğu görülmektedir. Bu madde, uzman görüşü alınarak düzenlenmiş ve testte kullanılmıştır.

Testin güvenirlik katsayısı KR20=$\frac{k}{k-1}\left(1-\frac{\sum p(1-p)}{S^2}\right)$ formülüyle tespit edilmektedir. Formüldeki k simgesi madde (soru) sayısını, p: maddeyi doğru cevaplayanların oranını, (1-p) yanlış cevaplayanların oranını, S^2: toplam puanların varyansını ifade etmektedir. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,6635 bulunmuştur. Alanyazında Cronbach Alfa katsayısının 0,60-0,80 aralığında olması oldukça güvenilir olarak rapor edilmektedir (Özdamar, 2002, s. 663). Buna göre 16 sorudan oluşan GOBT için iç tutarlılık katsayısının yeterli güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

Bir testin ayırt ediciliğini belirlemek için genellikle $r_j = \frac{d_{üst}-d_{alt}}{n}$ formülü uygulanmaktadır (Tekin, 2003). Formülde d: doğru cevap sayısını, n üst veya alt gruptaki kişi sayısını (n=77); güçlük ise tüm cevaplayıcılar içinde soruyu doğru cevaplayanların oranını göstermektedir. Yüksek oran, maddenin kolay olduğunu

işaret etmektedir. GOBT'deki tüm maddelerin güçlük düzeyleri ve ayırt edicilik seviyeleri istatistiksel olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 6.
Görsel okuma başarı testindeki maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksi

Madde Numaraları	Ayırt Edicilik İndeksi	Güçlük İndeksi
s1	0,220	0,835
s2	0,519	0,769
s3	0,480	0,440
s4	0,545	0,716
s5	0,571	0,625
s6	0,532	0,748
s7	0,467	0,353
s8	0,649	0,496
s9	0,272	0,881
s10	0,298	0,902
s11	0,337	0,877
s12	0,636	0,503
s13	0,207	0,534
s14	0,467	0,709
s15	0,454	0,510
s16	0,389	0,524

Bir testte soruların ayırt ediciliğinin yüksek olması istenmektedir ve en az 0,20 olması beklenmektedir (Tekin, 2008). Tablo 6'da verilere göre, GOBT'deki tüm soruların ayırt edicilik indeksleri 0,20'nin üstündedir. Bu bakımdan testin, başarılı ve başarısız grupları birbirinden ayırt etmede yetkin olduğu görülmektedir.

Madde güçlüğü değerleri, 0 ila 1 arasında yer almaktadır. 1 değerine yakın maddeler kolay maddeler olarak değerlendirilmektedir. Madde güçlük değerine ilişkin verilerin şu şekilde yorumlanması istenmektedir: 0.00-0.19: çok zor, 0.20-0.39: zor, 0.40-0.59: orta güçlükte, 0.60-0.79: kolay, 0.80-1.00: çok kolay (Turgut & Baykul, 2012). Güçlük indeksine göre en kolay madde 10, en zor soru ise madde 7 olarak gözükmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Görsel okuma becerisini geliştirmek için öncelikli olarak öğrencilerin bu alandaki başarı durumları doğru tespit edilmelidir. Böylece görsel okuma alanında öğrencilerin güçlü ve zayıf tarafları belirlenebilir ve nitelikli bir görsel okuma eğitimi gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin görsel okuma düzeylerini doğru biçimde

belirleyebilmek için ise bilimsel araçlar kullanılmalıdır (Güneş, 2013). Bu amaç doğrultusunda çeşitli araştırmacılar, öğrencilerin görsel okuma alanındaki başarı durumlarını, ilgi ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Söylemez (2015) ve Karaçam (2020) eleştirel düşünme becerileri bağlamında görsel okuma ölçekleri geliştirmiştir. Kiper vd. (2012), Ateş Kadıoğlu (2016), Kalkan ve Arslan (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların görsel okumaya ilişkin tutum ve algılarıyla ilgili araştırmalar gerçekleştirmiştir. Epçaçan vd. (2010), görsel okuma stratejilerine ilişkin ölçek geliştirmiştir. Akca ve Kavak (2021), sanatsal bağlamda görsel üretimiyle ilgili ölçek oluşturmuştur. Aydın (2020), doktora araştırmasında 7. sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma beceri testi geliştirmiştir. Aydın'ın (2020) araştırması, içerik ve yöntem yönünden bu çalışmayla benzerlik gösterirken kapsam yönünden farklılaşmaktadır. Nitekim bu araştırma, ortaokul düzeyindeki (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencileri kapsamaktadır.

Çeşitli bağlamlarda ve farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilere yönelik yürütülen bu çalışmalar, görsel okuma becerisini ölçmenin gerekliğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan ilgili çalışmaların bu araştırmayla benzer bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Ancak alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin görsel okuma başarı düzeylerini tespit edebilecek kapsamlı bir başarı testi geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen bu testin istatistiksel verilerinden hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Görsel Okuma Başarı Testinde (GOBT) yer alan maddelerin standart sapma değerlerine bakıldığında test maddelerinin dağılımının dengeli olduğu söylenebilir. Ayrıca testteki maddelerin tümünün ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir testte ayırt edicilik düzeyinin, üst grupla alt grubu ayırabilecek bir yapıda olması, dolayısıyla maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,20'nin üstünde olması beklenir (Tekin, 2008). Bu durumda testin başarılı ve başarısız grupları birbirinden ayırmada yetkin olduğu görülmektedir. Testteki maddelerin güvenilir olarak değerlendirilmesi için test başarısında %27'lik üst grupta bulunan kişilerin lehine bir başarı durumu oluşmalıdır (Özdamar, 2002). Araştırmada geliştirilen GOBT'nin maddelerinin veri değerleri $p<0,05$ olduğundan maddelerin üst grupla alt grubu ayırmada yetkin olduğu görülmektedir. GOBT'nin Cronbach Alpha katsayısı, 0,66 olarak ölçülmüştür. Cronbach Alpha değerlerine göre maddelerin, testin toplam güvenirliğine yüksek seviyede katkı sunduğu söylenebilir. Bu veri, testin yeterli güvenirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin görsel okuma başarı düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, elde edilen verilerden hareketle GOBT'nin geçerlik ve güvenirlik

açısından yeterli düzeyde bulunduğu ve ortaokul öğrencileri için kullanılabilir olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçtan hareketle görsel okuma becerisine ilişkin geliştirilecek ölçme araçlarıyla ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur:

* Eğitimciler, görsel okuma becerisini geliştirmek için öğrencilerin bu alandaki güçlü ve zayıf taraflarını tespit edecek bilimsel araçları kullanılmalıdır.
* Araştırmacılar; görsel okuma becerisine ilişkin ölçme araçları geliştirilirken alanyazındaki güncel durumu takip etmelidir. Ayrıca teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurarak yeni görsel materyalleri araştırma sürecine dahil etmelidir. Ölçme aracında birbirinden farklı görsel materyallerin kullanmaya özen göstermelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ateş Kadıoğlu, H. (2016). Görsel sunu uygulamalarına ilişkin tutumun incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi,* 54, 17-36.

Akca, F. & Kavak, G. (2021). Scale of visual creativity in art: a study on scale development and construct validity. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES),* 3(3), 439-456. https://doi.org/10.46328/ijonses.94

Aydın, N. (2020). Türkçe dersinde kısa film destekli etkinliklerin görsel okuma becerilerine etkisi (Tez no. 643213) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Barnard, M. (2002). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür* (1. Baskı). Ütopya.

Başaran, M. (2013). Görsel okuryazarlığı. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (birinci baskı) içinde (s. 351-378). Pegem.

Demirci, A. (2008). Bilgisayar destekli sabit ve hareketli görsel materyallerin kimya öğretiminde öğrenci başarısına etkisi (Tez no. 178843) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demirel, Ö., & Altun, E. (Ed.) (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* Pegem.

Elkins, James (2003). *Visual Studies: A Skep cal Introduction.* Routledge.

Epçaçan, C., Epçaçan, C., & Ulaş, A. H. (2010). The study of visual reading strategies scale of validity and reliability in comprehension teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 9, 1666–1673.

Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.* Pegem.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma.* Nobel.

Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education,* 2(1), 1-17.

Heinich, R. Molenda, M. & Russel, J.D. (1989) *Instructional Media and New Technologies of Instruction.* (Third Edition). Macmillan Publishing Company.

Kalkan, A. ve Arslan, M. (2016). Okul öncesinde mental aritmetik eğitiminin öğrencilerin görsel algı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (2), 399-424.

Karaçam, E. (2020). Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi *(Şanlıurfa ili Siverek ilçesi örneklemi)* (Tez no. 639990) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: reconstructing education for the millennium. *International Journal of Technology and Design Education* 11, 67-81.

Kiper, A., Arslan, S., Kıyıcı, M., & Akgün, Ö. E. (2012). Visual literacy scale: the study of validity and reliability. *The Online Journal of New Horizons in Education,* 2(2), 73-83.

Longman (2003). *Dictionary of Contemporary English.* Pearson Longman.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2. Baskı). Cambridge University Press.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* MEB.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar.* MEB.

MEB. (2024). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar).* MEB.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık. *Bilgi Dünyası,* 11(1), 101-121.

Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (4. baskı). Kaan Matbaası.

Potter, W.J. (2005). *Media Literacy* (3. Baskı). Sage Publications.

Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(3), 779-796.

Söylemez, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi (Tez no: 418249) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Nobel.

Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Yargı.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Pegem.

Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating.* Educational Technology Publications.

Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Pegem.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Visual reading education has an important place in the development of visual reading skills. Measuring students' success levels accurately in the visual reading education process is important in terms of determining their strengths and weaknesses in the field of visual reading. In this way, deficiencies in visual reading education can be determined, and the education process can be operated efficiently (Güneş, 2013). At this point, it can be thought that developing a measurement tool that will determine students' visual reading success levels and has scientific qualities can contribute to the literature. Based on this idea, the aim of the study conducted is to introduce a test that can measure secondary school students' visual reading success levels in a reliable and valid manner to the literature.

Method: In the test development process, the stages of determining the purpose, writing the items, selecting the sample, pre-application, data collection and analysis were applied in order. Before developing the Visual Reading Achievement Test, a literature review was conducted on the subject (Potter, 2005; Başaran, 2013; Demirci, 2008; Elkins, 2003; Wileman, 1993; Sarıkaya, 2017;

Longman, 2003; Önal, 2010; Güneş, 2013; Demirel & Altun (Ed.), 2001; Stokes, 2005). While creating the items, the gains that could be associated with visual reading in the 2019 Turkish Language Curriculum (MEB, 2019) were taken into consideration. Care was taken to ensure that the items in the test were understandable and suitable for the target audience. In order to select 16 items from the 40-item question pool created by the researcher, the opinions of five experts working in the fields of Turkish Education or Educational Sciences were consulted in terms of scope and language validity.

The study group of the research consisted of a total of 286 students studying at a secondary school in Gaziantep province in the 6th, 7th and 8th grades. The data obtained in the study were collected by obtaining a research permit from the Gaziantep University Institute of Educational Sciences. The principle of volunteering was taken as the basis for the students in the study group. The preliminary application of the test was carried out with twenty students each in the 6th, 7th and 8th grades. After the preliminary application, expert opinion was obtained and the necessary arrangements were made.

The test was applied to 286 students determined according to the easily accessible situation sampling. As a result of the application, correct answers were coded as 1 and wrong answers as 0, and a Visual Reading Achievement (GOBT) score was obtained for each student. Item analyses were performed using GOBT scores. GOBT scores were ranked and 54% of the data was divided into two groups, with the highest 27% score being the upper group and the lowest 27% score being the lower group. For each question of the test, the upper group and the lower group were compared in terms of success. Item analysis and correlation analysis were performed using the SPSS 22.0 package program in processing the data. Independent groups t-test was used to determine the difference between the upper and lower groups.

Findings: This section of the study includes statistical data on the validity and reliability of the GOBT developed for middle school students.

As a result of the analysis of the data, it was found that the discrimination indexes of all test items were above 0.20, and a significant difference was obtained in favor of the upper group average for all items.

In order for the items in the test to be evaluated as reliable, a success situation should occur in favor of the people in the upper group of 27% (Özdamar, 2002). Based on the data that the test items were $p<0.05$, it is possible to say that the items were successful in distinguishing the upper group from the lower group.

The KR-20 reliability coefficient of the test was found to be 0.6635. In the literature, a Cronbach's Alpha coefficient between 0.60-0.80 is reported as quite reliable (Özdamar, 2002: 663). Accordingly, it can be stated that the internal consistency coefficient for the GOBT consisting of 16 questions has sufficient reliability.

Conclusion and Discussion: Scientific tools should be used to accurately determine students' visual reading levels (Güneş, 2013). For this purpose, various researchers (Söylemez, 2015; Kalkan and Arslan, 2016; Kiper &Arslan & Kıyıcı and Akgün, 2012; Karaçam, 2020; Epçaçan vd. 2010) have conducted studies to determine students' visual reading skill levels. These studies, conducted in various contexts and for students at different grade levels, reveal the necessity of measuring visual reading skills. In this respect, it can be said that the relevant studies have a similar approach to this research. However, unlike the studies in the literature, this study attempted to develop a comprehensive achievement test that would determine the visual reading success levels of secondary school (6th, 7th and 8th grade) students. Some conclusions were reached based on the statistical data of the developed test. As a result of the analysis of the data, it was determined that the discrimination indexes of all items of the test were above 0.20, a significant difference was obtained in favor of the upper group average for all items, and the internal consistency coefficient was 0.66. Based on the data obtained, in this study, conducted for the purpose of determining the visual reading success level of secondary school students, it was seen that the Visual Reading Achievement Test was found to be at a sufficient level in terms of validity and reliability and could be used for secondary school students.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

EK: Görsel Okuma Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler;

Görsel okuma başarı testi, iki bölümden oluşmaktadır. Testin ilk bölümünde iki animasyon filmi izletilecektir. İzlediğiniz iki kısa animasyon filminden hareketle ilk 6 soruya cevap vermeniz istenecektir. Testin ikinci bölümünde test kağıdında yer alan görsellerle ilgili sorulara cevap vermeniz beklenmektedir. Bu test; bir araştırma amacıyla uygulanmaktadır, ders başarınızı etkilemeyecektir. İlginiz ve katılımınız için teşekkür ederim.



Film: Kum Kuşu (Piper) https://www.youtube.com/watch?v=nYBHt6ze36g

Kum Kuşu (Piper) adlı animasyon filmini izleyiniz. Testteki 1, 2 ve 3. soruları izlediğiniz filme göre cevaplayınız.

Adı/Soyadı	
Sınıfı	

1. İzlediğiniz filmde kum kuşunun karşılaştığı sorun nedir?

a) Dalgalardan korkup deniz kabuğunu yakalamaması

b) Terk edilmesi

c) Yalnız olması

d) Güçsüz olması

2. Kum Kuşu filminin ana düşüncesi nedir?

a) Deniz kabukları kum kuşları için çok değerlidir.

b) Denizler birçok canlıya ev sahipliği yapmaktadır.

c) Korkularımızı yenmek için çabalamaya devam etmeliyiz.

d) Kum kuşları dalgalardan korkmaktadır.

3. İzlediğiniz filmle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisine ulaşılamaz?

a) Annesi, yavru kuşu tecrübe kazanması için yalnız bırakmıştır.

b) Yavru kuş zaman içinde cesaretlenmiştir.

c) Kum kuşları, sadece deniz ürünleriyle beslenmektedir.

d) Yavru kuş, yengeçleri izleyerek cesaretlenmiştir.



Film: Burrow (Tavşan Çukuru) www.disneyplus.com/tr-tr/play/2291e0b6-9671-4cae-9438-69e4f2ebb771

Burrow (Tavşan Çukuru) adlı animasyon filmini izleyiniz. Testteki 4, 5 ve 6. soruları izlediğiniz filme göre cevaplayınız.

4. Burrow (Tavşan Çukuru) adlı kısa filmin ana düşüncesi nedir?

a) Yeraltı dünyası, canlılar için bilinmezliklerle doludur.

b) Başarıya ulaşmak için birlikte hareket etmek önemlidir.

c) Tanımadıklarımıza asla güvenmemeliyiz.

d) Yeni bilgiler edinmek için sürekli çabalamalıyız.

5. Tavşanın kendi yuvasını kurma konusunda başarısız olmasının sebebi nedir?

a) Her yerin karmaşık bir yapıda olması

b) Beklentilerinin yüksek olması

c) Başkalarından yardım istemeden yuvasını kurmaya çalışması

d) Bulmaya çalıştığı yolun, yer altında olması

6. İzlediğiniz kısa filmle ilgili hangisi söylenemez?

a) Filmdeki kahramanlar tavşana yardımcı olmaya çalışmaktadırlar.

b) Tavşan, su baskını tehlikesini bildirmek için başka kahramanlardan yardım istemektedir.

c) Yeraltından gelen sulara müdahale edilmeseydi yuvaları su basabilirdi.

d) Tavşan, filmdeki diğer kahramanlara liderlik yapmak istemektedir.

İsimler	Eylül	Ekim	Kasım
Tuğçe	7 kitap	9 kitap	8 kitap
Ahmet	5 kitap	4 kitap	8 kitap
Fatma	3 kitap	5 kitap	6 kitap

Tabloda Tuğçe, Ahmet ve Fatma'nın Eylül, Ekim ve Kasım aylarında okudukları kitap sayıları verilmiştir.

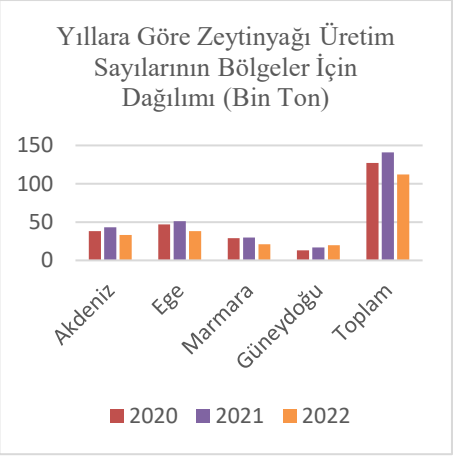
7. Yukarıdaki tabloda yer alan bilgilerden hareketle aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

a) Fatma, her ay bir önceki aya göre daha fazla kitap okumuştur.

b) Tuğçe'nin okuduğu kitap sayısı, Ahmet ve Fatma'nın okuduğu kitap sayılarının toplamından azdır.

c) Tuğçe üç ayda da Ahmet ve Fatma'dan daha fazla kitap okumuştur.

d) Ahmet en fazla Eylül ve Kasım aylarında kitap okumuştur.



Yukarıdaki grafikte yıllara göre zeytinyağı üretiminin bölgeler için dağılımı gösterilmiştir. Tüm veriler bin ton cinsinden gösterilmiştir.

8. Yukarıdaki grafikle ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi <u>yanlıştır?</u>

a) 2020 yılında Ege bölgesindeki zeytinyağı üretimi, 2021 yılında Akdeniz bölgesindeki zeytinyağı üretiminden fazladır.

b) Her bölge için en fazla zeytin üretimi 2021 yılında gerçekleştirilmiştir.

c) Ege bölgesi her yıl zeytinyağı üretiminde birinci olmuştur.

d) Marmara bölgesinde zeytinyağı üretimi her yıl artmıştır.

Mehmet ilkokula birinci sınıfa giden bir öğrencidir. Televizyon izlemeyi seven Mehmet'e annesi her gün bir saatten az televizyon izlemesini istemektedir.

9. Mehmet televizyon izlerken aşağıdaki sembollerden hangisini içeren programları seyredebilir?

a) 

b) 

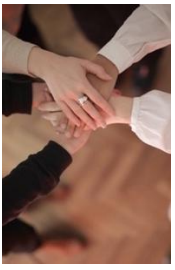
c) 

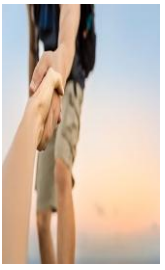
d) 

10. Aşağıdaki görsellerden hangisi diğerlerinden farklı bir konudadır?

a) 

b) 

c) 

d) 

11. Aşağıdaki görsellerden hangisi hayal ürünüdür?

a)



b)



c)



d)





12. Yukarıdaki görselle ilgili hangisi <u>kesinlikle</u> söylenebilir?

a) Sınıf ortamı çok sessizdir.

b) Öğrenciler ders sürecinden çok memnundur.

c) Öğretmen derste tahtayı etkin bir biçimde kullanmaktadır.

d) Ders sabah erken saatte işlenmektedir.



13. Aşağıdaki kitap adlarından hangisi yukarıdaki görsel için en uygundur?

a) Yaşlılık

b) Birlikte Yürümek

c) Zor Yollar

d) Yalnızlık

Hepimizin toplumsal yaşamda birtakım görevleri ve sorumlulukları vardır. Yardımsever olmak, doğayı korumak, büyüklere saygı duymak bu görev ve sorumluluklardan bazılarıdır. Benzer şekilde, hayvanları sevmek ve korumak da yine hepimizin sorumluluklarındandır. Hayvanların bizim dostumuz olduğu gerçeğini unutmamalıyız. Onları korumalıyız ve sevmeliyiz.

14. Yukarıdaki paragraf en uygun görsel aşağıdakilerden hangisidir?

a)



b)

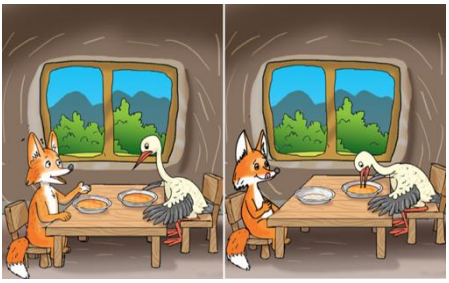


c)



d)





15. Yukarıdaki karikatürle ilgili aşağıdaki yorumlardan hangisi doğrudur?

a) Tilki ile leylek iyi arkadaşlardır.

b) Tilki, misafirperverliğe uymayan bir davranışta bulunmuştur.

c) Leylek, tilkiyi misafir ettiğinde intikam almak için ona uygun olmayan bir tabakta yemeği vermeyi isteyecektir.

d) Leylek, yemeği beğenmediği için yememiştir.

16. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde deyim açıklaması ile görsel yanlış eşleştirilmiştir?

a)



b)



Hak ettiğini almak	Suçunu bilip utanmak

c)



d)



Bir işte emeği bulunma	Geri dönülemeyecek iş yapma

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3159-3200
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80943
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 27.02.2025 Submitted date
Kabul tarihi 22.07.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yancı, Ü. (2025). 17. Yy Osmanlı İlmiye Teşkilatının İstatistiksel Değerlendirmesi: Nepotizm mi Liyakat mı?. *Journal of History School,* 77, 3159-3200.

17. YÜZYIL OSMANLI İLMİYE TEŞKİLATININ İSTATİSTİKSEL DEĞERLENDİRMESİ: NEPOTİZM Mİ LİYAKAT MI?

Ülkü YANCI[1]

Öz

Osmanlı Devleti'nin askeri sınıfını oluşturan üç sınıftan biri olan ilmiye teşkilatı medrese mezunlarından oluşmaktadır. Medrese mezunları kuruluş yıllarında istihdam sorunu yaşamadan hemen atanabilmişlerken mezun sayısında artış yaşanmaya başlanınca mülâzemet sistemi yeniden düzenlenmiş ve daha nitelikli olanlarının öncelikli olarak göreve başlamalarını sağlamak amacıyla mülâzım adaylarının kendisine mülâzemet kotası verilen ilmiye mensuplarının yanında mülâzım olabilmek için bir nevi eğitim hayatlarını devam ettirmeleri esası getirilmiştir. Mülâzım olan kadı ve müderris adayları mülâzemet defteri adı verilen defterlere kaydedilmiştir. Bu çalışmada 17. yüzyıla ait 11 mülâzemet defteri ulema çocuklarını tespit için incelenmiştir. Çalışma ile Osmanlı tarihinin tartışmalı konularından biri olan nepotizmin en azından baba oğul ilişkisi açısından yaygın olup olmadığına dair bilgiye sayısal verilerle netlik kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu defter verileri ışığında Osmanlı ilmiye teşkilatında liyakatin ne denli etkili olduğu ve nepotizmin yaygın olup olmadığı hususu tartışılmıştır. Çalışma ile babası ulema olan mülâzımların hangi yollarla mülâzım oldukları ayrıca tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlmiye Teşkilatı, Mülâzemet Defteri, Mülâzım, Beşik Uleması, Nepotizm.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, u.yanci@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5822-1813

Statistical Evaluation of the 17th Century Ottoman Ilmiye Organization: Nepotism or Merit?

Abstract

The ilmiye organization, one of the three classes that constituted the military class of the Ottoman State, was composed of madrasah graduates. While the graduates of the madrasah were able to be appointed immediately without experiencing employment problems during the foundation years, when the number of graduates started to increase, the mulazemet system was rearranged and in order to ensure that the more qualified ones started their duties first, the principle that the mulazemet candidates should continue their education in a way in order to become mulazems alongside the ilmiye members who were given a mulazemet quota was introduced. The mulazemet candidates were recorded in the books called mulazemet registers. In this study, 11 mulazemet registers from the 17th century were examined to identify the children of ulemas. The study attempted to clarify with numerical data the information on whether nepotism, one of the controversial issues of Ottoman history, was widespread, at least in terms of father-son relations. In the light of these book data, the extent to which merit was effective in the Ottoman ilmiye organization and whether nepotism was widespread were discussed. The study also determined the ways in which mulazems whose fathers were ulemas became mulazems.

Keywords: İlmiye Organization, Mülazemet Register, Mülazım, Cradle Ulema, Nepotism.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nde halk, yöneten ve yönetilenler olarak iki ana sosyal gruba ayrılmıştır. Yöneten sınıf "askeri", yönetilenler ise "reaya" olarak adlandırılmaktadır. Askeri sınıf üzerine yapılan sınıflandırmalar birtakım farklı görüşlerin de mevcut olması ile birlikte genel olarak ilmiye, kalemiye ve seyfiye şeklinde yapılan sınıflandırmadır (Reyhan, 2012, s. 211). Bu sınıflandırmada yer alan ilmiye mensuplarını medrese mezunları oluşturmaktadır.

Kadı ve müderris adayları mesleki kariyerlerine başlamadan evvel bugünkü anlamda bir nevi staj kabul edilen mülâzemet döneminden geçmekte ve süresi devletin ihtiyacına göre belirlenen bu dönemin sonunda mesleklerini ancak icra edebilmektedirler. Yani medreseden mezun olan talebeler ilmiye teşkilatına girmek ve mesleğe başlamak için mülâzım olmak zorundadırlar (İpşirli, 2000, s. 142-143).

Mülâzemet sisteminin ne zaman ortaya çıktığı konusunda bazı tartışmalar vardır. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Ebussuûd Efendi'nin Rumeli Kazaskerliği zamanına kadar muntazam bir mülâzemet defterinin olmadığını söylerken (Uzunçarşılı,

1988, s. 45), Mehmet İpşirli ise sistemin 16. yüzyıl ortalarında ihtiyaca binaen geliştirildiğini dile getirmiştir (İpşirşi, 2020, s. 536). Yasemin Beyazıt, mülâzemet sisteminin 15. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıktığını ifade etmiştir (Beyazıt, 2014, s. 32. Aslan, 2015, s. 24-25). Alan ve Atçıl tarafından 16. yüzyıl mülâzemet ve kadı defterlerinin tanıtıldığı çalışmada ulaşılan en eski tarihli mülâzemet defterinin Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde D. 9555 numara ile kayıtlı mülâzemet defteri olduğu ve bu defterin H. 890/ M. 1485-1486 tarihli olduğu belirtilmiştir (Alan, 2018, s. 16).

İlmiye teşkilâtı içerisinde mülâzemet sistemine başvurulması devletin sınırlarının genişlemesi ve buna paralel şekilde medrese sayısının da artarak ihtiyaçdan fazla mezun verilmesi ile alakalıdır. Bu birikme ile tayin için bekleme zorunluluğu ortaya çıkmış medrese mezunlarının adil bir şekilde göreve getirilmeleri için mülâzemet ve nöbetin düzenlenmesi ihtiyacı hissedilmiştir (İpşirli, 2020, s. 536). 1537 yılında dönemin Rumeli kadıaskeri olan Ebussuud Efendi bu düzenlemeyi gerçekleştirmiştir. Mülâzemet sistemi yeni ortaya çıkmamakla birlikte sistematik bir kayıt sisteminin bu dönemde getirildiği söylenebilir. Daha öncesinde medrese mezunları için herhangi bir atanma sorunu olmadığından mülâzemet kayıtları da itina ile tutulmamıştır. Ancak istihdam sorunu ortaya çıkınca ve dönemin Anadolu kadıaskeri Çivizâde Muhyiddin Mehmed Efendi'nin mülâzım alımlarında adil davranmadığına dair şikâyetler ortaya çıkınca bir düzenleme getirilmesi zorunluluk halini almıştır. Ebussuud Efendi tarafından yapılan düzenleme ile mülâzımlar için ayrı bir defter kullanılması usulü getirilmiştir. Düzenlemede hangi ulemanın ne kadar mülâzım verebileceği de belirtilmiştir (Evsen, 2009, s. 21-22). Bu şu anlama gelmektedir: Medrese mezunu bir kişinin ilmiyye zümresine katılabilmek için yalnızca dersleri geçmesi yeterli değildir. Mezun olan adayın kendisine mülâzemet yetkisi verilmiş olan yüksek dereceli bir ilmiye mensubunun yanında bulunması bir nevi eğitim hayatını burada devam ettirmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde mülâzım olmak için yanında bulundukları ilmiye mensuplarınca Rumeli Kadıaskerliği'ne mülâzım olarak teklif edilebilmişlerdir (Beyazıt, 2009, s. 426). Yani bir medrese mezununun diplomasını aldıktan sonra Rumeli kadıaskerine gidip adını deftere mülâzım olarak kaydettirebilmesi için bir ulemanın referansı gereklidir. Ebussuud Efendi döneminde mülâzemet sisteminde yapılan düzenlemede işte bu referansların kimler tarafından ne adla verilebileceği belirtilmiştir. Çalışmada incelenen mülâzemet defterlerinin verileri bu açıdan da değerlendirilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde ilmiye teşkilatı mensuplarının her türlü kaydının tutulduğu defterlere farklı isimler verilmiştir. Rûznâmçe-i Hümâyûn, Tarik Defteri, Akdiye Defteri, Matlab Defteri, Danişmend Defteri, Vezaif Defteri, Müderrislik Defteri, Defter-i Kuzat, Me'murini İlmiye Defteri gibi isimler bunlardan bazılarıdır

(Gündoğdu, 2009, s. 699). Bu defterler ilim dünyasına ilk defa 1979 yılında kazandırılmıştır. İlmiye teşkilatı ile ilgili "XV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri" adlı çalışmasını önce doktora tezi olarak sunan Cahid Baltacı daha sonra bu çalışmasını iki cilt halinde ilim dünyasına kazandırmış, ancak Kadıasker Ruznamçe defterlerininin varlığından haberi olmadığı için çalışmanın eksik kaldığını ifade etmiştir (Baltacı, 1979, s. 58). İsmail Erünsal, Nuruosmaniye Kütüphanesi'nin kütük defterlerini incelerken müteferrik eserler başlığı adı altında bazı ruznamçe defterlerinin varlığını tespit etmiş ve bu defterlerin Baltacı'nın ulaşamadığı defterlerden bazıları olduğunu anlamıştır. Erünsal bir makale yayımlayarak bilim dünyasına bu eserleri tanıtmıştır (Erünsal, 1980, s.19).

Kadıasker ruznamçe defterleri iki ayrı muhteviyata sahiptir. İlmiye mensuplarının atama işlemlerinin kaydedildiği defterlere *"hareket ruznamçesi"* veya *"atama ruznamçesi"* denilirken; medreseden mezun olanların mülâzemete kabul edilerek kayıt altına alındığı defterlere *"mülâzım ruznamçesi"* denilmiştir. Beyazıt, kadıaskerlerin cihet ve tevliyet görevlerini kaydettikleri defterlere de *"cihet ruznamçesi"* adı verildiğini söylemektedir (Beyazıt, 2014, s. 12-13). Çalışmada kullanılan defterler mülâzemet kayıtlarını ihtiva eden defterlerdir. Mülâzemet defterlerinde mülâzımların isimleri ve hangi yolla mülâzım oldukları belirtilmektedir. Mülâzım olan kişi eğer bir ilmiye mensubunun çocuğu ise defterlerde bu durumu belirtilmiştir. Bu çalışmada defterler tam olarak bu açıdan incelenmiştir. Böylece babası ilmiye mensubu olan mülâzımların sayısı belirlenmiş ayrıca bu mülâzımların hangi yollarla mülâzım oldukları da tespit edilmiştir. Çalışma için kullanılan defterler aşağıdaki şekildedir. Tablodan da anlaşıldığı üzere 17. yüzyıla ait mülâzemet defterlerinden belirli aralıklarda 11 defter seçilmiş ve incelenmiştir. Ancak zaman aralığı olarak daha geniş bir zaman dilimi söz konusudur. Zira bazı defterlerde zaman aralığı oldukça geniştir. Ayrıca tabloda belirtildiği üzere bir defter bazen birden fazla kadıaskerin kayıtlarını içermektedir. Bu da elbette farklı zamanlarda tutulan mülâzım kayıtları anlamına gelmektedir. İncelenen defterler 1599- 1700 yılları arasındaki kayıtları içermektedir. Defterlerde hocasının vefatı sebebiyle mülâzım olmak için bekleyen kişiler de kayıt edilmiştir.[2] Çalışmada babası ulema mensubu olanların tespiti yapılırken bu kişiler de toplam sayıya dâhil edilmiştir.

[2]Mülâzemet defterlerinde hocası vefat eden eden talebelerin hak kaybına uğramaması için mülâzemet hakları saklı tutulmuş ve genellikle bir sonraki dönemde mülâzım olacaktır denilerek isimleri deftere kaydedilmiştir. Çalışmada babası ulema olanların tespiti söz konusu olduğu için bu isimler de incelenmiş ve mülâzım sayılarına eklenmiştir.

Tablo 1

Çalışmada kullanılan mülâzemet defterleri.

Defter No	İçerdiği Tarih	Hangi Kadıasker Tarafından Tutulduğu	Sayfa Sayısı	Mülâzım Sayısı
RKR 7	H. 1007- 1009/M. 1599-1600 H. 1012/ M. 1604 H.1016/ M. 1607	Hocazade Mehmed Efendi-Esad Efendi	67	840
RKR 9	H. 1013/ M. 1605 H. 1018/ M. 1610 H. 1026- 1027/ M. 1617-1618	Yahya Efendi	78	872
RKR 13	H. 1023/M. 1614 H. 1032/M. 1623 H. 1034/ M. 1625 H. 1054/ M. 1644 H. 1068- 1069/M. 1657-1659	Abdülkerim Mehmed Efendi	72	1188
RKR 14	H. 1029/M. 1620 H. 1035/M. 1625 H. 1041/M. 1632	Mehmed ibn-i Molla Hüsameddin	46	548
RKR 16	H. 1032/ M. 1623 H. 1035/ M. 1626 H. 1041/ M. 1631	Ahizade Hüseyin Efendi	50	552
RKR 22	H. 1039/ M. 1630 H. 1049/ M. 1640	Ebûsaid Mehmed Efendi	38	725
RKR 27	H. 1052- 1054/ M. 1642-1645	Ahmed bin Yusuf	28	493
RKR 49	H. 1094/ M. 1683	Bursavî Mustafa Efendi	10	166
RKR 50	H. 1097-1099/ M. 1686-1688	Ebu Saidzâde Feyzullah Efendi	22	355
RKR 55	H. 1103- 1112/ M. 1692-1700	Nakib Es-seyyid Mehmed Ali Efendi	33	411
RKR 57	H. 1106-1110/M. 1695-1699	Mirza Mustafa Efendi	28	446
	Toplam Mülâzım Sayısı: 6596			

Zira bu isimler için de babası ilmiye mensubu olanlar belirtilmiştir. Mevâlizâdeler Kanunu ile ilmiye mensuplarının çocuklarına medreseyi bitirdikten sonra atanmaları aşamasında fazla ücret ödenmektedir. Mülâzemet defterlerinde babası ilmiye mensubu olanların özellikle belirtilmesinin sebebi kuvvetle muhtemel bu imtiyazdır. İlmiye mesleğine giriş yapanlar muhakkak mülâzemet defterlerine kaydedilmişlerdir. Dolayısıyla bu defterler dışında herhangi bir yerde mülâzım kaydı yoktur. Burada yer alan mülâzımlar ve bunlar arasındaki ulema çocukları sayısal anlamda kesin sonuçlar içermektedir.

Beşik Ulemalığı ve Nepotizm

Beşik ulemalığı, Osmanlı tarihine dair yapılan çalışmalarda önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Ancak her şeyden önce beşik ulemalığı kavramının ne anlam ifade ettiği üzerinde durmak gerekir. Literatürde "nepotizm" kavramı ile de karşılanan "beşik ulemalığı", en anlaşılır şekli ile ilmiye mensubu bir babanın evladının da liyakate aykırı bir şekilde ilmiyeye dâhil edilmesi şeklinde açıklanabilir.

Uzunçarşılı, medreselerin bozulmasının büyük sebeplerinden biri olarak değerlendirdiği beşik ulemalığını ulemazâdelerin çok küçük yaşlarda müderrislik elde etmeleri ve ilmiye derecelerini akrabalık ilişkisi nedeniyle hızlı çıkmaları olarak tarif etmiştir. Uzunçarşılı'nın da aktardığı üzere 16. yüzyıl tarihçisi Âli, Künhü'l-ahbâr adlı eserinde beşik ulemalığı ile alakalı olarak *"tarik-i tahsilde kendülere hareket lazım olmayıp yani hiçbir medresede sıra tahsili görmeden beşikte iken mülâzım, söz söylemeğe kudreti olduğu zaman müderrislik almağa yol açılır ve buluğ yaşına gelince mollalığa doğru yol alır, tıraşı gelinceye kadar, menasıb ve medarisi dolaşır ve tıraşı geldikten sonra beş yüz akçe mevleviyete ulaşıp"* sözlerini sarf etmiştir. Âli bu ifadeleriyle babası ilmiye mensubu olanların medrese eğitimi almadan daha beşikte iken mülâzım olduklarını belirtmiş, konuşmaya başladıklarında müderris, buluğ çağında molla ve henüz sakalları çıkmışken mevleviyyet derecesine ulaştıklarını dile getirmiştir (Uzunçarşılı, 1988, s. 67-68). Orhan Şaik Gökyay da 1970 yılında kaleme aldığı makalesinde aynı satırlara ithafen Osmanlı Devleti'nde ilimden bîhaber kişilerin ilmiye sınıfını doldurduklarını belirtmiş ve beşik ulemalığını büyük bir problem olarak değerlendirmiştir (Gökyay, 1970, 94-95).

Şanal, beşik ulemalığını Kanuni Sultan Süleyman döneminden sonra ulema ve diğer devlet ileri gelenlerinin çocuklarına ilmiye rütbelerinin usulsüz bir şekilde verilmesi olarak tanımlamış (Şanal, 1999, s. 193), Dalyan da bu kavramı yeni doğmuş daha beşikte bulunan çocuklara müderrislik sıfatı verilmesi şeklinde açıklayarak kökeninin Fatih Kanunnamesi'ne dayandığını belirtmiştir (Dalyan, 2019, s.98).

Yurdakul, beşik ulemalığı üzerine yaptığı çalışmasında mülâzemet sisteminden bahsederek mülâzım olanların genellikle ya "evlad" (beşik uleması) ya da mülâzım kotalarından istifade edebilen medrese mezunlarını kastederek "etba" olduklarını belirtmiştir. O'na göre "evlad u etba" olmayan medrese mezunları ya belli aralıklarla yapılan mülâzemet imtihanını başarmalı veya usulsüz yollarla bu belgeyi temin etmelidir. Dolayısıyla beşik ulemalığı hususu Osmanlı eğitim sisteminin önemli bir sorunudur. Ancak Yurdakul modern tarih yazımında kişizade imtiyazının Osmanlı eğitim sistemini mahveden bir unsur olarak

görülmesine rağmen böyle bir tespitin monografik bir çalışma olmadan aydınlatılamayacağını vurgulamıştır (Yurdakul, 2022, s. 54-55). Aynı kanaati taşımakla birlikte babası ilmiye mensubu olanların ayrıca belirtildiği bu çalışmanın da esas veri grubunu oluşturan mülâzemet defterlerinin incelenmesi ile beşik ulemalığı konusunda önemli bir fikir edinilebilineceğini belirtmek gerekir.

Nepotizm, kavram olarak Latince kökenli olup "yeğen" anlamına gelmektedir. Günümüzde bu anlamından çok fazla bir şey kaybetmeden kullanılan bu tabir bilgi, beceri, yetenek ve eğitimine bakılmaksızın akrabalık ilişkilerine dayalı olarak etik dışı bir yöntemle işe alımı ifade etmektedir (Bilsay Kul, Çevik, 2023, s. 784). Osmanlı Devleti'ndeki uygulamanın nepotizm olup olmadığı tartışılabilir. Zira Osmanlı Devleti'nde ilmiye mesleğine dâhil olan kişilerin bilgi, beceri ve yetenekleri belki tartışmaya açıktır ancak eğitim durumları en azından kanunlar çerçevesinde tartışma kabul etmez. Zira bir kişinin ilmiye silkine dâhil olması medrese mezunu olmasını gerektirir. Bu durum Osmanlı kanunnamelerinde açıkça ifade edilmiştir.[3] Şu bir gerçektir ki Osmanlı medreselerinde çok erken tarihlerden itibaren aksaklıklar yaşanmıştır. Devlet bu nedenle ilmiyeye yönelik zaman zaman kanunnameler çıkarmıştır. Bu kanunnameler incelendiğinde aksaklıkların başında medreselerde hızlı ilerleme ve erken süreçte mülâzım olma veya silke dâhil olma sorunun olduğu anlaşılmaktadır. Ancak Osmanlı medrese sisteminde bugünkü gibi bir sınıf geçme sistemi yoktur. Öğrenciler ders geçmektedirler. Dolayısıyla erken bir sürede de dersleri tamamlayıp medrese derecelerini hızla bitirebilmektedirler. Bu durumun suiistimal edilmesi devleti önlem almaya sevk etmiş ve hazırlanan kanunnamelerde özellikle bu süre hususu ele alınmış, medrese derecelerinin ne kadar sürede tamamlanacağı kanunlarla belirlenmiş, başta müderrisler olmak üzere bu konuda yetkili olan kişiler sert bir dille ikaz edilmiştir (Beyazıt, 2014, s. 967-968-969). İlmiye teşkilatındaki en büyük problemlerden biri budur. Bu durumu burada özellikle izah etmenin nedeni eğitimin kalitesinde yaşanan sorunun beşik ulemalığı ile doğrudan ilişkilendirilemeyeceğinin vurgulanmasıdır. Daha açık bir ifade ile yalnızca babası ilmiye mensubu olduğu için bir kişi silke dâhil edilememektedir. İlmiye teşkilatına dâhil olabilmek

[3]İlmiye kanunnameleri için bkz. *Fatih Sultan Mehmed Kanûnnâme-i Al-i Osman (Tahlil ve Karşılaştırmalı Metin),* haz: Abdülkadir Özcan, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2003. Gelibolulu Mustafa Âli, *Künhü'l-Ahbâr Fatih Sultan Mehmed Devri (1451-1481)*, C.II, haz. Hüdai Şentürk, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 2003. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1988. Ahmet Akgündüz, *Osmanlı Kanûnnameleri ve Hukuki Tahlilleri,* C.1, Fey Vakfı Yayınları, İstanbul 1990. Yasemin Beyazıt, "XVI. Yüzyıl Osmanlı İlmiyye Kanûnnâmeleri ve Medrese Eğitimi", *Belleten*, C.78, S. 283, Aralık 2014.

medrese mezunu olmayı gerektirmektedir. Az olsa da bu kurala aykırı durumlara elbette rastlanmıştır. Mesela Taylasanizâde'nin verdiği bilgilere göre 19 Cemaziyelahir 1202/ 27 Mart 1788 tarihinde eski şeyhülislam Esseyyid İbrahim Efendi'nin kethüdası eşraftan Mustafa Efendi'nin henüz 4,5 yaşındaki oğluna Sadrazam Yusuf Paşa ricası ile Sâniye-i Yusuf Paşa medresesiyle cedid ruus verilmiştir. Aynı satırların devamında yaşı belirtilmemekle birlikte kaptanpaşa hazinedarlarının ağasının oğlu Trabzonî Bakırcı el-Hac Yahya Beyoğlu Seyyid Ahmed Efendi de Bursa hâricî ruusu almıştır (Taylasanizâde Hâfız Abdullah Efendi, 2003, s. 284).

16. yüzyılda Ebussuud Efendi'nin oğlu Şemseddin Ahmed 25 yaşında Sahn-ı Seman müderrisliğini elde etmiştir (Erdoğan, 2018, s. 694). Çalışmanın zamansal sınırını oluşturan 17. yüzyılda da önemli ulema ailelerinin çocuklarının erken yaşta ilmiye silkine dâhil edildiğine dair örnekler vardır. Mesela Hoca Saadeddin Efendi'nin oğlu Esad Efendi neslinden Şeyhülislam Ebusâid Efendi'nin oğlu Feyzullah Efendi 15 yaşında musila-i sahn derecesi ile Üsküdar Mihrimah Medresesi'ne atanarak meslekte çok hızlı şekilde terfi etmiştir (Yurdakul, 2022, s. 72).

Bu ve benzeri istisnalar Osmanlı tarihi boyunca ilmiye silkinde zaman zaman görülmüştür. Ancak çalışmada ele alınan hususa yani beşik ulemalığına neden olan esas durum ilmiye mensuplarına birtakım imtiyazların tanınmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu imtiyazlar ilmiye mensuplarının suçları ne olursa olsun idam edilememeleri, mallarının müsadere edilememesi ve çocuklarına tanınan birtakım haklardır. Bu hakların Osmanlı kanunlarında nasıl verildiği önemli bir husustur. Bu konuda çıkan kanuna uyulup uyulmadığı veya başka bir ifade ile kanuna aykırı uygulamaların olup olmadığı çok ayrı bir husustur. İki hususun ayrı ayrı incelenmesi gerekir. Bu noktadan hareketle öncelikle kanunen ilmiye mensubu çocuklarına tanınan ayrıcalıklar nelerdir bunu belirtmek gerekir.

Osmanlı hukuk tarihinde ilmiye mensuplarının çocuklarına tanınan ayrıcalıkların ilk olarak Molla Fenarî için çıkarıldığı bilinmektedir. II. Murad döneminde Molla Fenarî'nin oğulları ve torunlarının müderris oldukları takdirde kırk akçe ile tayin olmaları sağlanmıştır (Uzunçarşılı, 1988, s.71-72). Bu cümleyi iyi okumak gerekir. Zira Molla Fenarî'nin çocuklarına ve torunlarına tanınan ayrıcalık müderris olarak göreve diğer müderrislerden daha fazla ücretle başlayacak olmalarıdır. Zaten açıkça "müderris oldukları takdirde" ifadesine de yer verilmiştir. Yani yalnızca babaları ilmeye mensubu olduğu için icazetname almadan atanma söz konusu değildir. Ancak yalnızca babası ilmiye mensubu olduğu için diğer meslektaşlarına nispetle daha yüksek ücretle göreve başlama hususu II. Murad'ın ilmi teşvik maksadıyla hayata geçirdiği bu uygulamanın ilmi

ne kadar ileriye taşıdığı tartışılabilir. İpşirli bu hususu bu kanun ile çalışmadan ve hak etmeden yükselen ulema çocuklarının ilmi ilerletmek yerine her geçen gün gerilettiğini belirtmiş ve bu uygulamanın Osmanlı ilim hayatına büyük zararlar verdiğini dile getirmiştir (İpşirli, 2021, s. 179).

II. Murad döneminde Molla Fenarî ailesi için özel olarak tanınan imtiyazlar yukarıda bahsi geçtiği üzere Kanuni Sultan Süleyman döneminde tüm ilmiye teşkilatını kapsayacak şekilde genişletilmiş, bu dönemde Hocazadeler Kanunu olarak bilinen kanun yürürlüğe girmiştir. Buna göre müderris çocuklarına ilk atamalarında "Dâhil elli" derecesindeki müderrislikler verilirken, müftüzadelerin ilk atama derecesi olarak Hariç derecesindeki medreselere atanmaları usulü getirilmiştir. Aynı kanunla ilk atamaları yapılırken Kadıasker çocuklarının "kırklı", İstanbul kadılarının çocuklarının da "yirmibeşli" ve "otuzlu" medreselere atanmaları usulü benimsenmiştir (Ergün, 2000, s. 741). İşte bu kanun ilmiye mensuplarının çocuklarının ilmiye silkine dâhil olmasını kolaylaştırmış ve hatta zamanla suiistimallerin artmasına neden olmuştur.

Beşik ulemalığı olarak bilinen durum işte bu kanunun suiistimali ile ortaya çıkmıştır. Osmanlı eğitim tarihi üzerine inceleme yapan araştırmacıların çoğu yüksek ilmiye kadrolarının başkentteki ulema ailelerine tahsis edildiğinden, taşra ulemasının buralara yükselmesinin önünü kapattığını düşünmektedirler (Sarıkaya, 2008, s. 9). Ancak şunu da ifade etmek gerekir ki ilmiye mensubu bir babanın evladının ilmiye mesleğine yönelmesi son derece olağan bir durumdur. Hele de kitaba, kaleme, mürekkebe ulaşmanın çok zor olduğu bir dönemde bilgiye daha kolay ulaşan ulema çocukları için daha da olağandır. Dolayısıyla beşik ulemalığı veya bununla sonuçlanan Hocazâdeler Kanunu hakkında tamamen olumsuz bir yargıda bulunmak çok da doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

Beşik ulemalığının Osmanlı'da ne kadar yaygın olduğu hakkında kesin bir yargıya varmak ilmiye teşkilatına mensup tüm bireylerin biyografik çalışmaları ile gerçekleşebilir. Bu konuda literatürde hâlihazırda var olan pek çok çalışma olmakla birlikte beşik ulemalığı hakkında tam anlamıyla doğru bir yargıya varmak için yeterli değildir. Ancak daha farklı bir yöntemle beşik ulemalığının olup olmadığına dair ipuçları içeren sayısal verilerine büyük oranda ulaşılabilir. Çalışmanın amacı da tam olarak budur. Nitekim yukarıda genel anlamda hakkında bilgi verilen mülâzemet defterlerinde babası ilmiye mensubu olan mülâzımlar belirtilmiştir. Literatürde bu hususa dikkat çeken birkaç çalışma bulunmakla birlikte istatistiksel bir çalışma bulunmamaktadır. Beyazıt, mülâzemet defterleri üzerine yaptığı bir araştırmada *"defterdeki kayıtlarda ilk satırda mülâzımın adı, baba adı, babası ilmiyeden ise görevi ve memleketi belirtilmiştir*" demiştir (Beyazıt, 2009, s. 436). Alan da benzer şekilde bir

açıklama yaparak *"mülâzımlar kaydolunurken özellikle ulema ailesine mensup olanlar, kimin oğlu veya nereli oldukları ya da lakapları ile ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır, bu tür bir ayırıcı vasfı olmayanların ise sadece isimleri verilmiştir"* ifadelerini kullanmış; çalışmasında bu duruma örnek oluşturacak birkaç örneğe yer vermiştir (Alan, 2017, s. 95). Hacer Yetim, 2009 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde 174 ve 179 numaralı mülâzemet defterlerini incelemiştir. Yetim, ulema çocuklarının müstakilen mülâzım kaydedilme oranlarının diğer yollara göre oldukça yüksek oranda olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma da bu tespiti doğrular niteliktedir. Elbette ulema çocukları diğer mülâzemet yolları ile de defterlere kaydedilmişlerdir. Ancak "müstakilen" mülâzım kaydı, Yetim'in dediği gibi kim tarafından olduğu belli olmayan bir kayıt türü değildir. Aşağıda da açıklanacağı üzere bu tür mülâzım kaydını yalnızca şeyhülislam yapabilmektedir (Yetim, 2009, s. 81).

Yukarıda bahsedilen üç çalışmada mülâzemet defterlerinde babası ilmiye mensubu olanların kayıt altına alındığına dair bilgi verilmekle birlikte defterlerin tamamının bu açıdan incelenmediği görülmüştür. 2019 yılında yapılan bir yüksek lisans tezinde ise *"ruznamçe defterlerinde mülâzımın ve babasının isimlerinin yanında eş-şeyh, halife, el-mevla, hafız, es-seyyid, ağa, el-kadı, efendi ve el-müderris gibi ifadeler bulunmaktadır. Bu tanıtıcı ifadeler mülâzımların sosyal menşeleri hakkında bilgiler sunmaktadır. Bahsi geçen bu unvanlara sahip kişiler, Osmanlı toplumu içerisinde ayrıcalıklı statüye sahip olan kesimi ifade etmektedir"* denilmiş ve 1706- 1722 yılları arasında beş mülâzemet defteri bu açıdan da değerlendirilmiştir. Çalışma defterlerde yer alan ulema çocuklarının sayısal olarak tespit edilmesi açısından önemli bir çalışmadır (Demirel, 2019).

Bu çalışmada 17. yüzyılda tutulan mülâzemet defterlerinden 11 tanesi baba-oğul ilişkisi açısından incelenerek istatistiksel sonuçlara yer verilmiş ve beşik ulemalığı veya nepotizm hususuna bir ışık tutması amaçlanmıştır. Çalışmada bu 11 defterin tamamı okunmuş, defterlerde yer alan tüm mülâzımlar tespit edilmiştir. Bunlar arasından babası ilmiye mensubu olan mülâzımlar belirlenmiş, bu şekilde sayısal sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu ulema çocuklarının hangi mülâzemet yolu ile mülâzım oldukları da belirlenmiştir. İlmiye sınıfı dışındaki bazı önemli devlet görevlilerinin çok nadir de olsa çocuklarının rica, müstakilen gibi yollarla defterlere kaydedildikleri anlaşılmaktadır. Ancak ulema çocuğu olmadıkları için çalışmada yer alan istatistiklere yansıtılmamıştır.

Buraya kadar anlatılanlardan nepotizm ve beşik ulemalığı kavramlarının tanımı yapılmış olmakla birlikte, nepotizmin beşik ulemalığını da kapsayan bir anlam içerdiğini ifade etmek gerekir. Nepotizm daha genel bir kavram olup akraba kayırmacılığını ifade ederken beşik ulemalığı ilmiye sınıfında özellikle babadan

oğula geçen kayırmacılığın tanımında kullanılmaktadır. Bu kapsamda ilmiye sınıfında 17. yüzyılda nepotizmin olup olmadığını, varsa bunun yaygınlık derecesini anlamaya çalışan bu makalede beşik ulemalığı nepotizmin muhtemel bir yansıması olarak değerlendirilmiş olup sadece baba-oğul ilişkisi çerçevesinde konuya yaklaşılmıştır. Bu amaçla mülâzemet defterleri verilerinde babası ulema kökenli olan ilmiye mensupları nepotizmin görülebileceği muhtemel ilişki ağı içinde kabul edilmiştir. Bununla beraber yukarıda ifade edildiği üzere ilmiye silkinde yükselmede görülen baba-oğul ilişkilerinin hepsi beşik ulemalığı kapsamında değerlendirilemez. Zira babası aynı meslekten olan her ulema mensubu adam kayırmacılıkla atanmış sayılmaz. Ancak bu türden bir ilişki nepotizmin bir belirtisi olabilir.

17. Yüzyıl Mülâzemet Defterlerinde Nepotizm: Baba Oğul İlişkisi

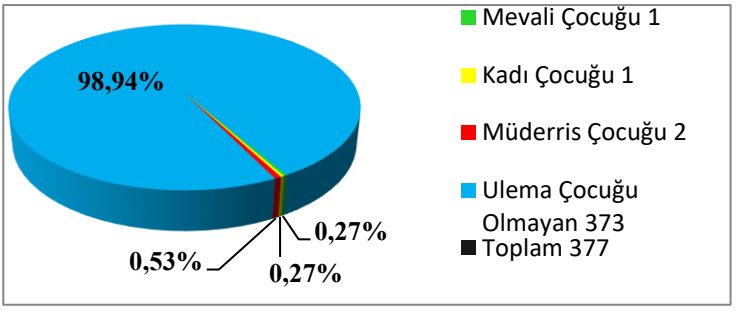
RKR 7 (H. 1007- 1016/ M. 1599- 1607) Numaralı Defter

17 yüzyılda yazılan ilk mülâzemet defteri tespit edilebildiği kadarıyla RKR 7 Numaralı defterdir. İstanbul Müftülügü Ser'iye Sicilleri Arsivi'nde RKR 7 numara ile kayıtlı olan defter, 1007- 1008 ve 1015 tarihleri arasını kapsamakta olup, Hocazade Mehmed Efendi ve Esad Efendilerin Rumeli kadıaskerliği dönemleri kayıtlarını içermektedir.[4] Defter 64 sayfadan müteşekkildir. Defterin 1-15 arası sayfaları Hocazade Mehmed Efendi'nin Rumeli kadıaskerliği dönemi (3 Zilkade 1007 –1009/ M. 28 Mayıs 1599- Kasım 1600) mülâzım kayıtlarını içermekte olup bu bölümde deftere 377 mülâzım kaydedilmiştir. Esat Efendi, iki kez Rumeli kadıaskerliği yapmıştır. İlk kadıaskerliği dönemine (Evahir-i Ramazan 1012 / M. Şubat 1604) ait kayıtlar 16a- 22a sayfaları arasında kayıtlı olup bu dönemde deftere 224 mülâzım kaydedilmiştir. Esad Efendi'nin ikinci Rumeli kadıaskerliği dönemine (H. Evahir-i Şaban 1016- / M. Kasım 1607) ait kayıtlar defterin 23-33 arasında bulunup burada 239 mülâzım kayıtlıdır. Defterin tamamında 840 mülâzım kaydı bulunmaktadır. Defteri tutan Hocazade Mehmed Efendi ve Esad Efendi iki kardeş olup Osmanlı tarihçisi ve âlimi Hoca Saadeddin Efendi'nin oğullarıdır (İpşirli, 2003, s. 452).

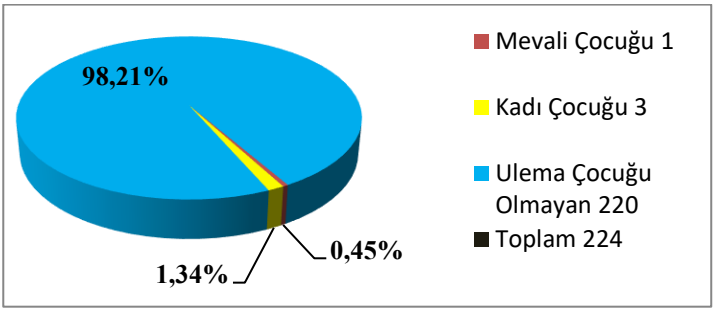
Defterde kayıtları bulunan Rumeli kadıaskeri Esad Efendi yukarıda belirtildiği üzere Mehmed Efendi'nin kardeşi ve Hoca Saaddeddin Efendi'nin oğludur. Şubat

[4] Defter İpşirli tarafından bir makale çalışmasına konu olmuştur. Bkz. Mehmet İpşirli, "Osmanlı İlmiye Teşkilatında Mülâzemet Sisteminin Önemi ve Rumeli Kadıaskeri Mehmed Efendi Zamanına Ait Mülâzemet Kayıtları", *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, C.10, S. 10-11, Aralık 2011, 3, s. 221-231. Defter ayrıca Yasemin Beyazıt'ın 16. yüzyıl Ruznamçe defterlerini incelediği çalışmasında incelenmiştir. Bkz. Beyazıt, *Osmanlı İlmiye Mesleğinde İstihdam (XVI. Yüzyıl)*, s. 26.

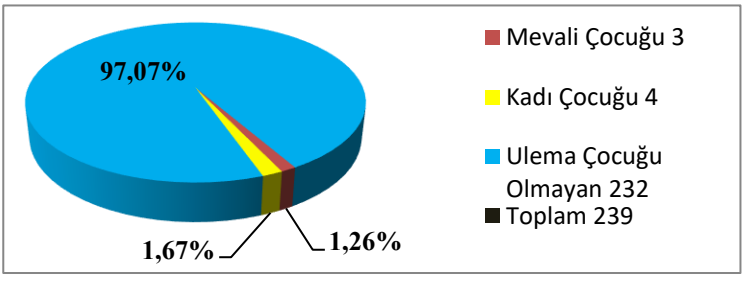
1604 - Ocak 1605 ve Haziran 1606 - Nisan 1608 tarihlerinde iki defa Rumeli kadıaskerliğinde bulunan Esad Efendi, 2 Temmuz 1615 vefat eden ağabeyi Mehmed Efendi'nin yerine şeyhülislâm olmuştur. İki kez şeyhülislamlık görevinde bulunan Esad Efendi, 22 Mayıs 1625 tarihinde vefat etmiştir (Aktepe, 1995, s. 340-341). Aşağıdaki grafiklerde Rumeli kadıaskerleri Mehmed ve Esad Efendiler dönemine ait mülâzemet kayıtları baba-oğul ilişkisi açısından değerlendirilmesi yer almaktadır.



Grafik 1. 28 Mayıs 1599- Kasım 1600 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



Grafik 2. 1604 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



Grafik 3. 1607 ulema çocuğu mülazımlar.

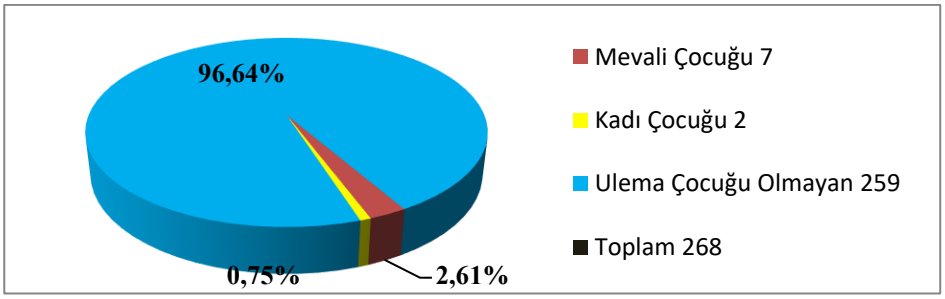
Yukarıdaki üç grafikten anlaşıldığı üzere 17. yüzyılın başında ilmiye teşkilatında ulema çocuğu oranı oldukça düşüktür. Defterde toplam 840 mülâzım kayıtlı olup bunların yalnızca 15'i ulema evladıdır. Bu da %0, 56'lık bir orana denk gelmektedir. Yani o dönemde mülâzım olanların %1'i bile ulema çocuğu değildir.

RKR 9 (H. 1013 -1027/ M. 1605-1617-1618) Numaralı Defter

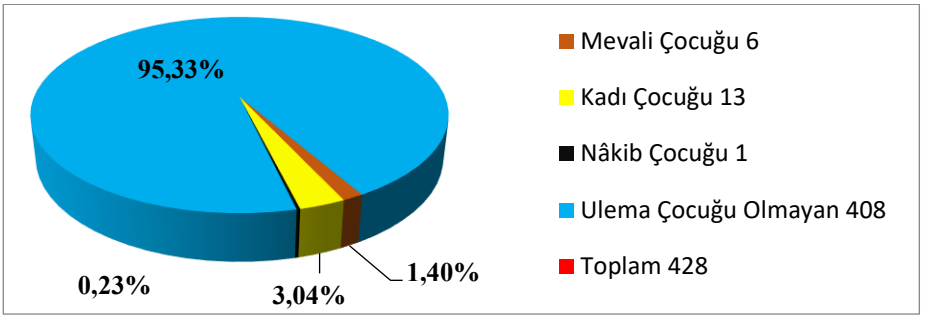
İstanbul Müftülüğü Şer'iye Sicilleri Arşivi'nde RKR 9 numara ile kayıtlı olan defter, 1013-1027 tarihleri arasını kapsamakta olup, Şeyhülislam Yahya Efendi'nin Rumeli kadıaskerliği dönemi kayıtlarını içermektedir. Defterin transkriptini yaparak, defter hakkında malumat veren Ayhün Özbek, Yahya Efendi'nin ölümünden sonra da bazı kayıtların deftere işlendiği ifade etmiştir (Ayhün Özbek, 2006). Ancak bizim araştırmamızda böyle bir kayda rastlanılmamıştır. Zira defterde yer alan son kayıt H. Şaban 1027/ M. Temmuz-Ağustos 1618 tarihlidir. Oysa Yahya Efendi, H. 9 Zilhicce 1053/M. 18 Şubat 1644 tarihinde vefat etmiştir. Defterde yer alan bilgilere göre Yahya Efendi, H. Zilhicce 1013/ M. Nisan 1605, H. 6 Şevval 1017/ M. 13 Ocak 1609, H. 22 Rebiülahir 1026/ M. 29 Nisan 1617 tarihleri arasında 3 defa Rumeli Kadıaskerliği yapmıştır.

Defter kapağında *"Merhum Şeyhülislam Yahya Efendi'nin def'a-i ûlâ ve defa-i sâni ve defa-i sâlis defteridir. 1013- 1018 -1019 ve 1026 ve 1027"* ifadeleri yer almaktadır. Defterde Yahya Efendi'nin üç Rumeli Kadıaskerliği dönemindeki mülâzım kayıtları ayrı ayrı başlıklarda verilmiştir. 4a-23b arası sayfalar Yahya Efendi'nin ilk kadıaskerlik dönemini (H. Zilhicce 1013/ M. Nisan 1605) içermektedir. Bu dönemde Yahya Efendi 268 mülâzım kaydetmiştir. 26a-39b arası sayfalar ikinci kadıaskerlik dönemine (H. 1018-1019/ M.1609- 1610) ait kayıtları içermekte olup 176 mülâzım bu dönemde deftere kaydedilmiştir. Üçüncü kadıaskerlik dönemine ait kayıtlar 41a-59a sayfalarında yer alıp 22 Rebiülahir 1026- Receb 1027/ 29 Nisan 1617- Haziran 1618 tarihlerini içermektedir. Defterde her bölümün sonunda vefat eden ulemanın talebelerinin mülâzım olarak kaydedildiği ayrı birer bölüm bulunmaktadır.

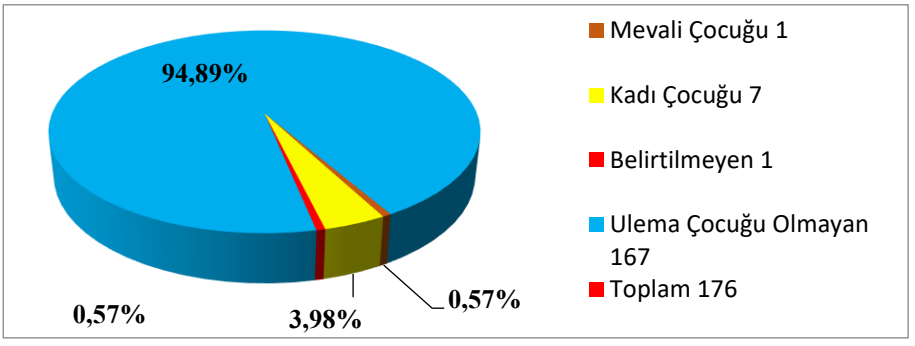
Defterdeki kayıtları tutan Kadıasker Yahya Efendi, Şeyhülislâm Bayramzâde Zekeriya Efendi'nin oğludur. 1605'de Rumeli Kadıaskeri olmuştur. Yukarıda da ifade edildiği üzere bu göreve üç kez atanmıştır. 1622 tarihinde şeyhülislamlığa getirilen Yahya Efendi, 1644 yılında vefat etmiştir (Kaya, 2017, s. 395-396). Aşağıdaki üç tablo Yahya Efendi'nin üç ayrı Rumeli kadıaskerliği dönemleri kayıtlarını muhtevi RKR 9 numaralı defterde geçen ulema evladına ait sayısal verileri içermektedir.



Grafik 4. 1605 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



Grafik 5. 1617-1618 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar**.**



Grafik 6. 1610 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

Grafiklerden anlaşılacağı üzere Yahya Efendi'nin Rumeli kadıaskerliği döneminde 872 mülâzım deftere kaydedilmiştir. Bu mülâzımlardan yalnızca 37'si ulema evladıdır. Bu da %2'lik bir orana denk gelmektedir. Yahya Efendi

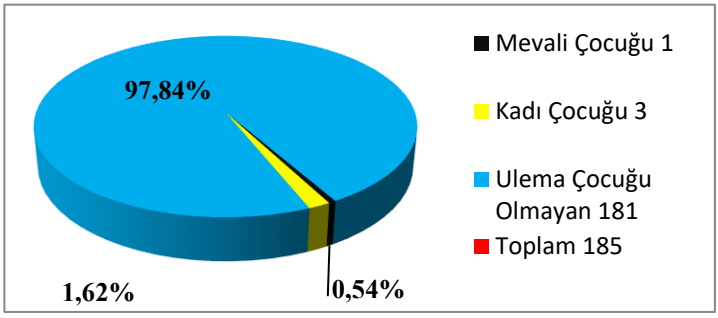
kendi döneminde iki oğlunun iki öğrencisini mülâzım olarak kaydetmiştir. Mevlânâ Mustafa bin Osman ve Mevlânâ Mustafa bin Ahmed Yahya Efendi'nin müderris olan iki oğlunun muidleri olup müstakilen mülazemete kabul edilmişlerdir (MA, RKR, 9, s. 48b). Defterde yer alan bir kayıtta şeyhülislamın müstakilen arzıyla kendi öğrencilerinden Mevlâna Ebussud'un Şemseddin Sivasî'nin oğlu Pir Mehmed Efendi'nin oğlu olması dolayısıyla evlad-ı meşayihe ihtiramen yani meşayihe duyulan saygı nedeniyle mülâzemete kabul edildiği belirtilmiştir (MA, RKR, 9, s. 28a). Defterde yer alan bir başka kayıtta Mevlâna Zünnar bin Hamza adlı kişinin Selanik kadısı olan Mollazade Mehmed Efendi'nin miri çuka hizmetinde bulunduğundan bahisle bu hizmeti mukabilinde mülâzemete kabul edildiği belirtilmiştir (MA, RKR, 9, s. 43b). Mevlânâ Mehmed ibn Târık Ahmed el-Cânîki ve Mevlânâ Pîrî Mehmed bin Yûsûf el-İstanbûlî adlı kişiler ise ihrâç olunan ordu-yı hümâyun hizmeti mukâbelesinde kanun üzere mülâzım yazılmışlardır (MA, RKR, 9, s. 43a).

RKR 13 (H. 1013 -1069/ M. 1605-1659) Numaralı Defter

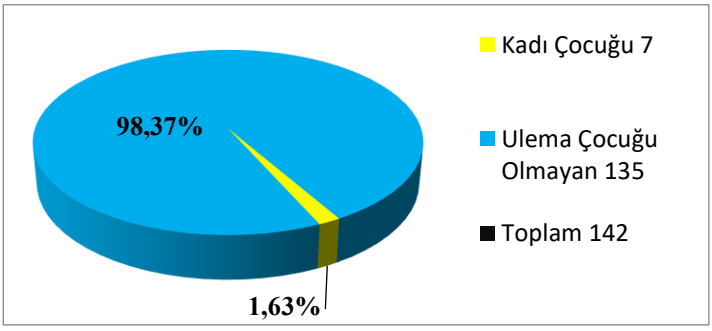
RKR 13 numaralı mülâzemet defteri H.1023-1024/M.1614-1616, H. 1032/M. 1622-1623,H. 11 Şevval 1034/M.17 Temmuz 1625, H. 1054/M. 1644-1645, H. 1068-1069/M. 1657-1659 yıllarına ait mülâzemet kayıtlarını ihtiva etmektedir. Defter bu dönemlerde görev yapan beş Rumeli kadıaskerinin mülâzemet kayıtlarını içermektedir. İlk kayıtlar defterin 1-12. sayfaları arasında olup Bostanzâde Mehmed Efendi'nin ruznamçesidir. H. Ramazan 1023 (M. Şubat 1614) tarihiyle başlayıp Ramazan 1024'e (M. Ekim 1615) kadarki bir yıllık mülâzemet kayıtları burada yer almaktadır.[5] Bu dönemde deftere toplam 185 mülâzım kaydedilmiştir. Defterin 13-18. sayfaları ikinci kadıasker Ahizade Hüseyin Efendi'ye ait olup H. 25 zilkade 1032- Cemaziyelevvel 1033 (M. 20 Eylül 1623- Mart 1624) tarihlerini kapsayan mülâzım kayıtlarından oluşmaktadır. 142 mülâzım bu dönemde deftere kaydedilmiştir. 3. dönem mülâzım kayıtları defterde 19-24. sayfalarda yer alıp H. 1034/M. 1625 yılını içermektedir. Bu dönemde Rumeli kadıaskerliğinde bulunan kişi Şerif Mehmed Efendi'dir. Şerif Mehmed Efendi kendi döneminde 309 mülâzım kaydetmiştir. Defterin 25- 31. sayfaları defterde kaydı bulunan 4. kadıaker Karaçelebizade Mahmud Efendi'ye

[5] Bu defterin Bostanzade Mehmed Efendi dönemi kayıtları bir yüksek lisans çalışmasına konu olmuştur. Bkz. Zümrüt Aslan, *Zekeriyyazâde Yahya Efendi ve Bostanzâde Mehmed Efendi'nin Ruznâmçeleri Işığında I. Ahmed Döneminde Mülâzemet Sistemi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli 2021.

ait olup H. 1054/M. 1644 yılı mülâzım kayıtlarını ihtiva etmektedir.[6] Defterdeki son kayıtlar H. 1068-1069/M. 1657-1659 tarihlerini içermektedir. Defterin 32-36. sayfaları bu dönem mülâzım kayıtlarını içermektedir. Bu dönemde Rumeli kadıaskeri, Abdülkerim Mehmed Efendi'dir.[7] Bu yıla ait 500 mülâzımın deftere kaydının yapıldığı anlaşılmaktadır. Buraya kadar verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere defterde toplam 1188 mülâzım kaydı bulunmaktadır.



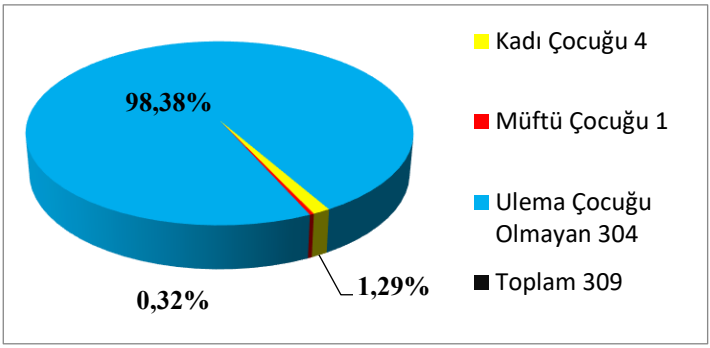
Grafik 7. 1614 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



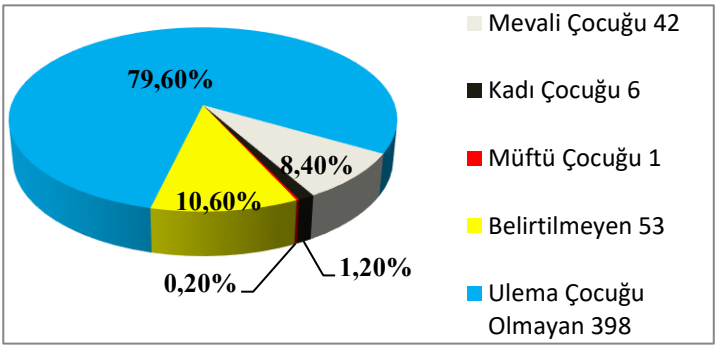
Grafik 8. 1623 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

[6] Defterde kaydı bulunan Rumeli kadıaskerleri kendi isimleri hakkında malumat vermemişlerdir. Zaten mülâzemet defterlerinin çoğunda da bu bilgi yer almamaktadır. Bazı defterlerin iç kapağında bu bilgi bulunabilmektedir. Ancak Karaçelebizade kayıtlarına başlarken ilk sayfada kendi ismini zikretmiştir. Defterin 25. sayfasında "*bu hakir Ebulfazl Mahmud Karaçelebizade*" ifadeleri yer almaktadır.

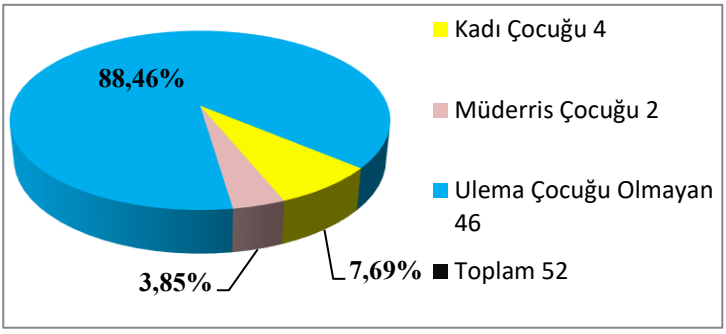
[7] Defterde geçen şu ifadeden de kadıaskerin Abdülkerim Mehmed Efendi olduğu anlaşılmaktadır. *"Sabıkan şeyhülislam Bolevi Mustafa Efendi müftü olduklarında yeri olan Rumeli sadrı bu dai-i fakire sadaka ve ihsan buyurulup mezbur Mustafa Efendi fetva teşriflerin yazdırıp bu fakirin yazılmağın sahib-i defter zamanına düşmeğin bade'l-arz bu mahalle ketb olundu".*



Grafik 9. 1625 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



Grafik 10. 1644 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar



Grafik 11. 1657- 1659 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

Yukarıdaki grafiklerden anlaşılacağı üzere 1614 yılında 185 mülâzım dan yalnızca 4'ü ulema çocuğudur. Bunlardan 1'i mevali, 3'ü de kadı çocuğudur. Bu da toplamda %1'lik bir orana denk gelmektedir. Yani deftere bu dönemde kayıtlı mülâzımların %99'u ulema evladı değildir. 1623 yılında defterde toplam 142 mülâzım dan 7'si kadı çocuğu iken diğer 135 kişi ulema çocuğu değildir. Dolayısıyla bu tarihte mülâzım olanların yalnızca %5'i ulema evladıdır. 1625 yılında 309 mülâzım dan 5'i ulema çocuğu olup toplama oranı %2'dir. Bu kişilerin 1'inin babası müftü 4'ünün babası kadıdır. 1644 tarihinde deftere kaydedilen 500 mülâzımdan 100'ü ulema evladı olup bunlardan 42'si mevali çocuğu, 6'sı kadı çocuğu ve 1'i müftü çocuğudur. Bu dönemde 51 kişinin ulema çocuğu olduğu söylenmiş ancak babalarının ilmiyenin hangi alanından olduğu belirtilmemiştir. Bu dönemde ulema evladı olanların toplam mülâzım sayısına oranı %20'dir. 1657-1659tarihlerinde deftere 52 mülâzım kaydedilmiş olup bunlardan 4'ü kadı çocuğu, 2'si müderris çocuğudur. Bu dönem mülâzımlarının % 14'ü ulema evladıdır.

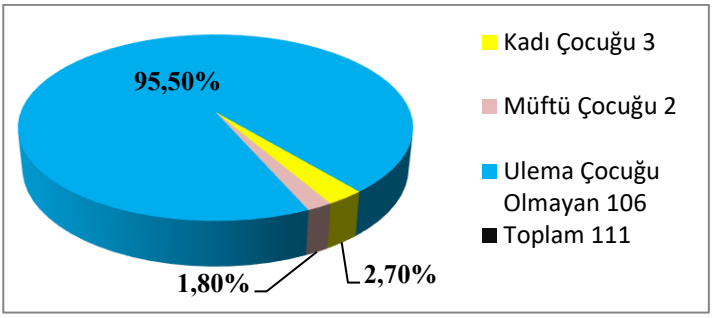
Karaçelebizade Mahmud Efendi'ye ait 1644 yılı kayıtlarında dönemin şeyhülislamı Ebûsaid Efendi'nin Ahmed ve Feyzullah adlarındaki aynı zamanda şeyhülislamın kendi muidi oldukları belirtilen iki oğlunun mülâzım olarak kaydedildiği anlaşılmaktadır (MA, RKR, 13, s. 25b). Rumeli Kadıaskeri Bostanzâde Mehmed Efendi'ye ait 1614 yılı kayıtlarında ise Budin Beylerbeyi Ferhad Paşa'nın oğlu Süleyman Çelebi'nin padişah inayeti ile mülâzım kabul edildiği anlaşılmaktadır. Adı geçen mülâzım Bostanzâde Mehmed Efendi'nin talebesindendir. Kadıasker talebesinin ehl-i ilim olduğundan bahsetmiş bununla beraber Ahmed Paşa'nın bu talebeyi müstakilen mülâzemete kabul için ricada bulunduğunu söylemiştir (MA, RKR, 13, s. 5a). Bu tarihe ait kayıtlarda *"müteveffa olan mevali-i izamın talebesinden nevbet-i atiyyede istihkakları var ise muvakkate mülâzım kayd olunacaklardır. İnşallah badel-imtihan istihkaklarına göre mülâzım kayd oluna"* şeklindeki kayıttan sonra 37 mülâzımın ismi deftere kaydedilmiştir (MA, RKR, 13, s. 8b-9a). Mülâzemet sisteminde vefat eden ulemanın danişmendleri *mevtadan* mülâzım olabilmekte idi. Ölen ulemanın hangi öğrencisinin mülâzım olacağı seçilen bir mümeyyiz vasıtasıyla belirlenmekte idi. Burada yer alan 37 kişinin bir dahaki sefere imtihanla mülâzemete kabul edileceği belirtilmiştir. Defterin "*bu mahalde mevali-i izamdan müteveffa olanların talebesinden müncezen mülâzım olanlardır ki zikr olunur" denilerek 22 isim kaydedildiği görülmektedir* (MA, RKR, 13, s. 10a). Benzer şekilde başka bir sayfada da *"ulema dailerinden vefat edip müncezen mülâzım kayd olunan talebenin isimleridir ki kanun üzere kayd-ı defter olundu"*denilerek 31 isim kaydedilmiştir (MA, RKR, 13, s. 12a). "Müncez" kelimesi sözlükte sözü yerine getirilmiş anlamında olup bu şekilde deftere

kaydedilenler vefat eden ulemanın atama önceliğine sahip olan danişmendleri ifade ettiği düşünülmektedir (Beyazıt, 2014, s. 81). Vefat eden ulemanın talebelerinden bazılarının ismi deftere bir dahaki nevbet-i atiyyede yani gelecek nevbet döneminde mülâzım olarak kaydedileceklerdir şeklinde not düşülmüştür. Defterede *"mevali-i kiramdan müteveffa olup mülâzemetleri nevbet-i atiyyeye havale olunan talebenin esamisidir ki zikr olunur"* denilerek 11 mülâzım ismi kaydedilmiştir (MA, RKR, 13, s. 11a).

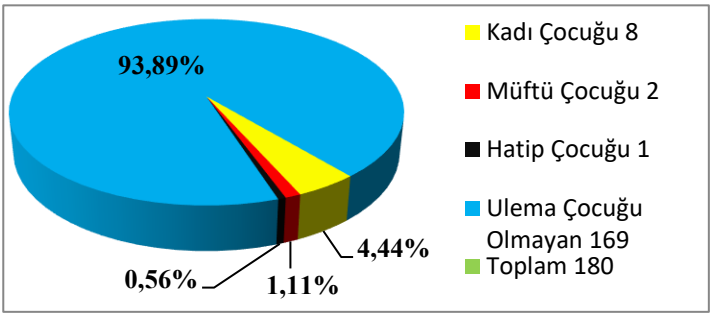
RKR 14 (H. 1029/1620, H. 1035/M. 1625, H. 1041-1042/ M. 1632-1633) Numaralı Defter

RKR 14 numaralı mülâzemet defteri, defterin kapak kısmında ve ilk sayfasında Rumeli kadıaskerinin de ismini zikrettiği üzere Mehmed ibn-i Molla Hüsameddin'e ait defterdir. Kadıasker aynı zamanda 17. yüzyıl divan şairlerinden olan Karaçelebizâde Mehmed Zuhurî Efendi'dir. 1534- 1538 yılları arasında Rumeli kadıaskeri olan Karaçelebizâde Hüsameddin Hüseyin Efendi'nin büyük oğludur. 1620 yılında Rumeli kazaskerliğine getirilmiştir (Kılıç, 2018, s. 180). H. 1035/1625-26'da ikinci defa Rumeli kadıaskeri olan Mehmed Efendi aynı yıl görevden ayrılmış, 1632 yılında üçünce kez Rumeli kadıaskerliği görevinde bulunmuştur. 1633'te vefat etmiştir (Kaplan, 2018, s. 106).

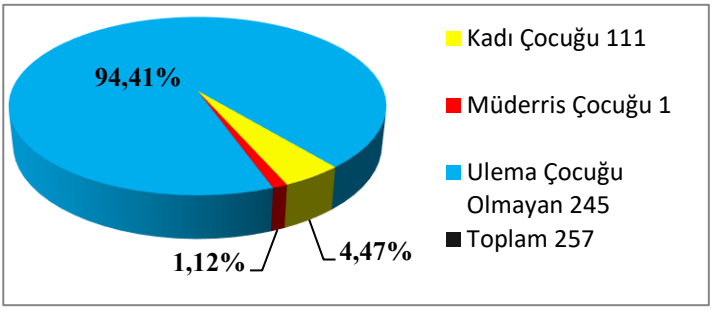
Defter, Mehmed Efendi'nin Rumeli kadıaskerliği yaptığı üç ayrı döneme aittir. H. 1029/1620, H. 1035/M. 1625 ve H. 1041-1042/ M. 1632-1633 yıllarına ait kayıtlar deftere işlenmiştir. Defterin ilk sekiz sayfası Mehmed Efendi'nin ilk Rumeli Kadıaskerliği dönemi olan 1620 yılına ait olup 111 mülâzım kaydını ihtiva etmektedir. İkinci Rumeli kadıaskerliği defterin kapak sayfasında 1030 yılı yazılı olsa da defterin 9. sayfasında başlayan bu döneme ait kayıtlara dair verilen bilgide H. 1035/M. 1625 yılı zikredilmektedir. Nitekim literatürde yer alan araştırma eserlerinde de Mehmed Efendi'nin ikinci Rumeli kadıaskerliğinin bu tarihte başladığı yazılmıştır. Mehmed Efendi de defterde H. 4 Safer 1035 tarihinde ikinci defa bu göreve getirildiğini ifade etmiş, defterin 9-14. sayfaları arasına bu döneme ait mülâzımların kaydını yapmıştır. Bu dönemde deftere 180 mülâzım kaydedilmiştir. Mehmed Efendi'nin üçüncü Rumeli kadıaskerliği 1632 yılında olup defterin 16-24. sayfaları bu dönemi kapsamaktadır. Bu sayfalara 257 mülâzım kaydı yapılmıştır.



Grafik 12. 1620 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



Grafik 13. 1625 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



Grafik 14. 1632 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

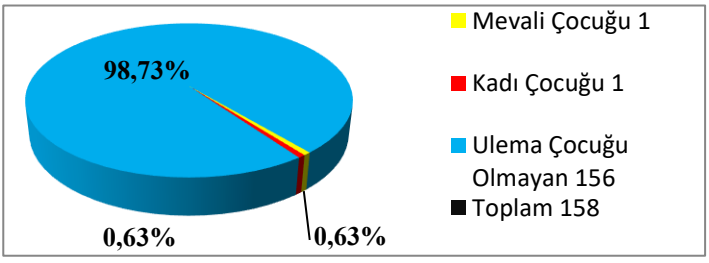
Yukarıdaki grafiklerden anlaşılacağı üzere Osmanlı ilmiye teşkilatında 1620 yılında mülâzemet defterine adı kaydedilen 111 kişiden 3'ü kadı çocuğu, 2'si müftü çocuğudur. Diğer 106 kişi ise ulema evladı değildir. Yani bu dönemde toplam ulema çocuğu oranı %5'tir. Mülâzımların %95'i ise ulema çocuğu

değildir. 1625 yılında 180 mülâzım dan 169'u ulema evladı değildir. 8 kişi kadı, 2 kişi müftü ve 1 kişi hatip çocuğudur. Dolayısıyla mülâzımların %6'sı ulema çocuğu iken %96'sı ulema çocuğu değildir. 1632 yılında defter kayıtlı 257 mülâzımın 11'i kadı, 1'i müderris çocuğudur. Bu kişilerin toplama oranı %5'tir. Mülâzımların %95'i ulema çocuğu değildir. Defterin tamamında 548 mülâzım kayıtlı olup bunların 28'i yani %5,1'lik kısmı ulema evladıdır. Geriye kalan 520 kişi ise ulema evladı değildir. Dolayısıyla bu dönemde mülâzım olanların %94,9'u ulema çocuğu değildir.

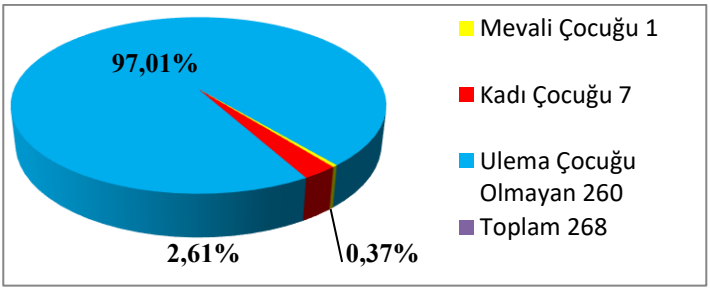
RKR 16 (H. 1032/M. 1633, H.1035-1036/M. 1626-1627, H.1041 / M. 1631) Numaralı Defter

RKR 16 numaralı mülâzemet defteri Ahizade Hüseyin Efendi'nin 1., 2. ve 3. Rumeli kadıaskerliği dönemine ait defter olup, 1623, 1626-1627 ve 1631 tarihli mülâzım kayıtlarını ihtiva etmektedir. Ahizade Hüseyin Efendi, 980'de (1572) doğdu. II. Selim devri kazaskerlerinden Ahîzâde Mehmed Efendi'nin oğludur. Üç defa Rumeli kadıaskerliği yapmış, 1632 yılında meşihat makamına getirilmiştir. Padişah 4. Murad'ın İznik kadısını idam ettirmesine karşı çıkan Ahizade bu tutumundan dolayı Osmanlı tarihinde idam edilen ilk şeyhülislam olmuştur (İpşirli, 1988, s. 548).

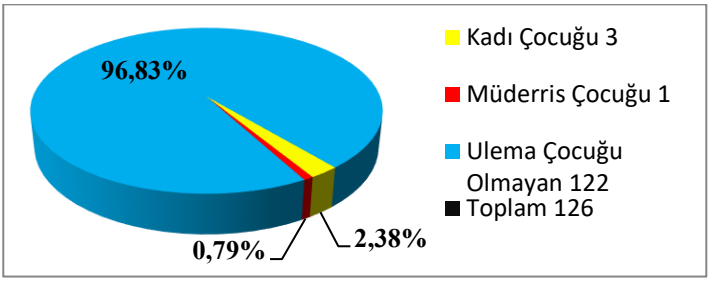
Defterin 1- 8. sayfaları arası kadıaskerin ilk dönem kayıtlarına ait olup bu kısımda 158 mülâzım kaydı vardır. Defterin 2. kısmı, 9-19. sayfaları arası olup kadıaskerin ikinci kez Rumeli kadıaskerliğine atandığı 17 Temmuz 1626 tarihinde başlayan kayıtları ihtiva etmektedir. Bu dönemde Ahizade, deftere 268 mülâzımın ismini kaydetmiştir. Hüseyin Efendi'nin üçüncü Rumeli kadıaskerliği 20 Ağustos 1631 tarihindedir. Bu dönemde deftere 126 mülâzım kaydedilmiş olup defterin 20-25. sayfalarında bu kayıtlar yer almaktadır.



Grafik 15. 1623 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



Grafik 16. 1626 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



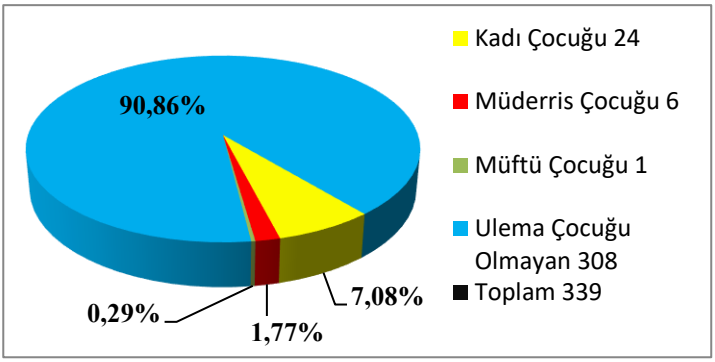
Grafik 17. 1631 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

1623 yılında mülâzemet defterine kaydedilen 158 kişiden yalnızca 2 tanesi ulema çocuğudur. Bunlardan biri kadı, diğeri müderris çocuğudur. Diğer 156 kişi ulema evladı olmayıp bu da mülâzımların %99'unun babasının ilmiye mensubu olmadığı anlamına gelmektedir. 1626 yılında deftere kayıtlı 268 mülâzım dan 8 tanesi ulema evladıdır. Bunlardan 1'i mevali, 7'si kadı çocuğudur. Dolayısıyla bu dönemde ulema çocuğu olanların oranı yalnızca %3'tür. 1631 yılında 126 mülâzım dan 3'ü kadı çocuğu, 1'i de müderris çocuğudur. Geriye kalan 122 kişi ulema evladı değildir. Bu dönemde de mülâzımların %3'ü ulema evladı, %97'si ulema evladı değildir. Defterde toplam 552 mülâzım kayıtlı olup bunlardan 14'ü ulema çocuğudur. Bu da tüm mülâzımların %2,5'lik bir kısmına tekabül etmektedir. Geriye kalan 538 kişi yani %97,5 kadar kişi ulema çocuğu değildir.

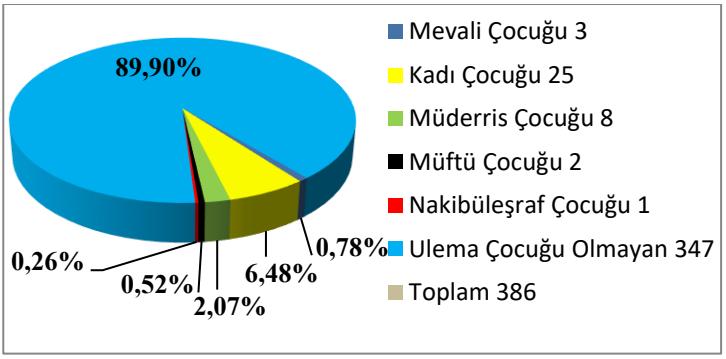
RKR 22 (H. 1039/ M. 1630, H. 1049/ M. 1640) Numaralı Defter

İstanbul Müftülüğü Ser'iye Sicilleri Arsivi'nde RKR 22 numara ile kayıtlı olan defter, 1039-1049 tarihleri arasını kapsamakta olup, Rumeli Kadıaskeri Ebûsaid Mehmed Efendi dönemi kayıtlarını içermektedir. Defterin hiçbir yerinde kimin

ruznamçesi olduğuna dair bir bilgi verilmemiştir. Ancak bu dönemde Rumeli kadıaskeri olan kişi Ebûsaid Mehmed Efendi'dir (İpşirli, 1994, s. 281). Defter 36 sayfadan müteşekkildir. İlk 12 sayfa H. 1039/M. 1630, 19-35 arası sayfalar H. 1049/M. 1640 yıllarına aittir. Ebûsaid Mehmed Efendi'nin ilk Rumeli Kadıaskerliği Evahil-i Zilkade 1039 tarihine tekabül etmektedir. İlk kayıtlar bu tarihtedir. Bu dönemde deftere 339 mülâzım kaydı yapılmıştır. Mehmed Efendi'nin ikinci Rumeli Kadıaskerliği yaklaşık 10 yıl sonra Evasıt-ı Zilkade 1094'te başlamaktadır. Bu dönemde deftere 386 mülâzım kaydedilmiştir.



Grafik 18. 1630 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



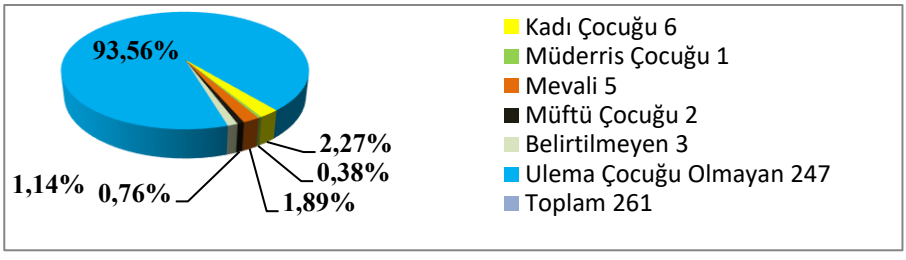
Grafik 19. 1640 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

Yukarıdaki grafiklerden anlaşıldığı üzere 1630 yılında mülâzemet defterine 339 mülâzım kaydedilmiştir. Bunlardan 24'ü kadı, 6'sı müderris, 1'i müftü çocuğudur. Geriye kalan 308 kişi ulema evladı değildir. Bu dönemde mülâzım olanların %9'u ulema çocuğu iken, %91'i ulema çocuğu değildir. 10 yıl sonra

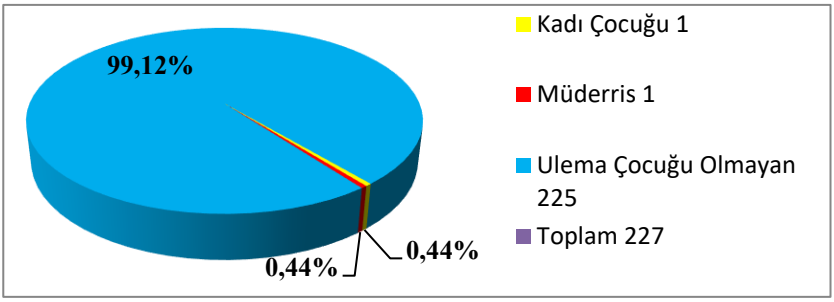
1640 yılında ise 386 mülâzım deftere kaydedilmiştir. Bunların 25'i kadı, 3'ü mevali, 8'i müderris, 2'si müftü ve 1'i nakibüleşraf çocuğudur. Bu 39 mülâzım toplam mülâzımların %10'unu oluşturmaktadır. 347 mülâzım ise ulema çocuğu değildir. Yani bu tarihte mülâzım olanların %90'u ulema çocuğu değildir. Ebûsaid Mehmed Efendi, Rumeli Kadıaskerliği döneminde 725 kişiyi mülâzım olarak defterine kaydetmiştir. Bu mülâzımların %9,3'ü ulema çocuğu iken %90,7'si ulema çocuğu değildir.

RKR 27 (H. 1051- 1055/ M. 1641-1645) Numaralı Defter

Defter iki kadıaskerin kayıtlarını içermektedir. İlk kadıasker Ahmed bin Yusuf'a ait olup defterin ilk 13 sayfasındaki kayıtlar O'nun Rumeli kadıaskerliğinde bulunduğu Cemaziyelevvel 1051- Rebiülevvel 1054 tarihleri arası kayıtlarını ihtiva etmektedir. Defterin 24. ve 25. sayfaları da yine bu kadıaskerin kayıtlarını içermektedir. Defterin 13 ile 24. sayfaları arası ise Karaçelebizâde Ebu'lfazl Mahmud Efendi'ye aittir. 13. sayfanın son satırlarında *"Mahmud Efendi Hazretleri defteriyle tahrir ettikleri dibacedir ki bu mahale ilsak olundu"* ifadeleri yer almaktadır. Bu nottan sonraki kayıtlar Ebu'l-Fazl Mahmud Efendi'ye ait olup Rebiülevvel 1054- Şevval 1055 tarihleri arasını kapsamaktadır. İncelenen defterlerden 13 numaralı Ruznamçe defterinde de aynı kadıaskere ait kayıtlar olup yukarıda bu kayıtlar hakkında bilgi verilmiş idi. Ebu'l-Fazl Mahmud Efendi, iki kere Rumeli kadıaskerliği yapmıştır. Bunlardan ilki 7 Rebiülevvel 1054/ 4 Şevval 1055 (14 Mayıs 1644- 24 Kasım 1645) tarihleri arasını kapsarken, ikincisi 12 Zilkade 1056- 18 Cemaziyelevvel 1057 (20 Aralık 1646- 21 Haziran 1647) tarihleri arasını kapsamaktadır (Bür, 1965, s. 141-142). 13 ve 27 numaralı ruznamçe defterleri incelendiğinde her iki defterdeki kayıtların Ebu'l-Fazl Mahmud Efendi'nin ilk Rumeli kadıaskerliği yaptığı döneme ait olduğu anlaşılmıştır. 27 numaralı defter Cengiz tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında da kullanılmıştır (Cengiz, 2019).



Grafik 20. 1641-1644 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

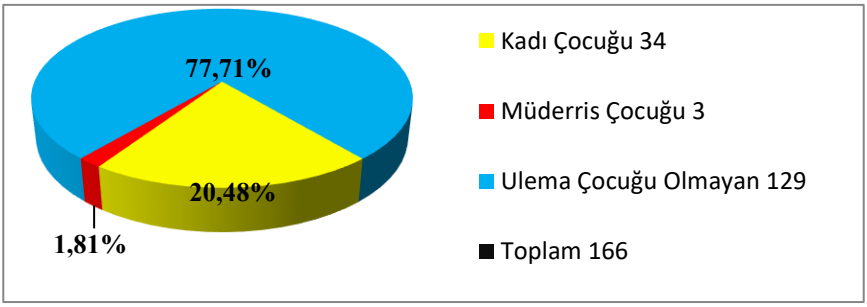


Grafik 21. 1644- 1645 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

Yukarıdaki grafiklerden anlaşıldığı üzere 1641-1644 yıllarında mülâzemet defterine 261 mülâzım kaydedilmiştir. Bunlardan 5'i kadı, 1'i müderris, 5'i mevali çocuğudur. 3 kişi için ise yalnızca evlad-ı ulemadandır denilerek babalarının ilmiyenin hangi meslek grubuna dâhil olduğu belirtilmemiştir. Bu dönemde mülâzım olanlar arasında %5 oranında bir baba-oğul ilişkisi söz konusudur. Mülâzımların %95'i ulema evladı değildir. 1644-1645 yılları arasındaki 19 aylık sürede deftere 227 mülâzım kaydedilmiştir. Bunların yalnızca 2'si ulema evladı olup 1'i kadı diğeri müderris çocuğudur. Bu dönemde yalnızca %1 oranında ulema çocuğu bulunup mülâzımların %99'u ulema evladı değildir. Bu defterde toplamda 488 kişi kayıtlı olup bunların 16'sı yani %3,2'si ulema çocuğudur. Geriye kalan 472 kişi ulema evladı olmayıp bunların toplama oranı %96,7'dir.

RKR 49 (H. 1094/ M. 1683) Numaralı Defter

49 numaralı defter, 9 varaktan müteşekkildir. Defterin kapak kısmında "1094 senesi Rumeli Tezkerehanesi" ifadesi yazmakta olup iç kapakta "Bursavî Mustafa Efendi Hazretlerinindir" ibaresi bulunmaktadır. Mustafa Efendi, 5 Nisan 1683- Nisan 1685 tarihleri arasında Rumeli kadıaskerliği yapmıştır. Defter bu tarihler arası mülâzemet kayıtlarını içermektedir. Mustafa Efendi, 1674'te Anadolu kadıaskerliği yapmış ve 5 Nisan 1683'te Rumeli kadıaskerliğine atanmıştır (Bakır, 1966, s 56-57). Mustafa Efendi'nin defterinde 166 mülâzım kayıtlıdır. Deftere ait veriler şu şekildedir.

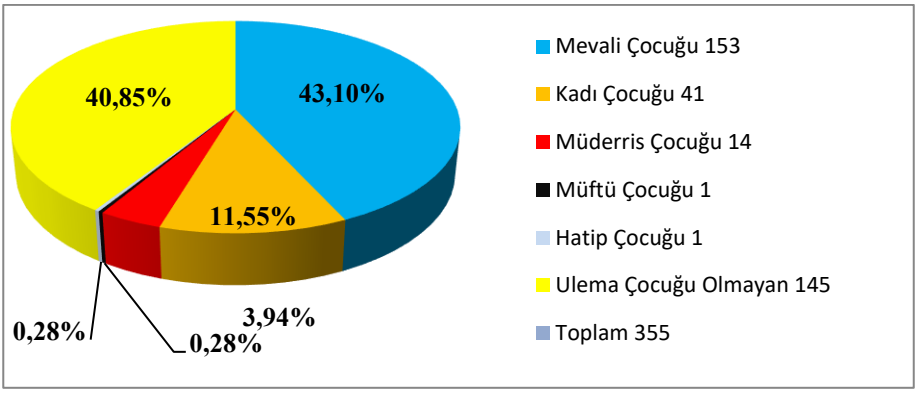


Grafik 22. 1683 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

Grafikten anlaşıldığı üzere 1683 yılında deftere kaydedilen 166 mülâzımın 34'ü kadı, 3'ü müderris çocuğudur. Dolayısıyla defterde kayıtlı mülâzımların %20'si kadı, %2'si müderris çocuğudur. Defterde kayıtlı olan 129 kişi is ulema çocuğu değildir. Bu sayı defterde kayıtlı mülâzımların %77'sinin ulema çocuğu olmadığı anlamına gelmektedir.

RKR 50 (H. 20 Zilkade 1097- Ramazan 1098/ 26 Zilhicce 1098- 27 Rebiülahir 1099/ 8 Ekim 1686- Temmuz Ağustos 1687/ 2 Kasım 1687-1 Mart 1688) Numaralı Defter

RKR 50 numaralı defter, 21 varaktan oluşmakta olup Ebu Saidzâde Feyzullah Efendi'nin defteridir. Defterde kadıaskerin 1. ve 2. kadıaskerliğine ait kayıtlar ayrı ayrı tutulmuştur. Ebu Saidzâde Feyzullah Efendi, Şeyhülislam Ebu Said Efendi'nin oğludur. İlk Rumeli kadıaskerliği H. 8 Zilkade 1097- Ramazan 1098 (M. 26 Eylül 1686- Temmuz Ağustos 1687) tarihleri arasındadır. İkinci dönem Rumeli kadıaskerliği H. 26 Zilhicce 1098- 27 Rebiülahir 1099 (M. 2 Kasım 1687- 1 Mart 1688) tarihleri arasındadır. Defterde her iki döneme ait mülâzım kayıtları yer almaktadır. Defterde yer alan veriler şu şekildedir:

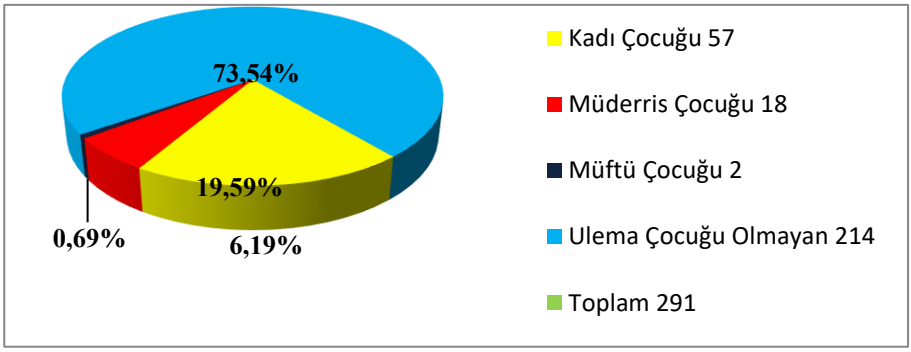


Grafik 23. 1686-1688 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

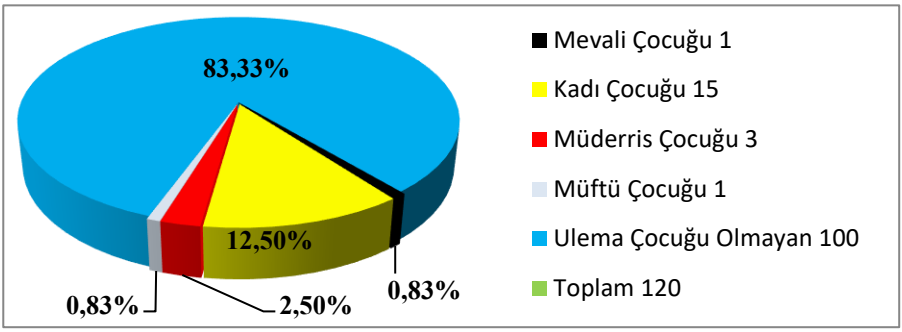
Ebu Saidzâde Feyzullah Efendi'nin Rumeli kadıaskerliği yaptığı 1686-1688 yılları arasındaki iki yılda 355 mülâzım deftere kaydedilmiştir. Bunlardan 41'i kadı, 14'ü müderris, 1'i müftü ve 1'i hatip çocuğudur. Defterde 153 kişi de mevali çocuğu olarak kaydedilmiştir. Defterde yer alan mülâzımların %43'ü mevali, %11'i kadı, %4'ü müderris, %1'i müftü ve hatip çocuğu olup toplamda %59'u ulema evladıdır. Ulema evladı olmayan 145 kişi ise defterde yer alan mülâzımların %41'ine denk gelmektedir.

RKR 55 (H. 1103- 1112/ M. 1692-1700) Numaralı Defter

RKR 55 numaralı defter Rumeli Kadıaskeri Nakib Es-seyyid Mehmed Ali Efendi defteri olup 1103 ve 1112 tarihlerine ait mülâzım kayıtlarını içermektedir. Defterin ilk 19 sayfası kadıaskerin ilk kadıaskerlik dönemine ait 1103 tarihli kayıtları içermektedir. Nakib Es-seyyid Mehmed Ali Efendi bu göreve 8 Şaban 1103'te getirilmiştir. Defterde bu döneme ait 291 mülâzım kaydı bulunmaktadır. Defterin 20-33. sayfalar arası kadıaskerin ikinci kez Rumeli sadrı ile görevlendirildiği Evail-i Cemaziyelahir 1112 tarihiyle başlayan Mülâzım kayıtlarını içermektedir. Kadıasker bu dönemde deftere 120 mülâzım kaydetmiştir. Bunların baba-oğul ilişkisi açısından verileri aşağıdaki gibidir.



Grafik 24. 1692 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



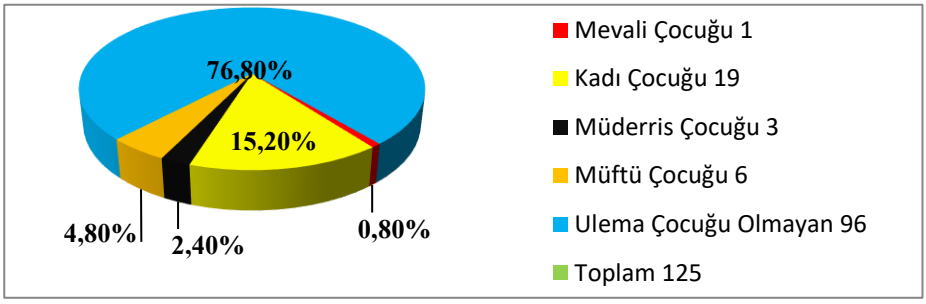
Grafik 25. 1700 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

Yukarıdaki grafiklerden de anlaşılacağı üzere 1692 yılında 291 mülâzım deftere kaydedilmiştir. Bunlardan 57'si kadı, 15'i müftü ve 2'si müderris çocuğudur. Geriye kalan 214 kişi ulema çocuğu değildir. Defterde yer alan mülâzımların %20'si kadı, %5'i müftü, %1'i müderris çocuğu olup toplamda %26 oranında bir baba-oğul ilişkisi söz konusudur. Bu dönemde mülâzım olanların %74'ü ulema evladı değildir. Aynı kadıaskerin 2. Rumeli kadıaskerliği yaptığı 17. yüzyılın sonu 18. yüzyılın başını içine alan bir yılı kapsayan dönemde (H. 1112) defterde 120 mülâzım kayıtlı olup bunlardan 15'i kadı, 3'ü müderris, 1'i mevali ve 1'i müftü çocuğudur. Dolayısıyla defterde yer alan mülâzımların %12'si kadı, %3'ü müderris, %1'i mevali ve %1'i müftü çocuğudur. Toplamda %17 oranında bir baba- oğul ilişkisi söz konudur. Mülâzımların %83'ü ulema evladı değildir. Defterde yer alan kayıtlarda sadrazamı Ali Paşa'nın iki oğlunun mülâzım kaydedildiği anlaşılmaktadır. Bu kişi 1692-1693 tarihleri arasında 1 yıl 1 ay sadrazamlık yapan Merzifonlu Çalık Hacı Ali Paşa'dır (Özcan, 1996, s. 440).

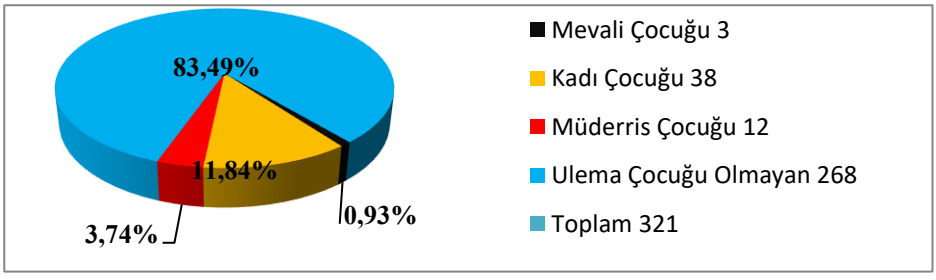
Sadrazamın iki oğlu dönemin şeyhülislamı Feyzullah Efendi'nin ikince kez şeyhülislamlığa atanması sebebiyle teşriften mülâzım olmuşlardır (MA, RKR, 55, s. 1). Bir başka kayıtta da Reisületıbba Hasan Efendi'nin Ahmed, Mehmed ve Süleyman adındaki üç oğlunun birden şeyhülislam işareti ile mülâzım oldukları bilgisine yer verilmiştir (MA, RKR, 55, s. 2).

RKR 57 (H. 1106-1110/M. 1695-1699) Numaralı Defter

RKR 57 numaralı defter Rumeli kadıaskeri Mirza Mustafa Efendi'ye aittir. Mirza Mustafa Efendi, 3 kez Rumeli kadıaskerliği yapmış olup her üç döneme ait mülâzım kayıtları bu defterde yer almaktadır. Ancak 3. Rumeli kadıaskerliği 1709-1710 yılları arasında olduğu için çalışmaya bu döneme ait mülâzım kayıtları dâhil edilmemiştir. Mustafa Efendi'nin ilk Rumeli kadıaskerliği Mart 1695-1696 tarihleri arasında, ikinci Rumeli kadıaskerliği 12 Şubat 1698- 14 Haziran 1699 tarihleri arasındadır (İpşirli, 2020, s. 167). Defterde bu iki döneme ait olan mülâzım kayıtları incelenmiştir. Baba-oğul ilişkisi açısından defterde yer alan veriler şu şekildedir:



Grafik 26. 1695-1696 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.



Grafik 27. 1698 tarihli deftere göre ulema çocuğu mülazımlar.

Mirza Mustafa Efendi'nin ilk Rumeli kadıaskerliği döneminde 1695-1696 tarihlerinde deftere 125 mülâzım kaydedilmiştir. Bunların 19'u kadı, 6'sı müftü, 3'ü müderris, 1'i mevali çocuğudur. Diğer 96 kişi ulema evladı değildir. Dolayısıyla defterde yer alan mülâzımların %15'i kadı, %5'i müftü, %2'si müderris ve %1'i mevali çocuğu olup toplamda mülâzımların %23'ü ulema çocuğudur. Defterde kayıtlı mülâzımların %77'si ulema çocuğu değildir.

Kadıaskerin ikinci döneminde 1698-1699 tarihinde deftere 321 mülâzım kaydedilmiştir. Bunların 38'i kadı, 12'si müderris ve 3'ü mevali çocuğudur. Mülâzımların %12'si kadı, %4'ü müderris ve %1'i mevali çocuğu olup toplamda mülâzımların %17'si ulema çocuğudur. Defterde kayıtlı mülâzımların 268'i yani %83'ü ulema çocuğu değildir.

Ulema Çocuklarının Hangi Yolla Mülâzım Kaydedildiğine Dair Veriler

Yukarıda verilen bilgilerde de bahsedildiği üzere medrese mezunları, ilmiye silkine dâhil olabilmek için icazetnamelerini aldıktan sonra Rumeli kadıaskerliğine giderek diplomalarını göstermek ve isimlerini mülâzemet defterine kaydettirmek zorundadırlar. Yine yukarıda izah edildiği üzere ilmiye mesleğinde yaşanan istihdam problemi her medrese mezununun da bu defterlere kaydedilememesi yani mülâzım olamaması gibi bir problemi de beraberinde getirmiştir. Mülâzemet sisteminde bu defterlere kaydedilmek için birtakım yollar belirlenmiştir. Daha açık bir ifade ile her bir mülâzımın adı deftere kaydedilirken bir sebep gösterilmiştir. Bu yollar; muidlik, mevtadan, Sultan Bayezid Han Medresesi'nde şeyhülislamın muidliği, nevbet, şehzade doğumu, teşrif, tezkirecilik, fetva eminliği, müstakilen, Hatt-ı hümâyun, şefaat veya rica, sefer-i hümayun yollarıdır. Mülâzemet defterlerinde en sık görülen kabul yollarından biri muidliktir. Bu yol defterlerde *"muidlik"* veya *"iâdeden"*şeklinde geçmektedir. Medreselerde müderrise yardımcı olan, ders esnasında hoca ile derse girebilen ders sonrasında öğrencilere tekrar yaptıran ve aynı zamanda Sahn-ı semân muidleri aynı zamanda Tetimme medreselerinde suhtelere ders veren muidlerdeki başarılı öğrenciler arasından seçilmişlerdir (Baltacı, 2005, s. 113). Bir müderrisin muidini mülâzemet defterine kaydettirebilmesi için en az Musila-i Sahn derecesinde bir medresede görevli olması gerekmektedir. 16. yüzyıl başlarında Zenbilli Ali Efendi'nin şeyhülislamlığı döneminde II. Bayezid'in İstanbul'da inşa ettirdiği medresede şeyhülislâmların ders vermesi şart koşulmuş, ayrıca Beyazıt Külliyesi'nin nezâreti de onlara verilmiştir (İpşirli, 2010, s. 92). Şeyhülislamların bu medresede ders vermeleri sebebiyle buradaki muidlerini mülâzım vermeleri de kanunlarla yasal hale getirilmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere Tarih-i Raşid'de yer alan bilgilere göre şeyhülislamların Sultan Bayezid

Medresesi'nde bulunan danişmedlerinin (muid veya muzaflarının) yılda dört, yani üç ayda bir mülâzemete kabul edilebilecekleri belirtilmiştir.[8] İlmiye silkine dâhil olmakta ve mülâzemet defterlerine adını yazdırmakta vefat eden bir ulemanın talebelerine öncelik verildiği anlaşılmaktadır. Vefat eden ulemanın talebeleri arasından mülâzemete kabul için bir seçim yapılması gerekmektedir. Bu seçim Süleymaniye veya Sahn müderrisleri arasından yapılmış ve seçilen mümeyyiz vefat eden ulemanın talebeleri arasında genellikle sınavla mülâzım belirlemiştir (Beyazıt, 2014, s. 76). Mülâzemete kabul yollarından biri de *"nevbet"*tir. Bu yolla kastedilen, padişah cülusu, sûr-ı hümayun gibi durumlardır. Bu durumlarda ilmiye mesleğindeki yığılma biraz azaltılmak istenmiş ve bir sevinç gösterisi olarak da pek çok medrese mezunu mülâzım olabilmiştir. Bu yolla silke girişte meydana gelen yığılmaları önlemek istenmiştir (Beyazıt, 2014, s. 72). Şehzade doğumları da aynı şekilde bekleyen medrese mezunları için önemli kabul yollarından biri olmuştur.

Sistemde rastlanan mülâzemete kabul yollarından biri de teşriftir. İlmiye mensupları bir göreve geldiklerinde o görevi şereflendirmeleri dolayısıyla kendilerine mülâzım kotası verilmiştir. Yine başka bir yolda tezkireciliktir. Mülâzemet kanunu ile hem Anadolu hem Rumeli kadıaskerine yardımcılarından olan tezkirecilerini mülâzım olarak kaydettirme hakkı verilmiştir. 1715 tarihli fermandan önce Anadolu ve Rumeli Kadıaskerlerinin bu yolla, yılda iki defa mülâzım verebilecekleri belirtilirken 1715'ten sonra bu sayı yılda bir olmak üzere değiştirilmiştir. Kadıaskerlerin tezkireci adındaki yardımcıları deftere kaydettirilme önceliğine sahipken şeyhülislamların da fetva eminlerini aynı şekilde mülâzım yapma hakları bulunmaktadır. Fetva emini, Şeyhülislam kapısındaki Fetvahanenin başında bulunan zata verilen ünvandır (Pakalın, 1993, s. 621). Şeyhülislamlar bu adla mülâzemet defterlerine mülâzım kaydettirmişlerdir. Kânûnî Sultan Süleyman (ö. 974/1566) döneminde ihdâs edilen Fetvâ Eminliği, Meşihat Makamı'na bağlı olarak kurulmuş ve faaliyetlerini bu çatı altında sürdürmüştür. Kuruluşu, şeyhülislamların görevlerini devam ettiremeyecek derecede hastalanmaları veya sefere katılmaları durumunda, kendileri adına fetvâ hizmetini yürütecek birilerinin bulunması gereksiniminden ortaya çıkmıştır (Ayar, 2011, s. 1).

Mülâzemet sisteminde mülâzım olabilmenin bir yolu *"müstakilen"* mülâzım olmadır. Bu yol ile yalnızca şeyhülislam mülâzım defterine mülâzım kaydettirebilmektedir. Bu yolla başarılı öğrencilerin önünün açılacağı

[8] Ayrıntılı bilgi için bkz. Raşid Mehmed Efendi & Çelebizâde İsmail Âsım Efendi. (2013). *Tarihi Raşid ve Zeyli*, (Abdulkadir Özcan, Yunus Uğur, Baki Çağır, Ahmet Zeki İzgöer, Çev). Klasik Yayınları, s.50-51.

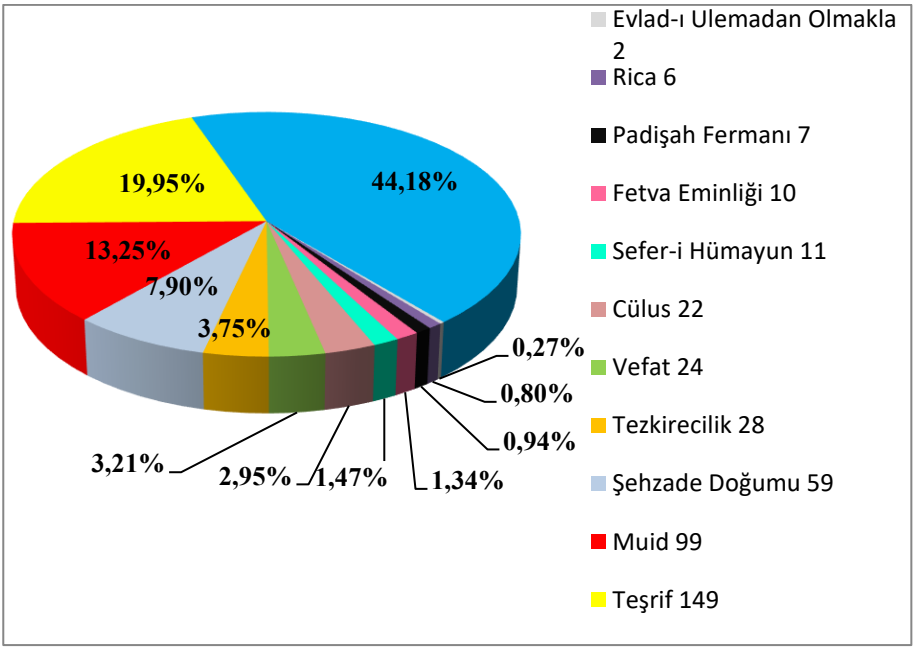
düşünülebileceği gibi iltimasın da yolunun bu adla açılmış olabileceği düşünülebilir. Çalışma için incelenen mülâzemet defteri verilerinde ulema çocuğu olan mülâzımların hangi mülâzemet yolu ile deftere kaydedildiklerine dair bilgiler bir tablo ile aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Ulema çocuklarının mülâzemet defterlerine kaydedilme yolları**.**

Mülâzemet Yolu	**YILLAR**													
	1599-1600	**1604**	**1605**	**1607**	**1610**	**1614**	**1617-1618**	**1619-1620**	**1623**	**1623-1624**	**1625**	**1625-1626**	**1626**
Müstakil			3	2		1		1	1	1		1	1
Muid	2	3	1	2	3	1	6			2	2	2	1
Vefat	1		1	1			7					3	
Teşrif			1	1	3	1	5	3	1	3	2	2	4
Tezkirecilik	1		1	1	1					1		2	
Fetva Eminliği								1					
Cülus							1						
Şehzade doğumu													
Padişah Fermanı				1							1	1	2
Rica		1	2		1	1	1						
Evlad-ı Ulemadan olmakla					1								
Sefer-i Hümayun													

Mülâzemet Yolu	**YILLAR**														
	1630	**1631**	**1632**	**1640**	**1641-44**	**1644**	**1645**	**1657-59**	**1683**	**1686-88**	**1692**	**1695-96**	**1699**	**1700**	**Toplam**
Müstakil	16		1	30	7	95				154	11		2	1	330
Muid	4		6	4		2	1	1	10	12	11	5	7	9	99
Vefat	6				2					3					24
Teşrif		3	3	4	2	3	1	3	21	17	20	15	10	10	149
Tezkirecilik	1	1	2		1			2	6	4		1	2		28
Fetva Eminliği				1						2	2				10
Cülus										18	33	3			22
Şehzade doğumu												1	25		59
Padişah Fermanı					1										7
Rica															6
Evlad-ı Ulemadan olmakla					1										2
Sefer-i Hümayun												4	7		11
TOPLAM: 747															



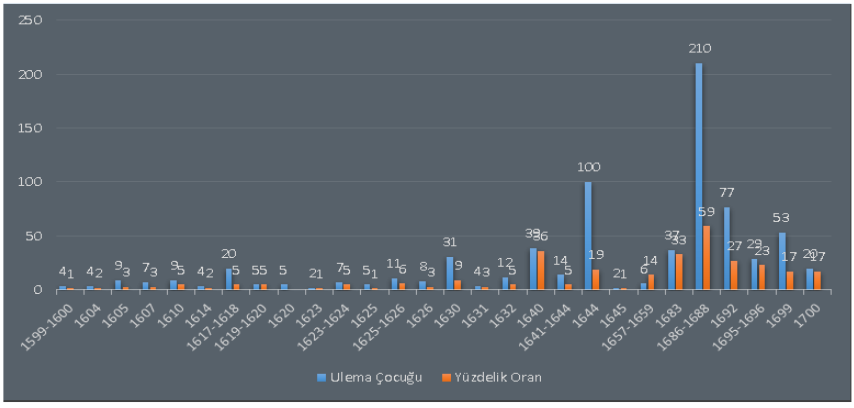
Grafik 28. Ulema çocuklarının mülâzemet defterlerine kaydedilme yolları.

17. yüzyıla ait incelenen 11 mülâzemet defterinde toplam 6596 mülâzım kayıtlıdır. Bunların 747'sinin babası ilmiye teşkilatı mensubudur. Bu 747 mülâzımın 330'u yani %44'ü müstakilen kaydedilmiştir. Dolayısıyla bu yolun ulema çocuklarını mülâzım yapabilmek için başvurulan önemli bir yol olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki beşik uleması olmayan mülâzımların da deftere kaydedildiği en sık yol yine müstakilen yoludur. Zira diğer mülâzım olma yolları bir vasfı veya bir süreci (tezkirecilik, muidlik, fetva eminliği gibi) gerektirirken, bu yolla şeyhüliaslama herhangi bir açıklama getirmeden mülâzım ismi verme hakkı tanınmıştır. Daha açık bir ifade ile bu yolun iltimasın önünü bir nebze daha açtığı söylenebilir. Defterlerde mülâzemet yolu olarak ikinci sırada 149 ulema çocuğu ile %20'lik bir oranla teşrif yolunun olduğu görülmektedir. Esasen bu da doğal kabul edilmelidir. Zira ilmiyede sirkülasyonun hızlı olması yani hızlı bir şekilde görev değişikliklerinin yaşanması her görev değişikliğinin de yüksek derecedeki ulemaya teşrifen mülâzım verme hakkının tanınması böyle bir sonucu doğurmuştur. Muidliğin de önemli bir mülâzımlık yolu olduğu bilinmektedir. İncelenen defterlerde yer alan 747 mülâzımın 99'unun bu yolla defterlere kaydedildiği anlaşılmaktadır.

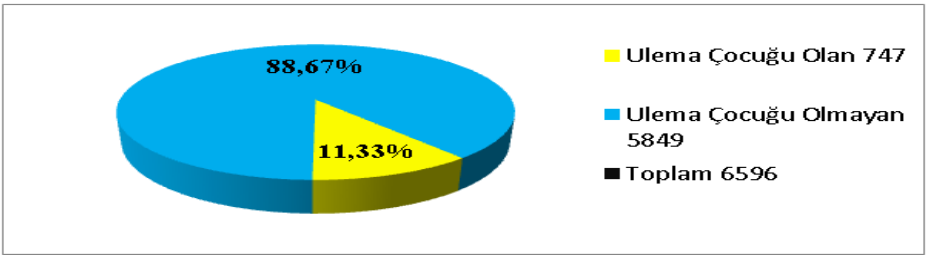
Toplama oranda bu yolla mülâzım olan ulema çocuğu oranı %13'tür. Şehzade doğumlarına denk gelen dönemlerde ilmiyedeki yığılmayı önlemek için bir sevinç göstergesi olarak daha çok mülâzımın deftere kaydedildiği bilinmektedir. İncelenen defterlerde bu yolla 59 ulema çocuğunun mülâzım olduğu görülmüştür. Bu da diğer yolların %8'ini oluşturmaktadır. 747 mülâzımın 28'i yani %3'ü cülus münasebetiyle mülâzım olmuştur. Hocasının vefat etmesiyle deftere kaydedilen 24 mülâzım vardır. Bu yolla mülâzım olanların toplama oranı %3'tür. Mülâzımların 28'i yani %4'ü tezkirecilik vazifesi münasebetiyle defterlere kaydedilmişlerdir. Fetva emaneti görevi dolayısıyla defterlere kaydedilen 10 ulema çocuğu bulunmaktadır. Bu da toplam ulema çocuğu mülâzımların %1'i anlamına gelmektedir. Padişah fermanı ile mülâzım olan ulema çocuğu 7'dir. Yani %1 oranında mülâzım bu yolla silke dâhil olmuştur. Rica ile deftere kaydedilen 6 ulema çocuğu bulunmaktadır. Bu yolla genellikle yüksek derecedeki devlet görevlilerinin ricasının etkin olduğu söylenebilir. Sefer-i hümayun nedeniyle mülâzım olan 11 ulema çocuğu vardır. Bunların da toplama oranı %2'dir.

SONUÇ

Çalışmada 17. yüzyıla ait 11 mülâzemet defterinde kayıtlı ulema çocukları incelenmiştir. Bu defterlerde kayıtlı 6596 mülazım bulunmaktadır. Bu mülâzımlardan ulema çocuğu olanlar ve bu ulema çocuklarının hangi mülâzemet yolları ile deftere kaydedildikleri yukarıda her bir defter için ayrı ayrı verilmiştir. Tüm yüzyıla ait veriler ise şu şekildedir:



Grafik 29. 17. yüzyıl mülazemet defterlerinde ulema çocuklarının yıllara göre yüzdelik dağılımı.



Grafik 30. 17. yüzyıl mülazemet defterlerinde ulema çocuğu oranı.

Osmanlı Devleti'nde ilmiye teşkilatı mensuplarının diğer askeri zümrelere kıyasla birtakım imtiyazları bulunmaktadır. Bu imtiyazlar mallarının müsadere edilmemesi, idam edilmemeleri ve çocuklarının ilmiye sınıfına dâhil olmaları durumunda daha fazla ücretle göreve başlamalarıdır. Ulema çocuklarına tanınan imtiyaz Osmanlı tarihine dair yapılan araştırmalarda beşik ulemalığı olarak anılmış ve esasen dünyanın hemen hemen her yerinde her alanda görülen nepotizmin bir şekli olarak kabul edilmiştir. Yaygın kanaate göre yalnızca babalarının vasıflarını kullanarak ilmiye sınıfına dâhil olan bir sınıfı ifade ettiği söylenebilir. Bu çalışmada 17. yüzyıla ait 11 mülazemet defteri bu açıdan incelenmiştir.

Çalışma için incelenen defter verilerine göre kayıtlı 6596 mülâzımın yalnızca 747'si yani %11'i ulema evladıdır. 5849 mülâzım ulema evladı değildir. Bu da deftere kayıtlı mülâzımların %89'unun ulema çocuğu olmadığı anlamına gelmektedir. Bu oranın kitaba ve bilgiye ulaşmakta çok daha avantajlı olan ulema çocukları için normal hatta belki beklenenden daha az olduğu söylenebilir. Babası ulema sınıfından olan mülâzımların kendi yetenek ve gayretlerini de göz ardı etmemek gerekir. Başka bir ifade ile her ulema çocuğu yalnızca babası ilmiye mensubu olduğu için ilmiye sınıfına dâhil edilmemiştir. Hatta bu durum çok ender rastlanan bir durumdur. Silke girdikten sonra pek çok ulema çocuğu normal seyirde terfiye tabi olmuştur. İncelenen yüzyılda ulema çocuklarının mülâzım kabul edildiği en yoğun dönemin 1686-1688 yılları arasında olduğu görülmektedir. Bu dönemde deftere kaydedilen mülâzımların %59'u ulema evladıdır. Bu dönem ulema çocuklarını kendi çocukları da dâhil olmak üzere en yoğun şekilde silke dâhil eden Feyzullah Efendi'nin Rumeli kadıaskerliğine rastlamaktadır. Feyzullah Efendi'nin Osmanlı tarihi boyunca idam edilen yalnızca üç şeyhülislamdan biri olduğu düşünülünce üstelik idam sebebinin başta çocukları olmak üzere yakınlarını ilmiye teşkilatında iyi mevkilere usulsüz bir şekilde yerleştirmesi olduğu bilinince bu dönemde dahi nepotizme karşı duyarsız olunmadığı daha net bir şekilde anlaşılabilir.

17. yüzyıl ilmiye teşkilatında nepotizm mi liyakat mı sorusuna esasen yukarıdaki tablo ile daha net cevap verilebilir. En azından incelen defterlerin verileri ışığında olası nepotizmin azami olarak ataması yapılan kişilerin %11'inde görülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Tabi yukarıda da ifade edildiği üzere bu veriler baba-oğul alakasını göstermektedir. Yine belirtmek gerekir ki kitap, mürekkep, kalem daha da mühimi eğitimli bir baba ile yetişmiş bu bireylerin ilmiye mesleğini seçmesi normal karşılanmalıdır. %11'lik bir oran -bu defterlerde yer alan her ulema çocuğunun gerçekten medrese bitirmeden mülazım olmuş olsalar bile ki bu çok güç görünmektedir-beşik ulemalığının abartıldığı kadar yaygın olmadığı anlamına gelir.

Defterlerde kayıtlı 747 mülâzımın 330'unun yani %44'ünün defterlere müstakilen kaydedildikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle ve herhangi bir sebep göstermeksizin yalnızca şeyhülislama verilen bu yolun ulema çocukları için de silke girişte önemli bir mülâzemet yolu olduğu söylenebilir. Ancak bu yol ile silke dâhil olan mülazımlar yalnızca babası ilmiye mensubu olanlar değillerdir. Yani müstakilen mülazım olma yolu diğer mülazım adayları için de sıklıkla kullanılan bir yol olmuştur. Esasen bu yolun muidlik, tezkirecilik, fetva eminliği gibi bir vazife yapmadan yalnızca şeyhülislam referansı ile verilmesi nepotizm için önemli bir giriş kapısı olduğunu akla getirmektedir. Ancak bu yolun yalnızca ulema çocukları için değil tüm mülazımlar için diğer yollara nazaran daha yüksek olduğu unutulmamalıdır.

Sonuç olarak Osmanlı ilmiye teşkilatında nepotizm veya beşik ulemalığının örneklerine Osmanlı tarihinde rastlanmakla birlikte genel kanaatin aksine bu durumun istisna sayılabilecek kadar az olduğunu söylemek mümkündür. Elbette istisnai durumlar olmuş, beşikte iken müderrislik derecesi verilen ulema çocukları olmuştur. Her kurumda olduğu gibi Osmanlı ilmiye teşkilatında da liyakatsizlik örnekleri incelenen dönemde görülmüştür. Ancak bu örnekler, niceliksel verilere de yansıdığı üzere ne çok abartılıdır ne de ilmiyenin çöküşüne neden olacak kadar etkilidir. Müderrisin oğlunun müderris olması da her durumda liyakatsizlik olarak algılanmamalı günümüzde olduğu gibi eğitimli bir ailenin evladının bir avantajı olarak algılanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akgündüz, A. (1990). *Osmanlı Kanûnnameleri ve Hukuki Tahlilleri*, C. 1, Fey Vakfı Yayınları.

Aktepe, M. M. (1995). Esad Efendi, Hocazâde. *İslâm Ansiklopedisi* içinde. (Cilt 11, s. 340-341). Türkiye Diyanet Vakfı.

Alan, E. ve Atçıl, A. (2018). *XVI. yüzyıl Osmanlı Ulema Defterleri,* Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Alan, E. (2017). Yeni bir belgeye göre XVI. yüzyılın ilk yarısında Osmanlı mülâzemet sistemi. *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies,* 89(124), 89-124. https://doi.org/10.18589/oa.590877, Erşim tarihi: 01.01.2024

Aslan, A. (2015). 18. yüzyıl osmanlı ilim hayatından bir kesit: Sıdkî Mustafa Efendi'nin günlüğü ve mülâzemet yılları (Tez no. 422206) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, Z. (2021). Zekeriyyazâde Yahya Efendi ve Bostanzâde Mehmed Efendi'nin ruznâmçeleri ışığında I. Ahmed döneminde mülâzemet sistemi. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ayar, T. (2011). Osmanlı Devleti'nde fetvâ eminliği (1826-1922) (Tez no. 302125) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ayhün Özbek, Z. (2006). 1-2 no'lu mülazemet defteri (tahlil ve değerlendirme) (Tez no. 207897) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bakır, N. (1966). XVII. asrın ikinci yarısında payeli ve bilfiil Anadolu ve Rumeli kazaskerleri [Mezuniyet tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baltacı, C. (2005). *XV.-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreseleri*, C. I, (2. Baskı), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Baltacı, C. (1979). Kadıasker rûznamçeleri'nin tarihi ve kültürel ehemmiyeti. *İslam Medeniyeti Mecmuası, 4* (1), 55-100. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1787584, Erişim tarihi: 11.12.2024

Beyazıt, Y. (2009). Osmanlı ilmiyye bürokrasisinde şeyhülislâmlığın değişen rolü ve mülâzemet sistemi (XVI.-XVIII. yüzyıllar). *Belleten, 73*(267), 423-442. https://doi.org/10.37879/belleten.2009.423, Erişim tarihi: 10.10.2024

Beyazıt, Y. (2014). *Osmanlı İlmiye Mesleğinde İstihdam (XVI. yüzyıl),* TTK Yayınları.

Beyazıt, Y. (2014). XVI. yüzyıl Osmanlı ilmiyye kanûnnâmeleri ve medrese eğitimi. *Belleten, 78*(283), 955-982. https://doi.org/10.37879/belleten.2014.955, Erişim tarihi: 08.07.2024

Bür, I. (1965). XVII. asrın ilk yarısında payeli ve bilfiil Anadolu ve Rumeli kazaskerleri [Mezuniyet tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cengiz, C. (2019). XVII. yüzyıl ortalarında osmanlı ilmiyye kânûnnâmeleri ve mülâzemet sistemi (Tez no. 545909) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dalyan, M. G. (2019). Medreselerdeki beşik ulemasından üniversitelerdeki modern ulemalara. *Akademi Adıyaman Üniversitesi Bilim Kültür Dergisi,* 21, 98-101.

Demirel, T. (2019). XVIII. yüzyıl başlarında ilmiye düzenlemeleri ve mülâzemet sistemi (Tez no. 558581) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, M. C. (2018). XVI. ve XVII. Yüzyıl Osmanlı Nasihatnamelerinde Ulema-Ümera İlişkisine Yönelik Eleştiri ve Öneriler, *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans* içinde*,* Mahya Yayıncılık. 579-592.

Ergün, M. (2000). Medreseden mektebe Osmanlı eğitim sistemindeki değişme. *Yeni Türkiye Dergisi, 6* (32), 735-753. https://isamveri.org/pdfdrg/D01266/2000_32/2000_32_ERUNM.pdf, Erişim tarihi: 05.10.2024

Erünsal, İ. (1980). Nuruosmaniye Kütüphânesinde bulunan bazı kazasker ruznamçeleri. *İslam Medeniyeti Dergisi,* 39, 19-32.

Evsen, E. (2009). Osmanlı ilmiye teşkilâtında mülazemet sistemi 18. yüzyıl örneği (Tez no. 254192) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Fatih Sultan Mehmed Kanûnnâme-i Al-i Osman (Tahlil ve Karşılaştırmalı Metin). (2003). (Abdulkadir Özcan, Çev.) Kitabevi Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1911).

Gelibolulu Mustafa Âli. (2003). *Künhü'l-Ahbâr Fatih Sultan Mehmed Devri (1451-1481)*. C.II. (Hüdai Şentürk, Çev.). TTK Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1598).

Gökyay, O. Ş. (1970). Beşik uleması. *Türk Dili Dergisi, 22* (224), 94-100.

Gündoğdu, İ. (2009). Osmanlı tarihi kaynaklarından kazaskerlik rûznâmçe defterleri ve önemi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 697- 722.

İpşirli, M. (2000). İlmiye. *İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 22, s.141-144). Türkiye Diyanet Vakfı.

İpşirli, M. (2020). Mülâzemet. *İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 31, s. 536-537). Türkiye Diyanet Vakfı.

İpşirli, M. (1998). Ahizade Hüseyin Efendi. *İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 1, s. 548-549). Türkiye Diyanet Vakfı.

İpşirli, M. (1994). Ebûsaid Mehmed Efendi. *İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 10, s. 281). Türkiye Diyanet Vakfı.

İpşirli, M. (2003). Mehmed Efendi, Hocazâde, *İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 28, s. 452-453). Türkiye Diyanet Vakfı.

İpşirli, M. (2020). Mirza Mustafa Efendi. *İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 20, s. 167-168). Türkiye Diyanet Vakfı.

İpşirli, M. (2010). Şeyhülislâm. *İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 39, s. 92). Türkiye Diyanet Vakfı.

İpşirli, M. (1993). Osmanlı ilmiye teşkilatında mülazemet sisteminin önemi ve rumeli kadıaskeri Mehmed Efendi zamanına ait mülazemet kayıtları. *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, *10* (11), 221-231.

İpşirli, M. (2021). *Osmanlı ilmiyesi,* Kronik Kitap Yayınları.

Kaplan, Y. (2018). Klâsik türk edebiyatında bilinmeyen bahr-ı tavîller-1: Kadri ve Zuhurî'nin bahr-i tavilleri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 103-116.

Kaya, S. (2017). 17. yüzyılın büyük şeyhülislâmı Zekeriyazâde Yahya Efendi'nin ilmî kişiliği ve Osmanlı hukukuna bazı katkıları. *Sahn-ı Semân'dan Dârülfünûn'a Osmanlı'da İlim ve Fikir Dünyası Âlimler, Müesseseler ve Fikrî Eserler XVII. Yüzyıl* içinde, Seçil Ofset Matbaacılık. 395-412.

Kılıç, H. (2018). Şeyhülislam ailelerinin kültür ve sanat alanına katkıları (Tez no. 533076) [Yüksek lisans tezi, Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kul, Ö. B. ve Çevik, U. (2023). Osmanlı eğitim sisteminde bir nepotizm örneği: beşik ulemalığı. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 782-802. https://doi.org/10.30561/sinopusd.1297342, Erişim tarihi: 18.08.2024

Özcan, A. (1996). Hacı Ali Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 14, s. 440). Türkiye Diyanet Vakfı.

Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih ve Terimleri Sözlüğü II*, MEB Yayınları.

Raşid Mehmed Efendi ve Çelebizâde İsmail Âsım Efendi. (2013). *Tarihi Raşid ve Zeyli*, (Abdulkadir Özcan, Yunus Uğur, Baki Çağır, Ahmet Zeki İzgöer, Çev). Klasik Yayınları.

Reyhan, C. (2012). Osmanlı Devleti'nde siyasal iktidar ve seyfiyye sınıfı: vezir-i a'zâmlık örneği. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi,* 31, 209-224.

Sarıkaya, Y. (2008). *Merkez ile Taşra Arasında Bir Taşra Âlimi: Ebu Said El-Hadimi*, Kitap Yayınevi.

Şanal, M. (1999). Eşref Efendizâde Mehmet Şevketi'nin medreselere ilişkin ıslahat düşünceleri ve çözüm önerileri. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, *1* (10), 193-218.

Taylasanizâde Hâfız Abdullah Efendi. (2003). *İstanbulun Uzun Dört Yılı (1785-1789).* (Feridun Emecen, Çev). Tarih ve Tabiat Vakfı Yayınları.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, TTK Yayınları.

Yetim, H. (2009). 1217-1224 tarihli mülazemet defterleri ve mülazemet sistemi (Tez no. 241204) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yurdakul, İ. (2022). *İktidarın Ruhu Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kişizâde İmtiyazları (Beşik Uleması, Siyaseten Katl, Müsadere)*. İletişim Yayınları.

İstanbul Müftülüğü Arşivi (MA) Rumeli Kadıaskerlik Ruznamçe Defterleri (RKR) No:

7, 9,13,14,16, 22, 27, 49, 50, 55, 57.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to make a contribution to the controversial issues of the Ottoman Empire in the 17th century, namely the cradle ulema and nepotism in the ilmiye organization, by using the data from the mülazemet books. This contribution was attempted to be made by identifying the majors who were the children of ulema recorded in the mülazemet books. This is because the mülazemet notebooks indicate the majors whose fathers were from the ulema. With this determination, it is aimed to conduct a statistical study.

Method: In this study, 11 of the 17th century mülazemet notebooks were selected at certain intervals and these notebooks were transcribed. The mulazemets whose fathers were ulema were identified and the statistical data were graphized. In addition, a literature review on the Ottoman ilmiye organization was conducted for the study, and the data obtained as a result of this review were added to the article.

Findings: According to the notebook data analysed for this study, only 747 out of 6596 mulāzīs, i.e. 11%, were sons of ulema. 5849 mülâzım were not the children of ulema. This means that 89 per cent of the mulāzim registered in the ledger were not the children of ulema. It is observed that the most intense period in which the children of ulema were accepted as mulāzim in the century under review was between 1686-1688. In this period, 59 per cent of the mulāzims recorded in the ledger were the children of ulema. This period coincides with Feyzullah Efendi's tenure as the qadiasker of Rumelia, who included the children of the ulema, including his own children, into the caste at the highest rate. There are 6596 mulāzims registered in the 11 mulāzemet books analysed. Of the 747 mulazim whose fathers were from the ulema, 330, or 44%, were recorded in the books independently. This was an important way to appoint the children of ulema as mulazim. The second most common way of mulāzemet in the notebooks is the way of teşrif with 149 ulema children and a rate of 20%. Of the 747 mulāzim in the analysed ledgers, 99 were recorded in the ledgers through muidlik. In total, the proportion of ulema children who were graduated in this way is 13%. In the analysed books, 59 ulema children became mulāzim due to the birth of princes. This constitutes 8 per cent of the other ways. Of the 747 mulāzim, 28, or 3%, became mulāzim on the occasion of the julus. There are 24 mulāzim recorded in the ledger due to the death of their teacher. The total number of those who were graduated in this way is 3%. 28 of the mulāzim, i.e. 4%, were appointed as tezkirist.

Conclusion and Discussion: The data obtained from the 11 17th century ledgers analysed for this study show that only 747 of the 6596 mulāzim recorded in the ledgers were the children of ulema. This corresponds to 11 per cent of those who were mullazim in the 17th century. 5849 mulāzim were not the children of ulema. This means that 89 per cent of the mulāzim registered in the ledger were not the children of ulema. In conclusion, although examples of nepotism or cradle ulema in the Ottoman ilmiye organisation can be found in Ottoman history, contrary to the general opinion, it is possible to say that this situation was so rare that it can be considered as an exception. Of course, there were exceptions, and there were children of ulema who were given the degree of muderris while they were still in the cradle. As in every institution, examples of lack of merit in the Ottoman

scholarly organisation were observed in the period under study. However, as reflected in the quantitative data, these examples were neither exaggerated nor effective enough to cause the downfall of the scholarship. The son of a mudarris becoming a mudarris should not be perceived as a lack of merit in any case, but should be perceived as an advantage of the son of an educated family, as it is today.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3201-3219
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80941
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 27.02.2025 Submitted date
Kabul tarihi 20.07.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kutluca, V. & Avşaroğlu, S. (2025). Özgecilik Temelli Psikoeğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Olumlu Sosyal Davranışlarına Etkisi. *Journal of History School,* 77, 3201-3219.

ÖZGECİLİK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞLARINA ETKİSİ [1]

Volkan KUTLUCA [2] & Selahattin AVŞAROĞLU[3]

Öz

Ortaokul öğrencilerine özgecilik temelli psikoeğitim programı (ÖTPP) uygulanan bu araştırmanın amacı öğrencilerin olumlu sosyal davranış düzeylerini artırmaktır. Ön-test, son-test ve izleme testli deney- kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim yılında bir ortaokulun altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan 385 öğrenci oluşturmuştur. Olumlu sosyal davranış düzeyi düşük olan ve yansız olarak seçilen 12 kişilik deney grubuna 9 hafta boyunca haftada bir olacak şekilde program uygulanmıştır. 12 kişilik kontrol grubuna ise herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Ardından Çocuklar İçin Özgecilik Ölçeği ile toplanan veriler SPSS 27.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında fark olmaması ve grupların birbirine denk olması amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Verilerin analizinde tekrarlı ölçümler yapılmadan önce tek değişkenli normallik, varyansların homojenliği ve küresellik varsayımını test etmek amacıyla normallik analizi, Levene F Testi ve Mauchly Küresellik Testi uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümler için tek faktörlü varyans analizi ANOVA ve çoklu karşılaştırmalar için Bonferroni Testi kullanılmıştır. Araştırmada ÖTPP'nın ortaokul öğrencilerinin olumlu

[1] Bu makale 1. yazarın, 2. yazar danışmanlığında hazırladığı ''Özgecilik temelli psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin özgeci davranışlarına etkisinin sınanması'' adlı doktora tezine dayanmaktadır.

[2] Dr., Bağımsız Araştırmacı, volkankutlucaa@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6411-0549

[3] Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, seloavsar@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0953-2922

sosyal davranış düzeylerini artırdığı ve yapılan izleme ölçümlerine göre bu artışın devam ettiği dolayısıyla programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ilgili alan yazın ışığında tartışılarak sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özgecilik, Sosyal Davranış, Psikoeğitim, Ortaokul, Etki.

The Effect of Altruism-Based Psychoeducation Program on the Prosocial Behavior of Secondary School Students

Abstract

The purpose of this study was to improve middle school students' positive social behavior through the implementation of an Altruism-Based Psychoeducational Program (ABPP). A quasi-experimental design, incorporating pre-test, post-test, and follow-up test with both experimental and control groups, was employed. The sample comprised 385 sixth- and seventh-grade students from a middle school during the 2023-2024 academic year. The 12-member experimental group, selected based on their low levels of positive social behavior, participated in the program once a week for 9 weeks, while the 12-member control group did not receive any intervention. Data were collected using the Altruism Scale for Children and analyzed using SPSS 27.0. To ensure equivalence between the groups and verify that no significant differences existed between them, an independent samples t-test was conducted. Prior to the repeated measures analysis, assumptions regarding normality, homogeneity of variances, and sphericity were assessed through normality tests, Levene's F Test, and Mauchly's Test of Sphericity. A one-way ANOVA was used for repeated measures, and the Bonferroni Test was applied for multiple comparisons. The results indicated that the ABPP significantly enhanced students' positive social behavior, and this improvement was sustained at follow-up, demonstrating the program's effectiveness. The findings were interpreted in light of the relevant literature, and conclusions and recommendations were provided.

Keywords: Altruism, Social Behavior, Psychoeducation, Secondary, Impact.

