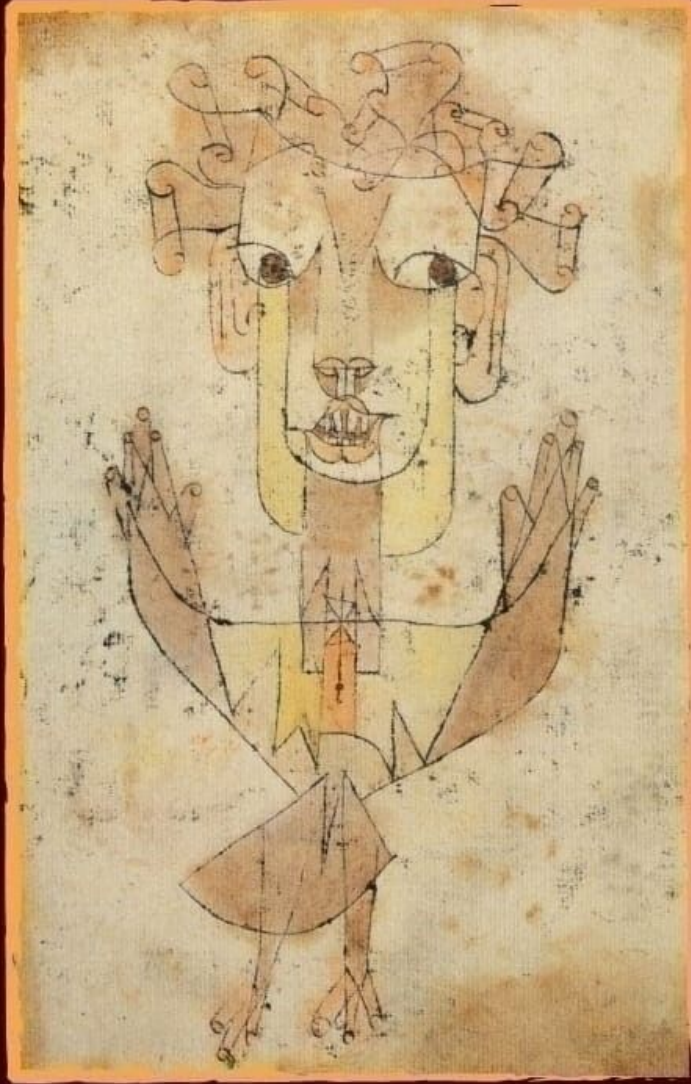


TO TARİH
OKULU
DERGİSİ
JH
S
JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

Yıl/Year:19, Sayı/Issue:LXXX 2026



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 Copernicus, Sobiad, MLA, Semantic Scholar, Scilit, Mendeley, WorldCat, CiteFactor, Paperity, Acarindex, Araştırmaz, I20R, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmaz, 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: 19 – Sayı/Issue: LXXX-2026

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 – Prof. Dr. Bilal TUNÇ

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

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

Web: <http://www.johschool.com>

JOHSCHOOL
Yıl/Year: 19 – Sayı/Issue: LXXX-2026

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

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editörler: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN – Prof. Dr. Bilal TUNÇ

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
Prof. Dr. Bilal TUNÇ	Tarih / Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Murat KEÇİŞ	Orta Çağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer DEMİR	Eskiçağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur DEMLİKOĞLU	Yeniçağ Tarihi	Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Azmi ÖZCAN	Yakınçağ Tarihi	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT	Eğitim Programları	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ	Fen Bilgisi Eğitimi	Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Binnaz KOCA	Resim / Grafik	İnönü Üniversitesi
Dr. Ertan ZEREYAK	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Recep ÖZMAN	Arkeoloji	İnönü Üniversitesi
Dr. Arif YILDIZ	İşletme	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Salih TELLİOĞLU	Pazarlama	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Fuat ŞANCI	Sanat Tarihi	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim GÜLLÜ	Beden Eğitimi ve Spor	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU	Türk Dili ve Edebiyatı	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKKAŞ	Sosyoloji	Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp SEVİMLİ	Matematik Eğitimi	Tokat Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Türkçe Eğitimi	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut GÜN	Yabancılar Türkçe Öğretimi	Mersin Üniversitesi
Dr. Fatih DEĞİRMENÇİ	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, Liège 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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Adem KARTAL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

İDEOLOJİ VE NETFLİX ALGORİTMALARI

Ideology and Netflix Algorithms

1-33

Mehmet DİNÇ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

SABAHATİN ALİ’NİN ÖYKÜLERİNE YANSIYAN KADIN İMGELERİ

The Representation of Women In The Stories of Sabahattin Ali

34-55

Erhan HANCIĞAZ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

THE PERCEPTION OF TÜRKİYE AND TURKS CREATED BY TURKISH TV SERIES AMONG VIEWERS: A QUALITATIVE ANALYSIS OF IRAQI VIEWERS

Türk Dizilerinin İzleyiciler Üzerinde Oluşturduğu Türkiye ve Türk Algısı: Iraklı İzleyiciler Üzerinde Nitel Bir Analiz

56-92

Hasan Furkan KAPLAN & Adem AKTAŞ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

SAVUNMA HARCAMALARI VE EKONOMİK BÜYÜME İLİŞKİSİ; GELİŞMİŞ VE GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELER ANALİZİ

Defense Expenditures and Their Relationship to Economic Growth; Analysis of Developed and Developing Countries

93-112

Muhsin Ertürk BUDAK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE TBMM’DE SITMA İLE MÜCADELE:

HALK SAĞLIĞINA YÖNELİK YASAL GİRİŞİMLER VE HASTALIĞIN RAKAMSAL BOYUTU (1920-1938)

Combating Malaria in the Turkish Grand National Assembly During the Early Republican Period: Legislative Initiatives for Public Health and the Statistical Dimensions of the Disease (1920-1938)

113-152

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)

Naci KÜÇÜKGENÇAY

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

OPINIONS OF GIFTED STUDENTS ON THE HISTORY OF NUMBERS VIRTUAL MUSEUM APPLICATION

Sayıların Tarihi Konulu Sanal Müze Uygulamasına Yönelik Özel Yetenekli Öğrencilerin Görüşleri

153-185

Aydolu Algin TOROS & Mustafa Önder ŞEKEROĞLU

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Review Article

TEKNOLOJİNİN VE KÜRESELLEŞMENİN KESİŞİMİNDE KLİNİK OTORİTE VE BAKIM PARADİGMASI: HEMŞİRELİK VE SAĞLIK TARİHİNE SİSTEMİK BİR BAKIŞ

Clinical Authority and The Care Paradigm at The Intersection of Technology and Globalization: A Systemic Look at The History of Nursing and Health

186-197

Ahmet Selçuk BAYBURTLU & Göktürk ERDOĞAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

BİLSEM'DE ÖĞRENİM GÖREN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE MÜZİK EĞİTİM SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Examination of Music Education Processes of Specially Talented Students Studying at BİLSEM

198-233

Ayşenur KULOĞLU, Fulya Görkem ORHAN & Fatma TUTUŞ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YENİLİKÇİ DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: EĞİTİMDE YENİ PERSPEKTİFLER

The Relationship Between Secondary School Students' Innovative Thinking Tendencies and Social Emotional Learning Skills: New Perspectives in Education

234-262

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)

İlknur Ülkü ARMAĞAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
THE IMPACT OF CRYPTOCURRENCIES ON EXCHANGE RATES: AN
EMPIRICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BITCOIN AND
THE USD/TRY EXCHANGE RATE

*Kripto Paraların Döviz Kurları Üzerindeki Etkisi: Bitcoin ile USD/TRY Kur İlişkisi
Üzerine Ampirik Bir Analiz*

263-297

Çağrı GÜÇLÜTEN -Adnan ABDULVAHİTOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL MIGRATION THEORIES VIA
FUZZY TOPSIS METHOD

Bulanık TOPSIS Yöntemiyle Uluslararası Göç Teorilerinin Karşılaştırmalı Analizi

298-328

Burak PEKÜN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
THE USE OF ICONIC ARTWORKS IN BRAND COMMUNICATION
STRATEGIES: MEANING, IDENTITY, AND CONSUMPTION

*İkonik Sanat Eserlerinin Marka İletişim Stratejilerinde Kullanımı: Anlam, Kimlik ve
Tüketim*

329-345

Yavuz Selim KAYMAZ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRK SOSYAL GÜVENLİK SİSTEMİNDE MALULLÜK VE ENGELLİLİK
KAVRAMLARININ SINIRLARI

Limits of Invalidity and Disability Concepts in The Turkish Social Security System

346-367

Celal ŞAHİN & Ferit BULUT

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BAŞLANGIÇ DÜZEYİ BAĞLAMA ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR İHTİYAÇ BELİRLEME ÇALIŞMASI

*Teachers' Opinions On Beginner Level Bağlama Teaching Program: A Needs
Assessment Study*

368-403

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)

Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE & Saadet DUMAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

AYDIN KURAMLARI BAĞLAMINDA AFET İNAN: CUMHURİYET
MODERNLEŞMESİNİN TÜRK KADIN AYDINI

*Afet İnan in the Context of Intellectual Theories: The Turkish Female Intellectual of
Republican Modernization*

404-429

Emine KARASU AVCI & Saim TURAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

2024 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN DİJİTAL
VATANDAŞLIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Examination of 2024 Social Studies Curriculum in Terms of Digital Citizenship

430-458

Ethem GÜRHAN

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Review Article

HACI BEKTAŞ VELİ ÖĞRETİLERİ PERSPEKTİFİNDEN ÂŞIK NOKSANİ
DEYİŞLERİNDE MANEVİ DEĞERLER

*Spiritual Values in the Poems of Âşık Noksani From the Perspective of the Teachings of
Hacı Bektaş Veli*

459-480

Gökçen TEKİN & Bayan AGABEK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN BÜRÜNSEL ALGI
BECERİLERİ

Prosodic Perception Skills of Those Learning Turkish as a Foreign Language

481-510

Gül KARAHAN ÇOBAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

SOSYAL HİZMET UZMANLARININ “KURUM DANIŞMANLIĞI”
DENEYİMLERİ

Social Workers' "Field Instructor" Experiences

511-536

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

Mehmet Emin ÇİFTÇİ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
HZ. PEYGAMBER'İN UYGULAMASIYLA BAZI GELENEKLERİN
SÜNNETLEŞMESİ (KAYLÛLE UYKUSU ÖRNEĞİ)

The Sunnah of Some Traditions with the Practice of the Prophet Muhammad (The Example of Kaylula Sleep)

537-559

Mehmet ŞAHİN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DİVAN ŞİİRİNDE “MISIR’A SULTAN OLMAK” İMGESİ ÜZERİNE BİR
İNCELEME

A Study on the Image of “Being Sultan of Egypt” in Divan Poetry

560-587

Melek YENİSU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
IRAK KRALI GAZİ’NİN FAALİYETLERİ VE VEFATININ TÜRK BASININA
YANSIMALARI (1933-1939)

Iraqi King Ghazi's Activities And The Reflections Of His Death On The Turkish Press (1933-1939)

588-620

Meral KAYABAŞI

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNE ELEŞTİRİLER VE ÖNERİLER, “TÜRK
EĞİTİMİ MİLLİ KOMİSYONU RAPORU” ÖZELİNDE

Criticisms and Suggestions on the Turkish Education System, With a Special Focus on the “Turkish Education National Commission Report”

621-648

Mustafa HAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ENGEL TÜRRLERİNİN TANIMI, SINIFLANDIRMASI VE ENGEL TÜRRLERİNE
UYGUN SPOR BRANŞLARI: KURAMSAL BİR ANALİZ

Definition and Classification of Disability Types and Sports Branches Suitable for Disability Types: A Theoretical Analysis

649-672

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)

Seda KIYAK ERBİLDİK, Muhammed AKAT & Erdal HAMARTA

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YETİŞKİNLERDE INSTAGRAM BAĞIMLILIĞI, İLETİŞİM BECERİLERİ VE YALNIZLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Examining the Relationship Between Instagram Addiction, Communication Skills, and Loneliness in Adults

673-695

Gamze MUTLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
CİHÂNNÜMÂ BİR ‘SEYAHATNÂME’ METNİ MİDİR?

Is the Cihânnümâ a ‘Travel Book’ Text?

696-729

Melik YOLCİ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
FİNANSAL KARARLARDA BİLİŞSEL VE DUYGUSAL FAKTÖRLERİN ROLÜ: TÜRKİYE’DEKİ BİREYSEL YATIRIMCILARIN DAVRANIŞSAL FİNANS AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

The Role of Cognitive And Emotional Factors in Financial Decisions: An Evaluation of Individual Investors in Turkey From A Behavioral Finance Perspective

730-761

Zeynep BAŞPINAR GÜVENÇ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DÂRRÜSSAÂDE AĞALARININ TERCÜME-İ AHVÂLİ “RAVZATÜ’L-KÜBERÂ”
Biographies of the Chief Black Eunuchs (Darusaade Aghas) “Ravzatü’l-Küberâ”

762-795

Muhammed Enes KAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÜNİVERSİTELERDE ETİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Investigation of Academics' Perceptions of Ethics in Universities

796-832

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)

Abdül Halim VAROL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ŞER'İYYE SİCİLLERİNE GÖRE BARTIN'DA OSMANLI MİMARİSİ
Ottoman Architecture in Bartın According to the Shariyye Registers

833-855

Emrullah BANAZ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DİJİTAL YAZMADA WEB 2.0 ARACI OLARAK PADLET KULLANIMINA
YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ: YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ
ÖZELLİKLERE İLİŞKİN YANSIMALAR
*Teacher Candidates' Views on The Use of Padlet as a Web 2.0 Tool in Digital Writing:
Reflections on Artificial Intelligence-Supported Features*

856-877

Şemsettin PINAR & Mete Bülent DEGER

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KLASİK TÜRK EDEBİYATINDA “YÜKSELİŞ” VE “ÇÖKÜŞ”ÜN ANLAM
ÇERÇEVESİ VE TASNİFİ (SEBK-İ HİNDİ ÖRNEĞİ)
*Meaning Framework and Classification of “Rise” and “Fall” in Classical Turkish
Literature (Example of Sebk-i Hindî)*

878-908

Caner SUNAY & Adnan KÜÇÜKOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ACİL UZAKTAN EĞİTİM SÜREÇLERİNDE ÖĞRETMENLERİN
TEKNOPEDAGOGİK YETERLİKLERİ VE TEKNOLOJİYİ KABULLENME
DÜZEYLERİ İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ
*Investigation of the Relationship Between Teachers' Technopedagogical Competences
and the Levels of Technology Acceptance in Emergency Distance Education Processes
and Their Attitudes to Distance*

909-933

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)

Büşra HARMANDAR, Fatmanur ÇİMEN, Ayşegül KAYAR MUSLU & Fatih VEYİS

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMENLER İÇİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Development of the Alternative Assessment and Evaluation Self-Efficacy Scale for Teachers: A Validity and Reliability Study

934-959

Mahmut Askeri KÜÇÜKKAYA

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÜMMÎ SİNÂN HALVETÎ'NİN DİVÂN-I İLÂHÎYAT'INDA İLÂHÎ AŞK
Divine Love in the Divan-i Theology of Ümmî Sinân Halveti

960-982

Zeynep YILDIZ ÇELEBİ & Selim Hilmi ÖZKAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE HISTORY OF TÜRKİYE
Türkiye Tarihinde Yabancı Dil Eğitimi

983-1021

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin 2026 tarihli LXXX. 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 LXXX. 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 umundayız. 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 LXXX. 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 dilekleriyle...

2026

Baş Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD)	Journal of History School (JOHS)
(2026), 19(80), 1-33	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.80966	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 28.02.2025	Submitted date
Kabul tarihi 19.07.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 08.01.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Kartal, A. (2026). İdeoloji ve Netflix Algoritmaları. <i>Journal of History School</i> , 80, 1-33.	

İDEOLOJİ VE NETFLİX ALGORİTMALARI

Adem KARTAL¹

Öz

Bu çalışma, Netflix platformunun teknolojik ve algoritmik evrimi ile izleyiciyi nasıl etkilediği incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle platformun kullanıcı verilerini kullanarak izleyici deneyimlerini kişiselleştirmesi ve bu sürecin izleyicinin seçim özgürlüğünün nasıl etkilediği sorgulanmaktadır. Netflix platformu kullandığı ileri düzey teknoloji ve algoritmalarla kullanıcı deneyimlerini analiz ettiği bu analizler sonucu kullanıcılara özgür alanlar yaratmaktan çok onları yönlendirme çabasında olduğu tartışılmıştır. Bu yönüyle Netflix sadece eğlenceli içerikler üreten bir platform değil, kullanıcıların tercihlerini yöneten bir iktidar aygıtı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca pozitivist ideolojinin sadece akademik alanlarda değil, bu platformlar aracılığıyla da topluma nüfus ettiği sorgulanmaktadır. Çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. 2018 ve 2024 yılları arasında Netflix platformunda yer alan farklı kategorilerde çok popüler olan 6 içerik de ki LGBT karakter temsilleri incelenmiştir ((*The Spy*, *Heartstopper*, *Young Royals*, *She-Ra and the Princesses of Power*, *The Haunting of Bly Manor*, *Duck Butter*). Elde edilen bulgular tema ve alt temalara ayrılarak LGBT karakterlerin temsil ve benimsetilme stratejileri Netflix içerikleri aracılığıyla izleyicilere nasıl sunulduğu analiz edilmiştir. "The Spy" dizisindeki beklenmedik eşcinsel öpüşme sahnesi ve eşcinselliği normalleştirme çabası ve toplumsal normlara meydan okuma olarak yorumlanmıştır. "Heartstopper," LGBT temsiliyi geniş bir kitleye taşıyarak farklı yaşam tarzlarının mümkün ve normal olduğunu vurgularken, "Young Royals" dizisi, LGBT karakterlerin yaşamını merkeze alırken, eşcinselliği yüzeysel lise dramalarına indirgemesi eleştirilmiştir, toplumsal normları sorgulama konusunda yanıltıcı mesajlar içerebileceği ifade edilmektedir. "She-Ra and the Princesses of Power" animasyonu, LGBT temsiliyi normalleştirme çabası olup ayrıca her yaşta izleyiciye yayma çabası olarak değerlendirilmiştir, "The Haunting of Bly Manor" dizisi,

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ademkartal2525@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2363-6736

LGBT ilişkilerini ön plana çıkararak belirli bir yaşam tarzını normalleştirme çabası göstermektedir. "Duck Butter" filmi, cesur sahnelerle LGBT yaşam tarzının organik olduğunu vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Netflix, İdeoloji, Algoritma, Farklı Temsiller.

Ideology and Netflix Algorithms

Abstract

This study aims to examine how the technological and algorithmic evolution of the Netflix platform affects viewers. In particular, it questions how the platform utilizes user data to personalize viewing experiences and how this process influences viewers' freedom of choice. It is argued that, through the use of advanced technologies and algorithms, Netflix analyzes user experiences not with the intention of creating a space for autonomous choices, but rather with the aim of directing those choices. In this respect, Netflix is approached not merely as a platform that produces entertaining content, but as a power apparatus that governs viewer preferences. Furthermore, the study interrogates the extent to which positivist ideology infiltrates society not only through academic fields but also via such media platforms. The research employs content analysis as a qualitative method. Within this scope, LGBT character representations in six highly popular productions across various categories on the Netflix platform between 2018 and 2024 were examined (The Spy, Heartstopper, Young Royals, She-Ra and the Princesses of Power, The Haunting of Bly Manor, Duck Butter). The findings were categorized into themes and sub-themes, and the strategies of representation and normalization of LGBT characters were analyzed in relation to how they are conveyed to audiences through Netflix content. The unexpected gay kissing scene in The Spy was interpreted as an effort to normalize homosexuality and to challenge prevailing social norms. While Heartstopper introduces LGBT representation to a broader audience, emphasizing the legitimacy and normality of diverse lifestyles, Young Royals has been criticized for reducing homosexuality to superficial high school drama, potentially conveying misleading messages regarding the questioning of societal norms. The animated series She-Ra and the Princesses of Power was assessed as both an attempt to normalize LGBT representation and to disseminate it across age groups. The Haunting of Bly Manor prominently features LGBT relationships in a manner that promotes the normalization of a particular lifestyle. Lastly, Duck Butter underscores the organic nature of the LGBT lifestyle through bold and explicit scenes.

Keywords: Netflix, Ideology, Algorithm, Different Representation.

GİRİŞ

Netflix platformunun insanoğlunun geldiği teknolojik ve bilimsel aşamanın doğal bir sonucu olduğunu söylemek çok iddialı bir cümle olmayacaktır. Ülkemizin internet hızının batılı ülkelere nazaran daha yavaş olduğu kabul edilse bile 1000 Mbps internet hızlarına ulaşmak mümkündür. Artık okyanuslar altından dünyaya ulaştırılan internet alçak irtifa uydularıyla bütün dünyaya ulaşma arifesindeyken geleneksel yayıncılığın hızla internete kayması ve daha da ilerleyeceğini şimdiden söyleyebiliriz. Geleneksel medyanın tekyönlü yani izleyicinin hangi saatte neyi izleyeceğine karar vermesindeki tekeli ve dizi yayınlarını belli aralıklarla yoğun ve reklamı uzun saatlerle izleyiciye sunması Netflix gibi yeni mecraların kitleler tarafından çabuk kabullenilmesinde oldukça etkili olduğunu özellikle vurgulamak gerekir.

Bu platformların dijitalleşmesi tek bir ortamda dahi birçok iletişim girdi ve çıktısını mümkün hale getirmiştir. İçerik ve biçim arasındaki ilişki dijital dönüşümle birlikte içeriklerde de dönüşüme sebep olmuştur. Bu platformlar yeni hikâye anlatma biçimlerini de ortaya çıkarmış klasik anlatı formlarının yerini çok katmanlı, iç içe geçmiş, çok boyutlu yapılara devretmiştir (Şakı Aydın, 2019, s.1168). Ancak hem sözlü anlatım hem de yazınsal anlatım anlatıcının ideolojik süzgecinden geçmektedir. Geleneksel medya anlatım biçimleri nasıl ideolojik bir bakıştan bağımsız değilse yeni medya ortamları da her ne kadar bağımsız gibi gözükseler de doğrudan bir ideolojik bakışa bağlıdırlar. Althusserci bakış açısından bir pencere açmak gerekirse üretim araçlarını elinde bulunduranlar geleneksel medya da olduğunu gibi yeni medya ortamlarında da varlık göstermektedirler. Hele ki insanoğlunun yoğun ilgi gösterdiği mecralar düşünülecek olursa iktidar sahiplerinin pay almamaları düşünülemez. Dolayısıyla iktidar araçlarını elinde tutanlar geleneksel medya da olduğu gibi yeni medya araçlarında da kendi ideolojilerini kitlelere dayatarak öznenin yeniden inşasında önemli pay edinirler. Bu alanda özellikle genç kuşaklar tarafından tercih edilen tüm dünya da 190'dan fazla ülkede 200 milyon civarı abone sayısına ulaşan Netflix bunların başını çekmektedir (Çamur & Zinderen, 2021, s.466)

Netflix gibi dijital platformlar aracılığıyla izleyici alışkanlıklarının dönüşümü yaşadığımız çağın teknolojik ve kültürel değişim göstergelerinin başında gelmektedir. Bu bağlamda küresel bir yayın devi olan Netflix, yaşadığımız çağın teknolojik gelişmelerini yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda kullanıcı tercihlerini belirleyip ideolojik çerçevelerini de şekillendirmede önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışma, Netflix'i yeni medya teknolojisi, algoritmik yönlendirme, ideolojinin yeniden üretimi noktasına konumlandırarak güncellik kazandırmaktadır.

Çalışmanın özgünlüğü, yaşadığımız dijital çağda sadece neyin izlendiği değil, bireylerin içerikle, anlama ve kimliklerle nasıl ilişki kurduğunu da belirleyen bir iktidar aracı olduğunu da eleştirel bir yönle incelemesinden kaynaklanmaktadır. Literatür incelendiğinde yeni medya, Netflix ve çeşitli platformlar ile ilgili çokça çalışma olmasına rağmen LGBT temsiliyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren cesur yayınların eksikliği görülmektedir. Bu yüzden bu çalışmanın literatürde ki bu eksikliğe küçük de olsa bir katkısının olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın sınırlılığı çok fazla yeni medya aracı olmasına rağmen dünyanın en bilinen dijital içerik mecrası olan Netflix ve ürettiği bazı içeriklerle sınırlı kalmıştır. Araştırmacılar için gelecek çalışmalarda diğer yeni medya araçlarının ideolojinin yeniden üretimi, LGBT ve diğer kültürel değerlerle çatışma içerisinde olan pozitivist temsillerinin yeni normaller olarak nasıl benimsendiğine yönelik yeni çalışmalara örnek olması bu çalışmada amaçlanan hedeflerdendir.

TV Yayıncılığının Netflix’e Dönüşümü

Netflix platformu 1997’de DVD kiralama ve satış için kurulmuş bir şirket iken bugün dijital içerikler üretip dünyanın hemen her yerine dağıtan bir uluslararası şirket haline gelmiştir. Bu platform ulaştığı kitlelere film, dizi, belgesel, eğlence ve türevlerini sunmaktadır. Bu platformda yayınlanan yapıtlar ülkemizde de oldukça ilgi gördüğünü söyleyebiliriz (Günay, 2023, s.309). Bu platform internet üzerinden TV ve sinema platformudur. Daha önce TV de yayınlanmış yahut yayınlanmamış ancak TV yapıtlarına uygun içerikler barındırdığı için böyle bir tanım yapabiliriz. Sinema özelliği ise bu platformlar olmasa yapılacak filmlerin izleyicilerle buluşması için sinema salonlarıyla anlaşacağı içerikleri barındırmasından gelmektedir. Örnek vermek gerekirse Recep İvedik serisi altı bölüm olarak sinema salonlarıyla izleyicisiyle buluşmasına rağmen son seri olan Recep İVEDİK 7 aynı Netflix gibi internet platformu olan Disneyplus da yayınlanmıştır. Daha önce sinema salonları için film üreten başka projelerde bu platformlarda yayınlanmıştır. Aslında Netflix platformu da diğer platformlarda internetin TV’yi dönüştürme platformlarıdır.

Bu dönüştürme platformlarından bir tanesi de OTT TV (Over the Top Television) modelidir. Bu modelde geniş bant veri aktarımı ile izleyicilere video içerikler abonelikler aracılığı ile aktarılmaktadır. OTT TV izleyicilere ister TV üzerinden isterlerse de mobil cihazlar (tablet, akıllı telefon yahut pc) üzerinden istedikleri yer ve zamanda içeriklere ulaşma seçenekleri sunan bir modeldir. Bu model izleyicilere Apple TV gibi TV’ye bağlanan cihazlar sayesinde de içeriklere ulaşmasını sağlamaktadır. Günümüzde bu modelde en yaygın kullanılan platform Netflix’dir. İnternet üzerinden televizyon yayıncılığı örneklerinden biride İnternet Protokolü Televizyonu olan IPTV, ev internet kotasından bağımsız yayın

yapan bu platform güvenli kapalı bir platform üzerinden gelişmiş TV hizmeti vermektedir. Bu platform OTT TV'nin aksine yalnızca TV üzerinden izlenme STB (Set-Up Box) isimli decoder ile TV yayını sunmaktadır. İnternet yayıncılığından farklı olarak geniş bant şebekesi ile kontrollü bir yayın hizmeti sunmaktadır. TV kalitesinde bir yayın sağlamakta olup aylık belli ücret talep etmektedir. Bu platform telekomünikasyon şirketleri aracılığı ile hizmet sunan bu platformun ülkemizdeki ilk ve tek uygulaması Tivibu platformudur (Yüncüoğlu, 2019, s.29).

TV yayıncılığı üzerinde gerçekleşen bu köklü teknolojik değişim klasik uydu yahut kablolu yayıncılığını internet üzerinden yeni medya düzenine taşımıştır. Yeni medya üzerinden kastedilen şey çoğunlukla dijital medya, interaktif ve multimedya'dır. Yeni medya büyük çoğunlukla bilgisayar ve mobilizasyon teknolojilerine dayanmakla birlikte sadece dijital olarak değil etkileşimli bir araç olmuştur. Yeni medya birçok şeyi bünyesinde barındırdığı için "melez" bir yapı halini almış olup iletişimin "yöndeşmiş" bir şeklini karşımıza çıkarmıştır. Pazarlama ve ticarileşme açısından değerlendirilecek olursa hedef kitlenin tespiti ve takibinin kolaylaşmasıyla beraber "niş" adı verilen küçük ve homojen gruplara da pazarlama faaliyetlerinin kolaylaştığı görülmektedir. Nasıl izleyici istediği içeriklere ulaşması kolaylaşırsa pazarlama faaliyetlerinde reklam ve tanıtımda hedef kitleye yönlendirilmesi kolaylaşacaktır. Geleneksel medya dikey bir iletişim süreciyle kitlelerine ulaşırken yeni medya yatay bir süreçle kitlelerine ulaşabilmektedir. Bunu da tabi ki dijitalleşme sürecinin sağladığını belirtmek gerekecektir. İçerik ve biçim arasındaki ilişkiye vurgu yapan araştırmacılar dijitalleşmeyle birlikte bu medya ortamında içeriklerinde dönüştüğüne vurgu yapmaktadırlar. Yöndeşen bu yeni medya ortamında yeni hikâye oluşturma ve anlatma biçimleri de değişmiştir. Klasik oluşturma ve anlatma biçimleri yerini çok katmanlı iç içe geçmiş çok boyutlu yapılar dönüşmüştür. Eğer bu noktadan bakarsak Netflix'in tüm dünyada egemen bir seyirlik eğlence platformu haline gelmesinde teknolojik gelişmelerin bir sonucu olduğunu belirtmek gerekir. Netflix'in ülkemiz web sitesine yahut mobil uygulamasına girildiğinde oldukça basit, görselliği bol, anlaşılır bir şekilde hazırlandığı görülecektir. Kullanım kolaylığı, hızı ve basitliği sayesinde üye olma oldukça basit bir iştir (Aydın, 2019, s.1168).

Netflix aylık yahut başka planlar ile abonelerinden belli ücretler karşılığında içerik sunan bir online yayın platformudur. Bu platform abonelerine istedikleri yerde istedikleri zamanda istedikleri kadar içeriklere ulaşma seçeneği sunmaktadır içerikler TV'nin aksine reklamsız ve kesintisiz bir şekilde izlenebilmektedir ayrıca aboneler içerikleri istedikleri yerde durdurabilmekte ve istedikleri zamanda devam ettirebilmektedirler ayrıca bu platform abonelerine

istedikleri zaman üyeliklerini sonlandırma seçeneği de sunmuştur. Abonelerin istedikleri zaman üyeliklerini sonlandırma seçeneklerinin bulunması klasik yayıncılığa göre bu platforma önemli bir güven ve ayrıcalık tanımıştır (Söğüt, 2020, s.412-413).

Netflix, dünya çapında kolay erişim, standart içerik üretimi ve hedef kitlenin kontrolü sağlayan küresel bir platformdur. Büyük Veri analizleri, izleyicilerin tercihlerini ve seyir alışkanlıklarını inceleyerek içerik hedeflemesini daha hassas hale getirir ve müşteri katılımını artırır. Amazon Prime, Netflix ve YouTube gibi güçlü platformlar, hizmetlerini veri odaklı hale getirerek medya üretimini ve izleyici erişimini genişletiyor. Netflix, özellikle hedef kitle istekleri ve içerik önerileri konusunda Büyük Veri kullanımında öne çıkan bir şirkettir. Dijital veri oluşturan platformlar, geniş ve çeşitli verileri doğru hedef kitleyle buluşturarak teknolojik gelişmeleri tetiklemeyi amaçlar.

Günümüz televizyon endüstrisi karmaşık olmasına rağmen, Büyük Veri medya, internet ve telekomünikasyon şirketlerini bir araya getiriyor. IPTV ve OTT gibi kavramlar, televizyonun dönüşümünü gösteren önemli terimlerdir. Netflix, bir OTT platformu olarak, geleneksel televizyon anlayışını köklü bir şekilde değiştiriyor. Kişiselleştirilmiş hizmet sistemleri, kullanıcı bilgilerini toplayarak gelecekteki seçimleri tahmin eder ve bunları internet üzerinden sağlanan birçok hizmetin bir parçası olarak kullanıcıya önerir. Bu yaklaşım, tüketim kültürü açısından son derece hegemonik ve yönlendiricidir (Günay, 2023, s.308-316).

Netflix, geleneksel medya şirketlerinden farklı bir iş modeli ve kültür benimseyerek kendini öne çıkaran bir platform olmayı hedefliyor. Ancak, ileri teknoloji kullanımı ve mühendislik ağırlıklı kültürü konusundaki iddiaları, aslında kullanıcıların gerçek tercihlerine saygı göstermek yerine, onları algoritmalarıyla yönlendirmek konusunda bir girişim gibi görünüyor. Rakiplerinden daha fazla yatırım yaptığı öneri sistemi, aslında kullanıcıları bireysel tercihlerinden uzaklaştırarak, onların izleme alışkanlıklarını belirleyen bir araç haline gelmiştir. DVD-Posta hizmetlerinden streaming video hizmetlerine geçiş yapan Netflix'in iş modeli, değer yaratma ve teslimatını kökten değiştirmek iddiasında olabilir, ancak bu süreçte kullanıcıların gerçek taleplerini ve tercihlerini göz ardı ettiği görülüyor. Şirketin "Netflix Yolu" olarak adlandırdığı toplu bilgelik ve öğrenme yaklaşımı, aslında kullanıcıların seçimlerini kendi lehine manipüle etme çabasıdır. Netflix, endüstri için sınırsız erişim sunarak devrim niteliğinde bir değişiklik yapmış gibi görünse de, bu stratejinin gerçekte kullanıcılarına ne kadar saygılı olduğu tartışmalıdır (Souza & Romero, 2021, s.957-960).

Netflix Algoritmaları

Netflix bir platform olarak bünyesinde çokça dizi ve film gibi içerikleri barındıran abonelik temelli hemen hemen dünyanın her ülkesinde yayın yapan çevrimiçi bir mecradır. Çevrimiçi olmasının yanında abonelerinin giriş yapabildiği bilgisayar yahut herhangi bir akıllı cihaza içeriklerin kaydedilebildiği çevrimiçi olmayan özelliği de bünyesinde bulundurabilmektedir.

Özellikle seçilen abonelik paketine göre yüksek çözünürlüklü içeriklerin bulunması çoklu abonelik, çok dilli seslendirme yahut alt yazı gibi seçeneklerle izleyiciler açısından bir çekim merkezi olmuştur.

Dünyanın birçok ülkesine, şehrine ve çok fazla kişiye ulaşabilmesi açısından film ve dizi yapımcıları tarafından da her geçen gün bir alternatif olarak değerlendirilip içerik üretilmektedir. İçerisinden eski yahut yeni birçok yapancı yapım bulunmasıyla birlikte sayısı azımsanmayacak yerli yapıma da yer vermektedir. Klasik TV yapımlarında izleyicilere yayın içeriği ve program çerçevesinin dışına çıkmasına izin vermez. İzlenecek şeyin saati bellidir içerisinde bolca reklam bulunan TV içerikleri artık dijital içeriklerin de kendilerine rakip olmalarından dolayı artık izleyiciler için oldukça sıkıcı platformlara dönüşmüşlerdir. Netflix gibi platformlar artık izleyicilere daha geniş seçim yapma imkânını getirmiş görece düşük olan abonelik maliyetleriyle de izleyicileri cezbetmektedir. Yılmaz & Erdem (2022) 341 katılımcıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, katılımcıların Netflix platformunun fiyatlandırma politikasını makul bir seviyede buldukları ve bu nedenle aboneliklerine devam ettikleri konusunda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Ancak özellikle vurgulamak gerekir ki klasik televizyonculuğun tekdüzeliği ve interaktif içerik sunmamasından dolayı izleyiciler artık istediği zaman istediği içeriği izleyeceği platformlara kaymalarına sebep olmasının yanında Netflix gibi platformlarda izleyicilerin tercihlerini algoritmalarıyla manipüle ettikleri bir gerçektir.

Netflix, geniş çaplı kullanıcı etkileşim analizlerinden yararlanarak kullanıcıların izleme alışkanlıkları, tecrübeleri ve tercihleri hakkında bilgi edinir. Bu bilgiler, Netflix'in algoritmalarını sürekli olarak güncellemesine ve izleme deneyimini kişiselleştirmesine yardımcı olur. Ancak, bu sürekli adaptasyon ve kişiselleştirme, kullanıcı seçimlerini etkileme olasılığını içerir. Bu durum, kullanıcı özgürlüğü konusunu tartışmalı hale getirir, çünkü Netflix'in kullanıcıların tüketim şeklini ve nesnelerini denetleme kapasitesi, kullanıcıların özgür seçim yapma yeteneklerini kısıtlayabilir. Yeni medya teknolojileri,

izleyicileri çekme, iletişim kurma, sınıflandırma ve tüketim davranışlarını yönlendirme biçimlerini dönüştürür. Bu durum, klasik televizyon anlayışını değiştirir ve teknolojik imkânları temsil eder. Bu teknolojik fırsatlar, kullanıcıların izleme alışkanlıklarını, zaman ve mekâna bağımlılığını, çoklu cihaz kullanımını ve kişiselleştirme yoluyla içeriklere erişim kolaylığını değiştirir. Bu değişimler, ‘algoritmik kültür’ diye adlandırılan yeni bir medya tüketim şeklini belirginleştirir. Bu bağlamda, yeni medya teknolojilerinde kullanıcı özgürlüğü problemi önem kazanır. Algoritmaların ve yazılım süreçlerinin dolaylı etkisi gözden kaçırılmamalı ve kullanıcıların "mutlu abonelerin kukla hale gelip gelmediği" sorusu gündeme getirilmelidir. Bu durum, algoritmaların bireyler hakkında onların sahip olduğundan daha çok bilgiye sahip olacağı teknik işlemlere dair tahminleri ima eder (Özel & Özay, 2021, s.305-308).

Netflix’in algoritmalarının kullanımı, izleyici tercihlerini ve izleme alışkanlıklarını denetleme yeteneği, hem etkileyici hem de tartışmalı bir konudur. Bu, izleyici deneyimlerini derinden etkileyebilirken, aynı zamanda izleyicilerin içerik seçimlerini hangi ölçüde etkilediği konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Bu durum, veriye dayalı karar vermenin potansiyel etkileri ve sınırlamaları hakkında kritik bir tartışmayı gündeme getiriyor. İzleyicilerin deneyimlerini ve platformun içerik seçimini şekillendirmedeki rolü, hem algoritmaların gücünü hem de potansiyel yanlış yönlendirmelerini ve manipülasyonları vurgulamaktadır (Van Es, 2023, s.668).

Netflix’in kişiselleştirme algoritmaları, kullanıcıların ilgi alanlarına göre içerik bulmayı kolaylaştırabilir. Ancak, bu durum kullanıcıların bağımsız arama yeteneklerini sınırlar ve belirli içerikleri ön plana çıkararak, içerik çeşitliliği ve seçim özgürlüğüne önemli derecede etki eder. Netflix, kullanıcılarına beğenecekleri içerikleri sunarak daha fazla ve çeşitli izlemeyi teşvik ederken, bu durum algoritmaların belirlediği bir sistemle kullanıcıların izleme seçimlerini ve tercihlerini biçimlendirir. Bu, kullanıcıların içerik seçme özgürlüğünü ve çeşitliliğini sınırlamakla birlikte kullanıcıları belirli bir izleme tarzına ve içeriğe yönlendirir. Algoritmalar ve kişiselleştirme teknolojileri Netflix’in hizmetlerinde önemli bir rol oyna olsa da, bu teknolojilerin kullanımı, içerik çeşitliliği ve seçim özgürlüğü gibi konularda eleştirel bir değerlendirme gerektirir (Erdoğan, 2023, s.6-8).

Netflix, makine öğrenmesi ve öneri sistemlerini kullanarak kullanıcılarını kişiselleştirir. Bu sistemler, kullanıcıların ilgi alanlarına, izleme geçmişlerine ve diğer davranışsal verilere dayalı olarak içerik önerir. Ancak, bu özelleştirilmiş deneyimin oluşturulması, Netflix’in kullanıcı verilerini toplamasını ve analiz etmesini gerektirir. Bu veri toplama ve analiz süreci, kullanıcıların izleme

deneyimlerini belirli bir yönde yönlendirme potansiyeli taşır. Örneğin, belirli bir türdeki içerikleri sık sık izleyen bir kullanıcı, benzer türlerde daha fazla içerik önerisi alabilir. Bu, kullanıcının içerik çeşitliliğini sınırlayabilir ve izleme deneyimini tek taraflı hale getirebilir. Netflix'in veri analitiği kullanarak orijinal içerik üretme stratejisi de bu manipülasyonun bir parçasıdır. Örneğin, "House of Cards" adlı dizinin üretimi, kullanıcıların daha önce David Fincher ve Kevin Spacey tarafından yapılan çalışmalara ilgi gösterdiği sonucuna dayalı bir Big Data analitiği ile kararlaştırıldı. Bu, Netflix'in kullanıcı verilerini, kullanıcıların ne izlemek isteyeceğini belirlemekte ve hatta ne tür yeni içerikler üreteceğini belirlemekte kullanabileceğini gösterir. Ancak, bu tür veri analitiği ve öneri sistemleri, aynı zamanda gizlilik ve şeffaflık sorunlarına da yol açmasının yanında. Netflix'in topladığı ve nasıl kullandığı verilere dair şeffaflık eksikliği, kullanıcıların gizlilik endişelerine neden olur. Ayrıca, bu sistemlerin doğruluğu ve çeşitliliği konusunda da sorunlar vardır. Netflix'in makine öğrenmesi ve öneri sistemlerini kullanma şekli, abonelerine kişiselleştirilmiş bir izleme deneyimi sunarken aynı zamanda kullanıcıların izleme tercihlerini belirli bir yönde yönlendirme potansiyeli taşır. Bu nedenle, bu sistemlerin ve süreçlerin nasıl ve ne ölçüde kullanıldığına dair bir şeffaflık yoktur (Maddodi & Prasad, 2019, s.44-47).

Netflix'in ürün yeniliği başkan yardımcısı Todd Yellin, platformun "dağ gibi veri" topladığını ve bu verinin büyük bir kısmının 'çöp' olduğunu, ancak yüzde birinin 'altın' değerinde olduğunu belirtir. Bu, Netflix'in geleneksel ağlardan farklı bir şekilde izleyicisini 'bildiğini' iddia etmesine olanak sağlar (Wayne, 2022, s.199). Ancak bu toplanan verilerin hangilerinin altın değerinde olduğu çöp olan verilerin hangi çöplükte oldukları belli değildir. Ayrıca elindeki dağ gibi verilere dayanarak izleyiciyi bilmek onu bir tarafa yönlendirmek içinde oldukça kullanışlı bir araçtır.

Netflix, kullanıcı deneyimini optimize etmek, kişiselleştirmek ve yönlendirmek için çeşitli karmaşık algoritmalar kullanır. Bu algoritmalar, izleyicilerin tercihlerini anlamak, izleme alışkanlıklarını takip etmek ve kullanıcıların zevklerine uygun içerik önermek için tasarlanmıştır.

Bu algoritmaları sırasıyla saymak gerekirse Kişiselleştirilmiş Video Sıralama (PVR) algoritması. Bu algoritma, her üye için tüm video kataloğunu kişiselleştirir ve ilgi çekici içerik sunar. Bir diğer algoritma, her üye için tüm kataloğundan kişiselleştirilmiş öneriler sağlamak amacıyla Top N video sıralayıcıyı kullanır. Bu algoritma, en üst sıradaki öğelere odaklanır, kişiselleştirmeyi popülerlikle birleştirir ve farklı zaman dilimleri boyunca izleme trendlerini belirler. Trending Now algoritması, Kısa vadeli zaman trendleri, özellikle kişiselleştirme ile

birleştirildiğinde, Netflix üyelerinin izleyeceği videoların güçlü tahmin edicileridir. Bu trendler, Sevgililer Günü'nde romantik video izleme artışı gibi tekrarlayan veya büyük bir fırtına sırasında kasırgalar hakkında belgesellere olan ilginin artması gibi tek seferlik olaylar olabilir. Devam Edilen İzlemeler algoritması, yeni medya ortamlarında, örneğin Netflix'te, 'devam edilen izlemeler' sıralama algoritması, izleyicinin içeriği tekrar izlemeye veya izlemeye devam etme olasılığına dayalı olarak son izlenen videoları sıralar. Bu durumu etkileyen faktörler arasında izlemeyi bıraktıktan sonraki geçen süre, bırakma noktası, o zamandan beri farklı başlıkların izlenip izlenmediği ve kullanılan cihazlar bulunur. Farklı sıralama algoritmaları çeşitli matematiksel ve istatistiksel modeller, sinyaller ve veri girişleri kullanır ve her bir sıralayıcıya özgü model eğitimleri gerektirir. Video-Video Benzerlik algoritması, "Çünkü İzledin" (BYW) öneri sistemini kullanır. BYW kategorisindeki sıralama kişiselleştirilmemiş olsa da, bir kullanıcıya sunulan BYW satırlarının seçimi kişiselleştirilmiştir ve bir BYW satırındaki önerilen videoların alt kümesi, kişiselleştirmenin avantajlarından yararlanır. Sayfa Oluşturma algoritması ise, her kullanıcı için kişiselleştirilmiş video seçimleri oluşturmak üzere bir algoritma kullanır. Bu algoritma, kullanıcıların değişken ruh hallerini ve paylaşılan hesap kullanımını dikkate alır. Tamamen kişiselleştirilmiş ve matematiksel olan bu algoritma, büyük bir aday havuzundan satırları seçerek ve sipariş ederek alaka düzeyi ve çeşitlilik için optimizasyon yapar. Herhangi bir şablon kullanmadığı için, daha esnek bir yapıya sahiptir. Kanıt seçim algoritmaları ise, tahmin edilen yıldız derecelendirmeleri, özetleri, ödülleri, oyuncu detaylarını ve diğer meta verileri gibi bilgileri sağlayarak kullanıcılara bir videonun kendileri için uygun olup olmadığını belirlemelerine yardımcı olur. Ayrıca, bir filmin Oscar kazanmasını vurgulamak veya onun son izlenen bir videoya olan benzerliğini göstermek gibi, her öneri için en yararlı kanıt öğelerini seçerler. Arama uygulaması öneri sistemi, izlenen saatlerin %80'ini etkilerken, geriye kalan %20'si kendi algoritmalarını kullanan aramadan gelir. Arama deneyimi, bir sorguya uyan videoları bulmayı, bir sorgu verildiğinde bir kavramda ilgiyi tahmin etmeyi ve belirli bir kavram için video önerileri bulmayı amaçlayan birkaç algoritma etrafında inşa edilmiştir. Bu algoritmalar, oynatma verilerini, arama verilerini ve meta verileri birleştirerek sonuçları ve önerileri sağlar. Netflix'in bir diğer öneri sistemi olan iş ilişkileri ise, denetimli ve denetimsiz yaklaşımlar dâhil olmak üzere istatistiksel ve makine öğrenme tekniklerini kullanır, ayrıca özellikle matris faktörleme etrafında tavsiye sistemleri alanına özelleştirilmiş uyarlamalar bulunur. Sistem, farklı sorunlara uyacak şekilde genişletilebilir ve modellerdeki parametre sayısını azaltmak için yöntemler vardır. Netflix'in algoritmalarının uygulanması, şirkete yılda 1 milyardan fazla dolar tasarruf sağladığını iddia etmektedir. Netflix, bu algoritmalar sayesinde ürünle genel etkileşimi artırdığını

ve abonelik iptal oranlarını önemli ölçüde azalttığını belirtir (Uribe & Hunt, 2015, s.1-9).

Bu algoritmalar izleyiciye zevklerine göre kolay içerik bulma ve kişiselleştirme sunarak yapay zekâ çağında önemli bir iş geliştirme ve sürdürme yeteneği sunduğu açıktır ancak bu algoritmaların masum olmayan taraflarının olduğu kesindir. Örneğin Trending Now algoritması kısa vadeli trendleri kullanarak özellikle de kişiselleştirme ile birleştiğinde kullanıcıların izleyeceği içerikler hakkında güçlü tahminler yapar. Ancak bu tahminler kullanıcıların ne izleyeceği konusunda gerçek tahminler mi yapar yoksa belirli içerikleri tercih etmeleri konusunda onları yönlendiren bir manipülasyon aracı mıdır tam olarak net değildir. Sadece bir algoritma değil diğer algoritmalarda kullanıcının tercihlerine yönelik güçlü tahminler yaparak gerçekten onların seyir zevklerine göre içerikler sunmanın yanında kullanıcıyı güçlü şekilde yönlendirme ihtimalide oldukça fazladır. Bu öneri algoritmaları sayesinde karşısına beğendiği içerikler çıkan bir kullanıcının bir ideoloji ya da yönlendirme sonucu başka içeriklerle de karşılaşması oldukça güçlü bir ihtimaldir. Yeni trendleri takip edip kullanıcılara ilgi çekici içerikler sunmanın yanı sıra, bu trendlere öncülük ederek kullanıcı sayısının fazlalığı ve yapay zekâ destekli algoritmalar sayesinde kullanıcıları yönlendirmek, yapay zekâ tarafından desteklenen dijital bir ortamda oldukça kolay bir süreçtir. Netflix kendi sitesinde algoritmalarının nasıl çalıştığına yönelik kullanıcılarını kısmen bilgilendirmektedir ancak bu bilgilendirme tam olarak açıklanmamasının yanında algoritmaların karmaşıklığı ve şeffaflığı hakkında da pek fazla bilgi vermemektedir.

Kullanıcıların izleme alışkanlıkları, benzer zevklere sahip diğer kullanıcıların eylemleri ve içerik hakkında genel bilgiler gibi bir dizi faktöre dayanarak belirli bir içeriği izleme olasılığını tahmin eder. Ayrıca, izleme süresi, kullanılan cihazlar ve izleme zamanı gibi diğer faktörler de algoritmanın sonuçları üzerinde belirleyici bir rol oynar. Bu algoritmanın karar verme süreci, demografik bilgileri içermekle birlikte, belirsizlikler hala mevcuttur. Örneğin, bir kullanıcının izleme geçmişi ve diğer kullanıcıların etkileşimlerinin algoritmayı ne ölçüde etkilediği konusunda net bir bilgi yoktur. Ayrıca, Netflix'in arama fonksiyonu, bir kullanıcının aradığı içeriği bulmayı hızlandırma amacıyla, benzer sorguları giren diğer kullanıcıların eylemlerine dayanır. Ancak, bu algoritmanın özelleştirilmiş sonuçları nasıl oluşturduğu konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Netflix her kullanıcının ziyaretinden geri bildirim alır ve algoritmalarını bu sinyallerle sürekli olarak yeniden eğittiğini belirtir. Bu durum, sürekli değişen bir deneyim sunar. Ancak, bu süreklilik, kullanıcıların önerileri kontrol etme yeteneğini sınırlar ve algoritmanın sürekli değişimine ayak uydurmayı zorlaştırır. Ayrıca bu öneri algoritmaları Netflix'in öneri sistemine ilişkin daha fazla şeffaflığa ve

kullanıcıların algoritmayı daha iyi anlamalarına yardımcı olacak açıklamalara ihtiyaç vardır (Netflix, 2022a). Aslında bu algoritmalar streaming video pazarında yenilikçi bir iş modeli olarak görülse de Netflix platformunun yayın politikaları takip edildiğinde masum bir iş modeli olmayıp algoritmalar sayesinde yayın yaptığı kültürler ve toplumlar üzerinde ideolojik amaçlar güttüğünü söyleyebiliriz.

İdeoloji Kavramı Üzerine

İdeoloji kavramı oldukça netameli istendiği yere kadar uzatılabilen, farklı alanlara taşınması mümkün, birçok disiplinle ilişkilendirilebilen bir yapıdadır. Bu yüzden ki bu kavramla uğraşan uzman ve kişi sayısı oldukça fazladır. Özellikle siyasal ve sosyal bilimciler için oldukça uğraşmaya değer bir konu olarak kendini göstermiştir (Kazancı, 2012, s.2).

Etimolojik olarak Fransızca kökenli olan ideoloji terimi Fransız aydınlanmasının bir ürünü olarak tarih sahnesinde yerini almıştır. Bu kavram ilk olarak 1797 yılında, düşüncelerin rasyonel bir biçimde araştırılmasını amaçlayan bir yaklaşım çerçevesinde Antoine Destutt de Tracy tarafından kullanılmıştır. Ancak daha sonra Napolyo'nun düşünceleri “metafizik yapmakla” suçlamasıyla birlikte olumsuz bir anlamda kazanmıştır (Çamur & Zinderen, 2021, s.466). Günümüzde ideoloji kavramı nesnel olmayan önyargılı ve taraflı bir düşünce biçimi olarak gerçekleri saptıran bireyleri yanıltan bir araç olarak tanımlanır. Bu anlamda ideoloji yanıltıcı bir özellik taşır ve küçültücü bir sıfat gibidir. İdeolojiyi tanımlamak ona nasıl yaklaşıldığıyla da alakalıdır (Kazancı, 2012, s.2). Marxist terminolojiye göre ideoloji sınıf mücadelesinin parçası olarak, ezenler ile ezilenler arasındaki kavgada, egemen sınıfın kendi düşüncelerini pekiştirmek için kullandığı bir araçtır. Bu bağlamda ideoloji, doğrudan iktidar mücadelesinin merkezini oluşturur (Kaya, 2011, s.168). Larrain, Marx'ın ideoloji teorisini incelerken “pozitif” ve “negatif” arasında bir ayrım oluşturur. Ona göre “negatif ideoloji” bireyin düşünce dünyasını çarpıtır ve gerçeklikten uzaklaştırır, “pozitif ideoloji” ise toplumsal bilinci dönüştürür ve şekillendirir. Ona göre, Marxist ideoloji çoğunlukla “pozitif” bir yön taşır ancak Marx'ın bazı metinlerinde çarpıtıcı yani “negatif” yönlerde taşımaktadır (Purvis & Hunt, 2014, s.14).

Bu eleştiriler Marxist teorisinin tutarlılığı açısından oldukça haklı görünmektedir. Çünkü Larrain'e göre burjuvasi'nin feodaliteye karşı verdiği mücadelenin baş araçlarından biri ideoloji olmuştur. Bu mücadeleler ise Aydınlanma Çağının arka planını oluşturmuştur. İdeoloji dönemin kültürel ve felsefi ortamı içerisinde akıllı savunmak ve akıl karşıtı fikirleri çürütüp, düşman ilan etmek için kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle Sanayi Devrimi döneminin sosyal, kültürel, felsefi yapılarında meydana gelen çalkantılarının bir sonucudur (Kaya, 2011, s.168). Marx meşhur

camera obscura metaforundan düşüncelerin gerçekliği çarpıttığı gerçekliğin ise çarpık ve ters olmasından dolayı ideolojinin gerçekliğin çarpıtılması olarak alır. Nihai olarak ise ideoloji gerçekliğin ters yüz edilmiş halidir yani çarpıtılmışıdır (Macit, 2016, s.31).

İdeoloji doğrudan iktidar alanlarına gönderme yapar. İktidar sahipleri kendi düşüncelerini yaymak ve yeniden üretmek için kitlelerin onayına ihtiyaç duyarlar bundan dolayı iktidar sahipleri medyayı yoğun şekilde kullanırlar. Daha somut bir şekilde belirtmek gerekirse iktidar sahipleri ideolojik alanlarda kendilerini temsil edemezlerse varlıklarını sürdürmeleri imkânsız hale gelir. Bundan dolayı genelde devlet özelde ise üretim araçlarını elinde bulunduranlar medya yoluyla ideolojilerini yeniden üretmektedirler (Çamur & Zinderen, 2021, s.466). Foucault'nunda söylediği gibi hiçbir iktidar bilginin yeniden üretimi, dağıtımı ve alıkonulması olmaksızın devamlılığını sağlayamaz (Çaycı, 2016, s.86). Çünkü bilgi, beceri, özellik ve uygulamaların kullanımı egemen ideolojinin yani iktidarın elindedir. Bu ideolojiler bilginin ayrıcalıklı yanlarını kullanarak kendi iktidarını devam ettirmektedir. Mannheim'in bakış açısından olaya yaklaşacak olursak ona göre çağımızın hâkim ideolojisi pozitivistizmdir. Bu ideoloji kendi öğretilerini birçok araç vasıtasıyla toplumlara dayatmaktadır (Özer, 2019, s.31-32). Pozitivizmin toplumsal hayatımızdaki eylemsel karşılığı ise rasyonelleşmedir. Rasyonelleşme ve bilimin toplumsal birçok alana sızdıkları ve böylelikle kurumların kendilerini dönüştürdükleri ölçüde eski meşrulaştırma biçimleri tasfiye ederler. Eylemlerin yönlendirici motivasyonları, kültürel geleneğin tamamının rasyonelize edilmesi büyüden ve metafizikten arındırılması toplumsal eylemlerin rasyonelliğinin bir diğer yüzüdür (Habermas, 2022, s.36). Bireylerin yahut toplumların iş yapma ve ihtiyaçlarını karşılamada edindikleri tarihsel teknikler ve inançlar onların kültürünü oluşturmaktadır. Toplumsal ve politik kültür dünyayı yorumlamadaki kavramlar dizisidir diyebiliriz. Ancak bu kültür rasyonelleşme ve pozitivistizmin dayatması altında toplumsal ve bireysel farklılıkları ortadan kaldırmakta olup değişmeye direnen gruplar ve bireyler üzerinde de büyük bir baskı aracı konumundadır. Ülkemizde de durum pek farklı değildir Osmanlı modernleşmesiyle başlayan sonrası Cumhuriyetin kurulması ve sonrasında devam eden modernleşme yani batıya açılma süreci pozitivistizm=bilim demektir batıya açılmak pozitivistizme açılmaktır. Ülkemizde pozitivist ideolojinin ne kadar etkili olduğunu anlamak için Hüsamettin Arslan'ın formülasyonuna atıf yapmak yararlı olacaktır. Arslan'a göre Türkiye'de hangi ideolojiyi benimserseniz benimseyin önce pozitivistizm durağına uğramanız gerekir. Ülkemizde önce modern sonra pozitivist olunmaz yahut önce materyalist sonra pozitivist öncelikle pozitivist sonra İslamcı, Milliyetçi, Modern yahut Materyalist olursunuz. Çünkü pozitivistizm geleneklerden kopmanın birinci aracıdır. Tarihi

süreç bizlere göstermektedir ki ülkemizde batıya ilk açılanlar kendi toplumlarından devraldıkları geleneklere pozitivist bilim ideolojisiyle karşı çıkmışlardır. Bu ideolojiyi benimsemek geleneklerden kopmanın ilk şartıdır. Arslan bu sürecin aslında geleneklerden kopmak değil yeni bir geleneğe geçiş olduğu söyler imanın otoritesinin yerine bir din olarak bilim bir ruhban sınıfı olarak da bilim insanlarının otoritesi geçmesi olarak açıklar (Arslan, 2019, s.32-33). Eskiden “imam ne derse doğrudur” yerine “öğretmen, bilim insanı ve filozof ne derse doğrudur” aforizması geçmiştir. Bu durum elbette zihni bir verimsizliği de beraberinde getirir. Dolayısıyla modern bilimci insan kendi toplumsal durumuyla ilgili birkaç söz edemez konuma oturmuştur. Buna bireysel körleşme ve esarete diyebiliriz. Dinsel dogmatizm burada pozitivist dogmatizme göre üstün bir niteliği vardır çünkü en azından bu dogmalar tarihsel bir takım gerçekleri içinde barındırır. Ancak pozitivistizmde bu yoktur gerçeklerle aramıza geçilmez bir zihinsel bent örer batı bu ideolojik hegemonya ile tek bir mermi dahi sıkmadan zihinleri teslim alabilmiştir (Fırat, 2012). Frankfurt Okulu düşünürleri pozitivist ideolojiyi bilgiyi elde etme noktasında doğa bilimlerini aşırı yüceltmelerinden, metafiziği boş ve anlamsız bulmalarından ve sosyal dünyayı verilere indirgeyip her şeyi ölçmeye çalışmalarından dolayı oldukça fazlaca eleştirirler. Onlara göre olguları değerden ayırmak bilginin sonunu getirir ve bu yüzden oldukça gerici bir anlayıştır. Frankfurt Okulu düşünürlerine göre pozitivistizm hakikat anlayışından oldukça uzaktır. Yine onlara göre pozitivist düşüncenin toplumlar üzerinde oldukça yıkıcı bir etkisi vardır. Çünkü pozitivistizm gerçeklerin tamamında hak iddiasında bulunmaktadır bu da pozitivist ideolojinin insanı mekanik bir şey olarak ele aldığıın ispatıdır. İnsanın ontolojik varlığının determinist bir epistemolojide ele almak onu nesne olarak ele alıp değerlerini arka plana atmak. Bundan dolayı da bu ideolojiyi sert bir biçimde eleştirmektedirler (Güzeloğlu, 2021, s.98). Günümüz kent merkezinde yaşayan üniversite eğitimi almış insan için pozitivistizm ve onun ürettikleri o kadar önemlidir ki *bilim, ilerleme, teknoloji, uygarlık* gibi mottolarla yan yana geldiğinde adeta sorgulanamaz ilahi emirler olarak algılanmaktadır. Ülke insanının çok büyük bir çoğunluğunun Müslüman olduğu düşünüldüğünde pozitivistizmin bilmeye yönelik eylemleri adeta Kur'an'ın akla ve bilmeye yönelik emirlerinin uygulanması olarak bile algılanmaktadır. Halbuki pozitivistizmin bilmeye, anlamaya yönelik eylemleri metafizik ve dini epistemolojinin oldukça tersi istikametindedir.

Comte'un takipçilerinden Ernest Renan'ın ifadeleri bu iddiaları doğrulayacak biçimdedir. Ona göre, bilmek, tabii din amentüsünün ilk kelimesidir. Çünkü bilmek insanın eşya ile münasebetinin, ferdin fikir hayatı demek olan “kainata nüfuz” un ilk şartıdır. Hayat için zaruri olan hakikatin temelini yalnız bilim sağlar. Renan günün birinde bilimin inancın yerini alacağını şu sözlerle belirtir, “

Evet, bir gün gelecek, insanlık artık inanmayacak fakat bilecektir. Şimdi fizik âlemi bildiği gibi metafizik ve manevi âlemi de bildiği gün elbet gelecektir.” Renan’ında diğer pozitivist düşünürlerinden din yahut metafizik hakkında böyle düşünceleri kendi sistematiklerinde oldukça tutarlıdır. Çünkü pozitivistin politikası yeryüzündeki tabiatüstü güçlerin bulaştığı tüm inanç sistemlerini yıkmak üzerinedir. Hatta bu hususta genel hedefinde İslam düşüncesi ve İslamlık olduğunu söyleyebiliriz. Renan’ın ifadeleriyle ilk yıllarda henüz şöyle böyle teşekkül etmiş olan ve o zamandan beri garip bir alın yazısı ile durmadan yeni bir kuvvet ve kararlılık derecesi kazanın İslamlık, yalnız Avrupa biliminin tesiriyle yok olacak ve tarih bu muazzam olayın sebeplerinin ortaya çıkmaya başladığı yüzyıl olarak bizim asrımızı gösterecektir. Doğu memleketlerinde gençliğin Avrupa bilimini almak üzere batı okullarına gelmekte, bu bilimin tabi ve ayrılmaz neticesi olan şeyi, rasyonel metodu, tecrübe zihniyetini, gerçeklik duygusunun, her türlü tenkit dışında tasarladıkları besbelli olan din masallarına inanmanın imkânsızlığının beraberinde alıp götürecektir. Şüphe yok ki İslam âleminde yanlış zannedilen bu fikirler, modern metotlarla ülfet peyda eden zekâlarda Kur’an’dan daha fazla kuvvet bulacaktır. Renan’ın bu kehanetleri günümüzde doğrulanmış gibi gözükmemektedir (Korlaelçi, 2018, s.15-16). Pozitivist ideolojinin ve onun kontrol eden egemenlerin toplumlara dayattığı şeylerin başında onun ürettiği değerlerin sıkı takipçisi ve savunucusu olmak zorunluluğudur. Medya ve diğer araçlarla üretilen yeni değerler ve normlar toplumlara yeni normallermiş gibi dayatılıp karşısına çıkan devlet, toplum ve bireyleri de demokrat olmayan yahut geri kalmış kimseler olarak sistemin dışına atmaya çalışmaktadır. *Bilim, ilerleme, teknoloji, uygarlık* gibi mottoların yansımaları medya ve yeni medyada da görebiliriz. Geleneksel medya da uydu teknolojileri, yüksek çözünürlüklü yayın, teknolojik ekranlar gibi bilimsel ilerlemelerin meyveleri olan bu araçları kullanan kişilerin hayatlarını kolaylaştırmanın yanında ürettiği yeniliklerle hayranlıklarını da toplarlar ayrıca bunlar çağın ilerlemesinin tezahürleridir.

Pozitivist ideoloji sadece bilimsel ve akademik alanlarda değil, popüler kültür üzerinden de toplumlara nüfus ettiği açıktır. Özellikle Netflix gibi günümüz dijital medya platformları yalnızca eğlence ve içerik üretmekle kalmayıp belli bir dünya görüşünün de taşıyıcılığını da üstlenmişlerdir. Bilim, rasyonellik, bireycilik ve seküler özgürlük gibi kavramlar, bu platformlarda karşımıza sıklıkla pozitivist düşüncenin yansıması olarak çıkarlar. Bu noktada özellikle LGBT temsili bir tarafıyla özgürlük ve eşitlik gibi kavramları vurgularken, bir başka yönüyle de geleneksel yapılarla ideolojik çatışma halindedir. Böylece pozitivist değerler sadece bilgiyle değil, içerik açısından da yeniden üretime tabi tutulmuş olurlar. Medya, bu bağlamda sadece gerçekliği yansıtan bir araç değil, gerçekliği şekillendiren ve normatif bir düzen kuran iktidar aygıtına dönüşür. İzleyici ise

çoğu zaman ideolojik kod ve yönlendirmelerin farkında olmadan, sunulan yeni normalleri içselleştirmektedir. Bu nedendir ki yeni medya tarafından sunulan içeriklerin eleştirisi sadece kültürel olarak değil, aynı zamanda ideolojik bir zeminde yapılmalıdır.

Netflix İdeolojisi ve Propaganda

Yeni medya ve ideoloji arasındaki ilişki, eleştirel teorinin ana odak noktalarından biridir. Yeni medya denildiği zaman internet medyası anlaşılmalıdır. İnternetin gelişip yaygınlaşmasıyla birlikte yeni medya kavramı hayatımıza girmiştir. İnternet, bireylere yer ve zaman kısıtlamalarından bağımsız bilgi ve içeriklere ulaşmakla birlikte etkileşim kurma imkânı sunar. Bu durum, televizyon ve radyo gibi geleneksel medya araçları karşısında genellikle pasif olan bireylerin, internet kullanımıyla aktif bir konuma geçmelerini sağlamıştır. İnternet üzerinden gerçekleştirilen etkileşim, kullanıcıların iletişim sürecinde daha dominant bir rol oynamasına olanak tanımıştır (Sucu, 2012, s.35-36). Kullanıcının dominant konumda olması, her dijital etkileşimi önemli veri madenlerine dönüştürmüştür. Kullanıcılar tarafından oluşturulan her dijital etkileşim, sabit ya da mobil cihazlar aracılığıyla internete giriş yapmaları sayesinde, görünmeyen bir ağ ile birbirine ve ana sunuculara bağlıdır. Bu durum, kullanıcı etkileşimlerinin sağlayıcılar tarafından algoritmalar aracılığıyla izlenip, denetlenip ve yönlendirilebilecek bir hale gelmesini sağlar.

Eleştirel teori, yeni medyanın, özellikle Netflix ve benzeri platformların toplumu şekillendiren ideolojik bir gücün temsilcisi olduğunu ileri sürer. Bu yaklaşımda, ideolojinin, yeni medya platformları aracılığıyla topluma aktarıldığı düşünülür. Bu bağlamda, yeni medyanın, gücü elinde bulunduranların kendi ideoloji dünyalarını topluma kabul ettirme, toplumun bu ideolojiye uymasını sağlama ve yerine göre yeniden bir ideolojinin üretilip denetlenmesi bakımından etkin bir rol üstlendiği görüşü hâkimdir. Yeni medyanın toplum üzerindeki etkisi, yaşanan olaylara yönelik durumları çarpıtma, olağan dışı olanı olağan gösterme, haddinden fazla dramatize etme, anlaşılabilir olmanın dışında karışıklığı inşa etme ve bu karışıklık ile birlikte istenilen şekilde topluma düşüncesini aktarma gibi özellikler getirir. Bunları yaparken hareket merkezini belirleyen temel argüman ise ideolojik bakış açısidir. Ancak yeni medya, geleneksel medyanın aksine, toplumun bu sürece daha etkin katılımını sağlamakla birlikte ideolojik güçlerin etkisini sorgulamaya da açar (Yeşil & Ulaş, 2020, s.254).

Noam Chomsky ve Edward Herman'ın "Rızanın Üretimi" teorisini yeni medya platformlarına da uyarlamak pekâlâ mümkündür, yeni medya platformları, özellikle popüler streaming servisleri arasında yer alan Netflix, rıza üretiminde kritik bir role sahiptir. Netflix, belirli bir perspektiften içerik sunarak, kitlelerin

düşüncelerini ve eylemlerini belirli bir ideoloji doğrultusunda yönlendirme çabasıdır. Netflix, izleyicinin bakış açısını ve algılarını şekillendiren bir araç olarak işlev görürken, aynı zamanda egemen güçlerin iktidarlarını sürdürmelerine yardımcı oluyor. Bunun yanı sıra, belirli ideolojilere ve düşüncelere yönlendirme sürecinde, Netflix, izleyicisini etkilemek ve ikna etmek için hikâye anlatıcılığı ve görsel semboller gibi araçları kullanıyor. Bu süreçte, halkın Netflix'in sunduğu içeriklerle nasıl etkilendiği ve kendilerine sunulan bu düşünceleri nasıl benimsedikleri önemli bir konu haline geliyor (Güler, 2018, s.75-81).

Chomsky ve Herman'ın teorisine dayanarak, Netflix'in sunduğu içeriklerin ve mesajların, kimin tarafından ve hangi amaçla üretildiği konusunda daha fazla farkındalık ve eleştirel düşünme gerektiği kesindir. Bu, izleyicinin, yeni medya ve Netflix aracılığıyla sunulan düşüncelerin ve ideolojilerin, onların düşüncelerini ve davranışlarını nasıl etkileyebileceği konusunda daha bilinçli hale gelmelerine yardımcı olacaktır.

Belli bir ideoloji ve yaşam biçimi dayatma konusunda Netflix platformu LGBT karakterleri abartı olmaksızın neredeyse her kültüre ve coğrafyaya yerleştirmek için özel bir çaba içindedir. Bunun için temsilde ve yaratıcılıkta eşitlik maskesiyle dünya çapındaki kullanıcılarını hedef almaktadır. Netflix, kendi internet sitesinde '*Yaratıcılıkta Eşitlik İçin Netflix Fonu*' sunduğu görünüşte bir iyilik hareketi gibi görünen fonda yeterli düzeyde temsil edilmeyen toplulukları desteklediğini iddia etmektedir. Ancak, bu strateji eşcinseller ve kadınlar gibi belirli topluluklara odaklanırken, aslında şirketin kendi ideolojik ajandasını sürdürme ve topluma el altından satma projesidir. Netflix'in bu girişimi, çeşitli toplulukları desteklemek adı altında, aslında belirli bir ideolojiyi normalleştirmeye çabasıdır. Büyük bir iyilik hareketi olarak görülen bu fonda coğrafyalara göre özellikle kadın temsiliğini arttırmak için fonlar ayrıldığı Afrika gibi bölgelerde kadın temsiline yönelik yıllık 5 milyon dolar kaynak aktarıldığı belirtilmektedir. Bu durum, özellikle 5 milyon doların kadınların desteklenmesine ayrılması gibi belirli demografiklere yönelik özel yatırımları dikkate alındığında daha da belirgin hale geliyor. Bu strateji, belirli bir toplumsal grup veya cinsel kimliği desteklemek adına adil ve eşitlikçi bir girişim gibi sunulsa da, aslında Netflix'in kendi ideolojik çıkarlarına hizmet etmek için bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu durum, Netflix'in 'iyilik' maskesi altında, belirli bir ideolojiyi topluma kabul ettirme çabasıdır (Netflix, 2022a).

Netflix 2023 yılında yayınladığı '*Yaratıcılıkta Eşitlik İçin Netflix Fonu*' güncellemesinde, *Hintli bir kız olarak Birleşik Krallık'ta, Zambiya'da ve daha sonra da Amerika'da büyürken, televizyonda veya sevdiğim filmlerde hiç kimsenin bana benzemediğini ve kimsenin benimkine benzer hikâyeler anlatmadığını fark ettim. Bir televizyon kanalında çalışma şansı yakalayıp her ay*

onlarca senaryo hakkındaki notlarımı iletmeye başladıktan kısa bir süre sonra, kültürel mirasımın aslında bir süper güç olduğunu anladım, Bu sayede, hikâyelere farklı açılardan bakabiliyordum. Yeni hikâyeleri paylaşmak ve yüceltmek için dünyanın her yerinden yaratıcılarla çalışmaktan her zaman olduğu gibi bugün de büyük heyecan duyuyorum. Bunun bir parçası olarak da, kimlerin seslerine kulak vermiyor olabileceğimizi anlamının önemli olduğunu düşünüyorum.

Netflix'in eşitlik ve kapsayıcılık alanındaki çabaları, aslında çok daha karmaşık ve derinlemesine bir ideolojik ajandanın parçalarıdır. Yukarıda anlatılan hikâye, bir Hintli kızın medya ve sinema dünyasında kendi hikâyesini ve kimliğini bulma çabası olarak sunulmuş olabilir, ancak bu hikâyenin altında, belirli toplulukların ve yaşam biçimlerinin toplumların bilincine yerleştirilmesi ve normalleştirilmesi amacı güdülmektedir.

Netflix, bu süreci kendi içeriklerinde daha fazla çeşitlilik ve kapsayıcılık sağlama çabası altında sunsa da, burada asıl amaç, toplumların algılarını ve değerlerini belirli bir yönde şekillendirmektir. Örneğin, LGBT karakterlerin ve hikâyelerin Netflix filmlerinde ve dizilerinde daha fazla görünür olması, bu yaşam biçimini daha geniş toplumlar tarafından kabul edilebilir ve normal hale getirme çabasının bir parçasıdır. Yine aynı sayfa da Netflix Dr. Stacy L. Smith ve USC Annenberg Kapsayıcılık İnisiyatifi ile bir ortaklık kurduğunu bu ortaklıkla toplumsal cinsiyet, ırk ve etnisite ve LGBT karakterlerine kapsayıcılık ölçütünde yer verdiğini belirtmektedir. Bu sürecin bir parçası olarak, Netflix, belirli bir ideolojiyi ve dünya görüşünü toplumlara yerleştirmek için küresel bir platforma dönüşmüştür. Her ne kadar kapsayıcılık adını taşısa da belli karakterleri sürekli göz önünde tutarak toplumların çeşitli kültürel, dini ve sosyal değerlerini ve normlarını göz ardı etmektedir. Bu, toplumların kendi kimliklerini, değerlerini ve inançlarını koruma ve sürdürme hakkını açık bir ihlalidir denilebilir. Netflix'in eşitlik ve kapsayıcılık adına yaptığı bu çabaların, aslında belirli bir yaşam biçimini ve dünya görüşünü toplumlara dayatma girişimi olduğunu söylemek yanıltıcı olmayacaktır (Netflix, 2023).

YÖNTEM

Bu araştırma, içerik analizi yöntemini kullanarak Netflix platformundaki belirli dizi ve filmlerin LGBT temsillerini incelemeyi amaçlamaktadır. İçerik analizi, görsel ve sözel materyalleri sistematik bir şekilde analiz etme ve yorumlama yöntemidir. Bu çalışma kapsamında, seçilen yapımların içerikleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve LGBT temsillerine odaklanılmıştır.

Veri toplama süreci, Netflix platformunda 2018 ve 2024 yılları arasında yayınlanan LGBT temalı en çok izlenen diziler arasından seçilmiştir. Seçme sürecinde LGBT karakterlerin temsilleri, cinsel yönelimleri, ilişkileri ve toplumsal normlarla ilişkileri üzerine notlar alınmıştır. Dizi ve filmlerde geçen diyaloglar, karakter ilişkileri, görsel semboller ve diğer önemli unsurlar içerik analizi kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde, içerik analizi yöntemi ile elde edilen veriler kategorize edilmiş ve tematik analiz çerçevesine göre ana tema ve alt tema ilişkisi içerisinde gruplandırılma yapılmıştır. Bu gruplandırmalar, LGBT temsillerinin çeşitli yönlerini ve bu temsillerin izleyiciye nasıl iletmeye çalışıldığını anlamak amacıyla kullanılmıştır.

İçerik analizi yöntemi, Netflix platformunda bulunan belirli yapımların LGBT temsillerini derinlemesine anlamamıza olanak tanıyan bir metodoloji olarak seçilmiştir. Bu yöntem, görsel medyanın anlamlandırılması ve temsil edilen mesajların çözümlenmesi konusunda güçlü bir araç sağlamaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Netflix yapımları ve eşcinsel karakterler üzerine içerik analizi

The Spy, Netflix yapımı 2019 da bu platform da gösterime giren ‘The Spy’ dizisinin 2.bölümünde bir kadın ve erkek ajan birbirleriyle fotoğraf alışverişi yaparken bir elçilik çalışanı tarafından izlendiklerini anlarlar. Sonra bu iki ajan elçilik çalışanını yakalamak üzere peşinden koşarlar. Elçilik çalışanı gecenin karanlığından faydalanmak üzere kendini bir ağaçlık alana atar. Bu iki ajanın elinden kurtulmak üzere koşarken 27,45 dakika da aynı alanda öpüşen iki erkeğe çarpar. İki erkeğin ağaçlık bir alanda öpüşmesi sahnesinin, bir elçilik çalışanını takip eden kovalamacanın içinde beklenmedik bir şekilde sunulduğunu ve film bütünlüğüne herhangi bir katkı sağlamadığını belirtebiliriz. Bu durumda, sahnenin eşcinselliği normalleştirmek amacıyla bilinçli bir şekilde eklenmiş olduğu düşünülebilir. Bu tür sahnelerin toplumsal normlara meydan okuma veya belirli bir yaşam tarzını normalleştirme çabası olarak değerlendirilebileceğini ifade edebiliriz (Akçay, 2020).

Tablo 1

The spy dizisi içerik analizi

Ana Tema	Başlık	Alt Tema
Normalleştirme Çabası	Sahnenin Beklenmedik Sunumu	Sahne dizinin akışına katkı sağlamamıştır.
Normalleştirme Çabası	Sahnenin Beklenmedik Sunumu	Eşcinsel öpüşme sahnesi aniden ortaya çıkmıştır.
Normalleştirme Çabası	Bilinçli Ekleme	Sahne eşcinselliği normalleştirmek amacıyla bilinçli bir şekilde eklenmiştir.
Normalleştirme Çabası	Bilinçli Ekleme	Eşcinselliği topluma kabul ettirme çabası.
Normalleştirme Çabası	Bilinçli Ekleme	Kovalamaca hızlı tempodadır ve eşcinsel sahne bu tempoya uymamaktadır.

Heartstopper, Dizi 16 yaşındaki Nick ve 15 yaşındaki Charlie'nin eşcinsel aşk macerasına odaklanır. Dizinin “Öpüşme” isimli 3. bölümünde Nick internet üzerinden eşcinsel haberler okur ayrıca kamera açısı Nick'in ekranına odaklanır gökkuşağı renkli bir elin kelepçeli olduğu özellikle bu sahnede vurgulanır aslında eşcinsellere zincirlerinizi yahut prangalarınızı kırmalısınız mesajını içerir. Devamında dönüşüm terapileriyle ilgili haberleri okuduktan sonra kendisine bir internet sitesi üzerinden eşcinsellik testi yapar ve %62 oranında eşcinsel olduğu sonucu çıkar. Dizinin 9,36 ncı sahnesinden itibaren Nick siyahi bir kızla muhabbet ederlerken kız eşcinsel olduğunu ve kız arkadaşının da bu ortamda olduğunu belirtir. Sonra dizinin 16,05 nci sahnesinde aynı kızın eşcinsel partneriyle öpüşme sahnesi saniyelerce gösterilir. Nick onların bu durumunu güler bir yüz ve gurur ifadesiyle izler sonra dans pistinde olan eşcinsel partnerin arkasında gökkuşağı renkleri belirir sonra tekrar öpüşürler. Daha sonra Nick eşcinsel partneriyle kimsenin olmadığı bir yere çekilirler ve bölümün ismine uygun olarak onlarda öpüşmeye başlarlar.

Bu dizi, LGBT temsiliyi geniş kitlelere taşıyan ve belirli konulara odaklanan bir yapımdır. Dizi, LGBT karakterlerin sadece kötü ilişkilere mahkûm olmadıkları ve mutluluğu bulabilecekleri mesajını vurgular. Aynı zamanda, spor dünyasında LGBT karakterlerin karşılaştığı zorlukları aşırı bir şekilde vurgulayarak, bu sorunların çözümünün tüm toplumun değerlerini değiştirmek olduğunu ifade eder. Öte yandan, dizi, Netflix platformunda Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

tarafından küçük yaşlardaki izleyiciler için uygun olmayan “Kalp Çarpıntısı” kitabından uyarlandığına dikkat çeker (Netflix, 2022b).

Tablo 2

Heartstopper dizisi içerik analizi

Ana Tema	Başlık	Alt Tema
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Eşcinsel Haberlerin İzlenmesi ve Test Yapılması	Bilgi arayışı ve kimlik keşfi
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Eşcinsel Haberlerin İzlenmesi ve Test Yapılması	Eşcinsellikle ilgili test sonuçları
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Eşcinsel Haberlerin İzlenmesi ve Test Yapılması	Toplumsal bakış açısı ve kabullenme
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Gökkuşağı Renkli El ve Kelepçe Vurgusu	Semboller ve görsel ifade
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Gökkuşağı Renkli El ve Kelepçe Vurgusu	Özgürlük ve toplumsal beklentilere tepki
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Siyahi Kızın Eşcinsel Olduğunu Belirtmesi ve Öpüşme Sahnesi	Çeşitlilik ve farklı cinsel kimlikler
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Siyahi Kızın Eşcinsel Olduğunu Belirtmesi ve Öpüşme Sahnesi	Toplumsal kabul ve ilişkilerdeki çeşitlilik
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Dans Pistindeki Gökkuşağı Renkleri ve Öpüşme Sahnesi	Topluluk içinde ifade
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Dans Pistindeki Gökkuşağı Renkleri ve Öpüşme Sahnesi	Gurur ve özgüvenin gösterimi
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Nick ve Eşcinsel Partnerinin Öpüşme Sahnesi	Aşk ve ilişkinin çeşitlilik içerebileceği vurgusu
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Nick ve Eşcinsel Partnerinin Öpüşme Sahnesi	Toplumsal beklentilere karşı çıkış
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Dizi Genelindeki Temsiller	Hem gay hem de lezbiyen karakterlere yer verilerek çeşitlilik vurgulanmıştır
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Dizi ve İzleyiciye Mesajlar	LGBT karakterlerin pozitif temsili
Temsiller ve İzleyiciye Mesajlar	Dizi ve İzleyiciye Mesajlar	Toplumsal değişim talebi ve ideolojik yayılmacılık

Young Royals, 2021 yılında Netflix’te gösterime giren İsveç yapımı bir gençlik dizisi, LGBT karakterlerin yaşamlarını merkezine alarak dikkat çekiyor. Eşcinselliğin yasal olduğu ülkede Prens Wilhelm özgürlük konuşması yapmasına rağmen kendi eşcinselliğini saklamak zorunda olması dizinin ana teması. Dizide eşcinsel temalar yoğun bir şekilde işleniyor ve ana karakterlerden birinin yani Prens Wilhelm’in cinsel yönelimi, hikâyenin belirleyici bir unsuru haline geliyor. Genç bir prensin aşkı bulma süreciyle birlikte aile ve toplum baskısıyla baş etme mücadelesi, dizinin temel öğelerinden biridir.

Ancak, dizi, genç izleyicilere yönelik olarak aile ve toplumun değerlerine meydan okuma ve bu değerleri değiştirme konusunda birçok yanıltıcı mesaj içeriyor. Dizi, eleştirel bir gözle değerlendirildiğinde, bu mesajların ne kadar gerçekçi ve sürdürülebilir olduğu konusunda düşündürücü sorular ortaya çıkarıyor.

Dizinin 1. sezonunun son bölümünde Prens eşcinsel partneriyle cinsel ilişki görüntüleri internete yayılır. Prensın annesi bu görüntülerin onları çok zor duruma soktuğunu ve bunun bazı sonuçları olacağını söyler bundan kurtulmanın tek yolunun ise görüntülerdeki kişinin kendisi olmadığını açıklaması olduğunu belirtir. Bir kolejde okuyan Prens görüntülerin yayılmasından sonra odasına kapanır sonra kendisine yardım etmek ve dayanışmak için bir arkadaşı odaya yemek getirir bu olayda bir suçunun olmadığını ve kalbinin sesini dinlemesini ona teskin eder. Bu sahneden sonra Prens eşcinsel partneriyle ateşli öpüşme sahnesi verilir. Daha sonra okulun soyunma odasında eşcinsel partneriyle bir araya gelirler ele ele tutuşarak romantik bir görüntü verirlerken Prens kendisinden görüntüleri inkâr edilmesi istendiğini söyler partneri de bunu yapamazsın sonuçta bir kötü bir şey yapmadık der. Prens araba yolculuğunda annesine veliaht Prens olmanın onun tercihi olmadığını ancak partneriyle bir ilişki istediğini söyler. Bölümün son kısmında herkesin için de eşcinsel partnerler birbirlerine sarılırlar.

Tablo 3
Young royals dizisi içerik analizi

Ana Tema	Başlık	Alt Tema
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Görüntülerin Yayılması ve Sonuçları	Toplumsal normlara aykırı görüntülerin toplum tarafından değerlendirilmesi
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Görüntülerin Yayılması ve Sonuçları	Aile baskısı ve beklentileri
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Prens'in İçsel Mücadelesi	Kimlik krizi ve toplumsal beklentilere karşı durma
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Prens'in İçsel Mücadelesi	Kişisel özgürlük ve seçim
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Arkadaşın Tesellisi ve Destek	Eşcinsel eğilimi hoş karşılama, dostluk ve dayanışma
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Arkadaşın Tesellisi ve Destek	Toplumsal zorluklara karşı birlikte durma
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Eşcinsel İlişkinin Ateşli Sahnesi	Aşk ve Romantizm
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Eşcinsel İlişkinin Ateşli Sahnesi	Cinsellik ve ilişkilerde doğallık
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Soyunma Odasındaki Romantik Görüntü	Eşcinsellik ve ilişkilerin kamusal algısı
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Soyunma Odasındaki Romantik Görüntü	Toplumsal beklentilere karşı çıkış
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Aile ile Yüzleşme ve İtiraf	Aile içi iletişim ve anlayış
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Aile ile Yüzleşme ve İtiraf	Toplumsal beklentilere direnç
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Eşcinsel Çiftin Birbirine Sarılması	Toplumsal normlara meydan okuma
İnternet Üzerindeki Görüntülerin Etkileri ve Toplumsal Tepkiler	Eşcinsel Çiftin Birbirine Sarılması	Kabul ve mutluluk

She-Ra and the Princesses of Power, Bu animasyon, geniş bir LGBT temsiliyi izleyicilere sunarken, bu temsili genç izleyicilere LGBT olmanın normal ve kabul edilebilir bir durum olduğunu gösterme şekli, belirli bir ideolojiyi yayma çabası olarak değerlendirilebilir. Netflix'in bu animasyon dizisi, çocuk programları içinde LGBT'yi normalleştirme ve yayma konusunda önemli bir adımlardan birini temsil ediyor. Ana karakterlerden Adora ve Catra'nın ilişkisi bazı durumlarda romantik bir çatışma olarak tasvir edilmiştir ve bu, Netflix'in LGBT ideolojisini yayma çabasının yaş sınırlarını aşarak, her yaştan izleyiciye yönelik olduğunu gösterir. Bow adlı bir karakterin iki babası olduğu ve Netossa ile Spinnerella adlı iki kadın karakterin bir çift olduğu gibi birçok LGBT temasına da yer verilmiştir. Dizi, başlangıçta 7 yaş ve üstü izleyicilere yönelik olarak

derecelendirilmiş olmasına rağmen, daha sonra +13 ve +18 olarak derecelendirilmiştir. Bu, içeriğin çizgi animasyon olmasına rağmen, çocuklar için uygun olmadığına işaret eder (Mesele LGBT, 2023)." Birinci sezonun "Prenses Balosu" isimli 8. Bölümünde akrep şeklindeki bir prenses olan Scorpia baloya gidip gitmeme konusunda tereddüt yaşamaktadır. Kendinden ben onlar gibi hiç olmadım ve bunu sevmiyorlar diye bahsederken onu ikna etmeye çalışan diğer prenses farklı olmanın ve kendi hayatlarına uymayanları dışlamanın ve onları terk etmenin cüretkârlık olduğunu vurgulayarak farklılıklara dikkat çekmiştir. Baloya katılan Adora ve arkadaşına yaklaşan başka bir karakter baloda bir sosyal deney yapılacağını farklı grupların bir araya getirileceğini ve onlardan kaynaşmalarının beklendiğini ayrıca hiyerarşilerin kurulup sonra yıkılacağından bahsederek davranışların izlenmesi gerektiği söylüyor. Daha sonra kırmızı saçlı, küpeli, boynunda altın bir halka, kolunda yeşil çiçek desenli bileklik, belinde yine altın desenli iki katlı bir altın kuşak bağlı efemine bir karakter çıkmaktadır.

Tablo 4

She-Ra and the princesses of power dizisi içerik analizi

Ana Tema	Başlık	Alt Tema
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Temsilin Normalleştirilmesi	Çocuk programlarında eşcinselliğin teşvik edilmesi
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Temsilin Normalleştirilmesi	Farklı cinsel kimliklere ve ilişkilere pozitif bakış
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Romantik Çatışma ve Farklı İlişkiler	Adora ve Catra ilişkisinin tasviri
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Romantik Çatışma ve Farklı İlişkiler	İlişkilerde çatışma ve romantizm dengesi
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Aile ve Çocuk İçin Uygunsuz İçerik	Dizi içindeki LGBT temalarının derecelendirilmesi
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Aile ve Çocuk İçin Uygunsuz İçerik	Çocukları hedefleyen eşcinsel içerikler
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Farklılık ve Kabul	Farklı olmanın cüretkarlığı ve toplumsal beklentilere karşı durma
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Farklılık ve Kabul	Dizi karakterlerinin farklılıklarıyla göz önünde tutma süreci
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Sosyal Deney ve Toplumsal İzlenim	Sosyal hiyerarşinin kurulması ve yıkılması
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Scorpia'nın İçsel Çatışması	Farklılık ve kişisel kimlik
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Scorpia'nın İçsel Çatışması	Toplumsal beklentilere karşı bireysel başkaldırı
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Balodaki Karakter Tasvirleri	Karakterlerin dış görünüşlerinin ifade ettiği mesajlar
Temsil ve Çocuk İzleyicilere Etkisi	Balodaki Karakter Tasvirleri	Cinsel kimlik ve kişisel tarzın çocuklar tarafından benimsenmesi

The Haunting, Bly Malikanesi, Bu korku dizisi, Dani ve Jamie adında iki lezbiyen karakterin hikâyesine odaklanarak LGBT romantizmini ön plana çıkartmaktadır. Ancak, LGBT ilişkilerinin her tür hikâyede ve türde bulunabileceği iddiası, çeşitlilik adı altında belirli bir yaşam tarzını normalleştirme çabası olarak algılanabilir. Dizinin son bölümünde Dani ve Jamie bir yatağın kenarında önce serçe parmaklarını birleştirip sonra Jaime'nin Dani'nin elini tutarak öpmesi ve birbirlerine romantik bakışı korku filminden çok eşcinsel bir romantik sahneyi canlandırmaktadırlar. Daha sonra lezbiyen ikili bir kamyonete binerek evden uzaklaşırlar sonra bir lokantada öğle yemeği ve kahvaltı karışık yemek yerlerken Jaime görmek istediği yerleri ve romantik planları partnerine anlatırken partnerinin Noel planlarına şimdilik gerek yok daha çok zaman var itirazına dur anı yaşayalım diye oldukça romantik bir tepki verir ve devamında ben seninle hep anı yaşamaya varım ve o anlar yeter ki senle olsun diye birbirlerinin gözlerine bakarak romantik bir sahne yaşarlar. Sonra dizide kaldıkları yerde bir sene gibi bir vakit geçirmişlerdir ve bir çiçekçi işletirler Jaime çiçekçiden elinde nadir bulunan bir çiçekle içeri girer ve eşcinsel partneri Dani'ye verir senden hiç bıkmadım der ve öpüşmeye başlarlar daha ateşli bir sevişme için içeri odaya geçerler sonrasında da sahneler çiftin yaşadıklarını hızlandırmak için farklı farklı öpüşme sahnelerine yer vererek çiftlerin birbirlerinden hiç bıkmadıkları sesli bir anlatımla izleyiciye verirler. Sonrasında da lezbiyen çiftin romantik ve ateşli öpüşmeleri defalarca verilir.

Tablo 5

The haunting, bly malikânesi dizisi içerik analizi

Ana Tema	Başlık	Alt Tema
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Farklı İlişkilerin Öne Çıkarılması	Dani ve Jamie'nin romantik ilişkisinin merkezde yer alması
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Farklı İlişkilerin Öne Çıkarılması	LGBT karakterlerin korku dizisinde öne çıkarılması
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Farklı Romantizmin İzleyiciye Sunumu	Romantik sahnelerin eşcinsel temalarla betimlenmesi
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Farklı Romantizmin İzleyiciye Sunumu	İzleyiciye lezbiyen romantizminin normalleştirilmesi ve kabul ettirilmesi
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Anı Yaşama ve Aşkın Değerlendirilmesi	Dani ve Jamie'nin anı yaşama isteği ve romantik anlarının vurgulanması
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Süreklilik ve Bağlılık Temaları	Dani ve Jamie'nin sürekli aşkı ve bağlılığı
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Süreklilik ve Bağlılık Temaları	Lezbiyen çiftin birbirine bağlılığının zaman içindeki değişimi ve güçlenmesi
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Aşkın Sonsuzluğu ve Devamlılığı	Çiftin birbirine olan aşkın zamanla değişmeyen ve sürekli olan doğası
Farklı Romantizmi Normalleştirme	Aşkın Sonsuzluğu ve Devamlılığı	Aşkın zamana ve zorluklara rağmen devam etmesi ve güçlenmesi

Duck Butter (Hızlandırılmış Aşk), Netflix yapımı bu film, iki kadının bir barda tanışmasıyla başlıyor. İkili, ilişkilerin sahte olduğundan yakınlıkları bir anlaşıma yapar ve 24 saat boyunca her saat başında cinsel ilişki yaşama kararı alırlar. Filmde, iki lezbiyen karakter arasındaki sevişme sahneleri oldukça sık yer alırken, cesur orgazm sahneleri de dikkat çekmektedir. Başkarakter Naima, bir oyuncudur ve filmin başında bir karakteri canlandırmak üzere bir sete katılır. İlk sahnesinde, erkek ve kadın oyuncunun performansı ile ilgili konuşulurken, erkek oyuncunun gay kulüplerine gitmesine vurgu yapılır. Bu noktada, yönetmenler sahnenin tekrarlanması isteyerek, erkek oyuncunun gerçekte gay olduğunu kadın karaktere açıklamasını isterler. Ardından, kadın karakterden organik bir tepki beklenir. Filmdeki bu sahnede, organik veya doğal vurgusu özellikle belirgin bir şekilde yapılmıştır. Bu, bir kişinin gay olmasının doğal bir durum olduğu ve çevrenin de bu duruma doğal bir tepki vermesi gerektiği düşüncesini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, film LGBT yaşam tarzını normalleştirmeyi amaçlamaktadır. Aslında bu sahnede organik yani doğal vurgusu özellikle yapılmıştır yani bir kişinin gay olmasının doğal ve çevresinin de tepkisinin aynı olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu filmde amacının LGBT yaşam tarzını normalleştirmek olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Duck butter (hızlandırılmış aşk) dizisi içerik analizi

Ana Tema	Başlık	Alt Tema
Temsil ve Cinsellik	Cinsel Özgürlük ve Cesur Temalar	Cinsellik ve eşcinsel ilişkilerin cesur bir şekilde işlenmesi
Temsil ve Cinsellik	Cinsel Özgürlük ve Cesur Temalar	Karakterler arasındaki anlaşma ve 24 saatlik eşcinsel deneyim
Temsil ve Cinsellik	Organik Temsil	Erkek oyuncunun gerçek cinsel kimliğinin açıklanması
Temsil ve Cinsellik	Organik Temsil	Kadın karakterin organik tepkisi ve doğal yaşam tarzının vurgulanması
Temsil ve Cinsellik	Farklı Yaşam Tarzının Normalleştirilmesi	Gay kulüplere yapılan vurgu ve doğallığın ifade edilmesi
Temsil ve Cinsellik	Farklı Yaşam Tarzının Normalleştirilmesi	Filmde LGBT temsillerinin doğal ve normal olarak sunulması
Temsil ve Cinsellik	Film Yapımı ve Oyunculuk Dünyası Eleştirisi	Oyuncuların performansları ve cinsel kimlik
Temsil ve Cinsellik	Film Yapımı ve Oyunculuk Dünyası Eleştirisi	Yönetmenlerin LGBT temsillerini yönlendirmesi ve ilgili sahnenin yeniden çekilmesi
Temsil ve Cinsellik	Toplumun Farklı Temsillere Tepkisi	Çevrenin doğal tepkisi ve LGBT karakterlerin toplumsal kabulü
Temsil ve Cinsellik	Toplumun Farklı Temsillere Tepkisi	Filmdeki organik tepkinin toplumsal iletişimdeki rolü

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Netflix platformundaki belirli dizi ve filmlerin LGBT temsillerini inceleyerek içerik analizi yöntemini kullanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, LGBT temsillerinin çeşitli yönleri ve bu temsillerin izleyiciye iletilme şekilleri ortaya çıkmıştır.

İnceleme sonuçları, Netflix dizilerinin ve filmlerinin genel olarak LGBT karakterlere ve ilişkilere daha fazla yer verdiğini göstermektedir. Özellikle "She-Ra and the Princesses of Power" gibi çocuk yapımlarında, LGBT karakterlere özellikle yer verilmesi düşündürücüdür. Bu Netflix'in eşcinsel ideolojiyi toplumsal değer ve normları göz ardı ederek her yaşta izleyiciye normalleştirme çabası olarak görülmelidir. "Young Royals" dizisi ise lise öğrencileri düzeyinde gay karakterlerin toplumsal norm ve beklentilere karşı duruşu aşırı romantik bir biçimde ele alarak yine Netflix'in her yaşta izleyiciye eşcinsel ideolojiyi yayma çabası olarak değerlendirilmiştir. Yine başka bir Netflix yapımı olan Heartstopper, Dizi 16 yaşındaki Nick ve 15 yaşındaki Charlie'nin başka bir lise düzeyinde gay ilişkisine odaklanır. Ayrıca bu dizinin uyarlandığı kitap Aile Bakanlığı tarafından 18 yaş altı okuyucular için uygun görülmemiştir. Ancak Netflix bakanlık tarafından okunması dahi uygun bulunmayan kitabın karakterlerini lise öğrencileri olarak seçmiştir.

Birçok yerde gereksiz LGBT temsillerinin sunuluş biçimi eleştirilmiştir. Örneğin, "The Spy" dizisindeki beklenmedik eşcinsel öpüşme sahnesi, kovalamacanın sürekliliğine herhangi bir katkıda bulunmamış ve izleyiciler arasında anlamlandırma zorluğuna sebep olmuştur.

The Haunting, Bly Malikânesi izleyiciler için bir korku dizisi olarak başlasa da Dani ve Jamie'nin romantik lezbiyen ilişkilerine odaklanmıştır. Her türlü yapımda eşcinselliğe çokça ve özellikle yer verilmesi Netflix'in eşcinselliği yayma strateji olarak görülmelidir.

Duck Butter (Hızlandırılmış Aşk) bu filmde iki lezbiyen çiftin ateşli sevişme sahnelerine fazlasıyla yer verilmiştir ayrıca filmin başlarında organik olma ve doğallık vurgusu fazlasıyla bu ilişkilerin normal ilişkiler olduğu fikrini izleyiciye benimsetme çabası olarak almak gerekir.

Araştırma ayrıca, LGBT temsillerinin toplumsal normlara meydan okuma ve belirli bir yaşam tarzını normalleştirme çabası olarak değerlendirilebileceği konusunda çeşitli örnekleri ortaya koymuştur. Bu temsiller, toplumun değerlerini sorgulama ve değiştirme amacını taşıdığı izlenimini bırakır. Özellikle her türlü korku, animasyon, dizi, film gibi bir sürü yapıta eşcinsel karakterleri fazlasıyla koyması normalüstü bir çaba olarak değerlendirilmiştir.

Özellikle bu çalışma, Netflix platformu sadece eğlence içerikleri sunan bir platform olmasının ötesinin aksine gelişmiş algoritmalarıyla ve içerik stratejileriyle izleyicinin tercih edeceği içerikleri güçlü bir biçimde yönlendirme aracı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Netflix'in veri temelli öneri sistemleri, kullanıcıların ilgilendiklerini yansıttığı kadar onları belirli içerikleri sürekli yansıtarak yine normlar üretme potansiyeli de taşımaktadır. Özellikle LGBT karakterlerinin görsel, tematik ve hikâye düzeyinde yaygınlaştırması bu içeriklerin sadece görünürlük açısından değil normalleştirme politikası açısından da izleyicisine sunduğu görülmektedir. Platformun bu stratejisi kimi zaman “çeşitlilik” ya da “kapsayıcılık” gibi olumlu temaların arkasına sığınsa da izleyicinin ideolojik olarak sarılmış bir evrenin içine yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Böylece bireyin seçme özgürlüğü teknolojik bir yönlendirmenin içinde kaybolurken görünmeyen algoritmalar aracılığıyla da manipüle edilip LGBT temsiller üzerinden cinsel kimlik ve toplumsal roller yeniden kurgulanmaya çalışılmaktadır. Sonuç olarak Netflix sadece eğlenceli içerikler üreten bir platform değil toplumsal normların yeniden üretildiği dijital bir ideoloji alanı haline gelmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akçay, N. (2020, May 16). *Homonormativity, Eşcinsellik ve Netflix in Turkey*. Independent Türkçe. <https://www.indyturk.com/>
- Arslan, H. (2019). *Epistemik Cemaat: Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi*. Paradigma Yayınları.
- Çamur, M., & Zinderen, İ. (2021). Yeni medya ve ideoloji: Netflix yapımı dizilere Althusser'ci bir yaklaşım. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 6(1), 465–484. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.889258>
- Çaycı, B. (2016). Medya da gerçekliğin inşası ve toplumsal denetim. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (25), 84–96. <https://doi.org/10.31123/akil.438525>
- Erdoğan, Z. (2023). Netflix's machine learning, personalization, culture effect and its evolution in Covid-19. *Intermedia International E-Journal*, 10(18), 1–14. <https://doi.org/10.56133/intermedia.1066604>
- Fırat, A. (2012). *Pozitivizm çağdaş putçuluktur*. <https://demokratikmodernite.org/pozitivizm-cagdas-putculuktur/>, Erişim tarihi: 02.12.2022.

- Gomez-Uribe, C. A., & Hunt, N. (2015). The Netflix recommender system: Algorithms, business value, and innovation. *ACM Transactions on Management Information Systems*, 6(4), Article 13. <https://doi.org/10.1145/2843948>
- Güler, M. (2018). Bir manipölasyon aracı olarak rızanın imalatı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 75–101.
- Günay, İ. E. (2023). The re-evaluation of the function of television and the example of Netflix in the context of culture industry and mass media. *ViraVerita E-Dergi*, (17), 296–320. <https://doi.org/10.47124/viraverita.1132911>
- Güzeloğlu, K. (2021). Eleştirel teori ve pozitivism eleştirisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 95–102. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.595420>
- Habermas, J. (2022). “İdeoloji” Olarak Teknik ve Bilim (M. Tüzel, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eser 1968 yılında yayımlanmıştır.)
- Kaya, Y. (2011). Yirmibirinci yüzyıla girerken ideoloji ve sosyoloji. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (26), 165–176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9524/119000>
- Kazancı, M. (2012). Althusser, ideoloji ve ideolojiyle ilgili son söz. *Istanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (24). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifd/issue/22865/244156>
- Korlaelçi, M. (2018). *Pozitivizmin Türkiye’ye Girişi*. Kadim Yayınları.
- Macit, M. H. (2016). İdeoloji üzerine felsefi bir değerlendirme. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (26), 29–36. <https://doi.org/10.20981/kuufefd.10296>
- Maddodi, S., & Prasad, K. K. (2019). Netflix big data analytics – The emergence of data driven recommendation. *International Journal of Case Studies in Business, IT, and Education (IJCSBE)*, 3(2), 41–51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3510316>
- Mesele LGBT. (2023). *She-Ra ve Güç Prensesleri*. <https://www.meselelgbt.com/haber-she-ra-ve-guc-prensesleri/>
- Netflix. (2022a). *Gizlilik ve Güvenlik*. <https://help.netflix.com/tr/node/100639>
- Netflix. (2022b). *Heartstopper*. <https://www.netflix.com/search?q=heard&jbv=81059939>

- Netflix. (2023). *One Year in, Sharing Our Progress on the Netflix Fund for Creative Equity*. <https://about.netflix.com/tr/news/one-year-in-sharing-our-progress-on-the-netflix-fund-for-creative-equity>, Erişim tarihi: 02.12.2022.
- Özel, S., & Özay, D. (2021). Yeni medya ortamlarında izleyici seçimi ve öneri algoritmaları: Netflix örneği. *Ankara Üniversitesi İLEF Dergisi*, 8(2), 297–324. <https://doi.org/10.24955/ilef.1023026>
- Özer, N. P. (2019). *İdeoloji, İktidar, Medya, Söylem*. Çizgi Kitapevi.
- Purvis, T., & Hunt, A. (2014). Söylem, ideoloji, söylem, ideoloji, söylem, ideoloji... *Moment Dergi*, 1(1), 9–36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/moment/issue/35620/396355>
- Souza, I., & Romero, F. (2021). Strategic innovation management at Netflix: A case study. *University of Minho, Guimarães, Portugal*. <https://doi.org/10.34190/EIE.21.206>
- Söğüt, F. (2020). BluTV Netflix’e karşı: İçeriklere yönelik bir karşılaştırma. *Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 10(4), 408–422. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojdac/issue/56985/776648>
- Sucu, İ. (2013). Althusser’in gözünden ideoloji ve ideolojinin bir taşıyıcısı olarak yeni medya. *Selçuk İletişim*, 7(3), 30–41. <https://doi.org/10.18094/si.98664>
- Şakı Aydın, O. (2019). Yeni izleme biçimleri ve Netflix içerikleri: Ritzer’in McDonaldlaşma tezi ekseninde bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 1167–1172.
- Van Es, K. (2023). Netflix & big data: The strategic ambivalence of an entertainment company. *Television & New Media*, 24(6), 656–672. <https://doi.org/10.1177/15274764221125745>
- Wayne, M. L. (2022). Netflix audience data, streaming industry discourse, and the emerging realities of ‘popular’ television. *Media, Culture & Society*, 44(2), 193–209. <https://doi.org/10.1177/01634437211022723>
- Yeşil, A., & Ulaş, M. (2020). İdeoloji ve medya: Batı ve Ortadoğu medyasında Ayasofya haberlerinin söylem analizi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16, 250–271. <https://doi.org/10.34085/buifd.804354>
- Yılmaz, E. S., & Erdem, A. (2022). Dijital platform üyeliklerinin devamlılığına etki eden faktörler: Netflix örneği. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 47–67. <https://doi.org/10.25204/iktisad.970186>

Yüncüoğlu, B. (2019). *Dijital Platformların Pazarlanmasında Sosyal Medya Stratejileri: Netflix Türkiye Örneği* (Tez No. 590958) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The digital transformation of traditional media has significantly changed the way audiences consume content. Netflix, as one of the leading global streaming platforms, represents a shift from one-way, scheduled broadcasting to an on-demand and personalized viewing experience. The platform's success is attributed to its user-friendly interface, ad-free content, and algorithm-based recommendation system. However, like traditional media, digital platforms are not ideologically neutral; they reflect and propagate specific perspectives. From an Althusserian perspective, Netflix, much like traditional media, functions as an ideological apparatus that influences cultural norms and values. This study examines Netflix's ideological stance by analyzing its content and the implicit messages within its recommendation algorithms.

The Transformation of Television Broadcasting: Netflix was established in 1997 as a DVD rental service and has since evolved into a global digital streaming platform with over 200 million subscribers in more than 190 countries. The platform offers films, series, and documentaries, shaping global entertainment trends. The shift from traditional television to digital platforms has been facilitated by Over-the-Top (OTT) and Internet Protocol Television (IPTV), providing viewers with greater flexibility in content consumption. Unlike traditional broadcasting, these platforms collect vast amounts of user data and employ advanced algorithms to personalize viewing experiences. This personalization can influence audience preferences and support the reproduction of dominant ideologies.

Netflix Algorithms and Ideological Impact: Netflix utilizes sophisticated recommendation algorithms that track user behavior, preferences, and watch history. These include Personalized Video Ranking (PVR), Trending Now, Continue Watching, and Video-Video Similarity. While these algorithms enhance user experience, they also shape viewing habits by prioritizing specific content types. Netflix's Big Data-driven personalization model focuses on retaining user engagement, potentially favoring certain themes over diversity. This raises concerns about how artificial intelligence directs cultural consumption and suppresses alternative perspectives.

The Role of Ideology in Media Platforms: The concept of ideology, as discussed by theorists such as Marx, Althusser, and Foucault, emphasizes media's role in reproducing dominant narratives. Digital platforms like Netflix serve as ideological tools by shaping public perception through carefully curated content. According to Chomsky and Herman's "Manufacturing Consent" theory, media outlets frame narratives to align with specific ideological and economic interests. Netflix's content strategy, particularly in its representation of social and political issues, raises questions about its influence on audience perception.

Different Representation in Netflix Content: One of the key ideological elements in Netflix's programming is its approach to LGBTQ+ representation. The platform actively promotes inclusive narratives, incorporating LGBTQ+ themes across a wide range of genres, from children's animation to romantic dramas and thrillers. Shows like *Heartstopper*, *Young Royals*, *She-Ra and the Princesses of Power*, and *The Haunting of Bly Manor* center around LGBTQ+ characters and relationships. While diversity in media representation is crucial, the frequent and explicit inclusion of such themes sparks debate about whether Netflix merely reflects societal changes or actively shapes them. This study examines whether LGBTQ+ representations in Netflix content arise organically or serve an ideological agenda.

Findings and Discussion: The content analysis of selected Netflix productions reveals that LGBTQ+ narratives are integrated across a wide range of genres, sometimes without directly contributing to the storyline but rather as part of a broader ideological agenda. For instance, in *The Spy*, an abrupt same-sex kissing scene occurs during a chase sequence, seemingly unrelated to the main narrative. Similarly, *Heartstopper* and *Young Royals* idealize and romanticize LGBTQ+ relationships, reinforcing the normalization of specific identities. In *She-Ra and the Princesses of Power*, a children's animated series, LGBTQ+ relationships are highlighted in ways that actively engage young audiences with specific ideological messages. Additionally, *Duck Butter* and *The Haunting of Bly Manor* showcase explicit same-sex relationships, emphasizing personal freedom and challenging social norms. While inclusive representation is vital for media pluralism, the analysis suggests that Netflix systematically promotes certain themes, potentially influencing cultural norms and values. This supports the argument that streaming platforms, like traditional media, function as ideological tools that guide audience perceptions.

Conclusion. The findings indicate that Netflix is not merely a neutral entertainment platform but an active agent in shaping ideological narratives. The widespread incorporation of LGBTQ+ representation, algorithmic content

promotion, and targeted engagement strategies suggest a deliberate effort to shape social perceptions. While streaming services provide unprecedented access to diverse content, they also possess significant power in curating cultural discourse. Future research should explore the broader implications of streaming algorithms on audience autonomy and ideological conditioning in digital media landscapes. Understanding the ideological mechanisms behind content recommendations and representations will be crucial in critically evaluating the role of streaming platforms in contemporary society.

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)
(2026), 19(80), 34-55	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.86495	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 22.07.2025	Submitted date
Kabul tarihi 07.10.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 08.01.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Dinç, M. (2026). Sabahatin Ali'nin Öykülerine Yansıyan Kadın İmgeleri. <i>Journal of History School</i> , 80, 34-55.	

SABAHATİN ALİ'NİN ÖYKÜLERİNE YANSIYAN KADIN İMGELERİ

Mehmet DİNÇ¹

Öz

Sabahattin Ali, Cumhuriyet dönemi Türk öykücülüğüne yön veren yazarlardan biridir. Toplumsal meseleleri realist ve eleştirel bakış açısıyla ele alışı o güne kadar alışılmışın dışında bir yolun açılmasını sağlamıştır. Onun başarısı gerçek dünyadan aldığı insanlarla canlı kahramanlar yaratabilmiş olmasıyla doğrudan alakalıdır. Bu yönüyle bakıldığında yazarın yüzü çevreye ve topluma dönüktür. Sabahattin Ali'nin öykülerinden bir kısmı şehirde, biri denizde, büyük bir kısmı da köy ve kasabalarda geçer. Yazar köy ve kasabalarda geçen öykülerde otoritenin yereldeki temsilcileri ve eril zihniyetli, nüfuslu şahısların el birliğiyle yaptıkları kötülükleri konu edinir. Bu odakların nazarında kadın bir nesne, cinsel obje ya da her an ezilecek aşağı sınıftan biri olarak görülür. Yazarın bu bağlamda üzerinde durduğu konulardan biri de kadınların varoluşsal durumlardan kaynaklı yaşadıkları travmalardır. Sabahattin Ali'nin öykülerinde bedeni ve emeği sömürülen kadınların yanı sıra, aşk acısı yaşayan, yoksullukla mücadele eden, fedakârlıkta bulunan, ihanete uğrayan kadınların varlığı da göze çarpar. Yazarın öykülerindeki kadınlara bakıldığında mutlu insan bulmak zordur. Kadınlar her defasında yaşadıkları travmaların sonuçlarına katlanmak zorunda kalır. Bundan dolayı çalışmamızda kadınların yaşamda karşılaştıkları zorluklar çeşitli başlıklar altında incelenerek, yazarın tutumu ve göstermek istediği toplumsal duyarlılık incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sabahattin Ali, Toplumcu Gerçekçi, Öykü, Kadın, Mutsuzluk

¹ Öğr. Gör. Dr. Mehmet Dinç, Mardin Artuklu Üniversitesi Organize Sanayi Bölgesi Meslek Yüksekokulu, mehmetdinc@artuklu.edu.tr, Orcid:0000-0002-2001-2936

The Representation of Women in The Stories of Sabahattin Ali

Abstract

Sabahattin Ali is one of the prominent writers who shaped Turkish short story writing in the Republican era. His realist and critical approach to social issues opened up a path that diverged from the conventional literary practices of his time. His success is closely linked to his ability to create vivid and compelling characters inspired by real people. In this respect, the writer's perspective is outward-looking, directed toward society and the surrounding environment. While some of Sabahattin Ali's stories are set in urban areas and one takes place at sea, the majority unfold in villages and small towns. In these rural narratives, the author focuses on the injustices perpetrated by local representatives of authority and influential figures with patriarchal mindsets who often act in concert. In their eyes, women are viewed as objects, sexual commodities, or members of a lower class destined to be oppressed. One of the key themes the author addresses in this context is the trauma women experience due to existential conditions. In Sabahattin Ali's stories, one encounters not only women whose bodies and labor are exploited, but also those who suffer from heartbreak, struggle with poverty, make sacrifices, or face betrayal. It is rare to find a truly happy woman in his stories; women are consistently portrayed as having to endure the consequences of their traumas. For this reason, in our study, the difficulties women face in life are examined under various headings and the author's attitude and the social sensitivity she wants to show are examined.

Keywords: Sabahattin Ali, Social Realist, Story, Woman, Unhappiness

GİRİŞ

Sabahattin Ali'nin *Değirmen*, *Kağnı*, *Ses*, *Yeni Dünya* ve *Sırça Köşk* adlı öykü kitaplarında altmış kısa öykü bulunur. Öykülerde genel anlamda toplumsal konular ele alınır. Toplumsal konuların yaşandığı mekânlar çoğunlukla köy ve kasabalardır. Bu nedenle Sabahattin Ali “Daha çok köy ve kasaba öykücüsü olarak tanınmaktadır” (Doğan, 1975, s. 84). Yazar öykülerinde ezilen, haksızlığa uğrayan insanları gösterirken bunların içinde en fazla mağdur olan kesimlerden birinin de kadınlar olduğu görülür. “Kadın meselesi, Sabahattin Ali'ye göre “en esaslı ve derin yaralarımızdan biridir” (Ali, 2020, s. 109).

Yazarın öykülerinde güçlü bir gözlemci gerçekçilik tespit edilir. Sabahattin Ali “gerçek hayatın akışı içinde yakaladığı insanların fotoğraflarını - onları kendi yataklarından kopartmadan - çeker” (Issı, 2018, s. 368). Yazar ezilen insanların hayatlarından kesitler sunarken amacını şöyle ifade eder: “Sanatçının amacı insanları yükseltmektir” (Günyol, 1984, s. 33). Bu düşünce yazarın sanata yaklaşımını da izah eder. Yazar için sanat amaç değil toplumsal meseleleri izah edebilmek için araç konumundadır. Bundan dolayı anlattığı konular adalet

ekseninde gelişir. Toplumsal acıları anlatırken kuru ve didaktik söylemlerden kaçınır. Sabahattin Ali hayata bakış açısını öykülerine yansıtırken estetik kaygıları dikkate alır.

Yazarın öykülerindeki diğer mağdurlar gibi kadınların hayatı kolay ilerlemez. Birçoğu erkek egemen zihniyetin dünyasında ezilirler. Genellikle cinsiyetçi söylem ve davranışlarla karşı karşıya kalırlar. “Dil egemen olanın biçimini yansıtır” (Akyıldız & Efe, 2018, s. 405). Bazı kadınlar işlerini kaybetmemek için yaşadıkları istismarı sineye çekerler. “Tacize maruz kalan kadın çalışanların, bunu kabullenmek/sineye çekmek ya da direnmek, sessiz kalmak ya da üst yönetime bildirmek gibi farklı seçeneklerinin yanı sıra başka bir pozisyona/göreve gönderilmek, işten atılmak” (Solmuş, 2005, s. 5) gibi endişeleri yadsınamaz.

Böylece zaman içinde kuralları zor bir dünyada mücadele ettiklerini öğrenirler. Olayların kasaba ya da köylerde yaşanması eril zihniyetin kadınlar üzerindeki tahakkümünün daha pervasız olmasına yol açar.

Sabahattin Ali’nin öykülerindeki kadınların bir kısmı geçimlerini sağlamak için kumpanyalarda şarkı söyleyen, barlarda çalışan, düğünlerde oynayan ya da bağ evlerinde tertip edilen gecelerde dans eden emekçi insanlardır. Erkek dünyasına hitap eden bu tür yerlerde çalışan kadınların geçmişten gelen sarsıcı hikâyeleri vardır. Yaşadıkları yoksulluk, travmalar ya da uğradıkları ihanet, onları acımasız bir dünyanın pençesine iter. Bu sebeple kimi evi terk eden, kimi sömürülen, kimi güçlü olanın baskısına maruz kalan yaşamları acılarla doludur. Yüz yüze kaldıkları psikolojik ve fiziksel taciz dünyalarını alt üst etse de bu durumu işlerinin bir parçası olarak görmek durumunda kalırlar. “Bu aşağılanma ve ezilme duygusu, kadın karakterlerin yaşamında bedensel ve ruhsal tahribata neden olur” (Önder, 2020, s. 110).

Sabahattin Ali’nin öykülerindeki kadınların birçoğu tahammül sınırını zorlamalarına rağmen bazen üstesinden gelemedikleri durumlarla karşı karşıya kalırlar. Turne için gittikleri kasabalarda nüfuzlu kişiler tarafından kaçırılırlar. Kaçıranlar amaçlarına ulaştıklarında ise kadınları kullanılmış bir eşya gibi ortada bırakırlar. Eril zihniyetin karşı cinse bir metada olarak yaklaşması, kadının varoluşsal çelişkiler yaşamasına neden olur. “Kadını nesneleştirmek eğilimi, onu bir kişi durumuna getirmekten çok, bir cinsel nesne niteliğine indirger” (Millet, 1987, s. 97).

Sabahattin Ali’nin öykülerindeki kadınların en büyük problemleri eril dünyanın tahakkümü altında yaşamalarıdır. Cinsiyet eşitsizliğinin yanı sıra sınıf ayırımına

da maruz kalırlar: “Sosyal adaletsizlik Sabahattin Ali'nin hikâyelerinde en çok işlenen temalardan biridir” (Korkmaz, 2016, s. 122).

Kasaba ve köy yerinde yasaları icra etmekle görevli insanlar; haksızlığa uğrayanlardan yana değil, güçlüden yana taraf olurlar. Erkek egemen dünya arasında güçlü bir dayanışma ağı örgütlenir. “Yaşamın kutsal döngüsünü çıkarları doğrultusunda tahrip eden manevi ve geleneksel değerleri çürüten kişiler” (Şahin 2014, s. 418) yasalara takılmadan diledikleri kötülükleri yaparlar. Bu nedenle kadınların şikâyetleri, serzenişleri ya da isyanları adaletin tecelli etmesine yetmez. Böylece birçoğunun kendine yabancılaşmasına sebep olur. “Yabancılaşma bir tür kişisizleşme ve kimlik kaybı olarak tanımlanabilir” (Horney, 1994, s. 167). Denilebilir ki Sabahattin Ali'nin öykülerinde mutlu kadın bulmak zordur.

Yazar, bir yanda toplumsal cinsiyet eşitliğini savunurken öte yandan da kötülük hangi cinsten gelirse gelsin adil olmayı dikkatten kaçmaz. Haksızlık kimden gelirse gelsin cinsiyete bakmaksızın karşı tutum sergiler. “Yazar, gerçek dünyanın kurbanlarını ve mağdurlarını kendi kurmacasında asıl odak yapar ve böylece bu kişilere karşı mesafesiz bir tavır açığa çıkar” (Demir, 2018, s. 126).

Sabahattin Ali bu nedenle ataerkil zihniyetin yanında bazı öykülerde erkek egemen dünyanın içinde yaşayan ve köylüyü küçük gören okumuş, kentli kadın eleştirisi de yapar. Böylece yazar kötülük, zulüm ve haksızlık kimden gelirse gelsin karşısında konumlanır. “Yazar sürekli ezilen tarafın yanındadır” (Karaca, 1993, s. 230).

Sabahattin Ali'nin “ezen kadın” öykülerinin ironi yanı ise şahısların genelde okumuş, bilgili insanlar olmalarıdır. “Sabahattin Ali aydınlardan, şehirli ayrıcalıklı sınıflardan bahsederken hep onların cehaletlerini, küstahlıklarını, bencilliklerini, samimiyetsizliklerini, düşük ahlâkî değerlerini vurgular” (Çonoğlu, 2016, s.18).

Yazar, bunun yanında kadınlardan yana tutum aldığı romantik öyküler de yazmıştır. Bu öykülerin bazılarında sevgilisini mutlu edemeyeceği için birlikteliği reddeden kadınlar ön plana çıkarken bazılarında ise kıskançlık temi gözler önüne serilir. Sabahattin Ali'nin aşk temalı öyküleri “genellikle bir dramla son bulmaktadır” (Parlak, 2021, s. 78).

YÖNTEM

Sabahattin Ali, Türk öykücülüğüne yön veren yazarlardan biridir. Yazar, insana ve doğaya dair yaşanan olumsuzlukları eserlerine taşır. Toplumcu gözlemci ve

toplumcu gerçekçi öyküler kaleme alması eserlerinin ilgiyle okunmasını sağlar. Bu durum kuram, kavram, olgu, içerik ve tematik incelemeler yapan birçok araştırmacıya ilham kaynağı olmuştur. Fakat yapılan araştırmalara bakıldığında göze çarpan bazı konuların hala incelenmeyi beklediği tespit edilmiştir. Bu konulardan biri de yazarın öykülerinde yer alan kadın meseleleridir. Konu üzerine inceleme yapmaya literatür çalışmasıyla başladık. Ramazan Korkmaz'ın *Sabahattin Ali İnsan ve Eser* kitabı olmak üzere yazarın eserleri üzerine yazılan tezler, makaleler ve kitaplar gözden geçirildi. Toplumcu gerçekçilik kuramının yazarın eserlerine yansımalarını belirlemek için okumalar yapıldı. Yazarın her bir eserinin yansıması olan kolektif bilinci anlama kavuşturuldu. Çalışmamızın giriş kısmında Sabahattin Ali'nin sanat anlayışına dair teorik kısım oluşturuldu. Bu aşamadan sonra çalışmamızın ana gövdesini oluşturacak eser incelemesine geçildi. Yazara ait *Değirmen*, *Kağrı*, *Ses*, *Yeni Dünya* ve *Sırça Köşk* adlı beş öykü kitabı temin edildi. Bu kitapların içeriğini oluşturan altmış öykü incelendi. Kadınların yaşamın olağan akışının dışındaki olaylarla yüz yüze kaldıkları on sekiz öykü tespit edildi. Emekleri ve bedenleri sömürülen, ihanete uğrayan, yoksulluk içinde çırpınan, romantizme kapılan, fedakârlıkta bulunan ve egoları yüksek kadın imgelerini içeren altı başlık belirlendi. Bu başlıklara uygun düşen öykülerin incelemeleri yapıldı. Böylece yazarın öykülerinde ataerki dünyanın ikinci plana ittiği, hor gördüğü kadınların yaşadıkları ve bazıları trajik boyuta varan olumsuzluklar gözler önüne serildi.

BULGULAR VE YORUM

1. Romantik öykülerdeki kadınlar

Sabahattin Ali'nin öykülerindeki aşklar, mutlu sonla bitmez. Çiftlerin kavuşmalarının önünde fiziksel ya da düşünsel bazı engeller bulunur. Bazı öykülerde bedensel engeller çiftleri ayrı tutarken bazılarında ise sanat aşkı ya da kadının erkeğe üstten bakışı birlikteliğin oluşmamasına neden olur.

Yazarın eserlerinde romantik öğelerin ön plana çıktığı öykülerinden biri “Değirmen”dir. Öyküde trajediyle biten bir aşk anlatılır. Masalsı üslubun hâkim olduğu öyküdeki sevgili konumundaki kadın değirmencinin kızıdır. İlk görüşte dikkat çekici bir güzelliğe sahiptir. “Değirmencinin kızı tam bir köy güzeliydi. Yuvarlak bir yüzü, kalın dudakları, kalçalarına kadar uzanan ince örgülü saçları vardı” (Ali, 2008a, s. 17). Buna rağmen hayata pek mutlu bakmayan bir insandır. Henüz küçük yaşlarda iken bir kolunu değirmenin çarklarına kaptırması dünyasının kararmasına neden olur. “Yüzü hep soluktu. Etrafındaki şeylere, kendisiyle alış veriş yokmuş gibi, dümdüz bir bakışı ve dudaklarının kenarından

dökülüymüş gibi, isteksiz bir gülüşü vardı” (Ali, 2008a, s. 17). Günün birinde göçebe çingeneler otaklarını değirmene yakın bir yere kurduklarında sıra dışı olaylar yaşanır.

Çingene kafilesinden Atmaca adında bir genç değirmencinin kızına âşık olur. O andan sonra Atmaca'nın içi içine sığmaz. Değirmencinin kızıyla aynı ortamda bulunmak için her defasında bahane üretir.

Atmaca'nın çabası karşılığını bulur. Zaman içinde değirmencinin kızında da sevidenen duygular oluşur. Fakat bu heyecanı kısa sürer. Bir kolunun olmayışı gerçekliğiyle yüzleştğinde özgüven kaybı yaşar. Bu nedenle Atmaca'nın evlilik teklifini ret eder. “Olmaz, dedi. Düşün ki, her karşına çıktığımda senden utanacağım, başım yerde olacak, beni böyle zelil etmek ister misin? Bırak beni, ne olduğumu bilerek ihtiyar babamın yanında kalayım, sen de bir daha buralara uğrama” (Ali, 2008a, s. 19). Atmaca empati yaparak kendini değirmencinin kızının yerine koyar. Ona olan sevgisini göstermek amacıyla sağ kolunu keser. “Her aşk kendince büyük, kendince önemlidir, kendi olmakla güçlüdür” (Timuçin, 2005, s. 44). Fakat vaziyet planladığı sınırların dışına çıkar. Atmaca, değirmencinin kızıyla eşitlenmek isterken kan kaybından yaşamını yitirir. Yazarın öykü şahısları gereken yerde “İnandıkları değerler, sevdikleri insanlar için her türlü fedakârlığı yapmış” (Korkmaz, 2016, s. 209) olurlar.

Sabahattin Ali'nin bir başka eseri “Kurtarılamayan Şaheser” adlı öyküde ise genç şair ve sevgilisi anlatılır. Genç şair parlak bir zekâyâ sahiptir. Zekâsı ve yeteneği birleştiğinde duygusal etkisi yüksek şiirler kaleme alır. Şiirleri okuyan kadınlar şaire yakın ilgi gösterirler. Fakat şair, hayranlarının dışında kalan bir kadından hoşlanır. Bu kadın dünya edebiyatı hakkında bilgi sahibidir. Bu nedenle başka şiirlerle kıyasladığı şairin eserlerini önceleri hakir görür. Kadının şiirleri küçümsemesi genç şairin ona daha fazla bağlanmasına neden olur. “Genç şair, yazıları karşısında kendinden geçmeyen bu fevkalade kızı seviyordu” (Ali, 2008a, s. 25).

Böylece kadın, daha güzel şiirler yazması için genç şairi kıskırtmış olur. Genç şair derin imgeler yakalamak için ortalıktan çekilir. Kadın, şiirler yazmak için uzaklara giden, bir süre oralarda kalan genç şairin yolunu gözler.

Genç şair kendisi için şiirler yazdıkça genç kadının ilgisi de o oranda artar. Şayet o güne kadar kimsenin yazamadığı şiirler yazarsa onunla sevgili olacağını söyler. “Ancak herkesten yüksek şeyler yarattıysam beni seveceğini söylemişti” (Ali, 2008a, s. 25).

Nihayet mutlu son yaklaşır. Genç şair gittiği uzaklardan güçlü şiirlerle döner. Genç kadın şiirlerin başka şairlerin eserleri ile kıyaslanamayacak kadar etkili

olduklarını ilk okuyuşta anlar. “Artık hiçbir kadının benimle bir olmadığını hissediyorum. Artık Leylâ benim yanımda minimini ve Jülyet pek zavallıdır” (Ali, 2008a, s. 35). Böylece kadın, genç şairin sevgili olma teklifini kabul etmiş olur.

O esnada şairin düşünceleri değişmeye başlar. Kadını elde ettiğinde duyguları vazgeçiş durumuna geçer. Kadına karşı ilgisi hızla azalmaya başlar. Genç kadın şairin kendisinin değil şiirinin peşinden gideceğini anladığında kıskançlığa kapılır. Şiirleri ocaktaki ateşe atar. Böylece şair ile arasındaki engeli ortadan kaldırdığını düşünür. “Şu halde büsbütün senin olmam için bu engelin ortadan kalkması lazım” (Ali, 2008a, s. 36).

Kadın ocağın önünü perdeleyerek genç şairin eserlerini kurtarmasını engellemek ister. Fakat bu durum, genç şairin öfkesini üzerine çekmekten başka bir işe yaramaz. Genç şair tüm gücü ile sevgilisinin boğazını sıkarak. Kadının ölüsünü yere bırakarak ocağa yaklaşır. Şiirlerin yanıp kül olduğunu gördüğünde yüreği dayanamaz. Sevgilisinin yanına yığılarak can verir.

Sabahattin Ali’nin “Bir Cinayetin Sebebi” adlı hikâyesi karşılıksız aşkı konu edinir. Öyküde sözü geçen kadın “Çok zeki, her şeyi kavrayan, her şeye akli eren” (Ali, 2008a, s. 111) biridir. İsmi belirtilmeyen kadın ilk başlarda Hüsameddin’e yakın ilgi gösterir. Hüsameddin, zaman içinde kadının etkisi altına girer. Tüm zamanını onunla geçirmek ister. Kadın amacına ulaştığını anladığında araya mesafe koymaya başlar. “Üstüne düştükçe benden kaçtı” (Ali, 2008a, s. 112).

Kadını elde etme arzusu Hüsameddin’in aklını başından alır. Dikkatini çekmek için ilgi alanlarını araştırır. Cinayet işleyenlerin davalarını izlemek için mahkeme salonlarına gittiğini öğrendiğinde aklına bir fikir gelir. Şayet cinayet işlerse, kadını duruşma salonuna getirtebileceğini düşünür. “Adam öldürmek ve mahkemeye düşmek bende değişmez bir fikir oldu” (Ali, 2008a, s. 113). Hüsameddin, kısa zaman içinde tasarladığı olayı gerçekleştirir. İlk duruşmaya çıktığında gözleri kadını arar. Fakat ne ilk ne de sonraları kadın duruşmalara gelmez. “Aman Allahım, reis bey!... Ben onun için, yalnız onun için adam öldürmüşken, bu sefer de gelmedi reis bey, bu sefer de gelmedi...” (Ali, 2008a, s. 114). Böylece kadının ilgisini çekmek uğruna katil olan Hüsameddin cezaevini boylar.

2. Fedakâr kadınlar

Sabahattin Ali’nin “Sıcak Su” öyküsü bir yönüyle trajik bir cinsel saldırı öyküsüdür. Fakat her şeye rağmen kadının susmayı tercih etmesi, fedakârlığını gösterir. Öyküde kocası kanun tarafından aranan Emine’nin yaşadığı trajedi anlatılır. Günün birinde bir ihbarı değerlendiren Jandarmalar köye gelir. Geliş

nedenleri kanundan kaçan Emine'nin kocası İsmail'i tutuklamak istemeleridir. Kısa bir araştırmanın ardından Emine'nin evine baskın yapar. İsmail'i bulunmaz. Banyoda sıcak su dolu kabı fark ettiklerinde İsmail'in yakın bir yerde saklandığına dair şüpheleri artar. Sorgudan geçirdikleri Emine, kocasından haberdar olmadığını söyler. Jandarmalar buna inanmazlar. İsmail'i tuzağa çekmek için korkunç bir plan hazırlar. “Sabahattin Ali’de jandarmalar, idari gücün köye uzanan korkusudur; en temel niteliği de köylü üzerindeki baskıcı ve zorba tavrıdır” (Korkmaz, 2016, s. 253). Yetkilerini bir kenara bırakarak Emine’ye cinsel şiddet uygular. “İsmail her halde uzakta değildir, bize teslim olmaya gelmezse, karısının ırzını kurtarmaya da gelmez mi?” (Ali, 2008b, s. 136). Emine, İsmail’in jandarmanın eline düşmemesi için imdat çılgınlıkları atmaz. Fakat öte yandan bedeni gibi ruhu da parçalanır. Yalnız kaldığında evden çıkarak ormanın içlerine doğru yürür. “Ne o gün, ne de ondan sonra, hiçbir yerden Emine’ye dair bir haber çıkmadı” (Ali, 2008b, s. 137). Emine kendi yaşamını kocası uğruna feda eder.

Yazarın fedakâr kadın imgesi kapsamında değerlendirilecek başka bir öyküsü de “Kazlar” dır. Bu öyküde kötülüğün içinde iyilik yapma durumu söz konusudur. Dudu adındaki kadın cezaevinde yatan kocasından bir mektup alır. Kocasını mektubunda bulunduğu koğuştan şikâyet eder. Şayet iki kaz getirirse onları başgardiyana ve müdüre vererek daha rahat bir koğuşa geçebileceğini söyler. Fakat Dudu’nun sadece bir kazı vardır. İkinci kazı istemek için gittiği eltisinden eli boş döner. En yakındakinin bile yüzüne kapıyı kapattığına göre kimsenin ona bir kaz vermeyeceğini anlar. Bunun üzerine evin etrafını saran çitleri aşarak komşunun bahçesine girer. “Öteki bahçeye geçti. Birbirlerini itip kakalayarak köşeye sinmeye çalışan kazlardan bir tanesini yakaladı” (Ali, 2008a, s. 87). Dudu, kazları ve birkaç parça yiyeceği yanına alarak cezaevine, kocasını ziyarete gider. Hasta kocası görüşmeye gelmez. Kurnaz bir gardiyan şayet kazları kendisine verirse kocasına ulaştıracağını söyler. Dudu adamın önerisini mantıklı bulur. Kazları ve erzakı gardiyana bırakır. Fakat gardiyanın bildiği Dudu’nun bilmediği bir şey vardır. Ağır hasta olan koca ölmüştür. Dudu köye döndüğünde kaz hırsızlığından şikâyet edildiğini öğrenir. Jandarmalar tarafından tutuklanır. “Kaz çaldığı için kasabada mahkeme edildi ve üç aya mahkûm oldu” (Ali, 2008a, s. 90). Dudu, cezaevine gireceğini bildiği halde kocası için fedakârlıkta bulunur.

Yazarın fedakâr kadınlarından biri de “Kağrı” isimli öyküde anne rolü ile karşımıza çıkar. Öyküde yaşlı bir kadının yaşadığı zorluklar anlatılır. Öyküde, adı Kocakarı olarak geçen kadının oğlu öldürülür. Onu öldüren köyün nüfuslu kişilerinden biridir. Köydeki belli başlı kişiler, Kocakarı’nın şikâyetçi olmaması için onu ikna etmekle uğraşırlar. Bunun için türlü bahaneleri öne sürerler. Şikâyetçi olursa kasabaya mahkemelere gidip gelmekten dizlerinde derman

kalmayacağını söylerler. Üstelik köydeki birçok işinin aksayacağını hatırlatırlar. Tüm bunlara Kocakarı'nın, bedensel güçsüzlüğü ve mahkeme işlerine akıl ermezliği de eklenince söylenenlere ikna olur. Oğlunun katilinden şikâyetçi olmaz.

Buna rağmen süreç istenilen şekilde yürümez. Cinayeti duyan devlet yetkilileri iki süvari jandarmayı köye gönderirler. Soruşturmanın yapılabilmesi için ölünün mezarından çıkarılarak kasabaya getirilmesi istenir. Mezardan çıkarılan ölüyü taşıma görevi Kocakarı'ya verilir. “Koş bakalım kağnyı! Oğlunu kasabaya götüreceksin...” (Ali, 2008a, s. 11). Yaşlı kadın itiraz edecek olsa da kimse onu dinlemez. Son aşamada kanun yürütücülerine boyun eğmek zorunda kalır. Sıksa öküzlere bağlanan kağnyı hazırlar. Oğlunun ölüsü üzerine konulur.

Kasabaya giden yol uzadıkça Kocakarı'nın gücü tükenir. Dizlerinin bağı çözülür. Ayakta duracak hali kalmaz. Bedeninin dengesini sağlayamaz. Yere yuvarlanır. Kocakarı yerde uzanırken kontrolünü kaybeden kağnyı taşlara çarpa çarpa ilerler.

3. Yoksulluk içinde çırpınan kadınlar

Sabahattin Ali'nin yoksulluk içinde çırpınan kadınları anlatan öyküleri ise genelde iş bulamayan, kimsesiz ya da maddi durumu iyi olmayan kadınların yaşadıkları sorunları gözler önüne serer. Çevrelerinden umduklarını bulamayan bu kadınlar kaderin onlara çizdiği acı dolu sonuçlarla yüz yüze kalırlar.

Sabahattin Ali'nin “Isıtmak İçin” öyküsü yoksulluk içinde çırpınan bir annenin dramını anlatır. Öykünün başkışısı konumundaki anne çamaşır yıkayarak geçimini sağlamaktadır. Hayatın omuzlarına bindirdiği yükten dolayı genç olmasına rağmen çok yaşlı bir görüntüye sahiptir. “Yaşı sayılmayacak kadar ihtiyar bir insan tesiri yapıyordu” (Ali, 2008c, s. 42). Bazı günler sabahdan akşama kadar leğenin başından kalkmadan çamaşır yıkar. Tek gayesi evde “sekiz on yaşında” (Ali, 2008c, s. 43) hasta yatan kızına bakabilmektir.

Çoğu kez yıkanacak çamaşır bulamaması işlerin kötüye gitmesine neden olur. Bu arada kış mevsimi birçok yönden zorluklarla sürer. Kadının odun, kömür alacak parası yoktur. Havanın çok soğuk olması hasta çocuğu derinden etkiler. “Donuyorum, anacağım, donuyorum”(Ali, 2008c, s. 48).

Kadın yakacak bir şey bulamayınca, kızının yanına uzanır. Vücudunun ısıyla onu canlı tutmaya çalışır. Fakat tüm çabasına rağmen kızının donarak ölmesini engelleyemez. Kızı öldüğünde kaderine isyan eder. “Yoksulluk gerçeğiyle karşı karşıya kalan kadınlar, omuzlarına yüklenen çok yönlü yüklerin etkisiyle edilginleşmekte, daha doğrusu edilginleştirilmektedirler” (Fidan, 2016, s. 25). Geçim derdi yaşama küsmesine neden olur. Ölümünden başka hiçbir şeyin ona iyi

gelmeyeceğine inanır. “Ne diyelim... Allah ona daha çok çektirmedi... Bana ne diye çektirir bilmem...” (Ali, 2008c, s. 48).

Sabahattin Ali'nin “Can Kurtaran” adlı öyküsünde ise hastane parasını ödeyemeyen Asiye'nin başına gelenler anlatılır. Asiye henüz on beş yaşında iken köy yerinde İbrahim adında biri tarafından kaçırlır. “On beş yaşında, parmak kadar kızı kaçırdın, aldın...” (Ali, 2014, s. 82). Kısa süre sonra gebe kalır. Doğum sancıları tuttuğunda o yörenin en iyi ebesi çağrılır. Ebe doğumun üstesinden gelemeyeceğini söyler. Geriye kasabadaki hastaneye götürülmekten başka çare kalmaz. Asiye, iki öküzle bağlanan kağrı ile hastaneye götürülür.

Fakat Devlet Hastanesi'nde kadın doğum uzmanı ya da ebe bulunmaz. Uzmanlık alanı başka bir dal olan doktor, Asiye'nin özel bir kliniğe götürülmesini önerir. “Karını alır, İstasyon Caddesi'ndeki hususi doğumevine götürürsün” (Ali, 2014, s. 86). Asiye, Doktor Mutena Cankurtaran'ın sahibi olduğu doğumhaneye götürülür. Doktor, operasyon için büyük bir meblağda para ister. Kocasını bu parayı ödeyeceğine dair senet imzalayınca Asiye ameliyata alınır. Operasyonun sonucunda kendisi kurtulsa da bebek ölür.

Sıra hastane borcunu ödemeye gelir. Asiye'nin kocası iki öküz ve kağrıyı satmasına rağmen parayı denkleştiremez. Eksik kalan parayı getirinceye kadar Asiye hastanede rehin tutulur. “Yüz yirmiyi getir, karını alırsın” (Ali, 2014, s. 88).

Para gelmedikçe Asiye hastaneden salınmaz. Yan gelip yatmasına da izin verilmez. Karnındaki dikişlere rağmen temizlikçi olarak çalıştırılır. “Yerleri siliyor, çöpleri taşıyor, tükürük hokkalarını temizliyordu” (Ali, 2014, s. 90). Asiye içinde bulunduğu duruma daha fazla dayanamaz. Bir gece hastaneden kaçır. Yaya olarak köyün yolunu tutar. Fakat yol aldıkça dikişleri patlar. Köyün kıyısına vardığında yere düşer. “Hemen kucaklayıp götürdüler. Fakat sabaha çıkmadı” (Ali, 2014, s. 92).

Asiye yoksulluğun ve kötü yöneticilerin kurbanı olur. Büyük bir umutla gittiği kasaba hastanesi hayatını büyük bir dönüştür. Bebeği öldüğü gibi bir süre sonra kendisi de hayatını kaybeder.

4. Emeği ve bedeni sömürülen kadınlar

Sabahattin Ali'nin bazı öykülerinde kadın emeğinin ve bedeninin sömürülmesi temaları ön plana çıkar. Denilebilir ki bu öyküler Sabahattin Ali'nin eserlerine dair en akılda kalıcı konuları işler. Öykü atmosferlerinin erkek egemen bir dünyanın etrafında olduğu eserlerde kadınlar mütemadiyen fiziksel ya da psikolojik tacize maruz kalırlar. Sabahattin Ali'nin öykülerinde “rastladığımız

kahramanların çoğu ezilen, sömürülen ve horlanan kişilerdir” (Gürsel, 1993, s. 99).

Sabahattin Ali’nin tutumu ezilen kadınlardan yanadır. Yazar toplumun dışına itilen kadınları sahiplenir. Olaylara onların duygu dünyasından yaklaşır. Bedenlerini ve özgürlüklerini baskı altına alan eril zihniyetin eleştirisi yapılır. “Öyküler toplamını göz önünde tutarsak, yazarın horlanmış, ezilmiş, sömürülen kadınlara nasıl saygıyla, nasıl sevecenlikle yaklaştığını kavrarız” (İleri, 1975, s. 16).

Yazarın bu anlayışa uygun öykülerden biri “Komik-i Şehir”dir. Öyküde eril zihniyetin kadına yönelik cinsiyetçi saldırısı konu edinilir. Günün birinde Anadolu’nun bir kasabasına tiyatro kumpanyası gelir. Kumpanyanın kadın sanatçılarından biri Viktor’dur. “İzmirli bir Yahudi zenginin kızıydı...” (Ali, 2008a, 125). İşleri iyi gitmeyen babası intihar edince geçim sıkıntısı yaşar. Güzelliğini ve sesini avantaja dönüştürmek için kumpanyalarda çalışmaya başlar. Böylece, Anadolu’nun içlerine kadar uzanan turnelere katılır. Victor’un sesi ve güzelliği cinsiyetçi duygular besleyen erkeklerin ilgisini çeker.

Kasaba erkelerinin Victor’a olan ilgisi bir yerden sonra fiziksel şiddete uzanır. Sahneye çıktığı bir akşam ortalık karışır. Neler olduğu anlaşılmadan Victor kaçarılır. “Baygın ve Çömlekçizade’nin kucağında olduğunu söyledi...” (Ali, 2008a, s. 127). Onu kaçıranlar yörenin nüfuzlu kişileri olan Çömlekçizade ve bir grup adamdır.

Victor nüfuzlu kişiler tarafından kaçırıldığı için halkın güvenliğinden sorumlu şahıslar olayı duymamazlıktan gelirler. Başta kaymakam olmak üzere hiçbir yetkili Çömlekçizade’yle karşı karşıya gelmek istemez. “Çömlekçizadelerle uğraşıp dertsiz başıma dert mi açacaktım” (Ali, 2008a, s. 131). Kaymakam bu durumda suçu kadına atarak işin içinden sıyrılmaya çalışır. “Bir orospu için başımıza iş mi açacaksın?” (Ali, 2008a, s. 130).

Çömlekçizade ve arkadaşları dört gün sonra Victor’u baygın halde yolun kenarına bırakırlar. Victor’un yaşadığı travma bu kadarla bitmez. Kaymakam ifadesini almak için makamına çağırır. Victor’un bedeninden faydalanmak ister. Ona cinsel saldırıda bulunur. “Genç azalarının kuvvetiyle onu kucakladı... Bazen solan, bazen kırmızılaşan titrek dudaklarını kadının gerdanına yapıştırdı” (Ali, 2008a, s. 134). Victor, o esnada kendini korumak için kaymakama bir tokat yapıştırır. Kaymakam olayın şokunu atlattığında acımasız planlar yapar. Emri altındaki güvenlik birimlerine yanlış beyanlar hazırlatarak Victor’un tutuklanmasını sağlar.

Sabahattin Ali'nin “Gramafon Avrat” öyküsünde ise yaşı yirmi civarında bir kadın anlatılır. İsmi Gramafon Avrat olan kadın, Azime adında başka bir kadın için çalışır. Gramafon Avrat, erkeklerin bağlarda, oturaklarda organize ettiği programlara çıkar. Orada şarkılar ve danslarla erkekleri eğlendirir. Genç yaşına rağmen Gramafon Avrat'ın durumunda, bakışında derin bir tecrübe okunur. “Daha bu yaşta, yıllanmış kadınlardan güzel ve ustaca oynayan, en kıvrak şarkıları konuşuverir gibi kolayca söyleyen, rakı verirken adamın gözlerinin içine bakıp gülen bu yaman kadın öbürlerine benzemiyordu” (Ali, 2008b, s. 23).

Gramafon Avrat birçok programa çıksa da meslek gereği sonradan kimseyi anımsamaz. Kendisini hatırlatmak isteyen erkeklerin ısrarına kulak vermez. “Uğruna evini barkını harcayanları bile ikinci görüşünde tanımazlıktan geliyor” (Ali, 2008b, s. 23). Fakat günün birinde bağ evindeki eğlence sırasında kavga çıkar. Gramafon Avrat ciddi yaraya neden olmayan bir kurşunun hedefi olur. Onu korumakla görevli olan Murat adındaki adam, Gramafon Avrat'ın zor durumda kaldığını gördüğünde etrafa rastgele ateş eder. Bu esnada birinin ölümüne neden olur. Murat on iki yıl ceza alır.

Gramafon Avrat bu olaydan sonra mesleği bırakır. Yaşlı bir adamın kapatması olur. Bir süre sonra adamla anlaşamaz. Evi terk ettiğinde umumhaneye düşer. Bunun yanında görüşme günlerinde Murat'ı ziyaret etmeyi ihmal etmez. “Kendi uğruna hiç düşünmeden adam vuran bu çocuğu, vücudunu satıp kazandığı paralarla besliyor, belki de yalnız bunun için çalışıyordu” (Ali, 2008b, s. 25). Gramafon Avrat, kendisini koruyan insanların uğruna hayatını adayacak kadar duyarlı bir kadındır. Sabahattin Ali “kadınların birinci derecede rol aldığı hikâyelerde ise toplum dışına itilmiş kadınları gösterişsiz, onurlu ve vefalı olarak tasvir etmektedir”(Parlak, 2021, s.81).

Sabahattin Ali'nin kadın emeği ve bedeninin sömürüldüğü bir başka öyküsü olan “Arap Hayri”de ise tuluat kumpanyasında çalışan Adalet adındaki kadın ön plana çıkar. Adalet izleyicilerin başını döndürecek bir yeteneğe sahiptir. “Çok güzel oyunlar oynuyor, nefis halk şarkıları söylüyordu” (Ali, 2008b, s. 29).

Adalet'in yetenekleri kumpanyada çalışan Arap Hayri'nin düşüncede ona yoğunlaşmasını sağlar. Kısa süre sonra Adalet'e âşık olur. Bu tek kişilik aşk durumu kumpanyanın kasabadan gideceği zamanlara kadar devam eder. Kumpanyanın kasabadan ayrılacağı günün gecesi gölün kenarında bir eğlence organize edilir. Bu eğlenceye dans etsin, şarkılar söylesin diye Adalet çağrılır.

Program başladığında davetliler doyasıya eğlenirler. Gecenin ilerleyen saatlerine doğru insanlar sızar. Sızanlardan biri de Adalet'tir. Sarhoş kafayla salda uyuyan yaşlı bir adamın kucağında yatar. “Yaşlıca bir adamın kucağında yatan ve gözleri

kendisine rastlayınca yüzünü “anlarsın ya!” demek isteyen bir sarhoş gülüşü kaplayan Adalet’e bakıyordu” (Ali, 2008b, s. 31).

Eğlencenin başlamasından bu yana Adalet’i izleyen Arap Hayri sandala gider. Yaşlı adamı kenara iter. Kadının yanına uzanır. Fakat sarhoş kafayla beklenmeyen bir şey olur. “Bu sırada çocuk salın kenarını bıraktığı için birdenbire ve gürültü çıkarmadan ikisi de suya gömüldüler” (Ali, 2008b, s. 32). Böylece aşkın kurbanı olan Adalet yaşamını yitirir.

Sabahattin Ali’nin “Bir Delikanlının Hikâyesi” adlı öyküsünde ise kaldırımda yürüyen erkek cinsi ben anlatıcı bir kadın ile çarpışır. Kadının görünümünden bedenini satan insanlardan biri olduğunu tahmin eder. “Yüzüne baktığım zaman, gözlerinin etrafının şiddetle karartılmış olduğunu gördüm. Siyah bir tülle sımsıkı sardığı başının iki kenarından açık sarı saçları fırlıyordu” (Ali, 2008a, s. 67-68). Kadının tepkisizliği adamın cesur davranmasına neden olur. Kadının kollarından tutar, peşinden gelmesini ister. Kadın başta mukavemet edecek olsa da adamın ısrarı karşısında cesaretini kaybeder. “Kendisini serbest bıraktım ve yan yana yürümeye başladık” (Ali, 2008a, s. 68).

Olay gelişirken öyküdeki kadın imgesi eril zihniyetin bakış açısına göre şekillenir. Adam için kadın bedeni bir metadan öteye geçmez. Böylece cinsel obje olarak gördüğü kadını eve getirir. “Onu rastgele öpmeye başladım. Dudaklarımın altında sıcak ve ince bir deri duyuyordum. Sonra kollarını yakalayarak yüzünü, çenesini ve dudaklarını öpmek istedim” (Ali, 2008a, s. 69).

Adamın cinsel iştahına karşılık vermeyen kadın bir süre sonra ağlamaya başlar. Böylece bir şeylerin doğru gitmediği anlaşılır. Dikkatli baktığında seks işçisi sandığı kadının on beş yaşında bir çocuk olduğunu görür. Adam yaptıklarından dolayı pişmanlık duyar. Kendini affettirmeye çalışır. “Ben ne hayvandım yarabbi... Ama artık sus... Hala kızıyor musun? Benden çok nefret ediyorsun değil mi?” (Ali, 2008a, s. 71). Kızı ilk gördüğünde eril duyguları harekete geçen adam kısa sürede kendinden utanmaya başlar. O andan sonra vicdan azabından kurtulamaz.

Sabahattin Ali’nin “Hanende Melek” isimli öyküsü ise, bir kahvede şarkıcılık yapan Hanende Melek adlı kadının etrafında gelişir. “Beş seneden beri hayatını sesiyle kazanıyor, sıkıştıkça vücudunu bu sese yardımcı yapmak mecburiyetinde de kalıyordu (Ali, 2008c, s. 17).

Davavekili Hüseyin Avni, Hanende Melek’in müptelası olur. Her akşam şarkı söylediği kahveye gider. Melek’e altın bilezikler hediye eder. Fakat tüm çabalarına rağmen Hanende Melek ona istediği ilgiyi göstermez.

Hüseyin Avni uzun süre bu duruma içerlenir. Geldiği noktada davranışlarını kontrol edemez. Ortalık yerde Hanende Melek'e şiddet uygular. "Sol yanağı üzerinde sarhoşun terli elini hissetti. Birisi saçlarını çeker gibi oldu ve müthiş bir acı duydu" (Ali, 2008c, s. 21).

Kahve sahipleri Hüseyin Avni'yi tartaklayarak dışarıya çamurun içine atarlar. Fakat yumuşak bir kalbe sahip olan Hanende Melek gördükleri karşısında üzülür. Uğradığı fiziksel şiddete rağmen garson ile birlikte adamın kollarına girerler. Hüseyin Avni'yi evine kadar götürürler. Adamın yaşadığı yoksul evi, karısı ve kızını gördüğünde Hanende Melek'in içi parçalanır.

Hanende Melek, karşısındaki kadın ile duygularını eşitlediğinde Hüseyin Avni'nin kendisine hediye ettiği altınları geri verir. Kahveden kazandığı paranın bir kısmını da küçük kızın eline tutuşturur. "Sonra hiç arkasına bakmadan, yanı başında sessizce yürüyen garsonla beraber," (Ali, 2008c, s. 23) oradan uzaklaşır. Hanende Melek fiziksel şiddete uğramasına rağmen vicdanının sesini dinleyen bir insandır. Olaylara yapıcı yönden yaklaşır. "Sabahattin Ali'nin hikâyelerinde düşkün-hayat kadınları diye sınıflandırabileceğimiz tipler, insanlık yönü en kuvvetli, en duyarlı kimselerdir" (Korkmaz, 2016, s. 221)

Sabahattin Ali'nin "Yeni Dünya" adlı öyküsünde ise düğünlerde dans eden Yeni Dünya adlı kadından söz edilir. Yılların yorgunluğunu taşıyan Yeni Dünya son zamanlarda kötü bir performans sergiler. Gittiği son düğünde enerjisini kaybetmiş bir şekilde oynar. Böylece davetliler Yeni Dünya'nın dansını beğenmezler. Bu durum üzerinden düğün sahiplerinde kusur ararlar. "Ülen bu kötü avradı nereden buldunuz? Düğününüze yakıştıramadım" (Ali, 2008c, s. 80).

Düğün sahibi itibarına gölge düşürmemek için başka bir düğün dansçısı olan Deli Emine'nin getirilmesini salık verir. Deli Emine kısa zaman içinde düğün yerine getirilir. İki kadının birbirlerine yaklaşımları iyimser değildir. Deli Emine sahneye çıktığında tükenmek bilmez bir enerji ile oynar. Yeni Dünya iktidar alanını kaybedeceğini anladığında oyuna atılır. Vücudundaki son enerjiyi kollarında, dizlerinde toplar. Tez hareketleri, dikkatlerin Deli Emine'den alınarak kendisine yönelmesini sağlar. "Şimdi Deli Emine ona yetişemiyordu" (Ali, 2008c, s. 84). İki kadının atışması erkekleri eğlendirir. "Avratlar kızıştı ha!" (Ali, 2008c, s. 84). Gündüz gözüyle sonlanan oyun, gece bir kez daha canlanır.

Ertesi gün gelinin köyüne gitmek için yola çıkılır. Yolculuk sürerken Yeni Dünya fenalaşır. "Arabanın kenarına eğilerek kustu" (Ali, 2008c, s. 88). Gelinin köyüne geldiklerinde rahatsızlığına rağmen dans etmek zorunda kalır. Düğün alayı dinlenmeye çekildiğinde yaşlı bir kadının evinde uyur. Fakat uykusunda iken onu derinden kemiren hastalık ölümüne yol açar.

Sabah saatlerinde gelini alan düğün alayı dönüş yoluna geçer. Yeni Dünya'nın ölüsünü de bir kilime sarıp konvoyun sonlarında bir arabanın kenarına bırakırlar. “En önde, başları çerçeveli atlarıyla, gelin faytonu giderken, en arkada da Yeni Dünyayı taşıyan araba gidiyordu” (Ali, 2008c, s. 92). Böylece Yeni Dünya'nın varlığı, düğün sahipleri için oyun üreten bir meta olmaktan ileri gitmez.

Sabahattin Ali'nin “İki Kadın” öyküsünde ise despot bir adam ile evli iki kadının katlanmak zorunda oldukları durumlar anlatılır. Hacer ve Esmâ adındaki kadınlar ev ve bahçe işleri için aralarında iş bölümü yaparlar. Tüm işlerin yanında hasta ve yaşlı olan kocalarının bakımıyla ilgilenirler. Kocaları yatağa düştükten sonra parasal emeğin üretimini de onlar sağlar. İki kadının iyimser yaklaşımlarına rağmen kocaları onlara merhametsiz ve cimri davranır. Ölüm döşeginde bile olağan şekilde eksilen ya da biten erzakların hesabını sorar. “Ne de çabuk bitirdiniz? Su yerine mi içtiniz?” (Ali, 2008c, s. 95). Erzak odasının anahtarını yanında saklar. Böylece kadınlar üretimin içinde olmalarına rağmen birçok şeyden yoksun kalırlar.

Sağlığı günden güne bozulan koca hayatını kaybeder. “Ölmüş işte! Gel çenesini bağlayalım” (Ali, 2008c, s. 97). Kocanın hayatını kaybetmesi, kadınların bir anlamda onunla hesaplaşmasına sahne olur. “Aynı erkek tarafından mağdur edilen iki kadın olduklarını hissederek. Bu bir dayanışma anıdır” (Esen, 2013, s. 240). Kerim Ağa'nın yatağın altında sakladığı iki anahtar alırlar. Küçük anahtarla sandığı açarlar. Fakat umdukları paraları bulamazlar. Büyük anahtar ise kilerin kapısına aittir. Orada buldukları erzaklarla birbirinden güzel yemekler pişirirler. Doyasıya yer içerler. Kerim Ağa'nın zamanında onlardan esirgediği çoğu şeyi yapmış olurlar.

5. Egosu yüksek kadınlar

Sabahattin Ali'nin “Köpek” öyküsünde kentli kadının kendini köylülerden üstün gören egosu ön plana çıkar. Kadın bir bankanın mühim erkânının kızıdır. Dolayısıyla şehirde yaşayan, lüks hayat süren biridir. Günün birinde nişanlısı ve annesi ile birlikte Ankara'dan Konya'ya giderken yol kenarında koyunları otlatan bir çoban görür. Nişanlısından arabayı durdurmasını ister. “Merak ediyorum ayol, ben hiç köylü görmedim ki” (Ali, 2008b, s. 128). Araba durur. Genç kadın çobanın yanına gider. Çobanla konuşma dili tatlı bir buyurganlık hissi verir. Çoban, kadının sahte şirinliklerle süslediği sorularına çoğu kez cevap vermek istemez. Bu durum kadının bir an uzaklaştığı gerçek dünyasına dönmesine neden olur. Böylece genç kadın kendi sınıfının çok altında gördüğü çobanla sohbet etmeyi can sıkıcı bulur. Nişanlısının kolundan tutarak onu otomobile sürükler. O esnada arabanın etrafını saran köpekler kadının korkmasına neden olur. “Nişanlısının bir çığlığı ile silkindi ve başını yana çevirince otomobilin iki

tarafında havlayıp sıçrayan köpekleri fark etti” (Ali, 2008a, S. 131). Kadının nişanlısı cebinden çıkardığı silah ile köpeklerden birini öldürür. Olay sıcaklığı dururken oradan hızla uzaklaşırlar. Gelineen noktada şehirli kadın, aşağı gördüğü taşra insanını gerektiği yerde sevmeye ya da yermeye hakkını kendinde bulmuş olur.

6. İhanetin savurduğu kadınlar

Sabahattin Ali'nin bazı öykülerinde kadınların uğradıkları ihanetler anlatılır. Bu ihanetler genelde erkeklerin verdikleri sözleri yerine getirmemelerinden kaynaklanır. İhanete uğrayan kadınlar erkekleri terk ederler. Kendi başlarının çarelerine bakmak için barlarda çalışırlar.

Yazarın bu yönlü ele aldığı öykülerden biri “Köstence Güzellik Kraliçesi” dir. Köstence Güzellik Kraliçesi'nin gerçek adı Maria'dır. Maria Romanya'da kendi halinde yaşarken katıldığı bir programda birinci olur. “Bir mağazada satıcılık yaparken güzellik kraliçesi seçilir” (Ali, 2008b, s. 154). O esnada Gravila adında bir gence âşık olur. Fakat genç adam ona verdiği sözleri yerine getirmez. Zaman içinde Maria ile iletişimi keser. Maria yaşadıklarından büyük yara alır. Çalıştığı işi terk eder.

Adam, yıllar sonra Maria'nın çalıştığı yere gidip onu sorduğunda “uzun zaman evvel birden bire ortadan kaybolduğunu” (Ali, 2008b, s. 156) öğrenir.

Gravila günün birinde tesadüfen Maria'nın çalıştığı bara gider. Onu bulduğunda içi içine sığmaz. Geçmişe dair bir şeyleri düzeltme arzusuna kapılır. Fakat tüm çabalarına rağmen Maria eski günlerden, meselelerden ve yaşananlardan konuşmak istemez. “Ben bütün geçen günleri unuttum. Hiçbir şey hatırlamıyorum” (Ali, 2008b, s. 156). Kadının ilgisizliği, Gravila'nın ona daha şiddetli bağlanmasına neden olur. “Tekrar deli gibi ona âşık olduğumu hissettim” (Ali, 2008b, s. 156). Maria, adamın sunduğu hiçbir teklifi kabul etmez.

Maria çalışmak için başka şehirlere gider. Bunun üzerine Gravila yerleşik yaşamına dair her şeyi geride bırakarak peşine takılır. Fakat anlamadığı şey, o saatten sonra Maria'nın kalbini tüm erkeklere kapatmış olmasıdır. Böylece Gravila onun için acıdığı bir insandan öteye geçmez.

Maria Almanya'ya geldiğinde, Gravila bir kez daha peşine takılır. Böylece Maria'nın gönüllü mahkûmuna döner. Onun tüm yaşamı Maria'ya beslediği aşk ile doludur. Her gün mesai yapar gibi Maria'nın çalıştığı bara gider. Maria işten çıktığında peşinden sürüklenerek eve döner. Bu durum telafisi mümkün olmayan bir dram gibi her defasında kendini tekrarlar.

Sabahattin Ali'nin ihanetin savurduğu kadın bağlamında göze çarpan bir başka hikâyesi “Çilli”dir. Nigar adındaki kadın henüz on beş yaşında iken babasının zoruyla kırk beşlik istasyon şef muavini ile evlendirilir. Adam alkoliktir. Her gece eve sarhoş döner.

Kocası, günün birinde Nigar'ın ortalık yerde lise arkadaşı Kemal ile konuştuğunu duyduğunda kıskançlık krizine girer. Nigar'a şiddet uygular. “Herif kapı arkasından şemsiyesini kaptığı gibi başıma gözüme vurmaya başladı” (Ali, 2014, s. 68). Bu fiziki şiddet bardağı taşıran son damla olur. Nigar kocasını terk eder.

Geçimini sağlamak için bir barda çalışmaya başlar. Günün birinde Kemal, Nigar'ın çalıştığı bara gelir. Ona birlikte yaşamayı teklif eder. Nigar bu teklifi olumlu karşılar. İşinden ayrılır. Bir süre birlikte yaşarlar. Gebe kaldığında Kemal, bebeği aldırmasını ister. “Nikâhsız çocuk istemem” (Ali, 2014, s. 67).

Nigar, Kemal'in amacının onunla evlenmek olmadığını anlar. Çocuğu doğurmaya karar verir. Evden ayrılır. Sabahattin Ali'nin öykülerinde “genelde erkekler kadınlara ihanet eder. Kadınlar vefalı ve çilekeş, erkekler ise aldatici ve çıkarıcıdır” (Tosun, 2013, s. 55).

Nigar bir kez daha ayrıldığı bara döner. “Bindim vapura geldim. Hemen bara yerleştim” (Ali, 2014, s. 68-69). O andan itibaren istediği tek şey belli bir süreye kadar olsa da bebeğinin çocuk yuvasına yerleştirmesidir. Bunun için bara gelen bazı insanlardan yardım talebinde bulunur.

SONUÇ

Sabahattin Ali'nin kadınların ön plana çıktığı öykülerine bakıldığında mutlu sona ulaşanları görmek zordur. Bazı kadınlar âşık oldukları erkekler tarafından terk edilirlerken, bazıları ezilen, emekleri ve bedenleri sömürülen düzenin kurbanı olurlar. Kadınların etkilendiği olayların birçoğu kasaba ve köylerde geçer. Bu nedenle taşrada oluşan güç dengelerinden olumsuz yönde etkilenirler. Orada kurulu erkek egemen düzen kadını kendi normlarına göre şekillendirecek baskı araçlarına sahiptir. Bu durumla birlikte resmi otoritenin güçlü olandan yana tavır alması kadınların cesaretlerinin daha fazla kırılmasına neden olur. Benlikleri ve özgürlükleri yoğun şekilde bastırılır. Genel olarak düzene başkaldırma gücünden yoksun bırakılmaya çalışılırlar. Bunun sonucunda kendilerine yönelen fiziksel ve psikolojik şiddetti sineye çekmek zorunda kalırlar. Geline nokta ise erkek egemen sistemin istediği yerde konumlandırılırlar. Sabahattin Ali'nin öykülerindeki bir başka belirgin yan ise toplumun ezilen kadınlara sırtını dönmesidir. Böylece kadınlar maruz

bırakıldıkları acıların yanında topluma karşı yabancılaşma yaşarlar. Bunun etkisiyle insanlara olan güvenlerini kaybederler. Direngen davranamaz halde olmaları hayat denen yolculukta bir acıdan başka bir acıya sürüklenmelerine neden olur. Sabahattin Ali'nin öykülerinde dikkat çeken başka bir konu da kapitalist toplumun kadının bedenini ve emeğini sömürmesidir. Eril zihniyetin gözünde metadan öteye geçmeyen kadınlar kendi benliklerinden nefret edecek hale gelirler. Yazar yaşananları anlatırken ezilen kadınlardan yana tutum sergiler. Yazarın gerçeklik sınırları içinde kalması yaşanan acıları göstermekten ileri gitmemesine neden olur. Bu nedenle öykülerin sonunda bir kahraman çıkmaz ortaya. Ezilenler, adaletsizliğe uğrayanlar yaşadıkları ve yaşayacakları acılarla yüz yüze kalırlar. İçlerine sinen yalnızlık ve yabancılaşma sürekli kaygı, korku ve endişe labirentinde dolaşmalarına neden olur. Bundan dolayı öykülerin sonuna gelindiğinde yaşanan trajedi, acı ve drama karşı uysal davranışlar sergilerler. Sabahattin Ali eserlerinde birey ve içinde yaşadığı toplumu birlikte ele alır. Bu nedenle kadın imgelerinin ön plana çıktığı öyküleri toplumun dolayısıyla yozlaşan değerlerin eleştirisi olarak da okuma imkânı sunar. Yazarın bu tür eleştirileri yöneltmesinin nedeni ise toplumun ve toplumsal düzenin iyiye evrilmesini sağlamak istemesidir. Sabahattin Ali hümanist erdemlere sahip insanları yüceltirken kötü davranışlar içinde olanları ifşa etme yolunu seçer.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akyıldız, H.B. & Efe, S. (2018). Erken cumhuriyet dönemi romanlarında kadın imgesi, dil ve cinsiyetçilik. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (13), 401-419.
- Ali, S. (2008a). *Değirmen*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ali, S. (2008b). *Kağnı, Ses, Esirler*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ali, S. (2008c). *Yeni Dünya*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ali, S. (2014). *Sırça Köşk*. Yapı Kredi Yayınları.
- Çonoğlu, S. (2016). Benim köyüm güzel köyüm romantizminden sokakları kendi talihinden karanlık köylerin gerçekliğine Türk öykücülüğünde köye ve köylüye bakışta öncü bir isim: Sabahattin Ali. *Akademik Kaynak*, 4(7-8), 13-21.

- Demir, A. (2018). Sabahattin Ali'nin öykülerinde ideolojik tutum problemi ve anlatıcı ile anlatılan arasındaki mesafe, *Hece Dergisi Özel Sayısı*, (253), 121- 127.
- Doğan. M. H. (1975). Öykücü Sabahattin Ali. *Türk Dili*, 32(286), 84-93.
- Esen, N. (2013), Sabahattin Ali'nin kadın karakterleri. Sevgül Sönmez (Ed.). *Sabahattin Ali içinde*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. 239-242.
- Fidan, F. Z. (2016). *Yoksulluk Kısılcısında Kadın*. Opsiyon Yayınları.
- Günyol, V. (1981). *Dile Gelseler*. Cem Yayınevi.
- Gürsel, N. (1993). *Bozkırdaki Yabancı*. Yapı Kredi Yay.
- Horney, K. (1994). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*. (Selçuk Budak. çev.). Öteki Yayınevi.
- Issı, Ahmet Cüneyt (2018). Sabahattin Ali'nin hikâyeciliğinde ses ve fotoğraf, susturulamayan ses Sabahattin Ali. *Hece Yayınları*, (253), 365- 371.
- İleri, S. (1975). Türk öykücülüğünün genel çizgileri, *Yeni Türk Dili Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, (286), 1-29.
- Karaca, A.(1993). Sabahattin Ali'nin öykülerinde toplumsal konular. *Türkoloji Dergisi*, 11(1), 221-231. doi.org/10.1501/Trkol_0000000152.
- Korkmaz, R. (2016). *Sabahattin Ali İnsan ve Eser*. Kesit Yayınları.
- Millett, K. (1987). *Cinsel Politika*. (Seçkin Selvi çev.) Payel Yayınevi.
- Önder, A. (2020). Sabahattin Ali'nin “hanende melek”, “yeni dünya” ve “çilli” öykülerinde düşmüş kadın imgesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (22), 95-125.
- Parlak, S. (2021). Sabahattin Ali'nin eserlerinde insan. *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 67-87.
- Sabahattin Ali (2020), *Çakıcı'nın İlk Kurşunu*. Yapı Kredi Yayınları.
- Solmu, T. (2005). İş yaşamında travmalar: cinsel taciz ve duygusal zorbalık / taciz(mobbing). “İş,Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2), 1-14.
- Şahin, V. (2014). *Bilge Kadının Aynadaki Yüzü Halide Edip Adıvar'ın Romanlarında Yapı ve İzlek*. Akçağ Yayınları.

Timuçin, A. (1992). Aşkın kültür boyutu. *İnsancıl-Aylık Kültür Sanat Dergisi*, (26), 24-29.

Tosun, N. (2013). *Öykümüzün Kırk Kapısı*. Hece Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Sabahattin Ali is one of the most influential writers who shaped Turkish storytelling in the Republican era. As a proponent of the social realist literary movement, he believed that art should serve society. His works highlight the tragic lives of people living on the margins and expose the flawed structures of society. Themes such as exploitation, injustice, poverty and gender inequality are central to his literature. Among the issues he frequently explores are the arbitrary rules imposed by those in power in rural provinces and the collaboration between state officials and local power groups. One of the most striking themes in Ali's work is gender inequality. In many of his stories, women are portrayed as commodified figures, abandoned to the desires of a patriarchal mindset, subjected to the exploitation and often victims of injustice and sexual violence.

In Sabahattin Ali's stories, beyond the women whose bodies and labor are exploited, we also encounter female characters who suffer the pain of love, struggle with poverty, make sacrifices, and are ultimately betrayed. The traumas experienced by these women who are exposed to the carelessness and cruelty of a male-dominated order, are deeply moving. One of the main reasons for their suffering is that, in a patriarchal world, women are consistently pushed into the background. In small-town settings, the perception of women as mere sexual objects further reveals the underlying intentions of a masculine mentality.

In Sabahattin Ali's stories, it is not uncommon to encounter men who, after achieving their desires, abandon women such as troupe artists by the roadside without remorse. In these narratives, law enforcement officials often align themselves with the powerful, reinforcing a web of solidarity among the agents of male domination. This network thrives on impunity, which emboldens men to commit all kinds of injustice without fear of consequence.

The female figures who take center stage in these stories are often dancers or singers performing in troupes, bars, coffeehouses, vineyards or at weddings. The masculine mentality regards these working women merely as sexual objects, and the men depicted in these tales show no limits to the harm they inflict in pursuit of their goals. Rather than upholding justice, local authorities collaborate with this mentality, seeking personal gain through the exploitation of women's bodies.

In Sabahattin Ali's stories, some of the most desperate female characters are underage girls married off to much older men. When subjected to physical violence, these child brides often flee their homes in search of freedom and survival. Many end up working in bars to make a living, only to be betrayed by the very men they trust, trapped in a cycle of exploitation.

One of the most striking images in Ali's stories is that of the self-sacrificing woman. These women frequently risk their lives for the men they are married to. Some refuse to disclose the whereabouts of their husbands, who are being pursued by the gendarmerie, and in turn, endure sexual assault during interrogations. With their spirits shattered, they lose faith in life and slowly fade into oblivion.

There are also women who, out of loyalty, steal to support their imprisoned husbands, fully aware of the consequences. Upon being reported, they are imprisoned, their sacrifice leading only to further suffering.

Another self-sacrificing female figure in Sabahattin Ali's stories is the elderly mother who tries to carry her son's dead body to town. Unable to complete the journey, she collapses from exhaustion and the oxcart carrying the body veers off into uncertainty after hitting stones, leaving her helpless and alone.

Poverty is one of the most prominent female symbols in Ali's stories. These women are often abandoned by society and each day without work deepens their anxiety. Their sick children freeze to death and while mothers grieve these losses, they also begin to see death as a form of an escape from poverty.

Ali also explores the impact of poverty through depictions of inadequate public services. In his stories, underfunded hospitals force citizens to seek private care. Desperate relatives are made to sign promissory notes and patients are effectively held hostage until payment is secured. Yet gathering the money is rarely easy. Meanwhile, those detained are made to work in unsanitary conditions. Unable to endure this mistreatment, patients flee at the first opportunity, but often die from blood loss before they can reach home.

In addition to his social realist themes, Sabahattin Ali also writes love stories where female characters take center stage. Yet even in these narratives, love is marked by pain and sacrifice. Couples rarely reunite. Physical disability, particularly among women, becomes a barrier. Women who have lost limbs view themselves as burdens and reject marriage proposals to avoid causing future unhappiness. In some cases, the love is so pure that a male character severs his own limb to attain equality with the woman he loves, sometimes leading to his death.

Some romantic stories take a tragic turn when a man mistakenly believes he is loved, triggering devastating consequences. Ali also criticizes the elitist attitudes of urban women who look down on rural communities and show no respect for traditional values. His stance is clear: he opposes injustice, regardless of who perpetuates it.

Another recurring image in Ali's stories is that of the betrayed woman. These betrayals often stem from broken promises. Disillusioned, the women turn to bar work to survive. In some cases, the men who betrayed them return, but find the woman emotionally changed. Still, these men lack the courage to walk away and remain fixated on the women they once wronged.

In Sabahattin Ali's stories, we encounter very few happy women. They live under constant anxiety, fear and panic. Their world is also the world of the poor, leaving them little room to resist patriarchal power. They pay a heavy price simply for being women. While Ali vividly depicts these disadvantaged and tragic lives, he also harshly criticizes the society that enables such injustice, protects its perpetrators and turns a blind eye to suffering.

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)
(2026), 19(80), 56-92	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.82907	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 05.07.2025	Submitted date
Kabul tarihi 02.10.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 10.01.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Hancıgaz, E. (2026). The Perception of Türkiye and Turks Created by Turkish TV Series Among Viewers: A Qualitative Analysis of Iraqi Viewers. <i>Journal of History School</i> , 80, 56-92.	

THE PERCEPTION OF TÜRKİYE AND TURKS CREATED BY TURKISH TV SERIES AMONG VIEWERS: A QUALITATIVE ANALYSIS OF IRAQI VIEWERS¹

Erhan HANCIĞAZ²

Abstract

This study aims to examine the social and cultural effects of Turkish television series on Iraqi viewers in the context of Türkiye and Turkish perceptions. In today's world, where communication technologies are rapidly changing and developing, it is evident that television series have a significant impact on viewers' perceptions. Türkiye has been making its cultural impact felt globally in recent years, particularly in the Middle East and the Balkans, through its TV series. In this context, the study analyzed the impact of Turkish TV series on individuals through in-depth interviews with Iraqi nationals living in Türkiye using a qualitative method. Data obtained from semi-structured interviews with twenty participants were evaluated using descriptive analysis methods. The research findings reveal that Turkish TV series create a positive perception of Türkiye and Turkish culture among viewers, encourage language learning, and foster social and emotional closeness to Türkiye. Furthermore, despite the dilemma created by the secular lifestyle in Türkiye as a Muslim country, it was concluded that Türkiye is seen as a modern country that can be taken as an example. This study aims to contribute to the field of audience studies by conducting an in-depth examination of the perceptions of Türkiye and Turks among Iraqi viewers of Turkish TV series. It focuses on questions such as what content

¹ Bu makalenin etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Sosyal ve Beşerî Bilimler etik kurulu tarafından 25.04.2022 tarihli ve 04 sayılı oturumunda alınan 04/15 kararı ile verilmiştir.

² Asst. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Department of Journalism and News Reporting, ehancigaz@erzincan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4539-0394

shapes these perceptions, how they are internalized, and what kinds of effects they have at the individual and societal levels.

Keywords: Turkish TV Series, Cultural Diplomacy, Middleeast Studies, Perception, Soft Power, Communication Sociology.

Türk Dizilerinin İzleyiciler Üzerinde Oluşturduğu Türkiye ve Türk Algısı: Iraklı İzleyiciler Üzerinde Nitel Bir Analiz

Öz

Bu çalışma, Türk televizyon dizilerinin Iraklı izleyiciler üzerindeki sosyal ve kültürel etkilerini Türkiye ve Türk algısı bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. İletişim teknolojilerinin hızla değiştiği ve geliştiği günümüzde, dizi filmlerin izleyicilerin algısı üzerinde mühim bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Türkiye, özellikle Ortadoğu ve Balkan coğrafyasında Türk dizileriyle oluşturduğu kültürel etkisini son yıllarda küresel çapta hissettirmektedir. Bu bağlamda, araştırmada Türkiye’de yaşayan Irak uyruklu bireylerle yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla Türk dizilerinin bireyler üzerindeki etkisi nitel bir yöntemle analiz edilmiştir. Yirmi katılımcı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, Türk dizilerinin izleyicilerde Türkiye’ye ve Türk kültürüne yönelik olumlu bir algı oluşturduğunu, dil öğrenme eğilimini teşvik ettiğini ve Türkiye’ye karşı sosyal ve duygusal yakınlık oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Müslüman kimliğe sahip bir ülke olarak Türkiye’deki seküler yaşam tarzının oluşturduğu ikileme rağmen Türkiye’nin modern bir ülke olarak örnek alınabilecek bir konumda görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, izleyici çalışmaları alanına katkıda bulunarak, Türk dizilerinin Iraklı izleyiciler üzerinde oluşturduğu Türkiye ve Türk algısını derinlemesine incelemeyi amaçlamakta; bu algıların hangi içerikler üzerinden kurulduğu, nasıl içselleştirildiği ve bireysel toplumsal düzeyde ne tür etkiler yarattığı sorularına odaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Dizileri, Kültürel Diplomasi, Ortadoğu Çalışmaları, Algı, Yumuşak Güç, İletişim Sosyolojisi.

INTRODUCTION

Mass media is one of the sources people use to make sense of the world and the society they live in. The information individuals obtain through these tools shapes their perception of reality, while social norms, values, and cultural codes are reproduced in this process. The media constructs this understanding through various productions. These constructed products offer individuals and society a new perspective. The media is compelled to keep the audience's interest constant in order for its productions to be sustainable. Therefore, it can be argued that the

media creates its own reality on the perception of the audience. Visual and audio media products such as TV series, movies, news content, and documentary productions are powerful tools that can influence the emotions, thoughts, and attitudes of the audience. However, it can be said that entertainment oriented productions are preferred more by the audience.

According to Postman, “entertainment is the overarching ideology of all discourse on television.” What matters is not what is shown, but rather that everything reflected on the screen is presented for the viewer's enjoyment and entertainment. Even news programs, which are supposed to be objective and factual, are made entertaining. The liveliness of the images in news programs, the friendliness of the program team, impressive music, live broadcasts, and the impression that there is nothing to worry about in the news trivialize the tragic events in the news (Postman, 2004, p. 102). Among TV programs, dramas are the most popular productions outside of news programs. With the broadcast of the first drama production in 1928, the way was paved for TV series (Mutlu, 2008, p. 71). In this context, TV series hold a special importance among productions that entertain people.

The technological changes of the 1980s transformed the world of communication. These developments, which are not very important to us today, were considered a leap forward at the time. By the 1990s, the advent of satellite broadcasting in particular had accelerated the global circulation of media products (Castells, 2008, p. 452). One of the products of this rapid change that began in the 1980s was American TV series, which had a global impact. Later, the popularity of Latin American and Mexican TV series in many different countries was closely related to global mobility. We can say that there were different variables that triggered this global mobility. Chalaby emphasizes the concept of geocultural regions in the development of international television. He points out that global channels broadcast programs to groups living in different geographical areas and sharing cultural similarities, connected by geocultural proximity (Chalaby, 2005, p. 5). For example, Latin America has distinctive characteristics in terms of television. Since it was the first region where colonialism began on a continental scale, we can say that Spanish and Portuguese are dominant languages. Therefore, we can attribute the global success of Mexican and Brazilian series to the widespread use of Spanish, just as we can attribute the influence of American films to the dominance of English across a vast geographical area. Speaking the same language may be one of the reasons why Latin American series are popular in different regions, but beyond that, geocultural proximity is also a significant factor (Sinclair, 2009, p. 141). Additionally, viewers' perception of cultural commonality in TV series, the quality of productions, the influence of political

power and soft power on an international scale, and the level of identification viewers feel with the characters are also among the reasons for the interest in TV series.

Turkish TV series, which gained popularity especially after the 2000s, initially influenced audiences through geographical proximity, historical ties, and diplomatic relations. Later, they began to influence even societies with no geographical proximity or historical and diplomatic ties, leading viewers to form perceptions of Türkiye and Turks through Turkish TV series. It would not be inaccurate to say that Turkish TV series today have a greater influence than American and Latin American TV series did in the 1980s and 1990s.

Today, Türkiye is the second largest exporter of TV series after the United States. Turkish TV series have been exported to over 100 countries, revolutionizing the country's domestic television industry. Over 150 Turkish TV series are watched in more than 100 countries across the Balkans, the Middle East, Europe, South America, and South Asia (Islam, 2021, p. 181). Reaching such a wide audience, Turkish TV series appeal to different viewer groups through their universal themes and cultural elements (Çötök et al., 2025, p. 7). In this context, interest in Turkish TV series in the Middle East, especially in Iraq, has reached remarkable levels. In this region, which shares many religious, historical, and cultural affinities with Türkiye, interest in Türkiye through media products has transformed into a sense of closeness.

This study examines the attitudes and viewing habits of Iraqi individuals residing in Türkiye toward Turkish television series; the effects of these series on perceptions of Türkiye, cultural interaction, language learning, and social proximity are analyzed from a qualitative perspective. The research aims to understand the cultural effects of Turkish series on Iraqi viewers, as well as to reveal the perceptions of Türkiye and Turks that these series create among viewers. The study is significant in terms of understanding the social and cultural changes that emerge through media consumption.

In this context, the study draws on two fundamental theoretical approaches. The first is the constructivist approach found in Stuart Hall's representation theory, which argues that meaning is not encoded in a standard structure in media products but is reproduced by the audience within a cultural and social context (Hall, 1997). This approach is important for understanding how representations of Türkiye and Turkish culture presented in Turkish TV series are perceived by Iraqi viewers. The second is the Uses and Gratifications Theory, which assumes that viewers do not consume media content passively but rather engage in a conscious selection process to meet specific needs (Katz, Blumler & Gurevitch,

1973). Through this theory, it is possible to analyze the types of social, cultural, or personal gratifications that viewers seek from Turkish TV series.

TURKISH TV SERIES AND THE PERCEPTION OF TÜRKİYE

Since the beginning of television broadcasting in Türkiye, dramas have held a special place in the hearts of viewers. During the single-channel era, series broadcast on TRT attracted significant attention. Turkish television viewers' introduction to domestic series generally dates back to the 1970s. This process, which began during that period, gained significant momentum with the emergence of private television channels in the 1990s.

The transformation of the domestic production approach and the shift of producers' focus to the economic contributions of the international market played an important role in the expansion of Turkish TV series into foreign markets. The concrete start of Turkish TV series sales abroad began in 1997 with the sale of the series *Deli Yürek* to Kazakh state television for \$30 per episode (Yeşil, 2015, p. 43). With the surge in the TV series industry in Türkiye in the mid-2000s, production companies felt the need to produce higher quality productions and adopt an international perspective. Compared to Latin American and some American productions, the superior aspect of Turkish productions is that they are produced with outdoor shots rather than in studios. Turkish TV series are usually filmed in Istanbul and other locations with distinctive appearances. The inclusion of scenes from everyday life strengthens the viewers' connection to the places where the events unfold. Therefore, one of the strengths of Turkish TV series is their reliance on visual imagery. Successful productions are enriched with carefully selected music. Compared to Latin American soap operas, there are fewer sensational plot elements that are not believable. Similar to the success of Latin American soap operas, Turkish TV series appeal to global, international, and national audiences simultaneously thanks to their cultural appeal (Benamou, 2009, p. 141).

Anıl Sural, a Turkish journalist, recounts his surprise at the interest shown in Turkish TV series when he visited the US in 2018: “When I first set foot in the US in 2011, I saw a young girl wearing headphones and watching *Ezel* in the computer room where I worked at Disney. As if that weren’t enough, on the bus I took home that same day, a Moroccan girl I struck up a conversation with told me she watches every episode of *Kurtlar Vadisi* (Valley of the Wolves). When I mentioned I was Turkish to an Israeli family, they introduced me to their young

son and said, ‘Look, there’s someone from Pepee’s hometown here.’ They also added that their son had learned Turkish from Pepee.”

Izzet Pinto, founder and chairman of the board of Global Agency, a company that exports Turkish TV series, said that he first took on the representation of the series “1001 Nights” and began exporting it to different countries, adding that the series played a pioneering role in introducing Turkish TV series to many countries. According to Pinto, in the Middle East, this role was taken on by the series “Gümüş” (Noor) series (İnan, 2017, p. 33). Although the Noor series was not the first Turkish series sold to foreign markets, it garnered significant attention on Arab television. In fact, approximately 80 million people in the Arab world watched the final episode of the series in 2008 (Coetzee et al., 2025, p. 39). The Noor series (Gümüş), which initiated the Turkish television trend in the Middle East, has created a very strong fan base. Indeed, when the Lebanese prime minister asked children at an orphanage about their wishes, the children responded with “Noor” (Source, 2015, p. 235). Some Arab journalists have referred to the influence of the Noor series using terms such as “Turkish hegemony” and “alienation on television” (Buccianti, 2010, p. 3). This interest in Turkish series has not been limited to the Arab world. The fact that the kidnappers of Serbian millionaire Zoran Baskovic's wife, who was kidnapped for ransom, were suddenly caught while watching the Magnificent Century series serves as proof of this (Source, 2015, p. 235).

However, Turkish series have had such an impact, especially in the Arab world, that MBC removed all Turkish series from its broadcasts in 2018 without prior notice. Six series, which cost MBC \$25 million, were removed from the schedule. The cultural influence and soft power of Turkish TV series have been seen as a cause for concern for Saudi Arabia and the UAE, as Türkiye is now viewed as a threat rather than a friendly country (Berg, 2023, p. 36). The mufti of Aleppo, Syria, issued a fatwa banning the wearing of T-shirts featuring the stars of the Nur series during prayers. Islamist activists in the southern Iraqi city of al-Nasiriyya condemned the non-religious content of Turkish TV series by hanging pictures of Turkish actor Kıvanç Tatlıtuğ in the streets and encouraging people to walk over them. Saudi mufti Abdulaziz Bin Abdullah al-Sheikh issued a fatwa banning the TV series “Noor,” which he believed encouraged viewers to “commit sin.” The TV series “Kurtlar Vadisi,” (Valley of the Wolves) which contains political themes, is also among the notable productions. The fact that some of the adventures of the series' main character, Polat Alemdar (Arabic: “Murat Alemdar”), take place in northern Iraq, Israel, and the occupied Palestinian territories has caused tension between Israel and Türkiye (Kraidy and Ghazzi, 2013, p. 22). A certain segment of the Iranian population has stated that Turkish

TV series undermine cultural values and negatively affect religious and sectarian beliefs and the country's official language. It is believed that Türkiye is deliberately pursuing political goals through its TV series, thereby attempting to establish regional power in line with its historical background (Tacik; Lofti; Vedadi. cited in Başar, 2020). On the contrary, there are also journalists who view Turkish TV series as Türkiye's attempt to counter Shiites in the Arab world and interpret them as “the return of the Ottoman Empire” (Anas, 2014: 254). In Argentina, the Armenian community opposed the broadcast of the series “1001 Nights,” in which many people named their children after characters from the series, claiming that it was Turkish propaganda (Añez, 2015). Therefore, some of the criticism directed at Turkish TV series appears to be political. In this context, Turkish TV series can be seen as one of the variables representing Türkiye's soft power and creating a positive perception of Türkiye among viewers, which may explain these reactions.

Until Nye began discussing the concept of soft power, power was mostly understood as a concrete concept based on the material resources that states used to influence other states in some way (Gallarotti, 2011, pp. 26–27). According to Nye, hard power seeks to change the behavior of others through coercion, while soft power seeks to influence their desires and preferences (Nye, 1990, p. 166). States that can effectively present the culture, values, and reliable foreign policy elements underlying soft power, while also exerting influence in the international media, are able to use this form of power in a more sustainable and effective manner (Nye, 2008, p. 96). While soft power diplomacy changes the harsh face of diplomacy, it makes use of civil society organizations, education, and mass media (Karakoç & Taydaş, p. 180). These political attitudes toward Turkish TV series stem from the perception of Turkish TV series as an effective element of soft power.

These series, which have garnered praise for authentically reflecting Turkish culture, have come to the forefront as cultural ambassadors for Türkiye. In the mid-2010s, Türkiye rose to second place behind the US in television content exports. The appeal of Turkish series can be partly attributed to their episode lengths and high production values. With each episode lasting between 120 and 150 minutes, these series mirror the length of feature films, drawing viewers deeply into the story (Pan et al., 2025, p.2). Turkish TV series producers have significantly improved the quality of their productions: according to an expert opinion, “filming TV series like movies” is a key factor in their success (Alankuş & Yanardağoglu, 2016, p. 3620). The perception of Türkiye and Turks among viewers, shaped by Turkish TV series, has a significant impact across various fields. Viewers' desire to see the locations where their favorite series are filmed

has also contributed to the revival of tourism in Türkiye. Additionally, it has significantly enhanced Türkiye's global cultural prestige. Turkish TV series appeal to a broad audience across various regions, from the Arab world to Latin America, Israel, and Japan. This universal appeal is rooted in sociocultural themes that resonate with audiences in these regions. Interestingly, the popularity of Turkish series in Israel continues despite geopolitical tensions, demonstrating that the cultural influence of Turkish television and Turkish TV productions transcends political borders. The transformative impact of Turkish TV series has positioned Türkiye as a global media powerhouse. These series have emerged as a powerful soft power tool shaping global perceptions of Turks and Türkiye (Pan et al., 2025, p.2).

However, the main reasons behind the popularity of Turkish TV series internationally include the increasing technical and aesthetic quality of productions, a significant rise in the number of productions, strong storylines, and production times. While the geocultural proximity factor initially played a facilitating role in this process, over time, the enrichment of content has enabled the series to gain interest across a broader geographical area. Additionally, the emotional and cultural expressive power of the series is considered a key factor contributing to this success.

RESEARCH METHODOLOGY

Aim and Scope

The main objective of this study is to examine the effects of Turkish television series on Iraqi viewers from a qualitative perspective and to identify the perceptions of Türkiye and Turks that these series create among viewers. The study analyzes Iraqi viewers' perceptions of Türkiye and Turkish culture through Turkish series, their levels of social and cultural interaction, and the effects these series have on various areas such as interest in Türkiye, cultural affinity, Turkish language learning levels, migration tendencies, consumption habits, and identification, using a comprehensive approach.

The research aims to understand the perception of country and nation among individuals with Iraqi identity living in Türkiye through Turkish TV series at cultural and sociopolitical levels. In this context, the study covers topics such as viewers' familiarity with and viewing habits of Turkish TV series, reasons for cultural affinity and preference, language education and socio-cultural interaction, attitudes toward Türkiye and social life, and interest in and closeness to Türkiye.

This study aims to demonstrate the impact of Turkish TV series on global audiences as a means of intercultural communication and an element of cultural diplomacy. The findings obtained provide guidance for shaping strategies for Türkiye's cultural foreign policy and for media-based public diplomacy and intercultural communication efforts.

Research Design

Qualitative research methods aim to uncover the answers to questions such as “what,” “why,” “when,” “where,” “who,” and “how” behind social behaviors and interactions, rather than merely measuring events quantitatively. These methods provide a powerful perspective for discovering and interpreting the complexity of social phenomena (Lim, 2024, p. 200). Given these characteristics, this study has been structured in accordance with the qualitative research design. Data were collected using semistructured interview methods, and descriptive analysis techniques were employed during the data analysis phase.

Participants

The sample of the study consists of 20 individuals who currently reside in Türkiye and hold Iraqi identity. Participants were selected using purposive sampling and included individuals from different age groups and both genders to ensure diversity. Details regarding the participant profile are presented in **Table 1**. The number of interviews was limited according to the principle of theoretical saturation, which was reached when participants' responses began to repeat.

Data Collection Process

Data were collected through semi-structured interview questions that were approved by the ethics committee within the scope of the study. In order to ensure the validity of the interview questions, they were shared with three experts in the field, and necessary adjustments were made based on their suggestions. The interviews were conducted one-on-one, face-to-face, and in Turkish with each participant to prevent misunderstanding and bias. The questions were asked to all participants without changing the wording. Each interview lasted between 45 and 90 minutes on average. However, the longest interview lasted three and a half hours. Although the questions were asked in a specific order, the order of the questions was sometimes changed according to the flow of the conversation to avoid disrupting the flow of the interview. This was done to ensure that the conversation was as natural as possible. Prior to the interviews, participants were informed about the research, and permission was obtained to record the interviews to ensure that no data was overlooked. Following the interviews, written transcripts were prepared.

Table 1.

In-depth interview participant list

Participant	Nationality/Homeland	Age	Occupation
Y.İ.	Kirkuk/Iraq/Turkmen	19	Student, Civil Engineering
D.O.	Basra/Iraq, Arab	19	Student, Pharmacy
M.A.	Iraq, Arab	24	Master's student in Mathematics
M.M.H.	Iraq, Arab	33	Tradesman
B.E.S.	Dohak/Iraq/Kurdish	32	Teacher
H.Y.	Dohak/Iraq/Kurdish	40	Housewife
A.E.	Baghdad/Iraq/Arab	19	Student, Petroleum Engineering
R.A.E.	Baghdad/Iraq/Arab	20	Student, Biomedical Engineering
R.H.M.	Dohak/Iraq/Arab	22	Student, Aviation Management
S.Z.	Baghdad/Iraq/Arab/Shia	19	Student, Nursing
A.V.	Baghdad/Iraq/Arab	26	Master's student in Physics
R.A.	Basra/Iraq/Arab	47	Tradesman
A.H	Kirkuk/Iraq/Turkmen	35	Housewife
I.A.H.R.	Mosul/Iraq/Arab	43	Accountant
K.A.H.	Baghdad/Iraq/Arab	25	Student, Civil Engineering
S.S.Y.	Baghdad/Iraq/Arab	28	Unemployed
M.M.	Fellujah, Iraq/Arab	29	Worker
S.E.	Baghdad/Iraq/Arab	28	Master's student, Radio, TV Cinema
Ö.S.M	Fallujah/Iraq/Arab	32	Merchant
A.H.	Baghdad/Iraq/Arab	22	Health Management

Data Analysis and Reliability

The collected data were analyzed using NVivo 14 software (QSR International) within a descriptive-thematic analysis framework (see Braun & Clarke, 2006, pp. 79-81). All interview transcripts were transferred to NVivo; to ensure confidentiality, participants' identities were anonymized by assigning them numbers P1–P20. The coding process was carried out in three stages: In the first stage, preliminary codes were extracted line by line using open/inductive coding; in the next stage, the codes were combined to form nine themes in a parent-child node structure; when necessary, if a section did not clearly fit any subcode, it was coded to the parent node; newly emerging phenomena were kept as free codes and placed in the appropriate hierarchy during the iterative process; in the final stage, recoding was performed using an iterative/fixed comparison approach, and inclusion/exclusion criteria were clarified with notes. Using the Matrix Coding Query in NVivo, Participant $\times$ Code (Case $\times$ Node) matrices and code frequency summaries were created. These summaries were used only to support interpretation, not for statistical generalization. Themes were operationalized to

link findings: Channels of first contact with turkey and turks; series viewing habits and platform preference; foreign series preferences and comparisons; favorite series, characters and reasons for preference; language and learning interaction; turkish culture and value perception; attitudes towards turkey and social proximity; elements of surprise and cultural difference; Interest in and Impacts on Turkey.

To increase the validity and reliability of the research, the triangulation method was applied; the views of participants with different profiles were examined comparatively (Donkoh & Mensah, 2023, p. 8). The reliability and validity of the study were ensured according to the multidimensional control principles recommended in qualitative research. The coding process was conducted independently by two researchers, and the results were compared to calculate inter-coder agreement. In the comparison of a total of 6 interviews, 87% agreement was achieved, and Cohen's $\kappa = 0.80$ was found. This value indicates that the coding process was conducted with a high level of consistency. Preliminary findings were shared with five participants to obtain their approval, and code definitions and themes were reviewed based on feedback. Throughout the analysis, researcher reflexivity was maintained through notes and expert feedback; decisions were documented to create an audit trail. Since no new codes/themes emerged, thematic saturation was observed between the 17th and 20th participants, at which point the sample was considered sufficient.

FINDINGS AND INTERPRETATION

How did you learn about Turks and Türkiye? Books, magazines, media, Turkish TV series...

One of the most popular media productions is television series, which are known for their popular narrative style and ability to influence viewers (Mutlu, 2008, p.71). Recently, Turkish series, which have attracted considerable interest in many different parts of the world, have been seen as an effective tool in shaping perceptions of Türkiye and Turks. In this context, the fact that the overwhelming majority of participants refer to Turkish series when it comes to understanding Türkiye and Turks demonstrates that popular cultural products are an effective tool in intercultural communication and perception construction.

Participants such as P2, P5, and P8 emphasized that they first learned about Türkiye from Turkish TV series:

P2: “I first learned about Türkiye from Turkish TV series. When I was little, my mom and dad used to watch them, even with Syrian dubbing. Turkish TV series are very popular in Iraq.”

P5: “I first learned about Türkiye through Turkish TV series. I didn’t learn about it from anything else.”

P8: “I first learned about Türkiye through Turkish TV series. I had no idea about Türkiye before watching Turkish TV series. All my friends in Iraq watch them.”

These statements show that Turkish TV series serve as a means of cultural transmission beyond being a form of entertainment.

Some participants who had visited Türkiye before and were knowledgeable about the country said that the series deepened their knowledge of social life and cultural structure in Türkiye.

P6: “I came to Türkiye eight years ago. I have relatives in Van and Hakkâri I knew about Türkiye, but I learned more about it through Turkish TV series.”

P14: “I knew about Türkiye politically, I knew it was a country like this, but I learned about its social life and lifestyle from TV series. So, I actually got to know Türkiye and Turks through TV series.”

Some participants (P3, P9, P18) state that they first learned about Türkiye through the internet, social media, and video-sharing sites such as YouTube. However, these tools were generally used to direct or supplement their knowledge of TV series. This shows that viewing habits have changed and that digital environments are facilitating access to more information:

P3: “I first learned about it from YouTube videos. Then I learned about it through Turkish TV series.”

Some participants who identified themselves as Turkmen (P1, P13, P19) stated that they felt culturally close to Türkiye. For these individuals, Turkish TV series have become a means of strengthening their sense of identity and cultural belonging, and of removing Türkiye and Turks from the category of “the other”:

P1: I first learned about it through Turkmen language lessons in elementary school. I learned about it from a Turkish textbook. Second, when people had health problems, they would go to Türkiye for treatment, so I knew about Türkiye from there. Finally, I learned about it through Turkish TV series.

P13: “I knew about Türkiye and Turks because I am Turkmen, but I always watched Turkish TV series and followed the news, so I knew about them. My

dream was always to come to Türkiye. I thought life in Türkiye was beautiful and that it wasn't a foreign place."

The fact that the vast majority of participants know Türkiye and Turks not through direct contact, education, or historical knowledge, but through the media, especially TV series, shows that perceptions of Türkiye are generally formed through representational reality. This situation can also be related to Baudrillard's concept of "simulation."; Baudrillard interprets the media as simulation machines that reproduce images, signs, and codes, thereby creating an autonomous (hyper)reality that erases everyday life and social structures (Baudrillard, 2011; Kellner, 1989, p. 68). Therefore, viewers perceive the lifestyle, culture, and daily life depicted in TV series as a direct reflection of Türkiye.

How often do you watch TV series, and on which platforms do you watch them? Do you watch them online?

The vast majority of participants stated that they follow television series, which are a media product. Expressions such as "I watch a lot of series" (P2) or "I watch a lot of television series" (P5, P18) indicate that television series are a popular and widespread genre among Iraqi viewers.

At the same time, it was observed that the rate of watching television series online is very high. Such widespread use of the internet indicates that the role of traditional media has declined and digitalization has deepened among Iraqi participants:

P6's "I usually watch online. I watch on YouTube." and P10's statement, "I watch both on my mobile and online whenever I want, in bits and pieces," clearly illustrate this trend.

YouTube is the most frequently mentioned platform by almost all participants. Netflix is also among the platforms mentioned. This shows that both free and subscription-based viewing formats are popular. This situation can be explained by the transformation of media and, in particular, the time and space independence offered by digital media. Jenkins refers to this as media convergence. According to Jenkins, convergence is a process. Thanks to the proliferation of channels and the portability of new information processing and telecommunications technologies, we are living in an era where media is everywhere and people use all kinds of media in relation to each other. Cell phones are no longer just phones; they have become small computers that can be used to play games, download information from the internet, and send and receive photos, videos, and messages. This situation also affects media consumption. A young person doing their homework can navigate between four or five windows

on a computer. While checking their emails, they can watch a popular movie, listen to music, and do all of this through the internet within a global network (Jenkins, 2004, p.34). Therefore, from the audience's perspective, television is no longer seen as a cumbersome device that ties the viewer to a specific location.

Some participants expressed their preference for new media environments over traditional media as a change in habits:

P11: "I used to watch television. Now I mostly watch online. Sometimes I watch Netflix."

P13: "I used to watch television in Iraq. Then I started watching online."

P19: "I watch on TV, the internet, and Netflix. Especially after 2015, people started watching a lot on the internet. In fact, in 2018, MBC banned Turkish series, so people started watching them on LBC, a Lebanese channel. Then everyone started watching on the internet. After that, they continued watching on streaming platforms."

Thanks to OTT (over the top) platforms, which emerged in the 2000s as a new distribution method for films and TV content that does not require traditional broadcasting, cable TV, or satellite providers and can be accessed on many different devices via the internet, numerous programs from many countries can now be easily watched worldwide. OTT platforms, which can be used on various devices such as PCs, laptops, tablets, and smartphones, offer viewers a wide range of opportunities. As a result, the television and digital series industries are growing rapidly (Öztürk, 2025, p.63).

These statements show that media consumption habits have changed over time and that the internet has played a decisive role in this change. K19's answer shows that viewer habits are not only influenced by content or technological change, but also by political and social events and media policies. Based on this approach, we can also say that digital media are more free environments, away from censorship.

What are the foreign television series viewing habits and country preferences?

The vast majority of participants indicate a strong preference for Turkish TV series. Some participants state that they only watch Turkish series. For example:

P7: "I don't watch TV series much, but when I do, I watch Turkish series. I don't watch any other series."

P12: "I don't watch any series other than Turkish series."

P5: "I only watch Turkish series."

Some participants state that they sometimes watch American, Korean, or Arabic series, but they say that these preferences are limited and secondary compared to Turkish series. For example, P3:

“I sometimes watch American series, but I mostly watch Turkish series.” Similarly, P9 said, “I watch American series and Indian series, but I mostly watch Turkish series.” P16: “I watch Korean series. I watch Turkish series. But Turkish series are currently in fashion.” This indicates that Turkish series are more popular and influential than series from other countries. This situation reveals that Turkish series construct a positive, intriguing, and emotionally engaging perception of Türkiye.

What are your favorite Turkish TV series and characters? Why do you like them?

Turkish TV series are seen not only as a means of entertainment and passing time, but also as an effective product in forming cultural, social, and emotional bonds. Among the reasons participants prefer Turkish TV series, the influence of cultural proximity and similarities in social values is identified. This can be evaluated as the construction of a perception of Türkiye among participants. For example:

P2: “The environment in Turkish TV series is the same as the environment we want to live in. My father says that old Baghdad was like this. Also, Turkish TV series do not feel foreign because the cultures are similar.”

P1: “I feel close to Türkiye. Especially in military series, the concepts of homeland and nation affect me more. I cannot get this feeling from American series, and I do not believe that they are true. Turkish series tell stories that are similar to what we have experienced. The cultural closeness with Turks is why series are popular in Iraq. Even the names of the characters are the same in both cultures. For example, if the character Rose in the Titanic movie said ‘inshallah,’ it would sound odd, but in a Turkish series, it doesn’t feel out of place. Also, people in Iraq generally think Turks love their homeland very much. For example, on July 15, Turks defended their homeland.”

Similarly, P18 stated the following reasons for preferring Turkish TV series:

“Turks and Arabs are more similar. I also want to learn Turkish. Turkish TV series are more realistic. American TV series have more action, while Turkish TV series have action, drama, and realism. The stories of Turkish TV series are beautiful. The actors are very beautiful and act very realistically.”

Comments reflected in the Iranian press regarding the greater realism of Turkish series compared to other productions are also noteworthy. A newspaper article

states that the realism of Turkish series is due to writers drawing on psychological cases from psychologists' files when creating their stories and characters (Mohammadi & Sığın, pp. 266, 277).

Although Turkish series initially gained attention in the geocultural sphere, particularly within the Ottoman cultural sphere, they are now watched in many different countries, including Chile, Argentina, Malaysia, India, Pakistan, Russia, the United States, South America, the Philippines, Indonesia, African countries, and European Union countries. This demonstrates that the cultural proximity thesis has limited validity (Benovska, 2024, p. 164). However, the successful use of aesthetic elements such as production quality, high-level acting, costumes, locations, and music are also cited as reasons that make Turkish TV series appealing to viewers. Some participants made effective observations on this matter:

P2: "For example, my mother would rush home from work to watch the series *Asi*. The costumes in the series *Magnificent Century* were very beautiful, and it sold very well in Iraq. Everyone bought it and wore it, but young people used it in their daily lives. There were pictures from the series *Magnificent Century* on potato chips. The characters I know are Hande Erçel, Bergüzar Korel, and Burak Özçivit. One of the reasons for their preference is that Turkish TV shows aren't overly dramatic. The actors are beautiful, the women are very attractive, the men are handsome, and their acting is excellent."

P15: "I loved the series *Ezel* because the acting was so good. I've never seen anything better. I've never even seen anything similar. The production and story were amazing. The character Ramiz Karaeski was incredible. Ramiz's voice and gaze were amazing. After *Ezel*, we were wondering when a new Turkish series would come out. No one can match Aras Bulut's acting in the series *Çukur*, not even in the world. If you put Leonardo DiCaprio and Aras Bulut side by side, Aras Bulut would definitely be the better actor. For example, Kivanç Tatlıtuğ's acting in the series *Kuzey Güney* is also very good. Foreign series are not watched with the family, Turkish series are better in this respect. At that moment, the researcher asks, "Can Turkish series be watched with the family?" P15: "Yes, they can be watched, there is no problem. Because series can have a positive effect on children. I don't think Turkish series leave a bad impression in this respect." He also adds that the stories of foreign series are exaggerated.

A study conducted on Bangladeshi viewers also mentions that Turkish series reflect Muslim culture. It is stated that the absence of embarrassing scenes makes them suitable for family viewing, which helps viewers adapt culturally (Sharma, 2023, p. 558).

P16: The locations are beautiful, the costumes are beautiful. So it's more the appearance than the script that affects people; even if the story is different, people will still watch it. Things that Arabs haven't seen before. For example, I don't think people were curious about the story of the magnificent century, but the costumes were so beautiful that they impressed people.

One of the most important comments about the characters and actors was made by P19:

P19: "People who watched Turkish series really liked the actors. The first series in Iraq, Noor, was very popular. Generally, women watched 'Noor.' There was even a joke in Iraq: a woman lost her husband at the airport, went to the police to find him, and when the police asked her to describe her husband, she said, 'Blonde hair, blue eyes, tall,' and her child said, 'Mom, that's not my dad.' The woman said, 'Shut up, son, maybe Muhannat (the character 'Mehmet' from the series 'Noor') will bring him.' At that time, all the women wanted Muhannat, and the men wanted Noor. In 2005, this series was very popular in Iraq."

Indeed, according to media reports, every evening in the summer of 2008, between 3 and 5 million people watched the TV series Noor, which dominated social life in much of the Arab world. The final episode was watched by 85 million people. The Noor series had begun to be referred to as "Noormania" in the Arab world at the time (Salamandra, 2012, p. 49). This craze was seen as a cause of domestic violence in the Arab world at the time. According to press reports, "Noor" led to a wave of divorces in Middle Eastern countries as women began comparing their husbands to the handsome star of the television series. The real issue was Turkish actor Kıvanç Tatlıtuğ, who portrayed the character Muhannad. Muhannad's good looks and charm captivated many Arab women. A Saudi husband, fed up with his wife's obsession with Muhannad and her constant complaints that he should be as romantic as the handsome actor on TV, reportedly divorced his wife and kicked her out of their home in Dammam. A daily newspaper in Jordan reported that a woman was divorced by her husband for setting Muhannad's photo as her phone's screen saver. Similarly, a Syrian website reported that four divorces had occurred in Aleppo due to the Noor series. The most intriguing case involved a woman who told her husband, "I just want to spend one night with Muhannad and then die." (AlArabiya, 2025). All these reports corroborate P19's statement.

These and similar comments are reminiscent of Hall's (1997, p. 25) approach to representation and identity. According to the Constructionist Approach, one of the three approaches to representation, the represented thing is interpreted by the viewer. In this case, the viewer is not passive but rather an active producer who

constructs meaning. Therefore, the woman's statement, "Be quiet, my son, perhaps Muhannat will come," can be explained by the viewer's idealization of the character within their own mental world.

At the same time, it is seen that family and social relationships, historical representations, and spatial atmosphere create closeness for viewers and strengthen their motivation to watch. Based on the participants' statements, it is determined that there is a variety in the preferences of viewers. Historical films such as *Diriliş Ertuğrul*, *Kuruluş Osman*, and *Payitaht Abdülhamid*; action films such as *Kurtlar Vadisi*, *Ezel*, and *Çukur*; dramatic and romantic series such as *Kardeşlerim*, *Noor (Gümüş)*, and *Aşk-ı Memnu*; and fantasy productions such as *Muhteşem Yüzyıl* and *Destan* are all followed by Iraqi viewers.

Are there people who learn Turkish by watching Turkish TV series?

The findings from the interviews indicate that Turkish TV series have a significant impact on Turkish language learning. The vast majority of participants (n=18) agree that Turkish TV series make a significant contribution to Turkish language learning. The interviews revealed that Turkish TV series serve as more than just entertainment and leisure activities; they are almost like language learning platforms. For example, based on his experience at TÖMER (Turkish Language Teaching Center), P6 stated that Turkish TV series complement formal language learning processes:

"I came to TÖMER to learn Turkish. I was watching Turkish TV series, but my friends weren't. My Turkish was better than theirs at TÖMER, the Turkish of those who watched Turkish TV series was different from those who didn't."

Additionally, P18's statement that Turkish TV series helped him memorize certain Turkish words before he could speak Turkish indicates that TV series support meaning-focused language learning.

Meaning-focused input generally involves learning language by listening and reading, with grammar teaching taking a back seat. This method is called "meaning-centered" because the main goal of learners in these studies is to understand what they hear, gain knowledge, or enjoy themselves. Typical activities in this area include extensive reading, shared reading, listening to stories, watching TV or films, and being a listener in a conversation. However, meaning-centered learning is fragile, so learners must be ready to learn. Exposure alone is not sufficient. Learning depends particularly on the quality of listening skills, which requires a large amount of input (Nation, 2007, p. 3). The explanations of participants P15 confirm this. "I couldn't learn Turkish from TV series because I watched them in Arabic. But my friends from Saudi Arabia

haven't come to Türkiye yet, but their Turkish is better than mine. They watched the series *Ezel* and *Çukur* and learned Turkish. They wrote down some words and concepts and learned them.”

In this context, the findings are consistent with Krashen's (1985) “comprehensible input hypothesis,” which states that meaningful input has a positive effect on language learning. Participant P18 specifically mentioned this, as stated above. Additionally, the participants' responses regarding the impact of Turkish TV series on learning Turkish also refute Krashen's claim that television programs are ineffective in language teaching (Krashen 1985, pp. 62, 80).

Most participants stated that Turkish TV series served as a language learning tool for their relatives who had never been to Türkiye. This indicates that the process is not limited to individuals but is widespread throughout society. Indeed, P1:

“I improved my Turkish through Turkish TV series. I also learned swear words from computer games. I couldn't learn these things at school, and I couldn't learn them from TV series either. There are many people I know in Iraq who are learning Turkish, and their Turkish is better than mine. Children, especially, speak very well. What surprises me is that my younger siblings speak Turkish with me, but what really surprises me is that they write to me in Turkish and message me in Turkish. I don't understand where they learned that.”

P9: At first, I watched TV series in Kurdish with dubbing. When I was going to come to Türkiye, I started watching them in Turkish so that I could learn Turkish. My cousin, for example, had never been to Türkiye, but he learned Turkish from TV series, and when he came to Türkiye, he spoke Turkish better than me.

P10: My brother, my mother, and I all learned Turkish from Turkish TV series. My brother learned from cartoons.

P17: Most Arabs watch them to learn Turkish. My sister, for example, learned Turkish by watching TV series.

P19's comments in particular provide a different perspective on the impact of Turkish TV series on Turkish language learning in the Arab world.

“A friend from Iraq spoke to me in Turkish. He said, 'How are you, Ömer?' I thought he must have learned a word or two. Then I realized he was speaking Turkish. I asked if he had been to Türkiye, and he said no, he lives in Mosul. When I asked him how he learned Turkish, he said he learned it from Turkish TV series. My wife, for example, learned Turkish from Turkish TV series. She even knows it better than me and teaches me. In Iraq, people mostly watched dubbed versions before 2015, but after that, everyone started watching in Turkish.

Actually, the reason the same series are followed across the Arab world is because MBC was the only channel that dubbed them at the time. Whatever they aired, everyone watched. Generally, they dub in the Syrian dialect. For example, within Arab countries, Tunisia and Algeria watch less because they watch in French; they don't watch in Arabic because they don't understand the Arabic that's spoken. The dubbing is generally a mix of Syrian, Jordanian, and Lebanese Arabic. The Arabic spoken in Morocco, Tunisia, and Algeria is very different. Algeria is a bit better, but Morocco and Tunisia are very different one out of every two words is French. They don't speak pure Arabic. Polish is also different, but French words have been mixed in. At least 40% of their Arabic is French. Jordanian Arabic is closest to classical Arabic, followed by Iraqi and Syrian Arabic. These three understand each other more easily. Therefore, they are learning Turkish because they cannot understand the Arabic in the series.

The findings indicate that Turkish TV series serve not only as entertainment for Iraqi viewers but also as a functional tool contributing to language learning. These trends are consistent with the basic assumption of the Uses and Gratifications Theory. According to the basic assumptions of the uses and gratifications approach, viewers are active, so people use media purposefully. This active state is also reflected in media selection, which is directly proportional to the satisfaction of needs. In this context, media competes with other sources in terms of satisfying needs. The satisfaction sought from media—which may be information or entertainment—will vary according to viewers' personal, social roles, and psychological states (Katz, Blumler & Gurevitch, 1973, p. 511).

These results demonstrate that language learning can be effectively facilitated through media across different regions. This situation also leads to the active formation of perceptions about Türkiye and Turks among Iraqi viewers, particularly shaping Türkiye's image in the Arab world.

What are your thoughts on Türkiye and Turkish culture as seen in TV series? (Is Türkiye a model for Muslim countries?)

When participants were asked about their thoughts on Türkiye and Turkish culture, most of them evaluated the lifestyle presented in Turkish TV series as modern, powerful, and freedom loving, and thus perceived Türkiye as different from other Muslim countries. Therefore, it is stated that Türkiye could serve as a model for Muslim countries.

Participants such as P1, P2, P4, P8, and P17, in particular, describe Türkiye as a country that could serve as a model for the Islamic world in terms of both political power and modern lifestyle. P2's statement is particularly striking in this context:

" Türkiye is seen as a modern country in TV series. Türkiye is definitely a model for Muslim countries. We would very much like Iraq to be like that. Türkiye is not a strict country; there is freedom. Türkiye is not like other Muslim countries, nor is it like Europe. It is a country as it should be."

Kraidy and Al-Ghazzi (2013, p. 18) describe this situation as "accessible modernity." Turkish modernity has a hybrid structure that combines Western (European and secular) and Eastern values. Turkish television series, and especially social dramas, present images that show this modernity as something accessible rather than belonging to a narrow elite. Turkish series convey messages through a carefully maintained balance between the positive images and values of Western modernity on the one hand and local traditions on the other. In this way, they succeed in meeting the expectations of different segments of the audience.

Contrary to these views, participants such as P5, P7, and P13 stated that Türkiye is closer to Europe than to Muslim countries and therefore "cannot be a model for Muslim countries." These participants cited the lack of religious themes and representations in Turkish TV series and cultural secularization as the basis for their views. For example:

P13: "Depending on the series, it varies whether characters appear religious or not. For example, in the series Ertuğrul, Turks appear religious, but in general, Turkish series seem closer to Europe. Türkiye lives both its life and its religion. ... I don't think Türkiye can be a model."

In the minds of some viewers, the compatibility or incompatibility of modernization and Islamic values is a problem. In fact, most participants believe that Islamic values and practices are not adequately represented in Turkish TV series. Participants such as P6, P7, P10, and P18 stated that Turkish identity in TV series does not correspond to the profile of a religious society, particularly in terms of women's revealing clothing, scenes involving alcohol, and the presence of relationships outside of marriage.

P6: "According to TV series, Turks are not Muslims. Their clothes are very revealing."

P10: "There are many women who dress conservatively in real life, but I have never seen that in TV series."

These views may stem from the impact of Türkiye's secular regime on daily life. Popular Turkish TV series emphasize the previously unimaginable combination of modern lifestyles and an Islamic society. However, it is also noteworthy that other Turkish TV shows produced by conservative TV channels and believed to

promote Islamic morality have not achieved significant success in the Middle East (Yiğit, 2013, p. 293).

In P18, the participant differs from other comments by pointing out that the life depicted in TV series is very modern, thus distinguishing between real life and TV series. Ultimately, he also states that Türkiye can serve as a model for Muslim countries despite not appearing Muslim in TV series:

“Türkiye appears as a modern country in TV series. In most series, there is no connection to religion or Islam. ...but Türkiye can be an example for Muslim countries.”

These comments from participants demonstrate the impact of the media, visual representations, and TV series on perceptions of religion and identity. Nevertheless, the examples given by P20 based on his personal observations show an approach in Türkiye where secular life and religious practices coexist. P20's statement resembles Russell's paradox (something is what it is not, and it is not what it is not).

“I came across some interesting things in Türkiye. For example, when I first arrived, I stayed in Mersin. One day, there was a girl on the bus who was dressed very revealingly, wearing something like a bikini with a very short skirt. Someone offered her some fruit juice, and she said, ‘Thank you, but I'm fasting.’ I was very surprised that someone like her was fasting.” Continuing with the P20 evaluations,

“We wanted to make a photocopy somewhere, and there was a liquor store with a photocopy machine. The place was filled with alcohol, and an old man was sitting there reading the Quran. He was selling alcohol and reading the Quran at the same time. It was very interesting. Turkish TV series are like that too—both Muslim and involving all kinds of work. The Türkiye portrayed in TV series is an example for Muslim countries.”

One of the most striking responses from viewers about Türkiye and Turkish culture based on Turkish TV series was given by P19:

“I think Türkiye is an example for Muslim countries. Let me tell you something. In Iraq, when the Treaty of Lausanne ended, there was a belief that Türkiye would take Mosul in 2023. There is a rumor that Türkiye wants Mosul. Believe me, most people in Iraq think that if there were a vote, they would choose to join Türkiye. This sentiment is prevalent in Baghdad, Basra, and many other places. For example, in a TV series (possibly *Çukur*), a Kurdish song was sung, and Kurds in Iraq say that speaking Kurdish is banned in Türkiye, and no one can speak Kurdish there. They say that Türkiye does not serve the Kurds, but I said that I

went to Diyarbakır, Trabzon, Mersin, and İstanbul, and there is no difference. The same services are provided everywhere. Those who want to can speak Kurmanji, just like in the TV series. Historical TV series, in particular, have created a new perspective among people.”

Most participants perceive the Türkiye they see in TV series as a modern, liberal, and powerful country. For this reason, Türkiye is considered a “model country” for Muslim countries by some participants. At the same time, while some participants view the Muslim identity and European lifestyle of the characters in the series, women’s clothing, their positions in society, and their relationships as a positive change, others consider it a negative situation from the perspective of Muslim identity.

Have you ever been to Türkiye or would you like to visit Türkiye? (Would you like to be friends with a Turkish person, marry a Turkish person, or live in Türkiye?)

The findings from the interviews indicate that the majority of participants are influenced by Turkish TV series and wish to visit and live in Türkiye. In the participants' view, Türkiye is perceived as modern, rich, safe, and comfortable. In particular, the reflection of İstanbul in TV series has become a symbol representing the modern and attractive face of Türkiye in the participants' eyes.

P1: “The locations in the films are appealing. Especially İstanbul.”

P18: “I came to Türkiye because of Turkish TV series. I really wanted to see İstanbul, especially the İstanbul I saw in the series. Taksim, Galata Tower, Maiden's Tower, the big mosques...”

For Iraqi viewers, the views of İstanbul, symbols, and beautiful locations depicted in TV series create an emotionally appealing environment. P2's comments are particularly noteworthy in terms of their decision to visit Türkiye: after starting to watch Turkish TV series, they repeatedly told their father that they wanted to visit Türkiye, and due to the insecurity of their country, this dream became a reality:

“After watching the series, I wanted to come to Türkiye. In sixth grade, I told my father I wanted to go to Türkiye, and he was surprised. I said it again in seventh grade... When things got chaotic in Iraq, my father said, ‘You can’t do it here...’ So we came to Türkiye.”

Turkish TV series are seen as more than just entertainment media products; they are a powerful cultural tool that shapes the relationship Iraqi viewers have with Türkiye.

P3: “My desire to come to Türkiye started with Turkish TV series.”

P13: “I developed a desire to come to Türkiye. I really want to stay in Türkiye.”

We see that a study conducted with Arab tourists has reached similar results. According to the findings of the study, the image of Türkiye formed in viewers who have a habit of watching Turkish TV series increases their tendency to visit Türkiye (Özdemir, 2021, p. 165). In this context, TV series create a romanticized image of Türkiye and idealize both physical spaces and human relationships. This leads viewers to see Türkiye as both a place to live and a culture with which to form emotional bonds. The comments of most participants indicate that they want to live in Türkiye in addition to visiting it. Only a small group stated that they wanted to live in Iraq because of their affiliation or because their expectations were different. The aesthetic, modern, and rich image of Türkiye created by Turkish TV series among viewers supports the desire to live there on an emotional and cultural level.

P17: “I want to live in Türkiye. ... Iraq is complicated, so I want to stay in Türkiye. Türkiye is strong and will become stronger.”

Like with friendship, most participants are not hesitant about getting close to Turks when it comes to marriage. Participants' thoughts on marrying a Turk are not only related to individual preferences such as love and falling in love, but also to different independent variables such as family, environment, and culture. P2's statement is striking in this regard:

“I would marry a Turk. It is important that they are a good person, but I would not marry an English person”

This statement shows that individual tendencies are not the only factor influencing the participant's preference, but that a general sympathetic perception of Türkiye and Turks is also important. The statement “I would not marry an English person” can be interpreted as a desire to keep a distance from Europe due to cultural and religious differences, and a sympathy for Türkiye due to cultural and religious similarities.

However, this sympathetic perception felt on an individual level can also be influenced by different variables. For example, P8 said, “Culturally, I would prefer to marry an Iraqi. But if I get along with a Turk, I could marry one too.” Similarly, P7 said,

“The cultural difference is a little scary, but I could get married. For example, my mother doesn't speak Turkish, so there could be problems like that, but I would get married if I fell in love.” This shows that the influence of TV series is not the

main determining factor in something as serious as marriage, but that it can be considered a factor that influences thinking.

Was there anything you saw in Turkish TV series that surprised you?

When participants were asked what surprised them about Turkish TV series, many commented on social values and lifestyles, gender relations, especially girls smoking, and distorted love lives. Therefore, it appears that Iraqi viewers' perceptions of Türkiye and Turks gained through Turkish TV series sometimes cause surprise because they do not match cultural expectations. Indeed:

P7: "I was surprised by girls smoking and drinking alcohol. Actually, it's not related to Islam, it's related to health. People can drink, but it would be better if they didn't show it in TV series."

P13: "Girls smoking. I saw it in a TV series... I was very surprised."

P14: "Girls smoking is very surprising. You can't see such a thing in Iraq."

This attitude shows that Iraqi viewers have a more traditional perspective, especially regarding the place of women in society. Therefore, from the perspective of Iraqi viewers, female characters in Turkish TV series are considered more free and unusual.

P4's observations regarding male-female relationships are interesting:

"The love life in TV series is the same as in real life. Everyone walks around with their boyfriend or girlfriend. There's no such thing in Iraq. People can't have boyfriends or girlfriends. It's more like Europe."

Some participants (P6, P18, P19) also said that the relationships between men and women in TV series are excessively free, especially for a Muslim country, and that this is not the case in Iraq.

P19's criticism of the series "Aşk-ı Memnu" is particularly noteworthy:

"The series Aşk-ı Memnu really surprised me. There were twisted relationships. A man falls in love with his uncle's wife, another marries his close friend's wife. These things are surprising because they don't exist in Türkiye, and I don't understand why they're in TV series. On the contrary, such things are considered shameful in Türkiye. I could understand it if it were in just one series, but it's in many."

These criticisms support the perception that TV series do not represent the general cultural and moral structure of Türkiye and even sometimes give a false image of Türkiye. This indicates that viewers feel a disconnect between media productions

and social realities. This disconnect can be evaluated through Hall's approach to representation.

Stuart Hall describes representation as not only showing something but also producing meaning or reconstructing reality. This explains that the lifestyle and cultural values in Turkish TV series are not shown as they are but are reproduced through certain perspectives (Hall, 1997, p. 25). Therefore, the use of cigarettes and alcohol by women, the ease of male-female relationships, and relationships considered distorted in Turkish TV series constitute a meaningful and cultural production. Iraqi viewers also interpret these representations through their own value filters.

Some participants emphasized the contradiction between Türkiye's Muslim identity and the lifestyle portrayed in TV series:

P2: "I was surprised that a Muslim country could be so modern and tolerant."

P15: "In Turkish TV series, I thought that Türkiye was Muslim, but in reality it was a Christian society. Even the expressions were like that, for example, the word 'God' was used. When I came to Türkiye, I realized that Türkiye was quite Muslim, but it doesn't appear that way in TV series."

These comments show that Iraqi viewers question the balance between religious identity and secular lifestyle and believe that the Islamic aspect of Türkiye is not adequately represented in TV series. They also show that individuals have subjective perspectives on religion and culture. The image of Türkiye in P2's mind shows that, despite being a Muslim country, it is tolerant, which surprised him, demonstrating that expectations and definitions vary from person to person.

Some participants drew attention to the nature and historical sites in the TV series:

P5: "The Sultanahmet Mosque in Muhteşem Yüzyıl really surprised me. I went to Istanbul to see it. The views of Istanbul really surprised me. We don't have views like that."

P12: The images of the Black Sea surprised me. It must have been Trabzon. It was like paradise, I was really surprised.

Such statements show that TV series construct a location based image of Türkiye and create a tourist attraction through visual aesthetics. P5's decision to visit Istanbul to see a building he saw in a TV series is a powerful example of how this perception translates into behavior.

The participants' statements show that Turkish TV series create a strong but varied perception of Türkiye among Iraqi viewers. The lifestyle, gender relations,

and especially the relaxed behavior of women in TV series cause astonishment and discomfort among viewers. Part of this astonishment stems from the fact that it does not match the image of Türkiye in the viewers' minds, while another part is related to the belief that Türkiye is not like that. More accurately, it should be seen as a conflict between the image of a religious Türkiye and a secular lifestyle in the minds of viewers. This has created a complex perception of Türkiye among more conservative viewers.

Have Turkish TV series sparked interest in Türkiye?

Most participants stated that Turkish TV series sparked their interest in Türkiye. Viewers' interest is particularly focused on Turkish music, Turkish commercial products, Turkish history, learning Turkish, and tourism.

The vast majority of participants say that they started to take an interest in Turkish music after watching Turkish TV series. Although this interest began with the music used in the series, the participants' statements show that the music they are interested in is not limited to Turkish TV series, but that this interest has gradually turned into an appreciation of Turkish music. P5's comments are meaningful in this regard:

“Right now, I only listen to Turkish music. I listen to Mustafa Ceceli.”

Similarly, P11 clearly states that his interest in artists such as Sezen Aksu, Ebru Gündeş, and İbrahim Tatlıses began with TV series. This shows that Turkish TV series serve not only as a visual but also as an auditory means of cultural transmission.

P9 mentions that he started listening to Black Sea music after Turkish TV series, while P15 says that he started listening to Neşet Ertaş. P17 states: “My interest in Turkish music has increased. For example, I listened to the song Mihriban in the TV series Çukur, and it was very beautiful. I listen to Ahmet Kaya.”

These statements show that the participants' interest in Turkish music is not limited to popular artists or TV series soundtracks, but extends to the point where they can distinguish between genres and make preferences. This indicates that Turkish music is not merely an aesthetic consumption object for them.

The impact of TV series is not limited to increasing viewers' interest in Turkish music, but has also significantly changed their consumption habits. Some participants stated that interest in Turkish commercial products increased after watching Turkish TV series. P19's statement is noteworthy in this regard:

“After Muhteşem Yüzyıl was aired, my friends started making and selling the clothes from the series. For example, girls specifically want the items from the

series when buying home furnishings. A girl living in Erbil asked a friend of mine for the same set of pots she saw in the series. When my friend gave her a similar one, she refused to accept it. She took a screenshot and showed it, saying she wanted that one. She said it was from the movie 'Rent a Love.' There are many similar examples. There is a lot of demand for furniture, rugs, clothing, and cosmetics. Trade has changed alongside TV series. Most traders follow Turkish series to bring in products because people love the lifestyle depicted in Turkish series. Interest in learning Turkish has also increased. Everyone has started learning Turkish. There is now an interest in Turkish history, and everyone is curious about it."

P1 mentions that interest in the furniture sector has increased, while P4 states that Turkish products caught his attention because he thinks they are of higher quality. Therefore, Turkish TV series can be considered not only as a means of entertainment for Iraqi viewers but also as a marketing tool that reveals and influences their product preferences.

Interest in Türkiye also means increased tourism potential for some participants. In 2010, 78% of Arab countries watched Turkish TV series, with the highest rate observed in Iraq and Syria. It is believed that Turkish series contribute to Türkiye's marketing activities, export and tourism revenues, housing sales, and the development of new tourist destinations. The places depicted in Turkish series create expectations among viewers, which has laid the groundwork for the development of series tourism in Türkiye (Öztürk, 2025, p. 62). In this context:

P16: "Arabs' love for Türkiye began with TV series. Especially for vacation, to go and see Türkiye, for example, its nature and places attracted a lot of interest." Similarly, in P17:

"I saw Rize in the series *Aşk Yeniden*, and the tea looked good. I went to Rize just because I saw it in the series and drank tea." These statements show that Türkiye's natural beauty and cultural heritage are conveyed as an appealing "visual experience" through Turkish TV series, creating a "TV series tourism" effect among viewers.

Turkish TV series have been observed to have multi dimensional effects on Iraqi viewers. These effects are sometimes deep and critical, while at other times they are superficial, aesthetic, emotional, or consumption oriented.

CONCLUSION

With the changing world brought about by globalization, the functions of mass communication tools are gaining new meaning at the international level. With the widespread use of mass communication tools and, especially since the 2000s, the emergence of new media, the process of cultural contact has accelerated. In this process, the types of media productions have expanded, and many communities have begun to show more interest in television series with international influence, in addition to local productions. In this context, television series have gone beyond their entertainment function and become a means of representation that shapes viewers' perceptions of different societies and cultures. Turkish series, in particular, have reached a very wide audience and played an important role in shaping individual and social perceptions of Türkiye. Turkish series, which have a wide audience across the Middle East, the Balkans, Europe, Latin America, and Central Asia, have become one of Türkiye's most effective tools of cultural diplomacy. Türkiye ranks second after the United States in TV series exports, proving its success in this field. Along with Turkish TV series, Turkish culture, customs, traditions, language, art, music, cuisine, fashion, cities, places, and local brands are also exported. Therefore, Turkish TV series shape viewers' perceptions of the outside world through cultural representations and social experiences.

One of the factors contributing to the popularity of Turkish TV series, especially in the Middle East, has been political or economic blows to local production centers. In the Middle East, important production centers such as Syria and Egypt have been devastated by political turmoil, causing many production companies to relocate to Lebanon or cease operations. In Greece, the financial crisis has slowed down production. The ban on Indian channels in Pakistan paved the way for Turkish television to enter the market. In short, the socio-political events that took place during the rise of Turkish series enabled these productions to reach wider audiences (Source, 2015, p.237). The growing anti-Western sentiment in the region following the invasion of Iraq can be seen as one of the reasons for the interest in Turkish series. Additionally, unlike Western societies, which have become more sharply divided, Arab societies share common cultural codes with Turks, creating a sense of familiarity among viewers. Turks and Arabs are patriarchal societies with similar family structures, and both societies are Muslim. This makes Turkish TV series more familiar to Arabic speaking viewers (Yiğit, 2013, p. 292). In fact, for the Turkish diaspora, watching Turkish TV series means being exposed to Turkish culture from a distance (Aksoy and Robins, 2000, p. 356).

It has been determined that the effectiveness of Turkish TV series among Iraqi viewers is related to many variables. In particular, the modern lifestyle presented in Turkish TV series is attractive to Arab viewers. However, what really attracts Arab viewers is that this modern lifestyle exists in Türkiye. Otherwise, American or European films would be in greater demand. The secular and more Western lifestyle of a Muslim society in Turkish TV series seems to appeal more to Iraqi viewers' desires. Therefore, Turkish TV series are seen as reflecting an image of Türkiye that bridges the gap between East and West, successfully combining Islam with democracy and secularism, while preserving its culture and heritage.

However, beyond all these sociopolitical assessments, it is the production quality that makes Turkish series effective productions in the eyes of Iraqi viewers. Due to their strong scripts, cinematographic success, melodramatic structure, character depth, acting quality, interesting locations, and messages, they have become highly attractive productions for Iraqi viewers. Thus, viewers prefer narratives close to their own value systems, identifying with the represented culture while also reproducing their own identity. Additionally, the preference for subtitled viewing transforms series into an educational tool, while production quality contributes to Türkiye's strong national image.

This study aims to examine the perception of Türkiye and Turks among Iraqi viewers of Turkish television series from a qualitative perspective. The interviews conducted within the scope of the research revealed that Turkish series are perceived not only as a means of leisure but also as a vehicle for cultural transmission. In this context, the perceptions formed by viewers through Turkish series are categorized as follows: Getting to know Türkiye and Turks; series preferences, reasons for cultural affinity and appreciation; language, education, and socio-cultural interaction; attitudes toward Türkiye, social life, and interests.

From Türkiye's perspective, the first result of the popularity of these television series is that the Arab public perceives Türkiye as a modern country. Other concrete results include increased interest in Turkish culture and language, contributing to Turkish language learning among viewers, and the emergence of a tendency to view Türkiye as a model country. From an Arab perspective, the series have raised awareness about the effects of a secular regime on daily life. Therefore, the study reveals that Turkish series have built a strong image of Türkiye and Turks among Iraqi viewers. Through the series, participants perceive Türkiye as a modern, civilized, tolerant, and livable country; they also find Turkish society to be aesthetic, respectful, and culturally close. The lifestyle, architecture, social relations, and family structure depicted in TV series evoke both admiration and longing among Iraqi viewers. Especially in the context of

political and social instability in Iraq, Türkiye is seen as a model country; the desire for freedom, security, and an aesthetic lifestyle is symbolized through Turkish TV series. In this context, it is understood that TV series are not merely a form of entertainment but also have a direct impact on cultural interaction, language learning, consumption habits, and migration trends. In conclusion, it can be stated that Turkish TV series have become an important cultural tool that reinforces Türkiye's regional influence and image by serving as a “soft power” in Iraq.

As a result of the findings, this study is not merely a description of the viewer experience; it also provides a theoretical contribution to the cultural and social effects of media representations. The study reveals that Iraqi viewers do not watch Turkish TV series solely for entertainment purposes; they also produce social, cultural, and emotional meanings about Türkiye through Turkish TV series.

In this context, the study seems to support the constructivist approach in Stuart Hall's (1997) theory of representation. According to Hall's approach, representation is not a set of meanings passively conveyed to the audience; it is an active process in which the individual reconstructs meaning within their cultural, social, and personal context. The participants' idealization of characters in Turkish TV series, their perception of Türkiye as a “model country,” and their establishment of a positive emotional bond with Türkiye through TV series clearly demonstrate that meaning production is audience centered. In addition, the study can also be evaluated within the framework of the Uses and Gratifications Theory. Participants' TV series viewing behaviors are not limited to aesthetic pleasure or leisure time; they tend to respond to multidimensional needs such as acquiring knowledge, learning languages, establishing cultural proximity, developing identity, and communicating in social relationships. Viewers select media content related to their daily lives and derive personal satisfaction from this content.

This study is also one of the rare qualitative data-based studies examining cultural influence through media at the micro (individual) level. It is significant in that it focuses on the direct experience and perception of viewers rather than quantitative methods, content analysis, or discourse analysis, which are commonly encountered in the literature. Additionally, a comprehensive literature review revealed no qualitative studies examining the impact of Turkish TV series on Iraqi viewers residing in Türkiye. In this regard, the research constitutes the first and original example in both audience studies and cultural transmission literature, offering a pioneering foundation for studies aiming to understand the transnational effects of cultural representation.

REFERENCES

- Aksoy, A., & Robins, K. (2000). Thinking across spaces: Transnational television from Turkey. *European Journal of Cultural Studies*, 3(3), 343–365. <https://doi.org/10.1177/136754940000300305>
- Alankuş, S., & Yanardağoglu, E. (2016). Vacillation in Turkey’s popular global TV exports: Toward a more complex understanding of distribution. *International Journal of Communication*, 10, 3615–3631.
- AlArabiya. (2025). *Turkish Soap Star Sparks Divorces in Arab World*. AlArabiya.net.<https://www.alarabiya.net/articles/2008%2F06%2F29%2F52291>, Access date: 15.05.2025.
- Anas, O. (2014). Turkey’s soft power challenges in the Arab world. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(2), 233–258.
- Añez, P. C. S. (2015, May 20). Why are Latin Americans naming their children “Onur” and “Sherezade”? <https://globalvoices.org/2015/05/20/why-are-latin-americans-naming-their-children-onur-and-sherezade/>, Access date: 15.05.2025.
- Başar, U. (2020). *İran Toplumu ve Türk Televizyon Dizileri*. İran Araştırmaları Merkezi yayınları.
- Baudrillard, J. (2011). *Simülakrlar ve Simülasyon* (O. Adanır, Translated.). Doğu Batı Yayınları.
- Berg, M. (2023). *Turkish Drama Serials The Importance and Influence of a Globally Popular TV Phenomenon*. University of Exeter Press, UK.
- Benamou, C. L. (2009). Televisual melodrama in an era of transnational migration: Exporting the folkloric nation, harvesting the melancholic-sublime. D. J. Sadlier (Ed.), in *Melodrama: Passion, pathos and entertainment* (pp. 139–172). University of Illinois Press.
- Benovska, M. (2024). Turkish TV dramas, visual ‘seduction’, and the cultural diplomacy. *Contemporary Southeastern Europe*, 11(2), 158–179. <https://doi.org/10.25364/02.11:2024.2.9>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Buccianti, A. (2010). Dubbed Turkish soap operas conquering the Arab world: Social liberation or cultural alienation? *Arab Media & Society*, (10). <https://doi.org/10.70090/ab10tsoa>
- Castells, M. (2008). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür-Ağ Toplumunun Yükselişi*, (Kılıç, E. Translated.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Chalaby, J. K. (2005). Towards an understanding of media transnationalism. J. K. Chalaby (Ed.), in *Transnational Television Worldwide: Towards a New Media Order*. I.B. Tauris.
- Coetzee, M., Baritci, F. & Fidan Baritci, Z. (2025). The influence of Turkish TV series on generation Z in South Africa: An exploratory study. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, (67), 35–60. <https://doi.org/10.26650/CONNECTIST2024-1508303>
- Çötök, N., Akıncı, A., Sabuncuoğlu İnanç, A. & Candan, F. (2025). The relationship between TV series watching motivations and personality traits: A study on Turkish drama series viewers. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07985-8>
- Donkoh, S., & Mensah, J. (2023). Application of triangulation in qualitative research. *Journal of Applied Biotechnology and Bioengineering*, 10(1), 6–9. <https://doi.org/10.15406/jabb.2023.10.00319>
- Gallarotti, G. M. (2011). Soft power: What it is, why it's important, and the conditions for its effective use. *Journal of Political Power*, 4(1), 25–47. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2011.557886>
- Hall, S. (1997). The work of representation. S. Hall (Ed.), in *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13–74). Sage Publications / The Open University.
- İslam, M. N. (2021). Turkish charm and public diplomacy: A literature review and critical assessment on Turkish soft power in the Middle Eastern countries. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 175–187. <https://doi.org/10.30794/pausbed.781192>
- İnan, E. (December–January, 2016–2017). Interview with İzzet Pinto. *Episode Dergi*, 1.
- Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/1367877904040603>

- Karakoç, E., & Taydaş, O. (2021). Siyasal iletişimin farklı bir boyutu olarak uluslararası yayıncılık ve kamu diplomasisi. In E. Karakoç & O. Taydaş (Eds.), *Siyasal İletişim: Teorik Tartışmalar – Kavramlar, Kuramlar ve Stratejiler* (pp. 173–195). Siyasal Kitabevi.
- Katz, E., Blumler, J. G. & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509–523. <https://doi.org/10.1086/268109>
- Kaynak, M. S. (2015). Noor and friends: Turkish culture in the world. B. S. Çevik & P. Seib (Eds.), in *Turkey's Public Diplomacy*, 233–253. Palgrave Macmillan.
- Kellner, D. (1989). *Jean Baudrillard: From Marxism to Postmodernism and Beyond*. Stanford University Press.
- Kraidy, M. M. & Al-Ghazzi, O. (2013). Neo-Ottoman cool: Turkish popular culture in the Arab public sphere. *Popular Communication: The International Journal of Media and Culture*, 11(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/15405702.2013.747940>
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lim, W. M. (2024). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199–229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- Mohammadi Ghanbarlou, R. & Sığın, A. (2025). A qualitative study on the reflections of Turkish TV series in Iranian newspapers. *Akademik Hassasiyetler*, 12(27), 268–288. <https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1476341>
- Mutlu, E. (2008). *Televizyonu Anlamak*. Ayraç Kitabevi.
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Nye, J. S. (1990). The changing nature of world power. *Political Science Quarterly*, 105(2), 177–192.
- Nye, J. S. (2008). Public diplomacy and soft power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 94–109.
- Özdemir, N. (2021). Investigation of the effect of Turkish TV series watched by Arab tourists on their preference for visiting Turkey. *International Journal of Business and Economic Studies*, 3(2), 150–171. <https://doi.org/10.54821/uiccd.904670>

- Pan, G., Mutgan, S., Adeel, A. B. & Rizi, A. K. (2025). Story arcs, success and diffusion of Turkish TV dramas. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.00492>
- Postman, N. (2004). *Televizyon: Öldüren Eğlence* (O. Akınhay, Translated). Ayrıntı Yayınları.
- Salamandra, C. (2012). The Muhannad effect: Media panic, melodrama, and the Arab female gaze. *Anthropological Quarterly*, 85(1), 45–77. <https://doi.org/10.1353/anq.2012.0007>
- Sharma, S. (2023). From screen to soft power: The rising appeal of Turkish TV series in Bangladesh. *Online Media and Global Communication*, 2(4), 544–568. <https://doi.org/10.1515/omgc-2023-0029>
- Sinclair, J. (2009). Latin America's impact on world television markets. G. Turner & J. Tay (Eds.), in *Television Studies After TV*. Routledge
- Sural, A. (2018, updated 2023). Dünya Türk dizilerini izliyor. <https://www.oncevatan.com.tr/dunya-turk-dizilerini-izliyor>, Access date: 12.06.2025
- Öztürk, A. (2025). The effects of the Turkish TV series industry on Türkiye's destination marketing. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(26s). <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i26s.4096>
- Yeşil, B. (2015). Transnationalization of Turkish dramas: Exploring the convergence of local and global market imperatives. *Global Media and Communication*, 11(1), 43–60.
- Yiğit, A. (2013). Turkish drama in the Middle East: Secularism and cultural influence. *IEMed Mediterranean Yearbook*, 291–294.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: The main objective of this study is to examine the effects of Turkish television series on Iraqi viewers from a qualitative perspective and to identify the perceptions of Türkiye and Turks that these series create among viewers. The study seeks to identify Iraqi viewers' perceptions of Türkiye and Turkish culture through Turkish TV series. In this context, interest in Türkiye, cultural affinity, migration tendencies, Turkish language proficiency, and consumption habits are analyzed through a holistic approach. The research aims to understand the perceptions of the country and nation formed among Iraqi individuals living in Türkiye and watching Turkish TV series at the cultural and sociopolitical levels.

The scope of the research includes topics such as viewers' habits of encountering and watching Turkish TV series, reasons for preference and cultural affinity, language learning and socio-cultural interaction, and interest and affinity towards Türkiye. This study aims to demonstrate the impact of Turkish TV series on its global audience as a cross-cultural communication tool and an element of cultural diplomacy. The findings obtained will serve as a guide in shaping strategies for Türkiye's cultural foreign policy and in media-based public diplomacy and cross-cultural communication efforts.

Method: A qualitative research design was preferred in this study. Within this scope, data was collected through in-depth interviews with individuals of Iraqi identity living in Türkiye. Descriptive analysis technique was used in the data analysis stage.

Findings: This study aims to examine the perception of Türkiye and Turks among Iraqi viewers of Turkish television series from a qualitative perspective. The interviews conducted within the scope of the research revealed that Turkish series are perceived not only as a means of leisure but also as an element of cultural transmission. In this context, the perceptions formed by viewers through Turkish series are as follows: Getting to know Türkiye and Turks; series preferences, reasons for cultural affinity and liking; language, education, and socio-cultural interaction; attitudes toward Türkiye, social life, and interests.

Conclusion and Discussion: Today, Turkish TV series, which have a global audience, have become an effective tool for cultural diplomacy for Türkiye. Türkiye has proven its success in this field by coming second after the United States, the leader in TV series exports. In fact, Turkish TV series export many abstract and concrete values such as Turkish culture, customs, art, music, language, food, cities, places, fashion, and local brands. Therefore, Turkish TV series shape viewers' perceptions of Türkiye and Turks through cultural representations and social experiences. It has been determined that Iraqi viewers' influence from Turkish TV series is related to many variables. In particular, the modern lifestyle that Arab viewers see in Turkish TV series is attractive to them. What really attracts Arabs is that this modern lifestyle exists in Türkiye. Otherwise, American or European films would be in greater demand. The secular and Western lifestyle depicted in Turkish TV series, despite being set in a Muslim society, seems to appeal more to Iraqi viewers' desires. Turkish TV series are seen as reflecting an image of Türkiye that is both Muslim and modern, successfully combining Islam with democracy and secularism, while also preserving its culture and heritage. In this context, it is understood that TV series are not merely entertainment, but also have a direct impact on cultural interaction, language

learning, consumption habits, and migration trends. As a result, Turkish TV series have become an important cultural tool that strengthens Türkiye's regional influence and image.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 08.02.2025

Submitted date

Kabul tarihi 03.10.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 10.01.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kaplan, H. F. & Aktaş, A. (2026). Savunma Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi; Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Analizi. *Journal of History School*, 80, 93-112.

SAVUNMA HARCAMALARI VE EKONOMİK BÜYÜME İLİŞKİSİ; GELİŞMİŞ VE GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELER ANALİZİ¹

Hasan Furkan KAPLAN² & Adem AKTAŞ³

Öz

Savunma harcamaları ile ilgili son dönemde birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Ekonomistlerin kamu harcama kalemlerinden biri olan savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerine yaptıkları çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, bazı ülkeleri özellikle gelişmiş ekonomileri pozitif yönde etkilediği gelişmekte olan ekonomilerde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma, 1980-2024 döneminde sekiz ülkeye ait askeri savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini panel veri setiyle incelemektedir. Panel veri analizi sonuçlarına göre, askeri harcamalar genel olarak büyüme üzerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. GSYİH'nın gecikmeli değeri pozitif ve anlamlı bulunmuş, büyümenin süreklilik taşıdığı anlaşılmıştır. Ülke bazlı değerlendirmelerde ise ABD, Hindistan, Güney Kore ve Türkiye'de pozitif etkiler gözlenirken; Fransa, İtalya, Japonya ve İngiltere'de negatif etkiler tespit edilmiştir. Bulgular, savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin ülke dinamiklerine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Savunma Harcamaları, GSYİH, Panel Veri Analizi, Ekonomik Büyüme.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Öğr. Gör. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Malazgirt Meslek Yüksekokulu, Finans, Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, Maliye Programı, hf.kaplan@alparslan.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6585-139X

³ Dr.Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Malazgirt Meslek Yüksekokulu, Finans, Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, Bankacılık ve Sigortacılık Programı, a.aktas@alparslan.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1451-913X

Defense Expenditures and Their Relationship to Economic Growth; Analysis of Developed and Developing Countries

Abstract

There are many recent studies on defense spending. Economists' studies on economic growth, particularly defense spending as a public expenditure item, have concluded that while it positively impacts some countries, particularly developed economies, it has no impact on developing economies. This study examines the impact of military defense expenditures on economic growth using a panel dataset covering eight countries from 1980 to 2024. The results of the panel data analysis indicate that military spending generally has a negative and statistically significant effect on economic growth. The lagged value of GDP is found to be positive and significant, confirming the persistence of growth. Country-level assessments reveal that military expenditures have a positive effect in the United States, India, South Korea, and Türkiye, while negative effects are observed in France, Italy, Japan, and the United Kingdom. The findings suggest that the impact of defense spending on economic growth varies depending on country-specific dynamics.

Keywords: Defense Expenditures, GDP, Panel Data Analysis, Economic Growth.

GİRİŞ

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, fiziksel ihtiyaçların ardından güvenlik ihtiyacı gelir ve bu ihtiyaç karşılanmadan diğer seviyelere geçilemez. Güvenlik ihtiyacı karşılanmayan bireyler ve toplumlar ise aidiyet, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılayamazlar. Maslow'a göre, insanların öncelikle temel fizyolojik ihtiyaçlarından başlayarak, güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaları gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında ise bireyler, daha üst seviyedeki ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanabilirler. Dolayısıyla, güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması, bireyin ve toplumun diğer ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için önemlidir. (Güler ve Kışman, 2020, s.88).

Ekonomiler, bireylerin güvenliğinin sağlanmasının yanı sıra kendi fiziki varlıklarını devam ettirebilmek ve dış tehditlere karşı caydırıcı güç kullanmak amacıyla bir takım tedbirler geliştirmek zorunda kalmışlardır. Eskiden insan gücüyle sağlanan güvenlik, Sanayi Devrimi'yle birlikte yeni çözümlerin üretilmesine neden olmuştur. Böylelikle ülkeler arasında savunma amaçlı bir silahlanma yarışı başlamıştır.

Küresel ekonomik dinamiklerin anlaşılması, makroekonomik göstergelerle devlet politikaları arasındaki ilişkilerin derinlemesine analiz edilmesini gerekli

kılmaktadır. Özellikle savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi, uzun yıllardır literatürde tartışmalı bir konu olarak varlığını sürdürmektedir. Askeri harcamalar, bir yandan devletin güvenlik ihtiyacını karşılamaya yönelik zorunlu bir kamu harcaması niteliği taşıırken, diğer yandan kaynakların alternatif üretken yatırımlardan uzaklaştırılması nedeniyle potansiyel bir fırsat maliyeti yaratabilir.

"Askerî Keynesyen" yaklaşımına göre, savunma harcamaları hükûmet harcamalarının bir parçası olarak düşünülebilir ve ekonomiye olumlu etkiler yapabilir. Savunma harcamaları, toplam talebi artırarak ekonomiyi olumlu yönde etkileyebilir. Bu yaklaşıma göre savunma harcamaları, çarpan etkileri yoluyla ekonomiyi destekleyebilir ve büyümeyi teşvik edebilir (Dunne, 2011, s.2).

Neoklasik yaklaşım da savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Bu yaklaşım, savunma harcamalarına yönlendirilen kaynakların, yatırımları ve insan sermayesini verimlilikten uzaklaştırdığını varsayar. Bu durum, savunma harcamalarının diğer alanlara kaynak aktararak yüksek fırsat maliyetine yol açtığını gösterir. Bunun sonucunda, savunma harcamaları sadece savunma dışı kamu harcamalarını değil, aynı zamanda özel sektör yatırımlarını da azaltabilir. Dolayısıyla, neoklasik yaklaşım ekonomik büyüme ile savunma harcamaları arasındaki ilişkiyi anlamak için önemli bir çerçeve sunar (Looney, 1995, s.36).

Savunma harcamaları, geniş anlamda askerî nitelikteki güçlere yapılan ödemeleri içerirken; dar anlamda savunma hizmetlerinde görevli personele yapılan harcamaları ve bu alanda kullanılan ekipmanların maliyetlerini kapsar. Savunma harcamaları; araç ve ekipman üretimi/satın alımı, bakım-onarım giderleri, inşaat-geliştirme faaliyetleri, araştırma-geliştirme maliyetleri ve yabancı askerî kuruluşlara yapılan yardımları içerir. Sivil savunma, silah üretimi ve stoklama gibi alanlardaki giderler de geniş anlamıyla savunma harcamaları olarak değerlendirilir. Dar ve geniş anlamda savunma harcamaları arasındaki farklar vurgulanarak, savunma bütçesinin çeşitli unsurları detaylı şekilde açıklanmıştır (Durgun ve Timur, 2017, s.127).

Tablo 1.

Savunma harcama kalemlerinin uluslararası kuruluşlara göre değerlendirilmesi

Gider Kalemleri	NATO	IMF	UN
Askeri Amaçlarla Yapılan Harcamalar			
Askeri personel ödemeleri	+	+	+
Sivil çalışan personel ödemeleri	+	+	+
Personel aile giderleri	+	+	+
Emekli maaşı	+	-	+
Tesis Ödemeleri	+	+	-
Silah masrafları	+	+	+
Alt ve üst yapı tesis harcamaları	+	+	+
Bakım ve tamirat giderleri	+	+	+
Diğerleri	+	+	+
Askeri AR-GE giderleri	+	+	+
Askeri/Savunma/Stratejik Amaçlı Harcamaları			
Depolama	+ ^x	-	-
Üretim Tesisleri ve depo güvenliği	+ ^x	+	-
Silah üretim teşvikleri	+	-	-
Askeri destekler	+	+	+
Uluslararası anlaşmalara verilen destekler	+	+	-
Sivil savunma	-	+	+
Eski Savunma kuvvetlerine ve faaliyetlerine ödemeler			
Savaşa katılanlara yapılan destekler	-	-	-
Savaş tazminatları	-	-	-
Başka Savunma güçlerine yapılan ödemeler			
Jandarma	+ [*]	+ [*]	+ [*]
Gümrük muhafaza	+ [*]	+ [*]	+ [*]
Polis	+ [*]	-	-
Başka Hesaplardan Ödemeler			
Yardımlar ve tehlikeden koruma	+	-	-
BM Barış koruma	+	+	-
İleriye Dönük Taahhütler			
Kredi destekleri	+	+	-

Kaynak: (Brzoska,1995:48-49; Aktaran Giray, 2004, s.184-185)

Tabloda kullanılan ifadeler:

+ = Savunma Harcaması olarak alınır

- = Savunma Harcamaları dışında kalır

- = Savunma Harcamaları dışında kalır

+^x = Yönetimi ve finansmanı savunma organizasyonlarından biri tarafından karşılanması durumunda savunma harcaması olarak nitelendirilir.

+*= Savunma amaçlı bulundurulup, eğitildiği ve hazırlandığı vakit savunma harcamalarından sayılır.

Bu çalışmada, söz konusu harcamaların ekonomik büyüme üzerindeki etkisi, GSYİH'nin logaritmik değeri üzerinden ölçülerek sekiz ülkeyi kapsayan panel veri setiyle incelenmiştir. Bu ülkeler şunlardır: Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, Hindistan, İngiltere, İtalya, Japonya, G. Kore ve Türkiye.

Çalışma, 1980–2024 yılları arasında bu sekiz ülkeye ait yıllık verilerle yürütülmüş olup hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ekonomileri içermesi bakımından karşılaştırmalı analiz imkânı sunmaktadır. Böylece, farklı ekonomik yapılar altında askeri harcamaların büyüme üzerindeki etkisi çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Panel veri analizinin sağladığı zaman ve kesit boyutundaki heterojenlik, bu tür yapısal farkları daha doğru biçimde modellemeye olanak tanımaktadır. Bununla birlikte modelin doğruluğunu artırmak amacıyla sabit etkiler modeli temel alınmış; hata teriminde görülen olası heteroskedastisite ve kesitler arası farklılıklar ise Panel EGLS (cross-section weights) yöntemiyle giderilmeye çalışılmıştır.

Uygulanan modelde bağımlı değişken olarak GSYİH'nin logaritması (LOGGSYIH_SA) kullanılırken, açıklayıcı değişken olarak askeri harcamaların logaritması (LOGASKERI_SA) ve GSYİH'nin bir gecikmeli değeri (LOGGSYIH_SA(-1)) modele dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgular, askeri harcamaların ekonomik büyüme üzerinde genel olarak negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, GSYİH'nin gecikmeli değerinin pozitif ve anlamlı olması, ekonomik büyümenin süreklilik özelliğini ve geçmiş performansın mevcut dönemi etkilediğini göstermektedir. Durbin-Watson istatistiğinin 2'ye yakın olması ise modelde otokorelasyon sorununun bulunmadığını teyit etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, panel veri analizine dayalı olarak savunma harcamalarının büyüme üzerindeki etkisini sayısal olarak ortaya koymak ve bu ilişkinin hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ekonomilerde nasıl farklılaştığını değerlendirmektir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, yalnızca akademik literatüre katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda politika yapıcılar için de kamu kaynaklarının etkin kullanımına dair önemli çıkarımlar sunabilir. Çalışmanın devamında model detayları, ekonometrik teknikler, test sonuçları ve politika önerileri sistematik bir biçimde sunulacaktır.

Tablo 2.

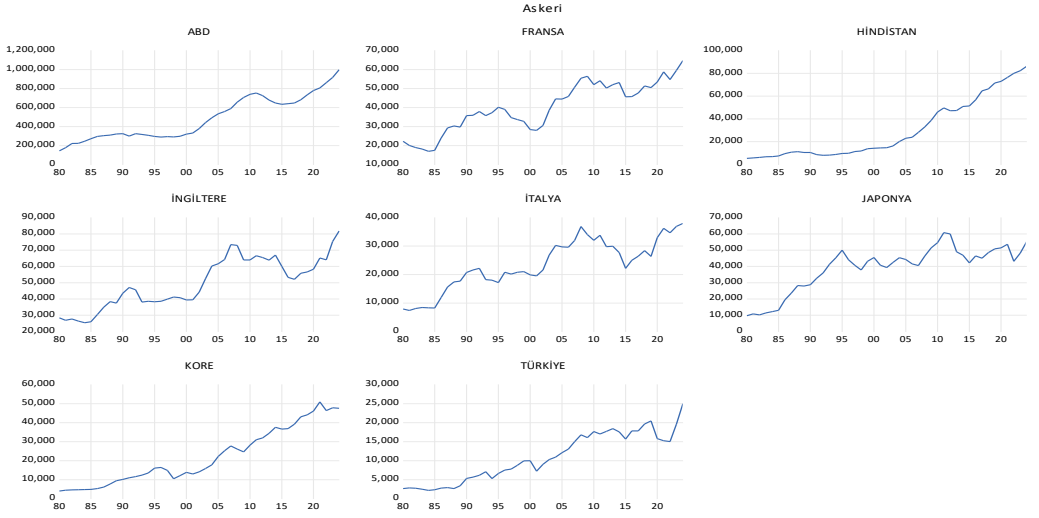
1980-2024 yılları arası ülkelerin ortalama GSYİH ve ortalama askeri savunma harcamaları

Ülke Adı	Ortalama Askeri Savunma Harcamaları (USD 2022)	Ortalama GSYİH
ABD	484.453	3.08
Fransa	40.127	2.30
Hindistan	30.200	6.22
İngiltere	49.663	3.57
İtalya	23.392	2.70
Japonya	39.116	2.50
G.Kore	21.916	5.93
Türkiye	10.843	5.28

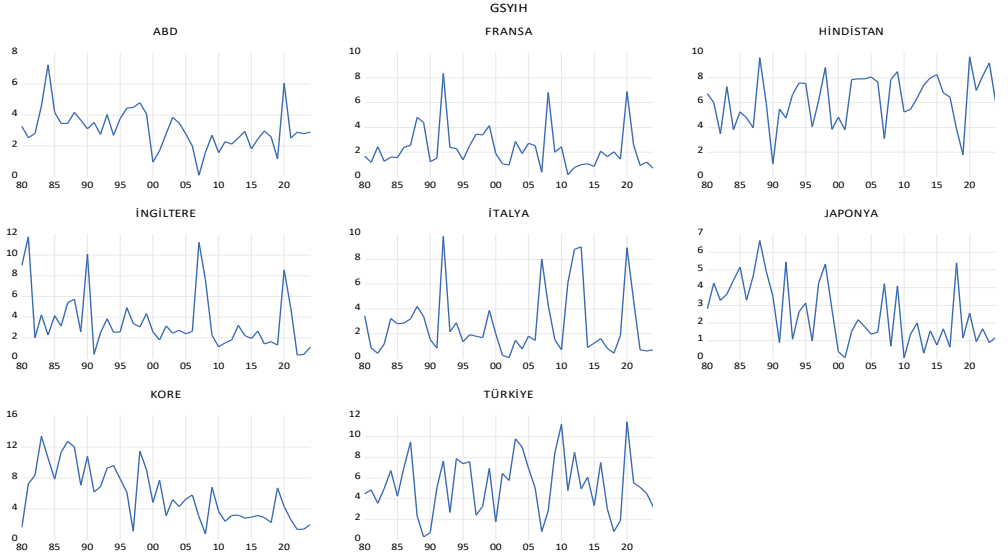
Kaynak: SIPRI (Stockholm International Peace Research Institute)

Tabloya bakıldığında ABD, hem askerî harcamalarda hem de mutlak ekonomik güçte açık ara önde olup ortalama 484.453 milyon USD ile diğer ülkeleri çok geride bırakmaktadır. Ancak GSYİH büyüme oranı, %3.08 ile Hindistan ve Güney Kore gibi gelişmekte olan ülkelere kıyasla daha düşüktür. Askerî harcama yüksekliği, ekonomik büyüme ile doğrudan ilişki göstermemektedir. Örneğin, Hindistan ve Güney Kore gibi daha düşük askerî harcama yapan ülkeler, %6.22 ve %5.93 gibi yüksek büyüme oranlarına sahiptir. Avrupa ülkeleri (Fransa, İngiltere, İtalya) orta düzeyde askerî harcamaya sahip olup genelde %2.3 ile %3.5 aralığında büyüme göstermektedir. Türkiye ise 10.843 milyon USD ile en düşük askerî harcamaya sahip ülkedir. Buna rağmen %5.28 büyüme oranı ile üst sıralarda yer alması, kaynakların nispeten verimli kullanıldığını göstermektedir.

Savunma Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi; Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ül...



Grafik 1. 1980-2024 yılları arası ülkelerin askeri savunma harcamaları



Grafik 2. 1980-2024 yılları arası ülkelerin GSYİH

LİTERATÜR TARAMASI

Emile Benoit'un 1973 ve 1978 yıllarında yaptığı bir çalışma, askeri harcamalar ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, 1950-1965 dönemini kapsayan 44 gelişmekte olan ülke üzerinde yapılan analizde, gelişmekte olan ülkelerde askeri harcamaların ekonomik büyümeyi yavaşlatmadığı sonucuna varılmıştır. Benoit'a göre, gelişmiş ülkelerde askeri harcamaların yatırım kaynaklarını azalttığı görüşü genellikle geçerli olsa da, gelişmekte olan ülkeler için bu durum geçerli değildir. Yapılan çalışmada, kişi başına milli gelir ile savunma harcamaları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Değişkenler arasındaki bu ilişki, gelişmekte olan ülkelerde farklılık göstermektedir.

Frederiksen ve Looney (1982), kaynak kısıtlamalarına göre sınıflandırılan doksan gelişmekte olan ülkenin savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, zengin ülkelerde savunma harcamalarının olumlu, yoksul ülkelerde ise olumsuz etkileri olduğu hipotezlerini desteklemiştir. EKK yöntemiyle yapılan analizde, zengin ülkelerde savunma harcamalarının ekonomik büyümeyi artırdığı, ancak yoksul ülkelerde bu etkinin negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Yoksul ülkelerdeki bu anlamsız ilişki, incelenen döneme özgü olabilir.

Wijeweera ve Webb (2011) tarafından yapılan çalışma, Hindistan, Pakistan, Nepal, Sri Lanka ve Bangladeş gibi Güney Asya ülkelerinde 1988-2007 döneminde askeri harcamalar ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, askeri harcamalardaki %1'lik artışın reel GSYİH'yi yalnızca %0,04 oranında artırdığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar, bu ülkelerde yapılan önemli askeri harcamaların ekonomik büyümeye çok az bir etkisi olduğunu göstermektedir. Panel eşbütünleşme yöntemini kullanan araştırmacılar, iki değişken arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde analiz etmişlerdir.

Lai vd. (2002), Benoit hipotezini temel alarak gerçekleştirdikleri çalışmada, askeri harcamalardaki artışın ekonomik büyüme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve sürdürülebilir büyümeyi desteklediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, Benoit'ın daha önce ulaştığı ampirik sonuçları destekler niteliktedir.

Joerding (1986), 57 gelişmekte olan ülkeyi (Türkiye dahil) kapsayan çalışmasında, 1962-1977 dönemi verilerini analiz ederek Granger Nedensellik Testi uygulamıştır. Araştırma sonucunda, ekonomik büyümeden savunma harcamalarına doğru tek yönlü bir nedensellik tespit edilmiştir. Bu bulgu, askeri

harcamaların bağımsız bir değişken olmadığını ve Benoit Hipotezi'nin geçerliliğini sorgulatacak niteliktedir.

Koçbulut ve Altıntaş (2021)'ın OECD ülkelerinde yaptığı eşik değer analizi, savunma harcamalarının ekonomik etkisinin non-lineer karakterde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, %0.599'luk GSYİH oranının kritik bir eşik noktası oluşturduğunu ve bu eşiğin üstündeki savunma yatırımlarının büyümeyi desteklerken, altındaki harcamaların ise ters etki yarattığını göstermektedir. Bu durum, savunma harcamalarının makroekonomik etkilerinin koşullu ve optimal düzeye bağlı olduğuna dair önemli kanıtlar sunmaktadır.

Asiloğulları ve Ceyhan (2019), 35 OECD ülkesinde savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi analiz ederek literatürdeki tartışmalara ampirik bir katkı sunmuştur. Çalışmada, savunma harcamalarının ekonomik etkilerine yönelik iki temel görüş (büyümeyi artırıcı veya azaltıcı) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan ekonometrik analizler sonucunda savunma harcamalarında %1'lik bir artışın, ekonomik büyüme oranında %5 düzeyinde bir azalmaya yol açtığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, kaynakların verimli kullanımını öne çıkaran Neoklasik iktisat yaklaşımını destekler niteliktedir. Çalışma, savunma harcamalarının alternatif maliyetine dikkat çekerek, bu tür harcamaların ekonomik büyüme üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Elde edilen sonuçlar, özellikle gelişmiş ekonomilerde savunma yatırımlarının fırsat maliyetlerinin dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Korkmaz (2015), 10 Akdeniz ülkesinde 2005-2012 dönemini kapsayan çalışmasında, askeri harcamaların makroekonomik performans üzerindeki etkilerini panel veri analizi yöntemiyle incelemiştir. Çalışmanın bulguları iki temel sonucu ortaya koymaktadır; ekonomik etki olarak askeri harcamalardaki artışın incelenen ülkelerde ekonomik büyümeyi olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. İstihdam etkisi araştırma, askeri harcamalar ile işsizlik oranları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu, dolayısıyla bu tür harcamaların işsizliği artırıcı etki yaptığını göstermiştir. Bu sonuçlar, söz konusu bölge ülkeleri için askeri harcamaların hem ekonomik büyüme hem de istihdam üzerinde olumsuz etkileri olduğuna işaret etmektedir. Çalışma, savunma harcamalarının alternatif maliyetlerine dair önemli bulgular sunarak, politika yapıcılar için kaynak tahsisi kararlarında dikkate alınması gereken ampirik kanıtlar sağlamaktadır.

Oğul (2022), en yüksek savunma harcamasına sahip ülkeler olan ABD, Çin, Hindistan, Rusya ve Birleşik Krallık için 2000–2020 dönemine ait verileri kullanarak savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini

incelemiştir. Yapılan analizlerin sonuçları, incelenen ülkelerin panel genelinde savunma harcamalarındaki artışların ekonomik büyümeyi desteklediğini göstermektedir.

Demez ve Polat (2021), 1974–2019 dönemine ait verileri kullanarak MINT ülkeleri (Meksika, Endonezya, Nijerya ve Türkiye) için savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi panel nedensellik analizi yöntemiyle araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre; Türkiye ve MINT ülkelerinin geneli için, savunma harcamalarından kaynaklanan büyüme hipotezinin geçerli olduğu, dolayısıyla Keynesyen yaklaşımın desteklendiği tespit edilmiştir. Nijerya ve Endonezya'da ise yansızlık hipotezi geçerliliğini korurken, Meksika'da iki değişken arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu ve bu nedenle her iki hipotezin de desteklendiği belirlenmiştir.

Yardımcı (2022), bu araştırmada 1990–2019 dönemine ait verileri kullanarak savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada serilerin durağanlığı test edilmiş ve değişkenler arasındaki nedensellik yönü analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, değişkenler arasında çift yönlü bir etkileşim (nedensellik) bulunduğunu ortaya koymuştur.

Zülfüoğlu (2021), çalışmasında 35 OECD ülkesinin 2005–2019 dönemine ait verilerini kullanarak, savunma harcamaları ile Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH) arasındaki nedensellik ilişkisi üzerinden ekonomik büyümeye olan etkileri panel veri analiziyle araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar, uzun vadede savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Dursun ve Bursal (2025), bu çalışmada D-8 ülkeleri (Türkiye, Endonezya, İran, Mısır, Pakistan, Malezya, Nijerya ve Bangladeş) tarafından 1993–2022 döneminde gerçekleştirilen savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini incelemiştir. Analizde panel birim kök, homojenlik ve panel nedensellik testleri kullanılmıştır. Dumitrescu-Hurlin test sonuçları, savunma sanayi harcamalarından Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'ya (GSYİH) doğru farklı gecikme düzeylerinde anlamlı nedensellik ilişkileri bulunduğunu; ayrıca GSYİH'den savunma harcamalarına doğru tüm gecikmelerde güçlü bir nedensellik olduğunu göstermiştir. Emirmahmutoğlu-Köse testine göre ise savunma harcamalarından ekonomik büyümeye Bangladeş, Mısır ve Endonezya'da; ekonomik büyümeden savunma harcamalarına ise Bangladeş, Nijerya, Mısır ve Pakistan'da anlamlı nedensellik ilişkileri tespit edilmiştir. Genel olarak bulgular, D-8 ülkelerinde savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasında karşılıklı bir nedensellik ilişkisinin varlığına işaret etmektedir.

Gökçe ve Batuk (2024), bu araştırmada, 1988–2021 dönemine ait yıllık verileri kullanarak Türkiye’de savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini zaman serisi analiziyle incelemiştir. İlişkinin simetrik olmadığı varsayımından yola çıkılarak, analizde doğrusal olmayan NARDL (Nonlinear Autoregressive Distributed Lag) yöntemi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular, savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasında hem kısa hem de uzun vadede asimetric bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır.

Engin ve Uğur (2024), çalışmalarında N11 ülkeleri için 2003-2022 dönemini kapsayan savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki uzun dönemli etkisini panel eşbütünleşme analiziyle incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlar, savunma harcamalarındaki %1’lik bir artışın ekonomik büyümeyi yaklaşık %0.08 oranında azalttığını göstermiştir.

Çiçek vd. (2024)’ün araştırmasının temel amacı, 2021 yılında en yüksek savunma harcamasına sahip beş G20 ülkesi (ABD, Birleşik Krallık, Rusya, Çin ve Hindistan) için 2000-2021 dönemine ait panel veri setini kullanarak savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini panel regresyon analiziyle incelemektir. Elde edilen ampirik sonuçlar, savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır.

YÖNTEM VE BULGULAR

Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, Hindistan, İngiltere, İtalya, Japonya, Güney Kore ve Türkiye 8 ülke dâhil edilmiştir. Bu ülkeler için 1980-2024 yılları arasındaki veriler derlenmiştir. Araştırmaya konu olan 8 üye ülkenin; 1980-2024 yılları arasında askeri savunma harcamaları (Sabit Fiyatlı ABD Doları) ve GSYİH (yıl) cinsinden toplamda 360 adet veri Dünya Bankasından ve SIPRI’den alınmıştır.

VERİ ANALİZİ

Bu çalışmada verilerin analizi için panel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizlerin yapılmasında E-Views 12.0 programından faydalanılmıştır. Panel veri analizi, hem zaman serisi hem de kesitsel verilerin bir arada kullanıldığı ve diğer veri analiz türlerine kıyasla çeşitli avantajlar sunduğu bir yöntemdir. Bu avantajlar arasında, veri kümesinin heterojenliğinin kontrol edilmesi, çoklu doğrusallık sorunlarının azalması, ekonomik politika etkilerinin daha iyi yansıtılması ve analiz edilebilirliğin artması bulunmaktadır. Dengeli panel, eşit

uzunlukta zaman serileri içeren kesitleri ifade ederken, dengesiz panel zaman serilerinin kesitler arasında farklı uzunluklara sahip olduğu durumu ifade eder. Basit bir doğrusal panel veri regresyon modeli genellikle şu şekilde ifade edilir:

$$Y_{it} = \beta_{1it} + \beta_{2it}X_{2it} + \dots + \beta_{kit}X_{kit} + \varepsilon_{it}$$

$$i=1, \dots, N$$

$$t=1, \dots, N$$

Verilen metin, bir modelde yer alan Y bağımlı değişkenin, X bağımsız değişkenin ve sabit varyansa sahip hata teriminin açıklamasını içermektedir. Metinde, i kesitsel boyutu ve t zaman boyutunu temsil etmektedir. Bu çalışmada savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini açıklığa kavuşturmak amacıyla aşağıdaki araştırma hipotezleri geliştirilmiştir:

H₀ (Null Hipotezi): Savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

H₁ (Alternatif Hipotez): Savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Verilerin durağanlığı test edebilmek için Levin, Lin & Chu testi, panel veri setlerinde tüm birimler için ortak bir otoregresif parametre varsayımı altında serilerin durağan olup olmadığını test eder. Testin sıfır hipotezi, “seride birim kök vardır” yani değişkenin durağan olmadığı, buna karşılık alternatif hipotez ise “seride birim kök yoktur” yani değişkenin durağan olduğu yönündedir.

Tablo 3.

GSYİH ve Askeri savunma harcamaları verisi için birim kök testleri

Levin, Lin&Chu	Düzye Değerleri/Değişkenler	GSYİH	ASKERİ
Sabitli (Düzye Seviyesi)	t-istatistiği olasılık değeri	-9,54959 0.000***	-1.33404 0.0911*

Not: ***, ** ve * sırasıyla 0.01, 0.05 ve 0.10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 3’te GSYİH değişkeni için LLC t-istatistiği -9,54959 ve olasılık değeri 0.000* olarak bulunmuştur. Bu değer, %1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Dolayısıyla, sıfır hipotezi reddedilmekte ve GSYİH değişkeninin düzeyde durağan olduğu sonucuna varılmaktadır. Başka bir ifadeyle, GSYİH serisinde birim kök bulunmadığı, ortalaması ve varyansının

zaman içinde sabit kaldığı söylenebilir. Askeri savunma harcamaları değişkeni için LLC t-istatistiği -1,33404 ve olasılık değeri 0.0911 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, %10 anlamlılık düzeyinde sınırda anlamlılık göstermektedir.

Panel veri analizinde kullanılacak uygun tahmin yöntemini belirlemek amacıyla Hausman testi uygulanmıştır. Bu test, modeldeki bireysel farklılıkların sabit mi yoksa rastgele mi olduğu sorusuna yanıt vererek, sabit etkiler modeli ile tesadüfi (rastgele) etkiler modeli arasında seçim yapılmasını sağlar. Testin temel mantığı, tahmin edicilerin tutarlılığını karşılaştırmaya dayanır; eğer sabit ve tesadüfi etkiler tahmincileri arasında anlamlı bir fark bulunmazsa rastgele etkiler modeli tercih edilir, ancak fark istatistiksel olarak anlamlıysa sabit etkiler modelinin daha uygun olduğu sonucuna ulaşılır. Böylece, Hausman testi panel veri analizinde model seçimi sürecinde kritik bir rol oynar ve sonuçların ekonometrik açıdan güvenilirliğini artırır. Hausman testine göre;

Tablo 4.

Hausman testi

Test Özeti	Ki-Kare İstatistiği	Ki-Kare Serbestlik Derecesi	Olasılık Değeri
Period random	3.372880	2	0.1852
Cross-section random	59.331953	2	0.0000

Tablo 4'te görüldüğü üzere, iki farklı model karşılaştırması yapılmıştır: dönem (period) etkileri ve kesit (cross-section) etkileri. Period random (zaman boyutuna ilişkin rastgele etkiler) için hesaplanan Ki-Kare istatistiği 3.372880, serbestlik derecesi 2, ve olasılık değeri 0.1852'dir. Olasılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için, bu modelde sıfır hipotezi reddedilemez. Bu durum, dönemselsel farklılıkların rastgele kabul edilebileceğini ve tesadüfi etkiler modelinin bu boyutta uygun olabileceğini göstermektedir.

Cross-section random (birimler arasındaki farklara ilişkin rastgele etkiler) için ise Ki-Kare istatistiği 59.331953, serbestlik derecesi 2, ve olasılık değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0.01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Dolayısıyla sıfır hipotezi reddedilmekte ve tesadüfi etkiler modelinin tutarsız olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlar, kesitler arasında sistematik farklılıklar bulunduğunu ve bu farklılıkların modele sabit parametreler olarak dahil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, panel veri analizinde sabit etkiler modeli geçerli olduğu belirlenmiştir.

Panel veri analizlerinde, zaman serilerinde olduğu gibi otokorelasyon önemli bir sorun olarak görülmektedir. Regresyon analizlerinin temel varsayımlarından biri, hata terimleri arasında ilişki bulunmamasıdır. Ancak hata terimleri birbiriyle ilişkili olduğunda bu durum “otokorelasyon” veya “serisel korelasyon” olarak adlandırılır ve modelin tahmin güvenirliğini olumsuz etkiler. Panel veri modellerinde bu varsayımın ihlal edilip edilmediğini belirlemek amacıyla, analiz öncesinde Durbin-Watson istatistiği incelenmektedir. Çalışmada elde edilen Durbin-Watson değeri 1.994077 olup, bu sonuç hata terimleri arasında ciddi bir otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir. Dolayısıyla modelde otokorelasyon sorununun sınırlı düzeyde olduğu ve regresyon sonuçlarının güvenilir biçimde yorumlanabileceği söylenebilir.

Uygulanan panel regresyon modeli tahmini sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Panel regresyon				
Değişken	Katsayı	Std.Hata	t- istatistiği	P
LOGGSYİH_SA(-1)	0.214522	0.052098	4.117655	*0.000
LOGASKERI_SA	-0.202544	0.055976	-3.618394	*0.003
C	2.951840	0.599698	4.922213	*0.000
R2	0.368440			
Düzeltilmiş R2	0.351722			
Regresyon Std. Hata	0.750036			
Hata Kareler Toplamı	191.2685			
Durbin-Watson	1.994077			
istatistiği				
F-istatistiği	22.03884			
P (F-istatistiği)	*0.000			

Tablo 5’e bakıldığında, GSYİH’nın bir önceki dönemi ve askeri savunma harcamaları katsayısı istatistiksek olarak anlamlıdır ($p=0.000$ ve $p=0.003$). Yani askeri savunma harcamalarının GSYİH’ya anlamlı bir açıklayıcısı olduğu görülmektedir. Askeri savunma harcamalarının katsayısı -0.202 olarak elde edilmiştir. Bu durumda askeri savunma harcamalarında meydana gelen %1’lik bir artışın GSYİH üzerinde %0.202’lik bir azalışa neden olduğu görülmektedir. Model ve katsayıların anlamlı olmasından dolayı oluşturulan panel regresyon modeli anlamlı ve geçerli bir model olmaktadır.

Tablo 6.

Askeri harcamaların GSYİH üzerindeki etkisini ülke bazında

Ülke	Etki Katsayısı	Yorum
ABD	+0.4729	En yüksek pozitif sabit etkiye sahip ülke. Bu, ABD'nin askeri harcamalarının büyümeye nispeten daha olumlu yansıdığını gösterir. Büyük ve teknolojik ordu, AR-GE harcamaları gibi faktörler etkili olabilir.
Hindistan	+0.4419	Savunma harcamalarının büyüme üzerinde pozitif katkı sağladığı bir başka ülke. Askeri sanayi yatırımlarının iç talebi ve istihdamı destekleyici etkisi olabilir.
Kore	+0.2585	Orta düzeyde pozitif etki. Yüksek teknoloji üretimi ve güvenlik motivasyonu ile yapılan harcamalar, büyümeyi destekleyici görünmektedir.
Türkiye	+0.1269	Mütevazı bir pozitif etki mevcut. Türkiye'de savunma sanayiindeki yerleşme ve üretim politikaları büyümeyi kısmen desteklemiş olabilir.
İngiltere	-0.0287	Etki sıfıra çok yakın ve negatiftir. İngiltere'de askeri harcamalar büyümeyi belirgin şekilde etkilemiyor gibi görünmektedir.
Fransa	-0.3480	Belirgin negatif etki. Savunma harcamalarının büyüme üzerinde baskılayıcı olduğu görülüyor. Harcamaların verimliliği veya finansmanı bu sonucu açıklayabilir.
Japonya	-0.3868	Negatif etki. Japonya'da askeri harcamaların sınırlı olması ve harcamaların büyümeyi desteklemek yerine sabit tutması olasıdır.
İtalya	-0.5309	En yüksek negatif etkiye sahip ülke. Bu, İtalya'da askeri harcamaların ekonomik büyüme üzerinde en olumsuz etkiye sahip olduğunu gösterir. Mali baskılar veya etkin olmayan bütçe kullanımı etkili olabilir.

SONUÇ

Bu çalışma, 1980–2024 döneminde sekiz ülkeye ait panel veri seti üzerinden savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini incelemiş ve elde edilen sonuçlar, savunma harcamalarının genel olarak büyümeyi negatif yönde etkilediğini göstermiştir. Panel EGLS yöntemiyle yapılan analizde, askeri harcamalardaki bir birimlik artışın GSYİH'da yaklaşık 0.20 birimlik bir azalışa neden olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, savunma harcamalarının kaynak tahsisi açısından belirli bir fırsat maliyeti yarattığını, üretken yatırımların önüne

geçerek kısa vadede ekonomik büyümeyi baskılayabileceğini ortaya koymaktadır.

Ülke bazında yapılan değerlendirmeler, savunma harcamalarının etkisinin homojen olmadığını, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde farklı dinamikler aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir. ABD, Hindistan, Güney Kore ve Türkiye’de pozitif etkilerin gözlenmesi, bu ülkelerde savunma harcamalarının yalnızca askeri kapasiteyi değil, aynı zamanda yerli sanayi, teknolojik yenilik ve istihdam yaratma süreçlerini de desteklediğini düşündürmektedir. Buna karşın Fransa, Japonya, İtalya ve İngiltere’de negatif etkiler, savunma bütçesinin yüksek olmasına rağmen kaynakların yeterince verimli kullanılmadığını ya da harcamaların üretken sektörlerden finansman çektiğini göstermektedir.

Politika düzeyinde, savunma harcamalarının bütçe üzerindeki yükünü azaltırken katma değer yaratıcı alanlara yönlendirilmesi önem taşımaktadır. Savunma sanayi yatırımlarının yalnızca güvenlik amaçlı bir gider değil, aynı zamanda teknolojik dönüşüm, nitelikli istihdam ve yenilik kapasitesi artırımı için stratejik bir araç olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, kamu kaynaklarının etkin kullanımını gözeten politikalarla, savunma harcamalarının ekonomik büyümeye dolaylı yollardan katkı sunması sağlanabilir. Özellikle AR-GE yatırımlarının teşviki, üniversite-sanayi işbirliklerinin güçlendirilmesi, yerli üretim oranının artırılması ve savunma teknolojilerinin sivil alanlara transfer edilmesi, uzun vadede sürdürülebilir büyüme üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır.

Sonuç olarak, savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi tek yönlü ya da evrensel değildir; ülkelerin sanayi yapısı, kurumsal kapasitesi, teknolojik altyapısı ve mali disiplini bu ilişkinin yönünü belirlemektedir. Bu nedenle politika yapıcılar, savunma bütçelerini değerlendirirken yalnızca kısa vadeli mali dengelere değil, aynı zamanda istihdam, üretkenlik ve yenilik kapasitesi gibi uzun vadeli kalkınma göstergelerine de odaklanmalıdır. Savunma sanayi yatırımlarının ekonomik büyüme politikalarıyla bütünleştirilmesi hem ulusal güvenlik hedeflerine hem de sürdürülebilir kalkınma amaçlarına eş zamanlı katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Asiloğulları, M., ve Ceyhan, M. S. (2019). OECD ülkelerinde savunma harcamalarının büyüme üzerindeki etkisi. *Kapadokya akademik bakış*, 3(1), 25-49.

- Benoit, E. (1978). Growth and defense in developing countries. *Economic development and cultural change*, 26(2), 271-280.
- Çiçek, M., Yenilmez, M. I., & Günay, E. K. (2024). Savunma harcamalarının ekonomik büyümeye etkisi: Seçilmiş G20 ülkeleri üzerine bir panel veri analizi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 19(62), 61-78.
- Demez, S., ve Polat, İ. H. (2021). MINT ülkelerinde savunma harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Panel nedensellik analizi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(3), 1032-1044.
- Dunne, P., Nikolaidou, E., & Vougas, D. (2001). Defence spending and economic growth: a causal analysis for Greece and Turkey. *Defence and peace economics*, 12(1), 5-26.
- Durgun, Ö., ve Timur, M. C. (2017). Savunma harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye analizi. *Dumlupınar üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, (54), 126-137.
- Dursun, E., & Bursal, M. (2025). D-8 ülkelerinde savunma harcamalarının ekonomik büyümeye etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 1032-1046.
- Engin, C., & Uğur, B. (2024). Savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi: N-11 ülkeleri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 727-741.
- Fredericksen, P. C., & Looney, R. E. (1982). Defense expenditures and economic growth in developing countries: Some further empirical evidence. *Journal of Economic Development*, 7(1), 113-124.
- Giray, F. (2004). Savunma harcamaları ve ekonomik büyüme. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 181-199.
- Gökce, C., & Batuk, S. M. (2024). Türkiye’de savunma harcamaları ve ekonomik büyüme arasındaki asimetrik ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi İİBF Dergisi*, (14), 166-175.
- Güller, Z., ve Yakışık, H. (2023). Savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi: Türkiye örneği. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(34), 1012-1025.
- Joerding, W. (1986). Economic growth and defense spending: Granger causality. *Journal of development economics*, 21(1), 35-40.