GİRİŞ

İnsanlar günlük yaşamlarında yardımseverlikle ilgili çeşitli olaylar veya durumlar karşısında birbirinden farklı davranışlarda bulunurlar. Örneğin yardıma ihtiyacı olan bir kimse için ona yardım eden bireyler olabileceği gibi bu durumu önemsemeden yaşamına devam eden kimseler de olabilir. Bu farklılığın genel ya da özel birçok nedeni vardır. Bunlara insanların içinde bulundukları duygu durum, hayata bakış açıları, inandığı değerler, toplumsal gelenek ve görenekler ve benzeri örnek gösterilebilir ancak Akbaba'ya göre (1994) bu durum toplumda bir sosyal davranış problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgecilik ‘’çıkar gözetmeksizin başkasına yardımda bulunma davranışı’’ başta olmak üzere

yardımseverlik, hoşgörülü olma, alçakgönüllülük, merhametlilik ve sorumluluk gibi birçok olumlu sosyal davranış türü bulunmaktadır (Ümmet vd., 2013). Bu nedenle, özgecilik ve diğer olumlu sosyal davranışların birey ve toplum yararına olan etkilerini anlamak, konunun çocukluk döneminden itibaren sistematik olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Psikoloji alanındaki son araştırmalar, küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlayan olumlu sosyal davranışların sağlıklı ve uzun yaşamı olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Carlo vd., 2003; Dahl & Paulus, 2018; Frydman & Ritucci, 1990; Istiqomah vd., 2020; Kumru vd., 2004; Sunar & Fidancı, 2016; Tintori vd., 2021; Toumbourou, 2016). Kişilerarası ilişkileri de geliştiren olumlu sosyal davranışların (Soosai-Nathan vd., 2013) toplumda iş birliği, yardımlaşma ve dayanışmayı da artırması bakımından çocukluk yıllarından itibaren geliştirilmesi önemli görülmektedir (Kumru vd., 2004; Redondo-Pacheco vd., 2016; Sunar & Fidancı, 2016). Toplumda yardımlaşmanın ve dayanışmanın bireylerin ruh sağlığının korunmasında ve iyileştirilmesinde faydalı olduğu düşünüldüğünde (Kutluca, 2024) olumlu sosyal davranışların artırılması ve bu nedenle özellikle çocukluk çağındaki bireylere eğitim yoluyla öğretilmesi için deneysel desen yöntemiyle bilimsel araştırmalar yapılması gerekmektedir (Froming vd., 1985; Istiqomah vd., 2020).

Olumlu sosyal davranışlar konusunda geçmişten günümüze kadar yapılan deneysel araştırmalar incelendiğinde ise Murray & Ahammer (1977), Etxebarria vd., (1994), Akbaba (1994), Wallmark vd., (2013), Pandya (2017), Ghobadi-Isfarjani vd., (2022) ve Kutluca (2024) gibi çok sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Genellikle nicel araştırma desenleriyle gerçekleştirilen diğer araştırmalarda ise olumlu sosyal davranışların ilişkisel bazda araştırıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda olumlu sosyal davranışların otantiklik, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, yardımseverlik, empati, benlik saygısı, motivasyon, affetme duygusu gibi pozitif psikoloji alanındaki kavramlarla birlikte araştırıldığı görülmektedir (Artan vd., 2018; Boylu, 2020; Eisenberg vd., 2010; Ekşi vd., 2016; Ergi vd., 2021; Kılınç vd., 2016; Mert & Gülmez, 2018; Parmaksız, 2020; Stiff vd., 1988; Şahin, 2015; Yahner, 2014; Yavuzer, 2017; Yorgancılar, 2022; Yöntem & İlhan, 2013). Diğer yandan olumlu sosyal davranışların bireylerdeki dini duygular ve ahlaki gelişim ile ilişkisini araştıran çalışmalar da mevcuttur (Ayhan, 2020; Az, & Acar, 2020; Düzgüner, & Sevinç, 2020; Özbey& Adam-Karduz, 2018; Reimers & Oakley, 2017). Bununla birlikte olumlu sosyal davranışların temel yaşam amaçları (Ak, 2013), mükemmeliyetçilik (Khalınbaylı & Taş, 2019), benlik farklılaşması (Mert & Gülmez, 2018; Mert & Kahraman, 2019; Sonne & Gash, 2018), atılganlık (Kılınç vd., 2016), depresyon (Nacaroğlu, 2020), bilinçli farkındalık (Tappen, 2013),

kültürler arası çeşitlilik (Limberg vd., 2015; Soosai-Nathan vd., 2013) ve patoloji (Buragohain & Senapati, 2016; Oakley, 2013) gibi birbirinden farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı da görülmektedir.

Olumlu sosyal davranışlar okulda erken dönemde geliştirilmelidir. Bu araştırmada ise olumlu sosyal davranışlardan biri olan özgecilik konusunda Kutluca (2024) tarafından geliştirilen ÖTPP'nin ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranış düzeylerini artırmanın mümkün olup olmadığı araştırılmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli faktör, olumlu sosyal davranış kavramının bağımlı değişken olarak ele alınmış olması, doğrudan olumlu sosyal davranışı artırmaya yönelik bir psikoeğitim programının uygulanmış olması ve programın ortaokul öğrencilerine yönelik olmasıdır. Türkiye alan yazınında doğrudan bu amaca yönelik bir çalışmanın yapılması da çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Yukarıdaki açıklamalar ışığında bu araştırmada ÖTPP'nin, ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranışlarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ÖTPP, bağımlı değişkeni ise olumlu sosyal davranış düzeyidir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemini, ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranış düzeylerine etkisini test etmeye yönelik uygulanan programın ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranış düzeylerine etkisinin deneysel olarak sınanması oluşturmaktadır.

Bu amaca yönelik olarak çalışmanın temel hipotezi; ''ÖTPP'ye katılan deney grubu öğrencilerinin olumlu sosyal davranış puanlarında program uygulanmayan kontrol grubu üyelerine göre anlamlı düzeyde artış olur ve bu artış uygulamaların ardından iki ay sonra test edilecek izleme ölçümünde de devam eder.'' önermesidir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmektedir:

H1: ÖTPP'ye katılan deney grubundaki öğrencilerin son-test ve izleme testinden aldıkları puanlar, ön-test puanlarından anlamlı şekilde yüksek olur.

H2: ÖTPP'ye katılan deney grubundaki öğrencilerin izleme testi puanları, son-test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaz.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Deney ve kontrol grubu olan ön-test, son-test ve izleme testli yarı deneysel desende hazırlanan bu araştırmada; ilk faktör deneysel işlem gruplarını (deney grubu-kontrol grubu), ikinci faktör ise bağımlı değişkene dair yapılan tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme testi) ifade etmektedir (Büyüköztürk vd.,

2018). ÖTPP, araştırmanın bağımsız değişkeni; bağımlı değişken ise Çocuklar İçin Özgecilik Ölçeği'nden (ÇİÖÖ) elde edilen olumlu sosyal davranış puanlarıdır. Araştırmanın deseni aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 1.

Deneysel desen

	Ön-test	Deneysel işlem	Son-test	İzleme ölçümü
Deney	ÇİÖÖ	Özgecilik temelli psikoğitim programı	ÇİÖÖ	ÇİÖÖ
Kontrol	ÇİÖÖ	-	ÇİÖÖ	ÇİÖÖ

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 yılında bir ortaokuldan 12'si kız ve 12'si erkek, altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere yüz yüze 10 dakika süreyle Kişisel Bilgi Formu ve ÇİÖÖ'den oluşan bir form uygulanmış olup ardından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak değerlendirme yapılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Okulun belirli yerlerinde duyurular yapıldıktan sonra araştırmaya katılmada gönüllü olan 385 öğrenciye ÇİÖÖ uygulanmıştır. Ölçme aracından alınan en düşük puana sahip 88 katılımcı arasından rastgele seçilen 12'şer kişi deney grubuna ve kontrol grubuna alınmıştır. Katılımcılara dair bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve kontrol grupları

Grup-no	Cinsiyet	Sınıf düzeyi	Grup-no	Cinsiyet	Sınıf düzeyi
D.1	e	6.	K.1	k	6.
D.2	k	6.	K.2	k	6.
D.3	e	6.	K.3	e	6.
D.4	e	7.	K.4	e	6.
D.5	k	7.	K.5	k	6.
D.6	e	7.	K.6	e	7.
D.7	k	7.	K.7	k	7.
D.8	k	6.	K.8	k	7.
D.9	k	6.	K.9	e	6.
D.10	k	6.	K.10	e	7.
D.11	e	7.	K.11	e	7.
D.12	e	7.	K.12	e	7.

Deneysel İşlem

ÖTPP, Kutluca (2024) tarafından geliştirilmiş; olumlu bakış açısı kazanma, iş birliği yapma, empatik beceriyi geliştirme ve olumlu insan kavramı olmak üzere temel dört didaktik birimden ve son oturumu vedalaşma olmak üzere 9 oturumdan oluşmaktadır. ÖTPP oturumları, haftada bir olacak şekilde 50-75 dakika süreyle öğrencilere uygulanmıştır.

Çalışmanın İç ve Dış Geçerliği

Araştırmanın deney grubuna müdahale uygulanmadan önce grupla demografik özellikler bakımından benzer bir gruba ilgili program bir ön uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Ardından ön-test, son-test ve izleme ölçümleri de dahil olmak üzere program deney grubuna aynı kişi tarafından uygulanmıştır. Böylelikle araştırmanın güvenilirliği ve iç-dış geçerliliğiyle ilgili tehditler en aza indirilmeye çalışılmıştır. Büyüköztürk'e göre (2019) bilimsel araştırmalarda uygulanan müdahale programlarının geçerli ve güvenilir olması için bireylerin davranışları, yetenekleri ya da tutumlarının tahmin edilmesinde dikkatli davranılması gerekir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırmanın katılımcılarının demografik bilgilerinin yer aldığı bireysel formdur.

Çocuklar İçin Özgecilik Ölçeği (ÇİÖÖ)

Swank vd. (2019) tarafından geliştirilen, Ergül ve Çakmak (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek için öncelikle 10-18 yaşları arasında olan 535 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçek orijinalinde ilkokuldan lise seviyesine kadar kişilere uygulanabilen; özgeciliği ölçen tek boyutlu bir yapıdadır. Öğrencilerin maddeleri yanıtlaması için üç seçeneğin ve toplam 30 maddenin olduğu bir ölçme aracıdır. Üç seçenekten biri özgeci davranışı, diğer bir seçenek benmerkezli bir davranışı üçüncü seçenek ise karar verme sürecinde diğerlerinden geri bildirim alma davranışını yansıtmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 447 öğrenci ile yürütülmüştür. Türkçe'ye uyarlanan ölçek toplamda 28 maddeden ve tek boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük ve en yüksek puanlar ise (28-84) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .871 iken test-tekrar test yöntemine göre güvenilirliği.832'dir. Doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin orijinaliyle uyumlu; geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Ergül & Çakmak, 2021).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için 2023-2024 yılında ortaokulların belirli yerlerinde araştırmacı tarafından duyurular yapılmış ve gönüllü katılımcılar arasından veriler toplanmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olması nedeniyle öncelikle katılımcılara psikoeğitim programı uygulanmadan önce ÇİÖÖ yoluyla katılımcıların (ön-test) özgeci davranış puanları toplanmıştır. Psikoeğitim programı uygulandıktan sonra (9 oturum) katılımcılara tekrar aynı ölçek kullanılarak katılımcıların (son-test) puanları elde edilmiştir. Son olarak iki ay süreyle katılımcılara aynı test tekrar uygulanarak katılımcıların izleme sonrası puanları elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde SPSS 27.0 istatistik programı yoluyla deney grubu katılımcılarına ve kontrol grubuna uygulanan ön-test, son-test ve izleme testlerinde ÇİÖÖ puanlarının parametrik testlerin şartlarına uygunluğu incelenmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ölçüm puanlarının dağılımına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları testi aracılığıyla normallik analizi yapılmıştır. Psikoeğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Araştırmada ön test, son test ve izleme testinin 2x3 tekrarlı ölçümleri öncesinde tek faktörlü varyans analizinin ön koşulları olan (ANOVA) varyansların homojenliği ve küresellik varsayımları hesaplanmıştır. Varyansların homojenliği varsayımı için Levene-F testi, küresellik varsayımı için Mauchly testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına göre olumlu sosyal davranış toplam puanlarının karşılaştırmaları için ise Bonferroni testi uygulanmıştır.

Ön Ölçüm Analiz Sonuçları

Tablo 3.

Grupların ÇİÖÖ ölçüm puanlarının dağılımına ilişkin normallik analizi bulguları

Gruplar	Ölçüm	Ort.	Ss.	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Deney	Ön-test	45.17	8.45	-.63	-.65
Kontrol		48.75	6.84	-.40	-1.34
Deney	Son-test	72.83	9.73	-.59	-1.55
Kontrol		49	7.42	-.08	-1.35
Deney	İzleme testi	70	10.68	-.80	.37
Kontrol		49.75	6.66	.89	1.53

Tablo 3 incelendiğinde grupların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde ÇİÖÖ'den aldıkları ortalama puanların normallikten fazlaca sapmadığı görülmektedir. Puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 sınırı arasında olması deney ve kontrol grubuna ait ön-test, son-test ve izleme puanlarının normal dağıldığını göstermektedir (Pituch & Stevens, 2016).

Tablo 4.

Deney ve kontrol gruplarının denkliği için yapılan ilişkisiz örneklemler t-testi analizine ait bulgular

	N	**X**	**Ss**	**t**	**p**
Deney	12	45.17	8.45	-1.142	.266
Kontrol	12	48.75	6.84		

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının özgeci davranış ön-ölçüm puan ortalamaları arasında ($t_{22} = -1.142$, $p = .266$, $p>.05$) anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Dolayısıyla gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ve birbirne denk oldukları değerlendirilmiştir.

Tablo 5.

Grupların ÇİÖÖ puanları için Levene hata varyansları eşitliği testi bulguları

	Ölçümler	**F**	**df1**	**df2**	**p**
Olumlu sosyal davranış toplam	Ön-test	.322	1	22	.576
	Son-test	2.722	1	22	.113
	İzleme test	3.149	1	22	.090

Tablo 5'e göre Levene F testi p değerlerine göre deney ve kontrol grubunun ön, son ve izleme ölçümlerinde ÇİÖÖ'den aldıkları toplam puanların varyansları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>.05$). Buna göre deney ve kontrol grubunun ön, son ve izleme ölçümlerindeki toplam puanlar homojen bir şekilde dağılmaktadır.

Tablo 6.

Mauchly eş değerlik testlerine ait bulgular

							Epsilon Değerleri	
		W	X^2	Sd	P	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Grup içi	Deney-ölçüm	.462	7.71	2	.021	.650	.701	.500
Grup içi	Kontrol-ölçüm	.308	11.76	2	.003	.591	.621	.500

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının tekrarlı ölçümleri için yapılan tek farktörlü varyans analizi (ANOVA) varsayımlarından küresellik için yapılan Mauchly Eş Değerlik Testi analiz sonuçlarına göre (W = .462, X2 = 7.72, p<.05) küresellik varsayımının karşılanmadığı (grup varyansları arasında fark olduğu) görülmektedir. Böyle durumlarda ANOVA'nın yorumlanması için Greenhouse-Geisser, Hynh-Feldt ve Lower-Bound serbestlik testlerinden birinin seçilip uygulanması gerekir. Bu testlerden ise en çok önerileni Greenhouse-Geisser serbestlik düzenleme testidir (Bathke vd., 2009). Bu nedenle veri analizlerinde Greenhouse-Geisser Epsilon düzeltmeleri yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Ön-test, son-test ve izleme testine göre grupların ÇİÖÖ'den aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7.

Deney ve kontrol grubu, ön-test, son-test ve izleme testi olumlu sosyal davranış puan ortalamaları ve standart sapmaları

Olumlu sosyal davranış	Deney			Kontrol		
	N	x̄	Ss.	N	x̄	Ss.
Ön-test	12	45.17	8.45	12	48.75	6.84
Son-test	12	72.83	9.73	12	49	7.42

Tablo 7'ye göre grupların ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve yapılan son-testte bu puan ortalamalarının ise farklılaştığı gözlenmektedir. Bu bağlamda deney grubunun son-test olumlu sosyal davranış puan ortalamalarının mevcut çalışmanın amacı doğrultusunda arttığı gözlemlenmektedir. Ayrıca deney grubunun izleme test puan ortalamalarının son-test ortalama puanlarına yakın olduğu saptanmıştır. Bu saptamaların desteklenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiki teknikler uygulanmış ve sonuçları ile birlikte sunulmuştur.

Yapılan ölçümlerde deney grubunun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için yapılan tekrarlı ölçümler Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 8'de verilmektedir:

Tablo 8.

Deney grubunun ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına göre olumlu sosyal davranış toplam puanlarının tekrarlı varyans analizi bulguları

	Kareler toplamı	Df	Kareler ortalaması	F	p	n^2
Ölçüm	5560.66	1.301	4275.32	98.129	.00	.899
Hata	623.33	14.31	43.57			

*Küresellik varsayımı ihlal edilmiş olduğundan Greenhouse-Geisser eplison değerine göre düzeltme ile değerlendirilmiştir.

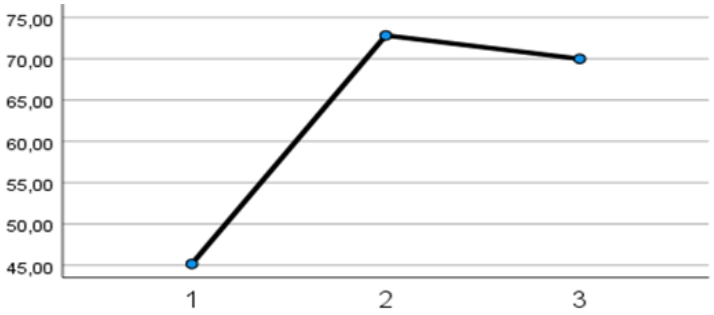
Tablo 8 analiz sonuçları ölçüm değişkeninin temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1.3, 14.31) = 98.129$, $p < .001$, $\eta 2 = .899$]. Ölçüm açısından oluşan farkın kaynağınının tespiti için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9.

Deney grubunun ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına göre olumlu sosyal davranış toplam puanlarının karşılaştırmaları (Bonferroni Testi)

Ölçüm	x̄	Ss	Ön-test	Son-test	İzleme testi
Ön-test	45.17	8.45	-	.00 p	.00 p
Son-test	72.83	9.73	.00 p	-	.202 p
İzleme testi	70	10.69	.00 p	.202 p	-

Tablo 9'daki analiz sonuçları son-test ($\bar{x} = 72.83$, $Ss = 9.73$) ve izleme testi puanlarının ($\bar{x} = 70$, $Ss = 10.69$) ön-test puanlarına ($\bar{x} = 45.17$, $Ss = 8.45$) göre anlamlı şekilde yüksek çıktığını göstermektedir. Bunun yanında son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p = .202$,>.05). Bu bağlamda araştırmanın ilk denencesi ''ÖTPP'ye katılan deney grubundaki öğrencilerin son-test ve izleme testinden aldıkları puanlar, ön-test puanlarından anlamlı şekilde yüksek olur.'' ve ikinci denencesi '' ÖTPP'ye katılan deney grubundaki öğrencilerin izleme testi puanları, son-test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaz'' Doğrulanmıştır. Deney grubunun zamana göre olumlu sosyal davranış puanları Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Deney grubunun ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın temel denencesi ‘’ÖTPP’ye katılan deney grubu öğrencilerinin olumlu sosyal davranış puanlarında program uygulanmayan kontrol grubu üyelerine göre anlamlı düzeyde artış olur ve bu artış uygulamaların ardından iki ay sonra test edilecek izleme ölçümünde de devam eder.’’ olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ÖTPP uygulanan deney grubundaki katılımcıların olumlu sosyal davranışlarında önemli bir artışın olduğu ve bu artışın yapılan izleme ölçümlerinde de devam ettiği gözlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın denenceleri de istatistiksel olarak sınanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları Türkiye’de günümüze kadar özgecilik ve olumlu sosyal davranışlar konusunda yapılan ilk deneysel araştırma olan Akbaba’nın (1994) uyguladığı özgecilik yönelimli grupla psikolojik danışma uygulamalarından edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranışlarını artırdığı tespit edilen bu çalışmanın ayrıca güvenirliği ve geçerliliği istatistiksel olarak ispatlanmış bir psikoeğitim programı olması da çalışmanın değerli olduğunu düşündürmektedir. Diğer yandan uluslararası alan yazında Etxebarria vd. (1994) empatik beceriyi artırmaya, olumlu bakış açısını kazandırmaya ve çocuklar arasında iş birliği yapmayı teşvik eden bir program geliştirmişlerdir. Frydman & Ritucci (1990) ve Pandya (2017) doğrudan ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranışlarını artırmak için uyguladıkları programlarda çocukların toplum yanlısı davranışlarında artışlar gözlemlemişledir. Bununla birlikte çocuklarda olumlu sosyal davranışları artırmak amaçlı özgecilik temelli hazırlanan ve deneysel müdahale programları uygulanan sınırlı sayıdaki araştırmalarda özgeciliğin çocukların saldırganlık davranışlarını azalttığı (Poindexter, 2014; Zashın, 1981), başkalarına yardım etme konusunda empatik becerilerini (Murray & Ahammer, 1977; Weinman,

2010) ve psikolojik sağlamlığı artırdığı (Tashjian, 2021), topluma uyumu ve kişiler arası iletişimi geliştirdiği (Ghobadi-Isfarjani, 2022), algılanan stresi azalttığı (Tappen, 2013) ve kanser hastalarının ruh hallerine iyi geldiği belirtilmektedir (Garg vd., 2016). Dolayısıyla yukarıdaki bilgiler ortaokul öğrencilerinde olumlu sosyal davranışları artırmaya yönelik hazırlanmış bu araştırmanın bulgularını ve denencelerini desteklemektedir.

Araştırmanın sonucuna göre uygulanan ÖTPP ile ortaokul öğrencilerinin olumlu sosyal davranışlarının arttığı; yapılan son-testlere göre ortalama puanların, ön-test ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu ve izleme ölçümlerinde de bu durumun devam ettiği gözlenmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerine uygulanan ÖTPP'nin öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir:

- Alan yazın bulgularıyla da desteklenen sonuçlara bakılarak ÖTPP'nin ilkokul ve lise öğrencilerine de uygulanması önerilir.
- Özellikle okullarda görev yapan psikolojik danışmanların ÖTPP'ye dayalı etkinlikleri, öğrencilerle grupla psikolojik danışma veya grup rehberliği uygulamalarında kullanmaları tavsiye edilir.
- Kanun yapıcıların ise ilgili psikoeğitim programını önleyici psikolojik danışma ve rehberlik programlarına dahil etmeleri önerilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ak, K. (2013). Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları (Tez no. 327454) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akbaba, S. (1994). Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi (Tez no. 32138) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Artan, T., Taşçı, A., & Başcıllar, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin gönüllü olma motivasyonları ile özgecilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Social and Humanities Sciences Research. 5(*26), 2483-2493

Ayhan, U. (2020). Modern ahlak felsefesinde özgecilik problemi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 105-106.

Az, M. S., & Acar, M. C. (2020). Dindarlık ile özgecilik arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7*(1), 742-773.

Bathke, A. C., Schabenberger, O., Tobias, R. D., & Madden, L. V. (2009). Greenhouse–Geisser adjustment and the ANOVA-type statistic: Cousins or twins? *The American Statistician*, *63*(3), 239-246.

Buragohain, P., & Senapati, N. (2016). Teaching altruistic behaviour among adolescent students. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, *3*(6), 15-20.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (25. baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, & Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (24. Baskı). Pegem Akademi.

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107–134. https://doi.org/10.1177/0272431602239132.

Dahl, A., & Paulus, M. (2018). From ınterest to obligation: The gradual development of human altruism. *Child Development Perspectives*. *13*(1), 10–14. https://doi.org/10.1111/cdep.12298.

Düzgüner, S., & Sevinç, K. (2020). Farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinde özgecilik ve dini tutum ilişkisi. *Theosophia, 1*, 53-69.

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and ıntergroup relations. *Social Issues and Policy Review, 4*(1), 143–180. https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x.

Ekşi, H., Sayın, M., & Çelebi, Ç. D. (2016). Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 14*(32), 79-102.

Ergi, Ö., Düşünceli, B., & Demir, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin affetme esnekliğinin özgecilik üzerindeki etkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 3*(1), 32-47.

Ergül, N., & Çakmak, A. (2021). Çocuklar için özgecilik ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal, 7*(92), 5508-5519.

Etxebarria, P. Apodaka, A. Eceiza, M. J. Ortiz, M. J. Fuentes & F. Lopez (1994) Design and evaluation of a programme to promote prosocial-altruistic behaviour in the school, *Journal of Moral Education*, 23(4), 409-425. https://doi.org/10.1080/0305724940230403.

Frydman, M., & Ritucci, G. (1990). The development of the altruist attitude: Testing and evaluation of a program centered on helping behavior. *Western European Education, 22*(4), 35-51. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934220435.

Froming, W. J., Allen, L., & Jensen, R. (1985). Altruism, role-taking, and self-awareness: the acquisition of norms governing altruistic behavior. *Child Development, 56*(5), 1223. https://doi.org/10.2307/1130237.

Garg, R., Vogelgesang, J., & Kelly, K. (2016). Impact of genetic counseling and testing on altruistic motivations to test for BRCA1/2: A longitudinal study. *Journal of Genetic Counseling, 25*(3), 572-582.

Ghobadi-Isfarjani, H. K., Sharifi, T., Ghazanfari, A., & Charami, M. (2022). The efficacy of psychosocial group training empowerment on altruism and social adjustment of female high school students. *International Journal of Behavioral Sciences, 16*(2), 141-147.

Khalınbaylı, K., & Taş, B. (2019). Üniversite öğrencilerinde özgecilik ve mükemmeliyetçilik anlayışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *14*(20), 1564-1593.

Kılınç, E., Kılıç, M., & İpekçi, N. (2016). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı, atılganlık ve özgecilik düzeyler ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15), 379-398.

Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi *Türk Psikoloji Dergisi, 19*(54), 109-128

Kutluca, V. (2024). Özgecilik temelli psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin özgeci davranış düzeylerine etkisinin sınanması (Tez no. 879649) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Lam, C. M. (2012). Prosocial ınvolvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 1-8. https://doi.org/10.1100/2012/769158.

Limberg, D., H. Ohrt, J., M. Barden, S., Ha, Y.-S., Hundley, G., & W. Wood, A. (2015). A cross-cultural exploration of perceptions of altruism of counselors-in-training. *Counseling and Values*.

Mert, A., & Gülmez, E. (2018). Özgecilik ile benlik ayrımlaşması arasındaki yordayıcı ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(11).

Mert, A., & Kahraman, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin benlik ayrımlaşması, özgecilik, iç-dış kontrol odağı ve pozitif-negatif duygu düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 336-369.

Murray, J. P., & Ahammer, I. M. (1977). Kindness in the kindergarten: A multidimensional program for facilitating altruism. Macquarie Univ.; North Ryde (Australia). Dept. of Psychology.15p.; Paper presented at the *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development* (New Orleans, Louisiana, March 17-20, 1977)

Nacaroğlu, Ç. (2020). Kanser hastalarıyla çalışan iki farklı grupta özgecilik, pozitif bilişsel üçlü ve depresyon oranları arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, İstanbul Işık Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Oakley, B. A. (2013). Concepts and implications of altruism bias and pathological altruism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(Supplement_2), 10408-10415.

Özbey, A. & Adam-Karduz, F. F. (2018). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ahlaki kimlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2207-2226.

Pandya, S. P. (2017). Effect of a spiritual education programme in developing altruism and prosocial behaviour among children. *International Journal of Children's Spirituality*, *22*(3-4), 220-238. https://doi.org/10.1080/1364436X.2017.1369012.

Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 285-302. https://doi.org/10.9779/pauefd.576186.

Perkins, N., Sehmbi, T., & Smith, P. (2022). Effects of kindness-and compassion-based meditation on wellbeing, prosociality, and cognitive functioning in children and adolescents: A systematic review. *Mindfulness*, *13*(9), 2103-2127.

Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. (6. Ed.). Routledge.

Poindexter, A. L. (2014). *The Effects of Altruism Education on Middle School Students' Attitudes Toward Victims of Bullying and Intent to Prosocially Intervene* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Missouri-Kansas City.

Redondo-Pacheco, J., Ingles-Saura, C.J., Parra-Galvis, L.K., Nieto-Barroso, L. M. & Navarro-Galvis, M. L. (2016). *Theoretıcal Perspectıves* (Ed. T. Steele) Prosocıal Behavıor, ss.1-31, Nova Science Publishers (E-book).

Reimers, M., & Oakley, B. (2017). Empathy, Theory of mind, cognition, morality, and altruism. *On Human Nature*, 355–363. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420190-3.00021-1.

Soosai-Nathan, L., Negri, L., & Delle Fave, A. (2013). Beyond pro-social behaviour: An exploration of altruism in two cultures. *Psychological Studies, 58*, 103-114.

Sonne, J. W. H., & Gash, D. M. (2018). Psychopathy to altruism: Neurobiology of the selfish–selfless spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00575

Stiff, J. B., Dillard, J. P., Somera, L., Kim, H., & Sleight, C. (1988). Empathy, communication, and prosocial behavior. *Communication Monographs, 55*(2), 198–213. https://doi.org/10.1080/03637758809376166.

Sunar, D., & Fidancı, P. E. (2016). Farklı türdeki özgecil davranışların erken gelişimi: Paylaşma, yardım etme ve bağış yapma. *Türk Psikoloji Dergisi, 31*(78), 26-41.

Swank, J., Limberg, D., & Liu, R. (2019). Development of the altruism scale for children: An assessment of caring behaviors among children. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development.* https://doi.org/10.1080/07481756.2019.1667245.

Şahin, Y. (2015). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi (Tez no. 395146) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tappen, K. C. (2013). Brief mindfulness training: Can a single session of mindfulness influence altruism, trust, and cooperation among college students? [Doctoral dissertation]. Order No. 3567684. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1418275002).

Tashjian, S. M., Rahal, D., Karan, M., Eisenberger, N., Galvan, A., Cole, S. W., & Fuligni, A. J. (2021). Evidence from a randomized controlled trial that altruism moderates the effect of prosocial acts on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*, 29-43.

Tintori, A., Ciancimino, G., Palomba, R., Clementi, C., & Cerbara, L. (2021). The impact of socialisation on children's prosocial behaviour. A study on primary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(22), 12017.

Toumbourou, J. W. (2016). Beneficial action within altruistic and prosocial behavior. *Review of General Psychology, 20*(3), 245-258. https://doi.org/10.1037/gpr0000081.

Ümmet, D., Ekşi, H. & Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11(*26), 301-321.

Wallmark, E., Safarzadeh, K., Daukantaite, D., & Maddux, R. E. (2013). Promoting altruism through meditation: An 8-week randomized controlled pilot study. *Mindfulness, 4*(3), 223-234.

Weinman, M. G. (2010). The effects of inclusion of students with emotional disturbance on the altruism levels of general education third and fourth grade predominantly Hispanic students [Doctoral dissertation]. Walden University.

Yahner, E. (2014). Annotated bibliography: Altruism, empathy and prosocial behavior (1998-2013). *Bibliographies*. 9-17.

Yavuzer, N. (2017). Bir prososyal davranış kaynağı olarak özgeci motivasyonun ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 105.

Yorgancılar, S. (2022). Bir iyilik modeli olarak özgecilik, egoistlik ve yardımseverlik hakkında bazı görüşler. *Turkish Studies, 17*(4), 817-826. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6232

Yöntem, M.K., & İlhan, T. (2013). Benlik kurguları ve otantikliğin özgecilik üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi. *Literature and History of Turkish or Turkic. 8*(8), 2291-2302.

Zashin, M. M. (1981). A prosocial behavior training program: Modeling, role playing, and training in verbal self-instruction as techniques for teaching prosocial behaviors to groups of behaviorally disturbed pre-adolescent children [Doctoral dissertation]. The University of Texas at Austin.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Study: This reinforcement method is to expand the prosocial behavior of secondary schools. For this purpose, the basic mathematical problems are that altruism universal psychoeducation programs cause a prosocial explosion in secondary school programs and take the exam in general. The assumptions of the research are as follows: H1: The scores to be obtained from the post-test and follow-up test in the experimental groups participating in the ABPP will be significantly higher than the pre-test scores. H2: Follow-up test scores in the experimental groups participating in ABPP do not differ significantly according to post-test scores.

Research Model: This research was prepared in a semi-distance design with experimental and control groups, pre-test, post-test and follow-up test measurements. The experimental and control groups include the first factor, the unimportant treatment groups; Pre-test, Post-test and Follow-up tests refer to repeated measurements made on the dependent variable (Büyüköztürk et al., 2018). The total scores of prosocial behavior obtained from the Altruism-Based Psychoeducation Program (ABPP) as the independent variable in the research and the Altruism Scale for Children (CSAS), which was also applied as the disability variable.

Findings: According to the results of simultaneous pre-tests applied to the experimental and control groups, the average scores of the participants are very close to each other, and according to the results of simultaneous post-tests applied to the groups, the average scores of the experimental and control group participants differ statistically significantly. This finding indicates that the post-test prosocial behavior score average of the experimental group increased compared to the pre-test prosocial behavior score average in line with the purpose of the current study. However, it is observed that the follow-up test prosocial behavior score averages of the experimental group did not differ significantly from the post-test prosocial behavior score averages. In this context, the findings that both of the hypotheses of the research were confirmed were obtained.

Conclusion and Discussion: As a result of this study, it was determined that the Altruism-Based Psychoeducation Program (ABPP) applied to middle school students increased the prosocial behaviors of the students. According to the post-tests applied to the participants, it was seen that the average scores were significantly different from the pre-test average scores and increased, and this situation remained the same in the follow-up measurements. This result shows that the ABPP is an effective intervention method in increasing the prosocial behaviors of secondary school students. The verification of the two sub-hypotheses in the study supports this result of the study. Therefore, it is thought

that this study will be a source for experimental studies to be conducted on prosocial behaviors and altruism in the Turkish literature. Indeed, after the first and only experimental study conducted by Akbaba (1994) on prosocial behaviors and altruism with university students, this study has the distinction of being the first psychoeducation program studied on prosocial behaviors and altruism in the Turkish literature. The limited number of studies conducted and accessed in the international literature (Etxebarria et al., 1994; Frydman & Ritucci, 1990; Garg et al., 2016; Ghobadi-Isfarjani, 2022; Murray & Ahammer 1977; Pandya, 2017; Poindexter, 2014; Tappen 2013; Tashjian, 2021; Weinman, 2010; Zashin, 1981) also support the findings of this study. Within the framework of these limitations, within the scope of the above results, researchers are advised to conduct future studies prepared with experimental designs that address the issues of prosocial behavior and altruism.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3220-3239
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81639
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 17.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çetin, M. Ş. (2025). İklim Değişikliğinin Dezavantajlı Gruplar Üzerindeki Etkilerinin Sosyal Adalet Temelli Kamu Politikaları Açısından Analizi. *Journal of History School,* 77, 3220-3239.

İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN DEZAVANTAJLI GRUPLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN SOSYAL ADALET TEMELLİ KAMU POLİTİKALARI AÇISINDAN ANALİZİ

Mehmet Şirin ÇETİN[1]

Öz

Çalışma modern dünyanın önemli bir sorunu olan, atmosferde karbon gaz yoğunluğunun artması sonucu dünyanın ortalama sıcaklığının artması ile birlikte ortaya çıkan durumu ifade eden iklim değişikliğinin dezavantajlı gruplar olarak tanımlanabilen kadınlar, çocuklar, engelliler ve çeşitli şekillerde temel yaşam kaynaklarından yoksun kalan diğer gruplar üzerindeki etkisini ve bu etlileri minimize edebilecek kamu politikalarını sosyal adalet çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır. Çalışmanın iklim değişikliğinin ortaya çıkmasında en az etkisi olan grupların bu durumdan en fazla etkilenmesi durumunu yansıtmasının yanında bu en masum grubun iklim değişikliğinden daha az etkilenmesi için sosyal adalet bağlamında ortaya konulabilecek olan kamu politikası önerilerini paylaşılması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. İklim değişikliği dezavantajlı grupları en çok sağlık, gıda güvenliği, ekonomi ve ulaşım alanlarında etkilediği bilinmektedir. Bu etkileri ortadan kaldırmanın veya en aza indirmenin yolunun ancak kamu politikaları ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Kavramsal çerçevenin oluşturulması için daha önce yapılmış çalışmalar ve konu hakkında hazırlanmış uluslararası raporlar temel başvuru kaynaklarını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İklim Değişikliği, Dezavantajlı Gruplar, Sosyal Adalet, Kamu Politikası.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, cetinmehmetsirin34@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8181-744X

Analysıng The Effects of Climate Change on Disadvantaged Groups in Terms of Social Justice Based Public Policies

Abstract

The study aims to address the impact of climate change, which is an important problem of the modern world, which refers to the situation that arises with the increase in the average temperature of the world as a result of the increase in carbon gas density in the atmosphere, on women, children, disabled people and other groups that can be defined as disadvantaged groups and public policies that can minimise these effects within the framework of social justice. It is thought that the study is important in terms of reflecting the situation that the groups with the least impact on the emergence of climate change are most affected by this situation, as well as sharing the public policy recommendations that can be put forward in the context of social justice in order for this most innocent group to be less affected by climate change. It is known that climate change affects disadvantaged groups, mostly in the fields of health, food security, economy and transport. It is thought that the way to eliminate or minimise these effects will only be possible through public policies. Previous studies and international reports prepared on the subject constitute the main reference sources for the creation of the conceptual framework.

Keywords: Climate Change, Disadvantaged Groups, Social Justice, Public Policy.

GİRİŞ

Çağımızın en önemli gerçeklerinden biri olan iklim değişikliği, göz ardı edildiği takdirde çok daha ağır sonuçlara yol açabilecek nitelikte bir olgudur. Nitekim kimi araştırmacılara göre bu mesele, artık bir çevresel kriz boyutuna ulaşmıştır (Tuğaç, 2022, s. 39). Dolayısıyla bu kriz ile mücadele için topyekûn bir hareket gerekmektedir. Ancak bu hareket etmede en büyük rolün kamusal mekanizmalara düştüğü ortadadır. Çünkü kamusal mekanizmaların sahip oldukları olanaklardan dolayı bu konuda daha yetkin oldukları düşünülmektedir. Bu bakımdan iklim değişikliği ile mücadele için devletlerin tek başına ve diğer devlet ve uluslararası aktörler ile işbirliği yapması gerekmektedir.

İklim değişikliği sonucu ortaya çıkan olumsuzluklar maalesef en çok dezavantajlı gruplar olarak tanımlanabilen kadınlar, çocuklar, engelliler ve çeşitli şekillerde temel yaşam kaynaklarından yoksun kalan diğer grupları etkileyebilmektedir. Dezavantajlı grupların içinde bulundukları olumsuz koşullar kendilerinin zorluklarla mücadele etmelerine izin vermemektedir. Bundan dolayı sosyal devlet anlayışı çerçevesinde sosyal adaletin tesis edilmesi için bizzat devletler düzeyinde veya devletlerinde içinde bulunduğu devlet üstü organizasyonlar marifetiyle politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Sosyal adalet mevcut değerlerin toplumun tüm kesimlerine eşit dağıtılması anlamına gelmektedir (Çetin, 2015, s. 146). Toplumun her kesiminin memnun olabileceği adil bir değer dağıtma sistemi toplumsal huzur ve barış için de önemli bir adım olacaktır. Nitekim sahip olduğu yasal otorite ile bu dağıtımı yapacak olan yegane erk devlet mekanizmasıdır.

Çalışma iklim değişikliği, dezavantajlı gruplar ve sosyal adalet, iklim değişikliği ve kamu politikası ilişkisi kavramlarını açıklayarak konu ile ilgili çeşitli kamu politikaları önerisinde bulunmayı amaçlamaktadır. Buna ek olarak çalışma, iklim değişikliği sorununa yönelik kamu politikası uygulanmasının gerekliliğinden ve özellikle dezavantajlı grupların kırılganlığını azaltmak ve uyum kapasitesini geliştirmek için yapılabilecekleri paylaşmayı hedeflemektedir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. İklim Değişikliği

İklim, küresel bir fonksiyonu olan bütüncül bakılması gereken, atmosfer, biyosfer, hidrosfer, jeosferin birbiri ile etkileşim içinde olduğu, sistemler topluluğu olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda iklim herhangi bir bölgenin hava durumunu açıklamak değil, küresel bir bakış ile dünyanın ekosisteminin incelenmesi ve araştırılmasını sağlayan bir nesne olarak tanımlanmaktadır (Hulme, 2015, s. 44). Dünyanın sürdürülebilirliği açısından hayati bir işlevi bulunan iklim sisteminde meydana gelen değişiklikler, ekosistemlerin bütüncül yapısını tehdit etmekte ve bu sistemlerin varlıklarını sürdürebilmelerini ciddi şekilde zorlaştırmaktadır.

İklim değişikliği, güneş lekesi, eksen eğikliği, fosil yakıt kullanımı, orman alanların daralması, yanlış arazi kullanımı, çölleşme gibi etkenlerin tetiklediği, atmosferde karbon gaz yoğunluğunun artması ve dünyanın ortalama sıcaklığının yükselmesi ile beraber ortaya çıkan bir durumdur (Kurnaz, 2019, s. 64-79). Bir başka tanım ile iklim değişikliği iklimde ortaya çıkan yeni bir durumdur ve bu yeni durumda aşağıda sıralanan olaylar karşımıza çıkabilmektedir (Hansen, 2009, s. 28):

- ✓ Kara ve deniz buzullarının büyük bir hızla erimesi,
- ✓ Deniz seviyesinin her geçen gün yükselmesi,
- ✓ Hayvan ve bitki çeşitliliğinin giderek azalmaya başlaması,
- ✓ İklim bölgelerinin değişmesi,
- ✓ Temiz su kaynaklarının azalması,

- ✓ Aşırı kuraklık ve orman yangınları ile birlikte aşırı hava olaylarının görülme sıklığının artması,
- ✓ Başta insan olmak üzere canlılara ve ekosistemlere ölümcül sonuçları ortaya çıkması,
- ✓ Fosil yakıt kullanımına bağlı olarak atmosferde artan karbon gaz yoğunluğunun yüzey sıcaklığını artırması

İklim değişikliği tanımından hareketle dünyanın ortalama sıcaklık dengesini değiştiren üç temel ögeden bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi, güneşin ve dünyanın yörüngesindeki değişiklikler nedeniyle dünyanın güneşten gelen ışınların miktarında azalma ya da artış olmasıdır. İkincisi, güneşten dünyaya gelen ışınların dünyadan uzaya yansımasında azalma veya artış olmasıdır. Üçüncüsü ise, insan faaliyetleri sonucu sera gazlarının atmosfere salımı nedeni ile dünyadan uzaya yayılan uzun dalga ışınlarda meydana gelen değişikliklerdir (Talu,2015, s. 26).

Varlığı tehdit eden gazlar olarak adlandırdığımız karbon gazları esasında dünyanın yaşanabilir yer olmasında etken bir gazdır. Dünyanın aşırı soğumasını engelleyerek başta insanlar olmak üzere canlılar için yaşanabilir bir ortam oluşması karbon gazların sayesinde olmaktadır. Karbon gazların atmosferde hiç olmaması donma derecesinde bir dünyanın varlığına neden olmakta iken, atmosferde karbon gazlarının yoğunluğunun artması ise günümüzde görülebildiği gibi canlı yaşamı tehdit olarak nitelendirdiğimiz sıcaklıkların yükselerek iklimin değişmesine neden olmaktadır (Flannery, 2007a, s. 40).

Uzun yıllardır dünyanın sıcaklığını ve iklimi dengede tutan etken ortalama sıcaklığın 14 derece olmasıdır. Bu ortalama sıcaklık canlı yaşamın devamlılığını sağlamakta, insanların tarım yapabilmesine imkân vermekte, şehirlerin inşa edilmesini sağlayarak insanların medeni gelişimine katkıda bulunmaktadır. Yeryüzü ortalama sıcaklığı karbondioksit gazına dayanan karmaşık bir sistemdir. Karbondioksit ise dünyada yaşam varlığının dengeli bir şekilde süreklilik sağlamasında önemli bir yer tutmaktadır. Karbondioksit başta ısınma olmak üzere ulaşım ve diğer enerji ihtiyaçları için kullanılan fosil yakıtlar sonrası açığa çıkan gazdır. Araştırmalar göstermektedir ki sanayi devrimi ile birlikte fosil yakıt kullanımı giderek artmış ve bu durum atmosferde bulunan karbon gaz yoğunluğunu artırarak atmosferi dünya için bir sera haline getirerek her geçen gün ısınmasına neden olmuştur (Flannery, 2007b, s. 8-10).

Yeryüzünün giderek ısınması sonucu dünyanın ortalama sıcaklıkta olmasında denge unsuru olan, dünyaya yansıyan güneş ışınlarına tekrar atmosferden uzaya gönderme işlevi gören, buzullar giderek erimekte yeryüzünün yansıtabilirlilik (albedo) özelliği her geçen gün azalmaktadır (Coakley, 2003, s.1914). Giderek

ısınan hava orman yangınlarını artırarak karbon yutak görevi gören orman varlığının azalmasına neden olmaktadır. Bu durum ise atmosfere daha fazla karbon salınımına neden olmaktadır. Bununla birlikte artan sıcaklık kuraklığa neden olarak çölleşme hızını artırmakta, bir başka karbon yutak alanı olan toprağın bozulumuna neden olarak toprakta mevcut karbonun atmosfere salınımına neden olmaktadır. Tüm bu gelişmeler, dünyanın canlı yaşam için elverişli bir ortam olma niteliğini yitirmesine neden olarak, ekosistemlerin sürekliliğini tehdit eden bir durumun ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

İklim, dünya canlı sisteminin varlığını devam ettirmesini sağlayan en temel araçlardan biridir. İklim değişikliği mevsimler arasında sıcaklık farkını değiştirerek mevsim çeşitliliğini etkilemekte ve bu durum biyoçeşitliliği de olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte buzulların erimesi, aşırı hava olaylarına sebep olarak hava durumunun tahmin edilemez hale gelmesi de iklim değişikliğinin bir başka sonucudur. Okyanuslarda tuz oranının artması, deniz seviyesinin yükselmesi, canlı yaşamı tehdit eden risklerin, felaketlerin artış göstermesi, sıcaklık artışı ile birlikte orman yargınların görülme sıklığının artması, tarımsal verimliliğin düşmesi gibi sonuçlar iklimi canlı yaşamın devamını sağlayan bir araç olmaktan çıkarmakta ve bir tehdit unsuruna dönüşmesine neden olmaktadır (Başkaya, 2020, s. 9).

Milyarlarca yıllık bir geçmişe sahip olan dünyamızda süregelen zaman içerisinde birçok defa iklim değişiklikleri görülmüştür. Geçmiş iklim değişikliklerine neden olan temel faktörler; güneşte patlamalar, dünyanın hareketleri, tektonik değişimler, volkanizma gibi doğal nedenler etkili olmuştur. Geçmiş iklim değişiklikleri ortalama 11-150 bin yıllık süreçlerde görülmekte iken günümüzde iklim değişikliği 2-3 yüzyıl gibi nispeten daha kısa sürede meydana gelmiştir. Bu da günümüz iklim değişikliğinin geçmiş doğal süreçler ile meydana gelen iklim değişikliklerden yaklaşık on kat daha hızlı gerçekleştiğini göstermektedir. Bu hızlı değişimin meydana gelmesinin en büyük nedeni insan faaliyetleridir. Her geçen yıl rekor kıran sıcak hava dalgaları, artan orman yangınları, kasırgalar, kuraklık ve buna bağlı gerçekleşen su sıkıntısı, arazi bozulumuna bağlı olarak tarımsal verimlilikte düşüş, güvenli gıdaya erişimde yaşanan sıkıntılar, biyoçeşitlilik kaybı canlıların varoluşunu tehdit eden sorunlardır. Bu sorunların etkisini giderek artırmasının en önemli nedeni antropojenik (insan faaliyetleri nedenli) iklim değişikliğidir (Birpınar, 2022, 19).

Ekosistemlere insan etkisinin verdiği zararın boyutunu net olarak ifade etmek için sistemlerin yapısını ifade eden temel dinamikleri de incelemek gerekmektedir. Bu dinamikleri dört maddede ifade etmek gerekirse (Foster, 135-136):

- ✓ Ekosistemler birbiri ile bağlantılıdır.

- ✓ Doğada nihai atık diye bir yoktur her atık bir başka ekolojik dönüşüm ile tekrar fayda sağlar duruma gelmektedir.
- ✓ Doğa en iyisini bilir dinamiği ile doğada var olmayan insan faaliyeti sonucu meydana gelen özellikle petrokimya ürünlerinin ekosistemlere verdiği ifade dilmektedir. Bir madde doğada yoksa bu onun sistemine aykırı olduğunu, sistemin işine yaramadığını göstermektedir prensibine dayanır.
- ✓ Doğadan ve her bir ekosistemden faydalanmanın bir bedeli olmaktadır.

Doğanın resmi olmayan yasaları olarak ifade edilen yukarıdaki dinamikler, doğaya dışsal herhangi bir müdahalenin başta ekosistemler için olmak üzere tüm canlılar için olumsuzluklar olarak geri döndüğünü göstermektedir. Ekonomik dürtüler ile doğanın ekosistemlerin taşıma kapasitesini aşan fosil yakıt kullanımı beraberinde yine doğanın taşıma kapasitesini aşan karbon gazlarını meydana getirmektedir. Bu durum da iklim değişikliğinin temel bir sebebi olarak doğaya müdahalenin bir tezahürü olabilmektedir (Kocaman, 2020, s. 46).

İklim değişikliğinin etkisini giderek artırması ve küresel ortalama sıcaklığın her bir derecede artışı dünya sisteminde çeşitli olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Nitekim devletlerin kendine yeterliği giderek azalmakta, verimli kıyı arazileri sular altında kalmakta, karbon yutak alanı olan okyanuslar giderek asitleşmektedir. Okyanusların besin zincirinin temel öğesi olan, okyanusların temizlenmesi ve kirliliğinin azalması görevinde bulunan planktonlar, okyanusların daha çok karbona maruz kalması nedeniyle azalmakta bu durum okyanuslarda ve atmosferde daha fazla karbonun kalmasına neden olarak sorunları daha da kötü duruma getirmektedir. Okyanusların asitlenerek planktonların yok edilmesi, amazon yağmur ormanlarının ve dünya bitki örtüsünün yok olma tehlikesi yaşaması küresel ısınmanın neden olduğu karasal çöllere deniz çöllerinin de ekleneceğini göstermektedir. Genel bir değerlendirme ile iklim değişikliğinin olumsuz sonuçları kamu hizmetlerinin önemli derecede aksamasına neden olacak ve bir ülkeden diğer bir ülkeye göçü artıracaktır (Lynas, 2009).

İklim değişikliği ile mücadele politikalarında ekosistemlerin iklim değişikliği karşısında yönetilme-yönetilmeme durumudur. Daha açık bir ifade ile sistemlerin iklim değişikliğine uyum kapasitesi bilgi ve teknoloji kullanımı ile ne derece mümkün olacağıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde tarım ve sağlık sistemlerinde teknoloji ile uyum kapasitesi artırılabilir durumda iken özellikle okyanuslar yönetilemeyen sistemler grubunda yer almaktadır. Artan karbondioksit salımlarının yönetilmez sonuçlarından biri okyanuslarda asitleşmenin her geçen gün artış göstermesidir. Okyanus biyoçeşitliliğinin önemli ölçüde olumsuz

etkileyecek olan bu durum insanlar ve ekonomiler üzerinde de olumsuz sonuçlar doğuracak ve özellikle balıkçılık ile geçimini sağlayan kıyı toplulukları üzerinde daha fazla tesiri olacaktır (Nordhaus, 2020, s.134-137).

İklim değişikliğinin temel nedeni olan ve atmosferdeki yoğunluğu giderek artan karbon temelli sera gazlarının büyük bir bölümü, gelişmiş -sanayileşmiş- ülkelerin faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır. Buna rağmen iklim değişikliğinin olumsuz etkilerinden en çok etkilenecek olanlar ise az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdir. İklim değişikliğinin de nedenlerinden biri olduğu aşırı sefalet koşulları, dünyayı küresel olarak istikrarsızlaştıran bir etkide bulunmaktadır. Gelişmiş ülkeler uyum kapasitelerinin yüksek olması nedeni ile bu olumsuzlukların çoğundan nispeten daha az etkilenebilirler. Ancak bu aşırı sefaletin istikrarsızlaştırdığı bir dünyada gelişmiş ülkeler de topluluklarını tehdit eden başka olumsuzluklar ile yüzleşecektir. BM Bin Yıl Bildirgesi aşırı sefaletin en çok etkilediği toplulukları, kadınlar, çocuklar ve yoksullar olarak sınıflandırmakta ve bu grupların korunmasının öneminden bahsetmektedir (Giddens, 2013, s. 305). İklim değişikliğinin de ayrıca etkilediği bu gruplar günümüzde dezavantajlı gruplar olarak nitelendirilmektedir. İklim değişikliğinin neden olduğu kırılganlıktan ve tehlikelerden en erken ve en çok etkilenecek olan dezavantajlı gruplar, küresel bir sosyal adaletin sağlanmasında öncelikli olan gruplar olarak nitelendirilmektedir.

İklim değişikliğiyle birlikte içilebilir tatlı su rezervleri her geçen gün azalacak ve gıda üretimi ile ilgili sorunlar giderek derinleşecektir. Ayrıca aşırı hava olaylarında görülme sıklığı ölüm oranlarını artıracaktır. İfade edilen bu olumsuzluklar en çok yoksul ülkeleri, yoksul ülkeler içinde de dezavantajlı grupları etkileyecektir. Uluslararası kuruluşların verilerine göre iklim değişikliğinin etkisini artırdığı her geçen gün sıtma ve yetersiz beslenme kaynaklı ölüm oranları da artış gösterecektir (Bahçeci,2020, s. 11).

1.2. Dezavantajlı Gruplar

İklim değişikliği hemen her bölgeyi etkilemekle beraber özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan bölgelerde, iklim değişikliğinden etkilenme durumu daha fazladır. İklim değişikliğine neden sera gazların salınımından en sorumlu olan gelişmiş ülkeler iken iklim değişikliğinden etkilenme durumu nispeten daha azdır. Bu uyum kapasitesi ile ilişkili bir durumdur. Gelişmiş ülkeler hem teknolojik hem de ekonomik gelişmişlik nedeniyle iklim değişikliğinin olumsuz sonuçlarına karşı daha dirençli olmakta uyum kapasitelerini geliştirebilmektedir. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ise ekonomik ve teknolojik yoksunluk nedeniyle iklim değişikliğine karşı daha kırılgan olmaktadır. Bu da iklim

değişikliğinde dezavantajlı grupların daha çok zarar görmelerine yol açabilmektedir.

İklim değişikliğinde dezavantajlılığı etkileyen en önemli etmen yoksulluktur. Yoksulluk sınıflandırmasından sonra yoksul bölgelerde kadınlar, çocuklar, engelliler, iklim değişikliği kaynaklı göçmenler dezavantajlı gruplar olarak sınıflandırılmaktadır. İklim değişikliği az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde genel olarak yoksullar üzerinde olumsuz etki oluşturmakla beraber iş gücüne katılımı az olan kadınlar (ki kadınlar genelde bu ülkelerde tarım sektöründe istihdam edilmektedir) üzerinde daha fazla olumsuzluklar oluşturmaktadır (Temiz ve Küçükkaua, 2024, s. 120).

Dezavantajlılığı etkileyen bir başka etmen eşitsizliktir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki bir bölgede gelir dağılımındaki eşitsizlik iklim değişikliğinin olumsuzluklarından etkilenme durumunu da artırmaktadır. Bu durumu bir örnek üzerinden anlatmak gerekirse, iklim değişikliğinin sonuçlarından biri artan su baskınlarıdır. Su baskınlarının olduğu bölgede yaşayan insanlar arasında dezavantajlı kişi ve gruplar su taşkınlarının verdiği hasarlara karşı daha kırılgandır. Dezavantajlı grupların seller başta olmak üzere iklim değişikliğinin olumsuz sonuçları ile mücadele etmesi ve bu olumsuzluklardan kurtulma kapasitesi daha azdır. Çünkü dezavantajlı grupların barınma alanları büyük ölçüde dayanıksız malzemelerden inşa edilmekte olup, bu gruplar aynı zamanda tehlikelere karşı herhangi bir sigorta yaptırma kapasitesine de sahip değillerdirler (Islam & Winkel, 2017, s. 6).

Bir grubun iklim değişikliğine karşı kırılganlığını belirleyen sosyal, politik, ekonomik, çevresel faktörler vardır. Kırılganlık, iklim değişikliğinin herhangi bir riskine maruz kalma, olası hasara karşı duyarlı olma, risk ve hasara karşılık toparlanabilme kapasitesine göre derecelendirilmektedir. İklim değişikliğinin doğrudan etkilerine karşı en kırılgan olanlar, risklere azami derecede maruz kalan, risklere karşı kırılgan olan ve bu riskleri yönetmek ve risklerden kurtulmak için çok az kapasiteye sahip olanlardır. Bunlar ekonomik ve siyasi güç anlamında en dışta kalan, yoksullukları ve güçten yoksun olmaları nedeni ile sera gazı salınımından en az sorumlu olmalarına rağmen salınımlardan en çok etkilenen, dezavantajlı gruplar olarak adlandırılmaktadır. Bu çarpık sistemde adaletin tesis edilmesi için, sera gazı salınımlarından en çok mesul olan ülkelerin, dezavantajlı grupların uyum kapasitesini artırmada teknolojik ve ekonomik desteği ön planda tutan politikaları geliştirmelidir. Politikaların etkin olamaması durumunda dezavantajlı gruplar hem ülke içinde hem de ülke dışında diğer insanlar ile eşitsizlik makası daha da açılacaktır (Barnett, 2009, s. 132).

İklim değişikliği etkilenebilirlilik bağlamında dezavantajlı grupları ifade etmek gerekirse; en yoksul olan insanlar, geçmiş sera gazı salınımlarından en az sorumlu olanlar, iklim değişikliğinin olumsuz sonuçlarına karşı en kırılgan, aşırı hava olaylarına ve artan sıcaklıklara karşı uyum kapasitesi en düşük olanlardır (Markkanen ve Anger-Kraavi, 2019, s.3). Yapılan bir araştırma verileri göstermektedir ki dünya da en yüksek gelire sahip %1'lik kesim dünya karbon salınımının %16'sından sorumlu iken, en yoksul %66'lık kesim ise dünya karbon salınımının %16'sından sorumludur (İPA, 2024, s.6). Bu göstergeler hangi grupların iklim değişikliğine daha çok neden olduğunu net bir şekilde göstermektedir. Sosyal adalet çerçevesinde iklim değişikliği faturasının doğru gruba kesilmesi ve dezavantajlı grupların korunması gerekecektir.

1.3. Sosyal Adalet

Sosyal adalet kavramını açıklamadan önce adalet terimini tanımlamanın konunun anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Adalet terimini ilk ele alan metinlerin izleri Antik Yunan'a kadar götürülebilmektedir (Brighouse, 2016, s. 11). Schmidtz, adaletin her şey bir yana bırakılırsa 'insanlara hak etiklerinin verilmesi' anlamına geldiğini belirtir (Schmidtz, 2010, s. 22). Barry de, evrensel bir adalet kuramı ileri sürdüğünü belirterek ilk adalet tanımlarının 'bireye hak ettiğinin verilmesi' şeklinde ele alındığını belirtmiştir. Ancak Barry'ye göre adaletin sadece bireye atfedilmesinin eksik bir tanımlama olacağını söylemek mümkündür. Zamanla davalarda verilen kararların adil olup olmadığı tartışılarak adalet kavramı kurumlara atfedilir bir hal almaya başlamıştır (Barry, 2017, s. 18).

Günümüzdeki sosyal adalet anlayışına en çok yaklaşan tanım ortaçağda ortaya atılmıştır. Ortaçağ'da bir pazarlığın adilliğinden bahsetmek için zor kullanma ve yolsuzluk olmadan iki tarafın gönüllü olarak pazarlık yapabilmesi sosyal adalet anlayışına yaklaşmıştır. Modern sosyal adalet kavramı ise sanayi devrimi sonucu yaşanan sancılardan doğmuştur (Barry, 2017, s.18). Sosyal adalet özünde bir fırsat eşitliği meselesini ihtiva etmektedir (Barry, 2017, s. 20). Daha açık olarak sosyal adalet toplum üyeleri arasındaki eşitsizliklerin giderilerek toplumda olması gerekenin tesis edilmesi (Okşar, 2009, s.177) meselesidir.

Temelde sosyal adalet iki şekilde ele alınabilmektedir. Bunlardan birincisi, Radikal Sosyal Adalet anlayışıdır. Bu anlayış sosyal adaletin ancak düzen değişikliği ile gerçekleşebileceğini savunur. İkincisi ise, Sosyal Devletçi sosyal adalet anlayışıdır. Bu da sosyal adaletin ancak devlet eliyle sağlanabileceğini savunmaktadır (Çoban, 2017, s.257). Sosyal Devletçi sosyal adalet anlayışına göre kaynakların toplumun tüm üyelerine eşit dağıtıldığı ve bütün üyeleri bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan kendini güvende hissettiği toplum adil

toplumdur (Sunal, 2011, s. 285). Nitekim sosyal adaleti sağlamış bir toplumda nimetler ile külfetler eşit dağıtılmıştır. Adalet ve eşitlik temelde farklı olsa da adaletin önemli bir karşılığı eşitliktir. Örneğin, yasalar önünde eşit olma, eşit oy hakkına sahip olma modern toplumun nimetleridir (Sunal, 2011, s.286). Diğer taraftan vatandaşların eşit ve adil bir şekilde vergi vermesi ise modern toplumun bir külfetidir (Kılıç, 2018, s.397).

1.4. Kamu Politikası

Kamu politikası kavramının en yaygın tanımını Dye yapmıştır. Dye, kamu politikasını 'devletin yaptığı ya da yapmadığı her şey' şeklinde tanımlar. Yine başka bir tanıma göre, kamu politikası, devletin yasadan kaynaklanan otoritesine dayalı olarak yetkili olan kurum veya görevlisinin yaptığı her türlü eylem ve işlemdir (Gül, 2015, s. 8). Parlak'ın yaptığı tanıma göre ise kamu politikası veya kamu siyasası, kamuya yönelik karar ve politikalarının bütününe yönelik olarak kamu yönetiminde hizmet programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini içeren geniş bir süreçtir (Parlak, 2011, s. 426-427).

Genel anlam itibari ile kamu politikası oluşturmak ve uygulamak için bir sorunun varlığı ve o sorundan etkilenen bir topluluğun -korunması gereken bir hedef kitle -olması gerekmektedir. Hedef kitle, kimi zaman toplumsal gruplar kimi zaman sektörel aktörler kimi zaman da çeşitli çıkar grupları olabilmektedir. Kamu politikaları beraberinde sorun alanı ile ilgili çözüm önerileri ve kurumsal yapılanmanın da ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Özışık, 2020, s.68). İklim değişikliğine yönelik kamu politikası oluşturmak için hedef kitle, hem toplumun tamamı olabilir hem de daha spesifik olarak yukarıda ifade edilen dezavantajlı gruplar olabilir. Böylelikle hem sorun hem de hedef kitle belirlenmiş olmaktadır.

2. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ SONUCU DEZAVANTAJLI GRUPLARIN YAŞADIĞI SORUNLAR VE SOSYAL ADALET TEMELLİ KAMU POLİTİKASI ÖNERİLERİ

İklim değişikliği 21. yüzyılda insan yaşamını her yönü ile tehdit eden en önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Küresel olarak ortalama hava sıcaklıkları artış göstermekte ve buzulların erimesi hızlanarak deniz seviyelerinin yükselmesine neden olmaktadır. Küresel iklimde ve hava olaylarında görülen bu değişikliklerin insan yaşamını olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. İklim değişikliğinin, insan sağlığı, insan hakları, göç, gıda güvenliği, ekonomi, istihdam, ulusal güvenlik ve ulaşım üzerinde etkiler yaratması ile insan yaşamını olumsuz etkilemesi muhtemeldir. Bu durum siyasi, sosyal ve ekonomik kurumların iklim değişikliğinin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ya da

azaltmak için çeşitli alanlarda politikalar üretilmesini gerekli kılmaktadır. Bu da iklim değişikliğinin kamu politikaları planlamasında önemli bir konu olduğunu/olacağını gösterebilmektedir.

BM öncülüğünde Paris İklim Anlaşması ile küresel sıcaklık artışını sanayi dönemi öncesi dönemin 1.5-2 derece üstünde sınırlandırılması hedeflenmesine ve bu hedefe yönelik politikalar benimsenmesine rağmen iklim değişikliğinin kısa ve uzun vadede insan yaşamı üzerinde olumsuz etkileri olacağını göstermektedir (E. Bush ve DS Lemmen,2019, s. 12). İklim, tarımsal üretimden, bazı hastalıkların yaygınlığına ve altyapı bina yapımına kadar toplumun birçok yönünü etkilemektedir. İklimdeki değişiklik ise zamanla sosyal, ekonomik ve sağlık ile ilgili koşulları bozucu etkilerde bulunabilir (FJ Warren ve DS Lemmen, 2014).

Yukarıda ifade edilen olumsuz durumlar karşısında siyasi, sosyal ve ekonomik kurumlar yeni iklim durumuna karşı kırılganlığı azaltıcı ve uyumu artırıcı politikalar geliştirilmelidir. Bunun için uyumu engelleyici yasalar, yönetmelikler ve kamu politikaları kaldırılıp yeni duruma uygun yasalar ve kamu politikaları geliştirilmelidir. İklim değişikliğinin insan yaşamını zorlayıcı etkileri tam olarak ortaya çıkmadan buna yönelik yapılacak düzenlemeler ve kamu politikaları, toplumun, iklim değişikliğinin oluşturacağı zorluklara karşı hazır olmasını sağlayacaktır (D.S. Lemmen vd.2008, s. 19).

İklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yönelik kamu politikaları geliştirmek, sadece toplumu iklim değişikliği kökenli zorluklara hazırlamak ile kalmayıp aynı zamanda –çalışmada daha önce ifade edilen- dezavantajlı grupların da iklim değişikliği kökenli karşılaşacağı zorluklara karşı dirençlilik ve uyum kapasitelerini artırıcı bir faktör olacaktır. Bu kapsamda çalışmanın bu bölümü, iklim değişikliğinin özellikle dezavantajlı grupları en çok etkilemesi beklenen muhtemel alanlar incelemektedir.

a) Sağlık: İklim değişikliği, sıcak hava dalgaları, seller, yangınlar ve kuraklıklar gibi aşırı hava olaylarını daha sık görülmesine neden olmaktadır. Bu durum da insan sağlığını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Özellikle de gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde yoksul ve savunmasız olan kırılganlığı yüksek insanların sağlığını daha fazla etkilemesi beklenmektedir (WHO, 2018, s. 20-21). Aşırı hava olayları su kaynaklarının kirlenmesine neden olabilir, kuraklık sebebi ile insanlar kirli su kaynaklarını kullanabilir. Ayrıca permafrost erimesi sonucu daha önce bilinmeyen yeni hastalıklar eriyen buzullar nedeni ile insanların sağlığını tehlikeye atabilir (CCA,2019, s. 19). Yine deniz seviyesinin yükselmesi ile tarım arazilerini kaybetme tehlikesi yaşayan az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde gıda güvensizliği derinleşecek ve gıdaya erişim sorunu artış

gösterecektir. Tüm bu etkenler yetersiz beslenmeye yol açarak buna bağlı sağlık sorunlarının görülme sıklığını artıracağı düşünülmektedir.

b) Gıda Güvenliği: İklim değişikliği, küresel bağlamda gıda güvensizliğinin en önemli nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir. Sıcaklıkların yükselmesi, yağış rejimindeki değişiklikler ve aşırı hava olaylarının görülme sıklığının artması küresel gıda güvenliğini tehdit etmektedir. Bu tehdit durumu tarımsal üretimde, hayvancılıkta ve su ürünleri yetiştiriciliğinde değişen iklime uygun politikalarının gerçekleştirilmesini ve bu alanlarda önleyici veya azaltıcı politikaların gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (FAO, 2015).

c) Ekonomi: İklim değişikliğinin olumsuz sonuçları ekonomi üzerinde iki yönden olumsuzluklar oluşturmaktadır (Bank of Canada, 2019):

1. Fiziksel riskler: iklim değişikliği kaynaklı aşırı hava olaylarının neden olduğu afetler sonucu ekonomide oluşan kayıplar
2. Geçiş riskleri: iklim değişikliğinin olumsuzluklarını azaltmak ve yeni duruma uyum sağlayabilmek için düşük karbonlu ekonomik modele geçmek, karbon yoğun sektörlere ek maliyetler yüklenmesine neden olmaktadır.

d) Ulaşım: İklim değişikliği sonucu aşırı hava olaylarının görülme sıklığının artması ulaşım altyapısının taşıma kapasitesini zorlayarak ulaşım hizmetinin sekteye uğramasına neden olacaktır. Nitekim artan sıcaklık ve aşırı yağışlar kara yolu ve demir yolu ulaşımını aksatmakta, fırtınaların artış göstermesi ise hava ulaşımını aksatmaktadır (Government of Canada, 2017, s. 16).

Yukarıda ifade edilen iklim değişikliğinin etkileri sonucunda karşılaşılan sorun alanları ile mücadele için karar vericilere ve sivil toplum kuruluşlarına aşağıdaki konu başlıklarında kamu politikaları geliştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda yaşanan iklim değişikliğinin dezavantajlı gruplar üzerindeki olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması veya en azından azaltılması ve sosyal adaletin sağlanması için aşağıdaki kamu politikalarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir:

a) İklim değişikliğine uyumlu barınma imkânları: İklim değişikliği ve iklim değişikliği sonucu ortaya çıkan doğal afetlerin topluma verebileceği zararı azaltmak için münferit politikalar yerine kapsayıcı kamu politikalarının geliştirilmesi önem arz etmektedir (Balyemez, 2024, s. 1).

b) Etkili sosyal yardım ve destek projeleri: Yoksulluk kamu yönetimini zorlayan önemli bir toplumsal sorundur. Bu toplumsal sorunla mücadele için genellikle hükümetler geçici bir çözüm olan sosyal yardımlara başvurmaktadır (Güneş, 2012, s.152). İklim değişikliğinin ortaya çıkardığı tahribatları azaltmak

için sosyal yardımların hayırseverlik anlayışı yerine daha etkili ve sürdürülebilir şekilde yapılması gerekmektedir.

c) İklim değişikliği konusunda kitlesel eğitim politikası: Küresel ısınma ile mücadelede kamu otoritesi kadar topluma da önemli görevler düşmektedir. Fosil yakıt kullanımını azaltma, enerji ihtiyaçlarının karşılanması için yenilenebilir enerji kaynaklarının tercih edilmesi, orman tahribatına son verme ve orman arazilerini doğru kullanımı bu görevlerden en önemlileridir (Tok vd., 2017, s. 25). Toplumun bu konuda yeterince bilinçlenmesi için iklim değişikliği konusunda etkili eğitimlerin verilmesi önem arz etmektedir. Kamu tarafından sunulan eğitimler normal eğitim müfredatına entegre olarak toplumun her kesimine ulaştırılmalıdır.

d) Ulaşılabilir sağlık imkânları: Olumsuz iklim koşullarına maruz kalan bireyler, barınma sorunu, yetersiz beslenme, salgın hastalıklara yakalanma riskleri ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu bireylerin sağlık hizmetlerine ulaşmaları bu açıdan önem arz etmektedir.

e) Yeşil istihdam ve iş fırsatları: Hızla artan nüfus ve kaynakların aşırı tüketimi doğal kaynakların hızla azalmasına yol açmıştır. Bu olumsuz durumun önüne geçmek için 'yeşil ekonomi' kavramı ortaya atılmıştır. Yeşil ekonomi ihtiyaçların doğaya zarar vermeden karşılanması ve gelecek nesiller için sürdürülebilir bir dünya bırakılması anlamına gelmektedir (Selin, 2017, s.1). Olumsuz iklim koşulları yüzünden yer değiştirmek zorunda kalan bireylerin gittikleri yerlerde temel insani ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için çalışma hakkına sahip olmaları gerekir. Uluslararası çapta göçmenlere çalışma hakkı tanıyan sözleşme 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesidir. İlgili sözleşmenin 17-19. maddeleri bu konuyu düzenlemiştir (Ersoy, 2019, s. 454). Bu sözleşme çerçevesinde her ülkenin kendi iç hukukunda da olumsuz iklim koşulları dolayısıyla yer değiştirmek zorunda kalan göçmenlere çalışma imkânlarının sağlanması için düzenlemeler yapması gerekmektedir.

f) Temiz enerjiye erişim olanakları: İklim değişikliği sonucu olumsuz durumlara maruz kalan bireylerin korunması için alınması gereken önemli bir tedbir de temiz enerjiye ulaşma konusudur. Bu kapsamda yenilenebilir enerji kaynakları olan güneş, rüzgâr, jeotermal enerji, biyoyakıt vb. kaynaklara (Kaya, 2020, s. 188) ulaşma için etkili kamu politikaları geliştirilebilir.

g) Etkili göç politikası: Küreselleşmenin verdiği imkânlar ile birlikte zorunlu nedenlerin de devreye girmesiyle artık daha çok insan yaşadığı yerin dışına göç etmek durumunda kalmaktadır (Öztürk, 2013, s. 227). Yer değiştiren insanlar gittikleri ülkelerde çeşitli şekillerde kamusal karar alma süreçlerine dâhil

olabilmektedirler. Yerleşik yabancıların kent yönetimine katılmasına Alanya'da yaşayan yabancıların kent yönetimine katılmak için kurdukları 'Alanya Yabancılar Meclisi' örnek olarak verilebilir (Sanay, 2019, s. 83). İklim değişikliği sonucu yer değiştirmek zorunda kalan insanların göç ettikleri yerlerde karar alma süreçlerine katılabilmeleri için gerekli yasal çerçeve belirlenmeli ve konuda kolaylık sağlanmalıdır.

h) Karar alma süreçlerine katılım fırsatları: Uluslararası Göç Küresel Komisyonu, ülkelere etkili göç politikası oluşturabilmeleri için çeşitli tavsiyelerde bulunmuştur. Bunlar; etkili bir çözüm için uzun dönemli bir yaklaşımın benimsenmesi, birey hakları ile devletin egemenlik yetkisinin doğru uzlaştırılması, ülke içi ve küresel tüm aktörleri sürece dâhil eden bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesidir (Ertan, 2017, s. 32-32). Bu politikalar kapsamında göç sonucu yer değiştiren bireylerin yerleştikleri yerdeki karar alma süreçlerine dahil edilmesi uyum sürecini hızlandıracağı ve yeni sorunların doğmasını önleyeceği düşünülmektedir.

SONUÇ

Küresel bir konu olması sebebiyle iklim değişikliği dünyanın her yerindeki insanları etkileyebilme kapasitesine sahiptir. Etkilenen insanlar arasında yer alan dezavantajlı gruplar özellikle savunmasız bir pozisyonda olmalarından dolayı bu durumdan daha çok etkilenebilmektedir. Burada dezavantajlı gruplardan kasıt demografik olarak kadınlar, çocuklar ve engellileri kapsarken daha geniş anlamda temel yaşamsal kaynaklara ulaşma imkânı olmayan bütün gruplardır. Küresel bir sorun olmasından dolayı, atmosferde karbon gaz yoğunluğunun artması sonucu dünyanın ortalama sıcaklığının artması ile ortaya çıkan iklim değişikliği ile mücadelenin geniş bir yelpazeye yayılması gerekmektedir.

İklim değişikliği sonucu önemli bir yoksunlukla karşı karşıya kalan dezavantajlı grupların durumunun iyileştirmesi konusunda sorumluluk alabilecek en etkili aktörlerin devletler olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda devletlerin sosyal adaleti kamu politikası çerçevesinde ele alarak geliştireceği politikalar önem arz etmektedir. Kamı politikası, devletin yaptığı ya da yapmadığı her şey olarak tanımlamak mümkündür. Sosyal adalet ise fırsat eşitliğini ifade eden ve bir toplumun üyesi olan bireyler arasında ortak iyinin paylaşılmasını gerçekleştirmeyi hedefleyen bir kavramdır.

İklim değişikliği, özellikle kırılganlığı yüksek ve uyum kapasitesi düşük olan az gelişmiş ülkelerde hali hazırda var olan sosyal adalet sorununu derinleştiren bir çarpan olarak değerlendirilmektedir. İklim değişikliği etkisini hissettirdiği az

gelişmiş bölgelerde özellikle dezavantajlı grupların temel yaşam kaynaklarına (gıda, su) erişim sorununu derinleştirmesi beklenmektedir. Bu da özellikle dezavantajlı gruplara yönelik kamu politikaları uygulamalarının artırılmasını gerektirmektedir.

İklim değişikliğinin dezavantajlı grupları en çok sağlık, gıda güvenliği, ekonomi ve ulaşım alanlarında etkilediği yapılan çalışmalar ile belirlenebilmektedir. Bu açıdan iklim değişikliğinin bu etkileri sonucunda uygulanması gereken kamu politika alanları dikkate alındığında karar vericilere ve sivil toplum kuruluşlarına iklim değişikliğine uyumlu barınma imkânları, etkili sosyal yardım ve destek projeleri, iklim değişikliği konusunda kitlesel eğitim politikası, ulaşılabilir sağlık imkânları, yeşil istihdam ve iş fırsatları, temiz enerjiye erişim olanakları, etkili göç politikası, karar alma süreçlerine katılım fırsatları konularında kamu politikaları geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Etkili göç politikası, gelişmiş devletlerin sınırlarını iklim değişikliği kaynaklı dezavantajlı gruplara kapatması olarak değil sorunu kaynağında çözme anlayışı ile iklim değişikliğinden en çok etkilenmesi beklenen bölgelerde özellikle dezavantajlı gruplara yönelik yardım politikaları uygulamaları ile sağlanabilir. Kaynağında çözülmeyen sorunlar özellikle göç alması muhtemel bölgelerde kaynaklar üzerinde baskı oluşturarak kamu politikalarının verimliliğini de azaltabilir.

Özellikle ikinci dünya savaşından sonra önem kazanan sosyal devlet anlayışı sonucu daha çok uygulama alanı bulan sosyal adalet teorisi kapsamında iklim değişikliğinden olumsuz etkilenen dezavantajlı gruplara yönelik kamu politikalarının geliştirilmesinin önemli bir konu olduğu ve küresel bir sorun alanı olmasından mütevelli göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Bahçeci, D. (2020). *Kişisel Karbon Ayak İzi Rehberi* (3. baskı). Yeni İnsan Yayınevi.

Barnett, J. (2009). Justice and adaptation to climate change. In J. Moss (Ed.), *Climate Change and Social Justice* (pp. 131-143). Melbourne University Press.

Barry, B. (2017). *Sosyal Adalet Neden Önemlidir* (E. Kılıç, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları.

Başkaya, F. (2020). *Gençlerle Baş Başa: İklim Krizi ve Ekolojik Yıkım*. Yordam Kitap.

Balyemez, S. (2024). Sürdürülebilir kentleşme için afet risk yönetimi ve kentsel yenileme. Hasan Saygın, Süleyman Balyemez, Hasan Volkan Oral, (Ed.) *Sürdürülebilir Kent Planlama Ekseninde Enerji Verimliliği ve Ekoloji içinde*. Nobel.

Birpınar, M. E. (2022). *İklim Krizi ve Türkiye.* Yeni İnsan Yayınevi.

Brighouse, H. (2016). *Adalet* (R. Çelik, Çev.). Epos Yayınları (2004).

Bush, E & Lemmen, D.S, (Eds.). (2019). *Canada's Changing Climate Report* (CCCR 2019). Government of Canada.

Coakley, J. A. (2003). Reflectance and albedo, surface. *Encyclopedia of Atmospheric Sciences*, *12*. http://evasion.imag.fr/~Fabrice.Neyret/ images/ fluids-nuages/waves/Jonathan/articlesPhysique/Reflectance_Albedo_ Surface.pdf, Access date: 11.04.2025.

Council of Canadian Academies [CCA]. (2019). *Canada's Top Climate Change Risks: Report of the Expert Panel on Climate Change Risks and Adaptation Potential*.

Çetin, H. (2015). Sosyal adalet, sosyal hizmetler ve bütçe. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 26(2), 145-157.

Çoban, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 252-260.

Ersoy, H. H. T. (2019). Türkiye'de mültecilerin çalışma ve sosyal güvenlik hakları. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, (2), 435-474.

Ertan, K. A., ve Ertan, B. (2017). Türkiye'nin göç politikası. *Contemporary Research in Economics and Social Sciences*, 1(2), 7-39.

FAO. (2015). *Climate Change And Food Security: Risks and Responses*. https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/a4fd8ac5-4582-4a66-91b0-55abf642a400/content, Access date: 11.04.2025.

Flannery, T. (2007a). *İklimin Efendileri: İklim Değişikliğinin Tarihçesi ve Yakın Geleceğimize Etkileri* (D. Taşkan, Çev.). Klan Yayınları (2005).

Flannery, T. (2007b). *Ölümcül Havalar: Küresel Isınmanın Öyküsü* (Z. Biliz, Çev.). Versüs Yayınları (2006).

Gül, H. (2015). Kamu politikası analizi, yöntemleri ve teknikleri. *Yasama Dergisi*, (29), 5-31.

Güneş, M. (2012). Yoksullukla mücadelede sosyal yardımların bir kamu yönetimi politikası olarak sürdürülebilirliği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(24), 149-184.

Government of Canada. (2017). *Climate Risks and Adaptation Practices for the Canadian Transportation Sector 2016* Ottawa.

Hansen, J. (2009). *Küresel Isınmanın Kırılma Noktası* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.

Hulme, M. (2015*). İklim Değişikliği Konusunda Neden Anlaşamıyoruz* (M. Özenç, Çev.). Alfa Basım Yayın (2009).

İPA. (2024). *Kent Gündemine Bakış.* İstanbul Büyükşehir Belediye iştiraki Kültür A.Ş.

Islam, S. N., & Winkel, J. (2017). Climate change and social inequality. *Department of Economic & Social Affairs, DESA Working Paper No. 152*.

Kaya, H. E. (2020). Kyoto'dan Paris'e küresel iklim politikaları. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 165-191.

Kocaman, A. (2020). Sanayi şehri karabük ilindeki fosil yakıt kaynaklı karbon ayak izinin belirlenmesi ve orman varlıklarının emisyonu azaltmadaki etkisi. *İzlek Akademik Dergi*, *3*(1), 44-55.

Kurnaz, L. (2019). *Son Buzul Erimeden: İklim Değişikliği Hakkında Merak Ettiğiniz Her Şey* (1. baskı). Doğan Kitap.

Kılıç, Ö. (2018). Türkiye'de vergi adaleti. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 396-411.

Lemmen, D. S., Warren, F. J., & Lacroix, J. (2008). Synthesis. In *From Impacts to Adaptation: Canada in a Changing Climate* (pp. 18). Government of Canada.

Lynas, M. (2009). 6 *Derece Isınan Dünyadaki Geleceğimiz* (D. Akın, K. Kutlu, & A. Yavuz, Çev.) (2. baskı). NTV Yayınları.

Markkanen, S., & Anger-Kraavi, A. (2019). Social impacts of climate change mitigation policies and their implications for inequality. *Climate Policy*. https://doi.org/10.1080/14693062.2019.1596873

Nordhaus, W. (2020). *İklim Kumarı: Isınan Dünyada Risk, Belirsizlik ve İktisat* (C. Mizrahi, Çec.). Doğan Kitap.

Okşar, M. (2009). Sosyal adaletin onuncu köye sürgünü. *Ankara Barosu Dergisi*, (2), 106-122.

Parlak, B. (2011). *Kamu Yönetimi Sözlüğü.* MKM Yayıncılık.

Schmidtz, D. (2010). *Adaletin Unsurları* (H. Özler, Çev.). Liberte Yayınları (2006).

Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(03), 283-305.

Talu, N. (2015). *Türkiye'de İklim Değişikliği Siyaseti.* Phoenix Yayınevi.

Temiz, M., ve Küçükkaya, B. (2024). Küresel iklim değişikliği bağlamında kadınlara ve kız çocuklarına yönelik toplumsal cinsiyet eşitsizliği. *Doğu Karadeniz Sağlık Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 119-134.

Tok, G., Cebesoy, Ü. B., ve Bilican, K. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 23-36.

Tuğaç, Ç. (2022). İklim değişikliği krizi ve şehirler. *Çevre Şehir ve İklim Dergisi*, 1(1), 38-60.

Warren, F. J., & Lemmen, D. S. (Eds.). (2014). *Canada in a Changing Climate: Sector Perspectives on Impacts and Adaptation*. Government of Canada.

WHO. (2018). *COP24 Special Report: Health and Climate Change* (pp. 20–21).

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The study aims to explain the concepts of climate change, disadvantaged groups and social justice, the relationship between climate change and public policy and to suggest various public policies on the subject. In addition, the study aims to share the necessity of implementing public policy towards the problem of climate change and what can be done to reduce the vulnerability of disadvantaged groups and improve their adaptation capacity.

Method: The study will explain the concepts of climate change, disadvantaged groups and social justice, climate change and public policy relationship by utilising previous theoretical studies and reports.

Findings: Climate change is a situation triggered by factors such as sunspot, axis tilt, fossil fuel use, shrinkage of forest areas, improper land use, desertification, increasing carbon gas density in the atmosphere and increasing the average temperature of the earth. As a result of the gradual warming of the earth, the glaciers, which are the balance factor

in the average temperature of the earth, which function to send the sunrays reflected to the earth back into space from the atmosphere, are gradually melting and the reflectivity (albedo) of the earth is decreasing day by day. Unfortunately, the negativities arising as a result of climate change can affect women, children, disabled people and other groups who are deprived of basic living resources in various ways, which can be defined as disadvantaged groups. The adverse conditions in which disadvantaged groups find themselves do not allow them to struggle against difficulties. Therefore, in order to establish social justice within the framework of the social state understanding, policies should be developed at the level of states themselves or through supra-state organisations, including states. Social justice means equal distribution of existing values to all segments of the society. Public policies to be developed within the framework of social justice for disadvantaged groups adversely affected by climate change are important in terms of their effects. Public policies to mitigate the effects of climate change.

Conclusion and Discussion: It is thought that states are the most effective actors that can take responsibility for improving the situation of disadvantaged groups who face significant deprivation as a result of climate change. In this context, the policies that states will develop by addressing social justice within the framework of public policy are important. Public policy can be defined as everything the state does or does not do. Social justice is a concept that expresses equality of opportunity and aims to realise the sharing of the common good among individuals who are members of a society. Climate change is considered as a multiplier that deepens the already existing social justice problem, especially in less developed countries with high vulnerability and low adaptive capacity. Climate change is expected to deepen the problem of access to basic living resources (food, water) especially for disadvantaged groups in underdeveloped regions. This requires an increase in the implementation of public policies especially for disadvantaged groups. It can be determined by studies that climate change affects disadvantaged groups, mostly in the fields of health, food security, economy and transport. In this respect, considering the public policy areas that need to be implemented as a result of these impacts of climate change, decision-makers and non-governmental organisations should be provided with climate change-compatible housing opportunities and effective social assis.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3240-3261
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80629
Makale türü: Derleme makale **Article type:** Review article
Geliş tarihi 06.02.2025 Submitted date
Kabul tarihi 20.07.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Doğan, H. (2025). Köy Enstitülerini Makro Sosyal Hizmet Penceresinden İncelemek. *Journal of History School,* 77, 3240-3261.

KÖY ENSTİTÜLERİNİ MAKRO SOSYAL HİZMET PENCERESİNDEN İNCELEMEK

Hüseyin DOĞAN [1]

Öz

Bu çalışma, Köy Enstitülerini makro sosyal hizmet perspektifinden ele alarak, toplum kalkınması ve toplum eğitimi süreçlerindeki rolünü incelemektedir. Makro sosyal hizmet uygulamaları, bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmek, sosyal adaleti sağlamak ve dezavantajlı toplulukların güçlenmesini teşvik etmek amacıyla kolektif düzenlemeleri kapsar. Köy Enstitüleri, özellikle kırsal kalkınmayı destekleyen eğitim politikalarıyla, toplum temelli bir yaklaşım sergilemiştir. Eğitim sürecinde, hiyerarşik bir yapıdan ziyade eşitlikçi bir öğrenme modeli benimsenmiş, bireylerin özgürleşmesini ve kendilerini gerçekleştirmesini hedefleyen bir pedagojik anlayış uygulanmıştır. Köy Enstitüleri, yalnızca eğitim veren kurumlar olmanın ötesinde, toplumsal dönüşümü teşvik eden ve sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayan bir hareket niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda Köy Enstitüleri, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaşlaşma çabaları doğrultusunda, kırsal kesimde modern, üretken ve aydın bireyler yetiştirmek üzere stratejik bir girişim olarak kurgulanmıştır. Bu yönüyle sadece pedagojik değil, yapısal eşitsizliklerin giderilmesi ve hak temelli bir sosyal hizmet anlayışının kırsal alanda hayata geçirilmesi açısından da öncü bir modeldir. Bu bağlamda çalışma, Köy Enstitülerinin, sosyal hizmet disiplini açısından değerlendirilmesi gerektiğini ve eğitim temelli sosyal dönüşüm modelleri için önemli bir örnek sunduğunu ortaya koymaktadır. Gelecek araştırmalar, Köy Enstitülerinin günümüz eğitim politikaları ile nasıl bütünleştirilebileceğini ve benzer modellerin modern sosyal hizmet uygulamalarında nasıl geliştirilebileceğini incelemelidir.

Anahtar Kelimeler: Köy enstitüleri, makro sosyal hizmet, toplum kalkınması, toplum eğitimi.

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Patnos Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Sosyal Hizmet Bölümü, shuhuseyindgn@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0375-8437

Analyzing Village Institutes Through the Lens of Macro Social Work

Abstract

This study examines Village Institutes from a macro social work perspective, focusing on their role in community development and education processes. Macro social work interventions include collective arrangements aimed at improving individuals' quality of life, ensuring social justice, and empowering disadvantaged communities. Village Institutes, particularly through their rural development-oriented education policies, have adopted a community-based approach. Instead of a hierarchical structure, an egalitarian learning model was implemented, with a pedagogical approach emphasizing individual liberation and self-actualization. Beyond merely being educational institutions, Village Institutes functioned as a transformative movement contributing to sustainable development. Additionally, Village Institutes were established as a strategic initiative aligned with the Turkish Republic's modernization efforts, aiming to raise modern, productive, and enlightened individuals in rural regions. This makes them not only educational models but also early rights-based interventions addressing structural inequality and promoting equitable access to knowledge and civic engagement. In this context, the study argues that Village Institutes should be evaluated within the framework of social work discipline and that they provide a significant example of education-based social transformation models. Future research should explore how Village Institutes can be integrated into contemporary education policies and how similar models can be developed within modern social work practices.

Keywords: Village institutes, macro social work, community development, community education.

GİRİŞ

Sosyal hizmet, geniş bir kapsama sahip olup, müracaatçı sistemlerinin büyüklüğüne göre mikro, mezzo ve makro düzeyde sınıflandırılan bir dizi müdahaleyi içerir (Selcik ve Güzel, 2016, s.464). Bu uygulama boyutları, bireylerin, grupların ve toplumların karşılaştıkları veya karşılaşabilecekleri zorluklara karşı güçlendirilmesi, fırsatların genişletilmesi ve sosyal değişim sürecini kapsar. Bireyin sosyal çevresinde yaşanan olumlu değişiklikler, onun yaşam standartlarını iyileştirir. oplumsal değişim, aile yapısında da dönüşümler yaratmakta; evlilik, boşanma ve bakım süreçlerinde farklılaşmalar gözlemlenmektedir (Duran, 2022). Toplumsal düzeyde ise eşitlik, adalet ve kalkınma gibi hedefler doğrultusunda örgütlenmelerde makro sosyal hizmet uygulamaları ön plana çıkmaktadır (Keçeci, 2017, s.187). Makro sosyal hizmet, ortak bir sosyal çevrede yaşayan bireylerin karşı karşıya oldukları sosyal sorunlara yönelik kolektif düzenlemeler ve olumlu değişimi amaçlayan uygulamalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şahin, 2019, s.2527). Makro

uygulamalarda, içinde bulunulan sosyal yapıdaki kurum ve topluluklarla iş birliği yapılmakta ve sosyal politika kurumlarıyla ortak çalışılmaktadır (Selcik ve Güzel, 2016, s.464; Yıldırım ve Şahin, 2019, s.2527). Makro düzeyde sosyal hizmetlerin etkililiği, sosyal kalkınma, sosyal planlama ve sosyal politika süreçlerine kadar uzanmaktadır (Demirbilek, 2009, s.92). Dolayısıyla, mevcut politikaların seyri, makro sosyal hizmet uygulamalarının yönünü belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

Makro sosyal hizmet uygulamaları arasında yer alan toplum geliştirme modelleri, grup üyelerinin yaşam kalitelerini iyileştirmeyi, beceri kazanmalarını ve özgüvenlerini arttırmayı amaçlamaktadır (Popple, 2015, s.154). Bu yolla bireylerin yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma becerileri geliştirilmektedir. Makro sosyal hizmet yöntemlerinden toplum eğitimi modeli de bireylerin baş etme kapasitelerini arttırmayı hedefler.

Makro sosyal hizmet uygulamaları, ülkelerin sosyo-politik ve kültürel yapılarına göre farklılık gösterse de temel hedef, hedef gruplar üzerinde olumlu değişim yaratmaktır (Keçeci, 2017, s.190). Makro sosyal hizmet, bir toplumun sosyal politika üretimini destekleyebileceği gibi yerel düzeyde de uygulanabilir (Yanardağ, 2017). Popple (2015), toplumla çalışmayı toplum kalkınması, toplum örgütlenmesi, toplum bakımı, toplum planlaması, toplum eğitimi, sosyal aksiyon, feminist ve ırkçılık karşıtı sosyal hizmet olarak sınıflandırmaktadır (Popple, 2015, s.56-57). Bu modeller arasında toplum örgütlenmesi ve toplum kalkınması, küçük topluluklar düzeyinde değişim yaratmada önemlidir (Kongar, 1971). Nitekim Türkiye gibi gelişmekte olan ve kırsal yerleşimlerin çoğunlukta olduğu ülkelerde bu tekniğin uygulanabilirliğinin de daha fazla olduğu söylenebilir.

Toplum kalkınması, dezavantajlı topluluk üyelerinin kendi kendilerine yardım ve gönüllü iş birliği sürecine vurgu yapar (Spergel, 1978). Burada ön plana çıkan husus yerel düzeyde analizlerin yapılması ve bölge halkının ihtiyacına göre kendini desteklemesidir. Toplum kalkınması sürecinde aktif olarak rol alan bireyler sosyal, ekonomik vb. alanlarda topluluk üyelerine yardımcı olurlar. Burada toplum kavramıyla, toplumu oluşturan küçük ölçekli toplumsal birimler kastedilmektedir. (Geray, 2011). Toplum kalkınmasında ön plana çıkan nokta ise topluluk üyelerinin bir projeyi veya sorunu hallettikten sonra karşılaşabileceği bir diğer gereksinimi kendi başına karşılayabilecek duruma getirilmesidir (Özkan, 2020, s.331). Yapılan kalkınma süreçlerinde her ne kadar topluluk özelinde çalışmalar yürütülme gayesinde olunsa da bu, ulusal kalkınma çabalarından uzak tutulduğu anlamı taşımamakta; aksine ana amaç tüm ulusun kalkınmasını sağlamaktır (Geray, 2011). Nitekim toplum kalkınmasının temel amaçlarından bir tanesi de budur.

Toplum eğitimine bakıldığında ise üç farklı model ön plana çıkmaktadır: fikir birliği, çoğulculuk ve çatışma (Martin, 1987, s.22). Bu çalışmaya göre, fikir birliğinin, ortaokul çoğulcu modeli ilkokul veya mahallelerle; çatışma modeli ise işçi sınıfı eylemleri ile bağlantılıdır. Çatışma modelinde, toplum gelişimiyle birlikte yenilikçi, gayri resmi ve politik eğitime vurgu yapılmakta; bu yaklaşım, okul temelli eğitime karşı çıkan Paulo Freire'nin görüşlerini desteklemektedir (Popple, 2015, s.158). Paulo Freire ve Macedo (1998, s.83), eğitimin bir taraftan egemen ideolojiyi yinelerken, diğer bir taraftan da o ideolojiyi "olumsuzlama" olanağı sunduğunu ifade etmişlerdir. İdeolojinin günümüzdeki temsilcilerinden olan McLaren (2003, s.85)'e göre ise okulların toplumsal ilişkilerin meydana gelmesindeki rolünün yanında, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak tanıdıkları kültürel bir alandır. Bu nedenle de okulları 'baskı' ve 'özgürleşme'nin alanı (McLaren, 2003, s.85) olarak görmek mümkündür (Aytemur-Sarıoğlu, 2013). Bu düşünce ve yaklaşımların örnekleri arasında da Köy Enstitülerini görmek mümkündür.

Bu çalışmada, kendi kendine yardım ve gönüllü iş birliğinden hareketle toplum kalkınması ve özgürlükçü bir yaklaşımla bireyleri baskıcı otoritelerden kurtarmayı amaçlayan Köy Enstitüleri ele alınmıştır. Köy Enstitülerinde öğrenenler ve öğretenler arasındaki ilişkilerin hiyerarşik olmaktan çok eşitlikçi bir yapıya sahip olması, öğrenmeyi bir özgürleşme aracı olarak görmesi bakımından toplum eğitimi uygulamaları ile paralellik göstermektedir (Aytemur-Sarıoğlu, 2013). Bunun yanı sıra, Köy Enstitüleri sadece bir eğitim kurumu olmanın ötesinde toplumsal kalkınmayı amaçlayan bir hareket olması ve kendi kaynaklarından beslenen bir kurum niteliği taşıması nedeniyle incelenmeye değer görülmüştür (Kazu ve Elmas, 2019). Bu sebeple, ele alınan konuyla ilgili iyi bir örnek teşkil etmesi bakımından Köy Enstitüleri bu çalışmanın ana temasını oluşturacaktır. Köy Enstitüleri, Cumhuriyet'in erken döneminde kırsal nüfusun eğitimi yoluyla toplumsal dönüşümü hedefleyen en özgün uygulamalardan biridir. Bu kurumlar, yeni rejimin çağdaşlaşma ideali doğrultusunda yalnızca öğretmen yetiştirmeyi değil, aynı zamanda modern, üretken ve eleştirel düşünen bireyler yaratmayı amaçlamıştır. Bu yönüyle, Köy Enstitüleri Cumhuriyet projesinin halkçı, laik ve ilerlemeci karakterinin taşradaki somut karşılığı olmuştur (Gürhan Duran ve Yurtsever, 2024). Köy Enstitüleri, sosyal hizmet disiplininin temel ilkelerinden olan sosyal adalet ve fırsat eşitliği çerçevesinde, kırsal bölgelerdeki dezavantajlı bireylerin güçlendirilmesine ve eğitim yoluyla toplumsal entegrasyonlarına katkı sunmuştur (Yılmaz, 2015). Ancak, sosyal hizmet literatüründe Köy Enstitüleri üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır ve özellikle hak temelli yaklaşım perspektifinden bu kurumların analizine yönelik bir boşluk mevcuttur (Gedik, 2020). Bu çalışmanın özgünlüğü, Köy Enstitülerini

yalnızca tarihsel bir olgu olarak değil, aynı zamanda güçlendirme ve hak temelli sosyal hizmet uygulamalarının yerel bir örneği olarak ele almasından kaynaklanmaktadır (Armutlu ve Armutlu, 2024; Er ve Gökçearslan-Çifci, 2021). Bu bağlamda, çalışmada toplum eğitimi için önemli bir örnek olan Köy Enstitüleri, makro sosyal hizmet bakış açısıyla incelenmiştir.

SOSYAL HİZMETTE TOPLUM KALKINMASI VE TOPLUM EĞİTİMİ

Toplum Kalkınması

Makro sosyal hizmet uygulama modelleri arasında yer alan toplum kalkınmasına yönelik farklı kişi veya kurumlar tarafından yapılan çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Birinci beş yıllık kalkınma planında köy kalkınması ile aynı anlamda kullanılan toplum kalkınması Geray (1999, s.18)'a göre, Birleşmiş Milletler tarafından yapılan tanımlamaya eş olarak yerel topluluğun ekonomik, kültürel ve toplumsal alanda meydana gelen sorunların çözülmesi sürecinde gönüllü girişimlerin devlet tarafından desteklenmesine dayalı eğitsel ve örgütsel çabalar şeklinde ifade edilmektedir. Burada eğitsel çabalardan kasıt, yerel topluluk üyelerinin sorunların çözümünün kendi ellerinde olduklarına inanmaları ve bu konuda özgüven sahibi olmaları, yerel kaynakları harekete geçirmeleri, çözüm sürecinde çözüme yönelik kendilerinin karar vermeleri ve davranış, beceri ve düşüncelerde değişiklik yaratmayı amaçlayan halk hareketi; örgütsel çabalardan kasıt ise yerel toplulukların karşılıklı yardımlaşma ve dayanışma sonucunda kendi örgütlerini kurmaları, mevcut örgütleri hareketlendirmeleri, sorunların çözüm sürecinde örgütlü bir çaba içerisine girmeleridir (Geray, 1999, s.18). Diğer bir toplum kalkınması tanımı ise aralarında bir bağ oluşturan (Yüz yüze iletişim kurabilen ve iş birliği ve dayanışma içerisinde)kişiler arasında bilgi, beceri, kurum veya kurallarında istekleri doğrultusunda değişimlerin yaşanma süreci şeklinde ifade edilmektedir (Miser, 1999, s.103).

Toplum kalkınması, çalışmanın türü ve gerçekleştirildiği fiziki alan olmak üzere farklı iki boyutta incelenmektedir (Yanardağ, 2017). Toplum kalkınması, çalışmanın niteliğine göre sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel, tinsel (manevi), politik ve sağlık olmak üzere yedi boyutta (İfe, 2009, s.65); uygulandığı fiziki ölçeğe göre ise uluslararası, ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde (Pawar, 2014) değerlendirilmektedir. İfe (2009), her ne kadar farklı ve birbirinden bağımsız olarak görünüyor olsa da toplum kalkınmasının bu boyutlarının bir bütünün parçaları şeklinde görülmesi gerektiği ve birbirlerini tamamladığını ifade eder. Bu yöntemlerin uygulanması sosyal hizmet alanındaki önemli bilim

insanlarından biri olan Alfred J. Kahn'ın deyimiyle ancak bütüncül bir ulusal kalkınma planı içerisinde anlam kazanabilir (Kongar, 1971).

Toplum kalkınması uygulamalarının sınıflandırılmasında farklı yazarlar farklı tanımlamalar yapmışlardır. Philips ve Pittman (2009)'a göre bu aşamalar; örgütlenmiş bir grubun oluşturulması, misyonun belirlenmesi, toplumdaki paydaşların tanınması, bilgilerin toplanması ve analiz edilmesi, etkili iletişim süreçlerinin geliştirilmesi, toplum örgütlenmelerinin geliştirilmesi, vizyon belgelerinin oluşturulması, plan yönetim ekibinin oluşturulması, plan çıktılarının gözden geçirilmesi, başarının kutlanması, ihtiyaçların ve yeni amaçların belirlenmesi şeklinde sıralanmaktadır. Biddle ve Biddle (1968) ise toplum kalkınmasını altı aşamada ele almıştır. Bu aşamalar; inceleme, tartışma, örgütsel, uygulama, değerlendirme ve sürekliliğin sağlanması aşamalarıdır (Bidle ve Biddle, 1968). Yapılan tanımlamalar toplum kalkınması uygulama süreçlerine yaklaşımın sorun temelli olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, burada değişime konu olan olgunun öncelikle toplum özelinde bir sorun olarak algılanması gerekmektedir. Ardından bu sorunun ortadan kaldırılması için planlı değişim süreci örgütsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir. Amaç ve yöntem bakımından da bu yaklaşım toplum örgütlenmesine benzemektedir (Kongar, 1971). Bu noktada toplum kalkınması ve toplum örgütlenmesi uğraşlarının bütünsel ve etkin bir sosyal hizmet uygulamasının önemli bileşenleri olduğu söylenebilir (Mendes ve Binns, 2013). Bu bağlamda Aimers ve Walker (2011)'ın deyimiyle; sosyal hizmet ve sosyal kalkınma kesişen bilgi ve becerilere sahiptir. Toplum kalkınması alanında çalışanlar bu bilgi ve becerilerle mesleki uygulamalar gerçekleştirmektedirler (Yanardağ, 2017).

Toplum Eğitimi

Toplum eğitimi, topluma dahil üyelerin tamamının eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik sunulan hizmetler ile ilgili felsefi bir kavramdır (Yanardağ, 2017). Yapılan bir başka tanımlamaya göre ise toplum eğitimi, insanların istek, ilgi ve dikkatleri doğrultusunda bilinçli davranışlar sergilemeleri konusunda destek sunan bir süreçtir (Shuttleworth, 2010, s.14). Toplum eğitimi faaliyetleri arasında toplum yaşamının geliştirilmesi amacı vardır ve bu süreçte toplum üyeleri ilgileri doğrultusunda desteklenir (Minzey ve LeTarte, 1972, s.19).

Minzey ve LeTarte, (1972), toplum eğitimi modelinin hedef ve ilkelerini açıklarken toplum eğitiminin okul ve toplum arasındaki etkileşimi sağlaması gerektiğine vurgu yapar. Bu sebeple toplum kapalı bir sistem olarak değerlendirilmemelidir. Toplum eğitimi; yer, konu, çevre ve hizmet ağı gibi farklı bağlamlarda ele alınan bir çerçeve kavram olarak da ön plana çıkmaktadır (White, 2014, s.1; akt: Yanardağ, 2017). Bu bağlamda ele alındığında yetişkin eğitimi,

halk eğitimi, örgün öğretim gibi süreçleri de kendi içerisinde barındırabilmektedir (Türkoğlu ve Uçar, 2011, s.49).

Makro boyutta eğitim modellerine bakıldığında evrensel, ikinci şans ve radikal olmak üzere üç toplum eğitimi modelinin ön plana çıktığı görülmektedir (Martin, 1987). İlk model, evrensel model, toplumun homojen oluğu varsayımıyla ortak çıkarları savunur (Fitzsimons, 2017, s.54). Bu modele örnek olarak yaşam boyu öğrenme programları gösterilebilir (Yanardağ, 2017). İkinci şans modeli, evrensel modelin tersi olarak toplumu heterojen olarak görür ve okul sisteminin herkese eşit düzeyde bir fayda sağlamaması sebebiyle ikinci bir şansın sağlanması gerektiğini savunur (Fitzsimons, 2017, s.56). Üçüncüsü ise radikal modeldir. Radikal modele göre, topluluk gelişimiyle birlikte yenilikçi, gayrı resmi ve politik eğitime vurgu yapılmakta ve bu bakımdan okul temelli eğitime meydan okuyan Brezilyalı Paulo Freire'nin çalışmalarını vurgulamaktadır(Popple, 2015, s.158). Paulo Freire, sosyal aktivist ve Ezilenlerin Pedagojisi adlı kitabın yazarıdır (Alam, 2013, s.27). Freire, insanların duygularını ve deneyimlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmış ve geleneksel "bankacılık sistemi" modelini reddeden bir eğitim modeli geliştirmiştir (Popple, 2015, s.158-159).Bu yaklaşıma göre, öğrenciler, öğretmenler ve toplum arasında yeni bir ilişki ve pedagoji tanımlar (Alam, 2013, s.27). Bankacı sistemi yaklaşımında öğrenciler desteklenmesi gereken bir nesne konumundayken problem tanımlayıcı bir yaklaşımın savunulduğu Freire'nin modelinde öğrenciler, eleştirel bir bakış açısıyla düşünebilen ve hareket edebilen bir özne konumundadır (Freire, 2018). Freire'ye göre, insan olmanın bir gereği olarak ezilenler, maruz kaldıkları durumu yaratan yapılarla ve bu yapıları sürdürenlerle mücadele etmelidir (Freire, 2018, s.27). Ancak mücadelede ezilenler her zaman özgürleşme mücadelesi vermek yerine kendilerini ezenler konumunda olmayı arzularlar. Ezilenler ezilmişliklerinin farkında olsalar dahi kendilerini ezilenler olarak algılamaları içinde ezildikleri gerçekliğe gömülmüşlükleri ile örselenmiş olmalarından kaynaklanır. Ezilenlerin pedagojisi bireylerin veya toplumların insanlıklarını yeniden kazanmak yolundaki mücadelelerinin ezilenler için değil ezilenlerle birlikte şekillendirilmesi gerektiğini, ezilenlerin ezilme olgusu ve nedenleri hakkında düşünmelerini sağladığını ve bu düşünme süreci ile birlikte ezilenlerin özgürleşme mücadelesine katılımlarının doğacağını ileri sürer (Freire, 2018, s.28, 31).

Freire (2018), ezilenlerin ezenlere duygusal bağımlılığından kurtulmaları için praksisin gerekli olduğunu savunur. Praksisin gerçekleşebilmesi için çözüm yolu bankacı eğitim modeli yerine özgürleştirici (problem tanımlı eğitim) modelinin hayata geçirilmesidir. Bankacı eğitim modeli öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmen yatırımcı öğrenciler ise yatırım nesnesi olarak konumlanmışlardır.

Öğrencilere; yalnızca yatırılanı kabul edecekleri ve sınıflandırarak biriktirebilecekleri bir hareket alanı sağlanır ve öğrencilerin yaratıcılığı, dönüşümü ve bilgisi ile ilgilenilmez. Özgürleştirici eğitimin varoluşu ise eğitimde iki ayrı uç noktada bulunan eğitimci ve öğrenciyi uzlaştırmayı; aynı zamanda öğrencinin öğretmen, öğretmenin ise öğrenci olmasını gerektirir (s. 58-59).

Freire'nin (2018, s.67-71) özgürleştirici eğitim modelinin temel noktaları şu şekilde özetlenebilir:

- Eleştirel düşünmenin alıştırmalarını yapmak
- Karşılıklı insanlaşma çabası
- İnsanlara ve insanların yaratıcı gücüne güvenmek
- Öğrenci-öğretmen ilişkisini çözmek
- İnsanları bilinçli varlıklar olarak algılamak
- İnsanların Dünya ile olan ilişkilerindeki problemleri tanımlamaları pratiği
- İdrak etmek
- Öğrenci-öğretmen ilişkisinde diyalogu kullanmak
- Ezilenleri eleştirel düşünürler haline getirmek
- Yaratıcılık ve sorgulayıcılığa önem vermek
- İnsanın tarihselliğini başlangıç noktası olarak almak
- Önceden belirlenmiş bir yarın yerine bugünden hareket ederek dinamik ve devinimci olmak
- Umut dolu olmak
- İnsanı kendini aşan, ileriye doğru hareket eden, ileriye bakan varlıklar olarak olumlamak
- İnsanların içine gömülü oldukları, içinden çıkıp geldikleri ve içinde mücadele ettikleri konumu meydana getiren şimdi ve burada yaklaşımını benimsemek
- Kaderci anlayış yerine kendisini gerçekliği kavrarken anlayabilen ve böylece gerçeklik bakımından nesnel olan bir anlayışa bırakmak

Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri, 17.04.1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'yla öğretmen ve diğer meslek elemanlarını yetiştirmek için kurulan yatılı eğitim kurumlarıdır (Kazu ve Elmas, 2019, s.146). Bu kurumlar köyü ve köylüyü

canlandıran ve toplum kalkınmasına büyük katkıda bulunan kurumlar olarak bilinmektedir (Öymen, 1947, s.1). Köy Enstitüleri kanununda da ifade edildiği üzere, öğretmen dışında diğer meslek elemanlarını da yetiştiren ve bu yönüyle de birden çok amaca hizmet eden bir kurum niteliği taşımaktadır (Erçelebi, 1998, s.146).

Köy Enstitüleri Tablo 1'de görüldüğü gibi pek çok yönüyle günümüzdeki eğitim kurumlarından ayrılmaktadır (Keskin, 2020). Görüldüğü üzere Köy Enstitüleri özellikle uygulama sahasında aktif yer almakta ve özgür bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu yönüyle Köy Enstitülerinin özgül bir yapıda olduğu söylenebilir (Ezer, 2020). Demirel (2019, s.981)'e göre, günümüzdeki eğitim öğretim kurumlarının bu yanı eksiktir ve hayatla bütünleşmeyi sağlayacak şekilde tekrardan güncellenmeleri gerekmektedir.

Table 1
Köy enstitülerinin günümüzdeki eğitim-öğretim kurumlardan ayrılan yönleri

Köy Enstitüleri	**Günümüzdeki Eğitim-Öğretim Kurumları**
*Sınırları ve duvarları yoktur.	*Çoğunlukla belirli sınırlar içerisinde eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilir
*Yaz ve/veya dönemlik tatil uygulamaları yoktur. İhtiyaca göre tatil verilir.	*Yaz ve/veya dönemlik tatil uygulamaları takvimlerle belirlenir.
*Tatil dönemlerinde enstitüler pasif duruma geçmez. İşler nöbetleşe sürdürülmeye devam eder.	*Tatil dönemlerinde kurumlar çoğunlukla kapalı kalır. Bu sürede Eğitim-Öğretim faaliyetleri çok sınırlıdır.
*Dersler bahçe, tarla, ahır, bina, elektrik santrali, inşaat gibi herhangi bir yerde işlenebilir.	*Dersler çoğunlukla dersliklerde ve laboratuvarlarda işlenir. Uygulama alanları sınırlıdır.
*İlk yıl gelen öğrenciler herhangi bir müfredata tabi tutulmaz. Müfredat ihtiyaca göre şekillenir.	*İlk yıl dâhil olmak üzere öğrencilerin bütün eğitim-öğretim sürecinde tabi olduğu müfredat bellidir ve değişiklik çok sınırlı düzeydedir.
*Enstitülerin bulunduğu bölgeye göre hayvancılık, balıkçılık, arıcılık, narenciye gibi özel uzmanlık alanları oluşturulmak hedeflenir.	*Uzmanlık sınırlı düzeyde kalmaktadır. Eğitim-öğretim kurumları herhangi bir alanda belirli izinler doğrultusunda faaliyet yürütebilmektedirler.
*İhtiyaca göre şekillenen müfredat programlarında ileri düzeyde kültür ve sanat derslerine yer verilir	*Müfredat alana göre yoğunluk kazanır. Müfredatta kültür ve sanat dersleri yer alır ancak Köy Enstitülerinde olduğu gibi yoğun değildir.

Kaynak: Tonguç, 2007; Dokuz Eylül Üniversitesi Köy Enstitüleri ve İsmail Hakkı Tonguç Araştırma ve Uygulama Merkezi [KETAM], 2009; Keskin, 2020

Köy Enstitülerinin önemli hedefleri arasında aydın-halk ayrımını ortadan kaldırması yer almaktadır (Aytemur-Satıroğlu, 2013). Bu yönüyle Enstitüler, yalnızca bir eğitim projesi değil, aynı zamanda yerel halkın güçlendirilmesi ve toplumsal eşitsizliklerin giderilmesine yönelik bir sosyal hizmet müdahalesi olarak değerlendirilmelidir (Kapluhan, 2012). Sosyal hizmetin temel ilkelerinden olan sosyal adalet ve fırsat eşitliği bağlamında değerlendirildiğinde, Köy Enstitüleri kırsal kesimde yaşayan dezavantajlı gruplara nitelikli eğitim sunarak toplumsal hareketliliği teşvik etmiş ve yapısal eşitsizliklerin azaltılmasında önemli bir rol üstlenmiştir (Armutlu ve Armutlu, 2024). Köy Enstitüleri, Atatürk'ün "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller" yetiştirme idealine hizmet edecek şekilde yapılandırılmış; eğitimde dogmatizmden uzak, özgür düşünceyi temel alan bir anlayışı benimsemiştir. Bu yönüyle Cumhuriyet'in eğitim devrimlerinin sahada uygulayıcısı niteliğini taşıyan Enstitüler, bireyi hem düşünsel hem de üretimsel olarak güçlendirmeyi hedeflemiştir (Binbaşıoğlu, 1993). Köy Enstitülerinin kırsal kesimde uygulamaya koyduğu bu eşitlikçi eğitim modeli, makro sosyal hizmette savunulan toplum temelli planlama ve güçlendirme anlayışının sahadaki yansıması olarak kabul edilebilir (Er ve Gökçearslan-Çifci, 2021). Bu bağlamda, Köy Enstitüleri, makro sosyal hizmetin temel ilkelerinden olan "katılımcılık", "toplum temelli planlama" ve "sosyal adalet" ilkeleriyle örtüşmektedir. Bu modelin fikir babalarından biri olan dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel, yalnızca bu sistemin uygulayıcısı değil, aynı zamanda entelektüel vizyonuyla eğitimin ideolojik ve felsefi altyapısını şekillendirmiştir. Yücel'in çabaları, öğretmen okullarının kırsal kalkınma ve insan yetiştirme odaklı yeniden tasarlanmasında belirleyici olmuştur (Yiner, 2024). Cumhuriyet'in eğitim politikaları, halkın doğrudan katılımını ve kalkınmayı hedefleyen bir toplumsal dönüşüm sürecinin parçasıydı. Bu dönüşümde Köy Enstitüleri, kırsal kesimin kendi içinden liderler çıkararak yalnızca eğitimi değil, üretimi, kültürü ve sağlığı da dönüştürme potansiyeli taşıyan merkezler haline gelmiştir. Bu yaklaşım, bireyden topluma yayılan bir aydınlanma zinciri yaratmayı hedeflemiş ve toplumsal eşitsizliklerin giderilmesine katkı sunmuştur (Arslan, 2019). Köylülerin eğitilmesiyle bireylerin yaşam kalitesi artırılmış, yerel topluluklar kendi içinde dayanışma ve örgütlenme becerileri kazanmıştır (Er ve Gökçearslan-Çifci, 2021). Böylece köy enstitüleri, kırsal alanlarda uygulanan bir tür yerel sosyal hizmet modeli işlevi görmüştür.

Hasan Âli Yücel'in eğitime bakış açısı, yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir yapıdan çok bireyin özgürleşmesini esas alan bir anlayışı yansıtmaktadır (Yücel, 1993). Onun döneminde, Köy Enstitüleri Atatürk ilke ve inkılaplarının taşıyıcısı kurumlar haline gelmiştir. Yücel, eğitim sistemini yalnızca bireysel değil toplumsal kalkınmanın da anahtarı olarak görmüş, özgür bireylerden oluşan bir

toplumun inşasını hedeflemiştir. Bu bağlamda, onun önderliğinde şekillenen köy enstitüsü projesi, hem pedagojik hem sosyo-politik açıdan Cumhuriyet ideolojisinin sahadaki yansımasıdır (Arman, 1969). Enstitülerin eğitim felsefesi, bireyin yalnızca meslek edinmesini değil, aynı zamanda düşünen, üreten ve sorgulayan yurttaşlar olarak yetişmesini amaçlamıştır. Bu hedef, Atatürk'ün "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" nesiller vizyonunun somut karşılığıdır. (Erkılıç, 2013).

Köy Enstitüleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin erken dönem modernleşme çabalarının somut bir uzantısı olarak ortaya çıkmış; kırsal kesimde yaşayan bireylerin eğitim yoluyla topluma entegre edilmesi ve modern, üretken, aydın bir nesil yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Kartal, 2008). Bu model, sadece eğitimle sınırlı kalmamış; toplumsal dönüşüm, kırsal kalkınma ve Cumhuriyet değerlerinin köylere kadar ulaştırılması yönüyle hayati bir işlev üstlenmiştir (Ezer, 2011). Yeni kurulan Cumhuriyet'in toplumsal ve ideolojik inşasında, Köy Enstitüleri hem sembolik hem yapısal olarak önemli bir rol oynamıştır. Bu nedenle, enstitülerin işlevi yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ulusal modernleşme stratejisinin merkezî bir ayağı olarak değerlendirilmelidir (Avcil, 2023).

Köy Enstitülerinde yukarıda detayları verilen bu anlayış toplum kalkınması açısından önemli bir anlam kazanmaktadır. Köy Enstitüsü öğrencilerinin konuşmayı, tartışmayı, sorgulamayı ve bilimsel yöntemleri kullanarak üretmeyi öğrenmeleri hedeflendiğinden, bu kurumların yönetici pozisyonlarına dönemin aydınları getirilmiştir, böylece Köy Enstitüleri Türkiye'nin eğitim ve kültür alanlarında büyük bir gelişim göstermesinde aktif rol almıştır (Keskin, 2020, s.37). Hiç şüphesiz Köy Enstitüleri ulusal düzeyde kalkınmaya katkı sağlamıştır.

Köy Enstitülerinde entelektüel ve pratik faaliyetlerin bütünlüğü ile 'iş içinde eğitim' ilkelerinin ön planda olduğu görülmektedir (Aytemur-Sarıoğlu, 2013). Bu ilkenin benimsenmesinin ardında yeterli zaman ve maddi kaynakların olmaması nedeniyle kendi kendilerine yeten kurumlar olmaları yatmaktadır (Öztürk, 1980). Bunun yanında enstitülerde müzik, tiyatro vb. sanatsal faaliyetlerin de ön planda olması, öğrencilere yönelik farklı yaklaşım modelleriyle kendilerini geliştirmelerine olanak tanıması bakımından da önemlidir (Türkoğlu, 1980, s.57). Burada mesleki-teknik ve genel eğitim anlayışının ayrımının aksine bütüncül ve iş içerisinde eğitim anlayışı vardır (Tonguç, 1938, s.90). Bu yönüyle de Tonguç'un pedagoji anlayışını yansıttığı görülmektedir. Tonguç, başka ülkelerin taklit edilmesi yerine ülke içerisindeki ekonomik, kültürel vb. alanlardaki ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak üretim içeren bir anlayışı içerisinde barındırır (Keskin, 2020, s.37). Benzer şekilde, Freire (2018), eylem ve düşüncenin eş zamanlı gerçekleştiğini ifade eder. Burada ön plana çıkan nokta

ise praksis ışığında düşünce ve eylemin sentezlenmesidir (Roberts, 2003, s.176). Bu yönüyle Freire, Marx'ın düşünce ve eylem ayrımını ortadan kaldırmayı hedefler (Spring, 1997).

Sosyal hizmetin hak temelli yaklaşımı, bireylerin yalnızca yardım alması değil; haklarını tanıması, talep etmesi ve karar alma süreçlerine katılması esasına dayanır. Bu bağlamda Köy Enstitüleri, öğrencileri pasif alıcılar olarak değil; kendi topluluklarını dönüştürebilecek özne bireyler olarak konumlandırmış ve bu yönüyle hak temelli eğitimin Türkiye'deki erken örneklerinden birini oluşturmuştur (Kocabaş, 2014).

TOPLUM EĞİTİMİ VE TOPLUM KALKINMASI SÜRECİNDE KÖY ENSTİTÜLERİ

Toplum kalkınması kapsamında yapılan uygulamalar bütüncül ve etkili bir sosyal hizmet uygulamasının önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Mendes ve Binns, 2013). Bireyin güçlendirilme sürecinde bireylerin gelişimi ön planda tutulurken, toplum kalkınması sürecinde de benzer bir durum söz konusudur (Bosco, 2008: 44). Bireyin gelişim sürecinde ise doğru bir strateji ve birey odaklı bir yaklaşım sergilenmesi gerekir. Bu yaklaşım da kuşkusuz özgür bir öğrenme ortamının varlığı ile mümkün olacaktır Freire'nin "İnsan, özgürleştiği kadar insandır." düşüncesinden hareketle öğrenme sürecinde bireylerin özne konumunda yer almasıyla tahakkümden kurtularak özerk ve özgür bir hal almış olacaktır (Freire, 2018).

Özgürleştirici eğitim anlayışının kişilerin özgür düşünme, kendini gerçekleştirme gibi noktaları vurguladığı ve yaratıcılığa dayanan bir eğitim anlayışı olduğu göz önünde bulundurulduğunda Köy Enstitülerindeki eğitim anlayışını bu modelin bir örneği olarak ifade etmek ve bazı temel noktalarda da aralarında paralellik olduğunu ileri sürmek mümkündür (Aytemur-Sağıroğlu, 2013). Bunun yanında toplum eğitimi sürecinde özgürleştirici pedagoji anlayışına örnek olması bakımından Köy Enstitülerinin toplumda sosyal değişime olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkı, sadece pedagojik değil, aynı zamanda sosyal hizmet bağlamında kırsal toplulukların güçlendirilmesi ve sosyal adaletin sağlanması açısından da değerlidir (Er ve Gökçearslan-Çifci, 2021). Enstitüler, kırsal kesimde yaşayan bireylerin eğitime erişimini kolaylaştırarak, sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesini engellemeye çalışmıştır (Armutlu ve Armutlu, 2024). Yaşanan bu değişimler toplum içerisinde birçok farklı alanlarda gerçekleşmektedir. Nitekim McLaren (2003, s.85)'e göre, okullar toplumsal ilişkilerin dönüşüm ve yeniden üretim sürecinde rol aldığı gibi öğrencileri

yetkilendirmeyle de kendilerini ve çevrelerini değiştirmeye teşvik eder. Bu da ancak özgür bir öğrenme ortamının varlığıyla ancak mümkündür. Özgür bir yaklaşımda birey ideolojik tahakkümden kurtularak çok yönlü ve özerk bir bakış açısına sahip olmaktadır (Özsoy, 2004, s.9). Bunun yanında özgürlükçü eğitim anlayışı kişilere özerklik, kendini tanıma ve gerçekleştirme, özyönetim ve özdenetim gibi kavramlarla ilişkilidir (Aytemur-Sağıroğlu, 2013). Bu yaklaşımın önde gelen isimlerinden Freire ve Macedo (1998, s.83), eğitim sürecinin egemen ideolojiyi yeniden ürettiğini, ancak eğitimin rolünün toplumsal alandaki ideolojik yaklaşımlara indirgenemeyeceğini vurgular ve aynı zamanda bu ideolojinin oluşumuna zemin hazırlayabileceğini belirtir (Aytemur-Sağıroğlu, 2013). Bu sebeple okul hem baskı hem de özgürleşme alanı olarak ortaya çıkar (MacLaren, 2003).

Köy Enstitüleri'nin toplumsal hedefleri ve işlevleri sosyal hizmet disiplini açısından değerlendirildiğinde, bu kurumların sadece eğitim kurumları değil, aynı zamanda yerel kalkınmayı önceleyen ve dezavantajlı kırsal grupların güçlendirilmesini amaçlayan sosyal hizmet araçları olduğu görülmektedir. Sosyal hizmetteki "toplumla çalışma" modeli, bireylerin içinde bulundukları sosyal çevrede farkındalık kazanmaları, haklarını öğrenmeleri ve katılımcı bireyler olarak topluma entegre olmalarını sağlar. Köy Enstitüleri, bu modeli kırsal bağlamda uygulayarak bireyleri özgürleşmeye, üretmeye ve kolektif yaşam kurmaya yönlendirmiştir. Bu açıdan bakıldığında, Köy Enstitüleri, Freire'nin pedagojik modeli kadar makro sosyal hizmet ilkelerine dayalı bir kalkınma projesi olarak da ele alınmalıdır (Babahan, 2019; Arman, 1969).

Literatürde toplum kalkınması süreçlerinde eğitimin merkezi bir rol oynadığı sıkça vurgulanmaktadır. Özellikle kırsal alanlarda uygulanan kalkınma projelerinde, eğitim yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda sosyal değişimi teşvik eden bir araç olarak kullanılmaktadır (Mendes ve Binns, 2013). Köy Enstitüleri de bu bağlamda değerlendirildiğinde, eğitimi, yerel ihtiyaçlara uygun olarak şekillendirmiş ve üretimle iç içe bir öğrenme süreci yaratmıştır. Bu yönüyle, Freire'nin praksis temelli özgürleşmeci yaklaşımı ile sosyal hizmetin yerel katılımı esas alan kalkınma modelleri arasında Köy Enstitüleri ortak bir zemin oluşturmaktadır (Armutlu ve Armutlu, 2024; Binbaşıoğlu, 1993).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Köy Enstitüleri, Türkiye'nin eğitim ve kalkınma tarihinde önemli bir yere sahip, toplumsal dönüşümü ve kırsal modernleşmeyi hedefleyen özgün bir modeldir. Bu kurumlar, sadece bireysel eğitim süreçlerini değil, aynı zamanda kırsal

kalkınmayı destekleyen bütüncül bir yaklaşımı benimsemiştir. Erken Cumhuriyet döneminin modernleşme vizyonu doğrultusunda Köy Enstitüleri, köyde yaşayan bireylerin sadece eğitim yoluyla değil, aynı zamanda üretim, örgütlenme ve toplumsal bilinçlenme yoluyla dönüşümünü hedeflemiş; kırsalda modern, aydın ve katılımcı bireyler yetiştirme işleviyle Cumhuriyet'in ideolojik temellerinin taşraya nüfuzunu sağlamıştır. Eğitim ile kalkınma arasındaki bu doğrudan ilişki, dönemin sosyal mühendislik politikalarının da temelini oluşturmuştur. Eğitimin üretimle iç içe olduğu bu modelde, bireylerin yalnızca akademik bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda ekonomik ve sosyal hayata etkin katılım sağlamaları amaçlanmıştır.

Köy Enstitüleri'nin işlevi yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda yapısal eşitsizliklerin giderilmesi, kırsal bölgelerdeki toplumsal dışlanmanın kırılması ve hak temelli bir sosyal hizmet anlayışının sahada uygulanması bakımından da önemlidir. Bireylerin özgüven kazanmaları, topluluk bilinci geliştirmeleri ve yerel düzeyde kalkınmayı desteklemeleri açısından bu kurumlar, makro sosyal hizmet perspektifinden toplum temelli eğitim modellerinin başarılı bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Günümüzde eğitim sistemleri, bireyleri yalnızca akademik bilgiyle donatmaya odaklanırken, onların sosyal, kültürel ve ekonomik hayatlarını iyileştirme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Köy Enstitüleri modeli, eğitim yoluyla sosyal değişimi sağlama ve dezavantajlı grupların güçlendirilmesi açısından önemli dersler sunmaktadır. Bu yönüyle Köy Enstitüleri, hem geçmişe dönük bir model hem de günümüz sosyal hizmet politikaları için rehberlik edebilecek bir miras niteliğindedir.

Eğitimin yalnızca bilgi aktarma süreci olmaktan çıkarılıp, bireylerin kendi yaşamlarını şekillendirebilecekleri bir araç haline getirilmesi, toplumsal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda, eğitimde toplumsal kalkınmayı destekleyen yaklaşımların güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim politikaları, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek, üretkenliklerini artıracak ve toplumla bütünleşmelerini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Köy Enstitüleri'nin temel felsefesi olan öğrenme sürecini yaşamla bütünleştirme anlayışı, günümüz eğitim sistemlerinde yeniden ele alınarak, öğrencilere daha aktif ve katılımcı roller kazandırılmalıdır. Bu yaklaşım, özellikle kırsal bölgelerdeki genç kuşakların kendi topluluklarını kalkındırma süreçlerine etkin biçimde katılımını teşvik etmektedir.

Gelecek araştırmalar, Köy Enstitüleri modelinin günümüz eğitim politikalarıyla nasıl bütünleştirilebileceğini ve benzer eğitim yaklaşımlarının modern sosyal hizmet uygulamalarına nasıl entegre edilebileceğini ele almalıdır. Sosyal hizmet

uzmanları ve eğitimciler arasında iş birliği sağlanarak, eğitim sistemlerinde toplumsal kalkınmayı teşvik eden yeni modeller geliştirilebilir. Böylece, eğitim yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir süreç olmaktan çıkıp, toplumsal eşitsizlikleri azaltan ve yerelden merkeze doğru kalkınmayı tetikleyen bir dönüşüm aracına dönüşebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alam, M. (2013). Banking model of education in teacher-centeredclass: A critical assessment. *Research on Humanities and Social Sciences, 3*(15), 27-31.

Arman, H. (1969). *Piramidin tabanı: Köy Enstitüleri ve Tonguç.* İş Matbaası.

Armutlu, A., & Armutlu, R. (2024). Köy Enstitüleri: Türkiye'nin kırsal kalkınma ve sosyal hizmetler üzerindeki etkileri. *Akademik Açı, 4*(2), 143–159. https://doi.org/10.59597/akademikaci.1532884

Armutlu, D. A., & Armutlu, R. (2024). Köy enstitüleri: Türkiye'nin kırsal kalkınma ve sosyal hizmetler üzerindeki etkileri. *Akademik Açı, 4*(2), 143-159. https://doi.org/10.59597/akademikaci.1532884

Arslan, Ö. Ö. (2019). Köy enstitülerinin toplum kalkınmasındaki rolü. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi, 7*(1), 45–60.

Avcil, C. (2023). Bir modernleşme aracı olarak Köy Enstitüleri. In Z. Banu & H. Dalaman (Eds.), *100 Yıllık Cumhuriyet ve Türk Modernleşmesi* (pp. 167–182). İstanbul Topkapı Üniversitesi Yayınları.

Aytemur-Sarıoğlu, N. (2013). Özgürleştirici eğitim arayışları: Köy enstitüleri ve eleştirel pedagoji okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, *46*(1), 81-98.

Babahan, A. (2019). Bir sosyal politika projesi olarak Köy Enstitüleri. *Alternatif Politika, 11*(1), 195–220.

Biddle, W.W. &Biddle, L.J.(1968). *Encouraging Community Development.* Rinehartand Winston Inc.

Binbaşıoğlu, C. (1993). *Çağdaş eğitim ve Köy Enstitüleri: Tarihsel bir çerçeve.* Ege Üniversitesi Basımevi.

Demirbilek, S. (2009). *Sosyal Politika Bağlamında Sosyal Hizmet.* (Birinci basım), Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Yayınları.

Duran, R. (2022). Türkiye aile yapısının geleceğine yönelik çıkarımların değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 147-164.

Er, A., & Gökçearslan-Çifci, G. (2021). Toplumla sosyal hizmet uygulama modelleri perspektifinden Köy Enstitülerinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 32*(3), 1177–1194.

Er, F., & Gökçearslan Çifci, E. (2021). Toplumla sosyal hizmet uygulama modelleri perspektifinden köy enstülerinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 32*(3), 1177-1194. https://doi.org/10.33417/tsh.816710

Erçelebi, H. (1998). Yurdun Efendisi Köylüdür. *Atatürk'ün Cumhuriyet'in İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu.* Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, s. 15-26.

Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED), 5*(9), 1–19. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1716184

Ezer, F. (2011). Köy Enstitüleri ve Türk eğitim tarihi açısından önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 2*(19) 1786-1804. https://doi.org/10.33431/belgi.640644

Ezer, F. (2020). Köy Enstitülerinin Türkiye kırsalının sosyal ve ekonomik kalkınmasındaki rolü: Beşikdüzü Köy Enstitüsü örneği. *Belgi Dergisi, 2020*(1), 45–60.

Fitzsimons, C. (2017). *Community Education and Neoliberalism.* Palgra and Macmillan.

Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi.* (çev. Hattatoğlu, D. ve Özbek, E.). Ayrıntı Yayınları

Gedik, M. (2020). Sosyal hizmetlerde "Hak Temelli" yaklaşım. *Çekmece İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8(*16) 28-57.

Geray, C. (1999, Nisan 2). Kırsal kalkınma yöneltileri, ilçe yerel yönetimi ve "ilçe köy birlikleri" önerisi. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 11-42.

Geray, C. (2011). Toplum kalkınmasının ekonomik ve sosyal yönleri. *Journal of Social Policy Conferences,* (19), 155-166.

Gürhan Duran, E., & Yurtsever, E. (2024). Sosyal hizmet uzmanlarının sosyal adalet savunuculuğunun incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 35*(2), 269–290. https://doi.org/10.33417/tsh.1324204

Ife, J. (2009). *Human Rights From Below: Achieving Rights Through Community Development.* Cambridge.

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (26), 172–194.

Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 23–36. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160960

Kazu, İ. Y., & Elmas, A. (2019). Köy enstitüleri ve bir örneklem olarak Dicle Köy Enstitüsü. *Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilgilerde Güncel Gelişmeler* Sempozyumu.

Keçeci, G. (2017). Makro sosyal hizmet uygulamasında kullanılan modeller, teknikler ve sosyal hizmet uzmanlarının rolleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 28*(1), 187-202.

Keskin, Ü. (2020). İsmail Hakkı Tonguç'un liderliği üzerine bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(Özel Sayı-1), 26-41.

KETAM - Dokuz Eylül Üniversitesi Köy Enstitüleri ve İsmail Hakkı Tonguç Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2009). İsmail Hakkı Tonguç yaşam öyküsü. http://webb.deu.edu.tr/ketam/index.php/ hakkimizda/ismail-hakki-tongucun-yasam-oykusu., Erişim tarihi: 02.01.2025.

Kocabaş, A. (2014). Süreç temelli öğrenme ve Köy Enstitüleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, (10), 50-61.

Kongar, E. (1971). Toplum kalkınması ve toplum örgütlenmesi. *Amme İdaresi Dergisi, 4*(4), 116-141.

Martin, I. (1987). Community education: Towards a theoretical analysis. İn Allen, G., Bastiani, J., Martin, I. and Richards, K. (eds.), *Community Education: An Agenda for Educational Reform*. Open University Press

McLaren, P. (2003), Critical pedagogy: A look at the major concepts. Darder, Antonia - Baltodano, Marta – Torres, Rodolfo D. (Ed.). In *The Critical Pedagogy Reader* (s. 68-96) Routledge Falmer.

Mendes, P. ve Binns, F. (2013). Avustralya, Victoria'daki kırsal sosyal hizmet uygulamasına toplum geliştirme değerlerinin, becerilerinin ve stratejilerinin entegrasyonu. *Toplum Geliştirme Dergisi, 48*(4), 605-622.

Minzey, J. D., LeTarte, C. (1972). *Community Education, from Program to Process to Practice*. Pendell Publishing Company.

Miser, R. (1999). Kalkınma, toplum kalkınması ve insanın gelişimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32*(1), 101-112.

Öymen, H. R. (1947, 1 Mayıs). *Dicle Enstitüsünde Bir Akşam.* Ulus Gazetesi.

Özkan, S. (2020). Toplum kalkınması/Topluluk inşa girişimleri *(*Çeviri Ed. Sema Buz & Mustafa Çağrı Ayalp), *Makro Sosyal Hizmet* içinde (s. 329-344). Nika Yayınevi.

Özsoy, S. (2004). Eşitlikçi bir eğitim deneyimi olarak köy enstitüleri. *Eğitim Bilim Toplum, 2*(7), 4-25.

Öztürk, İ. (1980). Köy enstitülerinin işleyiş özellikleri. *Eğitim Mücadelesi, Köy Enstitüleri Özel Sayısı* (6), 87-90.

Pawar, M. (2014). *Social and Community Development Practice.* Sage Publishing.

Phillips, R., Pittman, R. H. (2009). A Framework for Community and Economic Development. In R. P. a. R. H. Pittma (Ed.), *An İntroduction to Cummnity Development.* Routledge.

Popple, K. (2015). *Analysing Community Work: Theory and Practice.* Open University Press.

Roberts, P. (2003). Knowledge, dialogue, and humanization: Exploing Freire's philosophy, Peters, Michael -Lankshear, Colin - Olssen, Mark (Ed.). In *Critical Theory and the Human Condition,* (s. 169-183). Peter Lang,

Selcik, O. & Güzel, B. (2016). Sosyal hizmet mesleğinin çalışma alanı ve sosyal hizmet uygulamasının Türkiye ölçeğinde değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research, 9*(46), 461-469.

Shuttleworth, D. E. (2010). *Schoolingfor Life Community Education and Social Enterprise.* University of Toronto Press

Spergel, I.A. (1978). *Community Development.* A Minahan (Editor-in-Chief). In Encyclopedia in Social Work (18th ed. Vol. 2, pp. 299-307). Silver Spring, National Association of Social Workers.

Spring, J. (1997), *Özgür Eğitim,* (Çev. Aysen Ekmekçi). Ayrıntı.

Tonguç, I. H. (1938). *Köyde Eğitim.* Devlet Basımevi.

Tonguç, I. H. (2007). *Köyde Eğitim.* Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2*(2), 48-62.

Türkoğlu, P. (1980). Öğretim programları yönünden köy enstitüleri. *Eğitim Mücadelesi*, *Köy Enstitüleri Özel Sayısı* (6), 50-60.

White, C. (2014). Encountering social and community education. In C. White (ed.), *Community Education for Social Justice.* Sense Publishers.

Yanardağ, U. (2017). Türkiye'de sivil toplum örgütlerinde çalışan sosyal çalışmacıların toplumla sosyal çalışmaları deneyimleri. (Tez no. 469296) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, B., & Şahin, F. (2019). Esping-Andersen'in refah devleti sınıflandırması ve makro sosyal hizmet uygulamaları temelinde Türkiye'nin konumu. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 11(18), 2525-2554.

Yılmaz, M. (2015). Sosyal adalet, sosyal hizmetler ve bütçe. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 26*(1), 9–24. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/16607/173179

Yiner, A. (2024). Köy Enstitüleri üzerine bir deneme. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5(*4), 307-317.

Yücel, H. A. (1993). *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

This review article focuses on Village Institutes in Turkey, established in 1940, from the perspective of macro social work. The main purpose is to analyze how these institutes contributed to community development, social transformation, and the empowerment of disadvantaged rural populations. Village Institutes were a unique model of education that combined practical training, particularly in agriculture and craftsmanship, with academic learning. They aimed to improve the living conditions of rural communities, fostering not only individual growth but also collective progress. This aligns strongly with the principles of macro social work, which focuses on collective interventions, social justice, and the empowerment of marginalized groups.

Village Institutes were created with the intention of addressing the vast rural-urban divide in Turkey. The rural population was often left behind in terms of educational opportunities, economic development, and social mobility. By founding these institutes, the Turkish government sought to create self-sufficient, educated individuals who would contribute directly to the development of their communities. The macro social work framework, which seeks to create systemic change through social policy, community organization, and advocacy, provides a useful lens through which to evaluate the long-term effects and sustainability of Village Institutes.

From a macro social work perspective, the Village Institutes can be seen as a community-based intervention aimed at empowering rural populations by equipping them with the tools and knowledge necessary for self-sufficiency. Education was not viewed as an isolated process but as a means of fostering broader social and economic transformation. The egalitarian structure of the institutes is particularly noteworthy. Students and teachers lived and worked together in the same environment, breaking down traditional hierarchies and promoting a model of education that emphasized cooperation, shared responsibility, and mutual respect. This model encouraged critical thinking and problem-solving, allowing students to take an active role in their learning and, by extension, in the development of their communities.

In the context of the newly established Turkish Republic's modernization efforts, Village Institutes emerged as a strategic initiative to cultivate a modern, productive, and enlightened rural population. These institutions were not only educational tools, but also ideological agents aiming to align rural areas with the Republic's vision of secularism, equity, and civic consciousness.

The Institutes also served as an example of how education can be used to address structural inequalities. Their contribution aligns with macro social work goals of promoting social justice and equal opportunity, especially in disadvantaged rural areas where education access was historically limited. In many ways, they were a form of social engineering aimed at creating a more just and equitable society. The education provided at the Village Institutes was holistic, combining academic subjects with practical training in agriculture, mechanics, and the arts. This not only ensured that graduates were well-rounded individuals but also that they possessed the practical skills necessary to contribute meaningfully to their communities. The Institutes were thus a transformative force, helping to bridge the gap between urban and rural populations and promoting sustainable rural development.

Additionally, Village Institutes can be interpreted as early rights-based interventions within rural education policy. Individuals were not only educated but also empowered to participate actively in decision-making, local governance, and community planning. This framework directly reflects the rights-based and empowerment-oriented principles of macro social work.

Furthermore, Village Institutes aligned with the goals of macro social work by focusing on systemic change rather than isolated individual achievements. Their curriculum emphasized rural development, collective problem-solving, and self-reliance, all of which are core components of macro social work practice. By focusing on community development and rural empowerment, the institutes contributed to broader societal goals such as poverty reduction, social justice, and the promotion of human rights. They exemplified how education can serve as a tool for social change, particularly in rural areas where access to resources is often limited.

Despite their initial success, the Village Institutes eventually faced political opposition, leading to their closure in the 1950s. This marked the end of a significant experiment in education-based social reform. However, their legacy continues to offer valuable insights for contemporary social work and education. The challenges faced by the Institutes, particularly the political and social pressures that led to their demise, offer important lessons about the sustainability of educational and social interventions. These challenges highlight the need for strong institutional support, community buy-in, and political will to ensure the long-term success of such initiatives.

In conclusion, Village Institutes represent a powerful example of how education can be used as a tool for macro social work. By focusing on community development, social justice, and rural empowerment, they helped to create a more equitable society. The principles underlying the Village Institutes - egalitarian education, community participation, and self-sufficiency - remain relevant today, particularly in the fields of social work and education. Future research could explore how these principles can be adapted to modern contexts, especially in efforts to address contemporary social issues such as rural poverty, educational inequality, and social marginalization. In this way, Village Institutes offer not only a historical case study but also a model for future interventions aimed at promoting sustainable development through education. Additionally, Village Institutes can be interpreted as early rights-based interventions within rural education policy, where individuals were empowered not only to learn but also to claim and exercise their social and economic rights. In the context of the newly established Turkish Republic’s modernization efforts, Village Institutes emerged

as a strategic initiative to cultivate a modern, productive, and enlightened rural population.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3262-3281
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81543
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Recepoğlu, S. & Atılgan, S. (2025). Gönüllü Köy Koruculuğu Kimliğinin Kişiler Arası İletişim Üzerine Etkisi, Etnografik Bir Alan Araştırması: Muş İli Örneği. *Journal of History School,* 77, 3262-3281.

GÖNÜLLÜ KÖY KORUCULUĞU KİMLİĞİNİN KİŞİLER ARASI İLETİŞİM ÜZERİNE ETKİSİ, ETNOGRAFİK BİR ALAN ARAŞTIRMASI: MUŞ İLİ ÖRNEĞİ

Sabahattin RECEPOĞLU[1] & Sait Sinan ATILGAN[2]

Öz

Toplumsal yapı içerisinde yaşayan insanlar, sosyal bir varlık olmaları sebebiyle iletişimsel bir döngü içerisinde yaşamlarını devam ettirirler. Kendisini ve çevresini oluşturan sosyal yapıyı bilmek ve tanımlamak için yaşadığı bölgenin kültürünü ve kimlik yapısını bilmesi gerekir. Bu kimlikler insanı hem belirler hem de tanımlar. Doğuştan gelen ya da sonradan kazanılan bu tanımlama, sosyal hayatı kolaylaştırdığı gibi bazen de zorlaştırır. Gönüllü köy koruculuğu kimliği, her iki yönüyle incelenmesi gereken bir kimlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızın temel dayanak noktasını oluşturan bu kişilerin kendilerini nasıl tanımladıkları ve toplumsal yapıdaki varlıklarına yönelik eleştirilerin asıl kaynağına odaklanmaktır. Köy Koruculuğu kimliğinin kendisi ve bu kimliği gönüllü olarak sahiplenen kişilerin, kendilerini nasıl tanımladıklarını, nasıl gördüklerini ve yaşadıkları iletişim sorunlarını gözler önüne sermek açısından önemlidir. Gönüllü köy koruculuğu kimliğine sahip kişiler ile yaşadıkları toplum arasındaki iletişim sorunları süreklilik göstermiştir. Kimlik ve çatışma döngüsünü sürekli yaşayan bu kişiler, Köy Koruculuğu görevinde yaşadıkları psikolojik ve sosyo-ekonomik sorunları ele alması itibariyle literatüre yeni bir bakış açısı getirmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etnografya, Kültür, Kimlik, Kimlik Çatışması, Gönüllü Köy Koruculuğu.

[1]Öğr.Gör, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, sabahattin.recepoglu20@ogr.atauni.edu.tr, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7134-0534
[2] Doç.Dr, Atatürk Üniversitesi/İletişim Fakültesi/Halkla İlişkiler Ve Tanıtım Bölümü/Kişilerarası İletişim Anabilim Dalı, sinan.atilgan@atauni.edu.tr, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6173-0248

The Effect of Volunteer Village Guard Identity on Interpersonal Communication, an Ethnographic Field Research: The Example of Muş Province

Abstract

People living in a social structure continue their life in a communicative cycle because they are a social being. He acquires an identity in order to know and define himself and the social structure that forms his environment. These identities both determine and define people. This definition, whether innate or acquired, makes social life easier and sometimes more difficult. The identity of the volunteer village founder appears as an identity that needs to be examined from both aspects. This problem, which forms the basis of our research, is important in terms of revealing how people who voluntarily adopt this identity see themselves, how they define themselves, and the communication problems they experience. This study will bring a new perspective in terms of contributing to the field in terms of volunteer village guarding and deciphering the social relations experienced

Keywords: Ethnography, Culture, Identity, Identity Conflict, Volunteer Village Guard

GİRİŞ

Gönüllü köy koruculuğu sistemi kurulduğu günden beri tartışılan konulardan biri olmuştur. Köy koruculuğunu yapan insanlar yapmış oldukları görev nedeniyle zaman zaman yaşamış oldukları coğrafyanın kültürel yapısı nedeniyle eleştirilebilmektedir. Yani yaşanılan toplumda her insanın etkin bir iletişim alanı mevcuttur. Bu iletişim alanında insanlar birçok sorun ve problemler ile karşılaşırlar. Bu aslında olağan bir süreç olarak görülmektedir. Ancak kazanılan kimliklere sahip bireylerin yaşamış olduğu bu sorun ve problemler daha önemli bir hal almaktadır. Çünkü toplumsal olarak yaşanılan olaylara bu minvalde bakmaya özen gösteriliyor. Bir doktorun yaşadığı sorun ile bir esnafın yaşadığı sorunun toplumsal karşılığı elbette bir değildir. İşte tam da bu noktadan hareketle yaşadıkları toplumdan koparak farklı bir kimlik elde eden korucuların kişiler arası iletişimde karşılaştıkları sorunlara değinmekte fayda vardır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde etkin faaliyet gösteren korucular, kimi zaman yasadışı olaylar ile kimi zaman ise şehit haberleriyle gündeme gelmektedir. Bölgede PKK terör örgütünün faaliyetine karşı mücadelede en önde yer alan bu insanlar, yaşadıkları toplumdan farklı yeni bir kimlik kazanmışlardır. Bu kimliğin oluşmasında etkin olan faktörler oldukça fazladır. Aşiret baskısından kişisel tercihlere kadar geniş yelpazede rol alan bu kimlik kazanımı için olumlu ve olumsuz birçok unsurdan bahsedilebilir. En genel anlamıyla baktığımız zaman aslında yaşadıkları bölgede mevcut olan yapıların dayatmış olduğu gerçekleri

görebiliriz. Yaşadıkları toplumda farklı bir kimlik kazanan bu insanların günlük iletişimleri de bu kazanılan kimliğe göre şekillenmektedir. Gönüllü Köy Korucularının katıldığı bu süreçleri dikkatli bir şekilde ele aldığımızda, bu kişilerin koruculuk sistemine dâhil olmadan önce ve dâhil olduktan sonra iki farklı hayat yaşadıkları görülmektedir. Koruculuk sistemine dâhil olma sebeplerine değinmeden, bu kimliği kazanmadan önce ve kazandıktan sonra kişilerarası iletişim farklılıklarını açıklamak yetersiz kalabilmektedir. Çünkü bölge halkı açısından hoş karşılanmayan bu durumu öncesi ve sonrasıyla ele almak sorunun tespiti için oldukça önemlidir. Korucu olmadan önce toplumda sevilen ve sayılan insanların dışlandığı hatta bu insanlarla iletişim kurulmadığı anlaşılmıştır. Ailesindeki bireylerden yakın akrabalarına kadar komşularından toplumsal hayata kadar bu insanlar sorun yaşamıştır. Yaşanılan bu sorunlarda geçici köy koruculuğu kimliğinin etkisi doğrudan olmuştur. Literatürde bu yönde yapılmış akademik çalışmanın sayısı azdır. Bu çalışma kimlik ve iletişim sorunu yaşayan kişilerin yaşamlarına odaklanması açısından yeni bakış açısı kazandıracağı ümit edilmektedir.