- Koçbulut, Ö., ve Altıntaş, H. (2021). Savunma harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: OECD ülkeleri için panel eşik değer analizi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 28(3), 533-555.
- Korkmaz, S. (2015). The effect of military spending on economic growth and unemployment in Mediterranean countries. *International journal of economics and financial issues*, 5(1), 273-280.
- Lai, C. C., Shieh, J. Y., & Chang, W. Y. (2002). Endogenous growth and defense expenditures: A new explanation of the Benoit Hypothesis. *Defence and peace economics*, 13(3), 179-186.
- Looney, R. E. (1995). The economics of third world defence expenditures. In: *Contemporary Studies in Economic and Financial Analysis*, 72. JAI Press.
- Oğul, B. (2022). Savunma harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: En fazla savunma harcaması yapan ülkeler üzerine bir inceleme. *Balıkesir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Wijeweera, A., & Webb, M. J. (2011). Military spending and economic growth in South Asia: A panel data analysis. *Defence and peace economics*, 22(5), 545-554.
- Yardımcı, M. C. (2022). Savunma harcamaları ile ekonomik büyüme ilişkisi: Benoit hipotezinin geçerliliğinin sınanması. *Journal of Emerging Economies & Policy*, 7(1).
- Zülfüoğlu, Ö. (2021). Savunma harcamaları ekonomik büyüme ilişkisi: OECD ülkeleri üzerine bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(2), 139-153.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of defense spending on economic growth and the overall direction in which defense spending affects growth, based on a panel data set covering eight countries from 1980 to 2024. According to the results of the panel data analysis, military expenditures generally have a negative and statistically significant effect on growth. The lagged value of GDP was found to be positive and significant, indicating that growth is sustained. In country-based assessments, positive effects were observed in the US, India, South Korea, and Türkiye, while negative effects were identified in France, Italy, Japan, and the UK. The findings show that the impact of defense spending on economic growth varies depending on country dynamics.

Panel data analysis is a method that combines both time series and cross-sectional data and offers various advantages over other types of data analysis. These advantages include controlling for heterogeneity in the data set, reducing multicollinearity issues, better reflecting the effects of economic policy, and increasing analyzability. A balanced panel refers to cross-sections containing time series of equal length, while an unbalanced panel refers to a situation where time series have different lengths across cross-sections. A simple linear panel data regression model is generally expressed as follows:

$$Y_{it} = \beta_{1it} + \beta_{2it}X_{2it} + \dots + \beta_{kit}X_{kit} + \varepsilon_{it}$$
$$i=1 \dots N$$
$$t=1 \dots N$$

The given text contains the description of the dependent variable Y, the independent variable X, and the error term with constant variance in a model. In the text, i represents the cross-sectional dimension and t represents the time dimension. In this study, the following research hypotheses were developed to clarify the effect of defense expenditures on economic growth:

H₀ (Null Hypothesis): There is no statistically significant relationship between defense expenditures and economic growth.

H₁ (Alternative Hypothesis): There is a statistically significant relationship between defense expenditures and economic growth.

This study examined the impact of defense spending on economic growth using a panel data set from eight countries covering the period 1980–2024. The results indicate that defense spending generally has a negative effect on growth. The analysis, conducted using the panel EGLS method, found that a one-unit increase in military spending causes an approximate 0.20-unit decrease in GDP. This result reveals that defense spending creates a certain opportunity cost in terms of resource allocation and can suppress economic growth in the short term by preventing productive investments.

Country-level assessments show that the impact of defense spending is not homogeneous, but is shaped by different dynamics in developed and developing countries. The positive effects observed in the US, India, South Korea, and Türkiye suggest that defense spending in these countries supports not only military capacity but also domestic industry, technological innovation, and job creation. In contrast, the negative effects observed in France, Japan, Italy, and the United Kingdom suggest that, despite high defense budgets, resources are not being used efficiently enough or that spending is diverting funds from productive sectors.

In conclusion, the impact of defense spending on economic growth is neither one-sided nor universal; the direction of this relationship is determined by countries' industrial structure, institutional capacity, technological infrastructure, and fiscal discipline. Therefore, when evaluating defense budgets, policymakers should focus not only on

short-term fiscal balances but also on long-term development indicators such as employment, productivity, and innovation capacity. Integrating defense industry investments with economic growth policies will contribute simultaneously to both national security objectives and sustainable development goals.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 09.07.2025	Submitted date
Kabul tarihi 23.10.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 10.01.2026	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Budak, M. E. (2026). Erken Cumhuriyet Döneminde TBMM’de Sıtma ile Mücadele: Halk Sağlığına Yönelik Yasal Girişimler ve Hastalığın Rakamsal Boyutu (1920-1938). *Journal of History School*, 80, 113-152.

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE TBMM’DE SITMA İLE MÜCADELE: HALK SAĞLIĞINA YÖNELİK YASAL GİRİŞİMLER VE HASTALIĞIN RAKAMSAL BOYUTU (1920-1938)¹

Muhsin Ertürk BUDAK²

Öz

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluş sürecinin hemen ardından, Osmanlı İmparatorluğu’ndan devralınan sağlık altyapısının yetersizliği ve uzun süren savaşların yol açtığı sosyoekonomik yıkım nedeniyle, birçok enfeksiyonel hastalıkla mücadele etmek durumunda kalmıştır. Bu hastalıklar arasında oranları göz önüne alındığında en önemli halk sağlığı sorunlarından biri sıtma (malarya) olmuştur. Bu çalışma, Türkiye Cumhuriyeti’nin erken döneminde (1920-1938) sıtma ile mücadele kapsamında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından çıkarılan yasal düzenlemeleri ve uygulanan politikaları incelemektedir. Anadolu’nun coğrafi ve sosyoekonomik yapısı nedeniyle yaygın olan sıtma, Cumhuriyet’in ilk yıllarında en önemli halk sağlığı sorunlarından biri olmuştur. Araştırma, dönemin TBMM tutanakları, arşiv belgeleri ve Resmi Gazete kaynaklarına dayanarak, sıtmayla mücadelede alınan önlemleri ve yasal çerçeveyi analiz etmektedir. 1920’lerden itibaren sıtmanın kontrol altına alınması için 1926’da çıkarılan *Sıtma Mücadele Kanunu* ve 1930’dan sonra salgınlarda bir dönüm noktası olan *Umumi Hıfzıssıhha Kanunu* en kapsamlı yasal düzenleme olarak öne çıkmaktadır. Çalışma, erken Cumhuriyet dönemindeki sıtma politikalarının başarılarını ve sınırlılıklarını değerlendirerek, Türkiye’nin halk sağlığı alanındaki modernleşme sürecine ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sıtma, Halk Sağlığı, TBMM, Yasal Düzenlemeler, Erken Cumhuriyet Dönemi.

¹ Bu makale, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı’nda Prof. Dr. Selami Kılıç’ın danışmanlığında hazırlanmış olan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr., Kafkas Üniversitesi, Kağızman Meslek Yüksekokulu, erturk.budak@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9026-3856.

Combating Malaria in the Turkish Grand National Assembly During the Early Republican Period: Legislative Initiatives for Public Health and the Statistical Dimensions of the Disease (1920-1938)

Abstract

Following its foundation, the Republic of Türkiye was confronted with numerous infectious diseases due to the inadequate healthcare infrastructure inherited from the Ottoman Empire and the devastating socio-economic consequences of prolonged wars. Among these diseases, malaria stood out as one of the most significant public health issues in terms of prevalence. This study examines the legal regulations and public policies enacted by the Grand National Assembly of Türkiye between 1920 and 1938 to combat malaria in the early Republican period. Owing to Anatolia's geographic and socio-economic conditions, malaria had become a widespread and severe health problem during the early years of the Republic. Drawing on parliamentary proceedings, archival documents, and official gazette publications, this research analyzes the measures taken, and the legal framework developed to fight the disease. Among these measures, the 1926 Law on Malaria Control and the 1930 Public Health Law, which marked a turning point in epidemic management—stand out as the most comprehensive legislative efforts. By evaluating the successes and limitations of early Republican malaria policies, this study aims to shed light on Türkiye's modernization process in the field of public health.

Keywords: Malaria, Public Health, Grand National Assembly of Türkiye, Legislation, Early Republican Period.

GİRİŞ

Sıtma, tarih boyunca insanlığı ciddi şekilde meşgul etmiş ve etkileri bakımından büyük yıkımlara yol açmış ateşli bir salgın hastalıktır. Birçok hastalıkla kıyaslandığında, en ölümcül ve sinsi hastalıklardan birisi olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2024, s.156). Öyle ki, sıtmanın bazı dönemlerde imparatorlukların çöküşünde savaşlardan dahi daha etkili bir rol oynadığına dair görüşler bulunmaktadır. Nikiforuk tarafından “*milyonları katleden ölüm*” olarak tanımlanan sıtma, diğer birçok hastalık gibi kökeni oldukça eskiye dayanan bir enfeksiyon hastalığıdır (Nikiforuk, 2018, s. 324). Dünyada *malaria* olarak bilinen sıtma hastalığı, Plasmodium cinsine ait tek hücreli bilinen asalakların, kişinin karaciğer hücrelerine ve alyuvarlarına giderek üremesiyle ortaya çıkan ateşli bir hastalık olarak kabul edilmektedir. (Özgün, 2017, s.1). Hastalık “*anofel*” cinsi dişi sivrisineklerin insanları ısırmasıyla meydana gelir. Günümüzde insanda sıtmaya neden olan dört Plasmodium türü bulunmaktadır (Ardıç, Turhan, 2004, s. 277-285). Bunlar; Plasmodiumfalciparum, Plasmodiumvivax, Plasmodium ovale ve Plasmodiummalariae olarak bilinir (Hot, 2001, s. 36). Sıtma, ağırlıklı olarak tropikal ve subtropikal iklim kuşaklarında yaygın olarak görülürken,

hastalığın bulaşmasında vektör görevi gören *Anopheles* cinsi sivrisinekler, ev ortamlarında karşılaşılan diğer sivrisinek türlerinden morfolojik ve davranışsal özellikleri bakımından farklılık gösterir. Bu nedenle kolaylıkla ayırt edilebilirler. Bu sivrisinek cinsi, XIX. yüzyılın sonlarında tanımlanmış olup, o döneme kadar böyle bir türün varlığı bilinmediğinden başlangıçta yeterince dikkat çekmemiştir (Köse, 2013). Sıtma parazitleri için en ideal sıcaklık ise 18-27 °C arasında olup parazitlerin belirtilen sıcaklıklar dışında yaşaması zordur. Özellikle nem oranının düşük olması, sivrisineklerin kat ettiği mesafeyi kısalttığı için hastalığın yayılma hızında da düşüşler meydana getirmiştir. Aşırı sıcak ve aşırı soğuk bölgeler sıtma hastalığının yayılması açısından uygun değildir. Böylece nem oranındaki düşüşler hastalığın yayılma hızını da düşürmüştür (Tekeli, İlkın, 2010, s. 123-125). Sivrisineklerin henüz suyun içinde olduğu anda imha edilmesi, sıtmanın yayılmasını engellemek konusunda kesin bir çözüm olarak kabul edilir. Su ile mücadele etmek için en etkili ve yaygın yöntem, suyu zehirmek veya suyun üzerine yağ akıtmaktır (Hot, 2001, s. 37).

Hastalığın kuluçka süresi insandan insana değişkenlik gösterebildiği gibi genel olarak 5 gün olarak kabul edilir. Kuluçka süresinden sonra hastalık kendini yüksek ateşle beraber titreme, hâlsizlik, sürekli uyku hâli ve iştahsızlık olarak gösterir. Sıtma olan kişi, hastalığa bağlı olarak bağışıklık sisteminin zayıflaması üzerine tifo ve dizanteri gibi hastalıklara yakalanılmasını kolaylaştırır. Nihayetinde sıtmaya yakalanmış kişi veya kişiler sıtmadan ölmeseler de sıtma kaynaklı hastalıklardan dolayı hayatını kaybetmiştir. Sıtmaya neden olan parazitler çoğunlukla türlerin en zayıf olanını etkisi altına alır. Hamile kadınlar ve çocuklar bundan dolayı sürekli risk altındadır (Paçacı, 2018, s. 41). Sıtma salgınlarında sivrisineklerin yaşamasına ve artmasına uygun alanların varlığı da önemlidir. Nıkıforuk sıtma için şu çarpıcı ifadeleri kullanmıştır:

“Salgın hastalıklar içerisinde ölümün en sessiz ve ağır habercisi olan sıtma, görünmez bir gerilla ordusu maharetiyle insan tarihinin altını oymuştur. Uzun süre büyük imparatorluklarla beslenmiş, Antik Yunan’ın Roma’nın çöküşünde, yozlaşmadan da pornografiden de daha etkili bir rol oynamıştır” (Nıkıforuk, 2020, s. 36).

Yine sıtma hastalığı ile özdeşleşmiş olan malarya kavramının anlamı da “*fena hava*” olarak kullanılmaktadır.³ Bu kelime “*kötü koku*” anlamına gelen taaffün

³ Sıtmanın sivrisinek kaynaklı olduğu tezinin yanı sıra, hastalığın görüldüğü bataklık alanlardaki kötü kokuların sebep olduğuna da inanılmıştır. Bu nedenle hastalığın adı, İtalyanca’da “*kötü hava*” anlamına gelen mal aria (malarya) ile anılmıştır. Bk. Orhan Kılıç, “Eskiçağdan Yakınçağa Sıtma ve Tarihi Etkileri”, *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Sıtma*, Ed: Şükran Köse, Çağrı Büke, Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Gece Kitaplığı, Ankara, 2017, s. 120.

kavramının içeriğiyle uyumludur. Ayrıca Türk toplumunda kültürel değerlere bağlı olarak sıtmayı işaret eden kavramlar da oldukça fazladır. Kıpçaklara ait olan *Codex Cumanicus*'ta sıtmaya *issilik* kavramı kullanılmıştır. Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmış olan *Divan-ı Lügati-Türk*'te birçok tıbbi terim gibi sıtma için farklı kelimeler yer almıştır. Sıtmayla beraber ortaya çıkan titremeye *bezgek-yubakulak*, sıtmaya tutulana *işitmek*, sıtma nöbeti geçirene *kezik*, sıtma yüzünden zayıflayana *sızgurmak* ve sıtmanın vücudunda ısınmasına da *yılıtmak* tabirlerinin kullanılması toplumun hastalıktan büyük oranda mustarip olduğunun kanıtı olarak kabul edilebilir. Çünkü, bahsi geçen eserde hastalığın sadece ismi değil, evreleri de farklı tanımlarla aktarılmıştır (Bayat, 2016, s. 254-259). Sadece eski Türk Tarihine ait metinlerde değil, farklı uygarlıklara ait metinlerde de sıtma hastalığı toplumu derinden etkilediği için farklı isimlerle adlandırıldı. Yine Mezopotamya Uygarlıklarından Akadlar'da "*di'u*" kelimesi sıtmayı tanımlamak için kullanılsa da bu durum netlik kazanmış bir konu değildir. Bahsi geçen uygarlığa ait kimi tıbbi metinlerde de yüksek ateşli hastaları tanımlamak için de bu tabir kullanılmıştır (Kağnıcı, 2017, s. 105).

Tüm bulaşıcı hastalıklarda olduğu gibi hastalığının ilk olarak nereden dünyaya yayıldığı hakkında farklı fikirler olsa da kabul gören görüşe göre, Afrika kıtası dikkatleri üzerine çekmiştir (Hot, 2001, s. 34; Dilevurgun, 1948, s. 9). Bunun en önemli sebebi bölgede yaşayan maymunların, kuşların ve sürüngenlerin kanlarında sıtma parazitlerinin görülmüş olmasıdır. Hastalık Afrika kıtası içerisinde sınırlı bir şekilde yaşarken, sıtmanın insanlarla uzun sürecek olan ilişkisinin temelleri patates ve diğer nişastaları yetiştirmesi sonrası başlamıştır. Ayrıca yağmur ormanlarının yok edilmesiyle beraber tarım alanlarının ortaya çıkarılması sıtma hastalığını taşıyan anofel cinsi sinekleri daha ölümcül bir hâle getirdi. (Nıkıforuk, 2020, s. 37). Ağaçların bilinçsizce kesilmesiyle oluşan boş alanlarda biriken sular ve güneşin ısıttığı çamurlu ortamlar sıtma parazitlerinin hızlıca üremesine ortam sağlamıştır.

Hastalığın kaynağı kabul edilebilecek Mısır'da yapılan araştırmalara göre de M.Ö. 1570 tarihlerinde sıtma hastalığına gönderme yapan kalıntıların varlığı tahmin edilmektedir. Bununla beraber bir süre Afrika'da sınırlı kalan hastalık, bölgeden ayrılan kölelerle Afrika'nın kuzeyine yayılmıştır. Yine hastalık Çin'de görülmeye başlanınca da *üç şeytan* olarak kabul görmüştür. İlerleyen dönemlerde Akdeniz coğrafyasına hastalığın yayılması birçok tıbbi incelemeye de sebep olmuştur. Bu bölgede yaşamış olan ve tıbbın babası olarak kabul edilen Hipokrat, hastalık hakkında ilk yazılı bilgileri vermektedir. Hipokrat sıtmayı yakından tanımış, günlük, günde 72 saat süren ateş nöbetlerine dair bilgiler aktarmıştır. Kendisi, kirli sulardan içen kişilerin karınlarının dışarı fırladığını ve dalaklarının büyüdüğünü belirterek, doğrudan sıtmayı işaret etmiş ve hastalığın

şu an dahi geçerli olan semptomları hakkında bilgiler vermiştir. Kendisi sıtma ateşinin üç, dört, beş, yedi ve dokuz gün süren ateşler olduğunu da özellikle vurgulamıştır. Ayrıca Yunan Uygarlığında çöküşün sebeplerinden birisi de sıtma hastalığı olarak kabul edilmektedir. Uygarlık M.Ö. 500’lerde çökmeye başlamış ve sıtma hastalığını taşıyan insanlar göç ederek hastalığı farklı yerlere yaymışlardır (Kobaner, 2007, s. 3).

İnsanların tarım yaparken arazilere su tedariki sağlamak için yapmış oldukları gölet ve durgun sular zamanla sivrisineklerin artmasını sağlamıştır. Roma İmparatorluğu’nun en büyük zenginliği olarak kabul edilen sulama kanalları ve sistemi farkında olmadan hastalığın da yolunu açmıştır. Böylece Roma’da ilk büyük sıtma salgını I. yüzyılda meydana gelmiştir. Salgın sadece insanlarda değil hayvanlarda da görülmeye başlanınca köylüler bu felaketten kurtulmak için şehirlere göç etmeye başladı. Böylece sıtma uygun ortamını bulduğu Roma’nın Akdeniz havzasında beş asır boyunca ciddi manada olumsuz etkiler bıraktı (Kılıç, 2017, s. 124). Konu hakkında Braudel *“ovaları fethetmek her şeyden önce sağlıklı suları yenmek ve malarayı boğazlamakla olmuştur. Daha sonra da suyu yeniden getirmek, ama suları kanalları için bu kez canlı olarak getirmek gerekmiştir”* ifadelerini kullanarak sıtmanın yenilmesi gereken bir düşman olduğunu, sıtma tarihinde büyük ve küçük salgınların Roma’yı etkilediğini aktarmaktadır (Braudel, 1989, s. 26).

Sıtma hastalığı, Orta Çağ Avrupa’sında ılıman iklimle sahip olan yerlerde etkisini büyük oranda sürdürürken verimli ovalarda köylüler hastalık yüzünden tarım yapamaz hâle gelmişlerdir. XVIII. yüzyılda da hastalık Avrupa’da kısmen etkisini kaybetse de tedavi amaçlı kullanılan ilaçların o dönemlerde bulunmamasıyla beraber, iskân edilecek yerlerin sıtma tehlikesinden uzak yerlere kurulması, insanların kişisel temizliğine önem vermesi ve yaşam alanlarının iyi derecede havalandırılması hastalığı kısmen de olsa yavaşlatmıştır. Afrika ve Avrupa’da hastalığın varlığı net olarak bilinirken Amerika’ya köle taşıyan gemiler sıtmayı oraya da taşıdılar. Hatta hastalıkla ilk kez karşı karşıya kalan birçok yerli kabile hızlı bir şekilde yok oldu (Panzac, 1997, s. 26). Görüldüğü üzere dünya tarihini şekillendiren önemli olaylardan birisi de sıtma gibi salgın ve bulaşıcı hastalıklardır. Böylece sıtma hem tarihsel hem de sosyolojik açıdan büyük etkilere yol açmıştır (Aydın, 2024, s. 3635).

Sıtma Hastalığının TBMM’de Gündeme Gelmesi ve Yaşanan Tartışmalar

Osmanlı Devleti’nden Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş sürecinde, sağlık alanında yaşanan yapısal sorunların giderilmesi amacıyla özellikle Kurtuluş Mücadelesi yıllarından itibaren sağlık teşkilatlarının temelleri atılmış ve bu doğrultuda çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde sağlık

hizmetlerinin merkeziyetçi ve sistemli bir yapıya kavuşturulamaması, halk sağlığı açısından ciddi sorunlara yol açmıştır. Bu dönemde sağlık altyapısındaki eksiklikler, salgın hastalıkların yayılmasını kolaylaştırmış ve toplumun genel sağlığını olumsuz etkilemiştir. Ancak Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte, sağlık alanında daha planlı, kapsamlı ve bilim temelli bir yaklaşım benimsenmiş, bu da modern sağlık politikalarının hayata geçirilmesinin önünü açmıştır (Temel, 2008, s. 13-15, Budak, 2023, s. 89).

Kurtuluş Mücadelesi yıllarında sağlık hizmetlerinin etkin bir şekilde sunulabilmesi için bürokratik anlamda bir teşkilatlanma süreci başlatılmıştır. Bu kapsamda 3 Mayıs 1920'de Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye Vekaleti kurulmuş olup ilk vekil olarak Dr. Adnan Bey (Adıvar) seçilmiştir (Aydın, 2025, s. 29). Ancak 10 Mart 1921'de görevinden ayrılarak yerine Dr. Refik Bey (Saydam) getirilmiştir. Bu dönemde, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk sağlık bütçesi oluşturulmuş ve merkezi yapılanma kapsamında Hıfzıssıhha Dairesi, Sicil Dairesi, Muhasebe ve Evrak Kalemi gibi birimler kurulmuştur. Ayrıca taşra örgütünde de geçmişteki yapılanma esas alınarak Sağlık Müdürlükleri, Hükümet Tabiplikleri, Belediye Karantina Tabiplikleri ve Küçük Sıhhiye Memurlukları yeniden tesis edilmiştir. Koruyucu sağlık hizmetlerine yönelik olarak ise Kuduz Tedavi Müessesesi ve Aşı hane gibi kurumlar açılmıştır (Erdal-Budak, 2024, s. 435- 436).

23 Nisan 1920 tarihinde Meclisi'in açılmasından sonraki süreçte, salgın ve bulaşıcı hastalıklar Anadolu genelinde ciddi bir tehdit unsuru oluşturmaktaydı. Bu hastalıklar arasında özellikle sıtma, ülkenin pek çok bölgesine yayılmıştı. (Budak, 2024, s. 275). 3 Mayıs 1920 tarihinde göreve başlayan ilk İcra Vekilleri Heyeti'nin programında sıtma hastalığına da yer verilmiş bütçe imkânları dâhilinde, Emrâz-ı İçtimâiye kapsamında hastalığın önlenmesi hedeflenmiştir (Neziroğlu, 2013, s. 47; Kaya, 2024, s. 256). Savaş koşulları altında sıtma meselesi, zaman zaman Meclis'in gündeminde farklı biçimlerde ele alınmıştır. Bu çerçevede, hastalığa karşı korunma amacıyla kullanılan cibinliklerde değerlendirilmek üzere yurtdışından ithal edilen tüllere Mart 1921 itibarıyla gümrük muafiyeti tanındığı görülmektedir. Konu Meclis'te görüşülmüş ve mebuslar düşüncelerini dile getirmiştir. Adana Mebusu Zamir Bey (Damar Arıkoğlu) özellikle sıcak bölgelerde yaşayan halkın sıtmaya karşı korunabilmesi için tül kullanmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Bunun üzerine söz alan Erzurum Mebusu Salih Bey (Yeşiloğlu) konuyu destekler nitelikte bir açıklama yaptı:

“Zamir Bey biraderimizin sözü hakikaten doğrudur. Sinekten ve sair den vücutlarımızı muhafaza için tüle muhtacız. Bu hepimizin malumudur. Fakat

Trabzon’da bir tül yaparlar ve vaktiyle arşını otuz paraya verirlerdi. Ketenden yaparlar. Daha sağlam, daha iyi, hatta biz Erzurum’da bağlara, dağlara giderken o tül den alır perde yapardık. Gayet sağlamdır. Avrupa’nın tülü altı ay giderse Trabzon’da dokunan tüller üç sene dayanır. Trabzon mebusları arkadaşlarımız da bilirler. Binaenaleyh tülü de dâhil edelim.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26.03.1337, D.1, C.9, B.12, s. 250).

Salih Bey’in yerli malını kullanmak konusunda fikirleri önemlidir. İthal mallara karşı çıkararak yerli malı ürünlerin tercih edilmesini tavsiye ediyordu. Buna ek olarak söz almak isteyen Kırşehir Mebusu Yahya Galip Bey (Kargı) konuya açıklama getiriyordu:

“Efendim Salih Efendi biraderimizin söylediği ince tül bent başka, cibinlik yine başkadır. İnce tül bentler soğuk memleketlerde de olabilir. Fakat sıcak memleketler için behemehâl cibinlik tül vardır. Efendim, buraya yalnız bir kayıt koymalı demelidir ki, (Cibinlik tülleri müstesnadır).” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26.03.1337, D.1, C.9, B.12, s. 250).

Cibinlik yapımında kullanılacak tüller hakkında Meclis’te yürütülen tartışmalar, farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Bu görüşmeler sırasında söz alan Maliye Vekili Ferit Bey (Tek), özellikle sıcak bölgelerde hastalığın en önemli kaynağının sivrisinekler olduğunu vurgulamış dolayısıyla tül ithalatının yasaklanmasının halk sağlığı açısından fayda değil zarar getireceğini ifade etmiştir. Ferit Bey ayrıca, İzmir ve Adana gibi şehirlerde tül üretimine uygun fabrikaların bulunmasına rağmen, bu tesislerde üretimi mümkün kılacak iplik dahi bulunmadığını, olsa bile üretim sürecinin yüksek maliyetler doğuracağını belirtmiştir. Bu gerekçelerle Ferit Bey, cibinlik yapımında gerekli olan tülün ithal edilebilmesi için büyük çaba sarf etmiş ve söz konusu ürünün ithalat yasağı kapsamından çıkarılmasını savunmuştur. Aksi durumda, yurtiçi üretimin yetersizliği nedeniyle piyasada ciddi bir arz-talep dengesizliği yaşanacağı ve fiyatların kırk katına kadar artabileceği öngörülmüştür (TBMM Zabıt Ceridesi, 26.03.1337, D.1, C.9, B.12, s. 249-251). Mecliste bazı mebusların yerli üretimden yana tavır takınmaları ise dikkat çekicidir. Bu tutum, siyasi bağımsızlığın yanında ekonomik bağımsızlığın da sağlanması yönündeki kararlılığın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Meclis kürsüsünde 28.04.1921 tarihli oturumunda hastalıklar hakkında bilgi veren Dr. Adnan Bey şunları aktarmıştır:

“...Anadolu’da en çok hastalık hangi hastalıktır? Bittabi sıtmadır. Hepiniz bilirsiniz bu hususta mükemmel istatistikler yapılmıştır. Anadolu’nun en çok sıtmalı yeri Karadeniz sahilidir. Meylin ağzı oralardadır. Bilmem oralarda bulunmuş mebuslar varsa pekâlâ bilirler. Orada yapılan istatistiklere nazaran azami yüzde yetmiş beş sıtma var, fakat öyle çukur ve bataklık bir memleket ki,

bilhassa kendim gittim gördüm, sıtma mevsiminde kapı kapamaca dışarıda kimseler bulunmaz. Herkes evinde zangır zangır titrer...” (TBMM Zabıt Ceridesi, 28.04.1337, D.1, C.10, B.26, s. 143).

1921 yılı sonlarına gelindiğinde, Konya Ovası’nda yaşanan sıtma salgını, ülke gündeminde önemli bir yer işgal etmiştir. Tarımsal üretimi desteklemek amacıyla Beyşehir Gölü’nden Konya Ovası’na su taşınması için inşa edilen kanallar zamanla tahrip olmuş. Bu durum taşkınlara ve beraberinde sıtma salgınının yayılmasına yol açmıştır. 12 Ocak 1921 tarihli Meclis görüşmelerinde Konya Mebusu Kazım Hüsnü Bey, ovaya yönelik büyük yatırımlar yapıldığını, ancak zamanla bu alanların hastalık üreten bir çevreye dönüştüğünü dile getirmiştir. Bu çerçevede, Sıhhiye Vekâletine yönelttiği sorularla, oluşan durumun halk sağlığı açısından doğurduğu risklere dikkat çekmiştir. Kazım Hüsnü Bey’in sorularına yanıt veren Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey, yaşanan sel felaketlerinin ardından çeşitli bölgelerde bataklıkların oluştuğunu ve bu durumun sıtmanın yayılmasına zemin hazırladığını ifade etmiştir. Ayrıca hastalığın kontrol altına alınabilmesi amacıyla, Konya Sıhhiye Müdüriyetine kinin gönderildiğini de belirtmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 01.12.1337, D.1, C.14, B.120, s. 421). Benzer şekilde, Şubat 1921’de Kırşehir Mebusu Mehmet Sadık Bey (Savtekin), Samsun’un Çarşamba ilçesindeki Kör Irmak adlı bataklığın kurutulabilmesi için Meclis’e bir önerge sunmuş ve bu amaçla ek ödenek talebinde bulunmuştur (Özpekcan, 1999, s. 87).

Meclis’de sıtmayla mücadeleyle yönelik çözüm önerileri gündeme gelirken, mebusların büyük çoğunluğu ülkenin farklı bölgelerini temsil ettikleri için salgının çeşitli coğrafyalardaki etkilerine doğrudan tanıklık etmişlerdir. Mebusların, hem temsil ettikleri illerdeki halkla temas hâlinde olmaları hem de yaptıkları seyahatler sırasında sıtmanın yaygınlığına bizzat şahit olmaları, konunun Meclis’te ciddi bir hassasiyetle ele alınmasının başlıca nedenlerinden biridir. Bu çerçevede Meclis kürsüsünde söz alan Hakkâri Mebusu Mazhar Müfit Bey (Kansu), sıtma ile ilgili kişisel gözlemlerini paylaşmış ayrıca, halk sağlığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan bazı din adamlarının halkı yanlış yönlendirdiğini ifade ederek bu durumu eleştirmiştir:

“Eski bir mektebi aliye mezunu olmak dolayısıyla bildiğimi söylemek üzere köylülerden birisine diyorum ki, sıtma budur, emrazı sâriye budur, filan... Tam sözlerime kanıyor, ben zannediyorum ki; herif inandı, hâlbuki arkadan maatteessüf köyün imamı ben söylerken başını kaldırıyor, bunun fikrini çeliyor. Bizim sözler ise boşa gidiyor... Çünkü o zavallı imam o köyden yetişmiştir. Köylüye telkinatta bulunurken köylünün ruhuna vakıftır. Köylüye münis gelecek cihetleri biliyor, onları ürkütmüyor. Ben ise köylünün ruhunu ve münis gelecek

cihetleri bilmediğimden hoşuna gitmem ben ona, bilmem ne mikrobu gelir de sıtma olur veya karpuz yersen kolera olursun dediğim vakit bana inanmıyor... Geçen gün Müdafaa-i Milliye Vekâletinden geliyordum. Şurada hastanenin yanındaki kapıdan geçerken bir kadın, kapının birisini çalıyor ve diyordu ki “Molla gel filan çocuğu sıtma tutuyor. Sıtmasını bağla.” Buna karşı ben “Bağlamakla sıtma geçmez, bunun mikrobu vardır. İlacını alırsan geçer” dese ydim ve arkamda da mahâlle imamı bulunsaydı ve benim sözümün hilafında bir şey söyleseydi imamın sözüne kanar ve bana inanmazdı, demek ki bu, birçok tecrübe ile sabit oluyor.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 28.08.1338, D.1, C.22, B.92, 402-403).

Hakkâri Mebusu Mazhar Müfit Bey’in Meclis kürsüsünde yaptığı konuşma, sıtma hastalığıyla ilgili yaşanan sıkıntıların yanı sıra, Anadolu’nun içine düştüğü bilgi eksikliğini de çarpıcı biçimde ortaya koymuştur. Müfit Bey, salgın ve bulaşıcı hastalıklarla etkin bir şekilde mücadele edilebilmesi için din eğitimi veren kurumların ve bu kurumlara öncülük eden kişilerin desteğinin önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, halk sağlığına duyarlı, nitelikli ve aydın din adamlarının yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayarak hem sağlık hem de eğitim politikalarının düzenli biçimde ele alınması gerektiğini gündeme getirmiştir. Öte yandan, sıtma gibi pek çok hastalıkta halk arasında hâlâ geleneksel ve batıl inançlara dayalı tedavi yöntemlerinin sürdüğü görülmektedir. Bu bağlamda, Anadolu’da sıtmaya karşı en yaygın batıl inanışlardan biri “nöbet tedavisi” olarak bilinen uygulamaydı. Bu yöneme göre, hastalar giydikleri kıyafetlerden parçalar koparıp su kenarındaki ağaçlara bağladıktan sonra suya giriyor ardından tekrar kıyafetlerini giyip suya tuz dökerek, tuzun suda erimesi gibi bedenlerindeki sıtma mikrobunun da eridiğine inanıyorlardı (Çakmak, 2017, s. 424).

Kurtuluş Mücadelesi’nin sona ermesiyle birlikte Meclis, sağlık konularına daha fazla odaklanmaya başlamıştır. Bu çerçevede, 12 Şubat 1923 tarihli oturumda söz alan Sıhhiye Vekili Tevfik Rüştü Bey, İstanbul’un sağlık durumu hakkında Meclis’i bilgilendirmiştir. Konuşmasında, o dönemde İstanbul’da birçok salgın ve bulaşıcı hastalığın mevcut olduğunu, ancak bunlar arasında sıtmanın özel bir önem taşıdığını özellikle vurgulamıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 12.02.1339, D.1, C.27, B.191, s. 307). Bu açıklamadan kısa bir süre sonra, 1 Mart 1923 tarihinde Mustafa Kemal Paşa, Meclis’in Birinci Dönem Dördüncü Toplantı Yılı açılış konuşmasında ülkenin genel durumu ile bakanlıkların faaliyetlerini değerlendirmiştir. Lozan Barış Konferansı görüşmelerinin kesintiye uğradığı bir dönemde yaptığı bu konuşmada, artık en önemli mücadelenin sağlık alanında verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Salgın hastalıkların ortadan kaldırılmasının ve halk sağlığının korunmasının devletin temel görevlerinden biri olduğunu belirten Mustafa Kemal Paşa, bu doğrultuda doktor maaşlarının artırıldığını ve

yeni hekimlerin yetiştirilmesi için gerekli adımların atılmakta olduğunu dile getirmiştir. Mustafa Kemal Paşa, konuşmasının bir bölümünü özellikle sıtma hastalığına ayırmış ve bu konuda Meclis'e şu bilgileri sunmuştur:

“Sıtma hastalığının memleketimizdeki intişar ve tahribatının derecesine karşı bir tedbiri kâfi olduğu iddia edilememekle beraber şüphesiz pek müessir bir amil olan İstanbul Kimyahanesinde mamul Devlet kurslarının bir kiloya karip mevcudu Ziraat Bankası vasıtasıyla bütün mülhâlata tevzi edilmek üzere bulunmuş ve 250 kg miktarında da meccani surette kinin dağıtılmıştır. Yine geçen sene tahsisatından mütebaki para ile hariçten yeniden bin kilo kadar kinin sipariş edilmiştir. Sıtma hastalığının kökünden kal'ı için yegâne çare olan meselesini ve şehir ve köylerin şeraiti hıfzıssıhhasının ıslah ve istikmaline ise şeraiti tabiiye avdet eder etmez başlamak icraatı nafia ve sıhhiyemizin en mübrem ve mühimlerinden biri olacaktır.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 12.02.1339, D.1, C.27, B.191, 307).

Mustafa Kemal Paşa'nın 1 Mart 1923 tarihli Meclis açılış konuşmasında sıtma hastalığına ilk kez doğrudan değinmiş olması, hastalığın kamu sağlığı açısından taşıdığı önemi açıkça ortaya koymaktadır. Bu konuşma, sıtmanın yeni kurulan devletin sağlık politikaları içerisinde öncelikli bir konu olarak ele alınacağını göstergesidir. Sıtmayla mücadele kapsamında yalnızca sağlık personelinin istihdamı ve eğitimiyle yetinilmemesi gerektiğini belirtmiş, bu hastalığın kaynağı olan bataklıkların kurutulmasının zorunluluğunu vurgulayarak, salgının önlenmesinde çevresel müdahalelerin önemine dikkat çekmiştir. Meclisi'in ikinci yasama dönemi, Ağustos 1923'te başlamış ve kısa süre içinde güvenoyu alan Fethi Bey (Okyar) başkanlığındaki yeni hükümet, 5 Eylül 1923'te Meclis'e sunduğu programda sağlık alanında izlenecek politikaları detaylandırmıştır. Fethi Bey, hükümet programında salgın ve bulaşıcı hastalıklarla mücadelede benimsenen yöntemleri açıklamış, sıtma ile mücadeleye dair uygulanacak stratejilere de yer vermiştir.

“Memleketimizde en çok tahribat yapan hastalıkların verem ve frengi olduğu zannı yanlış olarak taammüm etmiştir. Hâlbuki bizde en mühim sıhhi tahribatı yapan malyadır. Bu hastalık yurdumuzun, milletimizin kara belasıdır. En vahim derdi içtimaimizdir. Sıhhiye Vekâleti en büyük gayretini bu hususta sarf edecektir. Fakat bu derdin devası milyonlarla masrafa muhtaçtır. Bu iş zayıf bir bütçe ile mümkün olan şey değildir. Binaenaleyh Sıhhiye Vekâletinin bu bapta mesaisi 1340 (1924) senesi içinde maatteessüf cüzi bir keyfiyet ve kemiyette kalmak zaruretindedir.” (Yılmaz, Neziroğlu, 2013, s. 76).

Sıhhi konulara dair yol haritasının hükümet programlarında açıkça yer alması ve özellikle sıtma hastalığına dikkat çekilmesi, yeni kurulan Cumhuriyet'in sağlık

politikalarında bu hastalığın ne denli öncelikli bir sorun olarak görüldüğünü göstermektedir. Hükümet programında sıtmanın açık biçimde gündeme alınmasının ardından, Bozok Mebusu Ahmet Hamdi Bey (Altıok), hastalığın ülkedeki güncel durumu ve yol açtığı sıkıntılar hakkında bilgi edinmek amacıyla Sıhhiye Vekâletine bir dizi soru yöneltmiştir. Bu sorular üzerine söz alan Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey, yalnızca sıtma değil, diğer bulaşıcı hastalıkların da ülke genelinde ciddi bir tehdit oluşturduğunu ifade etmiştir. Doktor sayısındaki yetersizliğe dikkat çeken Dr. Refik Bey, Türkiye’de sıtma acısını yaşamamış hemen hiçbir birey kalmadığını dile getirerek, kesin rakam vermenin anlamlı olmayacağını belirtmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 19.02.1340, D.2, C.6, B.116, s. 123–127).

Sıtmayla mücadelenin bu denli kapsamlı ve yaygın bir sorun olarak gündemde yer bulması, Mustafa Kemal Paşa’nın 1 Kasım 1924 tarihinde Meclisi’in yeni yasama yılı açılışında yaptığı konuşmaya da yansımıştır. Paşa’nın bu konuşmada sıtma konusuna tekrar özel bir vurgu yapması, mücadelenin sosyal, ekonomik ve idari bir boyutu olduğunu gözler önüne sermektedir.

“Efendiler, esasında bütün memlekette şamil bir teşkilatı sıhhiyeye başlanmıştır. Zamanımıza kadar sıhhati Umumiyenin uğradığı ihmalin derecesi; mücadele yoluna girildikçe, daha kuvvetli tebarüz etmektedir. Önümüzdeki sene dahi alelumum mücadele-i sıhhiye için bilhassa tedbir ittihaz edilmek lazımdır. Bahusus sıtmaya karşı, başlı başına bir mücadele devresine girilmesi Meclisi Ali’nin derpiş edeceği muazzamattan addolunsa yeri vardır. Muhakkaktır ki, bizim için nüfusun vikaye ve tezyidine ve çalışanların kuvvet ve zindeliğini temin eden tedbirin başında sıtma mücadelesi bulunmalıdır.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 19.02. 1340, D.2, C.6, B.116, 123-127).

Mustafa Kemal Paşa’nın Meclis kürsüsünden yaptığı konuşmalarda sıklıkla vurguladığı üzere, Cumhuriyet’in ilk yıllarında toplumsal sorunların başında sıtma salgını yer almaktaydı. Bu durum, 22 Kasım 1924 tarihinde Başbakan Ali Fethi Bey (Okyar) tarafından açıklanan hükümet programında da açıkça görülmektedir. Daha önceki hükümet programlarında olduğu gibi, bu programda da salgın ve bulaşıcı hastalıklarla mücadeleye geniş yer ayrılmış özellikle sıtma ile mücadele, Sıhhiye Vekâletinin temel görevleri arasında gösterilmiştir. Programda geçen “Halkımızın bünyeyi içtimaiyesini yıpratan sıtma ile ciddi bir surette mücadeleye girişmek sıhhiye vekâletinin en esaslı umdesidir” ifadesi, hastalığın toplumsal etkisinin devlet nezdindeki ciddiyetini yansıtmaktadır (Neziroğlu, Yılmaz, 2013, s. 100).

Sıtma ile mücadele sağlık ve nüfus politikalarının da temel bir unsuru hâline gelmişken, hükümet programı görüşmeleri sırasında söz alan Ali Fuat Bey,

ülkedeki nüfus sorununu çözebilmek ve bu alandaki politikaları etkin biçimde uygulayabilmek için sıtma ile mücadelenin zorunlu olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede sıtmayı, nüfusun korunması ve artırılması açısından en büyük engel olarak değerlendirmiştir (Malkoç, 2017, s. 172). Ancak sıtma tartışmaları sadece sağlık ve nüfus politikalarıyla sınırlı kalmamış bazı mebuslar hastalığın çevresel boyutuna da dikkat çekmiştir. Aksaray Mebusu Besim Bey (Atalay), sıtma vakalarının artışı orman tahribatıyla ilişkilendirmiştir. Ona göre, Anadolu'da ormanların tahrip edilmesiyle birlikte iklimsel dengenin bozulduğu, bu durumun da sıtma vakalarının artışına neden olduğu ifade edilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 01.12.1340, D.2, C.10, B.14, s. 422).

Meclis'de sıtma salgınına ilişkin tartışmalar devam ederken, hastalığın göçmenler aracılığıyla yayıldığı yönündeki düşünceler yeni bir tartışma alanı oluşturmuştur. Özellikle Karadeniz ve Akdeniz kıyılarına yerleştirilen muhacir ve mübadillerin bulunduğu bölgelerde sıtma vakalarında gözle görülür bir artış yaşanması, konunun Meclis ve hükümet tarafından daha yakından incelenmesine yol açmıştır. Bu çerçevede, Çanakkale, Samsun, Muğla, Söke, Konya, Niğde ve Balıkesir gibi çeşitli şehirlerde yerleştirilen göçmen gruplarının sıtma nedeniyle ciddi sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Hastalığın yayılmasını önlemek ve mevcut vakaları tedavi etmek amacıyla bu bölgelere kinin sevkiyatı gerçekleştirilmiştir (BCA, 272-0-0-11/19-91-4; 272-0-0-11/20-98-6; 272-0-0-11/20-99-29). Göçmenlerin karşılaştığı zorluklar dönemin önde gelen siyasal figürlerinden biri olan Dr. Rıza Nur tarafından da dile getirilmiş mübadillerin sağlık koşullarına ilişkin yaşadıkları sıkıntılar kamuoyunun dikkatine sunulmuştur.

“Efendiler! Sıtma, muhacirleri, her tarafta kırıp geçiriyor, öldürüyor, bitiriyor efendiler! Ben hayret ediyorum. İskân Vekâleti, malya olan yerlere nasıl insan yerleştirmiştir? Nasıl iskân yapmıştır? Aklıma sığdıramıyorum. Heyecanımı mucip olan şey budur. Nasıl olmuştur? ...Hükümet, Samsun'da birkaç ev yapmış... Samsun'un bilmem ki en bataklık yerlerini mi seçmişler, intihap etmişlerdir? Oradaki halk büsbütün sıtmadan kırılmaktadır. Efendiler, ben bu vekâlette çok kusurlar görüyorum. İdari kusurlar pek çoktur ve netice fecaate müncer olmuştur, fecidir.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 30.10.1340, D.2, C.19, B.49, 86).

Bunun üzerine söz alan Hamdullah Suphi Bey (Tanrıöver) Dr. Rıza Nur'un fikirlerine karşılık mübadillerin durumu hakkında bir açıklama yaptı:

“Eski muhacirlerin tarihi bizce malumdur. Memleketin içine dökülen kitleler Anadolu'nun ortasında, Rumeli'nin bazı köşelerinde mahvoldu. Yerlerinde mezarlıktan başka bir şey kalmadı. Diyorsunuz ki: Mübadiller buraya geldi.

İşkân edilemediler, sıtma onları yiyor. Niçin yalnız mübadilleri düşünüyorsunuz? Bütün Türk milletini sıtmadan kurtarmaya mecbursunuz. Bataklığın yanında koca bir Anadolu vardır. Eğer ateşi harabi mevzuubahis ise mübadillerinizle beraber bütün Türk milletini yiyen emraz ile mücadele ediniz.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 30.10.1340, D.2, C.19, B.49, 91).

Sıtma salgınının özellikle muhacir ve mübadiller arasında yaygın olması, konunun uzun süre Meclis gündeminde kalmasına neden olmuştur. Farklı bölgeleri temsil eden mebuslar hem yerel gözlemleri hem de genel sağlık politikalarına dair değerlendirmeleri ile bu meseleye sıklıkla değinmişlerdir. Karesi Mebusu Vehbi Bey (Bolak), Selanik’in Kırçova bölgesinden gelen muhacirlerin sıtmaya yakalandıklarını belirterek göçle birlikte gelen sağlık sorunlarını Meclis gündemine taşımıştır. Aynı bölgeden bir diğer mebus olan Ali Şuuri Bey (Hoşafçı) ise sıtma meselesinin doğrudan nüfus politikalarıyla ilişkili olduğunu ve bu durumun mübadiller üzerinden daha da karmaşık bir hâl aldığını ifade etmiştir. Sıtma üzerinden şekillenen tartışmalar, özellikle Dr. Rıza Nur ve Hamdullah Suphi Bey’in konuya ilişkin açıklamalarıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Dr. Rıza Nur’un, mübadillerin yerleştirilmesine ilişkin uygulanan politikaları sıtma bağlamında eleştirmesi üzerine, geçmişte Mübadele, İmar ve İşkân Vekâleti görevinde bulunmuş olan ve o dönemde İzmir Mebusu olarak görev yapan Mustafa Bey (Necati), eleştirileri yanıtlamış ve hükümetin uygulamalarını savunmuştur.

“Rıza Nur Bey diyorlar ki: (Ben hayret ediyorum, İşkân Vekâleti malarya olan yerlere nasıl insan yerleştirmiştir, nasıl iskân yapmıştır? Aklıma sığdıramıyorum, heyecanımı mucib olan şey budur. Nasıl olmuştur efendim!). Ben Sıhhiye Vekâletinde bulunduğum zaman iskân mesaili bilirsiniz ki burada idi ve ilk zamanlarda ilk nizamları tertip etmekle meşgul bulunuyordum. Lozan’dan avdetimde hiç unutmam devairiaidesimemurini ile o nizamlar tertip ederken bir noktaya pek büyük ehemmiyet verdim... O da ne pahasına olursa olsun, yani hiçbir yerde ev bulunmasa da yalnız orada ev bulunsa her ne vesile ile olursa olsun malarya olan yerlere muhacir iskân edilmemesi noktası idi... Ben üç aydan beri sıtma içindeyim. Memleketimizin sıtma olmayan yerleri pek azdır ve bütün memlekete şamil olan bir şeydir. Bir yerde ev var, sıtma da var. Ey ne yapalım ev yoktur, havada mı bırakalım? Ankara’ya koysak sıtma vardır. Koymayacak mıyız? İzmir’e koyacak olursak yüzbinlerce kişi İzmir içinde, on beş seneden beri memleketlerine gönderilmeyen muhacirler vardır, ne yapalım? Onları atalım mı? Öyle bir itham ki madde yapılmış da kalkmış. Böyle şeyler madde ile olmaz. Hakikatle olur. Yarın bende bir madde koyayım; malarya olan yerlerde oturulmasın. Öyle ise kaydı Ankara’dan kalkıp gidelim. Böyle şey olur mu efendim? Madde ile nizam ile böyle şeyler olmaz, hakikatle, işle, karşı karşıya

kaldığımız vakit bunların kabili icra olmadığı tezahür eder. Daima hakikati itiraf etmelidirler. Rıza Nur Beyefendi Murahhaslık yaptınız, hakikati kabul ediniz.!” (TBMM Zabıt Ceridesi, 05.11.1340, D.2, C.10, B.2, 63).

Sıtma salgını üzerinden yürütülen tartışmalar, sağlık politikalarında siyasi sorumluluk ve bürokratik uygulamalara yönelik eleştirilerin de Meclis gündemine taşınmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, İzmir Mebusu Mustafa Bey (Necati), Dr. Rıza Nur’un ve bazı mebusların mübadele politikaları ile ilgili eleştirilerine yanıt vermiştir. Mustafa Bey, sıtmanın sadece belirli bölgelere yerleştirilen gruplardan kaynaklanmadığını aksine, ülkenin hemen her bölgesinde yaygın bir şekilde görüldüğünü vurgulayarak, hastalıktan korunmanın bireylerin kendi gayretlerine bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bu açıklama, göçmen yerleştirme politikalarının doğrudan sıtma ile ilişkilendirilmesine karşı bir savunma niteliği taşımaktadır.

Tartışmalar sırasında söz alan Maarif Vekili Vasıf Bey (Çınar) ise sıtma konusunu geçmiş dönem uygulamaları ele alarak Dr. Rıza Nur’a doğrudan eleştiride bulunmuştur. Vasıf Bey, İstanbul’da yer alan ve çocukların barındırıldığı Çağlayan Darüleytâmı’nın bulunduğu alanın o dönemde bataklık hâlinde olduğunu ve sıtma için adeta bir kaynak teşkil ettiğini hatırlatmıştır. Güneşin yetim çocukların hayatını kaybettiği bu kurumda yaşananlara dikkat çeken Vasıf Bey, söz konusu dönemde Sıhhiye Vekâleti görevinde bulunan kişinin bizzat Dr. Rıza Nur olduğunu belirterek, ihmalkârlık iddiasında bulunmuştur (TBMM Zabıt Ceridesi, 05.11.1340, D.2, C.10, B.2, s. 11–69). Bu diyaloglar, sıtma salgınının Cumhuriyet’in erken döneminde yalnızca bir halk sağlığı sorunu olmadığını siyasal hesaplaşmalara, sorumluluk tartışmalarına ve geçmiş uygulamaların sorgulanmasına da zemin teşkil ettiğini göstermektedir.

Her ne kadar Meclis’de sıtma salgınına dair tartışmalar devam ediyor olsa da hastalıkla düzenli ve kurumsal mücadelenin başlangıcı 1925 yılı itibarıyla somut biçimde hayata geçirilmiştir. Sıhhiye Vekâleti bu dönemde, sıtma hastalarının tedavi edilmesi, sağlık hizmetlerinin ülkenin farklı bölgelerine ulaştırılması, halkın hastalık hakkında bilinçlendirilmesi ve sıtmanın yayılımında etkili olduğu düşünülen bataklık alanların kurutulması gibi çok yönlü bir mücadele stratejisi benimsemiştir. Bu doğrultuda, uzmanların başkanlığında Ankara, Eskişehir, Çankırı, Kırşehir, Yozgat, Konya, Afyonkarahisar, Seyhan, Bilecik, İçel, Gaziantep, Antalya, Aydın, Denizli, Muğla, İzmir, Manisa, Bursa, Balıkesir, İstanbul, Samsun ve Amasya gibi birçok şehirde sıtma heyetleri oluşturulmuş bu merkezlerde laboratuvarlar açılarak teşhis ve tedavi olanakları güçlendirilmiştir (Cihan, 1997, s. 40–44).

1925 yılı içerisinde Ankara ve çevresinde sıtma vakalarının ciddi biçimde artması üzerine hastalık yeniden Meclis gündemine taşınmıştır. Bolu Mebusu Falih Rıfkı Bey (Atay), artan vakalar nedeniyle Sıhhiye Vekâletine soru önergesi yöneltmiş, bunun üzerine söz alan Sıhhiye Vekili Mazhar Bey, yalnızca Ankara’da değil, ülke genelinde 1924 yılı boyunca sıtma vakalarının yaygınlık gösterdiğini belirtmiştir. Ancak, özellikle Ankara başta olmak üzere alınacak sistemli tedbirlerle bu durumun kontrol altına alınabileceğini vurgulamıştır. Mazhar Bey, sıtmayla mücadelede uygulanan önlemlerin mevsimsel olarak ikiye ayrıldığını kış ve yaz aylarında farklı stratejilerin devreye sokulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca İstanbul ve diğer illerden sağlık personelinin Ankara’ya davet edildiğini ve müdahale için seferber edildiğini açıklamıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 03.01.1341, D.2, C.11, B.31, s. 357–358). Ankara’daki salgının ciddiyeti karşısında, aynı yıl içerisinde Sıhhiye Vekâleti bünyesinde bir Sıtma Mücadelesi Şubesi kurulmasına karar verilmiştir. Mazhar Bey, bu şubenin Asım Bey yönetiminde faaliyet göstereceğini ve kurumun görev alanının sivrisineklerin yok edilmesi, şehirlerde sistematik sıtma taramaları yapılması, hastalara kinin dağıtılması ve Ankara’da bir sıtma dispanserinin kurulması olacağını açıklamıştır.

14 Mart 1925 tarihli Cumhuriyet gazetesinde yer alan bir haberde, bu gelişmelere dair daha geniş bilgiler kamuoyuyla paylaşılmıştır. Haberde, 11 Mart tarihinde Osman Şerefeddin Bey ile yapılan bir röportaj aktarılmış; Osman Bey, sıtmanın mevsimsel seyri hakkında bilgi vermiş ve Ankara’da 1924 yılında ciddi bir salgın yaşandığını belirtmiştir. Salgının tekrar yaşanmaması için etkin önlemler alındığını belirten Osman Bey, şehirde ev ev dolaşarak sıtma taraması yapıldığını, belirli merkezlerde halka kinin dağıtıldığını ve hastalık hakkında bilgilendirme çalışmaları yürütüldüğünü ifade etmiştir (Malkoç, 2017, s. 188).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında devletin sıtmayla mücadelesinde başkent Ankara’nın özel bir önem taşıdığı açıkça görülmektedir. Merkezî idarenin burada daha yoğun önlemler alması hem Ankara’nın siyasal önemiyle hem de şehirdeki sıtma vakalarının ciddi boyutlara ulaşmasıyla doğrudan ilişkilidir. 1925 yılına gelindiğinde, sıtmanın başkentte yaygınlaşması üzerine alınan önlemler dönemin basınında da yankı bulmuş 24 Mayıs 1925 tarihinde, başkentteki halkın ücretsiz olarak kinin temin edebilmesi sağlanmıştır (BCA, 30.10.00.00/177.219.6). Ankara’da sıtmanın merkezlerinden biri olarak öne çıkan bölge, Gençlik Parkı ve çevresidir. Park alanının verimsiz, bakımsız ve sulak bir bölge olması, sivrisineklerin üremesine zemin hazırlamış bu durum doğrudan sıtma vakalarının artışına yol açmıştır. Ancak bu tablo yalnızca Ankara’ya özgü değildi. Türkiye’nin farklı bölgelerinde de benzer sorunlar yaşanmakta, özellikle sulak alanlara yakın yerleşimlerde halk büyük ölçüde etkilenmekteydi. Örneğin,

Mardin’de sıtma hastalığının gündelik yaşam üzerindeki etkisini çarpıcı biçimde yansıtan halk arasında kullanılan şu ifade dikkat çekicidir: “Sen benim dükkânıma bak, ben sıtma nöbetini bitireyim, geleceğim” (Akça, 1981, s. 1851–1852).

Başkentte başlatılan yoğun mücadele süreci kapsamında, belirli bölgelerdeki bataklıklar kurutulmuş ve bu alanlara parklar inşa edilerek çevresel iyileştirme çalışmaları yapılmıştır (BCA, 30-18-01-01/14-42-7). Ankara’da atılan bu adımlar, kısa süre içinde ülke geneline yayılan daha kapsamlı bir sağlık politikası haline gelmiş böylece uzun soluklu ve kurumsallaşmış bir mücadele süreci başlamıştır. Başkent dışındaki birçok şehirde de etkili önlemler hayata geçirilmiş özellikle Adana, Aydın, Bursa, Konya, Samsun, Antalya, Manisa ve Eskişehir gibi şehirlerde sıtmayla mücadele kapsamında bölgesel programlar geliştirilmiştir.

1930’lu yıllara gelindiği zaman Türkiye Cumhuriyeti’nin sağlık konusunda en büyük mücadelesi şüphesiz ki sıtma hastalığıydı. 18.05.1930 tarihinde Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey mecliste sıtma hastalığının seyri hakkında sorulan bir soru üzerine şu açıklamaları yaptı:

“Memleketin muhtelif mıntıkalarında ve bilhassa ahvali sıhhiyesi itibariyle en gayri müsait gördüğümüz mıntikalarda yaptığımız tetkikat bize çok büyük ferah verici neticeler vermiştir. Heyeti celilenize şöyle izah edeceğim ki oralarda sıtma en çoktur ve oralarda çocukların üzerinde fena tesirler daha ziyade barizdir ve çocuk ölümünde çok müessirdir.”

Ayrıca Refik Bey, Aydın, Bursa, Adana, Konya ve Ankara’da çocuk ölüm oranları hakkında bilgiler verirken, bahsi geçen şehirler dışında olan Balıkesir, Kocaeli, Antalya ve Manisa’da mücadelenin devam ettiğini ve sıtma ile mücadelenin önce dört, sonra yedi mıntıkada çalıştığını, vakalara haber alındığı anda, ihmal edilmeden, ev ev müdahale edildiğini sözlerine ekledi (TBMM Zabıt Ceridesi, 18.05.1930, D.3, C.19, B.60, s. 102)

1930’lu yıllarla birlikte sıtma ile mücadelede Türkiye genelinde gözle görülür başarılar elde edilmeye başlanmıştır. Bu başarıda, halkın hastalık hakkında bilinçlendirilmesi ile kininin yaygın ve düzenli kullanımının büyük payı bulunmaktadır. Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey’in 1930 yılı mayıs ayında Meclis’te yaptığı konuşmada, Aydın, Bursa, Adana, Konya ve Ankara’daki çocuk ölüm oranlarına dair bilgiler vermesi, mücadeledeki gelişmeleri ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Ayrıca Dr. Refik Bey, bu şehirler dışında kalan Balıkesir, Kocaeli, Antalya ve Manisa’da da çalışmaların sürdüğünü sıtmayla mücadelenin önce dört bölgede, sonrasında ise yedi farklı mıntıkada

yürütüldüğünü vakaların tespiti üzerine gecikmeden, ev ev müdahalede bulunulduğunu ifade etmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 18.05.1930, D.3, C.19, B.60, s. 102). 1935 yılına gelindiğinde, özellikle Ankara’da sıtmanın yaygınlığı büyük ölçüde azaltılmış, salgın adeta sona erme noktasına gelmiştir. Ancak bu başarıyı ülke genelinde eşit düzeyde sürdürmek mümkün olmamıştır. Meclis kürsüsünde dahi mebusların seçim çalışmaları sırasında karşılaştıkları sıtma vakalarından söz etmeleri, meselenin taşra bölgelerinde hâlen çözülmemiş olduğuna işaret etmektedir (Çakmak, 2017, s. 446).

Meclis’in 24 Mayıs 1938 tarihli oturumunda Afyonkarahisar Mebusu Berç Türkler, Anadolu’nun pek çok bölgesinde halkın doktor ve eczane eksikliği sebebiyle büyük sıkıntılar çektiğini sıtmanın bu olumsuz tabloya eklendiğini ifade etmiştir. Konya Mebusu Osman Şevki Uludağ ise seçim döneminde Konya’da edindiği gözlemleri aktararak sıtmanın hâlen ciddi bir halk sağlığı sorunu olduğunu dile getirmiştir. Aydın Mebusu Hulusi Alataş ise sıtmanın daha çok çeşme kenarlarında, küçük kanallarda ve benzeri sulak alanlarda yaygın olduğunu bataklıkların köylerden uzak olması durumunda tehlike oluşturmadığını ifade etmiştir. Sıtma ile mücadele çalışmalarının her yıl daha da genişleyerek sürdüğünü vurgulamıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 23.05.1938, D.5, C.25, B.64, s. 163–167). Bu dönemde yalnızca halkın bilinçlendirilmesi ve sıtmaya neden olan bataklık alanların kurutulmasıyla da önemli mesafe kaydedilmiştir. 1938 yılı itibarıyla Türkiye genelinde on beş bölgede sıtmayla mücadele programları yürütülmekteydi. Bu bölgeler arasında Ankara, Diyarbakır, Seyhan, Konya, İstanbul, Aydın, Kocaeli, Eskişehir, Bursa, Balıkesir, Antalya, Manisa, Kayseri ve Trakya gibi coğrafi olarak farklılık arz eden merkezler yer almıştır.

TBMM’DE sıtma ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler

442 Numaralı köy kanunu

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra, halk sağlığını tehdit eden pek çok hastalık gibi sıtma ile mücadelede de yalnızca idari önlemlerle yetinilmemiş, hukuki ve kurumsal düzenlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Sıtmaya özgü müstakil bir kanun çıkarılmamış olmakla birlikte, 1924 tarihli ve 442 sayılı Köy Kanunu’nda hastalığa doğrudan atıf yapılması, sıtmanın kırsal yaşam üzerindeki etkisinin devlet tarafından ciddiyetle ele alındığını göstermektedir. Köy Kanunu üzerine yapılan görüşmeler, Meclis’in 18 Mart 1924 tarihli oturumunda başlamış ve oldukça uzun süren tartışmalara neden olmuştur. Ergani Mebusu Kazım Vehbi Bey (Oral), bazı bölgelerde halkın sıtmayı hâlen geleneksel ve bilim dışı yöntemlerle, örneğin ipe bağlama gibi uygulamalarla tedavi etmeye çalıştığını ifade ederek bu durumun halk sağlığı açısından ne denli tehlikeli olduğunu

vurgulamıştır. Gümüşhane Mebusu Zeki Bey (Kadirbeyoğlu) ise sıtmanın tedavisinde kullanılan kinin ilacının ücretsiz dağıtılması gerektiğini savunmuş, bu sayede yoksul halkın da ilaca erişiminin sağlanabileceğini dile getirmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 18.03.1340, D.2, C.7/1, B.15, s. 672–674). Köy Kanunu tartışmaları mecliste sürerken sıtma konusunun kanunda vurgulanması hastalığı ciddi derecede gözler önüne sermekteydi. Köy Kanunu’nun 13. maddesinde sıtma konusundan şu şekilde bahsedilmişti:

Madde 13- Köylünün mecburi işleri şunlardır:

1-Sıtma, sivrisinek tarafından aşılandığı ve sivrisinek de su birikintilerinde barındığı ve ürediği için her şeyden evvel köy sınırı dâhilindeki su birikintilerini kurutmak.⁴

Köy Kanunu’nun 13. maddesinde sıtma ile mücadeleyle dair bir hüküm yer alması, dönemin devlet yaklaşımında hastalığın ne denli önemli bir tehdit olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu maddeye göre, köylerde bataklık veya sıtma gibi hastalıklara yol açabilecek durumların tespit edilmesi hâlinde, köy halkı bu alanların ıslahı için zorunlu hizmet yükümlülüğü altına sokulmuştur. Kanun maddesinden anlaşılabileceği üzere, bataklıkların kurutulması, doğrudan köylüye mecburi bir görev olarak tevdi edilmiştir.

Sıtmanın başlıca etkenlerinden biri olan sivrisineklerin özellikle durgun ve kirli sularda üremesi, kırsal bölgelerde ciddi bir halk sağlığı tehdidi oluşturmuştur. Bu bağlamda, söz konusu madde ile durgun su kaynaklarının kurutularak hastalığın önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Ancak bu yasal düzenleme, sıtmayla mücadele açısından yeterli olmaktan uzaktı. En temel sorun, halkın hastalık hakkında bilgi sahibi olmaması ve korunma yollarından habersiz oluşuydu. Sadece kırsal alanda bataklıkların kurutulmasıyla değil, ülke genelinde sistemli ve kurumsal bir mücadele ile sıtmanın önüne geçilebileceği açıktı. Bu nedenle sıtma ile doğrudan ilgili kapsamlı bir yasal düzenleme ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda, 26 Nisan 1926 tarihinde Meclis gündemine alınan "*Sıtma Kanunu*" teklifi, hastalığın yalnızca sağlık alanında değil, sosyal ve çevresel boyutlarıyla da ele alındığını göstermektedir. Kanun tasarısının görüşmeleri sırasında mebuslar konuya farklı açılardan yaklaşmış, ancak tamamı, sıtmayla etkin mücadele etme gerekliliği konusunda birleşmiştir.

Çorum Mebusu Dr. Mustafa Bey (Cantekin), sıtma konusunda kapsamlı bir yasal düzenlemeye gidilmesi gerektiğini belirtmiş bununla birlikte yalnızca sıtma kanunu ile yetinilmeyip Sular Kanunu’nun da ele alınarak bataklık oluşumlarının önlenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Trabzon Mebusu Muhtar Bey (Çilli) ise

⁴ Ayrıca bk. Düstur, Tertip:3, c: 5, 1924, 239.

seçim bölgesindeki sıtma vakalarından örnekler vererek, özellikle pis su birikintileri ve bataklıkların yok edilmesinin öncelik taşıdığını ifade etmiştir. Malatya Mebusu Reşit Bey (Ağar) ise yürütülen yasal tartışmaların ötesinde acil uygulamaya dönük çözümler gerektiğini savunmuş, hükümetin bataklıklar konusundaki yetersizliğini eleştirerek, doğrudan kurutma çalışmalarına başlanmasını teklif etmiştir. Bu görüşmeler, mebusların sıtma sorununa farklı açılardan yaklaşıp da ortak bir çözüm arayışında birleştiğini açıkça göstermektedir (TBMM Zabıt Ceridesi, 26.04.1926, D.2, C.24, B.91, s. 216-217).

826 Numaralı sıtma kanunu

Meclis gündeminde sıtma hastalığı tartışmaları geniş yankı bulurken mebusların tamamen bu konuya yoğunlaşmış olması toplum sağlığına verdikleri önemin bir göstergesiydi. 1926’da sıtma konusunda gerçekleşen müzakereler sonrasında ilk etapta 4 Nisan 1917 tarihinde Osmanlı Devleti’nin kabul ettiği *Kinin Tedariki ve Furuhtu Hakkında Kanun*’un dördüncü maddesinde bir değişiklik yapılarak kabul edildi. Dördüncü maddeye şu şekilde teşekkül etmişti:

“Satılacak kini bedeli bir taraftan Muvazene-i Umumiyyeye irat kayıt ve diğer taraftan senesi zarfında yine kinin mubayaa edilmek üzere faslı mahsusuna tahsisat olarak ilave olunur. Bu suretle senesi içinde devredilen miktar aynı sene maliye bütçesine, tahsisatı munzamına olarak ilave edilmek üzere Büyük Millet Meclisinin tasdikine arz olunur” olarak hazırlandı.

Ayrıca bu kanunun uygulama aşamasında Sıhhiye Vekâleti görevlendirilirken yine aynı gün 826 numaralı *Etibbanın Sıtma Enstitülerinde Staj Mecburiyeti Hakkında Kanun* görüşmeleri de yapıldı. Kanun ilk etapta 19 maddeden oluşmakta olup kapsamlı bir şekilde sıtma ile mücadele etmeyi öngörüyordu (Mustafayev, 2019, s. 1119).

1926 tarihli Sıtma Kanunu, Cumhuriyet’in erken döneminde sıtma hastalığına karşı yürütülen mücadelenin yasal temelini oluşturmuştur. 16 Nisan 1926 tarihinde Meclis’de kabul edilen bu kanun, sıtmanın sadece tıbbi bir sorun olmadığını sosyal, çevresel ve idari boyutlarıyla ele alınması gereken bir mesele olduğunu göstermektedir. Kanunun birinci maddesinde, sıtma hastalığıyla etkili şekilde mücadele edebilmek amacıyla enstitü, hastane ve dispanserlerin açılması gerektiği belirtilmiş, bu kurumlarda çalışacak sağlık personeline yönelik olarak özel sıtma kurslarının düzenlenmesi öngörülmüştür. İkinci maddede, sıtma ile mücadele eden tüm kurum ve kuruluşların doğrudan Sıhhiye Vekâletine bağlı olacağı, ayrıca diğer tüm devlet kurumlarının da bakanlığın belirlediği çerçevede mücadeleye destek vermekle yükümlü olduğu vurgulanmıştır.

Üçüncü madde, sıtma ile mücadele edilen bölgelerdeki fakir halka, kırsal alanlarda yaşayan köylülere ve zorluklar altındaki amele gruplarına ücretsiz olarak kinin dağıtılmasını hükme bağlamıştır. Dördüncü maddede ise bu dağıtımın birinci derece sorumluluğunun Sıhhiye Vekâletinde olduğu ifade edilmiştir. Beşinci ve altıncı maddelerde, sıtma hastalığına neden olan sivrisineklerin su birikintilerinde ürediği dikkate alınarak bu alanların yok edilmesi zorunlu tutulmuş ayrıca havuz ve göller gibi alanlar için özel düzenlemelere gidilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yedinci madde, halkı da bu mücadeleye dâhil ederek su birikintilerinin ortadan kaldırılması konusunda vatandaşa sorumluluk yüklemiştir. Sekizinci maddede, çiftlik ve arazi sahipleri, kendi bölgelerinde sıtma vakası görülmesi hâlinde çalışanlarına kinin temin etmekle yükümlü tutulmuştur. Dokuzuncu ve onuncu maddeler, evsel atıkların özel alanlarda toplanması ve tuvalet sularının özel olarak yapılan alanlara yönlendirilmesi zorunluluğunu getirmiş on birinci madde ise bu uygulamaların belediyeler tarafından denetleneceğini belirtmiştir. On ikinci maddeye göre, ihtiyar heyetleri ve belediyeler, köy, kasaba ve şehirlerde bulunan çeşme ve durgun su kaynaklarını kontrol etmekle görevlendirilmiştir.

On üçüncü maddede, sıtma vakalarının görüldüğü yerlerin üç kilometrelik çevresinde bulunan köylerin sıtma olmayan bölgelere kontrollü olarak taşınması gerektiği ifade edilmiştir. On dördüncü madde, sıtma ile ilgili harcamaların planlanması ve maddi kaynakların belirlenmesinde yetkili kurum olarak Sıhhiye Vekâletini göstermiştir. On beşinci ve on altıncı maddelerde, bazı hükümlerin uygulanmaması durumunda uygulanacak cezai yaptırımlar ve sıtma heyetlerinin teftiş yetkileri açıklanmıştır. On yedinci madde, ücretsiz kinin dağıtımını suistimal eden kişilerle ilgili hükümlere yer vermiştir. Son olarak, on sekizinci ve on dokuzuncu maddeler, kanunun yürürlüğe giriş tarihi ile uygulama sürecine dair teknik ayrıntıları belirlemiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 16.04.1926, D.2, C.24, B.91, s. 23–24).

Kanun maddeleri mecliste görüşülürken özellikle sekizinci madde bazı mebusların itirazına sebep oldu. Maddede arazi sahiplerine sıtma vakaları durumunda sorumluluklar yükleniyor olması büyük yankı uyandırdı. Bu durum üzerine söz alan Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey konuya açıklık getirmek zorunda kaldı:

“Arazisini iska için açacağı kanalları ne tarzda açacağını, etrafını çalılardan çırpılardan nasıl tathir edeceğini ve suların toplanmasını ve şişip arazisi üzerine yayılmasını temin için ne gibi tedabir ittihaz etmek mecburiyetinde olduğunu bilmesi için konulmuştur.”

Yine aynı madde üzerinden tartışmalar devam ederken Çorum Mebusu İsmet Bey (Eker) söz alarak şunları söyledi:

“Öyle arazi sulamak için kanalların adamakıllı yapılmaz, fena su birikintileri husule getirirse onun izalesine tabi mecburdur. Fakat bir köyde bir su birikintisi vardır, köyün içinde çiftçi var, çiftlik sahibi var, bir köyde aynı zamanda köylü de vardır. Çiftlik sahibi kendi arazisini ıskartaya çıkarmak için böyle muzır su birikintileri varsa onları izale eder, ahkâmı umumiye mucibince onu izale etmeye mecburdur” (TBMM Zabıt Ceridesi, 16.04.1926, D.2, C.24, B.91, s. 222).

Sadece bu madde özelinde değil, mecliste farklı maddeler üzerinde de mebusların fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Tüm bunlara rağmen, Sıtma Mücadele Kanunu mecliste son şeklini alarak 5 Mayıs 1926 tarihinde Resmî Gazete ‘de yayınlanmıştır. Kanunun yayınlanmasıyla birlikte sıtma ile mücadelede gözle görülür bir başarı meydana geldi. Bu kanunla sıtmaya karşı Türkiye’de toplumsal ve siyasi yönden başka hiçbir hastalığa gösterilmeyen ilgi sıtmaya gösterildi. Böylece devletin dikkati Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren bu hastalığa kaymıştı. Kanunlar hastalıkla mücadele etmek anlamında bir merdiven olarak görülse de sadece kanunlar yeterli olmamıştı. Siyasi, ekonomik ve toplumsal olarak kapsamlı bir mücadele hastalığa karşı başlatılmıştı. İşte bu kanunla sıtma mücadelenin sadece kanunla olamayacağını bilen mebuslar durumu biraz da olsa halka indirgemeye çalıştılar. Bu durumu destekleyen Kırklareli Mebusu Nafi Atuf (Kansu), Halkodaları Başkanlığına gönderdiği bir mektupta halkın halkevleri ve halkodaları aracılığıyla sıtma ile mücadeleye katılmasını olumlu bir durum olarak değerlendirmişti. Mektubunda sıtma için şu ifadeye yer veriyordu: “Sıtma ile savaşta hükümetle yaptığınız iş birliğini verimli ve umutlu görüyoruz... Sağlık davası milletçe kalkınma ve yükselme davasıdır. Milli kültür yuvalarımız, millet hayatında her faydalı olan gibi, bu davanın da sağlığın da kültürünü yapacaklardır. Gelecek nesillerin gürbüz ve temiz ahlaklı oluşları, bu uğurdaki şahıslarımızın derinliği ve verimliliği ile ölçülecektir” (BCA, 490-01-00-00/5-26-22). Mektupta anlaşılabileceği üzere bu yaklaşım, erken Cumhuriyet döneminde sağlık mücadelesinin tıbbi, kültürel, ahlaki ve toplumsal kalkınma projesi olarak ele alındığını ortaya koyuyor.

839 numaralı sıtma kanunu

826 numaralı Sıtma Kanunu, Türkiye Cumhuriyeti’nin sıtma hastalığıyla mücadelesinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Ancak bu kanunun yasalaşma sürecinde bazı maddeler, meclis görüşmeleri sırasında çeşitli gerekçelerle encümene iade edilmiştir. Söz konusu maddelerin yasalaşabilmesi için meclis gündemine tekrar alınmaları gerekmiş, 6, 8, 10, 12, 17 ve 21. maddeler 13 Mayıs 1926 tarihli oturumda yeniden müzakere edilmiştir. Oturumda söz alan

Ardahan Mebusu Talat Bey, sıtmanın özellikle köylü kesimi derinden etkilediğini vurgulayarak, hastalıkla mücadelenin doğrudan halkın üzerine yüklenmesini eleştirmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 13.05.1926, D.2, C.25, B.98, s. 95-108). Altıncı madde, sıtma vakalarının yoğun olarak görüldüğü bölgelerde halkın bazı sorumluluklar üstlenmesini öngörmekte ve hastalıkla ilgili sorunların yerel halk tarafından çözülmesini şart koşmaktaydı. Sekizinci madde, sıtma vakası tespit edilen kamu veya özel işyerlerinde çalışan işçi ve görevlilere ücretsiz kinin dağıtılmasını hükme bağlamıştır. Onuncu madde ise, atık suların yalnızca belirlenen çukurlar veya kanalizasyonlara dökülmesini zorunlu kılmış, aksi durumda cezai işlem uygulanacağını belirtmiştir. On yedinci madde kapsamında ise, kanun hükümlerine aykırı davranışlara 5 ila 100 lira arasında para cezası verilmesi, tekrar eden ihlallerde ise hapis cezası uygulanması öngörülmüştür (TBMM Zabıt Ceridesi, 13.05.1926, D.2, C.25, B.98, s. 95). Bu maddeler, sıtma ile mücadelede hem devletin hem de toplumun sorumluluk üstlenmesini amaçlarken, halk sağlığını tehdit eden unsurlara karşı düzenleyici ve caydırıcı hükümler içermektedir.

826 ve 839 numaralı Sıtma Kanunları, Türkiye’de sıtma hastalığıyla mücadele sürecinde hayati öneme sahip düzenlemeler arasında yer almaktadır. Bu yasal düzenlemeler kapsamında, öncelikle sıtmalı hastaların kanları üzerinden bir tedavi yöntemi benimsenmiş hastalığın taşıyıcısı olan sivrisineklerin yok edilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Ayrıca, sıtmanın başlıca kaynağı olarak değerlendirilen bataklık alanların en kısa sürede kurutulması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu üç temel stratejiye dayalı bir mücadele planı çerçevesinde başarı sağlanacağı kanaati, dönemin sağlık politikalarının temelini oluşturmuştur. 826 sayılı kanun, 29 Mayıs 1926 tarihinde Resmî Gazete ’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.⁵

Sıtma ile Mücadele Kanunu, hastalığın yoğun olarak görüldüğü bölgelerde zamanla önemli faydalar sağlamıştır. Bu kapsamda, 1928 yılında Adana’da Sıtma Enstitüsü kurulmuş ve kurum kısa sürede hem bilimsel araştırmaların yürütüldüğü hem de eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği önemli bir merkez hâline gelmiştir. Enstitü, sivil ve asker tüm sağlık personelinin sıtma konusunda eğitim almasına imkân tanımıştır (BCA, 30-18-1-1/24-29-15). Bu gelişmenin devamında, ülke genelinde sıtma ile mücadele merkezlerinin sayısında artış gözlemlenmiştir. 1932 yılına gelindiğinde, Eskişehir, Konya, Bursa, Samsun, Manisa, Antalya ve İstanbul’un da dâhil olduğu toplam 11 şehirde bu merkezler

⁵ Bu kanun 1946 yılında kabul edilen II. Dünya Savaşı sürecinde artış gösterecek olan sıtma hastalığına karşı kabul edilecek olan 4871 numaralı Sıtma Savaşı Kanununa kadar yürürlükte kaldı. *Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete*, 29.06.1926.

faaliyete geçirilmiştir. Ayrıca merkezlerde uygulamalı eğitimlerin yapılabilmesi için tıp öğrencileri staj yapmak üzere ilgili kurumlara gönderilmiş stajyer hekimlerin ücretleri ise Sıhhiye Vekâleti tarafından karşılanmıştır (BCA, 30-18-1-2/57-70). 1929 yılında çıkarılan bir kararnameyle Hilâl-i Ahmer Cemiyeti’nden 3000 kilogram kinin temin edilmesi ve halk arasında ücretsiz olarak dağıtılması kararlaştırılmıştır (BCA, 30-18-01-02/5-45-13). Ayrıca, kanunun sağladığı imkanlar çerçevesinde hastalıkla bilimsel yollarla mücadele edilebilmesi amacıyla modern teknolojik araçlardan da faydalanılmıştır. Bu araçların başında yer alan pülverizatörlerden beş düzine temin edilerek sıtma mücadele sahalarında aktif olarak kullanılmıştır (BCA, 30-10-00-00/191-309-9).

Her ne kadar yasal düzenlemeler ve teknik imkânlarla sıtma ile mücadelede belirli bir başarı elde edilmiş olsa da ülkenin tamamında aynı düzeyde bir etkinliğe ulaşmak mümkün olmamıştır. Mücadele merkezlerine uzak olan yerleşim alanları, hizmetin yaygınlaştırılmasını zorlaştırmıştır. Bu duruma örnek olarak, 1930 yılında Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey’in Başvekâlete yazdığı raporda, uzak bir bölge olan Iğdır’daki yetersizliklere dikkat çekmesi gösterilebilir.

“Iğdır mıntkasında ahâlinin sıtmadan mustarip olduğuna dair Büyük Erkan-ı Harbiye Reisi Müşir Fevzi Paşa hazretlerinin tahkikatı tetkik edilmiştir. Bu mıntkada sıtma mücadelesinin tesisine sıtma mücadele bütçesi müsait olmadığı gibi, mesafenin uzaklığı ve ahâlinin kesif bulunmaması hasebiyle mücadele tesis edilse bile elde edilecek neticelerin şayanı memnuniyet olmayacağını arz ederim efendim” (BCA, 30-10-00-00/177-220-17). Görüldüğü üzere, Iğdır’da sıtma ile yürütülen mücadele süreci neredeyse durma noktasına gelmiştir. Bu durumun temel nedenleri arasında, bölgenin mücadele merkezlerine olan coğrafi uzaklığı ile ödenek yetersizliği önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. Söz konusu etkenler, hastalığın etkin bir şekilde kontrol altına alınmasını zorlaştırmıştır.

1593 Sayılı umumi hıfzıssıhha kanunu ve sıtma

Umumi Hıfzıssıhha Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle birlikte sıtma hastalığına yönelik yaklaşımlar yeni bir boyut kazanmıştır. Kanunun Birinci Bap, Dördüncü Fasil’ı olan “Vilayet Hususi İdareleri ve Belediyeler” başlığı altındaki 18. maddesi ile İkinci Bap, Üçüncü Fasil’da yer alan “Sıtma ile Mücadele” başlıklı 97. ve 98. maddeleri doğrudan sıtma hastalığıyla ilgilidir. Ayrıca, İkinci Bap altında yer alan “Sâri ve Salgın Hastalıklar” başlığındaki tüm maddelerde, sıtma hastalığına ilişkin çeşitli hükümler yer almaktadır. Kanunun 97. maddesinde, “Sıtmalı olduğu Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâletince neşir ve ilan edilecek mahallelerde sıtmanın her türlü şekillerinin, 58, 59, 60 ve 61. maddelerde belirtilen usuller çerçevesinde ihbarı mecburidir” hükmü yer almaktadır. 98. maddede ise, “Sıtma mücadelesi, hususi kanununa ve talimatnamelerine uygun

olarak yürütülür. Askerî makamlar, Sıhhat Vekâleti tarafından kabul edilen esaslar doğrultusunda askerî birlikler ve teşkilatlar içerisinde sıtma ile mücadele eder ve alınan tedbirleri sıtma mücadele reislerine ya da sıhhat müdürlüklerine bildirir” ifadesine yer verilmiştir. Bu çerçevede, diğer bulaşıcı hastalıklarda olduğu gibi sıtma hastalığı da ihbar edilmesi zorunlu hastalıklar arasında kabul edilmiş ve bu durum dönemin basınında da yer bulmuştur (Akşam, 6 Mayıs 1930)

Umumi Hıfzıssıhha Kanunu çerçevesinde yürütülen sıtma ile mücadele süreci değerlendirildiğinde, Cumhuriyet’in ilk yıllarında bu çabaların "olgunluk dönemi" olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Bu dönemde sıtma hastalığının yayılımını durdurmak ve toplumu bilinçlendirmek amacıyla yalnızca merkezi idare değil, yerel düzeydeki kurum ve kuruluşlar da harekete geçmiştir. Bu kapsamda, 1933 yılında Cumhuriyet Halk Fırkası Bakırköy Kaza İdare Heyeti’nin öncülüğünde ve halkın desteğiyle “Sıtma Mücadele Komitesi” kurulmuştur. Komitenin teşekkülüne gerekçe olarak, Bakırköy ve çevresinde sıtma vakalarının artış göstermesi gösterilmiştir. Komitenin kuruluşunu takiben mücadeleyi daha etkin ve sistemli bir şekilde sürdürebilmek amacıyla “Mücadele Fen Heyeti” oluşturulmuş, ayrıca sıtma görülen bölgeleri kontrol altında tutmak için bir “Mücadele Heyeti” teşkil edilmiştir. Söz konusu heyetler, Mücadele Fen Heyeti’ne bağlı olarak yapılandırılmış ve sorumluluk sahaları net bir şekilde belirlenmiştir (BCA, 490-01-00-00/1464-6-1). Bu yapılanma, yerel ölçekte sıtma ile mücadelenin kurumsallaşma sürecine işaret etmesi bakımından önemli bir örnek teşkil etmektedir.

1934 Tarihli seyyar tabiplerin vazifeleri hakkında talimatname doğrultusunda sıtma hastalığına karşı mücadelenin yapılması

Cumhuriyet’in ilk yıllarında sıtma hastalığı, ülkenin hemen her bölgesinde yaygın olarak görülmüş ve salgınla mücadele kapsamında birçok önlem alınmasına rağmen, dönemin sosyoekonomik ve coğrafi koşulları mücadele sürecini zaman zaman sekteye uğratmıştır. Taşra bölgelerinde sağlık hizmetlerinin sürekliliğini sağlamak amacıyla seyyar tabipler devreye girmiş ve ülke genelinde tedavi faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Sıtma ile mücadeleye ilişkin uygulamaları düzenleyen talimatnamede, hastalık hakkında ayrıntılı hükümler yer almaktadır. Talimatnamenin "Birinci Kısım: Tayin ve İstihdama Ait Umumi Şartlar" başlıklı bölümünde, Umumi Hıfzıssıhha Kanunu’nun 57. maddesine atıfla, köylerde sıtmanın yaygınlığına ilişkin kapsamlı bir durum değerlendirme raporunun hazırlanması öngörülmüştür. Bu bağlamda, köylerde sıtma hastalığına neden olan su birikintilerinin yerleri, mevcut bataklıkların durumu ve bu alanlarda hangi önlemlerin alınması gerektiği gibi hususların yerinde tespit edilmesi istenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 06.10.1934).

Sıtma ile mücadelede yürürlüğe konulan talimatnamenin “İkinci Kısım: Tıbbî Vazifeler” bölümünde yer alan 31. madde doğrudan sıtma hastalığına ayrılmıştır. Buna göre, eğer sıtma mücadelesi kapsamına alınmış bir köyde sıtmalı hasta tespit edilirse, seyyar tabipler hastayı daha önce tutulmuş sıtma defterlerinden kontrol ederek tedavi sürecini başlatacaklardır. Ancak, söz konusu köy sıtma mücadelesi bölgeleri dışında yer alıyorsa, hastalar doğrudan seyyar tabiplerce tedavi altına alınacaktır. Yine köyde sıtma yaygın hale gelmişse, köydeki tüm nüfus sağlık muayenesinden geçirilecektir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 06.10.1934). Aynı kısmın “Sıhî Vazifeler” başlığı altında yer alan “Köy İçinde ve Etrafında Bataklıkların Kurutulması” bölümünde ise Sıtma Mücadelesi Kanunu’nun 4. maddesi uyarınca, şehir, kasaba ve köylerin içinde ya da çevresinde sivrisineklerin üreyebileceği nitelikteki tüm su birikintilerinin tahliye edilmesi ve bataklıkların kurutulması zorunlu kılınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 06.10.1934). Ayrıca sıtma hastalarının ücretsiz olarak tedavi edileceği belirtilmiş tedavi sürecinde Umumi Hıfzıssıhha Kanunu’nun 173, 174, 175, 177, 178, 179 ve 180. maddelerinin uygulanacağı ifade edilmiştir. Seyyar tabiplerin görev alanlarında, özellikle çeltik tarımı yapılan bölgelerde, tarama faaliyetleri kapsamında sulama kanalları ve çeltik bölmeleri düzenli olarak kontrol edilecek sivrisinek popülasyonu ile tarım işçilerinin sağlık durumları da gözlemlenecektir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 06.10.1934).

Son olarak, seyyar tabiplerin yalnızca tedavi edici faaliyetleri dışında halkı bilgilendirici bir işlev üstlendikleri vurgulanmıştır. Bu bağlamda tabipler, görev yaptıkları bölgelerde adeta bir öğretmen gibi hareket ederek halka sıtma hastalığı ve korunma yolları hakkında bilgilendirme yapacaklardır.

2767 sayılı sıtma ve frengi ilaçları hakkında kanun

Hastalıklarla mücadelede en önemli araçların başında ilaçlar gelmektedir. Özellikle sıtma hastalığının tedavisinde, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinden itibaren kinin temini ve kullanımı ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda 1910 yılında, kinin tedarikini sistemli bir hâle getirmek amacıyla bir nizamname kabul edilmiştir. Ancak I. Dünya Savaşı sırasında kinin temininde ciddi zorluklar yaşanmış, bu da sürecin dönüm noktalarından biri olmuştur. Savaşın etkisiyle kinin fiyatlarında dalgalanmalar meydana gelmiş ve ilacın erişilebilirliğini olumsuz yönde etkilemiştir. İlacın temini ve kullanımını düzenlemek adına yasal düzenlemeler kaçınılmaz hale gelmiştir. Kaldı ki kininin halk tarafından bilinçsiz biçimde kullanılması, hastalığın kontrol altına alınmasından ziyade daha büyük sağlık sorunlarına neden olabilirdi. Bu çerçevede, 7 Haziran 1935 tarihinde

yapılan Meclis oturumunda sıtma ve frengi⁶ tedavisinde kullanılan ilaçlara dair bir düzenleme gündeme alınmış ve aynı tarihte “2767 Sayılı Sıtma ve Frengi İlaçları İçin Kanun” kabul edilmiştir. Beş maddeden oluşan bu kanunun birinci maddesiyle, sıtma ve frengi tedavisinde kullanılacak ilaçların üretimi ve temini yalnızca Türkiye Kızılay Cemiyeti’ne bırakılmıştır. Böylece konuya dair yetkili ve sorumlu kurum netleştirilmiştir. İkinci maddeye göre, Kızılay dışında herhangi bir kaynaktan ilaç temini yapılamayacak, bu yasaya aykırı davrananlar ağır yaptırımlarla karşılaşacaktı. Üçüncü maddede, tek el altına alınan ilaçların ne miktarda bulundurulacağı Sıhhiye Vekâleti tarafından belirlenecek ve fiyatlandırma da Vekâlet ile Kızılay arasında yapılacak görüşmeler sonucunda karara bağlanacaktır. Dördüncü madde, kanunun 1 Eylül 1935 tarihi itibarıyla yürürlüğe gireceğini hükme bağlarken, beşinci ve son madde, söz konusu kanunun uygulanmasından Sıhhiye Vekâletinin sorumlu olacağını belirtmiştir. Kanun, 12 Haziran 1935 tarihinde Resmî Gazete ‘de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 15.06.1935). 24 Ağustos 1935’te bu kanuna ek bir kararname daha çıkarıldı. 3177 sayılı kararname doğrultusunda İcra Vekilleri Heyeti tarafından Türkiye Kızılay Cemiyeti’ne verilmiş olan sıtma ve frengi ilaçları hakkındaki kararnameye göre sülfat dökünün, tannatdökünün ve valeryanatdökünün adlı üç ilaç sıtma hastalığında kullanılmak üzere listeye eklenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 04.06.1935). Böylece listeye yeni ilaçların ekleniyor olması hastalığın ve tedavi yöntemlerindeki değişimlerin de yakından izlendiğinin en önemli göstergesidir.

3039 Sayılı çeltik ekim kanunu ve 3017 sayılı sıhhat ve içtimaiye muavenet vekâleti teşkilat ve memurin kanunu

Pirinç, insan beslenmesinde temel bir yere sahip olmakla birlikte, tarımı sulak alanlarda yapılmak zorunda olduğundan sağlık açısından bazı riskleri de beraberinde getirmiştir. Özellikle çeltik ekimi yapılan bölgelerde sıtma vakalarının artış göstermesi, tarımsal faaliyetin halk sağlığı açısından kontrol altına alınmasını zorunlu kılmıştır. Devlet, bu duruma karşılık olarak pirinç üretimini düzenlemek amacıyla çeşitli yasal tedbirler alma yoluna gitmiştir. Çünkü çeltik tarımına getirilecek sınırlamaların sıtma hastalığıyla mücadelede etkili olacağı yönündeki kanaat geniş kabul görmüştür. Bu kapsamda ilk yasal

⁶ Sıtma gibi büyük yıkıcı etkilere sahip olan frengi hastalığıyla mücadele için hem ülke genelinde sistemli çalışmalar yürütülmüş, hem de şehir bazı örgütlenmeler meydana getirilmiştir. Bu örgütlenmelerden en önemlilerinden biri, İzmir’de kurulmuş olan İzmir Zührevi Hastalıklarla Mücadele Cemiyetidir. Ayrıntılı bilgi için bk. Murat Kaya, “İzmir Zühreci Hastalıklarla Mücadele Cemiyeti’nin Kuruluşu ve Faaliyetleri”, *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Frengi (Sifiliz)*, Ed: Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Şükran Köse, Ahmet Çağrı Büke, Gece Kitaplığı, Ankara, 2024, 334.

düzenleme, Meclis’in 11 Haziran 1936 tarihli oturumunda gündeme gelmiş ve görüşmelerin ardından “*Çeltik Ekim Kanunu*” kabul edilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 11.06.1936, D.5, C.13, B.78). Beş bölüm ve otuz sekiz maddeden oluşan kanunla, bataklık alanların kurutulması, sıtmaya neden olan sivrisineklerin yok edilmesi ve yeni tarım alanlarının ülke ekonomisine kazandırılması amaçlanmıştır (Ulus, 12 Haziran 1936; Akşam, 12 Haziran 1936; Kurun, 16 Ekim 1936; Tan, 30 Eylül 1936).

Kanunun birinci bölümünde yer alan ilk beş maddeye göre, çeltik ekiminin yapılacağı yerlerde bir komisyon kurulması öngörülmüş ve bu komisyona başkanlık etme görevi ilgili yerin mülki amirine verilmiştir. Bununla birlikte, bölgede varsa sıtma mücadelesinden sorumlu başkan ve hekim de komisyonun doğal üyeleri olarak belirlenmiştir. Çeltik ekimi yapmak isteyen kişiler, yalnızca bu komisyonun izni doğrultusunda ekim gerçekleştirebileceklerdi. Ayrıca, ekim izni verilirken yıl içindeki yağış miktarı da dikkate alınacaktır. Kanunda, çeltik alanlarının her on günde bir kırk sekiz saat susuz bırakılması gerektiği de belirtilmiştir. İki yerleşim yeri arasında kalan çeltik arazilerinde ise nöbetleşe ekim uygulaması yapılması kararlaştırılmıştır. Komisyon, çeltik ekim alanlarına ilişkin iki nüsha hâlinde kroki düzenleyecektir. İkinci bölümde yer alan altıncı, yedinci ve sekizinci maddelerde ise komisyona bağlı olarak faaliyet gösterecek heyetlerinin oluşturulması, su geçişlerinin temiz tutulması ve sulama düzeninin heyet tarafından belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Üçüncü bölümde yer alan dokuz ile on altıncı maddelerde, çeltik ekimi yapacak kişilerin geçmiş yıllara ait üretim bilgilerini komisyona sunmaları zorunlu tutulmuştur. Ayrıca, yeniden ekim yapmak isteyen kişilerin, kullanacakları su kaynakları üzerindeki haklarını belgelemeleri ve yazılı izin almaları gerekmektedir.

3039 sayılı Çeltik Ekim Kanunu’nun dördüncü bölümünü oluşturan 17 ile 29. maddelerde, birinci bölümdeki düzenlemelere atıfla, çeltik ekimi yapılan alanların on günde bir 48 saat susuz bırakılması uygulamasına dair ayrıntılı düzenlemeler yer almıştır. Sulama ile gerçekleştirilen çeltik tarımı faaliyetlerinde, ihtiyaç hâlinde bu alanların tamamen veya kısmen susuz bırakılması öngörülmüştür. Ayrıca çeltik tarlalarının yakınından geçen nehir sularının yön değiştirmesi veya ayrılması hâlinde, oluşabilecek durgun su birikintilerine karşı dikkatli olunması gerektiği vurgulanmış ve bu tarlaların yerleşim yerlerine en az üç kilometre uzaklıkta olması şartı getirilmiştir. Bu bölümde, çeltik tarlalarında çalışacak işçilerin hangi koşullarda istihdam edileceği ve iş sağlığı açısından alınması gereken önlemler detaylandırılmıştır. Kanunlara aykırı davranışlar hakkında ise çeşitli idari ve mali yaptırımlar öngörülmüştür.

Kanunun beşinci ve son bölümünü teşkil eden 30 ile 38. maddelerde ise genel hükümlere yer verilmiştir. Bu maddelerde, Çeltik Komisyonu tarafından alınan kararların nasıl uygulanacağı ve bu kararlara yapılacak itirazların hangi mercilere yöneltileceği belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 23.06.1936). Genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, 3039 sayılı Çeltik Ekim Kanunu, sıtma ile mücadelede farklı bir anlayışı temsil etmektedir. Daha önce kabul edilen yasal düzenlemeler genellikle hastalık ortaya çıktıktan sonra alınacak tedbirlere odaklanırken, bu kanun sıtmayı önleyici nitelikte hazırlanmış özellikle bataklıkların kurutulması ve sivrisinek üreme alanlarının kontrol altına alınması yoluyla hastalığın kaynağının ortadan kaldırılmasını hedeflemiştir.

Aynı tarihte Resmî Gazete ‘de yayımlanan bir diğer önemli düzenleme ise 3017 sayılı Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâleti Teşkilat ve Memurin Kanunu olmuştur. Sıhhiye Vekâletinin teşkilat yapısını ve personel sistemini belirleyen bu kanun, sağlık teşkilatının idari işleyişine dair ayrıntılı hükümler içermesi bakımından sağlık tarihi açısından önem arz etmektedir. Üç bölüm ve toplam 89 maddeden oluşan bu kanunun ilk bölümünde vekâletin görev ve sorumluluklarına yer verilmiş, bu çerçevede Hıfzıssıhha İşleri Dairesi bünyesinde sıtma ve benzeri salgın hastalıklarla mücadelede şubeleşme esasları düzenlenmiştir. Tanımları ikinci bölümünde ise vekâlete bağlı memurların çalışma koşulları ve görev tanımları yer almakta, üçüncü bölümde ise genel hükümlere yer verilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 23.06.1936).

TBMM’de sıtma hastalığının rakamsal boyutu ve yaşanan tartışmalar

Cumhuriyet öncesi ve erken Cumhuriyet döneminde sıtma, Anadolu’da en yaygın ve yıkıcı etkiler bırakan bulaşıcı hastalıklardan biri olarak öne çıkmaktaydı. Bu kapsamda Sıhhiye Vekâleti, hastalığın yaygın olduğu bölgelerde durumu tespit etmek ve gerekli sağlık önlemlerini belirlemek amacıyla çalışmalar başlatmıştır. Bu çerçevede, 1921 yılında sıtmanın yaygın olarak görüldüğü Antalya’da incelemelerde bulunmak üzere Hıfzıssıhha Umumiye Müdürü Dr. Ekrem Hayri Bey (Üstündağ) görevlendirilmiştir. Dr. Ekrem Hayri Bey’in raporuna göre, Antalya ve çevresindeki köylerde yaşayan halkın yaklaşık %80’i sıtmaya yakalanmış durumdaydı. 200.000 kişilik bir nüfusa sahip olan Antalya’da, en az 172.000 kişinin sıtmalı olduğu tespit edilmiştir. Bölgedeki sağlık kuruluşlarına yapılan başvurular da bu durumu desteklemekteydi. Nitekim Söke, Burdur, Koçarlı, Yenipazar ve Bağarası gibi yerleşimlerde, Hilâl-i Ahmer Cemiyeti’ne altı ay içinde başvuran hastaların %70’inin sıtma hastalığına yakalandığı ifade edilmiştir. Dr. Ekrem Hayri ayrıca, sıtmanın yalnızca Antalya ile sınırlı kalmadığını Burdur, Aydın, Isparta, Konya, Muğla, Niğde, Ankara ve Kayseri’de de hastalığın yayılmakta olduğunu belirtmiştir. Sıtmanın Anadolu’da ne derece

yaygınlaştığını çarpıcı bir ifadeyle dile getiren Dr. Ekrem Hayri, herhangi bir köyde *"Sizde sıtma var mıdır?"* şeklinde bir soru sorulması durumunda, alınacak muhtemel cevabın *"Efendi, sizin köyde sıtmasız kimse var mıdır? Sorsan daha iyi edersin."* şeklinde olacağını aktarmıştır. Salgının etkisi yalnızca sağlıkla sınırlı kalmamış yüksek oranda ölümlere sebebiyet vererek nüfus yapısında ciddi düşüşlere yol açmış, bu durum da insanların yaşam alanlarını terk etmelerine neden olmuştur (Sağlık Hizmetlerinde 50 Yıl, 1973, s. 102–103).

Tablo 1.

1917-1925 yılları arasında farklı sağlık müdürlerinin raporları doğrultusunda sıtma kaynaklı dalak rakamları (Sağlık hizmetlerinde 50 Yıl, 1973, s. 102-103).

İlin adı	Dalak Rakamları (%)
Ankara	40-90
Antalya	86
Balıkesir	82
Bingöl	60
Denizli	90
İstanbul	80
İzmir	72
Konya	70
Mardin	80
Malatya	25
Samsun	72
Seyhan	78
Trakya	30
Trabzon	68

Tablolan anlaşılabacağı üzere Cumhuriyetin ilk yıllarında sıtma hastalığına ilişkin geniş kapsamlı bir saha taramasının yapılamadığı görülmektedir. Bu dönemde elde bulunan veriler, ağırlıklı olarak askerî kayıtlar ve sınırlı bölgesel vakalar temelinde şekillenmiştir. Dolayısıyla hastalığın ülke genelindeki yaygınlığına dair sağlıklı ve kapsamlı istatistiksel bilgiler oldukça yetersizdi. Konuyu Meclis gündemine taşıyan Bozok Mebusu Ahmet Hamdi Bey, bazı bölgelerde sıtma oranlarının %30 ila %50 arasında seyrettiğini belirtmiştir (BCA, 30-10-00-00/6-34-29). Sıtmanın bu denli yaygın olması, hükümetin hastalıkla daha ciddi ve kararlı bir şekilde ilgilenmesine zemin hazırlamıştır. Devlet, sıtma salgınının önüne geçebilmek amacıyla çeşitli politikalar geliştirmeye çalışırken, ülkenin farklı bölgelerinden gelen salgın haberleri de artarak devam etmiştir. Özellikle 1924 yılında Ergene ve Meriç nehirleriyle Çekmece Gölü çevresi, ayrıca Fenike ve Elmalı köyleri sıtma vakalarının yoğunlaştığı bölgeler olarak öne çıkmıştır.

Söz konusu bölgelerde sıtma yaygınlığı oldukça yüksek oranlara ulaşmıştır Çekmece’de %80, Fenike’de %70,3 ve Elmalı’da %62,3 oranında sıtma vakası kaydedilmiştir. Başkent Ankara’da da 1923-1924 yılları arasında sıtma vakalarında belirgin bir artış yaşanmıştır (Tuğluoğlu, 2008, s. 354).

Vakaların bu denli yaygınlaşması karşısında hükümet, hastalığın kontrol altına alınması için ilaç kullanımına büyük önem vermiştir. Bu doğrultuda, 1924 yılı bütçe görüşmeleri sırasında Sıhhiye Vekâleti’ne sıtma ile mücadele amacıyla kullanılmak üzere 483.000 lira ödenek ayrılmış, bu miktar, kinin ve neosalvarsan gibi temel ilaçların temininde kullanılmak üzere tahsis edilmiştir.⁷

Cumhuriyetin ilk yıllarında hastalıklarla mücadele, yalnızca halk sağlığına yönelik bir çaba olmanın ötesinde, doğrudan nüfus politikalarıyla da bağlantılı olarak şekillenmiştir. Özellikle bulaşıcı hastalıkların, nüfus artış hızını yavaşlatması ve yüksek ölüm oranlarına neden olması, ülkenin geleceği açısından önemli bir tehdit unsuru olarak görülmüştür. Bu bağlamda, 19 Şubat 1924 tarihli Meclis oturumunda Ahmet Hamdi Bey, milyonlarca insanın sıtma hastalığına yakalanmış olmasının, nüfus yapısını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Söz konusu oturumda açıklamalarda bulunan Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey ise, Anadolu’da en yaygın hastalığın sıtma olduğunu vurgulamış, yaklaşık beş milyon kişinin sıtmalı olduğunu ve bu hastaların tedavisi için 50 ton kinine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu miktarda kininin temini için 62.000 lira tutarında bir bütçeye ihtiyaç duyulduğu da sözlerine eklemiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 19.02.1339, D.2, C.6, B.106, s. 123-127). 1924 yılının sonlarına gelindiğinde, Kırkkilise Mebusu Dr. Fuat Bey ve arkadaşları tarafından “*Sıtma ile Mücadele Kanunu*” teklifi Meclis’e sunulmuş ve teklifin kabul edilmesinin ardından sıtma konusu birçok mebusun gündeminde yer almıştır. Fuat Bey, sıtmanın ülke geneline ciddi biçimde yayıldığını belirtmiş, Türkiye’de o dönemde yaklaşık kırk bin köy bulunduğunu, bu köylerde ortalama kırk hane yer aldığını ve toplamda bir milyon altı yüz bin hanenin sıtma riskiyle karşı karşıya olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, sıtmanın diğer hastalıklardan farklı olarak gizli değil, açık bir şekilde seyrettiğini vurgulamış ve Adana’daki okullarda yapılan kan muayenelerinde çocukların %75’inde sıtma mikrobuna rastlandığını açıklamıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 15.11.1924, D.2, C.10, B.7, s. 247-248).

Sıtma Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle birlikte, Meclis’te hem hastalıkla mücadele yöntemleri hem de bu mücadelenin mali boyutu uzun süre tartışma konusu olmuştur. Bu çerçevede, 1925 yılı, sıtma ile mücadelede bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir. O yıl, sadece sıtma için 600 bin lira gibi kayda

⁷ 1924 yılında meclis de yapılan bütçe görüşmeleri için bk. *TBMM Zabıt Ceridesi*, 18. 03. 1924, D.2, C.7/1, B.15, 675-680.

değer bir bütçe ayrılmıştır. Bu kaynakla laboratuvarların kurulması, doktorların yetiştirilmesi ve kinin temini hedeflenmiştir. 1925 yılında Ankara, Adana, Aydın ve Bursa illerinde toplam 331 köyde yürütülen çalışmalarda 152.736 kişi üzerinde sıtma incelemeleri yapılmıştır. Bu kapsamlı mücadele doğrultusunda, kişi başına yaklaşık 63 kuruş harcanmıştır. Ancak ilerleyen yıllarda bu miktarın 32 kuruşa kadar düştüğü görülmektedir (TBMM Zabıt Ceridesi, 19.03.1945, D.7, C.15, B.31, s. 1). Harcama düzeyindeki bu düşüşe dair iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. İlk görüşe göre, mücadele sürecinin daha sistematik hâle gelmesi kaynak ihtiyacını azaltmıştır. İkinci görüşe göre ise ilaç ve diğer mücadele araçlarının giderek artan maliyetleri nedeniyle bütçeler daraltılmıştır. Özellikle artan ilaç fiyatları ve ekonomik koşullar, ilerleyen dönemlerde de Meclis gündeminde sıklıkla tartışılan konular arasında yer bulmuştur.

1927 yılında Meclis’de Sıhhiye Vekâleti bütçesinin görüşüldüğü oturumda, Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey, Sıtma Kanunu’nun yürürlüğe girmesinden sonra geçen bir yıllık sürece ilişkin verileri paylaşarak hastalıkla mücadelede kaydedilen gelişmeleri somut verilerle açıklamıştır. Dr. Refik Bey, özellikle 1925 ve 1926 yıllarına ait rakamlar üzerinden bir karşılaştırma yaparak devletin sağlık alanındaki ilerlemesini ortaya koymuştur. 1925 yılında ülke genelinde toplam 140 dispanserde ayakta ya da yatarak tedavi edilen hasta sayısı 175 bin olarak kaydedilmiştir. Bu kişilere ayrıca ilaç desteği de sağlanmıştır. 1926 yılının yalnızca ilk dokuz ayında ise sıtma hastalığına yakalanan 162 bin kişi tedavi altına alınmıştır. Bunlardan 27.320 kişi hastanelerde yatarak tedavi görmüş ve 23.287’sinin tedavisi başarıyla tamamlanmıştır. Aynı dönemde, laboratuvarlardan yararlanan sağlık tesisi sayısı da önemli bir artış göstermiş, 1925 yılında 6.179 olan bu sayı, 1926’nın ilk dokuz ayında 11.285’e yükselmiştir.

Sıtma ile mücadelede temel ilaç kininin dağıtımı konusunda da dikkat çekici ilerlemeler kaydedilmiştir. 1927 yılında Ziraat Bankası aracılığıyla dağıtılan kinin miktarı 884 kilogram olurken, ücretsiz olarak dağıtılan miktar 2.483 kilograma ulaşmıştır. 1926 yılına ait verilere göre ise toplamda 4.756 kilogram kinin dağıtılmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 11.04.1927, D.2, C.31, B.50, s. 73-75; Cumhuriyet, 16 Ekim 1925). 1930 yılı mayıs ayında Meclis’te gerçekleştirilen bir diğer oturumda ise Sıhhiye Vekili Dr. Refik Bey, sıtma ile mücadelenin ulaştığı aşamaya dair kapsamlı bilgiler vermiştir. 1929 yılı bütçesinden sıtma mücadelesine 600 lira ayrıldığını ifade eden Dr. Refik Bey, Ankara ve Bursa’da iki yeni dispanserin hizmete girdiğini belirtmiştir. Sıtmanın özellikle çocuk ölümlerinde belirleyici bir etken olduğuna dikkat çeken Dr. Refik Bey, Aydın, Bursa, Konya ve Ankara çevresinde çocuk ölümlerinin %15,2 oranında sıtmadan kaynaklandığını açıklamıştır. Bu bilgiler ışığında, beş buçuk milyon nüfusa sahip toplam dokuz mıntıka kapsamında mücadelenin sürdüğü de

sözlerine eklemiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 18.05.1930, D.3, C.19, B.60, s. 102-104).

1931 yılında Bursa Mebusu Rüştü Bey'in (Eğel), Meclis'te salgın ve bulaşıcı hastalıklarla ilgili yönelttiği bir soru üzerine yine Dr. Refik Bey, sıtma ile mücadele kapsamında yürütülen çalışmalar hakkında bilgiler vermiştir. Dr. Refik Bey, sıtma ile mücadelenin Türkiye genelinde 11 bölgede, 24 vilayeti kapsayacak şekilde sürdürüldüğünü ifade ederken bu bölgeler içerisinde yer alan 395 mahalle ve bunlara bağlı toplam 31.131 köyde, 1.145.912 kişinin muayene edildiği de sözlerine eklemiştir. Ayrıca bu kişilerden 308.728'i tedavi edilmiş, 23.241'i ise doğrudan kinin kullanılarak eski sağlığına kavuşturulmuştur (TBMM Zabıt Ceridesi, 16.07.1931, D.4, C.3, B.29, s. 139-141). 1934 yılına gelindiğinde ise eldeki veriler ışığında sıtma mücadelesi kapsamındaki bölgelerde toplam nüfusun 2.410.000'e ulaştığı görülmektedir. Yine aynı yıl içerisinde hastalara yönelik 570.575 kan muayenesi gerçekleştirilmiş, muayenelerin sonucunda 48.477 kişinin sıtma taşıdığı tespit edilmiştir. Bu oran, sıtmanın yaygınlığı açısından önemli bir gösterge olup %8,5'e kadar gerilemiş, önceki yıllarda bu oran 1929'da %10,2 ve 1933'te %9 olarak kaydedilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 25.05.1935, D.5, C.3, B.29, s. 241).

1938 yılı itibariyle birçok bölgede sıtma ile mücadele yoğun bir şekilde devam ederken, bu mücadelede görev alan personel sayısında da belirgin bir artış meydana gelmiştir. Aynı yıl itibariyle sıtma ile mücadelede görevli personel sayısı şu şekildedir: Ankara'da 66, Seyhan'da 91, Samsun'da 41, Aydın'da 62, İstanbul'da 38, Kocaeli'nde 46, Eskişehir'de 35, Bursa'da 29, Balıkesir'de 33, Antalya'da 51, Konya'da 67, Manisa'da 51, Trakya'da 46, Kayseri'de 25, Diyarbakır'da 9 ve Adana'da 13 kişi görev yapmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 23.05.1938, D.5, C.25, B.64, s. 30-37). Personel sayısındaki artışlara paralel olarak, tedavi amacıyla kullanılan kinin miktarında da dikkate değer bir yükseliş gözlemlenmiştir. Meclis'te bazı bölgelere yeterli miktarda kinin ulaştırılamadığı yönündeki eleştiriler üzerine, Aydın Mebusu Hulusi Bey (Alataş), Sıhhiye Vekâleti adına kinin dağıtımına ilişkin verileri açıklamıştır. Buna göre devlet eliyle dağıtılan kinin miktarı 1933'te 1768 kg iken, 1934'te 1868 kg, 1935'te 2812 kg, 1936'da 3320 kg ve 1937'de 4225 kg'a ulaşmıştır. Ayrıca, 1937 yılında 8343 kg kinin ücretsiz olarak halka dağıtılmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 24.05.1938, D.5, C.25, B.65, s. 166).

1930'lu yıllar boyunca sıtma ile mücadelede elde edilen istatistiki veriler, Cumhuriyet yönetiminin halk sağlığını önceleyen yapısal bir sağlık politikası geliştirmeye çalıştığını göstermektedir. Muayene edilen kişi sayısı, tedaviye alınan hasta oranı ve dağıtılan ilaç miktarları incelendiğinde, devletin sağlık

hizmetlerini geniş kitlelere ulaştırma çabasında olduğu açıkça görülmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan sağlık personeli sayısındaki artış, sadece merkezî değil, yerel düzeyde de etkili bir sağlık seferberliğinin yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Ancak veriler sıtma hastalığının yaygınlığının önemli bir kamu sağlığı sorunu olarak sürdüğünü de göstermektedir. Kinin tedarikinde yaşanan bölgesel dengesizlikler, merkeziyetçi planlamanın lojistik ve dağıtım eksiklikleriyle karşı karşıya kaldığını düşündürmektedir. Yine de kinin kullanımının yaygınlaştırılması ve personel sayısının artırılması gibi önlemler, sıtma ile mücadelenin zaman içerisinde kurumsal bir niteliğe büründüğünü göstermesi açısından önemlidir. Bu çabalar, erken Cumhuriyet döneminde sağlık hizmetlerinin modernleşmesi yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ

Erken Cumhuriyet döneminde Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde yürütülen sıtma ile mücadele faaliyetleri, yeni kurulan devletin sağlık politikalarının ve genel modernleşme vizyonunun temel taşlarından birini oluşturmuştur. Bu süreç, salgın hastalıklarla mücadelenin yanı sıra Cumhuriyet’in toplumsal kalkınma, vatandaşlık bilinci ve devletin koruyucu rolü anlayışının somutlaşması bakımından da kritik bir dönüm noktasıdır. 1920’lerden 1930’lara uzanan yıllarda sıtma, Anadolu’nun geniş bir kesiminde üretim gücünü zayıflatan, nüfus artışını sınırlayan ve sosyal refahı tehdit eden bir unsur olarak görülmüştür. Bu nedenle hastalıkla mücadele, Cumhuriyet yönetimi tarafından “ulusal sağlık meselesi” kimliğiyle ele alınmıştır. Bu dönemde çıkarılan yasal düzenlemeler, devletin halk sağlığı konusundaki müdahalesini sistematik bir çerçeveye oturtmuş, sıtmanın önlenmesi, teşhisi ve tedavisine ilişkin sorumluluklar merkezi ve yerel idareler arasında paylaştırılmıştır. “*Sıtma ile Mücadele Kanunu*” başta olmak üzere çıkarılan düzenlemeler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yükümlülükler getirerek modern bir sağlık idaresi anlayışının temellerini atmıştır. Devlet, sıtma mücadelesini yalnızca sağlık teşkilatlarının bir görevi olarak değil, ulusal kalkınma politikasının ayrılmaz bir unsuru olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, Cumhuriyet’in erken döneminde sağlık alanında yürütülen diğer reformlarla da paralellik göstermektedir.

Meclis tutanaklarında yer alan veriler ve görüşmeler, sıtma meselesinin siyasal karar alma süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Mebusar, sıtmanın ekonomik üretkenlik üzerindeki etkilerini, tarımsal verim kaybını ve işgücü eksikliğini sık sık gündeme getirmiştir. Bu bağlamda, sağlık politikalarının tıbbi, ekonomik ve toplumsal bir boyuta sahip olduğu görülmektedir. Devletin sıtma ile mücadelede kullandığı araçlar arasında ilaç

dağıtımı, zorunlu tedavi uygulamaları, bataklik kurutma çalışmaları ve sıtma müfettişliklerinin kurulması gibi kapsamlı önlemler yer almıştır. Özellikle Sıhhiye Vekaletinin teşkilatlanması süreci mücadelede bürokratik kapasitenin güçlendirilmesi açısından büyük önem taşımıştır.

1930’lu yıllara gelindiğinde, yürütülen sistematik kampanyalar sonucunda sıtma vakalarında belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Sağlık istatistiklerinde tedavi edilen hasta sayısındaki artış ve ölüm oranlarındaki düşüş, uygulanan politikaların somut başarısına işaret etmektedir. Bununla birlikte, ülkenin coğrafi çeşitliliği, ulaşım ve altyapı eksiklikleri, bazı bölgelerde mücadelenin etkisini sınırlamıştır. Özellikle Güney Anadolu ve Trakya bölgelerinde, sıtma vakalarının tam anlamıyla kontrol altına alınması daha uzun bir zaman almıştır. Bu durum, sağlık politikalarının yalnızca merkezi düzenlemelerle değil, yerel ihtiyaç ve koşullara duyarlı bir şekilde yürütülmesi gerektiğini göstermektedir.

Sıtma ile mücadele süreci, Cumhuriyet’in halkçılık ve devletçilik ilkelerinin sağlık politikalarına yansımış bir örneği olarakta görülebilen, devlet sağlık hizmetlerinin yalnızca belirli bir zümreye değil, toplumun tüm kesimlerine ulaştırılması gerektiği anlayışıyla hareket etmiştir. Halk sağlığı alanında gerçekleştirilen reformlar, Cumhuriyet’in vatandaşlık anlayışını güçlendirmiş, bireylerin devletle kurduğu ilişkinin yalnızca siyasal değil, sosyal bir boyut kazandığını göstermiştir. Böylece sıtma ile mücadele, halkın günlük yaşamına dokunan ve devletin “*koruyucu*” kimliğini pekiştiren bir kamu politikası niteliği kazanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Cumhuriyet’in ilk yıllarında yürütülen sıtma ile mücadele, Türkiye’de modern tıp anlayışının, bilimsel sağlık yönetiminin ve planlı kamu politikalarının gelişiminde belirleyici bir rol oynamıştır. Bu çabalar, sonraki yıllarda kurumsallaşacak olan “*Sağlık Planları*” ve “*Umumi Hıfzıssıhha*” politikalarının da öncülü olmuştur. Dolayısıyla, erken Cumhuriyet dönemindeki sıtma mücadelesi yalnızca bir sağlık başarısı olarak değil, devletin toplumu dönüştürme, modernleştirme ve ulus inşa etme hedeflerinin bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Bugün salgın hastalıklarla mücadelede geliştirilen stratejiler açısından bakıldığında, bu tarihsel deneyimin günümüz sağlık politikalarına ışık tutacak nitelikte olduğu görülmektedir. Erken Cumhuriyet’in sıtma ile mücadele süreci, merkezi idare ile yerel uygulamaların koordinasyonu, bilimsel bilgiye dayalı politika üretimi ve halkın bilinçlendirilmesi gibi unsurlar bakımından hâlen geçerliliğini koruyan dersler barındırmaktadır. Bu nedenle, geçmişin deneyimlerinden hareketle sağlık politikalarının tarihsel süreklilik içinde değerlendirilmesi, günümüz kamu yönetimi açısından da stratejik bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

- Ardıç, N., & Turhan, V. (2004). Sıtma. *Türk Mikrobiyol Dergisi*, 34, 277-285.
- Aydın, H. (2024). İkinci dünya savaşı yıllarında Türkiye’de bir tehdit unsuru olarak frengi, sıtma, tifüs ve trahom. *Şarkiyat İlmi Araştırmaları Dergisi*, 16 (1), 151-168.
- Aydın, H. (2024). Savaş ve salgın: Kore Savaşı’nda Türk ordusunun yaşadığı sağlık sorunları. *Tarih Okulu Dergisi*, 17 (73), 3634-3661.
- Aydın, H. (2025). Cumhuriyet dönemi’nde sağlık mücadelesinin bulaşıcı hastalıklara ve toplum sağlığına yansımaları: Kars İli örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, 22 (85), 28-41.
- Bayat, H. (2016). *Tıp Tarihi*. Merkezefendi geleneksel tıp derneği.
- Braudel, F. (1989). *Akdeniz ve Akdeniz Dünyası*. Çev: Mehmet Ali Kılıçbay. Eren Yayınları.
- Budak, M. E. (2023). Türkiye cumhuriyeti’nde trahomla mücadele (1923-1938), *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Trahom*, Ed: Şükran Köse, Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Ahmet Çağrı Büke, Gece Kitaplığı Yayınları, 85-106.
- Budak, M. E. (2024). Türkiye’de Cumhuriyeti’nde frengiyle mücadele (1923-1938). *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Frengi*, Ed: Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Şükran Köse, Ahmet Çağrı Büke, Gece Kitaplığı, 266-314.
- Cihan, E. (1997). Atatürk döneminde sağlık politikası. *Atatürk Döneminde Üniversite Reformu ve Tababet Sempozyumu*, İstanbul, 40-44.
- Çakmak, F. (2017). Türkiye Büyük Millet Meclisi zabıtlarına göre Türkiye Cumhuriyeti’nin sıtma savaşı (1930-1946). *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Sıtma*, Ed: Şükran Köse, Çağrı Büke, Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Gece Kitaplığı, 421-462.
- Dilevurgun, H. (1948). *Sıtma*. Milli Eğitim Basımevi.
- Hot, İ. (2001). *Sihhiye Mecmuasına Göre Ülkemizde Bulaşıcı Hastalıklarla Mücadele*, (Tez no. 107878), [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kağnıcı, G. (2017). Eski Mezopotamya’da sıtma hastalığı. *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Sıtma*, Ed: Şükran Köse, Çağrı Büke, Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Gece Kitaplığı, 99-116.

- Kaya, M. (2024). İzmir’de sıtma mücadelesi (1923-1950). *Akademide Bir Ömür Prof.Dr. Sevinç Güçlü Armağanı Sosyal Bilimler Yazıları*, Ed: Murat Kaya, Çizgi Kitabevi, 255-281.
- Kaya, M. (2024). İzmir Zührevi hastalıklarla mücadele cemiyeti’nin kuruluşu ve faaliyetleri. *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Frengi (Sifiliz)*, Ed: Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Şükran Köse, Ahmet Çağrı Büke, Gece Kitaplığı, 331-359.
- Kılıç, O. (2017). Eskiçağdan yakın çağa sıtma ve tarihi etkileri. *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Sıtma*, Ed: Şükran Köse, Çağrı Büke, Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Gece Kitaplığı, 117-160.
- Kobaner, M. G. (2007). Roma dönemi Çukurova’sında sıtma, (Tez no. 203312), [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, H. (2021). Osmanlı devleti’nde verem hastalığı. *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Verem*, Ed: Eren Akçiçek, Fevzi Çakmak, Şükran Köse, Ahmet Çağrı Büke, Gece Kitaplığı, 11.46.
- Köse, S. T. (2013). XIX. yüzyılda Çukurova’da doğal afetler ve salgın hastalıklar, (Tez no. 331764), [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Malkoç, E. (2017). Erken Cumhuriyet döneminde sıtma mücadelesinin alt yapısı (1923-1927). *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Salgın Hastalıklar ve Kamu Sağlığı*, Ed: Burcu Kurt, İsmail Yaşayanlar, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Mustafayev, S. (2019). Cumhuriyet döneminde sıtma ile mücadele ve yasal düzenlemeler (1923-1946). *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(2), 1112-1137.
- Neziroğlu, İ. & Yılmaz, T. (2013). *Hükümetler, Programlar ve Genel Kurul Görüşmeleri*. Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı Yayınları, I.
- Nikiforuk, A. (2020). *Mahşerin Dördüncü Atlısı Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar Tarihi*. Çev: Selahattin Erkanlı, İletişim Yayınları.
- Özgün, C. (2017). Anofeller. *Tarihsel Süreçte Anadolu’da Sıtma*, Ed: Şükran Köse, Çağrı Büke, Fevzi Çakmak, Eren Akçiçek, Gece Kitaplığı, 1-78.
- Özpekcan, M. (1999). Türkiye Cumhuriyeti’nde sağlık politikası (1923-1933), (Tez no. 89772), [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erken Cumhuriyet Döneminde TBMM’de Sıtma ile Mücadele: Halk Sağlığına...

- Paçacı, Y. (2018). Türkiye’de tek partili dönemde salgın hastalıklar: Sıtma örneği (1923-1950), (Tez no. 506961), [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Panzac, D. (1997). *Osmanlı İmparatorluğu’nda Veba (1700-1850)*. Çev: Serap Yılmaz, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Sağlık Hizmetlerinde 50 Yıl*, (1973). Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı. Ayyıldız Matbaası.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (2010). *Cumhuriyet Harcı, Köktenci Modernitenin Ekonomik Politikasının Gelişimi I*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Temel, M. (2008). *Atatürk Döneminde Bulaşıcı Hastalılarla Mücadele*. Nehir Yayınları.
- Tuğluoğlu, F. (2008). Türkiye’de sıtma mücadelesi (1924-1950). *Türkiye Parazitoloji Dergisi*, 32(4), 351-359.

ARŞİVLER

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)

- BCA, Fon Kodu: 272-0-0-11, Yer No: 19-91-4.
- BCA, Fon Kodu: 272-0-0-11 Yer No: 20-98-6.
- BCA, Fon Kodu: 272-0-0-11 Yer No: 20-99-29.
- BCA, Fon Kodu: 30.10.00.00 Yer No: 177.219.6.
- BCA, Fon Kodu: 30-18-01-01 Yer No: 14-42-7.
- BCA, Fon Kodu: 490-01-00-00 Yer No: 5-26-22.
- BCA, Fon Kodu: 30-18-1-1 Yer No: 24-29-15.
- BCA, Fon Kodu: 30-18-1-2 Yer No: 57-70.
- BCA, Fon Kodu: 30-18-01-02 Yer No: 5-45-13.
- BCA, Fon Kodu: 30-10-00-00 Yer No: 191-309-9.
- BCA, Fon Kodu: 30-10-00-00 Yer No: 177-220-17.
- BCA, Fon Kodu: 490-01-00-00 Yer No: 1464-6-1.
- BCA, Fon Kodu: 30-10-00-00 Yer No: 6-34-29.

RESMÎ VE SÜRELÎ YAYINLAR

Akşam

Düstur

Kurun

Tan

Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Resmî Gazete

Ulus

EXTENDED ABSTRACT

With the proclamation of the Republic, Türkiye undertook profound and comprehensive reforms in many areas, including healthcare. The fragmented, limited, and non-centralized nature of the health infrastructure inherited from the Ottoman Empire posed a significant challenge for the newly established state in formulating coherent health policies. A large portion of the population resided in rural areas, lacked access to basic health services, and lived in conditions conducive to the rapid spread of infectious diseases. Among these diseases, malaria stood out due to both its widespread prevalence and its direct negative impact on public health and economic productivity. In rural Türkiye, where agriculture was the primary means of livelihood, malaria threatened not only individual well-being but also social welfare, economic output, and national development strategies.

In the Early Republican period, malaria became central to the government's public health policies, transforming the fight against it into a systematic state policy that extended beyond the medical domain. Within this context, the struggle against malaria was closely linked to agricultural, environmental, and demographic policies. This study aims to examine the legal regulations, institutional arrangements, and statistical data related to the fight against malaria discussed in the Grand National Assembly of Türkiye between 1920 and 1938 from a multidimensional perspective.

The main focus of this article is based on GNAT transcripts, legal texts published in the *Resmî Gazete* (Official Gazette), archival documents from the Republican era, and scholarly literature. Within this framework, the legal foundations developed for combating malaria are analyzed—most notably the 1925 Malaria

Control Law, the 1935 Law No. 2767 on Malaria and Syphilis Medicines, and the 1936 Rice Cultivation Law No. 3039, which exemplifies the intersection between agricultural policy and public health efforts. Through these laws, the state aimed to implement both therapeutic and preventive health services and adopted a holistic approach by targeting production areas, environmental conditions, and public well-being. The regulation of agricultural practices, such as rice cultivation which facilitated the breeding of malaria-carrying mosquitoes, stands out in this regard.

The active role of the Ministry of Health (Sıhhiye Vekâleti) during this process is among the most notable indicators of the effort toward institutionalization. The ministry played a vital role in employing health personnel, increasing the number of mobile physicians in rural areas, establishing dispensaries, and expanding malaria screening and treatment centers, thereby systematizing the campaign against the disease. Simultaneously, various public awareness campaigns were launched to inform the population about malaria, forming part of the state’s interventionist modernization policies concerning public health.

The study also analyzes numerical data from parliamentary records related to malaria control, illustrating the disease’s geographical distribution across Türkiye, case numbers, quantities of medicine used, health personnel deployment, and allocated budget figures. For instance, the increased allocation of state resources to malaria control between 1925 and 1930 not only expanded treatment capacities but also enabled statistical monitoring of the disease. During this period, thousands of individuals were screened, mobile medical teams were dispatched to villages, and coordination between local administrations and health authorities was strengthened. By the mid-1930s, notable declines in malaria cases were observed thanks to the expansion of screening centers, systematic deployment of health officers, and the provision of free medication.

In conclusion, this article demonstrates that the fight against malaria in the Early Republican period was not merely an attempt to resolve a health issue but also served as a crucial tool in the construction of the modern nation-state. The centralized management of the anti-malaria campaign reflected the Republican ideal of a populist and collectivist modernization project. The institutionalization of healthcare services, the framing of public health as a collective responsibility, and the integration of medical knowledge into the public sphere can all be observed through the lens of malaria control efforts. Therefore, malaria control should be seen not only as the containment of an infectious disease but also as a significant step toward scientific and social advancement aligned with the goals of the Turkish Republic.

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)
(2026), 19(80), 153-185	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.81087	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 07.03.2025	Submitted date
Kabul tarihi 26.06.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 10.01.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Küçükgençay, N. (2026). Opinions of Gifted Students on the History of Numbers Virtual Museum Application. <i>Journal of History School</i> , 80, 153-185.	

OPINIONS OF GIFTED STUDENTS ON THE HISTORY OF NUMBERS VIRTUAL MUSEUM APPLICATION¹

Naci KÜÇÜKGENÇAY²

Abstract

This study aims to examine the opinions of gifted students about their virtual museum experiences on the history of numbers. The study was conducted with the case study method, one of the qualitative research designs, and was carried out with 12 gifted students enrolled in a Science and Arts Centre in the Central Anatolia Region in the academic year 2024-2025. The data were collected through semi-structured interviews and analysed using content analysis. The results of the study were analysed under four themes: "Purpose of Museums", "Virtual Museum Experience", "Mathematics Museum Experience" and "Different Number Systems". The results show that students find virtual museums informative and interesting, but they do not offer the sensory and social interaction that physical museums provide. The results also showed that the application was fun for the students. Although the concept of a mathematics museum initially surprised students, exploring the historical development of number systems enhanced their learning. Comparing number systems from different civilizations broadened their mathematical perspectives. The study highlights virtual museums as effective alternative learning environments for mathematics education. However, enriching them with more interactive content and guided applications is essential. Greater integration of virtual museums into education and the development of new applications to support learning experiences are recommended.

Keywords: History of Numbers, Science and Arts Centre, STEAM, Virtual Museum.

¹Ethical approval for this study was granted by the Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee through the decision dated May 17, 2024, and numbered 2024/403.

²Ph.D. Mathematics Teacher, Çumra Science and Art Center, Ministry of National Education, Türkiye, kucukgencaynaci@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4956-781X.

Sayıların Tarihi Konulu Sanal Müze Uygulamasına Yönelik Özel Yetenekli Öğrencilerin Görüşleri

Öz

Bu araştırma özel yetenekli öğrencilerin sayıların tarihi konulu sanal müze deneyimlerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile yürütülmüş olup, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir Bilim ve Sanat Merkezine kayıtlı 12 özel yetenekli öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular “Müzelerin Amacı”, “Sanal Müze Deneyimi”, “Matematik Müzesi Deneyimi” ve “Farklı Sayı Sistemleri” olmak üzere dört tema altında ele alınmıştır. Bulgular, öğrencilerin sanal müzeleri bilgilendirici ve ilgi çekici bulduklarını, ancak fiziksel müzelerin sağladığı duyuşal ve sosyal etkileşimi tam olarak sunmadığını ortaya koymaktadır. Uygulamanın öğrenciler için eğlenceli olduğu da bulgular arasındadır. Matematik müzesi fikri başta öğrenciler için şaşırtıcı bulunsa da, sayı sistemlerinin tarihsel gelişimini keşfetmenin öğrenme sürecine katkı sunduğu belirtilmiştir. Özellikle farklı medeniyetlerin sayı sistemlerini karşılaştırma imkânı sunması, öğrencilerin matematiğe yönelik bakış açılarını genişletmiştir. Çalışma, sanal müzelerin matematik eğitimi için alternatif ve etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Ancak, daha fazla etkileşimli içerik ve rehber destekli uygulamalarla zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, sanal müzelerin eğitim süreçlerine entegrasyonunun artırılması ve öğrenme deneyimlerini destekleyici yeni uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sayıların Tarihi, BİLSEM, STEAM, Sanal Müze.

INTRODUCTION

As the needs of the society change, the characteristics expected from individuals also change and become compatible with the era. In the 19th century, with the increase in industrialisation, individuals were expected to engage in trade in a relatively stagnant system, to live in accordance with the system and rules, to abide by basic ethical principles such as justice and honesty, and to think professionally (Hamarat, 2019). However, towards the end of the 20th century, as the world moved into an era of information, technology and globalisation, it became clear that the skills of individuals were insufficient to meet the expectations of the new century.

As a result of the digital age, creativity and problem-solving skills are highly valued and individuals are expected to be well-suited for teamwork (Larson & Miller, 2011). Information and technology use has become increasingly important with digitalisation. Individuals are required to have certain skills in

order to access quality information, to maintain their personal development and to use technology effectively. In this context, 21st century skills refer to skills that support individuals to be independent and competitive in the digital world (O'Neal et al., 2017). Cooperation, communication, digital literacy, problem solving, critical thinking, creativity and productivity are prominent among these skills (Voogt & Roblin, 2012).

This period is characterised by rapidly developing technological and scientific advances. These developments have also led to a change in the skills needed by societies and the business world. The STEAM (STEM+ART) education approach has emerged as a highly appropriate and effective method in response to these changing needs. The STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) approach combines science, technology, engineering and mathematics (STEM) disciplines with the arts to provide an interdisciplinary framework that prioritises critical thinking, questioning and dialogue (Belardo, 2015; Cook, 2012; Turner, 2017).

STEAM is used as a tool/method that can make significant contributions to the development of students' cognitive, affective and psychomotor skills (Topuz et al., 2019). According to Türk and Korkmaz (2023), STEM activities increase the problem solving skills of students and their achievement levels in mathematics course. STEAM is an interdisciplinary approach that includes science, technology, engineering, arts and mathematics. This approach emphasises experiential learning and strengthens the relationships between industry, academia and society and is recognised as an important teaching approach in modern education (Tsupros et al., 2009). The need for individuals who are well-equipped, able to work in co-operation and competent in using technological tools has increased as a result of developing technologies, changing needs and new requirements. STEAM enables students to gain concrete experiences and understand the world around them by providing project-based, cooperative work and experiential learning opportunities (Küçükgençay & Peker, 2023). STEAM students can apply their knowledge from science and mathematics to provide solutions to real-world problems using engineering principles and technology (Kennedy & Odell, 2014). Regarding this, one of the most popular technological educational tools in the recent period is virtual museums.

Museums in contemporary societies aim to educate the public as non-formal educational institutions. For this purpose, they have preferred to use public relations and communication as a method (Kuruoğlu-Maccario, 2002). Tepecik (2007) stated that the use of virtual museums in education, which can be considered as one of these communication methods, will be useful in museum

education and that virtual museums are very important steps for museums to fulfil their educational duties. Saraç (2007) stated that virtual museums, which will be created in co-operation with other museums and schools and through continuous communication, will find a firm position for themselves in the current information age society.

A Virtual Museum is defined as a museum that hosts digital objects and their information prepared by using different media possibilities, is in continuous communication with the visitor, provides different forms of access by going beyond the usual communication methods, and does not need a physical space to enable worldwide access (Schweibenz, 2004). The most functional feature of the virtual museum is that it provides an easily accessible virtual circulation by digitising the museum collection and presenting it to the museum audience online (Çolak, 2006). As a result, it makes art and culture experienceable for those who cannot spare time to visit museums or live in geographically remote areas (Teather, 1998) and provides visitors with the opportunity for simultaneous discovery, interaction and participation (Salar, 2009). Thereby, it enables visitors to be active sharers and participants in an egalitarian environment by saving them from being passive (Karadeniz et al., 2015). Briefly, virtual museums have various advantages.

Aladağ et al. (2014), Çolak (2006) and Tepecik (2007) listed the advantages of virtual museums as follows:

- When large museums are inaccessible to people living in the remotest corners of the country, virtual museums provide visitors with access by bringing the experience into their homes.
- They offer an interactive environment by providing a continuous communication with visitors.
- If properly designed, virtual museums can be used for distance learning and lifelong learning.
- They contribute to access for all by reducing the digital divide.
- They act as reliable and accurate sources of information.
- Although they do not replace museums with real places, they provide information on general culture.

By showing how people from different cultures have contributed to the history of mathematics, the lives of mathematicians, and the stories behind mathematical ideas, virtual museums can help students understand cultural diversity and universal nature of mathematics. Lessons enriched with the history of

mathematics show students that mathematics is a science that is constantly evolving and advancing, that it also has a cultural dimension, and how mathematics influences our world of thought (Baki, 2008). These lessons can also help students to make connections between the historical development of mathematics and the historical progress of science by focusing on the life stories of famous mathematicians (Barry, 2000). Wilson and Chauvot (2000) emphasise the role of European mathematicians in the development of mathematics and note that the contributions of other cultures are often overlooked, reduced or misrepresented. Joseph (2009) and Küçükgençay and Peker (2023) present similar views in their studies. The NCATE/NCTM (2003) Standards for Programmes for Initial Preparation of Mathematics Teachers report highlights the importance of teaching the history of mathematics in different cultures in schools.

Studies have shown that including the history of mathematics in mathematics lessons had a positive effect on students' attitudes towards mathematics (McBride & Rollins, 1977). Jardine (1997) also found out that presenting topics related to the history of mathematics to students taking the analysis course motivated them more to learn mathematics. Furinghetti (1997) examined the relationship between the history of mathematics, mathematics education and school activities and showed that solving historical mathematics problems had a positive effect even on students who were not interested in mathematics. Therefore, the benefits of teaching mathematics enriched with the history of mathematics can be summarised under four main headings:

- The history of mathematics is a source of interesting problems that can be used to improve the problem solving skills of the students.
- It allows students to learn mathematical concepts in a more meaningful way. The history of mathematics gives students the opportunity to learn how the concepts they are learning about originated, developed and who discovered them.
- Students acquire the ability to establish the relationships of mathematics within itself, between mathematics and its applications, and with other disciplines.
- It helps students to understand the relationships between mathematics and society (Wilson & Chauvot, 2000).

The use of virtual museums in mathematics education has great potential to help students relate abstract concepts to concrete contexts and to gain an interdisciplinary perspective. In this context, this study investigated the opinions of BİLSEM (Science and Art Centre) students about a virtual museum created through the Artsteps application.

The virtual museum is based on a concept that focuses on the history of numbers and includes the number systems of the ancient Egyptian, Babylonian, Roman, Mayan and Indo-Arabic civilisations, as well as mathematical information about these civilisations. This application aims to present to students the number systems of different civilizations along with their historical and cultural contexts.

The limited research on the use of virtual museums in mathematics lessons (Arık-Karamık & Gümüş, 2022; Ergin-Aydoğdu et al., 2022; Küçükgençay & Peker, 2023) and the lack of practice-oriented studies make this research a strong candidate for filling a significant gap in the literature. The study has the quality of guiding educators in terms of evaluating the pedagogical potential of virtual museums in teaching history of mathematics to students.

This study is important because it is one of the few studies to investigate the effect of virtual museum applications for BİLSEM students. This virtual museum, focusing on the history of numbers, is predicted to have the potential to improve students' understanding of the history of mathematics. Given the limited number of studies on the use of virtual museums in mathematics lessons, this study is expected to both guide educators and contribute to the applications in the field of mathematics education.

METHOD

One of the qualitative research approaches, the case study model, was used in this study to investigate the views of BİLSEM students on a virtual museum application about the number systems of ancient civilisations. The case study model is a qualitative research design that allows detailed description and interpretation of a phenomenon carried out in a specific context (Creswell, 2013). This method allows researchers to fully understand and explain the process being analysed. Since conducting the study in the context of BİLSEM students and the virtual museum experience requires an in-depth examination of the participants' experiences, the case study model was considered appropriate.

Study group

This study was conducted with 12 students selected through convenience sampling method who were enrolled in a Science and Arts Centre (BİLSEM) in Central Anatolia region in the academic year 2024-2025. The convenience sampling method was preferred because it allows the researcher to reach students who can voluntarily participate in the study within the specified time frame (Patton, 2005).

Students who continued the BİLSEM support training programme and showed special abilities were included in the study. BİLSEM is a special education programme run by the Ministry of National Education to support the education of gifted students (MoNE, 2023). Students selected for BİLSEM programmes receive individualised supportive training besides their formal education. These trainings include courses and activities from a variety of disciplines aimed at supporting cognitive, academic, and social development of students (MoNE, 2023). Participants were selected on a voluntary basis, parents were informed of the purpose, procedure and ethical principles of the study and written consent was obtained. Information about students' previous museum experiences was also collected. Detailed demographic data of the study group, the codes assigned to the participants and their previous museum experiences are presented in Table 1.

Table 1.

Demographic data and previous museum experiences of the study group

Participant Code	Class	Gender	Age	Previous Museum Experience
P1	3rd Grade (Support Training 1)	Female	8	History Museum
P2	3rd Grade (Support Training 1)	Female	8	History Museum
P3	3rd Grade (Support Training 1)	Female	9	History museum, science museum
P4	3rd Grade (Support Training 1)	Female	9	History Museum
P5	3rd Grade (Support Training 1)	Male	8	History museum, science museum
P6	3rd Grade (Support Training 1)	Male	9	History Museum
P7	4th Grade (Support Training 2)	Female	9	History Museum
P8	4th Grade (Support Training 2)	Female	10	History museum, science museum
P9	4th Grade (Support Training 2)	Female	9	History Museum
P10	4th Grade (Support Training 2)	Male	10	Art museum, history museum
P11	4th Grade (Support Training 2)	Male	9	History Museum
P12	4th Grade (Support Training 2)	Male	10	Art museum, science museum, history museum

Table 1 shows that the study group consisted of students attending BİLSEM Support Training Programme. The study group included 7 female and 5 male students and the participants were enrolled in Support Training 1 and Support Training 2 programmes. The students in the Support Training 1 group were 8-9 years old, and the students in the Support Training 2 group were 9-10 years old. All the students had at least one previous museum experience. All participants visited at least one history museum, four students visited a science museum and two students visited an art museum. This shows that the study group had museum experience before the application.

Data collection tool and process

The researcher first analysed Ancient Egyptian, Babylonian, Roman, Mayan and Indo-Arabic number systems and then designed a virtual museum using the Artsteps (www.artsteps.com) application. The virtual museum was designed to include visuals explaining the historical development of number systems of selected civilisations, interactive texts and mathematical examples. The age levels and cognitive development levels of the students were taken into consideration while preparing the content. The museum was evaluated by two experts, one of whom was a mathematics instructor (with a doctoral degree) and the other a social studies instructor (with a master's degree), and adjustments were made to the content based on the feedback received. The mathematics instructor advised that the numerical examples should be provided in a more descriptive way, while the social studies expert suggested that the historical context should be reinforced. Screenshots of the designed virtual museum are provided in Figure 1. After the necessary arrangements were fulfilled in line with the expert opinions, the practice phase started. At this stage, the participants were included in the virtual museum application in two groups, each with a different computer. The first group consisted of 6 students enrolled in the Support Training 1 programme (3rd grade) and the second group consisted of 6 students enrolled in the Support Training 2 programme (4th grade). The students visited the virtual museum for 30 minutes using the computers allocated to them.

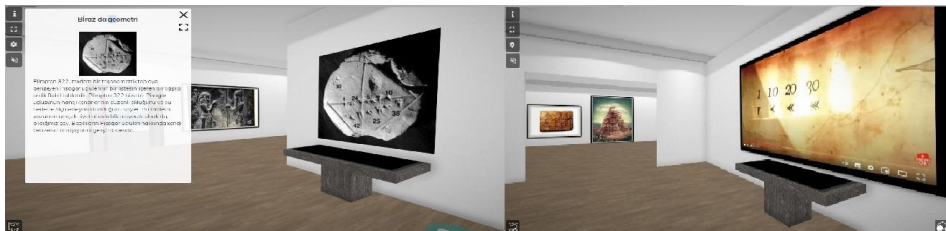


Figure 1. Screenshots taken from the virtual museum application

A semi-structured interview form developed by the researcher and shaped by taking the opinions of a mathematics, a social studies and a Turkish education expert was used as a data collection tool in the study. A pilot study was conducted with two BİLSEM students of the same age group to increase the validity of the interview form and the questions were finalised according to the data collected. The data collected from the pilot interviews were used only for structuring the questions and were not presented in the results section.

The questions in the semi-structured interview form are presented below:

- Why do museums exist? What are their purpose and function?
- What was the most interesting thing you noticed during the virtual museum tour? Did it feel like a real museum visit? Explain.
- How do you evaluate the idea of a mathematics museum? Do you think virtual museum activities should be applied in different mathematics subjects? Explain.
- What was the most memorable and interesting thing for you about the history and development of numbers?

Following the virtual museum application, semi-structured interviews were carried out with each student in two sessions, each lasting approximately 25 minutes. The interviews were conducted by the researcher, the audio was recorded and these recordings were then transcribed in an Office programme.

Semi-structured interview technique has a more flexible structure compared to structured interview technique. This flexibility is considered a suitable method in educational research because it has a certain degree of standardisation (Ekiz, 2003). This method allows the researcher to focus on specific questions and enables the participants to express their opinions more freely. In this way, the students' experiences were analysed in depth and information from different perspectives were collected.

Data analysis

Content analysis method was used to analyse the research data. Content analysis is the process of organising and interpreting the concepts and relationships that can explain the collected qualitative data within the framework of codes and themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). This method is carried out in four stages: coding the data, determining the categories, arranging the codes and describing the results.

Codes made by two independent coders were compared during the coding process and incompatible codes were determined. The intercoder reliability was calculated using the formula of Miles and Huberman (1994) and was found to be 94%. The intercoder reliability was calculated using the formula $\text{Reliability percentage} = (\text{agreement}) / (\text{total agreement} + \text{disagreement}) \times 100$. In cases where discrepancies were found during the coding process, the codes were discussed and for codes where consensus could not be reached, a third expert was consulted to finalise the coding list.

Although content analysis is the preferred method, it has certain limitations. One of the limitations of content analysis is that, as an interpretive process, it is open to different interpretations depending on the researcher's perspective (Yıldırım & Şimşek, 2013). This limitation is aimed to be minimised by using two independent coders in this study and ensuring a high rate of agreement between the codings. In the results section, the views of the participants are indicated by codes and direct quotes are presented in quotation marks. As suggested by Ünver et al. (2010), criteria such as strikingness, clarity, diversity and extreme examples were taken into consideration in the presentation of the data.

During the research analysis process, some student opinions were associated with more than one code. This is because participants used expressions that would cause them to be classified under more than one code and this multiple coding was taken into account when analysing. In this context, the total values presented in the frequency tables may exceed the number of participants, as each participant can be evaluated under multiple codes.

Validity, reliability, and ethic

This study adhered strictly to scientific ethical principles and was approved by the Necmettin Erbakan University Social and Humanities Scientific Research Ethics Committee on 17.05.2024 (Approval No: 2204/403). Participants were selected voluntarily, and both students and their parents were informed about the study's purpose, process, and ethical principles. Written consent was obtained, and participant identities were kept confidential, coded as P1, P2, P3.... To ensure content validity, expert opinions from mathematics, social studies, and Turkish education specialists were considered, and a pilot study was conducted with two students. The collected data were analyzed using content analysis, with coding performed by two independent researchers. Inter-coder reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula and found to be 94%. Discrepancies were resolved through consensus, with a third expert consulted when necessary. A standardized approach was followed to minimize interpretive bias.

FINDINGS

The data obtained as a result of the content analysis carried out in line with the aim of the study were presented under four themes: “Purpose of Museums”, “Virtual Museum Experience”, “Mathematics Museum Experience” and “Different Number Systems”. The opinions of the participants were evaluated according to these themes and supported with direct quotations.

Purpose of museums

As a result of the analysis of the data collected through semi-structured interviews, the opinions of the participants on the purpose of mathematics museums were evaluated under the theme of “Purpose of Museums”. Table 2 presents the codes and frequency values related to this theme.

Table 2.

Opinions of students on the purpose of museums

Theme	Codes	Participants	Frequency
Purpose of Museums	Preserving the past	P1, P2, P4, P6, P9, P11	6
	Information transfer	P1, P3, P5, P7, P8, P12	6
	Learning through experience	P3, K5, P8, P12	4
	Arts and cultural values	P10, P12	2
Total			18

As can be seen in Table 2, the opinions of the participants on the purpose of museums were analysed under four codes: “preserving the past”, “information transfer”, “learning through experience” and “preserving art and cultural values”. The opinions of the students were most commonly categorised under the codes of “preserving the past” and “information transfer”. These two codes, under which the opinions of six students are grouped, show that museums are seen as places where historical artefacts are exhibited, but also as environments that support educational processes.

Preserving the past

The students emphasised that museums preserve and remind the past, and stated that museums prevent the past from being forgotten by keeping the historical memory alive.

“Museums are about preserving things from the past. We can learn how people lived in the past, what objects they used. I saw the clothes of the old sultans and old coins in the history museum. If they were not in the museum, they would have rotted or been stolen.” (P1)

“For example, I saw the belongings of our Prophet in a museum. They were protected in a glass box.” (P2)

“I think museums are very important because old things do not disappear...” (P6)

These statements show that museums are not only places where visual objects are exhibited, but are also seen as structures that preserve historical artefacts and memory, and carry the past into the future.

Information transfer

Students noted that museums are not only places that exhibit the past, but also contribute to the learning process. They emphasised that learning is more effective with its visual and experiential dimension.

“I think museums exist not only to show the past, but also to teach us new things! I did experiments in the science museum and learnt about lights and magnets. They are both fun and instructive.” (P3)

“Museums also show things that we cannot learn from books. I saw Atatürk's clothes and the books he read. It was more exciting to see it in a museum than to read about it in a book.” (P7)

“Museums allow us to find out what people used to do. It helps us to avoid making the same mistakes in the future by recognising the mistakes that were made in the past. Also, it is fun to see and learn about the past in the museums.” (P8)

These expressions show that museums are not only places that provide information, but also contribute to learning processes. The fact that students described museums as a more enjoyable learning environment suggests that they were more engaged in the process of discovery, learning and research.

Learning through experience

Students said that one of the most impressive aspects of museums was that they allowed some information to be learned through direct experience. Science museums are particularly significant in this theme.

“I think the best thing about museums is that people can learn by trying things out. I operated a huge machine at the science museum. I learned how ancient people lived in Çatalhöyük. They buried their dead under their houses. They even replicated one of the houses of that time and I walked around in it.” (P8)

“Museums make learning fun. I did an experiment on electricity at the science museum. There was an old car in the history museum, which was the first

domestic car made in our country. Going to museums always means learning interesting things.” (P12)

These opinions show that museums are not only passive learning environments, but also interactive places where individuals can learn through personal experience. It can be said that science museums in particular help students to experience and understand scientific processes and to think creatively.

Arts and cultural values

Some of the students pointed out the role of museums in promoting artistic and contemporary cultural values. It was stated that art museums especially improve aesthetic perception and increase individuals' interest in art.

“There are different types of museums. I saw some beautiful paintings in the art museum. I also got to meet the painter...” (P10)

This statement suggests that museums have an artistic aspect and enhance the aesthetic awareness of individuals. Art museums play an important role in providing individuals with artistic perception and introducing them to contemporary cultural values.

Virtual museum experience

As a result of the analysis of the data obtained, the opinions of the participants on the virtual museum experience were evaluated under the theme of “Virtual Museum Experience”. The codes and frequency values for this theme are presented in Table 3.

Table 3.

Opinions of students on virtual museum experience

Theme	Codes	Participants	Frequency
Virtual Museum Experience	Sensory and Physical Experience	P1, P3, P4, P8, P11, P12	6
	Easy Access and Comfort	P1, P2, P7, P8, P10	5
	Interaction and Socialisation	P3, P5, P9, P10	4
	Easy Access to Information	P2, P7, P10	3
	Reality Perception and Dimension	P6	1
Total			19

Table 3 shows that the opinions of the participants on the virtual museum experience are classified under five codes: “sensory and physical experience”, “easy access and comfort”, “interaction and socialisation”, “easy access to information” and “reality perception and dimension”. The most emphasised

codes by the students are “sensory and physical experience” and “easy access and comfort”. This shows that virtual museums cannot completely replace physical museums, but offer advantages regarding temporal and spatial flexibility.

Sensory and physical experience

Students stated that virtual museums were not as impressive as a physical museum and that they felt the lack of sensory elements such as touch and environmental sounds.

“The virtual museum was nice, but I couldn't walk around like in the real museum. It was a bit boring just looking at the screen. But the best part was that I didn't have to wait in a queue and I could look at items for as long as I wanted.” (P1)

“The virtual museum was very silent. Even the sounds of people talking and walking are exciting in a real museum. Here I was just looking at the screen, so it didn't feel like the real museum...” (P3)

“The biggest difference is that in a real museum you can feel the emotions better. For example, it would be more exciting to see a large stone tablet and look at it closely.” (P12)

These expressions show that virtual museums are inadequate in terms of sensory and physical interaction. Especially the students highlighted that the atmosphere, sounds and spatial perception in real museums are missing in virtual museums.

Easy access and comfort

Students found virtual museums to be more accessible and comfortable than physical museums.

“... in the virtual museum, I moved around without getting tired and when I wanted to take a break, I could just stop as long as I wanted.” (P2)

“The good thing about the virtual museum is that I didn't miss anything! In a real museum, it's sometimes so crowded that you can't see things properly...” (P7)

“Sometimes it takes a long time to queue in real museums, but here I was able to enter any part of the museum I wanted immediately.” (P8)

These expressions indicate that virtual museums offer advantages such as easy access and comfort. Students stated the fact that virtual museums can be visited independently from time and space is a positive factor.

Interaction and socialisation

Students expressed that virtual museums offer an individual experience, but they feel the lack of social interaction in real museums.

“I didn't run into anyone in the virtual museum and I looked at everything comfortably. But I didn't feel like I was in a real museum. There was no dialogue, no museum atmosphere, no other people around me.” (P3)

“It was nice to visit the museum through the computer, but it felt a bit lonely. If I went to a real museum, I would have a teacher, friends and guides. Here I was on my own and I could not get information from anyone by asking questions.” (P9)

These opinions reveal that virtual museums provide advantages in terms of individual discovery, but they are disadvantageous due to the lack of social interaction and guide support. Especially the students felt the lack of museum atmosphere and guided explanations.

Easy access to information

Students stated that being able to access information instantly in virtual museums is an advantage.

“In real museums, guides sometimes tell stories. In the virtual museum I had to read everything myself and sometimes the texts were too long. However, I could examine the items as much as I wanted, nobody said ‘let's move on.’” (P10)

“Sometimes we miss some things in the real museum when it is too crowded. Here I was able to look at them as closely as I wanted.” (P7)

These statements show that virtual museums offer the opportunity to access information instantly and examine it in detail, but some students need guidance and communication.

Reality perception and dimension

One of the students said that it was difficult to perceive the size of the objects in the virtual museum.

“The most difficult thing for me was to understand the actual size of the objects in the museum. Some things looked very small on the screen, while others seemed huge. If I were in the real museum, I would understand better how big or small they are.” (P6)

This shows that virtual museums should be developed in terms of three-dimensional perception and scale.

Mathematics Museum Experience

As a result of the data analysis, the opinions of the participants on the mathematics museum experience were evaluated under the theme of “Mathematics Museum Experience”. The codes and frequency values for this theme are presented in Table 4.

Table 4.

Opinions of students on the mathematics museum experience

Theme	Codes	Participants	Frequency
Mathematics Museum Experience	Mathematics Museum Idea	K1, K3, K4, K7, K12	5
	Museum Requests on New Topics	K2, K3, K5, K8, K9, K10	6
	Entertaining Content	K1, K4, K5, K7, K9, K10, K12	7
Total			18

As can be seen in Table 4, the opinions of the participants on the mathematics museum experience were analysed under three codes: “mathematics museum idea”, “museum requests on new topics” and “entertaining content”. The opinions of the students were categorised under the codes of “entertaining content” and “museum requests on new topics”. These two most highlighted codes show that students do not only see the mathematics museum as a place where numbers are exhibited, but also think that different topics should be covered. Although the idea of a mathematics museum was initially unexpected for some students, they stated that they learned interesting information about the history and different aspects of mathematics after reviewing the content of the museum.

Mathematics museum idea

Some of the students said that they found the idea of a mathematics museum surprising at first, but after visiting it, it was interesting to discover the historical aspects of mathematics.

“The idea of a mathematics museum sounded strange to me at first because I thought that museums usually exhibit old items. But after visiting this place, I saw that mathematics has existed since ancient times and people have used numbers in different ways. It was not just a lesson taught on the board. I think it was very nice.” (P1)

“The idea of a mathematics museum was strange to me at first because I thought that museums are usually about old items. But after I visited, I understood that mathematics can also have a history...” (P7)

Opinions of Gifted Students on the History of Numbers Virtual Museum Application

“The idea of designing a museum to see how old numbers were used is very interesting ...” (P12)

These opinions show that students think that mathematics is not a subject that is only taught in the classroom and that they find the idea of having a museum just for mathematics very interesting.

Museum requests on new topics

The students emphasised that the content of the mathematics museum should not be limited to number systems, and that it is important to include topics such as geometry, patterns and time measurement.

“Although it was interesting to see the numbers as they were in the old days, it would be nice to have a museum dedicated to geometry. I would also like to see something explaining how triangles and squares are calculated, which shapes are strong and why.” (P2)

“It was particularly interesting to see how ancient people wrote numbers in different ways, such as cuneiform. A museum about patterns would be fun too. How patterns in carpets and structures in nature are related to mathematics ...” (P3)

“... however, not only numbers, but also a museum about time measurement could be designed. How did people calculate days and months? How did the calendars come about? It would be nice to see these too.” (P5)

These statements show that students are open to exploring different aspects of mathematics and that they would like to have virtual museums for different mathematics subjects.

Entertaining content

The students said that they found the mathematics museum more fun than they expected and that the interactive content in the museum made learning more interesting.

“I thought the mathematics museum would be boring, but it was very nice. I learned a lot about numbers ...” (P10)

“I had no idea the museum would be so much fun” (P5)

“... I never expected it to be so much fun, it's like playing a game.” (P12)

These statements show that the students enjoyed the mathematics museum beyond their expectations and that they felt like they were playing a game during the virtual museum tour.

Different number systems

As a result of the data analysis, the opinions of the participants on the number systems of different civilisations were analysed under the theme of “Different Number Systems”. The codes and frequency values for this theme are presented in Table 5.

Table 5.

Opinions of students on the number systems of different civilisations

Theme	Codes	Participants	Frequency
Different Number Systems	Number Systems in Different Civilisations	P1, P3, P5, P7, P8, P12	6
	Discovery of Zero	P2, P6	2
	Use of Roman Numerals	P4, P10	2
	Babylonian Number System and Base 60 System	P3, P7, P11	3
	Prevalence of Indo-Arabic Numerals	P5, P9	2
Total			15

As can be seen in Table 5, the opinions of the participants on different number systems were analysed under five codes: “number systems in different civilisations”, “discovery of zero”, “use of Roman numerals”, “Babylonian number system and the base 60 system” and “prevalence of Indo-Arabic numerals”. The opinions of the students were mostly collected under the code “number systems in different civilisations”. Ancient Egyptian, Roman, Babylonian and Mayan number systems were particularly interesting to the students. Also, the codes “discovery of zero” and “prevalence of Indo-Arabic numerals” show that students have become aware of how number systems have developed throughout history.

Number systems in different civilisations

Students found it interesting to learn about the number systems of different civilisations and that each culture developed different ways of expressing numbers.

“The most interesting thing for me was the way the ancient Egyptians wrote numbers. I thought it was a very different thing that they explained the figures with pictures. They used shapes such as birds, sticks and snakes to do maths. I think it would be a lot of fun, but it seems a bit difficult.” (P1)

“I think the most interesting thing is how numbers have been used in different ways by different civilisations. For example, the Romans carved their numbers on large stones, the Babylonians wrote in cuneiform, the Mayans used dots and lines. It is very interesting that each culture writes mathematics differently.” (P8)

“At first, people counted only with lines, then they found shapes, letters and the numbers we use today. I was surprised that there were so many different systems.” (P12)

These opinions show that students enjoyed exploring the mathematical systems of different civilisations and found it interesting that each civilisation developed its own methods. Also, the change of number systems according to time and cultures was remarkable for the students.

Discovery and importance of zero

Students noticed that the discovery of zero was a major revolution in mathematics and wondered how the absence of this number could make mathematical operations more difficult.

“I think the most interesting thing is that the Indians discovered zero and the Mayans used it without any knowledge. Because our teacher said that mathematics would be difficult if the number zero did not exist ...” (P2)

“The most interesting thing for me is the discovery of zero by the Indians and the Mayans. I think the world would be very different without this number.” (P6)

These expressions indicate that students noticed the impact of the discovery of zero on mathematics and started to understand why this number is important. It is also worth noting that both the Indians and the Mayans realised that they had the concept of zero without being aware of it and independently of each other.

Use of roman numerals

Students found it interesting that Roman numerals are still used by some people, but stated that this system is difficult for mathematical operations.

“The Roman numerals were very interesting, but I think they are a bit difficult! Because they use letters and some big numbers look very complicated. For example, the letter M means 1000, I liked learning this, but I thought it would be difficult to multiply and divide in this system.” (P4)

“The most interesting thing for me was the fact that Roman numerals are still used in some places. We see them on clocks, in book chapters or writing the dates

of some buildings. But I noticed that this system was too difficult for mathematics.” (P10)

This shows that students find Roman numerals interesting as a historical system, but think that they are not practical for mathematical operations.

Babylonian number system and base 60 system

Students found the number system of base 60 used by the Babylonians surprising and realised how this system is reflected in modern times.

“I found the Babylonian numerals very interesting. The way they wrote numbers with triangular shapes like cuneiform was very unusual. But what surprised me most was that they used the number system of 60! I mean, it is not the decimal system that we have. The reason there were 60 minutes in the clocks was because of their system.” (P3)

“The Babylonians used the number system as base 60, and that is why our clocks are 60 minutes and a circle is 360 degrees. I'd never thought about it before. Numbers have not only been used for calculations, but also to organise many things in our lives.” (P11)

These expressions show that students noticed that number systems are not limited to mathematical operations but are also used in many areas of everyday life. Although the Babylonian number system is no longer in use, the fact that its traces are still present in our lives caught the students' attention.

Prevalence of indo-arabic numerals

Students were surprised to learn about the origin of the numerals used today and wondered how this system became so widespread.

“I was most surprised to learn that we use the Indo-Arabic numbering system. I had seen the numbers 1 and 9 in the Qur'an course and they looked very similar, but I did not realise that they all came from the same source. We always use them in mathematics lessons, but these numbers were actually developed by Arabs and scientists in India.” (P5)

“I find it very surprising that Indo-Arabic numerals have become the most widespread system in the world. Why has this system been the most used of the many different number systems? I learned that it is easier to multiply and divide with this system.” (P9)

These opinions show that students are beginning to understand the historical development of the numerals used in mathematics and are thinking about why this system has become more common than others.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the opinions of BİLSEM students on the virtual museum about number systems were examined and evaluations were based on the results of the study. The collected data show that virtual museums can provide an alternative learning environment in mathematics teaching and can be an effective tool in understanding the number systems of different civilisations. The results of the study were analysed under four themes: “Purpose of Museums”, “Virtual Museum Experience”, “Mathematics Museum Experience” and “Different Number Systems”.

As a result of the analysis of students' opinions on the purpose of museums, it was revealed that students defined museums with functions such as “preserving the past”, “information transfer”, “learning through experience” and “preservation of art and cultural values”. The evaluation of museums by students in the context of preserving the past is a theme frequently emphasised in previous studies and is in line with the results that museums strengthen historical memory and provide individuals with access to cultural heritage (Bozdoğan & Sünbül, 2016; Yeter & Kurtdede-Fidan, 2018). The fact that students initially associate museums with the function of “preserving the past” is in line with the mission of museums to keep historical memory alive and ensure the transfer of cultural heritage between generations (Özbek et al., 2017). The high level of awareness among students that historical artefacts are protected by museums suggests that individuals at an early age can gain historical awareness through museum education.

The results collected in the context of “information transfer” showed that museums are not only seen as places where passive visual objects are exhibited, but also as environments that actively contribute to the educational process. Students emphasised that learning visually and through experience is more permanent than learning through traditional verbal expression. These results are consistent with the results of previous studies (Güler, 2011; Üztemur et al., 2018) emphasising the role of museums in education. The fact that students think that museums have an educational function can reveal the importance of active learning experiences for students in this age group.

The results also show that students see museums as a part of the process of “learning through experience”. Anderson et al (2000) argue that non-formal education settings provide opportunities for individuals to gain direct experience, and in this context museums make an important contribution to learning processes. According to the study results, students believe that learning is more interesting and permanent when they have interactive experiences in museums.

This is consistent with Behrendt and Franklin's (2014) view that field trips and museum visits provide a motivating and supportive structure for learning.

According to the results for “Art and cultural values”, students recognised the role of art museums in the development of individuals' artistic and aesthetic perception. This result is consistent with the literature that highlights the necessity of developing students' sensitivity to art at an early age (Yılmaz & Şeker, 2011). The experiences of students in art museums increase their artistic awareness and contribute to the understanding of art (Ünal & Pınar, 2017). However, the fact that the opinions on art museums were highlighted less than the other categories may be associated with the age level and exposure to artistic experiences of the study group.

The analysis of students' experiences of “virtual museums” shows that students classified virtual museums under five codes: classified under five codes: “sensory and physical experience”, “easy access and comfort”, “interaction and socialization”, “easy access to information” and “reality perception and dimension”. These results showed the advantages of virtual museums in education, as well as the aspects that need to be developed. The evaluation of virtual museums by students in terms of sensory and physical experience shows that the atmosphere, spatial perception and environmental sounds experienced in physical museums cannot be fully provided in virtual environments. The fact that students felt that they lacked the spatial experience in real museums and the opportunity to learn through touching physical objects is in line with the results emphasised by Tepecik (2007) and Schweibenz (2004) that virtual museums cannot fully replace physical museums.

Students emphasised the advantages of virtual museums in terms of “easy access and comfort”. Students stated that it was an important advantage to be able to visit virtual museums at any time and to avoid negative aspects such as crowd and physical fatigue. Çolak (2006) and Karadeniz et al. (2015) also emphasise the ease of access of virtual museums and their contribution to individual learning processes. However, the fact that students need counselling support and group interaction shows that there are certain limitations to these advantages.

The lack of “interaction and socialisation” in the virtual museum experience was one of the most frequently mentioned negativities by the students. Students stated that group interactions, guided explanations and the experience of visiting museums with their friends in physical museums could not be ensured in virtual environments. Karadeniz et al. (2015) and Salar (2009) reported that virtual museums support self-discovery processes, but have deficiencies in terms of

guide support and group dynamics. Virtual museums need to be supported with interactive tools to encourage social learning in this context.

Students evaluated virtual museums positively in terms of “easy access to information”. Participants stated that it is advantageous to have instant access to information in virtual museums and to be able to explore the content as much as they want. However, some students stated that the lack of guided explanation was a disadvantage. These results are consistent with the studies by Wilson and Chauvot (2000) and McBride and Rollins (1977) and show that providing students with guided learning opportunities can make the virtual museum experience more effective.

On the final note, in the context of “reality perception and dimension”, one of the students stated that he had difficulty in understanding the scales of the objects in the virtual museum. This shows that virtual museums should be developed in terms of three-dimensional perception and scale. Teather (1998) and Barlas-Bozkuş (2014) stated that virtual museums can be made more effective with technologies that support visual and spatial perception.

The opinions of the students under the theme of ‘Mathematics Museum Experience’ show that students evaluated mathematics museums in terms of “the idea of a mathematics museum”, “museum requests on new topics” and “entertaining content”. The students were initially surprised by the idea of a mathematics museum, but after visiting the virtual museum, they learned interesting information about the history and different aspects of mathematics. Various studies have shown that curricula supported by the history of mathematics provide students with an interdisciplinary perspective (Baki, 2008; Joseph, 2009). As the students became aware of the fact that mathematics is not only a subject taught in lessons, their interest in the historical dimension of mathematics increased. This is consistent with the results of McBride and Rollins (1977) and Wilson and Chauvot (2000) that learning environments enriched with the history of mathematics positively affect students' perceptions about mathematics.

The expectations of the students regarding the content of virtual museums are also significant. According to the expressions under the code “Museum requests on new topics”, students believe that mathematics museums should not be limited to number systems. It was also stated that museum designs for subjects such as geometry, time measurement and patterns can contribute to the educational process. This result is consistent with studies that highlight the importance of interdisciplinary approaches in mathematics education (Küçükgençay & Peker, 2023; Voogt & Roblin, 2012). Mathematics museums, particularly those using

the STEAM approach, have been reported to improve students' problem-solving skills and help them make connections between different disciplines (Kennedy & Odell, 2014).

According to the opinions of the students on 'fun content', the mathematics museum was more fun than their expectations and the interactive content in the museum made learning more interesting. The gamified and discovery-based structure of mathematics in particular contributed to the students' positive perception of the museum. This result is in line with the studies that emphasise the effect of gamification and visualisation in mathematics education (McBride & Rollins, 1977; Furinghetti, 1997). Anderson et al. (2000) stated that field trips and museum visits are among the factors that increase students' academic interest. In this context, the fact that students experienced the mathematics museum as an exploration and game-based area rather than a classroom environment is an important result that supports the educational potential of virtual museums.

As a result of the data analysis, the opinions of the participants on the number systems of different civilisations were evaluated under the theme of "Different Number Systems". The codes under this theme were classified under five headings: "number systems in different civilisations", "discovery of zero", "use of Roman numerals", "Babylonian number system and the base 60 system" and "prevalence of Indo-Arabic numerals". The opinions of the students on different number systems show that the code "Number Systems in Different Civilisations" was the most common one. This shows that when students encounter the history of mathematics, they feel a curiosity to understand and explore the number systems of different cultures. This result is consistent with Fauvel and Van Maanen (2000) who stated that the history of mathematics can increase students' motivation and interest. Joseph (2009) argued that the contributions of different civilisations to mathematics throughout history have been significant, but that these contributions are often not emphasised enough. Küçükgençay and Peker (2022) also presented similar arguments in their study. The NCATE/NCTM (2003) Standards for Programmes for Initial Preparation of Mathematics Teachers report highlights the importance of teaching the history of mathematics in different cultures in schools.

Also, the results under the code "Discovery of Zero" show that the students noticed the effect of this concept on mathematical thinking. The statements about the prevalence of Indo-Arabic numerals also reveal that the students started to understand the process of mathematical development in the historical context. The realisation by the students that the Maya and the Indians discovered zero independently and without knowing each other can be interpreted in terms of the

universal nature of mathematics and the process of independent development across cultures. Under the code “Babylonian number system and the base 60 system”, it is interesting to see that the students realised that the base 60 system is still used in modern times. This result is supported by Farmaki et al. (2004) who argued that the history of mathematics is not only about the past, but also helps to understand the foundations of mathematical structures in everyday life.

Also, the comments of the students on the use of Roman numerals and their awareness of the fact that this system is difficult for mathematical calculations but is still used in some fields show that the history of mathematics provides an important context for understanding current practices. In this context, this result is consistent with McBride and Rollins (1977) and Wilson and Chauvot (2000) who stated that the history of mathematics should be more involved in learning processes. According to the literature (Ifrah, 2000), number systems were not limited to mathematical functions, but were also directly related to social and cultural structures.

When these results are evaluated together, it is seen that the virtual museum application increased students' awareness of the history of mathematics, helped them to examine various number systems in historical context and to understand their connections with today's mathematics. Such experiences related to the history of mathematics help students develop problem solving skills and positive attitudes towards mathematics (McBride & Rollins, 1977).

Recommendations

This study has some limitations. First of all, the research was limited to gifted students receiving education in BİLSEM and the opinions of students with different learning profiles were not analysed. It is recommended that future studies should be carried out to evaluate the virtual museum experiences of student groups with different academic backgrounds and learning styles.

However, as the virtual museum experience was limited to a certain period of time, it was not possible to analyse the long-term effects. Future research should include studies that evaluate how virtual museums shape students' interactions with the history of mathematics through longer-term applications.

Integrating the history of mathematics into course content can support students' deeper understanding of mathematical concepts and the development of positive attitudes towards mathematics. Virtual museums need to be enriched with more interactive and guided content. It is suggested that museum experiences can be made more effective through the use of augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies.

It should also be taken into consideration that virtual museums cannot provide a full sensory and social experience compared to physical museums. Therefore, it is recommended that studies should be carried out to further investigate the role of virtual museums in educational processes and how they contribute to the cognitive and affective development of students.

Finally, museums do not only serve as places that preserve historical and cultural heritage, but also as educational and interactional places. In this context, the integration of virtual museums into educational programmes for gifted students such as BİLSEM should be increased and their potential to provide an effective learning experience should be discussed more comprehensively.

REFERENCES

- Aladağ, E., Akkaya, D., & Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Arık-Karamık, G., & Özyıldırım-Gümüş, F. (2022). Matematik öğretimi için farklı bir uygulama: Sanal müze ve yaratıcı drama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 1915-1957. <https://doi.org/10.17152/gefad.1089444>
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Barlas-Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye'de sanal müzelerin gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(1), 329-344. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2408>
- Barry, D. T. (2000). Mathematics in search of history. *Mathematics Teacher*, 93(8), 647-650. <https://doi.org/10.5951/MT.93.8.0647>
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.

- Belardo, C. (2015). STEM integration with art: A renewed reason for STEAM. [Masters dissertation, University of Wyoming]. <https://doi.org/10.15786/13686391.v3>
- Bozdoğan, K., & Sünbül, A. M. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ‘müze’ kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 107-127.
- Cook, L. A. (2012). STEAM charter schools: The role of the arts in developing innovation and creativity within the public school curriculum (Publication No. 1315238880). [Doctoral dissertation, University of La Verne]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design* (3rd ed.). Sage.
- Çolak, C. (2006). Sanal müzeler. In M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan, & A. Özgüt (Eds.), *Türkiye’de Internet Konferansı Bildirileri* (pp. 307-312). TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Ergin-Aydoğdu, A. S., Aydoğdu, M., & Aktaş, V. (2022). Matematik dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müze kullanımı. *International Journal of Social Science Research*, 11(1), 51-70.
- Fauvel, J., & van Maanen, J. A. (Eds.). (2000). *History in Mathematics Education: An ICMI Study* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Furinghetti, F. (1997). History of mathematics, mathematics education, school practice: Case studies linking different domains. *For the Learning of Mathematics*, 17(1), 55-61.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye’nin eğitim politikaları [21st century skills in Turkey's education policies]. SETA Analiz, April 2019, No. 272. <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf>
- Ifrah, G. (2000). *The Universal History of Numbers*. fHarvill.
- Jardine, R. (1997). Active learning mathematics history. *Primus*, 7(2), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10511979708965852>
- Joseph, G. G. (2009). Mathematics and Eurocentrism. In R. K. Kanth (Ed.), *The Challenge of EUROCENTRISM: Global Perspectives, Policy, and*

- Prospects* (pp. 25–44). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230620896_3
- Karadeniz, C., Okvuran, A., Artar, M., & Çakir İlhan, A. (2015). Contemporary approaches and museum educator within the context of new museology, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2), 203-226. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000001371
- Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kuruoglu-Maccario, N. (2012). Stimulation of multiple intelligence by museum education at teachers' training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 807-811. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.244>
- Küçükgençay, N., & Peker, B. (2022). Mathematical doodles in Türkiye and the world. *The Eurasia Proceedings of Science Technology Engineering and Mathematics*, 19, 101-107. <https://doi.org/10.55549/epstem.1219178>
- Küçükgençay, N., & Peker, B. (2023). A STEAM activity to design a virtual rectangular prism museum for 5th graders. *International Journal of Academic Studies in Technology and Education (IJASTE)*, 1(2), 81-. <https://doi.org/10.5281/>
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st Century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121–123. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575>
- McBride, C. C., & Rollins, J. H. (1977). The effects of history of mathematics on attitudes toward mathematics of college algebra students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8(1), 57-61. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.8.1.0057>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Sage.
- Ministry of National Education (MoNE). (2023). *Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2003). *NCATE/NCTM Program Standards: Programs for Initial Preparation of Mathematics Teachers*. Author.
- O'Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning.

- Computers in the Schools*, 34(3), 192-206. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1347443>.
- Özbek, G., Akyol, A. A., & Akyol, A. K. (2017). Ankara'daki müzelerin eğitim işlevleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 137-153.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons.
- Salar, H. C. (2009). Views of painting teaching programme candidates toward virtual exhibitions, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1177–1182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.212>
- Saraç, Ç. N. (2007). Çoklu medya, dijital koleksiyonlar ve sanal müze. In Z. Önen, G. Tunç, & M. Türkyılmaz (Eds.), *Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I* (pp. 209-215). VEKAM.
- Schweibenz, W. (2004). The development of virtual museums. *ICOM News*, 57(3), 3.
- Teather, L. (1998, April). A museum is a museum is a museum... or is it?: Exploring museology and the Web. In *Museums and the Web: An International Conference*. Toronto.
- Tepecik, A. (2007). Sanat eğitimi ve sanal müze. In Z. Önen, G. Tunç, & M. Türkyılmaz (Eds.), *Geçmişten geleceğe Türkiye'de Müzecilik I* (pp. 233-240). VEKAM.
- Topuz, A. C. , Çoban, H. H. , Arslan, S., & Tufançlı, S. (2019). Development of an economic and functional robotics training set: ARUbot. *Journal of Ahmet Kelesoglu Education Faculty*, 1(2), 121-138. <https://doi.org/10.38151/akef.611746>
- Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). *STEM Education: A Project to Identify the Missing Components*. Intermediate Unit 1. Center for STEM Education and Leonard Gelfand Center for Service Learning and Outreach, Carnegie Mellon University.
- Türk, E. F., & Korkmaz, Ö. (2023). The effectiveness of STEM activities performed with educational robot sets: An experimental study. *Journal of Ahmet Kelesoglu Education Faculty*, 5(1), 92-118. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.46>
- Turner, Carolyn L. (2017). *Lesson Plans Integrating art with STEAM: Providing Students with Universal Education Experience* [Masters dissertation,

- Columbus State University]. CSU ePress. 302.
https://csuepress.columbusstate.edu/theses_dissertations/302
- Ünal, F., & Pınar, Y. (2017). Erken çocukluk eğitiminde müze deneyiminin rolü. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(38), 2899-2917.
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 63-77.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.349442>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competencies: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wilson, P. S., & Chauvot, J. B. (2000). Who? How? What? A strategy for using history to teach mathematics. *Mathematics Teacher*, 93(8), 642-645. <https://doi.org/10.5951/MT.93.8.0642>
- Yeter, F., & Kurtdede-Fidan, N. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin müze metaforları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 173-194. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.411490>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. baskı) Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K., & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(9), 21-39.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: The rapid transformation of societies in the 21st century has reshaped the skills expected from individuals, placing stronger emphasis on creativity, problem-solving, and interdisciplinary thinking (Voogt & Roblin, 2012; Turner, 2017). The STEAM approach integrates scientific disciplines with art to enhance critical thinking, creativity, and collaboration (Kennedy & Odell, 2014). One innovative tool aligned with STEAM is the use of virtual museums, which provide learning environments beyond physical constraints (Tepecik, 2007;

Schweibenz, 2004). Virtual museums are digital platforms that host multimedia-based exhibitions, allowing users to access cultural and educational content regardless of time and space (Çolak, 2006). These environments promote interactive learning experiences (Karadeniz et al., 2015). Research indicates that incorporating the history of mathematics into teaching enhances students' attitudes and understanding (McBride & Rollins, 1977; Fauvel & Van Maanen, 2000). Despite this, the use of virtual museums in mathematics education remains underexplored (Arık-Karamık & Gümüş, 2022, Küçükgençay & Peker, 2023). Furthermore, Joseph (2009) emphasizes that the contributions of different civilisations to mathematics throughout history have been significant but are often not sufficiently acknowledged. Similarly, the NCATE/NCTM (2003) standards stress the importance of teaching the history of mathematics across diverse cultural contexts in schools.

Method: This qualitative case study was conducted with 12 gifted students from a Science and Arts Centre (BİLSEM) in Central Anatolia, selected through convenience sampling. The participants explored a virtual museum developed using Artsteps by the researcher, which presented the number systems of Ancient Egypt, Babylon, Rome, the Maya, and the Indo-Arabic civilizations. Data were collected using a semi-structured interview form developed based on expert feedback from professionals. The data were analysed through content analysis. Coding reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula, with an intercoder agreement rate of 94%.

Findings: Students described museums as spaces for preserving the past and sharing knowledge. They emphasized that museums contribute to cultural heritage and provide meaningful learning experiences. Some also noted that museums foster cultural and artistic awareness. Students appreciated the flexibility of navigating the virtual museum without physical constraints. However, they pointed out limitations such as the absence of sensory elements, spatial perception, environmental sounds, and guided explanations. This reduced realism and limited opportunities for social interaction. Initially, the idea of a mathematics museum seemed unusual to participants, as they associated museums with tangible objects rather than abstract concepts. After the experience, they recognized mathematics as deeply connected to history and culture. They suggested expanding the museum to include topics like geometry and time measurement, and most described the experience as enjoyable and motivating.

Learning about different number systems significantly broadened students' perspectives. The Babylonian base-60 system, the invention of zero by Indian and

Mayan civilizations, and the continued use of Roman numerals were particularly striking. They also reflected on how the Indo-Arabic numeral system shaped modern mathematics, leading to a deeper understanding of how mathematical knowledge evolves across cultures.

Conclusion and Discussion: The findings indicate that virtual museums, when enriched with historical narratives, serve as powerful educational tools that extend learning beyond traditional classrooms. They enable students to connect abstract mathematical concepts with real-life historical and cultural contexts, offering a deeper and more meaningful understanding of mathematics (Fauvel & Van Maanen, 2000; McBride & Rollins, 1977). This perspective supports Joseph's (2009) argument that mathematics is a universal language shaped by contributions from diverse civilizations. The students' increased awareness of the multicultural development of mathematics highlights the necessity of embedding historical narratives into mathematics education. This aligns with Küçükgençay and Peker's (2022) assertion that introducing learners to mathematical contributions from different civilizations fosters a more inclusive and globally conscious view of mathematics. Furthermore, the participants' experiences resonate with the NCATE/NCTM (2003) standards, which emphasize that future mathematics curricula should highlight the cultural diversity underlying mathematical knowledge. Despite their strengths, the limitations identified by students reveal the need for improvement in virtual museum design. The lack of physical interaction, reduced sensory feedback, and absence of social learning elements limited engagement depth. Similar concerns are reflected in the literature, where Salar (2009) and Teather (1998) argue that virtual environments often fail to fully replicate the immersive experience of physical museums. To address these challenges, integrating technologies such as augmented reality (AR) and virtual reality (VR) could greatly enhance sensory immersion, spatial perception, and interactive learning. These enhancements would allow learners to not only observe but also actively experience mathematical artifacts in more realistic and engaging ways. Additionally, incorporating collaborative features such as group explorations, interactive tasks, and guided problem-solving would transform the experience from passive observation into active learning, fully aligning with constructivist principles. Beyond technological solutions, pedagogical design is crucial. Embedding challenges that require critical thinking, pattern recognition, or mathematical problem-solving could further strengthen the cognitive impact of virtual museums. Such features help bridge the gap between historical narratives and contemporary mathematical understanding, reinforcing not only content knowledge but also transversal skills like reasoning, analysis, and cultural appreciation. In line with Küçükgençay and Peker's (2023),

virtual learning environments foster mathematical understanding. This study highlights that even highly capable learners, such as gifted students who often thrive in conventional learning environments, show increased engagement and motivation when exposed to culturally enriched, visually interactive learning settings. This suggests that virtual museums can serve not only as supplemental educational tools but as transformative platforms that enhance motivation, deepen understanding, and foster positive attitudes toward mathematics. Nonetheless, it is essential to acknowledge the study's limitations. The research focused on a small, specific group of students within a single institution, limiting the generalizability of the findings. Future studies should include diverse student populations across different educational contexts. Additionally, longitudinal research is needed to assess whether the positive impacts persist over time and influence long-term mathematical achievement, attitudes, and cultural awareness.

In conclusion, virtual museums represent a promising pedagogical approach for mathematics education. When designed with rich historical content and supported by interactive technologies, these environments not only facilitate conceptual learning but also help students perceive mathematics as a human endeavour that transcends time, geography, and culture.

Conflict of Interest Statement

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

Funding Information

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

Statement of AI Usage

The author declares that no artificial intelligence tools were used in the research, authorship, and/or publication of this article.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 03.10.2025

Submitted date

Kabul tarihi 18.12.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 10.01.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Toros, A. A., & Şekeroğlu, M. Ö. (2026). Teknolojinin ve Küreselleşmenin Kesişiminde Klinik Otorite ve Bakım Paradigması: Hemşirelik ve Sağlık Tarihine Sistemik Bir Bakış. *Journal of History School*, 80, 186-197.

TEKNOLOJİNİN VE KÜRESELLEŞMENİN KESİŞİMİNDE KLİNİK OTORİTE VE BAKIM PARADİGMASI: HEMŞİRELİK VE SAĞLIK TARİHİNE SİSTEMİK BİR BAKIŞ¹

Aydolu ALGIN TOROS² & Mustafa Önder ŞEKEROĞLU³

Öz

Bu inceleme, hemşirelik ve sağlık sistemi tarihini tıbbi ilerlemenin doğrusal bir kroniği olarak değil, klinik otorite, teknolojik entegrasyon ve sağlık sistemi mühendisliği tarafından şekillendirilen dinamik ve sistemik bir evrim olarak yeniden kavramsallaştırmaktadır. Tarihsel gelişmeler -özellikle 20. ve 21. yüzyıllarda- hemşireliğin bir bakım mesleğinden klinik karar alma ve sistemik yönetim alanına evrildiği, kritik dönüm noktalarını işaret etmektedir. Temel itici güçler arasında hemşireliğin profesyonelleşmesi, biyomedikal teknolojinin benimsenmesi (yoğun bakım, izleme sistemleri), sağlık bilişiminin yükselişi ve küresel dijital sağlık ve yapay zekanın (YZ) ortaya çıkışı yer almaktadır. Hemşirelik mesleği, teknolojik adaptasyon, sistem yönetimi ve sağlık politikaları açısından merkezi bir aktör olmasına rağmen, literatürde genellikle ikincil ya da yardımcı bir unsur olarak kalmıştır. Bu durum, günümüzün sağlık hizmetlerinde yaşanan yapısal sorunlara, eşitsizlik, iş gücü yetersizliği, teknolojik bağımlılık, karar verme odağı kayması gibi, tarihsel bir bağlamdan bakmayı zorlaştırır. Hemşireliğin tarihsel olarak bilgilendirilmiş bir analizi, iş gücü krizleri, teknolojik bağımlılık, erişimdeki eşitsizlikler ve yönetim eksiklikleri gibi günümüz zorluklarına ışık tutan yapısal süreklilikleri ve kesintileri ortaya koymaktadır. Hemşireliğin sağlık sistemi tasarımı ve politikasında merkezi bir aktör olarak kabul edilmesi, gelecekte eşitlikçi ve güvenli bakım için önemlidir.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50

² Dr., Akdeniz Üniversitesi Hastanesi, aydolualgin@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-0376-114X

³ Doç.Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, mo.sekeroglu@alparslan.edu.tr, 0000-0002-8868-507X

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik Tarihi, Sağlık Sistemi Tarihi, Biyopolitika, Klinik Otorite, Sağlık Teknolojileri.

Clinical Authority and The Care Paradigm at The Intersection of Technology and Globalization: A Systemic Look at The History of Nursing and Health

Abstract

This review reconceptualizes the history of nursing and the healthcare system not as a linear chronicle of medical progress, but as a dynamic and systemic evolution shaped by clinical authority, technological integration, and health systems engineering. Historical developments—particularly in the 20th and 21st centuries—mark critical turning points where nursing evolved from a caring profession to a field of clinical decision-making and systemic management. Key drivers include the professionalization of nursing, the adoption of biomedical technology (intensive care, monitoring systems), the rise of health informatics, and the emergence of global digital health and artificial intelligence (AI). Despite being a central actor in technological adoption, systems management, and health policy, the nursing profession has often been a secondary or ancillary element in the literature. This makes it difficult to view the structural challenges faced in today's healthcare system, such as inequality, workforce shortages, technological dependence, and shifting decision-making focus, within a historical context. A historically informed analysis of nursing reveals structural continuities and discontinuities that illuminate contemporary challenges such as workforce crises, technological dependence, access inequalities, and governance gaps. Recognizing nursing as a central actor in health system design and policy is crucial for equitable and safe care in the future.

Keywords: History of Nursing, Health System History, Biopolitics, Clinical Authority, Health Technologies.

GİRİŞ

Makalenin Sağlık tarihi alanında yaygın düşünce, genellikle aşıların keşfi, yeni cerrahi tekniklerin geliştirilmesi veya farmasötik buluşlar gibi biyomedikal “dönüm noktaları” üzerine kuruludur. Bu hekim-merkezli kronoloji, insan sağlığındaki gelişim hikâyesini ilerleme, yenilik ve rasyonalite söylemi ekseninde sunar (Porter, 2020). Ancak bu yaklaşım, bakış açısını toplumsal hizmet bağlamında ciddi ölçüde daraltır. Öte yandan, hemşirelik tarihi, sosyal reformlar, halk sağlığı hareketleri ve hastane içi süreçlerin organizasyonu gibi konular etrafında şekillenirken, genellikle kenarda kalır (Reverby, 2021).

Bu tarihsel paralelliklerin birbirinden ayrı tutulması, günümüzde teknolojik olarak yoğun, küresel ölçekte organize olmuş ve çok aktörlü sağlık sistemlerini analiz etmede yetersiz kalmaktadır. Hemşirelik ve genel sağlık sistemi tarihleri, aslında klinik otorite, teknoloji entegrasyonu ve kamu politikalarının kesişiminde sürekli etkileşim içindedir (Small, 2023). Örneğin, Florence Nightingale'in Kırım Savaşı'nda başlattığı hijyen reformu yalnızca temizlik değil; veri toplama, hastane yönetimi ve erken bir sistem mühendisliği vizyonuna işaret etmesi gibi.

Problemin Tanımı

Hemşirelik tarihinin anlatılmasının temel görevi, yalnızca olayları belgelemek değil; bu olaylardan anlam üretmek ve bugünün yapılarını tarihsel bir çerçevede yorumlamaktır. Hemşirelik mesleği, teknolojik adaptasyon, sistem yönetimi ve sağlık politikaları açısından merkezi bir aktör olmasına rağmen, literatürde genellikle ikincil ya da yardımcı bir unsur olarak kalmıştır. Bu durum, günümüzün sağlık hizmetlerinde yaşanan yapısal sorunlara, eşitsizlik, iş gücü yetersizliği, teknolojik bağımlılık, karar verme odağı kayması gibi, tarihsel bir bağlamdan bakmayı zorlaştırır.

Amaç

Bu derlemenin amacı, hemşirelik tarihini, klinik otorite, sağlık teknolojisi adaptasyonu ve kamu politikaları bağlamında yeniden ele alarak, sağlık tarihi kapsamında, bu büyük boşluğu doldurmaktır. Böylece, hem geçmişin hem de günümüzün pratiklerine dair daha bütüncül, daha analitik ve daha politik bir anlayış geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Bu çalışmada üç ana hedefe ulaşılması amaçlanmaktadır:

- 1. Klinik Otoritenin Tarihsel Gelişimi:** Hemşirelerin klinik karar verme özerkliğinin ve bu özerkliğin yasal, politik ve teknolojik bağlamlarda nasıl inşa edildiğini ya da kısıtlandığını analiz etmek.
- 2. Teknolojik Adaptasyonun Sistemik Etkileri:** Biyomedikal teknolojilerin ve bilişim sistemlerinin hemşirelik mesleğine adaptasyon sürecini, yalnızca faydalar değil; iş yükü artışı, kullanılabilirlik sorunları ve hasta güvenliği perspektifleriyle eleştirel bir mercekten incelemek.
- 3. Kamu Politikaları ve Eşitlik:** Tarihsel sağlık reformlarının ve küresel iş gücü dinamiklerinin (örneğin hemşire göçü), sağlıkta eşitlik üzerindeki etkilerini inceleyip, güncel sağlık politikaları için tarihsel bir yol haritası sunmak.

Bu sistematik yaklaşım, hemşirelik tarihini salt bir meslek geçmişi olarak değil; modern sağlık sistemlerinin karşılaştığı yapısal sorunlar ve geleceğe yönelik dönüşümler bağlamında anlamlı bir analitik araç olarak konumlandırmayı hedeflemektedir.

1. TARİHSEL DÖNÜM NOKTALARI VE KRİTİK ANALİZ

1.1. Klinik Otoritenin Kuruluşu: Florence Nightingale ve Kırım Savaş Paradigması

Florence Nightingale'in Kırım Savaşı'nda (1853–1856) ortaya koyduğu rol, yalnızca hijyen ya da bakım hizmetiyle sınırlı bir başarı değildir. Onun en büyük katkısı, hastane ölüm oranlarını veri temelli analizlerle belgeleyip, önlenabilir hastalık ölümlerini (tifüs, kolera vb.) savaş yaralanmalarından ayırarak, sağlık sistemlerinde veri temelli politika değişiminin imkânını göstermesidir (Small, 2023). Nightingale'in meşhur “Gül grafikleri” (Polar Area Diagrams) aracılığıyla sunduğu istatistiksel veriler, yalnızca tıbbi durumu belgelemekle kalmamış, aynı zamanda dönemin politik ve bürokratik otoritelerine karşı epistemi ya da bilgi temelli bir eleştiri zemini oluşturmuştur.

Nightingale'in yaklaşımı, hemşireliği duygusal fedakârlığın ötesine taşıyan; bakım pratiğini, kanıt temelli, rasyonel, sistematik ve yönetsel bir meslek haline getiren ilk büyük adımdır. Bu tarihi kırılma, hemşirelik mesleğinde sadece bireysel bakım değil; sistem rasyonelleştirme, süreç analizleri ve hastane yönetimi gibi alanlarda epistemik otoriteye dayalı bir kimlik inşa etmektir.

Bu erken dönem reformu, modern hemşirelik bilişimi, kalite iyileştirme, hasta güvenliği ve sistem mühendisliği çalışmalarının tarihsel kökenini oluşturur. Her ne kadar Nightingale o dönem bir “hemşire” olarak adlandırılrsa da, yaptığı iş salt bakım değildi; sistematik veri toplama, analiz ve sağlık politikası için kanıt üretmeydi. Bu bakımdan, hemşirelik pratiğinin mühendislik-gibi bir disiplin olarak görülebileceğini savunan ilk örneklerden biriydi.

1.2. Sanayileşme, Kurumsallaşma ve Hastane Sisteminin Doğuşu (1900-1950)

20. yüzyılın başlarında, sanayileşme ve kentleşme süreçleri; hastaneleri sadece hayır kurumları ya da refakat yerleri olmaktan çıkarıp, bürokratik, teknolojik ve kompleks kurumlar haline getirdi. Bu kurumsallaşma süreci, hemşirelerin sadece yatak başında bakım veren değil; aynı zamanda hastane organizasyonunun bel kemiğini oluşturan, vardiya düzenlerini planlayan, malzeme akışını ve hijyeni yöneten operasyonel yöneticiler haline gelmesini sağladı. Aynı dönemde, halk sağlığı hemşireliği doğdu. Özellikle şehirlerde artan göç, kötü konut koşulları, bulaşıcı hastalıkların yayılması ve sosyoekonomik eşitsizlikler, hemşireleri evlere, okullara ve toplumun en kırılgan kesimlerine yöneltti. Böylece, sağlık hizmeti yalnızca hastane duvarları içinde yürütülen bir bakım faaliyeti değil; toplumsal bir sorumluluk ve kamu hizmeti haline geldi (Kalb & Vuckovic, 2023).

Bu süreç, sağlık sisteminin daha geniş bir toplumsal ve politik çerçevede yeniden tanımlanması anlamına geliyordu. Kurumsal hastane, profesyonel hemşirelik mesleği, halk sağlığı kampanyaları ve kamu hizmeti ideali iç içe geçmiş; hemşirelik, kompleks sağlık sistemlerinin organizasyonunda merkezi bir rol kazanmıştı.

1.3. Biyomedikal Teknoloji Çağı ve İş Yüğü (1950–2000): Klinik Entegrasyonun Zorlukları

1950’lerden itibaren biyomedikal teknoloji, hastanelerde dramatik bir biçimde yaygınlaştı. Yoğun bakım üniteleri (YBÜ), mekanik ventilatörler, monitörizasyon sistemleri, infüzyon pompaları gibi cihazlar, sadece tıbbi bakım olanaklarını genişletmekle kalmadı; hemşirelik pratiğini kökten dönüştürdü. Hemşireler artık yalnızca bakım vermekle kalmıyor; cihaz yönetimi, sürekli monitörizasyon, ilaç infüzyonlarının ayarlanması ve hasta stabilitesinin teknik parametrelerle değerlendirilmesi gibi karmaşık, teknik görevleri yerine getiriyorlardı. Bu, hemşireliğe teknik uzmanlık kazandırırken, aynı zamanda yorgunluk, cihaz bağımlılığı nedeniyle klinik beceri eksikliği ve artan iş yükü gibi yeni riskleri de beraberinde getirdi.

1980’lerden itibaren elektronik hasta kayıt (EHR) sistemleri hastanelerde yaygınlaşmaya başladı. Bu sistemler hemşireleri büyük miktarda hasta verisi girişi, doğrulama, düzenleme ve korunmasından sorumlu kıldı. Bu geçiş, hemşireliği bir veri yöneticisi haline dönüştürdü. Ancak birçok EHR sistemi fatura, hekim dokümantasyonu veya mevzuat uyumluluğu odaklı geliştirildiği için, hemşirelik bakım sürecine özgü arayüz ve iş akışlarına yeterince uymuyordu. Sonuç olarak, klinik iş akışında kesintiler, kullanıcı hataları ve ezberlenmiş rutinlerin artması gibi sorunlar ortaya çıktı (Carayon et al., 2024).

Bu dönem, hemşireliğin yalnızca biyomedikal cihazların basit operatörü değil; hasta güvenliği, veri bütünlüğü, iş akışlarının optimizasyonu ve sistem güvenilirliği gibi alanlarda aktif bir sistem aktörü olduğunu gösterdi. Ancak teknolojiyi tasarlayan mühendislik disiplinleri ile hemşire arasındaki kopukluk, birçok sorunun kaynağıydı.

1.4. Küresel Sağlık, Dijital Dönüşüm ve Eşitsizlik (21. Yüzyıl)

21. yüzyıl, hemşirelik pratiğini biyoteknoloji, dijital sağlık, yapay zekâ ve küresel halk sağlığı krizleri aracılığıyla dönüştürdü. COVID-19 pandemisi, bu dönüşümün en çarpıcı örneği oldu. Tele-sağlık, uzaktan izleme, sanal vizitler ve dijital hasta yönetimi, bakım hizmetlerinin hastane duvarlarının dışına taşınmasını sağladı. Hemşireler, dijital-hemşirelik, dijital hasta izleme, veritabanı yönetimi ve bilgi sistemlerinin operatörleri haline geldiler; bu durum

hem bakım sürekliliğini sağladı hem de hemşirelik bilişiminin küresel ölçekte önemini görünür kıldı (Wu, 2021). Ancak tele-sağlık yayılımı, dijital uçurum sorunlarını da derinleştirdi. Alt sosyoekonomik düzeydeki, kırsal ya da dezavantajlı topluluklardaki hastalar, geniş bant erişim eksikliği, cihaz yetersizliği veya düşük dijital okuryazarlık gibi nedenlerle bu hizmetlerden yeterince yararlanamadı. Bu durum, sağlıkta eşitsizlik ve erişim bariyerlerini yeniden üreterek, farklı potansiyelleri ortaya çıkardı (Chang et al., 2021). Öte yandan, yapay zekâ destekli karar destek sistemleri, risk skorlama araçları ve otomatik tanı sistemleri yaygınlaştı. Bu teknolojiler hem bakım sürecini hızlandırdı hem de potansiyel etik, güvenlik ve adalet sorunları doğurdu. Algoritmik yanlılık, veri temsiliyetindeki eksiklikler ve şeffaflık sorunları, hemşireleri yalnızca pasif kullanıcı değil; aynı zamanda algoritmik karar alımının etik ve operasyonel yöneticileri haline getirmiş oldu (Scott & Vanstone, 2023).

Son yıllarda “human factors and ergonomics” disiplini, sağlık teknolojileri tasarımında, klinik kullanıcıların (hemşireler, yönetici hemşireler) sesini duyurmaya başladı. Sistem güvenliği, kullanılabilirlik, iş yükü yönetimi ve siber dayanıklılık gibi konular, tıbbi cihazlardan EHR ve yapay zekâ sistemlerine kadar uzanan kapsamlı bir inceleme alanı buldu (Carayon, Kianfar & Benda, 2024). Bu gelişmeler, hemşireliği yalnızca hasta–cihaz arayüzü olarak değil; sağlık sisteminin beyin ve sinir ağı, karar alma, veri yönetimi ve etik sorumluluk açısından merkezi bir aktör olarak yeniden konumlandırmaya başladı.

2. ANALİTİK TARTIŞMA

2.1. Klinik Otorite ve Biyopolitika: Hemşirelik Özerkliği ve Sistematik Karar Alma

Florence Nightingale’den bugüne hemşirelik, klinik otoriteyi içsel uzmanlık ve dışsal tanınma eksenlerinde şekillendirdi. Nightingale’in sistematik temizlik ve veri odaklı reformları, hemşireliğe epistemik bir otorite kazandırdı; bu, merhamet ya da şefkat temelli değil, kanıta dayalı bir otoriteydi. Modern dönemde, bu otoritenin devamı ileri uygulama hemşirelik rollerinde görülmektedir. Hemşireler, klinik karar verme, tedavi planlama, hatta bazı ülkelerde reçete yazma yetkisine sahiptir. Literatürde, hemşire yetkilerinin sağlık hizmetlerine erişim, maliyet etkinliği ve bakım kalitesi üzerindeki olumlu etkileri düzenli olarak belirtilmektedir (D’Amour & O’Connor, 2022). Bu, hemşireliğin sadece bakım veren değil; klinik sistemin özerk ve profesyonel bir aktörü olduğunu gösterir.

Ancak bu özerklik, tarihsel olarak mücadele ile kazanılmıştır. 20. yüzyıl boyunca hastane sistemlerinin bürokratikleşmesi, hekim hegemonyası ve profesyonel meslekleşme mekanizmaları, hemşirelerin klinik otoritesini sınırlayan yapılar oluşturdu. Bu durum, hemşirelik bilgisinin “yardımcı” ya da “destek” rolünde görülmesine yol açtı. Tarihsel bakış açısı, hemşirelik özerkliğini yalnızca mesleki bir statü meselesi değil; sağlık hizmetlerine erişim, bakım kalitesi ve kamu sağlığı açısından stratejik bir kaldıraç olarak görmenin önemini de vurgulamıştır. Sağlık sistemleri yöneticileri, hemşirelere tam kapsamlı yetki verdikleri yerlerde, birincil bakıma erişimin arttığını ve kronik hastalık yönetiminde hasta sonuçlarının iyileştiğini özellikle belirtmektedirler (Scott & Vanstone, 2023).

2.2. İnsan Faktörleri Tarihi ve Teknolojik Yönetişim: Hemşirelik, Sistem Mühendisliği ve Tasarım

Teknoloji entegrasyonu her ne kadar bakım kapasitesini artırsa da cihazların güvenli, etkili ve sürdürülebilir kullanımı için insan faktörleri ve ergonomi yaklaşımı gereklidir. Geleneksel biyomedikal teknoloji uygulamaları, genellikle mühendislik tarafından tasarlanmış, ancak klinik kullanıcıları, yeterince dikkate almamıştır. Bu ihmal, hatalı arayüzler, bilişsel yük, moral yorgunluğu ve sistem güvenliğinin zayıflaması gibi sorunlara yol açmıştır. Son yıllarda, hemşirelikte teknoloji alanı, tıp ve hemşirelik dünyasında giderek daha fazla tanınırlık kazandı. Örneğin, son beş yılda sağlık bilişimi alanında insan faktörlerine dair tartışmalar artmaya başladı. Bu konular arasında yapay zekâ araçlarının kullanımının etik, organizasyonel ve güvenlik boyutları ön plana çıktı (Wu, 2021).

Carayon, Kianfar ve Benda (2024) tarafından yapılan kapsamlı bir çalışmada, tarihsel perspektif ve geleceğe dönük yönelim birleştirilerek, sağlık teknolojilerinde insan faktörleri ve ergonomi yaklaşımının kritik önemi vurgulanmıştır. Özellikle büyük ölçekli sistemlerde (hastane, dijital sağlık ağları) çok düzeyli bakış açısıyla uygulanması, hem hasta güvenliğini artırmak hem de bakım personelinin iş yükünü yönetilebilir kılmak açısından vazgeçilmezdir. Ayrıca, insan-merkezli tasarım yaklaşımıyla geliştirilen yeni metotlar, mobil sağlık uygulamaları ve yapay zekâ destekli cihazlar, hemşirelerin iş akışını destekleyebilir ve bilişsel yükü azaltabilir. Sistematik yaklaşımlar, hasta yolculuğunu sistemin bir parçası olarak yeniden tanımlar hem hastayı hem de hemşireyi merkeze koyar ve bakım süreçlerinin güvenlik ile verimlilik arasında dengelenmesini hedefler (Porter, 2020).

Ancak bu dönüşüm, yalnızca teknolojik yenilik değil; etik, organizasyonel ve politik bir dönüşümdür. Yapay zekâ uygulamaları yaygınlaştıkça, hemşireler,

algoritma yöneticisi rolünü üstlenmelidir. Bu da hem teknik yeterlilik hem de etik sorumluluk gerektirir.

2.3. Tarihsel Eşitsizliklerin Dijital Dönüşümdeki Yansıması: Küresel Hemşirelik

Tarihsel olarak hemşireler, toplumun en kırılgan ve dışlanmış kesimlerine sağlık hizmeti götürmeyi amaçlamıştır. Bu misyon, hemşireliği, yalnızca klinik bakım veren değil; toplumsal eşitlik savunucusu ve kamu sağlığı aktörü haline getirmiştir. 21. yüzyılda tele-sağlık ve dijital bakım pratikleri bu mirası sürdürme potansiyeli taşısa da, dijital uçurum, bu dönüşümün eşitlikçi olmasını zorlaştırmaktadır. Tele-sağlığa geçişin alt sosyoekonomik gruplar ve dezavantajlı topluluklar için ciddi erişim bariyerleri yaratabileceği araştırmalarda belirtilmektedir (Reverby, 2021). Bu bağlamda, hemşirelik yalnızca bir teknolojik yenilik değil; aynı zamanda bir adalet ve kapsayıcılık meselesidir. Dijital sağlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması, yalnızca kolaylık sağlamak değil; eşitsizlikleri yeniden üretmemek için aktif bir strateji, politika ve savunuculuk gerektirir. Bu nedenle, hemşireler, dijital dönüşümü yönlendirmede merkezi bir rol oynamalıdır.

Aynı zamanda, giderek küresel hale gelen hemşirelik iş gücü hareketleri “beyin göçü” bağlamında sağlık eşitsizliklerini yeniden şekillendirmektedir. Gelişmiş ülkelerin hemşire açığını doldurmak için düşük ve orta gelirli ülkelerden hemşire ithal etmesi, küresel sağlık adaletini zayıflatmaktadır. Bu eğilim, hem küresel sağlık politikaları hem de etik sorumluluk açısından derin bir tarihsel ve biyopolitik analiz gerektirir.

3. GELECEĞE YÖNELİK PERSPEKTİFLER VE AÇIK SORUNLAR

Hemşireliğin geçmişte olduğu gibi gelecekte de sağlık sisteminin ana eksenlerinden biri olacağı nettir. Ancak bu potansiyelin açığa çıkması için, hemşireliğin yalnızca klinik bakım mesleği olarak değil; sistem mühendisliği, politika yapımı, etik yönetim ve dijital sağlık liderliği disiplinleriyle entegre edilmesi gerekmektedir. Geleceğin hemşiresi, yalnızca cihazı kullanan değil; teknolojinin gereksinimlerini belirleyen, arayüzleri test eden, kullanıcı deneyimini değerlendiren ve sistem güvenliğini gözetken bir aktör olmalıdır. Bu, bilgi teknolojisi, yazılım geliştirme, ergonomi ve insan faktörleri mühendisliği ile hemşirelik mesleğini disiplinler arası bir alana dönüştürür.

Florence Nightingale’in veri temelli mirası, geleceğin hemşireleri için veri okuryazarlığı ve analitik becerilerin temel nitelikler olduğunu gösteriyor. Hemşireler yalnızca klinik bakım değil; veri toplama, analiz, raporlama ve

politika önerisi üretebilecek kapasiteye sahip olmalıdır. Bu da hemşirelik eğitiminin yeniden düşünülmesini ve genişletilmesini gerektirir.

Dijital sağlık ve küresel hemşirelik iş gücü hareketleri gibi dönüşümler, hem erişim fırsatlarını artırmakta hem de eşitsizlikleri yeniden şekillendirme riski taşımaktadır. Hemşirelik, bu dönüşümü adil, kapsayıcı ve etik temelli hale getirmek için gelecek vizyonlu rolünü üstlenmelidir. Bu, yalnızca klinik bir mesele değil; küresel sağlık adaleti, insan hakları ve biyopolitik bir meseledir. Hemşirelik, bu mücadelenin merkezinde olmalıdır.

SONUÇ

Bu derleme; hemşirelik tarihini, sağlık sistemi tarihinin pasif bir alt dalı olarak değil, sistemlerin, insan faktörlerinin ve bakımın teknolojik dönüşümünün kalbindeki merkezi aktör olarak yeniden konumlandırıştır. Florence Nightingale'den günümüze uzanan bu yolculuk, hemşireliğin yalnızca biyomedikal ilerlemeyi takip eden bir meslek değil; sistemlerin, teknolojinin ve politika süreçlerinin dönüşümünü yönlendiren kritik bir güç olduğunu ortaya koymaktadır. Nightingale'in istatistiksel mühendislikten ilham alan reformlarıyla başlayan bu hikâye, günümüzde yapay zekâ, dijital sağlık ve küresel tele-bakım çağında yeni bir boyut kazanmıştır.

Hemşirelik tarihi, artık kronolojik-sosyolojik incelemelerle değil; küresel ekonomi, politika, sistem mühendisliği ve etik yönetim disiplinleriyle ilişkilendirilen disiplinlerarası bir alan olarak ele alınması gerekmektedir. Gelecekte, hemşirelik; etik, eşitlikçi, sistemik ve teknolojik olarak entegre bir yönetim paradigması geliştirmek zorundadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Carayon, P., Kianfar, S., & Benda, L. (2024). Human factors and ergonomics in healthcare: Historical perspective and future direction. *Applied Ergonomics*, 114, 103554. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2023.103554>
- Chang, J. E., Lai, A. Y., Gupta, A., Nguyen, A. M., Berry, C. A., & Shelley, D. R. (2021). Rapid transition to telehealth and the digital divide: Implications for primary care access and equity in a post-covid era. *The Milbank Quarterly*, 99(2), 340–368. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.12509>

- D'Amour, D., & O'Connor, A. M. (2022). The impact of advanced practice nursing on healthcare systems: A critical systematic review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 133, 103289. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2022.103289>
- Kalb, K. A., & Vuckovic, M. (2023). Algorithmic accountability in nursing: Ethical implications of artificial intelligence in clinical decision-making. *Journal of Advanced Nursing*, 79(10), 3845–3856. <https://doi.org/10.1111/jan.15830>
- Scott, K., & Vanstone, M. (2023). Who is accountable for bias in healthcare AI? Nursing's historical role in ethical risk management. *Nursing Inquiry*, 30 (1), e12530. <https://doi.org/10.1111/nin.12530>
- Wu, Y. (2021). Utilization of telehealth and the advancement of nursing informatics during Covid-19 pandemic. *International Journal of Nursing Sciences*, 8 (4), 367–369. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2021.09.004>
- Porter, R. (2020). *The Greatest Benefit to Mankind: A Medical History of Humanity*. W. W. Norton & Company.
- Reverby, S. M. (2021). *Ordered to Care: The Dilemma of American Nursing, 1850–1945* (3rd ed.). Rutgers University Press.
- Small, H. (2023). *Florence Nightingale: Avenging Angel*. Yale University Press.

EXTENDED ABSTRACT

This review reinterprets the history of nursing not as a secondary narrative within the broader history of medicine but as a central analytical lens for understanding the evolution of modern health systems. Traditional medical historiography often prioritizes biomedical “milestones”—such as vaccines, surgical innovations, or pharmaceutical discoveries—and frames health progress through the perspective of physicians, scientific breakthroughs, and rationalist narratives. While influential, this approach obscures the social, organizational, and systemic contributions of nursing, thereby narrowing the framework through which contemporary, technologically dense, globally interconnected health systems are examined.

The text argues that nursing history is inherently intertwined with clinical authority, technological integration, and public policy. These intersections become visible from Florence Nightingale’s work during the Crimean War onward. Nightingale’s reforms extended well beyond hygiene: she used

systematic data collection, statistical visualization, and administrative restructuring to demonstrate that preventable infectious diseases-not battlefield injuries—were the primary cause of mortality. Her “polar area diagrams” were early examples of data-driven policymaking and embodied an epistemic challenge to bureaucratic and political authorities. This marked a turning point by positioning nursing as a rational, evidence-based, managerial profession rather than a purely emotional or charitable practice.

During the first half of the 20th century, industrialization transformed hospitals into bureaucratic and technologically dependent institutions. As hospitals grew more complex, nurses became crucial to operational management, from coordinating shifts to ensuring supplies and overseeing sanitation. Simultaneously, public health nursing emerged in response to urbanization, migration, and growing socioeconomic disparities. Nurses extended care beyond hospital walls into homes, schools, and marginalized communities, thus redefining healthcare as a social and civic responsibility.

From 1950 to 2000, the biomedical technology boom reshaped nursing practice. Intensive care units, mechanical ventilators, infusion pumps, and continuous monitoring systems required nurses to acquire advanced technical expertise. Although these innovations improved patient outcomes, they also increased cognitive workload, created technology dependency, and introduced new safety risks. With the rise of electronic health records in the 1980s and 1990s, nurses became responsible for massive amounts of digital data entry and verification. Yet many early digital systems were designed primarily for billing or physician documentation, neglecting nursing workflows and contributing to user fatigue, interruptions, and errors.

In the 21st century, digital transformation, telehealth expansion, and global public health crises have further altered the nursing landscape. The Covid-19 pandemic accelerated the adoption of virtual monitoring, remote consultations, and data-intensive care models. Nurses emerged as central operators of digital systems, managing databases, virtual platforms, and remote patient interactions. However, these changes also amplified inequities: limited broadband access, low digital literacy, and device scarcity disproportionately affected rural and low-income communities. Artificial intelligence and algorithmic decision tools introduced additional challenges, including bias, transparency issues, and ethical concerns. Nurses increasingly serve not only as end users of AI systems but also as ethical stewards and operational overseers of algorithmic decision-making.

The analytical portion of the article situates nursing autonomy within the broader context of biopolitics and professional governance. While advanced practice

nurses have demonstrated positive impacts on access, cost-effectiveness, and quality of care, their authority has historically been constrained by physician dominance and bureaucratic structures. The text also highlights the growing relevance of human factors engineering and user-centered design, arguing that technology must be shaped around real clinical workflows-especially those of nurses-to enhance safety and reduce cognitive burden.

Finally, the review underscores the global dimensions of nursing inequality, including digital divides and international nurse migration (“brain drain”), which threaten care equity in low- and middle-income countries. Overall, the article concludes that nursing history must be reframed as an interdisciplinary field intersecting with systems engineering, ethics, public policy, and global health. Nursing is positioned not merely as a provider of bedside care but as a critical architect of future health systems.

Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 16.08.2025	Submitted date
Kabul tarihi 26.11.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 08.02.2026	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bayburtlu, A.S. & Erdoğan, G. (2026). Bilsen’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin incelenmesi. *Journal of History School*, 80, 198-233.

BİLSEM’DE ÖĞRENİM GÖREN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE MÜZİK EĞİTİM SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ¹

Ahmet Selçuk BAYBURTLU² & Göktürk ERDOĞAN³

Öz

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM) öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin müzik eğitimi süreçlerini, öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri temelinde çok yönlü olarak incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Erzurum merkez yer alan üç BİLSEM’de yürütülen araştırmada fenomenoloji deseni benimsenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Katılımcılar; altı müzik öğretmeni, on beş öğrenci ve on beş veliden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, müzik eğitiminin öğrencilerin akademik başarı, sosyal beceri ve duygusal gelişimlerine %100 oranında olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin %27,59’u kendilerini “azimli”, %24,14’ü “çalışkan”, %13,79’u “hırslı” ve %13,79’u “öğrenmeyi seven” olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin en belirgin özellikleri ise %12,50 oranla “meraklı” ve “sosyal”, %8,33 oranla “hırslı”, “hevesli” ve “öğrenmeye açık” olarak ifade etmiştir. Müziğin meslek olarak seçilmesine ilişkin değerlendirmelerde; öğretmenlerin tamamı (%100) öğrencilerin bu alanda kariyer yapma olasılığını düşük görürken, öğrencilerin %73,33’ü ve velilerin %73,33’ü müziği meslek olarak seçme fikrine olumlu yaklaşmıştır. Elde edilen veriler, BİLSEM’lerde müzik eğitiminin özel yetenekli öğrencilerin çok yönlü gelişiminde kritik bir rol üstlendiğini; ancak mesleki yönelim konusunda öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri

¹Yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nde, 21.08.2024 tarih, E-50704946-050.04-460022 numarası ile alınmıştır.

²Sivas cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, selcuk.bayburtlu.025@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6906-2694

³Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Türk Halk Müziği Anabilim Dalı, erdogangokturk77@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8174-6979

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

arasında farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kariyer planlaması ve rehberlik hizmetlerinin müzik eğitimi sürecine entegrasyonunun önemini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM, Eğitim, Sanat, Müzik Eğitimi, Özel Yetenek.

Examination of Music Education Processes of Specially Talented Students Studying at BİLSEM

Abstract

This qualitative study investigates the music education processes of gifted students enrolled in Science and Art Centers (BİLSEM) under the Ministry of National Education in Turkey, drawing on the perspectives of students, parents, and teachers. Conducted in three BİLSEMs located in the city center of Erzurum, the research employed a phenomenological design, utilizing semi-structured interviews and document analysis as primary data collection techniques. The participant group comprised six music teachers, fifteen students, and fifteen parents. Findings indicate that music education had a universally positive impact (100%) on students’ academic achievement, social skills, and emotional development. Self-perceptions among students revealed that 27.59% identified as “determined,” 24.14% as “hardworking,” and 13.79% each as “ambitious” and “fond of learning.” Teachers were most frequently described as “curious” and “sociable” (12.50%), followed by “ambitious,” “enthusiastic,” and “open to learning” (8.33% each). In terms of career aspirations, all teachers (100%) assessed the likelihood of students pursuing music professionally as low, whereas 73.33% of both students and parents expressed a favorable attitude toward music as a career choice. The results highlight that music education in BİLSEMs plays a critical role in the holistic development of gifted students, while also revealing notable differences between teacher, parent, and student perspectives regarding professional orientation. These findings underscore the need to integrate comprehensive career planning and guidance services into the music education process.

Keywords: BİLSEM, Education, Art, Music Education, Special Talent.

GİRİŞ

İnsanoğlu, gelişim sürecine katkı sağlayabilecek olanakları fark ettikçe, yaşamını daha işlevsel hâle getirmek, bireysel yeterliklerini geliştirmek ve toplumsal yapı içerisinde etkin bir rol üstlenmek amacıyla çeşitli uygulamalar ortaya koymaktadır. Bu süreçte eğitim, bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Eğitim; bireyin içinde doğduğu ve yaşadığı kültürel ve toplumsal çevre ile kurduğu etkileşimler sonucunda, toplumun ve eğitim bilimleri alanının benimsediği ilkeler doğrultusunda, bilgi, beceri, tutum

ve davranışların kazandırılmasını amaçlayan planlı ve sistemli bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Öner'e göre eğitim, ilkel insanların hayatta kalma ve yaşamını sürdürme içgüdüsünden doğan bir süreç olarak değerlendirilmekte; bu süreç, zamanla eğitimin kapılarının aralanmasına zemin hazırlamaktadır (2011, s.1). Başlangıçta ağırlıklı olarak içgüdüsel davranışlara dayanan bu süreç, ilerleyen dönemlerde deneme-yanılma yoluyla öğrenme biçimlerinin gelişmesiyle çeşitlenmiştir. Zaman içerisinde tesadüfi öğrenme ve deneme-yanılma temelli yaklaşımlar yerini; merak, soru sorma, plan yapma ve problem çözme gibi daha bilinçli ve bilişsel süreçlere bırakmıştır. Bu bağlamda eğitim, bireyin içgüdüsel davranışlardan bilinçli ve analitik düşünme biçimlerine doğru ilerleyen çok boyutlu bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır.

Uçan'a göre eğitim; bilim, teknik ve sanat olmak üzere üç disiplini kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları şekillendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazanır (2004, s. 28). Böyle bir eğitim, bireyi biyolojik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla; fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış yapılarıyla dengeli bir bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi, bu amaca yönelik eğitim sürecinin üç ana boyutundan, bileşeninden biridir.

Müzik eğitimi; bireyin müzik alanında mesleki bilgi, beceri ve kazanım elde etmesine, kendisini kişisel, bilişsel, sosyal ve kültürel boyutlarıyla tanımasına, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmesine, öz güven duygusunun oluşmasına, eleştirel düşünebilmesine ve estetik bir bakış açısı kazanmasına yardımcı bir eğitim alanıdır (Uçan, 2004). Müzik eğitimi; ülkemizde özellikle 1830'lu yıllardan itibaren, genel anlamıyla eğitimin gelişimi ve yaygınlaşması amacıyla yapılan çalışmalar içerisinde, büyük oranda, devlet desteği ve kontrolünde gerçekleştirilmiştir.

Uçan'a göre müzik eğitimi; genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç ana amaç doğrultusunda ele alınmaktadır (1996, s.125-128). Genel müzik eğitimi, bireylerin gerekli asgari düzeyde sanatsal kültür edinmelerini amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Özengen müzik eğitimi ise sanata ilgi duyan bireylerin bu ilgilerini geliştirmek amacıyla gerekli müzikal bilgi ve becerileri kazanmalarını hedefleyen bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir. Mesleki müzik eğitimi ise müzik alanında bir meslek seçen ya da seçmeyi düşünen bireylere, mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve donanımı kazandırmayı amaçlayan bir eğitim alanı olarak literatürde yer almaktadır. Bu bağlamda, özellikle günümüzde özengen müzik eğitimine yönelik ilginin giderek arttığı görülmektedir.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Toplulukların çağdaş uygarlık ve kültür mirası, genellikle üstün ve özel yeteneklere sahip bireylerin potansiyellerinden kaynaklanmaktadır ve bu bireyler genellikle nüfusunun küçük bir kesimini oluşturur. (Ataman, 2004, s.156). Bu nedenle, üstün ve özel yetenekli bireylerin doğru ve yeterli eğitim imkanlarına erişimleri önemli bir konudur (Davaslıgil, 2004, s.211).

Ülkemiz, dünyada özel yetenekli bireylerin eğitimi konusunda en köklü geçmişe sahip ülkelerden biridir. Selçuklu Devleti döneminde, üstün yetenekli çocukların tespiti ve özel olarak eğitilmesi amacıyla “Gulamhane” adı verilen kurumlar kurulmuştur. Selçuklular, medrese sisteminin oluşumunda ve gelişiminde önemli rol oynamış, bu sayede Türk ve dünya eğitim tarihinde kalıcı etkiler bırakmıştır (TBMM, 2012). Osmanlı Devleti ise önceki medeniyetlerden edindiği deneyimlerle, devletin ihtiyaç duyduğu yönetici, bürokrat, diplomat ve elit kadroları yetiştirmek üzere Enderun mekteplerini kurmuştur. Bu kurumlar, özel yetenekli bireylerin eğitimi için sistemli bir yapı sunmuştur (Eker, 2020, s.53).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, özel yetenekli çocuklar Türkiye'nin kalkınması ve ilerlemesi açısından önemli bir potansiyel olarak görülmeye başlanmıştır. Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk, eğitim alanında gerçekleştirdiği köklü reformlarla birlikte, üstün yetenekli bireylerin desteklenmesine de büyük önem vermiştir (Eker, 2020, s.53). Akkutay’a (2012) göre, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar özel yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili olarak yapılan yasal düzenlemeler ve uygulanan eğitim politikaları, günümüzdeki ve gelecekteki çalışmalara sağlam bir temel oluşturacak niteliktedir.

1929 yılında, özel yetenekli bireylerin desteklenmesine yönelik ilk yasal adım atılmış ve “1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun”un 3. maddesi uyarınca, zekâ ve karakter yönünden üstün özellikler taşıyan öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yarışma yoluyla seçilerek yurt dışına gönderilmesi öngörülmüştür. 1940 yılında çıkarılan 3803 sayılı Kanun ile ise, ülke kalkınmasının köylerden başlatılması ve öğrenmenin yaparak, yaşayarak gerçekleşmesi anlayışıyla Köy Enstitüleri kurulmuştur. Bu okullar, belirli alanlarda yetenekli olduğu belirlenen öğrencilerin yetiştirilmesini hedeflemiş, ancak 1950 yılında kapatılmıştır. 1948 yılında ise, 5245 sayılı “İdil Biret ve Suna Kan’ın Yabancı Memleketlerde Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun” yürürlüğe girmiştir. Sonrasında bu yasa, daha geniş kapsamlı olan 6660 sayılı yasa ile değiştirilmiş; böylece müzik, resim ve plastik sanatlar alanlarında özel yetenekli çocukların hem yurt içinde hem de yurt dışında eğitim alabilmelerinin önü açılmıştır (Karabulut, 2010).

1961-1965 yılları arasında, Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitimi adına birçok önemli gelişme yaşanmıştır. Bu dönemde, 1961 yılında ülkemizin ilk ulusal bireysel zekâ testi geliştirilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlı Özel Eğitim Şubesi tarafından, 1953-1960 yılları arasında Indiana Üniversitesi'nden Prof. Dr. Dalton Beier'in katkılarıyla Stanford-Binet L-M Formları, Wechsler Zekâ Testleri ve Porteus Alexander Performans Testleri Türk kültürüne uyarlanarak "GAZİ-BEIER Testi" adında bir bireysel zekâ testi ortaya konmuştur. Bu test, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde uygulanmış; Test ve Araştırma Bürosu tarafından istatistiksel analizler yapılarak norm değerleri belirlenmiştir. Ayrıca, 30 Temmuz 1962 tarihli ve 1214 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği"nin 2., 4. ve 13. maddelerinde, özel yetenekli çocuklar için özel sınıflar ve okullar açılabilmesi hükmüne bağlanmıştır. Aynı yönetmeliğin 15. maddesinin (a) fıkrasında ise üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler için gezici özel eğitim öğretmenliği modeli önerilmiştir (Karabulut, 2016). Bu dönemde ayrıca, Ankara'daki üç okulda "türdeş okul" uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulamada, grup yetenek testleri ile değerlendirilen öğrenciler, aldıkları sonuçlara göre "A, B, C" türdeş sınıflara yerleştirilmiştir (Karabulut, 2016). Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitimi alanında önemli bir adım, 1995 yılında Ankara'da açılan ilk Bilim ve Sanat Merkezi olan Yasemin Karakaya BİLSEM ile atılmıştır. Bu gelişmeyi takiben, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel yetenekli bireylerin eğitimi yasal çerçeveye alınmış; onlara yönelik doğrudan ve dolaylı hizmetler ile bu hizmetleri sunacak okul, kurum ve programlar belirlenmiştir. 2001 yılında ise Bilim ve Sanat Merkezlerinin işleyişine ilişkin ilk yönerge uygulanmaya başlamıştır (Eker, 2020, s.55).

Günümüzde Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitimi amacıyla pek çok farklı program hayata geçirilmektedir. Bu alandaki çalışmaların merkezinde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) yer alırken, üniversiteler, resmi ve özel okullar, sivil toplum kuruluşları ile çeşitli özel ve kamuya ait enstitüler de özel yeteneklilere yönelik çeşitli projeler yürütmektedir. Ülkemizde halen özel yetenekli bireylerin eğitimi konusunda en yaygın ve etkili yapı, BİLSEM'lerdir. 1995 yılından itibaren açılmaya başlanan bu merkezlerin sayısı günümüzde 393'e ulaşmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren BİLSEM'ler, okul dışı destek eğitimi sunan özel eğitim kurumlarıdır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin, örgün eğitimlerini aksatmadan bireysel yeteneklerini fark etmeleri ve kapasitelerini en üst düzeye çıkarabilmeleri amacıyla kurulmuşlardır (Baykoç Dönmez, 2004, s.70).

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitiminde etkili olan bir diğer program türü, üniversiteler tarafından yürütülen destek programlarıdır. Bu kapsamda, 2007 yılında TÜBİTAK’ın desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) hayata geçirilmiştir. Üniversite temelli bir model olan ÜYEP, üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiş özel bir tanılama ve yerleştirme sistemine sahiptir. Program, bilimsel kanıtlara dayalı olarak hazırlanan özgün bir eğitim müfredatı uygulamaktadır (Sak, 2011). ÜYEP, halen gelişerek faaliyetlerini sürdürmekte olup, Avrupa Yetenek Konseyi tarafından akredite edilen ve ülkemizde bu akreditasyona sahip tek program olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca, Avrupa Yetenek Konseyi’nin Türkiye’deki resmi temsilcisidir. (Eker, 2020, s.55).

2011 yılından itibaren Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan "Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Grup Başkanlığı" tarafından yürütülmekte ve denetlenmektedir. Bu birim, özel yetenekli bireylerin ihtiyaç duyduğu özel eğitim hizmetlerine erişimini sağlamak amacıyla araştırma ve geliştirme faaliyetlerini sürdürmektedir. Aynı zamanda, alandaki tüm paydaşların yararlanabileceği çeşitli yayınlar hazırlamakta ve bu kaynakları ‘orgm.meb.gov.tr’ adresi üzerinden ücretsiz olarak erişime sunmaktadır. Grup Başkanlığı tarafından hazırlanan 2013-2017 Özel Yeteneklilerin Eğitimi Strateji ve Eylem Planı kapsamında da bu alanda birçok hedef belirlenmiş ve kapsamlı bir faaliyet planı oluşturulmuştur. Özetle, son yıllarda özel yeteneklilerin eğitimine verilen önem artmış; bu alanda hizmet sunan kurum ve kuruluşlar hem nicelik hem de nitelik açısından önemli gelişmeler kaydetmiştir (Eker, 2020, s.57).

Bu bağlamda Türkiye de 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla Türkiye genelinde 81 ilde toplam 393 BİLSEM faaliyet göstermektedir (<https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-bilsem>).

Ülkemizde tüm öğrenciler, okul yaşamlarının belli bir döneminde, ilgi, yetenek ve sosyal statü ayrımı olmaksızın ortak öğrenim deneyimlerine katılmaktadır. Bugün, ilköğretim okullarının birinci kademesinde, bazı ülkelerde ise hem birinci hem de ikinci kademelerde öğrenciler ortak öğrenim deneyimlerini paylaşmaktadır. Bu süreçte, öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış (zenginleştirilmiş, bireyselleştirilmiş) programlar izlemeksizin, standart bir öğretim programı takip etmektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği sağlamış olsada, üstün ve özel yetenekli bireyler ile özel eğitime ihtiyaç duyanlar eşitsizlik sebep olmaktadır (Davaslıgil, 2004).

Toplamlar, üstün yetenekli bireylere yaşamlarının ilk dönemlerinden itibaren destek vermelidir. Bu durum, gelişim süreçlerindeki görece yetersizlikleri gidermek ve hızla değişen teknoloji ile iletişim ortamlarının oluşturduğu karmaşık sorunların artarak devam ettiği günümüzde büyük bir önem arz etmektedir (Özsoy ve diğerleri, 1991).

Özel eğitim, tüm bireylerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bir yaklaşımdır. Ancak, üstün veya özel yetenekli bireyler özel eğitim kapsamına alınması, bazı kesimler tarafından kolayca benimsenmeyebilir. Oysa, bu bireyler de farklı öğrenme ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçların karşılanması, onların potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeleri için kritik öneme sahiptir (Ataman, 2002).

Türkiye’ de geçmişten günümüze uzanan tecrübelerinden yola çıkarak, üstün yetenekli bireylerin eğitimi ve istihdamı konusunda devlet, sivil toplum kuruluşları, medya ve iş dünyası iş birliği içinde hareket etmelidir. Bu iş birliği ile milli bir eğitim politikası oluşturulmalı ve bu politika, üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlamalıdır. Böylece bu gizli kalmış güç, ülkemizin kalkınmasına önemli katkılar sağlayacaktır (Davashgil, 2004).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için sistematik bir yaklaşım sergileyen önemli bir kurum bulunmaktadır: Enderun Mektebi. II. Murat tarafından temelleri atılan, ancak Fatih Sultan Mehmet döneminde gelişimini tamamlayan Enderun, eğitim alanında önemli bir rol oynamıştır. Bu okul, Hristiyan ailelerden devşirilen çocukların Türk ailelerine verilmesiyle başlar ve daha sonra Hazırlık Sarayı'na alınan bu çocukların, burada gösterdikleri başarıya göre Enderun-ı Hümayun'a kabul edilmesiyle devam eden bir süreci kapsamaktaydı (Akkutay, 1984). Bu süreç, üstün yetenekli çocukların özel olarak yetiştirilerek imparatorluğun yönetimi ve çeşitli alanlarında görev almalarını sağlamıştır.

Enderun Mektebi'nde eğitim alan öğrencilerin barındığı ve eğitim gördüğü saraylar arasında Edirne Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı, Galata Sarayı ve İskender Çelebi Sarayları sayılabilir. Öğrenciler, eğitimdeki başarılarına göre farklı odalara yerleştirilirlerdi. Bu odalar, hiyerarşik bir düzen içinde Büyük ve Küçük Oda, Doğanç Odası, Seferli Koğuşu, Kiler Koğuşu, Hazine Odası ve en üst seviyede yer alan Has Oda şeklinde sıralanırdı. Başarı düzeyi arttıkça daha üst seviyedeki odalara geçilir, en yüksek mertebe ise Has Oda'ya ulaşmak olurdu (Akyüz, 1982). Bu sistem, öğrencilerin motivasyonunu artırırken eğitim ve ilerleme sürecini de yapılandırmaktaydı.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Cumhuriyet döneminde, üstün yetenekli çocukların devlet desteğiyle eğitilmesi amacıyla 1948 yılında çıkarılan özel bir yasa kapsamında İdil Biret ve Suna Kan gibi yetenekli sanatçılar yurt dışında eğitim alma fırsatı bulmuştur. Bu yasa, 1956 yılında kapsamı genişletilerek “6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun” adıyla yürürlüğe girmiştir. Günümüzde hâlâ geçerliliğini koruyan bu kanun, 1978 yılından itibaren fiilen uygulanmamaktadır. 1948-1978 yılları arasında, bu yasa sayesinde dünya çapında tanınan 17 sanatçı devlet tarafından yetiştirilmiştir (Enç, 1979).

1964 yılında, matematik ve fen bilimleri alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi amacıyla Ankara Fen Lisesi kurulmuştur. Aynı yıl, Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi bazı ilkokullarda özel sınıflar ve türdeş öğrenci grupları oluşturularak beş yıl süren bir deneme programı başlatmıştır (Özsoy ve diğerleri, 1991).

Ayrıca, 1416 sayılı yasa kapsamında üstün yetenekli öğrencilerin yurt dışında devlet desteğiyle eğitim almasına olanak tanınmış; Devlet Parasız Yatılılık Sınavı, Yükseköğrenim bursları ve TÜBİTAK destekleri bu öğrencilerin gelişimine katkı sağlamıştır (Enç, 1979).

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeyi amaçlamakta ve okul dışı zamanlarını verimli değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. 2009 yılı itibarıyla Türkiye genelinde BİLSEM sayısı 52’ye ulaşmıştır (MEB, 2009). İstanbul Üniversitesi iş birliğiyle kurulan Ford Otosan Beyazıt İlköğretim Okulu ise resmi statüde faaliyet gösteren ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim sunan okullardan biridir (Davashgil, 2004).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde üstün yetenekli bireylerin eğitimi, Enderun Mektebi ile kurumsal bir yapı kazanmış; Cumhuriyet döneminde ise bu anlayış çeşitli okul açılışları, burs programları ve destekleyici uygulamalarla sürdürülmüş ve geliştirilmiştir. Zamanla bu çabalar, üstün yetenekli öğrenciler için özel eğitim sunan kurumların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu süreçte elde edilen kazanımların değerlendirilmesi ve karşılaşılan zorlukların analiz edilmesi, gelecekteki eğitim politikalarının şekillendirilmesi açısından önemli bir kılavuz niteliği taşıyacaktır. Bu bağlamda, 1960-2009 yılları arasında Cumhuriyet döneminde devlet ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin uygulamaların nasıl hayata geçirildiği, bu çalışmanın temel problemi olarak belirlenmiştir (Karabulut, 2010, s.4).

Bilim Sanat Merkezleri, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için özel yetenekli bireylerin eğitim alabileceği kurumlardır. Bu merkezler, görsel sanatlar, müzik ve genel yetenek alanlarında öğrencilerin örgün eğitimlerini aksatmayacak şekilde planlanmış programlar sunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren bu merkezler, avantajlı ve dezavantajlı gruplar olarak sınıflandırılan öğrencilere özel eğitim hizmetleri sunmaktadır. Dezavantajlı gruplar, eğitim seviyelerinde diğer akranlarına ulaşmada zorluk yaşayan öğrencileri içerirken, avantajlı gruplar ise standart eğitim programlarının kendileri için yetersiz olduğunu düşünen öğrencilerdir. Bu merkezler, her iki grubun da özel ihtiyaçlarına uygun eğitim sunarak potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefler. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre hazırlanan eğitim planları ile başarılarını maksimize etmeyi amaçlamaktadır (Yuvacı, 2023, s. 140-141).

Türkiye'deki ilk bilim ve sanat merkezi, 1995 yılında kurulmuştur. Bu tarihten önce, özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bulut ve Taylı'ya göre, bu çalışmalar arasında Atatürk'ün öncülüğünde 1925 yılında gerçekleştirilen ve özel yetenekli öğrencilerin yurt dışında eğitim görmelerini sağlayan ilk çalışma bulunmaktadır. Türdeş sınıf uygulamaları ise 1960 yılında başlatılmış ve 1964 yılında Ankara Fen Lisesi özel yetenekli öğrenciler için kurulmuştur. Farklı yöntemler denense de bazıları uzun süreli olamamıştır. Son 25 yılda başarılı bir şekilde faaliyet gösteren ve son on yılda yaygınlaşan bilim ve sanat merkezleri, eğitim alanındaki önemli bir rol oynamaktadır (Bulut ve Taylı, 2006).

Bilim ve Sanat Merkezlerinde (Bilsem) eğitim hakkı kazanan öğrenciler için uygulanan program, uyum sağlama, destek eğitimi, bireysel yeteneklerin keşfi, özel yeteneklerin geliştirilmesi ve proje eğitimi kapsamaktadır. Bu program kapsamında öğrencilere bireysel etkinlikler, grup eğitimi, sosyal faaliyetler ve dış etkinlikler sunulmaktadır. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek amacıyla atölye çalışmaları, kulüp faaliyetleri, kamplar ve organizasyonlar gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Öğrenci alımları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yapılan tanılama sınavları ile gerçekleştirilir. Başarılı olan öğrenciler, özel yetenek alanları olan müzik ve resimde bireysel değerlendirme sınavına katılırlar. Tüm aşamaları başarıyla tamamlayan öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıt hakkı kazanarak 12. sınıfa kadar eğitimlerine devam ederler (Yuvacı, 2023, s. 141).

Ataman'a göre, başarılı çocuklar üç farklı gruba ayrılmaktadır. Birinci grup üstün zekaya sahip olanlar yani her alanda ortalamaların üzerinde performans gösteren çocuklardır. İkinci grup ise belirli bir alanda (matematik, müzik, resim vb.) özel

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

yetenekli olan çocuklardan oluşmaktadır. Üçüncü grupta ise parlak çocuklar bulunmaktadır. "Parlak öğrenci" olarak nitelendirilen çocuklar, genellikle öğretmenler tarafından en çok beğenilen öğrencilerdir. Bu çocuklar ödevlerini düzenli ve eksiksiz yaparlar, sınıflarının en önünde otururlar ve genellikle doğrudan verilen görevleri çalışarak tamamlarlar. Öğretmenlerin en çok beğendiği grup parlak öğrenci grubu olmasına rağmen aslında soru soran ve sorgulayan grup üstün zekâyâ sahip çocuklardır ve bu grup genellikle sadece %2’lik bir oranı oluşturur. Özel yetenekli çocuklar arasında ise bu oran genellikle %4 ila %5 arasında değişmektedir. Eğer bir çocuk hem özel yetenekli hem de üstün zekâyâ sahipse, yaratıcılık ve düşüncelerini hayata geçirme konusunda yaşıtlarına göre en az iki yaş ileride olabilmektedir. Bazı durumlarda, bu yeteneklerini aktif olarak kullanan çocuklarda gelişimin 4 yaş kadar ileride olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu nedenle, çocukların farklı alanlardaki yetenekleri ve potansiyelleri değerlendirilirken dikkatli ve özenli bir yaklaşımın benimsenmesi önem taşımaktadır (Ataman, 2012).

Bilim ve sanat merkezlerine kabul edilen öğrenciler, diğer yaşıtlarından belirgin şekilde farklılık göstermektedir. Tanılama sınavları, çocukların bu özelliklerini tespit etmek ve ayırt etmek amacıyla özel olarak tasarlanmıştır (Yuvacı, 2023, s. 142). Feldhusen’e göre özel yetenekli öğrenciler, diğer yaşıtlarından önemli ölçüde farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahiptir. Bu öğrenciler, genel başarı düzeyleri açısından diğer yaşıtlarına göre daha ileri düzeydedir. Sadece akademik başarıları değil, özel yetenek alanlarında da aynı derecede yüksek başarılar sergilemektedirler (Feldhusen, 1997).

Bilim ve sanat merkezleri, sanat alanlarına odaklandığında genellikle görsel sanatlar ve müzik alanlarını kapsayan iki ana bölümden oluşmaktadır. Müzik, tarihi dönemlerden itibaren insanların yaşamlarında önemli bir rol oynamış ve gücü fark edilerek farklı alanlarda kullanılmış bir sanat formudur. Müziğin, inançtan eğlenceye, sağlıktan bireylerin gelişimine kadar birçok alanda etkileri araştırılmış ve bu etkiler çeşitli yollarla kullanılmıştır. Bu geniş perspektifte müziğin eğitiminde, bilim ve sanat merkezleri önemli roller üstlenen eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır (Dağdeviren ve Karaönçel, 2021, s.118).

Bilim ve sanat merkezlerinde müzik alanında eğitim alan öğrenciler, uyum programı, özel yetenek geliştirme grupları ve proje grupları olmak üzere üç aşamada eğitimlerini tamamlamaktadır. Uyum programı, öğrencilerin bilim ve sanat merkezine ve çevresine uyum sağlamalarını amaçlayan toplam 40 ders saati süren bir programdır. Uyum programını başarıyla tamamlayan öğrenciler özel yetenek geliştirme (ÖYG-1, ÖYG-2) gruplarına geçiş yapar. Bu gruplarda, öğrencilere yetenekleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim planları

uygulanır. Temel müzik eğitiminin yanı sıra geleneksel müzik, müzik teorisi, müzik tarihi, armoni ve çalgı eğitimi gibi dersler verilir. Bilsem'e katıldığı sınıf kademesinden lise kademesine kadar ÖYG programına devam eden öğrenciler, liseye geldiklerinde proje gruplarında eğitim almaya başlar. Öğrenciler, proje gruplarında aldıkları bilgi ve deneyimleri kullanarak çalgılarında, teorik olarak veya müzik teknolojisi alanında bilimsel üretimler yapma sürecine dahil olurlar. Bilim ve sanat merkezlerinde, özel yetenekli bireyler için müzik kültürünün oluşturulması ve entelektüel kimlik kazanmalarına yönelik eğitimler verilmektedir. "Müzik kültürü" ise toplumun veya topluluğun yaşam boyu müziksel algılarını etkileyen ve müzik zevklerini içselleştiren refleksleri şekillendiren kültürel bir miras olarak tanımlanabilir. " (Dağdeviren, 2022, s. 232).

Üniversitelerin güzel sanatlar fakülteleri, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi alanları ve konservatuarlar ayrıca güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde öğrenim gören müzik öğrencileri, özel yetenek sınavlarına tabi tutulup başarılı olduklarında bu okullara kaydedilmektedir. Bazı öğrenciler, belirli bir yetenek seviyesine sahip olmalarına rağmen bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören öğrencilerden farklılık gösterebilir. Bu öğrenciler genellikle algılama ve uygulama konularında başarılı olabilirler. Ancak her bireyin farklı yetenekleri ve becerileri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bakanlık tarafından "özel" yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerle kıyaslandığında, bazı öğrencilerin sadece temel düzeyde özel yetenekli olmaları ileride meslek hayatlarında gelişme eksikliği yaşayabilir. Diğer yandan, bilim ve sanat merkezlerinde müzik eğitimi alan öğrenciler, genellikle üstün zekâ ve yetenek kombinasyonuna sahip oldukları için daha verimli ve etkili sonuçlar elde edebilirler. Bu öğrenciler, küçük yaşta profesyonel müzik eğitimi almaları ile de öne çıkabilirler (Yuvacı, 2023, s.142).

Ülkemizde özel yetenekli öğrenciler için sunulan eğitim imkanları oldukça kapsamlı ve yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Türkiye genelinde 81 ilde toplam 393 bilim ve sanat merkezi bulunmaktadır. Bu öğrencilere 554 adet genel yetenek, 183 müzik ve 232 adet görsel sanatlar olmak üzere toplam 969 atölye ile eğitim vermektedir. (Yuvacı, 2023, s.143).

Bu merkezlerden dört tanesi ise Erzurum ilinde bulunmaktadır. "*Erzurum/Aziziye Şehit Birol İli Bilim ve Sanat Merkezi, Erzurum / Palandöken- Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezi, Erzurum / Yakutiye- Yakutiye Bilim ve Sanat Merkezi, Erzurum / Oltu- Oltu Bilim ve Sanat Merkezi*", bu çalışmada ise Erzurum merkezde ve Oltu ilçesinde bulunan dört Bilim ve Sanat Merkezi, dikkate alınmıştır.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Bu araştırmada, BİLSEM bünyesinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin müzik eğitimi süreçleri, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri temelinde çok yönlü olarak değerlendirilmiştir. Çalışma, konu, yöntem ve ilişkili disiplinler bağlamında sahip olduğu nitelikleri ortaya koymayı hedeflemekte olup, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen görüşleri

1. BİLSEM müzik öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Özel yetenekli öğrenciler müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri konusundaki motivasyonları nasıldır?

Veli görüşleri

1. BİLSEM’de müzik eğitimi alan öğrenciler ve bu öğrencilerin özellikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri konusundaki düşünceleri nasıldır?

Öğrenci görüşleri

1. Özel yetenekli öğrenciler kendilerini müzikal açıdan nasıl tanımlarsınız?
2. Özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri konusundaki motivasyonları nasıldır?

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) bünyesinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin müzik eğitimi süreçlerini, öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kapsamlı ve derinlemesine biçimde incelemektir. Çalışma, özel yetenekli bireyler için sunulan müzik eğitiminin niteliğini, işlevselliğini ve öğrencilerin çok yönlü gelişimine olan katkılarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda araştırmada; BİLSEM’lerde yürütülen müzik eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri, duygusal gelişimleri ve öz yeterlik algıları üzerindeki etkileri değerlendirilmekte, ayrıca müziğin öğrenciler tarafından geleceğe yönelik bir meslek alanı olarak algılanma biçimi ele alınmaktadır. Öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri arasındaki benzerlikler ve

farklılıklar incelenerek, müzik eğitimi sürecine ilişkin algıların bütüncül bir çerçevede analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aracılığıyla, BİLSEM’lerde uygulanan müzik eğitiminin mevcut durumuna ilişkin bilimsel temelli bir değerlendirme sunulması, özel yetenekli öğrencilerin müzik alanındaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu alanda geliştirilecek eğitim politikalarına, program düzenlemelerine ve rehberlik hizmetlerine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın önemi

Toplumların tarih boyunca gelişimini incelediğimizde, topluluklara yön veren ve çağı şekillendiren kişilerin genellikle özel yetenekli bireyler olduğunu görebiliriz (Uzun, 2004). Özel yetenekli bireyler, toplum içinde aktif azınlık olarak bilinen bir grup oluştururlar. Bu nedenle eğitim sistemi içinde özel yetenekli bireylerin önemli bir yerinin olduğu belirtilmektedir.

Bu bağlamda mevcut araştırmada odak noktası özel yetenekli bireyler için müzik eğitimi konusuna odaklanarak, bu alanda sağlanabilecek önemli katkıları incelemektir. Araştırma, özel yetenekli çocuklar ve onların eğitimi hakkında toplumda farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Özel yetenekliler ilgili yapılan araştırmaların sayısının yetersiz olduğu ve özellikle özel eğitim gerektiren diğer gruplarla kıyaslandığında daha az olduğu belirtilmektedir (Warne, Lazo, Ramos ve Ritter, 2012).

Durumu özelleştirdiğimizde bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin müzik alanındaki potansiyellerini ve ilgi alanlarını belirleyerek, onların müzik eğitimlerini bu doğrultuda şekillendirmenin önemini vurgulamaktadır. Bu araştırma, ülkemizdeki özel yetenekli çocukların müzik eğitim politikalarını etkileyebilecek potansiyele sahiptir. Ayrıca, çalışmanın örgün eğitim kurumlarına ve özel bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan müzik öğretmenlerine, okul yöneticilerine ve özel yetenekli çocukların ailelerine, özel yetenekli çocukları daha yakından tanımalarına ve müzik eğitiminde onlara rehberlik etmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

İfade edilen bütün noktalar dikkate alındığında araştırmanın, özel eğitim ve müzik eğitimi alanlarında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlı olduğundan bu alanda büyük bir boşluk bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın bu boşluğu doldurmaya yardımcı olması ve ileri araştırmalara yol göstermesi ümit edilmektedir. Bu çalışmanın, özel yetenekli öğrencilerin müzik

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

eğitimi alanındaki ihtiyaçlarını anlama ve karşılamada rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) yürütülen müzik eğitimi uygulamalarını, öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerini bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak incelemesi bakımından BİLSEM literatüründe özgün ve önemli bir konuma sahiptir. Mevcut literatür incelendiğinde, BİLSEM’lere yönelik çalışmaların büyük ölçüde tanılama süreçleri, genel eğitim programları, öğretmen yeterlilikleri veya öğrencilerin bilişsel özellikleri üzerine yoğunlaştığı; müzik eğitimi gibi sanat temelli alanların ise çoğunlukla sınırlı örneklemelerle, tek paydaş perspektifinden ya da betimsel düzeyde ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışma, BİLSEM müzik eğitimi alanında hissedilen kuramsal ve uygulamaya dönük boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın literatürdeki en önemli katkılarından biri, BİLSEM’de müzik eğitiminin etkilerini yalnızca sanatsal ya da performans odaklı kazanımlar üzerinden değil; duyuşsal, sosyal, bilişsel ve kariyer yönelimleri boyutlarıyla birlikte ele almasıdır. Öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinin eş zamanlı olarak incelenmesi, müzik eğitiminin çok katmanlı yapısını ortaya koymakta ve literatürde sıklıkla eleştirilen “tek yönlü veri” sorununa güçlü bir alternatif sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, BİLSEM müzik eğitiminin yalnızca bireysel yetenek gelişimine değil, öğrencilerin özgüven, öz ifade, sosyal uyum ve akademik motivasyonlarına da anlamlı katkılar sağladığını literatüre nitel ve nicel kanıtlarla kazandırmaktadır.

Araştırmanın fenomenolojik desenle yürütülmesi, BİLSEM müzik eğitiminin paydaşlar tarafından nasıl deneyimlendiğini derinlemesine ortaya koyarak literatüre yöntemsel açıdan da katkı sunmaktadır. Türkiye’de BİLSEM’ler üzerine yapılan çalışmaların önemli bir bölümünün nicel tarama modellerine dayandığı düşünüldüğünde, bu tez; yaşantı, algı ve anlamlandırma süreçlerini merkeze alan yaklaşımıyla alana özgün bir metodolojik örnek oluşturmaktadır. Ayrıca nitel temaların frekans verileriyle desteklenmesi, müzik eğitimi alanında nadir görülen bütüncül bir analiz çerçevesi sunmaktadır.

Çalışma, BİLSEM müzik eğitiminin uygulamadaki güçlü yönlerinin yanı sıra yapısal ve sistemsal sorunlarını da görünür kılarak literatürde eleştirel bir değerlendirme alanı açmaktadır. Özellikle fiziki altyapı eksiklikleri, enstrüman erişimindeki sosyoekonomik eşitsizlikler, ders saatlerinin yetersizliği ve müzik teknolojilerinin programa entegre edilememesi gibi bulgular, daha önce parçalı biçimde ele alınan sorunları sistematik bir çerçevede tartışmaya sunmaktadır. Bu yönüyle tez, yalnızca mevcut durumu betimleyen değil, aynı zamanda

politika geliştirme ve program iyileştirme süreçlerine doğrudan katkı sağlayabilecek bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Bu bağlamda BİLSEM literatüründe müzik eğitimi alanını çok boyutlu, paydaş temelli ve derinlemesine ele alan sayılı çalışmalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Araştırma, özel yetenekli öğrencilerin müzik eğitimi yoluyla bütüncül gelişimlerinin nasıl desteklenebileceğine dair kuramsal ve uygulamaya dönük güçlü çıkarımlar sunmakta; gelecekte yapılacak karşılaştırmalı, nicel ağırlıklı ve uzunlamasına çalışmalar için sağlam bir referans çerçevesi oluşturmaktadır. Bu yönleriyle çalışma, BİLSEM müzik eğitimi alanında literatüre özgün, kalıcı ve yönlendirici bir katkı sağlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, araştırmanın felsefi zemini, araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, araştırma verilerinin toplanması ve veri analizleri, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği ile ilgili bölümler yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenoloji (olgubilim) deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; “Kişisel görüşme/mülakat (yarı yapılandırılmış) tekniğinde ise belirli durumdaki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler, içerik analizi süreci doğrultusunda kodlanmış, benzer kodlar temalar altında birleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların daha anlaşılır biçimde sunulabilmesi amacıyla, nitel verilerden elde edilen kod ve temaların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Bu sayısal veriler, herhangi bir istatistiksel hipotez testi uygulanmaksızın, yalnızca betimleyici istatistikler (frekans ve yüzde dağılımları) kullanılarak oluşturulmuştur.

Bu yöntemle elde edilen veriler; özel yetenekli öğrencilerin müzik eğitimi sürecine ilişkin görüşleri, öğrencilerin kendilerini müzikal açıdan nasıl tanımladıkları, müzik eğitiminin akademik, sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerine yönelik algılar ile müziğin gelecekte meslek olarak seçilmesine ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinden oluşmaktadır. Elde

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

edilen veriler, katılımcı görüşlerinin yoğunluk ve dağılımlarını ortaya koymak amacıyla tablo ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

Araştırma verilerinin toplanması ve analizi

Bu fenomenolojik araştırmada veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Nitel araştırmalar, araştırma sorularına derinlemesine yanıtlar bulmayı amaçlayan ve birbirleriyle ilişkili çeşitli veri toplama etkinliklerini içeren bir süreci kapsamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu fenomenolojik çalışmada veri toplama aşaması Creswell’in (2007) önerdiği nitel veri toplama ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür.

Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, ilgili katılımcılara uygun yollarla ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde başta yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere gözlem ve doküman incelemesinden yararlanılmış; elde edilen veriler sistematik biçimde kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedebilmeleri amacıyla gerekli etik ve fiziksel önlemler alınmış, görüşmelerin BİLSEM ortamında gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda veri toplama, veri analizi ve araştırma bulgularının raporlanması birbirini tamamlayan ve eş zamanlı ilerleyen süreçlerdir. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi doğrusal ve sabit bir yaklaşım yerine, analitik bir süreç olarak tanımlanan “veri analiz sarmalı” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı, verilerle sürekli etkileşim hâlinde bulunarak verilerin içine derinlemesine nüfuz etmiş ve analiz sürecini yorumlayıcı bir anlayışla sürdürmüştür. Araştırmacı, analiz sarmalı boyunca farklı analitik boyutlar arasında geçiş yaparak verilerden anlamlı temalar ve açıklamalar üretmiştir (Creswell, 2007).

BULGULAR VE YORUM

Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler

1. BİLSEM müzik öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri konusundaki görüşleri nelerdir?

BİLSEM’de görev yapan müzik öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, özel yetenekli öğrenciler hem bireysel hem de sosyal yönleriyle dikkat çeken çok yönlü bireyler olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler, bu öğrencilerin genellikle hırslı, meraklı, azimli, dikkatli ve öğrenmeye istekli

olduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ısrarlı ve sabırlı tutumlar sergilemeleri, onların bu alanla güçlü bir içsel motivasyonla ilişki kurduklarını göstermektedir. Öğretmenler ile gerçekleşen görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler tablo ve grafikler ile ifade edilmiştir.

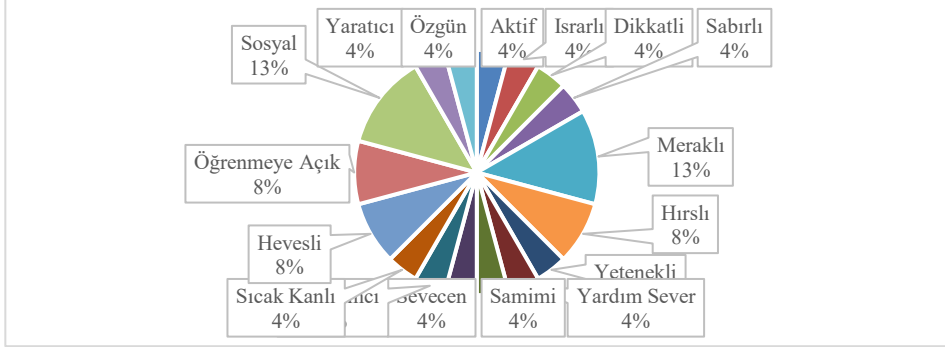
Tablo 1.

BİLSEM’ de müzik eğitimi veren öğretmenlerin kişisel görüşlerine göre öğrenciler özellikleri

Kod	F Değeri	F Yüzdesi	Kişi Kodu
Aktif	1	4,17	Aziziye I
Israrlı	1	4,17	Palandöken I
Dikkatli	1	4,17	Palandöken I
Sabırlı	1	4,17	Palandöken I
Meraklı	3	12,50	Palandöken I, III, Yakutiye I
Hırslı	2	8,33	Palandöken I, II
Yetenekli	1	4,17	Palandöken II
Yardım Sever	1	4,17	Palandöken II
Samimi	1	4,17	Palandöken I
Sevecen	1	4,17	Palandöken I
Paylaşımçı	1	4,17	Palandöken II
Sıcak Kanlı	1	4,17	Palandöken I
Hevesli	2	8,33	Palandöken III, Yakutiye I
Öğrenmeye Açık	2	8,33	Palandöken III, Yakutiye I
Sosyal	3	12,50	Palandöken III, Yakutiye I, Aziziye I
Yaratıcı	1	4,17	Yakutiye II
Özgün	1	4,17	Yakutiye II

Tablo 1’ den anlaşılacağı üzere Palandöken I’ in ifadesinde öğrenciler; “ısrarlı, dikkatli, sabırlı, meraklı, hırslı, sevecen, samimi ve sıcakkanlı” olarak tanımlanmıştır. Palandöken II’ ye göre ise öğrenciler; “paylaşımçı, yardımsever, yetenekli ve hırslı” dır. Palandöken III, özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde anlayışlı olduklarını, sosyal becerilerinin gelişmiş olduğunu ve bu öğrencilerin öğrenmeye açık, meraklı ve hevesli bireyler olduğunu ifade etmiştir. Yakutiye I, bu öğrencilerin sosyalleşmeye açık, meraklı, hırslı ve öğrenmeye istekli olduklarını belirtmiştir. Yakutiye II ise özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı ve özgün fikirlere sahip olduklarını vurgulamıştır. Son olarak, Aziziye I’ e göre bu öğrenciler, yaşıtlarına kıyasla daha sosyal ve aktif bireyler olup, bireysel çalışmalarda daha başarılıdırlar.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...



Grafik 1. Bilsem’ de müzik eğitimi derslerine giren öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin kişisel özellikleri

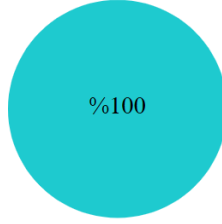
Grafik 1’ den anlaşılacağı üzere, BİLSEM’de müzik eğitimi dersi alan öğrencilerin kişisel özelliklerine dair öğretmen görüşlerine dayalı verileri sunan bu grafikte, öğrencilerin en baskın özelliklerinin “Meraklı” (%13) ve “Sosyal” olma (%13) yönünde yoğunlaştığı görülmektedir. BİLSEM öğrencilerinin doğası gereği araştırma, sorgulama, çevresini tanıma ve ilişki kurma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bunu takiben, öğrencilerin “Hırslı” (%8), “Hevesli” (%8) ve “Öğrenmeye Açık” (%8) yönleri dikkat çeken diğer niteliklerdir. Söz konusu özellikler, öğrencilerin yalnızca akademik veya sanatsal süreçlere katılımda değil, aynı zamanda bu süreçleri benimseme, devam ettirme ve geliştirmede istekli olduklarını göstermektedir. Bunların yanı sıra, “Yaratıcı”, “Özgün”, “Aktif”, “Israrlı”, “Dikkatli”, “Sabırlı”, “Yetenekli”, “Yardımsever”, “Samimi”, “Sevecen”, “Paylaşıcı” ve “Sıcak Kanlı” olmak üzere diğer pek çok kişisel özellik, her biri %4’lük oranla temsil edilmektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin çok yönlü kişilik yapısına sahip olduğunu, farklı beceri ve tutumlarla öğrenme ortamında yer aldıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 2.

BİLSEM’de müzik eğitimi alan özel yetenekli öğrencilerin, okul hayatı, sosyal yaşam ve arkadaşlık ilişkileri

Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’de müzik eğitimi almasının, okul hayatı, sosyal yaşam ve arkadaşlık ilişkileri üzerine etkileri				
Evet *	Hayır	F Değeri	F Yüzdesi	Kişi
		6	100	Palandöken I, II, III, Yakutiye I, II, Aziziye I

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’ de müzik eğitimi alması onların okul hayatı, sosyal yaşam ve arkadaşlık ilişkileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu Palandöken I, II, III, Yakutiye I, II ve Aziziye I tarafından ifade edilmiştir.



Grafik 2. BİLSEM’de müzik eğitimi alan özel yetenekli öğrencilerin, okul hayatı, sosyal yaşam ve arkadaşlık ilişkileri

Grafik 2’ den anlaşıldığı üzere, özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’de almış oldukları müzik eğitiminin okul hayatı, sosyal yaşam ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Grafik verilerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (%100), müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, müzik eğitiminin sadece bireyin sanatsal yönünü geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini, iletişim yeteneklerini ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin müzik eğitimi sürecinde grup çalışmalarına aktif katılım sağladıklarını, sorumluluk alma bilinci kazandıklarını ve sosyal etkileşimlerinin arttığını belirtmiştir. Sonuç olarak, elde edilen veriler doğrultusunda BİLSEM’de verilen müzik eğitiminin, özel yetenekli öğrencilerin bütüncül gelişimi açısından önemli bir unsur olduğu söylenebilir. %100’lük oran, öğretmenlerin bu konudaki görüş birliğini açıkça ortaya koymakta ve müzik eğitiminin sosyal gelişime katkısını güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

2. Özel yetenekli öğrenciler müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri konusundaki motivasyonları nasıldır?

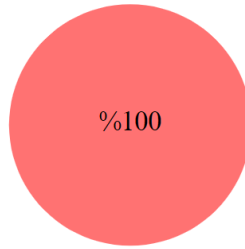
Öğretmen görüşleri doğrultusunda, özel yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğunun müziği ileriye dönük bir meslek olarak seçme konusunda düşük orana sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun temelinde gelecek ve iş kaygısı, ailelerin yönlendirmesi ve müziğe mesleki bir alan olarak verilen toplumsal değer eksikliği yer almaktadır.

Tablo 3.

Özel yetenekli öğrenciler müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri

Özel yetenekli öğrencileriniz ilerleyen yaşamlarında müziği bir meslek olarak seçmek istiyor mu?				
Evet	Hayır *	F Değeri	F Yüzdesi	Kişi
		6	100	Palandöken I, II, III, Yakutiye I, II, Aziziye I

Tablo 3’ den anlaşıldığı üzere özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmemeleri konusundaki öğretmen görüşleri, Palandöken I ve II’ e göre; Gelecek kaygısı, İş kaygısı” sebebi ile müziğin meslek olarak seçilmek istenmediği, Palandöken III’ ise özel yetenekli öğrencilerin müziği hobi olarak ilerleyen yaşamlarına dahil etmek istediklerini ifade etmiştir. Yakutiye I’ de ise, ailelerin etkisi ile müziği meslek olarak seçmek istemedikleri açıklanmış. Yakutiye II’ e göre; ailelerin etkisi ile müziğin hobi olarak ilerleyen yaşamlarında görüldüğü ifade edilmiştir. Aziziye I’ e göre; ailelerin etkisi ile özel yetenekli öğrencilerin müziği meslek olarak seçmek istemediği hobi olarak ilerleyen yaşamlarına dahil etmek istedikleri belirtilmiştir.



Grafik 3. Özel yetenekli öğrenciler müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri

Grafik 3’ den anlaşılabacağı üzere, Palandöken I, II, III, Yakutiye I, II ve Aziziye I bölgelerindeki BİLSEM’lere katılan özel yetenekli öğrencilerin tamamının (%100), müziği ileride bir meslek olarak tercih etmeyeceklerini ifade ettikleri

tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin müziksel yeteneklerine rağmen mesleki yönelimlerini farklı alanlara çevirdiklerini göstermektedir. Bu durumun nedenleri arasında, müzik mesleğine dair kariyer kaygıları, ekonomik belirsizlikler, sosyal destek eksikliği ya da toplumsal değer yargıları yer alabilir. Elde edilen bu veri, müzik eğitiminin yalnızca sanatsal gelişim değil aynı zamanda kariyer planlaması boyutunda da ele alınması gerektiğini ve öğrencilere müzik alanındaki mesleki olanaklar konusunda yeterli bilgilendirmenin yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Veli görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda

1. BİLSEM’de müzik eğitimi alan öğrenciler ve bu öğrencilerin özellikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

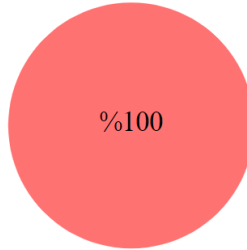
Veli görüşlerine göre, BİLSEM’de müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı, sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkilerinde belirgin olumlu değişimler gözlemlenmiştir.

Tablo 4.

BİLSEM’de müzik eğitimi alan öğrenciler hakkında veli görüşleri

Çocuğunuzun BİLSEM’de müzik eğitimi alması, okul hayatı, sosyal yaşam ve arkadaşlık ilişkileri üzerine etkileri oldu mu?				
Evet	Hayır	F Değeri	F Yüzdesi	Kişi
*		15	100	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV

Tablo 4’ den anlaşıldığı üzere gerçekleşen veli görüşmelerinde on beş velinin de özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’de müzik eğitimi alması, okul hayatı, sosyal yaşam ve arkadaşlık ilişkileri üzerine etkilerinin olumlu yönde olduğunu ifade etmiştir.



Grafik 4. BİLSEM’de müzik eğitimi alan öğrenciler ile ilgili veli görüşleri

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Grafik 4’ de yer alan verilere göre, BİLSEM’de müzik eğitimi alan öğrencilere yönelik veli görüşlerinin tamamı olumlu yöndedir. Elde edilen veriler, BİLSEM’de sunulan müzikal eğitimin çocuklar üzerinde çeşitli olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Veliler, müzik eğitiminin çocukların özgüven gelişimi, sosyal becerileri, akademik başarıları ve duygusal ifadeleri üzerinde olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, müzik eğitiminin sadece sanatsal bir kazanım değil, aynı zamanda bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen temel bir eğitim alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, müzikal etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı, öğrenmeye karşı daha istekli hale geldikleri yönündeki veli görüşmeleri de bu görüşü güçlendirmektedir.

2. Özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri konusundaki düşünceleri nasıldır?

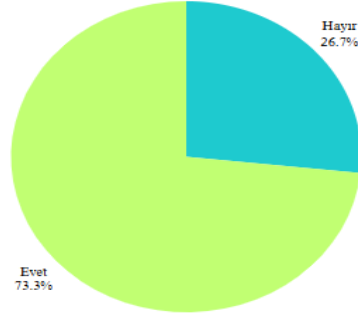
Özel yetenekli öğrencilerin müziği kariyer planlarına dâhil etmeleri konusundaki veli görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler tablo ve grafikler ile ifade edilmiştir.

Tablo 5.

Özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri ile ilgili görüşler

Özel yetenekli çocuğunuzun müziği ilerleyen yaşamında meslek olarak seçmesini ister misiniz?				
Evet	Hayır	F Değeri	F Yüzdesi	Kişi Kodu
	*	4	26,67	I, III, IV, XII
*		11	73,33	II, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XIII, XIV, XV

Tablo 5’ den anlaşıldığı üzere gelecek kaygısı sebebi ile Palandöken Veli I, III, IV, XII gelecekte müziği meslek olarak seçmesine *hayır* derken, Palandöken Veli II, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XIII, XIV, XV *evet* gelecekte *sanatçı ve akademisyen* olarak müziği meslek edinmeleri ifade edilmiştir.



Grafik 5. Özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri ile ilgili görüşler

Grafik 5’ den anlaşılabacağı üzere, özel yetenekli öğrencilerin müziği ileride meslek olarak tercih etme eğilimlerini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre, velilerin %73,33’ü çocuklarının müziği gelecekte meslek olarak seçebileceklerini belirtirken, %26,67’si ise çocuklarının müziği meslek olarak tercih etmeyeceklerini ifade etmiştir. Bu sonuç, BİLSEM’de verilen müzik eğitiminin öğrencilerin mesleki yönelimlerinde etkili olabildiğini ve müzik alanına yönelik ciddi bir ilgi ve yönelimin bulunduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmının müzik alanında kariyer yapma düşüncesine olumlu yaklaşması, müzik eğitiminin öğrencilerde sadece hobi düzeyinde kalmadığını, aynı zamanda bir mesleki kimlik oluşturma sürecine katkı sunduğunu göstermektedir. Öte yandan, %26,67’lik bir kesimin müziği meslek olarak görmemesi, bu alanın kariyer seçenekleri açısından her öğrenci için cazip olmadığını da ortaya koymaktadır. Bu durum, bireysel farklılıkların ve kariyer planlamasında çok yönlü düşünme gerekliliğinin altını çizmektedir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda

1. Özel yetenekli öğrenciler kendilerini müzikal açıdan nasıl tanımlarsınız?

Özel yetenekli öğrencilerin müzikal kimliklerine ilişkin öz tanımlamaları incelendiğinde, çoğunluğunun kendilerini hırslı, azimli, öğrenmeye açık, çalışkan, istikrarlı ve sabırlı bireyler olarak ifade ettikleri görülmektedir.

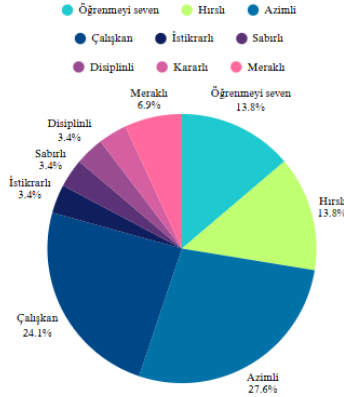
Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Tablo 6.

Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini müzikal açıdan tanımlamaları

Müzik eğitim sürecinizle ilgili kendinizi nasıl tanımlarsınız?			
Kod	F Değeri	F Yüzdesi	Kişi Kodu
Öğrenmeyi seven	4	13,79	I, X, XI, XV
Hırslı	4	13,79	II, V, VI, XV
Azimli	8	27,59	II, IV, V, VII, VIII, IX, X, XI
Çalışkan	7	24,14	III, VII, VIII, XI, XII, XIII, XIV
İstikrarlı	1	3,45	VIII
Sabırlı	1	3,45	X
Disiplinli	1	3,45	XII
Kararlı	1	3,45	XII
Meraklı	2	6,90	XIII, XIV

Tablo 6’ dan anlaşılabacağı üzere özel yetenekli öğrencilerin kendilerini “Öğrenmeyi Seven, hırslı, eğlenceli, çalışkan, istikrarlı, sabırlı, disiplinli, meraklı ve kararlı” olarak tanımlamaktadır.



Grafik 6. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini müzikal açıdan tanımlamaları

Grafik 6’ dan anlaşılabacağı üzere, özel yetenekli öğrencilerin kendilerini müzikal açıdan nasıl tanımladıklarını göstermektedir. Verilere göre öğrencilerin %27,6’sı kendilerini “azimli” olarak tanımlarken, %24,1’i “çalışkan” olduklarını belirtmiştir. Bu iki özellik, grafik içinde en yüksek oranlara sahip olup, özel yetenekli öğrencilerin müzikal alandaki başarılarında kararlılık ve yoğun çabanın

önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Öğrencilerin %13,8'i "öğrenmeyi seven" ve yine %13,8'i "hırslı" olduklarını ifade ederken, bu oranlar öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu ve öğrenmeye yönelik güçlü bir istek taşıdıklarını ortaya koymaktadır. %6,9'luk bir kesim kendini "meraklı" olarak nitelendirirken, "istikrarlı", "sabırlı", "disiplinli" ve "kararlı" gibi daha düşük oranlara sahip özellikler toplamda %13,8'lik bir kesimi oluşturmaktadır. Bu dağılım, BİLSEM'de eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin müzikle ilgili benlik algılarında en baskın unsurların azim, çalışma disiplini ve öğrenme arzusu olduğunu göstermektedir.

2. Özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri konusundaki motivasyonları nasıldır?

Öğrencilerin müziği gelecekte bir meslek olarak seçme konusundaki eğilimleri incelendiğinde, görüşlerin iki ana grupta toplandığı görülmektedir. Birinci grupta yer alan öğrenciler, müziği profesyonel bir kariyer olarak benimsemek istediklerini ifade ederken, ikinci grupta yer alan öğrenciler ise müziği daha çok hobi olarak görmeyi ve farklı meslek alanlarına yönelmeyi tercih etmektedir.

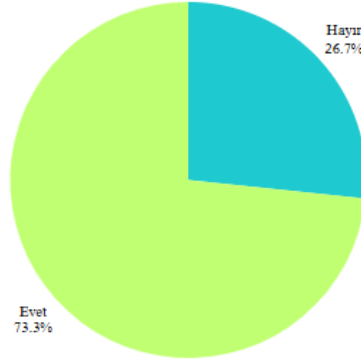
Tablo 7.

Özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri ile ilgili görüşler

Özel yetenekli öğrenci olarak müziği ileriye dönük meslek olarak seçmek ister misiniz?				
Evet	Hayır	F Değeri	F Yüzdesi	Kişi Kodu
	*	4	26,67	I, II, IV, XII
*		11	73,33	III, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI XIII, XIV, XV

Tablo 7' de görüldüğü üzere özel yetenekli öğrencilerin ilerleyen yaşlarında müziği meslek olarak seçmek istemedikleri anlaşılmaktadır. Palandöken öğrenci I' in ifadesinden anlaşılacağı üzere müzik mesleğinde hem iş yoğunluğu fazlalığı hem de aile yönlendirmesi ile müziği meslek olarak seçmek istemediği anlaşılmaktadır. Palandöken öğrenci II' de ise müziği hobi olarak yapmak istediğini dile getirmiş ve teknoloji ile ilgileneceğini ifade etmiş, Palandöken öğrenci III, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XIII, XIV, XV de ise ilerleyen yaşamında müziği meslek olarak seçeceğini ifade etmiştir. Palandöken öğrenci IV' de ise müziği hobi olarak yapmak istediğini dile getirmiş ve bilgisayar mühendisi olmak istediğini ifade etmiştir. Yakutiye öğrenci XII' de ise müziğin her zaman hayatında olacağını fakat meslek olarak seçmek için karar vermediği anlaşılmaktadır.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...



Grafik 7. Özel yetenekli öğrencilerin müziği ileriye dönük meslek olarak seçmeleri ile ilgili görüşler

Grafik 7’ den anlaşılacağı üzere, özel yetenekli öğrencilerin müziği gelecekte meslek olarak seçme eğilimlerini ortaya koymaktadır. Grafik verilerine göre, öğrencilerin %73,3’ü müziği ileride meslek olarak tercih edebileceklerini belirtirken, %26,7’si ise müziği meslek olarak düşünmediklerini ifade etmiştir. BİLSEM’de müzik eğitimi alan özel yetenekli öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun müziği yalnızca bir hobi ya da ders olarak görmenin ötesinde, profesyonel yaşamlarının bir parçası olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin müziğe olan ilgisinin yanı sıra, aldıkları müzik eğitiminin onların kariyer planlamalarında etkili olduğunu da ortaya koymaktadır. Öte yandan, müziği meslek olarak seçmeyi düşünmeyen öğrencilerin varlığı da göz önünde bulundurulduğunda, bu tercihin bireysel ilgi, aile yönlendirmesi veya diğer meslek alanlarına duyulan eğilim gibi farklı etkenlerle şekillenebileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin kariyer yönelimlerinin desteklenmesinde rehberlik hizmetlerinin rolü önemli hale gelmektedir.

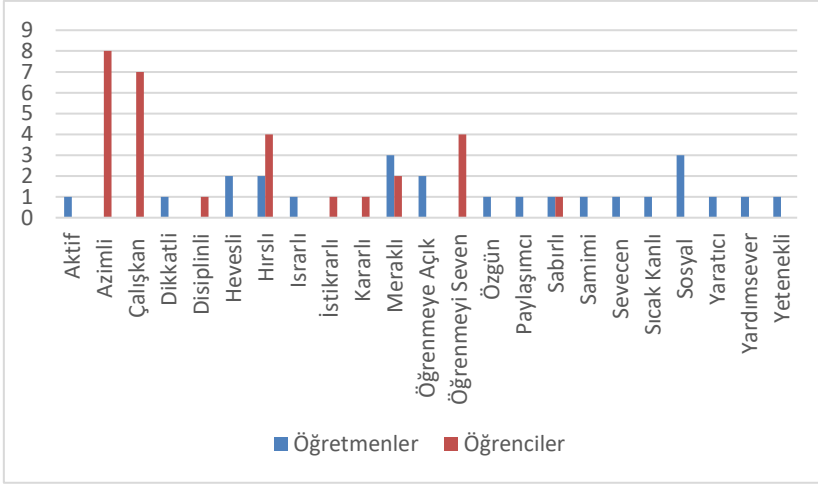
Tablo 8.

Öğretmen ve öğrencilerin kişisel özelliklerinin karşılaştırılmalı frekans değerleri

Kod	Öğretmenler		Öğrenciler	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Aktif	1	4,17	-	-
Azimli	-	-	8	27,59
Çalışkan	-	-	7	24,14
Dikkatli	1	4,17	-	-
Disiplinli	-	-	1	3,45
Hevesli	2	8,33	-	-
Hırslı	2	8,33	4	13,79
Israrlı	1	4,17	-	-
İstikrarlı	-	-	1	3,45
Kararlı	-	-	1	3,45
Meraklı	3	12,50	2	6,90
Öğrenmeye Açık	2	8,33	-	-
Öğrenmeyi Seven	-	-	4	13,79
Özgün	1	4,17	-	-
Paylaşımçı	1	4,17	-	-
Sabırlı	1	4,17	1	3,45
Samimi	1	4,17	-	-
Sevecen	1	4,17	-	-
Sıcak Kanlı	1	4,17	-	-
Sosyal	3	12,50	-	-
Yaratıcı	1	4,17	-	-
Yardımsever	1	4,17	-	-
Yetenekli	1	4,17	-	-
Toplam	24	100	29	100

Tablo 8’ de BİLSEM müzik öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri konusundaki görüşleri ile BİLSEM’de eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin kendilerini müzikal olarak nasıl tanımladıklarına dair görüşleri yer almaktadır. Tablo 28 incelendiğinde öğretmen ve öğrencilerin hırslı ($f_{\text{öğretmen}}=2$, $f_{\text{öğrenci}}=4$); meraklı ($f_{\text{öğretmen}}=3$, $f_{\text{öğrenci}}=2$); sabırlı ($f_{\text{öğretmen}}=1$, $f_{\text{öğrenci}}=1$) görüşlerini ortak olarak belirttikleri görülmektedir.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...



Grafik 8. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel özelliklerinin karşılaştırılmalı frekans değerleri

Grafik 8’ de öğrenciler, kendilerini özellikle azimli (8 kişi), çalışkan (7 kişi), hevesli (4 kişi) ve hırslı (4 kişi) olarak tanımlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyona, içsel güdülenmeye ve başarıya yönelik güçlü bir eğilime sahip olduklarını göstermektedir. Söz konusu özellikler, müzikal yetenek geliştirme sürecinde etkili olan temel bireysel faktörler arasında yer almaktadır. Diğer yandan öğretmenler, öğrencileri daha çok meraklı (3 kişi), öğrenmeye açık (2 kişi), sıcakkanlı (3 kişi), sosyalleşmeye yatkın (3 kişi) ve yardımsever (3 kişi) gibi sosyal ve bilişsel yönleri öne çıkaran sıfatlarla tanımlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca öğrencilerin akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimleriyle de yakından ilgilendiklerini ortaya koymaktadır.

Bazı özelliklerde öğrenciler ve öğretmenler arasında belirgin farklılıklar göze çarpmaktadır. Azimli, çalışkan, hevesli ve hırslı gibi bireysel başarıya yönelik özellikler öğrenciler tarafından sıkça vurgulanırken, öğretmenler bu özellikleri daha düşük düzeyde gözlemlemiştir. Buna karşılık, öğretmenlerin daha çok yardımseverlik, sosyallik ve sıcakkanlılık gibi sosyal beceriler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Bu farklılık, öğrencilerin öz algılarının daha çok başarı ve performans temelli olduğunu; öğretmenlerin ise öğrencilerin sosyal yönlerine daha fazla odaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı özelliklerde öğrenciler ve öğretmenlerin değerlendirmeleri örtüşmektedir. Paylaşımçılık, sabırlılık ve sevgi dolu olma gibi nitelikler her iki grup tarafından da benzer oranlarda belirtilmiştir.

Bu durum, belirli kişilik özelliklerinde öz değerlendirme ile dış gözlemin uyumlu olduğunu göstermektedir.

Grafik 22 de BİLSEM’de öğrenim gören öğrencilerin kendilerini tanımlama biçimlerinin daha çok başarı odaklı ve içsel motivasyona dayalı olduğunu, öğretmenlerin ise öğrencilerin sosyal-duygusal yönlerine daha fazla dikkat ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrenci gelişiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi adına hem öğrencilerin öz farkındalıklarının hem de öğretmen gözlemlerinin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim süreçlerinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de destekleyecek biçimde yapılandırılması, özel yetenekli bireylerin potansiyellerini daha etkili bir biçimde ortaya koymalarına olanak sağlayacaktır.

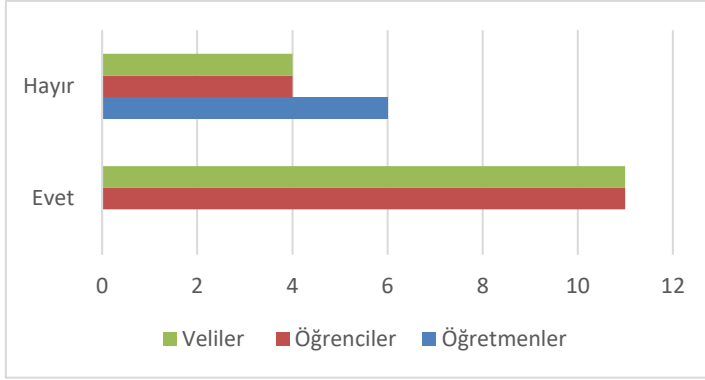
Tablo 9.

Öğretmen veli ve öğrencilerin ilerleyen yaşamlarında müziği meslek olarak seçmelerine dair görüşlerin karşılaştırmalı frekans değerleri

	Öğretmenler		Öğrenciler		Veliler	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	-	-	11	73,33	11	73,33
Hayır	6	100	4	26,67	4	26,67
TOPLAM	6	100	15	100	15	100

Tablo 9’ da BİLSEM müzik öğretmenlerine göre özel yetenekli öğrencilerinin ilerleyen yaşamlarında müziği bir meslek olarak seçmek isteyip istemediklerine dair görüşleri, öğrencilerin müziği ilerleyen yaşamlarında meslek olarak seçmek isteyip istemedikleri ve velilerin özel yetenekli çocuklarının müziği ilerleyen yaşamında meslek olarak seçmelerine dair görüşleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Öğretmenlerin tamamının (f=6) özel yetenekli öğrencilerinin ilerleyen yaşamlarında müziği bir meslek olarak seçmek istemediklerine dair görüşlerine karşın; öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğunun müziğin bir meslek olarak seçilmesine dair olumlu görüş sergilediği görülmektedir. Ancak 19 ve 27. tabloda yer alan katılımcı cevapları incelendiğinde III kodlu velinin çocuğunun müziği kariyer olarak seçmesini istemediği görülürken, çocuğunun bu görüşe katılmadığı; benzer olarak ise II kodlu velinin çocuğunun müziği kariyer olarak seçmesini istediği halde çocuğunun aksi görüş belirttiği görülmektedir.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...



Grafik 9. Öğretmen veli ve öğrencilerin ilerleyen yaşamlarında müziği meslek olarak seçmelerine dair görüşlerin karşılaştırmalı frekans değerleri

Grafik 9’de, özel yetenekli öğrencilerin ilerleyen yaşamlarında müziği meslek olarak seçip seçmeyeceklerine dair öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Verilere göre, öğretmenlerin tamamı (f=6) öğrencilerinin ileride müziği bir meslek olarak seçmeyeceklerini düşünmektedir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin müziğe olan ilgisini daha çok hobi ya da gelişimsel bir alan olarak değerlendirdiklerini; profesyonel meslek olarak görmediklerini göstermektedir. Buna karşın, öğrencilerin ve velilerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin müziği gelecekte bir meslek olarak seçebileceğine ya da seçmesini istediklerine dair olumlu görüş bildirmiştir. Öğrencilerden 10’u ve velilerden 10’u “Evet” seçeneğini işaretlemiş, bu yönde bir görüş bildirilmiştir.

Bu bağlamda, öğrencilerin kendi müzikal geleceklerine dair daha umutlu ve istekli olduklarını, velilerin de çoğunlukla bu isteği desteklediklerini göstermektedir. Ancak bazı bireysel farklılıklar da dikkat çekicidir. 19 ve 27. tabloda yer alan veriler incelendiğinde, III kodlu veli, çocuğunun müziği meslek olarak seçmesini istemediğini ifade ederken, çocuğu bu görüşe katılmamıştır ve müziği kariyer olarak düşünmektedir. Benzer şekilde, II kodlu veli, çocuğunun müziği kariyer olarak seçmesini istemesine rağmen, çocuğu bunun tersini düşünmektedir. Bu durum, öğrenci ve veli görüşlerinin her zaman örtüşmediğini; bireysel farkındalık, yetenek algısı ve beklentilerin aile içinde farklı şekillerde değerlendirilebildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin müziği bir meslek olarak görme konusunda daha mesafeli bir yaklaşım sergiledikleri, buna karşın öğrencilerin ve velilerin büyük oranda bu fikre daha sıcak baktıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu yaklaşımı, öğrencilerin müzikal yeterliliklerine dair eleştirel bir değerlendirme ya da müzik sektöründeki mesleki sürdürülebilirlik kaygısından kaynaklanıyor olabilir. Sonuç

olarak, müzik eğitimi politikalarının belirlenmesinde öğrencilerin ilgileri kadar, öğretmen ve veli algılarının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, BİLSEM’lerde müzik eğitimi alan özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçleri; öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri temelinde çok yönlü olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler, müzik eğitiminin öğrencilerin akademik başarı, sosyal beceri ve duygusal gelişimlerine %100 oranında olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Hem öğretmen hem de veli görüşleri, müzik eğitiminin öğrencilerde özgüven gelişimi, sosyal etkileşim, iletişim becerileri ve sorumluluk bilincini güçlendirdiğini göstermektedir.