YÖNTEM

Geçici Köy Koruculuğu Sisteminin Kimliksel Yansımaları

Geçici Köy Koruculuğu adıyla bilinen bu sistemin tarihsel arka planını baktığımızda, II Abdülhamit tarafından oluşturulan Hamidiye alaylarına kadar dayandırılmaktadır (Önder, 2013, s. 4). Bölgede yaşanılan terör olayları ile birlikte 1984 yılından günümüze kadar geçen süreçte, yaşanan birçok hadisede koruculuk sistemi tartışılmıştır. Geneli Kürt bireylerden oluşan Geçici Köy Koruculuğu sistemi, Kürtlerin siyasi ve kültürel hakkını savunduklarını iddia eden PKK terör örgütünün yıllarca faaliyette bulunduğu bir alanda mücadele etmeye çalışmışlardır. Bu süreç içerisinde Türkiye Cumhuriyeti Devletinin yanında yer alarak Terör sorununu çözmek için silahlı mücadele vermişlerdir. Terör ile mücadele içerisinde yer alan bu bireyler ‘Korucu’ kimliğine sahip olmalarından dolayı, günlük yaşamlarına önemli sorunlara neden olmuştur (Önder, 2013, s.7). PKK terör örgütünün bölge halkı üzerinden yapmış olduğu propaganda ve baskılardan korucular ziyadesiyle etkilenmiştir. PKK tarafından süreli olarak alınan kararlarda köy korucularına yönelik eylem ve taktikler daima yer almıştır. Bu propagandanın etkisi ile köy korucuları toplumdan dışlanmıştır (Önder, 2013, s.9). Devlet tarafından verilen bu kimliğin yasal olarak etki alanı oldukça geniştir. Bu yetkilere bakıldığı zaman ilgili mevzuat hükümleri yetki alanını belirlemiştir. Köy Korucuları Yönetmeliği;

“a) Köy halkının canına, ırzına, malına ve tasarruf emniyetine tecavüz edenleri belirlemek, bunları takip etmek, köy muhtarına ve en yakın jandarmaya en seri vasıtasıyla bildirmek, kaçmalarını, saklanmalarını önlemek, köy halkının ve köyün zabıta görevlilerinin de yardımıyla yakalamak,

b) Suç işlenirken veya işlendikten sonra, henüz izleri kaybolmadan sanıkları yakalamak,

c) Adli kolluk işleri ile ilgili olaylarda, delillerin kaybolmamasını sağlayacak tedbirleri almak,

d) Yangın, sel, deprem, toprak kayması, çığ gibi tabi afetleri bilgi edindiğinde, köy muhtarına ve en yakın jandarmaya haber vermek,

e) Köyde bulunan eski hükümlülerin, sabıkalı ya da şüphelilerin iş ve ilişkilerini araştırmak, asker ve yoklama kaçaklarını takip etmek, bunlar hakkında elde ettiği bilgileri muhtara veya jandarmaya bildirmek,

f) Bağ, bahçe ve yolları, içme suyu tesisleri ile trafo ve köy orta malları, su kuyuları, su setleri ve kanallarına ve benzeri köy tesislerine yönelik her türlü tecavüzleri önleyecek tedbirleri almak ve bu gibi tesislerin korunmasında genel ve özel kolluk kuvvetlerine yardımcı olmak’’. (https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4576&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5)”.

Köy koruculları yönetmeliğinde koruculara verilen silah kullanma yetkisi, bölge insanına nazaran korucuları daha ayrıcalıklı hale getirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından verilen bu kimlik, toplumdaki bazı kesimler tarafından dışlanmalarına neden olmuştur. Bunun nedenleri arasında bölgede PKK tarafından yapılan propaganda faaliyetleridir. Özellikle PKK örgütü tarafından ‘koruculuk eşittir hainliktir’ şeklindeki propaganda ile biçimlendirilen pratik hayat ve toplumsal ilişkiler şekillenmiştir. Ayrıca PKK terör örgütü tarafından koruculara yönelik yapmış oldukları saldırılar can ve mal kayıpları ile sonuçlanmıştır (Bağcı, 2019, s.91-94).

Terör ile mücadelede kullanılan bu yapının tarihsel arka planında gerçekleşen olaylardan günümüze kadar bir olay gelişmiştir. Koruculuk kimliği ile yaşanan olumsuz hadiseler ya da toplumsal bağlamdaki eleştirel yaklaşımlar kimlik ediniminin toplumsal bağlamda yansımalarını gösterecektir. Bu kimliğe sahip bireyler ile bu kimliğe karşı düşman hissiyatını taşıyan bireyler için olumlu ve olumsuz yönleri olmuştur. Burada dikkat edilmesi gerek husus toplumsal alanda elde edilen bir kimliğin kişilerarası iletişim üzerine derin etkileri bırakmasıdır. Bu derin etkiyi kırsal kesimde hissetmek daha yoğundur. Çünkü kişiler arası iletişimi ayakta tutan toplumsal iletişim, etkisini kaybetmemiştir. Düğün, dernek, nişan, taziye, hasta ziyareti gibi toplumu oluşturan temel iletişim alanları kırsal

kesimde hala canlıdır. Bu canlılığın içerisinde ister istemez yer almak durumunda kalan bireyler edinmiş oldukları kimlikler nedeniyle kişilerarası iletişimde sorun yaşamaktadırlar.

Kişilerarası İletişim ve Kimliksel Uyumsuzluk

Kişilerarası iletişim insanın doğumundan başlayıp öldüğü süreye kadar geniş bir alanı kapsayan iletişim faaliyetidir. Burada insanın sosyal bir varlık olarak etkileşimde bulunduğu toplumsal bir yapıdan söz etmek mümkündür. Bu sürecin akademik anlamda yoğun bir biçimde ele alınmasının sebebi insana dair her şeyin bu süreçte yer almasıdır.

Bireyler yaşadıkları toplum içerisinde çeşitli yapılarla ve bu yapıların içerisinde kendilerini ait olma motivasyonlarıyla yaşamaktalar. Bu süreçte insanın yaşadığı sorunların kaynağını oluşturan temel yapılardan biri de sosyal hayattaki kimlik yapısına dayanmaktadır (Dadak ve Demir, 2020, s.12). Toplum içerisinde yaşamını devam ettiren birey, toplumsal yapı içerisinde belirlenen grupların birer üyesi olur. İnsan mensubu olduğu toplumda kendisini bir yapıya ait hissederek kendisini toplumda var eder. Bu grup ya da yapıların içerisinde kişi kendi gibi davranmaktan ziyade ait olduğu toplumsal yapının beklentilerine göre hareket eder. Bu hareket etme süreci kişiyi silikleştirir ve ait olduğu grubun hareketlerine göre davranır. Birey grup üyesi olması nedeniyle oluşturacağı iletişim biçimlerine ve söylem biçimlerine uyarak, toplumun genel kabullenişine karşı çıkarak, kimliksel uyumsuzluk yaşamaya başlar (Dadak ve Demir, 2020, s.13).

İnsanın iletişim kurmadan, bireysel ve toplumsal yapı içerisinde yaşaması imkânsızdır. Kişiliğin gelişiminden toplumsal yapı içerisindeki yaşama kadar sağlıklı birey olması ve çevresi ile iletişim kurması insanın doğasında var olan bir istektir. Bireyin kendisi ve yaşadığı toplumla iletişim kurmasının yollarından biri de kişilerarası iletişimdir.

Kişilerarası iletişimde kişilerin iletişim sürecinde oluşturmuş oldukları mesajlara yükledikleri anlamlar ve ortak duygulardan gelen paylaşımlar önemlidir. Bu süreci kişiler arası iletişim olarak ele almak için kişilerin ortak bir geçmişe ve bu geçmişte kazanmış oldukları tecrübeler önemlidir. Sosyal hayatı biçimlendiren ortak yaşam kuralları dışında oluşmuş beklenti ve izinleri içermesi, benzersiz bir paylaşım dünyasının olması gerekmektedir (Koçak, 2020, s.18).

Bireyin kişilerarası iletişimde istekli bir katılımı, kuralı ve yönlendirmeler içermeyen bir süreci ifade eder. Toplumsal yapı içerisinde kendiliğinden gelişen ve meydana gelişi için herhangi bir şartın aranmadığı bir iletişim biçimidir (Çoşkun, 2019, s.13). Kişilerarası iletişimi etkileyen faktörlere bakıldığı zaman ekonomik, sosyal ve tarihsel bağlamda ele almak gerekmektedir. İletişim

sürecine bu çerçeveden bakmak mümkün olmaktadır. Bu bağlamda kişilerarası iletişim kişisel, fiziksel, kültürel, algı ve semantik faktörlerden etkilenmektedir (Koçak, 2020, s.20).

Kişilerarası iletişimi oluşturan faktörler içerisinde yer alan herhangi bir unsur kişilerarası iletişimde sorun meydana getirmektedir. Bu süreç çoğu zaman çatışma olarak kendisini ortaya çıkarmaktadır. İletişim sürecinde bireyin içinde yaşamış olduğu toplumsal yapıda geçmişten gelen davranış biçimleri etkisini sürdürmektedir. Toplumsal yaşam, ihtiyaçların karşılanması sürecinde insanların ortak kesişme noktasında yer almaktadır. Çıkarların belirli konularda çatışması, kazanılan kimliklere karşı olumsuz tutum sergilenmesi gibi nedenlerle yaşanılan toplumsal yapıya ayak uydurmama yer alabilir. Ayrıca günlük yaşamda içsel olarak beslenen düşmanlıklar, olumsuz davranışları birey tarafından içsel dünyasında biriktirmektedir. Olumsuz kanı ve yargıların zamanla açığa çıkarılması gibi süreçler kişilerarası iletişimde çatışma olarak kendisini hissettirir (Basım vd.., 2009, s.2).

Kimliğin inşasında birey ve toplum arasında önemli bir bağ vardır. Bu bağın oluşumu toplumsal yapıda yaşayan bireyler arasında birleştirici unsur olarak görev yapan kimlik, çocukluk döneminde meydana gelen bir süreçtir. Ancak zamanla bu kimliksel yapı farklılaşarak kendisini yeniden inşa eder. Zamanla oluşan ikincil kimlikler bireyde önemli bir etki bırakır. Toplum ile iletişim sürecinde gelişen bu kimlikler birey ile toplum arasında önemli bir işlevselliğe sahip olur (Dalbay ve Avcı, 2018, s.21). Bu işlevsel yapı toplumsal yapılar içerisinde kendisine bir yaşam alanı oluşturur ve süregider. Ancak çoğunluğunun Kürtlerden oluşan bölge halkı içerisinde yaşayan korucular iletişimsel sorun yaşayabilmektedir. Devlet için çalışan güvenlik korucularının kimliksel özellikleri, bölge insanı ile yaşam alanında sorun teşkil etmektedir. Bir kimlik inşa süreci içerisinde yer alan güvenlik korucuları yaşadıkları toplumla sürekli bir çatışma ve uyumsuzluk problemi yaşmaktadırlar.

ARAŞTIRMA DESENİ

Güvenlik korucuları ile ilgili yaptığımız alan araştırmasında nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Etnografik araştırma yöntemi ile görüşmecilerle daha yakın bir ilişki kurularak konunun detaylarına inme fırsatı elde edilmiştir. Çünkü etnografi insan yaşamıyla ilgili olan ve insana dair öğrenilmek istenen yaşam biçimleriyle ilgili sorulara cevap arayan bir araştırma yöntemidir. Tarihsel olarak ne ve nasıl gibi iki temel soruyu tanımlamaya çalışan etnografik çalışma, bilimsel gözlem kullanılarak yapılmaktadır. İçeriden öğrenenlerin bakış açısına ilişkin bu

değer, araştırmacı ve araştırma katılımcısı ile etnograflar arasındaki ilişkiyi anlatır. Derinlemesine görüşmeler ile inanç, tutum ve davranışların arkasındaki nedenleri anlamak amaçlıdır. Kişilerin güdüleri, inançları ve değerlerinin arkasındaki nedenler etnografi çalışmalarında araştırılır. (Başok, 2018, s.9) Anket sorularına yanıt verenlerin veya bir deneyin konusu olan deneklerin aksine, etnografik araştırma katılımcıları, ''kültürleri ve insanların yaşadıkları hayatı nasıl betimledikleri'' hakkında bilmeniz gerektiğini düşündüklerini söyleyen bilgi verenlerdir (Riemer, 2012, s.165).

Etnografik araştırma, bilgi verenler arasındaki ilişkinin hem uzunluğu hem de derinliği bakımından diğer birçok türden farklıdır. Burada önemli olan bireylerin yaşam biçimlerine katılarak bireylerin hayatta edindikleri deneyimleri ve pratikleri araştırmaktır. Bireylerin yaşamlarına hem katılımcı hem de gözlemci olarak katılan araştırmacı uzun süreli bir araştırmanın sonuçlarını tümevarımsal olarak ifade edebilir (Sangasubana, 2011, s.3).

Güvenlik kaygıları nedeniyle birçok kişiye ulaşma sorunu olduğundan dolayı bölgede görev yapan bir grup ile görüşme yapılmıştır. Bu grubun seçilmesinin nedeni güvenlik koruculuğu sistemine dâhil olan en son grup olmasıdır. Çalışma grubu olarak 6 kişi seçilmiştir. Değişik yaş gruplarına sahip olan bu güvenlik korucuları ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Nicel olarak fazla sayıya ulaşmada yaşanabilecek problemler gözden geçirilmiş ve risk alınmamıştır. Nitel yöntem ile alakalı bazen tek bir kişiye dahi ulaşılabilirken nicel yöntemde daha genelleyici olduğu için böyle bir şansı yakalamak zorlaşmaktadır. (Patton, 2005, s.7). Nitel yöntem sayesinde görüşmecilerle daha samimi bir ortam sağlanmıştır. Ulaşılacak anahtar kişiler çalışmanın alanını genişletebilir ve görünür olan kişilere ulaşma şansı oluşabilir ve ulaşılan kişiler de nitel araştırmada kullanılan konu kodlaması gibi kodlanabilir (Özdemir, 2010, s.333). Etik kurulu alınarak, Muş iline bağlı Kızılağaç Beldesi ve yöresi ile ilgili yaptığımız çalışma ile alakalı olarak da bu tür bir yöntem izlenmiştir. Araştırmaya katılan kişiler Gönüllü Köy Koruyucusu (GKK) olarak kodlanmıştır. Bu kodlamalar sonrasında metin içinde kişilerin söylediklerine kodlama harfleri kullanılarak yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan kişiler koruculuk ile ilgili yaşanan uzun süreli deneyimi toplum içinde yaşayan kişiler olması önemlidir. Yani koruculuk sistemi üzerinden yapılan algıları kendilerinden önce görmeleri hatta bu sürece aktif katılmaları konuyu daha da ilginç hale getirmektedir. Böylece tahmin edemediğimiz riskler ortadan kalkarak, bu kişiler aracılığı ile örnekleme dâhil edilecek diğer bireylere de ulaşılmıştır. Çalışmanın temel hipotezleri sorular şeklinde ifade edilmiş ve kişiler alfabetik olarak kodlanmıştır. Sorulara verilen

cevaplar ise bulguları ortaya koyacak ve böylece nitel yöntem ile başlamış olan çalışmanın verileri iletişimsel bir dil ile analiz edilecektir.

Etnografik sorular; Açıklayıcı sorular, Yapısal sorular ve Zıtlık içeren sorular olarak belirlenmiştir. Üç ana türü belirlemek ve işlevleri üzerinde durularak bu soru tipleri ile görüşmenin derinliği ve içeriğin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu soruları kısaca açıklayarak görüşmede sorulacak sorular dizayn edilmiştir.

Açıklayıcı sorular: Bu soru tipi sorulması en kolay sorulardandır. Genellikle bütün görüşmelerde sorulan bu sorular katılımcı hakkında yapıp ettikleri hakkında kısa bilgi alınma hedeflenir.

Yapısal sorular: Bu soru tipinde katılımcının verdiği cevaplar, kültürel katılımı ve bu katılımda edinmiş olduğu kültürel ve grup katılımındaki alanlar hakkında bilgi verir. Verilen bu bilgiler bize katılımcının üyesi olduğu grup ya da kültürü algılama ve elde ettiği bilgileri nasıl düzenlediği hakkında ipuçları bize sunar.

Zıtlık içeren sorular: Bu soru tipinde verilen cevaplar araştırmada saklanan ya da gizlenen gerçekleri dile getirmesi açısından oldukça önemlidir. Bu tür sorular katılımcının kendi ana dilinde kullanılan çeşitli kavramların ne anlama geldiğini ifade eder. Daha sonra kendi ana dilinde örtük olarak ifade edilen bu kavramların zıtlıkları üzerinden katılımcılar kendi toplumsal konumlarını belirler (Spradley, 2016, s.60).

Çalışmamız genel hatlarıyla öncelikle açıklayıcı sorular ile başlayıp daha sonra yapısal sorularla devam edilmiş en sonunda zıtlık içeren sorularla bitirilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmı üç soru tipi üzerinden gelen cevaplar ele alınarak ortak bir kanı çerçevesinde sonuçlanmıştır. Elde edilen veriler ile ileri sürdüğümüz yaklaşım arasında uyumluluk aranacaktır. Görüşmelerde şahısların isimleri güvenlik gerekçesi ile verilmemiştir. Kişilerin görev yaptıkları yerlere gidilmemiş günlük hayatta kullanmış oldukları mekânlar görüşmeler için tercih edilmiştir.

Görüşmede sorulacak sorular;
1. Gönüllü köy korucusu olmayı neden istediniz.(İlk soruyu açıklayıcı soru ile başlamak doğru bir adım olacaktır. Çünkü katılımcı ile görüşmeye başlandığında yapıp ettikleri veya tercih ettiklerinin açıklanması beklenir (Spradley, 2016, s.60).
Bu kararı çevrenizdeki insanlarla paylaştınız mı? Paylaştıysanız ne tür tepkiler aldınız?
Göreve başladıktan sonra hayatınızda ne değişti? Olumlu ya da olumsuz?
Göreve başladıktan sonra ne tür sorunlar yaşadınız?

2. Aile, akraba ve yakın çevreniz ile iletişim sorunları meydan geldi mi? Bu sorunları nasıl aştınız? (Yapısal sorularda katılımcı ile grup arasında meydana gelen iletişim ve grup tarafından algılanma biçimleri ortaya çıkar (Spradley, 2016, s.60).
Bu tepkileri nasıl değerlendirdiniz?
Günlük ilişkilerinizi eskiye ve yeniye göre kıyaslar mısınız? Ne tür değişimler meydana geldi?
Göreve başlamanızdan bu yana sorunlar devam ediyor mu? Artan ya da azalan sorunlar var mı?
3. İnsanlar sizi nasıl görüyor? İşbirlikçi mi vatansever mi? (Bu soru ile katılımcının kendi ana dilinde kullanılan çeşitli kavramların ne anlama geldiğini ifade eder. Daha sonra kendi ana dilinde örtük olarak ifade edilen bu kavramların zıtlıkları üzerinden katılımcılar kendi toplumsal konumlarını belirler (Spradley, 2016, s. 60).

İnsanların sizi nasıl görmesini isterdiniz?

Korucu ile güvenlik güçleri arasında bir fark var mı? (Katılımcıların hepsi kendilerini güvenlik gücü olarak konumlandırmaktadır. Bu konumlandırma ile bir uzman çavuş ya da asker ile eş değer görme şeklindedir.)

Etnografik Alan Çalışması

Çalışma alanında yapılan gözlemler ve katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde elde edilen bulgular çalışmanın ana hatlarıyla uyum göstermiştir. Bölgede var olan ve sadece fısıltı halinde dolaşan ifade ve yaklaşımların çalışmada açık bir şekilde ifade edilmesi çalışmaya ayrı önem yüklediği düşünülmektedir.

Birinci görüşme: GKK1 kişisi olan görüşme şahsın kendi evinde olmuştur. Şahıs ilk önceleri görüşmemize sıcak bakmamıştır. Çalışmanın amacı ve sorulara baktıktan sonra görüşme teklifimizi kabul etmiştir. Görüşme yaklaşık bir saat sürmüştür. Görüşmede aile bireylerinin yakından ilgisi söz konusu olmuştur.

İkinci görüşme: GKK2 şahsının evinde yapılmıştır. Ev halkının hazır bulunduğu görüşme oldukça sıcak bir ortamda gerçekleşmiştir. Bu kişi yaş itibariyle diğer katılımcılardan daha genç yaştadır. Olaylara bakış açısı diğer katılımcılara göre farklılık arz etmektedir.

Üçüncü görüşme: GKK3 şahsı ile yapılan görüşme en ilginç görüşme oldu. Orta yaşlarda olan görüşmeci oldukça sinirliydi. Bölgeye başka yerden gelip yerleşen şahıs ile bir kahvehanede görüştüm. Görevlerinden dolayı her bir şahısla görüşmem yaklaşık iki saat sürdü. Bu görüşmecinin verdiği cevaplar daha açık ve net olması nedeniyle önemli bir görüşme olarak not edildi.

Dördüncü görüşme: GKK4 şahsı ile olan görüşme bireyin tarım faaliyeti gösterdiği tarlasında olmuştur. Görev saatlerinin farklılık arz etmesi nedeniyle görüşmeciler ile en uygun zamanda görüşme gerçekleştirilmesine gayret edilmiştir.

Beşinci görüşme: GKK5 şahsı ile olan görüşmemiz kişinin evinde olmuştur. Genç denilecek yaşta olan şahıs, güvenlik koruculuğu mesleğini seven bir insan görüntüsü vermiştir. Sıcak bir ortamda gelişen görüşme diğer görüşmelere göre oldukça uzun sürdü. Ev dışında yapması gereken işleri nedeniyle görüşmelerimiz kısa aralıklı olarak bölünmüştür.

Altıncı görüşme: GKK6 şahsı ile olan görüşme bir kahvehanede gerçekleşmiştir. Görüşmeye E şahsı ilen gelen kişi, orta yaşlardaydı. Yaptığı işi oldukça seven bu şahıs ile daha önce de yüz yüze iletişim kurulmuştur. Görüşmede oldukça rahat tavırları ile dikkat çeken şahsın görev ile ilgili görüşleri farklılık arz ediyordu.

S1: Gönüllü köy korucusu olmayı neden istediniz?

GKK1: Çalışacak bir işim yoktu. Gurbette çalışıyordum bu iş bana cazip geldi.
GKK2: Geçim kaynağı için bu işi seçtim. Görevlerden arta kalan zamanda ailemle ilgileniyorum. İdeolojik bir etken söz konusu değil.
GKK3: Devletimi ve ülkemi korumak için güvenlik korucusu oldum.
GKK4: Devletimi sevdiğimden dolayı güvenlik korucusu oldum.
GKK5: Vatana bağlılık ve bölgede terör olaylarını istemediğim için bu mesleği seçtim.
GKK6: Ailem ile terör örgütü arasında sorunlar meydana geldi. Terör örgütü babamın infaz emrini vermişti. Babam da emekli güvenlik korucusudur. Ailemi terör örgütünden korumak için bu görevi seçtim. Terör örgütü ile aramızda siyasi farklar var. Bu farklar kapanmayacaktır ve mücadelemiz devam edecektir.

S2: Bu kararı çevrenizdeki insanlarla paylaştınız mı? Paylaştıysanız ne tür tepkiler aldınız?

GKK1: Bu kararı aldığım zaman akraba ve çevremden olmuşuz tepkiler aldım. En kötü işi yap ama bu işi yapma dediler. Bazıları dilencilik yap ama korucu olma dediler. Ama bazı akrabalarımda çok güzel yapıyorsun dediler.
GKK2: Evet paylaştım olumlu ve olumsuz tepkiler aldım. Olumlu olanlar geçimim için iyi dediler. Olumsuz olanlar ise terör örgütüne karşı olan bu süreci halkıma karşı silah alma gibi bir durum olarak konuştular.
GKK3: Bu kararı aileme ve çevremdekilere söylediğim zaman beni tebrik ettiler. Terör örgütünden çok zarar gördük. Amcamı canlı canlı yaktılar. Dayımı öldürdüler. Bizim mücadelemiz canla başla olan bir mücadeledir.

GKK4: Paylaştığımda az da olsa güzel tepkiler aldım ama çoğunluk toplumdan dışlandım. Taziye düğün gibi ortamlarda insanlar soğuk davrandı. Bazı yerlerden dışlandım.
GKK5: Olumsuz tepkiler aldım ama kararımı değiştirmedim. Yapmayın, öldürülürsünüz, kendinizi para için satmayın, aldığınız para haramdır. Halkına karşı silah alma gibi tepkiler geldi.
GKK6: Ailem onay verdi ama bazı akrabalarım onay vermediler. Biz geniş bir aileyiz bu anlamda ailemizde olan her kişinin onayı önemliydi benim için. Ama maalesef bizde de fikirsel ayrılıklar meydana geldi.

S3: Göreve başladıktan sonra hayatınızda ne değişti? Olumlu ya da olumsuz?

GKK1: Değişen bir şey olmadı sadece gurbette çalışıyordum evime gelme fırsatım oldu. Maddi anlamda rahata kavuştum diyebilirim. Ayrıca arkadaş çevrem arttı. Görev nedeniyle birçok insan ile iletişim kurabildim.
GKK2: Çocuklarım ile beraberim herhangi bir geçim sıkıntısı yaşamıyorum. Olumsuz durumlar bazı insanlardan uzak kaldım ama onların yerine daha iyi insanlar ile dostluk kurdum.
GKK3: Göreve başladıktan sonra maddi durumum kötüleşti. Eskiden daha iyiydi
GKK4: Bazı zamanlar uzun görev süreleri olduğundan dolayı ailemle yeteri kadar vakit geçiremiyorum. Arkadaş çevrem genişledi ama eski çevremden de uzaklaştım.
GKK5: Arkadaş çevrem değişti. Siyasi görüşlere göre şekillendi çevrem.
GKK6: Arkadaş çevrem genişledi diyebilirim. Eski arkadaşlarımla olan iletişimim bitti. Yeni bir arkadaş çevresi oluşturdum.

S4: Göreve başladıktan sonra ne tür sorunlar yaşadınız?

GKK1: Bazı yerlerden dışlandık bazı yerlerde el üstünde tutulduk. Bölgede ideolojik olarak bizi dışlayanlar oldu. Siyasi görüşleri olan insanlar ile hala da sorun yaşıyoruz.
GKK2: Olumsuz durumlar ile karşılaştım. Arkadaş ortamından uzaklaştım, çevremdeki insanlar azaldı, beni dışladılar. Bölge genelinde hâkim olan ideolojik baskılara maruz kaldım.
GKK3: Ailemle herhangi bir sorun yaşamadım. Milletin yanında korucu olduğumu söylemiyorum. Herhangi bir tartışma yaşamak istemiyorum.
GKK4: Meslek gereği başka bir işle uğraşamıyorum. Sorunlar yaşıyorum ve bu sorunları nasıl çözeceğimi de bilmiyorum.
GKK5: Önceleri gidip uğradığım yerlere gidemez oldum. Bu çevremdeki insanlarla iletişimimi kestim. Oturduğum kahveden alışveriş yaptığım dükkâna kadar bir değişim yaşadım. Görevim nedeniyle yaşantım değişti diyebilirim.

GKK6: PKK terör örgütü ile eskiden beri süregelen sorunlarımız var. Bu sorunlar hala devam ediyor. Terör örgütü sempatizanları ile sorunlarımız devam ediyor. Ama bunun dışında sorunlarımız yoktur.

S5: Aile, akraba ve yakın çevreniz ile iletişim sorunları meydan geldi mi? Bu sorunları nasıl aştınız?

GKK1: Ailem ile herhangi bir sorun yaşamadım. Ama akrabalarım ile sorunlar yaşadım. Bölgede yüz yüze iletişimin yoğun olduğu ortamlarda akrabalarım bana soğuk davrandı.
GKK2:Ailemle ilgili herhangi bir sorun yaşamadım. Eş dost anlamında dışlamalara maruz kaldım. Benime iletişim kurmak istemediler. Zamanla bu durumda azalma meydana geldi diyebilirim.
GKK3: Bir sorun meydana gelmedi
GKK4: Akrabalarımdan olumsuz tepki aldım benimle hala konuşmayanlar var. Aramız düzelmedi daha da
GKK5: Akrabalar ile konuşarak sorunları çözmeye çalıştım çoğu akrabam ikna oldu. İlk önceleri bana karşı tepki alanlar zamanla bu duruma alıştılar. Ama bölgede terör örgütünün etkisi devam ettiği için bize karşı hala tepkiler devam ediyor.
GKK6: Bazı bölgelere giremiyorum. Yaylalarımız var buralara gidemiyoruz. Bizim devlete olan bağlılığımızdan dolayı bizi çekemeyen akraba ve arkadaşlarımız olmuştur. Sorun yaşadıklarımız ile iletişim kurmamaya özen gösteriyorum.

S6: Bu tepkileri nasıl değerlendirdiniz?

GKK1: Bana göre bu kararıma saygı duymaları gerekirdi.
GKK2: Herkesin fikrine saygı duydum ve her şeyi zamana bıraktım. Düzelir diye umut ediyorum.
GKK3: Herkesin hayatı kendisine. Ben kimseyi hayatıma karıştırmıyorum. İnsanların ne dediğini çok umursamıyorum.
GKK4: Olumsuz tepkileri yanlış görüyorum. Devletime görev yapıyorum.
GKK5: Olumlu tepkilerde sorun yoktu. Siyasi görüş olarak farklı düştüğüm insanlar ile ilişkileri kestim. Akrabalar ile olan ilişkilerimi toparlamaya çalışıyorum.
GKK6: Bizden dağa çıkan çok kişi var ve bunların ailesini de düşündüğünüz zaman terör örgütü sempatizanı çok fazla. Bu insanlar tepkiler geliştirdiler bende bu tepkileri normal karşıladım. Bu bir mücadele sonuçta.

S7: Günlük ilişkilerinizi eskiye ve yeniye göre kıyaslar mısınız? Ne tür değişimler meydana geldi?

GKK1: Komşu köylerden arkadaşlar edindim. Çevrem daha genişledi. Bazı durumlarda olumlu gelişmeler meydana gelmesine rağmen bazı çevrelerden de uzak kaldım.
GKK2: Çok şükür itibarım arttı diyebilirim. Çevremde genişledi ayrıca maddi anlamda da daha rahat bir duruma geldim.
GKK3: Eskiden taziye, düğün, sünnet gibi etkinlerde daha rahattım. Şimdi beni bilenler benimle konuşmuyor. Herhangi bir iletişim kurmuyor. Bu konuda bir düzeltme gereği de duymadım
GKK4: İlk başlarda olumsuz tepkiler geldi. Bu süreci aşabilirim gibime geliyor. Tepkiler azaldı ama terör örgütü sempatizanlarının tepkileri devam ediyor.
GKK5: Arkadaş çevremle olan iletişimim değişti. Çevremi değiştirdim. İlk önceleri bana zor geliyordu bu değişiklik ama zamanla alıştım. Süreç zorlu geçti diyebilirim.

Soru: Göreve başlamanızdan bu yana sorunlar devam ediyor mu? Artan ya da azalan sorunlar var mı?

GKK6: Bazı kahvelere, dükkânlara, kasaplara gitmiyorum. Alışveriş yaptığım yerleri dikkatli seçiyorum. Terör örgütüne yakın duran insanlarla konuşmuyorum. Çevremi buna göre düzenledim.

S8: Göreve başlamanızdan bu yana sorunlar devam ediyor mu? Artan ya da azalan sorunlar var mı?

GKK1: İlk günlere kıyasla sorunlar azaldı. İnsanlar kabul ettiler bu işimizi. Gün geçtikçe tepkiler azaldı, sorunlar azaldı.
GKK2: Allaha şükürler olsun bazı sorunlar azaldı. Herkesin fikri ayrıdır. Maddi konuda rahatım.
GKK3: Bazı insanlar ile olan sorunlarımız devam ediyor. Eskiye oranla azaldı diyebilirim.
GKK4: Terör örgütü sempatizanları ile olan sorunlarımız devam ediyor. Sanki toplumda itibarımız arttı gibime geliyor.
GKK5: Sorunlar ilk günkü gibi değil. İnsanlar zamanla alıştılar ve bu durumu kabullendiler.
GKK6: Görevim nedeniyle ailemle vakit geçiremiyorum. Bazı arkadaşlarıma konuları anlattıkça bize karşı olan art niyetleri azalıyor. Bu beni mutlu ediyor.

S9: Korucu ile güvenlik güçleri arasında bir fark var mı?

GKK1: Görev yerlerimiz farklı, rütbe farkı var aramızda.
GKK2: Rütbe olarak yükselemiyoruz.

GKK3: Herhangi bir fark yok ama rütbeleri var.
GKK4: Görev alanımız ile rütbe noktasına farklıyız. Ama aynı görevi yapıyoruz.
GKK5: Özlük hakları itibarıyla fark var. Statü anlamında farklılıklar var. Maaşların düzenlenmesi gerekiyor.
GKK6: Güvenlik güçleri daha çok seviliyor toplum tarafından. Her konuda bir adım öndeler.

S10: İnsanlar sizi nasıl görüyor? İşbirlikçi mi vatansever mi?

GKK1: Görevimize ideolojik yaklaşan insanlar bizi kardeşine karşı silah almış görüyorlar. Bizi halkına ihanet eden kişiler olarak görüyorlar. Şartlar değişirse kalacak yeriniz yok diyorlar.
GKK2: Çoğu insan bizi Kürtlerin düşmanı olarak görüyor. Halkına ihanet eden insanlar olarak bizi görüyorlar ve öyle de davranıyorlar.
GKK3: İnsanlar bizi devletle işbirliği yapan insanlar olarak görüyor.
GKK4: Terör örgütü sempatizanları bizi hain olarak görüyor ama diğer insanlar bize olumlu bakıyor.
GKK5: Çoğunlukla devlet ile işbirlikçi olarak görüyor. Seçtiğimiz görevin içeriğini bilmiyorlar.
GKK6: Devlet ile işbirlikçi görüyorlar ama en genel yaklaşım bizi Mit (Milli İstihbarat Teşkilatı çalışanı) olarak görüyorlar.

S11: İnsanların sizi nasıl görmesini isterdiniz?

GKK1: Bize ve yaptığımız göreve saygı duymaları gerekir. Bizde bu toplumun insanlarıyız ve yaptığımız iş doğru bir iştir.
GKK2: Bizimle gurur duymasına isterdim. Kötü bir iş yapmıyoruz devletimize hizmet ediyoruz.
GKK3: İnsanların bizi sevmesini isterdim. Yaptığım yanlış bir şey yok. Doğru olan devletini ve milletini korumaktır.
GKK4: İnsanların bizi iyi görmesini isterdim.
GKK5: Vatanını seven, ülkesine bağlı bir insan olarak görmelerini isterdim. Verdikleri tepkiler yersiz ve anlamsızdır.
GKK6: Beni devletini seven, devletine bağlı bir insan olarak görmelerini isterdim. Ama maalesef tam tersi görüyor.

BULGULAR VE YORUM

Gönüllü köy koruculuğu kimliğini toplumsal bağlamda değerlendirilen bu çalışma aynı zamanda bir kimliğin kişiler arası iletişim üzerine etkilerini de incelemiştir. Yapılan bu çalışmada, aynı toplumda yaşayan bireyin seçmiş olduğu

bir kimliğin hem gündelik hayatını hem de bireysel hayatını derinden etkileyen bir sürece dönüşebileceği görülmüştür.

Toplumsal hayatta birey ve kimlik arasında yakın bir etkileşim olduğu ve bu etkileşimin iletişim üzerinde etkiler olduğu aşikârdır. Özellikle yaşanılan çevrenin de bu etkileşimi olumlu ya da olumsuz belirleyebilmesi çalışmanın ana temelini oluşturmuştur. Bölgede uzun yıllardır faaliyet gösteren terör örgütü, eylemleri ile toplumu etkilemek amacıyla yürüttükleri propaganda faaliyetleri ile toplumda ideolojik bir yapı meydana getirmiştir. Bu yapının dışına çıkan ya da bu yapıyı kabul etmeyenler kişilerarası iletişim noktasında problem yaşmaktadırlar. Bu problemlere genel hatlarıyla bakmanın yanında özele inerek ele alma şansı veren çalışmada koruculuk kimliğinin ilişkileri etkileme oranı özelden genele doğru bir çizgide devam ettiği görülmüştür. Yakın akrabalardan toplumsal hayatta her gün iletişimde olunan çevreye kadar geniş bir çevrede kimlik ile kişinin bütünleşmesi ile iletişim sorunları kendisini açık olarak göstermiştir. Toplumsal yapıların içerisinde oluşan davranış kalıpları ve bu kalıplara göre yaşama biçimleri, aykırı yaklaşımları dışladığı, yapılan görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Koruculuk (şimdi ise güvenlik korucusu) sistemi içerisinde barındırdığı sorunlardan birisi olan kişilerarası iletişim üzerine etkisi açık bir şekilde görülmüştür. Yakın akrabalardan, alışveriş yaptığı mekânlara, her gün uğradığı iş yerlerine kadar yıllarca iletişim içerisinde olduğu arkadaş çevresine değin bu kişiler ile toplum arasında bir kopuş meydana getirmiştir. Bu süreç içerisinde ideolojik yapı ya da bakış açısına göre davranış sergileyen insanlar ile iletişim sorunları yaşayan bu bireyler oldukça sıkıntılı bir süreç yaşamışlardır. Her ne kadar bugün ifade ettiklerine göre bu sorunlar bir nebze de olsa düzelme göstermişse de aslında bu kopuş ve sorunlar hala devam etmektedir. Kimisi güvenlik endişesiyle kimisi maddi sorunlar nedeniyle kimisi terör örgütü ile olan sorunları nedeniyle güvenlik korucusu olmayı seçmesine rağmen bu kaygılar toplumun bazı kesimleri için geçerli bir sebep olarak görülmemiştir. Buna rağmen seçtikleri hayat ve edinmiş oldukları kimlikten memnun olan bu bireyler sorunlarını kendi akraba çevrelerinden bazıları ile iletişimi kopararak yaşantılarına devam etmişlerdir. Uzun yıllar boyunca iletişim kurdukları mekân ve insanları bir anda değiştirmek zorunda kalan bu insanlar toplumun bazı kesimleri tarafından haksız bir yaklaşımla değerlendirdiklerini düşünmekteler. Güvenlik güçleri olarak kendilerini tanıtan bu bireyler ideolojik yaftaların gereksiz bir yaklaşım olduğu kanısındalar. Yaptıkları işin bir meslek ve vatani görev olduğunu ifade eden bu bireyler yaptıkları bu tercihlerin doğuracağı olumsuz yaklaşımların farkında olarak yaşamlarını devam ettirmekteler. Devlet ile kurulan yakın bir iletişimin genel olumsuz yaklaşımlar çok ötesinde bir memnuniyet oluşturduğu gözlemlenmiştir. Toplumsal hayatta

kimlik ve kişilerarası iletişim noktasından bakılan bu çalışmanın literatüre katkı sunması temenni edilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aydemir Dadak, E. & Özcan Demir, N. (2020). Sosyal kimlik kuramı bağlamında bireylerin kimlik ve aidiyet tanımlamaları Kocaeli Kafkas Derneği örneği. Hace*ttepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Haziran/June 2020 - 37(1), 11-23

Bağcı, A. (2019). Hamidiye alayları ve koruculuk sistemi (Tez no. 571492) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Basım, H. N., Çetin, F., & Meydan, C. H. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kontrol odağının rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*, 57–69.

Başok, N. (2018). *Halkla İlişkiler, Halkla İlişkiler Etkinliklerini Ölçümleme ve Değerlendirme*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Çoşkun, Ş. (2019). Kişilerarası iletişimde benlik sunumu: Instagram'daki yeni gelinler üzerine bir araştırma (Tez no. 550284) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dalbay, R. S., & Avci, N. (2018). Kimlik inşasına ilişkin temel yaklaşimlar ve bu yaklaşımların Türkiye'ye yansımaları. *Süleyman Demirel Üni. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 17–39.

https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4576&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5, Erişim tarihi 12.05.2022.

Koçak, Ö.F. (2020). Kişilerarası iletişim bağlamında kültürleşme ve sosyokültürel adaptasyon: Uluslararası öğrencilere ilişkin nicel bir araştırma (Tez no. 610780) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Önder, M. Seyman (2013). Geçici köy korucuları üzerine sosyolojik bir araştırma (Tez no. 354923 [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(1), 323-343.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research.* John Wiley & Sons Ltd.

Riemer, F. (2012). Qualitative research: An introduction to methods and designs / Stephen D. Lapan, Mary Lynn T. Quartaroli, Frances Julia Riemer.

Sangasubana, N. (2011). How to conduct ethnographic research. In *The Qualitative Report* (Vol. 16). http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-2/sangasubanat.pdf

Spradley, J. P. (2016). *The Ethnographic İnterview*. Waveland Press.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In order to know and define the social structure that constitutes himself and his environment, he enters into identity acquisition. These identities both determine and define the person. This definition, which comes from birth or is acquired later, makes social life easier and sometimes harder. The identity of volunteer village founders emerges as an identity that needs to be examined in both aspects. This problem, which constitutes the main basis of our research, is important in terms of revealing how people who voluntarily adopt this identity see and define themselves and the communication problems they experience. This study will bring a new perspective to the field in terms of its contribution to deciphering voluntary village guards and the social relations experienced.

Method: It is important that the key people reached are people who have long-term experience with the village guard system within the society. In other words, the fact that they see the perceptions made through the village guard system before themselves and even actively participate in this process makes the subject even more interesting. Thus, unpredictable risks are eliminated and other individuals who will be included in the sample are reached through these people. The basic hypotheses of the study are expressed in the form of questions and the people are coded alphabetically. The answers given to the questions will reveal the findings and thus the data of the study, which started with the qualitative method, will be analyzed with a communicative language.

Ethnographic questions, Descriptive questions, Structural questions and Contrastive questions were determined. It is aimed to determine the three main types and to enrich the depth and content of the interview by emphasizing their functions. The questions to be asked in the interview will be designed by briefly explaining these questions.

Descriptive questions: This type of question is one of the easiest to ask. These questions, which are usually asked in all interviews, aim to obtain brief

information about the participants about what they do. Structural questions: This type of question provides information about the participant's cultural participation and the areas of cultural and group participation that they have acquired during this participation. The information provides us with clues about how the participant perceives the group or culture they are a member of and how they organize the information they have obtained. Questions containing contrast: It is very important in terms of providing the information requested in our research. These types of questions express the meaning of various concepts used in the participant's native language. Then, the participants determine their own social positions through the contrasts of these concepts implicitly expressed in their native language (Spradley, 2016, p.60).

Our study generally started with explanatory questions and then continued with structural questions and finally ended with contrast questions. The conclusion of the study will be concluded within the framework of a common opinion by considering the answers received from three question types. Consistency will be sought between the obtained data and the approach we have put forward. The names of the individuals were not given in the interviews for security reasons. The places where the individuals worked were not visited, and the places they used in daily life were preferred for the interviews.

Findings: It has caused a breakup from close relatives to places they shopped at, to the workplaces they visited every day, to their circle of friends with whom they had been in contact for years. During this process, these individuals who had communication problems with people who behaved according to their ideological structure or perspective went through a very difficult process. Although these problems have improved to some extent according to what they say today, in fact these breakups and problems still continue. Although some chose to become security guards due to security concerns, some due to financial problems, and some due to problems with the terrorist organization, these concerns were not seen as a valid reason for some segments of society. Despite this, these individuals who were happy with the life they chose and the identity they acquired continued their lives by severing communication with some of their own circle of relatives. These people, who had to suddenly change the places and people they had been in contact with for many years, think that they are being evaluated unfairly by some segments of society. These individuals, who introduce themselves as security forces, believe that ideological labels are an unnecessary approach. These individuals, who state that the work they do is a profession and a national duty, continue their lives with the awareness of the negative approaches that these choices will cause. It has been observed that a close communication established with the state creates satisfaction far beyond the negative approaches.

Conclusion: This study, which evaluated the identity of the voluntary village guards in a social context, also examined the effects of an identity on interpersonal communication. In this study, it was seen that an identity chosen by an individual living in the same society can turn into a process that deeply affects both their daily life and their individual life. It is obvious that there is a close interaction between the individual and the identity in social life and that this interaction affects communication. In particular, the main basis of the study was that the environment in which one lives determines this interaction positively or negatively. The terrorist organization, which has been operating in the region for many years, has created an ideological structure in society with its propaganda activities carried out in order to affect society with its actions. Those who go beyond this structure or do not accept this structure experience problems in terms of interpersonal communication. In addition to looking at these problems in general, the study, which provides the opportunity to address them in a specific way, has shown that the rate of the village guard identity affecting relationships continues in a line from the specific to the general. Communication problems have clearly manifested themselves with the integration of the identity and the person in a wide environment from close relatives to the environment with which one communicates every day in social life. The behavioral patterns formed within social structures and the ways of living according to these patterns are one of the results that emerged from the interviews that excluded the deviant approaches. The village guard system (now called security guard) clearly had an effect on interpersonal communication, which is one of the problems it contains. It caused a separation from close relatives to the places they shopped at and the workplaces they visited every day, to the circle of friends they had been in contact with for years. During this process, these individuals who had communication problems with people who behaved according to their ideological structure or perspective went through a very difficult process. Although these problems have improved to some extent according to what they say today, in fact these separations and problems still continue. Although some chose to become security guards due to security concerns, some due to financial problems and some due to problems with the terrorist organization, these concerns were not seen as a valid reason for some segments of the society. Despite this, these individuals who were happy with the life they chose and the identity they acquired continued their lives by severing their communication with some of their own circle of relatives. These people, who had to suddenly change the places and people they had been communicating with for many years, think that they are being treated unfairly by some segments of society. These individuals, who introduce themselves as security forces, believe that ideological labels are an unnecessary approach. These individuals, who state that the work they do is a profession and a national duty, continue their

lives with the awareness of the negative approaches that these choices will cause. It has been observed that a close communication established with the state creates satisfaction far beyond the negative approaches. We believe that this study, which we look at from the point of identity and interpersonal communication in social life, will contribute to the literature.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

"Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3282-3304
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81603
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 15.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 20.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sadıkoğlu, B. & Mantaş, Ş. (2025). Geleneksel Konut Mimarisi Bağlamında Avanos ve Mustafapaşa'nın (Sinasos) Kültürel Farklılaşması. *Journal of History School,* 77, 3282-3304.

GELENEKSEL KONUT MİMARİSİ BAĞLAMINDA AVANOS VE MUSTAFAPAŞA'NIN (SİNASOS) KÜLTÜREL FARKLILAŞMASI[1]

Beyda SADIKOĞLU[2]& Şenay MANTAŞ[3]

Öz

Geleneksel konutların ana karakterinin ortaya çıkmasında ve bölgelerarası farklılık göstermesinde fiziki ve beşerî coğrafya unsurları etkin bir rol oynar. Bölgelerin; iklim, bitki örtüsü ve jeomorfolojik özellikleri geleneksel konut yapı malzemesinin ahşap, kerpiç, taş veya kaya oyma olması üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Geleneksel konutların çeşitlilik göstermesi üzerinde doğal çevre özelliklerinin yanı sıra; ilgili toplumun kültürel özellikleri de etkili bir rol oynar. Din, inanç, gelenek görenekler, yaşam tarzları, değer yargıları, toplumsal cinsiyet algıları ve mimari zevkler gibi kültürel unsurlar ile birlikte; üretim- tüketim ilişkileri, siyasi ortam ve ekonomik gelir seviyesi gibi özellikler de geleneksel konutları şekillendiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Fiziki çevre koşullarının ve kullanılan yapı malzemelerinin aynı olduğu, aralarında 15 km'lik bir mesafe bulunan ve aynı il sınırları içerisinde yer alan Avanos ve Mustafapaşa'daki geleneksel konutların farklı özellikler göstermesinde etkili olan unsurlar nelerdir? Her iki yerleşmedeki; kültürel, dinsel arka plan ve ekonomik faaliyet türü geleneksel konut mimarisinin şekillenmesi üzerinde nasıl etkili olmuştur? Bu araştırma sorularından hareketle çalışmanın amacı; aynı zaman diliminde ve fiziki çevre koşulları içerisinde, aynı malzeme ve tekniklerle inşa edilmiş olan geleneksel Avanos konutları ile Mustafapaşa konutlarının tasarımlarındaki farklılaşmanın, kültürel unsurlarla bağlantısını ortaya koymaktır. Çalışmada doküman analizi gözlem ve katılımcı gözlem gibi veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Yapılan çalışmada;

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

[2] Dr. Öğrt. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, beydasadikoglu@gmail.com, ORCİD: 0000-0001-9912-0536

[3] Prof. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, senaymantas@nevsehir.edu.tr, ORCID:0000-0001-5453-5930

geleneksel Avanos konutları ile Mustafapaşa konutları arasında dinsel, kültürel ve ekonomik farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 1924 mübadele göçleri öncesinde Hristiyan Rum halkının büyük çoğunluğu oluşturduğu Mustafapaşa yerleşmesindeki geleneksel konutlarında; ibadetlere ayrılan küçük şapel odaları ve şarap mahzenleri bulunması başlıca ayırt edici özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. İstanbul'da havyar ticareti ile uğraşan Mustafapaşalı Rumların 19. yy'da inşa ettikleri konutlar, gelir düzeylerinin yüksek olmasına bağlı olarak, temel geçim kaynağının tarımsal faaliyetlerden müteşekkil olduğu Avanos'taki konutlara göre daha gösterişli yapılar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bazı Mustafapaşa geleneksel konutlarında çeşitli temaları (dini, tarihi ve sanatsal vb.) içeren duvar resimlerinin bulunmasıyla, Avanos konutlarından ayrıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Konutlar, Nevşehir, Avanos, Mustafapaşa (Sinasos).

Cultural Divergence of Avanos and Mustafapaşa (Sinasos) in the Context of Traditional Residential Architecture

Abstract

Physical and human geographical factors play an important role in the emergence of the main characteristics of traditional houses and in the regional variations observed among them. The climate, vegetation, and geomorphological features of different regions have a determining influence on whether traditional building materials are wood, adobe, stone, or carved rock. In addition to the characteristics of the natural environment, the cultural features of the respective society also play a significant role in the diversity of traditional houses. Cultural elements such as religion, belief systems, customs and traditions, lifestyles, value judgments, gender perceptions, and architectural preferences, as well as factors like production-consumption relations, political context, and income level, all appear as components shaping traditional houses. What are the factors that lead to different characteristics in traditional houses in Avanos and Mustafapaşa, which are located within the same provincial boundaries, only 15 km apart, and share the same physical environmental conditions and building materials? How have the cultural and religious background and types of economic activity in both settlements influenced the formation of traditional domestic architecture? Based on these research questions, the aim of this study is to reveal the connection between the cultural and economic factors and the architectural differences in the design of traditional houses in Avanos and Mustafapaşa, which were built in the same time period, under similar physical environmental conditions, and using the same materials and techniques. In the study, data collection methods such as document analysis and participant observation were utilized. The findings show that there are religious, cultural, and economic differences between the traditional houses of Avanos and Mustafapaşa. In Mustafapaşa, where Christian Greek populations constituted the majority prior to the population exchange of 1924, small chapel rooms designated for worship and wine cellars are among the main distinguishing features of traditional houses. It has been observed that the residences

constructed in the 19th century by the Greek population of Mustafapaşa whose livelihood depended on the caviar trade in Istanbul were significantly more elaborate and architecturally refined than those in Avanos, where agriculture constituted the main source of livelihood. This architectural distinction is closely related to the higher socio-economic status of the Mustafapaşa inhabitants. In addition, the presence of wall paintings in some traditional Mustafapaşa houses featuring religious, historical, and artistic themes further distinguishes them from the simpler and more utilitarian houses found in Avanos**.**

Keywords: Traditional Houses, Nevşehir, Avanos, Mustafapaşa (Sinasos).

GİRİŞ

Anadolu toprakları; sahip olduğu elverişli iklim koşulları, verimli topraklar, tarımsal üretime uygun arazi yapısı, zengin su kaynakları, önemli ticaret yolları üzerinde yer alması, Asya ve Avrupa kıtalarının bileştiği yerde bulunmasının verdiği stratejik üstünlük sebebiyle, tarih boyunca farklı toplulukların akın ettiği bölgelerin başında gelmiştir. Önemini tarihin her döneminde koruyan bu bölgede; zengin bir kültürel, dinsel ve mimari mozaiğin ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. Anadolu'nun özgün kültürü ve mimari çeşitliliğinin inşasında bölgede hâkimiyet kurmuş çeşitli uygarlıkların katkı sunduğu kültürel mirasın günümüze kadar değişimler geçirerek aktarılması etkili olmuştur. "Kültürel miras toplum içerisindeki üyelere ortak geçmişi anlatan, geçmişten miras alınan ve gelecek nesillere miras olarak bırakılmak istenen, topluma ait olgular bütünüdür" (Güngör, 2022, s.1786). Kültürel miras, Tarihi yapılar, anıtlar ve mimari kalıntılar gibi somut unsurların yanı sıra; felsefeler, gelenekler, değerler, törenler ve sanat biçimleri gibi soyut unsurları da kapsar (Nyaupane vd., 2006, s. 82).

Kapadokya bölgesi; Nevşehir, Niğde, Kırşehir, Aksaray ve Kayseri illerini kapsayan geniş bir alanı ifade eder. Kapadokya bölgesi içerisinde yer alan Nevşehir'in yerleşim tarihi incelendiğinde, köklü bir geçmişe sahip olduğu görülür. Nevşehir yerleşme tarihinde; Hititlerin özel biri vardır. Bölgeye M.Ö. 2100-2000 arasında gelen Hititler, çanak çömlek yapımında ilerlemişlerdir. Çalışma sahasını oluşturan Avanos'ta günümüzde de en önemli turistik kaynak ve aynı zamanda geçim kaynaklarından biri çömlekçiliktir. Bu da araştırma sahasında kültürel mirasın binlerce yıl boyunca korunarak, gelecek nesillere aktarıldığını göstermektedir. Bölgede Hititlerden sonra, kronolojik olarak; Persler, Makedonyalılar, Roma imparatorluğu, Bizans, Selçuklular ve Osmanlılar hâkimiyet kurmuştur. Bölge'nin özgün kaya oyma mimari unsurları (kiliseler, şaraphaneler, güvercinlikler ve arılıklar)'nın ortaya çıkmasında

Bizanslılar etkili bir rol oynamıştır. "Bölgenin kaya oyma mekân geleneği Bizans döneminden itibaren uygulanan ve sürdürülen bir gelenek olarak bölge konutlarına da imza atar" (Budak, 2024, s.127).

"Bizans dönemi Kapadokya bölgesi için son derece önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. 395 yılından 11. yüzyılda Türk hakimiyetinin etkin olmasına kadar bölgede egemen kültür Hristiyanlık olmuştur" (Dırık ve Tekinalp, 2022, s. 683). Nevşehir'in kültürü ve mimarisi üzerinde Selçuklu ve Osmanlı devletlerinin yadsınamaz bir etkisi vardır. Bahsi geçen bu devletlerin ortaya koyduğu Türk-İslam geleneğini yansıtan mimari eserlerinin yanı sıra; Osmanlı egemenliği altında yaşayan farklı etnik, dinsel ve kültürel arka plana sahip toplumlar da özgün mimari anlayışlarıyla, özellikle Islahat fermanı sonrasında, Anadolu'nun her köşesinde derin kültürel izler bırakmışlardır. Islahat fermanıyla (1856) birlikte gayrı Müslim tebaa; taşınmaz mal edinme, anadilde eğitim alma ve okul açma, kendi dini liderlerini seçme ve ibadethane açma, devlet memuru olabilme, mahkemede şahitlik yapabilme ve yasalar önünde eşitlik gibi çok önemli haklar kazanmışlardır (Gümüş, 2008; Bülbül, 1989). Bunu takip eden süreçte gayrı Müslimler arasında emlak edinme ve konut yapımı ciddi bir artış göstermiştir. Bu durum çalışma sahasında yer alan ve o dönemde Rum nüfusunun ağırlıkta yaşadığı Mustafapaşa yerleşmesinde olduğu gibi, Anadolu'nun genelinde sivil mimarinin çeşitlenmesini ve zenginleşmesini sağlamıştır. Anadolu'nun bu benzersiz zengin kültürü içerisinde Nevşehir; peribacaları, yeraltı şehirleri, kaya oyma yapıları, taş mimarisi, tarihi geçmişi ve etkileyici kültürel coğrafi görünümüyle, özel bir yere sahiptir.

Geleneksel Nevşehir konutları genellikle 2 katlı olup, plan tipolojisinde; avlu (hayat), tandır evi, eyvan, depo (kayıt damı), sofa, oda, tuvalet, tafana (mutfak), kışlık (aralık), merdiven, şırahane, yüklük, şömine (Budak, 2024b; Çiftçi, 2017, Solmaz ve Şahin Güçhan, 2011) yer almaktadır. Konutların temel yapı malzemesi olarak Nevşehir taşı kullanılır. "İç duvarlar Kepez (Sulusaray taşı) denen yumuşak, dış cephe sert sarı taştan (Kavak Kepezi)'dır" (İlktürk, 2006, s. 43). Nevşehir taşı ısı yalıtım özelliği sayesinde; kışın sıcak, yazın ise serin bir ortam sağlamaktadır. Nevşehir geleneksel konutları esas olarak çatısız ve düz damlıdır (Akcan Şirin ve Doğrusöz, 2020, s. 101). Konutların çatı kısımları sonradan eklenmiş olup; "Toprak dam ve eğimli çatı olmak üzere" (Yıldırım, 2004, s. 35) iki farklı yöntem uygulanmaktadır.

Geleneksel Nevşehir konutu; eğimli yamaçlara oturduğu için teraslar üreten ve özellikle alt kotlarda kaya oyma mekânların üzerinde inşa edilmiş, son derece yerel özellikler sunan bir türdür (Solmaz ve Şahin Güçhan, 2011: 239).

Nevşehir geleneksel konutları genel olarak; kaya oyma yapılar, yarı kaya oyma yarı yığma konutlar ve yığma konutlar olmak üzere 3'e ayrılır. Konutların temel özellikleri arasında avlulu ve eyvanlı olmaları dikkat çekmektedir. Konutlarda avlu (iç bahçe) olması, avlu duvarlarının yüksek yapılması, konutların alt katlarında pencerelerin çok tercih edilmemesi, aile mahremiyetini korumaya yönelik uygulamalardır.

Budak (2024a)'a göre; Nevşehir konutları için "Türk-Müslüman Evi" veya "Rum-Hristiyan Evi" ayrımını yapmak yer yer güçleşmektedir. Bölgenin etnik ve dini inanışlara göre ayrılan mahalleleri de olmakla birlikte, özellikle mübadele sonrası bölgeden göç eden gayrimüslimlerin yerini bölgeye yerleştirilen Müslüman mübadillerin alması, aynı konutların yeni sahiplerinin elinde şekillenmeye devam etmesine imkân vermiştir (Budak, 2024a). Böylelikle aynı konutlar farklı kültürel izlerin birbirine karıştığı mekânlar haline gelmiştir. Nevşehir geleneksel konut dokusunun en iyi korunduğu yerleşmelerden biri de çalışma sahası olan Mustapaşa Beldesi'dir. İl genelinde ise; Ürgüp ilçesi ve ilçeye bağlı İbrahimpaşa Köyü bu konuda ön plana çıkan yerleşmeler arasındadır.

Nevşehir'in kolaylıkla şekil verilebilen volkanik arazi yapısı, ilde kaya oyma yapıların sıkça görülmesine yol açmıştır. "Kapadokya Bölgesi'nin temel kayaları, yaklaşık 60-70 Milyon yıl (My) öncesinde, volkanizmaya bağlı olarak oluşan volkanik püskürme merkezleri, yer şekilleri ve kayaların geniş yer kapladığı bir saha olarak Türkiye'de öne çıkmaktadır. Ürgüp'te, Damsa Barajı'nın kuzeyinde yer alan volkanik kayalar 14 my. öncesine tarihlendirilmiştir" (Doğan, 2021, s. 4). Bölgede etkili olan rüzgâr, fiziksel parçalanma, yağmur ve sel suları, volkanik araziyi aşındırarak şekillendirmiştir. "Eski kütlenin süpürülmesiyle meydana gelen oluşumların üzerinde, sert özelliklere sahip taş parçalarının (örneğin bazalt ya da ignimbrit) varlığı, bu taşların piramitlerin üstünde bir örtü ya da başlık gibi yer almasını sağlamış, böylece altındaki sütunları su etkilerinden korumuştur. Üstü taşla korunmuş sütunlara "Peribacası" adı verilmektedir" (Tuncel, 1996, s. 35-45). Farklı renk ve şekillere sahip peri bacaları, Kapadokya bölgesinde içerisinde yoğunlukla Nevşehir ilinde bulunur. Peri bacaları, bölgedeki kuşkusuz en önemli ve en karakteristik turizm çekiciliğidir. Çoğunlukla peri bacalarına oyulmuş kiliseler, şaraphaneler (şırahaneler), güvercinlikler ve arılıklar da ilin öne çıkan tarihi ve turistik öğeleri arasında yer alır (Güngör, 2018).

Bölgede turizmin ivme kazanmaya başladığı 1980'li yıllardan itibaren, Nevşehir'in turistik yerleşmeleri olan; Ürgüp, Avanos, Mustafapaşa, Uçhisar, Göreme ve İbrahimpaşa'da, geleneksel konutlar, çeşitli işlevsel değişikliklerle

turizme entegre edilmektedir. "Turizm, gelişmesi için doğa zenginliklerden yararlanırken diğer yandan da geliştiği ve büyüdüğü alanın doğal ve beşerî anlamda turizm verilerini yoğun bir biçimde ele alan ve korumak zorunda olan bir endüstridir" (Doğan, 2020, s. 22-23). Çalışma sahasında bahsi geçen bu turistik yerleşmelerde, geleneksel konutların turizmde değerlendirilirken koruma-kullanma dengesine uyulmadığı ve konutun orijinal haline, ekonomik kaygılarla müdahale edildiği görülmektedir. "Tarım ve hayvancılığa dayalı yaşama kültürünün yansımaları, turizme dayalı yeni hayata uydurulmaya çalışılmaktadır" (Peker ve Şahin Güçhan, 2021, s. 283). Çalışma sahasında en önemli ekonomik fonksiyonun turizm olduğu göz önüne alındığında; kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması özel bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Turizm sektörü geliştiği bölgelerde; "Yatırımların artmasına, yeni iş imkânlarının oluşmasına, döviz girdisine ve böylece bulundukları alanın ekonomik bakımdan hareketlenmesine" (Sertkaya Doğan, 2020, s. 273) olanak sağlayarak; yerel, bölgesel ve ulusal kalkınmada etkili bir rol oynamaktadır. Nevşehir'in geleneksel konutları, ilin kültürel kimliğini, mimari anlayışını ve yerel yaşam tarzını yansıtarak, ziyaretçilere zengin bir kültürel deneyim sunmaktadır. Bu bağlamda, ildeki geleneksel konutlarının özgün dokusunun korunarak kullanılması, turizmin sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Sosyal bilimler bünyesinde yer alan bilim dalları, insanı ve insanın faaliyetlerini sosyal bir çevrede anlamlandıran ve yorumlayan bir yaklaşıma sahiptir. Bu sebeple, fen bilimlerinde laboratuvar ortamında gerçekleştirilen deney ve gözlem yöntemleri kullanılamamaktadır. "Sosyal bilimlerde, bir olgu diğer tüm olgu ve olaylar yumağında bir anlam ve değer kazandığından, nitel çalışmalar bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır" (Topkaya, 2006, s. 113). Nitel araştırmaların saha çalışması, veri toplama ve elde edilen verilerin yorumlanması aşamalarında farklı yöntemler kullanılmaktadır. "Nitel veriler, genellikle düzensiz oldukları için rakamlarla ifade edilmeleri güçtür. Bu nedenle, nitel verilerin farklı bir şekilde toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Birçok araştırmaya nitel çalışmalar daha kolay gözükebilir; ancak nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması nicel verilerden daha komleks ve yorucudur" (Kaya, 2013, s. 266).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın temel veri kaynağını literatür taraması, elde edilen bilgilerin doküman analizi, gözlem ve katılımcı gözlem oluşturmaktadır. Doküman analizi yapılırken; "Orjinalite,

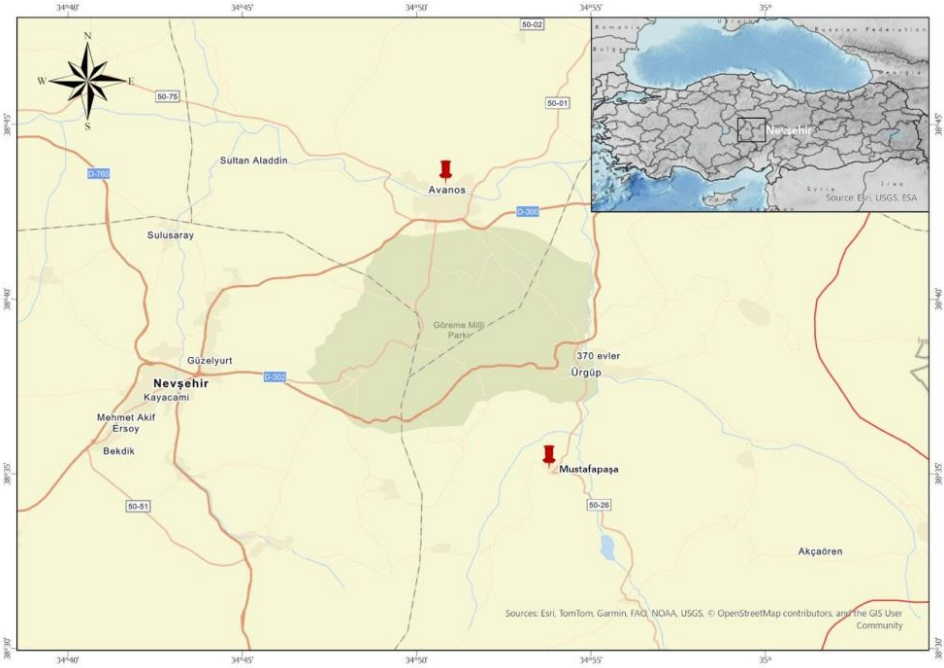
yazarlık ve anlam gibi konular göz önünde bulundurulur ve buna göre temsiliyet durumu analiz edilir. Burada kimin kime, ne ölçüde, neler söylediğine bakılır. Amaç, bu yazılı ve görsel kaynaklarla verilen mesajların sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve tanımlanmasıdır" (Kaya, 2013, s. 276). Doküman analizi, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olup, araştırma konusuyla ilgili yapılmış önceki araştırmalara dair derin bir değerlendirme yapma imkânı sağlar. Katılımcı gözlem ise; "Orada olmak, yani başka insanların hayatlarında olup bitenlere hem katılmak hem de onları gözlemlemek anlamına gelir" (Gomez ve Jones, 2010, s. 207). Başka bir ifadeyle katılımcı gözlem, araştırmacının konusu doğrultusunda, bir sosyal grubu ya da mekânı yerinde incelemesi ve doğrudan veri toplaması yöntemidir. Bu çalışmada yazarların, araştırma sahasının bulunduğu şehirde ikamet etmeleri, gözlem yapabilme sıklığını pekiştirmiştir. Çalışma, "Mustafapaşa ve Avanos geleneksel konutlarının farklılaşmasında kültür ve gelir düzeyi etkilidir" hipotezi etrafında şekillenmiştir.

ÇALIŞMA SAHASININ YERİ VE GENEL ÖZELLİKLERİ

Çalışma sahasının Nevşehir'in Avanos ilçesi ile Ürgüp ilçesine bağlı Mustafapaşa (Sinasos) Beldesi oluşturmaktadır (Harita 1). Bu iki yerleşmede yer alan geleneksel konutların özgün özelliklere sahip olması, bahsi geçen yerleşmelerin çalışma sahası olarak belirlenmesinde etkili olmuştur. Avanos ilçesindeki geleneksel konutlar, Türk İslam geleneksel mimari özelliklerini göstermektedir. Türk İslam mimarisinde, mahremiyet en önemli husustur. Bu sebeple evler çoğunlukla avluludur. Evin iç kısmında günlük işlerin yapıldığı farklı işlevlere sahip mekanlar bulunur. Ayrıca evlerde cumbalar ve çıkmalar dikkat çeken unsurlar arasındadır. Avanos konutları; iç-dış tasarımları ve birtakım işlevsel özellikleri bakımından geleneksel Türk mimarisinin genel özelliklerini taşımaktadır. Buna karşılık, Mustafapaşa (Sinasos) konutları, geleneksel Türk konutu özelliği taşımalarına ek olarak, yerleşme sakinlerinin Hristiyan olması, bahsi geçen konutların küçük ayrıntılarda Türk konutundan farklılaşmasına yol açmıştır.

Nevşehir İl merkezinin 18 kilometre kuzeyinde yer alan Avanos, Kızılırmak kıyılarına yerleşmiş bir ilçedir (Foto 1). Yerleşme tarihi Bronz çağına dayanmaktadır. Avanos'un eski adı "Venessa" idi. Asur ve Hitit tabletlerinde söz edilen bölgede, günümüzde de Hitit, Bizans, Selçuk ve Osmanlı kültürel mirasının izlerini taşır. Kızılırmak'ın 2'ye ayırdığı ilçe merkezi Uçhisar- Ürgüp-Avanos üçgeninin üst köşesini oluşturarak, Kapadokya'nın merkez sınırlarını tamamlar. Özkonak yeraltı şehri, Yamanlı Kilise, Alaaddin Camii Taşköprü ve

geleneksel konutları önemli mimari yapıları arasında sayılır. Avanos en çok çömlekçiliği ile tanınır (Özalp Konyar, 2013, s. 201). Avanos'ta yaşayan halkın, 1890-1907 tarihlerindeki salnamelerden anlaşıldığına göre ağırlıklı olarak Türk ve Müslüman nüfusta olduğu anlaşılmaktadır. Anadolu'nun diğer yörelerinde olduğu gibi Avanos Evleri'nde de Türk aile geleneğinin etkileri görülür. Bu evlerde mekân olarak haremlik-selamlık ayrılmasa bile bunun fiilen uygulandığı gözlenir (Esmer, 1992). Avanos ilçesinde, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından tescillenen 129 adet geleneksel konut bulunmaktadır (Nevşehir Valiliği, 2012, s. 313-442). Geleneksel Avanos evlerinin neredeyse tamamı 2 katlıdır. Evlerin inşasında kullanılan temel yapı taşı olarak, Nevşehir taşı kullanılmıştır. Evlerde ahşap kullanımı sınırlı olup, genellikle dolap, sedir, kapı ve pencerelerde kullanılmıştır.



Harita 1. Çalışma sahasının lokasyon haritası

Çalışma sahasının diğer yerleşmesi olan Mustafapaşa (eski adıyla Sinasos), Ürgüp'ün 6 kilometre güneyinde yer almaktadır ve Nevşehir İl merkezine 26 kilometre uzaklıktadır. 19. yüzyıl ve 20. yüzyıl başlarında Rum azınlığın yoğun olarak yaşadığı bir yerleşim yeridir (Yıldırım Gönül ve Demirkol, 2019, s. 371; Özalp Konyar, 2013, s. 124; Yıldırım, 2011, s. 111; Sağcan, 2006, s. 47; Ardıç

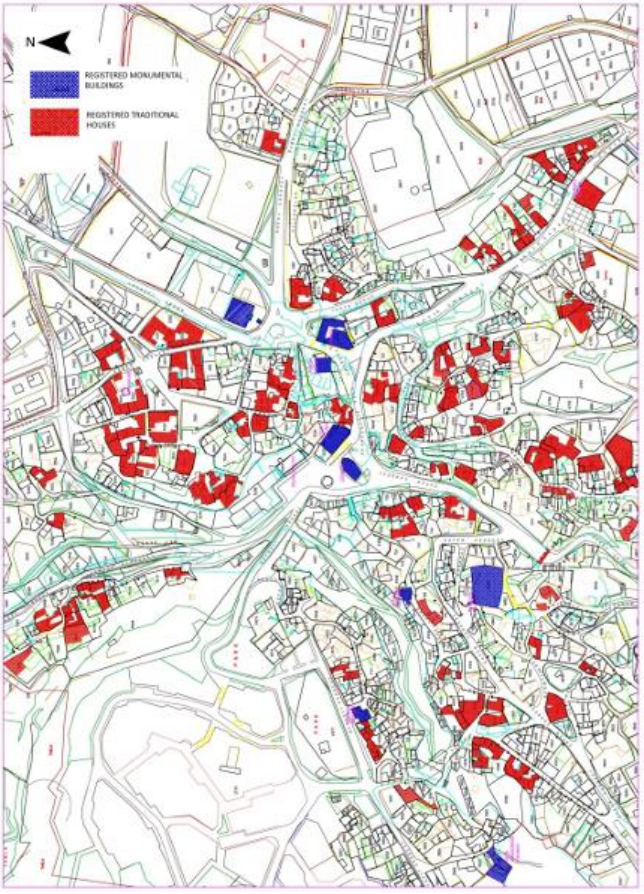
Yetiş, 2015, s. 14). Mustafapaşa'da tarıma uygun arazilerin az olması, tarımsal faaliyetlerin ikinci planda kalmasına yol açmıştır. Bu nedenle, çevresindeki diğer yerleşmelerin aksine, Mustafapaşa'da temel geçim kaynağı ticaret olmuştur. "İstanbul'da havyar ticareti ile uğraştığı bilinen Rumlar, her yaz geldikleri Sinasos'ta birbirinden güzel evler inşa etmişlerdi. Anadolu'daki diğer örnekleri gibi Sinasos'ta, 1924 mübadelesinde boşaltılmıştır. Bu süreçte Rumlar Yunanistan'a göç etmiş, yerleşmenin ismi de Mustafapaşa olarak değiştirilmiştir" (Özalp Konyar, 2013, s. 124).

"1924 Mustafapaşa'nın nüfusunun 4'te 3'ü Yunanistan'a gitmiş yerlerine ise gidenlerden daha az sayıda Türk mübadiller getirilerek kasabaya yerleştirilmiştir" (Sağcan, 2006, s. 47). Kasabadan ayrılan Rumların yerine "Makedonya ve Batı Trakya'dan gelen Türkler yerleştirilmiştir" (Yıldırım, 2011, s. 113). Gelen mübadillerin Türkçe bilmemesi, bölge halkıyla kaynaşmalarını zorlaştırmış ve taşındıkları bölgeye uzun bir süre aidiyet duygusu geliştirmelerini zorlaştırmıştır. "Mübadillerin dil bilmemesi ve Nevşehir ve yöresinde Rumlardan kalan malların mübadillere verilmesi yerli halkta bir tepki yaratmış, mübadiller ile yerli halk arasında aşılmaz duvarlar örülmüştü." (Aytaç, 2011, s. 294). Bu sebeplerden dolayı, Mustafapaşa'ya yerleştirilen mübadiller de içe kapalı bir yaşam tarzı sürmüşler ve kendi kültürlerini korumuşlardır. Nitekim günümüzde de özellikle yaşlı kesim, kendi aralarında Rumca konuşmaktadır. "Mübadillerden oluşan bu yeni topluluğun ekonomik gücü ve kültürel seviyesi mübadele öncesi zenginliğe hiçbir zaman ulaşamamıştır" (Sağcan, 2006, s. 47).



Foto 1. Avanos ilçesinden genel bir görünüm. Kaynak: www.avanos.bel.tr

Mustapaşa beldesinde, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından tescillenen 80 adet geleneksel konut bulunmaktadır (Nevşehir Valiliği, 2012, s. 525-738). Mustafapaşa; taş konutları, ahşap süslemeleri, kaya oyma kilise ve manastırlarıyla zengin bir tarihe ve kültürel dokuya sahiptir. Mübadele göçleri sonrası kimi taş konutlar boş kalmış, kimi yapılar ise yıkılmıştır. Turizm faaliyetlerinin gelişmeye başlamasıyla birlikte, mimari dokusu dikkat çeken Mustafapaşa'da "Kiliseler, evler restore edilmeye, güzel otel ve pansiyonlar açılmaya, taş binalar yeniden hayata dönmeye başlanmıştır" (Özalp Konyar, 2013, s. 124). Turizm faaliyetlerinin gelişmesi, Mustafapaşa'nın mimari dokusunu koruması ve geliştirmesinde etkili olmuştur. Birçok konut otel olarak dönüştürülmüştür (Foto 8).



Şekil 1. Mustafapaşa'daki tescillenmiş yapılar.Kaynak: Solmaz, 2013: 21.

"Mustafapaşa, sınırları içerisinde bir kentsel sit alanı ile birlikte çeşitli 1. ve 3. derece doğal sit alanları barındırmaktadır. Buna ek olarak, Mayıs 2011 itibarıyla tescillenmiş 116 sivil mimarlık yapısı ile 12 anıtsal yapı bulunmaktadır. Bu anıtsal yapılar arasında 2 cami, 1 medrese, 9 kilise, 1 çeşme ve 1 köprü yer almaktadır. St. Helena Kilisesi, St. Basil Kilisesi, Pancarlık Kilisesi, Sinasos Kilisesi, Şakir Paşa Medresesi ve Üzengi Köprüsü, Mustafapaşa'daki önemli anıtsal yapılar arasında sayılabilir**"** (Solmaz, 2013, s. 20) (Şekil 1).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Mimari; insanoğlunun barındığı mağara ve ağaç kovuklarından ayrılarak, ihtiyaçları ve estetik anlayışı çerçevesinde kendi konutlarını ve diğer yaşamsal mekânları inşa etmesiyle başlamıştır. Yerleşik hayata geçmeye başlayan neolitik dönemi insanları için, bu yalnızca bir yaşam alanı değişimi değildi. Böylece insan, doğa ve diğer canlılar karşısında güçlü, kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda çevresini şekillendiren-dönüştüren bir canlı olarak tarih sahnesine kararlı bir adım atmıştı. İnşa ettikleri konutlar, iklimsel olaylardan ve vahşi hayvanlardan korunabilmelerini sağlayarak, insanlara bir konfor alanı sağlamıştır. Elde ettikleri bu kısmi refah sayesinde, entelektüel üretimlere yönelme imkânı bulmuşlardır. Bu bakımdan mimariyi, insanoğlunun medeniyet basamaklarını tırmanmasındaki en önemli gelişmelerden biri olarak değerlendirmek abartılı bir yaklaşım olmayacaktır.

Mimari; barınma ihtiyacını karşılamaya yönelik yöntem ve tekniklerin yanı sıra, toplumların kültürlerini yansıtan ve şekillendiren bir etken olarak karşımıza çıkar. "Mimari, içinde bulunduğu kültürel bağlamın bir tezahürüdür" (Kenney, 1994, s. 16). Mimari özellikler ve kültür arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Her kültür, küçük farklılıklarla da olsa kendi özgün mimarisini ortaya koyar. Bununla beraber, mimari özellikler de çeşitli durumlarda kültürü etkileyebilmektedir. Kentleşme hareketleriyle beraber müstakil konut sayısının azalması ve apartman hayatına geçişle birlikte yaşamsal pratiklerin değişimi, buna örnek olarak verilebilir.

Geleneksel konutlar; daha fazla kültürel öğe barındırması bakımından, kültür ve mimari etkileşiminin odağında yer alır. Kaya oyma yapıların yanı sıra; taş, ahşap, kerpiç gibi doğal yapı malzemeleriyle inşa edilmiş olan geleneksel konutlar, ait oldukları toplumların; toplumsal etkileşim örüntüleri, aile ilişkilerinin organizasyonu, cinsiyet farklılıklarına karşı tutumları, gelenek görenekleri, dini inançları, öncelikli değerleri, ekonomik düzeyleri, mahremiyet anlayışları ve bir bütün olarak sosyo-ekonomik ve kültürel yaşamları konusunda önemli öğeler içerir.

Geleneksel konutlar, içinde bulundukları bölgenin fiziki coğrafya unsurlarından (iklim, bitki örtüsü, jeomorfolojik özellikleri vb.) da etkilenir. Genel bir kaide olarak; "Kurak ve yarı kurak bölgelerde kerpiç, bitki örtüsünün gür olduğu nemli bölgelerde ahşap, dağlık bölgelerde de taş, geleneksel konutların ana yapı malzemesini oluşturmaktadır" (Üçoş, 2017, s. 114). Dolayısıyla coğrafi çevre, sivil mimari özelliklerin ortaya çıkmasında ve bölgeler arası farklılıklar kazanmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

Kültürel coğrafya, toplumların kültürel özelliklerini mekânsal dağılış, nedensellik, bağlantı ve zaman faktörü çerçevesinde incelemektedir. Kültür ise 150'yi aşkın tanımı bulunan bir kavramdır. Bu tanımsal zenginliğin temel nedeni ise kültürün; coğrafya, sosyoloji, antropoloji, tarih, psikoloji gibi pek çok disiplinin inceleme konusu olmasından ileri gelmektedir. Tanrıkulu'na göre kültür; "Şekilsiz/formsuz, değişebilen dönüşebilen ve yorumlanabilen bir kavram görünümdedir" (Tanrıkulu, 2014, s. 49). Sosyolog Giddenns ve arkadaşları, toplumların çalışma şekillerini ve boş zaman uğraşlarını da kültür kavramının içerisinde değerlendirmek gerektiğini ifade eder (Giddens ve Diğ, 2001, s. 56). "Kültür; ait olduğumuz toplumun değer yargıları ve dini inançları etrafında gelişen, düşünce ve yaşam pratiklerinin tümünü kapsamaktadır" (Sadıkoğlu ve Mantaş, 2024, s. 367). Kültür, toplumların farklılaşmasını sağlayan gelenek- görenek, örf- adet, toplumsal normlar ve bir bütün olarak yaşam tarzlarını ifade eder. Ayrıca kültür, "Milletlerin kimliklerinin oluşmasını ve bütünleşmesini" (Vural, 2024, s. 167) sağlayarak milli kültürün ve milli bilincin oluşması üzerinde önemli bir rol oynar. Ancak kültür yalnızca ulusal bir üretim olmaktan uzaktır. Günümüz küresel dünyasında, kültür kavramı çok katmanlı ve evrensel bir boyut kazanmıştır. Kültür, artık yalnızca ulusal bir üretim olmaktan çıkmıştır. Sosyal medya platformları ve bu platformların kullanıcı sayılarındaki artışla birlikte, evrensel bir dijital kültür oluşmaktadır. Bu duruma internet mizahı (meme kültürü) kültürü örnek verilebilir.

BULGULAR

Yapılan çalışmada, geleneksel Avanos konutları ve Mustafapaşa konutları arasında ayırt edici birtakım farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bunlar arasında; Rum konutlarının alt katlarında çoğunlukla şapel bulunması, bahsi geçen konutları birbirinden ayıran en önemli dini etkendir (Foto 5). Ayrı bir oda olarak şapel bulunmayan konutların çoğunda ise; bir ikon köşesi (Foto 4) bulunur.



Foto 2. Mustafapaşa (Solda) ve Avanos (Sağda) konutlarında Cephe Süslemeleri

Bunun yanı sıra, yine bazı Mustafapaşa Rum konutlarında duvar resimlerinin bulunması, bu konutların ayırt edici bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Foto 6). Bilindiği gibi İslam dini, insan ve hayvan figürlerini işleyen resim ve heykellere sıcak bakmamıştır (Saffat Suresi 95. ayet[4]; diyanet.gov.tr[5]). Putperestliği anımsattığı düşünülen bu sanat dallarına İslam mimarisinde pek yer verilmemiştir. Aynı sebeple, Avanos konutlarındaki süslemelere bakıldığında çoğunlukla çiçek figürleri kullanıldığı görülmektedir. Buna karşılık, Mustafapaşa konutlarının özellikle sokağa bakan dış cephesinde ve iç mekanlarda gösterişli süslemeler dikkat çekmektedir (Foto 2, Foto 3). Dış cephe süslemelerinde haç ve kötü ruhları kovduğuna inanılan boynuz ve atnalı kullanılmaktadır (Foto 7). Bu uygulamaların kökeni, Şamanizm'e dayanmaktadır. İslamiyet'i kabul etmeden önce Türklerin inandığı din olan Şamanizm'e dayanan bu uygulamalardan da anlaşıldığı üzere; Mustafapaşa'da mübadele göçleriyle yaşanan nüfus değişimi sonrasında, geleneksel Türk kültürü ile Rum kültürünün iç içe geçtiği görülmektedir.

[4] Saffat Suresi 95. Ayet: *(Hz. İbrahim)* Dedi ki: "Yontmakta olduğunuz *(kendi eliniz ve fikrinizle uydurup meşhur yaptığınız)* şeylere mi tapınmaktasınız? *(Bu ne akılsız ve aşağılık bir davranıştır!)*".

[5] Resim yasağı, elbette haç şekillerini ihtiva eden eşyalara has değildir. Allah"ın yaratışını taklidi çağrıştıran ve tapınma amaçlı yapılan her türlü uygulama ve ürün bu yasağın kapsamındaydı (Buhârî, Libâs, 90.).




Foto 3. Mustafapaşa konutlarında iç mekân süslemeleri. Asmalı Konak (Solda), Bebek Müzesi (Sağda) Kaynak: Levent Ak Arşivi

Buna karşılık, Rum konutlarında Hristiyan inancına bağlı olarak böyle bir yasaklama olmadığından dolayı, Rum konutlarında bu şekilde bir dini hassasiyet olmadığından dolayı, konutların iç duvarlarında İsa ve Meryem gibi dini figürlerin yanı sıra, çeşitli şehirsel motifler ve tarihi olayların canlandırıldığı duvar resimlerine yer verildiği görülmektedir.




Foto 4. İkon Köşesi. Kaynak: https://www.ortodokslartoplulugu.com

Şarabın Hristiyanlıkta kutsal kabul edilmesi sebebiyle, Rum konutlarının çoğunda şarapların depolandığı şarap mahzenlerinin görülmesinde etkili olmuştur. Şarap mahzenlerinin bulunması da Rum konutlarını Avanos konutlarından ayıran dinsel farklılıktan kaynaklanan özelliklerden biridir. Bununla birlikte, Avanos ve Mustafapaşa konutlarında şaraphane veya şırahenelere rastlanılmaktadır. Hristiyan halk bu şırahanelerde hem şarap hem de pekmez üretirken; İslam dininin alkolü haram kabul etmesi sebebiyle Müslüman halk bu şırahaneleri çoğunlukla pekmez üretimi amacıyla kullanmışlardır. Dolayısıyla Avanos ve Mustafapaşa geleneksel konutlarında yer alan şaraphaneler, kullanım amaçları bakımından farklılaşmaktadır.



Foto 5. Konut içerisinde yer alan şapel bölümü (Mustafapaşa)



Foto 6. Mustafapaşa geleneksel konutlarında yer alan duvar resimleri: Topakoğlu Konağı (Sol Üstte), Ali Sümer Konağı (Sağ Üstte), Cansever Konağı (Sol Altta), M. Savaş Konağı (Sağ Altta). Kaynak: Levent Ak Arşivi



Foto 7. Mustafapaşa konutlarında kapı süslemeleri



Foto 8. Otele dönüştürülen geleneksel bir konut (Mustafapaşa)

SONUÇ

Geleneksel Avanos ve Mustafapaşa konutları arasındaki farklılaşmanın temelinde, dini yapının ve ekonomik gelir düzeyinin bu iki yerleşme arasında farklı olmasından kaynaklanmıştır. Avanos yerleşmesinde, Osmanlı döneminden günümüze, büyük bir çoğunlukla Müslüman Türk nüfus yaşamaktadır. Geleneksel Avanos konutları da Türk İslam mimarisinin temel çizgilerini yansıtır.

Buna karşılık Mustafapaşa yerleşmesinde ise; 1924 mübadele göçleri yapılmadan önce nüfusun büyük bir çoğunluğunu Hristiyanlığın Ortodoks mezhebine bağlı Rumlar oluşturmaktaydı. "Mübadeleden önce yerli halkın %80'i Rumlardan, %20'si Türklerden oluşmaktaydı" (Yıldırım Gönül ve Demirkol, 2019: 372-373). Bu Sebeple yerleşmede Hristiyan kültürü hâkim olmuştur. Mübadele göçleri sonrasında Mustafapaşa'ya yerleştirilen Türk nüfusuyla birlikte yerleşmede her iki toplumun kültürel izlerinin iç içe geçtiği görülmektedir. Konutların cephe süslemelerinde veya avlu kapılarındaki haç işaretleri, iç mekanlardaki duvar resimleri, evlerin alt katındaki şarap mahzenleri, evlerde ayrı küçük bir oda halinde olan ev şapelleri veya odanın bir bölümünde yer alan ikon köşeleri, Mustafapaşa konutlarının Hristiyan Rumlardan kalma özgün özelliklerini oluşturmaktadır. Mustafapaşa konutları bu özellikleriyle Avanos konutlarından ayrılmaktadır.

Mübadele göçleri sonrası, Rumlara ait bu konutlara yerleştirilen Türkler de bu konutların bahsi geçen bölümlerini ya tamamen değiştirmiştir ya da farklı bir amaçla kullanmaya devam etmişlerdir. Örneğin, konutlardaki şaraphanelerin kullanımına, pekmez üretimi amacıyla devam edilmiştir.

Mustafapaşa'daki geleneksel konutların çoğunluğu 19. Yüzyılın ortaları itibariyle inşa edilmiştir. Islahat fermanıyla (1856) birlikte taşınmaz mülk edinme hakkını elde eden azınlıklar, Anadolu'nun diğer bölgelerinde olduğu gibi Kapadakya Bölgesinde de hızlı bir imar sürecine girmişlerdir.

Avanos ve Mustafapaşa konutlarında Nevşehir taşı kullanılması, konutların çoğunlukla düz damlı, 2 katlı ve avlulu olarak inşa edilmiş olması bu iki yerleşmede bulunan geleneksel konutların ortak noktalarıdır. Bunun yanında, her iki yerleşmedeki konutlar aynı dönemde yapılmış olup, inşasında kullanılan temel yapı malzemesi (taş, ahşap ve demir) de aynıdır.

Avanos ve Mustafapaşa son yıllarda artan turizm faaliyetleri sonucu hızlı bir dönüşüm sürecine girmişlerdir. Turizmle beraber değişen ekonomik faaliyetler, üretim ve tüketim ilişkilerinin yanı sıra temelde yaşama kültürünü de değiştirmektedir. Bu değişim ve dönüşüm geleneksel konutlara da

yansımaktadır. Geleneksel konutların bir kısmı gösterişli otellere dönüştürülürken, bir kısmının bakımsızlıktan harabeye döndüğü görülmektedir. Çoğunlukla düz damlı olarak inşa edilen konutlardaki mekanlarının kullanım amaçları da zamanla değişmiştir. Geçim kaynaklarının çoğunlukla tarıma dayandığı önceki dönemlerde; sebze-meyve kurutma amacıyla kullanılan düz damlar, turizmle beraber kafe, restoran veya otellere dönüştürülmesi sebebiyle damlar çoğunlukla teras olarak kullanılmaktadır. Açık havada balon uçuşlarının da izlenebildiği teraslar bu açıdan önemli mekanlardır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akcan, Ş., E., ve Doğrusöz, U. (2020). Troglodit mekânlara kavramsal yaklaşım. *Mimarlık ve Şehircilik Lisansüstü Sempozyumu*, s. 101-102. İstanbul.

Ardıç Yetiş, Ş. (2015). Kapadokya yemek kültürü ve Mustafapaşa beldesi (Sinasos) örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 3/2, 12-19.*

Aytaç, S. (2011). Nevşehir'de mübadil kültürü. *1. Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu Bildirileri*, 16-19 Kasım 2011, 7. Cilt, 291-300.

Budak, A. (2024a). Kapadokya bölgesi geleneksel konut mimarlığının temel karakteristikleri: Malzeme, plan ve iç mekân detayları. *TÜBA-KED Türkiye Bilimler Akademisi Envanteri Dergisi,* 30, 127-164.

Budak, A. (2024b). Kapadokya konut mimarlığında özgün bir mekân: Kış evi. *Kapadokya Mirası Tarihi ve Kültürel Bellek Dergisi (3)*, 41-45.

Bülbül, G. (1989). Islahat fermanı'nı hazırlayan sebepler ve ıslahat fermanı. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 157-179.

Dırık, A. & Tekinalp, P. (2022). 19. yüzyılda Ürgüp'te rumların yaşadığı mahallelerde yer alan konutlar üzerine mimari değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 39*(2), 682-710.

Doğan, U. (2021). *Kapadokya: Zamanda Yolculuk.* Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

Esmer, M.A. (1992). *Avanos'un Eski Türk Evler*i. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R.P., & Carr, D. (2001). *Introduction to Sociology.* W. W. Norton & Company, Inc.

Gomez, B. & Jones, J. P. (2010). *Research Methods in Geography: A Critical Introduction*. Chichester, West Sussex.

Güngör, Ş. (2018). İç Anadolu Bölgesi'nin turizm coğrafyası. Ö. Sertkaya Doğan ve E. Duran (Editörler), *Türkiye Turizm Coğrafyası* içinde (s 501-541). Paradigma Akademi.

Güngör, Ş. (2022). Kapadokya kültür yolu'nun alternatif turizm rotası bağlamında değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1784-1802.

Gümüş, M. (2008). Anayasal meşruti yönetime Medhal: 1856 Islahat fermanı'nın tam metin incelemesi. *Bilig Dergisi*, 47, 215-240.

İlktürk, F. (2006). Nevşehir'in eski halk tipi evlerinden yaşam kesitleri. *Nevşehir Kültür ve Tarih Araştırmaları Dergisi (5),* 43-46.

Kaya, İ. (2013). Nitel araştırma yöntemleri, Ed: Arı, Y. & Kaya, İ. *Coğrafya Araştırma Yöntemleri* içerisinde, 265-298. Coğrafyacılar Derneği yayınları.

Nevşehir Valiliği (2012). *Nevşehir Kültür Envanteri.* Kapadokya Yayınevi.

Nyaupane, G. P., White, D. D. & Budruk, M. (2006). Motive-based tourist market segmentation: An application to native American cultural heritage sites in Arizona. *Journal of Heritage Tourism*, 1(2), 80-99.

Stephen F. & Kenney, B.S. (1994). Cultural influences on architecture, Master's Thesis. In Greaves Dr. Thomas, *Messages in the Stones: An Anthropologist Looks at Architecture. An Exploration of a Common Legacy: The Proceedings*, 28-31.

Sağcan, F. (2006). Mustafapaşa'da (Sinasos) Aya Nikola manastırı ve bir dönemin izleri. Nevşehir Kültür ve Tarih Araştırmaları-2(5), 47-50.

Sertkaya Doğan, Ö. (2020). Türkiye turizminin beşerî kaynakları, Ed: Sertkaya Doğan Ö., Duran, E., *Türkiye Turizm Coğrafyası* içerisinde. Paradigma Akademi, 2. Baskı, s. 273-287.

Solmaz, F. (2013). Construction techniques in traditional houses of Nevşehir: A case study on Ürgüp, Mustafapaşa, and İbrahimpaşa (Tez no. 341154) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özalp Konyar, H. (2013). Kapadokya: Nevşehir, Aksaray, Niğde, Kayseri, Kırşehir. TÜRSAB (Türkiye Seyahat Acentaları Birliği) Kültür Yayınları.

Topkaya, E. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Güncelleştirilmiş 5. baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118.

Tuncel, M. (1996). *Nevşehir Yöresi*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Üçoş, Z. (2017). Silivri şehrinin yerleşme tarihi ve mesken özellikleri. *Marmara Coğrafya Dergi*si (*35*), 110-121.

Yıldırım Gönül, B. & Demirkol, R.S. (2019). Sinasos/Mustafapaşa konutlarında bozulmalar. *Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi-TİMAD*, 14(28), 371-386.

Yıldırım, S. (2011). Ürgüp Mustafapaşa'da duvar resimli iki ev. *1. Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu Bildirileri,* 16-19 Kasım 2011, 7, 111-134.

Yıldırım, Z.Ö. (2004). Sinasos yöresel mimarisi ve 19. yy batılılaşma hareketlerinin konut mimarisine etkileri [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İnternet Kaynakları

https://www.ortodokslartoplulugu.com/wp-content/uploads/2018/01/IkonM.jpg, Erişim Tarihi: 01.03.2025.

https://www.avanos.bel.tr/galeri/foto-galeri/avanos-ilcemizden-kareler-1, Erişim Tarihi: 01.03.2025.

https://www.ortodokslartoplulugu.com/wp-content/uploads/2018/01/IkonM.jpg, Erişim Tarihi: 01.03.2025.

https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/S%C3%A2ff%C3%A2t-suresi/3882/94-100-ayet-tefsiri, Erişim Tarihi: 01.03.2025.

https://hadislerleislam.diyanet.gov.tr/sayfa.php?CILT=7&SAYFA=530, Erişim Tarihi: 01.03.2025.

EXTENDED ABSTRACT

Traditional dwellings are shaped in accordance with the physical and human geographical characteristics of their respective regions. Factors such as climate, vegetation, and geomorphological features play a decisive role in determining whether traditional building materials are wood, adobe, stone, or rock-cut. In addition to natural environmental characteristics, cultural features of societies also influence the diversity

of traditional housing. Cultural elements such as religion, beliefs, traditions, lifestyles, value systems, perceptions of gender roles, and architectural preferences, alongside production-consumption relations, the political climate, and economic income levels, all contribute to shaping traditional housing. Thus, traditional dwellings that are shaped by both human and physical geography exhibit regional differences.

This study seeks to answer the following questions: What factors contribute to the differing architectural characteristics of traditional dwellings in Avanos and Mustafapaşa, two settlements located only 15 kilometers apart within the same province, and where the physical environment and building materials are essentially the same? How have the cultural and religious backgrounds and the types of economic activity in each settlement influenced the formation of their traditional architectural styles?

Based on these research questions, the primary aim of this study is to investigate the extent to which cultural and economic factors have influenced the design differences between the traditional houses of Avanos and Mustafapaşa—despite having been built within the same time period, under similar environmental conditions, and using the same materials and techniques. The population of Avanos has historically consisted predominantly of Muslim Turks engaged in agriculture and handicrafts such as carpet weaving and pottery. In contrast, prior to the 1924 population exchange, Mustafapaşa was predominantly inhabited by Orthodox Greeks. Due to a rising population and limited agricultural land, many residents of Mustafapaşa migrated to Istanbul for work, becoming employed in non-agricultural sectors, particularly in the caviar trade. Consequently, the residents of Mustafapaşa generally enjoyed a higher level of income compared to their counterparts in Avanos.

Following the 1856 Reform Edict, which granted significant rights to minorities—including property ownership, eligibility for public office, and legal testimony—the Greek population in Mustafapaşa began to construct more elaborate houses and mansions. This development enriched the pattern of traditional housing in the region. While Avanos houses reflect the architectural traditions of Turkish-Islamic culture, Mustafapaşa dwellings carry traces of Christianity, thereby contributing to the diversity of vernacular architecture in Nevşehir.

This study employs qualitative research methods. The main data sources include a literature review, document analysis, comparative analysis, and participant observation. Document analysis allows for an in-depth evaluation of prior research on the subject, and is widely used in qualitative studies. Participant observation involves direct data collection by examining a social group or physical space on-site. The authors' residence in the research area facilitated more frequent and effective observations.

Findings indicate that the use of Nevşehir stone, along with the construction of mostly flat-roofed, two-story, and courtyard-centered homes, constitutes common architectural features in both settlements. Additionally, the houses in both Avanos and Mustafapaşa were built in the same historical period, using similar materials such as stone, wood, and

iron. However, several distinguishing characteristics have been identified. One of the most significant religious differences is the presence of chapels on the ground floors of many Greek houses. In homes without a separate chapel, a corner designated for icons is typically observed (Photo 1). Another distinguishing feature of Mustafapaşa's Greek homes is the presence of wall paintings. Unlike Islamic art, which generally avoids depictions of humans and animals due to concerns of idolatry, Christian Greek houses often feature murals depicting religious figures such as Jesus and Mary, as well as urban motifs and historical scenes. In contrast, decorative elements in Avanos houses tend to include floral motifs, reflecting Islamic aesthetic principles.

The sanctity of wine in Christianity led to the inclusion of wine cellars in most Greek homes. This is another distinguishing feature between Greek and Muslim dwellings. Nonetheless, both Avanos and Mustafapaşa homes include spaces known as *şırahane* (press houses). While Christians used these spaces for producing both wine and molasses, Muslims—due to religious prohibitions against alcohol—used them primarily for molasses production. Therefore, although similar in structure, these spaces served different functions depending on the cultural context.

In recent years, Avanos and Mustafapaşa have undergone rapid transformation due to increasing tourism activities. Tourism has not only altered economic practices and consumption patterns but also reshaped the local lifestyle, which is reflected in the use of traditional dwellings. Some traditional houses have been converted into luxurious hotels, while others have fallen into disrepair. Flat roofs that were once used for drying fruits and vegetables have been transformed into terraces as part of cafés, restaurants, or hotels. These terraces, where tourists can watch hot air balloon flights, have become valuable spaces within the tourism economy.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3305-3336
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81549
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 14.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Açar, İ. & Şahin, M. (2025). Öğretmenlerin Romantik Tasarım ile Hazırlanan Eğitim Programı ile İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi. *Journal of History School,* 77, 3305-3336.

ÖĞRETMENLERİN ROMANTİK TASARIM İLE HAZIRLANAN EĞİTİM PROGRAMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ[1]

İbrahim AÇAR[2] & Mehmet ŞAHİN[3]

Öz

Bu araştırma, romantik tasarım yaklaşımına dayalı eğitim programlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Romantik tasarım, öğrencinin doğasına uygun, bireysel farklılıkları temel alan ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi esas alan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin romantik tasarım ile hazırlanan eğitim programlarının üstün ve sınırlı yönlerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Hakkari il merkezindeki farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan, demografik açıdan farklı özelliklere sahip 16 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde sekiz tema ve toplam 41 kod oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre romantik tasarımın üstün yönleri arasında öğrenci merkezli yaklaşım, bireysel farklılıklara uyum, yaparak yaşayarak öğrenme, özgür öğrenme ortamı, duygusal ve sosyal gelişimi destekleme gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Bununla birlikte romantik tasarımın 21. yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaşam boyu öğrenme ve empati gibi yetkinlikleri geliştirdiği vurgulanmaktadır. Öğretmen mesleki yeterliğine etkileri kapsamında, yaratıcılık, pedagojik beceriler ve mesleki gelişim açısından katkı sağladığı ifade

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Hakkari Üniversitesi'nde, 21.02.2025 tarih, 104307 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu araştırmanın özet metni, 3rd International Positive Schools and Well-Being Congress'inde sunulmuştur.

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Hakkari Üniversitesi, ibrahimacar@hakkari.edu.tr, Orcid: 0009-0004-8357-7282

[3] Prof. Dr., Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmetsahin@hakkari.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0416-7399

edilmiştir. Öğretim süreçlerinde ise kalıcı öğrenme, bireysel ihtiyaçlara uyum ve özgür öğrenme ortamlarının önemi öne çıkmıştır. Öte yandan, romantik tasarımın sınırlı yönleri arasında okulların fiziksel ve teknolojik altyapı eksiklikleri, sınıf yönetimi sorunları, değerlendirme süreçlerinde standartların olmaması ve öğretmen yeterliliklerinin yetersizliği gibi zorluklar yer almaktadır. Katılımcılar, bu tasarımın uygulanabilirliğinin artırılması için öğretmen eğitimlerinin artırılması, okul fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde somut ölçütlerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda romantik tasarım yaklaşımı öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş ve doğal öğrenme süreçlerini destekleyen güçlü bir program geliştirme modeli olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi için yapısal, pedagojik ve yönetsel düzeyde çeşitli iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Romantik Eğitim Programı Tasarımı, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Öğretmen Görüşleri, Eğitim Programı Geliştirme.

Determining Teachers' Opinions About the Education Program Prepared with Romantic Design

Abstract

This study aims to evaluate educational programs developed based on the Romantic Design approach through the perspectives of teachers. Romantic Design is an educational philosophy that emphasizes aligning learning with the student's nature, bases itself on individual differences, and prioritizes experiential learning. The primary objective of this study is to explore teachers' views on the strengths and limitations of educational programs designed using the Romantic Design approach. The research was conducted using a qualitative design, specifically through a phenomenological approach. The study group consisted of 16 teachers working in various secondary schools in the central district of Hakkari, possessing diverse demographic characteristics. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. During the analysis process, eight themes and a total of 41 codes were generated. Research findings indicate that the strengths of the Romantic Design approach include a student-centered perspective, adaptability to individual differences, experiential learning, a free learning environment, and support for emotional and social development. Additionally, it is emphasized that this approach enhances 21st-century skills such as critical thinking, analytical reasoning, lifelong learning, and empathy. In terms of its impact on teachers' professional competence, the Romantic Design approach is found to enhance creativity, pedagogical skills, and professional development. Regarding instructional processes, the importance of lasting learning experiences, responsiveness to individual needs, and freedom in learning environments were underscored. On the other hand, the limitations of the Romantic Design approach include deficiencies in schools' physical and technological infrastructure, challenges in classroom management, the absence of standardized assessment procedures, and insufficient teacher competencies. Participants

stated that to improve the applicability of this approach, it is necessary to enhance teacher training, improve the physical conditions of schools, and develop concrete and standardized evaluation criteria. In this context, the Romantic Design approach is considered a strong curriculum model that supports individualized, student-centered, and natural learning processes. However, its effective application requires structural, pedagogical, and administrative improvements.

Keywords: Romantic Curriculum Design, Student-Centered Learning, Experiential Learning, Teacher Perceptions, Curriculum Development.

GİRİŞ

Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin davranışlarında değişikliğin oluşmasını öngörür. Bu anlamda eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1982). Bu davranış değişikliğinin gerçekleşmesi için öğrenme yaşantılarının düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim sürecinde istendik davranışların kazandırılması için öğrenme yaşantılarının örgütlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin planlı bir şekilde uygulanaması için eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerekir (Küçüktepe, 2011). Eğitim programının dinamik ve değişken bir yapıda olduğu, değişen koşullar ve eğitim ihtiyacından dolayı sürekli geliştirilip/düzenlenmesi gerektiği uzmanlar tarafından vurgulanmaktadır (Aykaç, 2014; Demirel, 201; Erden, 1993). Tarihsel süreç içerisinde eğitim konusunda ilk değerlendirmeler ve yorumlar Platon tarafından ileri sürülmüştür. Platon görüşlerini idealar dünyası çerçevesinde ele almıştır. Platon'a göre idea, metafiziktir yani akıl ile algılanabilir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Eğitimde evrensel bilgiler vardır ve bu bilgiler kişilere öğretilmelidir. Daha sonraki çalışmalar ise Platon'un öğrencisi olan Aristoteles (Aristo) tarafından devam etmiştir. Aristo, Platon'un görüşlerini kabul etmez ve aksine görünenin gerçek olduğunu savunur (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021).

Süreç içerisinde eğitime yönelik farklı görüşler ortaya çıkmış ve eğitim şekillenmeye devam etmiştir. Eğitim programlarının bilimsel acıdan ele alınması 20.yy'da mümkün olmuştur (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de John Dewey'in görüşleri eğitime referans kabul edilmeye başlanmıştır. 1902 yılında yazdığı *Çocuk ve Eğitim Programı* başlıklı kitabı, ilerlemeci eğitim felsefesinin alana ilk yansıması olarak alanın kuramsal açıdan gelişiminde başat rol almıştır. Bu çalışmaları zamanla Franklin Bobbitt'in kalem aldığı *Eğitim Programı ve Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi* adlı eserler devam etmiştir. Söz konusu bu üç eser programların hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme safhalarının hazırlanmasında temel teşkil etmiştir.

Daha sonraki süreç içerisinde Tyler'ın konu, sosyal olgu ve öğrenen merkezli düşünceleri eğitim programlarına yansımaya başlamıştır. Bu sayede merkezi yönetime sahip düşünceler ile hazırlanan eğitim programlarının yerine süreç odaklı program hazırlama dönemi başlamıştır (Tyler, Schubert ve Schubert, 1986).

Türkiye'de eğitim programı geliştirme anlamında ilk defa 1846-1847 yılları arasında ilköğretimde bir yönetmelik hazırlanmış ve talimat adıyla hangi dersin ne kadar okutulacağı bilgisi verilmiştir. 3 Mart 1924 yılında Tevhidi Tedrisat Kanunu ile eğitim tek çatı altında birleştirilmiştir[4]. Daha sonraki süreçte 14 Haziran 1973'te İlk, Orta ve Yüksek Öğretimin genel amaç ve ilkelerini ortaya koyan Milli Eğitim Temel Kanunu hazırlanmış ve kabul edilmiştir. 1960'lı yıllarda bazı öğrenciler Eğitimde Program Geliştirme eğitimi için Avrupa'nın çeşitli ülkelerine gönderilmiştir. Bu öğrenciler Fatma Varış ve Selahattin Ertürk'tür (Karakaya 2004). Söz konusu uzmanların düşünceleri eğitim programı hazırlama çalışmalarına etki etmeye başlamıştır. Günümüzde temel eğitim ve ortaöğretimde farklı programların hazırlanması çabaları devam etmektedir. Program geliştirme alanında bilimsel olarak ülkemizde önemli gelişmelerin olduğu söylenebilir. Ancak bilim ve teknolojik gelişmeler, öğrenme ve öğretme sürecindeki yeni yaklaşımlar, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar gibi faktörler program geliştirme çalışmalarının sürekliliğini zorunlu hale getirmektedir. Çünkü program geliştirme çalışmaları bir döngü olup, süreklilik istemektedir. Varış eğitim programı geliştirmeyi "*programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde realize edilmesi için faydalanan esasları, prensipleri (teorileri) ve faaliyetleri (uygulamaları) operasyonel anlamda ele alan bir çalışma*" olarak tanımlamaktadır (Kutlu vd., 2008). Demirel'e göre, Türkiye'de program geliştirme çalışmaları "*dünyadaki klasik program geliştirme modeli olan hedefler modelinin etkisinde kalmıştır*" (Kutlu, 2008). Bunun nedenini de Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısına, yönetim şekline ve merkezi bir yönetime sahip olmasına bağlamıştır. Aynı anda başka ülkelerde de hedefler modeline alternatif olarak sürece dayalı program geliştirme modeli uygulanmıştır. Bu anlamda en çok ilgi çeken yaklaşımlardan biri ise romantik (radikal) yaklaşım yani süreç odaklı yaklaşım olmuştur. Romantik yaklaşım tasarımı konusunda fikirler öne süren kişi Charity James olmuştur. Bu tasarıma göre okulun işlevi ve yapısı tamamen gözden geçirilmelidir. Çünkü okullar bu şekli ile öğrencilerin sosyalleşmesine engel olmaktadır. Dört duvar arasında eğitimin yeterli katkıyı veremeyeceğini savunmaktadır. Her öğrenci kendi doğasında öğrenmelidir ve kendi doğalarında seçimler yapılmasına izin verilmelidir. Öğrencilerin ilgi ve

[4] ansiklopedi.tubitak.gov.tr

istekleri bunun yanında ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Okulların yapısı bu tasarıma uygun duruma getirilmelidir. Eksiklikler varsa giderilmelidir. Romantik tasarım programın içeriğini yeterliliği ve sürekliliği sağlaması konusunda eleştirmektedir. Öğrenciye seçim yapma ve karar verme becerisi kazandırmada işlevsel bir özelliğe sahip olduğu düşünülebilir.

Geleneksel eğitim programı yaklaşımlarında yöntem ve program etrafında bir döngü izlenirken eklemelerle birlikte eğitim programı hazırlama kuramlarında Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Sosyal Psikoloji, Öğretmen, Öğrenci ve Yöntem de dahil edilmiştir. Modern tasarımcılar bunların yanında eğitim programı geliştirme aşamalarına okulun iç ve dış paydaşlarını ayrıca okul içi ve dışı etkinliklerini de göz önünde bulundurmuşlardır. Eğitim programı tasarımları 3 başlıkta sınıflanmaktadır. Bu tasarımlar Tablo 1'de verilmiştir.[5]

Tablo 1

Eğitim programı tasarımları

Konu Merkezli Tasarımlar	Öğrenci Merkezli Tasarımlar	Problem Merkezli Tasarımlar
Konu Alanı Tasarımı	Çocuk Merkezli Tasarım	Yaşam Şartları Tasarımı
Disiplin Tasarımı	Yaşantı Merkezli Tasarım	Çekirdek (Core) Tasarım
Geniş Alan Tasarımı	Romantik (Radikal) Tasarım	Yeniden Kurmacılık Tasarımı
Süreç Tasarımı	Hümanistik Tasarım	
Korelasyon Desen Tasarımı		

Konu merkezli tasarım modeli Sönmez'e (2012) göre konuları/içeriği ön planda tutan ve kazanımların içeriğe göre düzenlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Alcı (2012) konu merkezli tasarım modelleri içerisinde en çok tercih edilenlerden birinin yine konu merkezli tasarım olduğunu belirtmektedir. Öğrenci/çocuk merkezli tasarım yaklaşımı ise Demirel'e (2011) göre öğrencinin programın merkezinde olduğu bir tasarımdır. Öğrencinin ilgi, ihtiyaçları ve beklentilerinin ön planda tutulduğu modellerde öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğrenebileceği üzerinde durulmaktadır. Ornstein ve Hunkins'a (2014) göre öğrenci merkezli tasarımlar, konu merkezli tasarımlara tepki olarak ortaya çıkmıştır. Problem/sorun merkezli tasarım modeli Sönmez'e (2012) göre yaşamın devamlı bir değişim içinde olduğu; kişinin bu değişime uyum sağlayacak ve bu değişime yön verecek şekilde yetiştirilmesini savunan bir tasarım modelidir. Sorun

[5] (pgunit5-eğitim-programi-tasarim-ve-modeller.pdf) (websitem.karatekin.edu.tr)

merkezli tasarımlar modeli bireysel ve toplumsal sorunların çözümüne yönelik bir tasarım modeli olarak ortaya çıkmıştır (Alcı, 2012; Aykaç, 2014).

18. yy. filozoflarından Jean-Jacques Rousseau romantik tasarım yaklaşımını doğa tasarımı yaklaşımı olarak vurgular. Rousseau, bir siyaset bilimci ve doğa tasarımı yaklaşımı savunucudur. Din dışında düşünmeyi ve dini kalıplara başvurmadan özgürce düşünmeyi ansiklopedistlerden öğrenmiştir. Rousseau bireyci bir karakter taşıyan politik liberalizmin ve iktisadi liberalizmin kendi kavramsal dokusunu (doğal durum, doğal hak, doğa yasası…) alıp dönüştürmüştür. Birçok bilim insanı ve filozofunda savunduğu gibi Rousseau'nun siyasi ve felsefi düşüncelerinin temelini doğallık oluşturmaktadır. Rousseau'ya göre insan doğal durumda yalnız, huzurlu ve mutludur. Rousseau'ya göre insan ağaçtan meyvesini yer, gölden suyunu içer ve meyve yediği ağacın altında uyur. İnsan ne ise odur, kendi doğasını gerçekleştirmiş durumdadır, kendi kendisiyle uyumludur. Rousseau bu doğal durum anlayışında toplumdan ziyade bireyi ön plana çıkarmaktadır. İnsanın aynı zamanda duyguları vardır. Bunlar insanın varoluşsal duygularıdır ve sezgiye benzer. Bu duyguların amacı iyiyi ve kötüyü ayırmaktır. Ama insan buna çok ihtiyaç duymaz çünkü insanın doğasında iyilik vardır. Rousseau'ya göre bir insan başka birinin birinin kafasına taş atıp onu yaralarsa anlamaz bir şekilde bakar ve bunu neden yaptı diye düşünür. Agresyon göstermeden anlamak ister. İki insanın doğal durumda, doğal halleriyle karşılaştıklarında, birbirleriyle kurdukları ilişkide baskın gelen duygu merhamettir. Çünkü türün her bir üyesi diğerinin, kendini ve diğerini sevdiğini bilmektedir. Bu nedenle ona daima merhamet eder. Sözkonusu olan özgürlük pozitif özgürlüktür. Liberal gelenekte söz konusu olan özgürlük ise negatiftir. Negatif özgürlük dış engellerin olmaması anlamına gelirken pozitif özgürlük ise kendini gerçekleştirme ve kendi yasasına uygun davranmaktır. Mutluluksa kendi doğasıyla uyumlu olma halidir. Dolayısıyla pozitif özgürlük ve mutluluk uyumludur ve bir arada bulunabilir. Pozitif özgürlüğün mutlulukla beraber, beraberinde getirdiği kavram öz belirlenimdir (kendi kendini belirleme). Aynı zamanda insanın yalnız olması çatışma durumunu imkânsız hale getirmektedir. Doğada yaşayan insan her daim başka bir canlıya ihtiyaç duyar. Bu da toplumda birlikte yaşamayı ve iş bölümünü getirir. Ona göre insan özgürdür, doğasında seçimler yapar, ancak insan zincire vurulmuştur. İnsanın özgür olması bir proje ile mümkündür. Kişi tüm dış bağlardan kopmalı ve kendi yasalarını koymalıdır. Böylece özgür olmayı ve sorumluluk almayı başarmalıdır (Rousseau, 1899).

Radikal tasarım yaklaşımına göre, çocuklar yetişkinlerin minyatürü değildir. Aksine çocuklar kendi yaşam alanları ve doğallıkları olan bireylerdir. Geleneksel okul tasarımları, çocukların doğallıklarını bozmakla birlikte, gelişimlerine engel olabilmektedir. Bu nedenle romantik tasarımda, çocuklar kendi doğal yaşam

alanlarında, önceden hazırlanan plan ve program tabanından uzak eğitim almalıdır (Tanner ve Tanner, 1995). Romantik tasarımın savunucularından olan Pestalozzi; öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun ve bireysel farklılıklarını dikkate alan öğrenme süreçlerine yoğunlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu sayede öğrenciler kendi potansiyellerini keşfetme olanağı bulacaktır. İlerlemeci ve aynı zamanda yeniden kurmacı felsefeye dayanan bu tasarım sayesinde öğrenciler gelişimlerini sağlayacaklardır (Genovesi, 2000). Bunun yanı sıra Pestalozzi' nin romantik tasarıma ilişkin öğreti ve ilkeleri öğretim programlarına dahil olarak çocukların edilgen yapıdan çıkıp etken duruma gelmesinde ışık tutmuştur (Özsoy, 2003)

Çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almak başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin eğitim ortamında somut yaşantılar geçirmesi ve ilk elden öğrenmelere katılması kalıcı eğitimi sağlayacaktır. Ancak ilk elden eğitim için okulların olanaklarının yeterli ve eğitimde kontrolün üst düzeyde olması elzemdir. Somut yaşantılar yani yaparak yaşayarak eğitim de kontrolsüz ilerleme olumsuz öğrenmelere de neden olabilecektir. Bu nedenle romantik tasarımın ön gördüğü gibi okulların işlevi tekrardan gözden geçirilmelidir. Öğrenciler doğalarında öğrenmeye katılmalıdır. Bunun yanında bu öğrenmelerinin sorumluluğunu almalıdır ve öğrencilerde bu bilince ulaşmalıdır (Güncüoğlu, 2010). Söz konusu tasarımın incelenmesi adına bu araştırma yapılmıştır.

Romantik tasarımla ilgili öğretmen görüşlerine yönelik araştırmalarının sınırlı olması nedeniyle bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı öğretmenlerin romantik tasarım ile hazırlanan eğitim programı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

1- Öğretmenlerin romantik tasarımın üstün yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.1. Romantik tasarım yaklaşımı ile hazırlanan bir eğitim programının öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerindeki üstün yönleri nelerdir? Niçin?

1.2. Romantik tasarım yaklaşımı ile hazırlanan bir eğitim programının 21. yy becerilerine yönelik etkileri nelerdir?

1.3. Romantik tasarım yaklaşımı ile hazırlanan bir eğitim programının öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri yönünden üstün yönleri nelerdir?

1.4. Romantik tasarım yaklaşımı ile hazırlanan bir eğitim programının öğretim süreçleri üzerindeki üstün yönleri nelerdir?

2- Öğretmenlerin romantik tasarımın sınırlı yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

2.1. Romantik tasarımın uygulanmasını okulun fiziksel koşulları açısından düşündüğünüzde sınırlılıkları nelerdir?

2.2. Romantik tasarım yaklaşımı ile hazırlanan bir eğitim programının sınıf yönetimi açısından sınırlılıkları nelerdir?

2.3. Romantik tasarıma dayalı programların, geleneksel yöntemlere kıyasla uygulanmasında öğretmenlerin karşılaşabileceği zorluklar nelerdir?

2.4. Romantik tasarımı yaklaşımı ile hazırlanan bir eğitim programının ölçme değerlendirme yönünden sınırlılıkları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma tasarımına uygun olarak modellenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım kullanılarak, bireylerin yaşantıları temel alınarak bir fenomen hakkında ortak deneyimlerin keşfi amaçlanmıştır (Ramsook, 2018). Bu tür çalışmalar, katılımcıların bir olayı, olguyu veya durumu nasıl deneyimlediklerini detaylıca betimlemektedir (Neubauer vd., 2019).

Çalışma Grubu

Fenomenoloji (görüngü bilim) çalışmalarında araştırmacılar özellikle belirli bir fenomen veya olayı deneyimlemiş bireyleri kapsayacak şekilde örneklem seçimine dikkat ederler (Özdemir ve Tuti, 2023). Bu çalışmada amaçlı rasgele örnekleme yöntemi kullanılmış, bu yöntem araştırmanın güvenilirliğini artırma ve daha zengin verilere erişme açısından önem taşımaktadır (Flick, 2014). Amaçlı rasgele örneklem seçimi doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubu Hakkari il merkezinde bulunan farklı okullarda (beş farklı okul) aktif şekilde görev almakta olan ve farklı demografik özellik gösteren 16 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu çalışma grubunda Hakkari ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri seçilmiştir. Söz konusu öğretmenlerin seçiminde beş farklı ortaöğretim kurumundan farklı branş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu olmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede araştırmaya objektif olma özelliği kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin konuya bakış acısı da elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü üzerine farklı görüşler bulunsa da genel olarak farklı tasarımlara ilişkin farklı öneriler

sunulmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımlar için literatürde önerilen katılımcı sayısı 5 – 25 arası değişmektedir (Larkin vd., 2021). Bu sayıda katılımcı grubu, araştırmacılara, ilgili konu üzerinde derinlemesine bilgi elde etme imkanı tanımakla birlikte her bireyin bakış açısını özgün şekilde tanıma fırsatı verir (Laverty, 2003). Arşatırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 2' de sunulmuştur:

Veri Toplama

Tablo 2

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Eğitim Seviyesi
A1	Erkek	6-10 Yıl	Tarih Öğretmeni	Lisans
A2	Kadın	0-5 Yıl	Türkçe Öğretmeni	Lisans
A3	Kadın	0-5 Yıl	Arapça Öğretmeni	Lisans
A4	Erkek	5-10 Yıl	Din Kültürü	Yükseklisans
A5	Kadın	5-10 Yıl	Din Kültürü	Lisans
A6	Kadın	15-20 Yıl	Türkçe Öğretmeni	Lisans
A7	Erkek	5-10 Yıl	İngilizce Öğretmeni	Lisans
A8	Erkek	0-5 Yıl	Din Kültürü	Lisans
A9	Erkek	0-5 Yıl	Türkçe	Lisans
A10	Erkek	5-10 Yıl	Elektrik Elektronik Öğretmeni	Yükseklisans
A11	Erkek	5-10 Yıl	Beden Eğitimi Öğretmeni	Yükseklisans
A12	Erkek	15-20 Yıl	Coğrafya Öğretmeni	Yükseklisans
A13	Erkek	10-15 Yıl	Biyoloji Öğretmeni	Lisans
A14	Kadın	10-15 Yıl	Matematik Öğretmeni	Lisans
A15	Erkek	5-10 Yıl	Beden Eğitimi Öğretmeni	Lisans
A16	Kadın	10-15 Yıl	Matematik Öğretmeni	Lisans

Araştırmada, katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, mesleki deneyim, brans, eğitim durumu) ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin soruları içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın ana 2 problemi çerçevesinde, her bir problem durumuna bağlı dört tane ayrı görüşme sorusu hazırlanmıştır. Her görüşme sorusu ayrı bir tema olarak değerlendirilmiş olup, Tablo başlıklarında yer verilmiştir. Bu görüşme formu, ilk taslak oluşturulduktan sonra içerik doğruluğu ve anlaşılırlığı açısından üç farklı alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Nitel araştırmada uzman görüşleri/ incelemesi soruların yapısallığını sağlamada önemli bir yardımcıdır (Bhalla vd., 2023). Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler, her bir

katılımcı ile yaklaşık 25 dakika sürmüş ve bu süre içinde katılımcıların görüşleri dikkatle not edilmiştir. Bu yöntem, araştırma sorularına derinlemesine yanıtlar elde etmek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirlik parametreleri için farklı metodolojiler kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Araştırmanın üçgenlenmesi, çalışmanın sonuçlarını kontrol etmek için birçok araştırmacının kullanılması anlamına gelir (Patton, 2014). Bu bakımdan verilerin analizi her araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış ve sonrasında diğer başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bunun dışında başvurulan diğer bir yöntem ise, Krefting (1991) ve Whitemore ve arkadaşlarının (2001) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği eşdeğeri olarak gördükleri "inandırıcılık" olmuştur. Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak için görüşme formunun iç geçerliliği alanında farklı üç uzmana gönderilmiş ve uzmanlar tarafından araştırma hedeflerine uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca nitel araştırmalarda Miles ve Huberman' ın güvenrilik hesabı formülü de kullanılmıştır. Bu metriğe (Güvenilirlik = Uzlaşı / Uzlaşı + Görüş Ayrılığı × 100) göre nitel araştırmalarda uzman ve araştırmacı analizlerinin tutarlılığı %90'ı geçmelidir. Bu çalışmada araştırmacılar ve uzmanlar arası analiz tutarlılığı %94 bulunmuştur. Çalışma sonucunda katılımcıların bakış açılarını belirgin şekilde ifade edebilmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi nitel araştırmada çoğunlukla başvurulan içerik analizi ile yapılmıştır (Gökçe, 2019). Bu analiz yöntemi yalın bir dille verilmek istenen mesajlardan sistematik bir dille açık olmayan çıkarımlar sunmayı amaçlayan veri analizi yöntemidir. İçerik analizi süreci, olguları belirli kavram ve konular bağlamında bir araya getirmeyi ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemeyi hedef alır. Bu bakımdan veriler dört aşamadan oluşacak şekilde incelenir: 1. verilerin kodlanması, 2. temaların belirlenmesi, 3. kodların ve temaların düzenlenmesi ve 4. bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu araştırmada, araştırma soruları doğrultusunda temalar önceden belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından yapılan analiz sonucu toplamda sekiz tema ve 41 kod oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler 2 araştırmacı tarafından incelenerek kodlanmış ve iki araştırmacının görüş ayrılığına düşmesi halinde ise kodlama işlemine üçüncü alanında uzman bir araştırmacı katılmıştır. Uzmanlar arasında görüş ayrılığında ise üçüncü araştırmacının bakış açısına göre karar verilmiştir. Bu şekilde elde edilen katılımcı görüşlerinin temalara dağılımı yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmada 2 temel problemin her bir alt sorusu için ayrı ayrı temalar ve kodlar

oluşturulmuştur. Her kod için ayrı ayrı katılımcı örnek ifadelerine yer verilerek, her katılımcı ifadesi için A1., A2., A3…gibi ifadeler kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda her bir görüşme sorusuna ait veriler ayrı olacak şekilde tema ve kodlara ayrılarak tablo olarak verilmiştir. Bu şekilde bir yapılandırma, araştırmanın verilerinin detaylı şekilde inceleme olanağı sunmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın ilk görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenci motivasyonu ve başarısına etkisi temasına ilişkin bulgular

Kod	Örnek Katılımcı ifadeleri	F
Öğrenci Merkezli Yaklaşım	*"Romantik tasarım, öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu için öğrenciyi sürece dahil etme noktasında etkili olup başarıyı pozitif yönde etkiler." (A1),* *"Öğrenci merkezli bir eğitim modeli her zaman daha iyi sonuçlar ortaya çıkarır." (A8),* *"Bu model öğrenciye seçim yapma ve karar verme becerisini kazandırır." (A14)*	6
Bireysel İlgi ve Yeteneklere Uyum	*"Her öğrenci kendi doğasına uygun eğitim alacağı için öğrencilerin başarı oranı artacaktır." (A2),* *"Öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerine göre özelleştirilmiş bir ortamı sağlar." (A10),* *"Öğrenci doğasına uygun eğitim alacağı için öz güvenine olumlu katkı sağlar." (A2)*	5
Ezberci Eğitimden Uzaklaşma	*"Ezberci bir sistemden soyutlanmış bir öğrenme ortamı sağladığı için öğrenci motivasyonunu artırır." (A1),* *"Romantik tasarım ile öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenirler, bu da başarıyı artırır." (A12),* *"Ezberci bir sistem yerine yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli başarıyı artırır." (A13)*	4
Duygusal ve Sosyal Gelişim	*"Öğrencinin sosyalleşmesi ve özgür bir ortam yaratılmasıyla başarı ve motivasyon artar." (A9),* *"Öğrenme sürecine duygusal bir bağ kurma şansı tanır, böylece öğrencilerin derse olan ilgisi artar." (A10),* *"Sosyalleşme ve duygusal bağlar sayesinde öğrenciler öğrenme sürecine daha çok bağlanır." (A9)*	5
Özgür Eğitim Ortamı	*"Kurallar, baskı ve yaptırım içermediğinden, öğrenciler rahat hareket edebilirler." (A4),* *"Özgürlükçü bir ortam öğrencilerin yaratıcılığını artırır ve daha başarılı bir sonuç ortaya çıkarır." (A8),* *"Baskı olmadan kendi ilgi alanlarında rahatça çalışabilmeleri başarıyı artırır." (A4)*	6
Doğa ile Etkileşim ve Somut Deneyim	*"Doğa ile iç içe olması öğrencinin bilgi öğrenme konusunda daha başarılı olmasını sağlar." (A13),* *"Somut yaşantılar ve yaparak yaşayarak öğrenmelere fırsat verir." (A12),* *"Somut deneyimlerle öğrenme, öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlamasına katkıda bulunur." (A12)*	4

Öğrenci Motivasyonunu Artırma	*"Öğrencinin doğasına uygun bir öğrenme ortamı yarattığı için motivasyonu artırır." (A11), "Duygularını ve deneyimlerini esas alarak öğrenmeye karşın motivasyonlarını artırır." (A3), "Öğrenci merkezli ve doğal bir ortam, içsel motivasyonu olumlu etkiler." (A16)*	6

Tablo 3'te romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının üstün yönleri yedi kod altında incelenmiştir. Bu kodlar, katılımcıların ilgiliyi soruya ilişkin görüşlerinin kümelenme durumuna göre belirlenmiştir. Öğrenci Merkezli Yaklaşım (F=6) ve Özgür Eğitim Ortamı (F=6), en yüksek frekansa sahip kodlar olarak öne çıkmakta, öğrenciyi sürece dahil ederek seçim yapma ve özgürce öğrenme ortamı sağlama yönünden güçlü etkiler sunmaktadır. Bireysel İlgi ve Yeteneklere Uyum (F=5) ve Duygusal ve Sosyal Gelişim (F=5) kodları, bireysel farklılıkları destekleyen, sosyalleşme ve duygusal bağları güçlendiren yaklaşımlarıyla vurgulanmıştır. Daha düşük frekansa sahip Ezberci Eğitimden Uzaklaşma (F=4) ve Doğa ile Etkileşim ve Somut Deneyim (F=4) kodları, aktif öğrenme süreçlerini ve doğayla bütünleşen bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Öğrenci Motivasyonunu Artırma (F=6) kodu ise doğal ve öğrenci merkezli ortamların motivasyonu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Çalışmanın ikinci görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4

21. Yüzyıl becerilerine etkileri temasına ilişkin bulgular

Kod	**Örnek Katılımcı ifadeleri**	**F**
Eleştirel, Yaratıcı ve Analitik Düşünme	*"Romantik tasarım yaklaşımının ilkeleri, eleştirel düşünme ve kendi kendine aktif öğrenme gibi kavramlarla birebir örtüşmektedir." (A2), "21. Yy becerileri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünce, analitik düşünme gibi becerilerdir ve bu yaklaşım bu becerileri olumlu etkiler." (A12), . "Çağdaş eğitim metodları hipotez ve varsayımsal öğrenme gibi becerilerin aktif kullanımını destekler." (A1)*	6
Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme	*"Yaparak yaşayarak öğrenme, öğrencilerin kalıcı ve somut yaşantılar geçirmesini sağlar." (A5), "Somut yaşantılar ve ilk elden öğrenme, öğrencinin öğrenme kapasitesini artırır." (A6), "Yaşayarak öğrenme bilginin daha anlaşılır ve açıklayıcı olmasını sağlar." (A13)*	5
Öğrencinin Kendi Kendine Öğrenmesi	*"Öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini destekler, rehber eşliğinde öğrenme fırsatı tanır." (A8), "Öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenebileceği ortam sağlanır, özgüvenli bireyler yetişir." (A16), "21. Yy becerilerine yönelik etkileri, öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi öğrenmeleridir." (A14)*	4
Toplumsal ve Empati Odaklı Gelişim	*"Empati yeteneklerinin gelişmesi ve iletişim odaklı olmaları açısından olumlu etkiler sağlar." (A3), "Öğrencilerin toplumsal sorunları ve ihtiyaçları üzerinde durulur." (A15), "Topluma katkı sağlayan bireyler yetiştirilir." (A3)*	4

Esneklik ve Yaşam Boyu Öğrenme	*"Değişen dünyaya adapte olabilecek esneklik kazandırır." (A10), "Öz yönelimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini destekler." (A10), "Çağın anlayışına uygun bireyler yetiştirmek için uygun bir zemin hazırlar." (A9)*	3

Tablo 4'te romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik etkileri analiz edilmiştir. Tema altında yer alan kodlar, katılımcıların ilgiliyi soruya ilişkin görüşlerinin kümelenme durumuna göre belirlenmiştir En yüksek frekansa sahip olan Eleştirel, Yaratıcı ve Analitik Düşünme (F=6) kodu, bu yaklaşımın eleştirel düşünme, yaratıcı çözüm üretme ve analitik becerilerin gelişimine olan güçlü katkılarını vurgulamaktadır. Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme (F=5) kodu, öğrencilerin somut deneyimler aracılığıyla daha kalıcı ve anlamlı öğrenme sağladığını öne çıkarmaktadır. Öğrencinin Kendi Kendine Öğrenmesi (F=4) ve Toplumsal ve Empati Odaklı Gelişim (F=4) kodları, bireyin özgüvenli ve kendi öğrenme sürecini yönlendirebilen bireyler olarak gelişimine destek sağlarken, toplumsal duyarlılık ve empati yeteneklerini de güçlendirdiğini ifade etmektedir. Daha düşük bir frekansa sahip olan Esneklik ve Yaşam Boyu Öğrenme (F=3) kodu ise bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlama ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazanma yönündeki katkılarıyla öne çıkmaktadır. Çalışmanın üçüncü görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen mesleki yeterliğe etkisi temasına ilişkin bulgular

Kod	**Örnek Katılımcı ifadeleri**	**F**
Yaratıcılık ve Yenilikçi Becerilerin Gelişimi	*"Öğretmenlerin yaratıcılık kapasitelerini artırmaları ve yenilikçi olmalarını sağlar." (A3), "Geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak daha çağdaş ve çok yönlü mesleki beceriler elde etmelerine katkı sağlar." (A1). "Öğretmenlerin yaratıcılıklarına katkı yapar ve bu süreçler eğitim-öğretim açısından yararlıdır." (A2)*	5
Mesleki Gelişim ve Yeterliliklerin Artışı	*"Öğretmen kendisini mesleki ve kişisel açıdan sürekli olarak geliştirir." (A8), "Mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve motivasyonlarını artırır." (A10), "Her öğretmenin kendi alanında işlevselliğini artırmasına katkı sağlar."*	5
Özgür ve Çağdaş Eğitim Ortamı	*"Öğretmenin daha özgür ve verimli olmasını sağlar." (A14), "Bireyi merkeze alan özgür bir ortam öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırır." (A9), "Dört duvar arasında değil, doğasında ders işlemek mesleki yeterlilikleri olumlu etkiler." (A12)*	4
Pedagojik ve İletişim Becerilerinin Gelişimi	*"Öğretmenlerin empati gelişimlerini ve iletişim becerilerini güçlendirir." (A3), "Öğrenciyi tanıma, gelişimi izleme ve değerlendirme becerileri kazandırır." (A11), "Öğretmenlerin bireysel farklılıklara uyum sağlama yeteneğini artırır." (A10)*	4

Somut Deneyim ve Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	*"Somut yaşantılar kazandırır, öğrenci yaparak yaşayarak öğrenir." (A6), "Eğitici, alanında rahat hissettiğinde öğrenme başarısı daha yüksek olur." (A13), "Doğal ortamda ders sunumları, aktif katılım sağlayarak öğretmenlerin becerilerini geliştirir." (A12)*	3

Tablo 5'te romantik tasarım yaklaşımının öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkileri beş kod altında incelenmiştir. Bu kodlar, katılımcıların ilgiliyi soruya ilişkin görüşlerinin kümelenme durumuna göre belirlenmiştir. Yaratıcılık ve Yenilikçi Becerilerin Gelişimi (F=5) ve Mesleki Gelişim ve Yeterliliklerin Artışı (F=5) kodları, öğretmenlerin yaratıcılık kapasitelerini artırarak yenilikçi ve çok yönlü mesleki beceriler kazanmalarına destek sağladığını ve sürekli mesleki gelişimi teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Özgür ve Çağdaş Eğitim Ortamı (F=4) kodu, öğretmenlerin özgür bir ortamda daha verimli ve etkili çalıştıklarını ifade ederken, Pedagojik ve İletişim Becerilerinin Gelişimi (F=4) kodu, empati, bireysel farklılıklara uyum ve iletişim becerilerinin güçlendiğini öne çıkarmaktadır. Daha düşük frekansa sahip olan Somut Deneyim ve Yaparak-Yaşayarak Öğrenme (F=3) kodu, öğretmenlerin somut deneyimler ve aktif katılım yoluyla mesleki becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Çalışmanın dördüncü görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretim süreçlerine etkisi temasına ilişkin bulgular

Kod	**Örnek Katılımcı ifadeleri**	**F**
Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme	*"Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağladığından öğrencilerin ilgi ve istekleri artar." (A1), "Öğrenmenin birebir tecrübe ederek gerçekleşmesi kaliteli bir öğrenme sağlar." (A2), "Bu tasarım sonucunda eğitimin doğal ortamda, bireylerin kendi akıl ve zihninden yola çıkarak öğrenmesine katkı sağlar." (A9)*	6
Bireysel İhtiyaçlara ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	*"Bireysel öğrenci ihtiyaçlarına odaklanma, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirir." (A3), "Öğrencinin ilgi ve isteklerinin artmasını sağlar ve yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olur." (A1), "Bu tasarım, öğrencilere seçim yapma ve karar verme becerisi kazandırır." (A6)*	5
Özgür ve Doğal Eğitim Ortamı	*"Eğitimin özgürlükçü bir ortamda gerçekleşmesini sağlar." (A8), "Bilginin doğa ile iç içe öğrenilmesi daha motive edici ve etkili olur." (A13), "Belli bir programa bağlı kalmadan öğretim serbest bir hale gelir." (A16)*	4
Kalıcı ve Verimli Eğitim	*"Öğretim süreçleri üzerindeki üstün yönleri, daha kalıcı ve verimli bir eğitim sağlar." (A14), "Dersler daha aktif hale gelir ve kalıcı öğrenme sağlanır." (A12), "Hem öğrenci hem öğretmen için öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirir." (A10)*	4

Öğrenci Merkezli Yaklaşım	*"Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturur." (A10), "Her öğrenci, kendi doğasına uygun bir eğitim alır." (A8), "Öğrencilerin seviyelerine uygun öğrenme hedefleri belirleyerek bireysel gelişim sağlar." (A11)*	3

Tablo 6'da romantik tasarım yaklaşımının öğretim süreçleri üzerindeki üstün yönleri kod altında incelenmiştir. Bu kodlar, katılımcıların ilgiliyi soruya ilişkin görüşlerinin kümelenme durumuna göre belirlenmiştir. Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme (F=6) kodu, öğrencilerin tecrübe ederek ve doğal ortamda öğrenme süreçlerini geliştirdiğini vurgulayan en yüksek frekansa sahip kategoridir. Bireysel İhtiyaçlara ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma (F=5) kodu, bireysel farklılıkların desteklenmesi, eleştirel düşünme ve yaratıcı becerilerin geliştirilmesi açısından önemli katkılar sunmaktadır. Özgür ve Doğal Eğitim Ortamı (F=4) ve Kalıcı ve Verimli Eğitim (F=4) kodları, özgürlükçü öğrenme ortamlarının motivasyon artırıcı etkisini ve derslerin daha aktif, kalıcı öğrenme sağlama yönlerini ön plana çıkarmaktadır. Öğrenci Merkezli Yaklaşım (F=3) kodu ise bireysel gelişime odaklanan ve her öğrenciye uygun hedefler belirleyen yapısıyla romantik tasarımın güçlü yönlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Çalışmanın beşinci görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7

Okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sınırlılıklar temasına ilişkin bulgular

Kod	**Örnek Katılımcı ifadeleri**	**F**
Fiziksel Alan ve Donanım Yetersizliği	*"Okulların teknolojik ve donanım eksikliği romantik tasarımın uygulanmasını zorlaştırmaktadır." (A1), "Sınıfların alanının yetersiz oluşu, ses ve ışık eksikliği gibi sorunlar sınırlılıklar arasında yer alır." (A3), "Yeterli donanım ve materyalin eksikliği romantik tasarımın gereksinimlerini karşılayamaz." (A10)*	6
Kalabalık Sınıflar ve Zaman Sorunu	*"Öğrenci sayısının fazla olması, bireysel eğitimi ve zamanı verimli kullanmayı zorlaştırır." (A2), "Bireysel yeteneklere göre öğrenme alanlarının dar olması sınırlılıklardan biridir." (A4), . "Okullarda ders sürelerinin kısa oluşu, romantik tasarımın uygulanmasını kısıtlar." (A1)*	5
Okul Yapısının Geleneksel Olması	*"Okulların mevcut yapısı, öğrencilerin sosyalleşmesini engellemektedir." (A6), "Maalesef okullarımızın fiziksel koşulları romantik tasarıma uygun değildir." (A14), "Romantik tasarıma göre hazırlanmış olmayan okullar, öğrencileri birer birey olarak değil, birer 'minyatür' olarak görmektedir." (A8)*	5
Teknolojik Altyapı Eksikliği	*"Teknolojik altyapının romantik tasarımın gerektirdiği şekilde kullanılabilir olmaması büyük bir sınırlılıktır." (A10), "Okulların büyük bir kısmında teknolojik yetersizlikler mevcuttur." (A9), "Fiziksel koşullarla birlikte teknolojik donanım eksikliği de romantik tasarımın uygulanmasını zorlaştırır." (A12)*	4

Tablo 7'de romantik tasarımın uygulanmasında okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sınırlılıklar dört kod altında ele alınmıştır. Bu kodlar, katılımcıların ilgiliyi soruya ilişkin görüşlerinin kümelenme durumuna göre belirlenmiştir. Fiziksel Alan ve Donanım Yetersizliği (F=6) kodu, sınıfların alan darlığı, ses ve ışık eksikliği ile materyal ve donanım yetersizliklerinin romantik tasarımın uygulanmasını zorlaştıran en büyük engel olduğunu vurgulamaktadır. Kalabalık Sınıflar ve Zaman Sorunu (F=5) ve Okul Yapısının Geleneksel Olması (F=5) kodları, bireysel eğitimin zorlaşması, zaman yönetimi sıkıntıları ve geleneksel okul yapılarının esneklik sağlamada yetersiz kalması gibi problemlere dikkat çekmektedir. Daha düşük bir frekansa sahip olan Teknolojik Altyapı Eksikliği (F=4) kodu ise, romantik tasarımın gerektirdiği teknolojik donanım ve altyapının çoğu okulda bulunmadığını ifade etmektedir. Çalışmanın altıncı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf yönetimi açısından sınırlılıklar temasına ilişkin bulgular

Kod	Örnek Katılımcı ifadeleri	F
Kalabalık Sınıflar ve Zaman Yönetimi Sorunları	*"Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur, çünkü eğitime ayrılan süre sınırlıdır." (A1), "Öğrenci sayısı fazla olduğunda öğretmen her bireyle ilgilenmekte zorlanır." (A2), "Öğrenci sayısının fazlalığı sınıfta verimliliği azaltır." (A9)*	6
Davranış ve Kontrol Zorlukları	*"Öğrenci davranışlarını kontrol etmek ve sınıfta düzeni sağlamak zor olabilir." (A3), "Doğal ortamda ders işlemek, öğretmen kontrolünü sınırlayabilir." (A12), "Sınıf kontrolünü sağlamak zaman alabilir ve zorlaşabilir." (A8)*	5
Öğrenci Katılımı ve Motivasyon Yönetimi	*"Öğrencinin aktif katılımını artırmak için gereken çaba yüksektir." (A10), "Olumlu, düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak ve sürdürmek zordur." (A11), "Sınıf içi ve dışı davranış farklılıklarını minimize etmek zor olabilir." (A7)*	5
Fiziksel ve Mekansal Sınırlılıklar	*"Ders alanlarının genişliği ve büyüklüğü sınıfta kontrolü zorlaştırabilir." (A13), "Aynı ortamda farklı eğitimlerin yapılması sınırlamalar getirebilir." (A4), "Ses seviyesinin herkese ulaşamaması güçlük yaratabilir." (A13)*	4
Eğitim Sürekliliği ve Program Yönetimi	*"Programın sürekliliğini sağlamak zor olabilir." (A6), "İçerik seçimi ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sınırlılıklar oluşturabilir." (A15), "Grup çalışmalarında eksik kalabilir." (A16)*	3

Tablo 8'de romantik tasarım yaklaşımının sınıf yönetimi açısından karşılaşabileceği sınırlılıklar beş kod altında incelenmiştir. Bu kodlar, katılımcıların ilgiliyi soruya ilişkin görüşlerinin kümelenme durumuna göre belirlenmiştir. Kalabalık Sınıflar ve Zaman Yönetimi Sorunları (F=6) kodu, sınıfların kalabalık olması ve zaman kısıtlamalarının bireysel öğrenciye ulaşmayı ve verimli sınıf yönetimini zorlaştırdığını vurgulayan en yüksek frekansa sahip

kategoridir. Davranış ve Kontrol Zorlukları (F=5) ve Öğrenci Katılımı ve Motivasyon Yönetimi (F=5) kodları, sınıf düzenini sağlamanın ve öğrencilerin katılımını artırmanın öğretmenler için zorlu bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Fiziksel ve Mekansal Sınırlılıklar (F=4) kodu, ders alanlarının yetersizliği ve çevresel faktörlerin sınıf kontrolünü zorlaştırdığını belirtmektedir. Daha düşük bir frekansa sahip olan Eğitim Sürekliliği ve Program Yönetimi (F=3) kodu, program sürekliliğinin sağlanması ve grup çalışmaları gibi uygulamalarda yaşanabilecek zorluklara dikkat çekmektedir. Çalışmanın yedinci görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin uygulamada karşılaşabileceği zorluklar temasına ilişkin bulgular

Kod	Örnek Katılımcı ifadeleri	F
Sınıf ve Zaman Yönetimi Sorunları	*Kalabalık sınıflarda her öğrenciye ulaşmak zor olabilir ve ders süresi yetersiz kalabilir." (A1), "Geleneksel yöntemde zaman yönetimi daha avantajlıdır, romantik tasarımda bu durum dezavantajlı hale gelir." (A2), "Tam öğrenme için zamanın uzaması, öğretim sürecini zorlaştırabilir." (A4)*	5
Öğretmen Yeterlilikleri ve Alışkanlıkları	*"Romantik tasarım yöntemleri hakkında öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği olabilir." (A10), "Geleneksel yöntemlere alışan öğretmenler, romantik tasarımın esnek yapısında zorlanabilir." (A3), "Yeni materyallerin hazırlanması için zaman ve kaynak yetersizliği yaşanabilir." (A10)*	5
Davranış ve Kontrol Zorlukları	*"Bireylerin serbest halde çalışmasında kontrol sağlamak zordur." (A16), "Daha az kurallı bir sistemde öğretmen kontrol sağlamakta zorlanabilir." (A8), "Romantik tasarımda sınıf kontrolü sağlamak geleneksel yönteme göre daha zor olabilir." (A12)*	4
Fiziksel ve Mekansal Sınırlılıklar	*"İklim koşulları ve alan belirleme gibi nedenlerle uygulanması bazı bölgelerde zor olabilir." (A13), "Eğitim alanlarının geniş olması öğretim sürecinde kontrol zorluğu yaratabilir." (A5), "Romantik tasarımda bireylere uygun alanlar oluşturmak daha fazla kaynak gerektirir." (A4)*	3
Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreçleri	*"Öğrenci değerlendirme süreçleri, romantik tasarımda farklı yaklaşımlar gerektirir ve bu öğretmenler için zorluk yaratabilir." (A15), "Her öğrencinin farklı hızda öğrenmesi, değerlendirme ve geri bildirim sürecini karmaşık hale getirir." (A9), "Programın her aşamasında geri bildirim sağlamak öğretmenler için zorlayıcı olabilir." (A15)*	3

Tablo 9'da romantik tasarım yaklaşımının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaşabileceği zorluklar beş kod altında incelenmiştir. Bu kodlar, katılımcıların ilgiliyi soruya ilişkin görüşlerinin kümelenme durumuna göre belirlenmiştir. Sınıf ve Zaman Yönetimi Sorunları (F=5) kodu, kalabalık sınıflarda her öğrenciye ulaşmanın ve zaman yönetiminin zorluklarını vurgulayan en yüksek frekansa sahip kategoridir. Öğretmen Yeterlilikleri ve Alışkanlıkları (F=5) kodu, öğretmenlerin romantik tasarım yöntemleri hakkındaki bilgi ve deneyim eksikliği

ile geleneksel yöntemlerden farklı bir yapıya uyum sağlama güçlüğünü ele almaktadır. Davranış ve Kontrol Zorlukları (F=4) kodu, daha az kurallı sistemlerde sınıf kontrolünü sağlama zorluklarını ifade etmektedir. Fiziksel ve Mekansal Sınırlılıklar (F=3) kodu, alan yetersizliği ve kaynak gereksinimlerinin öğretim sürecini zorlaştırdığını belirtmektedir. Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreçleri (F=3) kodu ise öğrencilerin farklı hızda öğrenmesi ve süreç boyunca geri bildirim sağlama gerekliliğinin öğretmenler için karmaşık bir süreç oluşturduğunu ifade etmektedir. Çalışmanın sekizinci görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10

Ölçme ve değerlendirme yönünden sınırlılıklar temasına ilişkin bulgular

Kod	Örnek Katılımcı ifadeleri	F
Bireyselleştirilmiş Değerlendirme Zorlukları	*"Her öğrenci için ayrı bir ölçme yapılması gerekir, bu da öğretmenler için yorucu bir süreçtir." (A2), "Uzun süreli gözlem ve takip gerektirir, bu da ölçme ve değerlendirme sürecini zaman alıcı hale getirir." (A10), "Bireysel farklılıklara göre ölçme yapmak öğretmen açısından zorlayıcıdır." (A6)*	5
Standart ve Objektif Değerlendirme Eksikliği	*"Standart testlere dayalı değerlendirme yöntemleri uygulanmadığından objektiflik sağlanamaz." (A3), "Ölçme araçları nesnel olamayacağı için kişisel değerlendirmelere yol açar." (A5), "Ölçme ve değerlendirme süreci, özgür bir ortamda subjektif bir hal alabilir." (A4)*	5
Adalet ve Eşitlik Sorunları	*"Ortak bir ölçme yöntemi uygulanmadığı için adillik konusunda sorunlar yaşanabilir." (A2), "Farklı öğrenciler için farklı yöntemler uygulanması eşitlik sorunlarına yol açabilir." (A8), "Değerlendirme süreçleri sırasında belirgin bir yöntem olmaması, öğrenci başarısını ölçmekte zorluk yaratır." (A9)*	4
Somut Ölçüt Eksikliği	*"Somut ölçütler olmadığı için ölçme ve değerlendirme süreci zorlaşır." (A10), "Eğitim etkinliklerinin ölçme ve değerlendirmesinde belirgin kazanım eksikliği olabilir." (A15), "Duyusal değerlendirme süreçleri, somut kriterler olmadığı için zorlayıcıdır." (A14)*	4
Zaman ve Kaynak Kısıtlamaları	*"Öğretmenlerin materyal hazırlamak ve yeni yöntemler uygulamak için yeterli zamanı yoktur." (A12), "Öğrenme yöntemlerini sürekli takip ve gözlem yapmak, kaynak ve zaman açısından yetersizlik yaratır." (A1), "Uzun süreli gözlem gerektirdiği için süreç zaman alıcıdır." (A10)*	3

Tablo 10'da romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan bir eğitim programının ölçme ve değerlendirme yönünden sınırlılıkları beş kod altında ele alınmıştır. Bu kodlar, katılımcıların ilgiliyi soruya ilişkin görüşlerinin kümelenme durumuna göre belirlenmiştir. Bireyselleştirilmiş Değerlendirme Zorlukları (F=5) ve Standart ve Objektif Değerlendirme Eksikliği (F=5) kodları, her öğrenci için ayrı değerlendirme yapılmasının zaman alıcı ve yorucu bir süreç olduğunu, standart

ölçüm yöntemlerinin kullanılmaması nedeniyle objektifliğin sağlanamadığını vurgulamaktadır. Adalet ve Eşitlik Sorunları (F=4) ve Somut Ölçüt Eksikliği (F=4) kodları, ortak ölçüm yöntemlerinin olmamasının adillik ve eşitlik sorunlarına yol açtığını ve somut ölçüm kriterlerinin eksikliğinin değerlendirme süreçlerini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Daha düşük bir frekansa sahip olan Zaman ve Kaynak Kısıtlamaları (F=3) kodu, öğretmenlerin materyal hazırlamak ve değerlendirme süreçlerini yönetmek için yeterli zaman ve kaynağa sahip olmadığını vurgulamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanacak bir eğitim programına ilişkin farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, elde edilen veriler doğrultusunda toplamda sekiz farklı tema belirlenmiştir. Araştırmanın tartışması, analizler sonucunda ortaya çıkan bu temalar çerçevesinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın amacı çerçevesinde hazırlanan sorular romantik tasarımın üstün ve sınırlı yönleri kapsamında ele alınmıştır. Bu bakımdan Tablo 3, 4, 5 ve 6'da yer alan temalar romantik tasarımın üstün yönelerine ait görüşleri kapsamına dahil olurken, Tablo 7, 8, 9 ve 10 ise romantik tasarımın sınırlılıklarına ait görüşleri kapsamındadır.