Öğretmen görüşleri, özel yetenekli öğrencilerin genellikle meraklı, sosyal, hırslı, hevesli ve öğrenmeye açık olduklarını vurgulamaktadır. Öğrenciler ise kendilerini daha çok azimli, çalışkan, hırslı ve öğrenmeyi seven bireyler olarak tanımlamışlardır. Bu durum, öğrencilerin öz algılarının daha çok bireysel başarı ve performans odaklı; öğretmen algılarının ise sosyal-duygusal yönle odaklı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, özel yetenekli öğrencilerin gelişiminde hem içsel motivasyon hem de sosyal beceriler önemli birer unsur olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu, müziğin meslek olarak seçilmesine yönelik farklı bakış açılarıdır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin ileride müziği meslek olarak seçme ihtimalini düşük görürken; öğrencilerin %73,33’ü ve velilerin %73,33’ü bu fikre olumlu yaklaşmıştır. Bu farklılık, öğretmenlerin daha çok mesleğin ekonomik ve toplumsal gerçeklerine odaklandığını; öğrenciler ve velilerin ise ilgi, yetenek ve kişisel tatmin boyutunu öne çıkardığını düşündürmektedir. Ayrıca bazı öğrenci-veli eşleşmelerinde görüşlerin tamamen zıt olduğu görülmüş, bu durum aile içi kariyer yönlendirmelerinin bireysel tercihlerden farklılaşabileceğini göstermiştir.

Bu bağlamda, BİLSEM’lerde verilen müzik eğitiminin yalnızca sanatsal becerilerin gelişimine değil, aynı zamanda öğrencilerin bütüncül gelişimine de katkı sağladığını kanıtlamaktadır. Ancak, mesleki yönelim konusunda ortaya çıkan görüş ayrılıkları, müzik eğitimi sürecine kariyer planlaması ve rehberlik hizmetlerinin entegre edilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin müzik alanında sürdürülebilir bir kariyer oluşturabilmeleri için sektörel bilgi, istihdam olanakları ve akademik ilerleme yolları hakkında bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Sonuç olarak, bu çalışma; özel yetenekli öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme sunmakta, müzik eğitiminin hem bireysel hem de sosyal kazanımlarını ortaya koymakta ve geleceğe yönelik eğitim politikalarına ışık tutmaktadır. Bu doğrultuda, BİLSEM’lerde müzik eğitimi programlarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini destekleyecek şekilde zenginleştirilmesi, aile–öğretmen–öğrenci iletişiminin güçlendirilmesi ve mesleki yönlendirme süreçlerinin sistemli bir şekilde yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi* (No. 4). Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000–M.S. 2006* (10. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Ataman, A. (2004). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine öneriler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu, Türkiye*.
- Bulut, S., & Taylı, A. (2006). Cumhuriyet dönemi üstün yetenekliler eğitim politikası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 35–48.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd Ed.). Sage Publications.
- Dağdeviren, M., & Karaönçel, F. (2021). “Öğretmenler çocuklar için söylüyor” projesi üzerine bir analiz. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 7(2), 117–130. <https://doi.org/10.22252/ijca.999478>
- Dağdeviren, M. (2022). Müziksel öğelerin kültürel kimlik oluşturmadaki rolünün etnomüzikolojik yansımaları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 365–382. <https://doi.org/10.30794/pausbed.961024>
- Davaslıgil, Ü. (Ed.). (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dönmez, N. B. (2004). Bilim sanat merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. In A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili & M. R. Şirin (Eds.), *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi*, Bildiriler kitabı (ss. 69–84). Çocuk Vakfı Yayınları.

- Eker, A. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği (Tez no. 616539) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 547–552). Allyn & Bacon.
- Karabulut, R. (2010). *Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitimi Tarihi Süreci*. Eğiten Kitap.
- Karabulut, R. (2016). 1960’lı yıllarda Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminde ilkökul düzeyinde uygulanan programın incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 1–18.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim Kurumları*. <http://ogm.meb.gov.tr/>
- Öner, A. (2011). Geleneksel Türk müziği öğelerinin flüt eğitiminde kullanılmasına yönelik bir model önerisi (Tez no. 300584) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, Y., vd. (1991). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213–229.
- Tanık Önal, N. (2017). Üstün zekâlı öğrenciler için fen bilgisi eğitimi: Öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Tez no. 477324) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleri ve istihdamlarına ilişkin meclis araştırması komisyonu raporu (Rapor No. 105).
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik: İnsan ve Sanat Eğitimi* (2. basım). Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2004). *Müzik Eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uzun, M. (2004). *Üstün Çocuklar El Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Warne, R. T., Lazo, M., Ramos, T., & Ritter, N. (2012). Statistical methods used in gifted education journals, 2006–2010. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 134–149.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yuvacı, E. (2023). Bilim ve sanat merkezleri özel yetenek müzik alanı öğrencilerinin ileri dönem meslek seçimleri. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 9(1), 140–147.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The education of gifted and talented students requires differentiated and enriched learning environments that support not only cognitive development but also social, emotional, and artistic growth. Within this framework, music education plays a crucial role by fostering creativity, self-expression, discipline, and aesthetic awareness. In Türkiye, Science and Art Centers (Bilim ve Sanat Merkezleri – BİLSEM) have been established to meet the educational needs of gifted students through supplementary programs in general ability, visual arts, and music. Despite the increasing number of BİLSEM institutions and their widespread implementation, empirical studies focusing specifically on music education processes within these centers remain limited, particularly those that examine the perspectives of multiple stakeholders simultaneously.

The primary purpose of this study is to comprehensively examine the music education processes of gifted students enrolled in BİLSEM institutions based on the views of students, parents, and teachers. The study aims to explore the perceived contributions of music education to students’ academic achievement, social skills, emotional development, and self-perceptions. In addition, it seeks to investigate how music education influences students’ motivation and tendencies toward choosing music as a future profession, and to identify similarities and differences among teacher, parent, and student perspectives. By addressing these aims, the study intends to contribute to the literature on gifted education and music education and to provide evidence-based implications for educational practice and policy.

Method: This study was conducted using a qualitative research approach and adopted a phenomenological research design. Phenomenology was chosen to gain an in-depth understanding of how music education is experienced and interpreted by individuals directly involved in the BİLSEM music education process. The research was carried out in three BİLSEM institutions located in the city center

of Erzurum, Türkiye. The study group consisted of a total of thirty-six participants, including six music teachers working at BİLSEM institutions, fifteen gifted students receiving music education, and fifteen parents of these students. Participants were selected through purposive sampling, as they were considered information-rich cases with direct experience relevant to the research objectives. Data were collected primarily through semi-structured interviews, which allowed participants to express their experiences and perceptions in detail while ensuring consistency across interviews. In addition, document analysis was employed to support and contextualize the interview data. All interviews were conducted in accordance with ethical research principles, and participants provided informed consent prior to participation. The collected data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. Interview transcripts were coded systematically, and similar codes were grouped under broader themes. To enhance clarity and transparency, frequency (f) and percentage (%) values were calculated for the identified themes. Although no inferential statistical analyses were applied, descriptive statistics were used to present the qualitative findings in a structured manner.

Findings: The findings indicate that music education in BİLSEM institutions has a highly positive and multidimensional impact on gifted students. According to all participating teachers and parents (100%), music education contributes positively to students' academic achievement, social relationships, emotional development, and self-confidence. Teachers described gifted students as curious, motivated, socially active, persistent, and open to learning, emphasizing their strong intrinsic motivation and engagement in the learning process. From the students' perspective, self-descriptions highlighted characteristics such as determination (27.59%), diligence (24.14%), ambition (13.79%), and a love of learning (13.79%). These findings suggest that music education supports the development of discipline, perseverance, and positive self-concept among gifted learners. Parents similarly reported noticeable improvements in their children's communication skills, emotional expression, social interaction, and overall motivation toward learning. Regarding career orientation, a significant divergence among stakeholder views was identified. While all teachers (100%) expressed skepticism about students pursuing music as a future profession—citing concerns such as economic uncertainty, job security, and societal attitudes toward music careers—both students and parents demonstrated more favorable perspectives. Approximately 73.33% of students and parents reported positive attitudes toward considering music as a potential career path, either professionally or academically. This discrepancy highlights differing priorities and expectations among stakeholders in the music education process.

Bilsem’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde müzik eğitim süreçlerinin...

Conclusion and Discussion: The results of this study demonstrate that music education offered within BİLSEM institutions plays a critical role in the holistic development of gifted students. Beyond musical skill acquisition, music education contributes significantly to students’ academic motivation, social competence, emotional well-being, and self-awareness. The findings support the view that music education should be regarded not merely as an artistic enrichment activity but as a fundamental component of gifted education programs. However, the identified differences between teacher, parent, and student perspectives regarding music as a future profession point to an important need for structured career guidance within BİLSEM music programs. Integrating systematic counseling services, information about professional opportunities in music, and mentorship models may help students make more informed and realistic career decisions aligned with their abilities and interests. Overall, this study provides an original, stakeholder-based contribution to the literature by examining music education in BİLSEM institutions through a phenomenological lens. The findings offer valuable implications for educators, policymakers, and researchers aiming to improve the quality and effectiveness of music education for gifted students and to support their long-term personal and professional development.

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)
(2026), 19(80), 234-262	
Özgünlük kontrolü	Authenticityprocess
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.79677	
Makale türü: Araştırma makalesi	Articletype: Research article
Geliş tarihi	Submitteddate
Kabul tarihi	Accepteddate
Elektronik yayın tarihi	Online publishingdate
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Kuloğlu, A. & Orhan, F. G. (2026). Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki: Eğitimde Yeni Perspektifler. <i>Journal of History School</i> , 80, 234-262.	

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YENİLİKÇİ DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: EĞİTİMDE YENİ PERSPEKTİFLER¹

Ayşenur KULOĞLU² & Fulya Görkem ORHAN³

Öz

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini Ankara ilinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 408 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ortaokul öğrencilerine yönelik yenilikçi düşünme eğilimi ve ergenlerde sosyal duygusal öğrenme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda t testi ve ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (Anova-Oneway) kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yenilikçi düşünme eğilimlerinin cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yenilikçi düşünme eğilimlerinin anne eğitimi durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yenilikçi düşünme eğilimleri ve sosyal duygusal

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 24.10.2024 tarih, 2024/21 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, adonder@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0217-8497

³Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, psk.dan.fulyagorkemorhan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1158-6508

öğrenme becerileri arasında pozitif ve orta düzey anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerileri artmaktadır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimlerinin sosyal duygusal öğrenme üzerinde yordayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi Düşünme, Sosyal Duygusal Öğrenme, Regresyon Analizi, Ortaokul Öğrencileri.

The Relationship Between Secondary School Students' Innovative Thinking Tendencies and Social Emotional Learning Skills: New Perspectives in Education

Abstract

This study aims to determine the relationship between secondary school students' innovative thinking tendencies and their social emotional learning skills levels. The sample of the study consists of 408 secondary school students studying in Ankara in the 2024-2025 academic year. In order to collect data in the study, innovative thinking tendency and social emotional learning scales for adolescents were used. The research was carried out in the relational scanning model. In the analysis of the data, t-tests were used for pairwise comparisons, and analysis of variance (One-Way ANOVA) was used for comparisons involving more than two variables. It was concluded that the mean innovative thinking dispositions of secondary school students were at a high level. It was concluded that there was no significant difference in innovative thinking tendencies based on gender and father's educational level. It was concluded that innovative thinking tendencies significantly differed according to the mother's educational level. It was concluded that the averages of social emotional learning skills were at a high level. It was concluded that social-emotional learning skills did not significantly differ based on gender, mother's educational level, or father's educational level. There is a positive and moderately significant relationship between innovative thinking tendencies and social-emotional learning skills. As the innovative thinking tendencies of secondary school students increase, their social emotional learning skills increase. In addition, it was determined that secondary school students' innovative thinking tendencies had a predictive effect on social emotional learning.

Keywords: Innovative Thinking, Social Emotional Learning, Regression, Secondary School.

GİRİŞ

Yenilikçi düşünme eğilimi, bireylerin ya da grupların mevcut durumu sorgulayarak yeni fikirler, çözümler ya da yöntemler geliştirme yeteneğidir. Bu düşünme tarzı yaratıcılığı teşvik eder ve alışılmışın dışına çıkmayı gerektirir. Bu

nedenle yenilikçi düşünme, değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak, gelişmeleri takip etmek ve yaratıcılık için gereklidir. Aras'a (2020) göre yenilikçi düşünme, bilinenin dışına çıkarak olayları farklı değerlendirme, detaylı düşünerek özgün fikirler ortaya koyabilme sürecidir. Ren ve arkadaşlarına (2021) göre bu düşünme, önemli görülen konularda yeni ve özgün yöntemler kullanarak, sorunları çözmek için geleneksel sınırları aşabilmedir.

Yaratıcılık ve yenilik kavramlarının 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirilmesi, yenilikçi düşünmenin, eğitim ile bağımsız olmadığını göstermektedir. Bu nedenle yenilikçi düşünme özelliklerini taşıyan bireylerin, 21. yüzyıl becerilerine sahip, bilgiye ulaşma yollarını bilen, problemlere kolayca çözüm üretebilen, sosyal yönü güçlü, yaratıcı, yeniliklere açık, meraklı, risk alabilen, yetenekli olduğu söylenebilir (Partnership for 21st Century Skills, 2008; Robinson, 2015; Rogers, 1954).

Dünyada meydana gelen gelişme, değişme ve yenileşme sadece yaşamımızın önemli bir bölümünde değil eğitimde de etkisini göstermektedir. Aynı zamanda bireyler gelişen teknoloji ve eğitim farklılıklarına uyum sağlamak durumda kalmıştır. Değişen eğitim süreçleri ile birlikte eğitim ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Bireylerin eğitimleri değişen şartlara uyum sağlamaları açısından farklılaşmaktadır (Boyacı ve Özer,2019). Değişen şartlara uyum sağlayabilmeleri için bireylere yenilikçi, problem çözme, analitik düşünme, birlikte çalışma, iletişim kurma ve sosyal duygusal becerileri de kapsayan 21. yüzyıl becerileri kazandırılmalıdır(International Society for Technology Education, 2007). Değişen eğitim ortamları ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek yaşam süreçlerinin her aşamasında zorlukların üstesinden gelmelerini kolaylaştırabilmektedir.

Yenilikçi düşünme özelliklerine sahip bireyler yetiştirmek amacıyla yapılan öğretim programlarında doğrudan ve dolaylı olarak yenilikçi düşünmeye yer verilmiştir (Deveci ve Kavak, 2020). STEM(Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik)eğitimi raporunda, yenilikçi düşünme ve 21. yüzyıl becerilerine sahip ve yeni ürünler ortaya koyabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2016). Ayrıca 2018 yılında düzenlenen Fen Bilimleri dersi öğretim programında “Mühendislik ve Tasarım Becerileri” başlığıyla yenilikçi düşünmeye değinilmiştir (MEB, 2018).

Yenilikçi düşünme, özellikle eğitim ve çalışma hayatının yanı sıra çeşitli alanlarda yaratıcılığı ve problem çözme teşvik eden çok önemli bir yetkinliktir. Bireylerin değişen ortamlara uyum sağlamasını ve yeni fikirler üretmesini sağlayan bilişsel ve duygusal bileşenlerin karışımını içerir (Riezanova, 2023). Bu nedenle yenilikçi düşünmenin becerileri için bilişsel,

duygusal alanda bilgi ve beceri sahibi olunması gerekmektedir. Birol' a (2021) göre bilişsel yetkinlikler, bilgiyi yeni bir duruma aktarma, sistemli olma, ilişki kurabilme ve analitik düşünme ile ilgiliyken; duygusal beceriler, öğrenme tutkusu, özgün düşünme, farklı görüşlere saygılı, tarafsız, farkındalık sahibi ve hassas olma unsurları ile ilgilidir.

Yenilikçi düşünmenin bilişsel, duygusal bileşenlerden oluşması ve sosyal iletişimle ilişkili olması, sosyal duygusal öğrenme ile aralarında ilişki olup olmadığına bakılması düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilerin bütünsel gelişimi için gerekli olan duygusal zekâsını ve kişiler arası becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir eğitim çerçevesidir (Sudarsono, 2024). Chen'e (2023) göre sosyal duygusal öğrenme, duyguları anlama ve yönetme, kişilerarası beceriler geliştirme, etkili ilişkileri teşvik etme; nihayetinde kişisel ve akademik büyüme anlamına gelir. Benzer şekilde Pratheesh ve Francis (2024) akademik başarının gelişmesiyle ilişkilendirdikleri sosyal duygusal öğrenmeyi, çocukların bütünsel gelişimi ve akademik başarısı için gerekli olan ilişkiler, iletişim, karar verme, benlik saygısı ve davranış becerilerini geliştirmeyi içeren bir kavram olarak açıklamışlardır.

Sosyal duygusal öğrenme, beş temel bileşeni kapsar. Bu bileşenler; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sosyal beceriler ve karar vermedir (Sudarsono, 2024). Öz-Farkındalık: Bireyin duygularının, değerlerinin ve güçlü yönlerinin neler olduğunu bilmesi. Öz Yönetim: duygu ve davranışlarını hedeflerine ulaşabilmesi için yönlendirebilme. Sosyal Farkındalık: empati kurma becerisine sahip olma. İlişki Becerileri: takım çalışmasında yer bulup etkili çalışabilme ve olumlu ilişkiler kurabilme. Sorumlu Karar Verme: bireysel ve toplumsal davranışları ile ilgili doğru ve yapıcı seçimler yapabilmedir. Bu bileşenler, bireylerin duygularını ve güçlü yönlerini tanıması, hedeflerine ulaştıracak duygu ve davranışları yönetmesi, empati kurması, olumlu ilişkiler geliştirmesi, işbirlikli öğrenme sürecine katılması, yapıcı seçimler yapabilmesi için gereklidir (Uşaklı, 2017).

Sosyal duygusal öğrenme öğrencilerin, geleneksel eğitim sistemlerinde göz ardı edilebilen duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını ele alır. Çünkü sosyal duygusal öğrenme, iyi bir ruh sağlığı, azalan kaygı ve daha iyi akademik performans ile ilişkilendirilmiştir (Eisenberg ve Raghavan, 2023). Bu nedenle Martínez ve Gómez (2024), sosyal duygusal öğrenmeyi öğretim programlarına uyumlu hale getirerek hem akademik başarıyı hem de duygusal refahı destekleyen iyi bir eğitim ortamı oluşturulmasını önemli görmüştür.

Eğitime yansımaları önemli görülen sosyal duygusal öğrenme ilk olarak 2012 yılında “Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi” öğretim programı adıyla yürürlüğe

girmiş ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2021). 2024 yılında hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de sosyal duygusal öğrenme becerilerine yer verilmiştir. Bu beceriler, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında başarılı olması, kendileri ve sosyal çevreleriyle iyi ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetip empati kurması ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesi açısından önemli bulunmuştur (MEB, 2024).

Yenilikçi düşünme ve sosyal duygusal öğrenme, birbirini tamamlayan öğeler olarak düşünülebilir. Lee ve Wong'a (2015) göre yenilikçi düşünme, sosyal yeniliklere ve etkili problem çözmeye yönelik bir eğilim geliştirmek amacıyla gerekli olan içsel motivasyonu ve empatiyi teşvik ettiği için sosyal duygusal öğrenme yoluyla geliştirilir. Böylece öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki sosyal etkileşimleri, bu bilişsel ve duygusal bağlantıları daha da güçlendirir, daha derin katılım ve anlayış sağlar (Picard vd., 2004). Bu nedenle özellikle ortaokul öğrencilerinin yenilikçi öğrenme eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında herhangi bir ilişkinin bulunup bulunmadığının ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğrencilere yenilikçi düşünme ve sosyal duygusal beceriler kazandırmak amaçlanmıştır. Bireylerin gelişimsel dönemleri dikkate alınarak soyut düşünme becerilerinin kazanılmaya başladığı dönemin ortaokul düzeyinde öğrencilerden oluşması sebebiyle çalışma ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu fıkirden hareketle araştırmada ortaokul öğrencilerinin yenilikçi öğrenme eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin objektif olarak araştırmacılar tarafından incelendiği ve kendi görüşlerine yer vermediği, verilerin çalışmaya dahil edilen bireylerden toplanıp değerlendirmenin yapıldığı desendir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmanın deseni nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desendir. İki veya daha fazla değişkenin birbirleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirleyen desen ilişkisel desendir (Karasar, 2020).

Araştırma evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının amacı doğrultusunda belirlenen ölçütler neticesinde örneklem belirleme çalışması ölçüt örneklemedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 408 kişilik 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme olarak 5. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ortaokul kademesinde 5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan programların beceriler çerçevesinde olmasıdır.

Ortaokul öğrencilerinin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Ortaokul öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	217	53.2
	Erkek	191	46.8
Anne Eğitim	İlkokul	52	12.7
	Ortaokul	56	13.7
	Lise	113	27.7
	Üniversite	187	45.8
Baba Eğitim	İlkokul	29	7.1
	Ortaokul	42	10.3
	Lise	111	27.2
	Üniversite	226	55.4
Toplam		408	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 217 (%53.2) kız ve 191 (%46.8) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunun anne (%45.8) ve baba (%55.4) eğitim durumlarının üniversite olduğu sonucuna varılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır (Deveci ve Kavak, 2020). Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. “Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” cevaplarının yer aldığı beşli likert

tipindedir. Ölçeklerin sonucunda en yüksek 125 ve en düşük 25 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça yenilikçi düşünme eğilimleri artmaktadır. Ölçekte ters puanlanacak madde bulunmamaktadır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları yenilikçi öz-yeterlik (1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8. maddeler) , yenilikçiliğe açık olma (9.,10.,11.,12.,13.,14. maddeler), yenilikçi problem çözme (15.,16.,17.,18.,19. maddeler), yenilikçi azim (20.,21.,22.) ve yenilikçi grup liderliğidir (23.,24.,25. maddeler). Ölçeğin güvenirliği araştırmacı tarafından incelendiğinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı .90, alt boyutları için “yenilikçi öz-yeterlik .80 , “yenilikçiliğe açık olma” .84, “yenilikçi problem çözme” .75, “yenilikçi azim” .71, “yenilikçi grup liderliği” .67 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ilişkin döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda Kaiser- Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucunda KMO değeri .91 ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=3885,084$; $p=.00<.05$).

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği

Araştırmada veri toplamak amacıyla Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır (Totan, 2018). Ölçek öğrencilerin empati, karar verme, problem çözmeye yönelik ve sosyal becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. “Tamamen doğru, doğru, kısmen doğru, doğru değil ve hiç doğru değil” cevaplarının yer aldığı beşli likert tipindedir. Ölçeklerin sonucunda en yüksek 115 ve en düşük 23 puan alınmaktadır. Ölçekte ters puanlanacak madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça beceride artmaktadır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları öz-farkındalık (1.,6.,11.,15.,17., ve 22. maddeleri), sosyal farkındalık (2.,7.,12. ve 18. maddeleri), öz-yönetim (3.,8.,13. ve 19. maddeleri), ilişki kurma becerileri (4.,9.,16.,20. ve 23. maddeleri) ve sorumlu bir şekilde karar vermedir (5.,10.,14. ve 21. maddeleri). Ölçeğin güvenirliği araştırmacı tarafından incelendiğinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı .88, alt boyutları için “öz-farkındalık” .61, “sosyal farkındalık” .57, “öz yönetim” .61, “ilişki kurma becerileri” .58 ve “sorumlu bir şekilde karar verme” .68 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ilişkin döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda Kaiser- Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucunda KMO değeri .92 ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=2452.253$; $p=.00<.05$).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri düzeyleri belirlenmiştir. Veriler, SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Puan arttıkça yenilikçi düşünme eğilimleri artmaktadır. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılanların verdiği yanıtların standart sapması, yüzdesi, frekansı ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Sonraki adımda sosyal duygusal öğrenme becerileri belirlenmiştir. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Puan arttıkça sosyal duygusal öğrenme becerileri artmaktadır. Bireylerin her maddeye verdiği yanıtların standart sapması, yüzdesi, frekansı ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Bağımsız değişkenlerimize göre (cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu) anlamlılık düzeyleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sayısal veriler parametrik olduğundan ikili karşılaştırmalarda t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (Anova-Oneway) uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Yenilikçi düşünme eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucu değerlendirildiğinde ilişkilerin 0.00-0.30 düşük, 0.30-0.70 orta ve 0.70-1.00 yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Regresyon analizi kullanılarak yordama düzeyleri belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ve sosyal duygusal öğrenme ölçeklerinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Yenilikçi düşünme eğilimi ve ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçekleri basıklık ve çarpıklık sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Basıklık	Çarpıklık
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	1.254	-.877
Yenilikçi Öz-yeterlik	1.882	-1.203
Yenilikçiliğe Açık Olma	1.298	-1.195
Yenilikçi Problem Çözme	.342	-.869
Yenilikçi Azim	.540	-.909
Yenilikçi Grup Liderliği	-.280	-.495
Sosyal Duygusal Öğrenme	.426	-.548
Öz-Farkındalık	.023	-.531
Sosyal Farkındalık	-.011	-.642
Öz-Yönetim	.600	-.720
İlişki Kurma Becerileri	.219	-.637
Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	.188	-.711

Verilerin normal dağılım gösterebilmesi için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin +2 ve -2 arasında olması gerekmektedir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Tablo 2 incelendiğinde ölçeklerin tamamı ve alt boyutları açısından değerlendirildiğinde veriler normal dağılım göstermektedir.

BULGULAR VE YORUM

Bulgular bölümünde ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin sonuçlar tablolar halinde belirtilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ve ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeklerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Yenilikçi düşünme eğilimi ve ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeklerinin betimsel istatistik sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	408	103.01(4.12)	14.68
Yenilikçi Öz-yeterlik	408	34.40	4.80
Yenilikçiliğe Açık Olma	408	25.79	4.33
Yenilikçi Problem Çözme	408	20.23	3.96
Yenilikçi Azim	408	12.04	2.67
Yenilikçi Grup Liderliği	408	10.53	3.01
Sosyal Duygusal Öğrenme	408	93.46 (4.04)	12.67
Öz-Farkındalık	408	24.13	3.79
Sosyal Farkındalık	408	16.18	2.84
Öz-Yönetim	408	16.40	2.72
İlişki Kurma Becerileri	408	19.98	3.41
Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	408	16.74	2.63

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ve ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamasının üstünde olduğu sonucuna varılmıştır. Yenilikçi düşünme eğilimleri ölçeği ortalama puanları madde sayısına bölünmüş ($\bar{X}=4.12$) olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda yenilikçi düşünme eğilimi ölçeği maddelerine öğrencilerin ortalama olarak “katılıyorum” cevabını verdiği belirlenmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme ölçeği ortalama puanları madde sayısına bölünmüş ($\bar{X}=4.04$) olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda ergenlerde sosyal ve duygusal

öğrenme ölçeği maddelerine öğrencilerin ortalama olarak “doğru” cevabını verdiği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre analizi

Alt Boyut	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	Kız	217	104.27	14.06	406	2.536	.503
	Erkek	191	101.06	15.15			
Yenilikçi Öz-yeterlik	Kız	217	35.02	4.58	406	2.792	.551
	Erkek	191	33.70	4.97			
Yenilikçiliğe Açık Olma	Kız	217	26.17	4.27	406	1.875	.684
	Erkek	191	25.36	4.36			
Yenilikçi Problem Çözme	Kız	217	20.50	3.99	406	1.437	.763
	Erkek	191	19.93	3.92			
Yenilikçi Azim	Kız	217	12.16	2.67	406	.942	.772
	Erkek	191	11.91	2.67			
Yenilikçi Grup Liderliği	Kız	217	10.87	2.78	406	2.455	.125
	Erkek	191	10.14	3.21			
Sosyal Duygusal Öğrenme	Kız	217	95.95	12.12	406	.010	.922
	Erkek	191	90.64	12.72			
Öz-Farkındalık	Kız	217	24.71	3.72	406	3.315	.781
	Erkek	191	23.48	3.77			
Sosyal Farkındalık	Kız	217	16.70	2.63	406	3.900	.090
	Erkek	191	15.61	2.97			
Öz-Yönetim	Kız	217	16.82	2.56	406	3.358	.845
	Erkek	191	15.93	2.83			
İlişki Kurma Becerileri	Kız	217	20.58	3.17	406	3.804	.329
	Erkek	191	19.31	3.55			
Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	Kız	217	17.12	2.47	406	4.314	.320
	Erkek	191	16.29	2.74			

Tablo 4’te yenilikçi düşünme eğilimlerinin “özyeterlik ($t= 2.792$; $p=.551$), “yenilikçiliğe açık olma” ($t= 2.792$; $p=.684$), “yenilikçi problem çözme” ($t= 1.875$; $p=.763$), “yenilikçi azim” ($t= .942$; $p=.772$), “yenilikçi grup), $t= 2.455$; $p=.125$) boyutları ve yenilikçi düşünmenin toplamında ($t=2.536$; $p=.503$) ortaokul öğrencilerinin görüşleri 125) boyutları değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel bir şekilde anlamlı fark bulunmamıştır.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin “özfarkındalık” ($t= 3.315$; $p=.781$), “sosyal farkındalık”($t= 3.900$; $p=.090$), “öz-yönetim”($t= 3.358$; $p=.845$), “ilişki kurma becerileri” ($t= 3.804$; $p=.329$), “sorumlu bir şekilde karar verme”($t= 4.314$; $p=.320$) boyutları ve sosyal duygusal öğrencinin toplamında ($t= .010$; $p=.922$) ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel bir şekilde fark bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre analizi

Ölç.	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	İlkokul (1)	52	98.88	13.82	3.404	.018*	3>1
	Ortaokul (2)	56	104.55	14.40			2>1
	Lise (3)	113	105.89	12.04			4>1
	Üniversite (4)	187	101.96	16.09			3>2
Yenilikçi Özyeterlik	İlkokul (1)	52	32.80	5.05	3.623	.013*	2>1
	Ortaokul (2)	56	34.78	4.92			3>1
	Lise (3)	113	35.32	3.69			3>4
	Üniversite (4)	187	34.17	5.18			
Yenilikçiliğe Açık Olma	İlkokul (1)	52	24.76	4.50	2.782	.041*	2>1
	Ortaokul (2)	56	26.48	3.28			3>1
	Lise (3)	113	26.47	3.74			4>1
	Üniversite (4)	187	25.45	4.80			3>4
Yenilikçi Problem çözme	İlkokul (1)	52	19.90	3.75	2.520	.058	-
	Ortaokul (2)	56	20.58	4.25			
	Lise (3)	113	20.99	3.50			
	Üniversite (4)	187	19.77	4.14			
Yenilikçi Azim	İlkokul (1)	52	11.63	2.55	1.275	.282	-
	Ortaokul (2)	56	12.08	3.08			
	Lise (3)	113	12.41	2.37			
	Üniversite (4)	187	11.91	2.74			
Yenilikçi Grup Liderliği	İlkokul (1)	52	9.76	2.80	1.294	.276	-
	Ortaokul (2)	56	10.60	2.94			
	Lise (3)	113	10.68	2.86			
	Üniversite (4)	187	10.63	3.16			

Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri ve Sosyal Duygusal Öğrenme...

Sosyal Duygusal Öğrenme	İlkokul (1)	52	91.36	13.15	.624	.600	-
	Ortaokul (2)	56	93.92	11.75			
	Lise (3)	113	94.19	11.35			
	Üniversite (4)	187	93.47	13.56			
Öz-farkındalık	İlkokul (1)	52	23.94	3.77	.072	.975	-
	Ortaokul (2)	56	24.07	3.24			
	Lise (3)	113	24.22	3.59			
	Üniversite (4)	187	24.16	4.08			
Sosyal Farkındalık	İlkokul (1)	52	15.82	2.95	.356	.785	-
	Ortaokul (2)	56	16.32	3.14			
	Lise (3)	113	16.27	2.66			
	Üniversite (4)	187	16.20	2.84			
Öz-Yönetim	İlkokul (1)	52	16.13	3.08	.491	.689	-
	Ortaokul (2)	56	16.32	2.60			
	Lise (3)	113	16.64	2.47			
	Üniversite (4)	187	16.36	2.81			
İlişki Kurma	İlkokul (1)	52	19.25	3.74	.962	.411	-
	Ortaokul (2)	56	20.19	2.81			
	Lise (3)	113	20.02	3.18			
	Üniversite (4)	187	20.10	3.60			
Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	İlkokul (1)	52	16.21	2.85	1.459	.225	-
	Ortaokul (2)	56	17.01	2.47			
	Lise (3)	113	17.02	2.46			
	Üniversite (4)	187	16.63	2.70			

Tablo 5'te, yenilikçi düşünme eğilimlerine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 3.404$; $p=.018$). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testinin sonuçları incelendiğinde; anne eğitim durumu ortaokul ve lise olanların ilkokula göre, lise olanların ortaokul olanlara göre yenilikçi düşünme eğilimi hakkındaki görüşleri daha olumludur ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=98.88$; $\bar{X}_{\text{ortaokul}}=104.55$; $\bar{X}_{\text{lise}}=105.89$; $\bar{X}_{\text{üniversite}}=101.96$).

“Yenilikçi özyeterlik” boyutunda ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel bir şekilde anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 3.623$; $p=.013$). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testinin sonuçları incelendiğinde; anne eğitim durumu ortaokul olanların ilkokula göre, lise olanların ilkokul ve üniversiteye göre yenilikçi özyeterlik hakkındaki görüşleri daha olumludur ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=32.80$ $\bar{X}_{\text{ortaokul}}=34.78$; $\bar{X}_{\text{lise}}=35.32$; $\bar{X}_{\text{üniversite}}=34.17$).

“Yenilikçiliğe açık olma” boyutunda ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel bir şekilde fark bulunmuştur ($F= 2.782$; $p=.041$). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testinin sonuçları incelendiğinde; anne eğitim durumu ortaokul, lise ve üniversite olanların ilkökula göre, lise olanların üniversite olanlara göre yenilikçiliğe açık olma hakkındaki görüşleri daha olumludur ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=24.76$ $\bar{X}_{\text{ortaokul}}=26.48$; $\bar{X}_{\text{lise}}=26.47$; $\bar{X}_{\text{üniversite}}=25.45$).

“Yenilikçi problem çözme”($F=2.520$ $p=.058$), “yenilikçi azim” ($F= 1.275$; $p=.282$), “yenilikçi grup liderliği”(F= 1.294; $p=.276$) boyutlarında ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel bir şekilde fark bulunmamıştır.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin “öz-farkındalık” ($F= .072$; $p=.975$), “sosyal farkındalık” ($F= .356$; $p=.785$), “öz-yönetim” ($F= .491$; $p=.689$), “ilişki kurma becerileri” ($F= .962$; $p=.411$), “sorumlu bir şekilde karar verme” ($F=1.459$; $p=.225$) boyutları ve sosyal duygusal öğrenme toplamında ($F= .624$; $p=.600$) ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel bir şekilde fark bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre analizi

Ölç.	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Yenilikçi Düşünme Eğilimi	İlkokul (1)	29	98.96	14.84	.874	.455
	Ortaokul (2)	42	102.73	13.59		
	Lise (3)	111	103.87	13.20		
	Üniversite (4)	226	103.16	15.52		
Yenilikçi Özyeterlik	İlkokul (1)	29	33.10	5.21	1.982	.116
	Ortaokul (2)	42	33.19	5.84		
	Lise (3)	111	34.78	3.83		
	Üniversite (4)	226	34.61	4.94		
Yenilikçiliğe Açık Olma	İlkokul (1)	29	25.20	3.68	.217	.884
	Ortaokul (2)	42	25.66	3.64		
	Lise (3)	111	25.89	4.30		
	Üniversite (4)	226	25.84	4.55		
Yenilikçi Problem	İlkokul (1)	29	19.44	4.30	.695	.556

Ortaokul Öğrencilerinin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri ve Sosyal Duygusal Öğrenme...

çözme	Ortaokul (2)	42	20.80	3.59		
	Lise (3)	111	20.31	3.71		
	Üniversite (4)	226	20.19	4.11		
Yenilikçi Azim	İlkokul (1)	29	11.68	2.66	.316	.814
	Ortaokul (2)	42	12.14	2.43		
	Lise (3)	111	12.18	2.58		
	Üniversite (4)	226	12.00	2.77		
Yenilikçi Grup Liderliği	İlkokul (1)	29	9.51	2.70	1.455	.226
	Ortaokul (2)	42	10.92	2.99		
	Lise (3)	111	10.69	2.66		
	Üniversite (4)	226	10.51	3.19		
Sosyal Duygusal Öğrenme	İlkokul (1)	29	93.20	13.29	.860	.341
	Ortaokul (2)	42	90.54	14.29		
	Lise (3)	111	93.69	11.83		
	Üniversite (4)	226	93.93	12.68		
Öz-farkındalık	İlkokul (1)	29	24.20	4.12	.747	.525
	Ortaokul (2)	42	23.30	3.72		
	Lise (3)	111	24.27	3.36		
	Üniversite (4)	226	24.21	3.96		
Sosyal Farkındalık	İlkokul (1)	29	16.10	2.52	1.094	.351
	Ortaokul (2)	42	15.47	3.31		
	Lise (3)	111	16.38	2.75		
	Üniversite (4)	226	16.24	2.83		
Öz Yönetim	İlkokul (1)	29	16.37	2.90	.287	.835
	Ortaokul (2)	42	16.07	3.29		
	Lise (3)	111	16.37	2.50		
	Üniversite (4)	226	16.49	2.70		
İlişki Kurma	İlkokul (1)	29	20.03	2.96	1.120	.341
	Ortaokul (2)	42	19.19	3.49		
	Lise (3)	111	19.84	3.33		
	Üniversite (4)	226	20.19	3.47		
Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	İlkokul (1)	29	16.48	2.88	.253	.859
	Ortaokul (2)	42	16.50	2.93		
	Lise (3)	111	16.81	2.60		
	Üniversite (4)	226	16.78	2.57		

Tablo 6’da yenilikçi düşünme eğilimlerinin “özyeterlik (F= 1.982; p=.116), “yenilikçiliğe açık olma” (F= .217; p=.884), “yenilikçi problem çözme” (F= .695; p=.556), “yenilikçi azim” (F= .316; p=.814), “yenilikçi grup liderliği” (F= 1.455; p=.125) boyutları ve yenilikçi düşünmenin toplamında (F= .874; p=.455) ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel bir şekilde anlamlı fark bulunmamıştır.

Sosyal ve duygusal öğrenmenin “öz-farkındalık” (F= .747; p=.525), “sosyal farkındalık”(F= 1.094; p=.351), “öz-yönetim”(F= .287; p=.835), “ilişki kurma becerileri” (F= 1.120; p=.341), “sorumlu bir şekilde karar verme”(F= .253;

p=.859) boyutları ve sosyal duygusal öğrencinin toplamında ($F= .860$; $p=.341$) ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel bir şekilde fark bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için korelasyon analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi bulguları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.	-										
2.	.839**	-									
3.	.825**	.640**	-								
4.	.860**	.606**	.667**	-							
5.	.757**	.503**	.493**	.695**	-						
6.	.542**	.328**	.242**	.332**	.371**	-					
7.	.539**	.532**	.392**	.476**	.414**	.220**	-				
8.	.500**	.470**	.343**	.437**	.407**	.256**	.644**	-			
9.	.500**	.496**	.400**	.488**	.466**	.196**	.552**	.498**	-		
10.	.587**	.522**	.450**	.506**	.481**	.284**	.652**	.603**	.630*	-	
11.	.508**	.435**	.355**	.444**	.425**	.308**	.594**	.562**	.571**	.606**	-
12.	.648**	.597**	.470**	.571**	.530**	.308**	.859**	.801**	.777**	.838**	.822**

1: Yenilikçi Düşünme Eğilimi; 2: Yenilikçi Özyeterlilik; 3: Yenilikçiliğe Açık Olma; 4: Yenilikçi Problem Çözme; 5: Yenilikçi Azim; 6: Yenilikçi Grup Liderliği; 7: Öz-farkındalık; 8: Sosyal Farkındalık; 9: Öz Yönetim; 10: Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme; 11: İlişki Kurma; 12: Sosyal Duygusal Öğrenme; * $p<.05$; ** $p<.0$

Tablo 7’deki bulgulara göre yenilikçi düşünme eğilimi ile sosyal ve duygusal öğrenmeleri arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=$

.648; $p < .01$). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri arttıkça sosyal duygusal öğrenmeleri de artmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğiliminin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimlerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	β	Standart Hata	Beta	t	p	F	R ²
Sabit	31.95	4.130		7.74	.000*	60.747	.423
Öz-farkındalık	.555	.219	.143	2.53	.012*		
Sosyal Farkındalık	.542	.273	.105	1.98	.048*		
Öz Yönetim	1.033	.278	.192	3.71	.000*		
Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme	1.363	.322	.245	4.23	.000*		
İlişki Kurma	.456	.227	.106	2.01	.045*		

Tablo 8’de VIF değerlerine göre çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır. Büyüköztürk (2017) göre VIF < 10 çoklu bağlantı sorunu olmadığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda Durbin Watson (otokorelasyon) değerinin 1.5-2.5 arasında değer alması gerekmektedir (Çokluk vd., 2023).

Regresyon analizi incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır ($F = 60.747$; $p < .05$). Sosyal ve duygusal öğrenme alt boyut puanlarına ilişkin beta, t değeri ve anlamlılık seviyesi incelendiğinde, “öz-farkındalık” boyutunun yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($t = 2.53$, $p < .05$). Öz-farkındalık boyutu puanlarındaki bir birimlik artış, yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde 0.55’lik artışa neden olmaktadır ($\beta = 0.555$). “Sosyal farkındalık” boyutunun yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu istatistiksel olarak görülmektedir ($t = 1.98$, $p < .05$). Sosyal farkındalık boyutu puanlarındaki bir birimlik artış, yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde 0.54’lük artışa neden olmaktadır ($\beta = 0.542$). “Öz yönetim” boyutunun yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($t = 3.71$, $p < .05$). Öz yönetim boyutu puanlarındaki bir birimlik artış, yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde 1.03’lük artışa neden olmaktadır

($\beta=1.033$). “Sorumlu bir şekilde karar verme” boyutunun yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu istatistiksel olarak görülmektedir ($t= 4.23$, $p<.05$). Sorumlu bir şekilde karar verme boyutu puanlarındaki bir birimlik artış, yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde 1.36’lık artışa neden olmaktadır ($\beta=1.363$). “İlişki kurma” boyutunun yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu istatistiksel olarak görülmektedir ($t= 2.01$, $p<.05$). İlişki kurma boyutu puanlarındaki bir birimlik artış, yenilikçi düşünme eğilimleri üzerinde 0.45 ’lik artışa neden olmaktadır ($\beta=.456$).

Ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme alt boyutları yenilikçi düşünme eğilimleri üzerindeki değişimin %42’sini açıklamıştır (Düzenlenmiş $R^2= 0.423$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın önemi çok yönlüdür, çünkü bu konular hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli etkiler yaratır. Yenilikçi düşünme eğilimleri ve sosyal duygusal beceriler arasında güçlü bir bağlantı bulunursa, bu durum okullarda uygulanacak müfredat ve etkinliklerin tasarımıyla yenilikçi ve bütüncül yaklaşımların benimsenmesini teşvik edebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Deveci ve Kavak (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin yüksek yenilikçi düşünme eğilimine sahip olduğunu; Aras (2020), Gedik (2022) bu eğilimin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, düşük puan alınmasının sebebi olarak, ders kitaplarının yeterince yenilikçi anlayışa uygun olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Çalışmada bu sonuca ulaşılmasında çalışılan grubun eğitim gördükleri okul, ebeveyn eğitim durumu, sosyoekonomik durumu ya da aile tutumlarının etkisi olduğu söylenebilir.

Çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmada ulaşılan bu sonuca neden olarak çağdaş dünyada bilgiye kolay ulaşılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin olması gösterilebilir. Aras (2020), Gedik (2022), Muradoğlu ve arkadaşları (2022) ve Öztürk ve arkadaşları (2019) ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme düzeylerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öztürk

ve diğerleri (2019), girişimcilik özelliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedenini, eğitim seviyelerinin artmasıyla birlikte kadınların girişimcilik dünyasındaki yerlerini almaları ve 21. yüzyılda ülkemizdeki ailelerincinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm çocuklarına benzer fırsatlar sunması olarak belirtmiştir. Muradoğlu ve arkadaşları (2022) bu durumun öğrencilerin aynı olanaklara sahip olmalarıyla, cinsiyetten ziyade ailenin eğitim düzeyi, okul olanakları, öğretmen ve yöneticilerin yenilikçi özellikleriyle ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Sevinç (2021) çalışmasında, bu sonuçtan farklı olarak erkek öğrenciler lehine bir durum ortaya koymuştur. Bu sonucu, toplumda var olan ataerkilliğe ve çevrenin erkek çocuklara sunduğu atılganlık ve girişkenlik özelliklerine bağlamıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ile anne eğitimi durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve eğitim düzeyi lise olan anneler lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçla eğitim seviyesi yüksek olan annelerin, yenilikleri takip ettikleri, çocuklarını yenilikçi düşünme konusunda destekledikleri söylenebilir. Benzer şekilde Aras (2020) çalışmasında eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocuklarının yenilikçi düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gedik (2022) bu durumu eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin, çocuklarının yenilikçi düşünme becerisinin gelişimine destek verdiği sonucuyla ilişkilendirmiştir. Farklı şekilde Klingebiel (2014) anne eğitim durumuyla öğrencilerin yenilikçi düşünceleri arasında ilişki olmadığını belirtmiştir. Bu durumu da kişisel deneyimler ve çevresel etkiler gibi diğer faktörlerin de yenilikçi düşünmeyi teşvik etmede kritik roller oynayabileceği şeklinde açıklamıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ile baba eğitimi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde Klingebiel (2014) baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin yenilikçi düşünceleri arasında fark bulamazken; Aras (2020), Gedik (2022) ve Sevinç (2021) baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yenilikçilik düşüncelerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada ulaşılan bu sonuç babaların çalışma şartlarına ve evde vakit geçirme sürelerine bakarak, annelerin çocuklarıyla daha çok vakit geçirmeleri ve babaların çocukların eğitim sorumluluğunu daha az almalarıyla ilgili olabilir.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Eryıldırım ve Gülözer (2023) ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin yüksek

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara ulaşılmasında günümüzde ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması ve çocuklarını her anlamda geliştirme becerilerine sahip olmaları, öğretim programlarında yenilikçi eğitim anlayışlarının önemli ölçüde desteklenmesi ve çocuklara sosyal duygusal anlamda farkındalık kazandırılması etkili olabilir. Bunun dışında ortaokul döneminin ergenliğin başlangıcı kabul edilmesi ve çocukların sosyal ve bilişsel yönleriyle ön planda olmaya çalışma çabaları sonuçların bu şekilde çıkmasını sağlamış olabilir.

Çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan çalışmalardan bazıları bu bulguyu desteklemektedir (Aksoy, 2021). Buna neden olarak ailelerin daha eğitilmiş olması, kız ve erkek çocuklara eşit fırsatlar sunulması, her bireyin değerli olduğunun aileler ve öğretmenler tarafından bilinmesi gösterilebilir. Abalı (2019), Bridgeland ve arkadaşları (2013), Öngören ve Yılmaz (2024) çalışmalarında erkek öğrenciler lehine bir sonuca ulaşmıştır. Bridgeland ve arkadaşları (2013) ulaştıkları bu sonucu, erkeklerin kızlara göre daha erken yaşlarda sorumluluk almaları ve iş gücüne daha erken yaşlarda katılmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu durumdan farklı olarak Durualp (2014) ve Papoutsis ve arkadaşları (2022) kadınların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde erkeklerden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni kız çocuklarının anneleriyle erken yaşlarda daha çok iletişime geçip sözel becerilerini fazlaca kazanmaları ve böylece kızların duygularını ifade etme becerilerinin daha fazla gelişmesi olarak açıklanmıştır (Adams vd., 1995; Aral, 2011).

Ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Merter (2013), Toktamış (2008), Yılmaz (2014), Yurdakavuştu (2012) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. İlk bakışta daha iyi eğitime sahip annelerin etkili ebeveynlik stratejileri kullanarak çocuğunun sosyal gelişimini etkileyeceği (Yu, 2023), daha iyi ilişkiler geliştirip yüksek sosyal zeka sergileme eğiliminde olacağı (Gnanadevan, 2011) düşünülse de bu durum çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Yapılan bu araştırmanın sonucunun, eğitim seviyesi yüksek annelerin iş yaşamında daha etkin rol alması böylece ailelerine yeterince fazla zaman ayıramamaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bilgiye ulaşmanın kolay olması, sosyal medyanın eğitim seviyesi düşük anneler tarafından da etkili bir şekilde kullanılması, arada bir fark bulunamamasını desteklemiş olabilir. Benzer bir şekilde Aydoğan (2024) bu durumu, online eğitimlerin yaygın bir şekilde kullanılması ve çalışmayan annelerin bu eğitimlerden faydalanıp çocuklarıyla kaliteli etkinlikler

yapmalarıyla ilişkilendirmiştir. Bu çalışma sonucunun aksine çalışmalarında ilkokul mezunu anneler lehine (Aydoğan, 2024) ve annesi üniversite mezunu olan çocuklar lehine (Yıldız ve Kahraman, 2021) bulgulara da ulaşılmıştır. Liu ve arkadaşları (2024) eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Yaman ve Yalçıntaş (2024) eğitilmiş annelerin sosyal-duygusal yeterliliği önemli ölçüde öngördüğünü bu da eğitilmiş annelerin duygusal öğrenmeye elverişli ortamları teşvik etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ifade ederken Liu ve arkadaşları (2024), anne eğitimi düşük olan ailelerde bilimsel eğitim yöntemlerinin olmamasının, öğrencilerin duygusal becerilerinin gelişimini engelleyerek ruh sağlığı sorunlarına yol açabileceğini belirtmişlerdir.

Bir diğer sonuca göre ortaokul öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel bir şekilde anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Aydoğan'ın (2024), Candan (2018), Öztürk (2017), Şahin (2024) ve Yılmaz'ın (2014) çalışmalarında baba eğitim seviyesi ile çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum çocukların eğitimiyle genelde annelerin ilgilenebilmesi babanın çocuk yetiştirme sorumluluklarının annelere göre daha az olması ve çocuklarıyla daha az vakit geçirmeleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Şahin (2024) bu durumu, ebeveynlerin eğitim seviyesinin artmasının çocuklarına yönelik tutumlarını iyileştirebildiği ancak iş hayatında yer almalarının çocuklarıyla geçirdikleri zamanın azalmasına neden olduğu şeklinde açıklamıştır. Bu da eğitilmiş bir baba olmanın çocuğun sosyal duygusal gelişimi üzerinde çok fazla etkili olamamasının bir nedenidir. Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2017) ile Yıldız ve Kahraman (2021) çalışmalarında baba eğitim düzeyleri yüksek olan çocukların sosyal duygusal öğrenmelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Baker (2016) bu sonuçla ilgili babaların eğitim düzeyinin çocukların duygusallığına aracılık ettiğini açıklamıştır.

Çalışmanın bir diğer aşamasında ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiye bakılmış ve aralarında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme eğilimleri arttıkça sosyal duygusal öğrenmeleri de artmaktadır. Yenilikçi düşünmenin bireylerin değişen ortamlara uyum sağlayarak yaratıcılık ve problem çözme özelliklerine sahip olma özelliği (Riezanova, 2023), bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Çünkü yenilikçi düşünen bireyler her ortama uyum sağlayabilir ve fikirlerini rahatça ifade edebilirler. Böylece bu ifade gücü bireylerin sosyal yönlerini ve duygularını ifade etmelerinde rahatlık sağlar. Yenilikçi düşünme sadece bilgi boyutunda etkili değildir. Bilişsel ve duyuşsal boyutta bileşenlere sahip olması

ve bu bilgi ve duygunun sosyal iletişimle desteklenmesi sosyal duygusal öğrenme ile ilişkisini güçlendirmektedir. Çünkü benzer şekilde sosyal duygusal öğrenmede öğrencilerin duygusal zekâsını ve sosyal becerilerini geliştirmek ve etkili ilişkileri teşvik etmek için tasarlanmış bir eğitim çerçevesidir (Chen, 2023; Sudarsono, 2024). Ayrıca çalışma ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenmeleri yenilikçi düşünme eğilimleri üzerindeki değişimin %42'sini açıklamıştır. Sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyi arttıkça yenilikçi düşünme eğilimleri de artmaktadır.

Elde edilen sonuçlar, yenilikçi düşünme eğilimlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına dayanarak, yenilikçi düşünme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklı kültürel bağlamlarda nasıl değişim gösterdiği araştırılabilir ve bunu gerçekleştirmek için farklı bölgelerde, farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerle çalışmalar yapılması önerilebilir. Yenilikçi düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen uygun eğitim programları, sosyal duygusal öğrenme becerilerini arttırabilir ve bu konuda pilot çalışmalar yürütülmesi önerilebilir. Okul ortamlarında yenilikçi düşünme ile sosyal duygusal öğrenmeyi teşvik eden etkinlikler entegre edilerek öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerine katkı sağlanabilir. Bunun için problem temelli öğrenme, yaratıcı drama, grup çalışmalarına yer verilebilir. Ailelerin, çocukların yenilikçi düşünme eğilimlerini ve sosyal duygusal becerilerini desteklemede üstleneceği roller konusunda rehberlik çalışmaları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abalı, B. Y. (2019). Dinleme becerisi ile sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Tez no. 600587) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P.A., ve Fivush, R. (1995). Ebeveyn-çocuk konuşmalarında geçmiş duygular hakkında cinsiyet farklılıkları: Uzunlamasına bir araştırma. *Cinsiyet Roller*, 33, 309-323. <https://doi.org/10.1007/BF01954572>.
- Aksoy, Ö. (2021). Ergenlerde problemlerle internet kullanımı, duygusal zekâ ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 696848) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Aral, N. (2011). Dil gelişimi. *Çocuk Gelişimi* (Ed: N. Aral ve G. Baran) içinde 163-192. Ya-Pa Yayın A.Ş.
- Aras, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin inovatif (yenilikçi) düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez no. 6229885) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğan, K. (2024). Lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 853635) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baker, C.E. (2016). When daddy comes to school: father-school involvement and children's academic and social-emotional skills. *Early Child Development and Care*, 188(2), 208-219. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211118>
- Biröl, S. (2021). Yenilikçi düşünme ile ilgili bilmeniz gerekenler. https://hayatinritmi.com.tr/yenilikci-dusunme-ile-ilgili-bilmeniz-gerekkenler/#Yenilikci_Dusunme_Becerileri_Nelerdir, Erişim tarihi: 08.10.2024.
- Boyacı, Ş. D. B. ve Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Bridgeland, J., Bruce, M. ve Hariharan, A. (2013). *Eksik Parça: Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Çocukları Nasıl Güçlendirebileceği ve Okulları Nasıl Dönüştürebileceği Konusunda Ulusal bir Öğretmen Anketi*. CASEL için bir Rapor. Civic Enterprises.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Erkan, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2015). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Candan, K. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi (Tez no. 506656) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Chen, Z. (2023). The impact of social emotional learning in TESOL: A narrative literature review. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 28, 230-233. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/28/20231343>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (7. Baki). Pegem Akademi.
- Deveci, İ. ve Kavak, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik algıları ve yenilikçi düşünme eğilimleri: Bir keşfedici ardışık desen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 346-378. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.15m>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2326>
- Eisenberg, D. ve Raghavan, R. (2023). School-based social-emotional learning (SEL) programs. Investing in children's mental health (pp.70-85). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190942014.003.0006>
- Eryıldırım, G. ve Gülözer, K. (2023). Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 37-48.
- Esen Aygün, H., ve Şahin Taşkın, Ç. (2017). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 430-454. <https://doi.org/10.17244/eku.331910>
- Gedik, R. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi (Tez no. 753129) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gnanadevan, R. (2011). Social intelligence of higher secondary students in relation to their socioeconomic status. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 1(1), 61-66.
- International Society for Technology in Education. (2007). *National Educational Technology Standards for Students*. ISTE (Interntl Soc Tech Educ).

- Kabakçı, Ö.F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Karasar, Niyazi. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Klingebiel, K.L. (2014). The influence of parents' profession and education on the innovativeness of their children. *5th IBA Bachelor Thesis Conference*, July 2nd, 2015, Enschede, The Netherlands.
- Lee, C. S. & Wong, K. S. D. (2015). Developing a disposition for social innovations: An affective-socio-cognitive co-design model. *12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2015)*, 180-186.
- Liu, Q., Huang, J., Caldwell, M.P., Cheung, S.K., Cheung, H. Siu, T.S.K. (2024). Gendered pathways to socioemotional competencies in very young children. *Scientific Reports*, 14, 6360. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-56854-0>
- Martinez, M. E., & Gomez, V. (2024). The importance of social-emotional learning in schools. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 101–112. <https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.468>
- McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, 27(1), 157- 178.
- MEB. (2016). *STEM Eğitimi Raporu*. SESAM Grup A.Ş. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*. Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni 2024*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merter, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği) (Tez no. 348336) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Muradoğlu, B., Yiğit, N. & Mazlum-Güven, E. (2022). Innovativeness in science education: An examination of secondary school students' perceptions. *Journal of Science Learning*, 5(1), 42-54.
- Öngören, H. ve Yılmaz, A. (2024). Ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme ve arkadaşlık kurma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1135-1153. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1391617>
- Öztürk, E., Önder, A. N., ve Güven-Yıldırım, E. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(2), 89-107.
- Öztürk, İ. (2017). 11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tez no. 480652) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Papoutsis, C., Drigas, A. S., & Skianis, C. (2022). Serious games for emotional intelligence's skills development for inner balance and quality of life: A literature review. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (46), 199-208.
- Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st Century Skills, Education & Competitiveness: A Resource and Policy Guide*.
- Picard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D., ve Strohecker, C. (2004). Affective learning-Amanifesto. *BT Technology Journal*, 22(4), 253-269.
- Pratheesh, P., ve Francis, Z. (2024). 2. Social and emotional learning (SEL) and academic outcomes: Teacher support during classroom interactions. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*, 12(1), 46-53. <https://doi.org/10.34293/>
- Riezanova, N. (2023). Innovation in the context of the modern education model. *Journal of Education, Technology and Computer Science*, 4(34), 19-27.
- Ren, Y. L., Shu, X. U., ve Ruga, R. V. (2021). Thinking and innovation of teenagers' sci & tech education approaches based on innovative thinking training. *Journal of Education and Teaching Management Research*, 2(1), 18-21.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools*. Viking.

- Rogers, C. R. (1954). Toward theory of creativity. *Institute of General Semantics*, 11(4), 249-260.
- Sevinç, Y.S. (2021). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme stratejilerinin ve etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini yordama gücü (Tez no. 689025) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sudarsono, M. (2024). Menelaah penerapan pembelajaran sosial emosional dan perwujudannya dalam pendidikan yang berpihak pada peserta didik. *Jurnal Muria Research Guidance and Counseling*, 3(1), 79-90. <https://doi.org/10.24176/mrgc.v3i1.12539>
- Şahin, Z. (2024). Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları: Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik (Tez no. 845561) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Toktamış, A. (2008). Erinlik dönemi öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 227451) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Totan, T. (2018). Ergenlerde Sosyal ve duygusal öğrenme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları*, 48, 41-58. <https://doi.org/10.15285/maruaeab.393209>.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.314566>
- Yaman, N. ve Yalçıntaş, Z. (2024). Türkiye eğitim sisteminde sosyal-duygusal öğrenme (Analiz Raporu 14/2024). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Yıldız, A., ve Kahraman, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 23-60.
- Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez no. 358187) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yu, S. (2023). The influence of mothers' educational level on children's comprehensive quality. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1264-1272.

Yurdakavuştu, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri (Tez no. 317708) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of the study is to determine the relationship between secondary school students' innovative thinking tendencies and their social-emotional learning skills levels. In this context, quantitative research method was used. The design of the study is a relational design from quantitative research methods. In the study, the sample was determined using the appropriate sampling method. The sample of the study consisted of 408 5th grade students studying in the 2024-2025 academic year. In the study, innovative thinking tendency and social emotional learning scales for adolescents were used to collect data. The higher the students' scores on the scales, the higher their innovative thinking tendencies. Evaluation was made over the total score. The standard deviation, percentage, frequency and arithmetic mean of the answers given by the participants were calculated. In the next step, social emotional learning skills were determined. Evaluation was made over the total score. As the score increases, social emotional learning skills increase. The standard deviation, percentage, frequency and arithmetic mean of the individuals' responses to each item were taken into consideration. Significance levels were determined according to our independent variables (gender, grade, mother's education level and father's education level). Since the resulting numerical data were parametric, t-test was applied for pairwise comparisons and analysis of variance (Anova-Oneway) was applied for comparisons between more than two variables. Correlation analysis was used to determine the relationship between the scales. Regression analysis was used to determine the level of secondary school students' innovative thinking dispositions predicting their social emotional learning. It was concluded that the mean innovative thinking dispositions of secondary school students were at a high level. It was concluded that innovative thinking dispositions did not differ statistically significantly according to gender and father's education level. It was concluded that innovative thinking dispositions differed statistically significantly according to the mother's education status variable. According to the results of the LSD test examining the groups in which there is a significant difference observed in the innovative thinking tendency; it was concluded that those whose mother's education status was secondary school and high school had higher averages of innovative thinking tendency scores than those whose mother's education status

was secondary school and high school, and those whose mother's education status was high school had higher averages of innovative thinking tendency scores than those whose mother's education status was secondary school. It was concluded that the averages of social emotional learning skills were at a high level. It was concluded that social emotional learning skills did not differ statistically significantly according to gender, mother's education level and father's education level. There is a positive and statistically significant relationship between innovative thinking tendencies and social emotional learning skills. As the innovative thinking tendencies of secondary school students increase, their social emotional learning skills increase. A one-unit increase in innovative thinking dispositions causes a 0.42 increase in social emotional learning skills. Social emotional learning of secondary school students explained 42% of the change in innovative thinking dispositions. This study, in which the relationship between innovative thinking dispositions and social emotional learning of secondary school students is determined, will be a guide for other studies to be conducted. Since innovative thinking dispositions and social emotional learning are considered important today, it can be suggested that these issues should be included more and more explicitly in the curricula, families and teachers, who have an important role in the development of children, should be made aware of this issue and especially teachers should receive in-service trainings. In accordance with the educational objectives, the same or similar topic can be studied with different age groups (McKown, 2017). By implementing adolescent development programs on these issues, programs for students to cope with stress (Kabakçı & Korkut, 2008) and to have innovative thinking skills can be offered. Based on the findings of the study, different studies can be conducted by using qualitative research method by referring to student, teacher or family opinions in order to determine the factors that cause the relationship between innovative thinking and social emotional learning skills to be at a moderate level.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, 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

Ayşenur KULOĞLU & Fulya Görkem ORHAN

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

Tarih Okulu Dergisi (TOD)	Journal of History School (JOHS)	
	(2026), 19(80), 263-297	
Özgünlük kontrolü	 intihal.net	Authenticity process
http://dx.doi.org/10.29228/joh.87123		
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article	
Geliş tarihi	03.09.2025	Submitted date
Kabul tarihi	10.12.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	18.02.202	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information		
Armağan, İ.Ü. (2026). The Impact Of Cryptocurrencies On Exchange Rates: An Empirical Analysis Of The Relationship Between Bitcoin And The USD/TRY Exchange Rate. <i>Journal of History School</i> , 80, 263-297		

THE IMPACT OF CRYPTOCURRENCIES ON EXCHANGE RATES: AN EMPIRICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BITCOIN AND THE USD/TRY EXCHANGE RATE

İlknur Ülkü ARMAĞAN¹

Abstract

In recent years, cryptocurrencies, particularly Bitcoin, have emerged as alternative financial investments and store of value instruments in global financial markets. In developing countries such as Türkiye, where exchange rate volatility is high, the interaction between Bitcoin and the USD/TRY exchange rate has gained importance in terms of financial market stability and investment strategies. This study analyzes the long-term relationship and causality between Bitcoin and the USD/TRY exchange rate using daily closing data from 18 July 2010 to 30 June 2025. The results of ADF and PP unit root tests indicate that the series are integrated of order one, I(1), while the Johansen cointegration test reveals a structural long term equilibrium relationship between the two variables. The VECM and Granger Causality test results show that Bitcoin has a leading effect on the USD/TRY exchange rate. Impulse Response and Variance Decomposition Analyses demonstrate that Bitcoin has a limited but gradually increasing influence on the Turkish Lira. The findings suggest that Bitcoin functions as an effective alternative dollarization instrument in Türkiye and should be considered in the formulation of financial and monetary policy instruments.

Keywords: Bitcoin, Exchange Rate, Granger Causality, Vector Error Correction Model (VECM), Financial Markets.

¹ Assit. Prof. Dr., Suleyman Demirel University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Economics, ulkuarmagan@sdu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0542-0007

Kripto Paraların Döviz Kurları Üzerindeki Etkisi: Bitcoin ile USD/TRY Kur İlişkisi Üzerine Ampirik Bir Analiz

Öz

Son yıllarda kripto paralar, özellikle Bitcoin, küresel finansal piyasalarda alternatif bir finansal yatırım ve değer saklama aracı olarak ön plana çıkmaktadır. Türkiye gibi döviz kuru oynaklığının yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelerde, Bitcoin ile USD/TRY kuru arasındaki etkileşim, finansal piyasalardaki istikrar ve yatırım stratejileri açısından önem kazanmaktadır. Çalışmada, 18.07.2010 ve 30.06.2025 tarihleri arasındaki günlük kapanış verileri kullanılarak Bitcoin ile USD/TRY kuru arasındaki uzun dönemli ilişki ve nedensellik analiz edilmektedir. ADF ve PP testleri serilerin I(1) düzeyinde bütünlük olduğunu ortaya koyarken, Johansen eşbütünlük testi bu iki seri arasında yapısal bir denge ilişkisi olduğunu göstermektedir. VECM ve Granger testleri ise Bitcoin'in USD/TRY kuru üzerinde yön verici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Etki-Tepki ve Varyans Ayırıştırma analizleri, Bitcoin'in Türk Lirası üzerinde sınırlı fakat zamanla artan bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bulgular, Bitcoin'in Türkiye'de alternatif dolarizasyon aracı olarak etkili olduğunu finansal ve parasal politika araçlarının belirlenmesinde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bitcoin, Döviz Kuru, Granger Nedensellik, Vektör Hata Düzeltme Modeli (VECM), Finansal Piyasalar.

INTRODUCTION

The rise of cryptocurrencies represents a clear indicator of the rapid structural transformation of the global financial system. As the pioneer of this digital revolution, Bitcoin (BTC) stands out not only as a technological innovation but also as a new investment paradigm. Although the extent to which Bitcoin can fulfill the monetary functions of a medium of exchange, unit of account, and store of value remains debated, it is increasingly present in financial markets (Baur et al., 2018). In developing countries such as Türkiye, cryptocurrencies are particularly regarded as an alternative asset class during periods of high exchange rate volatility and macroeconomic uncertainty.

Bitcoin was introduced in 2008 through a technical paper published under the pseudonym Satoshi Nakamoto and began operating in 2009 with the creation of the first block (genesis block). Built on cryptography, peer to peer (P2P) networks, and distributed ledger technology (blockchain), Bitcoin operates independently of central authorities (Nakamoto, 2008). Although it lacks a physical counterpart as a digital asset, it is used in financial markets to create portfolios with distinctive risk-return profiles. Its low correlation with other

investment instruments and high volatility make Bitcoin both a risky instrument and a potential portfolio diversification tool (Ji et al., 2019).

The BTC/USD exchange rate reflects the price of Bitcoin in US dollars (USD) in global markets. This relationship is shaped not only by the conversion rate between two currencies but also by investor sentiment, global liquidity conditions, and risk appetite. As USD serves as the world's reserve currency, Bitcoin's value is predominantly measured against USD, making it a crucial benchmark in pricing.

From the perspective of the Turkish economy, the USD/TRY exchange rate, often considered the country's second circulating currency, is a key determinant of financial market volatility. Persistent structural problems such as high inflation, exchange rate pressure, and external financing needs have amplified the risk potential on the currency. Consequently, USD/TRY has become a critical indicator of both macroeconomic performance and public demand for foreign exchange. Within this context, Bitcoin is often viewed as an alternative store of value during periods of Turkish lira (TRY) depreciation (Yılmaz & Korkmaz, 2020).

The BTC/TRY rate is directly determined by multiplying BTC/USD and USD/TRY rates. Therefore, fluctuations in USD value directly impact Bitcoin's price in TRY terms. This causes Turkish investors in Bitcoin to be exposed not only to the cryptocurrency market but also to the foreign exchange market, thereby amplifying exchange rate risk. Accordingly, BTC/USD and USD/TRY exchange rates gain importance for financial portfolio management and risk mitigation. Similarly, Kılıç and Naimoğlu (2022) examined whether there exists a causal relationship between the exchange rate and the BIST 100 index, contributing to the broader understanding of exchange rate dynamics in the Turkish financial market.

High demand for foreign currency in Türkiye and the depreciation of the TRY have pushed individuals toward alternative investment instruments, with cryptocurrencies occupying a prominent position among these. In recent years, especially younger investors have regarded Bitcoin as a more accessible, lower-entry-cost, and independent investment option compared to traditional assets. However, its volatility, regulatory uncertainties, and decentralization introduce significant risks.

The relationship between Bitcoin and USD is multi-dimensional, shaped by global financial flows, digitalization, investor behavior, and macroeconomic indicators. In developing economies like Türkiye, the tendency of individuals to

seek alternative investment instruments as a hedge against high exchange rate volatility and inflation risk has fueled growing interest in Bitcoin. However, this trend requires a more comprehensive understanding of the interactions between traditional exchange rates and cryptocurrency markets.

Despite the increasing relevance of these dynamics, the empirical literature still lacks comprehensive studies on the impact of BTC/USD on the USD/TRY exchange rate, particularly in the context of developing economies. Furthermore, there is limited evidence on the asymmetric volatility spillovers or causal linkages between cryptocurrency and foreign exchange markets in such economies. This study aims to fill this research gap by examining the interaction between Bitcoin and the USD/TRY exchange rate using robust empirical methods.

Bitcoin's high trading volume, significant investor interest, rising market capitalization, price fluctuations, and its effect on the USD/TRY exchange rate are key motivators for this study. Consequently, the study investigates Bitcoin's impact on Türkiye's national currency through the USD/TRY exchange rate. The main objective is to examine Bitcoin's effect on USD/TRY and to determine whether a causal relationship exists between the two markets, as well as its direction, strength, and explanatory power. The research is expected to contribute to the literature and serve as a guide for policymakers, financial investors, and researchers. The introduction section presents the relationship between Bitcoin, USD, and TRY; the literature review summarizes relevant studies, the analysis section explains the applied tests and interprets findings in detail; and the conclusion section evaluates the results derived from the empirical evidence.

LITERATURE REVIEW

Research aimed at understanding Bitcoin's position in financial markets generally evaluates its relationship with indicators such as exchange rates, gold, and stock market indices using time series models. The literature contains a considerable number of studies examining Bitcoin's linkages with traditional assets.

Şeker and Akpolat (2025) employ the DCC-GARCH model to investigate volatility spillovers and dynamic conditional correlations between Bitcoin and selected metals. Their analysis identifies unidirectional volatility transmission from gold to Bitcoin and from Bitcoin to copper, silver, and platinum. Statistically significant correlations are observed only between Bitcoin and gold and copper.

Sezal (2023) investigates the relationship between Bitcoin prices and the US Dollar Index using daily data from 2012 to 2021 through the Toda–Yamamoto

causality test. The results indicate no causal relationship between Bitcoin prices and the Dollar Index.

Kılıç (2022) investigates the volatility interactions between Bitcoin and BIST30 futures, gold futures and foreign exchange futures using weekly data from 2010 to 2022. Employing the DCC-GARCH model, the analysis reveals that volatility is persistent across all markets. A bidirectional volatility spillover exists between Bitcoin and BIST30 futures, while gold and currency futures exhibit unidirectional effects toward Bitcoin. Notably, the volatility spillovers from BIST30 and gold futures to Bitcoin are negative, whereas those from currency futures are positive.

Katsiampa et al. (2019), employing the BEKK-MGARCH model, examine the spillover effects of Bitcoin's volatility shocks on the foreign exchange market and find substantial volatility transmission. This finding suggests that exchange rates, an important variable influencing investor behavior, particularly in developing countries may be affected by cryptocurrencies.

Ji et al. (2019) measure the dynamic relationship between Bitcoin and USD using Granger causality tests, cointegration analysis, and structural vector autoregression (VAR) models. Their results highlight that Bitcoin may have a statistically significant short-term effect on the USD exchange rate, although this relationship tends to weaken over time.

Topaloğlu (2019), analyzing daily data from 2012–2017, explores the relationship between Bitcoin and multiple currencies (Euro, British Pound, Japanese Yen, Australian Dollar, Swiss Franc, Canadian Dollar, Swedish Krona, and Chinese Yuan) through Granger causality and Gregory Hansen cointegration tests. The study finds a long term cointegration relationship among exchange rates.

Baur et al. (2018) contribute to the debate on whether Bitcoin serves as a safe haven or a speculative investment asset, revealing that its volatility level significantly differs from that of traditional assets.

Corbet et al. (2018) analyze historical bubble formations in cryptocurrency markets and argue that the speculative nature of Bitcoin can weaken its relationship with traditional market indicators, with such correlations changing over time.

Selmi et al. (2018) report that Bitcoin shows weak short-term correlations with gold and the USD, suggesting its potential role as a safe haven during crises.

Çütçü and Kılıç (2018), using weekly data from 2013–2018, apply the Maki cointegration test to examine the relationship between Bitcoin prices and the USD exchange rate, concluding that a long-term relationship exists between the variables alongside structural breaks.

İçellioğlu and Öztürk (2018) analyze short- and long-term relationships between Bitcoin and major currencies (USD, EUR, GBP, JPY, and CNY) using the Engle Granger and Johansen cointegration tests, finding no significant short- or long-term linkages.

Bouri et al. (2017) empirically test Bitcoin's potential as a hedging instrument in the foreign exchange market.

Dyhrberg (2016) compares Bitcoin's responses to macroeconomic variables such as monetary policy, interest rates, and exchange rates with those of traditional financial instruments, demonstrating that Bitcoin exhibits characteristics of both gold and the US dollar, thus qualifying as a hybrid asset.

Kristoufek (2015) notes that exchange rates exert a limited but occasionally significant influence on Bitcoin prices in his analysis of the fundamental factors driving Bitcoin's valuation.

Sönmez (2014) provides a situational analysis by assessing Bitcoin's historical evolution, its place in financial markets, and its operational mechanisms over time.

Despite the growing number of studies on Bitcoin and exchange rates, empirical research examining the direct interaction between BTC/USD and USD/TRY remains limited. This study addresses this gap by focusing specifically on the Turkish context, where currency volatility and digital asset adoption are both high. Furthermore, it contributes to the literature by analyzing the relationship between cryptocurrency and traditional exchange rate markets. In doing so, the study enhances our understanding of Bitcoin's financial integration in emerging markets.

DATA AND METHODOLOGY

In this study, the natural logarithms of daily BTC/USD and USD/TRY closing prices between July 18, 2010, and June 30, 2025, are employed. Bitcoin data are obtained from investing.com, while USD/TRY data are retrieved from the Central Bank of the Republic of Türkiye's Electronic Data Delivery System (EVDS). Since Bitcoin data are available starting from July 18, 2010, both datasets begin on this date. To ensure temporal and data consistency between the two series,

Friday closing prices of the USD/TRY series, which only contains weekday closing values are used as weekend closing prices. This adjustment allows for the construction of daily closing price series for both variables, resulting in a dataset of 5,462 daily observations. All statistical analyses are conducted using EViews 13 software.

The study investigates the causality relationship between Bitcoin prices and the USD/TRY exchange rate over the specified period. To begin, the stationarity of the series is tested using the Augmented Dickey Fuller (ADF) and Phillips Perron (PP) unit root tests. The ADF test examines whether the time series is stationary by evaluating the null hypothesis of a unit root, while the PP test serves as an alternative approach to test the same hypothesis. Once stationarity is established, the optimal lag length is determined via the VAR Lag Length Criteria test, which is essential for models such as the Vector Error Correction Model (VECM) and Vector Autoregression (VAR).

Subsequently, the Johansen cointegration test is applied to identify the presence and number of long-run equilibrium (cointegration) relationships between the variables. If cointegration is detected, the VECM is estimated to model both the long-run equilibrium and short-run dynamics of the series. The Lagrange Multiplier (LM) autocorrelation test is then employed to detect serial correlation in the residuals, thereby assessing the model's statistical reliability.

Following this, the Granger causality test is conducted to determine the direction of causality between the variables, testing whether past values of one series can statistically predict the other. The analysis is further extended with Impulse Response Functions (IRFs) to examine how each variable responds over time to shocks in the system. Finally, Variance Decomposition analysis is performed to quantify the proportion of the forecast error variance of one variable that can be attributed to innovations in the other variable over different time horizons.

Empirical Analysis

In the study, the variables LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY are included in the analysis, assuming other variables remain constant, and a model is constructed accordingly. In this framework, LOG_BTC/USD represents the dependent variable, LOG_USD/TRY is the independent variable, β_0 denotes the intercept term, β_1 is the slope coefficient, and ε_t is the error term. The model 1 is specified as follows,

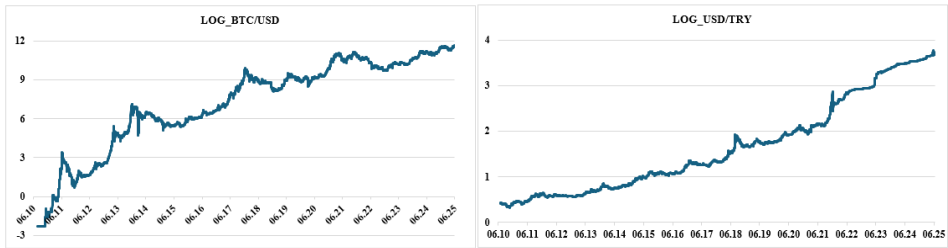
$$LOG\_BTC/USD = \beta_0 + \beta_1 LOG\_USD/TRY + \varepsilon_t \quad (1)$$

In the model, the dependent variable, Bitcoin prices in U.S. dollars, is expressed as the natural logarithm of Bitcoin's value against the U.S. dollar, representing Bitcoin's price in USD terms. The intercept term, β_0 , captures the value of the dependent variable when all other explanatory variables are held constant, reflecting the baseline level of Bitcoin prices and serving as a constant coefficient in the model. The slope coefficient, β_1 , measures the effect of a one unit change in the natural logarithm of the USD/TRY exchange rate on the natural logarithm of Bitcoin's price in USD. A positive β_1 indicates that increases in LOG_USD/TRY positively affect LOG_BTC/USD, whereas a negative β_1 implies that increases in LOG_USD/TRY negatively affect BTC/USD prices. The error term, ε_t represents the influence of other factors not included in the model, such as geopolitical risks, regulatory developments, or global market shocks, and captures the unexplained portion of the regression model. Following the model specification, the stationarity of the series is tested using the Augmented Dickey-Fuller (ADF) and Phillips-Perron (PP) unit root tests.

Unit Root Tests

In the analysis, the daily closing prices of BTC/USD and USD/TRY are first checked for their time span and number of observations, after which the natural logarithm of the raw data is taken to obtain the series LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY. The logarithmic transformation is applied to mitigate autocorrelation problems in the series and to ensure that the data approximate a normal distribution. Since financial time series generally exhibit exponential growth, taking the logarithm stabilizes the variance, produces a smoother and more econometrically suitable time series, and yields more robust results, particularly in multivariate models.

Time series data typically do not follow a normal distribution and often fail to meet the stationarity requirement. For meaningful econometric analysis, it is essential that the series be stationary, as working with non-stationary series can lead to spurious regression problems and distort the results. Therefore, before commencing the analysis, the stationarity of the series and the presence of unit roots must be determined. To this end, in time series analysis, the series are first visualized through graphs to provide an initial assessment of stationarity (Hamilton, 1994). Graph 1 illustrates the time variation of the logarithmically transformed daily closing prices of BTC/USD and USD/TRY, respectively.



Graph 1. LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY

The graphical inspection of the series over the study period reveals that both variables exhibit a persistent upward trend, indicating non-stationarity. To determine the order of integration for each series, Augmented Dickey–Fuller (ADF) tests (Dickey and Fuller, 1979; 1981) and Phillips–Perron (PP) tests (Phillips and Perron, 1988) are applied to each variable, including both constant and constant plus trend specifications. The unit root tests evaluate the null and alternative hypotheses as follows,

H_0 (Null Hypothesis): The series contains a unit root (non-stationary).

H_1 (Alternative Hypothesis): The series does not contain a unit root (stationary).

The test results are summarized in Tables 1 and 2, respectively, providing statistical evidence regarding the stationarity properties of the variables.

Table 1.

ADF Unit root test results

Series	t-stat	1%	5%	10%	p
LOG_BTC/USD	-3,122334	-3,959719	-3,410628	-3,127093	0,1228
D(LOG_BTC/USD)	-31,67258	-3,959719	-3,410628	-3,127093	0,0000
LOG_USD/TRY	-1,683444	-3,959718	-3,410627	-3,127092	0,7587
D(LOG_USD/TRY)	-48,4773	-3,959718	-3,410627	-3,127092	0,0000

As shown in Table 1, when the ADF unit root test was applied, the t-statistics of both LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY at their level values were found to be greater than the MacKinnon critical values. Therefore, the null hypothesis H_0 which states that the series contains a unit root and is non-stationary, could not be rejected, leading to the conclusion that the series are non-stationary (MacKinnon, 1991; 1996). However, when the first differences of the variables

were taken, the resulting t-statistics fell below the critical values at the 1%, 5%, and 10% significance levels, and the p-values dropped below 1%. In this case, the null hypothesis is rejected, indicating that the series does not contain a unit root and is stationary. Consequently, it is concluded that the variables become stationary at the first difference, i.e., at the I(1) level. Thus, the ADF test results reveal that all the series analyzed achieve stationarity at the I(1) level (Gujarati, 1995).

Table 2.

PP Unit root test results

Series	t-stat	1%	5%	10%	p
LOG_BTC_USD	-2,976222	-3,959718	-3,410627	3,127092	0,1390
D(LOG_BTC_USD)	-31,67258	-3,959719	-3,410628	-3,127093	0,0000
LOG_USD_TRY	-1,595946	-3,959718	-3,410627	-3,127092	0,7949
D(LOG_USD_TRY)	-48,47730	-3,959718	-3,410627	-3,127092	0,0000

Similar to the ADF test, the PP unit root test is employed to examine the stationarity of the series. The primary distinction between the PP test and the ADF test lies in the PP test's use of non-parametric corrections, allowing it to address autocorrelation and heteroskedasticity more flexibly. As shown in Table 2, in the PP test, the t-statistics of both series at their level values remain above the MacKinnon critical values, and the p-values are considerably high. Therefore, the null hypothesis H_0 cannot be rejected, and it is concluded that the series are non-stationary at the level form. However, once the first differences of the series are taken, the t-statistics of both variables fall below the critical values at all significance levels, and the p-values drop below 1%. This indicates that the series become stationary at the first difference. The PP test results are consistent with those of the ADF test. Both series are non-stationary at their level form but become stationary at the I(1) level when first-differenced.

Overall, the ADF and PP unit root tests jointly indicate that both the LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY series are non-stationary at their level form, but achieve stationarity when differenced once. This finding confirms that the series are integrated of order one, I(1), thereby justifying the application of cointegration analysis.

Johansen Cointegration Test

The main assumption of the Johansen cointegration test is that the series are I(1), meaning they are integrated of order one. Therefore, in the analysis, the

logarithm-transformed but non differenced(level) series are used. To run the test, it is necessary to determine the appropriate lag length k that will be used in the test. To find k , a VAR Lag Length Selection procedure is applied, using information criteria such as the Likelihood Ratio (LR), Akaike Information Criterion (AIC), and Hannan–Quinn Criterion (HQ). The objective here is to identify the lag length that minimizes these information criteria, or in the case of LR, maximizes the likelihood in a statistically significant way, ensuring the VAR model is well specified before performing the cointegration analysis. Once k is identified, the Johansen test can be performed with the chosen lag structure, allowing us to detect whether a long run equilibrium relationship exists between the variables and, if so, how many cointegration vectors are present.

Table 3.

Lag length criteria–VAR lag selection results

Lag	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-	3,562922	6,946335	6,948757	6,94718
1	89827,87	2,49E-07	-9,531352	-9,524086	-9,528817
2	20,23043	2,48E-07	-9,533625	-9,521516	-9,959400
3	143,578	2,42E-07	-9,558517	-9,541565	-9,552602
4	7,261196	2,42E-07	-9,558384	-9,536588	-9,550779
5	56,62354	2,40E-07	-9,56732	-9,540681	-9,558025
6*	27,36541	2,39E-07	-9,570883	-9,53940	-9,559897
7	7,241011	2,39E-07	-9,570747	-9,534421	-9,558072
8	1,245072	2,39E-07	-9,56951	-9,52834	-9,555144

The results of the VAR analysis indicate that the optimal lag length k is 6 according to the LR, AIC, and HQ criteria, as these measures achieve their minimum values at $k=6$. In determining the lag length for the VAR model, information criteria are taken into consideration, and in line with these criteria, the most appropriate lag length is set at $k=6$. This lag structure is also adopted for the Johansen cointegration test and the estimation of the VECM model. Since the optimal lag length was found to be 6, the Johansen cointegration test is performed using $k-1=5$ lags, in accordance with the standard procedure for the test.

Table 4.

Johansen cointegration test results

Unrestricted Cointegration Rank Test-Trace				
HypNo of CE(s)	Eigenvalue	Trace Stat	Critical Value (0,05)	p
None	0,07169	55,78309	20,26184	0,0000
At most 1	0,003025	16,53083	9,164546	0,0018
Unrestricted Cointegration Rank Test- Max Eigenvalue				
HypNo of CE(s)	Eigenvalue	Trace Stat	Critical Value (0,05)	p
None	0,007169	39,25225	15,8921	0,0000
At most 1	0,003025	16,53083	9,154546	0,0018

The Johansen cointegration test examines the null H_0 and H_1 hypotheses, where $r = 0$ tests the hypothesis of no cointegration between the series. The parameter r denotes the number of cointegrating relationships among the variables. The hypotheses can be stated as follows,

H_0 : There are at most r cointegrating relationships

H_1 : There are at least $r+1$ cointegrating relationships

According to the Johansen cointegration test results, both the Trace and Max-Eigenvalue statistics indicate, at the 5% significance level, the presence of two cointegrating relationships, $r=2$ between LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY. This finding suggests that the two series move together in the long run and share a stable equilibrium relationship. However, since the model includes only two endogenous variables, such as LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY, the number of possible cointegrating relationships cannot exceed one. Therefore, it can be concluded that there is a single long run equilibrium relationship between the two series. Consequently, a VECM model is constructed with one cointegrating vector and six lags.

Vector Error Correction Model

The Vector Error Correction Model (VECM) is employed to model both the long run relationships and the short run dynamics between I(1) series that are cointegrated. This framework allows for the simultaneous examination of how deviations from the long-run equilibrium are corrected over time while capturing short-term fluctuations. Within the VECM, the statistical significance of the Error Correction Term (ECT) is tested to determine whether the system exhibits a tendency to revert to equilibrium. The corresponding hypotheses can be expressed as,

H_0 : The long-run error correction term is not statistically significant

H_1 : The long-run error correction term is statistically significant

Table 5.

VECM results

Cointegration Equation	Coint Eq1	t-stat	p
LOG_BTC_USD(-1)	1,000000		
LOG_USDTRY(-1)	3,718608	12,8242	0,28997
c	67,36835	24,8981	2,70577

Table 5 presents the results of the VECM. The findings indicate the existence of a long run, positive cointegration relationship between the series. The estimated coefficient of 3,7186 implies that a 1% increase in the USD/TRY exchange rate is associated with an approximate 3,72% increase in the BTC/USD rate in the long term. This suggests that fluctuations in the USD/TRY exchange rate exert a substantial and statistically significant influence on BTC/USD rate over the long run equilibrium path.

Table 6.

VECM, Error correction term results

Error Correction		D(LOG BTC)	D(LOG USD TRY)
COINT EQ1		2,82E-05	7,83E-06
	prob	-9,9E-06	1,4E-06
	t-stat	2,84223	5,45737
D(LOG_BTC_USD(-1))		-0,019637	-0,00273
	prob	0,01355	0,00196
	t-stat	-1,44929	-1,39174
D(LOG_BTC_USD(-2))		-0,141478	-0,000479
	prob	0,01354	0,00196
	t-stat	-10,4497	-0,24426
D(LOG_BTC_USD(-3))		-0,016245	-0,002454
	prob	0,01361	0,00197
	t-stat	-1,19389	-1,24582
D(LOG_BTC_USD(-4))		0,100343	-0,002927
	prob	0,01361	0,00197
	t-stat	7,37368	-1,48562
D(LOG_BTC_USD(-5))		0,041996	0,000898
	prob	0,001354	0,00196
	t-stat	3,10112	0,45814

D(LOG_BTC_USD(-6))		0,032388	-0,00208
	prob	0,01355	0,00196
	t-stat	2,39026	-1,06008
		D(LOG_BTC)	D(LOG_USD_TRY)
D(LOG_USD_TRY(-1))		-0,095814	0,052773
	prob	0,09362	0,01355
	t-stat	-1,02343	3,8936
D(LOG_USD_TRY(-2))		-0,049915	0,047409
	prob	0,09363	0,01355
	t-stat	-0,53312	3,49751
D(LOG_USD_TRY(-3))		0,046809	-0,014467
	prob	0,09367	0,01356
	t-stat	0,49974	-1,06681
D(LOG_USD_TRY(-4))		0,038211	-0,033806
	prob	0,09366	0,01356
	t-stat	0,40798	-2,49315
D(LOG_USD_TRY(-5))		0,169654	-0,052873
	prob	0,09361	0,01355
	t-stat	1,81245	-3,90163
D(LOG_USD_TRY(-6))		0,037602	0,011742
	prob	0,09361	0,01355
	t-stat	0,40167	0,86639

The error correction term, CointEq1, in the model is found to be statistically significant, indicating that both variables respond to the error correction mechanism. The results show that, when the system deviates from its long-run equilibrium, both LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY tend to adjust to correct these deviations. However, the small and positive adjustment coefficients suggest that the system responds to disequilibria slowly and in a positive direction.

Regarding the short run dynamics, in the D(LOG_BTC/USD) equation, the second lag exhibits a strong negative effect, the fourth lag shows a strong positive effect, and the fifth lag has a moderate effect, implying that past values of LOG_BTC/USD have a substantial impact on its current level. In the D(LOG_USD/TRY) equation, the first lag has a strong positive effect, the second lag a statistically significant positive effect, and the fifth lag a strong negative effect. This indicates that lagged values of LOG_USD/TRY are influential in explaining its current movements, while no significant short run effect from LOG_BTC/USD is observed.

Table 7.

VECM, Technical indicators

Criteria	LOG BTC USD	LOG USD TRY
R-squared	0,036362	0,01119
Adj.R-squared	0,034237	0,00901
F stat	17,11217	5,132292
AIC	-9,568535	
SC	-9,533425	

For the BTC model, the coefficient of determination (R^2) indicates an explanatory power of 3,6%, while for the USD/TRY model, R^2 is 1,1%. The Akaike Information Criterion (AIC) value is -9,5685. These criteria suggest that the model accurately captures the stationarity and long run equilibrium relationship but remains limited in explaining short term variance.

The VECM results reveal a statistically significant cointegration relationship between the LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY variables. The long run relationship is positive, indicating that a 1% increase in the USD/TRY exchange rate tends to raise BTC/USD prices by approximately 3,72% in the long term. The error correction term is significant for both BTC/USD and USD/TRY, implying that both variables exhibit a tendency to return to their long run equilibrium. In the short-run dynamics, BTC/USD responds significantly to its own lagged values, while USD/TRY also demonstrates strong autoregressive effects. However, BTC/USD does not exert a statistically significant short term effect on USD/TRY. Overall, the model confirms the existence of a long run economic relationship between the two variables and shows that deviations from this equilibrium are gradually corrected over time.

Lagrange Multiplier Test

The Lagrange Multiplier (LM) test is used in time series models primarily to examine whether autocorrelation exists in the residuals. This is because, if autocorrelation is present among the residuals, the assumptions of the model are violated, and the reliability of the estimates becomes questionable. After the VECM model is estimated, the LM test is applied to determine whether there is autocorrelation, serial correlation in the residuals at one or more lags. This test is highly important in assessing the accuracy of the model. Here, H_0 and H_1 respectively test whether there is no autocorrelation or there is autocorrelation in

the residuals. In the LM test, the number of lags is examined sequentially starting from one, in order to investigate the presence of autocorrelation in the residuals (Wooldridge, 2010).

H_0 : There is no autocorrelation in the residuals

H_1 : There is autocorrelation in the residuals.

Table 8.

LM test first lag results

Null Hypothesis: No Serial Correlation at lag h						
Lag	LRE* stat	df	p	Rao F- stat	df	p
1	1,243801	4	0,8708	0,31094	410878	0,8708
Null Hypothesis: No Serial Correlation at lag 1 to h						
Lag	LRE* stat	df	p	Rao F- stat	df	p
1	1,243801	4	0,8708	0,31094	410878	0,8708

The results of the LM test indicate that there is no autocorrelation at the first lag. Since the pability value, 0,8708, is greater than 0,05, the null hypothesis H_0 cannot be rejected; therefore, there is no autocorrelation in the residuals, and the model does not produce error terms dependent on past values. Consequently, at the first lag and over the total lag length of one, there is no autocorrelation in the model residuals. This indicates that the residuals of the model exhibit the characteristics of white noise and that the VECM model has been appropriately specified.

Table 9.

LM test second lag results

Null Hypothesis: No Serial Correlation at lag h						
Lag	LRE* stat	df	p	Rao F- stat	df	p
1	1,243801	4	0,8708	0,31094	410878	0,8708
2	3,651032	4	0,912827	0,912827	410878	0,4553
Null Hypothesis: No Serial Correlation at lag 1 to h						
Lag	LRE* stat	df	p	Rao F- stat	df	p
1	1,243801	4	0,8708	0,31094	410878	0,8708
2	5,175205	8	0,7387	0,64688	810874	0,7387

When the LM test is performed again for the second lag, the p value is found to be 0,8708 for the first lag and 0,737 for the second lag. Since both values are

greater than 0,05, there is no significant autocorrelation among the residuals at these lag levels. Furthermore, the cumulative test conducted for the lag interval from the first to the second lag yields a p value of 0,7387, which, as before, is above 0,05. This indicates that the model residuals are generally free from autocorrelation and that the independence assumption for the residual components of the model is satisfied.

According to the results of the Lagrange Multiplier test, applied as part of the autocorrelation diagnostics for the VECM model, the p values obtained for both the individual lag levels and their cumulative effects are well above the 0,05 significance threshold. Here, given that the VECM is inherently an error correction model, the first and second lag levels provide sufficient statistical information to test whether the residuals contain serial correlation (Lutkepohl, 2005). The findings demonstrate that the error terms are independent from each other, that the model has been estimated within valid assumptions, and that the residuals exhibit the characteristics of white noise. Therefore, the estimation results of the model can be interpreted with confidence.

Granger Causality Test

The purpose of the Granger Causality Test is to analyze whether the past values of one time series can statistically significantly predict the future values of another variable (Granger, 1969). In the test, the number of lags is taken as 6, since the VECM model captures the cointegrating relationships at the level form and incorporates lagged difference terms for short run causality. Therefore, the Granger Causality Test is implemented in such a way as to carry the same amount of information as the differenced lags used in the VECM. In the model, the Granger causality of LOG_USD/TRY for LOG_BTC/USD, and the Granger causality of LOG_BTC/USD for LOG_USD/TRY, are tested. Again, the H_0 and H_1 hypotheses are examined in the test,

H_0 : X variable does not cause Y,

H_1 : X variable causes Y

Table 10.

VEC Granger causality-Block exogeneity Wald test results

Dependent Variable: D(LOG BTC TRY)			
Excluded	Chi-sq	df	p
D(LOG_USD_TRY)	5,727165	6	0,4544
All	5,727165	6	0,4544
Dependent Variable: D(LOG USD TRY)			
Excluded	Chi-sq	df	p
D(LOG_BTC_USD)	6,259701	6	0,3947
All	6,259701	6	0,3947

Table 10 presents the results of the Granger Causality Test conducted within the framework of the VECM. In the analysis, where the dependent variables were alternated, the p values in both directions were found to be 0,4544 and 0,3947, respectively, both exceeding the 0,05 significance threshold. Consequently, the null hypothesis (H_0) could not be rejected. This implies that, in the Granger sense, changes in LOG_USD/TRY do not statistically explain the short term variations in LOG_BTC/USD, and similarly, changes in LOG_BTC/USD do not have a causal effect on the USD/TRY exchange rate. Therefore, no bidirectional short term causality relationship exists between LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY. In both tests, the p values were above the 5% significance level, confirming that neither variable Granger causes the other.

Impulse Response Function

Impulse–Response Function examines the effect of a one unit shock in one variable on other variables over time. The analysis is conducted through the VECM. In this framework, the variable generating the shock and the variable for which the response is to be observed are selected, and the standard errors for the response horizon are computed using the Monte Carlo method.

Moreover, the ordering of the variables becomes important in the analysis, as this ordering determines which variable is affected by the shocks first. The ordering of the variables forms part of the model's structural assumptions. Therefore, to investigate the bidirectional relationship, the analysis is conducted with both orderings, and comparative results are presented. Accordingly, in the analysis, there are two possible choices for the impulse (the shocked variable) and two possible choices for the response (the responding variable). In addition, with the Cholesky ordering, there are two distinct results for each case. However, since the impulse–response relationship is already bidirectional, only four meaningful

combinations emerge. Table 11 presents the combinations generated according to the Cholesky ordering and the process of the shock's impact.

Table 11.

The process of shock impact according to Cholesky Ordering

Cholesky Ordering	Impulse	Response	Description
Btc/usd, usdtry	Btc/usd	Usd/try	BTC/USD shock, USD/TRY reaction
Btc/usd, usdtry	Usd/try	Btc/usd	USD/TRY shock, BTC/USD reaction
Usdtry, btc/usd	Btc/usd	Usd/try	BTC/USD shock, USD/TRY reaction
Usdtry, btc/usd	Usd/try	Btc/usd	USD/TRY shock, BTC/USD reaction

Therefore, the impulse–response analysis is employed to investigate the causal structure between the variables, and the order used in the Cholesky decomposition affects the analysis results. In this study, four impulse–response outcomes arising from different Cholesky orderings of the LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY variables are examined.

In the first analysis, LOG_BTC/USD is taken as the impulse (the shocked variable), while LOG_USD/TRY is taken as the response variable, and the Cholesky ordering is set as LOG_BTC/US Impulse–Response Function results of LOG_BTC/USD on LOG_USD/TRY with LOG_BTC/USD–LOG_USD/TRY Cholesky ordering followed by LOG_USD/TRY.

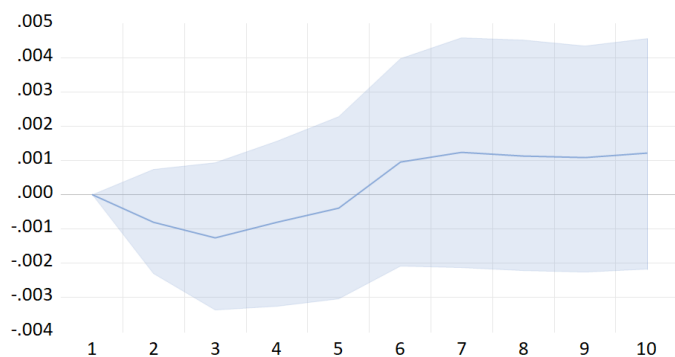


Figure 1. Impulse–Response results of LOG_BTC/USD on LOG_USD/TRY with LOG_BTC/USD–LOG_USD/TRY Cholesky ordering

The results in Figure 1 indicate that a one standard deviation shock to the LOG_BTC/USD price exerts a negative effect on LOG_USD/TRY from the very first period. The impact reaches its maximum around the fifth period and then

gradually returns to zero. Since the 95% confidence interval remains below the zero line, the effect is statistically significant. Therefore, a shock in Bitcoin prices is observed to have a short term negative effect on the USD/TRY exchange rate. This phenomenon can be interpreted in the context of the influence of financial portfolio preferences on foreign exchange demand and the increasing role of cryptocurrencies in the financial system. Increases in Bitcoin prices may reduce investors' demand for foreign currency, potentially causing the Turkish lira to appreciate relatively against the USD in the short term. This finding supports the notion that Bitcoin is perceived as an alternative investment instrument in Türkiye.

Secondly, LOG_USD/TRY is taken as the impulse (shocked) variable, and LOG_BTC/USD is taken as the response variable, with the Cholesky ordering set as LOG_BTC/USD followed by LOG_USD/TRY.

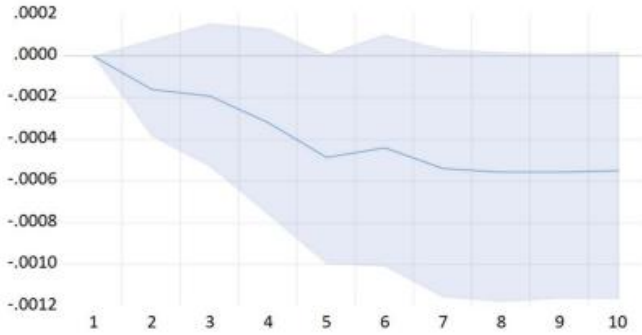


Figure 2. Impulse– Response results of LOG_USD/TRY on LOG_BTC/USD with LOG_BTC/USD–LOG_USD/TRY Cholesky ordering

According to the analysis, the impact of an LOG_USD/TRY shock on LOG_BTC/USD remains quite limited, with a small negative effect observed in the first few periods, which then dissipates. This observed effect generally falls within the 95% confidence interval and is therefore considered statistically insignificant. Consequently, shocks to the LOG_USD/TRY exchange rate do not have a meaningful or persistent impact on the value of Bitcoin against the USD. This outcome highlights the global nature of the Bitcoin market and its relative independence from local currencies. The results indicate that exchange rate fluctuations in Türkiye do not influence global Bitcoin prices, and that LOG_BTC/USD is primarily explained by global dynamics. Therefore, the value of the Turkish lira is not a determining factor in the Bitcoin market.

Thirdly, LOG_BTC/USD is taken as the impulse (shocked) variable, and LOG_USD/TRY is taken as the response variable, with the Cholesky ordering set as LOG_USD/TRY followed by LOG_BTC/USD.

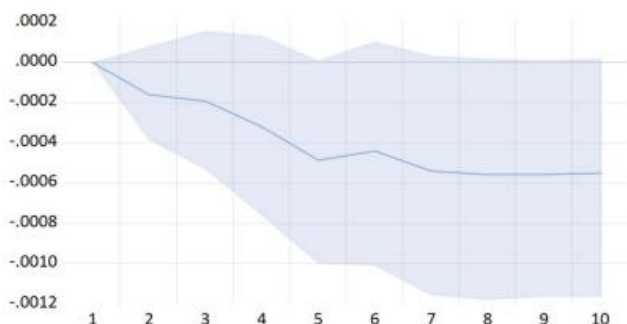


Figure 3. Impulse–Response results of LOG_USD/TRY on LOG_BTC/USD with LOG_USD/TRY–LOG_BTC/USD Cholesky ordering

Figure 3 indicates that the impact of an LOG_BTC/USD shock on LOG_USD/TRY in this ordering is more limited and less statistically significant. The 95% confidence interval is wider compared to previous evaluations and lies closer to the zero line. Although the direction of the effect remains negative, it is weaker than in the previous ordering. In this configuration, the impulse–response magnitude diminishes, and statistical significance is lost. This outcome reveals the model’s sensitivity to structural assumptions. The effect of LOG_BTC/USD shocks on the Turkish lira becomes more pronounced only when BTC is considered the primary source of the shock. Consequently, it can be inferred that the Turkish lira market may feel the direction of shocks less intensely depending on the priority ordering. Finally, LOG_USD/TRY is taken as the impulse (shocked) variable, and LOG_BTC/USD is taken as the response variable, with the Cholesky ordering set as LOG_USD/TRY followed by LOG_BTC/USD.

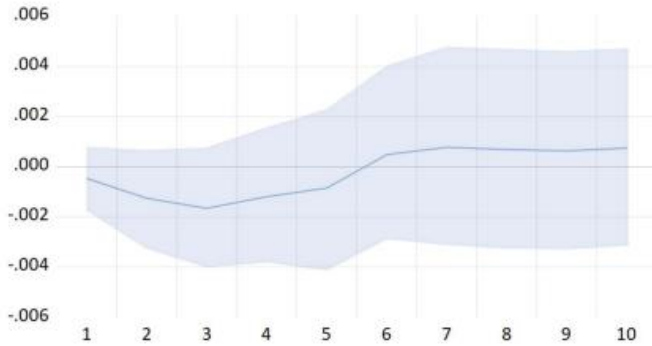


Figure 4. Impulse–Response results of LOG_BTC/USD on LOG_USD/TRY with LOG_USD/TRY–LOG_BTC/USD Cholesky ordering

According to Figure 4, sudden changes in LOG_USD/TRY generate a more pronounced and short term negative effect on LOG_BTC/USD. However, the 95% confidence interval here is relatively wide, and statistical significance remains limited. The decline observed during the first three periods approaches zero after the fourth period. While shocks to the value of the Turkish lira have a limited short-term effect on Bitcoin prices, the statistical significance of this effect persists, indicating that the local foreign exchange market’s influence on global crypto assets is limited. Therefore, sharp depreciations in the Turkish lira may lead individual investors to turn to Bitcoin. However, because the response is delayed and not very strong, Bitcoin’s influence on the Turkish market may remain limited.

Table 12.

Effect, significance, and explanatory power of the shock according to Cholesky ordering

Cholesky Ordering	Impulse	Response	Effect	Significance	Exp. Power
Btc/usd, usdtry	Btc/usd	Usd/try	Negative	Significant	Strong
Btc/usd, usdtry	Usd/try	Btc/usd	Negative	Insignificant	Medium
Usdtry, btc/usd	Btc/usd	Usd/try	Weak	Insignificant	Medium
Usdtry, btc/usd	Usd/try	Btc/usd	Weak	Insignificant	Weak

In the Impulse-Response analysis conducted, it is observed that the ordering of variables has a direct impact on the direction and significance of shocks. In particular, it is concluded that the ability of Bitcoin, induced shocks to affect the Turkish lira depends on Bitcoin being prioritized as the shock variable. In the reverse case, the same level of effect is not observed. This finding underscores the importance of structural assumptions in the analyses and the need for their careful determination.

Variance decomposition test

The Variance Decomposition Test, which complements the Impulse-Response analysis, is used to measure the explanatory power of variables within the model in relation to each other. Through the model, it determines what proportion of each variable's forecast error is attributable to its own lagged values and what proportion is due to shocks from other variables.

In Variance Decomposition analysis, the Cholesky ordering is also important, as it determines which variable is assumed to be structurally more exogenous and thus prioritized over the other. Consequently, two different orderings emerge in this context as well. Therefore, in this analysis, the relative contributions of the LOG_BTC/USD and LOG_USD/TRY variables in forecasting each other are interpreted for different periods using Cholesky decomposition.

In the first ordering, LOG_BTC/USD is placed before LOG_USD/TRY in the Cholesky sequence.

For the LOG_BTC/USD variable, the impact of LOG_USD/TRY on LOG_BTC/USD is found to be negligible in the first period, at 0,022% in the fifth period, and very low at 0,030% in the tenth period. This indicates that nearly all the explanatory power for predicting LOG_BTC/USD comes from its own past values. Therefore, the predictive power of LOG_USD/TRY on LOG_BTC/USD is negligible, suggesting that LOG_BTC/USD exhibits exogenous behavior.

For the LOG_USD/TRY variable, the impact of LOG_BTC/USD on LOG_USD/TRY is 0,006% in the first period (insignificant), increases to 0,22% in the fifth period, and reaches 0,31% in the tenth period, albeit remaining low. This suggests that shocks in the BTC market may have weak but lagged effects on USD/TRY.

Table 13.

Variance decomposition test results with LOG_BTC/USD, LOG_USD/TRY Cholesky ordering

Variance Decomposition of LOG BTC USD			
Period	S.E.	LOG BTC USD	LOG USD TRY
1	0,05806	100,00000	0,00000
2	0,08132	99,99021	0,00979
3	0,09483	99,97543	0,02457
4	0,10635	99,97487	0,02513
5	0,11981	99,97908	0,02092
6	0,13293	99,97791	0,02209
7	0,14485	99,97401	0,02599
8	0,15520	99,97209	0,02791
9	0,16564	99,97103	0,02897
10	0,17537	99,96942	0,03058
Variance Decomposition of LOG USD TRY			
Period	S.E.	LOG BTC USD	LOG USD TRY
1	0,008406	0,006224	99,99378
2	0,012208	0,037795	99,9622
3	0,015333	0,053561	99,94644
4	0,017884	0,087333	99,91267
5	0,019995	0,147403	99,85260
6	0,021711	0,179131	99,82087
7	0,023309	0,222787	99,77721
8	0,024794	0,259881	99,74012
9	0,026202	0,289381	99,71062
10	0,027545	0,312068	99,68793

According to the variance decomposition results, the LOG_BTC/USD variable explains its own variance almost entirely through its own past values, with LOG_USD/TRY having no significant effect on it. In contrast, a small portion of the forecast errors for LOG_USD/TRY become increasingly explained over time by shocks originating from LOG_BTC/USD. This indicates that volatility in the Bitcoin market may have a limited but increasing effect on the USD/TRY exchange rate. The analysis results are consistent with previous Impulse-Response and Granger Causality tests, showing that LOG_USD/TRY does not drive LOG_BTC/USD, whereas LOG_BTC/USD has an increasing but weak influence on LOG_USD/TRY.

The variance decomposition test results indicate that LOG_BTC/USD has a highly exogenous structure and can be largely explained by its own shocks. While the effect of LOG_USD/TRY on LOG_BTC/USD is close to zero, there is a gradually increasing but limited effect from LOG_BTC/USD to LOG_USD/TRY over time. Although the magnitude of these effect ratios changes when the Cholesky ordering of the variables is altered, no meaningful difference emerges in terms of direction and size. These findings support the view that Bitcoin markets move more independently compared to foreign exchange rates and may have a limited but increasing influence, particularly on the USD/TRY exchange rate. In the second ordering, LOG_USD/TRY is placed before LOG_BTC/USD in the Cholesky sequence.

Table 14.

Variance decomposition test results with LOG_USD/TRY, LOG_BTC/USD Cholesky ordering

Variance Decomposition of LOG BTC USD			
Period	S.E.	LOG BTC USD	LOG USD TRY
1	0,05806	99,99378	0,00622
2	0,08132	99,97306	0,02694
3	0,09483	99,95048	0,04952
4	0,10635	99,94841	0,05159
5	0,11981	99,95449	0,04551
6	0,13293	99,96165	0,03835
7	0,14485	99,96472	0,03528
8	0,15520	99,96741	0,03259
9	0,16564	99,96976	0,03024
10	0,17537	99,97118	0,02882
Variance Decomposition of LOG USD TRY			
Period	S.E.	LOG BTC USD	LOG USD TRY
1	0,008406	0,000000	100,0000
2	0,012208	0,016763	99,98324
3	0,015333	0,026085	99,97392
4	0,017884	0,05101	99,94899
5	0,019995	0,09997	99,90003
6	0,021711	0,125564	99,87444
7	0,023309	0,162263	99,73774
8	0,024794	0,193645	99,80636
9	0,026202	0,218602	99,7814
10	0,027545	0,237731	99,76227

When the Cholesky ordering is changed to LOG_USD/TRY, LOG_BTC/USD, USD/TRY precedes BTC/USD; thus, it is assumed that system shocks first occur in USD/TRY, and BTC/USD is affected by these shocks, but the reverse is not valid.

The variance decomposition test results indicate that the proportion of LOG_BTC/USD's variance explained by LOG_USD/TRY is 0,006% in the first period, 0,026% in the second period, 0,045% in the fifth period, and 0,028% in the tenth period. Therefore, the LOG_USD/TRY variable explains the variance of LOG_BTC/USD at very low levels. This finding suggests that LOG_BTC/USD is structurally not significantly influenced by LOG_USD/TRY. Even though LOG_USD/TRY is placed first in the ordering, the effect remains limited, and LOG_BTC/USD retains its exogenous nature.

The proportion of LOG_USD/TRY's variance explained by LOG_BTC/USD is almost zero in the first period, 0,017% in the second period, 0,099% in the fifth period, and 0,237% in the tenth period, indicating a gradually increasing effect of LOG_BTC/USD on LOG_USD/TRY. This suggests that, particularly in the long term, Bitcoin price movements may partially influence the exchange rate.

Table 15.

Variance decomposition test results according to Cholesky ordering

Cholesky Ordering	Explanatory Power
BTC/USD, USDTRY	BTC/USD variance is explained 99,96% by its own variance. The proportion of USD/TRY explaining BTC/USD is approximately 0,025%.
USDTRY, BTC/USD	The proportion of USD/TRY explaining BTC/USD is approximately 0,04%. The proportion of BTC/USD explaining USD/TRY is 0,24%.

Table 15 demonstrates that the Cholesky ordering differentiates the effects of the variables. Changing the Cholesky ordering in the variance decomposition analysis determines the relative importance of the model's responses to structural shocks. In the ordering where LOG_USD/TRY is placed first, the variance of LOG_BTC/USD is largely explained by its own dynamics, with the contribution of LOG_USD/TRY remaining negligible. Conversely, the variance of LOG_USD/TRY is observed to be increasingly explained by LOG_BTC/USD shocks over time. These findings indicate that Bitcoin markets possess a

relatively exogenous and independent structure, whereas traditional exchange rates may be partially influenced by cryptocurrency shocks, particularly in the long term.

When the variance decomposition results for the two different orderings are plotted, Figure 5 is obtained.

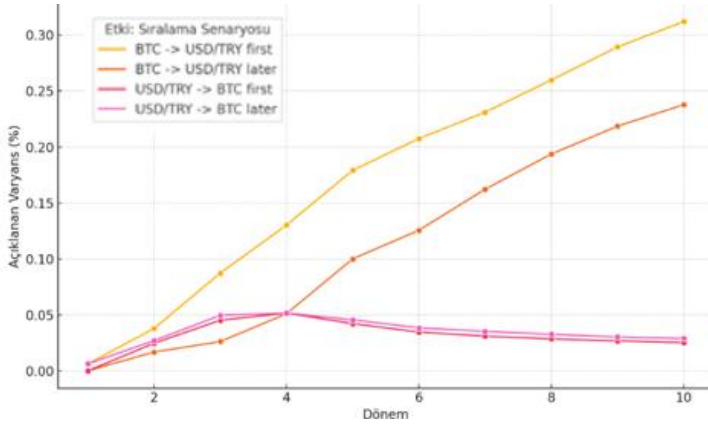


Figure 5. Comparative variance decomposition results

In the figure, the orange line represents the effect of LOG_BTC/USD on LOG_USD/TRY when LOG_BTC/USD is placed first in the Cholesky ordering. In this case, LOG_BTC/USD shocks have a gradually increasing impact on LOG_USD/TRY , starting at around 0,6% in the initial periods and reaching 0,31% by the 10th period. This finding indicates that shocks in Bitcoin prices affect the USD/TRY exchange rate against the Turkish Lira in a limited but significant manner over time. The red line shows the effect of LOG_BTC/USD when LOG_USD/TRY is placed first in the ordering. The results reveal that the impact of LOG_BTC/USD is lower, at approximately 0,24% by the end of the 10th period. This outcome further underscores how the ordering of variables influences the results, as the variable placed first is given greater structural priority in transmitting shocks to the other. The purple line depicts the effect of LOG_USD/TRY on LOG_BTC/USD when LOG_USD/TRY is placed first in the ordering. The impact of LOG_USD/TRY on BTC/USD remains very limited, indicating that the exchange rate's influence on LOG_BTC/USD is minimal. Finally, the pink line shows the effect of LOG_USD/TRY when LOG_BTC/USD is placed first in the ordering. Here, the influence of LOG_USD/TRY again remains weak at around 0,025%, although it shows slight variation.

The figure demonstrates that, as in impulse response analysis, the Cholesky ordering is also highly important in variance decomposition analysis, as the method operates based on an assumed structural causality between variables. As the ordering changes, notable differences emerge in the impact of LOG_BTC/USD on LOG_USD/TRY. These differences are particularly relevant when interpreting shocks in financial markets. However, the effect of LOG_USD/TRY on LOG_BTC/USD remains very limited in both orderings, indicating weak reverse causality. In conclusion, it appears that Bitcoin prices partially influence exchange rate volatility, whereas the reverse effect is almost negligible.

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study analyzes the impact of cryptocurrencies on exchange rates, specifically within the framework of the relationship between Bitcoin and the USD/TRY exchange rate. The growing importance of cryptocurrencies in the global financial system positions them not only as investment instruments but also as integral components of macroeconomic dynamics. In this context, in emerging economies such as Türkiye, where exchange rate volatility is high, the potential influence of Bitcoin on the USD/TRY exchange rate emerges as a particularly noteworthy subject of inquiry.

In this study, the stationarity degrees of the series are determined using ADF and PP unit root tests, and through logarithmic transformation and first differencing, the series are found to be integrated at the $I(1)$ level. The results of the Johansen test indicate the presence of a long run cointegration relationship between Bitcoin and the USD/TRY exchange rate. This finding demonstrates that the two series move together over time, suggesting the existence of a structural equilibrium relationship between them. The findings obtained through the VECM model reveal that this cointegration relationship is not only statistically significant but also economically interpretable. The error correction mechanism shows that deviations in the USD/TRY exchange rate tend to return to equilibrium through Bitcoin prices. This supports the idea that in economies with high levels of dollarization, investors may perceive Bitcoin as a type of Exchange rate protected alternative investment vehicle. Furthermore, the results of the Granger causality analyses show that the BTC/USD pair Granger causes the USD/TRY exchange rate, whereas the reverse relationship appears weaker. This finding suggests that investor behavior and market expectations, especially during periods when global risk perception changes, make Bitcoin a more effective indicator. Bitcoin acts beyond traditional market instruments, functioning as a kind of global risk

appetite barometer and indirectly influencing the currencies of emerging economies (Corbet et al., 2018; Dyhrberg, 2016).

The impulse response and variance decomposition analyses provide further important insights into how Bitcoin's influence on USD/TRY evolves over time. In particular, impulse response functions indicate that sudden shocks in Bitcoin prices create a limited but delayed impact on the Turkish Lira. This suggests that while Bitcoin does not exert a pronounced influence on the exchange rate in the short term, it can become effective in the medium term through channels such as investor sentiment, capital flows, and alternative portfolio allocations. The variance decomposition results show that a small portion of USD/TRY volatility can be explained by Bitcoin shocks.

These results are consistent with the findings of Ji et al. (2019), who identified a short-term impact of Bitcoin on the USD exchange rate, and Kristoufek (2015), who emphasized the episodic but notable influence of exchange rates on Bitcoin valuation. In contrast, İçellioğlu and Öztürk (2018) as well as Sezal (2023) reported no significant causal or long-term relationships between Bitcoin and major currencies or financial indicators, suggesting that the strength and direction of these effects may be context dependent. From an economic perspective, these findings suggest that the rising interest in cryptocurrencies in emerging economies like Türkiye is not merely a matter of individual investment preferences but also creates an indirect macro financial effect on exchange rates. Particularly during periods when confidence in traditional financial investment instruments is eroded, investors tend to turn towards decentralized digital assets like Bitcoin. Therefore, Bitcoin can be viewed not only as an alternative investment instrument but also as a market signal for financial markets.

The study also acknowledges certain limitations. The analysis focuses solely on the relationship between Bitcoin and USD/TRY, assuming other conditions remain constant. Therefore, future studies could enhance the explanatory power of the model by including a broader set of variables such as other cryptocurrencies, exchange rates, gold, stock indices, and macroeconomic variables for comparative analyses. Additionally, incorporating variables previously assumed to be constant, such as global liquidity conditions, external shocks, and regulatory changes, could further deepen the analysis.

In conclusion, this study demonstrates the existence of a long run and significant relationship between Bitcoin and the USD/TRY exchange rate, highlighting the importance of considering this relationship from the perspectives of both investor behavior and financial stability. When Türkiye's exchange rate regime, financial stability conditions, and investment behaviors are assessed together, it becomes

clear that the interaction between cryptocurrencies and exchange rates is shaped by both structural and cyclical dynamics. In this framework, it is critically important for monetary policymakers to strengthen macroeconomic fundamentals, make the exchange rate regime more predictable, enhance regulations on crypto markets, limit alternative dollarization, and reduce financial vulnerabilities. Therefore, particularly in emerging economies such as Türkiye, where cryptocurrencies are adopted as an alternative form of exchange rate protection, this study is expected to contribute to financial literacy, investors, regulators, policymakers, and researchers.

REFERENCES

- Baur, D. G., Hong, K. and Lee, A. D. (2018). Bitcoin: Medium of exchange or speculative assets? *Journal of International Financial Markets, Institutions and Money*, 54, 177–189. 10.1016/j.intfin.2017.12.004
- Bouri, E., Jain, A., Roubaud, D. and Kristoufek, L. (2017). Cryptocurrencies as hedges and safe-havens for US equity sectors. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 67, 347–362. 10.1016/j.qref.2019.05.001
- Corbet, S., Lucey, B. and Yarovaya, L. (2018). Datestamping the Bitcoin and Ethereum bubbles. *Finance Research Letters*, 26, 81–88. 10.1016/j.frl.2017.12.006
- Çütçü, İ., Kılıç, Y. (2018). Bitcoin fiyatları ile dolar kuru arasındaki ilişki: Yapısal kırılmalı zaman serisi analizi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 16(4), 349-366. 10.11611/yead.474993
- Dickey, D.A., Fuller, W.A. (1979). Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Journal of the American Statistical Association*, 74, 427–431. 10.2307/2286348
- Dickey, D.A., Fuller, W.A. (1981). Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Econometrica*, 49, 1057-72. 10.2307/1912517
- Dyhrberg, A. H. (2016). Bitcoin, gold and the dollar – A GARCH volatility analysis. *Finance Research Letters*, 16, 85–92.
- Granger, C. W. (1969). Investigating causal relations by econometric models and cross-spectral methods. *Econometrica*, 424-438.
- Gujarati, N.D. (1995). *Basic econometrics*. Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.

- Hamilton, J. B. (1994). *Time series analysis*. NJ: Princeton University Press.
- Ji, Q., Bouri, E., Lau, C. K. M. and Roubaud, D. (2019). Dynamic connectedness and integration in cryptocurrency markets. *International Review of Financial Analysis*, 63, 257–272. 10.1016/j.irfa.2018.12.002
- İçellioğlu, C.Ş., Öztürk, M.B.E. (2018). Bitcoin ile seçili döviz kurları arasındaki ilişkinin araştırılması: 2013-2017 dönemi için johansen testi ve granger nedensellik testi. *Maliye ve Finans Yazıları*, 1(109), 51-70. 10.33203/mfy.343217
- Investing.com. (2025a). <https://tr.investing.com/indices/investing.com-btc-usd>. Access date: 30.06.2025.
- Selmi, R., Mensi, W., Hammoudeh, S. and Bouoiyour, J. (2018). Is bitcoin a hedge, a safe haven or a diversifier for oil price movements? *Energy Economics*, 74, 787-801. 10.1016/j.eneco.2018.07.007
- Sezal, L. (2023). Dolar endeksi ve kripto paralar arasındaki ilişkinin incelenmesi: bitcoin örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 53-65. 10.25287/ohuibf.1082473
- Sönmez, A. (2017). Sanal para bitcoin. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4(3), 1-14.
- Şeker, K., Akpolat, A. G. (2025). Dynamic stochastic volatility spillover between Bitcoin and precious metals. *Uluslararası Ekonomi İşletme ve Politika Dergisi*, 9(1), 53-72. <https://doi.org/10.29216/ueip.1596577>
- Katsiampa, P., Corbet, S. and Lucey, B. (2019). Volatility spillover effects in leading cryptocurrencies: A BEKK- MGARCH analysis. *Finance Research Letters*, 29, 68–74. 10.1016/j.frl.2019.03.009
- Kılıç, E. (2022). Bitcoin ile vadeli işlemler piyasası arasındaki ilişkinin analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 1457-1470. <https://doi.org/10.21547/jss.1079462>
- Kılıç, E., Naimoğlu, M. (2022). Türkiye’de döviz kuru ve BIST 100 ilişkisi: zamanla değişen asimetrik nedensellik analizi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 24(42), 1-11.
- Kristoufek, L. (2015). What are the main drivers of the bitcoin price? Evidence from Wavelet Coherence analysis. *PLoS ONE*, 10(4), 0123923. 10.1371/journal.pone.0123923

- Lutkepohl, H. (2005). *New Introduction to Multiple Time Series Analysis*. Springer Berlin, Heidelberg.
- MacKinnon, J. G. (1991). *Critical Values for Cointegration Tests in Long-Run Economic Relationships*. Oxford University Press, Oxford, 267-276.
- MacKinnon, J. G. (1996). Numerical distribution functions for unit root and cointegration tests. *Journal of Applied Econometrics*, 11, 601–618
- Nakamoto, S. (2008). Bitcoin: A peer-to-peer electronic cash system. <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>
- Phillips, P.C.B, Perron, P. (1988). Testing for a unit root in time series regression. *Biometrika*, 75(2), 335 346. 10.1093/biomet/75.2.335
- Topaloğlu, E.E. (2019). Kripto para bitcoin ve döviz kurları ilişkisi: yapısal kırılmalı eşbütünleşme ve nedensellik analizi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2). 10.18026/cbayarsos.585306
- Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası. (2025b). Elektronik Veri Dağıtım Sistemi. <https://evds2.tcmb.gov.tr/index.php?/evds/serieMarket>. Access date: 30.06.2025.
- Urquhart, A. (2016). The inefficiency of Bitcoin. *Economics Letters*, 148, 80–82. 10.1016/j.econlet.2016.09.019
- Wooldridge, J. M. (2010). *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. The MIT Press.
- Yermack, D. (2013). Is Bitcoin a real currency? An economic appraisal. *NBER Working Paper*, No. 19747. 10.1016/B978-0-12-802117-0.00002-3

EXTENDED ABSTRACT

The rise of cryptocurrencies, particularly Bitcoin, has transformed global financial systems by introducing new dynamics into exchange rate behavior and international capital flows. As a decentralized digital asset, Bitcoin has emerged not only as a speculative investment but also as a potential alternative store of value, particularly in economies experiencing high volatility in foreign exchange markets. This study aims to examine the empirical relationship between BTC/USD and USD/TRY, thereby providing insights into the role of cryptocurrencies in shaping financial stability in Türkiye.

The primary objective of this research is to investigate whether Bitcoin exerts a measurable and significant impact on the USD/TRY exchange rate over time, and to assess the direction, strength, and stability of this relationship. While the literature has examined Bitcoin's connection with traditional assets such as gold, stock indices, and foreign currencies, relatively few studies have explored its link to exchange rates in emerging markets with high levels of currency substitution and dollarization. Türkiye presents a unique case due to its chronic exposure to exchange rate volatility, high inflationary pressures, and widespread use of foreign currencies in domestic financial transactions. By focusing on Bitcoin's interaction with the USD/TRY exchange rate, this study provides valuable empirical evidence that contributes to understanding how cryptocurrencies influence exchange rate dynamics and investor behavior.

The empirical analysis is conducted using daily closing price data of BTC/USD and USD/TRY for the period between July 18, 2010, and June 30, 2025. To ensure consistency across datasets, Friday closing values were used to represent weekend observations in USD/TRY data, creating a harmonized dataset of 5.462 daily observations. AugmentedDickey-Fuller and Phillips-Perron unit root tests were employed to test the stationarity of the series. Both series were found to be non-stationary at level but became stationary at first differences, indicating that the variables are integrated of order one, $I(1)$. Subsequently, optimal lag length was determined using VAR lag selection criteria. Johansen cointegration tests were then applied to evaluate the long-run equilibrium relationship between BTC/USD and USD/TRY. The results revealed evidence of cointegration, confirming the presence of a longrun structural relationship between the two variables. A Vector Error Correction Model was estimated to capture both long-run equilibrium adjustments and short run dynamics. Diagnostic checks, including the Lagrange Multiplier test, confirmed that model residuals exhibited no significant autocorrelation. Furthermore, Granger causality tests were used to assess the directional influence between Bitcoin and the exchange rate, while Impulse Response Functions and Variance Decomposition analyses were conducted to explore the magnitude and persistence of shocks between the two variables.

Johansen Cointegration test results indicate a significant long run positive relationship between BTC/USD and USD/TRY. Specifically, a 1% increase in the USD/TRY exchange rate is associated with approximately a 3,72% increase in Bitcoin prices against the dollar in the long run. This suggests that Bitcoin may act as an alternative hedging instrument in times of lira depreciation. The VECM estimation results show that the error correction term is statistically significant for both variables, implying that deviations from long run equilibrium are

gradually corrected over time. However, the adjustment process is slow, highlighting that the return to equilibrium is not immediate. In terms of short run dynamics, BTC/USD is strongly influenced by its own lagged values, while USD/TRY primarily reacts to its own past values. Importantly, short run causality from BTC/USD to USD/TRY is weak, indicating that Bitcoin's immediate influence on the exchange rate is limited. Granger causality analysis further supports this conclusion, as neither variable was found to Granger cause the other in the short run at the 5% significance level. Nevertheless, Impulse Response Functions demonstrate that shocks in Bitcoin prices exert a negative but temporary effect on USD/TRY, peaking around the fifth period before dissipating. Conversely, shocks originating from USD/TRY have negligible and statistically insignificant effects on Bitcoin prices. Variance Decomposition results reinforce these findings. BTC/USD variance is almost entirely explained by its own innovations, with USD/TRY contributing negligibly. In contrast, a small but increasing share of USD/TRY variance is explained by Bitcoin shocks over longer horizons, reaching approximately 0,31% at the tenth period. This indicates that while Bitcoin plays only a minor role in explaining TRY volatility, its influence grows modestly over time.

The findings illustrate that Bitcoin's influence on the USD/TRY exchange rate is asymmetrical. While the Turkish exchange rate exerts minimal influence on Bitcoin prices, Bitcoin shocks have limited yet gradually increasing effects on lira volatility. This asymmetry underscores the global nature of Bitcoin markets, which are driven more by international liquidity conditions, investor sentiment, and global risk appetite than by domestic factors in emerging markets. At the same time, the results reveal that in economies like Türkiye, where dollarization is high and confidence in domestic currency is fragile, Bitcoin can act as an alternative investment vehicle and hedging instrument against currency depreciation. These results align with previous literature suggesting that cryptocurrencies, despite their volatility, can function as partial substitutes for foreign currency holdings in emerging markets. The evidence also highlights the importance of regulatory frameworks to mitigate systemic risks while recognizing the growing role of digital assets in financial markets.

This study concludes that Bitcoin and USD/TRY are cointegrated, indicating the presence of a long run equilibrium relationship. Although Bitcoin's immediate influence on the exchange rate is limited, its long run effects are statistically and economically significant. Specifically, Bitcoin acts as a weak but increasing driver of TRY volatility, particularly during periods of heightened global uncertainty. The study contributes to the literature by providing empirical evidence of how cryptocurrencies interact with exchange rates in a developing

economy context. It suggests that policymakers should consider the role of digital assets in shaping exchange rate dynamics and financial stability. Strengthening macroeconomic fundamentals, enhancing transparency in monetary policy, and developing effective cryptocurrency regulations are essential to limit alternative dollarization and manage financial risks. Overall, the results imply that Bitcoin has emerged not only as a speculative asset but also as a market signal and partial hedge against exchange rate instability in Türkiye. While its influence on USD/TRY remains modest, the growing relevance of cryptocurrencies underscores the need for policymakers, investors, and researchers to closely monitor their macro financial implications.

Conflict of Interest Disclosure

There is no conflict of interest for this article.

Funding Information

No financial support was received for this article.

AI Usage Disclosure

The author declare that no artificial intelligence tools were used in the research, writing, and publication of this article.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)	Journal of History School (JOHS)
(2026), 19(80), 298-328	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.82542	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 12.06.2025	Submitted date
Kabul tarihi 26.12.2026	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 19.02.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Güçlüten, Ç. & Abdulvahitoğlu, A. (2025). Bulanık TOPSIS Yöntemiyle Uluslararası Göç Teorilerinin Karşılaştırmalı Analizi, Journal of History School, 80, 298-328	

COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL MIGRATION THEORIES VIA FUZZY TOPSIS METHOD¹

Çağrı GÜÇLÜTEN² & Adnan ABDULVAHİTOĞLU³

Abstract

Migration has been a constant feature throughout human history, driven by aspirations for better economic, social, political, or geographical opportunities. Advances in transportation and communication have elevated migration into a global phenomenon, transcending national boundaries and extending across continents. Contemporary research highlights the dynamic nature of migration drivers, which vary across spatial and temporal contexts and are increasingly influenced by evolving political uncertainties. Despite significant theoretical progress, no single framework has fully captured the multifaceted nature of migration. To address this gap, this study employs the Fuzzy TOPSIS method, a Multi-Criteria Decision-Making (MCDM) approach, to systematically evaluate migration theories in light of diverse influencing factors. By applying this method, the research makes a novel contribution to the Web of Science database, demonstrating its effectiveness in disentangling the complexities of migration drivers. The analysis identifies the World Systems Theory as the most comprehensive framework for explaining international migration. These findings provide valuable insights for policymakers aiming to develop evidence-based strategies to address migration-related challenges, emphasizing the need for nuanced, multidimensional, and context-specific approaches. Beyond advancing the theoretical understanding of migration, this study

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü, Uluslararası Siyaset Anabilim Dalı, cguccluten@atu.edu.tr, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3746-9905>

³Dr. Öğr. Üyesi, Mudanya Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü, abdulvahitoglu@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2659-6709>

highlights the practical utility of the Fuzzy TOPSIS method in analyzing complex phenomena.

Keywords: International Migration, Migration Theories, MCDM, Fuzzy TOPSIS.

Bulanık TOPSIS Yöntemiyle Uluslararası Göç Teorilerinin Karşılaştırmalı Analizi

Öz

Göç, insanlık tarihi boyunca ekonomik, sosyal, politik veya coğrafi açıdan daha iyi fırsatlara ulaşma arzusuyla süreklilik gösteren bir olgu olmuştur. Ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmeler, göçü ulusal sınırları aşan ve kıtalar arasında yayılan küresel bir olgu hâline getirmiştir. Güncel araştırmalar, göçün itici ve çekici faktörlerinin mekânsal ve zamansal bağlamlara göre değişkenlik gösterdiğini ve giderek artan şekilde siyasi belirsizliklerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Teorik alanda önemli ilerlemeler kaydedilmiş olmasına rağmen, göç olgusunun çok boyutlu doğasını tamamen kapsayan tek bir kuramsal çerçeve henüz geliştirilememiştir. Bu eksikliği gidermek amacıyla, çalışmada Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) yöntemlerinden biri olan Bulanık TOPSIS yöntemi kullanılarak göç teorileri çeşitli etkenler ışığında sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu yöntem aracılığıyla yapılan analiz, göç dinamiklerinin karmaşık yapısını çözümlemede etkili olduğunu göstererek Web of Science veri tabanına özgün bir katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, uluslararası göçü açıklamada Dünya Sistemleri Teorisinin en kapsamlı kuramsal çerçeve olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları, göçle ilgili zorluklara yönelik kanıta dayalı stratejiler geliştirmek isteyen politika yapıcılar için önemli çıkarımlar sunmakta; ayrıca göç çalışmalarında daha nüanslı, çok boyutlu ve bağlama özgü yaklaşımların gerekliliğine işaret etmektedir. Bu çalışma, göç olgusunun kuramsal boyutuna katkıda bulunmanın ötesinde, Bulanık TOPSIS yönteminin karmaşık toplumsal olguların analizinde pratik faydasını da ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Göç, Göç Teorileri, Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV), Bulanık TOPSIS.

INTRODUCTION

Migration mobility represents a fundamental sociological phenomenon that facilitates the intersection of cultures and individuals within the public sphere, shaping the dynamics of integration or disjunction between Indigenous populations and immigrant communities across societies. It is evident that migration is not merely a concern for the country of origin but also exerts profound implications for the destination country, transcending the scope of a single academic discipline. While sociology remains central to migration studies,

the phenomenon inherently demands a multidisciplinary approach. Consequently, scholars argue that migration should no longer be conceptualized as a mere problem but rather as an integral element of global social structures. Zygmunt Bauman attributes this paradigmatic shift to transformations that have unfolded over the centuries. He posits that migration, traditionally understood as the movement of individuals across nation-state borders, was largely a construction of the 19th and 20th centuries. However, Bauman (2000) contends that the 21st century should be recognized as the “era of fluidity and openness”, in which rigid territorial boundaries have been increasingly challenged by globalization and transnational mobility. From a historical perspective, migration—an intrinsically human experience—has been subject to diverse theoretical interpretations. The International Organization for Migration (IOM) defines migration as “the displacement of a person or group of people across an international border or within a state” (Perruchoud, 2004, as cited in International Organization for Migration, n.d.). Meanwhile, Lee (2019) conceptualizes migration as a “permanent or semi-permanent change of residence”. Building upon this definition, he develops a theoretical model that underscores the existence of structural and contextual obstacles inherent to the migration process, framing it as a trajectory with distinct points of departure and arrival. It is imperative to acknowledge that migration extends beyond the purview of any single discipline; rather, it is an interdisciplinary and even transdisciplinary phenomenon. Migration studies necessitate an integrative approach, drawing insights from history, sociology, psychology, religion, political science, and economics to fully capture the complexity of human mobility. Given these interconnections, migration should be framed through a holistic and multidimensional lens that reflects its expansive social, economic, and political significance. Migration can be defined as a process that has tremendously affected economic, social, and political structures throughout human history. From early adulthood, individuals have begun to shape their future aspirations and envisioning better alternatives to their current circumstances (Üstübici and Elçi, 2022). As a transborder phenomenon impacting numerous countries (Castles, 1999), the welfare levels and labor demands of destination countries, as well as the variables influencing mobility in source countries, lead to migration. Globalization's rapid pace, growing economic inequality, and intensifying regional conflicts have complicated migratory dynamics during the past century, underscoring the necessity for strong theoretical frameworks to comprehend this phenomenon. In this sense, migration can be defined as a social and geographical movement from one place to another, undertaken for assorted reasons, with the intention of either temporary or permanent settlement, as well as the potential for return (Castles 1998). At this juncture, it becomes evident that the phenomenon

of migration is a multidimensional process that impacts geographical, demographic, economic, political, psychological, and particularly social and cultural structures. Theories that assert the multidimensional nature of migration offer diverse perspectives to dissect this complexity. This study examines the primary theories developed to elucidate international migration movements, including Sjaastad's (1962) Macro and Micro Theories of Neoclassical Economics, Stark's (1985) New Economic Model, Wallerstein's (1979) World Systems Theory, Massey's (1987) Migrant Network Theory, Faist's (2000) Migrant Systems Theory, and Piore's (2001) Dual Labor Market Theory. Identifying the most appropriate of these theories in relation to contemporary global migration dynamics is of paramount significance in formulating effective government policies. A comparative analysis of these theories based on various criteria will contribute to a deeper understanding of migration processes. Addressing the adverse effects of excessive migration requires identifying and addressing its root causes. While the literature on international migration and related theories is vast—with 9,127 studies identified through a VOSviewer analysis of the Web of Science database—these works primarily focus on migration systems, as shown in Figure 1. Notably, no existing study appears to have evaluated migration theories using Multi-Criteria Decision-Making (MCDM) methods, highlighting a critical gap in the field.

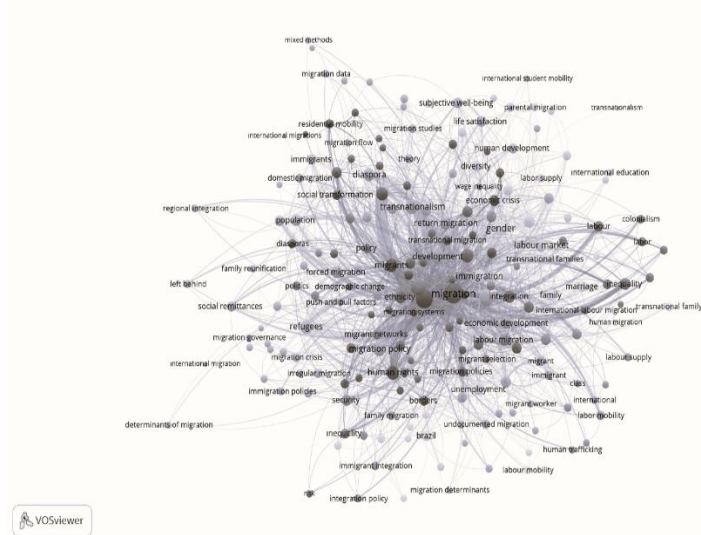


Figure 1. Studies on migration and migration theories in Web of Science.

Multi-Criteria Decision-Making (MCDM) methods enable decision-makers to evaluate complex problems involving numerous interdependent factors. These methods are widely used in scenarios where ranking or weighting criteria are essential. Given the complexity and uncertainty of international migration and its drivers, this study applies fuzzy MCDM methods to analyze the phenomenon effectively.

Fuzzy logic, introduced by Zadeh in 1965, has proven invaluable in addressing decision-making problems involving ambiguity and linguistic assessments. Among fuzzy MCDM methods, fuzzy TOPSIS (FTOPSIS) has been applied across diverse fields, including supplier selection (Özdemir and Seçme, 2009), risk management in nuclear energy projects (Awodi et al., 2023), procurement processes (White and Chandrasekar, 2017), human resources management (Mammadova and Jabrayilova, 2015), unmanned aerial vehicle system selection (Tekinay and Bozoğlu Batı, 2022), post-disaster temporary shelter site selection (Ömürgönülşen and Melten, 2021), and analyzing fluoride contamination in groundwater (Nandi et al., 2024).

Migration trends primarily flow from less developed or developing nations to highly developed and prosperous countries. A Web of Science analysis using VOSviewer reveals that studies on international migration and migration theories are concentrated in affluent EU countries and North America, as shown in Figure 2. This trend reflects the academic prioritization of migration issues in regions most affected by these movements, underscoring their focus on addressing migration challenges through scholarly research.

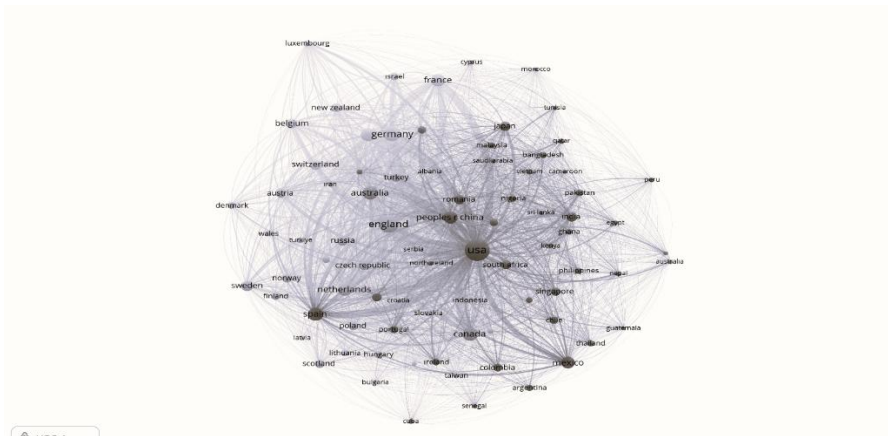


Figure 2. Countries where migration-themed studies were conducted in Web of Science

The FTOPSIS method, which enables decision-makers to achieve objective results by considering multiple linguistic variables, has been utilized to compare migration theories. This method serves as a vital tool for evaluating the acceptability of migration theories by integrating multi-criteria assessments and expert insights. In this study, evaluations conducted with four experts provided a multidimensional analysis of these theories, aiming to contribute both to the development of effective migration policies and to academic discussions on existing migration models.

The study begins by outlining key migration theories, followed by an analysis using the FTOPSIS method to rank the theories based on their ability to explain the underlying causes of international migration. The methodology and sequential stages of the research process are illustrated in Figure 3, offering a clear and systematic overview.

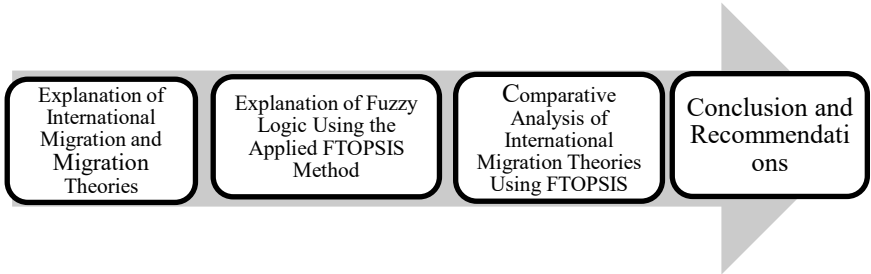


Figure 3. Steps of the Study

1. MATERIALS AND METHODS

Migration is fundamentally driven by humanity’s enduring aspiration for better living conditions. Regardless of whether the movement is short-term or long-term, the decision to relocate reflects a deliberate departure from one’s current environment in pursuit of improved opportunities. The migration process begins the moment individuals or communities determine their destination, with migrants typically seeking regions that offer better economic and social prospects.

Migration theories, originally grounded in economic, traditional, and historical paradigms, have been continuously refined by researchers to incorporate new approaches. These evolving frameworks aim to address key questions, such as:

- What motivates individuals or communities to migrate?
- How do they make decisions during the migration process?

- What role does their geographical context play?
- What additional factors drive migration?

These theoretical advancements strive to provide a comprehensive understanding of migration dynamics. The factors influencing migration are systematically summarized in Table 1, offering a structured basis for further analysis.

Table 1.

Studies on migration, causes of migration and migration theories

Theorist	Objective	Contribution
Larry Sjaastad (1962)	It posits that migration is an economic decision framed as an investment in human capital by individuals.	Neoclassical Microeconomic Theory
John R. Harris ve Michael P. Todaro (1970)	It describes migration as an economic equilibrium process based on income disparities between rural and urban areas.	Neoclassical Macroeconomic Theory
Oded Stark (1985)	It emphasizes that the decision to migrate is not solely an individual choice, but rather a quest for economic security encompassing family and household dynamics.	New Economic Migration Theory
Immanuel Wallerstein et al. (1970)	It examines the impact of the global economic system on migration through the lens of systemic inequalities imposed by capitalism.	World-Systems Theory
Douglas Massey (1980)	It highlights that migrant networks facilitate the migration process through the sharing of information and support.	Migrant Network Theory
Thomas Faist et al (1990)	It elucidates that migration processes are shaped by the social and historical ties between source and destination countries.	Migrant Systems Theory
Michael Piore (1979)	It asserts that migration arises as a structural necessity to meet the demand for low-skilled labor in the labor market	Dual Labor Market Theory

This study examines the most commonly used theories to explain the causes of migration, presented under the heading International Migration Theories. Additionally, the FTOPSIS method, employed for the comparative analysis of these theories, is systematically detailed in the section on Multi-Criteria Decision-Making Methods.

1.1. International migration theories

Migration theories have conventionally characterized migration as an individual decision to relocate, examined from an individualistic perspective (King, 2002). This perspective highlights that migration theories are influenced by the opportunities and limitations encountered by individuals. The intricate nature of migration, encompassing economic, social, cultural, political, and familial dimensions, underscores the difficulties in formulating a singular, universal theory (Faist, 2000). Consequently, it is impractical to anticipate that a single

theory would fully account for both personal and societal factors (Bakewell, 2010).

One of the biggest challenges in migration studies, according to Castles and Miller (2009), is the absence of integrative methods. Migration is dynamic and changeable, necessitating insights from a variety of fields (Skeldon, 1997). There are notable theoretical differences as a result of how each field frames migration. Geographical distance, socioeconomic circumstances, administrative frameworks, social networks, ethnic identities, gender roles, and migrant traits are all examined by migration theories. According to Portes (1995), these factors influence migration at the macro, meso, or micro levels. This discrepancy results from the fact that migration is a multidisciplinary phenomenon (de Haas, 2010), which has stimulated in-depth scholarly discussions on its characteristics, origins, and effects. Below is a summary of the main ideas that explain international migration flows.

1.1.1. Neoclassical microeconomic theory (NMET)

The Neoclassical Migration Economic Theory (NMET), first proposed by Larry Sjaastad (1962), regards migration to be a logical economic choice. According to Sjaastad, people move after weighing the costs and benefits, since they want to earn more money. Michael P. Todaro (1969) built on this basis by examining rural-to-urban migration in emerging nations and attributing these moves to urban work prospects and income disparities. According to this perspective, migration is viewed as an investment in which people consider the costs and benefits of moving as well as the possible financial rewards (Borjas, 1989). People are frequently compelled to look for areas with higher-paying jobs and more stable work due to economic challenges including poor earnings and unemployment (Sjaastad, 1962; Todaro, 1969). To obtain better pay, better working conditions, and job stability, for instance, many people move from underdeveloped to developed countries (Harris and Todaro, 1970). Additionally, migrants consider expenses like travel, relocation, job-search activities, and linguistic or cultural challenges, all of which have an immense effect on their choices (Bauer and Zimmermann, 1999).

The notion that humans act rationally has been questioned since social interactions, information gaps, and uncertainty frequently affect decision-making and can lead to less-than-rational behavior (Massey, 1990). Additionally, the theory assumes optimal labor market competitiveness and seamless migrant absorption into higher-paying regions, ignoring real-world problems including discrimination, cultural barriers, and structural obstructions (Todaro and Smith,

2012). These objections highlight how inadequate NMET is at encapsulating the intricacies of contemporary international migration dynamics.

1.1.2. Neoclassical macroeconomic theory (NMAT)

A comprehensive framework for comprehending labor mobility and its economic impacts on a national and international scale is offered by the Neoclassical Macro Economic Theory (NMAT). The hypothesis, which was developed in the 1960s and further developed by Harris and Todaro (1970), focuses on how migration is influenced by income differences and rural-urban inequities. According to Harris and Todaro, migration eventually promotes economic equilibrium by progressively closing pay inequalities in labor markets.

NMAT looks at labor market imbalances and suggests that the main causes of migration are salary disparities and mismatches between labor supply and demand. Regional economic differences promote worker migration from low-wage regions to higher-wage locations, which helps maintain the equilibrium of the global labor market (Todaro, 1969; Harris and Todaro, 1970). This hypothesis highlights economic issues, such as disparities in productivity, impact migration. In order to facilitate the movement of money and labor from developing to developed areas and integrate global economies, wealthy nations with higher wages and labor shortages draw migrants (Borjas, 1989). By filling labor shortages and raising migrants' socioeconomic standing, migrant labor helps host economies. For example, workers from developing nations who want to raise their quality of living and provide for their families are drawn to the United States and Western Europe by the higher earnings and better working conditions there (Hatton and Williamson, 1998). Through remittances, this approach also raises income levels in nations that export labor. Migration is thought to eventually lessen economic inequalities by lowering salaries in destination countries due to an increase in labor supply, while raising wages in source countries due to a decrease in labor availability. This promotes labor market equilibrium and decreases global income inequality (Liebig and Sousa-Poza, 2004).

1.1.3. New economics of migration theory (NEMT)

According to neoclassical ideas, people migrate mostly in search of better employment prospects and higher salaries (Massey, 1990). However, in the 1990s, Oded Stark presented the New Economics of Migration Theory (NEMT), which contends that decisions about migration are influenced by larger social groups such as families and households in addition to individuals (Stark, 1991). According to this perspective, migration is not just an economic choice made for

selfish reasons, but also a way for households to diversify their sources of income and reduce risks.

NEMT highlights that decisions about migration are made collectively by the whole family or, in certain situations, the community. Some family members could move domestically or abroad in search of better job prospects, while others may remain in local labor markets (Stark, 1991). Therefore, migrants take action to minimize risks, overcome labor market inefficiencies, and maximize earnings (Stark & Lucas, 1988). In the end, NEMT portrays migration as a survival tactic that encompasses not just personal financial prospects but also the combined adaptability and resilience of households and communities.

1.1.4. World systems theory (WST)

World Systems Theory (WST), developed by theorists like Samir Amin, Immanuel Wallerstein, and Andre Gunder Frank, is rooted in a Marxist framework. According to this perspective, economic differences between core capitalist countries and less developed periphery countries are the primary cause of labor migration, which is a structural result of the capitalism global system. Peripheral countries rely on core countries for growth and higher living standards, whereas core countries rely on peripheral regions for cheap labor, raw commodities, and markets. Global labor mobility and migration dynamics are fueled by this reciprocal reliance (Abadan-Unat, 2024).

WST's emphasis on structural globalization, which overlooks the reasons behind individual migration, is a major criticism. This paradigm was initially systematically developed by Wallerstein (1978), who distinguished three main divisions of analysis: global economies, world empires, and mini-systems. These have gradually come together to form a global capitalist economy (Wallerstein, 2012). He contends that industrialization, proletarianization, technical advancement, and political opposition to exploitation have all contributed to the worldwide expansion of the capitalist world order.

Because of their robust state institutions and capital accumulation, core nations control the majority of the world's industry and economy. The core benefits from excess value provided by peripheral countries, which have weaker institutions and less capital. Semi-peripheral nations fall somewhere in the center, showing traits of both the core and the periphery without fitting into either category. WST emphasizes the ongoing transformation of the capitalist world system through technological and industrial shifts, as well as resistance movements. This interplay maintains the global economic hierarchy, perpetuating dependencies and influencing global labor migration trends.

1.1.5. Migrant network theory (MNT)

The Migration Network Theory (MNT), developed in the 1980s by Douglas Massey and colleagues, highlights the role of social connections in shaping migration patterns, moving beyond individual decision-making. According to this theory, migrants often depend on existing networks of relatives, friends, or others from their region when deciding where to settle (Boyd, 1989). These social ties ease the adaptation process and significantly lower the economic and psychological costs of migration (Massey et al., 1993).

MNT highlights that families, communities, and larger social institutions all have an impact on migration decisions in addition to individuals. By offering vital resources like knowledge, job leads, and lodging, seasoned migrants play a crucial role in helping new arrivals. Because of this dynamic, there is a "migration chain," whereby the relocation of one person raises the possibility of migration within their social networks. Migration has a self-sustaining aspect because of these networks, which encourage continuous mobility over time.

1.1.6. Migrant systems theory (MST)

Migration Systems Theory (MST) explores migration through economic, social, and political lenses, emphasizing the interconnectedness between sending and receiving countries. A migration system forms when two or more countries establish sustained exchanges of migrants, regardless of geographic proximity (Massey et al., 1993). While early 18th-century migration was largely individual-driven, by the mid-20th century, formal agreements between states began shaping migration processes (Abadan-Unat, 1972).

Significantly, migratory systems do not require geographic proximity. Rather, economic and political ties frequently take precedence over geographic distance. Globalization and the development of communication and transportation technology have made it easier for intricate, multipolar migratory networks to occur. These advancements challenge conventional ideas of distance as a barrier and emphasize the importance of connectedness and interdependence in forming contemporary migration patterns by allowing nations in various locations to welcome migrants from a variety of backgrounds.

1.1.7. Dual labor market theory (DLMT)

The Dual Labor Market Theory (DLMT), developed by Michael Piore in the 1960s, highlights the integration of migrant labor into global labor markets. This theory divides the labor market into two distinct sectors: primary and secondary (Piore, 1979). The primary sector offers high wages, job stability, social benefits, and career advancement opportunities. In contrast, the secondary sector is

characterized by low wages, precarious employment, and unskilled work. Migrants predominantly occupy roles in the secondary sector, as these positions are often shunned by the local workforce. Employers favor migrant workers for their flexibility and cost-effectiveness, but migrants face significant barriers to entering the primary sector (Reich, Gordon, and Edwards, 1973).

Migrant workers in the secondary sector experience numerous challenges, including temporary contracts, limited career mobility, low wages, and minimal job security. These structural constraints make upward mobility into the primary labor market exceptionally difficult (Massey et al., 1993). Over time, this segmentation entrenches migrants in a permanent underclass within the labor force, exacerbating income inequality and hindering their social integration.

In industrialized nations, native workers' reluctance to engage in low-skilled, low-paying jobs has made employers increasingly dependent on migrant labor. This reliance perpetuates the concentration of migrants in insecure employment, reinforcing systemic disparities and contributing to their economic marginalization (Doeringer and Piore, 1971). As a result, migrants become a vital yet undervalued component of the economic system, locked into roles that sustain labor market stratification.

2. MULTI-CRITERIA DECISION-MAKING (MCDM) METHODS

MCDM techniques were developed in the 1960s to address diverse perspectives and handle large, complex datasets during decision-making processes (Afshari, Vatanparast, and Cockalo 2016). MCDM refers to a suite of methodologies designed to aid decision-makers in selecting among multiple alternatives. The number of criteria and options significantly impacts the complexity of decision-making processes, and as these increase, the process becomes more challenging. At this point, MCDM techniques become indispensable. Experts attempt to identify and explain the numerous causes and effects of migration through various theoretical frameworks. However, uncertainties persist, as no single theory comprehensively explains these dynamics. For this reason, migration theories have been comparatively analyzed using the Fuzzy TOPSIS method.

2.1. Fuzzy multi-criteria decision-making (FMCDM)

In situations where human preferences and judgments are imprecise and cannot be estimated with exact values, conventional numerical approaches fall short in modeling real-world phenomena (Chen 2000). FMCDM methods are designed to address problems involving fuzzy data. Among these, the FTOPSIS method is one of the most widely utilized. FTOPSIS employs linguistic scales to express

criteria under conditions dominated by uncertainty. This method is particularly suited for group decision-making scenarios, where subjective judgments contain inherent ambiguity (Chen 2000). FTOPSIS integrates fuzzy logic with the traditional TOPSIS approach, combining their strengths to tackle uncertain decision-making problems effectively.

2.2. Fuzzy set theory

In 1965, Zadeh was the first to bring the idea of fuzziness to literature. Zadeh explored the human capacity to interpret and analyze imprecise information, proposing fuzzy set theory based on the premise that human thought is often better expressed through linguistic variables than exact numbers when dealing with uncertainty (Ecer 2007). Among the various fuzzy numbers, triangular fuzzy numbers are particularly popular for modeling imprecise data.

2.3. Triangular fuzzy numbers

The triangle membership function is illustrated in Figure 4 (Sumrit, 2020). It is defined using three parameters. l , m and u where l represents the starting point, m the peak point and u the end point. The corresponding triangle membership function is presented in Equation (1). (1).

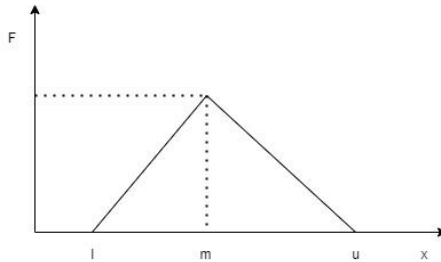


Figure 4. Triangular membership function

$$F(x) = \begin{cases} \text{if } l \leq x \leq m & \text{then } (x - l)/(m - l) \\ \text{if } m \leq x \leq u & \text{then } (u - x)/(u - m) \\ \text{if } x > u \text{ or } x < l & \text{then } 0 \end{cases}$$

Researchers indicate that the use of linguistic expressions is more beneficial in decision-making problems where performance values cannot be expressed precisely (Gedikli and Ervural, 2022). In this study, experts utilized the linguistic variables and scales specified in Table 2 and Table 3 when making comparisons.

2.2.4. FTOPSIS method

The TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) Method was developed by Hwang and Yoon to rank existing alternatives according to specified criteria in decision-making problems. In this method, the alternatives are evaluated based on their positive and negative distances from the ideal solution, thereby determining the optimum result (Hwang and Yoon, 1981). The stages of the TOPSIS method are illustrated in Figure 5.

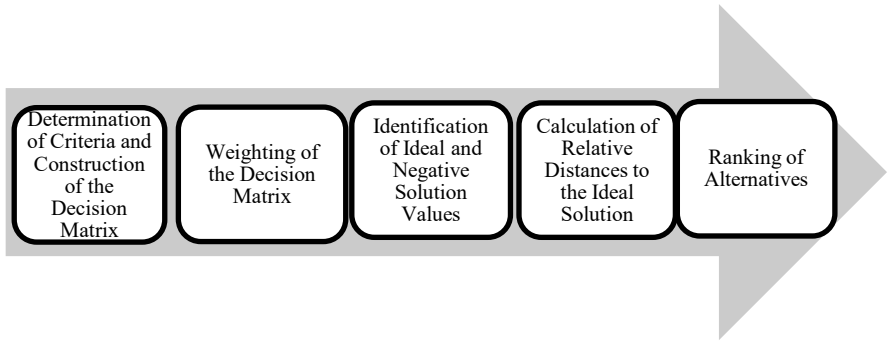


Figure 5. Stages of the TOPSIS method

In some decision-making problems, the importance levels of criteria are expressed using linguistic variables rather than numerical values. In this context, the FTOPSIS method contributes to group decision-making in fuzzy environments (Ömürgönülşen and Menten 2021). The extension of the FTOPSIS method in fuzzy contexts is achievable by expressing the weights and degrees of the criteria as linguistic variables (Zadeh 1965). The linguistic variables used in this study are illustrated in Tables 2 and 3 (Chen 2000).

Table 2.

Linguistic variables used to define the importance levels of criteria

Linguistic Variable	Symbol	Fuzzy Triangular Numbers
Very Low	VL	(0, 0, 0.1)
Low	L	(0, 0.1, 0.3)
Moderately Low	ML	(0.1, 0.3, 0.5)
Medium	M	(0.3, 0.5, 0.7)
Moderately High	MH	(0.5, 0.7, 0.9)
High	H	(0.7, 0.9, 1)
Very High	VH	(0.9, 1, 1)

Table 3.

Linguistic variables used for evaluating options

Linguistic Variable	Symbol	Fuzzy Triangular Numbers
Very Poor	VP	(0, 0, 1)
Poor	P	(0, 1, 3)
Slightly Poor	SP	(1, 3, 5)
Average	A	(3, 5, 7)
Slightly Good	SG	(5, 7, 9)
Good	G	(7, 9, 10)
Very Good	VG	(9, 10, 10)

The steps of the FTOPSIS method are explained below (Erdemir, Öztürk, and Kaya 2022):

Step 1. A team consisting of decision-makers and experts to be consulted during the decision-making phase is established. The arithmetic mean of their evaluations is calculated to form the fuzzy decision matrix ($\tilde{D}$) as shown in Equation (2).

$$\tilde{D} = \begin{bmatrix} x_{11} & \cdots & x_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & \cdots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (2)$$

x_{ij} represents the value of the triangular fuzzy number for the i . alternative according to j . These fuzzy numbers are defined according to the triangular membership function as (l, m, u) . In this case, $x_{ij}=(l_{ij}, m_{ij}, u_{ij})$ are elucidated with fuzzy numbers.

Step 2. The fuzzy decision matrix is normalized using Equation (3), and the normalized fuzzy decision matrix ($\tilde{R}$) is formed using Equation (4).

$$\tilde{r}_{ij} = \left(\frac{l_{ij}}{u_j^*}, \frac{m_{ij}}{u_j^*}, \frac{u_{ij}}{u_j^*} \right) u_j^* = maks u_{ij} \quad (3)$$

$$\tilde{R} = [\tilde{r}_{ij}]_{m \times n} \quad (4)$$

Step 3. The normalized fuzzy decision matrix is multiplied by the criterion weights obtained using FTOPSIS, as shown in Equation (5). The weighted

normalized fuzzy decision matrix ($\tilde{V}$) expressed in Equation (6), is then constructed.

$$\tilde{v}_{ij} = \tilde{x}_{ij} * \tilde{w}_j \quad (5)$$

$$\tilde{V} = [\tilde{v}_{ij}]_{m*n} \quad (6)$$

Step 4. After constructing the weighted fuzzy decision matrix, the positive ideal (A^+) solution sets are defined using Equation (7), while the negative ideal solution (A^-) sets are defined using Equation (8).

$$A^+ = \{\tilde{v}_1^+, \tilde{v}_2^+, \dots, \tilde{v}_n^+\} = (\max_i \tilde{v}_{i1}, \max_i \tilde{v}_{i2}, \dots, \max_i \tilde{v}_{in}) \quad (7)$$

$$A^- = \{\tilde{v}_1^-, \tilde{v}_2^-, \dots, \tilde{v}_n^-\} = (\min_i \tilde{v}_{i1}, \min_i \tilde{v}_{i2}, \dots, \min_i \tilde{v}_{in}) \quad (8)$$

Step 5. The distances of each alternative to the positive and negative ideal solutions are calculated using the vertex formula shown in Equation (9). The distance values to the positive ideal solution (d_i^+) are calculated with Equation (10) and distance values to the negative ideal solution (d_i^-) are calculated with Equation (11).

$$d(\tilde{x}, \tilde{z}) = \sqrt{\frac{1}{3} [(l_x - l_z)^2 + (m_x - m_z)^2 + (u_x - u_z)^2]} \quad (9)$$

$$d_1^+ = \sum_{j=1}^n d(\tilde{v}_{ij}, \tilde{v}_j^+) \quad (10)$$

$$d_1^- = \sum_{j=1}^n d(\tilde{v}_{ij}, \tilde{v}_j^-) \quad (11)$$

Step 6. Distance of coefficient of each alternative to the ideal solution (CC_i) is calculated with Equation (12) Result is given in descending order. The alternative with the highest value is identified as the best option.

$$CC_i = \frac{d_i^-}{d_i^+ + d_i^-} \quad (12)$$

3. RESULTS AND DISCUSSION

In the initial phase, the weights of the criteria influencing international migration theories were determined by calculating the arithmetic mean of the decision-makers' opinions. Subsequently, a comparative analysis of international migration theories was conducted based on these criteria, ranking the theories according to their effectiveness in explaining contemporary migration phenomena and its underlying factors. The initial matrix created by one of the experts is shown in Table 4.

Table 4.

Initial matrix and an expert's evaluation of migration theories using linguistic scales

Theories	Economy	Social Environment	Political	Labor Demand in Markets	Economic Globalization	Migrant' s Environment
Neoclassical Macroeconomic Theory	VG	P	SP	SG	SG	VG
Neoclassical Microeconomic Theory	VG	VP	SP	VG	G	VP
New Economics of Migration Theory	G	VG	VP	P	SP	SG
Dual Labor Market Theory	G	P	SP	VG	SG	VP
World Systems Theory	G	VP	G	SG	VG	VP
Migrant Network Theory	A	G	SP	P	P	VG
Migrant Systems	SP	SG	VG	VP	VP	SG

The values created by the decision makers are converted to triangular fuzzy numbers and are given in Table 5. The fuzzy weights obtained by taking the arithmetic mean of the evaluations made by the decision makers are shown in Table 6.

Table 5

Decision makers' evaluations of criterion importance levels

Seq	Criterion	Decision-makers			
Nu.		DM ₁	DM ₂	DM ₃	DM ₄
1	Economy	(0.7, 0.9, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)
2	Social Environment	(0, 0.1, 0.3)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.3, 0.5, 0.7)
3	Political	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)
4	Labor Demand in Markets	(0.1,0.3, 0.5)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)
5	Economic Globalization	(0, 0, 0.1)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.3, 0.5, 0.7)
6	Migrant's Environment	(0.5,0.7, 0.9)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.5, 0.7, 0.9)

Table 6.

Fuzzy criteria weights

Number	Criterion	Weight
1	Economic reasons	(0.75, 0.925, 1)
2	Social environment	(0.225, 0.4, 0.6)
3	Political Reasons	(0.9, 1, 1)
4	Labour demand in the markets	(0.55, 0.75, 0.875)
5	Economic globalisation	(0.325, 0.475, 0.65)
6	Impact of the migratory environment	(0.45, 0.65, 0.85)

Step 3: The linguistic variables used by the decision makers to evaluate the options are shown in Table 7.

Table 7.

Results of options evaluation

Criteria	Options	Decision-makers			
		DM1	DM 2	DM 3	DM 4
Economy	Q1	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)
	Q 2	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)
	Q 3	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.7, 0.9, 1)
	Q 4	(0.7, 0.9, 1)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)
	Q 5	(0.7, 0.9, 1)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.5, 0.7, 0.9)
	Q 6	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)
	Q 7	(0, 0, 0.1)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)
Social Environment	Q 1	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)
	Q 2	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0.1, 0.3)	(0.1, 0.3, 0.5)
	Q 3	(0.9, 1, 1)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)
	Q 4	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0, 0.1)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)
	Q 5	(0, 0, 0.1)	(0, 0.1, 0.3)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.1, 0.3, 0.5)
	Q 6	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0, 0.1, 0.3)	(0.3, 0.5, 0.7)
	Q 7	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.7, 0.9, 1)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.3, 0.5, 0.7)
Political Reasons	Q 1	(0.1, 0.3, 0.5)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)
	Q 2	(0.1, 0.3, 0.5)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0.1, 0.3)
	Q 3	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)
	Q 4	(0.1, 0.3, 0.5)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)
	Q 5	(0.7, 0.9, 1)	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.9, 1, 1)
	Q 6	(0.1, 0.3, 0.5)	(0, 0.1, 0.3)	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.1, 0.3, 0.5)
	Q 7	(0.9, 1, 1)	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.1, 0.3, 0.5)
Labour demand in the markets	Q 1	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.7, 0.9, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)
	Q 2	(0.9, 1, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)
	Q 3	(0, 0.1, 0.3)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.5, 0.7, 0.9)
	Q 4	(0.9, 1, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.5, 0.7, 0.9)
	Q 5	(0.5, 0.7, 0.9)	(0, 0.1, 0.3)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.1, 0.3, 0.5)
	Q 6	(0, 0.1, 0.3)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)
	Q 7	(0, 0, 0.1)	(0.3, 0.5, 0.7)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)
Economic globalization	Q 1	(0, 0, 0.1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)
	Q 2	(0, 0, 0.1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)
	Q 3	(0, 0.1, 0.3)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)
	Q 4	(0, 0.1, 0.3)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.7, 0.9, 1)
	Q 5	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.3, 0.5, 0.7)
	Q 6	(0.9, 1, 1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)
	Q 7	(0.7, 0.9, 1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)
Migrant's Environment	Q 1	(0.5, 0.7, 0.9)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0, 0.1)
	Q 2	(0.7, 0.9, 1)	(0, 0, 0.1)	(0, 0.1, 0.3)	(0, 0.1, 0.3)
	Q 3	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.1, 0.3, 0.5)
	Q 4	(0.5, 0.7, 0.9)	(0, 0, 0.1)	(0.1, 0.3, 0.5)	(0.1, 0.3, 0.5)
	Q 5	(0.9, 1, 1)	(0, 0, 0.1)	(0.3, 0.5, 0.7)	(0.5, 0.7, 0.9)
	Q 6	(0, 0.1, 0.3)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)
	Q 7	(0, 0, 0.1)	(0.5, 0.7, 0.9)	(0.9, 1, 1)	(0.9, 1, 1)

Step 4. A fuzzy decision matrix is created by taking the arithmetic meaning of the evaluations made by the decision makers. This matrix is shown in Table 8.

Table 8.

Fuzzy decision matrix

	Q1	Q2	Q3	Q4
DM1	(0.8, 0.95, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.75, 0.93, 1)	(0.65, 0.85, 0.98)
DM2	(0.03, 0.15)	(0.03, 0.1, 0.25)	(0.23, 0.33, 0.48)	(0, 0.08, 0.25)
DM3	(0.03, 0.08, 0.2)	(0.03, 0.1, 0.25)	(0.03, 0.1, 0.25)	(0.03, 0.15, 0.35)
DM4	(0.75, 0.9, 0.98)	(0.75, 0.93, 1)	(0.48, 0.65, 0.8)	(0.65, 0.83, 0.95)
DM5	(0.75, 0.9, 0.98)	(0.7, 0.9, 1)	(0.55, 0.75, 0.88)	(0.65, 0.85, 0.98)
DM 6	(0, 0, 0.1)	(0, 0.05, 0.2)	(0.18, 0.35, 0.55)	(0.05, 0.18, 0.35)
	Q5	Q6	Q7	
DM1	(0.5, 0.7, 0.88)	(0.1, 0.25, 0.45)	(0, 0.08, 0.25)	
DM2	(0.05, 0.18, 0.35)	(0.43, 0.6, 0.75)	(0.4, 0.6, 0.78)	
DM3	(0.6, 0.78, 0.9)	(0.13, 0.3, 0.5)	(0.4, 0.58, 0.73)	
DM4	(0.15, 0.3, 0.5)	(0.13, 0.2, 0.35)	(0.08, 0.13, 0.25)	
DM5	(0.35, 0.53, 0.68)	(0, 0.03, 0.15)	(0, 0.05, 0.2)	
DM 6	(0.28, 0.43, 0.6)	(0.9, 1, 1)	(0.75, 0.9, 0.98)	

Step 5: The fuzzy decision matrix is normalised and the resulting normalised fuzzy decision matrix is shown in Table 9.

Table 9.

Normalised fuzzy decision matrix

	S1	S2	S3	S4
DM1	(0.8, 0.95, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.75, 0.93, 1)	(0.67, 0.87, 1)
DM2	(0, 0.17, 1)	(0.1, 0.40, 1)	(0.47, 0.68, 1)	(0, 0.30, 1)
DM3	(0.13, 0.33, 1)	(0.1, 0.25, 1)	(0.1, 0.25, 1)	(0.07, 0.17, 1)
DM4	(0.77, 0.92, 1)	(0.75, 1.93, 1)	(0.59, 0.81, 1)	(0.68, 0.87, 1)
DM5	(0.77, 0.92, 1)	(0.7, 0.9, 1)	(0.63, 0.85, 1)	(0.67, 0.87, 1)
DM6	(0, 0, 1)	(0, 0.25, 1)	(0.32, 0.64, 1)	(0.14, 0.5, 1)
	S5	S6	S7	
DM1	(0.57, 0.8, 1)	(0.22, 0.56, 1)	(0, 0.3, 1)	
DM2	(0.14, 0.5, 1)	(0.57, 0.80, 1)	(0.52, 0.77, 1)	
DM3	(0.67, 0.77, 1)	(0.42, 0.42, 1)	(0.55, 0.7, 1)	
DM4	(0.3, 0.6, 1)	(0.36, 0.57, 1)	(0.3, 0.5, 1)	
DM5	(0.52, 0.78, 1)	(0, 0.17, 1)	(0, 0.25, 1)	
DM6	(0.46, 0.71, 1)	(0.9, 1, 1)	(0.77, 0.92, 1)	

Step 6: The weighted normalized fuzzy decision matrix obtained by multiplying the matrix in Table 9 with the matrix in Table 6 is shown in Table 10.

Table 10.

Weighted normalised fuzzy decision matrix

	Q1	Q2	Q3	Q4
DM1	(0.6, 0.88, 1)	(0.68, 0.93, 1)	(0.56, 0.86, 1)	(0.5, 0.81, 1)
DM2	(0, 0.07, 0.6)	(0.02, 0.16, 0.6)	(0.11, 0.27, 0.6)	(0, 0.12, 0.6)
DM3	(0.11, 0.33, 1)	(0.09, 0.25, 1)	(0.09, 0.25, 1)	(0.06, 0.17, 1)
DM4	(0.42, 0.69, 0.88)	(0.41, 0.69, 0.88)	(0.33, 0.61, 0.88)	(0.38, 0.65, 0.88)
DM5	(0.25, 0.44, 0.65)	(0.23, 0.43, 0.65)	(0.2, 0.41, 0.65)	(0.22, 0.41, 0.65)
DM6	(0, 0, 0.85)	(0, 0.16, 0.85)	(0.14, 0.41, 0.85)	(0.06, 0.33, 0.85)
	Q5	Q6	Q7	
DM1	(0.43, 0.74, 1)	(0.17, 0.51, 1)	(0, 0.28, 1)	
DM2	(0.03, 0.2, 0.6)	(0.13, 0.32, 0.6)	(0.12, 0.31, 0.6)	
DM3	(0.6, 0.77, 1)	(0.38, 0.42, 1)	(0.5, 0.7, 1)	
DM4	(0.17, 0.45, 0.88)	(0.2, 0.43, 0.88)	(0.17, 0.38, 0.88)	
DM5	(0.17, 0.37, 0.65)	(0, 0.08, 0.65)	(0, 0.12, 0.65)	
DM6	(0.21, 0.46, 0.85)	(0.41, 0.65, 0.85)	(0.35, 0.6, 0.85)	

Step 7: The distances of each option to the fuzzy positive (Table 11) and fuzzy negative (Table 12) ideal solution were then calculated.

Table 11.

Distances to the fuzzy positive ideal solution

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
DM1	0,241	0,193	0,266	0,31	0,362	0,557	0,712
DM2	0,823	0,779	0,704	0,803	0,761	0,679	0,687
DM3	0,641	0,681	0,681	0,723	0,265	0,494	0,34
DM4	0,384	0,389	0,455	0,419	0,582	0,574	0,606
DM5	0,577	0,591	0,607	0,6	0,635	0,81	0,796
DM6	0,821	0,758	0,606	0,672	0,561	0,408	0,451

Table 12.

Distances to the fuzzy negative ideal solution

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
DM1	0,843	0,878	0,826	0,796	0,76	0,656	0,599
DM2	0,349	0,359	0,386	0,353	0,366	0,399	0,396
DM3	0,612	0,597	0,597	0,586	0,808	0,662	0,759
DM4	0,689	0,687	0,644	0,666	0,576	0,574	0,558
DM5	0,475	0,468	0,458	0,462	0,442	0,378	0,381
DM6	0,491	0,5	0,552	0,527	0,571	0,661	0,633

Step 8: Finally, the relative closeness values of each option to the ideal solution are found and the ranked options are shown in Table 13.

Table 13.

Ranking of the options

		d+	d-	CC _i	Numbers
Neoclassical Microeconomic Theory	Q1	3,488	3,458	0,498	4
Neoclassical Macroeconomic Theory	Q2	3,391	3,489	0,507	3
New Economic Migration Theory	Q3	3,319	3,464	0,511	2
Dual Labor Market Theory	Q4	3,526	3,391	0,490	5
World-Systems Theory	Q5	3,167	3,523	0,527	1
Migrant Network Theory	Q6	3,522	3,330	0,486	6
Migrant Systems Theory	Q7	3,592	3,327	0,481	7

When Table 13 is analysed, the order of the options from best to worst is Q5>Q3 > Q2 > Q1 > Q4>Q6>Q7. Calculations were made using Microsoft Excel.

Migration, a phenomenon as ancient as humanity itself, has drawn increasing academic interest since the 20th century. In today's globalized world, propelled by advances in transportation and communication, migration has taken on a distinctly international dimension. It offers both opportunities and challenges for source and destination countries, profoundly influencing societies. To manage migration effectively, governments have developed various strategies, aiming to regulate flows and closely monitor migrants. However, the success of these strategies depends on accurately identifying the factors driving migration and understanding the dynamics of migration movements.

Despite numerous theories proposed by researchers, no single framework has fully captured the complexity of migration. This is largely because the factors influencing migration evolve rapidly in an ever-changing world. Political instability, global conflicts, climate change, economic crises, natural disasters, and pandemics, among other variables, contribute to an increasingly complex landscape. In such an environment, objectively quantifying and predicting the drivers of migration remains a significant challenge.

4. CONCLUSION

Global political, economic, technological, and social developments have significantly intensified human mobility, driving migration across regions. The growing prominence of international migration underscores the need to identify

its root causes, making research on migration theories indispensable. In particular, the comparative analysis of migration theories provides valuable insights into the multifaceted drivers of migration.

Migration is influenced by a wide array of factors, extending beyond purely economic considerations to encompass political, social, and cultural dimensions. For instance, forced migrations from conflict zones highlight that migration often serves as a means of survival rather than solely the pursuit of economic opportunity. Such realities underscore the critical importance of international cooperation and the implementation of transnational policies that address migration as a shared global responsibility. Additionally, advancements in technology and communication have increased awareness of opportunities in previously inaccessible regions, accelerating migration and prompting countries to reevaluate their migration policies.

An analysis using the FTOPSIS method highlights the World Systems Theory (WST) as the most effective framework for explaining the multidimensional and dynamic nature of migration. Unlike theories focused solely on individual economic benefits or humanitarian needs, WST examines migration within the structural dynamics of the global system and historical processes. By integrating economic, political, social, and cultural factors, WST provides a comprehensive understanding of migration phenomena.

WST is particularly effective in addressing issues such as global inequalities, the unequal distribution of economic opportunities, and forced migrations triggered by wars and conflicts. These elements underscore the structural drivers of migration more clearly than other theories. While alternative frameworks also offer valuable insights, their applicability often depends on specific contexts. WST stands out by capturing the broader, systemic forces shaping migration, making it a vital tool for understanding this complex global phenomenon.

This study also seeks to identify the most comprehensive theory explaining migration and its influencing factors. A key limitation of this research is the absence of comparable studies utilizing quantitative methods for analyzing migration theories, which prevents direct comparisons with prior works.

Despite this limitation, the study presents a robust framework by:

- Drawing on contributions from academic experts whose work on migration is widely recognized,
- Detailing the key parameters influencing migration, structured hierarchically with subcategories,

- Involving policymakers responsible for migration governance,
- Including security forces and officials tasked with addressing irregular migration.

These approaches enhance the study's scope and provide actionable insights for developing effective government policies. Furthermore, the research employs sensitivity analysis, systematically excluding each migration parameter to assess its individual impact on the findings. This method allows for a more nuanced understanding of each factor's influence.

Additionally, alternative multi-criteria decision-making (MCDM) methods can be applied for similar analyses, enabling cross-comparison of results to validate and strengthen the study's conclusions. This comprehensive approach offers a significant contribution to the field of migration studies and informs the formulation of evidence-based policies.

REFERENCES

- Abadan, N. (1972). Türkiye'nin dış göç akımı ve sosyal hareketlilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 27(4).
https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001171
- Abadan-Unat, N. (2024a). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Afshari, A., Vatanparast, M., & Čóckalo, D. (2016). Application of multi criteria decision making to urban planning - A review. *Journal of Engineering Management and Competitiveness (JEMC)*, 6, 46–53.
<http://www.tfzr.uns.ac.rs/jemc/files/Vol6No1/V6N12016-06.pdf>
- Awodi, N. J., Liu, Y. K., Ayo-Imaru, R. M., & Ayodeji, A. (2023). Fuzzy TOPSIS-based risk assessment model for effective nuclear decommissioning risk management. *Progress in Nuclear Energy*.
<https://doi.org/10.1016/j.pnucene.2022.104524>
- Bacha, E. L. (1978). An interpretation of unequal exchange from Prebisch-Singer to Emmanuel: A survey of the literature. *Journal of Development Economics*, 5(3), 527–533. [https://doi.org/10.1016/0304-3878\(78\)90015-9](https://doi.org/10.1016/0304-3878(78)90015-9)
- Bakewell, O. (2010). Some reflections on structure and agency in migration theory. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1689–1708.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489382>

- Bauer, T., & Zimmermann, K. F. (1999). *Assessment of Possible Migration Pressure and Its Labour Market Impact Following EU Enlargement to Central and Eastern Europe*. Springer-Verlag.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Borjas, G. J. (1989). Economic theory and international migration. *International Migration Review*, 23(3), 457–485. <https://doi.org/10.2307/2546424>
- Boyd, M. (1989). Family and personal networks in international migration: Recent developments and new agendas. *International Migration Review*, 23(3), 638–670. <https://doi.org/10.2307/2546433>
- Brettell, C. B. (2003). *Anthropology and Migration: Essays on Transnationalism, Ethnicity, and Identity*. Altamira Press.
- Castles, S. (1999). International migration and the global agenda: Reflections on the 1998 UN technical symposium. *International Migration*, 37, 5–19. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00064>
- Castles, S. (2010a). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565–1586. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381>
- Castles, S., & Miller, M. J. (1998b). *The age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Guilford Press.
- Chen, C. T. (2000). Extensions of the TOPSIS for group decision-making under fuzzy environment. *Fuzzy Sets and Systems*, 114(1), 1–9. [https://doi.org/10.1016/S0165-0114\(97\)00377-1](https://doi.org/10.1016/S0165-0114(97)00377-1)
- Chen, S. J., & Hwang, C. L. (1992a). *Fuzzy multiple attribute decision making: Methods and applications*. Springer-Verlag.
- De Haas, H. (2010). Migration and development: A theoretical perspective. *International Migration Review*, 44(1), 227–264. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2009.00804>
- De Haas, H. (2014a). Euro-Mediterranean migration futures: The cases of Morocco, Egypt and Turkey. In M. Bommers & H. Fassmann (Eds.), *Migration from the Middle East and North Africa to Europe* (pp. 29–71). <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/33374/496763.pdf?se#page=31>
- Doeringer, P. B., & Piore, M. J. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Heath Lexington Books.

- Ecer, F. (2007). Üye fonksiyonu olarak üçgen bulanık sayılar mı yamuk bulanık sayılar mı? *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 161–180.
- Erdemir, N., Öztürk, F., & Kaya, G. K. (2022). Kamu personeli performans değerlendirmesi için AHP ve bulanık TOPSIS ile bütünleşik karar destek modeli. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 37(4), 1809–1822.
- Faist, T. (2000). *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford University Press.
- Gedikli, T., & Ervural, B. Ç. (2022). En uygun tersine lojistik hizmet sağlayıcısının bulanık grup karar verme yaklaşımı altında belirlenmesi. *International Journal of Advances in Engineering and Pure Sciences*, 34(1), 50–64. <https://doi.org/10.7240/jeps.929885>
- Harris, J. R., & Todaro, M. P. (1970). Migration, unemployment and development: A two-sector analysis. *American Economic Review*, 60(1), 126–142. <https://www.jstor.org/stable/1807860>
- Hatton, T. J., & Williamson, J. G. (1998). *The age of Mass Migration: Causes and Economic Impact*. Oxford University Press.
- Hwang, C. L., & Yoon, K. (1981). *Multiple Attribute Decision Making*. Springer-Verlag.
- International Organization for Migration. (n.d.). *Glossary on Migration*. <https://publications.iom.int/>
- King, R. (2002). Towards a new map of European migration. *International Journal of Population Geography*, 8(2), 89–106. <https://doi.org/10.1002/ijpg.246>
- Lee, S. E. (2019). A theory of migration. In J. A. Jackson (Ed.), *Migration* (pp. 47–60). Cambridge University Press.
- Liebig, T., & Sousa-Poza, A. (2004). Migration, self-selection and income inequality: An international analysis. *Kyklos*, 57(1), 125–146. <https://doi.org/10.1111/j.0023-5962.2004.00246.x>
- Mabogunje, A. L. (1970). Systems approach to a theory of rural-urban migration. *Geographical Analysis*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1538-4632.1970.tb00140.x>

- Mammadova, M., & Jabrayilova, Z. (2015). Decision-making support for human resources management on the basis of multi-criteria optimization method. In *Proceedings of the 9th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT)*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICAICT.2015.7338627>
- Mantzavinos, C. (2015). Scientific explanation. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 302–307). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.63100-8>
- Massey, D. S., & España, F. G. (1987). The social process of international migration. *Science*, 237(4816), 733–738. <https://www.jstor.org/stable/1699201>
- Massey, D. S. (1990a). Social structure, household strategies, and the cumulative causation of migration. *Population Index*, 56(1), 3–26. <https://doi.org/10.2307/3644186>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., & Pellegrino, A. (1993b). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431–466. <https://doi.org/10.2307/2938462>
- Nandi, R., Mondal, S., Mondal, J., & Bhattacharya, P. (2024). From fuzzy-TOPSIS to machine learning: A holistic approach to understanding groundwater fluoride contamination. *Science of the Total Environment*, 912, 169323. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2023.169323>
- Ömürgönülşen, M., & Menten, C. (2021). Bulanık TOPSIS yöntemi ile Ankara ili için olası afet sonrası geçici barınma alanlarının seçimi. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 7(1), 159–175. <https://doi.org/10.21324/dacd.691088>
- Özdemir, A. İ., & Seçme, N. Y. (2009). İki aşamalı stratejik tedarikçi seçiminin bulanık TOPSIS yöntemi ile analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 79–112.
- Perruchoud, R. (2004). *Glossary on Migration*. International Organization for Migration.
- Piore, M. J. (1979). *Birds of Passage: Migrant Labor and Industrial Societies*. Cambridge University Press.

- Piore, M. J. (2001a). The dual labor market: Theory and implications. In *Social Stratification, Class, Race, and Gender in Sociological Perspective* (2nd ed., p. 4). Routledge.
- Portes, A. (1995). *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship*. Russell Sage Foundation.
- Ranis, G., & Fei, J. C. (1961). A theory of economic development. *American Economic Review*, 51(4), 533–565. <https://www.jstor.org/stable/1812785>
- Reich, M., Gordon, D. M., & Edwards, R. C. (1973). Dual labor markets: A theory of labor market segmentation. *American Economic Review*, 63(2), 359–366. <https://www.jstor.org/stable/1817097>
- Sjaastad, L. A. (1962). The costs and returns of human migration. *Journal of Political Economy*, 70(5), 80–93. <https://www.jstor.org/stable/1829105>
- Skeldon, R. (1997). *Migration and Development: A Global Perspective*. Longman.
- Stark, O., & Lucas, R. E. B. (1988). Migration, remittances, and the family. *Economic Development and Cultural Change*, 36(3), 465–481. <https://www.jstor.org/stable/1153807>
- Stark, O. (1991a). *The Migration of Labor*. Basil Blackwell.
- Sumrit, D. (2020). Supplier selection for vendor-managed inventory in healthcare using fuzzy multi-criteria decision-making approach. *Decision Science Letters*, 9(2), 233–256. <https://doi.org/10.5267/j.dsl.2019.10.002>
- Taylor, J. E. (1999). The new economics of labour migration and the role of remittances in the migration process. *International Migration*, 37(1), 63–88. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00066>
- Taylor, J. E. (2006a). *International Migration and Economic Development*. International Symposium on International Migration and Development. United Nations. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/unpd_om_200606_p09_taylor.pdf, Access date: 10.06.2025.
- Tekinay, O. N., & Bozoğlu Batı, G. (2022). Askeri alanlarda kullanılmak üzere insansız hava aracı (İHA) sistemleri seçiminde TOPSIS ve bulanık TOPSIS yönteminin kullanılması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 44(1), 78–103. <https://doi.org/10.14780/muiibd.1135526>

- Todaro, M. P. (1969). A model of labor migration and urban unemployment in less developed countries. *The American Economic Review*, 59(1), 138–148. <https://www.jstor.org/stable/1811100>
- Üstübcü, A., & Elçi, E. (2022). Aspirations among young refugees in Turkey: Social class, integration and onward migration in forced migration contexts. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(20), 4865–4884. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2123433>
- Wallerstein, I. (1979). *The Capitalist World-Economy*. Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. (2012a). *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. University of California Press.
- White, W. G., & Chandrasekar, V. (2017). TOPSIS to optimize performance, reliability, and life cycle costs during analysis of alternatives. In *Proceedings of the Annual Reliability and Maintainability Symposium (RAMS)*. IEEE.
- Zadeh, L. A. (1965). Fuzzy sets. *Information Control*, 8, 338–353. [http://dx.doi.org/10.1016/S0019-9958\(65\)90241-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0019-9958(65)90241-X)

EXTENDED ABSTRACT

Bu araştırmanın amacı, uluslararası göç olgusunu açıklamak amacıyla geliştirilen kuramsal yaklaşımları karşılaştırmalı bir biçimde incelemek ve bu kuramların günümüzün göç gerçekleriyle ne ölçüde örtüştüğünü analiz etmektir. Göç, tarih boyunca ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel faktörlerin etkisiyle şekillenmiş çok yönlü bir süreçtir. Ancak, göçün nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaya çalışan çok sayıda teori bulunmasına rağmen, bu yaklaşımların birbirleriyle karşılaştırıldığı derli toplu çalışmalar akademik literatürde sınırlıdır. Bu eksiklikten yola çıkan bu çalışmada, başlıca göç kuramları, Belirsizliğe Duyarlı Çok Ölçütlü Karar Verme tekniklerinden biri olan Bulanık TOPSIS (FTOPSIS) yöntemi aracılığıyla belirli ölçütlere göre değerlendirilmiş ve en kapsayıcı açıklama gücüne sahip olan teori tespit edilmiştir.

Araştırmanın yöntemsel temeli, belirsizlikleri dikkate alan Bulanık Mantık esaslı Çok Ölçütlü Karar Verme yaklaşımına dayanmaktadır. Sosyal bilimlerde, özellikle de göç gibi karmaşık, çok etmenli konuların analizinde net ölçütlere ulaşmak çoğu zaman mümkün olmadığından, uzman görüşlerini bulanık mantık çerçevesinde ele alan FTOPSIS yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında, uluslararası göçü açıklamak için ortaya atılmış temel kuramlar (Neoklasik Mikro ve Makro Kuramlar, Yeni Ekonomik Yaklaşım, Dünya Sistemleri Yaklaşımı, Göçmen Ağları Modeli, Göç Sistemleri Kuramı ve Çift İşgücü Piyasası Teorisi) belirlenmiştir. Ardından bu teoriler, göç alanında uzman dört akademisyenin değerlendirmelerine dayanarak; ekonomik tutarlılık, toplumsal uyum, politik etki boyutu, kültürel açıklık, tarihsel arka planla bütünlük ve uygulama geçerliliği gibi çeşitli kriterler ışığında karşılaştırılmıştır.

FTOPSIS yöntemi kapsamında ilk olarak karar matrisleri oluşturulmuş, uzman görüşleri bulanık sayılarla ifade edilerek normalize edilmiş, ağırlıklandırılmış ve ardından ideal (olumlu ve olumsuz) çözümler hesaplanmıştır. Her teorinin bu ideal çözümlere olan uzaklığı dikkate alınarak sıralamalar yapılmıştır. Ek olarak, analiz sonuçlarının sağlamlığını test etmek amacıyla duyarlılık analizi uygulanmış ve her kriterin nihai sonuca olan katkısı incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde, Dünya Sistemleri Kuramı (WST), göç olgusunu açıklamakta en kapsamlı ve tutarlı teorik çerçeve olarak öne çıkmıştır. Bu yaklaşım, bireysel karar mekanizmalarının ötesine geçerek, küresel ekonomik yapılar, tarihsel sömürü ilişkileri, kapitalist üretim ağları ve merkez-çevre devletler arasındaki bağımlılık ilişkilerini dikkate almaktadır. Bulanık TOPSIS değerlendirmesinde, Dünya Sistemleri Yaklaşımı; tarihsel süreklilik, ekonomik çözümleme kabiliyeti, politik yapı bütünlüğü ve kültürel faktörlerin göz önüne alınması gibi birçok alt başlıkta yüksek puanlar almıştır. Özellikle günümüzdeki göç akımlarının yalnızca bireysel ekonomik gerekçelerle değil; çatışmalar, siyasal istikrarsızlıklar, iklimsel krizler ve sömürgecilik sonrası ilişkiler gibi makro düzeydeki dinamiklerle şekillendiği düşünüldüğünde, WST'nin bu yapısal boyutları açıklamada üstünlük sağladığı görülmektedir. Buna karşın, neoklasik yaklaşımlar birey merkezli fayda ve akılcılık varsayımlarına dayandığı için sınırlı bir analiz kapasitesi sunmuştur. Yeni Ekonomik Göç Teorisi, hane halkı düzeyindeki karar mekanizmalarına odaklanmasıyla önemli bir katkı sunsa da, küresel eşitsizliklerin yapısal nedenlerini açıklamakta yetersiz kalmıştır. Göçmen Ağları ve Göç Sistemleri teorileri, sosyal ilişkiler ve tarihsel bağlara dikkat çeken önemli boyutlar sunmakla birlikte, ekonomik ve siyasal yapısal faktörlere daha az vurgu yapmaktadır. Bu araştırmanın en dikkat çekici yönlerinden biri, sosyal bilimlerde genellikle nitel yöntemlerle değerlendirilen göç kuramlarının sayısal ve sistematik bir yöntemle incelenmesine olanak sağlamasıdır. FTOPSIS tekniği sayesinde, çeşitli açılardan değerlendirme yapılabilmiş ve uzman görüşlerinin belirsizlik içeren boyutları dikkate alınarak daha gerçekçi sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, uluslararası göçün yalnızca bireysel kararlarla değil, aynı zamanda sistemik ve yapısal nedenlerle ortaya çıktığını net bir biçimde göstermektedir. Bu kapsamda, Dünya Sistemleri Yaklaşımı hem

günümüz göç olgusunun küresel düzlemdeki yerini açıklamakta hem de politika üreticilere daha bütüncül çözüm önerileri sunma potansiyeli taşımaktadır. Araştırmanın bir kısıtlılığı, literatürde göç kuramlarının benzer Çok Ölçütlü Karar Verme teknikleriyle daha önce kapsamlı biçimde değerlendirilmemiş olmasıdır; bu durum doğrudan karşılaştırma yapmayı zorlaştırmıştır. Ancak uzman akademisyenlerin katkıları, ölçütlerin sistemli biçimde yapılandırılması ve karar alıcıların görüşlerinin sürece dahil edilmesi araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır. Ayrıca yapılan duyarlılık analizleri, her bir kriterin sonuçlara olan etkisinin sınanmasına olanak tanımış ve elde edilen sonuçların sağlaması yapılmıştır. İlerleyen araştırmalara yönelik öneri olarak, farklı ÇKKV yöntemleri (örneğin AHP, VIKOR, ELECTRE gibi) kullanılarak benzer karşılaştırmalar yapılması, yöntemsel çeşitliliğin artırılması ve sonuçların çok yönlü biçimde kıyaslanması mümkün hale gelebilir. Böylece, göç kuramlarına ilişkin daha sağlam ve kanıta dayalı bir teorik zemin oluşturulabilir.

Conflict of Interest Disclosure

The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.

Support/Funding Information

The authors have not received any financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Statement of Use of Artificial Intelligence

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

Tarih Okulu Dergisi (TOD)	Journal of History School (JOHS)
(2026), 19(80), 329-345	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.87147	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 04.08.2025	Submitted date
Kabul tarihi 02.10.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 19.02.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Pekün, B. (2026). İkonik sanat eserlerinin marka iletişim stratejilerinde kullanımı: anlam, kimlik ve tüketim. <i>Journal of History School</i> , 80, 329-345	

THE USE OF ICONIC ARTWORKS IN BRAND COMMUNICATION STRATEGIES: MEANING, IDENTITY, AND CONSUMPTION

Burak PEKÜN¹

Abstract

This article examines how iconic artworks are used in brand communication through cultural, symbolic, and strategic perspectives. Brands use artworks as tools for producing identity, prestige, meaning, and a sense of belonging, alongside serving as aesthetic elements. Art lends brands a sense of distinction and cultural depth that visually, emotionally, and symbolically brings consumers closer to the brand. The study's theoretical framework draws on Baudrillard's concept of the commodity, Bourdieu's cultural capital, and Belk's extended self-concepts, as well as Mirzoeff's visual culture understanding. This study examines the way art becomes iconic in visual culture and circulates in popular media is studied, and the article evaluates art's place in brand identity construction, symbolic value creation, and emotional connection to interpret the relationship between art and consumer culture using cultural capital transfer and class representation. A qualitative method was used, including a literature review and analysis of example brand campaigns to analyse conceptual themes. The relationships of brands including Absolut, Benetton, Louis Vuitton, Volkswagen, and Allianz with art are examined as cultural and ideological strategies. The study considers how artists, including Magritte, Warhol, and Haring, influence advertising. The meanings art carries in brand communication have several layers, where art gives brands cultural positioning, symbolic capital, identity narratives, and differentiation power alongside aesthetic associations. Iconic art serves as a meaningful strategic component for contemporary marketing.

Keywords: Art and Brand Communication, Cultural Capital, Visual Culture, Icon, Identity Construction.

¹Öğr. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bodrum Güzel Sanatlar Fakültesi, Milas Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, İşletme Yönetimi Programı, e-mail: burakpekun@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8480-0202

İkonik Sanat Eserlerinin Marka İletişim Stratejilerinde Kullanımı: Anlam, Kimlik ve Tüketim

Öz

Bu makale, ikonik sanat eserlerinin marka iletişim stratejilerinde nasıl kullanıldığını kültürel, sembolik ve stratejik boyutlarıyla incelemektedir. Markalar, sanat eserlerini yalnızca estetik bir unsur olarak değil; kimlik, prestij, anlam ve aidiyet üretimi gibi işlevlerle bütünleşik biçimde kullanmaktadır. Sanat, markalara seçkinlik ve kültürel derinlik kazandırmaktadır; tüketiciyle kurulan ilişkiyi görsel, duygusal ve sembolik düzeyde derinleştirmektedir. Çalışmada Baudrillard'ın tüketim nesnesi yaklaşımı, Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı, Belk'in genişletilmiş benlik kuramı ve Mirzoeff'in görsel kültür anlayışı kuramsal temel olarak kullanılmıştır. İlk olarak sanatın görsel kültürde nasıl ikonlaştığı ve popüler kültürde nasıl dolaşıma girdiği ele alınmıştır; ardından sanatın marka kimliği oluşturma, sembolik değer katma ve duygusal bağ kurma işlevleri değerlendirilmiştir. Sanatın tüketim kültürüyle ilişkisi kültürel sermaye aktarımı ve sınıfsal temsiller üzerinden açıklanmıştır. Yöntem olarak nitel analiz benimsenmiştir, literatür taramasına ek olarak seçili kampanyalarda görsel analiz yapılmıştır. Absolut, Benetton, Louis Vuitton, Volkswagen, Allianz gibi markaların sanatla kurdukları ilişki, estetik tercihlerden öte kültürel ve ideolojik stratejiler olarak değerlendirilmiştir. Magritte, Warhol, Haring gibi sanatçıların reklam üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Sonuç olarak, sanatın marka iletişimde taşıdığı anlam çok katmanlıdır. Estetik bir unsur olmanın ötesinde sanat, markalara kültürel konumlama, sembolik sermaye, kimlik anlatısı ve farklılaşma gücü sunmaktadır. Bu bağlamda sanat, çağdaş pazarlama stratejilerinin yüzeysel değil, anlam derinliği olan bir bileşenidir.

Anahtar Kelimeler: Sanat ve Marka İletişimi, Kültürel Sermaye, Görsel Kültür, İkon, Kimlik İnşası.

INTRODUCTION

Brands are increasingly incorporating artworks into their communication strategies in order to establish deeper connections with consumers and to capitalize on culturally embedded meanings. The primary research question of this study concerns why and how art is employed in this context. As Baudrillard (1998, p. 134) observes, artworks are not merely aesthetic objects but also consumption symbols used in the production of meaning. In this regard, although art may lose its originality once it is made available for consumption, it continues to function as a potent form of cultural capital for brands. From the perspective of Belk's (2013, pp. 477–478) “extended self” approach, the appropriation of artworks by brands also plays a role in the construction of consumer identity.

This article aims to explore how art has become a strategic instrument in brand communication. It examines how art is used in brand identity building, the layers of meaning it conveys, and how it is positioned in consumer perception. This intersection of art and advertising will be analysed through visual icons, cultural representations, and symbolic values.

A qualitative analytical method was adopted. Following a literature review to establish the conceptual framework, a thematic theoretical analysis was conducted through selected case examples.

This article offers a theoretical and case-based framework for understanding how iconic artworks are utilized in brand communication. After the introduction, the concept of the icon, visual culture, and the role of artworks in meaning-making are discussed, establishing their relationship with branding processes. The subsequent section evaluates the function of art in brand identity formation strategies and its influence on positioning processes in the consumer mind. The following section examines how art is transformed within the context of cultural capital and consumer culture, with particular emphasis on its role in identity construction. The analysis section presents examples from the campaigns of specific brands to demonstrate how iconic artworks are employed. The conclusion summarizes the main findings of the study, provides a general assessment of the role of art in brand communication, and offers suggestions for future research.

ICONIC ARTWORKS AND MEANING-MAKING

In the context of visual culture, the term “icon” refers not only to a recognizable visual image but also to a symbol entrenched in cultural memory, one that is reproducible and carries multiple layers of meaning. According to Dyer (2009, pp. 74–75, 98–108), icons are among the fundamental building blocks of visual communication and function as symbols so deeply embedded that they evoke immediate associations in the viewer. In this sense, artworks possess not only aesthetic value but also cultural, historical, and social meanings that render them iconic.

The process through which an artwork becomes iconic begins when it is recognized and reproduced not only within artistic circles but also in broader public spaces. In *Ways of Seeing*, Berger (1972, p. 19) notes that this process is particularly accelerated by reproduction. Berger (1972, p. 19) argues that the more an artwork is reproduced and re-presented in different contexts, the more it becomes distanced from its original context; however, this distancing does not

diminish its impact but, on the contrary, contributes to its popularization. For instance, Leonardo da Vinci's *Mona Lisa* is not merely a portrait; over the centuries, it has been reproduced in various media platforms, becoming a cultural icon whose meaning has continually expanded.

Sturken and Cartwright (2009, p. 36) locate the power of icons in their reproducibility and interpretability. Iconic images are not structures that become fixed through repetition; rather, with each reuse, they accumulate new layers of meaning (Sturken & Cartwright, 2009, p. 38). Therefore, the frequent use of artworks in advertising, fashion, and media serves to strengthen their position within visual culture. The circulation of art in popular culture became especially pronounced through the work of Andy Warhol, who reproduced everyday and iconic images—such as the Campbell's soup can or the Marilyn Monroe portrait—to question their aesthetic nature and expose the commercialization of art. Such reproduction processes both commodify artworks and solidify them in cultural memory.

In advertising, the use of such icons blurs the boundaries between product and art. As Dyer (2009, pp. 73–77) argues, integrating art into advertising strategies endows a product not only with visual appeal but also with cultural depth. In this way, art serves as more than an aesthetic reference—it becomes a mediator of emotional and cultural connection with the consumer.

In conclusion, the concept of the icon in visual culture is dynamic rather than static. Within this framework, artworks become iconic through reproduction and acquire new meanings in each new context, rendering them powerful and versatile symbols for brand communication.

BRAND IDENTITY AND THE STRATEGIC USE OF ART

Brand identity constitutes the core structure shaping how a brand is perceived in the consumer's mind. According to Kapferer (2008, pp. 171–183), brand identity is formed through the brand's historical origins, values, visual language, and the nature of its relationship with the consumer. This structure is not limited to a logo or a slogan; it is a holistic construct interwoven with layers of meaning. Today, in the construction of brand identity, art plays a particularly significant role in generating symbolic and emotional value.

Art is strategically employed by brands to convey prestige and cultural depth. Artworks—especially those associated with high culture—signal that a brand transcends ordinariness and occupies a distinguished position. Schroeder (2005, p. 1293) refers to this process as “the transfer of cultural capital.” In other words,

brands seek to appropriate the historical and aesthetic meanings embedded in art, thereby fostering both trust and admiration among consumers. This is a particularly common strategy among brands operating in the luxury segment.

Art also functions as a means of forging emotional connections. Consumers who feel an affinity toward certain art movements or artists may form deeper relationships with a brand. In this respect, art becomes not merely an aesthetic component but also a marker of belonging and an emblem of identity. Kapferer (2008, pp. 155–156) notes that a brand's emotional strength can elevate it to the status of a beloved brand. The meanings conferred by art play a crucial role in establishing this emotional bond. Artistic references can convey the message that a brand offers not only a product but also a lifestyle and a system of values.

Furthermore, Schroeder (2005, pp. 1292–1293, 1300) emphasizes that the narrative formed through the fusion of art and brand contributes to brand mythology. Such narratives aid in securing a lasting place in the consumer's mind. For example, when a brand transforms a collaboration with an artist into a compelling story, it can create a deep cultural and emotional impact, not merely a visual one. This strategy enhances consumer loyalty while reinforcing the brand's distinctive identity.

In conclusion, integrating art into brand identity is not simply a design choice but a strategic act of meaning-making. Art operates as a multifaceted tool that strengthens brand positioning, fosters consumer connections, and supports long-term brand equity.

ART, CULTURAL CAPITAL, AND CONSUMER CULTURE

Although art has historically been regarded as a field of production associated with aesthetic and cultural values, in today's consumer culture, its meaning extends beyond aesthetics. Bourdieu's (1984) concept of cultural capital provides a fundamental framework for understanding this transformation. According to Bourdieu (1984, pp. 70–83, 114–120, 133–134), cultural capital refers to a form of advantage acquired through education, taste, and cultural knowledge. This capital plays a decisive role in reproducing class distinctions and social hierarchies. In this sense, artworks function not merely as aesthetic objects but as the materialized form of cultural capital.

With the integration of art into consumption, artworks are no longer confined to galleries or museums; they also appear in everyday consumer domains such as fashion, interior design, packaging, and advertising. This proliferation imbues art with not only visual but also symbolic value. Holt (2004, pp. 1–12) explains how

such symbolic content becomes iconic through brands, noting that art-representative products are transformed into “status symbols” that carry cultural meaning. A product featuring an Andy Warhol piece or inspired by a classical painting transcends ordinariness, evoking in the consumer a sense of social distinction and cultural belonging.

This transformation of art also shapes how individuals express their identities. Consumption is no longer merely an act of fulfilling needs but also a practice of meaning-making and identity construction. Arsel and Bean (2013, pp. 899–900) describe this process through the concept of “taste regimes”—structures in which specific social groups develop a shared understanding of what is “proper” or “sophisticated.” Within these structures, artworks become tools through which consumers display their cultural capital. For instance, an individual who hangs a Klimt reproduction in their home signals not only aesthetic appreciation but also a class-based and cultural stance.

Similarly, the association of art with high culture offers brands a valuable instrument. Companies integrating art into their brand communication manage to deliver indirect and layered messages to consumers. This message often implies: “Those who choose this brand possess refined taste, cultural knowledge, and selectivity.” In this way, art bestows prestige both on the product and on its user. As Bourdieu (1984, pp. 244–246, 291, 318–328) asserts, cultural capital is conveyed not only through knowledge or education but also through symbols, and art is among the foremost of these symbols.

The relationship between art and consumer culture also entails the risk of commodifying and trivializing art. However, rather than causing a loss of meaning for the consumer, this often results in art becoming more accessible and functional. As Holt (2004, pp. 1–12) notes, the commercialization of cultural meanings becomes a narrative strategy for brands—one that allows art to be integrated into contemporary consumer practices without erasing its historical context.

In conclusion, the relationship between art and consumption encompasses aesthetic, sociological, symbolic, and strategic dimensions. Through cultural capital, art assumes a multifaceted role in individual identity formation, the expression of social status, and the meaning-making processes of brands. Art-representative products are not merely “products” for the consumer; they are also expressions of social belonging, cultural knowledge, and personal taste.

APPLICATION CASE ANALYSES

Art not only adds aesthetic value to products in brand communication but also functions as a carrier of symbolic and cultural meanings. Van Niekerk and Conradie (2016, p. 243), in their study of 150 print advertisements in South Africa, identified three main strategies by which art is used in brand communication: prestige transfer, association with innovation, and presenting the production process as an artistic creation.

In prestige transfer, art confers cultural exclusivity upon the brand. For instance, the Bellingham wine brand used Michelangelo's fresco *The Creation of Adam* to anchor its luxury positioning in association with this iconic work (van Niekerk & Conradie, 2016, p. 244). This use is explained by the "art infusion effect," whereby the positive associations of art are transferred to the product. Supported by elements such as ornate frames, gallery atmospheres, or expressions like "masterpiece," this strategy positions the product within an exclusive sphere (van Niekerk & Conradie, 2016, p. 241).

The second strategy employs modern art to support brands' claims of creativity and innovation. Volkswagen's campaigns inspired by surrealist aesthetics, or Toyota's collage works reminiscent of Jeremy Wolff, present brands as boundary-pushing and innovative figures (van Niekerk & Conradie, 2016, pp. 245–246). In these campaigns, viewers are not expected to possess art knowledge; it is sufficient that the visual style is associated with creativity (van Niekerk & Conradie, 2016, p. 244).

The third approach likens the production process to artistic labor. Brands such as Alessi emphasize craftsmanship and meticulousness by equating product design with sculpture or painting (van Niekerk & Conradie, 2016, p. 247). This approach appeals to a hedonic consumer profile oriented more toward emotional and aesthetic satisfaction than mere functionality (van Niekerk & Conradie, 2016, p. 237).

Another example in which art merges with national icons is the "icon myth transfer" model discussed by Scarpaci et al. (2018, p. 321). In Cuba, a state-sponsored perfume brand adopted the name of ballerina Alicia Alonso, transferring her grace, resilience, and cultural representational power to the product (Scarpaci et al., 2018, p. 327). In Chile, Pisco Mistral drew upon the name of Nobel laureate poet Gabriela Mistral and her connection with the Elqui Valley to create cultural depth. Consumers described the drink as "smooth as doña Gabriela's verses" (Scarpaci et al., 2018, p. 328).

The photo-based campaigns of Benetton and the artist collaborations of Absolut demonstrate that art functions not merely as decoration but as a bearer of ideological and emotional meanings. Arielli (2018) notes that Absolut, through collaborations with artists such as Warhol and Haring, transformed the product into a cultural object. Barbara Krueger's consumption-critical slogans, adapted to advertising aesthetics, reinforced this positioning. In the fashion industry, collaborations such as those between Dalí and Schiaparelli or Louis Vuitton and Sherman or Abramović reveal art's role as a marker of exclusivity and cultural depth (Arielli, 2018).

Magritte's surrealist techniques have also exerted significant influence on advertising design. Othman (2021, p. 120) observes that campaigns disrupting the relationship between image and text to unsettle expectations capture viewers' attention for a longer period. Volkswagen's "Lemon" campaign directly reflects Magritte's play with the relationship between meaning and sign (Othman, 2021, p. 118). Absolut's bottle visuals presented in impossible spaces and Allianz's use of pipe motifs are further examples of Magritte's influence (Othman, 2021, pp. 117–120).

Oliviero Toscani, who worked for Benetton, combined aesthetics with shock value to create advertisements that foreground social issues. The campaign depicting AIDS patient David Kirby on his deathbed evoked classical Pietà iconography, producing both cultural familiarity and moral questioning (Scontrino, 2017, p. 3). Such visuals aim to generate symbolic tension in the viewer rather than deliver a direct message (Scontrino, 2017, p. 5).

The visual strategies of art–brand interaction have been classified by Díaz and Chaves Martín (2016, pp. 97–98) under eleven headings. Assigning artist names to products, as in Citroën Xsara Picasso, or slogans such as "The Art of Travelling" (Louis Vuitton), aims to elevate cultural capital (Díaz & Chaves Martín, 2016, pp. 102–103). Visual quotations, however, produce a stronger effect. The use of Vermeer's *La Lechera* in dairy products or Van Gogh's self-portrait in LEGO advertisements exemplifies meaning production based on the recognizability of art (Díaz & Chaves Martín, 2016, pp. 104–105).

The labels of Mouton Rothschild wines, which feature artworks by Dalí, Picasso, and Warhol, are a means of creating an elite quality perception (Díaz & Chaves Martín, 2016, p. 106). Nescafé Dolce Gusto's art-themed machines establish a transitional space between product and art (Díaz & Chaves Martín, 2016, p. 107). Absolut's "Absolut Art" series, which began with Warhol's drawing, represents the transformation of the advertisement into an art object itself (Díaz & Chaves

Martín, 2016, p. 107). Spaces such as the Mustang Art Gallery physically integrate art into brand identity (Díaz & Chaves Martín, 2016, p. 108).

Louis Vuitton's "artification" strategy is one of the most institutionalized examples of such integration. Masè and Cedrola (2017, p. 156) note that this strategy restores the declining value of luxury through art. The brand positions itself as a cultural actor through artist collaborations, special collections, in-store gallery spaces, and initiatives such as the Louis Vuitton Foundation (Masè & Cedrola, 2017, pp. 163–169). Design collaborations with artists such as Murakami and Yayoi Kusama aim to connect with younger audiences (Masè & Cedrola, 2017, p. 170). In this way, Louis Vuitton becomes not only a fashion brand but also a lifestyle brand imbued with high cultural capital (Masè & Cedrola, 2017, p. 177).

Finally, understanding how artist brands are formed is also valuable in the context of branding. Preece and Kerrigan (2015, pp. 1–3) show that artist brands are created through a multi-stakeholder narrative process involving actors ranging from curators to collectors. This structure transforms the artist's individual production into a collective brand value (Preece & Kerrigan, 2015, pp. 9–11). The artist's life story, works, and representatives collectively evolve into a brand narrative that reshapes over time (Preece & Kerrigan, 2015, pp. 13–14).

These examples demonstrate that art in brand communication is not merely a decorative element but a strategic tool bearing multilayered meanings. Art adds value to brands across a wide spectrum—from aesthetics to ideology, from cultural capital to emotional connection.

It is evident that in the relationship between brands and art, recourse is made not only to visibility but also to abstract representations. Marchand (1985, p. 276) notes that in early advertising, abstract images such as beams of light were employed to imbue products with divine or sacred meaning. Such symbols are still used by luxury brands today; meaning is constructed not through the functional value of the product, but through the "sublimity" attributed to it. The ambiguity of such imagery evokes both aesthetic and emotional responses in the viewer.

Similarly, Manovich (2001, p. 182) argues that in contemporary media environments, the effect of reality is produced not solely through visual resemblance but through multisensory and interactive experiences. In this context, brands do not merely display artworks; they create experiences by involving the user in an aesthetic interface. The interactive art experiences offered by brands such as Louis Vuitton in gallery and store settings remove the viewer

from a passive position, transforming them into an active participant in the brand narrative (Manovich, 2001, p. 183).

Finally, Mirzoeff (2002, p. 3) explains the concept of “intervisuality” as the process through which images gain meaning in interaction with one another and are recontextualized across different media environments. Artworks used in brand communication thus function not only as markers of recognizability but also as tools of political and cultural representation. According to Mirzoeff (2002, p. 6), images play an active role in identity construction for the viewer, and brand imagery in this regard carries not only aesthetic but also ideological meanings.

Theoretically, the functionality of art in brand communication should be evaluated not only on an aesthetic level but also on ideological, cultural, and emotional planes. Arielli (2018) emphasizes that brands are no longer merely product identifiers but producers of cultural and symbolic meaning. In this sense, art becomes a tool that contributes to identity and belonging construction, beyond mere aesthetics. Collaborations with artists such as Warhol or Haring generate not only artistic but also emotional and social associations. This enables the consumer to internalize a worldview that aligns with art (Arielli, 2018).

Mirzoeff (2002, p. 3) defines contemporary visual culture through the concept of “intervisuality.” This framework allows brands to recontextualize artworks within media environments. According to Mirzoeff (2002, p. 3), images are not merely visual but are intensely mediated representations that carry ideological weight. In this sense, brand images function not only as markers of recognition but also as agents in the production of cultural and political value (Mirzoeff, 2002, pp. 4–6). The use of art by brands directly influences the consumer’s process of visual identity formation.

Van Niekerk and Conradie (2016, p. 236) note that art is often deliberately selected from the Western tradition. This indicates that brands target specific cultural capital. The preference for art movements such as the Renaissance or modernism evokes associations of exclusivity and universality in the consumer. This positions the product not merely as a commodity but also as a vehicle of cultural representation (van Niekerk & Conradie, 2016, pp. 241–244).

The impact of Magritte on advertising design is explained in Othman’s (2021, pp. 117–120) study through social adaptation theory. Unexpected and contextually incongruous visuals challenge cognitive schemas, extending the viewer’s attention and interpretive engagement. Such surrealist strategies not only enhance the visual memorability of the product but also associate the brand with values such as intelligence, creativity, and awareness (Othman, 2021, p. 120).

Manovich (2001, p. 182) contends that in media environments, reality is now constructed not only through visual resemblance but also through multisensory experience. Interactive interfaces enable the user's involvement in the aesthetic experience. This allows art to be understood not merely as a displayed object but as an experience-producing element integrated with the user (Manovich, 2001, p. 183). The gallery-like store designs of brands such as Louis Vuitton are concrete examples of this approach.

Marchand (1985, p. 276) examines how abstract visuals have historically produced sacred associations in advertising. Symbols such as beams of light create the impression that a product possesses divine or exalted qualities. This strategy continues to be employed by luxury brands today, with investment made in the symbolic rather than functional value of the product. Aesthetic ambiguity diversifies the meanings consumers attribute to the product.

Preece and Kerrigan (2015, pp. 1–3) explain the process by which an artist becomes a brand as a multi-stakeholder narrative structure. The artist's identity is shaped not only by their own production but also by relationships with curators, collectors, and media actors. This structure transforms art from an individual creative sphere into a collective market value (Preece & Kerrigan, 2015, pp. 9–11). The artist brand is not a fixed entity; it survives as a mythos that changes according to market dynamics (Preece & Kerrigan, 2015, pp. 13–14).

All these approaches reveal that art in brand strategies is not a superficial decorative device but a multilayered producer of meaning. Art is a powerful tool that reinforces symbolic capital, signals ideological positions, and establishes an aesthetic bond between consumer and brand.

CONCLUSION

This article has demonstrated how artworks carry strategic meanings in brand communication and how such use shapes the cultural, symbolic, and emotional bonds formed with consumers. It has emphasized that art is not merely an aesthetic component but also a producer of meaning offered for consumption. As Baudrillard (1998, p. 134) notes, even when an artwork loses its originality upon entering the context of consumption, this does not negate its symbolic function. Within the framework of Belk's (2013, p. 477) extended self theory, art becomes an extension that contributes to the consumer's identity construction.

In visual culture, the concept of the icon, as Dyer (2009, p. 75) explains, derives its meaning not only from recognition but also from its capacity to generate associations. Berger's (1972, p. 19) concept of reproduction elucidates the

process by which art is integrated into popular culture. This process makes the use of art in advertising both possible and effective. Warhol's approach of multiplying cultural images has paved the way for the commodification of art while simultaneously offering new narrative possibilities for brands.

In line with Kapferer's (2008, pp. 171–183) brand identity model, art is used to make brands' historical and cultural values visible. Schroeder's (2005, p. 1293) account of cultural capital transfer explains brands' efforts to evoke trust and admiration in consumers through art. In this respect, art functions as both a carrier of prestige and a facilitator of emotional connection.

Bourdieu's (1984, p. 114) theory of cultural capital helps us understand the role of art in consumer culture at a sociological level. Holt's (2004, p. 12) iconic brand approach shows how this capital is objectified through brands. Arsel and Bean's (2013, p. 899) concept of the "taste regime" explains how consumers articulate class affiliation and identity expression through art.

The campaigns examined in the final section have concretized the visual and strategic manifestations of this theoretical framework. Classifications such as those of Van Niekerk and Conradie (2016, p. 243) have revealed the multilayered uses of art in advertising. As Othman (2021, p. 120) has noted, Magritte's surrealism creates attention in advertising by challenging cognitive schemas, while brands such as Louis Vuitton, as Masè and Cedrola (2017, p. 177) have observed, have transformed art into a component of corporate identity.

In conclusion, art is a significant asset for brands. It carries multidimensional functionality—from identity construction to cultural capital, from aesthetic experience to ideological representation strategies. The diversity of meanings art holds in brand communication has made it not a superficial, but rather a profound and symbolic component of marketing strategies.

REFERENCES

- Arielli, E. (2018). Brand. In *International Lexicon of Aesthetics*.
<https://doi.org/10.7413/18258630008>.
- Arsel, Z., & Bean, J. (2013). Taste regimes and market-mediated practice.
Journal of Consumer Research, 39(5), 899-917.
<https://doi.org/10.1086/666595>.
- Baudrillard, J. (1998). *Tüketim Toplumu*. Ayrıntı Yayınları.

- Belk, R. W. (2013). Extended self in a digital world. *Journal of Consumer Research*, 40(3), 477–500. <https://doi.org/10.1086/671052>.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. BBC and Penguin Books.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Díaz, O. H., & Chaves Martín, M. Á. (2016). Art in advertising: Types of visual art usage in commercial communication. *Revista Comunicación y Medios*, (34), 96–113. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2016.42715>.
- Dyer, G. (2009). *Advertising as Communication*. Routledge.
- Holt, D. B. (2004). *How Brands Become Icons: The Principles of Cultural Branding*. Harvard Business School Press.
- Kapferer, J. N. (2008). *The New Strategic Brand Management: Creating and Sustaining Brand Equity Long Term* (4th ed.). Kogan Page.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. MIT Press.
- Marchand, R. (1985). *Advertising the American Dream: Making Way for Modernity, 1920–1940*. University of California Press.
- Masè, S., & Cedrola, E. (2017). Louis Vuitton's art-based strategy to communicate exclusivity and prestige. In B. Jin & E. Cedrola (Eds.), *Fashion Branding and Communication: Palgrave Studies in Practice: Global Fashion Brand Management* (pp. 155–179). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52343-3_6.
- Mirzoeff, N. (2002). The subject of visual culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The Visual Culture Reader* (2nd ed., pp. 3–23). Routledge.
- Othman, H. (2021). René Magritte as an inspiration for modern advertising design. *International Design Journal*, 11(4), 113–125. <https://dx.doi.org/10.21608/idx.2021.180863>.
- Preece, C., & Kerrigan, F. (2015). Multi-stakeholder brand narratives: An analysis of the construction of artistic brands. *Journal of Marketing Management*, 31(11–12), 1207–1230. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2014.997272>.
- Scarpaci, J. L., Coupey, E., & Reed, S. D. (2018). Artists as cultural icons: The icon myth transfer effect as a heuristic for cultural branding. *Journal of Product & Brand Management*, 27(3), 320–333. <https://doi.org/10.1108/JPBM-02-2017-1416>.

- Schroeder, J. E. (2005). The artist and the brand. *European Journal of Marketing*, 39(11/12), 1291–1305. <https://doi.org/10.1108/03090560510623262>.
- Scontrino, A. (2017). Creativity and color. *Visual Communication and Technology Education Faculty Publications*, (42). https://scholarworks.bgsu.edu/vcte_pub/42.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2009). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Van Niekerk, A., & Conradie, M. (2016). Branding through art: The commercial value of visual and linguistic signs of art. *Critical Arts*, 30(2), 233–251. <https://doi.org/10.1080/02560046.2016.1187795>.

EXTENDED ABSTRACT

Brands increasingly incorporate iconic artworks into their communication strategies to build emotional resonance and leverage culturally embedded meanings. This study examines how and why art functions as a strategic resource in brand communication. As Baudrillard (1998) argues, artworks operate as aesthetic consumption symbols that generate meaning; although commercialisation may erode originality, art retains symbolic authority as cultural capital. From Belk's (2013) "extended self" perspective, the appropriation of art by brands contributes to consumer identity formation, embedding products within broader cultural narratives.

The study investigates art's strategic role in branding by analysing how artworks shape brand identity, what symbolic layers they introduce, and how they influence consumer perception. Positioned at the intersection of art and advertising, this field is explored through visual icons, cultural representation, and symbolic value. A qualitative methodology is adopted, combining a review of foundational literature with thematic and conceptual analysis of selected cases. The article first discusses the concept of the icon and art's role in meaning production, then examines art's contribution to brand identity strategies and consumer responses. It further analyses art's transformation within consumer culture through cultural capital and identity frameworks, concluding with illustrative examples and directions for future research.

In visual culture, an icon is a widely recognised image embedded in collective memory. Dyer (2009) describes icons as visual triggers that evoke immediate associations, gaining their status through aesthetic, cultural, historical, and social resonance. Artworks become iconic when they move beyond elite art circles and

achieve mass recognition. Berger (1972) notes that reproduction accelerates this process: the more an artwork is copied and circulated, the more it becomes detached from its original context while accumulating new meanings. The Mona Lisa exemplifies this shift from singular artwork to global cultural symbol.

Sturken and Cartwright (2009) emphasise that icons gain power through reproducibility and reinterpretation. Rather than losing meaning through repetition, iconic images accrue new layers with each use, especially in advertising, fashion, and media. Warhol's work, which transformed everyday objects and celebrities into repeatable visual motifs, illustrates how art becomes central to contemporary visual culture. In advertising, iconic artworks blur the boundary between product and culture. Dyer (2009) argues that art not only enhances visual appeal but also lends cultural depth, enabling emotional and symbolic engagement with consumers. Through repeated use, artworks become dynamic communicative tools that strengthen brand messaging.

Brand identity encompasses the historical roots, values, visual language, and audience relationships that shape consumer perception (Kapferer, 2008). Art contributes to this identity by adding symbolic richness and emotional value. Many brands use art to signal prestige and cultural credibility, drawing on high-culture associations to imply distinction. Schroeder (2005) conceptualises this as cultural capital transfer, where the authority of artworks enhances brand trust and admiration, particularly in luxury sectors.

Art also fosters emotional bonds. Consumers may feel connected to certain artistic styles or figures, deepening their attachment to brands that reference them. Kapferer (2008) notes that emotional resonance elevates brands into beloved cultural markers; art strengthens this resonance by positioning brands within lifestyle and identity frameworks. Narratives emerging from brand–artist collaborations further contribute to brand mythology (Schroeder, 2005), creating memorable stories that support long-term loyalty and differentiation.

Within consumer culture, art's role extends beyond aesthetic value. Bourdieu's (1984) cultural capital theory explains how artworks function as markers of knowledge, taste, and social advantage. As art moves from galleries into everyday products, packaging, interiors, and media, its symbolic weight increases. Holt (2004) argues that symbolic content becomes iconic through branding, so that products referencing Warhol or classical art evoke status and identity. Art also shapes identity through expressive consumption. Arsel and Bean's (2013) "taste regimes" describe how social groups define what is tasteful; displaying or consuming art-related objects signals cultural affiliation and sophistication.

Brands leverage this by embedding art in their communications, implying that their consumers possess refined taste and cultural discernment.

However, art's integration into consumer culture can also lead to commercial dilution. Holt (2004) notes that commodified artistic meaning becomes narrative capital for brands, adapting art's relevance to contemporary consumption while drawing on its historical significance.

Empirical cases illustrate diverse strategies for incorporating art into branding. Van Niekerk and Conradie (2016) identify three modes: prestige transfer, creative association, and artistic framing of production. Prestige transfer appears in Bellingham Wine's use of Michelangelo's Creation of Adam to evoke luxury. Creative association uses modern or surrealist styles, as seen in Volkswagen and Toyota campaigns, to signal innovation without requiring art literacy. Artistic framing is exemplified by Alessi, which presents its design processes as sculptural craftsmanship.

Other cases demonstrate how art conveys cultural narratives. Scarpaci et al. (2018) describe "icon myth transfer," where brands draw on figures such as ballerina Alicia Alonso or poet Gabriela Mistral to evoke heritage and identity. Absolut's collaborations with Warhol and Haring, Benetton's politically charged campaigns, and Magritte-inspired advertising by Volkswagen and Allianz show how art can generate attention, emotional impact, and ideological messaging. Luxury brands such as Louis Vuitton use art collaborations and institutional involvement to enhance prestige through "artification" (Masè & Cedrola, 2017). Artist brands themselves emerge through multi-stakeholder narratives shaped by curators, collectors, and media (Preece & Kerrigan, 2015).

Overall, art has become a layered semiotic and strategic element in branding. Iconic artworks contribute to brand identity, prestige, emotional connection, and cultural positioning. Theoretical perspectives from Baudrillard, Belk, Bourdieu, and others situate these practices within broader debates on consumer culture and symbolic capital. Future research may explore non-Western art references, digital art formats, and audience reception of art-based branding.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, 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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 15.07.2025

Submitted date

Kabul tarihi 23.12.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 19.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kaymaz, Y. S. (2026). Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Malullük ve Engellilik Kavramlarının Sınırları. *Journal of History School*, 80, 346-367.

TÜRK SOSYAL GÜVENLİK SİSTEMİNDE MALULLÜK VE ENGELLİLİK KAVRAMLARININ SINIRLARI

Yavuz Selim KAYMAZ¹**Öz**

Sosyal riskler bireylerin hayatları boyunca karşılaşmaları olağan ve bireylerin ihtiyaçlık riskiyle karşılaşmasına yol açan unsurlardır. Muhtelif şekillerde tasnif edilebilen sosyal risklerden biri de hastalık ve sakatlık gibi fiziksel durumlarla ilişkili olan “fizyolojik” risklerdir. Fizyolojik riskler, iş kazaları ve meslek hastalıklarından kaynaklanabildiği gibi ayrıca normal yaşam koşullarında da ortaya çıkabilen ve bireyleri dezavantajlı konuma sürükleyen unsurlardır. Sosyal güvenliğin bireylerin ihtiyaçlık riskine düşmesini engelleme işlevi bulunmaktadır ve devletler bu yönde farklı koruma politikaları geliştirmektedirler. Çalışmanın amacı Türk sosyal güvenlik sisteminde malullük ve engellilik kavramlarının mevzuatta hangi sosyal haklara tekabül ettiğini belirleyerek kavramların farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda malullük sigortası, engelli emekliliği, iş göremezlik ödenekleri gibi hakların yanı sıra primsiz sistemden ve farklı kanunlardan sağlanan haklar incelenmiştir. Çalışmada hastalık veya sakatlık durumuna maruz kalmış bireylerin sigortalılık durumlarına göre erişebilecekleri sosyal haklar sistematik sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Engellilik, Malullük, Sosyal Risk, Sosyal Güvenlik, Dezavantajlılık, Türkiye

¹ Doktor Öğretim Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sigortacılık ve Sosyal Güvenlik Bölümü, yavuzselimkymz@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0698-901

Limits of Invalidity and Disability Concepts in The Turkish Social Security System

Abstract

Social risks are factors that individuals encounter throughout their lives and that lead to them to face the risk of need. One type of social risk, which can be classified in various ways, is “physical” risks related to physical conditions such as illness and disability. Physical risks can arise from occupational accidents and diseases, may also occur under ordinary living conditions which may put individuals at a disadvantage. Social security has the function of preventing individuals from falling into need, and states develop various protection policies in this regard. The purpose of the study is to clarify which social rights the concepts of invalidity and disability correspond to in the Turkish social security system legislation, thereby highlighting the differences between the concepts. Within this scope, invalidity insurance, disability pensions, incapacity benefits, as well as rights provided by the non-contributory system and various laws have been examined. The study systematically presents the social rights which individuals have suffered from illness or disability can access according to their insurance status.

Keywords: Disability, Invalidity, Social Risk, Social Security, Disadvantage, Türkiye

GİRİŞ

Sosyal riskler insanın hayatı boyunca karşılaşması muhtemel ve kişinin gelirinin azalmasına, kesilmesine ya da giderinin artışına yol açan sonuç olarak bireylerin muhtaçlık riskine maruz kalmasına sebep olan risklerdir. Sosyal riskler niteliklerine göre *fizyolojik*, *sosyo-ekonomik* aynı zamanda *kaynaklarına* ve *sonuçlarına* göre muhtelif biçimlerde tasnif edilebilmektedir (Arıcı, 2015, s.6-11). Toplumsal refahı sağlamanın bir aracı olan “sosyal güvenlik” bireyleri koruma ve toplumsal bütünleşmeyi sağlama hedefleri bulunan kamusal politikalarıdır. Dolayısıyla sosyal risklere karşı önlem alınması da sosyal politikanın temel amaçlarından. Aynı zamanda kamusal bir politika olmasına rağmen sosyal politika, “devlet” kaynağı dışında “piyasa”, “aile”, “sivil toplum” kaynakları tarafından da sunulmaktadır (Aysan, 2020, s.6).

Sosyal politika ile ilgili genel kabul edilen en temel kabul “dar” ve “geniş” anlamda sosyal politika ayrımında dayanmaktadır. Dar anlamda sosyal politika işçi/işveren arasındaki sorunlarla ilgilenirken, geniş anlamda ise işçi/işveren ilişkilerinden ziyade toplumun genelini hedeflediğinden dolayı dezavantajlı grupları da kapsama almaktadır. (Tuna, Yalçıntaş, 2011, 31-32) Temel haklara erişimde zorluk yaşayan gruplar olarak nitelendirilen “dezavantajlı gruplar”, kadınlar, göçmenler, yaşlılar ve engelliler gibi ülkelere göre farklılık da gösterebilen muhtelif gruplardan oluşmaktadır.

Sanayi öncesi dönemde hayırseverlik anlayışı ekseninde refah hizmetleri sunulurken yaşanan krizler (veba, büyük buhran), sanayi devrimi gibi sosyo-ekonomik dönüşümlere zemin hazırlayan olaylar sosyal hakların genişlemesini ve devletlerin rol alması sürecini doğurmuştur. Sosyal haklar zorunlu refah devleti hizmeti haline gelmiştir; uluslararası anlamda İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Uluslararası Çalışma Örgütü (UÇÖ)’ne ait sözleşmeler sayesinde sosyal güvenlik politikaları devletlerin uygulamak zorunda olduğu politikalar haline gelmiştir. (Kaymaz, 2024, 184-188)

Çalışmanın amacı “malullük” ve “engellilik” kavramlarını açıklamak suretiyle zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilen bu kavramlarla ilgili belirsizliği gidererek kavramların hukuki boyutta sosyal haklar açısından farklılıklarını ortaya koymaktır. Dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek olan engelli/malûl bireylerin hangi sosyal haklara sahip olduklarını Türk sosyal güvenlik sistemi perspektifinden incelemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türk sosyal güvenlik sisteminin iki temel sütunu olarak nitelendirilebilecek olan “primli sistem” ve “primsiz sistem” baz alınarak, “sosyal sigortalar” ve “sosyal yardım/hizmet” alanlarında bulunan hastalık/sakatlık sahibi kişinin faydalanabileceği sosyal haklarla ilgili bütüncül bir yaklaşım kurgulanmıştır. Belli başlı sebeplerden dolayı iş kazası, hastalık vb. durumlarında çalışanın faydalanabileceği sosyal hakların salt “malullük sigortası” ile sınırlı değildir. Engellilik ile ilgili sosyal hakların yanı sıra ayrıca iş kazası ve meslek hastalıkları sigortasından kaynaklı sürekli/geçici iş göremezlik ödenekleri gibi farklı sosyal haklar da mevcuttur.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve veri kaynağı olarak halihazırda geçerli malullük ve engellilik ile ilgili sosyal hakların düzenlendiği ilgili yasal düzenlemeler (kanun, genelge vb.) analiz edilmiştir. Kavramsal içeriklerin netleştirilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde tanımlamalara değinilmiştir. Çalışmada Türkiye’de malullük sigortasının tarihçesi, malullük sigortasından yararlanma şartları sunulmuştur. Diğer taraftan engelli emekliliğine ilişkin şartlar açıklanarak ilgili sosyal hakların farkları ortaya çıkarılarak somutlaştırılmıştır. Kısa vadeli sigorta kollarına bağlı olarak ve yine hastalık şartlarına bağlı elde edilen sürekli ve geçici iş göremezlik ödeneklerine çalışmada değinilmiştir. Sonuç olarak bir hastalık/sakatlık durumuna maruz kalan ya da iş kazası geçiren işçinin sigortalılık durumu, engellilik oranı, çalışma gücü kaybı gibi değişkenlere bağlı olarak bireylerin hangi sosyal haklara kullanabileceği çalışmada somutlaştırılmıştır. Çalışmada bir yönüyle malullük, engellilik, kavramları semantik bakımından ve temsil ettikleri sosyal haklar açısından bütüncül

yaklaşım ile ele alınmıştır. Kavramların sadece uygulama yönünden değil kavramsal bakımından anlamları açıklanarak ve hem “hukuki” hem de “sosyal” boyutuyla çalışmaya derinlik kazandırılması hedeflenmiştir.

DEZAVANTAJLILIK, SOSYAL POLİTİKA VE SOSYAL GÜVENLİK İLİŞKİSİ

Sosyal politika geçmiş dönemden beri hayırseverlik (flantropi) anlayışıyla uygulanmış devam eden süreçte devletlerin zorunlu olarak uyguladığı “refah hizmetleri” haline gelmiştir. Nitekim vatandaşlığın sosyal boyutu bulunmaktadır ve Marshall tarafından ifade edilen “sosyal vatandaşlık” refah devletinin temeli olarak nitelendirilmiştir (Andersen, 1990, s.21).

Sosyal politikanın genel anlamında tasnifi “dar” ve “geniş” anlamda sosyal politika ayrımına dayanmaktadır. Dar anlamda işçi-işveren ilişkilerine dayanan sorunlarla ilgilenirken geniş anlamda toplumun tamamının refahını sağlayan bir yapıya bürünmüştür ve dezavantajlı gruplar da dahil olmak üzere toplumun genelinin refahını sağlayarak toplumsal bütünleşmeyi hedeflemektedir (Tuna ve Yalçıntaş, 2011, 31-32).

Bu bağlamda “malullük” ve “engellilik” kavramının netleştirilmesi ve sosyal politika ile ilişkisinin belirlenmesi için dezavantajlılık kavramının açıklanması gerekmektedir. Dezavantajlılık “... sadece geleneksel olarak belirtilen; ırk, etnik köken, yoksulluk ve cinsiyet gibi nedenlere odaklanmamaktadır. Kavram genellikle “kendi kendine yeterlilik için gerekli araçlara erişim engeline” odaklanmaktadır” şeklinde tanımlanmıştır (Kablay ve Yaşar-Şimşek, 2024, s.14). Tanımdan anlaşılacağı üzere belirli sebeplerden dolayı (iş kazası, doğuştan ya da sonradan hastalık, vb.) hayatını devam ettirmek isteyen insanların temel haklardan yararlanmak için gerekli araçlara ulaşamaması durumunda dezavantajlı durumuna düştüğü anlaşılmaktadır. Sosyal politikanın, “bütünleştirici ve kapsayıcı” özelliğe sahip olduğu düşünüldüğünde “dezavantajlı gruplar” dahil uygulanacak politikaların toplumsal entegrasyonun sağlanması yolunda atılması gereken adımlardır (Reisman, 2001, s.41).

Sosyal güvenlik hakkının evrensel nitelik kazanması; bir insan hakkı olması hukuki normlar tarafından güvence altına alınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde (İHEB) “Her şahsın, cemiyetin bir üyesi olmak itibariyle, sosyal güvenliğe hakkı vardır; haysiyeti için ve şahsiyetinin serbestçe gelişmesi için zaruri olan ekonomik, sosyal ve kültürel hakların milli gayret ve milletlerarası iş birliği yoluyla ve her devletin teşkilatı ve kaynaklarıyla mütenasip olarak gerçekleştirilmesine hakkı vardır.” şeklinde belirtilmiştir.

(<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>, Erişim:02.06.2025) Anayasa’da “... Herkes, sosyal güvenlik hakkına sahiptir. Devlet, bu güvenliği sağlayacak gerekli tedbirleri alır ve teşkilatı kurar” şeklinde i mevzuatımızda da sosyal güvenlik hukuki güvence altına alınmıştır. (1982 Anayasası/md.60) Hukuki olarak düşünüldüğünde İHEB “her şahsın” ibaresini kullanırken, Anayasa ise “herkes” ibaresini kullanmıştır; her iki hükümde “eşitlik” ilkesine atıf yapıldığı görülmektedir.

Sosyal politikanın temel işlevi sayılabilecek olan toplumsal bütünleşmenin sağlanması yolunda önemli bir engel sosyal dışlanmadır. Sosyal dışlanma, her ne kadar yoksullukla aynı anlamda kullanılmış olsa da yoksulluk kavramına göre çok daha “geniş kapsamlı, çok boyutlu, dinamik” özellikler barındırmaktadır (Selek-z, Balta, 2020, s.81). Sosyal dışlanma, “bireylerin ya da grupların kısmen ya da tamamen yaşadıkları toplumda tam katılımının dışında kalmaları” şeklinde tanımlanmıştır. (Rawal, 2008, s.164). Aynı zamanda sosyal dışlanmanın “ekonomik, sosyal ve siyasi” bakımından yansımaları bulunmaktadır. (Beall ve Piron, 2005, s.9). Çalışmanın konusu bakımından değerlendirildiğinde dezavantajlı gruplardan biri olan mall ve engelli bireylerinde de sosyal dışlanmaya maruz kalabileceği anlaşılmaktadır. Bu maruziyeti açıklayan bir unsur ise “damgalanma” dezavantajlılık ile ilişkili değinilmesi gereken önemli bir kavramdır. “Damgalanma genellikle belirli bir hal veya nitelikle özdeşleştirilen “utanç ibaresi” olarak tanımlanır. Damgalanmaya maruz kalmış kişiler toplumun diğer elemanlarına göre farklı muamele grrleri” (Bond, 2017, s.3). “Damgalanma” ile ilgili yapılan bu tanım “eşit olmayan muameleler” bütünü olarak tanımlanan ayrımcılık ile örtüşmektedir (Güven, Gümüş-Dönmez, 2023, s.290). Damgalanma, bireyleri diğerlerinden ayıran özelliklere bağlı olumsuz yaklaşımları ve inançları kapsamaktadır ve bu yaklaşımlar bireyler tarafından iselleştirildiğinden dolayı ayrımcılığa sebep olmaktadır ve bu durum sosyal politikanın refah sağlama amacıyla çelişmektedir. (Rizzo, Calandi, Faranda, Rosano ve Vinci, 2024). Sonuçta bir sosyal dışlanmaya maruz kalmaları muhtemel grupların sosyal güvenliğinin sağlanması sosyal bütünleşmenin ve nihai olarak toplumsal refahın sağlanması yolunda önemli bir adımdır ve aynı zamanda hukuki normlarda güvence altına alınmış bir zorunluluktur.

MALULLÜK, ENGELLİLİK VE İLİŞKİLİ DİĞER KAVRAMLAR

Sosyal risk kavramının kapsamı: malullük ve benzeri kavramların analizi

Yaşlılık, malullük, engellilik, sakatlık, hastalık vb. durumların sosyal güvenlik ile ilişkisini somutlaştırmak adına sosyal güvenlik ve sosyal risklerin tanımı bu bölümde açıklanmıştır. Aslında tanımlardan anlaşılacağı üzere sakatlık, engellilik ve malullük statüleri farklı olmakla birlikte bireyin iyi olmama durumu başka bir deyişle genel kabul edilebilir sağlık standartlarının altında kalınan durumları açıklamaktadır. “*Engellilik, özürlülük, sakatlık, yeti yitimi*” kavramları anlam kargaşasına sebebiyet vermektedir. (Kahraman-Güloğlu, 2022, s.292) Kaynakların, ilgili kavramları kullanırken tutarlılık göstermemesi de anlamlar hakkında belirsizlik oluşmasının bir nedenidir (Şişman, 2012, s.71). Ancak söz konusu kavramların hukuki statüleri, örneğin “sigortalılık ilişkisi” ya da “hastalığın veya sakatlığın derecesi” gibi şartların varlığı söz konusu kavramların ayırımı daha net anlaşılmasını sağlamaktadır.

Sosyal güvenlik, belli başlı sebeplerden dolayı geliri kesilen kişilerin muhtaçlık riskine düşmesini engelleyen bir sistemdir. (Ayhan, 2012, s.43). Tanımdan anlaşılacağı üzere sosyal riskleri odak noktasına alınmış ayrıca “sosyal güvenliğin” tazmin etme fonksiyonundan bahsedilmiştir; bu bağlamda “sosyal risk” kavramına değinmek gerekmektedir. Sosyal risk, “*kişi ve ailelerin kendi bünye ve şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal muhtaçlık ve yoksunluk yaratan her türlü durum*” dur. (Yılmaz, Göktürk, 2019, s.81). Dolayısıyla devletin sosyal risklere karşı uygulayacağı politikalar “malullük sigortası”, “engelli emekliliği”, “engelli aylığı” ayrıca “geçici/sürekli iş göremezlik ödenekleri”, hastalık/sakatlık durumunda başvurulabilecek sosyal güvenlik uygulamalarına örnek teşkil etmektedir. Yazgan, bireylerin en önemli algıladığı tehlikeleri yaşlılık ve malullük olarak değerlendirmiştir. (Yazgan, 2019, s.109). Ayrıca bir sosyal risk olarak malullük “fizyolojik” bir tehliktir ²(Arıcı, 2015, s.7).

Devletler ise “*sosyal sigorta, sosyal yardım/hizmet*” gibi modern sosyal güvenlik tekniklerini kullanarak vatandaşlarına hizmet sunmaktadırlar (Arıcı, 2015, s.18-24). Dolayısıyla primli sisteme dayanan “sosyal sigortalar”, ayrıca primsiz sistemde yer alan sosyal haklara çalışmada değinilmesi aynı zamanda Türk sosyal güvenlik sisteminin katmanlı yapısının anlaşılmasına da katkı sağlamaktadır.

² Yazar, fizyolojik tehlikeleri “*hastalık, sakatlık, yaşlılık, doğum yapmak*” olarak tasnif etmiştir; malullük ise bir hastalık/sakatlık özelliği barındırdığı için fizyolojik riskler grubunda değerlendirilebilir.

Malûl, bir sözlük anlamında “*Hasta mariz, hastalıklı, illetli, sakat*” olarak tanımlanmıştır. (Parlatır, 2006, s.1009). Ayrıca, kelimenin Arapça kökenli olduğu ve “illet” kelimesinden türetildiği belirtilmiştir (Bağcı, 2014, s.6). TDK ise malûl kelimesini “*sakat(kimse)*”, “*hasta (kimse)*” anlamında değerlendirmiştir (TDK, 2011, s.1616). “Malullük” kavramı salt semantik anlamıyla değerlendirildiğinde doğrudan herhangi bir istihdam, sigortalılık ilişkisi, işgücü kaybı gibi şartlar barındırmamaktadır. Ancak, Seyyar tarafından yapılan tanımda malullük; “*Çalışma gücünün, kısmen ya da tamamen yitirilmesi//...*” olarak tanımlanmıştır. (Seyyar, 2008, s.285). Tanım özellikle bireyin “istihdam” edilememesi başka bir deyişle çalışma hayatından soyutlanmasını ve sonuç olarak gelir elde etme yetisinin kaybedilmesini odak noktasına almaktadır.

“Malullük” ve “engellilik” sosyal güvenlik hukuku açısından değerlendirildiğinde farklı sosyal haklara tekabül ettikleri anlaşılmaktadır; bu farklılık şu şekilde belirtilmiştir, “*Çalışma gücü kaybı oranı olan %60 ile %60 özür oranı aynı anlama gelmez. Bu oranlar farklı yönetmeliklerle tespit edilmektedir. Malûl sayılan sigortalılarımız veya hak sahipleri herhangi bir işte çalışamaz. Özürlü vatandaşlarımız ise özür durumlarına uygun işlerde çalışabilir*” (SGK, 2013, s.2).

Tanımlardan çıkarım yapıldığında kavramlar arasında en belirgin fark “istihdam edilme” başka bir deyişle çalışma hayatında kalma kıstasına dayanmaktadır; aynı zamanda “çalışma gücü kaybı”, “özür oranı” kavramları farklılıklar içermektedir. Türk sosyal güvenlik sisteminde “malullük sigortası” münferiden düzenlenmiş ayrı uzun vadeli bir sigorta koluyken “engelli emekliliği” yaşlılık sigortası altında düzenlenmiştir. (5510 sayılı kanun/md.28) Ayrıca fizyolojik riskler bakımından diğer bir uygulama kısa vadeli sigorta kolları; “iş kazası ve meslek hastalıkları” ve “hastalık” sigortası mevzuatımızda yer alan diğer sosyal haklardır. (5510 sayılı kanun/md.3)

Malullük sigortasının tarihçesi

Tarihsel süreçte malullük sigortası “... *İki seneye yaklaşan bir hazırlık devresinden sonra 15 Haziran 1883 de, yani Bismarck'm başvekilliği esnasında ilk olarak Hastalık-sigortası Kanunu isdar edildi; bunu 1884-87 senelerinde çıkartılan Kaza-sigortası ile 1889 da kabul edilen İhtiyarlık ve Malullük-sigortalı takip etti*” belirtildiği üzere Almanya’da Bismarck döneminde hastalık sigortasının ardından uygulamaya koyulmuştur (Zâ,dil, 2012, s.40).

Türkiye özelinde ise süreç cumhuriyet öncesi/sonrası dönem olarak açıklanmaktadır. Cumhuriyet öncesi dönemde hastalanan ve sakatlanan işçiye teavün sandıklarından yapılan yardımlar malullük sigortası örneği olarak

nitelendirilirken devam eden süreçte Batı'nın yaşadığı sanayileşme sürecinin sonucunda Osmanlı'da teavün sandıklarının varlığını sona ermiştir (Orhan, 2015, s.205-206) Cumhuriyet sonrası dönemde ise malullük sigortası ülkemizde muhtelif kanunlarda düzenlenmiş ama tam anlamıyla ilk 1957 tarihli 6900 sayılı “Malûliyet, İhtiyarlık ve Ölüm Sigortaları Kanunu” ile girişi sağlanmış ve söz konusu kanunla uzun vadeli sigorta kollarının hepsi kapsama alınmıştır, devam eden süreçte 1964 tarihli 506 sayılı kanunda belirli değişiklikler yapılarak düzenlenmiştir. (Kerimoğlu, 2004: s.50-51) En güncel haliyle 5510 sayılı “Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu”nda uzun vadeli bir sigorta kolu olarak düzenlenmiştir. (5510 sayılı kanun/md.26) Malullük sigortası Uluslararası Çalışma Örgütü (UÇÖ) ‘ne ait 102 Nolu Sosyal Güvenliğin Asgari Normları Hakkında Sözleşmesi’nde yer alan sigorta kollarından biridir. (<https://www.ilo.org/tr/resource/102-nolu-sosyal-guvenlik-asgari-standartlar-sozlesmesi>, Erişim:03.06.2025)

Engelli ve sakat kavramları

Çalışmanın odak noktasında yer alan ve açıklanması gereken diğer önemli bir kavram “engellilik” halidir. “Malullük” ile arasındaki farkın netleştirilmesi için değinilmesi gereken ve Türk sosyal güvenlik mevzuatında yer edinen diğer önemli bir unsur “engellilik” halidir. TDK’ye göre engelli “*1.Engeli olan, manialı.2.Vücutunda eksik veya kusuru olan.....*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011, s.800). Önsal, “özürlü”, “engelli” ve “sakat” kavramları denk anlamda “*doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi*” değerlendirmiştir (Önsal, 2011, s.403). TDK ise “sakat” kavramını “*Vücutunda hasta veya eksik bir yanı olan, engelli, özürlü*” ve “*Bozuk veya eksik*” değerlendirmiştir (TDK, 2011, s.2012).

Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan bir tanımda “*...engellilik noksanlık, özürlülük ve malûliyet kavramlarıyla açıklanmaktadır. Sağlık bakımından noksanlık psikolojik, anatomik veya fiziksel yapı ve fonksiyonlardaki bir noksanlığı veya dengesizliği ifade etmektedir. Özürlülük, sağlık alanında bir noksanlık ya da sakatlık sonucu meydana gelen ve normal sayılabilecek bir insana oranla bir işi yapabilme yeteneğinin kaybedilmesi ve kısıtlanma durumu olarak tanımlanmaktadır*” şeklinde belirtilmiştir. (Yenipazarlı, Çondur, Cömertler, 2020, s.79). Seyyar, engelli kavramını “*özürlü, engelli, sakat*” kavramını anlamda kullanılmış ve “*Hangi sebeple ve hangi oranda olursa olsun,*

fiziki, zihni veya ruhi yapılarında bir eksiklik veya bozukluğu olan kişi...” olarak tanımlamıştır (Seyyar, 2008, s.336).

5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun” da engelli tanımı yapılmış; “*Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen bireyi,*” şeklinde tanımlanmıştır. (5378 sayılı kanun, md.3/c) Esasen kanun tanımı dezavantajlılık tanımında yer alan hakların eşit kullanılamaması durumuna ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan tanımlamalar ışığında değerlendirildiğinde genel olarak bir hastalık/sakatlık ve iyi olmama halinin varlığı anlaşılırken Seyyar tarafından yapılan malullük tanımında vurgulanan “sigortalılık” ilişkisi diğer tanımlarda bulunmamaktadır. Sakat kavramının engelli, özürlü kavramlarının daha genel kapsama hitap ettiği anlaşılmaktadır. Tanımlar doğrudan bir çalışma gücü kaybı, sigortalılık ilişkisi bir zorunluluk barındırmadığından engelliliğin, malullük kavramından daha geniş bir kapsama sahip olduğu anlaşılmaktadır.

TÜRKİYE’DE UYGULANAN MALÛL VE ENGELLİ POLİTİKALARI

Türkiye’de malullük sigortası

Mevzuatta en son haliyle malullük sigortası, ilgili kanunda diğer uzun vadeli (ölüm, yaşlılık) sigorta kollarıyla birlikte düzenlemiştir. (5510 sayılı kanun/md.3) Ayrıca malullük, Türk sosyal güvenlik sisteminde genel hatlarıyla “*adi malullük, harp malullüğü ve vazife malullüğü*” üç temele dayanmaktadır (Emek, 2020, s.37).

İlgili yararlanma şartları şu şekilde düzenlenmiştir;

“a) *En az on yıldan beri sigortalı bulunup, toplam olarak 1800 gün veya başka birinin sürekli bakımına muhtaç derecede malûl olan sigortalılar için ise sigortalılık süresi aranmaksızın 1800 gün malullük, yaşlılık ve ölüm sigortaları primi bildirilmiş olması, ...*” MADDE 27- (Değişik: 17/4/2008-5754/md.15) *Ancak, sigortalı olarak ilk defa çalışmaya başladığı tarihten önce sigortalının çalışma gücünün %60'ını veya vazifesini yapamayacak derecede meslekte kazanma gücünü kaybettiği önceden veya sonradan tespit edilirse, sigortalı bu hastalık veya engelliliği sebebiyle malullük aylığından yararlanamaz*” (5510 sayılı kanun/md.26). Ayrıca ilgili maddede düzenlenen önemli diğer bir husus malûllerin çalışabilmesi durumudur. İlgili kısımda “*malullük aylığı almakta iken bu Kanuna göre veya yabancı bir ülke mevzuatı kapsamında çalışmaya*

başlayanların malullük aylıkları, çalışmaya başladıkları tarihi takip eden ödeme dönemi başında kesilir...” şeklinde düzenleme bulunmaktadır; kanun malûller için tekrar çalışmaya kanun cevaz vermemektedir. (5510 sayılı kanun/md.26).

Fakat karşılaştırmak amacıyla değinilecek olursa “engelli emekliliği” için böyle bir sınırlama yoktur, SGDP (Sosyal güvenlik destek primi) uygulaması ile de kanun düzenlenme getirmiştir. 5510 sayılı kanundan sonra ilk defa sigortalı olanlar için SGDP uygulaması kaldırılmıştır. (Değişik üçüncü fıkra: 17/4/2008-5754/18 md.) Dolayısıyla SGDP uygulamasını 5510 sayılı kanun öncesi ve sonrası döneme göre değerlendirmek gerekmektedir. Ayrıca SGDP uygulamasına ilişkin geçiş hükümlerinde muhtelif düzenlemeler mevcuttur; “2330 sayılı Nakdi Tazminat ve Aylık Bağlanması Hakkında Kanuna veya 2330 sayılı Kanun hükümleri uygulanarak aylık bağlanan harp ve vazife malulü” kişiler için uygulamalarda farklılık bulunmaktadır. (Bkz.5510 sayılı kanun/Geçici md.14 – (Ek: 17/4/2008-5754/73 md.)

Beli başlı şartların yanı sıra bireyin çalışma gücünün %60’ını kaybetmesi ve hastalık durumunun ilk defa sigortalılık ilişkisi kurulduktan sonra meydana gelmesi gerekmektedir. Bu konuyla ilgili değinilmesi gereken önemli diğer bir hukuki norm ise 2021 tarihli ve Resmî gazete 31612 sayılı “Maluliyet ve Çalışma Gücü Kaybı Tespiti İşlemleri Yönetmeliği” bulunmaktadır ve yönetmelikte, “sigortalının ağır düzeyde çalışma gücü kaybı tespiti”, “sağlık kurulu raporları”, ihbar ve itirazlar gibi birçok alan ilişkin düzenlemeler bulunmaktadır; aynı zamanda yönetmelik önceki 3/8/2013 tarihli ve 28727 sayılı “Maluliyet Tespiti İşlemleri Yönetmeliği”ni yürürlükten kaldırmıştır. (Yönetmelik, 2021) Hastalığın veya sakatlığın meydana geldiği tarih sigortalılık ilişkisinin başladığı tarihten önce meydana geldiği düşünülürse, birey diğer şartları (prim, sigortalılık süresi vb.) sağladığında dahi malullük sigortasından yararlanamayacaktır. Fakat bu durumda sistem içinde bir boşluk olarak görülmemelidir; “engelli emekliliği”, “sürekli/geçici iş göremezlik ödenekleri” münferiden düzenlenmiş diğer sosyal haklar bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı bu sosyal haklara ait alanların sınırlarını netleştirerek oluşması muhtemel belirsizliği ortadan kaldıran bir “rehber” özelliği sergilemektir.

Türkiye’de engelli politikaları

Esasen Türk mevzuatında tarihsel süreçte dezavantajlılara yönelik muhtelif sosyal politikalar uygulanmıştır; 1981 yılında kurulan “sakatları korumu milli koordinasyon kurulu” bu politikaya bir örnek teşkil etmektedir. (<https://www.aile.gov.tr/eyhgm/genel-mudurluk/kurum-hakkinda/> Erişim: 05.08.2025). Ayrıca söz konusu kurul 1983 yılında “sürekli kurul” olarak faaliyetlerine başlamış ve 1997 yılına kadar devam etmiş, Özürlüler İdaresi

Başkanlığı'nın kuruluşuyla görevi sona ermiştir. (<https://www.aile.gov.tr/eyhgm/genel-mudurluk/kurum-hakkinda/> Erişim tarihi: 05.08.2025).

Türkiye’ de engellilere yönelik politikalar birçok alanda (vergi, istihdam, primli sistem, primsiz sistem) kendini göstermektedir. Genel hatlarıyla değerlendirildiğinde primli sistem açısından engelli emekliliği, malullük sigortasından farklı olarak uygulanan önemli bir engelli dostu politikadır. Diğer taraftan primsiz sistem içinde yer alan ve herhangi bir sigortalılık ilişkisi aranmayan diğer bir uygulama ise “engelli aylığıdır”; söz konusu sosyal haklar hem bireyin kendisine hem de engelli kişinin ebeveynine sunulmaktadır.

İstihdam özelinde değerlendirildiğinde sosyal güvenlik ile ilişkisi olan ve Türk mevzuatında yer alan “korunmalı işyeri” uygulamasıdır. Dolayısıyla malûl statüsünde olmayan fakat bireyin aldığı rapora ve sigortalılık ilişkisine göre değişen “engelli emekliliği” sigortalılık ilişkisi bulunmadığında muhtaçlık durumuna göre “engelli aylığı” söz konusu uygulamaların içeriği yararlanma şartları bölüm içinde sunulmuştur. Ayrıca vergi destekleri; gelir vergisi, özel tüketim vergisi gibi belli başlı kolaylıklar engelliler için sağlanan diğer haklar arasında çalışmanın bu bölümünde sunulmuştur.

Engelli emekliliği

Primli sistem bakımından değerlendirildiğinde kişinin hastalık/sakatlık durumuna bağlı olarak malullük sigortası dışında ayrıca “erken emeklilik” olarak da tabir edilen önemli bir sosyal hak olan “engelli emekliliği” mevzuatımızda düzenlenmiştir. Ayrıca kanun metninde değinildiği üzere söz konusu sosyal haklar salt engelli bireye değil engelli bireyin ebeveynlerine de sağlanmaktadır.

“..., Kurum Sağlık Kurulunca çalışma gücündeki kayıp oranının;

a) %50 ilâ %59 arasında olduğu anlaşılan sigortalılar, en az 16 yıldan beri sigortalı olmaları ve 4320 gün,

b) %40 ilâ %49 arasında olduğu anlaşılan sigortalılar, en az 18 yıldan beri sigortalı olmaları ve 4680 gün, malullük, yaşlılık ve ölüm sigortaları primi bildirilmiş olmak şartıyla ikinci fıkranın (a) bendindeki yaş şartları aranmaksızın yaşlılık aylığına hak kazanırlar.... Bakanlıkça tespit edilen maden işyerlerinin yeraltı işlerinde sürekli veya münavebeli olarak en az 20 yıldan beri çalışan sigortalılar için ikinci fıkrada belirtilen yaş şartı 50 olarak uygulanır. (5510 sayılı kanun/md.28)

Kanun metninden kapsam bakımından “malullük sigortasından yararlanamayan sigortalılara” şeklinde sınır belirtilmiştir; “malullük sigortası” ve “engelli

emekliliği” arasındaki fark alenen kanunda belirtilmiştir (5510 sayılı kanun/md.28). Ayrıca çalışma gücünde meydana gelen kayıplara göre belirli düzeyde belirli miktarda prim ödeme şartı aranmaktadır. Aynı zamanda bakıma muhtaçlık düzeyinde engelli çocuğu bulunanlar için kadınlara sağlanan haklar mevcut primli sistem içerisinde sağlanan haklardandır. (Bkz. 5510 sayılı kanun)

7538 sayılı kanun ve 2025/4 no’lu genelge’ye bağlı değişiklikler

15/1/2025 tarihli ve 32783 sayılı Resmî Gazete’ de 7538 sayılı “Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” yayımlanmıştır. Kanunun getirdiği düzenlemelere istinaden SGK tarafından 2025/4 sayılı Genelge yayınlanmış; belli başlı değişiklik getiren uygulamalar bu genelge ile belirlenmiştir.

Genelge engelli emekliliğiyle ilgili köklü değişiklikler getirmiştir. Önemli değişikliklerden biri yararlanma koşullarına ilişkindir; çalışma gücü kaybı %50–%59 için 16 yıl sigortalılık süresi ve 3700 gün prim ödemesi (eskiden 4320 gün), çalışma gücü kaybı %40–%49 için 18 yıl sigortalılık süresi ve 4100 gün prim ödemesi (eskiden 4680 gün) olarak değiştirilmiştir. (SGK, Genelge: 2025/4)

Ayrıca engellilik derecesine göre hak kazanma koşullarında 15.1.2025 tarihine kadar için eski (506 sayılı) kanun hükümlerinin geçerli olup; vergi indirimine bağlı aylık aylığı uygulaması 15/1/2025 (dahil) tarihi itibarıyla tamamen kaldırılmıştır. Olası hak kayıplarını engellemek adına aylık bağlama oranların için sınırlar (%30 ‘dan az olmaması), yetim aylıkları ve kontrol muayenelerine ilişkin güncellemeler getirilmiştir. (Bkz. SGK, Genelge: 2025/4)

Söz konusu değişiklikler ilgili sosyal haklardan yararlanma hususunda bir erişim kolaylığı ve aynı zamanda düşük aylık bağlama oranını engellemek adına olumlu yönde değişiklik sağlamaktadır. Diğer tarafından vergi indirimi belgesinin kaldırılması sadece “*Kurumca yetkilendirilen sağlık hizmet sunucularının sağlık kurullarınca usulüne uygun düzenlenecek raporlar*” ile hak kazanması diğer taraftan bir kısıtlama olarak göze çarpmaktadır. (5510 sayılı kanun/md.28)

Engelli aylığı

Türk sosyal güvenlik sisteminin diğer önemli ayağı “primsiz sistemdir” dolayısıyla sigortalılık ilişkisi ve prim ödeme gün sayısı sağlanmadan belirli şartlar dahilinde sağlanan yardımlardır. “65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Gücsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Kanun”da düzenlemeler mevcuttur. Kanun belirli şartlara bağlı olarak aylık bağlanmasını sağlamaktadır. (2022 Sayılı Kanun/md.1)

Tablo 1

Yıllara göre engelli ve yakınlarına sağlanan yardım ve yararlanan sayıları

	2020	2021	2022	2023	2024-Aralık
Engelli Aylığı					
Aktarılan Tutar (TL)	4.621.216.064	5.151.065.021	8.464.692.697	14.358.981.552	2.245.586.660
Engelli Aylığı Yararlanıcı Sayısı	617.031	616.548	616.026	618.249	540.439
Engelli Yakını Aylığı Aktarılan Tutar (TL)	548.561.051	620.266.176	1.045.952.636	1.722.337.268	253.681.420
Engelli Aylığı Yakını Yararlanıcı Sayısı	95.540	98.116	100.812	99.900	74.246

Kaynak: Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aylık İstatistik Bülteni, 2024, Erişim tarihi: 22.01.2026.

Tablo 1 'de görüldüğü üzere 2024 yılında itibariyle toplam 2.499.268.080 TL “engelli” ve “engelli yakınına” yardım sunulmuştur, yıllara göre sağlanan yardım miktarlarında artış sağlandığı görülmektedir.

KORUMALI İŞYERİ UYGULAMASI, İSTİHDAM ZORUNLULUĞU ve DİĞER DESTEKLER

Korumalı işyeri uygulaması ve istihdam zorunluluğu

Dezavantajlı grup olarak nitelendirilen “engelliler” için uygulanan ve engelli istihdamını desteklediği için sosyal güvenlik politikası olarak nitelendirilebilecek önemli bir uygulama “korumalı işyeri” uygulamasıdır. Korumalı işyeri “... İş gücü piyasasına kazandırılmaları güç olan zihinsel veya ruhsal engelli bireylere istihdam oluşturmak amacıyla Devlet tarafından teknik ve mali yönden desteklenen ve çalışma ortamı özel olarak düzenlenen işyerini...” olarak tanımlı yönetmelikte yapılmıştır (Yönetmelik, 2022).

Tablo 2

Türkiye’de korumalı işyeri ve çalışan sayısı

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024-Aralık
İşyeri Sayısı	1	7	9	10	10	12	15	14	17
Çalışan Sayısı	8	62	80	90	98	108	132	129	133

Kaynak: Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aylık İstatistik Bülteni, 2024, Erişim tarihi: 22.01.2026.

Ek olarak iş kanununda yapılan düzenlemeyle engelli dostu politika olarak nitelendirilebilecek bir uygulama istihdam zorunluluğudur. 4857 sayılı İş Kanunu'nda “*Engelli, eski hükümlü ve terör mağduru çalıştırma zorunluluğu*” ilgili başlığında yer almaktadır. Kanun metninde “*İşverenler, elli veya daha fazla işçi çalıştırdıkları özel sektör işyerlerinde yüzde üç engelli, kamu işyerlerinde ise yüzde dört engelli ...*” istihdam kanunen zorunlu kılınmış ve engellilerin çalışma hayatına girişi kanun ile güvence altına alınmıştır. (4857 sayılı kanun/md.30) Tablo 2 de görüldüğü üzere 2024 yılı itibariyle 17 korumalı işyeri ve bu işyerlerinde 133 adet çalışan bulunmaktadır.

Diğer destekler

Engellilere yönelik önemli politikalar içeren 5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun” da “*ayrımcılığın engellenmesi*”, “*eğitim/öğretim*”, “*meslekî rehabilitasyon ve rehabilitasyon*”, “*istihdam*” gibi alanlarda düzenlemeler bulunmaktadır. (Bkz. 5378 Sayılı Kanun) Engellilere yönelik sağlanan politikalar salt “primli” ve “primsiz” sistemden sağlanan sosyal haklardan ibaret değildir. “Korumalı işyeri” uygulamasının yanı sıra vergi destekleri de engellilere yönelik önemli politikalar arasında yer almaktadır. 193 sayılı Gelir Vergisi Kanunu'nda “Engelli İndirimi” bulunmaktadır (193 Sayılı Kanun/ md.31). Ayrıca diğer bir örnek 197 sayılı Motorlu Taşıt Vergisi kanunun 4.Maddesinde mevcuttur; ilgili kanunda “istisnalar” düzenlenmiş ve engelliler için destek sağlanmıştır. (Bkz.197 sayılı Kanun) 4760 sayılı Özel tüketim Vergisi Kanunu'nda engelliler için muhtelif düzenlemeler bulunmaktadır. (Bkz. 4760 sayılı kanun) söz konusu uygulamalar vergi desteklerine gösterilen örneklerdir. Ayrıca gümrük vergisi, emlak vergisi, katma değer vergisi gibi farklı vergi türlerinde de engellilere yönelik vergi destekleri bulunmaktadır (Bkz. Engelliler İçin Vergi Rehberi, 2018).

SÜREKLİ / GEÇİCİ İŞ GÖREMEZLİK ÖDENEĞİ

Hastalık/sakatlık riskine maruz kalan bireylerin, derecesine göre Türk mevzuatında düzenlenen diğer bir sosyal hak sürekli/geçici iş göremezlik ödenekleridir. 5510 sayılı kanunda iş kazası ve meslek hastalığına bağlı olarak ortaya çıkabilecek ve malullük/engellilikten farklı olarak kısa vadeli sigorta kollarına altında “sürekli/geçici iş göremezlik” ödenekleri sunulmaktadır. (Bkz.5510 sayılı kanun) Örneğin kanunun sağlamış olduğu iş göremezlik ödenegini sunan önemli bir durum kadının “analık” durumudur. “*Hastalık ve analık sigortasından sigortalıya hastalık veya analık hallerine bağlı olarak*

ortaya çıkan iş göremezlik süresince, günlük geçici iş göremezlik ödeneği verilir” (5510 sayılı kanun/md.16).

Genel bir değerlendirme yapıldığında analık durumu bir hastalık/sakatlık durumuna tekabül etmektedir ve dolayısıyla bu durumda bulunan bireyin çalışmaması ve gelir elde edememesi durumu oluşması muhtemeldir fakat malullük sigortası ya da engelli emekliliği bakımından değerlendirildiğinde bu şartları sağlamayan çalışan diğer bir kısa vadeli kollarında düzenlenmiş olan sosyal haklar olan sürekli/geçici iş göremezlik ödeneğinden yararlanmaktadır.

Tüm verilen bilgiler ışığında aynı anda iki sosyal haktan örneğin hem sürekli iş göremezlik hem malullük gibi ya da hem engelli emekliliği hem iş göremezlik ödeneklerinin aynı anda alınıp alınamayacağı ayrıca tartışmalı bir konu olup her bir hakkın münferiden değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin engelli emekliliğinin şartlarından biri malullük sigortasından yararlanamamaktır ya da primsiz sistemden yararlanma koşullarından biri başka bir kurumdan hak sağlanmamasıdır. Bu durumda aynı anda iki aylık almaya ilişkin engel bir durum yoksa mevzuatta başka bir düzenleme bulunmaktadır. Kanunun detaylı düzenleme yaptığı nokta *“aylık ve gelirlerin birleştirilmesi”* uygulamasıdır.(5510 sayılı kanun/md.54) Çalışmanın ana konusu olan bazı kısımlarla kesişen yerler şu şekilde özetlenebilir; *“Hem malullük hem de yaşlılık aylığına hak kazanan sigortalıya, bu aylıklardan yüksek olanı, aylıklar eşitse yalnız yaşlılık aylığı”, Malullük, vazife malullüğü veya yaşlılık aylığı ile birlikte, ölen eşinden dolayı da aylığa hak kazanan sigortalıya her iki aylığı, ...”* şeklinde düzenlemeler bulunmaktadır. (Bkz.5510 sayılı kanun/md.54)

SONUÇ

İnsanlar hayatları boyunca belli başlı risklere maruz kalmaktadırlar ve bu sosyal riskler bireylerin muhtaçlık sorunu ile karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Sosyal güvenliğin en temel hedeflerinden biri muhtaçlığı engellemek olduğundan sosyal risklere karşı önlem almak bir kamu görevidir. Özellikle sanayi devriminden sonra gelişen süreçte sosyal politika dar anlamda işçi/işveren ilişkisine dayanan sorunlardan daha geniş bir kapsama ulaşmış ve dezavantajlı gruplar dahil toplumun tamamını hedefleyen ve devlet tarafından uygulanması zorunlu olan politikalar haline gelmiştir. Dolayısıyla dezavantajlı gruplar olarak nitelendirilen ve temel haklara erişimde zorluk yaşayan göçmen, kadın, engelli vb. gruplar hakkında sosyal güvenlik politikaları, toplumsal entegrasyonu sağlanması için dikkate alınması gereken gruplar haline gelmiştir. Aynı zamanda sosyal güvenlik temel bir insan hakkı olarak hukuken güvence altına alındığından uygulanması

Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Malullük ve Engellilik Kavramlarının...

zorunlu politikalarlardır. Türkiye açısından değerlendirdiğinde ise sosyal güvenlik sisteminin temel iki sütunu olarak “primli” ve “primsiz” sistem aracılığıyla devlet sosyal güvenlik politikalarını toplumsal refahı sağlamak adına uygulamaktadır.

Sosyal güvenlik için önemli bir norm olan ve ülkelerin belirli bir standart sağlamasını hedefleyen 102 nolu ILO sözleşmesinde yer alan “malullük” sigortası ülkemizde de muhtelif kanunlarla ve en son haliyle 5510 sayılı kanunla uygulanmıştır. Malullük ve engelli tanımlarından anlaşılacağı üzere her ne kadar hastalık, sakatlık ve iyi olmama gibi anlamlar taşısa da hukuki açıdan değerlendirildiğine ikisi farklı uygulamalara karşılık gelmektedir; dolayısıyla elde edecekleri haklar bakımından farklılaşmalar bulunmaktadır. Kanundan anlaşılacağı üzere malullüğü engelli kavramından ayıran en önemli özellik sigortalılık ilişkisidir. Ortaya çıkan hastalık durumunun ilk defa sigorta ilişkisi kurulduktan sonra meydana gelmesi malullük için aranan şartlardan biridir ve aynı zamanda sigortalılık süresi ve prim ödeme gün sayısı, malûl sayılma gibi şartlar da malullük sigortasından faydalanmak için gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında düşünülecek olursa herhangi biri sebeple (rapor vb.) bu şartları sağlamayan bir kişi malullük sigortasından yararlanmadığında sistem dışı kaldığı yani sosyal güvenceden yoksun kaldığı anlamı çıkmamaktadır. Yine şartlara bağlı olarak “engelli” halinin sağlanması durumunda elde edilecek farklı haklar bulunmaktadır, sosyal güvenlik salt sosyal sigortalardan ibaret olmadığı için primsiz sistem içinde yer alan “sosyal yardım” ve “sosyal hizmetler” engellilik için önem arz etmektedir. Engelli emekliliği, Türk sosyal güvenlik sisteminde yer alan önemli bir uygulama olup primli sistem içinde yer almaktadır. Ayrıca herhangi bir sigorta ilişkisi aranmayan “2022 Sayılı Kanun Kapsamındaki Engelli ve Yaşlı Aylıkları Kanunu”nda düzenlenen ve “Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıflarına” yapılan başvuru sonucunda elde edilen sosyal haklardır. Engelli istihdamına yönelik iş kanununda “engelli ve eski hükümlü” çalıştırmayla ilgili düzenlemeler bulunmaktadır. Ayrıca engelliler için muhtelif gelir vergisi, özel tüketim vergisi, motorlu taşıt vergisi gibi örnekler dışında vergi kolaylıkları mevzuatta düzenlenmiştir.

Özetle herhangi bir şekilde iş kazası geçiren ya da hastalanan/sakatlanan işçinin, haklarını üç temel alanda değerlendirmek gerekmektedir. İlk olarak meydana gelen hastalık/sakatlık durumu sonucunda bireyin “malûl” statüsünde olduğu tespit edildiyse uzun vadeli bir sigorta kolu olan “malullük sigortasından” gerekli şartlara bağlı olarak (prim ödeme gün sayısı ve sigortalılık süresi) yararlanılabilir ve ayrıca kanunda düzenlenen özel durumlar; “harp” ve “vazife” malullüğü de faydalanılacak diğer sosyal haklardır. Fakat “malûl” sayılma hali gerçekleşmediyse ve yine de belirli bir düzeyde engellilik durumu varsa sosyal

güvenlik sisteminde düzenlenen “erken emeklilik” olarak da nitelendirilen “engelli emekliliği” uygulamasına başvurulabilir fakat engelli emekliliği “primli” sistem içerisinde yer almaktadır başka bir deyişle prim ödeme gün sayısı gibi şartları barındırmaktadır. Önemli ayırt edici bir nokta malullüğün “çalışmama” yani iş hayatından tamamen soyutlanmasına engelliliğin ise “kısmi istihdam” imkanına dayanmaktadır.

Sonuç olarak primli sistem gereksinimi karşılayamayalar için primsiz sistemde yer alan sosyal yardım/sosyal hizmet kategorisinde engelli aylığı kişinin kendisine ya da ailesine sağlanmaktadır. Ayrıca engelliler için korumalı işyeri ve vergi muafiyetleri gibi farklı alanlarda sağlanan yardımlar da bulunmaktadır. Hastalığın/sakatlığın niteliğine bağlı olarak engelli emekliliği ve malullük dışında düzenlenmiş diğer önemli uygulamalar sürekli/geçici iş göremezlik uygulamalarıdır; söz konusu uygulamalar kısa vadeli bir sigorta kolu olan iş kazası ve meslek hastalıkları sigortasından sağlanmaktadır. Kanunun düzenleme yaptığı diğer bir nokta aylıkların birleştirilmesidir ve aynı anda aylık alınmasına ilişkin engel bulunup bulunmaması ayrıca dikkat edilmesi gereken bir alandır. Tüm bilgiler ışığında hak temelli ve ihtiyaç temelli yaklaşım farkının bu alanda da tezahürü görülmektedir. Aynı zamanda Türk sosyal güvenlik sisteminin katmanlı yapıya sahip olduğu da anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Andersen, G. E. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton University Press.
- Arıcı, K. (2015). *Türk Sosyal Güvenlik Hukuku*. Gazi Kitabevi.
- Ayhan, A. (2012). Sosyal güvenlik kavramı ve sosyal güvenlik ilkeleri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1), 41-55.
- Aysan, M.F. (2020). *Geleceğin Türkiye'sinde Sosyal Politikalar*. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Bağcı, M. (2014). Malûliyet ve vazife malûliyeti, (Tez No: 386900) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Beall, J., Piron, I. H. (2005). *Dfid Social Exclusion Review*. The London School of Economics and Political Science.
- Bond Disability and Development group. (2017). *Stigma, Disability and Development*. November, Published by Bond, Society Building.

- Emek, O. (2020). Türk sosyal güvenlik hukukunda malullük sigortası, (Tez no: 648035) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, Z. & Gümüş Dönmez, F. (2023). Ayrımcılık, türleri, nedenleri ve sonuçları: otel çalışanlarının bakış açısıyla bir inceleme. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 20(2), 288-307. <https://doi.org/10.24010/soid.132538>.
- Kablay, S. & Yaşar Şimşek, G. (2024). Türkiye’de dezavantajlılık: engelliler ve sosyal politika. İbrahim Görücü (ed) *Sosyal Politikada İleri Araştırmalar* içinde, 13-35.
- Kahraman Güloğlu, F. (2022). Engellilik hakkında kavramsal karmaşanın nedenleri ve Türkiye’deki durum. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 291-315. <https://doi.org/10.33417/tsh.989123>
- Kaymaz, Y, S. (2024). Vebadan refaha sosyal politikanın kurumsallaşması: kısa bir tarihsel analiz. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(71), 183-193.
- Kerimoğlu, H. B. (2004). Sosyal sigortalar kanunu açısından maluliyet sigortası, (Tez no:141168), [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Orhan, S. (2015). Osmanlı devleti’nde tanzimat sonrası dönemde sosyal güvenlik düzenlemeleri. *İş ve Hayat*, 1(1), 193-210.
- Önsal, N. (2011). *Endüstri İlişkileri Sözlüğü*. Türk-İş.
- Parlatır, İ. (2006). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Yargı Yayınevi.
- Rawal, N. (2008). Social inclusion and exclusion: a review. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 2,161-180.
- Reisman, D. (2001). *Richard Titmuss Welfare and Society Second Edition*. Palgrave Macmillan.
- Rizzo, A., Calandi, L., Faranda, M., Rosano, M. G., & Vinci, E. (2024). The link between stigmatization, mental health, disability, and quality of life, *Authorea*. <https://doi.org/10.22541/au.171987267.76573027/v1>.
- Selek Öz, C. & Balta, S. (2020). Türkiye’de sosyal dışlanma algısı: SAÜ çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri bölümü öğrencileri üzerine bir alan araştırması, (ed.) Abdülkadir Altınsoy, *Sakarya Üniversitesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Seçme Yazılar-IV*:81-94.

- Seyyar, A. (2008). *Sosyal Siyaset Terimleri Ansiklopedik Sözlük*. Sakarya Kitabevi.
- Şişman, Y. (2012). Özürlülük alanında kullanılan kavramlar üzerine genel bir değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(28), 69-85.
- T.C. Maliye Bakanlığı. (2018). *Gelir İdaresi Başkanlığı, Engelliler İçin Vergi Rehberi*. Mükellef Hizmetleri Daire Başkanlığı Yayın No: 277.
- T.C. Sosyal Güvenlik Kurumu Başkanlığı. (2025). *Emeklilik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, Genelge, 2025/4.
- T.C. Sosyal Güvenlik Kurumu. (2013). *Tüm Yönleriyle Malûliyet*. Yayın No: 78, Sosyal Güvenlik Bilgi Serisi:11.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tuna, O., Yalçıntaş, N. (2011). *Sosyal Siyaset*. Filiz Kitabevi.
- Yazgan, T. (2019). *İktisatçılar İçin Sosyal Güvenlik Ders Notları*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Yenipazarlı, A., Çondur, F., Cömertler, N. (2020). Engelli bireylerin kamu hizmetlerinden memnuniyeti: Nazilli ilçesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(7), 77-93.
- Yılmaz, M. & Göktürk, İ. (2019). *Sosyal Problemler ve Sosyal Risk Analizi Kahramanmaraş Kentsel alanı Araştırması*. Iksad Publications.
- Zâ,dil, E. (2012). Sosyal sigortaların mahiyet ve vazifeleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (3), 36-64.

Resmî Gazete

- Resmî Gazete, 193 sayılı Gelir Vergisi Kanunu, S.10700, c.1, 31.12.1960.
- Resmî Gazete, 197 sayılı Motorlu Taşıtlar Vergisi Kanunu, S.11342, 23.02.1963.
- Resmî Gazete, 2022 sayılı 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Güçsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Kanun, S.5642, c.5, 10.7.1976.
- Resmî Gazete, 4760 sayılı Özel Tüketim Vergisi Kanunu, S.24783, c.7, 6.6.2002.
- Resmî Gazete, 4857 sayılı İş Kanunu, S.5134, c.42, 22.5.2003.

Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Malullük ve Engellilik Kavramlarının...

Resmî Gazete, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, S.25868, c.44, 7.7.2005.

Resmî Gazete, 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, S.26200, c.45, 31.5.2006.

Resmî Gazete, Korumalı İşyerleri Hakkında Yönetmelik, S.31732, 27.01.2022.

Resmî Gazete, Maluliyet ve Çalışma Gücü Kaybı Tespiti İşlemleri Yönetmeliği, s.31612, 28.09.2021.

Resmî Gazete, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, S.17863, c.22, 18.10.1982.

İnternet Kaynakları

<https://www.aile.gov.tr/eyhgm/genel-mudurluk/kurum-hakkinda>, Erişim tarihi: 16.06.2025.

<https://www.aile.gov.tr/sgbd/istatistik-sayfalari/aylik-istatistik-bulteni/>, Erişim tarihi: 12.05.2025.

<https://www.ilo.org/tr/resource/102-nolu-sosyal-guvenlik-asgari-standartlar-sozlesmesi>, Erişim tarihi: 12.06.2025.

<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>, Erişim tarihi: 08.07.2025.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of the paper is to clarify the distinctions of identified social rights by explaining the semantics in narrow sense and primarily legal arrangements and latest updates in broad sense. Social policy evaluated to states' interior policy from philanthropic axis which government serve as compulsory also guaranteed in international and national legislation has integrative and inclusive features. While in pre-industrial society the social policy applications rely on voluntary in post - industrial era, social policy shifted to state responsibility and as a source with state, market, family and civil society takes place. In narrow sense social policy represents economic and social relations between employers and employees, its scope widened and in broad sense it aims to embrace whole society including various groups. Therefore, social policy should respond to all groups in addition to employers at this point prominent field is disadvantagedness groups. Disadvantagedness is a condition that may emerge due to various factors and may be congenital or acquired also one of them is "disability / invalidity" which avoids their ability to participate cannot access to rights. The study aims to clarify the ambiguity by examining conceptual

and practical meanings of invalidity and disability to reveal which social rights these terms correspond to. And another prominent point to be emphasized is “stigmatization” which leads to social exclusion as an individual may encounter due to illness or disability which social policy should avoid. Social security is a key element of social policy consist of two main pillars in Turkey “contributory” and “non-contributory” system which aims to respond social risks stemming from social, economic and physical dimension. At this point the axis of study is built on physical risks including illness, invalidity and disability examining which social right an individual has according to disability level. Therefore “invalidity insurance”, “disability pension”, “disability assistance” and “temporary and permanent incapacity income” have been examined, and the distinctions of the social rights have been embodied, the ambiguity tried to be clarified. The study aims to adopt qualitative research based on legislative and regulatory analysis of the Turkish social security system. Invalidity and disability as in semantic terms indicate illness narrow sense and terms can be used interchangeably in terms of social right the concepts have distinctions and in the study the differences revealed by examining social right in Turkish social security systems and therefore which social rights an individual can access embodied. As a method the fundamental basic resources including laws and regulations are put forward to identifying the differences of social rights. Invalidity refers to illness and deficiency which specific conditions in the Turkish social security system to get benefit. Invalidity insurance is a long-term insurance with “*old - age*” and “*survivors*” insurance branches and invalidity insurance takes place in Social Security (Minimum Standards) Convention, 1952 (No. 102). A highlighting nuance to be derived from various definitions mentioned in the study between invalidity and disability is “employment ability” while disabilities able to work by obtaining other extra rights, people in invalidity are supposed to be isolated from working life. To get benefit from invalidity insurance the obligations should be met as regulated in law no 5510 ... “*deemed to be disabled*”, “*insurance period and notification days*” and emergence of invalidity should be after insurance started for the first time. The legal obligations regulated for invalidity insurance means when one of these is not provided an individual cannot get benefit from invalidity insurance. However, this is not deficiency in Turkey’s social security system, another regulated social right is about disabilities regulated both in “contributory” and “non-contributory system. “Disability pension” takes place under “old age insurance” for individuals who cannot benefit from invalidity insurance has also some requirements including insurance periods and notification days. Significant changes introduced by law no 7538 and 2025/4 circular which eliminates tax deduction-based retirement and changes in premium days. Also, the other applications for disabilities as “employment obligation”, “sheltered workplace” and “taxation benefits” regulated in various laws. One highlighting point as a social state

Turkey implements social assistance and services means that for beneficiaries there are not any “insurance period and notification days” regulated which state serve free with the law no 2022 has also contained old age and assistance for need in care people. Another social right about sickness is also regulated in the same law under short term insurance are temporary and permanent incapacity income which has slight conditions according to invalidity and disability invalidity. The general provisions and the law introducing recent changes regarding disability pension have also been mentioned by comparative approach. In summary invalidity and disability may have similar meanings on the axis of sickness their reflections in Turkey’s social security system, they are represented by various social rights. An individual which is exposed to any physical social risks, can access various social rights in long term/short term insurance which means that Turkey’s system has layered structure. In Turkey non-contributory system and the social rights include different levels of sickness, notification days, insurance periods, if a person does not meet the obligations, has another social right to apply. The study demonstrates that although invalidity and disability are often used interchangeably, they correspond to distinct social rights within Turkey’s layered social security system.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 24.06.2025

Submitted date

Kabul tarihi 26.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 27.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şahin, C., & Bulut, F. (2026). Başlangıç Düzeyi Bağlama Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Bir İhtiyaç Belirleme Çalışması. *Journal of History School*, 80, 368-403.