Öğrenci Motivasyonu ve Başarısına Etkisi

Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerine etkileri, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları destekleme, sosyal ve duygusal gelişimi teşvik etme ve ezberci eğitimden uzaklaşarak deneyimleyerek öğrenme süreçlerini geliştirme açısından önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca özgür bir eğitim ortamında öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, doğayla etkileşim ve somut deneyimler yoluyla daha kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlayabilir. Bu programlar, öğrencilere seçim yapma ve bireysel karar verme becerilerini kazandırarak akademik başarılarını ve öz güvenlerini artırmakta etkili olabilir.

Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerine etkisi üzerine yapılan çalışmalar, bu yaklaşımın öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve etkili hale getirdiğini göstermektedir. Özellikle bireysel farklılıkları destekleyen, öğrenci merkezli bir yapı sunan romantik tasarım, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Soylu ve Altunbay (2023) ve Demirel (2011), bireysel farklılıkların desteklendiği öğrenme ortamlarının, öğrencilerin öz güvenini artırarak öğrenme motivasyonlarını yükselttiğini vurgulamaktadır. Ayrıca,

romantik tasarımın öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiği ve onların somut yaşantılar yoluyla öğrenme süreçlerini kalıcı hale getirdiği, Ornstein ve Hunkins (2014) tarafından belirtilmiştir. Uluslararası literatürde de Hadzigeorgiou ve Schulz (2014), romantik tasarımın duygusal bağları güçlendirdiğini ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermelerini sağladığını belirtmiştir. Ancak bu yaklaşımın uygulanmasında, eğitim ortamlarının fiziksel ve teknolojik altyapılarının yetersizliği, sınıf yönetimi sorunları ve öğretmenlerin yeterlilik eksiklikleri gibi sınırlılıkların etkili olduğu görülmektedir (Könings vd., 2010; Demirel, 2011). Bu nedenle, romantik tasarımın potansiyelini artırmak için eğitim programlarının katılımcı ve esnek bir yapıya kavuşturulması, öğretmen eğitimlerinin artırılması ve okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gereklidir.

21. Yüzyıl Becerilerine Etkileri

Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programları, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve analitik becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Bu programlar, öğrencilerin somut deneyimler ve yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine, özgüven kazanmalarına ve bireysel deneyimlerini öğrenmeye dönüştürmelerine destek sağlayarak onların toplumsal duyarlılık ve empati yeteneklerini güçlendirebilir ve bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen ve yaşam boyu öğrenme becerileri geliştirerek bireylerin yetişmesini destekleyebilir. Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının, bireylerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmesi birçok akademik çalışmayla desteklenmektedir. Ornstein ve Hunkins (2014), bu tür programların öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve analitik becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Tanner ve Tanner (1995) ise, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmasının daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelere olanak tanıdığını savunmaktadır. Soylu ve Altunbay (2023), bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran öğrenme ortamlarının, öğrencilerin öz güven kazanmalarına ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanıdığını vurgulamıştır. Bunun yanında, Hadzigeorgiou ve Schulz (2014), doğayla etkileşim ve somut deneyimlerin öğrencilerde empati ve toplumsal duyarlılığı artırmada önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda romantik tasarımın yaşam boyu öğrenme becerilerini desteklediği ve bireyleri değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen bireyler olarak yetiştirdiği, Demirel'in (2011) eğitimde program geliştirme süreçlerine yönelik çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir. Bu tür programların, bireysel

farklılıkları ve ihtiyaçları destekleyerek öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini güçlendirdiği açıktır.

Öğretmen Mesleki Yeterliğe Etkisi

Romantik tasarım yaklaşımı, öğretmenlerin yaratıcılık kapasitelerini artırarak yenilikçi ve çok yönlü mesleki beceriler kazanmalarına katkı sağlayabilir. Bu yaklaşım öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyerek motivasyonlarını artırabilir ve alanlarında daha işlevsel olmalarını mümkün kılabilir. Ayrıca bireyi merkeze alan özgür ve çağdaş bir eğitim ortamı sağlayarak, öğretmenlerin daha verimli ve etkili çalışmasına olanak tanıyabilir. Pedagojik ve iletişim becerilerini geliştiren bu program, öğretmenlerin empati kurma ve bireysel farklılıklara uyum sağlama yeteneklerini artırabilir. Somut deneyimler ve yaparak-yaşayarak öğrenme süreçleri ise öğretmenlerin ders içeriklerini daha etkileşimli ve kalıcı bir şekilde sunmalarına yardımcı olabilir. Romantik tasarım yaklaşımının öğretmenlerin yaratıcılık kapasitelerini artırarak yenilikçi beceriler kazanmalarına katkı sağladığı, literatürde çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Cropley ve Cropley (2010), yaratıcılığın eğitimdeki rolünün, öğretmenlerin ders tasarımlarında yenilikçi yöntemler geliştirmelerine ve öğrencilere daha etkili şekilde rehberlik etmelerine olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Ayrıca Ornstein ve Hunkins (2017), çağdaş eğitim ortamlarının bireyi merkeze alarak öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırdığını ve mesleki gelişimlerini desteklediğini ifade etmektedir. Tanner ve Tanner (1995), somut deneyimlerin ve yaparak yaşayarak öğrenmenin, öğretmenlerin ders içeriklerini daha etkileşimli sunmalarını sağladığını belirtmektedir. Özellikle Henriksen, Richardson ve Mehta (2017), tasarım odaklı düşünme süreçlerinin öğretmenlerin empati geliştirmesine ve bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim sunmasına olanak tanıdığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede romantik tasarım yaklaşımı, öğretmenlerin daha verimli, etkili ve özgür bir eğitim ortamında çalışmasını destekleyerek mesleki yeterliliklerini artırmak için güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim Süreçlerine Etkisi

Romantik tasarım yaklaşımı, yaparak ve yaşayarak öğrenme süreçlerini destekleyerek, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlayabilir. Bireysel ihtiyaçlara ve eleştirel düşünmeye odaklanarak, öğrencilerin yaratıcı ve analitik beceriler geliştirmelerine, aynı zamanda bireysel yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanıyabilir. Özgür ve doğal bir eğitim ortamı sunarak, öğrencilerin bilgiyi daha motive edici ve etkili bir şekilde öğrenmelerini mümkün kılabilir. Bu yaklaşım hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha kalıcı ve verimli öğrenme deneyimleri sağlayabilir. Ayrıca öğrenci merkezli

yapısıyla her bireyin kendi doğasına uygun öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilir. Romantik tasarım yaklaşımının yaparak ve yaşayarak öğrenme süreçlerini destekleyerek öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, eğitim literatüründe geniş ölçüde ele alınmıştır. Kolb'un (2014) deneyimsel öğrenme teorisi, somut yaşantıların ve deneyimlerin öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığını vurgularken, bu tür yaklaşımların bireysel ihtiyaçları merkeze alarak öğrencilerin yaratıcı ve analitik becerilerini geliştirdiğini ifade eder. Ayrıca Hattie'nin (2008) Visible Learning çalışmasında, öğrenci merkezli yöntemlerin öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu artırmada etkili olduğu belirtilmiştir. Özgür ve doğal eğitim ortamlarının, öğrencilerin öğrenme sürecini daha motive edici hale getirdiği Ornstein ve Hunkins (2017) tarafından da ifade edilmiştir. Bu yaklaşımın hem öğretmen hem de öğrenciler için verimli öğrenme deneyimleri sağladığı, bireylerin kendi doğasına uygun öğrenme hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırdığı açıkça görülmektedir.

Okulun Fiziksel Koşullarından Kaynaklanan Sınırlılıklar

Romantik tasarım yaklaşımının uygulanmasında, okulların fiziksel alanlarının ve donanımlarının yetersizliği büyük bir engel oluşturabilir. Kalabalık sınıflar ve zaman yönetimi sorunları, bireysel eğitime odaklanmayı ve öğretim sürelerinin verimli kullanımını zorlaştırabilir. Geleneksel okul yapılarının, öğrencilerin sosyalleşmesi ve bireysel özelliklerinin desteklenmesi açısından sınırlayıcı olduğu düşünülebilir. Teknolojik altyapının eksikliği ise romantik tasarımın gerektirdiği etkileşimli ve modern öğretim araçlarının kullanımını kısıtlayabilir. Bu sınırlıklar eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasını güçleştirebilir. Romantik tasarım yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan zorluklar, eğitim sistemlerinde yapılandırmacı ve öğrenci merkezli modellerin entegre edilmesine ilişkin genel sorunlarla örtüşmektedir. Bu yaklaşım, özgür ve doğal bir öğrenme ortamı yaratmayı hedeflerken, özellikle okulların fiziksel ve teknolojik altyapılarının yetersizliği bu hedeflerin gerçekleştirilmesini güçleştirebilir. Penuel ve arkadaşları (2011), eğitim inovasyonlarının ölçeklenmesi ve sürdürülebilirliği için kurumların altyapı eksikliklerinin kritik bir engel olduğunu vurgulamışve bu sorunların çözümü için multidisipliner iş birliği gerekliliğini belirtmiştir (Penuel vd., 2011). Weston (2004), öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına erişiminin zorlaştığını ve öğretim sürelerinin yetersiz kaldığını, bu durumun özellikle öğrenci merkezli yaklaşımlarda ciddi bir engel oluşturduğunu belirtmiştir (Weston, 2004). Ayrıca teknolojik altyapının eksikliği romantik tasarımın gerektirdiği modern öğretim araçlarının kullanımını kısıtlamaktadır. Looi ve arkadaşları (2015), teknoloji destekli eğitim modellerinin başarıyla uygulanabilmesi için okulların teknolojiye erişiminin kritik olduğunu vurgulamışlardır (Looi vd., 2015).

Sınıf Yönetimi Açısından Sınırlılıklar

Romantik tasarım yaklaşımının sınıf yönetimi açısından uygulanmasında çeşitli zorluklar ortaya çıkabilir. Kalabalık sınıflar ve zaman yönetimi sorunları, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına ulaşmasını ve sınıf içi verimliliği artırmasını güçleştirebilir. Öğrenci davranışlarını kontrol etmek ve düzen sağlamak, özellikle doğal ve özgür öğrenme ortamlarında öğretmenler için zorlayıcı olabilir. Aktif katılımı teşvik etmek ve güvenli bir öğrenme ortamını sürekli kılmak da önemli bir çaba gerektirebilir. Fiziksel alanların yetersizliği ve mekansal sınırlılıklar, öğretim süreçlerinin uygulanmasını karmaşık hale getirebilir. Ayrıca program sürekliliğini sağlamak ve içerik düzenlemesini optimize etmek, öğretmenler için zaman alıcı ve zorlayıcı olabilir. Romantik tasarım yaklaşımının sınıf yönetimi açısından uygulanmasında belirgin zorluklar bulunmaktadır. Özellikle kalabalık sınıflar ve zaman yönetimi sorunları, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına erişimini sınırlandırmakta ve bu durum, öğretim süreçlerinde verimliliği azaltmaktadır. Blatchford ve arkadaşları (2011), sınıf mevcudunun öğretmen-öğrenci etkileşimini ve bireysel geri bildirim sağlama kapasitesini doğrudan etkilediğini ve kalabalık sınıfların öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermiştir (Blatchford vd., 2011). Doğal ve özgür öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmenlerin sınıf düzenini sağlama konusundaki çabalarını artırabilir. Ayrıca öğrenci katılımını teşvik etmek ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmenlerin etkili stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Hattie, 2009).

Öğretmenlerin Uygulamada Karşılaşabileceği Zorluklar

Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının uygulanmasında, sınıf ve zaman yönetimi sorunları, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına ulaşmalarını zorlaştırabilir ve öğretim sürelerinin yetersiz kalmasına neden olabilir. Öğretmenlerin bu yaklaşım hakkında bilgi ve deneyim eksikliği yaşamaları, geleneksel yöntemlere alışkanlıkları ve yeni materyallerin hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar süreci karmaşıklaştırabilir. Daha az kurallı bir sistemde öğrenci davranışlarını kontrol etmek, özellikle serbest çalışma ortamlarında, öğretmenler için ek çaba gerektirebilir. Fiziksel alanların yetersizliği ve belirli bölgelerdeki iklim koşulları, uygun öğrenme ortamları oluşturulmasını zorlaştırabilir. Ayrıca her öğrenciye özgü değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin karmaşıklığı, programın etkinliğini sınırlayabilir.

Ölçme ve Değerlendirme Yönünden Sınırlılıklar

Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli zorluklar ortaya çıkabilir. Her öğrenciye özgü

bireyselleştirilmiş değerlendirme yapılmasının öğretmenler için yorucu ve zaman alıcı bir süreç olabileceği düşünülmektedir. Standart testlerin olmaması ve değerlendirme araçlarının nesnellikten uzak olması, ölçme sürecinde objektiflik sağlanmasını zorlaştırabilir. Ortak bir değerlendirme yönteminin uygulanamaması, adalet ve eşitlik sorunlarına yol açabilir ve öğrenci başarılarının doğru bir şekilde ölçülmesini engelleyebilir. Somut ölçütlerin eksikliği, ölçme ve değerlendirme süreçlerini karmaşık hale getirebilir ve belirgin kazanımların belirlenmesini zorlaştırabilir. Ayrıca materyal hazırlama ve değerlendirme süreçleri için yeterli zaman ve kaynak olmaması programların uygulanabilirliğini sınırlayabilir. Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan zorluklar, öğretmenler ve eğitim sistemleri için önemli bir sorun oluşturmaktadır. Her öğrenciye özgü bireyselleştirilmiş değerlendirme, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermeyi amaçlasa da, öğretmenler için zaman alıcı ve yorucu bir süreç haline gelebilir. Yaşanılan bu durum, öğretmenlerin iş yükünü artırarak eğitim sürecinin genel verimliliğini olumsuz etkileyebilir (Black & Wiliam, 1998). Ayrıca bu yaklaşımda standart testlerin kullanılmaması ve değerlendirme araçlarının subjektif olma potansiyeli, ölçme sürecinde nesnelliğin sağlanmasını zorlaştırabilir. Nesnellik eksikliği, özellikle öğrenci başarılarını karşılaştırma ve değerlendirme süreçlerinde adalet ve eşitlik sorunlarına yol açabilir (Stiggins, 2001). Somut ölçütlerin eksikliği, öğrencilerin başarılarını net bir şekilde değerlendirme ve belirli öğrenme hedeflerine ulaşma sürecini zorlaştırarak hem öğrenci hem de öğretmen tarafında hedeflere ulaşmayı karmaşık bir hale getirebilir (Brookhart, 2013). Ayrıca materyal geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için zaman ve kaynak eksikliği, programın uygulanabilirliğini sınırlayan bir başka önemli faktördür (Bennett, 2011).

Romantik tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programlarının öğrenci merkezli bir yapı sunduğu ve bireysel farklılıkları destekleyerek öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve analitik beceriler geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu yaklaşım, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme süreçlerini desteklerken, onların ilgi ve motivasyonlarını artırarak kalıcı öğrenme sağlamalarına olanak tanıyabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve pedagojik becerilerine yönelik olumlu etkiler sunan bu programların, eğitimde daha çağdaş, esnek ve etkili bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olabileceği öne sürülmektedir. Ancak özgür ve doğal bir öğrenme ortamı sunarken kontrol zorlukları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksiklikleri gibi sınırlılıkların, romantik tasarım programların uygulama süreçlerini karmaşıklaştırabileceği belirtilmiştir.

Romantik tasarım yaklaşımının uygulanmasında, okulların fiziksel koşulları, teknolojik altyapı eksiklikleri ve sınıf yönetimi gibi yapısal sorunlar önemli sınırlılıklar olarak öne çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bireyselleştirilmiş yöntemlerin zaman alıcı ve yorucu olduğu, somut ölçütlerin eksikliği ve objektif değerlendirme yapılamaması gibi zorlukların öğretmenler için ek yük oluşturabileceği görülmüştür. Bu bağlamda programın daha etkili uygulanabilmesi için okulların fiziksel ve teknolojik altyapılarının geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve değerlendirme süreçlerinin standardize edilmesi gibi iyileştirmeler önerilmektedir. Eğitim süreçlerinde daha kapsayıcı ve esnek bir yaklaşım benimsenmesi, romantik tasarımın potansiyel faydalarını artırabilir ve çağdaş eğitim hedeflerine ulaşılmasını destekleyebilir.

Araştırmada kullanılan fenomenolojik yaklaşımın bazı yapısal ve uygulamalı kısıtlamalar getirebilir. Öncelikle çalışma grubu yalnızca Hakkari ilindeki ortaöğretim öğretmenleriyle sınırlandırılmış olması araştırma bulgularının farklı coğrafi bölgelerdeki öğretmenlere genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bunun dışında nitel araştırma tasarımı bağlamında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen verilerin, katılımcıların ifadelerindeki öznel niteliklerden etkilenme riski de bulunmaktadır.

Romantik tasarım yaklaşımının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, eğitim ortamlarının fiziksel ve teknolojik altyapılarının geliştirilmesi öncelikli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Kalabalık sınıfların düzenlenmesi ve bireysel öğrenmeye uygun ortamların oluşturulması, bu yaklaşımın temel ilkelerinin hayata geçirilmesini kolaylaştırabilir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenerek, romantik tasarım yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması sağlanabilir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha somut ve standart kriterlerin geliştirilmesi, sürecin objektifliğini ve adaletini artırabilir. Programın sürekliliğini desteklemek için esnek ve uyarlanabilir müfredatlar tasarlanmalı, aynı zamanda okulların fiziksel ve pedagojik koşulları iyileştirilmelidir. Bu öneriler neticesinde romantik tasarımın sunduğu fırsatlardan daha geniş kapsamda yararlanmak ve eğitim kalitesini artırmak mümkün olabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alcı, B. (2012). Eğitim programı tasarımı ve modeller. In H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (ss. 71–88). Anı Yayıncılık.

Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.

Bhalla, S., Bahar, N., & Kanapathy, K. (2023). Pre-testing semi-structured interview questions using expert review and cognitive interview methods. *International Journal of Business and Management*, 7(5), 11–19.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.

Brookhart, S. M. (2017). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. In S. Looney (Ed.), *International Teacher Judgement Practices* (pp. 79–100). Routledge.

Cropley, D., & Cropley, A. (2010). Recognizing and fostering creativity in technological design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20, 345–358. https://doi.org/10.1007/s10798-009-9089-5

Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810–830. https://doi.org/10.37217/tebd.912329

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.

Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Pegem Yayınları.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.

Flick, U. (2014). *An İntroduction to Qualitative Research*. Sage

Genovesi, G. (2000). Individualizzazione e scienze dell'educazione. *Riflessioni Storico-Teoretiche*, 35(135), 2–6.

Gökçe, O. (2019). *Klasik ve Nitel İçerik Analizi: Felsefe, Yöntem ve Uygulama*. Çizgi Kitabevi.

Göncüoğlu, Ö. G. (2010). *6.* sınıf sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin öğrenci

tutum ve başarısına etkisi (Tez no. 249085) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hadzigeorgiou, Y., & Schulz, R. (2014). Romantic science: Using narratives to support science learning. *Research in Science Education*, 44(6), 869–889.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Henriksen, D., Richardson, C., & Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 140–153. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001

Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*. Asil Yayın Dağıtım.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.

Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2010). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 260–272.

Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214–222.

Kutlu, Ö., Doğan, D., & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Pegem Akademi.

Küçüktepe, C. (2011). Eğitimde program geliştirme süreci. In H. Uzunboylu & G. Öner (Eds.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 25–44). Lisans Yayıncılık.

Larkin, M., Flowers, P., & Smith, J. A. (2021). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*.

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21–35.

Looi, C. K., Xie, W., & Chen, W. (2015). Design and implementation of an educational innovation in different contexts: A case study of Group Scribbles. In C. K. Looi et al. (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 123–150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-537-2_7

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8, 90–97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles, and İssues* (7th ed.). Pearson.

Özdemir, M. & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin https://doi.org/10.57115/karefad.1331759

Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi: Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40(7), 331–337. https://doi.org/10.3102/0013189X11421826

Ramsook, L. (2018). A methodological approach to hermeneutic phenomenology. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 10, 14–24.

Rousseau, J. J. (1899). *Émile, or Treatise on Education* (Vol. 20). Appleton.

Soylu, Ş., & Altunbay, M. (2023). Eğitimde bireysel farklılıklar ve Türkçe eğitiminde bireysel farklılıkların kazandırılmasında ders kitaplarının önemi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 49–58.

Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (17. baskı). Anı Yayıncılık.

Stiggins, R. J. (2001). *Student-İnvolved Classroom Assessment*. Merrill Prentice Hall.

Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum Development: Theory İnto Practice*. Prentice Hall.

Tyler, R. W., Schubert, W. & Schubert, A. L. L (1986). A dialogue with Ralph Tyler. *Journal of Thought, 21*(1), 91.

Weston, T. (2004). Formative evaluation for implementation: Evaluating educational technology applications and lessons. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 51–64. https://doi.org/10.1177/109821400402500104

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Research Aim and Scope: This study aims to evaluate educational programs developed based on the romantic design approach through the perspectives of teachers. Romantic design is an educational philosophy grounded in aligning learning with the natural development of the student, emphasizing individual differences, and prioritizing experiential and hands-on learning. Within this approach, students are expected to actively participate in their own learning processes according to their interests and needs, while learning takes place in natural and flexible environments.

Methodology: The research adopts a qualitative design, specifically a phenomenological approach, which focuses on exploring the shared experiences and meanings attributed to a particular phenomenon by individuals. The study group consists of 16 secondary school teachers working in various schools in the city center of Hakkari, Turkey, selected for their diverse demographic characteristics. Participants were purposefully chosen to reflect a range of branches, professional experience levels, gender, and educational backgrounds, thereby ensuring data diversity and enhancing the validity of the findings. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. The interview form included open-ended questions designed to elicit teachers' perspectives on the advantages and limitations of the romantic design approach. Expert opinions were obtained to ensure the content validity and clarity of the questions. Each interview lasted approximately 25 minutes, and data obtained were analyzed systematically, resulting in eight main themes and a total of 41 codes.

Findings: These themes were categorized as follows: effects on student motivation and achievement, contributions to 21st-century skills, impacts on teacher professional competence, reflections on instructional processes, limitations arising from physical school conditions, challenges in classroom management, implementation difficulties, and assessment-related constraints. Findings suggest that the romantic design approach makes significant contributions to instructional processes. Its student-centered structure allows for greater student engagement and the creation of learning environments tailored to individual interests and talents. Furthermore, the approach supports students' emotional and social development while fostering self-confidence through a liberal and participatory atmosphere. Romantic design, which moves away from rote learning and instead emphasizes experiential and inquiry-based learning, helps students acquire more meaningful and lasting knowledge. Teachers also

highlighted that the integration of nature and real-life experiences enhances student motivation and reinforces learning.

Conclusion and Recommendations: According to teacher insights, the romantic design approach holds strong potential for fostering 21st-century skills in students. It encourages the development of critical, analytical, and creative thinking skills through hands-on experiences and by assigning students responsibility for their own learning. The approach also nurtures empathy, social awareness, and lifelong learning habits, which are considered essential in contemporary education. In addition to its student-related benefits, the romantic design approach contributes positively to teachers' professional competencies. It fosters creativity and innovation, enhances pedagogical skills, and motivates teachers to implement modern instructional strategies. The focus on student individuality and the flexibility of the learning environment also allows teachers to work more productively and meaningfully. Empathy, adaptability, and effective communication skills are reinforced as teachers become more attuned to their students' needs, which in turn improves the overall quality of teaching and learning.

Despite these advantages, several implementation challenges were reported. Physical and technological deficiencies in schools, overcrowded classrooms, time constraints, and teachers' varying levels of preparedness hinder the effective application of this approach. The open and natural learning environments advocated by romantic design can complicate classroom management, requiring teachers to exert additional effort to maintain discipline and structure. Teachers also reported challenges related to lack of knowledge and experience with the romantic design model, difficulties in moving away from traditional teaching practices, and the additional workload involved in preparing new instructional materials. Individualized assessment methods were described as time-consuming and demanding, while the absence of standardized and objective evaluation criteria raised concerns about fairness and equity. These limitations can make it difficult for teachers to measure student progress accurately and consistently. In conclusion, the romantic design approach offers a student-centered, liberating, and creative educational model that can significantly enhance both student and teacher development. However, effective implementation requires improvements on structural, pedagogical, and administrative levels. Enhancing the physical and technological infrastructure of schools, providing comprehensive in-service training for teachers, and establishing clear and objective assessment criteria are essential for realizing the full potential of this model. As educational systems strive for greater flexibility, inclusivity, and student engagement, romantic design

emerges as a promising contemporary educational approach that deserves further attention and integration.

Çıkar Çatışması Bildirimi
Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri
Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır**.**

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi
Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3337-3359
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81529
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 10.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yalçın, S. C. & Yavuz, K. F. (2025). Tanı Ötesi Bir Süreç Olarak Endişe ve Endişeye Dair Kuramsal Modeller. *Journal of History School,* 77, 3337-3359.

TANI ÖTESİ BİR SÜREÇ OLARAK ENDİŞE VE ENDİŞEYE DAİR KURAMSAL MODELLER[1]

Seher CÖMERTOĞLU YALÇIN[2] & Kaasım Fatih YAVUZ[3]

Öz

Endişe, Yaygın Anksiyete Bozukluğu'nun (YAB) çekirdek fenomeni olmakla birlikte, birçok psikopatolojik durumda yer alan ve insan sağlığı üzerinde yaygın olumsuz etkiler ortaya çıkmasına yol açan tanı ötesi bir süreçtir. Yaygınlığı ve insan sağlığına zarar verici etkileri sebebiyle kuramcılar ve araştırmacılar tarafından anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılmış, literatürde endişeye yönelik çok sayıda kuramsal model geliştirilmiştir. Bu makalede endişe ve YAB'ye özgü on kuramsal model işlev, etiyoloji ve terapötik yaklaşım çerçevesinde karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Modellerin çoğu, endişeyi bir tür kaçınma stratejisi olarak değerlendirmekte; ancak kaçınılan içeriğin ve bu işlevin bireydeki biçimlenişinin farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, modellerin dayandığı etiyolojik açıklamalar bilişsel, duygusal ve gelişimsel perspektiflere göre çeşitlenmekte; müdahale önerileri ise Bilişsel Davranışçı Terapi temelli yaklaşımların yanı sıra kabul, kendindelik ve duygu odaklı yöntemleri de içermektedir. Endişeye dair kuramsal çeşitliliğin, klinik örüntüleri anlamada bütünleyici bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir. Bu makalede, söz konusu modeller tematik başlıklar halinde ele alınmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Endişe, Yaygın Anksiyete Bozukluğu, Kaçınma, Tekrarlayıcı Olumsuz Düşünme.

Worry as a Transdiagnostic Process and Theoretical Models of Worry

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %70, 2. yazar: %30.

[2] Klinik Psk., Hasan Kalyoncu Üniversitesi İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü, seher.comertoglu@std.hku.edu.tr, Orcid:0000-0002-0927-5372
[3] Prof. Dr., Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği, kfyavuz@yahoo.com, Orcid:0000-0003-3862-2705

Abstract

Worry is not only the core phenomenon of Generalized Anxiety Disorder (GAD) but also a transdiagnostic process present in various psychopathological conditions, leading to widespread negative effects on human health. Due to its prevalence and harmful impact, theorists and researchers have attempted to understand and explain it, resulting in the development of numerous theoretical models of worry in the literature. This article presents a comparative analysis of ten theoretical models specific to worry and GAD in terms of their functions, etiological explanations, and therapeutic approaches. Most of the models conceptualize worry as a form of avoidance strategy; however, the content being avoided and the way this function manifests in individuals vary across models. Additionally, the etiological foundations of the models differ based on cognitive, emotional, and developmental perspectives. The proposed interventions include not only Cognitive Behavioral Therapy-based approaches but also acceptance, mindfulness, and emotion-focused methods. The theoretical diversity surrounding worry is considered to provide an integrative framework for understanding clinical patterns. In this article, the aforementioned models are discussed under thematic categories.

Keywords: Worry, Generalised Anxiety Disorder, Avoidance, Repetitive Negative Thinking.

GİRİŞ

Birçok psikopatolojinin gelişiminde ve sürdürülmesinde rol oynadığı için, endişe tanı ötesi (transdiagnostic) bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ehring & Watkins, 2008; Harvey vd., 2004). Bununla birlikte, endişe Yaygın Anksiyete Bozukluğu'nun (YAB) temel çekirdek fenomeni olup (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013), bu klinik tablonun ayırt edici özelliğini oluşturmaktadır. Bu nedenle, hem teorik (örn., Borkovec, Alcaine ve Behar, 2004; Newman ve Llera, 2011) hem de ampirik (örn., Crouch vd., 2017; Llera & Newman, 2010, 2014) düzeyde yapılan birçok çalışma, endişeyi oluşturan ve sürdüren mekanizmaları açıklamaya çalışmış, buna bağlı olarak da çeşitli tedavi stratejileri önermiştir.

Borkovec'in Endişenin Kaçınma Modeli (Borkovec vd., 2004) bu alandaki ilk sistematik kuramsal çerçeve olarak kabul edilmekte olup, sonraki birçok model bu yaklaşımı temel alarak farklı psikopatolojik süreçleri entegre etmiştir. Belirsizliğe tahammülsüzlük (Dugas vd., 1998), metabilişsel inançlar (Wells, 2005), duygusal yoğunluk ve düzenleme güçlükleri (Mennin vd., 2005) gibi süreçlerin eklemlendiği modeller, yalnızca YAB'nin doğasını anlamaya değil, aynı zamanda müdahale yaklaşımlarını çeşitlendirmeye de katkı sağlamıştır. Bu modeller arasında yer alan Sorumluluk ve Güvenlik Arayışı Modeli (Responsibility and Safety-Seeking Model), literatürdeki yeni yaklaşımlardan

biridir. Endişeye eşlik eden güvenlik davranışlarını sorumluluk algısıyla ilişkilendirerek, önceki modellerin ihmal ettiği bir boşluğu doldurmakta ve bu yönüyle derlemeye dahil edilmiştir.

Bu kuramsal yaklaşımlar, literatürde sıklıkla "YAB modelleri" olarak anılsa da, ortak bir hedefi, endişeyi açıklama amacını taşımaktadır. Bu nedenle, söz konusu modeller bu makalede endişe modelleri olarak ele alınmıştır. Her biri endişeyi farklı bilişsel, duygusal ya da gelişimsel süreçler üzerinden açıklamakta; endişenin işlevini ve birey üzerindeki etkilerini farklı boyutlarda değerlendirmektedir.

Bu derlemenin temel amacı, literatürde yer alan söz konusu modelleri karşılaştırmalı ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak, endişenin işlevlerini kuramsal bir çerçevede değerlendirmektir. Makale, belirli modellerin birbirlerine göre üstünlüklerini karşılaştırmaktan ziyade, bu modellerin bir araya geldiğinde YAB araştırmalarının doğası ve mevcut yönelimi hakkında nasıl bir kuramsal perspektif sunduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Her ne kadar bu konuyu ele alan önceki derleme çalışmaları bulunsa da (Behar vd., 2009; Freeston, 2023), bu çalışma özellikle endişenin işlevi odağında gerçekleştirilmiş olması niteliğiyle ilgili literatüre özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Tanımlar:

Tekrarlayıcı Olumsuz Düşünme (Repetitive Negative Thinking): Zorlayıcı içsel yaşantılara neden olan olaylar ya da durumlara ilişkin olarak, istemsiz, süreğen ve kontrol edilmesi güç biçimde ortaya çıkan düşünüp durma davranışıdır.

Endişe (Worry): Gelecekteki olumsuz olaylara yönelik, genellikle sözel ve tekrarlayıcı biçimde gerçekleşen düşünüp durma davranışıdır (Borkovec vd., 1983).

ENDİŞENİN KURAMSAL MODELLERİ

1. Endişenin Kaçınma Modeli (Avoidance Model of Worry)

Borkovec ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Endişenin Kaçınma Modeli (Borkovec, 1994; Borkovec vd., 2004), endişeyi kaygının bilişsel bir bileşeni olarak tanımlar. Model, endişenin canlı zihinsel imgeleri baskılayarak buna bağlı somatik ve duygusal aktivasyonu azaltan, sözel-dilsel (verbal-linguistic) bir etkinlik olduğunu öne sürer (Behar vd., 2005; Borkovec & Inz, 1990).

Endişe; "negatif yüklü ve nispeten kontrol edilemeyen düşünce ve imgeler zinciri" ile "sonucu belirsiz ancak en az bir olumsuz ihtimali içeren bir konuya

dair zihinsel problem çözme çabası" olarak tanımlanmıştır (Borkovec vd., 1983). Bu tanım, günümüzde hâlâ geçerliliğini korumakta olup, endişe üzerine yapılan psikolojik çalışmaların kurucu çerçevelerinden biri kabul edilmektedir.

Modele göre, endişe etmenin temel işlevi, bireyin zihninde beliren korkutucu imgelerin yerini daha az yoğun duygular açığa çıkaran sözel-dilsel düşüncelerin alması üzerinden geçici bir rahatlama sağlamasıdır. Bu süreç, somatik belirtilerde (ör. kalp atışında artış) azalmayla birlikte kısa vadeli bir gevşeme yaratır (Borkovec, 1994; Borkovec vd., 2004). Ancak uzun vadede bu strateji, bireyin olumsuz duygulardan bilişsel olarak kaçınmasını pekiştirerek kronik bir endişe döngüsüne yol açar.

Endişenin bir diğer işlevi de, olası olumsuz olaylara karşı çözüm üretme ve hazırlıklı olma çabasıdır. Bu tür zihinsel hazırlıklar, olayların gerçekleşmemesi durumunda endişenin "işe yaradığı"na dair olumlu inançları pekiştirir. Böylece birey, endişeyi bir başa çıkma stratejisi olarak daha sık kullanmaya başlar.

2. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Modeli (Intolerance of Uncertainty Model)

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Modeli (Dugas vd., 2004; Dugas vd., 1998), endişenin temel belirleyicilerinden birinin belirsizlik karşısındaki tahammülsüzlük olduğunu savunur. Model, belirsizliğe karşı düşük toleransın YAB'nin gelişiminde ve sürdürülmesinde merkezi bir rol oynayabileceğini öne sürmektedir.

Bu kuramsal çerçeveye göre, belirsizliğe tahammülsüz bireyler, belirsiz olay ve durumları tehdit edici, riskli ve kabul edilemez olarak algılar (Freeston vd., 1994; Ladouceur vd., 2000). Bu algıya bağlı olarak yaşanan yoğun rahatsızlık, bireyin bu belirsizliği azaltmak amacıyla bilişsel bir strateji olarak endişeye yönelmesine yol açar (Dugas & Koerner, 2005). Endişe, kısa vadede belirsizlikten kaynaklanan duygusal rahatsızlığı azaltarak pekiştirici bir etki yaratır ve bu sayede birey bu stratejiyi tekrar tekrar kullanma eğiliminde olur. Ancak uzun vadede bu süreç, bireyin belirsiz durumlarla doğrudan yüzleşme becerilerini geliştirmesini engeller.

Modelin önemli bir çıktısı, bireyin endişe etmeden belirsizlikle yüzleşmediği için, bu durumların çoğunlukla felaketle sonuçlanmadığını öğrenme fırsatını kaçırmasıdır. Yaşamın doğası gereği belirsizlik içermesi ve bu durumların kontrol edilemez oluşu göz önüne alındığında, endişe stratejisinin sürdürülebilir olmadığı açıktır. Bu mekanizma zamanla kişinin kronik bir endişe döngüsüne hapsolmasına neden olur.

Bu modele göre yalnızca belirsizliğe değil, aynı zamanda duygusal uyarılmaya karşı tahammülsüzlük de kaygı ilişkili sorunların temelinde yer alan değişkenlerden biridir. Dugas ve arkadaşları (2004), belirsizliğe tahammülsüzlüğün bireylerde hipervijilans tepkilerini, duygusal uyarılmaya tahammülsüzlüğün ise bilişsel kaçınma stratejilerini tetiklediğini ileri sürmüşlerdir. Bu durum, kişinin -belirsizlikle ilgili- aşırı tetikte olma hâlinden -duygusal tepkiyle ilgili- aşırı endişe haline geçiş yapmasına yol açar (Krohne, 1993; Ladouceur vd., 2000).

3. Üstbilişsel Model (Metacognitive Model)

Üstbilişsel Model (Wells, 1995, 1999, 2004, 2005), bireylerin endişe hakkındaki inançlarının stresle başa çıkma sürecinde işlevsiz bir döngüye neden olabileceğini öne sürer. Modele göre tehdit algısı karşısında iki tür endişe gelişir. Tip I endişe, dışsal ya da içsel tehditlere verilen yanıt niteliğinde olup, birey tarafından başa çıkmaya yönelik işlevsel bir strateji olarak değerlendirilir. Ancak zamanla birey, endişelerini kontrol edemediğine dair inançlar geliştirdiğinde Tip II endişe ortaya çıkar; bu aşamada kişi, endişe etmenin kendisi hakkında endişelenmeye başlar. Bu durum, güvence arama, düşünce bastırma gibi etkisiz başa çıkma stratejilerine yönelmeye yol açar.

Wells (2005), özellikle Tip II endişenin YAB'nin gelişimi ve sürdürülmesinde merkezi bir rol oynadığını vurgular. Bu çerçevede, başlangıçta sorun çözmeye hizmet eden endişe süreci, zamanla bireyin kaygıyı kontrol etmeye çalıştığı paradoksal bir döngüye dönüşür. Bu döngü, endişenin hem bilişsel hem de duygusal düzeyde sürdürülebilirliğini sağlayarak, klinik düzeyde işlevsizliğe neden olur.

4. Duygu Düzensizliği Modeli (Emotion Dysregulation Model)

Duygu Düzensizliği Modeli (Mennin vd., 2002; Mennin vd., 2005), Borkovec'in Bilişsel Kaçınma Modeli'ni temel alarak, YAB'nin patogenezine daha geniş bir duygu düzenleme perspektifi sunar (Newman & Llera, 2011). Model, YAB'deki duygusal işlev bozukluğunu dört temel boyutta açıklar (Mennin vd., 2004):

I. *Yoğun Duygusal Deneyim:* YAB'li bireyler duyguları daha hızlı ve yoğun yaşarlar; özellikle olumsuz duygulara karşı daha aşırı tepkiler verirler (Turk vd., 2005).
II. *Duyguları Anlamada Güçlük:* Bu bireyler birincil duygularını ayırt etme ve anlama konusunda zorlanırlar. İşlevselci kuramlara göre (Davison, 1965; Frijda, 1986), bu durum adaptif duygusal bilgiyi kullanmayı engeller.

III. *Duygulara Yönelik Olumsuz Tutum:* YAB'li bireyler duyguları tehdit edici olarak algılar; bastırma ve kaçınma gibi stratejiler geliştirdikçe bu duygulara karşı duyarlılıkları artar (McDonald vd., 2005).
IV. *Sorunlu Duygu Yönetimi:* Bireyler, duygusal deneyimlerden kaçınmaya yönelik bastırma, kontrol etme gibi stratejilere başvururlar. Ancak bu stratejiler uzun vadede sıkıntıyı artırır (Mennin vd., 2004).

Araştırmalar, YAB'li bireylerin duygu düzenleme alanında belirgin güçlükler yaşadığını ve bu modelin öngörülerini desteklediğini göstermektedir (Salters-Pedneault vd., 2006; Roemer vd., 2009).

5. Kabul Temelli Model (Acceptance-Based Model)

Kabul Temelli Model (Roemer & Orsillo, 2002; 2005; 2007), Borkovec'in Bilişsel Kaçınma Modeli, Üstbilişsel Model, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Modeli ve Yaşantısal Kaçınma Kuramı'ndan (Hayes vd, 1996) esinlenerek geliştirilmiştir. Yaşantısal Kaçınma (Experiential Avoidance), kişinin rahatsız edici içsel deneyimlerden (duygu, düşünce, bedensel duyum vb.) uzak durmak veya onları kontrol etmek için davranışsal ya da bilişsel stratejilere başvurmasıdır. Yaşantısal kaçınma, kısa vadede rahatlatıcı olsa da uzun vadede psikolojik esnekliği azaltabilir (Hayes vd., 1996). Model, YAB'nin ortaya çıkışını ve sürdürülmesini, bireylerin kabul ve kendindelik (mindfulness) süreçlerindeki yetersizliklerle açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre, YAB'li bireyler dikkatlerini gelecekteki tehditlere daraltmakta, içsel deneyimlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmekte ve bu deneyimlerden kaçınma eğilimleri nedeniyle yaşamlarındaki anlamlı alanlara yeterince katılım gösterememektedir (Treanor vd., 2011).

Model, endişeyi yalnızca olumsuz sonuçları önlemeye yönelik bir çaba olarak görmez; aynı zamanda bireyin rahatsız edici duygusal ve bedensel deneyimlerden uzaklaşmak için kullandığı bilişsel bir kaçınma stratejisi olarak ele alır. Endişe, kişinin mevcut anda yaşadığı içsel deneyimlerle yüzleşmesini engeller ve böylece kısa vadeli rahatlama sağlar. Ancak bu kaçınma davranışı uzun vadede içsel sıkıntıların artmasına, yaşamla olan temasın azalmasına ve bireyin kısır bir endişe döngüsüne sürüklenmesine yol açar (Wegner vd., 1987; Foa & Kozak, 1986; Newman & Llera, 2011).

Model, özellikle iki temel bileşen üzerinden işler. Bunlardan ilki olan yaşantısal kaçınma, bireyin tehdit edici ya da rahatsız edici olarak algıladığı içsel deneyimlerden uzaklaşmak amacıyla geliştirdiği bilişsel ve davranışsal stratejileri kapsar. Bu kaçınma çabaları genellikle otomatik ya da bilinçli düzeyde gerçekleşir. Örneğin, birey daha yoğun kaygı uyandırabilecek düşüncelerden

uzak durmak için, daha az tehditkâr görünen konulara yönelik endişe üretmeye yönelebilir. İkinci bileşen olan davranışsal kısıtlama ise, içsel deneyimlerin yarattığı rahatsızlık nedeniyle bireyin değer verdiği etkinliklerden —sosyal ilişkiler, hobiler veya kişisel hedefler gibi- uzaklaşmasıyla ilişkilidir. Bu geri çekilme, zamanla yaşam doyumunu azaltır ve endişe döngüsünün kronikleşmesine katkı sağlar.

Kabul Temelli Model, yalnızca semptom odaklı bir müdahale önermez; bunun yerine bireyin içsel deneyimlerle daha açık ve kabul edici bir ilişki geliştirmesini, böylece değerlerine uygun bir yaşam sürmesini amaçlayan kabul ve kendindelik temelli terapötik yaklaşımların önemini vurgular.

6. Karşıtlıktan Kaçınma Modeli (Contrast Avoidance Model)

Newman & Llera (2011) tarafından geliştirilen Karşıtlıktan Kaçınma Modeli, Yaygın Anksiyete Bozukluğu'ndaki kronik endişeyi açıklamayı hedeflemektedir. Bu model, önceki teorilerden farklı olarak endişenin olumsuz duyguları bastırmak yerine, bireyde halihazırda olumsuz bir duygusal durum yarattığını öne sürer. Literatürdeki çalışmalar, endişe sırasında hem fizyolojik (örneğin kalp atış hızında artış, düşük vagal ton) hem de öznel (artmış kaygı ve olumsuz duygular) düzeyde artış gözlemlendiğini ortaya koymuştur (Newman & Llera, 2011). Deneysel araştırmalar, endişe anında kişilerin olumsuz uyarıcılara karşı daha az duygusal dalgalanma yaşadığını, buna karşın genel olumsuz duygulanım seviyelerinin yüksek seyrettiğini göstermiştir.

Bu bulgular doğrultusunda model, YAB'li bireylerin ani ve keskin duygusal geçişlerden kaçınmak için endişeyi sürdürdüğünü ileri sürer. Endişe, bireyin kendini sürekli düşük düzeyde de olsa olumsuz bir duygusal durumda tutmasına olanak tanıyarak, daha şiddetli duygusal tepkilerden korunmasına yardımcı olur. Modelin temel varsayımlarından biri, YAB'li bireylerin olumsuz duygulardaki ani değişimleri tehdit edici bulmasıdır. Bu nedenle, endişe etmek birey için bir tür "duygusal tampon" işlevi görür. Kısa süreli olumlu duygular tolere edilebilse de, uzun süreli olumlu duygular karşısında rahatsızlık hissedilir; çünkü olumlu bir ruh hâlinden ani bir düşüş yaşanması, birey tarafından daha yıkıcı olarak algılanır. Llera & Newman'ın (2017) yürüttüğü çalışmalar, YAB'li bireylerin olumsuz duygusal değişimlere karşı aşırı duyarlılık gösterdiğini, endişeyi bu değişimlerden korunmak için bilinçli ya da otomatik bir strateji olarak kullandıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, model, YAB'de gözlenen sürekli endişenin, bireyi ani duygusal tezatlıklardan korumaya yönelik bir işlev gördüğünü savunur.

7. Duygu Odaklı Model (Emotion Focused Model)

Duygu Odaklı Terapi (DOT; Greenberg vd., 1993), özellikle depresyon (Greenberg & Watson, 2006) ve kompleks travma (Paivio & Pascual-Leone, 2010) alanlarında uygulanan, duygusal deneyimlerin işlenmesine odaklı yaşantısal bir terapi yaklaşımıdır. Model, bireyin geçmişte —özellikle gelişimsel açıdan kritik dönemlerde— yeterli içsel kaynaklara ya da sosyal desteğe sahip olmaması nedeniyle duygusal olarak işlemleyemediği deneyimlerin, günümüzde kişilerarası ilişkiler gibi tetikleyici durumlar karşısında yeniden aktive olduğunu savunur (Timulak & McElvaney, 2016).

Çocuklukta ihmal ve kayıp gibi deneyimlerin yanı sıra, reddedilme, dışlanma ya da yargılanma gibi güncel sosyal tehditler de temel duygusal acının başlıca kaynaklarıdır (Goldman & Greenberg, 2014; Timulak & Pascual-Leone, 2014). Modelin merkezinde de, utanç, yalnızlık ve değersizlik gibi kronik ve işlevsiz duygusal şemaların oluşturduğu temel bir duygusal acı yer alır (Timulak & McElvaney, 2016). Bu acı, bireyin karşılanmamış temel ihtiyaçlarının bir yansıması olarak değerlendirilir ve işlevsel başa çıkma yolları gelişmediği sürece varlığını sürdürür (Greenberg 2011; Goldman & Greenberg 2015; Timulak ve Pascual-Leone 2014)

Son yıllarda DOT perspektifi, endişe özelinde YAB kavramsallaştırmasına da uyarlanmıştır. Bu çerçevede geliştirilen model, DOT literatürü, vaka gözlemleri ve endişe ile ilgili deneysel bulgulara dayanmaktadır (Timulak ve Pascual-Leone, 2014; Timulak & McElvaney, 2016). YAB'li danışanlar tarafından bildirilen acı verici duygusal deneyimlere bakıldığında, bu deneyimlerin depresyon ve kompleks travma yaşayan bireylerin deneyimlerine büyük ölçüde benzediği görülmektedir (O'Brien vd., 2012; Timulak vd., 2014). Özellikle reddedilme, aşağılama, suçlama, ihmal edilme ya da ulaşılamama gibi tekrarlayan ve kronik hale gelen kişilerarası incitici eylemler, ortak tetikleyicilerdir.

Bununla birlikte, erken yaşta bireyin istenmeyen ve ezici bir sorumluluk duygusu üstlenmek zorunda kaldığı, kronik destek eksikliği içeren durumlar da dikkate değerdir (Cassidy vd., 2009). Ayrıca ani nitelikteki tarihsel travmalar —örneğin bir ebeveynin beklenmedik ölümü ya da epileptik bir nöbete tanık olma— da sıklıkla bildirilmiştir (O'Brien vd., 2012).

DOT, YAB'deki sorunlu duygusal işlemenin, tıpkı diğer patolojilerde olduğu gibi, bireyin geçmişte işlemleyemediği gelişimsel olarak kritik duygusal yaralanmalara benzeyen kişilerarası tetikleyicilerle yeniden etkinleştiğini ileri sürer. Birey, bu tür durumlar karşısında kontrolü kaybedeceğini düşündüğünde bunalmış ve çaresiz hisseder; bu da kronik bir sıkıntıya yol açar.

Bu bağlamda kişi, ya zihinsel hazırlık ve kontrol arayışıyla ya da kendini suçlayıcı, cezalandırıcı iç konuşmalarla başa çıkmaya çalışır (Timulak & Pascual-Leone, 2014). DOT'a göre YAB'li bireyler duygusal deneyimden tamamen kaçınmaz; ancak bazı duygular ve onları tetikleyen durumlar tehdit edici algılanır. Değişim, yalnızca bu duygulara maruz kalmakla değil, onları dönüştürmekle mümkün olur. Terapi sürecinde, kaçınma davranışları çalışılarak bireyin acı verici duygularla kalabilme kapasitesi artırılır (Timulak & McElvaney, 2016).

Özetle, DOT, kaygı ve kaçınma davranışlarını bilişsel-davranışçı modellerle benzer biçimde ele alırken, terapötik odağını semptomların azaltılmasından ziyade bu semptomlara neden olan temel duygusal acının dönüştürülmesine yöneltir. Bireyin karşılanmamış ihtiyaçlarını tanıması ve bu ihtiyaçlara uygun, öz-şefkat veya koruyucu öfke gibi uyumlu duygusal tepkiler geliştirmesi, modelin temel hedefleri arasındadır.

8. Endişenin Bilişsel Modeli (Cognitive Model of Worry)

Bilişsel Endişe Modeli, özellikle endişeye ilişkin uygunsuz inançlar (Wells, 2006), belirsizliğe tahammülsüzlüğün (Dugas vd., 1998) ve sözel işlemlemenin etkisi (Borkovec & Inz, 1990) gibi temel kavramsal katkılar doğrultusunda şekillendirilmiştir (Hirsch & Mathews, 2012). Model, patolojik kaygının hem otomatik hem de istemli bilişsel süreçlerin etkileşimiyle sürdüğünü öne sürer. Bu modele göre, kaygıya yatkın bireylerde sıklıkla görülen duygusal işleme yanlılığı (Hirsch vd., 2009; Hayes vd., 2010), genetik yatkınlıklar ya da erken dönem travmatik yaşantılarla ilişkili olabilir ve genellikle otomatik biçimde işler. Bu yanlılıklar, tehdit içeren içsel ve dışsal ipuçlarına karşı seçici dikkatin artmasıyla karakterizedir (Hirsch & Mathews, 2012). Model, özellikle dikkat kontrolündeki bozulmaların endişenin oluşmasında ve sürdürülmesinde belirleyici olduğunu vurgular. Dikkat kontrolünün zayıflaması, bireyin tehdide odaklanmayı bırakmasını zorlaştırır; bu durumda endişe, tehditle başa çıkmaya yönelik bir strateji olarak devreye girer. Olumsuz düşünceler, bu duygusal işleme yanlılıklarıyla tetiklenir ve dikkat kontrolündeki zayıflık nedeniyle farkındalığa kolayca girer. Bu süreç büyük ölçüde otomatik olup, kişi bu düşünceleri genellikle "ya olursa?" tarzı senaryolarla sürdüren zihinsel kurgulara dönüştürür. Böylece endişe, olumsuz otomatik düşüncelerin tetiklediği duygusal imgelerden kaçınma işlevi görür. Ancak uzun vadede tehdide odaklanmak, hem dikkat kontrolünü daha da zayıflatır hem de bu olumsuz düşüncelerin sürekliliğini pekiştirir. Buna ek olarak, bireyin kaygıyı işlevsel gördüğü ya da kontrol edilemez olarak değerlendirdiği üstbilişsel inançlar, istemsiz olarak farkındalık alanına giren bu düşüncelere yönelik dikkatin bilinçli biçimde değiştirilmesini

zorlaştırır. Bu da endişe döngüsünün sürmesine katkıda bulunur. Modelin öne sürdüğü üç temel sürecin —otomatik duygusal işleme yanlılıkları, genelleşmiş sözel düşünme tarzı ve dikkat kontrolündeki bozulma— patolojik endişenin oluşum ve sürdürülmesindeki rolü, çok sayıda deneysel çalışma tarafından desteklenmiştir. Her bir sürece ilişkin deneysel desteklere ve ayrıntılı açıklamalara Hirsch & Mathews (2012) ile Hirsch, Beale, Grey & Liness (2019) çalışmalarında ulaşılabilir.

9. Üç Fazlı Model (Three Phase Model)

Üç Fazlı Model (Chigwedere ve Wilson, 2021), belirsizliğe tahammülsüzlük modelinin kavramsal temelini benimseyen ve bu temeli genişleten bir yaklaşımdır. Model, belirsizliği tehdit olarak algılama eğiliminin yanı sıra gelişimsel faktörler, duygusal tetikleyiciler ve önsezi yanlılığı (premonition bias) gibi ek unsurları da içermektedir. Ayrıca modeldeki "bağlamsal modül", bireyin endişesini yalnızca mevcut durum bağlamında değil, kişisel geçmişiyle ilişkilendirerek anlamlandırmasına olanak tanır. Bu bağlamsal farkındalık, endişe döngüsünün kırılmasını daha olası hale getirmektedir.

Bu modele göre endişe, birbirini tetikleyen ve sürdüren üç aşamalı bir süreç içerisinde ortaya çıkar: Korku, kaygı ve pekiştirme. (bkz. Chigwedere & Wilson, 2021). Süreç, 'Korku Aşaması' ile başlar. Bu aşamada birey, belirsiz bir uyaranı (örneğin tanımlanamayan bir ses) hızla tehdit olarak değerlendirir ve ani bir tehdit algısı geliştirir. Belirsizliği tehdit olarak yorumlama eğilimi, kişiyi yüksek düzeyde alarma geçirir. İkinci aşama olan 'Kaygı Aşaması'nda, birey bu korkuya yanıt olarak endişe üretmeye başlar. Endişe, tehdidi kontrol altına alma ya da olumsuz sonuçları önceden çözme amacıyla yürütülen bilişsel ve sözel bir uğraşa dönüşür. Ancak bu süreç, mevcut belirsizliği azaltmaktan çok, gelecekteki olumsuz senaryoların gerçekleşeceği varsayımını besler. Bu noktada devreye giren "önsezi yanlılığı", bireyin olumsuz olasılıkları gerçekleşecekmiş gibi değerlendirmesine neden olur. Böylece endişe, tehdit algısını ortadan kaldırmak yerine, olumlu inançlarla (örneğin, "hazırlıklı olursam başa çıkarım") beslenerek sürdürülür. Son aşama olan 'Pekiştirme Aşaması'nda ise birey, endişe ve güvenlik arayışı davranışları (örneğin kontrol etme, zihinsel hazırlık, güvence arama) yoluyla kısa süreli bir rahatlama yaşar. Bu rahatlama, tehditten "kıl payı kurtulmuş" hissi yaratarak endişe davranışını pekiştirir. Böylece birey, endişeyi tekrar tekrar kullanmaya başlar.

Model, belirsizliği ortadan kaldırmaya çalışmak yerine, bireyin belirsizlikle kalabilme kapasitesini artırmayı ve geleceğe yönelik kontrol çabasının yerine içinde bulunulan anla teması güçlendirmeyi tedavi hedefi olarak ön plana çıkarır.

10. Sorumluluk ve Güvenlik Arayışı Modeli (Responsibility and Safety-Seeking Model)

Sorumluluk ve Güvenlik Arayışı Modeli (Gústavsson vd., 2021), YAB'deki endişe davranışını açıklamak üzere geliştirilmiş bilişsel-davranışçı bir yaklaşımdır. Modelin temel varsayımı, YAB'li bireylerin gündelik yaşam olayları karşısında aşırı sorumluluk hissettikleri ve bu sorumluluğun, tehdit algısını artırarak endişeyi sürdüren başlıca mekanizma haline geldiğidir.

Model, bu bireylerin olumsuz sonuçları olduğundan daha ciddi ve daha olası değerlendirdiğini öne sürer. Aynı zamanda başkalarına karşı sorumlu olduklarını düşünen bireyler, kontrol edemedikleri durumlar karşısında yoğun bir yetersizlik hissi yaşayabilirler. Bu tehdit algısı, endişeyi bir güvenlik arayışı stratejisine dönüştürür. Kişi, olası tehlikelerden korunmak amacıyla sürekli zihinsel hazırlık yapar, kaçınma, kontrol etme veya güvence arama davranışlarına başvurur. Bu stratejiler, kısa vadede "en azından bir şeyler yapıyorum" hissiyle geçici bir rahatlama sağlar.

Ancak tehdit gerçekleşmediğinde, birey bu durumu aldığı önlemlere bağlar ve bu inanç sistemini sorgulamaz. Böylece güvenlik arayışı davranışları bir sonraki durumda yeniden devreye girer. Model ayrıca, bireyin yaşadığı olumsuz duyguların, kendisine "yeterince önlem almadığı" mesajını verdiğini ve bu nedenle endişe davranışının yeniden devreye girdiğini savunur. Bu mekanizma, endişe döngüsünün sürdürülmesinde temel bir rol oynar.

ENDİŞE MODELLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ: İŞLEVİ, ETİYOLOJİSİ VE TERAPÖTİK YAKLAŞIMLARI

Endişe ve YAB'ye ilişkin kuramsal modellerin kapsamlı biçimde karşılaştırıldığı güncel bir incelemede, bu modellerin birçok ortak yapısal ve işlevsel özelliği paylaştığı vurgulanmaktadır (Freeston, 2023). Söz konusu çalışmada, Sorumluluk ve Güvenlik Arayışı Modeli (Gústavsson, vd., 2021) değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Yapılan analizde, Karşıtlıktan Kaçınma Modeli'nin (Newman & Llera, 2011), hem Üstbilişsel Model (Wells, 2005) hem de Bilişsel Endişe Modeli (Hirsch & Mathews, 2012) ile hiçbir ortak özelliği bulunmadığı belirtilmiştir. Buna karşılık, en fazla benzerlik gösteren modellerin Üstbilişsel Model ile Bilişsel Endişe Modeli olduğu ve bu modellerin altı yapısal ortaklık taşıdığı saptanmıştır. Ayrıca, tüm modeller arasında en fazla ortak özelliği barındıran modelin Üç Fazlı Model (Koerner & Dugas, 2020) olduğu dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte, tüm modellerin endişenin temel işlevi konusunda ortaklaştığı görülmektedir. Modellerin tamamı, endişeyi bir kaçınma stratejisi olarak tanımlamakta; ancak endişenin aracılık ettiği kaçınmanın hedefi modeller arasında farklılık göstermektedir. Modellerin her birinin endişeye yüklediği kaçınma işlevi ve kaçınılan deneyimlere ilişkin bilgiler tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Endişenin işlevi ve kaçınılan deneyimlere göre model karşılaştırması

Sıra No	Model	Endişenin İşlevi
1	Endişenin Kaçınma Modeli (Borkovec vd., 2004)	Duygusal imgelerden ve olumsuz duygulardan kaçınma
2	Belirsizliğe Tahammülsüzlük Modeli (Dugas vd., 1998)	Belirsizliği ortadan kaldırma ve kesinlik sağlama
3	Üstbilişsel Model (Wells, 2005)	Tehdide karşı kontrol sağlama ve hazırlık stratejisi
4	Duygu Düzensizliği Modeli (Mennin, 2005)	Yoğun, anlaşılması güç duygulardan ve duyguların yarattığı rahatsızlıktan kaçınmak
5	Kabul Temelli Model (Roemer & Orsillo, 2002)	Rahatsız edici içsel deneyimlerden (duygu, düşünce, his, bedensel belirti) yaşantısal kaçınma
6	Karşıtlıktan Kaçınma Modeli (Newman & Llera, 2011)	Ani olumsuz duygusal değişimlerden kaçınmak amacıyla stabil olumsuz duygusal durumda kalma
7	Duygu Odaklı Model (Timulak & McElvaney, 2016)	Temel duygusal yaralardan (utanç, değersizlik, yalnızlık) kaçınma; kontrol sağlama
8	Endişenin Bilişsel Modeli (Hirsch & Mathews, 2012)	Tehdit içeren düşünceleri kontrol etme ve duygusal imgelerden kaçınma amacıyla otomatik bilişsel bir strateji
9	Üç Fazlı Model (Koerner & Dugas, 2020)	Belirsizliği kontrol etme ve olası tehdide zihinsel hazırlık yaparak rahatlama sağlamak
10	Sorumluluk ve Güvenlik Arayışı Modeli (Gústavsson vd., 2021)	Aşırı sorumluluk hissiyle ilişkili tehditleri önleme ve güvenlik sağlamak amacıyla kontrol etme, kaçınma ve güvence arama

Öte yandan, ele alınan tüm modeller, bireylerin endişeyi kaçınma stratejisi olarak tercih etme gerekçelerine ilişkin özgün kuramsal açıklamalar sunmaktadır. Her model, endişenin hangi bireysel ve bağlamsal koşullar altında kaçınma işlevi gördüğünü, kendi varsayımsal yapısı ve açıklayıcı değişkenleri doğrultusunda ele almaktadır. Bu çerçevede, modeller arasında bireysel yatkınlıkların vurgulanışı ve işlevsel açıklamalar açısından dikkat çekici farklılıklar söz konusudur.

Örneğin, Üstbilişsel Model (Wells, 2005), endişeyi bilişsel denetim süreçleri ve üstbilişsel inançlar düzeyinde konumlandırırken; Duygu Odaklı Model (Timulak & McElvaney, 2016), gelişimsel dönemde oluşan duygusal yaralanmalar ve bu yaralanmalardan türeyen şemaların belirleyici rolünü ön plana çıkarmaktadır. Modellerin bu açıklamalarına ilişkin özet bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Endişenin bilişsel, duygusal ve gelişimsel kaynaklarına dair model açıklamaları

Sıra No	Model	Endişenin İşlevi
1	Endişenin Kaçınma Modeli (Borkovec vd., 2004)	Olumsuz yoğun duygusal imgelerle yüzleşmekte/kalmakta zorlanma
2	Belirsizliğe Tahammülsüzlük Modeli (Dugas vd., 1998)	Belirsizliği tehdit olarak algılanması ve belirsiz durumlarla başa çıkma becerilerinin zayıflığı
3	Üstbilişsel Model (Wells, 2005)	"Endişe faydalıdır", "endişeyi kontrol edemem" gibi metabilişsel inançlar
4	Duygu Düzensizliği Modeli (Mennin, 2005)	Duyguları yoğun yaşanması, duyguları anlamada güçlük ve duygulara karşı geliştirilen olumsuz tutum
5	Kabul Temelli Model (Roemer & Orsillo, 2002)	Bireylerin zorlayıcı içsel deneyimlere karşı hoşgörüsüzlük ve yaşantısal kaçınma eğilimi
6	Karşıtlıktan Kaçınma Modeli (Newman & Llera, 2011)	Ani olumsuz duygusal değişimlerden korku
7	Duygu Odaklı Model (Timulak & McElvaney, 2016)	Çocukluktan getirilen işlevsiz duygusal şemalar (ör. değersizlik, yalnızlık)
8	Endişenin Bilişsel Modeli (Hirsch & Mathews, 2012)	Genetik yatkınlık, travmalar sonucu gelişen tehdit odaklı seçici dikkat ve dikkat kontrolünün zayıflığı
9	Üç Fazlı Model (Koerner & Dugas, 2020)	Belirsizliği tehdit olarak algılama, geçmiş deneyimler, duygusal tetikleyiciler ve önsezi yanlılığı
10	Sorumluluk ve Güvenlik Arayışı Modeli (Gústavsson vd., 2021)	Aşırı sorumluluk duygusu (genellikle çocuklukta öğrenilen sorumluluk şemaları) nedeniyle bireyin artmış tehdit algısı

YAB'ı açıklayan kuramsal modellerin terapötik yaklaşımlarında bazı ortak temaların öne çıktığı görülmektedir. Modellerin büyük bir kısmı, müdahale stratejilerini Bilişsel Davranışçı Terapi temelli yaklaşımlar üzerine inşa

etmektedir. Özellikle Endişenin Kaçınma Modeli (Borkovec vd., 2004), Bilişsel Endişe Modeli (Hirsch & Mathews, 2012), Belirsizliğe Tahammülsüzlük Modeli (Dugas vd., 1998) ve Sorumluluk ve Güvenlik Arayışı Modeli (Gústavsson vd., 2021) gibi bilişsel kuramlar, bilişsel yeniden yapılandırma, güvenlik davranışlarının azaltılması ve maruz bırakma tekniklerine odaklanmaktadır. Üstbilişsel Model (Wells, 2005), özellikle üstbilişsel inançlara müdahaleyi hedeflerken; Duygu Düzensizliği Modeli (Mennin vd., 2005), Duygu Odaklı Terapi Modeli (Timulak & McElvaney, 2016) ve Karşıtlıktan Kaçınma Modeli (Newman & Llera, 2011), duyguların tanınması, düzenlenmesi ve bu duygularla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesini önceliklendirmektedir. Kabul Temelli Model (Roemer & Orsillo, 2002) ise, yaşantısal kaçınmayı azaltmaya ve bireyin değerleri doğrultusunda hareket etmesini desteklemeye yönelik kabul ve kendindelik temelli yaklaşımları esas almaktadır. Üç Fazlı Model (Chigwedere & Wilson, 2021) ise, belirsizlikle başa çıkma becerilerini geliştirmeye odaklanırken, bireyin geçmiş yaşantılarıyla güncel endişe tepkilerini ilişkilendiren bağlamsal modül aracılığıyla imajinal yeniden yazma (imagery rescripting) gibi yeniden yapılandırıcı tekniklere de yer vermektedir. Bu çerçevede, tüm modellerin ortak amacı, endişeyi sürdüren bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlere müdahale ederek daha işlevsel başa çıkma yolları geliştirmektir.

SONUÇ

Literatürde, özellikle YAB odağında endişeyi açıklamaya yönelik çok sayıda kuramsal modelin önerildiği görülmektedir. Bu çalışmada, alandaki en köklü ve farklı yönlerden yaklaşım sunan; dolayısıyla birbirinden ayrışan terapötik müdahale önerileri geliştiren başlıca modeller ele alınmıştır.

YAB'a yönelik model çeşitliliği, çeşitli açılardan önemli katkılar sunmaktadır. Endişeye çok boyutlu bakılması, bu olgunun yalnızca tek bir perspektiften değil; bilişsel, duygusal ve gelişimsel açılardan da ele alınmasına olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, müdahale yöntemlerinin çeşitlenmesini, önleme stratejilerinin geliştirilmesini ve tedavi süreçlerinin bireysel ihtiyaçlara daha duyarlı hâle gelmesini desteklemektedir. Öte yandan, model sayısının fazlalığı bazı güçlükleri de beraberinde getirebilir. Klinik uygulamada, bu modeller arasında yön bulmak zorlaşabilir; ayrıca danışanların ve endişe süreçlerinin özgünlüğü göz ardı edilerek, vakaların yalnızca mevcut kuramsal çerçevelere göre değerlendirilmesi ve sınırlandırılması riski doğabilir. Buna ek olarak, modellerin farklı kavramsal sistemlere dayanması, ortak bir kuramsal dil oluşturmayı zorlaştırabilir ve araştırmalar arasında karşılaştırmalı analiz yapmayı güçleştirebilir.

Model çeşitliliğinin altında yatan nedenlerden biri, YAB'deki endişenin diğer anksiyete bozukluklarında sıklıkla gözlemlenen tematik ve belirgin içerikten farklılaşması olabilir (Freeston, 2023). YAB'de endişe, belirli bir konuya odaklanmak yerine, bireylerin değer verdikleri yaşam alanlarına ilişkin çeşitli durumlara yayılma eğilimindedir (Boehnk vd., 1998; Schwartz vd., 2000). Bu yönüyle endişe ne tamamen spesifikleşmiş ne de bütünüyle genelleşmiş bir yapı sergilemektedir. İçeriğinin değişken ve akışkan olması, araştırmacıların içerikten çok sürece odaklanmalarına yol açmıştır. Spesifik bir içeriğin yokluğu, endişeyi açıklamak üzere çok sayıda sürecin tanımlanmasına ve dolayısıyla farklı kuramsal modellerin gelişmesine zemin hazırlayan etkenlerden biri olabilir (Freeston, 2023).

Gelecekte endişeye farklı işlevler atfeden yeni kuramsal modellerin ortaya çıkması olasıdır. Nitekim Freeston'un (2023) da belirttiği üzere, "herkese uyan tek beden" müdahale yaklaşımları yerine, bireyin özgül ihtiyaçlarına yanıt verebilecek, bağlama duyarlı ve hedefe odaklı "bana uyan beden" (one size fits me) tedavilerin geliştirilmesi, YAB'nin daha etkili ve sürdürülebilir bir şekilde ele alınmasında önemli bir adım olacaktır.

Neticede, söz konusu modellerin çeşitliliği ve gelişmişliği, yalnızca kuramsal değil, aynı zamanda klinik uygulamalar açısından da önemli bir zenginlik sunmaktadır. Her modelin, endişeye dair belirli bir yönü aydınlatma çabası hem literatüre katkı sunmakta hem de bireysel farklılıkları gözeten esnek müdahalelere kapı aralamaktadır. Bu nedenle, modeller arasındaki farklılıklar bir çelişki değil, endişe olgusunun çok boyutluluğuna işaret eden değerli çalışmalar olarak görülmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. American psychiatric association.

Behar, E., DiMarco, I. D., Hekler, E. B., Mohlman, J., & Staples, A. M. (2009). Current theoretical models of generalized anxiety disorder (GAD): Conceptual review and treatment implications. *Journal of anxiety disorders, 23*(8), 1011-1023.

Behar, E., Zuellig, A. R., & Borkovec, T. D. (2005). Thought and imaginal activity during worry and trauma recall. *Behavior Therapy*, *36*(2), 157-168.

Boehnke, K., Schwartz, S., Stromberg, C., & Sagiv, L. (1998). The structure and dynamics of worry: Theory, measurement, and cross-national replications. *Journal of Personality*, *66*(5), 745-782.

Borkovec, T. D. (1994). The nature, functions, and origins of worry. In G. Davey & F. Tallis (eds), *Worrying: Perspectives on Theory Assessment and Teatment* (pp. 5–33). Wiley & Sons.

Borkovec, T. D., & Inz, J. (1990). The nature of worry in generalized anxiety disorder: A predominance of thought activity. *Behaviour Research and Therapy*, *28*(2), 153-158.

Borkovec, T. D., Alcaine, O. M., & Behar, E. (2004). Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. In R. Heimberg, C. Turk, & D. Mennin (Eds.), *Generalized Anxiety Disorder: Advances in Research and Practice* (pp. 77–108). Guilford Press.

Borkovec, T., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 9-16.

Cassidy, J., Lichtenstein-Phelps, J., Sibrava, N. J., Thomas Jr, C. L., & Borkovec, T. D. (2009). Generalized anxiety disorder: Connections with self-reported attachment. *Behavior Therapy*, *40*(1), 23-38.

Chigwedere, C., & Wilson, C. E. (2021). A clinical experience informed variation to the CBT explanation and treatment of worry. *Psychology and Psychotherapy Research Study*, *5*.

Crouch, T. A., Lewis, J. A., Erickson, T. M., & Newman, M. G. (2017). Prospective investigation of the contrast avoidance model of generalized anxiety and worry. *Behavior Therapy*, *48*(4), 544-556.

Davison, G. C. (1965). Relative contributions of differential relaxation and graded exposure to desensitization of a neurotic fear. In *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*. American Psychological Association.

Dugas, M. J., & Koerner, N. (2005). Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: Current status and future directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *19*(1), 61-81.

Dugas, M. J., Buhr, K., & Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. In R. G. Heimberg, C. L. Turk,

& D. S. Mennin (eds) *Generalized Anxiety Disorder: Advances in Research and Practice,* pp. 143–163. New York, USA: Guilford Press.

Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, *36*(2), 215-226.

Ehring, T., & Watkins, E. R. (2008). Repetitive negative thinking as a transdiagnostic process. *International Journal of Cognitive Therapy*, *1*(3), 192-205.

Foa, E. B., & Kozak, M. J. (1986). Emotional processing of fear: exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, *99*(1), 20.

Freeston, M. H. (2023). What if we have too many models of worry and GAD? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 51*(6), 559-578.

Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, *17*(6), 791-802.

Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Press.

Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2015). *Case Formulation In Emotion-Focused Therapy: Co-Creating Clinical Maps For Change*. American Psychological Association.

Goldman, R. N., Greenberg, L. S., & Angus, L. (2006). The effects of adding emotion-focused interventions to the client-centered relationship conditions in the treatment of depression. *Psychotherapy Research*, *16*(5), 537-549.

Greenberg, L. S. (2011). *Emotion-Focused Therapy.* American Psychological Association.

Greenberg, L. S., & Watson, J. C. (2006). *Emotion-Focused Therapy for Depression*. American Psychological Association.

Gústavsson, S. M., Salkovskis, P. M., & Sigurðsson, J. F. (2021). Cognitive analysis of specific threat beliefs and safety-seeking behaviours in generalised anxiety disorder: Revisiting the cognitive theory of anxiety disorders. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *49*(5), 526-539.

Harvey, A. G., Watkins, E., & Mansell, W. (2004). *Cognitive Behavioural Processes Across Psychological Disorders: A Transdiagnostic Approach to Research and Treatment*. OUP Oxford.

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *64*(6), 1152.

Hayes, S., Hirsch, C. R., Krebs, G., & Mathews, A. (2010). The effects of modifying interpretation bias on worry in generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, *48*(3), 171-178.

Hirsch, C. R., & Mathews, A. (2012). A cognitive model of pathological worry. *Behaviour Research and Therapy*, *50*(10), 636-646.

Hirsch, C. R., Beale, S., Grey, N., & Liness, S. (2019). Approaching cognitive behavior therapy for generalized anxiety disorder from a cognitive process perspective. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, 796.

Hirsch, C. R., Hayes, S., & Mathews, A. (2009). Looking on the bright side: accessing benign meanings reduces worry. *Journal of Abnormal Psychology*, *118*(1), 44.

Krohne, H. W. (1993). Vigilance and cognitive avoidance as concepts in coping research. In H. W. Krohne, *Attention and Avoidance* (pp. 19±50). Hogrefe & Huber

Ladouceur, R., Gosselin, P., & Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: A study of a theoretical model of worry. *Behaviour Research and Therapy*, *38*(9), 933-941.

Llera, S. J., & Newman, M. G. (2010). Effects of worry on physiological and subjective reactivity to emotional stimuli in generalized anxiety disorder and nonanxious control participants. *Emotion*, *10*(5), 640.

McDonald, T. L., Hahn, K. S., Barefield, L. K., Smith, M., & Williams, N. L. (2005). Cognitive accessibility of threat in chronic worry. In *Poster session presented at the 39th annual meeting of the Association for Behavioral and Cognitive Therapies*.

Mennin, D. S. (2004). Emotion regulation therapy for generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, *11*(1), 17-29.

Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy, 43*, 1281–1310.

Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2002). Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice, 9*(1), 85–90.

Newman, M. G., & Llera, S. J. (2011). A novel theory of experiential avoidance in generalized anxiety disorder: A review and synthesis of research supporting a contrast avoidance model of worry. *Clinical Psychology Review*, 31, 371–382.

Newman, M. G., Llera, S. J., Erickson, T. M., & Przeworski, A. (2014). Basic science and clinical application of the Contrast Avoidance model in generalized anxiety disorder. *Journal of Psychotherapy Integration*, *24*(3), 155.

O'Brien, K., Timulak, L., McElvaney, J., & Greenberg, L. S. (2012). Emotion-focused case conceptualisation of generalised anxiety disorder: Underlying core emotional pain in clients with generalised anxiety disorder. In *43rd Annual conference of the International Society for Psychotherapy Research, Virginia Beach, USA*.

Paivio, S. C., Jarry, J. L., Chagigiorgis, H., Hall, I., & Ralston, M. (2010). Efficacy of two versions of emotion-focused therapy for resolving child abuse trauma. *Psychotherapy Research*, *20*(3), 353-366.

Rice, L. N., & Elliott, R. (1996). *Facilitating Emotional Change: The Moment-By-Moment Process*. Guilford Press.

Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness / acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *9*(1), 54.

Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2005). An acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder. In *Acceptance and Mindfulness-Based Approaches to Anxiety: Conceptualization and Treatment* (pp. 213-240). Springer US.

Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2007). An open trial of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder. *Behavior Therapy*, *38*(1), 72-85.

Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy*, *40*(2), 142-154.

Salters-Pedneault, K., Roemer, L., Tull, M. T., Rucker, L., & Mennin, D. S. (2006). Evidence of broad deficits in emotion regulation associated with chronic worry and generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, *30*, 469-480.

Schwartz, S. H., Sagiv, L., & Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*, *68*(2), 309-346.

Timulak, L., & McElvaney, J. (2016). Emotion-focused therapy for generalized anxiety disorder: An overview of the model. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *46*, 41-52.

Timulak, L., McElvaney, J., Martin, E., & Greenberg, L. S. (2014). Emotion-focused therapy for GAD: First quantitative and qualitative outcomes. In *Annual Meeting of the Society for Psychotherapy Research, Copenhagen, Denmark*.

Treanor, M., Erisman, S. M., Salters-Pedneault, K., Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2011). Acceptance-based behavioral therapy for GAD: Effects on outcomes from three theoretical models. *Depression and Anxiety*, *28*(2), 127-136.

Turk, C. L., Heimberg, R. G., Luterek, J. A., Mennin, D. S., & Fresco, D. M. (2005). Emotion dysregulation in generalized anxiety disorder: A comparison with social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, *29*, 89-106.

Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(1), 5.

Wells, A. (1995). Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *23*(3), 301-320.

Wells, A. (1999). A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavior Modification*, *23*(4), 526-555.

Wells, A. (2004). A cognitive model of GAD: Metacognitions and pathological worry. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (eds), *Generalized Anxiety Disorder: Advances in Research and Practice* (pp. 164-186). Guilford Press.

Wells, A. (2005). The metacognitive model of GAD: Assessment of meta-worry and relationship with DSM-IV generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, *29*, 107-121.

EXTENDED ABSTRACT

Worry is increasingly recognized as a transdiagnostic process that contributes to the development and maintenance of various psychopathologies, most notably Generalized Anxiety Disorder (GAD). While worry is considered the core feature of GAD (American Psychiatric Association, 2013), it also plays a significant role across a wide spectrum of mental health disorders, prompting considerable theoretical and empirical interest. Over the past decades, numerous theoretical models have been developed to conceptualize the mechanisms, functions, and clinical implications of worry, particularly within the context of GAD. This article provides a comparative analysis of ten prominent theoretical models of worry, focusing on their functional, etiological, and therapeutic dimensions.

Among these models, Borkovec's Avoidance Model of Worry (2004) laid the foundation for many subsequent theories, emphasizing the role of worry as a cognitive strategy to avoid distressing emotional imagery and associated physiological arousal. Following this groundwork, models such as the Intolerance of Uncertainty Model (Dugas et al., 1998), the Metacognitive Model (Wells, 2005), the Emotion Dysregulation Model (Mennin et al., 2005), and Acceptance-Based Model (Roemer ve Orsillo, 2002) extended the conceptual landscape of worry by integrating diverse processes including intolerance of uncertainty, dysfunctional metacognitive beliefs, emotional hyperreactivity, and experiential avoidance. More recent contributions include the Contrast Avoidance Model (Newman ve Llera, 2011), Emotion-Focused Therapy Model (Timulak ve McElvaney, 2016), the Cognitive Model of Worry (Hirsch ve Mathews, 2012), the Three Phase Model (Koerner ve Dugas, 2020), and the Responsibility and Safety-Seeking Model (Gústavsson et al., 2021). These models enrich our understanding by offering unique perspectives on the origin and maintenance of pathological worry.

Despite their theoretical differences, the models converge on the notion that worry functions primarily as an avoidance strategy. However, they differ in terms of what the worry seeks to avoid and how this avoidance manifests. For instance, while some models emphasize avoidance of emotional intensity or internal experiences (e.g., the Avoidance Model, Emotion Dysregulation Model), others highlight cognitive processes such as intolerance of uncertainty (Dugas et al., 1998) or metacognitive misappraisals (Wells, 2005). The Emotion-Focused

Therapy Model underscores the role of unresolved emotional injuries from developmental periods, whereas the Responsibility and Safety-Seeking Model focuses on early-learned responsibility schemas and their impact on perceived threat.

The etiological explanations provided by each model reflect a range of cognitive, emotional, and developmental mechanisms. For example, the Metacognitive Model links worry to maladaptive beliefs about worry itself (e.g., "worry is helpful," "worry is uncontrollable"), while the Cognitive Model of Worry emphasizes the role of attentional biases and impaired attentional control. The Emotion-Focused and Three Phase Models integrate early relational experiences and trauma into the genesis of worry, suggesting that developmental context shapes vulnerability to pathological worry. A detailed comparison of models in terms of function and etiology is presented in Tables 1 and 2 of the article.

In terms of therapeutic approaches, many models align with Cognitive Behavioral Therapy (CBT) principles, including cognitive restructuring, exposure techniques, and reduction of safety behaviors. The Metacognitive Model, in contrast, targets maladaptive metacognitive beliefs and the regulation of worry itself. Emotion-focused models prioritize emotional processing, regulation, and the transformation of maladaptive emotional schemas. The Acceptance-Based Model advocates for mindfulness and values-driven action, aiming to reduce experiential avoidance. Notably, the Three Phase Model also incorporates imagery rescripting as a therapeutic tool to reprocess unresolved developmental experiences that contribute to present-day worry responses.

This theoretical plurality, rather than being contradictory, reflects the multidimensional nature of worry. As Freeston (2023) suggests, understanding worry from multiple angles supports the development of more individualized and context-sensitive interventions. The variety of models indicates that worry cannot be reduced to a single mechanism or function; instead, it must be understood as a dynamic process shaped by an interplay of internal and external factors. This review proposes that future models of worry will continue to emerge, addressing yet unexplored functions and etiologies, and that movement toward a "one size fits me" rather than "one size fits all" approach to GAD treatment is essential.

In conclusion, the examined models contribute significantly to the theoretical and clinical understanding of worry, especially in the context of GAD. They offer nuanced insights into the diverse functions, origins, and maintainers of worry and collectively support the need for personalized, flexible treatment approaches. By illuminating the mechanisms underlying worry, these models lay the groundwork for continued innovation in both research and therapeutic practice.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3360-3379
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.79504
Makale türü: Derleme makalesi **Article type:** Review article
Geliş tarihi 25.11.2024 Submitted date
Kabul tarihi 13.05.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Seven, E. & Kaçmaz, D. (2025). Music Performance Anxiety: Theories/Models and Approaches. *Journal of History School,* 77, 3360-3379.

MUSIC PERFORMANCE ANXIETY: THEORIES/MODELS AND APPROACHES[1]

Elvina SEVEN[2] & Derya KAÇMAZ[3]

Abstract

Music performance anxiety is a common phenomenon among musicians. Regardless of age, experience or level of professionalism, both children and adults, professional musicians and amateurs may experience it. For this reason, music performance anxiety has been studied by many researchers and various theories, models and approaches have been developed in this field. These theories cover the causes, processes, and coping strategies of MPA. The small number of studies on music performance anxiety strengthens the idea that this research can make an important contribution to future studies. This study was designed as qualitative research that examined various theories, models and approaches related to music performance anxiety in detail. In the conclusion and discussion section, the links between theories and models of music performance anxiety were identified and evaluated.

Keywords: Music Psychology, Theory, Model, Music Performance Anxiety.

Müzik Performans Anksiyetesi: Teori/Model ve Yaklaşımlar

Öz

Müzik performans anksiyetesi, müzisyenler arasında yaygın olarak görülen bir olgudur. Yaş, deneyim veya profesyonellik düzeyi fark etmeksizin hem çocuklar hem yetişkinler hem profesyonel müzisyenler hem de amatörler bu durumla karşılaşabilir. Bu nedenle,

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50.

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Müzik Eğitimi Doktora öğrencisi, elvina7seven@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9376-4269.

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, dkacmaz@cumhuriyet.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9248-6954

müzik performans anksiyetesi birçok araştırmacı tarafından derinlemesine incelenmiş ve bu alanda çeşitli teoriler, modeller ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu teoriler, MPA'nın sebeplerini, süreçlerini ve MPA ile başa çıkma stratejilerini kapsamaktadır. Müzik performans anksiyetesi üzerine yapılan çalışmaların sayısının az olması, bu araştırmanın gelecekteki çalışmalar için önemli bir katkı sağlayabileceği düşüncesini güçlendirmektedir. Bu çalışma, müzik performans anksiyetesi ile ilgili çeşitli teorileri, modelleri ve yaklaşımları ayrıntılı olarak ele alan nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Sonuç ve tartışma bölümünde ise, müzik performans anksiyetesi teorileri ve modelleri arasındaki bağlantılar belirlenmiş ve bunlar üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Psikolojisi, Teori, Model, Müzik Performans Anksiyetesi.

INTRODUCTION

A musician's professional career encompasses various performance-related activities, including stage performances, concerts, and examinations, all of which are accompanied by varying degrees of anxiety. These anxieties manifest both physically and cognitively, ultimately influencing performance quality. Music performance anxiety (MPA) is widely recognized as a significant challenge for musicians and has been the subject of extensive scholarly inquiry. Researchers have explored MPA through diverse theoretical and methodological approaches, proposing various strategies for its management. To establish a comprehensive conceptual framework for MPA, numerous theories and models have been developed. While some of these theories have been empirically tested, others remain theoretical constructs. Additionally, certain models have emerged from individual researchers, whereas others have been formulated by research groups.

METHOD

This study was designed as a qualitative research investigation, providing an in-depth exploration of various theories, models, and approaches related to music performance anxiety. The discussion and conclusion sections critically examine the interconnections among these theoretical perspectives, assessing their implications and contributions to the field.

FINDINGS AND INTERPRETATIONS

Music Performance Anxiety

Anxiety is generally defined as a natural response to feelings of stress or worry about future events. According to DSM-5, the American Psychiatric

Association's (APA) “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”, anxiety disorders include conditions in which feelings of worry and fear are experienced in a marked and excessive manner (American Psychiatric Association, 2013, p.189). Anxiety symptoms can affect a person's physical and mental health. These symptoms include constant worry, nervousness, restlessness, increased heart rate, shortness of breath, trembling, sweating, difficulty in focusing, sleep problems and avoidance of situations that trigger anxiety (https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml). In other words, anxiety consists of the body's reactions (both physiologically and mentally) to emotions such as stress, fear, and worry.

Numerous definitions of music performance anxiety have been proposed in the literature. According to John Salmon “MPA is defined as the experience of persisting, distressful apprehension about and/or actual impairment of performance skills in a public context, to a degree unwarranted given the individual’s musical aptitude, training, and level of preparation” (Salmon, 1990, p.3). Symptoms of Music Performance Anxiety (MPA) are a combination of physiological, behavioral, and cognitive responses. Physiological symptoms include bodily reactions such as increased heart rate, trembling, sweating, muscle tension and shortness of breath. Behavioral symptoms include raising the shoulders and different facial expressions (frowning, trembling corners of the mouth) during performance. Cognitive symptoms include mental reactions such as negative thoughts, fears, and anxieties (Salmon, 1990, p.3).

Richard J. Lederman has noted that performance anxiety can manifest in a musician's performance, facial expressions, and body language. Performance anxiety can lead people to avoid performing altogether. Thoughts such as self-doubt, imagining criticism from the audience, or focusing on technical difficulties can cause distraction. Physical symptoms can include rapid heartbeat, breathing problems, dizziness, sweating, trembling, tingling, difficulty swallowing, upset stomach, nausea, dry mouth and sudden need to urinate. These are recognizable and common symptoms of performance anxiety (Lederman, 1999, p.117).

Diana Kenny defined music performance anxiety as follows:

Music performance anxiety is the experience of marked and persistent anxious apprehension related to musical performance that has arisen through specific anxiety conditioning experiences and which is manifested through combinations of affective, cognitive, somatic and behavioural symptoms. It may occur in a range of performance settings, but is usually more severe in settings involving high ego investment and evaluative threat. It may be focal (i.e. focused only on music performance), or occur comorbidly with other anxiety disorders, in

particular social phobia. It affects musicians across the lifespan and is at least partially independent of years of training, practice and level of musical accomplishment. It may or may not impair the quality of the musical performance" (Kenny, 2009, p.433).

This definition shows that music performance anxiety is a complex and detailed issue involving a variety of factors that can affect the quality of performance and the emotional state of the musician.

Theories / Models of Music Performance Anxiety

Lang's Three-System Model of Fear

According to Peter J. Lang's theory, music performance anxiety (MPA) is based on three basic systems (physiological, behavioral, and cognitive). Lang describes this model as a flexible model of fear responses as consisting of three components or systems. While these three systems (behavioral, physiological, and cognitive) are highly interactive, they can also be considered partially independent and therefore have the capacity to respond differently at any given moment (Craske & Craig, 1984, p.267).

Michelle G. Craske and Kenneth B. Craig tested this theory in their study titled "Musical Performance Anxiety: The Three-System Model and Self-Efficacy Theory". In the study, solo piano performances of 40 piano students were evaluated by a jury. Before the performance, the participants completed Appel's Report of Confidence as a Performer Scale (RCPS). According to this questionnaire, the participants were divided into two groups: "Relatively anxious" and "Relatively carefree". Participants performed a piece of their choice twice, one week apart; the first performance was intended as a rehearsal and practice, while the second performance was an evaluation performance in front of a jury. During both performances, participants' cognitive, behavioral, and physiological reactions were measured and evaluated.

The results revealed that the simulated performance environment created significant tension, especially among participants with high anxiety. Highly anxious participants showed the highest response synchrony on cognitive, behavioral, and physiological measures, especially when performing in front of the judges. This finding was consistent with the results predicted by Lang's three-system model of fear. In contrast, the less anxious group of participants showed a lower agreement between the three measures in terms of anxiety levels. Therefore, the main idea of Lang's three-system model of fear, namely that cognitive, behavioral, and physiological responses increase synchronously in

individuals with high anxiety levels, while this coherence is less common in individuals with low anxiety levels, was confirmed in this study.

Salmon's Theory of Music Performance Anxiety

Paul G. Salmon developed his own theory of music performance anxiety inspired by Lang's theory. Salmon's theory is based on four general principles:

1. Music Performance Anxiety is formed through the flexible association of psychological, behavioral, and cognitive variables.

2. The physiological component of music performance anxiety refers to arousal in connection with the autonomic nervous system, which is activated largely due to conditioning and excessive fear.

3. The anticipation of musical stress or other stressful events can be as (or even more) anxiety-provoking than the event itself.

4. Psychotherapeutic interventions on music performance anxiety appear to be successful to the extent that they address specific components (cognitive, physiological, behavioral) of the overall anxiety profile (Salmon, 1990, p.3-8).

LeBlanc's Theory of Music Performance Anxiety

“I have evolved a formal theory that attempts to explain the variables that influence an individual’s level of performance anxiety while preparing and presenting a musical performance that he or she considers important” (LeBlanc, 2021, p.60). LeBlanc elaborated all the factors that can increase or decrease the level of a performer's performance anxiety when preparing and presenting a solo performance in this theory and expressed it in the figure below.

As seen in the Figure 1, the variables are numbered from 1 to 11. The process starts at level 11, which includes the performer's characteristics and learning history. Levels 7, 8, 9 and 10 deal with variables that need to be considered and improved in preparation for the performance. Variables at level 6 include elements related to the environment of the performance (e.g., the presence of different devices during the performance, the temperature of the air, the number of listeners, family involvement, media, etc.). Level 5 includes variables related to the performer's perceptions of the performance, their thoughts about the level of preparation and their capacity to give a good performance. Level 4 refers to the level of arousal that characterizes the performer when preparing to start the actual performance. Level 3 is related to the beginning of the performance and at this level the performer's full attention should be focused on the performance.

1	*(Evaluation of Performance)* SUBSEQUENT FEEDBACK OF PERFORMANCE QUALITY							
2	IMMEDIATE FEEDBACK OF PERFORMANCE QUALITY							
3	*(The Act of Performance)* FOCUS OF ATTENTION							
4	LEVEL OF PSYCHOLOGICAL AROUSAL			LEVEL OF PSYCHOLOGICAL AROUSAL				
5	*(Performer's Self-Perceptions:)*							
	PERCEIVED DIFFICULTY OF MUSIC	PERCEIVED APPROPRIATENESS OF MUSIC	PERCEIVED ADEQUACY OF PREPARATION	PERCEPTION OF OWN APPEARANCE	PERCEIVED AMOUNT OF INDIVIDUAL EXPOSURE	PERCEIVED IMPORTANCE OF PERFORMANCE	PERCEPTION OF AUDIENCE SUPPORT	
6	*(Performing Environment:)*							
	MEASUREMENT DEVICES&PROCEDURES	PHYSICAL COMFORT IN ENVIRONMENT	PRESENCE&BEHAVIOR OF: -Audience -Authorities -Educators -Family -Media -Peer Group	MEMORIZATION REQUIREMENT	DISTRACTIONS	TIME OF DAY		
7	*(Preparation for Performance)* CURRENT AFFECTIVE STATE							
8	EMOTIONAL HEALTH			PHYSICAL HEALTH				
9	ADEQUACY OF MUSICAL PREPARATION		ADEQUACY OF INSTRUMENT	ADEQUACY OF PHYSICAL CONDITIONING				
10	DIFFICULTY OF MUSIC PERFORMED			APPROPRIATENESS OF MUSIC PERFORMED				
11	*(Performer's Characteristics and Learning History:)*							
	AGE	MUSICAL ABILITY	MUSICAL TRAINING	PERSONALITY	AMOUNT OF PERFORMING EXPERIENCE	QUALITY OF PERFORMING EXPERIENCE	MEMORY	CIRCADIAN RHYTHN

Figure 1. LeBlanc, 2021, p.61.

Level 2 refers to the performer's feedback about the performance during the performance and level 1 refers to the evaluation after the performance (e.g., audience comments, music criticism, recordings, etc.).

In this model, LeBlanc proposed three different approaches to overcome music performance anxiety: educational, psychological, and pharmacological. The educational dimension enables the performer to better prepare for the performance and reduce performance-related anxiety. The psychological dimension involves avoiding bad thoughts about the performance and creating the necessary environment for a good performance. The pharmacological dimension involves medication (LeBlanc, 2021, p.66).

De Nelsky Theory of Music Performance Anxiety

De Nelsky characterized music performance anxiety in the following stages:

1. Successful performances are frequently rewarded early on.
2. Performance becomes one of the cornerstones of self-esteem.
3. As rewards decrease, competition increases and criticism of performance increases.
4. Feedback on performance often becomes negative and critical.
5. Perfect performance becomes the main goal.
6. Intense practice and automatized behaviors reduce the spontaneity of performance.
7. The artist develops obsessive thoughts about the possible negative consequences of the performance.
8. These obsessions lead to increased performance anxiety.
9. With increasing performance anxiety, a positive feedback loop is created, leading to ever-increasing performance anxiety (Robson, Davidson, & Snell, 1995, p.37).

This model states that rewarding successful performances is the basis for self-esteem. As rewards decrease, competition increases, harsh criticism and negative feedback are received. Perfect performance becomes the main goal, and the naturalness of performance is lost through automated behaviors. The person starts to think intensely about negative outcomes, and this increases performance anxiety. Increased performance anxiety creates a positive feedback loop, leading to a continuous increase.

Montello Theory of Music Performance Anxiety

Montello et al. (Coons, Kantor) proposed eight basic elements to explain music performance anxiety:

1. The presence of an “inner critic”
2. Unstable relationship with the primary vehicle
3. Insufficient preparation for performance
4. Lack of commitment to performance
5. Underdeveloped willpower and lack of focus on performance
6. The discomfort of sharing one's music with an audience
7. A weak sense of self
8. An ambivalent relationship with the audience (Kenny, 2011 p.156).

Montello et al. developed this theory as a result of a joint study conducted in 1990. The study, entitled “The Use of Group Music Therapy in the Treatment of Musical Performance Stress”, aimed to introduce and evaluate the role of group

music therapy in the treatment of the fear and anxiety components of musical performance stress. It also aims to develop an objective procedure for this evaluation (Montello, Coons, Kantor, 1990, p.49). As a result of the study, it was revealed that group music therapy was effective in increasing the self-esteem of the participating musicians and strengthening their sense of competence, and it was also effective in reducing performance anxiety to a certain extent (Montello, Coons, Kantor, 1990, p.56).

Wilson's Three-Dimensional Model of Music Performance Anxiety

According to this model, stress sources fall into three categories:

1. Trait Anxiety: Inborn or learned personality traits that influence susceptibility to stress.
2. Situational Stress: Environmental pressures such as performing in public, auditions, or competitions.
3. Task Mastery: The level of difficulty of tasks, ranging from performances of simple and well-rehearsed works to performances of complex and poorly prepared material (Wilson & Roland, 2002, p.50).

In other words, trait anxiety refers to personality traits or learned behaviors that make a person more prone to stress. Situational stress includes environmental pressures such as public performance or competitive situations, while task mastery refers to the level of difficulty of tasks, ranging from simple tasks that are well rehearsed to dealing with complex tasks for which one may feel unprepared. In summary, Wilson categorized stress into three domains: personal characteristics that predispose individuals to stress, environmental pressures, and the complexity or level of preparation of the tasks one faces.

Papageorgy, Hallam and Welch Theory of Music Performance Anxiety

Based on Wilson's model, the researchers developed the conceptual framework of music performance anxiety and expressed it in the Figure 2 below:

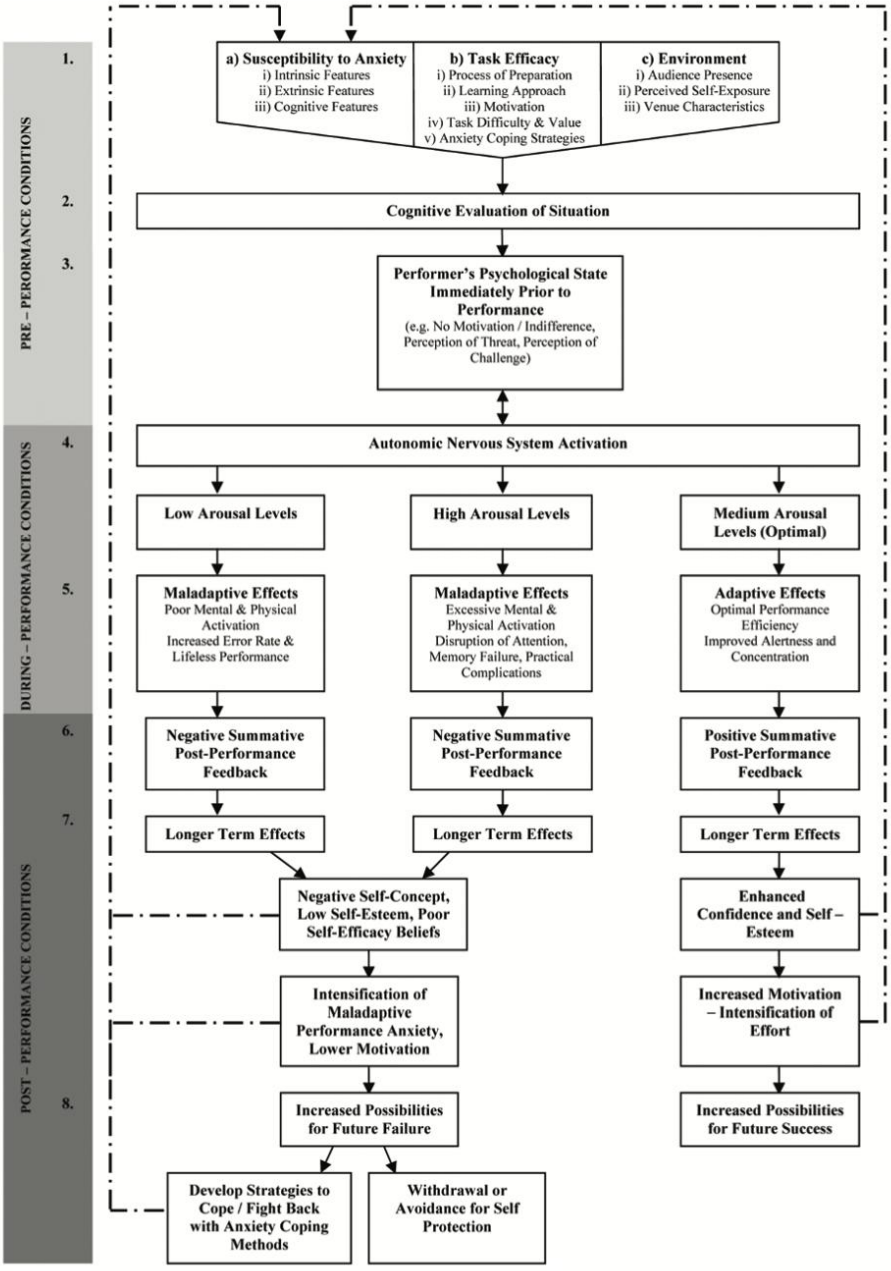


Figure 2. Papageorgi, Hallam, Welch, 2007, p.94.

This figure “sets out the framework representing the interactions of those factors which may affect a musician, from the moment that they commit to a performance, through its preparation, the performance itself, and the impact of the perceived outcomes on subsequent cycles of preparation” (Papageorgi, Hallam, Welch, 2007, p.93). In other words, this framework shows how a musician's preparation for a performance from the moment they decide to perform, the actual performance, and the results of the performance can influence their future preparation.

The conceptual framework is divided into three main parts and each part contains eight segments, marked by numbers on the left-hand side. The numbers indicate the order of these segments over time. The light gray section represents the stages before performance; the medium gray section represents the stages during performance; and the dark gray section represents the stages after performance. The boxes on the figure represent different states at each stage, while the arrows indicate transitions from one state to another. These arrows represent the factors that lead the performer from one stage to another. The dotted lines show how past experiences can influence the performer and increase or decrease the likelihood of feeling anxious in the future (Papageorgi, Hallam, Welch, 2007, p.93).

The main idea of the proposed framework is to understand anxiety in music performance. Anxiety has two types of effects: adaptive and maladaptive. If anxiety level is too high and feels uncontrollable, it can be detrimental to performance. But when well managed, anxiety can help to prepare for action, concentrate and focus on the task. This framework considers music performance anxiety as a changing and non-constant concept and suggests that it is influenced by factors that begin long before the actual performance, including personal characteristics. These factors interact with the performance environment and during performance these interactions influence the outcome. Post-performance feedback and self-evaluation shape future performances.

Kenny's Emotion-Based Music Performance Anxiety Model

In 2011, inspired by Barlow's (2002) model explaining how social phobia develops, Diana Kenny proposed a model explaining the origin and persistence of music performance anxiety:

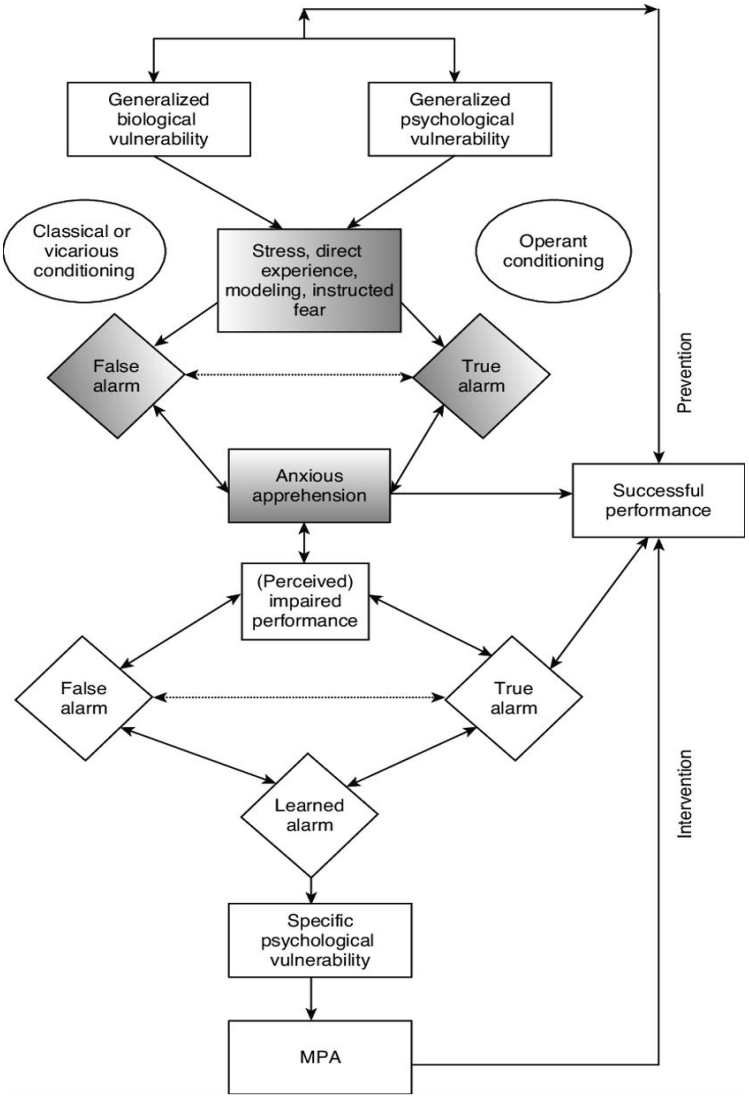


Figure 3. Kenny, 2011 p.163.

This model explains how anxiety develops and persists in music performance. It suggests that early experiences, regardless of successful or unsuccessful performances, create a tendency towards anxious anticipation prior to performance. Repetition of successful performances may reduce anxiety. However, perceiving a performance as unsuccessful can increase anxiety through negative emotions and self-evaluation, creating a cycle. True alarms (real

performance problems) and false alarms (anticipatory anxiety without performance problems) can reinforce each other, leading to increased anxiety and performance problems.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

When MPA studies conducted in Türkiye are reviewed in general, numerous scientific studies on the subject can be found in the literature, including articles, master's theses, doctoral dissertations, and proficiency in art theses. When we analyze the articles as theoretical and experimental studies:

- Theoretical articles include reviews of both performance anxiety and music performance anxiety. For example, Alptekin (2012), Özsoy (2021), Çırakoğlu (2013). Kabakçı in her study titled "*Awareness and Struggle in Stage Performance Anxiety*" (2016), discussed terms such as excitement, anxiety, stage fright, performance anxiety, the expectation of approval and success in performance, and the opinions and suggestions of different pedagogues about performance anxiety. In some studies, in addition to definitions and theoretical information, coping strategies were also explained. For example, Saylam and Girgin (2019), Sabzehzar (2020). Hakan Emre Ziyagil's article titled "*The Negative Effects of Performance Anxiety and Anxiety Syndrome on the Success of Instrument Performers in the Studio Recording Environment*" (2021) examined how performance anxiety is effective in the studio environment.

- In articles included experimental studies, different sample groups and scales were used. For example, Yöndem (2012), Umuzdaş and Tök (2020). In some articles, the scales in foreign sources were adapted into Turkish. For example, Tokinan (2013), Aydın and İşgörür (2018). *Kenny Music Performance Anxiety Inventory* was used in many studies. For example, Jelen (2017), Doğan and Tecimer (2019). In addition, studies on different instrument performers have also been conducted in experimental articles. For example, Döğer (2021), Avcı and Sağer (2021).

- Master's, doctoral, and proficiency in art theses also explore MPA among musicians playing various instruments, similar to articles. For example: Kafadar (2009), Yıldırım (2020), Akgül (2019), Bilici (2020), Ay (2022). Many studies have measured music performance anxiety using different inventories. For example, Uzun (2016), Cemali (2017), Atay (2018), Işkın (2018), Sarıkaya (2018), Atayeter (2019), Ayyıldız (2019), Erözkan (2020), Bahadır (2016), Gençer (2019), Çiçek (2020). New scales were developed for some studies. For example, in Mustafa Demir's doctoral dissertation titled "*The Effect of Music*

Teacher Candidates' Attitudes Towards Playing Baglama and Self-Efficacy Perceptions on Performance Examination Anxiety" (2020), the *Individual Instrument Performance Examination Anxiety Scale and the Attitudes Towards Playing Baglama* and *Self-Efficacy Scale Towards Playing Baglama* developed for this research were used. Some studies were conducted with questionnaires or interview techniques without using scales. For example, Meran (2020), Bozkurt (2015). Theses have also been written about ways of overcoming and coping with music performance anxiety. For example, Topcan (2021) and Taner (2022). Also, in Ünalan's master's thesis titled "*The Effect of Regular Yoga Practices on Music Performance Anxiety, Perceived Stress, Trait Anxiety and Mindfulness Levels of Music Teacher Candidates*" (2023), the effects of yoga practices on coping with music performance anxiety were investigated.

When reviewing publications on MPA in Türkiye, it is evident that very little attention has been given to theoretical frameworks, particularly in articles, which rarely include discussions on field theories. However, in postgraduate theses, Gündüz's doctoral dissertation "*The Effect of Video Feedback Method on Music Performance Anxiety Levels of Music Education Department Students*" (2013) contains general information about De Nelsky, Montello and Wilson's theories and there is a part titled Music Performance Anxiety Theories. In Kübra Dilek Tankız's doctoral dissertation titled "*The Effect of the Learning Style of Playing Together in Flute Teaching on Performance Anxiety and Motivation Level*" (2016), general information about Salmon's MPA Theory and Papageorgi MPA Model is given.

Theories and models of MPA (Music Performance Anxiety) present various aspects and different perspectives of MPA. There are similarities and differences between these theories and models, with some theories being inspired by or based on others. For example, Salmon's Theory of Music Performance Anxiety was inspired by Lang's Three Systems Model of Fear. Similarly, Papageorgi, Hallam and Welch developed their Theory of Music Performance Anxiety based on Wilson's Three-Dimensional Model of Music Performance Anxiety.

The focus of all these theories is the role of MPA in performance. The factors affecting the anxiety experienced before, during or after the performance, how this anxiety affects the performer and the actions that can be effective in reducing and controlling anxiety are investigated.

Models and Approaches According to the Factors They Are Based on	*Physiological*	*Behavioral*	*Cognitive*	*Psychological*	*Psychotherapeutic*	*Pharmacological*	*Educational*	*Self-esteem*	*Group Music Therapy*	*Social Phobia*	*Stress-Anxiety-Fear*
Lang's Three-System Model of Fear	X	X	X								X
Salmon's MPA Theory		X	X	X	X						
LeBlanc's MPA Theory				X		X	X				
De Nelsky MPA Theory								X			
Montello MPA Theory		X							X		
Wilson's Three-Dimensional Model MPA											X
Papageorgy, Hallam, Welch MPA Theory											X
Kenny's Emotion-Based MPA Model										X	X

Figure 4. Models and approaches according to the factors they are based on

Many theories examine music performance anxiety (MPA) through three main components: physiological, behavioral, and cognitive. Salmon, Lang, and LeBlanc's theories emphasize the interaction of these components. Most theories argue that high anxiety negatively impacts performance, with its adverse effects intensifying as anxiety levels rise. Wilson, Papageorgi, and Kenny's theories provide more detailed explanations of anxiety's impact on performance.

LeBlanc, Wilson and Papageorgi's theories emphasize the effects of environmental factors and personal characteristics on MPA. Salmon, LeBlanc, and Montello's theories offer various methods for controlling and intervening in MPA. Lang's model explains MPA through three systems (physiological, behavioral, cognitive), Salmon's theory emphasizes the interaction of psychological, behavioral, and cognitive variables in the formation of MPA. Kenny's model emphasizes emotional components and explains the origin and persistence of MPA through emotional reactions. Montello's theory examines the effects of group music therapy on MPA, while LeBlanc's theory details the variables before, during and after performance. Papageorgi, Hallam and Welch's theory deals with the anxiety experienced by the musician during the performance process and its effects.

As a result, LeBlanc's MPA Theory and Papageorgi, Hallam and Welch's MPA Theory stand out as the theories that have more holistic perspectives covering the processes before, after and during performances.

Future studies on MPA theories, models and approaches can investigate the change and long-term effects of performance anxiety over time, evaluate the effectiveness of new methods for MPA management using technology, investigate the effects of MPA in different cultural contexts and musical genres, develop new tools that can measure MPA symptoms more precisely, and examine the effects of MPA on musical creativity and expression.

REFERENCES

Akbulut-Bilici, B. (2020). Flüt eğitiminde aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin öğrencilerin sınav kaygıları ve performans başarılarına etkisi (Tez no. 605755) [PhD Dissertation, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akgül, Ç. (2019). Müzisyenlerde performans kaygısı, trompet performansına etkileri ve başa çıkma yöntemleri (Tez no. 591754) [Master's Thesis, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alptekin, A. G. (2012). Müzik performans anksiyetesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(1), 137-148.

American Psychiatric Association, D.S.M.T.F. & American Psychiatric Association, D. S. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). American psychiatric association.

Atay, B. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi (Tez no. 516274) [Master's Thesis, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Avcı, N. A., & Sağer, T. (2021). Türkiye'deki viyola icracilarinin müzik performans anksiyetesi (mpa) üzerine bir inceleme. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, *6*(12), 298-321.

Ay, K. (2022). Müzik performans kaygısının korno sanatçıları örneklemi üzerinden nitel olarak incelenmesi (Tez no. 743978) [Proficiency in Art Thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, B., & İşgörür, Ü. (2018). Ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören konservatuvar öğrencilerinin müzik performans kaygilarinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, *4*(7), 1-20.

Ayyıldız, Ö. (2019). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme ile performans kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler (Tez no. 552765) [Master's Thesis, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bahadır, N. (2016). Ergenlerin müzikal performans kaygısı ile ailelerinin beklentileri arasındaki ilişki (Tez no. 445634) [Master's Thesis, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bozkurt, M. A. (2015). Solist sanatçıların sahne performanslarına ilişkin kaygı durumlarının müzikal performansa etkisi (Tez no. 385666) [Master's Thesis, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cemali, M. (2017). Müzik bölümü lisans öğrencilerinde performans kaygısına neden olan faktörlerin belirlenmesi (Tez no. 468873) [Master's Thesis, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Craske, M. G., & Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory. *Behaviour research and therapy*, *22*(3), 267-280.

Çirakoglu, O. C. (2013). Sahnedeki düsman: müzisyenlerde performans kaygisi üzerine bir gözden geçirme. *Turk Psikoloji Yazilari*, *16*(32), 95.

Doğan, C., & Tecimer, B. (2019). Music performance anxiety levels of students in the music education graduate program (Ankara-Gazi University Sample). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *8*(2), 507-523.

Döğer, D. (2021). Keman öğrencilerinin performans sinavi kaygi düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 257-269.

Erözkan, İ. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ile bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 626818) [Master's Thesis, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK ULusal Tez Merkezi.

Gencer, M. B. (2019). Müzik bölümü öğrencilerinde performans anksiyetesi, mükemmelliyetçilik ve başari yönelimleri arasindaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 562075) [Master's Thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Harris, S. R. (1986). A psychologist Viéws musical performance anxiety. *The American Music Teacher*, *35*(3), 24.

Hugdahl, K. (1981). The three-systems-model of fear and emotion-a critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, *19*(1), 75-83.

Jelen, B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarinin müzik performans kaygisi ve piyano performans öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, *6*(39), 3389-3414.

Kabakçı, C. (2016). Sahne performansi kaygisinda farkindalik ve mücadele. *Sahne ve Müzik*, (3).

Kafadar, A. (2009). Piyanistler örneğinde müzisyenlere özgü performans anksiyetesi (Tez no. 236046) [Master's Thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kenny, D. T. (2009). Negative emotions in music making: Performance anxiety. *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 425-451.

Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. OUP Oxford.

Kirchner, J. (2004). Managing musical performance anxiety. *American Music Teacher*, *54*(3).

Kirchner, J., Wilson, S. J., & Osborne, M. S. (2023). Music performance anxiety: the role of early parenting experiences and cognitive schemas. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1185296.

Kurtaslan, Z., Sarıkaya, M., Dönmez, E. C., Kibici, V. B. (2022). Müzik performans kaygısı alanında yapılan araştırmaların türkiye ölçeğinde incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 24(3), 941-953.

LeBlanc, A. (2021). A theory of music performance anxiety. *Visions of Research in Music Education*, *16*(5), 34.

Lederman, R. J. (1999). Medical treatment of performance anxiety: A statement in favor. *Medical Problems of Performing Artists*, *14*(3), 117–121. http://www.jstor.org/stable/45440429

Montello, L., Coons, E. E., & Kantor, J. (1990). The use of group music therapy as a treatment for musical performance stress. *Medical Problems of Performing Artists*, *5*(1), 49-57.

Özsoy, E. V. (2021). Sosyal anksiyete ve performans anksiyetesi bağlamında müzik performans anksiyetesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *7*(3), 285-301.

Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research studies in music education*, *28*(1), 83-107.

Robson, B., Davidson, J., & Snell, E. (1995). But I'm not ready, yet: overcoming audition anxiety in the young musician. *Medical Problems of Performing Artists*, *10*(1), 32-37.

Sabzehzar, D. K. (2020). Sahne kaygisi yöntem ve stratejilerinin müzik performans kaygisi için kullanilabilirliği. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, *6*(2), 158-164.

Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists, 5*, 2-11.

Sarıcan Gündüz, S. (2013). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video geri-bildirim yönteminin etkisi (Tez no. 336138) [PhD Dissertation, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarıkaya, M. (2018). Müzik öğretmeni adaylarinin mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik inançlarina göre müzik performans kaygilarinin yordanmasi (Tez no. 506888) [PhD Dissertation, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Saylam, B., & Girgin, D. (2019). Müzik performans kaygısı: Belirtileri, nedenleri, baş etme stratejileri. *The Journal of Limitless Education and Research*, *4*(2), 189-199.

Tokinan, B. (2013). Kenny müzik performans kaygisi envanterini türkçe'ye uyarlama çalişmasi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 53-65.

Tokinan, B. Ö. (2014). Öğretmen adaylarinin müzik performans kaygilarinin bireysel özellikler bakimindan incelenmesi. *Fine Arts*, *9*(2), 84-100.

Umuzdaş, M., & Tök, H. (2020). Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin çalgı sınavındaki performans kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 396-410.

Uzun, Y. B. (2016). Müzisyenlerin performans kaygısıyla başa çıkmada kullandıkları bilişsel stratejiler (Tez no. 435387) [PhD Dissertation, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, *47*.

Yıldırım, A. C. (2020). Performans Kaygısı ve Buna Bağlı Ortaya Çıkan Stres Sorunlarının Piyanistler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Tez no. 825678) [Proficiency in Art Thesis, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yöndem, Z. D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166).

Ziyagil, H. E. (2021). Stüdyo kayıt ortamında karşılaşılan performans kaygısı ve anksiyete sendromunun çalgı icracılarının başarıları üzerindeki olumsuz etkileri. *Rast Müzikoloji Dergisi*, *9*(1), 2527-2540.

EXTENDED ABSTRACT

Music performance anxiety is a common phenomenon among musicians. Regardless of age, experience or level of professionalism, both children and adults, professional musicians and amateurs may experience it. For this reason, music performance anxiety has been studied by many researchers and various theories, models and approaches have been developed in this field. These theories cover the causes, processes, and coping strategies of MPA. This study discusses various theories of Music Performance Anxiety (MPA), their main ideas, and the interconnections between these theories. Additionally, it examines studies on MPA conducted in Türkiye and explores how these studies relate to the established MPA theories.

Objective: The aim of this study is to explain the main ideas of MPA theories and identify the connections between them. Additionally, it seeks to determine whether information about MPA theories is incorporated into studies conducted in Türkiye.

Method: This study was conducted using a qualitative method. Following a literature review in the relevant field, a comparative analysis and classification of MPA theories were performed.

Findings, **Conclusion and Discussion**: As a result of the study, it was determined that MPA theories and models present various aspects and different perspectives on MPA. Also it was determined that MPA theories are interconnected and that some theories are inspired by others. For example,

Salmon's Theory of Music Performance Anxiety was inspired by Lang's Three Systems Model of Fear. Also, Papageorgi, Hallam and Welch developed their Theory of Music Performance Anxiety based on Wilson's Three-Dimensional Model of Music Performance Anxiety. The main point of all the theories was identified as the role of MPA. The factors affecting the anxiety experienced before, during or after the performance, how this anxiety affects the performer and the actions that can be effective in reducing and controlling anxiety were investigated. Some theories suggest that MPA consists of three main components: physiological, behavioral, and cognitive. Salmon, Lang, and LeBlanc's theories emphasize the interaction of these components. Most theories state that high anxiety negatively affects performance and that as anxiety increases, the negative effects on performance become stronger. Wilson, Papageorgi and Kenny's theories explain the effects of anxiety on performance in more detail. LeBlanc, Wilson and Papageorgi's theories emphasize the effects of environmental factors and personal characteristics on MPA. Salmon, LeBlanc, and Montello's theories offer various methods for controlling and intervening in MPA.Lang's model explains MPA through three systems (physiological, behavioral, cognitive), Salmon's theory emphasizes the interaction of psychological, behavioral, and cognitive variables in the formation of MPA. Kenny's model emphasizes emotional components and explains the origin and persistence of MPA through emotional reactions. Montello's theory examines the effects of group music therapy on MPA, while LeBlanc's theory details the variables before, during and after performance. Papageorgi, Hallam and Welch's theory deals with the anxiety experienced by the musician during the performance process and its effects. As a result, LeBlanc's MPA Theory and Papageorgi, Hallam and Welch's MPA Theory stand out as the theories that have more holistic perspectives covering the processes before, after and during performances. Furthermore, the study found that MPA theories have been studied very little in research conducted in Türkiye. Only a few studies provided brief information about some MPA theories, and no separate study focused on any specific MPA theory.

Çıkar Çatışması Bildirimi
Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri
Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi
Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3380-3414
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80175
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 06.01.2025 Submitted date
Kabul tarihi 12.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Şengün, S. B., Ersan, G. A. & Alakoç, D. (2025). Ergenlerin Teknoloji Bağımlılıkları ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History School,* 77, 3380-3414.

ERGENLERİN TEKNOLOJİ BAĞIMLILIKLARI İLE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ [1]

Seda Birşan ŞENGÜN[2], Gülsen AKKAYA ERSAN[3] & Devlet ALAKOÇ[4]

Öz

Araştırmada ergenlerin teknoloji bağımlılıklarının yürütücü işlev becerileri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Zonguldak ili Alaplı ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarına devam eden 14-18 yaşları arasındaki 431 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında, öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini ve teknoloji kullanımlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu; ergenlerin teknoloji bağımlılığını belirlemek için Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği; yürütücü işlev becerilerini belirlemek için ise Ergen Yürütücü İşlevler Envanteri kullanılmıştır. Çalışmaya katılan ergenlerin %99,1'inin kendilerine ait dijital cihazının bulunduğu, %29,7'sinin 3-4 saat, %25,5'inin ise 2-3 saat günlük dijital ortamları kullandığı, ergenlerin interneti en çok sosyal ağlar (Facebook, Instagram, Twitter, Tiktok vb.) (%14,2) için kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %33,33 2. yazar: %33,33 3. yazar: %33,33. Bu makalenin etik kurul onayı Selçuk Üniversitesi'nde, 27.03.2024 tarih, 2024/13 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Öğr. Gör. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, sbsengun@kmu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5142-7993

[3] Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni, Zonguldak / Ereğli - Zübeyde Hanım Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, gulsenakkayaersan@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2684-9849

[4] Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, dalakoc@selcuk.edu.tr, Orcid:0000-0002-5132-9020

teknoloji bağımlılığının yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma ve anlık mesajlaşma seviyelerinin çalışma belleği ve inhibisyon becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin inhibisyon becerileri üzerinde etkili olduğu ancak çalışma belleği üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ergen, Bağımlılık, Teknoloji, Teknoloji Bağımlılığı, Yürütücü İşlevler.

Examining the Relationship between Adolescents' Technology Addiction and Executive Function Skills

Abstract

The aim of the study was to examine the predictive effect of adolescents' technology addictions on their executive functioning skills. The sample group of the study, in which the relational survey model was used, consisted of 431 students between the ages of 14-18 attending official secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Alaplı district of Zonguldak province. In collecting the research data, the Personal Information Form prepared by the researchers was used to determine the socio-demographic characteristics and technology use of the students; the Technology Addiction Scale was used to determine the technology addiction of adolescents; and the Adolescent Executive Functions Inventory was used to determine executive function skills. It was determined that 99,1% of the adolescents participating in the study had their own digital devices, 29,7% used digital environments for 3-4 hours a day, 25,5% for 2-3 hours a day, and adolescents used the Internet mostly for social networks (Facebook, Instagram, Twitter, Tiktok, etc.) (14,2%). Multiple regression and Pearson correlation analysis was used in the analysis of the research data. As a result of the research, it was determined that adolescents' technology addiction has an effect on executive function skills; adolescents' levels of using social networking, instant messaging and websites have an effect on working memory and inhibition skills, but the level of playing online games does not have any effect on working memory but has an effect on inhibition skills.

Keywords: Adolescent, Addiction, Technology, Technology Addiction, Executive Functions.

GİRİŞ

Yürütücü işlev becerileri; bir hedefi analiz etmek ve gerçekleştirmek için gerekli olan üst düzey bilişsel yetenekleri kapsayan şemsiye bir terim olup (Cristofori vd., 2019); akıl yürütme, karar verme, planlama, problem çözme ve görev esnekliğinin yanı sıra dürtüsel tepkilerin engellenmesi de dahil olmak üzere

bilişsel süreçlerin düzenlenmesi veya kontrolü için kullanılan bir kavramdır (Alvarez ve Emory, 2006; Blair, 2017). Bireylerin davranışları, duygusal kontrolleri, bilişsel işleyişleri ve sosyal etkileşimlerinde önemli rol oynayan yürütücü işlev becerileri (Anderson, 2002) gündelik yaşamdaki etkileri dikkate alındığında oldukça önemli becerilerdendir. Bu beceriler, bireylerin hedeflerine ulaşabilmesinde; hedefe yönelik davranışlar sergileme, bilişsel faaliyetleri kontrol etme, organize etme, yönlendirme yapma ve duygusal tepkileri yönetme gibi birbiriyle ilişkili üst düzey bilişsel işlevler veya süreçler olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Çetin, 2019; Carlson vd., 2013). İnsan bilişinin merkezinde olduğu düşünülen yürütücü işlev becerilerinin (Crone, 2009) engelleme, çalışma belleği ve bilişsel esneklik olmak üzere üç temel bileşeni bulunmaktadır (Blair, 2017; Davidson vd., 2006; Diamond, 2013; Op den Kelder vd., 2017). Engelleme; kişinin dikkatini, davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını, güçlü içsel yatkınlıklara ve dışsal uyaranlara karşı koymak, daha gerekli ve uygun olanı yapmak için kontrol etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Diamond, 2013; Zelazo vd., 2016). Engelleyici kontrol olarak da adlandırılan engelleme becerisi; dikkati ve ardından gelen tepkiyi kasıtlı olarak bastırma (örneğin; dikkat dağıtan bir şeyi görmezden gelme, dürtüsel bir ifadeyi durdurma) sürecidir (Zelazo vd., 2016). Çalışma belleği, yeni ve halihazırda depolanmış mesajların geçici olarak tutulmasından ve işlenmesinden sorumlu, anlama, akıl yürütme, hafızanın güncellenmesi ve öğrenme için önemli süreçler şeklinde tanımlanmaktadır (Zhou vd., 2016). Bilişsel esneklik ise, bireyin bir konu hakkında düşünme şeklini ve bakış açısını değiştirebilmesi, aynı anda birden fazla kavram üzerinde düşünebilmesidir (Diamond, 2013; Zelazo vd., 2016). Aynı zamanda davranışı, değişen durumlara hızlı ve esnek bir şekilde uyarlamayı da içermektedir (Davidson vd., 2006; Diamond, 2013).

Yürütücü işlev becerilerinin gelişimi erken çocukluk döneminde başlamakla birlikte, prefrontal korteksin gelişimine paralel olarak ergenlik ve genç erişkinlik dönemleri boyunca kademeli olarak gelişimi devam etmektedir (Best ve Miller, 2010; Brown, 2003; Diamond, 2013). Okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerilerinin, sosyal yeterlilik (Yurdakul, 2024), okula hazırbulunuşluk (İvrendi, 2020), matematik ve okuryazarlık becerileri (Blair ve Razza, 2007; McClelland vd., 2007), orta çocukluk döneminde akademik başarı (Magalhaes vd., 2020), matematik becerileri (Bukva ve Memisevic, 2024; Starling-Alves vd., 2024), ergenlik döneminde ise dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu (Ketvel vd., 2025), sosyal duygusal öğrenme (Temircan, 2022), motor yeterlilik (Bao vd., 2024) gibi durumlarla ilişkili olduğu bilinmektedir. Boylamsal araştırmalar ile okul öncesi dönemde sahip olunan yürütücü işlev becerilerinin, ilkokulda akademik başarı (Ribner vd., 2017; Sasser vd., 2015; Willoughby vd., 2019),

matematik becerileri ve sosyal yeterlilik (Sasser vd., 2015); yetişkinlikte ise bireyin eğitim düzeyi, dürtü kontrolü (Ahmed vd., 2021), üniversiteye kayıt olma olasılığı (Pan vd., 2023) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yürütücü işlev becerilerinin, çocukların dijital çağda iyi geliştirmek zorunda olduğu becerilerden biri olduğu söylenebilir (Goodwin, 2018).

Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olup (Santrock, 2018) biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal gelişim alanlarında olgunlaşmanın görüldüğü bir dönemdir (Yavuzer, 1990). Bu dönem akademik, sosyal ve günlük yaşamda pek çok işi bir arada yapma, çevredeki insanlarla iletişim kurma, sorumluluklarının farkında olma ve bu sorumlulukları yerine getirme gibi birçok zorunluluğu da beraberinde getirmektedir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021). Ergen birey, tüm bu zorunlulukları yerine getirirken yürütücü işlev becerileri etkin rol oynamakta ve bu süreçte planlama yapma, hedef belirleme, hedefe yönelik çalışma ve zamanı doğru yönetme gibi süreçler oldukça önemli konular haline gelmektedir (Büyükkaymaz ve Yıldız Bıçakçı, 2021; Zengin, 2023). Bu doğrultuda, dikkat ve yönetici işlevler açısından ergenlik dönemi, kritik bir dönem olup (Stavrinos vd., 2019), yürütücü işlevlerdeki gelişmelerin ergenlik döneminde yaşanan en önemli bilişsel gelişmeler olduğu bilinmektedir (Crone, 2009; Kuhn, 2009). Ergenlik döneminde yürütücü işlev becerilerindeki istikrarlı artışla ergenler, düşüncelerini ve eylemlerini içsel hedeflerle tutarlı hale getirecek şekilde kontrol etme becerisinde giderek daha fazla ustalaşmaktadırlar (Crone, 2009). Bu sayede duygu ve düşüncelerini analiz ederek beklenmeyen ve yeni olaylara adapte olma becerileri de gelişmektedir. Buna karşın yürütücü işlev becerileri desteklenmeyen çocuk ve ergenler dikkatlerini hedefe odaklamakta, harekete geçmekte, plan yapmakta ve karşılaştıkları zorlukları yenebilmek için alternatif yollar bulmakta zorlanabilmektedirler (Zengin, 2023). Ergenlik döneminde, bağımlılığa yönelik davranışlar daha fazla görülebildiğinden (Grant vd., 2006) yürütücü işlev becerileri, ergenlik döneminde bu ifade edilen alanlar üzerinde, düzenleme ve kontrol sistemine sahip olması bakımından oldukça önemli hale gelmektedir (Romer vd., 2011; Lawson ve Farah, 2017). Ayrıca günümüzde teknoloji ve medya kullanımının artması, ergenlik dönemindeki dikkat gelişiminin ve yönetici işlevlerin bu artıştan nasıl etkilendiği sorusuna dikkat çekmektedir (Stavrinos vd., 2019). Bu doğrultuda araştırma kapsamında ergenlik döneminde teknoloji bağımlılığı ve yürütücü işlev becerilerine odaklanılmıştır.

21. Yüzyılda teknolojide yaşanan hızlı ilerlemeler ve internet teknolojisinde yaşanan gelişmelerle teknoloji, bireylerin günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Taş, 2019) ve gençlerin yaşamlarında da teknolojinin

rolü gittikçe artmaktadır (MEB, 2020). "Dijital yerliler" olarak adlandırılan "yeni" öğrencilerin yaşamlarında, internet, bilgisayar oyunları, cep telefonları, e-posta ve anlık mesajlaşma vazgeçilmez hale gelmiştir (Prensky, 2001). UNICEF'in "Dijital Bir Dünyada Çocuklar" isimli raporunda; dünya genelinde toplam nüfusun internet kullanım oranının %48 olduğu ifade edilirken, gençler arasında bu oranın %71 olduğu belirtilmektedir. Ayrıca interneti en çok kullanan yaş grubunun 15–24 arası gençler olduğuna vurgu yapılmıştır (UNICEF, 2017). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu tarafından yürütülen "Türkiye'deki Çocukların ve Ebeveynlerin Bilinçli ve Güvenli İnternet Kullanım, Deneyim ve Alışkanlıkları" araştırmasında 11-14 yaş aralığındaki çocukların %41,5'inin, 15-16 yaş aralığındaki çocukların ise %84,4'ünün kendi akıllı telefonlarını kullanarak çevrimiçi oldukları, anlık mesajlaşma araçlarını kullanma, alışveriş sitelerini ve sosyal ağları kullanma ve bu ağlarda paylaşım yapma eylemlerinin 11-16 yaş grubu çocuklarda, 8-10 yaş aralığındaki çocuklara kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir (Karakuş Yılmaz vd., 2023).

Bağımlılık, bireyin kullandığı bir nesne veya yaptığı bir davranış üzerinde kontrolünü kaybederek, bu nesne olmadan veya bu davranışı yapmadan hayatına devam edememesi olarak tanımlanırken (Yeşilay, 2021); teknoloji bağımlılığı, kişinin akıllı telefonu, internet veya sosyal ağ siteleri ile zihinsel sağlığı pahasına aşırı etkileşimde bulunması olarak tanımlanmaktadır ve günümüz toplumu için endişe verici bir sorun olarak değerlendirilmektedir (McNamee, 2015). Common Sense Media (2016) ise teknoloji bağımlılığını telefon, oyun, sosyal medya, internet ve çeşitli teknoloji türlerini bağımlılık yapıcı şekilde kullanmak olarak tanımlamaktadır. Son dönemde teknolojinin gelişmesine bağlı olarak ekran bağımlılığı vakalarında artış görülmekle birlikte bu artış COVİD-19 döneminde daha belirgin hale gelmiştir (Aragay vd., 2024). Common Sense Media tarafından, gençlerin medya kullanımını belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucunda da gençlerin medya kullanımının, pandeminin başlangıcından bu yana, pandemiden önceki dört yıla kıyasla arttığı belirlenmiştir (Rideout vd., 2022). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de aşırı teknoloji kullanımı eğilimi artmaktadır (Korkmaz, 2023) ve 12-18 yaş arası çocukların Türkiye'de teknoloji bağımlılığında en riskli grup olduğu belirlenmiştir (Yeşilay, 2023). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu tarafından, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin internet bağımlılığının %31 oranıyla ortaokul öğrencilerinden fazla olduğu; lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı riskinin (%50), ortaokul (%35) öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu ve oyun bağımlılığı risklerinin %35 oranıyla benzer olduğu belirlenmiştir (Bayzan vd., 2024).

Teknolojinin aşırı ve yanlış kullanımı durumunda, çeşitli fiziksel, ruhsal ve davranışsal problemler ortaya çıkabilmektedir (Korkmaz, 2023). Artan ekran kullanım süresinin neden olduğu olumsuz psikolojik durumların, ergenlerde küçük çocuklardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Günde 7 saatten fazla ekran kullanan ergenlerde, depresyon ve anksiyete tanısı alma, psikolojik veya davranışsal bir sorun sebebiyle uzman desteği ya da ilaç alma olasılıklarının günde 1 saatten az ekran kullanan ergenlere kıyasla iki kat daha fazla olduğu belirlenmiştir (Twenge ve Campbell, 2018). Ayrıca alanyazın incelendiğinde fazla ekran kullanımının ergenler üzerinde; uyku bozuklukları (Hale ve Guan, 2015; Tan ve Fraser, 2021; Kokka vd., 2021), göz sağlığında bozulmalar (Kim vd., 2016), obezite ve sağlıksız beslenme (Bakour vd., 2022; Stiglic ve Viner, 2019), fizyolojik problemler (Azadvari vd., 2023; İnal vd., 2015; Zhuang vd., 2021), depresif hissetme ve ruh sağlığı bozuklukları (Sağlık Bakanlığı, 2023; Stiglic ve Viner, 2019; Nagata vd., 2022; Neophytou vd., 2021), siber zorbalığa maruz kalma (Tintori vd., 2024), stres (Nagata vd., 2022), sosyal etkileşimlerin azalması (Tintori vd., 2024), öz denetimde azalma (Twenge ve Campbell, 2018), dikkat problemleri (Reid Chassiakos vd., 2016) ve öğrenmede olumsuzluklar (Neophytou vd., 2021; Reid Chassiakos vd., 2016), düşük özsaygı, bağımlılıkların görülme sıklığı ve şiddetinde artış gibi olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Neophytou vd., 2021).

Teknoloji kullanımına bağlı olarak, yürütücü işlev becerilerinin gelişimi de olumlu veya olumsuz biçimlerde değişmektedir. Örneğin, çocukların bellek ve dürtü kontrolü becerilerinin teknoloji kullanımı ile biçimlendiği bilinmektedir (Goodwin, 2018). Yürütücü işlevleri oluşturan düşünme becerileri, beynin prefrontal korteks (PFC) olarak bilinen bölgesinde yer almaktadır (Blair, 2017; Jin vd., 2016; Leon Mendez vd., 2024). Bu becerileri destekleyen sinir devreleri, amigdala ve hipokampüs de dâhil olmak üzere çeşitli beyin bölgelerini içermektedir. Yürütücü işlevler kullanıldığında, bu bölgeler aktif hale gelmekte; karmaşık problemlerin çözülmesine ve akıl yürütmeye yardımcı olmak için birbirine bağlı bir ağ içinde birlikte çalışmaktadırlar (Blair, 2017). İnternet, oyun, akıllı telefon bağımlılığının prefrontal kortekste bozulmalara (Jin vd., 2016; Leon Mendez vd., 2024) ve gri madde hacminin azalmasına neden olduğu bilinmektedir (Jin vd., 2016; Weinstein, 2017). Bu doğrultuda, bireyin işlev yeteneğini olumsuz yönde etkileyen bir dizi yürütücü işlev bozukluğuna eşlik eden, bozulmuş dürtü kontrolü gibi çeşitli olumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir (Goodwin, 2018; Rosselli ve Christopher, 2019). Araştırmacılar, yürütücü işlevselliğin bağımlılık semptomlarının sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmekte ve bilişsel kontroldeki eksikliklerin, internet ve sosyal medyanın bağımlılık yapıcı kullanımında çok önemli olduğunu

savunmaktadırlar (Brand vd., 2016; Dong vd., 2011; van Holst vd., 2012). Bozulmuş bilişsel kontrol, durumların sınırlı ve aşırı basitleştirilmiş algılanmasına, internet kullanımına yönelik tepkilerin kontrol edilmesinde zorluğa ve günlük yaşamda planlama ve kontrol sorunlarına yol açabilmektedir (Brand vd., 2016). Bu kapsamda, ergenlik döneminde teknoloji bağımlılığının yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisi, araştırılması gereken bir konu olarak görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda, medya kullanımı (Stavrinos vd., 2019), video oyunu oynama (Özçetin vd., 2019; Zengin, 2023), oyun bağımlılığı (Bozyiğit ve Yılmaz, 2023), akıllı telefon bağımlılığı (Asheri vd., 2024) ve internet kullanımı/bağımlılığı (Ma vd., 2024; Nie vd., 2016) ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkilerin incelendiği dikkat çekmektedir. Yürütücü işlevler ile teknoloji konusunda yapılan diğer araştırmaların ise çocuklar (Kaya ve Çetin, 2019; Nathanson vd., 2014; Yang vd., 2017; Yılmaz ve Üney, 2023), üniversite öğrencileri (Ge vd., 2023; Xiong vd., 2024; Zhou ve Bai, 2023), yetişkinler (Zhang vd., 2023) ve ebeveynler (Warmansyah vd., 2023) ile yapıldığı, bu çalışmaların da doğrudan teknoloji bağımlılığı ve yürütücü işlevler üzerinde olmadığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, ergenlerin teknoloji bağımlılıklarının yürütücü işlev becerileri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Ergenlerin teknoloji bağımlılıkları ile yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
2. Ergenlerin teknoloji bağımlılıkları, yürütücü işlev becerilerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ergenlerin teknoloji bağımlılıklarının yürütücü işlev becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Modelde iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı, derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2010). Araştırmanın bağımlı değişkeni yürütücü işlev becerileri, bağımsız değişkeni ise teknoloji bağımlılığıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Zonguldak ili Alaplı ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde Zonguldak ili Alaplı ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre ilçede 1925 öğrencinin resmi ortaöğretim kurumlarına devam ettiği belirlenmiştir. İlçe genelinde çalışmaya gönüllü katılım oranı %50 olarak hesaplanmış ve örneklem kaybı %10 olarak öngörülmüştür. Örneklem büyüklüğü bu bilgilere göre belirlenmiş ve lise türüne göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak (Botev ve Ridder, 2017; Esfahani vd., 2014) 417 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiş, çalışmaya 431 öğrenci katılmıştır. Tablo 1'de öğrencilere ait demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan ergenlerin demografik özellikleri

Değişkenler	**Düzeyleri**	**Toplam (n:431)**	
		n	**%**
Cinsiyet	Kız	229	53.1
	Erkek	202	46.9
Yaş	14	62	14.4
	15	101	23.4
	16	120	27.8
	17	111	25.8
	18	37	8.6
Okul Türü	Anadolu Lisesi	155	35.9
	Fen Lisesi	87	20.2
	Anadolu-İmam Hatip Lisesi	49	11.4
	Mesleki ve Anadolu Teknik Lisesi	140	32.5
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	115	26.6
	10. Sınıf	99	23.0
	11. Sınıf	118	27.4
	12. Sınıf	99	23.0

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan ergenlerin %53,1'i kız, %46,9'u erkektir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında, %14,4'ünün 14, %23,4'ünün 15, %27,8'inin 16, %25,8'inin 17 ve %8,6'sının 18 yaşında olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin %35,9'u Anadolu Lisesi, %20,2' si Fen Lisesi, %11,4'ü Anadolu Imam Hatip Lisesi, %32,5'i Mesleki ve Anadolu Teknik Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan ergenlerin %26,6'sının 9. sınıf, %23'ünün 10. sınıf, %27,4'ünün 11. sınıf ve %23'ünün 12. sınıf öğrencisi oldukları görülmektedir.

Tablo 2.
Ergenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili betimsel istatistikler

Değişkenler	**Düzeyleri**	**Toplam (n: 431)**	
		n	**%**
Dijital Cihaza Sahip Olma Durumu	Evet	427	99,1
	Hayır	4	0,9
Günlük Dijital Ortamları Kullanım Süresi	1 saatten az	5	1,2
	1-2 saat	46	10,7
	2-3 saat	110	25,5
	3-4 saat	128	29,7
	4-5 saat	57	13,2
	5 saatten fazla	85	19,7
Günlük Çevrimiçi Oyun Oynama Süresi	1 saatten az	224	51,9
	1-2 saat	111	25,7
	2-3 saat	48	11,2
	3-4 saat	21	4,9
	4-5 saat	11	2,6
	5 saatten fazla	16	3,7
Günlük Sosyal Ağları Kullanım Süresi	1 saatten az	39	9,0
	1-2 saat	191	44,3
	2-3 saat	137	31,8
	4-5 saat	37	8,6
	5 saatten fazla	27	6,3
Günlük Anlık Mesajlaşma Programlarını Kullanım Süresi	1 saatten az	152	35,3
	1-2 saat	128	29,7
	2-3 saat	57	13,2
	3-4 saat	34	7,9
	4-5 saat	27	6,3
	5 saatten fazla	33	7,6
Günlük İnternet Sitelerini Kullanım Süresi	1 saatten az	142	32,9
	1-2 saat	125	29,0
	2-3 saat	57	13,2
	3-4 saat	44	10,2
	4-5 saat	29	6,7
	5 saatten fazla	34	7,9
Kullanım Amacı	Oyun oynamak	257	8,9
	Film izlemek	336	11,7
	Eğitim içeriklerinden faydalanmak	252	8,8
	Web sitelerini kullanmak	224	7,8
	Video izlemek	369	12,8
	Mesajlaşmak	381	13,3
	Sosyal ağları kullanmak (facebook, instgram, twitter, tiktok vb.)	408	14,2

Müzik dinlemek	374	13,0
Alışveriş yapmak	262	9,1
Diğer	12	0,4

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan ergenlerin %99,1'inin kendilerine ait dijital cihazının olduğu görülmektedir. Ergenlerin günlük dijital ortamları kullanım sürelerine bakıldığında, %29,7'sinin 3-4 saat, %25,5'inin ise 2-3 saat aralığında kullandığı görülmektedir. Ergenlerin %51,9'unun 1 saatten az, %25,7'sinin 1-2 saat, %11,2'sinin ise 2-3 saat süreyle çevrimiçi oyun oynadığı belirlenmiştir. Ergenlerin sosyal ağları (Facebook, Instgram, Twitter, Tiktok vb.) günlük kullanım süreleri değerlendirildiğinde, %44,3'ünün 1-2 saat, %31,8'inin ise 2-3 saat sosyal ağ kullandığı belirlenmiştir. Ergenlerin %35,3'ünün 1 saatten az, %29,7'sinin ise 1-2 saat mesajlaşma programlarını kullandıkları tespit edilmiştir. İnternet sitelerini günlük kullanım sürelerine bakıldığında ergenlerin %32,9'unun 1 saatten az, %29'unun 1-2 saat internet kullandığı görülmektedir. Ayrıca internet sitelerini kullanma amaçlarında sosyal ağlar %14,2 ve mesajlaşma %13,3 en yaygın amaçlar olarak görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ve Ergen Yürütücü İşlevler Envanteri (EYİE) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan form, ergenlerin sosyodemografik özelliklerini ve teknoloji kullanım alışkanlıklarını belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği: Aydın (2017) tarafından öğrencilerin teknoloji bağımlılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup dört alt boyuttan (web sitelerini kullanma, sosyal ağ kullanma, çevrimiçi oyun oynama ve anlık mesajlaşma) oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar artıkça teknoloji bağımlılığı da artmaktadır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin toplamına yönelik Cronbach Alpha değeri 0.86 olarak hesaplanırken; alt boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla; sosyal ağ kullanma 0.786, anlık mesajlaşma 0.806, çevrimiçi oyun oynama 0.897 ve web siteleri kullanma 0.861 olarak belirlenmiştir (Aydın, 2017). Bu araştırmada ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri 0,875 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha değerleri ise sırasıyla; 0.682, 0.802, 0.876 ve 0.828 olarak hesaplanmıştır.

Ergen Yürütücü İşlevler Envanteri (EYİE): Thorell vd. (2020) tarafından geliştirilen Ergen Yürütücü İşlevler Envanteri, Yar ve Çakır (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, ebeveyn formu ve öz-bildirim formu olmak üzere iki versiyona sahiptir ve bu çalışmada öz-bildirim formu kullanılmıştır. Ölçeğin,

çalışma belleği ve inhibasyon olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20-100 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yürütücü işlev becerilerindeki düşüşü ifade ederken, ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri ketleme alt boyutu için .79 olarak hesaplanırken; çalışma belleği alt boyutunda ise .83 olarak belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Yar ve Çakır, 2023). Bu çalışmada ise ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri 0.905 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara ait Cronbach's Alpha değerleri ise sırasıyla; 0.825 ve 0.788 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması süreci, Zonguldak ili Alaplı ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü ve ortaöğretim kurumlarının okul müdürlüklerinden gerekli izinlerin alınmasıyla başlamıştır. İzin alınan ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerle, okul idaresinin belirlediği uygun ders saatlerinde bir araya gelinmiştir. Çalışmanın konusu, amacı ve süresi öğrencilere açıklanmış; uygulanacak anketlerin bilimsel bir araştırma için kullanılacağı ve cevaplarının gizlilik ilkesi doğrultusunda saklanacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerden gerekli onamlar alınmıştır. Her bir öğrencinin anketi doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS v25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirliği test edilmiş, tüm ölçekler ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerlerinin 0.682-0.905 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişki ve yordayıcılık durumlarının incelenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiş, basıklık ve çarpıklık değerleri ±2 aralığında olduğundan verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Ergenlerin teknoloji bağımlılıkları ve ölçek alt boyutları ile yürütücü işlev becerileri ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ergenlerin teknoloji bağımlılıkları alt boyutlarının yürütücü işlev becerileri ve alt boyutlarının yordayıcılığının belirlenmesinde ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizini kullanabilmek için model artıklarının normal dağılım göstermesi, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmaması,

otokorelasyon olmaması, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusallık varsayımlarının sağlanması gerekmektedir (Montgomery vd., 2012).

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırmada araştırma etiği ilkelerine uyulmuş ve Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan, 27.03.2024 tarihli ve 2024/13 sayılı izin alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Ergenlerin teknoloji bağımlılığı ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Ergenlerin teknoloji bağımlılığı ile yürütücü işlev becerileri ve alt boyutları arasındaki pearson korelasyon değerleri

	(YI)	(T)	(ÇB)	(I)	(SA)	(A)	(Ç)
Yürütücü İşlev Becerileri (YI)	1						
Teknoloji Bağımlılığı (T)	0.572	1					
Çalışma Belleği (ÇB)	0.891	0.471	1				
İnhibisyon (I)	0.924	0.532	0.649	1			
Sosyal Ağ Kullanma (SA)	0.525	0.826	0.436	0.512	1		
Anlık Mesajlaşma (A)	0.477	0.812	0.389	0.471	0.647	1	
Çevrimiçi Oyun Oynama (Ç)	0.353	0.726	0.277	0.358	0.481	0.395	1
Web Siteleri Kullanma (W)	0.467	0.796	0.397	0.447	0.562	0.542	0.377

* Tüm korelasyonlar $p < 0.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'e göre, ergenlerin yürütücü işlev becerileri ve alt boyutları ile teknoloji bağımlılığı ve alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ($p < 0.05$) bulunmuştur. Bu ilişkilerin 0.277 ile 0.826 aralığında olduğu belirlenmiştir. Teknoloji bağımlılığı alt boyutlarından sosyal ağ kullanma alt boyutunun

yürütücü işlevler alt boyutu olan çalışma belleği ile korelasyonu 0.436, inhibasyon ile korelasyonu 0.512 olarak belirlenmiştir. Teknoloji bağımlılığı alt boyutlarından anlık mesajlaşma alt boyutunun yürütücü işlevler alt boyutu olan çalışma belleği ile korelasyonu 0.389, inhibasyon ile korelasyonu 0.471 olarak belirlenmiştir. Teknoloji bağımlılığı alt boyutlarından çevrimiçi oyun oynama alt boyutunun yürütücü işlevler alt boyutu olan çalışma belleği ile korelasyonu 0.277, inhibasyon ile korelasyonu 0.358 olarak hesaplanmıştır. Teknoloji bağımlılığı alt boyutlarından web siteleri kullanma alt boyutunun yürütücü işlevler alt boyutu olan çalışma belleği ile korelasyonu 0.397, inhibasyon ile korelasyonu 0.447 olarak belirlenmiştir. Ergenlerin teknoloji bağımlılığı ve alt boyutlarının yürütücü işlev becerileri ve alt boyutlarını yordayıcı etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon modeli kurulmadan önce artıkların normal dağılması varsayımı incelenmiş, basıklık çarpıklık değerleri (-2,+2) aralığında olduğundan normallik varsayımı sağlanmıştır. Değişkenler arası korelasyon değerlerinin de 0.277 ile 0.826 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde çoklu bağlantı probleminin (tüm modeller için VIF değerleri 1 ile 2 arasında ve Tolerans değerleri>0.01 olduğundan) ve hatalar arasında otokorelasyon sorununun olmadığı tespit edilmiştir (Tüm modeller için Durbin-Watson değerleri 1.7-2 arasında olduğundan). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Ergenlerin yürütücü işlev becerileri, çalışma belleği ve inhibisyon seviyeleri üzerinde teknoloji bağımlılığı alt boyutlarının yordayıcılık düzeyleri

Modeller		**β**	**Std. Hata β**	**P Değeri**	**R^2**	**^{2}**	**F****
Yürütücü İşlev Becerileri[1]	Sabit	30.257	1.651	0.000	0.327	0.326	208.820
	Teknoloji Bağımlılığı	0.419	0.029	0.000			
Çalışma Belleği[2]	Sabit	11.822	0.935	0.000	0.234	0.227	32.562
	Sosyal Ağ Kullanma	0.331	0.880	0.000			
	Anlık Mesajlaşma	0.138	0.067	0.039			

	Çevrimiçi Oyun Oynama	0.053	0.053	0.316			
	Web Siteleri Kullanma	0.196	0.057	0.010			
İnhibisyon[3]	Sabit	17.225	1.039	0.000	0.325	0.319	51.335
	Sosyal Ağ Kullanma	0.430	0.097	0.000			
	Anlık Mesajlaşma	0.236	0.074	0.002			
	Çevrimiçi Oyun Oynama	0.130	0.058	0.026			
	Web Siteleri Kullanma	0.217	0.064	0.001			
Yürütücü İşlev Becerileri[4]	Sabit	29.047	1.722	0.000	0.340	0.334	54.944
	Sosyal Ağ Kullanma	0.761	0.161	0.000			
	Anlık Mesajlaşma	0.374	0.123	0.003			
	Çevrimiçi Oyun Oynama	0.183	0.097	0.060			
	Web Siteleri Kullanma	0.412	0.106	0.000			

*1: Model 1, 2: Model 2, 3: Model 3 ve 4: Model 4'ü göstermektedir. ** Model anlamlıdır.

$$Model\ 1: Yürütücü\ İşlev\ Becerileri = \underset{(1.651)}{30.257} + \underset{(0.029)}{0.419\ (Teknoloji\ Bağımlılığı)}$$

Tablo 4'te verilen analiz sonuçlarına göre Model 1'de teknoloji bağımlılığının yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Buna göre, teknoloji bağımlılığındaki bir birimlik artış, ergenlerin yürütücü işlev

becerilerinde 0.419 birim artışa sebep olmaktadır. Ergenlerin sadece teknoloji bağımlılıkları, onların yürütücü işlev becerilerinin %32,7'sini açıklamaktadır.

$$\text{Model 2: Çalışma Belleği} = \underset{(0.935)}{11.822} + \underset{(0.880)}{0.331\ (\text{SA})} + \underset{(0.067)}{0.138\ (\text{A})} + \underset{(0.053)}{0.053\ (\text{Ç})} + \underset{(0.057)}{0.196\ (\text{W})}$$

Model 2'de ergenlerin web siteleri kullanma, anlık mesajlaşma ve sosyal ağ kullanma seviyelerinin çalışma belleği üzerine etkisi olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Ancak çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin çalışma belleği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna göre, diğer etkiler sabit varsayıldığında ergenlerin sosyal ağ kullanmadaki bir birimlik artışın çalışma belleğinde 0.331 birim artışa, anlık mesajlaşma seviyelerindeki bir birimlik artışın çalışma belleğinde 0.138 artışa ve web siteleri kullanma seviyelerindeki bir birimlik artışın çalışma belleğinde 0.196 birim artışa neden olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, ergenlerin çalışma belleği seviyelerine en çok etkinin sırasıyla sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma ve anlık mesajlaşma seviyeleri olduğu, aynı zamanda çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin çalışma belleği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Ergenlerin sadece sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma ve anlık mesajlaşma seviyeleri, onların çalışma belleği becerilerinin %22,7'sini açıklamaktadır.

$$\textit{Model 3: İnhibisyon} = \underset{(1,039)}{17.225} + \underset{(0.097)}{0.430\ (SA)} + \underset{(0.074)}{0.236\ (A)} + \underset{(0.058)}{0.130\ (\text{Ç})} + \underset{(0.064)}{0.217\ (W)}$$

Model 3'e göre anlık mesajlaşma, çevrimiçi oyun oynama, sosyal ağ kullanma, ve web siteleri kullanma seviyelerinin inhibisyon üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ($p<0.05$). Buna göre, diğer etkiler sabit varsayıldığında ergenlerin sosyal ağ kullanmadaki bir birimlik artışın inhibisyon seviyelerinde 0.430 birim artışa, anlık mesajlaşma seviyelerindeki bir birimlik artışın inhibisyon seviyelerinde 0.236 birim artışa, çevrimiçi oyun oynama seviyelerindeki bir birimlik artışın inhibisyon seviyelerinde 0.130 birim artışa ve web siteleri kullanma seviyelerindeki bir birimlik artışın inhibisyon seviyelerinde 0.217 birim artışa neden olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, ergenlerin inhibisyon seviyelerine en çok etkinin sırasıyla sosyal ağ kullanma, anlık mesajlaşma, web siteleri kullanma ve çevrimiçi oyun oynama olduğu söylenebilir. Ergenlerin sadece sosyal ağ kullanma, anlık mesajlaşma, çevrimiçi oyun oynama ve web sitelerini kullanma seviyeleri, onların inhibisyon becerilerinin %32,5'ini açıklamaktadır.

$$\text{Model 4: Yürütücü İşlev Becerileri} = \underset{(1.722)}{29.047} + \underset{(0.161)}{0.761\,(\text{SA})} + \underset{(0.123)}{0.374\,(\text{A})} + \underset{(0.106)}{0.412\,(\text{W})}$$

Model 4'te ergenlerin web siteleri kullanma, sosyal ağ kullanma ve anlık mesajlaşma seviyelerinin yürütücü işlev becerileri üzerine etkisi olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Ancak çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin onların yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Buna göre, diğer etkiler sabit varsayıldığında, ergenlerin sosyal ağ kullanmadaki bir birimlik artışın yürütücü işlev becerilerinde 0.761 birim artışa, anlık mesajlaşma seviyelerindeki bir birimlik artışın yürütücü işlev becerilerinde 0.374 artışa ve web siteleri kullanma seviyelerindeki bir birimlik artışın ergenlerin yürütücü işlev becerilerinde 0.412 birim artışa neden olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, ergenlerin yürütücü işlev becerileri seviyelerine en çok etkinin sırasıyla sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma ve anlık mesajlaşma seviyeleri olduğu, aynı zamanda çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Ergenlerin sadece sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma ve anlık mesajlaşma seviyeleri, yürütücü işlev becerilerinin %34,0'ını açıklamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ergenlerin teknoloji bağımlılığı ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve teknoloji bağımlılığı ile yürütücü işlev becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (0.277 ile 0.826 aralığında). Çalışmada, ergenlerin teknoloji bağımlılığının yürütücü işlev becerileri üzerinde etkisi olduğu, teknoloji bağımlılığındaki bir birimlik artışın, ergenlerin yürütücü işlev becerilerinde 0.419 birim artışa sebep olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Ergen Yürütücü İşlevler Envanteri (EYİE)'nin puanlama sistemine (Yar ve Çakır, 2023) uygun bir şekilde yorumlandığında, teknoloji bağımlılığı arttıkça yürütücü işlevlerin olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuca göre ölçek puanları arasındaki ilişkinin niteliği ve beta değerinin pozitif olması ergenlerin teknoloji bağımlılıkları arttıkça yürütücü işlev becerilerinin olumsuz anlamda artığı şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda ergenlerin teknoloji bağımlılıklarının problem çözme, amaca ulaşma, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını engelleme becerilerini içine alan ketleme ve bilgilerin entegre edilmesi, dikkat, bilginin işlenmesi ve bellek süreçlerini içeren çalışma belleği süreçlerini (Yar ve Çakır, 2023) olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Araştırma bulguları, Brand vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Brand vd. (2019), internet

bağımlılığı olan bireylerin yürütücü işlev bozuklukları yaşadığını ve dikkat, çalışma belleği ve karar verme süreçlerinde zorluk çektiklerini belirtmiştir. Dong vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada da internet bağımlısı üniversite öğrencilerinin, bağımlı olmayanlara kıyasla Stroop testinde daha uzun tepki sürelerine sahip oldukları ve daha fazla tepki hatası yaptıkları görülmüştür. Çalışmada internet bağımlısı üniversite öğrencilerinin yürütücü işlevlerini kontrol etme becerilerinin bozulduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, Bernabéu vd. (2020) tarafından yapılan sistematik incelemede, 2000-2019 yılları arasında yayınlanmış çalışmalar incelenmiş ve internet bağımlılığı ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkinin engelleyici kontrol, karar verme ve sözel akıcılık gibi alanlarda belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma belleği açısından, sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma ve anlık mesajlaşma seviyelerinin çalışma belleği üzerinde etkisi olduğu ancak çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin çalışma belleği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç ergenlerin sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma ve anlık mesajlaşma seviyeleri artıkça çalışma belleği becerilerinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Buna göre ergenlerin sosyal ağları, web sitelerini kullanmaları ve anlık mesajlaşma kullanımları arttıkça yönergeleri ve yapılması gerekenleri hatırlama, planlama yapma, sorun çözme ve yönergeleri anlama konularında (Yar ve Çakır, 2023) zorlandıkları söylenebilir. Ioannidis vd. (2019) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, sorunlu internet kullanımının engelleyici kontrol, karar verme ve çalışma belleği gibi yürütücü işlevlerdeki bozulmalarla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Aharony ve Zion (2019)'un, mobil anlık mesajlaşma dikkat dağıtıcılarının, öğrencilerin çalışma belleği performansı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, akıllı telefonlar aracılığıyla iletilen dikkat dağıtıcıların, öğrencilerin çalışma belleği performansını düşürdüğü belirlenmiştir. Uncapher vd. (2016) tarafından, medya çoklu görevi (birden fazla medya akışının aynı anda kullanımı) ile çalışma belleği ve uzun süreli bellek performansı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, yoğun medya çoklu görev uygulayıcılarının daha düşük çalışma belleği performansı sergiledikleri, birden fazla çalışma belleği görevinde daha düşük performans sergiledikleri belirlenmiştir. Senarath ve Ratnayake (2021) tarafından yapılan çalışmada, sosyal medyada çoklu görevlerin çalışma belleği üzerinde önemli ölçüde olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Baumgartner vd. (2014) daha sık medya çoklu görevi yapan ergenlerin, günlük yaşamlarında yönetici işlevlerin üç alanında (çalışma belleği, bilişsel esneklik ve engelleme) daha fazla sorun yaşadığını ortaya koymuştur. Araştırmamız sonucunda, çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin çalışma belleği üzerinde herhangi bir etkiye neden olmamasında ergenlerin oynadığı çevrimiçi oyunların

türünün ve oyun oynama sürelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırmamızın örneklem grubunda yer alan ergenlerin günlük bir saatten az çevrimiçi oyun oynadığı, 4-5 saat süresince dijital ortamları, 1-2 saat süresince de sosyal ağları kullandıkları dikkati çekmektedir. Alanyazında oyun oynama süresi, türü, oyun oynama durumu ve çevrim içi oyunların çalışma belleği üzerindeki etkilerine yönelik farklı araştırma sonuçları dikkat çekmektedir. Bu kapsamda oynanan oyun türünün (Farchakh vd., 2020; Lau-Zhu vd., 2017; Valls-Serrano vd., 2022), oyun oynama süresinin (Lin vd., 2013; Unsworth vd., 2015) çalışma belleği üzerinde artışa ya da azalmalara neden olabileceğini ortaya koyan araştırma bulguları yanında; araştırmamız sonucunda elde edilen bulguları destekler nitelikte Bozyiğit ve Yılmaz (2023) tarafından erken ergenlerde dürtüsellik, yürütücü işlevler ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, çalışma belleği ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Yalçın Irmak vd. (2022) tarafından, video oyunu oynayan ve oynamayan ergenler arasındaki tepki süresi, el becerisi ve çalışma belleği düzeylerinin incelendiği çalışmada, video oyunu oynayanların görsel ve işitsel tepki sürelerinin daha kısa olduğu ancak her iki grupta da çalışma belleği becerileri açısından farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmamız sonucunda ergenlerin sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma, anlık mesajlaşma ve çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin inhibisyon becerileri üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan bu durum ergenlerin teknoloji bağımlılıkları arttıkça duygu, düşünce ve davranışlarını engelleme becerilerinde, başladığı işi bitirme konusunda zorluklar yaşadıkları ve erteleme davranışları (Yar ve Çakır, 2023) görülebileceği şeklinde yorumlanabilir. Bozyiğit ve Yılmaz (2023) tarafından yapılan araştırmada, dijital oyun bağımlılığı artıkça seçici ve karmaşık dikkat, inhibisyon, kurulumu değiştirme ve dürtü kontrolü becerilerinin azaldığı belirlenmiştir. Ding vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada, fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme kullanılarak, oyun bağımlılığı ve dürtü engelleme işlevi bağlantısının araştırıldığı çalışmada, ergenlerde oyun bağımlılığının yüksek dürtüsellik ile ilişkili olabileceği ve bunun doğrudan internet bağımlılığı sürecine katkıda bulunabileceği belirlenmiştir. Reed (2023) tarafından yapılan araştırmada ise, sosyal medya bağımlılığı ile hem dürtüsellik hem de inhibitör kontrol arasında bir ilişki olduğu ve sosyal medya bağımlılığının dürtüselliği olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Pichardo vd. (2021) tarafından yönetici işlevlerin (engelleme, esneklik, duygusal kontrol) problemli internet kullanımının tüm değişkenlerini doğrudan etkileyip etkilemediğini analiz etmek amacıyla yapılan araştırmada, yönetici işlevlerin internetin farklı problemli kullanımları üzerinde etkisi olduğu, özellikle, problemli internet kullanımının tüm değişkenlerini etkiledikleri için esneklik ve duygusal kontrolün en doğrudan

etkiye sahip değişkenler olduğu belirlenmiştir. Moretta ve Buodo (2021) tarafından yapılan araştırmada, sorunlu sosyal ağ siteleri kullanımının azalmış engelleyici kontrol becerileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, ergenlerin sosyal ağ kullanma, web siteleri kullanma ve anlık mesajlaşma seviyelerinin yürütücü işlev becerileri üzerine etkisi olduğu görülmüştür. Ancak ergenlerin çevrimiçi oyun oynama seviyelerinin onların yürütücü işlev becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre ergenlerin sosyal ağ kullanma, anlık mesajlaşma ve web siteleri kullanımları artıkça ketleme ve çalışma belleği süreçlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Leon Mendez vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada, internet ve akıllı telefon bağımlılığının, yönetici işlev ile ilgili bilişsel kontroldeki bozukluklarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Zhang vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada ise daha yüksek bir sosyal medya bağımlılığı düzeyinin, daha şiddetli duygusal rahatsızlık, daha düşük uyku kalitesi ve daha zayıf yönetici işlev becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Rosselli ve Christopher (2019) tarafından yapılan araştırmada, internet kullanımının (sosyal medya kullanımı dahil), bilgi teknolojilerinin, internet kullanım bozukluğu tanısı konmamış bireyler için bile, yürütücü işlevler de dahil olmak üzere bilişsel süreçlere yük getirebileceği ifade edilmektedir. Gündüz Ünsal (2018) tarafından yapılan araştırmada 12-17 yaş aralığındaki internet bağımlısı ergenlerin yürütücü işlevleri, sağlıklı gruptaki çocuklarınkiyle karşılaştırılmıştır. Çalışmada internet bağımlısı ergenlerin yürütücü işlev test puanlarının, sağlıklı ergenlerden önemli ölçüde farklı olduğu bulunmuştur. Javan vd. (2020) yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencileri arasında yönetici işlevler aracılığıyla internet bağımlılığını tahmin etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre, yönetici işlevlerin öğrencilerde internet bağımlılığını tahmin edebileceği belirlenmiştir. Nageeb ve Al Enzi (2020) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı toplam puanı ile iletişim becerileri ve yönetici işlevler puanları arasında yüksek düzeyde, istatistiksel olarak negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ge vd. (2023) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre, lisans öğrencilerinde kaygının dikkat kontrolü ile negatif, yönetici işlev bozukluğu ve akıllı telefon bağımlılığı ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modelinin sonuçları dikkat kontrolü ve yönetici işlev bozukluğunun kaygı ile akıllı telefon bağımlılığı arasında seri olarak aracılık rolü oynadığını göstermiştir. Kuo vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, internet bağımlılığı olan çocuklarda yönetici işlev ve öğrenme dikkati incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, yönetici işlev ve öğrenme dikkatinin, internet bağımlılığı olan grupta, bağımlılığı olmayan gruba kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, ergenlerin teknoloji bağımlılığının yürütücü işlev becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Teknoloji bağımlılığının yürütücü işlev becerileri üzerine etkileri dikkate alındığında, ergenlerin teknoloji bağımlılığını azaltmaya yönelik müdahale programları hazırlanabilir. Hazırlanacak olan müdahale programlarının içeriğine, ergenlerin yürütücü işlev becerilerine ve teknoloji kullanımının bu beceriler üzerindeki etkilerine yönelik konu başlıkları eklenebilir. Ergenlerin teknolojik araçları nasıl daha etkili ve verimli kullanabileceklerine yönelik okullarda bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Teknoloji bağımlılığının ergenlerin gelişim alanları üzerindeki etkilerine yönelik farkındalık çalışmaları yapılabilir. Ebeveynlere ve öğretmenlere ergenlerin teknoloji bağımlılıklarını önleme ve bağımlılıkla mücadele etme, ayrıca yürütücü işlev becerileri ve desteklenmesi konularında eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ergenlerin teknoloji bağımlılıkları ve yürütücü işlev becerileri ile ilgili elde edilen veriler 14-18 yaş arası ergenlerden, bu alana yönelik nicel yöntemler ve ergenlerin kendi değerlendirmeleri yoluyla toplanmıştır. Ayrıca bu araştırma, Zonguldak ili Alaplı ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerle sınırlıdır. Yine araştırma, teknoloji bağımlılığının yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkileri ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, nicel yöntemler yanında nitel yöntemler de kullanılabilir. Ergenlerin teknoloji bağımlılıkları ve yürütücü işlev becerilerine yönelik ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinden yararlanılabilir. Teknoloji bağımlılığı ve yürütücü işlev becerilerine yönelik, farklı yaş gruplarını içine alan araştırmalar planlanabilir. Teknoloji bağımlılığının ergenlerin farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar planlanabilir. Farklı şehirler örnekleme dahil edilerek çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aharony, N., & Zion, A. (2019). Effects of WhatsApp's use on working memory performance among youth. *Journal of Educational Computing Research, 57*(1), 226–245. https://doi.org/10.1177/0735633117749431

Ahmed, S. F., Kuhfeld, M., Watts, T. W., Davis-Kean, P. E., ve Vandell, D. L. (2021). Preschool executive function and adult outcomes: A

developmental cascade model. *Developmental Psychology, 57*(12), 2234–2249. https://doi.org/10.1037/dev0001270

Alvarez, J. A., & Emory, E. (2006). Executive function and the frontal lobes: A meta-analytic review. *Neuropsychological Review, 16*(1), 17–42. https://doi.org/10.1007/s11065-006-9002-x

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology, 8*(2), 71–82. https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724

Aragay, N., Vallès, V., Ramos-Grille, I., Garrido, G., Grimalt, E. G., Miranda Ruiz, E., & Jovell-Fernández, E. (2024). Differences in screen addiction in the past 15 years. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(1), 1. https://doi.org/10.3390/ijerph21010001

Asheri, M., Ghodsi, P., & Ghasemi, M. (2024). Examining the effects of impulsivity, intolerance of uncertainty, and smartphone management styles on smartphone addiction with the mediating role of warm executive functions. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS), 5*(4), 147–157. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.4.16

Aydın, F. (2017). Teknoloji bağımlılığının sınıf ortamında yarattığı sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri. (Tez no. 494180) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Azadvari, M., Sarzaeim, M., Rajabi, S., Yahyaee, A., Razavi, S. Z. E., Haghparast, A., Biderafsh, A., Nakhostin-Ansari, A., Hosseini, M., & Ghahvechi, M. (2023). Associations between exposure to common technology devices and reported neck pain among Iranian school-age adolescents: A cross-sectional study. *BMC Musculoskeletal Disorders, 24*(1), 883. https://doi.org/10.1186/s12891-023-07010-8

Bakour, C., Mansuri, F., Johns-Rejano, C., Crozier, M., Wilson, R., & Sappenfield, W. (2022). Association between screen time and obesity in US adolescents: A cross-sectional analysis using National Survey of Children's Health 2016-2017. *PLoS One, 17*(12). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278490

Baumgartner, S. E., Weeda, W. D., van der Heijden, L. L., & Huizinga, M. (2014). The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 34*(8), 1120–1144. https://doi.org/10.1177/0272431614523133

Bao, R., Wade, L., Leahy, A. A., Owen, K. B., Hillman, C. H., Jaakkola, T., & Lubans, D. R. (2024). Associations between motor competence and executive functions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, *54*(8), 2141–2156. https://doi.org/10.1007/s40279-024-02040-1

Bayzan, Ş., Yaman, F., Elkonca, ve Gün, A. (2024). Ortaokul ve lise öğrencilerinin dijital oyun oynama alışkanlıkları raporu (Rapor No. 3). Bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu. https://www.guvenliweb.org.tr/dokuman-detay/turkiyedeki-ortaokul-ve-lise ogrencilerinin-dijital-oyun-oynama-aliskanliklari-raporu-subat-2024, Erişim tarihi: 14.11.2024

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641-1660. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x

Bernabéu, E., Marchena, C. A., González-Pizzio, A., & Lubrini, G. (2020). Internet addiction and executive functions in university students: A systematic review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*(3), 613–642.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647–663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Blair, C. (2017). Educating executive function. *WIREs Cognitive Science, 8*, e1403. https://doi.org/10.1002/wcs.1403

Botev, Z., & Ridder, A. (2017). Variance reduction. In *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online* (pp. 1–6).

Bozyiğit, T., ve Yılmaz, S. (2023). The relationship between digital game addiction, executive functions and impulsivity in early adolescents. *Nesne, 11*(28), 188–198. https://doi.org/10.7816/nesne-11-28-02

Brand, M., Young, K. S., Laier, C., Wölfling, K., & Potenza, M. N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific internet-use disorders: An interaction of person-affect-cognition-execution (i-PACE) model. *Neuroscience ve Biobehavioral Reviews, 71*, 252-266. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.033

Brand, M., Young, K. S., & Laier, C. (2019). Prefrontal control and internet addiction: A theoretical model and review of neuropsychological and

neuroimaging findings. *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, 375. https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00375

Brown, T. E. (2003). ADHD as executive function impairments. *The Help Group's HelpLetter*, 1–2.

Bukva, A., & Memisevic, H. (2024). The relationship between executive functions and mathematics achievements in early-grade elementary students. *Child Neuropsychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/09297049.2024.2421222

Büyükkaymaz, M., ve Yıldız Bıçakçı, M. (2021). *Yürütücü İşlevler*. Nobel Yayınları.

Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. In *Oxford Handbook of Developmental Psychology,* 1, 706-742. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0025

Cristofori, I., Cohen-Zimerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. In M. D'Esposito & J. H. Grafman (Eds.), *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 163, pp. 197-219). Elsevier.

Common Sense Media. (2016). *Technology Addiction: Concern, Controversy, and Finding Balance*. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/csm_2016_technology_addiction_research_brief_0.pdf, Erişim tarihi: 20.09.2024

Crone, E. A. (2009). Executive functions in adolescence: Inferences from brain and behavior. *Developmental Science, 12*(6), 825–830. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00918.x

Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, *44*(11), 2037–2078. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Ding, W. N., Sun, J. H., Sun, Y. W., Chen, X., Zhou, Y., Zhuang, Z. G., Li, L., Zhang, Y., Xu, J. R., & Du, Y. S. (2014). Trait impulsivity and impaired prefrontal impulse inhibition function in adolescents with internet gaming addiction revealed by a Go/No-Go fMRI study. *Behavioral Brain Functions, 10*, 20. https://doi.org/10.1186/1744-9081-10-20

Dong, G., Zhou, H., & Zhao, X. (2011). Male internet addicts show impaired executive control ability: Evidence from a color-word Stroop task. *Neuroscience Letters, 499*(2), 114-118. https://doi.org/10.1016/j.neulet.2011.05.047

Esfahani, S., Dougherty, M., & Edward, R. (2014). Effect of separate sampling on classification accuracy. *Bioinformatics, 30*, 242–250. https://doi.org/10.1093/bioinformatics

Farchakh, Y., Haddad, C., Sacre, H., Obeid, S., Salameh, P., & Hallit, S. (2020). Video gaming addiction and its association with memory, attention and learning skills in Lebanese children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 14*(1), 1–11. https://doi.org/10.1186/s13034-020-00353-3

Ge, J., Liu, Y., Zhang, A., & Shu, T. (2023). The relationship between anxiety and smartphone addiction in the context of Covid-19: The mediating effect of attentional control and executive dysfunction. *Heliyon, 9*(2), e13273. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13273

Goodwin, K. (2018). *Dijital Dünyada Çocuk Büyütmek: Teknolojiyi Doğru Kullanmanın Yolları*. Aganta Kitap.

Grant, J. D., Scherrer, J. F., Lynskey, M. T., Lyons, M. J., Eisen, S. A., Tsuang, M. T., True, W. R., & Bucholz, K. K. (2006). Adolescent alcohol use is a risk factor for adult alcohol and drug dependence: Evidence from a twin design. *Psychological Medicine, 36*(1), 109-118. https://doi.org/10.1017/S0033291705006045

Gündüz Ünsal, S. (2018). İnternet bağımlılığı olan ergenlerin yürütücü işlevlerinin sağlıklı kontrollerle karşılaştırılması (Tez no. 524186) [Tıpta Uzmanlık tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Hale, L., ve Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews, 21*, 50–58. https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007

Ioannidis, K., Hook, R., Goudriaan, A. E., Vlies, S., Fineberg, N. A., Grant, J. E., & Chamberlain, S. R. (2019). Cognitive deficits in problematic internet use: Meta-analysis of 40 studies. *British Journal of Psychiatry, 215*(5), 639–646. https://doi.org/10.1192/bjp.2019.3

İnal, E. E., Demirci, K., Çetintürk, A., Akgönül, M., ve Savaş, S. (2015). Effects of smartphone overuse on hand function, pinch strength, and the median nerve. *Muscle ve Nerve, 52*(2), 183–188. https://doi.org/10.1002/mus.24695

İvrendi, A. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve yürütücü işlev performansları arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(2), 66–87. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042208

Javan, B. S., Farrokhi, N. A., Javan, S. B., & Sadeghi, R. (2020). Predicting internet addiction through executive functions; emphasizing on the components of inhibition, working memory and cognitive flexibility among students of Allameh Tabataba'i University. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry, 7*(5), 80–91.

Jin, C., Zhang, T., Cai, C., Bi, Y., Li, Y., Yu, D., Zhang, M., & Yuan, K. (2016). Abnormal prefrontal cortex resting state functional connectivity and severity of internet gaming disorder. *Brain İmaging and Behavior*, *10*(3), 719–729. https://doi.org/10.1007/s11682-015-9439-8

Karakuş Yılmaz, T., Bayzan, Ş., Gün, A., Yıldırım, Ö., Kurşun, E., Aslan, A., & Turgut, Y. E. (2023). *Türkiye'deki Çocukların ve Ebeveynlerin Bilinçli ve Güvenli İnternet Kullanım, Deneyim ve Alışkanlıkları Raporu* (Rapor No: 2). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (21. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, S., ve Çetin, F. H. (2019). Teknoloji kullanımının yürütücü işlevler üzerine etkisi. *Pediatric Practice and Research, 7*(Ek), 110.

Ketvel, L., Vuoksimaa, E., Pulkkinen, L., Rose, R. J., Vedenkannas, U., Rapeli, P., Raevuori, A., & Latvala, A. (2025). Dimensional attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and executive functioning in adolescence: A multi-informant, population-based twin study. *Neuropsychology, 39*(1), 16–27. https://doi.org/10.1037/neu0000983

Kim, J., Hwang, Y., Kang, S., Kim, M., Kim, T. S., Kim, J., Seo, J., Ahn, H., Yoon, S., Yun, J. P., Lee, Y. L., Ham, H., Yu, H. G., & Park, S. K. (2016). Association between exposure to smartphones and ocular health in adolescents. *Ophthalmic Epidemiology, 23*(4), 269–276. https://doi.org/10.3109/09286586.2015.1136652

Kokka, I., Mourikis, I., Nicolaides, N. C., Darviri, C., Chrousos, G. P., Kanaka-Gantenbein, C., & Bacopoulou, F. (2021). Exploring the effects of problematic internet use on adolescent sleep: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), 760. https://doi.org/10.3390/ijerph18020760

Korkmaz, A. (2023). *Dijital Bağımlılık: Dijital Bağımlılar için İletişim Önerileri*. İksad Yayınevi. https://doi.org/10.5281/zenodo.10445604

Kuhn, D. (2009). Adolescent thinking. In R. M. Lerner ve L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology: Individual Bases of Adolescent Development* (3rd ed., pp. 152–186). John Wiley ve Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001007

Kuo, S. Y., Chen, Y. T., Chang, Y. K., Lee, P. H., Liu, M. J., & Chen, S. R. (2018). Influence of internet addiction on executive function and learning attention in Taiwanese school-aged children. *Perspectives in Psychiatric Care, 54*(4), 495–500. https://doi.org/10.1111/ppc.12254

Lau-Zhu, A., Holmes, E. A., Butterfield, S., & Holmes, J. (2017). Selective association between Tetris game play and visuospatial working memory: A preliminary investigation. *Applied Cognitive Psychology, 31*(4), 4. https://doi.org/10.1002/acp.3339

Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2017). Executive function as a mediator between SES and academic achievement throughout childhood. *International Journal of Behavioral Development, 41*(1), 94–104. https://doi.org/10.1177/0165025415603489

León Méndez, M., Padrón, I., Fumero, A., & Marrero, R. J. (2024). Effects of internet and smartphone addiction on cognitive control in adolescents and young adults: A systematic review of fMRI studies. *Neuroscience ve Biobehavioral Reviews, 159*, 105572. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105572

Lin, F. L., Hsu, T. Y., Wu, T. S., & Chang, C. L. (2013). The effects of user involvement in online games, game-playing time, and display duration on working memory. In D. Harris (Ed.), *Engineering psychology and cognitive ergonomics: Understanding Human Cognition* (EPCE 2013, Lecture Notes in Computer Science, 8019, 69–77. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-39360-0_7

Ma, P., Xia, Z., Zhao, Y., & Zhao, Y. (2024). Comparative efficacy of different interventions on executive function in adolescents with internet use disorder. *Journal of Psychiatric Research, 174*, 197–208. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.04.018

Magalhães, S., Carneiro, L., Limpo, T., & Filipe, M.G. (2020). Executive functions predict literacy and mathematics achievements: The unique

contribution of cognitive flexibility in grades 2, 4, and 6. *Child Neuropsychology, 26*, 934 - 952.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, *43*(4), 947–959. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947

McNamee, D. (2015). Technology addiction-how should it be treated? *Medical News Today, 6*(20), 17–24. https://www.medicalnewstoday.com/articles/278530

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu*. https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1, 16.08.2024

Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2012). *Introduction to Linear Regression Analysis* (5th ed.). John Wiley ve Sons.

Moretta, T., & Buodo, G. (2021). Response inhibition in problematic social network sites use: An ERP study. *Cognitive, Affective ve Behavioral Neuroscience, 21*(4), 868–880. https://doi.org/10.3758/s13415-021-00879-9

Nagata, J. M., Cortez, C. A., Cattle, C. J., Ganson, K. T., Iyer, P., Bibbins-Domingo, K., & Baker, F. C. (2022). Screen time use among US adolescents during the COVID-19 pandemic: Findings from the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) study. *JAMA Pediatrics, 176*(1), 94–96. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.4334

Nageeb, S. M., & Enzi, N. M. (2020). The effect of internet addiction on the executive functions and communication skills among university nursing students. *International Journal of Nursing Didactics*.

Nathanson, A. I., Aladé, F., Sharp, M. L., Rasmussen, E. E., & Christy, K. (2014). The relation between television exposure and executive function among preschoolers. *Developmental Psychology, 50*(5), 1497–1506. https://doi.org/10.1037/a0035714

Neophytou, E., Manwell, L. A., & Eikelboom, R. (2021). Effects of excessive screen time on neurodevelopment, learning, memory, mental health, and neurodegeneration: A scoping review. *International Journal of Mental Health and Addiction, 19*, 724–744. https://doi.org/10.1007/s11469-019-00182-2

Nie, J., Zhang, W., Chen, J., & Li, W. (2016). Impaired inhibition and working memory in response to Internet-related words among adolescents with Internet addiction: A comparison with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatry Research, 236*, 236–242. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.01.004

Op den Kelder, R., Ensink, J. B. M., Overbeek, G., Maric, M., & Lindauer, R. J. L. (2017). Executive function as a mediator in the link between single or complex trauma and posttraumatic stress in children and adolescents. *Quality of Life Research, 26*(7), 1687–1696. https://doi.org/10.1007/s11136-017-1535-3

Özçetin, M., Gümüştaş, F., Çağ, Y., Gökbay İz, ve Özmel, A. (2019). The relationships between video game experience and cognitive abilities in adolescents. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 15*, 1171–1180. https://doi.org/10.2147/ndt.s206271

Pan, X. S., Li, C., & Watts, T. W. (2023). Associations between preschool cognitive and behavioral skills and college enrollment: Evidence from the Chicago School Readiness Project. *Developmental Psychology, 59*(3), 474–486. https://doi.org/10.1037/dev0001431

Pichardo, C., Romero-López, M., Ruiz-Durán, A., & García-Berbén, T. (2021). Executive functions and problematic internet use among university students: The mediator role of self-esteem. *Sustainability, 13*(19), 11003. https://doi.org/10.3390/su131911003

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On The Horizon, 9*, 3–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Reed, P. (2023). Impact of social media use on executive function. *Computers in Human Behavior, 141*, 107598. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107598

Reid Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., Hill, D., Ameenuddin, N., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., & Swanson, W. S. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics, 138*(5). https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593

Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B., & The Family Life Project Key Investigators. (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in Psychology, 8*, 869. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869

Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M. B. (2022). Common Sense census: Media use by tweens and teens, 2021. Common Sense Media.

https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf

Romer, D., Betancourt, L. M., Brodsky, N. L., Giannetta, J. M., Yang, W., & Hurt, H. (2011). Does adolescent risk taking imply weak executive function? A prospective study of relations between working memory performance, impulsivity, and risk taking in early adolescence. *Developmental Science, 14*(5), 1119–1133. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01061.x

Rosselli, M., & Christopher, D. M. (2019). Executive dysfunctions associated with the use of information technology. *Dysexecutive Syndrome, 54*, 177–197. 10.1007/978-3-030-25077-5_9.

Sağlık Bakanlığı. (2023). *Teknoloji Bağımlılığı Ebeveyn Rehberi*. https://dosyamerkez.saglik.gov.tr/Eklenti/47018/0/teknoloji-bagimliligi-ebeveyn-rehberipdf.pdf, Erişim tarihi: 05.08.2024

Santrock, J. W. (2018). *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi* (Çeviri Editörü: Galip Yüksel, 13. Basımdan Çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.

Sasser, T. R., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. (2015). Executive Functioning and School Adjustment: The Mediational Role of Pre-kindergarten Learning-related Behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, *30*(Pt A), 70–79. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001

Senarath, T., & Ratnayake, R. (2021). The effects of social media multitasking on working memory. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13273.85601

Starling-Alves, I., Russell-Lasalandra, L. L., Lau, N. T. T., Moreira Paiva, G., Geraldi Haase, V., & Wilkey, E. D. (2024). Number and domain both affect the relation between executive function and mathematics achievement: A study of children's executive function with and without numbers. *Developmental Psychology, 60*(12), 2345–2366.

Stavrinos, D., McManus, B., Underhill, A. T., & Lechtreck, M. T. (2019). Impact of adolescent media multitasking on cognition and driving safety. *Human Behavior and Emerging Technologies, 1*(2), 161–168. https://doi.org/10.1002/hbe2.143

Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screen time on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open, 9*(1), e023191. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191

Tan, S., & Fraser, J. (2021). Effects of screen time on sleep in children and adolescents: A systematic review. *BMJ Paediatrics Open, 5*, e000947. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2021-RCPCH.47

Taş, İ. (2019). *Dijital Dünyanın Çocukları*. Vize Yayıncılık.

Temircan, Z. (2022). Assessment of executive functioning and social emotional learning among adolescents. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14*(Ek 1), 286-292. https://doi.org/10.18863/pgy.1172105

Thorell, L. B., Lazarevic, N., Milovanovic, I., & Ignjatovic, V. B. (2020). Psychometric properties of the Teenage Executive Functioning Inventory (TEXI): A freely available questionnaire for assessing deficits in working memory and inhibition among adolescents. *Child Neuropsychology, 26*(6), 857–864. https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1726885

Tintori, A., Ciancimino, G., & Cerbara, L. (2024). How screen time and social media hyperconnection have harmed adolescents' relational and psychological well-being since the COVID-19 pandemic. *Social Sciences, 13*(9), 470. https://doi.org/10.3390/socsci13090470

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports, 12*, 271–283. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003

Uncapher, M. R., Thieu, K., & Wagner, A. D. (2016). Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic Bulletin ve Review, 23*(2), 483–490. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0907-3

UNICEF. (2017). *Dünya çocuklarının durumu 2017: Dijital bir dünyada çocuklar* (S. Ergen, Çev.). UNICEF Türkiye. https://www.unicef.org/turkiye/media/4291/file/D%C3%BCnya%20%C3%87ocuklar%C4%B1n%C4%B1n%20Durumu%202017:%20Dijital%20bir%20D%C3%BCnyada%20%C3%87ocuklar.pd, Erişim tarihi: 22.07.2024

Unsworth, N., Redick, T. S., McMillan, B. D., Hambrick, D. Z., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2015). Is playing video games related to cognitive abilities? *Psychological Science, 26*(6), 759–774. https://doi.org/10.1177/0956797615570367

Valls-Serrano, C., De Francisco, C., Vélez-Coto, M., & Caracuel, A. (2022). Visual-spatial working memory and attention control differentiate experts, regular players, and non-players of the *League of Legends* video game.

Frontiers in Human Neuroscience, 16, 933331. https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.933331

Van Holst, R. J., Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., Peter, J., Veltman, D. J., & Goudriaan, A. E. (2012). Attentional bias and disinhibition toward gaming cues are related to problem gaming in male adolescents. *Journal of Adolescent Health, 50*(6), 541–546.

Warmansyah, J., Ismandela, A., Nabila, D. F., Wulandari, R., Wahyu, W. P., Khairunnisa, Putri, A., Komalasari, E., Sari, M., Yuningsih, R., & Masril, M. (2023). Smartphone addiction, executive function, and mother-child relationships in early childhood emotion dysregulation. *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini, 17*(2), 241–266. https://doi.org/10.21009/JPUD.172.05

Willoughby, M. T., Wylie, A. C., ve Little, M. H. (2019). Testing longitudinal associations between executive function and academic achievement. *Developmental Psychology, 55*(4), 767–779. https://doi.org/10.1037/dev0000664

Weinstein A. M. (2017). An Update Overview on Brain Imaging Studies of Internet Gaming Disorder. *Frontiers in Psychiatry*, *8*, 185. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00185

Xiong, Z., Li, G., Chen, J., & Peng, L. (2024). The impact of executive dysfunction on anxiety in hearing-impaired college students: Smartphone addiction as a mediator and academic procrastination as a moderator. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 2853–2863. https://doi.org/10.2147/PRBM.S470293

Yalçın Irmak, A. Y., Çelikkalp, Ü., Özdemir, G., ve Yiğit, Ş. (2022). Comparison of reaction time, manual dexterity, and working memory levels of adolescent video game players and non-players. *Clinical and Experimental Health Sciences, 12*(2), 493–498. https://doi.org/10.33808/clinexphealthsci.990236

Yang, X., Chen, Z., Wang, Z., & Zhu, L. (2017). The relations between television exposure and executive function in Chinese preschoolers: The moderated role of parental mediation behaviors. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 1833. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01833

Yar, B., ve Çakır, R. (2023). Ergen yürütücü işlevler envanterinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi, 7*(3), 417–427. https://doi.org/10.57127/kpd.26024438.1274724

Yavuzer, H. (1990). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Yeşilay. (2021). *Teknolojiye Bağımlı Yaşama!* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/31013946_lise_teknoloji_baYmlYlYY_kitap.pdf

Yeşilay. (2023). *Bağımlılıklardan Koruyan Aile Rehberi*. https://tbm.org.tr/media/dvrehpv5/ye%C5%9Filay-aile-rehberi.pdf, Erişim tarihi: 10.08.2024

Yılmaz, S., ve Üney, T. (2023). Farklı dijital oyun bağımlılığı düzeyine sahip çocuklarda görsel uzaysal bilişsel beceriler ve çalışma belleği kapasitesinin karşılaştırılması. *Bağımlılık Dergisi, 24*(3), 371–380. https://doi.org/10.51982/bagimli.1207764

Yurdakul, Y. (2024). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin sosyal beceriler üzerindeki yordayıcı rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 61*, 1729-1751.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000)*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20172000/

Zengin, A. (2023). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde internet oyun oynama bozukluğunun yürütücü işlevler ile ilişkisi (Tez no. 813949) [Tıpta uzmanlık tezi, Uludağ Üniversitesi].

Zhang, K., Li, P., Zhao, Y., Griffiths, M. D., Wang, J., & Zhang, M. X. (2023). Effect of social media addiction on executive functioning among young adults: The mediating roles of emotional disturbance and sleep quality. *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 1911–1920. https://doi.org/10.2147/PRBM.S414625

Zhou, Z., Zhou, H., & Zhu, H. (2016). Working memory, executive function and impulsivity in internet-addictive disorders: A comparison with pathological gambling. *Acta Neuropsychiatrica, 28*(2), 92–100. https://doi.org/10.1017/neu.2015.54

Zhou, J., & Bai, Z. (2023). Brief moderate-intensity aerobic exercise improves the executive function of Chinese undergraduates regardless of mobile phone addiction: Evidence from the antisaccade task. *Frontiers in Psychology,* 14, Article 849442. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.849442

Zhuang, L., Wang, L., Xu, D., Wang, Z., & Liang, R. (2021). Association between excessive smartphone use and cervical disc degeneration in young patients suffering from chronic neck pain. *Journal of Orthopaedic Science*, *26*(1), 110–115. https://doi.org/10.1016/j.jos.2020.02.009

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Executive function skills, which play an important role in individuals' behaviors, emotional control, cognitive functioning and social interactions (Anderson, 2002), are very important skills considering their effects in daily life (Alvarez ve Emory, 2006; Blair, 2017). It is known that developments in executive functions are the most important cognitive developments experienced during adolescence (Crone, 2009; Kuhn, 2009). Children and adolescents whose executive function skills are not supported may have difficulty in focusing their attention on goals, making plans, taking action and producing alternative ways to cope with the difficulties they face (Zengin, 2023). For the so-called "digital natives," technology such as computer games, email, the internet, mobile phones, and instant messaging have become an essential aspect of daily life (Prensky, 2001). Research by Common Sense Media aimed at examining media usage patterns revealed that young people's media consumption has increased since the onset of the pandemic compared to the previous four years (Rideout et al., 2022). Depending on how technology is used, it changes the development of executive function skills in positive or negative ways (Goodwin, 2018). Technology can also be the factor of various negative consequences, such as impaired impulse control, which accompanies a series of executive dysfunctions that negatively affect the individual's ability to function (Goodwin, 2018; Rosselli ve Christopher, 2019). In this direction, the present study aimed to examine the predictive effect of adolescents' technology addictions on their executive functioning skills. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought in the research:

1. Is there a significant relationship between adolescents' technology addictions and executive functioning skills?

2. Do adolescents' technology addictions predict their executive functioning skills?

Method: The research utilized a correlational survey model, a type of general survey approach, with a sample of 431 students enrolled in official secondary education institutions under the Ministry of National Education in Alaplı, Zonguldak. Data collection tools included a Personal Information Form, the

Technology Addiction Scale, and the Adolescent Executive Functions Inventory. Multiple regression analysis was conducted for data analysis. Ethical principles were adhered to in this study, and the necessary approvals from the ethics committee were obtained.

Findings: The research identified significant positive correlations, ranging from 0.277 to 0.826, between adolescents' executive functioning skills (including sub-dimensions) and their levels of technology addiction (including sub-dimensions). Multiple linear regression analyzes were conducted to examine whether technology addiction and its sub-dimensions, as well as executive functioning skills and their sub-dimensions, served as predictors of adolescents' technology addiction and its respective sub-dimensions. In Model 1, it was seen that adolescents' technology addiction had an effect on their executive functioning skills. In Model 2, it was seen that adolescents' levels of using social networking, instant messaging and websites had an effect on working memory. At the same time, it was determined that adolescents' level of playing online games did not have an effect on their working memory. In Model 3, it was seen that adolescents' levels of using social networking, instant messaging, playing online games and using websites had an effect on inhibition. In Model 4, it was found that adolescents' levels of using social networks, instant messaging and using websites had an effect on executive function skills. Additionally, it was found that adolescents' online game-playing levels did not have an effect on their executive functioning skills.

Discussion and Conclusion: The research concluded that adolescents' technology addiction has an impact on their executive functioning skills. It was stated that higher scores obtained from the Adolescent Executive Functions Inventory represent a decrease in executive functions (Yar ve Çakır, 2023). The result indicated that the nature of the relationship between the scale scores and the positive beta value can be interpreted as a negative increase in the executive function skills of adolescents as their technology addiction increases. Brand et al. (2019) found that executive dysfunctions are common in individuals with internet addiction and these individuals have difficulties in attention, working memory and decision-making processes.

Our research revealed that adolescents' usage levels of social networks, instant messaging, and websites affect their working memory, while their level of engagement with online gaming has no impact on working memory. This result can be interpreted as adolescents' levels of using social networks, instant messaging and websites increase, their working memory skills increase negatively. Aharony and Zion (2019) reported that distractions transmitted

through smartphones decreased students' working memory performance. Senarath and Ratnayake (2021) also noted that multitasking in social media has a significantly negative effect on working memory.

The present study found that adolescents' use of social networks, instant messaging, online gaming, and websites impacts their inhibition skills. This can be interpreted as adolescents have difficulty in inhibiting their emotions, thoughts and behaviors as their technology addiction increases, they have difficulties in finishing the work they have started, and procrastination behaviors (Yar ve Çakır, 2023) can be observed. The study conducted by Bozyiğit and Yılmaz (2023) found that as digital game addiction increased, selective and complex attention, inhibition, set-shifting, and impulse control skills decreased.

Another finding from the study revealed that adolescents' use of social networks, instant messaging, and websites influenced their executive function skills. However, their level of online gaming had no effect on these skills. As a result, it can be interpreted that increased use of social networks, instant messaging, and websites is negatively associated with adolescents' executive functioning skills. In a study by Leon Mendez et al. (2024), the internet and smartphone addiction were linked to impairments in cognitive control related to executive function.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3415-3442
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80210
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 08.01.2025 Submitted date
Kabul tarihi 14.04.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kılavuz, Y. (2025). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yükseköğretim Tercihinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Journal of History School,* 77, 3415-3442.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİM TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ[1]

Yılmaz KILAVUZ[2]

Öz

Bu araştırma, ebeveynlerin çocuklarının kariyer seçimleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin verdikleri tavsiyelerin, bireylerin meslek tercihlerini ve dolayısıyla yaşam tarzlarını önemli ölçüde şekillendirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin meslek seçiminde bireysel ilgi ve yeteneklerin yanı sıra çevresel faktörleri de göz önünde bulundurması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretim programı tercihlerinde etkili olan faktörleri incelemektir. Çalışma, nitel bir desen kullanılarak durum çalışması modeliyle gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan form ile toplanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır. Analizler, katılımcıların görüşlerine uygun doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve verilerin güvenilirliğini artırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, meslek seçimi üzerinde en etkili faktörler ekonomik kaygılar, mesleğin prestiji, öğrencinin kişilik özellikleri, ilgi alanları ve yetenekleridir. Bununla birlikte, sosyo-kültürel yapı ve aile gibi faktörlerin daha çok öğrenciler için belirleyici olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin ekonomik durumlarının genellikle iyi olmadığı ve çoğunun meslek seçiminde ekonomik getirinin önemli bir kriter olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler, meslek seçiminde aile, rehberlik servisi, kişisel tercihler ve sosyal çevre gibi etkenleri eşit derecede önemli bulmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Tercihi, Meslek, Mesleki Tercih, Aile, Sosyal Çevre.

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Muş Alparslan Üniversitesi'nde, 04.01.2022 tarih, 1 sayı ve 1 toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İngiliz Dili Eğitimi, y.kilavuz@alparslan.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4030-1556

Examination of Variables Effective on Higher Education Preferences of Secondary Education Students

Abstract

The research highlights that parents significantly influence their children's career decisions, both directly and indirectly, particularly due to their cohabitation with their children. It emphasizes that the career advice families provide shapes individuals' future occupational choices, significantly impacting their lifestyle and societal presence. Furthermore, it is stated that students, teachers, and families should make career choices based on individual interests, abilities, and aspirations while also considering the influence of environmental factors in this process. The study examines the factors influencing secondary school students' career choices when selecting higher education programs. The study employs a qualitative design using the case study model, with semi-structured interviews as the data collection tool. The data was collected through a form prepared by the researcher, with validity and reliability ensured through expert opinions. The data analysis was supported by direct quotations from participants, which enhanced the validity of the findings. According to the findings of the study, the most influential factors on career choice include economic concerns, the prestige of the profession, the student's personality traits, interests, and abilities. Additionally, factors such as socio-cultural structure and family are particularly decisive for students. It was also observed that students often do not have a favorable economic situation, and many of them identified the economic benefits of a profession as a key criterion in their career choice. Both students and teachers found factors such as family, guidance services, personal preferences, and social environment to be equally important in the career decision-making process.

Keywords: Higher Education Preference, Profession, Career Choice, Family, Social Environment.

GİRİŞ

Yükseköğretim tercihi, bireylerin mesleki yaşamlarını şekillendiren ve yaşamlarının bütününü etkileyen kritik bir karar sürecidir. Bu tercih, bireyin yalnızca gelecekteki mesleğini değil, aynı zamanda sosyal statüsünü, yaşam tarzını ve kişilik gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeyleriyle uyumlu bir alan ve yükseköğretim kurumu seçimi, akademik başarılarını ve bölüme olan bağlılıklarını önemli ölçüde belirlemektedir.

Mesleki yönelimlerin şekillenmesinde bireyin sosyal çevresi, kültürel değerleri ve aile yapısı belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle erken yaşlardan itibaren bireylere yöneltilen "Büyüyünce ne olmak istersin?" sorusu, toplumsal ve kültürel normların etkisini yansıtmaktadır. Türkiye özelinde yapılan gözlemler,

öğrencilerin yükseköğrenim tercihlerinde iş olanaklarının yüksek olduğu alanlara yöneldiğini ortaya koymaktadır. Tıp, eczacılık ve mühendislik gibi meslek grupları; yüksek istihdam potansiyeli, ekonomik getiriler ve toplumsal statü nedeniyle öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir.

Kariyer gelişimi süreçlerinde bireyin ailesi önemli bir sosyal destek ve rehberlik kaynağıdır. Aile yapısı, bireyler arasındaki roller, değerler sistemi ve tutumlar, kariyer tercihini etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Hirschi ve Läge (2007, s.3), kariyer karar sürecini bireyin ilgi alanları, yetenekleri ve kişisel değerleri doğrultusunda oluşturduğu alternatifler çerçevesinde açıklamaktadır. Bu süreçte aile, öğrencinin bilgi edinme, ilgi ve becerilerini tanıma, mesleki özlemler geliştirme ve planlama gibi aşamalarda rehberlik etmektedir (Bryant, Zvonkovic ve Reynolds, 2006, s.168).

Ailenin sahip olduğu mali, sosyal ve beşerî sermaye, çocuğun kariyer gelişimini doğrudan etkilemektedir. Özellikle ebeveynlerin sahip olduğu mesleki bilgi birikimi, değer sistemi ve etkileşim düzeyi, çocuğun karar verme sürecinde belirleyici olmaktadır (Bryant, Zvonkovic ve Reynolds, 2006, s.170). Bu bağlamda, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve sosyal destek ağlarının önemi ön plana çıkmaktadır. Nitekim ebeveynler, çocuklarını bilinçli ya da bilinçsiz biçimde etkileyerek kariyer tercihlerini yönlendirmektedir (Jungen, 2008; akt. Chifamba, 2019, s.1207).

Meslek seçimi bireyin yaşam doyumu, üretkenlik düzeyi ve toplumsal konumu üzerinde uzun vadeli etkiler yaratmaktadır. Yanlış alınan kararlar, bireyin uyum sorunları yaşamasına ve dolayısıyla iş yaşamında düşük verimlilik göstermesine neden olabilmektedir (Jones ve Larke, 2005, s.11). Bu nedenle, kariyer karar sürecinin planlı, bilinçli ve çok aktörlü bir yapı içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Alemu (2013, s.28), bu süreci "kariyer sözleşmesi" kavramı ile açıklamakta ve öğrenciler, aileler, çalışanlar ve danışmanlar arasında kurulan iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Öte yandan, Bacanlı, Eşici ve Özünlü (2013, s.199-200) okul kademeleri arasındaki geçiş süreçlerinde öğrenci başarısının ve aile müdahalelerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, maddi desteği ve aile içi ilişkileri, öğrencinin eğitsel ve mesleki planlamasına doğrudan etki etmektedir. Kalafat ve Sancak'ın (2023, s.18) çalışmasında ise kadın öğrencilerin kariyer kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu, aile müdahalelerinin ise bu kaygı üzerinde kısmi etkide bulunduğu saptanmıştır. Ancak, söz konusu kaygının yalnızca aile etkisiyle açıklanamayacağı, sosyal ve ekonomik faktörlerin de belirleyici olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretim tercihlerinde çok sayıda değişkenin etkili olduğu söylenebilir. Bu değişkenlerin belirlenmesi, öğrencilerin karar mekanizmalarının anlaşılmasını kolaylaştırmakta ve ebeveynler ile eğitimcilerin rehberlik süreçlerine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın temel problemi; ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretim tercihlerinde etkili olan değişkenlerin neler olduğunun ve bu değişkenlerin etki düzeylerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Meslek seçimi, bireyin hayatındaki en kritik karar süreçlerinden biridir ve sadece gelirini değil, kişisel gelişimini, yaşam algısını, yaşam kalitesini ve sosyal çevresini şekillendirir. Üniversite ve bölüm tercihi, kişinin gelecekteki kariyerini ve yaşamını büyük ölçüde etkileyen önemli bir karar alma sürecidir. Yaylacı Özdemir (2007), meslek seçim sürecinin genellikle ortaöğretimde başladığını, ancak erken yaşlardan itibaren bilinçli bir şekilde desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin, kariyer seçimlerinde yalnızca yeteneklerini değil, aynı zamanda mesleğin uzun vadeli etkilerini de göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Meslek, bireyin yaşam standartlarını ve ekonomik ihtiyaçlarını belirlemede en temel araçlardan biri olup, toplumsal statüyü ve yaşam memnuniyetini de etkileyen bir faktördür (Kayıkçı & Turan, 2019). Meslek, sadece bir iş alanı değil, bireyin gelecekteki yaşam tarzını, sosyal çevresini ve refah düzeyini belirleyen bir unsurdur. Bu nedenle, meslek seçiminde bilinçli bir yaklaşım hem bireyin hem de ülkenin geleceği açısından büyük önem taşır (Ensari & Alay, 2017).

Meslek seçimindeki zorluklar, kişisel tercihlerle sınırlı kalmaz. Hızla değişen sektörler ve yeni meslek dallarının ortaya çıkması, öğrencilere doğru kariyer yolunu seçme konusunda daha fazla belirsizlik yaratmaktadır. Fizer (2013), mesleklerin içeriğini ve gereksinimlerini deneyimleyerek anlamanın önemini belirtmektedir. Bu belirsizlik, meslek seçiminde profesyonel rehberliğin önemini artırmaktadır (Şengün, 2013).

Öğrenciler, ilgi ve kabiliyetlerine uygun meslekleri belirleyebilmek için aile ve öğretmen desteği almalıdır. Reddy ve Rajaram (2015), doğru kariyer tercihini yapabilen öğrencilerin genellikle aile ve öğretmenlerinin tavsiyeleriyle başarılı olduklarını ifade etmektedir. Öztemel (2020) ve Savickas (2019), dijitalleşme ile değişen iş süreçlerine uyum sağlama gerekliliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca, İncirkuş, Yücel ve Dindar (2023), hemşirelik bölümü öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteğinin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bu araştırma, öğrencilerin meslek seçimlerini daha bilinçli yapmalarına ve gelecekteki mesleklerinin potansiyelini anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretim programı tercihlerinde etkili olan değişkenleri analiz etmek ve bu tercihlerde hem öğrencilerin hem de velilerin bakış açılarını karşılaştırmalı bir şekilde incelemektir. Bu kapsamda araştırma, aşağıdaki alt problemlere yanıt aramaktadır:

Araştırma Soruları

Öğrencilerle İlgili Sorular

1. Ortaöğretim öğrencileri, tercih etmek istedikleri yükseköğretim programları ve mesleklerde hangi önceliklere sahiptir?
2. Öğrencilerin, tercih etmek istedikleri yükseköğretim alanının ve mesleğin sağlayacağı ekonomik getirilerle ilgili düşünceleri nelerdir?
3. Öğrencilerin yükseköğretim alanı ve meslek tercihinde ailelerinin eğitim geçmişi, okul rehberlik servisi ve diğer öğretmenler gibi faktörler ne derece etkili olmaktadır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin herhangi bir yükseköğretim eğitimi almadan doğrudan hayata atılma düşüncesine yaklaşımları nasıldır?

Velilerle İlgili Sorular

5. Veliler, çocuklarının seçmek istediği yükseköğretim alanı ve meslek tercihinde hangi unsurları öncelikli görmektedir?
6. Velilerin sosyo-ekonomik durumları, çocuklarının yükseköğretim tercihi sonucunda elde edecekleri meslekten beklenen ekonomik getiriler açısından nasıl bir rol oynamaktadır?
7. Veliler, çocuklarının yükseköğretim programı seçiminde aile, okul rehberlik servisi veya diğer etkenlerin hangisinin daha belirleyici olduğunu düşünmektedir?
8. Veliler, çocuklarının herhangi bir yükseköğretim programına katılmadan mesleki hayata atılmalarını nasıl değerlendirmektedir?

Araştırmanın Katkısı

Bu araştırma, öğrencilerin yükseköğretim tercihlerine etki eden faktörleri anlamanın yanı sıra velilerin bu süreçteki rolünü ortaya koyarak eğitsel rehberlik çalışmalarına ve politikalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel desenlerden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırmasını içeren bütüncül bir nitel araştırma modeli olup (Kaplan, 2013, s.199) gerçek yaşamda yer alan olayları çok yönlü olarak incelenmesini sağlayan bir araştırma desenidir (Cresswell, 2007, s.36). Durum çalışması, tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991, s.3). Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.262-263).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında öğretim üyeliği yapan uzmanların görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltme ve eklemeler yapılarak görüşme formu uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Hazırlanan görüşme formları velilere ve öğrencilere dağıtılmış, sonra da velilerin ve öğrencilerin görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme şeklindedir. Görüşmede hem öğretmenlere hem de öğrencilere dörder paralel soru sorulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin analizinde iki farklı yöntem bulunmaktadır. Bunlar içerik analizi ve betimsel analiz olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır.

Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan bir form aracılığıyla toplanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda geçerlilik ile güvenilirlik sağlanmıştır. Görüşme

sürecinde katılımcılara içerik yansıtması yapılarak anlık teyitleri alınmış. Veli ve öğrencilerin verdikleri cevaplar kendilerine okunmuş eklemek veya çıkarmak istedikleri bir bilginin olup olmadığı kendilerine sorulmuştur ve bu sayede geçerlilik güçlendirilmiştir. Yapılan analizler, katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bu durum verilerin güvenilirliğini artırmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında içerik yansıtması yapılarak anlık teyit alınması, araştırmanın geçerliliğini güçlendirmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmacının diğer uzmanlardan teyit alması da geçerlilik açısından olumlu bir katkı sağlamaktadır (Denzin & Lincoln, 2008; akt., Baltacı, 2019; Guba & Lincoln, 1982). Nitel araştırmalarda geçerlilik, verilerin doğruluğunu ifade ederken; güvenirlik, verilerin inandırıcılığına işaret etmektedir. Ancak, geçerliliğin daha güçlü bir kavram olduğu belirtilmektedir (LeCompte & Goetz, 1982). Araştırmacının, incelediği olguya karşı tarafsız bir tutum sergilemesi ve durumu olduğu gibi aktarması, geçerliliğin artmasına katkıda bulunmaktadır (Kirk & Miller, 1986).

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak, yani tekrarlandığında benzer bulgulara ulaşılıp ulaşılamayacağını değerlendirmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Bu doğrultuda, eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir uzman ile en az yüksek lisans derecesine sahip bir diğer uzman, görüşme kayıtlarını bağımsız şekilde analiz etmiş ve kayıtlarla ilgili dönütler sağlamışlardır. Elde edilen bu dönütler, araştırmacının bulgularının tutarlı olduğunu ortaya koymuştur.

Betimsel Analiz: Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.114).

Öğretmen ve öğrencilere dörder açık uçlu sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmenler V 1, V2, V3…, öğrenciler de (Ö 1, Ö 2, Ö 3…. şeklinde kodlanmıştır. Betimsel analiz çerçevesinde meslek seçimini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşmelerden elde dilen verilerinden öncelikle kodlar çıkarılmıştır. Bu kodlar kategoriler altında birleştirilmiştir. Söz konusu kategorilerden temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin yükseköğretim tercihlerinde etkili olan hususlara ilişkin, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve bunların ortaöğretimde öğrenim gören çocuklarından elde edilen bulgulara ve bunlara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Meslekî Tercih

Öğrencilere "Okumak istediğiniz yükseköğretim dalı ve bunun sonucunda elde edeceğiniz meslekte öncelikleriniz nelerdir?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu sorunun görüşmede yer almasının amacı, öğrencilerin mesleki tercihlerinde önceledikleri hususları belirlemektir.

Araştırmanın birinci alt problemi "Okumak istediğiniz yükseköğretim dalı ve bunun sonucunda elde edeceğiniz meslekte öncelikleriniz nelerdir?" sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin 3'ü (%14,3) ekonomik kaygı, 3'ü (%14,3) mesleğin prestiji, 2'si (%9,5) öğrencinin kişilik özelliği, 4'ü (%19) ilgi alanı, 3'ü (%14,3) yetenek, 1'i (%4,7) sosyo-kültürel yapı ve 5'i (%23,8) ailenin istekleri cevabını vermişlerdir.

Tablo 1.

Öğrencilerin okumak istedikleri yükseköğretim dalı ve bunun sonucunda elde edecekleri meslekte öncelikleri

Soru	Kategori	f	%
Öğrencilerin okumak istedikleri yükseköğretim dalı ve bunun sonucunda elde edecekleri meslekte öncelikleri.	Ekonomik Kaygı	3	14.3
	Mesleğin Prestiji	3	14.3
	Kişilik Özelliği	2	9.5
	İlgi Alanı	4	19
	Yetenek	3	14.3
	Sosyo-Kültürel Yapı	1	4.7
	Ailenin İstekleri	5	23.8
	Toplam	**21**	**100**

Bu soru için ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Mesleğimi severek yapmam ve mesleğimde de etkili bir kişi olmam için mesleğinde yetenekli olmam gerekir. Öbür yandan mesleğimin ekonomik getirisi de çok önemli bir faktör. Mesleğimde istediğim kadar yetenekli olayım eğer şu anda içinde bulunduğumuz bu kapitalist dünyada geçimimi sağlayamıyorsam bana göre yeteneklerimin pek bir değeri yoktur. Kültürümüzden dolayı ailemin isteği de bir meslek seçmem de önceliklerim arasındadır. Ailem biraz baskıcı bir

yapıya sahip o yüzden ilerde çalışacağım işin kültüre aile değerlerine aykırı olmaması gerekiyor (Ö 3).

İlerde seçeceğin meslekteki önceliğim kendi ilgilerimdir. Bir işi eğer yapacak isem o işi sevmem gerekiyor-severek yapmam gerekiyor. Böyle bir kişiliğe sahibim. Çünkü okuyacağım dalı kendim için okuyacağım eğer o dala ilgisizsem ilerde isteksiz olacağım ve o dalı okumak istemeyeceğim bu yüzden kendi ilgim doğrultusunda okuyacağım dalı seçeceğim. Mesela etrafımızda bazı insanlar var çok iyi geliri olmasına rağmen mutlu değiller çünkü işlerini sevmiyorlar. Bazı kişiler de az para kazansa da işini severek yapıyor ve çok mutludurlar. Zaten insan mutlu olmak için çalışmıyor mu? O zaman getirisinden çok bize sağlayacağı huzura odaklanmak daha önemli diye düşünüyorum (Ö 8).

Edineceğin meslekte önceliklerim kendi ilgilerim kendi yeteneklerim mesleğim prestiji ailemin istekleri hepsi de benim için önemlidir çünkü kendi ilgi ve yeteneklerine ilgi alanlarıma göre bir meslek edinmezsem ilerde sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum hem bunları göz önünde bulunduruyorum hem de ailemin benden beklentisine göre hareket etmeliyim bence. Yani birini göz ardı edersem bir yerde bir şeyler hep eksik kalır. Ne şiş yansın ne kebap misali ☺ (Ö 10).

Öğretmenlere "Çocuğunuzun okumak istediği yükseköğrenim dalı ve seçmek istediği meslekte önceledikleriniz nelerdir?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu sorunun görüşmede yer almasının amacı, velilerin öğrencilerinin (kendi çocuklarının) mesleki tercihlerinde önceledikleri hususları belirlemektir.

Tablo 2.

Velilerin çocuklarının okumak istediği yükseköğrenim dalı ve seçmek istediği meslekte önceledikleri

Soru	Kategori	f	%
Velilerin çocuklarının okumak istediği yükseköğrenim dalı ve seçmek istediği meslekte önceledikleri.	Ekonomik Kaygı	3	27.2
	Mesleğin Prestiji	1	9
	Kişilik Özelliği	3	27.2
	İlgi Alanı	3	27.2
	Yetenek	1	9
	Toplam	**11**	**100**

Araştırmanın birinci alt problemi "Çocuğunuzun okumak istediği yükseköğrenim dalı ve seçmek istediği meslekte önceledikleriniz nelerdir?" sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü (%27,2) ekonomik kaygı, 1'i (%9) mesleğin prestiji, 3'ü (%27,2) öğrencinin kişilik özelliği, 3'ü (%27,2) ilgi alanı ve 1'i (%9) de

yetenek cevabını vermişlerdir. Bu soru için ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Mesleğin ekonomik getirisi iyi olmalı. Şayet Norveç'te yaşasaydım (ekonomik kaygısı olmayan herhangi bir ülke de olabilir) ve ekonomik kaygılarım olmasaydı mesleğin çocuğumun ilgi ve yeteneğine uygun olmasını isterdim. Hem benim hem de çocuğumun gelecekte geçim kaygımız olmazdı. Fakat Türkiye'de maalesef ekonomik getirisi yüksek bir meslek olmazsa kişi meslekte mutlu olamaz (V 1).

Kendi ilgi alanına göre bir meslek seçmesi, meslekî ve aile hayatında daha mutlu olmasını sağlayacaktır. Çocuğumun kişilik özelliklerine uygun bir mesleği seçmesini isterim. Sevmediği bir işte çalışıp mutsuz olması ister istemez özel hayatına da aile hayatına da etki edecektir (V 4).

Önceliğim çocuğumun kendi ilgisidir. Sevdiği ve istediği kişilik özelliklerine uyan bir işi yapmasını istiyorum. İlgili olmadığı ve sevmediği bir meslekte mutlu olabileceğini düşünmüyorum (V 5).

Çocuğumun ilgi alanına ve kişilik özelliğine göre severek ve zevk alarak çalışabileceği bir meslek seçmesini istiyorum (V 8).

İlgi ve yetenekleri, mesleğin saygınlığı ve ekonomik getirisi gibi kıstasların tamamını önemserim (V 9).

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ekonomik kaygı, mesleğin prestiji, öğrencinin kişilik özelliği, ilgi alanları ve yetenek gibi faktörler öğrenciler ve öğretmenler için mesleki tercihte ortak öneme sahip iken; sosyo-kültürel yapı ve aile gibi faktörlerin daha çok öğrenciler için önem arz ettiği görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin meslek tercihinde, mesleğin prestiji, ekonomik kaygı, öğrencinin kişiliği ve ilgisi o mesleği seçme nedenlerinden olduğu söylenebilir. Aynı şekilde öğrenci velilerinden elde edilen bulgular da benzer sonuçları göstermiştir. Mesleğin saygınlığının meslek seçiminde etkili olduğu sonucu Genç, Kaya ve Genç (2007, s.61) tarafından yapılan çalışmada da elde edilen bulgular arasındadır. Ensari ve Alay (2017, s.420) yürüttükleri "Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Demografik Değişkenler ile İlişkisinin Araştırılması: İstanbul İlinde Bir Uygulama" adlı çalışmanın sonucunda öğrencilerin meslek seçimin etkileyen beş faktöre ulaşmışlardır. Bu faktörler; mesleki bilgi ve beceri, statü beklentisi, yüksek kazanç ve sorumluluk beklentisi, aile ve eğitim çevresi, mesleğin yapısal özellikleridir.

Öğrencilerin bazıları da tercih ettikleri mesleğin kendi kişilik özelliklerine uygun olması gerektiğini vurgulamışlardır. Mesleğin ilgilerine yeteneklerine uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. İçerli ve Arsu (2019, s.39) da yaptıkları çalışmanın sonucunda bireylerin kişilik özelliklerinin birbirinden ayrılmadan ve sınırlandırılmadan, etkileşim içerisinde olduğu ve bireylerin kişilik özellikleri ile kariyer değerleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmışlardır. Ahmetoğulları ve Güneş (2017, s.36) çalışmalarında da kişilik özelliklerinin meslek seçimine etkisi üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmanın aksine Gülücü (2017, s.104) yaptığı çalışmada katılımcıların meslek seçiminde kişilik özelliklerini dikkate almadan meslek seçimlerde bulundukları sonucuna varmıştır. Şahin (2006, s.68), "Ortaöğretim Rehberlik Çalışmalarının Üniversitedeki Alan Seçimine Etkisi" adlı araştırmasında, alan ve meslek seçimi üzerinde bireyin akademik başarısı, o alana olan ilgisi, yeteneği, değerleri ve ihtiyaçları etkili olduğu bulgusuna varmıştır. Söz konusu araştırmaların bulguları bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Sosyo-ekonomik Durumun Mesleki Tercihe Etkisi

Görüşmede ikinci olarak öğrencilere "Ailenizin ekonomik durumu nasıldır, yükseköğretim alan tercihi sonunda edineceğiniz mesleğin size ekonomik getirisi nasıl olmalıdır?" sorusu sorulmuştur. Bu soru ile ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrenciler açısından mesleki tercihe etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3.

Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumu nedir ve yükseköğretim alan tercihi sonunda edinecekleri mesleğin kendilerine ekonomik getirisi

Soru	**Kategori**		**f**	**%**
Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumu ve yükseköğretim alan tercihi sonunda edinecekleri mesleğin kendilerine ekonomik getirisine ilişkin görüşleri.	Ailenin ekonomik durumu	İyi	2	20
		Orta	3	30
		Düşük	5	50
	Toplam		**10**	**100**
	Mesleğin ekonomik getirisi	Çok iyi olmalı	7	70
		Çok iyi olmasa da olur	3	30
	Toplam		**10**	**100**

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ailenizin ekonomik durumu nasıldır, yükseköğretim alan tercihi sonunda edineceğiniz mesleğin size ekonomik getirisi nasıl olmalıdır?" sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin 2'si (%20) ekonomik durumlarının iyi, ,3'ü (%30) ekonomik durumlarının orta, 5'i (%50) ekonomik durumlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin 7'si (%70) mesleğin

ekonomik getirisinin iyi olması gerektiğini ifade ederken 3'ü (%30) de mesleğin ekonomik getirisinin orta düzeyde olsa da önemli olan kendi ilgi ve yeteneklerine uygun mesleği seçmek olduğunu ifade etmiştir. Kadirhanoğulları ve Köse'nin (2023, s.76) çalışmalarının sonucuna göre eğitim sistemini etkileyen faktörler hakkında farkındalık sahibi olmak, üniversitelerin daha fazla ve daha nitelikli öğrenciyi bünyelerine katabilmeleri için önemli bir ön koşuldur. Eğitim etkinlikleri ise temelde siyasal, toplumsal ve ekonomik işlevler üstlenerek bireylerin ve toplumun gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu soru için alınan öğrenci görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ailemin ekonomik durumu orta düzeydir günümüz şartlarında çok iyi geçindiğimiz söylenemez eğer istediğim ve iyi bir geliri olan bir mesleğe sahip olabilirsem aileme çok büyük derecede yardımcı olabileceğimi düşünüyorum çünkü onların benim üzerimde emekleri büyük (Ö 1).

Ailemin ekonomik durumu iyi. İlerde ekonomik olarak sıkıntı yaşamam herhalde. O yüzden dolayı mesleğin ekonomik getirisinden çok ilgi ve yeteneklerime uygun ilerde severek yapacağım ve mutlu olabileceğim bir mesleği yapmak isterim (Ö 4).

Ailemin ekonomik durumunun tercih edeceğim bölümle herhangi bir alakası yok. Tercih edeceğim bölüm tamamen bu durumdan alakası da değil. Elbette yaşam şartlarını kaliteli bir hale getirebilmek için ne yazık ki ekonomik refaha ihtiyacım var. Bu yüzden yıllarca kazanmak ve biriktirmek için emek vereceğin bölümün maddi getirisi de iyi olmalı (Ö 5).

Ekonomik durumumuz iyi şükür mesleğimin tabi de bana bir ekonomik getirisi olmalı ama ilk hedefim iyi bir öğretmen olmaktır ekonomik geliri iyi olan bir meslek sahibi olmak değil (Ö 7).

Ailemin ekonomik yönden eksikleri var tabi haliyle edineceği mesleğin benim ayaklarımın üzerinde durabilmem için ve ailemin rahat edebilmesi için önemli bir yeri var. Beni ve ailemi rahata erdirebilecek bir meslek olması gerekiyor (Ö 10).

Görüşmede ikinci olarak öğretmenlere "Ekonomik durumunuz nasıl, çocuğunuzun yükseköğretim alan tercihi sonunda edineceği mesleğin ona ekonomik getirisi ne olmalıdır?" sorusu sorulmuştur. Bu soru ile ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerinin mesleki tercihe etkisi öğretmenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.

Velilerin ekonomik durumları nasıl, çocuklarının yükseköğretim alan tercihi sonunda edineceği mesleğin ona ekonomik getirisi.

Soru	Kategori		f	%
Velilerin ekonomik durumları nasıl, çocuklarının yükseköğretim alan tercihi sonunda edineceği mesleğin ona ekonomik getirisine ilişkin görüşleri.	Ailenin ekonomik durumu	İyi	2	20
		Orta	4	40
		Düşük	4	40
	Toplam		**10**	**100**
	Mesleğin ekonomik getirisi	Çok İyi olmalı	6	60
		Çok iyi olmasa da olabilir	4	40
	Toplam		**10**	**100**

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ekonomik durumunuz nasıl, çocuğunuzun yükseköğretim alan tercihi sonunda edineceği mesleğin ona ekonomik getirisi ne olmalı?" sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si (%20) ekonomik durumlarının iyi, ,4'ü (%40) ekonomik durumlarının orta, 4'ü (%40) ekonomik durumlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 6'sı (%60) mesleğin ekonomik getirisinin iyi olması gerektiğini ifade ederken 4'ü (%40) de mesleğin ekonomik getirisinin orta düzeyde olsa da çocuklarının sevdikleri mesleği yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ogelman, Sarı, Toklu ve Fetihi (2023, s.26) çalışmasından elde edilen bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercihinde etkili olan özgeci ve içsel nedenler ile gelecekten beklenti düzeyi arasında olumlu, dışsal nedenler ile gelecekten beklenti düzeyi arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Meslek tercihinde etkili olan özgeci, içsel ve dışsal nedenlerin bir arada öğretmen adaylarının gelecekten beklenti düzeylerindeki değişimi açıkladığı belirlenmiştir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ekonomik durumum memurum yani Türkiye'de orta sınıf kategorisinde yer alıyorum. Çocuğumun üniversitede tercih edeceği bölümün veya mesleğin ona ekonomik getiri olarak iyi kazanç sağlayacağı bir meslek olmasını isterim (V 1).

Bir öğretmen olarak ekonomik durumumuzun OECD ülkelerdeki meslektaşlarımızın 3/1'i kadar hatta daha az ve Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında 8/1'i kadar ücret aldığımız ortada. Bu durumda temel ihtiyaçların temininde bile güçlük çekmekteyiz. Bunları düşündüğümde çocuğumun kesinlikle maddi getirisi yüksek bir mesleği seçmesini isterim (V 3).

Ekonomik anlamda orta halli bir öğretmenim. Çocuğumun seçeneği mesleğin getirisi yüksek olmalı. Maalesef sevgi, saygı ve bilgi bu dönemde karın

doyurmuyor. İnsanlar, cebindeki paraya ve altındaki arabaya göre sana saygı gösteriyor. Kimse kafandaki bilgiye bakmıyor (V 6).

Ekonomik durumumuz yeterli düzeyde. Çocuğumun seçeceği mesleğin ekonomik getirisi, ülke koşullarında yaşamlarını sürdüren ve kendi hayatını sürdürürken başka insanlara da yardım eli uzatabilecek seviyede olması gerekir (V 7).

Ekonomik durumum vasat sayılır. Getirisinin iyi olmasını isterim. Kendi ayakları üzerinde durabilecek şahsına, ailesine ve çevresine faydalı olabilecek miktarda bir getiri olmasını arzularım (V 9).

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda ekonomik durumlarının çok iyi olmadığı ve çoğunluğun mesleğin ekonomik getirisinin iyi olması gerektiği yönünde fikir beyan etmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenlerden bazıları ise meslekte ekonomik getiriden çok mesleğin ilgi ve yeteneğine uygun olması meslekte mutlu olma gibi hususların daha önemli olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmada elde edilen verilere bakıldığında hem öğrencilerin hem de öğrenci velisi olan öğretmenlerin meslek seçimi konusunda mesleğin ekonomik getirisinin çok önemli bir faktör olduğu dile getirilmiştir. Benzer şekilde Özpancar, Aydın ve Akansel (2008, s.15) araştırmalarında meslek seçiminde ekonomik faktörlerin ve iş bulma olanaklarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pekkaya ve Çolak"ta (2024, s.812) benzer şekilde araştırmalarında üniversite öğrencilerinin meslek seçimlerinde iş olanakları ve iş güvencesini dikkate aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sarıkaya ve Khorshıd (2009, s420) yaptığı "Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi" adlı çalışmasında; endüstri meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim taleplerini, kişisel, maddi ve sosyal etmenlerin etkileyip etkilemediğini incelediği araştırma sonucunda, öğrencilerin okul ve bölüm seçerken bu seçimlerini hem kendi istekleri hem de aileleri istekleri doğrultusunda yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Joseph (2012, s.156) maddi açıdan güçlü ailelerin ve çocuklarının eğitimi için güçlü eğitim kaynakları sağladığı ve çocukların kariyer seçimi üzerinde etkili olduğu ve fayda sağladığını fakat zayıf sermaye yapısına sahip ailelerin çocuklarına daha iyi eğitim sağlayamadıklarını ve kariyer seçimlerini etkileyemediklerini belirtmiştir.

Gülücü (2017, s.106) çalışmasının sonucunda aile tutumu, ekonomik olanaklar ve kültür düzeyi meslek seçimini etkileyen ağırlıklı faktörler arasında olduğunu vurgulamştır. Demagalhaes vd. (2011) lise muhasebe öğrencilerinin meslek

seçimlerini etkileyen faktörleri hem lise öğrencilerinin hem de öğretmenlerinin görüşlerini karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler meslek seçimi konusunda daha çok tavsiye, Yeminli Mali Müşavir sınavı için yardımcı olması, meslekte ilerleme imkânları ve mesleki gelişime uygun olması gibi faktörlerin etkili olduğunu söylerken öğretmenler meslek seçiminde daha çok mesleğin ekonomik getirisi, dinamik iş çevresi ve işveren konumunda olma gibi faktörlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Kumaş (2022, s.456) en bilimleri alanı seçiminde, akademik not ortalaması düşük olan öğrencilerin genellikle dış yönlendirmeler doğrultusunda karar verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, ailelerinin gelir düzeyi düşük veya orta seviyede olan öğrencilerin dış yönlendirmelere daha fazla maruz kaldıkları ve mesleki beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, ekonomik faktörlerin ve çevresel etkenlerin meslek seçim sürecindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır Söz konusu araştırmaların bulguları bu araştırmada elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Meslekî Tercihe Etki Eden Çevresel Faktörler

Öğrencilere "Yükseköğretiminizdeki alan tercihinde ailenizin, eğitim geçmişinizin, okul rehberlik servisinin veya bunların dışında hangi faktörlerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz, nasıl?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu sorunun görüşmede yer almasının amacı, öğrencilerin mesleki tercihlerine etkili olan aile, rehberlik servisi, kendi tercihleri ve sosyal çevre gibi faktörlerin ne derecede etkili olduğunun belirlenmesidir.

Tablo 5.

Öğrenciler yükseköğretim alan tercihlerinde ailelerinin, okul rehberlik servisinin veya bunların dışında hangi faktörlerin etkili olduğu

Soru	Kategori	f	%
Öğrenciler yükseköğretimlerindeki alan tercihlerinde ailelerinin, okul rehberlik servisinin veya bunların dışında hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin görüşleri.	Aile	4	33.3
	Rehberlik servisi	3	25
	Kendi tercihi ve sosyal çevresi	5	41.7
	Toplam	**12**	**100**

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Yükseköğretiminizdeki alan tercihinde ailenizin, eğitim geçmişinizin, okul rehberlik servisinin, diğer öğretmenlerin veya başkaca hangi faktörlerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz, neden?" sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin 4'ü (% 33.3) ailenin, 3'ü (% 25) rehberlik servisinin, 5'i (% 41.7) öğrencinin kendi tercihi ve sosyal çevresinin etkili olduğu cevabını vermişlerdir. İçigen ve Geçgin (2021, s.411) öğrencilerin, tercihlerini

daha bilinçli bir şekilde yaptıkları, en azından yüzeysel düzeyde de olsa bölümleri hakkında araştırma gerçekleştirdikleri ve yakın çevrelerinin bu süreçte tamamlayıcı bir rol üstlendiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise mesleğin sunduğu potansiyeli göz önünde bulundurarak seçim yapmış ancak bu süreçte yetenek ve bilgi edinme aşamalarına derinlemesine dahil olmamıştır. Bununla birlikte, mesleğin sunduğu geniş kariyer olanaklarının cazibesi, bu öğrencilerin kararlarını olumlu yönde etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıktığını ifade etmişlerdir. Bu soru için ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Ailem ve eğitim geçmişim okul rehberlik servisinin meslek tercihimde etkili olduğunu düşünüyorum. Fakat bununla beraber bu faktörler seçeceğim meslekte çok az bir etki bırakmaktadır. Çünkü bu mesleği yapacak olan benim sıkıntılarıyla zorluklarıyla bu meslekte zaman geçirecek olan benim. O yüzden kendi düşüncelerim hariç kimsenin etkisinin çok fazla olmasını istemem (Ö 1).

Ailem bu konuda çok etkili oldu çünkü güçlü bir motivasyona ihtiyacım olduğunda ailem hep yanımda olmuştur. Okul rehberlik servisi ise yükseköğretim dalları hakkında bilgi edinmemizi sağladı. Dersime giren öğretmenler de içimdeki potansiyeli ortaya çıkarıp bana en uygun mesleğin hangisi olduğu konusunda bana yardımcı oldular (Ö 6).

Eğitim geçmişimin büyük önemi vardır. Temelimizin iyi olması lazım öğretmenlerimiz bu konuda en büyük destekçilerimizdir. Ailemizin de bize özellikle kız çocuklarına destek vermesi çok önemli (Ö 7).

Öğretmenlere "Çocuğunuzun yükseköğretimdeki alan tercihinde, ailelerinin, okul rehberlik servisinin veya bunların dışında hangi faktörlerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz, neden?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu sorunun görüşmede yer almasının amacı, öğrencilerinin mesleki tercihlerine etkili olan aile, rehberlik servisi, kendi tercihleri ve sosyal çevre gibi faktörlerin ne derecede etkili olduğunun belirlenmesidir.

Tablo 6.

Veliler çocuklarının yükseköğretim alan tercihlerinde ailelerinin, okul rehberlik servisinin veya bunların dışında hangi faktörlerin etkili olduğu

Soru	Kategori	f	%
Veliler çocuklarının yükseköğretimlerindeki alan tercihlerinde ailelerinin, okul rehberlik servisinin veya bunların dışında hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin görüşleri.	Aile	4	30.8
	Rehberlik servisi	4	30.8
	Kendi tercihi ve sosyal çevresi	5	38.4
	Toplam	**13**	**100**

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Çocuğunuzun yükseköğretimdeki alan tercihinde, ailesinin, eğitim geçmişinin, okul rehberlik servisinin ve diğer öğretmenlerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz, neden?" sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü (% 30.8) ailenin, 4'ü (% 30.8) rehberlik servisinin, 5'i (% 38.4) öğrencinin kendi tercihi ve sosyal çevresinin etkili olduğu cevabını vermişlerdir. Polat, Ardıç ve Özdemir (2016, s.56) mantıklı karar verme stilini benimseyen bireylerin, ilgi duydukları meslekleri detaylı bir şekilde inceledikleri, kendilerine en uygun mesleği belirleyebilmek için güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeye çalıştıkları ve meslekle ilgili tanıtıcı faaliyetlere (kaynak kitap okuma, tanıtıcı toplantılara katılma gibi) önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bireylerin, meslek seçim sürecinde bilinçli ve sistematik bir yaklaşım sergileyerek kararlarını daha sağlıklı temellere dayandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Buldur, Keskin ve Börekçi'nin (2021, s.174) 90 okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının meslek tercihlerinde iç motivasyon kaynaklarının, dış motivasyon kaynaklarına kıyasla daha belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireylerin meslek seçiminde kişisel ilgi ve değerlerin dışsal etkenlerden daha güçlü bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu soru için ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Önceliği ilgi, yetenek ve seveceği bir meslek olmasını istediğimiz için kendi tercihine bırakmanın daha iyi olacağını düşündük. Ailesi olarak ona fikir verme noktasında görüşmelerimiz oldu elbette ama bu görüşmelerde her zaman kendi tercihinin daha önemli olacağı vurgusunu yaptık (V 4).

Evet düşünüyorum. Çünkü eğitim önce ailede başlar. İyi bir eğitim almış aileler çocuklarını da bilinçli yaklaşırlar ve çocuklarına iyi rehberlik ederek sağlıklı bir eğitim dönemi geçirmesine yardımcı olur. Bu anlamda seçeceği meslek ile ilgili hem aile olarak hem de rehberlik servisi olarak fikirlerimizi kendisine ilettik (V 7).

Çocuğumun alan tercihinde ailesinin, eğitim geçmişinin, rehberlik servisinin ve öğretmenlerin etkisi küçümsenemez. Çünkü birey sosyal varlıktır. İlla içinde bulunduğu ortamdan etkilenir. Model alacağı birileri hep olacaktır. Etkilenmeler alan tercihinde önemli bir paya sahiptir (V 9).

Araştırmada elde edilen bulguları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin mesleki tercihlerine etkili olan aile, rehberlik servisi, kendi tercihleri ve sosyal çevre gibi faktörlerin öğrenci ve öğretmenler için aynı derecede önem arz ettiği görülmüştür.

Öğrencilerin yükseköğretimdeki alan tercihinde, ailesinin, eğitim geçmişinin, okul rehberlik servisinin ve diğer faktörlerin etkili olup olmadığı konusunda hem öğrenciler hem de öğretmenler ailenin, rehberlik servisinin ve çevresel bazı faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Buna karşın velilerin çoğu bu konudaki son sözün öğrencilerde olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Erol, Yergin ve Mercan (2012, s.9) araştırmalarında öğrencilerin meslek seçiminde kendi kararlarını verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Boz ve Boz da (2008, s.140) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında kendi matematik ya da kimya öğretmenlerinden olumlu şekilde etkilendikleri sonucuna varmışlardır. Ateş ve Kılınç (2013, s.60) araştırmalarında öğrencilerin meslek seçmelerinde öğretmenlerinin etkili olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Borchert (2002) de yaptığı "Lise Öğrencilerinin Kariyer Seçim Faktörleri" adlı bir araştırmada, öğrencilerin çevresel faktörlerin çok önemli olduğunu düşünmedikleri fakat bu faktörleri tamamen göz ardı etmediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin çevrelerindeki insanları dinlediklerini fakat kendi kararlarını kendi akademik başarı ve ilgilerine göre verdiklerini belirtmiştir.

Mtemeri (2019, s.31) yaptığı araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin çocuklarının kariyer yörüngeleri üzerinde muazzam bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveyn etkisi, çocuklarının eğitimine doğrudan ve dolaylı katılımları şeklinde olmuştur. Sonuçlar ayrıca kardeşlerin ve diğer geniş aile üyelerinin de daha az bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, okulların, çocukların kariyerlerinde önemli bir faktör olduğu tespit edildiğinden, aileleri kariyer geliştirme faaliyetlerine dahil etmelerini tavsiye etmiştir. Olmos-Gómez, Luque-Suárez, Becerril-Ruiz, & Cuevas-Rincón, (2021, s.9) yürüttükleri "Üniversite Öncesi Öğrencilerin Kariyer Karar Vermelerinde Aile Etkisi, Psikososyal Faktörler, Bireysel Farklılıklar, Cinsiyet ve Sosyoekonomik Durumun Etkisi" adlı çalışmanın sonucunda şu ifadelere yer vermişlerdir: Ebeveynlerin çocuklarının seçimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösterdi; bu, söz konusu sınava girme kararının en iyi göstergesiydi. Ayrıca İspanyol Bakalorya programı seçimlerinin seçtikleri kariyer yolu ile önemli

ölçüde ilişkili olduğu ve cinsiyet ve sosyoekonomik durumun bu karar üzerinde önemli bir etkisi olduğu doğrulandı. Bu sonuçlar, ortaöğretimden itibaren rehberlik konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmasına yol açmaktadır. Öğrencilerin kültürel çevreleriyle ilgili olanlar gibi şimdiye kadar ihmal edilen faktörleri analiz etmek ilginç olurdu.

Ayrıca öğrencilerin bir yükseköğrenim programı seçerken gidecekleri üniversitenin bulunduğu yerin ekonomik olarak kendilerini ne derece etkileyeceğini ve ilerde seçecekleri bölümün de kendilerine ekonomik olarak ne kadar fayda sağlayacağını dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda söz konusu araştırmalar ile bu araştırmada ulaşılan bulgular benzerlik göstermektedir.

Ortaöğretimden Mesleğe Geçiş

Görüşmede öğrencilere son olarak "Ortaöğretimden sona, herhangi bir yükseköğretim alanında bir eğitim almadan bir mesleğe atılmayı tercih eder misiniz, neden?" sorusu sorulmuştur. Bu soru ile öğrencilerin yükseköğretime başlamadan ortaöğretimden mezun olmaları durumunda mesleğe atanıp atanmamasını isteme durumu ve bunun nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 7.

Öğrenciler ortaöğretimden sonra herhangi bir yükseköğretim alanında eğitim almadan bir mesleğe atılmayı tercih etme durumları

Soru	**Kategori**		**f**	**%**
Öğrenciler ortaöğretimden sonra herhangi bir yükseköğretim alanında eğitim almadan bir mesleğe atılma düşüncelerine ilişkin görüşleri.	Tercih durumu	Evet	1	10
		Hayır	9	90
		Toplam	**10**	**100**
	Evet ise tercih nedeni	Atanamama korkusu	1	10
	Hayır ise Tercih nedeni	Mesleki olgunluk ve Mesleki eğitim	9	90
		Toplam	**10**	**100**

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Ortaöğretimden sona, herhangi bir yükseköğretim alanında bir eğitim almadan bir mesleğe atılmayı tercih eder misiniz, neden?" sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin 1'i (%10) evet, 9'u (%90) hayır cevabını vermiştir. Evet yanıtını verenin tercih nedenine bakıldığında üniversiteyi bitirdikten sonra atanamama korkusunun olduğu, hayır yanıtını verenler ise bir meslek sahibi olunacaksa o mesleğe dair iyi bir eğitime

ve mesleki olgunluğa sahip olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kuzgun'un (2019, s. 45) belirttiği gibi, yalnızca prestijli bir üniversiteye girmek amacıyla ilgi duymadığı bir bölümü tercih eden birey, eğitim ortamından memnun olsa bile, öğrenim sürecinden tam anlamıyla verim alamayabilir ve bu durum akademik başarısını olumsuz etkileyebilir. Cangür ve arkadaşları (2013, s.10) araştırmalarında, öğrencilerin ve velilerin çoğunluğunun eğitime olumlu baktığını ve iyi bir iş ile meslek sahibi olabilmek için eğitimin gerekli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bu soru için alınan öğrenci görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Hayır. Herhangi bir eğitim almadan bir mesleğe atılmayı tercih etmiyorum tercih etmiyorum. Bir meslek ne olursa olsun bu mesleği yapan kişilerin eğitimli olması gerektiğini düşünüyorum. Tecrübesiz bir şekilde bir mesleğe atılıp kimsenin hayatını kötü anlamda etkilemek istemem. Bir kişi eğer bir mesleği yapacak ise o mesleğe dair mesleki bilgi, beceri ve olgunluğa sahip olmalıdır. (Ö 1).

Hayır çünkü edineceğim meslek hakkında bilgi sahibi olmak isterim ve sağlam bir işimin olmasını isterim yani elimdeki bir yüksek öğretim diplomasıyla daha iyi yerlerde daha iyi bir meslek sahibi olabileceğimi düşünüyorum (Ö 6).

Olabilir çünkü günümüzde üniversite okuyup da atanamayan birçok insan var bunu göz önünde bulundurunca serbest mesleklerde ilgim artıyor (Ö 10).

Görüşmede son olarak öğretmenlere "Çocuğunuzun, ortaöğretimden sonra, herhangi bir yükseköğretim alanında bir eğitim almadan bir mesleğe atılmasını tercih eder misiniz, neden?" sorusu sorulmuştur. Bu soru ile velilerin öğrencilerinin yükseköğretime başlamadan ortaöğretimden mezun olması durumunda mesleğe atanıp atanmamasını isteme durumu ve bunun nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 8.

Veliler çocuklarının ortaöğretimden sonra herhangi bir yükseköğretim alanında eğitim almadan bir mesleğe atılmalarını tercih etme durumları.

Soru	**Kategori**		**f**	**%**
Veliler çocuklarının ortaöğretimden sonra herhangi bir yükseköğretim alanında eğitim almadan bir mesleğe atılmalarını tercih edip etmemelerine ilişkin görüşleri.	Tercih durumu	Evet	2	20
		Hayır	8	80
		Toplam	**10**	**100**
	Evet ise tercih nedeni	Üniversite iş kapısı değil	2	20
	Hayır ise tercih nedeni	İyi bir eğitim	8	80
		Toplam	**10**	**100**

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Çocuğunuzun, lise eğitiminden sona, herhangi bir yükseköğretim alanında bir eğitim almadan bir mesleğe atılmasını tercih eder misiniz, neden?" sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'si (%20) evet, 8'i (%80) hayır cevabını vermiştir. Evet yanıtını verenlerin tercih nedenlerine bakıldığında üniversitenin iş kapısı olmadığını, hayır yanıtını verenler ise çocuklarının iyi bir eğitim almasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

Eğer kendisi de istiyorsa, ilgiliyse desteklerim. Bir meslek sahibi olmak için yükseköğretim tahsili şart değildir. Öğrenci şayet isterse hayata erken atılabilir. Çevremizde üniversite okumadan hayata atılan ve çok iyi bir gelir sahibi olan insanların sayısı oldukça fazlaır (V 4).

Etmem. Çünkü çağımız bilgi çağı. Ayrıca genel kültür düzeyi yüksek bir birey olmasını isterim. Üniversite insanlara sadece iş olanağı sunmamaktadır. Ayrıca nasıl iyi bir birey, iyi bir iş adamı, iyi bir baba olmayı da öğretiyor. Bunların olması için üniversite eğitiminin şart olduğunu belirtmek isterim. (V 5).

Hayır etmem. Çünkü eğitim alma imkanları ne kadar kötü olunursa olsun eğitimli olmasını isterim. (V 6).

Tercih etmem. Çünkü ben işi sadece parasal olarak düşünmüyorum. Kariyer yapmak ve iyi bir eğitim almanın daha öncelikli olduğunu düşünüyorum (V 8).

Araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin ve onların velilerinin büyük bir çoğunluğunun ortaöğretimden mezun olunduktan hemen sonra herhangi bir mesleğe atanmayı uygun görmedikleri, sahip olunacak mesleğe dair iyi bir bilgi ve eğitimin şart olduğunu dile getirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin herhangi bir yükseköğretim alanı okumadan bir mesleğe atanıp atanmama konusunda öğrenci ve öğrenci velileri olan öğretmenlere sorulduğunda görüşlerin farklılık gösterdiği görülmüştür. Kimileri bunun mümkün olabileceğini savunurken, kimileri de belli bir bilgi ve beceri sahibi olmadan bir mesleğe sahip olmanın uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ortaöğretimden mezun olunduktan hemen sonra herhangi bir mesleğe atanmayı uygun görmedikleri, sahip olunacak mesleğe dair iyi bir bilgi ve eğitimin şart olduğunu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Cangür vd. (2013, s.10) araştırmalarında öğrencilerin ve velilerinin büyük bölümünün eğitime bakış açısı ve eğitimden beklentilerinin olumlu olduğu, aynı zamanda büyük bir çoğunluğunun, iyi bir iş ve meslek sahibi olmak için eğitimin gerekli olduğunu

düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda söz konusu araştırmalar ile bu araştırmada ulaşılan bulgular benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğrenci velilerinin meslek seçimi konusunda öğretmenlerin çocuklarının kararlarını etkileyen faktörler arasında mesleğin prestiji, ekonomik kaygılar, öğrencinin kişiliği ve ilgisinin önemli unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, bireylerin meslek seçiminde tek bir faktörün değil, bir dizi etkileşen faktörün rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla, sağlıklı bir meslek seçimi için bu faktörlerin tümü göz önünde bulundurulmalıdır. Tek bir faktöre dayalı bir tercih, uzun vadede birey için tatmin edici olmayabilir.

Meslek seçiminde öğretmenler, rehberlik servisleri ve aileler önemli bir rol oynasa da, nihai kararın öğrenciye ait olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencinin, meslek seçiminde ilgi ve yeteneklerinin farkında olması, ayrıca sevdiği ve isteyerek yapabileceği bir meslek seçmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencinin karar alırken, mesleğin kısa, orta ve uzun vadeli gelir avantajları, kariyer fırsatları ve iş güvencesi gibi faktörleri de göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu faktörler, meslek seçiminde sağlıklı ve bilinçli bir yaklaşımın temel unsurlarını oluşturur.

Araştırma, öğrenciler ve velilerin meslek seçiminde benzer görüşlere sahip olduklarını ve pragmatik bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Hem öğrenciler hem de veliler, mesleğin prestiji, ekonomik kaygılar, öğrencinin kişiliği ve ilgisinin bir arada değerlendirildiği seçimler yapmaktadırlar. Bu durum, pragmatizmin eğitimde gerçek yaşamı temel alarak bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamayı amaçlayan anlayışına uygun bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ayrıca, öğrenci seçiminde ilerlemeci eğitim felsefesinin etkisi de açıkça görülmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğrencilerin meslek seçiminde çevresel faktörlerin etkili olduğunu ancak nihai kararı öğrencilerin kendilerinin vermesi gerektiğini savunan pragmatik ilerlemeci eğitim anlayışını desteklemektedir. Öğretmenlerin rehberlik görevini üstlenmesi ve öğrencilerin akademik başarılarına, ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı karar verme eğilimleri, ülkemizde kabul edilen yapılandırmacı eğitim felsefesinin olumlu bir yansımasıdır. Bu durum, eğitim sürecinin daha öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemesini sağlayan bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ahmetoğulları, K., & Güneş, M. (2017). Öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğin geleceğine bakış açılarına etkisi: Hilvan MYO örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(21), 24–39.

Alemu, Y. (2013). Assessment of the provisions of guidance and counselling services in secondary schools of East Harerge Zone and Harari Region, Ethiopia. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 2, 28–37.

Ateş, M., & Kılınç, Y. (2013). Üniversite öğrencilerinin coğrafya bölümlerini tercih etmelerinde lise coğrafya öğretmenlerinin etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 47–63.

Bacanlı, F., Eşici, H., & Özünlü, M. B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 198–211.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137–144.

Buldur, A., Keskin, M. E., & Börekçi, E. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri: İçsel ve dışsal faktörler. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 167–178.

Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149–175.

Cangür, Ş., Kara, F., İlhan, M., Özkaya, E., Uzun, T., Baykı, N., Demircan, V., & Ankaralı, H. (2013). Düzce ilinde sokakta çalışan çocukların eğitime bakış açısı ve beklentileri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 3(2),5–14. https://dergipark.org.tr/en/pub/duzcesbed/issue/4843/66586

Chifamba, C. (2019). An analysis of how parents influence their children's career decisions. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 4(12), 1207–1213.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative İnquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.

Davey, L. (2009). The application of case study evaluations (T. Gökçek, Trans.). *Elementary Education Online*, 8(2), 1–3.

Ensari, M. Ş., & Alay, H. K. (2017). Meslek seçimini etkileyen faktörlerin demografik değişkenler ile ilişkisinin araştırılması: İstanbul ilinde bir uygulama. *Humanitas*, 5(10).

Erol, A., Yergin, H., & Mercan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin üniversite tercihlerinin belirleyicileri: Hakkâri örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(2), 1–10.

Fizer, D. (2013). Factors affecting career choices of college students enrolled in agriculture (Master's thesis). University of Tennessee.

Genç, G., Kaya, A., & Genç, M. (2007). İnönü Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 49–63.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal,* 30(4), 233–252. https://doi.org/10.1007/BF02765185

Gülücü, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin meslek ve kariyer seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma (Tez No. 461988) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hirschi, A., & Läge, D. (2007). The relation of secondary students' career-choice readiness to a six-phase model of career decision making. *Journal of Career Development,* 34(2), 164–191.

İçerli, L., & Arsu, Ş. (2019). Beş faktör kişilik özelliklerinin kariyer değerleri üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 21–45.

İçigen, M., & Geçgin, E. (2021). Gastronomi ve mutfak sanatları bölümü öğrencilerinin meslek seçimlerinde etkili olan aile ve yakın çevre faktörlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 391–414.

İncirkuş, K., Yücel, İ., & Dindar, İ. (2023). Hemşirelik Öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve etkileyen faktörler. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 1-7.

Jones, W. A., & Larke, A. (2005). Enhancing the quality of life for Hispanic individuals through career preparation. *Journal of Hispanic Higher Education*, 4(1), 5–18.

Joseph, L. L. (2012). The impact of family influence and involvement on career development.

Kadirhanoğulları, M. K., & Köse, E. Ö. (2023). YKS 2022 Biyoloji Öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen faktörlerin karar ağacı ile sınıflandırılması. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 65–82.

Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. Sage Publications.

Kumaş, A. (2022). The factors affecting the field choices of the students choosing the field of science, the problems they experienced in the process and their expectations. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 447–459.

Kuzgun, Y. (2008). *Meslek Seçiminde Bilinmesi Gerekenler*. Ösym yayınları.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60.

Mtemeri, J. (2019). Family influence on career trajectories among high school students in Midlands Province, Zimbabwe. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 9(1), 24–35.

Ogelman, H. G., Sarı, B., Toklu, D. A., & Fetihi, L. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerinin gelecekten beklentileri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches,* 6(1), 16–32.

Olmos-Gómez, M. D. C., Luque-Suárez, M., Becerril-Ruiz, D., & Cuevas-Rincón, J. M. (2021). Gender and socioeconomic status as factors of individual differences in pre-university students' decision-making for careers, with a focus on family influence and psychosocial factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1344. https://doi.org/10.3390/ijerph18031344

Öztemel, K. (2020, 3 (2), 1-24). Dördüncü sanayi devriminde çalışmanın anlamı ve kariyer psikolojik danışmanlığı. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*.

Öztuna Kaplan, A. (2013). Durum çalışması. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. xx–xx), içerisinde. Vize Yayıncılık.

Özpancar, N., Aydın, N., & Akansel, N. (2008). Hemşirelik 1. sınıf öğrencilerinin hemşirelik mesleği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12, 9–17.

Özünlü, M. B., & Bacanlı, F. (2015). Kariyer Seçiminde Aile Etkisi Ölçeği'nin lise öğrencileri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 13–32.

Pekkaya, M., & Çolak, N. (2024). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 797–818.

Polat, F., Ardıç, K., & Özdemir, Y. (2016). Bireysel kariyer planlamada etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Sakarya devlet okulları örneği. *İşletme Bilimi Dergisi*, 4(1), 29–65.

Reddy, G. C., & Rajaram, N. (2015). Career aspirations and background of students opting for fashion education courses in India. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 952–960.

Savickas, M. L. (2019). Career counseling (2nd ed.). American Psychological Association.Sarıkaya, T. ve Korshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(2), 393-423.

Şahin, E. (2006). Ortaöğretim rehberlik çalışmalarının üniversitedeki alan seçimine etkisi (Tez No. 189058) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şengün, G. (2013). Lise öğrencilerinin alan seçimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Tez No. 342491) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Turan, Ü., & Kayıkçı, K. (2019). Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde okul rehberlik hizmetlerinin rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 14–33.

Yaylacı Özdemir, G. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Bilig*, 40, 119–140.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: This study examines the factors influencing higher education preferences among secondary school students, with a particular focus on the roles played by family, socio-economic conditions, and personal aspirations. The primary objective is to identify the critical variables affecting students' choices and provide insights to guide educators, parents, and policymakers in supporting students' career decision-making processes.

Method: The study employs a qualitative case study design, leveraging semi-structured interviews for data collection. The participants included secondary school students and their families, selected to represent diverse socio-economic and cultural backgrounds. A thematic analysis approach was used to process the data, enabling an in-depth exploration of the key factors influencing career preferences. The interview protocol was validated through expert review to ensure the reliability and relevance of the findings.

Findings: The findings reveal that higher education preferences are shaped by an intricate interplay of personal, familial, and societal factors. Key drivers include:

Economic Considerations: Financial stability emerged as a dominant criterion, with many students prioritizing professions offering high income and job security. Family Influence: Parents play a pivotal role, either as sources of support or as agents of pressure to choose certain career paths. Professional Prestige: The societal status associated with specific careers significantly shapes students' aspirations. Personal Interests and Abilities: Students highlighted the importance of aligning their choices with their interests and talents, though external pressures often influenced these decisions. Socio-Cultural Dynamics: Cultural norms and societal expectations were found to heavily influence students' perceptions of acceptable career paths. The study also identifies gaps in the support structures available to students, particularly in the areas of guidance counseling and personalized career planning.

Results and Discussion: While economic and familial factors are the most prominent influences, the study underscores the need for a balanced approach that prioritizes students' individual aspirations and abilities. The following observations emerged:

The lack of comprehensive guidance services limits students' ability to make informed decisions. Socio-economic disparities exacerbate the challenges students face in pursuing their desired careers. Teachers and school counselors often play a secondary role, with families being the primary influencers. The

findings suggest a need for a systemic shift toward more inclusive and student-centered career guidance practices.

Conclusion and Recommendations: This study highlights the multifaceted nature of career decision-making among secondary school students. To enhance the alignment of students' preferences with their potential, the following recommendations are proposed:

Strengthen Guidance Services: Develop comprehensive career counseling programs tailored to individual needs. Foster Parental Awareness: Educate parents about supporting their children's unique interests and talents. Address Socio-Economic Barriers: Provide financial aid and resources to reduce economic pressures on career choices. Promote Student Empowerment: Encourage students to explore career options independently while providing structured support. This research contributes to the broader discourse on education and career planning, emphasizing the importance of holistic and dynamic approaches to meet the diverse needs of students in an ever-changing socio-economic landscape.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3443-3465
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.79540
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 27.11.2024 Submitted date
Kabul tarihi 14.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Güçlüay S., Akgül, S. (2025). Bizans'ın İmparatorluk Gücünü Semboller Üzerinden Gösterme Politikası: Büyük Saray. *Journal of History School,* 77, 3443-3465.

BİZANS'IN İMPARATORLUK GÜCÜNÜ SEMBOLLER ÜZERİNDEN GÖSTERME POLİTİKASI: BÜYÜK SARAY[1]

Sezgin GÜÇLÜAY[2] & Sema AKGÜL[3]

Öz

Bizans, Roma İmparatorluğu'nun 395 yılında doğu ve batı olarak ikiye ayrılmasıyla, imparatorluğun doğu kısmındaki topraklarında varlığını sürdüren gücün ismi olmuştur. Roma İmparatorluğu'nun Bizans devresi 330 yılında başlayıp 1453 yılında son bulmuştur. 1123 yıllık süre boyunca başkenti Konstantinopolis olmuştur. I. Konstantinos döneminde imparatorluk yeni bir sürece girmiştir. I. Konstantinos imparatorluğa yeni ve dinamik bir ruh kazandıracağına inandığı yeni bir başkentin kurulmasını istemiştir. Yeni başkentin imşasına 324 yılında başlanmış, 330 yılına geldiğinde Roma İmparatorluğu'nun yönetim merkezi Konstantinopolis'e taşınmıştır. Yeni başkentte imparatorluğun gücünü temsil edebilecek bir saraya ihtiyaç duyulmuştur. Saray kurulurken belli kurallara uyulmuş, kurulacağı alanın seçilmesinde Roma geleneklerine bağlı kalınmıştır. Büyük Saray, Marmara kıyılarına kadar devam eden hemen hemen 100.000 m2 alanı kapsayan büyük bir kompleksten oluşmaktaydı. Başkentin en önemli sembollerinden biri olan Büyük Saray, yönetimde önemli görevler üstlenecek şahısların ve hanedan üyelerinin eğitildiği ve yönetime hazırladığı, bir imparatorluk kurumu olmuştur. Büyük Saray, imparatorluğun siyaset anlayışı gibi sanatta da zıtlıkların sergilendiği bir alandı. Büyük Saray'ın bulunduğu alan içinde yirmiden fazla kilise ve şapel yer almaktaydı. Saraydaki mevcut kilise ve dini yapılar, sarayın hareketli ve önemli hayatına birçok açıdan uyum sağlamaktaydı. Büyük Saray, imparatorluğun diplomasi hayatında da aktif bir rol oynamıştır. Büyük Saray yüzyıllarca imparatorluğu siyaset, din, sanat alanlarında temsil eden biri yapı olarak tarihteki yerini almıştır.

Anahtar Kelimeler: Bizans, Konstantinopolis, Büyük Saray, Diplomasi, Sanat.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %70, 2. yazar: %30.

[2] Doç. Dr., Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, sgucluay@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1826-6371.

[3] Tarih Uzmanı, Fırat Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, semaakgul6891@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8575-8798.

The Policy of Representing Imperial Power Through Symbolism in Byzantium: The Great Palace

Abstract

Byzantium signifies the authority that persisted in the eastern territories of the Roman Empire following its bifurcation into eastern and western divisions in 395 AD. The Byzantine era of the Roman Empire commenced in 330 and concluded in 1453, with Constantinople serving as its capital for 1,123 years. Under the reign of Emperor Constantine I, the empire transitioned into a transformative phase. Constantine envisioned the establishment of a new capital as a means to instill a renewed and dynamic ethos within the empire. The construction of this new capital began in 324, and by 330, the administrative center of the Roman Empire was relocated to Constantinople. This transition necessitated the creation of a palace that could effectively embody the empire's power. The architectural development of the palace adhered to established protocols and retained fidelity to Roman traditions in the selection of its site. The Great Palace constituted a vast complex, encompassing nearly 100,000 m² and extending to the shores of the Sea of Marmara. As a preeminent symbol of the capital, the Great Palace functioned as an imperial institution, facilitating the education and preparation of individuals destined for significant roles in governance, as well as members of the imperial dynasty. It embodied the political philosophy of the empire, reflecting artistic dualities prevalent in its cultural milieu. Within the precincts of the Great Palace, over twenty churches and chapels were situated, integrating seamlessly with the vibrant and multifaceted life of the palace. Furthermore, the Great Palace played a crucial role in the diplomatic endeavors of the empire. For centuries, it stood as a representative edifice of the empire's political, religious, and artistic dimensions, thus securing its enduring legacy in historical discourse.

Keywords: Byzantium, Constantinople, Great Palace, Diplomacy, Art.

GİRİŞ

Bizans, Roma İmparatorluğu'nun 395 yılında doğu ve batı olarak ikiye ayrılmasıyla, imparatorluğun doğu kısmındaki topraklarında varlığını sürdüren gücün ismi olmuştur. Bizans, imparatorluğu Roma'dan devraldığı, hukuk, din ve idare anlayışla belli bir süre yönetmiştir. Zamanla idari ve hukuk alanlarında yeni bir takım düzenlemeler yaparak bir Bizans kimliğini oluşturmayı başarmıştır (Selen, 1956, s. 64). Ancaks birçok açıdan Roma'yı temsil etmeye de devam etmiştir. Bizanslılar kendilerini daima Romalı olarak adlandırmış, imparatorlarını Roma hükümdarı, eski Roma sezarlarının taraftarı ve mirasçıları olarak kabul etmişlerdir. Devletleri var oldukça Roma ismi onlarda büyük hayranlık uyandırmış ve Roma devlet anlayışı onların siyasi fikir ve iradelerini tamamıyla etkisi altına almıştır (Ostrogorsky, 2011, s. 57).

Roma İmparatorluğu'nun Bizans devresi 330 yılında başlayıp 1453 yılında son bulmuştur. 1123 yıllık süre boyunca başkent Konstantinopolis olmuştur. Geniş sınırlara, güçlü bir orduya ve hazineye sahip olan Roma imparatorluğu, III. Yüzyılın başlarında ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bu zor süreçten çıkmak için yeni arayışlara giren isimlerden biri imparator Dioklatianos olmuştur. Dioklatianos, öncelikli olarak, askeri ve sivil otoriteleri birbirinden ayırarak vesayet sistemini ortadan kaldırmıştır. Ekonomik yapıyı güçlendirerek mali sistemi düzene sokmuştur. Bunların dışında idareyi, yazlık saray olarak inşa ettirdiği Nikomedia (İzmit)' ya taşımış ve 284 yılından itibaren Bizans İmparatorluğu'nu yeni merkezinden yönetmeye başlamıştır (Dikici, 2016, s. 14). Roma İmparatorluğu'nda yaşanan taht kavgaları, iç isyanlar, doğu ve kuzey uç bölgedeki dış baskılar imparatorluk yönetimini fazlasıyla etkilemiştir. İmparatorlar dış baskılarla uğraşırken aynı zamanda iç kavgalarla da mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Dioclatianos, devam eden iç isyanlar, taht mücadeleleri ve sınırlarda oluşan düşman baskılarından dolayı, imparatorluğun yönetim sisteminde bir değişim yapmış ve tetrarşi sistemine geçmiştir (Ünver, 2023, s. 49- 85).

I. Konstantinos döneminde ise imparatorluk yeni bir sürece girmiştir. Bu sürecin önemli başlangıçlarından bir yeni bir başkentin inşası olmuştur. I. Konstantinos'un, imparatorluğa yeni ve dinamik bir ruh kazandıracağına inandığı başkentin inşasını 324 yılında başlatmıştır. 330 yılına geldiğinde yönetim merkezi Konstantinopolis'e taşınmıştır (Dikici, 2016, s. 14). I.Konstantinos'un, seçtiği ve kendi ismiyle anılan yeni başkent siyasi ve coğrafi açıdan önemli bir konum sahipti. Bu şehir ticari ve askeri ilişkilerin merkezi olma potansiyelini taşımaktaydı. Yeni başkentte, senato binası, hipodrom, büyük bir saray ve kilise inşa edilmiştir. Sokakları sanat eserleriyle süslenmiştir. Marmara'dan Haliç'e kadar uzanan ve kenti kara bölgesinden gelecek düşmanlara karşı koruyacak surlar yapılmıştır (Demirkent, 1992, s. 240-244).

Yeni başkentle birlikte, Roma İmparatorluğu'nun merkezi tamamen doğuya kaymıştır. Roma İmparatorluğu 395'te doğu ve batı olarak ikiye ayrılmıştır. Bu tarihten itibaren Bizans, Doğu Roma imparatorluğu olarak hüküm sürmeye başlamıştır. Bizans, ilk dönemler Roma İmparatorluğu'ndan devraldığı anlayış ve kurumlarla devlet idaresini sürdürmüştür. Ancak VII. yüzyıldan itibaren Roma devlet anlayışıyla beraber kendi yönetim sistemini de şekillendirmeye başlamıştır. Daha ileriki dönemlerde ise temas halinde olduğu Fars, Arap ve Türkler'in etkisinin olduğu bir Bizans kimliğini ortaya çıkarmıştır (Güçlüay, 2022, s. 101).

Konstantinopolis'in kurulduğu alanda önceki dönemlerden kalan binalar mevcuttu ve bu binalar yeni başkentin dokusuna dâhil edilmişlerdi. Konstantinopolis şehir mimarisinde, Trier Milan, Sirmium, Antiokhea (Antakya) ve Nikomedia (İzmit) gibi Roma kentleri örnek alınmıştır (Özyurt ve Kara Pilehvarian, 2018, s. 139-176). Konstantinopolis, limanların ve hamamların süslediği bir şehir görünümündeydi. Hipodrom ve su kemeriyle birlikte oldukça büyük bir şehri bünyesinde barındırmaktaydı. I. Konstantinos, sütunlu caddeler ve forum inşa ettirmiş, bunun yanı sıra atlı arabaların yarışmaları için tasarlanan, hipodrom olarak bilinen stadyumu genişletmiştir. Ayrıca iki senato binası ve devlet işlerinin yürütüldüğü binaların yanı sıra Saint İrene Katedralinin de içinde bulunduğu üç kilise inşa edilmiştir. Konstantinopolis, sürekli büyüyen ve inşası devam eden bir şehir olmuştur.

Konstantinopolis şehir mimarisi, Roma şehrine benzer özellikler göstermekteydi. Bu özellikler arasında şehrin sembolü haline gelecek olan imparatorluk sarayı gelmekteydi. Şehir mimarisi içerisinde dikkat çeken binalar arasında imparatorluğun siyasi ve sosyal hayatına değer katacak olan Büyük Saray gelmekteydi (Treadgold, 1997, s. 39). Büyük Saray yapılış amacı ve fonksiyonu gibi şehir mimarisindeki konumuyla da Roma'ı yansıtmaktaydı. Bu saray da Roma'da olduğu gibi Hipodroma yakın bir noktadaydı. Şehrin mimarisinde dikkat çeken bir başka unsur da çok sayıdaki kiliseydi. Şehrin her köşesinde kiliseler görülmekteydi. Bu kiliseler arasında Ayasofya, kutsal ve pek çok açıdan imparatorluğu temsil eden başyapıttı. Pek çoğunun devasa sade muhafazalarla çevrelenmiş manastırları, hastaneleri, yetimhaneleri ve pansiyonları bulunmaktaydı. Üniversite binaları, kütüphaneler, su kemerleri, sarnıçlar, hamamlar ve hepsinden önemlisi büyük Hipodrom bulunmaktaydı. Haliç'te Zeugma denilen mahallede Afrodit heykeli inşa edilmiştir. Ana caddeler, özellikle forumlar ve Hipodrom, antik heykellerin en seçkin parçalarının sergilendiği müzelerden oluşmaktaydı (Runciman, 1961, s. 187). Konstantinopolis, V. yüzyılda 323 sokak ve 4383 ev ile bir imparatorluk başkenti olduğunu net olarak göstermekteydi (Demirkent, 2001, s. 205-212). Bizans şehir mimarisinde dikkat çeken unsurlardan biri de inşaat ve bir tasarım unsuru olarak kullanılan kemerler olmuştur. Kemer, Bizans mimari anlayışının gelişmesine önemli katkılar sunmuştur. Öyle ki, kemer olmadan Bizans tiyatrolarını, amfi tiyatroları, su kemerlerini, hamamları, bazilikaları ve köprüleri inşa etmek imkânsızmış gibi görünmektedir (Sönmez, Taşdemir, 2022, s. 331).

Bizans İdari Anlayışının Büyük Saray'ın İnşaasındaki Etkisi

Bir medeniyetin büyüklüğünü, kendi toplumunun ihtiyacına verdiği cevaptan, başka toplumlar üzerindeki etkisinden ve devamlılığından anlamak mümkündür.

Bu manada Bizans medeniyetine bakıldığında; Roma gelenek ve görenekleri ile Antik Yunan dilinin, edebiyatının, felsefesinin, biliminin, tıbbının, sanatının ve eğitiminin tesiriyle şekillenmiş bir medeniyeti görmek mümkündür. Siyasi ve hukuki müesseseleri ise Helen ve Roma müesseselerinin iç içe geçmesiyle şekillenmiştir (Vryonis, 1999, s. 38). Bizans, Roma Dönemi'nden miras aldığı geleneklerini, Helenistik Dönemin sanatsal bilgisini ve Hristiyanlık inancını, farklı dünya fikirleriyle harmanlayarak Bizans sanatının temelini oluşturmuştur. Bizans sanatının dikkat çekici örnekleri imparatorluk başkenti Konstantinopolis'te sergilenmiştir (Yıldız, 2020, s. 1).

Byzantion kenti, I.Konstantinos tarafından başkent olarak inşa edilmek istendiğinde büyük bir kasaba görünümündeydi. Stratejik konumu onu önemli hale getirmekteydi. Buradan, devleti devamlı tehdit eden Barbar kavimlere ve Sasanilere karşı, kara ve deniz yoluyla harekâtlar yapmak daha kolaydı. Ayrıca boğazların güvenliğini sağlayabilecek, Karadeniz'den Akdeniz'e giden yol ağıyla Avrupa, Asya arasındaki ticareti de kontrol altına alabilecek bir konuma sahipti. I.Konstantinos yeni başkenti kurdurduğunda kentsel bir genişlemeyi başlatmış, bir yandan mevcut olan Byzantion'un kentsel planını değişen ihtiyaçlara göre şekillendirmiş, diğer yandan yeni surlarla gelişmiş yeni alanlar yaptırtmıştır. Yeni planlamalarla kentin güney yamaçlarına, senato, imparatorluk sarayı ve hipodrom yapılmıştır (Yalçın, 2009, s. 6-12).

Konstantinopolis, batıya doğru genişletilmiş, kentin çevresi güçlü surlarla çevrelenmiş, gösterişli yapı ve meydanlarla süslenmiştir. Yeni dinin gereklerine uygun dini yapıların yanı sıra I.Konstantinos ve ailesi için resmi ikametgâhlar da şehrin mimarisinde yerini almıştır. Yeni başkentte imparatorluğun yönetim ve gücünü temsil edebilecek bir saraya ihtiyaç duyulmuştur. Saray kurulurken belli kurallara uyulmuş, kurulacağı alanın seçilmesinde Roma geleneklerine bağlı kalınmıştır. Bu geleneğin bir sonucu olarak, kentin katedrali olan Ayasofya'nın güneyi ile Hipodromun doğusunda kalan alana, Bizans'ın ilk sarayı kurulmuştur. Bizans'ın en eski sarayı olan, bu saray kompleksine Bizanslılar; Palation (Saray), Hieron Palation (Kutsal Saray), Basileos Oikia (İmparator Evi), Hippodromou Palation (Hippodrom Sarayı), Palaion Palation (Eski Saray) ve Magnum Palatium (Büyük Saray) Orta Bizans dönemindeki en yaygın adıyla Mega Palation (Büyük Saray) ve Kentin Güneyindeki Saray denilmiştir (Köroğlu, 2006, s. 4-5). Büyük Sarayın önemli bölümlerini oluşturan Daphne, Magnaura (324-337) bu dönemde inşa edilmiştir. Büyük Saray'da, Selanik ve Sirmium'da olduğu gibi saray ve hipodrom bir bütün oluşturacak yakınlıkta kurulmuştur (Köroğlu, 2006, s. 2). Büyük Saray ve çevresi şehrin güneydoğu kısmında inşa edilmiştir. Sarayın bitişiğinde Patriklik sarayı mevcuttu. Büyük Saray'ın dışında başkentin farklı bölgelerinde başka saraylar da inşa edilmişti.

Büyük Saray, Marmara kıyılarına kadar devam eden hemen hemen 100.000 m2 alanı kapsayan büyük bir kompleksten oluşmaktaydı[4]. Bizans'ın bu en büyük mimarisinin, inşa edildiği dönemde kuzeybatıda Hipodrom ve Zeuksippos Hamamı mevcuttu. Kuzeydoğuda Ayasofya ve Augusteion[5] Meydanı ile doğu ve güney bölümünde ise Marmara kıyılarında denize uzanmaktaydı. Güneybatı civarında ise Boukeleon Saray'ı ve Homisdas Mahallesini yer almaktaydı (Önder ve Kaynakçı ve Kaya, 2022, s.1339-1353). Saray'ın ilk temeli propylaeumlu anıtsal giriş kapısının arkasında atılmıştır. Doğuda Magnaura (yabancı elçilerin kabul edildiği taht salonlarından biri) güneyde muhafızların karargâhları bulunmaktaydı. 19 Divanlı triklinos, Daphne Sarayı (uzun süre hükümdarın resmi konutu olan bu sarayda Oktagonon ve Augusteus salonları farklı daireler ve Aziz Stephanos Kilisesi) mevcuttu. Saray bir bütün olarak boş alanlara sahip yapıdan oluşmaktaydı. Bu alanlarda avlular, revaklar, bahçeler olduğu gibi birbirine bağlı pek çok yapıyı içinde barındırmaktaydı (Yalçın, 2000, s. 86).

Sarayda birbirlerine bağlanan ve bahçelerle ayrılan salonlar, küçük köşkler, kiliseler topluluğundan oluşmaktaydı (Mango, 2006, s. 40). Büyük Saray'ın bir bölümü olan Khalke'de kubbeli büyük bir salon bulunmaktaydı. Duvarları renkli mermer levhalar ile kaplanmış, kubbe ve kemerleri ise Iustinianos'un sefer ve zaferlerini anlatan mozaiklerle süslenmişti. Zemini renkli mermerlerle döşenmişti. Saray, tıpkı bir müze gibi heykellerle donatılmıştır. Khalke kapısının üstünde bir İsa ikonası (resmi) bulunmaktaydı (Eyice, 1988, s.3-36).

Büyük Saray, I. Theodosios döneminde yüksek mahkeme görevlilerine ve arşivlere ev sahipliği yapmıştır. 409 yılına gelindiğinde sarayın arazilerine yakın alanda bulunan özel yaşam alanlarının kaldırılmasını mecburi duruma getiren bir kanun yürürlüğe koyulmuştur (Akalın, 2015, s. 29-33). İmparatorluk, 409 yılına ait bir yasa ile devlet gücünün halka kapalı olan alanları genişletme hakkının olduğunu ileri sürmüştür. Böylece Büyük Saray IV. yüzyıldan XI. yüzyıla kadar Bizans İmparatorlarına ve yönetimine ev sahipliği yapmış, Bizans siyasetindeki yerini kaybedinceye yani XI. Yüzyılın bitimine kadar sürekli eklemeler yapılarak genişletilmiştir (Eyice, 1988, s. 3-36).

[4] Günümüzde Sultanahmet ve Cankurtaran mahallelerini içine almaktadır (Önder, M, Kaynakçı, Z, Kaya, L, G,(2022). Mozaiklerin Sergilenmesinde Yeni Yaklaşımlar: İstanbul Büyük Saray Mozaikleri Müzesi Örneği, *İdil*, S. 97 s. 1339- 1352)

[5] Augustation (Αὐγουσταῖον) veya Latince Augustaeum, Ayasofya'nın güney kısmında yer almaktadır. Törenler için kullanılan bu meydan açık alana sahiptir. Meydan adını Büyük Konstantinos'un annesi Helen'den almıştır. Konstantinopolis'te merkezi bir konumda bulunmaktadır. Etrafta pek çok anıt bulunmakta ve Augustaion zamanla değişime uğramıştır. Ayasofya ve Büyük Saray ile bağlantısı olması nedeniyle ideolojik sembolik bakımdan çok önemliydi (Öztürk, Ö, Augustation, Ayasofya Meydanı, 2017. s.1).

Başkentin göz alıcı mimari zenginliği zaman içerisinde yaşanan büyük siyasi ve sosyal olaylardan etkilenmiş ve değişime uğrayabilmiştir. Bu değişime sebep olan olaylardan biri de Nika[6] isyanı olmuştur. Bizans imparatorlarından I. Iustinianos döneminde 532 yılında meydana gelen isyan pek çok açıdan önemli sonuçlar doğurmuş, başkentte bir yıkıma yol açmıştır. Nika isyanından sonra kenti dolaşan imparator I. Justinianos ilginç bir şekilde karşısındaki tablodan rahatsız olmamıştır. Çünkü kafasında yeni bir Konstantinopolis vardır ve bunu gerçekleştirebilmek adına bu durumu bir fırsat olarak görmüştür. Yeni Konstantinopolis projesi hemen hazırlanarak faaliyete geçilmiştir. Bu projede hedeflenen en önemli yapılardan biri de Ayasofya Kilisesi olmuştur. Birkaç yıl sonra başkent adeta baştan kurulmuştur (Bamyacı ve Güçlüay, 2017, s. 319). I. Justinianos ayrıca prensliği döneminde oturduğu Hormisdas sarayını da Büyük Saraya katmıştır (Eyice, 1988, s. 3-36).

Büyük Saray'ın Bizans Siyasetindeki Temsil Gücü

Konstantinopolis'in başkent olmasıyla birlikte devletin idare sisteminde de köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ile yeni bir idari düzen oluşturmuştur. Bu yeni sistem, imparator gücü ve imparatorluk yönetiminin merkezileşmesi ile kilise- devlet arasındaki ilişkilerin devamı üzerine oturtulmuştur. İmparator yalnızca devletin ve ordunun değil aynı zamanda kilisenin de yöneticisi konumundaydı. Yeni idare sisteminin en önemli özelliği, sivil ve askeri yönetimin ilke olarak birbirinden bağımsız olması ve bütün idare sisteminin hiyerarşiye uyumlu şekilde düzenlenip imparatorun şahsında birleşmesiydi (Demirkent, 1992, s. 230-244).

Konstantinopolis'in başkent oluşuyla birlikte imparatorluk bu şehir ile adeta bütünleşmiştir. Bin yıldan fazla yaşamını sürdüren Bizans İmparatorluğu, tarihi boyunca Konstantinopolis'i, Konstantinopolis'te imparatorluğu temsil etmiştir. Tarihi etkileyen ve kaderini belirleyen kararlar burada alınmış ve burada yürürlüğe koyulmuştur. Başkenti öne çıkaran ve imparatorluğa yön veren

[6] Bizans kentlerinde artan vergiler halkın tepkisini çekmiş, dayanılmaz bir hale gelmiştir. I. Justinianos'un ihtişamlı yaşamı, inşa edilen binaların yüksek maliyetli olması ve fetihler idareyi mali açıdan zor duruma sokmuştur. İmparatorluk hazinesi hızlıca tükenmiştir ve I. Justinianus yetenekli kişileri bakan olarak görevlendirmiş, ancak başarılı olamamıştır. Avukatı olan Tribonion ve Kapadokyalı John'un başarısızlıkları şehri yakıp kül eden Nika isyanını kışkırtmıştır. Halk tarafından benimsenmeyen John 541 yılına kadar iktidarda kalmıştır. Thedora'nın taraftarları bu hususta baskıcı olmuştur. Yaşanan depremler, kıtlıklar ve 544 yılında ortaya çıkan veba salgını gelirleri daha da azaltmıştır. I. Justinianus her ne kadar ekonominin canlanması için çaba gösterse de yaşanan kıtlık buna engel olmuştur. Görevlilerin vergileri vaktinden önce toplamaları halkın giderek yorgun düşmesine sebep olmuştur (Runciman, S, Byzantine Civilisation, Fellow Of Thirty College Cambridge University Paperbacks, 1961, s. 37-38).

aktörlerin büyük kısmı bu şehirde yetişmiş ve burada yaşamıştır. Başkentin en önemli sembollerinden biri olan Büyük Saray, alınan kararlarla imparatorluk siyasetinin şekillendiği, önemli şahıslarını yetiştiği, kamu hizmetlerinin verildiği mekân olarak yüzyıllarca önemini korumuştur (Daş, 2015, s. 30-57). İmparatorun şahsında topladığı güç ve yetkilerin hayata geçirildiği yer ise imparatorluk sarayı olmuştur. Nitekim Bizans imparatorluk sarayı olarak inşa edilen Büyük Saray yüzyıllarca, geniş ve karmaşık gözüken ancak hiyerarşik bir nizam içerisinde imparator ve bürokratlar tarafından yürütülen bir sistemin temsilciliğini yapmıştır. Büyük Saray, idari sistem içerisinde imparatorluk gücünün uyum ve düzenini gösteren en önemli kamu kurumu ve teşkilatı olmuştur. Saray bürokrasisi, imparatorluk yönetiminde yer alan en önemli organlarından biriydi. Bundan dolayı sarayda kamu için hizmet veren çok sayıda görevli bulunmaktaydı. Sarayda kamu hizmeti veren görevliler kadar, imparator ve aile üyelerine özel hizmet veren olan çok sayıda görevli de bulunmaktaydı (Güçlüay, 2022, s. 123). Büyük olasılıkla idari alanlar doğrudan imparatorluğun sorumluluğundaydı. Saray, imparator ailesine ait bölümler ile idari alanları bünyesinde barındıran, binalar bütünüydü (Akalın, 2015, s. 29-33).

Saray üç ana bölümden oluşmaktaydı. İlki Khalke bölümünden askerlerin karargâhlarına kadar uzanan kısımdı. Askeri alay birlikleri anıt kapısının etrafında bulunmaktaydı. Hükümdarın özel korumaları olarak görevlerini yerine getiren bu birliklerin toplantıya katıldıkları Triklinos salonu mevcuttu. Ayrıca kilise ve yaşam alanları için bölümler vardı (Köknar, 2019, s. 19). Büyük Sarayın asıl kilisesi, İmparatoriçe Pulkheria'nın 428' de yaptırdığı Daphne Kilisesi'ydi. Bu kilise birçok imparatorun taç giyme ve evlenme törenlerine şahitlik etmiştir. Kilisenin hazinesinde pek çok değerli eşya yer almaktaydı (Eyice, 1988, s. 3-36). Sarayın ikinci bölümünü oluşturan kısım ise Daphne Sarayı ve etrafındaki yapılardan meydana gelmekteydi. Sarayın meclisinin bulunduğu alan, imparator ve imparatoriçelerin malikânelerini ve Ayastefanos Kilisesi'ni barındırmaktaydı. Ayrıca kilisenin kutsal emanetleri ve halkın değer verdiği yapıtlar burada korunmaktaydı. Sarayda bulunan taht odası sarayın en kutsal odası olarak görülmekteydi. Üzeri bir kubbeyle örtülmüş odanın tabanı öteki alanlardan daha fazla yükseltilmiş ve altın yaldızlı bir örtü ile kaplatılmıştı (Sönmez ve Taşdemir, 2022, s. 333). Sarayın bu bölümünde, imparatorluk meclislerinin toplantı salonları bulunmaktaydı. Hazine ve arşiv deposu olan Sakelle isminde büyük bir İsa mozaiğinin olduğu salon mevcuttu. Bunu Oaton ve imparatorun tevcih törenlerine tahsis edilen Delphaks ismindeki salonlar takip etmekteydi. On dokuz sedirli salondan, Onopodion veya Onopous ismindeki hol ile altın el manasını taşıyan Khryse Kheir ismindeki dehliz geçilmek şartıyla Büyük Sarayın tüm odalarına ulaşmak mümkündü. Sarayın son bölümünü ise Kutsal Saray denilen

bölge ve Khrysotriklinos etrafında toplanan özel dairelerin yer aldığı kısımdı. I. Konstantinos döneminde inşa edilen bu bölüm binalar topluluğundan oluşan bir kompleksti. Ana binayı Augousteus ve Triklinostou Augousteos ismindeki merasim salonu oluşturmaktaydı. Pek çok İmparatoriçe burada taç giymiştir. Sağ bölümde kabul günleri ve hükümdarın dinlenmesi için bir oda bulunmaktaydı. Aynı zamanda bu odada tören elbiseleri de muhafaza edilmekteydi (Eyice, 1988, s. 3-36)

Büyük Saray'ın Bizans Sanatındaki Temsil Gücü

Bizans sanatı, klasik Orta Çağ sanatının[7] dokusunu büyük ölçüde taşımaktadır. Orta Çağ sanatında sınırlı değişimler yaşandığından dolayı Bizans sanatı özünden çok fazla uzaklaşmamıştır. Küçük değişimler ile ana değerleri koruyarak gelişmiş ve değişmiştir. Bizans sanatı tıpkı diğer devletlerde olduğu gibi din ve monarşi üzerinden şekillenmiştir. Bundan dolayı Bizans sanatında oluşan farklılıklar din temelli olmuştur (Sönmez, Taşdemir, 2022, s.327). Bizans İmparatorluğu'nun, Yunan, Roma, İran ve Arami etkilerini başarılı bir biçimde sentezlemesi şüphesiz en büyük başarısı olmuştur. İlk yüzyıllarda Bizans sanatı yavaş ilerleme göstermiş, tam manasıyla kendi sanat yapısına ulaşması ise zaman almıştır (Sönmez ve Taşdemir, 2022, s.329).

Bizans sanat anlayışını en iyi şekilde yansıtan yapılarda bir Büyük Saray olmuştur. Bizans saraylarının ilk dikkat çeken özelliklerinden biri, bulunduğu alanların deniz ve manzaraya açılıyor olmasıydı. Yine çoğunlukla teraslarla donatılmış yamaçlar üzerine kuruldukları görülmektedir. Sarayların etrafı farklı ağaçlar, çiçek tarhları, gölgelik ve çeşmelerle çevrelenmekteydi. Saraylar geniş bahçeler ve park olarak düzenlenmiş alanlarla kuşatılmıştır. Bu yapılar tek bir blok halinde değil, merdiven, koridor ve geçiş salonlarla bağlanan, bahçeler içine dağılmış komplekslerdi. Bizans saray mimarisinde dikkat çeken bir başka özellik, bu yapıların etrafının kalın duvarlarla çevrişmiş olmasıydı (Köroğlu, 2006, s. 4). Saray, Marmara Denizi ve hipodrom arasındaki bölgeyi içine alan geniş bir sahayı kaplamaktaydı. Sarayın ana girişi kamusal alanlar ile deniz kıyısında bir

[7] Bizans, Roma ve Antik kültürün mirasçısı olarak yüzyıllar boyunca varlığını korumuştur. Uzun süren evrim sonrasında Ortaçağ kimliğine kavuşmuştur. Iustinianus'a kadar olan dönem bu evrim çizgisiyle beraber Romalı yanı ağır basan bir kültür olmuştur. Iustinianus ile sanat geç antik çağ sanatından ayrılmaya başlamıştır. Hristiyanlık zamanla ön plana çıkma noktasına gelmiştir. Iustinianus'tan sonra Konstantinopolis kenti Nika ayaklanmasından sonra artık Roma'nın örnek alınmamış yeni bir kimlik kazanmıştır. İkonoklazma sonrası hızlıca artan manastırlar ve manastır merkezli yerleşim alanların çoğalmasıyla Ortaçağ sanat kimliği ortaya çıkmıştır (Akyürek, E,(1997). Bir Ortaçağ Sanatı Olarak Bizans Sanatı, Sanatın Ortaçağı, Türk, Bizans ve Batı Sanatı Üzerine Yazılar, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, s. 71-89).

iskele ve Ayasofya tarafında bulunan Khalke Kapısı ile bağlanmaktaydı (Karakuyu ve Tezer ve Balık, 2010, s. 33-60). Büyük Saray'ın giriş kısmında bulunan Khalke kapısının üzerinde Halkites adlı İsa ikonası tarzında ikona bulunmaktaydı (Chatzidakis, 2004, s. 219-238). Sarayın temel kapısı olan Khalke, parlak levhalar ile kapatılmış olmasından dolayı Khalke Pule (Bakır Kapı) ismi almıştır. Khalke bölümü, Büyüksaray ile Augousteon meydanını birbirine bağlayan hol görevini üstlenmekteydi. I. Konstantinos tarafından yaptırılan bu bölüm 532 de bir yangına maruz kalmıştır. I.Iustinianos tarafından yeni bir plan ile yeniden inşa edilmiştir. Daha sonra ise bu bölüm I. Basileios tarafından onartılmıştır. Büyük bir salona sahip olan Khalke bölümü kubbe biçiminde inşa edilmiştir. Duvarları renkli mermer tablolar ile bezenmiştir. Mermerler, zeminin tamamını kaplayacak şekilde döşenmiştir (Eyice, 1988, s. 3-36).

Büyük Saray, üstü mozaiklerle işlenmiş kapalı bir avluya sahipti. Burada bulunan mozaikler 5 mm boyutunda, renkli taşlar, kireç taşları ve pişmiş topraktan oluşmaktaydı. Resimler "Opus Vermikülatun" (ana hatların belli olması için mozaik döşeme yöntemi) şekliyle oluşturulmuş, mermer bölümler arasında yer almaktaydılar. Zemindeki bölümlerde bulunan beyaz mermerler "balık pulu" yöntemiyle oluşturulmuştu. Burada yer alan resimlerin kenar kısımları siyah çizgilerle belirlenmiştir. M.Ö. I. Yüzyıldan sonra Roma dönemi mozaik figürleri daha çok doğal yaşam ve doğa figürlerini temsil etmekteydi. Büyük Saray'da bulunan mozaikler de, özellikle Hellenistik ve Roma döneminin izlerini taşıdığından mozaiklerdeki tasvirler, daha çok sosyal yaşamdan, mitoloji ve doğa gibi konulardan faydalanılarak yapılmıştır. Mozaik süslemelerde, yer alan figürlerin tamamı canlı bir şekilde ve plastik değerleri verilerek gerçekçi bir üslupla işlenmiştir. (Eyice, 1988, s. 3-36; Kır, 2018, s. 2). Büyük Saray'ın mozaiklerinde doğal yaşamın yanı sıra, avcılar, farklı hayvan tasvirleri, pan[8] ve griffon[9] gibi ilginç unsurlarda bulunmaktaydı. Sarayda yer alan "Mozaiklerde köy yaşamı veya doğa ağırlıklı konuların işlendiği, doğada bulunan kuzular, koyunlar, sürülerin başında bulunan çoban ile köpek figürleri yer almaktaydı. Ayrıca mahsullerini toplayan kadın veya erkekler, develerini güden kimseler, balık yakalamaya çalışan kişiler, oyun oynayan çocuklar veya kuş avlayan avcılar

[8] İnsanoğlunun karşılaştığı doğa güçlerine tanrısal güçler yüklenmiş ve dünyada sayısız tanrının olduğuna inanmışlardır. Bu tanrılardan biri olan; çobanların ve sürülerin tanrısı olarak bilinen Pan, nakledilen hikâyelere göre farklı bir görünüme sahip olmuştur. Alnında iki adet boynuz bulunan Pan keçisakallı bir çeneye sahiptir. Her yere tırmanabilen bir tanrı olarak anlatılara konu olmuş, aynı zamanda keçi bacaklarına sahiptir (Özdemir, D. (2022). "Yunan Mitolojisinde Pan Tanrısı ve Resim Sanatına Yansıması". idil, 97: s. 1300–1310).

[9] Genellikle aslan vücutlu, kartal kanatlı ve kafalı mitolojik bir figür.

mozaiklerin resmedilen sosyal hayat figürleriydi (Eraslan, 2014, s. 443-451; Önder ve Kaynakçı ve Kaya, 2022, s. 1339-1353).

Büyük Sarayda bulunan motifler bordür motif ile sınırlanmıştır. Beyaz tanelerden oluşan bir zemine birbirleriyle bağlantısız olarak serpiştirilen figürler yer almaktaydı. Orta bölümde bulunan bordür dalgalı kurdela motifi, iki tarafın sınırlarını belirlemiştir. Orta bölümün içinde akantus[10] (kenker) yaprakları yuvarlak bir biçimde sıralanmıştır. Akantus yapraklarının yuvarlak kısımlarının içinde farklı motifler işlenmiştir. Bu motiflerde balıkçıl kuşu, bir tavşan veya sadece bir nar yer almaktaydı. Ancak bu motiflerin akantus kıvrımlarında yer alan insan yüzleri en dikkat çeken motiflerden olmuştur (Eyice, 1988, s. 3-36).

Büyük Sarayda bulunan tahttın en üst kısmından İsa tasviri bulunmaktaydı. Sarayın girişinde iki adet tunç kapı mevcuttu. VI. yüzyılda saraya getirilen tunç at heykelleri burayı bir müzeye dönüştürmüştür. VIII. yüzyıldan sonra sürekli bir şekilde imparatorların ve kahramanların heykelleri, resimleri eklenmeye başlamıştır. Sarayın en gözde mekânlarından biri de yemek salonlarıydı. Altından yapılmış masa ve tabakların olduğu salonda, yemek masanın çevresi oturmak için en değerli klinelerle (Taş sedir) bezenmişti (Sönmez ve Taşdemir, 2022, s.333). Saray mimarisinde I. Basileios tarafından yapılan küçük zevk köşeleri bir başka dikkat çekici unsur olmuştur.

Saray, siyasetin merkezi olduğu için, imparatorluktaki her türlü gelişme, saray mimarisinden, içindeki sosyal hayata pek çok şeyde gözlenmiştir. Nitekim Bizans tarihinin önemli olaylarından biri olan İkonoklazma ve onun etkileri sarayda kendisini göstermiştir. İmparator III. Leo'nun başlattığı İkonoklazma hareketi Konstantinopolis'te ve batı devletlerinde tepki ve bazı karışıklıklara neden olmuştur. İmparatorun emretmesiyle bütün ikonalar toplatılmış ancak ikona taraftarlarına dokunulmamıştır (Eyice, 1988, s. 3-36; Dirlik, 2022, s. 47-59). İkonoklazm hareketinden dolayı Büyük Saray'ın Khalke Kapısı'nda yer alan Hz. İsa ikonası kaldırılmak istenmiştir. Dekoratif sanatın temsil ettiği ikonik yönler

[10] Boyları 30-100 cm arasında değişen tüylü, dikenli bir bitkidir yaprakları derimsi, damarlı ve beyaza yakındır. Türkiye'de Akdeniz, Ege, Güneydoğu, Doğu bölgelerinde görülmektedir. Klasik mitolojide Apollon'un sevdiği bir peridir. Ancak Apollon tarafından kabul edilmeyince bitkiye dönüştürülmüştür. Roma döneminde yaygın olarak kullanılmıştır. Doğum- ölüm- yeniden doğumdan oluşan hayat döngüsünü ifade etmektedir. M.Ö. 5. Yüzyıldan sonra mimaride kabartma heykellerde, seramik, cam, metal işlemelerde ve duvar resimlerinde, mozaiklerde yerini almıştır. Roma döneminde uzun süre kullanılmıştır. Hristiyanlıkla beraber M.S. 3. Yüzyılda Konstantinos döneminde, kiliselerde, ilk Hristiyanlık simgesi olarak kullanılmış ve daha sonra resimlerde süs amacıyla kullanılmıştır. Dikenli yaprakları günahı, cezalandırmayı, acıyı temsil etmektedir. Lateran Vaftizhane'sinde ve Roma da bulunan San Clemente Bazilikasında farklı yapıda çok sayıda görülmektedir (Civelek, A, (2016). Akanthus, Apelasyon, s.26, s.1.).

ise yerini korumayı başarmıştır. Dini figürlerin yerine laik ve dekoratif sanat tercih edilmiştir. İkonoklazm hareketinden dolayı siyasi ve sosyal sorunlar yaşansa da yeni kiliselerin inşasında bir duraklama olmamıştır. Hatta imparatorlar İkonoklazma döneminde, Konstantinopolis'te yer alan Büyük Saray'ın yenilenmesini, görkemli binaların inşasını desteklenmeye devam etmişlerdir (Grabar, 1967, s. 32). Büyük Saray, imparatorluğun siyaset anlayışı gibi zıtlıkların bir arada temsil edildiği bir sanatsal özelliğe sahipti. Bunu en iyi şekilde gösteren sanat unsurları ise mozaiklerdi. Sarayda bulunan mozaikler din dışı ve dinsel sanatın en uç noktalarını ortaya koymaktaydı.

Büyük Saray'ın Dini Hayattaki Temsil Gücü

Bizans'ta, Hıristiyanlık ve imparatorluk kurumu bir bütün olarak görülmüştür. İmparator I. Konstantinos'un, 313'yılında Milano Fermanı'yla Hıristiyanlığı serbest bırakmıştır. Bu karar Hıristiyanlık için bir dönüm noktası olmuştur. I. Konstantinos'un aldığı bu kararla imparator ve imparatorluk Hıristiyanlık dünyasında önemli bir yere oturmuştur. Öyle ki, I. Konstantinos ve ondan sonra tahta geçen imparatorlar Hıristiyanlığın en önemli temsilcileri olarak görülmüşlerdir. İmparatorluk da her dönem bu konumunu siyasi duruşuyla ve devletin tüm enstrümanlarıyla göstermeya çalışmıştır. Bu çabanın sergilendiği alanlarından biri Büyük Saray olmuştur. Konstantinopolis'te inşa edilen imparatorluk sarayı yeni siyasetin ve daha önce Roma siyaseti tarafından reddedilen Hıristiyanlık dininin temsil alanı olabilecek şekilde inşa edilmiştir. Nitekim Büyük Saray'ın bulunduğu alanlar içinde yirmiden fazla kilise ve şapel yer almıştır. Kiliseler içerisinde en eski olanı ise Hagios Stephanos Kilisesi'ydi. Khalke Kilisesi ve yakınında Soteros Kilisesi, Theotokos ve Mikhail'e atfedilmiş şapellerin yanı sıra Khristos ve Hagios Trias Kilisesi, Kutsal Havariler Kilisesi sarayın önemli dini mekânları olarak görülmektedir (Akalın, 2015, s. 29-33). İmparator I.Basileios (867-886) Saray'ın güney bölümünde Nea Kilisesini yaptırmıştır. Nea Kilisesi, sarayın bu kısmında daha evvel V. Konstantinos (741-775) tarafından yapılan ve saray şapeli olarak hizmet veren Thetokos Pharos Kilisesi ile I. Basileis ve VI. Leon (886-912) tarafından yapılan Azizler Klemens, Elias ve Demetrios şapelleriyle beraber sarayın dini yönünü temsil eden yapılardı. Sarayda çok sayıda şapellin olduğu da dikkat çekmektedir. Saraydaki mevcut kilise ve dini yapılar, sarayın hareketli ve önemli hayatına katkı sağlayan alanlar olmuşlardır. Bu alanlarda imparator ve saray yöneticilerinin katıldığı dini ve sivil törenler yapılmış, tüm dini tören ve düğünlerde protokol kuralları uygulanmıştır (Yalçın, 2006, s. 1-13; Akalın, 2015, s. 29-33). Büyük Saray, Hıristiyanlığın en değerli eşyaları olan kutsal kitapları, dini törenlerin vazgeçilmezi olan eşyaları, kutsal kişilerin sahip olduğu kalıntıları ve önemli metal eşyaları, dini yapıların

hazine bölümlerindeki alanlarda muhafaza etmiş ve böylece dini hayattaki etkin rolünü göstermiştir (Köroğlu, 2006, s. 5).

Büyük Saray'ın Siyasi ve Sosyal Faaliyetlerdeki Rolü

Taç Giyme Törenleri

Bizans İmparatorluğu, tek Tanrıya tek dine ve tek yasa kaynağı olan imparatora dayanan bir yönetim anlayışına sahipti. Bu yönetim anlayışının en tepesinde imparatorun olduğu hiyerarşik bir düzen mevcuttu (Güçlüay, 2022, s. 105). İmparator olacak kişinin, askeri başarıları, onun hükümdarlık makamına yükselmesinde fazlasıyla önemliydi. İmparatoru göreve getiren seçim yetkisi senatonun sorumluluğundaydı. Senatonun seçtiği imparatoru, ordu da alkışlıyordu. Bu alkışlanma, imparatorun ordu ve senato huzurunda onay görmesi anlamına gelmekteydi. Fakat imparatorun göreve gelmesi için halkın alkışlaması da gerekiyordu (Aslan, 2019, s. 23). Bunlardan sonra imparatorun meşruluğunun son adımı ise taç giymesiydi. Bu tören imparatorluğun resmiyete dönüşmesi manasına gelmekteydi. Patriğin taç giydirdiği imparatorlar seyircilerin kutlamasından sonra tahta çıkardı. Tahta çıktıktan sonra da imparatorun göğsü, elleri veya ayakları öpülürdü. Yani taç giyme töreni sadece sıradan bir ritüelden öte, kişinin imparatorluğunun resmi ilanıydı (Acara, 1998, s. 183-201).