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ BAĞLAMA ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR İHTİYAÇ BELİRLEME ÇALIŞMASI¹

Celal ŞAHİN² & Ferit BULUT³**Öz**

Bu araştırmanın amacı mesleki müzik eğitimi verilen Güzel Sanatlar Liselerinde bağlama öğretmenlerinin görüşlerine göre başlangıç düzeyi bağlama öğretiminde teknik, etüt ve repertuar açılarından bulunması gereken nitelikleri tespit ederek, başlangıç düzeyi bağlama öğretim programı geliştirme sürecinde öğretimsel ihtiyaçları ortaya koymaktır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem seçiminde gönüllü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 81 ilde Güzel Sanatlar Liselerinde Bağlama öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler içerisinde gönüllü olan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Sağ el tekniklerinde temel mızrap yönlerinin öğretim sırasında “öğretimde kolaydan zora ilkesinin” dikkate alınmasının gerektiği, Sol el tekniklerinde parmak numarasının kullanılması gerektiği, Sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerlerinin öğretim sırasının “öğrenme kolaylığına” göre verilmesi gerektiği, Etütlerde temel mızrap yönlerinin olması gerektiği, Etütlerin “ezgisel etütler” şeklinde olması gerektiği, bağlama

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda tamamladığı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %80, 2. yazar: %20. Bu makalenin etik kurul onayı Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde, 28.05.2021 tarih, 2021/503 sayı ve 05 toplantı numarası ile alınmıştır.

²Öğr. Gör. Dr., Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, Geleneksel Türk Müziği Anasanat Dalı, celalsahin@harran.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0453-7705

³Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ferit.bulut@omu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3016-7592

öğretimi için repertuvar seçiminin “Türk Halk Müziği repertuvarındaki basit türküler” şeklinde olması gerektiği, Bağlama öğretimi için kullanılacak repertuvarda (Türkü, Eser) “kolaydan zora ve akılda kalıcı olması” ve “seviye uygunluğu” ölçütlerinin dikkate alınması gerektiği sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlama, Bağlama Öğretimi, Başlangıç Düzeyi, Çalgı öğretimi, Müzik Eğitimi.

Teachers' Opinions On Beginner Level Bağlama Teaching Program: A Needs Assessment Study

Abstract

The aim of this research is to determine the qualities that should be present in terms of technique, etude and repertoire in beginner level bağlama teaching according to the opinions of bağlama teachers in Fine Arts High Schools where vocational music education is given, and to reveal the instructional needs in the process of developing a beginner level bağlama curriculum. In the research, survey model, one of the quantitative research methods, was used. Voluntary sampling method was used in the sample selection of the research. The study group of the research consists of 21 teachers who volunteered among the teachers working as Bağlama teachers in Fine Arts High Schools in 81 provinces. Within the scope of the research, it was determined that “the principle of easy to difficult in teaching” should be taken into consideration during the teaching of basic plectrum directions in right hand techniques, finger numbers should be used in left hand techniques, the order of teaching the places of notes (frets) in left hand techniques should be given according to “ease of learning”, and there should be basic plectrum directions in etudes. It was concluded that etudes should be in the form of “melodic etudes”, the choice of repertoire for bağlama education should be in the form of “simple folk songs in the Turkish Folk Music repertoire”, and the criteria of “easy to difficult and catchy” and “level appropriateness” should be taken into consideration in the repertoire (folk songs, works) to be used for bağlama education.

Keywords: Bağlama, Bağlama Training, Beginner Level, Instrument Education, Music Education.

GİRİŞ

Bağlama öğretimi geçmişte usta-çırak (meşk) eğitimi ile verilirken, günümüzde özellikle akademik kurumlarda bağlama öğretiminin verilmesi ile bu çalgının eğitiminin daha sistematik bir şekilde verilmeye başlandığı bilinmektedir. Bağlama öğretiminde akademik anlamda görülen eksiklikleri gidermeye yönelik yapılan çalışmalar zaman içinde artmakta ve yapılan bu çalışmalar bağlama öğretiminin daha sistematik ve daha nitelikli bir hale getirilmesini sağlamaya

çalışmaktadır. Yapılan çalışmalar genel olarak bağlama öğretimi alan öğrencilerin temel teknik becerileri kazanması, çalışma becerisi kazanması, temel düzeyde müzikal bilgi kazanması, çalgısını tanımaya yönelik bilgi kazanması ve teknik icraya yönelik beceriler kazanmasını amaçlayan çalışmalardır.

Çalgı öğretimi, en az bir çalgının kullanılmasıyla, bireysel veya grupça yapılan; bireyi çalgı aracılığıyla yetiştirme, geliştirme, müzik alanında ve müziksel anlamlarda içeriği bulunan hedeflenen davranışları kazandırabilme eğitimi olarak tanımlanmıştır (Sonsel ve Tanrıverdi, 2009). Mesleki müzik eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan çalgı öğretimi, bireyin bir çalgıyı çalabilmesi için gerekli olan becerilerin sistemli ve aşamalı bir biçimde kazandırılmasını içeren uzun soluklu bir öğrenme sürecidir (Çoban, 2011). Çalgı öğretimi ise, edinilmesi gereken bilgi ve becerilerin öğretmen aracılığıyla öğrenciye aktarılması ve önceki bilgi-becerilerle yeni kazanımlar arasında anlamlı ilişkiler kurularak öğrenmenin yapılandırılması süreci olarak tanımlanabilir (Akkuş, 2000).

Çalgı öğretiminin temelinde yalnızca çalgıyı çalabilmek değil, aynı zamanda onu en verimli biçimde kullanma bilincini geliştirmek yer almaktadır. Bireyler çalgı çalarken sahip oldukları yetenekleri geliştirerek seviyelerini yükseltir ve bu gelişim, müziksel faaliyetlerine de olumlu şekilde yansır. Bu bağlamda, çalgı öğretiminde benimsenen yöntemler, çalgının etkin kullanımına katkı sağlama bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Müzik eğitiminin önemli bir parçası olan çalgı öğretiminde kullanılan yöntemlerin, belirlenen hedeflere ulaşmadaki rolü büyüktür (Kurtuldu, 2007). Genel olarak, müzik eğitimi içinde önemli bir yere sahip olan çalgı öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanabilmesi amacıyla eğitimi verilecek çalgıya özgü bir programın geliştirilmesi, verilecek çalgı öğretiminin daha sistematik ve planlı bir şekilde yürütülmesine olanak tanıyacaktır. Özellikle mesleki müzik eğitiminin en önemli aşaması olan ve birçok temel becerilerin kazandırıldığı başlangıç düzeyi çalgı öğretimine yönelik geliştirilecek olan program, öğrencilere disiplin anlayışı, sistemli çalışma, öğrenciler arasında eğitimde eşitlik gibi çeşitli açılardan eğitimin kalitesi ile birlikte verimini de artırmasını sağlayacağından ve daha sonraki yıllarda öğrencilerin çalgısına yönelik aldığı eğitim sonucunda ileriki yıllardaki öğrenmeleri ile birlikte çalışma hayatlarına etki etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Program geliştirme herhangi bir konuda hedeflenen davranışların kazandırılabilmesi için bir eğitim planı oluşturulması, oluşturulan eğitim planının yürütülmesi, daha sonra bu sürecin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonrasında ortaya çıkan veriler ışığında yeniden ele alınıp düzenlenmesi süreci olarak ifade edilebilir (Şahin, 2023).

Eğitimde program geliştirmenin öğeleri program tasarısı sürecinde duyulan ihtiyaca göre hedeflerin belirlenmesi, belirlenen hedeflere göre içeriğin hazırlanması, ardından eğitim-öğretim durumlarının belirlenmesi ve son olarak sınavın nasıl olması gerektiği şeklinde ifade edilmektedir (Akpınar, 2015). Program geliştirmenin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi, hali hazırda uygulanan programla hazırlanması düşünülen program arasındaki farkları ortaya koyabilmek için yapılan bir aşama olmakla birlikte süreci planlama, gerekli bilgileri toplama, toplanan bilgileri analiz edip sonuç çıkarma basamakları ile ele alınmaktadır. Güncel literatürde de ihtiyaç analizi, program tasarımının ilk adımı olarak kabul görmektedir (Altschuld & Watkins, 2014; Nation & Macalister, 2020). İhtiyaç analizi süreci; bağlamı (kurumsal ve toplumsal beklentiler), girdi-süreç-ürün/çıktı-sonuç boyutlarını birlikte ele alan bütüncül bir sistem yaklaşımıyla yürütüldüğünde, yalnızca eksikliklerin tespiti olmanın ötesine geçerek, kanıta dayalı tasarımın temel yapı taşına dönüşmektedir (Demirel, 2015). Literatür taramaları, ihtiyaç analizi yapılmaksızın geliştirilen programlarda uygulama sorunlarının arttığını, hedef-İçerik uyumsuzluklarının yaşandığını ve etkililik düzeyinin düştüğünü; buna karşın sistematik ihtiyaç analizinin gerçekleştirildiği programlarda hedeflere ulaşma oranlarının ve paydaş memnuniyetinin yükseldiğini ortaya koymaktadır (Brown, 2016; Gömleksiz & Bozpolat, 2012). Sonuç olarak ihtiyaç analizi; paydaşlardan elde edilen nitel ve nicel verilerin, kuramsal çerçevelerle (amaçlar, yeterlikler, performans göstergeleri) eşleştirildiği ve tasarım-uygulama-değerlendirme döngüsünü besleyen bilimsel bir süreçtir.

Türkiye’de çalgı öğretimine yönelik program geliştirme çalışmalarında, özellikle ihtiyaç analizine odaklanan araştırmalar, müzik eğitiminin niteliğini artırmaya dönük önemli bulgular sunmaktadır. Örneğin Gömleksiz ve Bozpolat’ın (2012) öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını inceledikleri araştırma, program geliştirme sürecinde öğrenci profillerinin dikkate alınmasının zorunluluğunu vurgulamıştır. Akbulut’un (2019) güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerine ilişkin yürüttüğü sistematik derleme çalışması ise çalgı eğitiminde araç-gereç yetersizlikleri ile repertuar çeşitliliği bağlamında belirgin ihtiyaçları gündeme getirmiştir. Bunun yanı sıra Özdemir (2020), görme engelli bireyler için yürüttüğü çalışmada, müzik eğitiminin erişilebilirliğini Braille nota ve özel materyal desteği gibi unsurlar üzerinden ele almıştır. Bu bağlamda, Şahin’in (2023) doktora çalışmasında geliştirdiği “Tam öğrenme modeline dayalı bağlama öğretim programı”, öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan bir yaklaşım ortaya koyarak Türkiye’de çalgı öğretiminde ihtiyaç analizine dayalı örnek bir çalışma sunmuştur.

Uluslararası yazında da benzer yönelimler dikkat çekmektedir. Vassilakis'in (2021) mikrotonal gitar topluluklarına yönelik yürüttüğü netnografik araştırma, öğrenenlerin teknik bilgi, uygulama stratejileri ve kaynaklara ilişkin çeşitlenen gereksinimlerini ortaya koymuştur. Xie ve Leung (2022), Çin'deki müzik öğretmeni yetiştirme programlarını istihdam eğilimleri açısından değerlendirerek, çalgı eğitimi programlarının piyasa ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerektiğini ileri sürmüştür. Tüm bu bulgular ışığında değerlendirildiğinde hem ulusal hem de uluslararası literatür, çalgı öğretiminde program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin merkezî ve belirleyici bir bileşen olduğunu güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

Çalgı öğretiminin en temel basamağı olan “başlangıç düzeyi çalgı öğretimi”; ilgili çalgının tarihsel gelişimi, yapısal özellikleri, akort sistemi ve temel müzik kuramları gibi kuramsal bilgilerin aktarılmasının yanı sıra, duruş ve tutuş biçimleriyle sağ ve sol el pozisyonlarının öğretilmesini, ayrıca çalgı çalmaya yönelik temel teknik becerilerin kazandırılmasını ve bu becerilerin uygulamalarla pekiştirilmesini içeren kritik bir süreçtir (Şahin, 2023). Bu doğrultuda, başlangıç düzeyindeki çalgı öğretiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için hem teorik temellere hem de alandaki uygulamalara dayalı olarak yürütülen faaliyetlerin ve karşılaşılan öğretimsel gereksinimlerin belirlenmesi, çalgı öğretim sürecinin sağlıklı şekilde yapılandırılması açısından büyük önem arz etmektedir.

Başlangıç düzeyindeki çalgı öğretiminde temel amaç; öğrencinin çalgıya özgü teknik ve yöntemleri edinmesini sağlamak ve aynı zamanda müziksel düşünme becerilerini geliştirmektir (Öz & Çelenk, 2019). Bu aşama, öğrencinin çalgısını tanıması, temel teknik bilgileri öğrenmesi, bu bilgileri uygulayarak çalgı icra becerisine dönüştürmesi ve çalgıya karşı aidiyet geliştirmesi açısından son derece önemlidir (Önder, 2012). Bu süreçte kullanılan öğretim metotları ile uygulanan sistematik ve doğru yaklaşımlar, bireyin müzikal gelişiminde ve mesleki yaşamında belirleyici etkiye sahiptir (Kararoğlu, 2009; Küçükosmanoğlu, 2006).

Bu bilgiler doğrultusunda, başlangıç düzeyi bağlama öğretiminde mevcut durumun analiz edilmesi ve daha yenilikçi, kalıcı bir öğretim süreci için hangi ihtiyaçların bulunduğu belirlenmesi; bu alana yönelik öğretim programlarının geliştirilmesinde önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu nedenle bu çalışmada “GSL bağlama öğretmenlerinin görüşlerine göre başlangıç düzeyi uzun sap bağlama (bozuk düzeni) öğretiminde teknik, etüt ve repertuvar açılarından bulunması gereken nitelikleri tespit etmek” amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi “GSL bağlama öğretmenlerinin görüşlerine göre başlangıç düzeyi bağlama öğretiminde bulunması gereken nitelikler nasıl olmalıdır?” olarak belirlenmiştir.

GSL bağlama öğretmenlerine göre;

1. GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi sağ el tekniklerinin öğretim şekli nasıl olmalıdır?
2. GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi sol el tekniklerinin öğretim şekli nasıl olmalıdır?
3. GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretiminde etütlerde olması gereken hususlar nelerdir?
4. GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretimi için nasıl bir repertuvar önerilmelidir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006), tarama modellerini; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek (ya da örneklem) üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem seçiminde gönüllü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gönüllü örnekleme yöntemi, hassas bir anket yapmak isteyen araştırmacıların tercih edebileceği bir yöntem olup; araştırmacının herhangi bir konuda anket yapma isteğini ilan ettiği (çağrıya çıktığı) ve bu konuda görüş belirtmek isteyenlerin katılım sağlamayı kabul ettiği bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım, 2019). Bu kapsamda Türkiye’de GSL bağlama öğretmenlerinin tümünün yer aldığı bir WhatsApp grubundan çağrıya çıkılmış ve geliştirilmek istenen bir bağlama öğretim programında ihtiyaçların belirlenmesine yönelik gönüllü olmak isteyen öğretmenler katılımcı grup olarak belirlenmiştir.

İhtiyaç analizi için GSL’de görev yapan bağlama öğretmenleriyle çalışmak, uygulama sürecindeki ihtiyaçların daha net bir şekilde ortaya konması açısından önemli görülmüştür. Bu bağlamda 81 ilde GSL’ de Bağlama öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler içerisinde gönüllü olan 21 öğretmen çalışma grubunda yer almıştır (Tablo 1).

Tablo 1.

İhtiyaç analizi yapılan il ve okullar

	İL	OKUL ADI
1	Adıyaman	Adıyaman GSL
2	Ankara	Ankara Mamak Mimar Sinan GSL
3	Antalya	Antalya Ticaret ve Sanayi Odası GSL
4	Balıkesir	T.C. Ziraat Bankası GSL
5	Çankırı	Çankırı Selahattin İnal GSL
6	Çorum	Çorum GSL
7	Diyarbakır	Diyarbakır GSL
8	Gaziantep	Gaziantep Ticaret Odası GSL
9	İzmir	İzmir Buca Işıl Saygın GSL
10	Kayseri	Kayseri Fevziye Memduh Güpgüpoğlu GSL
11	Konya	Konya Çimento GSL
12	Kütahya	Kütahya Ahmet Yakupoğlu GSL
13	Niğde	Niğde GSL
14	Ordu	Ordu / Altınordu- Penbe - İzzet Şahin GSL
15	Rize	Rize Türk Telekom GSL
16	Samsun	Samsun İlkadım GSL
17	Sivas	Sivas Muzaffer Sarısözen GSL
18	Şanlıurfa	Şanlıurfa Kazancı Bedih GSL
19	Tekirdağ	Tekirdağ GSL
20	Trabzon	Trabzon Akçaabat GSL
21	Muş	Muş Şehit Yücel Kurtoğlu GSL

Katılımcı grubun mezun oldukları üniversiteye göre dağılımına ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcı grubun mezun olduğu üniversiteye göre dağılımı

Üniversite	N	%	Katılımcı
Niğde Üniversitesi	3	14.3	K1, K5, K12
Karedeniz Teknik Üniversitesi	3	14.3	K6, K16, K19
İnönü Üniversitesi	2	9.5	K3, K21
Atatürk Üniversitesi	2	9.5	K7, K18
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	4.8	K13
Selçuk Üniversitesi	1	4.8	K2
Harran Üniversitesi	1	4.8	K10
Gazi Üniversitesi	1	4.8	K4
Ege Üniversitesi	1	4.8	K15
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	4.8	K9
Dicle Üniversitesi	1	4.8	K17
Cumhuriyet Üniversitesi	1	4.8	K20
Belirtmeyen	3	14.3	K8, K11, K14
Toplam	21	100.0	

Tabloda katılımcı grubun (21 kişi) mezun olduğu üniversiteye ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde, bireylerin 3'ünün (%14.3) Niğde Üniversitesi, 3'ünün (%14.3) Karaman Teknik Üniversitesi, 2'sinin (%9.5) İnönü Üniversitesi, 2'sinin (%9.5) Atatürk Üniversitesi, 1'inin (%4.8) Selçuk Üniversitesi, 1'inin (%4.8) Gazi Üniversitesi, 1'inin (%4.8) Dokuz Eylül Üniversitesi, 1'inin (%4.8) Harran Üniversitesi, 1'inin (%4.8) Süleyman Demirel Üniversitesi, 1'inin (%4.8) Ege Üniversitesi, 1'inin (%4.8) Dicle Üniversitesi, 1'inin (%4.8) Cumhuriyet Üniversitesi mezunu olduğu 3'ünün (%14.3) ise mezun olduğu üniversiteyi belirtmediği görülmektedir.

Katılımcı grubun mezun oldukları fakülteye göre dağılımına ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Katılımcı grubun mezun olduğu fakülteye göre dağılımı

Fakülte	N	%	Katılımcı
Eğitim Fakültesi	19	90.5	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K21
Devlet Konservatuvarı	2	9.5	K15, K17
Toplam	21	100.0	

Tabloda katılımcı grubun (21 kişi) mezun olduğu fakülteye ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde, bireylerin 19'unun (%90.5) Eğitim Fakültesi, 2'sinin (%9.5) Devlet Konservatuvarı mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcı grubun öğrenim durumuna göre dağılımına ilişkin demografik bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Katılımcı grubun öğrenim durumuna göre dağılımı

Öğrenim Durum	N	%	Katılımcı
Lisans	16	76.2	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K21
Yüksek Lisans	5	23.8	K1, K5, K12, K15, K20
Toplam	21	100.0	

Tabloda katılımcı grubun (21 kişi) öğrenim durumuna ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde, bireylerin 16'sının (%76.2) lisans, 5'inin ise (%23.8) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcı grubun mesleki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin demografik bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.**Katılımcı grubun mesleki kıdeme göre dağılımı**

Hizmet Yılı	N	%	Katılımcı
0 - 5 yıl	1	4.8	K3
6 - 10 yıl	4	19.0	K4, K6, K13, K17
11 - 15 yıl	4	19.0	K8, K11, K18, K21
16 - 20 yıl	9	42.9	K1, K2, K5, K7, K10, K14, K15, K16, K20
21 yıl ve üzeri	3	14.3	K9, K12, K19
Toplam	21	100.0	

Tabloda katılımcı grubun (21 kişi) mesleki kıdemlerine ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde, hizmet yılı 0- 5 yıl olan 1 kişinin (%4.8), 6 – 10 yıl olan 4 kişinin (%19.0), 11 - 15 yıl olan 4 kişinin (%19.0), 16 -20 yıl olan 9 kişinin (%42.9) ve 21 yıl ve üzeri olan 3 kişinin (%14.3) olduğu görülmektedir.

Katılımcı grubun eğitim gördükleri ana/alan çalgılarına göre dağılımına ilişkin demografik bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.**Katılımcı grubun eğitim gördükleri ana / alan çalgılarına göre dağılımı**

Alan Çalgısı	N	%	Katılımcı
Bağlama	18	85.7	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K21
Bağlama ve Keman	2	9.5	K8, K20
Keman	1	4.8	K16
Toplam	21	100.0	

Verilerin Toplanması

Başlangıç düzeyi bağlama öğretim programının hazırlanması sürecinde ilk olarak ihtiyaç belirleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Programın ihtiyaç analizi kapsamında demokratik yaklaşım benimsenmiş ve ihtiyaç belirlemede Delphi tekniğinden yararlanılmıştır. Demokratik yaklaşımda ihtiyaç analizinin yapılacağı grupta çoğunluğun ortak görüşüne dayalı olarak öne çıkan ihtiyaçlar dikkate alınırken; Delphi tekniğinde ise ihtiyaç verilerinin toplanacağı anket için bir uzman grubun birbirinden bağımsız olarak görüşleri alınır ve bu kapsamda standartlar oluşturulur (Demirel, 2015). Delphi tekniği kapsamında geliştirilmek istenen başlangıç düzeyi bağlama öğretim programı için, üç alan uzmanının birbirinden bağımsız olarak sunduğu öneriler doğrultusunda açık uçlu bir anket hazırlanmıştır.

Delphi tekniği yoluyla, program ihtiyaçlarını belirlemek için hazırlanan anket formu aracılığıyla, Türkiye’de MEB’e bağlı GSL’de görev yapmakta olan

bağlama öğretmenlerine ulaşılmış ve öğretmenlerin yanıtları çerçevesinde başlangıç düzeyi bağlama öğretim programına yönelik ihtiyaçlar belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, daha önceden belirlenen temalara göre verilerin kodlandığı ve yorumlandığı bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda 21 katılımcının doldurmuş olduğu açık uçlu anketlerin analizi sürecinde katılımcılar K1-K21 arasında kodlanmıştır.

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar önceden belirlenmiş temalar altında kodlanmış ve frekans ile yüzde analizleri ile kod sıklıkları belirlenmiştir.

Elde edilen kodların güvenilirliğini sağlamak için iki uzman tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum Miles & Huberman (1994) formülü ile hesaplanmıştır. Güvenirlik için Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / [görüş birliği + görüş ayrılığı] X 100) kullanılarak araştırmanın kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır.

Bu kapsamda çalışmanın kodlayıcı güvenirlilik katsayısı $105/(105\pm9)=0,92$ olarak belirlenmiş, bu değere göre kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesi %92 olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmen görüşleri doğrultusunda GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersi öğretiminde bulunması gereken niteliklere ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi sağ el tekniklerinin öğretim şekline yönelik bulgular

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde (Ankara, Karaman, Gelibolu, İzmir, Van, Terazi vb.) temel mızrap yönlerinin öğretim sırası nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde temel mızrap yönlerinin öğretim sırasının nasıl olması gerektiğine ilişkin bulgular

Kod	f	%
Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi	8	38.1
Van, İzmir, Gelibolu, Ankara, Karaman, Terazi	2	9.5
Van, İzmir, Karaman, Gelibolu, Ankara, Terazi	2	9.5
İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Van	1	4.8
Van, İzmir, Gelibolu, Ankara, Karaman, Noktalı Sekizlik (Bursa, Muğla), Terazi	1	4.8
Ankara, Karaman, Gelibolu, İzmir, Van, Terazi	1	4.8
İzmir, Van, İnebolu, Terazi	1	4.8
Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi, Muğla, Sivas	1	4.8
Van, İzmir, Gelibolu, Ankara, Karaman	1	4.8
Van, İzmir, Gelibolu, Karaman, Ankara, Terazi	1	4.8
Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu Terazi, Hepsî, Pırl, Cebeci	1	4.8
Şehir isimleriyle kodlama yerine oklarla gösterilmeli	1	4.8
Toplam	21	100.0

Van: 1 adet 4'lük nota; İzmir: 2 adet 8'lik nota; Ankara: 1 adet 8'lik 2 adet 16'lık nota;

Karaman: 2 adet 16'lık 1 adet 8'lik nota; Gelibolu: 4 adet 16'lık nota

Terazi: 1 adet 16'lık 1 adet 8'lik 1 adet 16'lık nota

Tablo 7 değerlendirildiğinde, katılımcıların %38.1' inin (8 kişi; K1, K5, K11, K14, K16, K17, K18, K20) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el temel mızrap yönlerinin “Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi” şeklinde olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde temel mızrap yönleri için öğretim sırası nasıl belirlenmelidir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde temel mızrap yönlerinin öğretim sırasının nasıl belirlenmesi gerektiğine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Öğretimde kolaydan zora ilkesine göre	12	80.0	K1, K4, K6, K10, K11, K13, K14, K16, K17, K18, K20, K21
Kullanım sıklığına göre	1	6.7	K2
Kalıcı öğretim temelinde	1	6.7	K15
Zaman kavramının oluşmasına yönelik	1	6.7	K7
Toplam	15	100.0	

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların %80'i (12 kişi) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde temel mızrap yönlerinin öğretim

sırasında “öğretimde kolaydan zora doğru bir sıra izlenmesi” gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K1: Kolay ritmik yapılardan zora doğru öğrenme daha verimli hale gelebilir.

K4: İlk kez çalgı öğretimine başlamış öğrencilerin notaları algılama süresi ve sağ el bilek hareketlerinin ilk başlarda yavaş olmasından kaynaklı basitten zora öğretim yolu izlenmelidir.

K10: Basitten karmaşığa ilkesi nedeniyle sıralamanın böyle olması daha uygun olacaktır.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde tezene çalışmaları hangi tel grubunda uygulanmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde tezene çalışmaları hangi tel grubunda uygulanması gerektiğine yönelik bulgular

Kod	f	%
Alt tel grubunda uygulanmalı	15	71.4
Bütün tellerde uygulanmalıdır	6	28.6
Toplam	21	100.0

Tablo 9 değerlendirildiğinde, katılımcıların %71.4’ünün (15 kişi; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde tezene çalışmalarının “alt tel grubunda” uygulanması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde tezene çalışmalarının uygulanacağı tel grubu neye göre belirlenmelidir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde tezene çalışmalarının uygulanacağı tel grubunun neye göre belirleneceğine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Sağ el için uygun pozisyona / Fiziksel uygunluğa göre	10	71.4	K3, K5, K6, K12, K13, K14, K16, K18, K20, K21
Bütüncül yaklaşıma göre	2	14.3	K11, K19
Ritmik olarak kullanabilmeye göre	1	7.1	K4
Sağ el, sol el koordinasyonuna göre	1	7.1	K1
Toplam	14	100.0	

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinde tezene çalışmalarının uygulanacağı tel grubunun neye göre belirleneceğine yönelik bulguların sunulduğu Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların %71.4'ü (10 kişi) “sağ el için tel grubunun öncelikle “uygun pozisyona / fiziksel uygunluğa göre” belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K3: Alt tel grubunda uygulanmalıdır. Bilek pozisyonuna en uygun ve en yakın tel grubudur.

K5: En alt tel çünkü notaların ilk öğretildiği tel olması, baskı kolaylığı olması ve alt teli bulması daha kolay için.

K12: Uzun sap eğitimi veriliyorsa alt tel grubu kullanılarak devam edilir.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi sol el tekniklerinin öğretim şekline yönelik bulgular

İhtiyaç belirleme kapsamında öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde parmak numarası kullanılmalı mı?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde parmak numarasının kullanılmasına yönelik bulgular

Kod	f	%
Kullanılmalıdır	20	95.2
Kullanılmamalıdır	1	4.8
Toplam	21	100.0

Tablo 11 değerlendirildiğinde, katılımcıların %95.2’sinin (20 kişi; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde parmak numarasının “kullanılması gerektiğini” belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde parmak numarası neden kullanılmalı?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde parmak numarasının kullanılma nedenlerine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Pozisyon geçişlerinde kolaylık için	10	52.6	K2, K3, K5, K6, K8, K12, K14, K15, K19, K20
Pozisyon öğretiminde kolaylık için	8	42.1	K1, K7, K9, K10, K11, K13, K17, K21
Sistemlik öğretim için	1	5.3	K4
Toplam	19	100.0	

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde parmak numarası “kullanılması” gerektiğine yönelik nedenlerin sunulduğu Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların %52.6’sının (10 kişi) “pozisyon geçişlerinde kolaylık sağlaması için”; %42.1’inin (8 kişi) ise “pozisyon öğretiminde kolaylık sağlaması için” parmak numarasının kullanılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K3: Etüt ve eser çalışmalarında akıcılığı sağlamak için, geçişleri seri bir şekilde yapabilmek, teknik ve estetik açıdan görüntü bozukluğu olmaması için parmak numaraları önemlidir ve kullanılmalıdır.

K11: Parmakları numaralandırma pozisyonları öğretirken müziksel iletişimi daha pratik ve kolay hale dönüştürüyor.

K12: Kullanılmalı. Daha doğru teknikle çalmaları, mızrap tekniğinin oturması ve tartımlar arası geçişte rahatlık sağlamak için kullanılmalıdır.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerlerinin öğretim sırası nasıl olmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerlerinin öğretim sırası nasıl olması gerektiğine yönelik bulgular

Kod	f	%
Alt tel grubunda boş telden başlayarak, sırasıyla notalara karşılık gelen perdeler parmak numaralarıyla verilebilir.	15	75.0
Re – La aralıkları arasında olmalıdır.	2	10.0
Tiz seslerden pes seslere doğru başlanmalıdır.	1	5.0
La ,Re ve Sol perdelerinden başlanmalı.	1	5.0
Re – Sol aralıkları arasında olmalıdır.	1	5.0
Toplam	20	100.0

Tablo 13 değerlendirildiğinde, katılımcıların %75'inin (15 kişi; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K13, K15, K16, K17, K18, K20) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerlerinin öğretim sırasının “alt teldeki tüm perdelerin sırasıyla kalından inceye doğru öğretilmesi” gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerleri için seçilen öğretim sırasının nedeni nedir” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerlerinin öğretim sırasının nedenlerine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Öğrenme kolaylığı için	7	70.0	K3, K4, K5, K6, K11, K13, K15
Repertuvarda sık kullanılan dizi olduğu için	3	30.0	K2, K18, K21
Toplam	10	100.0	

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların %70'inin GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerlerinin öğretim sırasının “öğrenme kolaylığına” göre verilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K1: Alt tel grubunda boş telden başlayarak, sırasıyla notalara karşılık gelen perdeler parmak numaralarıyla verilebilir.

K2: Müzik kuramında karar ses esaslı gözetilecek olursa ve thm de ekseri la ,re ve sol perdeleri karar ve de akort sesleri olduğu düşünülürse bu perdelerden başlanmalı ve parmak tekniği esaslarına göre diğer perdeler ilave edilerek çalışılmalıdır

K15: Perdeler La karardan pest yönden tize doğru öğretilmeli. İlk başlangıçta öğrenimi kolay olduğu için.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde hangi ses aralıklarında öğretim verilmeli?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde öğretim verilmesi gereken ses aralıklarına yönelik bulgular

Kod	f	%
Alt tel pes La ve oktav La arasında	8	38.1
Parmak numaralarına uygun 2'li ve 3'lü aralıklar öğretilbilir	5	23.8
Önce 4'lü aralık la –re, re-sol, sonra 5'li aralık la –mi, re –la	2	9.5
Tiz La, Sol, Fa, Mi aralıklarında	1	4.8
Re – La aralıkları arasında	1	4.8
Re – Sol aralıkları arasında	1	4.8
La – Mi aralıkları arasında	1	4.8
Sırası önemli değil	1	4.8
La – Re ve La – Mi aralıkları arasında	1	4.8
Toplam	21	100.0

Tablo 15 değerlendirildiğinde, katılımcıların %38.1'inin (8 kişi; K3, K4, K5, K8, K12, K15, K18, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde “alt tel pes La ve oktav La arasındaki ses aralığında”; %23.8'inin (5 kişi; K1, K6, K10, K13, K20) ise “parmak numaralarına uygun 2'li ve 3'lü aralıklarda” öğretim gerçekleştirilebileceğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde öğretim verilmesi gereken ses aralıklarının nedenleri nedir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde öğretim verilmesi gereken ses aralıklarının nedenlerine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Seviye uygunluğu	6	66.7	K1, K6, K10, K13, K20, K21
Repertuvarda sık kullanılması	2	22.2	K14, K18
Fiziksel yapıya uygunluğu	1	11.1	K11
Toplam	9	100.0	

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların %66.7'sinin GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde öğretim verilmesi gereken ses aralığında öncelikle “seviyeye uygunluğun” dikkate alınması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K15: Uzun sap bağlamada eğitim verdiğimiz için alt telde pes la ve oktav la arasında eğitim verilmesi daha sağlıklı olduğu için

K18: Türkü ve eserlerde kullanılan genel ses aralığı olduğu için

K21: Kara Düzendeki Naturel la kararlı dizi kullanılmalı. 1.5 oktavlık alt tel açık tel la'dan ince la'ya kadar olan kısım. Ardından koma sesleri aşamalı öğretilmeli. Pozisyon bilincinin oturması ve nota yerlerinin tanınması için geniş aralıklı olarak tüm tuşe kullanılmalıdır.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el teknikleri hangi tel grubunda uygulanmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinde tezene çalışmaları hangi tel grubunda uygulanması gerektiğine yönelik bulgular

Kod	f	%
Alt tel grubunda uygulanmalı	19	90.5
Tüm tel gruplarında uygulanmalı	2	9.5
Toplam	21	100.0

Tablo 17 değerlendirildiğinde, katılımcıların %90.5’inin (19 kişi; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinin “Alt tel grubunda uygulanması” gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinin uygulanacağı tel grubu neye göre belirlenmelidir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinin uygulanacağı tel grubunun neye göre belirleneceğine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Kolaylık sağlaması için	8	61.5	K5, K6, K8, K11, K13, K15, K20, K21
Sağ el sol el koordinasyonu için	2	15.4	K1, K16
Sık kullanılan karar ses olduğu için	1	7.7	K18
Pozisyon öğretimi için	1	7.7	K17
Bütüncül yaklaşıma göre	1	7.7	K2
Toplam	13	100.0	

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların %61.5’inin GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinin uygulanması gereken tel grubunun öncelikle “kolaylık sağlaması için” seçilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K6: Alt tel grubunda uygulanmalıdır. Bu düzeydeki öğrencilerin farklı bir tel grubu ile çalışabilmeleri oldukça güç olduğunu düşünmekteyim.

K11: Alt tel grubunda uygulanmalıdır. Çünkü melodileri çıkarmak, parmakları çalıştırmak, anlamlı sesler çıkarmak, elin duruşu, parmağın basma şekli v.s bu tel grubunda daha kolay olacaktır.

K21: Kara düzende öncelikli olarak alt telde olmalıdır. Çünkü tüm sap üzerinde diğer tellerdeki nota isimleri başlangıçta öğrenilmesi güç olabilir.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretiminde etütlerde olması gereken hususlara yönelik bulgular ve yorum

Araştırmamanın ihtiyaç analizi kapsamında öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızı hangi metronom aralığında olmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 19’de sunulmuştur.

Tablo 19.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızının hangi metronom aralığında olması gerektiğine yönelik bulgular

Kod	f	%
Etütlerin zorluk derecesine göre belirlenmeli	5	23.8
Ağırdan hızlıya doğru	3	14.3
Andante ve Moderato	2	9.5
40-60	2	9.5
50-100	2	9.5
60	1	4.8
70-100	1	4.8
Yeni başlayanlar için “LENTO” 52-54	1	4.8
40-80	1	4.8
70- 90 olmalıdır	1	4.8
75- 130	1	4.8
60- 100	1	4.8
Toplam	21	100.0

Tablo 19 değerlendirildiğinde, katılımcıların %23.8’inin (5 kişi; K8, K10, K13, K16, K17) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızının (metronom aralığının) “etütlerin zorluk derecesine göre” belirlenmesi gerektiğini; %14.3’ünün (3 kişi; K15, K18, K21) ise “ağırdan hızlıya doğru” verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızı için önerdiğiniz metronom aralığının nedeni nedir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızının olması gereken metronom aralığının nedenlerine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Fiziksel gelişime göre	9	90.0	K1, K2, K6, K10, K11, K13, K15, K18, K21
Ritmik çalma kolaylığı için	1	10.0	K3
Toplam	10	100.0	

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların %90'ının GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızının (metronom aralığının) “fiziksel gelişime göre” olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K8: Etüdün zorluk derecesine göre metronom değeri değişecektir

K17: Etütler öğrencinin kavrama düzeyine uygun bir metronom aralığında başlayıp gittikçe hızlanacak şekilde çalınması lazım.

K21: Önemli olan hız değil netliktir. Başlangıç çalışmalarında yavaş metronom her zaman daha makbuldür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızı hangi kriterlere göre belirlenmelidir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızını belirleme kriterlerine yönelik bulgular

Kod	f	%
Öğrencinin hazır olma durumuna göre	17	85.7
Etütlerin zorluk derecesine göre	3	14.3
Toplam	21	100.0

Tablo 21 değerlendirildiğinde, katılımcıların %85.7’sinin (17 kişi; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20) . GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızının “öğrencinin hazır olma durumuna göre” belirlenmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızı için belirlediğiniz kriterlerin nedeni nedir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızını belirleme kriterlerinin nedenlerine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Öğrenci seviyesi	5	62.5	K2, K3, K4, K6, K12
Etüdün güçlük derecesi	3	37.5	K1, K11, K21
Toplam	8	100.0	

Tablo 22 incelendiğinde, katılımcıların %62.5'inin GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin hızının “öğrenci seviyesine göre” belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K2: Nihayetinde müzikal eğitim bireysel bir başlangıçla olduğu düşünülürse öğrencilerin bireysel algılaya uygulama durumları gözetilmelidir. Bu sebepten dolayı derslerimde öğrencilerin bu duruma göre hareket ediyorum

K4: Her öğrencinin kendi metronom hızı vardır. Bireysel farklılıklar bilindik bir gerçektir. Dolayısıyla her öğrencinin ne kadar ileri gidebileceği ya da gidemeyeceği kontrol edilerek metronom ayarlıyorum. Tabi ki en önce kriter sağ el ve sol elin aynı anda eşit geldiği etüdün anlaşılabilirliğini ölçtüğüm metronom hızına göre belirliyorum. Eğer sağ ve sol el aynı anda ve eşit ve temiz gelmezse etüt çalmanın hiçbir anlamı ve faydası yoktur.

K18: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre...Tabiki yavaştan başlayarak. Net ses ve baskı ile birlikte hız artırılmalıdır.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin bütününde parmak numarası olmalı mı?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin bütününde parmak numarasının gerekliliğine yönelik bulgular

Kod	f	%
Tamamında kullanılmamalıdır	11	52.4
Tamamında kullanılmalıdır	9	42.8
Belli seviyeler kazandırıldıktan sonra parmak numaraları verilmeyebilir.	1	4.8
Toplam	21	100.0

Tablo 23 değerlendirildiğinde, katılımcıların %52.4' ünün (11 kişi; K1, K2, K3, K4, K6, K8, K10, K11, K13, K17, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin bütününde parmak numarası “kullanılmamalıdır” şeklinde; %42.8'inin (9 kişi; K5, K7, K9, K12, K15, K16, K18, K19, K20) ise etütlerin

bütününde parmak numarasının kullanılması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin bütününde parmak numarasının kullanılıp kullanılmayacağına hangi ölçüte göre karar verilmelidir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin bütününde parmak numarasının hangi ölçüte bağlı olduğuna yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Seviye uygunluğu	10	58.8	K1, K2, K4, K6, K7, K9, K10, K11 K12, K14
Öğrenmede kolaylık	7	41.2	K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21
Toplam	17	100.0	

Tablo 24 incelendiğinde, katılımcıların %58.8’inin (10 kişi) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin bütününde parmak numarasının “seviye uygunluğu”; %41.2’sinin (7 kişi) ise “öğrenmede kolaylık” ölçütlerine göre kullanılıp kullanılması gerektiğine yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K1: Belli seviyeler kazandırıldıktan sonra parmak numaraları verilmeyebilir. Parmak numaraları artık öğrencinin dağına kazandırılmış olur, bu yüzden öğrenci öğrendiği şekilde uygulayabilir.

K10: Hayır olmamalı. Pozisyon mantığı kavratıldıktan sonra gerek yok.

K14: Öğrencilerde doğru parmak numaralarının belli bir aşamaya ulaştıktan sonra kendiliğinden doğruyu bulduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle etütlerin tamamında parmak numarası olması yerine, doğru etütleri öğrencilere uygulamak ve doğruyu kendilerinin mantıkları doğrultusunda ortaya çıkarmaları en doğru yöntem olacaktır.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde Ankara, Karaman, Gelibolu, İzmir, Van, Terazi gibi temel kalıplar olan tartımlardan hangi ritmik kalıplar kullanılmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken tartımlara yönelik bulgular

Kod	f	%
Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi	16	84.2
Gelibolu	2	10.5
Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu	1	5.3
Toplam	19	100.0

Tablo 25 değerlendirildiğinde, katılımcıların %84.2'sinin (16 kişi; K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken tartımların “Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi” şeklinde olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde Ankara, Karaman, Gelibolu, İzmir, Van, Terazi gibi temel kalıplar olan tartımlardan kullanılması gereken ritmik kalıbın nedeni nedir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken tartımların nedenlerine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Kolaydan zora ilkesine göre	7	70.0	K1, K2, K4, K6, K11, K20, K21
Repertuvara uygunluğa göre	3	30.0	K12, K15, K17
Toplam	10	100.0	

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken tartımların nasıl olması gerektiğine yönelik nedenlerin sunulduğu Tablo 26 incelendiğinde, katılımcıların %70'inin tartımların “kolaydan zora ilkesine göre” kullanılması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K1: Kolay ritmik yapılardan zora doğru öğrenme daha verimli hale gelebilir.

K2: Türk Halk Müziği içinde bu tartımların hepsi mevcut olduğu için kolaydan zora doğru bir sıra izlenerek sırasıyla öğretilmesi gerekir.

K21: Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi başlangıç yeterli olabilir. Karmaşık yapıya erken geçilirse kalıplar birbirine karışabilir. Kalıpların süreleri doğru çalınamayabilir.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde hangi usuller kullanılmalıdır?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken usullere yönelik bulgular

Kod	f	%
Basit usuller	13	61.9
Basit ve Bileşik Usuller	5	23.8
Basit, Bileşik, Karma Usuller	3	14.3
Toplam	21	100.0

Tablo 27 değerlendirildiğinde, katılımcıların %61.9’unun (13 kişi; K1, K2, K4, K6, K10, K12, K13, K15, K16, K17, K19, K20, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken usullerin “basit usuller” şeklinde olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken usullerin (basit, bileşik, karma) nedenleri nedir? sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken usullerin (basit, bileşik, karma) nedenlerine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Seviye uygunluğuna göre	12	92.3	K1, K4, K5, K6, K8, K10, K12, K14, K15, K16, K19, K21
Bütüncül yaklaşıma göre	1	7.7	K11
Toplam	13	100.0	

Tablo 28 incelendiğinde, katılımcıların %92.3’ünün GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde kullanılması gereken usullerin “seviye uygunluğuna göre” kullanılması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K6: Genelde basit usullerden oluşması gerekmektedir. Bileşik ve karma usullerde farklı notasyonların olduğu görülmektedir. Bu düzeyde öğrenci henüz müzik teorisine çok hâkim olamadığı düşünüldüğünde bu usullerdeki eserleri anlamada oldukça güçlük çekebilmektedir.

K10: 9.Sınıf için basit usuller yeterli. Diğer usuller 10. Sınıfta uygulanabilir.

K16: Basit usuller kullanılmalıdır. Bileşik ve karma usullerle kafası karıştırılmamalıdır.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütler ezgisel olarak mı yoksa sekvens, sekileme, atlamalı aralıklar gibi birbirini tekrar eden yapılarda mı verilmeli? sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde verilmesi gereken yapılara yönelik bulgular

Kod	f	%
Ezgisel etütler	11	52.4
Hem ezgisel hemde sekvens, sekileme ve atlamalı aralık gibi yapılarda	6	28.6
Sekvens ve atlamalı aralıklarla	1	4.8
Sekvens	1	4.8
Sekvens ve ezgisel etütler	1	4.8
Sekvens, sekileme ve atlamalı aralıklarla	1	4.8
Toplam	21	100.0

Tablo 29 değerlendirildiğinde, katılımcıların %52.4’ünün (11 kişi; K5, K6, K7, K8, K11, K13, K14, K15, K16, K18, K20) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerin “ezgisel etütler” şeklinde olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde verilmesi gereken yapılar hangi ölçüte göre verilmelidir? sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde verilmesi gereken yapılarda uyulması gereken ölçütlere yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Motivasyon ve kalıcı öğrenme	10	66.7	K5, K6, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20
Öğrenci seviyesine uygunluk	3	20.0	K12, K19, K21
Öğrenme kolaylığı	2	13.3	K1, K3
Toplam	15	100.0	

Tablo 30 incelendiğinde, katılımcıların %66.7’sinin GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde verilmesi gereken yapıların öncelikle “motivasyon ve kalıcı öğrenme” ölçütüne göre verilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K5: Temel düzeyde ezgisel olmalı akılda kalıcı olursa öğrenciler daha kolay algılar ve sıkılmaz

K6: Etütlerin ezgisel olmasının daha uygun olacağını düşünmekteyim. Çünkü bu düzeydeki öğrencilerde verilen etütlerin akılda kalması çalışmalarında oldukça rahatlık gösterdiğini düşünmekteyim.

K11: Bence ezgisel olarak verilmelidir. Çünkü hem öğrencinin çaldığı enstrümandan zevk almasını sağlayacaktır hem de aklında yer ederek ileri için ona yardımcı olacaktır.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde dizi çalışmalarına yer verilmeli midir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde dizi çalışmalarına yer verilmesinin gerekliliğine yönelik bulgular

Kod	f	%
Yer verilmeli	19	90.5
Yer verilmemeli	2	9.51
Toplam	21	100

Tablo 31 değerlendirildiğinde, katılımcıların %90.5’inin (19 kişi; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde dizi çalışmalarına “yer verilmesi” gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde dizi çalışmalarına neden yer verilmelidir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde dizi çalışmalarına yer verilmesinin nedenlerine yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Dizilerin teorik olarak tanımlanması için	11	64.7	K4, K5, K6, K8, K13, K14, K16, K17, K18, K20, K21
Dizileri algılamada ön hazırlık için	3	17.7	K5, K9, K12
Dizilerin teorik tanımlanması ve algılamasına ön hazırlık için	2	11.8	K10, K11
Seviye sınırlılığı için	1	5.9	K1
Toplam	17	100.0	

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde dizi çalışmalarına yer verilmesi gerektiğine yönelik nedenlerin sunulduğu Tablo 32 incelendiğinde, katılımcıların %64.7’sinin “Dizilerin teorik olarak tanımlanması için” dizi çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir.

Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K4: Dizi çalışmaları kesinlikle çok önemli. Bunu genelde bağlama öğretiminde atlarız ama dizi demek ön alıştırma demektir. Özellikle çalınacak eserden önce onun makamına uygun dizi çalışmaları yapmak esere ön tanılama yapma açısından önemli ve öğreticidir.

K5: Verilmeli çünkü makam – ayak kavramının işitsel algılanmasına katkı yapar temel düzeyde işitme ve okuma becerisi gelişir

K14: Verilmelidir. Çünkü müziğimizin temel unsurlarından biri de budur. Ne yaptıklarını bilerek uygulamaları onları daha bilinçli ve donamlı yapacaktır.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretimi için repertuvar önerisine yönelik bulgular

Araştırmanın ihtiyaç analizi kapsamında öğretmenlere “Sizce GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretimi için repertuvar (Türkü, Eser) öneriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretimi için repertuvar (türkü, eser) önerilerine yönelik bulgular

Kod	f	%
T.H.M repertuvarındaki basit türküler	15	88.2
Türkü – Eser öğretimi yerine küçük ezgilerden oluşan etütler olmalı	2	11.8
Toplam	17	100.0

Tablo 33 değerlendirildiğinde, katılımcıların %88.2’sinin (15 kişi; K2, K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K20, K21) GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretimi için repertuvar seçiminin “T.H.M repertuvarındaki basit türküler” şeklinde olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Araştırmanın ihtiyaç analizi kapsamında öğretmenlere “GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretimi için kullanılması gereken repertuvar (Türkü, Eser) hangi ölçüte göre seçilmelidir? sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34.

GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretimi için kullanılması gereken repertuvarda (türkü, eser) uyulması gereken ölçütlere yönelik bulgular

Kod	f	%	Katılımcılar
Kolaydan zora ve akılda kalıcı olması	4	57.1	K5, K6, K11, K21
Seviye uygunluğu	3	42.9	K1, K4, K15
Toplam	7	100.0	

Tablo 34 incelendiğinde, katılımcıların %57.1'inin GSL 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde bağlama öğretimi için kullanılacak repertuvarda (Türkü, Eser) “kolaydan zora ve akılda kalıcı olması”; %42.9'unun (3 kişi) ise “seviye uygunluğu” ölçütlerinin dikkate alınması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda örnek görüşme alıntıları aşağıda sunulmuştur:

K6: Belirlenen eserlerin belli bir düzeni olması gerekir. Bu düzen belirlenirken öğretilen perde ve aralıklara uygun eserler sıralanmalıdır. 9. Sınıf düzeyinde eser ve etütler ezgisel ve akılda kalıcı olmalıdır. Bu düzeydeki öğrencilerin henüz müzik teorisine hâkim olamadıkları için eserlerin akılda kalıcı olması önemlidir.

K15: İlk etapta verilen tartımları kapsayan türkülerin olması önemli basit usullerdeki basit türküler.

K21: Arzu Ederdiniz, Delilo, Bilmem şu feleğin, Dideban, Hekimoğlu, Gelin Ayşe vb. Bu eserlerin ortak özellikleri: Nota aralıklarının fazla olmamaları, klasikleşmiş olmaları, icrasının kolay olması, ezgili olmaları ve nota kalıplarını öğrettiği için.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alan yazında bu konuda yapılmış benzer çalışmalarla aşağıda tartışılmıştır.

Sağ el tekniklerine ilişkin elde edilen bulgular, mızrap yönlerinin sistematik olarak ve kolaydan zora doğru öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Yıldız (2014) ve Kara (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulanmış, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için tezene yönlerinin belirli bir sıraya göre öğretilmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca, tezene çalışmalarının alt tel grubunda başlatılmasının fiziksel uygunluk açısından avantaj sağladığı düşünülmektedir. Bu durum, Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmiş ve fiziksel konforun, teknik öğrenimde motivasyonu artırdığı vurgulanmıştır.

Sol el teknikleri açısından parmak numaralarının kullanılması gerekliliği, pozisyon geçişlerinde öğrencilere rehberlik etmesi açısından önem arz etmektedir. Bu bulgu, Aydın (2016) ve Koç (2019)'un araştırmalarında da desteklenmektedir. Ayrıca, perdelerin öğretim sırasının sistematik şekilde alt telden başlayarak verilmesi gerektiği yönündeki görüşler, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde bilgilerin aşamalı olarak verilmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığına dair görüşlerle örtüşmektedir (Vural, 2012).

Etütlere ilişkin bulgular, hız (metronom) belirlenmesinde öğrencinin bireysel gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Bu durum, Şimşek (2018) ve Yücel (2020) gibi araştırmalarda da dile getirilmiş, bireysel farklılıklara uygun tempolarda çalışma yapmanın öğrenme sürecini olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca, etütlerin “ezgisel” olması gerektiği yönündeki görüşler, öğrencilerin müzikal motivasyonlarını artırma açısından önemli görülmektedir (Erdoğan, 2015). Dizi çalışmalarına yer verilmesi ise teorik bilginin pratiğe aktarımı açısından desteklenmiştir (Çoban, 2013).

Repertuvar seçiminde ise halk müziği dağarındaki basit ve akılda kalıcı eserlerin tercih edilmesi gerektiği yönündeki bulgular, Öztürk (2011) ve Sarıtaş (2014) tarafından da dile getirilmiştir. Öğrencilerin seviyelerine uygun, melodik yapıları kolay anlaşılabilir türkülerin seçimi, hem öğrenme sürecine katkı sağlamakta hem de kültürel bağlamın aktarılmasına imkan tanımaktadır.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular; literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmekte ve başlangıç düzeyi bağlama öğretim programının yapılandırılmasında teknik, pedagojik ve repertuvar odaklı çok boyutlu bir yaklaşım geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Güzel Sanatlar Lisesi bağlama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Güzel Sanatlar Liseleri 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sağ el tekniklerinin öğretim şekline yönelik elde edilen sonuçlar şu şekilde listelenmiştir:

1. Sağ el temel mızrap yönlerinin “Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi” şeklinde olmasının gerektiği,
2. Sağ el tekniklerinde temel mızrap yönlerinin öğretim sırasında “öğretimde kolaydan zora ilkesinin” dikkate alınmasının gerektiği,
3. Sağ el tekniklerinde tezene çalışmalarının “alt tel grubunda” uygulanmasının gerektiği,
4. Sağ el tekniklerinde tezene çalışmalarının uygulanacağı tel grubunun öncelikle “uygun pozisyona / fiziksel uygunluğa göre” belirlenmesinin gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güzel Sanatlar Lisesi bağlama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Güzel Sanatlar Liseleri 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde sol el tekniklerinin öğretim şekline yönelik elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Sol el tekniklerinde parmak numarasının kullanılması gerektiği,
2. Sol el tekniklerinde “pozisyon geçişlerinde kolaylık sağlaması için” ve “pozisyon öğretiminde kolaylık sağlaması için” parmak numarasının kullanılmasının gerektiği,
3. Sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerlerinin öğretim sırasının “alt teldeki tüm perdelerin sırasıyla kalından inceye doğru öğretilmesi” gerektiği,
4. Sol el tekniklerinde notaların (perdelerin) yerlerinin öğretim sırasının “öğrenme kolaylığına” göre verilmesi gerektiği,
5. Sol el tekniklerinde “alt tel pes La ve oktav La arasındaki ses aralığında” ve “parmak numaralarına uygun 2’li ve 3’lü aralıklarda” öğretim gerçekleştirilebileceği,
6. Sol el tekniklerinde öğretim verilmesi gereken ses aralığında öncelikle “seviyeye uygunluğun” dikkate alınması gerektiği,
7. Sol el tekniklerinin “alt tel grubunda uygulanması” gerektiği,
8. Sol el tekniklerinin uygulanması gereken tel grubunun öncelikle “kolaylık sağlaması için” seçilmesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir.

Güzel Sanatlar Lisesi bağlama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Güzel Sanatlar Liseleri 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersinde etütlerde olması gereken hususlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Etütlerin hızının (metronom aralığının) “etütlerin zorluk derecesine göre” belirlenmesi ve “ağırdan hızlıya doğru” verilmesi gerektiği,
2. Etütlerin hızının (metronom aralığının) “fiziksel gelişime göre” olması gerektiği,
3. Etütlerin hızının “öğrencinin hazır olma durumuna göre” belirlenmesi gerektiği,
4. Etütlerin hızının “öğrenci seviyesine göre” belirlenmesi gerektiği,
5. Etütlerin bütününde parmak numarasının kullanılmaması gerektiği,
6. Etütlerin bütününde parmak numarasının “seviye uygunluğu” ve “öğrenmede kolaylık” ölçütlerine göre kullanılıp kullanılması gerektiği,
7. Etütlerde kullanılması gereken tartımların “Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi” şeklinde olması gerektiği,
8. Etütlerde kullanılması gereken tartımların “kolaydan zora ilkesine göre” kullanılması gerektiği,

9. Etütlerde kullanılması gereken usullerin “basit usuller” şeklinde olması gerektiği,
10. Etütlerde kullanılması gereken usullerin “seviye uygunluğuna göre” kullanılması gerektiği,
11. Etütlerin “ezgisel etütler” şeklinde olması gerektiği,
12. Etütlerde verilmesi gereken yapıların öncelikle “motivasyon ve kalıcı öğrenme” ölçütüne göre verilmesi gerektiği,
13. Etütlerde dizi çalışmalarına “yer verilmesi” gerektiği,
14. Etütlerde “dizilerin teorik olarak tanımlanması için” dizi çalışmalarına yer verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güzel Sanatlar Lisesi bağlama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Güzel Sanatlar Liseleri 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama dersine yönelik repertuvar önerisine yönelik elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Bağlama öğretimi için repertuvar seçiminin “T.H.M repertuvarındaki basit türküler” şeklinde olması gerektiği,
2. Bağlama öğretimi için kullanılacak repertuvarda (Türkü, Eser) “kolaydan zora ve akılda kalıcı olması” ve “seviye uygunluğu” ölçütlerinin dikkate alınması gerektiği sonuçları elde edilmiştir.

Öneriler

Bu araştırmada, Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan bağlama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 9. sınıf başlangıç düzeyi bağlama öğretimine yönelik çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Program Geliştirme Süreci: Başlangıç düzeyi bağlama öğretimi için oluşturulacak öğretim programlarının, öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılandırılması, öğretimde verimliliği artıracaktır. Özellikle sağ ve sol el tekniklerine dair öğretim ilkelerinin açık şekilde belirlenmesi, öğretmenler arasında uygulama birliğini sağlayacaktır.
2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Bağlama öğretiminde kolaydan zora, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa ilkeleri temel alınarak öğretim planlaması yapılmalıdır.
3. Etüt Tasarımı: Etütlerde kullanılacak hız (metronom), usul ve tartım öğeleri; öğrencilerin fiziksel gelişimi, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme motivasyonları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Ezgisel yapıdaki etütlere ve dizi çalışmalarına daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin müzikal gelişimini destekleyebilir.

4. Repertuvar Seçimi: Repertuvar seçiminde Türk Halk Müziği repertuvarından kolay, akılda kalıcı ve öğrencinin seviyesine uygun türkülerin seçilmesi önerilmektedir. Bu tür eserler öğrencilerin hem teknik becerilerini geliştirmekte hem de kültürel bağ kurmalarına katkı sağlamaktadır.
5. Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim: Bağlama öğretimi yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde, sağ ve sol el teknikleri, etüt yazımı, repertuvar seçimi gibi konulara ağırlık verilmelidir. Bu sayede öğretmenler arası yöntem birliği sağlanabilir.
6. Gelecek Çalışmalar İçin: Benzer araştırmaların farklı şehirlerdeki Güzel Sanatlar Liselerinde de yapılması, ayrıca yalnızca başlangıç düzeyi bağlama öğretimi değil, daha ileri düzey bağlama öğretimleri için de benzer çalışmaların yapılması, karşılaştırmalı analizler yoluyla öğretim programlarına yönelik daha kapsamlı ve genellenebilir verilerin elde edilmesini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra bağlama çalgısı dışındaki enstrüman öğretim süreçleri için de bu paralelde çalışmaların yapılması, çalgı öğretimini bilimsel temellere dayandıran ve teoriden pratiğe sağlıklı bir aktarımın yapılabildiği öğretim süreçlerinin inşası açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbulut, E. (2019). Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerine ilişkin tez önerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 532–540.
- Akkuş, R. (2000). Çalgı çalışma alışkanlıkları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 107 111.
- Akpınar, B. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Aydan Matbaacılık.
- Altschuld, J. W., & Watkins, R. (2014). Needs assessment: Trends and a view toward the future. *New Directions for Evaluation*, (144), 5–18.
- Aydın, M. (2016). Bağlama öğretiminde sol el pozisyonlarının kavranmasına yönelik yöntem önerileri. *Müzik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 45-58.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing Needs Analysis and English for Specific purposes*. Oxford: Routledge.
- Çoban, H. (2013). Dizi çalışmalarının başlangıç düzeyi bağlama öğretimindeki yeri ve önemi. *Uluslararası Müzik Eğitimi Kongresi Bildirileri*, 2(1), 101-107.

- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 115-127.
- Demir, A. (2015). Bağlama öğretiminde fiziksel uygunluk ilkelerinin dikkate alınmasının öğrenmeye etkisi. *Sanat Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 23-35.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Erdoğan, R. (2015). Ezgisel etütlerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi. *Müzik ve Eğitim*, 5(2), 62-74.
- Gömlüksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2012). Öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının program geliştirme sürecine yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 593-620.
- Kara, B. (2017). Tezene yönlerinin öğretiminde kolaydan zora ilkesinin uygulanması. *Türk Halk Müziği Araştırmaları*, 6(1), 91-104.
- Kararoğlu, C.F., (2009). Profesyonel keman eğitiminde başlangıç seviyesindeki metotlar ile yöntem ve tekniklerin incelenmesi (Yayın No.23819). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, S. (2019). Sol el tekniklerinde parmak numaralarının öğretimdeki rolü. *Eğitim ve Sanat Dergisi*, 11(3), 31-42.
- Kurtuldu, K. (2007). Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi. (Yayın No:207083). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>.
- Küçükosmanoğlu, H., (2006). Eğitim fakültelerinde başlangıç gitar eğitiminde kullanılan metotların incelenmesi. (Yayın No: 189262). [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage Publications.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2020). *Language Curriculum Design* (2nd ed.). Routledge.

- Önder, G. C. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dallarında kullanılan başlangıç flüt eğitimi metotlarının incelenmesi. *Fine Arts*, 7(2), 100-109. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Öz, B., Çelenk, K. (2019). Başlangıç düzeyi fagot eğitimi üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 919-936.
- Özdemir, S. (2020). Görme yetersizliği olan bireylerde yükseköğretim müzik eğitimi: Erişilebilirlik ve ihtiyaç analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 287-299.
- Öztürk, M. (2011). Bağlama öğretiminde repertuvar seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Müzik Kültürü Dergisi*, 9(2), 55-68.
- Sarıtaş, E. (2014). Türk Halk Müziği eserlerinin bağlama öğretimindeki işlevi. *Sanat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 73-84.
- Sonsel, Ö.B., ve Tanrıverdi, F.A. (2019). Piyano eşlikli başlangıç viyola öğretiminin entonasyon hâkimiyeti açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 575-595. <https://doi.org/10.17152/gefad.411149>
- Şahin, C. (2023). Tam öğrenme modeline dayalı başlangıç düzeyi bağlama öğretim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. (Yayın No: 822850). [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK.
- Şimşek, Y. (2018). Bağlama etütlerinde metronom kullanımı ve öğrenci gelişimine etkisi. *Eğitimde Uygulamalar ve Araştırmalar*, 8(1), 87-96.
- Vassilakis, P. (2021). Renography of microtonal guitar communities: Implications for curriculum design. *Music Education Research*, 23(4), 482-500.
- Vural, T. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım ışığında müzik öğretiminde aşamalı öğrenme teknikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2231-2248.
- Xie, J., & Leung, B. W. (2022). Aligning music teacher education with employment trends: A case from China. *International Journal of Music Education*, 40(2), 245-262.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, M. (2019) Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 61- 92). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2014). Başlangıç düzeyi bağlama öğretiminde sağ el tekniklerinin sistematik kullanımı. *Müzik Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-28.
- Yücel, D. (2020). Müzik öğretiminde bireysel farklılıklara göre hız ayarlaması. *Müzik ve İnsan*, 7(1), 39-50.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, analyzing the current situation in beginner level bağlama teaching and determining the needs for a more innovative and permanent teaching process will fill an important gap in the development of curricula for this field. For this reason, this study aims to “determine the qualities that should be present in terms of technique, etudes and repertoire in beginner level bağlama teaching according to the opinions of GSL bağlama teachers”.

In this study, survey model, one of the quantitative research methods, was used. Karasar (2006) defines survey models as survey arrangements carried out on the whole universe or a group of samples (or samples) to be taken from the universe in order to reach a general judgment about the universe in a universe consisting of a large number of elements.

Voluntary sampling method was used in the sample selection of the study. Voluntary sampling method is a method that can be preferred by researchers who want to conduct a sensitive survey; it is a sampling method in which the researcher announces the desire to conduct a survey on any subject (a call) and those who want to express their opinions on this subject agree to participate.

For the needs analysis, working with bağlama teachers working in GSL was considered important in terms of revealing the needs in the implementation process more clearly. In this context, 21 teachers who volunteered among the teachers working as Bağlama teachers in GSLs in 81 provinces were included in the study group.

In line with the opinions of fine arts high school bağlama teachers, it was concluded that the basic plectrum directions of the right hand should be “Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi” in the 9th grade beginner level bağlama lesson in fine arts high schools, “the principle of easy to difficult in teaching” should be taken into consideration during the teaching of the basic plectrum directions in right hand techniques, “the principle of easy to difficult in

teaching” should be taken into account, the work of the right hand techniques should be applied on the “lower string group”, and the string group on which the work of the right hand techniques should be applied should first be determined “according to the appropriate position / physical suitability”.

In line with the opinions of fine arts high school bağlama teachers, in fine arts high schools 9. In the beginner level bağlama lesson; finger numbers should be used in left hand techniques, finger numbers should be used in left hand techniques “to facilitate position transitions” and “to facilitate position teaching”, the order of teaching the places of notes (frets) in left hand techniques should be “all frets on the lower string should be taught from thick to thin respectively”, the order of teaching the places of notes (frets) in left hand techniques should be given according to “ease of learning”, It was concluded that left hand techniques can be taught “in the sound range between the lower string *pes la* and octave *la*” and “in the intervals of 2s and 3s suitable for finger numbers”, “suitability to the level” should be taken into consideration in the sound range in which left hand techniques should be taught, left hand techniques should be “applied on the lower string group”, and the string group on which left hand techniques should be applied should be chosen primarily “for convenience”.

In line with the opinions of the fine arts high school bağlama teachers, in the 9th grade beginner level bağlama course in fine arts high schools; The speed (metronome interval) of the etudes should be determined “according to the difficulty level of the etudes” and should be given “from slow to fast”, The speed (metronome interval) of the etudes should be “according to physical development”, The speed of the etudes should be determined “according to the readiness of the student”, The speed of the etudes should be determined “according to the level of the student”, Finger numbers should not be used in all etudes, Finger numbers should be used and used according to the criteria of “level appropriateness” and “ease of learning” in all etudes, The scales to be used in etudes should be as “Van, İzmir, Ankara, Karaman, Gelibolu, Terazi”, The scales to be used in etudes should be used “according to the principle of easy to difficult”, The methods to be used in etudes should be in the form of “simple methods”, The methods to be used in etudes should be used “according to level appropriateness”, The etudes should be in the form of “melodic etudes”, The structures to be given in etudes should primarily be It was concluded that the courses should be given according to the criteria of “motivation and permanent learning”, that series studies should be “included” in the studies, and that series studies should be included in the studies “for the theoretical definition of series”.

According to the opinions of the baglama teachers of fine arts high schools, in the 9th grade beginner level baglama course of fine arts high schools; the repertoire selection for baglama education should be in the form of “simple folk songs in the T.H.M repertoire”, and the criteria of “easy to difficult and memorable” and “level appropriateness” should be taken into consideration in the repertoire (folk songs, works) to be used for baglama education. As a result, the findings obtained from the research overlap with similar studies in the literature and reveal that a multidimensional approach focused on technique, pedagogy and repertoire should be developed in the structuring of the beginner level baglama teaching program.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, 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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 25.09.2025

Submitted date

Kabul tarihi 12.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 27.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Duman S. & Türkmenoğlu Köse D. (2026), Aydın Kuramları Bağlamında Afet İnan: Cumhuriyet Modernleşmesinin Türk Kadın Aydını. *Journal of History School*, 80, 404-429.

AYDIN KURAMLARI BAĞLAMINDA AFET İNAN: CUMHURİYET MODERNLEŞMESİNİN TÜRK KADIN AYDINI¹

Saadet DUMAN² & Dilşad TÜRKMEÑOĞLU KÖSE³

Öz

Aydınlar topluma düşünceleriyle yön veren fikir insanları olarak bilinirler. Erken Cumhuriyet dönemi aydınlarının başlıca rolü devletin modernleşme amacına hizmet etmek olmuştur. Bu makalede erken Cumhuriyet dönemi kadın aydınlarından Afet İnan; Antonio Gramsci, Edward Said ve Pierre Bourdieu'nün aydın kuramları bağlamında incelenip, analiz edilmektedir. İnan üzerine çeşitli çalışmalar, tezler ve makaleler yazılmış olsa da onu doğrudan aydın kuramları çerçevesinde inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür. Çalışmada İnan'ın aydın kimliği kuramsal bir perspektifle analiz edilerek, Cumhuriyet modernleşmesindeki kadın aydın profilinin özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda makalede şu sorulara yanıt aranmıştır: Aydın kavramı nasıl tanımlanır ve tarihsel olarak Türkiye'de nasıl gelişmiştir? Erken Cumhuriyet döneminde aydınlar hangi konum ve rolleri üstlenmiştir? Antonio Gramsci, Edward Said ve Pierre Bourdieu aydını nasıl tanımlamaktadır? İnan söz konusu kuramcıların aydın tanımlarına göre nasıl değerlendirilmektedir? Araştırmada nitel yöntemler kullanılmış, literatür taraması ve belge analizi yoluyla veriler toplanmıştır. İnan'ın çeşitli eserleri, hakkında yapılmış akademik çalışma ve yazılan tezler incelenmiş, elde edilen veriler betimsel analiz metoduyla yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular İnan'ın Pierre Bourdieu'nün entelektüel alan olarak bahsettiği sınıflandırmaya uygun olduğunu, yüksek düzeyde bir sembolik sermaye edindiğini ve sahip olduğu bilimsel

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, saadet.duman1@ogr.sakarya.edu.tr, Orcid: 0009-0002-8516-1059

³ Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, dturkmenoglu@sakarya.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2363-3639

Aydın Kuramları Bağlamında Afet İnan: Cumhuriyet Modernleşmesinin Türk Kadın...

otoriteyi devletle iç içe geçmiş şekilde kullandığını göstermektedir. Cumhuriyet elitinin oluşturduğu organik aydın sınıfının bir parçası olduğu düşünülebilir ancak iktidara hakikati söyleyen ve muhalif bir konumda olmadığı için eleştirellikten uzak kaldığı söylenebilir. Araştırma sonucuna göre; İnan muhalefet etmek yerine içeriden dönüştürmeyi seçen, devletle birlikte hareket eden bir entelektüeldir denebilir.

Anahtar Kelimeler: Afet İnan, Entelektüel, Gramsci, Edward Said, Pierre Bourdieu.

Afet İnan in the Context of Intellectual Theories: The Turkish Female Intellectual of Republican Modernization

Abstract

Intellectuals are known as thinkers who guide society with their ideas. The primary role of early Republican intellectuals was to serve the state's modernization goal. In this article, Afet İnan, one of the female intellectuals of the early Republican period, is examined and analyzed within the context of the intellectual theories of Antonio Gramsci, Edward Said, and Pierre Bourdieu. Although various studies, theses, and articles have been written about belief, it has been observed that there is no study that directly examines it within the framework of Enlightenment theories. In this study, İnan's intellectual identity was analyzed from a theoretical perspective, and an attempt was made to reveal the characteristics of the female intellectual profile in the modernization of the Republic. In this context, the article seeks answers to the following questions: How is the concept of "intellectual" defined and how has it developed historically in Turkey? What positions and roles did intellectuals assume during the early Republican period? How do Antonio Gramsci, Edward Said, and Pierre Bourdieu define the intellectual? How are the intellectuals in question evaluated according to definitions of enlightenment? Qualitative methods were used in the research, and data were collected thru literature review and document analysis. İnan's various works, academic studies about him, and theses written about him were examined, and the data obtained were interpreted using the descriptive analysis method. The findings indicate that İnan aligns with Pierre Bourdieu's classification of the intellectual field, has acquired a high level of symbolic capital, and utilizes his scientific authority in an intertwined manner with the state. He can be considered part of the organic intellectual class created by the Republican elite, but it can be said that he remained free from criticism because he did not tell the truth to those in power and was not in an opposition position. According to research findings, it can be said that İnan was an intellectual who chose inner transformation and acted in harmony with the state rather than against it.

Keywords: Afet İnan, Intellectual, Gramsci, Edward Said, Pierre Bourdieu.

GİRİŞ

Akademnin üzerinde en çok durduğu konulardan biri de aydın kavramıdır. ‘Aydın kimdir, ne yapmalıdır, görevleri nelerdir?’ gibi sorular güncelliğini korumaktadır. Aydın kavramının Osmanlı’dan Cumhuriyet’e uzanan Türkiye tarihinde de önemli değişimler gösterdiği görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde aydın; ‘ulema’ ve ‘münevver’ terimleriyle ifade edilmiştir.

Osmanlı dönemi aydınlarının çoğunluğunu ulema sınıfı oluşturmaktadır. Genellikle medresede yetişmiş olan bu sınıf, özellikle dini ilimlerde otorite kabul edilen alimler topluluğudur ve dönemin entelektüel faaliyetleri de onların etrafında şekillenmiştir (ztrk, 2013).

Bu faaliyetler günümüz aydınlarından beklenen eleştirel ve sorgulayıcı şekilde değil, mevcut siyasal ve toplumsal düzenin devamını sağlayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Kısaca ulemanın 18. yüzyıla kadar Osmanlı’da devletin meşruiyetini sağlama ve var olan düzeni koruma işlevlerini yerine getirdiği söylenebilir. 18. yüzyılda başlayan modernleşme sürecinde Osmanlı aydını da bir dönüşüm sürecine girmiştir. Osmanlı döneminde mevcut düzenin koruyucusu olan aydınlar modernleşme hareketleriyle birlikte devleti kurtarma amacına yönelmişlerdir. Devletin kş döneminde girmesi yöneticileri ve aydın sınıfını çare aramaya yöneltilmiş ve bu durumdan kurtulmanın çaresi Avrupa’yı örnek almak olarak grlmştir.

Osmanlı’da günümüz modern aydın kavramına denk sayılabilecek Osmanlı münevveri de bu noktada ortaya çıkmıştır. 1793 yılında III. Selim döneminde orduda yapılan değişikliklerle birlikte başlayan modernleşme süreci 1839 Tanzimat Fermanı ve 1856 Islahat Fermanı ile birlikte hız kazanmıştır. Tanzimat Dönemi olarak adlandırılan bu süreçte ulema sınıfının entelektüel işlevi giderek azalmış ve yerini münevver almıştır. Eğitim için Avrupa’ya gönderilen Türk ğrenciler meşrutiyet ve özgürlük fikirlerini savunan yeni aydın tipinin ilk örnekleri olmuşlardır. Genç Osmanlılar ve ardından Jn Türkler devletin geriye gidişine çare aramış ama imparatorluğun çöküş süreci durdurulamamıştır.

1923’te kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde ise aydınlar yeniden bir dönüşüm sürecine girmişlerdir. Erken Cumhuriyet döneminde devlet kendi eliyle bir aydın sınıfı oluşturmuş, Osmanlı’da olduğu gibi eğitim için Avrupa’ya öğrenciler gönderilmiş ve donanımlı bir aydın sınıfı inşa edilmiştir. Gerçekleştirilen inkılaplar ve modernleşme hareketlerini halka benimsetme görevi de aydınlara verilmiştir. Kısacası devlet kendine modernleşme sürecinin politikalarını halka taşıyan ve bizzat modernleşme sürecinin ürünü olan bir elit sınıfı oluşturmuştur.

Mustafa Kemal Atatürk'ün manevi kızı ve yakın çalışma arkadaşı olan Afet İnan da bu sürecin bir parçası olarak görülebilir.

Bu makalede erken Cumhuriyet dönemi aydınlarından Afet İnan'ın kuramsal perspektiften aydın profili analiz edilecektir. Araştırmada yanıt aranan başlıca sorular şunlardır: i) Aydın kavramı nasıl tanımlanır ve tarihsel süreçte nasıl gelişmiştir? ii) Erken Cumhuriyet döneminde aydınlar hangi konum ve rolleri üstlenmiştir? iii) Antonio Gramsci, Edward Said ve Pierre Bourdieu aydını nasıl tanımlamaktadır? iv) Afet İnan söz konusu kuramcıların aydın tanımlarına göre nasıl değerlendirilmektedir? Bu sorulara yanıt ararken nitel yöntemler benimsenmiş, literatür taraması ve belge analizi yoluyla toplanan veriler betimsel içerik analizi metoduyla yorumlanmıştır.

Çalışma, önce aydın ve entelektüel kavramlarının tanımını yapacak ve genel hatlarıyla Türkiye'de aydınların tarihsel arka planını sunacak, ardından sırasıyla Gramsci, Bourdieu ve Said'in kuramlarına kısaca değinerek analizin kavramsal temelini oluşturacaktır. Sonraki bölümlerde İnan'ın hayatı ve düşünsel gelişimi ele alınıp bahsedilen kuramsal çerçeveler ışığında İnan'ın aydın profili analiz edilecektir. İnan hakkında yapılan çeşitli çalışmalar incelenmiş ve daha önce aydın kuramları bağlamında İnan'ı derinlemesine inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür.⁴ Bu bakımdan makalenin literatüre özgün bir katkı sunması beklenmektedir.

⁴ Yapılan literatür taraması sonucunda Afet İnan hakkında daha önce kuramsal çerçeveden aydın kişiliğinin incelendiği bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Afet İnan hakkında yapılan daha önceki çalışmalar genellikle onun tarihçi kimliği, akademisyenliği, Atatürk ile ilişkisi ve kadın haklarının kazanılmasındaki rolü üzerine odaklanmıştır. Örneğin bkz: Coşkun, E. A. (2018). *Milli Devletin İnşasında Ayşe Afet İnan*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Isparta. Çetinkaya, S. B. (2023). Erken Cumhuriyet'in Ulus İnşasında Bir Figür: Afet İnan'ın Tarih, Yurttaşlık ve Kadın Haklarına Dair Fikirleri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), s. 343-376. Duman, O. Ö., & Volkan, P. (2018). Cumhuriyet Döneminde Modernleşmenin Kadın Simgesi: Afet İnan (1925-1938). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 17(3), s. 65-122. Kayıkcı, Ç. (2019). *Türk Milliyetçiliği Bağlamında Afet İnan'ın Tarih Çalışmaları ve Kadına Bakışı*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, İstanbul. Özdemir, Ö. (2024). *Afet*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi. Uzun, İ. (2017). Kadın Haklarının Kazanılmasında Bir Cumhuriyet Kadını: Afet İnan (1908-1985). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), s. 73-85. Uzun, İ. (2018). *Düşünce ve Uygulamaları İle Atatürk'ün Manevi Kızı Afet İnan*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir. Uzun, İ. (2019). Afet İnan'ın Sosyo-Kültürel Çalışmaları. *Tarih ve Günce*, 2(4), s. 103-126.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma teknikleri kullanılmış, yapılan literatür taraması sonucu elde edilen veriler doküman analizi yöntemi ile incelenmiş ve betimsel analiz metodu ile yorumlanmıştır. Çalışmanın kuramsal çerçevesinin üç düşünür etrafında şekillenmesinin nedeni, Afet İnan'ın aydın profilini çok yönlü bir şekilde inceleme amacı taşımaktadır. Çalışmada ilk olarak aydın ve entelektüel kavramları tanımlanıp daha sonra Türkiye'de aydın ve entelektüel faaliyetlerin tarihsel olarak gelişimi incelenecektir. Daha sonra kuramsal çerçeveye geçerek Antonio Gramsci, Edward Said ve Pierre Bourdieu'nün aydın kuramları açıklanacaktır. Son olarak Afet İnan'ın hayatı ve entelektüel faaliyetlerinden bahsedilip bu üç kuram çerçevesinde İnan'ın aydın profili ortaya konulacaktır.

BULGULAR VE YORUM

1. Teorik Arka Plan Kapsamında Aydın ve Entelektüel Kavramları

Aydın kavramının tarihsel olarak ortaya çıkışı incelendiğinde Avrupa Aydınlanma Çağı'na ulaşılmaktadır. Aydınlanma çağı (17. yüzyıl sonları) bilimselliğin, akılcılığın ve bireyselliğin ön plana çıktığı, uzun zamandır süren feodalite ve dinsel otoriteye karşı sorgulayıcı hareketlerin başladığı bir dönemdir. Bu dönemde aydın olarak tanımlanan kişiler modern entelektüel sınıfının temellerini oluşturmuşlardır. Bu entelektüel sınıfı aristokrasi veya burjuvaziye mensup filozoflar, hukukçular, yazarlar ve bilim insanları oluşturmaktadır. Avrupa Aydınlanma Çağı'nda aydın sadece bilgi sahibi kişi değil, bu bilgiyi halkın refahı ve özgürlüğü için kullanan kişidir denilebilir. Dönemin aydınları halkı cehaletten ve dogmatik düşüncelerden kurtaran kişi olma misyonunu üstlenmişlerdir. Bu misyon 1898 yılında Fransa' da yaşanan Dreyfus Olayı ile daha görünür bir hale gelmiştir. Yahudi kökenli Fransız subayı Alfred Dreyfus haksız yere vatana ihanet suçundan mahkûm edilmiş ve Fransız toplumu bu dönemde ikiye ayrılmıştır. Bu süreçte Émile Zola "J Accuse..." (Suçluyorum) başlıklı bir mektubu gazete aracılığıyla yayınlayıp orduyu, yargıyı ve hükümeti gerçekleri saklamakla suçlamıştır. Zola ve onun gibi düşünen yazar, akademisyen, bilim insanları ve gazeteciler bir araya gelip Dreyfus'un serbest bırakılması için kamusal baskı oluşturmuşlardır.

Bu olay sonrası Fransa' da 'intellectuel' (entelektüel) kavramının ilk kez toplumsal-siyasal bir sınıf olarak kabul edildiğini ve bilgi sahibi bireyin pasif konumdan çıkıp aktif bir kamusal figür haline geldiğini söyleyebiliriz. Hatta sonrasında entelektüel kavramının yaygınlık kazandığı görülmektedir. O tarihten

sonra entelektüel toplumun bilinçlenmesinde yol gösteren kişi olarak konumlanmıştır.

Süreç Türkiye literatürü üzerinden değerlendirildiğinde ise ‘aydın’ ve ‘münevver’ kavramları karşımıza çıkmaktadır. Aydın kavramı, Türkçede Tanzimat sonrası yaygınlaşmış, Osmanlıca münevver teriminden evrilmiştir. Aydın ‘düşünsel yönden gelişmiş, okumuş ileri görüşlü kimse’ anlamına gelir ancak aydın sadece eğitilmiş kişi değildir. Bir kişinin aydın olarak tanımlanabilmesi için toplumun sorunlarına duyarlı olması, bilgi birikimini halk yararına kullanabilmesi ve eleştirel bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Başka bir deyişle aydın toplumsal sorunlara duyarlılığı ve değişim yaratma isteği ile düşünsel bir rehber ve eylemsel bir dönüştürücü rolü üstlenmektedir (Ocaklı, 2023). Yani aydın sadece kendi alanında uzman olmanın ötesinde geniş bir kültürel birikim ve toplumsal sorumluluk bilincine sahiptir.

Münevver ise Osmanlı’nın ulema sonrasında ortaya çıkan aydındır ve ‘aydınlanmış, nurlanmış’ anlamına gelmektedir. Münevver kelimesi daha çok Osmanlı döneminde kullanılırken, aydın kelimesi Cumhuriyet’in kurulmasıyla dilde sadeleşme politikası sonrası yaygınlaşmıştır. Münevverlerin ortaya çıkmasından önceki dönemde Osmanlı aydınları, medreselerde yetişmiş, başta dini ilimler olmak üzere hemen her alanda en bilgili kişiler olarak kabul edilen ulema sınıfıdır. Entelektüel hareketlerin de genellikle bu ulema sınıfı çevresinde geliştiği söylenebilir (Öztürk, 2013).

Tanzimat dönemi ile birlikte Osmanlı’nın geleneksel bilgi otoritesi olan ulema sınıfının yanında yeni bir eğitilmiş sınıf ortaya çıkmış ve kendilerini ‘münevver’ olarak ifade etmeye başlamışlardır. 19. yüzyılda devletin çöküş döneminin başlamasıyla Osmanlı yöneticileri çareyi Batıyı teknik ve kurumsal açıdan örnek almakta görmüşlerdir. Bu süreçte modernleşme hareketleri de başlamıştır.

İlk olarak 1793’te III. Selim döneminde yeni bir ordu oluşturma yolunda adımlar atılmıştır. Batı tarzı askeri okullar açılmış, ardından eğitim ve idare alanlarında da değişimler yaşanmıştır. Tercüme odaları kurulmuş, çeviriler yapılmıştır. Batı standartlarında bürokratlar yetiştirilmeye başlanmış, eğitim için Avrupa’ya öğrenciler gönderilmiş ve yabancı dil öğrenimine önem verilmiştir. Osmanlı münevverleri de bu ortamda Avrupa etkisi ve kültürüyle yetişmiştir. İmparatorluğun çöküş sürecine girdiği bu dönemde açılan Batılı tarzda okullarda yetişen ve Avrupa’da eğitim gören öğrenciler, Batının fikir ve düşüncelerini örnek almaya başlamışlardır. Gazete ve dergiler yoluyla halka ulaşmaya çalışan münevverlerin meşrutiyet fikrini savunan ilk muhalif aydınlar olduğu söylenebilir. Hükümeti eleştirerek hürriyet, millet, vatan kavramları halka benimsetilmeye çalışılmış ve münevverler ulema sınıfında olduğu gibi sadece

devlet memuru ve mevcut düzenin koruyucusu olmaktan çıkıp, muhalif ve toplumcu rol üstlenmeye başlamışlardır.

Devletin dağılmasını önlemek için yeni fikirler ortaya atılmış, Fransız İhtilali ile tüm dünyada yayılan milliyetçilik akımının da etkisiyle ulusçuluk düşüncesi savunulmuş ve anayasal yönetim için mücadele edilmiştir. Bu mücadele 1876 Kanun-i Esasi ile karşılık bulmuş ancak kurulan meclisin kısa süre sonra askıya alınması ve istibdat döneminde muhalif düşünürlerin susturulması nedeniyle aydınlar kamusal alanda istedikleri etkiyi elde edememişlerdir.

1908 yılında II. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte Ziya Gökalp gibi ideologlar ve dönemin diğerk aydınları ulus-devlete geçişin entelektüel hazırlığını yapmışlardır. 1912 yılında Türk Ocakları kurulmuş ve milli kimliğin kültürel temelleri tartışılmıştır. Genç Kalemler, Türk Yurdu gibi çok sayıda gazete ve dergi yayınlanarak edebiyat dünyasına katkı sunulmuş ve Türkçülük fikri halka benimsetilmeye çalışılmıştır (Sarınay, 2020).

Bu dönemde aydınlar basın yoluyla halka ulaşıp kamuoyu oluşturma, anayasal yönetime geçilmesinin zeminini hazırlama, yeni kanunların hazırlanmasına n ayak olma, Batının bilimsel ve teknik yeniliklerini takip ederek modernleşmenin gerçekleştirilmesini sağlama gibi görevler edinmişlerdir. Bir yandan devleti dağılmaktan kurtarmaya çalışırken, diğerk yandan da geleneği sorgulayan bir tavır takınmışlardır. Ancak bu aydınlara çoğu devlet hizmetindeki kişiler olduğu için eleştirel düşüncelerinin ve fikri üretimlerinin sınırlarının devletin çizdiği çerçevede kaldığı söylenebilir.

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte aydınlara yeni devletin inşasında önemli roller verilmiştir. Cumhuriyet'in ideolojisini ve kurumlarını oluşturma sürecinde, Osmanlı'dan devralınan aydın kesimi ile yeni yetişen kadrolar birlikte görev almışlardır. Erken Cumhuriyet dönemi (1923-1950) aydınları büyük ölçüde Osmanlı'nın son dönemlerinde yetişmiş kadrolardan oluşmuştur. oğunluğu Osmanlı eğitim kurumlarında okumuş, devletin dağılma sürecine tanıklık etmiştir. Bu nedenle yeni kurulan Cumhuriyet'in entelektüel hareketler bakımından Osmanlı'dan tamamen ayrılmadığını, özellikle Türkçülük ve Batıcılık fikir akımlarının genç Cumhuriyet'in ideolojisinin oluşmasına kaynaklık ettiği söylenebilir.

Ziya Gökalp gibi geç Osmanlı aydınlaraının fikirleri, Atatürk önderliğinde gerçekleştirilen devrimlere yn vermiştir. Erken Cumhuriyet dönemi tek parti (Cumhuriyet Halk Partisi) yönetiminin hüküm srdğu ve köklü inkılapların ardına hayata geçirildiği bir dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde aydınlar, toplumsal mühendislik projesinin hem tasarımcıları hem de uygulayıcıları olarak

büyük ölçüde devletle iç içe geçmiş bir konumda yer almışlardır. Bir bakıma devlet kendi aydınını oluşturmuştur denilebilir (Altınkaş, 2011).

Aydınların siyasal, toplumsal ve kültürel görevleri iç içe geçmiştir. Siyasal alanda aydınlar yeni rejimin ilkelerini kuramsallaştırma ve halka aktarma görevini üstlenmişlerdir. Birçok aydın bizzat devlet yönetiminde görev almıştır. Örneğin 1920-1943 yılları arasında milletvekilliği görevinde bulunan Mahmut Esat Bozkurt aynı zamanda hukuk reformlarının gerçekleştirilmesinde de önemli bir role sahiptir. Toplumsal ve kültürel alanda ise aydınlara düşen görev, halkı yeni rejimin değer ve inkılapları doğrultusunda eğitmek ve dönüştürmek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda birçok kültür politikası uygulamaya konulmuştur. Örneğin 1928 Harf Devrimi ile Latin alfabesine geçilirken aydınlar yeni alfabeyi halka öğretmek için görevlendirilmiştir. 1931 Türk Tarih Tezi'nin oluşturulması ve halkçı tarih yazımı kapsamında Afet İnan ve Yusuf Akçura gibi aydınlar Türk ulusunun geçmişini yeniden inşa çalışmalarına yönelmişlerdir. Bu girişimlerin temel amacının uluslaşma idealini topluma benimsetmek olduğu söylenebilir.

1932 yılında kurulan Halkevleri Cumhuriyet döneminde aydınların halka ulaşmasında en etkili kurumlardan biri olarak görülmektedir. Bu kurumlar aracılığı ile aydınlar, Anadolu'nun her köşesinde modern ideolojiyi ve kültürel yenilikleri halka aşılamayı hedeflemişlerdir. Halkevlerinin en önemli işlevi de Cumhuriyet'in ideolojik mesajını halka telkin etmek olmuştur (Altınkaş, 2011).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında aydınlar, devletin ideologları ve toplum mühendisleri olarak çalışmışlardır. Osmanlı'daki aydın profilinden farklı olarak dini otorite yerine akılcılık ile ilerleyip, bilimsel, kültürel ve teknik açıdan Batılı standartlara ulaşmak ve bu standartları aşmak amacıyla hareket etmişlerdir. Ancak bu dönemin entelektüel faaliyetleri de tıpkı Osmanlı'da olduğu gibi yönetimin denetimi altında şekillenmiştir. Türk Ocakları ve Kadro Dergisi gibi platformlarda faaliyet gösteren aydınlar düşünsel üretimlerini iktidar kontrolünde, iktidarın fikirlerini halka benimsetmeye çalışarak sıkı bir denetim altında gerçekleştirmişlerdir. Örneğin Kadro Dergisi 1932 yılında yayın hayatına başlamış ve yayında bulunduğu iki sene boyunca gerçekleştirilen reformları savunup desteklemiştir. Ancak daha sonrasında iktidarın politikalarına ve Cumhuriyet'e karşı fikirleri olduğu gerekçesi ile kapatılmıştır (Köse, 2021).

Özetle aydın kavramının tanımı ve aydınlara biçilen rollerin farklı dönemlerde ve farklı toplumlarda her daim değişim gösterdiği söylenebilir. Osmanlı'nın ilk dönemlerinde ulema toplumsal düzenin İslami kurallara uygun bir şekilde sürdürülmesi, Kur'an ve hadisler öncülüğünde birikmiş bir dini irfanı daha çok kişiye ulaştırma ve devlet politikalarını halk nezdinde meşrulaştırma görevini üstlenirken, 19. yüzyılda başlayan modernleşme hareketleriyle ortaya çıkan

münevverler devleti dağılmaktan kurtarma görevini üstlenmiş ve Batı'dan ithal ettiği fikirleri yerli kültürle sentezleyerek halka benimsetmeye çalışmıştır. Cumhuriyet'in kurulmasıyla beraber ise aydınlar ağdaşlaşma ve modernleşmenin öncüsü, yeni kurulan rejimin reformlarının halka taşıyıcısı olarak görülmüşlerdir.

Avrupa toplumlarında ise 18. yüzyıl Aydınlanma ağı'nda, aydınlardan beklenen temel görev, akıl, bilim ve eleştirel düşünceyi yaymak, dogmalara karşı çıkmak ve toplumu cehaletten kurtararak ilerleme sağlamaktır. 19. yüzyılda, özellikle milliyetçilik ve devletleşme süreçleriyle birlikte aydınların görevi ulus-devletin inşası, milli kimliğin tanımlanması ve toplumun eğitimi gibi alanlara yönelmişlerdir. Günümüzde ise tüm dünyada aydınlardan beklenenin, eleştirel düşünceyi sürdürmek ve küresel sorunlara duyarlı olmak olduğunu söyleyebiliriz. Kısacası her ülkenin, her çağın, her sınıfın ve her ideolojinin entelektüel/aydın anlayışı başkadır. Aydın kavramı farklı toplum ve farklı dönemlerde çeşitli şekillerde ifade edilmiş olsa da onlardan her zaman beklenen öncelikli görev eleştirelilik olmuştur. Aydın sorumluluk bilincine sahip, yerleşik kabullere karşı itiraz eden, bir davası olan kişidir ve toplumsal bilincin en önemli yapıcı unsurudur denilebilir (ztrk, 2013).

Birçok düşünür aydın ve entelektüel kavramları hakkında tanımlamalar yapmış, aydınları sınıflara ayırmıştır. Örneğin Maulnier entelektüellerin görevlerinin düşünmek, doğruyu aramak ve nesnel bilgiye ulaşmak olduğunu belirtmiştir. Ona göre entelektüel gelenekle savaşmalı, messeseleşen doktrinlere her daim kuşkuyla bakmalıdır. Schumpeter ise entelektüeli tarif edilmesi kolay olmayan bir tip olarak tanımlar ve entelektüelin özelliklerinden birinin de bu tarif edilmesindeki güçlük olduğunu ifade eder (Meriç, 2023). Nitekim Cemil Meriç'te aydını tanımlarken 'ele avuca sığmayan bir mefhum' ifadesiyle tanım yapmanın ne kadar zor olduğuna dikkat çekmiştir. Onun için aydın sadece bilgi üreten veya öğreten değil, aynı zamanda toplumun sorunlarına duyarlı, eleştirel düşünebilen ve haksızlıklara karşı durabilen kişidir. O aydını düşünce hayatının kılavuzu ve kültürel mirasın taşıyıcısı olarak görmektedir (Meriç, 2014).

Tüm bu tanımlamalara bakıldığında aydın ve entelektüel kavramlarının, tarihsel bağlamı ve düşünsel kökenleri itibarıyla çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu durumun aydın kavramının düşünsel çeşitliliğini ortaya koyduğu söylenebilir. Farklı tanımlamalar, aydının sadece düşünsel üretimle değil, aynı zamanda tarihsel bağlamla, iktidar yapılarıyla ve ideolojik düzlemlerle kurduğu çok yönlü ilişkilerle şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, "aydın" ve "entelektüel" kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılsa da aralarında önemli anlam farkları bulunmaktadır. "Aydın" kavramı daha çok yerel ve tarihsel

bağlama dayalı, halkla doğrudan ilişki kuran, toplumu dönüştürme ve eğitime misyonu taşıyan bireyi ifade ederken; “entelektüel” ise daha evrensel düzeyde düşünsel üretim yapan, bilgiye ve akla dayalı eleştirel bir duruş sergileyen, akademik ya da teorik derinliğe sahip kişi olarak tanımlanabilir. Aydın, çoğu zaman toplumla iç içe bir pozisyon alırken; entelektüel, kimi zaman bu toplumla mesafeli, daha çok düşünsel soyutlamalara yönelen bir figür olabilir. Bu bağlamda, entelektüel daha soyut ve kuramsal bir alanda konumlanırken; aydın, halkla daha somut ve pratik bir etkileşim içerisinde görünmektedir. Dolayısıyla, Afet İnan gibi hem bilimsel üretimde bulunan hem de halkı eğitime ve yönlendirme görevini üstlenen bir figürü değerlendirirken, bu iki kavramın iç içe geçtiği hibrit bir kimlikten söz etmek gerekmektedir.

İnan’ın entelektüel kimliğini yalnızca bireysel düşünce ya da bilimsel katkıları üzerinden değil, aynı zamanda dönemin siyasal ve ideolojik yapılarıyla kurduğu ilişkiler bağlamında ele alınmalıdır. Bu nedenle, çalışmanın kuramsal temelini Gramsci’nin "organik aydın", Said’in "sürgündeki marjinal ve yabancı aydın" ve Bourdieu’nün "sembolik sermaye" ve "alan" kavramları oluşturacaktır.

2. Kuramsal Çerçeve: Edward Said, Antonio Gramsci ve Pierre Bourdieu’nün Aydın Teorileri

Çalışmanın kuramsal çerçevesi üç ana düşünür etrafında şekillendirilerek Afet İnan’ın aydın profilinin çok yönlü bir şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır. Antonio Gramsci, aydınları toplumdaki sınıf mücadelesinin ayrılmaz bir parçası olarak ele almaktadır. Onun organik entelektüel kavramı, İnan’ın yeni oluşan Cumhuriyet elitinin bir parçası olarak üstlendiği misyonu anlamak için kullanılacaktır. Pierre Bourdieu ise entelektüelleri sosyal alan kuramı içinde, iktidar ilişkilerinden görece uzak bir konumda değerlendirmektedir. Bu bakış İnan’ın akademik kariyerini ve devletle ilişkisini analiz etmekte yol gösterici olacaktır. Edward Said de entelektüeli, otoriteye karşı hakikati söyleyen, sürgün ve marjinal konumda bir figür olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevenin İnan’ın iktidar ile olan yakın ilişkisine rağmen ne derece eleştirel bir aydın sayılabileceğini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Antonio Gramsci, Batı Marksizm’inin önemli figürlerinden biri olarak, aydınların toplumsal ve siyasal süreçlerdeki rolünü derinlemesine incelemiştir. Gramsci’ye göre toplumda her birey potansiyel olarak bir aydındır, ancak herkesin toplumda aynı işlevi gördüğü söylenemez. Bu bağlamda Gramsci, aydınları doğuştan gelen bir sınıf olarak değil toplumsal ilişkiler içinde inşa edilen tarihsel bir konum olarak ele almaktadır. Ona göre aydınlar, sadece düşünce üreten kişiler olmaktan öte, toplumun farklı sınıflarının hegemonyalarını kurmalarında veya sürdürmelerinde kilit bir işlev görürler (Gramsci, 2011).

Gramsci, aydınları temel olarak geleneksel aydınlar ve organik aydınlar olmak üzere ikiye ayırır. Bu ayrım, aydınların belirli bir toplumsal sınıfla olan ilişkileri ve üstlendikleri işlevler üzerinden şekillenmektedir.

Geleneksel aydınlar, Gramsci'nin teorisinde mevcut toplumsal düzenden görece bağımsız, özerk bir konumda bulunduğunu iddia eden kişilerdir. Din adamları, filozoflar, edebiyatçılar, öğretmenler, bürokratlar gibi meslek grupları bu kategoriye girmektedir. Bu aydınlar, genellikle geçmişten gelen kültürel ve ideolojik yapıları, kurumsal formları sürdürürler. Kendilerini bağımsız ve tarihin mirasçıları olarak konumlandırarak, evrensel ve kalıcı değerlerin temsilcisi olarak görmektedirler (Gramsci, 2012).

Geleneksel aydınlar, doğrudan belirli bir sınıfın çıkarlarını savunmasalar da mevcut hegemonik düzenin devamlılığına katkıda bulunmaktadır. Onların faaliyetleri, toplumsal yapının istikrarını sağlar ve hakim sınıfın egemenliğine dolaylı bir meşruiyet kazandırmaktadır. Mevcut toplumsal yapının korunmasında dolaylı bir rol oynasalar da doğrudan belirli bir sınıfın çıkarlarını temsil etme eğiliminde değillerdir (Gramsci, 2012). Bu aydınların, bir nevi devamlılık hissi yaratarak, toplumun ani dönüşümlere karşı direncini artırabileceği söylenebilir.

Organik aydınlar ise, belirli bir toplumsal sınıfın organik olarak içinden çıkan, o sınıfın ekonomik ve siyasal çıkarlarını dile getiren ve şekillendiren kişilerdir. Gramsci'ye göre her temel toplumsal sınıf, kendi hegemonyasını kurmak ve sürdürmek için kendi organik aydınlarını yaratır. Burjuvazi kendi mühendislerini, iktisatçılarını, hukukularını ve siyasetçilerini; işçi sınıfı ise kendi sendikacılarını, parti liderlerini ve teorisyenlerini organik aydınlar olarak üretir (Gramsci, 2011).

Bu aydınlar, sadece sınıfın pratik ihtiyaçlarını karşılamakla kalmazlar. Aynı zamanda o sınıfın dünya görüşünü, ideolojisini ve kolektif bilincini oluşturarak hegemonik rızanın inşasında merkezi bir rol oynadıkları da söylenebilir. Organik aydınların, halkla sınıf arasında bir köprü görevi üstlenmektedirler. Sınıfın fikirlerini geniş kitlelere yayıp, bu fikirleri sıradan insanların anlayabileceği bir dile çevirip onların sağduyusunu dönüştürerek ortak bir duygu oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bu sürecin, Gramsci'nin hegemonya dediği şeyin, yani bir sınıfın liderliğinin sadece zorla değil, aynı zamanda rızayla sağlanması temelini oluşturduğu söylenebilir.

Gramsci'ye göre aydınların temel rolü hegemonya mücadelesinde ortaya çıkılmaktadır. Bir sınıfın yalnızca ekonomik üstünlük sağlaması yeterli değildir; kültürel ve ideolojik üstünlük kurarak toplumsal rıza üretmesi de gerekmektedir. Bu da ancak organik aydınlar aracılığı ile mümkündür. Dolayısıyla aydınlar

toplumda hegemonik liderliğin kurulmasında ve kolektif iradenin örgütlenmesinde merkezi bir işlev üstlenmektedirler (Gramsci, 2012). Gramsci için aydın, sadece bilgi yayan değil, kitlelerin düşünsel formasyonuna yön veren, onları harekete geçiren ve örgütleyendir. Bu bağlamda eğitim, kültür, medya gibi alanlarda faaliyet gösteren kişilerin, hegemonya kurma veya bozma süreçlerinde doğrudan belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Geleneksel aydınların mevcut düzenin devamlılığını ve tarihsel sürekliliğini sağladığını, organik aydınların ise belirli bir sınıfın toplumsal liderliğini ve rızasını inşa ettiği söylenebilir. Bu iki aydın tipi arasındaki karmaşık ve dinamik ilişki, bir toplumdaki hegemonik güç dengelerinin anlaşılması için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, aydınların sadece bilgi üreten aktörler olmadığını, aynı zamanda siyasal ve kültüre alanlarda dönüşümün veya muhafazanın taşıyıcıları olduğunu göstermektedir. Onun teorisinin, aydınların rolünü anlamak ve toplumsal değişim süreçlerini analiz etmek için günümüzde de geçerliliğini koruyan güçlü bir araç olduğunu söylenebilir.

Edward Said ise yirminci yüzyılın önde gelen entelektüellerinden ve edebiyat eleştirmenlerinden biri olarak, aydınların toplumsal rollerini ve etik sorumluluklarını derinlemesine incelemiştir. Özellikle “Entelektüel: Sürgün, Marjinal, Yabancı” isimli eseri (Said, 1995), aydının iktidar, toplum ve hakikatle olan ilişkisine dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Said’in aydın teorisi, pasif bir gözlemciden ziyade aktif, eleştirel ve çoğu zaman rahatsız edici bir kamusal figür olarak aydını merkeze koymaktadır. Bu teori, aydının sadece bilgi üreten değil, aynı zamanda mevcut düzeni sorgulayan ve vicdanın sesi olan bir rol üstlenmesi gerektiğini de savunmaktadır.

Said’in aydın teorisinin temelinde, aydının ‘iktidara karşı hakikati söyleme’ sorumluluğu bulunmaktadır. Bu yalnızca siyasal otoriteleri değil, ekonomik ve akademik alanlardaki egemen güçleri, yerleşik kuralları ve yaygın kanıları sorgulamayı da içermektedir. Aydın, eleştirel aklını kullanarak statükoyu sarsan sorular sormalı ve rahatsız edici gerçekleri dile getirmelidir. Said için aydının görevi bir sınıfın dar çıkarlarını gözetmek değil, her zaman evrensel ilkelere dayalı olarak adalet, özgürlük ve doğruluk adına, mücadele etmek ve halkın yanında yer almaktır (Said, 1995).

Bu duruş aydının kolay ve popüler olandan uzak durmasını, hatta çoğu zaman yalnız kalmayı ve dışlanmayı göze almasını gerektirmektedir. Hakikati söylemek, aydın için kişisel riskler barındırsa da Said’in teorisine göre bu etik yükümlülüğünden vazgeçilemez denilebilir. Aydın, kendi çıkarları veya konumu uğruna vicdanından ödün vermemeli, toplumsal meselelerde net ve sorgulayıcı

bir tavır sergilemelidir. Buna göre entelektüelin sadece düşünen değil, aynı zamanda ahlaki bir duruş sergileyen bir figür olduğu söylenebilir (Said,1995).

Said'in aydın teorisinde, aydının konumu 'sürgün' 'marjinal' ve 'yabancı' kavramlarıyla açıklanır. Bu kavramlar genellikle olumsuz çağrışımlar taşısa da Said için aydının eleştirel yetilerini besleyen ve onu daha derin bir konuma ulaştıran pozisyonudur denilebilir. Sürgün sadece fiziksel bir yerden edilmiş olmayı değil, belirli bir sisteme, ideolojiye, kimliğe veya kuruma tam olarak ait olmamanın getirdiği bir dışsallığı ifade etmektedir.

Aydın, toplumsal merkezin veya iktidar alanının kenarında durarak olayları daha nesnel bir biçimde değerlendirme imkanına sahip olmaktadır. Bu marjinal konumun, ona 'içeridekilerin' göremediği ayrıntıları fark etme ve genel kabullere karşı çıkma cesareti verdiği söylenebilir. Marjinal olmak, aydının bağımsızlığını pekiştirir ve onu popüler fikirlerin peşinden gitmekten alıkoyar denilebilir. Yabancılık kavramı ise aydının kendi kültürüne, hatta kendi kişisel inançlarına bile eleştirel bakabilme yeteneğini ifade etmektedir denilebilir.

Bu üç boyut, aydının konumunu konforlu bir yerden ziyade, sürekli bir gerilim ve sorgulama hali olarak tanımlanabilir. Sonuç olarak Said'in aydın teorisi, aydını iktidara biat etmeyen, eleştirel, bağımsız, cesur ve vicdanlı bir figür olarak tanımlayan bir çerçeve sunmaktadır.

Çalışma çerçevesinde ele alınan son düşünür olarak Pierre Bourdieu, aydınları idealize edilmiş, toplumsal ilişkilerden bağımsız figürler olarak görmeyen, aksine onları toplumsal yapılar ve güç ilişkileri içinde konumlandıran özgün bir teori geliştirmiştir. Onun aydınlara yaklaşımı, habitus, alan ve sermaye gibi temel sosyolojik kavramlar aracılığıyla şekillenmiştir. Özellikle 'Homo Academicus' adlı eserinde (Bourdieu, 2021) akademik dünyayı ve buradaki aydınları sosyolojik bir laboratuvar olarak kullanarak, aydınların toplumsal işleyiş içindeki yerini ve işlevini ayrıntılı bir şekilde analiz etmektedir. Bourdieu'nün aydınların nesnel ya da tarafsız oldukları iddialarını sorgulayarak, onların da belirli toplumsal dinamiklerin bir parçası olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Bourdieu için toplum farklı alanlardan oluşmaktadır. Bu alanlar kendine özgü kuralları, hiyerarşileri, rekabetleri ve sermaye biçimleri olan görece özerk organizmalardır (Bourdieu, 2021). Akademik alan, sanatsal alan, gazetecilik alanı gibi pek çok alan, aydınların faaliyet gösterdiği temel yapılardır denilebilir. Aydınlar, bu alanların içinde belirli konumları işgal etmektedirler. Örneğin bir profesörün akademik alandaki konumunun, yayımlanmış olduğu eserlerinin sayısı, mensup olduğu kurumun itibarı ve meslektaşlarıyla olan ilişkileri gibi faktörlere bağlı olduğu düşünülebilir.

Aydınların bilgi ve kültür üreterek belirli değerlerin, düşünce biçimlerinin ve yaşam tarzlarının meşrulaştırılmasına katkıda bulundukları söylenebilir. Bu meşrulaştırma süreci, Bourdieu'nün sembolik şiddet olarak adlandırdığı bir mekanizma ile işleyebilir. Sembolik şiddet, açıkça zor kullanmadan, iktidar ilişkilerinin ve hiyerarşilerin doğal ve kaçınılmaz olarak algılanmasını sağlayan bir baskı biçimidir. Aydınların ürettiği kültürel sermayenin belirli bir toplumsal grubun, genellikle egemen sınıfın yaşam tarzını, beğenilerini ve düşünce biçimlerini evrensel ve üstün olarak sunduğunu, bu grubun toplumsal konumunu pekiştirdiği söylenebilir.

Bourdieu aydınların tamamen belirleyici güçlerin kontrolünde olmadığını, belirli koşullar altında görece bir özerklik kazanabileceğini de kabul eder. Bir aydının gerçek anlamda eleştirel olabilmesi, yani özerk bir duruş sergileyebilmesi öncelikle kendi alanının içindeki bağımlılık ilişkilerinden, yani alanı şekillendiren dış güçlerin (siyaset, ekonomi, medya) etkisinden bir ölçüde kurtulabilmesine bağlıdır denilebilir (Bourdieu, 2021).

O, aydınların "bağımsızlık" ve "tarafsızlık" iddialarını sorgular, ancak aynı zamanda onların, belirli koşullar altında, egemen düzenin gizli mekanizmalarını ifşa etme ve sembolik şiddete karşı koyma potansiyeline sahip olduğunu da kabul eder. Bourdieu için aydın, kendi konumunun ve üretimin koşullarının farkında olan, toplumsal dünyanın sembolik oyunlarını ve güç ilişkilerini analitik bir şekilde ortaya koyan bir figürdür. Bu teori, aydınların toplumsal rollerini anlamak ve onların eleştirel potansiyelini değerlendirmek için modern sosyolojide vazgeçilmez bir çerçeve sunmaya devam etmektedir. Aydınlar, Bourdieu'nün gözünde, toplumsal dünyadaki konumlarından ve sahip oldukları sermayeden bağımsız düşünilemeyen, ancak yine de dönüşümde rol oynayabilecek önemli aktörlerdir (Said, 2005).

3. Afet İnan'ın Hayatı ve Düşünsel Gelişimi

Türkiye'nin ilk kadın tarih profesörü olan Afet İnan 30 Ekim 1908 tarihinde Selanik'e bağlı Kesendire kasabasında doğmuştur. Babası İsmail Hakkı Bey Osmanlı Devleti'nde görevli bir orman memurudur. Savaş yıllarında babasının sık sık tayini çıkması nedeniyle İnan birçok kez şehir değiştirmek zorunda kalmış ve farklı şehirlerde ilköğrenimini tamamlamıştır. İnan'ın tarihe olan merakı da küçüklüğünden gelmektedir. Gerek kendi eserlerinde gerekse hakkında yapılan çalışmalarda çocukluk yıllarından itibaren tarihe merak duyduğu ve bulduğu her kitabı okumaya özen gösterdiği belirtilmektedir.

1922 yılında öğretmen olmuştur. Ardından babasının Tayininin Bursa'ya çıkması üzerine orada bir okula öğretmen olmak için başvurmuş ancak eğitimine üçüncü

sınıftan devam etmesine karar verilmesi nedeniyle Bursa Kız ğretmen Okulu'nda yeniden öğrenim görmeye başlamıştır. Bu okulda tarih ve coğrafya derslerini Fakihe ymen'den almıştır. Fakihe ymen, kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmesinden sonra da TBMM'nin ilk kadın milletvekillerinden biri olmuştur ve öğretmeninin vekil olmasını sağlayan da ğrencisi İnan'ın çalışmalarıdır (zdemir, 2024, s. 45).

1925 yılında Bursa Kız ğretmen Okulu'ndan mezun olan İnan aynı yıl İzmir Reddi İlhak Okulu'na ğretmen olarak atanmış ve henüz üç haftalık bir ğretmen iken Mustafa Kemal Atatürk ile tanışmıştır. Bu tanışma, İnan'ın ileride Cumhuriyet'in entelektüel seferberliği için ön planda olmasının kapılarını açmıştır. İnan, sohbet esnasında eğitimine devam etmek ve yabancı dil öğrenmek istediğini söylemiş onun okuma isteğini gören Atatürk ise bu konuda elinden gelen desteği vermiş ve manevi kızı olarak himayesi altına almıştır. 1925 yılında İsviçre'nin Lozan şehrinde bulunan Rochemont yatılı okuluna başlayan İnan burada Fransızca, tarih, edebiyat dersleri almıştır.

1927 yılında İsviçre'deki eğitimini tamamladıktan sonra Türkiye'ye dönmüş ancak Lozan'da aldığı eğitimle yetinmeyip İstanbul Notre Dame de Sion lisesine yatılı olarak kaydolmuştur. Bu okulda öğrenim görürken İnan'ın yürüyeceği ilim yolu da belli olmuştur. Tarih derslerinde Türklerden 'barbar' ve 'ikinci sınıf ırk' olarak bahsedilmesi zerine İnan bu duruma itiraz etmiş ve durumu Atatürk'e aktarmıştır ve tarih çalışmalarına ağırlık vermeye başlamıştır. Bu olayın İnan'ı tarihe yönlendirme dışındaki bir diğer önemli tarafı, Türk Tarih Tezi'nin de somut olarak oluşturulmasına katkı sağlamış olmasıdır. Böylece İnan'ın tarih, antropoloji ve arkeolojiye dek uzanacak çalışmaları başlamıştır (zdemir, 2024).

İnan o tarihten sonra Mustafa Kemal'in de yönlendirmesiyle devamlı olarak Türk medeniyetleri hakkında araştırmalar yapmış 'Türklerin dünya tarihindeki yeri nerede başlamıştır ve medeniyete ne gibi hizmetleri olmuştur?' sorularına yanıt aramaya ve Türkler hakkındaki yanlış inanışları düzeltmeye çalışmıştır. Bu çalışmaları onun ileride oluşacak tarihçi kimliğinin ilk adımları olarak görülebilir.

İki yıllık eğitimi sonrasında İstanbul Notre de Sion'dan mezun olan İnan Ankara Musiki Muallim Mektebi'nde öğretmenlik yapmaya başlayıp, tarih ve yurt bilgisi dersleri vermiştir. Bir gün ders sırasında uygulamalı seçim denemesi yaptırmaya karar verip, henüz kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmemesine rağmen bu denemeye kız öğrencileri de dahil etmiştir. Sınıfta yapılan seçimi bir kız öğrencinin kazanması zerine Selahattin isimli bir ğrenci duruma itiraz ederek kadınların yasalara göre oy hakkı olmadığını ve seçilemeyeceklerini belirtmiştir. İnan ğrencilerinin karşısına bu haklardan yoksun bir ğretmen olarak çıkmak

istemediğini belirterek durumu Atatürk' e aktarmış ve diğer ülkelerde bu konunun ne durumda olduğunu araştırmaya başlamıştır (İnan, 2022).

Yaklaşık bir sene boyunca kadın hakları hakkında çalışmalar yapıp konuya tamamen hâkim olduktan sonra Atatürk İnan'a araştırma sonuçlarını Türk Ocağı'nda bir konferans vererek halkla paylaşmasını istemiştir.⁵ Bunun üzerine İnan Hamdullah Suphi Tanrıöver'den hitabet dersleri almaya başlamış ve 3 Nisan 1930 tarihinde kadınlara belediye seçimlerinde oy kullanma hakkı veren Belediye Kanunu'nun Meclis'ten geçeceği gün kürsüye çıkarak *Seçim Haklarımız* isimli çalışmasını halka aktarmıştır. Konuşmasında Kuzey Avrupa ülkelerinde kadınların seçme ve seçilme hakkına çoktan kavuştuğunu, demokrasinin bu hakkın kadınlara verilmesini gerektirdiğini, Cumhuriyet'in politika rejiminin eşitlik prensibine dayandığını belirtmiştir. Ardından konuşmasını aynı yıl *İntihap* (Seçim) adıyla kitap olarak yayımlamıştır.

İnan'ın çalışmaları ile başlayan Türk kadınına seçme ve seçilme hakkının verilmesi süreci 1933 yılında çıkarılan Köy Kanunu ve 1934 yılında Anayasanın 10 ve 11'inci maddeleri ile Milletvekili Seçimi Kanunu'nun bazı maddelerinin değiştirilmesiyle tamamlanmıştır. İnan'ın ise bu süreçte Mustafa Kemal Atatürk'ün teşviki ile aktif bir rol oynadığı söylenebilir (Uzun, 2018).

Afet İnan Atatürk'ün hemen hemen tüm yurt gezilerinde yanında yer almış, Çankaya'nın⁶ meşhur sofralarında ev sahibi olarak bulunmuş ve bu sayede pek çok aydın, yabancı devlet adamı ve sanatçıyla tanışma imkânı bulmuştur. Afet İnan bu yurt gezileri ve Çankaya Köşkü'nde yapılan sohbetlerde tuttuğu notları konularına göre broşür olarak bastırıp ve öğrencilerine okutmuştur. Bu notlara daha sonra Atatürk'ün ilaveleri de eklenerek *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabı ortaya çıkmış ve 1931-1939 yılları arasında ilkokul ve liselerde okutulmuştur. Bu kitap yeni vatandaşlık ve yurttaşlık bilincini oluşturmayı hedefleyip laiklik, cumhuriyetçilik, milliyetçilik gibi ilkeleri halka benimsetmenin bir aracı olmuştur. Ayrıca o dönemde dünya çapında yayılan faşizme karşı Türkiye'de demokrasiyi tarif eden bu ders kitabı başta Atatürk olmak üzere dönemin aydınlarının düşüncelerini öğrenmek için ise bir başyapıt olarak görülebilir (Uzun, 2018).

⁵ Türk Ocağı Osmanlı'nın son dönemlerinde Yusuf Akçura, Mehmet Emin Yurdakul, Ahmet Ağaoğlu gibi aydınlar tarafından kurulan, halkı bilinçlendirme ve milli kimlik bilinci oluşturmaya hedefleyen bir örgüttür. Cumhuriyet döneminde de Atatürk tarafından desteklenmiş, inkılapların halka aktarılmasında çalışmalarını sürdürmüştür (Özdemir, 2024).

⁶ Çankaya sofrası Cumhuriyet'in kurulması da dahil devrimlerin planlandığı, her gece devlet adamları ve aydınların bir araya gelerek devlet meseleleri üzerine tartıştığı yerdir (Özdemir, 2024).

1930 yılında Türk Ocağı'nın Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'ne dönüştürülmesiyle yönetmeliğin belirlenmesi için yapılan toplantıda üye olarak Afet İnan' da yer almıştır. Toplantıda Türkiye'de arkeolojik kazı ve çalışmaların sadece yabancılar tarafından yapıldığını ve kendi arkeologlarımızı yetiştirmemiz gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla 1931'den itibaren yurtdışına öğrenciler gönderilmeye başlandı. 1933 yılında ise Afet İnan'ın önerisi üzerine Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti ilk arkeolojik kazılara başladı ve 1943 yılına kadar 24 arkeolojik kazı yapıldı. 1935 yılında ismi Türk Tarih Kurumu olarak değiştirilen kurumun Asbaşkanı ise Afet İnan seçilmiştir.

1932 yılında Birinci Türk Tarih Kongresi toplandı ve bu kongrede Afet İnan *Tarihten Evvel ve Tarih Fecrinde* başlıklı, fiziksel antropoloji alanındaki ilk çalışmasını sundu ve Orta Asya'nın en eski halkının Türkler olduğunu savunarak dünya medeniyetlerine Türklerin katkılarını anlatmıştır. Bu çalışma Batılı tarihçilerin 'Türkler ikinci sınıf ırktan, barbar ve istilacı bir kavimdir' sözlerine karşı bir cevap niteliğindedir. 1935 Yılında Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin kurulmasına karar verildi. Bu fakültenin amacı Türk ve Anadolu Tarihine ışık tutacak araştırma enstitüleri kurmak ve bu amaçla Türk uzmanlar yetiştirmektir. Bakanlık tarafından İnan'a kürsü teklif edilmesine rağmen o ilkelerinden taviz vermeden bu teklifi ancak lisans ve doktora eğitimini tamamladıktan sonra kabul edebileceğini belirtmiştir. Böylece fakültede eğitmen olmaları için Avrupa ve Amerikan üniversitelerine gönderilecek öğrenciler arasında yer alarak yeniden eğitim hayatına başlayıp Cenevre Üniversitesi Yakın Çağ ve Modern Tarih bölümüne kaydolmuştur (Özkaya& Payaslı, 2021).

Cenevre'de ki öğrencilik yılları İnan'ın aydın kişiliğinin oluşumunda belirleyici olmuştur. Burada dünyaca ünlü antropolog ve etnolog Eugene Pittard ile çalışma fırsatı bulmuş, tarih ve antropoloji alanlarında kendisini geliştirmiştir. İnan'ın Cenevre'ye gönderilmesinin sadece akademik gelişimi için değil aynı zamanda üzerinde çalıştığı Türk Tarih Tezi'ni bilimsel bulgularla destekleme amacı da taşıdığı da söylenebilir. İnan, eğitimi sırasında sadece derslere katılmakla kalmamış, aynı zamanda Pittard'ın laboratuvarında ve saha çalışmalarında aktif rol almıştır. Bu süreçte özellikle kafatası ölçümleri, iskelet yapıları ve antropolojik verilerin analizi konularında pratik deneyim kazanmıştır. Bu çalışmalar daha sonra Türkiye'de gerçekleştireceği kapsamlı antropoloji araştırmalarının temelini oluşturmuştur.

İnan'ın Cenevre Üniversitesi'ndeki eğitiminin doruk noktası, 1939 yılında tamamladığı doktora tezi olmuştur: "Türk Halkının ve Türk Tarihinin Antropolojik Karakterleri Üzerine". Bu tez, onun bilimsel kariyerinin ilk ve en önemli basamağını teşkil ederken, aynı zamanda Cumhuriyet dönemi antropoloji

çalışmalarının da temel referans kaynaklarından biri haline gelmiştir. Tezinde İnan, Türklerin Orta Asya kökenlerini, Anadolu'daki yerleşimlerini ve farklı bölgelerdeki antropolojik özelliklerini bilimsel verilerle incelemeyi hedeflemiştir. Özellikle Türk Tarih Kurumu bünyesinde yapılan saha çalışmaları ve Anadolu'daki binlerce kafatası ölçümü gibi ampirik verilere dayanmıştır. Bu çalışmalar, Türk Tarih Tezi'nin 'Güneş Dil Teorisi' ve 'Türklerin medeniyet kurucusu olduğu' gibi iddialarına antropolojik bir zemin kazandırma amacı taşımıştır. Bu tez, 'İnan'ın sadece bir bilim insanı olarak değil, aynı zamanda ulusal kimlik inşası sürecine aktif katkıda bulunan bir aydın olarak konumunu da pekiştirmiştir' (Özlü,2011).

İnan'ın Cenevre'de aldığı eğitim, onun sadece sosyoloji ve antropoloji alanında sağlam bir bilgi birikimi edinmesini sağlamamış, aynı zamanda pozitivist bilimsel düşünce ve ampirik araştırma metodolojisi konularında da yetkinlik kazandırmıştır. Bu eğitim Türkiye'ye döndükten sonra Türk Tarih Kurumu ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde yürüteceği akademik ve idari görevlerde ona büyük avantaj sağlamıştır. Avrupa'da edindiği bu bilimsel perspektif, onun Cumhuriyet ideolojisini bilimsel verilerle destekleme ve modern bilim anlayışını Türkiye'ye yansıtma misyonunu başarılı bir şekilde yerine getirmesine olanak tanımıştır.

Türkiye'ye döndükten sonra İnan Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde ders vermeye başlamıştır. Ayrıca zaten kuruluşundan itibaren aktif rol aldığı Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu'ndaki çalışmalarına daha da yoğunlaşmıştır. İnan özellikle Türk Tarih Tezi'nin geliştirilmesinde, bilimsel yayınların hazırlanmasında ve Türk tarihinin farklı yönlerinin araştırılmasında aktif rol oynamıştır. Yayımladığı makale ve kitapların, dönemin tarih yazımına ve antropolojik tartışmalara önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Örneğin doktora tezi olan 'Türk Halkının ve Türk Tarihinin Antropolojik Karakterleri Üzerine' adlı eseri, Türkiye'de antropoloji alanında bir referans metin olarak görülmektedir.

Atatürk'ün 1938'de vefat etmesinin ardından İnan, onun manevi kızı ve yakın çalışma arkadaşı olarak önemli bir sorumluluk üstlenmiştir: Atatürk'ün düşünsel mirasını korumak ve gelecek nesillere aktarmak. Atatürk'ün özel notlarını, konuşmalarını ve çeşitli metinlerini derleyerek yayımlanmasına öncülük etmiştir. Bu çalışmalar, Atatürk'ün fikirlerinin daha iyi anlaşılmasına ve onun inkılaplarının doğru bir şekilde yorumlanmasına büyük katkıda bulunmuştur. 'Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları', 'Atatürk Hakkında Hatıra ve Belgeler' ve 'Kemal Atatürk'ü Anarken' gibi eserler, İnan'ın bu alandaki titiz çalışmalarının ürünüdür.

İnan'ın Cenevre sonrası dönemdeki faaliyetleri, yalnızca akademik ve tarihsel çalışmalarla sınırlı kalmamıştır. O aynı zamanda Cumhuriyet'in kadınlara biçtiği modern rolün ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin aktif bir savunucusu olmuştur. Eğitimli bir kadın olarak kamusal alanda yer alması ve konferanslar vermesi, Türk kadınının toplumsal hayattaki görünürlüğünü artırmıştır. Kadınların eğitimde, meslek hayatında ve siyasal yaşamda daha aktif rol alması gerektiğini savunmuş, kendi hayatıyla da Cumhuriyet'in bu idealini somutlaştırarak birçok kadına yol göstermiştir.

4. Analiz: Aydın Teorileri Bağlamında Afet İnan Üzerine Bir Değerlendirme

Afet İnan'ın entelektüel kimliğini anlamak, sadece tarihçilik yönüne ya da akademik kariyerine odaklanmakla sınırlı değildir. Bu kimliği toplumsal ve siyasal bağlamı içinde ideolojik yönleriyle birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Çalışmanın bu bölümünde İnan'ın aydın profili Antonio Gramsci, Edward Said ve Pierre Bourdieu'nün aydın teorileri çerçevesinde incelenmektedir.

Gramsci'nin "organik aydın" kuramı, belirli bir sınıfın tarihsel çıkarlarını dile getiren, onun ideolojik liderliğini üstlenen figürler üzerinden şekillenir. Bu çerçevede İnan, Cumhuriyet elitinin ideolojik yapılanmasında merkezi bir rol üstlenmiş hem akademik hem de kamusal düzeyde yeni kurulan ulus-devletin meşruiyetini pekiştirmek için bilgi üretmiş bir organik aydın olarak değerlendirilebilir. Türk Tarih Tezi'nin oluşturulmasında üstlendiği görev, antropolojik araştırmalarıyla Türk milletinin uygarlıklar tarihindeki yerine dair bilimsel dayanak üretme çabası, Gramsci'nin hegemonya kavramıyla birebir örtüşmektedir.

Afet İnan, sadece bilim insanı değil, halk ile devlet arasında kurulan yeni ideolojik köprünün inşaa sürecinde aktif rol üstlenmiş biridir. Gramsci'nin organik aydınlar için çizdiği profil, sınıfla bütünleşmiş, onun dünya görüşünü ifade eden ve yaygınlaştıran bir figürü tanımlar. İnan da bu bağlamda, Atatürk'ün rehberliğinde şekillenen Kemalist ideolojinin kültürel taşıyıcısı, ulusal bilincin oluşturulmasında işlev gören bir entelektüel olarak değerlendirilmelidir. Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının hazırlanması sürecindeki katkısı, yalnızca eğitici değil, aynı zamanda yönlendirici ve ideolojik liderlik yapan bir aydın kimliğinin tezahürüdür. O, Gramsci'nin tanımladığı biçimde, halkın rızasını inşaa etme sürecinde etkin olan organik aydın tipinin Cumhuriyet bağlamındaki somut örneklerinden biri olduğu söylenebilir.

Edward Said'in aydın tanımı, entelektüelin iktidarla mesafeli duran, evrensel hakikatleri savunan, çoğu zaman sürgün ve marjinal bir konumda bulunan bir

figür olduğu yönündedir. Bu kuramsal çerçeve, İnan'ın aydın profilinin eleştirel sınırlarını tartışmak açısından önemlidir. İnan, Atatürk ile olan yakınlığı sayesinde siyasal merkeze oldukça yakın bir konumda bulunmuş, devletin ideolojik inşasında aktif görevler üstlenmiştir. Bu durumun, onu Said'in "merkezden bağımsız, muhalif ve sürgün aydın" tipinden ayırdığı söyleyebilir. Ancak onun entelektüel değerini azalttığını söylemek yerinde olmayacaktır. Said'in sürgün metaforu, bireyin merkeze tam anlamıyla ait olmama hâlinde doğan eleştirel mesafeyi ifade etmektedir. İnan bu türden bir dışsallığı pek yaşamamıştır; ancak bu durum onun, Türkiye'nin modernleşme sürecinde devlet ile halk arasında kurulan yeni simgesel düzenin güçlü bir aktörü olmasını sağlamıştır.

İnan, iktidara doğrudan karşı çıkan bir figür değil, iktidarla iş birliği içinde eleştirel değil kurucu bir rol üstlenen entelektüel tipini temsil etmektedir. Bu nedenle, Said'in "entelektüel etik" ölçütleriyle tam olarak örtüşmese de onun konumunun taşıdığı kurucu işlevin, Cumhuriyet'in aydın modelinin farklı bir örneğini gösterdiği söyleyebilir.

Pierre Bourdieu'nün "alan", "habitus" ve "sembolik sermaye" kavramları, İnan'ın entelektüel konumunu daha yapısal bir biçimde analiz etmeye olanak tanımaktadır. İnan, akademik alan içinde yüksek sembolik sermayeye sahip bir figürdür. Cenevre Üniversitesi'nde aldığı eğitim, bilimsel yeterlilikleri, antropoloji ve tarih alanlarında yaptığı yayınlar, onun akademik alandaki meşruiyetini ve otoritesini pekiştirmiştir. Bu meşruiyet, yalnızca bilimsel başarıyla değil, aynı zamanda devlet tarafından desteklenen ideolojik projelerle bütünleşmiş olmasıyla da ilgilidir.

Bourdieu'nün habitus kavramı, bireyin entelektüel üretiminin, geçmiş deneyimleri ve toplumsal konumlarıyla nasıl şekillendiğini açıklamaktadır. İnan'ın habitusu, erken yaşta aldığı eğitim, Atatürk'ün himayesi, Batı'da aldığı bilimsel formasyon ve Cumhuriyet ideolojisinin taşıyıcılığı ile şekillenmiştir. Onun akademik kariyeri, yalnızca kişisel yetenekle değil, aynı zamanda Cumhuriyet'in entelektüel alanı yeniden yapılandırma projesinin bir parçası olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca Afet İnan'ın akademik üretimleri, Bourdieu'nün "sembolik şiddet" kavramıyla da değerlendirilebilir. Türk Tarih Tezi gibi projelerde görev alarak, belirli bir ulusal kimliğin bilimsel olarak meşrulaştırılmasına katkıda bulunmuş; böylece toplumun kültürel ve tarihsel tahayyülünün yeniden şekillendirilmesinde aktif rol oynamıştır. Ancak Bourdieu'nün vurguladığı gibi, bu tür entelektüel faaliyetler yalnızca bilgi üretimi değil, aynı zamanda toplumsal yapının yeniden üretimiyle de ilgilidir. İnan'ın konumu, bu ikili işlevin somut bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Onun aydınlığının, eleştirel değil kurucu; muhalif değil yönlendirici, bağımsız değil örgütlü ve devlete entegre bir yapıya sahip olduğu söyleyebilir.

SONUÇ

Çalışma, Cumhuriyet'in kuruluş sürecinde hem düşünsel hem de kurumsal düzeyde önemli roller üstlenen İnan'ın aydın kimliğini, klasik biyografik yaklaşımların ötesine geçerek kuramsal bir çerçeveye ele almayı amaçlamıştır. Aydın kavramı tarihsel olarak farklı dönemlerde ve toplumlarda farklı biçimlerde tanımlanmış; bilgi üreten birey olmanın çok ötesine geçerek, ideolojik yönlendirme, kültürel temsil ve siyasal rol üstlenme gibi çeşitli işlevlerle iç içe geçmiş bir toplumsal aktör tipine dönüşmüştür. Bu bağlamda İnan'ın yalnızca bir bilim insanı ya da tarihçi değil; Cumhuriyet'in ulus inşa sürecinde şekillendirilmiş ve konumlandırılmış özgün bir aydın profilini temsil ettiği söyleyebilir.

Antonio Gramsci'nin “organik aydın” kuramı çerçevesinde bakıldığında, İnan yeni kurulan Cumhuriyet'in ideolojik ve kültürel hegemonyasının kurulmasında doğrudan rol almış, devletin ihtiyaç duyduğu tarihsel-kültürel zemini bilimsel üretimleriyle desteklemiştir. Halkla devlet arasında bir bağ kurarak yeni ulus kimliğinin inşasında aktif bir figür haline gelmiş; tarih, antropoloji ve yurttaşlık bilgisi gibi alanlarda yürüttüğü çalışmalarla kolektif bilincin yeniden şekillendirilmesine katkı sunmuştur.

Edward Said'in entelektüel tipolojisi üzerinden değerlendirildiğinde ise İnan'ın, iktidara karşı mesafeli duran bir entelektüel değil, iktidarın düşünsel ve bilimsel ayağını temsil eden kurucu bir figür olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda Said'in "sürgün ve marjinal" entelektüel tipine değil, "devletle özdeşleşmiş kurucu entelektüel" tipine daha yakın olduğu söylenebilir.

Son olarak Pierre Bourdieu'nün “alan”, “habitus” ve “sembolik sermaye” kavramları ise İnan'ın akademik ve toplumsal konumunun analizinde belirleyici bir araç sunmuştur. Akademik alanda yüksek düzeyde sembolik sermaye edinmiş, sahip olduğu bilimsel otoriteyi devletle iç içe geçmiş şekilde kullanmış, habitusu ise hem bireysel geçmişi hem de Cumhuriyet'in entelektüel formasyonu ile şekillenmiştir. Onun üretimleri, sadece bilimsel bilgi sunmakla kalmamış; aynı zamanda Cumhuriyet ideolojisinin kültürel meşruiyetini güçlendiren sembolik işlevler de taşımıştır denilebilir.

Sonuç olarak Afet İnan, modern Türkiye'nin kuruluşunda entelektüel üretimiyle rol almış, bilimsel kimliğini siyasal ve toplumsal amaçlarla harmanlamış, döneminin hegemonik söylemiyle özdeşleşmiş bir Cumhuriyet aydını olarak

değerlendirilebilir. Gramsci'nin organik aydını, Bourdieu'nün alan içi konumlanması ve Said'in etik aydın sorumluluğu bağlamında çok yönlü olarak incelendiğinde, İnan'ın aydın kişiliği eleştirel olmaktan ziyade kurucu, muhalif olmaktan ziyade bütünleştirici, bireysel olmaktan ziyade kamusal bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma, Afet İnan'ın aydın kimliğini sadece tarihsel bir figür olarak değil, aynı zamanda modern Türkiye'nin entelektüel formasyonunu anlamada anahtar bir örnek olarak değerlendirmiştir. Literatürde eksikliği hissedilen bu tür kuramsal okumaların, erken Cumhuriyet dönemi aydın tipolojisinin yeniden değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altınkaş, E. (2011). Cumhuriyet'in ilk yıllarında aydınlar: kurucu ideolojinin seçkinleri. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 114-32.
- Bourdieu, P. (2021). *Homo Academicus*. (N. Ökten, A. Kocası, & E. Gülbey, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1990).
- Coşkun, E. A. (2018). *Milli devletin inşasında Ayşe Afet İnan* (Tez no. 488920) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, S. B. (2023). Erken Cumhuriyet'in ulus inşasında bir figür: Afet İnan'ın tarih, yurttaşlık ve kadın haklarına dair fikirleri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 343-376.
- Gramsci, A. (2011). *Hapishane Defterleri: Cilt 1* (E. Ekici, Çev.). Kalkedon Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1947)
- Gramsci, A. (2012). *Hapishane Defterleri: Cilt 2* (B. Baysal, Çev.). Kalkedon Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1947)
- İnan, A. (1955). *Kemal Atatürk'ü Anarken*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İnan, A. (2015). *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnan, A. (2020). *Medeni bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- İnan, A. (2022). *Tarih Boyunca Türk kadınının Hak ve Görevleri*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kayıkçı, Ç. (2019). *Türk milliyetçiliği bağlamında Afet İnan'ın tarih çalışmaları ve kadına bakışı* (Tez no. 592234) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, D. T. (2021). *1980 Sonrası Türk aydınının Konsensus Noktası Türkiye Günlüğü Dergisi*. Cedit Neşriyat.
- Meriç, C. (2014). *Bu Ülke*. İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (2023). *Mağaradakiler*. İletişim Yayınları.
- Özdemir, Ö. (2024). *Afet*. Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Ocaklı, H. (2023, Ekim 17). Aydın mı entelektüel mi? *Medya Günlüğü*. <https://medyagunlugu.com/aydin-mi-entelektuel-mi-2/>, Erişim tarihi: 23.08.2025.
- Özkaya, O., & Payaslı, V. (2021, Ağustos 17). Ayşe Afet İnan (1908-1985). *Atatürk Ansiklopedisi*. [https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/detay/890/Ayşe-Afet-İnan-\(1908-1985\)](https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/detay/890/Ayşe-Afet-İnan-(1908-1985))
- Özkaya Duman, O., & Payaslı, V. (2018). Cumhuriyet döneminde modernleşmenin kadın simgesi: Afet İnan (1925-1938). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 17(3), 65-122.
- Özlü, H. (2011). Afet İnan'ın Cenevre günleri ve tarih çalışmaları. *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 10(22), 165-187.
- Öztürk, Y. (2013, ocak). Aydın kavramının gelişimi ve Türk aydınının günümüzdeki tavrı. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 4(19), 111-122.
- Said, E. (1995). *Entelektüel: Sürgün, Marjinal, Yabancı*. (T. Birkan, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1994)
- Sarınay, Y. (2020, Aralık 20). Türk Ocakları. *Atatürk Ansiklopedisi*. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/detay/418/Türk-Ocakları>, Erişim tarihi: 15.07.2025.
- Uzun, İ. (2017). Kadın haklarının kazanılmasında bir Cumhuriyet kadını: Afet İnan (1908-1985). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 73-85.

Uzun, İ. (2018). *Düşünce ve uygulamaları ile Atatürk'ün manevi kızı Afet İnan* (Tez no. 503719) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uzun, İ. (2019). Afet İnan'ın sosyo-kültürel çalışmaları. *Tarih ve Günce*, 2(4), 103-126.

EXTENDED ABSTRACT

It can be said that intellectuals hold great significance in all societies. When examining the historical background of the concept of the intellectual, one arrives at the European Enlightenment. The Enlightenment, which emerged in the late seventeenth century, was a period in which science, rationality, and individualism came to the forefront, and questioning of feudal structures and religious authority began. Intellectuals of this period took on the task of liberating the public from ignorance and dogmatic thinking. This task became even more visible with the Dreyfus Affair in France in 1898, and intellectuals began to be recognized as a public class.

In Turkish history, intellectuals have always played a critical role in the transition from the Ottoman Empire to the Republic. During the Ottoman period, the concepts of *ulema* and *münevver* were prominent. With the proclamation of the Republic and the implementation of language simplification policies, these concepts were replaced by the notion of the intellectual.

In the Ottoman period, the *ulema* assumed the role of safeguarding the existing state order and raising public awareness through the Qur'an and Hadiths. With the state entering a period of decline in the eighteenth century, the influence of the *ulema* gradually diminished and was replaced by the *münevver*. Modernization efforts, initiated during the reign of Selim III, accelerated with the Tanzimat Edict of 1839 and the Islahat Edict of 1856. In this process, Turkish students sent to Europe for education in order to meet European standards became the first examples of enlightened individuals defending the ideas of legitimacy and freedom. Educated under the influence of European culture, these students began to emulate Western ideas, thoughts, and practices. Through newspapers and magazines, they criticized the government and sought to instill concepts such as nation, homeland, and people in the public. However, as most of these *münevver* were employed in state service, their critical thinking and intellectual production largely remained within the boundaries set by the state.

With the establishment of the Republic of Turkey in 1923, intellectuals were assigned numerous important roles in the construction of the new state. During

this period, they worked closely with the state as both designers and implementers of social engineering projects. Unlike the intellectual profile in the Ottoman period, they pursued progress through rationality rather than religious authority and aimed to reach and surpass Western standards scientifically, culturally, and technically. However, as in the Ottoman period, intellectual activities during this time were also confined within the limits defined by the state. Any work contrary to the policies of power was not permitted. In short, the state itself created an intellectual class and determined the boundaries of intellectual activity. Afet İnan, the spiritual daughter and close collaborator of Mustafa Kemal Atatürk, was part of this process.

This study examines the intellectual profile of Afet İnan, one of the intellectuals of the early Republican period, within the framework of Antonio Gramsci, Edward Said, and Pierre Bourdieu's theories of the intellectual. A review of the literature indicates that while many studies exist on Afet İnan, none analyze her directly within the context of intellectual theories. Therefore, this study is expected to make an original contribution to the literature. Accordingly, the study first explores the historical backgrounds of the concepts of the intellectual and the enlightened, followed by an analysis of the positions and roles of intellectuals in Europe, the Ottoman Empire, and the Republic of Turkey. Next, the intellectual theories of Gramsci, Said, and Bourdieu are explained. Subsequently, Afet İnan's life and works are presented, and her intellectual profile is analyzed in light of these three theorists' frameworks. It can be argued that this theoretical framework allows for a multidimensional examination of Afet İnan's intellectual profile. The study employs qualitative methods, and information obtained through document analysis and literature review is interpreted using descriptive content analysis.

Antonio Gramsci classifies intellectuals into two groups: "organic intellectuals" and "traditional intellectuals." According to him, this distinction is shaped by intellectuals' relationships with specific social classes. Gramsci notes that traditional intellectuals are independent of the existing social order, whereas organic intellectuals emerge from a particular class and represent the interests of that class. Evaluated within Gramsci's theory, Afet İnan can be seen as an organic intellectual working to consolidate the ideologies of the newly established state at a public level.

According to Edward Said, the most important duty of intellectuals is to be critical. The core of Said's theory rests on the intellectual's responsibility to speak truth to power. Intellectuals must continuously question and reveal uncomfortable truths. From this perspective, it is difficult to argue that Afet İnan occupied a position of opposition or critique against authority. However, this does not

diminish her intellectual development; it can be suggested that she chose to transform from within, maintaining proximity to power rather than exercising overt criticism.

For Pierre Bourdieu, society consists of various fields such as academic, artistic, and political spheres, and intellectuals occupy specific positions within these fields. An intellectual is someone aware of their position and output, with the potential to play a role in social transformation. Evaluated within Bourdieu's framework, Afet İnan possessed considerable capital within the academic field.

In conclusion, Afet İnan can be regarded as a Republican intellectual who actively contributed through her intellectual production, integrating her scientific identity with political and social objectives during the early Republican period. Within the theoretical framework discussed above, her intellectual persona can be considered constructive rather than critical, integrative rather than oppositional, and public rather than individual.

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 yayınlanmasına ilişkin herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)	Journal of History School (JOHS)
(2026), 19(80), 430-458	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.78037	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 23.04.2024	Submitted date
Kabul tarihi 11.04.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.02.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Karasu Avcı, E. & Turan, S. (2026). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Açısından İncelenmesi. <i>Journal of History School</i> , 80, 430-458.	

2024 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN DİJİTAL VATANDAŞLIK AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Emine KARASU AVCI² & Saim TURAN³

Öz

Bilim ve teknolojinin hızlı gelişmesiyle birlikte vatandaşlık anlayışının dijitalleşmeye dönüştüğü bilinmektedir. e-nabız, e-devlet, e-okul, e-posta gibi uygulamalarla hizmet alınması, online alışverişlerin yapılması, yayınların online ortamlardan takip edilebilmesi gibi birçok faktör artık vatandaşlık anlayışındaki değişimi de ortaya koymaktadır. Özellikle Covid-19 pandemisi sonrasında tüm dünya dijitalleşme yolunda önemli adımlar atmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirmeyi temel alan bir ders olması bu süreçte dijitalleşmeden etkilenen derslerin en başında gelmesine neden olmuştur. Geleceğin vatandaşlarının bilişim teknolojilerini doğru ve etik ilkelere uygun bir şekilde kullanabilmeleri önem taşımaktadır. Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda dijital vatandaşlığın nasıl ele alındığı araştırılmaktadır. Bu kapsamda çalışmada nitel araştırma modellerinden birisi olan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. 2024 SBDÖP'nda dijital vatandaşlığa ilişkin dersin temel yaklaşımında *dijital okuryazarlık* becerisine; özel amaçlarında da dijital vatandaşlığın *dijital okuryazarlık* ve *dijital güvenlik* alt boyutlarına atıfta bulunulduğu tespit edilmiştir. Programlar arası bileşenler başlığı altında dijital vatandaşlığa *bilgi teknolojileri* ve *dijital okuryazarlık* becerisi ile *dürüstlük*, *mahremiyet*, *özgürlük*, *saygı* ve *sorumluluk* gibi

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, eavci@kastamonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3135-2557

³Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, saimturan@akdeniz.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0298-8609

değerler kapsamında yer verildiği görülmektedir. İçerik çerçevesinde tüm öğrenme alanları dijital vatandaşlık ile ilişkili bulunmuştur. Ancak *Teknoloji ve Sosyal Bilimler* öğrenme alanının içeriğinin diğer öğrenme alanlarına göre *içerik çerçevesi, anahtar kelimeler, disiplinler arası ilişkiler* bakımından dijital vatandaşlık ile daha çok ilişkilendirilmiştir. Programda dijital vatandaşlığa ilişkin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulguların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, Dijital Vatandaşlık, Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler.

Examination of 2024 Social Studies Curriculum in Terms of Digital Citizenship

Abstract

With the rapid development of science and technology, it is known that the understanding of citizenship has transformed into digitalization. Many factors, such as receiving services through applications such as e-pulse, e-government, e-school, e-mail, online shopping, and following publications online, reveal the change in the understanding of citizenship. Especially after the Covid-19 pandemic, the world has taken important steps towards digitalization. The fact that the Social Studies course is based on raising good and effective citizens has caused it to be one of the most important courses affected by digitalization in this process. The citizens of the future need to be able to use information technologies correctly and in accordance with ethical principles. This study examines how digital citizenship is addressed in the 2024 Social Studies Curriculum, which was updated within the scope of the Turkish Century Education Model. In this context, the document analysis technique, one of the qualitative research models, was utilized in the study. The data were analyzed through content analysis. In the 2024 Social Studies Curriculum, it was determined that digital citizenship is addressed to digital literacy skills in the basic approach of the course and digital literacy and digital security sub-dimensions of digital citizenship in its specific objectives. Under the title of cross-curricular components, it is seen that digital citizenship is included within the scope of information technologies and digital literacy skills and values such as honesty, privacy, freedom, respect, and responsibility. Within the content framework, all learning areas were found to be related to digital citizenship. However, the content of the Technology and Social Sciences learning area was associated with digital citizenship more than other learning areas in terms of content framework, keywords, and interdisciplinary relations. It is seen that there is a limited number of findings regarding measurement and evaluation in the program.

Keywords: Citizenship, Digital Citizenship, Curriculum, Social Studies.

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler; çeşitli sosyal bilim disiplinlerinin içeriğinden yararlanılarak oluşturulmuş, öğrencileri geleceğin vatandaşları olarak görev, hak ve sorumluluklarını yerine getirebilecek topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmek amacıyla 1916 yılında ABD’de ortaya çıkmış bir ilk ve ortaokul dersidir. Ulusların devamlılıklarını sağlayabilmeleri için etkili vatandaşlar yetiştirebilmek önemlidir (Safran, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024) Sosyal Bilgiler dersinin “gelişen ve değişen ülke ve dünya koşullarından yola çıkarak bireye ihtiyaç duyduğu konularla ilgili becerilerin kazandırılması” amacıyla geliştirildiğini ifade etmektedir.

Ülkemizde bu dersin uzun yıllar boyunca tarih, coğrafya ve yurt bilgisi temelli ilkökul ve ortaokullarda okutulduğu görülmektedir. 1962 Taslak İlkokul Programı’nda tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında yeni bir ders olarak şekil kazanmıştır. 5 yıl süreyle pilot olarak ilkokullarda okutulan bu ders 1968 İlkokul Programı’nda, Sosyal Bilgiler adı altında ilk kez okutulmaya başlanmıştır. Ortaokullarda ise bu ders 1971 yılından itibaren bir süre pilot olarak daha sonra da 1973-74 eğitim-öğretim yılından itibaren ise tüm ortaokullarda okutulmuştur. 1984-85 eğitim-öğretim yılında ortaokul programlarından Sosyal Bilgiler dersi kaldırılmış, yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri dersleri getirilmiştir. Bu uygulama 1998 İlköğretim Programı’na kadar devam etmiştir. 1998 İlköğretim Programı’nda zorunlu 8 yıllık eğitime geçilmesiyle birlikte 6. ve 7. sınıf düzeylerinde Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri kaldırılarak yeniden Sosyal Bilgiler dersi okutulmaya başlanmıştır. Ancak Sosyal Bilgiler dersi köklü değişimini 2005 yılında yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramlarının programların hazırlanış felsefesi olarak ele alınmasıyla geçirdiği söylenebilir. Bu programla birlikte Sosyal Bilgiler dersi disiplinler arası yapıya kavuşarak bilgilerin, becerilerin ve değerlerin bir bütün olarak çocuklara kazandırılmasının hedeflendiği bir ders haline gelmiştir. 2018 yılında yapılan program güncellemesinde de aynı anlayışın devam ettiği görülmüştür. MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yeniden revize edilen SBDÖP milli, manevi ve ahlaki değerler kapsamında yeniden şekillendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programları bireylerin farklı ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde ele alınmaktadır. Günümüzde özellikle Covid-19 pandemisi sonrası devam eden süreçte tüm dünya dijitalleşme yolunda önemli adımlar atmıştır. Sosyal Bilgiler dersi iyi ve etkili vatandaş yetiştirmeyi temel alan bir ders olması sebebiyle bu süreçte dijitalleşmeden etkilenen derslerin en başında gelmektedir.

Geleceğin vatandaşları olacak ve topluma yön verecek olan günümüz öğrencilerinin bilişim teknolojilerini doğru bir şekilde etik ilkelere uygun kullanabilmeleri önem taşımaktadır. İlköğretim düzeyindeki dijital vatandaşlık eğitiminin sürekli gelişen, karmaşıklaşan ve değişen teknolojiler aracılığıyla vatandaşlığın dijital boyutunun öğrenilmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Artık geleneksel vatandaşlık anlayışının dijital vatandaşlığa evrilmesi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen 2024 SBDÖP'nda dijital vatandaşlığın nasıl ele alındığı önem taşımaktadır. Bu noktada dijital vatandaşlık kavramının ele alınması yararlı olacaktır.

Dijital vatandaşlık, teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmelerin toplumların hayatını daha fazla etkilemeye başlamasıyla birlikte vatandaşlığın yeni bir boyut kazanmasıyla ortaya çıkmıştır (Turan ve Karasu Avcı, 2018). Bireylerin interneti ve bilgiye erişim yolları olan kitle iletişim araçlarını yasal, etik ve güvenli yollardan kullanabilmeleridir (Görmez, 2016). Bu anlamda dijital vatandaşlık; bireylerin teknolojiyi hem etkin ve bilinçli kullanmaları hem de dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri tehlikelerin farkında olarak davranış sergilemeleri ile ilgili bir durumdur (Prensky, 2016). Pek çok kurumun dijital/sanal ortamlarda hizmetlerini yürütmeye başlaması, online alışverişte yaşanan artışlar, gazete/dergi vb. yayınların online ortamlarda yayımlanması, siyasilerin dijital ortamlardan kitlelere ulaşması, online eğitimlerin gerçekleştirilmesi ile e-nabız, e-devlet, e-posta, e-okul vb. dijital uygulamaların hayatımıza girmesi ile dijital bir vatandaş haline dönüşmüş bulunuyoruz (Kara ve Atasoy, 2019). Dijital/sanal ortamlarda kabul edilebilir davranışlar gösterebilmek, kişisel alanda bilgi güvenliğini sağlayabilmek ve bunu kontrol altında tutabilmek, siber zorbalıklarla baş edebilmek, dijital etik değerleri anlayabilmek ve sorumlu davranışlar sergileyebilmek dijital vatandaşlıkla ilgili önemli durumlardır (Ribble, 2009; Öncül, 2020). Bilginin kaynağına eleştirel bakma, sağlıklı iletişim kurma, etik davranışlar sergileme çevrim içi ortamlarda teknolojiyi toplum yararına kullanmadır (Karasu-Avcı, Faiz ve Receptoğlu, 2021). Bireylerin teknolojiyi doğru, güvenli ve sorumlu davranışlar sergileyerek kullanabilmesi olarak kavramsallaştırılabilen dijital vatandaşlık 9 alt boyutta incelenebilir. Bu boyutlar “dijital okuryazarlık, dijital sağlık, dijital erişim, dijital iletişim, dijital ticaret, dijital güvenlik, dijital etik, dijital hukuk, dijital hak ve sorumluluklar” şeklinde sıralanmaktadır (Ribble, 2011).

Tablo 1.**Dijital vatandaşlığın alt boyutları**

Dijital okuryazarlık	Dijital/sanal ortamlarda gerçekleştirilen faaliyetlerin güvenli, bilinçli ve etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerine uyum sağlayabilmeyi ifade etmektedir (Karakuş Yılmaz, 2020).
Dijital sağlık	Hastalıkların tanı ve tedavisinde bireyi ya da toplumun sağlık durumlarının takip edilmesi, denetlenmesi, iyileştirilmesi ve sağlık alanında çalışanların eğitimlerinde bilişim teknolojilerinden faydalanılmasıdır (Yıldız, 2011).
Dijital erişim	E-posta, sosyal medya ağları ve mesajlaşma gibi sistemlerin varlığı ile insanlar arasındaki iletişimin ve paylaşımın sağlanmasıdır (Ribble, 2011).
Dijital iletişim	Elektronik ortamlarda gerçekleştirilen bilgi alışverişi şeklinde değerlendirilebilir (Ribble, 2009; Ribble, 2011).
Dijital ticaret	Bireylerin ihtiyaç duydukları mal ve hizmet alım satım işlemlerini internet üzerinden online ortamlardan yapılmasıdır (Ribble, 2011).
Dijital güvenlik	Dijital ortamlarda bireylerin güvenliklerini sağlayacak önlemleri bilmeleri ve bunu gerektiğinde kullanabilmeleridir (Metin, 2021).
Dijital etik	Toplumun bireyden beklediği norm ve değerlerin dijital ortamlarda da davranış ölçütü olarak kabul edilmesidir (Özbay, Doğan, Yıldız ve Seferoğlu, 2021).
Dijital hukuk	Bireylerin gerçek ortamlarda sorumlu oldukları eylemlerinden sanal ortamlarda da sorumlu olması ve bu ortamlarda karşılaşılabilecek problemlere ilişkin düzenlemelerin yasal olarak güvence altına almaktır (Karakuş Akçin, 2021).
Dijital haklar ve sorumluluklar	Bireylerin sanal ortamlarda duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi ve çıkabilecek problemler karşısında yasal haklarını kullanabilmesidir (Sakallı, 2015).

Dijital vatandaşlığa ilişkin farkındalığın kazanılması bu 9 boyuta ilişkin gerekli yeterliliklere sahip olunmasıyla ilgilidir. Bu anlamda dijital vatandaşlık; sanal ortamlarda bilgiye eleştirel yaklaşabilen, sağlıklı iletişim kurabilen, etik davranışlar sergileyebilen, güvenliği ile ilgili yeterli tedbirleri alabilen dijital vatandaşların yetiştirilmesi olarak ifade edilebilir (Karasu Avcı vd., 2021). Bu bağlamda temel amacı vatandaş yetiştirmek olarak ortaya çıkan Sosyal Bilgiler dersinde dijital dünyaya uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi önem taşımaktadır (Pala, 2023).

Literatürde dijital vatandaşlığı ele alan çalışmalara (Berson ve Berson, 2003; Warschauer, 2009; Nelson, Courier ve Joseph, 2011; Çubukcu ve Bayzan, 2013; Kaya ve Kaya, 2014; Aydın, 2015; Sakallı, 2015; Elçi ve Sarı, 2016; Reynolds,

2016; Ünal, 2017; Vural ve Kurt, 2018; Kırık, Bölükbaş ve Cengiz, 2019; Yalçinkaya ve Cıbaroğlu, 2019; Aldemir ve Avşar, 2020; Anisimova, 2020; Yılmaz ve Doğusoy, 2020; Tan ve Merey, 2021; Öztürk, 2021; Öngören, 2022; Risnandar ve Sakti, 2022; Sevigen ve Yılar, 2022; Tinmaz, Lee, Fanea-Ivanovici ve Baber, 2022; Engür, Gürgen, Demiray ve Unutmaz, 2023; Dede, 2024) rastlanmaktadır. Aynı zamanda dijital vatandaşlık ve Sosyal Bilgileri bir arada ele alan çeşitli çalışmalara da (Crowe, 2006; Lee, Doolittle ve Hicks, 2006; Heafner ve Friedman, 2008; VanFossen ve Berson, 2008; Nebel, Jamison ve Bennett, 2009; Karaduman ve Öztürk, 2014; Görmez, 2016; Görmez, 2017; Peker Ünal, 2017; Aslan ve Çakmak, 2018; Turan ve Karasu-Avcı, 2018; Aydemir, 2019; Dere ve Yavuzay, 2019; Karasu-Avcı vd., 2021; Taskiran ve Salur, 2021; Çolak ve Öztürk, 2022; Vodă, Cautisanu, Grădinaru, Tănăsescu ve de Moraes, 2022; Kulaca ve Ay, 2024) rastlanmaktadır. Ancak 2024 SBDÖ'nda dijital vatandaşlığı ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen 2024 SBDÖP'nda dijital vatandaşlığın incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Sosyal bilgiler dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçlarında dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?
2. SBDÖP'nın uygulanmasına ilişkin esaslarda dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?
 - 2.1. Programlar arası bileşenlerde (Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Değerler, Okuryazarlık Becerileri) dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?
 - 2.2. İçerik çerçevesinde dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?
 - 2.3. Öğrenme kanıtlarında (Ölçme ve Değerlendirme) dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?
 - 2.4. Öğrenme-öğretme yaşantılarında dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?
 - 2.5. Farklılaştırmada dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; görüşme, doküman, gözlem gibi farklı veri elde etme araçlarıyla gerçekleştirilen

araştırma modelidir. Bu model ile olaylar ya da durumlar kelimeler yoluyla tanımlanarak anlaşılmalı çalışılır (Yıldırım, 1999; Wiersma ve Jurs, 2005).

Veri toplama kaynakları

Bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, nitel veri elde etme yöntemlerinden birisidir. Bu yöntemde veriler resmi belgeler/yazışmalar, otobiyografiler, biyografiler, mektuplar, günlükler, dergiler, kitaplar, programlar vb. olabilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada veri kaynağı olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen 2024 SBDÖP’ndan yararlanılmıştır.

Verilerin analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi; önceden tanımlanan ve sınırları çizilen bazı niteliklere göre metinlerin objektif ve sistematik olarak incelenmesi sonucunda verilerin benzerlik ya da farklılıklarına göre sınıflandırılması durumudur. Metinlerde tekrar eden kelimelerin ya da temaların tanımlanması, kodlanması ve kategorilere ayrılmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Patton, 2014). Bu çalışma kapsamında güncellenen 2024 SBDÖP’nda dijital vatandaşlığa nasıl yer verildiği araştırıldığı için içerik analizinden yararlanılmıştır. Programdaki metinler analiz edilirken Tablo 1’de yer alan dijital vatandaşlığın alt boyutlarına ilişkin yapılan tanımlamalar ölçüt/kriter olarak kabul edilmiştir. Programda yer alan metinler bu ölçütler/kriterler doğrultusunda çözümlenmiştir.

Araştırmanın güvenirliği ve geçerliği

Güvenirlik, çalışma kapsamında elde edilen verilerin en az iki farklı araştırmacı tarafından çözümlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması durumudur. Bu durum literatürde analizci üçgenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Coolican, 2009; Patton, 2014). Geçerlik ise, çalışmaya ilişkin elde edilen bulgulardan herkesin benzer çıkarımlarda bulunmasıdır (Coolican, 2009). Bu çalışmada araştırmacılar 2024 SBDÖP’nda yer alan metinleri tek tek analiz ederek elde ettikleri sonuçları karşılaştırmışlardır. Araştırmacıların farklı düşündükleri noktalarda bir araya gelerek ortak bir karara varma yolunu izlemişlerdir. Böylece çalışmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında güvenirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirdiği güvenirlik formülü (Uzlaşma Yüzdesi (P): Görüş Birliği (Na)/Görüş Birliği (Na)+Görüş Ayrılığı(Nd)x100) de uygulanmıştır. $P = \frac{32}{32+7} \times 100 = \%82,05$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç çalışmanın güvenirliğini ortaya koymaktadır. Geçerlik ise, çalışmadan elde edilen bulguların okuyucuların anlayabileceği sistematik bir şekilde sunulmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde 2024 SBDÖP’nda Sosyal Bilgiler dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçları ile SBDÖP’nın uygulanmasına ilişkin esaslarda dijital vatandaşlığın nasıl ele alındığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

1. Sosyal bilgiler dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçlarında dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?

Sosyal Bilgiler dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçları başlığı altında sosyal bilgilerin yaklaşımı, disiplinler arası yapısı, ilişkilendirmeler (yatay-dikey), programda yer alan eğilimler, değerler ve beceriler ve bunların yapılarına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2024). Bu başlık altında yer alan metinler dijital vatandaşlık bağlamında incelendiğinde okuryazarlık becerilerine yer verildiği gözlenmektedir. Bu durum dijital vatandaşlık açısından ele alındığında dijital vatandaşlık kavramının alt boyutlarından birisini oluşturan *dijital okuryazarlık* becerisine ilişkin önemli bir ipucu olarak değerlendirilebilir. Zira programda yer verilen okuryazarlıkların “*bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik, sanat*” ile ilgili olduğuna da değinilmektedir.

Programın özel amaçları dijital vatandaşlık bağlamında incelendiğinde “*Öğrenme ve araştırma süreçlerinde bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.*” maddesinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2024). Bu amaç maddesi ile geleceğin vatandaşları öğrencilerin dijital dünyaya ilişkin hangi niteliklere sahip olmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir. Özel amaçlarda yer alan bu maddenin doğrudan dijital vatandaşlık ile ilgili olduğu söylenebilir. İlgili maddede “*...bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları...*” ifadesi dijital vatandaşlığın *dijital okuryazarlık* alt boyutuyla, “*...dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları ...*” ifadesi de dijital vatandaşlığın *dijital güvenlik* alt boyutuna vurgu yapmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin temel yaklaşımında dijital vatandaşlığa ilişkin *dijital okuryazarlık* becerisine yönelik bir atıfta bulunulduğu söylenebilir. Sosyal Bilgilerin özel amaçlarının son maddesinde de dijital vatandaşlığın *dijital okuryazarlık* ve *dijital güvenlik* alt boyutlarının vurgulandığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçları başlığı altında dijital vatandaşlığa yönelik yapılan bu vurgulamalar bu dersin klasik vatandaşlık anlayışının yanı sıra değişen ve gelişen ülke ve dünya koşullarında dijital vatandaşlığın da dikkate alındığının bir göstergesi kabul edilebilir.

2. SBDÖP'nın uygulanmasına ilişkin esaslarda dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?

SBDÖP'nın uygulanmasına ilişkin esaslar incelendiğinde 12 maddede dijital vatandaşlığa yönelik hiçbir bilgi, ipucu ya da vurguya rastlanılmamıştır. Aşağıda bu başlık altında yer alan alt başlıklara ilişkin dijital vatandaşlıkla ilgili bulgulara yer verilmektedir.

2.1. Programlar arası bileşenlerde (Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Değerler, Okuryazarlık Becerileri) dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?

Programlar arası bileşenler başlığı altında yer alan metinlerde “...öğretim programında kavramsal beceriler ve alan becerilerinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerileri ile değerlere de yer verilmiştir.”, “Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi teknolojilerinde ve yaşam koşullarında meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmeleri bağlamında ihtiyaç duyacakları birtakım sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesi amacı güdülmektedir. Bu amaçla SBDÖP’nda yeni durumlara uyum sağlamayı, değişimi fark etmeyi ve gelişen teknolojik yenilikleri günlük hayatta uygulamayı sağlayan okuryazarlık becerilerine de yer verilmiştir. SBDÖP’nda öğrencilerin vatandaşlık okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, finansal okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı becerilerine yer verilmiştir. Öğretim uygulamalarında söz konusu okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için öğrencilere farklı fırsatlar sağlanmalıdır.” (MEB, 2024) şeklinde ifadeler görülmektedir. Bu metinlerin okuryazarlık, bilgi teknolojileri ve dijital okuryazarlık becerisine değindiği görülmektedir.

Programın bu bölümünde “adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik” olmak üzere 20 değere yer verilmiştir (MEB, 2024). Bu değerlerden “dürüstlük, mahremiyet, özgürlük, saygı ve sorumluluk” değerleri dijital vatandaşlıkla ilişkili bulunmuştur. Bu değerler “dijital/sanal ortamlarda gerçekleştirilen faaliyetlerin güvenli, bilinçli ve etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerine uyum sağlayabilme” dürüstlük değeri, “dijital ortamlarda bireylerin güvenliklerini sağlayacak önlemleri bilmeleri ve bunu gerektiğinde kullanabilmeleri” mahremiyet değeri, “bireylerin sanal ortamlarda duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi ve çıkabilecek problemler karşısında yasal haklarını kullanabilmesi” özgürlük değeri, “toplumun bireyden beklediği norm ve değerlerin dijital ortamlarda da davranış ölçütü olarak kabul

edilmesi” saygı değeri, *“bireylerin gerçek ortamlarda sorumlu oldukları eylemlerinden sanal ortamlarda da sorumlu olması”* sorumluluk değeri şeklinde dijital vatandaşlığın alt boyutları ile ilişkilendirilebilir.

Programlar arası bileşenler başlığı altında dijital vatandaşlığa *bilgi teknolojileri* ile *dijital okuryazarlık* becerisi ve *“dürüstlük, mahremiyet, özgürlük, saygı ve sorumluluk”* gibi değerler kapsamında yer verildiği görülmektedir.

2.2. İçerik çerçevesinde dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?

Programda içerik çerçevesi *“Birlikte Yaşamak, Evimiz Dünya, Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler”* olmak üzere 6 öğrenme alanı olarak yer almaktadır. *“Birlikte Yaşamak”* öğrenme alanı öğrencilerin toplumu tanıyarak grupları, rolleri ve hak ve sorumlulukları; *“Evimiz Dünya”* öğrenme alanı çevre ve afetler gibi coğrafi konularda; *“Ortak Mirasımız”* öğrenme alanı eski medeniyetler, ilk Türk devletleri, İslamiyet'in kabulü, Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması ve Osmanlı Devleti ile ilgili konularda; *“Yaşayan Demokrasimiz”* Milli Mücadele dönemi ve demokrasi konularıyla; *“Hayatımız Ekonomi”* kaynaklar, üretim, dağıtım ve tüketim gibi ekonomi konularıyla; *“Teknoloji ve Sosyal Bilgiler”* ise dijital ortamlarda güvenlik ve gizlilik, teknoloji, buluşlar gibi konularla ilgili bilgi ve öğrenme çıktıları içermektedir (MEB, 2024). Bu öğrenme alanları içerisinde *“Teknoloji ve Sosyal Bilimler”* öğrenme alanının dijital ortamlar, veri güvenliği ve gizliliği, buluşlar, telif ve patent, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkisi gibi (MEB, 2024) ele aldığı konuların doğrudan dijital vatandaşlık ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak diğer öğrenme alanlarının her biri sınıf düzeyi temel alınarak incelendiğinde dijital vatandaşlık ile ilgili farklı bulgulara da rastlanılmaktadır. Aşağıda her bir öğrenme alanının dijital vatandaşlıkla olan ilişkisi detaylı bir biçimde ele alınmaktadır.

“Birlikte Yaşamak” öğrenme alanı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ile ilgili adalet, dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerleri ile dijital okuryazarlık becerisi ilişkili bulunmuştur. 5. ve 6. sınıf düzeylerinde dijital vatandaşlık ile ilgili sorumluluk değeri ile dijital vatandaşlık becerisi ilişkilendirilmiştir. 6. sınıf düzeyinde bu öğrenme alanının *“Disiplinler arası İlişkiler”* başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirildiği görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde bu öğrenme alanı saygı ve sorumluluk değerleri ile dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilmiştir. *“Disiplinler arası İlişkiler”* başlığı altında da Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

“*Evimiz Dünya*” öğrenme alanı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık sağlıklı yaşam ile sorumluluk değerleri ve dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilmiştir. 5. ve 6. sınıf düzeylerinde dijital vatandaşlık ile dijital okuryazarlık becerisi ilişkili bulunmuştur. Bu sınıf düzeylerinin “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirildiği görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık özgürlük ve sorumluluk değerleri ve dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkili bulunmuştur. “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir.

“*Ortak Mirasımız*” öğrenme alanında 4. ve 5. sınıf düzeylerinde dijital vatandaşlık, dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilmiştir. 5. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir. 6. ve 7. sınıf düzeylerinde saygı değeri ve dijital okuryazarlık becerisi ilişkili bulunmuştur. 6. sınıf düzeyinde “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir.

“*Yaşayan Demokrasimiz*” öğrenme alanının 4. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilmediği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ile adalet ile sorumluluk değerleri ve dijital okuryazarlık becerisinin ilişkilendirildiği görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde adalet, mahremiyet, özgürlük, sağlıklı yaşam ve sorumluluk değerleri ile dijital okuryazarlık becerisi ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme alanının bu sınıf düzeyinde “*İçerik Çerçevesi*” başlığı altında Dijitalleşme ve Teknolojik Gelişmelerin Vatandaşlık Hak ve Sorumluluklarına Etkileri konusu yer almaktadır. Dijital vatandaşlık 7. sınıf düzeyinde adalet değeri ve dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilmiştir.

“*Hayatımızdaki Ekonomi*” öğrenme alanının 5. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık, dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkili bulunmuştur. “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir. 6. sınıf düzeyinde bu öğrenme alanı dijital vatandaşlık ile ilgili dürüstlük değeri ile dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkili bulunmuştur. “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında da Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir. 7. sınıf düzeyinde öğrenme alanı dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkili tespit edilmiştir. “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında da Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir.

“*Teknoloji ve Sosyal Bilimler*” öğrenme alanında 4. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ile mahremiyet, saygı ve sorumluluk değerleri ve dijital okuryazarlık becerisi ilişkilendirilmiştir. “*İçerik Çerçevesi*” başlığı altında Çevrim İçi Ortamda Güvenlik Kuralları konusu yer almaktadır. “*Anahtar Kelimeler*” başlığı

altında dijital vatandaşlık ile ilgili dijital güvenlik, dijital mahremiyet ve siber zorbalık kavramları bulunmaktadır. 5. sınıf düzeyinde öğrenme alanında dijital vatandaşlık mahremiyet ve özgürlük değerleri ile dijital okuryazarlık becerisi ile ilişkili bulunmuştur. “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir. “*İçerik Çerçevesi*” başlığı altında Teknolojik Gelişmelerin Toplum Hayatına Etkileri ve Teknolojik Ürünlerin Bilinçli Kullanımı konuları yer almaktadır. Bu sınıf düzeyinde “*Anahtar Kavramlar*” başlığı altında dijital ayak izi, genel ağ, e-ticaret ve teknoloji kavramları bulunmaktadır. 6. sınıf düzeyinde dürüstlük değeri ile dijital okuryazarlık becerisi ilişkili bulunmuştur. “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir. “*İçerik Çerçevesi*” başlığı altında Ulaşım ve İletişim Teknolojilerinin Kültürel Etkileşimdeki Rolü ve Telif ve Patent Süreci konuları yer almaktadır. 7. sınıf düzeyinde özgürlük değeri ile dijital okuryazarlık becerisi ilişkili bulunmuştur. “*Disiplinler arası İlişkiler*” başlığı altında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ile ilişkilendirilmiştir. “*İçerik Çerçevesi*” başlığı altında Bilimsel ve Teknolojik Gelişmelerin Gelecekteki Hayata Etkisi konuları yer almaktadır. Bu bağlamda bu öğrenme alanının doğrudan dijital vatandaşlıkla ilgili yeterliliklere ilişkin hazırlandığı söylenebilir.

2024 SBDÖP içerik çerçevesinde dijital vatandaşlık açısından değerlendirildiğinde tüm öğrenme alanları ile ilişkili bulunmuştur. Ancak “*Teknoloji ve Sosyal Bilimler*” öğrenme alanının içeriğinin diğer öğrenme alanlarına göre *içerik çerçevesi, anahtar kelimeler, disiplinler arası ilişkiler*” bağlamında dijital vatandaşlık ile daha çok ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

2.3. Öğrenme kanıtlarında (Ölçme ve Değerlendirme) dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?

Öğrenme kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) başlığı altında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Ancak her bir öğrenme alanı sınıf düzeyine göre incelendiğinde “*Hayatımızdaki Ekonomi*” öğrenme alanının 6. sınıf düzeyinde “*Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)*” başlığı altında performans görevi olarak öğrencilerin dijital harita oluşturmalarından bahsedilmektedir. “*Teknoloji ve Sosyal Bilimler*” öğrenme alanında da 5. sınıf düzeyinde “*Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)*” başlığı altında performans görevi olarak öğrencilere kısa film hazırlatılabileceğine değinildiği görülmektedir. Genel olarak ölçme ve değerlendirme ile ilgili dijital vatandaşlığa ilişkin bulguların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

2.4. Öğrenme-öğretme yaşantılarında dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?

Bu başlık altında yer alan metinlerde “... *alana özgü beceriler, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, değerler ve eğilimler gibi temel bileşenlerin ...*” ile “*Kullanılacak öğretim materyallerinin belirlenmesi sürecinde ... farklı işitsel, görsel, görsel-işitsel ve teknoloji destekli materyaller işe koşulmalıdır.*” (MEB, 2024) ifadelerinde geçen okuryazarlık becerileri ve teknoloji destekli materyaller dijital vatandaşlık ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 1
Dijital vatandaşlıkla ilgili öğrenme çıktıları

Öğrenme Alanı	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf
Birlikte Yaşamak	SB. 4.1.1	SB. 5.1.2	SB. 6.1.1	SB. 7.1.1, SB. 7.1.2, SB. 7.1.3
Evimiz Dünya	SB. 4.2.1	SB. 5.2.1, SB. 5.2.3, SB. 5.2.4	SB. 6.2.1, SB. 6.2.2, SB. 6.2.3	SB. 7.2.1, SB. 7.2.2
Ortak Mirasımız	SB. 4.3.1 ve SB. 4.3.3	SB. 5.3.1, SB. 5.3.2, SB. 5.3.3	SB. 6.3.1, SB. 6.3.2, SB. 6.3.3	SB. 7.3.1, SB. 7.3.2
Yaşayan Demokrasimiz	SB. 4.4.2	SB. 5.4.1, SB. 5.4.2, SB. 5.4.3	SB. 6.4.1	SB. 7.4.2, SB. 7.4.4
Hayatımızdaki Ekonomi	SB. 4.5.1	SB. 5.5.1, SB. 5.5.3	SB. 6.5.1, SB. 6.5.2	SB. 7.5.1 ve SB. 7.5.2
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	SB. 4.6.2	SB. 5.6.1	SB. 6.6.1, SB. 6.6.2	SB. 7.6.1

Birlikte Yaşamak öğrenme alanının 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde SB. 4.1.1, SB. 5.1.2, SB. 6.1.1, SB. 7.1.1, SB. 7.1.2. ve SB. 7.1.3 öğrenme çıktılarında dijital kaynakların / kaynaklardan kullanılabileceğine / yararlanılabileceğine değinilmektedir. SB. 5.1.2 öğrenme çıktısında öğrencilerden konuya ilişkin dijital ürünler de ortaya koymaları istenmektedir. SB. 6.1.2 ve SB. 6.1.3 öğrenme çıktılarında öğrenme sürecinde dijital içeriklere ve dijital kaynaklara yer verilebileceğinden bahsedilmektedir. Bu öğrenme alanının tüm sınıf düzeylerinde dijital vatandaşlıkla ilgili öğrenme çıktılarına yer verildiği

görülmektedir. 4. ve 5. sınıf düzeylerinde 1 öğrenme çıktısı, 6. sınıf düzeyinde 3 öğrenme çıktısı; 7. sınıf düzeyinde ise 2 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlık kavramıyla ilişkilendirilmiştir. 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde toplam 7 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlıkla ilişkili bulunmuştur.

Evimiz Dünya öğrenme alanının 4. sınıf düzeyinde SB. 4.2.1 öğrenme çıktısında “navigasyon uygulamaları, uydu görüntüleri, 3D uygulamalar, dijital haritalar” gibi dijital teknolojiden faydalanılabileceğine değinilmektedir. Bu öğrenme çıktısında öğrencilerden dijital harita ve pusula da hazırlamaları ve konuyla ilgili dijital kaynakların paylaşılması istenmektedir. 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde SB. 5.2.1, SB. 5.2.3, SB. 5.2.4, SB. 6.2.1, SB. 6.2.2, SB. 6.2.3, SB. 7.2.1 ve SB. 7.2.2 öğrenme çıktılarında konuya ilişkin dijital kaynaklardan yararlanılabileceği belirtilmektedir. Bu öğrenme alanının tüm sınıf düzeylerinde dijital vatandaşlıkla ilgili öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde 1 öğrenme çıktısı; 5. sınıf düzeyinde 3 öğrenme çıktısı; 6. sınıf düzeyinde 3 öğrenme çıktısı; 7. sınıf düzeyinde ise 2 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlık kavramıyla ilişkilendirilmiştir. 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde toplam 9 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlıkla ilişkili bulunmuştur.

Ortak Mirasımız öğrenme alanında 4. sınıf düzeyinde SB. 4.3.1 ve SB. 4.3.3 öğrenme çıktılarında konuya ilişkin videoların öğrencilere sunulabileceğinden ve dijital kaynakların incelenebileceğinden bahsedilmektedir. Ayrıca SB. 4.3.3 öğrenme çıktısında öğrencilere sanal bir gezi yaptırılabilceği belirtilmektedir. 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde SB. 5.3.1, SB. 5.3.2, SB. 5.3.3, SB. 6.3.1, SB. 6.3.2, SB. 6.3.3, SB. 7.3.1 ve SB. 7.3.2 öğrenme çıktılarında ilgili konularda dijital kaynakların kullanılabileceği ifade edilmektedir. 5. sınıf düzeyinde SB. 5.3.3 öğrenme çıktısında dijital kaynaklardan yararlanmanın yanı sıra sanal müze uygulaması yaptırılabilceği ifade edilmektedir. 6. sınıf düzeyinde 6.3.1 öğrenme çıktısında dijital kaynakların güvenli kullanımından bahsedilmektedir. 4. sınıf düzeyinde 2 öğrenme çıktısı; 5. sınıf düzeyinde 3 öğrenme çıktısı; 6. sınıf düzeyinde 3 öğrenme çıktısı; 7. sınıf düzeyinde ise 2 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlık kavramıyla ilişkilendirilmiştir. 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde toplam 10 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlıkla ilişkili bulunmuştur.

Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde SB. 4.4.2, SB. 5.4.1, SB. 5.4.2, SB. 5.4.3, SB. 6.4.1, SB. 7.4.2 ve SB. 7.4.4 öğrenme çıktılarında konu ile ilgili olarak dijital kaynaklardan yararlanılabileceği belirtilmektedir. 6. sınıf düzeyinde SB. 6.4.2 öğrenme çıktısında öğrencilerden dijital ürünler oluşturmaları istenmektedir. SB. 6.4.3 öğrenme çıktısında öğrencilerin “e-devlet, e-nabız, e-okul, EBA uygulamaları” gibi dijital kaynakları incelemeleri istenerek dijital haklarını bilmeleri ve sorumluluklarını yerine

getirmeleri belirtilmektedir. 7. sınıf düzeyinde SB. 7.4.4 öğrenme çıktısında konu ile ilgili dijital kaynaklarda yer alan örneklerin incelenebileceği ifade edilmektedir. 4. sınıf düzeyinde 1 öğrenme çıktısı; 5. sınıf düzeyinde 3 öğrenme çıktısı; 6. sınıf düzeyinde 1 öğrenme çıktısı; 7. sınıf düzeyinde ise 2 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlık kavramıyla ilişkilendirilmiştir. 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde toplam 7 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlıkla ilişkili bulunmuştur.

Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde SB. 4.5.1, SB. 5.5.1, SB. 5.5.3, SB. 6.5.1, SB. 6.5.2, SB. 7.5.1 ve SB. 7.5.2 öğrenme çıktılarında dijital kaynaklardan yararlanılabileceğine değinilmektedir. 6.sınıf düzeyi SB. 6.5.1 öğrenme çıktısında öğrencilerden dijital harita oluşturmaları istenmektedir. Ayrıca SB. 6.5.2 öğrenme çıktısında da dijitalleşme ile meslekler arasındaki ilişkiye değinilmektedir. 4. sınıf düzeyinde 1 öğrenme çıktısı; 5. sınıf düzeyinde 2 öğrenme çıktısı; 6. sınıf düzeyinde 2 öğrenme çıktısı; 7. sınıf düzeyinde ise 2 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlık kavramıyla ilişkilendirilmiştir. 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde toplam 7 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlıkla ilişkili bulunmuştur.

Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanının ele aldığı konular bakımından doğrudan dijital vatandaşlıkla ilgili bir öğrenme alanı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu öğrenme alanının 4. sınıf düzeyinin SB. 4.6.1 öğrenme çıktısında “çevrim içi ortamlarda kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunması, siber zorbalık ile doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma”, “edu, gov uzantılı sitelere girmek, antivirüs programı kullanma”, “çevrim içi ortamları doğru ve güvenilir kullanma” gibi konulara değinilmektedir. 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde SB. 4.6.2, SB. 5.6.1, SB. 6.6.1, SB. 6.6.2 ve SB. 7.6.1 öğrenme çıktılarında dijital kaynaklardan yararlanılabileceği belirtilmektedir. 5. sınıf düzeyinde SB. 5.6.2 öğrenme çıktısında öğrencilere teknolojik ürünlerin kullanımına ilişkin örnekler sunulmasına ve teknolojinin bilinçli kullanımına değinilmektedir. 4. sınıf düzeyinde 1 öğrenme çıktısı; 5. sınıf düzeyinde 1 öğrenme çıktısı; 6. sınıf düzeyinde 2 öğrenme çıktısı; 7. sınıf düzeyinde ise 1 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlık kavramıyla ilişkilendirilmiştir. 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde toplam 5 öğrenme çıktısı dijital vatandaşlıkla ilişkili bulunmuştur.

Tablo 2

Dijital vatandaşlığı öğrenme çıktısı olarak öğrenme alanlarına dağılımları

Öğrenme Alanı	f
Birlikte Yaşamak	7
Evimiz Dünya	9
Ortak Mirasımız	10
Yaşayan Demokrasimiz	7
Hayatımızdaki Ekonomi	7
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	5
Toplam	45

Dijital vatandaşlık kavramının öğrenme çıktısı bağlamında öğrenme alanlarına dağılımları incelendiğinde sırasıyla Ortak Mirasımız (f=10), Evimiz Dünya (f=9), Birlikte Yaşamak (f=7), Yaşayan Demokrasimiz (f=7), Hayatımızdaki Ekonomi (f=7) ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler (f=5) şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenme alanları öğrenme çıktıları açısından değerlendirildiğinde dijital vatandaşlıkla doğrudan ilgili bulunan Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanının öğrenme çıktılarından diğer öğrenme alanlarının öğrenme çıktılarından daha az olması dikkat çekmektedir. Ancak bu öğrenme alanında içeriğin doğrudan dijital vatandaşlıkla ilgili olması güncel SBDÖP’nda vatandaşlık anlayışında görülen dijitalleşmeyi de ortaya koymaktadır.

2.5. Farklılaştırmada dijital vatandaşlık nasıl ele alınmıştır?

Programda bu başlık altında yer alan “Öğrenciler kendi ürünlerini geliştirmeleri bağlamında kısa film çekimi, üç boyutlu harita yapımı, dijital sergi, dijital öykü yazımı, dijital içerik üretimi ve karikatür çizme gibi etkinliklerle desteklenebilir.” “...seçilecek materyallerin (işitsel, görsel, dijital, gerçek yaşam nesnesi, maket vb.) geliştirilmesi..., pedagojik açıdan uygun belgesel ve animasyon film izleme,...” (MEB, 2024) şeklinde ifadelerin dijital vatandaşlıkla ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak her bir öğrenme alanı sınıf düzeyine göre incelendiğinde “Farklılaştırma” başlığı altında dijital vatandaşlık ile ilgili tüm öğrenme alanlarının farklı sınıf düzeylerinde bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara öğrenme alanları kapsamında aşağıda yer verilmektedir.

“Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında 4. sınıf düzeyinde “Farklılaştırma (Zenginleştirme)” başlığı altında dijital olarak poster hazırlanabileceğinden, bu posterlerden dijital bir sergi oluşturulabileceğinden ve dijital öyküler yazılabileceğinden bahsedilmektedir. 6. sınıf düzeyinde “Farklılaştırma (Zenginleştirme-Destekleme)” başlığı altında öğrencilerden dijital pano hazırlamaları ve genel ağdan bilgi toplamaları istenmektedir. 7. sınıf düzeyinde

“*Farklılaştırma (Zenginleştirme)*” başlığı altında öğrencilerden kısa bir film çekmeleri ve genel ağıdan araştırmalar yapmasının istenmesi öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisine yönelik olduğu söylenebilir.

“*Evimiz Dünya*” öğrenme alanı 4. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ile ilgili “*Farklılaştırma (Zenginleştirme)*” başlığı altında öğrencilerden dijital kaynakları inceleyerek dijital ürünler ortaya koymaları; 6. sınıf düzeyinde dijital sunum hazırlamaları ve dijital ürünler ortaya koymaları; 7. sınıf düzeyinde dijital bir ürün oluşturmaları ve dijital bir roman tasarlamaları istenmektedir.

“*Ortak Mirasımız*” öğrenme alanında 4. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ile ilgili “*Farklılaştırma (Zenginleştirme)*” başlığı altında öğrencilerden dijital tanıtım kartları ile 3 boyutlu sanal etkinlik hazırlamaları istenmektedir. 6. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Zenginleştirme-Destekleme)*” başlığı altında öğrencilerden dijital ortamlarda resimler ile haritalar hazırlamaları beklenmektedir. Ayrıca konu ile ilgili olarak çizgi filmler ve belgesellerin de izlenebileceği belirtilmektedir. 7. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Zenginleştirme)*” başlığı altında öğrencilerden sanal müze uygulamalarından yararlanmaları, dijital hikâye programları oluşturmaları, konuya ilişkin belgeseller ve filmler izlemeleri istenmektedir.

“*Yaşayan Demokrasimiz*” öğrenme alanının 4. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Zenginleştirme)*” başlığı altında öğrencilerden dijital ağ günlüğü hazırlamaları beklenmektedir. 6. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Zenginleştirme-Destekleme)*” başlığı altında öğrencilerden dijital bir pano hazırlamaları, çizgi roman tasarlamaları ve dijital uygulamaları kullanmaları istenmektedir.

“*Hayatımızdaki Ekonomi*” öğrenme alanının 4. sınıf düzeyi “*Farklılaştırma (Zenginleştirme-Destekleme)*” başlığı altında öğrencilerden kısa bir video hazırlamaları, dijital içerikler ve animasyonlar izlemeleri istenmektedir. 5. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Destekleme)*” başlığı altında ise dijital içeriklerle öğrenmenin desteklenmesi istenmektedir. 7. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Zenginleştirme)*” başlığı altında öğrencilere e-kitap ya da dijital pano hazırlatılabileceğinden bahsedilmektedir.

“*Teknoloji ve Sosyal Bilimler*” öğrenme alanında 4. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ile ilgili “*Farklılaştırma (Zenginleştirme-Destekleme)*” başlığı altında öğrencilerden dijital broşür hazırlamaları ve çevrim içi ortamların güvenli kullanımı ile ilgili animasyonlardan yararlanmaları istenmektedir. 5. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Destekleme)*” başlığı altında öğrencilerden animasyon, kısa film ve belgesel izlemeleri beklenmektedir. 6. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Zenginleştirme-Destekleme)*” başlığı altında öğrencilerden

dijital çizgi roman yazmaları, animasyonlar, filmler, eğitici videolar izlemeleri istenmektedir. 7. sınıf düzeyinde “*Farklılaştırma (Zenginleştirme-Destekleme)*” başlığı altında öğrencilerden filmleri ve animasyonları incelemeleri; belgesel, animasyon, eğitici film ve videolarla öğrencilerin desteklenmesi istenmektedir.

Tablo 3

Farklılaştırmada dijital vatandaşlıkla ilgili bulgular

Öğrenme Alanı	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf
Birlikte Yaşamak	-	-	X	X
Evimiz Dünya Ortak Mirasımız	X	-	X	X
Yaşayan Demokrasimiz	X	-	X	-
Hayatımızdaki Ekonomi	X	X		X
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	X	X	X	X

Birlikte Yaşamak öğrenme alanında 6. ve 7. sınıflar; Evimiz Dünya öğrenme alanında 4., 6. ve 7. sınıflar; Ortak Mirasımız öğrenme alanında 4., 6. ve 7. sınıflar; Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında 4., ve 6. sınıflar; Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında 4., 5. ve 7. sınıflar; Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde zenginleştirme ve destekleme boyutları ile bulgular tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Her geçen gün gelişen, değişen ve daha karmaşık hale gelen bilim ve teknolojiden insan hayatı da etkilenmektedir. Tüm bunlar sahip olduğumuz haklar ve sorumluluklarımıza ilişkin yeni güncellemeleri gerekli kılmaktadır. İnsanların bu gelişmelere ve değişimlere ayak uydurabilmesi neler olup bittiğine ilişkin bilgi sahibi olması ile ilgilidir. Bilim ve teknolojinin bu kadar gelişmesi klasik vatandaşlık anlayışından dijital vatandaş anlayışına doğru bir geçişi ortaya çıkarmıştır. Dijital yeterliliklere sahip bireyler gündelik hayatlarına yönelik hak ve sorumluluklarını bilişim teknolojilerini (cep telefonu, bilgisayar, sosyal medya vb.) kullanarak dijital ortama taşımaktadırlar. Hayatın her alanında hissedilen bu durum öğretim programlarına da yansımıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

kapsamında güncellenen 2024 SBDÖP’nda dijital vatandaşlığa ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum, temel amacı iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirmek olan bu dersin dijital vatandaşlığa doğru yeni bir geçiş yaptığını göstermektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmaktadır.

Güncel programda Sosyal Bilgiler dersinin temel yaklaşımında dijital vatandaşlığa ilişkin *dijital okuryazarlık* becerisine yönelik bir atıfta bulunulduğu tespit edilmiştir. Programın özel amaçlarının son maddesinde dijital vatandaşlığın *dijital okuryazarlık* ve *dijital güvenlik* alt boyutlarına ilişkin vurgulamaların olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçları başlığı altında dijital vatandaşlığa yönelik yapılan bu vurgulamalar bu dersin klasik vatandaşlık anlayışının yanı sıra değişen ve gelişen ülke ve dünya koşullarında dijital vatandaşlığı da dikkate aldığının bir göstergesi kabul edilebilir. Aydemir (2019) çalışmasında 2018 SBDÖP’nın temel felsefesinin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile; yetkinlikler başlığı altında ise sadece dijital yetkinliğin dijital vatandaşlıkla ilgili olduğunu tespit etmiştir. Dere ve Yavuzay (2019) çalışmasında 2018 programında yer alan yetkinliklerin dijital vatandaşlıkla ilgili olduğunu belirtmektedir. Altun ve Bangir-Alpan (2021) çalışmasında 2018 programında dijital vatandaşlık kavramının alt boyutlarından birisini oluşturan dijital okuryazarlık becerisine yönelik daha fazla kazanıma yer verildiğini tespit etmiştir. Pala (2023) çalışmasında 2018 programında yer alan değerlerin dijital haklar ve sorumluluklar ile ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda hem 2018 programında hem de 2024 programında dersin felsefesi/temel yaklaşımı, yetkinlikler gibi alt başlıklarda dijital vatandaşlığa ilişkin atıfların yapıldığı söylenebilir. Yılmaz (2024) da çalışmasında 2024 programında dijital güvenlik ve gizliliğe ilişkin vurgulamaların yapıldığına dikkat çekmektedir. Bu durum bu çalışmadan elde edilen dijital güvenlik ile ilgili sonuçları desteklemektedir.

Programlar arası bileşenler başlığı altında dijital vatandaşlığa “*bilgi teknolojileri*” ile “*dijital okuryazarlık*” becerisi ve “*dürüstlük, mahremiyet, özgürlük, saygı ve sorumluluk*” gibi değerler kapsamında yer verildiği görülmektedir. Turan ve Karasu-Avcı (2018)’nın 2018 SBDÖP’nda dijital vatandaşlık bağlamında yaptığı incelemede programda yer verilen 27 beceriden 16’sını dijital vatandaşlık ile ilişkilendirmişlerdir. Bu çalışmada ise dijital vatandaşlık becerisine tüm öğrenme alanlarında yer verildiği görülmektedir. Hatta Ortak Mirasımız ile Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanlarında dijital vatandaşlık kavramının alt boyutu dijital okuryazarlık becerisine yer verildiği görülmektedir. Öztürk, Yiğit ve Karaduman (2012) çalışmasında 2005 programının beceri boyutunda “bilgi teknolojilerini kullanma” odaklı olduğu

görülmektedir. Turan ve Karasu-Avcı (2018)'nın çalışmasında programda dijital vatandaşlık herhangi bir değer ile ilişkilendirilmemiştir. 2018 ve 2024 SBDÖP yapısal olarak birbirinden farklı olduğu için iki program arasında doğrudan bir karşılaştırma yapılamasa da her iki programda da beceriler bağlamında dijital vatandaşlığa önemli vurgulamaların yapıldığı görülmektedir. Ancak değerlerin sadece 2024 programında dijital vatandaşlıkla ilişkilendirildiği söylenebilir. Yılmaz (2024) çalışmasında, güncel programda dijital vatandaşlıkla ilgili dijital okuryazarlık, veri okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı becerilerine; mahremiyet gibi değerlere yer verildiğini belirtmektedir. Bu durum bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

2024 SBDÖP içerik çerçevesi dijital vatandaşlık açısından değerlendirildiğinde tüm öğrenme alanlarının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrenme alanları içerisinde “*Teknoloji ve Sosyal Bilimler*” öğrenme alanının içeriğinin diğer öğrenme alanlarına göre *içerik çerçevesi, anahtar kelimeler, disiplinler arası ilişkiler*” bağlamında dijital vatandaşlık ile daha çok ilişkilendirildiği görülmektedir. Turan ve Karasu-Avcı (2018) çalışmasında 2018 programında yer alan Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında dijital vatandaşlığa ilişkin herhangi bir bulgu elde edemediklerini belirtmektedirler. Öztürk vd. (2012) çalışmasında 2005 programında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının teknoloji ile ilgili olduğunu tespit etmiştir. Görmez (2017) çalışmasında 2018 programında “Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum, Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarının kazanımlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yeterli düzeyde yer almadığı tespit edilmiştir. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının dijital vatandaşlıkla ilgili olduğu ancak bu öğrenme alanında da içerik boyutunda dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına istenilen düzeyde değinilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Kara ve Atasoy (2019)'un çalışmasında 2018 programında sınıflar düzeyinde öğrenme alanlarında dijital vatandaşlığa ilişkin konuların yetersiz ve düzensiz olduğu belirtilmektedir. Pala (2023) çalışmasında 2018 programında dijital vatandaşlığa ve alt boyutlarına yer verildiğini fakat öğrenme alanlarında düzensiz bir şekilde yer verildiğini ifade etmektedir. Yılmaz (2024) çalışmasında güncel programda diğer programlara göre daha çok teknolojik vurgulamaların yapıldığını belirtmektedir. Güncel programda dijital vatandaşlığa ilişkin tüm öğrenme alanlarının ilişkilendirildiği görülmektedir. 2018 programında yer alan Bilim, Teknoloji ve toplum öğrenme alanı ele aldığı konular açısından 2024 programında Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanı ile eşleştirilebilir. Bu

anlamda bu öğrenme alanları her iki program açısından dijital vatandaşlığı doğrudan ele alan öğrenme alanları olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) başlığı altında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin herhangi bir bulgu tespit edilememiştir. Ancak her bir öğrenme alanı sınıf düzeyine göre incelendiğinde “*Hayatımızdaki Ekonomi*” öğrenme alanının 6.sınıf düzeyinde “*Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)*” başlığı altında performans görevi olarak öğrencilerin dijital harita oluşturmalarından bahsedilmektedir. “*Teknoloji ve Sosyal Bilimler*” öğrenme alanında da 5. sınıf düzeyinde “*Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)*” başlığı altında performans görevi olarak öğrencilere kısa film hazırlatılabileceğine değinildiği görülmektedir. Genel olarak ölçme ve değerlendirme ile ilgili dijital vatandaşlığa ilişkin bulguların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

Dijital vatandaşlık kavramının öğrenme çıktısı bağlamında öğrenme alanlarına dağılımları sırasıyla Ortak Mirasımız, Evimiz Dünya, Birlikte Yaşamak, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımız Ekonomi ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenme alanları öğrenme çıktıları açısından değerlendirildiğinde dijital vatandaşlıkla doğrudan ilgili bulunan Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanının öğrenme çıktılarından diğer öğrenme alanlarının öğrenme çıktılarından daha az olması dikkat çekmektedir. Ancak bu öğrenme alanında içeriğin doğrudan dijital vatandaşlıkla ilgili olması güncel SBDÖP’nda vatandaşlık anlayışında görülen dijitalleşme boyutunu da ortaya çıkarmaktadır. Öztürk vd. (2012)’nin çalışmasında 2005 programında teknoloji ile ilgili 23 kazanımın bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak bu kazanımlar dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını yansıtmamaktadır. Turan ve Karasu-Avcı (2018)’nin 2018 programını incelediği çalışmasında da doğrudan dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilebilecek kazanıma yer verilmediği tespit edilmiştir. Kara ve Atasoy (2019)’un çalışmasında 2018 programında dijital vatandaşlığa ilişkin kazanımların yeterli düzeyde yer almadığı belirtilmektedir. Altun ve Bangir-Alpan (2021) çalışmasında dijital vatandaşlığın alt boyutlarından birisini oluşturan dijital okuryazarlığa ilişkin daha fazla kazanıma yer verildiğini tespit etmiştir. Güncel programda ise tüm öğrenme alanlarının öğrenme çıktılarında öğrencilerin dijital kaynaklardan yararlanılabileceğine, dijital ürünler geliştirebileceklerine, sanal müze gezileri yapabileceklerine vb. ilişkin çıktılar görülmektedir. Buna göre güncel SBDÖP’nda dijital vatandaşlığa önemli ölçüde yer verildiği söylenebilir.

Farklılaştırmada dijital vatandaşlığın nasıl ele alındığı değerlendirildiğinde Birlikte Yaşamak öğrenme alanında 6. ve 7. sınıflar düzeyinde; Evimiz Dünya

öğrenme alanında 4., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde; Ortak Mirasımız öğrenme alanında 4., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde; Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında 4., ve 6. sınıflar düzeyinde; Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında 4., 5. ve 7. sınıflar düzeyinde; Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeyinde zenginleştirme ve destekleme boyutları ile sonuçlar tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre şu öneriler yapılabilir: Bu araştırmada 2024 SBDÖP'nda dijital vatandaşlık incelenmiştir. Araştırmacılar güncel program kapsamında hazırlanan ders kitaplarında dijital vatandaşlık konusunu ele alabilirler. Vatandaşlık anlayışında değişmeden kaynaklı üniversitelerde ilgili ön lisans ya da lisans programlarına “*Dijital Vatandaşlık*” dersi konularak okutulabilir.

KAYNAKÇA

- Aldemir, C. & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
- Altun, N. & Bangir-Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280-294.
- Anisimova, E. (2020). Digital literacy of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 230-253.
- Aslan, S. & Çakmak, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(1), 72-99.
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 15-38.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Berson, I. R., & Berson, M. J. (2003). Digital literacy for effective citizenship. *Social Education*, 67(3), 164-168.
- Coolican, H. (2009). *Research Methods and Statistics Psychology*. Hodder Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çev. Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, 3. Baskıdan Çeviri. Siyasal Kitabevi.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Crowe, A. R. (2006). Technology, citizenship, and the social studies classroom: education for democracy in a technological age. *International Journal of Social Education*, 21(1), 111-121.
- Çolak, A. & Öztürk, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 367-394.
- Çubukcu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5(1), 148-174.
- Dede, A. (2024). Dijital iletişim, dijital vatandaşlık, dijital yönetim ve Cimer. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 355-365.
- Dere, İ. & Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414.
- Elçi, A. C. & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Engür, M., Gürgen, O., Demiray, E. & Unutmaz, V. (2023). Antrenörlerin dijital vatandaşlık ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 641-654.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının “dijital vatandaşlık ve alt boyutları” hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(21), 74-52.
- Görmez, E. (2017). İlkokul sosyal bilgiler programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliği. *International Journal of Social Science*, 2(60), 1-15.
- Heafner, T. L. & Friedman, A. M. (2008). Wikis and constructivism in secondary social studies: Fostering a deeper understanding. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 288-302.

- Kara, T. & Atasoy, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 133-153.
- Karaduman, H. & Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.
- Karakuş Akçin, G. S. (2021). *Yetişkinlerin siber zorbalık davranımları ile dijital vatandaşlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no. 698682) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş Yılmaz, T. (2020). *Dijital haklar ve sorumluluk. Dijital Okuryazarlık: Araçlar, Metodolojiler, Uygulamalar ve Öneriler*. Nobel Yayın.
- Karasu Avcı, E., Faiz, M. & Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının belirlenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 46-62.
- Kaya, A. & Kaya, B. (2014). Teacher candidates' perceptions of digital citizenship Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361.
- Kırık, A. M., Bölükbaş, K. & Cengiz, G. (2019). Sosyal medya bağlamında dijital vatandaşlık: TRT İstanbul Radyosu prodüktörleri üzerinden bir değerlendirme. *Mavi Atlas*, 7(2), 1-27.
- Kulaca, I. & Ay, T. S. (2024). The effect of web 2.0 supported social studies on the digital literacy skills of secondary school students. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(3), 539-562.
- Lee, J. K., Doolittle, P. E. & Hicks, D. (2006). Social studies and history teachers' uses of non-digital and digital historical resources. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 291-311.
- MEB, (2024). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (tyymm.meb.gov.tr/).
- Metin, Ö (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez no. 701874) [Doktora tezi, Giresun Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Nelson, K., Courier, M. & Joseph, G. W. (2011). An investigation of digital literacy needs of students. *Journal of Information Systems Education*, 22(2), 95-110.
- Nebel, M., Jamison, B. & Bennett, L. (2009). Students as digital citizens on Web 2.0. *Social Studies and the Young Learner*, 21(4), 5-7.
- Öncül, B. (2020). *İlkokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının akran öğretimiyle geliştirilmesi* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öngören, H. (2022). Türkiye'de internet kullanım eğilimi ve dijital vatandaşlık algısının insan hakları bağlamında incelenmesi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 5(9), 47-82.
- Özbay, Ö., Doğan, U., Yıldız, E. & Seferoğlu, S. S. (2021). Öğretmen adaylarının dijital etik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *TRT Akdemi*, 6(12), 494-513.
- Öztürk, M. (2021). Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yöntemsel eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 385-393.
- Öztürk, C., Yiğit, E., Ö. & Karaduman, H. (2012). Examination of technology in Turkish social studies curricula. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 85-94.
- Pala, Ş. M. (2023). Dijital vatandaşlığın sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarına yansımaları. *Tarih Okulu Dergisi*, 16(63), 751-784.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Çev. Edt. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, (3. Baskıdan Çeviri). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Prensky, M. (2016). *Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids*. Teachers College Press.
- Reynolds, R. (2016). Defining, designing for, and measuring “social constructivist digital literacy” development in learners: A proposed framework. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 735-762.
- Ribble, M. (2009). *Raising a Digital Child*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. (2011). Digital citizenship in schools. *International Society for Technology in Education*, 32(4), 34-47.

- Risnandar, R. & Sakti, A. W. (2022). Optimizing instagram in sociology materials to improve digital literacy for junior high school students. *Asean Journal of Educational Research and Technology*, 1(1), 39-46.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Bayram Tay, Adem Öcal (Ed.) içinde, *Sosyal bilgiler öğretimi* (1-18). Pegem Akademi.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Tez no. 394908) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sevigen, M. & Yılar, M. B. (2022). Türkiye’de eğitim alanında yazılan dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 47-70.
- Tan, B. & Merey, Z. (2021). Ortaokul öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin görüşlerinin dijital vatandaşlık kapsamında incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 162-193.
- Taskiran, C. & Salur, M. (2021). Analysis of the opinions of social studies teachers on digital literacy skills. *World Journal of Education*, 11(2), 72-84.
- Tinmaz, H., Lee, Y. T., Fanea-Ivanovici, M. & Baber, H. (2022). A systematic review on digital literacy. *Smart Learning Environments*, 9(1), 21.
- Turan, S. & Karasu-Avcı, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Ünal, D.P. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 180-195.
- VanFossen, P. J. & Berson, M. J. (2008). Social studies special issue: Civic literacy in a digital age. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(2), 122-124.
- Vodă, A. I., Cautisanu, C., Grădinaru, C., Tănăsescu, C. & de Moraes, G. H. S. M. (2022). Exploring digital literacy skills in social sciences and humanities students. *Sustainability*, 14(5), 2483.
- Vural, S. S. & Kurt, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 60-80.

- Warschauer, M. (2009). Digital literacy studies: Progress and prospects. *The Future of Literacy Studies*, 6, 123-140.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). *Research Methods in Education: An Introduction*. School Press.
- Yalçinkaya, B. & Cibaroğlu, M. O. (2019). Dijital vatandaşlık algısının incelenmesi: ampirik bir değerlendirme. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1188-1208.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldız, B. (2023). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(3), 583-598.
- Yılmaz, M. & Doğusoy, B. (2020). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2362-2375.
- Yılmaz, O. (2024). 2024 sosyal bilgiler öğretim programında dijital vatandaşlık: Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin analizi. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES)-Edirne*.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: With the rapid development of science and technology, it is known that the understanding of citizenship has transformed into digitalization. Many factors such as receiving services through applications such as e-pulse, e-government, e-school, e-mail, making online purchases, and following publications online reveal the change and transformation in the understanding of citizenship. Especially after the Covid-19 pandemic, it has been observed that the whole world has taken important steps towards digitalization. The fact that the Social Studies course is based on raising good and effective citizens has caused it to be one of the most important courses affected by digitalization in this process. It is important for future citizens to be able to use information technologies correctly and in accordance with ethical principles. In this context, the aim of this study is to investigate how digital citizenship is addressed in the 2024 Social Studies Curriculum, which was updated within the scope of the Turkish Century Education Model.

Method: In this study, document analysis technique, one of the qualitative research models, was utilized. The data were analyzed through content analysis. Document analysis is one of the methods of obtaining qualitative data. In this method, data can be official documents/correspondence, autobiographies, biographies, letters, diaries, journals, books, programs, etc. (Creswell, 2013). In this study, the 2024 Social Studies Curriculum, which was updated within the scope of the Turkish Century Education Model, was used as a data source. The data obtained in this study were analyzed using content analysis. Content analysis is a method of systematically and objectively examining texts, where data are classified based on predefined and specific criteria, leading to the identification of similarities or differences within the material. It is the identification, coding and categorization of recurring words or themes in texts (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Patton, 2014). In this study, content analysis was used to examine how digital citizenship was included in the updated 2024 Social Studies Curriculum. While analyzing the texts in the curriculum, the definitions of the sub-dimensions of digital citizenship in Table 1 were accepted as criteria/criteria. The texts in the program were analyzed in line with these criteria/criteria. Reliability is the situation where the data obtained within the scope of the study are analyzed by at least two different researchers and the results are compared. This situation is defined as analyst triangulation in the literature (Coolican, 2009; Patton, 2014). Validity is when everyone makes similar inferences from the findings of the study (Coolican, 2009). In this study, the researchers analyzed the texts in the 2024 Social Studies Curriculum one by one and compared the results they obtained. Thus, the reliability of the study was tried to be increased. Validity was ensured by presenting the study's findings in a systematic way that readers can understand.

Findings: In the 2024 Social Studies Curriculum, it was determined that digital citizenship was referred to digital literacy skills in the basic approach of the course and digital literacy and digital security sub-dimensions of digital citizenship in its special objectives. Under the title of cross-curricular components, it is seen that digital citizenship is included within the scope of information technologies and digital literacy skills and values such as honesty, privacy, freedom, respect and responsibility. Within the content framework, all learning areas were found to be related to digital citizenship. However, the content of the Technology and Social Sciences learning area was associated with digital citizenship more than other learning areas in terms of content framework, keywords, and interdisciplinary relations. It is seen that there is a limited number of findings regarding measurement and evaluation in the program. Under the title

of differentiation, findings were obtained in different grade levels of all learning areas related to digital citizenship.

Conclusion and Discussion: 2024 Social Studies Curriculum includes digital citizenship to a significant extent. Although there are findings in the literature on digital citizenship in the 2005 and 2018 Social Studies Curricula (Öztürk et al., 2012; Görmez, 2017; Turan & Karasu-Avcı, 2018; Kara & Atasoy, 2019; Aydemir, 2019; Dere & Yavuzay, 2019; Altun & Bangir-alpan, 2021; Pala, 2023), it can be said that one of the main points that the 2024 curriculum is based on is this transformation in the understanding of citizenship. As a matter of fact, Yılmaz's (2024) study also supports this finding.

In line with the results obtained within the scope of the research, the following suggestions can be put forward: In this study, digital citizenship was examined in the 2024 SSCC. Researchers can address the issue of digital citizenship in textbooks prepared within the scope of the current program. “Digital Citizenship” course can be taught in related associate degree or undergraduate programs at universities.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 18.07.2025

Submitted date

Kabul tarihi 09.10.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 27.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gürhan, E. (2026). Hacı Bektaş Veli Öğretileri Perspektifinden Âşık Noksani Değişlerinde Manevi Değerler. *Journal of History School*, 80, 459-480.

HACI BEKTAŞ VELİ ÖĞRETİLERİ PERSPEKTİFİNDEN ÂŞIK NOKSANİ DEYİŞLERİNDE MANEVİ DEĞERLER

Ethem GÜRHAN¹**Öz**

Bu çalışma, Âşık Noksani'nin Varoluş adlı Bektaşî deyişinde yer alan tasavvufî değerlerin, çağdaş değerler eğitimi çerçevesinde nasıl anlamlandırılabilirliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmış; doküman incelemesi tekniğiyle deyiş metni tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda sabır, öz denetim, tevazu, hakikat arayışı ve toplumsal sorumluluk gibi temel değerlerin, şiirsel yapıda derinlemesine işlendiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, sözlü kültür ürünlerinin değer aktarımında güçlü bir araç olarak değerlendirilebileceğini; ancak bu tür metinlerin sembolik dili nedeniyle pedagojik uyarlamalara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, kültürel temelli değer aktarımına yönelik eğitsel yaklaşımlara teorik katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hacı Bektaş Veli, Bektaşîlik, Tasavvuf, Değerler Eğitimi.

Spiritual Values in the Poems of Âşık Noksani From the Perspective of the Teachings of Hacı Bektaş Veli

Abstract

This study aims to examine the Varoluş poem by Âşık Noksani in the context of contemporary value education, focusing on its potential as a cultural source for ethical instruction. The study adopts a qualitative research design and employs document analysis as the main technique. Thematic analysis revealed that core values such as patience, self-discipline, humility, pursuit of truth, and social responsibility are deeply embedded within the symbolic structure of the poem. Findings suggest that oral culture

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Nesrin ve Ayşegül Kardeşler İlkokulu, Konya, Türkiye, ethemgurhan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5870-3986

products like this poem can serve as effective instruments for value transmission; however, the symbolic and metaphorical language of such texts necessitates pedagogical adaptation for meaningful educational integration. This research contributes to the theoretical discourse on culturally embedded approaches to value education and underscores the importance of integrating traditional narratives into contemporary educational frameworks.

Keywords: Hacı Bektaş Veli, Bektashism, Sufism, Values Education.

GİRİŞ

Değerler eğitimi, bireylerin kişisel, sosyal ve etik gelişimini destekleyerek onları bilinçli, sorumluluk sahibi ve topluma katkı sunan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan çağdaş eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biridir (Gürhan, 2017; Krettenauer ve Anderson, 2022). Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kazandırılan değerler, bireyin hem kişilik gelişiminde hem de toplumsal uyumunda belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle eğitim politikaları, yalnızca akademik bilgi kazandırmayı değil; aynı zamanda kültürel, estetik ve manevi değerlere dayalı bir eğitim sürecini önceliklendirmektedir. Değerler eğitimi, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimini destekleyen temel bir eğitim alanıdır. Sabır, empati, adalet, sorumluluk ve tevazu gibi değerler, özellikle gelişimsel dönemde bireyin karakter yapısının şekillenmesinde kritik rol oynar. Bu bağlamda sadece okul ortamı değil, kültürel ve manevi mirasa dayalı ürünler de değer aktarımında işlevseldir. Sözlü kültür içinde yer alan deyiş ve nefesler, bu anlamda güçlü içerikler sunmaktadır. Bu çalışmada, Bektaşî geleneğinin önemli ürünlerinden biri olan “Varoluş” adlı deyiş, doğrudan değerler eğitimi temelinde ele alınmıştır. Amacımız, bu şiirsel metnin çağdaş eğitim süreçlerine katkı potansiyelini kültürel, pedagojik ve sembolik yönleriyle ortaya koymaktır.

Kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarımında yalnızca aile ve okul gibi formal öğrenme ortamları değil; halk edebiyatı ürünleri, müzik, sinema ve dini–manevi gelenekler de etkili birer pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle sözlü kültüre dayanan türküler, destanlar, deyişler ve ağıtlar; dayanışma, sevgi, vefa, dürüstlük gibi değerlerin öğrencilere aktarılmasında güçlü bir işleve sahiptir. Neşet Ertaş’ın sözlü kültüre dayanan eserlerinin, karakter ve değer eğitime anlamlı katkılar sunduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Arı ve Erdem, 2022). Bununla birlikte sinema ürünlerinin de öğrencilerin tarihsel kişilikleri, ulusal kimlikleri ve etik tutumları tanınmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Dersimiz Atatürk filmi üzerine yapılan bir analizde, öğrencilerin Atatürk ilke ve değerlerine yönelik farkındalıklarının güçlendiği saptanmıştır (Arı ve Karadayı,

2024). Dolayısıyla kültürel miras unsurları, eğitimin yalnızca bilişsel değil; duyuşsal ve toplumsal boyutlarını da desteklemektedir.

Türkiye gibi farklı kültürlerin iç içe yaşadığı zengin bir coğrafyada, kültürel mirasın aktarımı sürecinde tasavvufi gelenekler ve özellikle Bektaşilik önemli bir yer tutar. Tasavvuf; nefsin terbiyesi, toplumsal adalet, hoşgörü ve eşitlik gibi değerleri merkeze alan manevi bir eğitim yaklaşımıdır (Ernst, 2011). Anadolu'nun tarihsel ve sosyal gelişiminde tasavvufun oldukça güçlü etkileri olmuş; toplumsal dayanışmayı, yardımlaşmayı ve bireyler arası huzuru pekiştirici rol üstlenmiştir (Shankland, 2003). Bu tasavvufi mirasın en köklü örneklerinden biri olan Bektaşilik, Hacı Bektaş Veli'nin ilke ve öğretileri doğrultusunda şekillenmiş hem mistik hem de etik yönü güçlü bir hareket hâline gelmiştir (Ocak, 2016). Bu öğretilerde yer alan “Üçler, Yediler ve Kırklar” gibi kutsal semboller, bireyin manevî yolculuğundaki aşamaları ve toplumsal kardeşlik bilincini simgelemektedir (Karamustafa, 2007).

Bektaşî geleneğinde ortaya çıkan deyiş ve nefesler, değer aktarımı açısından önemli sözlü kültür ürünleridir. Bu çalışmanın odağındaki Âşık Noksani'nin “Varoluş” adlı deyişi, bireyin içsel arınma sürecini, mürşid rehberliğinde manevi olgunluğa erişmesini ve Hakikat'e yaklaşma çabasını sembolik ifadelerle aktarmaktadır. Deyişte yer alan öğütler; sabır, sadakat, tevazu, merhamet, öz denetim ve toplumsal sorumluluk gibi çağdaş değerler eğitiminin temel bileşenlerini desteklemektedir. Bu yönüyle tasavvufi şiirler, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerine katkı sağlayabilecek nitelikli kültürel materyaller sunmaktadır.

Bu araştırma, “Varoluş” deyişinde yer alan tasavvufi öğretileri değerler eğitimi perspektifinden analiz ederek Bektaşilik geleneğinin pedagojik güçlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece kültürel ve manevi mirasın çağdaş eğitim uygulamalarına uyarlanması katkı sağlamak ve çocukların karakter gelişimini destekleyen yerli eğitim modellerine yönelik yeni öneriler geliştirmek hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, Âşık Noksani'nin “Varoluş” adlı tasavvufi deyişinin, Hacı Bektaş Veli öğretileri ve Bektaşilik geleneği bağlamında değerler eğitimi perspektifinden incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemiyle hazırlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, deyişin içerdiği manevi kavramlar ve sembollerin değerler eğitimine katkısını derinlemesine anlamaktır.

Araştırma deseni

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, metinsel verilerin anlamlandırılması ve derinlemesine yorumlanması için uygun bir yöntem olarak seçilmiştir. Nitel yöntem, özellikle sözlü kültür ürünleri ve tasavvufi metinler gibi karmaşık sembolizm içeren materyallerin analizinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri kaynağı ve verilerin toplanması

Araştırmanın veri kaynağını, Âşık Noksânî'nin “Varoluş” adlı deyişi oluşturmıştır. Metin, Bektaşilik'in temel kavramlarını ve sembolik yapısını yansıtan önemli bir sözlü kültür ürünü olarak seçilmiştir. Veri toplama süreci, metnin özgün nüshalarının teminini ve elektronik metin olarak derlenmesini kapsamıştır. Bu araştırmanın veri kaynağını, Bektaşî geleneğine ait sözlü kültür ürünleri arasından Âşık Noksânî'nin “Varoluş” adlı deyişi oluşturmaktadır. Deyişin örneklem olarak tercih edilmesinin üç temel nedeni bulunmaktadır:

Pedagojik uygunluk ve değer yoğunluğu

“Varoluş” deyişinin her dizesi; sabır, merhamet, tevazu, öz denetim, kardeşlik, sadakat ve toplumsal dayanışma gibi çağdaş değerler eğitiminin temel erdemlerini açık biçimde yansıtmaktadır. Bu bağlam, deyişi eğitim odaklı analiz için uygun bir çalışma materyali hâline getirmiştir.

Sembolik ve öğretici yapı

Deyişteki öğretiler; mürid-mürîd ilişkisi, nefis terbiyesi ve ilahi aşk gibi tasavvufi kavramları sistematik bir ilerleyişle sunmaktadır. Bu özellik, deyişi Bektaşilik öğretisinin pedagojik dönüşümünü incelemek açısından özgün bir örnek kılmaktadır.

Temsiliyet ve gelenek içindeki konumu

“Varoluş”, hem sözlü kültürde yaygın bir derin mistik temayı işlemekte hem de Bektaşî nefeslerinin karakteristik söylem, sembol ve ritüel anlayışını güçlü biçimde yansıtmaktadır. Bu yönüyle türün ve geleneğin temsili bir örneği olarak değerlendirilmiştir. Deyiş seçim sürecinde öncelikle Bektaşî geleneği içerisindeki diğer nefesler taranmış, değerler eğitimi ile ilişkilendirilebilecek temalara odaklanılmıştır. Ardından pedagojik aktarım gücü yüksek, araştırma amacına doğrudan hizmet eden ve akademik analiz için yeterli tematik çeşitlilik sunan birincil örnek olarak “Varoluş” belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada amaç evrenin tamamına genelleme yapmak değil, derinlemesine içerik analizi yoluyla tasavvufi değerlerin eğitimsel yansımalarını ortaya koymaktır.

Veri analizi

Veri analizi, tematik analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, metin içindeki anlamlı temaların sistematik şekilde belirlenmesi, kodlanması ve yorumlanmasını sağlayan esnek ve güçlü bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz sürecinde, deyişin her dizesi ayrıntılı olarak incelenmiş; tasavvufi semboller, kavramlar ve değerler tematik olarak kategorize edilmiştir. Böylece deyişin değerler eğitimi bağlamındaki fonksiyonları ortaya konmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, elde edilen bulguların inandırıcılığını, tutarlılığını ve aktarılabilirliğini güvence altına almak amacıyla kritik bir öneme sahiptir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için birden fazla strateji kullanılmıştır. Öncelikle, araştırma sürecinin tüm aşamaları —veri kaynağının seçimi, tematik kodlama ve yorumlama— ayrıntılı biçimde belgelenmiş ve denetlenebilirlik ilkesi gözetilmiştir. Deyişin her bir dizesi bağımsız olarak analiz edilmiş; temalar tümevarım yöntemiyle yapılandırılmış ve yorumlar doğrudan metinsel dayanaklarla desteklenmiştir. Bu yaklaşım, veri–yorum tutarlılığını güçlendirmiştir. Analiz süreci alan uzmanlarıyla paylaşarak uzman görüşüne başvurulmuş, tematik eşleşmeler ve yorumlara ilişkin öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu sayede çalışmanın inandırıcılığı (credibility) artırılmıştır. Ayrıca araştırmacının ön kabullerinin analize yansımaması için sürekli yansıtma (reflexivity) uygulanmış; yorumlar kişisel görüşlerden arındırılarak yalnızca metnin sunduğu veriler temel alınmıştır. Buna ek olarak, temalar bir süre sonra tekrar gözden geçirilmiş ve zaman içi tutarlılık (dependability) sağlanmıştır. Bu kapsamlı süreç, araştırma bulgularının güvenilir, tutarlı ve alana aktarılabilir (transferability) nitelikte olmasını sağlamıştır.

Etik hususlar

Araştırmada doğrudan insan katılımcı bulunmadığından etik kurul onayı gerekmemiştir. Ancak, metin analizi yapılan tasavvufi deyiş ve kültürel ürünlerin saygı ve özenle ele alınmasına dikkat edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Varoluş deyişinin dizeler dizisi üzerinden akademik tahlili

“Hakikat rahına ereyim dersin / Günahların ele al da gel beri”

Âşık Noksani'nin "Hakikat rahına ereyim dersin" dizesi, bireyin yaşamın özüne, yaratılış amacına ve ilahi hakikate ulaşma arzusunu ifade eder. "Hakikat rahı", tasavvufta Hakk'a giden yol anlamına gelir ve kişinin hem içsel hem de davranışsal dönüşümünü kapsayan zorlu bir manevi eğitim sürecini temsil eder. Bu bağlamda dize, hakikate ulaşmanın bilinçli bir tercih ve kararlı bir irade gerektirdiğini vurgular. Devamındaki "Günahların ele al da gel beri" dizesi ise kişinin Hakikat yoluna girebilmesi için önce kendisiyle hesaplaşması, yanlışlarını fark etmesi ve pişmanlıkla yüzleşmesi gerektiğini belirtir. Buradaki "ele almak", öz eleştiri, tövbe, sorumluluk alma ve nefis muhasebesi süreçlerini içerir. Yani mürid, Hakikat'e yaklaşmadan önce ruhunu arındırmalı, taşıdığı manevi yükleri hafifletmelidir.

Bu iki dize birlikte değerlendirildiğinde; dizelerde tasavvufta olgunlaşma yolunun öncelikle bireyin kendi eksiklerini görmesi, hatalarını kabul etmesi ve bunları telafi etmeye yönelik içsel bir dönüşüm başlatması üzerine kurulu olduğu anlaşılmaktadır. Böylece bu öğreti, çağdaş değerler eğitiminin de hedeflediği öz farkındalık, ahlaki sorumluluk, tövbe bilinci ve karakter gelişimi gibi kritik erdemlerin kazanımına katkı sağlamaktadır.

"Bir kâmil eteğin tutayım dersin / Hırs-ı nefsi tamah, sal da gel beri"

Âşık Noksani'nin "Bir kâmil eteğin tutayım dersin" dizesi, manevi yolculukta mürşid-i kâmilin rehberliğini şart koşar. Tasavvufta "kâmil kişi", nefis terbiyesini tamamlamış, hakikat bilgisine ermiş ve başkalarına yol gösterebilecek olgunluğa sahip rehberdir. Bu dize, bireyin kendi benliği, duyguları ve alışkanlıklarıyla tek başına mücadele etmekte zorlanabileceğini; bu nedenle rol model niteliğinde ahlaki bir öndere bağlanması gerektiğini ifade eder. Böylece doğruluk, edep ve farkındalık değerlerinin öğrenme yoluyla içselleştirilmesi amaçlanır. Devamındaki "Hırs-ı nefsi tamah, sal da gel beri" dizesi ise hakikat yoluna girmenin temel ön koşulu olarak dünyevi hırsları terk etmeyi öğütler. "Hırs", insanın kontrolsüz isteklerini; "tamah" ise gözü doymazlık ve açgözlülüğü simgeler. Noksani'ye göre bu arzular, insanın manevi yükselişini engelleyen en güçlü nefis tuzaklarıdır. Dize, bireyin benlik iddiasını, mal ve makam arzusunu, gösteriş ve çıkar beklentisini geride bırakmasını şart koşar.

Bu iki dize birlikte düşünüldüğünde; manevi olgunlaşma sürecinin hem yol gösterici bir rehberle ilerlemesi hem de nefsani bağlardan arınmayı gerektirdiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş değerler eğitiminin de amaçladığı kendini yönetme becerisi, öz disiplin, tevazu, paylaşma ve dürüstlük gibi erdemlerin bireyde yerleşmesini destekleyen güçlü bir öğretilerdir.

"Varıp bir kâmilden öğren nefsin / Nefsini bildiysen bildin Rabb'ini"

Âşık Noksani'nin “Varıp bir kâminden öğren nefsini” dizesi, bireyin kendi nefsini tanıma ve terbiye etme yolculuğunda bilge ve olgun bir rehber (mürşid-i kâmil) ihtiyaç duyduğunu vurgular. Tasavvufta “nefis”, insanın benlik duygusunu, arzularını ve sınırlılıklarını ifade eder; bu nedenle nefsi tanımak hem kendini bilme hem de ahlaki olgunlaşma için temel bir adımdır. Kâmil bir rehberin varlığı ise bu sürecin doğru, güvenli ve sistematik şekilde ilerlemesini sağlar. Böylece dize, eğitimde rol model, rehberlik ve mürşid-mürid ilişkisinin önemine dikkat çekmektedir. “Nefsini bildiysen bildin Rabb'ini” dizesi ise tasavvufun en temel ilkelerinden biri olan “Men arafe nefsehu fekad arafe Rabbehu” (Nefsini bilen Rabb'ini bilir) anlayışını ifade eder. Bu dizeye göre kişi, kendi içsel özünü, eksikliklerini ve ilahi emaneti taşıyan yönünü fark ettiği ölçüde yaratıcısıyla olan ilişkisini doğru anlamlandırabilir. Burada bireyin kendini tanıması, yalnız psikolojik bir farkındalık değil; aynı zamanda ontolojik ve manevi bir idrak olarak değerlendirilir.

Bu dizeler birlikte düşünüldüğünde, insanın manevi dönüşümünün öz farkındalıkla başladığını, bu dönüşümün ise erdemli bir rehberlik eşliğinde gerçekleşebileceğini gösterir. Bu yaklaşım, günümüz değerler eğitimi anlayışıyla örtüşerek; öz denetim, tevazu, kendini tanıma, rehberlik alma ve manevi bilinç gibi temel erdemlerin yapılandırılmasına güçlü bir temel sunmaktadır.

“Varından geçip de yok et kendini” / “Şeriattan edep öğren gel beri”

Âşık Noksani'nin “Varından geçip de yok et kendini” dizesi, tasavvufta fenâ fillah olarak ifade edilen, kişinin kendi benliğini, bencilliğini ve nefsani arzularını aşma öğretisine işaret eder. Buradaki “var”, insanın maddi serveti, makamı, gösterişi, kibri ve nefsi ile kendini ayrı bir güç olarak görmesini sembolize eder. Noksani'ye göre bu dünyevi aidiyetlerden vazgeçmek ve benlik iddiasını terk etmek; manevi olgunluğa giden yolun ilk adımıdır. Dize, tevazu, kanaat ve benliğin arınması gibi temel değerleri vurgular. Devamındaki “Şeriattan edep öğren gel beri” dizesinde ise tasavvuf yoluna girmenin yalnızca içsel bir arayış değil, aynı zamanda ahlaki kurallara bağlılık gerektirdiği belirtilir. “Şeriat”, temel dinî ilkeleri ve doğru davranış biçimlerini; “edep” ise hem insanlarla hem de Allah ile ilişkiyi düzenleyen saygı, ahlak, ölçülülük ve nezaket gibi erdemleri temsil eder. Noksani, manevi yolculuğun yasal ve ahlaki temellere dayalı bir disiplin gerektirdiğini ifade eder. Bu nedenle dize, içsel dönüşümün yalnızca soyut bir farkındalık değil, davranışsal bir bütünlük gerektirdiğini açıkça ortaya koyar.

Bu iki dize birlikte değerlendirildiğinde; dizelerde bireyin kendini hakikate hazırlayabilmesi için önce benlik iddiasını terk etmesi, sonra ahlaki ilkelere uygun davranış geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece, çağdaş

değerler eğitimi perspektifinden bakıldığında, öz denetim, tevazu, sorumluluk, edep ve toplumsal uyum gibi temel erdemlerin kazanımına yönelik güçlü bir öğretim içerdiği görülmektedir.

“Tarikat kapısı ince bir yoldur” / “Girmek diler isen nefsinı öldür”

Âşık Noksânî’nin “Tarikat kapısı ince bir yoldur” dizesi, tasavvuf yolunun hem zahiren hem batınen son derece hassas, dikkat gerektiren ve yüksek irade isteyen bir terbiye süreci olduğunu vurgular. Burada “tarikat kapısı”, manevî eğitimin başladığı eşiği ifade ederken; “ince yol” mecazı hata kaldırmayan, dikkat, ölçülülük, sabır ve sürekli öz denetim gerektiren bir ahlaki olgunlaşma yoluna işaret eder. Bu bağlamda bireyin Hakikat arayışında kararlılık göstermesi ve her adımda kendini kontrol etmesi öğütlenir. Devamındaki “Girmek diler isen nefsinı öldür” dizesi ise nefis terbiyesinin tasavvufun en temel ilkesi olduğunu ortaya koyar. Buradaki “nefsini öldürmek” ifadesi, kişinin benlik iddiasını, kibir ve bencilliğini ortadan kaldırmasını; arzu, hırs, öfke ve tamah gibi manevî gelişimi engelleyen unsurları etkisiz hale getirmesini temsil eder. Bu durum tasavvufta fenâ (benlikte yok oluş) makamına hazırlık niteliğindedir. Yani bireyin Hak yoluna layık olabilmesi için önce iç dünyasını disipline etmesi şarttır.

Bu iki dize birlikte değerlendirildiğinde, dizelerde tarikatın kapısından içeri girebilmenin yalnızca sembolik bir aidiyet değil; yoğun içsel mücadele, ahlaki istikrar ve nefsanî sınırlılıkların aşılmasıyla mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş değerler eğitimi açısından öz denetim, tevazu, sabır, öz farkındalık ve karakter gelişimi gibi temel erdemlerin yapılandırılmasında önemli bir rehberlik sunmaktadır.

“Zikr-i tespih ile kalbe nur doldur” / “Aşk-ı ilahiden al da gel beri”

Âşık Noksânî’nin “Zikr-i tespih ile kalbe nur doldur” dizesi, manevî arınmanın zikir ve ibadet yoluyla gerçekleştiğini ifade eder. Burada “zikir”, yalnız sözlü bir tekrar değil; kişinin kalbini Allah’ı sürekli anma hâlinde tutarak manevî bilinç ve içsel aydınlanma kazanmasını sağlayan bir ibadet olarak yorumlanır. “Kalbe nur doldurmak” ise nefsi karartan kötü alışkanlıkların yerini huzur, iman gücü, merhamet ve ilahî sevgi gibi değerlerin almasını simgeler. Bu bağlamda dize, bireyin karakter gelişiminde maneviyatın besleyici rolüne dikkat çeker. Devamındaki “Aşk-ı ilahiden al da gel beri” dizesi ise hakiki dönüşümün ancak ilahi sevginin gönülde yerleşmesiyle mümkün olduğunu vurgular. Tasavvufta ilahî aşk, insanın hem kendine hem topluma karşı daha duyarlı, daha merhametli ve daha erdemli bir varlığa dönüşmesini sağlayan en güçlü motivasyon kaynağıdır. Bu dize, bireyin manevî yolculuğa aşk, içtenlik ve gönül açıklığıyla yaklaşması gerektiğini öğütler.

Bu iki dize birlikte değerlendirildiğinde; dizelerde manevi eğitim sürecinin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığı, ibadet, sevgi ve gönül eğitimi temelinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Böylece Noksânî, çağdaş değerler eğitimiyle örtüşen bir biçimde manevi bilinç, içsel motivasyon, sevgi temelli davranış ve ahlaki olgunluk gibi kritik erdemlerin bireyde yapılandırılmasına rehberlik etmektedir. Hacı Bektaş Veli'nin öğretisinde de zikir, kalbin nurla dolması ve ruhun saflaşması için vazgeçilmezdir (Ocak, 2016).

“Marifete girmek arz etse canın / Mansur meydanına al gel urganın”

Bu dizede “marifet”, tasavvufta Allah'ın sırlarına vâkıf olma, ilahi bilgiyi derinlemesine anlama ve bilinci ifade eder. Marifet, müridin hakikat yolunda ulaşmayı hedeflediği yüksek manevi bir mertebedir. “Mansur meydanı”, tasavvufi literatürde kendini tamamen teslim etme ve benlikten vazgeçme durumunu temsil eder. Bu meydan, müridin fani (benliği yok etme) aşamasını simgeler. İslam tasavvufunda bu aşama, mutlak teslimiyetin ve “fena fillah”ın (Allah'ta yok olmanın) yaşandığı yerdir (Ernst, 2011). “Urgan” ise teslimiyet ve bağlanmayı simgeleyen metaforik bir araçtır; müridin bu manevi yolculukta kendini güvenle pirine teslim etmesini anlatır. Bu dize, müridin marifet yolculuğuna girmesi için tam bir arzu ve teslimiyet içinde olması, kendini rehberine bağlaması gerektiğini anlatır.

“Sırat uğrusundan sakla imanın” / “Herkesin dilinden bil de gel beri”

Âşık Noksânî'nin “Sırat uğrusundan sakla imanın” ifadesinde, “uğru” sözcüğü yol kesen ve hırsız anlamına gelmekte olup (<https://www.etimolojiturkce.com/kelime/u%C4%9Fru>) burada mecazi olarak bireyin imanını çalabilecek günahları, nefsani arzuları ve manevi tehlikeleri temsil etmektedir. “Sırat” ise hem ahiret yolunu hem de dünyada doğru yolu simgeleyen bir kavram olarak yorumlanır. Bu nedenle dizenin bütünsel mesajı, kişinin manevi yolculuğunda imanını zayıflatabilecek içsel ve dışsal tehditlere karşı daima uyanık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Devamındaki “Herkesin dilinden bil de gel beri” ifadesi ise insanı yalnızca sözden ibaret görmemek, her bireyin gönül dilini anlayabilmek ve diğer bireylerle empati kurarak Hakikat'e yaklaşmak gerektiğini öğütler. Böylece Noksânî hem bireysel ahlaki bütünlüğün korunmasına hem de toplum içerisinde sevgi, anlayış ve hoşgörü temelli bir birliktelik inşasına dikkat çekmektedir; imanını koruyan ve insanı anlayan bireyin, doğru yolda ilerleyen olgun bir kişiliğe kavuşacağını dile getirmektedir.

“Hakikat ummandır dalabilirsen” / “Bir ulu şehirdir ehlin bulursan”

Burada hakikat, denize benzetilmiştir. Denizin derinliklerine dalmak, büyük bir cesaret, kararlılık ve sabır gerektirir. Aynı şekilde, tasavvufi hakikate ulaşmak da

kolay değildir, ancak buna cesaret edenler derin manevi deneyimler kazanabilir. “Dalabilirsen” ifadesi, müridin bu zorlu yolculuğa hazır olması gerektiğini belirtir. Hakikat, büyük ve kutsal bir şehre benzetilir. Bu şehir, tasavvufta bilgelerin, ermişlerin ve seçkinlerin bulunduğu manevi bir mekandır. “Ehlin bulursan” yani doğru ve erdemli dostlar, rehberler bulursan, bu kutsal mekâna ulaşılabilceği, doğru bir dost ve mürşit seçiminin önemi vurgulanmaktadır.

“Varıp bir sadıka yoldaş olursan” / “Bir işini koyma sen dön gel beri”

Bu dizelerde, manevi yolculukta kişinin güvenilir ve erdemli bir rehberle ya da yoldaşla birlikte olmasının önemi vurgulanmaktadır. Tasavvuf geleneğinde “sadık” olan; doğruluğu, samimiyeti, vefası ve imanî kararlılığı tam olan kişidir. Böyle biriyle yol arkadaşlığı yapmak, müridin hem ahlaki gelişimini güçlendirir hem de sosyal dayanışma ve güven duygusunu pekiştirir. Ayrıca “bir işini koyma sen dön gel beri” ifadesi, hak yolundan sapmama, başlayan manevi ve ahlaki dönüşümü yarım bırakmama gerekliliğini öğütler. Kişi, karşılaştığı zorluklara rağmen yola devam etmeli, pes etmemeli ve amacı olan hakikati bulma gayretini sürdürmelidir. Bu yorum, değerler eğitimi açısından değerlendirildiğinde dizelerde;

- Sadakat,
- Azim,
- Sorumluluk bilinci,
- Toplumsal dayanışma,
- Güvenilirlik,
- Hedefe bağlılık

gibi erdemlerin gençlere aktarımı noktasında güçlü bir mesaj sunar. Öğrencilerin karakter gelişiminde bu tür değerlerin rolü büyüktür çünkü birey hem kendisine hem de içinde bulunduğu topluma karşı görevlerinin bilincinde olmayı öğrenir.

“Sağlam bir musahip bul sırrın söyle” / “Yârını yâr edip birliği boyla”

“Musahip” tasavvufta müridin samimi dostu, yol arkadaşı anlamına gelir (TDK, 2025) Bu dizede müridin, manevi yolculuğunda güvenilir bir yoldaş bulması, ona sırlarını açması önerilir. Bu yakınlık ve paylaşım, tasavvufî gelişimde güven ve samimiyetin önemini vurgular. Burada “yâr” sevgiliyi, ilahi hakikati temsil eder. “Yârını yâr etmek” ise, kendini ilahi aşka tamamen adanmak anlamındadır. “Birliği boylamak” ise birlik ve beraberlik içinde olmak, manevi bütünleşmeyi sağlamak demektir. Bu dize, müridin, yol arkadaşlarıyla beraber ilahi birlik bilincini güçlendirmesi gerektiğini anlatır. Bu dizeler, Bektaşilik’te ve genel

tasavvufta manevi dostluk, gizlilik ve birlik kavramlarının önemine işaret eder. Yolculuk yalnız değil, birlikte daha güçlü ve anlamlıdır.

“Bir mürebbi bulup hem delil eyle” / “Sadık pirden ikrar al da gel beri”

“Mürebbi” kelimesi, tasavvufta rehberlik yapan, yetiştiren ve eğiten kişi anlamındadır (TDK, 2025). Bu dizede müridin kendisini yetiştirecek, manevi terbiyesini üstlenecek bir eğitmen veya mürşid bulması öğütlenir. “Delil eyle” ifadesi ise bu rehberliği kanıtlamak, onun öğretilerini yol gösterici kabul etmek anlamındadır. Bu, tasavvufi yolda rehberliğin gerekliliğine dikkat çeker. “Pir”, tasavvufta manevi yol gösterici ve müridin bağlı olduğu öğretmendir. “Sadık pır” ifadesi, güvenilir, samimi ve erdemli mürşidi belirtir. Müridin, bu pirden “ikrar almak” yani söz vermek, bağlılık göstermek suretiyle tasavvufi yolculuğa başlaması gerekir. Bu bağlılık, müridin rehberine olan sadakatının ve yolunun kararlılığının ifadesidir. Bu dizeler, tasavvuf yolculuğunda rehberliğin, eğitim ve bağlılığın ne kadar kritik olduğunu vurgular. Müridin gerçek maneviyatı yakalaması için önce güvenilir bir mürşide bağlanması esastır.

“Mürşid-i kâmile özünü yetir” / “Dört kapı kırk makam yerine getir”

“Mürşid-i kâmil” ifadesi, tam olgunluğa ulaşmış, hakikate ermiş manevi rehberi belirtir. Bu dizede müridin, kendisini tam olgunluk ve bilgelik seviyesine erişmiş bir mürşide teslim etmesi, yani “özünü yetirmesi” öğütlenir. Bu teslimiyet, tasavvufi yolculukta müridin kendini manevi eğitime ve dönüşüme açmasının temel şartıdır. “Dört kapı kırk makam”, klasik tasavvuf terminolojisinde müridin ruhsal gelişiminde geçmesi gereken manevi mertebeleri ifade eder. “Dört kapı” şariat (hukuk), tarikat (yol), marifet (bilgi) ve hakikat (gerçeklik) aşamalarını simgeler. “Kırk makam” ise bu aşamalar içindeki alt dereceleri, müridin yol boyunca kat ettiği basamakları belirtir (Ernst, 2011). Bu dizede müridin, rehberin (mürşid-i kâmil) yol göstericiliğinde, bu kapsamlı manevi aşamaları ve makamları tamamlaması gerektiği vurgulanır. Bu süreç, kişinin ruhsal olgunluğa erişmesinin yol haritasıdır. Bu dizeler, müridin hem rehberine teslimiyetini hem de manevi gelişiminin sistematik ve aşamalı yapısını anlatır. Tasavvuf yolunun disiplinli ve düzenli bir süreç olduğunu ortaya koyar.

“Dört canı bir edip birlikte otur” / “Bahr-ı muhabbete dal da gel beri”

Bu dizede “dört canı bir etmek”, tasavvufta manevi birlik ve beraberliği, kalplerin ve ruhların bütünleşmesini ifade eder. Dört can, genellikle dört temel unsur, müridin dört yönü ya da müridin çevresindeki dört önemli kişi olarak yorumlanabilir. Bu birlik, müridin yalnız değil, toplulukla beraber manevî yolculuğunu sürdürmesi anlamındadır. “Bahr-ı muhabbete dal da gel” ise “sevgi denizine dal” anlamına gelir. “Muhabbet”, ilahi aşkı, ilahi sevgi ve bağlılığı

simgeler. Bu dize, müridin kalplerin birliği içinde ilahi aşka tam anlamıyla dalmasını ve manevi derinleşmesini teşvik eder. Bektaşilik ve tasavvufta, toplumsal birlik ve kardeşlik çok önemli bir yer tutar. Bu dize, bireysel maneviyatın topluluk içinde anlam kazanmasını, ortak bir sevgi denizinde buluşmasını vurgular (Shankland, 2003).

“Bahr-ı muhabbete dalan âşıkân” / “Muhabbetten kaçan olur perişân”

Bu dizelerde “Bahr-ı muhabbet”, yani sevgi denizi, ilahi aşka tam anlamıyla dalması, müridin kalbini ve ruhunu tamamen bu aşka kaptırması anlamına gelir. “Âşık” burada Allah’a gönül veren, onun sevgisiyle yanıp tutuşan kimseyi ifade eder. İkinci dize ise, bu ilahi sevgiden kaçan, ondan uzak duranların “perişân” yani çaresiz, dağılmış ve ruhen yıkılmış olacakları uyarısını taşır. Tasavvuf, ilahi aşkı en yüksek gerçeklik olarak görür ve ondan kaçış, manevi çöküş olarak değerlendirilir. Bu dizeler, tasavvufi yolculuğun merkezinde aşkın ve sevginin olduğunu, bu aşka teslim olmanın gerekliliğini ve onun yokluğunun ruhsal çöküşe yol açacağını vurgular (Ernst, 2011).

“Dergâh-ı Ali’den istersen nişân” / “Yükün lâl-ı gevher bul da gel beri”

Bu dizede “Dergâh-ı Ali”, tasavvufta Hz. Ali’nin manevi yolunun merkezi ve kaynağı olarak kabul edilen dergâhı simgeler. Hz. Ali hem Ehlibeyt geleneğinde hem de tasavvufta bilgelik, adalet ve ilahi sırların sahibi olarak büyük bir saygı görür (Ocak, 2016). Müridin, hakikate ulaşmak için bu kutsal ve köklü kaynaktan destek istemesi öğütlenir. “Yükün lâl-ı gevher bul da gel” ifadesi, müridin manevi yükünün “lâl-ı gevher” yani en saf ve değerli mücevher, ruhun özüne erişmiş hâliyle donatılması gerektiğini anlatır. Bu mecaz, müridin ruhunun arınması ve hakikat yolunda değerlenmesi anlamına gelir. Bu dize, müridin gönlünün tüm varlığıyla Hz. Ali’nin rehberliğine yönelmesinin; böylece onun temsil ettiği bilgi, adalet ve cesaret gibi değerlerle manevi yolculuğunda olgunlaşmasının önemini vurgular. Hz. Ali’nin rehberliği, müride hem ilahi hakikati kavrama yönünde bir ışık hem de ahlaki bütünlüğe erişme yolunda güçlü bir destek sunar.

“Yükünü Mısır’dan Bağdat’a ilet” / “Yemen ülkesinden müşteri gözet”

Bu dizelerdeki “yük”, tasavvufi bağlamda kişinin taşıdığı ahlaki ve manevi sorumluluklar anlamında mecazi bir kavramdır. Mısır, Bağdat ve Yemen gibi uzak coğrafyaların anılması ise bu sorumluluğun sürekli, sınır tanımayan ve emek isteyen bir yolculuk olduğunu simgeler. Yani kişinin hakikat arayışı, kısa mesafeli veya anlık bir çaba değil; uzun soluklu ve istikrarlı bir manevi yolculuktur.

“Yemen ülkesinden müşteri gözet” dizesinde geçen “müşteri” ise hakikati arayan, doğruyu talep eden insan olarak yorumlanır. Bu ifade; kişinin kazandığı manevi

değerleri, yalnızca kendine saklamaması, iyi ahlak ve doğru davranışı başkalarıyla da paylaşması gerektiğini öğretir. Manevi bilginin değeri, onu topluma yansıtarak görünür kılmakla ortaya çıkar. Bu iki dize, eğitim bağlamında şu değerleri güçlü biçimde destekler:

Tablo 1

Ana tema ve verilen değerler tablosu

Ana Tema	Verilen Değer
Manevi yolculuk ve sorumluluk	Çaba, azim, çalışma disiplini
Hakikate hizmet	Paylaşıcılık, toplumsal sorumluluk
Yol boyunca sabır	Sabır, kararlılık
İnsana hizmet	Yardımseverlik, iyi niyet

Bu öğretiler, bireyin sadece kendini değil, içinde bulunduğu toplumu da geliştirmeye yönelik bir ahlaki bilinç kazanmasını sağlar.

“Mülkün sahibiyle hesabın düzelt” / “Mühr-ü şahtan damga al da gel beri”

Âşık Noksani’nin “Mülkün sahibiyle hesabın düzelt” dizesi, insanın sahip olduğu her şeyin gerçek sahibinin Allah olduğunu hatırlatan güçlü bir öğüttür. Burada “mülk” yalnızca maddi varlıkları değil; ömür, bilgi, güç, yetenek, fırsat gibi Allah’ın insana emanet ettiği tüm değerleri kapsar. “Hesabı düzeltmek” ise kulun niyetini, davranışlarını ve sorumluluk bilincini ilahi adalet ölçüsünde gözden geçirmesi anlamına gelir. Bu bağlamda dize; kişinin kendini hesaba çekmesi, sahip olduklarının şükürünü yerine getirmesi ve emanet bilincini korumasının önemine vurgu yapar. Devamındaki “Mühr-ü şahtan damga al da gel beri” dizesinde ise “mühr-i şah”, Allah’ın nurunu ve otoritesini temsil ederken; “damga almak”, tasavvufta manevi aidiyetin kabulü, yani kulun Hakk’a sadakatının tescili olarak yorumlanır. Bu ifade, müridin Hak katında geçerli bir kimlik, yani ihlâs, teslimiyet ve doğruluk mührü taşıyarak manevi yolculuğa devam etmesi gerektiğini anlatır. Böylece bireyin tüm eylemlerinde ilahi rızayı önceleyen ahlaki bir duruş göstermesi öğütlenir.

Birlikte değerlendirildiğinde bu iki dize; insanın sahip olduğu her şeyden Hakk’a karşı sorumlu olduğunu, niyet ve davranışlarında hesap verebilirlik, emanet bilinci, sadakat ve ahlaki tutarlılık gibi değerleri yaşantısına aktarması gerektiğini vurgular. Bu mesajlar, çağdaş değerler eğitiminin öne çıkardığı sorumluluk, şükür, dürüstlük, öz denetim ve hakikate bağlılık gibi erdemlerle doğrudan örtüşmektedir.

“Bir oda yap çar duvarın polad et” / “İrüzgar girmesin mamur abad et”

Bu dizelerde manevi koruma ve güçlendirme metaforu bulunmaktadır. “Bir oda yap” ifadesi, müridin kalbinde ve ruhunda sağlam, güvenli bir mekân oluşturmasını anlatır. Bu mekân, dış etkilerden, manevi zararlardan ve olumsuzluklardan korunmak için inşa edilmelidir. “Çar duvarın polad et” yani dört duvarını çelikten yap, buradaki “polad” kelimesi gücü, dayanıklılığı ve sarsılmazlığı simgeler. Bu, kişinin manevi direncini ve içsel sağlamlığını ifade eder. “İrüzgar girmesin mamur abad et” dizesinde ise “irüzgar”, manevi rüzgarlar, fırtınalar veya kötü etkiler anlamına gelir. Söz başı “r” harfi zor söylendiği için kelimenin başına “i” sesi getirilerek kolay söylenmesi sağlanmışır. “Mamur abad et” ise bu mekânı düzenli, bakımlı ve korunaklı tut demektir. Bu dize, müridin kalbini manevi tehlikelere karşı sağlamlaştırmasını, iç dünyasını korumasını ve sürekli olarak bu korumayı güçlendirmesini öğütler. Tasavvufta kalbin temizliği ve korunması çok önemlidir; bu dize de bunu mecazi bir şekilde ifade eder.

“Kapısın kilidin altından sırret” / “Bekleme esasın bul da gel beri”

Bu dizelerde yer alan “Kapısın kilidin altından sırret” ifadesi, gönöl kapısını arzulara, nefsin tuzaklarına ve dünyevi bağlara karşı korumayı öğütler. Buradaki “kapı” insanın iç dünyasını; “kilit” ise iman, irade ve ahlaki bilinç gibi manevi koruyucu kuvvetleri temsil eder. “Sırretmek” ise o içsel hakikati gizleyerek, dış etkenlerin zarar vermesine izin vermemek anlamını taşır. Yani müridin kalbi, kutsal bir emanet gibi korunmalı; içsel sırlar, hakikati bozan ve yozlaştıran unsurlardan sakınılmalıdır. Diğer dize olan “Bekleme esasın bul da gel beri” ise hakikate ulaşma yolunda pasif bir bekleyiş yerine aktif bir çaba göstermeyi öğütler. Burada “esas”, kişinin yaratılış gayesi, manevi özü ve varoluş amacıdır. Müriden beklenen; bu hakikati bilfiil araması, kendini tanıması ve böylece “beriye”, yani hakikatin yakınlığına erişmesidir. Kısacası Noksanî, insanın kendi özünü keşfetmesini ve bu keşfi ertelemeksizin, iradi bir kararlılıkla gerçekleştirmesini salık vermektedir.

Bu iki dize birlikte değerlendirildiğinde; dizelerde müridin içsel dünyasını koruması, nefsin hırsızlığından sakınması ve özüne ulaşmak için bilinçli bir emek ortaya koyması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece birey hem kendi hakikatine hem de ilahi hakikate yaklaşarak manevi olgunluğa erişir.

“Metahın açıp da müşteri gözle” / “Sadık insanların izini izle”

Âşık Noksanî’nin “Metahın açıp da müşteri gözle” dizesinde geçen “metah” sözcüğü, bireyin sahip olduğu manevi değerleri, iyi niyeti, bilgiyi ve samimiyeti temsil eder. Dize, bu değerlerin karşılığını insanlardan beklenti üzerine kurmamak gerektiğini öğütler. Çünkü tasavvufta yapılan iyilik, rıza-ı İlâhi için

yapılır; karşılık beklemek ise nefsin gizli bir hırsıdır. “Müşteri gözlemek” ifadesi; övgü bekleme, maddi karşılık arama ya da çıkar amaçlı davranma gibi ahlaki zafiyetlere işaret eder. Dolayısıyla dize, kişinin iyiliği gösterişe dönüştürmeden, samimiyet ve tevazu ile yaşaması gerektiğini vurgular. Devamındaki “Sadık insanların izini izle” dizesi ise ahlaki ve manevî rehberliğin önemine dikkat çeker. Burada “sadık insan”, doğruluğu ve samimiyetiyle örnek olan erdemli önder, yani tasavvufta mürşid figürünü temsil eder. Noksânî, bireyin yanlış yollara sürüklenmemesi için doğru insanları örnek almasını, güvenilir ve erdemli kişilerin yolundan gitmesini tavsiye eder. Böylece, manevî yolculukta yalnız kalınmaması, güvenilir bir rehberlik ile Hakikat’e ulaşma çabasının desteklenmesi gerektiği ifade edilir.

Bu iki dize birlikte ele alındığında; bireyin gösterişten uzak, samimi bir değer anlayışı geliştirmesi ve bu değerleri örnek şahsiyetlerin rehberliğinde içselleştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu mesaj, çağdaş değerler eğitimi yaklaşımlarıyla uyumlu biçimde tevazu, içtenlik, doğruluk, doğru rol model seçimi ve sosyal öğrenme gibi temel erdemleri desteklemektedir.

“Uğru haramîden varını gizle” / “Cevahir madenin bul da gel beri”

Bu dizelerde geçen “Uğru haramîden varını gizle” ifadesi, bireyin sahip olduğu manevî değerlere ve gönül zenginliğine yönelik tehditlere karşı dikkatli olmasını öğütler. “Var”, insanın en kıymetli manevî sermayesi olan iman, merhamet, ahlak ve vicdanı temsil eder. “Uğru” ve “haramî” ise yalnızca maddi değil (TDK, 2025), aynı zamanda manevî değer hırsızlarını; yani kişiyi hakikatten uzaklaştıran nefsi, kötü niyetli insanları ve yozlaştırıcı çevresel etkileri simgeler. Bu bağlamda dize, öz değerlerin korunması, ahlaki direncin geliştirilmesi ve bireyin içsel zenginliklerini bilinçli şekilde muhafaza etmesi gerektiğini vurgular.

İkinci dize olan “Cevahir madenin bul da gel beri” ise insanın kendi içindeki hakikat cevherini keşfetme yolculuğuna işaret eder. Buradaki “cevahir” insan fıtratına yerleştirilmiş olan erdem, hikmet ve ilahi öz anlamına gelir; “maden” ise bu özün saklı bulunduğu kalp ve gönül derinliğini belirtir. Noksânî, bireyin bu değerleri dışarıda aramak yerine, kendi içsel yolculuğuyla bulup ortaya çıkarmasını öğütler. Böylece dize, bireyin kendini bilme, varoluş amacını keşfetme ve değerleri içselleştirme sürecine dikkat çeker.

Bu iki dize birlikte değerlendirildiğinde, dizelerde bireyin hem manevî varlığını koruması hem de özündeki ilahi cevheri keşfetmesi gerektiği vurgulanmakta; bu da çağdaş değerler eğitiminin temel hedefleriyle uyumlu bir şekilde öz farkındalık, ahlaki bütünlük ve ruhsal olgunluk gibi nitelikleri desteklemektedir.

“O mal kıymetlidir her can alamaz” / “Cana baha vermeyen malik olamaz”

Bu dizelerde “mal” manevi hazineyi, yani hakikati ve içsel değerleri temsil eder. “Her can alamaz” ifadesi, bu manevi hazinenin kolay elde edilemediğini, herkesin bu yüce bilgiye ve ruhi olgunluğa erişemeyeceğini belirtir. İkinci dizede ise “cana baha vermeyen malik olamaz” denilerek, kişinin manevi değerlerin kıymetini anlaması ve ruhuna önem vermesi gerektiği vurgulanır. Ancak ruhunu değerli gören ve ona gereken önemi veren kişi gerçek sahibi olabilir. Bu dizeler, manevi yolculuğun zorluğunu, özveri ve içtenlikle ruhun değerinin anlaşılması gerektiğini anlatır. Hakikat ve manevi olgunluk, kolay erişilen şeyler değildir; bu yüzden sabır ve sevgiyle korunmalıdır.

“Kâmile yetmeyen kemal bulamaz” / “Bir gerçekten himmet al da gel beri”

Âşık Noksânî’nin “Kâmile yetmeyen kemal bulamaz” dizesi, manevi olgunluğun rehbersiz gerçekleşmeyeceğini vurgular. Tasavvufta “kâmil insan”, nefis terbiyesini tamamlamış, hikmet ve ahlak bakımından örnek alınabilecek olgun müşîdi ifade eder. Bu dize, bireyin kendi başına yapabileceği farkındalıkların sınırlı olduğunu; hakikate ulaşmanın çoğu zaman rehberlik, rol model ve topluluk desteği ile mümkün olabileceğini hatırlatır. Böylece eğitimsel anlamda, öğrenme sürecinin usta-çırak ilişkisi, deneyim aktarımı ve güvenilir önderlik ile desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Devamındaki “Bir gerçekten himmet al da gel beri” dizesinde ise “gerçek”, tasavvufi literatürde Hak veya Hakk’ın temsilcisi olan arif kişi anlamına gelir. “Himmet almak”, müşîdden manevi destek, ilham ve dua talep etmeyi; yani gönlün ve bilincin dönüşümüne yönelik ruhsal bir enerji kazanmayı temsil eder. Burada mesaj; bireyin manevi yolculuğa kendi gücünden ibaret olmayan, ilahi destekle bütünleşmiş bir irade ile adım atması gerektiğidir.

Her iki dize birlikte değerlendirildiğinde; dizelerde insanın “olgunlaşma” sürecinin yalnızca bireysel çabayla değil, erdemli rehberlik, manevi destek ve doğru yönlendirme ile gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş değerler eğitiminin öncelik verdiği rol model temelli öğrenme, karakter gelişimi, topluluk desteği ve manevi farkındalık gibi kritik erdemlerle doğrudan örtüşmektedir.

“Noksânî’yem intizarım bu raha” / “Bir gerçek yüzünden girdim dergâha”

Âşık Noksânî’nin “Noksânî’yem intizarım bu raha” dizesi, şairin kendi varoluşunu “noksân” yani tamamlanmamış olarak görmesinin tasavvuftaki hiçlik ve tevazu öğretisiyle uyumunu ortaya koyar. “İntizar” bekleyiş, sabır ve umutla Hakikat’e yöneliş ifade ederken; “bu rah” yol anlamına gelerek sülûku, yani müridin manevi yolculuğunu simgeler. Bu dize, insanın kendisini sürekli geliştirmesi gerektiğini, olgunlaşmanın bir süreç olduğunu ve gönlün Hakikat

yolunda daima arayış ve sabır içinde olması gerektiğini öğütler. Devamındaki “Bir gerçek yüzünden girdim dergâha” dizesinde ise şair, onu dergâha yönlendiren temel motivasyonunun ilahi gerçeği aramak olduğunu belirtir. Buradaki “gerçek”, tasavvufta Hak, yani Allah’ın varlığı ve hakikati ile eş anlamlıdır. “Dergâh” ise yalnız fiziki bir mekân değil; manevi eğitim, arınma ve olgunlaşma sürecinin merkezidir. Bu bağlamda dize, kişinin dünyevi beklentilerden değil; hakikate ulaşma arzusu ile manevi bir topluluğa bağlanmasının önemini vurgular. Her iki dize birlikte değerlendirildiğinde, dizelerde Noksani’nin tasavvuf yoluna alçakgönüllülük, samimiyet, hakikat arayışı ve içsel dönüşüm ilkeleriyle adım attığı anlaşılmaktadır. Bu öğreti, değerler eğitiminin temel amaçları arasında yer alan öz denetim, sabır, doğruluk, içsel motivasyon ve manevi bilinç gibi erdemlerin bireyde yaşantı temelli olarak yapılandırılmasına güçlü bir örnek sunmaktadır.

“Niyazım budur o gül yüzlü Şah’a” / “Lütfedip der mi ki sen de gel beri”

Burada “niyazım budur”, şairin içten dileği ve duasıdır. “Gül yüzlü Şah” ifadesi, tasavvufta rehber, mürşid ya da ilahi aşkı temsil eden manevi liderin nazik, sevgi dolu ve merhametli yüzünü simgeler. Bu, aynı zamanda Hacı Bektaş Veli’nin veya mürşidin gönüllerdeki yüce yerini yansıtır. “Lütfedip der mi ki sen de gel beri” dizesi ise şairin bu kutsal rehberden veya ilahi sevgiden kendisine de yol gösterme ve kabul etme lütfu dilemesini ifade eder. Bu, samimi bir tevazu ve teslimiyet ifadesidir. Bu dizeler, müridin gerçek bir rehberden gelecek kabul ve lütfu bekleyişini, onun sevgisi ve rehberliği ile manevi yolculuğuna başlamayı arzuladığını anlatır. Aynı zamanda tasavvufta rehberin (pir) rolünün kutsallığını ve müridin ona olan bağlılığını vurgular.

Tablo 2.

Varoluş deyişinde tematik değer analizi

Tema	Ayet/Dize Örneği	Değer Boyutu	Değerler Eğitimi Açısından Anlamı
Öz Farkındalık & Nefis Terbiyesi	“Günahların ele al da gel beri”	Öz denetim	Bireyin kendini tanınması ve hatalarıyla yüzleşmesi
Sabır & Kararlılık	“Bir işini koyma sen dön gel beri”	Azim	Hedefe bağlılık ve sebat
Rehberlik & Yol Arkadaşlığı	“Sadık pirden ikrar al da gel beri”	Sosyal destek	Güvenilir rehberlik ve öğrenme arkadaşlığı
Toplumsal Dayanışma	“Varıp bir sadıka yoldaş olursan”	Birlik	Toplumsal bütünlük vurgusu
İhlâs & Doğruluk	“Cevahir sarrafı bul da gel beri”	Dürüstlük	Manevî kıymetin doğru rehberle anlaşılması

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, Âşık Noksânî'nin Varoluş adlı Bektaşî deyişinde yer alan tasavvufî temaların, çağdaş değerler eğitimi kuramlarıyla anlamlı biçimde örtüştüğünü ortaya koymuştur. Deyişte sembolik anlatımla vurgulanan sabır, tevazu, öz denetim, adalet ve sorumluluk gibi erdemler; bireyin etik gelişimini destekleyen temel değerler arasında yer almaktadır. Bu bulgular, değerler eğitiminin yalnızca normatif değil, aynı zamanda kültürel ve manevî temellerle de zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Değerler eğitimi literatüründe, soyut değerlerin birey tarafından içselleştirilebilmesi için kültürel olarak anlamlı, duygusal bağ kurulabilir ve tarihsel zemine oturan içeriklerin kullanılması önerilmektedir (Lovat & Toomey, 2009; Halstead & Taylor, 2023). Varoluş deyişi bu açıdan ele alındığında, değerlerin yalnızca bilgi düzeyinde değil; anlam, tutum ve davranış düzeyinde de gelişimine hizmet edecek çok katmanlı bir yapı sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmanın sınırlayıcı bir yönü de metnin sembolik yoğunluğudur. Deyişte kullanılan dil, günümüz bireyleri tarafından doğrudan anlaşılabilirlikte ölçüde metaforik ve tasavvufî kavramlara dayalıdır. Bu durum, değerler eğitiminin aktarımında içeriklerin pedagojik açıdan dilsel erişilebilirliğe ve yorumlanabilirliğe göre yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Lickona (2018), etkili bir değerler eğitiminin “yaşantı temelli, bağlama duyarlı ve örneklemeye açık” olması gerektiğini

vurgulamaktadır. Bu kapsamda, kültürel ürünlerin eğitsel sürece dâhil edilmesi ancak uygun bağlamsallaştırma ile anlamlı hâle gelebilir. Araştırma ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2023) kapsamında benimsenen kültürel temelli değer aktarımı ilkeleriyle örtüşmektedir. Model, bireylerin ahlaki gelişiminde tarihî ve manevî kaynakların eğitime entegrasyonunu önceliklendirmektedir. Varoluş gibi deyişlerin eğitimde kullanımı, bireyin etik farkındalığını artırabilecek estetik ve metafizik derinlik taşımaktadır. Nitekim Nucci (2024), değerler eğitiminin yalnızca davranışsal değil; aynı zamanda bireyin anlam inşasına yönelik bir süreç olduğunu savunmakta, bu bağlamda kültürel içeriklerin eğitimdeki rolüne dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma sözlü kültür ürünlerinin değerler eğitimiyle bütünleştirilmesine yönelik kuramsal bir çerçeve sunmakta; kültürel ve manevî mirasın, çağdaş eğitimin etik boyutlarını desteklemede güçlü bir kaynak olabileceğini göstermektedir. İlerleyen çalışmalarda, farklı tasavvufî metinlerin ve şiirsel ürünlerin değer eğitimi perspektifiyle incelenmesi; bu içeriklerin öğretim materyali olarak yapılandırılması ve uygulama araştırmalarıyla değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Arı, S., & Erdem, S. (2022). Neşet Ertaş'ın mısralarından değerler eğitimi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 14(56), 195–202. https://turansam.com/wp-content/uploads/2022/12/TURAN-SAM_56.pdf
- Arı, S., & Karadayı, E. H. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında dersimiz Atatürk filminin analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 715–727. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1446945>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Ernst, C. W. (2011). *Sufism: An Introduction to the Mystical Tradition of Islam* (2nd ed.). Shambhala Publications.
- Gürhan, E. (2017). İlkokullarda Uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu Örneği), [Yüksek lisans tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2023). *Values in Education and Education in Values*. Routledge.

- Karamustafa, A. T. (2007). *Sufism: The Formative Period*. Edinburgh University Press.
- Krettenauer, T., & Anderson, D.J. (2022). *Moral and Character Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE56-1>
- Lickona, T. (2018). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*.
- Lovat, T., & Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Springer.
- MEB. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nucci, L. (2024). Domain-based moral education: Promoting moral wellness and the capacity for social justice. In *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 131-147). Routledge.
- Ocak, A. Y. (2016). *Türk Sufiliğine Bakışlar: Türkiye'de Tarihin Saptırılması Sürecinde*. İletişim Yayınları.
- Shankland, D. (2003). *The Alevis in Turkey: The Emergence of a Secular Islamic Tradition*. Routledge.
- Türk Dil Kurumu. (2025). Haramî (etimoloji). Erişim tarihi: 10.06.2025.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Background: Values education, which plays a central role in modern educational systems, aims to cultivate morally responsible, socially competent, and ethically sensitive individuals. In Türkiye—a country enriched by a deep historical heritage and a unique cultural diversity—values are transmitted not only through schools and families but also via oral cultural products such as folk poems, songs, and Sufi-based traditions. Among these, Bektashi culture stands out as an influential spiritual and educational system that promotes equality, solidarity, humility, and love for humanity. Its literary reflections, especially *deyiş* (Bektashi hymns) and *nefes* (devotional poems), incorporate moral principles alongside spiritual teachings. Despite their powerful pedagogical potential, the use of such culturally embedded materials in contemporary education has been limited and is

underexplored in academic literature. Therefore, it is essential to analyze how Bektashi oral literature can support values education and contribute to students' character development.

Purpose: This study aims to analyze the poem “Varoluş” by Âşık Noksani from a values education perspective and reveal how its Sufi teachings align with key elements of character formation in modern schooling. By examining the textual structure and symbolic depth of the poem, the study intends to demonstrate how oral cultural heritage can serve as a meaningful learning resource that strengthens culturally grounded pedagogy.

Methodology: The research adopts a qualitative design and utilizes Varoluş as the sole data source due to its strong thematic connections to the objectives of values education, its representative status within the Bektashi oral tradition, and its accessible pedagogical structure. The data were analyzed using thematic analysis, involving systematic coding of the verses and categorization of symbolic expressions into conceptual themes. Credibility and dependability were ensured through expert review, documentation of the analytic process, and reflexive practices to prevent bias. The aim was not to generalize results but to provide a deep interpretation of the poem's content and evaluate its educational potential.

Findings: The thematic analysis revealed that Varoluş incorporates a rich set of spiritual and ethical values that directly align with the goals of contemporary values education. Key themes identified include:

- Self-purification and responsibility: Encouraging personal reflection, accountability, and self-improvement
- Moral discipline and patience: Guiding learners toward emotional regulation and perseverance
- Humility and compassion: Fostering empathy, kindness, and interpersonal sensitivity
- Social unity and solidarity: Reinforcing mutual support, respect, and community awareness
- Guidance and mentorship (mürşid–mürid relationship): Emphasizing the value of reliable role models and learning through companionship
- Faith, honesty, and sincerity: Highlighting inner strength based on spiritual and moral integrity

These themes demonstrate the potential of Sufi-based oral literature to support character formation by cultivating a holistic perspective on personal and communal development.

Conclusion and Implications: This study reveals that Bektashi oral culture offers a rich and meaningful educational resource that can enhance the effectiveness of values education in Türkiye. By integrating such culturally resonant materials into curricula, teachers may support student engagement, promote cultural continuity, and strengthen national identity while nurturing essential moral competencies. The findings also suggest that Sufi literature can facilitate deeper emotional connections to ethical principles by presenting them through poetic language, symbolism, and spiritual narratives. Future research may expand on this study by exploring diverse Sufi poems, developing instructional materials, and evaluating learning outcomes in real classroom settings. Overall, the study contributes a culturally grounded pedagogical approach to values education and encourages the inclusion of indigenous spiritual heritage within contemporary educational practices.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 30.08.2025

Submitted date

Kabul tarihi 26.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 27.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tekin, G. & Agabek, B. (2026). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Bürünsel Algı Becerileri. *Journal of History School*, 80, 481-510.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN BÜRÜNSEL ALGI BECERİLERİ¹

Gökçen TEKİN² & Bayan AGABEK³

Öz

Konuşmanın anlamsal bütünlüğünü tamamlayan bürünü doğru üretme, algılama ve kullanma becerisi, her dilde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrencilerin sık karşılaştığı bir sorundur. Bu çalışmada 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir üniversiteye bağlı TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, ana dili Kazakça ve Arapça olan C1 öğrencilerinin bürünsel algılama becerileri incelenmiştir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme ile toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bürünsel algı cümleleri kullanılmıştır. Bu test, içerisinde gramatik, pragmatik ve duygusal bürüne yönelik 24’er madde olmak üzere toplam 72 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden kendilerine verilen bürün cümlelerine istinaden hazırlanan ses kayıtları doğrultusunda, dinledikleri cümlelerdeki bürün odaklarını belirlemeleri istenmiştir. Veriler SPSS 20 programı ile uygun testler belirlenerek analiz edilmiştir. Analiz sonucunda pragmatik ve duygusal bürün boyutlarında anlamlı fark Türkçenin lehçesi olan Kazakçadan kaynaklanmakla birlikte gramatik bürün boyutunda iki dil arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Sesletim, Bürün, Bürün Algısı.

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde, 03.05.2025 tarih, 2025/04 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu makale, I. Türkçenin Uluslararası Rolü, Kültürel Yeri ve Öğretimi Kongresi’nde (TÜRKÖK) sunulan sözlü bildiriden hareketle geliştirilmiştir.

²Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, gokcentekinbrs@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6956-1207

³Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, agabek.bayan@gmail.com, Orcid: 0000-0006-3687-3518

Prosodic Perception Skills of Those Learning Turkish as a Foreign Language

Abstract

The ability to correctly produce, perceive, and use prosody, which completes the semantic integrity of speech, is a common problem students encounter when teaching Turkish as a foreign language, as in every language. This study examined the prosody perception skills of C1 students whose native languages are Kazakh and Arabic and who are learning Turkish as a foreign language at TÖMER in the 2024-2025 academic year. The sample of this case study, designed as a purposive sampling, consisted of 58 students. Prosody perception sentences prepared by the researchers were used as data collection tools. This test consists of a total of 72 items, 24 items each for grammatical, pragmatic, and emotional prosody. The students were asked to identify the pronoun foci in the sentences they listened to, based on the audio recordings prepared based on the prosody sentences given to them. The data were analyzed using SPSS 20 by determining appropriate tests. As a result of the analysis, although the significant difference in the pragmatic and emotional prosody dimensions originates from Kazakh, a dialect of Turkish, no significant difference was found between the two languages in the grammatical prosody dimension.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Pronunciation, Prosody, Perception of Prosody.

GİRİŞ

Bürün Nedir?

Bir dilin iletişimsel olarak kullanılabilmesi dilbilgisel hakimiyet, yeterli kelime dağarcığı, parçalı ve parçalarüstü birimlerinin kazanımı ve bunların iletişim sürecinde etkili bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Ancak yabancı dil öğrenim sürecinde sesletim becerisi çoğu zaman dil öğrenimi süreci içerisinde tesadüfi başarılarla terk edilmiş bulunmaktadır. Mevcut eğitim materyallerinin yetersizliği ve parçalarüstü birimlerin somutlaştırılma zorluğu bu süreci tetiklemektedir. Ancak dil kullanımı, bir ifadeyi oluşturmak için yalnızca kelimelerin doğru söz dizimi etrafında uygun kelimelerle bezenmesi demek değildir. Kelimeler ve doğru kullanım yalnızca kod yönünden doğru bir görünüm sağlayabilirken ifadedeki anlamsal yön dilin sesletim denilen yönüyle meydana gelmektedir. Hem parçalı hem parçalarüstü birimlerden oluşan sesletim, dil üzerindeki asıl işlevini her iki yönünün de tamamlanması ile yerine getirmektedir. Günümüze kadar tüm diller için öğretim sürecinde ihmal edilmiş bir beceri olan sesletim (Karatay, Güngör ve Özalan, 2017), yapılan çalışmalarla uzun bir süre yalnızca parçalı birimler üzerinden ele alınmıştır. Oysaki sesletim dilin hem

parçalı birimlerinin doğru üretimi hem de anlamsal yönü tamamlayan parçalarüstü yani bürünsel birimlerin doğru ve etkili kullanımıyla gerçekleştirilir.

Konuşmaya ses özellikleriyle anlam katan ve bir üst dil unsuru olan bürün, ezgi çatısı altında vurgu, sesletme (tonlama), durak ve ulamanın birleşimi ile ezgiyi oluşturmaktadır (Karatay ve Tekin, 2019). İletişimin önemli bir bileşeni olan bürün, ezgi değişikliklerini dilin sözdizimsel, anlamsal, işlevsel ve parçasal birimleriyle etkileşerek (Hargrove, 1997) yaratır. Söylem anlamının duygusal değer ve yoğunluğunu ileten duygusal bir mekanizma (Brown, 2017) görevi görür. Ancak yalnızca işitilebilir özellikte olan dilin bürünsel kısmı doğası gereği somutlaştırılmaya daha uzaktır ve bu da öğreniminin gecikmesine neden olmaktadır. Belli bir yaştan sonra ediniminin neredeyse imkânsız olarak görüldüğü sesletim için Lenneberg (1967), biyolojik koşullar sebebiyle ergenlik döneminden sonra bireyin bir yabancı dili ana dili konuşucusu düzeyinde konuşabilmesinin mümkün olmadığını belirtir. Hem zihinde kodlanmış mevcut bir ana dilinin var oluşu (Munro, 2008) hem de kritik dönemin geçmesi, beynin dil öğrenme yetisinin (Penfield ve Roberts, 1959; Birdsong, 2009; Lenneberg, 1967) 11-14 yaş dolaylarında azalmasına sebep olur. Aynı zamanda bireylerin yaş ve algı düzeyleri gibi bireysel özellikler de bunlara ilave etkindir (Ioup, 2008; Flege, 1995). Sonuç olarak dilbilgisel hakimiyet ve kelime dağarcığının yetkinliği dahi erken yaşlarda edinilen bürünsel özelliklerin yerini dolduramamakta; eksikliği telafi edememektedir (Hewings, 2008). Dilin müziği olarak adlandırılan (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010) sesletim; aktarılan niyet, duygu ve düşüncede ciddi farklılıklar yaratabilecek bir beceridir. Bu nedenle yalnızca işitilebilir öğelerden oluşan bürünsel özelliklerin özellikle yabancı dil öğretim sürecinin başından itibaren ele alınması gerekmektedir.

İnsan sesi, parçalarüstü birimler denen bürünsel değişiklikler ile anlam ve nüansları iletir. Bir tavır, sadece sesle gerçekleşen ya da bireylerin farklı özellikleri ile değil aynı zamanda sözcük tercihi ve konuşmanın ve seslerin hazırlanma şekli ile ifade edilir (De Marco, 2019). Dilsel ifadelerin anlamını çözmede ve yeni yeni anlamlar üretmede anahtar rol oynayan bürün (Cutler, Dahan ve van Donselaar, 1997), sadece kelimelerin nasıl sesletileceğini değil vurguyu, sesletmeyi (tonlama) ve dolayısıyla karşı tarafa aktarılan anlamı da etkiler. Bu etki, konuşmanın müziğini oluşturan süre, şiddet gibi unsurlarla sağlanır ve konuşmacının zihnindeki durumu ifade eden anlama yönelik ipuçları sağlar. Bu da konuşma sürecinde karşıdakinin hislerini veya duruma ilişkin tavrının görünür kılınmasına yardımcı olur (Mitchell & Ross, 2013). Genel olarak bürün başlı başına bir terim olsa da farklı alt işlevleri yerine getirecek türlerden oluşmaktadır. Bunlar, Monrad-Krohn (1947) tarafından gramatik (işsel),

pragmatik (entelektüel), duygusal ve sözsüz olmak üzere dört ayrı tür olarak belirlenmiştir. İçerdikleri dilsel bilgiler ve seçici anlam ifadelerine göre ayrılan bu türler şu şekilde birbirlerinden farklılaşmaktadırlar:

Gramatik (İçsel) Bürün

Konuşmadaki vurgu, durak ve sesletmenin (tonlama) dilbilgisel kuralların kullanımına bağlı olarak anlamı değiştirmeyi sağlar. Yazıdaki noktalama işaretlerinin sözlü karşılığı (Türkbay ve Cöngöloğlu, 2007) olarak da tanımlanabilmektedir. Örneğin; soru sorarken soru ekine bağlı olarak değişen vurgu gramatik bürün türüdür. Olumsuzluk eki kullanılan yerlerde vurgunun olumsuzluk ekinin önündeki heceye kayması buna bir örnektir. Ses perdesinin buna bağlı olarak yükselmesi veya alçalması dilbilgisel olarak vurgu değişimi yaratacak eklerin kullanımına bağlı olarak değişir.

Örnek (Demircan, 2001):

1. görüşME (isim) / görÜŞme (Emir cümlesi)
2. orDU (isim) / Ordu (Yer adı)
3. armutLU (sıfat) / arMUTlu (Yer adı)
4. beBEK (isim) / BEbek (Yer adı)
5. kaPI mı?
6. başLIyorum.
7. doğRU eve git. (Yanlış bir eve gitme.)
8. DOĞru eve git. (Direkt eve git.)

Pragmatik (Entelektüel) Bürün

Konuşma sırasında verilmek istenen anlama bağlı olarak dilbilgisel kurallardan bağımsız bir şekilde yapılan vurgulamadır. Niyet ve aktarılacak istenen anlam, vurgu ögesinin belirleyicisi olur. Aynı cümlede farklı kelimelerin vurgulanması tamamen değişik mesajlar oluşturabilmektedir. Ertürk, (2017), özellikle vurgulanmak istenen ifadedeki vurgulamalar ya da farklı rollerdeki kişilerle yapılan konuşmalarda kullanılan ses tonu değişikliklerinin pragmatik bürüne örnek oluşturduğunu ifade eder. Türkbay ve Cöngöloğlu (2007) ise pragmatik büründe söyleme aktarılmasının tavra ilişkin bilgi olduğunu ve anlamı güçlü bir biçimde etkilediğini belirtir. Pragmatik büründe vurguyu taşıyan kelime tamamen konuşucunun niyet ve düşüncesine bağlı olarak herhangi bir dilbilgisel kuraldan etkilenmez. Söylenmek istenen, ön plana çıkarılmak istenen kelime vurguyu taşır.

Örnek:

1. Ahmet spora BUGÜN gitmeyecek.
2. AHMET bugün spora gitmeyecek
3. Ahmet bugün SPORA gitmeyecek.

Duygusal Bürün

İfade sırasında mutluluk, üzüntü, korku ve sinirlilik gibi duyguların da aktarılmasıdır (Ross 2000; Shriberg vd., 2001). Aynı cümle birimlerinin, kelime ve seslerin, farklı şekillerde söylenmesi bireyin ne hissettiğine bağlı olarak değişmektedir. Konuşma sürecinde alıcı bunu ses tonlarının değişmesi ile anlayabilir (Wildgruber, Ackermann, Kreifelts ve Ethofer, 2006). Tutum ve duyguların ifade birleşimi ile ortaya çıkan bu bürün türü, jestlerle birleştirildiğinde söyleme canlı bir ifade katar; mesajın içeriği ve etkisini büyük ölçüde etkiler (Ross, 2000).

Duygusal bürünün dilbilgisel doğasını düzenleyen dört kaynak vardır (Poggi ve Magno Caldognetto, Akt.: De Marco, 2019). Bunlardan ilki sıfat, fiil, isim, zarf gibi çeşitli sözcük türleri ve duygusal durumların açık bir şekilde anlaşılmasını sağlayan anlamsal ve işlevsel içeriğe sahip ünlemlerden oluşan anlamsal kaynaklardır. “Ah!”, “Vay!” şeklindeki ünlemler duygusal mesajı açıklama ihtiyacı gerektirmeden ileterek bunun nedeninin ifadeden çıkarılmasını sağlar. İkincisi olan sözdizimsel kaynaklar ifadelerin yapısını, düzenini etkileyen cümlelerin sözdiziminin değiştirilmesiyle oluşur. Demircan (1996) tarafından, oynak dizim olarak da isimlendirilen bu odaklamanın söz diziminin değiştirilmesiyle vurgunun ön plana çıkarılmak istenen unsura taşınması şeklinde yapıldığını belirtir. Morfolojik kaynaklarda, kelime yapıları değişikliğe uğrayabilir. Tutuma ve niyete yönelik kelimelerin kullanılmasıyla ilgilidir. Örneğin, olumlu duyguları ifade etmeye çalışırken ya da sevinç bildirirken küçültme ekleri ve sevgi sözcüklerinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Aynı şekilde kızgınlık bildiren bir durumun ifadesinde, saldırganlık kelimeleri daha fazla kullanılır. Son olarak fonolojik kaynaklar; duygusal konuşma sırasında seslerin şekillendirilmesi, gülümser bir biçimde konuşmak, jest ve mimiklerin ifadeye dahil edilmesi gibi kişisel deneyimlerce farklılaşmasıdır.

Duygusal bürün, konuşmacının mevcut duygu durumunun kontrol ve bilinç dışı bir şekilde ifade edilmesiyle kendini gösterir. Bu bilinçsizlik, konuşmacının, duygu durumunun kasıt ve bilinç olmaksızın meydana gelmesidir. Dilin vurgusal odakları ile belirli duygular arasındaki eşbiçim yetersizliği, duyguları ifade etmede kesin bürünsel kurallar oluşturmayı da zorlaştırır. Bu nedenle bu kontrolsüz ve bilinçsiz genel duygusal durumun ifade alanı metinlerdir

(Piotrovskaya, 2003). Kişisel ya da mesleki hemen her türlü iletişim sürecinde duyguları algılamak ve anlamak çok önemlidir (Shakuf vd., 2022) çünkü bu ifadeler sözle değil genelde ses tonunun farklılaşmasıyla ifade edilmektedir (Wildgruber vd., 2006).

Sözsüz Bürün

Sözsüz bürün genellikle jest ve mimiklerle birlikte üretilebilen ve konuşma sürecinde “Hmmm” sesiyle onaylama, “hı” şeklinde anlamama, “şşşt” şeklinde uyarı gibi konuşmayı sanatlandırır, sözel olmayan ve belirsiz anlamlar ekler (Ross, 1993, s.910; Ross 2000; Shriberg vd. 2001). Genelde ünlem, ses tonu ve mimiklerin işe koşulmasıyla niyet ifade edilir. Vurgu ya da sesletmenin oluşması görevi yalnızca kelime ya da eke yüklenmez. Bu nedenle kullanımı daha çok görsellik gerektirir.

Yabancı dil öğretiminde bürünün önemi

Yabancı dil eğitim sürecinde hedef dile yönelik bilginin yanı sıra aynı toplumsal kodlar yoluyla anlaşmak ve iletişim tarzlarındaki benzerlik önemlidir. Bürünsel becerileri kazanma gereği, tavır, tutum, duygu ve düşünceleri yeni bir dille aktarabilmenin sadece hedef dile yönelik mevcut bilgi ile değil; anlam özelliklerini tamamlayan müzikal yanının da edinilmesiyle tamamlanabilmesinden kaynaklanır. Bireylerin yabancı dil öğrenme becerileri ve duyguları teşhis edebilme yeteneği arasındaki ilişkinin doğrusal olmama ihtimali, sadece hedef dile yönelik bilgi hakimiyeti bağlamında değil bürünsel düzeyde problemlerin yaşanmasını da muhtemel kılar (De Marco, 2019). Bunu doğru bir şekilde gerçekleştirebilmeleri bürünsel kaynakların kontrolünü sağlayabilmelerini gerektirmesi sebebiyle (De Marco, 2019) öğrenciler açısından zor bir görevdir. Dolayısıyla dilin bu ezgisel özellikleri, dil öğretiminin başından itibaren sürece yayılarak sezdirim ve daha sonra açık bilgi aktarımı yoluyla kazandırılması gereken bir beceridir. Sesletim becerisi gibi dilüstü yönlerin dil ediniminin başlarında kendiliğinden kazanılabileceği vurgulanır (Chun, 2002). Bu sebeple yabancı dil öğrenim sürecinde her ne kadar sesletim becerisi dil öğretimi sürecinde yalnızca açıklık ve anlaşılabilirlik ilkelerine indirgenmiş (Fraser, 1999) olsa da günümüzde, gelişen eğitim modelleri ve yaklaşımlarıyla daha öğretilabilir bir nitelik kazanmıştır (Karatay ve Tekin, 2019; Tekin, 2023). Bürünün edinim dönemi dışında ve ayrıca kendi yapısı gereği daha soyut olma durumu onun diğer dilsel kazanımlara nispeten daha zor olmasına sebep olmuştur ancak süreç boyunca seviyelere uygun etkinliklerle öğrencilere bürünsel öğeler kazandırılabilir. Nitekim sesletim, nihai amacı fonolojik aksanı yok etme ya da en aza indirmeye (Odisho, 2014, s. 65) olan bir beceridir. Cümle ve metin bağlamından yola çıkılarak yapılacak etkinlikler dilbilgisel yapıları parça parça

inceleme ve özellikleri hakkında farkındalık kazandırmada yardımcı olabilir. Chun, Hardison ve Pennington, (2008), bürünsel farkındalığın geliştirilmesinde ayrıştırılmış senaryolu cümlelerin kullanılmasını salık vermektedir. Bunun öğretmene içerik kontrolü sağlaması; öğrenciye ise dikkatini odaklama fırsatı vermesi yönünden faydalı olacağını belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ana dillerinin özellikleri ve hedef dilleri, bu dillerdeki seviyeleri ve bireysel farklılıkları etkinlik hazırlama ve uygulamada dikkat edilmesi gereken etmenlerdir. Özellikle bir yabancı dilin iletişimsel anlamda kullanılabilmesinde; kullanım sırasında yansıyan aksan derecesinde, bilgi, öncelik, cümle ayırma ve bağlamdan anlam çıkarmada bürünsel özelliklerin etkisinin olduğu bilinmektedir (Busa, 2008).

Ayrıca Chun (2002), bürünün yeni veya paylaşılmak istenen harici bir bilgiyi algılama; cümle, paragraf, konu ve dolayısıyla konuşmadaki sınırları fark etme ve belirleyebilme; etkileşimi kontrol altında tutabilme ve konuşmayı düzenleme; konuyu sürdürme-sonlandırma veya yeni bir konu başlatmada etkili olduğunu da belirtir.