Seçimle iktidara gelen imparatorun, Hıristiyanlığın kabul edilmesiyle beraber bu seçimin Tanrı'nın emri ile olduğuna ve tahta Tanrının isteği doğrultusunda oturduğuna inanılıyordu (Aslan, 2019, s. 23). Bizans İmparatorluğu'nda gerçekleştirilen taç giyme törenleri genel olarak hükümdarın var olma sürecinden oluşmaktaydı. Bizans için taç giyme törenleri, imparatorun bir aksesuar giymesinden çok daha fazlasını ifade etmekteydi. Taç giyme törenleri yaklaşık 1500 yıl devam eden bir gelenek ve resmi bir sembol olmuştur. Bu 1500 yıllık gelenek; I. yüzyılın seçimlerinden XI. yüzyılın büyük törenine uzanan ve birbirini izleyen eklemelerle gelişerek devam etmiştir. İktidarlık sembollerinden olan taçlar imparatorlar ile bütünleşmiştir (Brightman, 1901, s. 359).

Bizans imparatorlarından Julianus'un imparatorluk döneminden, VI. yüzyıla kadar taç giyme törenlerinin askeri temsil yönü olup, yeni imparatorun tacını askerler giydirmekteydi. V. Yüzyıldan başlayarak XI. yüzyılda da devam eden Konstantinopolis Patriğinin, imparator nişanlarını kutsayarak taç giydirmesi ise dini anlayış ve otoritenin yönetimde sahip olduğu gücü göstermektedir. Taç giyme törenlerinde, törenin aktörleri üzerinden verilen mesajlar mekân üzerinden de verilmekteydi. Yani törenin yapıldığı mekân, imparatorun meşruluğundan gücüne onu temsil edebilecek bir misyonu temsil etmekteydi. Örneğin daha önceleri Hebdomon (Bakırköy)'da yapılan taç giyme törenleri V. ve VI. yüzyılda

Hipodroma taşınmıştır. İmparator II. Konstantinos ise Ayasofya'da kürsüde taç giymiştir. VI. Konstantinos'da Hipodrom ile Ayasofya arasındaki alanda yardımcı imparator olarak taç giymiştir (Acara, 1998, s. 183-201).

İmparatorların taç giyme törenlerinin gerçekleştiği önemli mekânlardan biri de Büyük Saray olmuştur. İmparator, taç giyme töreninde, sarayın güney kapısına gelir ve patrik tarafından iç kapı girişinde karşılanırdı. Patrik ve imparator hep beraber merkezi kapılardan geçerek sarayın ana bölümüne girerlerdi. İmparator, sarayın orta kısmındaki büyük kürsüden bema[11] sınırına uzanan yüksek kenarlı yola doğru ilerlerlerdi. Ana girişe ulaştıklarında imparator yanan bir mumla bemanın kutsal kapılarının önünde patrikle birlikte dua ederdi. Ancak imparator bemaya girmezdi. Patrikle beraber dönerek taç töreni eşyalarını küçük bir masa üzerinde hazırladıktan sonra tekrar geriye doğru yürürlerdi. Aynı tonda bir makamla okunan duanın ardından patrik, imparatorluk eşyalarına özel bir dua okur ve ardından eşyaları imparatoru giydiren saray görevlilerine uzatırdı. Patrik sonrasında imparatorluk tacı üzerine bir dua okur ve taçla haç işareti yaparak "Tanrı ve Oğul ve Kutsal Ruh adına" diyerek ve "Muhterem" diye seslenerek tacı imparatorun başına koyardı. Sarayda bulunan topluluk patriğin "muhterem" söyleyişini üç defa tekrarlayarak tahtın sahibini ilan ederlerdi (Maguire, 2017, s. 14-17).

Diplomasi Hayatına Dair Törenler

Bizans tarihi boyunca birçok millet ve devletle askeri, ticari, siyasi ve kültürel ilişkiler kuran bir imparatorluk olmuştur. Kurulan veya kurulması istenen ilişkilerde diplomasinin önemi büyük olmuştur. Diplomasinin sürekli ve kurumsal bir anlayışla devam etmesi için imparatorluk diplomasi işlerini yürütecek özel bir birim oluşturmuştu. Magister Officiorum adlı bu birimin başında, VII. yüzyıla kadar yüksek unvanlı bir görevli bulunmaktaydı. Magister Officiorum'un görevleri arasında ülke dışına gönderilecek elçilerin seçilmesi, yurt dışından gelen yabancı elçilerin karşılanması ve imparatorun huzuruna çıkarılması vardı. Logothetes tou dromou adlı bağımsız birim VII. yüzyıldan itibaren bu görevleri devralmıştır. Scrinium Barbarorum adlı birim Logothetes tou Dromou'a bağlıydı ve alt birim olarak yabancı elçilerin özel odada ağırlanmasından, gezilerine eşlik edilmesinden ve onların yanında bulunmasından sorumluydu (Küçüksipahioğlu, 2015, s. 366-371).

Bizans devlet yönetiminde diplomasiyi oldukça önemli görmüş, bunun için diplomasinin araçlarını ve yöntemlerini en iyi şekilde kullanmaya çalışmıştır. Bu

[11] Erken Hıristiyan devrinde kilisenin önde gelen kesimine ayrılmış ve sıradan topluluğun girişine yasak olan, normal tabandan daha yüksek konumlandırılmış alana verilen isimdir.

araçlardan biri de saraylar olmuştur. Başta Büyük Saray olmak üzere, tarih boyunca tüm Bizans sarayları, diplomaside karşı taraf üzerinde etki oluşturma aracı olarak kullanılmıştır. Nitekim askeri seferler, ticaret ve seyahat nedeniyle Konstantinopolis'e gelen yabancı elçilik heyetinin imparatorluk sarayında kabul edilişleri, sarayın ve kabul salonunun görkemi oldukça dikkat çekiciydi (Avcı, 2006, s. 106). Konstantinopolis'e gelen elçiler, Büyük Saray'da yer alan Magnaura'da veya XI. yüzyıldan itibaren Blekhernai Sarayında ağırlanmışlardır. Başkente gelen elçilik heyetine, sarayın mimarisinden, saraydaki eşyalara, saray protokolünden, sunulan hediyelere kadar her detayda imparatorluğun gücünü gösterme çabası yatmaktaydı. İmparatorun huzuruna çıkarılan elçiler, salonda erguvani kıyafetler içinde, başında altın bir taç ile gururlu bir şekilde tahtta oturan imparatoru görürlerdi. Tahtta oturan imparatorun huzurunda ise tören kıyafetleri ile senato üyeleri ve diğer devlet görevlileri kademelerine göre sıraya girerek saygılarını sunduktan sonra imparatorun çevresinde yerlerini almış vaziyette dururlardı. Sarayda altından yapılmış yapay aslanların bulunduğu salona getirilen elçiler, altın kuşların ötüşü eşliğinde yerlere eğilerek imparatora doğru yürürlerdi. Elçiler imparatora doğru yaklaşırken imparatorun oturduğu taht teknik bir sistemle yukarı doğru yükseltilerek, imparatorluğun büyük gücü gösterilmeye çalışılırdı. Merasimin ilerleyen anlarında ise barış, iyi niyet ve dostluk adına getirilen armağanlar imparatora takdim edilirdi. Daha sonra elçiler yapay hayvan sesleri eşliğinde geldikleri salondan, ancak bu sefer farklı bir kapıdan çıkarılırlardı (Küçüksipahioğlu, 2015, s. 366-371). Elçilerin ilk uğradıkları yer olan imparatorluk sarayı, semboller üzerinden imparatorluk gücünü sergilemeye çalışmış, bu çabsında da başarılar elde etmiştir. Nitekim kaynakların hemen hemen hepsinde, imparatorluk sarayının şaşırtan ve hayranlık uyandıran, tahtın önünde altın yaldızdan oluşan bronz ağaçtan, dallarında altın kaplamalı bronz kuşların aynı ses tonuyla şarkı söylemelerine, tahtın ustalıkla yapılmış olan yükselip alçalabilme özelliğine, ihtişamından bahsetmektedirler. Bu bahisler imparatorluk sarayı hemen hemen her dönem diplomasi aracı olarak rolünü iyi oynadığını göstermektedir (Çetinel, 2022, s. 23-24).

Evlilik Törenleri

Bizans İmparatorluğu'nda sarayın sosyal faaliyetleri arasında imparator ve hanedan üyelerinin evlilik törenleri dikkat çekmektedir. Bizans'ta hanedanın devamlılığı için hanedan üyelerinin evlilikleri oldukça önemliydi. Hanedanın devamlılığının sağlanmasında ve siyasi gücün korunmasında evlilik kurumu kilit bir rol oynamaktaydı. Evlilikler daha çok iktidar gücünü ele geçirmek veya korumak üzerine planlanmaktaydı. Bu doğrultuda aynı hanedan içindeki kişilerle evlilikler yapıldığı gibi farklı hanedan veya farklı aile üyeleriyle de evlilik yapılabilmekteydi. Evlilik yoluyla oluşan akrabalıklar sayesinde yeni ittifaklar

kurulmakta ve bu ittifaklar sayesinde imparatorluk önemli avantajlar elde etmekteydi. Evlilik yoluyla oluşan ittifaklar, siyasi ittifaklara oranla daha kalıcı olmaktaydı. Hanedanların karşılıklı olarak kız alıp-verme düşünceleri oldukça yaygındı. Yapılan siyasi evlilikler tarafların akrabalık bağlarını güçlendirmekte ve dış politikada başarılara yol açmaktaydı (Korunur, 2023, s. 639-652; Tolan, 2023, s. 1471-1486).

Bizans sarayının tanık olduğu önemli ritüellerden biri de imparator veya prenslerin evlenmeleri için yapılan eş seçimiydi. İleride Augusta veya Basilissa unvanlarına sahip olacak gelinin belirlenmesi için saraydan ülkenin her bölgesine gönderilen görevliler, imparatoriçe olacak en güzel gelin adayını bulunmaya çalışırlardı. İmparatorluğun farklı yerlerinden seçilen en güzel kızlar Büyük Saray'da toplanmaktaydı. Genç, güzel, bakire ve iyi eğitimli, soylu ve varlıklı bir aileden olma gibi özellikler taşıyan kızlar sarayda toplanır ve bunlar arasından gelin adayı seçilirdi. İmparator bu kızlar arasından bizzat kendisinin beğendiği kişiyle evlenirdi. Nikâh kıyıldıktan sonra taç giyme töreni gerçekleşmekteydi. Taç giyme törenlerinde imparatorun taç merasimi Ayasofya'da yapılırken imparatoriçenin ise Büyük Saray'da yapılmaktaydı (Köroğlu, 2010, s.1-15). Yine imparator ve imparatoriçe birlikte taç giyeceklerse, bu tören kilisede değil sarayda yapılmaktaydı (Runciman, 1961, s. 66).

Büyük Saray'ın Dâhil Olduğu Diğer Törenler ve Kutlamalar

Sarayın dâhil olduğu tüm törenler yarı dinseldi ve imparatorla teması olan her şey kutsaldı. İmparatorun çevresini saran sessizlik insanda tanrı huzurunda olma hissi uyandırmaktaydı. İmparator bizzat tanrı olarak kabul edilmese de tanrının dünya üzerindeki elçisi olarak görülmekteydi. İmparator, sarayın hemen yanındaki hipodromda ve daha ilerisinde yapılan törenlerle halk ve yabancı konuklar karşısında gücünü göstermekteydi. Saraydaki gizli ritüellerle de yarı kutsal bir yaşam sürmekteydi (Featherstone, 2021, s. 60-69). İmparator için yapılan geçit törenleri aynı zamanda saray ruhban sınıfı adına da yapılmaktaydı. Büyük Saray'da geçitler, Magnaura bölümünden Ayasofya'ya giden geçitleri kapsamaktaydı. İmparator ve devlet adamları için genellikle aşağı ve yukarı sarayları birbirine bağlayan geçitler kullanılmaktaydı. Ancak önemli devlet olaylarında veya kilise yortularında imparator, Makedon Hanedanı'nın eski seremonilerin yeniden canlandırılmasının bir bölümü olarak kullanıma açtığı yukarı sarayın eski binalarından geçmekteydi. Geçit törenlerinden önce ayin haçı ve Musa'nın asası ile diğer objeler çıkarılır ve imparatorun Ayasofya'da veya Magnaura'ya giderken geçtiği eski sarayın farklı kısımlarına yerleştirilmekteydi. Bu geçit törenleri aynı zamanda şehrin içine doğru yayılmakta, imparatorun

gücünü ve dindarlığını ve önceki imparatorların şanını temsil etmekteydi (Featherstone, 2021, s.60-69).

Bizans'ın sosyal hayatı içerisinde yer alan ve anlamı olan törenlerden biri prothesis[12] törenidir. Bu tören, ölen hanedan üyeleri için sarayda, piskoposlar için kilisede, rahipler için manastırda, halk için evde yapılırdı (Acara, 1997, s. 183-201). Bizans dünyasında dini ve resmi törenler sosyal hayatın en önemli parçalarından biriydi. Konstantinopolis'te bir olayı veya belli bir olayın yıldönümünü kutlamak için düzenlenen törenler, şehrin sokaklarının renkli gösterilere sahne olmasına ve kalabalıklarla dolmasına sebep olmaktaydı. Bu gösteri ve törenler saraydan sokaklara uzanan çeşitli ve renkli hazırlık ve ritüellerden oluşmaktaydı.

SONUÇ

Bizans tarihte gücün, mücadelenin ve entrikanın sembol isimlerinden biri olmuştur. Bu özelliğini, yüzyıllarca sürdürdüğü iktidarından, bu süre dâhilinde pek çok devlet ve topluma karşı verdiği mücadeleden, mücadelesini verirken meşru ve bilinen yolların dışında uyguladığı politikalardan almıştır. Bizans'ın bu özelliklerini yansıtan sembollerinden biri Büyük Saray (Palatium Magnum) olmuştur. Büyük Saray imparatorluğun siyasi ve sosyal hayatının şekillendiği ve sahnelendiği, siyasetin, sanatın ve dinin mimari bir eserde birleştiği sembol bir mekândı.

Bizans semboller üzerinden güç sergilemeyi ve göstermeyi tercih eden bir imparatorluktu. Kullandığı sembollerden biri yüzyıllarca işlevselliğini kaybetmeden ayakta duran imparatorluk sarayı yani Büyük Saray'dı. Bizans tarih sahnesinde kaldığı müddet içerisinde birçok saray inşa etmiş ve çoğu zaman bunlar üzerinden, mimari yapısıyla, içindeki göz kamaştırıcı ve gösterişli eşyalarıyla, yapılan törenlerle gücünü sergilemeye çalışmıştır. Ancak bu saraylar arasında en uzun süre imparatorluk gücünü temsil etmeye çalışan Büyük Saray olmuştur. Büyük Saray, idari sisteminin ana merkezi oluşuyla, saraydaki hiyerarşik bürokratik düzen ve sosyal hizmetleriyle imparatorluğu yüzyıllarca temsil etmiştir. Büyük Saray'ın yaşam hikâyesi adeta imparatorluğun yaşamıyla paralel gitmiştir. Büyük Sarayla birlikte büyüyen ve güçlenen bir imparatorluk, Büyük Sarayın önemini yitirip ıssızlaşması ve malzemelerinin başka yapıların inşasında kullanılmasıyla zayıflayan ve parçalanma sürecine giren bir imparatorluk.

[12] Ölü defin işlemi.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acara, M. (1997). Bizans Ortodoks Kilisesinde liturji ve liturjik eserler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *15(1)*, 183-201.

Akalın, K. (2015). *Bizans İstanbul'unda İmparatorluk İdare Merkezleri*. Büyük İstanbul Tarihi, 3.

Akdemir, Ü. (2018). Bizans İmparatorluğunda sosyal hayat içerisinde kadının konumu [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akyürek, E. (1997). *Bir Ortaçağ Sanatı Olarak Bizans Sanatı, Sanatın Ortaçağı, Türk Bizans ve Batı Sanatı Üzerine Yazılar.* Kabalcı Yayınevi.

Aslan, Y. (2019). Bizans saray teşkilatı: Protokol, memurlar, törenler [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Avcı, C. (2006). Arap-İslam kaynaklarında Bizans sarayının tasviri. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi, Tarih Boyunca Saray Hayatı ve Teşkilatlar, Bildiriler.

Bailly, A. (2005). *Bizans Tarihi*, çev. Haluk Şaman.

Bamyacı, M.E. & Güçlüay, S. (2017). İmparator 1. Justinianos döneminde (527-565) Bizans İmparatorluğu'nun siyasi yapısı. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences, (9)*, 316-323.

Brightman, F.E. (1901). Byzantine İmperial Coronation. *The Journal of Theological Studies*, Vol.2.

Chatzidakis, N. (2004). Konstantinopolis'in ikonaları. *Fransız Anadolu Araştırmaları Enstitüsü*.

Civelek, A. (2016). *Akanthus*. Apelasyon 26.

Çetinel, K. (2022). Bizans sanatında imparator tahtları [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Daş, M. (2015). Bizans İstanbul'unda siyasi gelişmeler. *TDV İslam Araştırmaları Merkezi*, 2, 30-57.

Demirkent, I. (1992). Bizans. *TDV İslam Ansiklopedisi,* (6), 230-244.

Demirkent, I. (2001). İstanbul. *TDV İslam Ansiklopedisi*, (23), 205-212.

Dikici, R. (2016). *Bizans'ı Anlamak*. Remzi Kitabevi.

Dirlik. M. (2022). Bizans İmparatorluğu'nda ikonoklazm hareketi ve İslam dininin etkisi. *Kadim Akademi SBD*, *6*(1), 47-59.

Elam, N. (2015). Konstantinopolis halk eğlenceleri, antik çağdan XXI. yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi. *TDV İslam Araştırmaları Merkezi*, 4, 278-291.

Eraslan, Ş. (2014). İstanbul Büyük Saray mozaiklerindeki grifon betimlemeleri: Roma döneminin benzer örnekleriyle ikonografik ve sanatsal ilişkisi, *Cedrus*, (2), 443- 451.

Eyice, S. (1988). İstanbul'da Bizans İmparatorlarının sarayı: Büyük saray. *Sanat Tarihi Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 3-36.

Featherstone, M. (2021). Bizans'ta saray ve geçit töreni, Byzantine Anatolia, ed. K. Durak, E. Akyürek, *Yapı Kredi Yayınları, Anatolian Studies* (8).

Güçlüay, S. (2022). Bizans tarihi (1071-1204) Malazgirt Savaşından haçlıların Konstantinopolis'i işgaline, ed. Mehmet Ertan Bamyacı.

Grabar, A. (1967). *The art of the Byzantine Empire, Greystone*. Press.

Hetto, O. (2020). Bizans resim sanatında soyluluk ve iktidar sembolü "taç tasvirleri", 3.*Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi.* Tam Metin E-Kitabı.

İpşirli, M. (1995). Elçi, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (1), 3-15.

Jolivet-Lévy, C. (2011). Konstantinopolis'te Bizans sanatının son pırıltıları: Hora Manastırı'nın (Kariye Müzesi) Bezemeleri.

Karakoç, K. (2018). Osmanlı-Bizans kroniklerinde düğün ve ölüm [Yüksek lisans tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakoç, K. (2018). XIV. ve XV. yüzyıl Paleologos Hanedanı içerisinde gerçekleşen evlilikler ve bu evliliklerin değerlendirilmesi. *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 71-91.

Karakuyu, M., Tezer, S.T. & Balık, H. (2010), İstanbul'un tarihsel topoğrafyası ve literatür değerlendirmesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 8*(16), 33-60.

Kaya Zenbilci, İ. (2020). Orta Bizans Döneminde başkent Konstantinopolis'ten taşraya aktarılan mimari anlayış: Panagia Ton Khalkeon Kilisesi örneği. *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 193-215.

Kır, B. (2018). İstanbul'da Bizans İmparatorlarının sarayı: Büyük Saray, Mimar Sinan Üniversitesi.

Korunur, H. (2023). Bizans İmparatorluğu'nda evlilik ve kadın. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi, 20*(79), 639-652.

Köknar, İ. (2019). Bizans saray hayatı ve mimarisi.

Köroğlu, G. (2006). *İstanbul'daki Bizans İmparatorluk Sarayları.* Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.

Köroğlu, G. (2010). *Bizans'ta Kadın ve Kadın Takıları.* Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.

Küçüksipahioğlu, B. (2015). Bizans İstanbul'una gelen elçiler. Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi, (2).

Mango, C. (2006). *Bizans Mimarisi*, çev. Mine Kadiroğlu, Rekmay Yayınevi.

Maguire, H. (2017). *Bizans Saray Kültürü 829-1204*, Çev. Müfit Günay, Yapı Kredi Yayınları.

Ostrogorsky, G. (2011). *Bizans Devleti Tarihi*, çev. Fikret Işıltan, Türk Tarih Kurumu.

Önder, M., Kaynakçı, Z. & Kaya, L.G. (2022). Mozaiklerin sergilenmesinde yeni yaklaşımlar: İstanbul büyük saray mozaikleri müzesi örneği, *İdil*, 97, 1339–1353.

Özdemir, D. (2022). Yunan mitolojisinde Pan Tanrısı ve resim sanatına yansıması. *İdil*, 97,1300-1310.

Öztürk, Ö. (2017). *Augustation*. Ayasofya Meydanı.

Öztürk, B. (2015). *Roma-Bizans döneminde İstanbul'daki toplumsal katmanlar*. Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi, 4.

Özyurt, M. & Pilehvarian, N.K. (2018). Bir Hristiyan başkenti olarak Konstantinopolis'in kentsel kurgusu. *Mimarlık Planlama ve Tasarım Dergisi, 1*(2), 139-176.

Runciman, S. (1961). *Byzantine Civilisation*. Fellow of thirty college cambridge University Paperbacks.

Tolan, Ö. (2023). Tuna Bulgar Devleti ile Bizans Devleti arasındaki siyasi evlilikler, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 33*(3), 1471-1486.

Treadgold, W. (1997). *A History of the Byzantine State and Society*. Stanford Universty Press, Stanford.

Selen, H.S. (1955). Bizans Devleti (395-1453). *Siyasi İlimler ve Hukuk Dergisi, 10*(3), 64-77.

Sönmez, Z. & Taşdemir, S. (2022). *Bizans Tarihi* (1071-1204) Malazgirt Savaşından Haçlıların Konstantinopolis'i İşgaline, ed. Mehmet Ertan Bamyacı.

Ünver, T. (2023). İmparator Diocletianus'un politik idaresi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (1), 49-85.

Vardan, N. (2012). İslam öncesi Türk kültüründe elçilik ve elçilik müessesesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vryonis, S. (1999). Bir dünya uygarlığı: Bizans. *Cogito*, 17.

Yalçın, A.B. (2006). IV–X. yüzyıllar arası tarihi kaynaklar ışığında Bizans Büyük sarayı. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi. *Tarih Boyunca Saray Hayatı ve Teşkilatlar*, Bildiriler, 1-13.

Yalçın, A.B. (2000). Bizans Büyük Sarayı yapıları ve kurumları [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, S. (2020). *Kiliseden Camiye Bizans Mimarisi*. İksad Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to understand the fundamental dynamics that shaped the political life of the Byzantine Empire, which left a lasting mark on history. In this context, the study also seeks to identify the tools used to establish and maintain political power, focusing on the Great Palace, which served as the center of imperial governance for centuries.

Finding: The Roman Empire, with its vast borders, powerful army, and wealth, faced significant challenges at the beginning of the III. century. One of the key figures seeking solutions during this difficult period was Emperor Diocletian. However, it was during the reign of Constantine I that the empire entered a new phase, marked by the construction of a new capital. Believing that this new city would impart a fresh and dynamic spirit to the empire, Constantine initiated its construction in 324 AD, and by 330 AD, the administrative center had shifted to Constantinople. The architectural design of Constantinople bore similarities to that of Rome, with the imperial palace emerging as the city's emblematic structure. Among the notable buildings contributing to the political and social life of the empire was the Great Palace, which encompassed a vast complex of nearly 100,000 square meters extending to the shores of the Sea of Marmara. The palace comprised interconnected halls, separated by gardens, along with small pavilions and churches. From the 4th to the 11th centuries, the Great Palace hosted Byzantine emperors and administrations, continually expanding until it lost its political significance by the end of the 11th century. The elevation of Constantinople to capital status necessitated profound changes in the

administrative system, leading to the establishment of a new organizational framework. As one of the most important symbols of the capital, the Great Palace served as the locus for significant imperial figures and retained its relevance for centuries as the seat of the dynasty. The imperial palace embodied the power and authority concentrated in the figure of the emperor. The Great Palace also exemplified Byzantine artistic principles. One of its most striking features was its location, which offered views of the sea and landscape, often built on terraces. The surroundings were embellished with various trees, flowerbeds, shaded areas, and fountains, enveloping the palace in extensive gardens and parks. The palaces were not constructed as single blocks; rather, they were complexes made up of interconnected areas linked by stairs, corridors, and transition halls, spread across landscaped gardens. In Byzantium, Christianity and the institution of the empire were viewed as an integral whole. The Edict of Milan in 313 AD, which legalized Christianity, marked a pivotal moment for the faith. This significant step elevated both the emperor and Byzantium within the Christian world, positioning Constantine I and subsequent emperors as its foremost representatives. Byzantium sought to demonstrate this relationship through its political stance and the instruments of the state, with the Great Palace serving as a tangible manifestation of this effort. The imperial palace in Constantinople was constructed to symbolize the new political order and represent Christianity, previously rejected by Roman politics. Notably, the area surrounding the Great Palace housed more than twenty churches and chapels. The Byzantine Empire was characterized by a governance system centered around the emperor, viewed as the sole source of divinity, religion, and law. At the apex of this hierarchy stood the emperor, with the Great Palace being one of the key locations for coronation ceremonies, thereby establishing itself as an indispensable venue not only for hosting ceremonies but also for witnessing the evolution of governance. The Byzantine administration valued diplomacy highly, striving to employ the tools and methods of diplomacy effectively. The Byzantine palace, particularly the Great Palace, served as a strategic instrument in diplomatic affairs throughout history, influencing negotiations. The grandeur of the palace and its reception halls was particularly evident during the visits of foreign embassies arriving in Constantinople for military campaigns, trade, or travel. These diplomats were received in the Magnaura of the Great Palace or, from the 11th century onwards, in the Blachernae Palace. The imperial palace, as the first point of contact for these envoys, aimed to project imperial power through symbols and successfully achieved this objective. One of the significant social activities that took place within the palace was the marriage ceremonies of the emperor and members of the dynasty. A notable ritual was the selection of brides for the emperor or princes, where the most beautiful young women from different regions of the

empire were gathered at the Great Palace. These young women, characterized by beauty, virginity, education, nobility, and wealth, were chosen as potential brides, with the emperor marrying his preferred candidate. All ceremonies involving the palace had semi-religious connotations, and anything associated with the emperor was considered sacred. Processions for the emperor were also conducted on behalf of the palace clergy.

The Great Palace encompassed passages connecting the Magnaura section to Hagia Sophia, with pathways typically used to link the lower and upper palaces for the emperor and state officials. In Byzantine society, religious and official ceremonies were vital components of social life. Festivities organized to commemorate events or anniversaries transformed the streets of Constantinople into vibrant displays filled with crowds. These celebrations and rituals involved a variety of colorful preparations that extended from the palace to the streets.

Conclusion: The Byzantine Empire was an empire that employed symbols to demonstrate and assert its power. One such symbol was the Imperial Palace, also referred to as the Great Palace, which endured for centuries without losing its functionality. The Great Palace emerged as a central administrative hub and a critical representation of the Byzantine Empire's hierarchical bureaucratic structure and social services.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3466-3508
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.82776
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 27.04.2025 Submitted date
Kabul tarihi 22.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bozyel, M. (2025). Çocuklarda Youtube Kullanımının Gelişimsel Etkileri, *Journal of History School,* 77, 3466-3508.

ÇOCUKLARDA YOUTUBE KULLANIMININ GELİŞİMSEL ETKİLERİ

Mesut BOZYEL[1]

Öz

Bu araştırmanın amacı, çocukların YouTube kullanımının gelişimsel etkilerini incelemektir. Araştırma, nitel yöntem çerçevesinde yürütülmüş olup literatür taraması yöntemiyle yapılandırılmıştır. Çalışmada hem ulusal hem de uluslararası akademik kaynaklar analiz edilmiş, özellikle çocukların YouTube üzerindeki içeriklere maruziyeti, içerik türlerinin etkisi, algoritmik yönlendirmeler ve ebeveyn denetiminin rolü üzerine odaklanılmıştır. Bulgular, çocukların hızlı tempolu ve yoğun görsel-işitsel içeriklere sürekli maruz kalmasının dikkat sürelerini kısalttığını ve yürütücü işlevleri olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, influencer içerikleri aracılığıyla aşırı tüketim, şiddet ya da sosyal normlara aykırı davranışların çocuklar tarafından içselleştirilebildiği ortaya konmuştur. Çalışma, yorum bölümlerinde maruz kalınan siber zorbalık ve akran baskısının sosyal gelişim üzerinde risk oluşturduğunu da göstermektedir. Sonuç olarak, çocukların YouTube kullanımında medya okuryazarlığının artırılması, ebeveyn rehberliğinin güçlendirilmesi ve dijital platformların algoritmalarında çocuk odaklı düzenlemelere gidilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: YouTube, Dijital Medya, Çocuk Gelişimi, Sosyal Etkileşim, Medya Okuryazarlığı, Ebeveyn Denetimi.

Developmental Effects of Youtube Use in Children

Abstract

The aim of this study is to examine the developmental effects of YouTube use among children. This research was conducted within a qualitative framework through a structured literature review method. Both national and international academic sources were analyzed, with particular emphasis on children's exposure to YouTube content, the

[1] Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi Bilgisayar Teknnolojileri Bölümü, Bilgisayar Programcılığı Anabilim Dalı, m.bozyel@alparslan.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4104-1178

impact of content types, algorithmic recommendations, and the role of parental control. Findings reveal that frequent exposure to fast-paced and highly stimulating audio-visual content shortens attention span and impairs executive functioning. Additionally, children tend to internalize excessive consumerism, aggression, and socially inappropriate behaviors through influencer videos. The study also highlights that cyberbullying and peer pressure encountered in comment sections pose risks to children's social development. As a result, the study recommends increasing children's media literacy, strengthening parental guidance, and implementing child-centered regulations in digital platform algorithms.

Keywords: YouTube, Digital Media, Child Development, Social Interaction, Media Literacy, Parental Control.

GİRİŞ

Bir toplumun geleceğini etkileyen en önemli faktörlerden birinin, çocuklara ve gençlere sunulan eğitimin niteliği olduğu birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Özellikle görsel iletişim araçlarının ve televizyon gibi medya unsurlarının, çocukların sosyalleşme süreçlerinde giderek daha fazla yer aldığı ifade edilmektedir. 21. yüzyılda dijitalleşmenin etkisiyle birlikte, medya araçlarının yalnızca eğlence odaklı değil, aynı zamanda eğitsel ve kültürel bir işlev taşıdığı düşünülmektedir (Livingstone, 2002). Bu kapsamda televizyon programları, dijital yayınlar ve çeşitli medya içerikleri pedagojik bağlamda değerlendirilmeye başlanmıştır. Nitekim bazı araştırmalar, çocuk gazeteciliği gibi girişimlerin çocuklar ve gençler arasında artan bir ilgiyle karşılandığını ortaya koymaktadır (Buckingham, 2009).

Tarihsel süreçte, özellikle Orta Çağ'da çocuklar yetişkinlerle aynı statüde değerlendirilmiş; çalıştırılmış, savaşlara katılmış ve birey olarak tanınmamışlardır. Ancak sanayi toplumuna geçişle birlikte ekonomik yapının değişmesi, aile içi rollerin yeniden şekillenmesi ve çocuk ölümlerindeki azalmaya paralel olarak çocukluk, ayrı bir gelişimsel dönem olarak algılanmaya başlanmıştır. Bu değişimle birlikte, çocuklara özgü sosyal alanların ve yasal düzenlemelerin oluşturulması yönünde önemli adımlar atılmıştır (Gezmen, 2019). 1945–1950 yılları arasında çocuğun yalnızca eğitime yönlendirilmesi değil, aynı zamanda kendine ait bir sosyal kimlik kazanması da hedeflenmiştir.

Çocuğun birey olarak kabul edilmesi, onu yalnızca toplumsal değil, aynı zamanda ekonomik bir hedef grup hâline getirmiştir. Kuyucu ve Kırık (2019), İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde kitle iletişim araçlarının çocukları tüketime yönlendiren stratejiler geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu dönemde çocuğun zihinsel, duygusal ve kişilik gelişimi; yalnızca aile ve okul çevresinden değil,

medya yoluyla maruz kaldığı mesajlardan da önemli ölçüde etkilenmeye başlamıştır. Özellikle okul çağının başladığı 6–7 yaş aralığından lise dönemine kadar edinilen tutum ve değerlerin kalıcılığı yüksek olmakta; bu nedenle, bu dönemde alınan mesajların bireyin tüm yaşamı üzerinde belirleyici olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda televizyon, internet, radyo ve basılı yayınlar gibi kitle iletişim araçlarının sunduğu içerikler, çocukların okul dışı öğrenmelerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Bilgisayar, internet, tablet, televizyon ve akıllı telefonlar; bilgiye erişim, iletişim kurma, eğitici ve eğlendirici içeriklere ulaşma gibi işlevleriyle günümüz toplumlarının temel iletişim araçları arasında yer almaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerleme hem dijital cihaz sahipliğini hem de internet altyapısının erişilebilirliğini büyük ölçüde artırmıştır. Bu durum, çocukların daha temel gelişimsel becerileri kazanmadan önce dokunmatik ekranlı cihazlarla tanışmalarına neden olmaktadır. Araştırmalar, bu cihazlarla tanışma yaşının giderek düştüğünü ve çocukların doğumdan kısa süre sonra dijital teknolojilerle etkileşime geçmeye başladığını göstermektedir (Holloway, Green ve Stevenson, 2015).

Gündelik yaşamda özellikle mobil cihazların kullanımının çocuklar arasında yaygınlaştığı; yemek yerken, seyahat esnasında ya da boş zamanlarda bu cihazların çocukların ellerinden düşmediği gözlemlenmektedir. Erken yaşta bu denli yoğun dijital içeriklere sürekli biçimde temas etmek, çocuklarda dijital bağımlılığa varabilecek davranış örüntülerinin gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir.

Son yıllarda gerçekleştirilen çok sayıda araştırma, teknolojik araçların çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde belirgin etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Lineberger & Piotrowski, 2009; Holloway, Green & Stevenson, 2015; Lillard, Drell & Richey, 2015; Guan & Subrahmanyam, 2009). Nitekim teknoloji, uygun koşullar sağlandığında çocuklara keşfetme, öğrenme ve oyun aracılığıyla gelişimlerini destekleme fırsatları sunmaktadır. Ancak bu olanaklar, gelişim dönemlerinin hassasiyetleri göz önüne alındığında dikkatle yönetilmelidir.

Gelişimsel süreçte motor becerilerin çeşitli fiziksel etkinliklerle desteklenmesi gerekirken, çocukların teknolojik cihazlara uzun süre ve uygun olmayan içeriklerle maruz kalması, bu becerilerin sekteye uğramasına yol açabilmektedir. Özellikle ekran karşısında hareketsiz geçirilen zamanın artması; büyük ve küçük kas becerileri ile el-göz koordinasyonu gibi kaba ve ince motor alanlarda gelişimsel gecikmelere neden olabilmektedir (Caplan, 2002). Bu bağlamda,

dijital medya kullanımında sürenin ve içeriğin kontrolü, çocuk sağlığı ve gelişimi açısından kritik öneme sahiptir.

Bu çalışma, YouTube'un çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini yalnızca içerik tüketimi üzerinden değil, aynı zamanda içerik üreticiliği, algoritmik yönlendirme, parasosyal ilişki ve ebeveyn arabuluculuğu gibi çok katmanlı boyutlar üzerinden incelemesi açısından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Ayrıca, güncel ampirik bulgular ve grafik verilerle desteklenmiş tematik analiz yaklaşımıyla alandaki mevcut çalışmaların ötesine geçmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. Araştırmada, literatür taraması temelinde yürütülen betimsel analiz yöntemi benimsenmiştir. Literatür taramaları, var olan bilgi birikiminin sistematik biçimde toplanması, sınıflandırılması ve analiz edilmesi yoluyla gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analiz, önceden belirlenen tematik çerçeveye göre verilerin sistematik biçimde derlenmesi, sınıflandırılması ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Bu bağlamda, çocukların YouTube kullanımına ilişkin ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar incelenmiş; özellikle içerik türleri, izleme alışkanlıkları, medya okuryazarlığı ve ebeveyn rehberliği temalarında odaklanılmıştır. İncelenen literatür ve grafik temsilli ampirik veriler, içerik analizi ilkelerine uygun olarak kategorilere ayrılmış ve gelişimsel etkiler bağlamında yorumlanmıştır.

Tarama Stratejisi

Çalışma kapsamında 2010–2024 yılları arasında yayımlanmış ulusal ve uluslararası akademik yayınlar incelenmiştir. Veri tabanı olarak Google Scholar, ERIC, PubMed, TR-Dizin ve YÖK Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. "YouTube and children", "digital media effects", "child development and online content", "YouTube içerikleri ve çocuk gelişimi" gibi anahtar kelimeler ve Boole operatörleriyle arama yapılmıştır.

Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

- *Dahil Edilenler:*

1. 2010 sonrası yayınlanmış olması,
2. Çocuk gelişimi, dijital medya, YouTube içerikleri temalarını içermesi,
3. Ebeveyn veya çocuk görüşleri içeren ampirik veriler barındırması.

- *Hariç Tutulanlar:*

1. Yalnızca yetişkin kullanıcıları konu alan çalışmalar,

2. Gazete yazıları, köşe yazıları ve popüler bloglar.

Veri Analizi Yaklaşımı

Literatür bulguları **tematik betimsel analiz** yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde belirlenen ana temalar şunlardır:

1. İçerik yapısı ve algısal etkiler
2. Sosyal öğrenme ve akran etkisi
3. Ebeveyn denetimi ve medya okuryazarlığı
4. Dijital içeriklerin gelişimsel riskleri
5. Yeni medya kuramları çerçevesinde çocuk–YouTube ilişkisi

BULGULAR

YouTube İçeriklerinin Niteliği

Çocuk gelişimi, bireylerin doğumdan ergenliğe kadar geçen süreçte yaşadığı bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal değişimleri inceleyen çok disiplinli bir alandır (Berk, 2013). Bu gelişim süreci, genetik faktörlerin yanı sıra çevresel koşullar, aile tutumları, kültürel yapı ve medya gibi sosyal etkileşim kaynakları tarafından şekillendirilmektedir (Vygotsky, 1978; Piotrowski & Valkenburg, 2015). Özellikle erken yaşlarda çevreyle kurulan etkileşimlerin, çocukların bireysel gelişimlerinde belirleyici rol oynayabildiği düşünülmektedir.

Son yıllarda televizyon, dijital oyunlar, internet ve sosyal medya gibi medya araçlarının çocukların gündelik yaşamlarında merkezi bir konum edindiği görülmektedir. Medya içerikleri, çocukların hem bireysel öğrenme deneyimlerini hem de sosyal ilişki kurma biçimlerini doğrudan etkileyebilmektedir (Anderson & Subrahmanyam, 2017). Bu bağlamda medya, yalnızca eğlence kaynağı olarak değil, aynı zamanda öğrenme, kimlik geliştirme ve değer aktarımı gibi işlevler de üstlenebilmektedir. Ancak bu işlevsellik, çocukların yaş özellikleri, gelişim düzeyleri ve medya ile etkileşim biçimlerine göre farklı sonuçlar doğurabilmektedir (Livingstone, 2002).

Medya içeriklerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri konusunda akademik literatürde hem olumlu hem de olumsuz yönlere dikkat çekilmektedir. Eğitici nitelikteki içeriklerin çocuklarda eleştirel düşünme, empati ve sosyal farkındalık gelişimini desteklediği ifade edilirken; denetimsiz, hızlı tempolu ya da şiddet içerikli videoların dikkat süresi, duygusal düzenleme ve davranış kalıpları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği belirtilmektedir (Lillard, Drell & Richey, 2015; Nathanson, 2002).

Çocuk gelişimine dair farklı teorik yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlar, gelişim süreçlerini farklı açılardan yorumlayarak çeşitli faktörlerin etkisini değerlendirme olanağı sunar. Bu teoriler arasında Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Erikson'un psikososyal gelişim kuramı ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel yaklaşımı yer almaktadır. Her çocuk, kendi bireysel yapısı ve deneyimleri doğrultusunda gelişim gösterir. Ancak sağlıklı gelişim için uygun beslenme, düzenli uyku, güvenli yaşam alanları, olumlu sosyal ilişkiler ve zengin öğrenme deneyimleri gibi temel koşulların sağlanması gerekmektedir. Çocuk gelişimi yalnızca ebeveynlerin değil, öğretmenlerin, pedagogların ve sağlık alanında çalışan uzmanların da sorumluluğunda olan bir süreçtir. Bu süreci anlamak, çocukların ihtiyaçlarına uygun yaklaşımlar geliştirmek için gereklidir.

Çocukların gelişimsel süreci çok sayıda etkene bağlı olarak şekillenir. Bu etkenler arasında medya içerikleri de bulunmaktadır. Televizyon, film, dijital oyun, internet ve sosyal medya platformları, günümüz çocuklarının yaşamının doğal bir parçası hâline gelmiştir. Bu içeriklerin çocukların bilinç yapısına ve gelişim dinamiklerine olan etkisi, ebeveynler ve eğitimciler için dikkatle izlenmesi gereken bir alandır. Toplumların kültürel ve ahlaki değerlerini yansıtan bu medya içerikleri, aynı zamanda gelecek nesillerin inşasında temel belirleyicilerden biri olabilir.

Yetişkinlerin çocukların kişisel gelişiminde oynadığı rol son derece önemlidir. Çocuklar, çevrelerinde bulunan yetişkinleri model alarak gelişim gösterirler. Ancak günümüz yaşam koşulları, bazı ebeveynlerin bu sorumluluğun farkında olmadan hareket ettiğini göstermektedir. İş temposu, ev içi yükümlülükler ve eğitime dair yetersiz yaklaşımlar nedeniyle çocuklara yeterli zaman ayrılmamakta; bazı ebeveynler bu açığı kapatmak adına medya araçlarını geçici bir çözüm yolu olarak görmektedir.

Yapılan araştırmalar, medyanın çocukların bireysel gelişimi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Medyanın olumlu katkılar sunabilmesinin yollarından biri, eğitici nitelikteki içeriklerin sunulmasıdır. Televizyon, geniş kitlelere ulaşabilen bir medya aracı olarak dikkat çeker ve bu özelliğiyle, daha dar hedef gruplara hitap eden diğer medya türlerinden ayrılır. Ses ve görüntü unsurlarını bir arada sunabilmesi, televizyonun daha erişilebilir olmasını sağlamaktadır.

Bu nedenle medya araçları, çocukların farklı kültürleri tanımalarına, daha önce farkında olunmayan gerçekliklerle karşılaşmalarına ve düşünme biçimlerini çeşitlendirmelerine katkı sunabilir. Özellikle eğitici belgeseller ve programların, çocuklarda öğrenmeye yönelik ilgi ve olumlu tutumlar geliştirmeye yardımcı olabildiği ifade edilmektedir. Ayrıca medya aracılığıyla sunulan olumlu davranış

modellerinin, çocukların empati, duyarlılık, yardımseverlik ve kararlılık gibi değerleri içselleştirmelerine destek sağlayabileceği de bazı çalışmalar tarafından vurgulanmaktadır (Calvert & Wilson, 2008; Fisch, 2004).

Pozitif rol modelleri barındıran medya içerikleri, çocukların kişisel gelişim süreçlerine olumlu katkılar sağlayabilir. Eğitici medya, çocuklara duygusal zekâlarını geliştirme, problem çözme yetenekleri kazanma ve etkili iletişim becerileri edinme konusunda yardımcı olabilir. Bu tür içerikler, çocukların özgüvenlerinin artmasına da destek olur. Ayrıca edebiyat eserlerinin medya uyarlamaları, çocukların manevi değerlere ilişkin bilgi edinmelerini sağlayabilir ve edebi metinlere olan ilgilerini artırabilir. Eğitici içerikler, bilgi edinme, eleştirel düşünme geliştirme ve problem çözme becerilerini kazandırma gibi kazanımlar yoluyla çocuklara değerli katkılar sunar. Öte yandan, eğlenceli içerikler ise çocukların öğrenme süreçlerinde dinlenmelerine ve enerjilerini yeniden toplamalarına olanak tanıyabilir (Bandura, 2000, s. 679).

Özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklar için YouTube'un yalnızca bir eğlence aracı olmaktan çıkarak; öğrenme, sosyalleşme ve rol model edinme aracı olarak da işlev gördüğü ifade edilmektedir (Marsh, 2015; Piotrowski, 2012; Yamada-Rice, 2021). Bu dönüşüm, çocukların dijital medya ile etkileşiminde yeni davranış kalıplarının ortaya çıkmasına ve sosyal öğrenmenin dijital ortamlarda şekillenmesine zemin hazırlamaktadır. Ancak bu dönüşüm, içeriklerin pedagojik açıdan yeterli ve denetimli olmaması durumunda, çocukların gelişimsel sağlığı açısından ciddi riskler doğurabilmektedir. Örneğin Kim ve arkadaşlarının (2024, s.10) yürüttüğü araştırmada, YouTube içeriklerine 4 yaş civarında düzenli olarak maruz kalan çocukların, dikkat eksikliği, sosyal uyumsuzluk ve dil gelişiminde yavaşlama gibi belirtiler gösterdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, çocukların YouTube içerikleri ile ilk temas yaşlarının giderek düşmesiyle birlikte, gelişimsel izleme ve yönlendirme ihtiyacını daha da önemli hâle getirmektedir.

YouTube'un içerik sunum biçimi algoritmalara dayalı olduğundan, çocuklar çoğu zaman benzer türde içeriklere yönlendirilmekte ve böylece çeşitlilikten uzak, döngüsel bir medya deneyimine maruz kalmaktadır. Özellikle "unboxing" videoları gibi içerikler, çocuklarda tüketime dayalı davranış örüntüleri oluşturmakta; nesnelere duygu yüklenmesi, reklam mesajlarının sorgulanmadan içselleştirilmesi gibi etkiler yaratmaktadır. Chaudhry ve Gruzd (2020, s.128), bu tür videoların çocuklarda nesneye bağlılık, sahip olma arzusu ve anlık haz arayışını körüklediğini, bunun da çocukluk dönemine özgü gelişim görevlerini sekteye uğratabileceğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada, YouTube'un bu içerikleri popülerleştirme biçimiyle, çocukların medya tüketim davranışlarının

büyük ölçüde yönlendirildiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Papadamou ve arkadaşları (2019, s.25), çocuklara yönelik YouTube içeriklerinde sistematik olarak yer alan gizli reklam, ürün yerleştirme ve toksik dil kullanımına dikkat çekmiş, algoritmaların bu içerikleri öne çıkararak çocukların maruziyet düzeyini artırdığını vurgulamıştır.

İçeriklerin biçimi kadar sunuluş tarzı da çocukların algısal gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. YouTube videolarının büyük bir bölümü hızlı geçişler, abartılı görsel-işitsel efektler ve sık uyarıcı değişimleri içeren bir yapıda tasarlanmaktadır. Bu durum, çocukların dikkat sürelerini olumsuz etkilemekte; zihinsel odaklanmayı zorlaştırmakta ve derinlemesine öğrenmeyi engelleyebilmektedir. Lillard, Drell ve Richey (2015, s.651), hızlı tempolu videoların yürütücü işlevler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu, özellikle kısa vadeli hafıza, planlama ve problem çözme gibi becerileri zayıflattığını saptamıştır. Ayrıca, Chiossi ve arkadaşlarının (2023, s.4) yaptığı çalışmada, kısa video izleme alışkanlığının "prospective memory" yani geleceğe dönük niyetleri hatırlama yetisinde zayıflama yarattığı ifade edilmiştir. Bu tarz içerik tüketimi çocukların zihinsel yapısında yüzeysel bilgi edinmeye dayalı bir öğrenme tarzını teşvik etmekte, sabır, bekleme ve derinlikli düşünme gibi üst düzey bilişsel işlevleri yeterince desteklememektedir.

YouTube içerikleri yalnızca bilişsel değil, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında da ciddi etkiler yaratmaktadır. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, çocukların gözlemledikleri davranışları model alma eğiliminde oldukları bilinmektedir. YouTube'da popüler olan fenomenler, abartılı davranışlar, norm dışı dil kullanımları veya agresif tutumlarla ön plana çıkmakta; bu da çocuklar açısından örnek alınan sosyal davranış kalıplarının içeriğini problemli hâle getirebilmektedir. Bandura (2001, s.278), medyanın sosyal öğrenme süreçleri üzerindeki etkisinin çocukluk döneminde çok daha belirgin olduğunu; özellikle tekrar eden gözlemsel öğrenmelerin davranışa dönüşme olasılığını artırdığını vurgulamıştır. Bu noktada YouTube, çocuklar için sosyal bir öğrenme platformuna dönüşürken aynı zamanda sosyal normların bozulmasına ve toplumsal değerlerin erozyona uğramasına da neden olabilir. Bununla birlikte, çocukların fenomenlerle geliştirdiği "parasosyal ilişki" türü bağlar, çocukların gerçek sosyal ilişkileri ile dijital kimlikler arasında ayrım yapmalarını zorlaştırabilmektedir. Bu durum, yalnızlık, dışlanmışlık hissi ve sosyal kaygı gibi psikososyal sorunlara zemin hazırlayabilir.

Son olarak, YouTube içeriklerinde beden imajı, estetik görünüm ve yaşam tarzı gibi temalar, özellikle kız çocukları üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Tiggemann ve Slater (2014, s.348), YouTube ve benzeri platformlarda sunulan

ideal beden imgelerinin, ergenlik öncesi ve ergenlik çağındaki kız çocuklarında beden memnuniyetsizliği ve sosyal karşılaştırma davranışlarını tetiklediğini ortaya koymuştur. Bu tür içeriklerin çocuklarda benlik algısını olumsuz etkilemesi, özgüvenin zayıflaması ve yetersizlik hissinin gelişmesi gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Ayrıca YouTube'un yorum bölümlerinde tespit edilen nefret söylemi ve toksik dil örnekleri de çocukların psiko-sosyal yapıları açısından risk oluşturmaktadır. Alshamrani ve arkadaşları (2021, s.2), çocuklara yönelik videoların yaklaşık %11'inde yorumlarda nefret, alay ya da aşağılayıcı ifadelerin yer aldığını bildirmiştir. Bu durum, çocukların maruz kaldıkları dijital içeriklerde yalnızca videonun değil, izleyici etkileşiminin de gelişimsel olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

YouTube, çocuklara yönelik içerik sunumunda sadece eğlence ya da bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bir pazarlama ve reklam mecrasına dönüşmektedir. Platform üzerinde özellikle çocuklara hitap eden içeriklerde, doğrudan ya da dolaylı reklam stratejilerinin kullanıldığı açıkça görülmektedir. "Unboxing" yani kutu açma videoları, bu bağlamda öne çıkan örneklerden biridir. Bu videolarda içerik üreticileri, oyuncakları ya da yeni çıkan ürünleri tanıtmakta; ancak bunu çoğu zaman profesyonel reklam formatı yerine kişisel ve samimi bir anlatımla sunmaktadır. Chan'in (2021, s.104) vurguladığı gibi, bu tür içeriklerde reklam ile eğlence arasındaki sınır bulanıklaşmakta ve çocuklar bu videoları bağımsız içerikler olarak algılayıp reklam unsurlarını fark edememektedir. Dahası, YouTube algoritmaları bu tür içeriklerin yayılmasını desteklemekte; fenomenlerin popülerliği ve izlenme sayıları arttıkça, bu içerikler daha geniş çocuk kitlelerine ulaşmakta ve izleyici kitlesi, sistematik biçimde belirli markalarla özdeşleşen tüketim davranışlarına yönlendirilmektedir. Fenomenler, çocukların gözünde yalnızca eğlenceli figürler değil; aynı zamanda güvenilir rehberler, dijital arkadaşlar ve rol modeller olarak konumlanmaktadır. Bu bağlamda, fenomenler aracılığıyla sunulan ürün mesajları, çocuklar tarafından sorgulanmadan kabul edilmekte ve tüketim, normalleşmiş bir davranış örüntüsü hâlini almaktadır (Medjkoune, Goga ve Senechal, 2023, s. 4).

Reklam stratejileriyle birlikte YouTube'un çocuklara sunduğu içeriklerde dikkat çeken bir diğer unsur da "oyunlaştırma" (gamification) uygulamalarıdır. Bu uygulamalar, oyun mekaniklerinin eğitim veya pazarlama bağlamına entegre edilerek kullanıcıyı daha uzun süre içerikte tutma, katılımı artırma ve davranış yönlendirmesi sağlama amacıyla kullanılmaktadır. Özellikle "ödül kazanma", "seviyeleri tamamlama" ya da "puan toplama" gibi mekanizmalar, çocukların psikolojik ödül sistemini doğrudan hedef almakta; bu da çocukların içerikle etkileşimini sadece öğrenme ya da eğlenme üzerinden değil, ödül beklentisi üzerinden şekillendirmektedir. Deci ve Ryan'ın (1999) öne sürdüğü "aşırı dışsal

motivasyon" (overjustification) etkisi, oyunlaştırılmış sistemlerde içsel merak ve öğrenme arzusunun dışsal ödüller karşısında zayıfladığını göstermektedir. Nitekim bu tarz uygulamaların sık kullanımı, çocukların içsel öğrenme motivasyonunu köreltebilir ve sadece ödül için öğrenme ya da davranış geliştirme gibi yüzeysel etkilerle sonuçlanabilir. Deterding (2012), bu mekanizmaların sadece dijital oyunlarda değil, medya içeriklerinde de sistematik olarak kullanıldığını ve çocukların medya ile kurdukları ilişkinin anlamını dönüştürdüğünü vurgulamaktadır. Oyunlaştırılmış içerikler, aynı zamanda davranışsal bağımlılık riskini de artırmakta; çocukların ekran başında geçirdiği süreyi uzatmakta ve medya kullanım alışkanlıklarını sorunlu hâle getirmektedir.

YouTube fenomenlerinin marka iş birlikleri çerçevesinde sunduğu içerikler, çocukların medya okuryazarlık becerilerinin gelişimini de sekteye uğratabilir. Çünkü çocuklar, bu içeriklerin birer pazarlama stratejisi olduğunu çoğu zaman fark edemez; fenomenle kurdukları parasosyal ilişki nedeniyle, önerilen ürünlere karşı güven geliştirme eğiliminde olurlar. Fenomenler, eğlenceli ve erişilebilir kişilikleriyle çocuklar için yalnızca içerik üreticileri değil, aynı zamanda arkadaş, danışman ve rol model gibi konumlara da sahiptir. Bu bağlamda fenomenlerin reklam yoluyla sunduğu mesajlar, yalnızca bir ürün tanıtımı değil, aynı zamanda bir kimlik sunumu, yaşam tarzı önerisi ve sosyal değer aktarımı biçiminde içselleştirilmektedir. Çocuklar bu içerikleri izledikçe, tüketim nesneleriyle olumlu duygusal bağlar kurmakta; benlik değerlerini, sosyal statü algılarını ve mutluluk tanımlarını bu ürünlere sahip olma durumu üzerinden yapılandırmaktadırlar. Bu durum, medya içeriğinin salt bilgi veya eğlence unsuru olmaktan çıkıp, tüketim kültürünün bir parçası hâline geldiğini ve çocukların gelişimsel süreçlerine doğrudan etki ettiğini göstermektedir.

YouTube'da çocuklara yönelik içerikler büyük ölçüde iki ana eksen etrafında şekillenmektedir: eğitici (pedagojik) içerikler ve eğlendirici (hedonik) içerikler. Her iki içerik tipi de çocukların dikkatini çekmekle birlikte, gelişimsel açıdan sundukları katkı ya da riskler birbirinden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalar, YouTube'daki içeriklerin çoğunluğunun eğlence odaklı olduğunu ve çocukların en çok bu içeriklere maruz kaldığını ortaya koymuştur. Marsh ve arkadaşları (2015, s.14), okul öncesi dönemdeki çocukların izlediği videoların yalnızca %4'ünün eğitici nitelikte olduğunu ve geri kalan büyük çoğunluğun "toy play" ya da "unboxing" türünde basit eğlence içerikleri olduğunu bildirmektedir. Bu içeriklerin pedagojik ilkelere göre yapılandırılmamış olması, özellikle yürütücü işlevler, problem çözme, dikkat yönetimi ve bilişsel esneklik gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini sınırlandırabilmektedir. Lillard, Drell ve Richey (2015, s.651) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, hızlı tempolu çizgi film tarzı içeriklerin çocukların

yürütücü işlevlerinde kısa süreli bozulmalara neden olduğu, özellikle planlama ve hafıza görevlerinde performans düşüklüğü gözlemlendiği belirtilmiştir.

Bununla birlikte, eğitici içeriklerin yalnızca var olması değil, içerik kalitesinin ve sunum tarzının da etkili olması gerektiği vurgulanmaktadır. Kohler ve Dietrich (2021, s.248), çocuklara yönelik hazırlanmış bilimsel açıklamalı videoların, dikkat süresi uzun olduğunda ve açıklayıcı anlatım stratejileri içerdiğinde kavramsal öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Aynı çalışmada, açıklama gücü yüksek videoların, özellikle mantıksal çıkarım ve sınıflandırma gibi bilişsel süreçlerde çocuklara destek sağladığına değinilmektedir. Ancak bu tür içeriklerin, hızlı geçişlere, abartılı ses efektlerine ya da dikkat dağıtıcı unsurlara yer vermemesi gerekmektedir. Chiossi ve arkadaşları (2023, s.4), kısa video formatlarının, özellikle "shorts" gibi hızlı tüketilen içeriklerin, çocukların "prospective memory" yani geleceğe dair görevleri hatırlama becerisi üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, eğlenceli içeriklerin, dikkat çekici olmalarının yanında, bilişsel işlem yükünü artırabileceğini ve öğrenme kalitesini düşürebileceğini göstermektedir.

Araştırmalar, YouTube'da izlenen eğitici içeriklerin çocukların bilişsel gelişimi üzerinde somut etkiler yaratabildiğini göstermektedir. Örneğin, Ubongo Learning gibi interaktif ve öğretici içeriklerin Tanzanya'daki bir saha araştırmasında çocukların matematik ve dil becerilerinde %8 ila %24 arasında performans artışı sağladığı tespit edilmiştir (McCoy vd., 2021, s. 33). Bu içeriklerde problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama ve eşleştirme gibi bilişsel hedefler sistematik olarak yapılandırılmıştır. Buna karşılık, eğlenceli içerikler genellikle yüzeysel bir etkileşim sunmakta ve çocuğun dikkatini yalnızca geçici olarak yönlendirmektedir. Bu tür içeriklerde içeriğe katılım pasif olmakta, çocuk yalnızca izleyici pozisyonundadır; oysa eğitici içerikler, çocuğun aktif düşünmesini ve içeriği anlamlandırmasını destekleyen yapılar içermelidir. Kohler ve Dietrich (2021, s.246), bu farkın yalnızca pedagojik tasarım değil, aynı zamanda izleme bağlamı ile de ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Ebeveyn eşliğinde ya da öğretmen rehberliğinde izlenen eğitici içeriklerin öğrenme çıktılarını anlamlı ölçüde artırdığı, buna karşılık yalnız başına ve denetimsiz izleme durumlarında bu etkinin kaybolduğu belirtilmektedir.

Dijital eğlencenin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte, çocukların medya tercihlerinde içsel motivasyonun yerini dışsal uyaranların aldığı görülmektedir. Eğlendirici içerikler sıklıkla ödül, takdir, hız ve eğlence temelli yapılandırıldığından, çocuğun öğrenme sürecinde sabır, derin düşünme ya da hata üzerinden öğrenme gibi doğal gelişimsel süreçler arka plana atılmaktadır. Deci ve Ryan (1999, s.232), öğrenme sürecinde dışsal motivasyon unsurlarının baskın

olması hâlinde bireyde içsel öğrenme motivasyonunun zayıflayabileceğini, öğrenmenin sadece ödüle dayalı kalabileceğini ifade etmiştir. Bu teori, özellikle oyunlaştırılmış eğlence içeriklerinde çocukların sadece ödül beklentisiyle ekrana bağlandıklarını ve içerikten bağımsız olarak bağımlılık geliştirdiklerini açıklamak açısından önemlidir.

Çocukların YouTube kullanımı kapsamında söyledikleri şarkılar, oynadıkları oyunlar, tanıttıkları oyuncaklar ve gerçekleştirdikleri çeşitli etkinlikler, onların dijital medyada önemli bir konuma yerleşmelerine neden olmaktadır. Nitekim en çok izlenen YouTube kanallarının ilk sıralarında çocuklara ait içeriklerin yer alması, bu etkinliğin kapsamını gözler önüne sermektedir. YouTube platformu, yüksek izlenme oranlarına sahip içerik üreticilerine reklam gelirlerinden pay sağladığından, bu kanalları yöneten çocuk YouTuber'lar hem platformun sunduğu ekonomik avantajlardan hem de şirketlerle yaptıkları sponsorluk anlaşmaları yoluyla ciddi kazançlar elde etmektedirler (Kaya ve Kılıç, 2021, s. 1148). Ancak bu çocukların içeriklerinde, yaşlarına uygun olmayan davranış kalıpları sergiledikleri ve kendi gelişim düzeylerinden farklı roller üstlendikleri görülmektedir (Boğa ve Sağlam, 2021, s. 646).

Öte yandan, YouTube içeriklerini yalnızca üretim değil, tüketim açısından da yoğun şekilde kullanan çocuklar, çeşitli kanalları takip etmekte, video izlemekte ve beğendikleri YouTuber'lara yorum yaparak etkileşim kurmaktadır. Hatta bazı çocuklar, bu dijital figürler hakkında kendi aralarında sohbetler gerçekleştirmekte ve onları gündelik yaşamlarında rol model olarak benimseyebilmektedir. YouTube ile tanışma süreci ise birçok çocuk için doğmadan önce başlamaktadır. Ebeveynler, kişisel sosyal medya hesaplarından çocuklarına ait fotoğrafları ve bilgileri paylaşmakta; hatta çocuk adına açılan özel hesaplar, onların dijital kimliklerini henüz yaşamın başında oluşturmaktadır. Bu durum, çocuğun dijital ayak izinin doğumla birlikte değil, doğumdan önce atılmaya başladığını göstermektedir. Dijital mecralarda çocukların özel hayatlarına dair bilgilerin paylaşılması, onları çevrimiçi manipülasyonlara açık hâle getirmekte ve teknoloji şirketleri ile reklam verenler tarafından hak ihlallerine maruz bırakabilmektedir (Karakaya, 2022, s. 83).

Çocukların bizzat içerik üreticisi olarak yer aldıkları YouTube hesaplarında, videolar üzerinden maddi gelir sağlanması, çocukların bu sürecin bir ekonomik araca dönüşmesine neden olmaktadır. Sadece izleyici konumunda değil, üretici ve temsilci olarak da bu platformda var olmaları, çocukların medya ile kurduğu ilişkinin niteliğini derinleştirmektedir. Hatta çocuk YouTuber'ların içeriklerinin çoğunlukla ebeveyn denetiminde hazırlanması, çocuğun mahremiyetinin ihlaliyle sonuçlanmakta; yaşamının özel yönlerinin kamusal alanda paylaşılmasına zemin

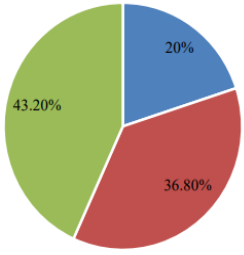
hazırlamaktadır (Yaralı, 2021, s. 41). Tüm bu durumlar, YouTube ve çocuk etkileşimini yalnızca teknolojik ya da eğitsel bir bağlamda değil; aynı zamanda etik, hukuki ve gelişimsel açılardan ele almayı zorunlu kılmaktadır. Çocukların medya üzerinden ekonomik bir değere dönüştürülmesi hem çocuk hakları hem de dijital medya etiği çerçevesinde kapsamlı olarak incelenmesi gereken çok yönlü bir konudur.

YouTube'un çocuklar üzerindeki etkilerini anlamak için yalnızca içerik türlerine değil, aynı zamanda bu içeriklerle geçirilen süreye de dikkat etmek gerekmektedir. Özellikle günlük izleme süreleri, çocukların dijital medya ile kurdukları ilişkinin yoğunluğunu ve olası gelişimsel etkilerini değerlendirmek açısından kritik bir göstergedir.

Bu bağlamda, yapılan araştırmada ebeveyn görüşlerine dayalı olarak çocukların YouTube'da geçirdikleri süreye ilişkin veriler toplanmış ve bu veriler grafiksel olarak sunulmuştur. Aşağıdaki grafik, çocukların günlük ortalama YouTube kullanım sürelerini yüzdelik dağılımla göstermektedir.

Soru: "Çocuğunuz YouTube'da ne kadar zaman geçiriyor?"

- **Bir saat:** %20
- **İki saat:** %36,8
- **İkiden fazla saat:** %43,2



Grafik 1. Çocukların youtube'da geçirdiği sürenin yüzdesi (Saleem, 2022, s. 65)

Grafik, Saleem (2022) tarafından yürütülen ve 100 ebeveynin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen bir ankete dayanmaktadır. Veriler, nicel veri toplama tekniğiyle yapılandırılmış ve çocukların günlük dijital medya kullanım alışkanlıklarını analiz etmeye yönelik olarak yorumlanmıştır.

Grafikte görüldüğü üzere, çocukların %43,2'si günde 2 saatten fazla YouTube kullanmaktadır. %36,8'i yaklaşık 2 saat, %20'si ise 1 saatlik süreyle sınırlı kalmaktadır. Bu bulgular, çocukların büyük çoğunluğunun dijital içeriklerle

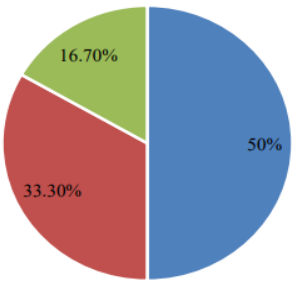
günlük ve düzenli bir etkileşim içinde olduğunu ve YouTube'un çocukların yaşamında merkezî bir rol oynadığını göstermektedir.

Uzun süreli ekran maruziyeti, literatürde dikkat eksikliği, uyku düzensizlikleri ve sosyal izolasyon gibi gelişimsel sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Kowalski vd., 2014; Lineberger & Piotrowski, 2009). Bu bağlamda grafik, yalnızca nicel bir kullanım süresini değil; aynı zamanda dijital alışkanlıkların potansiyel gelişimsel etkilerine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Çocukların YouTube kullanım sürelerinin çoğunlukla 2 saati aştığı göz önünde bulundurulduğunda, ebeveyn denetimi, içerik filtreleme ve medya okuryazarlığı gibi stratejilerin dijital ebeveynlik kapsamında daha etkin biçimde ele alınması gerekmektedir.

Soru: "Çocuğunuz en çok ne yapmayı tercih ediyor?"

- YouTube izlemek: %50
- Oyuncaklarla oynamak: %33,3
- Dışarıda oynamak: %16,7



Grafik 2. Çocukların en çok tercih ettiği aktivite (Saleem, 2022, s. 66)

Bu grafik, çocukların boş zaman tercihlerine ilişkin oldukça dikkat çekici bir tablo sunmaktadır. Anket sonuçlarına göre çocukların yarısı (%50) en çok YouTube izlemeyi tercih ederken, yalnızca %33,3'ü oyuncaklarla oynamayı, %16,7'si ise dışarıda oynamayı seçmektedir. Bu dağılım, dijital medya araçlarının çocukların gündelik yaşamında ne denli merkezi bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Grafikteki bulgular, çocukların fiziksel aktivitelere ve geleneksel oyun biçimlerine olan ilgisinin giderek azaldığını; buna karşın ekran temelli etkinliklerin, özellikle de video izleme alışkanlıklarının ön plana çıktığını göstermektedir. Özellikle dışarıda oyun oynama oranının yalnızca %16,7'de

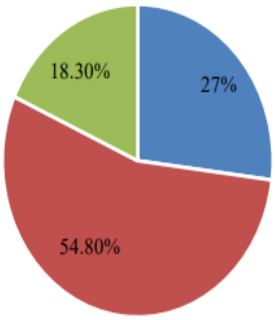
kalması, çocukların doğayla ve akranlarıyla fiziksel etkileşimlerinin azaldığına işaret etmekte; bu durum sosyal gelişim, motor beceriler ve fiziksel sağlık açısından bazı riskler barındırmaktadır.

YouTube'un çocuklar tarafından bu denli yoğun tercih edilmesi, platformun sunduğu sınırsız içerik çeşitliliği, erişim kolaylığı ve dikkat çekici görsel yapısıyla açıklanabilir. Ancak bu tercih, aynı zamanda içerik denetimi, medya okuryazarlığı ve ekran süresi yönetimi konularında ailelerin ve eğitimcilerin sorumluluğunu da artırmaktadır. Çocukların bu tercihlerinin uzun vadeli etkileri, bilişsel gelişim, dikkat süresi, yaratıcılık ve sosyal beceriler gibi pek çok alanda incelenmeye değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kısacası, bu grafik sadece çocukların ne izlediğini değil, nasıl bir çağda büyüdüklerini de gözler önüne sermektedir. Dijital medya kullanımındaki bu yönelimin sürdürülebilir ve sağlıklı biçimde yönetilebilmesi için ebeveyn rehberliği ve dijital farkındalık geliştirme süreçlerinin önemi giderek artmaktadır.

Soru: "Çocuğunuz YouTube'da en çok hangi içerikleri izliyor?"

- **Çizgi filmler:** %27
- **Eğlence videoları:** %54,8
- **Eğitici videolar:** %18,3



Grafik 3. Çocukların youtube'da en çok izlediği içerik türlerinin yüzdelik dağılımı (Saleem, 2022, s. 69)

Bu grafik, çocukların YouTube'da en çok hangi tür içerikleri izlediklerini ortaya koymaktadır. Elde edilen verilere göre çocukların %54,8'i eğlence videolarını, %27'si çizgi filmleri, %18,3'ü ise eğitici içerikleri tercih etmektedir. Bu sonuçlar, YouTube kullanımının çocukların öncelikle eğlenme amaçlı tercih ettikleri bir dijital etkinlik haline geldiğini açıkça göstermektedir.

Eğlence videolarının en çok izlenen içerik türü olması, platformun çocuklar için bir "boş zaman geçirme" aracı olarak konumlandığını düşündürmektedir. Bu videolar arasında vloglar, oyun videoları, meydan okumalar (challenges), şaka videoları ya da popüler içerik üreticilerin eğlenceli paylaşımları yer alabilir. Bu içerikler, kısa süreli dikkat çekici yapıları ve sürekli yenilenen formatları ile çocukların ilgisini canlı tutmaktadır. Ancak bu durum, zamanla eğitici ve geliştirici içeriklerden uzaklaşılmasına ve pasif izleyici davranışlarının artmasına neden olabilmektedir.

Çizgi filmler ise geleneksel medya alışkanlıklarının dijital ortama taşınmış hâli olarak değerlendirilebilir. Çocukların %27'si hâlâ çizgi film izlemeyi tercih etmektedir, ancak bu oran eğlence videolarının gerisinde kalmaktadır. Bu durum, klasik animasyonların yerini giderek daha interaktif ve hızlı tüketilen içeriklerin aldığını göstermektedir.

Öte yandan eğitici videoların oranının %18,3 gibi düşük bir seviyede kalması, YouTube'un öğrenme ve gelişim aracı olarak yeterince etkin kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Bu, ebeveynlerin yönlendirme ve içerik filtreleme konularındaki rollerini daha aktif şekilde üstlenmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca çocuklara medya okuryazarlığı kazandırılması ve dikkat sürelerini olumlu yönde kullanmaları için eğitici içeriklerin cazip biçimde sunulması büyük önem taşımaktadır.

Soru: "Çocuğunuz kitaplardan mı yoksa YouTube videolarından mı daha çok ders hatırlıyor?"

- **Kitaplardan öğrenilen dersler:** %42,4
- **YouTube içerikleri:** %41,6
- **Hiçbiri:** %16

Bu grafiğin sunduğu veriler, çocukların öğrenme ve bilgi hatırlama süreçlerinde hem geleneksel (kitap temelli) hem de dijital (YouTube içerikli) kaynakların benzer ölçüde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin %42,4'ü çocuklarının kitaplardan öğrendikleri bilgileri daha iyi hatırladığını belirtirken, çok yakın bir oran olan %41,6'sı ise YouTube içeriklerinin daha akılda kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, geleneksel ve dijital öğrenme materyalleri arasında belirgin bir üstünlük olmadığını, her iki kaynağın da çocukların zihinsel gelişiminde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.
Buna karşılık, %16'lık bir kesim çocuklarının her iki kaynaktan da bilgi hatırlamadığını ya da etkili bir öğrenme gerçekleşmediğini belirtmiştir. Bu oran, bazı çocuklar için ne kitapların ne de YouTube içeriklerinin yeterince etkili

olmadığını, belki de öğrenme stillerine uygun alternatif yöntemlerin gerekliliğini düşündürmektedir.

Sosyal Davranış ve Akran Etkisi

YouTube gibi dijital video platformları, çocukların yalnızca eğlenme biçimlerini değil, aynı zamanda sosyal davranış kalıplarını ve akran ilişkilerini de doğrudan etkileyen güçlü sosyalleşme araçları arasında yer almaktadır. Platformun sunduğu içerikler aracılığıyla çocuklar, yalnızca pasif izleyici konumunda kalmamakta; aynı zamanda içerik üreticileri, sosyal medya fenomenleri ve diğer kullanıcılarla dolaylı bir sosyal etkileşim ağına dahil olmaktadırlar. Valkenburg ve Piotrowski'nin (2017, s. 232) belirttiği gibi, özellikle fenomen ya da vlogger içeriklerini düzenli takip eden çocuklar, bu kişilerin kullandığı dili, sergilediği davranışları ve geliştirdiği tutumları içselleştirme eğilimindedir. Bu noktada, bazı fenomenler olumlu örnekler sunarak kapsayıcılık, çevresel farkındalık veya empati gibi değerleri öne çıkarsa da bir kısmı aşırı tüketime teşvik eden, tehlikeli meydan okumalara yer veren ya da sosyal normlara aykırı tutumları yücelten içeriklerle çocuklara zararlı model olabilmektedir.

Bu bağlamda, Hetsroni ve Tukachinsky (2020, s. 14) tarafından yürütülen çalışmada, özellikle sağlıksız yaşam tarzlarını teşvik eden ve riskli davranışları olağanlaştıran sosyal medya içeriklerinin, çocukların bu davranışları normalleştirme eğilimini artırdığı vurgulanmaktadır. Bu durum, çocukların medya aracılığıyla sosyal öğrenme süreçlerinde edindikleri davranış örüntülerinin, gerçek yaşamda da tekrar edilmesine zemin hazırlamaktadır.

Ayrıca, YouTube'un yorumlar, canlı yayınlar ve topluluk sekmeleri gibi etkileşimli özellikleri, çocukları sadece içerik tüketicisi değil, aynı zamanda sosyal ortamlarda aktif katılımcılar hâline getirmektedir. Ancak bu dijital etkileşim alanları, siber zorbalık, alaycılık, dışlama ve toksik davranış biçimlerinin de yayılmasına zemin oluşturabilmektedir. Kowalski ve arkadaşlarının (2014, s. 125) aktardığına göre, siber zorbalığa doğrudan maruz kalan çocuklar kadar, bu tür içeriklere tanık olan çocuklar da psikolojik olarak etkilenmekte; bu etkiler arasında anksiyete, depresyon, sosyal izolasyon ve özgüven düşüklüğü yer almaktadır. Bu tür sosyal medya deneyimleri, çocukların benlik gelişimini, empati düzeylerini ve toplumsal normlara uyum kapasitelerini zayıflatabilmektedir. Böylece, dijital ortamlarda sergilenen olumsuz sosyal davranışlar, yalnızca çevrimiçi yaşamla sınırlı kalmayıp, çocukların gerçek hayattaki sosyal ilişkilerini ve davranış biçimlerini de olumsuz yönde biçimlendirebilmektedir.

Ebeveyn Denetimi

YouTube gibi dijital video platformlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada en etkili yöntemlerden biri ebeveyn aracılığıdır. Bu bağlamda ebeveyn denetimi, çocuğun medya kullanımına yönelik sınırlama, açıklama yapma ve birlikte izleme gibi çeşitli stratejileri kapsar. Gentile ve arkadaşlarına göre, ebeveyn denetimi üç temel biçimde gerçekleşebilir: sınırlayıcı denetim, etkin denetim ve eş izleme (Gentile vd., 2012, s. 500). Sınırlayıcı denetim, çocukların ekran süresine ya da içeriklerine doğrudan sınır koymayı içerirken; etkin denetim, çocukla içerik hakkında konuşma ve anlamlandırma süreçlerini içermektedir. Eş izleme ise ebeveynin çocuğuyla birlikte içerik izlemesi ve gerektiğinde açıklamalarda bulunmasıyla gerçekleşir. Yapılan çalışmalar, bu tür denetim biçimlerinin çocukların duygusal düzenleme becerilerini, sosyal yeterliklerini ve medya kullanımındaki dengeyi geliştirdiğini göstermektedir (Nathanson, 2002, s. 137).

Özellikle YouTube gibi devasa içerik havuzuna sahip platformlarda, yalnızca sınırlayıcı denetim mekanizmaları yeterli kalmamaktadır. YouTube Kids gibi özel uygulamalar geliştirilmiş olsa da içerik önerme algoritmalarının bu filtreleme sistemlerini zaman zaman aşabildiği görülmektedir. Lobato, algoritmaların çocukları ebeveynin niyeti dışında içeriklere yönlendirebildiğini ve bu durumun medya denetimini zayıflattığını belirtmektedir (Lobato, 2019, s. 97). Bu nedenle yalnızca teknik kısıtlamalarla değil, aynı zamanda pedagojik ve bilinçlendirici yaklaşımlarla çocukların medya tüketimini yönetmek gerekmektedir.

Boyd, çocukların dijital içeriğe yönelik eleştirel farkındalık geliştirmeleri adına medya okuryazarlığının önemine dikkat çekmektedir (Boyd, 2018, s. 64). Medya okuryazarlığı eğitimi, çocukların sadece içerikleri sorgulamalarını değil, aynı zamanda içeriklerin nasıl üretildiği, nasıl önerildiği ve hangi niyetlerle yayımlandığını anlamalarını sağlar. Bu beceri, çocukların dijital ortamlarda daha bilinçli tercihler yapmasına, uygunsuz içerikten korunmasına ve medyanın etkilerine karşı daha dirençli hale gelmesine katkı sunar. Ebeveynlerin bu sürece etkin biçimde katılması hem çocuğun psikolojik refahını artırmakta hem de dijital riskleri azaltmaktadır.

Çocukların dijital medya kullanımında ebeveyn rolü, gelişimsel açıdan koruyucu ve yönlendirici bir çerçeve sunması bakımından kritik önemdedir. Özellikle YouTube gibi kullanıcı temelli platformlarda, içerik üretiminin denetimsizliği ve algoritmaların çocuğun dikkatini çeken unsurlara göre içerik önermesi, çocukları yaşlarına uygun olmayan ya da riskli içeriklerle karşı karşıya bırakabilmektedir (Chassiakos vd., 2016, s. 4). Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının medya

kullanımında aktif rol alması ve çeşitli denetim stratejileri uygulaması hem medya okuryazarlığı gelişimi hem de psikososyal koruma açısından önem taşır. Ortak izleme (co-viewing), bu stratejilerden biri olarak öne çıkar ve çocukla birlikte medya içeriğini izleyerek, izlenen içeriğin anlamlandırılmasına rehberlik etmeyi amaçlar. Bu yöntem, çocukların medyayı yalnızca pasif olarak tüketmelerini engelleyerek, eleştirel düşünme ve duygusal düzenleme becerilerinin gelişmesini destekler (Nathanson, 2001, s. 298). Ayrıca, ebeveynin izleme sürecine aktif katılımı, çocukla etkileşimi artırmakta ve medyada karşılaşılan problemli içeriklerin birlikte tartışılması yoluyla çocuğun bilişsel ve ahlaki gelişimine katkı sağlamaktadır (Warren, 2001, s. 225).

Bir diğer önemli strateji olan içerik filtreleme, çocukların yaşlarına uygun olmayan içeriklere erişimini sınırlamak amacıyla çeşitli teknik araçlar ve uygulamalar üzerinden yürütülmektedir. YouTube Kids gibi platformlar, bu filtreleme yaklaşımına örnek teşkil ederken; aynı zamanda ebeveyn kontrol uygulamaları, video platformlarının güvenli modları ve zaman sınırlayıcı araçlar da bu bağlamda kullanılmaktadır (Livingstone ve Helsper, 2008, s. 582). Bununla birlikte, yalnızca teknik filtrelemeye dayalı bir kontrol anlayışının yeterli olmadığı; içeriklerin niteliği ve çocuğun bu içeriklere verdiği tepkilerin ebeveyn tarafından yorumlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum, dijital denetimin yalnızca teknik bir eylem değil, aynı zamanda pedagojik ve duygusal bir süreç olduğunu göstermektedir (Holloway vd., 2013, s. 18).

Dijital medya kullanımında sınır koyma (restrictive mediation) ise çocukların medya kullanım süresi, zamanı ve içeriği üzerinde ebeveynin açık kısıtlamalar uygulamasını kapsamaktadır. Günde kaç saat ekran başında kalınacağı, hangi saatlerde video izlenebileceği ve hangi içeriklerin tamamen yasaklanacağı gibi sınırlar, çocuğun dijital dünya ile kurduğu ilişkiyi yapılandırma açısından önemlidir. Ancak bu tür sınırlamaların otoriter bir tutumla değil, açıklayıcı ve demokratik bir iletişim ortamında belirlenmesi gerektiği, aksi halde çocukta medya merakı ve gizli kullanım davranışlarını artırabileceği belirtilmektedir (Clark, 2011, s. 331). Dolayısıyla, sınır koyma stratejileri, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun, açıklanabilir ve tutarlı bir çerçeve içinde uygulanmalıdır. Araştırmalar hem ortak izleme hem de sınır koymanın birlikte uygulandığı hibrid modellerin çocukların medya ile sağlıklı bir ilişki kurmasında en etkili yöntemlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Padilla-Walker vd., 2012, s. 1442).

Sonuç olarak, çocukların medya kullanımında ebeveynin rehberliği, sadece içerik kısıtlaması değil; aynı zamanda birlikte değerlendirme, eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve güvenli dijital alışkanlıklar kazandırma açısından merkezi bir rol

üstlenmektedir. Bu da dijital ebeveynliğin, çağdaş çocukluk deneyimlerinin yeniden yapılandığı bir dönemde, koruyucu, yönlendirici ve iletişime dayalı bir denetim modeli olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Livingstone vd., 2017, s. 16).

Kuramsal Yaklaşımlar ve Literatürde Eğilim

Gelişimsel Boyutlar

Bilişsel Gelişim

Dijital teknolojilerin erken yaşlarda yaygın şekilde kullanılması, çocukların bilişsel gelişim süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktör hâline gelmiştir. Bilişsel gelişim; dikkat, hafıza, problem çözme, akıl yürütme ve öğrenme gibi zihinsel süreçleri kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmakta olup, dijital medya ile kurulan etkileşim bu süreçlerin gelişimini hem olumlu hem de olumsuz biçimlerde etkileyebilmektedir (Anderson ve Subrahmanyam, 2017, s. 96). Özellikle etkileşimli dijital ortamlar (örneğin eğitim uygulamaları, öğrenme oyunları ve interaktif video içerikleri), çocukların öğrenmeye olan ilgisini artırmakta, bilgiye ulaşım hızını yükseltmekte ve bilişsel esneklik gibi önemli yetileri desteklemektedir (Yelland, 2011, s. 216). Bu bağlamda, çevrimiçi eğitsel platformlar çocukların soyut düşünme, sınıflama, karşılaştırma ve neden-sonuç ilişkileri kurma gibi bilişsel becerilerini güçlendirebilmektedir.

Ancak bu gelişimsel katkılar, dijital içeriklerin nitelikleri ve kullanım süresiyle yakından ilişkilidir. Kısa dikkat aralıklarına hitap eden, hızlı geçişli ve yüksek uyarıcı içeren içerikler, çocukların dikkat süresi ve odaklanma yetileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Özellikle YouTube gibi platformlarda yer alan hızlı tempolu videolar, çocukların zihinsel süreçlerinde sürekli uyarıcı arayışı geliştirmekte ve bu durum dikkat eksikliği ya da sabırsızlık gibi davranışsal sorunlara zemin hazırlayabilmektedir (Christakis, 2009, s. 988). Bu tür içeriklerin aşırı ve kontrolsüz şekilde tüketilmesi durumunda, çocukların bilgiyi işleme hızında artış gözlemlense de derinlemesine düşünme ve uzun süreli konsantrasyon gibi daha karmaşık bilişsel yetilerin yeterince gelişmediği belirtilmektedir (Nikken ve Schols, 2015, s. 34).

Öte yandan, dijital teknolojilerin bilişsel gelişime olan katkısı, çocuğun yaşına, dijital içerikle kurduğu etkileşim biçimine ve erişim ortamına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı (Zone of Proximal Development) kuramına göre, çocukların bilişsel gelişimi, çevresel destekle daha ileri seviyelere taşınabilir (Vygotsky, 1978, s. 86). Bu bağlamda, dijital içeriklerin pedagojik olarak yapılandırılması ve çocukla etkileşim içinde olan bir yetişkinin rehberliği, teknolojinin bilişsel gelişime olan katkısını

artırabilmektedir. Özellikle eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocukla birlikte dijital içeriklere katılımı, açıklayıcı konuşmalarla yönlendirme yapmaları, dikkatini yönlendirmesi ve sorular sormaları, bilişsel gelişim açısından çok daha etkili sonuçlar doğurmaktadır (Takeuchi ve Stevens, 2011, s. 44).

Son olarak, dijital platformların bilişsel gelişim üzerindeki etkisinin değerlendirilmesinde yalnızca içerik değil, çocuğun medya okuryazarlık düzeyi ve teknolojiyi kullanma niyeti de belirleyici rol oynamaktadır. Medya içeriklerini analiz edebilme, bilgiyi sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi, çocukların dijital ortamda karşılaştıkları bilgi yığınlarını anlamlı ve güvenilir biçimde ayırt edebilmelerine olanak sağlar (Livingstone ve Helsper, 2007, s. 703). Bu doğrultuda, dijital medya araçlarının bilişsel gelişim için bir tehditten çok, doğru yönlendirme ve denetimle bir fırsata dönüşebileceği anlaşılmaktadır.

Dijital medya araçlarının çocuklar üzerindeki etkileri yalnızca bilişsel alanla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim alanlarını da derinden etkilemektedir. Sosyal gelişim; bireyin diğer insanlarla etkileşim kurma, iş birliği yapma, toplumsal kuralları öğrenme ve uygun sosyal davranışları sergileme becerisini kapsarken; duygusal gelişim, bireyin duygularını tanıma, düzenleme ve başkalarının duygularını anlama gibi önemli süreçleri içermektedir (Denham vd., 2012, s. 665). Dijital ortamda geçirilen sürenin artışı, çocukların yüz yüze sosyal etkileşim deneyimlerini sınırlamakta, bu da sosyal ipuçlarını tanıma, empati kurma ve duygusal ifadeleri anlamlandırma gibi becerilerde zayıflamalara yol açabilmektedir (Uhls vd., 2014, s. 387).

Özellikle YouTube gibi sosyal medya platformlarında yer alan içerikler, çocuklara yoğun biçimde sosyal modeller sunmakta ve bu modeller, çocukların sosyal davranışlarını şekillendirmede belirleyici olmaktadır. Ancak sunulan bu modellerin niteliği, gelişimsel sonuçlar açısından kritik önemdedir. Olumlu sosyal etkileşim örneklerinin yer aldığı içerikler çocuklarda iş birliği, yardımseverlik ve empati gibi duygusal becerilerin gelişimini destekleyebilirken; alaycı, dışlayıcı, agresif ya da sarkastik içerikler ise çocukların sosyal problem çözme becerilerini zayıflatmakta ve agresif tutumların içselleştirilmesine neden olabilmektedir (Coyne vd., 2019, s. 313). Dahası, bu tür içerikler çocukların başkalarının duygularını yorumlama becerilerinde hatalara yol açmakta, bu durum ise sosyal ilişkilerde uyumsuz davranışlarla sonuçlanabilmektedir.

Araştırmalar, küçük yaşta ekran başında geçirilen sürenin artmasıyla birlikte sosyal izolasyon, yalnızlık ve duygusal düzeyde içe kapanma belirtilerinin daha sık görüldüğünü ortaya koymaktadır (Twenge vd., 2018, s. 4). Çocukların arkadaş ilişkileri, sosyal beceri gelişimi ve toplumsal rollerle ilgili öğrenme süreçleri büyük ölçüde yüz yüze deneyimlerle desteklenmektedir. Ancak dijital

ortamlar, gerçek zamanlı yüz ifadeleri, beden dili ve duygusal geribildirimlerin eksikliği nedeniyle bu süreçlerde yetersizlik yaratabilmektedir (Radesky, Schumacher ve Zuckerman, 2015, s. 836). Özellikle gelişimin kritik dönemlerinde olan çocuklar, dijital sosyal ortamlarda gerçek etkileşim deneyimi yaşayamadıkları için duygusal düzenleme stratejilerini yeterince geliştirememektedir.

Bununla birlikte, dijital platformlar sosyal-duygusal gelişim için bazı fırsatlar da sunmaktadır. Özellikle iş birlikli öğrenme uygulamaları, çevrimiçi grup oyunları veya moderatör eşliğinde yürütülen eğitsel platformlar, çocukların ortak hedef doğrultusunda iş birliği yapmalarını, duygu paylaşımı yaşamalarını ve olumlu sosyal etkileşim deneyimleri elde etmelerini sağlayabilir (Gee, 2003, s. 67). Ancak burada da önemli olan, çocukların bu ortamlarda denetlenmesi, içeriklerin yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun biçimde sunulmasıdır. Duyguların ifade edilmesi, sosyal sorunların çözülmesi ve başkalarının duygularına karşı duyarlılık geliştirilmesi, ancak içeriklerin bu yönde yapılandırılması ve ebeveyn ya da öğretmen desteği ile mümkün olabilmektedir (Papadakis, Kalogiannakis ve Zaranis, 2018, s. 188).

Çocukluk dönemi, bireyin dil gelişiminin en hızlı ve en kritik evrelerinden biridir. Bu dönemde kazanılan sözcük dağarcığı, dilbilgisel yapıların öğrenimi ve iletişimsel beceriler, bilişsel gelişimle yakından ilişkilidir. Dijital medya araçlarının, özellikle de YouTube gibi video paylaşım platformlarının bu gelişim sürecine etkileri, günümüzde hem pedagojik hem de psikolojik araştırmaların odağında yer almaktadır. Video temelli içeriklerin, çocukların dil gelişimini iki yönlü olarak etkilediği hem zenginleştirici hem de sınırlayıcı yönleriyle öne çıktığı görülmektedir (Linebarger ve Piotrowski, 2009, s. 71).

Eğitici video içerikleri, özellikle sözel anlatımı destekleyen görsel ve işitsel materyallerle birleştirildiğinde, çocukların sözcük öğrenimini hızlandırmakta ve hedef dil yapılarına dair farkındalık kazandırmaktadır. Özellikle 2–6 yaş aralığında, görsel-işitsel uyaranlarla desteklenen kaliteli içeriklerin dil gelişimine katkı sağladığı saptanmıştır (Neuman, Kaefer ve Pinkham, 2014, s. 224). Örneğin, yaşa uygun anlatım dili kullanılan hikâye anlatımları, kavram öğretimi içeren videolar ve interaktif dil oyunları, çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerini güçlendirmektedir. Ayrıca ritim, tekrar ve tekerlemelerle yapılandırılmış içeriklerin işitsel hafıza ve dikkat üzerinde olumlu etkiler yarattığı da gösterilmiştir (Richards ve Calvert, 2017, s. 99).

Ancak buna karşın, niteliksiz içeriklerin yoğun kullanımı ve denetimsiz ekran süresi, çocukların hem dikkat sürelerinde azalma hem de dili kullanma becerilerinde yüzeyselleşme gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Sürekli

hızlı geçişlerle ilerleyen, dikkati yoğun şekilde uyaran videolar, çocukların dikkat süresini kısaltmakta; özellikle prefrontal korteksin dikkat ve yürütücü işlevlerine zarar verebilmektedir (Christakis vd., 2004, s. 710). Bu tür içerikler, çocukların dikkatlerini sürdürme, belirli bir konuya odaklanma ve anlamlı içerik üretme becerilerini zayıflatmakta, bu durum ise akademik başarıyı da olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle 0–3 yaş döneminde ekran temelli maruziyetin uzun sürmesi, çocukların dil gelişimini geciktirebilmekte ve gecikmiş konuşma, sınırlı kelime hazinesi gibi riskleri artırabilmektedir (Tomopoulos vd., 2007, s. 306).

YouTube gibi platformlarda yer alan eğlendirici ancak dili bozulmuş, kurgusal gerçeklikten uzak, kimi zaman anlamsız tekrarlarla dolu içerikler, çocukların dili yalnızca taklit yoluyla öğrenmesine neden olabilmekte, bu da anlamlı dil üretimini sınırlamaktadır. Sosyal iletişime dayanmayan bu tür içerikler, çocukların dilin bağlamsal kullanımı konusunda yeterli deneyim kazanmalarını engellemekte, dolayısıyla pragmatik dil becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Valkenburg ve Piotrowski, 2017, s. 89).

Ayrıca, dil gelişimi ile dikkat süreçleri arasındaki yakın ilişki göz önüne alındığında, dijital içeriğin biçimsel yapısı da büyük önem taşımaktadır. Sık ekran geçişleri, görsel karmaşa ve ses efektleri çocuklarda bilişsel yorgunluk yaratmakta, bu da dikkat dağınıklığı ve dilsel işlemlemede zorluklara neden olabilmektedir (Lillard et al., 2015, s. 940). Özellikle dikkat eksikliği tanısı almış çocuklarda, YouTube içeriklerinin bilinçsiz kullanımı daha da problematik hale gelebilmekte hem dikkat sürelerini azaltmakta hem de anlamlı etkileşimi zorlaştırmaktadır (Nikkelen vd., 2014, s. 223).

Riskli İçerik Türleri ve Gelişimsel Etkiler

Gelişen dijital teknolojilerle birlikte çocukların özgürlük alanları ile yetişkin denetimi arasındaki denge yeni bir evreye girmiştir. Her teknolojik dönüşüm, bireylerin birbiriyle olan etkileşim biçimlerini değiştirmekte ve bu değişim, çocuk-yetişkin ilişkilerini de yeniden şekillendirmektedir. Bu nedenle, çocuklara yönelik yapılan medya araştırmalarında, dönemin toplumsal koşulları ve çocukluk anlayışları göz ardı edilmeden değerlendirme yapılması önem arz etmektedir. Karakaya (2022, s.30), yeni medya alanında yapılan akademik çalışmaların toplumsal süreklilikleri temel alarak yürütülmesinin, bazen araştırmaları yüzeysel kalıplara hapsettiğini ve çocukluk kavramının tarihsel ve bağlamsal özgünlüğünü gözden kaçırabileceğini ifade etmektedir.

Yeni medya alanında çocuklara ilişkin öne çıkan iki temel araştırma yönelimi dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, medya araçlarının çocukların günlük yaşam pratiklerine —örneğin zaman ve mekân kullanımı, aile içi etkileşim ve sosyal

ilişkiler-ne ölçüde etki ettiğini inceleyen çalışmalardır. Diğeri ise başlangıçta yalnızca eğlence amaçlı kullanılması hedeflenen medya araçlarının zamanla çocukların yaşamını ne denli dönüştürdüğünü analiz eden araştırmalardır (Livingstone, 2002, s. 3). Ancak genel eğilim, yeni medya araştırmalarının çoğunlukla yetişkinlerin ya da ailelerin medya kullanımı üzerine yoğunlaşmasıdır. Çocukların dijital dünyadaki deneyimleri, çoğu zaman bu yetişkin temelli bilgiler üzerinden dolaylı biçimde ele alınmaktadır (Livingstone ve Bovill, 1999, s. 9).

Çocuklarla ilgili medya araştırmaları temelde iki kuramsal yaklaşım etrafında sınıflandırılmaktadır: çocuk merkezli ve medya merkezli yaklaşımlar. Çocuk merkezli yaklaşım, medya ile çocuk arasındaki ilişkiyi yalnızca çocuğun bakış açısından değerlendirmeye çalıştığından, kimi zaman çocukların medya ile etkileşim hâlinde oldukları karmaşık bağlamları gözden kaçırabilmektedir (Livingstone, 2001, s. 6). Diğer taraftan, medya merkezli yaklaşım ise daha çok teknik gelişmelere ve içerik yapısına odaklanarak, çocukların bireysel ve toplumsal bağlamdaki medya deneyimlerini yeterince hesaba katamayabilir (Livingstone, 2001, s. 7). Her iki yaklaşımın da sınırlılıkları bulunmakla birlikte, çocuk merkezli yaklaşımın temel katkısı, çocuğu edilgen değil, aktif bir özne olarak konumlandırmasıdır. Bu yaklaşım, çocukların kendi yaşamları içinde toplumsal etkileşimlerde yer aldığını, medya ile kurdukları ilişkinin özgün ve çok boyutlu olduğunu savunur (Livingstone, 2001, s. 13). Buna karşılık medya merkezli yaklaşım, medya içeriklerinin hane halkı üzerindeki etkilerini incelemeye odaklanır ve çocuğun sesine yeterince yer vermeyebilir (Livingstone, 2001, s. 14).

Yeni medya ve çocuk ilişkisine yönelik çalışmalarda araştırmacılar arasında iki temel görüş ayrılığı öne çıkmaktadır. Bir grup akademisyen, yeni medyanın çocukları mekanikleştirdiğini, yani duygusal ve insani yönlerini zayıflattığını ileri sürerken; bir diğer görüş ise dijital araçların çocukların temel becerilerini geliştirme noktasında önemli katkılar sunduğunu savunmaktadır. David Buckingham, bu ikinci görüşü desteklemekte; dijital çağda çocukların medya araçlarıyla olan etkileşimlerinin yalnızca sınırlayıcı değil, aynı zamanda geliştirici potansiyeller taşıdığını belirtmektedir (Özarslan, 2021, s. 145). Buckingham'a göre bilgisayar teknolojisinin yaşamın merkezine yerleşmesiyle birlikte çocukluk iki farklı düzlemde ele alınabilir hâle gelmiştir: biri "doğal çocukluk", diğeri ise "bilgisayarlaşmış çocukluk"tur. Geleneksel çocukluk deneyimini yaşayan bireylerin duygu merkezli yaklaşımlar sergilediği; buna karşılık dijital medya ortamında büyüyen çocukların ise daha çok bilişsel ve mantıksal süreçlerle şekillenen bir çocukluk deneyimi yaşadığı ileri sürülmektedir. Karakaya'nın (2022, s.32) aktardığına göre, dijital medya

ortamlarında yetişen yeni kuşak, televizyonla büyüyen ebeveynlerinden hem sosyal hem psikolojik düzeyde belirgin biçimde ayrışmaktadır.

Jon Katz, yeni medya ortamlarını çocukların özgürlük alanlarını genişleten bir zemin olarak değerlendirmektedir. Ona göre dijital medya, çocuklara yetişkinlerin dünyasından uzaklaşabilecekleri alternatif bir alan sunmakta; bu alan içerisinde çocuklar kendi topluluklarını ve kültürel yapılarını kurabilmektedir (Katz'tan aktaran Buckingham, 2009, s. 126). Bu bağlamda çocukların sadece tüketici değil, aynı zamanda aktif katılımcı bireyler olarak medya üretim ve etkileşim süreçlerinde yer aldıkları ifade edilmektedir. Özarslan (2021, s.145), çocukların yeni medya aracılığıyla kendi düşüncelerine daha fazla yer buldukları ve bu mecralarda daha etkin katılım imkânı elde ettiklerini vurgulamaktadır. Bu durum, çocukların medya deneyimini yalnızca edilgen bir izleme süreci olmaktan çıkararak, aynı zamanda bir kimlik oluşturma ve ifade alanı hâline getirmektedir.

Yeni medya ortamları, geleneksel medya araçlarından farklı olarak devletlerin doğrudan denetleyemediği bir yapıya sahiptir. Televizyon ve sinema gibi daha kontrollü mecralara kıyasla, dijital medya içerikleri hem içerik üretimi hem de yayılım açısından daha dağınık ve sınır aşan bir karaktere bürünmüştür. Karakaya (2022, s.34), yeni medyanın bu sınır tanımaz yapısının, çocukları yalnızca kendi ülkelerindeki içeriklere değil, başka kültürlerin dijital alanlarına da doğrudan erişebilir kıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, ulusal medya politikalarının dışında işleyen küresel dijital platformlar, çocukların medya deneyimini yalnızca yerel değil, uluslararası bir zemine taşımaktadır. Bu da medya okuryazarlığı ve kültürel etkileşim açısından yeni sorumluluk alanları doğurmaktadır.

Alanyazında yapılan çeşitli saha çalışmaları, çocukların dijital medya yoluyla maruz kaldığı içeriklerin psikolojik ve fizyolojik etkilerini araştırmaktadır. Özellikle dijital oyunlar, şiddet içerikleri ve tüketim temelli içeriklerin çocuk davranışları üzerindeki etkileri, bu araştırmaların temel odak noktaları arasında yer almaktadır. Bu çerçevede, Eraslan (2021), çocukların dijital şiddet kültüründen ne ölçüde etkilendiğine ve bu içeriklerin çocukların oyun ve tüketim alışkanlıklarını nasıl şekillendirdiğine dair birçok çalışma yapıldığını belirtmektedir. Milberry'nin görüşüne göre ise teknoloji, modern çağ boyunca hem hayranlık hem de korku uyandıran çift yönlü bir ilişkiyle algılanmaktadır. Milberry'nin değerlendirmesinde teknoloji, insanlık adına büyük bir ilerleme olarak görülürken, aynı zamanda kontrolsüz büyümesi nedeniyle insanlığın karşılaşabileceği en büyük sorunlardan biri olarak da ifade edilmektedir (Milberry'den aktaran Kılınç & Kılınç, 2014, s. 11). Bu ikili yaklaşım, özellikle

çocuklar söz konusu olduğunda, teknolojinin hem bir fırsat hem de bir tehdit olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır.

İnternet kullanımı üzerine yapılan araştırmalar, ebeveynlerin bu mecralara yönelik kısıtlayıcı tutumlarının aile içi ilişkilerde gerilime yol açabildiğini ortaya koymaktadır. Karakaya (2022, s.36), ailelerin internet kullanımına yönelik yasaklayıcı davranışlarının, çocuklarla ebeveynler arasında anlaşmazlıklar doğurduğunu ve bu durumun dijital medya ile olan ilişkiyi olumsuz etkileyebildiğini dile getirmektedir. Öte yandan, internetin çocukların yaşamında nasıl bir yer tuttuğu konusunda yapılan ampirik çalışmalardan biri olan Tüzün'ün araştırması, gelir düzeyinden bağımsız olarak çocukların tamamının bir dönem internetle tanıştığını göstermektedir. Bu bulgu, dijital medyanın çocuk yaşamında ne kadar yaygınlaştığını ve artık sınıfsal bir ayrıcalık olmaktan çıktığını göstermesi açısından dikkat çekicidir (Çalışır vd., 2018, s. 190).

Gelişen dijital teknolojilerle birlikte çocukların özgürlük alanları ile yetişkin denetimi arasındaki denge yeni bir evreye girmiştir. Her teknolojik dönüşüm, bireylerin birbiriyle olan etkileşim biçimlerini değiştirmekte ve bu değişim, çocuk-yetişkin ilişkilerini de yeniden şekillendirmektedir. Bu nedenle, çocuklara yönelik yapılan medya araştırmalarında, dönemin toplumsal koşulları ve çocukluk anlayışları göz ardı edilmeden değerlendirme yapılması önem arz etmektedir. Karakaya (2022, s.30), yeni medya alanında yapılan akademik çalışmaların toplumsal süreklilikleri temel alarak yürütülmesinin, bazen araştırmaları yüzeysel kalıplara hapsettiğini ve çocukluk kavramının tarihsel ve bağlamsal özgünlüğünü gözden kaçırabileceğini ifade etmektedir.

Yeni medya alanında çocuklara ilişkin öne çıkan iki temel araştırma yönelimi dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, medya araçlarının çocukların günlük yaşam pratiklerine —örneğin zaman ve mekân kullanımı, aile içi etkileşim ve sosyal ilişkiler— ne ölçüde etki ettiğini inceleyen çalışmalardır. Diğeri ise başlangıçta yalnızca eğlence amaçlı kullanılması hedeflenen medya araçlarının zamanla çocukların yaşamını ne denli dönüştürdüğünü analiz eden araştırmalardır (Livingstone, 2002, s. 3). Ancak genel eğilim, yeni medya araştırmalarının çoğunlukla yetişkinlerin ya da ailelerin medya kullanımı üzerine yoğunlaşmasıdır. Çocukların dijital dünyadaki deneyimleri, çoğu zaman bu yetişkin temelli bilgiler üzerinden dolaylı biçimde ele alınmaktadır (Livingstone ve Bovill, 1999, s. 9).

Çocuklarla ilgili medya araştırmaları temelde iki kuramsal yaklaşım etrafında sınıflandırılmaktadır: çocuk merkezli ve medya merkezli yaklaşımlar. Çocuk merkezli yaklaşım, medya ile çocuk arasındaki ilişkiyi yalnızca çocuğun bakış açısından değerlendirmeye çalıştığından, kimi zaman çocukların medya ile

etkileşim hâlinde oldukları karmaşık bağlamları gözden kaçırabilmektedir (Livingstone, 2001, s. 6). Diğer taraftan, medya merkezli yaklaşım ise daha çok teknik gelişmelere ve içerik yapısına odaklanarak, çocukların bireysel ve toplumsal bağlamdaki medya deneyimlerini yeterince hesaba katamayabilir (Livingstone, 2001, s. 7). Her iki yaklaşımın da sınırlılıkları bulunmakla birlikte, çocuk merkezli yaklaşımın temel katkısı, çocuğu edilgen değil, aktif bir özne olarak konumlandırmasıdır. Bu yaklaşım, çocukların kendi yaşamları içinde toplumsal etkileşimlerde yer aldığını, medya ile kurdukları ilişkinin özgün ve çok boyutlu olduğunu savunur (Livingstone, 2001, s. 13). Buna karşılık medya merkezli yaklaşım, medya içeriklerinin hane halkı üzerindeki etkilerini incelemeye odaklanır ve çocuğun sesine yeterince yer vermeyebilir (Livingstone, 2001, s. 14).

Yeni medya ve çocuk ilişkisine yönelik çalışmalarda araştırmacılar arasında iki temel görüş ayrılığı öne çıkmaktadır. Bir grup akademisyen, yeni medyanın çocukları mekanikleştirdiğini, yani duygusal ve insani yönlerini zayıflattığını ileri sürerken; bir diğer görüş ise dijital araçların çocukların temel becerilerini geliştirme noktasında önemli katkılar sunduğunu savunmaktadır. David Buckingham, bu ikinci görüşü desteklemekte; dijital çağda çocukların medya araçlarıyla olan etkileşimlerinin yalnızca sınırlayıcı değil, aynı zamanda geliştirici potansiyeller taşıdığını belirtmektedir (Özarslan, 2021, s. 145). Buckingham'a göre bilgisayar teknolojisinin yaşamın merkezine yerleşmesiyle birlikte çocukluk iki farklı düzlemde ele alınabilir hâle gelmiştir: biri "doğal çocukluk", diğeri ise "bilgisayarlaşmış çocukluk"tur. Geleneksel çocukluk deneyimini yaşayan bireylerin duygu merkezli yaklaşımlar sergilediği; buna karşılık dijital medya ortamında büyüyen çocukların ise daha çok bilişsel ve mantıksal süreçlerle şekillenen bir çocukluk deneyimi yaşadığı ileri sürülmektedir. Karakaya'nın (2022, s.32) aktardığına göre, dijital medya ortamlarında yetişen yeni kuşak, televizyonla büyüyen ebeveynlerinden hem sosyal hem psikolojik düzeyde belirgin biçimde ayrışmaktadır.

Jon Katz, yeni medya ortamlarını çocukların özgürlük alanlarını genişleten bir zemin olarak değerlendirmektedir. Ona göre dijital medya, çocuklara yetişkinlerin dünyasından uzaklaşabilecekleri alternatif bir alan sunmakta; bu alan içerisinde çocuklar kendi topluluklarını ve kültürel yapılarını kurabilmektedir (Katz'tan aktaran Buckingham, 2009, s. 126). Bu bağlamda çocukların sadece tüketici değil, aynı zamanda aktif katılımcı bireyler olarak medya üretim ve etkileşim süreçlerinde yer aldıkları ifade edilmektedir. Özarslan (2021, s.145), çocukların yeni medya aracılığıyla kendi düşüncelerine daha fazla yer buldukları ve bu mecralarda daha etkin katılım imkânı elde ettiklerini vurgulamaktadır. Bu durum, çocukların medya deneyimini yalnızca edilgen bir

izleme süreci olmaktan çıkararak, aynı zamanda bir kimlik oluşturma ve ifade alanı hâline getirmektedir.

Yeni medya ortamları, geleneksel medya araçlarından farklı olarak devletlerin doğrudan denetleyemediği bir yapıya sahiptir. Televizyon ve sinema gibi daha kontrollü mecralara kıyasla, dijital medya içerikleri hem içerik üretimi hem de yayılım açısından daha dağınık ve sınır aşan bir karaktere bürünmüştür. Karakaya (2022, s.34), yeni medyanın bu sınır tanımaz yapısının, çocukları yalnızca kendi ülkelerindeki içeriklere değil, başka kültürlerin dijital alanlarına da doğrudan erişebilir kıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, ulusal medya politikalarının dışında işleyen küresel dijital platformlar, çocukların medya deneyimini yalnızca yerel değil, uluslararası bir zemine taşımaktadır. Bu da medya okuryazarlığı ve kültürel etkileşim açısından yeni sorumluluk alanları doğurmaktadır.

Alanyazında yapılan çeşitli saha çalışmaları, çocukların dijital medya yoluyla maruz kaldığı içeriklerin psikolojik ve fizyolojik etkilerini araştırmaktadır. Özellikle dijital oyunlar, şiddet içerikleri ve tüketim temelli içeriklerin çocuk davranışları üzerindeki etkileri, bu araştırmaların temel odak noktaları arasında yer almaktadır. Bu çerçevede, Eraslan (2021), çocukların dijital şiddet kültüründen ne ölçüde etkilendiğine ve bu içeriklerin çocukların oyun ve tüketim alışkanlıklarını nasıl şekillendirdiğine dair birçok çalışma yapıldığını belirtmektedir. Milberry'nin görüşüne göre ise teknoloji, modern çağ boyunca hem hayranlık hem de korku uyandıran çift yönlü bir ilişkiyle algılanmaktadır. Milberry'nin değerlendirmesinde teknoloji, insanlık adına büyük bir ilerleme olarak görülürken, aynı zamanda kontrolsüz büyümesi nedeniyle insanlığın karşılaşabileceği en büyük sorunlardan biri olarak da ifade edilmektedir (Milberry'den aktaran Kılınç & Kılınç, 2014, s. 11). Bu ikili yaklaşım, özellikle çocuklar söz konusu olduğunda, teknolojinin hem bir fırsat hem de bir tehdit olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır.

İnternet kullanımı üzerine yapılan araştırmalar, ebeveynlerin bu mecralara yönelik kısıtlayıcı tutumlarının aile içi ilişkilerde gerilime yol açabildiğini ortaya koymaktadır. Karakaya (2022, s.36), ailelerin internet kullanımına yönelik yasaklayıcı davranışlarının, çocuklarla ebeveynler arasında anlaşmazlıklar doğurduğunu ve bu durumun dijital medya ile olan ilişkiyi olumsuz etkileyebildiğini dile getirmektedir. Öte yandan, internetin çocukların yaşamında nasıl bir yer tuttuğu konusunda yapılan ampirik çalışmalardan biri olan Tüzün'ün araştırması, gelir düzeyinden bağımsız olarak çocukların tamamının bir dönem internetle tanıştığını göstermektedir. Bu bulgu, dijital medyanın çocuk yaşamında ne kadar yaygınlaştığını ve artık sınıfsal bir ayrıcalık olmaktan çıktığını göstermesi açısından dikkat çekicidir (Çalışır vd., 2018, s. 190).

İnternet, günümüz dijital dünyasında, insanların günlük yaşamlarını kolaylaştıran çok yönlü bir araç hâline gelmiştir. Küresel ölçekte bilgiye erişim, sosyal ilişkiler kurma, iş birliği geliştirme, farklı kültürler hakkında bilgi edinme ve haber akışına katılım gibi birçok temel ihtiyaca pratik çözümler sunmaktadır (Ritchie vd., 2023). Geniş kullanıcı kitlesine hitap eden internet uygulamaları, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi fark etmeksizin kullanıcı dostu arayüzleriyle bireyler için önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu kullanıcı kitlesinin önemli bir kısmını çocuklar oluşturmaktadır. Özellikle çocuklar, yaşamlarının erken dönemlerinden itibaren dijital cihazlarla tanışmakta ve bu süreç içerisinde çeşitli kullanım alışkanlıkları geliştirmektedir (Danovitch, 2019, s. 81). Bu erken temas, çocukların günlük yaşamlarında fiziksel bir çabaya ihtiyaç duymadan gerçekleştirdikleri çevrimiçi etkinlikler sayesinde oldukça cazip bir hâle gelmiştir.

Dijital medya araçlarının çocuklar için sunduğu kullanım kolaylığı ve eğlence potansiyeli, teknolojiyle etkileşimi keyifli bir deneyime dönüştürmektedir. Bilgisayarlar, mobil cihazlar ve çeşitli uygulamalar, çocukların dikkatini çekmekte ve onlara oyun, eğitim ve iletişim gibi alanlarda hızlı bir adaptasyon süreci sunmaktadır. Bu dijital ortamlar, yalnızca bireysel öğrenme deneyimini değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin ve toplumsal bağların şekillenmesinde de belirleyici bir rol oynamaktadır. İnternet destekli araçların kullanımı, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri kadar ebeveyn ilişkileri ve sosyal çevreyle kurdukları iletişimi de doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte, internetin sunduğu olanaklar çift yönlü bir etki yaratmaktadır; çocukların gelişimini destekleyici yönleri kadar, onları çeşitli risklere de açık hâle getirmektedir (Bayzan ve Özbilen, 2012, s. 522; Guan ve Subrahmanyam, 2009, s. 351).

İnternetin doğru ve bilinçli kullanımı, çocuklara çok sayıda olumlu kazanım sunabilmektedir. Eğitim materyallerine erişim, bilgi arayışı ve bireysel üretkenlik bu olumlu yönlerden bazılarıdır. Geleneksel sınırlamaların ötesinde, çocuklar artık zaman ve mekân kısıtlamalarına takılmadan öğrenme süreçlerine daha esnek biçimde katılabilmektedir. Meraklarını gidermek ve keşfetmek için daha bağımsız hareket edebilen çocuklar, bu sayede bilişsel gelişimlerini destekleyecek deneyimler yaşamaktadır. Sosyal etkileşimler de fiziksel temas zorunluluğu olmaksızın dijital ortamda sürdürülebilmekte; bu da çocukların arkadaşlık ilişkilerini coğrafi sınırların ötesine taşıyarak kültürel etkileşimlerini artırmaktadır. Dijital becerilerin erken yaşta kazanılması, hem günümüz toplumuna uyum sağlama sürecinde hem de gelecekteki mesleki yeterlilikler açısından önemli katkılar sunmaktadır (Darvell, 2023; Yıldırım, 2014, s. 57).

Dijital teknolojiler aynı zamanda eğitim ortamlarını da dönüştürmekte, içerik çeşitliliği ve pedagojik yöntemlerde yenilikler ortaya çıkarmaktadır. Uzaktan eğitim olanakları sayesinde çocuklar, mekândan bağımsız bir öğrenme deneyimi yaşayabilmekte; arama motorları sayesinde sürekli güncellenen kaynaklara erişim sağlayabilmektedir (Garlinska vd., 2023, s. 17–19). Bu bağlamda internet, küresel gelişmeleri izleme, genel kültür kazanımı ve akademik becerilerin geliştirilmesi için işlevsel bir alan sunmaktadır. Görsel ve işitsel içeriklerin yoğun biçimde yer aldığı dijital platformlar, öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve motive edici hâle getirerek çocukların zihinsel gelişimini desteklemektedir (Cömert ve Güven, 2018, s. 6; Taşyürek ve Göksu, 2016, s. 310–311).

İnternetin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimine sunduğu katkılar, çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmektedir. Özellikle çoklu görev yürütme kapasitesi, görsel-uzamsal zekâ kullanımı, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel beceriler, dijital ortamların doğru ve etkili kullanımıyla birlikte çocuklarda daha erken yaşlarda gelişmeye başlayabilmektedir (Manthey, 2024; Yılmaz ve Güney, 2021, s. 486). Bununla birlikte, karar verme süreçlerini yönetme ve yaratıcı düşünce üretme gibi beceriler de dijital platformlar aracılığıyla desteklenebilmektedir (Behnamnia, Kamsin ve Ismail, 2020, s. 10–11). Uygulama tabanlı etkileşim, çocukların grup içinde etkin biçimde iletişim kurmasını sağlayarak sosyal öğrenmeye dayalı etkileşimlerini artırmakta; bu sayede planlama, organizasyon ve görev takibi gibi yürütücü işlevler gelişim göstermektedir. Aynı zamanda çocuklar, interneti merak ettikleri konulara erişim için de kullanmakta; bu durum, proje hazırlama, ödev tamamlama gibi akademik sorumluluklarda araştırma alışkanlığı kazanmalarına katkı sunmaktadır.

Özellikle oyunlaştırılmış çevrimiçi etkinliklerde akranlarıyla iş birliği içerisinde yer alan çocuklar, yalnızca eğlenmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal etkileşimde bulunarak kendilerini ifade etme ve duygularını paylaşma konusunda da gelişim göstermektedir. Bu süreçte açılan etkileşim kanalları, çocukların farklı bakış açıları kazanmasına, yaratıcılıklarını sergilemelerine ve yeni beceriler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Eğlence odaklı etkinlikler arasında yer alan sosyal medya kullanımı, dijital oyunlar, film ve dizi izleme ile müzik dinleme gibi aktiviteler ise çocukların eğlence ve boş zaman ihtiyaçlarını karşılayarak dijital dünyada aktif bir kullanıcı hâline gelmelerine yol açmaktadır (Aral, 2022, s. 1135; Omar vd., 2014, s. 75; Terzi, 2020, s. 36). Sosyal medya platformları, erken yaşlardan itibaren çocukların ilgisini çeken ve sıklıkla kullandıkları alanlar arasında yer almakta; bu platformlar kültürlerarası etkileşimi teşvik etmekte ve çocukların hem aidiyet duygusunu hem de kendini ifade edebilme becerilerini güçlendirmektedir (Selim ve Popovac, 2024, s. 279).

Dijital ortamda çocuklar yalnızca akranlarıyla değil, aynı zamanda öğretmenler, psikolojik danışmanlar ya da dijital içerik üreticileri gibi farklı destek kaynaklarıyla da etkileşim kurabilmekte; bu da fiziksel mesafelerin sınırlarını ortadan kaldıran yeni bir sosyal destek ağı oluşmasına neden olmaktadır. Bu dijital iletişim ağı, çocukların karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme, yardım talep etme, duygusal paylaşımda bulunma gibi becerilerini güçlendirmektedir. Aynı zamanda çocukların kimlik inşası süreçlerinde, kişisel imajlarını şekillendirmelerinde ve toplumsal olaylara dair görüşlerini yapılandırmalarında da önemli bir rol oynamaktadır (Stoilova, Livingstone ve Khazbak, 2021, s. 20–28; Jovana, 2022, s. 239).

Ancak internet ortamı, çocuklar için yalnızca fırsatlarla dolu bir dünya sunmakla kalmamakta; aynı zamanda ciddi riskleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle internet kullanıcılarının oluşturduğu içerikler, zaman ve mekân fark etmeksizin tüm dünyaya anında ulaşabilmekte ve bu içerikler çocuklar tarafından da kolaylıkla erişilebilir hâle gelmektedir (Livingstone ve Stoilova, 2021, s. 11). Bu içeriklerin bir bölümü çocukların gelişimini destekleyici nitelikler taşısa da önemli bir kısmı ciddi zararlara yol açabilecek unsurlar barındırmaktadır. Yasadışı faaliyetleri yücelten, şiddet içeren, nefret söylemleri barındıran, cinsiyetçi ve ırkçı mesajlar içeren ya da pornografik materyaller, çocukların karşılaşabileceği başlıca içerik riskleri arasında sayılmaktadır (Livingstone vd., 2012, s. 13; Karahisar, 2014, s. 82).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF) 2017 yılında yayımladığı rapor, içerik kaynaklı riskleri çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan materyallerin oluşturduğunu vurgulamaktadır. Buna göre; pornografik öğeler, şiddet sahneleri, ayrımcılık içeren içerikler, intiharı özendiren görseller, anoreksiya gibi yeme bozukluklarını teşvik eden videolar ve çeşitli reklam manipülasyonları çocukların dijital dünyada maruz kalabilecekleri tehlikeler arasındadır (UNICEF, 2017, s. 22). OECD'nin raporuna göre de içeriklerin hacmi, niteliği ve bu içeriklere erişim yöntemleri sürekli bir değişim hâlindedir ve bu durum, çocukların maruz kaldığı dijital riskleri öngörmeyi zorlaştırmaktadır (OECD, 2021, s. 9). Bu bağlamda internet ortamının çocuklara sunduğu fırsatlar kadar risklerinin de bütüncül ve disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Dijital içeriklerin çocuklara sunduğu en büyük risklerden biri, şiddet temalarının yoğun biçimde yer aldığı görseller ve metinlerle ilişkilidir. Şiddet, yalnızca fiziksel saldırı biçimlerinde değil; kavga, işkence, yaralama, öldürme, kendine zarar verme, alaycı ve dışlayıcı davranışlar, duygusal baskı gibi çeşitli formlarda sunulmaktadır. Bu tür içerikler; video, görsel ya da yazılı formatlarda sosyal

medya, dijital oyunlar ve video paylaşım platformlarında kolayca erişilebilecek biçimde yer almaktadır. Aynı zamanda küfür, hakaret, aşağılama, tehdit gibi sözel ve bedensel şiddet ögeleri de bu içeriklerin ayrılmaz parçaları hâline gelmiştir. Bu durum çocuklarda şaşkınlık, korku, tiksinti gibi güçlü duygusal tepkiler ortaya çıkarabilmekte ve kalıcı etkiler bırakabilmektedir (Lazarinis, 2010, s. 161–163; Carlsson, 2006, s. 135; Livingstone vd., 2014, s. 271). Şiddet içeriklerinin sadece izleyici konumundaki çocuklar üzerinde değil, dijital oyun gibi aktif katılıma dayalı platformlarda davranışsal taklit yoluyla da etkiler yarattığı; saldırgan tutumların içselleştirilmesi ve tekrar edilmesi gibi olumsuz sonuçlara neden olabildiği belirtilmektedir (Ardıç, 2019, s. 57; Ybarra, Mitchell ve Korchmaros, 2011, s. 1376).

İnternet ortamında karşılaşılan ikinci kritik içerik riski, çocuklara yönelik cinsel içeriklerin varlığıdır. Bu kapsama; doğrudan pornografik videolar, çocuklara uygun olmayan cinsel imalar, açık saçıklık içeren sahneler, cinsel istismar görüntüleri, tecavüz ve ensest gibi toplumsal açıdan son derece hassas ve yıkıcı etkiler yaratabilecek içerikler girmektedir (Thornburgh ve Lin, 2002, s. 2–3). Bu tür materyallerin varlığı yalnızca ahlaki ve yasal sorunlar doğurmakla kalmamakta, çocukların gelişimsel açıdan maruz kalmamaları gereken travmatik ögelerle karşılaşmalarına yol açmaktadır. Sıklıkla tekrarlanan bu tür maruziyetler, çocukların cinselliğe dair sağlıksız ve çarpıtılmış inançlar geliştirmesine, gerçeklik algısının bozulmasına ve toplumsal normlara aykırı davranış örüntüleri geliştirmesine neden olabilmektedir (Flood, 2009, s. 384–393; Alsehaima ve Alanazi, 2018, s. 2–3).

Bununla birlikte, yalnızca şiddet ve cinsellik değil; madde kullanımı, intihara yönlendirme, sağlıksız beden algısı, yeme bozuklukları, aşırı zayıflık ya da obeziteyi yücelten içerikler, toksik ilişkiler, tehlikeli internet akımları, zorbalık ve siber şiddet gibi diğer zararlı temalar da içerik riskleri kapsamında yer almaktadır. Özellikle sosyal medya platformları üzerinden yayılan ve hızla dolaşıma giren bu içerikler, çocukların yanlış rol modellerle özdeşleşmesine ve sağlıksız davranış kalıplarını içselleştirmesine neden olabilmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011, s. 694; Slavtcheva-Petkova, Nash ve Bulger, 2015, s. 48; Hope, 2006, s. 316). Ayrıca terörü yücelten söylemler, hayvanlara yönelik şiddet içeren görüntüler, bilimsel temelden yoksun tıbbi öneriler, komplo teorileri ve yanlış bilgilendirme içeren materyaller de özellikle internet ortamının kontrolsüz alanlarında çocukların karşısına çıkabilmektedir (Arora vd., 2023, s. 4; Keipi vd., 2017, s. 1).

Gelişimsel olarak kavramsal düşünme yetenekleri henüz tam gelişmemiş olan küçük yaştaki çocuklar, bu tür içeriklerle tesadüfen ya da farkında olmadan

karşılaştıklarında, içeriklerin anlamını tam olarak kavrayamadıkları için zihinsel ve duygusal olarak ciddi etkilenme riski altındadır. Flood (2009, s. 384–393), çocukların özellikle istemeden ya da bilinçsizce maruz kaldıkları zararlı içeriklerin, onların sosyal öğrenme süreçlerini bozduğunu, saldırganlık, empati eksikliği ve gerçeklikten kopma gibi sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çocukluk döneminde dijital içeriklere yönelik denetim eksikliği, sağlıklı cinsel gelişimden duygusal düzenlemeye kadar birçok alanda travmatik sonuçlara neden olabilmektedir.

Son olarak, içerik risklerinin ötesinde, çocukların karşılaştığı önemli bir diğer dijital tehdit türü ise iletişim riskleridir. Bu riskler, sosyal medya ya da çevrimiçi oyunlar gibi etkileşimli platformlar aracılığıyla çocukların kişisel bilgilerini paylaşmaları, tanımadıkları kişilerle temas kurmaları ya da kötü niyetli bireylerin manipülasyonuna açık hâle gelmeleri gibi durumları kapsamaktadır. Özellikle anonim ya da sahte profillerin yoğunlukta olduğu platformlarda, istismar, tehdit, kandırma ya da yönlendirme gibi riskler artmaktadır. Bu durum, çocukların hem çevrimiçi güvenliklerini hem de psikolojik bütünlüklerini tehdit eden ciddi bir sorun alanı olarak ele alınmaktadır (Stoilova vd., 2021, s. 23; Livingstone ve Stoilova, 2021, s. 11).

SONUÇ

YouTube'un çocuklar üzerindeki etkileri, yalnızca medyatik tüketim alışkanlıklarını değil; aynı zamanda çocukluk çağının yeniden tanımlanma biçimini de derinden etkilemektedir. Dijital platformların başını çeken YouTube, çocuklar için hem bir oyun alanı hem de bilgi kaynağı olarak işlev görmektedir. Ancak bu alan, çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve medya okuryazarlığına bağlı olarak farklılaşan sonuçlar doğurmaktadır. Çocukların içerik tüketim biçimleri, izleme sıklıkları, maruz kaldıkları tema türleri ve bu süreçteki ebeveyn etkileşim düzeyi; onların bilişsel, duygusal, sosyal ve hatta etik gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Gümüş'ün (2023, s.128) vurguladığı üzere, çocuklar çoğu zaman eğlenmek amacıyla içerik tüketirken, bu içeriklerin mesajları ve karakterleriyle bilinçli ya da bilinçsiz özdeşleşmeye girmekte ve bu da davranış kalıplarına doğrudan yansımaktadır.

Araştırmalar, eğitici içeriklerin çocukların dil gelişimi, bilgiye erişim becerisi ve dikkat süreleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle yaşına uygun, pedagojik temelli ve animasyon destekli videoların öğrenme sürecini desteklediği; kelime dağarcığını geliştirdiği ve çocuğun akademik ilgi alanlarını genişlettiği aktarılmıştır (Zamna, 2025, s. 157; Murtaza ve Hasan,

2022, s. 55). Bu tür içerikler, çocukların zihinsel esnekliklerini, problem çözme becerilerini ve bilgi yapılandırma kapasitelerini olumlu yönde etkileyerek, ekranla geçirilen zamanın bir tür öğrenme aracına dönüşmesini mümkün kılmaktadır. Ancak bunun aksine, hızlı sahne geçişlerine, sansasyonel görsel-işitsel ögelere ve abartılı mimiklere sahip içerikler, çocukların dikkat bütünlüğünü zayıflatmakta, ekrana bağımlı davranış biçimlerinin gelişmesine neden olmaktadır. Zamna'nın (2025, s.160) bulguları, çocukların bu tip içerikler karşısında daha pasif, daha az etkileşimli ve dış uyarana bağımlı hale geldiğini açıkça ortaya koymaktadır.

YouTube içeriklerinin sosyal ve duygusal etkileri incelendiğinde ise en dikkat çekici nokta, çocukların içerik üreticileriyle kurdukları duygusal bağlardır. Özellikle çocuk fenomenlerin rol model olarak algılanması, onların tüketim alışkanlıkları, dil kalıpları, ilişkisel yaklaşımları ve hatta beden dillerinin birebir taklit edilmesi sonucunu doğurabilmektedir (Gümüş, 2023, s. 131; Zamna, 2025, s. 158). Bu durum, çocukların yalnızca izledikleri içeriklerden değil, içerikleri oluşturan kişilerin yaşam tarzlarından da etkilenmelerine yol açmaktadır. Aynı zamanda içeriklerde yer alan yarışmalar, meydan okumalar, ani duygusal tepkiler gibi öğeler, çocukların sosyal öğrenme mekanizmaları üzerinde baskılayıcı ya da yönlendirici etkiler yaratabilmekte; zorbalık, dışlanmışlık, aidiyet arayışı gibi sosyal problemlere zemin hazırlayabilmektedir. Murtaza ve Hasan (2022, s. 58-60), YouTube içeriklerinin bazı durumlarda çocukların gerçeklik algısını bozduğunu, gerçek yaşamla dijital ortamı ayırt edememe gibi sorunlara neden olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda ebeveyn denetimi ve rehberliği kritik bir rol üstlenmektedir. YouTube kullanımında çocukları tamamen serbest bırakmak ya da yalnızca süre kısıtlamasıyla kontrol altına almaya çalışmak, çocuğun dijital ortamla kurduğu ilişkide ya fazla bağımlılık ya da yasaklara bağlı tepki geliştirme riski doğurmaktadır. Bu nedenle içerik kalitesine odaklanan, ortak izleme ve içerik üzerine tartışmayı içeren aktif bir ebeveyn katılımı, çocukların eleştirel medya okuryazarlığını desteklemekte ve onların dijital kimliklerinin sağlıklı biçimde inşa edilmesine katkı sağlamaktadır (Zamna, 2025, s. 159; Gümüş, 2023, s. 130). Bununla birlikte ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyinin de bu süreçte belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Yetersiz denetim, filtreleme eksikliği ya da dijital rehberlik becerilerinin zayıflığı, çocukların uygunsuz içeriklere maruz kalmasını kolaylaştırmakta; böylece çocuk psikolojisi üzerinde kalıcı olumsuz etkiler bırakabilmektedir.

Tüm bu bulgular, çocukların YouTube kullanımı ile gelişimsel süreçleri arasında çok yönlü ve karmaşık bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveyn

kontrolü, içerik kalitesi, platform algoritmalarının çocuğa uygunluk düzeyi ve çocukların yaş gelişim evreleri arasındaki denge gözetilmeden yapılan içerik tüketimi; çocukları hem bilişsel hem de duygusal düzlemde risklere açık hale getirmektedir. Bu noktada, yalnızca ebeveynlerin değil, eğitimcilerin, içerik üreticilerinin ve platform geliştiricilerinin de çocukların yüksek yararını gözeten bir medya ekosistemi oluşturmaya yönelik sorumluluğu bulunmaktadır. Dolayısıyla YouTube, sadece bir dijital içerik platformu değil; aynı zamanda çocukluk deneyiminin şekillendiği, sosyalleşmenin, öğrenmenin ve benlik inşasının sürdüğü bir sosyal alandır. Bu alanın çocuğun yararına yapılandırılması, yalnızca bireysel değil toplumsal bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir.

ÖNERİLER

YouTube'un çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik bulgular hem bireysel hem de sistemsel düzeyde çok katmanlı müdahale ve düzenlemelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. **Ebeveynlere yönelik dijital medya okuryazarlığı eğitimleri** yaygınlaştırılmalıdır. Bu eğitimlerde yalnızca süre sınırlaması değil, içerik değerlendirme, algoritmik yönlendirme farkındalığı, içerik üreticilerinin denetimi ve reklam politikaları gibi konulara da odaklanılmalıdır. Böylece ebeveynler çocukların maruz kaldığı içerikleri yalnızca izleme süresiyle değil, içerik niteliği üzerinden de değerlendirme becerisi kazanabilir.
2. **Çocuklara yönelik medya okuryazarlığı dersleri**, okul öncesinden başlayarak örgün eğitim kurumlarına entegre edilmelidir. Bu derslerde çocukların dijital içerikleri sorgulama, doğru bilgiye ulaşma, çevrimiçi güvenlik ve kişisel veri koruma gibi temel becerileri kazanmaları sağlanmalıdır.
3. **İçerik üreticileri için yasal ve etik denetim mekanizmaları** güçlendirilmelidir. Özellikle çocuklara yönelik içerik sunan YouTuber'ların reklam iş birlikleri, ürün yerleştirme pratikleri ve içerik dili bağımsız kurul ya da etik denetim mekanizmaları tarafından periyodik olarak izlenmeli; çocuk gelişimini tehdit eden içeriklere yaptırımlar uygulanmalıdır.
4. **YouTube Kids gibi filtrelenmiş içerik platformlarının erişimi artırılmalı ve geliştirilmelidir.** Ancak bu platformların algoritmik filtreleme süreçleri şeffaf hale getirilmeli; içeriklerin pedagojik uygunluğu uzman denetiminden geçirilmelidir. Ayrıca platformun Türkçe dil içeriği zenginleştirilmelidir.

5. **Reklam politikaları gözden geçirilmeli** ve çocukları hedef alan doğrudan ya da dolaylı reklam türleri sınırlandırılmalıdır. Özellikle oyuncak, abur cubur, oyun ve dijital uygulama tanıtımlarının çocuk izleyici kitlesi üzerinde oluşturduğu tüketim baskısı, psikolojik etkilerle birlikte ele alınmalıdır.
6. **Psikologlar ve çocuk gelişimi uzmanlarıyla iş birliği içinde hazırlanacak içerikler**, çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim düzeylerine uygun olarak planlanmalı; eğitici ve güvenli dijital içeriklerin artırılması teşvik edilmelidir.
7. **YouTube içeriklerinin çocuk psikolojisi üzerindeki etkileri uzunlamasına izleme araştırmalarıyla** takip edilmelidir. Böylece sadece anlık değil, gelişimsel etkiler de uzun vadeli biçimde değerlendirilebilir.
8. **Çocuk fenomenlerin içerik üretim süreçleri**, çocuk işçiliği ve mahremiyet ekseninde yeniden düzenlenmelidir. Kazanç, çalışma saatleri, içerik senaryoları ve ebeveyn denetimi gibi süreçler net biçimde belirlenmeli; çocukların kişisel gelişimlerinin zarar görmemesi için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
9. **Eğitimciler, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri**, çocukların dijital dünyadaki davranışlarını takip etmeli; sınıf içi gözlemler, veli görüşmeleri ve rehberlik çalışmaları ile destekleyici önlemler almalıdır.
10. **Toplumsal düzeyde medya politikaları**, yalnızca erişimi kolaylaştırıcı değil; çocukları koruyucu, gelişimlerini destekleyici, etik medya üretimini teşvik edici bir vizyonla yeniden yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alshamrani, S., Abusnaina, A., Abuhamad, M., Nyang, D. & Mohaisen, D. (2021). *hate, Obscenity, and İnsults: Measuring Exposure of Children to İnappropriate Comments*. *arXiv.*

Anderson, D. R., & Subrahmanyam, K. (2017). Media and early development. In N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner & E. Faustman (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1901–1933). Springer.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology, 3*(3), 265–299.

Bayzan, Ş. ve Özbilen, A. (2012). Çocukların internet kullanımı ve karşılaştıkları riskler. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* 522–529.

Berk, L. E. (2013). *Infants, Children, and Adolescents* (7th ed.). Pearson Education.

Boğa, C. ve Sağlam, H. İ. (2021). Çocukların youtube kullanma motivasyonları üzerine bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(119), 645–661.

Boyd, D. (2018). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens.* Yale University Press.

Buckingham, D. (2009). *The İmpact of the Media on Children and Young People with a Particular Focus on Computer Games and the Internet.* Department for Children, Schools and Families.

Calvert, S. L. (2008). Children as consumers: Advertising and marketing. *The Future of Children, 18*(1), 205–234. http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0001

Calvert, S. L., & Wilson, B. J. (2008). The effects of television on children's social and moral development. In S. L. Calvert & B. J. Wilson (Eds.), *The Handbook of Children, Media, and Development* (pp. 319–340). Wiley-Blackwell.

Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive–behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior, 18,* 553–575.

Chan, K. (2021). Children's responses to unboxing videos: The blurred line between content and marketing. *Journal of Children and Media, 15*(1), 100–114. http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2020.1809481

Chaudhry, A. & Gruzd, A. (2020). Unboxing videos and consumer socialization. *Journal of Consumer Culture, 20*(1), 113–131. http://dx.doi.org/10.1177/1469540517736555

Chiossi, F., Haliburton, L., Ou, C., Butz, A. & Schmidt, A. (2023). *Short-Form Videos Degrade Prospective Memory. arXiv.*

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics, 113*(4), 708–713. http://dx.doi.org/10.1542/peds.113.4.708

Cömert, Z. ve Güven, M. (2018). İnternetin çocukların öğrenme süreçlerine etkisi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi, 8*(1), 1–10.

Çalışır, A., Kaya, B. ve Yılmaz, H. (2018). Çocuk ve dijital medya kullanımı: Ebeveyn bakış açısıyla bir analiz. *Sosyal Politika ve Çocuk Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 183–194.

Danovitch, J. H. (2019). Growing up with Google: How children's understanding and use of internet-based devices relates to cognitive development. *Human Behavior and Emerging Technologies, 1*(2), 81–90.

Darvell, M. (2023). Digital literacy in early childhood: Preparing the next generation. *International Journal of Child and Youth Studies, 5*(1), 1–15.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1999). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *Interactions, 19*(4), 14-17. http://dx.doi.org/10.1145/2212877.2212883

Eraslan, L. (2021). Dijital oyunlar ve çocuklar: Şiddet, bağımlılık ve tüketim kültürü bağlamında bir değerlendirme. *Çocuk ve Medya Dergisi, 4*(2), 85–99.

Fisch, S. M. (2004). *Children's Learning from Educational Television: Sesame Street and Beyond*. Lawrence Erlbaum Associates.

Garlinska, M., Nowak, T. & Chylińska, J. (2023). Distance learning and its influence on children's development in the digital age. *Journal of E-Learning and Knowledge Society, 19*(1), 17–19.

Gentile, D. A. et al. (2012). Media violence and public policy. *American Behavioral Scientist, 56*(3), 440–456.

Guan, S. A. & Subrahmanyam, K. (2009). Youth internet use: Risks and opportunities. *Current Opinion in Psychiatry, 22*(4), 351–356.

Habib, H. & Nithyanand, R. (2025). *YouTube Recommendations Reinforce Negative Emotions*. *arXiv.*

Hetsroni, A. &Tukachinsky, R. (2020). The effects of watching YouTube influencers on adolescents. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 64*(3), 350-366.

Holloway, D. J., Green, L. & Stevenson, K. J. (2015). Toddlers, touch screens and Australian family life. *A Journal of Media and Culture, 18.*

Karakaya, E. (2022). Dijital çocukluk ve mahremiyet kavramı üzerine bir değerlendirme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 55,* 30–35.

Kaya, S. ve Kılıç, H. (2021). YouTube'da çocuk içerikleri ve çocukların dijital sömürüsü. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 10*(3), 1146–1161.

Kılınç, A. ve Kılınç, S. (2014). Teknoloji ve toplum ilişkisi: Modernlikten postmodernliğe geçişte medya. *Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 1–15.

Kim, D., Lee, S., Kim, H. et al. (2024). From temperament to YouTube: Exposure and behavioral outcomes. *BMC Public Health, 24,* Article 134. http://dx.doi.org/10.1186/s12889-024-17053-1

Kirkorian, H. L., Wartella, E. A. & Anderson, D. R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children, 18*(1), 39–61.

Kohler, M. & Dietrich, C. (2021). Explaining science on YouTube: Between factual accuracy and pedagogical quality. *Frontiers in Communication, 6,* 632370. http://dx.doi.org/10.3389/fcomm.2021.632370

Kowalski, R. M. et al. (2014). Cyberbullying: The role of the internet in bullying and harassment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(9), 530–535.

Lillard, A. S., Drell, M. & Richey, E. M. (2015). Further examination of the immediate impact of television on children's executive function. *Developmental Psychology, 51*(5), 647–662.

Lineberger, D. L. & Piotrowski, J. T. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology, 27,* 47–69.

Livingstone, S. & Bovill, M. (1999). *Young People, New Media: Report of the Research Project Children, Young People and the Changing Media Environment.* London School of Economics and Political Science.

Livingstone, S. (2001). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study.* Routledge.

Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. Sage.

Lobato, R. (2019). YouTube and children: The challenge of content moderation. *Journal of Digital Media & Policy, 10*(2), 99–112.

Marsh, J. (2015). Young children's play in online virtual worlds. In J. Marsh & J. Bishop (Eds.), *Changing Play: Play, Media and Commercial Culture From the 1950s to the Present Day* (pp. 123–140). McGraw-Hill Education.

Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. C., Lahmar, J. & Scott, F. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report.* University of Sheffield.

McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K., Duncan, G. J. & Clark, H. (2021). *Early childhood Media Exposure and Child Development in Low-İncome Countries: Evidence from a Randomized Evaluation of Ubongo.* Global TIES for Children.

Medjkoune, L., Goga, O. & Senechal, O. (2023). Influencers and kids: Analyzing parasocial relationships and persuasive messaging. *Computers in Human Behavior Reports, 10,* Article 100099.

Nathanson, A. I. (2002). The media as a source of socialization. In *Handbook of Children and the Media* (s. 381-396). Sage Publications.

Özarslan, Y. (2021). Dijital medya çağında çocukluk: David Buckingham'ın kuramsal katkısı. *Medya ve Toplum Dergisi, 7*(2), 144-152.

Papadamou, K., Papasavva, A., Zannettou, S. et al. (2019). Disturbed YouTube for kids. *arXiv.* https://arxiv.org/abs/1905.10546

Piotrowski, J. T. (2012). Media exposure during infancy and early childhood: The effects of content and context on learning and development. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Media and child development. *Annual Review of Psychology*, 66, 197–221.

Ritchie, R., Nguyen, T. & Santos, J. (2023). Understanding digital engagement among children: A cross-cultural study. *Computers in Human Behavior, 139,* 107515.

Saleem, S. (2022). Impact of YouTube on children's behaviors and activities. *Journal of Journalism, Media Science & Creative Arts, 2*(1), 59–75.

Taşyürek, N. & Göksu, A. (2016). Görsel-işitsel materyallerin çocukların eğitimine katkısı. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 310–315.

Tiggemann, M. & Slater, A. (2014). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders, 47*(6), 630–643. http://dx.doi.org/10.1002/eat.22254

Valkenburg, P. M. & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How Media Attract and Affect Youth.* Yale University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yamada-Rice, D. (2021). Early childhood and YouTube: Children's practices of watching and learning. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 49–63.

Yaralı, D. (2021). Dijital mecralarda çocukların temsili ve mahremiyet hakkı. *Yeni Medya ve Çocuk Çalışmaları Dergisi, 5*(2), 35–45.

Yıldırım, S. (2014). Dijital okuryazarlık ve çocuk: Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(7), 57–65.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study aims to explore the developmental effects of YouTube usage on children, focusing on cognitive, emotional, and social dimensions. As digital platforms increasingly become a part of children's daily lives, it is essential to understand the psychological and behavioral consequences associated with frequent exposure to YouTube content. The research investigates how YouTube influences attention span, peer relationships, value systems, and content perception during early and middle childhood.

Method: The study employs a qualitative content analysis based on current interdisciplinary literature and empirical studies regarding children's media consumption. Relevant national and international academic publications, reports, and research articles were reviewed systematically. In addition, visual materials and data graphics from peer-reviewed studies were interpreted to support the findings. The article synthesizes findings from psychology, media studies, and child development to evaluate the impact of YouTube usage, particularly focusing on exposure patterns, content types, and parental mediation mechanisms.

Findings: The findings indicate that prolonged YouTube usage has both positive and negative developmental effects on children. On the cognitive level, frequent exposure to fast-paced and stimulating content is linked to shorter attention spans and reduced executive functioning (Chiossi et al., 2023; Christakis et al., 2004). Emotionally, children who consume content with violent or exaggerated emotional expressions may exhibit increased anxiety or emotional dysregulation. Socially, YouTube functions as an informal agent of socialization: children often mimic influencers' behaviors, language use, and consumer habits (Valkenburg &

Piotrowski, 2017; Hetsroni & Tukachinsky, 2020). While some influencers promote prosocial messages, others normalize risky or inappropriate behaviors that may be internalized by young viewers. The study also reveals the role of algorithm-driven content recommendations, which often expose children to emotionally intense or age-inappropriate videos despite existing content controls (Lobato, 2019; Habib & Nithyanand, 2025). Furthermore, the interactivity of the platform-via comment sections and live chats-can result in exposure to cyberbullying, peer pressure, or harmful ideologies (Kowalski et al., 2014; Alshamrani et al., 2021). Parental mediation emerges as a key protective factor. Research supports that active and restrictive mediation strategies improve children's media literacy and emotional resilience, reducing the risk of internalizing harmful media content (Gentile et al., 2012; Nathanson, 2002). However, concerns persist about the limited effectiveness of technological filters and parental controls on platforms like YouTube Kids.

Conclusion and Discussion: The study concludes that while YouTube can be a source of creativity, entertainment, and informal learning, unregulated and prolonged exposure poses significant developmental risks for children. Content that is violent, emotionally manipulative, or overtly commercial can disrupt healthy psychological development, particularly in the areas of attention regulation, empathy, and social behavior. The algorithmic nature of the platform complicates content regulation, often bypassing age filters and exposing children to unintended material. To mitigate these risks, the study emphasizes the importance of media literacy education, both for children and their caregivers. Parental mediation-especially active mediation that includes discussion and co-viewing-proves to be more effective than restrictive methods alone. Furthermore, public policy should prioritize child-safe digital architecture and algorithm transparency, holding platforms accountable for child-targeted content recommendations. Ultimately, the research contributes to the growing academic discourse on child–media interaction in the digital age and underscores the need for collaborative efforts between parents, educators, and policy-makers to ensure safer and developmentally appropriate media environments for children.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3509-3534
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80738
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.02.2025 Submitted date
Kabul tarihi 16.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Şakalar, G. Y. & Şakalar, A. (2025). Türk Halk Müziği Araştırmalarında Nitel Paradigmalar ve Analiz Modelleri. *Journal of History School,* 77, 3509-3534

TÜRK HALK MÜZİĞİ ARAŞTIRMALARINDA NİTEL PARADİGMALAR VE ANALİZ MODELLERİ [1]

Günsu YILMA ŞAKALAR[2] & Alper ŞAKALAR[3]

Öz

Bu çalışma, Türk halk müziğinde nitel araştırma yöntemlerinin kuramsal ve yöntemsel altyapısını irdeleyerek, sözlü kültür geleneğine dayalı eserlerin analizinde farklı nitel desenlerin sağlayabileceği katkıları değerlendirmektedir. Araştırmada, nitel veri analizinde kullanılan temel tekniklerin müziğin sosyokültürel işlevlerini ve sözlü aktarım özelliklerini daha iyi kavramada oynadığı rol ele alınmıştır. Özellikle, halk müziğinin tarihsel, ritüel ve kültürel boyutlarına odaklanılarak, derleme ve arşiv çalışmalarının ötesinde nitel yöntemlerle araştırmacı deneyimlerinin ortaya konulmasının önemi vurgulanmaktadır. Çalışmanın bulguları, nitel desenlerin Türk halk müziğinin çok boyutlu yapısının sistematik incelenmesinde sunduğu avantajları ortaya koymakta olup, gelecekteki saha çalışmalarında katılımcı gözlem, mülakat ve karşılaştırmalı analiz tekniklerinin entegrasyonunun metodolojik çeşitliliği artıracağı ileri sürülmektedir. Bu sonuçlar, disiplinlerarası yaklaşımların müziğin korunması ve sürdürülebilir gelişimi için stratejik planlamalara temel oluşturacağını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Halk Müziği, Nitel Paradigma, Sözlü Kültür, Analiz Teknikleri, Kültürel Bağlam.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %65, 2. yazar: %35. Bu makalenin etik kurul onayı gerektirmemektedir

[2]Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Müzik Anasanat Dalı, gsakalar@ksu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6635-5010
[3]Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Müzik Anasanat Dalı, alpersakalar@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0137-9089

Qualitative Paradigms and Analytical Models in Turkish Folk Music Research

Abstract

This study examines the theoretical and methodological foundations of qualitative research methods in Turkish folk music, evaluating the contributions that various qualitative designs can offer in analyzing works based on oral tradition. The research explores the role of fundamental techniques used in qualitative data analysis in enhancing the understanding of music's sociocultural functions and the characteristics of oral transmission. In particular, by focusing on the historical, ritual, and cultural dimensions of folk music, the study emphasizes the importance of revealing researchers' experiences through qualitative methods beyond the descriptive scope of compilation and archival studies. The findings highlight the advantages that qualitative designs provide in systematically investigating the multidimensional structure of Turkish folk music and suggest that integrating participant observation, interviews, and comparative analysis in future field studies will increase methodological diversity. These results indicate that interdisciplinary approaches will underpin strategic planning for the preservation and sustainable development of music.

Keywords: Turkish Folk Music, Qualitative Paradigms, Oral Culture, Analysis Techniques, Cultural Context.

GİRİŞ

Türk halk müziği, tarihsel süreç içerisinde toplumun ortak belleğini yansıtan ve kültürel kodları taşıyan önemli bir sanat dalı olarak öne çıkmaktadır. Bu alan, icra biçimleri ve yöresel özellikleri bakımından oldukça zengin bir yapıya sahip olmakla birlikte, sözlü gelenek odaklı aktarım yöntemlerini de bünyesinde barındırmaktadır. Aynı zamanda müziğin dil, din, coğrafya ve örf-adet gibi farklı sosyokültürel unsurlarla kurduğu etkileşim, bu disiplini müzikoloji ve halk biliminin yanı sıra antropoloji ve sosyoloji alanlarında da önemli hale getirmektedir. Geleneksel müziğin taşıyıcısı konumundaki mahalli sanatçılar ve halk ozanları, eserlerin şekillenme sürecinde besteci, icracı ve aktarıcı olarak yer alabilmektedirler. Bu durum, Türk halk müziğinin incelenmesini daha da kapsamlı bir hale getirerek nitel çalışmaların gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Zira nitel araştırma yöntemleri, söz konusu geleneksel eserlerin doğuş ve yayılış süreçlerinde yer alan insani, kültürel ve tarihi öğeleri daha detaylı incelemeye imkân tanımaktadır.