Araştırmanın amacı ve sorusu

Yabancı dil öğrenim sürecinde bireyler özellikle konuşma becerisinde dilsel ve bireysel olmak üzere birçok problemle karşı karşıyadır. Bunun sebepleri arasında hedef dilin bilgisel özellikleri, konuşma becerisinin kendi doğası gereği karmaşık yapısı ve bireylerin dil öğrenme sürecindeki farklılıkları bulunmaktadır. Konuşma becerisinin belli bir bilgi birikimi gerektirmesi ve aynı zamanda hedef dilden bağımsız bir şekilde bireylerin kaygı, tutum ve özyeterlik gibi kavramlarla olan ilişkileri de buna ilavedir. Bireyler yabancı dil öğretim sürecinde dil öğrenimini açık bilgi ve kurallar ile gerçekleştirmektedirler. Bu durum, edinimin doğal sürecinde dile yönelik kazanılan becerilerde aksaklıklara sebep olabilmektedir. Edinin şartlarının sağlanmasının mümkün olmaması yabancı dilde konuşma becerisini açıklık ve anlaşılabilirlik ilkeleri ile sınırlandırmaktadır. Ancak iletişim sürecinde konuşucu ve alıcı arasındaki anlam bütünlüğü dilin sistematik yapısı dışında dil üstü birimlerin de işe koşulmasını gerektirmektedir. Bunlar anlamın doğru ve tam bir şekilde üretilip aktarılmasını ve aynı zamanda aksan problemini de en aza indirmeyi sağlayıcı becerilerdir.

Sesletim becerisinin uzun yıllar boyunca sesletimin yalnızca parçalı birimlerinden ibaret görülmesi, üzerinde çok fazla durulmamasına sebep olmuştur. Oysaki bürün denilen anlamsal bütünlüğü sağlayan unsurlar en az dile yönelik sistematik bilgilerin kazanılması kadar önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların sesletimin parçalı birimlerine yönelik olduğu görülmektedir (Yılmaz & Şeref, 2015; Tüm,

2014; Özmen, Güven & Dürer, 2017, Demirci, 2015; Demir ve Güleç, 2015; Derman, 2010; Karababa Candaş, 2009, Çağlayan, 2010, İnan ve Öztürk, 2015, Çelebi ve Kibar Furtun, 2014, Şengül, 2014, Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan, 2015). Bu durum bürünsel özelliklerin öğretiminin tesadüfi başarılarla terk edildiğini düşündürmektedir. Bu konudaki farkındalığı arttırmak için, mevcut durumun betimlenerek bürünsel eğitime daha fazla odaklanması ve rehberlik edici uygulamaların geliştirilebilmesi adına öncelikle problemin sınırlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Konuşmacının duygusal durumu, sosyo-pragmatik niyeti ve vurgulamak istediği bilgilerin anlamsal olarak bürün aracılığıyla iletildiği düşünülürse bireylerin bürün özelliklerini doğru bir şekilde analiz etmesi, alt metni, duygusal durumu ya da iletişimsel niyeti kaçırmamalarını sağlar. Özellikle ileri düzey öğrencilerin konuşmalarını daha akıcı ve doğal hale getirebilme becerileri bürünü doğru bir şekilde üretme ve algılama yetenekleriyle doğrudan bağlantılıdır (Gülay ve Çelebi, 2024). Ayrıca yapılan araştırmalar, geç yabancı dil öğrencilerinin duygusal bürün kazanımında zorlandıklarını ve bunu kazanmak için daha fazla çaba harcamak durumunda kaldıklarını; bilgi ve maruziyet gerekliliğinin daha fazla olduğunu göstermektedir (De Marco, 2019; Pell ve Skorup, 2008; Wang ve Mao, 2022). Tüm bunların çıkış noktasını oluşturduğu bu araştırmada amaç, ana dili Türk lehçesi olan (Kazakça) ve olmayan (Arapça) Türkçe öğrenen ileri düzey öğrencilerinin gramatik, pragmatik ve duygusal bürün türlerini algılamadaki başarılarını ortaya koymaktır. Türkçenin lehçesi olan bir dil ile Türkçeden tamamen farklı bir dilin Türkçe bürün türlerini algılama becerilerine etkisi olup olmadığı ortaya koyulmaya; aynı eğitimi alan Türkçe öğrencilerinin bürün algılamada ana dilden etkilenme durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın sorusu aşağıdaki gibidir:

1. Kazakça ve Arapça ana dillerine sahip olmak ileri düzey (C1) Türkçe öğrenenlerin Türkçe gramatik, pragmatik ve duygusal bürün türlerini algılama becerileri üzerinde etkili midir?

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olay, olgu ya da grubun detaylı şekilde incelenmesidir. Amaç, olayın iç dinamiklerini derinlemesine anlamak (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç Çakmak ve Karadeniz, 2016); araştırmacının ayrıntılı, derinlemesine veri toplama yoluyla, birden fazla bilgi kaynağı içeren sınırlı bir sistemi zaman içinde

keşfederek duruma bağlı temalar ortaya çıkardığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2007). Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da Kazakça ve Arapça ana diline sahip olmanın Türkçe bürünsel algılama becerilerini etkileyip etkilemediği; Türkçe öğrencilerinin bu konuda ana dillerinden etkilenme durumları incelenmiştir.

Yayımlama etiği

Araştırma Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapılan başvuru (Protokol NO. 2025/267) sonucu kurulun 03.05.2025 tarihli ve 2025/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur.

Çalışma grubu

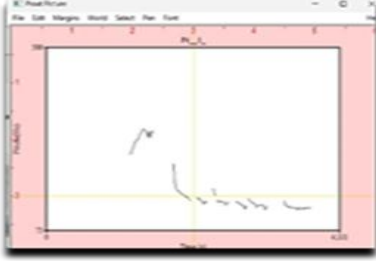
Araştırmamanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olan ölçüt örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2018) göre oluşturulmuştur. Buna göre, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir üniversiteye bağlı TÖMER’de C1 kurunda Türkçe öğrenmeye devam eden toplam 58 katılımcı belirlenmiştir. Katılımcıların 29’u Kazakça; 29’u ise Arapça ana diline sahiptir.

Veri toplama araçları

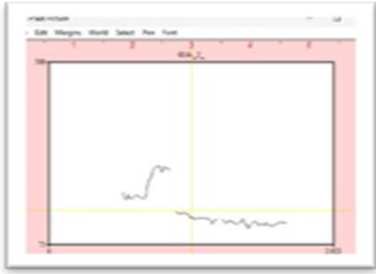
Bu araştırmada veriler bürünsel algı cümleleri, ses kaydı, Praat (Boersma ve Weenink, 2013; Kılıç, 2014) ve SPSS 20 (IBM, 2011) programlarıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin bürün algılarını ölçmek için, her bürün türüne yönelik 24 maddeden oluşan toplamda 72 maddelik bürünsel algı cümleleri oluşturulmuştur. Bu cümleler alan yazın taranarak bürün türlerine ilişkin özellikler ve kuralları esas alınarak hazırlanmıştır. Her cümle kendi vurgu yapısı doğrultusunda seslendirilerek ses kayıtları hazırlanmıştır. Ses kayıtlarının tamamı iki alan uzmanı tarafından bürün türlerine ve hedef vurgulara uygunluğu açısından değerlendirilmiş; bürün türlerinin özelliklerini içerecek şekilde düzenlenmiş ve ses kayıtlarındaki vurgu doğrulukları Praat programı Prosogram eklentisi aracılığıyla teyit edilmiştir (Şekil 1, 2, 3). Tüm ses kayıtlarının iki kez dinletilmesiyle öğrencilerden her dinledikleri cümle için önlerindeki kâğıtta cümleye karşılık gelen doğru vurgu kelimesini belirlemeleri istenmiştir. Katılımcıların bürünsel algı maddelerinden alabileceği toplam minimum puan 0, maksimum puan 72’dir. Bürünsel algı maddelerinin KR-20 güvenilirlik katsayıları; gramatik bürün için 0.84; pragmatik bürün için 0.91, duygusal bürün için 0.83 olarak bulunmuş olup kendi içerisinde ve toplamda KR-20 0.93 güvenilirlik katsayısı ile güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uygulama

sonrasında elde edilen veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Aşağıdaki şekillerde cümlelerdeki kelimelerin vurgulu sesletilen kelime ve hecelerinin Prosogram eklentisi ile yapılan teyit örneklerine yer verilmiştir:

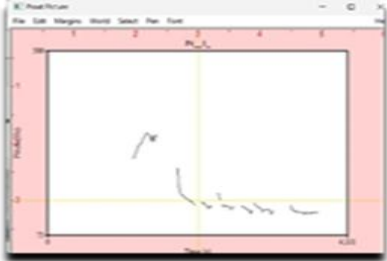
Şekil 1. Gramatik Bürün «çoCUCU eve geldi.» cümlesinin Prosogram Göstergesi.



Şekil 2. Gramatik bürün «mehMET yarın okula gidebilir.» cümlesinin Prosogram göstergesi



Şekil 3. Pragmatik bürün «BÜYÜK kırmızı, pamuk bir gömlek istiyorum.» cümlesinin Prosogram göstergesi



Veri toplama tekniği

Araştırmanın veri toplama tekniği doküman analizidir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Tek başına bir veri yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın dokümanları olan katılımcıların bürünsel algı maddelerine yönelik cevapları incelenmiş; veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Veri analizi

Veri analizi sürecinde, doküman analizi ile elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normallik dağılım değerlendirmeleri sonucu verilerin normal dağılmadığı ($p<.001$) belirlenmiş; parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney-U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 1.

Arapça Kazakça Mann Whitney U Test Sonucu

Boyutlar	Ana Dili	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p	r
Gramatik	Arapça	28	26.90	780.00	345.000	-	.238	-
	Kazakça	28	32.10	931.00		1.179		0.157
Pragmatik	Arapça	28	18.78	544.50	109.500	-	0.01	-
	Kazakça	28	40.22	1166.50		4.893		0.653
Duygusal	Arapça	28	23.33	676.50	241.500	-	.005	-
	Kazakça	28	35.67	1034.50		2.816		0.376

Gramatik bürün boyutunda ana dili Arapça ve Kazakça olan gruplar arasında p değerinin 0.238 olması ile anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($U=345.000$, $Z=-1.179$, $p>0.05$, $r=-0.157$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ana dili Kazakça olan grubun 32.10 olduğu; ana dili Arapça grubunun ise 26.90 olduğu görülmektedir. Buna göre sonuçların -anlamlılık düzeyinde fark yaratacak kadar olmasa da- ana dili Kazakça olan grubun lehine olduğu; gramatik bürünü algılamada ana dili Arapça olan gruba göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün ($r=-0.157$) ise küçük olduğu görülmektedir.

Pragmatik bürün boyutunda ana dili Arapça ve Kazakça olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($U=109.500$, $Z=-4.893$, $p<0.05$, $r=-0.653$). Bu farklılık ana dili Kazakça grubunun lehinedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ana dili Kazakça olan grubun ortalamasının 40.22 ile ana dili Arapça olan gruba göre (18.78) belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün ise ($r=-0.653$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda sonuçlar, ana dili Kazakça olan grubun pragmatik bürünü algılamada ana dili Arapça olan gruba göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Duygusal bürün boyutunda ana dili Arapça ve Kazakça olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($U=241.500$, $Z=-2.816$, $p<0.05$, $r=-0.376$). Bu farklılık ana dili Kazakça grubunun lehinedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ana dili Kazakça grubun ortalamasının 35.67 ile ana dili Arapça gruba ($23,33$) göre belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün ise ($r=-0.376$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda sonuçlar, ana dili Kazakça olan grubun duygusal bürünü algılamada ana dili Arapça olan gruba göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında ana dili Arapça ve Kazakça olan grupların gramatik, pragmatik ve duygusal bürün algılama durumları karşılaştırılmıştır. Gramatik bürün açısından sıra ortalamalarında ana dili Kazakça olan grubun lehine bir eğilim gözlemlense de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0.238$). Buna karşın hem pragmatik hem de duygusal bürün boyutlarında ana dili Kazakça olan grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Pragmatik büründeki farkın etki büyüklüğü yüksek düzeyde ($r=-0.653$), duygusal büründeki farkın etki büyüklüğü ise orta düzeydedir ($r=-0.376$). Bu sonuçlar ana dili Kazakça olan yani Türkçenin lehçe konuşuru olan bireylerin Grup İçi Avantaj Hipotezine benzer bir durum ortaya çıkarmış olup lehçe konuşuru olmanın etkisini göstermektedir.

Genelde yabancı dil öğretiminde ve özelde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bürün algısına yönelik çalışmalar kısıtlı olup yapılan çalışmalar daha çok bürünün algılanmasına ve duygusal bürün türüne yöneliktir. Yabancı dil öğretiminde sesletim becerisinin hep ihmal edilmiş yönü olan bürünsel becerilerin öğrencilere hedef dil açısından kazandırılması yabancı dil öğrenim sürecinde ve konuşma becerisi özelinde birçok zorluğu, başa çıkılması daha kolay hale getirecektir. Yabancı dildeki konuşma problemlerinin daha çok konuşma performansını sürdürme sırasındaki beceriye bağlı olarak kaygı, tutum, özyeterlik

gibi psikolojik yönlerden kaynaklandığı bilinmekte ve bunların da öğrenme açısından olumsuz bir duygusal filtre haline dönüşmesi kaçınılmazdır.

Psikolojik sebeplerin en iyi a ıklayıcılarından biri Duygusal Filtre Hipotezi ile Krashen (1980)'dir. Dulay ve Burt (1977, akt.: Krashen, 2002)'  n, sağlanan girdinin henüz bilişsel düzenleyici tarafından işlenmeden sınırlandırıldığı bir duygusal filtrenin var olabileceğini öne sürmesi  zerine Krashen (1980), ana dilinde olduğu gibi, bir eğitim dahilinde yabancı dil öğrenme sürecinde bir çıktı veya ürün olarak görebildiğimiz konuşmanın doğrudan öğretilmek yerine ancak yeterlilik oluşturarak ve duygusal filtrenin azalmasına yardımcı olarak kendiliğinden ortaya çıktığını ifade etmiştir. Tutumları ikinci dil öğrenimi için uygun olmayanların mesajı anlamaları halinde dahi, girdinin dil ediniminden sorumlu beyin kısmına veya dil edinim aygıtına ulaşmayacağını bu nedenle aslında motivasyonel ve tutumsal düşüncelerin dilsel düşüncelerden önce geldiğini (Krashen, 2002) ve edinimin uygun anlaşılır dil girdisiyle ancak duygusal filtre (Krashen, 1980) azaldığında gerçekleşeceğini belirtmiştir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenenlerin bu süreçte dilin iletişim alanında kullanıldığı, performans gösteriminde herhangi bir çekinceye uğrama sebeplerini en aza indireyecek şekilde geliştirilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin dilin aktif olarak kullanıldığı ve karşılıklı konuşma sürecinde sözlü ifadelerin hem anlam olarak tam ve doğru algılanması hem de üretilmesi için dilin anlamsal ve bürünsel yönüne eğilim sağlamaları ve farkındalık kazanmaları oldukça önemlidir. Yabancı dil öğreniminde tüm bunların süreçte olumsuz şekilde gelişmesi öğrencilerin konuşma becerilerinde birçok problemle karşı karşıya gelmelerine sebep olmaktadır. Bu açıdan yabancı dil  ğretimi sürecinin başından itibaren konuşma becerisine ve özellikle sesletim kazanımının tüm yönleriyle birlikte ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmaların farklı dil ve örneklemler üzerinde genişletilmesi alanyazına ve konu ilgililerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, ana dili Arapça ve Kazakça olan grupların gramatik, pragmatik ve duygusal bürün algılama durumları karşılaştırılmıştır. Gramatik bürün boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmasa da ana dili Kazakça olan grubun ana dili Arapça olan gruba göre sıra ortalamalarının daha yüksek olması, gramatik b r n  algılama başarısının  ğretim sürecinde görece daha açık bilgi ve sık tekrarlarla verilmesi sebebiyle bir öğrenme ürünü olarak ortaya çıktığını düşündürmektedir. Buna karşın hem pragmatik hem de duygusal bürün boyutlarında ana dili Kazakça olan gruptan kaynaklanan farkın anlamlı ve farklı düzeylerde etkiye sahip olma sebebinin ise bu bürün türlerinin daha çok kültürel iletişim kalıplarına, duygu ifadesine ve niyet aktarımına bağlı olarak bireyselliğin

ön plana çıkmasıyla ana dilinin etkisine daha açık yapılar haline gelişinden kaynaklanması muhtemeldir.

Kazakçanın, Türkçenin lehçesi olması bu ana dile sahip grubun Türkçenin pragmatik ve duygusal unsurlarını daha başarılı bir şekilde algıladığı ve uyguladığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, bürünün her türünün yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gerektiği vurgulanmalıdır. Sonuçlara bakıldığında özellikle duygusal ve pragmatik bürün türlerinde ana dili farklılıklarından oluşan etkinin öğrenme sürecinde daha belirgin şekilde görülebileceği anlaşılmaktadır. Duygusal ve pragmatik bürün türlerinin daha çok kültürel normlara, jest-mimiklere, üsluba ve konuşma bağlamına göre şekillenmesi ana dili farkının bu alanlarda çok daha görünür hale gelmesine sebep olabilir. Besson, Magne ve Schön, (2002) de farklı dillerin öğrenilmesinin, -özellikle yeni dil sesletim ve sözcük dağarcığı açısından ana dilden tipolojik olarak uzak olduğu durumlarda- algı açısından yeni bilişsel yük içeren bürünsel sistem bilgisinin entegre edilmesini gerektirdiğini belirtmiştir. Grup İçi Avantaj Hipotezi olarak adlandırılan teori duygusal bürünün ana dili olan, olmayan tüm konuşmacılar için evrensel olarak şansın ötesinde bir düzeyde tanınabilir olsa da kendi kültür grubunun üyeleri tarafından ifade edildiğinde daha doğru bir şekilde algılanmaktadır (Van Bezooijen vd. (1983). Bu teori, duygusal ve pragmatik bürün boyutlarında Kazakça ve Arapça ana dilleri arasındaki ana dili Kazakça olan gruptan kaynaklanan anlamlı farklılığını açıklamaktadır. Nitekim duygusal ifade biçimleri her dilde ve dolayısıyla kültürde farklıdır. Bu, Türkçeye de farklı şekilde yansımış olabilir. Gramatik bürünün daha kural temelli, öğretilbilir ve standart yapılarla kazandırılması ile standartlaşmış olması; duygusal ve pragmatik bürünün ise kültürel aktarım ve bireylerin dili içselleştirme farkları nedeniyle ayrılmış olması muhtemeldir.

Duygusal ($d = 0.35$) ve özellikle pragmatik bürün ($d = 0.865$) alanlarında gözlenen etki büyüklükleri, katılımcı performanslarının özellikle pragmatik bürün alanı için ana dili ve kültürel geçmişten daha fazla etkilenildiğini düşündürmektedir. Duygusal bürün hem kültürel normların hem de bireysel üslubun etkisiyle gramatik bürüne göre daha değişken bir görünüm sergilemiştir. Gramatik vurgu, belirli dilbilgisel yapılara (örn. soru eki, fiil kipleri, çoğul eki) göre belirlendiği ve görece kuralın öğrenilmesine bağlı olduğu için bu yapılar öğrenildiğinde ana dilden bağımsız olarak kazanılan bilgiler doğrultusunda kolaylıkla uygulanabilir. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmama kaynağının bu olduğu düşünülmektedir. Etki büyüklüğünün çok düşük olması bu farkın uygulamada da önemsiz olduğunu göstermektedir.

Alanyazında yabancı dilde bürün algısına yönelik çalışmalar incelendiğinde özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Diğer diller ile ilgili yapılan çalışmaların ise daha çok duygusal bürün algısına yönelik olduğu görülmektedir. Akkaya (2023), çift dillilerle yürüttüğü çalışmasında uyarıcıların ana dil ile olan benzerliğinin grup içi avantaj hipotezine uygun olarak duygusal bürün işlemede çok önemli olduğunu ve duygusal ifadelerin ana dilde daha otomatik bir biçimde işlendiğini belirtmiştir (Akkaya, 2023). Van Bezooijen, Otto ve Heenan, (1983), konuşma sırasında duygusal bürünü işlerken grup içi avantaj teorisine uygun olarak aynı dili kullananların hedef duyguları farklı kültürlerden ve dillerden gelen insanlara göre doğru şekilde sınıflandırma ve tanımlamada daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı bir dil öğrenmenin konuşmanın bürünsel özellikleri aracılığıyla duygu tanımayaya yardımcı olduğu (Bhatara vd., 2016) ve çok dilli kişilerin konuşma duygusunu ana dillerinde çözümlemede ek algısal beceriler geliştirmelerine yardımcı olabileceği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Dromey, Silveira ve Sandor, 2005). Öğrencilerin ana dillerinin yapısal özelliklerinin yanı sıra öğrendikleri yabancı dildeki yeterlik seviyelerinin bu dile maruz kalma miktarı ve türünün ve farklı bilişsel faktörler gibi çeşitli unsurların da hem akıcılık hem de genel olarak yabancı dil konuşma üretimi ve algısının gelişimine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Piske, 2012), Başka bir çalışmada ise süre ve temel frekansın yabancı aksanı algılama üzerinde önemli bir rol oynadığını belirlenmiştir (Kamiyama, 2004). Ana dili İngilizce olan 50 katılımcıyla yapılan başka bir çalışmada dinleyicilerin yabancı bir dilde duygusal bürünü otomatik olarak algıladıklarını ancak bunların etkinleştirilmesi için ana dilindekinden daha fazla bürünsel bilgiye maruz kalmayı gerektirdiği belirlenmiştir (Pell ve Skorup, 2008). Dahası, hedef dilin ana dili ve yabancı dili olduğu gruplar, dili bilmeyen gruba kıyasla duygusal bürünü tanımada grup içi avantaj göstermekte ve bu da kültürel geçmişlere ek olarak dilsel deneyimin duygusal bürünün algılanması üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Xiao ve Liu, 2024). Araştırmanın duygusal ve pragmatik bürün boyutundaki sonuçları bu verilerle örtüşmektedir.

Öte yandan bürünün duygusal boyutu ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak öfkeli ve nötr duyguların ana dillerden bağımsız olarak da tanınabilir olduğunu göstermektedir (Gürses, Cesur ve Manchaiah, 2025). Pell, Monetta, Paulmann, S., ve Kotz (2009) çalışmasında konuşmada sesli olarak ifade edilen duyguları anlama yeteneğinin kısmen dil becerisinden bağımsız olduğunu ve evrensel ilkeleri içerdiğini ancak bu yeteneğin dilsel ve kültürel değişkenler tarafından da şekillendirildiğini savunmaktadır. Yine başka bir çalışma, yabancı dil konuşurlarının yabancı dildeki duyguları da ana dili konuşurları kadar iyi

tanıyabildiklerini göstermiştir (Zhu, 2013). Söz ve sesin duygular açısından bütünleştirilmesinin kişinin ikinci dilinde de ana dilinde olduğu kadar kolay gerçekleştiği sonucu da (Min ve Schirmer, 2011) yapılan bir çalışma ile ifade edilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu verilerle örtüşmemekte olup ana dili Kazakça olan grubun lehine olmakla Grup İçi Avantaja benzer özellik göstermiş olduğu düşünülmektedir. Ana dilleri Türkçenin lehçesi olan Kazakça konuşurları duygusal bürünü algılamada -benzer olmayan dil- Arapçaya kıyasla daha yüksek başarı göstermiştir. Bu da dil ailesinin benzer dillerde yalnızca dilbilgisel ve sözcüksel değil bürün algılamada da daha fazla başarı yatkınlığı yarattığını ortaya koymaktadır. Gramatik bürünün yapısındaki bilgi gereksiniminin, -bilginin ve öğrenmenin doğası gereği- öğrencileri sezgisellikten uzaklaştırdığı ve bu aşinalığa ket vurduğu düşünülmektedir.

Yayın Etiği Bilgilendirme: Araştırma ... Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapılan başvuru (Protokol NO. 2025/267) sonucu kurulun 03.05.2025 tarihli ve 2025/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akkaya, A. (2023). *Emotional prosody and accent processing: a bilingual perspective* (Tez no. 805573) [Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Besson M, Magne C, Schön D. (2002). Emotional prosody: sex differences in sensitivity to speech melody. *Trends Cogn Sci.* 6(10), 405-407.
- Bhatara, A., Laukka, P., Boll-Avetisyan, N., Granjon, L., Elfenbein, H. & Bänziger, T. (2016). Second language ability and emotional prosody perception, *PLoS ONE* 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156855>
- Birdsong, D. (2009). Second language acquisition and the critical period hypothesis. In Birdsong, D. (Ed.). *Whys and Why Nots of the Critical period Hypothesis for Second Language Acquisition.* (pp. 1-22). Taylor & Francis e-Library.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2013). *Praat: Doing Phonetics by Computer (Version 5.3.57)* [Computer program], <http://www.praat.org/>
- Brown, S. (2017). A joint prosodic origin of language and music. *Front. Psychol.* 8,1894.

- Busa, M. G. (2008). New perspectives in teaching pronunciation. In A. Baldry, M. Pavesi, C. Taylor Torsello, & C. Taylor (Eds.), *From Didactas to Ecolingua. An Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics* (pp. 165–182). Università degli Studi di Trieste.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, O., Kılıç Çakmak, E., & Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chun, D. M. (2002). *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. John Benjamin Publishing.
- Chun, M. D., Hardison, D., M. & Pennington, M., C. (2008). Technologies for prosody in context past and future of L2 research and practice. In Hansen Edwards, J., G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and Second Language ACQUISITION* (pp. 323-346). John Benjamin Publishing.
- Cutler, A., Dahan, D., & van Donselaar, W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and Speech*, 40(2), 141-201.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (Third Edition). Sage Pub.
- Çağlayan, B. (2010). *Arnavutluk'ta Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Telaffuz Hatalarının Sebepleri ve Çözüm Yolları*. <https://docplayer.biz.tr/3501632-Arnavutlukta-turkce-ogrenenlerdekarstilagilan-telaffuz-hatalarinin-sebeplerig-ve-cozumyollar.html>
- Çelebi, S. & Kibar Furtun, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 367-380.
- De Marco, A. (2019). Teaching the prosody of emotive communication in a second language. In *Second Language Acquisition-Pedagogies, Practices, and Perspectives*. IntechOpen.
- Demir, T. & Güleç, İ. (2015). ABD uyruklu öğrencilerin A1 düzeyinde Türkçe ünlü sesletiminde karşılaştıkları ortak sorunlar, Koç Üniversitesi örneği. [Bildiri Sunumu]. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Sakarya, 14, 120-133.
- Demircan, Ö. (2001). *Türkçenin Ezgisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Demircan, Ö. (1996). *Türkçenin Sesdizimi*. Der Yayınları.

- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227- 247.
- Dromey, C., Silveira, J., Sandor, P. (2005). Recognition of affective prosody by speakers of English as a first or foreign language. *Speech Communication*, 47(3), 351-359, <https://doi.org/10.1016/j.specom.2004.09.010>
- Erdem, D. M., 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.
- Ertürk, A. (2017). Yetişkinlerde emosyonel prozodi algısı ve üretiminin değerlendirilmesi (Tez no. 453963) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning theory, findings, and problems. In Strange W. (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp. 233-277). York Press.
- Fraser, H. (1999). ESL pronunciation teaching: Could it be more effective? *Australian Language Matters*, 7(4), 7-8.
- Gülay, E., & Çelebi, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin prozodi öğretimi yönünden incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 243–272. <https://doi.org/10.31464/jlere.1482527>
- Gürses, E., Cesur, S. & Manchaiah, V. (2025). Auditory emotional prosody perception using pseudo-speech stimuli in native and non-native listeners. *Brain and Behavior*, 15(4).
- Hargrove, P. M. (1997). Prosodic aspects of language impairment in children. *Topics in Language Disorders*, 17(4), 76-83.
- Hewings, M. (2018). *Pronunciation Practice Activities a Resource Book Teaching English Pronunciation*. A. Thornbury S. (Series Editor). Cambridge University Press.

- Ioup, G. (2008). Exploring the role of age in the acquisition of a second language phonology. In Hansen Edwards, J. & G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 41-62). John Benjamin Publishing.
- IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 20.0)* [Computer software]. IBM Corp.
- İnan, R. & Öztürk, M. (2015). Değişkenler açısından Araplara Türkçe öğretimi (Ürdün Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 377-392.
- Kamiyama, T. (2004). Perception of foreign accentedness in L2 prosody and segments: L1 Japanese speakers learning L2 French. *Speech Prosody*, 721-724.
- Karababa Candaş, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (42)2, 265-277.
- Karatay, H., Güngör, H. & Özalan, U. (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Callan yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 250-265. http://ijla.net/Makaleler/1655148934_900.pdf.
- Karatay, H. & Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin bütün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(18), 1-28.
- Kılıç, M., A. (2014). Özelleştirilmiş Praat Programı ile Uygulama, *Konuşma ve Dil Bozukluklarını Anlamak: Klinik Fonetik ve Dilbilim Kursu* (27-31 Ocak 2014).
- Krashen, S., D. (1980). The input hypothesis. In James E. Alatis (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education* (168-180). Longman.
- Krashen, S., D. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Internet Edition). University of California.
- Krashen, S., D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (Internet Edition) University of Southern California.
- Kuhn, R. M., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E B, Levy, B. A. & Rasinski T. V. (2010). Aligning Theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, (45), 2, 230-251. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.45.2.4>

- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67
- Min C., S., Schirmer, A. (2011). Perceiving verbal and vocal emotions in a second language. *Cogn Emot.*, 25(8), 1376-92. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544865>
- Mitchell, R., L. C. & Ross, E. D. (2013). Attitudinal prosody: What we know and directions for future study. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37, 471-479.
- Monrad-Krohn G. (1947). The prosodic quality of speech and its disorders. *Acta Psychol Scand*, 22, 255-269, <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1947.tb08246.x>
- Munro, J. M. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In Hansen Edwards, J., G., Zampini, M., L. (Eds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 193, 218). John Benjamin Publishing.
- Odisho, E. Y. (2014). *Pronunciation is in the Brain Not in the Mouth: A Cognitive Approach to Teaching it*. Gorgias Press.
- Özmen, C., Güven, E. & Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 593-634.
- Pell, M. D., & Skorup, V. (2008). Implicit processing of emotional prosody in a foreign versus native language. *Speech Communication*, 50(6), 519-530.
- Pell, M.D., Monetta, L., Paulmann, S. and Kotz, S.A. (2009) Recognizing emotions in a foreign language. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 107-120.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton University Press.
- Piotrovskaya, L. (2003). Emotional prosody and emotive intonation. In *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. 3-9 August, 2949-2952, Barcelona.
- Piske, T. (2012). Pragmatics and Prosody in English Language Teaching. In Romero-Trille (Ed.), *Factors Affecting the Perception and Production of L2 Prosody: Research Results and Their Implications for the Teaching of Foreign Languages* (pp. 41-59). Springer.

- Ross, E., D. (1993). Nonverbal aspects of language. *Neurologic Clinics*, 11(1), 9-23.
- Ross, E., D. (2000). Affective prosody and the aprosodias. In Mesulam M., M. (Ed.), *Principles of Behavioral and Cognitive Neurology* (pp. 316-331). Oxford University Press.
- Shakuf, V., Ben -David, B., Wegner, T., G., G., Wesseling, P. B., C., Mentzel, M., Defren, S., Allen, S. & E., M., Lachmann, T. (2022). Processing emotional prosody in a foreign language: the case of German and Hebrew. *J Cult Cogn Sci*, 6, 251–268.
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A., Cohen, D. J. & Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high- functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 44(5), 1097-1115.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-33
- Tekin, G. (2023). Haptic sesletim eğitimi yaklaşımı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 259-273. doi: 10.29000/rumelide.1406966
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(2), 255-266.
- Türkbay, T., & Cöngöloğlu, A. (2007). Dilin prosodik özellikleri, disprozodi ve ilişkili bozukluklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 113-119.
- Van Bezooijen, R., Otto, S. A., & Heenan, T. A., (1983). Recognition of vocal expressions of emotion: A three-nation study to identify universal characteristics. *J Cross Cult Psychol*, 14, 387-406.
- Wang, Z. & Mao, Y. (2022). No prosody, no emotion: affective prosody by Chinese EFL learners. *The Journal of Asia TEFL*, 19(1), 125-140.
- Wildgruber D, Ackermann H, Kreifelts B & Ethofer T. (2006). Cerebral processing of linguistic and emotional prosody: fMRI studies. *Progress in Brain Research*, 156, 249–268.
- Xiao, C., & Liu, J. (2024). The perception of emotional prosody in Mandarin Chinese words and sentences. *Second Language Research*, 1-28. <https://doi.org/10.1177/02676583241286748>

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. & Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1213-1228.
- Zhu, Y. (2013). Which is the best listener group? Perception of Chinese emotional prosody by Chinese natives, naïve Dutch listeners and Dutch L2 learners of Chinese. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 170-183, <https://doi.org/10.1075/dujal.2.2.03zhu>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Prosodic structure, which plays a key role in deciphering the meaning of linguistic expressions and producing new meanings (Cutler, Dahan, & van Donselaar, 1997), influences word pronunciation, emphasis, intonation, and ultimately, the message conveyed to the listener. Although the prosodic structure is a term in its own right, it consists of types that will fulfill different sub-functions. These were determined by Monrad-Krohn (1947) as four separate types: grammatical (internal), pragmatic (intellectual), emotional and non-verbal.

This study aims to reveal the success of advanced students learning Turkish whose mother tongue is a Turkish dialect (Kazakh) and who do not (Arabic) in perceiving prosodic types. In this context, the research question is as follows:

1. Does the fact that Kazakh and Arabic are native languages affect advanced (C1) Turkish learners' perception of Turkish prosody types?

Method: A case study, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group of this research was created according to criterion sampling (Yıldırım & Şimşek, 2018), which is the study of all situations that meet a set of predetermined criteria from purposeful sampling methods. Accordingly, 58 participants who learned Turkish at the C1 level at X University TÖMER in the 2024-2025 academic year were determined. Twenty-nine of the participants were native Kazakh, and 29 were native Arabic.

In this study, the data were obtained with prosodic perception sentences, audio recording, Praat (Boersma and Weenink, 2013; Kılıç, 2014) and SPSS 20 (IBM, 2011) programs. To measure the prosodic perceptions of the students, 72 prosodic perception sentences consisting of 24 items for each prosody type were prepared.

In the data analysis process, the data obtained through document analysis were analyzed using the IBM SPSS Statistics 20 program. First of all, as a result of the normality distribution evaluations of the data, the data were not normally distributed ($p < .001$); it was decided to use the Mann-Whitney U test, one of the nonparametric tests

Findings: Within the scope of this research, the grammatical, pragmatic and emotional prosody perception statuses of groups whose native languages are Arabic and Kazakh were compared. Although a trend was observed in favor of the group whose native language is Kazakh in terms of grammatical prosody ranks, this difference was not statistically significant ($p = 0.238$). On the other hand, statistically significant differences were found in favor of the group whose native language is Kazakh in both pragmatic and emotional prosody dimensions ($p < 0.05$). The effect size of the difference in pragmatic prosody is high ($r = -0.653$), while the effect size of the difference in emotional prosody is medium ($r = -0.376$). These results revealed a situation similar to the In-group Advantage Hypothesis of individuals whose native language is Kazakh, dialect speakers of Turkish. They showed the effect of being a dialect speaker.

Conclusion and Discussion: Although there was no significant difference in the grammatical form dimension, the fact that the mean ranks of the group whose native language is Kazakh were higher than the group whose native language is Arabic suggests that the success in perceiving the grammatical prosody emerged as a product of learning due to the relatively clearer information and frequent repetitions given during the teaching process. Kazakh, being a dialect of Turkish, may have enabled these learners to perceive and apply the pragmatic and emotional aspects of Turkish more effectively. In this context, it should be emphasized that every type of prosody should be considered in foreign language teaching. An analysis of the results reveals that native language differences—particularly in emotional and pragmatic prosody—are more distinctly reflected in the learning process. The theory called the In-group Advantage Hypothesis states that although the emotional prosody is universally recognizable beyond chance for all native and non-native speakers, it is perceived more accurately when expressed by members of their own cultural group (Van Bezooijen et al. (1983). This theory explains the significant difference between Kazakh and Arabic native speakers in the emotional and pragmatic prosody dimensions originating from the native Kazakh group. Although the findings do not directly align with previous data, they appear to reflect an in-group advantage pattern favoring native Kazakh speakers. Kazakh speakers, whose native language is Turkish dialect, showed higher success in perceiving the emotional prosody compared to Arabic, a non-similar language.

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.

Ek A. Bütünsel Algı Belirleme Cümleleri

1. GRAMATİK BÜRÜN

CÜMLELER	ÇOCUK	EVE	GELDİ
1. ÇoCUK eve geldi.			
2. Çocuk eVE geldi.			
3. Çocuk eve gelDİ.			
CÜMLELER	KADIN	BEBEĞİ	SEVDİ
4. KaDIN bebeği sevdi.			
5. Kadın bebeĞİ sevdi.			
6. Kadın bebeği sevDİ.			
CÜMLELER	PARA	ÇAMURA	DÜŞTÜ
7. PaRA çamura düştü.			
8. Para çamuRA düştü.			
9. Para çamura düşTÜ.			
CÜMLELER	SORU	DÜZ CÜMLE	
10. Para çamura düştü?			
11. Para çamura düştü.			
CÜMLELER	MEHMET YARIN	OKULA	GİDEBİLİR
1. Mehmet yarın okuLA gidebilir.			
2. Mehmet YArın okula gidebilir.			
3. MehMET yarın okula gidebilir.			
4. Mehmet yarın okula gidebiLİR.			
CÜMLELER	BABAM YARIN	PAZARA	GİDEBİLİR
1. Babam yarın pazaRA gidebilir.			
2. Babam YArın pazara gidebilir.			
3. BaBAM yarın pazara gidebilir.			

4. Babam yarın
pazara
gidebiLİR.

CÜMLELER	OKULDAN	ÖĞRENCİLER	GEÇ	GELDİ
1. ÖğrenciLER okuldan geç geldi.				
2. Öğrenciler okulDAN geç geldi.				
3. Öğrenciler okuldan GEÇ geldi.				

CÜMLELER	SORU	DÜZ CÜMLE
4. Öğrenciler okuldan geç geldi.		
5. Öğrenciler okuldan geç geldi?		

2. PRAGMATİK BÜRÜN

CÜMLELER	BÜYÜK	KIRMIZI	PAMUK	BİR	GÖMLEK	İSTİYORUM
1. Büyük, kırmızı, pamuk bir GÖMLEK istiyorum.						
2. Büyük, kırmızı, PAMUK bir gömlek istiyorum.						
3. Büyük, KIRMIZI, pamuk bir gömlek istiyorum.						
4. BÜYÜK, kırmızı,						

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Bütünsel Algı Becerileri

pamuk bir
gömlek
istiyorum.

CÜMLELER	KİRLİ ÇAMAŞIRLARI	O AKŞAM	BEN	YIKADIM
1. Kirli çamaşırları o akşam BEN yıkadım.				
2. KİRLİ ÇAMAŞIRLARI o akşam ben yıkadım.				
3. Kirli çamaşırları ben O AKŞAM yıkadım.				

CÜMLELER	GEÇEN HAFTA	KOLTUKLARI	MAĞAZAYA	İADE ETTİM
1. Geçen hafta koltukları MAĞAZAYA iade ettim.				
2. GEÇEN HAFTA koltukları mağazaya iade ettim.				
3. Geçen hafta KOLTUKLARI mağazaya iade ettim.				
4. Geçen hafta koltukları mağazaya İADE ETTİM.				

CÜMLELER	ANNEM	DÜN AKŞAM	ANKARADAN	UÇAKLA	GELDİ
1. Annem DÜN akşam Ankara'dan uçakla geldi.					
2. Annem dün AKŞAM					

- Ankara'dan
uçakla geldi.
3. Annem dün
akşam
ANKARA'DAN
uçakla geldi.
4. Annem dün
akşam
Ankara'dan
UÇAKLA geldi
5. Annem dün
akşam
Ankara'dan
uçakla GELDİ.

CÜMLELER	HAFTA	SONU	TÜM	MARKETLER	KAPALI	OLACAK
1.	Hafta	sonu	TÜM	marketler	kapalı	olacak.
2.	Hafta	SONU	tüm	marketler	kapalı	olacak.
3.	Hafta sonu	tüm	MARKETLE	R	kapalı	olacak.
4.	Hafta sonu	tüm	marketler	KAPALI		olacak.

CÜMLELER	BEN	SENİN	TEKRAR	KONUŞMAK	İSTEMİYORUM
1.	BEN	seninle	tekrar	konuşmak	istemiyorum.
2.	Ben	SENİNLE	tekrar	konuşmak	istemiyorum.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Bütünsel Algı Becerileri

3. Ben seninle
tekrar
KONUŞMA
K
istemiyorum.
4. Ben seninle
tekrar
konuşmak
İSTEMİYO
RUM.

3. DUYGUSAL BÜRÜN

CÜMLELER	MUTLU	ÜZGÜN	KORKMUŞ	ÖFKELİ
1. Telefon çalıyor.	x			
2. Telefon çalıyor.			x	
3. Telefon çalıyor.				x
4. Telefon çalıyor.		x		
5. Seni bekliyorum.		x		
6. Seni bekliyorum.	x			
7. Seni bekliyorum.			x	
8. Seni bekliyorum.				x
9. Yağmur yağıyor.				x
10. Yağmur yağıyor.			x	
11. Yağmur yağıyor.		x		
12. Yağmur yağıyor.	x			
13. Haber geldi.	x			
14. Haber geldi.				x
15. Haber geldi.		x		
16. Haber geldi.			x	

Gökçen TEKİN & Bayan AGABEK

17. Işık yandır.		x		
18. Işık yandır.			x	
19. Işık yandır.				x
20. Işık yandır.	x			
21. Tekrar arır.		x		
22. Tekrar arır.	x			
23. Tekrar arır.			x	
24. Tekrar arır.				x

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 05.01.2025

Submitted date

Kabul tarihi 26.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 27.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Karahan Çoban, G. (2026). Sosyal Hizmet Uzmanlarının “Kurum Danışmanlığı” Deneyimleri. *Journal of History School*, 80, 511-536.

SOSYAL HİZMET UZMANLARININ “KURUM DANIŞMANLIĞI” DENEYİMLERİ¹

Gül KARAHAN ÇOBAN²

Öz

Bu araştırmanın amacı nitel desen ve fenomenolojik yaklaşımla sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin kurum danışmanlığını yürüten sosyal hizmet uzmanlarının deneyimlerini keşfetmektir. Araştırmanın verileri çalışmanın amacıyla bağlantılı olarak, görev yapmakta olduğu kurumda aynı zamanda sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerine uygulama derslerinde kurum danışmanlığı yapan sosyal hizmet uzmanlarından derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların mesleki yaşamlarına ilişkin görüşlerini, kurum danışmanı olmayı nasıl anlamlandırdıklarını, kurum danışmanı olmanın zorlukları hakkındaki görüşlerini ve uygulama sürecine ilişkin değerlendirmelerini içeren 4 tema elde edilmiştir. Araştırma sonuç olarak sosyal hizmet uzmanları için kurum danışmanlığının mesleki doyuma katkı sağlayan önemli bir işleve sahip olduğunu, uygulamayı kendi bilgisine sahip ve okuldaki teorik süreçten farklı bir alan olarak anlamlandırdıklarını, mesleki bilgiyi öğrencilere usta-çırak ilişkisi içinde aktardıklarını, kurum danışmanı olmayı öğrenme sürecinde kendi danışmanlarıyla olan deneyimlerinin belirleyici olduğunu ve süreç içinde kendi danışmanlık anlayışlarını geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca uygulama sürecini kolaylaştıran ve daha verimli geçmesini sağlayan en güçlü faktör olarak öğrencilerin uygulama sürecine katılmaya ve mesleki pratikleri öğrenmeye ilişkin istekli olmasını gördükleri, kurumlarda büro işlerinin yoğun olması ve fiziksel koşulların yeterli olmaması durumlarının onlar için saha eğitimini zorlaştıran faktörler olduğu

¹ Bu makalenin etik kurul onayı Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nden, 04.07.2024 tarih, 24/3 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Dr.Öğr.Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, gul.karahan@bilecik.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0323-3876

belirlenmiştir. Sonuçlar sosyal hizmet uzmanları için sürecin başlangıcında ve gereksinim duyduklarında kurum danışmanlığına ilişkin temel konu başlıklarını içeren eğitimlere ve destek alabilecekleri deneyimli bir kurum danışmanına erişebilir olmalarını sağlayacak mekanizmaların oluşturulmasına duyulan ihtiyaca işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Hizmet Uzmanı, Kurum Danışmanlığı, Sosyal Hizmet Eğitimi, Saha Eğitimi.

Social Workers' "Field Instructor" Experiences

Abstract

The aim of this research is to explore the experiences of social workers who provide field instruction to undergraduate students of the social work department using a qualitative design and phenomenological approach. In connection with the aim of the study, the data of the research were collected through in-depth interviews with social workers who also serve as field instructors for undergraduate students in the social work department in the institution where they work. In the research, four themes were identified, including the participants' views on their professional lives, how they make sense of being a field instructor, their views on the difficulties of being a field instructor, and their evaluations of the application process. The research ultimately shows that field instruction has an important function that contributes to professional satisfaction for social workers, that they perceive practice as a field that has their own knowledge and is different from the theoretical process at school, that they transfer professional knowledge to students within a master-apprentice relationship, that their experiences with their own counselors are decisive in the process of learning to be a field instructor, and that they develop their own understanding of counseling in the process. Furthermore, it was found that the most significant factor that facilitates the implementation process and makes it more efficient is the students' willingness to engage in the implementation process and learn professional practices. Conversely, the intense workload in institutions and the inadequacy of physical conditions are factors that hinder effective implementation training for them. The results point to the need for training for field instruction that the basic topics at the beginning of the process and when needed, and for mechanisms to be created that will ensure that they have access to an experienced field instructor from whom they can get support whenever they need it.

Keywords: Social Worker, Field Instructor, Social Work Education, Field Education.

GİRİŞ

Sosyal hizmet lisans eğitimi, akademik teorik bilgi ve saha uygulama derslerinden oluşan entegre bir müfredata sahiptir. Uygulama dersleri sosyal hizmet lisans eğitiminin temel bileşenlerinden ve en önemli ayırt edici

özelliklerinden birisidir. Nitelikli meslek elemanları yetiştirmek, başarılı uygulama süreci ile doğrudan ilişkilidir. Lisans eğitimi sürecinde sosyal hizmet eğitiminin zorunlu ders statüsünde yürütülen ve mezuniyet koşulu olan uygulama dersleri sürecinde, tüm öğrencilerin kurumsal bir ortamda uygulama yapmaları beklenir. Bu kapsamda öğrenciler kamu kurumlarında, hastanelerde, sivil toplum örgütlerinde, toplum ruh sağlığı merkezlerinde ya da yerel yönetimlerde bulunmakta, farklı nüfus gruplarıyla uygulama yapmakta ve deneyim kazanmaktadırlar. Sınıf ortamında edindikleri mesleki bilgileri uygulamada görmelerine ve müracaatçılarla doğrudan sosyal hizmet uygulamaları yürütmelerine olanak tanıyan bu deneyimler, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin nitelikli uygulayıcılar olması için gerekli beceri ve yeterlilikleri geliştirmelerinin yoludur.

Uygulama sürecinde öğrencilerin, eğitimlerinin bir parçası olarak, müracaatçılarla doğrudan uygulamalar yapmaları, sınıf ortamında öğrendikleri bilgileri ve becerileri kullanmaları gereklidir (Duyan, 2016). Öğrenci olmaktan uygulayıcı olmaya ve kendi başına karmaşık ve zorlayıcı kararlar almaya geçiş yapabilmek ise zorlu bir süreçtir. Frost, Staffan & Campanini (2013) sosyal hizmet uygulamalarında gerekli olan genel ve spesifik sosyal hizmet becerilerinin öğrenilmesi, hizmet kullanıcı gruplarıyla çalışma, kişisel ve mesleki gelişimin yanı sıra felsefi ve etik bir duruş edinme, eleştirel bakabilme, analitik değerlendirebilme ve muhakeme edebilme becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğine dikkat çekerler. Sosyal hizmet bölümü öğrencileri, bilgi ve becerilerini geliştirmek için edindikleri akademik bilgiyi uygulama sürecinde görmeye ve deneyimlemeye ihtiyaç duyarlar, uygulama fırsatları bu becerileri geliştirmelerini sağlar (Csiernik & Karley, 2004). Alan uygulaması öğrencilere teoriyi pratiğe bağlama (Caldararu, 2019) ve yaparak öğrenme fırsatını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır ve öğrenciler tarafından en faydalı en anlamlı en güçlü öğrenme deneyimi olarak kabul edilmektedir (Aguilera vd., 2022). Uygulama süreci öğrencilere, kurum danışmanlıklarını yürüten deneyimli sosyal hizmet uzmanlarından öğrenme ve deneyim kazanma olanağı sunmaktadır.

Kurum danışmanları, öğrencilerin kurumdaki uygulamalarını izlemek, denetlemek ve değerlendirmek üzere görevlendirilen kurumda tam gün görevli sosyal hizmet uzmanlarıdır. Kurum danışmanları uygulama sürecinin ve başarılı bir deneyimin temel bileşenlerinden birisidir (Bennett & Joe, 1998; Brown, Karley & Vitali, 2002). Uygulama hedeflerinin kurum danışmanlarıyla doğrudan ilişkili olması, kurum danışmanlarını sürecin en önemli aktörlerinden birisi haline getirmektedir.

Kurum danışmanları, uygulama sürecinin hedeflerine bağlı olarak birden çok görev ve sorumluluk üstlenirler ve uygulama sürecinde öğrencilerin kurumun işleyişini ve kurallarını öğrenmelerinden, uyum sağlamalarından, hazırladıkları raporlardan, uygulama sürecinin yürütülmesinden ve günlük işlerin belirlenmesinden değerlendirilmesine aktif bir role sahiptirler. Uygulama dersleri öğrencilerin deneyimli bir sosyal hizmet uzmanıyla etkileşimde bulunmasına ve sosyal hizmet ortamında deneyim kazanmasına olanak sağlamakta, öğrenciler kurum danışmanlıklarını yürüten sosyal hizmet uzmanlarını vaka yönetimi sürecinde doğrudan gözlemleyebilmekte, kurum danışmanlarının gözetiminde müracaatçılarla görüşme yapabilmekte ya da birlikte sosyal incelemeye çıkabilmektedirler. Kurum danışmanlarının öğrencilerin ilerleyişini planlamak, izlemek ve değerlendirmek sorumluluğu oldukça komplike ve zorlu bir süreçtir. Her bir öğrencinin donanımı hakkında bilgi sahibi olmayı ve ihtiyaçlarını belirleyebilmeyi gerektiren bu sorumluluklar aynı zamanda kurumlarında sürdürmekle yükümlü oldukları rutin işlerin yanı sıra devam eder. Uygulama sürecindeki kritik rolleri, kurum danışmanlığını yürüten sosyal hizmet uzmanlarının deneyimlerini anlamayı gerekli kılan temel noktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, konunun farklı boyutlarına dikkat çeken az sayıda araştırma yer aldığı görülmektedir. Her ne kadar sayıları az da olsa yapılan araştırmalar konunun önemine işaret eden sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, Sinicrope & Cournoyer (1990) kurum danışmanlarının yaptıkları öğrenci derecelendirmelerinin geçerliliğini tartışmışlardır. Fortune ve Abramson (1993), bir uygulama süreci deneyiminin başarısıyla birçok faktörün ilişkili olduğunu ortaya koyan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme hedeflerinin ortamla ilgisi, uygulama eğitiminin kalitesi, teori ile vaka arasındaki bağlantı, öğrencilerin uygulama alanlarına ilişkin girdileri ve kurum danışmanlarının sürece hazırlanması ve verdikleri desteğin öğrenci başarısının yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Parker (2006), hem yüksek lisans hem de lisans düzeyindeki sosyal hizmet öğrencilerinin uygulama öğrenimi sırasındaki öz yeterlilik algılarına odaklanmış, çalışmanın sonuçları uygulama sonunda öğrencilerin öz yeterlilik algılarında önemli bir değişiklik olduğunu, çalışmada tanımlanan altı alt ölçekte de ön test ve son test arasında artış olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar uygulama sürecinin, öğrencilerin yetkin profesyoneller olarak gelişimlerine ilişkin algılarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. İngiltere'deki iki farklı üniversitede sosyal hizmet lisans öğrencilerinin mezun olduktan sonraki hazır olma durumuna ilişkin algılarını inceleyen karma yöntemli bir araştırmanın bulguları, öğrencilerin sosyal hizmet mesleğini stresli ve zorlu olarak tanımladıklarını, sosyal hizmet öğrencilerinin dayanıklılığa sahip olmaları gerektiğini düşündüklerini, nitelikli sosyal hizmet

uygulaması yapılması gerektiğini vurguladıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin uygulama deneyimini, başarılı bir mesleki yolculuğu desteklemek için temel olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Juabert, 2020). Lumanaj & Osmanaga'nın (2023) sosyal hizmet öğrencilerinin uygulama deneyimlerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmanın bulguları, öğrencilerin genel olarak olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin pratik deneyimlerden elde ettikleri en önemli faydalar duygu yönetimi becerilerinin gelişmesi, kişisel farkındalığın artması, başkalarına karşı empati ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olmasıdır. Genel olarak öğrenciler uygulamayı mesleki gelişimlerinde ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir deneyim olarak algılamaktadırlar. Ayrıca uygulama, iletişim ve etkileşim becerileri ile vakaları analiz etme ve çeşitli durumlara müdahale etme becerilerinin gelişmesine, alanın daha derinlemesine anlaşılması için daha iyi bir bakış açısı sağlamalarına ve başarılı bir kariyer yolunun oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu uygulamayı teoriyi pratiğe uygulamak ve yeni deneyimler kazanmak için bir fırsat olarak görmektedir.

Sosyal hizmet eğitiminin etik, yetkin, yenilikçi, etkili sosyal hizmet uzmanları mezun etme yeteneği büyük ölçüde alan deneyimlerinin kalitesine bağlıdır (Bogo, 2015). Alan deneyimi ise kurum danışmanları ile doğrudan ilişkilidir. Kurum danışmanlarına bu süreçte atfedilen öneme rağmen bu görevi nasıl üstlendiklerine ilişkin çok az çalışma yapılmıştır ve bu nedenle bu alanda yapılacak araştırmalar sosyal hizmet mesleğinin gelişimi için büyük önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin kurum danışmanlığını yürüten sosyal hizmet uzmanlarının, kurum danışmanlığı deneyimlerini keşfetmektir. Çalışmada nitel araştırma deseni ve fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik çalışmalardır (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik yaklaşım, kişilerin bir olgu ya da kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır ve neyin nasıl deneyimlendiğini bütünleştiren, bireylerin deneyimlerinin özünün tartışıldığı betimleyici çalışmalardır. Veriler fenomen ile ilgili deneyimi olan bireylerden ve onlarla yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmaktadır (Creswell, 2017; Groenewald, 2004). Nitel araştırmalarda örneklemin büyüklüğü çalışmanın amacına ve mevcut kaynaklara göre farklılık göstermektedir

(Dongrevd., 2010) ancak bütün katılımcıların çalışılan olguya ilişkin deneyimlerinin olması temel gerekliliktir (Creswell, 2020)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, belirlenen ölçütü karşılayan durumları seçmeyi ve çalışma grubunun oluşturulmasını sağlayan bir amaçlı örnekleme türü olan ölçüt örnekleme yöntemi (Creswell, 2020; Krysik & Finn, 2015) ile belirlenmiştir. Araştırmaya Bilecik ilinde sosyal hizmet kurum ve kuruluşlarında çalışan tüm sosyal hizmet uzmanları içinden bir yıldan uzun süre mesleki deneyimi olma, sosyal hizmet lisans öğrencilerinin uygulama yaptığı bir kurumda çalışıyor olma ve 2 dönemden uzun süre kurum danışmanlığı yapma ölçütünü karşılayan sosyal hizmet uzmanları dâhil edilmiştir. Belirlenen ölçütü karşılayan tüm sosyal hizmet uzmanları araştırmaya katılmaya gönüllü olmuş, böylece çalışma grubunu 7 sosyal hizmet uzmanı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Katılımcıların özet sosyo-demografik özellikleri

Demografik değişken	Özellik	Sıklık
Yaş	25-30 yaş	4
	30-35 yaş	-
	35-40 yaş	3
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	3
Mesleki deneyim	2-5 yıl	2
	6-10 yıl	2
	11-15 yıl	3
Kurum danışmanlığı deneyimi	8-16 öğrenci	3
	17-25 öğrenci	4

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri, katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sürecinde, nitel araştırmalarda kullanılan araştırma süreci adımları izlenmiş ve tematik analiz yapılmıştır. Veri analizi sürecinin en önemli adımlarından birisi veri aşinalığıdır. Veri aşinalığını sağlamak için veri toplama sürecinin de verilerin deşifre sürecinin de araştırmacı tarafından yapılması (Flick, 2013) ve verilerin tekrar tekrar okunması (Lawrence & Tar, 2013) önerilir.

Ardından kodlama aşamasına geçilir, kodlama metne dönüştürülen verinin anlamlı parçalara ayrılması (Miles & Huberman, 2016) ve etiketlenmesidir (Creswell, 2020). Araştırmada ilk olarak elde edilen görüşme kayıtları deşifre edilerek yazılı metinlere dönüştürülmüş ve araştırmanın veri tabanı oluşturulmuştur. Veri tabanı tekrar tekrar okunarak veri aşinalığı sağlanmış ve veriye özgü kodlama yapılmıştır. Ardından benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve benzer kategoriler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Veri toplama ve veri analizi sürecinin tümü araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın güven duyulabilirliği için akran bilgilendirmesi tekniği kullanılmış, yapılan analizler ve yorumlar araştırma sürecine dâhil olmayan ve araştırma yapılan alanda ve konuda, bilgili ve deneyimli bir araştırmacının değerlendirmesine sunulmuş, eleştirel geri bildirimleri alınmıştır. Çalışmaya araştırmayla doğrudan ilgili olan, araştırılması hedeflenen deneyimi yaşayan katılımcılar dâhil edilmiş ve ilgili deneyimlerine ilişkin anlatıları değerlendirilmiştir. Ayrıca verilerin analizine raporlandırma sürecinde doğrudan ve ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Etik konular

Bu araştırma için Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve araştırmanın etik açıdan uygun bulunduğuna ilişkin 04.07.2024 tarihli ve 24 sayılı toplantısında alınan 3 no.lu kurul kararının ardından başlanmıştır.

Araştırmanın verileri Helsinki Bildirgesi’nde belirtilen etik kurallar çerçevesinde elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında tüm katılımcılardan yazılı onam alınmış ve katılımcılardan toplanan verilerin gizliliği sağlanmıştır. Görüşme süresince, verilerin kodlanmasında ve raporlanmasında katılımcıların kendi tercih ettiği ağaç isimleri olan kod isimleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Yapılan analiz sonunda 4 tema elde edilmiş, her bir temayı oluşturan kategoriler ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Temalar mantıksal bir dizgede, kodlar ve kategoriler yüksek tekrar sayısından düşük olana doğru sıralanmış ve ilgili kategoride yer alan kodların toplam tekrar sayısı sıklık sütununa yazılmıştır. Bulgular, tema ve kategorilerden oluşan alt başlıklar altında sunulmuş ve her kod için ilgili anlatı örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Temalar, kategoriler ve kodlar

TEMA	KATEGORİ	KOD	Sıklık
1-MESLEKİ YAŞAM			
	İyi hissettiren yönleri	<i>Bilinçli kariyer tercihi</i>	19
		<i>İnsan hayatına dokunabilmek</i>	
	Zorlayan yönleri	<i>Zor vakalar</i>	9
		<i>Kaynakların yetersizliği</i>	
		<i>Mevzuat sorunları</i>	
		<i>Düşük Saygınlık</i>	
2-KURUM DANIŞMANI OLMAK			
	Öğrencilerle Kurdukları İlişki	<i>Usta-Çırak</i>	39
		<i>Meslektaş</i>	
		<i>Abi-abla, arkadaş</i>	
	Mesleki Yaşama Olumlu Etkileri	<i>Mesleki tatmine katkı</i>	27
		<i>Bilgi düzeyine katkı</i>	
	Kurum Danışmanı Olmayı Öğrenme Süreci	<i>Kendi danışmanlarıyla olan deneyimleri</i>	21
		<i>Süreç içinde öğrenme</i>	
	Kurum Danışmanı Olmanın Anlamı	<i>Okulda öğretilmeyenleri öğretmek</i>	18
		<i>Pratik deneyim kazanmalarını sağlamak</i>	
		<i>Yol gösterici / rehber olmak</i>	
	Uygulama Öğrencilerinin Kurumdaki Varlığı	<i>Ekip çalışması yapabilmek</i>	14
		<i>İş yükü</i>	
		<i>Neşe/Enerji</i>	
	Kendi Uygulama Deneyimleri	<i>Olumlu deneyimler</i>	13
		<i>Olumsuz deneyimler</i>	
3-KURUM DANIŞMANI OLMANIN ZORLUKLARI			
	Öğrenci temelli zorluklar	<i>İsteksizlik</i>	17
		<i>Uyumsuzluk</i>	
		<i>Teorik bilgi eksiği</i>	
	Sorumluluk temelli zorluklar	<i>Değerlendirme</i>	16
		<i>Görev verme</i>	
		<i>İzleme</i>	
	Kurum temelli zorluklar	<i>Büro işleri</i>	8
		<i>Fiziksel koşullar</i>	
4-UYGULAMA SÜRECİ			
	Eğitsel Danışmanla İlişkiler	<i>Koordinasyon</i>	16
		<i>Görüşme sıklığı</i>	
	İhtiyaçlar	<i>Daha çok uygulama</i>	15
		<i>Eğitim</i>	
	Sorunlar	<i>İsteksiz/gönülsüz kurum danışmanları</i>	8
		<i>Öğrenci sayısı</i>	
	Kolaylaştırıcı faktörler	<i>İstekli/gönüllü öğrenciler</i>	7
		<i>Çalışma arkadaşları</i>	

1-Mesleki yaşam

1-1. İyi hissettiren yönleri

Katılımcıların mesleki yaşamlarında onlara iyi hissettiren önemli bir noktanın, mesleği bilinçli bir tercihle seçmiş olmaları olduğu görülmektedir. Bilinçli kariyer tercihi kodu altında yer alan anlatılarında katılımcılar; *“Zamanında insanlara faydam dokunmasını ama bunu bir meslek olarak yapmayı istiyordum. İdeallerim vardı, birilerine etik bir şekilde yardım edebilmek ya da sosyal adaleti sağlayabilecek dengeyi kurabilmek istedim ve bunun için seçtim.”* (Çınar) ya da *“İnsana dokunabileceğim bir mesleği yapmayı seçmeyi istiyordum. Psikolojik danışmanlık ve sosyal hizmet arasında gidip geliyordum, tercihim o zaman sosyal hizmetten yana kullandım.”* (Meşe) ifadelerinde de görülebileceği gibi sosyal hizmet mesleğini, hakkında bilgi sahibi olarak ve isteyerek tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

İnsan hayatına dokunabilmek kodu altındaki anlatılar ise katılımcıların; *“İnsanların hayatını hak doğrultusunda onların hakları doğrultusunda iyileştirebildiğimi hissetmek çok iyi geldi.”* (İhlamur), *“İyi hissettiren yanı insanlara dokunduğumuz yani insanlara faydamızın olduğu noktası”* (Kavak), ifadelerinde de görülebildiği gibi müracaatçıların olumlu yönde değişimine verdikleri katkıdan aldıkları manevi doyumunu içermektedir. Her iki kodla ifade edilen anlatıların birbirini tamamlar nitelikte olduğu görülmüştür.

1-2. Zorlayan yönleri

Katılımcılar bu kategoride yoğun olarak zor vakalara vurgu yapmışlar *“Mesleğin zorlayan yönleri tabi ki var çünkü duygusal olarak da zorlanıyorsunuz. Duygusal olarak zorlanmak beni zorluyor.”* (Selvi), kaynakların yetersizliğini ifade etmişler *“Onun dışında müracaatçılarımızla görüşmeler yapıyoruz belli bir yol haritası çiziyoruz ondan sonra ama bu yolda ilerlerken çok zorluklarla karşılaşabiliyoruz. Teşhis var ama kaynak az. Kaynaklarla kişileri buluşturmak her zaman kolay olmuyor biraz zor oluyor. Bence mesleğin en büyük zorluğu o.”* (Sedir), mevzuat sorunlarına *“Mesela şu an çalıştığım alanda henüz bir yönetmelik yok. Yönetmelik taslağına dayanarak çalışma, yeterli kanunların olmaması yönetmeliklerin olmaması bizi zorluyor.”* (Çınar) ve düşük saygınlık *“Mesleğe verilen değer, saygınlığın ne yazık ki düşük olması biraz bizi zorlayan şeyler içerisinde.”* (Çınar) konularına değinmişlerdir.

Bu kategori altındaki bulgularda ilk kod ile ifade edilen zorlukların mesleğin doğasından, diğer kodlar ile ifade edilen zorlukların ise mesleğin uygulanabilirliğini zorlaştıran sistemsel sorunlardan kaynaklandığı görülmektedir.

2-Kurum danışmanı olmak

2-1. Mesleki yaşama olumlu etkileri

Katılımcıların bu kategoride yer alan anlatıları yoğun olarak, kurum danışmanı olmanın mesleki tatmine olan katkısına odaklanmaktadır; *“Birilerine bir şey katmak çok güzel. Eve huzurla dönüyorum, çocuklarla şunu yaptık ya da şu etkinliği yaptık diyebiliyorum.”* (Çınar), *“Bence güzel etkiliyor, mutlu ediyor, yazları 3 ay öğrencimiz yok mesela, o zamanki işe gelişimle öğrencilerin olduğu dönemde işe gelişim farklı çünkü onlara bir şeyler öğrettiğim gün daha mutlu oluyorum. İş belli bir süre sonra rutine biniyor. Öğrencilerimiz her dönem değişiyor, her dönem başka bir öğrenciye dokunma. Öğrenciler varken daha güzel, mutlu geliyorum yani. Mesleki tatmin sağlıyor bana.”* (Kavak). Katılımcıların bu kod altındaki anlatıları, mesleki bilgiyi aktarma sürecinin, mesleki doyuma katkı sağlayan önemli bir işleve sahip olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcılar oldukça yakın bir düzeyde, kurum danışmanlığının mesleki bilgilerinin gelişimine de katkı sağladığını ifade etmişlerdir; *“Okumaya da yönlendiriyor açıkçası. Mesela bir tartışma konusu seçiyoruz o gün, örnek veriyorum alkol madde bağımlılığı. Hem onlar okuyor hem de ben okuyorum ertesi gün bir tartışma yapabiliyoruz.”* (Meşe). Katılımcılar bu kod altında toplanan anlatılarında kurum danışmanlığı yapmanın güncel konuları takip etmek, mesleki okumalar yapmak, teorik bilgilerini geliştirmek yönünde teşvik edici olduğunu vurgulamışlardır.

2-2. Öğrencilerle kurdukları ilişki

Katılımcılar bu kategoride kurum danışmanlığını yaptıkları öğrencilerle yoğun olarak usta-çırak ilişkisi kurduklarını ifade etmişlerdir; *“Usta çırak gibi. Bendekini ona aktarayım, o da kendinden sonrakine aktarsın.”* (Sedir). Meslektaş ilişkisi de yine anlatılarda yoğun ifade edilmiştir, *“Herhangi bir ast üst ilişkisi yok öğrencilerle. Meslektaşlarım doğrudan. Odaya girdiğinde kim stajyer kim meslektaş meslek elemanı aktif personel çok da seçilemez açıkçası. Çok ast üst ilişkisi kurmamaya özen gösteriyorum.”* (Meşe), *“Meslektaşlarım onlar benim.”* (Selvi). Kimi katılımcılar ise abi-abla/arkadaş kodu altında toplanan anlatılarında daha dostane ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir; *“Daha böyle beni bir abla olarak görecekləri ve gerçekten bir sorunları olduğunda rahatlıkla sonrasında da arayıp bizim böyle bir sorunumuz var diyecekleri bir ilişki kurmaya çalışıyorum ben açıkçası.”* (Begonvil). Bulgular bu kategorideki kodların sıklıkla birlikte kullanıldığını, ifadelerin iç içe geçtiğini göstermektedir.

2-3. Kurum danışmanı olmayı öğrenme süreci

Katılımcılar kurum danışmanı olmayı öğrenme sürecine ilişkin olarak kendi danışmanlarıyla olan deneyimlerinin belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir; “*Biz de kurum danışmanlarımızdan öğrendik bunu. Bizde staja tabi olduğumuz için zamanında. Kaliteli ve kendini iyi yetiştirmiş danışmanların yanında staj yaptığım için kendimi hep şanslı görmüşümdür. Çünkü çok şey öğretiler bana, birçok şeyi tatbik etmek için sabırsızlandığım bile olurdu. Meslek hayatına başlayınca ben de bunları yapmalıyım derdim. Çok şey öğrendim onlardan, bu beni motive etti. Ben bunu miras olarak görüyorum. Onlar bana bıraktıysa böyle bir düşünceyi duyguyu, bende danışmanı olduğum öğrencilere bunu bırakabilir miyim diye elimizden geleni yapıyoruz.*” (Sedir).

Kimi katılımcılar ise süreç içinde öğrenmeye vurgu yapmışlardır, katılımcıların “*Kurum danışmanı olmayı kendim öğrendim.*” (İhlamur), “*Eğitsel danışmanlar sayesinde biraz da, ‘şunlara dikkat edebilir misiniz’, çocukların her hafta rapor bildirimleri oluyor, ona göre boş geçirilen bir hafta yapmamaya çalışıyoruz. Mesela vaka gelmeye biliyor, o durumda da biz çocukları yönlendiriyoruz, gelişimlerine katkı sağladığını gördük, geçmişteki vakaları inceletiyoruz ya da başka birimlerle iletişim kurup birimler arası değişiklik yapıyoruz.*” (Çınar) ifadelerinden ve bu kod altındaki diğer ifadelerden süreci deneyimleyerek öğrendikleri anlaşılmaktadır.

2-4. Kurum danışmanı olmanın anlamı

Bulgular katılımcıların kurum danışmanı olmayı öncelikle, okulda öğretilmeyenleri öğretmek olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir; “*Teorikten ayrı pratikte neler olduğunu, teorik ve pratik arasında baya fark oluyor bence bizim ülkemizde, çocuklara gerçekte nasıl işleyiş olduğunu gösterebilmek, onlara örnek olabilmek, çalışma hayatında dayanışmanın da önemli olduğunu ya da mesleki olarak nelere değinmemiz gerektiğini, mesleki etik çerçevede neler uyguladığımızı.*” (Çınar).

Katılımcıların vurguladıkları diğer nokta pratik deneyim kazanmalarını sağlamak olarak kodlanmıştır. Bu kod altındaki ifadelerde katılımcıların kurum danışmanlığını, öğrencileri sahadaki çalışmalara aktif olarak dâhil ederek uygulamalı öğrenme fırsatları sunan, profesyonel becerileri göstererek onların kendi mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olan öğretmenler olarak anlamlandırdıkları görülmektedir; “*Mümkün olduğunca ben incelemeler çıktığı zaman incelemelere götürmeye çalışıyorum. Başka gözlem yapabilecekleri yerler olduğu zaman mutlaka onları dâhil ediyorum.*” (Begonvil).

Bulgular ayrıca katılımcıların kurum danışmanı olmayı yol gösterici/rehber olmak şeklinde ifade ettiklerini, öğrencilere mesleği öğrenme sürecinde rehberlik yaptıklarını ifade ettiklerini göstermektedir; *“Onlara yol gösterici olmak demek.”* (İhlamur). Bu kategorideki anlatılar katılımcıların saha uygulamasını teorisinin ötesinde, kendi bilgisine sahip olan bir alan olarak algıladıklarını, kurum danışmanı olmayı öğrencilere okulda öğrenemeyecekleri bilgileri ve mesleğin uygulama koşullarını öğreten, onlara rehberlik eden kişiler olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir.

2-5. Uygulama öğrencilerinin kurumdaki varlığı

Bulgular katılımcıların kurumlarında uygulama öğrencilerinin varlığını olumlu olarak değerlendirdiklerini, etkilerini ekip çalışması yapabilmek olarak ifade ettiklerini ortaya koymaktadır; *“Onlar varken ekip çalışması içinde hissediyorum kendimi. Onlar olduğunda evet bunlar benim meslektaşım, meslektaş adaylarım, beraber burada proje üretebiliriz, ekip çalışması yapabiliriz diyebiliyorum.”* (İhlamur).

Katılımcılar tarafından vurgulanan diğer nokta iş yükü kodu altında toplanmıştır. *“Biraz daha yoğun geçiyor açıkçası onların olduğu günler bizim için. Onların olmadığı günler biraz daha sakin, iş olsa bile yapıp geçme şeklinde ya da mesela onlara rapor yazdırıyoruz. O raporu ben kendim yazsam aslında benim için yarım saat sürecektir ama onların yazdığı raporu inceleyip tekrar detaylarını tekrara tekrar dönüp düzeltmesini istediğimde bazen benim 2, 3 saatimi alabilen şeyler olabiliyor bu. E tabi ki öğrenecekler hiç birimiz bu şekilde gelmedik ama biraz daha hani sabırlı ilerlemek gerektirebiliyor.”*(Çınar), *“İlk başta bir yoğunluk oluyor bizim için, kendi işimizin dışında efor sarf ettiğimiz bir alan doğuyor.”* (Kavak). Artan iş yüklerini bir zorluk olarak değerlendirmemekte, sorumluluk alanlarının olağan bir parçası olarak anlamlandırmaktadırlar.

Katılımcılar tarafından daha az yer verilen diğer nokta neşe/enerji kodu altında toplanan anlatılarda görülmektedir. Bu anlatılar da uygulama öğrencilerinin varlığının çalışma ortamına olumlu katkılarına vurgu yapar niteliktedir ve çalışma ortamını daha neşeli ve enerjik bir alana dönüştürdüklerini ifade etmektedir; *“Daha neşeli geçiyor çocuklar varken açıkçası. Kalabalık ortam olması bir kere güzel. Öyle olunca neşeli geçiyor.”* (Sedir).

2-6. Kendi uygulama deneyimleri

Katılımcıların kendi uygulama deneyimlerine yer verdikleri anlatılarında, kurum danışmanlarıyla olan ilişkilerine odaklandıkları ve bu kategoride toplanan ifadelerinde yoğun olarak olumlu deneyimlerini anlattıkları; *“Benim kurum danışmanım da bana çok idol olmuştu ve yön göstermişti.”* (Çınar), çok daha az

sayıda ise olumsuz deneyimlere yer verdikleri görülmüştür; “*Ben kendi deneyimimden biliyorum, bir arkadaşımın hocası her şeyini aktarıyordu, bilgiler veriyordu, bana hiç o kadar bilgi verilmiyordu ben üzülüyordum ben bu kadar bilgi edinemiyorum diye.*” (Selvi). Her iki kod altındaki anlatılarında da katılımcıların kendi deneyimleri nedeniyle öğrenciler için en olumlu örneği oluşturmaya çalıştıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

3-Kurum danışmanı olmanın zorlukları

3-1. Öğrenci temelli zorluklar

Katılımcıların öğrenci temelli zorluklar kategorisinde toplanan anlatılarında yoğun olarak öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin isteksiz/gönülsüz davranmasından kaynaklanan zorlukları ifade ettikleri görülmüştür. İsteksizlik kodu altında toplanan bu anlatılardan elde edilen bulgular, katılımcıların öğretme sürecinde zorluk yaşadıklarını göstermektedir; “*Öğrenci isteksizse bu süreci zorlaştırıyor.*” (İhlamur), “*Her şeyi zorunlu görmek, okul okumayı, staj yapmayı mecburi görüyorsa, o taraklarda bezi yoksa çocuk bunu istemeden yapacağı için biraz zorlaştırıyor diye düşünüyorum.*” (Sedir).

Uyumsuzluk kodu altındaki ifadeleri öğrencilerin kurum/kuruluş kurallarına ve kurumda çalışan diğerleriyle olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Katılımcıların, öğrencilerin uyum sağlayamamasını süreci zorlaştıran önemli bir faktör olarak değerlendirdikleri görülmektedir; “*Geç gelmek bizim için en büyük problem ya da erken çıkmayı talep etmek. Bunlar bizi aslında üzen şeyler. Biz zaten o kadar katı kurallar koyan insanlar değiliz ama biz zaten esnek bir şey vermişken onların tutup daha da bunu esnetmeye çalışması biraz yorabiliyor.*” (Çınar).

Teorik bilgi eksiği bir diğer öğrenci temelli zorluk olarak görülmekte, öğrencilerin teorik bilgilerinin eksik olması durumunun süreci zorlaştırdığını düşündükleri, uygulama bilgisinin teorik bilgi temeli gerektirdiğine vurgu yaptıkları görülmektedir; “*Teorik eğitimden yoksun gelmesi ya da eksik teorik eğitiminin olması zorlayıcı.*” (Sedir).

3-2. Sorumluluk temelli zorluklar

Değerlendirme bu kategoride en yoğun ifade edilen zorluk olmuştur. “*Not vermeyi çok sevmiyorum, severek yaptığım bir şey değil. Not verme konusunda çok kıt da davranmıyorum, sadece belli başlı kriterlerden sadece bir kademe düşürüyorum. Orta verdiğim öğrenci yoktur. Bu işin keyifsiz kısmı.*” (Meşe), “*Zorlayan kısım değerlendirme kısmı.*” (Çınar). Görev verme de bir diğer zorluk olarak görülmektedir. “*Bazen ‘bunu yapacaksın, bu iş, bunu yapacaksın’ ama o kişi o işi iyi yapmıyor öğrencilerden biri, iyi polis olmak istiyorum her zaman, kötü polis olmak istemiyorum ama kötü polis olmayı da öğrenmem gerekiyor.*”

Orda biraz zorlandığım oluyor. Tamam yaptın mı tamam diyip kendim düzelttiğim oldu ama işte o konuyu öğrenmem lazım kendi açımdan.” (Selvi).

Az yoğunlukta katılımcı ise izleme sorumluluğu temelinde zorluk yaşadığını ifade etmiştir; *“İzleme kısmı daha zorlayıcı sanırım.”* (Begonvil). Bulgular katılımcıların değerlendirme ve görev verme sorumluluklarındaki zorluğu genel olarak kurum danışmanı olma rolüyle ve öğrencilerle kurdukları iletişimle, izleme sorumluluğundaki zorluğu genel olarak iş yükleriyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

3-3. Kurum temelli zorluklar

Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer zorluklar uygulama yapılan kurum/kuruluşun koşullarına ilişkindir. Büro işleri kodu altında toplanan anlatılarında, mevcut işyükü içerisinde büro işlerinin önemli bir zaman dilimini doldurduğunu ve kimi zaman mesleki uygulamalardan daha uzun mesai saatlerini alabildiğini, öğrencilere doğrudan mesleki uygulamalar deneyimi veremiyor olmanın onlar için zorlayıcı bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. *“Bugün ne öğreteceğim ben şimdi, keşke daha önemli bir işim olsa da burada bunu gösterebilsem.”* (İhlamur), *“Zorlaştıran kısmı, yetebiliyor muyum onlara bir danışman olarak. Bu da kurumun çalışma sistemiyle alakalı.”* (Begonvil).

Fiziksel koşullar kodu ise *“Fiziksel olarak problem yaşıyoruz, nereye oturacakları konusunda ama işte bir personel o gün olmuyor o hafta olmuyor onun oraya oturtturuyoruz bu şekilde çözebiliyoruz.”* (Selvi), *“Geçen yıllarda odanın çok kalabalık olması insanların oturacak yer bulamaması beni geriyordu açıkçası. ‘Çok kalabalığız’ seslerini filan duyuyordum açıkçası.”* (Begonvil) ifadelerinde görüldüğü gibi kurum/kuruluşun uygulama öğrencilerine sağladığı fiziksel alanın yetersizliğine ve bu durumun zorluklara neden olduğuna işaret etmektedir.

4-Uygulama süreci

4-1. Eğitsel danışmanla ilişkiler

Katılımcılar bu kategoride yoğun olarak kurum danışmanlarıyla eğitsel danışmanların koordineli olması gerektiğine ilişkin düşüncelerini ifade etmişlerdir. Koordinasyon kodu altındaki ifadeleri; *“Öğrencilerin ödevleri, raporları olduğu zaman eğitsel danışmanın benimle iletişime geçmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ben müfredatta ne olduğunu bilirim ona göre daha iyi yol gösterebilirim öğrenciye diye düşünüyorum.”* (İhlamur), *“Bence kesinlikle koordinasyon toplantıları olması önemli.”* (Çınar) örneklerinde olduğu gibi düşüncelerinin eğitsel danışmanlarla koordine içinde olmanın uygulama sürecini öğrenciler için olumlu etkileyeceği yönünde olduğunu göstermektedir.

Görüşme sıklığı kodu altındaki ifadelerin ise tümü benzerdir ve “Çocuklar sorunsuzsa belki ayda bir gibi bir süreç yeterli olacaktır.” (Sedir), “Ziyaretler oluyor, onlar da iyi oluyor bence dönem içinde 3, 4 kez görüşmek daha yararlı oluyor. Çocuklar da mutlu oluyor kendilerinin takip edildiğini hissediyorlar, değerli hissediyorlar.” (Çınar), “Eğitsel danışman ve kurum danışmanının her hafta değil de dönemde 4 kez ayda 1 olacak şekilde görüşmesi ideal.” (İhlamur) örneklerinde olduğu gibi eğitsel danışmanlarla görüşme sıklığının ayda 1 kez olmasının uygulama sürecine en olumlu katkıyı sağlayacağı yönündedir.

4-2. Sorunlar

Katılımcılar tarafından ifade edilen sorunlar bu kategori altında toplanmıştır. İsteksiz/gönülsüz kurum danışmanları olarak kodlanan anlatılar “Kurum danışmanlığını yürütmek istemeyen kişiler için de çok talepkar olunmaması gerektiğini düşünüyorum. O durumda kurum danışmanının öğrenciye çok faydalı olacağını düşünmüyorum.” (İhlamur) örneğinde olduğu gibi katılımcıların kurum danışmanlığı yapacak sosyal hizmet uzmanının bu konuda isteksiz/gönülsüz olmasını sorun olarak tanımladıkları görülmektedir.

Sorunlar kategorisinde yer alan diğer kod ise öğrenci sayısıdır. “Kurumlara verilen öğrenci sayısı hem sosyal hizmet uzmanının mesleki tatmini için hem danışmanlığı etkin sürdürebilmesi için, takip edebilmesi için önemli bir faktör. En fazla 2 olacak şekilde olmasının önemli olduğunu düşünüyorum.” (Begonvil) örneğinde olduğu gibi bulgular katılımcıların verimli bir uygulama eğitiminin az sayıda öğrenciyle sürdürülebileceğini düşündüklerini, yüksek öğrenci sayılarını sorun olarak tanımladıklarını göstermektedir.

4-3. İhtiyaçlar

Katılımcıların ihtiyaç olarak ifade ettikleri iki konu bu kategori altında toplanmıştır. Uygulama kodu altında toplanan anlatılarında, öğrencilere odaklandıkları, sosyal hizmet öğrencilerinin uygulama derslerinin sayısının ve sürelerinin artması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. “Sosyal hizmette uygulama derslerinin sayısının artırılması gerektiğini, daha çok kurum görmeleri gerektiğini düşünüyorum.” (İhlamur). “Gün sayısı az olunca zor oluyor hem öğrencilere fayda açısından hem de başlangıçtaki öğrenme süreci uzuyor, çünkü iki gün geldiklerinde sonraki haftaya kadar unutuyorlar ya da vakaları göremiyorlar, sadece bizim anlatmamız zorluyor o zaman kafalarında oturmuyor, gün sayısı çok olduğunda daha verimli geçiyor.” (Kavak).

Diğer kod olan eğitim kodu altında toplanan anlatılarında ise kendilerine odaklandıkları, kurum danışmanlığına ilişkin eğitim ihtiyacını ifade ettikleri, bu ihtiyacın kurum danışmanlığı yaptıkları sürecin başlangıcında daha yoğun

olduğunu vurguladıkları görülmektedir; “Akademide belki o 4 yıla bir ders konusu yapılsa belki fayda sağlar bilemiyorum.” (Selvi), “İlk başta beni çok korkutmuştu gerçekten, ne vereceğim ne öğreteceğim, burda yanlış bir şey yaparsam ya da beni yanlış gözlemlerse diye şeye aslında kapıldım. Başlangıçta bir eğitimi olmalıydı belki.”(Begonvil).

4-4. Kolaylaştırıcı faktörler

Katılımcılar uygulama sürecine ilişkin anlatılarında yoğun olarak İstekli/gönüllü öğrenciler olarak kodlanan ifadeleri yer almıştır; “Bazı öğrenci de vardır ki bugün ne yapabilirim diye gelip sorar. Hani biz bitirince bu mesleği yapmak istiyoruz kendimi daha fazla nasıl geliştirebilirim diye bir düşüncesi olduğunu fark ediyorsunuz o aşamada.” (Sedir). Bu kod altındaki anlatılardan, öğrencilerin yüksek motivasyonu olmasını, kurum danışmanlığı yapmayı kolaylaştıran en güçlü faktör olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Ayrıca çalışma arkadaşları faktörünü, süreç üzerindeki önemli bir etken olarak vurguladıkları görülmektedir; “Öğrencinin aktif ve verimli bir süreç geçirmesini sağlayan şey aynı zamanda sosyal hizmet uzmanının içinde bulunduğu ekip. Benim en büyük avantajım içinde bulunduğum ekip.” (Begonvil). Bu kod altındaki anlatılardan, çalışma arkadaşlarıyla kurum danışmanlığı sürecinde ekip olarak hareket etmelerini ve kimi sorumlulukları paylaşmalarını kolaylaştırıcı bir faktör olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kurum danışmanları sosyal hizmet uzmanı adaylarının eğitiminin uygulama boyutunda merkezi bir role sahiptirler, öğrencilerin teorik bilgilerin uygulamadaki kullanımını öğrenme süreçlerine rehberlik ederler ve uygulama ortamındaki mesleki gelişimlerini değerlendirirler. Öğrencilere teorik bilgilerin pratik uygulamalarını göstererek aktif katılımı ve pratik deneyimleri teşvik eden bu faaliyetler, öğrenci olmaktan donanımlı ve deneyimli meslek elemanı olmaya geçişte çok önemli bir yere sahiptir.

Sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin kurum danışmanlığını yürüten sosyal hizmet uzmanlarının deneyimlerini keşfetmeyi amaçlayan bu araştırma katılımcıların kurum danışmanı olmayı, okulda öğretilmeyenleri öğreten, mesleki pratiklerin deneyimlenmesini sağlayan ve öğrencilere yol gösteren bir rehberlik süreci olarak anlamlandırdıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sosyal hizmet uzmanları için kurum danışmanlığının ve mesleki bilgiyi aktarma sürecinin mesleki doyuma katkı sağlayan önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Kurum danışmanlığı yapmanın sosyal hizmetin güncel konularını takip etmeye,

okumalar yapmaya, teorik bilgilerini geliştirmeye yönelmelerinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar uygulama öğrencilerinin kurumdaki varlığını olumlu olarak nitelendirmekte, onları ekip çalışması yapabilecekleri meslektaşlar olarak değerlendirmektedirler. Öğrencilerin varlığı rutin sürdürdükleri işlerin aynı anda öğretme edimini de içermesi nedeniyle iş yüklerinin artmasına neden olmakta ancak bu durumu sorumluluk alanlarının olağan bir parça olarak anlamlandırmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin olduğu dönemlerde çalışma ortamlarının daha neşeli ve enerjik olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada kurum danışmanlarının uygulama öğrencilerine usta-çırak ilişkisi içinde alan bilgisini aktardıkları, onları meslektaşları olarak gördükleri ve kendilerine ihtiyaçları olan her konuda danışabilecekleri dostane ilişkiler kurdukları görülmüştür. Saha eğitmeni-öğrenci ilişkisi literatürde, bir öğrencinin bütünsel yeterlilik geliştirme derecesini şekillendiren öğretim ve öğrenme süreçlerinin en önemli aracı olarak tanımlanmaktadır (Kourgiantakis, Sewell, & Bogo vd., 2019). Bu ilişkiyi, süpervizyon bağlamında ele alan Magnussen (2018), olumlu sonuçlara ulaşmak için kritik değerde bir faktör olarak tanımlamakta ve sürecin nitelikli bir destek oluşturduğunu ifade eden sosyal hizmet uzmanlarının süpervizyon uygulayıcılarını dikkatli ve anlayışlı olarak değerlendirdiklerini ve yanı sıra iyi bir rol model olarak gördüklerini belirtmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının uygulama derslerinde öğrencilerle kurum danışmanı olarak kurdukları ilişki ve iletişim biçimlerinin öğrenme düzeylerine ve meslek algılarına etkisi daha fazla araştırmaya konu olmalıdır.

Araştırma katılımcıların kurum danışmanı olmayı anlamlandırma biçiminde kendi uygulama deneyimlerinin ve kurum danışmanlarının en önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Katılımcıların kurum danışmanı olmayı öğrenme sürecinde kendi danışmanlarıyla olan deneyimlerinin belirleyici olduğunu ve süreci deneyimleyerek zaman içinde öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bulgular kurum danışmanlarının uygulama sürecindeki rollerine ilişkin olarak kendi bakış açılarını oluşturduklarını ortaya koymaktadır, başka bir ifadeyle kendi deneyimlerinden hareket etmekte ve süreç içinde kendi danışmanlık anlayışlarını geliştirmektedirler. Bu bulgu Callen’in (2018) araştırmasının kurum danışmanlarının modelleri, yetkinlik temelli öğretimi ya da kanıta dayalı uygulamaları kullanmadıklarını bunun yerine kendi epistemolojilerini geliştirdiklerini ortaya koyan sonuçlarıyla örtüşmektedir. Elde edilen bu sonuç sosyal hizmet uzmanlarının kurum danışmanı olma süreçlerinde becerilerini zaman içinde geliştirdiklerini göstermekte, ancak sosyal hizmet uzmanları için başta zaman yönetimi ve yeterlilik konuları olmak üzere bazı zorluklara yol açabilecek önemli bir eksikliğe işaret etmektedir.

Araştırma katılımcıların saha uygulamasını kendi bilgisine sahip ve okuldaki teorik süreçten farklı bir alan olarak tanımladıklarını, kurum danışmanı olmayı okulda öğretilmeyenleri ve mesleki pratikleri öğreten ve öğrencilere yol gösteren rehberler olarak anlamlandırdıklarını göstermiştir. Bu sonuçlar sosyal hizmet uzmanlarının uygulamanın amacıyla örtüşen bir perspektife sahip olduklarını göstermektedir. Uygulamanın amacı öğrencilere bilgi edinimi, farklı müracaatçılar ve müracaatçı grupları ile temas yoluyla genel beceri gelişimi, sosyal hizmet mesleği ile tutarlı değer ve tutumların geliştirilmesi, mesleki davranışların kazanımı ve kişisel gelişim alanlarında öğrenmeye olanak tanıyan deneyimler sağlamaktır (Csiernik, 2001; Csiernik & Karley, 2004; Viatli, 1998). Öğrencilerin kurum danışmanlarının faaliyetleriyle ilgili çeşitli sorulara yanıt verdiği bir araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan birisi, uygulama süresinin sonunda öğrencilerin sınıf ile saha öğrenimini birbirine bağlamalarına yardımcı olan faaliyetleri en yararlı faaliyetler olarak algıladıklarıdır (Knight, 2001).

Katılımcılar kurum danışmanı olmanın en önemli zorluğu olarak öğrencilerin isteksiz olması durumunu görmekte, nadiren de uyum sorunları yaşamaları ve teorik bilgi eksiklikleri olarak ifade etmektedirler. Kurum danışmanlığı sürecine ilişkin sorumluluklar konusunda sosyal hizmet uzmanlarının değerlendirme sürecinde ve görev vermede zorlanabildikleri, bu zorluğun genel olarak kurum danışmanı olma rolüyle ve öğrencilerle kurdukları iletişimle ilişkili olduğu; çok daha az yoğunlukta izleme sorumluluğunun onları zorladığı bu zorluğun iş yükleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal hizmet uzmanlarının kurum danışmanlığı sürecinde olumlu ve yapıcı ilişkileri koruyarak görev vermeye ilişkin görev tanımlama ve hedef belirleme konularında; değerlendirmeye ilişkin değerlendirme ilke ve tekniklerinde; izlemeye ilişkin ilerleme takibi ve etkili zaman yönetimi konularında desteklenmesi, deneyimli öğretmenlerden birebir rehberlik alması bu zorlukları aşmada katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

Onları zorlayan iki faktörün kurum temelli olduğu, büro işlerinin yoğun olması durumunda öğrencilerin eğitime katkı noktasında zorlandıkları, fiziksel koşulların yeterli olmaması durumunda gündelik işlerin sürdürülmesinde zorlandıkları görülmüştür. Sosyal hizmet kurumlarının, uygulama öğrencileri için hazırlıksız olması önemli bir bulgudur. Sosyal hizmet uzmanlarının yoğun sorumluluk duygusuna karşın sosyal hizmet kurumlarının bu sorumluluğu taşıdığını işaret edecek fiziksel koşulları oluşturma eğilimi içinde olmayabildiği anlaşılmaktadır. Büro işlerinin mevcut işyükü içinde önemli bir yere sahip olduğu farklı araştırmaların sonuçlarında da yer almaktadır (Zengin & Çalış, 2017). Bu araştırma bu sonuçlara ek olarak, sosyal hizmet uzmanlarının günlük mesailerinde büro işlerine ayırdıkları uzun zamanların kurum danışmanlığı

sürecini de doğrudan etkilediğini, öğrencilerin onlarla birlikte mesleki uygulamalar yerine büro işlerini deneyimlediklerini göstermektedir.

Katılımcılar uygulama sürecinde, öğrencilerin okullarında dersin sorumlu akademisyeni olan eğitsel danışmanlarıyla koordinasyon içinde olmanın ve ayda bir kez görüşmenin önemini vurgulamışlardır. Bu bulgu daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Homonoff’un (2008) araştırma sonuçları da kurum danışmanları ile sosyal hizmet okulları arasında daha fazla iş birliğine ihtiyaç olduğunu ortaya koymuş, çalışmanın bulguları işbirliğinin saha eğitimini geliştirebileceğini göstermiştir.

Araştırma katılımcıların, öğrencilerin uygulama sürecinde daha fazla gün/saati kurumlarda geçirmeleri ve lisans eğitimi süresinde da fazla uygulama dersi almalarını bir ihtiyaç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu literatürle örtüşmektedir. Petra, Tripepi, & Guardiola (2020) öğrencilerin uygulamada geçirdikleri süreyi inceleyen ve ne kadar süreye ihtiyaçları olduğunu belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında, uygulama saatinin etkililiğini ampirik olarak değerlendirmişler ve kurum danışmanlarının değerlendirmelerini de içeren birden fazla veri kaynağı kullanmışlardır. Çalışma sonuçları öğrencilerin uygun sosyal hizmet muhakemesini geliştirebilmeleri, prosedürlere ilişkin gerekli bilgiye sahip olabilmeleri, çeşitli müracaatçı sistemleri ve durumlarıyla karşılaşmaları için yeterli süreye ihtiyaçları olduğu ve bu sürenin ABD Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyi’nin (CSWE) standartlarından daha yüksek olduğu yönündedir. Araştırmanın sonuçları, sosyal hizmet programlarının, saha uygulama saatleri gerekliliklerini belirlerken öğrencilerin mesleki gelişimlerini ve okul, iş ve aile yükümlülüklerini dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan yapılan bir araştırma Türkiye’de sosyal hizmet uygulaması derslerinin yürütülmesinde uygulanan bir standart bulunmadığını, uygulama yapılan gün sayısı ve uygulama içeriklerinde üniversitelere göre ciddi farklılıklar olduğunu göstermektedir (Taşçı, Sezer & Karadağ, 2024). Bu bulgu, uygulama derslerine ilişkin asgari standartların gerekliliğine bu standartların oluşturulmasında farklı dinamiklerin değerlendirilmesine olan ihtiyaca işaret etmektedir.

Katılımcıların görüşleri, kurum danışmanlığının yürütülmesine ilişkin eğitim almanın işlevsel sonuçları olabileceği yönündedir. AASW-Avustralya Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (2023) uygulama standartları sosyal hizmet uzmanlarının ilk deneyimlerinden önce veya ilk deneyimleri sırasında saha eğitimi rolü için eğitim almaları gerektiği konusunu vurgulamaktadır. Yeni kurum danışmanları için düzenlenen 10 derslik bir saha eğitiminin etkilerini araştıran bir çalışmanın sonuçları da eğitim alan kurum danışmanlarının

incelenen faaliyetlerin %75'i için beklenen davranışları eğitim almayan kurum danışmanlarına göre daha sık gösterdiklerini ortaya koymuştur (Abramson & Fortune, 1990).

Katılımcılar uygulama sürecinde isteksiz sosyal hizmet uzmanlarının kurum danışmanı olmasını ve 2 den daha fazla öğrencinin danışmanlığının verilmesini sorun olarak tanımlamışlardır. Uygulama sürecini kolaylaştıran ve daha verimli geçmesini sağlayan en güçlü faktör olarak ise öğrencilerin istekli olması, talep etmesi ve ne istediğini ve uygulama sürecinin mesleki yaşamlarına olan etkisini bilerek kurumda bulunması olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bir diğer kolaylaştırıcı faktör ise çalışma arkadaşlarıdır. Sosyal hizmet uzmanlarının belirli bir ekip içinde çalıştığı düşünüldüğünde bu sonuç da oldukça anlamlıdır.

Son olarak bu araştırma katılımcıların mesleki yaşamlarında iyi hissetmelerini sağlayan, birbiriyle örtüşen iki noktanın bilinçli kariyer tercihi yapmış olmak ve meslekleri yoluyla bireylerle birebir etkileşimde bulunarak onların yaşamlarına olumlu katkılarda bulunmak, destek sağlamak olduğunu göstermektedir. Kurum danışmanlığı sürecine ilişkin anlamlandırmaları ve süreci yürütme biçimlerine ilişkin bulgular, bu bakışla iç içe sonuçlar ortaya koymaktadır. Kurum danışmanlığı yapan sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet öğrencilerinin gelişiminden ve mesleki bilginin uygulama boyutunun aktarımından sorumlu hissetmekte, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmekte, onların yaşamlarına olumlu katkılarda bulunmaya çabalamakta, sorun ve ihtiyaçlarına destek sağlamaktadırlar. Katılımcılar için bir sosyal hizmet öğrencisinin pratik bilgileri edinmesini ve saha deneyimi kazanmasını sağlamak, bir müracaatçının yaşamına dokunmakla paralel bir anlama sahiptir. Her iki durumda da iyilik haline katkı sağlamayı ve güçlendirmeyi amaçlamakta ve her iki durumda da olumlu sonuçlar katılımcılar için öncelikle mesleki tatmin sağlamaktadır.

Araştırma sonunda kurum danışmanlarına, sosyal hizmet saha eğitiminde var olan durumu betimlemeye, sorun ve ihtiyaçları belirlemeye yönelen daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir. Özellikle sosyal hizmet uzmanlarının uygulama derslerinde öğrencilerle kurum danışmanı olarak kurdukları ilişki ve iletişim biçimlerinin öğrenme düzeylerine ve meslek algılarına etkisi önemli bir çalışma alanı olabilir. Yine bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar bağlamında, kurum danışmanlığı yapan sosyal hizmet uzmanları için planlanacak eğitimlerin sorumluluk temelli zorluklar başta olmak üzere araştırmanın ortaya koyduğu sorun ve ihtiyaç alanlarında sosyal hizmet uzmanlarını işlevsel yapılandırmalar yapabilmeleri noktasında destekleyebileceği değerlendirilmektedir. Kurum danışmanlığı yapacak sosyal hizmet uzmanlarının ilk kez danışmanlık yapacaklarında, sürece ilişkin temel konu başlıklarını içeren bir eğitime ve ihtiyaç

duyduklarında destek alabilecekleri deneyimli bir kurum danışmanına erişebilir olmalarını sağlayacak mekanizmalar oluşturulabilir. Ek olarak, araştırmanın bulguları fiziksel koşulların etkisine de dikkat çekmektedir. Buradan hareketle sosyal hizmet kurumlarının uygulama yapacak sosyal hizmet öğrencileri için planlamaları, koşulları ve imkânları da kapsamlı bir araştırmaya konu edilebilir ve sosyal hizmet öğrencilerinin sahada aldıkları uygulama derslerinin paydaşlarından birisi olan bu kurumların, sosyal hizmet eğitime ilişkin sorumlulukları tüm yönleriyle değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- AASW (2023). *Practice Standards*. Australian Association of Social Workers (AASW).
- Abramson, J. S., & Fortune, A. E. (1990). Improving field instruction: An evaluation of a seminar for new field instructors. *Journal of Social Work Education*, 26(3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/10437797.1990.10672159>
- Aguilera, N.B., Medley, W.L., Gage, C. & Hutchison, A. (2022). Addressing class in field: Economic justice and unpaid social work practicums. Julie L. Drolet, Grant Charles, Sheri M. McConnell, and Marion Bogo (Ed.). *Transforming Social Work Field Education*. LCR Publishing Services.
- Bennett, L. & Joe, S. (1998). Social work field instructor satisfaction with faculty field liaison. *Journal of Social Work Education*, 34(3), 345-353.
- Bogo, M. (2015). Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43, 317–324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- Brown, J.B., Karley, M.L. & Vitali, S. (2002). Building bridges: Perspectives from the field. *Canadian Social Work*, 4, 55-66.
- Caldararu, A. (2019). “Class” is in session: Activism and adult learning in Unpaid student practicums. *Canadian Journal for New Scholars in Education*. 2019;10(1), 81–89.
- Callen, A. D. (2018). Social Work Field Education Field Educator as Travel Guide between Two Worlds: Integrating theory and practice in field education. [A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Arts and Social Sciences The University of Sydney].

- Creswell, J.W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri* (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). (5. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Csiernik, R. (2001). The practice of field work. What students actually do in the field. *Canadian Social Work*. 3.-20.
- Csiernik, R., Karley, M. L. (2004). The experience of social work practicum: activities in the field. *Currents: New Scholarship In The Human Services*. 3. 1-24.
- Dongre, A.R., Deshmukh, P.R., Kalaiselvan, G. & Upadhyaya, S. (2010). Application of qualitative methods in health research: An overview. *Online Journal of Health and Allied Sciences*.2010;8(4).
- Duyan, V. (2016). *Sosyal Hizmet Temelleri Yaklaşımları Müdahale Yöntemleri*. Vizyon Yayınevi.
- Fortune, A. E., Abramson, J. S. (1993). Predictors of Satisfaction with Field Practicum Among Social Work Students. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 95-110.
- Frost, E., Staffan, H. & Campanini, A. (2013). Readiness for practice: social work students' perspectives in England, Italy and Sweden. *European Journal of Social Work*, 16:3, 327-343. doi: 10.1080/13691457.2012.716397
- Flick, U. (2013). The SAGE handbook of qualitative data analysis. Erişim adresi: <https://scispace.com/pdf/the-sage-handbook-of-qualitative-data-analysis-k5bbfudw9d.pdf>
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Homonoff, E. (2008). The Heart of Social Work: Best Practitioners Rise to Challenges in Field Instruction. *The Clinical Supervisor*, 27(2), 135-169. <https://doi.org/10.1080/07325220802490828>
- Juabert, M. (2020). Social work students' perceptions of their readiness for practice and to practise. *Social Work Education*, 1-24.

- Knight, C. (2001). The Process of Field Instruction: BSW and MSW Students' Views of Effective Field Supervision. *Journal of Social Work Education*, 37(2), 357–379. <https://doi.org/10.1080/10437797.2001.10779060>
- Krysik, J. L. & Finn, J. (2015). *Etkili Uygulama İçin Sosyal Hizmet Araştırması* (E. Erbay, Çev. Ed.). Nika Yayınevi.
- Kourgiantakis, T., Sewell, K.M. & Bogo, M. (2019). The Importance of Feedback in Preparing Social Work Students for Field Education. *Clinical Social Work Journal* 47, 124–133. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0671-8>
- Lawrence, J. & Tar, U. (2013). The use of grounded theory technique as a practical tool for qualitative data collection and analysis. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(1), 29-40.
- Lumanaj, B., Osmanaga, F. (2023). Social work students' perceptions about practicum experience (Case of University of Shkodra, Albania). Conference Proceedings, *5 th International Scientific Conference “Achievements and Challenges of Social Work Profession”*, ss.13-31. 31 May 2023, Shkoder, Albania.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Parker, J. (2006). Developing perceptions of competence during practice learning. *The British Journal of Social Work*, 36(6), 1017–1036. <http://www.jstor.org/stable/23721334>
- Petra, M. M., Tripepi, S. & Guardiola, L. (2020). How many hours is enough? The effects of changes in field practicum hours on student preparedness for social work. *Field Educator*, 10 (1), 1–21.
- Taşçı, Ç., Sezer, E., & Karadağ, F. (2024). Türkiye’deki sosyal hizmet bölümlerinde uygulama derslerinin incelenmesi: Bir doküman analizi. *Dynamics in Social Sciences and Humanities*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10894333>
- Sinicrope, R. F., & Cournoyer, D. E. (1990). Validity of student ratings of field instruction. *Journal of Social Work Education*, 26(3), 266–272. <https://doi.org/10.1080/10437797.1990.10672158>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, O. & Çalış, N.(2017).Sosyal hizmet uzmanlarının mesleki uygulamaları ve çalışma koşulları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 47-68.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: Social work undergraduate education has an integrated curriculum consisting of theoretical knowledge and field practice courses. Practice courses are one of the fundamental elements and most important distinguishing characteristics of social work undergraduate education. Training qualified professionals is directly related to the successful practice process. In practice courses, which are conducted as compulsory courses in social work education during the undergraduate education process and are a graduation requirement, all students are expected to practice in an institutional environment. In this context, students practice with diverse population groups and gain experience, and these experiences, which allow them to conduct direct practices with clients, enable them to develop the skills and competencies necessary to become qualified practitioners. Field instructors play a central role in the transition from being a student to being a well-equipped and experienced professional, guiding students in their learning processes of using theoretical knowledge in practice and evaluating their professional development in the practice environment. However, very few studies have been conducted on how field instructors undertake this task. Research to be conducted in this area is of great importance for the development of the social work profession. The aim of this research is to explore the field instruction experiences of social workers who carry out field instruction of undergraduate students in the social work department.

Method: Qualitative research design and phenomenological method were used in the study. The study group consisted of seven social workers determined by criterion sampling method. Social workers working in social service institutions and organizations were included in the study, social workers with less than one year of professional experience, those who did not provide field instruction and those who provided field instruction for less than two terms were excluded. The data of the study were collected through in-depth interviews conducted with the participants using a semi-structured interview form. In the analysis of the data, the research process steps used in qualitative research were followed and thematic analysis was performed. First, the interview records obtained were deciphered and converted into written texts, and the database of the study was created. Then, the database was read repeatedly to ensure familiarity with the data, the database was organized, and data-specific coding was performed.

Findings: As a result of the analysis, four themes were obtained: professional life, being a field instructor, difficulties of being a field instructor and the application process. The findings showed that in the professional life theme, what made the participants feel good about their professional lives was their conscious

career choices and their contribution to the positive change of the clients. The challenging aspects of professional life were primarily difficult cases and insufficient resources. In the field instructor theme, it was seen that the participants stated that field instruction contributed to their professional satisfaction. Findings showed that the participants established an intense master-apprentice relationship with the students they served as field instructors, that their experiences with their own consultants were decisive in the process of learning to be a field instructor, and that some participants emphasized learning during the process. The participants evaluated the presence of practice students in their institutions positively and evaluated their increasing workload as a normal part of their areas of responsibility.

In the theme of the difficulties of being a field instructor, it was observed that students expressed difficulties arising from their unwillingness/reluctance regarding the implementation process. The findings show that they have difficulties in evaluating students and assigning tasks. It was observed that they stated that the office work in the institution they work in can take long working hours, that not being able to provide students with direct professional practice experience is a challenging factor for them, and that the inadequacy of the physical space provided by the institution to the practice students also causes difficulties. In the theme of the implementation process, it was observed that they expressed their thoughts that field instructors and educational consultants should be coordinated, and that they believed that efficient implementation training could be carried out with a small number of students. Participants expressed trainings regarding field instruction as a need. Moreover, they evaluated the high motivation of students as the strongest factor that makes it easier to be a field instructor.

Results and Discussion: This research shows that field instruction and the process of transferring professional knowledge have an important function that contributes to professional satisfaction for social workers. The research has shown that the participants define field practice as a field with their own knowledge and different from the theoretical process at school, and that they understand being a field instructor as a guide who teaches what is not taught at school and professional practices.

Participants are drawing on their own experiences in the process of learning to be a field instructor and are developing their own understanding of consultancy in the process. This result indicates a significant deficiency that may cause some difficulties for social workers, primarily in time management and competence issues. Supporting social workers in the field instruction process by maintaining

positive and constructive relationships in terms of task definition and goal setting regarding assignment; evaluation principles and techniques regarding assessment; progress monitoring regarding monitoring and effective time management; and receiving one-on-one guidance from experienced trainers has the potential to contribute to overcoming these difficulties.

Finally, this research shows that the participants feel responsible for the development of social work students and the transfer of the practical dimension of professional knowledge, they tend to meet the learning needs of the students, they try to make positive contributions to their lives, and they provide support for their problems and needs. For the participants, ensuring that a social work student acquires practical knowledge and field experience has a parallel meaning to touching the life of a client. In both cases, it aims to contribute to and strengthen well-being, and in both cases, positive results primarily provide professional satisfaction for the participants.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 26.05.2025

Submitted date

Kabul tarihi 17.10.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 27.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çiftçi, M. E. (2026). Hz. Peygamber'in Uygulamasıyla Bazı Geleneklerin Sünnetleşmesi (Kaylûle Uykusu Örneği). *Journal of History School*, 80, 537-559.

HZ. PEYGAMBER'İN UYGULAMASIYLA BAZI GELENEKLERİN SÜNNETLEŞMESİ (KAYLÛLE UYKUSU ÖRNEĞİ)

Mehmet Emin ÇİFTÇİ¹

Öz

Hız. Muhammed (sas) geldiği toplumun geleneğinden tamamen bağımsız bir örf ihdas etmemiş, toplumun geleneklerinden dine uygun olanları olduğu şekilde; ıslahı mümkün olanlardan da değışiklikler yaparak uygulamıştır. Hız. Peygamber'in uygulamaları daha sonraki dönemlerde vacip, sünnet, müstehap şeklinde tasnif edilmeye çalışılmıştır. Örneğin toplumun geleneklerinden olan hacamatla tedavi Hız. Peygamber'in uygulamasıyla sünnet olarak değerlendirilmiştir. Yine Arap toplumunun geleneklerinden biri olan kaylûle uykusu konusunda da Hız. Peygamber'in uygulaması ve tavsiyeleri olmuştur. Kaylûle konusunda herhangi bir müstakil çalışmanın yapılmamış olması, konu ile ilgili birçok haberin olması ve kaylûlenin vakti, hükmü ve uygulaması gibi hususlardaki muhtelif yaklaşımlar bu çalışmanın yapılmasını gerektirmiştir. Bu makalede öncelikle kaylûlenin kelime anlamı ve kaylûle geleneği araştırılmıştır. Akabinde Hız. Peygamber'in uygulamaları ve tavsiyeleri değerlendirilmiştir. Kaylûle uykusu ile ilgili rivayetlerin geleneklerin sünnetleşmesi bağlamında değerlendirilmesi, hadis/sünnet ve gelenek ilişkisi ve bu alandaki çalışmalara katkı sunacağı amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada Arap geleneğinde olan kaylûle Hız. Peygamber'in uygulaması ve onu tavsiye etmesiyle Müslümanların hayatında önemli bir yer tuttuğu tespit edilmiştir. Hız. Peygamber'in hadisleri, fiili uygulaması ve ibadetlerle irtibatlandırması dikkate alınınca bir Arap geleneği olan kaylûlenin sünnet vasfını kazandığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Hız. Peygamber, Hadis, Sünnet, Gelenek, Kaylûle Uykusu.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bilimleri Bölümü, Hadis Anabilim Dalı, mhtemin71@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9331-7450.

The Sunnah of Some Traditions with the Practice of the Prophet Muhammad (The Example of Kaylula Sleep)

Abstract

The Prophet Muhammad (pbuh) did not establish a custom completely independent of the tradition of the society he came from, and he implemented the traditions of the society that were appropriate to the religion, as well as making changes from the ones that could be reformed. The practices of the Prophet Muhammad were later tried to be classified as obligatory, sunnah, and recommended. For example, cupping therapy, which was one of the traditions of the society, was considered sunnah with the practice of the Prophet Muhammad. Again, the Prophet Muhammad had practices and recommendations regarding kaylula sleep, which is one of the traditions of the Arab society. The fact that no independent study has been conducted on the subject of kaylula, the existence of many news on the subject, and the various approaches to issues such as the time, ruling, and practice of kaylula necessitated the conduct of this study. In this article, firstly, the literal meaning of kaylula and the tradition of kaylula were investigated. Then, Hz. The Prophet's practices and recommendations have been evaluated. It is aimed that the narrations regarding the Kaylula sleep will contribute to the studies on the hadith/sunnah and tradition relationship and the classification of sunnah in this direction. In the research conducted, it has been determined that the kaylula in the Arab tradition has an important place in the lives of Muslims with the application of the Prophet and his recommendation of it. When the Prophet's hadiths, actual application and connection with worships are taken into consideration, it can be stated that the kaylula, an Arab tradition, has gained the quality of sunnah.

Keywords: Prophet, Hadith, Sunnah, Tradition, Kaylula Sleep.

GİRİŞ

Hz. Muhammed (sas) Kur'ân ışığında yeni bir yaşam tarzını ortaya koyarken toplumun geleneklerini toptan reddetmemiş (Keleş, 2015, s. 37), yasakladığı adetler olduğu gibi onayladığı, ıslah ettiği veya sürdürdüğü adetler de olmuştur (Ünal, 1999, s. 84). Bazı geleneklerin Hz. Peygamber tarafından uygulanması veya tavsiye edilmesi onların ibadet niteliği kazanmasına yol açmıştır. Bununla birlikte Resûlullah'ın yaşantısı Müslümanlar için örneklik teşkil etse de onun bütün uygulamaları ve hadislerinin Müslümanlar için teşri' bakımından aynı ölçüde bağlayıcı olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle âlimler, Hz. Peygamber'in Kur'ân dışındaki uygulamalarının ve tavsiyelerinin bağlayıcılık yönünden tasnifini yapmaya gayret etmişlerdir. İbn Kuteybe (ö. 276/889) sünneti bağlayıcılığı yönünden üç kısma ayırmıştır. Birinci kısım Cebrâil'in Allah'tan Hz. Peygamber'e getirdiklerinden oluşmuştur. İkinci kısım, Allah'ın peygamberine sünnet kılması için yetki verdiği hususlardır. Bu kısımda Yüce Allah, Hz.

Peygamber'e illet ve mazeretine göre istediğine izin vermede reyini kullanmasını emretmiştir. Bunların her ikisi de sünnetin bağlayıcı olan bölümünü teşkil etmektedir. Üçüncü kısım ise, Hız. Peygamber'in adab maksadıyla adet haline getirdiği uygulamalardan müteşekkildir. İbn Kuteybe, bu üçüncü kısımdaki sünnetlerin yapılması durumunda sevap kazanılacağını, terk edilmesinde herhangi bir günahın söz konusu olmayacağını söylemiştir (İbn Kuteybe, 1999, s. 1/283-287). Serahsî (ö. 483/1090) ise sünneti iki kısma ayırmıştır. Bunlardan biri uyulması hidayet terki dalalet olan (Bayram namazları, ezan ve kamet gibi) sünnetü'l-hüdâ, diğeri de (Hız. Peygamber'in oturması, kalkması, giymesi gibi) uyulması güzel terki ise mübah olan zevâid sünnettir (Serahsî, t.y., s. 1/114). Pek çok âlim tarafından sünnetin çeşitli açılardan tanım ve tasnifleri yapılmıştır (el-Karadâvî, 2016, s. 29); (Şa'bân, 2014, s. 57); (Kırbaşoğlu, 2018, s. 57). Sünnet ile ilgili, muhtelif yaklaşımlar ilk dönemden günümüze kadar devam etmiştir. Hız. Peygamber'in sünnetinin tasnifinde en tartışmalı alan ise beşerî davranışlarının bağlayıcılığı meselesidir. Onun hangi davranışının bu kapsamda değerlendirilmesi gerektiği ve Hız. Peygamber'in uygulamalarının bağlayıcılık yönünün ele alınması önem arz etmektedir. Son dönem müelliflerinden Mûsâ Cârullah (ö. 1875-1949), Resûlullah'ın özel yaşamında sergilediği davranışları sünnet kapsamında değerlendirmek gerektiğini öne sürmüş ve Hız. Peygamber'in özel yaşamında sergilediği hayat tarzının sünnet olduğunu ifade etmiştir (Keleş, 2015, s. 133). Yine İbn Âşûr (ö. 1909-1970) sünnet ile ilgili yaptığı tasnifin son maddesinde "Hız. Peygamber'in yaratılış icabı ve maddi ihtiyaçlar gereği olarak yaptıkları" anlamındaki sünnetinin bağlayıcı olmadığına işaret etmiştir (İbn. Âşûr, 2006, ss. 48-60). Mücteba Uğur'a göre ise sünnet, Hız. Peygamberin günlük hayatta yaptığı işler, davranışlar, hareket ve tutumlarıdır (Uğur, 1992, ss. 367-369). Genel olarak tanımların çoğunda Hız. Peygamber'in bütün davranışlarının sünnet olduğu hususunda ihtilaf bulunmazken, ihtilafın daha çok bağlayıcılık meselesine yoğunlaştığı görülmektedir. Hız. Peygamber'in günlük hayattaki yaşam tarzının önemli bir kısmı, içinde bulunduğu toplumun geleneklerinden oluşmaktaydı. Bu sebeple Resûlullah'ın uygulamalarının Arapların geleneklerinden olması, onların sünnet olarak kabul edilmesine engel görülmemiştir. Örneğin, düşün yemeği, akîka kurbanı ve sünnet olmak gibi bazı gelenekler, Hız. Peygamber'in uygulamalarıyla sünnet olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla sünnetlerin bağlayıcılık tasnifi yanında Hız. Peygamber'in bazı uygulamalarının gelenek-sünnet ilişkisi yönünden de değerlendirilmesi, sünnetin doğru anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Bu konuda bazı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Yavuz Ünal "Gelenek-Sünnet İlişkisi" konulu bir makale çalışması yapmıştır. Yazar bu makalede hadis, sünnet ve gelenek kavramlarının tanımlarını yapmış ve daha sonra da bunlar arasındaki ilişkileri bazı örnekler üzerinde açıklamaya çalışmıştır (Ünal, 1999). Yine Selçuk Coşkun, "Sünnet ve

Geleneğin Döngüsel Yapısı Üzerine” başlıklı bir makale yazmıştır. Çalışmada daha sonra sünnet ve gelenek kavramlarının olgusal irtibatı ele alınarak, bu mânâda eskiden gelenek iken Hz. Peygamber’in uygulamasıyla sünnet olarak kabul edilen geleneklerden bahsedilmiştir. Yazar sünnet ve gelenek arasında vuku bulmuş olan geçişleri birkaç şekilde maddelendirmiştir (Coşkun, 2010, s. 11).

Yazarın da ifade etmiş olduğu gibi pek çok sünnet geleneksel köklere sahiptir (Coşkun, 2010, s. 12). Örneğin hacamat ve çörek otu gibi Resûlullah’ın tedavi amaçlı tavsiyeleri bağlamında tıbb-ı nebevî ile ilgili haberler öne çıkmıştır. Bu tür haberler çağdaş dönemde hadis araştırmalarında geniş bir inceleme alanı haline gelmiştir (Vurmaz, 2024); (Yıldırım, 2019); (Özsoy & Cerrah, 2022, ss. 71-78); (Şeker, 2013). Yine Arapların geleneğinde bulunan kaylûle uykusu hakkında da birçok haber rivayet edilmiştir. Ancak kaylûle uykusuna dair müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada, Arap geleneğinde mevcut olup Hz. Peygamber’in de uyguladığı ve tavsiye ettiği kaylûle uykusu ile ilgili haberler incelenmiştir. Kaylûle hususunda fiilî, kavli ve takrirî olmak üzere her üç hadis türünde de rivayetler mevcuttur. Özellikle kaylûlenin gece namazına yardımcı olması ile ilgili rivayetler dikkat çekmektedir. Resûlullah’ın ve sahâbenin kaylûleye verdiği önem ve uygulamalarının sabit olması, fıkhîta bazı hükümlere de etki etmiştir. Cuma namazının zevâlden önce kılınıp kılınamayacağı ile ilgili tartışmalar bunlardandır. Nitekim birçok sahâbenin “Bizler cumaya erken davranır, namazdan sonra da kaylûle yapardık” (Buhârî, 1422, “Cuma”, 39 (N. 940); (Müslim, tsz, “Cuma”, 30 (No. 859); (İbn Mâce, tsz, “İkâmetü’s-salât”, 84 (No. 1099)); (Taberânî, 1994, s. 6/163 (No. 5865)) haberleri cuma namazının erkenden kılınıp kılınamayacağı tartışmalarına sebep olmuştur. Ayrıca âlimlerin muhtelif tanımları ve içtihadlarından dolayı kaylûlenin hükmü konusunda farklı kanaatlerde bulunulmuştur. Çalışmada kaylûlenin kelime anlamı ve kaylûle geleneğinin tarihi seyri ele alınmıştır. Akabinde Hz. Peygamber’in uygulamaları ve tavsiyeleri değerlendirilmiştir. Sahâbenin konu ile ilgili söz ve uygulamaları verilmiştir. Daha sonra âlimlerin kaylûle hakkındaki görüşleri kronolojik olarak verilmeye çalışılmıştır. Kaylûle uykusu ile ilgili rivayetlerin gündeme getirilmesi hadis/sünnet ve gelenek ilişkisi, bu yöndeki sünnet tasnifi çalışmalarına katkı sunacağı amaçlanmıştır.

1. KAYLÛLENİN KELİME ANLAMI

Arapçada قَال يَقِيلٌ، قَيْلًا، قَيْلًا، قَيْلًا masdarından türeyen kaylûle günün ortasındaki uyku anlamına gelmektedir (el-Fîrûzâbâdî, 2005, s. 1/1051). Bazı âlimler kaylûleyi “zevâlden sonraki uyku” olarak tanımlamışlarsa da (Buceyrimî, 1415/1995, s.

2/383) genel olarak kaylûle günün yarısındaki uyku, dinlenme veya dinlenme yeri anlamında kullanılmaktadır (Râgıb el-İsfahânî, 1412, s. 1/609). Kaylûle ile uyku anlamındaki diğer kelime olan nevm (النَّوْمُ) ile farkı, nevm âm iken yani bütün vakitlerdeki uykuları kastederken kaylûlenin günün yarısındaki uykuya has bir tabir olmasıdır (es-Seâlibî, 2002, s. 1/213). Bazı âlimlere göre kaylûlede uyku kastının olması şart değildir. Çünkü “*O gün cennetliklere kalınacak yerlerin en iyisi, dinlenme yerlerinin en güzeli bahşedilmiş olacaktır*” (Furkân 25/24) ayetinde geçen (مَقِيلًا) mekîl kelimesi cennetteki en güzel dinlenme yeri anlamındadır (Râgıb el-İsfahânî, 1412, s. 1/609); (Zebîdî, t.y., s. 30/304). İbn Mesûd (ö. 32/652-53) kıyamet gününde günün yarısının olmadığı ifade ederek ayetteki anlamının cennet ehlinin gideceği yer olduğunu ifade etmiştir (Sem‘ânî, 1418/1997, s. 4/15). İbn Abbâs (ö. 68/687-88) ise mekîl kelimesini müminlerin günün evvelinde hesap verecekleri (el-Begavî, 1420, s. 6/79) ve cennet ehlinin eşleriyle istirahat ettiği vakit şeklinde açıklamıştır (Nesefî, 1419/1998, s. 2/533). Dünyada olduğu gibi herkesin kendi özel alanına geçerek istirahat ettiği gibi kıyamette cennet ehli ve cehennem ehli yerlerine geçeceklerdir. Bu anlamda mekîl, müminlerin eşleriyle istirahata ve rahata kavuşacakları yerdir (Râgıb el-İsfahânî, 1412, s. 1/609). Bu durum, kaylûle için uyku şartının olmadığına delil gösterilmiştir. Çünkü cennette gece/gündüz ve uyku olmayacaktır (Râzî, 1420, s. 14/199). Dolayısıyla kaylûle her ne kadar öğle uykusu anlamına gelse de aslında o vakitteki istirahattır.

Kaylûle uykusunun Araplara has bir gelenek olmadığı, birçok yerde özellikle sıcak bölgelerde yaşayan toplumların uygulaması olduğu bilinmektedir. Kaylûleye İspanyollar siesta, Japonlar "inemuri"² ve İtalyanlar "riposo" demektedir. Türkiye’de ise bu terimlerin karşılığı olarak “öğlen şekerlemesi” tabiri kullanılmaktadır (Doğruyol, 2002, ss. 83-84). Birçok İtalyan işletmesi öğleden sonra kapanarak günün en sıcak saatlerinde kısa bir istirahat etme imkanın sunarlar. Bu durum İtalyanların keylûleye çok düşkün oldukları ve yaygın bir biçimde uyguladıklarını göstermektedir (William James Durant, 1988, s. 40/6). Dünyanın birçok bölgesinde kaylûlenin yapılması bunun tabii bir ihtiyaç olduğuna dellidir. Dolayısıyla kaylûle uykusunun insanın fitratına uygun olduğu ve bireyin beden ve ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri olan bir gelenek olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğle uykusu uyuyan pilot, doktor ve diğer önemli personelin daha az hata yaptığını tespit etmiştir (Doğruyol, 2002, ss. 83-84). Ayrıca çalışmalar kaylûlenin insanın ruh halini ve fiziksel ve zihinsel performansını iyileştirebileceğini ifade etmiştir.³ İnsanın yaşamında bu derece

² <https://www.horlamatedavisi.com/kaylule-uykusu-nedir> 8/2/2025 14:18.

³ <https://sleepdoctor.com/circadian-rhythm/siestas> 08/02/2025 13:54

faydası olan kaylûle geleneği hususunda Kur'ân ve sünnetin konuya yaklaşımının tespiti önem arz etmektedir.

2. KUR'ÂN-I KERÎM'DE KAYLÛLE

Ku'rân-ı Kerîm'de kaylûlenin insan hayatında önemli bir yeri olduğu, bu vaktin gündüz uykusu ve istirahat vakti olduğuna dair ayetler mevcuttur. Özellikle Yüce Allah'ın başkalarının veya ebeveynlerin odalarına sabah namazından önce, öğle vaktinde (kaylûle vaktinde) ve yatsı namazından sonra izinle girilmesini istemiş olması kaylûlenin insanların genel bir istirahat vakti olduğunu göstermektedir (Nûr, 24/58). İbn Cübeyr (ö. 614/1217) bu ayette geçen zâhîrden kastın (الظَّهْرَة) günün yarısı olduğunu söylemiştir (İbn Ebî Hâtim, 1419/1998, s. 8/2635). Öğlenin sıcaklığında kaylûle için elbiselerin çıkarılması vakti (Ebû Hayyân, 1420, s. 8/68) olduğundan başkalarının odalarına ancak izinle girilebileceği ifade edilmiştir (el-Vâhidî, 1994, s. 3/328). Bu vakit gece ile birlikte insanların dinlendiği, en rahat ve savunmasız olduğu önemli iki vakittir. Bu nedenle Yüce Allah'ın bir kavmi helak etme zamanı olarak bu vakitleri seçmesi anlamlıdır. Kur'ân'da “*Biz nice şehirler helâk etmişiz ki azâbımız gelip çattığı zaman ya geceydi; halk, uykuya dalmıştı yahut da gündüzdü, öğle uykusundaydı, dinlenmedeydi*” (A'râf 34/4.) buyurularak özellikle iki vakitte yani beyat ve kaylûle vakitlerinde azap gönderildiği ifade edilmektedir. Burada gece uykusu için بَيَاتًا gündüz uykusu için ise الْغِيلُولَة denilmektedir. Bu vakitler ya gaflet ya da emniyet vakitleridir (Mâturîdî, 1426/2005, s. 4/358). Dolayısıyla bu durumda azap daha şiddetli olur (Ebû'l-Leys es-Semerkandî, t.y., s. 1/503); (Zerkeşî, 1376/1957, s. 2/295). Mesela Şuayb kavmine azabın kaylûle anında geldiği rivayet edilmiştir (Nesefî, 1419/1998, s. 1/555). Hz. Mûsâ'nin karıştığı kavga meselesinde yine insanların gaflet vaktinde olduğu zaman ifadesi kullanılmıştır (Kasas, 28/15.) ki birçok âlim şehre girilen bu vaktin kaylûle vakti olduğunu söylemişlerdir (Taberî, 2000, s. 19/538); (es-Suyûtî, t.y., s. 1/509). Kaylûlenin insanlığın hayatında çok eski bir yeri olduğu ve insanlık tarihinde birçok toplum tarafından uygulandığı Kur'ân'da verilen haberlerden de anlaşılmaktadır.

3. KAYLÛLE İLE İLGİLİ RİVAYETLER

Dünyanın birçok yerinde uygulanan kaylûle uykusu Arap toplumunun da geleneklerindendir. Bu toplumda yaşayan Hz. Peygamber kaylûle yaparak bu geleneği sürdürmüş ve kaylûlenin yapılması hususunda tavsiyelerde bulunmuştur. Bunları aşağıdaki başlıklar şeklinde tasnif etmek mümkündür.

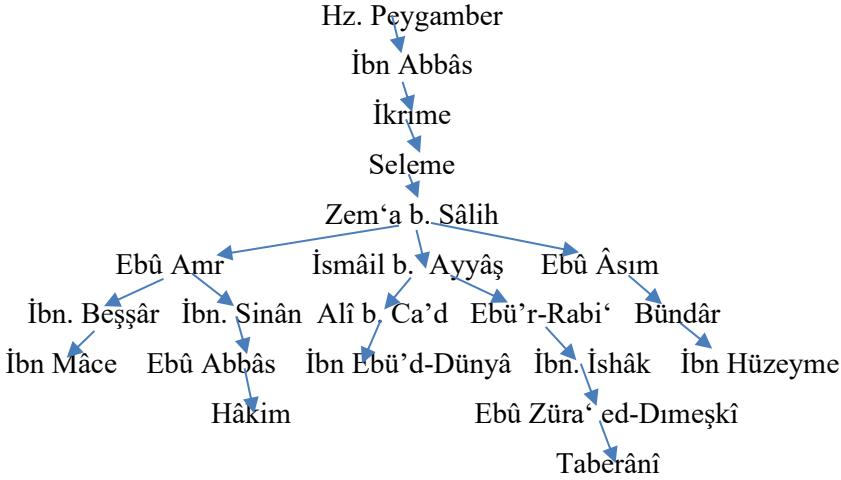
3.1. Hız. Peygamber'in Kaylûle yaptığına dair rivayetler

Hız. Peygamber Arapların geleneklerinden olan kaylûle uykusuna sık sık yatmıştır. Hatta haberlerden onun başkalarının evlerinde kaylûle yapacak kadar bu uykuya önem verdiği anlaşılmaktadır. Örneğin hadis kaynaklarında Hız. Peygamber'in bazen kendine yakın gördüğü Ümmü Süleym'in evinde kaylûle yaptığı ifade edilmektedir. Enes (ö. 93/711-12) senediyle gelen rivayete göre Enes, "Hız. Peygamber bir gün, evimize gelip kaylûle uykusuna yattılar. Derken terlemeye başladılar. Annem onun terlediğini görünce gelip onun terini bir şişede toplamaya başladı. Resûlullah bunu görünce: "Ey Ümmü Süleym, ne yapıyorsun?" dediler. Annem, "Terinizi topluyordum, ya Resûlullah! Onu, kokumuzun içine katacağız ve bizim en güzel kokumuz olacaktır" diye karşılık verdi" (Ahmed İbn Hanbel, 2001, s. 19/387 (No. 12396)); (Müslim, tsz, "Fedâil", 83 (No. 2331)). Yine Hız. Peygamber Ümmü Haram'ın (ö. 28/648) evinde de kaylûle yapmıştır. Ümmü Haram tarihiyle gelen habere göre, "Bir gün Resûlullah (sas) kaylûle uykusundan gülerek uyandı. Rüyasında Müslümanların gemilere binip deniz seferlerine çıkacaklarını gördüğünü anlattı." Ümmü Harâm, "Ya Resûlullah (sas), Allah'a dua edin, beni de onlar arasında kılın" dedi. Efendimiz, "Sen onlardansın" buyurdu (Buhârî, 1422, "Cihâd ve Siyer", 75, (No. 2894)); (Müslim, tsz, "İmâre", 16, (No. 1912)). Hız. Peygamber baldızı, amcası Abbas'ın hanımı Ümmü'l-Fazl'ın evinde de zaman zaman kaylûle yapmıştır (Mâlik b. Enes, 1412, s. 6/125). Hız. Peygamber'in bu hanımların evlerinde kaylûle yapması onların onun mahremi ve yakınları olmasıyla açıklanmıştır. Nitekim Resûlullah'ın onların evinde kaylûle yapmasının herhangi bir tepkiye muhatap olmadığı anlaşılmaktadır. Gerek Ümmü Süleym gerekse kız kardeşi Ümmü Harâm, Resûlullah'ın süt veya soy bakımından teyzeleridir. İbn Veheb'e (ö. 197/813) göre ise Ümmü Harâm Hız. Peygamber'in halasıdır (Aynî, tsz, s. 4/263). Bazı âlimlere göre Ümmü Harâm, Hız. Peygamber'in süt teyzelerinden biriydi, bazılarına göre ise aralarında babası veya dedesi yönünden süt teyzeliği bulunmaktaydı (Kandemir, 2012, ss. 321-322). Dolayısıyla her ikisi de hem neseb hem de süt yönünde onun mahremleridir (et-Tîbî, 1997, s. 12/3693). Bu haberler süt akrabalıktan dolayı mahrem olan kişilerin yanında uyumanın caiz olduğuna da delil kabul edilmiştir (Kâdî 'İyâd, 1419/1998, s. 7/297). Resûlullah'ın kaylûle yaptığı hususunda başka haberler de mevcuttur. Hız. Peygamber Baki' mezarlığında yeni bir kabir görünce kime ait olduğunu sormuş ve tanıdığı bir kadının kabri olduğunu öğrenince, "Neden onun cenazesini bana haber vermediniz?" diye sorunca sahâbe, "Sen kaylûle yapıyordun ve oruçluydun. Bundan dolayı sana haber vermektan hoşlanmadık." demişlerdir. Bunun üzerine Resûlullah, "Bir daha böyle bir şey yapmayınız. Ben aranızda olduğum müddetçe sizden herhangi bir kimse öldüğünde mutlaka bana haber veriniz. Çünkü üzerinde

kıldığım namaz, onun için rahmettir” buyurmuştur (İbn Mâce, tsz, “Cenâiz”, 32, (No. 1528)).

3.2. Hz. Peygamber’in Kaylûle yapmayı tavsiye etmesi

Hz. Peygamber’in herhangi bir şeyi yapması sahâbenin de onu aynen uygulaması için yeterli bir sebeptir. Ayrıca Hz. Peygamber’in yaptığı bir şeyi sahâbeye de yapmasını tavsiye etmesi konunun önemini daha da artırmaktadır. Resûlullah kaylûlenin yapılmasının gerekliliği ve fazileti hususunda kavli ve fiilî ile mesajlar vermiştir. İbn Abbâs senediyle rivayet edilen habere göre Hz. Peygamber (sas), “Gündüz orucu için sahur yemeğinden ve gece ibadetine kalkmak için kaylûleden yararlanın” buyurmuştur (İbn Mâce, tsz, “Siyâm”, 22 (No.1693)); (İbn Ebü’d-Dünyâ, 1418/1997, s. 1/94 (No. 63)); (İbn Huzeyme, tsz, s. 3/214 (No. 1939)); (Taberânî, 1994, s. 11/245 (No. 11625)); (Hâkim en-Nisâbü’rî, 1990, s. 1/588 (no.1551). Bu rivâyetleri şema olarak şöyle göstermek mümkündür:



İbn Mâce’nin Kitabü’s-siyâm’ın Sühûr babına aldığı bu hadisin sened tetkiki şöyledir: Ravi Muhammed b. Beşşâr sikâ olup ondan kütüb-i sitte muhaddislerinin hepsi hadis almışlardır (Zehebî, 1963, s. 3/490). Ravi Ebû Âmir (ö. 224/838) için sika denilmiştir (İbn Sa’d, 1990, s. 7/219). Hadisin ravilerinden Zam‘a b. Sâlih için zayıf denilmiştir (Sindî, 1406/1986, s. 1/518). Bu ravi için Ahmed b. Hanbel de zayıf demiştir (Zehebî, 2003, s. 4/53). Seleme b. Vehrâm için Yahyâ b. Maîn ve Ebû Zur‘a sika demişlerdir. İbn Hibbân bu raviyi sikatında zikretmiştir. Tirmizî ve İbn Mâce de ondan hadis almışlardır (ez-Zehebî, 1980, s. 11/329). Ravi İkrime (ö. 105/723) için ise âlimler sikâ, hâfız ve sadûk olduğunu söylemişlerdir (Zehebî, 1963, s. 3/93).

İbn Ebü'd-Dünyâ (ö. 281/894) da bu hadisi aynı senedle almıştır (İbn Ebü'd-Dünyâ, 1418/1997, s. 1/94 (No. 63)). İbn Mâce'nin senedinde bulunmayan ravi İsmâîl b. Ayyâş için Ahmed b. Hanbel ve Yahyâ b. Maîn sika demiştir (ez-Zehebî, 1980, s. 3/174). Alî b. Ca'd (ö. 230/844/45) da sika olarak değerlendirilmiştir (İbn Hacer, 1326, s. 7/292). İbn Ebü'd- Dünyâ metninde **بَطْعَامَ** yerine **أَكْلَةً** denilmiştir. **فَقِيلُوا** yerine de **بِقَائِلَةِ النَّهَارِ** denilmiştir.

İbn Huzeyme de bu hadisi kitabü's-siyâm'ın sühûr babından tahriç etmiştir (İbn Huzeyme, tsz, s. 3/214 (No. 1939)). İbn Mâce ravilerinden farklı olarak senette bulunan Ebû Asım Dehhâk b. Mahled birçok muhaddis tarafından sika olduğu ifade edilmiştir (Zehebî, 1985, s. 9/481). Ravi Bündâr için de sika sadûk denilmiştir (ez-Zehebî, 1980, s. 24/517). İbn Huzeyme'nin metni de İbn Mâce metni gibidir sadece kaylûleye nahar (**فَقِيلُوا النَّهَارَ**) eklenmiştir.

Taberânî bu hadisi İbn Ebü'd- Dünyâ'nın lafzı ile tahriç etmiştir (Taberânî, 1994, s. 11/245 (No. 11625)). Bu haberin ravilerinden Ebû er-Rabi' Süleymân b. Dâvûd için birçok muhaddis sika olduğunu söylemiştir (ez-Zehebî, 1980, s. 11/424). Hüseyin b. İshâk (ö. 290/902) için sika olduğu söylenmiştir (Zehebî, 1992, s. 1/419).

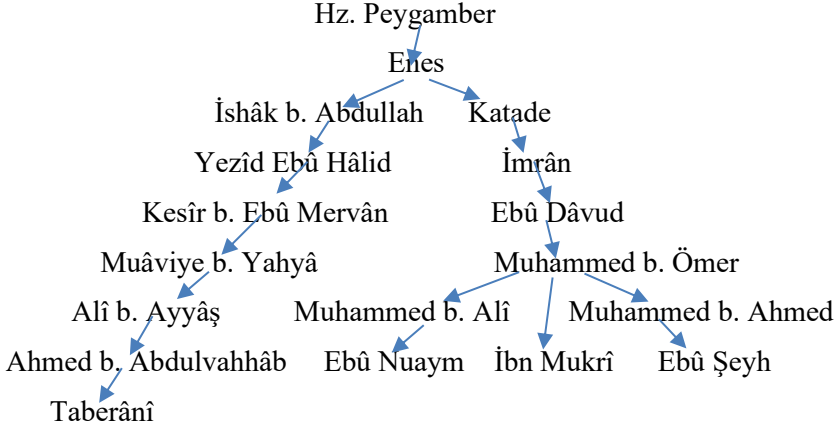
Hâkim en-Nîsâbü'rî de bu hadisi kitabü's-savm'da İbn Mâce lafzıyla tahriç etmiştir. Hâkim Zam'a b. Sâlih ve Seleme b. Vehrân ihticac edilmeyen metrûklardan olmadığını söylemiştir. Ona göre bu rivayet bu konunun en kuvvetli haberidir (Hâkim en-Nîsâbü'rî, 1990, s. 1/588 (no.1551)). Bu hadisin ravilerinin ilk dördü diğer senedlerin ravilerindeki gibidir. Diğer ravilerden İbn Sinân (ö. 271/884) zayıf olarak değerlendirilmiştir (Zehebî, 1963, s. 3/575). Ebû Abbâs Muhammed b. Ya'kûb (ö. 346/957) için ise sika denilmiştir (Zehebî, 2003, s. 7/841).

Ebû Nuaym el-İsfahânî'nin (ö. 430/1038) de ilk dört ravisi aynıdır (el-İsbahânî, 1990, s. 2/107). Diğer ravilerden Ebû Dâvud et-Tayalîsî sikadır (ez-Zehebî, 1980, s. 11/405). Ahmed, Ebû Hatim ve Darekutnî Ravi Zem'a'yı zayıf olarak değerlendirmişlerdir (el-Münâvî, 1356, s. 1/494). Beyhakî'nin ö. 458/1066) Şu'abu'l-İmân'ındaki haberin ilk dört ravisi aynıdır (Beyhakî, 1423/2003, s. 6/407 (No.4413)). Ayrıca Beyhakî Tâvus kanalıyla mürsel olarak da bu haberi "Uykunun mekruh olduğu ve olmadığı vakit babında tahriç etmiştir (Beyhakî, 1408/1988, s. 1/277 (No. 676)).

Bu hadise ravi Zam'a b. Sâlih'ten dolayı zayıf denilmiştir (Bûşîrî, 1403, s. 2/70). Ancak Hâkim bu haberin zayıf olmadığı görüşündedir (el-Münâvî, 1356, s. 1/494). Şevkânî İbn Ebû Hatîm'in iki ravisinin meçhul olduğunu ifade ettiği haber (İbn Ebû Hâtîm, 2006, s. 3/76) için İbn Mâce'nin rivayetine şevahit

göstermiştir (Şevkânî, 1993, s. 4/263). Hiçbir âlim bu hadis için mevzu hükmünü vermemiştir. Hâkim bu hadisin zayıf olmadığını ifade ederken zayıf olduğunu söyleyen âlimler de olmuştur. Nevevî İbn Mâce'nin rivayetinin isnadı zayıf olmasına rağmen fezâil konusundan olduğundan amel edilebilir demiştir (Nevevî, t.y., s. 4/48). İbn Hacer el-Heytemî (ö. 974/1567) de gece namazı için kaylûle ile yardım alınız rivayetini açıklarken fedâil hadisler bağlamında değerlendirmiş ve haber zayıf olsa da amel edileceği (İbn Hacer el-Heytemî, t.y., s. 4/159) şeklinde görüş beyan etmiştir.

Kaylûle'nin yapılmasının gerekliliği hususunda başka bir rivayette göre ise Hz. Peygamber, “Kaylûle yapınız muhakkak ki şeytan kaylûle yapmaz” buyurmuştur (Taberânî, t.y., s. 1/13); (Ebû'ş-Şeyh, 1412/1992, s. 4/176); (İbnu'l-Mukrî', 1419/1998, s. 1/206); (Ebû Nuaym el-İşfahânî, 1410/1990, s. 1/236). Bu rivayetleri şema olarak şöyle göstermek mümkündür:



Taberânî'nin (ö. 360/971) Enes tarikiyle tahric ettiği (Taberânî, t.y., s. 1/13) bu rivayetin ravilerinden İshâk b. Abdullah sikadır (el-Mizzî, t.y., s. 2/445). Yezîd Ebû Hâlid için Nesâî ve Ebû Hâtim sika-sadûk demişlerdir (el-Mizzî, t.y., s. 33/275). Ravi Kesîr b. Mervân için Yahyâ b. Maîn onun yalancı ve “leyse bi şey” olduğunu söylemiştir (Hatîb el-Bağdâdî, 2002, s. 14/505). Darekutnî ise bu ravinin zayıf olduğu görüşündedir (İbn. Cevzî, 1406, s. 3/24).

Muâviye b. Yahyâ el-Etrâbulusî için Yahyâ b. Maîn “leyse bihi be’s” demiştir. Nesâî de “la be’s bih” demiştir. Ebû Zür’a ise “sika” olduğunu söylemiştir. Ayrıca bu ravi için “sika, sadûk” denilmiştir (el-Mizzî, t.y., s. 28/225-226).

Ali b. Ayyâş el-Himsî'yi (ö. 229/843) İbn Hibbân sikât kitabına almış ve mutkin olduğunu söylemiştir (İbn Hibbân, 1973, s. 8/460). Ahmed b. Abdulvahhab için ise (ö. 281/894) Darekutnî “la be’s” demiştir (İbn 'Asâkir, 1415/1995, s.

71/288). Taberânî'in *Evsat*ında tahriç ettiğı haberin ravilerinden Kesîr b. Mervân için "kezzab (el-Heysemî, 1994, s. 8/112), zayıf ve metrûk" (el-Münâvî, 1356, s. 4/531) denildiğinden bu haber "metrûk" olarak değerdendirilmiştir (Elbânî, 1992, s. 4/203).

Ebû Şeyh (ö. 369/979) *Tabakâtu'l-Muhaddisîn bi İsbahân ve'l-Vâridîne 'aleyhâ* eserinde bu haberi aynı lafızla ve Enes tarikiyle tahriç etmiştir (Ebû's-Şeyh, 1412/1992, s. 4/176). İbnü'l-Mukrî (ö. 381/991) de Ebû Şeyh'in senedi ve lafızıyla rivayeti tahriç etmiştir (İbnü'l-Mukrî, 1419/1998, s. 1/206). Bu senedin ravilerinden Katâde (ö. 117/735) tabiîn neslinin meşhurlarındandır (Ebû Saîd b. Halîl Alâî, 1986, s. 1/108). İmrân b. Kattân (ö. 160/776) sika bir ravidir (İbn Adiy, 1997, s. 6/162). Ahmed b. Hanbel bu ravi için "salihü'l-hadis" demiştir (el-Mizzî, t.y., s. 22/329). Nesâî zayıf, (İbn. Cevzî, 1406, s. 2/220) İbn Adî ise hadisi yazılır demiştir (Zehebî, 1985, s. 7/280). Ebû Dâvud (ö. 204/819) sika bir ravidir (Hatîb el-Bağdâdî, 2002, s. 10/32). Muhammed b. Ömer b. Yezîd (ö. 270/883) mechulu'l-hal (İbn 'Asâkir, 1415/1995, s. 45/321) ve Muhammed b. Mehmed (ö. 336/947) için ise sika sadûk denilmiştir (İbn Hacer, 2002, s. 6/511).

Ebû Nuaym (ö. 430/1038) bu haberi Enes tarikiyle Hız. Peygamber: "Kaylûle yapınız muhakkak ki şeytan kaylule yapmaz" (Ebû Nuaym el-İsfahânî, 1410/1990, s. 1/236) şeklinde tahriç etmiştir. Ebû Şeyh'in senedinde bulunmayan ravilerinden İbrâhîm b. Alî hakkında herhangi bir bilgi tespit edilmemiştir. Muhammed b. İbrâhîm b. Alî için ise (ö. 381/991) sika denilmiştir. Bu ravi hafız, sadûk müsniidil vaktir (Zehebî, 1985, s. 12/381). Yine Ebû Nuaym bu haberi başka bir senedle Enes'ten tahriç etmiştir (Ebû Nuaym el-İsfahânî, 1410/1990, s. 2/30). Ebu Muhammed Abdullah b. Muhammed b. Ömer b. Yezid ve Ebu Bekir Muhammed b. Ali b. Muhammed el-Verrâk hakkında bilgi bulunamamıştır. Ebû Nuaym'ın *Ahbârî İsbahân*'daki rivayetin ravileri sika isnadı hasendir (Elbânî, 1992, s. 4/203). Yine Ebû Nuaym senedinde Kesîr b. Mervân'ın olmadığı başka bir tarikle bu haberi tahriç etmiştir (Ebû Nuaym el-İsbahânî, 2006, s. 261).

Suyûtî bu haber için hasen demiştir (el-Münâvî, 1356, s. 4/531). Elbânî de bu haber için senedinin hasen ve ravilerinin sika olduğunu söylemiştir (Elbânî, t.y., s. 2/815). Bu konudaki habere şevahitleriyle beraber hasen demek mümkündür. Bu durumda kaylûlenin hem Hız. Peygamber'in uygulaması hem de rivayetler yoluyla sabit bir sünnet olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla Arap geleneğinde olan kaylûlenin Hız. Peygamber'in uygulaması ve tavsiyesinden dolayı uygulanması gereken bir sünnet olduğu anlaşılmaktadır. Bu sünnet türünün tetkiki yapılmadan önce sünnetin ilk muhatabı olan sahâbenin konu ile ilgili yaklaşımlarının tespiti önem arz etmektedir.

4. SAHÂBE’NİN KAYLÛLE UYGULAMASI

Arap toplumunun gelenekleriyle büyüyen sahâbe Hz. Peygamber’in uygulaması ve tavsiyeleri ile geleneklerinden olan kaylûleye daha da önem vermişlerdir. Zira birçok sahâbeden bu konuda haberler tahriç edilmiştir. Mesela Hz. Ali’nin eşi Hz. Fatıma ile aralarında geçen bir dargınlık nedeniyle mescitte kaylûle yaptığına dair bir rivayet aktarılmıştır. Rasûlullah, onu mescitte, yan tarafına yatmış ve ridasının bir yanından sıyrılmış olarak bulmuştur. Hz. Ali’nin vücûdu bu uyku esnasında toprağa bulandığı için Resûlullah eliyle vücudundan toprağı silerken “Kalk Ebâ Turâb, kalk Ebâ Turâb! (toprağın babası)” diye seslenmiştir. Buhârî bu hadisi ‘Adamın mescitte uyuması’ (Buhârî, 1422, “Salât”, 58, (No. 441)) ve ‘Mescitte kaylûle’ (Buhârî, 1422, “İsti’zân”, 40, (No.6280)) olmak üzere iki ayrı bab altında tasnif etmiştir. Müslim (Müslim, tsz, “Fedâilü’s-Sahâbe”, 38, (No. 2409)) ve Beyhâkî de bu haberi aynı sened ve lafızla tahriç etmişlerdir (Beyhâkî, 1432/2011, s. 2/625 (No. 4340)). Yine İbn Ömer’in ‘Biz camide uyur ve Hz. Peygamber döneminde kaylûle yapardık’ demesi (İbn Battâl, 2003, s. 2/92) de buna delil gösterilebilir. Ayrıca Hz. Ömer ve Hz. Osman da mescite kaylûle yapmışlardır (Ebû Nuaym el-İsbahânî, 1974, s. 1/60); (İbn Hacer, 1996, s. 3/263). Ayrıca İbn Ömer’in, hac sırasında Kâbe’yi tavaf ettiği, ardından Mekke’de kaylûle yaptığı rivayet edilmiştir (Buhârî, 1422, “Hac”, 129, (No. 1732)). Yine İbn Ömer Mekke ile Medine arasında bulunan bir ağaç altına gelip kaylûle yapmış ve Resûlullah’ın böyle yaptığını haber vermiştir (Bezzâr, 2009, s. 12/213 (No: 5909)). Bu haberden anlaşılabileceği üzere toplumun bir geleneği olan kaylûle Hz. Peygamber’in de uygulamasıyla sahâbenin yanında daha da önemli bir duruma gelmiştir. Sahâbe kaylûleye öylesine önem vermişlerdir ki cuma namazlarını zikrederken kaylûleyi cumadan sonra yaptıklarına vurgu yapmışlardır. Birçok sahâbenin cuma gününde yaptıkları kaylûle hakkındaki haberleri cuma namazının erkenden kılınıp kılınamayacağı tartışmalarına sebep olmuştur. Bu konuda birçok rivayet bulunmaktadır (Buhârî, 1422, “Cuma”, 39 (N. 940); (Müslim, tsz, “Cuma”, 30 (No. 859); (İbn Mâce, tsz, “İkâmetü’s-salât”, 84 (No. 1099)); (Taberânî, 1994, s. 6/163 (No. 5865)). Buhârî, Enes tarikiyle, “Bizler cumaya erken davranır, namazdan sonra da kaylûle yapardık” (Buhârî, 1422, “Cuma”, 14. (No. 905)) haberini tahriç etmiştir. İbn Hibbân Kaylûle’nin cumadan sonra olmasının mubahlığı başlığı altında bu rivayeti zikretmiştir (İbn Hibbân, 1988, s. 7/49 (No. 2809)). Begâvî bu hadisi *Şerhu’s-Sünne*’sinde cumayı aceleye almak ve kaylûleyi cumadan sonraya almak babında zikretmiş ve bu rivayetin cumayı acele kılmak konusuna delil olduğunu söylemiştir. Bu âlime göre bazılarının da ifade ettikleri gibi cuma namazını zevâldan önce kılmak caiz değildir (Ferrâ el-Begavî, 1403, s. 4/239). Ancak Abdullah b. Seydân’ın haberine göre Ebû Bekir, Ömer ve Osman’ın da zevâldan önce cuma namazı ve hutbeyi

yerine getirdiklerini ifade etmiştir. Yine İbn Mesûd, Cabîr, Saîd ve Muâviye cuma namazını zevâldan önce kılmışlardır. Bütün bu haberler cuma namazının zevâldan önce kılınacağına delil gösterilmiştir (İbn Kudâme, t.y., s. 2/166). Cuma namazının erken kılınması meselesi sahâbenin kaylûleyi yaptıkları vaktin haberleri üzerine tartışılmıştır. Çünkü kaylûlenin cuma namazdan önce veya sonra yapıldığına dair birçok farklı rivayet bulunmaktadır. Bu husus hem kaylûlenin yaygın olduğuna hem de sahâbe arasında uygulama konusunda farklılıkların olduğuna işaret etmektedir. Bu haberlerden anlaşılan sahâbenin kaylûleye çok önem verdiğidir. Ayrıca sahâbe uygulamalarından ve haberlerinden anlaşılabileceği üzere kaylûlenin vakti hususunda genel kanaat, zevâldan önce olduğudur. Örneğin Hanbeliler zevâldan önce cumanın kılınabileceği görüşündedirler. Çünkü kaylûle ve kahvaltı sadece zevâldan önce yapılır. İbnü'l-Cevzî de bu rivayetlerin cumanın zevâldan önce kılınabileceğine delil olduğunu söylemiştir (İbnü'l-Cevzî, t.y., s. 2/277). Ayrıca bu âlim cuma namazının Bayram namazına benzediğinden dolayı zevâldan önce kılınabileceğini ifade etmiştir (İbnü'l-Cevzî, t.y., s. 2/277). İbn Kudâme'ye göre de bu rivayetlerden dolayı cuma namazı zevâldan önce kılınabilir (İbn Kudâme, t.y., s. 2/166). Ahmed b. Hanbel ve İshâk'a göre cuma namazının zevâldan önce kılınması caizdir (Nevevî, 1392, s. 6/149).

Hadislerin zahirlerinde cumanın erken kılındığı anlaşılmaya rağmen İmâm-ı Mâlik, Ebû Hanîfe, İmâm-ı Şâfiî ve cumhura göre zevâldan önce cuma namazı kılınmaz. Nevevî bu rivayetleri cumanın ilk vaktinde kıldığı şeklinde yorumlamıştır (Nevevî, 1392, s. 6/149). İbn Hacer ve Kastallânî bu rivayetleri "aslında onlarda adet öğle namazını serin vakte tehir etmesinin meşru olmasından dolayı günün sıcaklığında önce kaylûle yapmak sonra da öğleyi kılmak idi. Cuma gününde ise önce namaz sonra kaylûle yapılmıştır" şeklinde yorumlamışlardır (İbn Hacer, 1996, s. 2/388); (Kastallânî, 1323, s. 2/173). Tîbî bu rivayetin erkenden kinaye olduğunu yani cumadan önce kaylûle, kahvaltı gibi şeylerle meşgul olunmazdı şeklinde yorumlamıştır (Süyûtî, t.y., s. 1/77).

Yukardaki haberler, özellikle kaylûlenin gece namazına yardımcı olması, sahâbenin cuma namazının kaylûleden sonraya bıraktıklarını vurgulamaları onun Müslümanın hayatında önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Arap geleneğinde olan kaylûle Hz. Peygamber'in uygulaması ve onu tavsiye etmesiyle Müslümanların hayatında önemli bir yer tutmuştur. Âlimler gecesi namazsız kaylûleyi oruçsuz sahur yapmaya benzetmişlerdir (el-Münâvî, 1356, s. 4/531). Bu yaklaşım kaylûlenin sünnette uygun olması için ibadet niyetiyle olmasının gerektiğini göstermektedir.

5. KAYLÛLENİN HÛKMÛ

Kaylûlenin gerek hadis gerekse uygulama yoluyla sabit olması, süreklilik arz etmesi gibi hususlar onun sünnet olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Geleneksel bir uygulama olması da yaygın bir şekilde yerine getirilmesinin başlıca nedenlerindendir. Hz. Peygamber'in bazı ibadetlere destek olma amacı kazandırması da kaylûlenin değerini arttırmış olmalıdır. Dolayısıyla âlimler kaylûle geleneğini Hz. Peygamber'in uygulaması ve tavsiyesi bağlamında değerlendirmişlerdir. Kaylûle için genellikle sünnet ve müstehap denilmiştir. Örneğin Şâfiî fakihlerden İbnü'l-Kâs'a (ö. 335/946) (İbnü'l-Kâs, 1413/1992, s. 1/16) göre kaylûle uykusu sünnettir (Şemsuddîn er-Remlî, 1404/1984, s. 2/131). Gazzâlî (ö. 505/1111) ve er-Remlî (ö. 1004/1596) de sahurun oruç için sünnet olduğu gibi kaylûlenin de teheccüd için sünnet olduğunu ifade etmişlerdir (Şemsuddîn er-Remlî, 1404/1984, s. 2/131); (Hatîb eş-Şirbînî, t.y., s. 1/116); (Gazzâlî, t.y., s. 1/338). Yine Şâfiî olan el-Münâvî'ye (ö. 1031/1622) göre kaylûle uykusu gece ibadetine destek olur, kişinin uykusuzluk halini giderilir ve onu daha dinç hale getirip taatte kuvvet kazandırır. Dolayısıyla kaylûle bu amaçla olursa ibadet hükmünde olur (el-Münâvî, 1356, s. 1/494). Hanbeli âlimi olan İbn. Hübeyre (ö. 560/1165) de kaylûlenin sünnet olduğunu söylemiştir (İbn Hubeyre, 1417, s. 5/266). el-Hârizmî'ye (ö.387/997) göre kaylûle teheccüd namazı kılacak kişiler için sünnettir. Bu âlime göre kaylûle teheccüdün şartlarından biridir (Sa'îd Bâ'ışan, 1425/2004, s. 1/322). Başka bir habere göre ise bu âlim Hz. Peygamber'in kaylûle yapınız hadisinden dolayı kaylûlenin müstehap olduğunu söylemiştir (Ebû Bekir el-Hârizmî, 1418/1997, s. 1/61). Bu haberlerden Hârizmî'nin sünnet ve müstehabı aynı anlamda kullandığı anlaşılmaktadır. Hanefî fakihler ise kaylûleyi müstehap olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin el-Mevsîlî (ö. 683/1284) «قِيلُوا فَإِنَّ الشَّيْطَانَ لَا يَقِيلُ» rivayetinden dolayı kaylûlenin müstehab olduğunu söylemiştir (Mevsîlî, 1426/2005, s. 4/168). el-Fetâva'l-Hindiyye'de de kaylûlenin müstahab olduğu ifade edilmektedir (*el-Fetâva'l-Hindiyye*, 1310, s. 5/376). Bütün bu görüşlerden anlaşılan kaylûlenin zevaid bir sünnet olduğudur. Âlimler kaylûlenin sünnet veya müstehap olmasını onun ibadet kastıyla olmasına bağlamışlardır. Bu durumda kaylûle bir gelenek iken Hz. Peygamber'in uygulaması ve teşvikiyle sünnet olarak değerlendirilmiştir.

SONUÇ

Yapılan araştırmadan kaylûlenin insanlığın hayatında önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Kaylûle uykusu dünyanın birçok yerinde özellikle sıcak bölgelerde yaşayan toplumların uyguladığı bir gelenektir. Arap toplumunun da geleneklerinden olan kaylûle uykusu konusunda Hz. Peygamber'den fiilî, kavli

ve takrirî olmak üzere her üç hadis türünde de rivayetler bulunmaktadır. Kur'ân-ı Kerim'de gündüz istirahati için belirlenen vakitlere yapılan atıflar, sünnetle birlikte ele alındığında kaylûlenin insan tabiatıyla uyumlu bir dinlenme biçimi olduğunu teyit etmektedir. Hız. Peygamber'in kaylûleyi gece ibadetine hazırlık ve gündüz orucuna destek bağlamında tavsiye etmesi, bu uygulamanın ibadet ritmini tamamlayan bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Böylece kaylûle, salt biyolojik bir ihtiyaç değil, ibadet disipliniyle bütünleşen bir sünnet örneği hâline gelmiştir. Sahâbe uygulamaları da bu geleneğin erken dönemde ne derece benimsendiğini göstermektedir. Mescitlerde veya yolculuk esnasında kaylûle yapılması, hem bireysel hem de toplumsal düzlemde bu pratiğin kabul gördüğüne işaret etmektedir. Özellikle cuma günüyle ilgili rivayetlerde kaylûleye yapılan vurgu, cuma namazının vaktine dair tartışmalara da etki etmiştir. Ebû Bekir, Ömer, Osman ve bazı sahâbîlerin cuma namazını zevâlden önce kılmaları; buna mukabil cumhurun zevâlden önce cuma namazının sahih olmayacağı görüşü, kaylûlenin ibadet vakitleriyle ilişkili fikhî yorumlarda belirleyici bir unsur hâline geldiğini göstermektedir. Bu yönüyle kaylûle, sadece bireysel bir alışkanlık değil, aynı zamanda fikhî tartışmaları besleyen tarihsel bir veri kaynağıdır.

Âlimler kaylûlenin hükmünü genellikle “sünnet” veya “müste hab” kavramlarıyla açıklamışlardır. Bununla birlikte bu hüküm, uygulamanın niyet boyutuyla yakından ilişkilidir. Eğer kaylûle ibadetlere destek olmak amacıyla yapılırsa ibadet hükmü kazanmakta; yalnızca istirahat amacıyla yapılması durumunda ise mubah bir gelenek olarak kalmaktadır. Bu yaklaşım, sünnet tasniflerinde zevâid alanına giren davranışların nasıl anlamlandırılması gerektiğini göstermekte; sünnetin bağlayıcılığının salt şekle değil, aynı zamanda maksada da bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Çağdaş bilimsel araştırmalar kaylûlenin bedensel ve zihinsel faydalarını ortaya koyarak Hız. Peygamber'in teşviklerini destekler mahiyettedir. Kaylûlenin hata oranlarını düşürdüğü, dikkat ve performansı artırdığına dair bulgular, onun yalnızca tarihî bir uygulama olmadığını, günümüz yaşam koşullarında da geçerliliğini koruyan evrensel bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu durum, sünnetin güncel hayata rehberlik eden yönüne dikkat çekmekte; bireyin sağlığı, zamanı ve ibadet disiplini arasında dengeli bir ilişki kurmasına katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak kaylûle, sünnet–gelenek etkileşiminin canlı bir örneği olarak değerlendirilmelidir. Hız. Peygamber'in bir toplumsal geleneği olduğu gibi kabul etmeyip onu dinî ve ahlâkî hedeflerle uyumlu hâle getirmesi, sünnetin mahiyetine dair tartışmalara önemli bir perspektif sunmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmed İbn Hanbel, A. b. Muhammed. (2001). *Müsned*. Müessesetü'r-risâle.
- Aynî, B. E. M. M. b. A. b. M. el-Aynî. (tsz). *Umdetü'l-Kârî Şerhu'l- Buhârî* (1-25). Dâru ihyâi't-türâs.
- Beyhakî, E. B. A. b. el-Hüseyn b. 'Alî el-Hüsrevcirdî. (1408/1988). *el-Âdâb—Beyhakî*. Muessesetu'l-kutubi's-sekâfiyye.
- Beyhakî, E. B. A. b. el-Hüseyn b. 'Alî el-Hüsrevcirdî. (1432/2011). *es-Sunenu'l-Kubrâ* (1-22). Merkezu hicr.
- Beyhakî, E. B. A. b. el-Hüseyn b. 'Alî el-Hüsrevcirdî. (1423/2003). *Şu 'abu'l-Îmân* (1-14). Mektebetu'r-Ruşd.
- Bezzâr, E. B. A. b. A. b. A. el-Bezzâr el-Basrî. (2009). *Müsned*. Mektebetü'l-ulûm ve'l-hikem.
- Buceyrimî, S. b. M. b. 'Omer el-Buceyrimî el-Mısırî eş-Şâfiî. (1415/1995). *Tuhfetu'l-Habîb 'alâ Şerhi'l-Hatîb* (1-4). y.y.
- Buhârî, E. A. M. b. İ. (1422). *Sahîhu'l-Buhârî*. Dâru tûku'n-necât.
- Bûsîrî, E. 'Abbâs Ş. D. A. b. E. B. b. İ. b. S. b. Kâymâz b. 'Osmân el-Bûsîrî el-Kenânî eş-Şâfiî. (1403). *Misbâhu'z-Zucâce fî Zevâidi İbni Mâce* (1-4). Dâru'l-'Arabîyye.
- Coşkun, S. (2010). Sünnet ve Geleneğin Döngüsel Yapısı Üzerine. *Hadis Tetkikleri Dergisi*, 8(2), 7-25.
- Doğruyol, H. (2002). Kaylûle (Tıp Açısından Kaylûle). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 83-84). TDV Yayınları.
- Ebû Bekir el-Hârizmî, E. B. M. b. 'Abbâs el-Hârizmî. (1418/1997). *Mufîdu'l-'Ulûm ve Mubîdu'l-Humûm*. el-Mektebetu'l-'Unsuriyye.
- Ebû Hayyân, E. H. M. b. Y. b. A. b. Y. el-Endelüsî. (1420). *el-Bahrü'l-Muhît*. Dâru'l-fikr.
- Ebû Muhammed el-Beğavî, el-Hüseyn b. M. b. M. b. el-Ferrâ'. (1420). *Me'âlimu't-Tenzil fî Tefsîri'l-Kur'ân* (1-5). Dâru İhyâi't-turâsî'l-'Arabî.
- Ebû Nuaym el-İsbahânî. (1974). *Hilyetu'l-Evliyâ ve Tabakâtu'l-Aşfiyâ*,. Dâru's-Saâde.
- Ebû Nuaym el-İsbahânî, thk. Mustafâ Hıdır Dönmez et-Türkî. (2006). *et-Tıbbî'n-Nebevî* (C. 1). Dâru İbn Hazm.

H. Peygamber'in Uygulamasıyla Bazı Geleneklerin Sünnetleşmesi (Kaylûle Uykusu...

Ebû Nuaym el-İsfahânî, E. N. A. b. 'Abdillâh b. İ. el-İsfahânî. (1410/1990). *Târîhu 'Isbahân = 'Ahbâru 'Isbahân* (1-2). Dâru'l-kütübî'l-'ilmiyye.

Ebû Saîd b. Halîl Alâî. (1986). *Câmiu't-tahsîl fî ahkâmi'l-merâsîl* (thk. Hamdi Abdülmecid es-Selefi). Âlemu'l-kütüb.

Ebû'l-Leys es-Semerkandî, E.-L. N. b. M. (t.y.). *Bahru'l-'Ulûm* (1-3). Dâru'l-fîkr.

Ebû's-Şeyh, E. M. 'Abdullâh b. M. el-Isbehânî. (1412/1992). *Tabakâtu'l-Muhaddisîn bi Isbahân ve'l-Vâridîne 'aleyhâ* (1-4). Mu'essesetu'r-risâle.

el-Fîrûzâbâdî, M. E. T. M. b. Y. el-Fîrûzâbâdî. (2005). *el-Kâmûsu'l-Muhît. Müessesetu'r-risâle.*

el-Heysemî, E.-H. el-Heysemî. (1994). *Macmeu'z-Zevâid ve Menbeu'l-Fevâid* (thk. Husâmüddîn el-Kudsî (C. 10). Mektebetu'l-Kudsî.

el-İsbahânî, E. N. (1990). *Târîh-i Isbahân* (C. 1). Daru'l-kütübü'l-ilmiyye.

el-Karadâvî, Y. (2016). *Sünneti Anlamada Yöntem* (B. Erul, Çev.; 8. bs). Nida.

el-Mizzî, Y. b. A. b. Y. (t.y.). *Tehzîbu'l-Kemâl fî Esmâi'r-Ricâl* (1-35). Müessesetu'r-risâle.

el-Münâvî, Z. (1356). *Feyzu'l-Kadîr Şerhu'l-Câmi's-sağîr* (1-6). el-Mektebetu't-ticâriyei'l-kebîr.

el-Vâhidî, E.-H. A. b. A. el-Vâhidî. (1994). *el-Vesit fî Tefsiri'i-Kurân'il-Mecîd* (1-4). Daru'l-kütübü'l-ilmiyye.

Elbânî, E. A. M. N. (t.y.). *Sahîhü'l-câmiu's-sağîr ve ziyâdâtih. Mektebetu'l-İslâmî.*

Elbânî, E. A. M. N. (1992). *Silsiletu'l-Ehâdîsi'l-Daîfe ve'l-Mevdûa' (C. 1). Dâirtu'l-me'arif.*

es-Seâlibî, E. M. A. b. M. b. İ. (2002). *Fıfhü'l-luğa ve sırrü'l-'Arabiyye. İhyâü't-türâsü'l-Arabî.*

et-Tîbî, E. M. Ş. (1997). *el-Kâşif 'an hakâ'iki's-sünen (Şerhu/Hâşiyetü Mişkâtî'l-Mesâbih).*

ez-Zehabî. (1980). *Zehebî Tehzîbu'l-Kemâl fî Esmâi'r-Ricâl. Müessesetu'r-risâle.*

Ferrâ el-Begavî, E. M. M. el-H. b. M. b. M. (1403). *Şerhu's-sünne. Mektebetu'l-İslâmî.*

- Fetâva'l-Hindiyye* (2. bs, 1-6). (1310). Matba'atu'l-kubrâ el-emîriyye.
- Gazzâlî, H. İ. E. Hâmid M. b. M. (t.y.). *İhyâ'u 'Ulûmi'd-Dîn* (1-4). Dâru'l-ma'rife.
- Hâkim en-Nîsâbü'rî, E. A. M. b. A. en-Nîsâbü'rî. (1990). *el-Müstedrek ale's-Sahîhayn* (1-4). Dârü'l-kütübi'l-ilmiyye.
- Hatîb el-Bağdâdî, E. B. A. b. A. b. S. (2002). *Târihu Bağdâd* (1-16). Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmî.
- Hatîb eş-Şîrbînî, Ş. D. M. b. A. eş-Şâfi'î. (t.y.). *el-İknâ 'fî Halli Elfâzi Ebî Şucâ'* (1-2). Dâru'l-fikr.
- İbn Kuteybe, E. M. A. b. M. ed-Dineverî. (1999). *Te'vilü Muhtelifi'l-Hadîs* (1-1). el-Mektebetü'l-İslâmî.
- İbn Adiy, E. A. el-Cürcânî. (1997). *el-Kâmil fî Duafâi'r-Ricâl*. Dâru'l-kütübi'l-ilmiyye.
- İbn Âşûr, M. T. (2006). *İslam Hukuk Felsefesi* (Vecdi Akyüz-Mehmet Erdoğan, Çev.). Rağbet Yayınları.
- İbn Battâl, E.-H. (2003). *Şerhu Sahîhi'l-Buhârî* (1-10). Dâru'n-naşr.
- İbn Cevzî, E. F. A. (1406). *ed-Dua'fâ ve'l-Metrûkîn* (1-6). Daru'l-kütübü'l-ilmiye.
- İbn Ebî Hâtim, E. M. 'Abdurrahman b. M. er-Râzî. (1419/1998). *Tefsîru'l-Kur'ânî'l-'Azîm* (1-13). y.y.
- İbn Ebû Hâtim, E. M. A. b. M. b. İ. er-Râzî. (2006). *el-İlel* (1-7). Metâbiu'l-Humeydî.
- İbn Ebü'd-Dünyâ, E. B. 'Abdullâh b. M. b. 'Ubeyd el-Kureşî el-Bağdâdî. (1418/1997). *Fedâilu Ramadân*. y.y.
- İbn Hacer, E.-F. A. b. A. el-Askalânî. (1326). *Tehzîbu't-Tehzîb* (1-12). Dâiretu'l-me'ârif.
- İbn Hacer, E. F. A. b. A. el-Askalânî. (1996). *Fethu'l-Bârî Şerhu Sahîhi'l-Buhârî*, (1-13). Dâru'l-fikir.
- İbn Hacer, E. F. A. b. A. el-Askalânî. (2002). *Lisânu'l-Mizân* (1-10). Dâru'l-beşâiri'l-İslâmî.
- İbn Hacer el-Heytemî, E. 'Abbâs Ş. A. b. M. b. M. (t.y.). *el-Fetâva'l-Fıkhiyyetu'l-Kubrâ* (1-4). el-Mektebetü'l-İslâmiyye.

H. Peygamber'in Uygulamasıyla Bazı Geleneklerin Sünnetleşmesi (Kaylûle Uykusu...

İbn Hibbân. (1988). *Sahîh, (el-İhsân fî takrîbi Sahîhi İbn Hibbân, İbn Balaban tertibi)* (1-17). Müessesetü'r-risâle.

İbn Hibbân, E. H. M. b. H. b. A. b. H. (1973). *es-Sikât* (1-9). Vizâretü'l-meârif.

İbn Hubeyre, E. M. Y. b. H. b. M. b. H. eş-Şeybânî. (1417). *el-İfsâh 'an Me'ânî's-Sihâh* (1-8). y.y.

İbn Huzeyme, E. B. M. b. İ. b. H. (tsz). *Sahîh* (1-4). Mektebetü'l-İslâmî.

İbn Kudâme, E. F. Ş. A. b. M. b. A. el-Makdisî. (t.y.). *eş-Şerhu'l-kebîr*. Daru'l-kütübü'l-Arabî.

İbn Mâce, E. A. M. b. Y. el-Kazvînî. (tsz). *es-Sünen* (1-2). Dâru'l-kütübü'l-Arabî.

İbn Sa'd, İ. S. (1990). *et-Tabakâtü'l-kübrâ* (thk. Muhammed Abdulkadir Atâ, Ed.; C. 6). Dâru'l-kütübü'l-ilmîye.

İbn 'Asâkir, E. Kâsım 'Alî b. el-Hasen. (1415/1995). *Târîhu Dimeşk* (1-8). Dâru'l-Fikr.

İbnü'l-Kâs, E. 'Abbâs A. b. E. A. et-Taberî. (1413/1992). *Fevâ'idu Hadîsi Ebî 'Umeyr*. y.y.

İbnü'l-Mukrî', E. B. M. b. İ. b. 'Alî b. 'Âsım el-'İsfehânî. (1419/1998). *el-Mu'cemu li-bni'l-Mukrî'*. Şirketu'r-Riyâd.

İbnü'l-Cevzî, E. F. C. A. b. A. b. M. el-Bağdâdî. (t.y.). *el-Keşf li-müşkili's-Sahîhayn*. Daru'l-vatan.

Kâdî 'İyâd, E. F. 'İyâd b. M. el-Yahsubî. (1419/1998). *İkmâlu'l-Mu'lim bi Fevâ'idü'l-Muslim* (1-8). y.y.

Kandemir, M. Y. (2012). Ümmü Harâm. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 42, ss. 321-322). TDV Yayınları.

Kastallânî, A. b. M. b. E. B. (1323). *İrşadü's-Sârî li Şerhi Sahîhi'l-Buhârî* (1-10). Matbaatü'l-kübrâ'l-emîrî.

Keleş, A. (2015). *Sünnet Yeni Bir Usul Denemesi* (3. bs). İnsan Yayınları.

Kırbaçoğlu, M. H. (2018). *İslam Düşüncesinde Sünnet* (15. bs). Ankara Okulu Yayınları.

Mahallî es-Suyûtî, C. M. b. A. M. C. 'Abdurrahman b. E. es-Suyûtî. (t.y.). *Tefsîru'l-Celâleyn*. y.y.

Mâlik b. Enes. (1412). *Muvatta* (1-2). Müessesetü'r-risâle.

- Mâturîdî, E. M. M. b. M. (1426/2005). *Te'vîlâtü Ehli's-Sunne* (1-10). Dâru'l-kütübî'l-İlmiyye.
- Mevsilî, E. F. 'Abdullâh b. M. el-Hanefî. (1426/2005). *el-İhtiyâr li-ta'lîlî'l-Muhtâr* (1-5). Dâru'l-Kutubî'l-İlmiyye.
- Müslim, E. H. M. İ. H. el-Kuseyrî. (tsz). *el-Câmiu's-Sahîh* (1-5). Dâru ihyâi't-türâsî'l-Arabî.
- Nesefî, E. B. 'Abdullâh b. A.. (1419/1998). *Medâriku't-Tenzîl ve Hakâiku't-Te'vîl* (1-3). Dâru'l-kelimi't-tayyib.
- Nevevî, E. Z. M. Y. b. Ş. (t.y.). *el-Mecmu' Şerhu'l-Muhezzeb*. y.y.
- Nevevî, E. Z. M. Y. b. Ş. en-Nevevî. (1392). *el-Minhâc Şerhu Sahîh-i Müslim b. el-Haccâc* (1-18). Dâru ihyâi't-türâsî'l-Arabî.
- Özsoy, A., & Cerrah, L. (2022). Pandemi Sürecinin Hadislere İlgi ve Yaklaşım Etkisi (Çörek Otu Hadisi Örneği). *Güncel Hadis Meselelerinin Anlaşılması ve Yorumlanması*, 71-78.
- Râgıb el-İsfahânî, E.-K. H. b. M. (1412). *el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân*, (thk. Safvân Adnân ed-Dâvudî). Dâru'l-kalem.
- Râzî, E. 'Abdillâh F. M. b. Ö. b. Hüseyin. (1420). *Mefâtîhu'l-Ğayb*. Dâru ihyâi't-türâsî'l-Arabî.
- Sa'îd Bâ'ışan, S. b. M. B. 'Alî B. ed-Dev'anî er-Rabâtî el-Hadramî eş-Şâfi'î. (1425/2004). *Şerhu'l-Mukaddimetî'l-Hadramiyye*. Dâru'l-Minhâc li'n-Neşri ve't-Tibâ'a.
- Sem'ânî, E.-M. M. b. M. el-Mervezî. (1418/1997). *Tefsîru'l-Kur'ân*. y.y.
- Serahsî, M. b. A. b. E. S. Ş.-'Eimme. (t.y.). *Uşûlu's-Serahsî* (1-2). Dâru'l-ma'rife.
- Sindî, E.-Hasan M. b. 'Abdî'l-H. T. N.-D. (1406/1986). *el-Hâşiye 'alâ Süneni'n-Nesâ'î (Sunen'le beraber)* (1-8). Mektebetu'l-matbû'âtî'l-İslâmiyye.
- Süyûtî, E.-F. C. 'Abdurrahmân b. E. B. b. M. el-Hudayrî. (t.y.). *Şerhu Süneni İbn Mâce*. y.y.
- Şa'bân, Z. (2014). *İslâm Hukuk ilminin Esasları (Usûlü'l Fıkıh)* (İ. K. Dönmez, Çev.). TDV Yayınları.
- Şeker, N. (2013). Hz. Peygamber'in Hadislerin Koruyucu Hekimlik: Hacamat Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(21), 156-188.

H. Peygamber'in Uygulamasıyla Bazı Geleneklerin Sünnetleşmesi (Kaylûle Uykusu...

Şemsuddîn er-Remlî, M. b. E. 'Abbâs A. b. Hamza. (1404/1984). *Nihâyetu'l-Muhtâc 'ilâ Şerhi'l-Minhâc* (1-8). Dâru'l-fikr.

Şevkânî, M. b. A. b. M. (1993). *Neylü'l-Evtâr* (1-8). Dâru'l-hadîs.

Taberânî, E.-K. S. b. A. (t.y.). *el-Mu'cemü'l-Evsat* (1-10). Dâru'l-Haremeyn.

Taberânî, E.-K. S. b. A. (1994). *el-Mu'cemü'l-Kebîr* (1-25). Mektebetü İbn Teymiye.

Taberî, M. b. C. et-Taberî. (2000). *Câmiu'l-Beyân fî T'vîli'l-Ku'rân* (1-24). Müessesetü'r-risâle.

Ünal, Y. (1999). Gelenek-Sünnet İlişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11.

Vurmaz, F. (2024). *Çörek Otu Hadisinin Tahlil ve Tenkidi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi SBE.

William James Durant. (1988). *Kıssatül-Hadâre* (Zekî Necîb Mahmûd vd., Çev.). Darü'l-Cil.

Yıldırım, B. (2019). *H. Peygamber Döneminde Hacamat Kültürü* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Zebîdî, M. b. M. b. 'Abdurrezzâk. (t.y.). *Tâcu'l-'Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs* (1-4). Dâru'l-hidâye.

Zehebî. (1992). *el-Kâşif*. Dâru'l-kible.

Zehebî, E. A. Ş. M. b. A. (1963). *Mizânu'l-İ'tidâl fî Nakdi'r-Ricâl* (C. 1). Dâru'l-ma'rife.

Zehebî, E. A. Ş. M. b. A. (1985). *Siyeru A'lâmi'n-Nübelâ* (1-25). Müessesetü'r-risâle.

Zehebî, E. A. Ş. M. b. A. (2003). *Târâhu'l-İslâm ve Vefayât'il- Meşâhir ve'l-A'lâm* (1-15). Dâru'l-ğarbi'l-İslâmî.

Zerkeşî, E. 'Abdullâh M. b. 'Abdullâh b. B. eş-Şâfi'î. (1376/1957). *el-Burhân fî 'Ulûmi'l-Kur'ân* (1-4). Dâru 'İhyâ 'i'l-kütübi'l-'Arabîyye.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: While fulfilling his duty of preaching, the Prophet Muhammad (pbuh) did not establish a custom completely independent of the traditions of the society, and he applied and made recommendations from the traditions of the society that were in accordance with the religion, as well as from the ones that could be improved, by making changes. The Prophet's messages and practices on the subject were tried to be classified as obligatory, sunnah, and recommended by scholars in later periods. For example, some traditions such as cupping therapy that were applied in the society were evaluated as sunnah with the application of the Prophet. Again, the Prophet had applications and recommendations regarding the kaylula sleep, which is one of the traditions of the Arab society. There are narrations in all three types of hadiths, namely actual, verbal and takrir, regarding the kaylula. It is especially important that the kaylula is recommended in the context of helping the night prayer. In fact, in the early periods, there were discussions that Friday prayers could be performed before the sunnah due to the widespread practice of kaylule. In addition, due to the various definitions and ijtihads of scholars, different opinions were reached on the ruling of kaylule. The fact that no independent study has been conducted on the subject of kaylule, the existence of many news on the subject, and the various approaches on issues such as the timing, ruling, and application of kaylule necessitated the conduct of this study.

Method: In this article, firstly, the literal meaning of kaylule and the tradition of kaylule in its historical course were determined. Then, the practices and advices of the Prophet were evaluated. The words and practices of the Companions on the subject were given. Then, the opinions of scholars on kaylule were tried to be given. It was aimed that bringing the narrations regarding the kaylule sleep to the agenda would contribute to the studies on the hadith/sunnah and tradition relationship and the classification of sunnah in this direction.

Findings: It is understood from the research that kaylule has an important place in the life of humanity. Kaylule sleep is a tradition practiced in many parts of the world, especially by societies living in hot regions. There are narrations from the Prophet in all three types of hadiths, namely actual, verbal and taqrir, about kaylule sleep, which is also one of the traditions of the Arab society. The Prophet, who attached importance to kaylule sleep, narrated hadiths about the importance of kaylule and gave advice on performing kaylule. The kaylule sleep practiced and recommended by the Prophet is a practice that the companions also gave great importance to. The companions practiced kaylule so much that they emphasized that they performed kaylule after Friday prayers while mentioning

them. The issue of the time of kaylule has caused discussions on whether Friday prayers can be performed early or not.

Conclusion and Discussions: News on the subject, especially the fact that kaylule helps the night prayer and the companions emphasize that they postpone Friday prayers after kaylule, show that it has an important place in the life of Muslims. The kaylule, which is in the Arab tradition, has an important place in the lives of Muslims due to the Prophet's practice and recommendation of it. The successors and predecessors especially performed kaylule in order to wake up for the night prayer. Scholars have likened kaylule without prayer at night to having sahur without fasting. This approach shows that in order for kaylule to be compatible with the sunnah, it must be with the intention of worship. When the Prophet's hadiths, his actual practice and his connection with worships are taken into consideration, it can be stated that kaylule, which is an Arab tradition, has gained the quality of sunnah. Scholars have ruled that kaylule is sunnah/recommended. In the classification of sunnah, it is possible for kaylule to be counted among the sunnahs of zawâid. Especially, although kaylule supports the night worship, it is considered as worship, it is a human behavior that does not have a binding effect like worship. On the other hand, the importance given to kaylule sleep by the Prophet and his recommendation is related to the person being vigorous and healthy with this sleep. In addition, studies show that kaylule can improve a person's mood and physical and mental performance.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 19.04.2025

Submitted date

Kabul tarihi 09.10.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şahin, M. (2026). Divan Şiirinde “Mısır’a Sultan Olmak” İmgesi Üzerine Bir İnceleme. *Journal of History School*, 80, 560-587.

DİVAN ŞİİRİNDE “MISIR’A SULTAN OLMAK” İMGESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Mehmet ŞAHİN¹**Öz**

Bu makale, Klasik Türk edebiyatının zengin imge dünyasında yer alan "Mısır'a sultan olmak" motifinin farklı kullanım biçimlerini ve taşıdığı çeşitli anlamları araştırmaktadır. Bu imgenin temel dayanağını Kur'an-ı Kerim'de yer alan Hz. Yûsuf kıssası oluşturmaktadır. İmgenin anlam evrenini belirlemek için klasik metin analizi, tematik sınıflandırma, karşılaştırmalı edebiyat ve tarihsel-bağlamsal çözümleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Çalışma, Divan şiirinde "Mısır" imgesinin öncelikle estetik bir öge olarak öne çıktığını göstermektedir. "Mısır-ı hüsn" ve "Mısır-ı cemâl" gibi terkipler, sevgilinin benzersiz güzelliğini vurgulamak amacıyla kullanılmış, şairler sevgilinin güzelliğini Mısır ülkesinin zenginliği ve görkemiyle eşleştirmişlerdir. Hz. Yûsuf'un yaşam öyküsünden yola çıkarak, "Mısır'a sultan olmak" motifi, manevî bir olgunlaşma ve yükselmenin sembolüne dönüşmüştür. Bu çerçevede, özellikle tasavvuf şiirinde nefsi terbiye eden, çileli yollardan geçen ve nihayetinde manevî bir makama erişen salikin durumunu betimlemek için kullanılmıştır. Osmanlı Devleti'nin Mısır ile olan tarihsel ilişkileri doğrultusunda, siyasî güç ve iktidarın bir sembolü olarak da şiirde yer alan bu imge, bilhassa Yavuz Sultan Selim döneminden sonra daha belirginleşmiştir. Makale, bu motifin farklı şairler tarafından nasıl işlendiğini örneklerle ortaya koymaktadır: Ahmed Paşa'nın güzellik ve aşkla, Hayâlî'nin tasavvufi boyut ve manevî ilerleme temasıyla, Şeyh Gâlib'in karmaşık metaforik bir yaklaşımla, Fuzûlî'nin aşk acısı ve kavuşma arzusu perspektifinden, Bâkî'nin ise saltanat ve dünyevî iktidar vurgusuyla bu imgeyi zenginleştirdiği görülmüştür. Bazı şairler, geleneksel kullanımların ötesine geçerek özgün yorumlar geliştirmişlerdir. "Mısır-ı dil" (gönül ülkesi), "Mısır-ı ma'rifet" (bilgi ülkesi) ve "Ken'an-ı aşk" (aşk yurdu) terkipleri, bu özgün kullanımlara başlıca örnekler olarak

¹Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türk İslam Edebiyatı Anabilim Dalı, mehmetshahin@akdeniz.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2548-211X

Divan Şiirinde “Mısır’a Sultan Olmak” İmgesi Üzerine Bir İnceleme

sunulabilir. Ayrıca "Mısır'a sultan olmak" imgesi, basit bir tarihsel atıftan çok daha fazlasını ifade etmekte; güzellik ve estetik değerleri açıklamakta, manevî tekâmül sürecini anlatmakta, siyasî güç ve iktidarı temsil etmekte, sabır ve başarının sembolü olarak işlev görmektedir. Bu imgenin günümüzde de süregelen etkisi, Türk şiir geleneğinin imge zenginliğini ve kültürel derinliğini gösteren önemli örneklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk İslam Edebiyatı, Mısır, Hz. Yûsuf, Divan Şiiri, Sultan İmgesi.

A Study on the Image of “Being Sultan of Egypt” in Divan Poetry

Abstract

This article explores the various uses and layered meanings of the motif “to become the sultan of Egypt” within the rich imagery of Classical Turkish literature. The motif is primarily grounded in the Qur’anic narrative of Joseph, and its semantic dimensions are analyzed through classical textual analysis, thematic classification, comparative literature, and historical-contextual approaches. The study demonstrates that the image of Egypt appears foremost as an aesthetic element in Divan poetry. Compounds such as *Mısr-ı hüsn* and *Mısr-ı cemâl* were employed to highlight the beloved’s unique beauty, aligning it with the wealth and magnificence of Egypt. Drawing on the story of Joseph, the motif came to symbolize spiritual maturation and elevation, particularly in Sufi poetry, where it depicted the state of the seeker who disciplines the self, endures trials, and ultimately attains a mystical rank. Within the historical context of the Ottoman Empire’s relations with Egypt—especially after the reign of Sultan Selim I—the image also gained prominence as a symbol of political power and worldly authority. The article illustrates how different poets enriched the motif in diverse ways: Ahmed Paşa employed it in the context of beauty and love; Hayâlî emphasized mystical ascent; Şeyh Gâlib used complex metaphorical expressions; Fuzûlî approached it through the suffering of love and the longing for union; and Bâkî highlighted sovereignty and temporal rule. Some poets, going beyond conventional uses, developed original interpretations. Compounds such as *Mısr-ı dil* (land of the heart), *Mısr-ı ma‘rifet* (land of knowledge), and *Ken‘ân-ı aşk* (land of love) serve as notable examples of such innovative applications. Ultimately, the motif of “to become the sultan of Egypt” functions in Divan poetry as more than a simple historical or geographical reference. It expresses aesthetic ideals, conveys the process of spiritual perfection, represents political authority, and symbolizes patience and success. Its continued resonance today stands as an important testament to the imaginal richness and cultural depth of the Turkish poetic tradition.

Keywords: Turkish Islamic Literature, Egypt, Yûsuf, Divan Poetry, Sultan Image.

GİRİŞ

İmge, genel olarak bir varlığın zihinde canlandırılması, duyular aracılığıyla algılanan nesnelerin zihinsel yansıması ya da bir göstergenin anlam boyutu şeklinde tanımlanabilir. Edebiyat açısından bakıldığında imge, somut gerçeklikten yola çıkarak soyut, özgün ve etkili bir anlatım oluşturma sanatıdır. Bu bağlamda imge, şairin duygu ve düşüncelerini okuyucuya aktarmak için kullandığı yaratıcı ve özgün ifade biçimlerini kapsar (Özkırımlı, 1990, 681; Aksan, 1993, 32).

Divan şiirinde imge, büyük ölçüde mazmun sisteminin temelini oluşturur. Şairler, gerçek dünyadan aldıkları somut unsurları geleneksel semboller çerçevesinde yeniden yorumlayarak yeni bir anlam dünyası inşa ederler. Bu şiir geleneğinde imgeler, çoğunlukla dinî-tasavvufî fikirlerin, tarihî olayların ve kültürel değerlerin taşıyıcısı olarak işlev görür. Böylece şairler, imgeler aracılığıyla duygularını ve düşüncelerini somutlaştırır, zenginleştirir ve okurun zihninde farklı çağrışımlar uyandırır (Erdoğan, 2005, 167; Işıldak, 2008, 65).

Türk şiir geleneğinde belirli imgeler tarih boyunca sürekli kullanılarak farklı dönemlerde yeni anlamlar kazanmış ve şiirsel birikimin önemli unsurlarından biri hâline gelmiştir. Bu imgelerden biri de "Mısır (Mısr)"dır. Mısır, şiirlerde zengin çağrışımlar içeren bir imge olarak özellikle Hz. Yûsuf kıssası bağlamında sıkça karşımıza çıkar. Bu imge genelde Yûsuf Peygamber'in kuyuya atılması, Mısır'da vezir olması, Hz. Yakup'un ayrılık ve hasret temaları, Ken'an ile Mısır bölgeleri arasındaki ilişki üzerinden işlenir. Ayrıca "Mısır hazineleri (genc-i Mısr)", zenginlik ve görkemi ifade etmek için kullanılırken, Nil nehri bereket, cömertlik ve ihsan kavramlarının sembolü olarak yer alır. "Mısır şekerı (kand-i Mısr, şeker-i Mısr)" ise sevgilinin tatlı sözleri ve dudakları için tercih edilen tatlılık, hoşluk ve güzellik imgelerindendir.

İskender Pala'ya göre Divan şiirinde sıkça yer verilen Mısır, Yûsuf ile Züleyhâ'nın hikâyesinin geçtiği, Nil'in hayat verdiği önemli bir coğrafyadır ve Ken'an, Rum, Bağdat, Şam, Habeş gibi adlarla birlikte anılır (Pala, 2015, 315). Divan şiirinde Mısır'ın kültürel merkez olarak belirgin bir şekilde vurgulandığı da dikkat çekmektedir (Batislam, 2011, 203). Tezkireler ve araştırmalar ışığında, 3700 Divan şairinden 9'unun Mısır'da doğduğu, 65'inin burada vefat ettiği, 29'unun burada eğitim aldığı ve 188'inin çeşitli resmî görevlerle Mısır'da bulunduğu tespit edilmiştir (Oğraş, 2009, 668; Erdoğan, 2009, 441-445). Bu veriler, Osmanlı kültür dünyasında Mısır'ın sahip olduğu önemi açıkça ortaya koymaktadır.

Osmanlı Devleti açısından Mısır yalnızca siyasî ve ekonomik açıdan değil, aynı zamanda kültürel açıdan da merkezî bir öneme sahipti. Nil'in bereketli topraklarında yetişmiş şairler ve edebî şahsiyetler, Divan şiir geleneğine önemli katkılarda bulunmuş ve kültürel etkileşimi artırmıştır. Mısır'da bulunan çok sayıda Osmanlı şairi, buradaki sanat ortamını zenginleştirmiş, karşılıklı etkileşim sayesinde Mısır'a ait olaylar ve semboller Divan şiirinde güçlü bir imgeye dönüşmüştür. Bu imgeler içinde özellikle "Mısır'a sultan olmak" mazmunu öne çıkar. Bu mazmun, güzelliği ve zekâsıyla Mısır yönetimine yükselen Hz. Yûsuf'u işaret ederek yüksek bir makama ulaşma, izzet ve ikbal kazanma anlamlarına gelir. Şairler bu imgeyi, sevgilinin güzelliğini vurgulamak veya aşk karşısındaki âşığın konumunu Yûsuf ve Züleyhâ hikâyesindeki sembollerle ifade etmek için kullanırlar.

Bu çalışma kapsamında, "Mısır'a sultan olmak" mazmunu, Divan şairlerinden Ahmed Paşa, Fuzûlî, Bâkî, Hayâlî, Mesîhî, Zâtî, Şeyh Gâlib, Cevrî, Şeyhî, Nâbî, Necâtî Beg, Nef'î'nin divanlarından hareketle incelemeye tabi tutulmuştur. Literatür taraması neticesinde, imgenin Klasik şiirde hangi bağlamlarda kullanıldığı, hangi anlamları ihtiva ettiği ve şairlerin bu mazmun etrafında teşekkül ettirdiği düşünce dünyası araştırılmıştır. Kur'an-ı Kerim'de yer alan Hz. Yûsuf kıssası üzerinden tekâmül eden bu imgenin, Klasik Türk şiirinde aşk, güzellik, iktidar ve özlem gibi muhtelif temalara nasıl rabîta kurduğu divanlardan alınan örnekler üzerinden tahlil edilmiştir. Bilhassa şairlerin, söz konusu mazmunu kendi şiir dünyalarında nasıl yorumladıkları ve hangi bağlamlarda kullandıkları üzerinde durulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışma, Divan şiirinde Mısır imgesinin özellikle “Mısır’a sultan olmak” mazmunu etrafında kazandığı anlam alanlarını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir metin incelemesi olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın korpusunu Ahmed Paşa, Fuzûlî, Bâkî, Hayâlî, Mesîhî, Zâtî, Şeyh Gâlib, Cevrî, Şeyhî, Nâbî, Necâtî Beg ve Nef'î'nin divanları oluşturmaktadır. Öncelikle literatür taramasıyla kavramsal çerçeve belirlenmiş; ardından divanlar tam metin taraması ile incelenerek Mısır ve buna bağlı kullanımlar (örn. Mısır-ı hüsn, Sultân-ı Mısır, Yûsuf-ı Mısırî, Nil-i Mısır, mısra sultân ol vb.) tespit edilmiştir. Veriler, bağlamın doğru kurulabilmesi için beyit düzeyinde kaydedilmiş, ilgili beyitler, telmih ekseninde Hz. Yûsuf kıssasıyla irtibatı, terkip yapısı ve şiir içi işlevi dikkate alınarak analiz birimine dönüştürülmüştür.

Analiz sürecinde tespit edilen beyitler tematik kodlama ve bağlamsal çözümleme birlikte kullanılarak sınıflandırılmıştır. Önce Mısır'la ilişkili terkipler işlevsel bir tipolojiye tabi tutulmuş; (i) coğrafi-tarihî göndermeler, (ii) Hz. Yûsuf kıssası etrafında teşekkül eden dinî-tasavvufî alan ve (iii) güzellik/aşk/estetik değerler başlıkları altında kodlanmıştır. Bu kodlar, metinlerdeki anlam üretimini açıklamak üzere tenasüp, telmih, teşbih, istiare, tevriye, mübalağa gibi şiir dili unsurlarıyla birlikte okunmuş böylece Mısır'ın salt bir yer adı olmaktan çıkarak aşk, güzellik, iktidar, talih dönüşümü ve özlem temalarıyla nasıl rabita kurduğu gösterilmiştir. Son aşamada, özellikle “Mısır'a sultan olmak” mazmununun farklı şairlerdeki yorumlanış biçimleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve mazmunun ortak kalıp anlamları ile şairlerin metin içi stratejileri arasındaki farklılaşmalar örnek beyitler üzerinden temellendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1. Bir Mazmun Olarak Mısır

Divan şiirinde Mısır, mitik ve dinî çağrışımların ördüğü zengin bir imge evrenine sahiptir. Şairlerin elinde kimi zaman cemâlin başkenti, kimi zaman aşkın gurbeti, kimi zaman da saltanat ve servetin nişânesi olur; Hz. Yûsuf merkezli kıssa geleneğinden beslenerek hasret, iktidar, cazibe ve talih gibi anlam alanlarını kendinde toplar. Her şair, kendi duygu ve düşünce iklimine göre bu imgeyi yeniden kurar; böylece Mısır, Klasik şiirin mazmun örgüsünde sürekli genişleyen, çok sesli bir çekim merkezine dönüşür. Karamanlı Aynî'nin (Mermer, 1997, 433) ve Ahmed Paşa'nın (Tarlan 1992, 159) Mısır redifli gazellerinin yanı sıra Ahmed Paşa, Fuzûlî, Bâkî, Hayâlî, Mesîhî, Zâtî, Şeyh Gâlib, Cevrî, Şeyhî, Nâbî, Necâtî Beg, Nef'î gibi şairlerin divanlarından yola çıkılarak tespit edilen Mısır ile ilgili kullanımlar, bu coğrafyanın Klasik Türk şiirindeki yerini ve önemini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Araştırmamızda, öncelikle tezkireler ve birincil kaynaklar taranarak Mısır'da yaşamış, eğitim görmüş veya görev yapmış Divan şairleri belirlenmiştir. Ardından, bu şairlerin divanları tam metin incelemesine tabi tutulmuş, Mısır ile ilgili beyitler tespit edilerek bağlamlarına göre sınıflandırılmıştır. Metinler üzerinde yapılan bu nitel analiz çalışmasında, mazmunların arka planındaki kültürel, tarihsel ve dinî referanslar da göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen beyitler; Yûsuf kıssası bağlamında kullanımlar, tarihsel-coğrafi göndermeler, iktidar ve zenginlik sembolü olarak kullanımlar gibi tematik kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Böylece Divan şairlerinin Mısır algısının nasıl olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

"Mısır'a sultan olmak" imgesi, Hz. Yûsuf kıssasına dayanan bir mazmundur. Kıssada Hz. Yûsuf'un kardeşleri tarafından kuyuya atılması, köle olarak satılıp Mısır'a götürülmesi, zindana düşmesi ve Mısır'ın hazinedarı (Azîz'i) olarak yüksek bir makama ulaşması anlatılır (Yûsuf 12/1-111). İslam kültüründe bu hikâye, sabrın ve dayanıklılığın sonunda erişilecek ödülün sembolü olarak görülmektedir.

2. Mısır ile ilgili terkiplerin gruplandırılması

Klasik Türk şiirinde Hz. Yûsuf kıssasından Nil nehrine, Kahire'nin ihtişamından şeker ticaretine kadar pek çok yönüyle ele alınan Mısır, şairlerin hayal dünyasında zengin çağrışımlar uyandıran bir mazmun olarak kullanılmıştır (Kalyon, 2024, 316; Şahin, 2017, 308). Erdoğan'a göre, Divan şiirinde Mısır hem tarihî hem de sembolik anlamlarıyla kullanılmıştır. Özellikle Hz. Yûsuf kıssasının bu topraklarda geçmesi, Mısır'ı Klasik şiirin vazgeçilmez imgelerinden biri hâline getirmiştir. Şairler, Mısır'ı anlatırken çeşitli terkipler ve kavramlar kullanarak onun anlam dünyasını zenginleştirmiştir. Bu bağlamda Erdoğan, Divan şiirindeki Mısır'ı şu şekilde açıklar:

“Divan edebiyatında; Mısır-ı zâtü'l-ehrâm, Mısır-ı zâtü'l-harâm, Mısır-ı dârü'n-nasr, daha çok da Ümmü'd-dünya yahut Ümmü'l-bilâd ifadeleriyle anılan Mısır ve buranın en büyük şehri Kahire, özellikle Yûsuf Peygamber'in kıssasının geçtiği mekân olması dolayısıyla şiirlerde sık sık yer bulmuştur. Bu bakımdan şiirlerde; Yûsuf, Züleyhâ/Zeliha, Yakup/Ken'ân, Azîz, secde, kuyu/çâh, ihvân, cemâl, hüsn, melâhat, sultân, rüya/düş, tabir, mihr ü mâh, müşteri, satmak, terazi, metâ, baha, ağırlık, pazar, zindan/habs, beytü'l-hazen/ahzân, külbe-i ahzân, giryân, bûy, pîrâhen, çâk, mâlik gibi birbiriyle ilgili kelimelerden uygun olanlar tenasüp, telmih, tevriye, îhâm oluşturacak şekilde bir arada kullanılmıştır. Ayrıca kimi zaman Mısır'la birlikte Nil nehri ve Mısır'ın başkenti Kahire de şiirlerde anılmaktadır. Yine, Mısır'ın şeker kaynağı olması ve Anadolu'ya şekerin Mısır'dan gelmesi dolayısıyla şeker/sükker, kand kelimeleri şiirlerde geçmekte, kimi zaman da Mısır kelimesi ülke anlamında yahut uzaklık sembolü olarak kullanılmaktadır” (Erdoğan, 2009, 446). Divan şiirinde Mısır imgesi, terkipler aracılığıyla genişleyen bir mazmun alanı olarak da karşımıza çıkar. Kaynaklarda “cihan mısır”, “dil mısır”, “diyâr-ı mısır”, “melâhat mısır”, “mısır-ı belâgat”, “mısır-ı cemâl”, “mısır-ı cemen”, “mısır-ı hüsn”, “mısır-ı kidem”, “mısır-ı vücûd”, “saadet mısır” ve “serîr-i mısır” gibi kullanımlar görülür. Bu terkipler, Mısır'ın klasik şiirde kazandığı imgesel yoğunluğu ve şiir dilinin estetik imkanlarını somutlaştırarak mazmun örgüsünü çeşitlendirir ve güçlendirir. (Pala, 1989, 342-343; Sefercioğlu, 1990, 71). Bu terkipler, Divan şairlerinin Mısır'ı nasıl bir sembol ve mazmun kaynağı olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Her bir

terkip, Mısır'ın tarihî, kültürel ve edebî zenginliğinin farklı bir yönüne işaret etmekte ve şairlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede kullandıkları özgün anlatım biçimlerini yansıtmaktadır.

İncelenen Divan şairlerinde Mısır'la ilişkili terkipler üç ana başlık altında sınıflandırılabilir: coğrafi ve tarihî göndermeler içeren terkipler; Hz. Yûsuf kıssası etrafında teşekkül eden dinî-tasavvufî terkipler; güzellik, aşk ve estetik değerlerle irtibatlı edebî terkipler. Her bir grup, Klasik şiirin anlam evreninde özgül çağrışımlar ve sembolik işlevler üstlenir. Bu çalışmada, söz konusu terkiplerin şiirlerdeki bağlamsal kullanımları çözümlenerek Mısır imgesinin Divan şiirindeki semantik örgüsü ortaya konmuştur. Şairlerin bu coğrafyayı algılayış biçimleri ve metne yansıtma stratejileri, terkiplerin dizgesel analizi üzerinden değerlendirilmiş; böylece Mısır'ın yalnızca bir mekân adı olmaktan çıkıp zengin bir kültürel-edebî birikimin taşıyıcısı hâline geldiği gösterilmiştir. Takip eden bölümde, bu terkipler işlevsel tipolojileri ve şiir içi örnekleriyle incelenmektedir.

2.1. Mısır ve Güzellik (Hüsn, Melâhat, Cemâl)

"Mısır-ı hüsn" terkipleri (Ahmed Paşa: G. 43/6, G. 85/1, G. 172/7, G. 239/4; Bâkî: G. 282/4; Hayâlî: G. 265/2, G. 340/1, G. 512/2, G. 538/5; Mesîhî: Şhr. 110; Zâtî: G. 187/2, G. 376/4, G. 538/4, G. 539/2-3, G. 624/5, G. 685/4, G. 699/3, G. 731/3, G. 767/2-4, G. 768/5, G. 1018/2, G. 1127/3, G. 1287/4, G. 1295/4, G. 1328/2, G. 1410/2, G. 1440/4). "Mısır-ı cemâl" (Zâtî: G. 767/1, G. 859/2, G. 1164/2). "Mısır-ı Melâhat" (Hayâlî: G. 613/3; Şeyh Gâlib: K. 34/5; Zâtî: G. 152/4, G. 1084/1, G. 1213/1)

2.2. Mısır ve Hz. Yûsuf Kıssası

"Yûsuf-ı Mısırî" (Cevrî: K. XII/23, G. 161/4; Hayâlî: G. 47/7, G. 215/7, G. 323/5; Mesîhî: G. 540/2, G. 48/2, G. 50/5, G. 280/4; Şeyhî: G. 123/6). "Yûsuf-ı Mısır-ı hakikat" (Şeyh Gâlib: Trcb. 5). "Vezir-i Yûsuf-ı Mısır" (Nâbî: T. 98/1)

2.3. Mısır ve Tabiat

"Mısır-ı çemen" (Ahmed Paşa: K. 21/7; Fuzûlî: K. 1/13; Hayâlî: G. 352/4). "Mısır-ı Gülşen" (Zâtî: G. 839/1, G. 1292/2). "Çemen Mısır" (Şeyhî: K. 9/7). "Nil-i çeşmim" (Ahmed Paşa: G. 137/4). "Nil-i Mısır" (Bâkî: G. 64/2; G. 142/2). "Nil-veş" (Bâkî: G. 142/2; Zâtî: G. 767/3, G. 1327/2). "Deryâ-yı Nil" (Hayâlî: G. 310/5; Mesîhî: G. 149/4). "Mülk-i Mısır" (Bâkî, K. 7/15)

2.4. Mısır ve Manevî Kavramlar

"Mısr-ı dil" (Ahmed Paşa: G. 85/3; Hayâlî: G. 425/6; Şeyh Gâlib: R. 31). "Mısr-ı vücûd" (Bâkî: Mus. VII/2; Hayâlî: G. 106/4). "Mısr-ı istiğna" (Şeyh Gâlib: Trcb. 8/6)

2.5. Mısır ve Saltanat

"Sultan-ı Mısır" (Bâkî, G. 414/5; K. 11/12). "izzet-i saltanat-ı Mısır" (Nâbî: G. 108/4). "Mısr-ı izz-ü devlet" (Zâtî: G. 155/5). "Mısr-ı izzet" (Necâtî Beg: G. 226/5). "Mısıra sultân ol" (Mesîhî: G. 148/4)

2.6.Özgün Kullanımlar

"Şekeristân-ı Mısır" (Ahmed Paşa: G. 85/1). "Mısr-ı hüner" (Necâtî Beg: Kıta 79/2). "Mısr-ı subh" (Zâtî: G. 1007/2). "Mısr-ı derd" (Zâtî: G. 870/4). "Kin-i zenân-ı Mısır" (Nefî: K. 14/54-55)

3. Mısır’la İlgili Terkiplerin Analizi

3.1.Mısır ve Güzellik (Hüsn, Melâhat, Cemâl)

Bâkî, aşk, sevgili ve güzellik temalarını işlediği *Mısr-ı hüsn içre ey şeh-i hûbân / Alмага vaslunı hazîne gerek* (G. 282/4) beytinde “Mısr-ı hüsn” mazmununu merkezî bir imge olarak kurar. “Mısr-ı hüsn” terkiibi, sevgilinin güzelliğini Mısır’ın zenginlik ve ihtişamıyla özdeşleştirir; böylece güzelliğin değeri, Mısır’ın tarihsel serveti ve ticaret merkezi oluşu üzerinden somutlanır. Beyitte hitap edilen “şeh-i hûbân” sevgilinin üstün konumunu vurgularken, “hazîne” unsuru hem maddî kıymet çağrışımı yapar hem de sevgiliye vuslatın güç ve bedel gerektirdiğini imler. Bu anlam örgüsü, Hz. Yûsuf’un Mısır’da parlayan güzelliği ve talihiyle kurulan telmih sayesinde derinleşir; Yusuf kıssasının kültürel bellekte taşıdığı cazibe, iktidar ve imtihan eksenleri, mazmunu çok veçheli bir semantik alana taşır. Böylece Bâkî, “mısr-ı hüsn” ile güzelliğin hem erişilmezliğini hem de paha biçilmez değerini aynı anda görünür kılar.

Mesîhî, *Mısr-ı hüsnün çeşm-i giryândan cüdâ lâzım degül / Muttaşıldur Mışra çün kim dâ’imâ deryâ-yı Nil* (Mesîhî, G. 149/4) beyitinde “mısr-ı hüsn” mazmununu Nil imgesi üzerinden kurar. İlk mısrada, güzellik Mısırının aşışın ağlayan gözünden ayrılmayacağı beyan edilir; ikinci mısra bu hükmün gerekçesini verir: Nil nasıl sürekli olarak Mısır’a bağlıysa, aşışın gözyaşları da sevgilinin güzelliğine kesintisiz biçimde bağlıdır. Böylece Mısır ile Nil arasındaki tarihî ve coğrafi süreklilik aşkın anlam alanına taşınır; teşbih, istiare ve tenasüp birlikte işler ve Mısır, Nil ve gözyaşı arasındaki ilişki ağını güçlendirir. Beyitte hüznün akışının sürekliliği Nil’in akışıyla paralel kılınır; bu paralellik, vuslatın zorluğunu ve güzelliğin çekim gücünü aynı anda görünür

kılar. Divan şiirinde yerleşik “Nil-i çeşm” geleneğine yapılan telmih sayesinde gözyaşı hayat verici bir akışa dönüşür; “Mısır-ı hüsn” ise bu akışın daimî menzili olarak konumlanır.

Ahmed Paşa’nın *hâli mısır-ı hüsnine sultân olupdur ey şabâ / sâiebân-ı zülfine degme ki sultân andadur* (Ahmed Paşa, G. 43/6) beytinde “mısır-ı hüsn” mazmunu, yüz, ben ve zülfü aynı imge alanında birleştiren bir siyaset ve iktidar semantiğiyle kuruludur. Şair, sevgilinin yüzünü Mısır’a, benini de bu ülkenin sultanına benzeterek güzelliğin merkezinde hüküm süren tek otoriteyi belirler; böylece Mısır’ın tarihî kudreti ve ihtişamı, sevgilinin estetik egemenliğini pekiştirir. İkinci mısırda yer alan “sâiebân-ı zülfî” ifadesi, saçın gölgesini bir taht çadırı gibi düşünür ve dokunulmamasını öğütler; zira sultanın, yani benin ikametgâhı oradadır. Tenasüp, teşbih ve istiare birlikte kullanılır: Mısır–sultan–sâye–zülfü kavramları aynı ağda buluşur, güzelliğin mekânı ile iktidarın simgesi kaynaşır. Beytin söz varlığı, klasik geleneğin yerleşik mazmunlarıyla genişler: mercân ve la’l sevgilinin dudaklarının kıymetini, mâh-ı tâbân yüzün parlaklığını, bâğ-ı hüsn ise bütün bu unsurların toplandığı estetik diyarı çağırıştırır. Böylece “mısır-ı hüsn”, yalnızca coğrafi bir telmih olmaktan çıkar; hâkimiyet, sığınak ve erişilmezlik anlamlarını aynı eksende toplayan bir imgeye dönüşür.

Hayâlî Bey’in *Mısır-ı hüsn içre olup başına sultân kâkûl / Kalb-i ‘uşşâkı derüp eyledi dîvân kâkûl* (G. 340/1) beyti, “mısır-ı hüsn” mazmununu sevgilinin kâkûlünü siyasî-idarî bir tasavvurla açıklar. İlk mısırda kâkûl, güzellik Mısır’ının başına taç giymiş bir sultan mertebesine yükseltilir; ikinci mısırda bu “sultan”, âşıkların gönüllerini toplar ve “divan” kurar. Böylece “divan”ın hem meclis-i hüküm anlamı hem de şiir türü olarak çağrışımı devreye girer; iktidar, tertip ve şiir arasında çoklu bir tenasüp ağı kurulur. Kâkûlün toplama, derleme ve hükme bağlama fiilleri, sevgilinin estetik egemenliğini görünür kılar; âşığın kalbi ise bu egemenliğin tabi olduğu bir otoriteye dönüşür. Şiirdeki mısır-ı hüsn, kâkûl, sultan, divan ve kalp arasındaki semantik bağ, Mısır mazmununun saltanat, düzen ve cazibe merkezi olduğunu gösterir. Şair böylelikle Mısır’ı hem güzelliğin başkenti hem de âşıklar üzerinde hükümlanlık kuran bir estetik siyaset alanı olarak yeniden kurar.

Zâtî’nin *Sen şeh-i Mısır-ı cemâli dil-i Ya’kûb-ı hazîn / Kıskanur Sûre-i Yûsuf hakı kardaşından* (Zâtî, G. 1164/2) beyti, Klasik Türk şiirinin temel anlatı kaynaklarından olan Hz. Yûsuf kıssasına telmihte bulunarak geleneksel bir imgeyi özgün bir mazmun düzleminde yeniden inşa eder. Şair, sevgilisine güzellik Mısır’ının sultanı anlamına gelen “şeh-i Mısır-ı cemâl” terkihiyle seslenerek somut bir coğrafya olan Mısır’ı soyut bir estetik kavramla bütünleştirir. Bu ifade, sevgilinin güzelliğini Hz. Yûsuf’un güzelliğiyle

özdeşleştirirken, onu bu güzellik ülkesinin mutlak hâkimi olarak konumlandırır. Bu tahayyül çerçevesinde şair, kendini sevgiliden ayrı düşmüş ve hüznülü Yakub’un gönlü manasına gelen “dil-i Ya’kûb-ı hazîn” olarak tavsif eder. Böylece âşık ile maşuk arasındaki ıstırap dolu ilişki, Hz. Yakub’un evlat hasretiyle çektiği derin acı üzerinden somutlaştırılır. Beytin ikinci mısraı ise kıssanın temel motiflerinden olan kıskançlık temasını işlerken, mübalağa sanatı aracılığıyla bu bilinen motifi daha ileri bir boyuta taşır. Şair, sevgilinin güzelliğinin, bizzat Hz. Yûsuf’un güzelliğini dahi gölgede bırakacak ve onun tarafından kiskanılacak bir mertebede olduğunu “Sûre-i Yûsuf hakkı için” diyerek yeminle pekiştirir. Dolayısıyla Zâtî, Divan şiirinin ortak referans havuzundan beslenen Hz. Yûsuf imgesini özgün bir terkip ve mübalağalı bir anlatım ekseninde yeniden yorumlayarak hem geleneğe olan vukufiyetini hem de şairane kudretini sergilemektedir.

Hayâlî Bey’in *Yûsuf gibi ağır oluban düşmedi yeyni / Bu Mısır-ı melâhatde o meh kendüyi şatdı* (G. 613/3) beyti, Divan şiirinin yaygın mazmunlarından olan “Mısır-ı melâhat” ter kibini, Hz. Yûsuf kıssasına telmih yoluyla ele alır. Güzelliğin bir ülke olarak tasavvur edildiği bu izafet, aynı zamanda sevgilinin varlık gösterdiği âlemi, Hz. Yûsuf’un Mısır’daki hayatıyla kesiştirir. Şair, Hz. Yûsuf’un köle pazarında satılması hadisesi ile sevgilinin güzellik Mısır’ında kendini satması eylemi arasında bir analogi kurar. Ancak bu benzerlik, ilk mısradaki dile getirilen “ağır oluban düşmedi yeyni” ifadesiyle tezat teşkil eden bir zemine taşınır. Hz. Yûsuf’un satılması bir değer kaybı ve zillet durumu iken, sevgili değerini ve ağırlığını muhafaza etmiş, hafifliğe düşmemiştir. Ay metaforuyla nitelenen sevgili, “Mısır-ı melâhat” olarak betimlenen bu güzellik pazarında kendini satarken, bu eylem bir düşüşe değil, aksine kendi kıymetini ortaya koyan bir iradeye işaret eder. Bu sayede Hayâlî Bey, bilinen bir kıssayı alışılmışın dışında bir bağlamda kullanarak sevgilinin yüceliğini ve değerini, Hz. Yûsuf’un durumuyla mukayese ederek ancak ondan üstün tutarak vurgulayan incelikli bir mazmun üretmiştir.

Şeyh Gâlib’in *Her ruhâmı şeker-i Mısır-ı melât dandır / Yûsufistân-ı safâ reşk-i Zelihâdır bu* (Şeyh Gâlib, K. 34/5) beyti, Divan şiirinin ortak referanslarından olan Hz. Yûsuf kıssasını yeniden yorumlar. Beyitte şair, güzellik Mısır’ı anlamına gelen “Mısır-ı melâhat” ve Hz. Yûsuf’un safa ve saadet ülkesi olarak tasavvur edilen “Yûsufistân-ı safâ” gibi iki terkip etrafında incelikli bir anlam örgüsü kurar. İlk mısradaki, her bir mermer parçasının dahi güzellik Mısır’ından gelen bir tatlılığa sahip olduğu belirtilerek güzelliğin kâinata yayılmış cömert bir kaynak olduğu ima edilir. Ancak ikinci mısra, bu genel güzellik tasavvurunu aşan ve onu Züleyhâ’nın aşkı ekseninde zirveye taşıyan bir iddia ortaya koyar. Şaire göre asıl saadet ve safa diyarı, bizzat Züleyhâ’nın aşk damarıdır. Bu suretle Şeyh Gâlib,

geleneksel “Mısır-ı melâhat” mazmununa yaslanmakla birlikte, “Yûsufistân-ı safâ” terkihiyle anlatıya yeni bir boyut kazandırır. Güzelliğin ve mutluluğun kaynağını maddî bir coğrafyadan alıp Züleyhâ’nın mutlak aşkına bağlayarak bilinen kıssayı beşerî aşkın yüceliğini vurgulayan bir kıssaya dönüştürür.

3.2. Mısır ve Hz. Yûsuf Kıssası

Cevrî, *Cemâl-i hulkınun sad Yûsuf-ı Mısırî giriftârı / Kemâl-i rüşdinün sad akl-ı dâna şerm-sârıdır* (K. 12/23) beytinde, gelenekte Hz. Yûsuf’un başkalarını güzelliğiyle esir etmesi şeklinde kurulan kalıp imgeyi tersyüz ederek özgün bir söyleyiş ortaya koyar. Muhatabın ahlâkî güzelliği yüzlerce Mısırlı Yûsuf’u kendine tutsak eden bir çekim merkezi hâline getirilir; aynı anda muhatabın olgunluğu yüzlerce bilge aklı mahcup bırakır. Böylece övgü hem fazilet hem de kemâl boyutlarında çift eksenli bir derinlik kazanır. *Söylenmez oldı Yûsuf-ı Mısırî hikâyeti / Bu hüsn-i bî-misâl ile sensin bugün mesel* (G. 161/4) beyti, bu stratejiyi daha ileri taşır. Muhatabın benzersiz güzelliği karşısında Yûsuf Peygamber kıssası artık kıyas değeri taşımayacak ölçüde hükümsüzleşir; yeni meselin kurucu öznesi muhatabın kendisidir. Telmih, teşbih ve özellikle mübalağa sanatları, Yûsuf mazmununu aşan bir üst güzellik tasavvuru inşa etmek üzere kullanılır. Cevrî, klasik mazmun dağarcığını bozuma uğratmadan yeniden işlevselleştirerek Yûsuf-ı Mısırî imgesini hem ölçü hem de aşılın bir merteye olarak konumlandırır ve Divan şiirinin estetik hiyerarşisini özgün bir şekilde dönüştürür.

Hayâlî Bey’in dört ayrı gazelinde “Yûsuf-ı Mısırî” imgesi, şairane benlik inşasından tasavvufî derinliğe, geleneksel mazmun örgüsünden beşerî aşkın endişelerine uzanan geniş bir anlam yelpazesinde yeniden işlenir. *Yûsuf-ı Mısır-ı belâgatdür Hayâlî dostum / Anuñ için kendüyi kıymetle bî-pervâ şatar* (G. 47/7) beyti, şairin kendine biçtiği değeri ve poetik özgüvenini açıkça ortaya koyar. “Yûsuf-ı Mısır-ı belâgat” terkihi, Hayâlî’nin kendini, Mısır’a refah ve düzen getiren Hz. Yûsuf’a benzeterek kendi şiirinin de edebiyat âlemine benzer bir ihtişam ve kıymet kattığını ima eder. “Kendüyi kıymetle bî-pervâ şatar” ifadesi ise, Hz. Yûsuf’un köle pazarındaki durumuna yapılan ironik bir göndermedir; zira Hayâlî için bu satış, değerini yitirmek değil, bilakis, belagat pazarında şiirinin müstesna kıymetini pervasızca, yani özgüvenle sergilemektir. Bu, sanatkarın kendi estetik evrenindeki otokrasi ilanıdır adeta. İkinci olarak *Çâr-dîvâr-ı ‘anâşırdan Hayâlî mahbesüz / Yûsuf-ı mısır-ı kıdem olmuş-durur mihmânumuz* (G. 215/7) beyti, tasavvufî bir derinlik ve ontolojik bir sorgulama sunar. “Çâr-dîvâr-ı ‘anâşır” terkihiyle beden kafesine, yani nefsanîyata hapsolmuş ruhun metaforik anlatımı sağlanırken, “Yûsuf-ı Mısır-ı kıdem” ifadesi, bu beden zindanına konuk olan ruhu temsil eder. Hz. Yûsuf’un zindan deneyimi, ruhun dünya zindanındaki gurbetine ve asıl vatanına duyduğu özleme dönüşür. Hayâlî, bu benzetmeyle

maddî ve manevî âlemler arasındaki gerilimi, bir zindan ve mahpus imgesi üzerinden dile getirir. Ruh, eski Mısır'ın o kutlu Yûsuf'u gibi, beden zindanında misafir edilmektedir. Üçüncü olarak *Dûr olmasun hayâlî gözlerümden nakş-ı dost / Yûsuf-ı mısra şeref vërdükçe bu deryâ-yı nîl* (G. 323/5) beytinde, Hz. Yûsuf imgesi Nîl nehri mazmunuyla harmanlanır. Nîl'in Mısır'a hayat veren bereketi ile sevgilinin güzelliğinin Hz. Yûsuf'a bahşettiği şeref arasında kurulan bu ilgi, geleneksel mazmunların sadece tekrarı değil, bilakis, şairin estetik birleştirme yeteneğiyle yeni bir sinerji oluşturma çabasıdır. Sevgilinin tasviri, Hz. Yûsuf'a dahi şeref bahşeden ilahi bir kudretle yüceltilir. Son olarak G. 540/2'deki *Kul imiş bir boyı âzâde efendi sevdüm / Korkaram Yûsuf-ı Mısrî gibi bâzâra düşe* beytinde ise şair, sevdiği hür ve müstesna vasıflı yârin, Hz. Yûsuf gibi köle pazarında düşman eline geçme, horlanma ihtimalinden duyduğu kaygıyı dile getirir. Bu, aşkın getirdiği sahiplenme ve koruma içgüdüsünün, bir peygamber kıssası üzerinden işlenişinin zarif bir örneğidir. Hayâlî Bey "Yûsuf-ı Mısrî" imgesi ile Yûsuf'u yalnızca bir güzellik sembolü olarak değil, aynı zamanda kendi benliğinin, tasavvufî tefekkürünün ve aşkının bir aynası olarak kullanmıştır.

Mesîhî'nin şiirlerinde "Yûsuf-ı Mısrî" imgesi, Hz. Yûsuf kıssasının özellikle Mısır'daki köle pazarı hadisesi üzerinden işlenmiştir. Mesîhî, *Ehl yanında terâzûdan iner şol hûb kim / Yûsuf-ı Mısrî gibi kendüzini ağır tutar* (G. 48/2) beytinde güzeli bir terazide tartılan kıymetli bir mal gibi tasvir eder. Burada "Yûsuf-ı Mısrî gibi kendüzini ağır tutar" ifadesi, Hz. Yûsuf'un köle pazarında gösterdiği müstesna duruşa, yani fiziksel ve manevî ağırlığına yapılan bir telmihtir. Mesîhî, güzelin değerinin sıradan bir meta gibi değil, bizzat kendisini tartıda ağır kılan bir iç kıymetle ölçüldüğünü vurgulayarak bu değer maddî bir ölçütün ötesinde, manevî bir ağırlık taşıdığını ima eder. Bu, güzelliğin sadece bir seyirlik olmaktan çıkıp bir kıymet hükmüne dönüştüğü anlama gelir. İkinci olarak *Yûsuf-ı Mısr-ı cemâle müşterilenme °Azîz / Kim kumâşî işbu dükkânun şamu bâzâridur* (G. 50/5) beytinde Hz. Yûsuf'un Mısır Azîz'i tarafından satın alınması hadisesine gönderme yapar. Ancak burada şair, okuyucuya veya muhatap Azîz'e, güzellik Yûsuf'una müşteri olmama yönünde bir tavsiyede bulunur. Güzelliğin bir pazar yeri, bir dükkân gibi tasavvur edildiği bu beyitte, güzelliğin kumaşının yani mahiyetinin, bütün bir pazarın kendisi olduğu belirtilir. Bu, güzelliğin ulaşılamaz, satın alınamaz, hatta kuşatılamaz bir niteliğe sahip olduğunu, sıradan bir alışveriş nesnesi olmadığını vurgular. Dolayısıyla Mesîhî, güzelliği, arzın ve talebin ötesinde bir varlık alanı olarak sunar. Üçüncü olarak *Degme bir kalb ile bâzâr itmese ol sîm-ten / Yûsuf-ı Mısrî gibi altun degerdi ağır* (G. 280/4) beytinde yine Hz. Yûsuf'un köle pazarındaki yüksek değerine atıfta bulunur. "Sîm-ten" yani gümüş tenli sevgili, eğer sıradan her kalple pazarlık etmese, değersiz ilişkiler kurmasa, onun ağırlığı bizzat Hz. Yûsuf gibi altın değerinde

olurdu. Bu beyitte Mesîhî, sevgilinin gerçek kıymetinin, kendini uluorta sergilememesi, değerini bilmesi halinde ortaya çıkacağını belirtir. Güzelliğin pazarlandığı, alınıp satıldığı bir metaforik düzlemde dahi, asıl değer içkin bir asaletle ve seçicilikle korunabileceğine dikkat çeker. Mesîhî, Hz. Yûsuf kıssasının Mısır'daki ticaret ve kölelik motiflerini, sevgilinin değeri ve güzelliği üzerine kurduğu özgün benzetmelerle harmanlamıştır. O, Yûsuf'u sadece bir güzellik sembolü olarak değil, aynı zamanda kıymet, seçicilik ve içsel ağırlık gibi kavramların bir arketipi olarak kullanmıştır.

Şeyh Galib'in *Seyf-i meshûl-i celâlet şâh-ı taht-ı manevî / Yûsuf-ı mısır-ı hakikat Sîne-çâk-ı Mevlevî* (Trcb. 5/3) beytinde "Seyf-i meshûl-i celâlet" yani çekilmiş yücelik kılıcı ve "taht-ı manevî" yani manevî taht ifadeleriyle, fizikî dünyanın ötesinde bir yüceliğe ve saltanata işaret eder. Bu manevî yüceliğin şahı olarak nitelendirilen kavram, ikinci mısırda "Yûsuf-ı Mısır-ı hakikat" terkihiyle açıklığa kavuşur. Burada Hz. Yûsuf'un Mısır'daki maddî sultanlığı, artık "hakikat Mısır-ının Yûsuf'u" olarak metafizik bir liderliğe ve irşat makamına dönüşür. Mısır, coğrafi bir mekân olmaktan çıkıp mutlak hakikatin tezahür ettiği, manevî bir âlem olarak algılanır. Şeyh Gâlib, bu tasavvufî Yûsuf'u, Mevlevî geleneğinin en karakteristik vecd hali olan "Sîne-çâk-ı Mevlevî" yani göğsü aşkla yarılmış Mevlevî dervişiyile ilişkilendirir. Bu, iki boyutlu bir anlama sahiptir: Birincisi, hakikat Mısır-ının Yûsuf'u, yani hakikatin bizzat kendisi, Mevlevî âşığının yüreğinde açtığı yara ile kendini gösterir. Aşkın tecellisiyle sinesi çak çak olan dervişin kalbi, hakikatin açığa çıktığı mahaldir. İkincisi, bu hakikat Yûsuf'u, Mevlevî âşığının kendisidir; yani Mevlevî âşığı, hakikatin Mısır-ında bir Yûsuf gibi parlar ve aşkın yakıcı tecellisiyle sinesi yarılr. Bu durum, Mevlevilikteki "fenâ fi'l-aşk" ve "cemâl-i mutlak"a ulaşma çabasının şiirsel ifadesidir. Şeyh Gâlib, Hz. Yûsuf kıssasının popüler unsurlarını, sadece birer alıntı olmaktan çıkarp Mevlevîliğin derin tasavvufî öğretileriyle örülü, özgün bir sembolizme dönüştürmüştür. Mısır, artık maddî bir ülke değil, aşkın ve hakikatin tecellî ettiği manevî bir iklimdir. Yûsuf ise bu iklimin padişahı, hakikatin ta kendisi ya da hakikate eren kâmil insandır.

Nâbî'nin *Yapdukda bu menâreyi destur-ı hayr-hâhv / Ya'nî vezîr-i Yûsuf-ı Mısır-ı ser-âmedî* (T. 98/1) beytinde Hz. Yûsuf kıssasındaki vezirlik makamını ve onun Mısır'a getirdiği düzeni, dönemin idarecisine yönelik bir övgü vasıtası olarak kullanır. Beyit, bir minare inşası gibi somut bir imar faaliyetinden bahsederken, bu yapıyı yaptıran veziri yüceltmek için Hz. Yûsuf'a yapılan telmihten faydalanır. "Destur-ı hayr-hâh" yani hayırsever vezir sıfatı, onun halkına karşı şefkatli ve faydalı bir yönetici olduğunu gösterirken, bu vezir "Yûsuf-ı Mısır-ı ser-âmedî" yani yüce Mısır Yûsuf'unun veziri olarak konumlandırılır. Burada "ser-âmedî" tabirinin kullanılması, sadece Hz. Yûsuf'un Mısır'daki yüksek ve müstesna

makamına değil, aynı zamanda övülen mevcut vezirin de devlet idaresindeki üstün konumuna işaret eder. Nâbî, bu benzetmeyle Hz. Yûsuf’un kıtlık döneminde Mısır’ı ihya eden, idarî dehasıyla ülkeyi kalkındıran ve imar eden yönüne vurgu yapar. Böylece, şiirde övülen vezirin de benzer bir vizyon ve kudretle memleketine hizmet ettiği, fiziksel bir yapı olan minare inşası üzerinden manevî bir değer atfedilerek yüceltilir. Mısır, bu bağlamda, sadece Hz. Yûsuf’un hikâyesinin geçtiği bir mekân olmaktan çıkıp ideal bir devlet yönetimi ve imar faaliyetinin sembolü haline gelir. Nâbî, bu beyitle, Divan şiirinde Mısır’ın saltanat, iktidar ve bilhassa iyi idare ile özdeşleştirilmesinin tipik ve didaktik bir örneğini sunar. Şair, Hz. Yûsuf imgesini, bir güzellik ve aşk sembolü olmaktan çok, bir devlet adamı ve reformcu olarak idealize ederek kendi hikemî şiir anlayışına uygun bir şekilde kullanmıştır.

3.3. Mısır ve Tabiat

Fuzûlî’nin *Bahâr tâciri Mısr-ı çemen ganîlerine / Bıraktı Yûsuf-ı gül arz eyleyip gavgâ* (Fuzûlî, K. 1/13) beytinde ilk olarak "Mısr-ı çemen" terkibi dikkat çeker. Mısır, coğrafi ve ticarî bir merkez olmaktan çıkıp bereketi ve canlılığıyla bilinen çemenlik, yani bahçe metaforuyla birleşir. Bahar mevsimi ise bir tâcir yani tüccar olarak kişileştirilir. Bu tüccar, "Mısr-ı çemen ganîlerine," yani bahçenin zenginlerine hitap eder. Bu ifadeler, hem Mısır’ın tarihsel olarak bir ticaret merkezi oluşuna hem de Hz. Yûsuf’un köle pazarındaki satış hadisesine zarif bir telmihte bulunur. Asıl özgünlük ise "Yûsuf-ı gül" terkinde gizlidir. Baharın getirdiği gül, Hz. Yûsuf’un eşsiz güzelliğiyle özdeşleştirilir. Fuzûlî, tabiatın en güzel unsurlarından biri olan gülü, Divan şiirinin kadim güzellik sembolü Hz. Yûsuf ile birleştirerek hem estetik bir denklik kurar hem de geleneği taze bir yorumla zenginleştirir. Gül, bahar tüccarının en kıymetli malı, adeta pazara sunulan en değerli metasıdır. Beytin sonunda yer alan "gavgâ" kelimesi ise iki anlam taşır. Birincisi, Hz. Yûsuf’un güzelliği karşısında Mısır kadınlarının düştüğü ve ellerini kestikleri o hayranlık ve şaşkınlık halidir. İkincisi, bahar mevsiminde gülün açmasıyla bahçede diğer çiçekler arasında yarattığı hayranlık uyandıran etki, adeta bir gül-i ruhsâre güzelliğiyle ortaya çıkan bir kargaşa ve ilgi odağı olma durumudur. Bahar tüccarı, bu en değerli malı, yani gülü, çemen Mısır’ının zenginlerine sunarak adeta bir güzellik kavgası başlatır. Fuzûlî, Hz. Yûsuf imgesini, tabiatın yeniden doğuşu ve ticaret metaforlarıyla harmanlayarak güzelliğin sadece insanî bir kavram olmaktan çıkıp tüm kâinatta tecellî eden ilahî bir kudret olduğunu göstermiştir.

Bâkî’nin *“Kıyâs eyler mi Nîl-i Mısra ol Yûsuf-likâ yaşıum / Anuñ mikyâsı yokdur turmaz ol mâ dâ’imâ artar”* (G. 64/2) beytinde sevgiliyi "Yûsuf-likâ" yani Hz. Yûsuf yüzlü olarak niteler. Bu, Divan şiirinin en temel güzellik teşbihlerinden

biridir. Ancak asıl vurgu, âşığın gözyaşlarının tasvirindedir. Şair, kendi gözyaşlarını Mısır'ın hayat kaynağı olan Nil nehrine benzetir ve bir istifham-ı inkârî ile kendi gözyaşlarının Nil ile kıyaslanamayacak kadar çok olduğunu iddia eder. Beyitte geçen "mikyâs" kelimesi, Nil'in taşma seviyesini ölçen ve Mısır uygarlığı için hayati önem taşıyan bir ölçüm aletine yapılan telmihtir. Bâkî, kendi gözyaşlarının ölçülemeyecek kadar sınırsız ve sürekli arttığını belirterek Nil'in belirli ölçütlerle tespit edilebilen sularından çok daha üstün olduğunu dile getirir. Bu, Mısır'ın coğrafi özelliğini âşığın iç dünyasına taşıyan ve aşkın ıstırabını mübalağalı bir dille ifade eden güçlü bir örnektir. İkinci olarak G. 142/2 numaralı beytinde, *Ol melâhat Mısırınûñ Yûsuf-cemâli şevkine / Seyl-i eşküm Nilveş gündün güne eñzûn olur* diyerek aynı temayı farklı bir biçimde ele alır. Sevgilinin güzelliğini yine "Yûsuf-cemâl" terkibiyle, yani Hz. Yûsuf güzelliğinde tanımlarken, onu "melâhat Mısır"nın, yani güzellik ülkesinin Yûsufu olarak konumlandırır. Âşığın gözyaşları, sevgilinin bu Yûsufi güzelliğinin şevkiyle birleşerek "Nilveş" yani Nil nehri gibi gündün güne artar. Burada "seyl-i eşk" ile Nil'in bereket ve bolluk sembolü olma özelliği arasında bir ilgi kurulur. Ancak bu bereket, Nil'in hayat veren bereketi olmaktan ziyade, aşkın verdiği sonsuz acının ve hasretin bir tezahürü olarak tezahür eden gözyaşı selidir. Bâkî, bu beyitlerde Hz. Yûsuf imgesini sadece bir güzellik sembolü olarak kullanmakla kalmaz, onu âşığın sınırsız gözyaşlarıyla ve Mısır'ın coğrafi sembolleriyle birleştirerek aşkın mübalağalı ve ölçüsüz doğasını vurgular.

Hayâlî'nin "*Bilûp Yûsuf gülü Mısır-ı çemende cûybârı hem / Aña âyîne ilten 'âşık-ı mehcûra beñzetdüm*" (G. 251/4) beytinde beytinde ilk olarak "Mısır-ı çemen" terkibiyle karşılaşırız; bu, bahçenin veya çimenliğin Mısır ülkesine benzetilmesiyle oluşan ve Divan şiirinde yaygın kullanılan bir mazmundur. Bu hayalî coğrafyanın en değerli unsuru ise "Yûsuf gülü"dir. Gül, güzelliğiyle Hz. Yûsuf'a eşdeğer tutularak tabiatın en nadide güzelliği ile dinî-mitolojik bir güzellik arketipi arasında bir bağ kurulur. Gülün bu "Mısır-ı çemen"deki varlığı, bir "cûybâr" yani akarsu tarafından tamamlanır. İkinci mısırda şair, bu "cûybâr"ı, yani akarsuyu, gülün güzelliğini bilip adeta ona ayna tutan, ancak hicran çeken bir âşığa benzetir. Bu benzetme ile Hz. Yûsuf kıssasında Züleyhâ'nın aynalarla ilgili meşhur hikâyesine zarif bir telmihte bulunur; Züleyhâ, Hz. Yûsuf'un güzelliğini sürekli seyredibilmek için evini aynalarla donatmıştır. Burada akarsu, gülün güzelliğini yansıtan bir ayna işlevi görür ve tıpkı Züleyhâ gibi gülün güzelliğine hayranlıkla bakan bir âşık konumuna yükseltilir. Ayrıca, akarsu (cûybâr) imgesi, Divan şiirindeki Nil nehri mazmunuyla da ilişkili okunabilir. Nil, Mısır'a hayat veren su kaynağıdır ve bu beyitteki akarsu da "Yûsuf gülü"nin güzelliğini yansıtan, ona hayat veren bir unsur olarak düşünülebilir. Âşık-ı mehcûrun (ayrılık çeken âşık) rolü ise, gülün güzelliğine olan bitmek bilmeyen

hasretini ve ona duyduğu hayranlığı sembolize eder. Akarsuyun sürekli akışı, bu hasretin ve hayranlığın kesintisizliğini imler. Hayâlî Bey, bu beyitte tabiat unsurlarını (gül, akarsu, çemen) ve Hz. Yûsuf kıssasının motiflerini (Yûsuf, Züleyhâ'nın aynası, Mısır) iç içe geçirerek son derece zengin bir hayal dünyası inşa etmiştir.

3.4. Mısır ve Manevî Kavramlar

Hayâlî'nin “*Mısr-ı dilde mâlik olsun nakd-i şabra ey ‘azîz / Yûsufına bir züleyhâveş harîdâr isteyen*” (G. 425/6) beytinde şair gönlü metafizik bir Mısır ülkesi olarak tasvir eder. Bu “Mısır-ı dil”de, bir “Yûsuf” a yani sevgiliye, tıpkı Züleyhâ gibi müşteri olmak isteyen kişiye seslenilir. Buradaki anahtar kavram “nakd-i sabr” yani sabır sermayesidir. Şair, Hz. Yûsuf’un Mısır’daki hayatında gösterdiği metanete atıfla, âşıklık yolunda sevgilinin güzelliğine talip olanın, Züleyhâ’nın çilekeş ve sadık aşkı gibi, sabır sermayesine sahip olması gerektiğini vurgular. Bu, âşıklığın sadece bir heves değil, aynı zamanda büyük bir irade ve sabır imtihanı olduğunu gösteren didaktik bir yaklaşımdır. Şair, sevgiliye (Yûsuf) âşık olmak isteyen kişinin, tıpkı Züleyhâ gibi, önce gönül Mısır’ında sabır sermayesine sahip olması gerektiğini söylemektedir.

Bâkî’nin “*Pîr-i ‘Azîz-i Mısr-ı vücûd itdi intikâl / Mîr-i cevân-ı çâpûk-i Yûsuf-nazîri gör*” (Bâkî, Mus. VII/2) beytinde şair varlık âlemini Mısır’a benzetmektedir. Burada “Pîr-i Azîz-i Mısr-ı vücûd”, kıssadaki yaşlı Mısır Azîz’ine yapılan telmihle, artık hükmü geçmiş yaşlı bir otoriteyi simgeler. Beyit, bu eski otoritenin yerini alan “Mîr-i cevân-ı çâpûk-i Yûsuf-nazîr” yani Hz. Yûsuf görünüşlü, çevik genç bir emiri över. Bu kullanım, sadece Hz. Yûsuf’un Mısır’daki vezirlik makamına yükselişini hatırlatmakla kalmaz, aynı zamanda iktidar değişimini, eski ile yeninin yer değiştirmesini, genç ve güçlü bir liderin gelişile yaşanan dinamizmi şiirsel bir dille ifade eder. Mısır, burada siyasî ve ontolojik bir geçişin sahnesidir.

Şeyh Gâlib *Belâ bu kim dah” sûret miyim manâ mıyım bilmem / Sezâvâr-ı mekes yâ lokma-i ankâ mıyım bilmem / Esîr-i pîç-tâb-ı zülf-i müşk-efzâ mıyım bilmem / Perîşânî-i gam menşûr”na tugra mıyım bilmem / Gam-ı Yûsuf’la tolmuş Mısr-ı istignâ mıyım bilmem / Garik-i Nîl-i hasret gâlib-i rûsvâ mıyım bilmem*” (Şeyh Gâlib, Trcb. 9/6) bendinde, kendi iç dünyasındaki karmaşayı dile getirirken, kendini “Gam-ı Yûsuf’la dolmuş Mısr-ı istignâ” olarak tanımlar. Burada Hz. Yûsuf’un çektiği sıkıntılar ve ayrılık gamı, şairin kendi manevî haliyle özdeşleştirilir. “Tokgözlülük Mısr-ı” ifadesi, dünya nimetlerine karşı gösterilen bir kayıtsızlığı ve dervişane bir tavrı ima ederken bu Mısır’ın “Yûsuf gamıyla dolmuş” olması, içsel bir acı ve hasretle yoğrulduğunu gösterir. Bendin devamındaki “Garik-i Nîl-i hasret” (hasret Nîl’inde boğulmuş) ifadesiyle de bu

durumun şiddeti pekiştirilir. Şeyh Gâlib, Mısır'ı fizikî bir mekân olmaktan çıkarıp içsel bir hali, bir varoluşsal krizi ve derin bir hasret denizini temsil eden soyut bir alana dönüştürür. Bu, Mevlevî geleneğindeki fenâ ve vecd hallerinin, Yûsuf kıssasıyla örülü bir dil aracılığıyla ifade edilmesidir.

3.5. Mısır ve Saltanat

Bâkî “*Dilâ âhuñla yakduñ milket-i Rûmı nedür derdüñ / Gedâ-yı kûy-ı yâr olmak dilerseñ Mısra sultân ol*” (K. 11/12) beytinde aşkın yüceliğini ve dünya saltanatının geçiciliğini paradoksal bir ifadeyle vurgular. Şair, gönüle hitaben, sevgilinin mahallesinde bir dilenci olmanın, Mısır'a sultan olmaktan daha evla olduğunu söyler. Bu kullanım, Mısır'ın Divan şiirinde taşıdığı zenginlik ve saltanat sembolizmine dayanır; zira Hz. Yûsuf'un Mısır'daki vezirlik makamına yükselişi, Mısır'ı iktidarın ve refahın nihaî noktası olarak kodlar. Bâkî, bu nihaî dünyevî makamı dahi, aşkın mütevacı ancak manevî bakımdan yüce olan "gedâ-yı kûy-ı yâr"lık (sevgili mahallesi dilenciliği) mertebesine feda etme arzusunu dile getirerek tasavvufî aşkın dünyevî iktidar karşısındaki üstünlüğünü zımnen ifade eder. Bâkî, “*Bakmaz ol sultân-ı Mısr-ı hüsn hergiz hâlûme / Nılveş cûy-ı sirişküm turma tugyân itmede*” (G. 414/5) beytinde sevgilinin güzelliğini Mısır'ın saltanatıyla birleştirir. "Sultân-ı Mısr-ı hüsn" yani güzellik Mısır'ının sultanı terkihi, sevgilinin mutlak ve erişilemez güzelliğini vurgular. Bu güzellik sultanı, âşığın perişan haline hiç aldırış etmez. Âşığın gözyaşları ise "Nılveş" yani Nil nehri gibi tasvir edilir ve "cûy-ı sirişküm turma tugyân itmede" ifadesiyle, bu gözyaşı selinin sürekli coşkun bir şekilde taşıdığı anlatılır. Nil nehri, Divan şiirinde bereket ve bollukla ilişkilendirildiği gibi, burada âşığın bitmek bilmeyen hasretinin ve ıstırabının ölçsüzlüğünü, coğrafi bir felaket olan Nil'in taşkınlığıyla mukayese ederek vurgular. Âşığın gözyaşları, Nil'in hayat veren coşkunluğunun aksine, aşkın yakıp yıkan ve boğan gücünü temsil eder. Bâkî, bu beyitlerinde Mısır imgesini hem dünyevî saltanatın ve iktidarın sembolü olarak kullanmış, hem de bu dünyevî değerleri aşkın ve güzelliğin manevî sultanlığı karşısında ikincil kılmıştır. Nil nehri imgesini ise, sadece coğrafi bir unsur olmaktan çıkarıp âşığın gözyaşlarının ölçsüzlüğünü ve aşkın verdiği ıstırabın şiddetini ifade eden bir metafor olarak kullanmıştır.

Nâbî, “*İzzet-i saltanat-ı Mısra talebkâr olmak / Keyd-i ihve bün-i çeh kûşe-i zindân yoludur*” (Nâbî, G. 108/4) beytinde Hz. Yûsuf'un Mısır'da vezirlik makamına yükselmeden önce yaşadığı zorlu ve çileli serüveni, bir başarı ve iktidar elde etme reçetesi olarak sunar. "İzzet-i saltanat-ı Mısır" yani Mısır saltanatının yüceliği, ulaşılması gereken en üst mertebeyi temsil eder. Ancak Nâbî, bu yüceliğe talip olmanın yolunun kolay olmadığını, aksine büyük sıkıntılar ve imtihanlardan geçtiğini alegorik bir dille belirtir. Bu yol, Hz. Yûsuf kıssasının

üç temel trajik motifinden oluşur: "keyd-i ihve" (kardeşlerin hilesi), "bün-i çeh" (kuyu dibi) ve "kûşe-i zindân" (zindan köşesi). Nâbî, bu motifleri kullanarak dünyevî veya manevî herhangi bir yüce makama ulaşmanın, öncelikle çekilen sıkıntılarla, maruz kalınan ihanetlerle ve sabırla atlatılan meşakkatlerle mümkün olabileceği evrensel mesajını verir. Hz. Yûsuf'un masumiyetine rağmen yaşadığı bu zorluklar, onun sonunda Mısır'a sultan olmasına vesile olmuştur. Dolayısıyla şair, bu beyitle, devlet idaresinde veya hayatta başarıya ulaşmak isteyenlerin, sabır, metanet ve tevekkül ile zorluklara karşı durmaları gerektiğini öğütler. Bu kullanım, Nâbî'nin hikemî şiir geleneğini kullanarak dinî-kültürel bir anlatıyı genel geçer bir ahlak ve siyaset felsefesine dönüştürdüğünü gösterir. Mısır, burada sadece coğrafi bir yer değil, aynı zamanda iktidarın, imtihanın ve nihai zaferin sembolik bir arenasıdır.

Zâtî “*Umaram kim Mısır-ı izz ü devlete sultân olam / Lûtf idün ol hâceye satun beni kardaşlar*” (Zâtî, G. 155/5) beytinde Mısır'ı "Mısır-ı izz ü devlet" yani yücelik ve devlet Mısır'ı olarak nitelendirerek onu en yüksek mevki ve iktidarı sembolize eden bir konuma yükseltir. Şairin bu "Mısır'a sultan olma" arzusu, Hz. Yûsuf'un Mısır'da vezirlik makamına yükselişine açık bir telmihtir. Ancak beyitteki asıl dikkat çekici ve paradoksal durum, şairin bu yüce makama ulaşmak için kardeşlerine "Lûtf idün ol hâceye satun beni kardaşlar" (Lütfedin de beni o tüccara satın ey kardeşler) diye yalvarmasıdır. Hz. Yûsuf'un kardeşleri tarafından kuyuya atılması ve ardından satılması, kıssanın en trajik ve zorlu evrelerinden biridir. Zâtî ise bu trajik hadiseyi, kendi isteğiyle talep ederek bir nevi kaderine hükmetme arzusunu dile getirir. Bu paradoks, Divan şiirinde çilenin, sıkıntının ve meşakkatli yolların, aslında yücelmenin ve kemale ermenin bir basamağı olarak görüldüğü anlayışını yansıtır. Şair, Hz. Yûsuf'un çektiği çilelerin nihayetinde onu Mısır'ın sultanlığına ulaştırmasını örnek alarak kendi şairlik veya kişisel ikbal serüveninde de benzer zorluklara isteyerek katlanma arzusunu dile getirir. Zâtî bu beyitle, Mısır'ı hem maddî hem de manevî bir yükselişin sembolü olarak kullanmış; Hz. Yûsuf'un hayat hikâyesindeki satılma hadisesini kendi ikbal arzusu ve çekilen çilenin yüceltici gücü bağlamında yeniden yorumlamıştır.

Necâtî Bey'in “*Mısır-ı izzetde el üzre tutmalıdır Yûsufu / Zer gibi tespîhi tekrar etmeyince yâ Aziz*” (G: 226 /5) beytinde dikkat çeken unsur, "zer" (altın) ile Hz. Yûsuf'un değeri arasında kurulan ilişkidir. Beyitte tespîh çeker gibi altını tekrar etmek, yani sürekli altın saymak yerine, Hz. Yûsuf'u el üstünde tutmak gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kullanım, maddî değerler ile manevî değerler arasında bir karşılaştırma yaparak Hz. Yûsuf'un Mısır'daki konumunun altından daha değerli olduğunu ima etmektedir.

Mesîhî'nin “*Didüm itüñ gibi olam mı ki kûyuñda ‘azî / Didi bizi ço yüri var Mısır sultân ol*” (Mesîhî, G. 148/4) beytinin anlamı "Dedim ki mahalleninde köpeğin gibi değerli olabilir miyim? Dedi ki bizi bırak, git Mısır'a sultan ol" şeklindedir. Beyitte şair, sevgilinin mahallesi ile Mısır ülkesi arasında bir karşılaştırma yapmaktadır. Sevgilinin mahallesinde köpek gibi değersiz olmayı tercih eden âşığa, sevgili Mısır'a gidip sultan olmasını söyleyerek onu reddetmektedir. Şair burada Mısır'ın saltanat ve iktidar sembolü olarak kullanılmasını, sevgilinin mahallesindeki değersiz bir varlık olma arzusuyla tezat oluşturacak şekilde işlemiştir. Bu kullanım, Mısır'ın Divan şiirindeki saltanat ve iktidar sembolizmini âşığın mutlak teslimiyeti ve sevgilinin erişilemez yüceliğiyle çarpıştırır. Sevgilinin mahallesindeki değersizlik, Mısır'ın sultanlığından daha kıymetli bir aşk mertebesi olarak sunulur.

3.6.Özgün Kullanımlar

“Mısır-ı hüsnün hakı ey Yûsuf-ı Ken’ân-ı Mısır
Utanur şehd-i lebünden şekeristân-ı Mısır
Şâm-ı zülfün çerisi kondı gönül Mısrına kim
Sâye-bânlarla doludur kamu meydân-ı Mısır
Gam degül bende isen Mısır-ı dile sultânsın
Bir azîzün kuludur Yûsuf-ı Ken’ân-ı Mısır
Eyledi aşk Zelihası bu cân Yûsufına
Mısır-ı hüsnünde zenahdânını zındân-ı Mısır
Ey gözüm yaşını gören sebak al hüsnünden
Hûb olur Nîl kenârında çü seyrân-ı Mısır
Rûh u zülfün hevesinden giceler subha değin
Zeyn olur şem’-i şebistân ile dükkân-ı Mısır
Yüzi hurşîdi şeb-i zülfünü kâfir görüben
Rûm hüsnünde çeker tîğ-ı dırâhşân-ı Mısır
Can gamın yüklenür il mushaf-ı hüsnün gözetür
K’ola mahmilde temâşâ-yı firâvân-ı Mısır
Hoş şeker-rîz olur Sa’di-i Şîrâz gibi
Ahmedün sözlerin okursa gazelhân-ı Mısır (G. 85/1-9)

Ahmed Paşa'nın bu gazeli, sevgilinin güzelliğini Mısır imgesi ve Hz. Yûsuf kıssası üzerinden ifade eder. Şair, sevgiliyi "mısır-ı hüsn" terkihiyle güzelliğin ülkesi olarak sunarken, onu Yûsuf peygamber'le özdeşleştirir. Şiirde Yûsuf'un güzelliği yalnızca gönderme olarak kalmaz, aksine sevgilinin güzelliği karşısında daha aşağı bir konuma indirilerek sevgili benzersiz bir güzellik tahtına oturtulur. İlk beyitte yer alan “şehd-i leb” (dudağın balı), Mısır'ın tatlılık sembolü olan şeker bahçelerini bile kıskandırır; böylece sevgilinin cazibesi somut bir coğrafi unsurla vurgulanır. İkinci beyitte kullanılan "şâm-ı zülfün çerisi" ifadesiyle sevgilinin saçları, orduların Mısır'ın geniş meydanlarına kurduğu gölgelikler gibi tahayyül edilir. Bu askeri ve coğrafi gönderme, sevgilinin güzelliğinin kuşatıcı gücüne işaret eder. Üçüncü beyitteyse "mısır-ı dil" (gönül Mısır'ı) terkihiyle sevgili, gönül ülkesinin hükümdarı konumuna yükseltilir; âşık ise Yûsuf gibi sevgilinin "aziz" statüsündeki güzelliğine esir düşmüştür. Böylece Hz. Yûsuf'un kölelik ve saltanat arasındaki durumu, sevgili-âşık ilişkisindeki teslimiyet ve bağılılık duygusuna dönüştürülür. Dördüncü beyitte "zindân-ı mısır" ve sevgilinin çene çukuru arasındaki ilişkilendirme, Yûsuf'un Mısır zindanına düşüşüne telmihte bulunarak âşığın gönül zindanında esaretini resmeder. Şair böylelikle âşığın sevgiliye duyduğu tutkuya Hz. Yûsuf-Züleyhâ hikâyesi üzerinden kutsal ve mitolojik bir derinlik katar. Beşinci beyitte gözyaşı, Nil nehrine benzetilerek güzellik karşısında yaşanan acının ve estetik hazzın iç içe geçişine vurgu yapılır. Altıncı ve yedinci beyitlerde Mısır'ın geceleri ve ticari canlılığı sevgilinin yüz ve saç güzelliğiyle karşılaştırılırken, güzellik coğrafyasının sınırları Rum (Anadolu) ile kıyaslanarak genişletilir. Sekizinci beyitte ise Firavun döneminin ihtişamı, sevgilinin güzelliğinin seyri olarak yeniden anlam kazanır. Son beyitte Ahmed Paşa, kendi şiirlerinin güzelliğini Şirazlı Sadi'nin tatlı üslubuna benzeterek gazelini kişisel bir imzayla sonlandırır. Böylece Mısır imgesi hem sevgiliyi yüceltmenin hem de şairin edebî ustalığını vurgulamanın sembolik aracı hâline gelir. Gazel, Mısır ve Hz. Yûsuf sembollerini sevgili, güzellik ve aşk ekseninde ustalıkla birleştirerek Klasik şiirin metaforik anlatımının zenginleştirmiştir.

Zâtî'nin “*Düşde ol Yûsuf-cemâli göreler şâyed diyu / Halk-ı Mısır subha dek uyutmazam feryâddan*” (G. 1007/2) beytinde "O Yûsuf yüzlüyü rüyada görebilirler diye, Mısır halkını sabaha kadar feryadıyla uyutmuyorum" demektedir. Şair burada, Hz. Yûsuf'un güzelliği ile sevgilinin güzelliği arasında bağlantı kurarken, Klasik şiirdeki "Yûsuf-cemâl" (Yûsuf yüzlü) mazmununu kullanmıştır. Buradaki Mısır halkı ("Halk-ı Mısır") ifadesi, Yûsuf'un güzelliğini gören, bu güzellikle sınanmış ve onu yakından bilen kişiler olarak düşünülebilir. Şair, sevgilinin güzelliğini rüyada da olsa görmemeleri için, Mısır halkını sabaha kadar sürecek bir feryat ile uyutmayacağını ifade ederek sevgilinin güzelliğinin sıradan olmadığını, Yûsuf'un güzelliği gibi eşsiz ve büyüleyici olduğunu

vurgular. Zâtî, böylelikle sevgiliyi Yûsuf güzelliğinin sembolü olarak kullanmakta, kendi feryadını ise Mısır halkını uyutmayan bir ses olarak konumlandırmaktadır.

“Çeh-i Ken’ân-ı şebistân-ı devâtımdır ki Yûsuf’dan / Alır kîn-i zenân-ı Mısır seyr-i hüsn-i ebkârı / Kelîm-i Mısır hem kilik-i şeker-hâ-yı revânımdır / Ki cüllâb-ı ma’ânîdir cihâna Nîl-i güftârı” (K.14/54-55) beyitlerin ilkinde Nef’î, divitini ve kalem kutusunu (devât), güzeller yetiştiren bir mekân olarak betimleyip “Çeh-i Ken’ân-ı şebistân-ı devâtım” (kalem kutumun gece odası Kenan kuyusu gibidir) diyerek Hz. Yûsuf’un güzelliğinin çıkış noktasını, yani Kenan’ı hatırlatır. Şairin divitinden çıkan şiir, Yûsuf’un güzelliğine karşı kıskançlık besleyen Mısırlı kadınlardan (zenân-ı Mısır) intikam almaktadır; yani kendi şiirlerinin güzelliğini gören kadınların ellerini kesmesine atfen, şiirlerindeki benzersiz güzelliğin, tıpkı Hz. Yûsuf gibi, görenleri hayran bıraktığını ifade eder. Böylece divit, şiirin ve güzelliğin doğduğu kutsal bir kaynak olarak şekillenirken, şairin şiiri (seyr-i hüsn-i ebkâr) güzelliğin seyri olarak kadınları metaforik anlamda cezalandırır veya onları şaşırtır. İkincisinde ise Mısır’ın bir başka peygamberi olan Hz. Musa (Kelîm-i Mısır) ile kalemini (kilik-i şeker-hâ-yı revânım) özdeşleştiren Nef’î, kaleminin şeker gibi tatlı ve acııcı oluşunu vurgular. Kaleminden akan sözleri, Nîl Nehri’ne (“Nîl-i güftâr”) benzeterek Nîl’in Mısır’a hayat veren, bereket saçan suları gibi kendi şiirinin de anlam dünyasına hayat, zenginlik ve bereket kattığını söyler. “Cüllâb-ı ma’ânî” ifadesiyle kaleminin ve şiirinin anlamları saflaştıran ve güzelleştiren bir iksir gibi olduğunu ima eder. Böylelikle Nef’î, Yûsuf ve Musa peygamber’lerin Mısır’la ilişkili kıssalarından yararlanarak şiirindeki güzellik, kudret ve etkileyciliği somutlaştırmış; Mısır imgesini kullanarak kalemini ve şiirini kutsal bir peygamber güzelliği ve bereket kaynağı olarak yüceltmıştır. Bu kullanım, Klasik şiirin geleneksel Yûsuf-Mısır anlatısını yenileyerek özgün ve iddialı bir boyuta taşır.

4. Mısır’a Sultan Olmak İmgesi

Mısır toprakları, tarih boyunca pek çok insanın köle olarak getirildiği, ancak Hz. Yûsuf’un hayatında olduğu gibi, kölelikten sultanlığa yükselişe tanıklık eden sembolik bir mekân olmuştur. “Mısır’a sultan olmak” kavramı, başlangıçta köle statüsünde bulunan Hz. Yûsuf’un sabrı, iffeti, hikmeti ve manevî derinliği sayesinde yükselip bu topraklarda emirlik makamına erişmesini ifade eder. Bu dönüşüm, Mısır’ı sadece maddî güç ve saltanatın değil, aynı zamanda manevî yükselişin de sembolü hâline getirmiştir. Mısır, bu tarihsel arka plan sayesinde Divan şiirinde ve edebî anlatılarda, yalnızca coğrafi ve tarihsel bir yer olmaktan çıkıp insanın kaderindeki dramatik dönüşümlerin ve manevî yükselişin timsali olan çok yönlü bir imgeye dönüşmüştür. Bu dönüşüm, toplumsal bellekte yer

edinmiş kutsal metinlerdeki anlatıların edebî gelenekle harmanlanmasının güçlü bir örneğidir.

Mısır'a sultan olmak imgesi genellikle şu bağlamlarda kullanılmıştır: Sevgilinin güzelliğini ve üstünlüğünü anlatmak, âşığın çektiği acıların sonunda kavuşmayı ummak, şairin kendi sanatını ve değerini vurgulamak, memduhın (övülen kişinin) yüceliğini ve iktidarını övmek, felekten şikâyet ve talih değişimini ifade etmek. Divan şiirinde "Mısır'a sultan olmak" imgesi, doğrudan "sultan-ı Mısır" (Mısır sultanı) ifadesiyle yer alabildiği gibi, "azîz-i Mısır" (Mısır azizi), "Mısır'a hâkim olmak", "Mısır tahtına oturmak" gibi ifadelerle de karşımıza çıkar. Bu imge Kur'an'daki Yûsuf peygamber kıssasından doğmuştur. Hz. Yûsuf kıssası, Kur'an-ı Kerim'de (Yûsuf, 12/1-111) en detaylı anlatılan kıssalardan biri olup Divan şiirinde önemli bir ilham kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kıssa hem içerdiği derin mesajlar hem de edebî zenginliği bakımından şairler tarafından sıkça işlenmiştir. Kıssanın ana hikâyesi, Hz. Yûsuf'un kardeşleri tarafından kuyuya atılmasıyla başlar. Daha sonra köle olarak Mısır'a götürülüp pazarda satılması, Mısır Azizi'nin evinde yaşadığı olaylar ve Züleyhâ ile olan kıssası, iftiraya uğrayıp zindana atılması, zindanda rüya tabir etmesi sayesinde vezirliğe yükselmesi ve nihayetinde kardeşleriyle yeniden karşılaşp onları affetmesi gibi önemli olaylar silsilesi şeklinde devam eder. Hz. Yûsuf'un hikâyesi, Kur'an'da "ahsenü'l-kasas" (kıssaların en güzeli) olarak nitelendirilmiştir (Yûsuf 12/3; Harman, 2013, 44/1). Bu kıssadaki en önemli dönüm noktası, Hz. Yûsuf'un zindandan çıkarılıp Mısır'ın hazinelerinin yönetimini üstlenmesidir. Kur'an-ı Kerim'de şöyle buyrulur: "Böylece Yûsuf'a, dilediği yerde oturmak üzere ülkede imkân ve iktidar verdik. Biz rahmetimizi istediğimize veririz ve iyi davrananların mükâfatını zayi etmeyiz." (Yûsuf, 12/56). Hz. Yûsuf resmi olarak "melik" (kral/hükümdar) unvanını almamış olsa da Mısır'ın ekonomik ve idari yönetiminde önemli bir mevkiye gelmiş, adeta bir sultan gibi yetki sahibi olmuştur. İşte "Mısır'a sultan olmak" imgesi, bu tarihsel/dinî anlatıdan doğmuştur. Bu imge, Hz. Yûsuf kıssasının ötesinde maddî güce, ikbale ve saltanata erişmenin sembolü olmuştur. Ayrıca Mısır, Klasik şiirde sıklıkla tevriye sanatı ile anılır; "ülke, büyük şehir, hükümet merkezi" (Kubbealtı Lugati, t.y.) anlamının yanı sıra Hz. Yûsuf'un güzelliği, zindan hayatı, rüya yorumlama yeteneği ve sonunda elde ettiği saltanatı çağrıştırır. Yûsuf'un güzelliğiyle özdeşleşmiş olan Mısır'ın sembolik çağrışımları arasında ülkeye hayat veren Nil nehri, bu nehrin bereketi ve timsahları da sıkça dile getirilir. Ayrıca Mısır'ın şeker kamışı, şekerinin tatlılığı, papağanları (tûfî) ve tarih boyunca değerli sayılan kılıçları da bu anlam evrenini zenginleştirir (Kahraman-Dalı-Dankoff, 2007 10/73).

Bu bağlamda “Mısır’a sultan olmak” kavramı, hem maddî anlamda ikbal ve saltanatı hem de manevî derinliği, güzelliği ve hikmetiyle yükselen insanı ifade eden çok yönlü bir imgedir. Klasik şiir, Hz. Yûsuf’un hikâyesinden hareketle Mısır’ın sembolik değerlerini iç içe geçirerek derin bir anlam dünyası oluşturmuş, böylece bireysel ve toplumsal deneyimleri evrensel bir boyuta taşımıştır.

SONUÇ

Klasik Türk edebiyatında Mısır imgesi zengin bir anlam örüntüsüne sahiptir. Bu imgenin en belirgin kullanımı, dinî ve tarihî bağlamda Hz. Yûsuf kıssasıyla ilişkilendirilmesidir. Hz. Yûsuf’un hayat hikâyesinin önemli bir bölümünün Mısır’da geçmesi, beraberinde zindan, Züleyhâ, Firavun ve sultanlık gibi motifleri de şiir dünyasına taşımıştır. Şairlerin Mısır imgesi üzerinden kurduğu benzetme ve metaforlar, özellikle sevgili tasvirlerinde karşımıza çıkar. Hz. Yûsuf’un eşsiz güzelliğine yapılan telmihlerle, sevgilinin yüzü Mısır’a, kendisi ise bir sultana benzetilir. Bu benzetmeler silsilesi içinde sevgilinin yaşadığı her mekân -ister şehir, ister köy, isterse mahalle olsun- şairin gözünde bir Mısır’a dönüşür. Coğrafi unsurlar da Mısır imgesinin şekillenmesinde önemli rol oynar. Nil Nehri, aşkın gözyaşlarının çokluğunu ve sürekliliğini ifade etmek için kullanılan güçlü bir metafor hâline gelir. Şairler, coğrafi karşılaştırmalar yaparken Mısır’ı genellikle Kenan, Rum, Bağdat, Şam ve Habeş gibi dönemin önemli merkezleriyle birlikte anar. Mısır’ın ekonomik ve kültürel özellikleri de şiire yansır. Ortaçağ’da bölgenin şeker kamışı üretimiyle ünlü olması, tatlılık ve güzellik imgelerinin oluşumuna katkıda bulunur. Ayrıca, Mısır’da üretilen kılıçların değeri ve kalitesi şairlerin bu konuya özel atıflar yapmasına vesile olur.

Divan şiirinde Mısır imgesi, tevriye sanatı aracılığıyla hem gerçek anlamda bir ülkeyi hem de çeşitli mecazi anlamları karşılayacak şekilde kullanılmıştır. Bu kullanımlar, şairlerin oluşturdukları terkiplerle zengin bir anlam dünyası oluşturmalarını sağlamıştır. Bu terkipler, farklı anlam yapılarıyla şiir dilinin derinliğini artırmıştır. Coğrafi ve mekânsal boyutta kullanılan terkipler, Mısır’ın fiziki varlığından yola çıkarak geniş anlamlar kazanmıştır. "Diyâr-ı Mısır" terkihi doğrudan Mısır ülkesini işaret ederken, aynı zamanda geniş ve zengin bir diyarı da sembolize etmektedir. "Cihan Mısır" dünya ölçeğinde bir zenginlik ve ihtişamı ifade ederken, "Serîr-i Mısır" Mısır tahtı anlamıyla hem gerçek hem de mecazi sultanlığı temsil etmektedir. Soyut ve manevî boyutta karşımıza çıkan terkipler, Mısır’ın zenginlik ve ihtişamını manevî alana taşımaktadır. "Dil Mısır" terkihi, gönül ülkesini Mısır’ın zenginliğiyle özdeşleştirirken, "Mısır-ı belâgat" söz sanatlarının ve güzel ifadenin hazinesi olarak kullanılmaktadır. "Saadet Mısır" ise mutluluk ülkesi anlamıyla ideal bir yaşamı sembolize etmektedir. Estetik ve

güzellik boyutunda kullanılan terkipler, özellikle sevgilinin güzelliğini vurgulamak için tercih edilmiştir. "Melahat Mısır" güzellik ülkesi anlamıyla sevgilinin cazibesini vurgularken, "Mısır-ı cemâl" güzelliğin en üst mertebesini ifade etmektedir. "Mısır-ı hüsn" ise güzellik Mısır'ı olarak Hz. Yûsuf'un güzelliğine de telmihte bulunmaktadır. Tabiat ve varlık boyutunda kullanılan terkipler, doğanın güzelliğini ve varlık âlemini Mısır imgesiyle birleştirmektedir. "Mısır-ı çemen" bahçe güzelliğini Mısır'ın zenginliğiyle bütünleştirirken, "Mısır-ı vücûd" varlık âlemini Mısır'ın genişliği ve zenginliğiyle ilişkilendirmektedir. "Mısır-ı kıdem" ise kadim Mısır'ı ifade ederken, eskiliğin ve köklü geçmişin de sembolü olmaktadır. Bu terkipler, Divan şairlerinin Mısır imgesini nasıl çok boyutlu bir mazmun olarak kullandıklarını göstermektedir. Her bir terkip hem gerçek hem mecazi anlamlarıyla hem maddî hem manevî çağrışımlarıyla şiir diline zenginlik katmıştır. Bu kullanımlar, Divan şairlerin kelime hazinesindeki zenginliği ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksan, D. (1993). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Be-Ta Basım Yayım.
- Akkuş, M. (1993). *Nefî Divanı*. Akçağ Yayınları.
- Alkan, E. (2005). *Şiir Sanatı*. İnkılâp Yayınları.
- Aydın, H. (2010). *Cevrî Divanı'nın Tahlili* [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Batıslam, H. D. (2011). Divan Şairinin Benzetme Dünyasında Mısır ve Nil. *Turkish Studies*, 6(1), 203-210.
- Bilkan, A. F. (t.y.). *Nâbî Divanı* (Cilt 1-2). MEB Yayınları.
- Çavuşoğlu, M. (1997). *Yahya Bey Divanı*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çavuşoğlu, M., & Tanyeri, M. A. (1987). *Zatî Divanı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon, Gazeller Kısmı)* (Cilt 3). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çelik Vural, B. (2021). *Hayâlî Bey Divânı (İnceleme-Tenkitli Metin-Dil İçî Çeviri)* [Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Erdoğan, M. (2009). Bazı Osmanlı Şâirlerinin Mısır İzlenimleri. *Turkish Studies*, 4(2), 439-478.
- Ertem, R. (1995). *Şeyhülislam Yahya Divanı*. Akçağ Yayınları.

- Harman, Ö. F. (2013). Yûsuf. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 44, ss. 1-5). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hayal, Z. (2022). *Ahmed Paşa Dîvân (İnceleme-Tenkitli Metin-Çeviri-Sözlük)* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü].
- İşildak, R. S. (2008). Yaratmada İlk Adım: İmge ve İmgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 2(1).
- İsen, M., & Kurnaz, C. (1990). *Şeyhî Divanı*. Akçağ Yayınları.
- Kahraman, S. A., Dağlı, Y., & Dankoff, R. (2007). *Evliya Çelebi Seyahatnâmesi Evliya Çelebi b. Derviş Mehmed Zillî-X.Kitap*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kalkışım, M. (1994). *Şeyh Galib Divanı*. Akçağ Yayınları.
- Kalyon, A. (2024). Ahmed Paşa'nın bir gazelinden hareketle divan şiirinde mısır mazmununun incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(41), 314-328.
- Kılınç, A. (2017). *Fuzûlî'nin Türkçe Divanı Edisyon Kritik ve Konularına Göre Fuzûlî Divanı* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Kubbealtı Lugati. (2025, 5 Ocak). <http://lugatim.com>
- Kur'an Yolu. (2025, 5 Ocak). <https://kuran.diyanet.gov.tr>
- Küçük, S. (1994). *Bâkî Divanı (Tenkitli Basım)*. TDK Yayınları.
- Mengi, M. (1995). *Mesîhî Divanı*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Mermer, A. (Haz.). (1997). *Karamanlı Aynî Divanı*. Akçağ Yayınları.
- Oğraş, R. (2009). Osmanlı Döneminde Mısır'da Yaşamış Divan Şairleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (39), 651-670.
- Özkırımlı, A. (1990). *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi* (Cilt 3, 5. baskı). Cem Yayınevi.
- Pala, İ. (1989). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü* (Cilt 1-2). Akçağ Yayınları.
- Pala, İ. (2015). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. Kapı Yayınları.
- Sefercioğlu, N. (1990). *Nev'i Divanı Tahlili*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, E. (2017). Klâsik Türk Edebiyatı Metinlerinde Nil Nehri. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (19), 275-312.

- Tarlan, A. N. (1987a). *Zatî Divanı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon, Gazeller Kısmı)* (Cilt 1). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1987b). *Zatî Divanı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon, Gazeller Kısmı)* (Cilt 2). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1992). *Necâtî Bey Divanı*. Akçağ Yayınları.
- Tarlan, A. N. (Haz.). (1992). *Ahmet Paşa Divanı*. Akçağ Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This article investigates the rich meanings and functions of the Divan-poetry image of “becoming sultan of Egypt.” Taking the Qur’anic story of Prophet Joseph (Yusuf) as the founding source, it demonstrates how “Egypt” in classical Turkish poetry becomes more than a geographical name: it turns into a symbolic space where beauty, authority, patience, spiritual maturation, and success converge. The study maps the image across aesthetic (e.g., mısır-ı hüsn, mısır-ı cemâl), mystical/ontological (e.g., mısır-ı dil, mısır-ı vücûd, mısır-ı istiğnâ), political-power (e.g., sultân-ı Mısır, izzet-i saltanat-ı Mısır), and nature-based (Nile, meadow/çemen) dimensions, illustrating its variety through examples from Ahmed Paşa, Fuzûlî, Bâkî, Hayâlî, Mesîhî, Zâtî, Şeyh Gâlib, Cevrî, Şeyhî, Nâbî, Necâtî, and Nef’î. It also situates the image within Ottoman–Egypt relations, noting the strengthening of political resonances after the incorporation of Egypt into the Ottoman sphere.

Method: The study employs a qualitative design combining classical text analysis, thematic classification, comparative literary reading, and historical-contextual interpretation. First, chronicles, tezkire literature, and primary sources are scanned to identify poets who were born in, lived in, studied in, or served in Egypt. Next, the relevant poets’ divans are subjected to full-text reading to collect verses containing “Egypt/Mısır” and related compounds. The dataset is then coded and categorized according to context: (1) direct and indirect allusions to the Yusuf narrative; (2) geographical-historical references; (3) power/wealth symbolism; (4) beauty-centered aesthetic compounds; (5) mystical and ontological internalizations; and (6) nature imagery (especially the Nile and garden/meadow scenes). Throughout the analysis, the operation of key rhetorical devices—tenasüp (semantic congruence), telmih (allusion), teşbih (simile), istiare (metaphor), tevriye (double entendre), and îhâm (intentional ambiguity)—is examined to show how the image expands into a systematic semantic network.

Findings: 1. Aesthetic dimension (beauty/form): Compounds such as *mısr-ı hüsn* and *mısr-ı cemâl* equate the beloved's singular beauty with Egypt's wealth, splendor, and centrality. Bâkî intensifies this equation by turning union into a "treasure" whose value must be earned; Hayâlî imagines the beloved's lock of hair as the "sultan" of *Mısr-ı hüsn*, convening a "court" over lovers' hearts; and Ahmed Paşa fuses face–mole–hair into a sovereignty imagery that frames beauty as a ruling power. Zâtî pushes the comparison further by naming the beloved "the sultan of the land of beauty" (*şeh-i Mısr-ı cemâl*), establishing an explicit hierarchy that echoes and surpasses Yusuf's paradigmatic beauty.

2. Yusuf narrative and Sufi reinterpretation: The Yusuf story functions as a flexible template—beauty, trial, patience, and elevation—adapted to different poetic goals. Cevrî relocates the narrative by claiming the addressee's moral beauty captivates even "a hundred Yusufs of Egypt," thereby surpassing the classical measure through hyperbole. Hayâlî uses "*Yûsuf-ı Mısr-ı belâgat*" to build poetic self-fashioning (the poet as Yusuf of eloquence), "*Yûsuf-ı Mısr-ı kıdem*" to cast the soul as a guest imprisoned within the body, and Nile allusions to merge abundance with sorrow. Mesîhî reworks the slave-market episode through a "weight/value" semantics, linking dignity to measured worth and selectiveness. Şeyh Gâlib radicalizes inwardness by transforming historical Egypt into a spiritual country: with "*Yûsuf-ı Mısr-ı hakikat*," Yusuf becomes a figure of metaphysical leadership, and Mevlevî ecstasy (*sîne-çâk*) appears as a mode of presence in the "Egypt of Truth." Compounds like *mısr-ı dil*, *mısr-ı vücûd*, and *mısr-ı istiğnâ* demonstrate how Egypt can fold into the heart, existence, and contentment, aligning these inner realms with Yusuf's suffering and ultimate vindication.

3. Nature and geography: Nature motifs anchor the image in a sensuous and spatial vocabulary. Fuzûlî's "*Mısr-ı çemen / Yûsuf-ı gül*" turns spring into a merchant and the rose into Yusuf-like merchandise, while "*gavgâ*" recalls both the marketplace commotion and the hand-cutting scene of the women who beheld Yusuf. In Bâkî, the lover's tears are compared to the Nile's overflowing, rendered immeasurable by the absence of a *mikyâs*; "*Nilveş*" thus signifies not fertility but the uncontainable surge of longing and pain.

4. Power and sovereignty: Expressions such as *Sultân-ı Mısr*, *izzet-i saltanat-ı Mısr*, and *Mısr-ı izz ü devlet* encode Egypt as the summit of worldly authority, yet poets frequently relativize this summit before love. Bâkî depicts being a "beggar at the beloved's threshold" (*gedâ-yı kûy-ı yâr*) as superior to Egyptian sultanate, converting political grandeur into a measure of love's absolute value. Nâbî frames the pursuit of "the glory of Egypt's sovereignty" as a path of

endurance and testing—“brotherly deceit, the well, the dungeon”—offering a moral-political lesson in patience and prudence. Zâtî, in an ironic reversal, asks to be “sold” as a deliberate step toward elevation, turning Yusuf’s tragedy into a chosen strategy of ascent.

5. Original compositions and linguistic craftsmanship: Niche compounds—Mısr-ı derd, Mısr-ı subh, Şekeristân-ı Mısır, Mısr-ı hüner, and Kin-i zenân-ı Mısır—show the image’s productivity and capacity for innovation. Ahmed Paşa’s extended “Egypt” gazel synthesizes sugar, market, dungeon, Nile, and Pharaonic splendor into a panoramic stage where aesthetic pleasure and political resonance intersect. Nef’î transforms Yusuf and Moses narratives into a claim of poetic power and abundance through the pen–word–Nile triad, presenting speech as a life-giving river of meaning.

Conclusion and Discussion: The study argues that “becoming sultan of Egypt” is not a simple historical allusion but a multifunctional semantic center in Divan poetry. It (i) magnifies the beloved’s incomparable beauty, (ii) narrates the lover’s suffering and maturation through patience, (iii) legitimizes poetic authority and linguistic capital, (iv) models idealized political power in praise contexts, and (v) renders emotional intensity visible via natural-geographical figures (the Nile, meadow, garden). Yusuf’s narrative arc—well → prison → interpretation → vizierate—becomes a shared model for both worldly fortune and spiritual evolution, establishing “Egypt” as an archetypal country where material authority and inner ascension meet. Consequently, Egypt functions simultaneously as a bearer of tradition and an engine for new interpretations: tears and the Nile, honeyed lips and sugar, the marketplace value of beauty, the dungeon of the dimple, and the sultanate of throne and curl converge within one poetic web. This multi-layered pattern confirms the cultural depth of Divan imagery and shows the concept as a living aesthetic core open to contemporary readings.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 29.07.2025

Submitted date

Kabul tarihi 01.10.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yenisu, M. (2026). Irak Kralı Gazi'nin Faaliyetleri ve Vefatının Türk Basınına Yansımaları (1933-1939). *Journal of History School*, 80, 588-620.

IRAK KRALI GAZİ'NİN FAALİYETLERİ VE VEFATININ TÜRK BASININA YANSIMALARI (1933-1939)

Melek YENİSU¹

Öz

Irak tarihin ilk dönemlerinde Mezopotamya olarak isimlendirilmiş olup verimli toprakları ve stratejik konumu nedeniyle tarih boyunca önemini korumuş aynı zamanda birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Osmanlı Devleti'nin uzun yıllar hakim olduğu bu coğrafya Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngilizlerin manda idaresi altına girmiştir. İngiltere, Irak'ta nüfuzunu ve kontrolünü sağlamak için Şerif Hüseyin'in oğlu Faysal'ı Irak'a Kral yapmıştır. 1933 yılında Faysal'ın ölümü ile yerine oğlu Gazi Kral olmuştur. İngilizler, 1932'de hukuki olarak Irak'ın bağımsızlığını kabul etmelerine rağmen Kral Gazi döneminde Irak üzerindeki nüfuzunu sürdürmüştür. Kral Gazi döneminde iç siyasette hükümet bunalımları, isyanlar yaşanırken dış siyasette Irak'ın komşuları ile iyi ilişkiler kurduğu görülmüştür. Irak'ın da içerisinde yer aldığı Türkiye, İran ve Afganistan'dan oluşan Sadabat Paktı bölgedeki huzur ve güvenlik için önemli bir adım olmuştur. Kral Gazi, istikrarsız Arap coğrafyasında Arap milliyetçileri tarafından Arap birliğini sağlayacak bir lider olarak görülmüştür. Kral Gazi'nin 1939 yılında bir trafik kazası sonucu ölmesi Irak'ı derinden etkilemiştir. Kral Gazi'nin suikaste kurban girmiş olması şüphesinden dolayı İngiltere'nin Musul Konsolosu öldürülmüştür. Bu çalışmanın amacı Orta Doğu'da genç ve idealist bir lider portresi çizen Kral Gazi'nin faaliyetlerinin ve ölümünün iyi komşuluk ilişkileri yürüttüğü Türkiye'de yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada arşiv vesikaları, gazeteler ve tetkik eserler kullanılmıştır. Çalışma Türk basınının Kral Gazi'nin Irak'taki faaliyetlerini takip ettiğini, ölümünün ise Türkiye'de kardeş ülke olarak ifade edilen Irak'taki gibi büyük üzüntüye neden olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Irak, İngiltere, Kral Gazi, Türk Basını.

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, yenisu23@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7622-2027.

Iraqi King Ghazi's Activities And The Reflections Of His Death On The Turkish Press (1933-1939)

Abstract

Iraq was called Mesopotamia in the early periods of history and has maintained its importance throughout history due to its fertile lands and strategic location and has hosted many civilizations. This geography, which was dominated by the Ottoman Empire for many years, came under the mandate administration of the British after the First World War. In order to ensure its influence and control in Iraq, Britain made Faisal, the son of Sharif Hussein, King of Iraq. In 1933, after Faisal's death, his son Ghazi became King. Although the British officially recognized Iraq's independence in 1932, they continued to exert their influence over the country during the reign of King Ghazi. While there were government crises and rebellions in domestic politics during the reign of King Ghazi, it was observed that Iraq established good relations with its neighbors in foreign politics. The Sadabat Pact, which consisted of Türkiye, Iran and Afghanistan, including Iraq, was an important step for peace and security in the region. King Ghazi was seen as a leader who would ensure Arab unity by Arab nationalists in the unstable Arab geography. The death of King Ghazi in a traffic accident in 1939 deeply affected Iraq. The British Consul in Mosul was killed due to the suspicion that King Ghazi had been assassinated. The aim of this study is to reveal the reflections in Türkiye, which maintained good neighborly relations, of the activities and death of King Gazi, who portrayed a young and idealistic leader in the Middle East. In this study, archival documents, newspaper and audit works were used. The study shows that the Turkish press followed King Gazi's activities in Iraq and that his death caused great sadness in Türkiye, as it did in Iraq, which is referred to as a brother country.

Keywords: Türkiye, Iraq, England, King Ghazi, Turkish Press.

GİRİŞ

Irak, Orta Doğu coğrafyasının merkezinde olup, Türkiye'nin güneydoğusunda yer almaktadır. Günümüzde Irak devleti olarak adlandırılan bölgenin tarihteki adı Mezopotamya'dır. Fırat ve Dicle nehirlerinin arasında kalan verimli ve stratejik topraklara sahip Mezopotamya'da birçok medeniyet hüküm sürmüştür (Bostancı, <https://www.ttk.gov.tr/wp-content/uploads/MustafaBostanci.pdf>, s. 653-654). Sümerler, Akadlar, Babiller, Asurlular, Medler, Persler, Grekler, Romalılar, Bizanslılar, Sasaniler gibi farklı uygarlıklara ev sahipliği yapan Mezopotamya bölgesinin tamamı Hz. Ömer döneminde İslam devletinin hakimiyetine girmiştir. 1055 yılında Büyük Selçuklu egemenliğinin başladığı bu coğrafya, 1534'ten sonra da Osmanlı Devleti'nin toprağı olmuştur (Halil et-Talib, 1999, s. 87,89). Irak'ın Osmanlı Devleti'nin hakimiyetine girmesi ile birlikte

ekonomik, idari, dini bakımdan dengeler Osmanlı Devleti'nin lehine değişmiştir. Osmanlı Devleti Irak'ı ele geçirerek hem Avrupa devletlerine hem de doğudaki rakiplerine üstünlük sağlamıştır. Osmanlı Devleti Irak'ta uyguladığı yönetim anlayışı ile hüküm sürdüğü yıllarda Irak'ın en parlak dönemini yaşamasını sağlamıştır (Mantran, 1999, s. 91, 93). Osmanlı Devleti'nin zayıflamaya başladığı dönemde ise İngiltere'nin bölgeye ilgisi artmış ve Osmanlı otoritesinin yerini attığı politik ve ekonomik adımlarla İngiltere almaya başlamıştır. İngiltere zaman içerisinde bölgede daha aktif bir yol izlemiş olup, 1850'li yıllara kadar Hindistan, Kızıldeniz ve Basra Körfezi'ne hakim olan rakipsiz bir güç haline gelmiştir. Bölgenin ticaretine hakim olan İngiltere 1859'da "Fırat ve Dicle Yolları Kumpanyası" aracılığı ile bölge ekonomisini yönlendirmiştir. 1853'de Katar, 1861 ve 1892 Bahreyn ve 1889'da Kuveyt ile yapılan antlaşmalar ve ticari sözleşmeler, İngiltere'nin Basra Körfezi'nin batı sahillerine yerleşmesini de sağlamıştır (Umar, 2016, s. 563). Almanya'nın Haydarpaşa-Bağdat-Basra demiryolunun yapımını üstlenmesi bölgede 1890 tarihinden sonra Almanya ve İngiltere arasındaki rekabetin başlamasına neden olmuştur (Uçarol, 2010, s.441). 19. yüzyılın ikinci yarısında Irak'ta petrol rezervlerinin varlığının keşfedilmesi ile birlikte İngiltere'nin Irak'a olan ilgisi de artmıştır. İngiltere ve Almanya bölgedeki petrol yataklarını kullanabilmek amacıyla Osmanlı Devleti ile çeşitli görüşmeler yapmış ve Turkish Petroleum Company kurulmuştur. Turkish Petroleum Company Musul'da petrol imtiyazı elde etmiş ancak Birinci Dünya Savaşı'nın başlaması ile bu imtiyaz sürüncemede kalmıştır (Umar, 2016, s. 565-566).

Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla Irak'a saldıran İngiltere, Türk ordusunun başarılı savunması karşısında Kutü'l Amare'ye çekilmiştir. Türk ordusu Kut'ül Amare'de büyük bir zafer kazanmasına rağmen savaşın şiddetini arttırması ve Arap isyancıların İngilizlerle birlikte hareket etmesi savaşın ileri safhalarında İngilizlerin üstünlüğü ele geçirmesine neden olmuştur. 30 Ekim 1918'e kadar İngilizler Musul hariç Irak'ın tamamını ele geçirmiştir (Demirtaş ve Alparslan, 2016, s. 87-88; Aybars, 1998, s. 54). Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı'nda aldığı yenilgi ile 30 Ekim 1918'de Mondros Ateşkes Antlaşmasını imzalamıştır (TDA: 534/37660-151546-20). Birinci Dünya Savaşı sonucunda Irak, Suriye ve Filistin topraklarını eline geçiren İngiltere ve Fransa 7 Kasım 1918'de ise ortak bir bildiri yayınlarak Türk idaresinde yaşayan Arapların bağımsız milli hükümetler kurmalarına müsaade ettiklerini duyurmuşlardır (Hurewitz, 1956, p. 30; Armaoğlu, 2015, s. 179; Armaoğlu, 2023, s. 42). Bu bildiri ile Arapların bağımsız devletler kuracaklarına inanmaları sağlanmış ancak Araplar gerçeklerle 18 Ocak 1919'da toplanan Paris Barış Konferansı'nda yüz yüze gelmişlerdir. Paris Barış Konferansı'nda İngiltere ve Fransa Arapların bağımsız Arap krallığı

kurma isteğini görmezden gelmişlerdir (Umar, 2010, s. 445-446). Paris Barış Konferansı Araplara bağımsız büyük bir Arap imparatorluğunun kapısını net bir şekilde kapatmış ardından yaşanan gelişmeler İngiltere ve Fransa'nın bu konuda kararlı bir tutum sergileyeceğini Araplara göstermiştir.

Paris Barış Konferansı'nda Araplara verilen mesajı destekleyen bir karar da Nisan 1920'de toplanan San Remo Konferansı'nda alınmış olup Irak, İngiltere manda idaresine bırakılmıştır. İngiliz ve Fransızların aldığı kararlara rağmen Fransız nüfuzuna bırakılan Suriye'de krallığını iddia eden Şerif Hüseyin'in oğlu Faysal, Fransızlar tarafından Suriye'den çıkarılmıştır. Fransızların Suriye'de kral olarak tanımadığı Faysal, 1921'de İngilizler tarafından Irak tahtına oturtulmuştur. İngilizlerin Irak'ta yerel bir yönetici tayin ederek kurduğu manda idaresi İngiltere'nin politik hamlelerinin birinci adımı olmuştur. İngiltere, Irak üzerindeki hakimiyetini kolaylaştırmak amacıyla 10 Ekim 1922'de Irak ile bir antlaşma yapmıştır. Bu antlaşmayı 14 Aralık 1927 ve 30 Haziran 1930 tarihlerinde yapılan antlaşmalar takip etmiştir. Bu antlaşmalarla Irak topraklarındaki siyasi, askeri ve ekonomik menfaatlerini garanti altına alan İngiltere, 1930 Antlaşması ile Irak'ın 1932'de Milletler Cemiyeti'ne üye olarak bağımsız olacağını taahhüt etmiştir (Armaoğlu, 2015, s. 184).

GAZİ'NİN IRAK KRALLIĞI VE FAALİYETLERİ

İngiliz yönetiminin Irak'ın başına getirdiği Faysal hayattayken Irak, Milletler Cemiyeti'ne üye olan ilk Arap devleti olmuştur. 1932 yılından itibaren Irak yönetimi üzerindeki İngiliz etkisi örtülü hale gelmiştir. (Yenisu, 2023, s. 277). Kral Faysal 8 Eylül 1933'te tedavi için gittiği İsviçre Bern'de ikamet ettiği otelde kalp krizi sonucu ölmüş (TDA: 533/8303-55783-2; Cumhuriyet, 9 Eylül 1933, s.1; Vakıf, 9 Eylül 1933, s. 1-11), Irak'ın sözde bağımsızlık kazandığı bir dönemde uzun müddet yöneticilik yapamamıştır. Kral Faysal'ın ölüm haberi Londra'daki Irak Sefiri Cafer Paşa'ya bildirilmiş ve Bern'e giden Cafer Paşa gazetecilere şu açıklamaları yapmıştır: Kral Faysal'a büyük güven duyulduğunu, 17 yıl boyunca Irak için çabaladığını ve İngiltere ile birlikte hareket ettiğini, Irak'ın Kral Faysal'ın izlerini takip edeceğine inandığını belirtmiştir. Cafer Paşa, Kral Faysal'ın kalpten değil hazımsızlıktan dolayı hasta olduğunu bildiğini, naif ve çalışkan olan kralın hayatının mücadele ve endişe ile geçtiğini ifade etmiştir. Cafer Paşa, Kral Faysal'ın fedakarlığını vurguladıktan sonra İngiltere için ne kadar büyük bir dost olduğunu, Birinci Dünya Savaşı boyunca İngiliz Mareşal Allenby ile birlikte çalıştığını hatırlatmıştır. Cafer Paşa, konuşmasının devamında kendisi ve İngiltere'nin beklentilerini ortaya koyan bir açıklama yaparak şu ifadeleri kullanmıştır: “Ümit ederiz ki, Irak'ta naib-i saltanat da pederinin

siyasetini takip edecektir. Kendisi elyevm Bağdat'ta pederinin namına hareket etmektedir" (TDA: 533/8303-55783-2). Cafer Paşa bu konuşma ile Kral Gazi'nin de İngiltere ile işbirliği içinde çalışacağını ve babası Faysal gibi davranmasını beklediğini basına deklare etmiştir.

İngiliz Mareşal Allenby de Faysal'ın ölümü üzerine bir açıklama yapmış son dönemlerde Faysal'ın bir gazetede resmini gördüğünü ve adeta ölmüş bir insan suretinde görüldüğü için onu tanıyamadığını ifade etmiştir. İngiliz Mareşal Allenby, bu nedenle Faysal'ın ölümüne şaşırmadığını belirttikten sonra Faysal ile Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'ne karşı birlikte hareket ettikleri günlere atıfta bulunmuştur. Mareşal Allenby, Kral Faysal'ın ölümü ile İngiltere'nin sadık bir müttefik ve gerçek bir dost kaybettiğini belirtmiştir. Faysal'ın ölümünün kendisi için de büyük bir dost kaybı olduğunu söyleyen Mareşal Allenby, kendisine hürmet ettiğini ve ilk karşılaşmalarını asla unutamadığını ifade etmiştir. Bu karşılaşma Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'ne karşı yapılan Arap isyanı ile olmuştur. Mareşal Allenby Arap isyancılar ve İngiltere'nin Şam'ı işgali sırasında Faysal'ı gördüğünü ve kendisi üzerinde derin bir etki yarattığını açıklamıştır. Mareşal Allenby, Faysal'ın karakter ve samimiyetinden etkilendiğini, siyasi zorluklardan geçtiğini, iyi bir asker olduğunu Araplar üzerinde etkili bir nüfuza sahip olduğunu, savaştan sonra da bazı anlaşmalar için kendisi ile müzakereler yaptığını müttefik olarak Faysal ile zor ve karışık konularda bile kolaylıkla anlaştığını izah etmiştir. Mareşal Allenby son olarak Kral Faysal'ın ölümünün İngiltere için büyük bir kayıp olduğunu ve İngiltere'nin sadık bir dostu olduğunu tekrar etmiştir (TDA: 533/8303-55783-2). İngiliz Mareşal Allenby'in açıklamaları Cafer Paşa'nın aksine Faysal'ın ölümüne şaşırmadığını göstermektedir.

Kral Faysal'ın ölümü ile 8 Eylül 1933'te Irak tahtına oturan Gazi, 12 Mart 1912'de Mekke'de doğmuştur (Cumhuriyet, 5 Nisan 1939, s.1; Ulus, 5 Nisan 1939, s. 7). Kral Gazi, 1927 yılına kadar Bağdat'ta özel bir eğitim almış daha sonra İngiltere'de Harrow Kolejine giderek eğitimine devam etmiştir. Kolej eğitiminin ardından Irak Harbiye Okulu'na gitmiş, 1932 yılında okuldan ikinci mülazım rütbesiyle mezun olmuştur. 1933 yılında Kral Faysal'ın Avrupa seyahati sırasında Kral naibi ünvanı almış ve seyahat müddetince Irak'ı yönetmiştir. Kral Gazi 25 Aralık 1933'te amcası olan eski Hicaz Kralı Ali'nin kızı Aliye ile evlenmiş ve 1935'te oğlu ikinci Faysal dünyaya gelmiştir. Kral Gazi spora ilgi duymuş, kriket, hokey, tenis oynamıştır. Ava gitmeyi ve otomobil kullanmayı seven Kral Gazi üç özel uçak almıştır. Ayrıca kültürel yayınlar yapması amacıyla krallık sarayı olan Harisiye'de üç verici radyo istasyonu tesisi kurmuştur (Ulus, 5 Nisan 1939, s. 7). Bir süre bedevi kabileler arasında yaşamış olan Kral Gazi ata binmeyi, kılıç kullanmayı öğrenmiştir (Tan, 5 Nisan 1939, s. 10). 1933-1939

yılları arasında Irak'ı yöneten Kral Gazi Irak'ın ekonomik, siyasi, askeri ve kültürel olarak gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Avrupa ve komşu devletler ile ilişkileri geliştirmeye çalışmıştır (Kodal, 2009, s. 396-397). Türkiye, Kral Gazi Irak tahtına geçince Kral'a verilmek üzere Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçisi Tahir Lütü Tokay'a bir itimatname vermiştir (BCA, 30-18-1-2/40-79-15).

Irak Kralı Gazi yönetimi boyunca Irak'ta yaşanan iç ve dış gelişmelere büyük ölçüde hakim olmuş, Irak'ın komşuları ve İngilizlerle olan ilişkileri dostane bir politika yürüterek sürdürmeye çalışmıştır. Kral Gazi'nin tahta geçmesinden sonra Irak iç siyasetinde yaşanan gelişmelerin bazıları Kral Gazi'yi zor durumda bırakmıştır. 1934 yılında Kral Gazi'nin tahta çıkış yıldönümünde Kral Gazi'nin aleyhinde bazı ithamlar içeren gizli bir ilan yayınlanmıştır. Bu ilanda Kral Gazi'nin şahsiyeti ve özel hayatı ile ilgili iddialar yer almıştır. Bu iddialar arasında kötü alışkanlıklar ve eğlenceye düşkünlük suçlamaları yer almıştır. Bu konu ile ilgili gözaltına alınanlar olup konu kapatılmıştır (TDA: 533/8303-55781-5). Irak halkının mezhepsel olarak bölünmüşlüğü'nün derinleşmesini istemeyen Kral Gazi yurt gezileri ile halkın içinde ve eşitlikçi bir kral olacağı imajı vermiştir. Kral Gazi 9 Nisan 1934 yılında ülke içinde bir seyahate çıkmış yanında Başbakan ve mahiyetini de götürmüştür. Gezide Kerbela, Nəcəf, Hille ve Basra'ya gitmiştir (TDA: 533/10824-67290-99). Aynı yıl Haziran ayında ise Musul, Süleymaniye, Erbil ve Kerkük'e gitmiştir (TDA: 533/8296-56057-4). 14 Ocak 1935'te Irak'ın petrolü açısından önemli bir gelişme yaşanmış Arap Yarımadasından gelip Kerkük'ten Akdeniz'e bağlanan petrol boru hattı Kral Gazi tarafından açılmıştır. Bu boru hattı ABD, İngiltere, Fransa ve Hollanda sermayelerinin birleşmesi ile oluşan Irak Petrolleri Uluslararası Kumpanyası tarafından yapılmıştır (Milliyet, 15 İkincikanun 1935, s. 1; Türk sözü, 16 İkincikanun 1935, s. 2). Irak kralı ikdarının ilk yıllarında yaptığı gezilerle halk ile olan ilişkilerini geliştirmeye çalışırken, ekonomik olarak da uluslararası şirketlerin petrole olan ilgisini Irak'ın geleceği için kullanmaya çalışmıştır.

Dış işlerinde ise Irak ve Türkiye arasındaki ilişkiler gerek idari gerekse toplumsal olarak Gazi'nin krallığı müddettince olumlu bir şekilde gelişmiştir. Türkiye ve Irak arasındaki dostane ve barışçıl komşuluk ilişkileri her alana yansımıştır. Cumhuriyetin 11. yılı dolayısıyla Irak'taki gazeteler Türkiye hakkında övgü dolu yazılar yazmışlardır. Bağdat'ta çıkan "Eliha Üvatanı" gazetesinden Fehmi El-Müderri bir başmakale yazmış şu sözlerle Türkiye hayranlığını dile getirmiştir: *"Bugün Türkiye'nin her cihetinde her gün ayrıca bir bayram olan Kemalist Cumhuriyetinin 11. yıldönümü münasebetiyle büyük şenlikler yapılıyor. Türk kardeşlerimiz bu bayramı şenliklerle karşılarlarken hürriyet ve istiklallerinin bayramını ve memleketin her tarafını dolduran ve beşer kabiliyetinin en son haddini gösteren ve az bir zamanda etrafa yayılan medeniyet ve terakki*

bayramlarını kutlamaktadır. Aynı zamanda da tek bir dostu bile bulunmayan ve hemen hemen ölmek derecesine varan bir ülkeyi kurtarmak, daha doğrusu tarihe gömülmüş bir asameti her türlü beşer kuvvetinden üstün bir kuvvetle diriltmek yolunda sarfedilmiş emek ve azmi de tebeil ediyorlar. Şark asırlarca devam eden bir durgunluktan sonra, yüz milyonlarca insan arasından en nihayet milli mücadele, teceddüt ve terakki savaşlarından garp milletleri karşısında göğsü kabarak hakkı ile iftihar edebilecek büyük dahi yaratmıştır. Gazi Mustafa Kemal Paşa, Türk Cumhuriyeti'ni umumi harbinin keskin dişleri arasında ezilerek yıpranan ve fatihlerinin mirasından tarihe gömülmüş azamet hatıralarından başka bir şeyi kalmayan bir devletin enkazı üstünde yarattı. Elden çıkmış bir memleket, mağlup olmuş bir millet ve elinde hiçbir kuvvet ve nüfus kalmayan bir saltanat ve semasından işgal bayrakları dalgalanan devletler, milletin efradı arasında elde kalan yegane kuvvet, yorulmuş ve her dakikada ölümle pençeşerek dağdan dağa kaçan ve kurtuluş çarelerini arayan birkaç hamiyetli vatandaştan ibaretti. Gazi dağlarda kayıp olmuş vatandaşları başına topladı, onlara yeniden kuvvet verdi, onları diriltti ve kendilerine ecdatlarının ulu menkıbelerini göstererek büsbütün ölmek ve yahut vatani kurtarmak prensibini koydu ve bu suretle kılıcını çekerek ileri atladı ve daima ileri yürüyerek zafer bayrağını memleketin her tarafına yükseltti. Dost ve komşu Türkiye Cumhuriyeti hakkında verdiğimiz bu tafsilattan maksadımız ve teceddüt ve ıslah hareketlerini alaka ile takip eden okuyucularımıza bu yeni ülkenin on bir sene zarfında başardığı harikulade işleri anlatmak ve Türkiye'nin Cumhuriyet'ten evvelki vaziyetinin Irak'ın Osmanlı İmparatorluğu'ndan ayrıldığı esnadaki vaziyetinden daha iyi olmadığını göstermek ve bu suretle Türk milletinin azimkar liderlerinin çalışması ile haris ve tamahkarların nasıl yerlerinde durarak kımıldayamadıklarını ve hiç hatıra gelemeyen neticelerin husule geldiğini göstermektedir. Dünyada olup biten inkılaplar karşısında yalnız seyirci kalmakla iktifa ederek bir hareket eseri göstermeyen milletler için bugün makbul hiçbir mazeret yoktur. Ahvali haziranın şeraiti altında bugün milletler seneler değil, her dakika için hesap yapmak mecburiyetini duymaktadırlar” (TDA: 533/8317-56581-33). Yazılan başmakale Türk Milli Mücadelesi'nin Irak aydınları tarafından nasıl algılandığının da bir örneğidir. Başmakalede politik olarak yalnız kalmış bir ülkenin enkazından Gazi Mustafa Kemal Paşa önderliğinde Türk halkının yeniden ayağa kalktığı ve emperyalistlere karşı zorluklar içinde bir zafer kazandığı izah edilmiştir. Makale genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kısa zamanda inkılaplarla ne derece yükseldiğinin ve ne işler başardığının Irak halkına örnek teşkil etmesi açısından kaleme alınmıştır. 1932 yılında Irak'ın bağımsız olduğunu ilan eden İngiltere'ye karşı aslında tam bağımsızlığını sağlayamamış Irak'ın her dakikasının önemli olduğunu hatırlatan yazar, Irak halkına Türklerin

başardıklarını kendilerinin de başarabileceğini Cumhuriyet'in 11. yılını kutlayarak anlatmıştır.

Bağdat'ta çıkan "El-Tarik" gazetesinde yer alan "Uyanan Türkiye'nin Mesut Cumhuriyet Bayramında" başlığı altında yazılmış başmakale şu hususlar vurgulanmıştır: *"Uyanmış Türk milleti bugün mesut Cumhuriyet bayramını kutluyor. Ve bu bayramın şenliklerine, bu bayramdan büyük bir mana sezen ve bu manayı iyi anlayan bütün diğer hür milletler bütün kalpleri ile iştirak ediyorlar. Bu milletler esaretin acı hayatını tattıktan sonra istiklal ve hürriyetlerine kavuşarak milli gururun yüksek tepelerine çıkmış olan milletlerdir. Bu bayram hemen hemen kaderin kara fırtınaları ve emperyalizmin alçak hırs ve metamiine kurban edilerek yok edilmek istenilen bir milletin büyük bir kahraman ve emsalsiz bir siyasi ve en sadık bir vatanperver olan Büyük Gazi Mustafa Kemal Paşa Hazretleri'nin azim ve iradesi ile uyanarak birleşip dirilmesine en diri bir misaldir. Bu ciddi uyanışın neticelerini ufak bir makaleye sığdırmaya imkan yoktur. Fakat şunu diyebilirim ki bu uyanış çok derindir ve Türk milletinin siyasi, iktisadi, ilmi, fenni ve içtimai hayatının en derin köşelerine kadar nüfuz etmiştir. Türk istiklal savaşındaki zaferden başlayan bu yol, hilafetin ilgasına, kadın hürriyetine, kadının belediye ve meclis intihabatında reyini kullanmasına ve merkezi Anadolu'nun kalbinde büyük bir ağ halinde olan demiryolları gibi büyük ümran projelerine, ordunun kuvvetlenerek en müterakki ordularla müsabaka edebilecek bir hale getirilmesine, bir çok mekteplerin, umumi kütüphanelerin, müzelerin, halkevlerinin tesisine ve milli tasarruf ve iktisat cemiyetlerinin, yerli mallar sergilerinin, sıhhat propagandası odalarının açılmasına..... ve ayrı ayrı anlatılabilmesi için ayrıca bir cilt yazılması icap eden birçok yeniliklere doğru gidiyor ve bu yol hiç şüphe yoktur ki zafer, hürriyet ve istiklal yoludur. Kahraman Türk Milleti'ne büyük Gazi'nin dahiyane idaresi altında kutladığı bu bayramı candan tebrik ederiz."* (TDA: 533/8317-56581-33). Makale Türkiye Cumhuriyeti'nin emperyalistlere karşı kazandığı zaferin sadece savaş meydanlarında olmadığını savaştan sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin ordu, yönetim, iktisat, kadın hakları, yerli üretim, ulaşım, kültür, sağlık politikaları ile bir zafer kazandığını Irak halkına anlatmıştır. Makalelerde üzerinde durulan husus Türk halkının Cumhuriyet'in 11. yılında başarılabilir denilen şeyleri başardığı ve emperyalistlerin elinde yorulmuş milletlere örnek olduğudur.

Kral Gazi'nin saltanatının ilk yıllarında Türk kültürüne karşı gösterilen rağbet Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği tarafından Dışişleri Bakanlığı'na 25 Şubat 1934 tarihinde gönderilen raporda vurgulanmıştır. Bu raporda Irak'ta son zamanlarda Türkçe okumak ve Türkçe öğrenmeye karşı önemli ölçüde istek olduğu, Iraklı gençler arasında İstanbul Üniversitesi'ne gidip eğitim almak ve

Türkiye’deki inkılaplardan feyz almak düşüncesinin ortaya çıktığı bildirilmiştir (BCA, 30-10-0-0/259-742-14).

Diğer taraftan Türkiye Cumhuriyeti’nin Bağdat Elçiliği Irak’taki gelişmeleri yakından takip etmiş ve Türkiye Dışişleri Bakanlığı’na gelişmelerle ilgili ayrıntılı bilgi vermiştir. 27 Mayıs 1934 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği’nden Türkiye Dışişleri Bakanlığı’na gizli notu ile gönderilen belgede Kral Gazi’nin Divan Reisi ve Başkatibi sıfatıyla Ali Cevdet Bey’in Bağdat Elçiliğine giderek Nuri Paşa’nın Türkiye ziyareti hakkında bazı beyanatlarda bulunduğunu bildirmiştir. Bağdat Elçiliği öncelikle Ali Cevdet Bey hakkında geniş bir bilgi vermiştir. Verilen bilgiye göre Ali Cevdet Bey, Kral Gazi’nin en çok güvendiği kişi olup, Kral Gazi üzerinde oldukça nüfuz ve güç sahibiydi. Irak’ta muhalifler onu “Irak’ın Temur Taşı” olarak kabul etmiştir. Eski Osmanlı subaylarından biri olan Ali Cevdet Bey, Kral Faysal ile Suriye’de bulunmuş sonra Irak’a gelmiştir. Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Tokay, Ali Cevdet Bey’in kendisine Irak ve İran arasındaki sınır anlaşmazlığını İngiltere’nin kışkırttığını, her iki tarafın İngiltere’ye müracaata mecbur bırakılmaya çalışıldığını söylediğini bildirmiştir. Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Tokay, Ali Cevdet Bey’in İngiltere’nin bir Şattülarap Projesi hazırladığını bu projeye göre İngiliz, İran ve Irak temsilcilerinden oluşan bir komisyon kurulmasını, bu komisyonun deniz ulaşımı işlerini yürütmesini planladığını anlattığını belirtmiştir. Ali Cevdet Bey, bu sohbette İngilizlerin bu projesini Irak’ın menfaatine ve hakimiyetine ters bulduğunu, İngiltere’nin bu olaya müdahalesinden korktuğunu, sadece bu konuda değil her meselede İngiliz politikasının Irak’a zarardan başka bir şey vermediğine kani olarak Irak’ın siyasette kıblesinin Türkiye olduğunu, Irak’ın Türkiye siyasetine “ayak uydurmasına” samimi olarak taraftar olduğunu söylemiştir. Ali Cevdet Bey, İran Şahı’nın Türkiye ziyareti sırasında İran ile Irak arasındaki bu anlaşmazlıkta araya girerek İran Şahı üzerinde etkili ya da aracı olarak bu anlaşmazlığın sona ermesi için Nuri Paşa’yı Ankara’ya göndermek istediğini ifade etmiştir (TDA: 533/8221-56549-38). Bu ifadeler Kral Gazi’nin en yakınında olan ismin İngiliz siyasetine güvenmediğini ve Türkiye ile birlikte hareket etmek istediğini ortaya koymuştur.

Aynı belgede Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Tokay ise yaşanan bu gelişmeyi ve Ali Cevdet Bey’in ifadelerini değerlendirmiştir. Tahir Lütfi Tokay belgeyi göndermeden bir gün önce İran sefirinin kendisini ziyaret ettiğini belirtmiştir. İran sefirinin kendisine aktardıklarını da şu sözlerle bildirmiştir; Irak Maliye Bakanı Naci Paşa Süveydi, İran sefirini aynı günlerde ziyaret etmiştir. Irak Maliye Bakanı Naci Paşa Süveydi, İran sefirine Nuri Paşa’nın yakın zamanda Tahran’a gideceğini, Kral Faysal döneminde gündemde olan Türkiye-İran-Irak üçler itilafını İran Şahı’nın Ankara’yı ziyareti münasebetiyle Tahran’da

hatırlatacağını, bu konu için zemin hazırlanmaya çalışılacağını ifade etmiştir. İran sefiri, Nuri Paşa'nın Tahran ziyareti isteğini İran hükümetinin geçen günlerde reddettiğini, Naci Paşa'nın bunu bilmemesine şaşırıldığını Bağdat Elçisi Tahir Lütü Tokay'a iletmiştir. Bağdat Elçisi Tahir Lütü Tokay bu konuşmayı değerlendirirken kendisinin İngiliz elçisi ile görüştüğünde Nuri Paşa'nın Tahran'a gitmesi tavsiyesini kendisinin verdiğini, Alman elçisinin de kendisi ile görüşmesi sırasında bu tavsiyenin İngiliz sefiri tarafından yapıldığını onayladığını ifade etmiştir. Bağdat Elçisi Tahir Lütü Tokay bu durumda bir çelişki olduğunu tespit etmiştir. Irak Başkatibi Ali Cevdet Bey, Nuri Paşa'yı İngiliz nüfuzundan kurtulmak ve Türkiye siyasetine ayak uydurmak için göndermek istediğini söylerken, İngiliz elçisi bu tavsiyeyi kendisinin verdiğini iddia etmiştir. Başkatip Ali Cevdet Bey, seyahatin amacının İran-Irak anlaşmazlığında Türkiye'nin Irak için aracılığını sağlamak maksadıyla Ankara'ya gideceğine söylemesine rağmen, Irak Maliye Bakanı bu seyahatin amacının üç taraflı bir anlaşma imzalamaya zemin hazırlamak için Tahran'a olacağını söylemiştir. Bağdat Elçisi Tahir Lütü Tokay, Nuri Paşa'nın seyahatinin amacının ne olduğunu Dışişleri ve Başbakan gibi yetkili kişiler tarafından izah edilmediğini söylemiş, Nuri Paşa'nın Tahran'a veya Ankara'ya gitmesinin İngilizlerin hesabına gizli bir araştırma maksadı ile yapılmak istendiğine dair önceki şüpheleri kuvvetlendirdiğini bildirmiştir (TDA: 533/8221-56549-38).

Türkiye Cumhuriyeti, Irak ve İran arasındaki sınır anlaşmazlığı ile ilgili olarak her iki ülkenin dışişleri bakanlarını misafir etmiş ve önemli bir rol üstlenmiştir. 29 Aralık 1934 tarihinde Ankara'ya gelen Irak Dışişleri Bakanı General Nuri Said, Türkiye ve Irak arasında 600 yıl beraber yaşamının verdiği sarsılmaz bir dostluk olduğunu ifade etmiştir. General Nuri Said Türkiye'nin İran ve Irak arasında hakemlik yapmasının her iki tarafın dostu olduğu için Türkiye'yi zor durumda bırakacağını belirtmiştir. Cemiyet-i Akvam'ın sınır konusunu görüşürken Türkiye'nin Cemiyet-i Akvam'a üye olduğu için burada zaten hakemlik görevini yapacağını söylemiştir. Ancak Türk basını Irak dışişleri bakanının bu ziyareti Türkiye'nin hakemliğini talep etmek için yaptığı üzerinde durmuştur (Haber, 3 İkincikanun 1935, s. 1-14; Milliyet, 3 Kanunusani 1935, s. 1-6). Bu düşüncenin ortaya çıkmasının en önemli nedeni Irak Dışişleri Bakanının Türkiye'de bulunduğu sırada, İran Dışişleri Bakanı Kazımi Han'ın da Türkiye'ye gelmesi ve Türk yetkililerle birlikte Perapalas'ta üç devletin katıldığı bir toplantı yapmış olmalarıdır. Toplantıdan sonra hem Irak hem de İran dışişleri bakanları Türkiye, İran ve Irak ile ilgili olarak dostane ve yapıcı açıklamalarda bulunmuştur (Milliyet, 5 Kanunusani 1935, s. 1-2; Haber 5 Kanunusani 1935, s. 3)

Dış ilişkilerde yürütülen diplomasinin yanında, Irak iç işlerinde istikrarın sağlanamaması önemli bir sorun olmuştur. 26 Ağustos 1934'te Irak Kabinesi Kral Gazi'ye istifasını sunmuş, bu istifayı kabul eden Kral Gazi kabine kurma görevini Ali Cevdet Bey'e vermiştir (Vakit, 28 Ağustos 1934, s. 2; Akşam, 28 Ağustos 1934, s. 5). 27 Şubat 1935'te ise Ali Cevdet Bey kabinesi orta Fırat'ta çıkan aşiret isyanları nedeniyle düşmüş, mart ayında Yasin Paşa tarafından yeni kabine kurulmuştur (Ulus, 18 Mart 1935, s. 1). Irak'ın iç siyaseti hakkında Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği tarafından hazırlanan raporda; Irak'ın iç işlerinin oldukça karışık ve istikrarsız olduğu, dört kabinenin değiştiği ve iki kez de meclisin fesh olunduğu rapor edilmiştir. Raporda Kral Gazi, Arap milliyetçisi ve diktatörlük hevesi olan Ali Cevdet Bey hükümetini desteklediği için muhalefetin baskı altında tutulduğu ve Kral Gazi'nin tüm muhalefete rağmen Ali Cevdet Bey'i desteklediği yazılmıştır. Ancak Irak'ta Fırat aşiretleri nedeniyle karışıklıkların artması üzerine Ali Cevdet Bey kabinesi düşmüş, bunun yerine Cemil Medfai hükümeti kurulmuştur. Ancak bu hükümet Irak'taki Fırat aşiretleri isyanında ve devlet işlerinde etkin rol oynayamamıştır. Irak'ta yaşananlardan İngilizler de rahatsız olmuştur. Bu nedenlerden dolayı Cemil Medfai kabinesi de düşmüş yerine Yasin Paşa Haşimi Kabinesi kurulmuştur. Yasin Paşa Haşimi'nin Kral Gazi ve İngilizler tarafından sevilmemesi Yasin Paşa Haşimi'yi tedbir almaya sevk etmiştir. Yasin Paşa Haşimi, İngilizlerin güvenini kazanmak için kabineye Nuri ve Cafer Paşa'yı da almıştır. Kabine muhalifleri teskin etmek amacıyla bazı politikalar uygulamış olmasına rağmen Fırat aşiretlerinin isyanı sona ermemiştir. Fırat aşiretlerinin isyanına karşı kuzeyde yaşayan aşiretler kabineye destek vermiştir. Irak'ta bu olaylar nedeniyle aşiretler siyasi partilerin yerine geçmiş ve siyasette etkin rol oynamaya başlamıştır (TDA: 533/8303-55780-1). 1935 yılında Kral Gazi açısından Irak'ta yaşanan en önemli olaylardan biri Fırat isyanı olmuştur. Bu isyan ancak bir yıl sonra bastırılabilmiştir (BCA, 30-10-0-0/259-744-1). Türkiye Cumhuriyeti, 7. Ordu Komutanlığı Irak ile ilgili hazırladığı raporda, askeri ve sosyal gelişmeler hakkında önemli bilgiler vermiştir (BCA, 490-1-0-0/607-102-11).

1935 yılında Irak'ta etkili olan önemli gelişmelerden biri de Arap isyanının baş mimarlarından biri olan İngiliz ajan Lawrence'ın ölümüdür (Son Posta, 23 Mayıs 1935, s. 1; Kurun, 26 Mayıs 1935, s. 1). Bağdat Elçiliği'nden Türkiye Dışişleri Bakanlığına gelen bilgiye göre Ajan Lawrence'ın ölümü saray ve çevresinde büyük üzüntüye neden olmuştur. Bağdat'ta İngilizce olarak çıkan "Irak Taymis" gazetesi bu konu ile ilgili olarak Kral Gazi'nin bu ölüm ile ilgili duyduğu üzüntüyü gazetenin birinci sütununda yazmıştır. Gazetenin anlatımıyla Kral Gazi bu ölümle ilgili şu duyguları hissetmiştir: "Kral Hazretleri Merhum babalarının en samimi arkadaşı olan ve umumi harpte Türkler aleyhine vaki olan kıyamında

merhumla beraber çalışan Lawrence'ın ölümünü işittikleri zaman fevkalade müteessir olmuş ve harikulade işleri ile Arap muhitinde masallar kahramanı gibi şöhret kazanmış olan bu adamın ölümü münasebetiyle İngiltere Hariciye Nezaretine ve Lawrence'ın ailesine samimi taziyelerini bildirmesi için Irak'ın Londra sefaretine emir vermişlerdir.” Bu ölüm nedeniyle Arap gazeteleri de yayınlar yapmış olup, Arapların Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'ne isyanında ve savaş sırasında Lawrence'ın yaptıklarını anlatmışlardır (BCA, 30-10-0-0/259-743-21).

1935 yılında Meclis açılış konuşmasını yapan Kral Gazi, Türkiye ile iyi ilişkiler kurmak için çaba sarf edildiğini dile getirmiştir (BCA, 30-10-0-0/259-744-3). Bu söyleme uygun olarak 1936 yılında Irak Hükümeti hem Türkiye hem de diğer komşu Arap devletleri ile dostane ilişkiler kurmaya gayret etmiştir. 1936 yılı Ekim ayında Irak Dışişleri Bakanı Nuri Paşa oğlunu Londra'ya tedaviye götürürken Türkiye'ye uğramıştır. (Türk sözü, 4 Şubat 1936, s. 1; Ulus, 5 Şubat 1936, s. 2) Irak Dışişleri Bakanı Nuri Paşa'ya, gösterilen ilgiden dolayı Irak Başbakanı, Türkiye Bağdat Elçiliği'ni ziyaret ederek teşekkür etmiştir. Bu ziyaret sırasında Irak Başbakanı, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı ve Dışişleri Bakanını da Irak'a davet etmiştir (BCA, 30-10-0-0/259-744-17). Ayrıca Irak Genel Kurmay Başkanı Taha Haşimi İstanbul'a gelmiş ve bazı temaslarda bulunmuştur (BCA, 30-10-0-0/259-745-10).

1936 yılında dış politikada komşularıyla politik bağlarını kuvvetlendirmeye çalışan Irak iç siyasette önemli sorunlar yaşamıştır. İngiltere-Irak Antlaşmasına muhaliflerin liderliğini üstlenen Bekir Sıtkı tarafından yapılan Irak askeri darbesinde Yasin Paşa kabinesinin istifası istenmiştir. Irak'ta yaşanan olayların büyümesini isteyemeyen Yasin Paşa, Kral Gazi'ye istifasını sunmuştur. Kral Gazi ise hükümet kurma görevini Hikmet Süleyman'a vermiştir (Anadolu, 31 Teşrinievvel 1936, s. 1-6; Akşam, 1 Teşrinisani 1936, s. 1-5; Akşam, 31 Teşrinievvel 1936, s.2.) Bu darbedenin yaşanmasında Kral Gazi'nin orduda nüfuzu olan Bekir Sıtkı'yı kullanarak Yasin Paşa'yı saf dışı bırakmak isteğinin etkili olduğu iddia edilmiş, darbenin sonucunda Irak Genel Kurmay Başkanı Cafer Paşa Kral Gazi'nin isteği üzerine Bekir Sıtkı ile görüşmeye giderken öldürülmüştür (Haber, 3 İkinciteşrin, 1936, s. 1-5; Anadolu, 3 Teşrinisani 1936, s. 3). Fransız gazeteleri ise bu darbeye Alman propagandasının etkili olduğu yönünde yazılar yazmıştır (Haber, 2 İkinciteşrin 1936, s. 1; Anadolu, 3 Teşrinisani 1936, s. 3). Irak'ta yaşanan hükümet darbesi nedeniyle İngiliz Avam Kamarası'nda Dışişleri Bakanı Mr. Eden, Irak ile ilgili bir konuşma yapmıştır. İngiliz Dışişleri Bakanı samimi bir İngiliz dostu olduğunu ifade ettiği Cafer Paşa'nın ölümünden duyduğu üzüntüyü dile getirmiştir (Haber, 5 İkinciteşrin 1936, s. 6). Bu konuşma sırasında Labour Partisine yakın üyelerden Miralay

Wedgwood Irak'taki İngiliz menfaatlerinin, dostlarının himaye ve savunmasının Türkiye'ye bırakılıp bırakılamayacağını sormuş ancak İngiliz Dışışleri Bakanı İngiltere ve Irak arasındaki ilişkinin antlaşmalarla belirlenmiş olduğunu hatırlatmıştır (BCA, 30-10-0-0/234-581-3).

Kral Gazi döneminde Arap ülkeleriyle de ilişkiler geliştirilmiştir. Bu amaçla 2 Nisan 1936 tarihinde Suudi Arabistan ile bir ittifak anlaşması imzalanmış ve bu antlaşmanın metni "İttifak ve Arap Kardeşliği Muahedesi" adıyla hem Bağdat'ta hem de Mekke'de yayınlanmıştır (BCA, 30-10-0-0/259-744-20). Ayrıca 27 Mart 1937'de İbn-i Suud'un veliahtı Irak'a giderek, Kral Gazi'nin misafiri olup Irak'ta kaldığı yedi günlük süre içerisinde çok iyi ağırlanmıştır. Bu ziyaret vasıtasıyla Arap birliği taraftarlarına karşı Irak Kralı tarafından bir mesaj verilmiştir (TDA: 533/8181-56573-47).

Arap coğrafyasında yaşanan diğer gelişmeler de Irak'ta etkisini göstermiştir. Suriye'deki milliyetçi hareketler, Irak'taki Arap milliyetçileri ve Arap birliği taraftarlarını harekete geçirmiştir. Irak'ta Fransız düşmanlığı tetiklenmiş hatta Musul'da Fransız Konsolosunun arabasına saldıran Iraklılar Fransız bayrağını parçalamıştır. Irak'ta Arap milliyetçilerinin faaliyetleri hükümet tarafından da desteklenmiş hükümet Arap milliyetçiliği ve Arap birliği fikrini desteklediğini bazı toplantılara katılarak göstermiştir. İngiltere ise Kral Gazi dönemindeki Arap birliği fikrini destekleyerek Arapların Fransız ve İtalyanlara düşman olarak İngilizlere teslim olmasını istemiştir. Irak'taki Arap milliyetçileri Suriye'nin bağımsız olarak Irak'a dahil olabileceğini hayal etmiş, bunun için bir grup üniversite öğrencisi Kral Gazi'yi ve hükümet üyelerini ziyaret etmiş ve kendilerine bir ziyaret programı verilerek diğer Arap ülkelere girmeleri sağlanmıştır. Arap milliyetçilerin Suriye'de başlattığı harekete Irak'ta katılmıştır. Bu fikrin yayılmasını isteyen Kral Gazi ve Irak Hükümeti bu yolla diğer Arap devletleri üzerinde gücünü ve hakimiyetini arttırmayı amaçlamıştır (BCA, 30-10-0-0/259-744-18).

10 Haziran 1936 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği Türkiye Dışışleri Bakanlığı'na bilgi vererek Filistin'de Yahudilerin yaptıklarının Irak'taki yankıları değerlendirilmiştir. Filistin'de Siyonistler aleyhine gelişen Arap hareketleri Irak'ta da etkisini göstermiştir. Arap milliyetçileri Irak'ta Yahudiler aleyhinde propaganda yapmaya başlamış olup, Bağdat'ta Haydarhane Camisi'nde Cuma günü bir protesto yapılması kararı alınmış ancak bu karar hükümet tarafından engellenmiştir. Yahudiler aleyhine yapılacak bu yürüyüşte Yahudilere saldırı olacağı endişesiyle hükümet bu yürüyüşü engellemişse de sokaklarda öğrenciler rozet yerine Filistin için siyah kurdele takmıştır. Arap milliyetçileri Arap bağımsızlık ve birliği hedefi için Filistin'deki Arap hareketini

kullanmış, basın aracılığı ile Siyonistler ve İngiliz aleyhtarlığını arttırmaya çalışmıştır. Türkiye'nin Bağdat Elçiliği'ne göre Irak Hükümeti İngiltere'nin son dönemlerdeki siyaseti olan Arap birliğine yardım çabasından dolayı Irak halkında artan İngiliz nefretinden memnun olmamasına rağmen, milliyetçilerin faaliyetlerine engel olamamıştır. Yasin Haşimi'nin Irak halkının nazarında İngilizlere hizmet ediyormuş gibi görünmekten korktuğu da Bağdat Elçiliği'nce Türkiye'ye bildirilmiştir (BCA, 30-10-0-0-266-793-14).

Irak'ta Filistin Müdafaa Cemiyetinin etkisiyle Irak Hükümeti, Filistin'de yaşananlara karşı İngiltere'ye bir nota vermiştir. Irak Hükümeti İngiltere'ye verdiği notada Filistin'e Yahudi göçünün durdurulmasını, Yahudilere satılması için belirlenen bölgeler dışında Yahudilere arazi satılmasının yasaklanmasını, Filistin'de milli bir hükümet kurulmasını istemiştir. Ancak İngiltere Hükümeti bu notaya herhangi bir cevap vermemiştir (BCA, 30-10-0-0-259-745-3). Irak Hükümeti'nin Irak halkının protestolarına engel olmasına rağmen İngiltere'ye bir nota vermesi Irak kamuoyunu yatıştırmaya yönelik bir politikanın ürünüdür.

27 Temmuz 1937 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği'nden alınan raporda Kral Gazi yönetimi İngiltere'den üç milyon dolarlık bir borç istemiş, İngiltere Hükümeti ise bu para karşılığında Irak yönetimine bazı şartlar öne sürmüştür. Ayrıca İngiltere, Filistin'in bölünmesine karşı Irak'ın İngiltere'ye karşı yürüttüğü politika nedeniyle bu borcu vermek istememiştir. Kral Gazi yönetimi bu parayı alamadığı için ciddi bir ekonomik darboğaza girmiştir (BCA, 30-10-0-0/259-746-14). Irak'ta kurulan yeni hükümet İngiltere ile mali, iktisadi ve askeri olarak ilişkilerin iyi şekilde yürütülmesi ile ilgili karar vermiştir (BCA, 30-10-0-0/259-745-17). Ancak hükümetin İngiltere ile olan mevcut antlaşmalara uyacağına dair açıklamalar yapmasına rağmen İngiltere Dışişleri Bakanı Avam Kamarası'nda Irak'taki azınlıklar hakkında konuşmuş olup, bu durum Irak'ta İngiltere'nin vasilik ve hamiliğinin devam ettiği şeklinde algılanmıştır. İngiltere'nin Irak üzerindeki hamiliğinin ve vasiliğinin devamına ilişkin tavrı Iraklı vatanseverlerin milli gururunu incitmiş ve tepkilere neden olmuştur. Arap gazeteleri bu gelişme üzerine Irak Hükümeti ve İngiltere aleyhine yazılar yazmıştır (BCA-30-10-0-0/259-745-12).

İngiltere'nin Irak üzerindeki hamiliğinin devam ettiğini ima eden bir gelişme de İngiliz Kralı'nın taç giyme töreni sebebiyle ortaya çıkmıştır. İngiliz Kralı'nın taç giyme törenine temsilci olarak Irak Dışişleri Bakanı Naci Asil ve Irak'ın Londra Elçisi olan Rauf Çadırcı'nın katılması kararı alınmıştır (TDA: 534/37353-150044-45). 15 Mayıs 1937 tarihli Bağdat Elçiliğinden gelen belgeye göre İngiliz Kralının taç giyme töreninin olduğu gün Bağdat çevresinde bulunan İngiliz karargahında İngiliz askeri birlikleri resmi bir geçit yapmış ve İngiltere Irak elçisi

de bu resmi geçidi kabul etmiştir. Bu geçit resminde hükümet erkânı, kor diplomatik bütün rical davetli olarak hazır bulunmuştur. İngiltere'nin bağımsız olduğunu kabul ettiği ve ittifak bağları ile bağlı olduğunu ilan ettiği İngiltere'nin bu töreni Irak Hükümeti ve idarecileri üzerinde derin ve kötü bir tesir yapmıştır. Türkiye Bağdat Büyükelçisi Tokay'a göre İngiltere Büyükelçisinin o günün akşamında vermiş olduğu davette Irak Başbakanı resmi geçit nedeniyle duyduğu üzüntüyü gizleyememiş, bu geçit Irak'ın gururunu incitmiştir (TDA: 533/8307-55810-2). Irak yönetimi İngiltere'nin buna benzer güç gösterilerine maruz kalmalarına rağmen İngiltere'yi doğrudan kızdıracak faaliyetlerin yürütülmemesine özen göstermiştir. 1938 Ağustos ayında Filistin'i Müdafaa Cemiyeti'nin yapmak istediği Filistin gününe Irak hükümeti izin vermemiştir. 5 Ağustos'un Filistin günü olması münasebetiyle Iraklılar Bağdat'ın en büyük camisinde Filistin'deki mezalimi protesto etmek istemiş ve İngilizler aleyhine tezahürat yapmayı planlamıştır. Ancak Filistin'i Müdafaa Cemiyeti'nin planladığı miting Irak hükümetince engellenmiş özellikle İngilizlerin protesto edilmesi sakıncalı bulunmuştur (BCA, 30-10-0-0/259-747-13).

Kral Gazi döneminde istikrarlı bir biçimde gelişen Türkiye ve Irak ilişkileri üst düzey ziyaretlerle güçlendirilmiştir. 23 Haziran 1937 tarihinde Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Aras, Maliye Bakanı Celal Bayar ve beraberindeki heyet Bağdat'a gitmiştir. Ziyaret sırasında Türk heyeti Irak halkı tarafından coşkulu tezahüratlar ile karşılanmıştır ve kraliyet sarayında misafir edilmiştir. Türk heyetinin yaptığı Bağdat ziyareti ve Kral Gazi arasında yapılan görüşme gazeteler tarafından dostluk ve kardeşlik bağlarının güçlendireceği şeklinde yorumlanmıştır. (BCA, 30-10-0-0/200-363-9; Haber 23 Haziran 1937, s. 2; Kurun, 23 Haziran 1937, s. 6; Son Posta, 23 Haziran 1936, s. 3). Kral Gazi döneminde Türkiye-Irak ilişkileri için en önemli gelişme 8 Temmuz 1937'de Türkiye, İran, Afganistan ve Irak arasında Sadabat Paktı'nın imzalanmış olmasıdır (BCA, 30-18-1-2/80-98-13; Son Posta, 9 Temmuz 1937, s. 1; Son Telgraf, 9 Temmuz 1937, s.1.) Kral Gazi Türkiye ile ilişkiler konusunu iktidarı müddetince önemsemiş ve 1938 Kasım ayının başında açılan Irak parlamentosunun açılış konuşmasında da Türkiye-Irak ilişkilerine yer vermiştir. Kral Gazi konuşmasında Türkiye ve Irak arasındaki dostluk ve kardeşlik ilişkilerinin dostluk ve karşılıklı yardım üzerine artarak kuvvetlendiğini beyan etmiştir. Sadabat Paktı'nın faydalı olduğunu ve dostlar arasındaki ilişkilerin gelişmesine katkısı olduğunu, Yakın Doğu'da barışa hizmet ettiğini dile getirmiştir (TDA: 533/8207-55151-1).

Irak Kralı Gazi'nin Vefatının Türkiye'de Yankıları

1939 yılının Mart ayında Irak ordusunda ileri gelen bazı kişiler Emir Abdullilah'a ve Emir Zeyd'e Irak Kralı olmalarını teklif etmiştir. Bu haber Irak Kralı Gazi'ye

ulaşınca bazı askerler ve bürokratlar tutuklanmıştır. Irak'ta karışıklıklar nedeniyle, ordu hükümete müdahale etmiş olduğu için zayıflamış, hükümet otoritesinin azalması ile aşiretler isyana meyil etmişlerdir (TDA: 533/8207-55144-2). Kral Gazi ölmeden yaklaşık bir hafta önce Ürdün Kralı Emir Abdullah'ın büyük oğlu olan Talal'ı Bağdat'a çağırması olup, Talal bu davet üzerine yanına babasından bir mektup almak suretiyle acilen Bağdat'a gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçisi Tahir Lutfi Tokay'ın gizli ve kişiye özel olarak Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği telgrafta bu ziyaretin nedeni olarak son dönemde Suriye'de olanlar ve Irak'ın durumu olduğu bildirilmiştir. Ayrıca Emir Abdullah'ın Fransızların Suriye'de bir krallık kurması durumunda kimin kral olabileceği ile ilgili olarak eşraf ve ulemeden fikir aldığı, Hicaz Kralı Emir Ali'nin oğlu Abdüllilah veya Emir Zeyd'in aday olarak kabul göreceği ihtimali bildirilmiştir (TDA: 522/88056-320652-17). Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği tarafından yapılan bu tespitler Suriye ve Irak'ta sağlanamayan istikrarın yeni iktidar planlarının yapılmasına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu gelişmelerin yaşanmasından kısa bir süre sonra Irak Kralı Gazi ölmüştür. Kral Gazi'nin ölüm haberi Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği tarafından 4 Nisan 1939 tarihinde acele notu ile Türkiye Dışişleri Bakanlığına şu ifadelerle bildirilmiştir: “Kral bir otomobil kazası neticesinde dün akşam vefat etmiştir. Velihaht Emir Faysal Kral ilan edilmiştir. Müteveffanın kayınbiraderi ve sabık Hicaz Kralı Ali oğlu Emir Abdullah naib tayin olmuştur. Geçenlerde fesh edilmiş olan Meclisi Mebusan içtimaa davet edilmiştir. Hürmetle arz olunur.” (TDA: 533/8296-56051-6).

4 Nisan 1939 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği'nden gelen telgraf cenazenin 5 Nisan'da defnolunacağını elçilik heyeti adına ortak bir çelenk konacağını, Irak'ta 40 gün yas ilan edildiğini ve Türkiye Cumhuriyeti adına ayrı bir çelenk konulması konusunda Dışişleri Bakanlığı'nın bir emri olup olmadığı sorulmuştur (TDA: 533-8296-56051-5). Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği'nden gelen 6 Nisan 1939 tarihli yazıya göre de Irak'ta Emir Abdüllilah oy birliği ile naib Kral olarak tayin edilmiştir (TDA: 533/8207-55143-1).

Türkiye'de yayın yapan gazeteler ise haberi şu ifadelerle kamuoyuna duyurmuştur: Haber gazetesi “Irak Kralı Gazi otomobil kazasında öldü” ana başlığı altında haber yapmıştır. Haberde Şerif Hüseyin'in torunu Kral Faysal'ın oğlu Gazi'nin babasının ölümü üzerine tahta geçtiği 10 Eylül 1933'ten sonra tahta geçen genç kralın 27 yaşında vefat ettiğine yer verilmiştir (Haber, 4 Nisan 1939, s.1). Yeni Sabah gazetesi “Irak Kralı Bir Kaza Sonunda Vefat Etti” şeklinde bir ana başlıkla haberi duyurmuştur (Yeni Sabah, 5 Nisan 1939, s.1). Yeni Mersin gazetesi ise Türkiye'nin kaza haberinden büyük üzüntü duyduğunu belirten bir

ana başlık atarak “Kardeş Irak Kralı dün bir kaza neticesinde öldü. Türk milleti kardeş millet kralının ölümünden çok müteessirdir,” olayı “Dost ve kardeş Irak kralı bir otomobil kazasında vefat etti, bu elim kaza bütün yurdumuzda teessürle karşılandı” şeklinde alt başlıklarla duyurmuştur (Yeni Mersin, 5 Nisan 1939, s.1). Başlıklar Kral’ın genç yaşında öldüğü ve Türkiye’nin dost ve kardeş ülke Irak’ın üzüntüsünü paylaştığı şeklinde verilmiştir.

Yeni Asır gazetesi “Irak Kralı El Gazi feci bir kazaya kurban” ana başlığını kullanmıştır. Haberin devamında ise “niyabet meselesi hal için mebusan içtimaya çağırıldı. Meverai Erden emiri Abdullah tayyare ile Bağdat’a gitti” alt başlığı ile Gazi’nin ölümünden hemen sonra yapılanlar hakkında bilgi vermiştir. Gazete Bağdat’tan bir resim paylaşarak Bağdat’ın yas halindeki görüntüsü şeklinde not düşmüştür (Yeni Asır, 5 Nisan 1939, s.1). Vakıf gazetesi “Irak Kralı Gazi bir otomobil kazasında vefat etti. Dört yaşındaki oğlu ikinci Faysal ünvanı ile kral ilan edildi. Reiscumhurumuz İnönü taziye telgrafi çekti”, şeklinde bir başlık atmış ve ilk başlıkta Türkiye’nin taziyelerini ilettiğini kamuoyuna duyurmuştur (Vakit, 5 Nisan 1939, s.1). Ulus gazetesi Gazi’nin ölüm haberini “Çok feci bir kaza Irak Kralı Birinci Gazi feci bir otomobil kazanın kurbanı olduğu” başlığı ile haberleştirmiştir (Ulus, 5 Nisan 1939, s.1). Türk Sözü gazetesi ise “Irak Kralı bir otomobil kazasında öldü. Polis tahkikatı derinleştirmektedir,” şeklinde bir haber yapmış kazanın incelendiğine ana başlıkta yer vermiştir (Türk Sözü, 5 Nisan 1939, s.1).

Tan gazetesi “Irak Kralı Birinci Gazi bir otomobil kazası neticesinde vefat etti” ana başlığı altında ölüm haberini vermiştir. Alt başlıklarda “haber Türkiye’de bir teesür uyandırdı ölüm tebliğinin yanlış aksettirilmesi yüzünden Musul’da halk İngiliz konsolosunu öldürdü” bilgisini vermiştir (Tan 5 Nisan 1939, s.1). İkdâm gazetesindeki haberde ise Türkiye ve Irak arasındaki kardeşlik bağına işaret edilmiş ve Kral Gazi’nin güzide bir yönetici olduğunu vurgulanmıştır. İkdâm “kardeş Irak güzide kralını kaybetti” şeklinde bir başlık atmıştır (İkdâm, 5 Nisan 1939, s.1). Haber gazetesi “Irak’ı mateme boğan kaza dört yaşındaki veliaht kral ilan edildi” başlığı ile kaza haberini duyurmuştur (Haber 5 Nisan 1939, s.1). Cumhuriyet gazetesi haberi “Kral Gazi bir otomobil kazasına kurban gitti” ana başlığı ile verirken, (Cumhuriyet, 5 Nisan 1939, s.1) Akşam gazetesi “Irak tahtına küçük veliaht Faysal geçti” başlığı ile Kral Gazi’nin ölüm haberini vermiştir (Akşam, 5 Nisan 1939, s.1). Son Posta gazetesi ise haberi “Irak’ta matem” ve Kral’ın ölümünü müteakip Musul’da karışıklık çıktı” başlıkları ile duyurmuştur (Son Posta, 5 Nisan 1939, s. 1). Kral Gazi’nin ölüm haberi Türkiye’de yerel ve ulusal basında önemli yer etmiş birçok gazete haberi farklı başlıklarla Türk kamuoyuna duyurmuştur. Gazetelerin kullandığı başlıklarda bu ölümün bir trafik kazası olduğu, gerek Türkiye’de gerekse Irak’ta üzüntüye neden olduğu ortak bir

görüş olarak belirtilmiştir. Gazeteler başlıklarında bu ölümü bir suikast olarak değil kaza olarak yansıtmıştır.

Kral'ın nasıl öldüğü gazetelerde ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve şu ifadeler kullanılmıştır: Kral Gazi kendi kullandığı otomobil ile gece yarısı 23:30'da saraya dönerken bir elektrik (telgraf) direğine çarpmış ve kafasına aldığı darbe sonucunda kaza yerinde hemen ölmüştür. Kral Gazi'nin ölüm raporu dört doktor tarafından imzalanmıştır. Kralın cenaze merasiminin tarihinin sonradan ilan edileceği haberleştirilmiştir. Emir Abdulilah'ın kral naibi olacağı, feshedilmiş mebusan meclisinin niyabet meselesini tespit etmek amacıyla olağanüstü olarak toplantıya çağırıldığı bilgisi verilmiştir. Ölüm haberini alan Ürdün Kralı Abdullah yeğeninin cenazesi için uçakla Bağdat'a gitmiştir. Vefat haberi üzerine Ürdün ve Irak'ta 40 günlük yas ilan edilmiş, bayraklar yarıya indirilmiştir. Bu haber Irak'a dost ve müttefiki olan ülkelerde büyük üzüntüye neden olmuştur. Türkiye'nin dost ve kardeş ülke olarak gördüğü Irak'ın kralı Gazi'nin ölümü bütün çevrelerde ve Türk milletinin kalbinde derin bir üzüntüye neden olurken Türkiye'de gerçek bir matem havası yaratmıştır. Kalpten gelen bir arzu ile önce inanılmak istenmeyen bu haberin gerçek olduğu anlaşıncaya bütün bayraklar yarıya indirilmiştir. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, Naib Şerif Abdullah'a içten taziyelerini belirten bir taziye mesajı göndermiştir. Başbakan Dr. Refik Saydam ve Dışişleri Bakanı Şükrü Saraçoğlu da dost ve kardeş Irak'ın Başbakanı ve Dışişleri Bakanı Nuri Paşa'ya Türkiye hükümetinin ve Türk milletinin üzüntü ve taziyelerini bildiren birer telgraf yollamışlardır. Irak Kralı Gazi'nin ölümü üzerine Dışişleri Bakanı B. Bonne Irak elçisine Fransa'nın taziyelerini bildirmiştir (Yeni Asır 5 Nisan 1939, s. 1-4; Cumhuriyet, 5 Nisan 1939, s. 1-7; Yeni Sabah, 5 Nisan 1939, s. 3; Vakit 5 Nisan 1939, s. 7; Türkdili, 5 Nisan 1939, s.1; İkdam, 5 Nisan 1939, s. 3; Akşam, 5 Nisan 1939, s. 1-8). Ayrıca Milletler Cemiyeti Genel Sekreteri Joseph Avenol, Irak Hükümeti'ne taziyelerini iletmiştir (<https://archives.ungeneva.org/death-of-king-ghazi-of-iraq-april>). Ankara'daki Irak elçiliği de elçilik binasında özel bir defter açmıştır. Ankara'daki kordiplomatik çevresi ve diğer birçok ileri gelenler bu özel defteri imzalayarak Irak'a taziyelerini iletmiştir (Ulus, 5 Nisan 1939, s. 7).

Kral Gazi'nin cenazesi 5 Nisan 1939 Çarşamba günü saat 13:30 da ve büyük merasimle Birinci Faysal'ın mezarının yanına gömülmüştür (Halkın Sesi, 5 Nisan 1939, s. 4; Yeni Mersin, 6 Nisan 1939, s. 1; Yeni Asır, 6 Nisan 1939, s. 6). Cenaze merasiminin yapıldığı gün cenaze törenle sarayın avlusuna konmuş dört saat içerisinde yüz bin kişi tarafından ziyaret edilmiştir (Tan, 6 Nisan 1939, s. 1). İran Şehinşahı da eşi ile birlikte Irak'ı ziyaret etmiş kraliçeye taziyelerini bildirmiştir. İran sarayında bir haftalık yas ilan edilmiştir (Tan, 6 Nisan 1939, s. 10). Bağdat'ta hayat durmuş, Suriye'de de cenaze töreninin yapıldığı gün yas tutulmuştur (Türk

Sözü, 6 Nisan 1939, s. 10). Suriye ve Lübnan şehirlerinde yas ilan edilmiş olmakla birlikte, Şam camiinde bir mevlit okutulmuş bu mevlide kırk bin kişi katılmıştır. Camiden çıkan halk ellerinde Irak bayrakları ile Irak'ın Suriye Elçiliğine yürümüş Kral'ın ölümü dolayısıyla taziyelerini iletmışlerdir (Yeni Asır, 8 Nisan 1938, s. 6). Eski Kudüs Müftüsü El Hüseyini de Beyrut'taki Irak konsolosluğuna giderek Kral Gazi'nin feci ölümü nedeniyle tüm Filistin Müslümanları adına üzüntü ve taziyelerini bildirmiştir (Yeni Asır, 6 Nisan 1939, s.1). Kral Gazi'nin cenaze törenine elçiler, milletvekilleri, ordu mensupları ve komşu ülkelerden gelen heyetler katılmıştır (Cumhuriyet, 6 Nisan 1939, s. 1; Son Posta, 6 Nisan 1939, s. 3). Türkiye'nin yanı sıra Suriye, Kudüs, Mısır, İran ve Afganistan'da halk Irak Kralı Gazi'nin ölümü dolayısıyla yas turmuş ve her yerde bayraklar yarıya indirilmiştir. Irak Kralı Gazi'nin döneminde İngiltere ile dostluk anlaşması ve Sadabat Paktı'nın imzalanmış olması gazete haberlerinde yer edinmiştir (Cumhuriyet, 5 Nisan 1939, s.7).

Kral Gazi'nin yaptığı kazanın bir suikast olduğunun yayılması ve İngilizler tarafından Kral Gazi'nin öldürüldüğünün düşünülmesi üzerine halk Kral'ın öldüğü gün Musul'da İngiliz konsolosluğuna saldırmış ve Musul konsolosu öldürülmüştür. 1908 yılından beri Orta Doğu'da görevli olan tecrübeli konsolosun öldürülmesinden sonra dört kişi Irak polisi tarafından tutuklanmıştır (Cumhuriyet, 5 Nisan 1939, s.7). Konsolosluk binası ateşe verilmiş halk İngiliz aleyhtarı sloganlar atmıştır (Yeni Sabah, 5 Nisan 1939, s.3; Ulus, 5 Nisan 1939, s.7; Son Posta, 5 Nisan 1939, s.1). Musul'da sıkı yönetim ilan edilmiştir. Press Association aldığı bir haberde de İngiltere konsolosunun öldürülmesi nedeniyle dört kişinin tutuklandığı ve Irak Başbakanın bu olaydan dolayı İngiltere'ye üzüntülerini ilettiği yer almıştır (Ulus, 5 Nisan 1939, s.7; Son Posta, 5 Nisan 1939, s.1). Musul konsolosunun öldürülmesinden sorumlu tutulan dört kişinin askeri mahkemede yargılanması kararlaştırılmıştır (Tan, 6 Nisan 1939, s.10). İngilizler Musul'daki İngiliz konsolosunun öldürülmesinden dolayı aşağıdaki isteklerde bulunmuşlardır: 1- Irak meclisinde açıkça üzüntülerini ifade etmek

2-Öldürülen konsolosa görkemli bir cenaze töreni hazırlamak

3- Konsolosun ailesine tazminat ödemek

4- Cinayetin faillerini şiddetle cezalandırmak (Cumhuriyet, 6 Nisan 1939, s. 1; Son Posta, 6 Nisan 1939, s. 3).

5 Nisan 1939 tarihinde Çemberlayn Avam Kamarası'nda Musul'da öldürülen konsolos ile ilgili bir açıklama yapmıştır. Avam Kamarası'nda Musul'daki konsolosun öldürülmesi ile ilgili sorulan soruya yanıt vermek için konuşan Çemberlayn konuşmasına Irak Kralı Gazi'nin ölümünden duyduğu üzüntüyü

belirterek başlamıştır. Konsolosun ölümü ile ilgili olarak ise şu açıklamayı yapmıştır: “*Monck Mason’un ölümünü derin teessürle öğrendim. Bu ayın 4. Günü öğleden biraz sonra halk, müteveffa kralın matemini tutmak üzere toplantı yapmıştır. Birtakım tahrikatçılar kralın ölümünden şu veya bu suretle İngiltere hükümetinin mesul olduğunu halka telkin etmişlerdir. Hiç şüphesiz bu gibi iddialar asıl ve esastan aridir. Bize gelen haberlerde İngiltere koloshanesinin mahalli memurlar harekete geçmeye vakit bulamadan evvel hücumla işgal edilmiş olduğu bildirilmektedir. Askeri kuvvetler ve zabıta faciadan sonra işe müdahale etmişler ve cinayetten mesul oldukları tahmin edilen dört kişiyi tevkif etmişlerdir. Örfi idare ilan ve intizam ve asayiş yeniden tesis edilmiştir. Aynı gün öğleden sonra Irak başvekili İngiliz sefarethaneseine gitmiş ve İngiliz maslahatgüzarına Musul hadisesi münasebetiyle Irak hükümetinin duymuş olduğu derin teessürünü bildirmiştir. Irak başvekili İngiliz tebasının ve onlara ait emval ve emlakinin muhafazası için hususi tedbirler alınmış olduğunu ilave etmiştir. Irak başvekili, İngiliz maslahatgüzarına ertesi günü Irak parlamentosunda resmi ve aleni teessürlerini beyan edeceği hakkında teminat vermiştir. Mumaileyh müteveffa Monck Mason’a Musul’da mutantan cenaze merasimi yapılacağını ilave etmiştir. Nihayet müteveffanın varislerine tazminat verilecek ve İngiliz konsoloshanesinin uğradığı hasarlar tamir edilecektir.” (Haber, 6 Nisan 1939, s.1-5; İkdam, 7 Nisan 1939, s. 3). Irak Başbakanı Nuri Paşa İngiltere maslahatgüzarına tazyiyelerini iletmiştir. Londra basını Kral Gazi’nin ölümü nedeniyle Irak’ın geleceği ile ilgili karamsar yayınlar yapmış olup, İngiltere’nin Nuri Paşa’ya her türlü yardımı yapacağını yazmışlardır. İngiliz basını Irak’ın saltanat naibi tarafından yönetilmesi ile ilgili uzun uzadıya fikir beyan etmişlerdir (Tan, 6 Nisan 1939, s.10).*

Türk basınında da Kral Gazi’nin ölüm ile ilgili bazı makaleler kaleme alınmıştır. Vakit gazetesi yazarı Hikmet Münir “kardeş Irak’ın büyük kaybı” başlığı ile bir makale yazmıştır. Bu makalede şu bilgiler verilmiştir: “*Genç Irak, genç hükümdarını elim bir surette kaybetti. Bu yüzden kardeş ve müttefik Iraklıların uğradığı teessüre bizim çok yakından iştirakimiz tabidir. Zira kanı sıcak Iraklılar senelerce beraber yaşadığımız insanlardır, kardeşlerimiz yerindedir. Bundan başka Sadabat Paktı’nı teşmil eden milletler manzumesinin bir aile sayacak olursak bu yüksek ve kalabalık aile içinden mümtaz bir fert kayboldu demektir. Matem nasıl umumi olmaz. Birkaç gün evvel Milli Şefimiz İsmet İnönü ile teati ettikleri tebrik ve tesit telgrafları merhumun doğum yıldönümü vesilesiyle iki memleketin dostluk hislerine bir kere daha tercüman olmuştur. Bu dostluk o ziyam tesellilerinden biri olmak gerekir. Zira fani vücutlar tabiatın kanunu hükmünce bu dünyaya gözlerini kapadıkları halde ideallerindeki ebediyette yaşarlar. Irak’ın genç ve reşit hükümdarı, komşularıyla ve bütün dünya ile sulh*

ve yardım prensipleri dahilinde yaşamak ve bu sayede inkişafını artırmak idealini bizim kadar samimiyetle göttüğünü gösteren bir insandı. Komşu ve kardeş milleti elim kaybindan dolayı taziyet ederken bu noktayı göz önünde tutarak müteessirken meyas olmamak imkanını bulabiliyoruz.” (Vakit 5 Nisan 1939, s. 2). Makale Kral Gazi döneminde Türkiye ve Irak’ın dostluk ve kardeşlik bağı ile birbirine bağlı olduğunu ve bu ölümün Irak’ta olduğu kadar Türkiye’de de büyük bir üzüntüye sebebiyet verdiği üzerinde durmuştur.

Cumhuriyet gazetesi yazarı Muharrem Fevzi Togay ise Irak Kralı başlığı ile görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Türkiye’nin hem komşusu hem de dahil bulunduğu dört taraflı şark misakı siyasi zümresinin Arap azası Irak genç Kralı Gazi Elevvel’in feci kazaya kurban olması Türk, İran, Afgan, Arap ve bütün müstakil şark milletlerinin son derece müteessir etmiştir. Şark milletlerinde umumi harbin ve doğurduğu netayicin verdiği ibret dersinin uyandırdığı milli ruh ve medeni inkılapların timsali; yeni neslin mümessili genç hükümdarlar olduğundan gerek Irak üful eden genç Kralı gerek Mısır’ın geç hükümdarını hem kendi halkları hem de bütün şark alemleri tarafından derin bir muhabbet ve taktirle sevilmektedir. İstikbal hep gençlerde olduğundan Kahire ve Londra Arap konferanslarında muhtelif müstakil Arap devletlerini genç veliahtların ve prenslerin temsil etmiş olmaları ati hakkında büyük ümitler uyandırmıştır. Afganistan tahtında da genç ve faal bir hükümdar işgal etmektedir. Şark milletlerinin kumandasında bulunanlardan biri olup kendisinden gerek Irak’ın gerek münevver Arap aleminin ve bütün şarkın büyük hizmetler beklediği Gazi Evvel’in şark alemleri ve umum dünya politikasının geçirdiği büyük buhran ve inkılabın arefesinde hayata veda eylemesi büyük bir ziya ve siyasi hadisedir. Vefatından daha bir gün evvel Fransa’nın vadini yerine getirmemesinden bunalmış olan Suriye’nin gençliği müstakil Suriye’nin tahtını Gazi Elevvel’e teklif etmişti. Herhangi bir milletin felaketi yaşadığı ülkenin parçalanmasından doğan zafıdır. Gazi Elevvel’in pederi Birinci Faysal Suriye tahtını işgal etmişti. Fransızlar kendisini kovmamış olsalardı çoktan Suriye, Irak, Filistin ve Maveraişeria ve hatta Hicaz bir tek devlet şefinin idaresi altında birleşip bunlardan her birinin yirmi seneden beri geçirdikleri sarsıntı ve felaketlere maruz kalmamış olurlardı. Son zamanlarda birlik ümidi Gazi Elevvel’e tevcih edilmişti. Bunun tahakkuk etmemiş olması Arap alemleri ve bhusus Suriye için pek elim olmuştur. Gazi Elevvel devrinde Irak’ta Süryani isyanını bastırmak, İngiliz mandasından kurtulup istiklale kavuşmak, Arap aşair ile hükümet arasındaki münafereti kaldırmak, Sünni ve Şii ihtilafını bertaraf etmek, iktisadi ıslahat ve geniş umran planını tahakkuk ettirmek gibi muazzam işler başarılmış ve ordunun siyasete karışmasından çıkan darbe-i hükümet ve mukabil hareketler gibi sarsıntıların zararları bertaraf edilmişti. Genç Kral’ın vefatından iki hafta evvel*

yeni bir darbe-i hükümetin önü son dakikada alınmıştı. Şarklı milletler artık herhangi Avrupalı devletin menfaatine alet ve nüfuzuna kurban olmak istemiyorlar. Her yabancı devlete şüphe nazarı ile bakıyorlar. Bunun son delili Gazi Elevvel'in kazaen vefatı bile İngiltere'nin bir entrikasına atfedilerek Musul'daki konsolosunun öldürülmüş ve konsoloshanenin yakılmış olmasıdır. Şarklı milletler artık tam bir hürriyet ve istiklale kavuşmaya azmetmişlerdir.” (Cumhuriyet, 7 Nisan 1939, s.2). Muharrem Feyzi Togay, Kral Gazi'nin Arap dünyasında Arap birliğini kuracak bir lider olarak görüldüğünü, genç ve idealist Kral'ın bu düşünceye sahip olan Araplara ümit verecek icraatlarda bulunduğu tespitini yapmıştır. Muharrem Feyzi Togay, Orta Doğu toplumlarının yaşadıkları dolayısıyla emperyalistlere güvenmediğini bu nedenle yaşanan bir trafik kazasının suikast olarak algılandığını dile getirmiştir. Makale Kral Gazi'nin ölümünün tesadüf olmadığı düşüncesine atıfta bulunmuştur.

Tan gazetesinde Reşad Feyzi “Irak'ın büyük matemi” başlığı altında bu ölümü ve bu ölümün Türkiye ile olan ilişkisini şu sözlerle değerlendirmiştir: “*Sadabat Paktı azasından olan dost ve komşu Irak Devleti'nin genç Kralı Birinci Gazi feci bir otomobil kazasının neticesinde vefat etti. Komşu devletlerin derin ve acı teessürüne iştirak ederiz. Şimdi Irak tahtına henüz dört yaşında bulunan merhum Gazi'nin oğlu Faysal ikinci Faysal ismiyle geçti. Irak parlamentosu toplandı. Niyabet meclisi intihana geçti. Dost memleketin tam bir sükun içinde terakki ve tenli yolunda ilerlemesini istemekten başka bir temennimiz yoktur. Anadolu ajansının da tebliği veçhile dost memleketin matemine Türkiye en samimi hisleriyle iştirak etmektedir. Irak'ta niyabet meclisinin idaresindeki yeni başlayacak devrin, bu genç devlet için hayırlı olmasını temenni ederiz. Sadabat Paktı'na dahil memleketler Hariciye Nazırları bu ayın sonlarında Tahran'da toplanacaklardır. Konseyin bu yeni görüşmelerinde Sadabat Paktı devletleri arasındaki dostluk ve bağlılığın bir kat daha kuvvet bulacağına şüphe yoktu. Dünyanın bu karışık anlarında mevcut dostlukları, bağları kuvvetlendirmek en iyi şeydir. Bir sulh içinde yaşamak ve memleketleri imar etmekten başka bir gayeleri olmayan Sadabat Paktı devletleri şarkta, sarsılmaz bir kuvvet topluluğu halindedir”* (Son Telgraf, 7 Nisan 1939, s. 3). Makale Kral Gazi'nin ölümünü Sadabat Paktı çerçevesinde değerlendirmiş olup, bu kayıptan sonra da ittifakın devam edeceğini işaret etmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Kral Gazi'nin ölümü nedeniyle Suriye'de yaşanan gelişmeleri de takip etmiştir. Suriye'de meydana gelen bazı olaylar ve ileri sürülen iddialar Türkiye İçişleri Bakanlığı tarafından Başbakanlığa, Riyaseti Cumhur Umumi Katipliğine, Dışişleri Bakanlığına, Genelkurmay Başkanlığına ve Emniyet Genel Müdürlüğüne bildirilmiştir. Yapılan tespitlere göre; Kral Gazi'nin ölümü Arap birliği taraftarları, Faysal'ı seven ve İngilizlerin aleyhtarı

olanlar tarafından büyük üzüntüyle karşılanmıştır. Bu düşüncede olanlar Kral Gazi'yi Arap birliğinin tek savunucusu olarak görmüş, hatta Gazi'nin de tıpkı babası gibi İngilizler tarafından öldürüldüğünü düşünmüşlerdir. Bu düşüncede olanlara göre Faysal İngilizler tarafından zehirlenmiş, Gazi'de trafik kazası süsü verilerek öldürülmüştür. Suriye'de Gazi'nin ölümü öfkeyle karşılanmıştır. Suriye Vatanileri içinde Vahdet-i Arabiye Arap birliği isteyen kişilerin teşvikiyle son Suriye buhranı üzerine Kral Gazi'nin ölümünden birkaç gün önce Fransızları protesto etmiş ve Kral Gazi'yi destekleyen Iraklı gençler ve Irak eski askerleri daha da ileri giderek Irak'ın her tarafında protestolar yaptırmış ve Fransızların Suriye'deki zulmünü kınamışlardır. Kral Gazi'nin ölüm haberi üzerine Lazkiye'de bir konuşma yapan Arap şairlerden biri Gazi'nin ölümünü Arap alemi için milli bir felaket olarak ifade etmiş “fakat emel ölmez Arap Vahdeti olacak Arap İmparatorluğu teessüs edecek yabancılar atılacak bu yine Hüseyin'in oğlu Faysal'ın oğlu Gazi'nin oğlu II. Faysal'ın devrinde tahakkuk edecek” demiştir. Bu konuşma yayınlanmıştır. Kral Gazi'nin amcası Emir Zeyd ile arasının bozuk olduğu hatta son Irak isyanının amacının Gazi'yi tahttan indirip Emir Zeyd'i tahta çıkarmak olduğu ısrarla söylenmiştir. Aslında Gazi'nin ölümünden sonra Emir Zeyd yerine saltanat naibi olarak Abdullillah'ın getirilmesi de dikkat çekici görülmüştür. Arap aleminde Emir Zeyd'in pek sevilmediği, Arap birliği ve imparatorluğu ile ilgisinin zayıf olduğu da ortaya atılmıştır (BCA, 30-10-0/259-747-22). Türkiye'nin Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Tokay Dışişleri Bakanlığı'na 17 Nisan 1939'da bir telgraf yollamış olup, Kral'ın vefatı nedeniyle Irak'ta meydana gelen yeni durum ve muhtemel olaylar hakkında bazı maruzatta bulunmak üzere Ankara'ya gelmek için izin istemiştir (TDA: 533/10651-66348-2).

Kral Gazi'nin ölümü dolayısıyla ölümünün 40. gününde ayın on dördünde Bağdat'ta büyük bir matem günü yapılmıştır. Bu merasime Irak'ın her yerinden heyetler gelmiş ayrıca Mısır, Şarki Ürdün, Filistin ve Suriye gibi Arap devletlerinden de temsilciler katılmıştır. Bu merasim gününde konuşmalar yapılmış bu konuşmalarda Kral Gazi'nin meziyetlerinden ve Arap meselelerindeki katkılarından bahsedilmiştir. Bu konuşmaların mahiyeti nedeniyle bu merasim tamamen siyasi ve milli bir Arap konferansına dönüşmüştür. Filistin ve Suriye temsilcilerinin bazıları heyecanlı konuşmalar yapmıştır (TDA: 533/8296-56051-2).

Kral Gazi öldükten sonra onun ölümüne kadar belirlenmemiş olan Irak milli bayram günü II. Faysal'ın doğum günü olan 2 Mayıs olarak belirlenmiştir (TDA: 533/8296-56066-1). 25 Nisan 1939 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliği Kral Gazi'nin ölümü sonrasında Irak'ın durumunu Dışişleri Bakanlığına bildirmiştir. Bağdat Elçiliğine göre Irak Kralı Gazi'nin ölümü Irak'ta bazı tezahürata neden olmuştur. Irak'ın zaten karışık olan durumunu bir kat daha

karışık ve karanlık hale sokmuştur. Bağdat Elçiliği'ne göre Kral Gazi çok süratli bir şekilde araba kullanmış bir elektrik (telgraf) direğine çarparak başı parçalanarak ölmüş olmasına rağmen halk arasında Kral Gazi'nin İngilizlerce bir suikast sonucu öldürüldüğüne inanılmıştır. Irak halkının düşüncesine göre bu suikast İngilizlerce Nuri Sait Paşa aracılığı ile yapılmıştır. Bu nedenle Irak halkı sokaklarda matem yürüyüşleri yaparken Nuri Sait aleyhine ve onu suçlayan sözler söylemiştir. Iraklılar söyledikleri halk şiirlerinde “Kralımız öldü ey Nuri Sait, onu senden isteriz” şeklinde nidalarda bulunmuşlardır. Irak halkının bu heyecanı hükümetin telaşlanmasına neden olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliğinin değerlendirmesine göre, Irak'ta şehirler halkı ve aşiret kitleleri tamamen silahlıdır. Silahlı bu halkın isyan etmesi halinde ortaya çıkacak karışıklık, yağma ve tecavüzün önüne geçmek için hükümetin, zabitanın ve ordunun gücü yeterli değildir. Bunun örneği de Musul'da İngiliz Konsolosunun öldürülmesi olayıdır. Bağdat Elçiliği'nin bildirdiği üzere Irak'ta ve genel olarak Arapların sahip olduğu geleneğe göre mevkii büyük bir adam öldüğü zaman onun tüm eksiklikleri ve kötülükleri unutulur, kendisinde olmayan bazı faziletler ve meziyetler atfedilir. Hayattayken Kral Gazi'nin akılcı ve ahlakça dejenere bir yapıda olduğu çevresince bilinmesine rağmen, öldükten sonra Kral Gazi Arap birliğinin en güçlü amili ve Arap İmparatorluğu'nun imparatoru ilan edilmiştir. Arap idealini tam gerçekleştireceği zaman Kral Gazi'nin ölmesi Arap davası için büyük bir kayıp olarak görülmüştür. Gelenekleri nedeniyle gerçekçi olmayan gözyaşları ile sokaklara dökülen halk ve basın yazıları ile ağıt yakmışlardır. Bağdat Elçiliği Türk basının Arapların mateminden etkilenecek Kral Gazi'ye Araplar tarafından atfedilen uydurma meziyetlerle yazılar yazıldığını ifade etmiştir. Türk basının Arap ve İngiliz basınından etkilendiğini, Kral Gazi'nin gerçek özelliklerini yazmasalar dahi, onun uydurma meziyetlerini kendi sütunlarına taşımakta bu kadar müsaadekar olmayabilirlerdi, Türk basını bu davranışları ile Arap propagandasına alet olduğu konusunda tenkit edilmiştir. Bağdat Elçiliği, Arap milliyetçilerinin Filistin ve Suriye olayları nedeniyle bir amaç belirlediğini bu amacın Filistin, Suriye, Şarki Ürdün'ü Irak'ın liderliği altında birleştirmek ve “Hilalül-Hasip” denilen bu coğrafya kıtasında gelecekte Büyük Arap İmparatorluğunun temelini oluşturmak olduğu tespitini yapmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Bağdat Elçiliğine göre bu arzuya bazı İngiliz politikacılar da taraftar görülmektedir. Zira İngiltere birbirinden ayrı ve istikrarsız küçük küçük Arap devletlerinin her biri ile ayrı ayrı uğraşmaktansa onları birleştirip, başına İngilizlere sadık ve bağlı bir lider ve idare getirerek, bu devleti kendi siyasetine hizmet etmeye tabi kılacağını öngörmektedir. Adı geçen küçük Arap devletlerinin birer krallık şeklinde oluşumu ve onların taç ve tahtının birer Arap prensine verilmesi Arap milliyetçilerinin çevresinde de konuşulmuştur. Irak milliyetçileri bu prenslerin Şerif Hüseyin'in ailesinden olmasına taraftar

görünmüş olmasına rağmen diğer Arap devletlerinde Mısır prenslerinden ve İbn-i Suud emirlerinden bazı adayların isimleri de müzakere edilmiştir (TDA: 533/8296-56051-1).

Kral Gazi'nin ölümünden sonra Türkiye ve Irak arasındaki ilişkiler yapıcı bir şekilde devam etmiştir. Naib sıfatıyla Irak'ı yönetimini devralan Emir Abdullilah yaklaşık bir ay sonra Irak Meclisi'nin açılış konuşmasında Sadabat Paketi'ne değinerek Türkiye, İran ve İngiltere ile olan dostluk ilişkilerinin devam edeceğini ifade etmiştir (TDA: 533/8352-56132-1). 1940 yılında da Irak Kralı adına Parlamento'nun açılışında bir konuşma yapan Emir Abdullilah Irak'ın dış politikası ile ilgili Türkiye'ye de değinerek şu konuşmayı yapmıştır: "Kardeş Arap devletleri olan Suudi Arabistan ve Yemen ile iyi ilişkilerimiz olmakla birlikte yine aziz komşularımız Türkiye ve İran ile ilişkilerimiz zor şartlar içerisinde olduğumuz bir dönemde olduğumuz halde gitgide daha iyiye gitmektedir. Müttefikimiz olan Büyük Britanya ve dost devletlerle olan bağlarımız karşılıklı dostluk ve işbirliğine dayanmaktadır" (TDA: 533/8207-55129-1; Ulus, 7 Teşrinisani 1940, s. 3; Vakit, 7 Teşrinisani 1940, s. 1).

SONUÇ

Orta Doğu coğrafyasında stratejik bir konumda olan Mezopotamya birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, su yolları ve petrol kaynakları gibi doğal zenginlikleri nedeniyle tarih boyunca önemini korumuştur. İngilizlerin Irak Devleti'ni kurduğu bu coğrafya Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngiltere'nin manda idaresi altına girmiş, İngiltere vaat ettiği bağımsız Arap krallığını kurmamıştır. Arap krallığı vaadine tanık olan Kral Faysal İngiliz mandası altında yönetimi sürdürmüştür. 1932 tarihinden sonra hukuken bağımsız olduğu ilan edilen Irak'ın ilk Kralı Faysal tahtı boyunca İngilizlere karşı itaat politikası yürütürken bağımsız ve birleşik Arap İmparatorluğu hayalinden de vazgeçmemiştir. 1933 yılında Kral Faysal'ın ölümü ile yerine geçen oğlu Kral Gazi'yi babasından ayıran en önemli özellik İngiliz siyaseti karşısında tecrübesiz ve hazırlıksız olmasıdır. Kral Gazi 21 yaşında Irak gibi stratejik bir coğrafyada İngiliz hamiliğinin gölgesi altında Kral olmuş genç ve idealist yapısı Irak halkının onu sevmesini sağlamıştır. Kral Gazi'nin amcasının kızı ile evliliği Haşimi ailesi içindeki güç birliğinin sürdürülmesi anlamına gelmiştir. Kral Gazi tahta oturduğunda Irak'ta mevcut iç karışıklıkları bastırarak otoritesini sağlamlaştırmıştır. Kral Gazi komşu Arap devletleri ve Türkiye ile olan ilişkileri dostane bir biçimde geliştirmenin gayretine düşmüş, diğer taraftan da İngiltere'nin dikkatini çekecek, öfkesine sebep olacak faaliyetlerden de imtina etmiştir. Irak ve Türkiye arasındaki ilişkiler Kral Gazi'nin altı yıllık yönetimi

boyunca olumlu ilerlemiş olup, bunun sonucunda Sadabat Paktı imzalanmıştır. Filistin'de Yahudilerin Müslümanlara karşı yürüttüğü zalimane politikalara karşı Irak halkının verdiği tepkilerin Irak'ın güvenliğine tehdit oluşturacak seviyeye gelmemesine dikkat edilmiştir. Bu özene rağmen İngiltere, Kral Gazi döneminde de Irak'ın tam bağımsız bir devlet olmadığını ortaya koyan maddi ve askeri güç gösterilerinden geri durmamıştır. Suriye'deki Arap milliyetçilerin de Kral Gazi'yi bir lider olarak kabul etmesi, Arap birliği için Kral Gazi'nin parlak bir istikbal vaat ettiğine inanılması, Kral Gazi'nin Orta Doğu'da dikkat çeken bir kral olmasına neden olmuştur. Kral Gazi'nin genç, yenilikçi ve halkla iç içe bir lider profiline rağmen Irak'taki siyasi istikrarsızlık krallığı boyunca devam etmiştir.

1939 Nisan ayında Kral Gazi'nin tıpkı babası gibi beklenmedik bir şekilde ölmesi dost bir ülke olarak Türkiye ve diğer Arap devletlerinde üzüntüye neden olmuştur. Türkiye'de ulusal ve yerel basın Kral Gazi'nin ölümünden duyulan üzüntüyü manşetlerine taşımıştır. Manşetlerin ortak noktası beklenmedik bu ölümün bir trafik kazası sonucu olduğudur. Irak'ta halk bu kazadan dolayı İngiltere'yi suçlamış ve İngiltere'nin Musul Konsolosu bu nedenle öldürülmüş olmasına rağmen Türk basını bu olayı bir suikast olarak görmemiştir. Kral'ın ölümü ile ilgili yapılan haberlerde ölümün şekli ayrıntılı olarak verilmiş olup, Kral'ın hayatı ve ölümünden sonra dört yaşındaki oğlu II. Faysal'ın tahta geçtiği bilgisi yazılmıştır. Türk basını özellikle Sadabat Paktı'nın Kral Gazi döneminde imzalanmış olmasının önemini vurgulamış ve bu dostluğun yeni dönemde de devam edeceğine dair ümitvar cümleler kurmuştur. Gazeteler Musul Konsolosunun öldürülmesi olayı ile ilgili olarak İngiltere'nin tavrını yayınlamış ancak konu ile ilgili bir yorum yapılmamıştır. Kral Gazi'nin ölümünü köşe yazılarında yorumlayan Hikmet Münir, Muharrem Fevzi Togay ve Reşad Fevzi Türk halkının da Irak halkının matemine ortak olduğunu, Sadabat Paktı'nın önemini, genç kralın faaliyetlerinin Irak'taki yansımalarını vurgulamıştır. Türk basını Irak'ın matemini detaylarıyla takip etmiş, dost ve kardeş bir ülkenin kullanacağı bir üslupla bu üzüntüye ortak olmuştur. Kral Gazi'nin ölümünün Türk basınında geniş yer bulması ve haberlerin kamuoyuna duyurulma biçimi dönemin dış politikası hakkında da fikir vermiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşivler

I.I. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı

I.I.I. Başkanlık Cumhuriyet Arşivi

Melek YENİSU

BCA, Fon Kodu: 30-18-1-2, Yer No: 40-79-15.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-742-14.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-744-1.
BCA, Fon Kodu: 490-1-0-0, Yer No: 607-102-11.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-743-21
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-744-3.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-745-10.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-744-17.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 234-581-3.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-744-20.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-744-18.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 266-793-14.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-745-3.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-746-14.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-745-17.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-745-12.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-747-13.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 200-363-9.
BCA, Fon Kodu: 30-18-1-2, Yer No: 80-98-13.
BCA, Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No: 259-747-22.

I.I.II. Türkiye Cumhuriyeti Türk Dışışleri Bakanlığı Diplomatik Arşivi

TDA: 534/37660-151546-20.
TDA: 533/8303-55783-2.
TDA: 533/8181-56573-47.
TDA: 533/8303-55781-5.
TDA: 533/10824-67290-99.

Irak Kralı Gazi'nin Faaliyetleri ve Vefatının Türk Basınına Yansımaları (1933-1939)

TDA: 533/8296-56057-4.

TDA: 533/8317-56581-33.

TDA: 533/8221-56549-38.

TDA: 533/8303-55780-1.

TDA: 534/37353-150044-45.

TDA: 533/8307-55810-2.

TDA: 533/8207-55151-1.

TDA: 533/8207-55144-2.

TDA: 522/88056-320652-17.

TDA: 533/8296-56051-6.

TDA: 533-8296-56051-5.

TDA: 533/8207-55143-1.

TDA: 533/10651-66348-2.

TDA: 533/8296-56051-2.

TDA: 533/8296-56066-1.

TDA: 533/8296-56051-1

TDA: 533/8352-56132-1.

TDA: 533/8207-55129-1.

I.II. United Nations Archives

<https://archives.ungeneva.org/death-of-king-ghazi-of-iraq-april-1939/download?token=865c7110ab056e7c5b3b8260353e16afec170278ff93a69833cee16a02b901db>, Erişim Tarihi: 23.06.2025.

I. Gazeteler

Akşam, 1 Teşrinisani 1936, s. 1-5.

Akşam, 31 Teşrinievvel 1936, s.2.

Akşam, 5 Nisan 1939, s.1-8.

Anadolu, 3 Teşrinisani 1936, s. 3.

Anadolu, 3 Teşrinisani 1936, s. 3.

- Anadolu, 31 Teşrinievvel 1936, s. 1-6.
- Cumhuriyet, 9 Eylül 1933, s.1.
- Cumhuriyet, 5 Nisan 1939, s.1-7.
- Cumhuriyet, 6 Nisan 1939, s. 1.
- Cumhuriyet, 7 Nisan 1939, s.2.
- Haber, 3 İkincikanun 1935, s. 1-14.
- Haber 5 Kanunusani 1935, s. 3.
- Haber, 2 İkinciteşrin 1936, s. 1.
- Haber, 5 İkinciteşrin 1936, s. 6.
- Haber, 3 İkinciteşrin, 1936, s. 1-5.
- Haber 23 Haziran 1937, s. 2.
- Haber 5 Nisan 1939, s.1.
- Haber, 4 Nisan 1939, s.1.
- Haber, 6 Nisan 1939, s.1-5.
- Halkın Sesi, 5 Nisan 1939, s. 4.
- İkdam, 5 Nisan 1939, s. 1-3.
- İkdam, 7 Nisan 1939, s. 3.
- Kurun, 26 Mayıs 1935, s. 1.
- Kurun, 23 Haziran 1937, s. 6.
- Milliyet, 15 İkincikanun 1935, s. 1.
- Milliyet, 3 Kanunusani 1935, s. 1-6.
- Milliyet, 5 Kanunusani 1935, s. 1-2.
- Son Posta, 23 Mayıs 1935, s. 1.
- Son Posta, 23 Haziran 1936, s. 3.
- Son Posta, 5 Nisan 1939, s. 1.
- Son Posta, 6 Nisan 1939, s. 3.
- Son Telgraf, 7 Nisan 1939, s. 3.

Irak Kralı Gazi'nin Faaliyetleri ve Vefatının Türk Basınına Yansımaları (1933-1939)

- Tan 5 Nisan 1939, s. 1-10.
Tan, 6 Nisan 1939, s.10.
Türk Sözü, 16 İkincikanun 1935, s. 2.
Türk Sözü, 4 Şubat 1936, s. 1.
Türk Sözü, 5 Nisan 1939, s.1.
Türk Sözü, 6 Nisan 1939, s. 10.
Türkdili, 5 Nisan 1939, s.1.
Ulus, 18 Mart 1935, s. 1.
Ulus, 5 Şubat 1936, s. 2.
Ulus, 5 Nisan 1939, s. 1-7.
Ulus, 7 Teşrinisani 1940, s. 3.
Vakit, 9 Eylül 1933, s. 1-11.
Vakit 5 Nisan 1939, s. 2-7.
Vakit, 7 Teşrinisani 1940, s. 1.
Yeni Asır, 8 Nisan 1938, s. 6.
Yeni Asır 5 Nisan 1939, s.1-4
Yeni Asır, 6 Nisan 1939, s.1-6.
Yeni Mersin, 5 Nisan 1939, s.1.
Yeni Mersin, 6 Nisan 1939, s.1.
Yeni Sabah, 5 Nisan 1939, s.1-3.

II. Tetkik Eserler

- Armaoğlu, F. (2015). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1914-1995)*.
Armaoğlu, F. (2023). *Filistin Meselesi ve Arap-İsrail Savaşları*.
Aybars, E. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I*.
Bostancı, M. (2022). 1958 Irak askeri darbesi. <https://www.ttk.gov.tr/wp-content/uploads/2022/03/14-MustafaBostanci.pdf>. Erişim tarihi: 12.05.2025.

- Demirtaş, B. ve Alparslan, M. (2016). Askeri Raporlar Ve Hatıratlara Göre Irak Cephesi, *Kutü'l Amare Zaferi'nin 100. Yılı Münasebetiyle I. Dünya Savaşında Irak Cephesi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri (28-29 Nisan 2016- Mardin)*, s. 79-96.
- İmadüddin, H. T. (1999), Başlangıçtan Osmanlı Dönemine Kadar Irak. *TDV İslam Ansiklopedisi*, s. 87-91.
- Kodal, T. (2009). II dünya savaşı sırasında Türkiye-Irak ilişkileri ve Irak hakkında bilinmeyen bir kaynak: Ziya Karamürsel'in Irak seyahat notları. *A.Ü. Türkiyat araştırmaları enstitüsü dergisi*, 16 (40), 391-421.
- Hurewitz, J. C. (1956). *Diplomacy in The Near and Middle East a Documentary Record: 1914-1956 Volume II*. Çeviren: Nusret Özselçuk.
- Mantran, R. (1999). Irak Osmanlı dönemi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, s. 91-93.
- Uçarol, R. (2010). *Siyasi Tarih (1789-2010)*.
- Umar, Ö. O. (2010). Milli mücadele dönemi Atatürk'ün ortadoğu politikası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 443-470.
- Umar, Ö. O. (2016). "İngiltere'nin Irak Politikası (1900-1918)", ATAM, *Kutü'l Amare Zaferi I. Dünya Savaşı'nda Irak Cephesi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri/*, (28-29 Nisan 2016-Mardin), s. 559-602.
- Yenisu, M. (2023). Paylaşım tasarıları çerçevesinde Orta Doğu'nun şekillendirilmesi (Tez No: 811066) (Doktora tezi, Fırat Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

Mesopotamia, which has a strategic position in the Middle East, has been home to many civilizations and has maintained its importance throughout history due to its natural resources such as waterways and oil reserves. This region, where the British established the State of Iraq, came under British mandate rule after World War I, but Britain did not establish the promised independent Arab kingdom. King Faisal, who witnessed the promise of an Arab kingdom, continued to rule under British mandate. The most significant difference between King Faisal and his son, King Ghazi who succeeded him after his death in 1933 was King Ghazi's lack of experience and preparedness in dealing with British politics. King Gazi became king at the age of 21 in a strategic region such as Iraq, under

the shadow of British patronage. His young and idealistic nature ensured that the Iraqi people loved him. King Gazi's marriage to his uncle's daughter meant the continuation of the power alliance within the hashemite family. When King Gazi ascended the throne, he consolidated his authority by suppressing the internal unrest in Iraq. King Ghazi sought to develop friendly relations with neighboring Arab states and Türkiye, while at the same time refraining from actions that might attract the attention or provoke the anger of the United Kingdom. Relations between Iraq and Türkiye progressed positively during King Ghazi's six-year reign and reached their peak with the signing of the Saadabad Pact. Care was taken to ensure that the Iraqi people's reactions to the oppressive policies of Zionist groups against Muslims in Palestine did not escalate to a level that would threaten Iraq's internal security. Despite this cautious approach, the United Kingdom continued to demonstrate its economic and military power during King Ghazi's reign and emphasized that Iraq had not yet achieved full independence. King Ghazi's recognition as a leader by Arab nationalists in Syria and the belief that he represented a promising future for Arab unity contributed to his emergence as an important figure in the Middle East. However, despite King Ghazi's young, reformist image and close relationship with the people, political instability persisted in Iraq throughout his reign.

In April 1939, the unexpected death of King Gazi, just like his father, caused sadness in Türkiye and other Arab states, which were friendly countries. The national and local press in Türkiye carried the sadness felt over the death of King Gazi on their front pages. The common thread running through the headlines is that this unexpected death was the result of a traffic accident. The Iraqi people blamed Britain for the crash, and although the British Consul in Mosul was killed as a result, the Turkish press did not view the incident as an assassination. News reports about the king's death provided detailed information about the circumstances of his death and mentioned that his four-year-old son, Faisal II, had ascended the throne after his death. The Turkish press emphasized the importance of the Sadabat Pact being signed during the reign of King Gazi and expressed hope that this friendship would continue in the new era. Newspapers published the UK's stance on the killing of the Mosul Consul, but no comments were made on the matter. Commenting on the death of King Gazi in their columns, Hikmet Münir, Muharrem Fevzi Togay, and Reşad Fevzi emphasized that the Turkish people shared in the mourning of the Iraqi people, the importance of the Sadabat Pact, and the repercussions of the young king's activities in Iraq. The Turkish press followed Iraq's mourning in detail and shared in this sorrow with the tone befitting a friendly and brotherly country. The extensive coverage

of King Gazi's death in the Turkish press and the manner in which the news was announced to the public also provided insight into the foreign policy of the time.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Makalede her hangi bir çıkar çatışması yoktur.

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)
(2026), 19(80), 621-648	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.82009	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 11.05.2025	Submitted date
Kabul tarihi 07.10.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 28.02.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Kayabaşı, M. (2026). Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “ <i>Türk Eğitimi Milli Komisyonu Raporu</i> ” Özelinde. <i>Journal of History School Journal of History School</i> , 80, 621-648.	

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNE ELEŞTİRİLER VE ÖNERİLER, “TÜRK EĞİTİMİ MİLLİ KOMİSYONU RAPORU” ÖZELİNDE

Meral KAYABAŞI¹

Öz

İkinci Dünya Savaşı sonrası Türkiye’nin, Batı tarafında yer alma girişimleriyle birlikte özellikle Amerika Birleşik Devletleri ile ikili ilişkileri geliştirmeye başladığı görülmektedir. Ancak Amerikalı eğitimci John Dewey’in 1924 yılında Türkiye’ye gelerek incelemelerde bulunması ve hazırlamış olduğu raporu bu ikili ilişkinin başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Bu ülkeyle özellikle, eğitim alanındaki ilişkiler Tek Parti iktidarında başlamış olsa da Demokrat Parti iktidarında bu durum artarak devam etmiştir. Çok partili siyasi hayata geçişle birlikte, eğitim çalışmaları üzerine Amerika’dan yabancı uzmanlar ülkeye davet edilmiştir. DP dönemi Ford Vakfı tarafından desteklenen hem yabancı hem de Türk uzmanlardan teşekkül eden, Türk Eğitim Millî Komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon yurt içi ve yurt dışı incelemelerde bulunduktan sonra raporunu hazırlamıştır. Türk eğitim sisteminin problemlerinin bir bütün halinde ortaya konulduğu ve çözüm önerilerinin sunulduğu bu rapor, ilköğretim programları, İlköğretim Kanunu, kalkınma planları ve Millî Eğitim Şuraları başta olmak üzere Türk eğitim sisteminin etkileyen önemli belgelerdendir. Bu makalede Türkiye Eğitim Millî Komisyon üyeleri tarafından Türk ortaöğretim sistemine yönelik tespit edilen sorunlara yönelik tavsiyelerden, Türk eğitimcileri ve politika yapıcılar tarafından dikkate alınarak uygulamaya konulan başlıkları ele alınmıştır.

Anahtar Kelime: Eğitim, Türk Orta Eğitim Sistemi, Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu, Orta Öğretimin problemleri, Raporun Çözüm Önerileri.

¹ Dr., kayabasimeral249@gmail.com. Orcid 0009-0007-8818-5562.

Criticisms and Suggestions on the Turkish Education System, With a Special Focus on the “*Turkish Education National Commission Report*”

Abstract

In the aftermath of the Second World War, Türkiye began to develop bilateral relations, especially with the United States of America, as part of its attempts to take its place on the Western side. However, the American educator John Dewey's visit to Türkiye in 1924 and his report can be considered as the starting point of this bilateral relationship. Although relations with this country, especially in the field of education, started during the Single Party rule, this situation continued to increase during the Democrat Party rule. With the transition to multi-party political life, foreign experts from the United States were invited to the country for educational studies. During the DP period, a National Commission on Turkish Education was established, supported by the Ford Foundation and composed of both foreign and Turkish experts. The commission prepared its report after conducting domestic and foreign examinations. This report, in which the problems of the Turkish education system were put forward as a whole and solution proposals were presented, is one of the important documents affecting the Turkish education system, especially primary education programs, Primary Education Law, development plans and National Education Councils. In this article, among the recommendations for the problems identified by the members of the Turkish National Commission on Education for the Turkish secondary education system, the titles that were taken into consideration and put into practice by Turkish educators and policy makers are discussed.

Keywords: Education, Turkish Secondary Education System, Turkish National Commission on Education Report. Problems in Secondary Education, The Report's Suggestions for Solutions.

GİRİŞ

Eğitim, bir davranış değiştirme, yeni davranışlar kazandırma ya da bir dönüşüm; kısaca söylemek gerekirse bireyi içinde yaşayacağı topluma ve zamana göre şekillendirme sürecidir. Asıl üzerinde durulması gereken, bu sürecin olumlu bir şekilde gerçekleşmesidir. Günlük hayatta karşılaştığımız olumlu olumsuz bütün davranışlar, eğitim sisteminin bir ürünüdür. Davranış biçimlerinin planlı ve programlı bir şekilde değiştirilmesi ancak eğitim sistemleriyle gerçekleştirilebilir.

Milletlerin yaşayabilmesi, bir topluluğu millet yapan unsurların nesilden nesile aktarabilmesi ancak ve ancak eğitimle mümkündür. Nurettin Topçu' nun, “*Millet ruhunu yapan maarıftır. Maarifin düşmesi millet ruhunu yerlere serer. Maarife değer vermeyiş millet ruhunun yıkılışını hazırlar. Maarif hangi yönde yürürse millet ruhu da onun arkasından gider. Şu halde millet, maarif demektir...*” sözü

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

belki de eğitimin milletler için ne kadar hayati bir öneme sahip olduğunu gösteren önemli örneklerdendir (Topçu, 1970, s. 7).

Eğitim konusunda *Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu*’nda, “*Bugünün insanı ve cemiyeti, planlı, programlı, sistemli ve devamlı bir eğitim almadıkça gelişemez, hatta varlığını koruyamaz... Bir eğitim sistemi, fertleri maddeten ve manen geliştirebildiği ve gelecekte onların daha çok gelişmesine imkân verdiği nispette değerlidir.*” denilmektedir (MEB, 1960, s. 12).

Bu çalışmamızda, Türk eğitim sistemi hakkında hazırlanmış olan, “*Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu*” unu ele almaya gayret edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Ford Vakfı² arasında yapılan görüşmelerde, Türkiye’nin eğitim meselelerinin bir bütün halinde ele alınması gerektiği üzerinde durulmuş ve Türkiye’de eğitim konusunda tecrübeli kişilerden bir komisyon oluşturulması kararı alınmıştır. Dönemin uzman eğitimcilerinden oluşan komisyonun, yurt içi ve yurtdışı incelemeler sonucunda sorunların tespit edilerek, siyasi ya da maddi kaygı taşımadan eğitim konusunda bütün problemlerin açık sade bir dille ve objektif olarak ortaya konulması “*Eğitim Millî Komisyonu Raporu*” nu özel kılan önemli özelliklerdendir (Nakkaş, 2000, s. 61).

Çalışmamızın konusunu, Türkiye Eğitim Millî Komisyonu tarafından hazırlanarak Millî Eğitim Bakanlığı’na sunulan raporda, eğitim sistemi içerisinde “*ortaöğretime*” yapılan eleştiriler, getirilen öneriler ve bu raporun Türk eğitim sistemine yaptığı etkiler oluşturmaktadır. Raporda, ortaöğretim sisteminin problemleri dikkatlice ele alınmış ve bu problemlerin çözümleri de öneriler şeklinde sıralanmıştır. Bu çözüm yollarının, Türk eğitim politikası oluşturucuları tarafından nasıl dikkate alındığı gerek şûralar gerek kalkınma planları gerek kanunlar ve gerekse yönetmeliklerden kanıtlar sunularak, ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmamızda, “*Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu, Millî Eğitim Basımevi*”, adlı eser esas olarak alınmıştır.

YÖNTEM

Makalede, Türkiye Eğitim Milli Komisyonu tarafından hazırlanarak Milli Eğitim Bakanlığı’na sunulan raporda, eğitim sistemi içerisinde “*ortaöğretime*” yapılan eleştiriler, getirilen öneriler ve bu raporun Türk eğitim sistemine yaptığı etkiler oluşturmaktadır. nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama ve belge analizi

² **Ford Vakfı:** Henry Ford ve oğlu Edsel tarafından 1936 tarihinde kar amacı gütmeyen özel bir vakıftır. Maddi imkanları kurucuları tarafından bağışlanan hisse senetleri ve diğer malların gelirlerinden oluşan vakıf bu gelirlerini dünyada eğitim ve bilimin geliştirilmesi için kullanır. *İktisat Sözlüğü*, <https://www.iktisatsozlugu.com/tr/nedir/ford-vakfi/1882>

kullanılan araştırmada, Tebliğler Dergisi, Resmi Gazete, Milli Eğitim Şûraları, Kalkınma Planları ve rapor hakkında basında çıkan gerek makale gerek röportajlarla yansıyan yönleriyle desteklenmeye çalışılmıştır. Özellikle döneme şahitlik eden, birincil kaynaklar ele alınmaya çalışılmıştır. “*Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu*” esas olarak alınmıştır.

Bu makale, “Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu’nda, Türkiye’nin Ortaöğretim Sistemi’ne Yöneltilen Eleştiriler ve Getirilen Öneriler” isimli makale, “Komisyonu’nun Kurulma Süreci, Komisyonun Görevi Süresince Yaptığı Etkinliler, Komisyon Raporunda Türkiye’de Eğitimin Durumu, Komisyonu’nun Türk Eğitim Sistemine Tavsiyeleri, Raporun Türk Eğitim Sistemi Üzerine Etkileri, Eğitim Milli Komisyonu Raporunun Basına Yansıması” başlıklarından oluşturulmuştur.

TÜRKİYE EĞİTİM MİLLİ KOMİSYONU

Türkiye’nin İkinci Dünya Savaşı sonrasında Batı bloğunda yer alması sonrasında, Amerika Birleşik Devletleri ile yakın ilişkiler kurulmasına kadar giden bir süreci başlatmıştır. NATO’ya aktif bir şekilde katılan Türkiye, yalnızca askeri alanda değil; sosyo-ekonomik alanda da Batı bloğuna dahil olma çabası içine girmiştir. Buna, Amerika Birleşik Devletleri’nin Ford Vakfı gibi, kurumları da destek olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Ford Vakfı arasında yapılan görüşmeler sonucunda Vakfın, çeşitli eğitim meselelerinde ve özellikle öğretmen yetiştirme konusunda yardımcı olacağı anlaşılmıştır. Bu konuda iş birliğine esas teşkil etmek üzere, Ford Vakfı tarafından üç kişilik bir tetkik komitesi kurulmuştur. Ford Vakfı’nın eğitim müşavirleri olan Philip H. Coombs, F. Champion Ward ve Louis Smith’ ten teşekkül eden bu komite, Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda yaptığı inceleme sonrasında, hazırladığı raporu 4 Aralık 1957 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı’na sunmuştur. Ford Vakfı eğitimin müşavirleri, Türkiye’nin eğitim sorunlarını bir bütün halinde ele alacak, eğitimin çeşitli kademelerindeki tecrübeli ve yetkili kimselerden Millî seviyede bir komisyonun oluşturulmasını, bu komisyonun yurt içinde ve yurt dışında incelemelerde bulunmasını teklif etmişlerdir. Ayrıca, Ford Vakfı’nın bu konuda gereken her türlü yardımı yapmaya hazır olduğunu da bildirmişlerdir. (MEB, 1960, s. 2).

Raporu inceleyen Millî Eğitim Bakanlığı, Türk eğitim sistemin durumunu ve sorunlarını yapacakları yurt içi gezileriyle gözden geçirdikten sonra; çağdaş memleketlerde sorunların nasıl halledildiğini yerinde görüp inceleyerek elde edilen sonucu, Millî Eğitim Bakanlığı’na bildirmek üzere, aşağıdaki tabloda

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

adları, vazifeleri ve çalışma sahaları yazılı kimselerden oluşan Eğitim Millî Komisyonu’nun kurulmasını kararlaştırmıştır.

Tablo 1.

Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Üyeleri

İsimler	Komisyon Görevi	Meslekleri
Prof. Dr. Fahir İz	Başkan	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. M. Gökdoğan	Üye	İTÜ Mimarlık Fakültesi Dekanı
Dr. Samim Sinanoğlu	Üye	A.Ü. Dil-Tarih ve Coğrafya Fak. Klasik Filoloji
Hasan Acar	Üye	MEB Talim ve Terbiye Heyeti Azası
Ekrem Üçyiğit	Üye	MEB Talim ve Terbiye Heyeti Azası
Osman Ülkümen	Üye	MEB Müfettişi
Suphi Arman	Üye	MEB İlköğretim Umum Müdür Muavini
Ali Teoman	Üye	İstanbul Maarif Müdürü
Nihat Saydam	Üye	İstanbul Yıldız Teknik Okulu Makine Şubesi Öğr.
Ahmet Atılğan	Üye	İstanbul İlköğretim Müfettişi ve Teftiş Şefi
M. Kemal Yılmaz	Tercüman-Sekreter	MEB Dış Münasebetler Şube Md.
Orhan Çaplı	Tercüman-Sekreter	MEB İlköğretim Umum Müdürlüğü Özel Eğitim Şube Muavini
Eğitim Millî Komisyonunun Yurt İçi ve Yurt Dışı İncelemelerinde Komisyona Eşlik Eden Yabancı Uzmanlar		
Prof. H. E. Wilson	ABD	Kaliforniya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Pierre Guillon	Fransa	Aix-en Provence Üniversitesi Klasik Medeniyetler Profesörü

Kaynak, (MEB, 1960, s. 1-3).

1. Komisyonun görevi süresince yaptığı etkinlikler

Eğitim Millî Komisyonu, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanı Celal Yardımcı’ nın 14 Ağustos 1958 tarihli onayıyla çalışmalarına başlamıştır (MEB, 1960, s. 1-3). Komisyon, bu tarihten sonra 16-18 Ekim 1958 tarihleri arasında, 5 Aralık 1958’de ve 2 Ocak 1959’da Ankara’da üç toplantı yapmış ve bu toplantılarda, Türkiye’de yapılacak incelemeler ve seyahat programı tespit edilmiştir. Bu çalışmalara yabancı müşavirlere ek olarak, Ford Vakfı temsilcileri Champion Ward, Harvey Hall ve Prof. Sloan Wayland’ da katılmışlardır.

Komisyon, Türkiye’deki maarifin durumunu yerinde gözlemlemek amacıyla, 4 Ocak 1959 tarihinden 2 Şubat 1959 tarihine kadar Trabzon, Rize, Erzurum, Diyarbakır, Adana, Mersin, İzmir, İstanbul, Bursa ve Ankara’ya giderek köy okulundan üniversiteye kadar her dereceli okul ve eğitim müesseselerini ziyaret etmiştir. Bu illerin tespitinde ise, “iklim, toplum yapısı, kültür seviyesi ve

ekonomik yönden farklılık gösteren bölgeler” dikkate alınmıştır (MEB, 1960, s. 3).

Yurt içi gezilerinde, ziyaret edilen müesseselerdeki çalışmalar tetkik edilmiş, öğretmenlerle, okul ve maarif müdürleriyle, eğitim ve öğretim hakkında belli başlı konular gözden geçirilmiş; ayrıca, okul ve maarif müdürleri arasında anketler de yapılmıştır. İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Ege, Atatürk ve Ankara Üniversitesi Rektörleri ve öğretim kadrosuyla yüksek öğretimi ilgilendiren konular görüşülmüştür.

Yurt içindeki incelemelerde tespit edilen konular, Ankara’da 2-10 Şubat 1959 tarihleri arasında yapılan toplantılarda değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda komisyonun yabancı ülkelerde yapılacak incelemelerde üzerinde durulması gereken konular belirlenmiştir.

Komisyon 14 Şubat 1959 tarihinde Japonya daha sonra sırası ile Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere, Batı Almanya ve İtalya’nın eğitim sistemleri, okulları ve eğitim çalışmaları incelemiş ve sonuç raporunun yazılması amacıyla 1 Haziran 1959 tarihinde Viyana’ya gidilmiştir (MEB, 1960, s. 3). Raporun Viyana’da yazılması Ford Vakfı tarafından öne sürülen koşullardandır (Ergun, 1987, s. 43-44).

Ziyaret edilen ülkelerde, köy okullarından üniversitelere kadar her kademe okulların yanı sıra eğitim kurumlarının çalışmaları üzerine de incelemelerde bulunulmuştur. Komisyon, öğretmenlerden siyasetçilere kadar eğitimle ilgili kişilere gerek okullarla gerekse eğitim-öğretim meseleleri hakkında birtakım sorular yönelmiştir. Ziyaret edilen ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim felsefeleri konusunda bilgi sahibi olmak amacıyla, özellikle ülkelerin eğitimine yön veren ilim adamlarıyla, tanınmış eğitimcilerle de bir dizi toplantılar yapılmıştır.

Eğitim Millî Komisyonu, raporu oluştururken belirlediği ilkeler ise,

- ✱ *Her memleketin eğitim sisteminin o memleketin Millî, sosyal, kültürel ve ekonomik bünyesine sıkı sıkıya bağlı olduğuna,*
- ✱ *Herhangi bir memleketin eğitim sisteminin aynen kopya ve taklit edilemeyeceğine,*
- ✱ *Taklitçiliğin kendi kendimizi aldatmak olacağına ve neticede hayal kırıklığından başka bir şey vermeyeceğine...*
- ✱ *Bu sebeple ziyaret edilen memleketlerden hiçbirini kendisine örnek almamak,*

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

✱ *Daima Türkiye’nin çeşitli şartlarına ve imkanlarına uygun tedbirler aramak ve eğitim meselelerinin çözümünde ülke için en uygun yolu göstermeye çalışmak...* şeklinde özetlenebilir (MEB, 1960, s. 4).

Komisyonu, yurt içi ve yurt dışı incelemeleri ile raporun yazılması için altı aylık bir süre verilmiş olmasından dolayı anaokulundan üniversiteye kadar çözülmesi zaman alacak konulara derinlemesine girmeden, genel tedbirler üzerinde durmaya gayret gösterilmiştir (MEB, 1960, s. 5).

2. Komisyon raporunda Türkiye’de eğitimin durumu

Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren, halkın okuryazar hale getirilmesi hususunda gösterilen gayretlerin sonucunda, 1927 yılı itibarıyla okuma yazma bilenlerin genel nüfusa oranı %10 iken; 1955 yılında okuma yazma bilenlerin genel nüfusa oranı %40’a yükseldiği görülmektedir (MEB, 1960, s. 11). Anayasa hükümleri gereğince bütün Türk halkına en az beş yıllık eğitim verilmesi planlanmış olsa da Cumhuriyet’in kuruluşundan 1959 yılına gelindiğinde bu hedef henüz gerçekleştirilebilmiş değildir (MEB, 1960, s. 17).

1950’li yıllara ait mevcut istatistiklere göre, 7-11 yaş grubundaki 3.318.000 çocuktan, 1.038.799’u okul ve öğretmen yokluğu dolayısıyla okutulamıyor (MEB, 1960, s. 18). Aynı dönem itibarıyla, 12-18 yaşındaki çocuklardan ancak 38.6637 kadarı orta öğretimden faydalanabilmektedir. Komisyonun ziyaret ettiği ülkelerde ise bütün çocukların ortaöğretimden geçirildiği gözlemlenmiştir (MEB, 1960, s. 19).

Ülkemizde yüksek öğretim durumu ise, orta öğretim kurumlarında yüksek öğrenime hazırlanan gençlerin sayısı ve ülke nüfusu göz önüne alındığında, mevcut üniversite ve yüksekokulların ihtiyaca cevap veremediği de görülmektedir.

Gelişmiş ülkeler eğitimde gerek bireylerin gerek ailelerin ve gerekse toplumun ihtiyaçlarını dikkate alarak, okul ve öğretim programlarını ulusal bütünlüğü bozmadan çeşitlendirilmeye gayret etmektedirler. Türkiye’de ise bölge koşulları, gereksinimleri, şehir, kasaba ile köyde yaşayan çocuk ve gençlerin yaşam şartlarındaki farklılıklar düşünülmeden, tek tip okullarda ve aynı öğretim programları uygulanmaktadır.

Türkiye’de okullarda verilen eğitimde, bilginin esas olarak alındığı, çocukların ve gençlerin genel gelişmeleriyle, şahsiyet ve karakterlerinin oluşmasına gereken önemin verilmediği ve kısaca öğretimin ezbere dayalı bilgiyi amaçladığı eleştirisi yapıldıktan sonra; modern eğitimde tam tersine, çocukların maddi ve manevi

bakımdan olgunlaşıp gelişmeleri için öğretimin bir araç olarak görüldüğü üzerinde durulmuştur (MEB, 1960, s. 20) .

3. Komisyonu’nun Türk eğitim sistemine tavsiyeleri

1) İlköğretim

Ülkemizde, ilköğretim çağındaki çocukların sayısı şehir ve kasabalarda olmak üzere toplam 3.318.402’dir. Bunlardan halen okula devam edenler, köy ve şehirlerde olmak üzere toplam 2.279.201’dir. İlköğretim çağındaki olup da okul ve öğretmene kavuşturulamayan çocuk sayısı ise, köy, şehir ve kasabalarda olmak üzere toplam 1.039.201’dir. Okula ve öğretmene kavuşturulamayan ve ilköğretim çağındakilerin üçte birini oluşturan bu çocukların, bir an evvel ilköğretimden faydalanması sağlamak için, yeniden 16.648’i köylerde ve 600’ü de şehir ve kasabalarda olmak üzere toplam 17.069 okul binasına ihtiyaç vardır (MEB, 1960, s. 40).

Komisyonun buraya kadar belki de en önemli önerisi ise hem köy nüfusu az olması bakımından hem de coğrafi yönden okul yapılması düşünülmeyen yerleşim yerlerinde okul çağına gelmiş çocukların eğitim alacağı ve okul yaşını geçmiş olan gençlerin de kurs göreceği bölge okullarının açılması fikridir (MEB, 1960, s. 42). Bu konuda Raporda, *“Memleketimizin, içinde bulunduğu şartlar, köylerdeki çocuklara ve yetişkinlere ilkokuldan daha yukarı öğrenim imkânlarını vermeye ve her köyde orta dereceli bir okul açmaya müsait değildir. Bu sebeple, buraları için bölge okullarının, çocuklarla yetişkinlerin gelişmelerinde yardım edebilecek birer teşkilat olarak ele alınması gerekiyor.”* denilmektedir (MEB, 1960, s. 43).

Komisyonun inceleme yaptığı ülkelerin çoğunda ilkokulların ortalama 2 ay yaz tatili uygulaması bulunurken, Türkiye’de ise ilkokullar, köylerde beş, şehir ve kasabalarda da dört ay yaz tatili yapıldığı tespiti yapılmıştır. Bu durumun eğitimi olumsuz yönde etkilediğini ve eğitim sürelerinin uzatılıp, tatil sürelerinin de kısaltılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Eğitim Millî Komisyonu, ilkokul öğretim programı hakkında ise, *“Mevcut ilkokul müfredat programının baş tarafında esaslı amaç ve prensiplere yer verilmiş olmasına rağmen, çocukların içinde yaşadıkları çeşitli tabii, sosyal ve ekonomik çevrelerin özelliklerini dikkate almaması, kafi derecede elastikiyete sahip bulunmaması, muhteva bakımından çok yüklü olması...”* vs. sebeplerden dolayı eleştirmektedir. Bu konuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzmanlardan ve tecrübeli öğretmenlerden oluşturulacak bir komisyon tarafından öğretim programlarının yeniden ele alınması önerilmektedir.

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

Raporda, Türkiye’deki ilkokulların daha kaliteli bir eğitim verebilmesi için hem sınıf mevcutlarının azaltılması hem bazı yerlerde binasızlık ve öğretmensizlik yüzünden uygulanmakta olan ikili, üçlü ve dörtlü öğretim usullerine son verilmesi; hem de ilkokullarda rehberlik sisteminin uygulanması ve bu rehber öğretmenler tarafından öğrenciler hakkında yapılan gözlemlerin bir dosya haline getirilerek, mezun olduktan sonra gittikleri okullara gönderilmesi üzerinde durulmaktadır (MEB, 1960, s. 45).

2) Orta okul ve lise

Ortaokul: Türkiye Eğitim Millî Komisyonu’nun yaptığı inceleme ve gözlemler sonrasında ülkede ortaöğretimin durumu hakkında ise şu tespitleri yapılmıştır:

“Maarif sahasında muhtelif dereceli eğitim kademelerinden en fazla üzerinde durulması ve süratle ıslah edilmesi lazım gelenin ortaöğretim müesseseleri olduğunu müşahade ettik. Bu okulların çoğu bina, eşya, tesisat, öğretim araç ve gereçleri bakımından "kifayetsiz bir durumdadır. Bilhassa bu müesseselerin öğretmen ve idarecileri de umumiyetle arzu edilen evsaf ve sayıda değildir. Mevcut kadroların bir kısmına da asil öğretmen tayini mümkün olmadığından, okullarda yetersiz elamanların vazifelendirildikleri, müesseselerin asıl fonksiyonlarını ifa edebilmekten çok uzak bir durumda bulundukları, binnetice birçok öğrencinin başarısızlığa sürüklenmesine ve memleket gençliğinin büyük bir kısmının tahsilden mahrum kalmasına sebebiyet verildiği görülmüştür. Diğer yandan okulu bu şartlar altında bitiren çocukların arzu edilen seviyenin çok aşağısında kaldıkları bir vakıadır.”

Ortaöğretim kurumlarımızın başarısız olmasında diğer bir sebep de ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programları ve öğretim metotları arasında tam anlamıyla bir koordinasyonun kurulamamış olmasıdır. Bu da ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerin, ortaokulda verilen eğitime uyum sağlamada güçlüklerle karşılaşmasına neden olmaktadır (MEB, 1960, s. 48). Komisyon tarafından ziyaret edilen ülkelerin hemen hepsinde bu konunun önemle üzerine durulduğu gözlemlenmiştir. Bütün eğitim merkezlerinde, ilköğretimden sonra öğrencilerin ya da gençlerin izleyecekleri öğretim ve eğitim sistemi ile yeteneklerini mümkün olan en üst seviyeye nasıl çıkarabilir, düşüncesiyle sürekli araştırmalar yapılmaktadır.

Raporda bu konuda çözülmesi gereken iki büyük sorunun olduğu belirtilmektedir. Bu sorunların ise:

“Bir yandan büyük yurttış kütlesini, imkanlarımızın bahşettiği en geniş ölçüde ortaöğretim sahasına sevk etmek suretiyle, daha medeni, daha

anlayışlı, daha kaliteli bir topluluk haline getirmek; biryandan da milletin muhtaç olduğu fikir, teknik ve ilim sahalarında Batı memleketlerindeki emsalinin seviyesine ulaşmış seçkin ve ileri bir zümre yetiştirmek. Birinci gayeye ulaşmak için ikinci hedefi daima göz önünde bulundurmak zorunda olduğumuz gibi, ikinci gayeyi gerçekleştirirken de bu seçkin ve ileri zümrenin seçilme sahasını yurdun istisnasız her tarafına teşmil etmenin zaruri olduğunu unutmamalıyız. Ortaöğretimi takip etmek isteyen bütün yurttaşları şimdilik en az ortaokul seviyesinde faydalandırmak, hangi iş sahasında olursa olsun gençlere en az bir ortaokul formasyonu vermek, elde etmek istediğimiz neticenin ilk kademesi olmalıdır...” (MEB, 1960, s. 49).

Ortaokullarda rastlanılan problemleri ortaya koyduktan sonra raporda çözüm önerileri ise, ortaokullarda öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflandırılması ve ileride almayı düşündükleri eğitim ya da yapmak istedikleri iş sahasına göre yetiştirilmeleri esas alınmalıdır. Bir yönlendirme işlevi görecektir bu okullarda iyi bir rehberlik sisteminin kurulması ve öğrencilerin eğitimleri süresince dikkatle takip edilerek, yeteneklerine en uygun kollara ve sınıflara yönlendirilmeleri ve bu sistemin liselerimizde de aynen uygulanması gerekmektedir (MEB, 1960, s. 49).

Komisyonun ortaöğretim sisteminde devamlılığın sağlanması amacıyla üzerinde durduğu diğer bir önemli konu ise ilkök, ortaokul ve lise öğretim programlarının arasında uyum ve bir devamlılığın sağlanması amacıyla bu programların yeniden gözden geçirilmesidir (MEB, 1960, s. 50).

Lise: Raporda, liseler hakkında ise, “...fikir, teknik ve ilim aleminin bütün kollarına üstün elamanlar yetiştirmek vazifesini üzerine almış bulunan Türk üniversitelerine, çağdaş lise formasyonu anlayışının istediği bütün vasıfları haiz gençler hazırlayacak olan liselerimizin, şimdiki durumlarıyla yetersiz oldukları müşahade edilmiştir.” şeklindeki açıklamadan da anlaşılacağı üzere liseler de ziyaret edilen memleketlerdeki seviyede değildir.

Komisyonun bu durumu düzeltmek için yaptığı önerilerin ilki; liselere iyi yetişmiş gençlerin alınması amacıyla, ortaokuldan liseye geçişte bir giriş imtihanının yapılması; ikincisi, liselerin gerek öğretim gerek personelinin gerekse ders araç ve gereçlerinin kısa zamanda maksada cevap verecek şekilde takviye edilmesi; üçüncüsü ise, öğrencilerin karakter eğitimine, şahsiyet kazanmasına ve muhakeme yeteneğinin gelişmesine imkan verecek şekilde, öğretim programlarıyla öğretim ve eğitim metotlarının yeniden ele alınması şeklinde özetlenebilir (MEB, 1960, s. 50).

Ayrıca, küçük şehir ve kasabalarda orta ve teknik öğretim kurumlarının birleştirilerek, bunların çeşitli kollar halinde toplanması hem ekonomik hem de

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

kaliteli bir eğitim kurumu oluşturmak açısından faydalı olacaktır (MEB, 1960, s. 50).

Ortaokuldan itibaren, ileride okumayı hedefledikleri bölüme yönlendirilmiş ve bu öğrenime göre yetiştirilmiş çocukların kalite bakımından bugünküne nazaran daha üstün bir seviyeye ulaşacağı şüphesizdir. Ancak unutulmamalıdır ki başarılı bir lise eğitimi vermek için, bu okulların hem yöneticilerinin hem de öğretim kadrolarının sahalarında uzman olmalarına dikkat edilmelidir (MEB, 1960, s. 51).

Lise ve ortaokul parasız yatılı imtihanlarını kazanan öğrenciler arasından üstün yetenekli olanların, öğretim kadroları güçlü ve eğitim seviyesi yüksek olan liselerde yetiştirilmelerinin önemine de vurgu yapılmıştır.

Komisyon, yabancı dille öğretim yapan gerek resmi gerekse özel okullarda öğretim kadrosunun daha üstün nitelikte öğretmenlerle güçlendirilmesinin yanı sıra; eğitim ve öğretim işlerinde yabancı öğretmenlerle Türk öğretmenlerinin iş birliği yapmalarının önemine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, yabancı dilde eğitim yapan resmi kolejlerin başarıları tespit edilinceye kadar yeni kolejlerin açılmaması yönünde görüş bildirmişlerdir (MEB, 1960, s. 51).

3) Mesleki ve teknik öğretim

Bir ülkenin gelişmesi, yüksek hayat standardına ulaşması ve halkının refah seviyesini yükseltmesi, ancak teknoloji alanında yapacağı atılımlarla elde edeceği sonuçlara bağlıdır. Bir memleket çağımızda gelenek teknolojik seviyeye ulaşabilmek için, teknoloji alanında bir varlık gösterebildiği takdirde çağdaş milletler arasındaki yerini alabilir ve yaşayabilir (MEB, 1960, s. 52).

Cumhuriyetin kurulduğu 1923-1924 yılında mesleki ve teknik öğretim alanında eğitim veren okul sayısının 44, öğretmen sayısının 258 ve öğrenci sayısının da 4019 olmasına karşın, 1958-1959 ders yılında okul sayısının 484, öğretmen sayısının 3887 ve öğrenci mevcudunun ise 109505 olduğu dikkate alınca, memlekette teknik eğitimin gelişmesine ne kadar önem verildiği görülmektedir. Bütün bu gelişmelere rağmen komisyon tarafından, ülkenin günümüzde ihtiyacı olan, teknik elemanı yetiştirme bakımından yeterli görülmemiştir. (MEB, 1960, s. 53).

Komisyonun yurt içi incelemelerinde, mesleki ve teknik okulların bina, atölye, laboratuvar, özellikle öğretmen, ders araç ve gereçleri bakımından çok da iyi durumda olmadıkları; ayrıca, idareci ve öğretmenlerin de istenilen seviyede ve sayıda bulunmadığı tespit edilmiştir.

meslekî ve teknik okulların, memleketin ihtiyaç duyduğu kaliteli teknik elamanları yeter sayıda yetiştirmelerini sağlamak üzere, Komisyon tarafından yapılan öneriler özetle:

- ✱ Mesleki ve teknik eğitim okullarımızın, ortaokula dayalı ve eğitim süreleri en az üç yıl olan, meslek kolejleri veya meslek liseleri halinde kurulması gereklidir.
- ✱ Bu okullara devam eden öğrencilerin, yeteneklerine göre pratik ve teorik kollara ayrılmalrı...
- ✱ Kız ve erkek meslek kolejlerinde veya liselerinde açılacak kolların veya şubelerin mahalli meslekleri ve sanatları geliştirecek şekilde kurulup çevrenin ihtiyaçlarına cevap verecek surette çalışmaları...
- ✱ Meslek okullarında okutulan genel bilgi dersleriyle, sanat dersleri ve tatbikatı arasında sıkı bir irtibat kurulması,
- ✱ öğretim programlarında esaslı değişiklik yapılması ve bu öğretim a uygun ders kitaplarının hazırlanması lazımdır..." (MEB, 1960, s. 55-56).

Raporda, mesleki ve teknik öğretim kurumlarımızın gerek tekniğin genel gelişmesini takip edebilmelerine gerekse de bölge ihtiyaçlarına uygun bir öğretim ve eğitim yolu bulmalarına imkan sağlayabilmek üzere, her şehir için öğretmenlerden, mezunlardan ve iş verenlerden oluşan birer "*Mahalli İstisare Komisyonu*" kurulmalıdır. Ayrıca, bölgenin mesleki ihtiyaçları ve programlar hakkında mahalli komisyonlarca hazırlanacak teklifleri inceleme ve bütün mesleki eğitim problemlerini yurt çapında ele alıp, gerekli kararları verme yetkisine sahip yine bu komisyonların kuruluş tarzıyla uyumlu olan bir "*Mesleki ve Teknik Öğretim Millî İstisare Komitesi*" oluşturulmalıdır.

Komisyon, Mesleki ve teknik öğretim alanında çalışan bütün okullar, bina, teçhizat, laboratuvar ve öğretim kadrosu bakımından üst seviyeye çıkarılmadıkça yeni okulların açılmamasını ve mesleki ve teknik okulların açılışında ciddi incelemeler sonucunda gerçekleştirilmesinin üzerinde önemle durmaktadır (MEB, 1960, s. 56).

RAPORUN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNE ETKİLERİ

Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekili Celal Yardımcı'nın 14 Ağustos 1958 yılında direktifleriyle kurulan *Türkiye Eğitim Millî Komisyonu*, 16 Ekim 1958 tarihinde kendilerine verilen görevlerine başlamış ve 1 Haziran 1959 tarihinde Viyana'ya gidilerek rapor yazılmaya başlanmıştır. Komisyon hazırlamış olduğu raporu, 18 Temmuz 1959 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı'na sunmuştur (Okçabol, 2024). Kamuoyuna eğitim sistemine yönelttiği eleştirilerden dolayı rapora, Demokrat

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

Parti Hükümeti tarafından ilgi gösterilmediği yönündeki eleştirilere karşı Bakan İleri, “...komisyon tetkikatını tamamlayarak ihzar ettiği raporu Vekaletimize tevdi etmiş bulunmaktadır. Bu rapor meslek çevrelerinin tetkik ve tenkitlerine sunulacaktır.” açıklamasını yapmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1960 , s. 66-68).

Raporun gündeme gelmesi, 27 Mayıs Askeri Müdahalesinden hemen sonra, 6 Haziran 1960 tarihinde yayınlanan *Tebliğler Dergisi*’nde Rapor’ un “Ön Sözü” nün yayınlanmasıyla olmuştur. Türkiye Eğitim Milli Komisyonu, 6 Haziran 1960 tarihli *Tebliğler Dergisi*’nde yayınlanmıştır. Demokrat Parti döneminde hazırlanmasına rağmen dikkate alınmayan bu raporun 27 Mayıs Askeri Müdahalesinden sonra gündeme gelmesinde, Millî Birlik Komitesi’ nin Ford Vakfıyla yaptığı anlaşmanın etkili olduğunu *Akis* dergisinde paylaşılan, “27 Mayıs İnkılabından sonra, memleketin her meselesinde olduğu gibi eğitim davasında da açıklığa, plana ve programa doğru gidiliyordu, önce, Ford Vakfıyla varılan anlaşma gereğince bu raporun basılıp dağıtılması işi ele alınmıştı.” bilgisinden ulaşılmaktadır (Akis, 1960, s. 25).

Eğitim Millî Komisyonu Raporu’nun, Türk eğitim politikası oluşturucuları tarafından dikkate alındığına dair örnekler, “İlköğretim, ortaokul ve lise” başlıklarından oluşmaktadır.

İlköğretimin Mecburi Olması: 1924 Anayasası’nda ilk öğretimin kadın ve erkek bütün Türklerin ödevi olarak kabul görürken; 1961 Anayasası’nda 50. maddede: “*Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin başta gelen ödevlerindenidir. İlköğrenim, kadın ve erkek bütün vatandaşlara mecburidir...*” kararı ile ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi raporun, “*Maarifin en başta gelen ana meselesi, ilk öğretimin yüzde yüz gerçekleştirilmesi davasıdır...*” tavsiyesinin dikkate alındığı görülmektedir (Resmi Gazete, 1961, s. 4644; MEB, 1960, s. 40).

İlköğretim Programının Hazırlanması: Demokrat Parti döneminde ilköğretimin temel sorunlarını çözmek amacıyla hazırlanan “*İlköğretim Kanun Tasarısı*” başarıya ulaşamamıştır. Eğitim Millî Komisyonu Raporu’nun İlköğretimle ilgili kısmında İlköğretim Kanun Tasarısı’nın biran evvel kanunlaştırılması üzerinde durulmuştur. (MEB, 1960, s. 41). Ancak, 27 Mayıs Askerî Müdahalesi sonrası kurulan Millî Birlik Komitesi döneminde, Hasan Âli Yücel ve üniversite hocalarından oluşan kurul, Eğitim Millî Komisyonu Raporu incelemeleri sonrası 1962 İlköğretim Programı Tasarısı olarak adlandırılan program ortaya çıkmıştır. Bu tasarı pilot bölgeler oluşturularak belirlenen okullarda uygulanmış ve bazı değişikliklerle 1968 yılında “*İlkokul Programı*” olarak yürürlüğe girmiştir. 31 Ağustos 1992 tarihinde yayınlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 4. Maddesinde, “*bu yönetmelik 1739 sayılı Millî*

Eğitim Temel kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu...hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır.” ifadesinden de anlaşılacağı üzere kendisinden sonra hazırlanan yönetmeliklere kaynaklık teşkil ettiği görülmektedir. (Tebliğler Dergisi, 1992, s. 496).

1962 yılında hazırlanan *İlkokul Programı Tasarısı* daha sonra uygulamaya konulacak olan 1968 *İlköğretim Programı*’nın dayanak noktasını Sosyolog Doğan Ergun, Demokrat Parti Millî Eğitim Bakanı Celal Yardımcı’nın dış ilişkilerine bağlarken; Haydar Tunçkanat, “27 Aralık 1949 tarihinde imzalanan ABD ile Türkiye Hükümetleri arasında Eğitim Komisyonu Kurulması Hakkındaki Anlaşma” ya dayandırmaktadır. 1958 yılında “Türkiye Eğitim Millî Komisyonu” nun kurulmasını bu anlaşmaya dayandırmaktadır (Ergun, 1987, s. 42; Tunçkanat, 1975, s. 42). Türkiye’de 1968 yılından günümüze kadar geçen sürede uygulanan ilkokul programı, Ford Vakfının gerek para gerekse fikir yönünden yardımı olmuştur (Ergun, 1987, s. 12).

Raporda ilköğretim programına yöneltilen eleştiriler, İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda da kendisine yer bulmuştur. Planda, “*İlköğretim kademesinde öğretim programları çevre şartlarına, temel eğitim gereklerine, oyun ve iş ilkelerine uyar durumda değildir. Köy ilkokulları köyün eğitim merkezi niteliğini taşımamaktadırlar.*” tespiti yapıldıktan sonra “*İlkokul programları temel eğitimin amaçlarına uygun olarak geliştirilecektir. Programlarda elişlerinin ağırlığı artırılacak ve kitaptan yapılan öğretim yerine gözleme ve denemeye dayanan, oyunlardan yararlanan programlar güdülecektir...*” denilmektedir (İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972, s. 164).

Yatılı Bölge Okullarının Açılması: 1961 yılında çıkarılan 222 nolu İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda bölge okulları ile ilgili 9. madde de yer alan: “*Nüfusun az veya dağınık olduğu yerlerde; köyler gruplaştırıla*

rak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde ilköğretim bölge okulları...açılabilir” İfadesinin, rapordaki “*Memleketimizin, içinde bulunduğu şartlar, köylerdeki çocuklara ve yetişkinlere ilkokuldan daha yukarı öğrenim imkânlarını vermeye ve her köyde orta dereceli bir okul açmaya müsait değildir. Bu sebeple, buraları için bölge okullarının, çocuklarla yetişkinlerin gelişmelerinde yardım edebilecek birer teşkilat olarak ele alınması gerekiyor.*” önerisiyle örtüştüğü görülmektedir.

Ayrıca, raporda, “*İlkokulu bitirmiş veya ilköğrenim mecburiyeti çağını aşmış olan gençlerle yetişkinler için – çevrenin özelliklerine göre- çeşitli yetiştirici pratik kurslar açılması*” önerisi de aynı kanunun 13. maddesinin devamında,” *İsteğe bağlı tamamlayıcı sınıflarda ve kurslarda, ilköğrenim çağı dışına çıkmış*

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

olup da üst dereceli öğrenim kurumlarına gidememiş olan yurttaşlardan genel bilgilerini artırmak ve kendilerinin daha iyi bir iş ve üretim unsuru olarak yetiştirilmeleri amacıyla öğretim yapılır.” olarak karşılık bulmuştur (Resmi Gazete, 1961, s. 3069). Yine bu konu İkinci Kalkınma Planında’ da bölge okullarının açılmaya devam edileceği ve 1968-1972 yılları arasında yatılı bölge okullarında ilkokulun yanı sıra ortaokul eğitiminin de dahil edileceği bilgisi yer almıştır (İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972, 1968, s. 164).

Ortaokul: Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu’nda, “*Maarif sahasında muhtelif dereceli eğitim kademelerinden en fazla üzerinde durulması ve süratle ıslah edilmesi lazım gelenin ortaöğretim müesseseleri...*” dir, denilmektedir (MEB, 1960, s. 48). Raporda ele alınan ortaokullarla ilgili konular, Millî Eğitim Şûralarında ve kalkınma planlarında dikkate alındığını görmekteyiz (Özoğlu, 1994, s. 4).

VII. Millî Eğitim Şûrası’nda ortaokulların düzenlenmesi ve öğretim programları ile ilgili yönetmeliklerin incelenerek gerekenlerin yeniden hazırlanması kararı alınırken; Türk Eğitim sisteminin yeniden belirlendiği VIII. Millî Eğitim Şûrası ise ortaöğretimin kuruluşu ve yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi ele alınmıştır (VII. Millî Eğitim Şûrası Kararları, 1962, s. 123; Ünal & Ünal, 2010, s. 116; VIII. Millî Eğitim Şûrası Kararları, 1970, s. 129-131). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında’ da ortaokul ders programlarının üst kademeye ve seçilecek mesleğe hazırlık teşkil edecek şekilde düzenleneceği kararı yer almıştır. (İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972, s. 165).

Lise: Türk eğitim sisteminde yükseköğrenime geçiş olarak planlanmış olan Lise hakkında, VII. Millî Eğitim Şûrası tarafından, “*Lise, ortaokula dayalı ve akademik öğrenime başlangıç olmak ve kaynaklık yapmakla görevi genel kültür veren; bunun gerekliliğine göre organize edilmiş bir kurumdur.*” tarifi kabul görmüştür. Ayrıca, yeni lise öğretim programları ve yönetmelikleri 1962-1963 döneminde hazırlanacak, önce deneme mahiyetinde yurdun çeşitli bölgelerinde uygulanacak ve alınacak sonuçlara göre yavaş yavaş uygulanacaktır (VII. Millî Eğitim Şûrası Kararları, 1962). Şûrada alınan liselerin program ve yönetmeliklerinin yeniden düzenlenmesi kararı, raporda liselerin yetersiz görülmesi uyarısına cevap niteliğindedir. Kalkınma Planında, “*Yüksek öğretime de temel teşkil edecek olan bu okulların öğretim programları, eğitim sistemi bütünlüğü içinde dikkate alınacaktır. Mevcut okullar da aynı anlayış içinde ele alınarak düzenlenecektir.*” sözleri, Lise programlarının düzenlenmesi konusunun gündemde kalmaya devam ettiğini göstermektedir (İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972, s. 167).

Şûrada, “nüfusu az olan yerlerde, ortaokuldan sonraki mesleki ve genel öğretim kurumlarının, aynı çatı altında toplanan çok gayeli bir okul olarak kurulması uygun olur...” kararının dayanak noktasını Eğitim Millî Komisyonu Raporu teşkil etmektedir. (MEB, 1960, s. 50).

Komisyon Raporunda Liselerin, “...fen, edebiyat, tabii ilimler...ve klasik kolun açılması...” yönündeki görüşü, VIII. Millî Eğitim Şûrasında, “Yüksek Öğrenime Hazırlayan Programlar” başlığında ele alınmış ve Lise 2. sınıfta okulların, “Edebiyat, Fen” olmak üzere iki kola ayrılması; Lise 3. sınıfta da bu kolların kendi içinde “Edebiyat Kolu: Dil ve Edebiyat ve Fen Kolu: Matematik ve Fizik ile Tabiat Bilimleri” olmak üzere dört bölüme ayrılması kararı alınmıştır (VIII. Millî Eğitim Şûrası Kararları, 1970, s. 134).

Ford Vakfı’nın Türkiye’deki faaliyetlerinin anlatıldığı broşürde, “Türkiye Hükümeti, ileri gelen bilim adamı ve eğitimcilerden kurulu özel bir komisyonun tavsiyelerini takiben, 1962’de bir Millî Fen Lisesi Projesi’ni tesise karar verdi.” sözleri, Eğitim Millî Komisyonu Raporunda, üstün yetenekli öğrencilerin öğretim kadrosu güçlü ve imkanları yüksek olan okullarda yetiştirilmeleri önerisinin Millî Eğitim Bakanlığı ve Ford Vakfı arasında yapılan anlaşma gereği 1963-1964 öğretim yılında Ankara Fen Lisesi’nin açılmasına ilham kaynağı olduğu görüşünü güçlendirmektedir (Ford Vakfı, 1968, s. 10; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015, s. 58).

VII. Millî Eğitim Şûrası’nda, “Lise ve dengi meslek okullarını bitiren öğrencilerin ilgili fakültelere giriş hakkını elde edebilmek için yetiştirildikleri alanlara göre ihdas edilecekleri ve tek elden idare olunacak çeşitli olgunluk imtihanları sistemine tabi tutulmaları” görüşü yine Eğitim Millî Komisyonu tarafından teklif edilen, “...üniversitemizin standartlarını ve dünya seviyesinde akademik yerlerini muhafaza edebilmeleri için, kendi istek ve karalarıyla seviye imtihanları yaparak bu öğrenimi hak eden ülke çocuklarını seçip uluslararası ölçütte en iyi şekilde yetiştirmeleri çok yerinde olacaktır.” önerisinin VII. Millî Eğitim Şûrasında dikkate alındığını göstermektedir (VII. Millî Eğitim Şûrası Kararları, 1962).

Buraya kadar, Komisyonun tavsiyelerinin Eğitim Şûraları, Kanunlar, kalkınma planları, birçok okul programı ve hazırlanan raporlarda yer verildiği görülmektedir.

Tablo 2.

Raporda yapılan önerilerin, politika-belgelerinde yer alma şekli

Raporun Önerisi	Politika/Belge	Tarih	Örnek İfade	Not
İlköğretimin Zorunlu Olması	1961 Anayasası 50. Maddede 222 sayılı	1961	“ilk öğretimin yüzde yüz gerçekleştirilmesi..”	Doğrudan kavramsal uyum
Bölge okulları /yatılı	Kanun, Md. 9	1961	“ilköğretim bölge okulları...”	Doğrudan kavramsal uyum
Öğretim bütünlüğü	VII. Şûra kararları	1962	Ortaokul programlarının düzenlenmesi	İzlek uyumu
Üniversiteye giriş imtihanı	VII. Şûra Kararları	1962	“ilgili fakültelere giriş için...çeşitli olgunluk imtihanları”	Doğrudan kavramsal uyum
Üstün yetenek kümelenmesi	Ankara Fen Lisesi	1963-64	Proje başlangıcı	Kurumsal çıktı
İlköğretim Programının Hazırlanması	VII. Şûra	1968	“İlköğretim Kanunu’nun çıkarılması...”	Doğrudan kavramsal uyum
Yönlendirme/rehberlik	II. BYKP	1968-72	Üst kademeye hazırlık, meslek seçimi	Plan hedefi
Liselerde bölümleşme	VIII. Şûra Kararları	1970	Yüksek Öğrenime Hazırlayan Programlar	Kurumsal çıktı

EĞİTİM MİLLÎ KOMİSYONU RAPORUNUN BASINA YANSIMASI

Ford Vakfı ve yabancı uzmanların desteğiyle hazırlanan *Eğitim Millî Komisyonu*’nu Raporu, Millî Eğitim Bakanlığı’na 18 Temmuz 1959 tarihinde sunulmuştur (Nakkaş, 2000, s. 61). 1959 yılı kasım ayı tarihinde yayınlanan gazete manşetleriyle Rapor, Türk kamuoyu gündemine gelmiştir. Raporda, Türkiye’nin eğitim sistemi ve ülkenin içinde bulunduğu durumun ortaya konulmasını muhalefet ve basın tarafından, Demokrat Parti iktidarının eğitim politikalarının başarısızlığının rapor tarafından ispatlanması olarak görülmüştür. 6 Kasım 1959 tarihli gazete haberinde, “*Ford Vakfının yardımı ile hazırlanan Rapor, Eğitim alanındaki durumu bütün açıklığı ile gösterilmektedir...Türkiye’nin eğitim alanındaki durumunu bütün açıklığı ile gösteren tenkit ve tavsiyeleri içine alan 121 daktilo sayfalık rapor gizli tutulmaktadır.*” haberlerinden de anlaşılacağı üzere, raporun kamuoyu ile paylaşılmasını, iktidarın başarısızlığını gizleme çabası olarak gösterilmeye çalışılmıştır (Yeni Adana Gazetesi, 1959).

Raporda, Türkiye'nin eğitim sistemi ve ülkenin içinde bulunduğu durumun ortaya konulması, muhalefet ve basın tarafından, Demokrat Parti iktidarının eğitim politikalarının başarısızlığının ispatı olarak görülmesinden dolayı sahiplenilmiştir.

Gazete manşetlerinde Komisyon Raporu'nun önemli kısımlarından yapılan alıntılar dikkat çekmektedir. 7 Kasım 1959 tarihli gazete haberinde, “*Türklerin %60'ının okuma yazma bilmediği açıklanmaktadır. Buna göre nüfusu 27 milyon civarında olan memleketimizde 16 milyon 200 bin kişi okuma yazma bilmemektedir. 7-11 yaşındaki üç buçuk milyon çocuktan bir milyon 38 bin 799'u okul ve öğretmenlerden mahrum bulunmaktadır.*” (Yeni Adana Gazetesi, 1959, s. 1). Rapordan yapılan bu alıntı, 12 Kasım 1959 Yeni Adana gazetesindeki, “*Urfa Eğitim raporunu teyit ediyor. İlimizin 628 köyünden ancak 175'inde okul bulunmaktadır. 503 köyü okulsuz ve öğretmensizdir.*” haberiyle desteklendiği görülmektedir (Yeni Adana Gazetesi, 1959).

14 Kasım 1959 tarihli Yeni Sabah gazetesinde, “*Ford Vakfı, Millî Eğitim Komisyonu Raporunun açıklanmasını istiyor.*” Başlığından sonra, “*Rapordaki tavsiyelere riayet edilmediği takdirde Ford Vakfı Türkiye yerine Mısır'ı finanse edecek.*” şeklindeki bir nevi “*tehdit*” olarak algılanabilecek haber paylaşılmaktadır (Yeni Sabah, 1959, s. 1).

CHP Merkez İdare Kurulu Üyesi ve Sivas Milletvekili Turan Feyzioğlu'nun rapor hakkında düşüncelerini kamuoyuyla gerek gazetelere demeç olarak ve gerekse basın bildirisi olarak paylaşan siyasetçilerdendir. Feyzioğlu'nun gazeteye verdiği demeç, “*Profesör Fevzioğlu, Millî Eğitim Kanununda Demokrat Parti iktidarından davacıyız dedi*” başlığının devamında, “*Eğitim bizim için bir kurtuluş davasıdır. Ben, bulduğum ilk fırsatta rapor hakkında en azından on yazı yazacağım. Raporun yayınlanıp, yayınlanmaması münakaşa konusu olmasına hayret ediyorum.*” sözleriyle okuyucularıyla paylaşılmıştır (Yeni Adana Gazetesi, 1959, s. 1).

Feyzioğlu Akis dergisinde yayınlanan, “*Eğitim Meselesi*” başlıklı basın bildirisinde özetle şunları söylemiştir:

“Türkiye Eğitim Millî Komisyonu” nun raporu bütün gizleme gayretlerine rağmen, nasıl oldu da basının eline geçti? Bu bir “*mesele*” dir. Nasıl oldu da üç üniversite öğretim üyesi, iki Talim ve Terbiye Heyeti Azası, bir bakanlık müfettişi, bir Umum Müdür muavini, bir maarif müdürü, bir teknik okul öğretmeni, bir ilk öğretmen müfettişi, bir şube müdürü, Demokrat Parti iktidarının kalkınma edebiyatını hiçe sayan satırlar yazmaya cesaret edebilirler?... Eğitim Komisyonu raporunun mesleki müşahede tenkit ve teklifleri, elbette eğitimciler arasında münakaşa konusu

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

olacaktır. Esasen komisyon, raporun tam metin halinde yayımlanmasını, bütün eğitimcilere basın mensuplarına siyaset adamlarına dağıtılarak umumi münakaşaya arz edilmesini bizzat ve ısrarla talep etmiştir...”

Feyzioğlu’nun, “... raporun hiç münakaşa götürmeyecek büyük bir meziyeti vardır. Bu rapor açık sözlü, tok sözlü bir rapordur. Onu kaleme alanlar, iktidar sahiplerini değil, kendi vicdanlarını tatmin etmek kaygısı ile hareket etmişlerdir.” sözleri, rapor üzerine farklı bir bakış açısı oluşturmamız açısından önemlidir (Feyzioğlu, 1959, s. 7).

Gazetelerde Raporun, Demokrat Parti Hükümeti’ni eleştirmesinden dolayı, Bakanlık tarafından kamuoyu ile paylaşılmadığı suçlamasıyla karşı karşıya kalan Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri 29 Kasım 1959 tarihinde radyodan konuşma yapma ihtiyacı duymuştur. Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri raporun basında yer almasını, muhalefet ve gazetelerin Demokrat Parti Hükümeti’nin “*eğitim politikalarına bir saldırı fırsatı*” olarak görüp, durumu bir polisiye macera romanına çevirmekle suçlamıştır (İleri, 1959 , s. 4).

Tevfik İleri konuşmasında, bazı muhalefet gazete ve sözcülerinin bu durumu kendilerine bir saldırı fırsatı olarak gördüklerini ama, 28 Eylül 1959 tarihinde, Ege Üniversitesinin ilk mezunlarına diploma töreninde bu rapordan kısaca bahsettiğini ve böylece kamuoyunun da bu rapordan haberdar olduğunu belirtmiştir. İleri, diploma törenindeki konuşmasında, “*Okul sistemimizin inkişafı ile ilgili yurt içi ve yurt dışı tetkiklerde bulunmak üzere bir Eğitim Millî Komisyon tetkikatını tamamlayarak ihzar ettiği raporu Vekaletimize tevdi etmiş bulunmaktadır. Bu rapor meslek çevrelerinin tetkik ve tenkidlerine sunulacaktır.*” ayrıca, raporun ,Bakanlıkça incelettirildiğini ve raporu hazırlayan komisyonla birlikte yapılacak görüşmelerden sonra son şeklini alarak bastırılacağını belirttikten sonra, raporun gizlendiği iddialarına karşı, “... raporun muhatabı, bu heyeti teşkil eden ve heyete vazife veren ve hatta bu vazifenin layıkıyla yapıлып yapılmadığını araştırmakla mükellef ve vazifeli olan Maarif Vekaletidir...ilk tetkikten sonra, birtakım hususların aydınlanmasına lüzum görülmüş ve bu hususlar heyetten sorulmuştur.” sözleriyle cevap vermiştir (İleri, 1959 , s. 5-6).

Komisyon Raporunda siyasi herhangi bir ifade olmamasına rağmen, muhalefet partisi üyeleri tarafından, iktidarı eleştirme aracı olarak da kullanılmıştır. Feyzioğlu, 1960 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bütçe görüşmeleri münasebetiyle TBMM’de yaptığı konuşmasında eğitim konusunda hükümete yönelttiği eleştirilerinde “*Eğitim Millî Komisyonu Raporu*” nu kaynak olarak da göstermiştir.

“...Okur-yazar nispeti bakımından henüz en geri milletler arasında ve dünya vasatısının çok altında bulunuyoruz... ilköğretim davasında daha

hızlı bir tempoya muhtacdır. Bugün de 16468'i köylerde, 600'ü şehirlerde olmak üzere, 17068 okula ihtiyaç vardır. (Vesika: Türkiye Eğitim Millî Komisyonu raporu, Haziran 1959...İlköğretim çağında oldukları halde tahsilden mahrum bulunan çocuk sayısı, aynı resmi kaynaklara göre, 1953'te 1083576'dır. Bugün de yine bir milyon civarındadır. (Türkiye Eğitim Millî Komisyonu raporuna göre 1039201...). (Tutanak Dergisi, 1960, s. 579).

Raporun basında yankı bulması sadece 1959 yılı Kasım ayı ile sınırlı kalmamış, 27 Mayıs Askeri Müdahalesi sonrasında da gazetelerde gündem olmuştur. Demokrat Parti'nin iktidardan uzaklaştırılmasının hemen ardından Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu'nun “Ön Sözü”, 6 Haziran 1960 tarihli *Tebliğler Dergisi*'nde yayınlanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1960 , s. 66-68).

Rapor, 1959'da Bakanlığa sunulmuş; 1960'ta *Tebliğler Dergisi*'nde önsözle yayımlanmış, müteakiben 1961 Anayasası ve 222 sayılı Kanun dâhil bir dizi politika metniyle aynı dönemde tartışmaya açılmıştır.³

Millî Eğitim Bakanı Fehmi Yavuz, *Türkiye Eğitim Millî Komisyonu* tarafından hazırlanan Raporu tanıtmak amacıyla, 1 Ağustos 1960 tarihinde bir basın toplantısı düzenlemiştir. Toplantıya katılan basın mensuplarına, (29 Temmuz 1960) kitap olarak basılan rapordan birer nüsha dağıtımını yapmıştır. Rapor hakkında, *Akis* dergisinde “*memleketin eğitim ve öğretim alanındaki dertlerine, meselelerine olanca açıklığı ile parmak basıyor, yapılması gerekenlere işaret ediyor...*” değerlendirmesi yapılmıştır (Akis, 1960, s. 25).

Komisyonun hazırlamış olduğu raporu, “*çok ümit verici*” olarak nitelendiren, Millî Eğitim Bakanı Fehmi Yavuz'a göre, “*raporun fikri unsurları genel olarak objektifti. Bazı konularda üslup heyecanlıydı ama raporun bütününe hakim olan bir itidal göze çarpmakta*” idi. Basın toplantısında Fehmi Yavuz, bu raporun hazırlanmasında katkısı bulunan komisyon üyelerinin, rapordaki hatalardan ziyade üzerinde durdukları hakikatlerden dolayı eziyet çekmelerini eleştirmiştir. Raporun Demokrat Parti Hükümeti tarafından dikkate alınmamasını ya da eleştirilmesini, rapordaki eksiklikler veya yanlış bilgilerden dolayı değil de memleketin gerçeklerini göz önüne sermelerine bağlamaktadır (Akis, 1960, s. 26).

³Demokrat Parti döneminde hazırlanmasına rağmen dikkate alınmayan bu raporun 27 Mayıs Askeri Müdahalesinden sonra gündeme gelmesinde, Millî Birlik Komitesi'nin Ford Vakfıyla yaptığı anlaşmanın etkili olduğunu *Akis* dergisinde paylaşılan, “27 Mayıs İnkılabından sonra, memleketin her meselesinde olduğu gibi eğitim davasında da açıklığa, plana ve programa doğru gidiliyordu, önce, Ford Vakfıyla varılan anlaşma gereğince bu raporun basılıp dağıtılması işi ele alınmıştı.” bilgisinden ulaşılmaktadır.

Raporun basına yansımalarının sistematik değerlendirilmesi

Eğitim Millî Komisyonu tarafından hazırlanan raporun basına yansıyan yönlerinin değerlendirilmesi, Demokrat Parti iktidarı dönemi ve 27 Mayıs Askeri Müdahalesi sonrası olarak iki başlıkta yapılabilir.

Tablo 3.

Raporun demokrat parti iktidarı dönemi

Raporun Basına Yansıması	Politika/Belge	Tarih	Örnek İfade
Millî Eğitim Bakanlığı’na teslim edilmesi	Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu	18 Temmuz 1959	Demokrat Parti Hükümeti tarafından ilgi gösterilmedi.
Raporun Basın gündemine gelmesi	Yeni Adana Gazetesi	6 Kasım 1959	“...rapor gizli tutulmaktadır.”
		7 Kasım 1959	“Türklerin %60’ının okuma yazma bilmediği...
Komisyon Raporundan Gazetelerin yaptığı alıntı	Yeni Adana gazetesi	12 Kasım 1959	Urfa Eğitim raporunu teyit ediyor. İlimizin 628 köyünden ...503 köyü okulsuz ve öğretmensizdir.”
	Yeni Sabah gazetesi	14 Kasım 1959	“Ford Vakfı, Millî Eğitim Komisyonu Raporunun açıklanmasını istiyor.”
CHP Milletvekili Turan Feyzioğlu’nun basın açıklaması	Akis dergisi	17 Kasım 1959	Bu rapor açık sözlü, tok sözlü bir rapordur.
Gazetelerde Raporun gündeme gelmesi üzerine	Millî Eğitim Bakanının Radyo Konuşması	29 Kasım 1959	Rapor meslek çevrelerinin inceleme ve eleştirilerine sunulacaktır.

Raporun, Bakanlığa tesliminden yaklaşık yüz günden fazla bir süre geçmesinden sonra, 6 Kasım 1959 tarihli *Yeni Adana* gazetesinde, raporun, hükümet tarafından gizli tutulduğu beyanıyla gündeme geldiği görülmektedir. Yine aynı gazete 7 Kasım’da ise rapordan alıntılar yayınlamıştır. 14 Kasım tarihli *Yeni Sabah* gazetesinde ise Ford Vakfı’nın raporun açıklanması isteği yayınlanmıştır. Bu gazete haberlerinden raporun gündeme gelmesinde Ford Vakfı’nın gayreti olduğu anlaşılmaktadır. Gazetelerden sonra muhalefet partisi mensuplarının röportajları basına yansımaya başlamıştır. 17 Kasım 1959 tarihinde CHP Milletvekili Turhan Feyzioğlu, “*Eğitim Meselesi*” başlıklı yazısında, raporu hazırlayan kurul hakkında, “*iktidar sahiplerini değil, kendi vicdanlarını tatmin etmek kaygısı ile hareket etmişlerdir*” yönündeki değerlendirmesi önemlidir. Basında çıkan bu haberlere 29 Kasım 1959 tarihinde radyoda yaptığı konuşma ile Millî Eğitim

Bakanı Tevfik İleri cevap verme ihtiyacını duymuştur. İleri konuşmasında, raporun Bakanlık uzmanlarınca incelemeye tabi tutulduktan sonra kamuoyuna açıklanacağını vurgulamıştır.

Tablo 4.

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesi sonrası

Raporun Basına Yansıması	Politika/ Belge	Tarih	Örnek İfade
Raporun Ön Sözü'nün Yayınlanması	<i>Tebliğler Dergisi</i>	6 Haziran 1960	Her türlü siyasi düşüncenin dışında olan bu raporun ülke yöneticileri tarafından dikkate alınması...
Raporun Yayınlanarak basına dağıtılması	Millî Eğitim Bakanlığı	1 Ağustos 1960	<i>ülkenin eğitim alanındaki problemlerine parmak basıyor, yapılması gerekenlere işaret ediyor</i>
Millî Eğitim Bakanı Fehmi Yavuz'un basın açıklaması	<i>Akis</i>	3 Ağustos 1960	<i>Rapor, temel düşünce açısından genel olarak objektifi...</i>

27 Mayıs 1960 Askeri Müdahale sonrası iktidar değişikliği yaşanmış ve 6 Haziran'da *Tebliğler Dergisi*'nde “Ön Sözü” nün yayınlanmasıyla, rapor kamuoyuyla paylaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına teslim edildiği 18 Temmuz 1959'dan 6 Haziran 1960'a kadar geçen süre içerisinde Demokrat Parti Hükümeti tarafından dikkate alınmayan bu raporun, 29 Temmuz 1960 tarihinde basılarak önce basın mensuplarına, sonrasında ilgili yerlere dağıtımı yapılmıştır. 1 Ağustos itibarıyla rapora Millî Eğitim Bakanı Fehmi Yavuz tarafından sahip çıkılması, bu raporun siyasi irade tarafından kabul gördüğü ve uygulama alanlarında dikkate alınacağını göstermesi açısından önemlidir.

SONUÇ

Türkiye Eğitim Millî Komisyonu tarafından hazırlanan raporda, bir yandan 1950'li yılların sonu itibarıyla Türkiye'nin eğitim sisteminin durum tespiti yapılırken, diğer yandan da ziyaret edilen ülkelerde karşılaşılan eğitim sistemlerinden örnekler verilip, Türkiye'nin alması gereken önlemler üzerinde durulmuştur.

Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu, sadece ortaöğretim ile ilgili eleştiri ya da önerilerden oluşmuyor, Türk eğitim sisteminin bütününe ele almaya çalışan detaylı bir rapor olduğu görülmektedir. 27 Mayıs Askeri Müdahalesi sonrasında gerekli siyasi desteği arkasında bulan rapor, bu tarihten itibaren eğitim politikası yapımcıları tarafından dikkate alınmaya başlamıştır. Rapor, 1961 sonrası planlı kalkınma dönemi olarak da nitelendirilen bu dönemde, eğitim alanında önemli

başvuru kaynaklarından olmuştur. Türkiye’de eğitim politikaları oluşturulurken kullanılan en önemli araçlardan birisi, Millî Eğitim Şûralarıdır. Komisyon raporunun, VII. ve VIII. Millî Eğitim Şûralarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Özellikle İlköğretim Kanunu, ortaöğretim programlarında bütünlük sağlanması, üniversitelere girişte imtihan yapılması önerilerinin dikkate alındığını söylemek mümkündür.

Komisyon raporunda, zorunlu ilköğretimin ve ortaöğretimin yurt geneline yaygınlaştırılmasını desteklemekte ve tekrar tekrar konunun üzerinde durmaktadır. Hemen bütün örneklerde mevcut bulunan okulların yenilerinin açılması yerine, bunların öğretmen ve öğrenci sayılarının artırılması ve okulların gerek bina gerekse eğitim araç-gereç bakımından durumlarının iyileştirilmesi yönünde önerilerle karşılaşmaktadır. Bu da Komisyon üyelerinin lise ve yüksek öğrenime ulaşma imkanı olan belli bir kesim dışında, yani İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerin haricinde diğer şehirlerin yüksek öğretim ile buluşması istenmiyor gibi bir izlenim vermektedir. Türkiye’nin büyük şehirlerinde doğanlarla diğer bölgelerde doğanlar arasında eğitime ulaşma açısından bir eşitsizlik meydana getireceği, eğitim seviyesi açısından bir gelişmişlik/geri kalmışlık durumunun ortaya çıkacağı eleştirilerini de göz ardı edemeyiz.

Türk Eğitim Millî Komisyonu tarafından hazırlanmış rapordan anlaşılmaktadır ki, bugün de aynı eksikliklerden şikayet etmek durumdayız. Aradan geçen bunca yıla rağmen eğitim sistemimizi istenilen ya da hedeflenen seviyeye taşıyamadığımız görülmektedir. Bunun en büyük göstergesi ise sürekli bir sistem arayışı içinde olmamızdır.

Öneriler

- ✱ Alanında uzman eğitimci-psikolog-sosyolog vs. oluşacak komisyonlar kurulup, yapılan araştırmalar sonucu öneriler sunulabilir,
- ✱ Yalnız Türk eğitimcilerde de değil yabancı uzmanlardan oluşan komisyonlar kurulabilir. Ayrıca bu heyetlerin raporları karşılaştırılarak pilot bölgelerde uygulama yapılabilir.
- ✱ Günümüzde yaşadığımız eğitim problemlerine, şûralar, eğitim komisyonları aktif hale getirilerek çözülmeye çalışılması daha uygun olacağı,
- ✱ Eğitim sistemi ile ilgili problemlerin çözülmesi ya da yeni bir sistem kurulması yalnız siyasi yöneticilere bırakılmamalı, Hiçbir siyasi beklentisi olmayan eğitimcilerden oluşan kurulların oluşturacağı yol haritasının politika yapıcılar tarafından uygulamaya konulması daha uygun olacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akis. (1960, Ağustos 3). Eğitim. (M. Toker, Dü.) *Akis*, 18 (311), s. 25-29.
- Akis. (1960, Ağustos 3). Eğitim. *Akis*, 18(311), 25-29.
- Çınar, İ. (2009). Eğitim sistemimizde Amerikan etkisi. E. Eğribel, & U. Özcan (Dü) içinde, *Türkiye’de Toplum Bilimlerinin Gelişimi II* (s. 53-68). Kitabevi.
- Ergun, D. (1987). *Sosyoloji ve Eğitim: Türkiye’de Eğitimin Niteliği Nedir ve Ne Olmalıdır?* V Yayınları.
- Feyzioğlu, T. (1959, Kasım 17). Eğitim MESELESİ. *Akis*, 16(277).
- Ford Vakfı. (1968). *Ford Vakfı Türkiye’de 1952-1967*. Ford Vakfı.
- İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972. (tarih yok). Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsterliği.
- İleri, T. (1959). *Maarifimiz*”, (*Tevfik İleri’nin 29.11.1959 tarihinde yaptığı Radyo Konuşması*). Maarif Basımevi .
- MEB. (1960). *Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu*.
- MEB Tebliğler Dergisi. (1960, Haziran 6). Eğitim Milli Komisyonu’nun Ön Sözü, 23(1107).
- Nakkaş, A. D. (2000). Demokrat Parti Dönemi’nde (1950-1960) Milli Eğitim Politikalarındaki Değişmeler. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı.
- Okçabol, R. (2024, 8 4). Türkiye Eğitim Milli Komisyonu. *Sol Haber*. <https://haber.sol.org.tr/yazar/turkiye-egitim-milli-komisyonu-381814>, Erişim tarihi: 03.10.2024.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*. (E. Türk, Dü.)
- Özoğlu, S. Ç. (1994, Ağustos 2). Ortaöğretimde program geliştirme, uygulamalar ve yeni girişimlere bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), s.1-15. <https://dergipark.Org.tr/pub/auedfd/issue/47555/600659>, Erişim tarihi: 03.10.2024.
- Resmi Gazete. (1961, Ocak 12). *Resmi Gazete*(10705). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf>, Erişim tarihi: 03.10.2024.

Türk Eğitim Sistemi Üzerine Eleştiriler ve Öneriler, “Türk Eğitimi Milli Komisyonu...

Resmî Gazete. (1961, Temmuz 20). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. *Resmî Gazete*(10859).

Tebliğler Dergisi. (1992, Ağustos 31). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 55(2365), s. 496-522.

Topçu, N. (1970, Nisan). Millet Maarifi. *Hareket Dergisi*, 5(52).

Tunçkanat, H. (1975). *İkili Antlaşmaların İç Yüzü*. Tekin Yayınevi.

Tutanak Dergisi. (1960, Şubat 25). 1960 Yılı Milli Eğitim Bakanlığı bütçe görüşmeleri. *Tutanak Dergisi*, 12 Dönem 11, Birleşim 47.

Ünal, F., & Ünal, M. (2010, Ocak 1). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), s. 110-125.

VII. Millî Eğitim Şûrası Kararları. (1962, Şubat 5-15). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/081629_067sura

VIII. Millî Eğitim Şûrası Kararları. (1970, 28 Eylül-3 Ekim). https://ttkb.meb.gov.tr/mebiys_dosyalar/2017/09/29165001_8_sura.pdf

Yeni Adana Gazetesi. (1959, Kasım 6).

Yeni Adana Gazetesi. (1959, Kasım 7).

Yeni Adana Gazetesi. (1959, Kasım 12)

Yeni Sabah. (1959, Kasım 14). Ford Vakfı, Milli Eğitim Komisyonu Raporunun açıklanmasını istiyor.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: It is only through education that societies can survive and the elements that make a community a nation can be passed on from generation to generation. During the last period of the Democrat Party government, meetings were held between the Ministry of National Education and the Ford Foundation on the problems of the Turkish education system. In these meetings, it was emphasized that educational issues should be handled as a whole and it was decided to establish a commission called the “*Turkish National Commission on Education*” consisting of experienced experts on education.

Purpose: The National Commission on Education in Türkiye, which was established on August 14, 1958 with the directives of Celal Yardımcı, the Deputy Minister of Education of the Republic of Türkiye, started its assigned task on October 16, 1958. This commission identified problems in its domestic

investigations and sought solutions in its overseas investigations. This commission, supported by the Ford Foundation, tried to present all problems in education in a clear and simple language. On June 1, 1959, the commission went to Vienna and started writing a report, which was submitted to the Ministry of National Education on July 18, 1959. In this report prepared by the commission, which had an impact on the Turkish education system from 1960 until the 1990s, an attempt has been made to discuss the problems addressed and the proposed solutions.

Method: This article is based on the “*Turkish Education National Commission Report*”, prepared by the Turkish National Commission and submitted to the Ministry of National Education. The report came to the forefront politically, especially after the military intervention, due to the conflict between the old and new administration, and the criticisms made in the report were perceived as criticism directed against the Democrat Party government. Care was taken to examine the report from the perspective of the education system rather than its political perspective. The research, which used literature review and document analysis as qualitative research methods, was tried to be supported by the aspects reflected in the Journal of Announcements, Official Gazette, National Education Councils, II. Development Plan, newspapers and magazines. This study, which prioritizes the use of primary sources, is limited to the secondary education system (primary, middle, and high school).

Care has been taken to demonstrate, with examples from a "recommendation-policy" perspective, how the criticisms and recommendations made in the report were taken into account by Turkish education policymakers. This article is composed under the title “Criticism and Recommendations on the Turkish Education System, Specific to the “*Turkish National Commission on Education Report*” and the subheadings “*The Commission's Establishment Process, Activities Carried Out by the Commission During Its Duty, The State of Education in Türkiye in the Commission Report, The Commission's Recommendations for the Turkish Education System, The Report's Impact on the Turkish Education System, and Media Coverage of the National Commission on Education Report.*”

Findings: Examples of the National Commission on Education Report being taken into consideration by Turkish education policy makers include the titles “*Primary, middle and high school*”. Article 50 of the 1961 Constitution states: “*It is one of the primary duties of the State to provide for the education and training needs of the people. Primary education is compulsory for all citizens, male and female...*” and the report's recommendation, “*The foremost main issue*

of education is the realization of one hundred percent primary education...” was taken into consideration. It also influenced the preparation of the Primary Education Program, which was started in 1961 and prepared in 1968. It is seen that the recommendations presented in the report were taken into consideration in the opening of regional boarding schools. In addition, in this research, the recommendations of the commission report were also included in the development plans.

As for secondary schools, it should not be overlooked that decisions were taken within the framework of the commission's recommendations in both the VIIth National Education Council, the VIIIth National Education Council, where the education system was redefined, and in the Second Five-Year Development Plan.

In the Commission's Report, the view that high schools should be divided into “...science, literature, natural sciences...and classical branches...” was discussed in the VIIIth National Education Council under the heading of “*Programs Preparing Students for Higher Education*” and it was decided that schools should be divided into two branches as “*Literature and Science*” in the 2nd grade of high school and that these branches should be divided into “*Literature Branch: Language and Literature and Science: Mathematics and Physics and Natural Sciences.*” Up to this point, it can be seen that the Commission's recommendations were included in Education Councils, laws, development plans, many school programs and reports.

Conclusion and Discussion: In the report prepared by the Turkish National Commission on Education, on the one hand, the situation of Türkiye's education system as of the end of the 1950s was determined, and on the other hand, examples from the education systems of the countries visited were given and the measures that Türkiye should take were emphasized. It is clear from the report prepared by the National Commission for Turkish Education that we are still complaining about the same deficiencies today. Despite all the years that have passed, we have not been able to bring our education system to the desired or targeted level. The biggest indicator of this is that we are constantly in search of a system.

Keywords: Education, Turkish Secondary Education System, Turkish National Commission on Education Report.Problems in Secondary Education, The Report's Suggestions for Solutions.

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 Zeka Kullanımı Bildirimi

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

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 06.06.2025

Submitted date

Kabul tarihi 08.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Han, M. (2026). Engel Türlerinin Tanımı, Sınıflandırması ve Engel Türlerine Uygun Spor Branşları: Kuramsal Bir Analiz. *Journal of History School*, 80, 649-672.

ENGEL TÜRLERİNİN TANIMI, SINIFLANDIRMASI VE ENGEL TÜRLERİNE UYGUN SPOR BRANŞLARI: KURAMSAL BİR ANALİZ

Mustafa HAN¹**Öz**

Bu araştırmanın amacı, engelli bireylerin beden eğitimi ve spor alanındaki yerinin daha iyi anlaşılabilmesine katkı sağlanması ve spor uygulamalarının engelli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik özel olarak tasarlanabilmesi için engel türlerinin tanımları, sınıflamaları ve engel gruplarının katılabileceği uygun spor branşlarının detaylı bir şekilde sunulmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile kuramsal bir analiz olarak tasarlanan bu çalışmada akademik çalışmalar, engellilik mevzuatları, DSM-5, ICD-11 gibi bilgi kaynakları, Dünya Sağlık Örgütü, Uluslararası Paralimpik Komitesi ve benzeri kuruluşların yayımladığı sınıflandırmalar ve veri kaynakları incelenmiştir. Ayrıca araştırmada 2000–2025 yılları arasında yayımlanan; makaleler, kitaplar, tez çalışmaları, engelli bireylere yönelik resmi raporlar, yönetmelikler ve uluslararası sınıflandırma sistemleri incelenmiştir. Bu kapsamda konu ile ilgili verilerin toplanması ve literatür taraması; PubMed, Google Scholar, SportDiscus, ERIC, Web of Science ve Scopus gibi veri tabanlarından yapılmıştır. Çalışmada birincil veri toplama yöntemlerinin kullanılmamasından dolayı etik izne ihtiyaç duyulmamıştır. Çalışma kapsamında yapılan analizlerden elde edilen veriler nitel araştırma yöntemi doğrultusunda içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada her bir engel türü için ayrı başlıklar altında; engel türlerinin tanımlarına, sınıflandırmalarına, engel gruplarının katılabileceği spor branşları, bireylerin yeteneklerine, engel türlerine, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel kapasitelerine uygun olarak verilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, bilimsel alanda temelde 10 engel

¹Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Engellilerde Egzersiz ve Spor Bilimleri Bölümü, 44mstafahan44@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6731-0746

türünün var olduğu, bu türlerin tanım, sınıflandırmasının çoğu insan tarafından doğru olarak bilinmediği ve birçok bilimsel çalışmada çok eski ve geçersiz engel tanım ve sınıflandırmaların kullanıldığı da görülmüştür. Sonuç olarak, engel türlerinin, tanım ve sınıflandırmalarının, her engel grubuna uygun spor branşlarının doğru olarak bilinmesinin, beden eğitimi ve spor alanında engelli bireylerin spor branşlarından en etkin bir şekilde faydalanabilmeleri açısından büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, engel türlerinin tanımlarının, sınıflandırmalarının ve bu bireylerin engel türlerine göre katılabilecekleri spor branşlarının çalışmada kuramsal bir çerçevede ele alınması ve bütüncül olarak sunulmuş olması, alanda çalışan eğitimcilere ve sonraki süreçte yapılacak bilimsel araştırmacılara kaynak teşkil etmesi açısından da önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Engelliliğin Tanımı ve Sınıflandırması, Engel Türleri, Zihinsel Engel, Otizm, Engel Türlerine Uygun Spor Branşları, Beden Eğitimi ve Spor.

Definition and Classification of Disability Types and Sports Branches Suitable for Disability Types: A Theoretical Analysis

Abstract

The aim of this study is to contribute to a better understanding of the role of individuals with disabilities in the field of physical education and sports and to present detailed information on the definitions and classifications of disability types, as well as the appropriate sports branches for each disability group, so that sports practices can be specifically designed according to their needs. This research was designed as a theoretical analysis using the document analysis technique, one of the qualitative research methods. It examined academic literature, disability legislation, information sources such as DSM-5 and ICD-11, and classification systems and data published by organizations like the World Health Organization and the International Paralympic Committee. Additionally, studies published between 2000 and 2025, including articles, books, theses, official reports, regulations, and international classification systems, were reviewed. Data collection and literature review were conducted through databases such as PubMed, Google Scholar, SportDiscus, ERIC, Web of Science, and Scopus. Since no primary data collection was used, ethical approval was not required. The data obtained were evaluated and interpreted using content analysis in line with the qualitative research approach. Under separate headings for each type of disability, definitions, classifications, and appropriate sports branches were presented based on individuals' abilities, disability types, and their physical, sensory, and cognitive capacities. The findings revealed that there are basically ten main disability types, but their definitions and classifications are often misunderstood, and outdated or invalid terms are still used in many academic studies. In conclusion, accurately identifying disability types and the suitable sports branches for each group is of great importance for maximizing the participation of

individuals with disabilities in physical education and sports. This study provides a holistic and theoretical framework that may serve as a resource for educators and future researchers in the field.

Keywords: Definition and Classification of Disability, Types of Disability, Mental Disability, Autism, Sports Branches Suitable for Disability Types, Physical Education and Sports.

GİRİŞ

Bireylerin fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlayan gelişim alanlarından birisi de beden eğitimi ve spor alanıdır. Tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi beden eğitimi ve spor engelli bireyler içinde tüm gelişim alanları açısından önem arz etmektedir (Silva vd., 2025; Oja vd., 2024). Bu bireylerin toplumsal entegrasyonunda, yaşam kalitelerinin artırılmasında ve rehabilitesinde en önemli araçlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Youngson vd., 2023; Malm vd., 2019). Engelle sahip bireylerin beden eğitimi ve spor uygulamalarından verimli bir şekilde faydalanabilmesi ve onlara uygun bedensel aktiviteler sunulabilmesi, öncelikle engel türlerinin iyi bilinmesi ve bu türlerin sınıflandırılmalarının doğru bir şekilde yapılması ile mümkün olabilecektir. Bu kapsamda engelli bireylere yönelik yapılacak olan spor uygulamalarının onların engel türlerine, engel derecelerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi hayati öneme sahiptir (Martin, 2013; Wilson ve Clayton, 2010). Ayrıca bu bireylerin beden eğitimi ve spor aktivitelerinden daha etkin bir şekilde faydalanabilmeleri için kendi engel türlerine uygun spor branşlarına yönlendirilmeleri önemlidir. Bu sebeple engel türlerinin doğru olarak tanımlanması ve de sınıflandırılması büyük bir gereklilik arz etmektedir. Bu açıdan dünya çapında kabul gören Uluslararası Paralimpik Komitesi (IPC) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gibi kuruluşlar engel sınıflandırmalarını en uygun bir şekilde yaparak bu bireylerin uygun spor dallarına yönlendirilmesinde önemli görevler üstlenmektedir (IPC, 2020).

En genel tanımı ile engel; bireyin doğum öncesi, doğum anında ya da doğum sonrası herhangi bir olumsuz nedene bağlı olarak; bedensel, zihinsel, psikososyal veya duyuşal işlevlerinde zorluklar yaşaması olarak ifade edilebilir (WHO, 2020). Engel türleri genel olarak zihinsel, bedensel, işitme ve görme olmak üzere dört ana engel türü başlığı altında toplanmaktadır. Zihinsel engel; Down Sendromu, Otizm Spektrum Bozukluğu veya Zihinsel Gelişim Geriliği gibi bireyin sosyal, akademik ya da bilişsel becerilerinde kısıtlılık yaşamasına neden olan durumları içermektedir (Theis vd., 2019; Barr ve Bracchitta., 2015). Bedensel engel; serebral palsi, kas distrofisi ve omurilik yaralanmaları gibi

durumları içeren ve bireyin hareket kabiliyetini çeşitli derecelerde sınırlayan kas-iskelet sistemiyle ilgili durumları kapsar (Frank ve Souza, 2018; Jovanović vd., 2012). İşitme engeli; herhangi bir olumsuz nedene bağlı olarak bireyin işitme duyusunun kısmi veya sağırılık gibi tamamında yaşanan işitme kaybını ifade etmektedir. Bu durum neticesinde bireylerin sosyal ve iletişim becerileri, sahip olunan işitme kaybının derecesine ve yerine göre çeşitli düzeylerde olumsuz etkilenebilmektedir (Mulwafu vd., 2016). Görme engeli ise bireyin görme yetisinin tamamında veya bir bölümünde yaşanan görme kaybını ifade etmektedir. Doğuştan ya da sonradan gelişen görme kaybı bireylerin bağımsız hareket becerilerini ve mekânsal farkındalıklarını çeşitli derecelerde olumsuz etkileyebilir. Tüm bunlara ek olarak bazı bireyler birden fazla engele sahip olabilmekte ve bu olumsuz durum onların spora katılımlarını daha da karmaşık hale getirebilmektedir (Stevens vd., 2013).

Engelli bireylerin spora katılımları sayesinde elde edecekleri psikolojik, sosyal ve bedensel kazanımlar dikkate alındığında, beden eğitimi ve spor uygulamalarının bireylerin engel türlerine uygun bir şekilde hazırlanması gerektiği açıkça görülmektedir (Han ve Yılmaz, 2023). Engelliler açısından spor, sadece fiziksel gelişimi katkı sağlamakla kalmaz aynı zamanda bu bireylerin sosyal çevreleriyle daha etkili iletişim kurmalarına, özgüven kazanmalarına ve topluma daha iyi bir şekilde entegre olabilmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu bireylerin sportif aktivitelere katılımları onların bağımsız yaşam becerilerinin gelişmesi açısından da kritik bir role sahiptir (Shields ve Synnot, 2014). Özellikle Paralimpik Oyunlar gibi büyük organizasyonlar, engelli bireylere yönelik toplumların farkındalığının artırılmasında, tutumlarının iyileşmesinde ve bu bireylerin spor alanında kendilerini kanıtlamalarına önemli katkılar sunmaktadır. (Purdue ve How, 2016).

Bu kapsamda çalışmada engellilerde beden eğitimi ve spor alanında çalışan spor uzmanı, antrenör veya öğretmenlerin engellilik ve engel sınıflandırmaları ile birlikte engelli bireyler hakkında daha kapsamlı bilgi edinebilmeleri amaçlanmıştır. Diğer yandan engelli bireylerin beden eğitimi ve spor alanındaki yerinin daha iyi anlaşılabilmesine katkı sağlanması ve spor uygulamalarının engelli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik özel olarak tasarlanabilmesi için engel türlerinin tanımları, sınıflamaları ve engel gruplarının katılabileceği uygun spor branşları analiz edilerek sunulmuştur.

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi tekniği ile kuramsal bir analiz olarak tasarlanan bu çalışmada engel türlerinin tanımı, sınıflandırması ve engel gruplarına göre katılım gösterebilecekleri uygun spor branşları incelenmiştir. Döküman analizi tekniği, yazılı kaynakların sistematik bir şekilde incelenmesini ve anlamlandırılmasını kapsayan veri toplama yöntemlerinden biridir. Bu yöntem sayesinde, geçmişten günümüze kadar ulaşan bilgi kaynaklarının analiz edilmesi ve var olan bilgi birikiminin derlenerek uygun bir nitel yaklaşım sunulabilmektedir (Uğur ve Saylık, 2025).

Araştırmada kullanılan model, nitel araştırma desenlerinden döküman analizi temelli kuramsal içerik analizi modelidir. Bu model, özellikle kuramsal kavramların, sınıflandırmaların ve alan yazınındaki yapıların incelenmesinde kullanılan bir yaklaşımdır (Toker, 2022). Çalışmada da, engel türlerinin tanımı, sınıflandırılması ve bu engel gruplarına göre bireylerin katılım gösterebileceği uygun spor branşları analiz edilmiştir. Bu kapsamda, yapılmış akademik çalışmalar, engellilik mevzuatları, DSM-5, ICD-11 gibi bilgi kaynakları, Dünya Sağlık Örgütü, Uluslararası Paralimpik Komitesi ve benzeri kuruluşların yayımladığı sınıflandırmalar ve veri kaynakları incelenmiştir. Çalışmada engelli bireylerin beden eğitimi ve spor alanındaki yerinin daha iyi anlaşılabilmesine katkı sağlanması ve spor uygulamalarının engelli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik özel olarak tasarlanabilmesi için engel türlerinin tanımları, sınıflamaları ve engel gruplarının katılabileceği uygun spor branşlarının detaylı bir şekilde sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmada 2000–2024 yılları arasında yayımlanan; makaleler, kitaplar, tez çalışmaları, engelli bireylere yönelik resmi raporlar, yönetmelikler ve uluslararası sınıflandırma sistemleri incelenmiştir. Ayrıca konu ile ilgili verilerin toplanması ve literatür taraması; PubMed, Google Scholar, SportDiscus, ERIC, Web of Science ve Scopus gibi veri tabanlarından yapılmıştır. Çalışmada ***birincil veri toplama yöntemlerinin kullanılmaması, çalışmanın kuramsal analiz özelliğine sahip olması ve herhangi bir etik ihlal oluşturacak durumun olmamasından dolayı etik izne*** ihtiyaç duyulmamıştır.

Çalışma kapsamında yapılan analizlerden elde edilen veriler nitel araştırma yöntemi doğrultusunda içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada her engel türü için ayrı başlıklar altında; engel türlerinin tanımlarına, sınıflandırmalarına, engel grubuna göre uygun spor branşlarına yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, engellilerde beden eğitimi ve spor alanında en çok konu edinilen engel türlerinin tanımları, sınıflandırmaları ve engel gruplarının katılabilecekleri uygun spor branşları güncel literatür kapsamında ele alınarak analiz edilmiş ve sunulmuştur.

Zihinsel engelin tanım ve sınıflandırması

Zihinsel engellilik: bireyin kavramsal, sosyal, pratik becerilerinde, uyumsal davranışlarda ve zihinsel işlevlerinde önemli derecede sınırlılık olmasını ifade eden gelişimsel bir bozukluktur ve 22 yaşından önce ortaya çıkan bir engel türüdür (Theis vd., 2019). Bireyin, zekâ testleri neticesinde sahip olduğu zekâ puanının 70 ve altında olması ve buna ek olarak en az 2 uyumsal becerisinde anlamlı sınırlılıklara sahip olması ile ifade edilir. Ayrıca öz bakım, iletişim, kendini yönetebilme, günlük yaşam veya bireyler arası sosyal etkileşimler gibi beceri alanlarından en az ikisinin veya daha fazlasının sınırlı olması halidir (Barr ve Bracchitta, 2015).

Zekâ (IQ) Puanlarına Göre Zihinsel Engellilik Sınıflandırması:

- 50–70 arası IQ puanına sahip olmak: Hafif Düzey Zihinsel Engellilik
- 30–50 arası IQ puanına sahip olmak: Orta Düzey Zihinsel Engellilik
- 20–30 arası IQ puanına sahip olmak: Ağır Düzey Zihinsel Engellilik
- 20 puan ve altı IQ puanına sahip olmak: Çok Ağır Düzey Zihinsel Engellilik (Schalock vd., 2021).

Zihinsel engellilik günümüzde sadece zekâ puanına göre değil aynı zamanda bireyin ihtiyaç duyduğu eğitsel desteklerine göre de sınıflandırılabilmektedir. Yaygın destekler: bireye hayatın her alanında, ortamında yoğun desteği içerir ve sürekli. Bireyin ihtiyaç duyduğu zamanlarda örneğin bireyin işini kaybetmesi gibi durumlarda verilen kısa süreli desteklerdir. Kapsamlı destek: bireyin evinde veya eğitim aldığı ortamlara uyum sağlayabilmesi için verilen ve zamanla sınırlı olmayan destekleri kapsar. Sınırlı destekler: bireyin okula veya iş yerine alışması, yetişkinliğe geçişte ihtiyaç duyduğu dönemlerde belirli bir süre verilen desteklerdir (Patel vd., 2020; Theis vd., 2019).

Zihinsel Engelli Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Zihinsel engelli bireyler tipik gelişim gösteren bireyler gibi birçok spor branşına katılım gösterebilmektedirler. Bu engel grubundaki bireyler: Futbol, Hentbol, Badminton, Masa Tenisi, Atletizm, Basketbol, Futsal, Kayak, Voleybol, Bisiklet, Bowling, Binicilik, Jimnastik, Judo, Tenis, Yüzme, Bocce, Golf ve Kriket olmak

üzere birçok spor branşına ulusal veya uluslararası alanda katılım göstermektedirler (Hansen vd., 2023).

Bedensel engelin tanım ve sınıflandırması

Doğumdan önce, doğum anında veya doğum sonrası dönemde herhangi bir nedene bağlı olarak sinir sisteminde veya kas-iskelet sistemindeki bozukluklar veya süregelen hastalıklar neticesinde; fiziksel yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybeden, sosyal hayata uyum sağlama ve günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamada zorluklar çektiği için çeşitli derecelerde bakıma ve desteğe ihtiyaç duyma durumuna bedensel engellilik denir (Frank ve Souza, 2018).

Bedensel engellilik temelde 3 sınıflandırmaya ayrılmaktadır.

- Sinir Sistemi Bozuklukları: Multiple skleroz, omurilik yaralanmaları, serebral palsi, spinabifida gibi durumları kapsar.
- Kas-İskelet Sistemi Bozuklukları: Amputasyonlar, romatoid artrit, fibromiyalji gibi kronik ağrılar, kalça çıkığı gibi durumları içerir.
- Süregelen Hastalıklar: Böbrek yetmezliği, diyabet, kronik kalp rahatsızlıkları, hipertansiyon, kanser, epilepsi, astım veya benzeri kronik hastalıkları içerir (Martin vd., 2021).

Bedensel Engelli Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Bedensel engelli bireyler uzun eksikliği veya motor beceri yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklı olarak sadece kendilerine özgü uyarlanmış spor branşlarına katılım gösterebilmektedirler. Bu engel grubundaki bireyler: Ampute Futbol, Tekerlekli Sandalye Basketbol, Oturarak Voleybol, Atletizm, Tekerlekli Sandalye Dans, Atıcılık, Boccia, Para Badminton, Bilek Güreşi, Kayak, Masa Tenisi, Okçuluk, Tekerlekli Sandalye Curling, Halter, Tekerlekli Sandalye Tenis, Tekerlekli Sandalye Eskrim, Yelken ve Yüzme gibi spor branşlarına katılım göstermekte ve mücadele etmektedirler (Jovanović vd., 2012).

İşitme engelin tanım ve sınıflandırması

İşitme yetisini herhangi bir nedene bağlı olarak belli düzeylerde veya tamamen kaybeden bireye işitme engelli denir. İşitme engelinin tanımlanmasında işitme kaybının derecesine göre sağır ve işitme engelli birey olmak üzere iki farklı ifade kullanılmaktadır (Somoglu ve Cihan., 2021). Herhangi bir işitme cihazı kullansın veya kullanmasın hiçbir şekilde işitme becerisine sahip olamayan ve işitme duyusunu tamamen kaybetmiş bireyler sağır olarak tanımlanmaktadır. İşitme kalıntısına sahip ve bazı yardımcı cihazlar sayesinde belli derecelerde işitme becerisine sahip olabilen bireyler işitme engelli birey olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca işitme kaybı tür olarak kendi içerisinde; iletimsel

işitme kaybı, duyuşal- sinirsel işitme kaybı merkezi işitme kaybı, karışık tip işitme kaybı, işlevsel işitme kaybı olmak üzere beşe ayrılır (Mulwafu vd., 2016).

İşitme kaybının derecelerine göre sınıflandırması aşığıdaki gibidir:

- Çok hafif derecede işitme kaybı: Bu duruma sahip bireyler ünsüz harflerin tamamını işitemezler bazılarını işitirler (15-25 dB).
- Hafif derecede işitme kaybı: Bu duruma sahip bireyler konuşma seslerini işitmede zorluk çekerler ve işitmeye yardımcı cihazlara ihtiyaç duyabilirler (25-45 dB).
- Orta derecede işitme kaybı: Bu duruma sahip bireyler konuşmaları anlamakta zorluklar yaşarlar ve işitme cihazı olmadan işitemezler (45-65 dB).
- İleri derecede işitme kaybı: Bu duruma sahip bireyler dil gelişiminde problemler yaşarlar ve konuşulanları anlayamazlar (65-95 dB).
- Çok ileri derecede işitme kaybı: Bu gruptaki bireyler konuşulanları ve etraftan gelen sesleri cihaz kullansalar da duyamazlar (95 dB ve üzeri) (Cruickshanks vd., 2020).

İşitme Engelli Bireylerin Katılabileceğı Uygun Spor Branşları

İşitme engelli bireyler tipik gelişim gösteren bireylerin dahil olduğı neredeyse tüm spor branşlarına katılım gösterebilmektedirler. Bu spor branşları: Judo, Futbol, Basketbol, Badminton, Hentbol, Atıcılık, Taekwondo, Voleybol, Atletizm, Bowling, Oryantiring, Futsal, Güreş, Tenis, Yüzme, Kayak, Karate, Masa Tenisi, Bisiklet, Plaj Voleybolu, Yelken, Golf, Satranç ve Curling'tir (Gaweł vd., 2024).

Görme engelin tanım ve sınıflandırması

Herhangi bir olumsuz nedenden dolayı görme yetisini çeşitli derecede veya tam olarak kaybeden bireye görme engelli birey denilmektedir. Görme yetisini tam olarak kaybeden bireye kör denilirken, normal bireyin 200 metre mesafeden gördüğü nesneyi 20 metre mesafeden net bir şekilde göremeyen birey ise görme engelli birey olarak adlandırılmaktadır (Stevens vd., 2013).

Eğitsel açıdan görme engelin sınıflandırması 2 grupta açıklanır:

- Az gören bireyler: Görme becerisini eğitim alanındaki akademik bilgileri öğrenebilmek için çeşitli ölçülerde kullanabilen bireyleri tanımlamaktadır. Görme kapasitesinden en üst düzeyde faydalanabilmek için gözlüğe, büyüteçlere, uygun teknolojik gereçlere, ortamın yeterli derecede aydınlatılmasına veya büyük

puntoda yazılara ihtiyaç duyan bireyleri kapsar.

- Eğitsel açıdan kör bireyler: Tam anlamı ile göremediği için çevreyi ve nesneleri algılamada işitsel ve dokunsal materyallere ihtiyaç duyan ve görme gücünden hiç faydalanamayan bireyleri kapsar (Díaz-Pernas vd., 2021).

Görme Engelli Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Görme engeline sahip bireyler görme duyusunun eksikliğinden kaynaklı olarak çok fazla spor branşına dahil olamamaktadırlar. Ancak mücadele ettikleri spor branşları: Judo, Goalball, Atletizm, Futbol, Halter, Futsal, Yüzme ve Satranç şeklindedir (Haegele vd., 2021).

Otizm spektrum bozukluğu tanım ve sınıflandırması

Otizm spektrum bozukluğunun tanımı yapılırken alanda en genel geçer kaynak olan DSM 5. kitabı kullanılmaktadır. Bu kitaba göre otizm: sosyal etkileşimde, iletişimde ve davranışlarda farklı seviyelerde kalıcı bozuklukların ortaya çıkmasını içerirken aynı zamanda da ilgi alanlarının, kısıtlanmış faaliyetlerin ve devinimsel davranışların varlığı ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Shields ve Synnot, 2014; DSM-5, 2013).

Otizm spektrum bozukluğunun; ağırlık düzeyi, toplumsal iletişim ve kısıtlı/yineleyici davranışlar açısından sınıflandırması:

- Destek Gerektiren Birinci Düzey:
 - Toplumsal iletişim: Destek olmadan toplumsal iletişimde eksiklikler görülür. İletişim başlatmakta zorlanır, başkalarına sıra dışı ya da başarısız tepkiler verir.
 - Kısıtlı/yineleyici davranışlar: Davranışlarda esneklik eksikliği işlevselliği etkiler. Etkinlikler arasında geçiş yapmakta zorluk yaşar. Bağımsızlıkta sorunlar ortaya çıkar.
- Önemli Ölçüde Destek Gerektiren İkinci Düzey:
 - Toplumsal iletişim: İletişim becerilerinde ağır eksiklikler görülür. Destekle bile toplumsal sorunlar devam eder. Başkalarına az tepki ya da sıra dışı tepkiler verir.
 - Kısıtlı/yineleyici davranışlar: Esneklik eksikliği ve yineleyici davranışlar belirgindir. Farklı bağlamlarda işlevselliği bozar. Değişikliklere zorlukla uyum sağlar (DSM-5, 2013).
- Çok Önemli Ölçüde Destek Gerektiren Üçüncü Düzey:
 - Toplumsal iletişim: Sözel ve sözel olmayan iletişimde ciddi eksiklikler. Çok sınırlı şekilde iletişim başlatır.- Başkalarına tepki verme konusunda pasiftir.

➤ Kısıtlı/yineleyici davranışlar: Davranışlarda esneklik yoktur. Değişikliklere aşırı direnç gösterir. Kısıtlı ve yineleyici davranışlar her alanda işlevselliği bozar. Odağını değiştirmekte büyük zorluk yaşar ((DSM-5, 2013; Francés vd., 2022).

Otizme Sahip Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Otizmli bireylerde zihinsel engelli bireyler gibi birçok spor branşına katılım gösterebilmektedirler. Bu branşlar: masa tenisi, okçuluk, yüzme, atletizm, jimnastik, kayak, bisiklet, binicilik, yoga, tenis, bocce, basketbol, futbol ve voleyboldur (Duquesne vd., 2023; Theis vd., 2019; Barr ve Bracchitta., 2015).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanım ve sınıflandırması

Belirtileri genel anlamda 4-5 yaşında ortaya çıkmaya başlasa bile okul döneminde daha belirgin hale gelen; dikkat eksikliği ve dürtüselliğin yaşandığı, aşırı hareketlilik, tembellik, kıskançlık, huysuzluk, sorumsuzluk gibi durumların görüldüğü biyolojik kökenli ve genetik geçişli, hayat boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluktur (Koh vd., 2022).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun sınıflandırması:

- Dürtüselliğin ve hiperaktivitenin baskın olduğu tür: Çok konuşma, yerinde duramama, sırasını bekleme, sorulara düşünmeden hemen atlayıp cevap verme gibi durumların olduğu tiptir.
- Dikkat eksikliğin baskın olduğu tür: Unutkanlık, ayrıntılara dikkat edememe, dikkatini toplamakta zorlukların yaşandığı tiptir.
- Bileşik tür: Hiperaktivite/dürtüsellik ve dikkat eksikliğin birlikte görüldüğü tiptir (Liu vd., 2022).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna sahip bireyler enerjilerini harcayabilecekleri, sakinleşebilecekleri ve bu sayede daha iyi odaklanabilecekleri spor branşlarına dahil edilmelidirler. Bu gruptaki bireyler: masa tenisi, bisiklet, yüzme, atletizm, okçuluk, basketbol, jimnastik, bocce, yoga, tenis, judo, kayak, binicilik, golf, futbol, voleybol, hentbol ve ragbi gibi branşlara katılım gösterebilmektedirler (Ramji vd., 2024).

Özgül-özel öğrenme güçlüğü tanım ve sınıflandırması

Özgül veya özel öğrenme güçlüğü: bireyin zekâ seviyesinin normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen, yazılı veya sözlü dili anlaması ya da kullanabilmesi için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında

kendini gösteren; okuma, heceleme, konuşma, yazma, dinleme, odaklanma veya matematiksel işlemleri yapmada ağır, orta, hafif düzeyde yetersizliğe neden olabilen nörogelişimsel bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Morris ve Crocq., 2020).

Özgül veya özel öğrenme güçlüğü sınıflandırması:

- Disleksi: Harflerin karıştırılması, hecelemedeki hataları, okuma hızındaki ve anlama becerisindeki problemler gibi genel anlamda okumada yaşanan güçlüğü ifade eder.

- Diskalkuli: Sayıları tanımada, matematiksel işlemleri yapmada ve kavramları anlamada yaşanan sorunları kapsayan matematiksel alanda yaşanan güçlükleri ifade eder.

- Disgrafi: Yazı düzenindeki bozukluğu, yazıda harflerinin yanlış yazılmasını, yazılı anlatımın iyi organize edilememesini içeren güçlüğü ifade eder (Siegel ve Heaven., 2013).

Özgül-Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Özgül-Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin mevcut durumlarından kaynaklı olarak bu gruptaki bireylerin dahil edildiği spor branşları daha çok motor koordinasyonu ve fiziksel becerileri geliştirmeye amaçlayan, yapısal ve öğretici bir yaklaşımı temel alan spor branşları olmalıdır. Bu grupta yer alan bireylerin katılabileceği uygun spor branşları: okçuluk, masa tenisi, yoga, yüzme, atletizm, jimnastik, bisiklet, tenis, bocce, golf, kayak, judo, binicilik, futbol, basketbol ve voleybol şeklindedir (Hills ve Utley., 2010).

Dil ve konuşma bozukluğu tanım ve sınıflandırması

Dil bozukluğu: Nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte, gecikmiş veya gelişimsel dil bozukluğunun yanında zihinsel-ışıtme yetersizlikleri veya nörolojik problemler gibi bazı nedenlerden kaynaklı olarak bireyin başkalarının söylediklerini anlamada veya kendi duygu-düşüncelerini sözel olarak aktarmasında yaşamış olduğu zorluğu ifade eder (Rinaldi vd., 2021).

Dil bozukluğunun sınıflandırması:

- İfade Edici Dil Bozukluğu: Cümle kurmakta zorlanma, kelime bulmakta güçlük çekme, düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilememesi.

- Alıcı Dil Bozukluğu: Basit talimatların bile karıştırılması, söylenenleri anlamakta zorlanma.

• **Karışık Dil Bozukluğu:** Hem söylenenlerin anlaşılmasında hem de kendini ifade etmede zorluklar (Payten vd., 2024).

Konuşma bozukluğu: Konuşma seslerinin doğru olarak üretilmemesi, konuşmanın akıcı olmaması veya motorsal konuşmada bozukluk ile karakterize edilir. Dil ve konuşma bozuklukları ayrı ayrı veya birlikte görülebilmektedir (Woisard vd., 2021).

Konuşma bozukluğunun sınıflandırması:

• **Fonolojik Bozukluk:** Seslerin doğru çıkarabilmesi ancak "kapı" yerine "tapı" demek gibi konuşmada seslerin kullanımında hatalar yapılması.

• **Artikülasyon Bozukluğu:** Seslerin yanlış çıkarılması veya bazı seslerin hiç çıkarılamaması.

• **Ses Bozukluğu:** Sesin sürekli kısık, çatallı veya boğuk çıkması, şiddetinde, tonunda veya kalitesindeki bozukluklar.

• **Akıcılık Bozukluğu:** “Be-be-ben okula gideceğim” gibi konuşmada duraksamalar, fazladan heceleme veya kelime tekrarlarının yaşanması (Chaiani vd., 2022).

Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Bu gruptaki bireylerin dahil olduğu spor branşları bu bireylerin sosyal etkileşimlerinin, motor becerilerinin ve koordinasyonlarının gelişimine önemli katkı sağlarken diğer yandan da iletişimlerini destekleyen spor branşları olmalıdır. Bu özellikleri bünyesinde barındıran ve bu gruptaki bireylerin katılım gösterebileceği spor branşları: okçuluk, yüzme, atletizm, jimnastik, bisiklet, tenis, kayak, masa tenisi, golf, judo, binicilik, yoga, futbol, voleybol ve basketbol şeklindedir (Banks vd., 2021).

Özel-üstün yetenekli bireyler tanım ve sınıflandırması

Sanatsal, akademik, spor veya liderlik gerektiren alanlarda yaşıtlarına veya çevrelerindeki diğer insanlara kıyasla belirgin seviyede yüksek performans gösterme potansiyeline sahip, aynı zamanda da sahip oldukları bu potansiyelleri gerçekleştirmek için eğitim alanında bazı uyarlamalara ihtiyaç duyan bireylere özel veya üstün yetenekli bireyler denilmektedir (Reis vd., 2021).

Özel-üstün yetenekli bireylerin sınıflandırması:

• **Genel Zihinsel Yetenek:** Akademik alanlarda yaşıtlarının çok üzerinde bir öğrenme ve düşünme kapasitesine sahip bireyler.

Engel Türlerinin Tanımı, Sınıflandırması ve Engel Türlerine Uygun Spor Branşları:...

- **Özel Akademik Yetenek:** Fen, matematik veya edebiyat gibi belirli bir akademik alanda özel başarıya sahip bireyler.
- **Duygusal Yetenek:** Farklı düşünebilen, yenilik üretebilen ve duygusal farkındalık alanlarında üstünlüğe sahip bireyler.
- **Sanat ve Spor Alanındaki Yetenek:** Resim, müzik, drama, dans veya sporsal alanlarda yüksek düzeyde beceri sergileyebilen bireyler.
- **Liderlik Yetenekleri:** Grup çalışmasında doğal liderlik üstlenebilen, etkili iletişim ve organizasyon becerisine sahip yetenekli bireyler (Sternberg, 2023).

Özel-Üstün Yetenekli Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Bu bireyler daha yüksek düzeyde fiziksel yeteneklere sahip olmaları nedeni ile birçok farklı spor branşında iyi düzeyde performans gösterebilmektedirler. Bu grupta yer alan bireylerin dahil olacağı spor branşları hem zihinsel hem de fiziksel becerilerini en üst seviyeye çıkarabilecekleri, strateji gerektiren, rekabetçi ve performansa dayalı branşları kapsar. Bu branşlar: atletizm, yüzme, jimnastik, tenis, masa tenisi, golf, okçuluk, judo, bisiklet, binicilik, kayak, futbol, vücut geliştirme, hentbol, basketbol, voleybol, ragbi ve beyzbol şeklindedir (Lutostanski, 2021).

Duygu ve davranış bozukluğu tanım ve sınıflandırması

Sosyo-kültürel normlardan farklı duygusal tepkiler göstermesi nedeni ile özel-destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan ve davranışları bulunmuş olduğu yaş grubunun özelliklerine uygun olmayan bireyler, duygu ve davranış bozukluğuna sahip bireyler olarak adlandırılmaktadırlar (Erskine vd., 2016).

Duygu ve davranış bozukluğunun sınıflandırması:

- **İçe Yönelimli Davranış Bozuklukları:** Depresyon, kaygı bozuklukları, düşük özgüven ve sosyal geri çekilme gibi duyguların yoğun olarak yaşandığı bireyin içine kapanmasına yol açan bozuklukları kapsar.
- **Dışa Yönelimli Davranış Bozuklukları:** Dikkat çekmeye yönelik davranışları, çevreye zarar verme eğilimini, duyguların ve tepkilerin dışa vurulmasını, saldırganlığı, yalan söylemeyi ve kurallara karşı gelme davranışları gibi bozuklukları içerir (Gilmour vd., 2022).

Duygu ve Davranış Bozukluğuna Sahip Bireylerin Katılabileceği Uygun Spor Branşları

Duygu ve Davranış Bozukluğuna sahip bireylerin katılabileceği spor branşları bu gruptaki bireylerin duygusal dengelerine yardımcı olacak, streslerini atabilecekleri, özdisiplin edinebilecekleri ve sosyal becerilerini geliştirmelerine

yardımcı olacak bireysel veya grupsal spor branşlarını kapsamaktadır. Zihinsel ve fiziksel odaklanmayı sağlayan, stresi azaltan ve yapılandırılmış bir ortamda uygulanabilecek spor branşları bu gruptaki bireyler için daha faydalıdır. Yüzme, okçuluk, golf, atletizm, ragbi, jimnastik, bisiklet, tenis, kayak, masa tenisi, judo, binicilik, yoga, floorball, futbol, basketbol, voleybol ve dans Duygu ve Davranış Bozukluğuna sahip bireylerin katılabileceği uygun spor branşlarıdır (Samek vd., 2015).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, engelli bireylerin beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılımı bağlamında engel türlerinin tanımları, sınıflandırmaları ve engel türlerine göre dahil olabilecekleri spor branşları kuramsal olarak ele alınmıştır. Her bir engel türünün kendi özellikleri içinde detaylandırılan tanımlar ve sınıflandırmalar ulusal ve uluslararası bilimsel kaynaklarla analiz edilip sunulmuştur. Bu sayede alanda çalışan antrenörlerin, beden eğiticilerin veya spor uzmanlarının tüm engel türleri hakkında daha iyi ve doğru bilgiye erişmelerine olanak sağlanırken aynı zamanda da engel gruplarına göre hangi spor branşına dahil edilebilecekleri hakkında detaylı bilgi sunulmuştur.

Mevcut literatür incelendiğinde, engel türlerine dair tanımların çoğunlukla tıbbi tanım ve modelin öne çıkardığı bireysel yetersizlikler üzerine odaklandığı görülmektedir. Ancak eğitim ve spor gibi alanlarda engelli bireyin çevresel etkileşimi daha çok göz ardı edilebilmektedir (Youngson vd., 2023; Malm vd., 2019; Yılmaz vd., 2023). Çalışmanın, engel türlerini sadece tanı koyma perspektifinden değil, aynı zamanda bu dezavantajlı bireylerin uygun spor branşlarına katılımları açısından da ele alarak, daha kapsayıcı bir yaklaşıma zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Özellikle, zihinsel engellilik ve otizm spektrum bozukluğu gibi engel türlerinde sınıflandırmaların net yapılamaması ve yıllar içerisinde sürekli değişim geçirmesi eğitsel uygulamalar esnasında bazı karışıklıklara yol açmaktadır (Liu vd., 2022). Bu karışıklıkların yaşanmaması ve daha bütüncül bir yaklaşım için çalışmada tüm dünya da kabul gören DSM-5 kitabı ve ICD-11 gibi uluslararası sınıflandırma kaynaklarından faydalanılarak engelli terminolojisinde bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır (Silva vd., 2025; Oja vd., 2024).

Bilimsel kaynaklar her bir engel grubuna yönelik uygun spor branşına katılımın engelli bireylere fiziksel, bilişsel, duysal veya psikolojik gelişim açısından çok faydalı olduğunu bildirmektedir (Martin, 2013; Wilson ve Clayton, 2010; Han vd., 2024). Örneğin zihinsel engelli bireyler için; atletizm, yüzme, futbol ve

basketbol gibi temel motor becerilere katkı sağlayan branşlar önerilirken, Otizmlili bireylerde ise masa tenisi, bisiklet gibi daha çok tekrarlarla dayalı yapılandırılmış ve bireysel sporların etkili olabileceğini ifade edilmektedir (Theis vd., 2019; Barr ve Bracchitta., 2015). İşitme engelli bireylerde daha çok görsel hafıza ön planda tutulurken voleybol, basketbol, hentbol gibi takımsal branşlara katılım tavsiye edilmekte ve iletişim stratejileri de bu doğrultuda geliştirilmektedir (Mulwafu vd., 2016; Cruickshanks vd., 2020). Görme engeline sahip bireylerin katılabileceği spor branşları engel durumlarından kaynaklı olarak biraz daha kısıtlıdır. Ancak bazı basit uyarlamalar, materyaller ve özel kurallar sayesinde bu bireyler; judo, goalball, yüzme ve atletizm gibi branşlara dahil olabilir hale gelmişlerdir (Stevens vd., 2013; Francés vd., 2022). Bedensel engelli birey engel derecelerine ve fiziksel kapasitelerine göre bazı branşlara katılım gösterebilmektedirler. Tekerlekli sandalye basketbolu, tekerlekli sandalye rugby veya tekerlekli sandalye dans gibi branşlar tekerlekli sandalye kullanımını zorunlu kılarken, yüzme, halter veya oturarak voleybol gibi branşlar ise herhangi bir materyal gerektirmemektedir (Frank ve Souza, 2018; Jovanović vd., 2012). Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde; dart atma, okçuluk, dans, oryantiring, jimnastik branşları gibi dikkat ve konsantrasyon düzeyini artırabilecek, bu bireylerin keyif alırken aynı zamanda odaklanmalarına katkı sağlayabilecek grup ve bireysel bazı spor branşları önerilmektedir (Hills ve Utley., 2010; Schallock vd., 2021). Dil ve konuşma bozukluğuna sahip bireylerin çok fazla iletişim becerisi gerektirmeyen hareket temelli takım ya da bireysel spor branşlarına dahil olmaları bu engel grubundaki bireylerin birçok gelişim alanına olumlu doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayabilmektedir. Bu bireylerin daha çok yoga, masa tenisi atletizm veya golf gibi branşlara katılmaları önerilmektedir (Banks vd., 2021; Han vd., 2024). Sosyal etkileşim ve iletişim açısından çok büyük problemler yaşayan duyu ve davranış bozukluğuna sahip bireylerin daha çok sosyalleşebileceği ve diğer insanlarla etkileşime girebilecekleri; hentbol, futbol, basketbol veya voleybol gibi takım sporlarına dahil edilmeleri önerilmektedir (Erskine vd., 2016). Bu duruma sahip bireylerin takım sporlarını içeren branşlara katılmaları onların fiziksel, ruhsal, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri açısından büyük öneme sahiptir (Samek vd., 2015; Gilmour vd., 2022). Engelli gruplarına yönelik yapılan tüm bu öneriler, dezavantaja sahip bireylerin spor ortamlarına katılımlarını kolaylaştırmak ve alandaki eğitimcilere spor uygulamaları esnasında yardımcı olacak bir kaynak niteliğindedir. Çünkü engel türlerinin tanım ve sınıflandırmalarının doğru yapılması ve hangi engel grubunun hangi spor branşına katılmasının daha faydalı olacağı engelli bireylerin spordan daha fazla faydalanabilmeleri açısından büyük öneme sahiptir (Han vd., 2024; Purdue ve How, 2016).

Engel türlerinin tanım ve sınıflamalarının doğru bilinmesi, spor branşlarının engel türlerine göre uygun eşleştirilmesi engelli bireylerle çalışan eğitimcilere, spor uzmanlarına ve antrenörlere sadece teorik bilgi sunmayıp aynı zamanda onlara spor uygulamaları esnasında somut bir yol haritası görevi de görmektedir (Shields ve Synnot, 2014). Tüm bu öneri ve verilen bilgilere rağmen eşleştirmelerin sahada etkin bir şekilde uygulanabilmesi, alanda çalışan eğitimcilerin bilgi, deneyim ve beceri düzeylerine, spor branşına özgü uygun ekipmanlara ve fiziki altyapının uygunluğuna bağlıdır (Lutostanski, 2021; Sternberg, 2023).

Sonuç olarak, bulgular bölümünde verildiği gibi temelde yaklaşık 10 engel türü varken, bu türlerin tanımı ve sınıflandırması çoğu insan tarafından doğru olarak bilinmemektedir. Engel türlerinin ne olduğu, tanım ve sınıflandırmalarının doğru olarak bilinmesi, diğer eğitim alanlarında önemli olduğu gibi beden eğitimi ve spor alanında da engelli bireylerin spor branşlarından en etkin bir şekilde faydalanabilmeleri açısından büyük öneme sahiptir. Bu doğrultuda, engel türlerinin tanımlarının, sınıflandırmalarının ve bu bireylerin engel türlerine göre katılabilecekleri spor branşlarının çalışmada kuramsal bir çerçevede ele alınması ve bütüncül olarak sunulmuş olması, alanda çalışan eğitimcilere ve sonraki süreçte yapılacak bilimsel araştırmacılara kaynak teşkil etmesi açısından da önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Banks, R. E., Beal, D. S., & Hunter, E. J. (2021). Sports related concussion impacts speech rate and muscle physiology. *Brain Injury*, 35(10), 1275-1283. <https://doi.org/10.1080/02699052.2021.1972150>
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of contact with different disability types. *Current Psychology*, 34, 223-238.
- Chaiani, M., Selouani, S. A., Boudraa, M., & Yakoub, M. S. (2022). Voice disorder classification using speech enhancement and deep learning models. *Biocybernetics and Biomedical Engineering*, 42(2), 463-480. <https://doi.org/10.1016/j.bbe.2022.03.002>
- Cruikshanks, K. J., Nondahl, D. M., Fischer, M. E., Schubert, C. R., & Tweed, T. S. (2020). A novel method for classifying hearing impairment in epidemiological studies of aging: the wisconsin age-related hearing impairment classification scale. *American Journal of Audiology*, 29(1), 59-67. https://doi.org/10.1044/2019_AJA-19-0002

- Díaz-Pernas, F. J., Martínez-Zarzuela, M., Antón-Rodríguez, M., & González-Ortega, D. (2021, February). A deep learning approach for brain tumor classification and segmentation using a multiscale convolutional neural network. *MDPI, In Healthcare*, 9(2),153. <https://doi.org/10.3390/healthcare9020153>
- DSM-5. *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı* (DSM-5-TR). <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>, Erişim tarihi: 16.05.2025.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2020). *Engelliliğin Tanımı*. https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1, Erişim tarihi: 16.05.2025.
- Duquesne, V., Richard, R., Andrieu, B., & Joncheray, H. (2023). Sports experiences of elite athletes with intellectual disabilities and/or autism spectrum disorders. *Sport in Society*, 26(5), 854-868. <https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2070480>
- Erskind, H. E., Norman, R. E., Ferrari, A. J., Chan, G. C., Copeland, W. E., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2016). Long-term outcomes of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(10), 841-850. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.06.016>
- Francés, L., Quintero, J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., ... & Soler, C. V. (2022). Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the Prisma criteria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00462-1>
- Frank, A. O., & De Souza, L. H. (2018). Clinical features of children and adults with a muscular dystrophy using powered indoor/outdoor wheelchairs: disease features, comorbidities and complications of disability. *Disability and Rehabilitation*, 40(9), 1007-1013. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1292322>
- Gaweł, E., Soto-Rey, J., Zwierzchowska, A., & Perez-Tejero, J. (2024). Trends and future directions in the sports performance of deaf and hard-of-hearing athletes: A systematic review. *Applied Sciences*, 14(16), 6860. <https://doi.org/10.3390/app14166860>

- Gilmour, A. F., Sandilos, L. E., Pilny, W. V., Schwartz, S., & Wehby, J. H. (2022). Teaching students with emotional/behavioral disorders: Teachers' burnout profiles and classroom management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(1), 16-28. <https://doi.org/10.1177/10634266211020258>
- Haegele, J. A., Kirk, T. N., Holland, S. K., & Zhu, X. (2021). 'The rest of the time I would just stand there and look stupid': Access in integrated physical education among adults with visual impairments. *Sport, Education and Society*, 26(8), 862-874. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1805425>
- Han, M., & Yılmaz, A. (2023). Examining the emotional distance of the students at the department of exercise and sports for the disabled towards disabled individuals (the Case of Turkey). *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 69-84. <https://doi.org/10.17155/omuspd.1211304>
- Han, M., Akaydın, Ş., Yılmaz, A., Koç, S. (2024). Comparison of the physical fitness parameters of special education vocational school students and inclusion high school students. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 7(3), 597-607. <https://doi.org/10.33438/ijdsbs.1436311>
- Han, M., Keleş, S., Kurtoğlu, A., Ilkım, M., & Akyol, B. (2024). Investigation of the effects of 12 week aerobic and fitness workouts on individuals diagnosed with scoliosis: a case study. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 1067-1074. <https://doi.org/10.18506/anemon.1525701>
- Han, M., Yılmaz, A., Akaydın, Ş., & Koç, S. (2024). Engelsiz gençlik kampına katılan öğretmenlerin perspektifinden fiziksel aktiviteler sırasındaki akran reddi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 274-287. <https://doi.org/10.38021/asbid.1437074>
- Hansen, E., Nordén, H., & Ohlsson, M. L. (2023). Adolescents with intellectual disability (ID) and their perceptions of, and motivation for, physical activity and organised sports. *Sport, Education and Society*, 28(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1969909>
- Hills, L., & Utley, A. (2010). Reflections on providing sport science support for athletes with learning difficulties. *Disability and Rehabilitation*, 32(18), 1488-1494. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.496940>

- International Paralympic Committee (IPC), (2020). “*Spora Göre Engel Sınıflandırması*”. <https://www.paralympic.org/classification-by-sport>, Erişim tarihi: 15.05.2025
- Jovanović, M., Lakićević, M., Stevanović, D., Milić-Rasić, V., & Slavnić, S. (2012). Community-based study of health-related quality of life in spinal cord injury, muscular dystrophy, multiple sclerosis, and cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(15), 1284-1290. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.641659>
- Koh, J. E., Ooi, C. P., Lim-Ashworth, N. S., Vicnesh, J., Tor, H. T., Lih, O. S., ... & Fung, D. S. S. (2022). Automated classification of attention deficit hyperactivity disorder and conduct disorder using entropy features with ECG signals. *Computers in Biology and Medicine*, 140, 105120. <https://doi.org/10.1016/j.combiomed.2021.105120>
- Liu, S., Zhao, L., Zhao, J., Li, B., & Wang, S. H. (2022). Attention deficit/hyperactivity disorder classification based on deep spatio-temporal features of functional magnetic resonance imaging. *Biomedical Signal Processing and Control*, 71, 103239. <https://doi.org/10.1016/j.bspc.2021.103239>
- Lutostanski, S. (2021). Sports That Work for Gifted Children. In *Success Strategies for Parenting Gifted Kids* (pp. 265-270). Routledge.
- Malm, C., Jakobsson, J., & Isaksson, A. (2019). Physical activity and sports real health benefits: a review with insight into the public health of Sweden. *Sports*, 7(5), 127. <https://doi.org/10.3390/sports7050127>
- Martin, J. J. (2013). Benefits and barriers to physical activity for individuals with disabilities: a social-relational model of disability perspective. *Disability and Rehabilitation*, 35(24), 2030-2037.
- Martin, R. L., Davenport, T. E., Fraser, J. J., Sawdon-Bea, J., Carcia, C. R., Carroll, L. A., ... & Carreira, D. (2021). Ankle stability and movement coordination impairments: lateral ankle ligament sprains revision 2021: clinical practice guidelines linked to the international classification of functioning, disability and health from the academy of orthopaedic physical therapy of the American physical therapy association. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 51(4).
- Morris-Rosendahl, D. J., & Crocq, M. A. (2020). Neurodevelopmental disorders- the history and future of a diagnostic concept. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(1), 65-72.

- Mulwafu, W., Kuper, H., & Ensink, R. J. H. (2016). Prevalence and causes of hearing impairment in Africa. *Tropical Medicine & International Health*, 21(2), 158-165. <https://doi.org/10.1111/tmi.12640>
- Mustafa, H. A. N., GÜNBAY, B., & Mehtap, A. K. S. U. (2024). Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin sosyal beceri düzeylerinin spora katılımları açısından incelenmesi: Bir içerik analizi. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi (BESSED)*, 3(4), 143-164. https://bessedjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=78602
- Oja, P., Memon, A. R., Titze, S., Jurakic, D., Chen, S. T., Shrestha, N., ... & Pedisic, Z. (2024). Health benefits of different sports: a systematic review and Meta-analysis of longitudinal and intervention studies including 2.6 million adult participants. *Sports Medicine-Open*, 10(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s40798-024-00692-x>
- Patel, D. R., Cabral, M. D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), 23. <https://doi.org/10.21037/tp.2020.02.02>
- Payten, C. L., Chiapello, G., Weir, K. A., & Madill, C. J. (2024). Frameworks, terminology and definitions used for the classification of voice disorders: A scoping review. *Journal of Voice*, 38(5), 1070-1087. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2022.02.009>
- Purdue, D. E., & Howe, P. D. (2016). See the sport, not the disability: Exploring the Paralympic paradox. In *Paralympics and Disability Sport* (pp. 17-33). Routledge.
- Ramji, A. V., Dommett, E. J., & Runswick, O. R. (2024). "I found comfort in exercising": exploring experiences with exercise for adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 42(1), 1-18. <https://doi.org/10.1123/apaq.2023-0175>
- Reis, S. M., Sullivan, E. E., & Renzulli, S. J. (2021). Characteristics of gifted learners: Varied, diverse, and complex. In *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (pp. 69-103). Routledge.
- Rinaldi, S., Caselli, M. C., Cofelice, V., D'Amico, S., De Cagno, A. G., Della Corte, G., & Zoccolotti, P. (2021). Efficacy of the treatment of developmental language disorder: A systematic review. *Brain Sciences*, 11(3), 407. <https://doi.org/10.3390/brainsci11030407>

- Samek, D. R., Elkins, I. J., Keyes, M. A., Iacono, W. G., & McGue, M. (2015). High school sports involvement diminishes the association between childhood conduct disorder and adult antisocial behavior. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 107-112.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442.
- Shields, N., & Synnot, A. J. (2014). An exploratory study of how sports and recreation industry personnel perceive the barriers and facilitators of physical activity in children with disability. *Disability and Rehabilitation*, 36(24), 2080-2084. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.892637>
- Siegel, L. S., & Heaven, R. K. (2013). Categorization of learning disabilities. In *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities* (pp. 95-121). Routledge.
- Silva Rodrigues, G., da Silva Sobrinho, A. C., Costa, G. P., da Silva, L. S. L., de Lima, J. G. R., da Silva Gonçalves, L., ... & Júnior, C. R. B. (2025). Benefits of physical exercise through multivariate analysis in sedentary adults and elderly: An analysis of physical fitness, health and anthropometrics. *Experimental Gerontology*, 200, 112669. <https://doi.org/10.1016/j.exger.2024.112669>
- Somoglu, M. B., & Cihan, H. (2021). An investigation of the perceived life satisfaction and social support levels of the vocational high school for hearing-impaired students according to active participation in sports activities. *Journal of Educational Issues*, 7(3), 111-138. <https://doi.org/10.5296/jei.v7i3.19270>
- Sternberg, R. J. (2023). Giftedness does not reside within a person: Defining giftedness in society is a three-step process. *Roeper Review*, 45(1), 50-60. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2145400>
- Stevens, G. A., White, R. A., Flaxman, S. R., Price, H., Jonas, J. B., Keeffe, J., ... & Vision Loss Expert Group. (2013). Global prevalence of vision impairment and blindness: magnitude and temporal trends, 1990–2010. *Ophthalmology*, 120(12), 2377-2384. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2013.05.025>

- Theis, K. A., Steinweg, A., Helmick, C. G., Courtney-Long, E., Bolen, J. A., & Lee, R. (2019). Which one? what kind? how many? types, causes, and prevalence of disability among us adults. *Disability and Health Journal*, 12(3), 411-421. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.03.001>
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 319-345. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1112493>
- Uğur, İ. D., & Saylık, A. (2025). Nitel verilerin analizinde kavram bunalımı: teorik bir çözümleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 299-316. <https://doi.org/10.54558/jiss.1478526>
- Wilson, P. E., & Clayton, G. H. (2010). Sports and disability. *Pm&r*, 2(3), 46-54. <https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2010.02.002>.
- Woisard, V., Astésano, C., Balaguer, M., Farinas, J., Fredouille, C., Gaillard, P., ... & Roger, V. (2021). C2SI corpus: a database of speech disorder productions to assess intelligibility and quality of life in head and neck cancers. *Language Resources and Evaluation*, 55(1), 173-190. <https://doi.org/10.1007/s10579-020-09496-3>
- Yılmaz, A., Koç, S., Han, M., & Akaydın, Ş. (2023). Every camp has a story: barrier free youth camp with teacher narratives. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 6(3), 386-398. <https://doi.org/10.33438/ijds.1308673>
- Youngson, L., Foster, C., & Lambert, J. (2023). The physical and mental health benefits of lifestyle sports for disabled people: A scoping review. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 6(1), 60-81. <https://doi.org/10.33438/ijds.1197978>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The primary aim of this study is to enhance the understanding of the role of individuals with disabilities in the field of physical education and sports, and to propose a comprehensive theoretical framework regarding the definitions, classifications, and suitable sports branches for various types of disabilities. The study emphasizes the importance of correctly identifying the types of disabilities to tailor physical activity and sports programs effectively, thereby improving participation and outcomes for individuals with diverse needs.

Method: This research adopts a qualitative approach and is structured as a theoretical analysis using the document analysis method. Academic literature, legal frameworks on disability, diagnostic manuals such as DSM-5 and ICD-11, and classifications from globally recognized institutions including the World Health Organization (WHO) and the International Paralympic Committee (IPC) were reviewed. Furthermore, publications from 2000 to 2025 — including peer-reviewed journal articles, academic theses, books, official reports, and policy documents — were systematically analyzed. Data sources included major academic databases like PubMed, Google Scholar, SportDiscus, ERIC, Web of Science, and Scopus. Since the study relies solely on secondary data, ethical approval was not required. The data obtained were analyzed through content analysis, which allowed for thematic categorization of the information regarding each type of disability. For each disability group, the study presents detailed definitions, classifications, and sport branches appropriate to their specific physical, cognitive, sensory, and psychological profiles.

Findings: The analysis identifies ten primary disability types: intellectual disability, physical disability, hearing impairment, visual impairment, autism spectrum disorder, attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), specific learning disabilities, speech and language disorders, emotional and behavioral disorders, and giftedness. Each disability type was discussed with reference to its functional limitations and recommended sporting activities. The findings highlight several critical insights:

- Outdated or medically reductive definitions of disability are still prevalent in both scholarly literature and practice.
- Intellectual and developmental disabilities, such as autism and ADHD, require tailored approaches that go beyond traditional IQ-based classification systems.
- While individuals with hearing or visual impairments often face fewer barriers to sports participation, accessibility depends greatly on environmental adaptations and social support.
- Individuals with behavioral and emotional disorders benefit significantly from structured team sports that promote social integration and emotional regulation.
- Gifted individuals, particularly those with high motor and cognitive abilities, show potential for excellence in high-performance and strategic sports.

The research reveals that assigning suitable sports disciplines based on disability type not only facilitates greater inclusion but also supports holistic development socially, physically, and psychologically of individuals with disabilities.

Conclusion and Discussion: The study concludes that the accurate identification and classification of disability types are vital to maximize the participation and benefits of sports for individuals with disabilities. Misclassifications or reliance on outdated definitions risk excluding individuals from meaningful sporting opportunities or placing them in inappropriate settings. By presenting a theoretical and integrative classification scheme aligned with international standards, the study contributes to the field of adapted physical education and inclusive sports. Coaches, educators, therapists, and policymakers can utilize this framework as a guide to design sports programs that are responsive to the individual capacities and needs of persons with disabilities. Furthermore, the study underscores that classification should not be solely medical but must also incorporate educational and functional perspectives. This approach encourages a shift from viewing disability as individual pathology to understanding it within a broader social and functional context. For example, a child with a learning disability might thrive in archery or swimming, while a youth with ADHD may benefit from structured, high-energy team sports like basketball or rugby. Finally, the study highlights the need for future research to investigate the long-term effects of disability-specific sports participation and to develop context-sensitive guidelines that bridge theoretical frameworks and practical implementation. Equally, institutions must invest in training for professionals working with disabled athletes to ensure that classification knowledge translates into inclusive, effective practice.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 01.08.2025

Submitted date

Kabul tarihi 17.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kıyak-Erbildik, S., Akat, M. & Hamarta, E. (2026). Yetişkinlerde Instagram Bağımlılığı, İletişim Becerileri ve Yalnızlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 80, 673-695.

YETİŞKİNLERDE INSTAGRAM BAĞIMLILIĞI, İLETİŞİM BECERİLERİ VE YALNIZLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Seda KIYAK-ERBİLDİK², Muhammed AKAT³ & Erdal HAMARTA⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, yetişkinlerde Instagram bağımlılığı ile iletişim becerileri ve yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel model olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 343 yetişkin oluşturmaktadır. Elde edilen verilerde eksik veri bulunmamış olup analizler tüm katılımcılar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Instagram Bağımlılığı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği uygulanmıştır. Betimsel istatistikler ve korelasyon değerlerinin hesaplanması için SPSS 25 kullanılmıştır. Aracılık analizi için SPSS Process Macro'da Model 4 kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, iletişim becerilerinin Instagram bağımlılığı üzerinde hem doğrudan hem de yalnızlık aracılığıyla dolaylı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, iletişim becerileri, doğrudan Instagram bağımlılığını etkilerken, aynı zamanda yalnızlık üzerinden de dolaylı bir yol ile etkide bulunmaktadır.

¹ Yazar etki oranı: 1.yazar: %40, 2. yazar: %35, 3. yazar: %25. Etik kurul onayı Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde, 06.03.2025 tarih, 03 toplantı sayı ve 86 karar sayısı ile alınmıştır.

²Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-mail, sedakiyak@kmu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4978-5083

³ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-mail, muhammedakat@kmu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8543-8022

⁴ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, e-mail, erdalhamarta@erbakan.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0925-3824

Anahtar Kelimeler: Instagram Bağımlılığı, İletişim Becerileri, Yalnızlık, Yetişkinlik Dönemi.

Examining the Relationship Between Instagram Addiction, Communication Skills, and Loneliness in Adults

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between Instagram addiction, communication skills, and loneliness in adults. The study was designed using a relational model. The study sample consisted of 343 adults. There were no missing data, and analyses were conducted using data from all participants. To collect the data, participants completed a Personal Information Form, the Instagram Addiction Scale, the Communication Skills Scale, and the UCLA Loneliness Scale. Descriptive statistics and correlation analyses were conducted using the SPSS 25. Mediation analysis was performed using SPSS Process Macro, Model 4. The findings indicated that communication skills have both a direct effect and an indirect effect via loneliness on Instagram addiction. In other words, communication skills directly influence Instagram addiction while also affecting it indirectly through loneliness.

Keywords: Instagram Addiction, Communication Skills, Loneliness, Adults.

GİRİŞ

Sosyal medya dijitalleşmenin etkisiyle günümüzde kişiler arası iletişimin önemli bir kanalı haline gelmiştir (Akat & Hamarta, 2025; Cheng vd., 2022). Sosyal medya, zaman ve mekân sınırlaması olmadan kişilerin özgür iradesiyle paylaşımında bulundukları, iletişim kurdukları, akıcı bir bilgi akışına ulaştıkları, eleştirilerin ve tartışmaların da yer alabildiği bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Daşlı ve Baloğlu, 2020). Sosyal medya kullanımı ülkemizde ve dünyada her geçen yıl artış göstermektedir. İstatistiklere göre 2025 yılı itibarıyla dünyada 5.24 milyar sosyal medya kullanıcı kimliği bulunmaktadır. Ayrıca sosyal medyada geçirilen günlük sürenin dünya genelinde ortalama olarak 2 saat 21 dakika olduğu görülmektedir. Bu sıralamada Türkiye dünya ortalamasının üzerinde yer almış ve sosyal medyada geçirilen günlük süre 2 saat 43 dakika olarak tespit edilmiştir (We are Social & Meltwater, 2025). İstatistikler incelendiğinde sosyal medyanın yaşamımızda kendisine bir yer edindiği ve belirli bir zamanın sosyal medyada harcandığı görülmektedir. Bu durum sosyal medya kullanımının kontrollü olmadığı takdirde birtakım olumsuz sonuçlara neden olabileceğini düşündürmektedir. Kuss ve Griffiths (2011) sosyal medya kullanımının gerçek yaşamdan uzaklaşma, akademik performansta düşüş

gösterme, ilişki problemleri yaşama gibi olumsuz sonuçlara neden olabileceğini belirtmiştir. Huang (2022) tarafından yapılan metaanaliz çalışmasında problemli sosyal medya kullanımı ile iyi oluş arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sosyal medyanın yaygın ve aşırı kullanımı sonucunda bağımlılık gibi problemler ortaya çıkabilmektedir (Tutgun-Ünal ve Deniz, 2015). Sosyal medya bağımlılığı; sosyal medya hakkında aşırı endişe duymak, sosyal medyayı kullanmak için güçlü bir istek duymak, sosyal medyada yaşamındaki diğer aktiviteleri, işini, kişilerarası ilişkilerini veya psikolojik sağlığını etkileyecek derecede çok zaman harcamak olarak tanımlanabilir (Andreassen & Pallesen, 2014). Facebook, Youtube, Instagram, TikTok, X, Snapchat gibi platformların en fazla kullanıcı bulunan sosyal medya platformları olduğu bilinmektedir (Statista, 2024). Ancak istatistikler incelendiğinde dünya genelinde 16-34 yaş aralığındaki bireylerin favori sosyal medya platformunun Instagram olduğu görülmektedir (We are Social & Meltwater, 2025). Ayrıca Ocak 2025 itibarıyla dünya genelinde en az 1.74 milyar kullanıcısı olan platformun Türkiye’de 58,5 milyon kullanıcısı olduğu ifade edilmektedir (Data Reportal, 2025). Uslu (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer biçimde ülkemizde en fazla kullanılan sosyal medya uygulamasının Instagram olduğu ortaya konmuştur. Donnelly ve Kuss (2016), tarafından yapılan çalışmada Twitter, Facebook, Snapchat ve Instagram platformları ile depresyon arasındaki ilişki incelenmiş ve Instagram kullanımının depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlenmiştir. Ekinci ve Akat (2023) ise Instagram bağımlılığının sosyal görünüş kaygısıyla bağlantılı olduğunu belirlemişlerdir.

Instagram, ücretsiz bir fotoğraf ve video paylaşım uygulamasıdır. İnsanlar fotoğraf veya video yükleyip takipçileriyle veya arkadaşlarıyla paylaşabilir, başkalarının paylaştığı gönderileri görüntüleyip yorumlayabilir ve beğenebilir (Instagram, 2025). We are Social & Meltwater (2025) tarafından yayımlanan raporda ülkelere göre aktif Instagram kullanıcılarının Instagram uygulamasını aylık ortalama olarak ne kadar kullandıkları bilgisine yer verilmiştir. Bu sıralamada ülkemiz 32 saat 36 dakika ile ilk sırada yer almaktadır. Dünya ortalamasının ise 16 saat 13 dakika olduğu görülmektedir. Balcı vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların gün içinde ortalama 124 dakikaya yakın Instagram karşısında zaman geçirdikleri belirlenmiştir. Çömlekçi ve Başol (2019) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcıların gün içerisinde ortalama olarak 260 dakika zaman geçirdikleri saptanmıştır. Metin ve Gencer (2021) tarafından yapılan nitel çalışmada ise on dört katılımcı arasından on bir kullanıcı, Instagram’ı gün içerisinde dört saat ve üzerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, kullanıcıların platformda geçirdikleri

sürenin oldukça yüksek olduğu ve bu kullanımın günlük hayatın rutin bir parçasına dönüştüğü görülmektedir. Sosyal medya uygulamalarının uzun süreli ve kontrolsüz biçimde kullanılması zamanla problemleri kullanım örüntülerine ve bağımlılığa neden olabilmektedir. Bir davranışın bağımlılık olarak değerlendirilebilmesi için bazı kriterler bulunmaktadır. Bu kriterler; belirginlik, duygudurum değişikliği, tolerans, yoksunluk, çatışma ve nüksetme olarak sıralanabilir (Griffiths, 2005). Andreassen (2015), sosyal medya platformlarına olan bağımlılığın da bu kriterleri karşıladığını ifade etmiştir. Balcıoğlu vd. (2025) tarafından yapılan çalışmada, Instagram'ın sonsuz kaydırma, bildirimler ve kişiselleştirilmiş içerik akışları gibi platform özellikleriyle genel sosyal medya özelliklerine kıyasla bağımlılık davranışlarıyla önemli ölçüde daha güçlü ilişkiler gösterdiği ortaya konulmuştur. Sharifi Fard vd. (2025) tarafından yapılan çalışmaya katılan Instagram kullanıcılarının %22,4'ünün Instagram bağımlısı olmadığı, %29,9'unun hafif, %24,2'sinin orta ve %23,6'sının şiddetli Instagram bağımlılığı yaşadığı saptanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde Instagram bağımlılığının depresyon (Foroughiv vd., 2022; Yurdagül vd., 2021) ve duygusal yorgunluk (Sanz-Blas vd., 2019) ile pozitif yönde, yaşam doyumu (Lin vd., 2023) ve iyilik hali (Özyürek vd., 2024) ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, Instagram bağımlılığını etkileyen faktörleri anlamayı ve bireyleri olumsuz etkileyen mekanizmaları ortaya koymayı önemli hâle getirmektedir. Nitekim Herrero-Baguena vd. (2025) tarafından yapılan çalışmada Instagram bağımlılığının temel olarak bireylerin yönelim ve anlaşılma ihtiyacından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda iletişim becerilerinin düzeyinin Instagram bağımlılığını etkileyebilecek önemli bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

İletişim, en az iki insanın karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belirli yollarla paylaştıkları psikososyal bir süreç olarak tanımlanabilir (Kaya, 2019). Bu sürecin niteliğini belirleyen temel unsur ise bireylerin sahip oldukları iletişim becerileridir. İletişim becerileri; bireyin empati ve saygıya dayalı bir etkileşim içinde duygu ve düşüncelerini açık ve tutarlı biçimde iletebilmesi, ben dilini kullanarak kendini ifade edebilmesi, etkin dinleme ve uygun kendini açma davranışları gösterebilmesi ve sözel-sözel olmayan mesajlarında uyum sağlayarak atılgan bir tutum sergilemesiyle birlikte doyum verici ilişkiler kurmasına yardımcı olan öğrenilmiş davranışlardır (Yüksel-Şahin, 2017). Bireyin iletişim bilgi ve becerileri arttıkça, farklı durumlarda etkili iletişim kurma ve ilişkiyi sürdürme veya ilişki kurmaktan kaçınma gibi kişilerarası hedeflerine ulaşma olasılığı da artmaktadır (DeVito, 2016; Fitzsimons ve Bargh, 2010). Bu bulgulardan hareketle iletişim becerileri yetersiz olan bireylerin sağlıklı bir iletişim kurmakta, sürdürmekte ve iletişimi bitirmekte problem yaşayacakları

düşünülmektedir. Tuluhan ve Yalçinkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada bu görüşü destekler nitelikte, katılımcılara iletişim becerileri eğitimi verilmiş ve eğitim sonunda katılımcıların yalnızlık düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca Doğan vd. (2011), iletişim becerilerini de kapsayan (Jurevičienė vd., 2012) bir çatı kavram olan sosyal beceri eksikliğinin yalnızlık duygularına yol açtığını belirtmiştir.

Yalnızlık; bireyin aidiyet, arkadaşlık ve bir topluluğun parçası olma duygusu geliştirmesine olanak sağlayan çevresinin ve bir bağlanma figürünün yokluğu olarak ifade edilebilmektedir (Yanguas vd., 2018). Yalnızlık duygusu yaşayan kimseler kendilerini toplumsal bağlardan mahrum kalmış hissedebilirler (Akyol-Güner vd., 2022). Sosyal destek sağlayan ve dayanıklılığı artıran sosyal ilişkilerden mahrum kalan bireylerin olağan başa çıkma stratejileri önemli ölçüde etkilenebilir ve bu durum onları yalnızlık yaşamaya karşı daha savunmasız hale getirebilir (Bonsaksen vd., 2023). Yalnızlık yaşayan bireyler bu durumu azaltmak amacıyla sosyal medya platformlarına yönelebilirler. Yapılan bir çalışmada yalnızlık ile sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı medya kullanımı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (van Tonder vd., 2023).

Instagram kullanımı gün geçtikçe artış göstermeye devam etmektedir. Instagram'da geçirilen sürenin de giderek artış göstermesi ve günlük hayatın bir parçasına dönüşmesi Instagram bağımlılığı ilgili yapılan çalışmaları önemli kılmaktadır. Bu çalışmada yetişkinlerde iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bireyin iletişim becerileri zayıfladıkça yalnızlık hissetmeye yaklaşacağı ve bu durumun kişide Instagram bağımlılığı gelişmesine etkisi olacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde iletişim becerileri ve yalnızlık kavramlarının internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir. Ancak ülkemizde en fazla kullanılan sosyal medya uygulaması olan (Uslu, 2021) Instagram bağımlılığı ile ilgili spesifik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yetişkinlerde Instagram bağımlılığı, iletişim becerileri ve yalnızlık arasındaki ilişkinin belirlenmesinin hem teorik açıdan hem de uygulayıcılar açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Yalnızlığın Aracı Rolü

İletişim becerileri, yetişkinlerin sağlıklı kişiler arası ilişkiler başlatma, sürdürme ve gerekli olduğu takdirde sonlandırmaya dair yeterliliklerini ifade etmektedir (Korkut, 2005; McConnell, 2018). İletişim becerileri yüksek olan yetişkinler kendini etkili şekilde ifade edebilirken aynı zamanda diğer insanlara karşı empatik tepkiler verebilmektedir (Redmond, 1985). Bu anlamda etkili kişiler

arası ilişkilerde yaşanan olumlu deneyimler, ait hissetme ihtiyacının karşılanmasına ve bireyin yalnız hissetmemesine katkı sağlamaktadır (Goodfellow vd., 2022). Bunun yanı sıra iletişim becerileri eksikliğinin kişiler arası ilişkilerde daha fazla problemle bağlantılı olduğu söylenebilir (Palmer vd., 2016). İletişim becerileri düşük olanlar kişiler arası çatışmaları etkili şekilde çözememekte ve empatik tepki vermekte zorluk yaşayabilmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı iletişim becerisi düşük olan yetişkinlerin yalnızlık düzeylerinin yüksek olacağı düşünülmektedir (Palmer vd., 2016).

Yalnızlığın, kişinin iletişim becerileri ile psikolojik problemler arasındaki ilişkide aracı role sahip olduğu söylenebilir. Yalnız hisseden yetişkinler, kişiler arası ilişkilerle karşılayamadıkları ait hissetme, sevmeye, sevilme ve saygı görme gibi ihtiyaçlarını sosyal medya uygulamalarıyla gidermeye çalışabilmektedir (Nowland vd., 2018). Bu bağlamda, günümüzde Instagram sıklıkla kullanılan bir sosyal medya uygulamasıdır. Instagram’da paylaşılan gönderiler ve kurulan çevrim içi bağlar aracılığıyla bireyler beğenilme, saygı görme, onaylanma, ait hissetme gibi ihtiyaçlarını giderebilmektedir (Mark vd., 2023; Sheldon ve Newman, 2019). Buna karşın kişinin bu sosyal medya uygulamasında uzun zamanlar harcaması, daha fazla kullanma isteği duyması, kontrolü kaybetmesi ve yalnızlık hissiyle başa çıkmak için kullanması gibi kullanımlar Instagram bağımlılığına yol açabilmektedir (Verma vd., 2025; Zarenti vd., 2021). Bu bağlamda, iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolünün incelenmesi son derece önemlidir. Sonuç olarak bu çalışmanın hipotezleri şu şekildedir:

H1: Yetişkinlerde Instagram bağımlılığı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

H2: Yetişkinlerde iletişim becerileri Instagram bağımlılığı ile anlamlı düzeyde ilişkilidir.

H3: Yetişkinlerde yalnızlığın iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkide aracılık rolü anlamlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yetişkinlerin iletişim becerileri, yalnızlıkları ve Instagram bağımlılıkları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu yönüyle bu araştırma, ilişkisel modele göre tasarlanmıştır. İlişkisel model, iki veya daha fazla değişken

arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırma türü olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Türkiye’de yaşayan 343 yetişkin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunda 264 kadın (%77) ve 79 erkek (%23) katılımcı yer almaktadır. Araştırma grubunda yer alan katılımcıların yaş ortalaması 25.68 (ss=4.74) ve yaşları 18-43 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Bu form aracılığıyla katılımcıların cinsiyet ve yaşlarına dair bilgiler elde edilmiştir.

İletişim Becerileri Ölçeği

Ölçek Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencileri örnekleminde geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği, 25 maddeden ve dört alt boyuttan (İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler, Kendini İfade Etme, Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim ve İletişim Kurmaya İsteklilik) oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipinde derecelendirilmekte olup yüksek puanlar daha gelişmiş iletişim becerilerine işaret etmektedir. Geliştirme çalışmasında ölçeğin yapı geçerliğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile doğrulandığı; toplam puan için Cronbach alfa katsayısının .88 olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .85 olarak elde edilmiştir.

Instagram Bağımlılığı Ölçeği

Bu çalışmada katılımcıların Instagram kullanımına ilişkin bağımlılık düzeylerini ölçmek amacıyla D’Souza ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Kavaklı ve İnan (2021) tarafından gerçekleştirilen Instagram Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, toplam 21 maddeden oluşan beş faktörlü (Kontrol Kaybı, Kaçış, Kopma/Düşüncesiz Kullanım, Saplantı ve Sağlık-İlişkilerle İlgili Sorunlar) bir yapıya sahiptir. Ölçek 5’li likert tipindedir ve katılımcıların aldıkları yüksek puanlar Instagram bağımlılığı düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı toplam ölçek için .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeği Cronbach alfa katsayısı .90 olarak elde edilmiştir.

UCLA Yalnızlık Ölçeği

UCLA Yalnızlık Ölçeği, Russell vd. (1980) tarafından geliştirilen, bireyin genel yalnızlık derecesini belirlemeye yarayan likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Demir (1989) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 20 madde ve 4'lü likertten oluşmaktadır. Katılımcıların aldıkları puan arttıkça yalnızlık düzeylerinin artması anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .96 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin cronbach alfa katsayısı .90 olarak elde edilmiştir.

Prosedür ve Verilerin Analizi

Bu makalenin etik kurul onayı Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde, 06.03.2025 tarih, 03 toplantı sayı ve 86 karar sayısı ile alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar çalışma ile ilgili bilgilendirilmiş ve veri toplama sürecinden önce bilgilendirilmiş onamlar alınmıştır. Katılımcılardan, veriler kağıt-kalem yöntemiyle toplanmıştır. Bu çalışmada öncelikle değişkenlere ait ortalama değer ve standart sapma puanları için betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin tekli normalliği çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla incelenmiştir. Değişkenlerin çarpıklık katsayılarının -.368 ile .339 arasında olduğu; basıklık katsayılarının ise -550 ile -147 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum tekli normalliğin sağlandığını göstermektedir (George ve Mallery, 2016). Daha sonra değişkenler arasında çoklu bağıntısallık problemi olup olmadığını belirlemek amacıyla değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Değişkenler arasındaki katsayıların .90'dan küçük olduğu için çoklu bağıntısallık probleminin olmadığı belirlenmiştir (Çokluk vd., 2012). Çalışmada katılımcıların Instagram bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ise Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak aracılık analizi için SPSS Process Macro'da Model 4 kullanılmıştır. Aracılığın anlamlılığı alt değer ve üst değerler arasında sıfırın bulunmamasıyla belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada ilk olarak değişkenlere ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Tablo 1'de değişkenlere ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 1.

Betimsel istatistikler

Değişken	Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
1. İletişim becerileri	102.16	12.631	-.368	-.147
2. Yalnızlık	38.22	10.600	.249	-.550
3. Instagram bağımlılığı	51.39	17.374	.339	-.397

Tablo 1 incelendiğinde değişkenlerin ortalama puanlarının 38.22 ile 102.16 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 1'e göre değişkenlerin standart sapma puanları 10.600 ile 17.374 arasında değişmektedir. Son olarak değişkenlerin çarpıklık puanlarının -.368 ile .339 arasında; basıklık puanlarının ise -.550 ile -.147 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 2.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre Instagram bağımlılıkları açısından farklar

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kadın	264	51.42	17.217	.058	.954
Erkek	79	51.29	18.000		

Araştırmanın ilk hipotezi kapsamında katılımcıların Instagram bağımlılıklarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda katılımcıların Instagram bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 3.

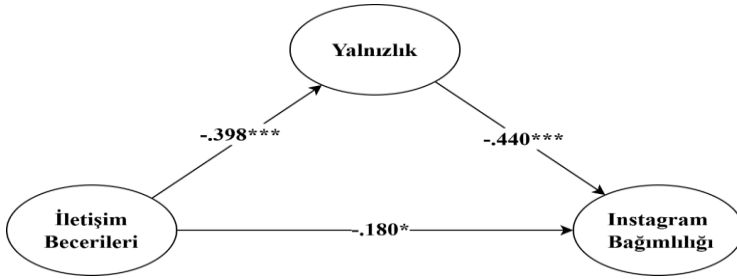
Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları

Değişken	1	2	3	4
1. İletişim becerileri	—			
2. Yalnızlık	-.475***	—		
3. Instagram bağımlılığı	-.259***	.331***	—	

Not. *** $p < .001$

Pearson korelasyon analizine ait tablo incelendiğinde öncelikle iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .001$; $r = -.259$). Bu bulgu araştırmanın ikinci hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Tablo 3'e göre iletişim becerileri ile yalnızlık arasında anlamlı düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($p < .001$; $r = -.475$). Son olarak yalnızlık ile Instagram bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur ($p < .001$; $r = .331$).

Bu çalışmada aracılık analizi ile hipotez 3 test edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle değişkenler arasındaki doğrudan etkiler incelenmiştir. İlk olarak iletişim becerilerinin Instagram bağımlılığını anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığı belirlenmiştir ($B = -.180$; $p < .05$). Ayrıca iletişim becerilerinin yalnızlığı anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığı belirlenmiştir ($B = -.398$; $p < .001$). Son olarak yalnızlık, Instagram bağımlılığını anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordamaktadır ($B = .440$; $p < .001$). Doğrudan etkiler Şekil 1 ve Tablo 4'te verilmiştir.



Şekil 1. Doğrudan etkiler

Not. Doğrudan etkiler standardize edilmemiş katsayılardır.

Doğrudan etkiler incelendikten sonra iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolü incelenmiştir. Aracılık analizi sonucunda yalnızlığın iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkideki aracı rolü anlamlı bulunmuştur ($B = -.175$; Alt değer = $-.266$; Üst değer = $-.095$).

Tablo 4.

Doğrudan ve dolaylı etkiler

Yollar	B	Alt Değer	Üst Değer
Doğrudan Etkiler			
İletişim Becerileri → Instagram Bağımlılığı	-.180	-.337	-.024
İletişim Becerileri → Yalnızlık	-.398	-.477	-.320
Yalnızlık → Instagram Bağımlılığı	.440	.254	.626
Dolaylı Etki			
İletişim Becerileri → Yalnızlık → Instagram Bağımlılığı	-.175	-.266	-.095

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolünü ortaya koymaktır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, Instagram bağımlılığı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde bu konuda farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Instagram bağımlılığının cinsiyete göre farklılık göstermediği (Balcı ve Yeles-Karaman, 2020; D'Souza, 2019; Sharifi Fard vd., 2022) veya kadınlarda (Kavaklı, 2025; Rogowska & Libera, 2022) ve erkeklerde (Soraci vd., 2022) anlamlı olarak yüksek olduğuna ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bu farklı bulguların katılımcı demografik özelliklerinden veya kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bir diğer sonucu iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığıdır. Alan yazın incelediğinde iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak iletişim becerileri ile çeşitli dijital bağımlılık türleri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar; iletişim becerileri ile akıllı telefon bağımlılığı (Ayar ve Gürkan, 2022; Çelikkalp vd. 2020), dijital oyun bağımlılığı (Erdoğan, 2023), internet bağımlılığı (Bayzan ve Aksakallı, 2024; Yardımcı ve Cengiz, 2024) ve sosyal medya bağımlılığı (Kaplan ve Özdemir, 2023) arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Kabakoğlu ve Kuşçu-Şahin (2025) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal medya bağımlılığı ile iletişim isteksizliği arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Awobamise vd. (2022) iletişim kaygısı ile Facebook bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iletişim kaygısının Facebook bağımlılığını yordadığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, iletişim becerilerinin akıllı telefon bağımlılığını (Sağar ve Sağar, 2023) ve internet bağımlılığını (Özer vd., 2023) yordadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmanın bulgusu, iletişim becerileri ile dijital bağımlılık türleri arasında genel olarak negatif yönlü bir ilişki ortaya koyan alan yazın ile tutarlıdır. İletişim becerileri düşük olan bireyler sosyal etkileşim kurmakta daha fazla zorlukla karşılaşabilir; kendini ifade etme, etkin dinleme ve ilişkileri sürdürme konusunda güçlük yaşayabilirler. Bu durum, kişilerin aidiyet ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çevrim içi ortamlara yönelmelerine neden olabilir.

Elde edilen bulgu aidiyet hipotezi (Baumeister & Leary, 1995) ile de uyumludur. Bu kurama göre bireylerin temel bir sosyal bağ kurma ihtiyacı bulunmaktadır. İletişim becerilerinin düşüklüğü bu ihtiyacın karşılanmasını güçleştirebilir ve yalnızlık duygusunu artırabilir. Yalnızlık yaşayan bireyler ise sosyal bağ

gereksinimini sosyal medya platformlarında gidermeyi deneyebilir. Bu da Instagram kullanımını artırabilir ve bağımlılık belirtilerini güçlendirebilir. Sheldon ve Ware (2022) de iletişim becerilerinin düşük olduğunu düşünen bireylerin gerçeklikten uzaklaşmak ve yalnızlıktan kurtulmak amacıyla Instagram kullandıklarını belirlemiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, yalnızlığın iletişim becerileri ile Instagram bağımlılığı arasında aracı bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bulgu, kullanımlar ve doyumlar teorisi ile de uyumludur. Bu teoriye göre, insanlar ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla medya araçlarına yönelmektedirler (Katz vd. 1973). İhtiyaçlarını karşılamak için medya araçlarına yönelen bireyler, iletişim becerilerinin zayıf olması nedeniyle sosyal etkileşimlerde zorlandıklarında yalnızlık hissi yaşayabilirler. Yalnızlık, sosyal bağ kurma ihtiyacını karşılamak amacıyla Instagram gibi sosyal medya platformlarının kullanımını artırabilir ve bu artış bağımlılık eğilimini güçlendirebilir. Sarman ve Tuncay (2023) da katılımcıların yalnızlık düzeyleri ile çeşitli sosyal medya platformları kullanım süreleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve Instagram kullanım süresi yüksek olan bireylerin yalnızlık puanlarının da yüksek olduğunu saptamıştır. Buna karşın Facebook ve TikTok kullanıcılarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır, Twitter kullanıcılarının yalnızlık puanları ise daha düşük çıkmıştır. Bu çalışmada Instagram'a odaklanması, yalnızlığın sosyal medya kullanımına olan etkisini anlamak açısından açıklayıcı bir niteliğe sahiptir ve alan yazına özgün bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın Instagram bağımlılığı açısından risk ve koruyucu faktörleri belirleyerek alan yazına ve uygulama alanına önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışma bazı sınırlılıklar içermektedir. Öncelikle bu çalışmadaki değişkenler tek boyut üzerinden analiz edilmiştir. İlerleyen çalışmalarda iletişim becerileri ve Instagram bağımlılığının alt boyutlarının da analizlere dâhil edilmesi bu değişkenler hakkında daha kapsamlı bilgiler sunabilir. İkinci olarak bu çalışmada tüm değişkenlerin aynı veri toplama yöntemi ve aynı zaman diliminde ölçülmüş olması, ortak yöntem yanlılığına neden olabilir (Kock vd., 2021). Üçüncü olarak bu çalışmada kullanılan veriler katılımcıların öz-bildirimlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Öz-bildirime dayalı ölçümler, sosyal beğenirlik eğilimi, hatırlama yanlılığı gibi yanlılıklar içerebilmektedir. Bundan dolayı ilerleyen çalışmalarda çoklu veri kaynaklarının kullanılması ve boylamsal araştırma yöntemlerini kullanılması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akat, M., & Hamarta, E. (2025). Doomscrolling and social media addiction in adolescents: A two-wave longitudinal study. *Journal of Addictive Diseases*, 43(4), 377–385. <https://doi.org/10.1080/10550887.2025.2504231>
- Akyol-Güner, T., Demir, İ., & Erdem, S. (2022). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik öz yeterlik ve yalnızlık arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 508–518. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1139247>
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2, 175–184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Andreassen, C. S., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction: An overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4053–4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Awobamise, A., Jarrar, Y., & Nweke, G. E. (2022). Social communication apprehension, self-esteem and Facebook addiction among university students in Uganda. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep354. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11542>
- Ayar, D., & Gürkan, K. P. (2021). The effect of nursing students' smartphone addiction and phubbing behaviors on communication skill. *Computers, Informatics, Nursing: CIN*, 40(4), 230–235. <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000834>
- Balcı, Ş., & Yeles-Karaman, S. (2020). Social media usage, self-presentation, narcissism, and self-esteem as predictors of Instagram addiction: An intercultural comparison. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 1213–1239. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.719895>
- Balcı, Ş., Bal, E., & Delal, Ö. (2019). Instagram kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları ile narsisizm arasındaki ilişki üzerine bir inceleme: Selçuk Üniversitesi öğrencileri örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 955–974. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.543430>
- Balcıoğlu, Y. S., Bayraktar, Ü., & Güven, E. (2025). The scrolling paradox: Analyzing Instagram addiction patterns in the digital age. *İmgelem (Yeni Medya Çalışmaları)*, 87–112. <https://doi.org/10.53791/imgelem.1685011>

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bayzan, Ş., & Aksakallı, G. (2024). An investigation of the relationship between university students' internet addiction levels, social anxiety, and communication skills. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 11(1), 85–98.
- Bonsaksen, T., Ruffolo, M., Price, D., Leung, J., Thygesen, H., Lamph, G., Kabelenga, I., & Geirdal, A. Ø. (2023). Associations between social media use and loneliness in a cross-national population: Do motives for social media use matter? *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1), 2158089. <https://doi.org/10.1080/21642850.2022.2158089>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Cheng, C., Ebrahimi, O. V., & Luk, J. W. (2022). Heterogeneity of prevalence of social media addiction across multiple classification schemes: Latent profile analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 24(1), e27000. <https://doi.org/10.2196/27000>
- Çelikkalp, U., Bilgic, S., Temel, M., & Varol, G. (2020). The smartphone addiction levels and the association with communication skills in nursing and medical school students. *The Journal of Nursing Research, JNR*, 28(3), e93. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000370>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem.
- Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173–188. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525652>
- D'Souza, L. (2019). Instagram addiction among students pursuing medical and dental courses: A comparative study. *International Journal of Indian Psychology*, 7(1), 443–448. <https://doi.org/10.25215/0701.049>
- D'Souza, L., Samyukta, A., & Bivera, T. J. (2018). Development and validation of Test for Instagram Addiction (TIA). *The International Journal of Indian Psychology*, 6(3), 4–14.

- Daşlı, Y., & Baloğlu, A. O. (2020). Sosyal medya bağımlılığı üzerine bir alan araştırması. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(33), 1229–1239.
- Data Reportal. (2025). *Essential Instagram Stats*. <https://datareportal.com/essential-instagram-stats>
- Demir, A. (1989). UCLA Yalnızlık ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14–18.
- DeVito, J. A. (2016). *The Interpersonal Communication Book* (14th ed., Global ed.). Pearson.
- Doğan, T., Akıncı-Çötök, N., & Göçet-Tekin, E. (2011). Reliability and validity of the Turkish version of the UCLA Loneliness Scale (ULS-8) among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2058–2062.
- Donnelly, E., & Kuss, D. J. (2016). Depression among users of social networking sites (SNSs): The role of SNS addiction and increased usage. *Journal of Addiction and Preventive Medicine*, 1(2), 107.
- Ekinci, N., & Akat, M. (2023). The relationship between anxious-ambivalent attachment and social appearance anxiety in adolescents: The serial mediation of positive youth development and Instagram addiction. *Psychological Reports*, 126(5), 2465-2488. <https://doi.org/10.1177/00332941231159600>
- Erdoğan, O. (2023). The mediator's role of communication skills in the effect of social skills on digital game addiction. *Acta Psychologica*, 237, 103948. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103948>
- Fitzsimons, G. M., & Bargh, J. A. (2003). Thinking of you: Nonconscious pursuit of interpersonal goals associated with relationship partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 148–164.
- Foroughi, B., Griffiths, M. D., Iranmanesh, M., & Salamzadeh, Y. (2022). Associations between Instagram addiction, academic performance, social anxiety, depression, and life satisfaction among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 2221–2242. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00510-5>
- George, D., & Mallery, M. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step By Step a Simple Guide and Reference*. Routledge.

- Goodfellow, C., Hardoon, D., Inchley, J., Leyland, A. H., Qualter, P., Simpson, S. A., Long, E. (2022). Loneliness and personal well-being in young people: Moderating effects of individual, interpersonal, and community factors. *Journal of Adolescence*, 94(4), 554-568. <https://doi.org/10.1002/jad.12046>
- Griffiths, M. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Herrero-Baguená, B., Sanz-Blas, S., & Buzova, D. (2025). When interaction becomes addiction: The psychological consequences of Instagram dependency. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 20, 195. <https://doi.org/10.3390/jtaer20030195>
- Huang, C. (2022). A meta-analysis of the problematic social media use and mental health. *The International Journal of Social Psychiatry*, 68(1), 12–33. <https://doi.org/10.1177/0020764020978434>
- Instagram. (2025). <https://help.instagram.com/424737657584573>
- Kabakoğlu, H., & Kuşcu Şahin, F. N. (2025). Öğrencilerde sosyal medya bağımlılığı ile iletişim isteksizliği ilişkisinin belirlenmesi. *Selçuk Sağlık Dergisi*, 6(2), 243–259. <https://doi.org/10.70813/ssd.1697988>
- Kaplan, A., & Özdemir, C. (2023). Hemşirelik öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının iletişim becerisi ve akademik başarı düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 11(1), 1344–1357. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1155787>
- Kavaklı, M. (2025). Investigating the relationships between excessive Instagram usage, perceived ostracism, and personality traits. *Current Research in Social Sciences*, 11(1), 104–127. <https://doi.org/10.30613/uresosc.1514616>
- Kavaklı, M., & İnan, E. (2021). Psychometric properties of the Turkish version of Instagram Addiction Scale (IAS). *Journal of Clinical Psychology Research*, 5(2), 86–97. <https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000037>
- Kaya, A. (2019). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Ed.), *İnsan İlişkileri ve İletişim içinde* (s. 2–33). Pegem.

- Kock, F., Berbekova, A., & Assaf, A. G. (2021). Understanding and managing the threat of common method bias: Detection, prevention and control. *Tourism Management*, 86, <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2021.104330>
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- Korkut-Owen, F., & Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51–64. <https://doi.org/10.17860/efd.95021>
- Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I., & Ruškus, J. (2012). Concept and structural components of social skills. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 3(86). <https://doi.org/10.33607/bjshs.v3i86.266>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Addiction to social networks on the Internet: A literature review of empirical research. *International Journal of Environmental and Public Health*, 8, 3528–3552.
- Lin, W. C., Zou, M. L., Hsu, H. W., Lin, W. Y., & Chen, Y. H. (2023). Association between Instagram addiction and well-being: The role of resilience and self-esteem. *European Journal of Public Health*, 33(Supplement2), ckad160.1581. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.1581>
- Mark, J., Rice, L., Punyanunt-Carter, N. M., & Snidman, H. R.. (2023). Motivations for Instagram use: Personal validation and enhancing close relationships. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(2). <https://doi.org/10.30935/ojcm/13014>
- McConnell, C. R. (2018). Interpersonal competence in the management of people. *The Health Care Manager* 37(4), 358-367, 10/12. <https://doi.org/10.1097/HCM.0000000000000237>
- Metin, O., & Gencer, M. (2021). Instagram kullanımının lisans öğrencilerinin yaşam biçimleri üzerine etkisi. *İctimaiyat*, 5(1), 129–142. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.897671>
- Nowland, R., Necka, E. A., Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and social internet use: pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 70-87. <https://doi.org/10.1177/1745691617713052>

- Özer, D., Şahin-Altun, Ö., & Avşar, G. (2023). Investigation of the relationship between internet addiction, communication skills and difficulties in emotion regulation in nursing students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 42, 18–24. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.12.004>
- Özyürek, A., Eryiğit, T., Atalar, A. D., & Çetinkaya Uçak, A. (2024). Bireylerde Instagram bağımlılığı ve iyilik hali arasındaki ilişki ile etkileyen faktörlerin CHAID analiziyle belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 687–705. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1451886>
- Palmer, A. D., Newsom, J. T., & Rook, K. S. (2016). How does difficulty communicating affect the social relationships of older adults? An exploration using data from a national survey. *Journal of Communication Disorders*, 62, 131–46. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.06.002>
- Redmond, M. V. (1985). The relationship between perceived communication competence and perceived empathy. *Communication Monographs*, 52(4), 377–382. <https://doi.org/10.1080/03637758509376119>
- Rogowska, A. M., & Libera, P. (2022). Life satisfaction and Instagram addiction among university students during the COVID-19 pandemic: The bidirectional mediating role of loneliness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8414. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148414>
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472–480. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.39.3.472>
- Sağar, M. E., & Sağar, S. (2023). Predictors of smartphone addiction in teacher candidates: Self-control and communication skills. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 10(1), 47–62.
- Sanz-Blas, S., Buzova, D., & Miquel-Romero, M. J. (2019). From Instagram overuse to instastress and emotional fatigue: The mediation of addiction. *Spanish Journal of Marketing – ESIC*, 23(2), 143–161. <https://doi.org/10.1108/SJME-12-2018-0059>
- Sarman, A., & Tuncay, S. (2023). The relationship of Facebook, Instagram, Twitter, TikTok and WhatsApp/Telegram with loneliness and anger of adolescents living in Turkey: A structural equality model. *Journal of Pediatric Nursing*, 72, 16–25.

- Sharifi Fard, S. A., Griffiths, M. D., Jafari Abesh, M., Loo, A., Afzali, A., Ali Babaei, G., & BagherPour, A. (2025). Prevalence of Instagram addiction among Iranians: A countrywide online survey. *Entertainment Computing*, 55, 101010.
- Sharifi Fard, S. A., Griffiths, M. D., Ali Babaei, G., Nabi Zadeh, S., & Majidi, A. H. (2022). Validation of the Persian version of the Instagram Addiction Scale among Iranian students. *Journal of Concurrent Disorders*, 53–70.
- Sheldon, P., & Newman, M. (2019). Instagram and American teens: Understanding motives for its use and relationship to excessive reassurance-seeking and interpersonal rejection. *The Journal of Social Media in Society*, 8(1), 1-16
- Sheldon, P., & Ware, L. J. (2022). Understanding the relationship between communication competence and social media use. *Southern Communication Journal*, 88(3), 229–239. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2022.2153382>
- Soraci, P., Lo Destro, C., Pisanti, R., Melchiori, F. M., Scali, L., Ferrari, A., & Griffiths, M. D. (2022). Italian validation of the Instagram Addiction Scale and association with psychological distress, social media addiction, smartphone addiction, and internet use disorder. *Journal of Concurrent Disorders*. <https://doi.org/10.54127/WZVO6947>
- Statista. (2024). Global social networks ranked by number of users. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Tuluhan, S. M., & Yalçinkaya, M. (2018). The effect of communication skills training program on teachers' communication skills, emotional intelligence and loneliness levels. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 62, 151–172.
- Tutgun-Ünal, A., & Deniz, L. (2015). Development of the Social Media Addiction Scale. *Online Academic Journal of Information Technology (AJIT-e)*, 6(21), 51–70.
- Uslu, M. (2021). Türkiye’de sosyal medya bağımlılığı ve kullanımı araştırması. *Turkish Academic Research Review*, 6(2), 370–396.
- van Tonder, J. I., Jordaan, J., & Esterhuyse, K. (2023). Self-esteem, interpersonal communication competence, and media and technology usage as predictors of loneliness among university students. *Sage Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221148379>

- Verma, S., Dhankar, S., & Griffiths, M. D. (2025). Psychometric evaluation of the English language version of the Instagram Addiction Scale-15 among English-speaking Indian adults. *Evaluation & the Health Professions*, <https://doi.org/10.1177/01632787251377476>
- We are Social & Meltwater. (2025). <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2025/02/GDR-2025-v2.pdf>
- Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., & Tarazona-Santabalbina, F. J. (2018). The complexity of loneliness. *Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis*, 89(2), 302–314. <https://doi.org/10.23750/abm.v89i2.7404>
- Yardımcı, B., & Cengiz, R. (2024). Üniversite öğrencilerinin pandemi sürecinde internet bağımlılığı, iletişim becerileri ve duygularını ifade etme ilişkilerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 73–86.
- Yurdagül, C., Kircaburun, K., Emirtekin, E., Wang, P., & Griffiths, M. D. (2021). Psychopathological consequences related to problematic Instagram use among adolescents: The mediating role of body image dissatisfaction and moderating role of gender. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 1385–1397. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00071-8>
- Yüksel-Şahin, F. (2017). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. S. Erkan & A. Kaya (Ed.), *Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları II* içinde (s. 1–70). Pegem.
- Zarenti, M., Bacopoulou, F., Michou, M., Kokka, I., Vlachakis, D., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2021). Validation of the instagram addiction scale in Greek youth. *EMBnet.journal*, 26, e973. <https://doi.org/10.14806/ej.26.1.973>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Social media has become an important channel for interpersonal communication today due to the impact of digitalization (Cheng et al., 2022). Social media usage is increasing every year in our country and around the world. Statistics show that the average time spent on social media worldwide is 2 hours and 21 minutes per day. Our country ranks above the global average, with the daily time spent on social media determined to be 2 hours and 43 minutes (We are Social & Meltwater, 2025).

The widespread and excessive use of social media can lead to problems such as addiction (Tutgun-Ünal & Deniz, 2015). Statistics show that Instagram is the favorite social media platform among individuals aged 16–34 worldwide (We are Social & Meltwater, 2025). Instagram is a free photo and video sharing application. People can upload photos or videos and share them with their followers or friends, view and comment on posts shared by others, and like them (Instagram, 2025). A report published by We are Social & Meltwater (2025) includes information on how much active Instagram users in different countries use the Instagram app on average per month. In this ranking, our country ranks first, with an average usage of 32 hours and 36 minutes per month.

A review of the literature indicates that Instagram addiction is positively associated with depression (Foroughiv et al., 2022; Yurdagül et al., 2021) and emotional exhaustion (Sanz-Blas et al., 2019), and negatively associated with life satisfaction (Lin et al., 2023) and well-being (Özyürek et al., 2024). This situation highlights the importance of understanding the factors that influence Instagram addiction and revealing the mechanisms that negatively affect individuals.

As an individual's communication knowledge and skills increase, the likelihood of achieving interpersonal goals—such as establishing effective communication in different situations and maintaining or avoiding relationships—also increases (DeVito, 2016; Fitzsimons & Bargh, 2010). Based on these findings, it is thought that individuals with poor communication skills will experience problems in establishing, maintaining, and ending healthy communication. A study conducted by Tuluhan and Yalçinkaya (2018) supports this view, as participants were given communication skills training, and at the end of the training, a decrease in participants' loneliness levels was observed.

People experiencing loneliness may feel deprived of social bonds (Akyol-Güner et al., 2022). Individuals experiencing loneliness may turn to social media platforms to alleviate this situation. A study found significant relationships between loneliness and media use for social interaction and communication purposes (van Tonder et al., 2023).

This study aimed to reveal the mediating role of loneliness in the relationship between communication skills and Instagram addiction in adults. It is thought that as an individual's communication skills weaken, they will feel more lonely, and this situation will contribute to the development of Instagram addiction in that person.

Method: The study was conducted on 343 adults living in Turkey who were selected using an appropriate sampling method. Women constituted 77% of the

participants, and men constituted 23%. The age range was 18–43, with an average age of 25.68 (SD = 4.74). Data were collected using a Personal Information Form, the Communication Skills Scale (Korkut-Owen & Bugay, 2014), the Instagram Addiction Scale (Kavaklı & İnan, 2021), and the UCLA Loneliness Scale (Demir, 1989). The reliability coefficients of the scales were found to be .88, .92, and .96, respectively. Data analyses were performed using the SPSS package program with descriptive statistics, independent samples t-test, and Pearson correlation analysis. Mediation analysis was conducted using the SPSS Process Macro, Model 4.

Findings: The research findings revealed that Instagram addiction levels did not show a significant difference according to gender ($p > .05$). Correlation analyses showed a significant and negative relationship between communication skills and Instagram addiction ($r = -.259, p < .001$). Furthermore, a significant and negative relationship was found between communication skills and loneliness ($r = -.475, p < .001$), while a significant and positive relationship was found between loneliness and Instagram addiction ($r = .331, p < .001$). Mediation analysis results showed that communication skills have both a direct effect on Instagram addiction and an indirect effect through loneliness ($\beta = .131, p < .05$; mediation $\beta = -.175, CI = -.189 \text{ to } -.070$). These findings reveal that loneliness is a significant mediating variable in the relationship between communication skills and Instagram addiction.

Discussion: In the discussion, it was emphasized that low communication skills may lead individuals to use social media excessively. Consistent with the belongingness hypothesis (Baumeister & Leary, 1995), individuals experience difficulties in meeting their basic social bonding needs. Loneliness may lead individuals to increase their use of Instagram to satisfy this need, thereby strengthening signs of addiction. These findings can also be explained within the framework of the uses and gratifications theory (Katz et al., 1973). The research makes a unique contribution to the literature, as it is one of the few studies examining the relationship between Instagram addiction, communication skills, and loneliness in an adult sample. According to the findings, educational programs aimed at developing communication skills, as well as social support initiatives targeting loneliness, can be considered preventive strategies against Instagram addiction.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 21.09.2025

Submitted date

Kabul tarihi 09.12.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Mutlu, G. (2026). *Cihânnümâ* Bir ‘Seyahatnâme’ Metni Midir?. *Journal of History School*, 80, 696-729.

CİHÂNNÜMÂ BİR ‘SEYAHATNÂME’ METNİ MİDİR?**Gamze MUTLU¹****Öz**

Kâtib Çelebi (doğ. 1609-öl. 1657), 17. yüzyıl Osmanlı toplumunda beliren siyasi başarısızlıklara ve ekonomik dengesizliklere kayıtsız kalamayarak çareler ve çözüm yolları bulmaya çalışan ve yazdığı bir kısım eserlerle önerilerini toplumla paylaşan bir Osmanlı entelektüelidir. *Cihânnümâ* da onun 1645’te yaşanan Girit Seferi’nden sonra coğrafya ve kartografya ilimlerine merakının artması sonucunda coğrafyanın devlet yönetimindeki faydasına inanarak toplumsal bir kaygıyla telif ettiği sistematik bir ‘coğrafya kitabı’dır. Ancak *Cihânnümâ*, bazı araştırmacılarca bir ‘seyahatnâme’ metni olarak da algılanabilmekte ya da tanıtılabilmektedir. *Cihânnümâ*’da çok az yer tutmalarına rağmen muhtemelen Kâtib Çelebi’nin bazen kendi tecrübelerine ve memuriyeti dolayısıyla ordu kâtibi olarak çıktığı seferlerdeki müşahedelerine yer vermesi, ayrıca kullandığı kitabî kaynaklardaki ‘seyahatnâme’ özellikleri taşıyan pasajların müellife ait sanılması, böyle bir algıya sebep olmuş olmalıdır. Bu makalede, Kâtib Çelebi’nin tecrübe ve müşahedelerini içerdği için *Cihânnümâ*’ya ‘seyahatnâme’ özelliği kazandıran ve orijinallik katan bazı pasajlar üzerinde durulacak, ancak *Cihânnümâ*’nın hem yazılış amacı hem de içerik olarak temelde bir ‘seyahatnâme’ metni olmayıp daha çok kitabî kaynaklara bağlı ve derlemeye dayalı bir ‘coğrafya kitabı’ olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Bir yandan da bugüne kadar Kâtib Çelebi’nin kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgilerle kendisine ait olan bilgileri birbirinden ayırmayı zorlaştıran yazım tarzının ilim camiasında sebep olduğu karışıklıkların ve bu yüzden ortaya çıkan yanlış isnatların önüne nasıl geçilebileceğine dair bazı sözcüksel ve dilbilgisel ipuçları verilecektir. Böylece Kâtib Çelebi’nin kendisine ait olan bilgilerin kitabî kaynaklardaki bilgilerden ayırt edilmesini sağlayan bu ipuçlarıyla *Cihânnümâ*’nın kitabî kaynaklarından

¹ Dr. Arş. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, gamzemutlu@artuklu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3235-3567

bağımsız olarak başlı başına taşıdığı özgün değeri ve orijinallliği hakkında bundan sonra daha doğru hükümler verilebilmesine yardımcı olunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, 17. Yüzyıl, Seyahatnâme, Coğrafya Kitabı.

Is the *Cihânnümâ* a ‘Travel Book’ Text?

Abstract

Kâtib Çelebi (born 1609-died 1657) was an Ottoman intellectual who could not remain indifferent to the political failures and economic imbalances that emerged in the 17th century Ottoman society and tried to find solutions and remedies and shared his suggestions with the society through some of his works. *Cihânnümâ* is also a systematic ‘geography book’ that he wrote with a social concern, believing in the usefulness of geography in state administration, as a result of his increasing interest in geography and cartography after the Crete Expedition in 1645. However, *Cihânnümâ* can also be perceived or introduced as a ‘travelogue’ by some researchers. Although they occupy a very small place in *Cihânnümâ*, the fact that Kâtib Çelebi occasionally included his own experiences and observations from the expeditions he went on as an army clerk due to his civil service, and also the misunderstanding regarding some passages which bear the characteristics of a ‘travelogue’ in the textual sources he used also belongs to the author, must have caused such a perception. This article will focus on some passages that give *Cihânnümâ* its ‘travelogue’ character and add originality because they include Kâtib Çelebi’s experiences and observations whilst trying to show that *Cihânnümâ* is not fundamentally a ‘travelogue’ text; neither in terms of its purpose of writing nor its content, but rather a ‘geography book’ based on compilation and reliance on textual sources. In addition to that, some lexical and grammatical clues will be given on how to prevent the confusion caused by the writing style of Kâtib Çelebi, which made it difficult to distinguish the information in the textual sources he used from the information belonging to him, and the false attributions that have emerged due to this style, up until now in the scientific community. Therefore, these clues, which enable us to distinguish the information belonging to Kâtib Çelebi from the information taken from the textual sources he used, will help us make a more accurate judgment regarding the unique value and originality *Cihânnümâ* carries apart from its textual sources.

Keywords: Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, 17th Century, Travelogue, Geography Book.

GİRİŞ

Öteden beri insanoğlu; başta yaşadığı dünyayı tanımak, keşfetmek, anlamlandırmak ve buna bağlı olarak tetiklenen merak duygusundan kaynaklı

olmak üzere çeşitli amaçlarla kendi yaşadığı yerden ayrılarak başka yerlere seyahat edip durmuştur. Konu, İslam dünyası olunca seyahat ile ilgili ayet ve hadislerin varlığı da seyahatin önemini artırmış; ayet ve hadislerde seyahat yapmaya yapılan vurgu, Müslüman seyyahlar için bu yönde teşvik edici bir unsur olmuştur (Gemi, 2016, s. 41). ‘Seyahatnâme’, bilindiği üzere Arapça ‘gezmek, gezi’ anlamındaki ‘seyâhat (aslı siyâhat)’ ve Farsça ‘nâme (risâle, mektup)’ kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiş bir kelime olup ‘gezi mektubu, gezi eseri’ (Yazıcı, 2009, s. 9) ya da ‘Bir seyyâhın gezileri sırasında tuttuğu notları ve seyahat hâtıralarını topladığı kitap’ (Kubbealtı Vakfı, 2024) anlamında kullanılmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere ‘seyahatnâme’ler, anı/hatırat türü özellikleri taşıdıkları için Türk edebiyatında genellikle ayrı bir tür olarak kabul görmeyip anı/hatırat veya günlük türü içerisinde değerlendirilmişlerdir. Oysa ‘seyahatnâme’ler, kendilerine ait özellikleri olan ve pek çok yönden anı veya günlükten ayrı tutulması gereken bir yazı türüdür. Zira ‘seyahatnâme’lerde yazarın çıkış noktası; ‘baştan geçenler’ değil, ‘coğrafya’dır. Buna istinaden herhangi bir coğrafyanın iklimi, insanları, tarihî eserleri, eski-yeni yapıları, yol ve ulaşım özellikleri, günlük hayatı meydana getiren ayrıntıları ‘seyahatnâme’lerin konusunu oluşturur (Asiltürk, 2009, s. 912). Edebiyat ile tarih arasında bir yere konumlanan ‘seyahatnâme’ler, kurmaca metinler olmalarından dolayı bir yandan edebî ürünler arasında sayılırken bir yandan da bu özelliklerinden dolayı içerikleri bakımından çok güvenilir olmasalar da tarih, coğrafya ve sosyoloji gibi disiplinlere yardımcı kaynak özelliği taşırlar (Tunç, 2024, s. 710). Bu yüzden ‘seyahatnâme’ler; doğrudan yazarlarının gözlemlerini birinci ağızdan aktarmaları, yol güzergâhları hakkında bilgi vermeleri ve seyahat edilen şehirlerin tarihi hakkında mühim bilgiler içermelerinden dolayı Osmanlı coğrafyasının ve tarihinin yazılı kaynakları arasında önemli bir yere sahiplerdir (Aydın, 2012, s. 435).

Seyahat; dinî, siyasî, ilmî, seyahat amaçlı olabileceği gibi iktisadî, harbî, sıhhî, kıtlık, hastalıklardan kaçış amaçlı da olabilmektedir (Gemi, 2016, s. 40). Osmanlı toplumunda insanlar; savaş, memuriyet, iş bulma, sürgün, eğitim, irşat, hac, elçilik ve hassaten seyahat etmek gibi diğer birçok toplumda da görülebilen farklı sebeplerden ötürü seyahat etmişlerdir (Coşkun, 2006, s. 327). Bu yüzden Osmanlı yazılı geleneğinde amacı hassaten seyahat etmek olmayan, ancak taşıdıkları özellikler sebebiyle nispeten ‘seyahatnâme’ türüne yaklaşan sefâretnâme, gazavâtnâme, rûznâme, sergüzeştname, menzîlnâme vs. gibi çeşitli türler mevcuttur. Dolayısıyla seyahat kavramı, dar anlamda özellikle çıkılan seyahatlerden ve meydana getirdiği ‘seyahatnâme’ türünden başka geniş ya da ikincil anlamda aslında Osmanlı yazılı geleneğinde bulunan diğer türlerle de

yakından ilişkilidir.¹ “Osmanlı dönemindeki örnekleri çok fazla olmamakla birlikte, bir kişinin esaret hayatını anlattığı bazı eserler de seyahatname-hatıra ve seyahatname-otobiyografi ilişkisinden hareketle yine dolaylı olarak seyahatname metinleri olarak değerlendirilebilir.” (Yazar, 2014, s. 107). Osmanlı döneminde bu edebî türlerin kesişim alanlarına ve birbirlerine yakın özellikler gösteren kimi yönlerine karşın bir yazılı metnin ya da edebî ürünün temelde yazılma amacı, aslında onun hangi türe dâhil edilmesi gerektiğine dair araştırmacılar için önemli bir çikış noktasıdır.²

Aslına bakılırsa geleneksel olarak “seyahatle, II. (VIII.) yüzyılın sonlarında müstakil bir alan haline gelen coğrafya arasında [da] her zaman sıkı bir bağ bulunmuş, seyyahlar gittikleri ülkelerin halkının hayatı ve âdetleri hakkında bilgi sunmuştur.” (Yazıcı, 2009, s. 10). Bu ise ‘seyahatnâme’leri içerik olarak beşerî coğrafyaya yaklaştıran ve ‘seyahatnâme’lerin sunduğu verileri beşerî coğrafya için kaynak durumuna getiren bir husustur. Nitekim klasik dönemde coğrafyayla ilgili yazılan kitaplara bakılırsa, bunların coğrafyacının -tıpkı bir seyyah gibi- bizzat tanık olduğu ve duyduğu hikâyelere ve gözleme dayalı eserler oldukları dikkati çekecektir. Bu yüzden “Bu eserler bugünkü anlamda coğrafya kitabı olmaktan ziyade seyahat kitaplarına daha yakındır.” (Yazıcı, 2009, s. 10). İslam dünyasında ‘seyahatnâme’ türü, başlangıçta coğrafya bilimi ile birlikte gelişmiştir (İz, 1989, s. 709).³ Bu yüzden özellikle Osmanlı döneminin coğrafyacılık anlayışı için konuşulacak olursa ‘seyahatnâme’ türü ile ‘coğrafya’ ilmi âdetâ iç içe geçmiş durumda olup bu iki alan, bugünkü bilimsel anlayış çerçevesinde düşünüldüğünde birbirinden keskin sınırlarla ayrılamamaktadır.⁴

¹ Osmanlı ‘seyahatnâme’lerinin bir türü olarak kabul edilebilen ya da ‘seyahatnâme’ türüne dâhil edilebilecek nitelikte görülen bazı edebî türler ve bunların XVI. yüzyıl Osmanlı edebiyatındaki örnekleri hakkında bkz. Aydın, 2012, s. 448-451.

² Arap edebiyatında seyahat kavramının daha geniş anlamlarda düşünüldüğü görülmektedir. Zira Arapçada seyahat, gezi, göç ve yolculuk anlamlarına gelen ve ‘seyahatnâme’ türüne er-Rihle, Edebü’r-Rihle veya Edebü’r-Rahelat adlarının verilmesini sağlayan rihle (çoğulu rehelât) kelimesi, maddî veya manevî bir amacın gerçekleşmesi için bir mekândan başka bir mekâna intikal etmek anlamındaki irtihal masterından türetilen bir isimdir. Ayrıca hadis terminolojisinde rihle kelimesi, terim olarak hadis öğrenmek (talebü’l-hadis) ve râvî hakkında bilgi edinmek için seyahate çıkma anlamında er-rihle fi talebi’l-hadis şeklinde de kullanılmaktadır (Gemi, 2016, s. 40).

³ Gemi (2016, s. 41)’nin belirttiği gibi ‘seyahatnâme’ türü, Arap edebiyatında da daha önceleri basit bir gezi-gözlem eseri olarak görülürken son iki yüzyılda özellikle de Batı edebiyatının etkisiyle önemli bir eser türü niteliğini kazanmıştır. Rihle veya Edebü’r-Rehelât/Seyahatnâme türü; tarih, coğrafya, sosyoloji vb. bilim dalları ile birlikte varlığını sürdürdüğü için bir edebî tür olarak XIX. ve XX. yüzyılda Arap literatüründe yerini almıştır.

⁴ Coğrafya ve seyahatle ilgili kitaplara eskiden *Acâibü’l-Büldân*, *Acâibü’l-Hind* ya da *Acâibü’l-Mahlûkât* gibi isimler verildiği ve Türk edebiyatında coğrafya ve seyahat kitabı olmaları yanında bir yerin görülmemiş ve duyulmamış garip şeylerini, yani acayıplıklarını ve çeşitli mitolojik bilgileri ihtiva eden bir *Acâibü’l-Mahlûkât* geleneğinin de mevcut olduğu hatırlanmalıdır (bkz. Kut,

Hagen (2000, p. 186)'e göre de Osmanlı edebiyatında coğrafya dışında başka hiçbir tür, bu kadar geniş bir konu yelpazesini bir araya getirmiyor. Nitekim *Osmanlı Coğrafya Literatürü Tarihi*'nde de diğer üç tür 'coğrafya kitabı'⁵ yanında 'seyahatnâme'lerin de dördüncü sınıf coğrafya kitaplarından sayılabileceği ve coğrafya kitaplarının önemli bir kısmının da bir dereceye kadar müelliflerinin seyahat hatıralarına dayandığı yazılıdır (İhsanoğlu vd., 2000, s. XXXV). Türkay (1999, s. 10) da Osmanlı yazarlarının kaleme aldığı coğrafi eserleri yazılma amaçlarına odaklanarak üç kategoriye ayırır ve üçüncü grubu 'seyahatnâme'lerin teşkil ettiğini söyler.⁶ Dolayısıyla Türk edebiyatında coğrafya ve tarih kitabı niteliğinde olan 'seyahatnâme'ler⁷ olduğu gibi, temelde 'coğrafya kitabı' olmasına rağmen içerdiği bilgilerle 'seyahatnâme' türünü çağrıştıran coğrafya kitapları da vardır.

İşte Kâtib Çelebi'nin *Cihânnümâ*'sı da bunlardan birisidir. Bu yüzden bazı kaynaklarda *Cihânnümâ* söz konusu edildiğinde "Doğrudan seyahatname olmamakla birlikte kimi bölümleriyle bu türe benzeyen Katip Çelebi'nin *Cihannümâ*'sı" (Turan, 2014, s. 47), "Kâtip Çelebi'nin *Cihannüma*'sı Osmanlılarda coğrafya alanındaki en önemli eserdir. Eser tam anlamıyla bir

1988, s. 315-317). Kozmografya, zooloji, botanik ve coğrafya karışımından meydana gelen *Acâibü'l-Mahlûkât* türü eserlerde tabii coğrafya, efsane ile karışmıştır. Bu türdeki coğrafi eserler, ilmi bir kaygıdan ziyade edebî bir kaygıyla kaleme alındıkları için eğlendirici ve yarı efsanevî yönleriyle daha geniş bir okuyucu kitlesine hitap eden popüler eserlerdir (İhsanoğlu vd., 2000, s. XXXV-XXXVI). Her ne kadar ilmi bir kaygıdan ziyade edebî bir kaygıyla kaleme alınmış popüler eserler olsalar da Danış (2017, s. 22)'ın ifade ettiği gibi ilk dönem coğrafya eserlerinde efsaneler, mucizeler, acayıplikler, bazen de uydurma rivayetler, okuyucunun tahayyülüne ve muhakemesine havale edilmesine bolca yer almıştır. Kozmografya ilmi kapsamında değerlendirilen bu eserler, coğrafi çalışmaların mahiyetine büyük ölçüde tesir etmiştir. Zira Osmanlı coğrafyacılığının ilk eserlerinde de bu etki görülmektedir. Kazvî'nin *'Acâ'ibü'l-Mahlûkât ve Garâ'ibü'l-Mevcûdât* adlı eserinin ilgi görüp üzerine şerhler yazılması, bu etkinin somut bir örneğidir. Bu etki, XVII. yüzyılda Batılı kaynakları tercüme edip kullanarak nispeten Batı bilimiyle temasa geçmiş ve daha bilimsel bir coğrafya anlayışını kendisine düstur edinmiş olmasına ve hatta bu yüzden acayıp/garâyıp tarzı anlatıları eleştirip bunları akla aykırı bulmasına rağmen Kâtib Çelebi'nin *Cihânnümâ*'sında da görülür (bkz. Mutlu, 2024, s. 55-57).

⁵ Bunlardan birincisi *Sûretü'l-Arz* tarzı, ikincisi *Kitâbü'l-Büldân* tarzı, üçüncüsü ise *el-Mesâlik ve'l-Memâlik* tarzı coğrafya kitaplarıdır (İhsanoğlu vd., 2000, s. XXXIII).

⁶ Diğer ikisinden birincisi pratik ve faydacı coğrafyaya ait olan deniz coğrafyaları, ikincisi ise ilmi coğrafyaya ait olan tanıtıcı ve matematik eserlerle astronomi ve kozmografya kitaplarıdır (Türkay, 1999, s. 10).

⁷ Bu tarz 'seyahatnâme'ler; bölgelerin halkı, coğrafyası, tarihi, yönetimi ve kültürü hakkında bilgi içerdikleri için 'seyahatnâme', coğrafya ve tarih türlerinin kesiştiği noktada yer alır (Coşkun, 2009, s. 15). Bu maddede *Târih-i Hind-i Garbî*'ye hiç 'seyahatnâme' özelliği taşımamasına rağmen "Coğrafya ve Tarih Kitabı Niteliğindeki Seyahatnâmeler" başlığı altında yer verilirken temelde bir 'coğrafya kitabı' olup içerisinde az miktarda da olsa 'seyahatnâme' özellikleri barındıran *Cihânnümâ*'ya yer verilmemesi dikkat çekicidir.

seyahatname olmasa da...” (Maden, 2008, s. 151) ya da “Doğrudan doğruya seyahat izlenimlerini taşımamakla birlikte *Cihannümâ*, yazarının seyahat eserlerinden faydalanması nedeniyle coğrafya ile yan yana yürüyen seyahat alanında da önemli bir kaynak sayılabilir. Ayrıca Kâtip Çelebi’nin Osmanlı coğrafyasını çok iyi tanıdığı da bilinmektedir; dolaylı yoldan da olsa, bu coğrafyada zaman zaman yaptığı gezileri, eserinin besleyici kaynakları arasında saymak mümkündür.” (Asiltürk, 2009, s. 923-924) şeklinde açıklamalarla *Cihânnümâ*’nın temelde bir ‘seyahatnâme’ metni olmadığı üzerinde durulur.

Kâtip Çelebi’nin kendi müşahedelerine ve izlenimlerine yer verdiği pasajlar, ordu kâtibi (Türkay, 1999, s. 44) olarak çıktığı seferlere dayalıdır. Kâtip Çelebi, öncelikle 1033=1623 yılında Abaza Paşa isyanını bastırmaya giden kuvvetle Kayseri civarındaki cezalandırma hareketine babasının yanında katılmış ve 1035=1625’te Bağdâd Seferi’ne gitmiştir. Aynı yıl Bağdâd’dan umutsuzluk içinde dönerken babası Musul’da vefat edince genç Kâtip Çelebi, amcasıyla kalmıştır. Amcası da Nusaybin dolaylarında vefat edince Diyar-ı Bekir’e gitmiş ve orada baba dostlarından birinin aracılığıyla “Mukâbele-i Süvârî” kalemine çırac edilmiştir. 1036-1037=1626-1627’de Erzurum Seferi’ne katılıp İstanbul’a döndükten sonra 1039=1629’da Hüsrev Paşa maiyetinde yeniden Bağdâd ve Hemedân seferlerine katılmış ve bu defa hayli sıkıntı çekmiştir. 1041=1631’de İstanbul’a dönmüş ve 1043=1633’te Tabanı Yassı Mehmet Paşa kumandasındaki orduyla Halep’e, oradan da hac görevini yerine getirmek üzere Hicaz’a gitmiştir. Halep’ten Diyar-ı Bekir’e dönüp orada ulema ile konuşup görüştükten sonra bu defa IV. Murad’ın Revân Seferi’ne katılmıştır. Bu seferden İstanbul’a dönünce on yıl kadar süren sefer hayatından sonra bir daha sefere çıkmama kararı almış ve “cihâd-ı asgardan cihâd-ı ekbere”⁸ yönelmeyi tercih ederek kendisini tamamen ilmî çalışmalarına vermiştir (Adıvar, 1982, s. 138). İki kısa aralık bir yana bırakılırsa 1033-1045 yılları boyunca ordu ile birlikte seferlerde bulunmuştur (Babinger, 1992, s. 214-215). Taeschner, bununla ilgili olarak:

“Kâtip Çelebi, coğrafi malumat toplamak için, Âşık Çelebi gibi hususi seyahatler icra etmemişse de müteaddid seferlere iştirak ederek Memâlik-i Osmaniye’yi dolaşmış, bilhassa memur olması sayesinde kolayca birçok resmi malumat elde etmiştir. Bundan dolayı tefrik edilmek şartıyla, verdiği tafsilat ehemmiyeti haiz bulunmaktadır.” (2018, s. 55).

diyerek *Cihânnümâ*’nın ‘seyahatnâme’ türüne yaklaşan yönüne vurgu yapar ve müellifin kendisine ait bilgilerle kullandığı kaynaklara ait bilgilerin birbirinden

⁸ Yani küçük cihat olarak adlandırdığı savaşlarla geçen sefer hayatından büyük cihat olarak adlandırdığı ilim hayatına.

ayırt edilmesi şartıyla şahsî olarak verdiği bilgi ve detayların önemine dikkat çeker. Yine Kütükoğlu da

“Filhakika, Kâtib Çelebi, Ortaçağ coğrafyacılarından topladığı malzemeyi, iştirâk ettiği seferler ve resmî hizmetleri dolayısıyla iktisab ettiği müşahedât ve istihbâratla telfik ve terkib etmiştir. Ancak verilen ma'lûmatın hangilerinin me'hazlara, hangilerinin müellife âid olduğunu ta'yin keyfiyeti -Kâtib Çelebi'nin kaynaklarını, sâdece medhalde zikr ve kıymetlendirmekle iktifâ edip metinde göstermemesi sebebile- bir hayli müşkülât arz etmektedir.” (1957, s. 11).

ifadesiyle *Cihânnümâ*'da Kâtib Çelebi'ye ait müşahedeye dayalı bilgilerin olduğunu, ancak onun kaynaklarını girişte vermekle yetinip metnin içinde onlardan bahsetmemesi sebebiyle verilen bilgilerden hangilerinin kendisine, hangilerinin kullandığı kaynaklara ait olduğunu tayin ve tespit etmenin zorluğunu dile getirmiştir. Türkay da “Kâtib Çelebi, ordunun hesap defterlerini tutarken, seyahati sırasında notlar almayı da unutmamıştır. İşte Cihannüma, hem bu seyahat notlarından, hem de araştırmalarından faydalanarak ve haritalar da ekleyerek Kâtib Çelebi'nin yazdığı mükemmel bir coğrafya kitabıdır.” (1999, s. 47) sözleriyle Kâtib Çelebi'nin katıldığı seferler sırasında⁹ gözlemlerini not ettiği için *Cihânnümâ*'nın ‘seyahatnâme’ türüne yaklaşan yönüne işaret eder. Şeşen ise “... batı-doğu kaynaklarından ve kendi tecrübelerinden topladığı bilgilerden faydalanarak kaleme aldığı *Cihan-nümâ* adlı kitabıdır.” (1998, s. 310) sözleriyle müellifin kendi tecrübelerinin de eserinin kaynaklarından olduğunu öne çıkarır.¹⁰

⁹ Öncelikle Türkay'ın yanlış anlaşılma mahal veren cümlelerinde ifade ettiği gibi Kâtib Çelebi; seyahati sırasında değil, katıldığı seferler sırasında notlar almıştır. Oysa Türkay'ın sözlerinden Kâtib Çelebi'nin öncelikli amacının sanki seyahat etmek olduğu gibi bir anlam çıkmaktadır. Hâlbuki müellif, öncelikli olarak vazifesi gereği sefere çıkmış ve bu vesileyle gittiği yerlere dair çeşitli notlar alabilme fırsatı bulmuştur. Türkay'ın dediği gibi olsaydı Kâtib Çelebi'nin orduda görevli bir memur yerine, esas amacı başka yerleri gezip görmek olan bir seyyah olarak nitelendirilmesi gerekecekti.

¹⁰ Genelde İslam coğrafya geleneğinde, özelde ise İslam coğrafya geleneğinin etkilediği Osmanlı coğrafya geleneğinde kaleme alınmış olan birçok ‘coğrafya kitabı’nda müelliflerin askerî, idarî ya da siyasî görevleri dolayısıyla çıktıkları seferlere dayalı olarak müşahade ve tecrübelerine yer vermesi, eserlerini nispeten ‘seyahatnâme’ türüne yaklaştıran ve eserlerine özgünlük katan özelliklerdendir. Örneğin; Osmanlı coğrafyacılarını oldukça etkilemiş olan ve Orta Çağ İslam dünyasının son büyük coğrafyacısı olarak kabul edilen Ebü'l-Fidâ (öl. 732/1331), *Takvîmü'l-Büldân*'ı yazarken yaşadığı döneme kadar yazılmış olan önemli coğrafi eserleri incelemiş olmasına ve hem dîbâcede ismini zikrettiği eserlerden hem de coğrafya, tarih ve edebiyat alanında yazılmış otuzu aşkın kaynaktan faydalanmasına rağmen eserinde dönemindeki sözlü kaynaklardan (seyyahlar, tüccarlar) ve kendi müşahedelerinden de istifade etmiştir. İdarî ve askerî vazifeler esnasında Suriye, Mısır, Hicaz'ın bir kısmı ve Suriye'nin kuzeyinden Fırat'a kadar olan coğrafyada bulunmuş ve buralara dair bizzat elde ettiği bilgileri eserine almıştır (Danış, 2017, s. 28). Osmanlı coğrafyacılarından Mehmed Âşık'ın (öl. 1006/1598'den sonra) *Menâzıru'l-'Avâlim* adlı

Cihânnümâ’nın bir ‘seyahatnâme’ metni olarak algılanmasında müellifin yukarıda da değindiğimiz gibi bazı noktalarda kaynak tespitini ve ayırımını güçleştiren yazım tarzının etkili olduğu söylenebilir. Zira alıntı yaptığı kitabî kaynaklarda geçen, dolayısıyla başkalarına ait olan bilgi ve müşahedeler, -eğer kendisi özellikle nerede başlayıp nerede bittiğini belirtmezse yahut kullandığı kitabî kaynaklar, bizzat takip edilmezse- kendisine aitmiş gibi algılanabilmekte, kendisine ait olanlar da kitabî kaynaklardan aktardığı bilgilerle karışabilmekte ve bunlar birbirinden net bir şekilde ayırt edilememektedir.¹¹ Bu da bilimsel olarak eserin içeriğinin ve kaynaklarının isabetli bir şekilde değerlendirilip tespit edilmesinde ve isnatların doğru kişi ve kaynaklara yönlendirilmesinde ciddi anlamda zorluklara sebep olmakta ve yanlışlıklara yol açabilmektedir.¹² Mesela Kâtib Çelebi, aşağıdaki pasajları kullandığı kaynaklardan aktarmış olmasına rağmen bunlar, müellifin kaynaklarını takip etmeyen ya da öz geçmişi hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan kişiler tarafından kolaylıkla Kâtib Çelebi’ye ait

kozmografya kitabında da otobiyografik pasajlar yer alır. Bunlar, -tıpkı Kâtib Çelebi’nin *Cihânnümâ*’da yaptığı gibi- yazarın kendi deneyimlerinden yola çıkarak coğrafi bilgiye katkıda bulunma amacını ortaya koyarken, aynı zamanda kendisi hakkında ‘yalnızca bilimsel amacına hizmet edebilecek ölçüde’ yazma isteğini de göstermektedir (Hagen, 2000, p. 192; Danış, 2017, s. 23-24, 8. dipnot). Ancak Hagen (2006a, p. 223-224)’in belirttiği gibi Osmanlı ve İslam dünyasını çevreleyen ‘ötekiler’ hakkındaki bilgi, yazılı kaynaklarda aktarılsa da çok az sayıda Osmanlı coğrafyacısı, kişisel keşifleri ve ‘seyahatnâme’leriyle bu bilgiye katkıda bulunmuş ya da kendi deneyimlerinden yola çıkarak edebî bilgiye katkıda bulunmada yavaş davranmıştır.

¹¹ Aynı durum, Evliyâ Çelebi’nin *Seyahatnâme*’sinde de görülür. Zira *Seyahatnâme*’de de Evliyâ’nın kendi görüp işittikleri, gözlemleriyle saptadıkları yanında başka yazarlardan biraz değiştirerek ya da kısaltarak, kimi zaman da olduğu gibi çoğunlukla benimseyerek aktardığı bilgiler vardır. Buna rağmen İz (1989, s. 713-714)’in söylediği gibi “*Seyahatnâme* metni ile haşır neşir olan ve Evliyâ’nın dünyasına iyice girebilen bir okur, bu ögeleri az çok birbirinden ayırabilir.” Aynı şey, *Cihânnümâ* ve Kâtib Çelebi için de geçerlidir.

¹² Nitekim Taeschner de bu duruma “Şurası da kabul edilmelidir ki, Kâtib Çelebi de, Mehmed Âşık gibi mevzuu coğrafya ile meşgul olup, kurun-ı vusta-(orta çağ) coğrafyacılarının zikrettiği mevaddı-(maddeleri) almakla beraber mevaddı kendi istihbaratıyla itmam etmiştir. Bu mesâil-(konular) daha yakından tetkik edilmek icab eder. “*Cihânnümâ*’da mezkûr malumatın hangileri bizzat Kâtib Çelebi’ye, yani IV. Murad Sultan İbrahim ve IV. Mehmed (17. asır ortaları) zamanlarına aittir. Hangileri eski malumatın naklinden ibarettir? Bunları bilmek tarihi coğrafya tetkikatı cihetinden pek ehemmiyetlidir. Bu cihet filoloji tetkikatına aittir. Fakat maatteessüf Kâtib Çelebi, daima membalarını zikreden Mehmed Âşık gibi bu işi kolaylaştırmamıştır. Kâtib Çelebi membalarını başta zikir ile iktifa ederek metinde mehaz göstermiştir. Bu sebeple, şimdiye kadar bu malumatın bila-tekayyüd-(kayıtsızca) Kâtib Çelebi’ye atfen nakli dolayısıyla başlayan hatalar birçok yanlış tasvirlerin vücuduna sebep olmuştur.” (2018, s. 54-56) sözleriyle işaret ederek özellikle *Cihânnümâ* gibi az da olsa müellifin kendi tecrübe ve müşahedelerini içermekle birlikte Doğulu ve Batılı kaynaklardan derleme usulüyle meydana getirilmiş bir metnin bugüne kadar ihmal edilen filolojik açıdan incelenmesinin önemini ve zaruretini ısrarla vurgulayan belki de ilk kişidir.

sanılabilecek ve *Cihânnümâ*'nın bir 'seyahatnâme' metni olarak algılanmasına sebep olabilecek niteliktedir.¹³

"Dünyâ'nuñ kara (11) ve deryâ seferlerinden bize ma'lûm oldu ki nev'-i beşerden her şıñf kendi zu'mınca (12) bir ma'bûda 'ibâdet éder ve hiçbir yabânî ve vahşî kavm yokdur ki anuñ bir ma'bûdı (13) olmaya. Selefde yazılanlar tursun, biz seyâhatümüzde nereye varduğ ise (14) halkını birer dürlü ma'bûda tapar gördük." (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [044a])¹⁴

"Mezbûr Koşın şehrinde gördüm ki bir fîle şâhibi mu'tâd üzre yém vérmeyüp fıl, izhâr-ı (28) şekvâ étdükde şâhibi yém yédiği legeni gösterdi ki delinmiş. "Yém isterseñ buni kazancıya götüür, yamasun." (29) déyü işâret eyledi. Fıl, legeni alup kazancıya geldi. Kazancı, lañfe kaşdıyla bir iki çekic urup (30) vérdi. Horñümüyla eve getürdükdé şâhibi begenmeyüp âzâr étdi ve gérü gönderdi. Bu kerre dañi aldadup (31) vérdükde şuya baturdı, gördi ki delükdür. Lisân-ı hâlle halka şikâyet ve kazancıya hücum édüp (32) öldüreyazdı. Halk üşüp kırtardılar. Ve yamayup vérdi. Götürüp şuyla imtiñân étdükden (33) soñra eve gitdi." Neñsinde vâkı' ise bu hayvânüñ zekâsına delâlet éder." (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [054b])¹⁵

Yapılan çalışmalarda Kâtib Çelebi'nin *Cihânnümâ*'da her ne kadar 'az da olsa' kendi tecrübelerine ve müşahedelerine yer verdiği vurgulansa da bugüne kadar müellife ait olan bilgiler ile kullandığı kaynaklardaki bilgiler iç içe geçip birbirine karıştığı ve bunların neredeyse tamamı Kâtib Çelebi'ye ait sanılıp kendisine atfedildiği için ilim camiasında büyük yanlışlıklara ve yanılgılara yol açmıştır. Bu yüzden aslında Kâtib Çelebi'ye ait olanı başlı başına öne çıkararak ortaya koymak, müellifi ve onun entelektüel duruşunu daha doğru tanımak ve *Cihânnümâ*'nın özgün değerini daha doğru bir şekilde anlayarak bilimsel değeri hakkında hüküm vermek açısından oldukça önemlidir. Nitekim Hagen (2015, s. 236), Kâtib Çelebi'nin kendi gözlemlerine dayalı olan tasvirlerin özel olarak ele alınması gerektiği üzerinde duran araştırmacılarıdır. Sarıcaoğlu (2013, s. 66) da *Cihânnümâ*'nın 'seyahatnâme' türü bir eser olmadığının çoğu yerde ihmal edildiğini ve Kâtib Çelebi'nin müşahedelerle teyit ettiği, ancak kitabî bilgileri esas aldığı yazım tarzının, gözlemlerinin açıklıkla bilinmesine engel teşkil ettiğini dile getirmiştir.

Buna istinaden bu makalede; Kâtib Çelebi'nin kendi müşahade ve tecrübelerine dayalı olan tasvirler, özel olarak ele alınacaktır. Bu yapılırken müellifin

¹³ *Cihânnümâ*'ya 'seyahatnâme' havası katan ifadeler, kalın punto ile gösterilmiştir.

¹⁴ Bu pasaj, Mercator'un *Atlas Minor* adlı kitabının Kâtib Çelebi tarafından yapılmış tercümesi olan *Levâmi'u'n-Nûr*'un yüz elli altıncı faslından alınmıştır.

¹⁵ Bu hikâye pasajı, Mercator'un *Atlas Minor*'ünde Kristoforus (Christophorus Acosta Africanus-doğ. 1525-öl. 1594) adlı bir kişiden aktarılmıştır.

Cihânnümâ’da varlığını hissettirdiği ve düşünceleri, bakış açısı, ön görüleri ve eleştirileriyle ön plana çıktığı ‘*minhü*’ bilgileri ile ‘*faķır eydür*’ şeklindeki girişleri, kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgilerle kendisi tarafından verilen bilgiler arasında sınır görevi görerek kendisine ait olan bilgileri şüpheyi mahal bırakmayacak şekilde tespit ve tayin etmeyi kolaylaştırdığı için ipucu olarak kullanılacaktır. Bunun yanında ‘*geçdük*’, ‘*gördük*’, ‘*teveccüh étmiş-idük*’ gibi birinci ağızdan anlatımlarla ‘... *vâķi* oldu’, ‘*nüzül olındı*’, ‘*görildi*’ ve ‘*gidildi*’ gibi esere ‘seyahatnâme’ havası katan fiiller ve müellifi metin içerisinde temsil eden ‘*faķır*’, ‘*haķır*’ ve ‘*râķımu’l-hurûf*’ gibi kelime ve tamlamalar da müellifin kendisine ait olan bilgileri, kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgilerden net bir şekilde ayırmayı sağladığı için bunlar da ipucu olarak kullanılacaktır. Makalede, Kâtib Çelebi’nin coğrafyaya ve seyahate bakış açısı üzerinde durulduktan sonra metin içerisinde müellifin varlığını hissettirdiği yukarıdaki ipuçlarından yola çıkılarak bizzat müellife ait olan ve bir kısmı *Cihânnümâ*’ya ‘seyahatnâme’ özelliği kazandıran pasajlar, **2.1. Tecrübelerine Dayanarak Verdiği Bilgiler** ve **2.2. Müşahedelerine Dayanarak Verdiği Bilgiler** şeklinde iki alt başlık altında ele alınacaktır. Böylece *Cihânnümâ*’da kullanılan kitabî kaynaklardaki bilgilerle Kâtib Çelebi’ye ait olan bilgilerin birbirinden nasıl ayırt edilebileceğine ve bugüne kadar Kâtib Çelebi’ye ait olmamalarına rağmen kendisine atfedildikleri için ilim camiasında karışıklığa sebep olan yanlış isnatların önüne nasıl geçilebileceğine dair araştırmacılara metodilbilimsel bir yöntem sunulmuş olacaktır.

1. KÂTİB ÇELEBİ’NİN COĞRAFYAYA VE SEYAHATE BAKIŞ AÇISI

Bilindiği gibi 1645’te yaşanan Girit Seferi’nden sonra¹⁶ Kâtib Çelebi’nin haritalara ve coğrafya kitaplarına olan ilgisi ve merakı artmıştır (Ak, 2004, s. 173; Gökyay, 1993, s. 541; Kütükoğlu, 1957, s. 10).¹⁷ Hem kendi temayülleri, hem

¹⁶ “Biñ elli beşde Girit Seferleri zuhûr édüp ol takrîble küre-i zemîn ve deryâ ve kara rûsûmına selefde olan meyl-i tabîî hasebi ile ikbâl olunup hartı resmi nice olur ve ol vâdide yazılıp çizilen kütüb ü resâ’il nedür bi’t-tamâm görildi.” (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [001a] str. 37-38).

¹⁷ *Osmanlı Coğrafya Literatürü Tarihi*’nde Kâtib Çelebi’nin coğrafya ilmine merak sardığı 1645-1669 yıllarındaki Girit Savaşları, İslam ve Batı coğrafya geleneklerinin yan yana bulunduğu dönemin sona ermesi ile Batı tarzı coğrafya anlayışının ağırlık kazanmaya başlaması arasında sınır olarak görülür (İhsanoğlu vd., 2000, s. XL). Hagen de Kâtib Çelebi’nin coğrafyaya olan ilgisinin Girit Savaşı’ndan kaynaklandığını söylemiş ve onun coğrafya çalışmalarını kendinden önceki Osmanlı müelliflerinden farklı olarak sadece *Kur’ân*’daki ayetlerle ya da İslam geleneğindeki anlayışla değil, Girit Savaşı gibi daha dünyevî meselelerle gerekçelendirmeye çalışmasına dikkat çekerek bir yerde İslam ve Batı coğrafya geleneklerinin yan yana bulunmaya, ancak zamanla Batılı coğrafya anlayışının ağırlık kazanmaya başladığı temel çıkış noktasına ve Osmanlı coğrafya geleneğinde Kâtib Çelebi’nin nerede durduğuna açıklık getirmiştir (2006b, p. 534-535).

sefer ve barış yıllarındaki tecrübelerinden kazandığı olgunlukla yetinmeyip bilgisini artırmak istemesi, hem de Osmanlı Devleti'nin içerisinde bulunduğu sosyal, siyasal ve ekonomik bunalımlar, Kâtib Çelebi'yi astronomi ve coğrafya ilimleriyle ilgilenmeye ve nihayetinde *Cihânnümâ* adlı bir 'coğrafya kitabı' nı yazmaya sevk etmişti.¹⁸ Bunların yansımaları şu iki pasajda açıkça görmek mümkündür:

“*Ve ma lûmdur ki fûnûndan bir fenn, zâtında 'ilm olduğu cihetden mezmûm olmayup (13) “El-mer'u 'aduvvun li-mâ cehilehu.”*¹⁹ muhtezâsından kaç'ı nazar gâhî bi-hasebi'l-'avârîz zemm olunursa da (14) dâ'imâ verâ'-i zâhr-ı istiğnâda mehcûr olup kalmaz. Belki ihtiyâc zamânında elzem-i levâzım (15) olur. Binâ'en-'alâ-zâlik bu vâdide daği biraz tek ü pû olunup mesâlikü'l-memâlik (16) ve cuğrâfiyyâ kitâbları görölüp şekl-i bahr u berr def'âtle mersûm u muşavver kılındukda (17) 'azîmet-i tedkîke nev'an fütûr gelmiş idi. Sâbıkan ba'zı cezâyir-i deryâya sefer, tahrik-i (18) evtâr-ı kânûn-ı hüner eylemekle meyl-i sâbıka şevk-i cedîd lâhık olup dâ'ıye zuhûr etmiş-idi ki (19) ol resimler şafha-i beyâna keşide ola. Lâkin Avrupa memâlikinde kütüb-i İslâmiyyenüñ küllî kuşûrî (20) zâhir ve zebân-ı aklâm-ı İslâmiyân ekser ekâlîm ü büldân beyânında kâşır olmağıla Latin dilinde yazılan (21) cuğrâfiyyâlardan müte'ahhîr Kitâb-ı Aţlas muhtaşarını terceme ve sâyir kütüb-i İslâmiyye fevâ'idini (22) aña zamîme kılup mecmû'ından bu kitâbı intizâ' ve fenn îaliblerine bast-ı mevâid-i intifâ' eyledüm.” (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [001b])

“*Ve ba'd (13) Bu kitâbuñ müsevvidi ekall-i halîka Muştâfâ Halîfe, mebde'-i fıtrât ve 'âlem-i tufûliyyetden beri ta'lîm-hâne-i “Utlub (14) u'l-'ilme mine'l-mehd”*²⁰ çerâğ-ı fikr ü havâssı revğan-ı zekâ vü fıtnat ile kazâyâ vü kıyâs netîceleri şabâhına çıkarup (15) ifâde vü istifâde eşnâsında Cenâb-ı Hakık ve Feyyâz-ı Muţlak'dan fâyiż olan ni'am-ı gün-â-gün (16) ile mu'âyene-i etvâr u şu'ün édüp sefer ü hâzarda taqallüb-i ahvâl ve tekerrür-i eyyâm u sâl hasebi (17) ile tecribeden hâsıl olan kemâle kanâ'at etmeyüp mezîd-i fazl ve nevâl-i 'azîzü'l-menâl tahşîli için (18) kütüb-i tevârîh ve siyer tettebbu' éderdi. *Ve bu 'âlem-i ecsâma behîme gibi bakar eşhâş hakıkında vârid olan (19) “Evelem yenzurû fî-melekûti's-semâvâti ve'l-arzi.”*²¹ fehvâsi, fenn-i hey'et kitâbları müzâkeresine ve nazm-ı kerîm-

¹⁸ Sarıcaoglu (2013, s. 27)'nın işaret ettiği gibi sırasıyla *Müntehab-ı Bahriyye* (1646), *Cihânnümâ* (1648, 1654), *Levâmi'u'n-Nûr* (1655) ve *Tuhfetü'l-Kibâr* (1656) adlı eserleri, müellifin bu ilgisinin ve çalışmalarının ürünüdür.

¹⁹ المرء عدو لما جهله: “Kişi, bilmediğinin düşmanıdır.”

²⁰ اطلبوا العلم من المهد الى الحد: “Beşikten mezara kadar ilmi talep ediniz.” anlamında bir hadis-i şerif. Söyleyeni belli değildir.

²¹ (أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ): “Onlar, göklerin ve yerin melekûtuna bakmazlar mı?” (*Kur'ân-ı Kerîm*, A'râf, 7/185).

i (20) “Sîrû fi’l-arzi fe’nzurû ilâ-âşâri kudreti’llâh.”²² remzi, fenn-i cuğrâfiyyâ kitâbları mü’tâlâ’asına (21) bâ’îş ü bādî olur idi. Ve her bâr Naşrâniyânun Yûnâniyândan intihâl ile (22) fenn-i mezkûrî tahkîk ü taşvîrde kemâl-i dikkat ve mahâreti ve İslâmiyânun inkâr (23) ü ihmâl ile bu bâbda ‘adem-i ma’rifet ve batâleti görölüp te’essûf ü istircâ’ olnurdi. (24) Zîrâ ‘Arabî ve Fârsî ve Türkî tedvîn olunan eķâlîm ü büldâniyyât ve mesâlik- (25) ü’l-memâlik kitâbları cümle muhtell ü müşevveş görölüp zarûrî mecmû’ından **Cihân-nümâ** (26) ismi ile müsemmâ bir kitâb intizâ’ına ‘azîmet olınmış idi.” (Kâtib Çelebi, Cihānnümâ, vr. [002a])²³

Kâtib Çelebi, ayrıca Cihānnümâ’nın dîbâce kısmında coğrafyanın insana oturduğu yerden dünyayı gezen seyyahlar gibi âlemi bir anda dolaşıp görme imkânı verdiğini ve coğrafya kitaplarını okuyanların ömürleri boyunca seyahat edenlerden zahmetsizce ve güvenli bir şekilde çok daha fazla bilgi sahibi olabileceklerini

“... zamâ-yir-i erbâb-ı ‘irfâna haft vü nihân degüldür ki fîrû’-ı ‘ilm-i hey’etden fenn-i cuğrâfiyyâ, (4) ya’nî harîṭalarda taşvîr olunan şûret-i basîṭ-i ğabrâ, bir fenn-i hûb ve hüner-i mergûbdur ki (5) andan zevkî olan dakîka-şinâs, kâşâne-i emn ü istînâsda mesned-nişîn-i (6) çâr-bâliş-i huṣûr iken dîr-â-dîr seyâhatde gezen seyyâhân-ı cihân gibi bir ânda (7) ‘âlemi seyr ü devr éder ve ol seyr ü sülûk-i ma’nevî bir mertebe ‘ilm-i icmâlî huṣûline sebep (8) olur ki müddetü’l- ‘ömr seyâhat édenler ol kadar istiḥzâr ü ihâṭaya kâdir olmazlar. Zîrâ (9) pey-der-pey kitâblarına rücu’ ve mümârese ile aķtâr-ı arz küşe-be-küşe levḥ-i derûnda (10) bi’l-cümle müntakîş olup bir taraḫı istiḥzâr vaktinde mir’ât-ı zihne teveccüh olunsa (11) fi’l-hâl ol taraḫıñ icmâl-i hâli şuver-i ḫiss ü ḫayâlde müşâhed ü mahṣûs gibi (12) olur.” (Kâtib Çelebi, Cihānnümâ, vr. [001b])

sözleriyle ifade eder. Kâtib Çelebi için coğrafya, bir âlimin mesleğiydi ve coğrafya bilgisi kitaplarda bulunurdu. Kaynaklarına genel bir bakış, onun seyyahların deneyimlerine ne kadar az değer verdiğini ortaya koyar. Bu yüzden

²² (قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا): “Yeryüzünde gezin ve görün.” (Kur’ân-ı Kerîm, Neml, 27/69; ‘Ankebût, 29/20; Rûm, 30/42). (إِلَى آثَارِ رَحْمَةِ اللَّهِ): “Allah’ın rahmet eserlerine...” (Rûm, 30/50). Kâtib Çelebi, muhtemelen ayetleri birbirine karıştırmıştır. Çünkü Kur’ân-ı Kerîm’den aktardığı kısmın ilk bölümü hem Neml Suresi 69. ayeti, hem ‘Ankebût Suresi 20. ayeti, hem de Rûm Suresi 42. ayeti işaret etmektedir. İkinci bölüm ise Rûm Suresi 50. ayete işaret etmekle birlikte “Allah’ın rahmet eserlerine...” şeklinde olması gerekirken “Allah’ın kudret eserlerine...” şeklinde aktarılmıştır. Bu durumda, Neml, 69; ‘Ankebût, 20 ve Rûm, 42. ve 50. ayetlerin birbirine karıştırıldığı ortaya çıkmaktadır (Mutlu, 2024, s. 518-519, 21. dipnot). Sarıcaoğlu (2013, s. 27), bazı müstensihlerin ikinci bölümü “Allah’ın rahmet eserlerine...” şeklinde tashih ettiklerini tespit etmiştir.

²³ Bu pasajdan anlaşılabacağı üzere diğer Osmanlı yazarları gibi Kâtib Çelebi de temelde Hagen (2006a, p. 217)’in ifadesiyle dünyayı ‘çevreye bakarak’ incelemenin gerekçesini Kur’ân’da bulmuştur.

günümüzde büyük ölçüde doğru olduğu düşünülen ‘Ali Ekber Hıtâyî’nin Çin ile ilgili raporlarını da bilinmeyen bir seyyahın [tüccarın] anlattıklarına güvenmediği için göz ardı etmiş, hatta yeri geldikçe verdiği bilgileri *Cihânnümâ*’da eleştirmiştir. Zira Kâtib Çelebi, özellikle edebî formdaki seyahat anlatılarından oldukça şüphelenirdi. Kâtib Çelebi’nin seyyahların kişisel izlenimlerine yönelik şüphesi tavrının en dikkat çekici örneği ise 1630’larda Erivân ve Bağdâd’a karşı Anadolu’ya birkaç kez sefer yapmış olmasına rağmen, müsveddesinin kendi deneyimlerinden kaynaklanan hiçbir şey içermemesidir. Bu da onun coğrafi bilgiye karşı akademik/bilimsel tutumunun bir yansıması olarak görülmelidir (Hagen, 2006a, p. 229).

Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*’nın ilerleyen kısımlarında her ne kadar dîbâcede kısaca bilgi verdiğine dikkat çekse de²⁴ coğrafya ilminin devlet yönetimindeki ve günlük yaşamdaki sayısız pratik faydasına²⁵ Gerard Mercator’un (doğ. 1512-öl. 1594) *Atlas Minor*’ünden alıntılacağı şu sözlerle tekrar daha detaylıca değinir:

“(18) *Emr-i sâlis bu fennüñ gâyeti ve fâ’idesi zikrindedür. Hüşûs-ı mezkûra dîbâce-i (19) kitâbda icmâlen işâret olunduğundan gayrı Atlas’da eydür: “Temeddün ve ictimâ’-ı nâsda (20) gâyet nâfi’ü müfid olan ‘ulûmuñ biri ‘ilm-i cûgrâfiyyâdur ki a’yân-ı devlet ve erkân-ı (21) saltânata bunuñ ‘ilmi cümleden ehemmiyyet elzemdir. Ve ba’zı hükemâ, bu ‘ilmi sayır ‘ulûm-ı ‘âkilyeden (22) tercih ü tafdil eyledi. Zîrâ bundan bi’haber olan,*

²⁴ Hagen (2006a, p. 230), *Cihânnümâ*’da coğrafyanın faydalarını ve gerekliliğini anlatan pasajı (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [004b] str. 18-39 ile vr. [005a] str. 1-11) İngilizceye tercüme ederken orijinal olarak Kâtib Çelebi’ye ait olan dîbâcedeki özgün ve içselleştirilmiş ifadeleri (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [001b] str. 3-12) de Mercator’a aitmiş gibi aktardığı için hataya düşmüştür. Zira edilgenlikle dîbâcedeki ifadelerine göndermede bulunan kişi, Kâtib Çelebi’dir. Mercator’a ait olan kısımlar, “*Atlas*’da eydür: ...” denilen yerden sonra başlamaktadır.

²⁵ Hagen (2006a, p. 230)’in dikkat çektiği üzere Kâtib Çelebi, coğrafi bilginin toplumsal işlevini değiştirmek istemiştir. Zira Kâtib Çelebi’nin devraldığı coğrafya geleneğinde coğrafi bilgi, Yaratıcı’nın doğa üzerindeki yaratma kudretini düşünmeye sevk ederek Müslümanların ahlâkını yükseltmeye ve seçkinlerin eğlenmesine hizmet ederken Kâtib Çelebi, kaynak olarak kullandığı Mercator’un *Atlas Minor*’ünün etkisiyle coğrafyanın öncelikle pratik bir bilim olduğunu savunmuştur. Yine Hagen (2000, p. 191), coğrafyanın temel amacı askerî yayılma ve fetih olan bir devletin pratik ihtiyaçlarına hizmet ettiği düşüncesinin hem modern bilim insanları hem de Kâtib Çelebi tarafından sıklıkla savunulduğunu, ancak böyle bir bakış açısının Osmanlı toplumunun temel çıkarlarını kavramaktan açıkça uzak olduğunu ifade etmiştir. Örneğin; Piri Re’îs’in *Bahriyye*’sinin bir ‘fetih el kitabı’ olduğu söylenemeyeceği gibi, Orta Asya ve Çin hakkındaki Osmanlı edebiyatının da ‘Osmanlı yayılmacılığı’nın bir ifadesi olarak anlaşılamayacağını vurgular. Zira bu eserler; coğrafyanın estetik, manevî ve pratik yönlerine egzotik olanın salt hazzını da katmaktadır. Ancak yukarıda da değinildiği gibi Kâtib Çelebi, coğrafyanın devlet yönetimindeki pratik faydalarına dair düşüncesi artık kendi sözleriyle özetleyebilecek kadar içselleştirse de- Mercator’dan devralmıştır. Kendisinden önceki coğrafi birikimi devam ettiren, ama aynı zamanda Batılı coğrafi eserlerden öğrenilen yeni bilgi ve bakış açılarının da eklenildiği *Cihânnümâ*’da da coğrafyanın tek amacı, elbette pratik bir fayda gözetmek değildir.

mü’ellesât[ı] mü’tala’a éderken bu huşûşlarda (23) a’mâ vü aşamm meşâbesinde olur. Ve hüdûd-ı memâlikde nizâ’ vâkı’ olsa bu fenn, ol (24) müşkili hâll éder. Ve mu’âmele-i cüz’iyyede daħı bu ‘ilmüñ nef’i ve medħali muķarrerdür. Ve bu bir fenn-i (25) ‘acîbdür ki hâtıra huţûr eylemeyen umûr-ı ğarîbe, bunda mestûr olmağıla âdemi mücerrib-i (26) rûzgâr ve vâķıf-ı ahvâl-i dâr u diyâr éder. Zîrâ cümle ekâlîm ü büldânı ve anlarda (27) olan nevâdiri tafşîl üze bildürür. Huşûşen fî-zamâninâ ki etrâf u eknâf-ı cihân (28) gemiler ile keşf ü beyân olunup rûy-ı zemînde bilâd u enhâr ve cezâyir ü bihâr ve şahrâ (29) u kühsâr ve ğadâyir ü âkâm-ı bişezâr yêrlü yêrinde resm olunup etvâl u ‘urûz-ı (30) bilâd dekâyıķ u derecât ile şîhhati üze işbât u ihâta olunduğından mâ-’adâ her iklîm (31) halkınuñ sefer ü hâzarda vaķâyî-i ğarîbesi vukû’ı üze beyân olınmışdur. Pes bu fenn, (32) siyâset bâbında cümleden enfa’ olur. Ve bu fenni bilüp ihâta éden kimse, ğâyet ‘azîz (33) ve memdûhdur.” dedükden soñra birķaç muşannif zîkr édüp ba’dehü küre-i arz ahvâlini (34) beyân faşlında dêmişdür: “Bu fenn ğâyet lâzım olduğı ol cihetdendür ki kevâķibüñ (35) şarķ ve ğarb ve sâyir cihâtı ve leyl ü nehârüñ ihtilâfı ve şayfu şitânüñ (36) sebebi ve ‘âlem-i kevn ü fesâdda vukû’a gelen havâdisüñ mevķi’i aħsen vechle (37) bunda ma’lûm olur. Ve bu fenn lüzûmunuñ hâricden mişâli budur ki bir vâsi’ dâra (38) mâlik olan kimse ol sarâyüñ içinde cümle biyyût ve hücrât ve âhûr ve maţbahı (39) ve maħzen ve revzen ve sâyir hâlâtına vâķif olsa, ammâ sarây şehrüñ ne (1) semtindedür ve ne mahallededür bilmese şehrde ba’zı fîne ve harîķ vâķi’ olduķda (2) ol hâne şâķibi kendi dârına ķurb u bu’dını bilmeyüp umûrını tedârikde taķşîr éder. (3) Pes aña dârüñ taşrasını ve mahallesini ve hem-civârını, belki ebâ’id ü ecânibini bilmek daħı (4) mühimm olur. Ve bi’l-cümle ķosmografya ve cûğrâfiyyâ ‘ilmi temeddün ve ictimâ’-ı beşerî nizâmı levâzımından (5) olup bir kimse ki anuñ rûsûm ve ķavâ’idin bilüp istihzâra ķâdir ola, hezâr (6) ta’ab u meşakķat iltizâmı ile niķe biñ yıl sefer ü seyhâat édenler taķşîl étdüği (7) vukûfdan ziyâde ‘ilm taķşîl étmîş olur. Ve bunuñ tarîķı fikr-i şâ’ib ve zihn-i (8) sâķib ile bu fenn kitâblarına mü’tala’a ve ehl ile müzâkeredür. Şol şartla ki evvelâ şahâyif-i (9) ‘ammeyi ğörüp hıfz étdükden soñra şahâyif-i âtiyede rûsûm-ı cüz’iyyeyi ğöre ve her (10) şahîfe cüz’iyyâtını külliyyâtına ilhâķ eyleye. Ya’nî “Bu tafşîl, filân icmâl-i sâbıķuñ tafşîlidür.” (11) dêyü ta’yîn éde, tamâm-ı maķâşid-ı fenne vâşıl olmış olur.”” (Kâtib Çelebi, Cihānnümâ, vr. [004b] ile vr. [005a])

Sadece bu ifadelerine bakılırsa Kâtib Çelebi’nin bir seyyahın kendi merakını gidermek için bireysel amaçlı çıktığı seyahatler yerine, toplumsal duyarlılığıyla doğru orantılı olarak coğrafya kitaplarındaki yazılı bilgileri açık bir şekilde seyyahların seyahat ederek elde edecekleri bilgilere tercih ettiği daha ilk baştan fark edilecektir. Keza *Levâmî’u’n-Nûr*’u tercüme sebebini açıklamaya geçmeden önce dibâcesinde sarfettiği şu cümlelerde de müellifin toplumsal misyonu gayet açıktır:

“... ismine *Levāmi’u’n-Nūr ft-Zulmet-i Aṭlas Minör* dēnildi. Tā ki ma’nāsı (9) ḥasb-i ḥāl-i kitāba muvāfiḳ düşe. Ve bu cümlede ehl-i İslām’a nuşret maḳşūd olmağıla (10) me’muldür ki bā’is-i maḡfired ola. “İnna’llāhe lā-yuḏī’u ecre men aḥsene ‘amelā.”²⁶ Zīrā (11) küffār, bu fennler vesīlesiyle aḳtār-ı arza müstevlī olup ehl-i İslām’ı ta’cīzde (12) izhār-ı tecellūd ve bu ḥuşûşda da vā-yı teferrūd étdüklerini inkāra mecāl yokdur.” (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [002b])

Kâtib Çelebi’nin coğrafyaya yaklaşımı, “çeşitli kaynaklardan bilgi toplamaktan ve bu bilgileri anlamlı ve kolay erişilebilir bir şekilde düzenlemekten başka bir şey yapmayan bir derlemecinin bakış açısıydı.” (Hagen, 2009, s. 181). Zira Kâtib Çelebi’nin temel amacı, Osmanlı toplumuna ve okuyucusuna en güncel, en bilimsel, en güvenilir ve en doğru bilgileri ulaştırarak hizmet etmektir. Bu yüzden *Cihânnümâ*, temelde bir ‘seyahatnâme’ metni olmayıp bir ‘coğrafya kitabı’dır. Hagen (2015, s. 314 ve 143. dipnot) de Kâtib Çelebi’nin prensip olarak sözlü veya yazılı ‘seyahatnâme’lere -kendi gözlemleri de dâhil- karşı ortaya koyduğu temkinli yaklaşımın aslında onun özgünlük çabasıyla bağdaşmamasına rağmen her zaman bilimsel kitapları bunlara tercih ettiği üzerinde durarak onun kullandığı çok sayıda kaynak arasında ‘seyahatnâme’lerin dar manasıyla bu kadar nadir oluşunun tesadüf olamayacağını vurgular. Hagen’in bu açıklamaları, Kâtib Çelebi’nin kaynaklarını seçerken de *Cihânnümâ*’yı yazma amacıyla doğru orantılı olarak eserini temelde bir ‘seyahatnâme’ metni olarak değil, bilimsel bir ‘coğrafya kitabı’ olarak hazırladığını desteklemesi açısından oldukça önemlidir.

2. CİHÂNNÜMÂ’YA ‘SEYAHATNÂME’ ÖZELLİĞİ KAZANDIRAN PASAJLAR

2.1. Tecrübelerine Dayanarak Verdiği Bilgiler

Kâtib Çelebi’nin aşağıda verilen pasajlardaki ‘bu gece âlet-i raşadiyye ile tecrube olunmuşdur’, ‘ḥaḳîr, ... bir ḥarīṭa resm eyleyüp ... māhiyyeti bilindi’, ‘âlât-ı raşadiyye delâleti ile şābitdür’, ‘mücerrebdür’ gibi ifadelerinden gözlem âletleriyle çeşitli incelemelerde bulunduğu, çeşitli kaynaklardaki haritaların enlem ve boylam ölçülerine göre haritalar çizerek bunları tahkik etmeye ve sağlamasını yapmaya çalıştığı ve kimilerince bilinen ve faydası onaylanmış bazı basmakalıp bilgileri uygulayarak deneyimlediği anlaşılmaktadır. Tecrübelerine dayanarak verdiği bilgilerin özellikle ana metnin dışındaki derkenarlarda bugünkü akademik çalışmalarda kullanılan modern dipnotlara

²⁶ {مَنْ أَحْسَنَ} (فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ): “Allah gerçekten ecri zayi etmez.” (*Kur’ân-ı Kerîm*, Hüd, 11/115). {عَمَلًا}: “En güzel davranışta bulunanın...” (*Kur’ân-ı Kerîm*, Kehf, 18/30). Kâtib Çelebi, burada da Hüd Suresi 115. ayet ile Kehf Suresi 30. ayeti birbirine karıştırmıştır (Mutlu, 2024, s. 520).

benzetilebilecek ‘minhü’ notlarıyla²⁷ verilmesi, Kâtib Çelebi’nin özgün düşüncelerinin nerelerde aranması gerektiğine dair önemli bir ipucudur:

“İspanya ortasında Tuleyûla semtlerinde daği rakķāş toğrı nokta-i şimāle teveccüh édüp gayrı yérlerde bir miķdār münharif tırur. Ve **bu géce ālet-i raşadiyye ile tecrîbe olunmuşdur.**” (Kâtib Çelebi, Cihânnümâ, vr. [010b], Minhü (12))

“Lâkin **hakîr**, Takvîmü’l-Büldân’da zıkr olınan efvâl (23) u ‘urûz-ı bilâda göre **bir harîta resm eyleyüp** bilâdı nakl-i maḥallinde ekşerinüñ bu ‘d-ı maşrıkeyn gibi fesâdı (24) zâhir olmağıla Ebu’r-Reyhân’uñ işlâh da vâsını teslîm étmemek lâzım geldi ve Atlas (25) ve gayrı Frengî cuğrâfiyyâlarda daği efvâl u ‘urûz birbirine muṭâbık bulunmaduğundan gayrı niçe (26) müte’ayyin yérler terceme olındukda muḥâlif zuhûr étmekle anlaruñ daği **māhiyyeti bilindi.**” (Kâtib Çelebi, Cihânnümâ, vr. [011b])

“Cümleden ekşer küre ve cuğrâfiyyâ, şehrimüz olan Koştanţunya’yı kırķ üç, kırķ beş ‘arzında yazarlar. Lâkin takrîben kırķ bir derece olduğı **ālât-ı raşadiyye delâleti ile şâbitdür.**” (Kâtib Çelebi, Cihânnümâ, vr. [011b], Minhü (14))

“Kaçan ibreye ḥalel gelse bir mekānda şâbit olmaz. Ol zamân mıknâfîsüñ şimāl cānibinde olan gözini bir bıçaķ ile niçe kerre urdukda çuķa ḥâvı gibi ḥāvlanur. İğnenüñ şimāl tarafı ucını muḥkem sürerler, şıḥhat bulur. Ve mıknâfîsi kırmızı çuķa içinde şarımsak [ve] şoğan rāyiḥasından hıfz éderler. Eger ‘ameli bâtıl olsa tâze keçi kanı ile yâ sirke ile muḥkem işladurlar. Kaçan zeyt sürseler ḥadîd andan kaçır, keçi kanı ile işlansa gerü cezb éder. **Mücerrebdür.**” (Kâtib Çelebi, Cihânnümâ, vr. [015a], Minhü (20))

2.2. Müşahedelerine Dayanarak Verdiğı Bilgiler

Kâtib Çelebi’nin Cihânnümâ’da orduyla beraber çıktığı 1033-1044 (1624-1635) yılları arasındaki Bağdād, Hemedân ve Revân Seferleri sırasındaki izlenimlerini anlattığı pasajlar, metnine orijinallik ve bir nebze de olsa ‘seyahatnâme’ havası katmakta ise de bunlar, oldukça sınırlı miktarlarda olup Cihânnümâ’nın kitabî bilgilere dayalı olan ve muhakemeli / mukayeseli telhis ve tercüme usulüyle devam eden ‘derleme’ tarzı (Sarıcaoğlu, 2013, s. 66, 68, 81) bir eser olma özelliğini değiştirmemektedir. Kâtib Çelebi, Cihânnümâ’da olduğu gibi Fezleke’de de katıldığı seferlerle ilgili kısmen kendi görüp duyduklarına istinaden orijinal bilgiler sunmakla birlikte Fezleke de tamamen orijinal bir kaynak olmayıp (Kâtib Çelebi, 2016, s. CCCXI) ciddi bir derlemedir (Kütükoğlu,

²⁷ Cihânnümâ’daki ‘minhü’ notlarının kullanım amacı ve işlevsellikleri hakkında detaylı bilgi için bkz. Mutlu, 2025.

1995, s. 542). Bu yüzden *Cihânnümâ* da tamamen orijinal bir eser olmayıp kitabî kaynakların öncelendiği ciddi bir derleme-tercüme eser olarak öne çıkar. Aycibin'in bu konuda *Fezleke* için yaptığı yorumlar, *Cihânnümâ* için de geçerlidir ve makale boyunca üzerinde durulan hususiyetleri desteklediği için sözleri, aşağıya olduğu gibi aktarılmıştır:

“Bütünüyle orijinal bir eser olmamakla beraber Fezleke’de, Kâtib Çelebi’nin kendi görüp duydukları doğrultusunda sunduğu orijinal bilgiler de vardır. Bunların hemen hepsi katıldığı seferlerle ilgilidir. Mesela, 1626 yılında Safevîlere karşı Bağdâd üzerine düzenlenen sefer, onun kendi gözlemlerine dayalı şekilde anlattığı hadiselerin en ayrıntılı olanıdır. Hatta Kâtib Çelebi, sefer hakkında başlı başına bir kitap yazmaya yetecek kadar çok anyıa sahip bulunduğunu belirtmiş, böylece verdiği bilginin kıymetinin okuyucu tarafından iyice anlaşılmasını istemiştir. Ancak Fezleke’de müellifin kendi gözlemlerini yansıtan bütün tasvirlerin, Bağdâd Seferi için verilen tasvir ölçüsünde canlı olmadığını belirtmeliyiz. Sadrazam Hüsrev Paşa’nın serdarlığında Hemedân ve Bağdâd üzerine düzenlenen seferlere de katılan Kâtib Çelebi, her iki seferi Fezleke’de bizzat görüp duyduklarına dayanarak kaleme almış, fakat seferlerin askeri seyrinden çok gidiş-dönüş esnasında geçilen yollar ile uğranılan menzillerle ilgilenmiştir. Yol boyunca hemen her menzili ayrı birer başlık altında ele alan müellif, coğrafyacı kimliğini ön plana çıkararak dağlar, nehirler, bağ-bağçeler, ekinler, iklim vs. hakkında bilgi sunmuştur. Bir tarihçi olarak eserlerini sağlam kaynak temeline oturtmuş olmakla beraber, Kâtib Çelebi’nin kendi gözlemlerine dayalı olarak verdiği bilgilerde zenginlikten bahsetmek pek mümkün değildir. IV. Murad’ın Revân Seferi’ne bizzat katıldığı halde, Fezleke’de bu seferi kendi gözlemlerinden çok Kara Çelebizâde Abdülaziz Efendi’nin Zafernâme’sine dayanarak anlatmış olması ilginçtir.” (2016, s. CCC-CCCI)

Batı’da bilgi, yazılı kaynaklar yoluyla yayılmaya devam etmekle birlikte yaşanan keşif çağından sonra gelişen deneyselcilik, kâşifleri ön plana çıkararak coğrafya bilgilerinin onların gezdikleri ve gördükleri somut ve canlı bilgilere dayandırılarak doğrulanmasına imkân tanımıştır. Hagen (2009, s. 181)’e göre deneyselcilikle birlikte gelişen bir yerin, şehrin veya bölgenin tasvirini doğrulayacak bir görgü şahidine güvenmek, Kâtib Çelebi’nin yaptığı karmaşık yazılı kaynakları araştırmak ve çelişkili bilgileri uzlaştırma konusunda çaba göstermek gibi işleri gereksiz hâle getirmiştir. Ancak Kâtib Çelebi, “son zamanlarda gelişen deneyselciliğin, eski zamanların koltuk gezginlerinin bilgilerine göre olan üstünlüğünü hiçbir zaman tamamıyla benimsememiştir.” Hagen, Kâtib Çelebi’nin kendi izlenimlerini arka plana atarak yazılı kaynakları incelemesini bir başka çalışmasında şu sözlerle açıklar:

“*Cihânnümâ*’da derlenmiş bilgiler ne eşsizdir ne de orijinal. Hiçbirisi, hatta bir parçası, Kâtip Çelebi’nin kendi keşif ve seyahatlerine dayandırılmış değildir. Kâtip Çelebi’nin dünya hakkında bildiği her şey, kitabında topladığı her şey diğer kitaplardan alınmadır. Önem[li] olan, bilginin yeni olduğu değil fakat bilginin kitabının içerisinde bulunmasıydı.” (2007, s. 80)

Keza Taeschner de “Astronomi ve riyazi coğrafya sahasında kendi tetkikatı tabii mezkûr değildir; çünkü Kâtip Çelebi, bütün eserlerinde görüldüğü üzere, mütehasıs bir âlim değil, toplayıcı bir müelliftir.” (2018, s. 53) diyerek Kâtip Çelebi’nin kitabı bilgileri önceleyen yazım tarzına dikkat çeker.²⁸ Bu yüzden Kâtip Çelebi, *Cihânnümâ*’da her ne kadar müşahedelerine yer verse de müşahedeleri aşağıda gösterileceği gibi öncelediği kitabî kaynaklarda geçen bilgileri teyit ya da ret babında olup eserin bir ‘seyahatnâme’ türü olarak tanımlanmasına ve bu tarz başlıklar altında kategorize edilmesine yetecek kadar bir ağırlık teşkil etmez. En önemlisi de Kâtip Çelebi, esas olarak bir ‘seyahatnâme’ metni yazma amacıyla ve hevesinde değildir. Taeschner (2018, s. 53)’in de ifade ettiği gibi “Zaten müellifin gayesi müstakil bir tetkik vücuda getirmek değildi. Onun asıl maksadı, Türklere coğrafya ilminin şekli-i hazırını öğretmek üzere bir kitap yazmaktır.” Bu yüzden müşahedeleri, deyim yerindeyse ancak araya serpiştirilen istitrat mahiyetinde bilgiler olup metne sadece bir canlılık katmıştır.²⁹ Adivar’ın Kâtip Çelebi ile Evliyâ Çelebi’yi (öl. 1095/1684[?]) karşılaştırarak *Cihânnümâ*’nın ağırlıklı olarak neden bir ‘coğrafya

²⁸ Tabii bu kitabî bilgiyi önceleyen yazım tarzı ya da geleneği, sadece Kâtip Çelebi’de görülmez. Türkay (1999, s. 9)’ın ifade ettiği gibi “Osmanlıların coğrafya bilgileri, bilhassa XIX. asırdan önceki devirlerde, esas itibarıyla orta zamana ait hemen eski kitabî bilgi idi. Osmanlı coğrafyacılarının vazifesi, daha ziyade eskilerin coğrafya eserlerini, ya doğrudan doğruya tercüme suretiyle yahut derleme ve toplama şeklinde, nadiren yeni malzeme ve bilgi ekleyerek geleceğe devretmekten ibaretti. Dünya üzerinde ve arazide incelemeler yapmak ve bu suretle teorik coğrafyanın gelişmesine yardım etmek gibi faaliyetlere pek yer verilmemişti.”

²⁹ Gökyay ise *Cihânnümâ*’nın ikinci telif müellif müsveddesini tanıtırken “Oldukça mufassal fizikî-coğrafi bir methalden ve içinde Columbus ile Magellan’ın meşhur keşif seyahatleri bahis mevzuu olan umumi bir bölümden sonra Kâtip Çelebi, kendi garp kaynaklarını bol bol kullanarak şarkta Japonya ile Asya’nın tasvirî coğrafyasına başlamaktadır. Garba, İslâm sahasına doğru ilerledikçe, bizzat kendi tarafından toplanmış olan malûmat karşısında, şark kaynakları da, garp kaynakları da, ikinci plâna düşmektedir.” (1991, s. 65-66) der. Ancak Kâtip Çelebi, bu yazıda da iddia edildiği gibi kendi müşahedelerini hiçbir zaman kullandığı yazılı kaynakların önüne geçirmemiştir. Daha sonra *TDV İslâm Ansiklopedisi*’ne yazdığı *Cihânnümâ* maddesinde de “Fizikî coğrafyaya ait oldukça ayrıntılı bir girişten ve Kristof Kolomb ile Macellan’ın ünlü keşif seyahatlerinin söz konusu edildiği genel bir bölümden sonra Kâtip Çelebi Batı kaynaklarını kullanarak eserine doğuda Japonya ve Asya’nın tasvirî coğrafyası ile başlamaktadır. Batı’ya ve İslâm dünyasına doğru ilerledikçe kitabî kaynaklar dışında kendisi tarafından çeşitli yollarla toplanmış bilgiler ağırlık kazanmakta, Doğu ve Batı kaynakları ikinci plana düşmektedir.” (Gökyay, 1993, s. 542) diyerek hemen hemen aynı ifadeleri tekrarlamaktadır.

kitabı', *Seyahatnâme*'nin ise bir 'seyahatnâme' kitabı olduğunu öne çıkaran sözleri, makalede ele alınan konu açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda Adivar, Evliyâ Çelebi ile ilgili olarak aşağıdaki değerlendirmeyi yapmaktadır:

"Herhalde Fr. Taeschner'in dediği gibi (bkz. Türkiyat Mecmuası, II 297) <<Doğunun büyük coğrafyacısı>> unvanına, Kâtip Çelebi'nin yanında, asla layık değildir. Tarihe dair verdiği bilgilerin, ne dereceye kadar, güvenilir olduğunu tarihçilerimiz meydana çıkaracaklardır. Yazarın, okumaktan ziyade gördüklerini ve ağızdan işittiklerini yazmaya ve yazarken mübalağa etmeye, nadiren okuduğu eserlerden de hep efsaneleri nakletmeye düşkünlüğü olduğu muhakkaktır. Coğrafyaya dair gördüğü biricik eserler Atlas minör çevirisiyle papa monta (mappa monda) dediği bir düzlemküre haritasıdır. Tarihe dair ancak bir Latin tarihi, bir de Yunan tarihinden bahseder ki, bunların Kâtip Çelebinin Johann Carion çevirisi olması muhtemeldir." (1982, s. 153)³⁰

Aşağıdaki pasajdan kullandığı '**faķır**' kelimesiyle Kâtib Çelebi'nin Rûm, Şâm, Hicâz, 'Irâķ, Cebel (= 'Irâķ-ı 'Acem) ve Azrebicân'da bizzat gezdiği ve kitaplardan öğrendiği teorik bilgileri yerinde müşahede edip karşılaştırma imkânına sahip olunca da oralarla ilgili çizilen haritaların doğruluğu konusunda büyük bir şüpheye düştüğü anlaşılmaktadır:

"Türkî ve Fârsî ve 'Arabî kitâblaruñ ba'zında 'Arab ve 'Acem muķallidleri bu ahvâli (30) sâ'ir naķş u taşvîre kıyâs ile telvîş eyledükleri evrâķ tursun, (31) başma Frengî cuğrâfiyyâlarda resm olunan bilâd u memâlik, ekşer muhteldür. Huşuşen (32) memâlik-i İslâmiyye ve Afrîķiyyâ ve Âsiyâ şahîfelerinde ğalaât katı çokdur. (33) Rûm ve Şâm ve Hicâz ve 'Irâķ ve Cebel ve Azrebicân'da bu faķır gezüp re'ye'l- 'ayn (34) müşâhede étdüğüm yêrlere étdükleri resmi muhâlif görüp anlara dahî (35) 'azîm sũ' - i zann hâşıl olmuşdur." (Kâtib Çelebi, Cihânnümâ, vr. [015b])

Kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgileri tarafsız bir şekilde, olduğu gibi aktardıktan sonra tıpkı kaynağına cevap verir gibi '**faķır eydür**' şeklinde kendi fikirleri ile ön plana çıktığı; bahsedilen siyasî, sosyal ve ekonomik konuları tarihî ve güncel durumlarıyla değerlendirip onlarla ilgili ön görülerini ve bakış açısını okuyucusu ile paylaştığı ve yeri geldiğinde kaynaklarını eleştirdiği kısımlar, Kâtib Çelebi'nin entelektüel duruşunu, birikimini, toplumsal olay ve durumlara karşı gerçekçi tutumunu ve aynı zamanda aşağıdaki iki pasajda görüleceği gibi tarihten ders çıkarılması gerektiğini vurgulayan tarihçi kimliğini (bkz. Aycibin, 2009, s. 223, 225) daha yakından tanımak için oldukça önemlidir:

³⁰ *Seyahatnâme*'nin içeriğini oluşturan bilgilerin kaynağı için (bkz. İz, 1989, s. 713-715).

“Hind-i Garbî müverrihi eydür: “Evâ’il-i karn-ı ‘âşirden berü Portuḡal gemileri garbdan (13) Muḥîṭ-i Şarkî’ye sefer édüp ekser sevâhil-i Sind ü Hind’e vardılar. Hüsn-i ittifâḡ ve (14) luṭf-ı tedbîr ile ol vilâyetleriñ benderlerini alup müstevlî oldılar. Eger bir zamân dahî (15) bunlara irhâ’-i ‘inân olursa Baḡr-ı Ḳulzüm’e yol bulup sevâhil-i Hicâz ve Yemen’i alurlar.” **Faḡîr (16) eydür:** Portuḡal ve Felemenḡ gemileri niçe zamândur Baḡr-ı Ḳulzüm’e dâhil ve sevâhil-i Yemen ve Hicâz’a (17) vâsıl olup ol semtlerde gezerler ve fursat bulduḡca tüccâr gemilerini alup ol yolları (18) keserler. Lâkin Bender-i Cidde’de ḡal’a binâ olunup muḡâfızlar ḡonmaḡıla ṡaşra ḡıḡup (19) fesâda ikdâm edemezler ve gemilerini ḡoyup bir iki mîl ḡara cânibine gidemezler. Ammâ deryâda (20) fesâd u ḡasâretleri muḡarrer ve ḡarada olan a’dâdan anlarıñ ḡararı ekşerdür. **Biñ (21) otuz altı târîhinde Flandra burtonları Hind’den gelen tüccâr gemilerini alup (22) altı kerre yüz biñ ḡuruş ḡarar eyledüklerini Yemen Vâlisi Ḥaydar Paşa, ‘arz ve ehâlî-i Yemen, maḡzar (23) eylediler. Şoñra ḡerü yedi burton Hind’den Yemen semtine gelen bâzergânlarıñ on dört pâre (24) gemilerini başup aldılar, mālını ḡâret ve aşḡabını eṡîr étdükden şoñra Maḡâ İskelesi’ne (25) gelüp İngilîz gemileri ile lenger-endâz oldılar. Ve niçe bunuñ emşâli her sâl vuḡû’a (26) gelmeden ḡâlî degüldür. Lâkin def’ine mecâl yoḡdur.”** (Kâtib Çelebi, Cihānnümâ, vr. [028b])

“Ve yine müverrih-i mezbûr eydür: “Emr-i ḡarbdür ki bir bölük (27) ṡâ’ife-i pür-nekbet, bu vechle ḡavî-himmet olup ḡarbdan ṡarḡa gideler ve ṡedâiid-i rüzḡâr (28) ve beliyyât-ı biḡâra taḡammül édeler. Diyâr-ı Rûm anlara nisbet nişf-ı ṡarîḡda vâḡi’ iken ol (29) diyârıñ fethine ḡaşd olunmaya ve nevâḡi-i mezbûreniñ teshîrine selâṡîn-i ‘Osmâniyyeden ṡâlib (30) bulunmaya! Ma’a-zâlik ol ṡarafa seyr ü ḡüzâr, menâfi’-i bî-şümârı müstemil olup esbâb-ı (31) raḡbet ḡadd u ‘adden bîründür. Eger diyâr-ı Mıṡriyyede Süveys’dan donanma tertîb (32) olunup ‘asker gönderilse bir emîr-i şâhib-tedbîr az müddetde ol bilâdı zabṡ u teshîr (33) éderdi ve küffâr ol aḡṡârdan maṡrûd olurdu.” **Faḡîr eydür:** Muḡaddemâ mülûk-ı Gücrât’dan (34) Bahâdır Şâḡ merḡûm, Sulṡân Süleymân Ḥân’a şikâyet-nâme gönderüp istimdâd étmekle (35) Süveys’de donanma tertîb olunup Mıṡır Beglerbegisi Süleymân Paşa, **ṡoḡuz yüz kırḡ ḡudûdında** (36) ol semte gönderilmiş idi. Otuzdan ziyâde ḡadırḡa ile varup bî-hûde ta’abdan ḡayrı (37) seferi netîce-peṡîr olmayup ḡerü geldi. **Ve ṡoḡuz yüz elli ṡoḡuzda** Bahriyye şâhibi Pîrî (38) Re’îs, ḡapudân naşb olunup yigirmi beş ḡıṡ’a ḡadırḡa ile ol semtlere tekrâr (39) gönderilmiş idi. Hürmüz Boḡazı’nda yetmiş ḡadar küffâr gemisine müşâdif olup ceng étdi (1) ve ḡâlib gelüp küffârı ḡişârlarına ḡaçurdu. Bir müddet muḡâşaradan şoñra Baṡra’ya varup (2) vâlisi olan Ḳubâd Paşa’dan istimdâd eyledi. Donanma ḡalkınıñ ta’addîsi paşayla bîrûdete (3) sebeb olup sū’-i ḡaşdı muḡarrer olduḡda re’îs-i mezbûr üç ḡadırḡa ile Süveys’e firâr eyledi. (4) “Küffârdan mâl alup ḡıyânet ve Baṡra’yı ḡâret étmışdür.” déyü Ḳubâd Paşa ‘arz étmekle ḡatline ḡükm

vārid (5) olup Dīvān-ı Mısr'ı'da boynı uruldu. **Toğuz yüz altmış bir tārīhinde** merhūm Sulṭān (6) Süleymān Ḥān Naḥacuvān Seferi'ne giderken Baṣra'da kalan kadirğaları Süveys'e iṣāl (7) için Seydī 'Alī-zāde'yi kapudān naṣb édüp karadan göndermiş idi. Mezbūr daḥi (8) varup ol gemileri qaldurup giderken Hürmüz Boğazı'nda küffār gemilerine rāst gelüp muhkem (9) ceng étdi ve ayrılıp yolına gitdi. Nā-gāh bir muḥālīf rüzgār çıkup gemileri perākende (10) eyledi. Üç pāresini küffār alup altısı ile Bender-Şurat Limanı'na düşdi. Küffār, liman ağzını (11) alup dört ay muḥāşara eyledi. Bi'l-āḥire deryādan gitmege mecāl olmayup kapudān-ı mezbūr (12) gemileri bozdi, topları kal'aya koyup kendi karadan geldi gitdi ve ol seferde gördüğü (13) şedāyid ü miḥeni yazup bir kitāb étdi. Ve "Başa Seydī 'Alī ḥālleri gelmek" darb-ı meṣeli andan (14) kaldı. **Pes müverriḥ-i mezbūruñ terğīb étdiği umūr, bu Devlet-i 'Aliyyenüñ kuvveti zamānında** (15) tecrībe olınup görüldi. **Tekrār tecrībe nedāmete mü'eddī olmaḳ muḳarrerdür.** 'Aşrumuzda zuhūr éden (16) Girid Seferleri bu mādde **şāhid yéter.** Kitāb-ı mezbūr, beyne'n-nās merğüb u meşhūr olmağıla (17) cā-be-cā anda mezkūr olan umūra cevābla ta'arruz olınmaḳ lā-be's ve bu bābda lisān-ı qalem ma'zūrdur." (Kātib Çelebi, Cihānnümā, vr. [028b] ve vr. [029a])

Aşağıdaki pasajda ise Kātib Çelebi, okuyucusuna en doğru bilgiyi verebilmek için ilk önce kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgileri nesnel bir şekilde aktarmış; daha sonra *Hind-i Ğarbī Tārīḥi*'ndeki bazı bilgilerin aklen imkânsızlığına ve yanlışlığına değinmiş, son olarak 'faḳīr' kelimesiyle metindeki varlığını görünür kılıp adı geçen kuşla ilgili kendi müşahedelerinden yola çıkarak *Kitāb-ı Aṭlas*'taki bilgilerin doğruluğunu teyit etmiştir:

"Bu aṭalarda ṭūṭī vāfirdür. Huşūşen **Murğ-ı Hüma** ki aña // "Tañrı Kuşı" ma'nāsına "Manıḳodyati" // ve "Manıḳodyata" daḥi dērler. Gāhī gökden (21) düşer. // Cüsseşi ḥaḳīr ve laḥmı ḥacmi şağır ve gerden [ü] minḳārı dırāz // şaḳşağan kadar, başı perestü başına beñzer yaşı ve kıyruğı (22) iki çatal ve uzun, ayakları yok bir murğ-ı ḥafıfdür. Dā'imā cevvi-i hevāda uçar, ta'ayyüş éder. (23) Başı üzerinde tügleri şol kadar ince kıl gibidür ki güçle fark olınur ve yābān ördegi gibi (24) sebz-levndür. Lākin bunuñ yeşilligi açuḳ ve zümürüdāsā lāmi'dür. Ve boğazı altında olan yeşil, açuḳ (25) ve gitdükce karnı altı açuḳ yeşil[den] şarıya māyildür. Ve boynınuñ üsti, (26) sık ḥafıf tügler ve rengi siyāḥfāmdur. Kıyruğına varınca tügleri tadricle büyük ve levni gitdükce açuḳ (27) olup kanatları açılduḳda bir karışdan artuḳ uzar. Kanatları altı çimşir-rengdür (28) ve üzeri siyāh ve ak karışuḳ rengdür. Yelekları birbirine mülāşık olmayup açılduḳda ayrı (29) turur. Bu kuş, beyne'n-nās merğüb u mu'teberdür. // **Aṭlas'da murğ-ı mezbūr, vech-i meşrūḥ üze meşhūr olup Hind-i Ğarbī Tārīḥi'nde** "Ayagı bir karış vardur. Ve cenāḥi yérile yoḳdur. Ammā her zamān hevā üze ṭurup mādām ki ḥayyudur zemīne inmez ve gāhī karanfıl ve dār-ı çinī eşcārına

konup anlaruñ evrâkıñı ekl eyler ve rûzgâr sâkin oldukça konup oturur ve yine bād, vezân oldukça kalkup gider. Rîşleri laţîfdür. Zîbâ sorguclar[ı] olur. Ve lahmı ba‘zı emrâza nâfi‘dür.” déyü yazar. Lâkin kanadı yoğ-iken uçmak ve her zamân hevâda ırmak cāyız degüldür. Ve “Ayaqları vardır.” dedigi ğalaţdır. Fakîr, murğ-ı mezbûrı görmek vâkı‘ oldı. Kitâb-ı Atlas’da tavşîf olunduğı üzredür.” (Kâtib Çelebi, Cihânnümâ, vr. [048a])

Aycibin’in *Fezleke* adlı çalışmasında Kâtib Çelebi’nin tarafsız tarihçi tutumu üzerinde durarak müellifin -tıpkı *Cihânnümâ*’dan verilen yukarıdaki örneklerdeki gibi- çeşitli kaynaklarda geçen bilgileri tarafsız bir şekilde olduğu gibi aktardıktan sonra ‘**fakîr eydür**’ diyerek kendi görüşlerine yer vermesini katıldığı Bağdâd Seferi üzerinden örneklendirmesi, bu açıdan önemlidir:

“Herhangi bir olayla ilgili olarak şahsî görüşü olduğunda, olayı doğrudan o görüş çerçevesinde sunmayıp, kaynaklardaki bilgiyi müdahalesiz bir şekilde aktardıktan sonra, kendi görüşünü ayrıca dile getirmesi Fezleke’de sıkça rastlanan bir durumdur. Bunun en belirgin örneklerinden biri, Gürcistan hanlarından Mağrav Han <Giorgi Saakadze>’in, Osmanlı ordusunun Bağdâd Seferi hazırlıkları ile meşgul olduğu sırada Hâfız Paşa’yı Safevîleri bertaraf etmek için Gürcistan üzerine asker göndermeye sevk etmek istemesidir. Hâfız Paşa, Mağrav Han <Giorgi Saakadze>’in isteğini yerine getirmeye yanaşmamış, Bağdâd Seferi kararında ısrarlı davranmıştır. Kâtib Çelebi’nin bu konuyu anlatırken başvurduğu kaynak Peçuylu Târîhi’dir ve Peçuylu’nun yaklaşımı açıkça, Hâfız Paşa’nın Safevîler üzerine gitmek yerine Bağdâd Seferi’ne çıkmasının yanlış olduğu yönündedir. Kâtib Çelebi farklı düşünmekle beraber, “Peçuylu eydür...” diyerek kaynağının yaklaşımını olduğu gibi aktarmış, konunun bitiminde ise, “Fakîr eydür...” diyerek birkaç satır da kendiliğinden kaleme almıştır. Müellifin bu birkaç satırdaki görüşü, Peçuylu’nun aksine, Hâfız Paşa’nın Bağdâd üzerine harekettten vazgeçmemekle isabetli davranmış olduğu yönündedir. Gerçi Bağdâd’da da herhangi bir başarı elde edilememiş, fakat hiç olmazsa tecrübe kazanılmış ve şehrin kolaylıkla alınamayacağı anlaşılmıştır. Kâtib Çelebi’nin Bağdâd Seferi’nin sonucu hakkında bu şekilde olumlu düşünmesinin sebebi belki, sefere bizzat katılmış ve seferin tüm zorluklarını askerler ile beraber yaşamış olmasından kaynaklanmaktadır.” (2016, s. CCCII)

Kâtib Çelebi; *Cihânnümâ*’da özellikle ‘İrâk-ı ‘Acem, Errân, Mûgân ve Şîrvân’ı anlattığı bölümlerde Osmanlı ordusuyla ordu kâtibi vazifesiyle çıktığı seferlerde gördüğü Hemedân, Esed-âbâd, Dergezîn, Kaşr-ı Şîrîn, Kûh-ı Bîsütûn ve Nehr-i Aras hakkındaki müşahedelerini de okuyucusu ile paylaşmaktadır. Şimdi *Cihânnümâ*’ya ‘seyahatnâme’ özelliği kazandıran bu pasajlara bakalım.

2.2.1. Hemedân Hakkındaki Müşahedeleri

Aşağıdaki pasajda Kâtib Çelebi, 1039'da Hüsrev Paşa'yla çıktığı Hemedân Seferi'nde şehri gözlemleme imkânına sahip olmuş ve Osmanlı ordusuyla üç gün kaldığı şehirle ilgili izlenimlerine kısaca yer vermiştir:

“Lâkin şehri-i mezbûruñ deşt ü şahrâsı sebzezâr ve ‘uyûn (9) u enhâr ile ravza-i cinândan nişânedür. Her gamgîn ki bu şehre gelse elbette sürûr (10) u hubûr hâşıl éder ve yek bâr gammı gider. Anuñ-içün “Lehv ü tarab bu diyâr halkına gâlibdür.” dërler. **Sene-i (11) tis [a] ve şelâşîn ve elfde serdâr-ı a ‘zam Hüsrev Paşa’yla râkımu’l-hurûf, Hemedân ğâretinde (12) bile olup bu şehri teferrüc étmiş-idi. İki üç menzil şahrâsına dâhil olduğdan şöñra (13) bâğı bâğçesi [ve] birbirine muttaşıl kıyeleri içinde gidilüp şehri kenârına nüzûl olındı (14) ve vaşf olınandan ziyâde görildi. Letâfet-i âb u hevâ ve nezâret-i deşt ü şahrâsına, (15) akarşularına, çemenzâr mesîrelerine, mükellef bâğçelerine söz yokdur. Şehrüñ sevâdı mutavassıt beş altı (16) biñ hâne kadar yér yér mesâcid ve cevâmî’ var, lâkin harâba müşrif ve mükellef degül. Zîrâ Râfîzîler (17) elinde olmağıla i’tibârdan kalmış, sũkı dört taraftan birer yol gelüp şehri ortasında (18) buluşur, üstü örtülü // ve beyâz sıvalı pāk // dekâkindür. Evleri cümle toprakdan tahtânî hâneler, nihâyet (19) içerisi müzeyyen ü münakkaş, yér yér ‘Acem tarzı üzre muşavver sarâyılar var, cânib-i cenûbında (20) Çevgân Meydânı [nda] mürtefi’ miller dikilmiş, hammâmı nâdir, hâric-i şehride bir küçük kâşılı (21) hammâm binâ étmişler kulleteyn ile, ‘Acemâne, lâkin teng, sayir evleri ve binâları dañi ekşer küçük (22) kapulı, teng ve tar, ekşer tüccâr hânelerine beñzer. **Ebniye-i ‘azîme ve âşâr-ı kadîmeden nesne görilmedi.** // Şehr; halkı sürilmiş, hâlî idi. // (23) ‘Asker-i ‘Osmâniyân, anda üç gün oturup ağaclarını kesüp şehre âteş vérdiler, sâyir (24) kıyeleri dañi tahrib éderek Dergezîñ’e ve Bağdâd’a gîttiler.” (Kâtib Çelebi, Cihânnümâ, vr. [112b])**

2.2.2. Esed-âbâd Hakkındaki Müşahedeleri

Yukarıdaki pasajdan anlaşılacağı üzere Kâtib Çelebi, Osmanlı ordusuyla birlikte Hemedân’dan sonra Dergezîñ’e ve Bağdâd’a gitmek üzere yola çıkmışken aşağıdaki pasajdan anlaşılacağı üzere Esed-âbâd yakınından da geçmiş ve bu beldeyi de çok kısa bir şekilde tavsif etmiştir:

“**Hemedân’dan dönüp** (39) bu belde yanından **geçdik.** Düz şahrâda, mañall-i mürtefi’ üzre toprak binâlu bir kaçaba idi. Ekin yéridür.” (Kâtib Çelebi, Cihânnümâ, vr. [112b])

2.2.3. Dergezîn Hakkındaki Müşahedeleri

Aşağıdaki pasajda Hamdu’llâh-ı Müstevfî’nin *Nüzhetü’l-Kulüb*’undan aktardığı bilgilerin aksine Kâtib Çelebi, Dergezîn kasabasını Hemedân Seferi’nde edindiği izlenimlerle ve daha güncel bilgilerle okuyucusuna tanıtır:

“*Nüzhe’de* “Bunuñ (6) halkı Sünnî [ve] Şâfiî mezheb, pāk-i tikkād ve Şeyhü’l-İslām Şerefü’l-Dîn-i Dergezînî etbâ’ı olup (7) hukûk-ı dīvāniyye[si] bir tümen iki biñ dīnār idi. Zemîni mürtefi dūr.” *déyü yazar. Lâkin Hemedân Seferi’nde* (8) *Qazvîn’e teveccüh etmiş-idük. Üç merhalede bu kaşabaya varup cümle düz şahrâda zıkr olunan vaşf* (9) *ile muvaşşaf bir laţf ü şîrîn kaşaba gördük. Ortasında bir câmi ‘-i cedîd binâ olunmuş, (10) bunuñ evleri binâsında hacet ve tuğla eksük degül idi. Bâğı bâğçesi etrâfında evleri (11) şık ve müctemi’ idi. Tahrib olup Qazvîn yolında ‘askere vefû eder şu olmamağıla bundan Bağdâd’a* (12) *’avd olındı. Sürhâb, bundan dört merhale şarkadur.”* (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [113a])

2.2.4. Kaşr-ı Şîrîn Hakkındaki Müşahedeleri

Yukarıdaki pasajdan anlaşılacağı üzere Qazvîn yolu üzerinde askere yetecek su kaynağı olmadığı için orduyla birlikte Bağdâd’a geri dönmüştür. Aşağıdaki pasajdan Hemedân’dan Bağdâd’a giden yol üzerinde olduğu için Kâtib Çelebi’nin geceleyin içinden geçtiklerini söylediği Kaşr-ı Şîrîn’i ve buranın yazılı kaynaklarda bahsedilen ve hâlâ mevcut olan eski eserlerini gördüğü anlaşılmaktadır:

“*Kaşr-ı Şîrîn* Seksen iki buçuk (1) derece tûl ve otuz beş buçuk ‘arzda, Kırmısın’e karib bir harâbe şehrdür. Hüsrev’ün (2) Şîrîn’ine nisbet olunur. Ebniye-i ‘azîme ve âşâr-ı kadîmesi çok ve henüz bâkîdür. *Hemedân’dan* (3) *Bagdâd’a gider yol üzre olmağıla gece içinden mürûr édüp zıkr olunan âşârı gördük.”* (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [113a] ve vr. [113b])

2.2.5. Kûh-ı Bîsütûn Hakkındaki Müşahedeleri

Aşağıdaki pasajda Hamdu’llâh-ı Müstevfî, *Nüzhetü’l-Kulüb*’da Nizâmî’nin *Hüsrev ü Şîrîn* mesnevisinde Kûh-ı Bîsütûn’u görmeden bu dağla ilgili başkalarından duyarak rivayet ettiği bazı bilgileri asılsız bulduğu için reddeder. Kâtib Çelebi ise kendi izlenimlerinden yola çıkarak Hamdu’llâh-ı Müstevfî’nin sözlerini teyit eder:

“*Kûh-ı Bîsütûn* Esed-âbâd’dan aşağı, Bağdâd (17) yolu üzerinde, cibâl-i meşhûreden, gâyet yüksek, kara taşlu bir tağdur. (18) *Hamdu’llâh etrâfını Kürdistan yazar. Cebel-i mezbûr, rûy-ı hāmûnda peydâ olup yigirmi fersah* (19) *yerden görünür. Devri daği yigirmi fersahdur. Şâhib-i Nüzhe eydür. “Altı yüz on birde Olcaytu* (20) *fermânıyla biz bu tağûnı irtifâ’ını aldık.*

Zirā ‘-ı hayyā’la dört biñ sekiz [yüz] *zirā* ‘ geldi. (21) Ekşer evkâtıda üzerinden seḥāb eksük olmaz. Ve bu taḡuñ şāh-rāh dibinden geçer. Ol maḥall // cānib-i cenūbı, yukarıdan aşağı dīvār gibi // (22) gūyā ki yonulmuşdur. Ol ecilden *Nizāmī*, *Hüsrev [ü] Şīrīn nazmında démişdür*: “*Hüsrev*, bir gün Ferhād’a dedi: (23) “Bize bu taḡ yol vérmez.” Bir güzergāh ile Ferhād daḡı kesüp yol açdı.” “**Bu, bir rivāyet-i (24) mechūledür.**” *déyü Hamdu’llāh redd éder ve “Nizāmī, bu kūhı müşāhede étmeyüp tesāmu’ ile yazdı. (25) Haḡīḡati öyle degüldür.*” *dér. Nefsinde rāḡımu’l-hurūf daḡı görmek [müyesser] oldu. Reddi yérindedür. Ve ol (26) taḡuñ ġarbīsinde Şebdīz-i Hüsrev dérler bir kā’a vardır. Taşdan oyulmuş (27) yedi sekiz zirā’ tūlan ve ‘arzan bir şuffe üsti kemer, // kemer taşrasında bālāda iki taraḡdan iki melek şūreti, taşdan yonulmuş içeri eyvān // şadrında dīvārdan yonulmuş (28) at üzerinde cebe vü cevşenlū bir ādem heykeli ki Hüsrev şūreti ola, ba’zı (29) a’zāsı kırılıp atınuñ daḡı mürür-ı eyyāmıla ziynetine ḡalel gelmiş. Ve bu şuffe öñi, bir (30) vāsı ‘ şahrā-yı bī-pāyān olup şuffe dibinden iki üç degirmen yürüdü ‘azīm (31) serd şu çıkup şahrāya akar ve anda olan mezāri ‘i saḡy éder. Lākin ağır (32) şudur. Çok içilmez. Ve bu şuffe, katı mürtefi’ degüldür. **Faḡīr, at ile şahrādan varup üzerine bir ḡademe- (33) den çıkmaḡ vāḡı’ oldu. Beyābānda ḡālī yédedür.**” (Kâtib Çelebi, Cihānnümā, vr. [113b])*

2.2.6. Tebrīz / Tibrīz / Tevrīz Hakkındaki Müşahedeleri

Aşağıdaki pasajda Kâtib Çelebi; *Hamdu’llāh*-ı Müstevfī’nin *Nüzhetü’l-Kulūb*’da Tebrīz şehrinin eski hâlini yazdığını, ancak şu an şehrin durumunun zikredildiği gibi olmadığını ifade ederek 1045 yılında IV. Murad ve Osmanlı ordusuyla çıktığı seferde üç gün kaldığı bu şehirle ilgili kendi güncel izlenimlerine yer verir:

*“Hamdu’llāh, Nüzhe’de vech-i meşrūḡ üze aḡvāl-i ḡadīmesini taḡrīb étdi. Ammā (35) ḡālā bu zıkr olunan evşāf üze degüldür. Biñ kırḡ beş senesinde merḡūm (36) Sulṡān Murād Ḥān ile varup üç gün oturup taḡrīb olunduḡda gördüğümüz üze (37) vaşḡı budur ki ol bārūlar yıḡılıp eşeri ḡalmamışdur. Nihāyet yér yér ‘azīm binālar (38) ḡarāb olup eşeri ḡalmışdur. Bir ‘ālī ṡāḡ kemeri ki ḡālibā Ḥāce (39) ‘Alīşāḡ Cāmi ‘i şuffesinüñ eyvānıdır ve **Şām-ı Ḳazān** dedükleri ‘azīm (1) binā, Ḡalaṡa Ḳullesi gibi bāḡçeler içinde mesāfe-i ba’ideden görinür. Cānib-i (2) şarḡı, cebel-i mezbūr ve cānib-i ġarb ve cenūb ve şimālī, bir şahrā-yı medīdū’l-fezādur ki (3) Tebrīz Ḡölī’ne müntehī olur ve şuları ol semte akar. Yér yér mükellef ü münakḡaş (4) ḡāneleri ve bāḡ-ı cinān gibi şafā-baḡş bāḡçeleri, taraḡ taraḡ güzlārlar ve kavaḡlar, (5) kūşe kūşe akarşular ve nişimenler bī-ḡaddür. **Bu bāḡçelerüñ keşreti ve vūs’atı bir mertebedür ki (6) Āl-i ‘Osmān** ‘askeri üç gün eşcārını ḡaṡ’a mübāşir olup içine girdiler. (7) Bu deñlū bī-pāyān ‘asker, ḡaṡ-ı şecer için içinde ḡā’ib olup ‘öşrini kesmediler. (8) Ḡöç olduḡda eşcārıñ sevādı ke’l-evvel görünürdi. Ve bāḡlarınıñ üzümü (9) ise çekirdeksüz, ter ve laṡṡ, bir mertebe vefret üzredür ki ‘askerüñ*

*hayvânâtı (10) bile yiyüp noķşān-pezīr olmadı. Hamdu’llāh takrīri üzre: “Ġūta-i Tebrīz, nāsih-i (11) nüṣṣa-i Soġd-ı Semerkand ve Ġūta-i Dimaṣķ ve reṣk-endāz-ı Ŗi ‘bi Bevvān ve Māmṣānrūd-ı (12) Hemedān’dur.” dēnilse sezādur. Ve bu Ŗehr-i meṣhūruñ mükellef kār-gīr binālu dekākīni (13) ve vāsi ‘sūkı ve bezzistāni ve ebniye-i Sāmiyyeden ‘ālī binālu cāmi ‘leri ve kāṣī (14) ile mūnaķķaṣ menāreleri ve hān-kāhları vardır. Cümleden **Cāmi** ‘-i Sulṭān (15) Ḥasan ki Akķoyunlu pādīṣāhlarından Uzun Ḥasan bināsıdur; yonma taṣdan, (16) kūrṣun örtüli, İstanbul’uñ selāṭīn cāmi ‘leri tarzında metīn ve mükellef (17) binādur. Ṣuffe-i mihrāb kenārında, ṭılı ve ‘arzi birķaṣ zīrā ‘ yek-pāre balġamī ruḥām kenāra (18) naṣb olunup cāmi ‘e revnaķ vērmiṣdūr. Hacer-i mezbūr, nevādir-i dehrden olup bir ġayrı (19) cāmi ‘de anuñ miṣli görilmemiṣdūr. Ve bu cāmi ‘uñ cenūb taraṑı, vāsi ‘ meydān (1) olup ekṣer maḥallāt u esvāk, ol meydānuñ cenūbında ve ṣarkında vāki ‘ olmuṣdur. (2) Ve meydānuñ ṣarkında cāmi ‘e muttaṣıl bir müzeyyen cāmi ‘ daḥi vardır ki Ṣāh Tahmās (3) binā eylemekle ‘ asker yēr yēr taḥrīb eylemiṣler. Ve Sulṭān Ḥasan Cāmi ‘i ‘nūñ kapuṣı üzerinde (4) celī ḥaṭṭ ile taṣdan kazılan esmā ‘-i ṣehār-yāri Kızılbaṣlar bozup ancaķ ism-i (5) ‘Alī kalmıṣ. Bundan ġayrı Ŗehr içinde **Cāmi** ‘-i Cihānṣāh ki Karakoyunlu mülūkından (6) idi; mükellef ü müzeyyen, dāḥil ü hārici kāṣī, menāresi kāṣī kaplu bir kubb ve bir (7) menārelü Sulṭān Ḥasan Cāmi ‘i ‘nden küçüķ, bir laṭīf cāmi ‘dür. Revzenlerinin (8) müṣebbeki balġamī taṣdan ġarīb ṣan ‘atla oyulmuṣdur. Ve Ŗehrüñ hāneleri ekṣer (9) mütefferik ve toprak binādur.” (Kātib Ṣelebi, Cihānnümā, vr. [145b], vr. [146a] ve vr. [146b])*

2.2.7. Nehr-i Aras Hakkındaki Müṣahedeleri

Aṣaġıdaki pasajda Kātib Ṣelebi; ‘Acāyibü ‘l-Maḥlūkāt’ da ve diġer bazı kitaplarda geĉen Nehr-i Aras’tan yaya olarak geĉmekle ilgili bazı halk inanıṣlarını aktardıktan sonra Revān Seferi sırasında IV. Murad’la Tebrīz’e giderken bu nehirden geĉtiġini, ancak adı geĉen kitaplarda aktarılan inanıṣların aksine nehrin suyunun azaldıġı bir döneme rastlamasına raġmen boġulma tehlikesi geĉiren bir askeri IV. Murad’ın güçlölle kurtarabildiġini ve riṣte hastalıġından kurtulmanın hastanın nehirden yaya olarak geĉerken ahirete göĉmesiyle sonuçlanacaġını, biraz da alaycı bir üslupla sefer sırasında yaṣadıġı olaylardan ve deneyimlediġi bazı bilgilerden yola ĉıkarak okuyucusuna anlatır:

“‘Acāyibü ‘l-Maḥlūkāt’da mezkūrdur ki “Bir kimse, piyāde bu nehrden (14) geĉse bēlinden aṣaġısı Ŗuya girmiṣ olsa ‘asīrū ‘l-vaz ‘ zen-i ḥāmīlūñ (15) arķasına baṣa ṣühūletle toġura.” *Ve ba ‘zı kütübde* “Riṣte ‘illetine mübtelā olan (16) piyāde geĉse ol ‘illetden necāt bula.” *dēyü yazar. Faķīr eydür: Revān Seferi eṣnāsında (17) Tebrīz’e giderken Sulṭān Murād Ḥān ile nehr-i mezbūrdan mürür vāki ‘ oldu. Enhāruñ (18) kılleti zamān[ın]da geĉidden Ŗu egere ĉıkup tüvānā ṣolaķlardan birini Ŗu götürüp giderken (19) pādīṣāh-ı kām-kār, elin ṭutup ġarķdan // güçle // necāt buldı. Riṣte*

'illetinden necât meger (20) 'atîlûn piyâde geçerken âhirete gitmesiyle müyesser ola. Ve illâ menba'ından aşağı Çoban Köprüsi'ni (21) geçdükdüden şöñra her yérinden geçilmez. Meger başından geçmekle hâşşanuñ eşeri zuhûr eyleye. Nehr-i mezbûr (22) maqbûl u meşhûr şudur. Ermîniyye iklîminüñ hadd-i şarkîsidür." (Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*, vr. [153a])

Sarıcaoğlu (2013, s. 66)'nın da işaret ettiği üzere, tam bir dünya coğrafya / tarihî coğrafya eseri olarak düşünülen ve doğudan batıya doğru yazımı planlanan ikinci telif *Cihânnümâ*, müellifin vefatından dolayı Van civarında sonlanarak eksik kalmış, bu yüzden müellifin görerek ve duyarak kaleme aldığı satırlar son derece sınırlı kalmıştır. Sarıcaoğlu (2013, s. 66)'na göre Kâtib Çelebi, eğer vefat etmeseydi belki de Osmanlı coğrafyası hakkında aktaracağı bilgiler, kendi müktesebat ve gözlemlerini daha çok yansıtacaktır. Ancak Kâtib Çelebi, 'İrâk-ı 'Acem'den itibaren kendi şahsî gözlemlerine yer vermeye başladığı görülen yukarıdaki pasajların delaletiyle kendi müşahedelerini muhtemelen yine kullandığı kitabî kaynaklarda geçen bilgilere istinaden teyit veya ret babında araya serpiştirecek ve kitabî kaynakları incelemeye devam edecekti. Nitekim *Fezleke*'de müellifin kendi zamanına denk gelen son yılların çok daha orijinal bilgilerle dolu olması beklenirken, aksine bu yılların neredeyse boş bulunması; müellif için kitabî kaynakların önemini ve ağırlığını gösteren bir işaret olarak kabul edilebilir. Zira Aycibin (2016, s. CCCI)'e göre *Fezleke*'nin son kısımlarındaki boşlukları; Kâtib Çelebi'nin başlıca kaynaklarının o yıllara kadar gelmiyor olması, çeşitli mâliye kalemlerindeki görevlerinin müellife olaylara vâkıf olabilmek için fazla imkân sağlamaması ve müellifin o sıralarda kendisini yoğun bir şekilde başka eserlerin telifine vermiş olmasından dolayı yaşadığı vakit darlığı ile açıklamak yanlış olmayacaktır. Aycibin'in isabetli yorumları, keza vefatına yakın üzerinde çalışmaya devam ettiği yazmanın eksik kalmasından anlaşılan ikinci telif müellif müsveddesi *Cihânnümâ* için de teşmil edilebilir.

SONUÇ

Osmanlı yazılı geleneğinde sıklıkla 'seyahatnâme' türü ile coğrafya ilminin iç içe geçtiği ve bu iki farklı alanın çoğu zaman kesiştiği görülmektedir. Osmanlı coğrafyacılarının birçoğu, temelde yazım geleneğinin etkisiyle yazdıkları kozmografya ve coğrafya türü eserlere kendi müşahade ve tecrübelerini de eklemiştir. Bu; bir yandan geleneğin kalıpları içerisinde telif ettikleri kozmografya ve coğrafya türü eserlere daha özgün, yeni ve güncel bilgilerin girmesini sağlarken; bir yandan da coğrafya ilminin 'seyahatnâme' türüne yaklaşmasına sebep olmuştur. Kâtib Çelebi de on yıla yakın sefer üzere geçen

memuriyet hayatı sırasında Osmanlı ordusuyla birlikte gittiği yerler hakkındaki müşahedelerini *Fezleke*’ye olduğu gibi *Cihânnümâ*’ya da yansıtmış, *Cihânnümâ*’da aynı zamanda kendi tecrübeleriyle ilgili bilgileri de okuyucusuyla paylaşmıştır. Bu yüzden bir kısım araştırmacılar, çalışmalarında *Cihânnümâ*’yı söz konusu ettiklerinde *Cihânnümâ*’nın ‘seyahatnâme’ türüne yaklaşan yönüne vurgu yaparlar. Ancak Kâtib Çelebi’nin *Cihânnümâ*’da seyyahların anlatımlarına ve tecrübelerine pek değer vermeyen ve bunlara şüpheyle yaklaşan tavrı yanında, kendi müşahade ve tecrübelerine bile çok fazla yer vermeyerek kitabı kaynakları incelemesi, onun eserini bir ‘seyahatnâme’ metni olmaktan uzaklaştırıp sistematik ve bilimsel bir ‘coğrafya kitabı’na yaklaştırır. En önemlisi de Kâtib Çelebi, her ne kadar kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgileri teyit ya da ret babında *Cihânnümâ*’ya yer yer kendi sefer müşahedeleri ve tecrübeleriyle ilgili bilgiler serpiştirse de *Cihânnümâ*, toplumsal misyonlu yazım amacıyla da temelde bir ‘seyahatnâme’ metni olmayıp kitabî kaynaklara bağlı derleme bir ‘coğrafya kitabı’dır. Zira Kâtib Çelebi, *Cihânnümâ*’yı coğrafya ilminin devlet yönetimindeki gücüne ve faydasına inanarak ve bu ilimle Osmanlı toplumunda baş gösteren olumsuz gidişatın önüne geçilebileceğini düşünerek kaleme almıştı.

Bunun yanında Kâtib Çelebi, birçok Osmanlı müellifine nispetle çoğu zaman *Cihânnümâ*’da kullandığı kaynakları zikretmeye çalışsa da kaynaklarından yaptığı uzun iktibaslar ve yazım tarzı, kendisine ait olan bilgilerle kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgilerin birbirinden ayrılamayacak derecede iç içe geçmesine sebep olmuştur. Bugüne kadar hangi bilgilerin kendisine, hangi bilgilerin kullandığı kitabî kaynaklara ait olduğu meselesi üzerinde durulmaması ise Kâtib Çelebi’ye ait olmayan bilgilerin kendisine isnadıyla sonuçlanarak ilim camiasında ciddi yanlışlıklara yol açmıştır. Muhtemelen *Cihânnümâ*’da kendisine ait olan az miktardaki sefer izlenimleri ve tecrübeleri dışında kitabî kaynaklara ait olup ‘seyahatnâme’ niteliği taşıyan pasajların Kâtib Çelebi’ye ait sanılması da *Cihânnümâ*’nın bir ‘seyahatnâme’ metni olarak algılanmasına sebep olmuş olmalıdır.

Buna istinaden Kâtib Çelebi’nin yazım tarzının ilim camiasında sebep olduğu karışıklıkları aşmak için bu makalede ilk defa, müellifin kendisine ait olan bilgilerin kitabî kaynaklardaki bilgilerden nasıl ayırt edilebileceğine dair bazı sözcüksel ve dilbilgisel ipuçları verilmeye çalışılmıştır. Müellifin *Cihânnümâ*’da varlığını hissettirdiği; düşünceleri, bakış açısı, ön görüşleri ve eleştirileriyle ön plana çıktığı ve tecrübelerini paylaştığı ‘**minhü**’ bilgileri ile kitabî kaynaklardaki bilgileri tarafsız bir şekilde aktardıktan sonra tıpkı kaynağına cevap verir gibi kullandığı ‘**faķır eydür**’ şeklindeki girişleri, bunun yanında ‘**geçdük**’, ‘**gördük**’, ‘**teveccüh étmiş-idük**’ gibi birinci ağızdan anlatımlarla ‘... **vāķi** **oldı**’, ‘**nüzül olındı**’, ‘**göşildi**’ ve ‘**gidildi**’ gibi esere ‘seyahatnâme’ havası katan fiiller ve

müellifi metin içerisinde imleyen ‘**faķır**’, ‘**ħaķır**’ ve ‘**rāķımu’l-ħurūf**’ gibi kelime ve tamlamalar, bu sözcüksel ve dilbilgisel ipuçlarının en önemlileridir. Zira *Cihānnümā*’daki bu sözcüksel ve dilbilgisel unsurlar, hem müellifin kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgilerle kendisinin verdiği orijinal bilgiler arasında sınır görevi görerek kendisine ait olan bilgileri kesin bir şekilde tespit ve tayin etmeyi kolaylaştırmakta hem de müellifin kitabî kaynakların yoğunluğu arasında kaybolan sesinin daha gür bir şekilde duyulmasını; düşüncelerinin, olaylara bakış açısının ve eleştirilerinin daha görünür olmasını; entelektüel duruşunun ve birikiminin daha yakından tanınmasını sağlamaktadırlar.

Bu çalışmanın literatüre özgün katkısı, müstakil olarak Kâtip Çelebi’ye ait olan bilgi, düşünce ve eleştirilerin nerelerde aranması gerektiğine, bunların sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiğine ve müellifin kullandığı kitabî kaynaklardaki bilgilerden nasıl ayırt edilebileceklerine dair okuyuculara bir fikir ve yöntem sunmasıdır. Bununla bağlantılı olarak bu çalışma, *Cihānnümā*’nın özgün değeri hakkında bundan sonra daha doğru hükümler verilebilmesine de yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adıvar, A. (1982). XVII.-XVIII. yüzyıllar ve Kâtip Çelebi. *Osmanlı Türklerinde İlim* içinde (4. Baskı, s. 126-158). Remzi Kitabevi.
- Ak, M. (2004). Osmanlı coğrafya çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi (TALİD)*, 2(4), 163-211.
- Asiltürk, B. (2009). Edebiyatın kaynağı olarak seyahatnameler. *Turkish Studies*, 4(1-I), 911-995.
- Aycibin, Z. (2009). Kâtip Çelebi’nin tarihçiliği. B. Karlığa ve M. Kaçar (Ed.), *Doğumunun 400. Yıl Dönümünde Kâtip Çelebi* içinde (s. 217-227). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Aydın, B. (2012). XVI. yüzyıl Osmanlı seyahatnâmeleri hakkında bir değerlendirme. *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies*, 40(40), 435-451.
- Babinger, F. (1992). *Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri*. (C. Üçok, Çev.). Kültür Bakanlığı. (Orijinal eserin yayın tarihi 1927).
- Coşkun, M. (2006). Seyahatname ve sefaretnameler. *Türk Edebiyatı Tarihi* içinde (C. II, s. 327-344). Kültür ve Turizm Bakanlığı.

- Coşkun, M. (2009). Seyahatnâme. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 37, s. 13-16). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Danış, İ. (2017). Takvîmü’l-Büldân ve Osmanlı coğrafyacılarına tesiri üzerine bir inceleme. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, (36), 21-56.
- Dilek, K. (2009). Seyahatnâme. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 37, s. 11-13). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Gemi, A. (2016). Arap edebiyatında seyahatnâme/rihle türü bağlamında meşhur Arap seyyahların gözüyle Mardin. *Doğu Araştırmaları*, (16), 39-55.
- Gökyay, O. Ş. (1991). Kâtip Çelebi hayatı-şahsiyeti-eserleri. *Kâtip Çelebi Hayatı ve Eserleri Hakkında İncelemeler* içinde (3. Baskı, s. 3-90). TTK Basımevi.
- Gökyay, O. Ş. (1993). Cihannümâ. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 7, s. 541-542). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hagen, G. (2000). Some considerations on the study of Ottoman geographical writings. *Archivum Ottomanicum*, 18, 183-193.
- Hagen, G. (2006a). Ottoman understandings of the world in the seventeenth century. R. Dankoff (Ed. by), in *An Ottoman Mentality* (2nd ed., pp. 215-257). Brill.
- Hagen, G. (2006b). Kâtip Çelebi and Sipâhizâde. M. Kaçar & Z. Durukal (Compiled by), in *Essays in Honour of Ekmeleddin İhsanoğlu* (Vol. I, pp. 525-542). IRCICA.
- Hagen, G. (2007). Dünyanın bir aynası: a mirror of the world. S. Öztürk (Ed.), *Vefatının 350. Yılında Kâtip Çelebi* içinde (s. 79-89). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A. Ş.
- Hagen, G. (2009). El yazmasının kenarındaki hayat: Cihânnümâ müellif hatları ve coğrafyacının atölyesine bir bakış. B. Karlığa ve M. Kaçar (Ed.), *Doğumunun 400. Yıl Dönümünde Kâtip Çelebi* içinde (s. 173-187). T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Hagen, G. (2015). *Bir Osmanlı Coğrafyacısı İşbaşında Kâtip Çelebi’nin Cihannümâ’sı ve Düşünce Dünyası*. (H. Görgün, Çev.). Küre Yayınları.
- İhsanoğlu, E., Şeşen, R., Bekar, M. S., Gündüz, G. ve Furat, A. H. (2000). *Osmanlı Coğrafya Literatürü Tarihi* (C. I). E. İhsanoğlu (Ed.). IRCICA.
- İz, F. (1989). Evliyâ Çelebi ve Seyahatnâmesi. *Belleten*, 53(207-208), 709-733.

- Kâtib Çelebi. *Cihânnümâ*. Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, Revan Koleksiyonu, nr. 1624/I.
- Kâtib Çelebi (2016). *Fezleke [Osmanlı tarihi (1000-1065/1591-1655)]* (C. I). Z. Aycibin (Haz.). Çamlıca Basım Yayın.
- Kubbealtı Vakfı. (2024). Seyahatnâme. *Lugatim.com Misalli Büyük Türkçe Sözlük, Kubbealtı Lugatı* içinde. <https://www.lugatim.com/s/SEYAHATN%C3%82ME>, Erişim tarihi: 17.11.2024.
- Kut, G. (1988). Acâibü'l-Mahlûkât. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 1, s. 315-317). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kütükoğlu, B. S. (1957). Cihânnümâ'ya dâir. *Bilgi*, XI(128), 10-12.
- Kütükoğlu, B. S. (1995). Fezleke. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 12, s. 541-542). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Maden, S. (2008). Türk edebiyatında seyahatnameler ve gezi yazıları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (37), 147-158.
- Mutlu, G. (2024). Cihânnümâ Topkapı-Revan 1624 nüshası [inceleme-metin-sözlük] (Tez no. 941810) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Mutlu, G. (2025). Kâtib Çelebi'nin *Cihânnümâ*'sındaki 'minhü' bilgilerinin kullanım amacı ve işlevselliklerine dair. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 65(3), 661-687.
- Sarıcaoğlu, F. (2013). *Kitâb-ı Cihânnümâ li-Kâtib Çelebi* (C. II). (Giriş: Kâtib Çelebi ve Cihânnümâ-Dizin). TTK Yayınları.
- Şeşen, R. (1998). *Müslümanlarda Tarih-Coğrafya Yazıcılığı*. İslâm Tarih, Sanat ve Kültürünü Araştırma Vakfı (İSAR).
- Taeschner, F. (1928). Osmanlılarda coğrafya. (H. Sadî, Çev.). *Türkiyat Mecmuası*, (2), 271-314.
- Taeschner, F. (2018). *Osmanlılarda Coğrafya*. (O. Özkul, N. Çomak ve H. Çeri, Haz.). İKSAD Yayınevi.
- Tunç, E. (2024). X. yüzyıl Arap seyahatnamelerinde Türk mitolojisinin izleri. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 8(2), 708-726.
- Turan, N. S. (2014). Osmanlı toplumunun 17. yüzyılını Seyahatname'nin sayfalarında aramak. *Evrensel Kültür*, (269), 46-51.
- Türkay, C. (1999). *Osmanlı Türklerinde coğrafya*. Millî Eğitim Basımevi.

Yazar, S. (2014). XVI. yüzyıl Türkçe seyahatnamelerinde *acâib*. *Millî Folklor*, (103), 98-110.

Yazıcı, H. (2009). Seyahatnâme. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 37, s. 9-11). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In the Ottoman written tradition, the ‘travelogue’ genre and the geography science were frequently intertwined, and these two distinct fields often intersected. Many Ottoman geographers, influenced primarily by their literary tradition, incorporated their own observations and experiences into their cosmographic and geographic work. This, on the one hand, enabled the incorporation of more original, new, and current information into the cosmographic and geographic pieces they composed within the framework of tradition; and on the other, it pushed the science of geography closer to the ‘travelogue’ genre. Kâtib Çelebi, during his nearly ten-year career spent on campaigns as a civil servant, reflected on his observations for the places he visited with the Ottoman army in both *Fezleke* and *Cihânnümâ*. In *Cihânnümâ*, he also shared information about his own experiences with his readers. With respect to that, some researchers, when introducing *Cihânnümâ* in their studies, emphasize its resemblance to the ‘travelogue’ genre. However, Kâtib Çelebi’s disregard for travelers’ accounts and experiences, coupled with his skepticism; and prioritization of literary sources, along with his sparing of even his own observations and experiences, distances his work from a mere ‘travelogue’ and moves it closer to a systematic and scientific ‘geography book’. Most importantly, although Kâtib Çelebi occasionally intersperses *Cihânnümâ* with information about his own travel observations and experiences to confirm or refute information from the literary sources he uses, *Cihânnümâ* is not primarily a ‘travelogue’ text, but rather a compilation of ‘geography book’ based on literary sources, even as a socially motivated work. Indeed, Kâtib Çelebi wrote *Cihânnümâ* with a belief in the power and usefulness of geography in state administration and the belief that this science could counter the negative trends emerging in Ottoman society. Furthermore, while Kâtib Çelebi, unlike many Ottoman authors, frequently attempted to cite the sources he used in *Cihânnümâ*, his extensive quotations from his sources and his writing style resulted in an inseparable interweaving of his own information with that of the textual sources he used. The failure to address the question of which information was his own and which was the source of the textual sources he used has resulted in the attribution of information that did not belong to Kâtib Çelebi, leading to serious

inaccuracies within the scholar community. The fact that passages in *Cihânnümâ*, which likely belong to sources other than the limited number of his own travel impressions and experiences, were mistakenly considered to be ‘travelogues’ by Kâtib Çelebi likely contributed to the perception of *Cihânnümâ* as a ‘travelogue’. To address the issues Kâtib Çelebi’s writing style has caused in the scholar community, our aim in this article is to provide some lexical and grammatical clues to help prevent erroneous attributions to Kâtib Çelebi. Thus, by demonstrating how Kâtib Çelebi’s own information can be distinguished from the information in the textual sources he used, in the hopes to ensure more accurate judgments to be made henceforth regarding *Cihânnümâ*’s unique value and originality, distinguished from its textual sources.

Method: This article will specifically examine descriptions based on Kâtib Çelebi’s own observations and experiences. In this process, the author’s ‘**minhü**’ and ‘**faķır eydür**’ —in which he makes his presence felt in *Cihânnümâ* and his thoughts, perspectives, foresights, and critiques are prominent— will be used as clues, as they serve as a demarcation between the information in the textual sources he used and the information he provided himself, facilitating the unequivocal identification and determination of his own information. In addition, first-person expressions such as ‘**we passed**’, ‘**we saw**’, ‘**we were directed**’, verbs such as ‘... **became apparent**’, ‘**descended**’, ‘**seen**’ and ‘**went**’ that give the work a ‘travelogue’ atmosphere, and words and phrases such as ‘**faķır**’, ‘**ħaķır**’ and ‘**rāķımu’l-ħurūf**’ that represent the author within the text will also be used as clues, as they enable a clear separation between the author’s own information and the information in the textual sources he used. This article will examine Kâtib Çelebi’s perspective on geography and travel. Based on the aforementioned clues provided by the author within the text, the passages attributed to him, some of which give *Cihânnümâ* its ‘travelogue’ character, will be examined under two subheadings: **2.1. Information Given Based on His Experiences** and **2.2. Information Given Based on His Observations**. This will provide researchers with a text-linguistic method for distinguishing between information in textual sources used in *Cihânnümâ* and information attributed to Kâtib Çelebi, and how to prevent the misattributions, which have caused confusion in the scholar community, despite not having been attributed to him.

Findings: One of the most important findings of the article is that some lexical and grammatical clues given on how to distinguish the information belonging to Kâtib Çelebi from the information taken from the textual sources he used, ensure that the author’s voice, which has been lost in the density of textual sources he used, to be heard more loudly; his thoughts, perspective on events and criticisms

to become more visible and his intellectual stance and knowledge to be better recognized.

Conclusion and Discussion: This study will provide readers with an idea and method on where to look for information, thoughts and criticisms belonging to Kâtib Çelebi individually, where their boundaries begin and end, and how to distinguish them from the information taken from the textual sources used by the author, thus enabling more accurate judgments to be made about the original value of *Cihânnümâ*.

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.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 31.08.2025

Submitted date

Kabul tarihi 19.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yolci, M. (2026). Finansal Kararlarda Bilişsel ve Duygusal Faktörlerin Rolü: Türkiye'deki Bireysel Yatırımcıların Davranışsal Finans Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 80, 730-761.

FİNANSAL KARARLARDA BİLİŞSEL VE DUYGUSAL FAKTÖRLERİN ROLÜ: TÜRKİYE'DEKİ BİREYSEL YATIRIMCILARIN DAVRANIŞSAL FİNANS AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Melik YOLCI²**Öz**

Bireysel yatırımcıların irrasyonel veya öngörülemez kararlarla türde kararlarla yatırım tercihlerinde bulundukları sıklıkla gözlemlenmektedir. Bu çalışmanın amacı, yatırımcıların finansal karar dinamiklerini ve bireylerin karar alma süreçlerinde maruz kaldıkları faktörleri analiz etmeye dönük kapsamlı bir değerlendirme çabasıdır. Araştırma kapsamında, bireysel yatırımcıların finansal karar alma süreçlerinde etkili olan psikolojik eğilimlerin; örneğin, aşırı güven, kayıptan ya da pişmanlıktan kaçınma, sürü davranışı ve aşinalık gibi faktörlerin tercihler üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın örnekleme, Türkiye genelinde basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 394 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış anket formu kullanılmış ve veriler çevrim içi ortamda elde edilmiştir. Toplanan veriler, çeşitli istatistiksel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve yatırım davranışlarına ilişkin genel eğilimleri belirlemek amacıyla frekans ve tanımlayıcı istatistiksel analizler uygulanmıştır. Gruplar arası farklılıkları ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca, psikolojik eğilimler ile yatırım kararları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, yatırım kararlarının yalnızca ekonomik gerekçelere dayanmadığını; aynı zamanda bireylerin psikolojik eğilimleri, sosyal çevreleri ve demografik özellikleri doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, yatırım stratejilerinin bireylerin davranışsal

¹ Etik kurul onayı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 30.07.2025 tarih ve 338 sayılı karar ile söz konusu araştırma izni alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Ulaştırma Hizmetleri Bölümü, Posta Hizmetleri Programı, myolci@agri.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5414-7460

finans özellikleri dikkate alınarak geliştirilmesi, daha etkili ve sürdürülebilir karar alma süreçlerinin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Yatırımcı, Bilişsel Önyargı, Davranışsal Finans, Yatırım Kararları.

The Role of Cognitive And Emotional Factors in Financial Decisions: An Evaluation of Individual Investors in Turkey From A Behavioral Finance Perspective

Abstract

It is frequently observed that individual investors make investment choices based on irrational or unpredictable decisions. This study represents a comprehensive effort to analyze the dynamics of financial decision-making and the factors influencing individuals during these processes. Accordingly, the research aims to examine the impact of psychological tendencies-such as overconfidence, loss or regret aversion, herd behavior, and familiarity-on the investment preferences of individual investors. The sample of the study consists of 394 participants selected through a simple random sampling method across Turkey. A structured questionnaire was used as the data collection instrument, and the data were obtained via online platforms. The collected data were analyzed using various statistical techniques. Frequency and descriptive statistical analyses were conducted to determine participants’ demographic characteristics and general investment behavior trends. To identify differences between groups, independent sample t-tests and one-way analysis of variance were employed. Additionally, correlation analysis was performed to investigate the relationships between psychological tendencies and investment decisions. The findings reveal that investment decisions are not solely based on economic reasoning; they are also shaped by individuals’ psychological tendencies, social environments, and demographic characteristics. In light of these results, developing investment strategies that consider behavioral finance traits of individuals may contribute to more effective and sustainable decision-making processes.

Keywords: Behavioral Finance, Cognitive Bias, Individual Investor, Investment Decisions.

GİRİŞ

Yatırım, bireylerin mevcut varlıklarından değerlendirerek gelecekte daha yüksek kazanç elde etme beklentisiyle gerçekleştirdikleri bir eylemdir. Bireyler, paralarının değerini korumak ve artırmak amacıyla yatırım yaparlar (Armansyah, 2022, s. 105). Yatırım sürecinde bireyler birçok alternatifle karşılaşır ve bu seçeneklerden birini tercih ederek kararlarını şekillendirirler. Yatırım kararlarında bireyler genel olarak, çeşitli seçenekler arasından en uygun olanını

tercih etmeye çalışırlar (Çavuş vd. 2016, s. 45). Bireylerin tercihlerini etkileyen pek çok farklı faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, yatırım tercihleri üzerinde doğrudan etkilidir (Alalwani ve Dayı 2019, s. 3290). Bu nedenle finans dünyasında sıkça tartışılan konulardan biri, bireylerin yatırım kararlarını nasıl aldıklarıdır. Konuya ilişkin bugüne kadar birçok teori ortaya atılmış; bu teoriler çeşitli araştırmacılar tarafından test edilerek değerlendirilmiştir (Yürekli ve Yılmaz, 2021, s. 2).

Yapılan araştırmalar, bireylerin yatırım kararlarında sürekli değişen ekonomik koşulların getirdiği zorlukların ve fırsatların büyük etkisi olduğunu göstermektedir (Hamurcu, 2019, s. 256). Rekabetin oldukça yoğun olduğu finans sektöründe yatırımcıların aldıkları kararlarda son derece dikkatli olmaları gerekmektedir. Çünkü yatırımcılar, finansal kararlar alırken birçok faktörün etkisi altında kalmaktadır (Özevin ve Öncü, 2017, s. 583). Bu faktörlerin etkisini anlamak amacıyla zamanla çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bireylerin finansal kararlar verirken sergiledikleri davranışları inceleyen kuramlar temelde iki ana başlık altında toplanmaktadır: Bunlardan ilki, yatırımcıların rasyonel davrandığını öne süren geleneksel finans yaklaşımı; diğeri ise bireylerin çeşitli önyargılardan etkilenecek karar aldığını savunan davranışsal finans yaklaşımıdır (Sezer ve Demir, 2015, s. 70).

Geleneksel finans yaklaşımı, “Etkin Piyasalar Hipotezi”ne dayanır. Bu hipoteze göre, bir menkul kıymete ilişkin tüm bilgiler zaten piyasa fiyatlarına yansımıştır. Yani piyasada oluşan fiyatlar mevcut tüm bilgileri içerdiğinden, farklı yollarla normal getirinin üzerinde kazanç elde etmek mümkün değildir. Bu yaklaşım uzun süre geçerliliğini korumuştur (Asoy ve Saldanlı, 2017, s. 112). Geleneksel finans teorisi, insanları rasyonel kararlar veren varlıklar olarak kabul eder. Bu yaklaşıma göre insanlar, kişisel çıkarları söz konusu olduğunda duygularından ziyade akıllarıyla hareket ederler. Dolayısıyla bireylerin rasyonel beklentilerle hareket ederek faydalarını en üst düzeye çıkarmaya çalıştıkları varsayılır. Bu düşünceye göre bireyler aynı hataları tekrarlamaz, yeni bilgiler doğrultusunda beklentilerini günceller ve bu sayede beklenen fayda teorisine uygun kararlar alırlar (Özevin ve Öncü 2017, s. 584). Ayrıca yatırım kararlarında risk-getiri dengesini gözeterek riski en aza indirip kazançlarını maksimize etmeye çalışırlar. Bu yaklaşıma göre bireyler, en kısa sürede en uygun kararları verebilir ve bunun sonucunda en yüksek getiriyi elde ederler (Ayrancı, 2020, s. 14).

Ancak pratikte bu varsayımlar her zaman geçerli olmamıştır. Gerçekte bireyler, yatırım kararlarının çoğunu sezgilerine ve içsel hislerine dayanarak verirler (Angı vd., 2016, s. 171). Bu durum, geleneksel finans anlayışının bireysel yatırımcıların neden her zaman rasyonel davranmadığını açıklamada yetersiz kalmasına yol

açmıştır (Yürekli ve Yılmaz, 2021, s. 2). Geleneksel finans teorilerine yöneltilen bu eleştiriler, davranışsal finans yaklaşımının doğmasına zemin hazırlamıştır (Vural ve Bulut, 2022, s. 437). 1980’li yıllardan itibaren yapılan deneysel ve ampirik çalışmalar, varlık fiyatlarının ve yatırımcı kararlarının açıklanmasında psikolojik faktörlerin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Rehan ve Umer, 2017, s. 12). Bu yaklaşımla birlikte araştırmacılar, bireylerin düşünce kalıplarını, duygusal durumlarını ve bunların karar alma süreci üzerindeki etkilerini anlamaya çalışmışlardır (Hamurcu, 2019, s. 256).

Davranışsal finans; sosyoloji, psikoloji ve finans bilimlerinin kesişiminde yer alan bir alan olarak, bireylerin yatırım kararlarında rasyonellikten sapma nedenlerini incelemektedir (Tuğr vd., 2024, s. 117). Temel olarak psikolojinin piyasa katılımcılarının davranışları üzerindeki etkisini ve bu etkilerin finansal piyasalardaki sonuçlarını araştırır. Özellikle bireysel yatırımcıların karar verme süreçlerine, bilgileri nasıl algıladıklarına ve bu bilgilere nasıl tepki verdiklerine odaklanır (Park ve Sohn, 2013, s. 5). Bu yaklaşım, yatırımcıların zaman zaman psikolojik etkiler nedeniyle mantıklı kararlar alamayabileceğini öne sürer (Özevin ve Öncü, 2017, s. 583). Ayrıca piyasada oluşan fiyat hareketlerinin her zaman rasyonel açıklamalarla örtüşmediğini savunur (Başcı vd., 2020, s. 77).

Davranışsal finans açısından bir dönüm noktası, Amos Tversky ve Daniel Kahneman tarafından 1979 yılında yayımlanan "Prospect Theory" (Beklenti Teorisi) adlı çalışmadır (Asoy ve Saldanlı, 2017, s. 112). Bu teori, yatırım kararlarını açıklamak amacıyla insan davranışlarının işleyişine odaklanmış ve yatırımcıların sezgisel ve duygusal yaklaşımlarının rasyonel düşünceye baskın gelebileceğini ileri sürmüştür (Küçük, 2014, s. 104).

Davranışsal finans yaklaşımı, bireylerin bilgiye şeffaf şekilde ulaşamaması; psikolojik, sosyolojik ve hatta antropolojik nedenlerden dolayı yatırım kararlarında tam anlamıyla rasyonel davranmadıklarını savunur. Bu bağlamda yatırımcıların çoğu zaman söylentilerden, duygusal tepkilerden ve bilişsel önyargılardan etkilendiği ortaya konmuştur (Akal ve Kılıç, 2020, s. 134)

DAVRANIŞSAL FİNANS EĞİLİMLERİ

Yatırımcılar, nicel analizlerle değerlendirildiklerinde her zaman mantıklı ve tahmin edilebilir davranışlar sergilemezler. Bu durum, karar alma süreçlerinde bilişsel önyargılar ile duygusal (affektif) faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir (Park ve Sohn, 2013, s. 5). Yatırımcıların finansal kararlarını neye göre verdiklerini anlayabilmek için öncelikle bireylerin karar alma mekanizmalarının doğru şekilde kavranması gerekmektedir. Bu mekanizmaların

anlaşılabilmesi için bilişsel yetenek, bilişsel çelişki ve bunların oluşumunu etkileyen duygusal ve bilişsel eğilimlerin iyi analiz edilmesi önem taşır.

Bilişsel yetenek, bireylerin karar alma süreçlerinde veya görevlerinde başarılarını artırmak amacıyla bilgiyi zihinsel olarak doğru ve etkili biçimde işleyebilme kapasitesidir (Sezer ve Demir, 2015, s. 70).

Bilişsel çelişki ise bireyleri rasyonel karar almaktan uzaklaştıran ve insanların birbirinden farklı davranışlar sergilemesine neden olan psikolojik durumlar olarak tanımlanabilir (Asoy ve Saldanlı, 2017, s. 103).

Duygusal eğilimler, bireylerin kararları üzerinde etkili olan olumlu (iyimserlik, umut, gurur) ve olumsuz (aşırı öz güven, korku, hırs, pişmanlık) duygu ve hisleri kapsar (Vural ve Bulut, 2022, s. 43). Yatırımcılar açısından bilişsel ve duygusal eğilimler, rasyonel kararlar almalarını engelleyen önyargılar olarak öne çıkar. Bu eğilimlerin anlaşılması, yatırımcı davranışlarının daha sağlıklı biçimde açıklanmasına katkı sağlar (Turp vd., 2024, s. 117).

Bilişsel önyargılar genellikle şu durumlarda ortaya çıkar:

Kişinin verdiği yanıt ile doğru yanıt arasında sistematik bir fark bulunduğunda

Zihinsel bir sorunu çözerken bazı temel kurallara dayanıldığında

Fiziksel araçlar kullanılmadan, yalnızca sezgilere dayanarak karar verildiğinde (Edwards ve Winterfeldt, 1986, s. 643-644).

Yatırımcıların finansal kararlarında bu tür önyargılardan kurtulmaları ya da etkilerini en aza indirmeleri için; tecrübe ve uzmanlıklarının geliştirilmesi, bu süreçlerin öğrenme ile desteklenmesi büyük önem taşır. Bu yolla psikolojik önyargıların önemli ölçüde azaltılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca belirli ilkelerin izlenmesi ve alanında uzman kişilerin olumlu yönlendirmeleri, bu önyargıların aşılmasında önemli katkılar sağlayacaktır (Angı vd., 2016, s. 191). Bireylerin yatırım kararlarında etkili olan birçok psikolojik faktör bulunmaktadır. Bu çalışmada önemli görülen dört temel psikolojik faktör incelenmiştir: Aşırı Güven, Kayıptan/Pişmanlıktan Kaçınma, Sürü Davranışı ve Aşinalık. Bu faktörler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Aşırı Güven

Aşırı güven, kişinin kendi düşüncelerinin ve öngörülerinin doğruluğuna, ayrıca başkalarına kıyasla daha üstün becerilere sahip olduğuna gereğinden fazla inanmasıdır. Bu tür bir bilişsel hata, bireyin kendi tahmin kabiliyetine aşırı güven duyması ve bu tahminlerin gerçekleşme ihtimalini gerçekte olduğundan daha yüksek görmesiyle ortaya çıkar (Gül vd., 2017, s. 145). Aşırı güven, bireyin sahip

olduğu bilgi ve değerlendirme becerilerine aşırı güvenerek, başkalarının görüşlerine ihtiyaç duymadığı durumlarda gözlemlenir. Bu zihinsel eğilim, kişinin bir konuya dair ilk kararının doğruluğuna fazla inanması ve bu nedenle ilk yargısını yeniden değerlendirmeye karşı isteksiz kalmasıyla kendini gösterir (Cao vd., 2021, s. 846).

Bilimsel çalışmalar, aşırı güven davranışının üç temel nedene dayandığını ileri sürmektedir:

-İnsanlar, elde ettikleri başarıları ve olumlu sonuçları genellikle kendi yeteneklerinin bir yansıması olarak görürken; başarısızlıkları ve olumsuzlukları dışsal nedenlere bağlama eğilimindedir.

-Bireyler, bilgi düzeylerinin artmasının tahmin becerilerini aynı ölçüde geliştireceğine inanırlar.

-Kişiler, daha fazla bilgi sahibi olduklarında, kriz durumlarında gerçek koşulları daha iyi kontrol edebileceklerini düşünmektedirler (Pailer ve Yıldız, 2021, s. 25).

Kayıptan / Pişmanlıktan Kaçınma

Pişmanlık, bireyin geçmişte yaptığı tercihlerin beklenen sonucu vermemesi ya da daha avantajlı bir seçeneğin kaçırılması nedeniyle ortaya çıkan olumsuz bir duygudur. Gelecekte yaşanabilecek pişmanlıkları göz önünde bulunduran kişiler, karar verirken daha dikkatli ve temkinli davranma eğilimindedir; bu tutum ise pişmanlıktan kaçınma eğilimi olarak tanımlanır. Pişmanlık, oldukça yoğun bir negatif duygu olup, yapılan çalışmalar bu hissin gün içinde en sık dile getirilen olumsuz duygu olduğunu göstermektedir (Pailer, 2021, s. 23-24). Çalışmalar, bireylerin riskli durumlarda getiriden çok kazanç ve kayıplara odaklandıklarını, özellikle de kayıplara daha fazla önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Kayıpların neden olduğu fayda azalması, kazançların sağladığı fayda artışından daha etkili olmaktadır. Bu sebeple, risk içeren yatırım kararlarında yatırımcılar, portföy teorisinin öngördüğü gibi sadece riskten kaçınmak yerine, kayıpları önlemeye yönelik davranışlar sergilemektedirler (Arslan ve Boztosun, 2022, s. 33). Pişmanlıktan kaçınma eğilimi, bireylerin risk alma davranışlarını ciddi şekilde şekillendirir. Yatırım kararlarında, gelecekte duyabilecekleri pişmanlığı ön planda tutan kişiler, olası zararları engellemek amacıyla riskten uzak durmayı tercih ederler (Ayranıcı, 2020, s. 16-17).

Sürü Davranışı

Sürü psikolojisi önyargısı, bireysel yatırımcıların diğer yatırımcıların ya da yatırım gruplarının kararlarını temel alarak benzer yatırım davranışları sergileme

eğiliminde olmalarıdır. Yatırımcılar çoğunlukla başkalarının yatırım tercihlerinin sonuçlarını izler ve bu sonuçların kendi beklentileriyle örtüşeceğini varsayarlar. Bu tür davranış, özellikle küçük ölçekli yatırımcılar arasında yaygındır. Bilgiye erişimin zorluğu ve analiz yapmanın maliyetli olması, yatırımcıları piyasada sık görülen eğilimleri takip etmeye yönlendirmektedir (Armansyah, 2022, s. 117). Sürü psikolojisinin etkisinde kalan yatırımcılar, geçmişte yapılan işlemleri ister mantıklı ister mantıksız olsun taklit etme eğilimi gösterirler. Bu durum, bireysel yatırımcıların finansal bilgi edinme ve analiz süreçlerini olumsuz etkiler. Bu nedenle, bu yatırımcılar çoğu zaman piyasa koşullarını sağlıklı biçimde değerlendirme yeteneğinden mahrum kalırlar (Cao, 2021, s. 847). Bilinçli ya da farkında olmadan toplu şekilde hareket eden yatırımcılar, piyasada var olan bilgi dengesizliği nedeniyle bilgili yatırımcıların bile bilgisiz olanlarla benzer kararlar almasına yol açabilir. Eğer bir yatırımcının bilgi düzeyi diğerlerini etkiliyorsa, bu durum sürü davranışının varlığına işaret eder (Arslan ve Boztosun, 2022, s. 30). Genel olarak yatırımcılar, diğer yatırımcıların kararlarını ve bu kararların sonuçlarını dikkate alarak kendi yatırım stratejilerini belirleme eğilimindedir. Bu yaklaşım, elde edilen sonuçların piyasa beklentileriyle örtüşeceği varsayımına dayanır (Armansyah, 2022, s. 117).

Aşinalık

Aşinalık eğilimi, bireylerin karar alma süreçlerinde tanıdık, dikkat çekici, yakın zamanda yaşanmış ya da kolay hatırlanan olaylara gereğinden fazla önem vermeleriyle kendini gösterir. Bu durum, "aşinalık yanılsaması" olarak adlandırılır. Özellikle yeterli bilgiye sahip olunmayan riskli iki seçenek arasında, insanlar genellikle daha önce deneyimledikleri veya aşına oldukları alternatiflere yönelirler (Sever vd., 2020, s. 13). Bununla birlikte, bir uyarana tekrar tekrar maruz kalmak, bireylerde o uyarana karşı daha olumlu bir tutum geliştirilmesine neden olabilir. Bu etkinin evrimsel açıklaması, tanıdık olanın daha iyi anlaşılması sayesinde riskin azalmasıdır. Bir başka bakış açısıyla, olumsuz sonuç doğurmayan bir uyarana sürekli maruz kalmak, onun düşük riskli olduğu şeklinde algılanabilir. Bu nedenle aşinalık eğilimi, genel olarak risk algısını düşürme eğilimindedir (Hirshleifer, 2015, s. 147). Bu eğilim bazı olumsuz sonuçlar da doğurur. Örneğin, bireyler kendi varsayımlarını ve inançlarını destekleyen bilgilere aşırı güvenebilir; bu da farklı görüşleri göz ardı ederek yalnızca kendi düşünceleriyle örtüşen bakış açılarına öncelik vermelerine yol açar (Angı vd., 2016, s. 174). Yatırım alanında ise, aşinalık eğilimi yatırımcıların bilgi sahibi oldukları sektörlerdeki menkul kıymetlere yönelmelerine neden olur. Bu da "aşinalık önyargısı"nı ortaya çıkarır. Sonuç olarak, yatırımcılar tanımadıkları sektörlerdeki fırsatları göz ardı edebilir ve farkında olmadan yenilikçi, yüksek getiri potansiyeline sahip yatırımları kaçırabilirler (Srivastava, 2022, s. 246).

Aşinalık önyargısıyla hareket eden yatırımcılarda genellikle şu davranışlar gözlemlenir: yalnızca tanındık şirketlere yatırım yapma, alternatif seçenekleri değerlendirmeme ve kişisel bilgi ile deneyimlerine aşırı güvenerek portföylerini çeşitlendirmekten kaçınma (Angı vd., 2016, s. 173).

LİTERATÜR

Daniel vd. (1998), menkul kıymet piyasalarındaki aşırı ve yetersiz tepkileri açıklamak için yatırımcıların iki temel psikolojik önyargısına dayanan bir davranışsal finans teorisi geliştirmiştir. Bunlar, yatırımcıların özel bilgiye aşırı güvenmesi ve başarıyı kendilerine atfetme eğilimidir (yanlı öz-atıf). Aşırı güven, piyasa davranışlarında asimetrik özgüven değişikliklerine yol açarak uzun vadeli fiyat dalgalanmaları ve negatif otokorelasyonlar oluşturur. Yanlı öz-atıf ise kısa vadeli momentum ve kazanç sapmalarına neden olurken, uzun dönem performansla gelecekteki getiriler arasında negatif ilişki yaratmaktadır. Bu bulgular, yatırımcı psikolojisinin piyasa anomalilerini anlamada geleneksel finansın ötesinde bir rol oynadığını göstermektedir.

Angı vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hisse senedi yatırım kararlarının, yatırımcıların demografik özellikleri (örneğin yaş ve eğitim düzeyi) ile bilişsel önyargıları arasındaki ilişki kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma kapsamında Antalya, Isparta ve Burdur illerinde uygulanan anketlerden elde edilen veriler, çeşitli istatistiksel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, yatırımcıların belirli bilişsel önyargılara sıklıkla maruz kaldıklarını ve bu durumun karar alma süreçlerinde rasyonel davranışlardan sapmalara yol açtığını göstermektedir. Özellikle belirsizlik içeren durumlarda, aşırı güven gibi bilişsel önyargılar nedeniyle yatırımcıların hata farkındalığı ve düzeltme eğilimleri azalmaktadır. Bu sonuçlar, psikolojik faktörlerin yatırım kararları üzerindeki etkisinin büyüklüğünü ve önemini vurgulamaktadır.

Sezer ve Demir (2015), yatırımcıların finansal okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel yeteneklerinin psikolojik yanılsamalarla olan bağlantısını araştırmışlardır. Sonuç olarak yatırımcılar sahip oldukları yetkinlik düzeylerinden bağımsız olarak yoğun şekilde psikolojik önyargıların etkisi altında kalmaktadır. Bu bulgular, yatırım kararlarının çoğunlukla rasyonel temellere dayanmadığını ve davranışsal finans kapsamında ele alınan bilişsel yanılsamaların yatırımcı davranışlarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Rehan ve Umer (2017), Pakistan Borsası’nda aktif olarak işlem gerçekleştiren 385 yatırımcıdan elde ettikleri veriler ışığında, davranışsal önyargıların yatırım kararları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, davranışsal finans

teorilerinin öne sürdüğü üzere, yatırımcıların karar alma süreçlerinde duygusal ve bilişsel faktörlerin önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde finansal okuryazarlığın düşük düzeyde olması, söz konusu önyargıların yatırım kararları üzerindeki etkisini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Aydın ve Yılmaz (2018), çevrim içi alışveriş sonrası tüketicilerde ortaya çıkan bilişsel çelişkiyi etkileyen psikolojik faktörleri incelemiştir. Kısmi En Küçük Kareler (PLS) yöntemiyle yapılan analizler, hedonik ve içgüdüsel davranışlarla birlikte algılanan risk ve değerin bilişsel çelişkiyi anlamlı biçimde etkilediğini; bilişsel çelişkinin de yeniden satın alma niyetini şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, tüketici davranışlarının yalnızca ekonomik değil; aynı zamanda duygusal ve algısal faktörlere de bağlı olduğunu göstermektedir.

Gupta ve Ahmed (2021), Hindistan borsasında gerçekleştirdikleri çalışmada, yatırım kararlarını etkileyen psikolojik faktörleri incelemiştir. Araştırma kapsamında 380 bireysel yatırımcıdan veri toplanmış ve katılımcılar yatırım deneyimlerine göre iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada, kayıptan kaçınma, pişmanlıktan kaçınma, sürü davranışı ve demirleme etkisi olmak üzere dört davranışsal önyargı ele alınmış; veriler ayırma analizi ve Ki-Kare testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, her iki grubun da sürü davranışı sergileme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yatırımcıların deneyim düzeylerine bağlı olarak farklı davranışsal önyargılar sergileyebildiklerini ve psikolojik faktörlerin yatırım kararları üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

Yürekli ve Yılmaz (2021), İzmir ve İstanbul illerinde hizmet ve üretim sektörlerinde faaliyet gösteren 409 bireysel yatırımcı ile gerçekleştirilen anket çalışmasında, yatırımcıların finansal davranışları ve bu davranışlar üzerinde etkili olan faktörleri analiz etmiştir. Araştırmada ortaya konan hipotezler, Ki-Kare testi kullanılarak sınanmıştır. Sonuçlar, yatırım kararlarının yalnızca rasyonel temellere dayanmadığını, aynı zamanda psikolojik, duygusal ve bilişsel faktörlerin de etkisi altında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, geleneksel finans teorilerinin temel aldığı tamamen rasyonel yatırımcı varsayımını sorgulamaya ve davranışsal finansın önemini vurgulamaya katkı sağlamaktadır.

Vural ve Bulut (2022), İstanbul'da kamu bankalarında görev yapan orta ve üst düzey yöneticiler arasında gerçekleştirdikleri çalışmada, yöneticilerin davranışsal yönetici tipleri ile psikolojik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında 40 yöneticiye anket uygulanmış; elde edilen demografik veriler analiz edilerek betimsel istatistikler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bulgular, yöneticilerin aşırı özgüven, aşırı tahmin, geçmişe takılma, kayıptan kaçınma ve

temsilcilik gibi bilişsel önyargılara sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, yöneticilerin karar alma süreçlerinde her zaman tamamen rasyonel hareket etmediklerini ve psikolojik faktörlerden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, kurumsal yatırım kararlarının da bireysel psikolojik eğilimlerden bağımsız olmadığı anlaşılmaktadır.

Akal ve Kılıç (2023), bireylerin finansal yatırım kararlarını duygusal eğilimleri, davranışları ve yatırım araçlarına yönelme nedenleri çerçevesinde incelemiştir. Katılımcıların “az getiri, az risk” yaklaşımını benimsemesi, riskten kaçınma ve güvenli yatırım arayışlarını yansıtmaktadır. Araştırma, yatırım kararlarının yalnızca bireysel tercihlerle değil, ekonomik koşullar, sosyal çevre ve bilgiye erişim gibi dışsal faktörlerle de şekillendiğini ortaya koymuştur.

Alalwani ve Dayı (2023), Irak Menkul Kıymetler Borsası’ndaki bireysel yatırımcıların kararlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla anket yöntemiyle bir çalışma yürütmüştür. SPSS 22.0 ile yapılan analizler, yatırım kararlarının risk algısı, geçmiş kriz deneyimleri, finansal bilgi seviyesi ve sürü psikolojisi gibi etkenlerle şekillendiğini göstermiştir. Sonuçlar, bireysel yatırımcı davranışlarının yalnızca rasyonel değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik etkilerle de yönlendiğini ortaya koymaktadır.

Öncü ve Özevin (2023), kadın yatırımcıların karar süreçlerinde davranışsal finans teorisinde yer alan psikolojik etkenlerin etkisini incelemiştir. Rastgele örnekleme ile belirlenen 300 kadın katılımcıya uygulanan ankettten elde edilen veriler, SPSS 18 programıyla frekans analizi uygulanmıştır. Bulgular, kadın yatırımcıların yatırım kararlarında duygusal eğilimler, algılar ve bireysel psikolojik tepkilerin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, yatırımcıların her zaman rasyonel hareket etmediğini ve psikolojik dinamiklerin karar sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Aydın ve Ağan (2025), bireysel yatırımcıların finansal kararlarını etkileyen psikolojik eğilimleri araştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri anket çalışmasında elde ettikleri verileri betimleyici ve korelasyonel istatistik yöntemleri kullanarak analiz etmiş, hipotezlerini ise Ki-Kare testi ile değerlendirmişlerdir. Araştırma bulguları, bireysel yatırımcıların yatırım kararlarını verirken davranışsal finans literatüründe sıklıkla vurgulanan psikolojik etkilerden önemli ölçüde etkilendiklerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, yatırımcıların karar alma süreçlerinin her zaman rasyonel temellere dayanmadığını ve psikolojik faktörlerin bu süreçte belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, geleneksel finans teorilerinin temel aldığı rasyonel yatırımcı modelini sorgulamakta ve davranışsal finansın yatırımcı davranışlarını anlamada güçlü bir çerçeve sunduğunu desteklemektedir.

YÖNTEM

Araştırma kapsamında nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır.

Bu çalışmada örneklem, Türkiye genelinde finansal yatırım araçlarına yatırım yapan bireyler arasından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 394 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılara çevrim içi ortamda anket uygulanmış ve veriler dijital olarak toplanmıştır. Anket formu iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, gelir düzeyi vb.) ve yatırım alışkanlıklarına ilişkin eğilim ve tercihlerine (bilgi kaynakları, öncelikli yatırım amaçları, risk algısı vs.) yönelik sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde ise, yatırım kararlarını etkileyen psikolojik faktörlerin ölçümüne yönelik ifadeler sunulmuştur. Bu kapsamda, aşırı güven, kayıptan/pişmanlıktan kaçınma, sürü davranışı ve aşinalık eğilimlerini değerlendiren toplam 17 maddeye yer verilmiştir.

Toplanan verilerin analizinde çeşitli istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Öncelikle, katılımcıların demografik özellikleri ve yatırım davranışlarına ilişkin genel eğilimleri ortaya koymak amacıyla frekans ve tanımlayıcı istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası farklılıkları incelemek üzere bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca, psikolojik eğilimler ile yatırım kararları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizler, araştırmanın temel hipotezlerini test etmek ve değişkenler arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Bu makalenin etik kurul onayı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 30.07.2025 tarih ve 338 sayılı karar ile söz konusu araştırma izni alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma, bireysel yatırımcıların finansal karar alma süreçlerinde etkili olabileceği öngörülen psikolojik eğilimlerde olan, aşırı güven, kayıptan ya da pişmanlıktan kaçınma, sürü davranışı ve aşinalık gibi faktörlerin, etkilerini analiz etmek ve söz konusu eğilimlerin birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Bu amaçla öncelikle maddelerin iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiş ve $\alpha = 0,731$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ilgili maddelere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kullanılan ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu ve verilerin normal dağılım özellikleri taşıdığını göstermektedir.

Anket Sonuçlarının Genel Olarak Değerlendirilmesi

Türkiye genelinde ankete katılan bireysel yatırımcıların verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların, mutlak ve nispi dağılımları verilerek değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların cinsiyetine göre dağılımı

Cinsiyetiniz	Frekans (N)	Yüzde (%)
Erkek	308	78,2
Bayan	86	21,8
Toplam	394	100,0

Ankete katılanların %78,2’si erkek, %21,8’i ise bayandır. Bu durum, finans alanında yapılan araştırmalarda sıkça karşılaşılan erkek ağırlıklı katılımcı profiliyle örtüşmektedir. Erkeklerin yüksek oranda oluşu, finansal kararda bayanlara oranla daha aktif olmaları ya da bu tür çalışmalara katılım konusunda daha istekli olmalarıyla açıklanabilir.

Tablo 2

Katılımcıların yaş aralığına göre dağılımı

Yaş Aralığınız	Frekans (N)	Yüzde (%)
20-30	54	13,7
31-40	166	42,1
41-50	143	36,3
51 ve üstü	31	7,9
Toplam	394	100,0

Ankete katılanların %78,2’si erkek, %21,8’i ise bayandır. Bu durum, finans alanında yapılan araştırmalarda sıkça karşılaşılan erkek ağırlıklı katılımcı profiliyle örtüşmektedir. Erkeklerin yüksek oranda oluşu, finansal kararda bayanlara oranla daha aktif olmaları ya da bu tür çalışmalara katılım konusunda daha istekli olmalarıyla açıklanabilir.

Tablo 3

Katılımcıların medeni durumuna göre dağılımı

Medeni haliniz	Frekans (N)	Yüzde (%)
Evli	311	78,9
Bekar	83	21,1
Toplam	394	100,0

Katılımcıların %78,9'u evli, %21,1'i ise bekadır. Bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun evli bireylerden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bireylerin ekonomik kararlarında, yatırım tercihlerinde ve risk algısı gibi konularda medeni durumun önemli bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların meslek gruplarına göre dağılımı

Mesleğiniz	Frekans (N)	Yüzde (%)
Akademisyen	65	16,5
Memur	85	21,6
Öğretmen	78	19,8
Polis	21	5,3
Serbest Meslek	24	6,1
Esnaf-Tacir	45	11,4
Diğerleri	76	19,3
Toplam	394	100,0

Ankete katılanların büyük çoğunluğunu sırasıyla, memurlar (%21,6), öğretmenler (%19,8) ve akademisyenler (%16,5) oluşturmaktadır. Bu üç meslek grubu birlikte toplam katılımcıların yaklaşık %58'ini oluşturmaktadır. Bu oranlar, çalışmaya katılanların çoğunluğunu özellikle kamu sektöründe görev yapan bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Bu gruplar, genellikle düzenli gelir elde eden, sosyal güvencelere sahip olan bireylerdir. Öte yandan “diğerleri” kategorisi ise (%19,3) lük bir oranla çeşitli meslek gruplarını içermektedir. Etnaf-Tacir (%11,4) lük bir oranla ankete katılmışlardır.

Tablo 5

Katılımcıların aylık gelir durumlarına göre dağılımı

Aylık Geliriniz	Frekans (N)	Yüzde (%)
15.000 TL ve Altı	19	4,8
15.000-25.000 TL	10	2,5
25.000-40.000 TL	30	7,6
40.000-60.000 TL	111	28,2
60.000-100.000 TL	155	39,3
100.000 TL Üstü	69	17,5
Toplam	394	100,0

Katılımcıların önemli bir kısmı 60.000–100.000 TL (%39,3) ve 40.000–60.000 TL (%28,2) gelir aralıklarında yer almaktadır. Bu iki grup birlikte katılımcıların yaklaşık %67,5’ini oluşturduğu görülmektedir. Çalışmaya katılanların ağırlıklı olarak orta-üst gelir düzeyine sahip bireylerden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, 100.000 TL ve üzeri gelir beyan eden katılımcıların oranı %17,5’tir. Düşük gelir gruplarına ait katılımcıların oranı ise oldukça sınırlıdır. 15.000 TL ve altı ile 15.000–25.000 TL aralığında gelir beyan eden bireyler toplamda yalnızca %7,3’lük bir kesimi oluşturdukları görülmektedir.

Tablo 6

Katılımcıların tercih edilen yatırım araçlarına göre dağılımı

Yatırımlarınız	Frekans (N)	Yüzde (%)
Hisse Senedi	79	20,1
Faiz	17	4,3
Kripto Para	47	11,9
Altın	195	49,5
Döviz	22	5,6
Kâr Payı	18	4,6
Emeklilik Fonu	16	4,1
Toplam	394	100,0

Katılımcıların yatırım tercihleri incelendiğinde, altın %49,5 ile en çok tercih edilen yatırım aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu tercih, bireylerin geleneksel ve güvenli yatırım araçlarına yönelme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Hisse senetleri, %20,1 oranıyla ikinci sırada yer almakta olup, bu tercih yatırımcıların bir kısmının risk alabilen ve piyasaları aktif biçimde takip eden bireyler olduğunu düşündürmektedir. Kripto paralar, %11,9 oranında tercih edilmekte ve özellikle genç, teknolojiye yatkın bireyler arasında yaygınlık göstermektedir. Bu oran, kripto paraların alternatif olmaktan çıkarak ana akım yatırım araçları arasında yer aldığını göstermektedir. Döviz (%5,6), kâr payı

(%4,6), faiz (%4,3) ve emeklilik fonları (%4,1) gibi diğer yatırım araçları ise daha düşük oranlarda tercih edilmiştir. Bu durum, katılımcıların kısa vadeli ve likit yatırımlara yönelme eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak, yatırım tercihleri güvenli ve geleneksel araçlara odaklanmaktadır. Ancak hisse senedi ve kripto para gibi daha yüksek risk ve getiri potansiyeline sahip araçlara yönelen anlamlı bir yatırımcı kitlesi de bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, yatırımcıların risk algısı ve finansal bilgi düzeyine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 7

Katılımcıların yatırımlarını gözden geçirme sıklığı göre dağılımı

Sıklık	Frekans (N)	Yüzde (%)
Her gün	95	24,1
Haftada Bir Kez	42	10,7
Haftada Birkaç Kez	47	11,9
Ayda Bir Kez	101	25,6
Ayda Birkaç Kez	37	9,4
Yılda Bir Kez	21	5,3
Yılda Birkaç Kez	35	8,9
Bir Yıldan Uzun	16	4,1
Toplam	394	100,0

Katılımcıların yatırım takibi sıklığı incelendiğinde, ayda bir kez (%25,6) ve her gün (%24,1) yatırımlarını gözden geçiren bireyler toplamda %49,7'lik bir oranla örneklemin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Bu durum, katılımcıların önemli bir kısmının yatırımlarını düzenli olarak takip ettiğini ve finansal farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Haftalık takip yapanlar (haftada bir ve birkaç kez) %22,6 oranındadır. Bu grup, piyasaları daha yakından izleyen ve muhtemelen daha aktif yatırımcı profiline sahip bireyleri temsil etmektedir. Yılda bir kez (%5,3), yılda birkaç kez (%8,9) ve bir yıldan uzun süreyle (%4,1) yatırım gözden geçirmeyen katılımcılar ise toplamda %18,3'lük bir kesimi oluşturmaktadır. Bu bireyler, daha pasif yatırımcılar olarak değerlendirilebilir. Ayda birkaç kez yatırım takibi yapanlar (%9,4) ise orta düzeyde takip gerçekleştiren yatırımcıları temsil etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu yatırımlarını düzenli aralıklarla gözden geçirmektedir. Özellikle her gün ve ayda bir kez takip yapan bireylerin oranı, yatırım kararlarının bilinçli ve dinamik bir şekilde alındığını göstermektedir.

Tablo 8

Katılımcıların yatırım aracı seçiminde dikkate alınan temel faktörler

Faktör	Frekans (N)	Yüzde (%)
Yüksek Kazanç	112	28,4
Düşük Risk	106	26,9
Değer Kaybetmeme	126	32,0
Hızlı Bozdurabilme	20	5,1
Yeterli Bilgi Sahibi Olma	30	7,6
Toplam	394	100,0

Katılımcıların yatırım tercihlerinde en çok önem verdikleri faktör değer kaybetmeme (%32,0) olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, yatırımcıların sermaye koruma eğiliminde olduklarını ve riskten kaçınma davranışı sergilediklerini göstermektedir. Yüksek kazanç (%28,4) ve düşük risk (%26,9) faktörleri de dikkat çekici oranlara sahiptir. Bu iki unsur birlikte değerlendirildiğinde, yatırımcıların kazanç ile güvenlik arasında bir denge arayışı içinde oldukları anlaşılmaktadır. Yeterli bilgi sahibi olma (%7,6) faktörü, yatırımcıların bilinçli karar alma süreçlerine önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, finansal okuryazarlığın yatırım tercihleri üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Hızlı bozdurabilme (%5,1) en düşük orana sahip tercih olarak dikkat çekmektedir. Bu sonuç, likidite ihtiyacının diğer kriterlere kıyasla daha az önceliklendirildiğini göstermektedir.

Tablo 9

Katılımcıların yatırım kararlarında etkili olan faktörler

Faktörler	Frekans (N)	Yüzde (%)
Sosyal çevre (arkadaş, akraba vb.)	86	21,8
Eş	33	8,4
Yazılı basın (Dergi, Gazete vb.)	10	2,5
TV (Haber ve Ekonomi Kanalları)	34	8,6
İnternet	40	10,2
Kendi deneyimim	191	48,5
Toplam	394	100,0

Katılımcıların yatırım kararlarında en çok güvendikleri kaynak kendi deneyimleri (%48,5) olup, bu oran diğer faktörlere kıyasla belirgin şekilde yüksektir. Bu durum, bireylerin yatırım süreçlerinde özgüvenli ve bağımsız davrandıklarını, kararlarını kişisel bilgi ve geçmiş tecrübelerine dayandıklarını göstermektedir. Sosyal çevrenin etkisi (%21,8) ikinci sırada yer almakta ve yatırım kararlarının aile, arkadaş ve akraba gibi yakın çevreyle etkileşim içinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. İnternet (%10,2) ve TV (%8,6) gibi dijital ve görsel medya

kaynakları, yatırım kararlarında orta düzeyde etkili görünmektedir. Eş faktörü (%8,4), özellikle ortak bütçe yöneten bireyler arasında etkili olabilirken, yazılı basın (%2,5) en düşük etkiye sahip kaynak olarak dikkat çekmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların yatırım kararlarını büyük ölçüde kendi deneyimlerine dayandırmaları, bağımsız yatırım davranışlarının yaygın olduğunu ve bireysel bilgi birikiminin karar alma süreçlerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 10

Kazanan bir yatırımcıda olması gereken özellik

Özellik	Frekans (N)	Yüzde (%)
Bilgi	111	28,2
Cesaret	83	21,1
Şans	31	7,9
Sabır	92	23,4
Disiplinli olma	61	15,5
Diğer	16	4,1
Toplam	394	100,0

Katılımcıların başarılı bir yatırımcıda en çok önem verdikleri özellik bilgi (%28,2) olarak öne çıkmaktadır. Sabır (%23,4) ve cesaret (%21,1) gibi psikolojik özellikler, yatırım sürecinin yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda duygusal dayanıklılık ve risk alma becerisi gibi bireysel niteliklere de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Disiplinli olma (%15,5), yatırımcıların stratejilerine sadık kalmaları ve planlı hareket etmeleri açısından önemli bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Şans (%7,9) faktörü, bazı katılımcıların yatırım başarısında dışsal ve kontrol edilemeyen etkenlere de yer verdiklerini göstermektedir. Diğer (%4,1) seçeneği ise bireysel farklılıkları ve alternatif özellikleri (örneğin sezgi, deneyim, zamanlama) temsil etmektedir. Katılımcılar, başarılı bir yatırımcıda en çok bilgi, sabır ve cesaret gibi özellikleri aramaktadır. Bu durum, yatırımın yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda psikolojik dayanıklılık ve stratejik tutarlılık gerektiren çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 11

Yatırım yapmadaki amacınız

Amaç	Frekans (N)	Yüzde (%)
Ailemi ve kendimi korumak için	140	35,5
Çocuklarımla geleceği için	89	22,6
Paramı daha iyi kullanabilmek için	158	40,1
Hobi olarak	7	1,8
Toplam	394	100,0

Katılımcıların yatırım yapma motivasyonları incelendiğinde, en yüksek oran “paramı daha iyi kullanabilmek için” (%40,1) ifadesine aittir. Bu grup, mevcut varlıklarını korumanın yanı sıra, aynı zamanda değer yaratmayı amaçlayan yatırımcılardan oluşmaktadır. “Ailemi ve kendimi korumak için” (%35,5) yanıtını veren katılımcılar ise yatırımı bir güvence ve koruma aracı olarak değerlendirmektedir. “Çocuklarımin geleceğı için” (%22,6) yatırım yapan bireyler, uzun vadeli hedeflere odaklanmaktadırlar. Bu grup, genellikle sabırlı ve stratejik yatırımcı profiliyle özdeşleşmektedir. Yatırımı hobi olarak gören katılımcıların oranı (%1,8) oldukça düşüktür. Katılımcıların yatırım motivasyonları temel olarak finansal verimlilik, güvence sağlama ve gelecek planlaması ekseninde şekillenmektedir. Bu durum, yatırım davranışlarının yalnızca ekonomik gerekçelere değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal faktörlere dayandığını göstermektedir.

Aşırı güven, Ort. 3,73 (Std. Sap. 0,7083) bu boyut, yatırımcıların kendi bilgi ve deneyimlerine duydukları güveni ölçmektedir. En yüksek madde ortalaması: “Yatırım kararlarmda kendime güvenirim.” (4,14) Katılımcılar, yatırım kararlarmda yüksek düzeyde özgüven sergilemektedir. En düşük madde ortalaması: “Yatırımlarımın sonuçlarını tahmin etmede başarısız olurum.” (2,91). Katılımcılar kendilerini genellikle başarılı olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların yatırım kararlarmda kendilerine duydukları güven oldukça yüksektir. Bu eğilim, aşırı özgüven yanılığı riskini artırarak özellikle piyasa dalgalanmalarında objektif karar verme sürecini zorlaştırabilir.

Kayıptan/Pişmanlıktan Kaçınma, Ort. 3,54 (Std. Sap. 0,7094) bu boyut, yatırımcıların zarar etme korkusu ve riskten kaçınma eğilimlerini yansıtmaktadır. En yüksek madde ortalaması: “Getirisi düşük/riski az olan yatırım araçlarını tercih ederim.” (3,80) katılımcılar riskten kaçınma eğilimindedir. En düşük madde ortalaması: “Zarar etse bile fikrimi değıştirmem.” (3,16) katılımcılar zarar karşısında esneklik gösterebilmektedir. Katılımcılar genel olarak riskten kaçınan ve sermaye korumaya odaklı yatırımcı profili sergilemektedir. Bu eğilim, uzun vadeli ve güvenli yatırım araçlarına yönelimi desteklemektedir.

Tablo 12

Finansal davranış ölçeklerinin ortalamaları

İfadeler	Ort.
AŞIRI GÜVEN	3,73
Yatırım kararlarımda kendime güvenirim.	4,14
Yatırımlarımın sonuçlarını tahmin etmede başarısız olurum.	2,91
Yatırım konusundaki yeni bilgilerden çok tecrübelerime güvenirim.	3,78
Finansal yatırımlarım konusunda doğru ve sağlıklı kararlar aldığıma dair kendime güvenim tamdır.	4,12
KAYIPTAN /PİŞMANLIKTAN KAÇINMA	3,54
Daha fazla kazanç getirenler olsa da yatırım araçlarımı değiştirmem.	3,38
Kazandıracağına inandığım bir yatırım aracı kaybettirmeye başlasa dahi fikrimi değiştirmem.	3,16
Yatırım aracımın zarar ediyorsa, zararımı karşılar karşılamaz satarım.	3,46
Piyasanın düşüşe geçtiğini anladığımda yatırım aracımı elimden çıkarırım.	3,52
Kazanç sağlamaktan ziyade birikimlerimin değer kaybetmemesi önemlidir.	3,76
Getirisi düşük/riski az olan yatırım araçlarını riski yüksek/getirisi yüksek yatırım araçlarına göre daha çok tercih ederim.	3,80
Bir finansal yatırım aracına ilişkin zararım söz konusu olduğunda zararımı karşılayana kadar o finansal yatırım aracını elimden çıkarmam	3,70
SÜRÜ DAVRANIŞI	3,64
Yatırım yaparken piyasadaki diğer yatırımcıların hareketlerini dikkate alırım.	3,82
Piyasadaki diğer yatırımcıların tercihleri benim için önemlidir.	3,59
Çoğunluğun kararlarını dikkatle izlerim ve benzer şekillerde yatırım pozisyonu alırım.	
Bazı bankalar ve finans kuruluşları bataabilir, bankalara para yatırmak dahi tehlikelidir.	3,54
AŞİNALIK	3,75
Borsada yabancı / kurumsal yatırımcıları takip eden kazanır.	3,63
Başarılı olmuş yatırımcıların, yatırım taktiklerini taklit etmek en başarılı yatırım taktiğidir.	3,66
Geçmişte kazandıran ancak şimdi zarar ettiren bir yatırım aracı gelecekte tekrar kazandıracaktır.	3,98

Sürü Davranışı Ort. 3,64 (Std. Sap. 0,8782) bu boyut, yatırımcıların başkalarının davranışlarını ne ölçüde takip ettiğini göstermektedir. En yüksek madde ortalaması: “Diğer yatırımcıların hareketlerini dikkate alırım.” (3,82) Piyasa davranışları yatırım kararlarında etkili olmaktadır. Katılımcılar sosyal etki ve piyasa yönelimlerine duyarlıdır.

Aşinalık Ort. 3,75 (Std. Sap. 1,030) bu boyut, yatırımcıların tanıdık stratejilere ve geçmiş deneyimlere bağlılıklarını ölçmektedir. En yüksek madde ortalaması: “Geçmişte kazandıran yatırım aracı gelecekte de kazandırır.” (3,98) Katılımcılar geçmiş performansa güvenmektedir. Katılımcılar yatırımda tecrübeye ve tanıdık stratejilere bağlılık göstermektedir. Bu eğilim, yatırım kararlarında istikrar sağlarken, aynı zamanda yeniliklere kapalı olma riskini de içerebilir.

Hipotez Testleri

Araştırma kapsamında belirlenen hipotezlerin test edilebilmesi sonuçları aşağıda verilmiştir.

1. Problem Cümlesi: Cinsiyete göre yatırımcılarının aşinalık düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

H0: Cinsiyete göre yatırımcılarının aşinalık düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

H1: Cinsiyete göre yatırımcılarının aşinalık düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 13

Yatırımcıların cinsiyetine göre aşinalık eğiliminin t-testi sonuçları ($p > 0,05$)

Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	t	P
Erkek	308	3,47	0,723	392	-3,713	0,000
Bayan	86	3,78	0,596			

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, cinsiyet grupları arasında yatırım araçlarına aşinalık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(392) = -3,713$, $p < 0,001$). Kadın yatırımcıların aşinalık düzeyleri, erkek yatırımcılara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksektir (Ortalama Fark = -0,316). Bu nedenle H1 hipotezi kabul edilmektedir. Kadın yatırımcıların, yatırım yaparken daha aşina oldukları araçları tercih etme eğiliminde oldukları görülmektedir. Erkeklerin kadınlara oranla yatırım araçlarını daha rahat değiştirebildikleri görülmektedir.

2. Problem Cümlesi: Cinsiyete göre yatırımları gözden geçirme sıklığı anlamlı farklılık göstermekte midir?

H0: Cinsiyete göre yatırımcılarının yatırımları gözden geçirme sıklığı düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

H1: Cinsiyete göre yatırımcılarının yatırımları gözden geçirme sıklığı düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 14

Yatırımcılarının cinsiyetine göre yatırımları gözden geçirme sıklığı düzeylerinin t-testi sonuçları ($p>0,05$)

Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	t	P
Erkek	308	3,41	2,058	392	-3,071	0,002
Kadın	86	4,17	2,030			

Kadın katılımcılar, erkeklere göre yatırımlarını daha sık gözden geçirmektedir. Ortalama fark: 0,769 puan anlamlı fark. H1 hipotezi kabul edilmektedir. Bu sonuç, kadın yatırımcıların finansal kararlarını daha düzenli ve dikkatli biçimde takip etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu davranış, daha temkinli ve bilinçli yatırım stratejileri ile ilişkilendirilebilir.

3. Problem Cümlesi: Medeni hale göre bireysel yatırımcılarının sürü davranışı eğilimi düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

H0: Medeni hale yatırımcıların sürü davranışı eğilimleri düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

H1: Medeni hale göre yatırımcıların sürü davranışı eğilimleri düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 15

Yatırımcıların medeni durumuna göre sürü davranışı eğilimlerin t-testi sonuçları ($p>0,05$)

Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	t	P
Evli	311	3,65	0,873	392	0,261	0,794
Bekar	83	3,62	0,902			

Evli ve bekar yatırımcılar arasında sürü davranışı eğilimi açısından anlamlı bir fark yoktur. H0 hipotezi kabul edilmektedir. Bu sonuç, yatırımcıların sürü davranışı sergileme düzeylerinin medeni durumdan bağımsız olduğunu gösteriyor.

4. Problem Cümlesi: Medeni hale göre aşırı güven eğilimi düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

H0: Medeni haline göre yatırımcıların aşırı güvem eğilimi eğilimleri düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

H1: Medeni hale göre yatırımcıların aşırı güven eğilimi düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 16Yatırımcıların medeni hale göre aşırı güven eğiliminin t-testi sonuçları ($p>0,05$)

Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd t	t	P
Evli	311	3,69	0,717	392	-2,289	0,023
Bekar	83	3,89	0,652			

Evli ve bekar yatırımcılar arasında aşırı güvem eğilimi açısından anlamlı bir fark vardır. H1 hipotezi kabul edilmektedir. Bu sonuç, yatırımcıların aşırı güvem eğilimi sergileme düzeylerinin medeni durum göre değiştiğini göstermektedir. H1 hipotezi kabul edilmektedir Bekar yatırımcılar, evli olanlara göre aşırı güven düzeyinde anlamlı biçimde daha yüksek puan almıştır. Bu sonuç, bekar bireylerin yatırım kararlarında kendilerine daha fazla güvendiklerini, yani özgüven düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, daha cesur ve risk odaklı yatırım stratejileriyle ilişkilendirilebilir.

5. Problem Cümlesi: Yaş Gruplarına göre bireysel yatırımcılarının kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: Yaş Gruplarına göre bireysel yatırımcılarının kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Yaş Gruplarına göre bireysel yatırımcılarının kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeyleri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 17

Yaş gruplarının kayıptan /pişmanlıktan kaçınma betimsel istatistiği

Yaş Grubu	N	Ort.
0–30	54	3,30
31–40	166	3,51
41–50	143	3,71
51 ve üstü	31	3,50
Toplam	394	3,54

En düşük ortalama: 0–30 yaş grubu (3,30) genç bireyler, kayıptan /pişmanlıktan kaçınma konusunda daha düşük eğilim göstermektedir. Bu, risk almaya daha açık olduklarını gösterebilir.

En yüksek ortalama: 41-50 yaş grubu (3,71) bu grup, en yüksek kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeyine sahiptir. Yaşla birlikte riskten kaçınma eğilimi artmış olabilir.

31-40 ve 51+ yaş grupları: Benzer ortalamalara sahip (3,51 ve 3,50) Orta yaş ve ileri yaş grupları arasında kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeyi açısından belirgin bir fark gözlenmemektedir.

Tablo 18

Yatırımcıların kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeylerinin yaş gruplarına göre anova testi sonuçları ($p>0,05$)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4,306	3	1,435	5,685	0,002	Var
Grup İçi	98,349	390	0,252			
Toplam	102,655	393				

ANOVA testine göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0,002$).

Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, yaş grupları arasında kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 5,109$, $p = 0,002$). Post-hoc analizlere göre, 20–30 yaş grubu ile 41–50 yaş grubu arasında anlamlı fark vardır. Bu durum, orta yaş grubundaki yatırımcıların gençlere kıyasla kayıptan kaçınma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

6.Problem Cümlesi: Gelir düzeyine göre yatırımcılarının kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

H0: Gelir düzeyine göre yatırımcılarının kayıptan kaçınma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Gelir düzeyine göre yatırımcılarının kayıptan kaçınma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 19

Yatırımcıların kayıptan /pişmanlıktan kaçınma düzeylerinin gelir gruplarına göre betimsel istatistikler

Gelir	N	Ortalama
15.000 ve Altı	19	3,57
15.000-25.000	10	3,94
25.000-40.000	30	3,48
40.000-60.000	111	3,70
60.000-100.000	155	3,51
100.000 Üstü	69	3,28
Total	394	3,54

Kayıp ya da pişmanlıktan kaçınma eğiliminin en yüksek ortalaması, 15.000–25.000 TL gelir grubunda (3,94); en düşük ortalaması ise 100.000 TL ve üzeri gelir grubunda (3,29) gözlemlenmiştir. Bu bulgu, gelir düzeyi arttıkça bireylerin kayıp/pişmanlıktan kaçınma eğilimlerinin azaldığını göstermektedir. Düşük

gelirli bireylerin yatırım kararlarında daha temkinli ve korumacı bir yaklaşım sergilemeleri olasıdır. Bu durum, finansal karar alma süreçlerinde kayıptan veya pişmanlıktan kaçınma davranışının bireylerin gelir düzeyiyle yakından ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Yüksek gelirli bireylerin (100.000 TL ve üzeri) daha düşük kayıptan kaçınma eğilimi sergilemeleri, onların daha yüksek risk toleransına sahip olduklarını ve yatırım kararlarında daha cesur davranabildiklerini düşündürebilir. Öte yandan, düşük gelirli bireyler riskten kaçınma konusunda daha esnek davranabilir; bu bireylerin yatırım motivasyonları daha çok kazanç elde etme arzusuna dayanıyor olabilir. Bu farklılıklar, bireylerin finansal davranışlarını şekillendiren psikolojik faktörlerin gelir düzeyiyle etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 20

Yatırımcıların kayıptan / pişmanlıktan kaçınma düzeylerinin gelir gruplarına göre anova testi sonuçları ($p>0,05$)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	9,101	5	1,820	3,743	0,003	Var
Grup İçi	188,679	388	0,486			
Toplam	197,780	393				

Yapılan varyans analizi (ANOVA) sonucunda, F değeri = 3,743 ve p değeri = 0,003 olarak bulunmuştur. P değeri 0,05’ten küçük olduğu için, gelir grupları arasında kayıptan /pişmanlıktan kaçınma davranışında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, gelir düzeyinin bireylerin yatırım kararlarında riskten kaçınma eğilimini etkilediğini göstermektedir. Gelir arttıkça veya azaldıkça, bireylerin kayıptan /pişmanlıktan kaçınma davranışları da değişiklik göstermektedir. Özellikle orta gelir grubunun en yüksek kayıptan /pişmanlıktan kaçınma ortalamasına sahip olması, bu davranışın gelir düzeyiyle ilişkili olduğunu desteklemektedir. Gelir düzeyi, yatırımcıların risk algısını ve sermaye koruma eğilimlerini etkileyen önemli bir değişkendir. Orta gelir grubundaki bireyler, yatırım kararlarında daha temkinli ve korumacı bir yaklaşım sergilemektedir. Bu analiz, yatırım psikolojisi açısından önemli bir bulgu sunmaktadır: Gelir grupları arasında kayıptan kaçınma davranışında anlamlı fark vardır ($p = 0,003$). Bu nedenle, yatırım stratejileri geliştirilirken gelir düzeyine göre farklı risk profilleri dikkate alınmalı; özellikle orta gelir grubuna yönelik düşük riskli ve güvenli yatırım araçları önerilmelidir.

7. Problem Cümlesi: (Aşırı güven, sürü davranışı, kayıptan /pişmanlıktan kaçınma, aşinalık) alt boyutları arasında güçlü ilişki düzeylerinin tespit edilmesi.

Tablo 21

Alt boyutlar arasındaki korelasyon ilişkisi

Değişkenler		1	2	3
Aşırı Güven	r	1		
	p			
Kayıptan /Pişmanlıktan Kaçınma	r	,292	1	
	p	,000***		
Sürü Davranışı	r	,225	,403	1
	p	,000***	,000***	
Aşinalık	r	,217	,335	,462
	p	,000***	,000***	,000***

Kaybetme Korkusu ($r = .292$): Aşırı güven düzeyi ile kaybetme korkusu arasında düşük-orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, yatırımcıların yüksek özgüven sergilemelerine rağmen riskten kaçınma eğiliminden tamamen uzak olmadıklarını göstermektedir. Yani, aşırı güvenli yatırımcılar bile potansiyel kayıplara karşı duygusal hassasiyet taşıyabilir.

Sürü Davranışı ($r = .225$): Aşırı güven ile sürü davranışı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu durum, aşırı güvenli bireylerin yatırım kararlarında başkalarının tercihlerini takip etme eğilimi gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Yüksek özgüven, bireysel karar alma isteğini artırsa da, sosyal etki tamamen göz ardı edilmemektedir.

Aşinalık ($r = .217$): Aşırı güven ile aşinalık arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki mevcuttur. Bu ilişki, yatırımcıların tanıdık yatırım araçlarına yönelme eğilimlerinin, aşırı güven duygusunu destekleyici bir unsur olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Aşinalık, bireyde güven hissini artırarak karar alma sürecini kolaylaştırabilir.

Sürü davranışı ile güçlü pozitif ilişki ($r = .403$) kaybetme korkusu yüksek olanlar, çoğunluğun kararlarına daha fazla uyum sağlıyor. Bu, riskten kaçınma davranışının sosyal yönelimle birleştiğini gösteriyor.

Aşinalık ile pozitif ilişki ($r = .335$) tanıdık yatırım araçları, kaybetme korkusunu azaltmak için tercih ediliyor olabilir.

Aşinalık ile en güçlü ilişki ($r = .462$) sürü davranışı gösteren yatırımcılar, aşına oldukları yatırım stratejilerini ve araçlarını daha çok benimsiyor. Bu, tanıdık olanın güven verdiği ve sosyal etkilerle birleştiği bir yatırım psikolojisini işaret ediyor.

En güçlü ilişki sürü davranışı ile aşinalık arasında bulunmuştur ($r = .462, p < .01$). Bu bulgu, yatırımcıların çoğunluğun tercih ettiği ve tanıdık gelen yatırım stratejilerine yönelme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Katılımcıların yatırım davranışları detaylı biçimde incelendiğinde, genel eğilimin geleneksel ve güvenli yatırım araçlarına yönelme şeklinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, bireylerin finansal risklerden kaçınma eğiliminde olduklarını ve yatırım kararlarında istikrar ile güvenliği ön planda tuttuklarını göstermektedir. Bununla birlikte, teknolojiye daha yatkın olan ve risk alma konusunda daha istekli bireylerin, alternatif yatırım araçlarına – örneğin kripto paralar, dijital varlıklar veya girişim sermayesi gibi yenilikçi seçeneklere – ilgi gösterdikleri de dikkat çekmektedir. Bu çeşitlenme, yatırımcı profillerinin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda teknolojik ve psikolojik faktörlere göre şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Yatırım takibi sıklığı ve karar alma süreçlerinde bireysel deneyimlerin belirleyici olması, katılımcıların finansal okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve yatırım kararlarını bağımsız biçimde alma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum, yatırımcıların dışsal yönlendirmelere kıyasla kendi bilgi ve tecrübelerine daha fazla güvendiklerini ve stratejik kararlarını bu doğrultuda şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yatırım tercihlerinde genellikle değer kaybetmeme, düşük risk ve sermaye güvenliği gibi kriterleri öncelikli olarak değerlendirmekte; buna ek olarak, başarılı yatırımcılık için bilgi birikimi, sabır ve cesaret gibi bireysel nitelikleri temel unsurlar olarak görmektedirler. Bu yaklaşım, yatırım motivasyonlarının yalnızca maddi kazanç elde etme amacına dayanmadığını; aynı zamanda sosyal statü, kişisel tatmin ve duygusal güvenlik gibi daha soyut faktörlerin de yatırım kararlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Demografik değişkenler bağlamında gerçekleştirilen analizler, yatırım kararlarının cinsiyet, medeni durum, yaş ve gelir düzeyi gibi bireysel özelliklerden anlamlı biçimde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle kadın yatırımcıların yatırım araçlarına daha fazla aşinalık gösterdikleri ve yatırımlarını daha düzenli biçimde gözden geçirdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, kadınların yatırım sürecinde daha temkinli, bilinçli ve planlı hareket ettiklerini; dolayısıyla sürdürülebilir stratejiler benimsediklerini göstermektedir. Medeni durum açısından değerlendirildiğinde, sürü davranışı eğiliminde anlamlı bir fark gözlemlenmemekle birlikte, bekar bireylerin aşırı güven düzeylerinin daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, bekar bireylerin yatırım kararlarında daha cesur, özgüvenli ve bireysel risk alma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Yaş grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda ise kayıptan kaçınma eğilimlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Özellikle orta yaş grubundaki bireylerin riskten kaçınma eğilimlerinin genç bireylere kıyasla daha yüksek olduğu; bu grubun daha korumacı ve temkinli yatırım stratejileri benimsediği anlaşılmaktadır. Gelir düzeyi de yatırım psikolojisini etkileyen önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Orta gelir grubundaki bireylerin, en yüksek kayıptan kaçınma eğilimini sergileyerek daha muhafazakâr ve güvenlik odaklı stratejiler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Psikolojik eğilimler açısından yapılan korelasyon analizleri, aşırı güven ile kaybetme korkusu, sürü davranışı ve aşinalık arasında düşük ile orta düzeyde pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişkiler, yatırımcıların bireysel özgüvenleri ile sosyal etkiler ve tanıdık stratejiler arasında bir denge kurma çabasında olduklarını göstermektedir. Özellikle sürü davranışı ile aşinalık arasındaki güçlü korelasyon, yatırımcıların çoğunluk tarafından benimsenen ve daha önce deneyimledikleri yatırım araçlarına yönelme eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Bu eğilim, bireylerin belirsizlik karşısında tanıdık olanı tercih etme eğilimini ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular, yatırım kararlarının yalnızca ekonomik gerekçelere dayanmadığını; aynı zamanda bireylerin psikolojik eğilimleri, sosyal çevreleri ve demografik özellikleri doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, yatırım stratejilerinin bireylerin davranışsal finans özellikleri dikkate alınarak geliştirilmesi, daha etkili ve sürdürülebilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akal, M., & Kılıç, E. (2020). Bireylerin finansal yatırım kararlarını etkileyen davranışsal faktörler: İBB mali hizmetler birimi çalışanları örneği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 131–154.
- Alalwani, M., & Dayı, F. (2019). Bireysel yatırımcıların yatırım kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi: Irak Menkul Kıymetler Borsası'nda bir uygulama. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 3289–3313.

- Angı, A., Bekci, İ., & Karataş, A. (2015). Yatırımcıların demografik özellikleri ve bilişsel önyargılarının yatırım kararları üzerindeki etkisi: Batı Akdeniz Bölgesi örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(25), 1–20.
- Angı, G. G., Bekçi, İ., & Karataş, Ö. N. (2016). Bireysel hisse senedi yatırımcılarının bilişsel önyargıları üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (70), 171–192.
- Armansyah, R. F. (2022). Herd instinct bias, emotional biases, and information processing biases in investment decisions. *Jurnal Manajemen Dan Kewirausahaan*, 24(2), 105–117.
- Arslan, E., & Boztosun, D. (2022). Demografik faktörler ve davranışsal finans: Bireysel yatırımcılar üzerine bir araştırma. *Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 30–46.
- Asoy, E., & Saldanlı, A. (2017). Yatırımcılar rasyonel midir? BİST’te aşırı güven ve aşırı optimizm ön yargıları üzerine bir çalışma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 101–114
- Aydın, H., & Yılmaz, Ö. (2018). Online alışverişte bilişsel çelişki davranışlarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 333–339.
- Ayrancı, A. E. (2020). Bireylerin yatırım kararlarının davranışsal finans yaklaşımıyla incelenmesi: Akademisyenlere yönelik değerlendirme. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 13-29.
- Başcı, E. S., Karaca, S. S., & Güler, E. (2020). Yatırımcıların demografik özelliklerinin yatırımcı davranışına etkileri. *Malatya Turgut Özal Üniversitesi İşletme ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 77-99.
- Cao, M. M., Nguyen, N. T., & Tran, T. T. (2021). Behavioral factors on individual investors' decision making and investment performance: A survey from the Vietnam Stock Market. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(3), 845-853.
- Çavuş, M. F., & Biçer, M. (2016). Finans yöneticilerinin karar verme davranışları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 45-64.
- Daniel, K., Hirshleifer, D., & Subrahmanyam, A. (1998). Investor psychology and security market under- and overreactions. *The Journal of Finance*, 53(6), 1839–1885.

- Edwards, W., & von Winterfeldt, D. (1986). On cognitive illusions and their implications. In H. R. Arkes & K. R. Hammond (Eds.), *Judgment and Decision Making: An Interdisciplinary Reader* (pp. 643–679). Cambridge University Press
- Gupta, Y., & Ahmed, S. (2016). *The Impact of Psychological Factors on Investment Decision Making of Investors: An Empirical Analysis*. Social Science Research Network.
- Gül, M. E. R. Y. E. M. (2017). Davranışsal finans açısından altın yatırımcılarının davranışlarının incelenmesi: Gaziantep örneği. *Maliye ve Finans Yazıları*, (108), 143-165.
- Hamurcu, Ç. (2019). Ruhsal dayanıklılık finansal kaçınma eğilimlerini etkiler mi?. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 5(1), 254-269.
- Hirshleifer, D. (2015). Behavioral finance. *Annual Review of Financial Economics*, 7(1), 133-159.
- Küçük, A. (2014). Bireysel yatırımcıları finansal yatırım kararına yönlendiren faktörlerin davranışsal finans açısından ele alınması: Osmaniye örneği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 6(11), 104-122.
- Öncü, M. A., & Özevin, O. (2017). Kadınların yatırım alışkanlıklarının davranışsal finans açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 583–601
- Pailer, M. K. (2021). Davranışsal finansın temel psikolojik eğilimlerinin Z kuşağı üzerinde test edilmesi: Aydın Adnan Menderes ve Pamukkale Üniversitelerinde bir anket uygulaması. (Tez No. 687476) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pailer, M. K., & Yıldız, B. (2021) *Davranışsal Finansın Temel Psikolojik Eğilimleri ve Z Kuşağı*. İksad Yayınevi
- Park, H. ve Sohn, W. (2013). Davranışsal finans: Literatürün ve son gelişmelerin incelenmesi. *Seul İşletme Dergisi*, 19 (1), 3-42.
- Rehan, R., & Umer, I. (2017). Behavioural biases and investor decisions. *Market Forces*, 12(2), 1–15.
- Sever, E., Çetiner, M., & Paksoy, M. (2020). Bireysel yatırım kararları ile davranışsal finans eğilimlerinin ilişkisi: İmalat ve hizmet sektörlerinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 9-40.

- Sezer, D. ve Demir, S. (2015). Yatırımcıların finansal okuryazarlık ve bilişsel yetenek düzeylerinin psikolojik yanılsamalar ile ilişkisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (66). 69-88.
- Srivastava, P. (2022). Ashok Kumar Srivastava. *Hindistan Paleontoloji Derneği Dergisi*, 67 (1). 246-246
- Tupr, M. Ç. A. G. B. (2024). Davranışsal finans açısından bilişsel çelişki, aşırı güven ve taklit ve sürü davranışları boyutlarında bireysel yatırımcı kararları üzerine bir inceleme. *International Journal of Disciplines in Economics & Administrative Sciences Studies*, 5(11), 116-128.
- Vural, G., & Bulut, A. (2022). Davranışsal finans perspektifinden bireysel finansal yatırım karar sürecindeki eğilimler: kamu bankaları yöneticileri üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 437-457.
- Yürekli, A., & Yılmaz, H. (2021). Bireysel yatırımcıların finansal davranış eğilimleri ve bu eğilimlere etki eden faktörler. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 23(1), 1-21.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: A range of psychological factors are believed to influence the financial decision-making processes of individual investors. Notably, elements such as overconfidence, loss or regret aversion, herd behavior, and familiarity warrant careful analysis in terms of their individual effects and interrelationships. The primary aim of this study is to evaluate the impact of these psychological factors and the significance of their mutual associations through quantitative data obtained via a technically structured survey instrument.

Methodology: The sample for the survey, which constitutes the basis of this study, comprises 394 individuals selected through a simple random sampling method across Turkey. The survey was administered online, and data were collected digitally. The questionnaire consists of two main sections. The first section includes questions regarding participants’ demographic characteristics (e.g., gender, age, marital status, income level), while the second section focuses on their investment habits, preferences, and tendencies (e.g., sources of information, primary investment goals, risk perception). Various statistical methods were employed to analyze the collected data. Initially, frequency and descriptive statistical analyses were conducted to identify general trends in participants’ demographic profiles and investment behaviors. To examine

differences between groups, independent samples t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied. Furthermore, correlation analysis was performed to determine the relationships between psychological tendencies and investment decisions. These analyses were utilized to test the study's core hypotheses and to reveal significant associations among variables.

Findings: A detailed examination of participants' investment behaviors indicates a general tendency toward traditional and low-risk investment instruments. The frequency of investment monitoring and the influence of personal experience in decision-making suggest a high level of financial literacy among participants and a preference for making independent investment decisions. Analyses conducted within the context of demographic variables reveal that investment decisions are significantly influenced by individual characteristics such as gender, marital status, age, and income level. Specifically, female investors were found to exhibit greater familiarity with investment instruments and to review their portfolios more regularly. Comparisons across age groups indicate variations in loss aversion tendencies, with middle-aged individuals demonstrating higher risk aversion than younger participants. This group tends to adopt more conservative and cautious investment strategies. Correlation analyses of psychological tendencies reveal low to moderate positive relationships between overconfidence and fear of loss, herd behavior, and familiarity. These relationships suggest that investors strive to balance personal confidence with social influences and familiar strategies.

Conclusion and Discussion: The findings indicate that investors place greater trust in their own knowledge and experience than in external guidance, shaping their strategic decisions accordingly. Participants generally prioritize criteria such as capital preservation, low risk, and value retention in their investment choices. Additionally, they regard personal attributes such as knowledge accumulation, patience, and courage as essential components of successful investing. Income level emerges as a significant variable influencing investment psychology. Individuals in the middle-income group exhibit the highest tendency toward loss aversion, developing more conservative and security-oriented strategies. This approach suggests that investment motivations are not solely driven by financial gain but also by abstract factors such as social status, personal satisfaction, and emotional security. Overall, the findings demonstrate that investment decisions are shaped not only by economic rationale but also by psychological tendencies, social environments, and demographic characteristics. Therefore, developing investment strategies that account for individuals' behavioral finance traits may lead to more effective and sustainable outcomes.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 17.09.2024

Submitted date

Kabul tarihi 25.06.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Başpınar Güvenç, Z. (2026). Dârüssaâde Ağalarının Tercüme-i Ahvâli “Ravzatü’l-Küberâ”, *Journal of History School*, 80, 762-795.

DÂRRÜSSAÂDE AĞALARININ TERCÜME-İ AHVÂLİ “RAVZATÜ’L-KÜBERÂ”**Zeynep BAŞPINAR GÜVENÇ¹****Öz**

Osmanlı sarayında Dârüssaâde Ağalığı, 1574 yılında Habeşî Mehmed Ağa’nın atanmasıyla ihdas edilmiş ve bu tarihten itibaren Bâbüsaâde ağalarının yetkileri kısıtlanmıştır. Dârüssaâde ağaları, sadece Harem idaresiyle değil, aynı zamanda Haremeyn Evkafının denetimiyle de sorumlu tutulmuş; bu konum, kendilerine vezirlik statüsü kazandırmıştır. Dârüssaâde ağalarının görevleri arasında saray iç düzeninin sağlanması, Haremeyn vakıflarının idaresi ve Surre-i Hümayun organizasyonu önemli yer tutmaktadır. Bu makamın tarihine ilişkin en erken biyografik eserlerden biri Ahmed Resmî Efendi’nin *Hamiletü’l-Küberâ* adlı çalışmasıdır. Ali Said’in *Ravzatü’l-Küberâ* eseri ise Habeşî Mehmed Ağa’dan başlayarak Abdülğani Ağa’ya kadar olan Dârüssaâde ağalarının biyografisini içerir ve özellikle 18. yüzyıl sonrasındaki Dârüssaâde ağalarının incelenmesi açısından önemlidir. Dârüssaâde ağalarının görev süreleri boyunca hayırseverlik faaliyetlerinde bulunarak çeşitli cami, medrese ve çeşmeler inşa ettikleri görülmektedir. Ancak *Ravzatü’l-Küberâ* da yer alan bazı eksik bilgiler, özellikle 19. yüzyıl Dârüssaâde ağaları ile ilgili olarak, eserin yazarı Ali Said’in Abdülğani Ağa’ya olan yakınlığından kaynaklanan bir yanlılığa işaret edebilir. Dolayısıyla, eserin bu yönü dikkate alınarak eleştirel bir analiz yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dârüssaâde Ağası, Kızlar Ağası, Ali Said, Harem.

¹ Doktora Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Tarih Anabilim Dalı, zeynepbaspinarguvencc@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4623-8877

Biographies of the Chief Black Eunuchs (Darusaade Aghas) “Ravzatü’l-Küberâ”

Abstract

The office of the Chief Black Eunuch (Darussaade Aghas) in the Ottoman palace was established in 1574 with the appointment of Habeşî Mehmed Ağa, and from this date onwards, the powers of the Chief Gatekeepers (Babussaade Aghas) were restricted. The Chief Black Eunuchs were responsible not only for managing the imperial harem but also for overseeing the Haremeyn endowments (Evkaf), which elevated their status to that of a vizier. Their duties included maintaining order within the palace, managing the Haremeyn foundations, and organizing the Surre-i Hümayun caravan to the holy cities. One of the earliest biographical works on the Chief Black Eunuchs is Ahmed Resmî Efendi’s *Hamîletü’l-Küberâ*. Ali Said’s *Ravzatü’l-Küberâ*, on the other hand, provides biographies of the Chief Black Eunuchs from Habeşî Mehmed Ağa to Abdülgani Ağa and is particularly important for studying those who served after the 18th century. During their tenure, the Chief Black Eunuchs engaged in philanthropic activities, building various mosques, schools, and fountains. However, *Ravzatü’l-Küberâ* contains certain omissions, particularly regarding 19th-century Chief Black Eunuchs, which may suggest a bias due to the author Ali Said’s close relationship with Abdülgani Ağa. Therefore, a critical analysis of the work, considering this potential bias, is necessary.

Keywords: The Chief Black Eunuch, Chief of Women, Ali Said, Harem.

GİRİŞ

Osmanlı sarayında, 1574 yılına kadar enderun ve harem idaresinin en üst yetkilisi Bâbüsaâde ağası idi. Bu tarihten sonra Bâbüsaâde ağalarının yetkileri azaltılmış, Habeşî Mehmed Ağa’ya Dârüssaâde ağası unvanı verilmiş harem idaresi Bâbüsaâde ağasının görevi olmaktan çıkmıştır. 1586 yılında Habeşî Mehmed Ağa’ya Evkâf-ı Haremeyn Nezâreti görevi verilmesiyle de Bâbüsaâde ağaları saraydaki üstünlüklerini kaybetmiştir². Dârüssaâde ağasının padişaha yakınlığı nüfuzunun artmasına neden olmuştur. Osmanlı sarayının, Enderun ve Harem-i Hümayundaki en üst düzey görevli olmuş, teşrifattaki yeri sadrazam ve şeyhülislamdan sonra gelmiştir (Uzunçarşılı, 2014, s. 159). Dârüssaâde ağaları, Osmanlı Devleti’nin geçirdiği değişimlerden etkilenseler de varlıklarını devletin son dönemine kadar devam ettirmişlerdir.

Darüsaâde ağaları ile ilgili bilinen ilk biyografik eser, Ahmed Resmî Efendi tarafından 1750 yılında kaleme alınan *Hamîletü’l-Küberâ*’dır. Üç bölüme ayrılan

² Darüsaâde ağaları ile ilgili araştırma eserler için bkz. Altındağ, 1994, ss. 1-3; Hathaway, 2022; Junne, 2016; Karakoç, 2005.

bu eserin birinci bölümünde, ilk Dârüssaâde Ağası Habeşî Mehmed Ağa'dan III. Beşir Ağa'ya kadar olan zaman zarfında (1574-1752) görev yapmış olan otuz yedi Dârüssaâde ağasının biyografisine yer verilir (Ahmed Resmi Efendi, 2000, s. 14-23). İkinci bölümde Morali Beşir Ağa'dan bahsederken üçüncü bölüm 1757 yılından sonra ilave edilmiştir. Burada İbşir Ağa, Ebû Kuf Ahmed Ağa ve Musahib Beşir Ağa'dan söz edilmektedir. *Hamîletü'l-Küberâ*'nın Müstakim-zâde Süleyman Efendi tarafından zeyli kaleme alınarak 1786-1787 yılına kadar görev yapmış olan Dârüssaâde ağalarının biyografisine yer verilmiştir (Aycibin, 2001, s. 183-226). su

Dârüssaâde ağaları ile ilgili diğer biyografik eser, çalışmanın konusunu oluşturan ve TTK. Y. 14 numarada kayıtlı numarada kayıtlı tek yazma nüshaya dayanan bir kaynaktır (TTK. Y. 14). Müellifi, sarayla bağlantılı bir kişi olan “Bendegân-ı Hazret-i Şehriyârî Ali Said”dir. Ali Said, yazdığı diğer eser olan *Sultan Abdülhamid'in Hayatı*'nda, 1885 yılında Saray-ı Hümayuna intisap ettiğini söylemektedir. Yazarın uzun yıllar Osmanlı sarayında görev yaptığı ve dönemin siyasal koşulları sebebiyle Ali Said takma adıyla yazılarını kaleme aldığı bilinmektedir (Ali Said, 1994, s.13-14). Yazar, Abdülhamid'in hayatını anlattığı eserinde Dârüssaâde Ağası Abdülgani Ağa ile çok yakın olduğunu Abdülgani Ağa'nın kendisini manevi evladı olarak gördüğünü ifade eder. Ali Said, *Ravzatü'l-Küberâ*'yı nasıl yazdığı hakkında şunları söyler:

“Abdülhamid'in kitapçılarından İsmet Bey, Abdülgani Ağa'ya bir defter verdi. Bu defter, Dârüssaâde ağalığının ilk kuruluşundan Abdülgani Ağa'nın memuriyetine kadar o mevkiye gelmiş olan ağaların tayin ve ölüm tarihleriyle, gömülmüş bulundukları yeri yazan, isim üzerine kısaca küçük bir defterdi”³.

Ağa'ya samimi niyetle düzenlenmişti. Bu defter, iki üç dakikada okundu. Ağa Efendi, fakir yazara hitaben:

“-Nasıl Said Beğendin mi defteri?” dedi.

“-Pek güzel efendim ancak Ağalar eski zamanda içeride ve dışarıda işlere girişmişler, karışmışlar ve büyük nüfus ve tesir göstermişler ve çeşitli önemli olayların ve hayırların kaynağı olmuşlardır. Şimdiye kadar bunların önemlerine uygun bir eser yazılmamıştır. Bendeniz Sahhaflarşeyhizâde Esad Efendi'nin

³ Ahmet Nezihi Turan, *Ravzatü'l-Küberâ* hakkında bilgi vermiş Ali Said'in sözünü ettiği defterin TTK, Y. 86 numarada kayıtlı olan yazma olduğunu söylemiştir. Ayrıca Turan, yapmış olduğu çalışma ile ilgili Ali Said'in *Ravzatü'l-Küberâ*'da sahti bilgi verdiğini söylemiştir. *Ravzatü'l-Küberâ*'nın yazıldığı dönem ile Turan'ın incelediği çalışmadaki Dârüssaâde ağasının farklı dönemde olması, Ali Said'in eseri yazarken eksik kaynak kullanması böyle bir sonucu meydana getirmiştir. Bu sebeple esere ihtiyatlı yaklaşmak gerekir. Bkz. Turan, 1999, s.148.

Yerebatan'daki kütüphanesinde ağalara dair kendisinin tertip ettiği bir risalecik gördüm. O da böyle kısa ve faydasız.”

“-Oğlum sen dediğin gibi bir eser meydana getirebilir misin?”

“-Çalışırım, başarı Allah'dan” cevabını verdim.

“-Haydi yavrum hazırlamağa himmet eyle geçmişlerin adını rahmetle anılmasına vesile olalım”. dedi. Ben de yazmayı kabul ve taahhüt ettim.” (Ali Said, 1994, s.126-127). Buradan hareketle Ali Said'in bu eseri, kendisine güvenen Dârüssaâde Ağası Abdülgani Ağa'nın isteği üzerine yazdığı görülmektedir.

Ali Said *Ravzatü’l-Küberâ*'yı yazarken kullandığı kaynakları belirterek esere giriş yapar. Buna göre eserde *Târih-i 'Atâ, Sicill-i 'Osmânî, Lugât-ı Târihiyye ve Coğrafiyye, Hadîkatü'l-Cemâvî, Kâmüsü'l-A'lâm, Tâcü't-Tevârih, Teşrifât-ı Kadîme-i Ahmed Resmî, Târih-i Na'îmâ, Târih-i Râşid, Münşe'ât-ı Feridûn Beğ* kaynak olarak kullanılmıştır. Buradan sonra Dârüssaâde ağalığının ihdasına kadar geçen süreç aktarılmış daha sonra Habeşî Mehmed Ağa'ya Dârüssaâde ağalığının ihdas edilmesi ve ak-zenci ağalar arasındaki mücadelelerden bahsedilmiştir. “*Dârü's-sa'âde Ağalarının Esâs Hidemâtı*” başlığı altında darüsaade ağalarının görevleri, “*Dârü's- sa'âdeti's-şerîfe Ağalarının Kıyâfet-i Kadîmesi*” başlığı ile de giyim kuşamları, “*Ağalar Ocağında Hâdım Ağaların Derecâtı*” başlığı ile harem ağalarının yetiştği merkez olan ağalar ocağındaki hadım ağaların dereceleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bundan sonra eserde Habeşî Mehmed Ağa'dan başlanarak Abdülgani Ağa da dahil olmak üzere 1574-1909 yılları arasında görev yapmış olan yetmiş dört Dârüssaâde ağasının biyografisine yer verilmiştir.

Ravzatü’l-Küberâ, şimdiye kadar literatürde yalnızca sınırlı ve yüzeysel biçimde kullanılmıştır. Mevcut akademik yayınlarda bu esere anekdot düzeyinde atıf yapılmış; ancak sistemli bir transkripsiyon ya da metin çözümlemesi yapılmamıştır. Bu çalışma, eserin bilinen tek nüshasına dayanarak hazırlanmış ilk bütünlüklü transkripsiyonu ve tarihsel analizini sunmaktadır. Eserin fiziksel boyutları 188 × 115 mm ile 142 × 145 mm arasında değişmekte olup toplamda 41 sayfadan oluşmaktadır. Yazma herhangi bir matbu baskıya sahip değildir. Bu yönüyle çalışmanın özgünlüğü, yalnızca transkripsiyon boyutunda değil, aynı zamanda kaynak metnin kurumsal bağlamda çözümlenerek bilim dünyasına kazandırılmasında yatmaktadır.

Eserde yer alan bazı biyografiler Hamîletü'l-Küberâ ile örtüşmekte olup iki kaynak arasında karşılaştırmalı incelemeler yapılmasına olanak sağlamaktadır. Ancak *Ravzatü’l-Küberâ*, özellikle 18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın ikinci

yarısında görev yapmış Dârüssaâde ağalarına dair detaylar içermesi bakımından daha geç döneme ışık tutan özgün bir kaynak niteliğindedir. Bu nedenle eser, hem biyografi yazımı hem kurum tarihi hem de Osmanlı modernleşmesinin bürokratik izdüşümleri bakımından araştırmacılara önemli imkânlar sunmaktadır

1. RAVZATÜ'L-KÜBERÂ'YA GÖRE DÂRÜSAÂDE AĞALIĞI VE DÂRÜSSAÂDE AĞALARININ GÖREVLERİ

Dârüssaâde Ağalığı, Osmanlı Devleti'nin saray teşkilatında ve idari yapısında merkezi bir rol oynamıştır. *Ravzatü'l-Küberâ* adlı eserde, bu önemli makamın temelleri Sultan III. Murad dönemine dayandırılmaktadır. Sultan III. Murad'ın saltanatı sırasında, Harem-i Hümayunun işlerinin yanı sıra Haremeyn EEvkafının yönetimi de Dârüssaâde Ağalığına verilmiştir. Bu gelişme, Dârüssaâde Ağalığının sadece Haremle sınırlı bir görev olmaktan çıkıp, Osmanlı'nın en prestijli makamlarından biri haline gelmesine neden olmuştur. Dârüssaâde ağası, vezirlik mertebesinde kabul edilmiş ve sarayın en üst düzey yöneticilerinden biri olmuştur. Bunun yanında, evkaf muhasebeciliği ve evkaf-ı hümayun müfettişliği gibi görevlerle de sorumlu tutulmuştur (TTK. Y. 14, s.3).

Ravzatü'l-Küberâ'ya göre, Dârüssaâde Ağalığı, Osmanlı Devleti'nin ilk dönemlerinde ak ve kara hadım ağalar tarafından yürütülen bir görev olarak şekillenmiştir. Bu ağalar, Harem-i Hümayunun inzibatını sağlayarak sarayın iç işleyişini kontrol etmekle görevlendirilmişlerdir. Fatih Sultan Mehmed devrinde “Kapı Ağalığı” olarak bilinen bu makam, yalnızca saray işlerine nezaret eden bir görevken, Sultan III. Murad devrinde, Habeşî Mehmed Ağa'nın atanmasıyla “Dârüssaâde Ağalığı” ismini alarak önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Habeşî Mehmed Ağa, dokuz yıl boyunca bu görevi başarıyla yürütmüş, onun vefatından sonra kısa bir süre için göreve getirilen Server Ağa ise taşra halkı ile saray arasındaki sorunlar nedeniyle görevden alınarak Mısır'a sürgün edilmiştir. Server Ağa'dan sonra tekrar zenci ağaların bu makama atanmasıyla Dârüssaâde Ağalığı, kara hadım ağalar arasında süreklilik kazanmıştır (TTK. Y. 14, s.3-4)

Dârüssaâde Ağalığı, zamanla Osmanlı sarayının en prestijli ve yetkili makamlarından biri haline gelmiş ve sadaret ile meşihat makamlarından sonra üçüncü sırada yer almıştır. Bu yüksek statü, Dârüssaâde ağasına geniş yetkiler tanımış, aynı zamanda saray içindeki etkisi dışında Haremeyn Evkafına da nezaret etmesiyle birlikte büyük bir mali güce sahip olmuştur. *Ravzatü'l-Küberâ*'da yer alan bilgilere göre, Dârüssaâde ağalarının çoğu hayırseverlik faaliyetlerinde bulunmuş, vakıflar kurmuş ve devlete sadık hizmetleriyle tanınmıştır. Aralarında hat sanatıyla ilgilenen, silahşörlükte ustalaşan ve münşi

olarak yazı işleriyle meşgul olan birçok yetenekli kişi bulunmuştur. Bu da Dârüssaâde Ağalığı makamının sadece idari değil, kültürel anlamda da zengin bir birikime sahip olduğunu göstermektedir (TTK. Y. 14, s.4).

Yavuz Sultan Selim döneminde, Haremeyn’in işleyişi ve yönetimi bizzat padişah tarafından ele alınmış ve Kanuni Sultan Süleyman da bir süre babasının izinden giderek aynı şekilde bu görevi yürütmüştür. Ancak savaşların artmasıyla birlikte, padişahın seferlerde bulunması gerektiğinde Haremeyn-i Şerifeyn hizmetleri, Dârüssaâde ağalarının denetimine bırakılmıştır. Bu dönemde, Dârüssaâde ağalarına mevâlî-i ulemâdan müfettişler, Haremeyn muhasebesinden sorumlu muhasebeciler ve diğer görevliler eşlik etmiş, çarşamba günleri bu görevler gözden geçirilmiştir. Bu nedenle, her yıl düzenlenen Surre-i Hümayun alayının organizasyonu ve dağıtımı Dârüssaâde ağalarının nezaretinde gerçekleştirilmiştir (TTK. Y. 14, s 4-5).

Dârüssaâde ağaları yalnızca Haremeyn Evkafının yönetimiyle değil, aynı zamanda saray içerisindeki birçok hizmet ve sorumlulukla da ilgilenmiştir. Mabeyn-i Hümayunda, yani padişahın özel dairesinde ve dışarıdaki tüm sultan saraylarında bulunan harem ağalarının başlıca amirleri olarak görev yapmışlardır. Ayrıca, Harem-i Hümayunda görev yapan zülüflü ve zülüfsüz baltacılar da Dârüssaâde ağasına bağlı özel bir emir altında hizmet etmişlerdir (TTK. Y. 14, s.5).

2. DÂRÜSSAÂDE AĞALARININ KIYAFET-İ KADİMESİ

Dârüssaâde ağalarının kıyafetleri, saray içerisindeki prestijli makamlarını yansıtan ve statülerine uygun olarak son derece ihtişamlıdır. Dârüssaâde ağaları, başlarına "selîmî imâme" adı verilen bir sarık takarlar ve sırtlarına dört yenli, serâser kumaştan yapılmış, ağır ve gösterişli kürkler giyerlerdi. Kış aylarında samur, yaz aylarında ise kakum kürklerini tercih ederlerdi. Mevsime göre karsak ve sincap gibi farklı kürkler de kullanırlardı. Bellerinde ise "akve" olarak adlandırılan, som mücevherlerle süslü, altın köstekli hançer taşımak, bu makamın ihtişamını tamamlayan bir başka önemli detaydı (TTK. Y. 14, s.5-6).

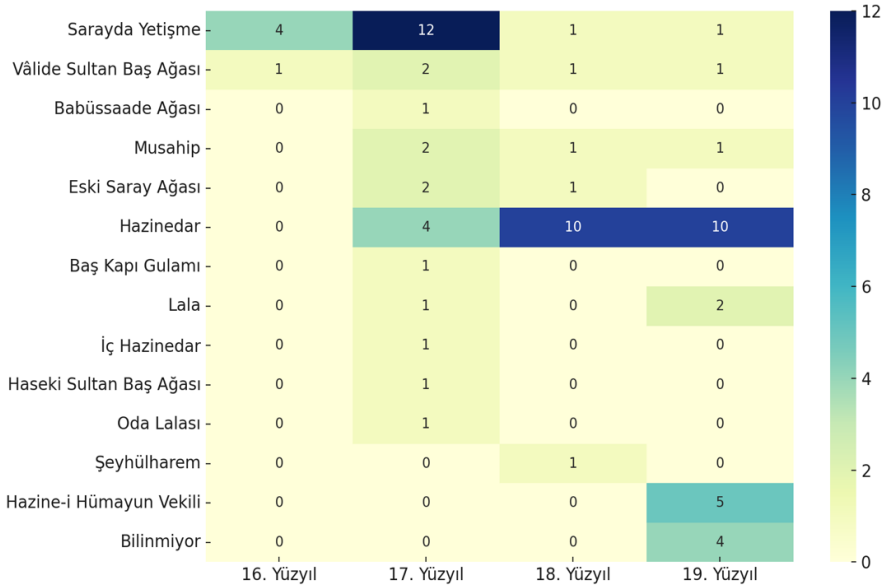
3. DÂRÜSSAÂDE AĞALARI OCAĞINDA HADİM AĞALARININ DERECELERİ

Dârüssaade Ağalığı ocağında hadım ağalarının yükselişi belirli bir hiyerarşik düzen içinde gerçekleşirdi. Ocağa yeni katılan hadım ağalar en alt kademededen başlar, zamanla deneyim kazandıkça bir üst sınıfa geçerlerdi. Hiyerarşi "en aşağı"

ile başlar ve ardından "acemi" olarak bir adım öne geçilirdi. Acemi aşamasını başarıyla tamamlayan hadım ağalar "ortanca" seviyesine yükselirlerdi. Bu aşamadan sonra "hasıllı" rütbesine ulaşan ağalar, daha fazla sorumluluk alabilecek konuma gelir. Hasıllı rütbesinin üst seviyesi "baş kapı gulamı" olarak bilinirken, "oda lalası", hâsılılar arasından Dârüssaâde ağası tarafından seçilirdi. Daha geniş alanlarda görev alan hadım ağaları "yayla baş kapı gulamı" olarak anılırdı. Hiyerarşinin en üst basamağında ise sarayın hazine işlerinden sorumlu olan "hazinedar ağa" yer alırdı. Bu yapı, Dârüssaâde Ağalığı ocağındaki disiplinli yükselme sistemini açıkça ortaya koymaktadır (TTK. Y. 14, s.6)

4. DÂRÜSSAÂDE AĞALARININ ÖNCEKİ GÖREVLERİ

Osmanlı Devleti'nde, Padişah'ın haremine ve sarayın iç işleyişine dair en yüksek otoriteyi temsil eden Dârüssaâde Ağalığı, imparatorluk boyunca büyük bir önem arz etmiştir. Dârüssaâde ağaları, genellikle saray içinde çeşitli görevlerde bulunan ve bu görevler aracılığıyla deneyim kazanmış kişiler arasından seçilmiştir. *Ravzatü'l-Küberâ*'da yüzyıllar boyunca Dârüssaâde ağalarının göreve gelmeden önceki durumları ve bu makama atanma süreçleri ele alınmaktadır.



Grafik 1. Yüzyıllara göre Dârüssaâde ağalarının önceki görevlerinin dağılımı

Yukarıdaki tabloya göre 16. yüzyılda Dârüssaâde ağalarının büyük çoğunluğu sarayda yetişmiş kişilerden ve Vâlide Sultan baş ağası olan bir kişinin bu göreve seçildiği görülmektedir. Burada sarayda yetişmiş kişiler, sarayın hiyerarşik yapısını ve geleneklerini öğrenmiş belli görevler ile sarayda bulunan ancak tam olarak hangi görevi ifa ettiği bilinmeyen ağaları kapsar. Vâlide Sultan baş ağasının Dârüssaâde ağası olarak atanması ise, bu dönemde Vâlide Sultan’ın Dârüssaâde ağaları üzerinde etkisini ve gücünü göstermeye başladığını vurgular (TTK. Y. 14, s.7-8).

17. yüzyılda Dârüssaâde ağalarının atanmasında daha önceki yüzyılda olduğu gibi sarayda yetişme faktörü ön plana çıkmaktadır. Bu yüzyıl, bir önceki yüzyıldan beri süregelen ak ağa ve kara ağalar arasındaki güç mücadelesi ve bu mücadelenin sona erdiği bir dönemi temsil eder. Bu güç mücadelesinde, bu dönemde bir Bâbüsaâde ağasının darüsaade ağası olarak yükseldiği görülmektedir. 17. yüzyılın ortalarına doğru, kara ağalar sarayda daha etkili hale gelmiş ve Dârüssaâde Ağalığı pozisyonu kara ağalar tarafından kontrol edilmeye başlamıştır. *Ravzatü’l-Küberâ*’ya göre onuncu sıradaki İsmâ‘îl Ağa, Dârüssaâde ağası olarak atanan son ak ağadır. Diğer yandan bu dönemde musâhib, lala, oda lalası, Eski Saray ağası ve hazinedar, baş kapı gulanı, Vâlide ve Haseki Sultan baş ağası gibi görevlerde bulunan kişiler de bu makama getirilmiştir. Musahip olarak görev yapmış bir kişinin Dârüssaâde ağası olarak atanması, ona padişahın güvenini kazanması açısından büyük bir fırsat sunmakta ve bu yeni vazife ağanın, sarayda daha yüksek bir pozisyona terfi ettirilmesinde bir basamak olarak kabul edilmekteydi. Benzer şekilde lala ve oda lalası da padişaha yakın olmaları dolayısı ile bu göreve yükselmişlerdir. Eski Saray ağası olarak görev yapan kişiler, sarayın geleneklerini ve yönetsel yapısını en ince ayrıntılarına kadar öğrenmiş bireylerdi. Eski Saray ağası olarak görev yapmış kişilerin Dârüssaâde ağası olarak atanması, bu kişilerin saray yönetiminde kazandıkları tecrübelerin ne kadar değerli olduğunu gösterir. 17. yüzyılda hazinedar ve iç hazinedar olarak görev yapmış kişilerin Dârüssaâde ağası olarak atanması, mali yönetim tecrübesinin saray hiyerarşisinde ne kadar önemli olduğunu ve bu kişilerin saray yönetiminde etkin rol oynadığını gösterir. Bu dönemde, ağalar ocağında daha düşük rütbeden olan baş kapı gulanı görevinde bulunmuş olan bir kişi Dârüssaâde ağası olarak atanmıştır. Bu durum, daha alt rütbede olsa bile, yetenekli ve ehil olan birinin Dârüssaâde ağası olarak yükseltilmesi, Osmanlı yönetim sistemindeki meritokratik anlayışını yansıtmaktadır. Vâlide ve Haseki Sultan baş ağası gibi görevlilerin bu dönemde de atanması ise saraydaki güçlü kadın figürlere olan yakınlığın ve onların desteğini almanın, Dârüssaâde ağası makamına geçişte ne kadar önemli olduğunu gösterir (TTK. Y. 14, s.9-21).

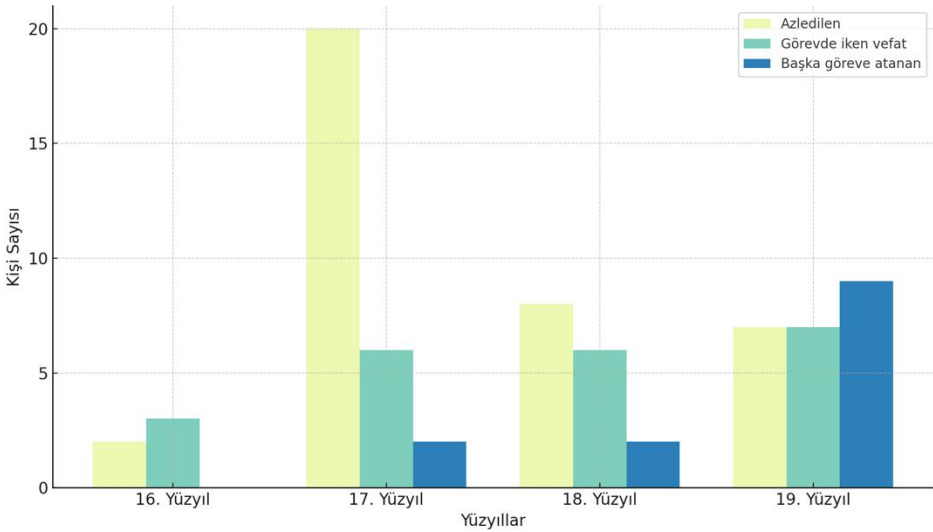
18. yüzyılda Dârüssaâde ağası olarak atanan on kişinin hazinedar görevinde bulunmuş olması, bu yüzyılda mali yönetimin saray hiyerarşisinde ne kadar önemli hale geldiğini göstermektedir. Hazinedarlar, sarayın mali yönetiminden sorumlu oldukları için, bu bilgi ve deneyimleri onları Dârüssaâde ağalığı görevi gibi yüksek bir pozisyona hazırlamıştır. Bu yüzyılda dikkat çeken bir diğer önemli rol ise şeyhülharem görevindekilerin Dârüssaâde ağası olarak atanmasıdır. Şeyhülharem olarak görev yapan kişiler, Mısır gibi önemli bir eyaletin yönetimi ve Haremeyn'in korunması gibi kritik sorumlulukları üstlenmişlerdir. Şeyhülharem pozisyonu, daha sonra anlatılacağı üzere Dârüssaâde ağası görevini tamamladıktan sonra ona ihsan edilen bir görev olarak da bilinir. Bu pozisyonda görev yapmış olan bir ağa, ödül olarak şeyhülharem görevine atanmıştır. Ayrıca bu yüzyılda, Eski Saray ağası, Valide Sultan baş ağası ve musahip gibi görevlerde bulunan kişilerin de Dârüssaâde ağası olarak atanmaya devam ettiği görülmektedir (TTK. Y. 14, s.21-28)

19. yüzyılda hazinedârlar ve hazine-i hümayun vekilleri, Dârüssaâde ağası olarak en sık atanan kişiler olmuştur. Bu durum, mali yönetimin saray hiyerarşisinde daha da ön plana çıktığını ve mali işlerde deneyimli olan kişilerin bu pozisyona daha fazla atandığını gösterir. Ayrıca, iki lala ve bir baş musahip bir de Vâlide Sultan baş ağası göreve atanmıştır (TTK. Y. 14, s.28-40). Bununla birlikte, bu dönemde dört kişinin önceki görevlerinin bilinmemesi, Ravzatü'l-Küberâ'nın bu yüzyılda kaleme alınmasına rağmen, yazarın eseri hazırlarken bazı detayları ele almayı tercih etmemiş olabileceğini veya bu bilgileri eserin genel çerçevesi içinde önemli görmeyerek atladığını düşündürmektedir. Bu da yazarın odaklandığı konulara yönelik bir seçicilik yapmış olabileceğini ve eserin, dönemin tüm ayrıntılarını kapsamlı bir şekilde yansıtmadığını gösterir.

5. DÂRÜSSAÂDE AĞALARININ GÖREV SONRASI DURUMLARI

Dârüssaâde ağalarının görevden ayrılma sebepleri, Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı dönemlerinde çeşitlilik göstermiştir. Bu sebepler, sağlık sorunları ve doğal ölümlerden, azledilme ve başka görevlere atanmalara kadar geniş bir yelpazede yer alır. Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetim yapısında zamanla yaşanan değişiklikler, bu ağaların görevde kalma sürelerini ve görevden ayrılmalarını etkileyen faktörlerde de bir dönüşüme yol açmıştır. Özellikle devletin siyasi ve sosyal yapısındaki dinamikler, Dârüssaâde ağalarını doğrudan etkilemiştir. Bu değişimler, her dönemin kendine has idari uygulamalarıyla şekillenmiş ve Dârüssaâde ağalarının saray içindeki konumlarına göre farklılaşmıştır.

16. yüzyılda Dârüssaâde ağalarının görevden ayrılma sebepleri, dönemin siyasi ve idari koşullarına göre değişiklik göstermiştir. Bu yüzyılda bazı ağalar görevleri başında doğal nedenlerle vefat ederken, bazıları ise azledilip sürgüne gönderilmiş ya da öldürülmüştür. Örneğin, Habeşî Mehmed Ağa ve Mustafa Ağa görevleri esnasında vefat etmişlerdir. Bu durum, ağaların göreve geç yaşta getirildiğinin ya da sağlık sorunlarının, dönem şartlarıyla üstesinden gelinemediğini göstermektedir. Buna göre, Mehmed Ağa’nın herhangi bir hastalığı ile ilgili kaydolmamasına karşın Mustafa Ağa hastalanarak vefat etmiştir (TTK. Y. 14, s.7-8).



Grafik 2. Yüzyıllara göre Dârüssaâde ağalarının görev sonrası durum dağılımı

Server Ağa, kaynakların bir kısmında Sünbül Ağa olarak da bilinmektedir. *Ravzatü’l-Küberâ*’dan daha eski bir kaynak olan *Hamiletü’l-Küberâ*, Server Ağa’nın diğer adının Sünbül Ağa olduğunu belirtirken, *Ravzatü’l-Küberâ*’da bu iki isim ayrı kişiler olarak geçmektedir⁴.

⁴ Elimizdeki çalışmada 19. yüzyılda yazılmış olan kaynağa bağlı kalınarak Server Ağa ve Sünbül Ağa, grafikte iki farklı Dârüssaâde Ağası olarak gösterilmek zorunda kalmıştır. Bu nedenle, bu iki ağanın görev sonrası durumları da grafikte ayrı olarak verilmiştir. Ancak, asıl doğru bilgi *Hamiletü’l-Küberâ*’dan gelmekte olup, Server Ağa’nın aynı zamanda Sünbül Ağa olduğu gerçeği metinde açıklanmaktadır. Bkz. Ahmed Resmi Efendi, *Hamiletü’l-Küberâ*, s. 45-46.

Ancak, asıl doğru bilgiye göre Server Ağa, Mısır'a sürgün edilmiştir. Bu durum, saray içindeki iktidar mücadelelerinin ve siyasi çekişmelerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Osman Ağa'nın durumu ise daha karmaşık bir tablo sunmaktadır. Elimizdeki kaynağa göre, Osman Ağa görevden ayrıldıktan sonra öldürülmüştür. *Ravzatü'l-Küberâ*'da Osman Ağa'nın ölümüyle ilgili ayrıntılar verilmemiş olmasa da *Hamiletü'l-Küberâ*'da Osman Ağa'nın öldürülmesinin Celali isyanları sırasında gerçekleştiği ve isyancılar tarafından şehit edildiği belirtilmektedir (Ahmed Resmi Efendi, 2000, s. 45-46). Bu durum, Dârüssaâde ağalarının sadece saray içerisindeki hiyerarşi ve politik mücadelelerle değil, aynı zamanda dışarıdaki toplumsal ve siyasi olaylarla da karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

17. yüzyılda Dârüssaâde ağalarının azledildikten sonra gönderildikleri yerler arasında Mısır, Arabistan, Malatya gibi bölgeler öne çıkmaktadır. 17. yüzyılda özellikle Mısır, bu tür görev değişiklikleri sonrası sıkça tercih edilen bir yer olmuştur. İshak Ağa, Dilaver Ağa, Solak Mehmed Ağa, Abbas Ağa, Nezir Ağa, Yapraksız Ali Ağa gibi diğer ağalar da azledildikten sonra Mısır'a gönderilmiş ve hayatlarını burada kaybetmişlerdir. Ancak Mısır dışındaki diğer bölgelere gönderilen ağalar da mevcuttur. İsmail Ağa, azledildikten sonra Malatya'ya gönderilmiş ve orada vefat etmiştir. Benzer şekilde, İbrahim Ağa, azledildikten sonra Arabistan'a gönderilmiş ve orada hayatını kaybetmiştir. Bu durum, Osmanlı'nın merkezden uzaklaştırma ve etkilerini sınırlandırma politikasının bir parçası olduğunu düşündürebilir. İki kez Dârüssaâde ağalığı yapmış Celâlî İbrahim Ağa'nın, ikinci kez azledildikten sonra Mısır'da katledilmesi, bu politikanın etkilerini açıkça göstermektedir. (TTK. Y. 14, s.9-21)

Azledilenlerin yanı sıra görevlendirilerek stratejik yerlere gönderilen Dârüssaâde ağaları da bulunmaktadır. Yusuf Ağa, azledilerek Mısır'a gönderildikten dört yıl sonra H.1102/M.1690-91 tarihinde şeyhülharem tayin edilmiştir. Diğer yandan Reyhan Ağa, azledildikten sonra Bâbüsaâde ağası olarak atanmış, ardından vefat etmiştir (TTK. Y. 14, s.9,18). Bu tür görevlendirmeler, ağaların tamamen etkisiz hale getirilmediğini, aksine bu dönemde, bulundukları bölgede idari sorumluluklar alarak önemli roller üstlenmeye devam ettiklerini gösterir.

Mısır'ın pay-i tahta uzak olması buraya yapılan yolculukların bazen tehlikeli olmasına yol açmıştır. Örneğin, Sünbül Ağa, azledildikten sonra Mısır'a gitmek üzere yola çıkmış ve bu yolculuk sırasında korsan saldırısına uğrayarak hayatını kaybetmiştir (TTK. Y. 14, s.12). Taşyatur Ali Ağa, Mısır'a gönderilmesine rağmen yolculuk sırasında değil, İstanbul'da vefat etmiştir (TTK. Y. 14, s.12). Bu durum, onların genellikle geç yaşta azledildiklerinin bir göstergesidir. Öte yandan, 17. yüzyılda, yirmi sekiz Dârüssaâde ağasından altısının görevleri

esnasında vefat ettiği bilinmektedir. Görevde kaldıkları süre boyunca idarenin onlardan memnun kaldığı düşünülebilir, zira Osmanlı sarayında tecrübe ve sadakat büyük önem taşırdı. Bununla birlikte, grafikte bu yüzyıl genel çerçevede değerlendirildiğinde, bu dönemde birçok Dârüssaâde ağasının azledildiği görülmektedir. Azledilmeler, bazen kişisel başarısızlıklardan ziyade saray içindeki politik çekişmeler, güç dengeleri ve padişahın çevresindeki nüfuz mücadelesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir.

18. yüzyıla gelindiğinde, Dârüssaâde ağalarının azledilme oranları 17. yüzyıla kıyasla azalmış olsa da bu süreç tamamen sona ermemiştir. Bu dönemde, sekiz Dârüssaâde ağası azledilmiş, altısı görevdeyken vefat etmiş ve ikisi başka görevlere tayin edilmiştir. 17. yüzyıldaki gibi belirgin bir fark olmamakla birlikte, azledilen ve görevde vefat eden ağaların sayıları bu dönemin karakterini yansıtmaktadır. 18. yüzyılda Dârüssaâde ağalarının azledildikten sonra gönderildikleri yerler arasında Mısır’ın kullanılmaya devam ettiği görülse de Kıbrıs, Limni ve Medine gibi yeni bölgeler de dikkat çekmektedir. Örneğin, Uzun Süleyman Ağa azledildikten sonra Kıbrıs’a gönderilmiş, burada hayatını kaybetmiştir (TTK. Y. 14, s.22). Solak Nezir Ağa ise Limni’ye sürgün edilmiş ve orada ölmüştür (TTK. Y. 14, s.21).

Ancak bu bölgeler bir önceki yüzyılda olduğu gibi yalnızca sürgün yerleri olarak kullanılmamıştır. Medine ve Mısır gibi bölgeler, aynı zamanda Dârüssaâde ağalarının idari sorumluluklar üstlendiği yerler olmuştur. Sarıkcı Beşir Ağa, azledildikten sonra Medine’ye gönderilmiş ve Harem-i Nebevi’de bir hizmetle görevlendirilmiştir. Burada görevini sürdürmüş ve hayatını Medine’de kaybetmiştir (TTK. Y. 14, s.26). Yine İdris Ağa, azledildikten sonra Medine’ye Şeyhülharem olarak tayin edilmiştir (TTK. Y. 14, s.27).

Mısır, Osmanlı idari yapısında önemli bir konuma sahip olmaya devam etmiştir. Örneğin, Anber Mehmed Ağa azledildikten sonra Mısır’a gönderilmiş ve burada vefat etmiştir (TTK. Y. 14, s.22). Mısır, sürgün yerlerinden biri olarak önemini korusa da buraya gönderilen ağaların yerel idari yapıda da önemli roller oynadıkları söylenebilir.

19. yüzyılda Dârüssaâde ağalarının azledilmesi ile görevde vefat edenlerin sayısı eşit bir düzeydedir. Bu dönemde yedi Dârüssaâde ağası azledilmiş, yedi Dârüssaâde ağası görevdeyken vefat etmiştir. Ayrıca dokuz Dârüssaâde ağası başka görevlere atanmıştır. Bu sayısal denge, 19. yüzyılda Dârüssaâde ağalarının daha istikrarlı bir yönetim süreci içinde olduklarını göstermektedir. Medine, bu dönemde önemli bir odak noktası haline gelmiş ve şeyhülharem göreviyle Dârüssaâde ağalarına stratejik bir rol kazandırmıştır. Kâsım Ağa, Medine’ye şeyhülharem olarak atanmış ve burada görevdeyken vefat etmiştir. Benzer

şekilde, Anber Mehmed Ağa, önce azledilmiş, ardından Şam'a gönderilmiş ve daha sonra Medine'ye şeyhülharem olarak atanmış, nihayetinde Mekke'de vefat etmiştir. Hâfız İsa Ağa, Besim Mehmed Ağa ve Tayfur Ağa da Medine'ye şeyhülharem olarak atanmış ve burada görev yaparken vefat etmişlerdir. Bu, Medine'nin Dârüssaâde ağaları için sadece bir sürgün yeri değil, aynı zamanda önemli bir idari merkez haline geldiğini ortaya koymaktadır. Arif Mehmed Paşa, Medine'ye şeyhülharem olarak atanmış, ancak İstanbul'da vefat etmiştir. Bu tür örnekler, Dârüssaâde ağalarının önemli idari sorumluluklarla kutsal topraklarda görev yapmaya devam ettiklerini göstermektedir. Görevde vefat eden Dârüssaâde ağaları Halîl Paşa'lı Küçük Bilâl Ağa, Tahir Ağa ve Hüseyin Ağa, Mehmed Yâver Ağa ve Nureddîn Ağa gibi isimler arasında Eyüp'te defnedilenler olarak öne çıkmaktadır. Hâfız Behrâm Ağa ise görevdeyken vefat etmiş isimlerden olarak ve Nişantaşı'na defnedilmiştir. Azledilen Dârüssaâde ağalarının bir kısmı ise İstanbul'da hayatlarını kaybetmiştir. Küçük Mercân Ağa, Ebûbekir Ağa, Uzun Abdullah Ağa, Râsim Ağa ve Cevher Ağa azledildikten sonra İstanbul'da vefat etmişlerdir. Ayrıca Şerefeddîn Ağa, Hayreddîn Ağa ve Visâleddîn Ağa Medine'ye gönderilmiş ve burada vefat etmiştir. Tahsîn Ağa, Medine'ye gönderilmiş ve naibülharem olarak atanmıştır. Bu isimler, 19. yüzyılda Medine'nin Dârüssaâde ağaları için hem bir sürgün yeri hem de idari bir merkez olduğunu doğrulamaktadır (TTK. Y. 14, s.28-40).

Bu bilgiler ışığında, 19. yüzyıl Dârüssaâde ağalarının hem görevde vefat etme hem de başka stratejik görevlere atanma oranlarıyla dikkat çekmektedir. Özellikle Medine, bu yüzyılda daha fazla idari sorumluluğun verildiği bir yer haline gelmiştir.

6. DÂRÜSSAÂDE AĞALARININ GERİDE BIRAKTIKLARI İZLER

Osmanlı Devleti'nin en etkili idari görevlerinden birini üstlenen Dârüssaâde ağaları, yalnızca sarayda değil, aynı zamanda toplumun sosyal ve kültürel yapısında da önemli roller oynamışlardır. Yüzyıllar boyunca pek çok cami, mescid, çeşme, medrese, mektep ve hamam gibi eserler inşa ederek geride kalıcı izler bırakmışlardır. 16. yüzyılda bu geleneği başlatanlardan biri olan Habeşî Mehmed Ağa, cami, Üsküdar'da bir mescid ve çeşme yaptırmıştır (TTK. Y. 14, s.7).

17. yüzyılda inşa edilen hayratlar ise geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Hacı Mustafa Ağa, Fatih civarında bir çeşme ve başka hayratlar yaptırmıştır. Süleyman Ağa, Kumkapı'da Tavâşî Süleyman Ağa Mescidi'ni inşa etmiş, İsmail Ağa Üsküdar'da Ağa Mescidi, bir çeşme, çifte hamam ve Ayasofya'da bir tekke

yaptırmıştır. İbrahim Ağa bir mescit inşa etmiş, Musâhib Mehmed Ağa ise bir mescit, çeşme ve mektep yaptırmıştır. Ayrıca, Mes’ûd Ağa Sarıyer’de bir çeşme yaptırmış ve Abbas Ağa, Beşiktaş ve Molla Gürani’de camiler, Laleli ve (Temür) Demirkapı’da hamamlar, Üsküdar’da bir mescit ve İstanbul’un çeşitli yerlerinde on iki çeşme inşa ettirmiştir. Uzun İsmail Ağa, Üsküdar Ahmediye’de hangah (tekke) ihya etmiştir. Bu dönemde hayır işlerinin arttığı ve Dârüssaâde ağalarının önemli birer hayırsever olarak tanındığı görülmektedir (TTK. Y. 14, s.9-20).

18. yüzyılda, hayır işleri İstanbul’dan Medine’ye kadar uzanmıştır. Hacı Beşîr Ağa, Medine ve Eyüp’te cami, medrese, mektep, sebil ve kütüphaneler yaptırarak, aynı zamanda Sarıyer’de de çeşmeler inşa ettirmiştir. Mercan Ağa, Mercan Çarşısı civarında bir cami inşa etmiş ve kendisi burada defnedilmiştir. Solak Nezîr Ağa, Eski Saray yakınında yanmış (muhterik) bir camiye yeniden inşa etmiştir. Dördüncü Beşîr Ağa, Karye Cami kurbunda bir imaret ve mektep tesis etmiştir. Hâlid Ağa, Haydarpaşa karşısında bir çeşme ve namazgah inşa etmiştir. Bu dönemde hayratlar hem İstanbul’da hem de kutsal topraklarda yapılmaya devam etmiştir (TTK. Y. 14, s.21-23, 25, 28).

19. yüzyılda, Dârüssaâde ağalarının hayır işleri devam etmiştir. Halîl Paşa’lı Küçük Bilâl Ağa, İstanbul’da bir çeşme yaptırmış, Abdülgani Ağa ise Beykoz’da bir tekke ihya etmiş ve Karahisar-ı Şarki’de bir cami ve mektep inşa etmiştir. Ayrıca, Hicaz ve Ümitburnu’ndaki Müslümanlara bazı dini kitaplar ve risaleler ihda etmiştir (TTK. Y. 14, s.28, 39).

Dârüssaâde ağalarının bu eserleri, Osmanlı toplumunun sosyal, dini ve kültürel yapısını güçlendirmiştir. İnşa ettikleri hayratlar, onların yalnızca saray görevleriyle sınırlı kalmayıp, halkın günlük yaşamına ve şehirlerin gelişimine yaptıkları katkıyı da gözler önüne sermektedir.

7. DÂRÜSSAÂDE AĞALARININ KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ

Osmanlı İmparatorluğu’nda Dârüssaâde Ağalığı makamı, sadece sarayın idari işlerini yürütmekle kalmamış, aynı zamanda görev süreleri boyunca karakteristik özellikleriyle öne çıkmışlardır. Dârüssaâde ağalarının otoriterlikten bilgelik ve cömertliğe kadar uzanan bu karakteristik özellikleri hem saray içindeki, hem de halk arasındaki saygınlıklarını pekiştirmiştir.

16. yüzyılda Dârüssaâde Ağalığı, Osmanlı sarayında yeni bir makam olarak kurulmuş ve bu dönemde görev yapan ağalar sarayın yönetiminde önemli roller üstlenmiştir. Bu dönemin ilk ağası olan Habeşî Mehmed Ağa, sadakati, bilgeliği kişiliğiyle öne çıkmıştır. Osmanlı sarayında sadece bir idareci değil, aynı zamanda bir eğitimci ve mentor olarak önemli roller üstlenmiştir. Onun

rehberliği, devlet adamlarının ve askerlerin yetişmesinde etkili olmuş, bu yönüyle Osmanlı Devleti'nde güvenilir bir kişilik olarak tanınmıştır. Diğer Dârüssaâde ağaları hakkında sınırlı bilgi olmasına rağmen, Habeşî Mehmed Ağa'nın kişiliği bu dönemde örnek teşkil etmektedir (TTK. Y. 14, s.7).

17. yüzyılda görev yapan Dârüssaâde ağaları, sahip oldukları farklı kişisel nitelikleriyle Osmanlı sarayında önemli roller üstlenmişlerdir. Bu dönemde bazı ağalar, otoriter ve bilge kişilikleriyle öne çıkmış, bazı ağalar, olgun ve ağırbaşlı yapılarıyla dönemin saray yapısında önemli yer edinmişlerdir. Ayrıca, bazı ağalar sert bir yönetim tarzı benimsemiş olsa da cömertlikleriyle takdir toplamış, padişah nezdinde sevilen ve itibarlı kişiler olmuşlardır. Bu dönemde dikkat çeken diğer bazı ağalar ise özgün ve bağımsız karakterleriyle tanınmış, kendi işlerine sadakatle bağlı kalmışlardır. Bunun yanında, güzel ahlaklı, ağırbaşlı ve dünya işlerinde hırslı olan ağalar da bu dönemin karakteristik figürleri arasında yer almıştır. Sadakati ve takdir gören çalışmalarıyla öne çıkan ağalar, hem sarayda hem de toplumda saygı duyulan şahsiyetler olmuştur (TTK. Y. 14, s.9-21)

18. yüzyılda, Dârüssaâde ağaları, hem entelektüel hem de fiziki yetenekleriyle dikkat çekmiş, toplumun sosyal ve kültürel yapısına önemli katkılarda bulunmuşlardır. Cesur, bilge ve hayırsever kimlikleriyle Osmanlı toplumuna büyük katkılar sağlayan bu ağalar, aynı zamanda toplumsal hayır işlerine olan katkılarıyla da tanınmışlardır. Nazik, yumuşak huylu ve güvenilir kişilikler olarak tanımlanan bu dönemin ağaları, Osmanlı sarayının itibarını artırmışlardır. Geniş sosyal sorumluluk anlayışlarıyla topluma hizmet eden bu şahsiyetler, hem sarayda hem de toplumda saygın kişiler olarak kabul görmüşlerdir (TTK. Y. 14, s.21-28)

19. yüzyıl Dârüssaâde ağaları, sadakat, deneyim ve zekâlarıyla Osmanlı Devleti'nde etkili roller üstlenmişlerdir. Padişaha olan bağlılıkları ve derviş ruhlu yaklaşımları, bu dönemin ağalarının karakteristik özellikleri arasındadır. Dini emirleri titizlikle uygulayan, temkinli ve mantıklı olan bu şahsiyetler, aynı zamanda cömertlikleri ve hayırseverlikleri ile tanınmışlardır. Yüksek hafıza güçleri ve derin dini bilgileri sayesinde, bu dönemdeki Dârüssaâde ağaları, sarayın en güvenilir ve saygı duyulan figürleri arasında yer almıştır (TTK. Y. 14, s.28-40).

SONUÇ

Dârüssaâde ağalığı, Osmanlı Devleti'nin idari yapısında ve saray teşkilatında kilit bir rol oynamıştır. Bu makam, yüzyıllar boyunca sarayın en prestijli ve güçlü konumlarından biri olmuş; Harem-i Hümayun'un düzeni, Haremeyn Evkafı'nın

yönetimi, padişaha yakınlıkları ve devletin en önemli işlerinde üstlendikleri sorumluluklarla Dârüssaâde ağaları, Osmanlı yönetiminde etkili figürler haline gelmiştir. *Ravzatü’l-Küberâ* adlı kaynak, bu önemli makamın nasıl geliştiğini ve Dârüssaâde ağalarının hem saray içindeki etkinliklerini hem de toplumsal ve kültürel alanlarda bıraktıkları izleri anlamamızda önemli bir referans sunmaktadır.

Dârüssaâde ağalarının devlet yönetiminde ve hayırseverlik faaliyetlerinde üstlendikleri sorumluluklar, onların Osmanlı toplumunda derin bir etki bırakmalarını sağlamıştır. İnşa ettikleri camiler, medreseler, çeşmeler ve vakıflar, bu makamın sadece saray içi işleyişle sınırlı olmadığını, toplumun sosyal ve kültürel yapısına da önemli katkılar sunduğunu gösterir. Bu eserler, Dârüssaâde ağalarının halk nezdinde kalıcı bir yer edinmesini sağlarken, Osmanlı medeniyetinin maddi ve manevi mirasına yaptıkları katkılarla da öne çıkmıştır.

Ancak eserin yazıldığı 19. yüzyıl bağlamında, bazı Dârüssaâde ağaları hakkında eksik bilgiler içerdiği dikkat çekmektedir. Bu durum, yazarın Abdülgani Ağa’yı öne çıkarmış olmasıyla da açıklanabilir. Abdülgani Ağa’nın Dârüssaâde ağası olduğu dönemde kaleme alınan eser, bu şahsı ön plana çıkarırken diğer ağalar hakkında daha az bilgi vermiştir. Bu yüzden, 19. yüzyıl Dârüssaâde ağaları üzerine araştırma yapacak olanlar, bu yanlışlık ihtimalini göz önünde bulundurmalı ve eserde eksik bırakılan ya da yeterince işlenmemiş Dârüssaâde ağaları hakkında ek kaynaklardan faydalanarak daha dengeli bir analiz yapmalıdır.

Ayrıca, eserin 19. yüzyılda yazılmış olması, yalnızca o dönemi değil, önceki yüzyılları çalışan araştırmacılar için de kritik bir sağlamayı gerektirmektedir. Yazarın Abdülgani Ağa’ya olan ilgisi, bazı tarihsel detayları seçici bir biçimde ele almış olabileceğine işaret eder. Bu nedenle, önceki dönemlerle ilgili bilgilere ulaşırken, bu tür bir yanlışlığı göz önünde bulundurmak ve diğer birincil kaynaklarla karşılaştırmalı bir değerlendirme yapmak gereklidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmed Resmi Efendi. (2000). *Hamîletü’l-Küberâ* (A. N. Turan, Haz.). Kitabevi (Orijinal eserin yayın tarihi 1754).
- Ali Said. (1994). *Saray Hatıraları Sultan Abdülhamid’in Hayatı* (A. N. Galitekin Haz.). Nehir Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1922).
- Altındağ, Ü. (1994). Dârüssaâde. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt. 9, ss.1-3). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Aycibin, Z. (2001). Ahmed Resmi Efendi'nin Hamîletü'l-Kübera'sı ve Müstakim-Zâde Zeyli. *Belgeler*, 26 (32), 183-226.
- Hathaway, J. (2022). *Darüssaade Ağası, Osmanlı Sarayında Afrikalı Güç Odağ.* (T. Demirel, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).
- Junne, George. (2016). *The Black Eunuchs of The Ottoman Empire*. I.B. Tauris.
- Karakoç, Y. (2005). Palace politics and the rise of the Chief Black Eunuch in the Ottoman Empire (Tez no. 189109) [Yüksek Lisans Tezi Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Mehmed Süreyya. (1996). *Sicill-i Osmanî* (Cilt. 5). (N. Akbayan, Haz. S. A. Kahraman, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1845-1909).
- Turan, A. N, (1999). Bir biyografi inşâ denemesi: Kızlar Ağası Yusuf Ağa - Kara yüzlü kanlı Arap mı? Ağâ-yı Sâde-dil mi?-. *İslâmiyât*, 4 (2), 145-162.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2014). *OsmanlıDevletinin Saray Teşkilâtı*. Türk Tarih Kurumu Yayınları

TÜRK TARİH KURUMU ARŞİVİ

TTK, Yer No: Y. 14.

TTK, Yer No: Y 86.

EK 1: TRASKRİPSİYONLU METİN

Ravzatü'l-Küberâ Terâcim-i Ahvâl

Me'haz olan tevârihin esâmesi

Târih-i 'Atâ, Sicill-i 'Osmânî, Lugât-ı Târihiyye ve Coğrafiyye, Hadîkatü'l-Cemâvî, Kâmûsü'l-A'lâm, Tâcü't-Tevârih, Teşrîfât-ı Kadîme-i Ahmed Resmî, Târih-i Na'imâ, Târih-i Râşid, Münşe'ât-ı Feridûn Beğ.

Bendegân-ı Hazret- şehr-yârîden Bende 'Alî Sa'id.

[1] Medhal

Dârü's-sa'âdeti'ş-şerîfe Ağalığı

Hânedân-ı saltanat-ı ‘Osmâniyye’nin on ikinci pâdişâh-ı ‘âli-câhi Sultân Murad-ı Sâlis hazretlerinin devr-i saltanat-ı hükümdârîlerinde ihdâs buyurulub Harem-i Hümâyûn mesâlihiyle beraber Haremeyn Evkâf-ı Şerîfesi Nezâreti dahi bu makama tefvîz ve ‘ilâve kılındığından bu sebeble Dârü’s-sa‘âde Yazıcılığı Evkâf Muhâsebeciliği ve Evkâf-ı Hümâyûn Müfettişliği nâmıyla bir de hey’et bu makamın zîr-i nezâretine idrâc olundu. Dârü’s-sa‘âde ağalığına vezâret i’tibârında olarak (devletlü ‘inâyetlü ‘ünvânı bahş olunmuş ve Sarây-ı Hümâyûnun en büyük zâbiti ‘add idilmiştir. Gerçi devlet-i ebed müddet-i ‘aliyyenin bidâyet-i teşekkülünde dahi Harem-i Hümâyûn umûru ve inzibâtı ak ve zencî hadım ağalar tarafından îfâ idildiği [2] kütüb-i tevârihde görülmekte olup hatta Reyhân Şerâfeddin Hadım Şehâbeddin ve Hadım Mesih paşalar paşa ‘ünvânını hâ’iz oldukları halde hizmet-i mezkûreyi îfâ iderlerdi.

Ebû’l-feth Sultân Mehmed Han-ı Sânî hazretlerinin ‘ahd-i hümâyûnlarından (kapu ağalığı) ya‘ni Bâbü’s-sa‘âdeti’l-‘aliyye ağalığı sûretinde teşkîl idilen bu me’mûriyyet yalnız Harem ve Sarây-ı Hümâyûn ahvâline nezâret ve ba‘zı Sarây-ı Hümâyûn me’mûrları fevkinde bir me’mûriyyet sûretinde te’sîs iderek Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığının ihdâsına kadar Mesih Ahmed ve Hadım ‘Alî ve Ya‘kûb ve Sinân paşalarla Süleyman ve Hüseyin ve Firûz ve Hasan ve Hüsrev ve Karabaş Mustafa ve Haydar ve Mahmûd ve Dâvûd ve Ca‘fer ve Hasan ve Ya‘kûb ve Mahmûd ve İbrâhim ve Gazanfer nâmındaki ağalar Bâbü’s-sa‘âdeti’l-‘aliyye ağalığı nâmıyla bu hizmetde bulunmuşlardır.

İşte Fâtih Sultân Mehmed Han asr-ı ‘âlisinden başlayarak [3] ve Enderûn-ı Hümâyûn mansab ve me’mûriyyetlerinin kâffesinin mâ-fevk-i i’tibâr olunan kapu ağalığı yüz elli seneye karîb devam eylemiş ve 990 târihinde ya‘ni Murad Han-ı Sâlis devrinde tavâşîlerden Habeşî Mehmed Ağa zâten manzûr u makbûl hazret-i pâdişâhî ashâb hayr ü dirâyetden bir zât olmağla i‘mâl-i letâîfü’l-hiyel ile Dârü’s-sa‘âde ağalığını Bâbü’s-sa‘âde takımından tefrîk ve ‘uhdesine tevcîh itdirmiş idi.

Müşârûn-ileyh dokuz sene bu hizmet-i mefhareti kemâl-i ‘adl ü dirâyetle idâre idub irtihâlinde zencî hadım ağalardan Eski Sarây Ağası Server Ağa ehl-i kifâyetden olması hasebiyle me’mûriyyet-i mezkûre ile mesrûr idilmiş ise de Server Ağa taşra halkıyla sarây takımının ihtilâtı ihlâl eylemesinden nâşî az zamânda ‘azl ile Mısır’a i‘zâm kılınmasından Dârü’s-sa‘âde ağalığı yine Bâbü’s-sa‘âdeden ak ağalara tevcîh idildi.

1003 târihinde ise tekrar zencî ağalar bu hizmetde istihdâma [4] başlanub ilâ yevmânâ hâzâ me’mûriyyet-i mezkûreye zencî ağalar ta’yîn kılınmakda bulunmuşdur.

El-hâsıl Dârü's-sa'âde ağalığı sadâret-i 'uzmâ ve meşihat-ı 'ulyâyâ sâlis 'add olunan bir derece-i tevkîre vâsıl olub tercüme-i hallerinden ma'lûm olacağı vechle içlerinde pek çoğu mâ'il-i hayr ü hasenât eyledi ve devlete sâdikâne hizmetle ve her sûretle ilhâk-ı vakf-ı hayat eylemişlerdir. İçlerinde münşî hattat ve pek çok silahşör zevât da yetişmiştir.

Dârü's-Sa'âde Ağalarının Esas Hidemâtı

Yavuz Sultân Selîm hazretleri mesâlih-i Haremeyn'i bi'z-zât rü'yet buyurmuş ve Kânûnî Sultân Süleymân hazretleri dahi eser-i pedere ta'biyetle bir müddetcik öylece ifâ eylemişler ise de esfârın kesreti hasebiyle [5] hazret-i pâdişâh muhârebâtta bulundukca Haremeyn-i Şerîfeyn hizmet-i celîlesi Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalarının nezâretinde mevâlî-i 'ulemâdan müfettiş ve Haremeyn muhâsebesinden muhâsebeci ve sâ'ireler ma'iyet-i me'mûru olduğu halde çıkarışenbih günleri rü'yet iderlerdi. İşte bu sebeble Surre-i Hümâyûn Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalarının nezâret ü ma'rifetiyle ihrâc olunur.

Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağaları Mâbeyn-i Hümâyûnda ve hâricdeki bi'l-cümle selâtîn sarâylarında mevcûd harem ağaların âmir-i zâbiti olduğu gibi Harem-i Hümâyûn hizmetine me'mûr zülüflü ve zülüfsüz 'umûm baltacıların dahi âmir-i mahsûsudur.

Dâr'üs-Saâde Ağalarının Kıyâfet-i Kâdimesi

Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağaları başlarına selîmî 'imâme arkalarına [6] dört yenlü serâsere kaplı ağır sırt (?) samur ve yaz mevsiminde yine bu biçimde kâkum ve mevsimine göre karsak ve sincab kürk iktisâ' iderlerdi ve bellerine som mücevherli akve ta'bîr olunur gâyet girân-bahâ altun köstekli hançer takarlardı⁵.

Dârü's-Sa'âdeti's-Şerîfe Ağaları Ocağında Hadım Ağalarının Derecâtı

Derecât

En Aşağı Ocağa yeni dâhil olan

'Acemi En aşağıdan evvel dâhil olan

Ortanca

Hâsılı

Baş Kapu Gulâmı

Oda Lâlâsı hâsıllılardan olarak büyük ağanın intihâb itdiği bir lâlâdır

⁵ Belgede "tarlardi" yazmaktadır.

Yayla Baş Kapu Gulâmı

Hazî-nedâr Ağa

[7] Birinci Habeşî Mehmed Ağa Sarây-ı Hümâyûnda terbiyet bulunmuşdur. O zamâna kadar ak ağalar mukbil iken Mehmed Ağa’nın Sultân Murâd-ı Sâlis hazretlerine şiddet-i ‘ubûdiyyeti hasebiyle 990 târîh-i hicrîyyesinde Bâbü’s-Sa’âdeti’l-‘Aliyye Ağalığı mâ-fevkinde olarak Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe Ağalığı ihdâsını ve Evkâf-ı Selâtîn Nezâreti inzimâmıyla Mâbeyn-i Hümâyûn dâ’ire-i fâhiresi umûrunda müstahdem Hadım Ağaları Nezâretini müstelzim olmuştur. Müşârün-ileyh Mehmed Ağa dokuz sene hizmet-i mezkûrede bulunduktan sonra 999 Rebi’ü’l-âhir’inde sû-i mi‘deden vefât itmiştir. İstanbul’da Çihârşenbe civârında inşa itdiği câmi‘ hazîresinde medfûndur. Câmi‘ mezkûreden mâ‘adâ İsmâ‘îl Geçidi’nde kal’a ve kasaba îcâde (?) inşâ itdi. Üsküdar’da dahi bir mescid bir çeşme cümle-i hayrâtındandır.

Vüzerâ ve ümerâdan çıraklar yetiştirmiş asdâkadan idi rahmetüllâh-ı aleyh.

[8] İkinci Server Ağa Sarây-ı Hümâyûnda tefeyyüz iderek Habeşî Mehmed Ağa’nın vefâtında Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn buyrulmuş ise de selefi gibi olmayub dahl ü hâricin mu‘âmelâtını ihlâl eylediğinden bir az müddet sonra ‘azl idildi. Mısır’da o sene içinde vefât eylemiştir.

Üçüncü Sünbül Ağa bu dahi 999 senesi içinde mesned-i mezkûr ihrâz idub az müddetde irtihâl eylemeğe divân yolunda defnedilmiştir.

Dördüncü Mustafa Ağa Mustafa Ağa beyaz olub Bosna’lıdır. Yemen’de Mahmûd Paşa hizmetinde bulunmuş ve ‘avdetde Sarây-ı Hümâyûn’a alınub 1001 Şevvâl’inde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına irtikâ eyledi. Üç sene îfâ-yı hizmetden sonra hastalığına mebnî tekâ’üdü icrâ ba‘dehû vefât eyledi.

[9] Beşinci ‘Osmân Ağa Vâlîde Sultân baş ağası ve emekdâr olmağla Beyazî Mustafa Ağa yerine Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası oldu. 1011’de te’dîben fevt oldu.

Altıncı ‘Abdürrezzâk Ağa Sarây-ı Hümâyûnda olarak feyiz-yâb olarak Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası oldu. 1012 târîhinde infisâl idub 1013’de vefât eyledi.

Yedinci Reyhân Ağa Bu da Sarây-ı Hümâyûnda yetişerek 1012 târîhinde ‘Abdürrezzâk Ağa’nın Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn idilub 1013’de infisâl eylemiştir. Ba‘dehû Bâbü’s-sa’âdeti’l-‘aliyye ağası olub 1024 Cemâziye’l-âhirinde mütekâ’id iken vefât eyledi.

Sekizinci el-Hâc Mustafa Ağa Sipâhî tavâşi ağalarından olub **[10]** sırasıyla bi’t-tefeyyüz 1014 târîhinde dârü’s-sa’âde ağası olmuştur. 1029 târîhinde ‘azledilmiş

ve 1032’de sâniyen Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına getirilmiş idi. 1033 târîh-i hicrîsinde vefât eylemeğle Hazret-i Hâlid Türbesi’nin hâcet penceresi kurbunda sebîlinde defn edilmiştir. Müstebid ‘akl bir zât olub mensûblarından birkaçı vezîr olmuştur. Fâtih civârında çeşmesi ve sâ’ir hayrâtı vardır.

Dokuzuncu Süleyman Ağa Hacı Mustafa Ağa’nın yetiştirmelerindendir. 1029 târîhinde müşârün-ileyh Hacı Mustafa Ağa’nın yerine Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası olmuş idi. 1031 târîhinde fevt olmuştur. Kumkapu civârında nâmına mensub olarak Tavâşî Süleyman Ağa Mescidi’ni inşa eylemiştir. Orada medfûndur. Müstakil ve müteferrid idi.

[11] Onuncu İsmâ’îl Ağa Malatyalıdır. Sarây-ı Hümâyûnda yetişti. Evvelâ Bâbü’s-sa’âde ağası olmuş idi. 1031 târîhinde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası olub 1032 hicret târîhinde ‘azl ile Malatya’ya nefis idildi. Orada 1045 târîhinde fevt olmuştur.

Ak ağalardan Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası olanların âhiridir. Bu târîhden sonra Bâbü’s-sa’âdeti’l-‘aliyye ağalığından beyazlardan kimse Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası olamayub Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağaları bir derece daha te’âli eylemişlerdir.

Malatyalı İsmâ’îl Ağa Üsküdar’da Ağa Mescidi’yle bir çeşme ve kurbunda çifte hamâm ve Ayasofya’da bir tekve inşa ve ihyâ itmişti.

On birinci Hacı Mustafa Müşârün-ileyh def’a-i sâniye olarak bu makâma getirilmiştir. Tafsîli Süleyman Ağa’dan evvelce derc edilmiştir.

[12] On ikinci İdrîs Ağa Sarây-ı Hümâyûn ağavatından iken 1033 târîhinde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığını ihrâz itdi. 1049 Şevvâl’inde vefât eylemiştir. Umûr-ı hâricîyeye müdâhale itmeyub kendi umûrunda sâdikân hizmet eylemişti. Bu sebeble me’mûriyeti temâdî eylemiştir.

On üçüncü İbrâhim Ağa Tavâşî ağalarından olarak Sarây-ı Hümâyûn içinde feyz ü terakkî kesb iderek 1049 târîhinde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası oldu. 1050 târîhinde ‘azl ile ‘Arabistan’a te’bid kılındı. Orada vefât eylemiştir. Bir mescidi vardır.

On dördüncü Sünbül Ağa Sarây-ı Hümâyûnda feyz bulan ağalardan idi. 1050 târîhinde İbrâhim Ağa’nın yerine Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe Ağalığına getirildi. 1054 târîhinde ‘azl edilmiş iken bir gün sonra yine ibkâ fakat o yıl içinde tekrar Mısır’a te’bid edilmiş idi. Esnâ-yı i’zâmında râkib olduğu **[13]** gemi korsan gemilerine rast gelub yek diğeriyle esnâ-yı muhârebede müşârün-ileyh ağa dâhi sâ’irleriyle beraber şehîd olmuştur.

On beşinci Taşyatur ‘Alî Ağa Sarây-ı Hümâyûn hadım ağalarından olup bir aralık Mısır’a nefy idilmişdi. Mu’ahharan celb idulub râh-ı terakkîyî tutmuş ve hidmet-i sadakâtini ibrâz eylemiş idi. Bu sebeble 1054 târîhinde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası olmuşdur. Bir sene sonra 1055 târîhinde husemâsının si’âyetiyle yine Mısır’a gönderilmiş ise de târîh-i hicretin 1065’inde tekrar Dersa’âdet’e celb ile musâhib-i hazret-i pâdişâhî şeref-i müfahharetiyle müstes’id olmuşdur. Ba’dehû fevt olmuşdur.

On altıncı Celâlî İbrâhim Ağa Sarây-ı Hümâyûnda terbiye ve terakkî bularak 1055 târîhinde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına getirilub 1057’de ‘azl ile Mısır’a nefy idilmişdir. [14] 1058’de tekrar celb idilüb o makâma sâniyen nâ’il oldu. 1059 Şevvâl’inde ba’zı agrâza hedef olmağla yine Mısır’a te’bîd kılındı. 1061 târîhinde katl idilmişdir.

On yedinci İshâk Ağa Sarây-ı Hümâyûnda sırasıyla mazhar-ı feyz olmuş ve 1057 târîhinde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığını ihrâz eylemiş idi. Üç mâh sonra ‘azl idilub derdest teb’îd iken birkaç gün zarfında tekrar ağalığa irtikâ eylemiş ve lâkin yine muhâfaza-i mevki’ idemeyerek dört beş gün daha ağalık hidmetinde bulunmuş ve bi’l-‘azl Mısır’a te’bîd kılındı. Orada vefât eylemiştir.

On sekizinci Musâhib Mehmed Ağa Sarây-ı Hümâyûn içinde temeyyüz iderek musâhib-i hazret-i pâdişâhî iken 1057 târîhinde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığı mesned-i celîline nâ’il olduysa da birkaç gün bu makâmda bulunularak ‘azl vukû’ bulmuş ve müte’âkiben vefât eylemiştir. Mescid ve çeşme ve mekteb inşâ eylemiştir.

[15] **On dokuzuncu İshak Ağa** Sâniyen üç dört gün on yedincide zikri sebkât itdi.

Yiğirminci Mes’ûd Ağa Musâhib-i şehr-yârî olup 1057 târîhinde Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası olup 1058 târîhinde infisâl eyledi. Ba’zı tevârih ismini Maksûd olarak kayd idiyor. Sarıyer’de çeşmesi vardır. İrtihâli 1090 târîhindedir.

Yiğirmi birinci Celâlî İbrâhim Ağa Mısır’dan celb edilerek sâniyen Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası oldu on altıncıda zikri mesbûkdir.

Yiğirmi ikinci Mehmed Ağa Sarây-ı ‘Atîk ağalarından idi (şimdi bâb-ı vâlâ-yı ser-‘askerî mevki’inde ol-zamân mebnî olan mahall-i ‘âlî ki Sarây-ı ‘Atîk denilirdü. Fatih hazretlerinin İstanbul’u hîn-i fetihlerinde Bizans hükümetinden bulduğu mezkûr sarâyı Harem-i Hümâyûnu ikâme ve iskân mu’ahharan Topkapı mevki’inde [16] bir manastır mahalline tarh ve inşâ buyurdıkları sarâyı Sarây-ı Cedîd denilmişdir) 1059 Şevvâlî’nin on altısında müşârûn-ileyh Mehmed Ağa dârü’s-sa’âde ağalığını ihrâz idub 1060’da ‘azl idildi. Mısır’a i’zâm kılınub orada irtihâl-i dâr-i beka eylemiştir.

Yiğirmi Üçüncü Lâlâ Süleyman Ağa

Vâlîde Sultân baş ağası iken 1061 târîh-i hicrîsinde Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalığına nasb idilub 1062'de bi'l-infisâl. Bu da Mısır'a te'bîd kılındı. Oradan Limni'ye menfâsı tahvîl kılınarak 1087 târîhinde Limni'de dâr-i bekaya intikal eyledi. 'akl ü kâmil bir zât idi.

Yiğirmi Dördüncü Behrâm Ağa

Eski Sarây ağalarından iken 1062 târîhinde Lâlâ Süleyman Ağa yerine Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe mesned-i 'ulyâsiyla muvakkar olarak retk ü fek umûra i'tinâ' ve ikbâl-ı fevka'l-'âde ile i'tilâ' eyledi. 1066 târîhinde maktûlen fevt olmuştur. Müstebidd ve fakat kerîmü'l-hisâl idi.

[17] **Yiğirmi Beşinci Dilâver Ağa** Bu zât dahi Sarây-ı 'Atîk ağalarından bulunduğu halde 1066 senesi Cemâziye'l-evvelî'nde mesned-i mezkûr ile mes'ûd olub 1068 Rebî'ü'l-âhir'inde vukû'-ı infisâline mebnî mî'âd-ı zamâna tevfiikân Mısır'a gönderildi orada irtihâl eyledi.

Yiğirmi Altıncı Solak Mehmed Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda kesb-i terakkîyât eyleyerek musâhib-i hazret-i pâdişâhî 1066'da hazînedar-ı şehir-yârî 1067'de⁶ Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağası olub 1068'de⁷ 'azl ile Mısır'a i'zâm orada rahmet eyledi. Vakûr ve sâhib-i şu'ûr olub Köprülü Mehmed Paşa'nın mesned-i sadârete gelmesine hizmet ve hayr-hâhına selâmet-i devleti endişe ile ibrâz-ı sadâkat eylemiş idi.

Yiğirmi Yedinci Mushî Ağa Sarây-ı Hümâyûnda yetişüb baş kapu gulâmı mertebesinde kadar terakkî-dâr olmuş iken 1073 târîhinde Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalığını ihrâz idub beş sene sonra (1078) târîhinde vefât itdi. Nezd-i şâh-ânede mergûb beyne'l-kibâr mahbûb idi.

[18] **Yiğirmi Sekizinci 'Abbâs Ağa** Vâlîde Sultân baş ağası olub 1078 târîhinde Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağası oldu. 1082 târîhinde mütekâ'idan Mısır'a gönderilüb orada irtihâl eyledi. Beşiktaş'da ve Molla Gürânî'de câmi'leri ve Laleli ve Temür Kapu'da hamâmları Üsküdar'da 'Arakiyyeci Ca'fer Ağa Mescidi civârında bir ve İstanbul'da mahall-i muhtelifede on iki çeşme bina ve hayrât eylemiştir.

Yiğirmi Dokuzuncu Yûsuf Ağa Sarây-ı Hümâyûnda tefeyyüz iderek musâhib ve hazîne-dâr-ı şehir-yârî ve 1082 târîhinde Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağası oldu. On altı sene mesned-i mezkûrede bulunarak 1098 târîhinde 'azl idilub Mısır'a

⁶ Belgede 1068 yazılmıştır.

⁷ Belgede 1067 yazılmıştır.

gönderilmiş iken dört yıl sonra ya’ni 1102 târîhinde mahzar-ı ‘afv-ı pâdişâhî olub şeyhü’l-haremlîge ta’yîn kılındı ve orada irtihâl eyledi. Ahlâk-ı hasene sahibi ehl-i vakâr ve muhterem bir zât idi rahmetûllah-ı aleyh.

[19] Otuzuncu Hazîne-dâr ‘Alî Ağa Sarây-ı Hümâyûnda bi’t-tefeyyüz musâhib ve hazîne-dâr-ı şehr-yârî oldu. Bir aralık ‘azl ile 1082 târîhinde sâniyen hazîne-dâr ve 1099’da Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası oldu. İki mâh sonra ‘azl idilub Mısır’a te’bîd kılınmışdır. Orada yigirmi altı sene-i mu’ammer olarak vefât eyledi harîsü’l-iş dünya idi.

Otuz birinci Mustafa Ağa Sâray-ı Hümâyûnda kesb-i kadem eylemiş ağalardan olmağla zikri mesbûk ‘Alî Ağa’dan sonra Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına nasb buyurulmuş idi. 1101 târîhinde Sadr-ı vakt Mustafa Paşa’dan hafk ile çıraklıkla Mısır’a i’zâmını recâ itdiğinden mazhar-ı müsâ’ade-i seniyye olmağla orada ikâmet ve vefât itmişdir.

Otuz İkinci Gedâyî Karagöz Ahmed Ağa Lâlâ-yı şehr-yârî idi. 1101’de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn buyurulmuş ve bir sene sonra ya’ni 1102 târîhinde efendisi Sultân Süleymân Han-ı Sâni hazretlerinin irtihâlinin te’essürâtına **[20]** dayanamıyarak hastalanub vefât eylemişdir. Gâyet sâdık velîni’met ve her vech ile mahmûdü’l-avsâf bir zât idi. Rahmetullâhi ‘aleyh.

Otuz Üçüncü Uzun İsmâ’il Ağa Sarây-ı Hümâyûnda bi’t-tefeyyüz iç hazîne-dâr olmuş idi. 1102 târîhinde de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına nasb buyurularak 1103 târîhinde ‘azl idildi. Sadr-ı vakt ‘Alî Paşa menfâlara mahsûs araba-yı müşârün-ileyh için Sarây-ı Hümâyûna yollaması mugâyir-i âdâb görülmekle pâdişâh-ı mezkûr araba ile Sadr-ı â’zam ‘Alî Paşa’yı mezkûr araba ile nefy itmişidi. Ağa-yı müşârün-ileyh dahi nefy olunmuş ve mahall-i menfâsında irtihâl eylemişdir. Üsküdar’da Ahmediye’de kâ’in sa’dî der-gâhı müşârün-ileyhin ihyâ eylediği hangahdır.

Otuz Dördüncü Nezîr Ağa Sâray-ı Hümâyûnda terbiye olarak ser-musâhib ve hâzinedâr-ı şehr-yârî ve 1103’de de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağası oldu. 1105’de ma’zûlen Mısır’a gönderilub orada irtihâl eyledi.

[21] Otuz Beşinci İshak Ağa Haseki Sultân baş ağası iken 1105 târîhinde de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına nasb olundu. 1106’da ‘azl idilub ‘ulûfe ile Mısır’a i’zâm kılınmış idi. Orada vefât itdi.

Otuz Altıncı Yapraksız ‘Alî Ağa Enderûn-ı Hümâyûn’da bi’t-teffeyüz oda lâlâsı olmuş iken Mısır’a te’bîd kılındı. 1106’de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığı mesnediyle ile Der-sa’âdet’e getirildi. 1112’de ‘azl olunub yine Mısır’a te’bîd kılındı orada vefât eyledi.

Otuz Yedinci Solak Nezîr Ağa Mâbeyn-i Hümâyûn'da tefeyyüz ile 1103 hâzinedâr-ı pâdişâhi ve 1112'de Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalığına ta'yîn buyurulub 1115 târihinde ma'zûlen Limni'ye te'bîd kılınub orada imâte idildi.

Makbûl şecî', şâ'ir-i münşî ve silâhşör idi sol eliyle yazı yazıyordu ve solak ata binerdi mâ'il-i letâ'if olduğundan ba'zı fıkâratıda vardır. Eski Sarây kurbunda tavâşi Mercan Ağa'nın muhterik câmi'ini müceddeden inşâ itmiş idi.

[22] Otuz Sekizinci Küçük 'Abdurrahmân Ağa Sarây-ı 'Atîk ağalarından iken 1115'de Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalığına ta'yîn buyurularak bir yıl sonra 'azl idildi ve 1140'da irtihâl itmişle Eyüb'e defn olundu.

Otuz Dokuzuncu Uzun Süleymân Ağa Vâlîde Sultân baş ağalığından 1116 târihinde Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağası olub 1125'de Hazîne-dâr Beşîr Ağa ile beraber 'azl idilmeğe Kıbrıs'a i'zâm kılınmış idi. Orada iki yıl sonra vefât eylemiştir. Vecîh, cesur, kerîm bir zât idi mevlâ rahmet eyleye.

Kırk İnci Mercan Ağa Musâhib-i şehîr-yârî ve hazîne-dâr olub 1125'de Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalığına nasb kılındı. 1129'da 'azl idilerek Mısır'a te'bîd kılınmağa orada vefât eylemiştir.

Kırk Birinci Mercan Ağa Sarây-ı Hümâyûn mütehayyızân ağavatından olub **[23]** 1129'da Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalığına nasb buyuruldu. 1133 irtihâl itmeğe Mercan Çarşısının kapısı civârındaki inşâ itdiği câmi' hazîresinde medfûndur. Eslâfdan ba'zıları misillu bu zât dahi mâ'il-i hayr ü hasenât eyledi.

Kırk İkinci Hacı Beşîr Ağa

Yapraksız 'Alî Ağa'nın çırağı olub bi't-tefeyyüz musâhib-i tacidârî ve hazîne-dâr-ı şehîr-yârî iken 1125'de Kıbrıs'a ba'dehû Mısır'a ikâmete gönderilmiş idi. Oradan şeyhü'l-haremlîğe ve 1129'da Der-sa'âdet'e celb ile de Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalığına ta'yîn kılındı. 1159 sâlinde vefât iderek Eyüb'de inşâ itdiği türbesine defn olundu. Bu zât sâlih ü munakkî bulunduğ gibi mü'temin ve müsteşâr ve erbâb-ı ma'ârif hâmi ve mübâhis-i 'ilmiyye ve merâsim-i kalemiyyeden haber-dâr idi. Mevlâ-yı müte'âl rahmet etsün. Medîne-i Münevvere'de hayrâtı Eyüb'de Baba Haydar'da dârü'l-hadîs, mekteb ve çeşme ve kütübhânesi ve Bâb-ı 'Alî civârında dâhi câmi' medrese ve tekye ve sebîl ve kütüb-hânesi ve Emîr İmam Mahallesi'yle Sarıyer'de çeşmeleri vardır.

[24] Kırk Üçüncü İkinci Beşîr Ağa

Mora muhassılı Ahmed Paşa tarafından hediye edilub dâ'ire-i hümâyûna çırak kılındıkda şeh-zâdeliğinden Sultân Mahmûd-ı evvele hizmet eylemiş ve culûs-ı hümâyûnunda ya'ni 1143 de musâhib 1144'de hazîne-dâr 1159'da Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağalığıyla kâm-kâr ve 1165'de 'azl ile ba'dehû vassâl-ı rahmet

Rabb-ı gaffâr oldu. Üsküdar’da Doğancılar’da medfûndur. Kalender-hâne Câmi’ini tecdîden ta’mîr eyledi kendisi hattat idi.

Kırk Dördüncü Üçüncü Beşîr Ağa

Mâbeyn-i Hümâyûnda tefeyyüzle musâhib ve sırasıyla hazîne-dâr-ı şehr-yârî oldu. 1165’de de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn buyurulub 1168’de ‘azl ile Mısır’a gönderilmiş idi. Orada rihlet eylemiştir. Mu’tedil bir zât idi.

Kırk Beşinci Ebû Vukûf Ahmed Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda yetişub bir aralık Mısır’a i’zâm kılınmış iken Sultân ‘Osmân Han-ı Sâlis hazretlerinin culûsünde [25] Mısır’dan getirülüb hazîne-dâr ve 1168’de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalık mesnediyle kâm-kâr oldu ve 1171’de ‘azl ile Mısır’a gidilmeğle yolda giderken Boğazhisarı’nda bi’t-tevkîf fevt olmuştur. Zî-nûfus olmağla umûr-ı siyâsiyede hayli mezâhim virmiş idi. Hatta Sadr-ı zamân Ragıb Paşa’ya dahi bî-huzûr idub ‘azline çalışdı fakat muvaffak olamamış idi. Boğazhisar’da medfûndur.

Kırk Altıncı Dördüncü Beşîr Ağa

Bu da Sarây-ı Hümâyûn terbiyet-i gerdelerinden olub 1171’de musâhib-i şehr-yârilikden de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına terfi’ kılındı. 1182’de kendi imâmı Giridi İbrâhim Efendi vâsıtasıyla getirilen bir tabibin (?) verdiği sehv ‘ilâcı içince vefât eyledi ve ‘ilâcın tahlîlinde tabîbin cehâleti tebeyyün itmeğle imâm ve tabîb ikisi de nefy ve tağrîb kılınmıştır. Müşârün-ileyh Eyüb Sultân’da medfûndur. Ka’rye Câmi’ kurbunda bir ‘imâret ve bir mekteb te’sîs eyledi halîmü’l-halk idi.

[26] Kırk Yedinci Mercân Ağa

Sarây-ı Hümâyûn da temeyyüz idüb hazîne-dâr ve 1182’de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığıyla kâm-kâr olub 1186’da irtihâl eyledi. Üsküdar’da Ayazma’da medfûndur.

Kırk Sekizinci Hazîne-dâr Cevher Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda yetişub hazîne-dâr-ı şehr-yârî 1186’de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığıyla mübâhî olmuş idi. 1187’de ‘azl ile Mısır’a gönderilmiş iken oradan Medine-i Münevvere’ye tahvîl-i ikâmet ve ba’dehû Der-sa’âdet’e celb edilerek yine hazîne-dârlığa ve 1193’de tekrar de Dârü’s-sa’âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn kılınarak tecdîd-i mes’ûdiyyet eylediği halde 1197’de infisâl itmeğle Medine-i Münevvere’ye gönderildi ve orada irtihâl eyledi.

Kırk Dokuzuncu Sarıkcı Beşîr Ağa

Sarây-ı Hümâyûn ağavatından olup efendisi Sultân ‘Abdülhamîd Han-ı Evvel hazretlerinin cülûsunda [27] musâhib ve 1187’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığına sâhib olmuş iken tedvîr-i umûra muktedir bulunmadığından 1193’te infisâl eyledi Harem-i Nebvî’de bir hizmetle Medine-i Müvevvere’ye gönderilub orada irtihâl eyledi.

Ellinci Hazîne-dâr Cevher Ağa

Sâniyen nasb kılınmış idi bâlâda zikri sebk itmiştir.

Elli Birinci İdrîs Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda bi’t-tefeyyüz hazîne-dâr-ı pâdişâhî 1197’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalık mesned-i muvakkariyle mubâhî olmuş ve 1204’de ‘azl ile 1207 şeyhü’l-haremlige ta’yîn kılınmış olduğu halde 1211 târihinde irtihâl etmiştir. Sâdık ve müteveyyin bir zât idi.

Elli İkinci Büyük Bilâl Ağa

Sultân Selim Han-ı Sâlis hazretlerinin dâ’ire-i hümâyûnları mütehayyizan-ı ağavatından olmağla cülûs-ı hümâyûnlarında musâhib ve hazîne-i hümâyûn vekîli ve sonra hazîne-dâr-ı şehr-yârî [28] 1204’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağası olmuş idi. Zâten ‘alîl’ü’l-vücûd olmağla betâ’etle idâre-i umûr iderken 1206’da irtihâl eylemiştir.

Elli Üçüncü Hâlîd Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda bi’t-terakkî hazîne-dâr-ı şehr-yârî ve 1206’da Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağası olup 1213 târihinde vefât eyledi. Eyüb’de Vâlîde Türbesi bağçesinde medfûndur Haydar Paşa Şimendüfer İstasyonu karşusunda bir çeşmesiyle etrafı parmaklıkla muhât bir namâz-gâhı vardır.

Elli Dördüncü Halîl Paşa’lı Küçük Bilâl Ağa

‘İvâz Mehmed Paşa-zâde Halîl Paşa tarafından hediye edilmeğle Halîl Paşa’lı denilmiş idi musâhib ve hazîne-dâr vekîllîğinden hazîne-dâr 1213’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn kılınmış iken 1222’de vâsıl-ı rahmet rabb-ı gaffâr oldu. Bu da Eyüb’de Vâlîde Sultân Türbesi bağçesinde medfûndur hayrâtı sever sâlih mantıkî bir zât idi çeşmesi vardır.

[29] Elli Beşinci Küçük Mercân Ağa

Feyz-i vegâsı Sarây-ı Hümâyûnda olup hazîne-dâr vekîllîğine ve hazîne-dârlığa ve 1222’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığına ve 1223’de te’diben vefât itmiştir.

Elli Altıncı Kâsım Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda perverde olarak 1223 senesinde Mercân Ağa’ya halefen de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağası olub 1227’de şeyhü’l-haremlîge ta’yîn kılınmağla 1238’de orada ve o makâmda iken vefât eylemiştir asdikâdan bir zât idi.

Elli Yedinci ‘Anber Mehmed Ağa

Lâlâ-yı sultânî iken 1223’de Sultân Mahmûd Han-ı Sâni hazretlerinin cülûs-ı hümâyûnlarında hazîne-dâr 1228 sâlinde de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığıyla kâm-kâr oldu 1230’da bi’l-‘azl Şam’a ‘izâm ve sekiz sene sonra şeyhü’l-harem mesnediyle muvakkar iken 1242 sâlinde sonra vefât eylemiş idi sâdik ve müstakim bir ağadır.

[30] Elli Sekizinci Hâfız ‘İsâ Ağa

Sarây-ı Hümâyûn ağalarından olub cülûs-ı Sultân Mahmûd Han-ı Sâni hazretlerinin gününde ‘azîm yararlığı ve ‘Anber Ağa ile hidmet ve sadâkatleri görölmeğle musâhib-i pâdişâhî sonra hazîne vekîli ve hazîne-dâr-ı şehr-yârî ve 1230’da da Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağası olub 1239 târihinde Silâh-dâr ‘Alî Ağa ile şeker-âb bulunmağla şu hâl-i ‘azlini intâc idub 1242’de şeyhü’l-haremlîge ta’yîn buyurulub 1252’de infisâl ve irtihâl eyledi.

Elli Dokuzuncu Ebûbekir Ağa

Hadice Sultân baş kapu gulâmı olub Enderûn-ı Hümâyûna alınmış ve orada dâhî baş kapu gulâmı nasb idilmiştir. 1230’da hazîne-dâr ve 1239 târihinde de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağası ta’yîn kılınmış idi 1241’de irtihâl eyledi. Hâmîdiyye Türbesi hazîresine defn idildi ‘âkl ü sâlih bir zât idi.

[31] Altmışıncı Uzun ‘Abdûllâh Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda bi’t-temeyyüz baş musâhib 1238’de hazîne-dâr olub 1241 târihinde Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn buyuruldu. 1255 infisâl eyledi. 1256 irtihâl-i dâr-i beka eylemiştir. Çamlıca’da Selâmi Efendi mezârlığıında medfûndur.

Altmış Birinci Paşacırağı ‘Abdûllâh Ağa

Bu dâhî Sarây-ı Hümâyûnda feyz-yâb olub baş musâhib ve hazîne vekîli ve hazîne-dâr-ı hazret-i şehr-yârî ve 1255 evâhirinde Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağaslığına ta’yîn kılınub altı yedi mâh bu mesned-i ‘izzetde kaldıktan sonra vefât eyledi Eyüb’de medfûndur.

Altmış İkinci⁸

Sultân ‘Abdûlmecid Han hazretlerinin lâlâlık hidmet-i şâh-ânesinde idi. 1256 târîhinde de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn buyurulub 1260 târîhinde irtihâl eyledi. Eyüb’de medfûndur.

[32] Altmış Üçüncü Tayfur Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda bi’t-tefeyyüz hazîne-i hümâyûn vekîli 1260’da da Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağası oldu. 1266’da şeyhü’l-harem ta’yîn buyurulub o yılın âhirinde irtihâl eylemiştir. Tecrübe-kâr ve ‘âkl bir zât idi.

Altmış Dördüncü ‘Ârif Mehmed Paşa

Mâbeyn-i Hümâyûnda kesb-i temeyyüz iderek hazîne-i hümâyûn vekîli 1266’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığı mesned-i ‘ulyâsına nâ’il oldu. 1271 sâlinde vezâret ihsânıyla şeyhü’l-harem ta’yîn kılındı. Bir mâh sonra ‘azl idilub Der-sa‘âdet’de kaldı 1280 senesinde vefât idub Doğancılar da defn olundu. Liyâkat ve dirayet (?) sâhibi idi.

Altmış Beşinci Besim Mehmed Ağa

Gençliğinde Sarây-ı Hümâyûn ağaları cümlesinden olub musâhib ve baş musâhib olub hazîne vekîli olmuştur. [33] 1271’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağası olub yine o sene içinde ‘azliyle nâ’ibü’l-haremlige ta’yîn kılındı. 1285’de ûlâ sınıf-ı evveli rütbesi tevcih ve 1287’de şeyhü’l-harem ve 1288 sâlinde orada vefât itmiştir.

Altmış Altıncı Hüseyin Ağa

Sarây-ı Hümâyûn ağalarından olub baş musâhib oldu. 127’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağası olub 1273’de bi’l-‘azl 1274’de rahmet-i dâr-i beka eyledi. Eyüb’de medfûndur.

Altmış Yedinci Râsim Ağa

Sarây-ı Hümâyûnda müfîz olub hazîne-i hümâyûn vekîli 1273’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe mesnediyle bi’t-tevkîr idilub o sene içinde bi’l-infisâl Çamlıca’da köşkünde mukîm iken 1291 Şevvâl’inde vefât eyledi. Beşiktaş’da Yahya Efendi türbesi hazîresinde medfûndur. Ehl-i servet ve sâhib-i temkîn idi.

⁸ Belgede isim verilmemiştir. Bilgilerin Sicill-i Osmanî’den alındığı tespit edilmiştir. Buna göre belgede adı belirtilmeyen bu Ağa Tahir Ağa’dır. Mehmed Süreyya, 1996, s. 1611.

[34] Altmış Sekizinci Tahsîn Ağa

Birkaç mâh Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığından sonra Medîne-i Münevvere’de mücâvir ve nâ’ibü’l-harem olmuştur.

Altmış Dokuzuncu Hayreddîn Ağa

Mâbeyn-i Hümâyûn hadım ağalarından olan bu zât hazîne vekîli hazîne-dârlığı ihrâzından sonra 1274’de mesned-i Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ihrâz idub 1277 ba‘de’l-‘azl Medîne-i Münevvere’ye gidub orada sînîn-i vâfire ikâmetden sonra 1290 sâlinde sonra vefât itmiştir.

Yetmişinci Visâleddîn Ağa

Mâbeyn-i Hümâyûnda bi’t-terakkî hazîne-i hümâyûn vekîli ve 1277’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe mesnedine mazhariyetle mübâhî oldu. 1277 Evâhir’inde ba‘de’l-infisâl Harem-i Şerîf’de mücâvir iken 1306’de irtihâl itmiştir.

[35] Yetmiş Birinci Talha Ağa

Tayfur Ağa’nın terbiye itdiği ağalardan olub Perteviniyal Vâlide Sultân hazretlerine baş ağa idi. 1277 târihinde Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığına ta’yîn buyurulub 1292 Rebî‘ü’l-evvell’inin beşinde irtihâl itmiştir. Sultân Mahmûd türbesine defn kılındı ahlâk-ı hasene sâhibi idi.

Yetmiş İkinci Cevher Ağa

Sultân ‘Abdül‘azîz hazretlerinin vâlideleri baş ağası olub musâhib ve hazîne-dâr-ı şehr-yârî mesânid-i muvakkarını ve ba‘dehû 1292 Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığını ihrâz ile 1293’de ‘azl idildi. 1304’de rihlet-i dâr-ı âhîret eylemiştir. Sultân Mahmûd türbesinde medfûndur. Müdebbir ve sâhib-i haysiyyet idi.

Yetmiş Üçüncü Süleymân Ağa

Nasb ve ‘azl-i târihini tahkîk olunamadı.

Yetmiş Dördüncü Nureddîn Ağa

1293’de Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe [36] ağalığına ta’yîn buyurulub 1297’de vefât eyledi. Eyüb’de Bostan İskeleyi’nde medfûndur sâkin ve sâdık idi.

Yetmiş Beşinci Hâfız Behrâm Ağa

Sarây-ı Hümâyûn ağalarından olub baş musâhib ba‘dehû hazîne-dâr-ı şehr-yârî 1297 târihinde Dârü’s-sa‘âdeti’ş-şerîfe ağalığına tâ’yîn buyurulub 1305 senesinde irtihâl-i dâr-i beka eyledi. Nişantaşı’nda medfûndur.

Yetmiş Altıncı Şerefeddîn Ağa

Musâhib baş musâhib ve Hâfız Behrâm Ağa Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağası olup 1306'de 'azl ile Medîne-i Münnevvere'ye i'zâm ve orada irtihâl eyledi.

Yetmiş Yedinci Eski Sarây Ağası Mehmed Yâver Ağa

1302'de Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe ağası olup 1315'de irtihâl eylemiştir.