Geçmişten günümüze birçok araştırmacı, Türk halk müziği eserlerinin kaynak, form ve icra özelliklerine odaklanmış; fakat bu eserlerin ortaya çıkış motivasyonları, toplumsal işlevleri, icracı ile dinleyici arasındaki etkileşim gibi

konuları nicel verilerle açıklamak her zaman yeterli olmamıştır. Bu noktada nitel araştırma desenleri, analiz süreçlerinde detaylı veri elde etmeyi ve kültürel anlam katmanlarını görünür kılmayı sağlayan önemli bir yaklaşım sunabilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin genel ilkelerini ve çeşitli nitel desenleri Türk halk müziği bağlamında ele almayı hedeflemektedir. Türk halk müziğinin, yerel değerlerin ve sözlü geleneğin zengin bir kesiti olması, nitel analize olan gereksinimi her geçen gün artırmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, Türk halk müziğinde sıklıkla göz ardı edilen kültürel, sosyolojik ve tarihsel boyutları, nitel bakış açısı ışığında yeniden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylece alanyazında var olan boşlukları doldurarak kuramsal ve uygulamalı düzeyde katkı sunmak hedeflenmektedir. Araştırmanın önemi ise, halk müziği alanında yapılacak nitel çalışmaların yalnızca müzikal formları değil, aynı zamanda sözlü kültürün taşıdığı anlam dünyasını da kapsamlı şekilde analiz etmeye imkân tanımasından kaynaklanmaktadır. Özellikle söz ve ezgi birlikteliğinin içerdiği semboller, toplumsal ritüeller içerisindeki işlevi ve icracı-dinleyici etkileşimi gibi konular, nitel yaklaşımlarla daha detaylı ve doğru bir şekilde irdelenebilmektedir. Bu bakımdan, çalışmanın bulgularının, Türk halk müziği alanında bilimsel araştırmalara rehberlik etmesi ve yeni bakış açıları kazandırması beklenmektedir.

Problem Durumu

Türk halk müziği alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı, özellikle derleme ve notalama süreçlerine yoğunlaşmakta ve repertuvar zenginliğinin ortaya konulmasına öncelik vermektedir. Oysa halk müziğinin toplumsal işlevleri, icra edilen mekânlar, icracıların sosyokültürel konumları ve müziğin birey ile toplum arasındaki etkileşimdeki konumu gibi konuların bütüncül biçimde ele alınması, nitel araştırma yöntemlerine duyulan ihtiyacı arttırmaktadır. Bu gereksinim, alanyazında ortaya çıkan boşlukları gidermeye ve halk müziğinin inceliklerini görünür kılmaya hizmet etmektedir. Bu çerçevede, araştırma şu temel sorulara yanıt aramaktadır:

• Nitel araştırma yöntemleri, Türk halk müziği çalışmalarında nasıl bir kuramsal çerçeve sunmaktadır?

• Hangi nitel araştırma desenleri, Türk halk müziğinin sosyokültürel ve müzikal boyutlarını analiz etmek için daha uygundur?

• Söz konusu desenlerin uygulanmasında ne tür güçlüklerle karşılaşılmaktadır, bu güçlükleri aşmak için hangi stratejiler geliştirilebilir ve hangi analiz modelleri kullanılabilir?

Sınırlılıklar

Bu çalışma, bir yandan nitel araştırma yaklaşımlarının genel özelliklerini tartışırken, öte yandan Türk halk müziği özelinde bu yaklaşımların uygulama örneklerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla, çok geniş bir literatür alanı olan "halk müziği" kavramına dair bütün yönlerin tartışılması beklenmemelidir. Araştırma, ağırlıklı olarak nitel araştırma geleneğinin seçilmiş desenlerinden örnekler üzerinden yürütülmektedir. Buna ek olarak, veri toplama süreciyle ilgili ayrıntılı bir saha çalışmasının kapsamlı şekilde sunulması da bu araştırmanın öncelikli amacı dışında bırakılmıştır. Çalışma, daha çok kuramsal bir yaklaşımla nitel desenleri, analiz modellerini ve bunların Türk halk müziği çalışmalarına potansiyel katkılarını tartışmayı hedeflemektedir. Bu nedenle, uygulamaya dönük bazı örnekler verilse bile, bulguların genellenmesi hususunda temkinli davranılması önerilmektedir.

Tanımlar ve Kavramsal Çerçeve

Türk halk müziği: Türk halk müziği, genellikle sözlü gelenek yoluyla aktarılan, yöreden yöreye değişen, yerel motifleri ve dilleri içinde barındıran müzikal birikimi ifade etmektedir. (Karkın ve Doğan, 2016). Çalgı repertuvarı ve icra biçimleri bakımından çeşitlilik gösteren bu müzik türü, tarihin farklı dönemlerinde ve farklı coğrafyalarda dönüşümlere uğrayarak günümüze ulaşmıştır (Yener ve Aksu, 2004).

Nitel araştırma: Nitel araştırma yöntemleri, insan ve toplum odaklı konuları detaylı bir biçimde incelemeyi amaçlayan, gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama tekniklerini kullanarak "anlam" ve "yorum" boyutunu öne çıkaran bir araştırma yaklaşımıdır (Aydın, 2018). Bu yöntem, betimleme ve yorumlama süreçlerini merkeze alan bir epistemolojik temele dayanmaktadır (Tomakin, 2007)

YÖNTEM

Bu araştırmada, Türk halk müziğinde nitel paradigmaların kuramsal çerçevesini incelemek ve bu alanda kullanılan analiz modellerine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme sunmak amacıyla doküman incelemesine dayalı bir yöntem benimsenmiştir. Çalışmanın temel veri kaynağını, Türk halk müziğine ve nitel araştırma yöntemlerine ilişkin ulusal ve uluslararası literatür oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, son yıllarda yayımlanan makaleler, tezler, kitap bölümleri ve bilimsel toplantı bildirileri taranarak, halk müziğinde nitel yöntemlerin uygulanmasına dair kuramsal veya ampirik katkı sağlayan kaynaklar öne çıkarılmıştır. Her bir metnin incelenmesi sürecinde, içerik analizi yaklaşımından yararlanılmış;

kodlama, kavramsallaştırma ve temalara ulaşma aşamaları titizlikle yürütülerek veri seti sistematik biçimde yapılandırılmıştır. Bu aşamada, nitel paradigmanın dayandığı epistemolojik ilkeler, Türk halk müziğinin geleneksel yönleri ve sosyokültürel işlevleriyle ilişkilendirilerek ele alınmış, aynı zamanda ilgili kaynakların yöntemsel tercihleri ve bulgularıyla Sels'in (2014) çalışması örnek alınarak örtüştürülmüştür. Verilerin bütüncül biçimde işlenmesi ve geçerliğin sağlanması adına, farklı disiplinlerden yararlanılmış, bu sayede müziğin yalnızca teknik yönleri değil, toplumsal işlevleri, aktarıldığı bağlam ve icracı-dinleyici etkileşimleri de dikkate alınmıştır. Araştırmacının öznel yargıları en aza indirgenecek şekilde yürütülen analiz süreçlerinde, geçerlik ve güvenirlik ilkeleri doğrultusunda çoklu kaynak kullanımına (triangülasyon) önem verilmiş; araştırmanın kapsamı gereği doğrudan saha çalışması yürütülmemekle birlikte, saha verilerine dayanan önceki çalışmalar değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma desenlerinin kuramsal yönlerini halk müziğinin özgün yapısı ile ilişkilendirerek yorumlama olanağı sağlamış, böylece eldeki literatürün zayıf kaldığı noktaların görünür kılınması ve yeni araştırma önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu yöntembilimsel tercih, Türk halk müziği araştırmalarında nitel bakış açısının gerekliliğini ve potansiyel katkılarını kuramsal bir çerçevede ortaya koymaya olanak tanımış, sonuçların geçerlik ve güvenirlik yönünden güçlendirilmesi için farklı kaynaklarda sunulan bulgular karşılaştırmalı bir analizle birleştirilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Toplumsal ve kültürel olguların anlaşılmasında nicel verilerin tek başına yeterli olmaması, araştırmalarda nitel bakış açısına duyulan gereksinimi artırmaktadır (Valsiner, 2020). Türk halk müziğinde eserlerin ortaya çıkışı, söz ile ezgi arasındaki ilişki ve yöresel farklılıklar gibi konular, salt istatistiksel verilerle veya sayısal ölçütlerle tam olarak açıklanamayacak ölçüde kapsamlıdır. Dolayısıyla bu kuramsal çerçevenin oluşturulması; araştırma sorularının detaylı bir şekilde anlaşılmasını ve seçilen yöntemlerin bilimsel meşruiyetini sağlamlaştırmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemleri, halk müziğinin arka planını ve anlam dünyasını aydınlatmaya yönelik çeşitli ve güçlü araçlar sunmaktadır. Bu yaklaşım, çalışmada kullanılacak olan yöntemsel stratejileri bütüncül bir biçimde ele alarak araştırmanın tutarlılığını da artırmaktadır.

Nitel araştırma, insan odaklı fenomenleri detaylı ve bütüncül bir bakışla ele almayı amaçlayan, doğrudan gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerine dayalı bir yaklaşımı ifade etmektedir (Lim, 2024; Todres

vd., 2019). Bu yöntem, öznel deneyimlerin, sosyal etkileşimlerin ve kültürel olguların anlaşılmasına imkân tanıyabilmektedir. Nicel araştırmadan farklı olarak, nitel araştırmada amaç yalnızca ölçme veya sayısal değer elde etmek değil, incelenen olgunun çok boyutlu ve canlı doğasını ortaya koymaktır. Bu yöntemin temel özellikleri arasında, veri toplama sürecinde araştırmacının aktif katılımı, betimleyici ve keşfedici bir yaklaşım sergilemesi ve analiz sürecinde bağlamın önemli bir konumda olması bulunmaktadır (Forman vd., 2008; Nassaji, 2020; Busetto vd., 2020). Nitel araştırma, katılımcıların kendi ifadesini ve bakış açısını yansıtmayı önemsemektedir ve "anlam" kavramını merkeze almaktadır. Bu nedenle, araştırmacının da süreç boyunca sahayla etkileşim halinde olması ve veri analizinde öznel yargıları en aza indirgemesi için gerekli tedbirleri alması beklenir.

Kaya (2021) Türk halk müziğinin, geleneksel icra uygulamalarını ve sözlü kültür ögelerini bir araya getiren çok katmanlı ve kapsamlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Nitel araştırma yöntemleri, bu katmanlı yapı içinde gizil kalmış anlamları keşfetmek adına özgün bir çerçeve sunmaktadır. Bu yöntemlerle müzik formlarının oluşum süreçleri, repertuvarın tarihi gelişimi, yerel halkın eserleri sahiplenme biçimi, icracı ile dinleyici arasındaki etkileşim gibi konular, nitel araştırmayla çok daha detaylı şekilde incelenebilmektedir. Bu yöntem, aynı zamanda halk müziği icracılarının ve dinleyicilerinin yaşam tecrübeleri, duygusal tepkileri ve estetik algıları hakkında da değerli veriler sunabilecek niteliktedir. Yöresel müzikal kimliklerin nasıl inşa edildiği, kültürel aktarımın hangi devinimler üzerinden gerçekleştiği ve modernleşme sürecinin yerel müzik kültürüne etkileri gibi konuların, nitel araştırma çerçevesinde irdelendiğinde daha anlamlı sonuçlara ulaşılabileceğini söylemek de mümkündür. Böylece, Türk halk müziğinin ezgisel veya ritmik özelliklerinin yanı sıra sosyokültürel işlevleri de bütüncül bir şekilde ortaya konulabilecektir. Bu bağlamda, nitel araştırmaların bilimsel niteliği, geçerlik (validity) ve güvenirlik (reliability) gibi kavramlar etrafında sıklıkla tartışmaya açılmaktadır (Noble ve Smith, 2015; Rose ve Johnson, 2020). Nitel paradigmada geçerlik, çoğu zaman "inandırıcılık" veya "doğrulanabilirlik" kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir (Rose ve Johnson, 2020). Araştırmacının, veri toplama ve analiz süreçlerinde şeffaflığı sağlaması, bulgularını zengin betimlemeler ve çoklu veri kaynakları (triangülasyon) aracılığıyla desteklemesi bu bakımdan önemlidir. Güvenirlik ise nitel araştırmada, "tutarlılık" ve "izlenebilirlik" ilkeleriyle ölçülmektedir (McDonald vd., 2019; Cole, 2023). Aynı verinin farklı araştırmacılar tarafından benzer şekilde yorumlanıp yorumlanamayacağı, veri analizinde kullanılan kodlama süreçlerinin açıklığı ve sistematikliği gibi noktalar, araştırmanın güvenirliğine işaret etmektedir. Türk halk müziği alanında, icracıların öznel anlatıları ve

derleme süreçlerinin saha koşulları değişkenlik gösterdiğinden, geçerlik ve güvenirlik konularına özellikle hassasiyet göstermek gerekmektedir.

Türk halk müziği araştırmaları, tarihsel olarak daha çok folklorik yöntemler ve nicel ölçütler çerçevesinde yürütülmüştür (Fossum, 2023; Nacakçı, 2013). Nicel araştırmalar, belirli sayıdaki eser üzerinde ölçümlenebilir değişkenlere odaklanırken, folklorik incelemeler çoğu zaman betimsel ve derleme esaslı bir çizgi izlemiştir. Nitel araştırmanın sunduğu kapsamlı analiz ve katılımcıların kendi tecrübe ve deneyimlerine öncelik verme yaklaşımı, folklorik yöntemlerle benzer noktalar taşısa da daha sistematik ve kuramsal bir çerçeve sunarak farklılaşmaktadır. Bunun yanında, etnomüzikoloji de Türk halk müziği çalışmalarında kullanılan yaygın bir yaklaşım olmakla birlikte, Dağdeviren'in (2022) çalışması göz önünde bulundurulduğunda bu yaklaşımın çoğunlukla kültürel bağlamı ve müzikal yapıyı bir arada ele aldığı söylenebilir. Nitel yaklaşım ise etnomüzikolojinin metotlarını benimsemekle birlikte, analiz sürecinde katılımcının bakış açısına daha fazla vurgu yapabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem notları bu bakış açısına örnek olarak gösterilebilir.

NİTEL ARAŞTIRMA DESENLERİ VE TÜRK HALK MÜZİĞİ

Nitel araştırma desenleri, belirli bir metodolojik çerçevede veri toplamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı sağlayarak, elde edilen bulguların bilimsel tutarlılığını güçlendirmektedir (Mays ve Pope, 1995). Türk halk müziğinin toplumsal işlevleri, ortaya çıkış öyküleri ve yerel bağlamlarda yeniden şekillenme süreçleri gibi konular, nitel araştırma yaklaşımının sunduğu esnek ve keşfedici yapıyla daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilir. Nitel desenlerin temelinde, müzikteki ritmik veya ezgisel özelliklerin ötesinde, eseri üreten ve sürdüren sosyal dokuya odaklanmak yer almaktadır. Bu sayede, eserlerin kökeni, icra uygulamaları, icracı-dinleyici etkileşimi gibi hususlarda daha detaylı veriler elde edilebilmekte ve bu veriler özgün analizlerle zenginleştirilmektedir.

Tablo 1.

Nitel araştırma desenleri ve Türk halk müziğine uyarlanması

Desen	Odak Noktası	Veri Toplama Teknikleri	Analiz Yaklaşımı	Türk Halk Müziği İçin Potansiyel Kullanımı
Fenomenoloji	Bireysel deneyim ve algı	Derinlemesine görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem	Betimsel ve tematik analiz	İcracı ve dinleyicilerin duygu, düşünce ve sembolik yorumlarının derinlemesine incelenmesi
Etnografi	Kültürel ve sosyal bağlam	Uzun süreli saha gözlemi, katılımlı gözlem, görüşmeler	Betimsel analiz, alan notlarının çözümlemesi	Mahallî icraların, ritüellerin ve törenlerin yerinde izlenerek kültürel yapı ile müziğin etkileşiminin bütüncül olarak ortaya konması
Durum (Örnek Olay) İncelemesi	Özel bir olgunun kapsamlı incelenmesi	Belge incelemesi, sözlü tarih görüşmeleri, sahada etkileşim	Tematik çözümleme, karşılaştırmalı analiz	Spesifik bir türkü, sanatçı ya da bölgesel icra pratiğinin tarihsel ve sosyokültürel boyutlarıyla birlikte derinlemesine ele alınması
Temellendiril-miş Kuram	Veriden kuram inşa etme	Sürekli karşılaştırmalı analiz, yarı yapılandırılmış görüşmeler, alan notları	Kodlama, kategorizasyon, kavramsal model geliştirme	Yöresel müzik pratiklerinden yola çıkarak, mevcut literatürde tanımlanmamış yeni kavramlar ve ilişki modelleri geliştirilmesi
Anlatı Analizi	Bireysel veya kolektif hikâyelerin çözümlenmesi	Yaşam öyküsü görüşmeleri, sözlü tarih, yazılı dokümanlar	Kronolojik ve tematik analiz, olay örgüsü çözümlemesi	Halk müziğinin sözlü tarih ve yaşam öyküleriyle kesişme noktalarını, türkülerin anlatı yapısı içinde nasıl konumlandığını ortaya koyma
Eylem Araştırması	Katılımcıların aktif katılımıyla sorun çözme ve geliştirme	Atölye çalışmaları, yansıtıcı oturumlar, katılımcı gözlem	Döngüsel veri toplama ve yeniden düzenleme süreçleri	Belirli bir toplulukta halk müziği eğitimi ve icra geleneğini canlandırmaya yönelik katılımcı müdahaleler ve bunların izlenmesi

Tablo 1, nitel araştırma desenlerinin temel özelliklerini ve bu desenlerin Türk halk müziği (THM) araştırmalarında hangi amaçlarla kullanılabileceğini kısaca özetlemektedir. Fenomenoloji, icracı ve dinleyicilerin müzikal deneyimlerini öznellikleriyle birlikte inceleme olanağı sunarken, etnografinin daha geniş bir sosyokültürel bakış açısı içerdiği ve müziğin yerel ritüellerle nasıl iç içe geçtiğini ortaya koyabildiği görülmektedir. Durum (örnek olay) incelemesi, belirli bir

THM formu, sanatçı veya bölgesel icra uygulaması üzerinde yoğunlaşarak ayrıntılı bir çözümleme yapmayı amaçlarken, temellendirilmiş kuram yöntemi sahadan toplanan veriler yardımıyla yeni kuramsal çerçeveler oluşturmayı hedeflemektedir. Anlatı analizi, geleneksel hikâyeler ve yaşam öykülerinden hareketle, müziğin toplumsal ve bireysel hafızadaki rolünü ayrıntılı biçimde ele alma olanağı sunmaktadır. Eylem araştırması ise, katılımcıların aktif katılımıyla halk müziği pratiklerini geliştirmeyi amaçlayarak, yalnızca betimlemekle kalmayıp aynı zamanda müziğin yerel topluluklar nezdinde nasıl yeniden canlandırılabileceğini de araştırma kapsamına almaktadır. Tabloda özetlenen bu desenlerin her biri, Türk halk müziği çalışmaları için farklı açılardan zenginleştirici bir çerçeve sağlayabilmektedir. Araştırmacılar, çalışmanın amaçlarına ve sorularına bağlı olarak tek bir deseni tercih edebilecekleri gibi, desenleri birbiriyle ilişkilendirerek karma desen yöntemi yaklaşımlarına da başvurabilirler. Böylelikle, halk müziğinin toplumsal işlevi, duygusal ve estetik boyutu, yerel kültürle olan etkileşimi ve sözlü geleneğin aktarım durumları gibi geniş yelpazedeki konular daha kapsamlı biçimde incelenebilecektir. Özellikle sözlü kültürün belirgin olduğu alanlarda, anlatı analizi ve etnografik yaklaşımın birleştirilmesi, hem sahadan elde edilen verinin zenginliğini artırmakta hem de müziğin bireysel ve kolektif anlatılardaki karşılığını daha net biçimde ortaya koyabilecektir.

Türk halk müziğinde içselleştirilen duygu, düşünce ve geleneksel öğelerin anlaşılmasında, fenomenolojik desen büyük ölçüde katkı sağlayabilecek niteliktedir. Knaack'e (1984) göre fenomenolojide temel amaç, katılımcıların deneyimlediği olguları kendi bilinç dünyaları içinde algılama biçimleriyle inceleyebilmektir. Burada, icracıların türküleri icra ederken tecrübe edindikleri duygusal süreçler, dinleyicilerin eserlere yüklediği sembolik anlamlar ya da belirli ezgi kalıplarının kültürel hafızadaki yeri, doğrudan bu tecrübeleri yaşamış kişilerin anlatıları üzerinden ortaya konulabilmektedir. Söz konusu anlatılar, müziğin teknik yönlerinin yanı sıra toplumsal ve bireysel deneyim katmanlarına da ışık tutabilmektedir. Böylelikle, salt müzikal biçimleri incelemenin ötesine geçilerek, eserlere nüfuz eden insani boyutların berraklaştırılabileceğini söylemek mümkündür.

Etnografik desenin, Türk halk müziğinin ait olduğu bağlamı bütüncül bir şekilde kavramak adına vazgeçilmez olduğunu söylemek mümkündür. Wood ve Mattson (2019) bu desenin, uzun süreli saha çalışmaları, katılımlı gözlemler ve detaylı görüşmeler yoluyla yerel kültürün iç unsurlarını ortaya çıkarmayı hedeflediğini ortaya koymaktadır. Etnografik yaklaşım sayesinde, türkülerin söylendiği ortamlar, icra sırasında kullanılan müzik aletleri, geleneksel ritüellerle bağlantılar veya farklı toplumsal grupların müziği benimseme biçimleri betimleyici bir

yaklaşımla kayıt altına alınabilmektedir. Bu süreçte araştırmacının, icranın gerçekleştiği mekânda uzun bir süre varlık göstermesi ve gerek icracılarla gerek dinleyicilerle samimi ilişki kurarak sahayı içerden gözlemlemesi, elde edilecek verilerin zenginliğine ve bütüncüllüğüne katkılar sunabilmektedir. Dolayısıyla, bu desen, halk müziğinin yerel bağlam içindeki çeşitliliğini, toplumsal konumunu ve sembolik anlamlarını anlaşılır kılacak bulgular elde etmeyi mümkün hâle tirebilmektedir

Durum incelemesi (örnek olay), Türk halk müziğinin özellikli bir örnek veya vaka üzerinden incelenerek ayrıntılı bilgi elde edilmesini sağlayabilecek bir desendir. Bu desen, belirli bir türkünün tarihsel seyri, farklı yörelerdeki çeşitlemeleri veya tek bir sanatçıya odaklanarak, zaman ve mekân bağlamında ayrıntılı çözümlemeler yapmayı mümkün kılabilecektir. Crowe ve arkadaşlarının (2011) çalışması, durum incelemesinin çoğunlukla belge taraması, sözlü tarih görüşmeleri ve sahada yapılan etkileşimlerin bütüncül yorumundan beslendiğini göstermektedir. Bir türkünün hangi toplumsal olaylara tanıklık ettiğinin, icra edildiği süreçlerde nasıl dönüştüğünün veya icracının hayat hikâyesinin esere ne gibi kişisel dokunuşlar kattığının ortaya konması, Türk halk müziğinin zengin örnekleriyle etkileşimli bir buluş alanı yaratmaktadır. Bu sayede, sadece sözlü gelenek verilerini kaydetmekle yetinmeyip, eserin toplumsal bellekteki konumunu ve işlevini ayrıntılı biçimde anlamak da mümkün olabilmektedir.

Temellendirilmiş kuram, Türk halk müziği araştırmalarında daha az sıklıkla başvurulan, ancak yenilikçi yaklaşımları ve etkin veri analizini teşvik eden bir nitel desen olarak karşımıza çıkmaktadır. Noble ve Mitchell'in (2016) çalışması göz önünde bulundurulduğunda, bu yöntemin, mevcut teori ve kuramlara uymayan veya onları zenginleştirmeyi hedefleyen bir model geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Temellendirilmiş kuramda, araştırmacı, sahada topladığı verileri sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle incelemektedir ve veriden yola çıkarak kavramlar, temalar ve ilişkiler ortaya koymaya çalışmaktadır. Türk halk müziğinde bu yaklaşım, belirli bir yöredeki icra alışkanlıklarından farklı kuşaklar arasındaki aktarım biçimlerine dek pek çok olguya dair yeni bir kuramsal çerçeve üretmeye yardımcı olabilecek niteliktedir. Böylelikle, var olan literatürün ötesine geçilerek, müziğin toplumsal ve kültürel etkileşim ağı içindeki konumu, aşamalı ve sistematik bir düşünce süreciyle anlaşılabilir.

Eylem araştırması ve anlatı analizi gibi diğer nitel yaklaşımları da Türk halk müziği çalışmalarında kullanılabilecek önemli yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Chein'e (1948) göre eylem araştırması, katılımcıların sorun tanımlama ve çözüm geliştirme süreçlerine dâhil olmasını öngören yapısıyla,

belirli bir toplulukta müziğin nasıl önemli bir araç olarak kullanılabileceğini gösterebilir. Bu bağlamda, örneğin, bir köyde türkü derlemeleri yaparken aynı zamanda o köyün gençlerini de aktif bir müzik ve kültür atölyesine katmak, topluluğun kendi değerlerini sahiplenmesine katkıda bulunabilecektir. Anlatı analizi ise sözlü kültür geleneğinin tam merkezinde yer alan hikâye, destan, masal gibi biçimler üzerinden türkülerin sözlü tarihini ve bireysel deneyimle kesişen yönlerini incelemek için etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem, belirli bir türkünün bir ailenin kuşaklar boyu aktardığı anlatılarla nasıl iç içe geçtiğini veya bir sanatçının hayat hikâyesinin eserlerine ne şekilde yansıdığını detaylandırabilecektir.

Tüm bu desenlerin ortak yönü, Türk halk müziğini yalnızca ses ve melodik yapı bakımından değerlendirmekle sınırlı kalmamasıdır. Aksine, müziğin sosyokültürel, tarihi, kişisel ve ritüel boyutlarını kapsamlı bir şekilde inceleyerek, halk müziğinin ait olduğu bağlamla birlikte ele alınması gerektiğine işaret edilebilmektedir. Farklı nitel desenlerin birlikte veya ardışık olarak kullanılması, elde edilecek verilerin çeşitliliğini ve bütünlüğünü artırırken, araştırmacının yorumlama kapasitesini de geliştirebilmektedir. Bu sayede, Türk halk müziğinin çok yönlü yapısına uygun şekilde tasarlanan saha çalışmaları ve analiz süreçleri teorik ve uygulamalı düzeyde zenginleşmekte; elde edilen sonuçlar, alanın bilimsel gelişimine daha güçlü bir katkı sunmaktadır.

ANALİZ MODELLERİ VE TEKNİKLERİ

Nitel araştırma desenleri kapsamında elde edilen verilerin anlamlı bir bütünlük içinde çözümlenmesi ve yorumlanması, analiz modelleri ve tekniklerinin sistematik bir şekilde uygulanmasını gerektirmektedir. Türk halk müziği (THM) gibi sözlü geleneğin baskın olduğu ve kültürel kodların çeşitli katmanlarda kendini gösterdiği bir alanda, araştırmacının sahip olduğu kuramsal çerçeve ve yöntem bilgisi, analiz sürecine doğrudan yansımaktadır. Dolayısıyla, hangi tekniklerin hangi amaçlarla kullanılacağı, veri türüne ve araştırmanın yöneldiği sorulara göre farklılık gösterebilmektedir. Ancak her durumda, analiz aşamasının temel hedefi, elde edilen bulguları bütüncül ve ayrıntılı bir yaklaşımla anlamlandırarak, THM'nin toplumsal ve bireysel boyutta taşıdığı anlamlara ışık tutmaktır. Bu bağlamda araştırmanın yapısına uygun analiz yöntemlerinin kullanılması araştırmanın niteliği artırabilecektir. Bu bölümde nitel veri analizinde kullanılan tekniklerin Türk halk müziği bağlanımdaki kullanımları yorumlanarak detaylandırılmış ve bu yolla araştırmacılara kaynaklık ve rehberlik sağlanması hedeflenmiştir.

Tablo 2.

Nitel veri analizinde kullanılan temel teknikler ve türk halk müziği bağlamındaki uygulamaları

Analiz Tekniği	Temel Özellikler	Veri Kaynakları	Kullanım Amacı	THM Kullanım Örneği
İçerik Analizi	Veri setindeki (metin, ses kaydı vb.) temaların sistematik kodlanması	Görüşme metinleri, notalar, sahada alınan notlar, türkü sözleri, arşiv belgeleri	Temel kavram, tema ve örüntüleri belirleyerek verinin özetlenmesi ve yorumlanması	Farklı yörelerden derlenen türkü sözlerindeki ortak motiflerin (sevgi, ayrılık, gurbet vb.) ve simgesel unsurların açığa çıkarılması
Betimsel Analiz	Verilerin bağlamlarıyla birlikte sunulması ve betimlenmesi	Geniş kapsamlı röportajlar, gözlem notları, saha raporları	Veriyi olduğu gibi aktararak okurun sahadaki gerçekliğe yakın deneyim kazanmasını sağlamak	Bir kına gecesinde çalınan türkünün ritüeli tamamlamadaki işlevinin, katılımcı gözlemle detaylandırılıp betimsel rapor halinde sunulması
Tematik Analiz	Belirli bir konuya ilişkin tekrarlayan anlam kümelerini ortaya çıkarma	Görüşme transkriptleri, odak grup verileri, yazılı belgeler	Verilerdeki temaların veya alt temaların tanımlanarak kavramsal çerçeve oluşturulması	Uzun hava icracılarının anlatılarında öne çıkan "hüzün", "aşk", "hasret" gibi ortak duygusal temaların saptanması ve yorumlanması
Anlatı (Narratif) Analizi	Bireysel ya da toplumsal hikâyeler üzerinden kronolojik ve tematik çözümleme	Yaşam öyküsü görüşmeleri, sözlü tarih kayıtları, aile anlatıları	Kişisel veya kolektif deneyimlerin müzikle kesişme noktalarını inceleyerek, anlatı yapısı içinde anlam katmanlarını belirginleştirmek	Halk ozanlarının yaşam öykülerinden hareketle, aynı ozanın bestelediği türkülerin kişisel ve toplumsal bellekle ilişkilendirilmesi
Karşılaştırmalı Analiz	Benzer konudaki farklı verilerin veya bulguların karşılıklı değerlendirilmesi	Farklı yörelerdeki saha verileri, varyant kayıtları, literatür	Çeşitli ortamlarda ortaya çıkan verileri kıyaslayarak ortak ve farklı yönleri belirlemek, genellemelere varmak	Aynı türkünün farklı bölgelerdeki varyantlarında söz, ezgi ve icra üslubu değişimlerini inceleyerek kültürel ve müzikal çeşitlilik hakkında çıkarımlar yapılması
Triangülasyon (Çoklu Veri Kaynağı)	Birden çok veri kaynağını birlikte kullanarak geçerlik ve güvenirliği artırma	Görüşme, gözlem, doküman analizi, arşiv kayıtları	Farklı yöntemlerden gelen bilgileri bütünleştirerek verileri çapraz doğrulamak ve daha güçlü sonuçlara ulaşmak	Katılımcı gözlem notlarıyla arşivdeki derleme kayıtlarının bir arada incelenmesi; icracı görüşmelerine dayalı sözlü tarih verileriyle karşılaştırılması

Tablo 2, nitel veri analizinde sıkça başvurulan teknikleri ve bu tekniklerin Türk halk müziği çalışmalarına nasıl uyarlanabileceğini özetlemektedir. İçerik analizi, özellikle türkü sözleri gibi metinsel verilerdeki örtük temaları görünür kılarak, halk müziğinin ifade ettiği duygusal ve düşünsel unsurları sistematik olarak açığa çıkarmada önemli bir rol üstlenmektedir. Betimsel analiz ise verileri ayrıntılı biçimde sunmayı ve saha deneyimini okuyucuya aktararak müzikal uygulamaların ritüel ve toplumsal bağlamına ışık tutmayı hedeflemektedir. Tematik analiz, farklı katılımcı görüşmelerinden veya yazılı dokümanlardan elde edilen verilerde ortak ya da farklılaşan temaları kapsamlı şekilde inceleyerek, müziğin çok boyutlu anlamlarını betimlemeye imkân tanımaktadır. Anlatı analizi, bireysel veya kuşaklar arası aktarılan hikâyeler üzerinden, müziğin toplumsal bellek ve kimlik inşasındaki işlevlerini ortaya koymaktadır. Karşılaştırmalı analiz, aynı ya da benzer temalara sahip ama farklı coğrafyalardan veya farklı icra uygulamalarından edinilmiş verileri karşılıklı değerlendirerek, halk müziği içindeki çeşitliliği ve dönüşümü anlaşılır kılmaktadır. Triangülasyon ise, nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla birden çok veri kaynağının bir arada kullanımını desteklemekte; sahadan elde edilen gözlem notları, görüşme verileri, arşiv belgeleri gibi farklı materyallerin bütünleştirilmesi, analiz sürecine çok boyutlu bir bakış kazandırmaktadır. Bu tabloda belirtilen tekniklerin tamamı, Türk halk müziğinin sosyokültürel bağlamının, ritüel işlevlerinin ve sözlü gelenek eksenindeki tarihsel gelişiminin kapsamlı biçimde incelenmesine katkı sunabilecek niteliktedir. Araştırmacılar, çalışma amaçlarına ve eldeki veri tipine göre bu tekniklerden bir veya birden fazlasını birlikte kullanarak, halk müziğine ilişkin konuların duygusal, kültürel ve estetik boyutlarını daha bütüncül şekilde anlamlandırabilir. Özellikle sözlü kültür odaklı incelemelerde, anlatı analizi ve içerik analizinin bir arada uygulanması, icracıların ve dinleyicilerin müziğe yükledikleri anlamları hem kişisel hem de toplumsal düzlemde ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla, Tablo 2'de yer alan analiz modelleri ve teknikleri, halk müziği çalışmalarında nitel yaklaşımın kullanıldığı çalışmalara rehberlik edebilecek bir çerçeve sunmakta ve ileride gerçekleştirilecek saha araştırmaları için yöntemsel bir yol haritası oluşturmaktadır.

İçerik analizi, nitel veri veya veri setlerine sistematik bir bakış sağlayan ve özellikle türkü sözlerinde veya katılımcı görüşmelerindeki örtük temaları görünür hâle getirmeyi amaçlayabilecek güçlü bir teknik olarak öne çıkmaktadır. Kleinheksel ve arkadaşlarına (2020) göre bu yöntemde araştırmacı, metinlerden ve kayıt altına alınan anlatılardan yola çıkarak kodlama, kategorileştirme ve tema oluşturma adımlarını takip etmektedir. Bu aşamalarda kullanılan kavramsal çerçevenin tutarlılığı ve kodlama sürecinin açıklığı, geçerlik ve güvenirlik

açısından büyük bir önem arz etmektedir. İçerik analizi, Türk halk müziğinin sosyo-kültürel bağlamda taşıdığı simgesel unsurları veya belirli duygu ve düşünce motiflerini ortaya koyarken, farklı coğrafi bölgelerden derlenen verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesine de elverişli bir ortam sunabilmektedir. Böylece, aynı temanın farklı yörelerde nasıl yansıma bulduğu veya hangi motiflerin bölgeden bölgeye değişmeden korunduğu anlaşılır kılınabilecektir. Vaismoradi ve arkadaşlarına (2013) göre betimsel analiz ve tematik analiz teknikleri de içerik analiziyle benzer kodlama süreçlerinden yararlanmakla birlikte, veri sunumunda ve yorumlama biçimlerinde kendine özgü yaklaşımları benimsemektedir. Betimsel analiz, araştırmacıya, elde ettiği verileri bağlamlarıyla birlikte aktarma ve okurun sahadaki gerçekliğe doğrudan tanık olmasını sağlama imkânı tanımaktadır. Özellikle uzun mülakatlar, gözlem notları veya röportajlar gibi kapsamlı veri kaynaklarından faydalanılan Türk halk müziği araştırmalarında, betimsel analiz yöntemiyle, veriler mümkün olduğunca zengin ve detaylı bir biçimde sunulabilecektir. Tematik analiz ise, Hall ve Perace'nin 2021 yılında yaptığı çalışma göz önünde bulundurulduğunda verilerde tekrar eden anlam kümelerini, örüntüleri ve kavramları saptayarak, bu temaların müziğin kültürel yapısına nasıl yerleştiğini ve katılımcıların algı dünyasında ne şekilde anlamlandığını tartışmaya açmaktadır (Hall ve Pearce, 2021). Her iki yöntem de ayrıntılı inceleme sağlarken, verilerin arka planındaki sosyokültürel bağlamın ihmal edilmemesine büyük özen gösterilebilmektedir.

Narratif (anlatı) analizi, De Fina'nın (2021) tanımlamamaları çerçevesinden ele alındığında Türk halk müziğinin anlatı yapısını ve sözlü tarih özelliğini açığa çıkarmada faydalı olabilecek yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Türkülerin veya icracıların öykülerindeki kronolojik akış, semboller ve kişisel tecrübeler, anlatı analizi aracılığıyla sistemli bir incelemeye tabi tutulabilmektedir. Örneğin, bir ozanın yaşam tecrübeleriyle türkü sözleri arasındaki ilişkinin çözümlenmesi, müziğin bireysel bellek ile toplumsal bellek arasındaki bağlantılarını da görünür kılabilmektedir. Bu yaklaşım, betimsel veya tematik analizle birleştirildiğinde geniş kapsamlı ve öznelliğin ön planda olduğu bir yorumlama çerçevesi sunabilir. Müzik ve toplum ilişkisini ayrıntılı bir şekilde ele almak isteyen araştırmacılar, anlatı analiziyle türkülerin içinde barındırdığı tarihsel ipuçlarını, duygusal dönüşümleri ve kuşaktan kuşağa aktarılan değerleri takip etme olanağı elde edebileceklerdir.

Modell'in 2005 yılında ve Noble ve Heale'nin 2019 yılında yaptığı çalışmalar göz önüne alındığında, karşılaştırmalı analiz ve çoklu veri kaynağı yaklaşımının (triangülasyon), Türk halk müziği araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik düzeyini yükseltmenin yanı sıra, farklı bakış açılarını bir arada sunma hedefi güdebileceğini söylemek mümkündür. Örneğin, aynı türkünün farklı yörelerdeki

söyleyiş biçimleri, söz çeşitlemeleri ya da ezgi yapısı, karşılaştırmalı analiz yoluyla incelenirken, saha gözlemleri, derlenen materyaller ve icracı görüşmeleri gibi çoklu veri kaynakları bir arada kullanılabilmektedir. Bu durum, araştırmacının belirli bir temaya odaklandığında tek bir veri türüne bağımlı kalmasını engellemektedir. Saha çalışmasından elde edilen gözlem notları ile belge taraması veya sözlü tarih röportajlarının birleştirilmesi, incelenen konunun farklı boyutlarını örtüştürerek analiz etme imkânı vermektedir. Dolayısıyla, triangülasyon, Türk halk müziğinin yaşayan ve dönüşen bir gelenek olarak anlaşılmasında önemli bir boyut oluşturmaktadır.

Nitel veri analizinde araştırmacının etken konumu, verilerle etkileşimini yönetirken öznel yargılarını en aza indirgeyebilmek adına gerekli tedbirleri almasını da gerektirmektedir (Raskind vd., 2019). Kodlama kategorilerinin önceden belirlenmesinin veya veri setinden türetilmesi noktasında şeffaflık ve açıklık ilkeleri benimsenmesinin, analizin tutarlılığını ve izlenebilirliğini artırabileceğini söylemek mümkündür. Örneğin, aynı kategorilerin farklı araştırmacılar tarafından benzer biçimde uygulanabilirliği, elde edilen bulguların bilimsel meşruiyetini güçlendirebilmektedir. Bu bakımdan, özellikle Türk halk müziğinde, yerel terimlerin ve sembolik ifadelerin incelikli bir şekilde anlaşılabilmesi için saha bilgisi olan uzmanlarla ya da bölge halkından kişilerle sürekli iletişim halinde olmak analiz sürecinde önemli bir yarar sunabilecektir.

Bu kapsamda, analiz modelleri ve tekniklerinin, nitel araştırmanın temeli konumunda olan bütüncül ve ayrıntılı inceleme yaklaşımının önemli aşamaları olduğu açıktır. İçerik, betimsel, tematik, anlatı ve karşılaştırmalı analiz gibi yöntemler, Türk halk müziğinin sözlü kültür özelliğinin yanı sıra sosyokültürel, tarihsel ve bireysel katmanlarını irdeleme imkânı verirken; araştırmacıya elde ettiği bulguları disiplinlerarası bir bakış açısıyla değerlendirme olanağı da tanımaktadır. Bu süreçte, verilerin çeşitliliği ve zenginliği, doğru tekniklerin uyarlanmasıyla anlamlı sonuçlar hâline gelmekte; Türk halk müziğinin taşıdığı kültürel miras, araştırmacının yetkin analiz becerileriyle ortaya konan bilimsel çabada daha detaylı ve kapsamlı biçimde temsil edilebilmektedir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye'de halk müziği üzerine yapılan akademik çalışmalar, tarihsel olarak ele alındığında genellikle derleme faaliyetleri, repertuvarın tespiti ve nota yazımında standardizasyon gibi konulara odaklanmıştır (Özdemir, 2019; Toprak ve Akkaş, 2024; Gerekten ve Özdek, 2020; Erdal, 2018). Bilimsel yayınların yanı sıra yapılan çalışmaların da önemli bir kısmının, özellikle erken Cumhuriyet

döneminden itibaren halk müziği eserlerinin kayıt altına alınması ve kurumlar aracılığıyla arşivlenmesine yönelik resmi girişimlerden de beslendiği görülmektedir. Söz konusu girişimler, halk müziğinin korunması ve gelecek nesillere aktarılması bakımından son derece değerli olmakla birlikte, eserlerin icra süreçlerine, yerel varyasyonlarına ve kültürel bağlamlarına dair bütüncül bilgiler elde etmek kimi zaman mümkün olamamaktadır. Folklor, etnomüzikoloji ve sosyoloji disiplinlerinin katkılarıyla Türk halk müziği araştırmalarının, sözlü kültürün sosyokültürel ve tarihi katmanlarını da irdelemeye yönelmesi ve bu sayede daha zengin bir bakış açısına kavuşması önemli bir gerekliliktir. Bununla birlikte, nitel araştırma yöntemlerine dayalı incelemelerin sınırlı kaldığı, çoğu çalışmada betimleyici yaklaşımlar ile nicel verileri esas alan muhtelif metodolojilerin tercih edildiği görülmektedir.

Alanyazında, nitel araştırma yöntemlerini benimseyen sınırlı sayıdaki çalışmanın, halk müziğinin arka planına dair daha detaylı bilgiler sunduğu görülmektedir. Bu çalışmalar özellikle halk müziğinin toplumsal işlevleri, üretim ve yeniden üretim süreçleri, icracıların gelenek içindeki konumları, yöreler arası etkileşim ve müziğin sosyoekonomik dönüşümlerle ilişkisi üzerine odaklanmıştır. Gerek etnografik saha verileriyle gerekse fenomenolojik veya örnek olay incelemeleriyle elde edilen bulgular, türkülerin müzikal yapılarının yanı sıra anlatım ve anlam boyutlarını da açığa çıkarmaktadır. Örneğin, aynı türkünün farklı yörelerdeki varyantlarının ve bu varyantların nasıl ortaya çıktığına yönelik incelemelerin, halk müziğinin evrimine ve kuşaklar arası aktarımındaki değişime ışık tuttuğu belirtilmektedir (Yener ve Aksu 2004; Karkın ve Doğan, 2016; Vural, 2017). Benzer şekilde, sanatçıların biyografilerinin ve icra biçimlerinin detaylı biçimde ele alındığı çalışmalar, türkülerin kişisel yaşam öyküleriyle nasıl kesiştiğini gözler önüne serebilmekte ve müziğe yüklenen simgesel değeri detaylandırabilmektedir. Ancak, literatürde görece eksik kalan hususlar da mevcuttur. Araştırmaların büyük bir kısmı, halk müziği eserlerinin sözlü ve ezgisel yönleriyle ilgili sınıflandırma ve notasyon meselelerini ele alırken, bu eserlerin toplumsal ve bireysel bellek içindeki konumunu derinlemesine inceleyen nitel çalışmalara yeterince yer vermemiştir. Özellikle kırsal alanlarda yaşayan veya kente göç etmiş kuşakların hikâyelerindeki türkülerin rolü, müziğin yerel kimlik inşasındaki payı ve türkü söyleme geleneklerinin güncel toplumsal devingen etkileşimi, kapsamlı nitel araştırmaları gerektiren zengin araştırma alanları olarak dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, mevcut alanyazında halk müziğinin sosyolojik, antropolojik ve psikolojik yönlerini ele alan çalışmaların artması gerektiği yönünde bir genel eğilim gözlenmiştir. Bu bağlamda, nitel yöntemlerle gerçekleştirilen saha araştırmaları, köylerde veya kent çeperlerinde yaşayan icracıların deneyimlerini

ve göç olgusu gibi derin sosyokültürel unsurların müziğe yansımasını belgelemesi açısından son derece kıymetlidir.

Nitel analiz uygulamaları, halk müziğinin çok katmanlı doğasını gün ışığına çıkarmaya yönelik somut örnekler sunabilecek niteliktedir. Örneğin, Akyürek tarafından 2020 yılında yapılan bir çalışmada belirli bir yöreye ait "ağıt" formundaki türkülerin söylenme bağlamları, katılımcı gözlem ve ayrıntılı görüşmelerle incelendiğinde, bu türkülerin yası ve toplumsal dayanışmayı ifade etmekte nasıl bir araç olarak kullanıldığı görünür hâle gelmiştir (Akyürek, 2020). Aynı çalışmada, aile büyüklerinin aktarımları ve bireylerin kişisel deneyimleri üzerinden, söz konusu ağıtların sadece bir müzikal gelenek olmaktan öte, toplumsal hafıza ve duygudaşlığın yapıtaşlarından biri olduğu görülebilmektedir. Benzer biçimde, göç etmiş bir topluluğun icra ettiği göç türküleri üzerine yapılacak bir anlatı analizi, bu eserlerin göç sürecinde yaşanan ayrılık, özlem ve aidiyet duygularını sözlü gelenekte nasıl canlı tuttuğunu ortaya koyabilecektir. Bu tür uygulama örnekleri, nitel araştırma yöntemlerinin, verilerin yüzeysel görünüşünden çok ötesine uzanarak, müziğin kültürel ve duygusal boyutlarını yakalama noktasındaki başarısını yansıtmaktadır.

Halk müziği araştırmalarında nitel analizin güçlü yanlarından bir diğeri, eserlerin sadece oluşum değil, icra uygulamaları sırasında üstlendiği rollerin de ortaya konulabilmesidir. Açar ve Şen tarafından 2015 yılında yapılan bir araştırmada Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) repertuvarında yer alan kına türküleri usul özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Bu araştırma müzikal bir değerlendirme açısından kıymetli olmakla birlikte saha gözlemlerinde, bir kına gecesinde çalınan türkünün müzikal oluşumunun hangi motivasyonlardan beslendiği, nasıl bir ritüeli bütünlediği, düğün veya asker uğurlama gibi toplumsal merasimlerde müziğin işlevini nasıl yeniden tanımladığı gibi konular, doğrudan gözlem veya katılımcı gözlemle net bir şekilde anlaşılabilecektir. İcracı ile dinleyici arasındaki etkileşimin türkü sözlerine, melodik varyasyonlara ya da ritmik yapıdaki değişikliklere nasıl yansıdığı ise hem sosyokültürel hem de sanatsal açıdan önem arz etmektedir. Bu noktada, araştırmacının elde ettiği nitel verileri içerik analizi veya tematik analiz gibi modellerle sistematik biçimde işlemesi, sahadaki çok sayıda farklı devinimi analiz edilebilir bir biçime dönüştürmektedir. Böylece, nitel analizin sunduğu çok boyutlu inceleme yaklaşımıyla, halk müziğinin ritüel çerçevedeki işlevi, bireysel duygu aktarımındaki payı ve kültürel kimlik inşasındaki rolü aynı bütün içinde değerlendirilebilecektir. Bununla birlikte, uygulamada karşılaşılan güçlükler de göz ardı edilmemelidir. Kaiser'in (2009) çalışmasından da gözlemlendiği üzere, nitel saha çalışmalarında, katılımcıların mahremiyeti ve kültürel hassasiyetlerin gözetilmesi gibi etik konular, özellikle geleneksel ortamda müzik icra eden

topluluklar veya bireylerle çalışırken önem kazanmaktadır. Araştırmacının saha koşullarına uyum sağlaması, güven ilişkisi kurması ve veri toplama sürecinde manipülasyon veya yönlendirmeden kaçınması beklenmektedir. Ayrıca, derleme ve arşivleme işlemleri için gerekli teknolojik ya da kurumsal olanakların kısıtlılığı, bazı bölgelerdeki ulaşım ve iletişim sorunları veya katılımcıların zaman ayırma güçlüğü gibi engeller de literatür taramasında sıkça vurgulanmıştır. Tüm bu faktörler, nitel araştırma süreçlerinin planlama ve uygulama aşamasında bilimsel titizlikle gözetilmesi gereken değişkenlerdir.

Bir başka nitel uygulama örneği olarak, belirli bir yörede icra edilen "uzun hava" formunun analizine dayalı bir durum incelemesi incelenebilir. Aladağ ve Demir'in (2024) araştırmasında, ilgili formun müzikal yapısı ve söylemi, yöre halkının tarihsel hafızası ve yaşam koşullarıyla ilişkilendirilmiş; görüşmeler ve gözlemler sonucunda, uzun havanın acı, özlem ve hüzün gibi duyguları dışavurma araçlarından biri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, müzikteki icra tarzının sosyokültürel bağlamı ne kadar güçlü biçimde yansıtabildiğine işaret etmesi bakımından oldukça çarpıcıdır. Aynı çalışma, sözlü kültür ürünlerinin sadece bir eğlence unsuru olarak görülmemesi gerektiğini, aynı zamanda toplumsal olaylarla ve bireysel duygularla yakından ilintili birer bellek mecrası olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, nitel yaklaşım, müziğin içerdiği anlam katmanlarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesine imkân tanıyarak alanyazında değinilmemiş veya yeterince üzerine gidilmemiş konulara yeni bir ışık tutma potansiyeline sahiptir.

Gelinen noktada, Türk halk müziğine ilişkin nitel araştırmaların mevcut literatürün güçlendirilmesine ve yeni araştırma sorunlarının formüle edilmesine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar göstermektedir ki, yalnızca müzikal biçimlerin ya da motiflerin değil, icra edilen mekânların, yaşam uygulamalarının ve sözlü geleneğin taşıdığı toplumsal hafızanın da araştırmaya dâhil edilmesi gerekmektedir. Böylelikle, halk müziğinin değişken ve canlı yapısı daha iyi kavranabilecek, farklı araştırmacıların farklı desen ve tekniklerle katkıda bulunduğu geniş bir araştırma ağı oluşacaktır. Dolayısıyla, Türk halk müziğinin nitel araştırma yöntemleriyle ele alınması, bir yandan geleneksel müziğe dair işlevsel bilgiyi derinleştirirken, öte yandan halk kültürünün genel sosyolojik, antropolojik ve estetik boyutlarına da yeni açılımlar sunma potansiyeline sahiptir. Bu bütüncül yaklaşımın, alana gelecekte yapılacak bilimsel çalışmalar için ufuk açıcı ve yol gösterici olduğu rahatlıkla söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında ele alınan nitel araştırma desenleri ve analiz modelleri, Türk halk müziği gibi sözlü geleneğe dayalı, çok katmanlı bir alanda yürütülen incelemelerin kuramsal ve yöntemsel zeminini zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Halk müziğinin tarihsel kökenleri, icra uygulamaları ve toplumsal işlevleri incelendiğinde, nicel ve betimsel yaklaşımların tek başına yeterli olmadığı; aksine, müziğin gizil anlam katmanlarını ve kültürel bağlamını göz önüne seren daha derinlikli metodolojilere gereksinim duyulduğu görülmektedir. Nitel yöntemler, bu ihtiyaca yanıt vermek üzere geliştirilen desenleri ve analiz tekniklerini içermesi bakımından, hem araştırmacının sahadaki verileri bütüncül şekilde kavramasını hem de elde edilen bulguların alanyazına özgün katkılar sunmasını sağlamaktadır. Halk müziği araştırmalarında nitel yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi, öncelikle saha çalışmalarının titizlikle planlanmasını gerektirmektedir. Türk halk müziğinin ağıt, uzun hava, deyiş, bozlak gibi farklı formları, yöresel farklılıklar ve kişisel icra üslupları dikkate alındığında, saha verilerinin çeşitliliği de artmaktadır. Bu çeşitliliğin verimli biçimde işlenebilmesi için, araştırmacının hem sözlü kültürün dinamiklerini hem de etnografik gözlemin inceliklerini iyi kavraması beklenmektedir. Katılımcılarla kurulacak sağlıklı bir ilişki, güvenin tesis edilmesi ve geleneksel ortamlara ilişkin etik duyarlılığın gözetilmesi, derinlemesine ve anlamlı verilerin toplanmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, nitel veri toplama sürecinin planlama aşamasında, araştırma sorularının açık biçimde belirlenmesi ve bu sorulara yanıt verecek desenlerin seçilmesi, bilimsel sürecin verimli ilerlemesi açısından elzemdir.

Verilerin analizinde kullanılan teknikler, halk müziğinin sosyokültürel, tarihsel ve bireysel boyutlarını bütüncül bir bakışla görmeyi kolaylaştırmaktadır. İçerik analizi, tematik analiz veya anlatı analizi gibi yöntemlerin sağladığı derinlik, halk müziği eserlerinin yalnızca biçimsel niteliklerini değil, kültürel ve duygusal işlevlerini de yansıtabilmektedir. Bu çerçevede, farklı coğrafyalardan veya farklı toplumsal kesimlerden derlenen türkülerin karşılaştırılması, geçerlik ve güvenirlik açısından önem taşıdığı kadar, müziğin yayılım ve dönüşüm süreçlerini anlamak adına da önemlidir. Bununla birlikte, halk müziği araştırmalarında nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yaklaşımların benimsenmesi, gelecekteki çalışmalara daha fazla derinlik kazandırabilecektir. İstatistiksel verilerle nitel bulguların bütünleştirilmesi, müziğin hem sayısal hem de yorum odaklı boyutlarını aynı potada eriten yeni bakış açıları geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Gelecekteki araştırmalar açısından, farklı yörelerin ve toplumsal grupların halk müziği pratiklerinin incelenmesi, yerel kimliklerin müzik aracılığıyla nasıl şekillendiğinin anlaşılmasına önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, dijitalleşmenin ve göç hareketlerinin halk müziğine etkileri gibi konular, hızla değişen toplumsal dinamikler bağlamında yeni çalışmalara kapı aralamaktadır. Özellikle şehirleşme, medyalaşma ve küreselleşme süreçleri, halk müziğinin yalnızca coğrafi dağılımını değil, icra yöntemlerini ve dinleyici kitlesini de dönüştürmektedir. Bu dönüşümün etkilerini daha kapsamlı biçimde incelemek, disiplinlerarası işbirliği ve karşılaştırmalı çalışmalarla mümkün olabilecektir. Antropoloji, etnomüzikoloji, sosyoloji, iletişim bilimleri ve müzikoloji gibi alanlardan araştırmacıların birlikte yürüteceği çalışmalar, Türk halk müziğinin yeni nesiller nezdindeki algısını da daha net biçimde ortaya koyabilecektir.

Sonuç olarak, halk müziği araştırmalarında nitel yöntemlerin kullanımı, araştırmacının veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde katılımcıların deneyimlerini ve kültürel bağlamı esas almasına imkân tanıyarak alanyazını zenginleştirmektedir. Bu yaklaşım, hem ülkemizin kültürel mirasının daha derinlemesine anlaşılmasında hem de müzik odaklı akademik çalışmaların uluslararası literatürdeki konumunun güçlendirilmesinde stratejik bir rol oynamaktadır. Özellikle sözlü geleneğin korunması, aktarılması ve dönüşüm dinamiklerinin takip edilmesi bakımından nitel desenlerin ve analiz modellerinin sağlayacağı katkı büyüktür. Dolayısıyla, bu tür çalışmalara hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde gereken önemin verilmesi, Türk halk müziğinin geleceğini şekillendirecek nesiller için ortak bir bellek ve kültürel zenginlik kaynağı yaratılmasına hizmet edecektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Açar, Y. & Şen, Y. (2015). TRT Türk halk müziği repertuarında bulunan kına türkülerinin usul yönünden analizi. *Eurasian Art & Humanities Journal, 1*(1), 61-80.

Akyürek, R. (2020). Women's laments and mourning hymns: Funeral rituals of Tahtacı communities in the Aegean region of Western Turkey. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi, 96*, 249-262.

Aladağ, N. & Demir, S. (2024). Türk halk müziğinde bir tür olan gurbet havasının incelenmesi. *Journal of Music and Folklore Studies, 1*(1), 37-59.

Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 2*(2), 60-71.

Busetto, L., Wick, W. & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice, 2*, 14.

Chein, I., Cook, S. W. & Harding, J. (1948). The field of action research. *American Psychologist, 3*(2), 43-50.

Cole, R. (2023). Inter-rater reliability methods in qualitative case study research. *Sociological Methods & Research, 53*(4), 1944-1975.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology, 11*, 100.

Dağdeviren, M. (2022). Müziksel öğelerin kültürel kimlik oluşturmada rolünün etnomüzikolojik yansımaları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 48*, 365-382.

De Fina, A. (2021). Doing narrative analysis from a narratives-as-practices perspective. *Narrative Inquiry, 31*(1), 49-71.

Erdal, G. (2018). Kocaeli türkülerinin müzikal analizi. *Online Journal of Music Sciences, 3*(1), 1-15.

Forman, J., Creswell, J. W., Damschroder, L., Kowalski, C. P. & Krein, S. L. (2008). Qualitative research methods: Key features and insights gained from use in infection prevention research. *American Journal of Infection Control, 36*(10), 764-771.

Fossum, D. (2023). Authors and burners: Imagining creative agency in Turkey's musical folklore. *Ethnomusicology Forum, 32*(1), 52-72.

Gerekten, S. E. & Özdek, A. (2020). Bağlamada türkülere dayalı misket düzeni öğretimi için perde dizilimi temelli bir repertuvar önerisi. *Online Journal of Music Sciences, 5*(2), 103-134.

Hall, E. & Pearce, M. (2021). A model of large-scale thematic structure. *Journal of New Music Research, 50*(3), 220-241.

Karkın, A. M. & Doğan, M. S. (2016). Türk halk müziğinde askerlik, kahramanlık ve milli mücadele temalı türkülerin müzikal analizleri üzerine bir araştırma: Şanlıurfa yöresi örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 6*(14), 1-18.

Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research, 19*(11), 1632-1641.

Kaya, İ. (2021). Halk müziği icrasında ezgi yapılarının akort değişimine etkisi ve kuramsal yansımaları. *Fine Arts, 16*(2), 98-112.

Kleinheksel, A. J., Rockich-Winston, N., Tawfik, H. & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education, 84*(1), 7113.

Knaack, P. (1984). Phenomenological research. *Western Journal of Nursing Research, 6*(1), 107-114.

Lim, W. M. (2024). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal, 32*(1), 3-10.

Mays, N. & Pope, C. (1995). Rigour and qualitative research. *BMJ, 311*(6997), 109-112.

McDonald, N., Schoenebeck, S. & Forte, A. (2019). Reliability and inter-rater reliability in qualitative research: Norms and guidelines for CSCW and HCI practice. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 3*(CSCW), Article 72.

Modell, S. (2005). Triangulation between case study and survey methods in management accounting research: An assessment of validity implications. *Management Accounting Research, 16*(2), 231-254.

Nacakçı, Z. (2013). A musical analysis of the classification of folkloric melodies of the Teke region. *Journal of Academic Social Science Studies, 6*(2), 1603-1617.

Nassaji, H. (2020). Good qualitative research. *Language Teaching Research, 24*(4), 427-431.

Noble, H. & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence-Based Nursing, 22*(3), 67-68.

Noble, H. & Mitchell, G. (2016). What is grounded theory? *Evidence-Based Nursing, 19*(2), 34-35.

Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing, 18*(2), 34-35.

Özdemir, U. (2019). Notanın otoritesi, otoritenin notası: Türkiye'de nota-merkezli resmî halk müziğinin yapısökümü. *Rast Müzikoloji Dergisi, 7*(2), 2122-2148.

Raskind, I. G., Shelton, R. C., Comeau, D. L., Cooper, H. L. F., Griffith, D. M. & Kegler, M. C. (2019). A review of qualitative data analysis practices in health education and health behavior research. *Health Education & Behavior, 46*(1), 32-39.

Rose, J. & Johnson, C. W. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: Toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research, 51*(4), 432-451.

Sels, L. (2014). Uses and functions of Turkish folk music in present-day Turkey. *Milli Folklor, 26*(102), 74-85.

Todres, L., Galvin, K. & Holloway, I. (2009). The humanization of healthcare: A value framework for qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 4*(2), 68-77.

Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 37-65.

Toprak, B. & Akkaş, S. (2024). Analysis of the performance of the song named "Grand Bazaar in Aydın" by Hale Gür from the TRT THM repertoire. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 16*(1), 45-60.

Valsiner, J. (2000). Data as representations: Contextualizing qualitative and quantitative research strategies. *Social Science Information, 39*(1), 99-113.

Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). İçerik analizi ve tematik analiz: nitel bir tanımlayıcı çalışma yürütmenin çıkarımları. *Nursing & Health Sciences, 15*(3), 398-405.

Vural, T. (2017). Türk müzik tarihi dönem anlayışına yeni bir yaklaşım. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 9*(3), 89-107.

Wood, A. E. & Mattson, C. A. (2019). Quantifying the effects of various factors on the utility of design ethnography in the developing world. *Research in Engineering Design, 30*(4), 533-548.

Yener, S. & Aksu, C. (2010). Türk halk müziği ezgilerindeki Türk müzik dokusunun bilgisayar destekli analizi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 13*.

EXTENDED ABSTRACT

This article explores the theoretical and methodological underpinnings of qualitative research methods within the field of Turkish folk music (Türk Halk Müziği). While many previous studies have focused on aspects such as collecting and archiving folk songs, or analyzing musical structures and notation, this paper argues that Turkish folk music requires a deeper, more nuanced investigative approach that captures its social, cultural, historical, and ritual dimensions. By highlighting various qualitative research paradigms—phenomenology, ethnography, case study, grounded theory, narrative inquiry, and action research—the authors aim to demonstrate how these methodologies can shed light on the richly layered nature of a tradition rooted in oral culture.

Significance of Qualitative Research in Turkish Folk Music: Turkish folk music is a broad and diverse domain that has evolved over centuries. It reflects the collective memory of local communities, shaped by linguistic, religious, geographical, and customary factors. Oral transmission lies at the heart of this music, whereby tradition-bearers—local musicians, minstrels, or folk poets—play an active role as composers, performers, and transmitters. Traditional quantitative methods and simple folkloric cataloging do not fully capture the reasons behind the emergence of particular songs, the sociocultural contexts in which they are performed, or the dynamic interplay between performer and audience. Therefore, the paper proposes that qualitative designs offer more comprehensive insights into these dimensions, allowing researchers to delve into the cultural codes, emotional subtexts, and historical narratives behind each folk song.

Research Objectives and Importance: The principal goal of the study is to demonstrate how qualitative research methods can contribute to a richer analysis of Turkish folk music. It underscores the need to move beyond repertory identification and musical form classification to incorporate the sociological, anthropological, and psychological contexts that shape and are shaped by folk music. The authors stress that folk songs serve not only an aesthetic function but also a social one, transmitting values, embodying communal or individual experiences, and reinforcing group identity. By doing so, qualitative approaches can illuminate topics often overlooked by conventional or purely quantitative methods-for instance, the symbolic meanings embedded in the lyrics, the emotional resonance in the musical forms, and the personal stories of performers and audiences alike.

Conceptual and Methodological Framework: The article outlines a range of qualitative paradigms and illustrates their applicability to Turkish folk music research:

1. Phenomenology: Focuses on the lived experiences of performers and listeners, capturing their subjective interpretations of a given folk song or performance. This perspective can uncover the emotional, symbolic, and even spiritual dimensions that numeric or formal analyses may miss.
2. Ethnography: Emphasizes the cultural context through prolonged fieldwork and participant observation. Ethnography is particularly valuable for investigating how folk

songs are situated within local rituals, ceremonies, and communal practices, revealing how social relationships and cultural norms are reinforced through music.
3. Case Study: Offers an in-depth examination of a specific instance-such as a single genre of folk music, one community's musical tradition, or a well-known folk singer's repertoire. Case studies combine various data sources (archival documents, interviews, field notes) to render a holistic view of the chosen subject.
4. Grounded Theory: Involves constructing new theoretical insights from the ground up based on systematic data collection and comparative analysis. This is especially beneficial for contexts where established theories do not fully explain the cultural and social processes influencing the creation and evolution of a folk song.
5. Narrative (Anlatı) Inquiry: Analyzes personal and collective stories, enabling researchers to explore how life histories and community memories intersect with folk music. By examining individuals' narratives or genealogical accounts of songs passed through generations, narrative inquiry can illuminate how folk music is embedded in social memory.
6. Action Research: Entails collaborative engagements with community members who actively help define research problems and interventions. This approach can be particularly effective for revitalizing local folk traditions and fostering cultural sustainability in communities where oral traditions might be waning.

Analysis Models and Techniques: The paper also discusses the primary techniques used in qualitative data analysis—content analysis, descriptive analysis, thematic analysis, narrative analysis, comparative analysis, and triangulation—and maps these onto Turkish folk music contexts. For example:

• Content Analysis can be used to decode thematic or symbolic patterns in folk song lyrics, revealing common motifs such as love, separation, exile, and longing.

• Descriptive Analysis helps present richly detailed observations of field settings, such as the role of music in wedding or funeral rituals.

• Thematic Analysis allows researchers to categorize emergent themes across interviews or performances, identifying recurrent emotional or spiritual motifs.

• Narrative Analysis is valuable for exploring how individual biographies—particularly of folk poets or local minstrels—intertwine with the broader tradition.

• Comparative Analysis highlights the variations in lyric and melodic structures of a single folk song across different regions, revealing how cultural and social changes shape musical expression over time.

• Triangulation increases validity and reliability by corroborating findings across multiple data sources, such as interview transcripts, archival recordings, and participant observation notes.

Findings, Challenges, and Future Directions: The authors conclude that qualitative methods offer unique advantages for capturing the multidimensionality of Turkish folk music. By systematically employing tools like participant observation and in-depth

interviews, researchers can uncover the social, historical, and even individual psychological layers that animate folk songs. The article emphasizes that qualitative research is particularly adept at exploring how folk music contributes to cultural identity, communal memory, and emotional communication within communities.

However, the paper also notes certain limitations and challenges, such as the need for ethical sensitivity when working with local communities, potential difficulties in maintaining confidentiality, and the logistical hurdles of conducting extensive fieldwork. Despite these issues, the authors contend that interdisciplinary collaboration—spanning ethnomusicology, anthropology, sociology, and related fields—will deepen understanding of how folk music is created, performed, transmitted, and adapted in a rapidly changing world.

Looking ahead, the study proposes further research into urban migration, digital technology's impact on music transmission, and youth engagement with traditional music forms. These areas, it argues, will not only enrich Turkish folk music scholarship but also strengthen strategic efforts to preserve and sustain cultural heritage. By integrating different qualitative designs and analysis techniques, future studies can offer a more comprehensive perspective on Turkish folk music—one that respects its historical roots while acknowledging its ongoing transformation under modern societal influences.

In sum, this article underscores that employing qualitative paradigms in Turkish folk music research enables a more holistic and context-sensitive understanding, ultimately contributing to the academic literature, cultural policy, and the preservation of an evolving oral tradition.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar/lar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18 (77), 3535-3558
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81011
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 03.03.2025 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Öztürk, E., Altunay, Ö. I. D. & Çakmak, M. (2025). Öğretmenlerin Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Metaforik Algıları. *Journal of History School,* 77, 3535-3558.

ÖĞRETMENLERİN ÇEVRİMİÇİ HİZMET İÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI[1]

Esma ÖZTÜRK[2], Ilgım Dilay ALTUNAY ÖZDAMAR[3] & Mürşet ÇAKMAK[4]

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarını metafor yoluyla ortaya çıkartmaktır. Çalışma grubunu Batman ilinde 2021-2022 öğretim yılında görev yapan toplam 134 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, öğretmenlere "Çevrimiçi hizmet içi eğitim ... gibidir, çünkü ..." cümlesi sorusu sorularak elde edilmiştir. Verileri analizi ve yorumlamada içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kategoriler "faydalı", "faydasız", "zorunluluk", "erişim kolaylığı", "tek kullanımlık", "süre uzunluğu", "kişiye görelik", "içerik zenginliği", "hayal kırıklığı" , "içerik zayıflığı" ve "etkileşim" şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırmada en fazla "fayda" ve "erişim kolaylığı" vurgularının olduğu görülmüştür. Araştırmada çevrimiçi hizmet içi eğitimlere ilişkin elde edilen metaforlardan "fayda" ve "içerik zenginliği" kategorilerine ilişkin olumlu metaforlar yazılırken diğer kategoriler için ise metaforların olumlu/olumsuz olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi, Hizmet İçi Eğitim, Metafor

[1] Bu çalışma 17-18 Kasım 2022 tarihinde Dicle Üniversitesinde düzenlenen Uluslararası Disiplinlerarası Sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmadan üretilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar %35, 2. yazar %35, 3. yazar %30. Bu makalenin etik kurul onayı Mardin Artuklu Üniversitesinden 13.04.2022 tarih, 4-14 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Millî Eğitim Bakanlığı, yorukessma@outlook.com, Orcid: 0000-0003-4684-1174
[3] Millî Eğitim Bakanlığı dilay.altunay@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3502-8308
[4] Dr. Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mursetçakmak@artuklu.edu.tr Orcid: 0000-0001-9472-8200

Metaphor Perceptions Related to the Teaching Practice of Teacher Candidates'

Abstract

The purpose of this research is to reveal teachers' perceptions of online in-service training activities through metaphor. The study group of the research consists of a total of 134 teachers working in the province of Batman in the 2021-2022 academic year. The data were obtained by directing the sentence "Online in-service training is like ... because ..." to the teachers. The content analysis technique was used in the analysis and interpretation of the data. These categories are called as "useful," "useless," "must," "ease of access," "disposable," "length of time," "depends on person," "richness of content," "disappointment," "weakness of content," and "weakness of content." And "interaction". In the research, it was seen that the emphasis was mostly on "benefit" and "ease of access". In the research, positive metaphors for the "benefit" and "content richness" categories were produced from the metaphors related to online in-service training, while the metaphors for other categories were found to be positive.

Keywords: Online, In-Service Training, Metaphor

GİRİŞ

Bir toplum, bulunduğu çağın gerisinde kalmaması için gelişen ve ilerleyen bilime, teknolojiye ve bilgi birikimine doyurucu oranda ulaşabilmesi önem arz eder. Son yıllarda başta teknolojinin hızla gelişmesi rekabetçi ülkeler arasında sosyal, turizm, kültürel, ekonomik, sağlık ve eğitim gibi alanlarda ciddi değişimlere sebep olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki ilerlemeler, yaşanan salgınlar, savaşlar, ekonomik krizler, metaverse gibi kavramlar bunlara örnek olarak verilebilir. Gelişen ve değişen bu süreçte, insanoğlunun her gün yepyeni bir bilgiye ulaşma gereksinimi açığa çıkmıştır. Bu temelde ülkelerin söz konusu bu alanları geliştirmede, bireylerin kullanımına sunma ve ulaştırmada ciddi yatırımları yaptıkları görülmektedir. Kayabaş (2008) bilgiye ulaşmanın temelinin eğitimden geçtiğini ve eğitim aracılığıyla, topluma gerekli değer ölçülerinin benimsetilmesi ile toplumun var olan ortak bütünlüğünü kaybetmemesinin yanında bireyde keşfetme ihtiyacını, arzusunu teşvik etmesi amaçlandığını belirtmiştir. Bu temelde Ülkemizde de insanı merkezine alarak bütüncül bir yaklaşımla hareket eden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde eğitim paydaşlarına çeşitli roller, sorumluluklar, yetkinlikler ve yeterlikler tanımlanmıştır (MEB, 2024).

Eğitim olgusunun yapıtaşını öğrenciler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Yeni nesiller şüphesiz, kendilerini yetiştiren öğretmenlerin niteliklerini özümsemeleri beklenmektedir (Çelikten, 2005). Eğitimli birey sayısının fazla olduğu ülkelerde

kalkınma ve modernleşme daha hızlıdır, nitekim bu bireyler içinde bulundukları topluma daha fazla katkı sağlamaktadır (Kavan ve Özdaş, 2022). Geleceğin doktorlarını, askerlerini, öğretmenlerini, bilim insanları vb. öğretmenler yetiştirir. Bu sebeple de toplumun çağı yakalamasında öğretmenler önemli derecede rol oynarlar. Orhan ve Akkoyunlu (1999) eğitimde çağın gereklerini yakalayabilmenin iyi eğitilmiş ve mesleğini icra ettiği sürelerde gerekli desteği almış nitelikli öğretmenlerle sağlanabileceğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda bir öğretmenin öğrencilerini günümüz dünyasına uygun yetiştirebilmesi için yeniliklere kayıtsız kalmaması, kendi kabuğundan çıkarak öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmayı sağlaması beklenmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin çalışma alanları bağlamında yaşam boyunca bilgi, beceri ve deneyimlerini güncelleme ihtiyacı taşıyacakları aşikardır.

Ülkemizdeki kamu sektörleri incelendiğinde eğitim süreçleri genellikle hizmet öncesi-hizmet içi eğitim şeklinde ayrılmaktadır. Hizmet öncesi eğitim, memuriyet öncesi verilirken hizmet içi eğitim de memuriyete başlama itibarı ile işleri ile ilgili değişmeler aktarılarak personeli geliştirmek amaç edinilir (Peker, 2010). Öğretmenlerin çağın gerektirdiği hızlı değişimlere uyum sağlaması bunu ders içi etkinliklere, materyal seçimine ve ölçme değerlendirme sistemlerine yansıtabilmesi için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri önem teşkil eder. Hizmet içi eğitim çalışana işiyle ilgi gereksinim duyulan bilgilerin ve becerilerin kazandırılması ve bu beceriler doğrultusunda çalışanda işiyle ilgili gözlenebilir davranış değişikliği oluşmasını sağlamaktır (Yılmaz ve Düğenci, 2010).

Farklı türleri, uygulama evreleri, zamanlama ve yerlerine göre sınıflandırabilerek verilen hizmet içi eğitimlerin ülkemizde 1965 yılından itibaren kabul edilen 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na dayanmaktadır (Peker, 2010). Uzun yıllar boyunca yüz yüze olarak yürütülen bu eğitim faaliyetleri 2019 yılında patlak veren Covid-19 salgını nedeni ile 2020 yılında çevrimiçi hizmet içi eğitime dönmüştür. 11 Mart 2022 tarihinde MEB Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği yayımlanarak bu faaliyetlerinin yüz yüze, uzaktan veya iki yöntemin birlikte kullanılabileceği konusunda düzenleme yapılmıştır (T.C. Resmî Gazete, 11 Mart 2022, Sayı: 31775). Bu eğitim faaliyetleri MEB Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde çok sayıda öğretmene çevrimiçi hizmet içi eğitim olarak sunulmuştur.

Sonuç olarak günümüzde gelişen bilgi, iletişim, internet ve teknolojik imkanlar sayesinde bireylerin yer, zaman ve mekân gibi sınırları olmaksızın birçok alanda kullandıkları ve sağladıkları imkanlarından etkili olarak yararlandıkları bilinmektedir. Ayrıca bu durumun getirdiği pek çok yararlı veya istenmeyen/beklenmeyen etkilerinin olduğu da bilinmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitim süreçlerinin zaman, mekân gibi serbestliği sağlaması, ilgi çekici

ve erişilmesinde kolaylığın etkili olmasının tercih edilmesine neden olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı teknik sorunların yaşanması ile programdaki etkileşim eksikliği gibi olumsuz yönlerinin olduğu görülmüştür (Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014). Benzer şekilde hizmet içi eğitim çalışmalarının planlamasının iyi ve yeterli olmadığı, gerçekçilikten uzak, kalıcı olmayan heveslere dayandırılmış, mecburiyet hissiyle yürütülen çalışmalar olarak yapıldığı düşüncesi de bulunmaktadır (Bümen vd., 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin ulaştıkları teknolojik araç gereç ve uygulamaları ile yaşayacakları/yaşadıkları deneyim ve beklendileri de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin bu deneyimlerini algısal olarak açıklamaları bu konuyu daha anlaşılabilir sonuçlara ulaşmayı da beraberinde getirir.

Tüm bu verilerden hareketle öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik algılarını ne şekilde etkilediği de merak konusu olmuştur. Çünkü algılar görüneni anlamlandırmada önemli bir etkiye sahiptir ve geçmiş deneyimler, inançlar, ihtiyaçlar algıyı etkileyebilir (Göksu ve Koçak, 2020). Algıları tespit etmede kullanılan yöntemlerden biri de metaforik anlatım biçimini kullanmaktır. Metaforik anlatım iki yaşantıdan birini anlatmak için bilinen ile bilinmeye gönderme yapmak olarak tanımlanır. Metaforlar ise söz konusu anlatımda kullanılan araçlardır (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019). Metafor kelimesi Grek kökenli kelime olarak "meta: öge" ve "pherin: taşımak" kelimelerinin bir araya gelmesiyle "bir şeyi başka şeyle anlatmak" manasında kullanılır (Parın, 2017). Metaforlar edebiyatta oldu kadar günlük hayatta da karşımıza çıkan bir sanat ve aynı zamanda bilişsel bir mekanizmadır. Lakoff ve Johnson'a göre ise insan zihnindeki bu mekanizma insanın dünyayı algılama şeklini değiştirir (Aydın, 2018). Bununla birlikte metaforlar sadece edebiyat alanında değil eğitimde alanında da çok önemli estetik ve süsleyici unsur rolü oynamaktadır (Botha, 2009).

Alan yazını incelendiğinde çevrim içi hizmet içi eğitimler kapsamında bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Gebel ve Tekin-Bozkurt (2022) farklı branş öğretmenleri ile yaptıkları uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri konulu çalışmada, öğretmenlerin bu tür faaliyetlerin zaman ve mekândan ayrı olması ve kolay ulaşılabilmesi açısında güçlü olduğunu, eğitim sürecinde eğitmenlerle diyalog eksikliği ve geribildirimin olmamasını da zayıf yönleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tekin (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim duyguları, düşünceleri, eğitsel etkililiği, avantajları, dezavantajları, hizmet içi eğitim için tercih edilen yöntem ile eğitim programlarının geliştirilmesi öneriler elde etmiştir. Parmaksız ve Sıcak (2015) öğretmenlerle yaptıkları araştırmada faaliyet öncesi, faaliyet planlanma ve programlama, eğitim merkezi, organizasyon ve yönetim konusunda uzaktan hizmet içi eğitimin olumlu

görüşlerinin olduğu, eğitim sonunun kazanımları konusundaki görüşlerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada da hizmet içi eğitimlere katılımın gönüllülük esasına göre olması ve uygulamalarının da çoğunlukla yüz yüze olmasını düşündüğünü belirtse de özellikle teorik bilgilerin yoğun olduğunu eğitim-öğretim süreçleri dışındaki (örneğin tatillerde) eğitimlerin uzaktan yürütülmesini uygun olduğunu belirtmişlerdir (Talan ve Demir, 2024).

Öğretmenlerin mesleki çalışmalara yönelik metaforik algılarının belirlendiği başka bir çalışmada "sonuç doğurmayan eylemler", "boşa geçen zaman", "içerik yoksunu", "kararlara katılımın olmadığı", "tekrar eden", "uygulamada karşılığı olmayan", "baskıcı/cezalandırıcı", "tiyatro olarak", "sosyalleşme aracı", "amaç yoksunu" gibi metaforik sonuçlara ulaşılmıştır (Türker, 2018). Öğretmenlerin mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik görüşlerini inceleyen bir araştırmada da mesleki çalışma haftasının verimli olmadığı, sürecin gelişime yeterli katkısının olmadığını tespit etmiştir. Bu veri sonuçlarına göre hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olumlu, olumsuz, yararlı, yararsız, eksik, güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu görülmektedir (Albez, Yıldırım ve Ayık, 2020).

Öğretmenlerin göreve başlarken, eğitim-öğretim yılı başında ve ara tatillerde yaptıkları çevrimiçi hizmet içi mesleki çalışmaları konu edinen bu araştırmada, öğretmenlerin bu hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada çevrimiçi hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik metaforik algıların araştırılmasıyla bu eğitimlerin daha verimli hale dönüştürülebileceği düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin dönem aralarında veya sonlarında aldıkları çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini metaforlar aracılığı ile açığa çıkartmaktır. Bu doğrultuda şu alt problemler için yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmenler "çevrimiçi hizmet içi eğitim" hakkında ne tür metaforları kullanmaktadırlar?
2. Ortak özellikleri dikkate alındığında "çevrimiçi hizmet içi eğitim" yönelik metaforlar ne tür temalar altında birleşmektedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırmanın yöntemlerinden biri olan olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmadır (Büyüköztürk vd. 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetleri

hakkında sahip oldukları algılarının ayrıntılı olarak belirlenmesi amacıyla bu çalışmada olgubilim deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu Batman ilinde farklı branşlarda görevde olan öğretmenler (N=134) oluşturmaktadır. Öğretmenlere basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Bu örneklemede evrendeki tüm bireylerin seçilme olasılığı aynı olmakla birlikte bireylerin seçilmesi birbirinden bağımsızdır (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 1
Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

Branş	*f*	%
Sınıf Öğretmenliği	22	16
İngilizce	16	11
Türkçe	15	11
Rehberlik	14	10
Matematik	14	10
Sosyal Bilgiler	9	6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	5
Fen Bilimleri	6	4
Türk Dili ve Edebiyatı	5	3
Beden Eğitimi	4	2
Tarih	4	2
Felsefe	2	1
Özel Eğitim Öğretmenliği	2	1
Kimya	2	1
Arapça	2	1
Resim	2	1
Fizik	1	0,74
Müzik	1	0,74
Coğrafya	1	0,74
Biyoloji	1	0,74
Motorlu Araçlar	1	0,74
Yaşayan Diller ve Lehçeler (Kürtçe)	1	0,74
Çocuk Gelişimi	1	0,74
Toplam	134	100

Tablo 1 verileri incelendiğinde araştırmaya en çok sınıf öğretmenlerinin katıldığı görülmüştür. Bununla birlikte en az olarak da fizik, müzik, coğrafya, biyoloji, motorlu araçlar, yaşayan diller ve lehçeler ile çocuk gelişimi öğretmenlerin katıldığı tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmadaki veriler, uzman kanaatleri alınarak ve araştırmacılar tarafından oluşturulan iki bölümlü formlar aracılığı ile toplanmıştır. Birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümde de katılımcılardan "Çevrimiçi hizmet içi eğitim.....gibidir, çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Çalışma için öğretmenlere 15 dakika zaman tanınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizindeki temel amacın elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlar ile ilgili ilişkilerine ulaşmanın olduğu ifade dilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler toplandıktan sonra kavramsallaştırılır ardından bu kavramlar ilgili temalar altında toplanır. Metafor yapısına uymayan içerikler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 134 metafor listelenmiştir. Araştırmacılar tarafından uygun 11 kategori oluşturulmuş ve metaforlar her araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek ilgili kategorilere yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin belirtikleri metaforları ve bu metaforlar için yaptıkları açıklamalar dikkatlice incelenmiş ve aynı temada toplanabilecekler bir araya getirilmiştir. Kategoriler oluşturma ve sınıflandırılma yapıldıktan sonra yazılanların anlamları göz ününde bulundurularak kategorilere isimler verilmiştir (Kategorilerin adlandırılması). Kategoriler faydalı, faydasız, erişim kolaylığı, içerik zenginliği, içerik zayıflığı, hayal kırıklığı, kişiye görelik, zorunluluk, etkileşim, süre uzunluğu, tek kullanımlık olarak adlandırılmıştır. İlgili kategorilerde bazı katılımcıların görüşleri ile birlikte demografik özellikleri de verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel şekilde yürütülen araştırmalarda tüm aşamalara ilişkin detayların açık şekilde ifade edilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırma deseni, çalışılan grup, veri toplama aracı, araştırma süreci ve verilerin analizleri gibi işlemler sırası ile yapılmıştır. Öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur Kategorilerin oluşturulması uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca çalışmada veri güvenirliği için Miles ve Huberman formülü (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Bu sonuca göre güvenirliğin %=85 olduğu görülmüştür.

BULGULAR

Veriler incelendiğinde örneklemden (N=134) toplam 118 adet geçerli metaforun ifade edildiği tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar ise benzer metaforları ifade

etmiştir. Çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin ulaşılan metaforlar fayda, erişim kolaylığı, faydasız hayal kırıklığı, içerik zayıflığı, içerik zenginliği, kişiye görelik, zorunluluk, etkileşim, süre uzunluğu ve tek kullanımlık olmak üzere on bir ana kategoride toplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetleri metaforları

s	Metafor	*f*	s	Metafor	s	Metafor	*f*
1	Kitap	5	40	Garfield	79	Radyo	1
2	Hediye	3	41	Gereksiz	80	Radyo Programları	1
3	Deniz	3	42	Gereksiz Verilen İlaç	81	Robot Süpürge	1
4	Ağaç	2	43	Getir Uygulaması	82	Roman	1
5	Belgesel	2	44	Güneş	83	Sahilde Yürüyüş	1
6	Yüz Yüze Eğitim	2	45	Haftalık Ders	84	Semaver	1
7	Mükafat	2	46	Halı Saha Maçı	85	Bina İnşa Etme	1
8	Ödül	2	47	Hamur İşi	86	Sıvı	1
9	Sıfır	2	48	Hap Bilgi	87	Sis	1
10	Boşa Kürek Çekmek	2	49	Havanda Su Dövme	88	Slime	1
11	Boş Kutu	2	50	Hayal	89	Sonsuz Hazine	1
12	Ara Öğün	1	51	Hayali Bir Toplantı	90	Soyut Kavramlar	1
13	Bireyin Kendini Yenilemesi	1	52	A'la Carte Menü	91	Staj	1
14	Boomerang	1	53	İkilem	92	Su	1
15	Boş Ders	1	54	İlkbahar Mevsimi	93	Su ve Toprak	1
16	Beklentiyi Karşılamayan Film	1	55	İnsanın Nefesi	94	Susamamış Ata Zorla Su Vermek	1
17	Boş Sınıfta Ders	1	56	İstanbul Kuşatmaları	95	Süslemeli Sandık	1
18	Bazen Kitap Bazen Boşluk	1	57	İstemsiz Alışkanlık	96	Şiir	1
19	Boşluk	1	58	Joker Eğitim	97	Takviye Gıda/Vitamin	1
20	Cep Telefonu	1	59	Kabak	98	Tanıtım Kitabı	1
21	Çekirdek Çitlemek	1	60	Kapalı Bir Fanus	99	Tavşan Atlet	1
22	Çıraklık Eğitimi	1	61	Kapı	100	Tek Yönlü İletişim	1
23	Çöplük	1	62	Kara Delik	101	Tekerlekli Okul	1
24	Davul	1	63	Kazan-Kazan İlkesi	102	Telefonla Görüşmek	1
25	Demlenmemiş Çay	1	64	24 Saatin 48 Saat Olması	103	Teoride Var Pratikte Yok	1
26	Adaptasyon/Uyum	1	65	Kokusuz Çiçek	104	Uçmak	1
27	Doğu Görevi	1	66	Kuran'ı Kerim Okumak	105	Unutulmuş Anılar	1
28	Eğitici Etkinlik	1	67	Kurs/Okul/Öğrenme Alanı	106	Uyumluluk	1
29	Eğitici Sohbet Günü	1	68	Meyve Vermeyen Ağaç	107	Uzaktaki Köy	1
30	Eğitim Yuvası	1	69	Bahçıvanlık	108	Uzay Boşluğu	1
31	Eğitimin Devamı	1	70	Müzik Aleti	109	Ütopya	1
32	Enerji	1	71	Netflix	110	Vergisiz Otomatik Araç	1
33	Etkinlik	1	72	Olgunlaşmamış Karpuz	111	X	1
34	Evde Film İzleme	1	73	Oruç	112	Yorgunluk Kahvesi	1
35	Faydasız	1	74	Otomatik Araç	113	Youtube Videosu	1
36	Felsefe	1	75	Basit Makinalar	114	Yüz Yüze	1
37	Fidanın Sulanması	1	76	Eğitimin Devamı	115	Aşk	1
38	Fiziksel Bir Değişim	1	77	Öğretici Videolar	116	Zor Gün Dostu	1
39	Flash Bellek	1	78	Peçete	117	Zorunlu	1
					118	Zorunlu Seçmeli Ders	1
						Toplam	134

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini en çok kitap, hediye ve deniz metaforu ile ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetleri kavramı ile ilgili yazdıkları metaforlar kategorilere aşağıda gösterildiği gibi kategorilere bölünmüştür.

Tablo 3
Çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin ürettikleri metaforlar kategorileri

s	Kategori	Metafor	*f*	%
1	Faydalı	Kitap (5) , belgesel (2) yüz yüze eğitim (2) bireyin kendini yenilemesi, vergisiz otomatik araç, ağaç, uyumluluk, takviye gıda/vitamin, alakart menü, zor gün dostu, güneş, kurs/okul/öğrenme alanı, semaver, roman, ara öğün, tanıtım kitabı, staj, Kur'an-ı Kerim okumak, öğretici videolar, insanın nefesi, kitap okumak, hap bilgi, deniz, su, çekirdek çitlemek, eğitici etkinlik, yorgunluk kahvesi, radyo programları, su ve toprak, kartopu, çıraklık eğitimi, etkinlik, eğitim yuvası, tavşan atlet, fidanın sulanması, eğitimin devamı, joker eğitim, sahilde yürüyüş, enerji, adaptasyon(uyum)	46	34
2	Erişim Kolaylığı	Hediye (3), ödül (2), mükafat (2), robot süpürge, otomatik araç, tekerlekli okul, basit makinalar, radyo, eğitici sohbet günü, cep telefonu, getir uygulaması, ışınlanma, Garfield, telefon görüşmesi, YouTube videosu, flaş bellek, 24 saatin 48 saat olması, Netflix, uçmak, yüz yüze, evde film izleme, kazan-kazan ilkesiyle yapılmış bir alışveriş	26	19
3	Faydasız	Boşa kürek çekmek, çöplük, boş kutu, hayali bir toplantı, boş sınıfta ders, sıfır (0), boşluk, istemsiz alışkanlık, fiziksel bir değişim, gereksiz verilen ilaç, meyve vermeyen ağaç, havanda su dövmek, faydasız, gereksiz, uzay boşluğu	15	11
4	Hayal Kırıklığı	Ütopya, boşa kürek çekmek, susamamış ata zorla su vermek, beklentiyi karşılamayan film, İstanbul kuşatmaları, Slime, halı saha maçı, olgunlaşmamış karpuz, sıfır, şiir, hayal, sis, süslemeli sandık, teoride var pratikte yok, davul	15	11
5	İçerik Zayıflığı	Boomerang, tek yönlü iletişim, bazen kitap bazen boşluk, hamur işi, x, boş kutu, müzik aleti,	7	5
6	İçerik Zenginliği	Deniz (2), kapı, bahçıvanlık, sonsuz hazine, ilkbahar mevsimi, haftalık ders,	7	5
7	Kişiye Görelik	Uzaktaki köy, boş ders, sıvı, demlenmemiş çay, felsefe,	5	3
8	Zorunluluk	Zorunlu seçmeli ders, doğu görevi, ikilem, zorunlu	4	2
9	Etkileşim	Soyut kavramlar, kapalı bir fanus, kokusuz çiçek	3	2
10	Süre Uzunluğu	Karadelik, oruç, kabak	3	2
11	Tek Kullanımlık	Unutulmuş anılar, peçete, ağaç	3	2
	Toplam		134	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetleri kavramı ile ilgili ürettikleri metaforların fayda, erişim kolaylığı, faydasız hayal kırıklığı, içerik zayıflığı, içerik zenginliği, kişiye görelik, zorunluluk, etkileşim,

süre uzunluğu ve tek kullanımlık olmak üzere on bir kategoride toplandıkları görülmüştür.

Kavramsal Kategoriler

Kategori 1: Fayda Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini "faydalı" ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenler tarafından en yoğun metaforun ifade edildiği (%34) bu kategorideki metaforların sayısı 46 adet olarak Kitap (5) , belgesel (2) yüz yüze eğitim (2) bireyin kendini yenilemesi, vergisiz otomatik araç, ağaç, uyumluluk, takviye gıda/vitamin, alakart menü, zor gün dostu, güneş, kurs/okul/öğrenme alanı, semaver, roman, ara öğün, tanıtım kitabı, staj, Kur'an-ı Kerim okumak, öğretici videolar, insanın nefesi, kitap okumak, hap bilgi, deniz, su, çekirdek çitlemek, eğitici etkinlik, yorgunluk kahvesi, radyo programları, su ve toprak, kartopu, çıraklık eğitimi, etkinlik, eğitim yuvası, tavşan atlet, fidanın sulanması, eğitimin devamı, joker eğitim, sahilde yürüyüş, enerji, adaptasyon (uyum) şeklindedir.

Kategorideki bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Yorgunluk kahvesi gibidir". "Çünkü eğitim ve öğretim sürecindeki tempolu süreç öğretmenlerde hem fiziksel hem de zihinsel olarak yorgunluk birikimine sebebiyet vermektedir. Dönem arasında yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi olması öğretmenleri bu mental yorgunluğu üzerlerinden atlamalarını sağlamakta ve bu da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliğini ve kalitesini artırmaktadır." (Yaşayan Diller ve Lehçeler/Kürtçe, Erkek, 31-40 yaş, yüksek lisans, 6-10 yıl, zorunlu, ortaokul).

"Çekirdek çitlemek gibidir". "İnsan bir kez izlemeye başladığı zaman kendisini durduramıyor." (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kadın, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaokul, zorunlu).

"Fidanın sulanması gibidir". "Çünkü geleceği yetiştirmek için öncelikle biz öğretmenlerin sık sık yenilenmesi gerekmektedir" (Sınıf Öğretmenliği, Kadın, 41-50 yaş, lisans, 15 yıl ve üstü, ilkokul, gönüllü).

"Enerji gibidir". "Çünkü enerji vardan yok, yoktan var olmaz, enerji her zaman mevcuttur ve ne zaman açığa çıkarsa etkisi olur bu yüzden bu eğitimde ortaya çıkınca çok güzel yararları oluşmaktadır" (Fen Bilimleri, Erkek, 31-40 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaokul hem gönüllü hem zorunlu).

"Eğitim yuvası gibidir". "Çünkü çevrimiçi eğitim faaliyetleri geliştirici ileriye dönük, modern dünyaya ayak uydurma amaçlı ve eğitimi destekleyici nitelikte

faydalar içermektedir" (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Erkek, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaokul, gönüllü).

"Kitap gibidir". "Çünkü her kitap farklıdır. Okuduğun her kitap seni belli bir alanda geliştirir hizmet içi eğitimler öğretmenleri belirli alanlarda kendilerini yetiştirmelerini sağlar, donanımlı hale getirir ve de bilgiden zarar gelmez" (Sosyal Bilgiler, Erkek,41-50 yaş,11-15 yıl, lisans, ortaokul hem gönüllü hem zorunlu).

"Kar topu gibidir". "Çünkü hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldığımızda bilgi birikimimiz mesleki bakımdan ve davranış bakımından sürekli var olanın üzerine bir şeyler katarak büyür. Daha tecrübeli olabilmek için ve nasıl davranılacağını öğrenmek için bize katkı sağlar" (Fen Bilimleri, Erkek, 31-40 yaş, lisans, 6-10 yıl, ortaokul, gönüllü).

"Hap bilgi gibidir". "Çünkü uzaktan çevrim içi hizmet içi ile o eğitim ile ilgili ülkede otorite olarak kabul edilen insanlarla söyleşi yapılıyor gibi hissediyorum. Milli eğitim bakanlığının son çevrimiçi hizmet içi faaliyetlerini çok faydalı buluyorum" (Rehberlik, Erkek, 21-30 yaş, 1-5 yıl, lisans, ortaokul, gönüllü).

"Semaver gibidir". "Çünkü semaverde içtiğimiz her çay yorgunluğumuzu alır ve tekrardan işe koyulduğumuzda enerjimizi tazeler" (Sosyal Bilgiler, Erkek, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaokul, gönüllü,).

"Güneş gibidir". "Çünkü uzakta ama bizi aydınlatır, bilgi verir, yardımcı olur" (Rehberlik, Kadın, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaokul, gönüllü).

Kategori 2: Erişim Kolaylığı Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini "erişim kolaylığı" ile ilişkilendirmiştir. Bu kategoride üretilen metaforların Hediye (3), ödül (2), mükafat (2), robot süpürge, otomatik araç, tekerlekli okul, basit makinalar, radyo, eğitici sohbet günü, cep telefonu, getir uygulaması, ışınlanma, Garfield, telefon görüşmesi, YouTube videosu, flash bellek, 24 saatin 48 saat olması, Netflix, uçmak, yüz yüze, evde film izleme, kazan-kazan ilkesiyle yapılmış bir alışveriş) metafor 26 öğretmen (%19) tarafından ifade edilmiştir.

Kategorideki bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Tekerlekli okul gibidir". "Çünkü çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetleri evimizden dışarı çıkmamıza gerek olmadan yatağımızda kahvemizi yudumlarken bile katılabileceğimiz faaliyetlerdir bir nevi okulun eve taşınması da denebilir" (Sınıf Öğretmeni, Erkek, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl İlkokul hem gönüllü hem de zorunlu).

"Netflix gibidir". "Çünkü dilediğim eğitimi dilediğim zaman başlayıp bırakabiliyorum yeni eğitimler için yeni sezonları bekliyorum" (Sınıf Öğretmeni, Erkek, 41-50 yaş, 15 yıl ve üstü, lisans, ilkokul, gönüllü).

"Kazan-kazan ilkesi ile yapılmış bir alışveriş gibidir". "Çünkü bakanlık daha fazla personeline daha maliyetsiz ulaşabilmektedir, öğretmenler ise eğitim ortamlarını kendileri belirleyerek hem zaman hem mekân konusunda seçim şansına sahip olmuşlardır" (Türkçe, Erkek, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaokul, gönüllü).

"Hediye gibidir". "Çünkü ev ortamında trafik stresi yaşamadan aile bireylerinin -özellikle çocukların- ihtiyaçlarını karşılayarak anlamadığında geri alıp tekrar dinleyerek yapabiliyorsun özellikle süre kısıtlaması yoksa müsait olduğum zamanda izlemek dinlemek çok iyi oluyor". (Sınıf Öğretmeni, Kadın, 41-50 yaş, lisans, 15 yıl ve üstü, ilkokul, gönüllü).

"Basit makinalar gibidir". "Çünkü yapmak istediğimizi gerçekleştirirken birtakım şeylerden kazanç sağlıyoruz bir yandan eğitim alıp öğrenme sağlarken diğer yandan mekânda bulunma koşuluna uymama imkânı elde etmiş oluyoruz". (Matematik, Erkek, 21-30 yaş, Lisans, 6-10 yıl, ortaokul, zorunlu).

"Cep telefonu gibidir". "Çünkü her an her yerde uygulama, yaşama, kullanma ve bilgilendirme özelliği barındırmaktadır, uygulanabilirliği kolay, günlük yaşam aktivitelerimizi kolaylaştırır, zamanı verimli kullanmamızı sağlar" (Matematik, Erkek,41-50 yaş, Lisans, 15 yıl ve üstü, ortaokul, gönüllü).

Kategori 3: Faydasız Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenler çevrim içi hizmet içi eğitimlerini "faydasızlık" ile ilişkilendirmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar boşa kürek çekmek, çöplük, boş kutu, hayali bir toplantı, boş sınıfta ders, sıfır (0), boşluk, istemsiz alışkanlık, fiziksel bir değişim, gereksiz verilen ilaç, meyve vermeyen ağaç, havanda su dövmek, faydasız, gereksiz, uzay boşluğu) (%11) tarafından üretildiği görülmüştür.

Kategorideki bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Boş kutu gibidir". "Çünkü yapılan çalışmalar ve etkinliklerin genel olarak mesleki açıdan herhangi bir artısının olduğunu düşünmüyorum." (Sınıf Öğretmeni, Erkek, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, ilkokul, zorunlu).

"Sıfır (0) gibidir". "Çünkü mesleki anlamda hiçbir katkısı yoktur, kocaman bir hiçliktir." (İngilizce, Kadın, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaokul, zorunlu).

"Boşa kürek çekmek gibidir". "Çünkü soyut kalıyor gerçek uygulanmadığı için daha çok sözde kalıyor, pratiğe dökülse daha yararlı olur." (Matematik, Kadın, 31-40 yaş, lisans, 6-10 yıl, ortaokul, gönüllü).

"İstemsiz alışkanlık gibidir". "Çünkü çevrimiçi eğitim kişisel algılarım, benlik kaygılarımı harekete geçirmeyen bir kavram. İnsanı sanal bir aleme iten program, iletişim faaliyetlerinin içini boşaltan bir zorunluluk. Hayat devam ediyor ve biz kalıptan kalıba teknoloji denekleri haline geldik. Sosyal hayatta yokuz ama çevrim içi fantastik bir karakteriz." (Türk Dili ve Edebiyatı, Erkek, 41-50 yaş, Yüksek Lisans, 15 yıl ve üstü, Ortaöğretim, zorunlu).

Kategori 4: Hayal Kırıklığı Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimleri "hayal kırıklığı" ile ilişkilendirmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar (Ütopya, boşa kürek çekmek, susamamış ata zorla su vermek, beklentiyi karşılamayan film, İstanbul kuşatmaları, Slime, halı saha maçı, olgunlaşmamış karpuz, sıfır, şiir, hayal, sis, süslemeli sandık, teoride var pratikte yok, davul) 15 öğretmen (%11) tarafından ifade edilmiştir.

Kategorideki bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Beklentiyi karşılamayan film gibidir". "Çok istekli bir şekilde ekran başına geçersin ve çok şey öğreneceğini umarsın ama eğitim beklentini karşılamaz." (Özel Eğitim Öğretmeni, Kadın, 21-30 yaş, Lisans, 1-5 yıl, ortaokul, zorunlu).

"Şiir gibidir". "Yapılan hazırlıklar verilen emekler çoktur ancak suretten tatlı bu görüntü içerik olarak çoğu zaman yetersiz kalmaktadır." (Türk Dili ve Edebiyatı, Erkek, 31-40 yaş, Yüksek Lisans, 11-15 yıl, Ortaöğretim, gönüllü).

"İstanbul kuşatmaları gibidir". "Çünkü kapıya kadar gidersin almak istersin ve alamazsın burada verilen bilgiler ve eğitimler de görkemli şekilde sunulur, hazırlanır fakat öğretmenler faydalanmak istemediğinde yararsızdır." (Tarih, kadın, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaöğretim, zorunlu).

"Olgunlaşmamış karpuz gibidir". "Çünkü dışı güzel çekici geliyor ama içini açtığında yenilemeyecek durumda ve boş." (İngilizce, Kadın, 21-30 yaş, 1-5 yıl, lisans, ortaokul, zorunlu).

Kategori 5: İçerik Zayıflığı Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimleri içerik zayıflığı ile ifade etmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar (Boomerang, tek yönlü iletişim, bazen kitap bazen

boşluk, hamur işi, x, boş kutu, müzik aleti,) 7 öğretmen (%5) tarafından ifade edilmiştir.

Kategorideki bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Boş kutu gibidir”. “ Görüntü de ses de var ama yararlı içerik yok.” (İngilizce, Kadın, lisans, 1-5 yıl, İlkokul, gönüllü).

“Hamur işi gibidir”. “Hamurun da mayasını katarsınız oranında atmadığınızda ya söner ya da abartılı şişer hizmet içi eğitimler de şişirilip içi boş hamura döndürülmüş durumda.” (Resim, Kadın, 31-40 yaş, lisans, 6-10 yıl, Ortaöğretim, gönüllü).

“Boomerang gibidir”. “Dönüp dolaşıp aynı şeyler üzerinde duruluyor var olan sorunların sebeplerine gidilip sonuçlarına gidilmeden tekrardan mevcut sorunlar üzerinde ilerlemeye devam ediliyor.” (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kadın, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, Ortaokul, zorunlu).

Kategori 6: İçerik Zenginliği Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimleri içerik zenginliği şeklinde belirtilmiştir. Bu kategoride yazılan metaforlar (Deniz (2), kapı, bahçıvanlık, sonsuz hazine, ilkbahar mevsimi, haftalık ders,) 7 öğretmen (%5) tarafından ifade edildiği görülmüştür.

“Kapı gibidir”. “Farklı alemlere açılan bir kapı ilgi alanına göre de ilerleyebilirsin, farklı kapılar açarak farklı alemlere de gidebilirsin” (Tarih, Kadın, 31- 40 yaş, Yüksek Lisans, 1-5 yıl, Ortaöğretim, gönüllü).

“Deniz gibidir”. “Bitmez tükenmez bir ufka sahiptir” (Türkçe, Erkek, 31-40 yaş, Lisans, 1-5 yıl, ortaokul, zorunlu).

“İlkbahar mevsimi gibidir”. “İlkbahar mevsiminde her yerde farklı farklı çiçekler açar, hizmet içi eğitim faaliyetleri de birçok farklı alandadır, MEBBİS üzerinden farklı zamanlarda bu faaliyetleri alarak birçok yönden kendimizi geliştirmiş oluruz” (Sınıf Öğretmeni, Kadın, 21-30 yaş, lisans, 1-5 yıl, İlkokul, gönüllü).

Kategori 7: Kişiye Görelik Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimleri kişiye görelik olarak belirtilmiştir. Kategoride yazılan metaforlar (Uzaktaki köy, boş ders, sıvı, demlenmemiş çay, felsefe) 5 öğretmen (%3) tarafından ifade edilmiştir.

Kategorideki bazı ifadeler şu şekildedir:

"Sıvı gibidir". "Bulunduğu kabın şeklini alır kişi bilgiyi almaya müsait ise yararlıdır; kişinin ufku dar ise faydasızdır". (Fen Bilgisi, Kadın, 31-40 yaş, lisans, 6-10 yıl, Ortaokul, zorunlu katıldım).

"Demlenmemiş çay gibidir". "Kimi insanlar çayın demlenmesini dahi beklemeden içmeye çalışırlar kimileri de sabırlıdır daha lezzetli bir çay için beklerler. İşte bu faaliyetleri de kimisi acele edip atlaya atlaya izler ve bir şey öğrenemezken kimileri sabırlı davranır ve maksimum verimi almaya çalışır". (İngilizce, Erkek, 21-30 yaş, Lisans, 1-5 yıl, ortaokul, gönüllü).

Kategori 8: Zorunluluk Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimleri zorunluluk olarak ifade olarak belirtilmiştir. Kategoride yazılan metaforlar (Zorunlu seçmeli ders, doğu görevi, ikilem, zorunlu) 4 öğretmen (%2) tarafından ifade edilmiştir.

Kategorideki bazı ifadeler şu şekildedir:

"Doğu görevi gibidir". "Doğu görevini de istemesen de yapmak zorundasın çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetleri de girmek istemezsin ama zorunlu tutulursun". (İngilizce, Kadın, 31-40 yaş, Yüksek Lisans, 6-10 yıl, Ortaokul, zorunlu katıldım).

"Zorunlu seçmeli ders" gibidir. "İnisiyatife bırakıldığı takdirde katılım gerçekleşmeyecektir interaktif olmadığı için çok faydalı değildir". (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kadın, 31-40 yaş, lisans, 1-5 yıl, ortaöğretim, gönüllü).

Kategori 9: Etkileşim Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimleri etkileşim olarak ifade edilmiştir. Kategoride üretilen metaforlar (Soyut kavramlar, kapalı bir fanus, kokusuz çiçek) 3 öğretmen (%2) tarafından ifade edilmiştir.

Kategorideki bazı ifadeler şu şekildedir:

"Kokusuz çiçek" gibidir. "Hizmet içi eğitim faaliyetleri çok yararlı olsa da etkileşimsiz ve birliktelikten uzak olması bazı kazanımlarını eksik bırakıyor". (Türkçe, Erkek, 31-40 yaş, lisans, 6-10 yıl, Ortaokul, zorunlu).

Kategori 10: Süre Uzunluğu Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimleri "süre uzunluğu" olarak ifade edilmiştir. Kategoride yazılan metaforlar (Karadelik, oruç, kabak) 3 öğretmen (%2) tarafından ifade edilmiştir.

Kategorideki bazı ifadeler şu şekildedir:

"Kabak" gibidir. "Belli bir süreden sonra sıkıcı olduğu için". (Türkçe, Erkek, 31-40 yaş, lisans, 11-15 yıl, ortaokul, zorunlu).

Kategori 11: Tek Kullanımlık Olarak Çevrimiçi Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitimleri "tek kullanımlık" olarak ifade edilmiştir. Kategoride yazılan metaforlar (Unutulmuş anılar, peçete, ağaç) 3 öğretmen (%2) tarafından ifade edilmiştir.

Kategorideki bazı ifadeler şu şekildedir:

"Unutulmuş anılar" gibidir. "Anlık olarak bu faaliyetlere katıldığımız zaman bu bilgileri anlamaktayız fakat bu bilgileri kullanmadığımız için bir hatıra olarak kalıyor" (Matematik, Erkek, 21-30 yaş, yüksek lisans, 1-5 yıl ortaöğretim, zorunlu).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin metaforları ortaya çıkartılmıştır. Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin olarak toplam 134 öğretmenden 118 farklı metafor ortaya koymuşlardır. Bu durum çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin tek metaforla açıklanmasının kolay olmadığı ve bundan dolayı da ancak farklı metaforlar aracılığı ile açıklanabileceğini göstermektedir. Yazılan bu metaforların fayda, faydasız, kişiye görelik, hayal kırıklığı, erişim kolaylığı, içerik zenginliği, içerik zayıflığı, kişiye görelik, zorunluluk, etkileşim, süre uzunluğu ve tek kullanımlık şeklinde 11 kavramsal kategori etrafında bir araya gelebileceği görülmüştür.

Öğretmenler, çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini en yoğun "faydalı" ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenler yapılan faaliyetlerin kitap okuma, belgesel izleme, öğretmenin kendini yenilemesi gibi faydalar getirdiği metaforlar ile açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda da uzaktan veya çevrimiçi yapılan eğitimlerin genel olarak yararlı olduğu, eğitsel bağlamda içeriklerinin katkılarının olduğu (Ekiz ve Göksel, 2024), esneklik, kolay ulaşılabilirlik, zaman ve mekândan bağımsız olma gibi özelliklerinden dolayı faydalı olduğu görülmüştür (Bektaş ve Kablan, 2023; Gebel Tekin-Bozkurt, 2022). Bununla beraber hizmet içi eğitimlerinin daha da faydalı olabilmesi için bazı hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere yönelik çalışmaların yapılması gerektiği de belirtilmiştir (Altınışık, 1996).

Öğretmenler çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini "erişim kolaylığı" metaforları ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Öğretmenler, yapılan faaliyetleri hediye, ödül-mükafat, otomatik araç-süpürge gibi hayatı kolaylaştıran

metaforlarla ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda çevrim içi hizmet içi faaliyetlerinin zaman, mekân sıkıntısı olmadan istedikleri yerlerde istedikleri zaman eğitimlere katılabilme kolaylığı sağladığı düşünülmektedir. Tekin (2020) yaptığı benzer bir araştırmada ulaştığı olumlu sonuçlardan birinde öğretmenlerin çevrimiçi eğitim yolu ile verilen hizmet içi eğitimlerde daha mutlu, rahat ve özgür hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın başka bir sonucunda öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini uygulamasını "faydasız" metaforu ile ilişkilendirerek açıklamalarıdır. Yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlar gözlemlenmiştir. Albez, Yıldırım ve Ayık (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından verimli geçmediği, mesleki gelişim adına katkı sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer çalışmalardan biri incelendiğinde ise Türker ve Tok (2019) öğretmenlerin mesleki çalışmalara yönelik metaforik algılarını araştırdıkları çalışmalarında mesleki çalışmaların faydasız, belli bir sonuca bağlanmayan ve zaman kaybı olarak algılandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini "hayal kırıklığı" olarak ifade ettikleri kategori değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitimleri genel olarak beklentiyi karşılamayan, görüntü olarak iyi ama içerik olarak bakıldığında istenilenin elde edilemediği faaliyetler olarak gördükleri söylenebilir. Benzer şekilde yapılan çalışmada uzaktan hizmet içi faaliyetleri konusunda öğretmenlerinin kararsız ve olumsuz görüş bildirdiği de görülmüştür. Bu bağlamda verilecek eğitimlerin öğretmen ihtiyaçlarını gözeterek ve teşvik edici bir şekilde güçlendirilmesi gerektiği de ifade edilmiştir (Ekiz ve Göksel, 2024). Tüm bu verilerden hareketle yapılan faaliyetlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılama konusunda yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin "içerik zayıflığı" metaforu ile ilişkilendirilmesidir. Öğretmenler ÖBA üzerinden sunulan hizmet içi eğitim videolarının içerik olarak verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Saracaloğlu, Akay ve Çirakoğlu (2016) mesleki çalışma dönemi üzerine yaptığı çalışmada da bu görüşü destekler nitelikte olduğu ve öğretmenlerin mesleki çalışmaları yetersiz, verimsiz ve plansız olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Akbaş ve Uzunöz (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da katılımcı öğretmenlerin yoğun bir şekilde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin içeriğinin yeterli olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini içerik zenginliği olarak değerlendirdiği kategori incelendiğinde özellikle çevrimiçi eğitimlerin çeşitliliği üzerine olumlu bir algıları olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Taşlıbeyaz,

Karaman ve Göktaş (2014) tarafından yapılan çalışmada uzaktan hizmet içi eğitimlerde materyal çeşitliliğinin öğretmenlerin eğitim motivasyonunu arttırmada etkili olduğunu vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulgu ise çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin "kişiye görelik" metaforuyla açıklanmasıdır. Burada öğretmenlerin kişinin faydalanmak istemesi durumunda bu eğitimlerin yararlı olacağı görüşünde birleştiği görülmektedir. Benzer şekilde bu tür uzaktan eğitim platformlarında verilen hizmet içi eğitimlerin dünyanın büyük kuruluşları tarafından uygulanan oyunlaştırma, yöntem, teknik ve bileşenlerin kullanılarak eğitimlerin tasarlanması, eğitim sonrasında da hizmet puanı veya bir ödüle dönüştürülerek eğitimin kalitesinin arttırılması bağlamında çeşitli desteklerin sunulabilecek şekilde programların da yapılabileceği belirtilmiştir (Ekiz ve Göksel, 2024). Bu tür yaklaşımların çevrim içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler için daha tercih edilebilir yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin "zorunluluk" metaforuyla açıklanmasıdır. Öğretmenler bu kategoride eğitimlere zorunlu olduğu için katıldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Doğan (2022) okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada katılımcıların bir kısmı mesleki eğitimleri zorunluluk metaforuyla açıklamıştır. Aslında mesleki gelişim açısından çevrim içi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin önemi biliniyor olmasına rağmen öğretmenleri bu algıya götüren düşüncelerin nedenlerinin incelenmesi gerekliliği ortaya çıktığı da görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin "etkileşim" metaforuyla açıklanmasıdır. Bu kategoride yer alan görüşlerde öğretmenler daha çok meslektaşlarıyla etkileşim içinde bir hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirmeyi istedikleri görülmektedir. Yanı bir anlamda yapılan bu faaliyetlerin öğretmenleri yalıtılmış bir kalıpta tuttuğu söylenebilir. Yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin kendilerinden daha çok tecrübeli mesai arkadaşlarıyla ve olumlu bir havanın hâkim sürdüğü bir çalışma ortamında daha çok mesleki gelişim ve kariyer gelişimine yatkın olacaklarını düşündükleri sonuca varılmıştır (Evers, Van der Heijden, Kreijns akt: Uştu, Taş ve Sever, 2016).

Öğretmenlerin çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerini "süre uzunluğu" olarak değerlendirdiği kategoride eğitimlerin bir süre sonra sıkıcı olmaya başladığı vurgulanmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin daha kısa süreli eğitimlerden daha fazla yarar göreceği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın son bulgusu ise çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin "tek kullanımlık" metaforuyla açıklanmasıdır. Burada görüş bildiren öğretmenlerin eğitimi aldıktan sonra bunu öğretim yöntem ve tekniklerine entegre edemedikleri, pratiğe dökemedikleri ve sonrasında uygulanmadığı için unuttukları anlaşılmaktadır. Sonuç olarak ulaşılan bulgular düşünüldüğünde şu öneriler yapılabilir:

1. Farklı örneklem ve kapsamda çalışmalar yapılması, çevrimiçi hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin algılarımızın ortaya çıkmasında ve bu algılardan yola çıkarak programda iyileştirmelere gidilmesine fayda sağlayabilir.
2. Çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin içeriği branşlara göre düzenlenip zenginleştirilirse öğretmenlere daha etkili içerikler sunulabilir.
3. Uygulanan hizmet içi eğitim programlarının, amaca ulaşma derecesi öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilebilir ve bu değerlendirmelere göre programların içerik düzenlemeleri iyileştirilebilir.
4. Çevrimiçi hizmet içi eğitim programlarına etkileşimli içeriklerin var olduğu etkinlikler eklenebilir.
5. Çevrimiçi hizmet içi eğitim programlarına canlı sınıflarla eğitim alınabilecek senkronize programlar eklenebilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, Y. ve Uzunöz, A., (2012). Trabzon'da görev yapmakta olan coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili düşünceleri. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, *12*(12), 189-202.

Albez, C., Yıldırım, İ. ve Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education, 15*(2), 611-634.

Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *7*(7), 329-348.

Aydın, T. (2018). Lakoff ve Johnson'ın metafor kuramı ve eski Türkçe ile orta Türkçede birleşik fiillerde yük metaforu. *SUTAD*, (44), 163-181.

Bektaş, H. ve Kablan, Z. (2023). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 1-22.

Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education,* (29), 431-444.

Bümen, Nilay T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, *42*(194), 31-50.

Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi Yayınları.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(19), 207-237.

Demir, C. ve Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(4), 1085-1096

Doğan, Ü. (2022). Mesleki çalışma uygulamalarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin metaforik algıları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6* (11), 1-11.

Ekiz, S. ve Göksel, N. (2023). MEB Uzaktan eğitim platformlarında sunulan hizmet içi eğitimler hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of Original Studies, 4*(2), 61-83.

Gebel, S. ve Tekin-Bozkurt, A. (2022). Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 42-62.

Göksu, İ. ve Koçak, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik metaforik algıları. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, *9*(2), 125-143.

Kavan, N. ve Özdaş, F. (2022). Demokratik Öğrenme Ortamının İnşasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 1598-1623.

Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(12), 9-32.

Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları (Sakarya ili örneği)* (Tez no. 363455) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

MEB. (2022) OYGM https://oygm.meb.gov.tr. Erişim tarihi:25.03.2022.

MEB. (2022). *FATİH Projesi*. http://FATİHprojesi.meb.gov.tr, Erişim tarihi: 25.03.2022.

MEB. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı personeli hizmet içi eğitim yönetmeliği. *Resmî Gazete*, (31775), 11 Mart 2022.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Okul Yöneticilerinin Rolleri ve Öğrenme-Öğretme Süreçlerini İzleme ve Değerlendirme Kılavuzu*.

Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (1999). uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim ı. kademe öğretmenlerinin video destekli hizmetiçi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(17), 134-141.

Parın, K. (2017). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil, kitap tanıtımı. *Söylem Filoloji Dergisi, 2*(3), 149-151.

Parmaksız, R. ve Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(4), 187-212.

Saracaloğlu, A. S., Akay, Y. ve Çirakoğlu, M. (2016). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Çalışma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 618-636.

Talan, M. M. Ç. ve Demir, M. K. (2024). Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal, 10*(1), 77-103.

Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *1*(15), 139-160.

Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 16*(1), 20-35. https://doi.org/10.17244/eku.643224

Türker, Y. ve Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. 12*(1), 274-297.

Uştu, H., Taş, A. ve Sever, B. (2016) Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 15-23.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı).* Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. ve Düğenci, M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: E-hizmet içi eğitim. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi).

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In our country the people who will work in public and private sector take some before and in service trainings. While these trainings have been carried out as face-to-face trainings for many years, it was seen that they are carried out as distant or online trainings due to the Covid-19 epidemic that broke out in 2019. It was observed that the trainings in point were also applied to the teachers' professional trainings. In this context; The purpose of this research is to reveal teachers' opinions about the online in-service training activities they receive at the beginning, between or at the end of the semester, through metaphors,

Method: In this study, phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods, was used. 134 teachers working in Batman province and actively teaching in different branches participated in the research. Teachers were reached with the easily accessible sampling method, one of the random sampling methods. In the study, data were collected through forms consisting of two parts, prepared by the researchers after taking expert opinion. In the first part of the forms, questions were asked about demographic information, and in the second part, "Online in-service training is like....., because....." to reveal the metaphors that the participants have for in-service professional studies carried out online. They were asked to complete the sentence. To ensure validity and reliability in this research; The research design, study group, data collection tool, research process and data analyzes are clearly stated. The data collected from teachers were subjected to content analysis. In the data analysis of the research, the metaphors developed by the teachers were subjected to content analysis and evaluated,

Results: When the research data was examined, it was determined that 134 teachers produced a total of 118 valid metaphors. The metaphors obtained regarding distance in-service training were grouped into eleven main categories: benefit, ease of access, useless disappointment, content weakness, content richness, personal relevance, obligation, interaction, length of time and disposability.

The number of teachers who associate online in-service training activities with benefits constitutes the highest category (34%). The number of metaphors in this category is 46 (Book (5), documentary (2), face-to-face education (2), self-renewal of the individual, tax-free automatic vehicle, tree, compatibility, food supplements/vitamins, a la carte menu, hard day friend, sun, course/ school/learning area, samovar, novel, snack, introductory book, internship, reading the Holy Quran, instructional videos, human breath, reading books, pill knowledge, sea, water, fencing beans, educational activity, fatigue coffee, radio

programs, water and soil, snowball, apprenticeship training, event, training nursery, rabbit athlete, watering the sapling, continuation of education, joker training, walking on the beach, energy, adaptation (harmony).

26 teachers associated online in-service training activities with ease of access. Metaphors produced in this category are gift (3), reward (2), reward (2), robot vacuum cleaner, automatic vehicle, wheeled school, simple machines, radio, educational chat day, mobile phone, fetch application, teleportation, Garfield, phone call, YouTube video, flash memory, 24 hours becoming 48 hours, Netflix, flying, face to face, watching movies at home is a purchase made with a win-win principle.

Another category that online in-service training is associated with is uselessness. Metaphors produced in this category; Rowing in vain, a garbage dump, an empty box, an imaginary meeting, a lesson in an empty classroom, zero (0), emptiness, an involuntary habit, a physical change, unnecessary medicine, a tree that does not bear fruit, beating water in a mortar, is useless, unnecessary, the void of space.

Teachers associated online in-service training with frustration. Metaphors produced in this category; utopia, rowing in vain, forcing water to a thirsty horse, a movie that does not meet expectations, sieges of Istanbul, slime, astroturf match, unripe watermelon, zero, poetry, dream, fog, decorated chest, in theory but not in practice, drum and these metaphors are produced by 15 teachers

Teachers in the fifth category associated online in-service training with content weakness. This category consists of 7 teachers and metaphors such as boomerang, one-way communication, sometimes book, sometimes emptiness, pastry, x, empty box and musical instrument were produced.

Some of the teachers participating in the research expressed online in-service training activities as content richness. Metaphors produced in this category; It has been seen that there is sea (2), door, gardening, eternal treasure, spring season, weekly lesson.

Conclusion, Discussion and Recommendations: Teachers explained online in-service training activities through metaphors, associating them with the most benefits. When similar studies are examined, no similar examples associated with the benefit metaphor have been found. Explaining their online in-service training activities by associating them with metaphors of ease of access, teachers stated that they could attend training wherever they wanted, whenever they wanted, without any time or place constraints.

Another finding of the research is that teachers explain the implementation of online in-service training activities by associating them with the useless

metaphor. When the category in which teachers express online in-service training activities as disappointment is evaluated, it can be said that teachers generally see the trainings as activities that do not meet expectations, are good in appearance, but cannot achieve what they want in terms of content.

Teachers who associate online in-service training activities with the metaphor of content weakness stated that the in-service training videos offered through ÖBA are inefficient in terms of content. When the category in which teachers evaluated online in-service training activities as content richness was examined, it was seen that they had a positive perception especially about the diversity of online trainings. Another finding obtained in the research is that online in-service training activities are explained with the metaphor of personalization. Here, it can be seen that teachers agree that these trainings will be useful if the person wants to benefit from them. The prevailing opinion is that teachers' high internal motivation for in-service training activities will increase the efficiency of education.

If the content of online in-service training is organized and enriched according to branches, more effective content can be offered to teachers. Activities with interactive content can be added to online in-service training programs.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3559-3590
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.74373
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 25.12.2023 Submitted date
Kabul tarihi 22.05.2024 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Oral, Ş. & Oral, B. (2025). Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğrenci Kulüplerinin Değerlendirilmesi. *Journal of History School,* 77, 3559-3590.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRENCİ KULÜPLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ [1]

Şehmus ORAL[2] & Behçet ORAL[3]

Öz

Bu araştırmanın amacı, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğrenci kulüplerinin etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmada betimsel tarama ile nedensel karşılaştırma desenlerinden yararlanılmıştır. Araştırma örneklemi küme örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırma, Batman il merkezindeki 2018– 2019 Eğitim-Öğretim yılı birinci döneminde okul türü farklı ortaöğretim kurumlarında (Anadolu, İmam-Hatip, Mesleki ve Teknik, Fen, Sosyal Bilimler, Spor, Güzel Sanatlar ve Proje Lisesi) öğrenim gören 1039 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için literatür ve yönetmeliklerden faydalanılarak altı boyutu olan geçerli ve güvenilir sosyal etkinlik ölçeği geliştirilmiştir. Bulguların çözümlenmesinde betimsel istatistikler olan sıklık ile yüzdeliklerden yararlanılırken demografik değişkenlerle ölçek maddelerine verilen cevapların çaprazlaması yapılmıştır. Alt amaçların incelenmesinde sosyal etkinlik puan ortalamalarının karşılaştırılması için parametrik istatistik çözümleme tekniklerinden t-testi ve One Way Anova testlerinden faydalanılarak veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin öğrenci kulüplerine ilişkin "kulüp farkındalığı", "kişisel gelişim", "toplum hizmeti", "demokrasi", "sosyallik" ve "sorumluluk" boyutlarındaki görüşleri genel olarak "kararsızım" düzeyinde bulunmuştur.

[1] Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın "Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğrenci Kulüplerinin Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir. Etik kurul onayı Dicle Üniversitesi'nde, 24.05.2018 tarih, 48022 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, Danalı Ortaokulu, sehmusoral@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5166-1138

[3] Prof. Dr. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, oralbehcet@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6885-1683

Araştırmada en yüksek ortalama değerinin “sosyallik” boyutunda en düşük ortalamanın ise “sorumluluk” boyutunda olduğu görülmüştür. Öte yandan, öğrencilerin, öğrenci kulüplerine ilişkin “kulüp farkındalığı”, “kişisel gelişim”, “toplum hizmeti”, “demokrasi”, “sosyallik” ve “sorumluluk” boyutlarındaki görüşleri; cinsiyet, kurum türü, okul türü, sınıf düzeyi ve kulübe üye oluş nedeni değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Kulüpleri, Sosyal Etkinlik, Rekreasyon

Evaluation of Student Clubs According to the Opinions of High School Students

Abstract

This research aims to evaluate the effectiveness of student clubs according to the opinions of the different types of high school students. In the research, general and causal comparative survey designs were used. The research sample was formed by cluster sampling method. The research was conducted with 1039 studying in different secondary education institutions (Anatolian, İmam-Hatip, Vocational and Technical, Science, Social Sciences, Sports, Fine Art and Project High School) in the first semester of the 2018-2019 academic year in Batman city center. İn order to collect data in the study, a valid and reliable social activity scale with six dimensions was developed by utilizing the literatüre and regulations. İn the analysis of the findings, cyclicity and percentages, which are descriptive statistics, were used, while demographic variables and the answers given to the scale items were cross-referenced. İn examining the sub-objectives, the data were analyzed and interpreted by using T-test and One Way Anova tests, which are parametric statistical analysis techniques, to compare the mean social activity scores. Research data were collected with a scale developed by the researcher. As a result of the data analysis, the opinions of the student clubs in the dimensions of "club awareness", "personal development", "community service", "democracy", "sociality" and "responsibility" were generally found at the "indecisive" level. In the study, it was seen that the highest average value was in the "sociability" dimension and the lowest average was in the "responsibility" dimension. On the other hand, significant differences revealed according to the variables of gender, institution type, school type, class level and the reason for being a member of a club of the students in the dimensions of "club awareness", "personal development", "community service", "democracy", "sociality" and "responsibility".

Keywords: Student Clubs, Social Activity, Recreation

GİRİŞ

Eğitimde bireyi bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutları ile dengeli bir biçimde geliştirmek esastır. Eğitimle ruh sağlığı güçlü, iyi vatandaş becerilerine sahip ve belirli değerleri içselleştirmiş erdem sahibi bireyler yetiştirmek amaçlanır. Bu

bağlamda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda bireyin bütünsel geliştirilmesi esas alınmıştır (MEB, 1973). 1739 sayılı kanundaki maddeler hem bireyselliği hem de toplumsal duyarlılığı vurgulamakta duyuşsal alan başta olmak üzere beden ve zihin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Zihin, ruh ve beden boyutlarından birinin ihmal edilmesi hem birey hem de toplum için ciddi sorunlara yol açacaktır (Doğanay ve Sarı, 2004; Oğuz, Aktay ve Ayhan 2010). Bu noktadan hareketle öğrenci gelişiminin bir bütün olarak ele alınabilmesi için beceri, düşünme, sosyallik, empati ve sosyal sorumluluğa birbirine denk düzeyde önem verilmesi gerektiği söylenebilir (Steiner, 1965).

Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin yanı sıra ülkelerin gelişmişlik göstergelerinden biri de bireylerin sosyalleşme düzeyleridir. Toplumun sürekliliği açısından oldukça kıymetli olan sosyalleşmiş bireyler yetiştirilmediği takdirde (Arslantaş, 1989; Erol, 2011) birey topluma uyum sağlayamayacak ve toplum içinde üzerine düşen görevi aksatabilecektir (Erden, 1995). Sosyallik ve sorumluluk gibi değerler çeşitli yaşantılar geçirerek kazanılabilir. İlköğretimden başlayarak ortaöğretim boyunca yaşam alışkanlığı haline getirilebilecek bu değerler ülkemizde sosyal etkinlikler yönetmeliğine göre öğrenci kulüpleri aracılığıyla da kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kulüp çalışmalarının öğrenim sürecinin her döneminde özellikle de lise evresinde devam etmesi, öğrencinin gelişimi, bilincinin artması ve öğrendiklerini yaşama aktarması açısından da son derece önemlidir.

Okulun işlevleri arasında öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleme ve kültürleme de yer alır (Çelik, 2010). Okulların bu rolleri gerçekleştirebilmeleri resmi programların etkin uygulanması kadar ders dışı etkinliklerin de uygulanması ve yaygınlaştırılmasına bağlıdır (Akar ve Nayir, 2015; Karakaya, 2012, Vural, 2018). Okulda derslerle ulaşılamayan noktalara ulaşmak, öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkı sağlamak ve istendik bir toplum oluşturmak için ders dışı etkinliklerin önemi büyüktür (Güneş, 2013; Tetik, 2008).

Öğrencilerin hem okul hem de hayatta başarılı olması ve okul ile hayat arasında köprü kurabilmesi için çok çeşitli sosyal kulüp etkinlikleri düzenlenmektedir (Awbrey, Longo, Lynd ve Payne, 2008; Bradley, 2004; Eroğlu, 2008; Özdoğan, 2003). Böylece beden ve ruh sağlığı için yapılan etkinliklerle öğrencilerin sosyalleşmeleri ve zamanın gerekliklerine göre yetiştirilmeleri mümkün olabilecektir (Gömleksiz ve Kılınç, 2015; Gültekin, 2007). Bu açıdan dersler ve sosyal etkinlikler birbirini tamamlamaktadır (Tetik, 2008: 42). Ülkemizde temel derslerdeki bilişsel başarılar önemsenmekte ders dışı çalışmalar nispeten önemsiz görülmekte bu durum ise öğrencilerin bazı yönlerden zayıf kalmasına neden

olmaktadır (Denizel Güven, 2005; Köse, 2004). Hayat ile kişisel gelişim arasında bağlantıyı sağlayan sosyal etkinlikler okul programlarının basit bir parçası değil (Massoni, 2011) nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesinde en etkili yöntemlerden biridir. Bazı araştırma sonuçlarında, bireylerin sosyalleşmesi ve kişisel gelişimlerini tamamlamalarında sosyal etkinliklerin ders programlarından daha etkili olduğu ileri sürülmüştür (Sarı, 2007; Tezcan, 2003). Ülkelerin eğitimin kalitesini artırmak ve sosyal sermaye sahibi olmaları için kulüp etkinliklerinden yararlanmaları gerekmektedir (Onay, 2012; Buoye, 2004). Öğrenci kulüpleri istendik davranış biçimlerini veya alışkanlıklarını oluşturma (Yetiş, 2008) ve ortaöğrenim döneminde ergen gelişiminin süreç ve sonuçlarını anlamak açılarından da kilit bir alandır (Kort-Butler ve Hagewen, 2011).

Kulüp etkinlikleri, öğrencinin kendini tanıma, sorumluluk bilinci kazanma, girişimcilik ve liderlik vasıflarının belirginleşmesi, adalet duygusu ve haksızlığa karşı durma davranışları kazandırmada etkilidir (Özenci, 1997). Bu etkinlikler yoluyla yeteneklerini tanıyan, bu yetenekleri toplum yararına kullanan, boş zamanlarını doğru değerlendiren, ilişkilerinde saygılı, ölçülü ve hoşgörülü davranabilen öğrenciler yetiştirilir (Özdoğan, 2003). Öğrenci kulüpleri okulu bırakma, başarısızlık, ihmal ve bağımlılık gibi olumsuz davranışları önlemenin yollarından biri olmakla birlikte (Balyer ve Gündüz, 2012; Mahoney, 2014), kulüp etkinliklerine katılımla riskli davranışların azalması arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Brown, 1999).

Öğrenci kulüp çalışmaları okullarda, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği çerçevesinde danışman öğretmen rehberliğinde "gönüllülük" esasına göre yürütülmektedir (MEB EARGED, 2009; MEB, 2017). Eğitim programlarının tamamlayıcı bir bileşeni olarak öğrenci kulüplerinin geliştirici/bütünleştirici katkıları çeşitli araştırmalarla raporlanmış olmasına rağmen, Ülkemizde kulüp çalışmalarından istenilen düzeyde verim alınamadığı görülmektedir (Eroğlu, 2008). Öğrenci kulüplerinin eğitimdeki yerini ve önemini ortaya koymak, bu çerçevedeki etkinliklerin hangi değişkenlerden nasıl etkilendiğini ve hangi koşullar gerçekleşirse daha nitelikli hale gelebileceğini incelemek bu araştırmanın problem alanını oluşturmaktadır. Böylelikle liselerde eğitimin niteliğinin geliştirilmesi çalışmalarına ışık tutacağı, araştırma sonuçlarının öğrenci, danışman öğretmen başta olmak üzere eğitim paydaşlarına yararlı olacağı umulmaktadır. Öğrenci kulüplerinin etkililiğinin artırılması için sosyal, eğlenceli ve heyecanlı (Eminoğlu, 2011; Yaman, 2011) etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte demokratik bir kulüp yapısının oluşturulması, farkındalığın artırılması, sorumlulukların kazandırılması, kişisel ve toplumsal gelişime katkılarının örneklerle gösterilmesi ve etkinlikler için yeterli zamanın ayrılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, liselerde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğrenci kulüplerinin etkililiğini değerlendirmektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin öğrenci kulüplerine ilişkin görüşleri, "kulüp farkındalığı", "kişisel gelişim", "toplum hizmeti", "demokrasi", "sosyallik" ve "sorumluluk" boyutlarına göre nasıldır?

2. Öğrencilerin, öğrenci kulüplerine ilişkin "kulüp farkındalığı", "kişisel gelişim", "toplum hizmeti", "demokrasi", "sosyallik" ve "sorumluluk" boyutlarındaki görüşleri; cinsiyet, kurum türü, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri, kulübe üye oluş nedeni ve üye oldukları kulüp alanı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın öğrenci kulüplerinin sorunların tespiti, çözümü, etkililiği, öğrencilerin sosyalleşme ve kişisel gelişimine katkısı ile öğrenci kulüplerinin yapısının anlaşılması açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın tüm lise türlerini (Fen, Sosyal Bilimler, Spor, Anadolu, Güzel Sanatlar, Teknik ve Mesleki, İmam-Hatip, Proje Lisesi) kapsayan ilk araştırma olarak tümel bir değerlendirme fırsatı sağlaması ile planlama ve uygulama çalışmalarına katkı sunması umulmaktadır. Öğrenci kulüplerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde dikkat çeken bir diğer özellik de araştırmaların maddeler bazlı ele alınarak analizlerin yüzdeliklere göre yapılmış olmasıdır Alanyazında kulüp farkındalığı, kişisel gelişim, toplum hizmeti, demokrasi, sosyallik ve sorumluluk boyutlarını kapsayan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğrenci kulüp etkinlikleriyle öğrenciye kazandırılan bu boyutlardaki beceri ve tutumlar göz önüne alındığında çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırma İlk ve Orta Dereceli Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği (1976), İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği (1983), İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005) ve Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'ndeki (2017) amaçların ölçek maddelerine dönüştürülmesi suretiyle yapılmıştır. Belirtilen yönetmeliklerdeki kazanımlara ulaşma düzeyini saptama, bu alanda yapılacak düzenleme ve çalışmalara ışık tutabilmesi de araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin görüşlerine etki edebilecek anne ve baba iş durumu, kulübe üyelik nedeni, okuldaki diğer kulüpler hakkında bilgi düzeyi vb. yeni bağımsız değişkenler sorulmuştur. Bu değişkenlerle kulüplere ilişkin değerlendirmelerin farklı bir bakış açışı sunması beklenmektedir. Son olarak araştırmanın öğrenci kulüplerinin

etkililiğini ortaya koyarak sunulan önerilerle eğitim paydaşlarına (eğitim yönetici, öğretmen, veli, öğrenciler vb.) ve kurumlara yol göstermesi umulmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması ve analizi süreçleri açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin görüşlerine göre öğrenci kulüplerinin işlevselliğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama ve nedensel karşılaştırma desenleri kullanılmıştır. Genel tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) belirli bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2011). Nedensel karşılaştırma araştırmaları ise, aynı durumdan farklı şekillerde etkilenmiş en az iki grupta mevcut durumun etkenlerini, olası nedenlerini belirleyebilmek için bu grupları bazı değişkenler açışından herhangi bir müdahale olmaksızın inceleyen çalışmalardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada bir yandan öğrenci kulüplerine ilişkin mevcut durumu betimlemek diğer yandan öğrenci kulüplerine ilişkin farklı grupların belirli özelliklerine göre karşılaştırma yapmak amaçlandığından sırasıyla tarama ve nedensel karşılaştırma desenleri işe koşulmuştur.

Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini 2018 – 2019 Eğitim-Öğretim yılının birinci yarıyılında Batman ili merkez ilçede bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 7.721 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı, olasılık temelli örnekleme türlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılarak 1.039 lise öğrencisine uygulanmıştır (Kılıç, 2013). Küme örnekleme araştırmacının evrenden birtakım küme listeleri oluşturduğu tek tek bireylerden veri toplamak yerine küme denilen ve evreni oluşturan büyük gruplardan veri toplamasıdır. (Fraenkel ve Wallen, 2012; Özen ve Gül, 2007; Yıldız, 2017). Bu yöntemin seçilmesinin nedeni birimlerin oluşturduğu kümelerin olasılık kuramına göre uygun bir örneklem oluşturması ve maliyeti düşürmesidir (Sencer ve Irmak, 1984; Karasar, 2011).

Bu çalışmada seçilen örneklemin cinsiyet, okul türü ve diğer demografik özelliklere göre dağılımları aşağıdaki tablolarda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 1.
Cinsiyete göre dağılım

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	607	58,4
Erkek	432	41,6
Toplam	1039	100

Tablo 1'e bakıldığında cinsiyete göre katılımcıların %58,4'ü kadın ve %41,6'sının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.
Kurum türüne göre dağılım

Kurum Türü	**f**	**%**
Resmi	898	86,4
Özel	141	14,6
Toplam	1039	100

Tablo 2'de yer alan kurum türü değişkenine göre katılımcıların %86,4'ü resmi, %13,6'sı ise özel okullarda öğrenim görmektedir.

Tablo 3.
Okul türüne göre dağılım

Okul Türü	**f**	**%**
Anadolu	348	33,5
İmam-Hatip	108	10,4
Mesleki ve Teknik	152	14,6
Fen	98	9,4
Sosyal Bilimler	80	7,7
Spor	79	7,6
Güzel Sanatlar	80	7,7
Proje	94	9,0
Toplam	1039	100

Tablo 3'de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin %33,5 Anadolu Lisesi ve %7,6'sı Spor Lisesine devam etmektedir.

Tablo 4.
Sınıf düzeyine göre dağılım

Sınıf Düzeyi	f	%
9. Sınıf	356	34,3
10. Sınıf	235	22,6
11. Sınıf	292	28,1
12. Sınıf	156	15
Toplam	1039	100

Tablo 4 incelendiğinde en fazla katılımın "9. sınıflar" (%34,3), en düşük katılım ise "12. Sınıflar" dan (%15) oluşmaktadır.

Tablo 5.
Kulübe üye oluş nedenine göre dağılım

Üye Oluş Nedeni	f	%
İlgilendiğim için	373	35,9
Yeteneklerimi geliştirme için	200	19,3
Danışman önerdiği için	132	12,7
Diğer	334	32,1
Toplam	1039	100

Tablo 5 incelendiğinde en fazla katılımın "İlgilendiğim için" (%35,9), en düşük katılımın ise "Danışman önerdiği için" (%12,7) seçeneği olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle araştırmanın yapılabilmesi için Dicle Üniversitesi Etik Kurulundan, 24.05.2018 tarih, 48022 sayı ve toplantı numarası ile onay alınmıştır. Bu araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle, öğrenci kulüpleriyle ilgili literatür taranmış ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgiler çerçevesinde veri toplama aracının; alt boyuttan oluşacağı (kulüp farkındalığı, kişisel gelişim, toplum hizmeti, sorumluluk, demokrasi ve sosyallik) öngörmüş ve 72 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu madde havuzu uzmanların görüşüne sunulmuş ve 66 maddeye düşürülmüştür. Veri toplama aracı olan Sosyal Etkinlik Ölçeği beşli Likert tipinde olup "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" düzeyleri olarak belirlenmiştir. Geliştirilen taslak ölçek 8 farklı lise türünde öğrenim gören 368 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama aracının geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında Sosyal Etkinlik Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .95 olarak

belirlenmiştir. Aynı örneklem AFA ve DFA yapmak sorun oluşturmamakla birlikte (Worthhington ve Whitaker, 2006) örneklemin yeterince büyük olduğu durumlarda ikiye bölünüp yarısında AFA yarısında DFA yapılması da önerilmektedir (Fabrigar vd., 1999). Ölçekteki KMO değerinin .60 büyük olması (Büyüköztürk, 2010) durumunda faktör analizinin tüm boyutlar için uygun olduğu belirtilmektedir. Ayrıca örneklemin yeterli ve verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösteren Bartlett küresellik test değeri 14185.95 yeterli ve farkın (.001) da anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçme aracının güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerin ölçeğin geneli için .95 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre AFA faktör yükleri yorumlanırken herhangi bir maddenin ölçekte kalabilmesi için kuramsal olarak örtüştüğü boyutta en az 0.30'a karşılık gelen bir yük değerine sahip olması şartı aranmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Faktör döndürme işleminde bir faktördeki yüksek yük değerine sahip maddelerin belirlenmesinde, yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması dikkate alınarak yüksek iki yük değeri arasındaki farkı .10'dan az olan maddeler elenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Bu işlemler sonucunda 66 maddeden oluşan ölçme aracının ilk formunda yer alan 30 madde elenmiştir. Elenen maddelerden sonra ölçme aracının nihai formu 36 maddeden oluşmuştur.

Ayrıca, boyut sayısının belirlenmesinde Scree Plot diyagramı temel alınmıştır. Ölçekte altıncı boyuttan sonra Scree Plot diyagramında eğrinin yaklaşık olarak aynı doğrultuda devam ettiği görülmüştür. Öğrenci kulüplerinin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanan sosyal etkinlik ölçeğinde birinci faktör varyansın, 35.44'ünü, ikinci faktör varyansın %6,65'ini, üçüncü faktör %4,52'sini, dördüncü faktör %3,8'ini, beşinci faktör %3'ünü ve altıncı faktör %3,44'ünü açıklamaktadır. Altı faktörün toplam varyansın %56,84'ünü açıkladığı görülmüştür. Faktör analizi sonucunda ölçek geliştirme işlemi tamamlanmıştır. Öğrenci kulüpleri için hazırlanan Sosyal Etkinlik Ölçeğinin 6 boyut ve 36 maddeden oluşmuştur.

Öğrencilere ölçek uygulanmadan önce çalışmanın ve ölçeğin amacı ile formun yanıtlanmasına ilişkin gerekli görülen açıklamalar yapılarak örneklemde yer alan 1.422 kişiye dağıtılmış, geriye dönen formlardan 1.039 veri analizine uygun görülerek analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Amaç ve alt amaçlarda yer alan sorulara cevap bulmak amacıyla betimleyici istatistiklerden yararlanılmış ve anlamlılık testlerine başvurulmuştur. Kullanılan anlamlılık testlerine karar vermeden önce verilerin dağılımı kontrol edilmiştir.

Örneklemin büyüklüğü nedeniyle verilerin çarpıklık katsayısına başvurularak dağılım hakkında fikir edinmek daha doğru bir tercih olmaktadır (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012). Çarpıklık ve basıklık katsayısının normallik ölçütü olan +1/-1 aralığında olması nedeniyle parametrik hipotez testlerinin kullanılabileceği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda fark belirlemeye dayalı araştırma soruları için ilişkisiz örneklem t-testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz sonucunda ANOVA sonuçlarında anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Post-Hoc testlerinden ilk olarak Scheffe testine başvurulmuştur. Ayrıca ANOVA ve t-Testlerinin sonucunda anlamlı farkın olması halinde anlamlı farkın büyüklüğünü saptamak amacıyla Eta-Kare tekniği kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan ifadelere verilen cevaplar 5'li Likert ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Değerlendirmelerde "Hiç Katılmıyorum" seçeneğine "1", "Katılmıyorum" seçeneğine "2", "Kararsızım" seçeneğine "3", "Katılıyorum" seçeneğine "4" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneğine ise "5" puan verilmiştir. Buna göre "3.40-5.00" arasındaki puanlar tamamen katılıyorum, "2.60-3.39" arasındaki puanlar kararsız ve "1.00-2.59" arasındaki puanların ise hiç katılmıyorum düzeyinde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin, öğrenci kulüplerine ilişkin "kulüp farkındalığı", "kişisel gelişim", "toplum hizmeti", "demokrasi", "sosyallik" ve "sorumluluk" boyutlarındaki görüşlerine ilişkin genel bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra cinsiyet, kurum türü, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri, kulübe üye oluş nedeni ve üye olunan kulüp alanı değişkenlerine ilişkin verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Lise Öğrencilerinin Öğrenci Kulüplerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Genel Bulgular

Liselerdeki öğrencilerin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri alt boyutlar bazında genel olarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'daki bulgulara göre, lise öğrencilerinin kulüpler hakkındaki görüşlerinin genel ortalamasının ($\overline{X}$=3.05) olduğu görülmektedir. Ölçeğin boyutları incelendiğinde; en yüksek ortalama ($\overline{X}$=3.26) "sosyallik" iken, en düşük ortalamanın ($\overline{X}$=2.78) ise "sorumluluk" boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal etkinlik ölçeğinin tüm boyutlarında ve ölçeğin genelinde ortalama puanların "kararsızım" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6.
Sosyal Etkinlik ölçeğine ilişkin genel puanlar

Boyut	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Kulüp Farkındalığı	2.90	1.00	Kararsızım
Kişisel Gelişim	3.20	.96	Kararsızım
Toplum Hizmeti	2.95	1.13	Kararsızım
Demokrasi	3.05	1.11	Kararsızım
Sosyallik	3.26	1.07	Kararsızım
Sorumluluk	2.78	1.27	Kararsızım
Ölçeğin Geneli	3.05	.85	Kararsızım

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Kulüplerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 7.
Cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p	η2
Kulüp Farkındalığı	Kadın[1]	2.84	.97	2.45*	1037	.02	.06
	Erkek[2]	2.99	1.05				
Kişisel Gelişim	Kadın[1]	3.17	.95	1.26	1037	.21	–
	Erkek[2]	3.25	.97				
Toplum Hizmeti	Kadın[1]	2.89	1.10	2.13*	1037	.03	.04
	Erkek[2]	3.04	1.16				
Demokrasi	Kadın[1]	3.02	1.11	1.19	1037	.23	–
	Erkek[2]	3.10	1.10				
Sosyallik	Kadın[1]	3.24	1.07	.58	1037	.57	–
	Erkek[2]	3.28	1.09				
Sorumluluk	Kadın[1]	2.70	1.26	2.51*	1037	.01	.06
	Erkek[2]	2.90	1.27				
Ölçeğin Geneli	Kadın[1]	3.00	.82	2.05*	1037	.04	.04
	Erkek[2]	3.11	.90				

$n^1 = 607$, $n^2 = 432$, *p<.05

Tablo 7'ye bakıldığında öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin genelinde puan ortalamalarının kadınlarda ($\bar{X}$=3.00) erkeklerde ise ($\bar{X}$=3.11) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyete göre ölçeğin genelinde ve tüm boyutlardaki görüşlerinin "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde en yüksek ortalamanın kadın ($\bar{X}$=3.24) ve erkek öğrencilerde ($\bar{X}$=3.28) "sosyallik"; en düşük ortalamanın ise kadın ($\bar{X}$=2.70) ve erkek öğrencilerde ($\bar{X}$=2.90) "sorumluluk" boyutu olduğu saptanmıştır. Sosyal

etkinlik ölçeğinin genelinde ve tüm boyutlarında erkek öğrenci ortalamalarının kadın öğrenci ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'de cinsiyete göre; "kişisel gelişim", "demokrasi" ve "sosyallik" boyutlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı; "kulüp farkındalığı", "toplum hizmeti" ve "sorumluluk" boyutlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın büyüklüğü Eta-Kare ile hesaplanmıştır. Eta-Kare değerine bakıldığında, "toplum hizmeti" boyutu ve ölçeğin genelinde küçük (η2=.04) iken "kulüp farkındalığı" ve "sorumluluk" boyutlarında ise orta (η2=.06) düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kurum Türü Değişkenine Göre Öğrenci Kulüplerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 8.
Kurum türü değişkenine göre ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Boyut	Kurum Türü	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p	η2
Kulüp Farkındalığı	Resmi[1]	2.81	1.00	9.12	1037	.00	.08
	Özel[2]	3.51	.82				
Kişisel Gelişim	Resmi[1]	3.13	.97	7.33	1037	.00	.05
	Özel[2]	3.64	.72				
Toplum Hizmeti	Resmi[1]	2.86	1.13	7.48	1037	.00	.05
	Özel[2]	3.51	.93				
Demokrasi	Resmi[1]	2.94	1.11	11.07	1037	.00	.12
	Özel[2]	3.75	.77				
Sosyallik	Resmi[1]	3.18	1.08	6.98	1037	.00	.05
	Özel[2]	3.76	.88				
Sorumluluk	Resmi[1]	2.66	1.26	9.34	1037	.00	.08
	Özel[2]	3.57	1.05				
Ölçeğin Geneli	Resmi[1]	2.96	.85	10.33	1037	.00	.10
	Özel[2]	3.61	.67				

$n^1 = 898$, $n^2 = 141$, *p<.01

Tablo 8 incelendiğinde lise öğrencilerin kulüplere ilişkin görüşlerinin kurum türü değişkeninde ölçeğin genelinde ortalamaların resmi okullarda ($\bar{X}$=2.96), özel okullarda ise ($\bar{X}$=3.61) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kurum türüne göre ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında görüşlerinin resmi okullarda "kararsızım" özel okullarda ise "katılıyorum" düzeyindedir. Kurum türü değişkeninde en yüksek ortalamanın resmi ($\bar{X}$=3.18) ve özel okullarda ($\bar{X}$=3.76) "sosyallik", en düşük ortalamanın ise resmi ($\bar{X}$=2.66) ve özel okullarda ($\bar{X}$=3.51) "sorumluluk"

boyutu olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında özel okul ortalamalarının resmi okul ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 8'de öğrencilerin kurum türüne göre; ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında puan ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın Eta-Kare değerlerine bakıldığında, "kişisel gelişim", "toplum hizmeti" ve "sosyallik" boyutlarındaki farkın küçük ($\eta 2$=.05), "kulüp farkındalığı", "sorumluluk" ($\eta 2$=.08), "demokrasi" ($\eta 2$=.12) boyutları ile ölçeğin genelinde orta ($\eta 2$=.10) etki düzeyinde olduğu görülmüştür.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğrenci Kulüplerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 9.
Okul türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Okul Türü	$\bar{X}$	Ss	F	sd	p	Farkın Kaynağı	η^2
Kulüp Farkındalığı	Anadolu[1]	2.70	1.09	5.10*	7-1031	.00	1-2, 1-4, 1-5, 1-6 1-7, 1-8 3-4, 3-6, 3-8	.03
	İmam-Hatip[2]	3.00	.88					
	Meslek ve Teknik[3]	2.76	.96					
	Fen[4]	3.07	.95					
	Sosyal Bilimler[5]	2.97	.98					
	Spor[6]	3.19	.92					
	Güzel Sanatlar[7]	2.97	.81					
	Proje[8]	3.18	.93					
Kişisel Gelişim	Anadolu[1]	3.06	1.01	5.25**	7-1031	.00	1-4, 1-5 1-6, 1-8 2-4, 2-5, 2-8, 4-3 7-1, 8-3	.03
	İmam-Hatip[2]	3.06	.87					
	Meslek ve Teknik[3]	3.07	.93					
	Fen[4]	3.44	.87					
	Sosyal Bilimler[5]	3.47	.89					
	Spor[6]	3.31	.84					
	Güzel Sanatlar[7]	3.16	.97					
	Proje[8]	3.51	.98					
Toplum Hizmeti	Anadolu[1]	2.74	1.26	5.15**	7-1031	.00	1-4, 1-5 1-6, 1-8 2-4, 2-8 7-1, 7-3	.03
	İmam-Hatip[2]	2.96	.94					
	Meslek ve Teknik[3]	2.86	1.12					
	Fen[4]	3.40	.93					
	Sosyal Bilimler[5]	3.10	1.06					
	Spor[6]	3.09	1.01					
	Güzel Sanatlar[7]	2.89	1.00					
	Proje[8]	3.17	1.07					
Demokrasi	Anadolu[1]	2.82	1.22	6.29*	7-1031	.01	1-2, 1-4 1-5, 1-6 1-8, 2-3 3-8, 4-3 7-5	.04
	İmam-Hatip[2]	3.29	.87					
	Meslek ve Teknik[3]	2.88	1.11					
	Fen[4]	3.30	.99					
	Sosyal Bilimler[5]	3.38	.99					
	Spor[6]	3.15	1.03					
	Güzel Sanatlar[7]	3.00	1.01					
	Proje[8]	3.31	1.04					
Sosyallik	Anadolu[1]	3.17	1.10	4.34**	7-1031	.01	1-4, 1-5 1-6, 1-8	.02
	İmam-Hatip[2]	3.19	.99					

	Meslek ve Teknik[3]	3.04	1.10				2-4, 3-4,	
	Fen[4]	3.61	.99				3-5, 3-6	
	Sosyal Bilimler[5]	3.47	1.02				4-7, 5-7	
	Spor[6]	3.44	.94				7-6, 8-7	
	Güzel Sanatlar[7]	3.08	1.14					
	Proje[8]	3.46	1.06					
Sorumluluk	Anadolu[1]	2.66	1.31	3.54**	7-1031	.00	1-4, 1-5,	.02
	İmam-Hatip[2]	2.67	1.21				1-8, 2-4	
	Meslek ve Teknik[3]	2.57	1.29				2-8, 3-4	
	Fen[4]	3.14	1.11				3-5, 3-6	
	Sosyal Bilimler[5]	3.02	1.24				3-8, 7-4	
	Spor[6]	2.93	1.20					
	Güzel Sanatlar[7]	2.70	1.19					
	Proje[8]	3.04	1.34					
Ölçeğin	Anadolu[1]	2.88	.93	6.72**	7-1031	.00	1-2, 1-4,	.04
Geneli	İmam-Hatip[2]	3.05	.73				1-5, 1-6,	
	Meslek ve Teknik[3]	2.91	.82				1-7, 1-8	
	Fen[4]	3.32	.73				2-3, 2-4,	
	Sosyal Bilimler[5]	3.26	.81				2-5 2-8,	
	Spor[6]	3.21	.75				3-4, 3-5	
	Güzel Sanatlar[7]	3.01	.77				3-6, 3-7,	
	Proje[8]	3.31	.80				4-7 5-7,	
							7-6, 8-7	

$n^1 = 348$, $n^2 = 108$, $n^3 = 152$, $n^4 = 98$, $n^5 = 80$, $n^6 = 79$, $n^7 = 80$, $n^8 = 94$ *p<.05, **p<.01

Tablo 9'daki bulgulara göre öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine ilişkin görüşlerinin ölçeğin genelinde "kararsızım" düzeyindedir. Okul türündeki ortalamalar incelendiğinde tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Okul türü değişkeninin "kulüp farkındalığı" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.19) Spor, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=2.70) Anadolu Lisesi olduğu görülmüştür. "Kişisel gelişim" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.51) Proje, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.06) Anadolu ve İmam-Hatip Liseleri olduğu saptanmıştır. "Toplum Hizmeti" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.51) Fen, en düşük ortalama ise ($\bar{X}$=2.74) Anadolu Lisesidir. "Demokrasi" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.38) Sosyal Bilimler, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=2.82) Anadolu Lisesi olduğu belirlenmiştir. "Sosyallik" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.61) Fen, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=2.74) Mesleki ve Teknik Lisesidir. "Sorumluluk" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.14) Fen, en düşük ortalama ise Mesleki ve Teknik Lisesi ($\bar{X}$=2.57) olduğu görülmüştür.

Okul türü değişkeninde Tablo 9'a bakıldığında ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında puan ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farkın Eta-Kare değerleri incelendiğinde, "kulüp farkındalığı", "demokrasi", "sosyallik", "sorumluluk" ($\eta 2$=.02); "kişisel gelişim", "toplum

hizmeti" boyutları ve ölçeğin genelinde küçük (η2=.03) düzeyde olduğu görülmüştür.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenci Kulüplerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 10.
Sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	Ss	F	sd	p	Farkın Kaynağı	η^2
Kulüp	9^1	3.12	.95	8.43**	3-1035	.00	9-10	.02
Farkındalığı	10^2	2.78	1.03				9-11	
	11^3	2.82	1.02				9-12	
	12^4	2.75	.97					
Kişisel	9^1	3.36	.93	6.62**	3-1035	.00	9-11	.08
Gelişim	10^2	3.22	.92				9-12	
	11^3	3.06	1.01					
	12^4	3.07	.89					
Toplum	9^1	3.09	1.10	3.67*	3-1035	.01	9-12	.01
Hizmeti	10^2	2.89	1.14					
	11^3	2.93	1.13					
	12^4	2.76	1.12					
Demokrasi	9^1	3.16	1.10	2.25	3-1035	.08	–	–
	10^2	3.05	1.19					
	11^3	3.00	1.10					
	12^4	2.91	.99					
Sosyallik	9^1	3.36	1.06	2.67	3-1035	.04	9-12	.01
	10^2	3.29	1.03					
	11^3	3.20	1.11					
	12^4	3.09	1.09					
Sorumluluk	9^1	2.90	1.07	2.51	3-1035	.06	–	–
	10^2	2.73	1.29					
	11^3	2.76	1.29					
	12^4	2.58	1.28					
Ölçeğin	9^1	3.20	1.18	6.68**	3-1035	.00	9-10	.02
Geneli	10^2	3.01	.84				9-11	
	11^3	2.96	.85				9-12	
	12^4	2.89	.88					

$n^1 = 356$, $n^2 = 235$, $n^3 = 292$, $n^4 = 156$, *p<.05, **p<.01

Tablo 10'daki bulgulara göre sınıf düzeyi değişkeninde öğrenci görüşlerinin ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarda sınıf düzeyi yükseldikçe ortalamaların düştüğü tespit edilmiştir.

Sınıf düzeyi değişkeninin "kulüp farkındalığı" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.12) 9. Sınıflar, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=2.75) 12. sınıflara ait olduğu görülmektedir. "Kişisel gelişim" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.36) 9. Sınıflar, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.06) 11. sınıflar olduğu saptanmıştır. "Toplum hizmeti" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.09) 9. Sınıflar, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=2.76) 12. sınıflar olduğu belirlenmiştir. "Demokrasi" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.16) 9. Sınıflar, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=2.91) 12. Sınıflardır. "Sosyallik" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.36) 9. Sınıflar, en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.09) 12. sınıflar olduğu saptanmıştır. "Sorumluluk" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=2.90) 9. sınıflar iken en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=2.58) 12. sınıflar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10'da sınıf düzeyine göre; "sorumluluk", ve "demokrasi" boyutlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı; "kulüp farkındalığı", "kişisel gelişim", "toplum hizmeti" ve "sosyallik" boyutlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın "9 ve 10.", "9 ve 11." ve "9 ve 12." sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Eta-Kare değerlerine bakıldığında, "toplum hizmeti", "sosyallik" (η^2=.01), "kulüp farkındalığı" boyutları ve ölçeğin genelinde küçük (η^2=.02) iken "kişisel gelişim" boyutunda ise orta (η^2=.08) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kulübe Üye Oluş Nedeni Değişkenine Göre Öğrenci Kulüplerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 11'deki bulgulara göre öğrencilerin kulüplere üye oluş nedeni değişkeninde "kişisel gelişim" ve "sosyallik" boyutlarında "yeteneklerimi geliştirmek için" ve ilgilendiğim için" nedenlerinin katılıyorum, "kulüp farkındalığı", "toplum hizmeti", "demokrasi", "sorumluluk" ve "diğer" üye olma nedeninin "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmektedir. Tablo 11'e bakıldığında kulüplere üye olma nedeni değişkeninde ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarda en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.35) "yeteneklerimi geliştirmek için", en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=2.64) "diğer" grubu olduğu belirlenmiştir. Kulüplere üye oluş nedeni değişkeninde öğrencilerin kulüpler hakkındaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır. Bulunan anlamlı farklılığın "ilgilendiğim için ile diğer", "yeteneklerimi geliştirmek için ile diğer" ve "danışman önerdiği için ile diğer" üye olma nedenleri arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılıkların olduğu boyutlardaki Eta-Kare değerlerine bakıldığında, "kişisel gelişim" ve "sosyallik" boyutlarında küçük (η^2=.05);

"kulüp farkındalığı" (η2=.11), "toplum hizmeti" (η2=.08), "demokrasi" (η2=.10) ve "sorumluluk" (η2=.07) boyutları ile ölçeğin genelinde ise anlamlı etkisinin orta (η2=.12) düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 11.
Kulübe üye oluş nedenleri değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyut	Üye Oluş Nedeni	$\bar{X}$	Ss	F	sd	p	Farkın Kaynağı	η^2
Kulüp Farkındalığı	İlgilendiğim için[1]	3.14	.89	42.04**	3-1035	.00	1-4 2-4 3-4	.11
	Yeteneklerimi geliştirmek için[2]	3.22	.92					
	Danışman önerdiği için[3]	2.93	1.04					
	Diğer[4]	2.44	.99					
Kişisel Gelişim	İlgilendiğim için[1]	3.35	.92	21.37**	3-1035	.00	1-4 2-4 3-4	.05
	Yeteneklerimi geliştirmek için[2]	3.44	.88					
	Danışman önerdiği için[3]	3.24	.88					
	Diğer[4]	2.88	.98					
Toplum Hizmeti	İlgilendiğim için[1]	3.12	1.04	29.50**	3-1035	.00	1-4 2-4 3-4	.08
	Yeteneklerimi geliştirmek için[2]	3.30	1.01					
	Danışman önerdiği için[3]	3.06	1.05					
	Diğer[4]	2.50	1.18					
Demokrasi	İlgilendiğim için[1]	3.31	1.03	37.07**	3-1035	.00	1-4 2-4 3-4	.10
	Yeteneklerimi geliştirmek için[2]	3.35	.94					
	Danışman önerdiği için[3]	3.11	1.04					
	Diğer[4]	2.56	1.14					
Sosyallik	İlgilendiğim için[1]	3.44	1.04	19.52**	3-1035	.00	1-4 2-4 3-4	.05
	Yeteneklerimi geliştirmek için[2]	3.54	1.01					
	Danışman önerdiği için[3]	3.15	1.04					
	Diğer[4]	2.94	1.08					
Sorumluluk	İlgilendiğim için[1]	2.94	1.19	27.72**	3-1035	.00	1-4 2-4 3-4	.07
	Yeteneklerimi geliştirmek için[2]	3.20	1.24					
	Danışman önerdiği için[3]	2.92	1.27					
	Diğer[4]	2.30	1.23					
Ölçeğin Geneli	İlgilendiğim için[1]	3.24	.79	45.00**	3-1035	.00	1-4 2-4 3-4	.12
	Yeteneklerimi geliştirmek için[2]	3.35	.76					
	Danışman önerdiği için[3]	3.09	.79					
	Diğer[4]	2.64	.85					

$n^1 = 373$, $n^2 = 200$, $n^3 = 132$, $n^4 = 334$, $^{**}p<.01$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin kulüp etkinliklerine ilişkin görüşlerinin "kulüp farkındalığı", "kişisel gelişim", "toplum hizmeti", "demokrasi", "sosyallik" ve "sorumluluk" boyutlarında ve ölçeğin tümü için "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin "kararsızım" düzeyinde görüş belirtme nedenleri arasında görevlilerin kulüplere ilişkin ilgisizlikleri, okul imkânlarının kısıtlılığı ve öğrencilerin kulüplerine ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmamaları sayılabilir. Bu bulgu, Göğebakan'ın (2016) araştırmasındaki, lise öğrencilerinin kulüp etkinliklerine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğunu sonucuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin cinsiyete göre ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında görüşlerinin "kararsızım" ($\bar{X}$=3.06) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre; "kişisel gelişim", "demokrasi" ve "sosyallik" boyutlarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken, "kulüp farkındalığı", "toplum hizmeti" ve "sorumluluk" boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın ortaya çıktığı "kulüp farkındalığı", "toplum hizmeti" ve "sorumluluk" boyutlarında erkek öğrenciler kadın öğrencilerden daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden göre daha yüksek ortalama puanına sahip olmasının nedeni kulüp etkinliklerinin kişisel gelişimleri ile akademik öğrenmelerine dolaylı olsa da sağladığı katkı nedeniyle olabilir. Alanyazın incelendiğinde sosyal kulüplerdeki cinsiyet değişkeniyle ilgili araştırma sonuçlarını destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Yaman ve Ersal (2015) sosyal kulüplerin amaçlara ulaşma düzeylerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha yüksek puanlara sahip olduğunu; Acar ve Gündüz (2017) ise sosyal kulüplerdeki motivasyona ait başarı ve statü alt boyutlarında erkek öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Meester (2017) ve Sarı (2012) ise ders dışı etkinliklere erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha olumlu yaklaştığı sonucunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Öte yandan, alanyazında araştırma sonuçlarından farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Arabacı ve Akgül (2012) ortaokul, Görkem (2012) ise 5. sınıflarla ve Yalçın (2014) meslek liseleriyle yaptığı araştırmada sosyal kulüplerde cinsiyet değişkeniyle ilgili kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu görüşe sahip olduğu sonucunu bulmuşlardır. Sosyal kulüplere katılım oranını inceleyen bir başka araştırmada Nama (2010) ve Anderson (1951), kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sosyal etkinliklere katıldığı sonucunu bulmuşlardır. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğrenci kulüplerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığını raporlayan araştırmalar da mevcuttur. Polat (2017) ortaokul, Köprübaşı (2014) ve Yiğit (2008) lise, Göğebakan (2016) Teknik Lise, Ekmekci (2006) ve Şahin (2015) ilkokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer araştırmalarda Akar ve Nayir (2015), Köse (2003), Onay (2012) ilköğretimde ve Koçınalı (2008) ise meslek lisesindeki çalışmalarında cinsiyet ile ders dışı etkinliklere katılım arasında bir ilişki saptamamışlardır. Sonuç olarak araştırmanın cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran kulüp etkinliklerinde daha aktif olduğu söylenebilir.

Kurum türü değişkenine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde resmi okul ortalamalarının ($\overline{X}$=2.96) "kararsızım", özel okulların ise ($\overline{X}$=3.61) ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Kurum türü değişkenine göre resmi okullarda okuyan öğrenciler ile özel okulda öğrenim gören öğrencilerin kulüp etkinliklerine yönelik görüşleri arasında özel okul lehine istatiksel açıdan tüm boyutlarda anlamlı farklılık saptanmıştır. Kurum türü değişkeninde özel okul ortalamalarının yüksek çıkmasının nedeni öğrenci kulüpleri için imkânlarının daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Benzer olarak, Ay (2015), Duruhan ve Demir (2015) ile Özkaptan (2007) özel okulların resmi okullardan kulüp etkinliklerinde daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Özkaptan (2007) özel okulların daha etkili olmasının nedenini resmi okullara göre daha düzenli, yeterli çalışma ve yönetici ile öğretmen desteğiyle açıklamıştır. Buna karşın, Ay (2015) öğrenci görüşlerine göre kulüp etkinliklerinin temel becerileri geliştirmede devlet okulundaki öğrencilerin özel okuldaki öğrencilerden daha etkili algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak özel okuldaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin öğrenci kulüplerine ilişkin istek, gayret ve farkındalık düzeyinden dolayı kulüp etkinliklerini daha çok gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Okul türü değişkeninde öğrencilerin kulüplere ilişkin görüşleri incelendiğinde "kişisel gelişim" ve "sosyallik" boyutunda Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinin "katılıyorum", diğer tüm lise türlerinin ise ($\overline{X}$=3.11) "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tüm boyutlarında öğrencilerin kulüpler hakkındaki görüşleri devam ettikleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ölçeğin tüm boyutlarında okul türleri kendi aralarında anlamlı farklılık göstermiştir. Okul türü değişkenine göre farklılıklar dikkate alındığında, "kulüp farkındalığı" boyutunda en yüksek ortalamanın Güzel Sanatlar Lisesi en düşük ortalamanın ise Mesleki ve Teknik Lise olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki ve Teknik Liseleri puana dayalı nitelikli liselere yerleştirmelerden sonra genelde Liselere Geçiş Sınavında düşük puana sahip öğrencilerin yerleşim yerine göre kayıt yaptıkları okul türü iken Güzel Sanatlar Lisesine özel yetenekle öğrenci alınmaktadır. Mesleki ve Teknik Liselerde alan 10. sınıftan sonra belirlenirken Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri özel ilgi ve yeteneği olan alana yerleşerek öğrenim görmektedir. Güzel Sanatlar Lisesine ilişkin ortalamanın yüksek çıkması öğrencilerin kayıt yaptırdığı bölümü isteyerek

ve bilinçli seçmesinden ayrıca etkinliklere gönüllü katılmasından kaynaklı olabilir. Buna karşın, Mesleki ve Teknik Liselerdeki öğrencilerin bir meslek edinmeyi öncelemeleri veya Yaman ve Ersal (2015) ifade ettiği gibi öğrencilere yeterli rehberliğin yapılmaması bu öğrencilerin görüş ortalamalarının düşük çıkmasının nedeni olabilir.

Okul türü değişkeninin "kişisel gelişim" boyutunda en yüksek ortalama Proje Lisesi iken en düşük ortalama ise Anadolu ve İmam-Hatip Lisesine aittir. Proje Liselerinde öğrenci beklenti ve isteklerinin esas alınması, doğru rehberliğin yapılması ve kulüp çalışmalarının projelere dönüştürülmesi de ortalamanın yüksek olmasının nedeni olabilir. Oral (2021), "Öğrenci kulüplerinin daha etkin olması için neler önerirsiniz?" sorusunda öğrenciler okullarında ilgi çekici, farklı, eğlendirici ve eğitici etkinlikler olmasını önermişlerdir. Proje Liselerinin ortalamalarının yüksekliği bu önerileri dikkate alınmış olmasından kaynaklanabilir. Anadolu ve İmam-Hatip Lisesindeki öğrencilerin bu önerilerinin dikkate alınmaması, yönetici ve danışman öğretmenlerin duyarlılığının düşüklüğü olumsuz görüşlerin kaynağı olabilir.

Okul türü değişkeninin "toplum hizmeti" boyutunda en yüksek ortalama Fen Lisesi iken en düşük ortalama Anadolu Lisesine aittir. Fen Lisesinde ortalamaların yüksekliğinin nedeni öğrencilerin ders ve akademik beklenti yoğunluğundan kurtularak sosyal alanda da kendini ifade etme isteği, kulüp çalışmalarının öğrenci beklentilerine uygun ve sistemli yapılmasından kaynaklanmış olabilir. Anadolu Lisesi ortalamasının düşük çıkmasının yönetici ve öğretmenlerin öğrenci kulüp çalışmalarını yalnızca resmi evrak boyutu ile görmeleri veya Köprübaşı (2014)'nın ifadesiyle öğrenci kulüp etkinliklerinin yüzeysel ve özensizce yapılmasından olabilir. Ayrıca Gündoğdu, Karataş ve Nacar (2011) çevre imkânlarından yeterince yararlanılmaması, okulun sosyal ve kültürel faaliyetlerinin çevre halkına açılmaması bir başka ifadeyle okul aile iş birliğinin düşüklüğü de Anadolu Lisesi öğrencilerin olumsuz görüşlerinin sebebi olabilir.

Okul türü değişkeninin "demokrasi" boyutunda en yüksek ortalama Sosyal Bilimler Lisesine olurken en düşük ortalama ise Anadolu Lisesine aittir. Sosyal Bilimler Lisesinin öğrenci katılımını artırmak için öğrencilerin beklentilerine uygun kulüplerin açılması, planlama, görev paylaşımı ve uygulamanın öğrencilerle yapılması olumlu görüşün kaynağı olabilir. Ayrıca Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin demokratik ortam ve bilincini geliştirici etkinlikleri çoğunlukla düzenlemesi, kulüp etkinliklerini sosyalleştirici ve değer kazandırıcı görmeleri de ortalamanın yüksek çıkmasının nedenleri olabilir.

Okul türü değişkeninin "sosyallik" ve "sorumluluk" boyutlarında en yüksek ortalama Fen Lisesine ait iken en düşük ortalama Mesleki ve Teknik Lisesine aittir. Fen Lisesi öğrencilerin etkinlik planlayıp uygulama ve kulübüyle ilgili tanıtımların etkililiği olumlu görüşlerin nedenleri olabilir. Fen Lisesi öğrencilerin ortalamaların yüksekliği Nama (2010) sayısal bölümdeki öğrencilerin etkinliklere daha çok katıldığı bulgusuyla da örtüşmektedir. Mesleki ve Teknik Lisesindeki öğrencilerin mesleki teorik ve uygulama derslerinin yoğunluğu, uzun staj uygulamaları nedeniyle zaman darlığının yaşanması, okul inşa projelerinde kulüp etkinliklerini gerçekleştirmek için elverişli bir ortamın bulunmaması da olumsuz görüşün nedenlerinden olabilir. Yalçın (2014), meslek lisesindeki öğrenci kulüplerinin sosyalleşmeye etkisini "nadiren" düzeyinde bulmuştur. Öğrencilerin yönetici ve öğretmenleri sosyal kulüpler konusunda planlama, rehberlik, kaynak temin etmek konusunda yeterli görmemeleri (Yaman, 2011) ve sosyo-ekonomik düzey düşüklüğünün olumsuz görüşlerin bir nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde tüm okul türlerini kapsayan bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte bazı okul türlerine ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. Yiğit (2008), meslek lisesi öğrencilerinin görüş ortalamalarını normal/düz lise ve Anadolu liseleri öğrencilerinin ortalamalarından daha yüksek bulurken; Köprübaşı (2014) ise en yüksek ortalama Anadolu Lisesinde en düşük ortalamayı da Fen Lisesinde bulmuştur. Bir başka araştırmada Göğebakan (2016), Mesleki Teknik Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi ve Kız Meslek Lisesi öğrencilerine göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenci kulüplerine ilişkin görüşlerinin tüm boyutlarda ($\bar{X}$=2.94) "kararsızım" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninde "sorumluluk" ve "demokrasi" boyutlarında anlamlı fark görülmezken "kulüp farkındalığı", "kişisel gelişim", "toplum hizmeti" ve "sosyallik" boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Anlamlı farklılığın olduğu "toplum hizmeti" ve "sosyallik" boyutlarında "9 ve 12." sınıflar; "kişisel gelişim" boyutunda "9 ve 11." ile "9 ve 12." sınıflar; "kulüp farkındalığı" boyutunda ise "9 ve 10.", "9 ve 11." ile "9 ve 12." sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Genel olarak 9. sınıf ve diğer sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın olduğu boyutlarda 9. sınıfların kulüp etkinlikleri hakkında görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde dikkat çeken bir diğer unsur da sınıf düzeyi yükseldikçe ortalamaların düşmesidir. Başka bir ifadeyle, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğrenci kulüplerine ilişkin görüşlerin olumsuzlaştığı görülmektedir. 9. sınıflar lehine çıkan bu anlamlı fark seçme sınavlarının oluşturduğu baskıdan uzak olmaları, liseye yeni kayıt yapmanın verdiği heyecan

veya kendini gösterme isteğinden kaynaklanmış olabilir. Literatürde öğrenci kulüplerinin sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili araştırma sonuçlarını destekleyen sonuçlara rastlanmaktadır. Sarı (2012) lisede, Akar ve Nayir (2015) 5. sınıftan 12. sınıflara doğru ilerledikçe ortalamaların düştüğünü; Onay (2012) ise 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en olumlu 8. sınıfların ise en olumsuz görüşe sahip gruplar olduğunu bir başka anlatımla, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenci kulüplerine ilişkin sıra farkları ortalamalarının azaldığı sonucunu bulmuştur. Holland ve Andre (1987), küçük yaştaki öğrencilerin daha ilgili ve uyumlu olduklarını; Anderson (1951) ise 10. sınıfların 11 ve 12. sınıflara göre ders dışı etkinliklere daha fazla katıldığı sonucunu bulmuşlardır. Öte yandan Çakıroğlu (1998) yaş büyüdükçe aktifliğin arttığını; Köse (2003), ilköğretimde yaptığı araştırmada sınıf düzeyi yükseldikçe maddelerdeki ortalamaların yükseldiğini; Arabacı ve Akgül (2012) ise ortaokullarda yaptıkları araştırmada yaş ilerledikçe sosyal kulüplere ilişkin görüşlerin de daha olumlu hale geldiğini bulmuşlardır. Sonuç olarak 9. sınıfların kulüp etkinliklerini daha çok uygulamaya çalıştıkları veya kendilerini daha çok görüşlerini göstermeye çalıştıkları söylenebilir.

Kulüplere üye oluş nedeni değişkenindeki sonuçlara göre öğrenciler ölçeğin tüm boyutlarında ve genelinde ($\overline{X}$=3.08) "kararsızım" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Kulübe üye oluş nedeni değişkeninde boyutların tümü ve ölçeğin genelinde anlamlı fark bulunmuştur. Bulunan anlamlı farklılıkların "ilgilendiğim için ve diğer", "yeteneklerimi geliştirmek için ve diğer" ile "danışman önerdiği için ve diğer" üye olma nedeni arasında olduğu görülmektedir. Üye olma nedeni değişkeninde en yüksek ortalama "yeteneklerimi geliştirmek için" olurken en düşük ortalamanın "diğer" seçeneği olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Gökalp (2007) çalışmasında 15-25 yaş grubundaki gençlerin "en iyi yaptığım ve yeteneklerime uygun olduğu için" kulübü seçtiklerini; Özkaptan (2007) Meslek Teknik Lise Anadolu ve Fen Liselerinde; Yalçın (2014) Mesleki Teknik Liselerde; Köprübaşı (2014) Fen, Anadolu, Meslek ve İmam-Hatip Lisesinde; Birtürk (2015) ise ilkokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin kendi istekleriyle üye olduklarını belirlemişlerdir. Ancak, Köprübaşı (2014) akran baskısından dolayı da kulübe üye olunduğunu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadaki bu durum öğrencilerin kulüplere ilişkin isteklerinin dikkate alındığı ve geliştirmeyi hedefledikleri yeteneklerine uygun bir kulübe üye oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ülkemizde öğrenci kulüplerinin istenilen etkililiğe ulaşmamış olmasının bir eksiklik olduğu ifade edilebilir. Toplumsal sistemler birbiriyle iletişimi güçlü, toplumsal ve çevresel sorunlara duyarlı ve bu sorunlara çözümler üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Farkındalık, toplum hizmeti, kişisel gelişim, sosyallik, demokrasi ve sorumluluk becerileri gibi amaçları kazandıracak en

önemli eğitim kurumları okullardır. Bu becerilerin bireylere kazandırılarak gerçek hayatta daha donanımlı ve gelecekte daha güçlü bir kişilik kazanmaları hedeflenmektedir. Belirlenen bu amaçlara yalnızca öğretim programlarıyla ulaşmak mümkün olmayabilir. Öğretim programlarını dolaylı olsa da desteklemek ve eksiklikleri tamamlamak amacıyla "sosyal etkinlikler yönetmeliği" çıkarılmıştır. Sosyal, toplum ve çevre sorunlarına duyarlı bu bağlamda daha nitelikli bireyler yetiştirmeye katkıda bulunmak için sosyal etkinlikler yönetmeliğine dayalı olarak öğrenci kulüpleri kurulması istenmektedir.

Sonuç olarak öğrenci kulüplerinin etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen alanda yapılan diğer çalışmalar probleminin önemi hakkında eğitim paydaşlarına fikir sunmaktadır. Bu probleme çözüm bulmak için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. 1976 ve 1983 sosyal etkinlikler yönetmeliklerinde olduğu gibi öğrenci kulüpleri için haftalık ders çizelgesinde ayrı bir ders saati ayrılmalıdır.

2. Öğrenci kulüplerinin etkililiğinin artırılması için okul idarecilerine, danışman öğretmenlere, öğrencilere ve öğrenci ailelerine uzman kişilerce eğitim verilmelidir.

3. Yönetmelikler esas alınarak okul türü ve sınıf düzeyine göre uygulamaya yönelik sosyal kulüp öğretim programı, kılavuzu veya broşürler hazırlanmalıdır.

4. Okulların fiziki durumları gözden geçirilmeli, öğrenci kulüp etkinlikleri, sosyal ve spor faaliyetleri ve ders dışı etkinliklere daha fazla imkân sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acar, Z. & Gündüz, N. (2017). Participation motivation for extracurricular activities: study on primary school students. *Universal Journal of Educational Research, 5*(5), 901-910.

Akar, F. & Nayir, K.F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.*

Anderson, G. C. (1951). *Student Participation in Extra-Curricular Activities.* Central Washington University.

Arabacı, İ. B. & Akgül, D. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin sosyal kulüp etkinlikleri konusundaki görüşleri. (Bitlis ili örneği). *NWSA-Education Sciences*, *7*(1).

Arslantaş, Ö. (1989). İlkokullarda eğitici kol çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. (Tez No. 12674). [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A. & Payne, C. (2008*).* Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing. *Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Field Based Masters Programme.*

Ay, K. (2015). Öğrenci kulüp etkinliklerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmedeki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. (Tez no. 385661). [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Balyer, A. & Gündüz, Y. (2012). Effects of structured extracurricular facilities on students' academic and social development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 46.*

Birtürk, H. (2015). Okullarda sosyal kulüplerin işlevselliği. (Tez no. 388051). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bradley, D. (2004). The role of extracirricular activities at Saint Thomas Aquinas Catholic secondary school. *Master Thesis.*

Brown, R. A. (1999). The influence of extracurricular activity participation upon youth problem behavior: school connection as a mediator. *University of California. PhD in Philosophy.*

Buoye, A. J. (2004). Capitalizing on the extra curriculum: participation, peer influence, and academic achievement. Doctoral Thesis.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (8. Baskı). Pegem.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* Sixth Edition. Routledge.

Çakıroğlu, H. (1998). Rekreasyon; beden eğitimi dersi ve diğer dersler açısından okullarda ders dışı faaliyetlerin durumu eğitsel kollar ve fonksiyonları. (Tez no. 69198). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, V. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. F. Töremen (Ed.) İdeal.

Çetin, B., İlhan, M. & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5(5)*, 149-170.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Pegem.

Denizel, G. E. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Eleştirel – Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı (PİVOLKA), 4*(17).

Doğanay, A. & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *10*(39).

Duruhan, K. & Demir, S. (2005). Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki eğitici kol çalışmalarının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Kayseri ili örneklemi). *Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*.

Ekmekci, A. (2006). İlköğretim okulları birinci kademede eğitici kol çalışmalarının yeterlilik düzeyi. (Tez no. 187354). [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Eminoğlu, E. (2011). Boş zamanların değerlendirilmesinde ilköğretim okullarındaki öğrenci kulüplerinin yeri. (Tez no. 288414). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Pegem.

Eroğlu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elmadağ ilçesi örneği). (Tez no. 234374). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: "temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar". *Akademik Bakış Dergisi,* 5(9).

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Pscyhological Methods, 4(3),* 272-299.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education. *McGraw-Hill High Education.*

Göğebakan, M. (2016). Liselerde sosyal kulüp etkinliklerinin etkililiği. (Tez no. 440724). [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gömleksiz, M. N. & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10/3*. Kış.

Görkem, D. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılma durumlarının akademik başarılarına etkisi. (Tez no. 330196). [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri. (Eskişehir ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi.* Bahar.

Gündoğdu, C., Karataş, Ö. ve Nacar, E. (2011). Ders dışı etkinlik uygulamalarında okul müdürlerinin sorunları. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1).

Güneş, Y. (2013). Meslek liselerinde, sosyal etkinliklere okul yöneticilerin yaklaşımı. (Tez no. 348975). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Holland, A. & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: what is known, what needs to be known? *Review of Educational Research,57*(4), 437-466.

Karakaya, V. (2012). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan eğitsel ve sosyal kulüplerin amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. (Tez no. 344513). [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders, 3*(1), 44-6.

Koçinalı, A. (2008). Kocaeli ili Gebze ilçesindeki Endüstri meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitsel kulüplere bakışı (Kocaeli ili Gebze ilçesi örneği). (Tez no. 226233). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kort-Butler, L. A. & *Hagewen, K. J. (2011).* School-based extracurricular activity ınvolvement and adolescent self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 40.*

Köprübaşı, R. (2014). Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaöğretimdeki sosyal etkinliklerin işlevselliğinin incelenmesi. (Tez no. 370854). [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Köse, E. (2003). İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi. (Tez no. 125545). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Köse, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinlikleri tercih etme nedenleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* İnönü Üniversitesi.

Mahoney, J. L. (2014). School extracurricular activity participation and early school dropout: a mixed-method study of the role of peer social networks. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 4*(1).

Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. *ESSAI, 9*(1).

MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf. Erişim tarihi: 10.04.2021.

MEB (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.* 08.06.2017 tarih ve 30090 sayılı Resmî Gazete. Erişim tarihi: 05.04.2021.

MEB EARGED. (2009). Ortaöğretim okulları öğrenci kulüp faaliyetlerine yönelik eğitim materyali ve donanım ihtiyacının değerlendirilmesi. *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı.*

Meester, A.D. (2017). Motivating children and adolescents to develop a physically active lifestyle: The role of extracurricular school-based sports and motor competence. Doctoral Thesis.

Nama, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin ders dışı etkinlikler konusundaki yaklaşımları. (Tez no. 263178). [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Oğuz, O., Oktay, A. & Ayhan, H. (2010). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.* Pegem.

Onay, İ. (2012). İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin öğrenci-öğretmen-veli ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi. (Tez no. 308761). [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Oral, Ş. (2021). Lise öğrencilerinin görüşlerine göre öğrenci kulüplerinin değerlendirilmesi. (Tez no. 694257). [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdoğan, A. (2003). Eğitsel kol çalışmalarının sınıfa etkisi. *Eğitişim Dergisi. http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-1-10/-2-sinif-yonetimi-* Erişim tarihi: 02.03.2021.

Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örnekleme sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi KKEFD*, 15.

Özenci, S. (1997). İlköğretimde eğitici öğrenci sosyal kol çalışmalarının durumu. (Tez no. 68179). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özkaptan, E. (2007). Okullardaki sosyal kulüp etkinliklerinin rekreasyonel açıdan değerlendirilmesi (Adapazarı ortaöğrenim kurumları örneği). (Tez no. 210429). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Polat, B. S. (2017). Ortaokullardaki sosyal kulüp terapi etkililiğine yönelik yönetici, öğretmen ve bölümlerin incelenmesi. (Tez no. 458740). [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. (Tez no. 206423). [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi. 5* (1).

Sencer, M. & Irmak, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim.* TODAİ Yayınları.

Steiner, R. (1965*).* The Education of Child in the Light of Anthroposophy. Anthroposophic Press.

Şahin, G. Ç. (2015). Kars ilindeki ilkokullarda yürütülen eğitsel kulüp çalışmalarının öğrenci ve öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi. (Tez no. 425201). [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tetik, V. (2008). Genel liselerde sosyal etkinliklerin uygulanmasında okul yöneticilerinin etkililiği. (Tez no. 214266). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. *Tebliğler Dergisi, 1*(1).

Yalçın, S. (2014). Meslek liselerindeki öğrenci kulüplerinin sosyalleşmeye etkisi. (Tez no. 343502). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yaman, E. & Ersal, Ö. (2015). Sosyal kulüplerde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi, 4*(11).

Yaman, E. (2011). Rekreasyon bağlamında öğrenci algılarına göre sosyal kulüplerin işlevselliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(3).

Yetiş, Ü. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre belirlenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2*(3).

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi, 3*(11).

Yiğit, N. (2008). Ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğrenci kulüplerinin değerlendirilmesi. (Tez no. 229241). [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vural, C. (2018). Öğretmen ve yöneticilerin sosyal kulüp çalışmalarına yönelik tutumları. (Tez no. 819982). [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of student clubs according to the opinions of high school students. According to this general purpose, we have looked for the answers of following questions:

1. What are the opinions of high school students about student clubs in terms of the dimensions of “club awareness”, “personal development”, “community service”, “democracy”, “sociability” and “responsibility”?

2. Do students’ opinions about student clubs in terms of the dimensions of “club awareness”, “personal development”, “community service”, “democracy”, “sociability” and “responsibility” differ according to variables such as gender, type of institution, type of school, grade level, monthly income of the family, reason for becoming a member of the club and the area of the club they are belonged.

Method: In this study, which aims to examine the functionality of student clubs according to the opinions of students in secondary education institutions, general scanning and causal comparison designs from quantitative research methods were used. The participants of the study consist of 7,721 students studying in high schools in the central district of Batman province in the first semester of the 2018-2019 Academic Year. The data collection tool was applied to 1,039 high school students using the cluster sampling method, one of the probability-based sampling types. The data collection tool of this study was developed by the researchers. Descriptive statistics were used and significance tests were applied in order to find answers to the questions in the purpose and sub-purposes.

Results: As a result of the data analysis, the students' views on student clubs in the dimensions of "club awareness", "personal development", "community service", "democracy", "sociability" and "responsibility" were generally found to be at the level of "indecisive”. In the study, it was observed that the highest average value was in the "sociability" dimension and the lowest average was in the "responsibility" dimension. On the other hand, it was determined that the students' views on student clubs in the dimensions of "club awareness", "personal development", "community service", "democracy", "sociability" and "responsibility" showed significant differences according to gender, institution type, school type, class level and reason for membership of the club. In the gender variable, male students expressed more positive views than female students; in the institution variable, private institutions expressed more positive views than public institutions and in the class type variable, 9th graders expressed more positive views than 12th graders. In the school type variable, the highest average was in Science High School while the lowest average was in Vocational and Technical Anatolian High School. Finally, in the variable of reason for

membership in the club, the highest was found to be “because I am interested” while the lowest was found to be “other”.

Conclusions and Discussion: Students' views on the scale in general and in all dimensions according to gender are at the level of "undecided" ($\overline{X}$=3.06). Male students expressed more positive views than female students in the dimensions of "club awareness", "community service" and "responsibility" where a significant difference emerged. The reason why male students have a higher average score than female students may be due to the indirect contribution of club activities to their personal development and academic learning. Yaman and Ersal (2015) determined that male students have higher scores than female students in the levels of achieving goals in social clubs. Meester (2017) and Sarı (2012) found that male students had a more positive approach to extracurricular activities than female students.

While regarding students’ opinions, the institution type variable are examined, it is seen that the average of official schools ($\overline{X}$=2.96) is at the level of “undecided”, while the average of private schools ($\overline{X}$=3.61) is at the level of “agree”. A significant difference was found in all six dimensions. This situation may be due to the fact that private schools have more opportunities for student clubs. Ay (2015), Duruhan and Demir (2015) and Özkaptan (2007) found that private schools are more effective in club activities than official schools.

When the students' opinions regarding clubs are examined in the school type variable, it is seen that Science and Social Sciences High Schools are at the level of “agree” in the dimensions of “personal development” and “sociability”, while all other high school types are at the level of “undecided” ($\overline{X}$=3.11). In all dimensions of the scale, students' opinions about clubs differed statistically significantly among themselves and according to the type of schools they attended.

It was determined that the students' opinions about student clubs according to the grade level variable were at the "indecisive" level in all dimensions ($\overline{X}$=2.94). In general, a significant difference was found between the 9th grade and other grades. This significant difference in favor of the 9th graders may have been due to their freedom from the pressure of selection exams, the excitement of registering to high school, or the desire to show themselves. Sarı (2012) found that the averages decreased from the 5th grade to the 12th grade in high school, Akar and Nayir (2015) found that the averages decreased from the 5th grade to the 12th grade; Holland and Andre (1987) found that younger students were more interested and compliant; and Anderson (1951) found that 10th graders participated in extracurricular activities more than 11th and 12th graders.

In the reason for membership in clubs variable, students stated an "undecided" level opinion in all dimensions of the scale ($\overline{X}$=3.08), while a significant difference was found in all dimensions and in the overall scale. In the variable of reason for membership, the highest mean was “to improve my skills” while the lowest mean was determined as “other”. Similarly, in the study of Gökalp (2007), it was determined that young people in the 15-25 age group chose the club “because it is what I do best and because it suits my skills”; Özkaptan (2007) in Vocational Technical High School Anatolian and Science High Schools; Yalçın (2014) in Vocational Technical High Schools; Köprübaşı (2014) in Science, Anatolian, Vocational and Imam-Hatip High Schools; and Birtürk (2015) in primary school students determined that students became members of their own free will.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3591-3613
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.79508
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 26.11.2024 Submitted date
Kabul tarihi 20.07.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Cennetkuşu, N. G. (2025). Colege-Level Online Writing Instruction: A Case Study on Elt Students' Perspectives. *Journal of History School,* 77, 3591-3613.

COLLEGE-LEVEL ONLINE WRITING INSTRUCTION: A CASE STUDY ON ELT STUDENTS' PERSPECTIVES[1]

Nazmiye GÜREL CENNETKUŞU[2]

Abstract

Although an increasing number of online courses have been integrated into the curriculum of college courses due to the advances in technology and widespread use of the internet in the 21st century that led to a borderless social sphere, we have been forced to redesign our educational practices more rapidly as a result of undesired and unexpected forces such as pandemics. These forces turned traditional language classes into digital ones and academic writing courses were no exception. Such an unexpected change brought both advantages and disadvantages, not only for teachers but also and especially for students. This study examines the perspectives of 34 first-year college students studying at an English Language Teaching (ELT) program who took an online academic writing course (OWI) for two semesters. The main research question of the study is to reveal the challenges experienced by the students stemming from the digital and online structure of the course. A qualitative research design was adopted for the purpose of the study where data was obtained from weekly student reflections, individual interviews, and a final group interview. Qualitative data analysis revealed that student personality traits played the major role in facing challenges or turning the situation into an advantage. Critical reflections provided by the students should shed light on how to redesign future online writing courses in the foreign language.

Keywords: Online Writing Instruction, College-Level Writing, Challenges, English Language Teaching.

[1] Etik kurul onayı Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 09.03.2021 tarih ve 2021/52 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr.Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, ngurel@harran.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1212-1507

Nazmiye GÜREL CENNETKUŞU

Üniversite Düzeyinde Çevrimiçi Yazma Eğitimi: İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Görüşleri Üzerine Bir Durum Çalışması

Öz

21. yüzyılda teknolojinin gelişimi ve internetin yaygın kullanımı sonucu, sınır tanımayan bir sosyal alan ortaya çıkmış ve bu durum üniversite müfredatına giderek daha fazla çevrimiçi dersin entegre edilmesine neden olmuştur. Ancak, pandemi gibi istenmeyen ve beklenmedik durumlar, eğitim uygulamalarımızı daha hızlı bir şekilde yeniden tasarlamamızı zorunlu kılmıştır. Bu durum, geleneksel dil sınıflarını dijital bir yapıya dönüştürmüş ve akademik yazma dersleri de bu değişimin içinde yer almıştır. Bu tür beklenmedik bir değişim hem öğretmenler hem de öğrenciler için avantajlar ve dezavantajlar getirmiştir. Bu çalışma, iki dönem boyunca çevrimiçi akademik yazma dersi alan İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören 34 birinci sınıf öğrencisinin görüşlerini incelemektedir. Çalışmanın temel araştırma sorusu, dersin dijital ve çevrimiçi yapısından kaynaklanan zorlukların öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışma amacı doğrultusunda nitel bir araştırma deseni benimsenmiş ve veriler, haftalık öğrenci yansımaları, bireysel görüşmeler ve nihai grup görüşmesinden elde edilmiştir. Nitel veri analizi, öğrenci kişilik özelliklerinin zorluklarla başa çıkmada veya durumu bir avantaja dönüştürmede temel rol oynadığını ortaya koymuştur. Öğrenciler tarafından sunulan eleştirel yansımaların, gelecekteki yabancı dilde çevrimiçi yazma derslerinin nasıl yeniden tasarlanması gerektiğine ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Yazma Eğitimi, Üniversite Düzeyinde Yazma, Zorluklar, İngiliz Dili Eğitimi.

INTRODUCTION

Teaching English online is not a new phenomenon (Erarslan, 2021) as Computer Assisted Language Learning (CALL) has been used for instructional purposes in language classes for more than 40 years (Bailey & Lee, 2020). Moreover, due to the rapid technological advances and wide use of the internet, language teaching and learning has been evolving significantly. In terms of teaching writing in English as a second/foreign language, we now research about smart phones, social media platforms, applications, online sources, and the use of artificial intelligence and try to uncover how those can be utilized in online writing instruction (OWI) for the benefit of the learners (Altakhaineh & Al-Jallad, 2018; Alsied, 2019; Jeong, 2016; Soviyah & Etikaningsih, 2018; Tan et al., 2018; Yundayani et al., 2019).

Writing is a social, recursive, and generative process (Hewett, 2012) and learning writing, especially in the foreign language, is a challenging process (Bhowmik, 2009; McCutchen, 2011). Moreover, writing instruction is traditionally considered an interactive endeavor, where personalized feedback, peer review,

and close instructor involvement play crucial roles (Hyland, 2016). These elements are vital for developing higher-order thinking and self-regulated learning strategies, both of which are central to successful writing instruction (McCutchen, 2011). However, the transition to online writing instruction (OWI), necessitated by global shifts in educational practices due to the COVID-19 pandemic, has introduced new dynamics that challenge these pedagogical norms.

The onset of the COVID-19 pandemic forced educational institutions to shift swiftly from traditional face-to-face classrooms to digital learning environments. This sudden change affected all levels of education, with language courses—especially academic writing—being no exception (Adedoyin & Soykan, 2020). While online education had been growing steadily, the pandemic acted as a catalyst, urging teachers and students into digital classrooms with little time to prepare for the complexities of virtual instruction. Many institutions struggled to adopt or scale up Learning Management Systems (LMS) and digital platforms, but the pedagogical implications of teaching writing online remained a critical concern (Carter et al., 2020).

Academic writing, in particular, poses unique challenges in the online environment. In traditional classroom settings, writing instruction often involves iterative processes of drafting, receiving feedback, revising, and peer collaboration. Instructors typically rely on face-to-face interactions to guide students through these stages, providing immediate feedback and addressing questions in real-time (Warnock, 2009). In contrast, online writing instruction must face with issues such as asynchronous communication, delayed feedback, and the difficulty of fostering meaningful peer interaction through digital platforms (Blakelock & Smith, 2006).

Despite these challenges, online writing courses also offer opportunities. Digital tools such as AI-powered grammar checkers, automated feedback systems, and collaborative writing platforms have begun to change how writing is taught and learned (Kessler, 2018). For example, tools like Grammarly and Turnitin offer immediate feedback on grammar and style, which can be helpful for language learners who need frequent practice (Huang, 2019). Additionally, online platforms such as Google Docs facilitate real-time collaboration, enabling students to engage in peer review even when they are physically apart (Tan et al., 2018). These technologies are reshaping the design of writing instruction, providing students with more opportunities for self-directed learning and immediate feedback outside the traditional classroom.

Given the complexities surrounding OWI, it is imperative to explore how students perceive and navigate the challenges posed by digital writing instruction. This

study focuses on the experiences of 34 first-year college students in an English Language Teaching (ELT) program who took an online academic writing course for two semesters during the pandemic. By analyzing their reflections, the study aims to uncover the challenges they encountered, particularly those related to the online nature of the course, and to provide insights into how online writing instruction can be improved in the future.

Theoretical Framework

This study is grounded in sociocultural theory (SCT), particularly the work of Lev Vygotsky. Vygotsky's sociocultural theory of learning posits that learning is inherently a social process and emphasizes that cognitive development is profoundly shaped through interaction with others. This perspective diverges from traditional views that refers to learning as an isolated, individual endeavor. Instead, Vygotsky (1978) asserts that knowledge is co-constructed through social interactions which considerably influence a learner's development because, according to SCT, there is a gap between what a learner can do independently and what they can achieve with guidance of more knowledgeable others such as peers, instructors, and cultural tools (defined as the Zone of Proximal Development (ZPD). Therefore, in an online writing instruction context, SCT underlines how students can benefit from collaborative writing exercises, peer feedback, and instructor support as they navigate the complexities of academic writing in a second language (Lantolf & Thorne, 2006).

Online platforms provide unique opportunities for interaction and collaboration. Research indicates that collaborative learning environments foster greater engagement and motivation among students (Johnson & Johnson, 1987; Gillies, 2016). In the context of OWI, activities such as peer reviews, group writing tasks, and collaborative brainstorming can enhance students' writing skills by allowing them to share ideas, receive constructive feedback, and learn from each other's perspectives (Hyland & Hyland, 2019). Moreover, in an online writing course, instructors can offer scaffolding through various means such as providing writing templates and guided prompts. This is crucial in helping students develop their writing skills, particularly in a digital environment where they may face unique challenges related to technology and self-regulation. In conclusion, the application of sociocultural theory in this study provides a comprehensive framework for examining the perspectives of ELT students in an online writing instruction context.

Research Question

The main research question of the study is to reveal the challenges experienced by ELT students stemming from the digital and online structure of the academic writing course and to provide insights for future curriculum design and practices and for instructional approaches in the field of specifically foreign language teaching.

METHODOLOGY

Context

Participants of the study are 34 ELT students who took an online academic writing course (OWI) for 15 weeks. OWI instruction lasted for 13 weeks for each semester (1 week for the midterm and 1 week for the final exam excluded). Synchronous classes were held by Zoom; course documents were shared and assignments were submitted and graded on the Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment); and discussions were carried out on Edmodo website.

Research Design

A qualitative research design was adopted for the purpose of the study which stems from the need to deeply explore the perspectives of first-year ELT (English Language Teaching) students who engaged in an online academic writing course for two semesters during the pandemic. Qualitative research is particularly compatible with investigations that aim to uncover complex, context-dependent phenomena, especially those related to human experiences, behaviors, and perceptions (Creswell & Poth, 2018). Qualitative research is often employed when researchers are interested in the "how" and "why" questions of a particular phenomenon, rather than merely the "what" (Merriam & Tisdell, 2015). In the context of this study, understanding how students navigated the challenges of online writing instruction and why certain challenges were more pronounced for some students than others are essential. This method enables the researcher to examine the realities of the participants and delve into their thoughts and emotional responses, which are crucial for understanding their academic and psychological engagement with online learning. Moreover, qualitative methods allow for student-centered inquiry (Clarke & Braun, 2013), which is critical in this study because each student's personal narrative adds depth to the understanding of how the online environment shaped their learning journey.

Data Collection

Qualitative data collection methods are particularly effective in eliciting rich, descriptive data that can illustrate students' thought processes and emotional responses in ways that standardized surveys or assessments might not (Denzin & Lincoln, 2011). That's why data for this study was obtained from weekly student reflections, individual interviews, and a final group interview which provided various opportunities to capture longitudinal data and triangulate findings and to enhance the credibility and depth of the study (Patton, 2014). Weekly reflections allowed the students to express their immediate reactions and challenges in real-time, while the interviews provided a more comprehensive view of their overall experiences. This combination of data sources allowed us to develop a holistic understanding of how students' perspectives evolved throughout the course and how individual factors played a role in shaping their experiences.

Data Analysis

Thematic analysis framework was employed in this study which is basically defined by Braun and Clarke (2006) as 'a method for identifying, analyzing and reporting patterns within data' (p. 79). It provides a flexible framework for examining the complexities of qualitative data while offering clear guidelines for the analysis process. Key features of thematic analysis are defined as identification of themes, coding, and interpretation (Braun & Clarke, 2006, 2012, 2013).

Following the highlighted features of the thematic analysis framework for the purpose of this study, first of all, data were examined to understand its depth and complexity. Second, themes (patterns that emerge significant in relation to the research question) were identified systematically. Third, initial codes are generated to underline interesting features of the data that relate to the research question. Then, codes are organized according to the reviewed and refined themes to accurately represent data. Next, themes are clearly defined and named to capture their meaning and significance (Braun & Clarke, 2006). Finally, underlying meanings of themes and how they relate to the context of the study were examined and interpreted.

FINDINGS

Although this study is focused on the challenges experienced by the ELT students during their two-semester online writing instruction, it is not fair to not report the positive traits of the OWI as well. The first advantage of having the course online, as stated by the participants, is that there is no time- or location-constraints. The

learners can reach the course videos and materials whenever they want which provides them with more flexibility in learning and with more time to practice writing. The participants also indicated that they feel more self-confident as they have more time for thinking and prepare their answers. Being able to use online tools such as grammar checkers and online dictionaries is suggested as another advantage of OWI. A few of the students also stated that they were more motivated to participate during the class because they were not feeling shy as they used to feel in face-to-face classes.

When it comes to the challenges reported by the participants, thematic analysis yielded to the results that should be grouped into three: technical challenges, pedagogical challenges, and personality traits.

Technological Challenges

Some students complained about not having a personal computer or a study room which affected their motivation and success negatively significantly during the OWI. The second technical challenge was not having a stable internet connection at home or not being able to afford one. Due to these two challenges, the learners had to follow the courses on their smart phones and use their data provided by the phone service which is costly. It is an unfortunate fact that these challenges are common ones among language learners in developing countries.

> *"Not everyone in the world has the same conditions. Many people do not have access to the internet and do not have any technological tools. For this reason, the online academic writing course does not contribute equally to everyone" (Participant 2)*

> *"It requires the use of some computer equipment, some software, and some connections. Some students may not have these resources at home, so participating in an online discussion become quite problematic" (Participant 28)*

Equality in education is one trait that should be ensured first when designing pedagogical policies. It must be made to ensure that all students have access to the required resources and to equal quality of education.

Pedagogical Challenges

It is argued that teaching in virtual classrooms necessitates the development of specific pedagogical and technological competencies that enable educators to navigate digital learning platforms effectively and implement methodologies that optimize cognitive and interactive engagement in online learning spaces. Thus, the first pedagogical challenge reported by the learners was that they lacked

sufficient knowledge about online learning which may be translated as the learners are not quite "technologically literate".

> *"It could have been helpful if you were trained how to use the systems first. It takes time and creates confusion if we are not familiar with the software or the tools or the systems" (Participant 7)*

As stated by Participant 7, as course instructors, we have to make sure that our students are well-informed about the technological tools that they would be asked to use to complete the coursework and the systems, such as Moodle or Edmodo, that they would be required to use. That would prevent any confusion or loss of time and effort throughout the course.

Another pedagogical challenge emphasized by the participants in the study was concerned with the learning environment created in the virtual space. The learners described the learning environment of the OWI as monotonous as the instructor generally followed the same steps in each class. The activities were also considered as not meaningful or varied.

> *"I feel bored and exhausted looking at the screen for a long time especially where we do the same things every class in the same order" (Participant 4)*

> *"The content is monotonous, techniques and activities we use are the same. It is hard to focus in front of the computer when you get demotivated" (Participant 7)*

Although there are ample number of resources on the internet that could be utilized by the instructors to make the course more vivid and to keep the students interested and motivated, consistency in the teaching techniques by the teacher might diminish the effect of variety in the content.

Another challenge reported by the learners concerned the discussion boards. The instructor posted questions or points to consider and discuss on the discussion board before the learners actually practiced writing. However, it is observed that most of the entries on the discussion board left unanswered. The learners stated that it took too much time to read the entries and write a response -which would not happen in face-to-face classroom where there is real-time communication-; thus, the learners preferred not to "waste time" on the discussion board.

> *"In a real classroom, we can interact face to face, get feedback but online… I mean that's such a waste of time… reading all the entries and responding back… and for what?" (Participant 10)*

> *"I understand why we have to post on the discussion board, it's it's another technique another activity to practice writing but it takes a lot of time… I*

feel like it would be better if I can just skip it and write on my own way…" (Participant 14)

The above statements from the participants' interviews also direct our attention to two other significant variables in language learning/teaching process: interaction and feedback. Lack of direct interaction which may provide valuable opportunities for learning from peers was another major challenge emphasized by the learners.

"I do not like pair or group work in online writing classes because… not everyone gives feedback or does what is expected of them. It is hard to keep everyone on track to complete the task because… because there is limited interaction… it is not like a real classroom" (Participant 29)

"...peer feedback? Hard to get online because no one wants to spare any time to reflect on anyone's writing… also… sometimes it's very basic feedback like 'good work' or sometimes it is too harsh to accept…" (Participant 22)

Vygotsky (1978) states that learning is not an individual activity, it is a cognitive activity requiring interaction. Like in a face-to-face interaction in a real-life classroom, instructors should find a way to promote interaction online and support peer feedback activities where students can comment on content, structure, and/or mechanics of written texts.

Psychological Factors or Personality Traits

The last but may be the most important group of challenges revealed with this study is concerned with the psychological factors or personality traits of the students. Data analysis revealed that these played the major role in facing challenges or turning the situation into an advantage. One of the most common issues stated by the students was that they regard online classes as informal as they found it hard to take it seriously in such a comfortable place like home:

"I don't feel like I am learning something because I am not at school, I am not in the class. I am on the couch sipping my tea and listening to the teacher until time is over…" (Participant 13)

"There are so many distractions sitting in front of a screen at home… it is hard to concentrate for a long time" (Participant 19)

Another significant challenge reported by the students was procrastination. Academic procrastination can be defined as the act of delaying required academic tasks despite being aware of the possible negative consequences due to psychological well-being, life satisfaction, and learning environment issues (Solomon & Rothblum, 1984; Song et al., 2024; Svartdal et al., 2020). In this

case, students in this study reported that they would miss online sessions and feel fine about it as they knew they could later access the material:

> *"I have to admit that I missed many online sessions because… I mean… I can watch the recording later and if I could keep up with the assignments then I am safe right?" (Participant 14)*

Academic procrastination can only be overcome by self-discipline. That is another challenge faced by the students. Some of the participants expressed that they struggle to self-discipline themselves and to stay motivated.

> *"I feel isolated. I sometimes cannot keep track of.. of.. not sure if I am improving my writing you know? It's hard to overcome this feeling of insecurity.. of disorientation" (Participant 26).*

Previous research states that students who are self-directed, independent, and mature do well in online courses including OWI courses (Dickson, 2005; Rice, 2006; Roblyer, 2005; Ronsisvalle & Watkins, 2005; Smith, Clark, & Blomeyer, 2005; Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008).

DISCUSSION

The findings of this study highlight the multifaceted nature of OWI, illustrating both its potential benefits and the complex challenges faced by ELT students. This section interprets these findings in light of existing literature, offering theoretical and practical insights.

Firstly, the findings highlight technological disparities such as inadequate access to devices and unstable internet connections and emphasize issues of digital equity in education particularly in developing regions (Selwyn, 2016). Kerzic et al. (2021) state that "the infrastructure resources in developing countries are incomparable to developed ones because there is a lack of technological infrastructure for e-learning like computers, connectivity and electricity" (p. 5). These barriers not only hinder participation but also worsen educational inequalities that contradict the principle of equitable access in online learning frameworks (Andersson, 2008). Participants' statements underline the urgent need for institutional and governmental interventions to provide technological infrastructure and resources to bridge these gaps.

Apart from the technical and technological challenges, which are not completely within the control of course instructors, the findings of the study suggest that the key element for online writing instruction to be successful is recognizing personality traits of the students that can either hinder or facilitate their

participation and development. Research suggests that factors such as self-regulation, motivation, and adaptability significantly influence students' performance in online learning environments (Zimmerman, 2008; Boekaerts, 2011). For instance, introverted students may find online environments more comfortable as they allow for more time to process information and engage with materials at their own pace. In contrast, extroverted students may struggle with the perceived isolation of online courses (McInnerney & Roberts, 2004). Therefore, understanding how individual differences affect students' experiences in OWI is crucial for designing more effective online writing courses.

The findings of this study that reflect perceptions of procrastination and lack of self-discipline align with previous studies identifying these as significant barriers in online learning (Song et al., 2024; Svartdal et al., 2020). Moreover, the sense of isolation and reduced accountability in online settings, as recorded in findings, can negatively affect motivation and performance, particularly for students who struggle with self-regulation (Richardson et al., 2017). Addressing these issues may involve incorporating structured schedules, regular check-ins by the instructor, and building a community through activities to encourage a sense of belonging and accountability (Lee et al., 2011).

From a pedagogical viewpoint, the lack of learner preparedness for online learning, as noted in the findings, signals a gap in digital literacy, which is crucial for effective participation in virtual courses (Bennett et al., 2008). The monotony of instructional techniques and activities further points to a need for more dynamic and interactive pedagogical strategies. Research suggests that integrating varied, meaningful activities and multimedia resources (such as videos, podcasts, and interactive quizzes) can enhance engagement and ease screen fatigue (Mayer, 2009; Bonk & Graham, 2006). Thus, instructors may better incorporate a broader array of engaging activities such as gamified learning tasks, real-world writing projects, and collaborative peer editing to make the course more dynamic.

The limitations of asynchronous discussion boards, as reported in the findings, stress the tension between fostering interaction and managing learner workload. While discussion boards are intended to promote critical thinking and collaborative learning (Garrison et al., 2001), participants' reluctance to engage suggests that real-time, synchronous activities may be more effective for facilitating meaningful interaction and well-timed feedback in OWI contexts (Hrastinski, 2008). Additionally, the reported inadequacies of peer feedback revealed in the findings highlight the complexities of designing effective peer evaluation systems in online contexts (Sluijsmans et al., 2004).

IMPLICATIONS

The findings of this study stress key implications for educators, institutions, and policymakers in designing and delivering online writing instruction (OWI) for English Language Teaching (ELT) students. These implications highlight the importance of addressing technological, pedagogical, and psychological challenges while maximizing the potential benefits of online learning environments.

Technological Equity and Infrastructure

Institutions and policymakers must prioritize digital equity to ensure that all students have equal access to the technological tools and stable internet connections required for effective participation in OWI. As technological disparities influence students' motivation and success negatively, providing funded or loaned devices and improving internet infrastructure in underserved areas is essential. For instance, device loan schemes can be established that provide laptops or tablets to students in need. This could be modeled after existing successful programs in developed countries, where universities lend students devices for a semester or academic year so that financial constraints do not hinder participation in online classes. Furthermore, government-supported programs to enhance digital accessibility in developing regions can play a pivotal role in minimizing inequalities, aligning with the principles of equitable access (Selwyn, 2016; Kerzic et al., 2021).

Enhancing Pedagogical Approaches

Instructors must adopt dynamic, interactive, and varied teaching methodologies to combat monotony and enhance learner engagement. Pedagogical frameworks should incorporate multimedia tools and innovative strategies such as gamified activities, project-based tasks, and collaborative writing exercises. For example, gamification can transform routine learning tasks into more enjoyable, goal-oriented activities while project-based learning can encourage students to engage with real-world writing projects which boost their writing, critical thinking, problem-solving, and teamwork skills (Thomas, 2000). Collaborative tasks include co-authoring essays, creating multimedia presentations, and such that enable the students to experience a more interactive, authentic form of learning.

In addition to these interactive strategies, instructors should incorporate multimedia tools such as videos, podcasts, and interactive quizzes. These tools serve different learning preferences (visual, auditory, kinesthetic) and help maintain students' attention and interest (Mayer, 2009). For instance,

instructional videos can break down complex writing tasks into manageable chunks, while podcasts can offer exposure to authentic writing samples.

Moreover, providing students with pre-course training on the technological tools and platforms required for OWI can reduce confusion, minimize time loss, and facilitate smoother participation in virtual learning environments. Therefore, it is vital that instructors provide clear, structured pre-course training on the technology platforms used in the course, including learning management systems (LMS), communication tools (e.g., discussion boards, video conferencing software), and assessment tools (e.g., plagiarism checkers, online rubrics). Research shows that students' familiarity with these platforms impacts their engagement positively, reduces cognitive load, and allows them to focus on the content rather than on technical issues (Barclay et al. 2018; Hwang et al, 2021; Lin & Chen, 2017).

To mitigate challenges related to asynchronous discussion boards, integrating synchronous activities like live feedback sessions or peer-to-peer discussions can enhance interaction and provide real-time learning opportunities. Structured systems for peer feedback, supported by detailed rubrics and instructor monitoring, can improve the quality and consistency of peer evaluations, fostering a supportive learning community (Hrastinski, 2008; Sluijsmans et al., 2004).

As peer feedback plays a central role in the development of writing skills, structured and effective peer evaluation systems can enhance student collaboration and writing performance (Sluijsmans et al., 2004). Therefore, instructors should provide students with clear rubrics and guidelines on how to provide constructive, detailed feedback.

Psychological Challenges and Personality Traits

According to the findings of the study, students often perceived the home environment as very informal and distractions in the home environment affected their ability to engage with the course content. This aligns with the existing literature as research shows that students' learning outcomes are closely linked to their physical and social environments, with distractions often resulting in lower concentration levels and diminished academic performance (Zimmerman & Schunk, 2008). Encouraging students to find distraction-free areas for study can enhance focus and engagement. Research suggests that a dedicated study space contributes considerably to improving students' self-regulation and focus (Lourenço & Paiva, 2024; Nakhostin-Khayyat et al., 2024; Turan, Küçük & Karabey, 2022). In addition, instructors can integrate strategies that support self-

discipline such as time management tips, personalized reminders about upcoming assignments, and submitting progress reports. This approach can foster a sense of responsibility and commitment.

Procrastination is a pervasive issue in online learning environments as revealed by the findings from this study. Students cited the flexibility of asynchronous learning, such as the availability of recorded materials, as a key contributor to procrastination. Studies have demonstrated that feedback, especially when delivered promptly and constructively, can reduce procrastination and increase academic performance (Hattie & Timperley, 2007). Offering regular opportunities for formative feedback allows students to judge their progress and adjust their approach before assignments are due.

As noted by the participants of this study, learning in a virtual setting without timely interactions with peers and instructors can make students feel disconnected. Research shows that feelings of social isolation in online education are linked to decreased motivation and increased dropout rates (Shaikh & Asif, 2022). An important strategy is to create opportunities for social interaction and collaborative learning. Building virtual study groups or peer review sessions can lighten feelings of isolation and encourage students to engage with the course content more consistently.

By implementing these strategies, online writing instruction can become more engaging, inclusive, and pedagogically sound. These practices will address both the challenges identified in this study and support the development of writing skills in an online context, ultimately improving student engagement and learning outcomes.

CONCLUSION

The findings of the study emphasize that the success of OWI relies on addressing challenges across three critical domains: technological, pedagogical, and psychological. If unaddressed, these challenges undermine the inclusivity and quality of online education, specifically in contexts where students face unequal access to resources and support.

One of the most pressing issues is the disparity in technological access. Students who lack reliable internet connections or access to appropriate devices are excluded from fully participating in online learning. Pedagogical shortcomings, such as monotonous instructional methods and a lack of dynamic engagement strategies, also hinder the learning process. Moreover, psychological challenges that include procrastination, feelings of isolation, and the distractions of informal

home environments affect students' success drastically. These challenges necessitate a coordinated effort from educators, institutions, and policymakers to create a more equitable and effective OWI framework. By recognizing and addressing these challenges of online learning, stakeholders can create a more inclusive and effective educational model. Future research should examine the long-term effects of these interventions, providing further insight into how OWI can evolve to meet the needs of diverse student populations.

REFERENCES

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, *31*(2), 863–875. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180

Alsied, S. M. (2019). The role of mobile phones as effective tools for language learning by Libyan EFL learners. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, *6*(2), 135–164. https://doi.org/10.30762/jeels.v6i2.1234

Altakhaineh, A. R. M., & Al-Jallad, M. Z. (2018). The use of Twitter and Facebook in teaching mechanics of writing to Arabic-speaking EFL learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *13*(09), 4–14. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8457

Andersson, A. (2008). Seven major challenges for e-learning in developing countries: Case study eBIT, Sri Lanka. *International Journal of Education and Development Using ICT, 4*(3), 45-62.

Bailey, D. & Lee, A. (2020). Learning from experience in the midst of COVID-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching. *CALL-EJ, 21,* 178-198.

Barclay, C., Donalds, C., and Osei-Bryson, K.-M. (2018). Investigating critical success factors in online learning environments in higher education systems in the Caribbean. *Inf. Technol. Dev.* 24, 582–611. https://doi.org/10.1080/02681102.2018.1476831

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, *39*(5), 775-786.

Bhowmik, S. K. (2009). L2 writing pedagogy in EFL contexts: An exploration of salient practices in teaching and learning. *The Journal of Asia TEFL, 6*(3), 351-373.

Blakelock, J., & Smith, T. E. (2006). Distance learning: From multiple snapshots, a composite portrait. *Computers and Composition*, *23*(1), 139-161.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning: center for the study of learning and instruction, Leiden University, The Netherlands, and KU Leuven. In *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance* (pp. 422-439). Routledge.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.) (2006). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 8-10). Pfeiffer.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic Analysis.* American Psychological Association.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners.* Sage.

Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences, 121*(5/6), 321-329.

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, *26*(2), 120-123.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches.* Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research.* Sage.

Dickson, W. P. (2005). Toward a deeper understanding of student performance in virtual high school courses: Using quantitative analyses and data visualization to inform decision making. *A Synthesis of New Research in K–12 Online Learning*, 21-23.

Erarslan, A. (2021). English language teaching and learning during Covid-19: A global perspective on the first year. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 4* (2), 349-367. https://doi.org/10.31681/jetol.907757

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, *15*(1), 7-23.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(3), 39-54.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Hewett, B. L. (2012). *Instructor's Study Guide for the Online Writing Conference: A Guide for Teachers and Tutors.* Heinemann.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, *31*(4), 51-55.

Huang, S. (2019). Struggle between the real and the fictive: The development of Chinese EFL learners' voice construction in short story writing. *English Language Teaching*, *12*(9), 22-32.

Hwang, G.-J., Wang, S.-Y., and Lai, C.-L. (2021). Effects of a social regulation-based online learning framework on students' learning achievements and behaviors in mathematics. *Comput. Educ.* 160:104031. https://10.1016/j.compedu.2020.104031

Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing*. Routledge.

Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2019). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge University Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (2nd ed.). Prentice-Hall.

Jeong, K. O. (2016). A study on the integration of Google Docs as a web-based collaborative learning platform in EFL writing instruction. *Indian Journal of Science and Technology, 9*. https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i39/103239

Keržič D, Alex JK, Pamela Balbontín Alvarado R, Bezerra DdS, Cheraghi M, Dobrowolska B, et al. (2021). Academic student satisfaction and perceived performance in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic: Evidence across ten countries. *PLoS ONE*, 16(10): e0258807. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258807

Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, *51*(1), 205-218.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning.*

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development.* Oxford University Press.

Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, *14*(3), 158-163.

Lin, M.-H., and Chen, H.-G. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ.* 13, 3553–3564. https://10.12973/eurasia.2017.00744a

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2024). Academic performance of excellence: The impact of self-regulated learning and academic time management planning. *Knowledge*, *4*(2), 289-301. https://doi.org/10.3390/knowledge4020016

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, *3*(1), 51–68. https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3

McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Online learning: Social interaction and the creation of a sense of community. *Journal of Educational Technology & Society*, *7*(3), 73-81.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.

Nakhostin-Khayyat, M., Borjali, M., Zeinali, M. *et al.* (2024). The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: A structural equation modeling. *BMC Psychol 12,* 337. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01843-1

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage.

Rice, K. L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K–12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, *38*(4), 425–448. https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782468

Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, *71*, 402-417.

Roblyer, M. D. (2005). Educational technology research that makes a difference: Series introduction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *5*(2), 192-201.

Ronsisvalle, T., & Watkins, R. (2005). Student success in online K-12 education. *Quarterly Review of Distance Education*, *6*(2), 117.

Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* John Wiley & Sons.

Shaikh, U. U. & Asif, Z. (2022) Persistence and dropout in higher online education: Review and categorization of factors. *Front. Psychol*. 13:902070. https://10.3389/fpsyg.2022.902070

Smith, R., Clark, T., & Blomeyer, R. L. (2005). *A Synthesis of New Research on K-12 Online Learning*. Learning Point Associates.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(4), 503.

Song, P., Liu, X., Cai, X. *et al.* (2024). Predictive analysis of college students' academic procrastination behavior based on a decision tree model. *Humanit Soc Sci Commun.,* 11, 869. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03300-1

Soviyah, S., & Etikaningsih, D. R. (2018). Instagram use to enhance ability in writing descriptive texts. *Indonesian EFL Journal, 4*(2), 32-38. https://doi.org/10.25134/ieflj.v4i2.1373,

Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J., & Martens, R. L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International, 41,* 59–78.

Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, *50*(4), 1183-1202.

Svartdal F, Dahl TI, Gamst-Klaussen T, Koppenborg M, Klingsieck KB (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations. *Front. Psychol.,* 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910

Tan, Y., Zhang, X., Luo, H., Sun, Y. & Xu, S. (2018). Learning Profiles, Behaviors and Outcomes: Investigating International Students' Learning Experience in an English MOOC, *2018 International Symposium on Educational Technology (ISET)*, Osaka, Japan, 214-218, https://doi.org/10.1109/ISET.2018.00055

Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning, Supported by The Autodesk Foundation 111 McInnis Parkway San Rafael. *ABD. California.*

Turan, Z., Kucuk, S. & Cilligol Karabey, S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education. *Int J Educ Technol High Educ., 19*, 35 https://doi.org/10.1186/s41239-022-00342-w

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Vol. 86). Harvard University Press.

Warnock, S. (2009). Cutting keystrokes, improving communications: Response technologies for writing instruction. *California English*, *15*(1).

Yundayani, A., Susilawati, S., & Chairunnisa, C. (2019). Investigating the effect of Canva on students' writing skills. *English Review: Journal of English Education, 7*(2), 169-176. https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1800

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166-183.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self- regulated learning. *In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 1–30).* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: Due to the rapid technological advances and wide use of the internet, language teaching and learning has been evolving significantly. In terms of teaching writing in English as a second/foreign language, we now research about

smart phones, social media platforms, applications, online sources, and the use of artificial intelligence and try to uncover how those can be utilized in online writing instruction (OWI) for the benefit of the learners (Altakhaineh & Al-Jallad, 2018; Alsied, 2019; Jeong, 2016; Soviyah & Etikaningsih, 2018; Tan et al., 2018; Yundayani et al., 2019). Given the complexities surrounding OWI, it is imperative to explore how students perceive and navigate the challenges posed by digital writing instruction. This study focuses on the experiences of 34 first-year college students in an English Language Teaching (ELT) program who took an online academic writing course for two semesters during the pandemic. By analyzing their reflections, the study aims to uncover the challenges they encountered, particularly those related to the online nature of the course, and to provide insights into how online writing instruction can be improved in the future.

Method: Participants of the study are 34 ELT students who took an online academic writing course (OWI) for 15 weeks. OWI instruction lasted for 13 weeks for each semester. Synchronous classes were held by Zoom; course documents were shared and assignments were submitted and graded on the Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment); and discussions were carried out on Edmodo website. A qualitative research design was adopted for the purpose of the study. Qualitative data collection methods are particularly effective in eliciting rich, descriptive data that can illustrate students' thought processes and emotional responses in ways that standardized surveys or assessments might not (Denzin & Lincoln, 2011). That's why data for this study was obtained from weekly student reflections, individual interviews, and a final group interview which provided various opportunities to capture longitudinal data and triangulate findings and to enhance the credibility and depth of the study (Patton, 2014). Thematic analysis framework was employed in this study which is basically defined by Braun and Clarke (2006) as 'a method for identifying, analyzing and reporting patterns within data' (p. 79). It provides a flexible framework for examining the complexities of qualitative data while offering clear guidelines for the analysis process.

Findings: Thematic analysis yielded to the results that should be grouped into three: technical challenges, pedagogical challenges, and personality traits. Some students complained about not having a personal computer or a study room which affected their motivation and success negatively significantly during the OWI. The second technical challenge was not having a stable internet connection at home or not being able to afford one -which are common challenges among the language learners in developing countries. Lacking sufficient knowledge about online learning which may be translated as the learners are not quite "technologically literate", monotonous learning environment, unmeaningful or

unvaried activities, spending too much time for reading and replying discussion board entries, lack of direct interaction, and not having adequate feedback from peers are pedagogical challenges revealed in this study. The last but may be the most important group of challenges revealed with this study is concerned with the psychological factors or personality traits of the students. Data analysis revealed that these played the major role in facing challenges or turning the situation into an advantage. These challenges include informal learning environment, procrastination, and lack of self-discipline and/or motivation.

Conclusion and Discussion: The findings of this study stress key implications for educators, institutions, and policymakers in designing and delivering online writing instruction. These implications highlight the importance of addressing technological, pedagogical, and psychological challenges while maximizing the potential benefits of online learning environments. Institutions and policymakers must prioritize digital equity to ensure that all students have equal access to the technological tools and stable internet connections required for effective participation in OWI. Instructors must adopt dynamic, interactive, and varied teaching methodologies to combat monotony and enhance learner engagement. Pedagogical frameworks should incorporate multimedia tools and innovative strategies such as gamified activities, project-based tasks, and collaborative writing exercises. As peer feedback plays a central role in the development of writing skills, structured and effective peer evaluation systems can enhance student collaboration and writing performance (Sluijsmans et al., 2004). Therefore, instructors should provide students with clear rubrics and guidelines on how to provide constructive, detailed feedback. In addition, instructors can integrate strategies that support self-discipline such as time management tips, personalized reminders about upcoming assignments, and submitting progress reports. This approach can foster a sense of responsibility and commitment. These practices will address both the challenges identified in this study and support the development of writing skills in an online context, ultimately improving student engagement and learning outcomes.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2025), 18(77), 3614-3647
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80689
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 10.02.2025 Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 30.08.2025 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Göçer, V. & Özdemir, F. (2025). Matematik Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme: Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Meta-Analiz. *Journal of History School,* 77, 3614-3647.

MATEMATİK EĞİTİMİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME: AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK BİR META-ANALİZ[1]

Veysel GÖÇER[2] & Ferhat ÖZDEMİR[3]

Öz

Bu araştırma, matematik derslerinde proje tabanlı (temelli) öğrenmenin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 22 çalışmadan 25 etki büyüklük değeri hesaplanmış ve bu değerler rastgele etki modeline göre birleştirilmiştir. Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarıları üzerindeki genel etki büyüklüğü değeri 1.23 (%95 GA [0.83 - 1.64]) olarak hesaplanmıştır. Bu değer rastgele etkiler modeline göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). Araştırma kapsamına alınan çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik gözlenmiştir. Bu heterojenliğin olası kaynağını belirlemek için yapılan moderatör analizleri (analog ANOVA ile meta-regresyon) sonucunda sadece örneklem büyüklüğünün anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Öte yandan yayın yanlılığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, araştırmada mevcut yayın yanlılığının sonuçları etkilemeyecek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarıları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle derslerde alternatif bir yöntem olarak daha fazla kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, Matematik Eğitimi, Akademik Başarı, Meta-Analiz.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

[2] Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, veysel092@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9242-6863
[3] Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ferozdemir44@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8913-531X

Project-Based Learning in Mathematics Education: A Meta-Analysis on Its Effect on Academic Achievement

Abstract

This study was conducted to examine the effect of using project-based learning in mathematics lessons on students' academic achievement through meta-analysis. For this purpose, 25 effect size values were calculated from 22 studies and these values were combined according to the random effect model. The overall effect size value of project-based learning on students' academic achievement in mathematics courses was calculated as 1.23 (95% CI [0.83 - 1.64]). This value is statistically significant according to the random effects model ($p < .001$). A high level of heterogeneity was observed among the studies included in the study. As a result of moderator analyses (analog ANOVA and meta-regression) conducted to determine the possible source of this heterogeneity, only sample size was found to be a significant predictor. On the other hand, as a result of the analysis of publication bias, it was determined that the publication bias present in the study was at a level that did not affect the results. In conclusion, project-based learning has a significant positive effect on students' academic achievement in mathematics courses. Therefore, it is recommended to be used more as an alternative method in the lessons.

Keywords: Project-Based Learning, Mathematics Education, Academic Achievement, Meta-Analysis.

GİRİŞ

Günümüz eğitim yaklaşımları, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi kullanarak anlamlı ürünler ortaya koymalarını da hedeflemektedir. Bu doğrultuda, öğrenci merkezli yöntemlerin önemi giderek artmakta ve bu yöntemler arasında özellikle proje tabanlı öğrenme öne çıkmaktadır. Öğrencilere sadece teorik bilgi sunmakla kalmayıp, bu bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendirerek aktif bir şekilde kullanmalarına imkân tanıyan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, çağdaş eğitim anlayışının temel taşlarından biri haline gelmiştir. Bunun yanında proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını esas alan yapısıyla dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının neyi ifade ettiğine ve nasıl işlediğine daha yakından bakmak yerinde olacaktır.

Proje tabanlı öğrenme (PTÖ), öğrencilere anlamlı ve gerçek dünyayla ilişkili problemleri çözme fırsatı sunan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu modelde öğrenciler, belirli bir proje çerçevesinde araştırma yaparak, iş birlikçi çalışmalar yürüterek ve problem çözme becerilerini kullanarak öğrenirler (Thomas, 2000;

Krajcik & Blumenfeld, 2006). PTÖ, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanır ve öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırmasını teşvik eder. Geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de eleştirel düşünme, problem çözme ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği gösterilmiştir (Bell, 2010). PTÖ, öğrencilerin bir problemi veya soruyu araştırarak çözmeye çalıştığı, disiplinler arası bir yaklaşım sunar.

Thomas (2000), PTÖ'nün beş temel özelliğini belirlemiştir. Bunlardan ilki, öğrencilerin gerçek hayattan bir problem veya soru üzerinde çalışmasıdır. İkincisi, projelerin birden fazla disiplini içerebilmesidir. Üçüncüsü, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmesidir. Dördüncüsü, grup çalışmalarıyla öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesidir. Beşincisi ise projelerin bir ürün veya sunumla sonuçlanmasıdır. Bu özellikler, matematik öğretiminde PTÖ'nün neden etkili olduğunu açıklar. Özellikle matematik gibi soyut kavramların öğretilmesinde, PTÖ öğrencilere somut deneyimler sunar.

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin konuları derinlemesine anlamalarını sağlar. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenciler genellikle bilgiyi ezberler ve sınavlarda bu bilgiyi kısa süreliğine kullanır. Ancak PBL, öğrencilerin bilgiyi gerçek dünya bağlamında uygulamalarını gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamalarını ve uzun süreli hafızalarında tutmalarını sağlar. Araştırmalar, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Thomas, 2000).

Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan PTÖ kapsamında projeler, öğrencilerin karmaşık problemleri analiz etmelerini, çözümler üretmelerini ve bu çözümleri uygulamalarını gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerini geliştirir ve onları gerçek dünya problemlerine karşı daha donanımlı hale getirir. Özellikle 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu yetenekler, öğrencilerin gelecekteki akademik ve profesyonel yaşamlarında büyük önem taşır (Bell, 2010).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını teşvik eder. Projeler genellikle grup halinde gerçekleştirilir ve bu süreçte öğrenciler birbirleriyle iletişim kurar, fikir alışverişinde bulunur ve ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışır. Bu deneyim, öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirir ve onları gelecekteki iş yaşamında karşılaşacakları iş birliği ortamlarına hazırlar. Araştırmalar, iş birliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin sosyal becerilerini ve akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Johnson & Johnson, 2009).

PTÖ, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve inovasyon becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Projeler, öğrencilerin kendi fikirlerini geliştirmelerini, yeni çözümler üretmelerini ve bu çözümleri uygulamalarını gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirir ve onları yenilikçi fikirler üretmeye teşvik eder. Yaratıcılık, günümüzün hızla değişen dünyasında büyük önem taşıyan bir beceridir ve PBL, bu becerinin geliştirilmesine önemli bir katkı sağlar (Barron & Darling-Hammond, 2008).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Projeler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamalarını, zamanlarını etkili bir şekilde yönetmelerini ve sorumluluk almalarını gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin öz disiplinlerini geliştirir ve onları gelecekteki akademik ve profesyonel yaşamlarında karşılaşacakları zorluklara karşı daha hazırlıklı hale getirir. Öz yönetim becerileri, öğrencilerin başarılı bir yaşam sürdürmeleri için kritik öneme sahiptir (Zimmerman, 2002).

PTÖ, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek dünya bağlamında uygulamalarını sağlar. Projeler, genellikle gerçek dünya problemlerine odaklanır ve öğrencilerin bu problemlere çözümler üretmelerini gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını anlamalarını sağlar ve onları gelecekteki kariyerlerine hazırlar. Gerçek dünya bağlantısı, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırır ve onları daha etkili bir şekilde öğrenmeye teşvik eder (Larmer & Mergendoller, 2010).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin farklı disiplinler arasında bağlantı kurmalarını sağlar. Projeler, genellikle birden fazla disiplini içerir ve öğrencilerin bu disiplinler arasında bağlantı kurarak bütüncül bir anlayış geliştirmelerini gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin bilgiyi daha geniş bir perspektiften görmelerini sağlar ve onları disiplinler arası düşünmeye teşvik eder. Çoklu disiplinler arası öğrenme, öğrencilerin karmaşık problemleri daha etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olur (Krajcik & Blumenfeld, 2006).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılmalarını ve motive olmalarını sağlar. Projeler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre tasarlanabilir ve bu süreçte öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla dâhil olmalarını ve daha motive bir şekilde çalışmalarını sağlar. Araştırmalar, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Hmelo-Silver, 2004).

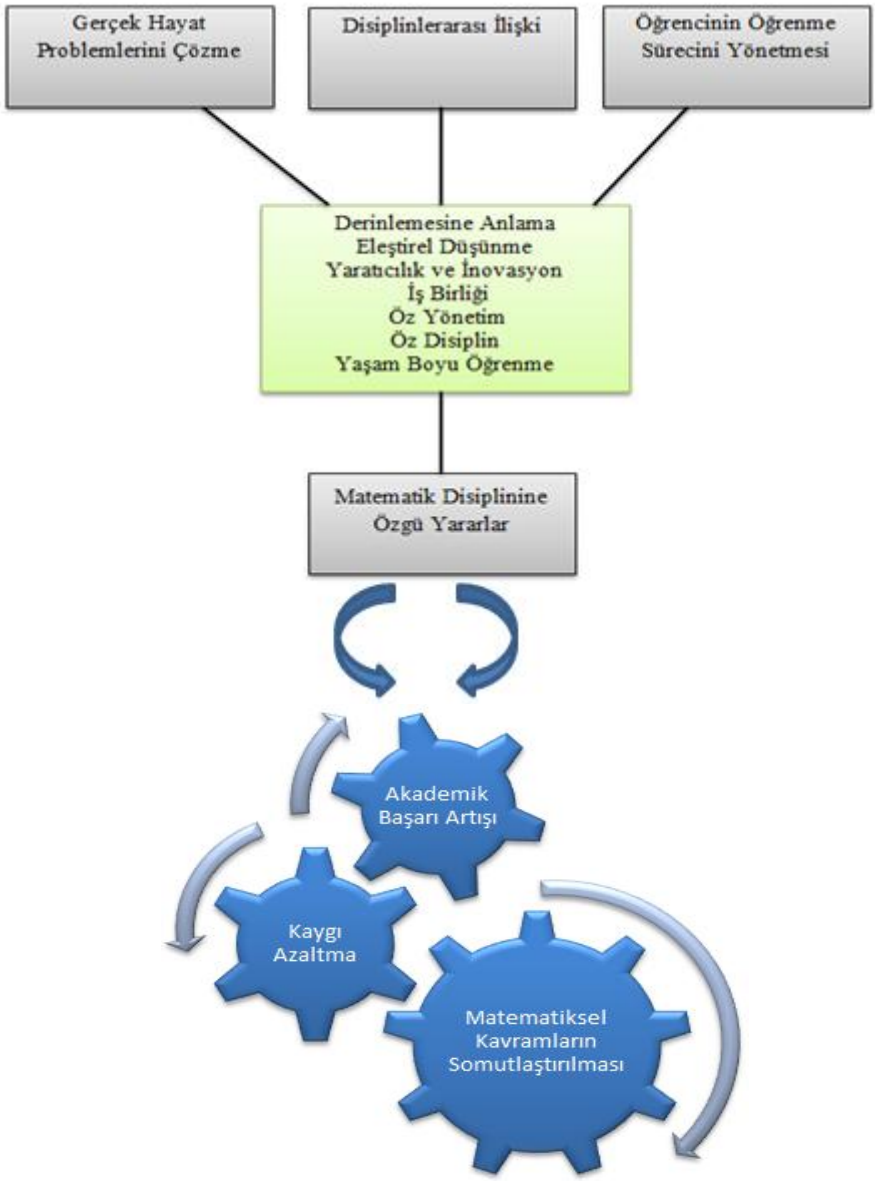
Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve geri bildirim almalarına olanak tanır. Projeler,

öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerini ve iyileştirmeler için geri bildirim almalarını gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirir ve onları daha etkili bir şekilde öğrenmeye teşvik eder. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarını ve bu süreci daha etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar (Black & Wiliam, 1998).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almalarını ve kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini gerektirir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmalarını sağlar. Yaşam boyu öğrenme, günümüzün hızla değişen dünyasında büyük önem taşıyan bir beceridir ve PBL, bu becerinin geliştirilmesine önemli bir katkı sağlar (Bereiter & Scardamalia, 2006).

PTÖ, matematik öğretiminde birçok avantaj sunar. İlk olarak, matematiksel kavramları gerçek hayat problemleriyle ilişkilendirerek öğrencilerin bu kavramları daha iyi anlamalarını sağlar. Örneğin, bir istatistik projesinde öğrenciler, okulda veya çevrede topladıkları verileri analiz ederek matematiksel süreçleri deneyimler (Boaler, 2002). İkinci olarak, PTÖ öğrencilerin grup çalışmaları yaparak matematiksel fikirlerini paylaşmalarını ve iş birliği yapmalarını teşvik eder. Bu süreç, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir ve matematiksel düşüncelerini ifade etme yeteneklerini artırır (Han, Yalvac, Capraro, & Capraro, 2015). Üçüncü olarak, PTÖ öğrencilerin problemlere farklı açılardan yaklaşmalarını ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlar. Asri ve arkadaşları (2017), proje tabanlı öğrenme stratejilerinin öz düzenleme gibi benlik becerilerinin gelişimini sağladığı ve bu durumun matematik derslerindeki başarılarını artırdığını ifade etmektedir (Asri et al., 2017). Bu tür bir öğrenme ortamı, öğrencilerin iş birliği yapmalarını ve fikirlerini test etmelerini teşvik ederek, öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir.

Matematik kaygısı, birçok öğrencinin matematik öğrenme sürecinde karşılaştığı önemli bir engeldir. PTÖ'nün bu kaygıyı azaltmada etkili olduğu bulunmuştur çünkü öğrenciler, matematiği daha anlamlı ve uygulanabilir bağlamlarda öğrenerek, soyut kavramlarla kurdukları ilişkiyi güçlendirirler (Blumenfeld vd., 1991). Ayrıca, iş birliğine dayalı öğrenme ortamları, öğrencilerin kaygıyla başa çıkmalarını kolaylaştırabilir ve özgüvenlerini artırabilir (Furner & Berman, 2003). Matematik öğretiminde PTÖ'nün etkili bir şekilde uygulanması, öğrencilerin matematiksel başarılarını artırabilir ve matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir. PTÖ'nün alanyazın incelemesi neticesinde özellikleri ve faydaları arasındaki ilişki, araştırmacılar tarafından oluşturulan Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. PTÖ'nün Özellikleri ve Faydaları İlişkisi

PTÖ'nin özellikle hayat bilgisi, fizik, kimya, biyoloji, sosyal bilgiler, matematik gibi farklı disiplinlerde akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen birçok

çalışma bulunmaktadır (Erdoğan, 2009; Girgin, 2009; Kesim, 2018). Bu durum PTÖ'nin sadece bir alana özgü olmadığını göstermektedir. Yapılan alanyazın taramasında PTÖ ile ilgili iki meta analiz çalışmasına (Can ve Gerşil, 2021; Kurt, 2021) rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Can ve Gerşil (2022) PTÖ'nin farklı disiplinlerde akademik başarısı üzerine etkisini, Kurt (2021) ise PTÖ'nin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini meta analiz yöntemiyle incelemiştir. Yapılacak bu meta analiz araştırması ise önceki yapılan iki araştırmadan PTÖ'nin sadece matematik dersi kapsamında geleneksel öğretime karşın etkisinin incelendiği çalışmaları bir araya getirecek olmasından dolayı farklılık göstermektedir. Yurt içi alanyazında Can ve Gerşil (2021) ile Kurt (2021) çalışmaları dışında yabancı alanyazında da proje tabanlı öğrenme üzerine yapılmış birkaç önemli meta-analiz çalışması bulunmaktadır. Ancak, bunlar genellikle PTÖ'nün genel etkileri üzerine odaklanır; yani sadece matematik dersi özelinde değil, daha geniş kapsamlıdır. Condliffe ve arkadaşları (2017) doğrudan bir meta-analiz değil, ancak sistematik bir derleme yapıp PTÖ'nün farklı disiplinlerdeki etkilerini kapsamlı şekilde incelemiş ve sonuçları, yöntemleri açısından meta-analiz niteliğinde çıkarımlara yer vermiştir. Matematik dâhil birçok alandaki başarı ve becerilere etkisi değerlendirilmiştir. Chen ve Yang (2019) proje tabanlı öğrenmenin STEM alanlarındaki (Science, Technology, Engineering, Mathematics) etkisini inceler. Bu yönüyle matematik de kapsam içindedir. Etki büyüklükleri hesaplanmış, öğrenme kazanımları açısından olumlu sonuçlar olduğunu raporlamışlardır. Han, Capraro ve Capraro (2015) PTÖ'nün özellikle yüksek ihtiyaçlı öğrenciler üzerindeki etkilerini analiz eden çalışmalardan biridir. Etki büyüklüklerine yer verilmiş ve matematik alanı da incelenmiştir. Netice itibari ile yurt içi alanyazındaki çalışmalar dışında uluslararası alanda da PTÖ üzerine yapılmış meta-analiz ve sistematik derlemeler mevcuttur. Ancak, sadece matematik özelinde yapılmış dar kapsamlı meta-analizler oldukça sınırlıdır. Bu durum, yapılan çalışma gibi sadece matematik dersi bağlamında PTÖ'nün akademik başarıya etkisini ele alan bir meta-analizin alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı anlamına geldiği söylenebilir.

Matematik, soyut kavramları ve karmaşık problem çözme süreçleriyle öğrenciler için çoğu zaman zorlayıcı bir ders olarak algılanmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin matematiksel bilgiyi ezberlemesine ve sınavlarda kısa süreli kullanmasına yol açarken, kalıcı öğrenmeyi ve gerçek hayatla bağlantı kurmayı yeterince desteklememektedir. Bu noktada PTÖ, öğrencilere matematiği keşfetme, uygulama ve anlamlandırma fırsatı sunan etkili bir alternatif olarak ortaya çıkmaktadır. PTÖ, öğrencilerin aktif olarak sürece dâhil olduğu, disiplinler arası projelerle matematiğin gerçek dünyadaki

yerini görmelerini sağlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma, proje tabanlı öğrenmenin matematik eğitimindeki rolünü ve öğrenci başarısına etkisini araştıran mevcut çalışmaları bir araya getirerek, bu yöntemin matematik öğretiminde ne derece etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede, yapılan çalışmanın matematik eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin nasıl daha verimli kullanılabileceğine dair bir çerçeve sunması hedeflenmektedir. Bunun yanısıra matematik alanında PTÖ'nin akademik başarı üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin değişkenlik göstermesi, evren ve örneklem büyüklüklerinin çalışmadan çalışmaya farklılık göstermesi gibi faktörler düşünüldüğünde amacı farklı yer ve zamanlarda yapılan aynı konudaki küçük ölçekli bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirip daha genel sonuçlara ulaşmak için bir meta-analiz araştırmasının yapılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu durum yapılan araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Bu ifadelerin yanında yapılan araştırmanın matematik eğitimi alanında PTÖ ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara rehberlik etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, PTÖ'nin matematik derslerinde öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini meta-analiz yöntemiyle incelemektir. Bu amaç göz önünde bulundurularak aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır. PTÖ'nin matematik derslerinde öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki;

1. Genel etki büyüklüğü ne düzeydedir?
2. Genel etki büyüklüğü moderatör değişkenlere (öğretim kademesi, yayın türü, bölge, örneklem büyüklüğü, uygulama süresi ve yayın yılı) göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

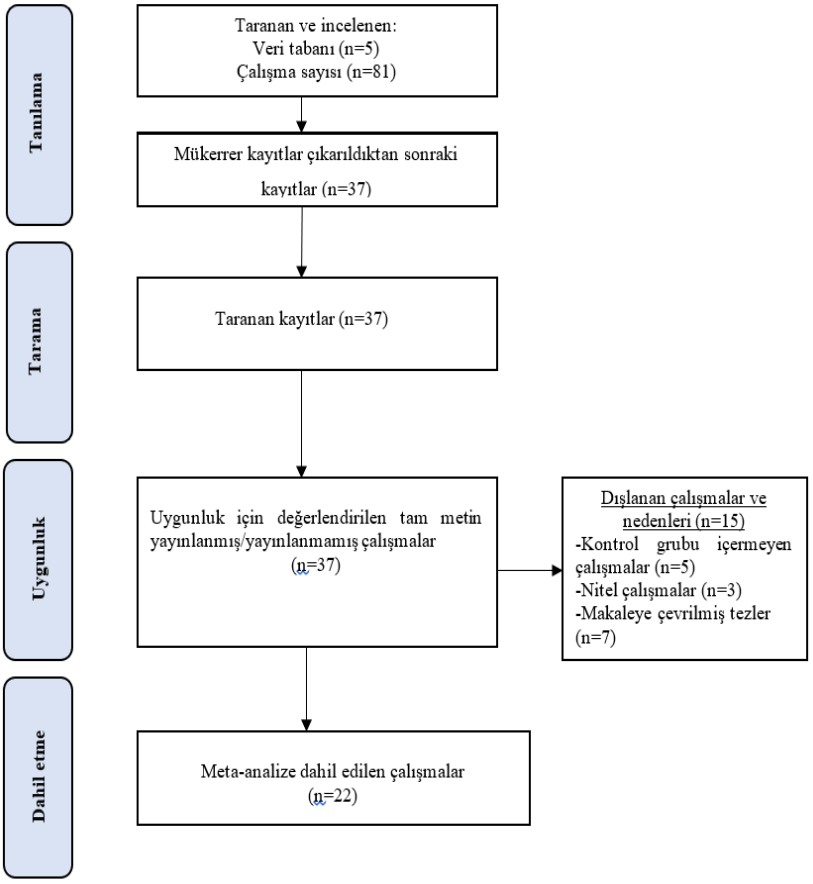
Bu araştırmada, PTÖ'nin matematik derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan deneysel çalışmaların nicel bulgularının bir araya getirilip birleştirilerek genel bir yargıya ulaşılması hedeflendiğinden nicel araştırma desenlerin biri olan meta-analiz yöntemi tercih edilmiştir. Borenstein (2009) bu yöntemi, nicel çalışmaların istatistiksel bulgularının sistematik bir şekilde birleştirilmesine dayanan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemin temel amaçları, genel etki büyüklüğünün hesaplanması (Şen ve Yıldırım, 2023) ve de hesaplanan bu etki büyüklüğünün geçerliliğinin yani anlamlılık düzeyinin belirlenmesi olarak ifade edilmektedir (Özkaya, 2021).

Dâhil Edilen Çalışmalar ve Dâhil Edilme Kriterleri

Araştırma kapsamında PTÖ kullanımının matematik derslerinde akademik başarıya etkisi deneysel bir süreçle ele alınmış ve genel etki büyüklüğünü hesaplamak için yeterli veriye sahip olduğu düşünülen bütün çalışmalar bir araya getirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan alanyazın taramasında herhangi bir bildiri ya da kitap bölümüne rastlanmadığı için araştırma kapsamına sadece makale ve tezler dâhil edilmiştir. Literatür taramasında başlangıç olarak herhangi bir yıl sınırı konulmayarak Aralık 2024 tarihine kadar yayınlanmış olan Türkçe ve İngilizce anahtar kelimelerle erişilebilen tüm yayınlar metinlerinde veya özetlerinde belirlenen kriterlere uygun olarak taranmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar için belirlenen bu kriterler aşağıdaki gibidir:

- ✓ PTÖ'nin öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik nicel paradigmada yazılan bir yayın olması,
- ✓ Yayının ön-son test kontrol gruplu deneysel desene göre modellenmesi,
- ✓ Etki büyüklüklerinin hesaplanmasına olanak tanıyan nicel değerlerin (örneklem büyüklükleri, ortalama başarı puanları, standart sapmalar, F-testi, t-testi, U-testi, vb.) raporlanmış olması.
- ✓ Çalışmanın yurt içinde yapılmış olması.

Belirlenen bu kriterler göz önünde bulundurularak ERIC, Web of Science, ProQuest, YÖK Tez Merkezi ve Google Scholar veri tabanında ["Proje temelli öğrenme" AND "Matematik OR Geometri" AND "deneysel OR amprik"], ["Proje tabanlı öğrenme" AND "Matematik OR Geometri" AND "deneysel OR amprik"] anahtar kelimeleri ile Türkçe ve İngilizce olarak arama yapılmıştır. İlk taramada 27 lisansüstü tez ve 54 makale elde edilmiştir. Tezden çıkarılmış makaleler olması durumunda makaleler tercih edilmiş tez kapsam dışı bırakılmıştır. Birbirini tekrarlayan çalışmalarda çıkarıldıktan ve kalan çalışmaların özet ile yöntem bölümleri dâhil edilme kriterlerine göre detaylı olarak incelendikten sonra araştırmanın amacına uygun 22 çalışma tespit edilmiştir. Sürece ilişkin PRISMA akış diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. PRISMA akış şeması

Şekil 2'de görüldüğü üzere mevcut meta-analiz araştırmasına ilk aşamada 22 çalışma dâhil edilmiş ve sürece bu çalışmalar üzerinden devam edilmiştir.

Verilerin Kodlanması

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların tanımlayıcı özelliklerini görebilmek için Microsoft Excel'den araştırma verilerinin sınıflandırıldığı bir kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlama formunda yazar bilgileri, yayın yılı, yayın türü, öğretim kademesi, uygulama süresi, örneklem büyüklüğü ve de uygulama bölgesi ile ilgili detaylara yer verilmiştir (Bkz. Tablo 2). Aynı çalışmada birden fazla etki büyüklük değerinin ait veriler raporlandığı durumlarda yazar bilgileri

çoğaltılarak kodlama gerçekleştirilmiştir [örn. Altıntaş (2019_1); Altıntaş (2019_2)]. Kaydedilen değişkenlere ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Veri kodlaması

Değişken	Türü	Kodlama yöntemi
Yazar(lar)	Kategorik	Yazar(lar)ın soyadı ve yayın yılı
Yayın yılı	Sürekli	Raporlanan yayın yılı
Yayın türü	Kategorik	1: Makale, 2: Tez
Örneklem büyüklüğü	Sürekli	Çalışmalarda raporlanan örneklem büyüklüğü
Uygulama süresi	Sürekli	Çalışmalarda raporlanan uygulama süresi
Öğretim kademesi	Kategorik	1: Okul öncesi, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite
Uygulama bölgesi	Kategorik	1: Doğu Anadolu, 2: Güneydoğu Anadolu, 3: İç Anadolu, 4: Akdeniz, 5: Marmara, 6: Ege, 7: Karadeniz.

Çalışmalara ilişkin bu detaylar kodlama formuna iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı işlenmiştir. Sonrasında kodlama güvenirliğini sağlamak için bu detaylar her bir çalışma için tek tek karşılaştırılmış ve iki yazar arasındaki kodlama uyumu incelenmiştir. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşum yüzdesi yöntemi kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyuşum yüzdesinin %96 olduğu görülmüştür. Uyuşum yüzdesi için %70 ve üzeri değerler güvenirlik için yeterli kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple kodlamanın güvenilir olduğu ifade edilebilir. Görüş ayrılıklarının olduğu bir çalışmada görüş ayrılıklarının olduğu noktalar tartışılmış ve çözüme kavuşturularak uyuşum yüzdesi %100'e çıkarılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Mevcut araştırma kapsamındaki çalışmalardan elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde sırasıyla aykırı değerlerin incelenmesi, çalışmalar arasındaki heterojenliğin incelenmesi, genel etki büyüklüğünün hesaplanması, moderatör analizleri ve yayın yanlılığının kontrol edilmesi adımları takip edilmiş ve tüm analizler R paket programı (R Core Team, 2020) üzerinden meta (Balduzzi vd., 2019) ile metafor paketi (Viechtbauer, 2010) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, çalışmalarda örneklem gruplarına ait raporlanan nicel veriler kullanılarak online hesaplama sitelerinden (URL_1 ile URL_2) her bir çalışmaya ait etki büyüklük, varyans ile standart hata değerleri hesaplanmıştır. Sonrasında hesaplanan bu etki büyüklük değerler içinde aykırı değerler olup olmadığı standardize edilmiş artık değerlerini inceleyerek (Hedges & Olkin,

1985'ten akt. Şen & Yıldırım, 2023) kontrol edilmiştir. Bunun için her bir çalışmanın standardize edilmiş artık değerinin [-3, 3] aralığında olup olmadığına bakılmış, iki çalışmadan elde edilen üç etki büyüklüğünün [Altıntaş, 2019_5; Altıntaş, 2019_6; Angın ve Arı, 2014_2] aralığın dışında değerlere sahip oldukları görülmüş bu nedenle araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla (Viechtbauer ve Cheung, 2010) bu çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. Sonuç olarak yapılan uç değer analizleri sonrası sürece 22 çalışmadan elde edilen veriler ile devam edilmiştir.

Bir sonraki adımda, araştırma kapsamına alınan çalışmalar arasındaki heterojenlik araştırılmalıdır. Etki büyüklüğü değeri, çalışmadaki ilişkinin gücünü ve yönünü gösteren standardize edilmiş bir ölçüdür (Borenstein, 2009). Standardize edilmiş etki büyüklüğü değeri, çalışma gruplarının ortalamalarının farkının birleştirilmiş standart sapmaya bölünmesiyle elde edilir (Durlak, 1995). Bu değer ister aynı ister farklı ölçekler kullanılsın, tüm çalışmalar arasında karşılaştırılabilir bir değer sağlar (Şen ve Yıldırım, 2023). Böylece aynı konu üzerinde yapılan bağımsız çalışmalardan elde edilen nicel verilerin standart bir değerde bir araya getirilmesi ve çalışmaların etki büyüklüklerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Meta-analiz araştırmalarında standardize edilmiş etki büyüklüğü genellikle "Cohen d, Hedges' g ve Glass Δ" ile gösterilen ortalamalara bağlı olarak deney ve kontrol gruplarının örneklem grupları arasındaki farkı göstermek için kullanılır. Hedges' g formülü, örneklemdeki grup büyüklüklerinin eşit olmaması veya örneklem büyüklüğünün 20'den küçük olması durumunda kullanılabilir (Cohen vd., 2018). Bu araştırmada küçük örneklemlerde yanlılığın düzeltilmesine olanak sağladığından etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Hedges' g kullanılmıştır. etki büyüklükleri Hedges'in g'sine dayalı olarak hesaplandığından, küçük örneklemlerdeki yanlılığın düzeltilmesi için tercih edilmiştir. Çalışma etkilerinin sınıflandırılması için, Cohen's d için verilmesine rağmen Hedges's g için aynı ölçek kullanılmaktadır (Dinçer 2021). Etki büyüklükleri, yapılan dönüşümlerin veya istatistiklerin sonuçlarına göre yorumlanmaktadır. Bu araştırmada Cohen (1988) tarafından tanımlanan standardize edilmiş ortalama farkın etki büyüklüğü aralıkları ölçek referans alınarak yorumlanmıştır. Bu ölçeğe göre; 0.20 küçük, 0.50 orta ve 0.80 büyük etkiye sahiptir. Literatürde genel etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla sabit ve rastgele etkiler modelleri olmak üzere iki temel meta-analiz yöntemi kullanılmaktadır (Karadağ, 2020; Konstantopoulos ve Hedges, 2019). Bu modellerden sabit etkiler modeli, etki büyüklüğünü veya deneysel etkiyi ölçen parametrenin tüm çalışmalarda aynı olduğunu varsayarken rastgele etkiler modeli bu parametrenin veya etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişen rastgele bir değişken olarak

hareket etmesine izin veren model olarak adlandırılmaktadır (Şen ve Yıldırım, 2023). Mevcut araştırmada, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalar için daha doğru bir yaklaşım olması (Borenstein vd., 2009; Field & Gillett, 2010), diğer modellere kıyasla daha kesin güven aralıkları sunması, gerçek dünya görüşünü daha doğru bir biçimde yansıtması ve de elde edilecek sonuçların popülasyona genellenmek istenmesi (Sánchez-Meca vd., 2013; Schmid vd., 2021) gibi nedenlerden ötürü rastgele etkiler modeli (REM) tercih edilmiş ve bu model aracılığıyla genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Meta analiz araştırmalarındaki diğer bir önemli konu olan çalışmalar arasındaki heterojenlik, Cochran'ın homojenlik testi ki-kare ve Q istatistikleri gibi bazı iyi bilinen istatistiksel testler kullanılarak araştırılabilir (Field ve Gillett, 2010). Q değeri "k-1" serbestlik derecesinde χ^2 (ki-kare) değerinden büyük olması durumunda çalışmalar arasında heterojenliğin olduğu kabul edilir (Yıldırım ve Şen, 2019). Bu araştırmada χ^2 değeri, Q istatistiği ve p değeri ile Q istatistiğinin tamamlayıcısı olarak düşünülen ve ölçümün heterojenlik oranı hakkında bilgi sunan I^2 değerine (Kurnaz ve Korkutan, 2023) bakılmıştır. I^2 değerinin %25 civarında olması düşük heterojenlik, %50 civarında olması orta heterojenlik, %75'ten yüksek olması durumunda ise yüksek heterojenlik olduğunu göstermektedir (Higgins ve Thompson, 2002).

Bir sonraki aşamada moderatör analizleri yapılmıştır. Moderatör analizleri analog ANOVA (alt grup analizi) ya da meta-regresyon aracılığıyla yürütülmektedir (Leandro, 2005; Şen ve Yıldırım, 2023). Mevcut araştırmada yayın türü, uygulama bölgesi ve öğretim kademeleri kategorik moderatörler olduğundan genel etki büyüklüğü üzerindeki olası grup farklılıklarını incelemek için ANOVA yaklaşımı kullanılmış ve de elde edilen bulgular karma etkiler modeline göre değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra diğer değişkenler yayın yılı, uygulama süresi ve örneklem büyüklüğü sürekli birer değişken olduklarından meta-regresyon yöntemi ile incelenmiştir.

Mevcut araştırmanın son adımında ise yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmiştir. Alan yazında bunun için Huni Grafiği, Rosenthal ve Orwin'in Fail-Safe N, Egger'in Doğrusal Regresyon Testi, Trim and Fill gibi birbirinden farklı birçok yöntem önerilmektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bunun yanısıra Card vd. (2012, s.262) meta analiz kapsamındaki çalışmaların yayınlanma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmamasının yayın yanlığının olmadığı şeklinde yorumlanabileceğini ileri sürmektedirler. Mevcut araştırmada, yanlılık durumunu incelemek için öncelikle araştırma kapsamındaki çalışmalar yayınlanmış (makale) ve yayınlanmamış (tez) olarak kategorilendirilip yayınlanma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra meta-analiz sonucunu anlamsız hale getirmek için etki

büyüklük değeri sıfır olan çalışma sayısı hakkında bilgi veren güvenli N (Rosenthal, 1979) istatistiğine bakılmış sonrasında ise Mullen vd. (2001) tarafından önerilen N/(5k+10) formülüne göre yanlılık durumu incelenmiştir. Daha sonra hem yayın yanlılığının tespiti hem de düzeltilmesi amacıyla kullanılabilen kırp-doldur yöntemi (Duval & Tweedie, 2000) kullanılmış ve bu yönteme göre oluşturulan huni dağılım grafiği sunulmuştur. Son olarakta yanlılığa dair yapılan tüm analizler bir bütün olarak ele alınıp yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bireysel Çalışmaların Karakteristik Özellikleri

Yapılan araştırmadaki çalışmalara ait özelliklerin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamındaki çalışmaların 2007 ile 2023 yılları arasında yayınlandığı, toplam örneklem büyüklüğünün 12 ile 112 aralığında değiştiği, en büyük örnekleme sahip çalışmanın Cantürk (2023)'e en küçük örnekleme sahip çalışmanın ise Altıntaş (2014_1)'a ait olduğu ayrıca Altıntaş'ın (2014) tez çalışmasında birden fazla etki büyüklüğü raporlandığı görülmektedir. Altıntaş'ın (2014) çalışmalarında aynı örneklemler kullanılmadığından Yapılan çalışmaların çoğunluğunun tez olduğu, farklı öğretim kademeleri üzerinde çalışıldığı diğer kademelere nazaran üniversite düzeyinde çok az çalışma yapıldığı, son başlık altında ise çalışmalarda örneklem grubu olarak Akdeniz bölgesinin hiç yer almamasının yanı sıra Karadeniz, Doğu Anadolu ile Güneydoğu bölgelerine ait sadece birer çalışma yapılması dikkat çekmektedir.

Tablo 2
Araştırma kapsamındaki çalışmaların özellikleri

Yazar(lar)	Kontrol N	Deney N	Toplam N	Uygulama Süresi (Hafta)	Yayın Türü	Öğretim Kademesi	Bölge
Cantürk (2023)	56	56	112	8	Makale	Okul öncesi	Marmara
Can & Gültekin (2022)	23	22	45	8	Makale	Okul öncesi	Doğu Anadolu
Aladağ (2008)	29	30	59	4	Makale	İlkokul	İç Anadolu
Akay & Küçükkaragöz (2014)	25	25	50	6	Makale	Ortaokul	Ege
Sakallı (2013)	30	30	60	5	Tez	Ortaokul	İç Anadolu
Koç (2019)	34	36	70	5	Tez	İlkokul	Güneydoğu Anadolu
Çakır (2007)	21	21	42	4	Tez	Ortaokul	Marmara
Övez (2007)	35	35	70	6	Tez	Lise	Marmara
Savuran (2007)	38	38	76	4	Tez	Ortaokul	Ege
Tabuk & Özdemir (2009)	48	48	96	10	Makale	Ortaokul	Marmara
Koparan (2012)	35	35	70	4	Tez	Ortaokul	Karadeniz
Yıldız (2008)	34	36	70	7	Tez	Ortaokul	Marmara
Ceran & Önder (2012)	21	20	41	4	Makale	İlkokul	Marmara
Göbüt (2019)	10	10	20	4	Tez	Okul öncesi	İç Anadolu
Sert (2008)	23	23	46	13	Tez	Üniversite	Marmara
Peker-Ünal (2018)	48	44	92	8	Makale	Lise	İç Anadolu
Yıldız & Özdemir (2012)	33	30	63	4	Makale	Ortaokul	Marmara
Bildiren & Kargın (2018)	21	23	44	12	Makale	Okul öncesi	Ege
Altıntaş (2014_1)	6	6	12	4	Tez	Ortaokul	Marmara
Altıntaş (2014_2)	14	13	27	4	Tez	Ortaokul	Marmara
Altıntaş (2014_3)	14	13	27	4	Tez	Ortaokul	Marmara
Altıntaş (2014_4)	15	15	30	4	Tez	Ortaokul	Marmara
Demir (2008)	21	26	42	5	Tez	İlkokul	İç Anadolu
Angın & Arı (2014)	20	20	40	8	Makale	Okul öncesi	İç Anadolu
Uygun & Işık-Tertemiz (2014)	30	30	60	4	Makale	Ortaokul	İç Anadolu

Heterojenlik ve Genel Etki Büyüklüğü

Çalışmalardaki nicel veriler kullanılarak elde edilen etki büyüklüklerine yönelik yapılan heterojenlik testine ait analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Heterojenlik testi analiz sonuçları

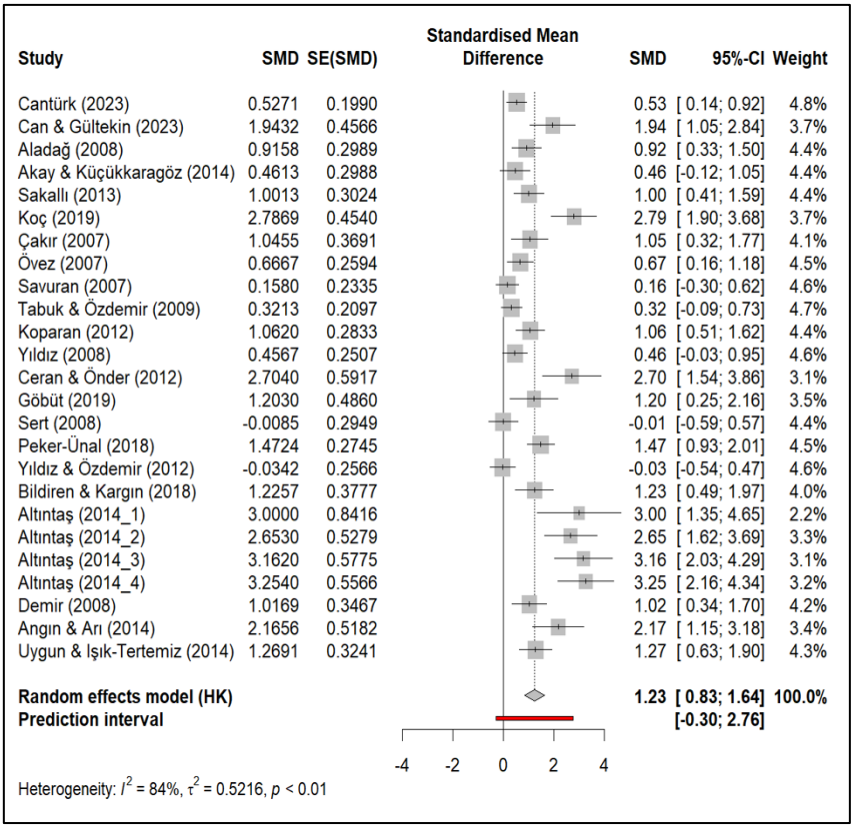
Q	χ^2	I^2	df	p
145.49	36.415	83.5	24	.00*

* p< .05

Tablo 3'te, $Q_{(df=24)}$ değerinin 145.49'a ve χ^2 değerinin ise 36.415'e eşit olduğu ve de Q değerinin χ^2 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu değerler, çalışmalar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu dolayısıyla çalışmalardan elde edilen etki büyüklük değerlerinin heterojen bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra Q istatistiğinin tamamlayıcısı olarak hesaplanan I^2 değeri de heterojenlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (I^2>%75).

Araştırmanın birinci alt problemi "PTÖ'nin öğrencilerin matematik dersinde akademik başarıları üzerindeki genel etki büyüklüğü ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla belirlenen kriterleri karşılayan çalışmalara ait etki büyüklük değerleri, rastgele etkiler modeline göre hesaplanan güven aralıkları, çalışma ağırlıkları ve de genel etki büyüklüğünü içeren orman grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3'te verilen orman grafiğinde, çalışmaların ağırlıklarının %2.2 ile %4.8 arasında değiştiği, en küçük ağırlık yüzdesine sahip çalışmanın Altıntas (2014_1), en yüksek ağırlık yüzdesine sahip çalışmanın ise Cantürk'e (2023) ait olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra çalışmaların etki büyüklük değerleri [-0.03; 3.25] arasında değişmektedir. Bu değerler Cohen (1988)'e göre sınıflandırıldığında 17'sinin büyük, 2'sinin orta, 3'ünün küçük ve 3'ünün zayıf yani önemsiz düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca 23 tanesi pozitif, 2 tanesi ise negatif etki büyüklüğü değerine sahiptir. Bu araştırmada genel etki büyüklük değeri rastgele etkiler modeline göre 1.23 (%95 GA [0.83-1.64]) olarak tahmin edilmiştir. Bu tahmini değer büyük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgulardan hareketle, PTÖ'nin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların orman grafiği

Moderatör Analizleri

Mevcut araştırmada genel etki büyüklük değeri elde edildikten sonra, araştırmanın ikinci alt problemine "PTÖ'nin öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarısı üzerindeki genel etkisi, moderatör değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" yanıt bulabilmek amacıyla yani çalışmalar arası heterojenliğin olası kaynağını veya kaynaklarını açıklamak için moderatör analizlerinden yararlanılmıştır. Bunun için önce kategorik değişkenlere ilişkin Analog Anova sonrasında ise sürekli değişkenlere yönelik meta-regresyon yani alt grup analizleri yapılmıştır. Analog Anova'ya ait analiz sonuçları Tablo 4'te, meta-regresyon analiz sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

Analog ANOVA sonuçları

Değişken	Kategori	k	EB	%95 GA	Q_B	df	p
Yayın türü	Tez	14	1.39	[0.74; 2.05]	.73	1	.39
	Makale	11	1.06	[0.52; 1.60]			
Öğretim	Okul öncesi	5	1.33	[0.67; 2.00]	1.48	3	.69
kademesi	İlkokul	4	1.78	[0.81; 2.75]			
	Ortaokul	13	1.19	[0.72; 1.66]			
	Lise	2	1.06	[0.28; 1.85]			
Uygulama	Ege	3	.56	[-0.02; 1.13]	4.58	2	.10
Bölgesi	İç anadolu	7	1.22	[0.96; 1.47]			
	Marmara	12	1.28	[0.74; 1.81]			

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki çalışmalar yayın türüne göre kategorilendirildiğinde 14'ünün tez, 11'inin ise makale olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların yayın türü değişkenine göre etki büyüklüğü ortalamaları tez çalışmaları için 1.39 değeri ile makale çalışmaları ise 1.06 değeri ile büyük düzeydedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın türü açısından ortalama etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı Tablo 4'te görülmektedir [$Q_B=0.73;\ p>.05$]. Dolayısıyla etki büyüklüklerindeki farklılığın yayın türü değişkeni açıklanmadığı ve de bu moderatör değişkene ait alt gruplar arasında heterojenliğin olmadığı söylenebilir. Diğer bir moderatör değişken olan öğretim kademesi değişkenine göre analiz yapmadan önce, lisans düzeyinde yalnızca bir çalışma (Sert, 2008) olduğu için bu çalışma sınıflandırmaya dâhil edilmemiş ve süreç diğer dört kademeye ait etki büyüklükleri üzerinden devam ettirilmiştir. Bu kademelere göre meta-analize dâhil edilen çalışmalardan 5'inin okul öncesi, 4'ünün ilkokul, 13'ünün ortaokul ve de 2'sinin lise düzeyinde gerçekleştirildiği Tablo 4'te görülmektedir. Bu çalışmaların öğretim kademesi değişkenine göre genel etki büyüklük değerlerinin bütün kademelerde Cohen (1988)'e göre büyük düzeyde olduğu ve de aralarında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 4'te verilmiştir [$Q_B=1.48;\ p>.05$]. Dolayısıyla öğretim kademesinin alt grupları arasında heterojenliğin olmadığı ve de etki büyüklükleri arasındaki farklılığın bu moderatör değişkeni ile açıklanmadığı söylenebilir.

Diğer bir kategorik değişken olan uygulamanın yapıldığı bölge değişkenine göre analiz yapmadan önce Güneydoğu, Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde yalnızca birer çalışma olduğundan bu bölgeler sınıflandırmaya dâhil edilmeyerek süreç üç bölgeye ait etki büyüklükleri üzerinden devam ettirilmiştir. Bu bölgelere göre meta-analize dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüklerinden 3'ünün Ege, 7'sinin İç Anadolu, 12'sinin ise Marmara

bölgesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmaların bölge değişkenine göre genel etki büyüklük değerlerinin Marmara ile İç Anadolu bölgesinde Cohen (1988)'e göre büyük düzeyde Ege bölgesine göre orta düzeyde olduğu ve de aralarında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 4'te görülmektedir [$Q_B=4.58;\ p>.05$]. Dolayısıyla bölge değişkeninin alt grupları arasında heterojenliğin olmadığı ve de etki büyüklükleri arasındaki farklılığın bu moderatör değişkeni ile açıklanmadığı söylenebilir.

Tablo 5

Meta-regresyon sonuçları

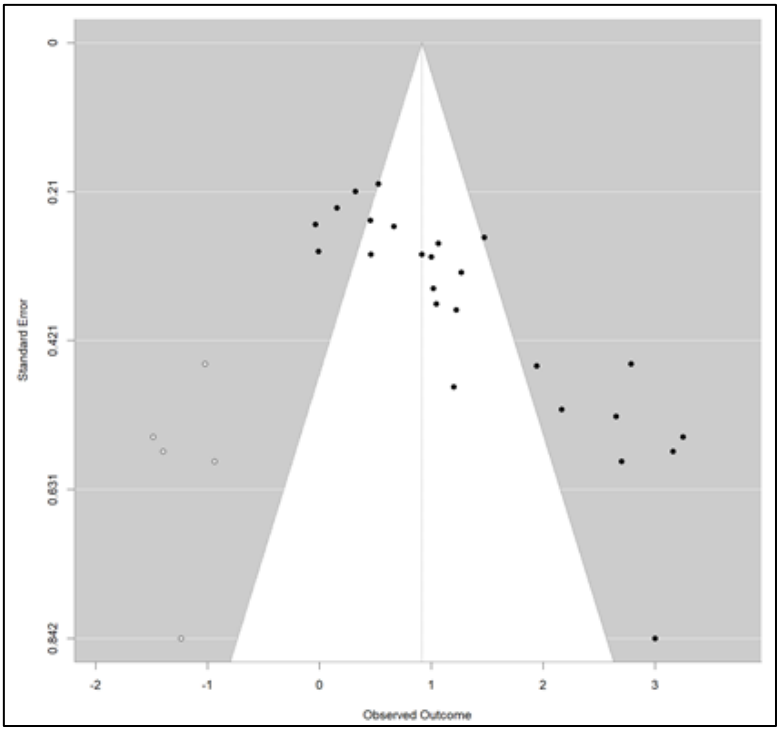
Değişken	***bj***	***SE***	***Z***	***p***	***df***	***Q_E***	***F***	***p***	***R^2***
Kesen	-145.19	74.36	-1.95	.063					
Yayın Yılı	.073	.037	1.97	.061					
Model					1	130.89	3.88	.061	4.20
Kesen	1.931	.479	4.03	.00*					
Uygulama Süresi	-.115	.072	-1.59	.125					
Model					1	135.88	2.53	.125	1.54
Kesen	2.447	.458	5.41	.00*					
Örneklem Büyüklüğü	-.022	.007	-2.95	.01*					
Model					1	119.30	8.72	.01*	15.12

bj= Regresyon katsayısı, Q_E= Heterojenlik istatistiği, R^2= Yordayıcı tarafından açıklanan varyans. *F*= Moderator değişkenin anlamlılığını test etmek için Knapp-Hartung istatistiği; p = F istatistiği için olasılık düzeyi

Tablo 5 incelendiğinde, sürekli bir değişken olan yayın yılı ile uygulama süresi rastgele etkiler modeline göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Dolayısıyla bu değişkenler PTÖ'nin akademik başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü değerinin istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcısı değildir. Diğer bir sürekli değişken olan örneklem büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<.05). Başka bir deyişle, örneklem büyüklüğü değişkeni PTÖ'nin akademik başarı üzerindeki tahmini genel etki büyüklüğü değerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı yani tahmin edicisi olduğu ve de etki büyüklüklerindeki varyansın %15.12'sini açıkladığı görülmektedir. Hatırlanacağı üzere mevcut araştırmada çalışmalar arası heterojen büyüklüğü (I^2) %83.5 çıkmıştı. Bu durum heterojenliğin %83.5'inin çalışmalar arasında, geriye kalan %16.5'inin ise çalışmalar içinden kaynaklandığını göstermektedir. Meta-regresyon sonucuna göre çalışmalar arasındaki varyansın %4.20'si yayınlanma yılı, %1.54'ü uygulama süresi, %15.12'si ise örneklem büyüklüğü tarafından açıklanmaktadır.

Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığının tespiti için ilk olarak çalışmalar yayınlanmış (makale) ve yayınlanmamış (tez) olarak kategorilendirilip yayınlanma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan moderatör analizi, genel etki büyüklük değerinin yayınlanma durumuna ya da yayın türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ($Q_{(1)}$= 0.73, p>.05) göstermektedir (Bkz. Tablo 4). Bu verilere göre yayın yanlılığının olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanısıra Rosenthal ve Orwin'in istatistiksel olarak anlamsız bir sonuç elde etmek için gereken çalışma sayısını gösteren Güvenli N yöntemi uygulanmıştır. Bu yönteme göre, .05 güven düzeyinde gerekli çalışma sayısı 2375 olarak bulunmuştur. Bu değer, PTÖ'nin akademik başarı üzerindeki etkisini geçersiz kılmak için literatürde henüz yayınlanmamış etki büyüklük değeri sıfır olan en az 2375 ek çalışmaya ihtiyaç olduğu anlamına gelmektedir. Mevcut araştırmaya dâhil edilen 26 çalışma, araştırmanın amacına yönelik olarak yapılan tarama sonucunda literatürde yer alan tüm makale ve lisansüstü çalışmalardır. Bunların dışında 2375 çalışmaya daha ulaşılması çok düşük bir ihtimal olduğundan bu sonuç meta-analizde yayın yanlılığının olmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca 2375 sayısının 5k+10 formülünden (k: çalışma sayısı) ile elde edilen 135 değerinden çok daha büyük olması (Fragkos vd., 2014) bu çalışmanın sonuçları güvenilir olarak değerlendirilip mevcut meta-analiz araştırmasındaki veri seçim sürecinin oldukça iyi olduğunu ve araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini tehdit edecek düzeyde bir yayın yanlılığına sahip olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Yayın yanlılığının belirlenmesine yönelik olarak ayrıca huni grafiği incelenmiştir. İnceleme sonucunda göreceli olarak bir asimetri belirlenmiştir. Grafiğin sağ tarafında gözlemlenen hafif kümelenme göz önüne alındığında, potansiyel yayın yanlılığını ayarlamak için Duval ve Tweedie'nin (2000) kırp ve doldur yöntemi uygulanmıştır. Bu yönteme göre oluşturulan düzeltilmiş etki büyüklüğü huni grafiği Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Düzeltilmiş etki büyüklüğü değerlerinin huni grafiği

Şekil 4 incelendiğinde, asimetrik durumu düzeltebilmek için rastgele etkiler modeline göre ortalamanın soluna boş dair şeklinde beş tane çalışma eklendiği görülmektedir. Eklenen çalışmalar sonrasında genel etki büyüklüğü yani düzeltilmiş etki büyüklük değeri 0.92 (%95 GA [0.58-1.26]) olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş etki büyüklük değeri (0.92) ile genel etki büyüklük değeri (1.23) karşılaştırıldığında birbirlerine çok yakın ve de her ikisinin de aynı düzeyde oldukları görülmektedir. Bu değerlerin mevcut araştırmada ortaya çıkan yayın yanlılığının grafiğin altındaki sınırı etkileyecek düzeyde olmadığı diğer bir ifadeyle tespit edilen yayın yanlılığının genel çalışma sonuçlarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir. Buraya kadar sunulan istatistiksel analizler ve huni grafiği bulguları göz önünde bulundurulduğunda mevcut meta-analizde incelenen çalışmalar için yayın yanlılığının çok fazla bir kanıt sunmadığı veyahut mevcut araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek düzeyde olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, PTÖ'nin matematik derslerinde akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmış deneysel çalışmalar bir araya getirilerek meta analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya 22 çalışma dâhil edilmiş ve bu çalışmalarda 25 etki büyüklüğü değeri hesaplanmış sonrasında hesaplanan bu değerler meta-analiz yöntemi ile birleştirilmiştir. Sonrasında çalışmaların etki büyüklüklerinin moderatörlere göre durumuna bakılmıştır. Mevcut araştırmaya dâhil edilen toplam katılımcı sayısı 1369 olup bunların 686'sı deney grubunda, geri kalan 683'ü ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların heterojenlik testi sonucunda homojen olmadıkları çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik bulunduğu görülmüştür. Rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü 1.23 (%95 GA [0.83 – 1.64]) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Cohen'in (1988) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre PTÖ'nin matematik derslerinde akademik başarı üzerinde anlamlı bir pozitif yönde ve de büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç orman grafiğindeki 17 çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca literatürdeki benzer çalışma (Chen ve Yang, 2019; Kurt, 2021; Zhang ve Ma, 2023) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin; Can ve Gerşil (2021) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik başarı üzerinde oldukça geniş seviyede (EB=1.074) olumlu bir etkisi olduğunu; Kurt (2021), proje tabanlı öğrenme yaklaşımın problem çözme üzerinde büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum PTÖ'nin öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisinin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Böyle bir sonuca ulaşılmasının olası nedenleri incelendiğinde PTÖ'nin öğrencilerin matematiği gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirmesini sağlayarak, öğrenmeye yönelik ilgiyi ve motivasyonu artırır (Hmelo-Silver, 2004). Araştırmalar, PTÖ'nün matematik başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Han ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada, PTÖ ile öğretim gören öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenen öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik başarı gösterdiği bulunmuştur. Bunun temel sebeplerinden biri, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlaması ve bilgiyi kendi deneyimleriyle pekiştirmesidir (Barron & Darling-Hammond, 2008).

PTÖ'nün matematik öğretimindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu yöntemin öğrencilerin matematiksel başarılarını ve motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Boaler (2002), PTÖ'nün özellikle dezavantajlı öğrenciler için matematik öğreniminde eşitlik sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, Han ve diğerleri (2015), PTÖ'nün öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkıda bulunduğunu

vurgulamıştır. Bu bulgular, PTÖ'nün matematik öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazında PTÖ'nün matematiksel kavramların öğrenilmesi ve uygulanması üzerindeki olumlu etkileri sıklıkla vurgulanmaktadır (Yanti, 2024). Telegina ve arkadaşları (2019), proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha verimli sonuçlar elde edildiğini belirtmektedir. Rahayu ve Putri'nin (2021) çalışmasında, proje tabanlı matematik öğreniminin, öğrencilerin iletişim, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, Siregar ve arkadaşları (2019), öğrenci ve öğretmenlerin daha aktif bir öğrenme sürecine katılmalarını sağlayacak öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, PTÖ'nün uygulanması, öğrencilerin matematiksel problem çözme yeteneklerini artırmakta ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirmektedir. Sonuç olarak, proje tabanlı öğrenme, matematik eğitiminde akademik başarıyı artıran etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi, eleştirel düşünme yeteneklerini artırması ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırması gibi avantajları, PTÖ'nün eğitimdeki önemini pekiştirmektedir.

Araştırma kapsamındaki çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri arasındaki heterojenliğin olası kaynaklarını belirlemek için öğretim kademesi, yayın türü ve bölge kategorik moderatör değişkenlerine göre gruplandırılmış ve daha sonra bu gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucu oluşturulan grupların birleştirilmiş etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, yayın türü, öğretim kademesi ve bölgenin anlamlı birer moderatör olmadığını dolayısıyla PTÖ'nin matematik derslerindeki öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin bu moderatör değişkenlere göre değişmediğini göstermektedir. Ayrıca sürekli bir moderatör olan yayın yılı, uygulama süresi ve örneklem büyüklüğü değişkenlerine göre meta regresyon yapılmıştır. Elde edilen bulgular yayın yılı ile uygulama süresinin anlamlı bir yordayıcı olmadığını, örneklem büyüklüğünün ise anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Mevcut araştırmanın sınırlılıklarını; PTÖ'nin matematik derslerinde akademik başarı üzerindeki etkisini temel alan nicel çalışmaların azlığı, sempozyum ya da kitap bölümü şeklinde çalışmaların bulunmaması, üniversite düzeyinde kısıtlı çalışmanın sürece dâhil edilmesi, bölge bazında nicel çalışmaların çok sınırlı sayıda olması olarak ifade edilebilir. Bu sınırlamalar PTÖ hakkında daha fazla yorum yapılmasını olumsuz yönde etkilemektedir. PTÖ'nin öğrencilerin

akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu meta-analiz araştırmasının sonuçlarının bundan sonraki süreçte yapılacak yeni araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- PTÖ'nin matematik derslerinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırma kapsamında kriterler doğrultusunda sadece yurt içi çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri (k=25) birleştirilmiştir. Bu nedenle aynı amaçla yapılacak yeni bir meta analiz araştırmasına yurt dışı çalışmalarda dâhil edilerek daha genellenebilir bir sonuca ulaşılabilir. Bunun yanısıra PTÖ'nin matematik derslerindeki akademik başarı üzerindeki etkisi sınıf düzeyi, grup büyüklükleri, öğrenme alanı, yapıldığı ülke ve cinsiyet gibi moderatörler açısından incelenerek daha zengin veriler elde edilebilir.
- Mevcut araştırmada, PTÖ'nin öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarıları üzerindeki genel etkisi incelenmiştir. Bundan sonraki süreçte yapılacak çalışmalarda, PTÖ'nin kalıcı öğrenme, tutum, öz-yeterlilik, motivasyon ve kaygı düzeyi üzerindeki etkisi meta-analiz yöntemiyle araştırılabilir.
- Mevcut araştırmada PTÖ'nin matematik derslerinde kullanımına yönelik bölge bazlı inceleme yapıldığında Akdeniz bölgesinde hiç çalışmaya rastlanmamasının yanı sıra Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden yalnızca birer çalışmaya rastlanmıştır. Oluşan bu durumun altındaki nedenler araştırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Yıldız (*) ile işaretlenmiş referanslar araştırma kapsamındaki çalışmalardır.

*Akay, Y., & Küçükkaragöz, H. (2014). Aile katılımlı performans görevlerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişi ve tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Studies 9*(5), 47-66. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6586

*Aladağ, S. (2008). İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 157-170.

*Altıntaş, E. (2014). Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması (Tez no. 372284) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Angın, D. E., & Arı, R. (2014). Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 22-34.

Asri, D., Setyosari, P., Hitipeuw, İ., & Chusniyah, T. (2017). The influence of project-based learning strategy and self-regulated learning on academic procrastination of junior high school students' mathematics learning. *American Journal of Educational Research, 5*(1), 88-96. https://doi.org/10.12691/education-5-1-14

Balduzzi, S., Rücker, G., & Schwarzer, G. (2019). How to perform a meta-analysis with R: a practical tutorial. *Evidence-Based Mental Health*, 153-160. https://doi.org/10.1136/ebmental-2019-300117

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on İnquiry-Based and Cooperative Learning.* George Lucas Educational Foundation.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House, 83*(2), 39-43.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 695-713). Lawrence Erlbaum Associates.

*Bildiren, A., & Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *44*(198), 343-360. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7360

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74.

Boaler, J. (2002). Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity. *Journal for Research in Mathematics Education, 33*(4), 239-258. https://doi.org/10.2307/749740

Borenstein, M. (2009). Effect size for continuous data. In H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis* (2nd edition, pp. 221–235). Russell Sage Foundation.

*Can, S., & Gültekin Akduman, G. (2023). Proje yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı ve matematik becerilerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(34), 220-243. http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.68715

Can, Ş., & Gerşil, M. (2021). Akademik başarı puanı üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin meta analiz tekniğiyle araştırılması. *Kesit Akademi Dergisi, 7*(29), 279-292. http://dx.doi.org/10.29228/kesit.54048

Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). Project-based learning: A literature review. MDRC/Lucas Education Research. https://www.mdrc.org/publication/project-based-learning

*Cantürk, M. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1869-1886. https://doi.org/10.53444/deubefd.1294675

Card, N. A. (2012). *Applied Meta-Analysis for Social Science Research.* Guilford.

*Ceran, E., & Önder, A. (2012). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerine matematik dersinde "açılar" konusunun öğretilmesinde proje tabanlı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, *1*(1), 89-97.

Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, *26*, 71-81.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* Lawrence Earlbaum Associates.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th edition). Routledge.

*Çakır, T. (2007). İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde çember ve daire konusunun öğretiminde problem tabanlı öğrenme modelinin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi (Tez no. 177961) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Demir, K. (2008). Bütünleştirilmiş öğretim programının işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği (Tez no.

231424) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dinçer, S. (2021). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz* (3. baskı). Pegem Akademi.

Durlak, J. A. (1995). Meta-analizi anlamak. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Çok Değişkenli İstatistikleri Okumak ve Anlamak* (pp. 319-352). Amerikan Psikoloji Derneği.

Duval, S., & Tweedie, R. (2000). A nonparametric trim and fill method of accounting for publication bias in meta-analysis. *Journal of the American Statistical Association, 95*(449), 89-98.

Erdoğan, N. F. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin ders başarısına ve sınıf atmosferine etkisi (Tez no. 230947) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 63*(3), 665-694. https://doi.org/10.1348/000711010X502733

Fragkos, K. C., Tsagris, M., & Frangos, C. C. (2014). Publication bias in meta-analysis: confidence intervals for Rosenthal's fail-safe number. *International Scholarly Research Notices*, *2014*(1), 1-13.

Girgin, D. (2009). Canlılar ve hayat ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi (Tez no. 239348) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Göbüt, S. (2019). Noktalı kartlarla desteklenen proje yaklaşımına dayalı matematik programının 6 yaş çocuklarının sayma ve işlem becerileri üzerine etkisinin incelenmesi (Tez no. 578039) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Han, S., Capraro, R., & Capraro, M. M. (2015). How science, technology, engineering, and mathematics (STEM) project-based learning (PBL) affects high, middle, and low achievers differently: The impact of student factors on achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *13*, 1089-1113. https://doi.org/10.1007/s10763-014-9526-0

Han, S., Yalvac, B., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2015). In-service teachers' implementation and understanding of STEM project-based learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(1), 63-76. https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1306a

Higgins, J., P., & Thompson, S., G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine, 21*(11), 1539-1558.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379.

Karadağ, E. (2020). Eğitim liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: 2008-2018 yılları arasındaki çalışmalar üzerine kültürler arası bir meta-analiz araştırması. *Asia Pacific Education Review, 21*(1), 49-64. https://doi.org/10. 1007/s12564- 019- 09612-1

Kesim, K. N. (2018). Proje Tabanlı Öğrenme Destekli Laboratuvar uygulamalarının kavram ba-şarısına ve öz-yeterlik inancına etkisi (Tez no. 526360) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Koç, Ş. (2019). Kesir öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi (Tez no. 580156) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2019). Statistically analyzing effect sizes: Fixed-and random-effects models. *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis, 3*(1), 245-280.

*Koparan, T. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatiksel okuryazarlık seviyelerine ve istatistiğe yönelik tutumlarına etkisi (Tez no. 344459) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-334). Cambridge University.

Kurnaz, H., & Korkutan, K. (2023). Öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumuna etkisi: Bir Meta-Analiz çalışması. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 113-134.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. *Educational Leadership, 68*(1), 34-37.

Leandro, G. (2005). *Meta-Analysis in Medical Research: The Handbook for the Understanding and Practice of Meta-Analysis*. Blackwell.

Lenhard, W. & Lenhard, A. (2022). *Computation of Effect Sizes*. Psychometrica. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Data Management and Analysis Methods.* Sage.

Mullen, B., Muellerleile, P., & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(11), 1450-1462.

*Övez, M. G. (2007). Ortaöğretim 9. sınıf matematik öğretiminde proje tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi (Tez no. 177964) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özkaya, H. (2021). *Muhasebe Araştırmaları İçin Uygulamalı Meta-Analizler.* Gazi.

*Peker Ünal, D. (2018). Effect of the web project-based presentation of a mathematics unit on student success and students' opinions on the project process. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 9*(31), 34-55.

R Core Team. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. https://www.R-project.org/, Erişim Tarihi: 05.01.2025

Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, *86*(3), 638-641.

Rahayu, P., & Putri, R. (2021). Project-based mathematics learning: fruit salad recipes in junior high school. *Journal on Mathematics Education, 12*(1), 181-198. https://doi.org/10.22342/jme.12.1.13270.181-198

*Sakallı, A. N. (2013). Bilgisayar destekli proje tabanlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış bir dersin öğrencilerin ders başarılarına ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi ve öğrenci görüşlerine yansıması (Matematik dersi örneği) (Tez no. 330253) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sánchez-Meca, J., López-López, J. A., & López-Pina, J. A. (2013). Some recommended statistical analytic practices when reliability generalization studies are conducted. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 66*(3), 402-425. https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.2012.02057.x

*Savuran, D. (2007). İlköğretim yedinci sınıflarda proje tabanlı öğrenme modelinin matematik başarısına tutuma ve kalıcılığa etkisi [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].

Schmid, C.H., Stijnen, T., & White, I. R. (2021). General themes in meta-analysis. In C.H. Schmid, T. Stijnen, & I. R. White (Eds.), *Handbook of Meta-Analysis* (19-26). CRC.

*Sert, Y. (2007). Elemanter sayı kuramı dersinde proje destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi (Tez no. 219950) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Siregar, N., Rosli, R., & Maat, S. (2019). Development of the d-geometry module based on discovery learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 8*(3), 181-198. https://doi.org/10.6007/ijarped/v8-i3/6290

Şen, S., & Yıldırım, İ. (2023). *CMA ile Meta-Analiz Uygulamaları* (Genişletilmiş 2. Baskı). Anı.

*Tabuk, M., & Özdemir, A. Ş. (2009). The effects of multiple intelligence approach in project based learning on mathematics achievement. *International Online Journal of Educational Sciences*, *1*(1), 177-195.

Telegina, N., Drovosekov, S., Vasbieva, D., & Zakharova, V. (2019). The use of project activity in teaching mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 15*(8), 1-11. https://doi.org/10.29333/ejmste/108439

Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning.* The Autodesk Foundation.

*Uygun, N., & Işık Tertemiz, N. (2014). Effects of problem-based learning on student attitudes, achievement and retention of learning in math course. *Education and Science*, *39*(174), 75-90. https://doi.org/10.15390/EB.2014.1975

Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapmak için bir araştırma metodolojisi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 1-32. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3379

Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor Package. *Journal of Statistical Software, 36*(3), 1-48. https://doi.org/10.18637/jss.v036.i03

Viechtbauer, W., & Cheung, M. W. L. (2010). Outlier and influence diagnostics for meta-analysis. *Research Synthesis Methods*, *1*(2), 112-125. https://doi.org/10.1002/jrsm.11

Wilson, D. B. (2023). *Practical Meta-Analysis Effect size Calculator* (Version 2023.11.27).

Yanti, R. (2024). Meta-analysis: the effect of project based learning on students' mathematical ability in indonesia. *International Journal of Research Publication and Reviews, 5*(2), 3505-3512. https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0224.0613

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin.

Yıldırım, İ., & Şen, S. (2019). Oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkileri: Bir meta-analiz çalışması. *Etkileşimli Öğrenme Ortamları 29*(8), 1301-1318.

*Yıldız, F. (2008). "Oran, orantı ve yüzdeler" ünitesinin Proje tabanlı öğrenme ile öğrenilmesinin matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi (Tez no. 220098) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Yıldız, Z., & Özdemir, A. (2012). Çember ve daire konularının öğretiminde proje destekli öğretim yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *35*(35), 175-187.

Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1202728.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to examine the effect of project-based learning (PBL) on students' academic achievement in mathematics courses using the meta-analysis method. In line with this objective, the study seeks to determine the overall effect size of PBL in mathematics education and to investigate whether this effect size differs based on moderator variables such as educational level, publication type, region, sample size, duration of implementation, and publication year.

Method: A meta-analysis method, which is one of the quantitative research designs, was preferred in this study as it aims to synthesize the quantitative findings of experimental studies that examine the impact of PBL on students' academic achievement in mathematics. Within the scope of the study, the effect of PBL on academic achievement in mathematics courses was analyzed through experimental processes, and all studies deemed to have sufficient data for calculating the overall effect size were included. Since no conference proceedings or book chapters were identified in the literature, only articles and theses were included in the study. In the initial literature search, no time restriction was imposed, and all publications available in Turkish and English up to December 2024 were scanned based on predetermined criteria in their texts or abstracts. The first screening yielded 27 graduate theses and 54 articles. If an article was derived from a thesis, the article was preferred, and the thesis was excluded. After removing duplicate studies and examining the abstracts and methodology sections in detail based on inclusion criteria, 22 studies that met the research objective were identified and included in the meta-analysis. In the data analysis process, the following steps were followed: examination of outliers, assessment of heterogeneity among studies, calculation of the overall effect size, moderator analyses, and evaluation of publication bias. All analyses were conducted using the R statistical package, employing the "meta" and "metafor" packages.

Findings: This study examined experimental research investigating the effect of PBL on academic achievement in mathematics courses using meta-analysis. A total of 26 studies published between 2007 and 2023 were included, and 25 effect size values were calculated from these studies. The total sample size in the research ranged from 12 to 112, with the largest sample size found in Cantürk (2023) and the smallest in Altıntaş (2014_1). According to the heterogeneity test results, a high level of heterogeneity (I^2 = 83.5%) was detected among the studies, and the overall effect size was calculated as 1.23. According to Cohen's (1988) classification, this value indicates a large effect.

The results reveal that PBL significantly enhances students' mathematics achievement compared to traditional teaching methods. Moderator analyses indicated that publication type, educational level, and implementation region did not cause significant differences in effect sizes. However, sample size was found to be a statistically significant predictor, explaining 15.12% of the variance in effect sizes. This finding suggests that while PBL produces similar effects across different educational levels and regions, variations in sample size may lead to different outcomes.

Publication bias analyses showed no significant bias that could threaten the validity of the study results. The Fail-Safe N method by Rosenthal and Orwin indicated that at least 2,375 additional studies with zero effect size would be needed to nullify the effect of PBL on academic achievement. The funnel plot analysis showed that the adjusted effect size (0.92) was close to the overall effect size (1.23), confirming the reliability of the results.

Conclusion and Discussion: This study examined experimental research investigating the impact of PBL on academic achievement in mathematics courses through meta-analysis. A total of 22 experimental studies, comprising 1,369 students, were included, and 25 effect size values were calculated. The overall effect size was found to be 1.23, indicating a large positive effect according to Cohen's (1988) classification. The findings support the conclusion that PBL significantly improves mathematics achievement compared to traditional teaching methods. The effectiveness of PBL in mathematics education is attributed to its ability to relate mathematical concepts to real-world problems, thereby increasing students' motivation and reinforcing knowledge through experiential learning. Previous research has also demonstrated that PBL enhances students' academic achievement and problem-solving skills. Additionally, PBL contributes to teachers' professional development, helps students acquire 21st-century skills (such as communication, collaboration, and critical thinking), and promotes more active participation in mathematics courses. The study found that educational level, publication type, and region did not significantly moderate the effect of PBL on academic achievement. However, sample size was identified as a statistically significant factor. These findings suggest that PBL enhances academic achievement in mathematics regardless of the educational level, but larger sample sizes yield stronger effects.

In conclusion, project-based learning is an effective method in mathematics education. Its ability to develop students' problem-solving and critical thinking

skills, increase their engagement in learning, and promote long-term retention of knowledge demonstrates its superiority over traditional teaching methods.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.