[37] Devletlü 'inâyetlü 'Abdülganî Ağa Hazretleri

Yetmiş Sekizinci Devletlü 'inâyetlü 'Abdülganî Ağa Hazretleri

Müşârün-ileyh hazretleri ser-kurenâ-yı esbak Hamdi Paşa hazretlerinin dâ'irelerinde evlâd-ı ma'nevî makâmında perveriş-yâb olarak mekâtîb-i ibtidâ'iyede ve husûsî hacelardan 'Arabî ve Fârisî ve Türkî tedderrüs eylemiş 1279 Muharrem'inde Sarây-ı Hümâyûn-ı cenâb-ı mülûkâneye çerâğ buyrulmağla hâkân-ı şehîd sa'îd cennet-mekân 'Abdül'azîz Han hazretlerinin dâ'ire-i vâlideleri fâhiresi hizmetlerine alınmış idi.

Cevher-i zâtisinde numâyân olan eser-i duhâ (?) müşârün-ileyh hazretlerine bir mevki-i mübeccel kazandırmakda hânedân-ı Sultân 'Abdül'azîz Han nezdinde mukbil bulunurdu. [38] cenâb-ı hakk eyyâm-ı 'ömr ü ikbâl ve saltanat-ı hümâyûnlarının müzdâd buyursun velî-ni'met-i a'zam pâdişâhımız pâdişâh-ı kadir-dân Sultân ('Abdülhamîd Han-ı Sâni) efendimiz hazretleri zîver-i evrenin ve dîhîm-i saltanat olur olmaz müşârün-ileyh 'Abdülganî Ağa hazretleri hizmet-i cihân-kıymet-i şâh-ânelerine alub necl-i nebîl şehir-yârîlerinden devletlü 'ismetlü Nemîka Sultân ve şeh-zâde-i cüvân-baht devletlü necebâtlü 'Abdülkadir Efendi hazretlerinin lâlâlık vazîfe-i nazîfesini tevdî' ile ihyâ bir sultân ve bir şeh-zâde-i zî-şerefin hidemât-ı 'âliyyesindeki liyâkat-i mahsûsasını takdîren 1315 târihinde Yâver Ağa'nın vefâtı vukû'na mebnî Dârü's-sa'âdeti's-şerîfe mesned-i muvakkarine is'âd ve a'lâ buyuruldu.

Müşârün-ileyh 'Abdülganî Ağa hazretleri efendisine gâyet sâdık işlerinde fevka'l-'âde [39] muvaffak ve kuvve-i hâfizaya mâlik kendisi nâzik tarîk-i zühhd ü takvâya sâlik, zekî, sehî, kadir-dân, dervîş nihâd bir zât sûtûde simâtdır.

Tahsîl eylediği üç lisânda tekellüm ve kitâbete muktedir kitâb-ı Siyer ve tevârihe ihtisâsı hasebiyle fenn-i mezkûrda mutemâyizü'l-akrân ve hayrâta meyl-i ma'âlî-i fahîmâneleri bulunduğundan Beğkoz'da bir tekye ihyâ ve Karahisâr-ı Şarkî'de Hamîdiyye Nâhiyesine tâbî 'Çakırdar Karyesinde müceddeden bir câmi'-i mu'allâ ve mekteb bina eylediği misillü hitta-i Hicâziye'ye ve Ümîdburnu'ndaki ahâlî-i İslâmiyeye dînî ba'zı kütâb ve resâ'il ihdâ eylemişlerdir.

Hasâ'il-i ber-güzîde-i devletlerinin bir hasâ'is-i 'âliyyesi dâhi gâyet letâ'if-perver olmalarından nükteli ve hisse-i câmi' fıkralarla tezyîn nutk ve musâhabet eylerler lisân ve beyânları dâ'ima hayr ve letâfete mâ'il bulunmasından [40] hizmet-i husûsiyesinde bulunan ağalarına dâhi nüvâziş ibrâz vefâ ve mürüvvetleri bi'l-cümle mensûbinini müşerref ve mümtâz eyler pek ziyâde temkîn ve vakârı muhâfaza kaydında bulunduklarından bir edeb-i mücessim itlâkına şâyândır.

İstikâmetle meftûr ve 'ulüvv cenâb ile meşhûrdur kadir-dân ve ma'rifment bir zât oldukları cihetle ashâb-ı sadâkat ve liyâkatden vâlîler vesâ'ir sâdık ve iş-güzâr me'mûrlar yetiştirmiş ve anları bâlâ rütbelerine kadar iriştirmişdir. Cenâb-ı hakk pâdişâhımız şevket-meâb efendimiz hazretlerinin 'ömr ü iclâl tâcidarilerini müzdâd ve bu zâtı da sâye-i 'inâyetinde kemâl ikbâl ve muvaffakiyyet-i hayriyye ve sadâkat-kârane ile dil-şâd buyursun âmîn.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: This study aims to explore the role and functions of the Chief Black Eunuchs as depicted in *Ravzatü'l-Küberâ*, a significant historical source. The research seeks to provide comprehensive insights into the development of the office of the Chief Black Eunuchs, focusing on their responsibilities and contributions to both Ottoman palace life and the broader Ottoman society. A central theme of the research is the evolution of this office, which expanded from a limited, narrowly defined role to one of the most prestigious and influential positions within the Ottoman administrative hierarchy. The study also examines the wider socio-political and cultural impacts of this transformation, highlighting how the Chief Black Eunuchs became key figures not just in palace management but also in the realm of state governance and public welfare.

Method: The methodology of this study is based on a qualitative analysis of primary historical texts, with a particular focus on *Ravzatü'l-Küberâ*, as well as other supplementary Ottoman sources. Through a detailed close reading of these texts, the study extracts information about the appointments, roles, and post-tenure outcomes of the Chief Black Eunuchs. In order to ensure accuracy and resolve potential discrepancies, a comparative analysis is performed by cross-referencing information from other historical documents, such as *Hamiletü'l Küberâ*. For instance, the distinction or conflation between Server Ağa and Sünbül Ağa is one such example where cross-referencing different sources helps to clarify historical uncertainties. The study aims to provide a well-rounded view of the Chief Black Eunuchs, considering both their administrative duties and their political influence.

Findings: The research findings reveal that the office of Chief Black Eunuchs gradually evolved into a central and powerful position within the Ottoman Empire. This transformation began during the reign of Sultan Murad III, when the management of the Haremeyn Evkafı (charitable endowments of the two holy cities, Mecca and Medina) was added to the responsibilities of the Chief Black Eunuchs. This shift elevated the office from a position primarily focused on harem management to a high-ranking administrative role with significant political, financial, and charitable responsibilities. Over the years, the Chief Black Eunuchs became influential patrons of cultural and religious projects, commissioning the construction of mosques, schools, public fountains, and other charitable institutions, thereby leaving a lasting legacy in both Ottoman and Islamic history.

The study also shows that the selection of Chief Black Eunuchs was often influenced by their previous roles within the palace structure. Many of those appointed to the position were chosen from among individuals who had served as Hazînedâr (treasurer) or Vâlide Sultan Baş Ağası (chief of the sultan's mother's household). Additionally, the findings highlight the varied post-tenure fates of these eunuchs. Some were exiled to distant provinces like Egypt, while others were reassigned to prestigious roles such as Şeyhülharem (custodian of the two holy mosques), illustrating the breadth of their influence within the empire.

Conclusion and Discussion: In conclusion, the office of the Chief Black Eunuchs played a key role within the Ottoman palace structure, with its influence extending far beyond the harem. The research underscores the political, social, and cultural significance of the role, demonstrating how Chief Black Eunuchs were pivotal figures in Ottoman governance, charitable works, and cultural patronage. The study also raises critical questions about potential biases in *Ravzatü'l-Küberâ*, particularly regarding its emphasis on Abdülgani Ağa, suggesting that careful cross-referencing with other contemporary sources is necessary to obtain a more balanced and accurate historical narrative. By doing so, the study provides new insights into the complex balance of power and cultural influence within the Ottoman court, offering fresh perspectives on the legacy of the Chief Black Eunuchs and their contributions to Ottoman society.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 17.03.2025

Submitted date

Kabul tarihi 18.08.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kan, M. E. (2026). Öğretim Elemanlarının Üniversitelerde Etik Algılarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 80, 796-832.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÜNİVERSİTELERDE ETİK ALGILARININ İNCELENMESİ¹

Muhammed Enes KAN²

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının üniversitelerde etik algılarının incelenmesidir. Nitel araştırma deseniyle tasarlanan çalışmada veriler, öğretim elemanlarından mülakat yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanları üniversitedeki etik dışı uygulamalar konusunda; iş yükünü artıran görevlendirmelere, üniversiteye akademik personel alımı ve ders dağılımı süreçlerine dikkat çekmektedir. Öğretim elemanlarının ilgilenemeyecek kadar fazla sayıda lisansüstü öğrenci danışmanlığı üstlenmesi, öğrencilere karşı ayrımcılık yapılması, derslerin programlanan gün ve saatlerde işlenmemesi konuları ise öğrencilere yönelik etik dışı uygulamalar arasında ön plana çıkmıştır. Öğretim elemanları, etik dışı uygulamaların daha fazla para kazanma, kıskançlık, rekabet, intikam gibi kişisel duygular ve toplumsal yozlaşmanın artmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Etik dışı davranışların iş yerinde huzursuzluğu artırdığı, kurumu itibarsızlaştırdığı ve eğitim-öğretimin verimini düşürdüğünü düşünen öğretim elemanları, üniversitelerde liyakatin daha fazla önemsenmesi, vatandaşlara ve kamu personeline etik eğitimi verilmesi ve etik standartların belirlenmesiyle bu eylemlerin azaltılabileceğini ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kamu Yönetimi ve Etik, Üniversitelerde Etik, Etik Algısı.

¹ Bu makalenin etik kurul onayı Bayburt Üniversitesi Üniversitesi'nde, 20.02.2025 tarih, 2025/57-2 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Ulaştırma Hizmetleri Bölümü, meneskan@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9786-9858.

Investigation of Academics' Perceptions of Ethics in Universities

Abstract

This study aims to examine the ethical perceptions of university faculty. The study was designed using a qualitative research approach, and data were collected from lecturers through interviews. The obtained data were analyzed using the content analysis method. According to the study's findings, lecturers drew attention to assignments that increase workload, as well as to unethical practices in the academic staff recruitment and course distribution processes. Unethical practices against students were highlighted as faculty members advising too many graduate students, discriminating against students, and not teaching courses on scheduled days and hours. Lecturers believe that unethical practices are caused by personal emotions, such as the desire for more money, jealousy, competition, and a desire for revenge, as well as increasing social corruption. Lecturers who believe unethical behaviors cause unrest in the workplace, discredit the institution, and reduce the efficiency of education and training state these actions could be reduced by placing more importance on merit in universities, providing ethics training to citizens and public personnel, and establishing ethical standards.

Keywords: Public Administration and Ethics, Ethics in Universities, Perception of Ethics.

GİRİŞ

Günümüzde hemen her alanda sıklıkla kullanılan bir kavram haline gelen etik olgusu, Antik çağlardan beri insanlığın üzerinde durduğu bir konudur. İnsan davranışlarının birçoğu etikle ilişkilendirilebilmekte, hem bireysel hem de mesleki yaşamdaki davranışlar bu çerçevede değerlendirilebilmektedir (Karataş vd., 2019). Yunanca “ethos” kelimesinden türetilen (Tuğan ve Ömürgönülşen, 2020) etik kavramına ilişkin geçmişten bugüne kadar birçok farklı tanım yapıldığı görülmektedir.

- Türk Dil Kurumu (2025): “Çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü”.
- Cevizci (2002) “Etik bireylerin belirledikleri yaşam amaçlarını uygulayabilmek için savaş veren, yaşadığı toplumun beğenmediği yönlerini eleştiren, gerekirse yaptırımlar uygulatan, var olan norm ve değerler topluluğu yerine gerektiğinde alternatifler sunabilen, kurallar koyabilen, kısaca hayata anlam kazandıran ahlaki ilkeler teorisi ve felsefe disiplini”.

- Thiroux ve Krasemann (2014): “*Etik bireylerin niyet, eylem, değer ve inançlarının iyi-kötü, doğru yanlış açısından dikkatle ve eleştirel olarak incelenmesidir*”.

Etîge yönelik tanımlar incelendiğinde kişinin davranışlarına yönelik açıklamaları içerdiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda etik, bireylerin ve toplulukların doğru ya da yanlış olarak değerlendirdikleri davranış ve eylemleri düzenleyen ilke ve kurallardır. Geçmişten günümüze kadar uzanan felsefi bir kavram olan etik, ahlaki değerler ile bireylerin eylemleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Mackie, 1977). Bu noktada etik ve ahlak kavramları birbiri ile karıştırılabilmektedir. Ahlak insanların yaşadıkları ilkeler ya da kurallar toplamı olarak ifade edilir. Böylece meslek ahlakı, siyasal ahlak gibi birçok farklı ahlak türlerinden bahsetmek mümkündür. Buna karşın etik ahlaktan farklı olarak davranışları felsefi olarak inceleyen ve açıklamaya çalışan bir felsefi soruşturma alanıdır (Arslan, 1994). Bu bağlamda etik, geçmiş ve bugüne ilişkin doğru ve yanlışın ölçütlerini ortaya koymakta, insanların töresel ve ahlaki ilişkilerini, davranış biçimlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalı olarak değerlendirilmektedir (Yatkin, 2013). Diğer yandan etik, ahlaka kıyasla daha bilimsel bir temele dayandığından evrensel bir nitelik taşımakta ve her kültürde geçerliliğini korumaktadır. Bu yönüyle etik olgusu ahlaki değerlerin belirli ölçütler çerçevesinde sorgulanmasına ve insan davranışlarının ahlakiliğinin değerlendirilmesine imkan tanıyan bir disiplin olarak öne çıkmaktadır (Doğan, 2015).

Etîge yönelik birçok farklı tanım yapılsa da kavramı açıklamak için etiğin unsurlarına göz atmakta fayda vardır. Etiğin unsurları şunlardır (Çevikbaş, 2010);

-Görev ve sorumluluklar: Görev bir kişinin ya da bir grubun yapması gereken faaliyet olarak tanımlanırken sorumluluk bu görevin yerine getirilmesi veya görev sonucunun karşılığını anlatmaktadır. Bu çerçevede bu iki kavram etiğin temelini oluşturmaktadır.

-Vicdan ve iyi niyet: Kişinin kendi yaptıklarının yahut yapmadıklarının ahlaki değerlere uygunluğunu yargılamasıyla ortaya çıkan vicdan, kişinin kendisine yönelik iyi veya kötüye ilişkin yorumudur. İyi niyet ise yine kişinin başka kişilerle ilişkilerinde takındığı hareket tarzıdır. Kişinin eylem ve işlemlerine yön veren öğeler ise; iyilik ve doğruluk, sevgi, bencillik, onur ve kamu yararı gibi öğelerdir.

- İyilik ve doğruluk: Ahlaki olarak uygun olarak nitelendirilen niyet, eylem ve işlemleri ifade etmektedir.
- Sevgi: İnsanın ilişkilerinde karşılıksız ve özveriye dayanan duygusal bağlıdır.

- Bencillik: Bireyin yalnızca kendini düşünmesi ve kendi çıkarlarını gözetmesidir.
- Onur: Şeref, namus ve haysiyet gibi kavramlarla özdeşleştirilen onur ise ahlaki niteliklerinin toplum veya toplum üyeleri tarafından kabul edilmesidir.
- Kamu yararı: Karar alma süreçlerinde kamu yararının öncelenilerek adalet ve eşitlik gibi olgulara önem verilerek davranılması aynı zamanda etik kurallara da uygunluk demektir.

Etik, insanlık ve yönetim tarihinin en eski unsurlarından biridir. Antik Yunan'dan Uzak Doğu felsefesine, geçmişten bugüne kadar inanılmış dinlerinden Aydınlanma çağına kadar etik kavramı uygarlık tarihi boyunca düşünürler ve akımlar tarafından ele alınmıştır (Arap ve Yılmaz, 2006). Tarihsel süreçte bu kadar geniş bir yelpazede şekillenen etik olgusu, birçok farklı unsurun etkisiyle insan davranışlarına yansımakta ve bugün profesyonel yaşamın da ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Bu nedenle etik konusu günümüzde birçok rapora ve mevzuata konu olan bir alan haline gelmiştir (Özkal Sayan, 2017). Birçok meslek grubu, meslek etiği kurallarını ve standartlarını benimsemiştir. Bu kurallar profesyonel ilişkilerde güvenin tesis edilmesine ve mesleki sorumlulukların yerine getirilmesine yardımcı olmaktadır. Etik olgusu günümüzde sağlıktan hukuka (Ülman, 2010), eğitimden sosyal medyaya kadar (Balcı ve Keser, 2023) yaşamın hemen her alanında önemli hale gelmiştir. Etik olgusunun oldukça önemli olduğu kurumlardan biri de üniversitelerdir. Üniversiteler, bilgiyi üreten, kullanan ve yeni bilgilerle donanan insan kaynaklarının yetiştirildiği temel kurumlar olarak, ülkelerin geleceğini şekillendirmektedir. Bu kurumlar, toplumun kültürel değerlerini yeni nesillere aktarmanın yanı sıra, ürettikleri akılcı ve doğru bilgilerle de toplumsal geleceğe yön vermektedirler. Etik, herkes için gereklidir. Buna karşın özellikle yarınımızı etkileyecek rolü nedeniyle üniversiteler için özel bir önem taşımaktadır. Öğretim elemanları, üniversite yöneticileri ve diğer çalışanlar etik kurallara uygun bir biçimde görevlerini yerine getirmekle yükümlüdürler. Örneğin öğretim elemanlarının temel görevlerinden biri bilgi üretmektir ve bu süreç sabır, ilke, araştırma ve organizasyon gerektiren bir süreçtir. Geçmişte ve mevcut bilgi kaynaklarından elde edilen bilgiler, bilimsel yöntemler kullanılarak yeni bilgilerin ortaya çıkmasına imkan tanımaktadır. Üniversitelerin etik ilkeler çerçevesinde hareket etmesi, akademik dürüstlükten sosyal sorumluluğa kadar geniş bir yelpazeye yayılan karmaşık bir mesele haline gelmiştir. Öğretim elemanları, araştırmalarını yürütürken bulundukları kurumun etik kültürüne uygun davranmalıdırlar. Buna rağmen iletişim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler bazı etik olmayan tutumları da beraberinde getirmektedir (Tataroğlu, 2007). Örneğin, intihal günümüzde

akademik alanda karşılaşılan en önemli etik sorunlardan biridir (Demir, 2023). “Yayınlanmış bir eserin tamamının ya da bir kısmının intihali yapan tarafından kendi çalışmasıymış gibi gösterilmesi ve sunulması” olarak tanımlanan intihal dışında, araştırma süreçlerinde gerçekleştirilen veri manipülasyonu, sonuçların yanlış raporlanması, etik olamayan işbirlikleri gibi birçok etik dışı davranışla karşılaşılabilir (Yaşar, 2018). Bu durumun birçok farklı nedeni olabileceği gibi kuşkusuz bunların en etkili olanı özellikle son yıllarda akademik camiadaki sayısal beklentilerdir. Hem üniversite yönetimlerinin hem de devletin konuyla ilgili diğer kurumlarının akademisyenin performansını değerlendirmede ve akademik yükselmeye yayın sayısının ve etki faktörlerini bir gösterge olarak kabul etmesi, bu tip etik dışı davranışların sayısını artırmış olabilecektir (Atalay, 2019; Aydın vd., 2014). Kaldı ki internetin yaygınlaşması öğrencilerin bile yaptıkları ödevlerin birçoğunu kopyala-yapıştır şeklinde hazırlamasına sebep olmuş, bir başka etik dışı davranış böylece alışkanlık haline gelmiş ve akademik verim düşmüştür (Ural ve Sulak, 2012).

Üniversitelerdeki etik problemlerin başında akademik etiğe ilişkin olanlar gelse de bunlarla sınırlı değildir. Öğretim elemanları, kamu çalışanları ve öğrencilerin hemen hepsinin etik konusunda yetersizlikleri üniversitelerde etik kültürün yerleşmesine engel olmaktadır. Üniversite yönetimlerinin akademik ve idari personele, akademik ve idari personelin öğrencilere, öğrencilerin ise hem diğer öğrencilere hem de üniversitenin diğer paydaşlarına karşı davranışlarındaki etik dışı uygulamaları, etik ilkelere riayet edilmesi yönünden topluma örnek olması gereken üniversiteleri itibarsızlaştırmaktadır (Gallant, 2008). Öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin etik ilkelere göre şekillendirilmesi, üniversitelerde dürüstlüğü hakim kılınması hem bugün için faydalı olacak hem de gelecek nesillere bu konuda güzel bir mirasın bırakılmasına katkıda bulunacaktır (Bretag vd., 2018).

Etik sorunlar, üniversitelerin sadece iç işleyişinde değil, topluma sağladığı katkılarını da etkilemektedir. Üniversiteler, toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştirme sorumluluğuna sahip olmalarının yanı sıra, bu sorunların çözümünde de aktif bir rol üstlenmelidir. Bu nedenle, üniversiteler yalnızca bilgi üreten ve paylaşan kurumlar olarak değil, aynı zamanda etik değerleri benimseyen ve geliştiren dinamik yapılar olarak da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının etik bilinci, bilgi üretiminde adaletli ve sorumlu bir yaklaşım geliştirilmesine yardımcı olurken, aynı zamanda akademik topluluğun güvenilirliğini pekiştirmektedir. Dolayısıyla, üniversitelerin etik sorunlarının analizi hem akademik ortamda güvenilirliği artırmak hem de bu kurumların toplumsal sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için kritik bir öneme sahiptir.

Üniversitelerde etik konusunun bu önemi bilim insanlarının da ilgisini çekmiş ve konuya ilişkin birçok farklı çalışma gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler ve etik ilişkisine yönelik akademik çalışmaların oldukça farklı yelpazede boyutları ele aldığı dikkat çekicidir. Örneğin Bretag (2019) ve Bretag ve arkadaşları (2018) Kanada ve Avustralya Üniversiteleri örneklemelerinde “sözleşme hilesi” olarak adlandırılan kopya hizmetinin yaygınlaşmasını incelemişlerdir. Çalışma sonuçları öğrencilerin bu davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerin, öğretim ve öğrenim ortamından duyulan memnuniyetsizlik ile derslerde kopya çekme fırsatlarının çok olduğu algısı olduğunu göstermektedir. Li (2024) Çin’deki 43 üniversite örneklemesinde üniversitelerin etik kurul komitelerini incelemiştir. Yazar yetersiz dikkat, yetersiz etik inceleme sistemleri ve düzenlemeleri, eğitim ve öğretim eksikliği üzerine vurgu yapmıştır. Patak ve arkadaşları (2021) akademik camiada önemli bir etik dışı davranış olan intihal yapma davranışları üzerine gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda Öğrencinin zayıf akademik yazma becerilerine sahip olması ve çevrimiçi kaynaklara kolay erişimin intihalin en yaygın nedenlerinden olduğunu bildirmiştir. Ahmad (2021) üniversite öğrencilerinin akademisyenlerin iş etiğine ilişkin bakış açılarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda akademisyenlerin giyimlerine dikkat ettiğini, teknolojiden fazlasıyla faydalandığını, okulun etik politikalarına uygun davrandığını ve okul yönetimiyle iyi ilişkiler geliştirdiğini bildirmiştir. Cheng (2015) Tayvan’da öğretim elemanlarının iş etiği eğitimiyle ilgilerini incelediği çalışmada öğretim elemanlarının kişisel tutumlarının, özyeterliliklerinin ve algılanan davranışsal kontrollerinin etik ders öğretmeye etki ettiğini tespit etmiştir. Zabid ve arkadaşları (2020) öğretim elemanlarının etik ve mesleki ahlaki değerlere ilişkin inançlarını mülakat yöntemiyle topladığı verilerle incelemiştir. Yazarlar çalışma sonucunda öğretim elemanlarının etik ve mesleki ahlaki konusundaki davranışlarına yön veren temel olgunun din olduğunu bildirmişlerdir. Saat ve arkadaşları (2004) Malezya’da seçtikleri üniversitelerde öğrenci ve öğretim elemanlarının akademide etik öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi konusundaki algılarını incelemişlerdir. Yazarlar çalışma sonucunda öğretim elemanlarının daha fazla eylemi etik dışı olarak algıladığını bildirerek; öğretim elemanları ve öğrencilere göre üniversitelerde etik olmayan unsurları ve uygulamaları sıralamışlardır. Pasaribu ve arkadaşları (2025) akademisyenlerin öğrenciler arasında etik değerlerin oluşturmadaki rolünü incelemişlerdir. Yazarlar akademisyenlerin öğrenciler üzerinde ki önemli etkisine vurgu yaparak karakter ve dürüstlüğü sahip gelecek neslini üretmede akademisyenlerin önemli bir rol üstlendiğini bildirmişlerdir. Üniversitelerde etik konusundaki son yıllardaki çalışmamaların ise yapay zeka kullanımının etik boyutu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Acosta-Enriquez ve arkadaşları (2024) Peru’daki üniversite öğrencileri üzerinde, Zhu ve arkadaşları (2024) seçtikleri 226

üniversite öğrencisi üzerinde yapay zeka kullanım niyetleri ve davranışlarını incelemişlerdir. Yazarlar çalışma sonucunda yükseköğretimde yapay zekanın etik kullanımını teşvik etmek için kurumların harekete geçmesini, akademik dürüstlük, gizlilik ve yanlış bilgi gibi konuları ele alan kapsamlı eğitim programlarının düzenlenmesini ve bu konulara yönelik politikalar geliştirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Üniversiteler ve etik konusu ulusal literatürde de kendine yer bulmuş konulardan biri olmuştur. Yaman ve arkadaşları (2004) öğretim elemanlarının, internet kullanımında etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirildikleri çalışma sonucunda; internet kullanımında etik ilkelere uyma düzeylerinde yaş, kıdem, unvan değişkenleri açısından anlamlı fark bulunduğunu, cinsiyet, görev yeri ve internet kullanım düzeyi bakımından ise anlamlı fark bulunmadığını bildirmiştir. Erdem ve arkadaşları (2014) öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinde eğitimcilerin etik sorumluluklarını öğrencilerin algılamalarına başvurarak inceledikleri çalışmada öğrencilerin; yetkinlik, tutarlılık ve adil davranışı öğretim elemanlarının etik sorumlulukları olarak algıladıklarını bildirmiştir. Oral ve arkadaşları (2017) çalışmalarında öğretim elemanlarının mesleki hayatlarında karşılaştıkları etik dışı davranışları incelemişlerdir. Yazarlar çalışma sonucunda; öğretim elemanlarının akademik gözlemedikleri en fazla ihlal edilen etik davranışın intihal olduğunu, çalışmaların orijinallikten uzak olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının meslektaşlarıyla ilişkilerinde gözlemedikleri etik dışı davranışlar ise sırasıyla kıskançlık, negatif rekabet, bilimsel etiğe aykırı yardımlaşma ve ast-üst ilişkileri olmuştur. Ay (2017) öğretim üyesinin etik sorumluluğu üzerine gerçekleştirdiği derleme çalışmada personelin etik davranış ilkeleri toplumun sahip olduğu değerler sisteminden, kültürden, inançlardan ve normlardan etkilendiğini, öğretim elemanının vicdanlı olması ve eğitim sürecinde vicdanının sesini dinlemesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Yılmaz ve Ünsar (2019) öğrencilerin algısına göre öğretim elemanlarının etik değerlerinin ölçülmesini amaçladığı çalışma sonucunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, yerleşim yeri olarak daha küçük yerlerde yaşayan öğrenciler il ve büyük şehir gibi daha gelişmiş yerlerde yaşayan öğrenciler, genel olarak Doğu Bölgeleri ve Karadeniz Bölgesi'nde ikamet eden öğrenciler öğretim elemanlarının etik değerlerinin daha yüksek olduğu görüşünü desteklediğini bildirmiştir. Karatay (2022) akademik etiğe ilişkin gerçekleştirdiği derleme çalışmasında bilimsel araştırma ve yayınlarla ilgili etik ihlaller konusunda odaklanarak akademik etik konusunda farkındalık yaratılma çalışmıştır.

Literatürde üniversiteler ve etik konusunda birçok farklı bağlamda çalışma gerçekleştirilmesine rağmen, üniversite paydaşlarının bakış açılarıyla etik dışı

uygulamaların tespit edilmesine yönelik çalışmaların farklı örneklerde daha da artırılması gerektiği görülmektedir. Çünkü üniversite paydaşlarının etik algısının belirlenmesi, etik dışı uygulamaların çözülmesi, nedenlerinin tespit edilmesi ve bu davranışların ortadan kaldırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durum bu çalışmanın temel motivasyon kaynağı olmuş, üniversitelerin en önemli paydaşlarından biri olan öğretim elemanlarının üniversitelerde etiğe ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların, üniversitelerde etiğin ne anlama geldiği, etik dışı davranışların neler olduğu, bu davranışların neden olduğu problemler ve bunların nasıl engellenebileceği konularında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçları, etik sorunların ele alınması, çözülmesi ve uygulama önerileriyle hem üniversite içinde sağlıklı bir etik kültürün oluşmasına katkıda bulunacak hem de topluma daha duyarlı, etik bilinci yüksek bireylerin yetişmesine katkıda bulunabilecektir.

YÖNTEM

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Bu çalışmanın amacı öğretim elemanlarının üniversitelerde etik konusundaki algılarının incelenmesidir. Çalışma Bayburt Üniversitesi'nin 20.02.2025 tarih ve 2025/57-2 sayı ve toplantı numaralı Etik Kurulu Uygunluk Onay Belgesi ile bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır (bkz. makale ilk sayfasındaki dipnot açıklaması). Çalışma nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir süreçtir. Bu tür araştırmalar, bireylerin bakış açılarını, algılarını ve olayları, doğal ortamlarında gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı hedefler. Nitel araştırma, katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine anlamak için önemlidir ve bu sayede sosyal olguların karmaşıklığına dair daha zengin ve ayrıntılı bilgiler elde etmeye yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenoloji, bireylere ait yaşanmış deneyimlerin birikimini ifade etmektedir (Giorgi, 1997). Bu yaklaşım, farkında olduğumuz ancak derinlemesine anlamadığımız kavramlara odaklanmaktadır. Olaylar, deneyimler, algılar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkan bu olgularla günlük yaşamımızda sıkça karşılaşabiliriz. Ancak bu söz konusu olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir. Bu nedenle, fenomenoloji, günlük hayatta sıkça deneyimlediğimiz, tanıdık olduğumuz fakat tam olarak anlamını çözümleyemediğimiz konuları incelemeye yönelik çalışmalar için önemli bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu

fenomenolojik araştırma duyu organları aracılığı ile elde edilen duygusal verilerin, zihinde canlandırılması (Akova ve Arslan, 2018) olarak ifade edilen algılar üzerine kurulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın konusu öğretim elemanlarının üniversitelerde etik konusuna ilişkin deneyimleridir.

Çalışma Grubu

Araştırma zaman ve maddi kısıtlardan ötürü seçilen bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde, eldeki konuyla ilgili her detayı gözlemlemek ve tüm katılımcılarla görüşme yapmak ise oldukça zordur. Bu nedenle, belirli kişileri ve bağlamları seçmek için bazı nedenler geliştirilmelidir. Bu çerçevede, araştırılan sorunla ilgili en fazla bilginin ve anlamın elde edilebileceği, bireylerin deneyimlerinin ve algılarının en iyi şekilde değerlendirileceği sınırlı bir grup üzerinde durulabilecektir. Nitel araştırmalarda araştırmacının derinlemesine keşfetmek, anlamak ve içgörü elde etmek istediği konuyla ilgili mümkün olduğunca fazla bilgi toplayabileceği örnekleme yöntemlerinden biri amaçlı örneklemedir (Akçay ve Koca, 2024). Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı evreni temsil etme kapasitesine sahip bir örnek seçmektedir. Bu yaklaşım, araştırmanın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan belirli özelliklere sahip bireylerin seçilmesine olanak tanır (Nachimas ve Nachimas, 1996). Kısaca amaçlı örnekleme yönteminde, incelenen konuyla ilgili belirli özelliklere sahip ve ilgili deneyimleri olan kişiler tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2012). Literatürde yapılan birçok farklı benzer çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Özdemir ve Atik, 2025; Eser, 2025; Bilir Seyhan ve Arslan Cansever, 2017; Yiğit, 2016). Bu kapsamda çalışmanın örnekleme ise seçilen bir üniversitenin farklı fakülte ve yüksekokullarda görev yapan akademik personeli arasından gönüllülük esasıyla oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme (mülakat) tekniği tercih edilmiştir. Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntem, bilgi edinme amacıyla gerçekleştirilen bir sohbet tarzındadır. Görüşme yöntemi kişilerin duygusal durumları, düşünceleri, tutumları, deneyimleri ve şikayetleri gibi unsurların anlaşılması için etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Görüşme tekniği iki veya daha fazla kişi arasında belirli bir hedef doğrultusunda yapılan düzenli sohbetleri ifade etmekte, katılımcının içsel dünyasına inerek ilgili konu veya durum hakkındaki perspektifini anlamayı amaçlamaktadır. Görüşme tekniği yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olarak üç grupta

sınıflandırılmaktadır (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022). Üniversite öğretim elemanlarının etiğe ilişkin algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler arasında bir denge noktasında bulunan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun yer aldığı bir görüşme formu bulunur. Görüşme sırasında, verilerin daha derinlemesine incelenmesi ya da eksik kalan noktaların tamamlanması amacıyla, bu sorulara ek sorular eklenebilir. Bu yaklaşım, araştırmanın amacına uygun olarak detaylı bilgi elde etmeyi hedeflemektedir (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022). Bu çalışmanın görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili sorular yer almıştır. Görüşme formunun ikinci bölümü ise üniversitelerdeki etik sorunlara ilişkin literatürdeki benzer çalışmalardan (Saat vd., 2024; Ahmad, 2021; Zabid vd., 2020; Oral vd., 2017) ve uzman görüşlerinden faydalanılarak aşağıdaki sorulardan oluşturulmuştur;

1. Etik kavramı sizin için ne anlama gelmektedir?
2. Üniversitede yöneticilerin akademik personele karşı etik dışı davranışları nelerdir?
3. Üniversitede akademik personelin öğrencilere karşı etik dışı davranışları nelerdir?
4. Üniversitelerde etik dışı davranışların sebepleri nelerdir?
5. Üniversitelerde etik dışı davranışlar sizce ne tür sonuçlara yol açmaktadır?
6. Üniversitelerde etik dışı davranışlar sizce nasıl engellenebilir?

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılacak öğretim elemanları ile ön görüşme yapılarak kendilerinden randevu alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara mülakatın sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve kimliklerinin gizliliğinin sağlanacağı açıklanarak sorulara daha rahat bir şekilde cevap vermesi amaçlanmıştır. Görüşme soruları katılımcılara sözlü olarak sorulmuş ve verilen cevaplar araştırmacı tarafından ses kaydına alınmıştır. Ortalama otuz ve kırk dakika arasında süren görüşmelerin ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, yazılı ve sözlü ifadelerin nicel veriler haline dönüştürülmesi ve sayısallaştırılması süreci olarak ifade edilmektedir (Alanka, 2024). İçerik analizi sürecinde NVİVIO 14 paket programından da yararlanılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için katılımcıların verdikleri cevaplar alanın uzmanı iki farklı araştırmacı tarafından kategorileştirilmiş ve kıyaslama yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda verilerin kategorileştirilmesinin son hali

şekillendirilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994); $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formülle çalışmanın güvenilirliği hesaplanmış ve % 93 olarak bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın verileri 15 öğretim elemanı ile yapılan mülakatlarla elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

DEMOGRAFİK ÖZELLİK	FREKANS
YAŞ	
20-30	3
31-40	8
41-50	3
51 ve Üzeri	1
CİNSİYET	
Erkek	9
Kadın	6
UNVAN	
Öğretim Görevlisi/Araştırma Görevlisi	6
Doktor Öğretim Üyesi	6
Doçent	2
Profesör	1
DENEYİM	
1-5 Yıl	2
6-10 Yıl	9
11-15 Yıl	3
16 Yıl ve Üzeri	1
TOPLAM	15

Katılımcıların demografik özelliklerini gösteren Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların genellikle 31-40 yaş aralığında, 9'unun erkek 6'sının ise kadın olduğu görülmektedir. Öğretim elamanlarının unvanlarına göre dağılım incelendiğinde öğretim görevlisi/araştırma görevlisi ve doktor öğretim üyesi unvanlı olanların yoğunlukta olduğu ayrıca katılımcıların birçoğunun 5 yıldan fazla bir iş tecrübesi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Üniversitede Etik Algısına İlişkin Bulgular

Üniversite öğretim elemanlarının üniversitelerde etiğe ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla 6 soru sorulmuştur. Bulguların sunulmasında karışıklığın önüne geçilmesi için üniversitelerde etik algısını ölçmeyi amaçlayan her bir soruya verilen cevaplar alt başlıklar altında incelenmiştir.

Katılımcıların Üniversitede Etik Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının üniversitelerde etik algısının ölçülmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilk soru öğretim elemanlarının üniversitelerde etik kavramın onlarda neleri çağrıştırdığına ilişkin olmuştur. Katılımcıların üniversitede etik kavramına ilişkin verdikleri cevaplar kodlanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 2.

Katılımcıların üniversitede etik kavramına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

	Etik Kavramı	Frekans
Üniversitede Etik Algısı	Ahlak	6
	İyi ve doğru davranışlar	5
	Vicdan	2
	Adalet	1
	Eşitlik	1
	Huzur	1
	Kalite	1
	Hoşgörü	1
	Empati	1
	Saygı	1
	Sorumluluk	1
	TOPLAM	21

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre oluşturulan Tablo 1 incelendiğinde üniversitede etik kavramını genelde ahlak, iyi-doğru davranış ve vicdan gibi kavramlarla özdeşleştirdikleri görülmektedir.

Öğretim elemanlarının üniversitede etik kavramına ilişkin bazı cevapları doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

“Etik kavramı benim için her yerde ahlak anlamına gelir. Yani kavramsal olarak nasıl ifade edilmekte net bilmiyorum ama bence ahlak etiği de kapsamakta” (K11).

“Bence etik meselesi vicdani bir olay. Kişinin ahlakı ne kadar iyi ise, vicdani ne kadar kendini değil de çevresinin düşünüyorsa o derece etik davranabiliyor.”

Nefsini yenemeyen, vicdanı her şeyi kabullenen birinden etik davranışlar da bekleyemezsin.” (K4).

“İyi niyetli olmak, hoşgörölü olmak, empati yapabilmek, saygılı olmak bence etik davranabilmenin önemli ön koşulu. Ben etiği bunlarla özdeşleştiriyorum.” (K12).

“Üniversitelerde etik huzurlu olmanın ön şartı. Uygulamalar etik ise çalışma ortamında huzur oluyor yoksa zaten kaos hakim oluyor. İnsanlar birbirini sevmiyor. Adamcılık oluyor. Kin ve düşmanlık iyice tırmanıyor...” (K5).

“Bazı sorulara cevap verirken tersinden gitmek bazen çok faydalı olabiliyor. Mesela etik dışı uygulama dediğimize aklımıza neler geliyor; Adaletsizlik, eşitsizlik, ayrımcılık, kayırmacılık, mobbing vb. olumsuz şeyler. O zaman etik deyince de aklımıza adalet, eşitlik gibi değerler geliyor. Bende de çağrıştırdığı bunlar” (K6).

“Bence kalite demek... Kurum yönetimi, akademik personel, idari personel ve öğrenciler arasındaki çok boyutlu döngüsel ilişkiler, etik ilkelerine uygun olduğunda bilimsel faaliyetlerin yanı sıra öğrencilere verilen eğitimin kalitesi de artacaktır” (K3).

“Üniversitelerde etik kavramı, bireylerin doğru-yanlış, adalet, sorumluluk ve değerler gibi konular üzerinden düşünmelerini, kendilerini ifade etmelerini ve kararlar alırken bu değerleri göz önünde bulundurmalarını ifade eden bir kavram olarak değerlendirilebilir.” (K14).

Katılımcıların Üniversitede Yöneticilerin Akademik Personele Karşı Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara sorulan ikinci soru yöneticilerin akademik personele karşı etik dışı davranışlarına ilişkin olmuştur. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri üniversitelerde yönetimlerin uyguladığı etik dışı davranışların genel profilinin çizilmesinde ve bunların üniversitede etik algısına etkisine ilişkin önemli göstergeler sunmaktadır. Katılımcıların üniversite yönetimlerinin etik dışı davranış ve uygulamalarına ilişkin cevapları kodlanarak kategorileştirilmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretim elemanlarına karşı etik dışı uygulamalara ilişkin bulgular

	Etik	Frekans
Akademik Personele Karşı Etik Dışı Davranışlar	İş yükünü artırmak, göreviyle alakasız işler vermek	4
	Akademik danışmanlık veya ders dağılımı	4
	İşe alım süreçleri	4
	Akademik yükselme işlemleri	3
	İzin kullanım adaletsizlikleri	1
	Kasıtlı denetim	1
	TOPLAM	17

Öğretim elemanlarının üniversite yönetimlerinin etik dışı davranışlarına ilişkin sıklıkla vurguladıkları konuların iş yükünü artırma veya görevleriyle alakası olmayan işlerle görevlendirilmenin geldiği görülmektedir. Öğretim elemanları bazı birim yöneticilerinin iş dağılımında adaletli ve eşit davranılmadığı, bazı personelin bu konuda kayırıldığını düşünmektedir. Öğretim elemanları derse girmek ve yayın yapmak gibi asli görevleri dışında çeşitli birimlerde görev almalarının, iş yoğunluğunu artırdığı, zaman kaybına yol açtığını ifade etmekte, bu görevlendirmelerde yapılan adaletsiz dağıtımları da etik dışı olarak nitelendirmektedir. Konuya ilişkin cevaplardan bazıları doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur;

“Tabi burada birçok şey sayabiliriz. Ama yönetimden kastımızın ne olduğuna bağlı. Ben sadece üniversite üst yönetimlerini ele alarak cevap vermeyeceğim, üniversitede de yönetici vasfı olan herkesi ele alarak konuşalım. Burada en barizi mobbing oluyor. Mesela bakıyorsun komisyonlar kurulacak en fazla iş yoğunluğu olan birim bir şekilde sana kalmış. Verdikleri bu dengesiz idari işleri yapmazsan da çeşitli tehditler hemen sıralanıyor...” (K1)

“...Üniversitede derse girmemizin dışında başka işler de oluyor. Tabi bu işler de devletin işi. Bir şekilde yapılması gerekiyor. Hem üniversitemizin itibarı hem de öğrencilerin memnuniyeti için olabiliyor bunlar. Fakat bu işlerin dağılımı adil olmalı. Bazen meslektaşlarımızdan bu konularda serzenişler duyuyoruz. Şu konferansı ayarlamam gerekiyor, şu birimde adım var diye sürekli toplantıya gidiyorum, dinlenme saatlerimde bile işim var gibi şeyler. Bunların dağıtımı adil olmalı. Ortada bir yük varsa eşit bölünmeli...” (K15).

Öğretim elemanlarına göre üniversitelerdeki etik dışı davranışlardan bir diğeri danışmanlık ve ders dağılımı sırasında görülebilmektedir. Danışmanlık işlemi öğretim elemanları tarafından ek bir iş yükü olarak ifade edilirken, ders dağılımında da adaletsizliklerin yaşanabildiği vurgulanmaktadır. Konuya ilişkin cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur;

“... ders dağılımlarından da burada söz edebiliriz. Üniversitelerde sıklıkla duyulur, o dersi ben istedim ona verdiler. Ya da işte alanım olmayan dersi verdiler vb. Burada kişiler kişisel çıkarlarını ve yakınlarını önemseyip ya da işte kendine yakın olan kişileri kayırıp ders dağılımında adaletsizlikler yapabilmekte. Örnek vereyim alanında çok daha uzman olan bir hoca varken dersi az önce saydığım nedenlerden dolayı başkasına verebilmekte” (K7).

“... Bence en büyük etik dışı davranışlar ders dağılımlarında yaşanıyor. Örneğin başka birimlerden bir ders geliyor aslında sizin uzmanlık alanınız ama sizin hiç haberiniz dahi olmadan yönetim tarafından başkalarına verilebiliyor. Bu tabi üniversitelerin genel problemi...” (K11).

“...Öğrenci danışmanlığı da ayrı bir yük mesela. Maddi manevi hiçbir karşılığı yok ama öğrencinin ders kaydını yapmak gibi yükleri var. Bu danışmanlıkların dağıtılmasında adaletsizlikler da yaşanabiliyor...” (K15).

Öğretim elemanları üniversitelere akademik personel alımlarının yasalara uygun olsa da etik dışı olduğunu vurgulayan ifadeler de kullanmışlardır. Bunlardan biri doğrudan alıntıyla aşağıda sunulmuştur;

“En büyük etik dışı uygulama üniversiteye akademik personel alımında. Bu ülkemizin ortak problemi. Üniversiteler ilana çıkıyor ve bu ilanlar Resmi Gazetede yayımlanıyor. Sizler de takip ediyorsunuz bunları. İlanları okuduğumuzda alınacak kişinin bir tek adını yazmamışlar diyoruz. Bölüm mezuniyet şartlarına ilaveten alınacak kişiye uygun tecrübe şartları mı dersiniz, alınacak kişinin sahip olduğu sertifikalar mı dersiniz, alınacak kişinin yayınlarının isimleri mi dersiniz maşallah her şey ilanda yazıyor. Bu yasal mı evet ama etik mi tabi ki hayır.” (K13).

Öğretim elemanlarının bazıları da akademik yükselme işlemlerinde problemleri, izin kullanımında yaşadıkları adaletsizlikleri, öğretim elemanlarına yönelik kasıtlı denetimi yöneticilerin etik dışı uygulamalarına örnek gösterdiği görülmektedir. Söz konusu cevaplara ilişkin örnekler doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur;

“... Neredeyse hiçbir kamu kurumunda çalışanlar işiyle tehdit edilmezken akademik camia sözleşme yenilememe zorbalığını akademik personellere dayatmaktadır. Benzer şekilde kariyer fırsatlarına engel olunması da bunun cabasıdır. Örneğin; doktorasını bitirmiş bir akademik personelin kadrosunun verilmemesi gibi bir adaletsiz durumun yaşandığını ülke çapında söylemek mümkündür. Personelin kadrosunun yükseltilmesi inisiyatifinin üniversite yönetiminin eline verilmesi zorbalığı da beraberinde getirmektedir. Bu yüzden bazı haksızlıkların söylenememesi, yapılan yanlış uygulamalara itiraz edilememesi gibi durumlar meydana çıkmaktadır...” (K9).

“Ya bu konuda ufak tefek de olsa da çok örnek var aslında. Mesela izin kullanımı. Tamam dönem sonunda yıllık izinler kullanırken pek problem olmuyor ama dönem içinde günü birlik acil işlerimiz olabiliyor mesela. Şehir dışına çıkmak zorunda kalabiliyoruz bir gün ya da iki gün gibi kısa süreler için. E bazılarını bakıyoruz bunu elini kolunu sallayarak yapabiliyor. Bazıları ise bunu yapmak için zorlanabiliyor. Engelleniyor demiyorum ama zorlanıyor. O bahsettiğim diğeri kadar rahat yapamıyor. Ya şöyle söyleyeyim en basitinden mesela biri şehir dışına çıkıp gittikten sonra idarecisini arayıp işte ben çıktım bilginiz olsun diyebilirken, diğer daha gitmeden bunu bildirmek ve bir cevap almak zorunda kalabiliyor...” (K6).

“...Göze batan biriyseniz mesai saatine geliş gidişiniz bile tam kontrol altında. Birileri 11 de gelip 3’te çıkabilirken birileri 8’de gelip 5’te çıkmak zorunda. Sürekli denetim gözetim altında. Normal şartlarda akademisyenler daha esnek hareket eder. Ama bazı yöneticiler bu durumu abartıyor. Bence bu etik değil...” (K14).

Katılımcıların Üniversitede Akademik Personelin Öğrencilere Karşı Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara sorulan üçüncü soru akademik personelin öğrencilere karşı etik dışı davranışlarına ilişkin olmuştur. Kuşkusuz üniversitelerin en önemli paydaşlarından biri de öğrencilerdir. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğrencilere karşı davranışları da üniversitelerde etik algısını etkileyecektir. Katılımcıların öğretim elemanlarının öğrencilere karşı etik dışı davranış ve uygulamalarına ilişkin cevapları kodlanarak kategorileştirilmiş Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilere karşı etik dışı uygulamalara ilişkin bulgular

	Etik	Frekans
Öğrencilere Karşı Etik Dışı Davranışlar	Fazla sayıda lisansüstü öğrenci	4
	Dersin tam yapılmaması	4
	İstisnaesiz derslik ve ders saati değişiklikleri	3
	Öğrencilerin azarlanması ve küçük düşürülmesi	3
	Not ve puan vermede adaletsizlik ve sene başında duyurulan bilgilere uyulmaması	2
	Öğrenciler arasında ayrımcılık yapılması	2
	Derse devam zorunluluğu uygulamalarında adaletsizlik	1
	Psikolojik veya fiziksel taciz	1
	Öğrencilerin kişisel çıkarlar için kullanılması	1
	TOPLAM	21

Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı etik dışı davranışlara ilişkin cevaplarının sunulduğu Tablo 4 incelendiğinde öğretim üyesinin ilgilenebileceğinden fazla sayıda lisansüstü öğrenci danışmanlığı yürütmesi, derslerin tam saati kadar yapılmaması, öğrencileri düşünmeden ders saatlerinin değiştirilmesi, öğrencilerin azarlanması ve küçük düşürülmesi, not sistemindeki adaletsizlikler ile sene başında belirlenen kriterlerin dışında gerçekleştirilmesi, derse devam zorunluluğu uygulamalarında adaletsizlik, psikolojik veya fiziksel taciz, öğrenciler arasında ayırım yapılması ve öğrencilerin kişisel çıkarlar için

kullanılması gibi birçok farklı konuya vurgu yaptıkları görülmektedir. Söz konusu cevaplara ilişkin örnekler doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur;

“Etik dışı olarak şunu söyleyebilirim ama özellikle lisansüstü danışmanlıklarda böyle bir problem görüyorum. Mesela bir hoca 10 tane yüksek lisans-doktora öğrencisi alıyor. Tabi bunun maddi karşılığı olmasından dolayı öğrenci danışmanlığı istenmesi normal. Ama 10 öğrenciyle nasıl ilgileneceksin? İlgilenilmiyor da. Öğrenci tez aşamasına geliyor ama kaynakça göstermeyi bile bilmiyor. Tamam onun da dersi var. O dersi de sorgulayalım ama danışmanı da sorgulayalım. Kaç kez alabildin yanına? Kaç kez gösterebildin? Öğrenci tez yazacak literatür taramayı bilmiyor. Hocaların bu öğrencilerle birebir ilgilenecek haftalık saatleri yaratması lazım. Ama gördüğüm kadarıyla yapmıyor. Öğrenciler hasbel kader kendi çabalarıyla ve niteliksiz tezler ile mezun oluyor.” (K1).

“...Hocalar bazen ders saatlerini kendilerine göre değiştirebiliyorlar. Bence bu etik değil. Neticede sene başında düzenlenmiş ve öğrencilere bildirilmiş bir ders programı var. Onlar da kentlilerine göre işlerini güçlerini o programa göre ayarlıyorlar. Şimdi hocanın işi önemli öğrencin değil mi? Dünyanın bin türlü hali var tabi ayda yılda bir olabilir ama bunu alışkanlık haline getiren meslektaşlarımız var...” (K14).

“... Benim gördüğüm kötü uygulamalardan bir diğeri de ders saatlerinin eksik yapılması. Yani örnek veriyorum üç saatlik bir ders var ama iki saat işleniyor. Bugün belki bu öğrencinin de işine geliyor. Ama neticede kazanılmış hakları var. Az ders demek bence daha az bilgi demek. Öğrencin hocadan daha az faydalanması demek...” (K10).

“Devamsızlık konusu var. Üniversitelerde devam zorunluluğu var. Fakat bazı hocalar bunu önemsemiyor. Yoklama almıyor. Bu etik değil. Ben yoklama alıyorum almam gerekiyor çünkü. Ama başkası alamayınca sen öğrenci gözünde kötü hoca oluyorsun...” (K8).

“Not konusunda olabiliyor. Sene başında sistemde vize ve final karşılıkları belli. Hocalar da sınavlarla ilgili bilgilendirmeler yapar. Ama dönem ortasında bunu değiştirebiliyorlar. Ya da işte ödev verelim diyebiliyor. Öğrenciler o hafta derse gelmeyince ödevden haberi olmuyor ve oradan alacağı puanı alamayabiliyor. Bu konu bence bu kapsamda değerlendirilebilir. Yoksa kastettiğim sınav okunurken eşit davranılmaması değil, bütün hocalarımız ben eminim herkese eşi yaklaşıp, sınav kağıdının hakkını veriyor” (K3).

“Üniversitelerin varoluş amacı olan öğrencilerin, değersizleştirilerek dikkate alınmaması, eleştirilmesi, azarlanması, küçük düşürülmesi, söz verilmemesi, hakarete uğraması, bir öğrenciyi diğerlerinden üstün tutmak etik dışıdır” (K2).

“...Üniversitelerde akademik personelin öğrencilere karşı sergileyebileceği etik dışı davranışlar, genellikle gücün kötüye kullanılması veya profesyonel

sorumlulukların ihlali ile ilgilidir. Bu tür davranışlar, öğrencilerin öğrenim deneyimlerini olumsuz etkileyebilir. Cinsiyet, etnik köken ve ırk ayrımcılığı yapmak da öğrencilerin performanslarında olumsuz sonuçlar doğurabilir. Mesela aşırı muhafazakar bir akademisyenin başı açık öğrencileri dışlaması ve ders esnasında söz hakkı tanımaması öğrencilerin derse katılmasını etkileyebilir. En önemli durum ise tacizdir. Taciz, akademisyenlerin gücünü kullanarak öğrencileri sömürmeye çalışan sistemin bir parçasıdır akademide. Bu tarz sorunlar bazen insanın kendi çocuğunu güvenip de nasıl okula veya üniversiteye gönderebileceği hakkında negatif duygular içerisinde sokmaktadır. Diğer taraftan hassas akademisyenlerin de korkuları mevcuttur. Örneğin bayan bir öğrencisi hocayı ziyarete geldiğinde hoca odasının kapısını kapatmaktan endişe duymaktadır.” (K6).

“...Bazı öğretim elemanları öğrencileri kendi çalışanları gibi kullanabiliyor. Kişisel işlerini onlara yaptırabiliyor. Akademik çalışmaları için anket toplamak isteyen birçok hocanın anketleri öğrencilere toplattığını görüyoruz. Tamam zorla yaptırmıyor belki ama öğrenci konumundan dolayı hayır diyemiyor belki de. Bu yüzden bunun etik olduğunu düşünmüyorum” (K14).

Katılımcıların Üniversitede Etik Dışı Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara sorulan dördüncü soru üniversitelerdeki etik dışı davranışların nedenlerine ilişkin olmuştur. Bir sorunun çözülmesinde en önemli aşama onun nedenlerinin tespit edilmesidir. Yanlış teşhis konulmuş hiçbir hastalığın doğru tedavi edilemeyeceği gibi nedenleri yanlış tespit edilmiş hiçbir problem de doğru bir şekilde çözülemeyecektir. Üniversitelerde etik algısını olumlu yönde geliştirebilmek için de etik dışı uygulamaların nedenlerini belirlemek oldukça önemlidir. Katılımcıların üniversitelerdeki etik dışı davranışların nedenlerine ilişkin cevapları kodlanarak kategorileştirilmiş Tablo 5’te sunulmuştur

Tablo 5.

Etik dışı davranışların nedenlerine ilişkin bulgular

	Etik	Frekans
Etik Dışı Davranışların Nedenleri	Maddi gerekçeler	5
	Kıskançlık ve kişisel hırslar	5
	Toplumsal yozlaşma	3
	Denetim eksikliği	2
	Baskıcı akademik ortam	1
	İntikam duygusu	1
	İdeolojik farklılıklar	1
	Etik standartların yokluğu	1
	Şikayet mekanizmalarının olmaması	1
	Önyargı ve iletişim kopukluğu	1
	TOPLAM	21

Öğretim elemanlarının üniversitelerde etik dışı uygulamaların nedenlerine ilişkin cevaplarının sunulduğu Tablo 5 incelendiğinde maddi kazanımlara, kıskançlık, kişiler arası rekabet ve intikam gibi duygulara, toplumsal yozlaşmanın kurumlara sirayet etmesine, denetim yetersizliklerine, akademik ortamın başarı baskısına, ideolojik farklılıklara, üniversitelerde etik standartların yokluğuna, şikayet mekanizmalarının olmamasına ve iletişim kopukluklarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Söz konusu cevaplara ilişkin örnekler doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur;

“Ya ders dağılımlarındaki adaletsizliklerden söz etmiştik. Bunların etik dışı olduğunu düşündüğümü ifade etmiştim. Burada özellikle ek ders ücreti gibi getiriler var. İnsanlar daha fazla para kazanmak için dersleri kendilerine almak isteyebiliyor” (K7).

“Bir önceki soruyla bağlantılı olarak cevap vereceğim. Birçok lisansüstü öğrenci danışmanlığı alan meslektaşlarımız bence bunu para için yapıyor. Çünkü her öğrenci ek ders demek ek ders de para demek...” (K1).

“Üniversitelerde de adamcılık olabiliyor. Yani işte birbirlerine yakın insanlar olabiliyor. Birileri yönetimdeyken onlarla birlikte olan yönetimlerinde veya yardımcı olan personel oluyor. Sonra o yönetim değişip başkaları geldiğinde, eski yönetim ya da yöneticilerden intikam almak için eski yönetici ya da onun yakın çevresindekilerde intikam duygusuyla hareket ederek etik dışı davranışlarda bulunabiliyor...” (K5).

“Üniversitede etik dışı davranışların asıl sebebi bana göre yönetimin “güç zehirlenmesi” yaşamasıdır. Elde edilen gücün de dengesiz bir şekilde kullanılmasıdır. Ancak yönetimde olan bireyler şunu unutmamalıdır ki üç veya beş sene sonra bu güç elden gidecek ve koltuklar başka akademisyenlere

devredilecektir. Bu noktada ahlaklı, dürüst, işini doğru yapan ve adaletli yönetimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir diğer husus ise Türkiye’de üniversitelerde şucu bucu yani cemaat takıntıları, ideolojik takıntıları oldukça fazla duyulmaktadır. Bu bizim cemaatten o farklı cemaatten diye ifade edilerek akademisyenler üzerinde baskı kurulabilmektedir...” (K15).

“Akademik camiada kıskançlık duygusu bence çok fazla insanlar birbirini çekemiyor, bu yüzden etiğe uymayan davranışlar gösterebiliyor. Hele bir de yönetici falan oldu mu bunu kullanarak egosunu tatmin edebiliyor...” (K2).

“... Bir de toplumsal yozlaşma o kadar her yere sinmiş ki kamu kurumları da bundan nasibini alıyor. Kayırmacılık, nepotizm gibi etik dışı uygulamalar maalesef artık toplumda normal karşılanıyor. Bu yüzden her kurumda bu uygulamalar etik dışı faaliyetlerle kendini gösteriyor” (K8).

“...Atama kriterleri, doçentlik kriterleri derken herkes bir şeyin peşinden koşuyor, bu da akademik etiğin ihlaline neden olabiliyor...” (K12)

“Her ne problem olursa olsun yönetimde etkin denetim önemlidir. Bu noktada da bence öyle bir sorun var. Daha önce de söyledim etik dışı uygulamaları yapanlar sadece yöneticiler değil. En alt personelden birim amirlerine kadar her yerde görülebilir. Bunun için denetimler yetersiz bence...” (K10).

Katılımcıların Üniversitelerde Etik Dışı Davranışların Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara sorulan beşinci soru üniversitelerdeki etik dışı davranış ve uygulamaların sonuçlarına ilişkin olmuştur. Günümüzde oldukça önemli olduğu kabul edilen ve olumlu anlamları çağrıştıran etik olgusunun tersine olan uygulama ve davranışlar bireysel kurumsal ve toplumsal birçok olumsuz sonucu beraberinde getirmektedir. Bu çerçevede öğretim elemanlarının üniversitelerde etik dışı uygulama ve davranışların sonuçlarına ilişkin cevapları kodlanarak kategorileştirilmiş Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Etik dışı davranışların sonuçlarına ilişkin bulgular

	Etik	Frekans
Etik Dışı Davranışların Sonuçları	Personel mutsuzluğu ve iş yerinde huzursuzluk	7
	Kurumun itibarsızlaşması	6
	Eğitim öğretimin veriminin düşmesi	5
	Akademiye güvenin azalması	2
	Öğrencilerin güveninin azalması	1
	Etik dışı eylemlerin yaygınlaşması	1
	TOPLAM	22

Öğretim elemanlarının üniversitelerde etik dışı uygulamaların sonuçlarına ilişkin cevaplarının sunulduğu Tablo 6 incelendiğinde eğitim ve öğretimin veriminin azalması, kurumun itibarının zedelenmesi, personelin mutsuz olması ve okuldaki huzurlu ortamın bozulması gibi konulara vurgu yaptıkları görülmektedir. Söz konusu cevaplara ilişkin örnekler doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur;

“Bence en büyük zararı eğitim kalitesi düşüyor. Dersleri dağıtırken adaletli bir dağıtım yapmadan, kişiye uzmanlık alanına giren konulardaki dersleri vermeden derslerden nasıl verim alabiliriz ki? Sırf birileri istiyor diye dersi ona verip asıl hak edene vermezsek öğrenciye faydası da azalır...” (K7)

“Yani dersleri tam ders saati kadar işlemeden verilmesi gereken tüm bilgileri öğrencilere vermeden ya da onlardan olumlu olumsuz dönütleri almadan dersi tamamlamak öğrenciler için kötü bir durum. Belki de dersi tam anlamıyla öğrenmeden mezun olacaklar...” (K10)

“Öğrencilere karşı yapılan etik dışı uygulamalar öğrencinin gözünde kurumsal itibarımızı düşürüyor. Bu öğrenci gidip bunu memleketinde ailesine arkadaşlarına anlatıyor. Etik dışı her eylem aslında toplumda üniversite hakkındaki algıyı kötüleştiriyor. Bu bence önemli bir problem” (K12)

“Liyakate dayanmadan yapılan atamaları kişiye özel ilanlar vatandaşların üniversite hakkındaki düşüncelerini olumsuzla çeviriyor. Bu ilanlar bir sosyal medyaya düşüyor hemen olumsuz anlamda reklam oluyorsunuz. Hem üniversitenin hem yönetimin hem de oradaki personelin itibarı zarar görüyor ...” (K13)

“Tek kelimeyle huzursuzluk diyebilirim. Çünkü tamam herkes bir şekilde işlerine devam ediyor ama insanlar arasında sevgi saygı kalmamış oluyor. Kimse kimseyi sevmiyor. Herkes birbirinin kuyusunu kazmaya çalışıyor. Böyle bir ortamda kişi verimli olabilir mi?” (K5).

“Toplumdaki yozlaşma arttıkça normalleşiyor. Bir şey normalleşince daha da çok artar. Şimdi bu durum da böyle. Etiğe aykırı davranışlar arttıkça sanki normalmiş gibi anlaşıyor. Normal kabul edildikçe de diğer insanlar da örnek almaya başlıyor...” (K8).

“Etik dışı davranışla yasal sorumluluklar doğurur, eğitimin kalitesizleşmesine ve akademisyenlerin güvenilirliğinin azalmasına yol açabilir” (K4).

Katılımcıların Üniversitelerde Etik Dışı Davranışların Engellenmesine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara sorulan son soru üniversitelerdeki etik dışı davranış ve uygulamaların engellenmesine ilişkin olmuştur. Sorunların giderilmesinde alınacak tedbirlerin önemi oldukça büyüktür. Bulundukları kurumu en iyi tanıyan, iç ve dış işleyişini en iyi bilen kişilerin başında gelen öğretim elemanlarının üniversitelerde etik dışı uygulama ve davranışların nasıl

engellenebileceğine yönelik görüşleri oldukça değerlidir. Katılımcıların üniversitelerdeki etik dışı davranış ve uygulamaların engellenmesine ilişkin cevapları kodlanarak kategorileştirilmiş Tablo 7’de sunulmuştur

Tablo 7.

Etik dışı davranışlarına karşı alınabilecek tedbirlere ilişkin bulgular

	Etik	Frekans
Etik Dışı Davranışların Engellenmesi	Liyakatin etkin kılınması	4
	Mevzuat değişiklikleri-etik kılavuzlar	3
	Etik eğitimi	3
	Etkili denetim ve şikayet mekanizmaları	2
	Paydaşlarla işbirliği	1
	Ayrımcılık karşıtı politikaların uygulanması	1
	Şeffaf yönetim anlayışı	1
	Cezalandırma ve ödüllendirme	1
	TOPLAM	16

Öğretim elemanlarının üniversitelerde etik dışı uygulama ve davranışların engellenmesine yönelik çözüm önerilerinin sunulduğu Tablo 7 incelendiğinde üniversitelerde personel atamaları ve yönetimlerinin oluşturulmasında liyakatin öncelenmesi, etik eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, etik dışı eylemler için etkin denetim ve şikayet mekanizmalarının oluşturulması, etiğin toplumun tüm alanlarında hakim kılınabilmesi için yasal düzenlemelerinin yapılması ve kurumsal etik kılavuzlar oluşturularak bu konuda farkındalık yaratılması gibi öneriler sunduğu görülmektedir. Söz konusu cevaplara ilişkin örnekler doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur;

“Etik davranışlar bence kurumsal değil toplumsal bir konu. Bu yüzden öncelikle toplumsal bilinçlendirme yapılması çocukların daha küçük yaşlarda ailede ilkokulda buna yönelik eğitimler alması önemlidir. Vicdani ve ahlaki gelişimleri bu yaşlarda şekillenir. Yoksa belli bir yaşa gelmiş insana bunları sonradan öğretemezsiniz. Sorunlar da devam eder...” (K4).

“Liyakat her şeyin çözümü. Bugün ülkedeki birçok problemin nedeni bence liyakatsizlik. Hak etmeyen kişiler hak etmeyen yerlerde. Bu nedenle o işi düzgün yapamıyor ve problemler ortaya çıkıyor. Üniversitelerde de durum farklı değil. Her şey liyakate göre olsa bence etik dışı eylemler de azalacaktır...” (K13).

“İnsanları yönlendirmede yasal düzenlemeler en etkili araç. Etiğe ilişkin net yasal düzenlemeler ihtiyacımız var gibi duruyor. Ya da bazı ülkelerde etik kılavuz uygulamaları var. Bunlar üniversitelerde ve diğer kamu kurumlarında hayata geçirilmeli. Bu sayede etiğe aykırı uygulamalar azaltılabilir...” (K7).

“Etik davranışları teşvik etmek amacıyla olumlu örneklerin ödüllendirilmesi ve olumsuz örneklerin yasal düzeyde cezalandırılması, personele yönelik etik odaklı eğitimlerin verilmesi.” (K11).

“...Üniversitede daha doğrusu insanların bulunduğu hiçbir yerde etik dışı davranışlar bitmez. Sadece hafifletilebilir. Ancak paydaş görüşünün alınmasında fayda vardır. Örneğin YÖK’ün veya üniversitenin unvan yükseltmelerinde karar vericiler sadece profesörler olmaya devam ederse hiçbir sorun çözülmez. Yani bu sektörde paçayı kurtaran alttaki için ahkam kesmeye devam eder.” (K2).

“...Atama yükseltmelerde de etik davranışlar göz ardı edilebiliyor. Burada iki nokta var tabi. Birincisi atama kriterleri dediğimiz şartlar. Bunları yaparken personelin görüşleri alınsa da son şeklinde nihai kararlarda üst yöneticilerin ekleme çıkarmaları olabiliyor. Bu da öğretim elemanlarının karşılamakta zorlanabileceği kriterlerin ortaya çıkmasına neden olabiliyor. Bana sorarsanız bu da etik değil. İkinci ve daha önemli nokta ise unvan alan öğretim elemanlarına kadro verilmesinin bir tehdit unsuru olarak kullanılabilmesi. Doktorayı bitirmiş bir öğretim elemanı kadrosunu alabilmesi için yeniden bir ilana çıkılması gerekiyor. Bu ilan ise yöneticilerin elinden geçiyor. Bu bence doğru değil. ...Memurlardaki gibi doğrudan otomatik yükseltme düzenlemesi yapılabilir” (K9).

“...Etik kurulların güçlendirilmesi, denetimlerin artırılması, şikayet mekanizmalarının oluşturulması ve etik ihlallerin cezalandırılması gerekiyor.” (K10).

“...Etik dışı davranışların engellenmesi için üniversitelerde tüm çalışanların katılabileceği kapsamlı etik eğitim programları düzenlenebilir. Üniversitelerde etik komiteleri kurularak, etik ihlalleri konusunda aktif denetimler yapılabilir. Öğrencilere ve akademik personele açık bir iletişim kanalı sağlamak, etik dışı davranışlar hakkında geri bildirim toplamak faydalı olabilecektir” (K3).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumsal temel değerlerini ve ahlaki prensiplerini içerisinde barındıran etik olgusu bu özelliğinden dolayı toplumdaki ilişkilerin düzenli ve sağlıklı bir şekilde işleyebilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Adalet, eşitlik, dürüstlük, empati, saygı ve sorumluluk gibi önemli kavramları da içeren etik sadece toplumdaki ikili ilişkileri değil kurumsal yapıları da yakından ilgilendirmektedir. Çünkü toplum içindeki etik normlar toplumun fertlerinden oluşan kurumsal yapılara da sirayet etmektedir. Kurumların adil, eşitlikçi, topluma karşı sorumluluklarını yerine getiren bir kimlik kazanmasında etik değerlerin önemi büyüktür. Sosyal adaletin sağlanmasında, devlet vatandaş ilişkilerinde güvenin tahsis edilmesinde katkıda bulunmaktadır. Kamu yönetiminde etik ilke ve değerler, kamu görevlilerine karar

alma süreçlerinde rehberlik ederek etik ikilemlerin aşılmasına katkı sağlar. Bu ilke ve değerlerin çalışanlar tarafından benimsenmesi ve içselleştirilmesi, etik dışı davranışların ortaya çıkmadan önlenmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Usta ve Kocaoğlu, 2015). Nitekim bu içselleştirme sürecinin bir yansıması olarak kamu görevlilerinin hizmet sunumunda tarafsız bir tutum sergilemesi, dil, din, ırk ve cinsiyet gibi ayrımlar gözetmeksizin eşit bir hizmet anlayışıyla hareket etmesi beklenmektedir (Kartal ve Demirhan, 2009).

Etik bir toplumu inşa etmek, daha adil, sürdürülebilir ve huzurlu bir geleceğin yaratılması anlamına gelmektedir. Etik bilincin oluşturulmasında üniversiteler önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü üniversiteler sadece akademik bilgilerin yayıldığı kurumlar değil sosyal adalet, insan hakları ve çevresel sorumluluk gibi çok geniş yelpazede değerlerin öğrenildiği kurumlardır. Bu yönüyle üniversiteler hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının ahlaki değerleri geliştirme ve paylaşma alanıdır. Böylece üniversiteler öğrencilerin topluma faydalı, sorumlu bireyler olmalarını sağlamaktadır. Üniversitelerde etiğin söz konusu önemi bu çalışmanın motivasyon kaynağı olmuş, çalışmada üniversitelerin en önemli paydaşlarının başında gelen öğretim elemanlarının üniversitelerde etiğe ilişkin algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular öğretim elemanlarının üniversitede etik kavramını ahlak iyi ve doğru davranışlar, vicdan, adalet, eşitlik, huzur, kalite, hoşgörü, empati, saygı, sorumluluk gibi kavramlarla özdeşleştirdiklerini göstermiştir. Söz konusu kavramlar etik konusundaki literatürle uyumludur (Cevizci, 2002; Bolat ve Seymen, 2003; Ülgen ve Mirze, 2004; Doğan ve Karataş, 2011). Etiğe ilişkin yapılan birçok akademik çalışmada etik kavramı bu sözcüklerle açıklanmıştır. Bu durum öğretim elemanlarının üniversitede etiğin genel etik kavramından pek de farklı algılamadıklarını, alışılmış olumlu davranış biçimleri ile açıklandığını göstermektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarına kendilerine karşı yapılan etik dışı davranışların neler olduğu sorulmuştur. İş yükünün artırılması ve göreviyle alakasız işler verilmesi, öğrenci danışmanlığı veya ders dağılımı ile üniversiteye personel alım süreçleri öğretim elemanlarının en fazla tekrar ettiği etik dışı uygulamalar olmuştur. Öğretim elemanları ders yüklerine ilaveten akademik unvan kazanmak gibi amaçlarla çok çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Zaman bakımından bu kadar kısıtlı olmalarına ilaveten üniversitenin idari işi olması gerektiklerine inandıkları işlerin kendilerine yüklenmesi, onlara göre etik ilkelere aykırıdır. Kaldı ki burada en çok vurgulanan şey o görevlerin verilme şeklidir. Öğretim elemanları bu işlerin kişilere göre yapıldığını savunmakta adil ve eşit bir dağılım yapılmamasından şikayet etmektedir. Ayrıca bu işlerin yapılmaması ya da

görevin kabul edilmemesi durumlarında çeşitli tehditlere (kadro verilmemesi, ders dağılımı, denetim vb.) maruz kalınması etik dışı bir davranış olan mobbing olarak algılanmaktadır. Kayırmacılık uygulamalarının ortaya çıktığı diğer konular ise ders dağılımı ve işe alım süreçleridir. Öğretim elemanları bölümlerinde ders dağılımında dahi kişilere göre muamele yapılabildiğini, uzmanlık alanlarının bir kenara itilip kişisel ilişkilerin devreye girdiğini düşünmektedir. Bazı öğretim elemanları üniversiteye akademik personel alım süreçlerinin de etik dışı bir şekilde yürütüldüğünü düşünmektedir. Özellikle ilana çıkan kadroların çok detaylı kriterler içerdiği, bu nedenle liyakatli birçok kişinin hakkının yenildiği vurgulanmaktadır. Bu ve benzeri kayırmacılık uygulamaları sadece bireysel veya kurumsal sorunlara yol açmamakta önemli toplumsal sorunları da beraberinde getirmektedir. Kayırmacılığın her türlüşü içinde bulunduğu örgüte ve topluma önemli zararlar vermekte ve yozlaşmaya neden olmaktadır (Şaylan, 1975; Aytaç, 2010; Gökçe ve Örselli, 2011).

Özellikle son yıllarda birçok üniversitenin unvan değişikliği için çeşitli atama kriterleri yürürlüğe koymuştur. Öğretim elemanlarının bazıları bunların gerek belirlenme süreçlerinin gerekse uygulama biçiminde çeşitli etik dışı eylemler olduğunu ileri sürmektedir. Kriterlerin belirlenmesi süreçlerinde bütün öğretim elemanlarından görüş almak yerine bir kısım en üst unvanlı öğretim üyelerinin bu kriterleri belirlemesi doğru görülmemektedir. Çünkü öğretim elemanlarına göre atama kriterlerini hazırlayanların birçoğu zaten o kriterlere tabi olmamaktadır. Üniversitelerin her birinin birbirinden farklı kriterlere sahip olması eşitliği bozmakta olduğunu vurgulayan öğretim elemanları bu durumun da etiğe aykırı olduğunu düşünmektedir. Birer öğretim elemanı ise üniversitelerde izin kullanımı ve denetim usullerinde kayırmacılıklara dikkat çekerek bu konularda da etik dışı uygulamaların var olduğunu dile getirmişlerdir. Tüm bu görüşler incelendiğinde üniversitelerde etik iklimin hakim kılınabilmesi için, öğretim elemanlarına gerek ders gerekse ders dışı görevlendirmelerde adaletli bir dağılım yapılması, izin haklarının kullanımında ve çeşitli denetimlerde eşitlik ilkesine daha çok önem verilmesi ve kayırmacılıkların engellenmesi önerilebilecektir. Atama yükselme kitlerinin yapılış aşamasında bütün öğretim elemanlarının fikirlerinin alınması ve üniversitelerin tamamında uygulanabilir tek ve ortak bir yönetmeliğin çıkarılması öğretim elemanlarının bu konudaki olumsuz algılarını kırabilecektir.

Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı etik dışı davranışlarının neler olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde birçok öğretim elemanının lisansüstü öğrenci danışmanlık sayısına ve derslerin yapılmasına ilişkin sorunları dile getirdiği görülmektedir. Bir öğretim elemanının ilgilenebileceğinden fazla yüksek lisans veya doktor öğrencisi danışmanlığını yürütmesi gerçekten de

oldukça olumsuzdur. Çünkü akademide usta-çırak ilişkisinin azalması daha düşük profilli, daha az donanımlı akademik personellerin yetişmesine neden olabilecektir. Öğretim elemanlarının birçoğu öğrenci danışmanlıklarının ek ders ücretleri nedeniyle istenildiğini düşündüğü dikkate alındığında bu durumun azaltılması için hem lisansüstü eğitime kabul edilen öğrenci sayılarına hem de ek ders ücretlerine kota getirmek bu konuda faydalı olabilecektir. Derslerin işlenmesi konusundaki etik dışı uygulamaların (derslerin tam yapılmaması, ders saati değişiklikleri, not sistemi vb.) giderilmesinde ise yöneticilerin adil ve etkili denetimi, öğrencilerle iletişim kanallarının açık tutularak geri bildirimlerin alınması faydalı olabilecektir. Bunlar öğrencilere karşı ayrımcılık ve baskıyı içeren diğer etik dışı eylemlerin azalmasında da yararlı olabilecektir. Öğrenci ve öğretim elemanı ilişkisinin temelinde saygıyı koymak ve korumak öğretim kalitesini de olumlu etkileyecektir (Schulte, 2001, s.42).

Öğretim elemanları üniversitelerdeki etik davranışların nedenleri sorusuna ise genellikle maddi kazanımları, kişiler arasındaki kıskançlık, rekabet, hırs ve intikam gibi duyguları gerekçe göstermişlerdir. Gerçekten de öğretim elemanları dekanlık, bölüm başkanlığı, ek dersler, lisansüstü öğrenci danışmanlığı gibi birçok farklı kalemden ek ücretler kazanabilmektedir. Bu ücretleri kazanama arzusu zaman zaman etik dışı uygulamaları beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle söz konusu idari görevlere atanmada, ders ve öğrenci dağılımlarında adil ve eşitlikçi uygulamaların yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde kurumdaki etik algısı olumsuz olmaktadır. Yılmaz ve Bahadır (2011) de özel sektörde gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda kayırmacılığın etik dışı davranışların başında geldiğini bildirmişlerdir. Üniversitelerdeki başarı baskısı kişiler arasındaki rekabeti artırmakta bu durum kıskançlık, intikam gibi olumsuz duyguları beraberinde getirerek etik dışı davranışlara neden olabilmektedir. Bazı öğretim elemanlarının ise toplumsal yozlaşmanın kurumlara da sirayet ettiğini ifade ettiği görülmektedir. Kamu kurumlarında çalışanlar toplumun birer üyesidir ve toplumdaki yozlaşmanın kurumlarda da etik dışı davranışları tetiklediği düşünülmektedir. Özellikle kayırmacılık uygulamalarının toplumda yaygınlaşması üniversitelerde de bu durumun sıklıkla görülmesine neden olduğu ifade edilmektedir. Gökçe ve Örselli (2011)'de yaptıkları çalışma sonucunda vatandaşların sadece siyasette değil toplumun her alanında etik dışı sorunların olduğunu düşündüklerini bildirmiştir. Bu çerçevede kamu yönetiminde etik dışı eylemlerle etkin bir mücadele için toplumsal yozlaşma ile de etkin bir mücadele gerektiği söylenebilecektir. Katılımcıların üniversitelerdeki etik dışı davranışların diğer nedenlerinde ise denetim eksikliği, ideolojik farklılıklar, etik standartların olmaması, şikayet mekanizmaları gibi çeşitli nedenleri sıraladıkları görülmektedir. Frekans sayısı nispeten az olsa da bu konulara da eğilmek, din,

dil, ırk, cinsiyet, siyasi görüş, hemşericilik gibi tüm ayrımcılıklara son vermek bu anlamda denetimleri artırarak eşitliği sağlamak faydalı olabilecektir.

Öğretim elemanlarına göre üniversitelerde etik dışı uygulamaların en olumsuz sonuçları iş yerinde huzursuzluk ortamının olması, kurumun itibarının zedelenmesi ve eğitim öğretimin veriminin azalmasıdır. Etik dışı uygulamaların ve adaletsizliğin personelin mutsuzluğuna yol açtığı, iş tatmini ve işe adanmışlığını olumsuz etkilediği akademik çalışma ile de ortaya konulmuştur (Demirhan ve Karaman, 2015). İşini sevmeyen ve kurumsal aidiyetini kaybetmiş personelin verimi düşeceğinden eğitim öğretimin kalitesinin de düşmesi oldukça normaldir. Kaldı ki öğretim elemanlarının burada daha çok vurgu yaptıkları nokta liyakat kısmıdır. Kişini uzmanlık alanı olamayan derse girmesi, gereğinden fazla öğrenci danışmanlığı alması ya da mesleğe girişte sahip olması gereken yeterliliklere sahip olmaması onlara göre eğitim ve öğretimin kalitesini de düşürmektedir. Yine katılımcılara göre etik dışı davranışların her türlü kurumsal itibarı zedelemektedir. Çalışmanın bu bulgusu da literatürle uyumludur. Yılmaz ve Bahadır (2011)'de etik dışı davranışların kurumun itibarının zedelenmesine neden olduğunu bildirmiştir. Zeren vd. (2016) ise adalet, eşitlik ve dürüstlük ilkelerine önem verildiği kurumların halk gözünde olumlu imaj çizdiğini bildirmiştir. Etik dışı eylemler hem üniversitenin adına hem de genel olarak akademiye olan güvenin azalmasına neden olmaktadır. Artan bu tarz uygulamalar ise birbirini tetikleyerek kısır bir döngüye neden olmaktadır. Etik dışı uygulamalar normalleşmekte ve daha çok artmaktadır. Bu çerçevede etik dışı eylemlerin azaltılmasıyla hem kurum içinde huzur ve eğitim verimliliği, hem de akademiye güven artabilecektir. Çünkü meslek etiğine uyuldukça mesleğe saygınlık artmaktadır (Yılmaz vd., 2015).

Katılımcılara sorulan son soru üniversitelerdeki etik dışı davranış ve uygulamaların engellenmesine ilişkin olmuştur. Öğretim elemanlarının üniversitelerde etik dışı engellenmesine yönelik çözüm önerileri incelendiğinde üniversitelerde her aşamada liyakat önem verilmesi, yasal düzenlemeler ve etik mevzuatın gözden geçirilmesi ile etik eğitimi konularına vurgu yaptıkları görülmektedir. Yine denetimlerin etkinleştirilmesi, şeffaf yönetim anlayışı, ödül ve ceza politikaları da az sayıda da olsa diğer çözüm önerileridir. Etik dışı uygulamaların önlenmesinde öğretim elemanlarının bu önerileri de literatürde sıklıkla vurgulanan çözüm önerileridir. Etik dışı davranışların önlenmesi için Kılı ve vd. (2018) ile Alkan (2015) muhasebeciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada muhasebecilerin üniversite hayatlarında meslek etiği dersleri alması gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Karatuzla ve Ulucak Köse (2019) hemşireler üzerinde gerçekleştirildikleri çalışma sonucunda hemşirelerin etik ve etik duyarlılığa yönelik farkındalıklarının arttırılması açısından tüm çalışanlara

eğitim programlarının düzenlenmesi ve bu eğitimlerin sürekliliğinin sağlanmasının önemli olduğunu bildirmişlerdir. Zeren vd. (2016) kurumsal şeffaflık ve hesap verebilirlik ile etik kodların yürürlüğe konulmasını, Özkanan ve Erdem (2014) yöneticilerin ahlaklı ve liyakatli olmaları gerektiğini, İnankul (2013) kamu personelinin etik dışı eylemleri şikayet etme konusunda cesaretlendirilmesi ve koruma altına alınması gerektiğini bildirmişlerdir. Kuru (2021) yasal düzenlemelerin yetersizliğine ve kamu görevlilerinin yasal düzenlemeleri yeterince bilmediklerine vurgu yaparak etiğe uygun davranışların ödüllendirilmesini önermektedir. Benzer şekilde Tarhan vd. (2006) görev ve sorumlulukları açık biçimde tanımlayan yasal düzenlemelerin yanı sıra kamu görevlilerinin tutum ve davranışlarını yönlendirecek mesleki etik kuralların oluşturulması, bu kuralların mesleki toplumsallaşma sürecinde bireylere aktarılması ve uygulamanın denetlenmesi amacıyla gerekli birimlerin kurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak üniversitelerin etik sorunlarla başa çıkabilmesi için çok yönlü bir çaba gerektiği söylenebilecektir. Bu süreç, sadece güçlendirilmiş etik eğitim programlarıyla sınırlı kalmamalı, tüm paydaşların aktif katılımını gerektirmektedir. Etik kurulların aktif bir rol üstlenmesi ve toplumsal farkındalık yaratma çabalarına katkıda bulunması da önemlidir. Etik ilkelerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin gelecekteki meslek hayatlarında daha etik bir bakış açısıyla yetişmelerini sağlayacaktır. Çünkü üniversiteler öğrencilerin ahlaki gelişmelerine de etki etmektedir (Yılmaz ve Ünsar, 2019). Üniversitelerde etik sorunların incelenmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, üniversitelerin etik ilkelere sadık kalarak topluma katkı sağlaması ve etik birer aktör olma yolunda ilerlemesi gerekmektedir. Bu çerçevede hem Yüksek Öğretim Kurumu'na hem de üniversite yönetimlerine önemli bir sorumluluk düşmektedir. Hem bu çalışmanın hem de benzer akademik çalışmaların sonucunda ortaya konulan etik dışı uygulamaların engellenebilmesi açısından geniş kapsamlı politikaların oluşturulması ve uygulamasının denetlenmesi büyük önem arz etmektedir. Üniversitelerdeki etik problemlerin tespit edilmesi ve yok edilmesi için bu çalışmaya benzer çalışmaların farklı üniversitelerde de yinelenmesi ayrıca öğrenciler, yöneticiler, yerel halk gibi üniversitelerin diğer paydaşlarının da görüşlerinin alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acosta-Enriquez, B. G., Arbulú Ballesteros, M. A., Arbulu Perez Vargas, C. G., et al. (2024). Knowledge, attitudes, and perceived ethics regarding the use of ChatGPT among Generation Z university students. *International Journal of Educational Integrity*, 20, 10. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00157-4>
- Ahmad V. C. (2021). College students' perspective towards lecturers' workethics. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, 1(1) (2021) 27-30.
- Akçay, S., & Koca, E. (2024). Nitel araştırmalarda veri doygunluğu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 829-848.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Akova, S. & Aslan, M. N. (2018). Kültürel markalaşma uygulamalarında algı yönetiminin önemi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 125-136. <https://doi.org/10.30692/sisad.446886>
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.
- Alkan, G. İ. (2015). Muhasebe eğitiminde etik: ön lisans öğrencilerinin etik algılarına yönelik bir araştırma. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 113-125.
- Arap, İ. & Yılmaz, L. (2006). Yeni kamu yönetimi anlayışının “yeni” kurumu: Kamu Görevlileri Etik Kurulu, *Amme İdaresi Dergisi*, 39 (2), 51-69.
- Arslan, A. (1994). *Felsefeye Giriş*. Vadi Yayınları.
- Atalay, S. (2019). Akademik taylorizm, performans yönetimi ve akademik üretimde niceliğin önemi: akademisyenler üzerine niteliksel bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 291-322.
- Ay, F. (2017). Öğretim üyesinin etik sorumluluğu. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 267-271. <https://doi.org/10.17681/hsp.281915>
- Aydın, İ., Alkın Şahin, S., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Üniversitelerde karşılaşılan etik dışı davranışlara ilişkin akademisyen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), 1-18.

- Aytaç, Ö. (2010). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Kayırmacı İlişkilerin Sosyolojik Temeli* içinde (s. 3-26). Beta.
- Balcı, A. & Keser, A. (2023). Kamu politikalarının oluşturulma sürecinde sosyal medyanın etkisi: dezenformasyon, manipülasyon ve propaganda. *Sosyolojik Düşün*, 8(2), 125-164. <https://doi.org/10.37991/sosdus.1322106>
- Gallant, T. B. (2008). *Academic Integrity in the Twenty-First Century: A Teaching and Learning Imperative*. ASHE higher education report. 33(5). Jossey-Bass
- Bilir Seyhan, G., & Arslan Cansever, B. (2017). Öğretmen adaylarının “çocuk hakları”na ilişkin algılarının materyal tasarımları ve görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 98-119. <https://doi.org/10.21764/efd.40550>
- Bolat, T., & Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde ‘dönüşümcü liderlik tarzı’ nın etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 59-85.
- Bretag, T. (2019). Contract cheating research: Implications for Canadian universities.1-29.
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M. Ellis, C., Newton, P., Haeringen, K., Saddiqui, S., & Rozenberg, P. (2018). Contract cheating and assessment design: exploring the relationship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 44, 1-16.
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S., & van Haeringen, K. (2018). Contract cheating: A survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1837–1856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak., E. Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. Engin Yayıncılık.
- Cheng, PY. (2015) University lecturers’ intention to teach an ethics course: a test of competing models. *Journal of Business Ethics*. 126, 247–258. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1949-y>
- Çevikbaş, R. (2010). Yönetimde etik ve yozlaşma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 265-289.

- Demir, G. (2023). Yükseköğretimde etik ilkelerin gelişimi ve önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 403-420.
- Demirhan, M., & Karaman, A. (2015). Akademisyenlerin adalet ve etik algılarının örgütsel adanmışlıklarına etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 245-266.
- Doğan, K. C. (2015). Yeni kamu yönetimi ve etik anlayışının Türk kamu yönetiminde kurumsallaşması: Kamu Görevlileri Etik Kurulu örneği. *Turkish Studies*, 10(10), 381-402.
- Doğan, S. & Karataş, A. (2011). Örgütsel etiğin çalışan memnuniyetine etkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(Ocak-Haziran),1-40.
- Erdem F, Ömüriş E, Öz Ö, Boz H, Özmen M, & Kubat U. (2014). Öğretim elemanlarının etik sorumlulukları üzerine üniversite öğrencilerinin algılamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Eser, R. S. (2025). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma dersine ilişkin görüşleri. *Journal of History School*, 75, 1251-1275.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Gökçe, O. & Örselli, E (2011). Kamu yönetiminde etik ve etik dışı davranış algısı. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 47-63.
- İnankul, H. (2013). Türk polis teşkilatında etik algısı: Ampirik bir çalışma. (Tez No. 354613) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoglu, R. B., & Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Karatay, M. (2022). Akademik etik. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 196-214. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1054488>
- Karatuzla, M., & Uluocak Köse T. (2019). Hemşirelikte etik iklim algısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 465-70.
- Kartal, N., & Demirhan, Y. (2009). Kamu yönetiminde tarafsızlık. *Türk İdare Dergisi*, 462, 169-176.

- Kıllı, M., Türkoğlu, H., & Gülmez, C. (2018). Muhasebe meslek mensuplarının etik algısı: Malatya ilinde bir araştırma. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 11(1), 45-62.
- Koru, F. (2021). Yerel yönetimlerde çalışanların etik algısı: Aksaray örneği (Tez No. 696656) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Li, D. (2024). Ethical governance in Chinese universities: An overview of research ethics committees. *Ethics & Behavior*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10508422.2024.2301764>
- Mackie, J. L. (1977). *Ethics: Inventing Right and Wrong*. Penguin Books.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Nachmias, C. F., & Nachmias, D. (1996). *Research Methods in the Social Sciences*. St. Martin's Press Inc.
- Oral, B., Avcı, Y., & Tösten, R. (2017). Öğretim elemanlarının mesleki hayatlarında karşılaştıkları etik olmayan davranışlar: Dicle Üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1230-1241. <https://doi.org/10.17755/esosder.292523>
- Özdemir, N. D., & Atik, S. (2025). Deprem sonrası gelişen travma sonrası stres bozukluğuna maruz kalan öğretmenlerin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 22-38. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1485794>
- Özkanan, A. & Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 179- 206.
- Pasaribu, N. N. M., Savira, F., Aditya, A., Akbar, M. A., & Sinurat, S. J. (2025). The role of lecturers in include academic ethics during the learning process. *International Journal Multidisciplines and The Development of Science*, 3(1), 76–91.
- Patak, A. A., Wirawan, H., Iskandar, I., Abduh, A. Dirawan, D., & Hidayat, T. (2021). Teaching English as a foreign language in Indonesia: University lecturers' views on plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 19, 571–587.
- Saat, M. M. (2004). *Lecturers' and Students' Perceptions on Ethics in Academia and Lecturer-Student Interaction*. Jabatan Pengurusan Fakulti Pengurusan Dan Pembangunan Sumber Manusia Universiti Teknologi Malaysia.

- Özkal Sayan, İ. (2017). Yolsuzluğun Önlenmesi Ve Etiğin Teşviki İçin Teknik Destek Projesi: Farklı Ülkelerdeki Etik Kurul İncelemeleri: Türkiye, Avustralya-Batı Avustralya, Almanya, İsveç, Yeni Zelanda Teknik Rapor.
- Schulte, L. E., Thompson, F., Hayes, K., Noble, J. & Jacobs, E. (2001). Undergraduate faculty and student perceptions of the ethical climate and its importance in retention. *College Student Journal*, 35(4), 565- 576
- Şaylan, G. (1975). Toplumsal değişme yönetsel bozulma ve yolsuzluk. *Amme İdaresi Dergisi*, 8(4), 83-95.
- Tarhan, R. B., Gençkaya Ö. F., Ergül E., Özsemerci, K. ve Özbaran, H. (2006). *Bir Olgu Olarak Yolsuzluk: Nedenler, Etkiler ve Çözüm Önerileri*. TEPAV Yolsuzlukla Mücadele Kitapları. Matsa Basımevi.
- Tataroğlu, M. (2007). Kamu yönetiminde coğrafi bilgi sistemi (CBS) teknolojisi ve etik. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(513), 47-61.
- Thiroux, J. P. & Krasemann, K. W. (2014). *Ethics: Theory and Practices*. Pearson Education Limited.
- Tuğan, E. N., & Ömürgönülşen, U. (2020). Kamu yönetimi alanında yazılan etik konulu lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 454-472. <https://doi.org/10.38155/ksbd.828304>.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2025). <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 01.03.2025.
- Ural, N. M & Sulak, A. S. (2012). Plagiarim via internet on undergraduate students in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(3), 229-234.
- Usta, S. & Kocaoğlu, M. (2015). Kamu yönetiminde etik davranış ilkeleri: Kırşehir Belediyesi çalışanlarının etik algıları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 153-173.
- Ülgen, H. & Mirze, S. K. (2004). *İşletmelerde Stratejik Yönetim* (1. Baskı), Literatür Yayıncılık.
- Ülman Y. I. (2010). Etik, biyoetik, hukuk: temel kavramlar ve yaklaşımlar. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–4.
- Yaman, E., Yaman, H., & Horzum, A. B. (2004). Öğretim elemanlarının internet kullanımında etik ilkelere uyma düzeyleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 133-149.

- Yaşar, E. (2018). Akademik intihal, nedenleri ve çözüm önerileri. *International Journal of Scholars in Education*, 1(1), 34-44.
- Yatkın, A. (2013). Kamu yönetimi etiği ve üst düzey yöneticilerin çalışanlarına karşı etik yükümlülükleri. *Akademik Bakış Dergisi*, (38), 1-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Yıldırım, S. & Bahar, H. H. (2015). Serbest muhasebeci mali müşavirlerin mesleki etik algısı: Samsun örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 65(Ocak), 27-42.
- Yılmaz, F., & Ünsar, A. S. (2019). Öğretim elemanlarının etik değerlerinin belirlenmesine yönelik öğrenci algısı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 105-124.
- Yılmaz, A., & Bahadır, İ. (2011). Otel işletmelerinde önbüro çalışanlarının etik algılamalarına yönelik bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 21-40.
- Yiğit, V. (2016). Güzel sanatlar lisesi bireysel ses eğitimi dersi öğretim programının uygulamasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Fine Arts*, 11(2), 66-92.
- Zabid, M. M., Arshad, A. M., Hamid, N. Ab; Wahab, M. H. Ab & Mansor, S. K. (2020). The lecturers' belief on ethics and professional moral values in teaching practice. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 77-83.
- Zeren, H. E., Yılmaz, E. A., & Yardımcıoğlu, M. (2016). Kamu yönetiminde etik algısı: Aydın büyükşehir belediyesi uygulaması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 3(4), 32-46.
- Zhu, W., Huang, L., Zhou, X., Li, X., Shi, G., Ying, J., & Wang, C. (2024). Could AI ethical anxiety, perceived ethical risks, and ethical awareness about AI influence university students' use of generative AI products? An ethical perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 41(1), 742-764. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2323277>

EXTENDED ABSTRACT

Objective: The aim of this study is to examine the perceptions of academics about ethics in universities.

Method: The study was designed according to qualitative research design. A phenomenological approach was adopted in the study. In this phenomenological research, the subject of the research is academics' experiences about ethics in universities. The sample of the study was determined using purposive sampling method. The sample of this study was formed on a voluntary basis among the academic staff of a university selected in accordance with the purpose of the research. In this study, interview technique was preferred as the data collection method. The first part of the interview form included questions about the demographic characteristics of the participants. In the second part of the interview form, questions were asked about academics' perception of ethics in universities. The data obtained were analyzed by content analysis method.

Findings: When the data obtained from academics are examined, the findings of the study are as follows; Academics generally identify the concept of ethics at the university with concepts such as morality, good-right behavior and conscience. Unethical behaviors against academics include increasing workload, assigning unrelated tasks, injustices in academic advising or course distribution processes, inequality and favoritism in recruitment processes, academic promotion processes, injustices in leave use, and intentional supervision. Unethical behaviors against students include faculty members advising more graduate students than they can handle, not holding classes for the full time, changing class times without considering the students, scolding and humiliating students, injustices in the grading system, injustice in class attendance requirements, psychological or physical harassment, discrimination among students, and using students for personal interests. The consequences of unethical practices are; decrease in the efficiency of education, damage to the reputation of the institution, decrease in trust in the academy, unhappy staff, deterioration of the peaceful environment in the school and the spread of unethical actions. In order to prevent unethical practices in universities, measures should be taken such as prioritizing merit in the appointment and management of personnel in universities, providing ethics trainings, establishing effective audit and complaint mechanisms for unethical actions, making legal regulations to make ethics dominant in all areas of society, and raising awareness on this issue by creating institutional ethics guidelines.

Conclusion and Discussion: In the study, increasing the workload and assigning unrelated tasks, student counseling or course distribution, and recruitment

processes were the unethical practices that academics repeated the most. Academics argue that these jobs are done according to individuals and complain about the lack of a fair and equal distribution. Other issues where favoritism practices emerged are course distribution and recruitment processes. In particular, it is emphasized that the advertised positions include very detailed criteria, and therefore many meritorious people are disenfranchised.

In recent years, many universities have introduced various appointment criteria for title changes. Some of the academics claim that there are various unethical actions both in the process of determining these criteria and in the way they are applied. In order for an ethical climate to prevail in universities, it is suggested that a fair distribution of academics in their assignments, more emphasis on the principle of equality in all matters, and the prevention of favoritism are recommended. Taking the opinions of all academics at the stage of making appointment promotion kits and issuing a single and common regulation that can be applied in all universities will break the negative perceptions of academics on this issue.

Regarding unethical behaviors towards students, academics expressed problems related to the number of graduate student consultancy and the number of courses. It is indeed quite negative for an academic to supervise more students than he/she can deal with. Considering that most of the academics think that student advising is requested due to additional course fees, it may be useful to limit both the number of students accepted to graduate education and additional course fees in order to reduce this situation. Fair and effective supervision by administrators, keeping communication channels open with students and receiving feedback may be useful in eliminating unethical practices in the teaching of courses.

When asked about the reasons for unethical behaviors in universities, academics generally cited financial gains, jealousy between individuals, competition, ambition and revenge. The desire of academics to earn additional wages can sometimes lead to unethical practices. It is seen that some academics state that social corruption has spread to institutions as well. In this framework, it can be said that an effective fight against social corruption is also necessary for an effective fight against unethical actions in public administration.

According to academics, the most negative consequences of unethical practices in universities are unrest in the workplace, damage to the reputation of the institution and decrease in the efficiency of education and training. It has also been revealed in many different academic studies that unethical practices and injustice lead to unhappiness of the staff and negatively affect their job satisfaction and dedication to work.

When the solution suggestions of academics for the prevention of unethical behavior in universities are examined, it is seen that they emphasize the importance of merit at every stage in universities, legal regulations and review of ethical legislation and ethics training. Enabling audits, transparent management approach, reward and punishment policies are other solution suggestions of academics.

In conclusion, it can be said that a multifaceted effort is required for universities to deal with ethical problems. This process should not be limited to strengthened ethics education programs; it requires the active participation of all stakeholders. Integrating ethical principles into educational processes will enable students to grow up with a more ethical perspective in their future professional lives. Examining ethical problems in universities is critical for improving the quality of the education system and raising awareness of social responsibility. In order to identify and eliminate ethical problems in universities, it is recommended that studies similar to this study should be repeated in different universities and the opinions of other stakeholders of universities such as students, administrators, local people should be taken.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanılmamıştır.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 22.07.2025

Submitted date

Kabul tarihi 24.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Varol, A. H. (2026). Şer'iyye Sicillerine Göre Bartın'da Osmanlı Mimarisi. *Journal of History School*, 80, 833-855.

ŞER'İYYE SİCİLLERİNE GÖRE BARTIN'DA OSMANLI MİMARİSİ**Abdül Halim VAROL¹****Öz**

Yüzyıllarca çeşitli toplumların hâkimiyeti altına giren Bartın, Osmanlı Devleti'nin kontrolünde önemli gelişim göstermiştir. Bartın'da Osmanlı'nın son dönemlerinde tutulmaya başlanan şer'iyye sicilleri, kentte yaşanan çeşitli olayların kayıt altına alınmasını sağlamıştır. Bu kayıtların konusuna bağlı olarak Bartın'da inşa edilmiş mimari yapılar hakkında bilgilere ulaşmak mümkündür. Bu bağlamda 801, 803, 807 ve 808 numaralı Bartın şer'iyye sicili defterlerinde bahsi geçen mimari yapılar tespit edilerek konu kapsamında ele alınmıştır. 1888-1913 yılları aralığındaki hadiseleri aktaran bu defterlerde, ambar, cami, çeşme, dam (ahır), değirmen, dergâh, dükkân, ev, han, konak, kuyu, mağaza, medrese, mektep, mescit, meyhane, misafirhane, samanhan, su hisarı, tevhihane, yazıhane yapılarından söz edilmektedir. Bunlar arasında evler genellikle konum tanımlamasında kullanılmasına bağlı olarak en çok rastlanan mimari yapı türüdür. Bazıları konumunun yanı sıra oda sayısı, kat sayısı ve maddi değeriyle de belirtilmiştir. Evlerden sonra en çok ticaret yapılarından söz edilmektedir. Bu durum çarşı merkezli kent yapısına sahip Bartın'ın Osmanlı dönemindeki ticari hareketliliğe işaret etmektedir. Kayıtlarda günümüze ulaşamamış cami, mescit, dergâh ve medrese yapılarına dair bilgilere yer verilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışma, Bartın örneğinde olduğu gibi Osmanlı mimari eserlerinin ve kent dokusunun incelenmesinde şer'iyye sicillerinin önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bartın, Osmanlı Mimarisi, Şer'iyye Sicilleri, Bartın Kent Dokusu.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü, Türk ve İslam Sanatı Anabilim Dalı, avarol@bartin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4146-6603

Ottoman Architecture in Bartın According to the Shariyye Registers

Abstract

Bartın, which was under the rule of various societies for centuries, showed significant development under the control of the Ottoman Empire. The shariyye registries, which started to be kept in Bartın in the last period of the Ottoman Empire, enabled the recording of various events in the city. Depending on the subject of these records, information about the architectural structures built in Bartın can be found directly or indirectly. In this regard, the architectural structures mentioned in the Bartın shariyye registers numbered 801, 803, 807 and 808 were identified and discussed within the scope of the subject. These records, which reflect the events between 1888 and 1913, warehouses, mosques, fountains, barns, mills, dervish lodges, shops, houses, inns, mansions, wells, stores, madrasahs, schools, masjids, taverns, guesthouses, haystacks, water fortresses, jail, and offices are mentioned. Among these, houses are the most common type of architectural structure, as they are often used to describe location. In addition to location, some are also indicated by the number of rooms, number of storeys and property value. After houses, commercial buildings are mentioned the most. This situation points to the commercial activity in the Ottoman period in Bartın, which had a bazaar-centered city structure. It is very important that the records include information on mosques, masjids, lodges and madrasahs that have not survived to the present day. This study aims to highlight the importance of shariyye registers in studying Ottoman architectural works and urban fabric, as exemplified by Bartın.

Keywords: Bartın, Ottoman Architecture, Shariyye Registers, Archive, Bartın City Fabric.

GİRİŞ

Anadolu'nun Karadeniz'e açılan limanlarından biri konumunda olan Bartın, ilk çağlardan itibaren Hititler, Frigler, Kimmerler, Lidyalılar, Persler, Romalılar gibi çeşitli kavimlerin yönetimi altına girmiştir (Tuncel, 1992, s. 87). Bartın ve civarını kapsayan bölgenin Paflagonya (Paphlagonya) adıyla anıldığı ve Amasra'nın (Amastris) çok eski bir sahil kasabası olduğu öne sürülmektedir (Yakupoğlu, 2010, s. 4; Sakaoğlu, 1999, s. 1). Anadolu'da Türklerin fetih hareketlerinin hız kazanmasıyla birlikte 11. yüzyılda Selçuklu egemenliğine giren bölge Candaroğulları, Osmanlı Devleti, İsfendiyaroğulları ve son olarak Cenevizlilerin kontrolünde bulunduktan sonra 1461'de Osmanlı Devleti sınırlarına dahil olmuştur (Aşçıoğlu, 1970, s. 22, 23). Türk hakimiyetinin başladığı zamana kadar ki süreçte Bartın'ın Amasra'nın gölgesinde kaldığı belirtilmektedir (Tuncel, 1992, s. 87).

Bartın ve çevresinde idari yapı Selçuklu-Çobanoğlu siyasi otoriteleri zamanında gerçekleştirilen düzenlemelerle “Onikidivan” ve “Ulus” adlarıyla tesis edilmeye başlanmıştır (Yakupoglu, 2010, s. 12). Osmanlı döneminde 1692 yılına kadar Anadolu Beylerbeyliği'ne bağlı Bolu Sancağı sınırları içerisinde kalmış, bir süre Voyvodalık'la yönetilmesinden sonra 1811'de kurulan Kastamonu Vilayeti'ne bağlı olarak yeniden Bolu Sancağına dahil olmuştur (Samancıoğlu, 1954, s. 202, 203). 1868'de ilk kez ilçe olan Bartın'da, 8 yıl sonra ilk belediye teşkilatı kurulmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924'te Zonguldak'a bağlanmış, 1991'de il statüsü kazanmıştır (Çilsüleymanoğlu, 1996, s. 87, 94).

Osmanlı Devleti'nde, kadı sicili, kadı defteri, mahkeme defteri, sicill-i mahfûz, zabt-ı vekâyi sicil veya sadece sicil de denilen şer'iyye sicili defterlerine, şehirlerin şer'î mahkemelerine yansıyan davalar ve gündelik olaylar ile merkezden gelen her türlü emir ve fermanlar yazılmıştır (Gedikli, 2005, s. 187; Akgündüz, 1998, s. 19). Merkezde ve taşrada her tabakadan insanların arasındaki hukukî ilişkilerini içeren kayıtlarda, Osmanlı hayatının aile, toplum, ekonomi ve hukuk gibi birçok alanında önemli bilgiler yer almaktadır. Kadıların Osmanlı sistemindeki etkin rolleri sebebiyle şer'iyye sicilleri, sosyal ve yerel tarih çalışmalarında ana kaynak niteliği taşımaktadırlar (Uğur, 2019, s. 8). Kabaca 15. yüzyıldan 20. yüzyıla kadarki dönemi kapsayan ve Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde yer alan merkezlere ait 20.000 kadar sicilin günümüze ulaştığı bilinmektedir (Açık ve Tuluk, 2009, s. 462).

Şer'iyye sicillerinden 800-810 arşiv numaraları aralığındaki 11 defterde Bartın'a dair kayıtlar mevcuttur (İlgürel, 1974, s. 125). Bunlardan 801, 803, 807, 808 numaralı olanlar (BOA. BŞS. Defter no. 801, 803, 807, 808) yüksek lisans tezleri kapsamında transkribe edilerek incelenmiştir (Kılıçal, 2022; Oktay, 2022; Kaya, 2019; Çetintaş, 2019). Çalışmamızın kapsamını 801, 803, 807, 808 numaralı şer'iyye sicili defterleri oluşturmaktadır. Bu sicillerde bahsi geçen mimari eserler tespit edilerek, eserlerin konumları, tipolojik özellikleri, maddi değerleri ve günümüzdeki durumları değerlendirilmiştir. Böylelikle arşiv belgeleri aracılığıyla Bartın'daki Osmanlı mimari eserlerine ve kent dokusuna yönelik eksikliğin kısmen de olsa giderilmesi amaçlanmıştır. Zira şehirdeki Osmanlı mimari eserlerine yönelik çalışmaların sayısı yetersiz olmakla birlikte, mevcut yayınlarda arşiv belgelerine dair bilgilere yer verilmediği görülmektedir. Bu bakımdan şer'iyye sicilleri mimari eserlerin tespiti ve tarihsel süreçteki durumları hakkında önemli veriler sunmaktadır.

İncelenen Bartın şer'iyye sicillerindeki 1025 hükümden 330'unda Bartın'da inşa edilen mimari yapılardan söz edilmektedir. Söz konusu dava kayıtlarını konuları itibarıyla; veraset (110), hibe (61), vekalet (29), alım-satım (28), alacak-verecek

(23), anlaşmazlık (22), atama (14), mala el koyma (8), nafaka (7), vakfedilme (7), evlilik (6), boşanma (4), duyuru (4), evlatlık verme (3), izin talebi (1), kefalet (1), men talebi (1), yolsuzluk (1) olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu kayıtlar, mimari yapılar hakkında doğrudan ve dolaylı bilgiler vermeleri bakımından ikiye ayrılmaktadır (Açık ve Tuluk, 2009, s. 464-465). Veraset, hibe, vekalet, alım-satım ve boşanma davaları kayıtlarının bazıları mimari yapının türü, konumu, çevresi, oda ve kat sayısı, malzemesi ve değeri gibi yapıyla ilgili doğrudan bilgiler içerebilmektedir. Bunların dışındaki diğer dava kayıtlarında mimari yapı hakkında detaylı bilgi mevcut değildir. Dolaylı bilgi veren kayıtları da kendi içinde ikiye ayırmak mümkündür. İlk grupta sadece yapının türü, konumu ve çevresi hakkında bilgi bulunurken diğer grupta mimari yapının varlığından başka bilgi verilmemiştir.

Dolaylı kayıtlara örnek vermek gerekirse 808 numaralı defterdeki 390 numaralı hükümde “... meclis-i şer‘-i şerîf-i enverde Meclis Mahallesi'nde mukîm Gürçi Hasan Beg ibn-i Ahmed muvâcehesinde ... sağîre-i mezbûreyi mûmâ-ileyh Hasan Beg'in kendine mahsûs hânesinde ve haremi hanım yanında hizmet etmek üzere...” bölümünde (Çetintaş, 2019, s. 683), Meclis Mahallesi'nde Hasan Bey'e ait bir konut olduğu anlaşılmaktadır. Dava konusu evlatlık edinme olması nedeniyle doğal olarak Hasan Bey'in konutuna dair detaylı bilgi mevcut değildir. İlk örneğe nispetle daha fazla dolaylı bilgi veren dava örneği olarak 803 numaralı defterdeki 30 numaralı hükümdeki “... Medîne-i mezbûr çarşısında vâkî' bir taraftan Beşe Mehmedoğlu Hafız Ahmed bin Hacı Hasan dükkânı ve bir taraftan Harnubcu Mehmed bin Abdullah ve iki taraftan tarîk-i ‘amm ile mahdûd yeri dahi mülk bir bâb mülk dükkânın ...” bölümü gösterilebilir (Oktay, 2022, s. 91-92). Bu kayıтта Bartın Çarşısında bulunan ve çevresinde iki dükkân ve sokakların da bulunduğu bir dükkândan bahsedilmektedir. Bir hibe davası olan bu kayıтта nispeten daha detaylı bir anlatım söz konusudur. Doğrudan bilgi içeren 803 numaralı defterdeki 67 numaralı hükme bakıldığında “... Bartın Mahallâtından Sancakdar Mahallesi sâkinlerinden ... mahalle-i mezbûrede vâkî' bir taraftan Hacı Azizoğlu Ali bin Süleyman ve bir taraftan Fettah Çavuş bin Osman menzili ... ve taraf-ı râbî' tarîk-i amm ile mahdud biri dahi mülk fevkânî iki oda ve bir soffa ve bir abdesthâne ve tahtânî bir oda ve bir soffa ve bir abdesthâne müştemil bir bâb mülk menzil ...” ifadesi yer almaktadır (Oktay, 2022, s. 146-147). Bu kayıтта Sancaktar Mahallesi'ndeki ev ve çevresinden bahsedilmektedir. Ancak diğer kayıtlardan farklı olarak davaya konu olan evin iki katlı olduğu, alt katında birer oda, sofa ve abdesthanenin, üst katta iki oda, bir sofa ve abdesthanenin bulunduğu şeklinde konutun detaylı tanımına da yer verilmiştir.

801, 803, 807, 808 NUMARALI BARTIN ŞER'İYYE SİCİLLERİNDEKİ MİMARİ ESERLER

Konu kapsamında incelenen sicillerde ambar, cami, çeşme, dam (ahır), değirmen, dergâh, dükkân, ev, han, konak, kuyu, mağaza, medrese, mektep, mescit, meyhane, misafirhane, samanhan, su hisarı, tevhihane, yazıhane yapıları tespit edilmiştir. Bu yapılar, sivil ve dini mimari olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Dini mimari yapıların 18'i cami, 4'ü mescit ve 1'i dergâhtır. Camiler hakkında bilgi veren kayıtlardan birinde (Çetintaş, 2019, s. 700) yapının mimari özelliklerinden söz edilmiştir. Aladağ Karyesi Çatmaca mevkisindeki İrşadiye Camii Şerifi'nin "... tahtında vâki' bin beş yüz guruş kıymetli senevî altı yüz elli guruş icâr virir iki bâb dükkânlarımı ..." ifadesiyle, caminin üst katta (fevkani) olduğu ve alta katta (tahtani) dükkânların olduğu belirtilmiştir. Kayıtlardan 4'ünde mescidin camiye çevrilmesi, 1 kayıtta cami inşası için izni talebi söz konusudur. Camilerden 6'sı hariç diğerlerinin adları ve konumları belirtilmiştir. Buna göre merkezde, Orduyeri Mahallesinde el-Hac Mehmed Câmii Şerifi, Bartın Orta Camii Şerifi, Hanönü Caddesinde Arab Camii Şerifi, Sancakdar Mahallesinde Ziyaiye Camii Şerifi, Köprü Başı Camii Şerifi, Bartın'da Halil Bey Camii Şerifi (Bartın'da Halil Efendi Camii Şerifi ile aynı olması muhtemel), Adamescid Mahallesinde Kemer Köprü Camii Şerifi, Hamidiye Mahallesinde Hamidiye Camii Şerifi, Orduyeri Mahallesinde bir cami olmak üzere 9 cami ve Sancakdar Mahallesinde bir mescit (camiye çevrilmesi istenen) bulunmaktadır.

Merkez dışındaki camiler Kaman Karyesinde Hamidiye Camii Şerifi, Saziye Karyesinde Ali Kethüda Camii Şerifi, Eski Bartın Karyesi Camii Şerifi, Kutlubeg Temürcüler Karyesi Camii Şerifi, Boğazda Hamidiye Camii Şerifi, Zerzene Nahiyesinde Balya, Ariz ve Çanşa Karyelerinin arasındaki cami, Asılsaziye Karyesinde Hurne Camii Şerifi, Derbendağzı Karyesinde Hacı İbrahim Ağa Camii Şerifi, Aladağ Karyesi Çatmaca mevkisinde İrşadiye Camii Şerifi olmak üzere 9 cami, Kabagöz Karyesi Mescidi (camiye çevrilmesi istenen), Boğaza yakın yerdeki mescit (camiye çevrilmesi istenen), Aladağ Karyesi Çatmaca mevkisinde mescit ile (camiye çevrilmesi istenen) olmak üzere 3 mescidin var olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Kaman ve Kadı Karyelerine yakın konumda inşası talep edilen camiye dair bilgi de mevcuttur. Ancak mevcut kayıtlarda camiye çevrilmesi ya da inşası istenen yapıların gerçekleştirilme durumuna dair bilgi yoktur. Cami ve mescitlerin yanı sıra Meclis Mahallesinde Halvetiye Dergâhından söz edilmektedir. Dergâhın mimari yapısı hakkında bilgi verilmemiştir.

Sivil mimari unsurları arasında yer alan ev (konut), kayıtlarda genellikle hane olmak üzere mülk menzil, mesken ve konak olarak da adlandırılmıştır. “Mülk menzil” ifadesi belirgin şekilde bir evi nitelerken, “menzil” kelimesi bir evi belirtebileceği gibi “iki konak arası, bir konak yol” anlamında da kullanılmıştır (Sami, 2012, s. 1416). Bartın şer’iyye sicillerinde “mülk menzil” şeklinde açık anlatıma sahip kullanımının bulunması ve menzil ifadesinden sonra bir ev tanımının yapıldığı kayda rastlanmaması nedeniyle çalışmada “menzil” ifadesi ev olarak değerlendirilmemiştir. Bu bağlamda 265 kayıtta davanın ana unsurları arasında ya da konum belirtmek gibi dolaylı amaçlarla evlerden söz edilmiştir. Dava kayıtlarından 31’inde evlerin mimari yapısı hakkında detaylı bilgiler bulunmaktadır. Evleri tanımlarken sıklıkla kullanılan “bâb” kelimesi kapı, kitabın bölümleri, derbend ve boğaz anlamlarına gelmektedir (Sami, 2012, s. 202). Kayıtlarda mimari terminoloji bütünlüğünün bulunmamasının yarattığı karmaşayla birlikte bâb kelimesinin kapıyı nitelendirdiği kanaatindeyiz. Dolayısıyla bir evin tanımında kullanılan “fevkani 2 bâb oda ve abdesthane” ifadesindeki 2 bâb ifadesi 2 kapıyı nitelemektedir. Burada 2 kapılı bir odanın anlatımından ziyade 2 kapı yani 2 oda belirtilmektedir. Buna göre 1 odalı 5 ev, 2 odalı 8 ev, 3 odalı 2 ev, 4 odalı 1 ev olmak üzere 16 evde sadece oda sayısı belirtilmiştir. Bunların tamamına yakını karye olarak belirtilen köylerde bulunmaktadır. Sadece oda sayısına göre tanımlanan evlerin dışında daha detaylı kayıtlarda tahtani (alt) ve fevkani (üst) katlardan bahsedilmektedir. Kayıtlarda 15 evin birden çok katlı olduğu anlaşılmaktadır. Çok katlı düzenlemelerde tahtani kat, kayıtların 12’sinde ahır, 1’inde 2 oda, 1’inde 4 oda, 1’inde 1 oda+sofa+abdesthane olarak belirtilmiştir. Fevkani kat, kayıtların 2’sinde 1 oda, 4’ünde 2 oda, 1’inde 3 oda, 3’ünde 4 oda, 1’inde 2 oda+abdesthane, 2’sinde 2 oda+sofa+abdesthane, 1’inde 3 oda+yazlık, 1’inde 4 oda+2 abdesthaneden oluşmaktadır.

Kayıtlarda evlerin konumları incelendiğinde 156’sının merkezde, 119’unun merkez dışında olduğu anlaşılmaktadır. Merkezde Meclis Mahallesi (34), Adamescid Mahallesi (33), Sancakdar Mahallesi (31), merkez dışında Amasra Nahiyesi (36) ve Zerzene Nahiyesi (17) ile bunlara bağlı yerleşimler öne çıkmaktadır. Evlerden 27’sinin değeri kayıtlarda belirtilmiştir. Evlerin genellikle bahçe, bostan, ambar, tarla, ahırla birlikte değerlendirilip toplam değerinin hesaplandığı görülmektedir. Bununla birlikte bu taşınmazlarda ortaklıkların bulunmasına bağlı olarak hisse bazlı değerlemeler de yapılmıştır. 12 kayıtta sadece evin değeri belirtilmiştir. Bunlar 150 kuruş ile 11500 kuruş arasında değişmektedir. 150 ve 250 kuruş değerinde 2 ev, 400-1000 kuruş arasında 7 ev, 8000-11500 kuruş arasında 3 ev bulunmaktadır. Evle birlikte bahsedilen bostan, bahçe ve tarlaya dair fazla detayın verilmediği örneklerde ev ile diğer unsurun

toplam değeri 250-9875 kuruş arasında değişmektedir. Bunlardan 10'u 1500 kuruş ve aşağısındayken, 5'i 1500-9875 kuruş arasındadır.

Evlerin yanı sıra konaklama amacına hizmet eden diğer yapı türü olarak 15 kayıta misafirhanelerden bahsedilmektedir. Mimari özellikleri hakkında bilginin bulunmadığı bu yapılardan Meclis Mahallesinde bir örnek dışında tamamı karyelerdedir. Bunlar arasında Amasra'ya bağlı karyeler çoğunluğu oluşturmaktadır.

Kayıtlarda genellikle samanthane, ambar, ahır (dam), müstemilat ve kuyu gibi unsurlara evle birlikte yer verildiğini belirtmiştik. Bunlardan en çok 52 kayıta samanthane yapısına rastlanmaktadır. 6 kayıta samanhaneden evle birlikte bahsedilmemiştir. "Tahta samanthane", "1 bâb samanthane" ve "2 bâb samanthane" ifadeleri dışında mimari özelliklerine dair bilgi bulunmamaktadır. Samanhanelerden 48'i merkez dışındaki nahiye veya karyelerdedir. 13 kayıta samanhaneler için belirlenen 50-1500 kuruş arasındaki değer, yapının mimarisinden ziyade içerisinin doluluğu ile ilişkili olmalıdır. 36 kayıta yer alan ambarların mimari yapısını niteleyen ifade yoktur. Ambarlara 10 kayıta 50-200 kuruş arasında değer biçilmiştir. Ambarların tamamı merkezin dışındaki konumlardadır. 22 kayıta ahır, dam veya hayvan odası olarak adlandırılan yapı, bunlardan 4'ünde fevkani ev odalarının altında 2 ahır şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun dışındaki örneklerde 1-3 arasında değişen oda sayısına sahiptir. Bu yapıya biçilen değer 50-1000 kuruş arasında değişmekle birlikte 1000 kuruş değerinde olanlar ev ve bostanla birlikte hesaplanmıştır. Müstakilen hesaplandığı anlaşılanların değeri 50-250 kuruş arasındadır. Konumları itibarıyla ahırların 3'ü merkezde, diğerleri ise karye ve nahiyelerdedir.

Bartın şer'iyye sicillerindeki ticaret yapıları han, dükkân, mağaza, fabrika olarak çeşitlilik göstermektedir. Bunlar arasında han yapısı 10 kayıta geçmektedir. Genel olarak mimari özelliklerine dair bilgi bulunmamakla birlikte bir han hakkında kısıtlı bilgi verilmiştir. Köprübaşı Caddesinde bulunan müstakil bu hanın, dükkân ve kahvene ile 15000 kuruş değerinde olduğu ifadesi yer almaktadır. Diğer hanların konumu ve adları ifade edilmiştir. Buna göre Hacıbekir Mahallesinde Hacı Ali Beyoğlu Davud Ağa Hanı, Adamescid Mahallesinde Mollaoğlu Hanı, Çarşıda Hacı Süleyman oğlu Hanı, Çarşıda Molla Hüseyinoğlu Ahmed Ağa Hanı, Bartın'da olduğu belirtilen Pulluoğlu Hanı (ya da Yolluoğlu Hanı), 2 kayıta Çarşı içinde Hacı Nebi Hanı ve aynı han olması muhtemel Aşağı Çarşıda Ömer Nebi Hanı olmak üzere 6 farklı handan bahsedilmiştir. Ayrıca bir kayıta Sancakdar Mahallesi'nde muhterik han arsası ifadesinden bir hanın yandığı ve geriye arsasının kaldığı anlaşılmaktadır.

Kayıtlardan 77'sinde dükkân, 18'inde mağazadan bahsedilmektedir. Sadece dükkân ve mağaza şeklinde ifade edilmekle birlikte berber, çakmakçı, debbağhane, demirci, fırın, kalaycı, kereste, makaracı, varilci, yazıhane dükkânları ile kereste, zahire mağazaları icra edilen mesleklere göre nitelendirilmiştir. Bu yapıların mimari özellikleri incelendiğinde 16'sı 1 bâb dükkân, 3'ü 2 bâb dükkân, 2'si 3 bâb dükkân, 2'si 1 bâb kalaycı dükkânı, 6'sı 1 bâb fırın, 2'si 1 bâb kahvehane, 1'i 2 bâb demirci dükkânı, 3'ü 1 bâb kereste mağazası ve 1 bâb kereste dükkânı olmak üzere 36'sı sadece bâb ifadesiyle belirtilmiştir. Daha detaylı tanımlamalarda müstakil veya bir yapıyla birlikte inşa edilenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Müstakil inşa edilenler 1 dükkân, 2 kahvehane, 1 bâb çakmakçı, 3 bâb makaracı, demirci ve varilci dükkânları, 1 bâb zahire mağazasıdır. 6 ticaret yapısından 4'ü fevkani bir evin tahtında yer almaktadır. Bunlardan 2'si 2 bâb mağaza, diğerleri 1 bâb mağaza ve 1 bâb bakkal dükkânıdır. Diğer 2 yapıdan 1'i tahtani 1 odalı, diğeri üstünde 1 odalı düzenlemeye sahiptir. Yapıların inşa malzemesi 7 kayıta belirtilmiştir. Bunlardan 6'sı kargir, 1'i ahşap malzemelidir. Kargir yapılardan 2'si 1 bâb kargir mağaza, 2'si 1 bâb kargir bakkal dükkân, diğeri müstakil kargir mağaza olarak nitelendirilmiştir. Ahşap yapı ise 1 bâb müstakil ahşap dükkândır. Hem inşa malzemesi hem de mimari yapısı hakkında bilgi veren 2 kayıt mevcuttur. Bunlar 1 bâb kargir mağaza ve üstünde fevkani odalı dükkân ile kargir tahtani 2 bâb dükkân ve fevkani 1 bâb kahvehane yapılarıdır. Diğer ticaret yapıları arasında birer kayıta yer verilen meyhane ve fabrikadan bahsetmek mümkündür. Hanönü Caddesindeki meyhane, 1 bâb tahtani ve fevkani olarak tanımlanmıştır. Kereste fabrikası olduğu belirtilen yapı, Iskan Karyesindeki 1 bâb kereste fabrikasıdır.

Ticaret yapılarının 9'u merkez dışındadır. Merkez dışındakilerin çoğunluğu Ulus Çarşısındadır. Merkezde genellikle çeşitli mahallelerin adı geçmekle birlikte 19 kayıta Bartın Çarşısı belirtilmiştir. Ticaret yapılarının maddi değeri 9 kayıta yer almaktadır. Bunlardan 6'sında bahsedilen ticarethaneler tek başlarına değerlendirilirken diğerlerinde farklı yapılarla birliktedir. Değeri tek belirtilen yapılardan 3 fırının değeri 5000-18375 kuruş arasındadır. Ayrıca, zahire mağazası 3000 kuruş, çakmakçı dükkânı 3000 kuruş, kalaycı dükkânı 1000 kuruş değerindedir. Birlikte değeri verilen yapılardan 1 dükkân ve üstünde odası 7000 kuruş, 3 bâb makaracı, demirci ve varilci dükkânları 3000 kuruş, alt katta 2 dükkân ve üst katta kahvehaneden oluşan yapı 2300 kuruş değerindedir.

Su yapıları olarak kayıtlarda değirmen, hamam, köprü, su kuyusu ve su hisarından söz edilmektedir. Bu yapıların mimari özelliklerine dair kısıtlı bilgiler verilmiştir. Bu grupta en çok örneği bulunan yapı, 17 kayıta tespit edilen değirmendir. Kayıtlardan 4'ünde sadece değirmen, 4'ünde 2 taş devran eder 1 bâb değirmen, 2'sinde 1 taş deveran eder 1 bâb değirmen, 1'er kayıta hane

altında ve 1 taş devran eder 1 bâb değirmen, 1 bâb değirmen, 1 bâb dere değirmeni, 1 bâb 1 göz mülk-ü değirmen, 1 bâb 2 gözlü değirmen, 1 bâb asiya, 4 taş devran eder 1 bâb asiya tanımlamaları yer almaktadır. Tamamı karyelerde bulunan değirmenlerin genellikle hisse usulü pay edildiği anlaşılmaktadır. Kayıtlardan ikisinde yer alan maddi değerler 500 ve 2400 kuruştur.

Diğer su yapılarından bir kayıta Sumaklıoğlu Hamamı ve Meclis Mahallesindeki bir bâb hamam olmak üzere 2 yapıdan söz edilmektedir. Köprülerden bir kayıta doğrudan Rum Mahallesindeki Asmaköprü şeklinde bahsedilirken, diğerlerine dolaylı anlatımla ulaşılmaktadır. Buna göre, Köprübaşı ve Kemerköprü Camilerine dair ifadelerinden hareketle en az bir köprünün daha varlığından bahsetmek mümkündür. Bir kayıta Fermid Karyesindeki çeşmeden hakkında detay verilmeden bahsedilmektedir. 2 kayıta Adamescid Mahallesinde olduğu belirtilen su kuyularından biri evin bahçesinde, diğeri arsadır. Aynı şekilde Zerzene Nahiyesinin Yarkaş Karyesinde de 1 bâb su hisarının varlığı belirtilmiştir.

Eğitim yapıları olarak kayıtlarda mektep ve medreselere yer verilmiştir. Mimari özellik itibarıyla sadece Sancakdar Mahallesindeki Ziyaiye Medresesinde kısmen bahsedilmiştir. Medrese hakkında “tahtında vâki“ müceddeden binâ ve inşâ eylediğim bir bâb dükkân ve cânib-i yesârında bulunan kezâlik bir bâb dükkânım...” ifadesi geçmektedir (Çetintaş, 2019, s. 702). Ayrıca iki kayıta daha Sancakdar Mahallesinde medresenin var olduğu anlaşılmaktadır. Diğer medrese olan Köprübaşı Medresesi hakkında herhangi bir bilgi yoktur. Mektep yapısı 3 kayıta geçmektedir. Mimari özelliklerine dair bilginin bulunmadığı kayıtlardan birinde Meclis Mahallesindeki Rüşdiye Mektebinden bahsedilirken, Meclis ve Adamescid Mahallerinde de birer mektepten söz edilmiştir. Bunlardan Meclis Mahallesindeki Rüşdiye Mektebi olması muhtemeldir.

Ayrıca kayıtlarda pek çok kez, çeşitli nedenlerden dolayı Bartın Hükümet Konağından yer verilmiştir. Yapının mimari özelliklerine dair herhangi bir bilgi yoktur. Aynı şekilde sadece adı geçen bir diğer yapı Bartın hapishanesi olan tevhihfanedir. Kent dokusu içinde öneli yere sahip olan mezarlıklardan, iki kayıta Zerzene Karyesinde ve bu karyenin Musalar Mahallesinde olmak üzere kabristan ifadesiyle hakkında bilgi verilmeden bahsedilmiştir.

DEĞERLENDİRME

801, 803, 807 ve 808 numaralı Bartın şer'iyye sicili defterlerindeki kayıtlardan 330'unda 18 farklı yapı türü tespit edilmiştir. Mimari eserleri, dini ve sivil mimari başlığında toplamak mümkündür. Dini mimari unsurları cami, mescit ve dergâh

yapıları, sivil mimari unsurları konut, su, eğitim, sosyal ve ticari amaçlı yapılar olarak gruplanmaktadır.

Çalışmada, mimari eserlerin konumunu belirten yer adlarından sonra gelen nahiye, karye ve divan ifadeleriyle nitelenenler merkez dışında, mahalle, cadde gibi şehir merkezini belirten konumlar ise merkez olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda eserlerin 19'u merkezde, 59'u merkez dışındadır. Kayıtlardan 6'sında konum belirtilmemiştir. Bazı kayıtlarda tek adrese yer verildiği gibi kimi kayıtlarda, dava konusunun içeriğine bağlı olarak, birden fazla adrese yer verilmiştir. Bu kapsamda günümüzde Bartın ili sınırları içerisinde kalan 78 farklı konum tespit edilmiştir. Merkezde 205 kayıta 19 farklı konum, merkez dışında 147 kayıta 59 farklı konumdan söz etmek mümkündür. Merkezde en çok kayıt Adamescid Mahallesi (42), Sancakdar Mahallesi (39) ve Meclis Mahallesi (38) aittir. Bartın merkezde yer alan Çarşı alanı, Yukarı Çarşı ve Aşağı Çarşıyla birlikte toplamda 26 kayıta görülmektedir. Ayrıca Hanönü, Orta Cami, Köprübaşı, Lütüfiye, Karakaş ve Piryancılar Caddeleri de toplamda 8 kayıta olmak üzere merkezde bahsi geçen caddelerdir. Merkezdeki mahalleler ve bunların günümüzdeki adları şunlardır: Adamescid (Kemerköprü), Hamidiye (Tuna), Sancaktar (Orta), Mektep (Okulak), Hacıbekir (Orduyeri, Köyortası), Meclis (Kırtepe) (Tuncel, 1992, s. 89). Merkez dışındaki konumlar merkeze göre daha fazladır. Merkez dışında en çok kayıt bulunan yerleşimler Amasra (40) ile Zerzene'ye (18) bağlı karye ve nahiyelerdir. Merkez dışındaki çarşılarından sadece Ulus Çarşısından bahsedilmiştir. Bu veriler doğrultusunda, günümüzde merkez dahil olmak üzere 4 ilçesi bulunan Bartın'ın söz konusu dönemdeki yapısının günümüze yansıdığını söylemek mümkündür.

Kayıtlardan 22'si cami ve mescitler, 1'i dergâh ile ilgilidir. Bunlardan sadece Çatmaca mevkiindeki İrşadiye Camisinin iki katlı düzenlemeye sahip olduğu ve alt katında dükkanların bulunduğu bilgisi verilmiş, diğerlerinde ise genellikle konum ve ad belirtilmiştir. Bartın'da Osmanlı'dan günümüze ulaşan 7 caminin varlığı bilinmektedir (Cansever, 1965, s. 28-36; Aşçıoğlu, 2001, s. 63-64; Baba, 2019, s. 25-123; Asma, 2024). Bu camilerin dışında merkezde, Orduyeri Mahallesi'nde el-Hac Mehmed Camisi, Sancakdar Mahallesi'nde Ziyaiye Camisi, Köprübaşı Camisi, Hamidiye Mahallesi'nde Hamidiye Camisi, Orduyeri Mahallesi'nde bir cami, merkez dışında Kaman Karyesinde Hamidiye Camisi, Saziye Karyesinde Ali Kethüda Camisi, Eski Bartın Karyesi Camisi, Kutlubeg Temürcüler Karyesi Camisi, Boğazda Hamidiye Camisi, Zerzene Nahiyesinde Balya, Ariz ve Çanşa Karyelerinin arasındaki cami, Asılsaziye Karyesinde Hurne Camisi, Derbendağzı Karyesinde Hacı İbrahim Ağa Camisi, Aladağ Karyesi Çatmaca mevkiinde İrşadiye Camisi olmak üzere 14 caminin var olup günümüze ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu yapılardan Orduyeri Mahallesi'nde el-Hac

Mehmed Camisi, Hamidiye Mahallesinde Hamidiye Camisi (Tuna Camisi) ve Ziyaiye Camisinin çeşitli nedenlerle yıkıldığı ve yerine 20. yüzyılın ortalarında yenilerinin yaptırıldığı anlaşılmaktadır (Çilsüleymanoğlu, 1996, s. 610-613, Asma, 2024, s. 91-100, 121-128, 131-134). Bu camilerin yanı sıra merkezde Sancakdar Mahallesinde bir mescit ile merkez dışında Kabagöz Karyesi Mescidi, Boğaza yakın yerdeki mescit, Aladağ Karyesi Çatmaca mevkinde mescit olmak üzere 4 mescidin de günümüze ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Cami ve mescitlerin yanı sıra günümüze ulaşmamış olan, Meclis Mahallesinde bir Halvetiye Dergâhının varlığı da şer'iyye sicilleri aracılığıyla tespit edilmektedir.

Bartın şer'iyye sicillerinde 265 kayıtlı en çok evlerden bahsedilmektedir. Evler genellikle, bahçesinde müstemilatı bulunan ve ahır, bahçe, bostan veya samanhanesi de olan, tarîk-i 'amm (özel yol) veya tarîk-i has (genel yol) ile sınırlı ve bir bâb yani bir kapılı olarak tarif edilmiştir. Kayıtlardan 31'inde evin mimari yapısı hakkında bilgilere ulaşılmaktadır. Evlerden 16'sında sadece evdeki oda sayısı belirtilmiştir. Bunlardan 5'i 1, 8'i 2 odalı olmak üzere çoğunluğu oluşturmaktadır. Sedad Hakkı Eldem ve Doğan Kuban, Türk odasının evin içindeki bağımsız yapısı ve işlevi üzerine önemli bir vurgu yapmaktadırlar. Odanın kendi başına bir ev olarak ev içinde bir yaşam alanı olduğunu, bu odanın, diğer bölümlerden bağımsız bir şekilde tam anlamıyla bir ev fonksiyonu taşıdığını belirtmektedirler. Ayrıca Eldem, odanın bu bağımsızlık özelliğini daha da pekiştirmek için, tek odalı evleri örnek olarak gösterir ve bu evlerin, odanın evin tamamını oluşturduğunu ifade eder (Kuban, 1995, s. 106; Eldem, 1944, s. 1-25). Kayıtlarda evlerin tanımında kullanılan alt kat (tahtani) ve üst kat (fevkani) ifadelerinden 15 evin birden çok katlı olduğu anlaşılmaktadır. Türk ev mimarisinde zemin katın oturmak için kullanılmadığı, bahçe duvarları ve binayı taşıyan dikmelerden oluşurken zamanla duvarlarla kapatılarak depo, ahır, samanlık ve taşlık olarak kullanıldığı bilinmektedir (Eldem, 1954, s. 13). Geleneksel Bartın evlerinde “kuruluk” veya “kulluk” olarak da adlandırılan (Cingöz, 2018, s. 32) bu kattan kayıtların 12'sinde ahır olarak bahsedildiği dolayısıyla zemin kat işlevine sahip olduğu anlaşılmaktadır. 3 kayıtta ise tahtani kat oda, sofa veya abdesthane birimlerinden oluşmaktadır. Bu evlerin “zemin kat + tahtani kat + fevkani kat” düzenine sahip olması ya da zamanla konut sıkıntısı nedeniyle zemin kattaki birimlerin odalara dönüştürülmüş olması muhtemeldir (Şengerze, 1998, s. 25). Fevkani katlar oda, sofa, abdesthane ve yazlık birimlerinden teşkil edilmiştir.

Geleneksel Türk evlerinde plan sofasız, dış sofalı, iç sofalı ve orta sofalı olmak üzere 4'e ayrılmaktadır. Bu planı teşkil eden başlıca elemanlar, odalar, sofalar ve müstemilatı, geçit ve merdivenlerdir. Planın şekillenmesinde odalar göz önünde bulundurulduğunda orta sofalı planda, en az dört oda gerekliken, köşe sofalı

evlerde oda adedinin iki veya üçten fazla olamayacağı bilinmektedir (Eldem, 1954, s. 14-15, 24). Geleneksel Bartın evlerinde ise köşe sofalı, iç sofalı ve orta sofalı planlar görülmektedir. Bunlardan en çok dış sofalı plan tercih edilmiştir (Şengerze, 1998, s. 27-28). Kayıtlardaki tanımlardan 3'ünde sofanın varlığından bahsedilmektedir. Birer abdesthanenin de bulunduğu bu evlerden 2'si 2 odalı diğeri 1 odalıdır. Bunların köşe sofalı veya iç sofalı planda olması muhtemeldir. Ayrıca Türk evleri hakkında yukarıdaki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, kayıtlardan 4'ünde 4 odalı kurgudan bahsedilmesine bağlı olarak bu evlerin orta sofalı planda oldukları anlaşılmaktadır. Sofa hakkında bilgi bulunmayan ve oda sayıları 1-3 arasında değişen 9 ev, köşe sofalı veya iç sofalı plan tipindedir.

Evlerin konumlarına bakıldığında %76'sının kent merkezinde yer aldığı görülmektedir. Sadece oda sayısı belirtilen ve bu sayının 2'yi geçmediği evlerin ise karyelerde bulunması kent merkezindeki ekonomik refah ilişkilendirilebilir. Evlerin maddi değerine etki eden çeşitli etkenler bulunmakla birlikte kayıtlarda 150 ile 11500 kuruş arasında değişen rakamlar mevcuttur. Ancak ortalama değer 400 ile 1000 kuruş arasındadır. Evle birlikte bostan, bahçe gibi unsurların eklenmesiyle birlikte ortalama değer 1000-1500 kuruş civarına yükseldiği görülmektedir.

Kayıtlardan 15'inde dava meclislerinin kurulduğu, misafirhane ve misafir odası olarak belirtilen yapılardan bahsedilmektedir. Kayıtlarda mimari özelliklerine dair bilgi bulunmayan bu yapıların biri hariç tamamının karyelerde bulunması, bunların "köy odası" olduklarına işaret etmektedir. Anadolu'daki köy odalarının menşei, yurt tipi çadıra dayanan Türk Evindeki çekirdek birim odanın mekânsal özelliklerine dayandırılmaktadır (Bozkurt, 2016, s. 207). Köy odası, yolcuların misafir edilip, her türlü ihtiyaçlarının karşılandığı, köy halkının değişik amaçlarla bir araya geldiği yapılardır (Karpuz, 2000, s. 319). Kayıtlara göre Bartın'daki köy odası olması muhtemel bu yapılar, Akgöz, Yukarı Şeyhler, Darıözü, Aşağı Kışla, Şeyhler, Şahiler, Nuhlar, Genç Ali, Çanakçı, Şahin, Polat, Kızılkum Sagır Karyeleri ve Gargacık Nahiyeilerindedir. Merkezdeki tek örnek ise Meclis Mahallesinde yer almaktadır.

Büyük kısmı köylerde bulunan samanhaneye, ambar ve ahırdan kayıtlarda müstakil olarak inşa edilen 106 yapı tespit edilmiştir. Bunların mimari özelliklerine dair bilgiler oldukça kısıtlıdır. Bunların daha çok maddi değerleri hakkında bilgi mevcuttur.

Bartın şer'iyye sicillerinde evlerden sonra ticaret yapıları en çok kayda konu olan mimari yapı türüdür. Bunlar han, dükkân, mağaza ve fabrikadır. 10 kayıtta bahsi geçen hanlar, Türk ticaret hayatının temel yapı elemanları olarak Bartın'da da ticari hayatta önemli rol üstlenmişlerdir. Mimari özellikleri bakımından bilgiye

ulaşamadığımız bu yapılardan Hacıbekir Mahallesinde Hacı Ali Beyoğlu Davud Ağa Hanı, Adamescid Mahallesinde Mollaoğlu Hanı, Çarşıda Hacı Süleyman oğlu Hanı, Çarşıda Molla Hüseyinoğlu Ahmed Ağa Hanı, Aşağı Çarşıda Ömer Nebi Hanı ve Pulluoğlu Hanı (Yolluoğlu Hanı) olmak üzere 6 farklı handan bahsedilmektedir. Bu yapılardan hiçbirisi günümüze ulaşamamıştır. Bartın'da inşa edilen hanlardan 3'ü haricindeki hanların ahşap malzemeli olduğu belirtilmiştir (Çilsüleymanoğlu, 1996, s. 641). Dolayısıyla kayıtlarda yer alan hanların günümüze ulaşamamasında bu durumun etkili olduğu anlaşılmaktadır. Kayıtlarda konum belirtilirken sıklıkla geçen Çarşıdaki Hanönü Caddesi ifadesinden yukarıda bahsettiğimiz hanların dışında çarşıda bir hanın daha varlığı anlaşılmaktadır. 808 numaralı defterin 282 numaralı hükmünde geçen "... Bartın Hanöni Caddesi'nde vâki ' Arab Câmî '-i Şerîfi'nin imamına verile..." (Çetindaş, 2019, s. 565) ifadesinden bu yapının günümüze sağlam şekilde ulaşan Arap Caminin güneyindeki Taş Han olduğu anlaşılmaktadır. Bu hanın dışında kayıtlarda tespit edilmeyen M 1902 tarihli Müezzinoğlu Hanı da günümüzde varlığını sürdürmektedir (Gül, 2013, s. 27).

Kayıtlardan 105'inde dükkân ve mağazadan bahsedilmektedir. Bazıları icra edilen mesleklere göre belirtilen bu yapılardan 41'inde mekân birim sayısı, kat sayısı, müstakil ya da bir yapıyla birlikte inşa edilmiş olma durumu ve yapı malzemesi bilgileri yer almaktadır. Buna göre genellikle tek mekânlı olan bu yapıların iki katlı düzenlemelerinde alt katın dükkân, üst katın ev olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yapı malzemesi olarak bir örnek hariç tamamının kargir olduğu belirtilmiştir. Ticaret yapılarının %91'i merkezde, çarşı başta olmak üzere merkezi mahallelerde yer almaktadır. 9 kayıta maddi değeri verilen bu yapılardan 5000-18375 kuruş arasında değere sahip olan fırınların diğerlerine göre oldukça değerli olduğu, ortalama bir dükkânın ise 2000 kuruş değerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Su mimarisi yapılarından en çok örnek karyelerdeki değirmenler tespit edilmiştir. Mimari özellikleri hakkında mekân sayısı dışında bilgi bulunmayan bu yapıların genellikle hisseler halinde pay edildiği görülmektedir. Mimari özellikleri belirtilmemiş olan hamamlar Sumaklıoğlu Hamamı ve Meclis Mahallesindeki bir hamamdır. Bu yapılarından Meclis (Kırtepe) Mahallesindeki hamam (Şehir Hamamı) günümüzde mevcuttur (Çerkez, 2020, s. 59). Ancak Sumaklıoğlu (Somaklıoğlu) Hamamı günümüze ulaşamamıştır (Çilsüleymanoğlu, 1996, s. 645). Günümüzde ayakta olan köprülerden Asma Köprü'den Rum Mahallesindeki Köprübaşı, Kemer Köprü'den Kemerköprü Camisinden hareketle sadece ismen zikredilmiştir.

Eğitim yapıları mektep ve medrese olmak üzere kayıtlarda yer almaktadır. Bunlardan Ziyaiye Medresesinin alt katında 2 dükkânın var olduğu belirtilmişken Köpribaşı Medresesine dair bilgi verilmemiştir. Mekteplerden Rüşdiye Mektebi ismen zikredilirken Meclis Mahallesi ve Adamescid Mahallesindeki mekteplerin adlarına yer verilmemiştir. Bartın'da günümüze ulaşan medrese bulunmamaktadır. Rüştîye Mektebi binasının yanı sıra Meclis (Kırtepe) Mahallesinde Eski Rum Mektebi (İstiklal İlköğretim Okulu) ve Kız Enstitüsü (Millet Konağı) olmak üzere günümüzde varlığını koruyan mektepler mevcuttur (Kemik, 1986, s. 138, 146, 150). Ancak şer'iyye sicili kayıtlarında Meclis Mahallesindeki okula dair detaylı bilgi bulunmadığı için bahsedilen okulun bu yapılardan biri mi yoksa günümüze ulaşmamış olan başka bir yapı mı olduğu konusunda çıkarımda bulunmak güçtür. Adamescid (Kemerköprü) Mahallesinde yer aldığı belirtilen okula dair ise herhangi bir veri mevcut değildir.

SONUÇ

Bartın, Osmanlı hakimiyeti ile önemli gelişim göstererek 1868'de ilk kez ilçe olmuş ve 1876'da belediye teşkilatının kurulmasıyla yerel yönetim kimliğine kavuşmuştur. Bu gelişim şer'iyye sicil defterlerine de yansımıştır. Çalışma kapsamında incelenen 801, 803, 807 ve 808 numaralı Bartın şer'iyye sicili defterlerinde tespit edilen mimari yapılar kentin mimari bakımdan gelişimini destekler niteliktedir.

Bartın şer'iyye sicilleri günümüze ulaşan ve ulaşamayan mimari eserler hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. 330 kayıta yer alan mimari yapıları dini ve sivil eserler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Kayıtlarda belirtilen 18 cami, 4 mescit ve 1 dergâhtan, günümüze sadece 4 caminin ulaştığı görülmektedir. Kayıtlarda en çok bahsi geçen evler, Bartın'daki sivil mimarının ve kent dokusunun, geleneksel Türk konut mimarisi bağlamındaki yansıması niteliğindedir. Günümüzde pek çoğu yıkılmış veya yıkılmaya yüz tutmuş durumdaki bu konutların kent kimliğini oluşturan en temel unsurlar olduğu şer'iyye sicilleri aracılığıyla anlaşılmaktadır. Merkezde yoğunlaştığı görülen konutların yanı sıra özellikle köylerde bulunan ve günümüze ulaşamamış olan köy odaları, Anadolu köy yaşantısı ve misafir ağırlama geleneğinin Bartın'daki önemli temsilcileridir. Kayıtlardaki ambar ve samanhan yapılarının sayıca çokluğu, Bartın kent merkezinin etrafında gelişen kırsal yaşantının yoğunluğunu yansıtmaktadır. Konutlardan sonra en çok bahsedilen yapı türü olan ticarethaneler kentteki çarşı merkezli Osmanlı kent yapısının Bartın'daki en önemli göstergesidir. Bu yapılar aynı zamanda kentteki ticari canlılığa da işaret etmektedir. Özellikle günümüze ulaşamamış olan 6 han yapısının varlığı bu durumu desteklemektedir.

Değirmenler başta olmak üzere köprü ve hamamlar, Bartın coğrafyasında oldukça önemli yere sahip olan nehirlerin ve su kaynaklarının Bartınlıların yaşamındaki etkisine işaret etmektedir. Günümüze örneği ulaşamamış olan medreselerin varlığının şer'iyye sicilleri kayıtları aracılığıyla ortaya konması ise oldukça önemlidir.

801, 803, 807 ve 808 numaralı Bartın şer'iyye sicili defterleri kapsamında gerçekleştirilen bu çalışma, Osmanlı döneminde Bartın'da inşa edilmiş olan mimari yapıların büyük kısmının günümüze ulaşamadığını göstermektedir. Diğer şer'iyye sicili defterlerinin de transkribe edilmesiyle mimari eserlerin sayısının artacağı ve buna bağlı olarak Bartın Osmanlı kent dokusu hakkında daha fazla bilgiye ulaşılabileceği da yadsınamaz bir gerçektir. Sonuç olarak, Osmanlı mimari eserlerinin tespiti, korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasında, şer'iyye sicillerinin önemli birer başvuru kaynağı olarak göz ardı edilmemesi gerektiği kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açık, T. & Ö. İ. Tuluk (2009). Osmanlı mimarlığının metinsel dili: mimarlık tarihi yazınında şer'iyye sicillerinin yeri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 19, 461-474.
- Asma, Ç. (2024). *Dünden Bugüne Tarihi Bartın Camileri*. Bartın Belediyesi Kültür Yayınları.
- Akgündüz, A. (1998). *Şer'iyye Sicilleri*. Türk Dünyası ve Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Aşçıoğlu, E. (1970). *İktisadi ve Sosyal Yönleriyle Bartın*. Bartın Ticaret ve Sanayi Odası Yayınları.
- Aşçıoğlu, E. (2001). *Bartın*. Bartın Ticaret ve Sanayi Odası Yayınları.
- Bozkurt, T. (2016). Konya-Gökyurt (Kilistra) köy odaları. *Milli Folklor*, 109, 201-216.
- Cansever, N. (1965). *Bütün Yönleriyle Bartın*. Esra Matbaası.
- Çerkez, M. (2020). *Bartın (Merkez İlçe) Su Yapıları*. Grafiker Yayınları.
- Çetintaş, H. (2019). *808/1757 Osmanlı arşivi tasnif numaralı Bartın Şer'iyye Sicil Defterinin transkripsiyonu ve değerlendirmesi* (Tez no. 562106) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çilsüleymanoğlu, S. (1996). *Bartın Halk Kültürü*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Eldem, S. H. (1944). 17'nci ve 18'inci Asırlarda Türk Odası. *Güzel Sanatlar*, 5, 1-25.
- Eldem S. H. (1954). *Türk Evi Plan Tipleri*. İstanbul Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Gedikli, F. (2005). Osmanlı hukuk tarihi kaynağı olarak şer'iyye sicilleri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 5, 187-214.
- Gül, P. (2013). *Bartın ili Taş Han restorasyonu ve yeniden işlevlendirme önerisi* (Tez no. 354268) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gülen Cingöz, P. (2018). Bartın geleneksel dokusunun ve Bartın evlerinin Gölbucağı Mahallesi örneğinde incelenmesi (Tez no. 521823) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İlgürel, M. (1974). Şer'iyye sicillerinin toplu kataloğuna doğru. *Tarih Dergisi*, 28-29, 123-166.
- Karpuz, H. (2000). Konya köy odalarının kültür ve sanat değeri. O. Aslanapa, E. İhsanoğlu (Ed.). *Emin Bilgiç Hatıra Kitabı* içinde (319-361. ss.) İSAR Vakfı Yayınları.
- Kaya, S. (2019). *807 numaralı Bartın şer'iyye sicilinin transkripsiyonu ve değerlendirilmesi* (Tez no. 567715) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kemik, C. (1986). Bartın evleri ve kentsel değerleri üzerine bir araştırma [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçal, M. (2022). *801 numaralı Bartın şer'iyye sicilinin transkripsiyonu ve değerlendirilmesi* (Tez no. 726083) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuban, D. (1995). *Türk Hayatlı Evi*. Mısırlı Matbaacılık.
- Oktay, S. (2022). *803 Numaralı Bartın şer'iyye sicilinin transkripsiyonu ve değerlendirilmesi* (Tez no. 726052) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sakaoğlu, N. (1999). *Çeşm-i Cihan Amasra*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Samancıoğlu, K. (1954). *Bartın Belediyesi ve Tarihçesi*. Bartın Valiliği ve Bartın Belediyesi Yayını.

- Sami, Ş. (2012). *Kâmûs-ı Türki: Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. (çev. Raşit Gündoğdu - Niyazi Adıgüzel - Ebul Faruk Önal). İdeal Kültür Yayınları.
- Şengerze, K. (1998). *Tanzimat modernleşmesi sürecinde Bartın evleri* (Tez no. 75249) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tuncel, M. (1992). Bartın. *TDV İslam Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 5, 87-90.
- Uğur, Y. (2019). Şer'iyye sicilleri. *TDV İslam Ansiklopedisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 39, 8-11.
- Yakupoğlu, C. (2010). *Bartın Vakıfları (1214-1514)*. Bartın İl Özel İdaresi Yayınları.

Başbakanlık Osmanlı Arşiv Belgeleri (BOA)

- BOA. BŞS. (Başbakanlık Osmanlı Arşivi Bartın Şer'iye Sicilleri) Defter no. 801.
- BOA. BŞS. (Başbakanlık Osmanlı Arşivi Bartın Şer'iye Sicilleri) Defter no. 803.
- BOA. BŞS. (Başbakanlık Osmanlı Arşivi Bartın Şer'iye Sicilleri) Defter no. 807.
- BOA. BŞS. (Başbakanlık Osmanlı Arşivi Bartın Şer'iye Sicilleri) Defter no. 808.

EKLER

Tablo 1. 801 Numaralı şer'iyye sicili defterindeki mimari eserler.

No	Sayfa	Hüküm	Konum	Dava Türü	Ev	Hamam	Dükkan	Samanhane	Ambar	Değirmen	Dam-Ahır	Kahvehane	Müştemilat	Kabristan	Kuyu	Debbaghane
1	4	3	Orduyeri Mah.	Veraset	X											
2	6	5	Adamescid Mah.	Veraset	X											
3	8	7	Bakkal Mah.	Veraset	X											
4	10	8	Adamescid Mah.	Veraset	X											
5	12	10	Adamescid Mah.	El koyma	X			X					X		X	
6	16	11	Sancakdar Mah.	Veraset	X		X						X			
7	20	14	Adamescid Mah.	Veraset	X											
8	24	17	Meclis Mah.	Alım-satım	X							X				
9	36	29	Sancakdar Mah.	Veraset	X											
10	38	30	Karaköy Div.	Mal satışı	X											
11	41	32	Kırnid Div.	Anlaşmazlık	X											
12	47	35	Amasra Kar. Furunlu Div.	Veraset	X											
13	48	36	Amasra Nah. Yörtükn Div.	Veraset	X			X	X	X						
14	54	39	Bakkal Mah.	Boşanma	X											
15	55	40	Mekteb Mah.	Veraset	X											
16	60	42	Sancakdar Mah.	Veraset	X		X									
17	67	44	Sancakdar Mah.	Veraset	X											
18	82	45	Mekteb Mah.	Veraset	X											
19	70	46	Kurucaşile Div. Kapısıyü Kar.	Veraset	X				X	X						
20	71	40	-	Alacak-verecek	X	X										
21	79	44	Bakkal Kar.	Alacak-verecek	X											
22	82	45	Mekteb Mah.	Veraset	X											
23	88	47	Adamescid Mah.	Hibe	X											
24	91-95	49	Meclis Mah.	Veraset	X											
25	101	53	Yazıcılar Kar.	El koyma			X							X		
26	102	54	Sazye Div.	Veraset	X		X		X							
27	104	56	Küçük Sazye'nin Turna Kar.	Anlaşmazlık	X		X									
28	108	59	Küçük Sazye Div.	Veraset	X		X									
29	111	61	Adamescid Mah.	Veraset	X		X									
30	113	62	Bakkal Mah.	Veraset	X									X		
31	118	64	Mezansan Mah.	Mal satışı	X											
32	119	65	Adamescid Mah.	Alım-satım	X											
33	123	68	Bakkal Mah.	Anlaşmazlık	X											
34	124	69	Meclis Mah.	Veraset	X											
35	125	70	Meclis Mah.	Hibe	X											
36	127	72	Geçit Kar.	Alacak-verecek	X			X			X					
37	129	73	Hacı Bekir Mah.	Mala el koyma	X											
38	130	74	Meclis Mah.	Alım-satım	X											
39	136	77	Meclis Mah.	Hibe	X		X									
40	137	78	Adamescid Mah.	Veraset	X											
41	145	84	Adamescid Mah.	El koyma	X											
42	146	85	Adamescid Mah.	Veraset	X											
43	151	88	Furunlu Div.	Veraset	X											
44	152	89	Furunlu Div. Sipahiler Kar.	Alacak-verecek	X											
45	153	90	Akpınar Kar.	Veraset	X			X								
46	166	98	Meclis Mah.	Veraset	X		X									
47	176	104	Adamescid Mah.	Anlaşmazlık												X
48	179	106	Kurucaşile Div. Hacı Kar.	Veraset	X			X	X							
49	186	110	Mekteb Mah.	Veraset	X											
50	203	118	Karaköy Kar.	Veraset	X											
51	124	124	Sancakdar Mah.	Hibe	X								X			
52	213	-	Sancakdar Mah.	Veraset	X											

Şer'iyye Sicillerine Göre Bartın'da Osmanlı Mimarisi

Tablo 2. 803 Numaralı şer'iyye sicili defterindeki mimari eserler.

No	Sayfa	Hüküm	Konum	Dava Türü	Ev	Canı	Han	Dükkan	Samunhane	Anbar	Değirmen	Dam-Ahır	Kahvehane	Müstemilat	Kuyu	Debbaghane	Misafirhane	Fırın	Temürçü
1	3	3	Sancaklar Mah.	Vekalet	X		X	X				X	X						X
2	6	5	Sancaklar Mah.	Hibe	X														
3	12	10	Şahid Kar.	Verset						X		X							
4	13	11	Bakkal Mah.	Alım-satım	X														
5	14	12	Şiremir Mah.	Evlilik	X														
6	17	13	Kızılkum Sagır Kar.	Verset	X				X	X	X	X					X	X	
7	22	14	Sancaklar Mah.	Verset	X			X										X	
8	25	15	Meclis Mah.	Hibe	X														
9	29	17	Sancaklar Mah.	Verset	X														
10	31	18		El koyma									X						
11	32	19	Sancaklar Mah.	Verset	X			X											
12	37	21	Şiremir Kar.	Alım-satım	X									X					
13	39	22	Bartın Çar.	Verset			X												
14	45	25	Sancaklar Mah.	Vekalet	X														
15	46	26	Ada Mescid Mah.	Vekalet			X	X											
16	47	27	Sancaklar Mah.	Alım-satım	X														
17	56	30	Sancaklar Mah.	Hibe	X			X											
18	63	33	Bartın Çar.	Verset				X							X				
19	67	35	Ada Mescid Mah.	Vekalet	X														
20	69	37	Ada Mescid Mah.	Verset	X														
21	73	39	Meclis Mah.	Verset	X									X					
22	77	40	Mektep Mah.	Alacak-verecek	X														
23	78	41	Sancaklar Mah.	Alacak-verecek	X														
24	83	45	Bartın Çar.	El koyma									X						
25	84	46	Bartın Çar.	El koyma									X						
26	86	48	Bartın Çar.	El koyma									X						
27	103	58	Hacıbekir Mah.	Evlilik	X														
28	107	61	Hacıbekir Mah.	Evlilik	X														
29	117	65	Peryancılar Cad.-Hamidiye Mah.	Vakıfa bağış	X	X		X											
30	120	66	Meclis Mah.	Verset	X														
31	124	67	Sancaklar Mah.	Verset	X														
32	131	71	Ada Mescid Mah.	Vekalet	X														
33	132	72	Ada Mescid Mah.	Vekalet	X														
34	136	74	Sancaklar Mah.- Çarşı Ulus Cad.	Alacak-verecek	X			X										X	
35	141	76	Ada Mescid Mah.	Verset	X														
36	147	78	Meclis Mah.	Verset	X										X				
37	147	79	Meclis Mah.- Çarşı	Vekalet	X													X	
38	152	83	Meclis Mah.	Verset	X										X				
39	157	85	Bakkal Mah.	Vekalet	X			X											
40	160	89	Fermid Kar. Ordüyeri Mah.-Çarşı	Alacak-verecek	X	X		X											
41	161	90	Ada Mescid Mah.	Vekalet												X			
42	162	91	Meclis Mah.	Vekalet				X											
43	165	93		Vekalet				X											
44	166	95	Bakkal Mah.	Verset	X										X				
45	173	99	Amasra Nah. Orta Ariz Kar.	Verset	X				X	X									
46	181	106	-	Vekalet				X											
47	183	109	Mektep Mah.-Sancaklar Mah.	Vekalet	X			X											
48	187	111	Kavlak Kar.	Verset				X			X								
49	191	112	Gölpazarı Nah. Çatakoğlu Kar.	Verset	X													X	
50	194	115	Sancaklar Mah.	Verset	X			X											
51	197	118	Sancaklar Mah.	Vekalet												X			

Abdül Halim VAROL

Tablo 3. 807 Numaralı şer’iyye sicili defterindeki mimari eserler.

No	Sayfa	Hüküm	Konum	Düva Thiri	Ey	Cami	Han	Hamam	Dikkân	Fırın	Samunhane	Ambar	Değirmen	Dam-Ahır	Kahvehane	Kayı	Misafirhane	Temürca	Kabristan	Kereste Fah.	Su Hıazı	Meyhane
1	2	4	Zerene Nah. Taamcı Kar.	Verset	X						X	X			X							
2	3	6	Zerene Nah. Hasan Efendi Kar.	Verset	X						X	X										
3	4	7	Zerene Nah. Ahmedler Kar.	Verset	X						X											
4	4	8	Zerene Nah. Ustoglu Kar.	Alım-satım	X								X									
5	4	9	Zerene Nah.	Alım-satım	X																	
6	4	10	Yakamış Kar.	Nafaka	X																	
7	5	11	Hacı Bekir Mah.	Hibe	X																	
8	6	13	Karşı Kar.	Verset	X																	
9	6	14	Ulaklır Kadın Kar.	Halka-iridale	X				X													
10	7	15	Amura Kar. Karaklı Div.	Hibe	X																	
11	10	22	Kanturiler Kar.	Hibe	X						X											
12	11	23	Büyük Sazay Div. Dava Kar.	Nafaka	X						X											
13	11	24	Gölpaşarı Nah. Hatipler Kar.	Verset	X						X											
14	11	25	Gölpaşarı Nah. Çorak Kar.	Verset	X						X	X										
15	13	30	Gölpaşarı Nah.	Nafaka	X																	
16	14	33	Karşı Kar.	Hibe	X																	
17	14	35	Ada Mecidi Mah.	Alacak-verecek	X																	
18	16	39	Mektep Mah.	Verset	X																	
19	19	48	Ali Oğuz Kar.	Nafaka	X																	
20	19	49	Göçbüyük Kar.	Hibe	X						X											
21	20	50	Şiremir ve Bağlar Kar.	Vekalet	X								X									
22	20	51	Geçen Karaköy Kar.	Nafaka	X																	
23	20	52	Akşar Kar.	Hibe	X						X											
24	22	56	Amura Tugış Kar.	Verset	X						X	X										
25	25	61	Zerene Nah. Yarkas Kar.	Verset	X						X	X	X								X	
26	25	62	Zerene Nah. Sar Kar.	Verset	X						X			X								
27	26	63	Zerene Nah. Şaban Kadın Kar.	Beyanama	X																	
28	27	65	Ada Mecidi Mah.	Şikayet	X																	
29	29	69	Amura Ziyaret Kar.	Verset	X			X			X											
30	30	70	Amura Mukarras Kar.	Verset	X						X	X		X								
31	31	71	Yakarı Seyler Kar.	Alım-satım	X							X	X	X			X					
32	31	74	Zerene Emirler Kar. Musalar M.	Alım-satım	X						X										X	
33	32	76	Hacı Bekir Mah.	Verset	X			X														
34	33	77	Mektep Mah.	Verset	X																	
35	36	85	Yakarı Car-Karakas Caddesi	Alacak-verecek	X				X	X												
36	36	86	Mektep Mah.	Nafaka	X																	
37	39	89	Mecidi Mah.	Hibe	X																	
38	41	93	Ada Mecidi Mah.	Verset	X										X						X	
39	43	99	Mecidi Mah.	Verset	X			X														
40	43	98	Damık Kar.	Verset	X																	
41	44	101	Amura Nah. Davutlı Kar.	Hibe	X							X	X			X	X					
42	45	102	Amura Nah. Keşla Div. Aşağı Keşla Ka.	Hibe	X									X		X						
43	46	104	Bartın	Verset	X				X													
44	48	110	Geçen Kar.	Verset	X						X											
45	49	113	Sancaklar Mah.	Evlilik	X																	
46	49	114	Ferid Karmen Kar.	Nafaka	X																	
47	49	115	Ada Mecidi Mah.	Yolculuk	X																	
48	51	119	Sancaklar Mah.	Verset	X			X														
49	51	120	Ada Mecidi Mah.	Vekalet	X																	
50	51	122	Zerene Nah. Günye Emirler Kar.	Verset	X						X	X		X								
51	52	123	Zerene Kar. Hocaoğlu Kar.	Verset	X						X	X								X		
52	53	125	Bartın	Alım	X																	
53	53	126	Sazine Kar.	Alım	X																	
54	55	132	Mecidi Mah.	Alım-satım	X																X	
55	57	139	Amura Nah. Seyler Kar.	Alım-satım	X						X	X	X								X	
56	57	140	Ada Mecidi Mah.	Verset	X				X													
57	58	141	Amura Nah. Sahiler Kar.	Alım-satım	X										X							X
58	58	142	Amura Nuhlar Kar.	Alım-satım	X										X							
59	59	143	Amura Hubbi Kar.	Alım-satım	X						X				X							
60	59	144	Amura Seyler Kar.	Verset	X						X	X		X								
61	59	145	Amura Gülsin Kar.	Verset	X						X	X										
62	61	149	Mecidi Mah.	Verset	X																	
63	62	152	Sancaklar Mah.	Verset	X												X					
64	63	154	Ada Mecidi Mah.	Men-i-tabi	X																	
65	64	156	Bakkal Mah.	Alım-satım	X				X													
66	65	157	Bartın Car.	Vekalet	X			X							X							
67	66	162	Ferid Divan Kadın Kar.	Alım-satım	X																	
68	67	1	Amura Nah. Çeng Kar.	Hibe	X							X		X								
69	68	2	Amura Genç Ali Kar.	Hibe	X						X	X					X					
70	69	4	Amura Gargacık Nahiyesi	Hibe	X						X									X		
71	70	6	Amura Karamler Kar.	Verset	X						X	X										
72	72	-	Amura Nah. Çavuş Kar.	Verset	X						X	X										
73	72-73	-	Amura Nah. Kayadibi Kar.	Verset	X								X									
74	73	-	Amura Nah. Kayadibi Kar.	Verset	X							X										
75	73-74	-	Amura Nah. Yakar Seyler Kar.	Verset	X							X		X								
76	74	-	Amura Nah. Çomlek Kar.	Hibe	X						X	X					X					
77	74-75	-	Amura Nah. Karaman Kar.	Verset	X																	
78	75	-	Amura Şahin Kar.	Hibe	X						X	X								X		
79	76	2	Ada Mecidi Mah.	Hibe	X																	
80	78	1	Amura Kayadibi Kar.	Verset	X																	
81	84	-	Amura Nah. Polat Kar.	Hibe	X														X			
82	87	13	Amura Nah. Hasanlar Kar.	Verset	X						X											
83	90	573	Hacı Bekir Mah.	Alım-satım	X																	
84	92	18	Mecidi Mah.	Kefalet	X					X												
85	93	19	Ada Mecidi Mah.-Aşağı Car.	Alacak-verecek	X					X												

Şer'iyye Sicillerine Göre Bartın'da Osmanlı Mimarisi

Tablo 4. 808 Numaralı şer’iyye sicili defterindeki mimari eserler.

[illegible]

EXTENDED ABSTRACT

Located in the Western Black Sea Region of the Black Sea Region, Bartın province consists of four districts: Merkez, Amasra, Kurucaşile and Ulus. It is stated that the city was in the hands of the Gasgalians until 1200 BC, and after the defeat of this tribe to the Hittites, the area was taken over by the Krigens. Bartın was located within the borders of the region called Paphlagonia in Antiquity. It is mentioned that there was a city called Parthenia in the Middle Ages in the place of Bartın, which started to gain importance especially after it was taken over by the Turks. Bartın remained in the shadow of nearby Amasra for a long time. When the region came under the control of the Turks in the 12th century, the administrative structure was established with the names Onikidivan and Ulus with the arrangements made during the Seljuk-Cobanoglu period. After remaining within the borders of Bolu Sanjak under the Anatolian Beylerbeylik until 1692 during the Ottoman period, Bartın became a district for the first time in 1868 and the first municipal organization was established in 1876.

Shariyye registry books contain important information revealing the details of our social history, culture and civilization for the last 500 years. These documents contain information on social, economic and cultural issues, as well as administrative organizations, the functioning of various institutions, the foundation system and architectural monuments. Among the Shariyye registry records, 11 books with archive numbers 800-810 contain records related to Bartın. The ones numbered 801, 803, 807, 808 were transcribed and examined within the scope of master's theses. In our study, the architectural works mentioned in the transcribed registers is identified and their typological characteristics, material values and current status is evaluated. Thus, it is aimed to reveal the link between archival documents and urban heritage.

In 330 of the 1025 judgments in the analyzed Bartın Shariyye registers, architectural structures built in Bartın is mentioned. These records, which deal with lawsuits on various subjects, are divided into two categories: those that provide direct and indirect information about architectural structures. In Bartın Shariyye registers, 21 different types of architectural structures grouped as civil and religious architecture were identified. Among the 18 mosques, 4 masjids and 1 dervish lodge, only 4 mosques have survived to the present day. Houses are the most frequently mentioned architectural structure with 265 records. The location, number of storeys, number of rooms, and material information about the houses make it possible to make typological evaluations of the buildings within the tradition of Turkish residential architecture. Today, it is possible to see that these houses, many of which have been demolished or are about to be demolished, are

the most basic elements that constitute the city identity through the shar'iyye registers. In addition to the houses concentrated in the center, the village rooms, especially in the villages, which have not survived to the present day, are important representatives of Anatolian village life and the tradition of hosting guests in Bartın. The large number of buildings such as barns and haystacks reflects the intensity of rural life around Bartın. Trade houses, which are the most frequently mentioned building type after the houses, are the most important indicators of the bazaar-centered Ottoman urban structure in Bartın. These buildings also reveal the commercial vitality of the city. In particular, the presence of 6 inns that have not survived to the present day supports this situation. The presence of bridges and baths, especially mills, shows the impact of rivers and water resources, which have a very important place in the geography of Bartın, on the lives of Bartinites. It is quite noteworthy that the madrasahs that have not survived to the present day are revealed through the Shariyye registers.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 31.09.2025	Submitted date
Kabul tarihi 27.12.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 28.02.2026	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Banaz, E. (2026). Dijital Yazmada Web 2.0 Aracı Olarak Padlet Kullanımına Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri: Yapay Zekâ Destekli Özelliklere İlişkin Yansımalar. *Journal of History School*, 80, 856-877.

DİJİTAL YAZMADA WEB 2.0 ARACI OLARAK PADLET KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ: YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ÖZELLİKLERE İLİŞKİN YANSIMALAR ¹

Emrullah BANAZ²

Öz

Dijital yazma becerileri, Web 2.0 araçları ve yapay zekâ destekli uygulamaların eğitim ortamlarına entegrasyonu ile birlikte öğretmen yetiştirme süreçlerinde giderek daha önemli hâle gelmektedir. Bu bağlamda, dijital yazma öğretiminde kullanılan araçlara yönelik öğretmen adaylarının deneyimlerinin incelenmesi, etkili ve sürdürülebilir pedagojik yaklaşımların geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, dijital yazmada Web 2.0 aracı olarak kullanılan Padlet uygulamasına yönelik öğretmen aday görüşlerini ve uygulamanın yapay zekâ destekli özelliklerine ilişkin düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, bir eğitim fakültesinde öğrenim gören ve ders kapsamında Padlet uygulamasını deneyimleyen 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Google Formlar üzerinden toplanmış ve MAXQDA 20 programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının Padlet'i dijital yazma sürecini destekleyen, işbirlikçi ve çoklu modlu bir araç olarak değerlendirdiklerini; yapay zekâ destekli ses ve görsel oluşturma özelliklerinin ise motivasyonu artırıcı ve üretkenliği destekleyici unsurlar olarak algılandığını göstermektedir. Bununla birlikte, yapay zekâ kullanımına yönelik pedagojik rehberlik ihtiyacının da vurgulandığı görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında Web 2.0 ve yapay zekâ destekli dijital

¹ Etik kurul Bayburt Üniversitesi'nde, 09.07.2025 tarih, E-79126184-050.99-292207 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, emrullahbanaz@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5804-9339.

Dijital Yazmada Web 2.0 Aracı Olarak Padlet Kullanımına Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri:...

yazma uygulamalarına yönelik uygulamalı ve eleştirel içeriklerin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Yazma, Web 2.0 Araçları, Padlet, Öğretmen Adayları, Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar.

Teacher Candidates' Views on The Use of Padlet as a Web 2.0 Tool in Digital Writing: Reflections on Artificial Intelligence-Supported Features

Abstract

With the increasing integration of digital writing skills, Web 2.0 tools, and artificial intelligence-supported applications into educational settings, these components have become progressively more significant in teacher education processes. In this context, examining teacher candidates' experiences with tools used in digital writing instruction is essential for developing effective and sustainable pedagogical approaches. The purpose of this study is to explore teacher candidates' views on the use of Padlet as a Web 2.0 tool in digital writing and their perceptions of its artificial intelligence-supported features. The study was designed using a qualitative research approach and conducted within a phenomenological framework. The sample consisted of 40 teacher candidates enrolled in a faculty of education who experienced the use of Padlet as part of a course. Data were collected through a semi-structured interview form administered via Google Forms and analyzed using content analysis with the support of MAXQDA 20. The findings indicate that teacher candidates perceive Padlet as a collaborative and multimodal tool that supports the digital writing process. Additionally, artificial intelligence-supported features such as voice and image generation were viewed as elements that enhance motivation and support productivity. However, the results also highlight a need for pedagogical guidance regarding the use of artificial intelligence in educational contexts. Accordingly, it is recommended that teacher education programs increase the inclusion of applied and critically oriented content related to Web 2.0 and artificial intelligence-supported digital writing practices.

Keywords: Digital Writing, Web 2.0 Tools, Padlet, Teacher Candidates, Artificial Intelligence-Supported Applications.

GİRİŞ

21. yüzyıl, dijital teknolojilerin her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim süreçlerinde de evrimlerin yaşandığı bir çağ olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin bu hızlı ilerleyişi, öğrenen ve öğretene rollerini yeniden tanımlamakta, bilgiye erişim yollarını çeşitlendirmekte ve öğretim yöntemlerini zenginleştirmektedir. Ancak, teknolojinin eğitime entegrasyonu, araçların sınıfa

sokulmasından çok daha derin bir pedagojik dönüşüm gerektirmektedir. Bu dönüşüm, teknolojinin, alan bilgisi (content) ve öğretim bilgisi (pedagogy) ile anlamlı bir şekilde bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Mishra & Koehler, 2006). İşte bu noktada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kritik bir rol üstlenmektedir. Geleceğin öğretmenlerini, sadece teknolojiyi kullanabilen değil, aynı zamanda onu öğrenme çıktılarını maximize etmek amacıyla etkili pedagojik stratejilerle harmanlayabilen bireyler olarak yetiştirmek, çağın en önemli gerekliliklerinden biridir (Baran et al., 2011; Tondeur et al., 2012).

Teknolojik gelişmelerin en etkili yansımalarından biri de temel dil becerilerinin yapı taşlarından olan yazma becerisinde gözlemlenmektedir. Nitekim geleneksel kâğıt-kalem eksenli yazma süreçleri, yerini iş birlikli, çoklu ortam öğeleriyle desteklenen ve etkileşimi merkeze alan 'dijital yazma' (digital writing) pratiklerine bırakmıştır (Yamaç vd., 2020; Kim & Kang, 2020; Dehghanzadeh vd., 2024). Yazma eylemi bireylerin düşüncelerini kalıcı ve paylaşılabılır bir formda ifade etmelerini sağlayan temel bir dil becerisidir. Ancak dijitalleşme ile birlikte bu beceri, bireysel bir çıktı üretme sürecinden ziyade, dinamik bir 'anlam yapılandırma' pratiğine evrilmiştir. Bu yeni bilgi ortamlarında yazma, sadece sözcüklerin ekrana aktarılması değil, aynı zamanda hipermetinsel bağlantılar, görsel bileşenler ve anlık etkileşim ağları üzerinden bilginin çok katmanlı bir şekilde dokunmasıdır (Lee, 2017; Hafner & Ho, 2020).

Dijital yazma deneyiminin niteliği, büyük ölçüde kullanılan dijital araçların sunduğu etkileşim olanaklarıyla şekillenmektedir. Bu noktada Web 2.0 araçları, kullanıcıyı pasif bir içerik tüketicisinden aktif bir üreticiye dönüştüren yapılarıyla öne çıkmaktadır (Haile, 2023; Gürbey & Büyük, 2024). Yazma öğretiminde öğrenenlerin sürece etkin biçimde dâhil olduğu uygulamaların, yazılı ifade, metin farkındalığı ve dil bilinci üzerinde olumlu yansımalar oluşturduğu nitel araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir (Coşkun & Şahin, 2025). Yazma öğretiminde Web 2.0 tabanlı araçların kullanımı, bireysel yazma süreçlerinin sosyal bir bağlama taşınmasını sağlamakla birlikte öğrenenlerin metinleri paylaşma, tartışma ve birlikte geliştirme deneyimleri yaşamalarına olanak tanımaktadır. Böylece yazma etkinlikleri, yalnızca bireysel dil becerisinin değil, aynı zamanda iş birlikli öğrenmenin de bir parçası hâline gelmektedir.

Son yıllarda Web 2.0 araçlarının geçirdiği dönüşüm, yapay zekâ destekli özelliklerin bu platformlara entegre edilmesiyle birlikte dijital yazma deneyimini yeni bir boyuta taşımıştır. Otomatik geri bildirim sistemleri, metin önerileri ve içerik düzenleme destekleri, yazma sürecine insan-makine etkileşimini dâhil etmektedir (Stevenson, 2016; Conijn vd., 2022) Bu tür yapay zekâ desteklerinin, yazılı metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılığın yapılandırılmasında belirleyici bir rol

oynayabildiği, güncel araştırmalarla da ortaya konulmaktadır (Özbilen, 2024). Bu entegrasyon, yazma sürecinin desteklenmesi açısından önemli fırsatlar sunar ancak pedagojik rol paylaşımı, öğrenen özerkliği ve yazma becerisinin gelişimi gibi konularda yeni tartışma alanlarını da ortaya çıkarabilir (Hafner & Ho, 2020; Warschauer, 2017). Özellikle öğretmen adaylarının bu yapay zekâ destekli özellikleri nasıl anlamlandırdıkları ve pedagojik açıdan nasıl konumlandırdıkları, dijital yazma öğretiminin geleceği açısından belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Dijital yazma pratiklerinin eğitim ortamlarında etkili bir biçimde uygulanabilmesi, bu süreci destekleyen dijital araçların eğitsel özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle iş birlikli üretimi, etkileşimi ve çoklu ortam kullanımını merkeze alan Web 2.0 araçları, yazma öğretiminde yeni olanaklar sunmaktadır (Kessler vd., 2012; Li, 2018). Bu araçlar arasında öne çıkan platformlardan biri olan Padlet, sunduğu yapısal esneklik ve kullanıcı dostu arayüzüyle dijital yazma süreçlerinde sıklıkla tercih edilmektedir.

Padlet nedir?

En kısa tanımıyla fiziksel mantar panonun dijital ortama aktarılmış hâli olan Padlet, katılımcıların düşüncelerini, dosyalarını ve multimedya içeriklerini eş zamanlı olarak paylaşabildikleri interaktif bir çalışma alanıdır. Padlet uygulaması ile bilginin toplulukla birlikte inşa edildiği, fikirlerin görselleştirildiği ve etkileşimin mekândan bağımsız hâle geldiği dinamik bir zemin hazırlanabilir. Özellikle beyin fırtınası oturumlarında veya proje tabanlı çalışmalarda, her bireyin sesini duyurabildiği, fikirlerin anonim veya ismen serbestçe akabildiği demokratik bir katılım ortamı yaratmasıyla öne çıkar.

Eğitsel süreçlerde ise Padlet, statik ders materyallerinin yerine yaşayan, sürekli güncellenen ve öğrenenlerin katkılarıyla zenginleşen kolektif bir bellek oluşturulmasına olanak tanır. Öğretim süreçlerinde geri bildirimin anlık hâle geldiği bu platform, karmaşık teorik tartışmaların somutlaştırılmasını kolaylaştırırken öğrenme sürecini tek yönlü bir bilgi aktarımından çıkarıp çok yönlü bir diyaloga dönüştürür. Dolayısıyla modern pedagojide Padlet, teknik bir yazılım olmanın ötesinde, işbirlikçi öğrenme kültürünü ve dijital okuryazarlığı destekleyen pedagojik bir köprü niteliği taşır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, Web 2.0 araçlarından Padlet'in eğitim süreçlerinde gerek dijital yazma gerekse farklı bağlamlarda ele alındığına yönelik çeşitli çalışmaların hazırlandığı (Önal & Tanık Önal, 2022; Abalı, 2023; Kökçü, 2023; Bülbül & Taş, 2023; İpek, 2023; Aydoğdu, 2023; Kır, 2024; Kırbaş, 2025; Aydıntepe & Göçen, 2025; Kır & Tekin, 2025; Türkmen, 2025; Agavekar, Bhore

& Moharir, 2026) görülmektedir. Ancak, son dönemde platforma entegre edilen yapay zekâ destekli özelliklerin yazma sürecine nasıl yansıdığına ilişkin bulguların sınırlı kaldığı görülmektedir. Dijital yazmanın giderek insan-makine etkileşimiyle şekillenen bir pratiğe dönüşmesine rağmen, Padlet özelinde bu dönüşümün pedagojik anlamda nasıl deneyimlendiği ve yorumlandığı yeterince açıklığa kavuşturulmamıştır. Özellikle hizmet öncesi öğretmenlerin, yapay zekâ destekli geri bildirim ve içerik düzenleme işlevlerini yazma becerisini destekleyen bir öğrenme aracı mı, yoksa üretkenliği sınırlandırma potansiyeli taşıyan bir müdahale alanı mı olarak konumlandıkları bilinmemektedir. Oysa öğretmen adaylarının bu algıları, yalnızca bireysel teknoloji kullanım tercihlerini değil, gelecekte sınıf içi dijital yazma öğretiminin pedagojik yönelimlerini de doğrudan etkileyecek niteliktedir.

Yukarıda ifade edilen gerekçelerden hareketle bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının dijital yazma sürecinde bir Web 2.0 aracı olarak Padlet kullanımına ve uygulamanın yapay zekâ destekli özelliklerine yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Derste kullanılan Padlet uygulaması, sizce nasıl bir uygulamadır? Uygulama hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerinizi detaylıca açıklayarak ifade ediniz?
2. Padlet uygulamasının en beğendiğiniz özelliği hangisiydi? Siz, derslerinizde hangi amaçlarla kullanırsınız detaylı bir şekilde açıklayınız?
3. Padlet uygulamasındaki yapay zekâ eklentilerini (yapay zekâ destekli ses oluşturabilme, YZ destekli görsel oluşturabilme) ortaya çıkardığı ürünler sizi tatmin etti mi? Görüşlerinizi detaylı olarak ifade ediniz.
4. Web 2.0 tabanlı uygulamaların yapay zekâ desteğine sahip olması ve yapay zekânın sınıf ortamında kullanılması hakkındaki düşüncelerinizi detaylı olarak ifade ediniz?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmen adaylarının dijital yazma sürecinde bir Web 2.0 aracı olarak Padlet kullanımına ve uygulamanın yapay zekâ destekli özelliklerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenoloji (olgubilim) deseniyle yürütülmüştür. Bu desen, bireylerin gündelik hayatta farkında oldukları fakat çoğu zaman ayrıntılı ve derinlemesine bir kavrayış geliştiremedikleri olgulara yoğunlaşarak onların yaşantı, deneyim ve yönelimlerini anlamayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 66). Fenomenolojik

yaklaşım, araştırma sürecinde, bireysel deneyimlerin özünü açığa çıkarmayı mümkün kılan bir desen olarak ön plana çıkmaktadır (Creswell & Poth, 2018; Van Manen, 2016).

Araştırmanın Katılımcıları / Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Bayburt Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 40 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 29'u kadın (%72,5), 11'i erkek (%27,5) olup cinsiyet dağılımında kadın öğrencilerin belirgin bir ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı ikinci sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle 9 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, ölçme-değerlendirme, eğitim teknolojileri ve Türkçe eğitimi alanlarında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soru havuzunda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda 1. ve 3. sorular birbiri ile benzer olduğu için uygun bir şekilde birleştirilmiş, 4, 7, 5ve 9. sorular formdan çıkarılmış 2., 6. ve 8. sorular yeniden yapılandırılmış toplamda 4 soruluk bir form hazırlanmıştır. Böylece görüşme formunun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini test etmek amacıyla, Bayburt Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören beş öğretmen adayı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen yanıtlar içerik bakımından incelenmiş ve görüşme formunun araştırma amacına uygun, açık ve anlaşılır olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda veri toplama aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 sorudan oluşmuştur. Bu sorular aracılığıyla öğretmen adaylarının interaktif ölçme-değerlendirme uygulamalarına (özellikle Padlet kullanımına) yönelik görüşleri, uygulamanın ders ortamındaki işlevselliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkileri, karşılaşılan sorunlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Son olarak, görüşme formu Google Form ortamına aktarılmış ve veriler çevrim içi olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

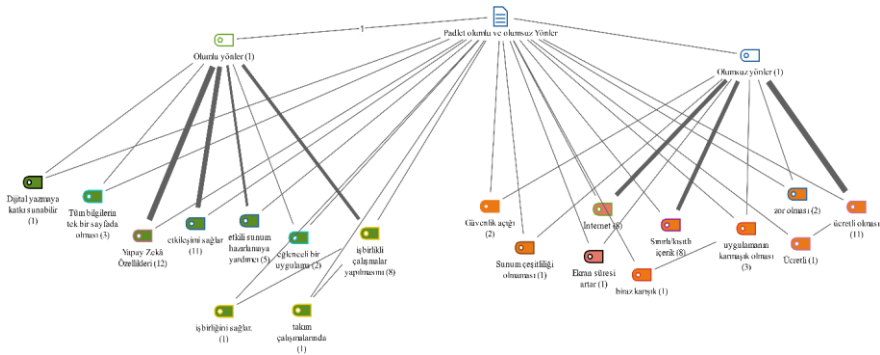
Araştırmadan elde edilen veriler, nitel araştırma geleneğine uygun olarak içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak anlamlı kavramlar ve temalar ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 227; Braun & Clarke, 2006). Bu çalışmada içerik

analizi türlerinden kategorisel analiz tercih edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, ilk aşamada birinci araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde kodlanmıştır. Kodlar, öğretmen adaylarının interaktif ölçme-değerlendirme uygulamalarına (özellikle Padlet kullanımına) ilişkin ifadelerinden türetilen, kavramsal düzeyde benzerlik ve farklılıkları yansıtan unsurlar olarak belirlenmiştir. Kodlamada, anlam birimlerini temsil eden ifadeler belirli kategoriler altında toplanmış, daha sonra bu kategoriler araştırma soruları temelinde ilişkilendirilerek temalara dönüştürülmüştür (Miles & Huberman, 1994; Robson, 2011).

Verilerin sistematik analizi için nitel veri analiz programı MAXQDA 2020 kullanılmıştır. Program aracılığıyla kodlar görselleştirilmiş, kavramlar arası ilişkiler kod haritaları üzerinden ortaya konmuş ve bulgulara ilişkin ayrıntılı raporlar elde edilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini artırmak amacıyla kod-tekrar kod tekniği uygulanmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı bir hafta arayla aynı verileri yeniden kodlamış ve iki kodlama arasındaki uyum oranı hesaplanmıştır. Kodlamalar arasındaki uyum %90 olarak bulunmuş, bu değer nitel araştırmalarda kabul edilebilir sınırların üzerinde olduğundan (Miles & Huberman, 1994) analiz sonuçlarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, programdan elde edilen kod haritaları ve katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Birinci Görüşme Sorusuna Yönelik Bulgular



Şekil 1. Öğretmen adaylarının Padlet uygulamasına yönelik olumlu-olumsuz görüş kod ağı haritası

Şekil 1’den hareketle, Türkçe öğretmeni adaylarının derste kullanılan Padlet uygulamasına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri incelendiğinde, olumlu değerlendirmelerin belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayları Padlet’in özellikle yapay zekâ destekli özelliklerini (f=12) ve etkileşimi sağlamasını (f=11) beğenmişlerdir. Bu durum uygulamanın dijital yazma sürecini destekleyen etkileşim temelli bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, işbirlikli çalışmalara imkân tanınması (f=8) ve etkili sunum hazırlamaya yardımcı olması (f=5), Padlet’in hem bireysel hem de grup temelli üretim süreçlerinde işlevsel bir araç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bilgilerin tek bir sayfada toplanabilmesi (f=3) ve eğlenceli yapısı (f=2) ise kullanım kolaylığı ve öğrenme motivasyonunu destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Olumsuz görüşler daha sınırlı olmakla birlikte, en fazla dile getirilen eleştirinin uygulamanın ücretli olması (f=11) olduğu, bunu internet bağımlılığı (f=8) ve içeriklerin sınırlı olması (f=8) gibi erişim ve teknik temelli sorunların takip ettiği görülmektedir. Bu bulgular, Padlet’in öğretmen adayları tarafından dijital yazma ve etkileşim süreçlerinde etkili olan bir Web 2.0 aracı olarak benimsendiğini ifade edebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının Padlet uygulamasına yönelik olumlu ve olumsuz yorumlarına ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö14: *Yapay zekâ ile ses ve fotoğrafların hazırlanıp eklenebilmesi, eklenen dosyaların altına açıklamalarının da eklenebilmesi ve yorum, beğenilerin yapılabilmesi bence uygulamayı daha güzel kılmaktadır.*

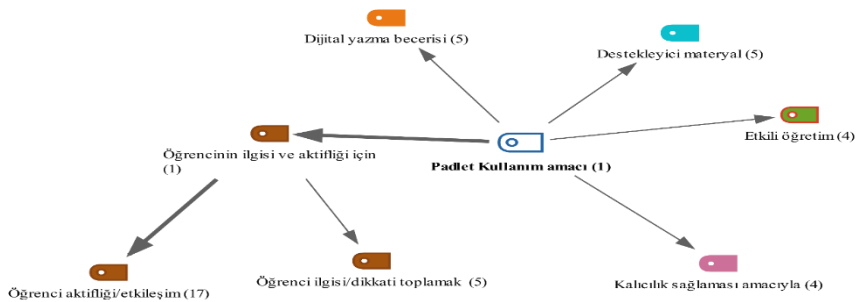
Ö32: *Öğrencilerin işbirliği yapması açısından çok iyi uygulamadır.*

Ö11: *Padlet uygulaması dijital pano yapma uygulaması gibiydi. Bence Bu uygulamayla kullanıcılar içerik oluşturabilir ve oluşturduğu içerikle bireyler arasında etkileşim sağlayabilir.*

Ö35: *Uygulamanın tek kötü yanı ücretli olmasıdır.*

Ö4: *olumsuz yanı ise diğer programlara göre zor olması.*

İkinci Görüşme Sorusuna Yönelik Bulgular



Şekil 2. Öğretmen adaylarının Padlet uygulamasını kullanım amaçlarına ilişkin kod ağı haritası

Şekil 2’den hareketle, Türkçe öğretmeni adaylarının Padlet kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, uygulamayı daha çok öğrenci aktifliği ve etkileşimi artırmak (f=17) amacıyla kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Padlet’in öğretmen adayları tarafından pasif içerik sunumundan ziyade öğrenciyi sürece dâhil eden etkileşim temelli bir araç olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra Padlet’in dijital yazma becerisini geliştirme (f=5), öğrenci ilgisini ve dikkatini toplama (f=5) ve destekleyici materyal olarak kullanma (f=5) amaçlarıyla tercih edilebileceği anlaşılmaktadır. Uygulamanın etkili öğretimi desteklemesi (f=4) ve öğrenmede kalıcılığı sağlamaya katkı sunması (f=4) ise Padlet’in yalnızca motivasyonel değil, aynı zamanda pedagojik çıktılarına yönelik bir araç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının Padlet’i dijital yazma sürecini destekleyen, öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı bir Web 2.0 aracı olarak kullandıkları; bu kullanım amaçlarının, öğretim sürecinde aktif öğrenme ve kalıcı öğrenme yaklaşımlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının Padlet uygulamasını hangi amaçla kullanabileceklerine yönelik bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö1: Birçok ulaşabilirlik imkanı sağlıyor YouTube, Web vb. Öğrencinin dijital yazma becerisini geliştirmek için kullanırım.

Ö13: Padlet uygulamasının en beğendiğim özelliği panolara yorum ve beğeni yapılabilmesiydi. Uygulamayı bu yönünden dolayı derslerimde öğrenciler arasında etkileşim sağlayabilmek amacıyla kullandım.

Ö10: Ben bir öğretmen adayı olarak derslerimde konu anlatımını desteklemek amacıyla sunumlarımı bu uygulama üzerinden hazırlayıp yapardım içerisinde bulundurduğumuz görseller öğrencilerin dikkatini çekecektir ayrıca.

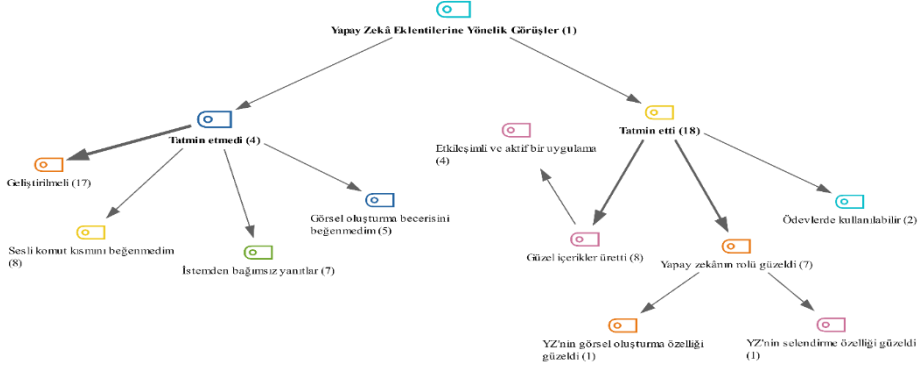
Ö32: Çocukların işbirlikli çalışması açısından kullanırım.

Ö22: Öğrencileri derse aktiflik kılması ve öğrenciler dijital uygulamalar öğrencinin dikkatini çekiyor bu yüzden beğendim. Bu uygulamayı konuyu öğrenciler tarafından anlaşılması için, öğrenciyi dersi sevdirmek için, ders içerisinde farklı bir yöntem kullanmak için kullanırım.

Üçüncü Görüşme Sorusuna Yönelik Bulgular

Şekil 3’ten hareketle, Türkçe öğretmeni adaylarının Padlet’te yer alan yapay zekâ eklentilerine yönelik görüşleri genel olarak olumlu bir eğilime işaret etmekle birlikte, değerlendirmelerin yüzeyde görüldüğünden daha temkinli ve eleştirel bir yapı sergilediği görülmektedir. Yapay zekâ eklentilerini tatmin edici bulan öğretmen adayı sayısı (f=18), tatmin edici bulmayanlara (f=4) kıyasla daha yüksek görünse de, tatmin edilmediğini ifade eden gruba ait alt temaların

“geliştirilmeli” vurgusu ($f=17$) etrafında yoğunlaşması, bu memnuniyetsizliğin nicel olarak sınırlı ancak içeriksel olarak güçlü olduğunu düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının özellikle sesli komut özelliğini beğenmemeleri ($f=8$), istenenden bağımsız yanıtlar üretilmesi ($f=7$) ve görsel oluşturma becerisinin yetersiz bulunması ($f=5$), yapay zekâ eklentisinin beklentileri karşılama da sınırlı kaldığına işaret etmektedir.



Şekil 3. Padlet uygulamasındaki yapay zekâ eklentilerine yönelik görüşlerin kod ağı haritası

Bu durum, öğretmen adaylarının Padlet'teki yapay zekâ eklentisini, hâlihazırda yaygın biçimde kullanılan daha gelişmiş yapay zekâ araçlarıyla karşılaştırarak değerlendirmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Nitekim tatmin edici bulunan yönler arasında güzel içerikler üretmesi ($f=8$) ve yapay zekânın rolünün olumlu değerlendirilmesi ($f=7$) yer almakla birlikte, bu özelliklerin daha çok destekleyici düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının “geliştirilmeli” yönündeki görüşleri, yapay zekâ eklentisine yönelik bir reddedişi değil; aksine bu eklentinin dijital yazma sürecinde diğer yapay zekâ araçlarıyla benzer düzeyde işlevsel, yönlendirilebilir ve pedagojik açıdan güçlü hâle gelmesine yönelik bir beklentiyi yansıtmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının Padlet uygulamasındaki yapay zekâ eklentilerine ilişkin görüşlerine yönelik bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö4: Evet tatmin etti, yapay zekanın sunum hazırlama da kullanılması işleri daha kolay hale getiriyor

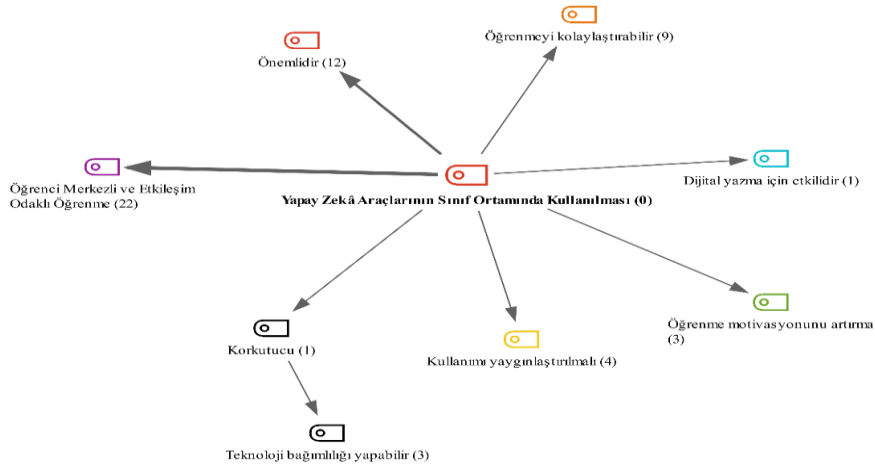
Ö8: Evet tatmin etti. Seslendirmenin olması ve görsel oluşturma diğer uygulamalardan farklı olmasını sağlamıştır. Uygulamadaki yapay zekâdan istediğimiz her şeyi tam da istediğimiz gibi çıkarttı.

Ö37: yapay zeka bazı şeyleri algılayamıyor ve dolayısıyla resme aktaramıyordu bu yönünü yetersiz buldum Ayrıca ses efekti olarak yalnızca bir ses bulunduruyor oluşu bir eksiklik.

Ö18: Padlet uygulamasında ki yapay zeka aracı diğer gelişmiş yapay zeka araçları ile kıyaslanamaz. Fakat kendi amacı ve doğrultusunda kendisine yetecek bir yapay zekaya ve donanımına sahiptir. Kullanılan bu yapay zeka zamanla tecrübeleri ile kendini geliştirecek ve ilerletecektir. Yapay zeka destekli ses ve görsel oluşturma şuan için gayet yeterli ve iyidir.

Ö26: Ses çeşitliliği azdı bu nedenle zenginleştirilebilir. Görsel içeriklerde tam anlamıyla yeterli değildi istediğimiz kavramı tam olarak vermiyordu ya da bambaşka alakasız resimler veriyordu.

Dördüncü Görüşme Sorusuna Yönelik Bulgular



Şekil 4. Yapay zekâ araçlarının sınıf içinde kullanımına yönelik görüşlerin kod ağı haritası

Şekil 4'ten hareketle, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekânın sınıf ortamında kullanılmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, değerlendirmelerin ağırlıklı olarak öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı öğrenme anlayışı etrafında toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansla ifade edilen görüşün “öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı öğrenme” (f=22) olması, yapay zekânın sınıf içi kullanımıyla birlikte öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlendiğine yönelik güçlü bir algıyı ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra yapay zekânın önemli bulunması (f=12) ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işlev üstlenmesi (f=9),

öğretmen adaylarının yapay zekâyı pedagojik süreci destekleyen bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Daha düşük frekanslarla da olsa öğrenme motivasyonunu artırması (f=3) ve dijital yazma sürecine katkı sunması (f=1), yapay zekânın bilişsel ve duyuşsal boyutlara uzanan etkilerine işaret etmektedir. Buna karşılık, sınırlı sayıda öğretmen adayı yapay zekâyı korkutucu bulduklarını (f=1) ve teknoloji bağımlılığına yol açabileceğini (f=3) dile getirmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının yapay zekâyı sınıf ortamında büyük ölçüde öğrenmeyi destekleyen ve öğrenci merkezli yapıyı güçlendiren bir araç olarak benimsedikleri ifade edilebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ araçlarının sınıf içinde kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bazı ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Ö10: Yapay zekanın Web 2.0 tabanlı uygulamalarda olmasını ben avantaj olarak görüyorum. Günümüz gereği teknolojiyi aktif bir şekilde kullanıyoruz ve yapay zeka gün geçtikçe geliyor eğer zamanında çağa ayak uydurmazsak çağın gerisinde kalırız. Sınıf ortamında kullanıp öğrencileride bilgilendirmek ve kullanmaya teşvik etmek açısından olumlu olacağını düşünüyorum.

Ö40: Ya yararlı bir şekilde kullanılırsa tabiki sınıfa bir etkisi olur ve farklı yöntemlerle ders daha iyi pekişmiş olur bana göre

Ö33: Yapay zekayı sınıfta kullanmak hem zamandan tasarrufu sağlar hemde öğrencilerin dikkat seviyesini artırır ve çağa uygun bir eğitim yapılmış olunur.

Ö24: Yapay zekanın ders ortamında kullanılması, bizim derse olan aktifliğimizi, sınıftaki etkileşimi, derse olan ilgimizi ve düşünme becerilerimizin gelişimini arttırdı.

Ö19: Bence sınıf ortamında kullanılması çağın gerekliliğidir. Yapay zeka desteği ile ders içeriği, işlenişi daha zengin ve eğlenceli olur. Böyle olan sınıf ortamından öğrenme kaliteli olur. açıkçası bir öğretmen adayı olarak böyle bir sınıfta vasıflı bir öğretmen olarak ders anlatmak isterdim.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital yazma, günümüz eğitim ortamlarında teknolojik bir beceri olması ile beraber etkileşim, iş birliği ve üretim temelli öğrenmeyi bütünleştiren çok boyutlu bir süreç olarak öne çıkmaktadır. (Hyland, 2016; Maden vd., 2018; Ustabulut, 2021; Banaz, 2025). Bu bağlamda Web 2.0 araçları, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını destekleyen, öğrenmeyi sınıf dışına taşıyan ve dijital okuryazarlıkla birlikte ele alınması gereken önemli öğrenme ortamları sunmaktadır. Son yıllarda bu araçlara yapay zekâ destekli özelliklerin eklenmesi ise dijital yazma süreçlerini daha da dönüştürmektedir. Bu uduym öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini yeniden şekillendirmektedir. Hâlihazırdaki çalışmada,

Padlet uygulamasının dijital yazma bağlamında ve yapay zekâ destekli özellikleriyle nasıl algılandığı, Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle bütüncül bir çerçevede ele alınmıştır.

Görüşme sorularından elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının Padlet'i genel olarak olumlu değerlendirdiklerini ve uygulamayı dijital yazma sürecini destekleyen etkili bir Web 2.0 aracı olarak benimsediklerini göstermektedir. Benzer şekilde Kırbaş (2025) Padlet'i oyunlaştırarak öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin olumlu izlenimlerde bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Eyibil & Göçen (2025) araştırmalarında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin teknoloji temelli uygulamalara yönelik olumlu yorumlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle Padlet'in etkileşim sağlaması ve yapay zekâ destekli özellikleri öne çıkmakta, uygulamanın bireysel yazma üretimlerinin yanı sıra işbirlikli çalışmaları da desteklediği görülmektedir. Salas-Rueda vd. (2025) 69 lisans öğrencisi üzerinde uyguladıkları araştırmalarında, Padlet'in öğrenci etkileşimi ve iş birliğinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Lee vd. (2024) araştırmalarında, Padlet'in öğrenci-öğretmen etkileşimini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın ücretli olması ve internet erişimine bağımlılık gibi teknik sınırlılıklar, uygulamaya yönelik eleştirel değerlendirmelerin odağını oluşturmaktadır. Hossain (2023) Padlet destekli öğretim sürecine yönelik öğrencilerin görüşlerini aldığı araştırmasında, öğrencilerin uygulamayı genel olarak beğendiklerini ancak internetsiz olarak bağlanamamalarını uygulamanın olumsuz bir olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının Padlet'i pedagojik açıdan işlevsel bulmakla birlikte, kullanım koşullarına ilişkin sınırlılıkların farkında olduklarını ortaya koymaktadır.

Padlet'in kullanım amaçlarına ilişkin sonuçlar, öğretmen adaylarının uygulamayı ağırlıklı olarak öğrenci aktifliği ve etkileşimi artırma amacıyla konumlandıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Villarama vd. (2025) araştırmalarında Padlet'in etkileşimi artırdığına yönelik sonuçları elde etmişlerdir. Dijital yazma becerisini geliştirme, öğrencinin ilgisini ve dikkatini toplama ve destekleyici materyal olarak kullanma gibi amaçlar, Padlet'in yalnızca bir paylaşım aracı değil, öğretim sürecini yapılandıran pedagojik bir araç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Nitekim dijital öğrenme ortamları öğrencilerin dijital uyum becerilerini de aktif bir şekilde artırmaktadır (Imjai vd., 2025). Bu yönüyle Padlet'in, aktif öğrenme ve kalıcı öğrenme yaklaşımlarıyla uyumlu bir Web 2.0 ortamı sunduğu, dijital yazma sürecini öğrenci merkezli bir anlayışla desteklediği söylenebilir.

Yapay zekâ eklentilerine ilişkin sonuçlar, öğretmen adaylarının bu özelliklere yönelik temkinli fakat genel olarak olumlu bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Yapay zekâ eklentilerini tatmin edici bulan görüşler, içerik üretimini desteklemesi ve yazma sürecini kolaylaştırması etrafında yoğunlaşmaktadır. Uygulamaya yönelik eleştirel değerlendirmelerin ise “geliştirilmeli” vurgusu etrafında toplandığı görülmektedir. Özellikle sesli komut ve görsel oluşturma gibi özelliklere yönelik eleştiriler, Padlet’teki yapay zekâ eklentilerinin daha gelişmiş yapay zekâ araçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirildiğini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik yaklaşımlarının reddedici değil; daha işlevsel ve pedagojik açıdan güçlü bir yapı beklentisine dayalı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapay zekânın sınıf ortamında kullanılmasına ilişkin sonuçlar ise öğretmen adaylarının bu teknolojiyi büyük ölçüde öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı öğrenmeyi güçlendiren bir araç olarak benimsediklerini göstermektedir. Yapay zekânın öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğretim sürecine katkı sunması öne çıkarken, sınırlı sayıda görüşte teknoloji bağımlılığı ve kaygı gibi risklere de dikkat çekilmiştir. Oh (2023) hazırladığı Padlet raporunda, uygulamanın kullanımının ve öğrenme üzerindeki kolaylığına vurgu yapmıştır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının yapay zekâ eklentilerini dijital yazma ve Web 2.0 temelli öğrenme ortamlarında iş birlikli, eğitsel bir destek unsuru olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Beltrán-Martín (2022) araştırmasında Padlet’in iş birliğine dayalı öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu bulgulamıştır. Ancak öğretmen adayları bu teknolojilerin bilinçli, dengeli ve öğretim amaçlarıyla uyumlu biçimde kullanılmasına önem verdiklerine de vurgu yapmışlardır.

Sonuç olarak öğretmen adayları, Padlet uygulamasını dijital yazma sürecini destekleyen, etkileşim ve iş birliğini artıran işlevsel bir Web 2.0 aracı olarak benimsedikleri; yapay zekâ destekli özellikleri ise öğrenmeyi kolaylaştıran ve yazma sürecine katkı sunan tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirdikleri; dijital yazmayı yalnızca teknik bir beceri alanı olarak değil, öğrenci merkezli ve üretime dayalı bir öğrenme süreci olarak algıladıkları; yapay zekâ eklentilerine yönelik eleştirel değerlendirmelerde bulundukları; Web 2.0 araçlarının yapay zekâ destekli sürümlerinin dijital yazma bağlamında sunduğu olanakların yanı sıra öğretmen adaylarının bilinçli ve sorgulayıcı teknoloji kullanımına yönelik farkındalık geliştirdiklerini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır.

Öneriler

- Öğretmen yetiştirme programlarında, dijital yazma öğretimine yönelik Web 2.0 araçlarının kullanımının yalnızca teknik tanıtım düzeyinde değil,

etkileşim, iş birliği ve üretim temelli pedagojik uygulamalarla desteklenecek şekilde yapılandırılması önerilebilir.

- Padlet gibi Web 2.0 tabanlı uygulamalara entegre edilen yapay zekâ destekli özelliklerin sınıf içi kullanımına yönelik öğretmen adaylarına pedagojik rehberlik sunulabilir.
- Dijital yazma uygulamalarında kullanılan Web 2.0 araçlarının erişim, ücretlendirme ve teknik sınırlılıklarının öğrenme süreçlerine etkisini azaltmak amacıyla, öğretmen adaylarına alternatif araçlar ve esnek kullanım stratejileri konusunda yönlendirici uygulamalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abalı, Ö. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisine yönelik web tabanlı uygulamalar ile ilgili öğrenci görüşleri (Tez no. 835054). [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Agavekar, R., Bhore, P., & Moharir, M. (2026). Öğrencilerin kavram öğrenimine katılımını artırmada Padlet'in etkin kullanımı: Bir vaka çalışması. *Journal of Engineering Education Transformations*, 39(3). <https://doi.org/10.16920/jeet/2026/v39i3/26090>
- Aydintepe, Ş., & Göçen, G. (2025). The effect of Padlet on writing skills and attitude in teaching Turkish as a foreign language. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 155–193. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i01.006
- Aydoğdu, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı: Padlet örneği. *Bezgek Journal of Teaching Turkish Language to Foreigners*, 2(3), 195–208. <https://doi.org/10.56987/bezgek.30>
- Banaz, E. (2025). Cognitive bridges from digital reading to writing: Investigating the mediating role of reading disposition. *Acta Psychologica*, 260, 105530. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105530>
- Baran, E., Chuang, H.-H., & Thompson, A. (2011). TPACK: An emerging research and development tool for teacher educators. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 370–377.

- Beltrán-Martín, I. (2022). Una propuesta de aprendizaje cooperativo basada en el uso de Padlet. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 22, 7-38. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.654>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bülbül, B. Ö., & Taş, E. Y. (2023). Problem çözme stratejileri ve Web 2.0 araçları ile zenginleştirilen öğrenme ortamının problem çözme başarısına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 279–300. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1311934>
- Conijn, R., Martinez-Maldonado, R., Knight, S., Buckingham Shum, S., Van Waes, L., & van Zaanen, M. (2022). How to provide automated feedback on the writing process? A participatory approach to design writing analytics tools. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1838–1868. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839503>
- Coşkun, M., & Şahin, T. G. (2025). Ortaokul Türkçe dersinde yazma becerisinin drama yöntemi ile kazandırılması: Nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1619–1664. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1644660>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506335674>
- Dehghanzadeh, H., Soltani Bahram, S., Noroozi, O., & Banihashem, S. K. (2024). Google Docs for improving students' collaborative scientific writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(6), 1799–1812. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2438345>
- Eyibil, E., & Göçen, G. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sözcük öğretiminde Quizlet kullanımının etkisi. *Journal of History School*, 76, 2014–2053. <https://doi.org/10.29228/joh.78450>
- Hafner, C. A., & Ho, W. Y. J. (2020). Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. *Journal of Second Language Writing*, 47, Article 100710. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>
- Hafner, C. A., & Ho, W. Y. J. (2020). Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. *Journal of*

Second Language Writing, 47, 100710. <http://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>

- Haile, T. (2023). Web's progression: Moving from passive content consumption to active content creation and content validation. *International Journal of Business and Management*, 18(6), 135-144. <http://doi.org/10.5539/ijbm.v18n6p135>
- Hossain, M. M. (2023). Using educational technologies (Padlet) for student engagement: Reflection from the Australian classroom. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 40(5), 541-547. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2022-0094>
- Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717203>
- Imjai, N., Chansamran, S., Sungthong, S., Usman, B., & Aujirapongpan, S. (2025). Developing employability digital competencies of Thai Gen Z business students: The role and matter of digital learning environments and digital adaptation skills. *The International Journal of Management Education*, 23, 101219. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101219>
- İnal, E., & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı Web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- İpek, O. (2023). Dijital araçlarla yazma eğitimi. A. Okur & G. H. Demirdöven (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Dijital Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 414-480). Sakarya Üniversitesi Yayınları. <https://doi.org/10.59537/saupress.2345>
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- Kır, D. B. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir web aracı: Pixton. *International Journal of Field Education*, 10(1), 60-74. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1452545>
- Kır, D. B., & Tekin, E. (2025). Key features of ai applications in foreign language teaching. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 14(4), 1143-1162. <https://doi.org/10.14686/buefad.1681050>

- Kırbaş, G. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırılmış Padlet kullanımı: Bir eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14853890>
- Kim, Y. J., & Kang, S. (2020). Writing to make meaning through collaborative multimodal composing among Korean EFL learners: Writing processes, Writing quality and student perception. *Computers and Composition*, 58, 102609. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102609>
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: Web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 48-66. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369057>
- Kuş-Gürbey, S., & Büyük, U. (2024). Eğitime teknoloji entegrasyonu: Web 2.0 araçları. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 28-40. <http://doi.org/10.5281/zenodo.10519395>
- Lee, H.-J., Lee, E.-H., & Kwon, H.-J. (2024). Online support for international students' engagement in learning: A case study on Padlet usage at a university in Korea. *Social Sciences*, 13(5), 232. <https://doi.org/10.3390/socsci13050232>
- Lee, S., M. (2017). Construction of meaning in students' multimodal hypertext writing. *Modern English Education*, 18(2), 47-69. <https://doi.org/10.18095/meeso.2017.18.2.01>
- Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: An analysis of empirical research. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 882-904. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1465981>
- Maden, S., Banaz, E., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 7(1), 103-112.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Oh, H. M. (2023). A technology report of Padlet. *RELC Journal*, 54(2), 561-564. <https://doi.org/10.1177/00336882231157785>

- Önal, N., & Tanık Önal, N. (2022). Öğretmen eğitiminde çevrimiçi bir ders etkinliği tasarımı: Padlet kullanımı. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 143–160.
- Özbilen, U. (2024). Yapay zekâ ve yazabilme becerisi: Bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 12(4), 295–306. <https://doi.org/10.29228/ijla.79399>
- Robson, C. (2011). *Real World Research* (3rd ed.). Wiley.
- Salas-Rueda, R.-A., Domínguez-Herrera, E., & Castañeda-Martínez, R. (2025). Padlet: Virtual wall to improve the teaching-learning process at the higher level. *Texto Livre*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.49123>
- Stevenson, M. (2016). A critical interpretative synthesis: The integration of automated writing evaluation into classroom writing instruction. *Computers and Composition*, 42, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.05.001>
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134–144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Türkmen, B. (2025). Sözlü çeviri eğitiminde dijital panoların kullanımı: Padlet örneği. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, (22), 222–233. <https://doi.org/10.26650/iuits.2025.1627488>
- Ustabuluut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 300–311. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.889022>
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Villarama, J. A., Pilien, R. V., & Villamar, C. I. (2025). Utilization of Padlet in second language teaching: Practices, challenges, and opportunities. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 28(1), 257–274. <https://doi.org/10.24071/llt.v28i1.9015>
- Warschauer, M. (2017). The pitfalls and potential of multimodal composing. *Journal of Second Language Writing*, 38, 86–87. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.10.005>

- Yamaç, A., Öztürk, E., & Mutlu, N. (2020). Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge. *Computers & Education*, 157, 103981. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103981>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: With the increasing integration of digital technologies into educational contexts, digital writing has emerged as a multidimensional practice that goes beyond traditional text production and encompasses interaction, collaboration, and multimodal meaning-making. In this transformation process, Web 2.0 tools play a critical role by enabling learners to actively participate in content creation and by supporting collaborative learning environments. In recent years, these tools have further evolved through the integration of artificial intelligence-supported features, which have begun to influence writing processes in new ways. Despite the growing body of research on the use of Web 2.0 tools in writing education, limited attention has been given to how artificial intelligence-supported functions embedded within these platforms are perceived and experienced pedagogically, particularly by pre-service teachers. Since teacher candidates' perceptions are likely to shape their future instructional practices, examining their views is essential for understanding the pedagogical implications of such technologies. Accordingly, the purpose of this study is to explore Turkish language teacher candidates' views on the use of Padlet as a Web 2.0 tool in digital writing and to examine their perceptions of Padlet's artificial intelligence-supported features within the context of digital writing instruction.

Method: This study was conducted using a qualitative research approach and was designed within the phenomenological framework, which aims to explore individuals' lived experiences and the meanings they attribute to a particular phenomenon. The study group consisted of 40 teacher candidates enrolled in the Turkish Language Teaching undergraduate program at Bayburt University. All participants were second-year students who had experienced the use of Padlet as part of a course activity related to digital writing. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. During the development process, an initial pool of nine questions was created and reviewed

by three experts in the fields of educational measurement and evaluation, educational technologies, and Turkish language education. Based on expert feedback, the interview form was revised, and the final version consisted of four open-ended questions. To ensure reliability, a pilot study was conducted with five teacher candidates, and the interview form was found to be clear and appropriate for the research purpose. The finalized interview form was administered online via Google Forms. The collected data were analyzed using content analysis. MAXQDA 2020 qualitative data analysis software was employed to facilitate systematic coding and theme development. To enhance the reliability of the analysis, the code–recode technique was applied, and an agreement rate of 90% was achieved, indicating acceptable reliability for qualitative research.

Findings: The findings revealed that teacher candidates generally held positive views regarding the use of Padlet in the digital writing process. Participants described Padlet as an interactive, collaborative, and multimodal tool that supports student engagement and active participation. The most frequently emphasized positive aspects included Padlet’s ability to facilitate interaction, support collaborative work, and enable the integration of visual and audio elements into writing activities. Teacher candidates also highlighted that Padlet helped organize content on a single digital platform and contributed to creating an enjoyable learning environment. However, some limitations were also identified. The most commonly mentioned negative aspects were the application’s paid features, dependence on internet access, and certain content limitations. Despite these challenges, participants largely perceived Padlet as a functional and effective Web 2.0 tool for digital writing instruction.

Regarding the purposes of use, teacher candidates indicated that they would primarily use Padlet to increase student participation and interaction in their future classrooms. Additionally, they emphasized its potential for developing digital writing skills, attracting students’ attention, supporting lesson content, and promoting lasting learning. These findings suggest that teacher candidates view Padlet not merely as a presentation or sharing tool, but as a pedagogical instrument aligned with student-centered and active learning approaches.

The findings related to Padlet’s artificial intelligence–supported features showed a generally positive yet cautious stance. While many participants found features such as AI-supported voice and image generation satisfactory and motivating, others expressed concerns about their limitations. Criticisms mainly focused on insufficient voice variety, inaccurate visual outputs, and the need for further development. Notably, these critical views did not reflect rejection but rather an expectation for improvement, especially when compared to more advanced

artificial intelligence tools. Finally, teacher candidates' views on the use of artificial intelligence in classroom settings indicated that AI was largely perceived as a tool that supports student-centered, interactive learning and facilitates the learning process. A small number of participants expressed concerns about potential technology dependence, highlighting the need for balanced and guided use.

Conclusion and Discussion: The results of this study indicate that Turkish language teacher candidates perceive Padlet as an effective Web 2.0 tool that supports digital writing through interaction, collaboration, and multimodal content creation. The findings are consistent with previous research emphasizing the role of Web 2.0 tools in enhancing student engagement and active learning. The integration of artificial intelligence-supported features into Padlet was generally welcomed by teacher candidates, who viewed these features as supportive elements that facilitate content production and increase motivation. At the same time, participants demonstrated a critical awareness of the current limitations of AI-supported functions and emphasized the need for pedagogical guidance in their use. Overall, the study suggests that teacher candidates do not conceptualize digital writing merely as a technical skill but as a student-centered and production-oriented learning process enriched by technology. In this regard, the findings underline the importance of incorporating applied and critically oriented training related to Web 2.0 tools and artificial intelligence-supported applications into teacher education programs.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Makale türü: Araştırma makalesi**Articletype:** Research article

Geliş tarihi 25.01.2025

Submitted date

Kabul tarihi 19.06.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Pınar, Ş. & Deger, M. B. (2026). Klasik Türk Edebiyatında “Yükseliş” ve “Çöküş”ün anlam Çerçevesi ve Tasnifi (Sebk-i Hindî Örneği). *Journal of History School*, 80, 878-908.

KLASİK TÜRK EDEBİYATINDA “YÜKSELİŞ” VE “ÇÖKÜŞ”ÜN ANLAM ÇERÇEVESİ VE TASNİFİ (SEBK-İ HİNDÎ ÖRNEĞİ)¹

Şemsettin PINAR² & Mete Bülent DEGER³

Öz

Bu çalışmada, klasik Türk edebiyatında “yükseliş” ve “çöküş”e dair mefhumların Sebk-i Hindî şairlerinden olan Nâilî, Fehîm-i Kadîm ve Şeyh Gâlib divanlarındaki kullanımları ve söz konusu kullanımlar esas alınarak mezkûr mefhumlar çerçevesinde tasnif ve değerlendirme yapılması konu edilmiştir. Çalışmada, klasik Türk edebiyatında yükseliş ve çöküşe dair kullanımların sistemli bir şekilde tasnifinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öncelikle klasik Türk edebiyatı ve Sebk-i Hindî hakkında bilgi verilmiş, sonrasında “yükseliş” ve “çöküş”e dair mefhumların anlam çerçevesi tespit edilmiştir. Daha sonra ise söz konusu tespitler çerçevesinde “yükseliş” ve “çöküş”e dair kullanımlar ayrı ayrı tasnif edilmiştir. Çalışmada klasik Türk edebiyatında “yükseliş”e dair mefhumlar “makam ve mevki manasında yükseliş, “değer kazanmak, yücel(t)mek manasında yükseliş”, “kurulmak ve gelişmek manasında yükseliş”, “dinî ve tasavvufî manada yükseliş”, “mitolojik manada yükseliş” ve “simgesel olarak yükseliş ve yansımaları” olmak üzere altı başlık altında sınıflandırılmıştır. “Çöküş”e dair mefhumlar ise benzer şekilde “makam ve mevki manasında çöküş”, “değer kaybetmek, gözden düşmek manasında çöküş”, “gelişimini bitirmek ve gerilemek manasında çöküş”, “dinî ve tasavvufî manada çöküş”, “mitolojik manada çöküş” ve “simgesel olarak çöküş ve yansımaları” şeklinde altı başlık altında incelenmiştir. Çalışmanın niteliği ve hacmi gereği söz konusu bağlamda tespit edilen ve

¹ Makale yazımı yazar etki oranları: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, pinarsemsettin@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4393-8229

³ Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, metebulentdeger@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9747-5181

değerlendirmeye tabi tutulan bütün beyitler çalışmamıza dâhil edilememiş ancak tarafımızca seçilen bazı şiirlerin ilgili kısımları çalışmamızda yer almıştır. Bu çalışmanın sonucunda klasik Türk edebiyatında “yükseliş”in ve “çöküş”ün anlamsal çerçevesinin tespiti ve tasnifi mezkûr Sebk-i Hindî şairleri bağlamında ortaya konulması önem arz etmektedir. Özellikle söz konusu mefhumların kullanımına dair yapılan tasniflerin bu konuda yapılacak çalışmalar için örnek teşkil edeceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, Yükseliş, Çöküş, Sebk-i Hindî.

Meaning Framework and Classification of “Rise” and “Fall” in Classical Turkish Literature (Example of Sebk-i Hindî)

Abstract

In this study, the usage of the concepts of “rise” and “fall” in Classical Turkish Literature in the divans of Nâilî, Fehîm-i Kadîm and Şeyh Gâlip, who are Sebk-i Hindî poets, and the classification and evaluation within the framework of the aforementioned concepts based on these usages. This study aims to present a systematic classification of the uses of rise and fall Classical Turkish Literature. In this context, firstly, information about Classical Turkish Literature and Sebk-i Hindî is given and then the meaning framework of the concepts of “rise” and “fall” is determined. Then, within the framework of these determinations, the uses of “rise” and “fall” are classified separately. In the study, the notions of “rise” in Classical Turkish Literature are classified under 6 headings: “Rise in the meaning of authority and status”, “rise in the meaning of gaining value, exaltation/glorify”, “rise in the meaning of establishment and development”, “rise in the meaning of religious and mystical sense”, “rise in the meaning of mythological” and “rise and its reflections as symbolic”. Similarly, the notions of “fall” are analyzed under six headings: “Fall in the sense of authority and status”, “fall in the sense of losing value and falling out of favor”, “fall in the sense of ending development and regressing”, “fall in the religious and mystical sense”, “fall in the mythological sense” and “symbolic fall and its reflections”. Due to the nature and volume of the study, not all the couplets identified and evaluated in this context could be included in our study, but the relevant parts of some poems selected by us were included in our study. As a result of this study, the determination and classification of the semantic framework of “rise” and “fall” in Classical Turkish Literature in the context of the aforementioned Sebk-i Hindî poets is considered to be important and especially the classifications made regarding the use of these concepts will set an example for future studies on this subject.

Keywords: Classical Turkish Literature, Rise, Fall, Sebk-i Hindî.

GİRİŞ

Klasik Türk edebiyatı, yüzyıllar boyunca şekillenen estetik anlayışı, dil zenginliği ve kültürel birikimiyle Türk kültürünün en köklü edebî miraslarından biridir. Klasik Türk edebiyatı, eski Türk edebiyatı, Divan edebiyatı gibi adlarla bilinen ve “Türklerin İslamiyet’i kabul etmelerinin ardından aydınların, daha önce Arapça ve Farsça örnekleri verilmiş olan İslam uygarlığı estetik yapısını esas alarak oluşturdukları edebî geleneğin adı” (İsen, Horata vd., 2005, s. 59) olan klasik Türk edebiyatı; “İslam kültürü içerisinde daha önce Arap edebiyatından etkilenecek doğup gelişen İran şiirini örnek alarak başlamış ve ümmet kaynaşması yönünde gelişme göstermiş” (Mengi, 2015, s. 25) bir edebiyattır. Klasik Türk edebiyatı, Türklerin Anadolu’da İslamiyet ekseninde oluşturdukları ve XIII. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar hüküm süren edebî zemini oluşturmaktadır. Söz konusu dönem içerisinde, Hint üslubu anlamına gelen ve klasik Türk edebiyatında XVII. ve XVIII. yüzyıllarda şairlerin edebî dünyalarında oldukça önemli etkileri olan Sebk-i Hindî ise kısaca; “Fars edebiyatından doğan, Müslüman Hindistan’da gelişen, özellikle XVI. ve XVIII. yüzyıllar arasında İranlı ve Türk şairlerin geliştirdiği çok ince ve girift hayaller esasına dayanan zihni bir şiir tarzının adıdır” (Demirel, 2009, s. 253). Türk edebiyatında özellikle XVII. yüzyılda şairler üzerinde etkili olan Sebk-i Hindî, şiirde kapalı ve grift anlamı merkeze alan niteliğiyle söz konusu yüzyıl ve sonrasında divan şairleri üzerinde oldukça etkili olmuştur. Klasik Türk edebiyatında Sebk-i Hindî’nin en önemli temsilcileri olarak Nâilî, Fehîm-i Kadîm ve Şeyh Gâlib ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada yararlandığımız şairlerden biri olan Nâilî, alan araştırmacılarının genel görüşüne göre Sebk-i Hindî’nin klasik Türk edebiyatındaki kurucusu ve en önemli temsilcisi olarak kabul görmektedir. Sebk-i Hindî’nin klasik Türk edebiyatındaki diğer önemli temsilcilerinden biri olan Fehîm-i Kadîm yine araştırmacıların genel görüşüne göre kendine has üslubu, kısa ve derin anlamlı söyleşi ile tanınmaktadır. XVII. yüzyıl şairleri Nâilî ve Fehîm-i Kadîm’den sonra XVIII. yüzyılda yaşayan ve bizce klasik Türk edebiyatının en büyük şairlerinden kabul edilen Şeyh Gâlib’in dili ve üslubu ile Sebk-i Hindî akımının edebiyatımızdaki zirvesi olarak değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Çalışmanın esas konusu, klasik Türk edebiyatında Sebk-i Hindî etkisinde yazan önemli şairlerin divanlarında “yükseliş” ve “çöküş”e dair kavramları kullanımı üzerinedir. Çalışmada yükseliş ve çöküş kavramları kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmış mezkûr şairlerden örnekler verilerek “yükseliş” ve “çöküş” mefhumlarının kullanımı, tasnifi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırma çerçevesinde, yükseliş ve çöküşe dair kullanımlar ayrı ayrı tasnif edilmiştir. Bu tasnifler; Klasik Türk Edebiyatında “yükseliş”e dair mefhumlar “makam ve mevki manasında yükseliş”, “değer kazanmak, yücel(t)mek manasında yükseliş”, “kurulmak ve gelişmek manasında yükseliş”, “dinî ve tasavvufi manada yükseliş”, “mitolojik manada yükseliş” ve “simgesel olarak yükseliş ve yansımaları” şeklinde altı başlık altında sınıflandırılmıştır. “Çöküş”e dair mefhumlar ise benzer şekilde “makam ve mevki manasında çöküş”, “değer kaybetmek, gözden düşmek manasında çöküş”, “gelişimini bitirmek ve gerilemek manasında çöküş”, “dinî ve tasavvufî manada çöküş”, “mitolojik” manada çöküş” ve “simgesel olarak çöküş ve yansımaları” şeklinde 6 başlık altında incelenmiştir. Çalışmanın niteliği ve hacmi gereği söz konusu tasnif maddelerine dair örneklerin ortaya konmasında Sebk-i Hindî’nin önemli temsilcileri olan Nâilî, Fehîm-i Kadîm ve Şeyh Gâlib divanlarından birkaç beyit yazılarak açıklanmıştır.

Bu çalışmanın temelini, eserleri incelenen şairlerin divanları oluşturmaktadır. Bununla beraber klasik Türk edebiyatının temel kaynaklarından da istifade edilerek çalışmaya katkı sunulmaya çalışılmıştır. Mengi’nin “Eski Türk Edebiyatı Tarihi” eseri, Levend’in “Divan Edebiyatı” eseri ve Pala’nın “Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü” eseri çalışmanın temel yapı taşlarını oluştururken istifade edilen temel kaynaklardan olmuştur. Bunlarla beraber, Yentür’ün 17. yy. Şairlerinden Fehim, Na’ili ve Neşati Divanlarında Kozmik Unsurlar” adlı yüksek lisans tezi, Şenödeyici’nin “Naili Divanı Sözlüğü” adlı doktora tezi, Elik’in “Nâilî Divânı’nda Dinî Muhteva” adlı yüksek lisans tezi, Undu’nun “Fehim-i Kadim Divanı’nda Sevgili ve Sevgilinin Güzellik Unsurları” adlı yüksek lisans tezi, Ural’ın “Şeyh Galib Divanı’nın Kelime Grupları ve Dizinli Sözlüğü” adlı yüksek lisans tezi, Yerlikaya’nın “Şeyh Gâlib Dîvânında Zaman” adlı yüksek lisans tezi çalışmanın konusuna katkı sunmakla ilişkilendirebilecek literatürdeki metinlerdendir.

Tanık beyitlerden verilen örneklerde gazel: G., kaside, K., kıt’a: kt. murabba: M., ölüm: ö., tarih: T. kısaltmalarıyla verilmiştir.

1. “YÜKSELİŞ” VE “ÇÖKÜŞ” MEFHURLARI ÜZERİNE

“Yükseliş” kelimesi Eski Türkçe kökenli bir kelimedir. “Eski Türkçe yükse- “yükselmek” fiilinden Türkiye Türkçesi +II- ekiyle türetilmiştir. Bu fiil Eski Türkçe yük sözcüğünden Eski Türkçe +sA- ekiyle türetilmiştir” (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/y%C3%BCksel->). Daha sonra ise fiilden isim yapan “-(i)ş” ekini alarak şimdiki hâline gelmiştir.

Yükseliş ya da yükselme işi her şeyden evvel yapılan bir eylemdir ve esasen aşağıdan yukarıya doğru yapılan bir yolculuğu ifade etmektedir. Bu yolculuk maddi ya da manevi olabilir. Örneğin, bir merdivenden yukarı doğru çıkış, bir şarap kadehinin yukarı doğru kaldırılması ya da bir insanın ayağa kalkması maddi anlamda yükseliş ihtiva ederken ölen bir kişinin ruhunun göğe yükselmesi, bir insanın değerindeki artış, bir insana sevgi olarak yükselmek vd. gibi kullanımlar da manevi anlamda yükselişi ihtiva eder.

Çöküş kelimesi de Eski Türkçe kökenli bir kelimedir. “Eski Türkçe çok- veya çök- “diz çökmek, oturmak” fiilinden evrilmiştir. Eski dilde ve yerel ağızlarda çök- fiili ve çök adı paralel olarak kullanılır. Çökel- fiili ve türevleri yapıcı çök adından türetilmiştir” (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/%C3%A7%C3%B6kmek>). Daha sonra ise fiilden isim yapan -(ü)ş ekini alarak günümüz kullanımında isim hâline gelmiştir. Çöküş kelimesi çökmek işi ve tarzı anlamına gelmektedir. Bununla beraber yıkılma ve son bulma anlamlarını da bünyesinde barındırmaktadır.

Yükseliş ve çöküşe dair kullanımlarda mezkûr kavramlarla alâkalı terimler verilmeyebilir fakat anlamsal açıdan bakıldığı zaman anlatılan şey yükselişi ve çöküşü gösteriyor, anlatıyor veya çağrıştıran olabilir. Yine bir örnek verecek olursak bir insanın bir insanın gözünde yükselmesi ‘gözüne girmek, gözünde yükselmek’ kelime grubuyla anlatılacağı gibi “gözünde değerli olmak, gözünde iyi bir yere sahip olmak” kelime grubuyla da anlatılabilir. Gidiş ve geliş kavramlarının da yükseliş ve çöküşle sıkı sıkıya bağlı bir ilişkisi vardır.

Yükselişte ve çöküşte yapılan yolculuklar yalnızca fizikî olarak yapılmamaktadır. Makamla ilişkili, sevgiyle ilişkili, anlamla ilişkili, düşünceyle ilişkili bir yükseliş ve çöküş ilişkisi olacağı gibi gerçekten fizikî olarak da bir yükseliş veya çöküş olabilmektedir. Bunlar şiirdeki kullanımlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Yükseliş ve çöküş ile kastedilen yalnızca sözlük anlamlarının kullanımı değildir. Anlamı verildiğinde yükselişi ya da çöküşü ifade eden bir başka kelime, mazmun ya da mefhum da olabilmektedir.

2. KLASİK TÜRK EDEBİYATINDA “YÜKSELİŞ” VE “ÇÖKÜŞ” MEFHUMLARI

2.1. Yükseliş mefhumu

Klasik Türk edebiyatında yükseliş ve yükselişin anlam çerçevesine giren pek çok kelime bulunmaktadır. Bu kelimeler tespit edilirken sözlükler taraynıp en çok kullanılanları derlenmeye çalışılmıştır. Örneğin; ağmak, artmak, boylamak, çıkmak, i’tilâ, parıldamak, teâlî, tefeyyüz, terakki, terfi, irtikâ, tesâud, urûc,

vâlâ, muallâ, mürtefi, şâmi, âlî, bâlâ, berîn, bülend, erfa’, hîz, isti’lâ, suud, simk, tamm, vakl ve ceste kelimeleri “yükseliş” kavramı ile aynı veya yakın anlamları taşımaktadır. Yükseliş kelimesi; yükseğe çıkmak, uruç etmek; normal kabul edilen seviyenin üstüne çıkmak, artmak; derece, rütbe ve mevki artmak; değer kazanmak, değerli bir duruma gelmek, seviyeli bir durum almak; yücelmek, kurulup gelişmek olarak değerlendirilmektedir. Bu derleme yapılırken “Kubbealtı Lugatı”, “Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük” ve “Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü” kullanılmıştır.

Bu çalışmada klasik Türk edebiyatında “yükseliş” mefhumu altı başlık altında değerlendirilmiştir.

2.1.1. Makam ve mevki manasında yükseliş

Bir insanın belirli bir makamdan veya belirli bir rütbeden bir üst kademeye geçmiş olmasını veya geçme isteğini bu tür yükseliş çerçevesinde değerlendirmek yerinde olacaktır. Osmanlı Devletinde, özellikle sarayda birçok makam mevki bulunmaktadır. Bu makamlarda ve mevkilerde bulunanlar bulundukları konumdan daha üst bir konuma yükselmek istemişlerdir. Şairlerin arasında dahi makamsal farklılıklar olduğu, hatta bir şairin padişah himayesinde olması ile şehzade veya paşa himayesinde olmasının bile makamsal farklılıklara sebep olduğu birçok farklı tarihsel metinlerden bilinmektedir. Kalem yeteneği olanlar makamsal yükselişi şiirle yapmayı tercih etmişlerdir. Örneğin Nâilî’nin “IV. Murad’a takdim ettiği bir methiyesi, sultanın Bağdat seferini tamamlayıp İstanbul’a dönüşü münasebetiyle kaleme alınmış olup ondan maddî ve manevî himaye beklediğini belirtir” (Yeşiloğlu, 2006, s. 315). Beklediği himaye esasen makamsal bir yükseliştir. Nâilî Divan’ında makam/mevki anlamında yükseliş anlamı ihtiva eden birçok beyit bulunmaktadır.

Yine bir dâveri hâtemle çıkardı felege

Hükm-i tigrâ-yı şehinşâh-ı kader-istiklâl (Nâilî-K.12/3)

(İpekten, 1990, s. 56)

Yukarıdaki beyitte, makamsal bir yükseliş söz konusudur. Padişah kararı ile vezirlik makamına yükseltilme söz konusudur. Bu yükseliş ise göğe yükselmekle eş değerdir. Vezirlik makamı Osmanlı’da hükümdardan sonra gelen en yetkili makamdır. Bu yüzden de çok fazla önem arz etmektedir ve felege yükselmekle bir tutulmaktadır. Bununla beraber padişah kararı ile o makama yükseltilmesi göğe yükselmekle eş değer anlamında da değerlendirilebilir. “Felek, divan şairleri tarafından daha çok yükseklik, yücelik, genişlik, sonsuzluk, parlaklık gibi özellikleriyle anılmıştır. Sevgili, felektten bile yüksek değerdedir” (Pala, 2015, s. 150).

Pâdişâhım seni Hak husrev-i zî-şân etmiş
Lâyık-ı saltanat-ı taht-ı Süleymân etmiş (Nâilî-K.9/1)
(İpekten, 1990, s. 49)

Padişahlar her ne kadar Osmanlı Devleti'nin en yüksek mertebesinde olsalar da oturdukları taht ile yaptıkları sürekli ilişkilendirilmiştir. Padişahın en yüksekte olması da onun için bir yükseliştir. Çünkü o makama gelene kadar da devlet içerisinde bazı aşamalar geçirmişlerdir. Yukarıdaki beyitte, padişahın Allah tarafından verilen bir mükâfatla makamının yükselişte olduğu dile getirilmektedir. Bu durumun makamsal bir yükselişi ihtiva ettiği anlaşılmaktadır.

Dâver-i 'âdil-i vâlâ-neseb-i 'âlî-kadr
Tâc-ı 'izz ü şeref-i server-i hayl-i vüzerâ (Fehîm-i Kadîm-Kt. 14/1)
(Üzgör, 1991, s. 300)

Fehîm'den alınan yukarıdaki beyitte şair, yüce soylu ve yüce adaletli vezirin bulunduğu mertebeye vezirler kafilesinin reisinin değer ve şeref tacı olduğunu ifade etmektedir. Şair beyitte vezirin en yüce makama ulaştığını belirtmektedir. Osmanlı Devleti'nde makamlarda yükseliş, kişiler için büyük önem arz etmektedir. Padişahıktan sonra gelen en büyük mevki vezir-i âzamlık makamıdır. Bu duruma gelene kadar da gösterilen yükseliş makamsal anlamda yükselişi iyice anlatmaktadır.

'Azîz-i Mısır kıldı pâdişâh-ı berrü ve'l-bahreyn
Görüp şâyeste-i 'izz ü sezâ-yı rütbe-i 'ulya (Fehîm-i Kadîm-Kt. 15/10)
(Üzgör, 1991, s. 304)

Yukarıdaki beyitte de şair, “Karaların ve denizlerin padişahı, değere uygun ve yüce mevkiye münasip görerek onu Mısır’a aziz yaptı” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Birini veya bir yeri ‘aziz kılmak’ yüceltmek ve yükseltmektir. Bu beyitte de karaların ve denizlerin padişahı diyerek padişah yüveltilmiştir. Onun birisini Mısır’a aziz kılması da o kişinin yükselmesidir.

Makâm-ı saltanatın hükmün eyledi i'tâ
Huzûru terk edip el-hak cihâna verdi huzûr (Şeyh Gâlip-K.20/19)
(Kalkışım, 1994, s.84)

Şeyh Gâlip'ten alınan yukarıdaki beyitte şair, “Senin saltanatın geldiğinde hükmün verildiğinde huzuru terk edip hakikaten cihana huzur verdi” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Padişahın tahta çıkmasını da bir yükseliş olarak kabul edersek onun hükümleriyle verdiği kararların da devletin yücelmesine sebep olmuştur. Bu durumda iki türlü bir yükseliş ihtiva olmaktadır.

Müceddid olduğu dünya vü dîne günden azherdir

Odur sâhib-kırân nev-zuhûr-ı nesl-i Osmanî (Şeyh Gâlip-T.2/3)

(Kalkışım, 1994, s. 104)

Yukarıdaki beyitte de şair, “Geldikten sonra dünyaya ve dine yeniden şekil verdiği apaçık ortadadır. Osmanlının yeni çıkan çok başarılı hükümdarıdır” şeklinde bir ifade ile bu türde bir yükseliş ifade edilmektedir. Bu beyitte, padişahın tahta çıktıktan sonra devleti yücelttiği anlatılmaktadır. Verdiği kararlar yalnızca devleti değil dini ve sosyal düzeni de müreffeh kılmıştır.

Klasik Türk edebiyatında nazım şekilleri ve türlerinin kullanım sahaları göz önüne alındığında ve yukarıdaki örnekler dışında da tarafımızca tespit edilen örnekler çerçevesinde “makam ve mevki manasında yükseliş”e dair kullanımlara daha çok kaside ve tarihlerde rastlandığını söylemek mümkündür. Bunun nedeni de kasidelerin bilhassa yüksek mertebedeki kişi veya kişilere sunulmuş olmasındandır. Yine aynı şekilde tarihler de genellikle önemli olaylara işaret ettiği için içerisinde bu türde yükseliş ve çöküşü barındırabilmektedir.

2.1.2. Değer kazanmak, yücel(t)mek manasında yükseliş

Bir varlığın değer kazanması ve yüceltilmesi o varlık için bir yükseliş ihtiva etmektedir. Verilen değerın gösterilmesi için o varlığı yücelten sözler sarf edilmektedir. Klasik Türk edebiyatında bu tür yükseliş çok fazla görülmektedir. Özellikle şairin sevgili, şarap vd. için yaptığı övgüler bu bağlamda değerlendirilebilir. “Sevgilinin yaşı daima gençlik yaşıdır. Bedeni en çekici renktedir. O, can bağışlayıcıdır. Hayat verir (Pala, 2015, s. 402). Yine bu bağlamda âşığın sevgili uğruna çektiği acı ve çektiği ah da bu çerçevede bir yükseliş olarak değerlendirilebilir. Zira âşık, sevgilinin ona eziyet etmesini kendisine olan ilgisi olarak değerlendirip çektiği acıyı kutsallaştırıp yüceltmektedir. Bu nedenle şiirlerde geçen çekilen acı, çekilen ah, yapılan eziyet âşık için bir yükseliştir.

Nedir bu feyz-i sirâyet ki sâkiyâ vermiş

Lebin şarâba letâfet şarâb-ı nâb sana (Nâilî-G.9/5)

(İpekten, 1990, s. 160)

Yukarıdaki beyitte şair, hem sevgiliyi hem de şarabı yüceltmıştır. Şarabın kırmızı rengini ve keyif vericiliğini sevgilinin dudağından aldığını söyleyip şarabın bu katıksız hâlinin de sevgilide vücut bulduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda hem şarapta hem de sevgilide manen bir yükseliş söz konusu olmaktadır.

Kûyunda nâle kim dil-i müştâkdan kopar

Bir nagmedür hicâzda uşşâkdan kopar (Nâilî-G.73/1)

(İpekten, 1990, s. 187)

Sevgilinin bulunduğu yerde onu arzulayan âşığın iniltisi o kadar çok yükselmektedir ki şair bu yükselişi bütün âşıkların hicaz makamında bir nağme söylemesiyle eş değer tutarak tasvir etmiştir. Beyitte bu durum musikî terimleriyle anlatılmıştır. Âşığın sevgiliye kavuşmak için çektiği acının iniltisi onun için lütuftur. Bunlar ele alındığında beyitte değer kazanma bağlamında bir “yükseliş” tespit edilmiştir.

Mu’arrâ hûbdur kadd-i bülend-i şâhid-i kasrum

Keserdüm çarh-ı atlasdan kabâ-yı câh kûtehdür (Fehîm-i Kadîm-G.96/2)

(Üzgör, 1991, s. 432)

Yukarıdaki beyitte şair, sarayındaki güzel uzun boylu sevgilisini sade de olsa güzel olarak nitelemekte ve ona atlas feleğinin makam cübbesini keseceğini ama atlas feleğin ondan kısa olduğunu ifade etmektedir. Yani, eğer sevgili için gökkubenin atlasından bir kaftan dikilecek olsa yine de sevgilinin yüceliğine kısa gelecektir. Burada sevgilinin endamını dünyadan da daha yüce tasvir ederek sevgiliyi yüceltmıştır.

Nergislerün it zîb-dih-i gülşen-i fitne

Ey cilve-i serv-i çimen-ârâ-yı kıyâmet (Fehîm-i Kadîm-G.21/4)

(Üzgör, 1991, s. 332)

Yukarıdaki beyitte şair, sevgiliye, “Ey kıyamet çemenliğinin süsü olan servi görünümlü sevgili! Nergis gibi gözlerini fitne gülbahçesine süs yap” demiştir. Senin güzelliğinin süslediği fitne bahçesinde nergisler bile itibar kazanan süslendiricilerdir gibi bir ifade de kullanarak burada sevgilinin gözlerinin güzelliğine ve gözlerinin tesirinin kıymetine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda sevgiliyi yüceltme söz konusudur.

Sensin beni meşhûr eden endişemi pür-zûr eden

Hussâdımı mevfûr eden malûmdur ammâ demem (Şeyh Gâlip-K.19/37)

(Kalkışım, 1994, s. 82)

Yukarıdaki beyitte şair, III. Selim için “Beni meşhur eden sensin. Düşüncelerimi çok zor eden de sensin. Kıskanç olanları bollaştıran senin bu iyiliğin de ortadadır ama söylemiyorum” şeklinde ifade kullanarak padişahı ve ona yaptıklarını yüceltmıştır. “Postnişinliğinin ilk yıllarında Mevlevihanenin tamiri gündeme geldiğinde Şeyh Galib konuyu arzettiği dilekçesine bir kasidesini ekleyerek III. Selim’e takdim etmiş, kasideyi çok beğenen padişah

hemen dergâhın tamirini mimar başıya emretmiş ve tamirat kısa zamanda tamamlanmıştır (Özcan, 2009, s. 425).

Esirdi cûş-ı mahabbetle ehl-i sevdâ hep
Dimâga bûy-ı cünûn verdi rûzigâr-ı bahâr (Şeyh Gâlip-G.104/4)
(Kalkışım, 1994, s. 308)

Yukarıdaki beyitte şair, “Sevda ehli olanlar sevgi coşkunluğuyla sarhoş olup coşardı. Baharın getirdiği rûzgâr düşünceye delilik ve aşk kokusunu getirirdi” şeklinde bir ifadeye yer vererek bahar rûzgârına bir yücelik kazandırmıştır.

Yukarıdaki örnekler dışında tarafımızca tespit edilen örnekler çerçevesinde, “değer kazanmak, yücel(t)mek manasında yükseliş”e dair kullanımlara daha çok gazellerde rastlandığını ifade etmek mümkündür. Bunun nedeni de gazeller çoğunlukla sevgiliye yazılır. Âşık ise sevgiliyi her zaman yüceltir. Sevgili, güzellik unsurlarıyla her zaman her şeyden üstün tutulur.

2.1.3. Kurulmak ve gelişmek manasında yükseliş

Kurulmak ve gelişmek manasında yükselişi, özellikle devletin, padişahın ve devlet ricalinin övgüsü şeklinde değerlendirmek mümkündür. Söz konusu övgüler daha çok belirli askerî veya siyasi başarılar sonunda ortaya konan eserlerde bulunmaktadır. Bilindiği üzere Osmanlı Devleti, bir beylik olarak kurulup daha sonrasında gelişerek ve genişleyerek üç kıtada hâkimiyet süren bir devlet olmuştur. Bu gelişim ve genişleme birden değil yüzyıllar içerisinde şehirler ve ülkeler fethedilerek gerçekleşmiştir. Bu bağlamda savaşlar ve zaferler ile oluşan bu sürecin klasik Türk edebiyatına yükseliş bağlamında yansımaları ise zaferlerin ve zafer sahibi padişah ve devlet adamlarının övgüsü şeklinde olmuştur.

Gazâ mübârek ola ey şehinşeh-i gâzî
Ki ‘âlemün sana tefvîz olundu ihrazı (Nâilî-K.8/1)
(İpekten, 1990, s. 46)

“Ey gazi olan padişahlar padişahı! Gazan mübarek olsun. Çünkü bütün âleme erişmek sana kaldı” şeklinde dil içi çevirisini yapabileceğimiz ve Nâilî’nin, padişaha bu kasidesinden alınan yukarıdaki beyitte devletin gelişmesi ve genişlemesiyle yani yükselmesiyle alakalı ümitlerini dile getirmiştir. Bu beyitte de padişahın savaşa gideceğini anlıyoruz ve savaştan galip gelmesi şairin dileği olarak karşımıza çıkıyor.

Müjde ey eyvân-ı dîvân-hâne-i hâkân-ı Rûm
Pâyeni teşrîfe bir gâzî dil-âverdür gelen (Nâilî-K.11/2)
(İpekten, 1990, s. 54)

Yukarıdaki beyitte şair, “Rum diyarının hakanının divanındaki sofaya müjde olsun (zira) bu makamı şereflendirmek için dilâver bir gazi gelmiştir” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Vezir-i a’zam Kara Mustafa Paşa (ö. 1683)’ya övgü için yazılan bir kasideden alınan mezkûr beyte devlet adamı övgüsü bağlamında bakıldığında söz konusu beyti “kurulmak ve gelişmek manasında yükseliş”le ilişkilendirmek mümkündür.

O denlü oldu bâlîde ki sığmaz oldu zarfına
Dırâz itdi zebân-ı ta’nı âhır Bahr-ı Ummâna (Fehîm-i Kadîm-K.7/14)
(Üzgör, 1991, s. 140)

“[Senin devrinde] Nil, kılıfına sığmayacak derecede büyüdü de sonunda kendisini ve dilini Umman Deniz’ine kadar uzattı.”Yukarıdaki beyitte şair, Nil Nehri ve etrafı olmak üzere toprakların genişlediğini dile getirmektedir. Burada şair, yapılan fetihlerle mevcut toprakların geliştiğini ve devletin büyüdüğünü ifade etmektedir. Bu da gelişmek anlamında yükseliş ihtiva etmektedir.

Feth-i Bağdâd’a ‘azîmet eyleyüp ikbâl ile
Cân ile itdi cenâb-ı ‘avn-i Hakk’a istinâd (Fehîm-i Kadîm-Kt.8/5)
(Üzgör, 1991, s. 290)

Bağdat’ın fethi için büyük bir kararlılıkla ve devletin yükselişiyle yola çıkıp canıgönülünden Allah’ın yardımına güvendiğini dile getiren şair, padişahın şan ve şerefle savaşarak Bağdat’ı Allah’ın yardımıyla alacağını dile getirmektedir. Bu da sınırların genişleyeceğini ve gelişeceğini göstermektedir.

Meydân-ı nâzma çıkdıkalem kahramân gibi
Aldı cihânı kâbzayâ sâhip-kıran gibi (Şeyh Gâlip-K.13/1)
(Kalkışım, 1994, s. 65)

Yukarıdaki beyitte kalem, kahraman gibi sözün meydanına çıktı ve bütün cihânı yüce hükümdar gibi eline aldı diyerek kalemle toprakların genişletildiği dile getirilmiştir. Buraya örnek beyiti alınan kaside III. Selim’e yazılmıştır.

Yukarıdaki örnekler dışında tarafımızca tespit edilen örnekler çerçevesinde “kurulmak ve gelişmek manasında yükseliş”e dair kullanımlara daha çok kaside, tarih ve kıtalarda rastlandığını ifade etmek mümkündür. Yükseliş ve yücelik bu konuda da göreceli bir ifade kavram olduğu için bunu sayılarla ifade etmenin yerinde olmayacağı kanaatindeyiz.

2.1.4. Dinî ve tasavvufî manada yükseliş

Dinî ve tasavvufî manada yükseliş, dine ait olan şahsiyetlerin ya da din ile ilgili olan olayların yükselişi ile tasavvufî anlamda yükseliş bağlamında değerlendirilebiliriz. Bu bağlamda ilk bakışta dinî anlamda yükselişin içinde gibi

görünse de birbirinden farklılıkları bulunmaktadır. Tasavvufi anlamda yükseliş, tasavvufun içinde bulunan mertebelerdeki yükselişi anlatmaktadır.

Görenler kurb-ı şâhenşehde derler ol dür-i pâkî
Karîn-i âfitâb etmiş Mesîhi hazret-i Bârî (Nâilî-K.35/14)

(İpekten, 1990, s. 126)

Nâilî tarafından Silahdâr Yusuf Paşa (ö.1646) için yazılan bir kasideden alınan yukarıdaki beyitte, mezkûr paşanın makamsal yükselişi Hz. İsa'nın göğe yükselmesine benzetilmiştir. Hz. İsa'nın dinî şahsiyet olması bu beyti dinî yükseliş bağlamında değerlendirmemize sebep olmaktadır.

Hidmet makâmına durup âdâb ile yer öp
Seyr eyle irtifâ'ın o evvâna rif'atün (Nâilî-K.29/5)

(İpekten, 1990, s. 115)

Yukarıdaki beyitte, tasavvufi bir yükseliş söz konusu edilmektedir. Hizmet makamına yükselen kişinin aslında o makamın gerekliliği olarak çökmesi ve deyim yerindeyse el etek öpmesi gerekmektedir. Ardından o yükseklikten oraya gelenlerin nasıl geldiğini seyretmelidir. Tasavvufta şariat, tarikat, marifet, hakikat gibi temel makamlar bulunmaktadır. Burada başlangıçtan o makama kadar olan bir yükseliş ifade edilmektedir.

Olmaz Fehîm o gonca-i gül-pîrehenle vasl
Baht eylemezse hırka-i peşmîneden cüdâ (Fehîm-i Kadîm-G.2/5)

(Üzgör, 1991, s. 308)

Yukarıdaki beyitte “Ey Fehim! Kader yüzünden seni o yün hırkadan yani dervişlik elbisesinden ayırmazsa o gül elbise giymiş gonca gonca gibi sevgili ile vuslat mümkün olmaz” diyerek bir yükselişi anlatmaktadır. Tasavvuf içerisinde gonca vahdet makamını simgelemektedir. Vahdet makamına ulaşmak ise her şeyden hatta derviş için tarikattan bile geçmek demektir. Burada da o makama yükselmenin yolundan bahsedilmektedir.

Garîk-i lücce-i ‘aşkam fenâ nedür bilmem
Ümîd-i sâhil için âşinâ nedür bilmem (Fehîm-i Kadîm-G.205/1)

(Üzgör, 1991, s. 574)

Yukarıdaki beyitte şair, aşk deryasında boğulduğunu, bu bakımdan fânîliğin, sahile ulaşmak ümidi içinde yüzgecin ne olduğunu bilmediğini dile getirmektedir. Burada vahdet makamına ulaşan şair, aşk deryasında boğulduğunu bu bakımdan fena makamının ne olduğunu bile bilmediğini ifade etmektedir. Hem yükseliş hem de yükselmek isteğinin bir örneği olarak gösterilebilir. Fena makamı Allah'ın varlığı içinde yok olmadır. Tasavvufun

temel düşüncelerinden biridir. Sûfî, bütün varlığını yok ederek, her şeyi unutup her türlü dünya alakasından geçerek Allah ile bir olmayı amaçlar (Pala, 2015, s. 151).

Bahşetdi hâk-rûbî-i iksîr-i dergehin

Ol hazretin inâyeti mevfûrdur bana (Şeyh Gâlip-G.1/13)

(Kalkışım, 1994, s. 248)

Şair yukarıdaki beyitte, “Bana o hazretin iyiliği ne çoktur, iksire benzeyen dergâhının tozunu süpürme işini verdi” diyerek yükselmeye başladığını söylemektedir. Tarikata giren kişi, gönlünü dünyadaki her şeyden temizlemelidir. Temizleme kelimesini gerçek anlamda da kullanmıştır. Dergâha giren kişiler önce en aşağı mertebelerden başlarlar. Fakat oraya girme eylemi bile bir yükseliştir.

Sikke-i nakd-ı revânım oldu çün gelmez girân

Baht-ı vârunum benim ser-tâc-ı rif’atdır bana (Şeyh Gâlip-G.2/6)

(Kalkışım, 1994, s. 249)

Yukarıdaki beyitte şair, “Canının nakdi olan Mevlevî külahının ona ağır gelmeyeceğini ve ters bahtının onun için yücelik tacı olduğunu” ifade etmektedir. Tasavvufta külah, mertebe olarak yükselmiş kişilere takılır ve öldüklerinde bile mezarlarının üstüne konur. Ağır gelmez, çünkü Allah’tan gelen her şey sevgilidir. Burada da bu yükseliş anlatılmaktadır.

Yukarıdaki örnekler dışında tarafımızca tespit edilen örnekler çerçevesinde “dinî ve tasavvufî manada yükseliş”e dair kullanımlara daha çok gazellerde rastlandığını ifade etmek mümkündür.

2.1.5. Mitolojik manada yükseliş

Klasik Türk edebiyatında yükseliş, yalnızca fiziksel bir tırmanış değil, aşk, ilahi nur ve manevi olgunluk aracılığıyla dünyevî sınırların aşılmasıdır. Bu süreç, mitolojik imgelerle bezenmiş olup, âşığın yolculuğunu hem kozmik hem ruhsal bir yükseliş olarak betimler. Şair, bu yolla bireysel deneyimi evrensel bir mitolojik motife dönüştürür. “Mitleri, doğuşlarını ve anlamlarını yorumlayan, inceleyen, bir bakıma eski dünyada yaşamış insanların, sosyal ilişkileri ve doğa olaylarını algılayış tarzları ile dinsel inanışlarına bakış açılarının yorumlanmasını konu edinen bilime mitoloji adı verilir. Bir diğer adıyla efsane bilimidir” (Yıldırım, 2018, s. 29). Mitler, yalnızca eski toplumların dünya ve evreni algılama biçimlerini değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal rollerini ve ahlaki değerlerini de yansıtır.

Klasik Türk edebiyatının beslendiği önemli kaynaklardan biri olan mitoloji, doğrudan veya dolaylı olarak klasik Türk edebiyatında yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Mitolojik anlamda “yükseliş”; mitolojik şahsiyetlerin, mitolojik hayvanların veya mitolojik eşyaların aşağıdan yukarı doğru yolculuğunu, yani yükselişini anlatmaktadır.

Urûcî âh-ı yetîm ü du‘â-yı subha delîl

Hubûtı yok felegün berk ile şîhâbında (Nâilî-K.3/53)

(İpekten, 1990, s. 31)

Burak, Hz. Muhammet’in üzerine binerek miraca çıkması için emrine verilen semavî bir binektir (Pala, 2015, s. 76). Yukarıdaki beyitte şair, yükseliş, âşığın içten ahı ve sabah dualarında kendini gösterir ama düşüş, kaderin yıldırımını veya göksel şimşegiyle belirlenmez, demiştir. Yetimlerin ahı ve dualarıyla gerçekleştiği söylenen Burak’ın bu yükselişini mitolojik anlamda bir “yükseliş” olarak değerlendirilebilir.

Cân virür âb-ı hayât lebine Hızır u Mesîh

Teşnesi rûh-ı Sikender bir içim susun sen (Nâilî G.259/3)

(İpekten, 1990, s. 268)

Rivayete göre İskender, veziri olan Hızır ile âb-ı hayat aramaya gitmiştir. Hızır suyu bulup içtiği hâlde İskender içememiştir. Sevgilinin dudakları âşığına hayat verir, can bağışlar. Onun için sevgilinin busesi, can çeşmesidir. Meryem’in İsâ’ya gebe kalışı, doğumu esnasında ve bebekken gerçekleşen olağanüstü haller, peygamberlik mucizeleri, özellikle de elle dokunması ve nefesi ile körleri gördürüp hastaları iyi etmesi, ölüleri diriltmesi, dünyaya değer vermemesi, bir merkep sırtında gezmesi, kendi söküğünü kendisi dikmesi, ölmeyip göğe çekilmesi, dördüncü kat gökte bulunması, maddeden arınmış olması ve hiç evlenmemesi vs. birçok yönlerden eski şiirimizde çeşitli hayal ve sembollere konu olmuştur (Pala, 2015, s. 235). Âşık, sevgilinin öpücüğü ile ölümü temenni eder. Çünkü yine o dudaklar sebebiyle yeniden hayata kavuşacaktır. Yukarıdaki beyitte can vermek ifadesi “yükseliş” ile ilişkilendirebilir. Âşığın sevgilinin dudaklarıyla çökmüş canının hayat bulması bir yükseliştir, yeniden var olmasıdır.

‘Âlem-i cev kûh-ı Kâf’a döndi gerd-i tîreden

Kullesinden ejder-i âteş-feşânîdür sehâb (Fehîm-i Kadîm-K.5/11)

(Üzgör, 1991, s. 124)

Boşluk âleminin kara topraktan dolayı Kaf Dağ’ına benzediğini dile getiren şair, bulutu ise onun doruğundan ateş saçarak yükselen âşığın ahının dumanına benzetmiştir. Âşık bazen öyle ateşli âh eder ki onun ateşinden gökte yıldızlar, ay ve güneş tutulur (Pala, 2015, s. 10). Bundan dolayıdır ki âşığın ahının tesiri her

şeye yetebilmektedir. Kaf dağı, dünyanın etrafını çevrelediğine ve aşılmasının imkânsızlığına inanılan dağlar zinciridir (Pala, 2015, s. 248). Yukarıdaki beyitte bu benzetmeyi yaparak mitolojik karakterlerin yükselişinden bahsetmektedir.

Cihânı ‘aynek-i câmından eyledük seyrân
Eğer hakikate baksak Cem’ün nesin gördük (Fehîm-i Kadîm-G.174/2)
(Üzgör, 1991, s. 536)

Yukarıdaki beyitte şair, “Cihanı onun yükselen kadehinin gözlüğünden seyrettik. Eğer hakikate baksak Cem’in nesini gördük” diyerek mitolojik bir simge olan kadehin yükselişini söz konusu etmektedir. Cem’in kadehi, üzerinde yedi hikmeti bildiren yazıların bulunduğu bir kadeh imiş. Divan edebiyatında şarabın önemi bu yedi hikmet ile ilgili gösterilir ve Câm-ı Cem tamlamasıyla şarabın ibret verici hâli de anlatılmak istenir (Pala, 2015, s. 83).

Gönülde aşk-ı bi-pervâ mekân ister mi ister yâ
Hümâ-yı evc-i himmet âşiyân ister mi ister yâ (Şeyh Gâlip-G.3/1)
(Kalkışım, 1994, s. 249)

“Korkusuz aşk gönülde yerleşecek bir yer tabii ki ister. Himmet göğünün Hüma kuşu kendine bir yer tabii ki ister.”Hüma ya da Anka olarak bilinen efsanevi kuş çok yükseklerden uçar ve yere çok nadir yaklaşır. Hüma kuşu yine yüksekte olan himmeti temsil etmektedir. Hüma kuşu, edebiyatımızda refah, kudret ve mutluluğa giden bir baht açıklığının sembolü olarak anılır (Pala, 2015, s. 216). Yukarıdaki beyitte, Hüma kuşu ile aşk arasında bir benzerlik kurularak Hüma kuşunun yükselişi anlatılmıştır.

Meğer kim kilik-i Behzâd ile konmuş Kâf-ı ikbâle
Hezarân reng ile bir bâl-i sîmurg-ı letâfettir (Şeyh Gâlip-K.30/12)
(Kalkışım, 1994, s. 101)

Behzat’ın kalemi ile yazılmış, Kaf dağına konmuş bin bir renkten oluşmuş Simurg kuşunun zarif kanatlarıymış diye mitolojik öğelerin yüksekte oluşunu anlatan şair, mitolojik anlamda yükselişin bir örneğini de yukarıdaki beyitte işlemiştir. Behzat, büyük bir Türk minyatür ressamdır (Pala, 2015, s. 72). Kafdağı her zaman yüksekte olan var olduğuna inanılan ama yeri belli olmayan mitolojik bir dağdır.

Yukarıdaki örnekler dışında tarafımızca tespit edilen örnekler çerçevesinde “mitolojik manada yükseliş”e dair kullanımlara klasik Türk edebiyatındaki gazel, kaside gibi herhangi bir nazım şeklinde rastlamanın mümkün olduğu öngörülmektedir.

2.1.6. Simgesel olarak yükseliş ve yansımaları

Simgesel olarak yükselişi, düşünce, his, işaret, harf, kısaltma, mazmun vb. ile yükselişi akla getiren ya da yükselişi çağrıştıran kelime veya kelime gruplarının kullanımı bağlamında değerlendirebiliriz. Dolayısıyla “simgesel anlamda yükseliş” türünün kullanım alanı oldukça geniştir.

Bâde kim tâb-efgen-i sad-şîşedür her katresi
Şâm-ı gamda mâh-ı Nahşeb-pîşedür her katresi (G.377/1)

(İpekten, 1990, s. 318)

Yukarıdaki beyitte, Nahşeb ayından bahsedilmektedir. “Nahşeb şehrinde esâtire ait meşhur bir kuyudur. İbn-i Mukanna’nın yaptığı bir ay Kamer’in gurubundan sonra bu kuyudan doğar ve dört fersah mesafeyi aydınlatmıştır” (Levend, 1984, s. 186). Ay battıktan sonra bu ay kuyudan çıkar ve etrafı aydınlatmıştır. Edebiyatımızda çâh-ı Nahşeb olarak da anılır. Bir kuyunun dibinden yükselişe geçerek kuyudan çıkıp karanlığı aydınlatır. Bu sembolik bir yükseliştir.

Bilsün siyeh-derûn idigin cümle kâ’inât
Etsün kebûd iken nemedün dûd-ı dil siyah (M.1/I)

(İpekten, 1990, s. 131)

Yukarıdaki beyitte, feleğe doğru gönülden yükselen bir duman (âh dumanı) söz konusu edilmiştir. Feleğin cömert olmayışı ve kötü talih yazmasından dolayı çıkan o duman o kadar yükselmiştir ki mavi gökyüzünü siyaha çevirmiştir. Ahın dumanın göğe doğru yükselmesi simgesel anlamda yükseliş olarak değerlendirilebilir.

Nâyın ki çıkar zemzeme sûrâhlarından
Bülbüller öter sanki gülün şahlarından (G.266/1)

(İpekten, 1990, s. 271)

Yukarıdaki beyitte şair, klasik Türk edebiyatında her zaman ötmesiyle ve güzel sesiyle anılan bülbülün sesini bir çalgı olan neyin inlemesine teşbih etmiştir. Ney öyle nağmeli sesler yükseltir ki kimi zaman bu ses arşa yükselir. Bu yükseliş ise bülbülün sesiyle eş değer tutulmuştur. Bülbül, şakıyılarıyla ağlayıp inleyen, durmadan sevgilisinin güzelliklerini anlatan ve ona aşk sözleri arzeden bir âşığın timsalidir (Pala, 2015, s. 77). Dolayısıyla beyitte simgesel anlamda yükselişe dair kullanım söz konusudur.

Ben mâr-ı zülf-i Yûsuf-ı hurşîd-çihreyem
Çıkmakda mihr-veş bün-i çâhumdan afitâb (Fehîm-i Kadîm-G.15/4)

(Üzgör, 1991, s. 324)

“Ben güneş yüzlü Yusuf’un yılan şeklindeki saçlarıyım. Güneş kuyumun dibinden doğmaktadır.” Şair yukarıdaki beyitte, Yusuf’un kuyuya atılma hikâyesinden yola çıkmıştır. Onun kardeşleri tarafından atıldığı kuyudan kurtulup yüksek mevkilere ve peygamberliğe yükselmesini bir güneş gibi yükselme hikâyesini kendisi için benzetme unsuru olarak kullanmıştır. Sürünen bir yılan iken güneş gibi yükseldiği dile getirilmiştir. Bu bir simgesel yükseliş örneğidir.

Niyâz o şüha hezârân ki fart-ı ‘ismetten
Mahall-i nâzda hûy-rîz olup hicâba düşer (Fehîm-i Kadîm-G.60/4)
(Üzgör, 1991, s. 384)

Yukarıdaki beyitte şair, “Masumlüğünün aşırılığından naz yerinde terleyip utanan o şüha binlerce kez dua ediyorum” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. İslamiyet’te dua, ellerin yukarı kaldırılarak yapılan bir durum olduğundan ve içerisinde iyi niyet barındırdığı için simgesel ve manevi yükseliştir. Simgesel veya sembolik bir yükseliş olduğu için de bu kategoride değerlendirilmiştir.

Reh-dân-ı gaybım öyle ki ankâ-yı vahşetün
Arz-ı refâkat etdiği meşhûrdur bana (Şeyh Gâlip-G.1/5)
(Kalkışım, 1994, s. 248)

Yukarıdaki beyitte şair, “Bilinmezlik yolunun yolcusu ve vahşet Anka’sının yol arkadaşı olduğunu” ifade etmektedir. Beyitte bilinmezlik dünyasını iyi bildiğini söyleyerek bunun sırlarını bildiğini de görmekteyiz. Bu sırlara da ancak yüksek mertebedeki insanlar hâkimdir. Aslında kendi mertebesinin de yüksek olduğunu söylemektedir. Bundan dolayı beytin genelinde makamsal veya mitolojik bir yükseliş değil simgesel bir yükseliş mevcuttur.

Feth ü teshîre yeter kişver-i sihr-i Gâlib
Mu’cize şi’r ü zebân tîg ü peyember kâğıd (Şeyh Gâlip-G.39/8)
(Kalkışım, 1994, s. 270)

Beyitte şair, “Fetih ve büyüleme için kendisinin sihir ülkesinin yeterli olduğunu yanı sıra mucizenin şiir, dilin kılıç, haber vericinin ise kâğıt olduğunu” ifade etmektedir. Kendi kalemini ve şiir gücünü yüceltmesi bağlamında simgesel bir yükseliş söz konusudur.

Yukarıdaki örnekler dışında tarafımızca tespit edilen örnekler çerçevesinde “simgesel olarak yükseliş ve yansımaları”na dair kullanımlara divan edebiyatındaki gazel, kaside gibi herhangi bir nazım şeklinde oldukça sık bir şekilde rastlamak mümkündür.

2.2. Çöküş mefhumu

Çöküş kelimesi, anlam olarak maddî ve manevî olarak her türlü aşağıda olmayı veya aşağıya doğru yolculuğu ihtiva etmektedir. Çöküş, yüksek ya da yüce bir yerden aşağı doğru seyreden yolculuğu ifade etmektedir. Bir devletin, bir mertebenin, bir insanın çöküş yolculuğu içerisine girmesi o durumun her zaman iyiden kötüye doğru gittiğini anlatmaktadır. Çöküş aynı zamanda bir yok olmadır. İnsanlar için en büyük çöküş ölüm olduğundan bu kavram beraberinde korkuyu da getirmektedir. Çöküşte yani aşağıda olan her şey kötü duyguları barındırır. Türk kültüründe uğurlu olan bir şey yükseliş ile ilgili olurken uğursuz olan da çöküşle ilişkilendirilmektedir. Burada önemli olan husus, çöküş kelimesinin bir kalıp içerisine sıkıştırılamaması ve bir anlam etrafında sınırlandırılmamasıdır.

Farklı dillerde çöküş kelimesini anlamsal olarak birebir karşılayan veya anlam olarak birbirine çok yakın olan kelimeler de vardır. Klasik Türk edebiyatında bu kelimelerden sıkça kullanılanları tespit edilmiştir. Düşmek, azalmak, inmek, intihat, inkırâz, sönmek, gurub, süfliyat, âlûde, vîrâne, mecnun, dûzah gibi kelimeler “çöküş” kavramı ile aynı anlamı taşıyan veya anlamca birbirine çok yakın kelimeler olarak tespit edilmiştir. Çöküş kelimesinin sözlük anlamları ise, çökmek eyleminde olan; yıkılma durumunda olan, yok olmaya başlamış; son bulma, bitip tükenip yok olma; sonu gelme olarak tespit edilmiştir. Bu derleme yapılırken Kubbealtı Lügati, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük ve Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü kullanılmıştır.

Bu çalışmada klasik Türk edebiyatında “çöküş” mefhumu altı başlık altında değerlendirilmiştir.

2.2.1. Makam ve mevki manasında çöküş

Makam ve mevki manasında çöküş, bir insanın belirli bir makamdan veya belirli bir mertebeden aşağı makam veya mevkiye düşmüş olması olarak değerlendirilmiştir. Bilindiği üzere Osmanlı devletinde, özellikle sarayda birçok makam ve mevki bulunmaktadır. Bu makamlarda ve mevkilerde bulunanlar bulundukları konumdan daha üst bir konuma yükseldikleri gibi kimi zaman makamlarından aşağı konumlara düşmüşlerdir. Makam ve mevki manasında yükseliş başlığında da belirttiğimiz üzere şairlerin arasında dahi makamsal farklılıklar olduğu, hatta bir şairin padişah himayesinde olması ile şehzade veya paşa himayesinde olmasının bile makamsal farklılıklara sebep olduğu tespit edilebilmektedir. Bir padişahın veya devlet adamının himayesini görmek nasıl ki bir yükselişe devlet ricalinin gözünden düşmek de bir çöküş olarak değerlendirilebilir.

Aşağıdaki beyitte, “Hükümdar, nice saltanatın gösterişli tesirlerini, heybetini ve nice padişahların ünvanlarını [bertaraf] etmiştir” şeklinde bir ifade bulunmaktadır. Hüsrevlik yani padişahlık makamı silsile-i merâtibin en üst makamıdır. Bu padişahların makamlarını kaybetmesi onlar için büyük bir çöküş ifade etmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki beyitte de birçok padişahın bu çöküşe uğradığından bahis olunmaktadır.

Nice hâkân eser-i kevkebe-i saltanatın

Nice husrevleri bî-şevket ü ‘unvân etmiş (Nâ’îlî-K.9/3)

(İpekten, 1990, s. 49)

Aşağıdaki beyitte, “Vaiz o [şarabın dibinde kalan] son yudum gibi sarhoşluk yolunda toprak olmazsa kâmilin mertebesini bilemez” şeklinde bir ifade kullanılmaktadır. Bazı mertebelere erişmek için maddi ve manevi olarak fânî olandan vazgeçmek gerekir. Bahsi olunan mertebeye erişmek için de kişinin toprak olarak çöküşe geçmesi gerektiği dile getirilmektedir. Bu tasavvufi bir çöküş değildir. Çünkü beyitte tasavvufi bir makamdan değil fiilî bir çöküşten bahsedilmektedir.

Vâ‘iz ne bilir mertebe-i pîr-i mugânı

Tâ olmayacak cur‘a gibi hâk-i reh-i mest (Nâ’îlî-G.23/2)

(İpekten, 1990, s. 165)

Aşağıdaki beyitte, “Vallahi bu hiç işe yaramaz hokkabazlığa yuh olsun. Şöhretin tantanasının ve makamının kadrine yuh olsun” anlamında bir ifade söz konusudur. Bu beyitte şair, karşısındaki kişi veya kişilerin mevki olarak düşmesini dilemektedir. Bu dilek de bir çöküş örneğidir.

Billâh yûf bu şu‘bede-i hîç-kâra yûf

Yûfkadr-i câh u tantana-i iştihara yûf (Şeyh Gâlip-G.160/1)

(Kalkışım, 1994, s. 338)

Fehîm-i Kadîm’in divan’ı incelendiğinde makam ve mevki anlamında çöküş örnek gösterilebilecek beyit tespit edilmemiştir. Bu tür örnekler genelde siyasî söylemlerden çıktığı ve kendisi de siyasî söylemlere çok yer vermediği için bu tür çöküş tespit edilememiştir. Divan’ında genellikle padişah olarak IV. Murad’tan ve vezirlerinden bahseden şairin beyitlerinde, onları kaleme aldığı şiirlerinde de çöküş örneği olabilecek beyitleri bulunmaktadır.

Yukarıdaki örnekler dışında, tarafımızca divanlar taranarak tespit edilen örnekler çerçevesinde “makam ve mevki manasında çöküş”e dair kullanımlara çok sık olmasa da klasik Türk edebiyatındaki gazel kaside gibi herhangi bir nazım şeklinde rastlanılabileceği değerlendirilmektedir.

2.2.2. Değer kaybetmek, gözden düşmek manasında çöküş

Bir varlığın değer kaybetmesi ve bulunduğu konumdan daha alt bir konuma düşmesi, o varlık için bir çöküş anlamı ihtiva etmektedir. Klasik Türk edebiyatında bu tür çöküşe dair kullanımlara sık rastlanmaktadır. Özellikle şairin sevgili karşısındaki durumu bu bağlamda değerlendirilebilir.

Aşağıdaki beyitte, “Ya Rab! Sevgilinin bulunduğu yerde gözyaşı ve yaralarla yüzüm yola doğru düştüm. İtiğim sudan mı yediğim ekmekten mi neden çektiğimi ben de bilmiyorum” anlamında bir kullanım söz konusudur. Âşık, sevgilinin karşısında her daim çöküş durumundadır. Çünkü yüce olan sevgili ve onun aşkıdır. Âşığın çöküşü, kimi zaman bedeniyle olur kimi zaman ruhuyla olur kimi zaman da bu beyitteki gibi bir çöküş yolculuğu izleyen gözyaşıyla olur. Âşığın, sevgilinin bulunduğu yere düşmesi bir çöküş olsa da onun istediği şey budur.

Kûy-ı yâre rû-be-râh oldum sirişk ü dâg ile

Bilmezin yâ Rab çeken âbım mı yâ nânım mıdur (Nâ’îlî-G.81/4)

(İpekten, 1990, s. 191)

Aşağıdaki beyitte, “Yüzündeki o ayva tüyleri gönül bahçesinde siyah çiçekler yeşertir. Hasretin ise yüreğimde âh çiçekleri açtırır” anlamında bir dil içi çeviri söz konusudur. Âşığın sinesinde, sevgilinin hasretiyle âh çiçeğinin açması ise onun için bir çöküştür. Bu çöküş fiili bir çöküştür. Âşık, söylene de bu durumdan hiçbir zaman şikâyetçi olmaz. Çünkü sevgilinin cefası onun için bir hediyedir. Bundan dolayı, gönlü kararsa bile çöküş içerisinde olsa bile aşkını her zaman en yüksekte tutmaktadır. Kendisini düşürse de aşkını yüceltmektedir. Kendi çöküş yolculuğunda olsa da aşkı her daim yükseliş yolculuğundadır.

Hattın ki bâğ-ı dilde bahâr-ı siyâh açar

Hasret zemîn-i sînde ezhâr-ı âh açar (Nâ’îlî-G.50/1)

(İpekten, 1990, s. 177)

“Senin nice eziyetlerine ve zulümlerine Nâilî hazırdır Neden bin türlü naz ve iltifata rağmen gözlerini sevgiliye çevirmiyorsun?” şeklinde bir kullanım bulunmaktadır. Sevgili, âşığa bakışıyla bile eziyet eder. Sevgilinin aşkıyla kendini yücelten âşık, onun eziyetiyle ve rakiplere yüz vererek onu değersiz kılmasıyla hep çöküş içerisinde. Âşık, sevgili için her türlü eziyete her zaman hazırdır.

Cevr için Nâ’îlî-i zâra olur âmâde

Niçe bin şîve-i ağyâr-nevâze nighin (Nâ’îlî-G.207/5)

(İpekten, 1990, s. 244)

Aşağıdaki beyitte şair, sevgiliye sitem ederek “Yazık ki beni bir defa dahi sevgilinin nazı memnun etmedi. Gönlümün arzuladığı şekilde bir defa bile yalvaramadım dilek dileyemedim” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Şair bu beyitte, gözden düştüğünü o kadar vurgulamaktadır ki kendisi değer kaybetmiş şekilde bir çöküş yaşayan ruh hâli içerisinde.

Bir kerre itmedi beni memnûn-ı nâz hayf
Dil-hâhum üzre eylemedüm bir niyâz hayf (Fehîm-i Kadîm-G.159/1)
(Üzgör, 1991, s. 518)

“Bahtım beni o kadar kötü mizaçlı yaptı ki nefesimin feyzi ateşi tekrar çöp hâline getirir” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Beyitte, sevgilinin ilgisizliğine maruz kalan âşğın feryadı ve çöküşü dile getirilmektedir.

Kâfûr-mizâc itdi beni baht o kadar kim
Feyz-i nefesüm şu'leyi tekrâr hâs eyler (Fehîm-i Kadîm-G.57/3)
(Üzgör, 1991, s. 380)

“Ateşli titremelerle doğup gurbete yuvarlanmış bir inci tanesiyim. Sadefin aydınlığı (veya sevgi ve şefkati), benim için sanki Nişabur sabahı gibidir” şeklinde ifade etmektedir. Nişabur şehri, felaketlerle olduğu gibi o şehirden çıkan firuze taşıyla da ünlüdür. Nişabur sabahı, aslında bir felaket sabahı olarak nitelendirilmiştir. Yani böyle bir şehirde doğup gurbete düştüğü ve değerini kaybettiğini vurgulamaktadır. Nişâbur'da dünyanın en güzel firuzesi çıkarmış. Ayrıca kelime bir musıkî makamına da ad olmuştur. Nişâbur zelzelesiyle ünlüdür (Pala, 2015, s. 360).

Teblenze-zâd gevher-i galtân-ı gurbetim
Mîhr-i sadef sabâh-ı Nişâbürdur bana (Şeyh Gâlip-G.1/4)
(Kalkışım, 1994, s. 248)

Aşağıdaki beyitte şair, “Ne yaptıysa tavrını hiç bozmadı ama sonunda güzeller bu tavrı bozdurup çaresiz Galib’i mağlup etmişlerdir” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Galib, sevgiliye ve aşkına her ne kadar katlansa da sonunda onun eziyetleri ve acısı karşısında mağlup olmuştur. Dolayısıyla bu beyit de değer kaybetmek, gözden düşmek manasında çöküş çerçevesinde değerlendirilebilir.

Ne yapsın tavrını bozmazdı ammâ bozdurup âhir
Güzeller Gâlib-i nâ-çârı mağlûb eylemişlerdir (Şeyh Gâlip-G.46/5)
(Kalkışım, 1994, s. 274)

Yukarıdaki örnekler dışında tarafımızca divanlar taranarak tespit edilen örnekler çerçevesinde “değer kaybetmek, gözden düşmek manasında çöküş”e dair

kullanımlara daha çok gazelerde rastlandığını ifade etmek mümkündür. Çöküş de kavramsal olarak göreceli bir kavram olduğu için net bir sayı vermenin doğru olmayacağı kanaatindeyiz.

2.2.3. Gelişimini bitirmek ve gerilemek manasında çöküş

Klasik Türk edebiyatında bu tür çöküşü daha çok devletle alakalı olarak değerlendirmek lazımdır. Çalışma konumuzun kapsamında bulunan şairlerini edebî mizaçları göz önüne alındığında bu tür çöküşün şiirin konusu olduğu durumlara pek sık rastlamak mümkün değildir. Bununla birlikte klasik Türk edebiyatında, özellikle hiciv tarzında yazan Nef’i gibi şairler veya XIX. yüzyıl şairlerinde mezkûr çöküş bağlamında örneklere rastlamak mümkündür.

Nâilî’nin Divan’ı incelendiği zaman bu tür çöküşle ilgili bir beyite rastlanılmamıştır. Düşmanlara karşı galip gelinmeyle alakalı beyitler olsa da o beyitleri bu tür çöküşe almamak lazım gelir. Çünkü bu beyitler daha çok kişiye özel söylendiği için makam ve mevki olarak bir çöküş sayılabilmektedir. Nâilî’nin şiirlerinde ise Osmanlı Devleti’yle alakalı bu tür çöküş ihtiva eden beyitlere rastlanılmamış olsa da diğer devletlerin çöküşüyle alakalı bir beyite rastlanılmıştır.

Aşağıdaki beyitte, “Allah vücudunu hatalardan korusun. Senin devletin, düşmanların çöküş nedenidir” anlamında bir ifade kullanmaktadır. Dönemin padişahının güçlü kuvvetli oluşu, düşmanlarının çöküş sebebi olması bu tür bir çöküştür. Bir başka devletin gerilemesi ya da varlığını koruyamaması onun çöktüğünün işaretidir.

Hudâ vücûdunu hıfz eylesin hatâlardan

Ki devletin sebep-i inkırâz-ı a’dâdur (Nâ’îlî-K.21/32)

(İpekten, 1990, s. 91)

Makam ve mevki bölümünde de bahsettiğimiz üzere siyasî söylemlere devlet işleriyle ilgili söylemlere çok fazla yer vermeyen şair bunları işlediği beyitlerde de genellikle yükselişi kullanmıştır. Fehîm-i Kadîm Divan’ında bu tür çöküşle ilişkilendirilebilecek yalnızca bir beyite rastlanılmıştır.

Aşağıdaki beyitte, “Düşman askerleri rüzgâr gibi hızlı ayaklarının altında kaldı. Yemen taraflarında Hud peygamber zamanında yaşayıp imana gelmedikleri için Allah tarafından rüzgâr felaketi ile yok edilen Ad kavmi dahi böyle bir rüzgâr tufanı görmemişti” şeklinde bir ifade kullanılmaktadır.

Bâd-pâ esbâna pâmâl oldu düşmen ‘askeri

Görmemişdür böyle bir tûfân-bâdı kavm-ı ‘Âd (Fehîm-i Kadîm-Kt.8/13)

(Üzgör, 1991, s. 292)

Şeyh Gâlib Divan'ını incelediğimiz zaman, bu başlık altında yani gelişimini bitirmek veya gerilemek konuları adı altında herhangi bir beyte rastlanılmamıştır.

2.2.4. Dinî ve tasavvufî manada çöküş

Dinî ve tasavvufî manada çöküş, dine ait olan şahsiyetlerin ya da din ile ilgili olan olayların çöküşü ile tasavvufî anlamda çöküş bağlamında değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda tasavvufî anlamda çöküşün dinî anlamda çöküş ile ilgili de birbirinden farklılıkları bulunmaktadır.

Aşağıdaki beyitte şair, “Bedenin yokluk makamının içinde oldu. Ayrılık yolunda senden olanlar kaldı” şeklinde anlamlandırılabilir bir ifade kullanmaktadır. Yokluk makamı, aslında tasavvufî bir mertebedir. Kendini varlıkta yok etmektir. Âşığın, yokluk makamına erişmek için fânî olandan çöküş yolculuğu yaparak fânî olandan vazgeçmesi gerekir. Sâlikin bu âleme gelmekle asıl vatanından, ruhlar ve gayb âleminde ayrı düşmesi hâli, bu hâlin verdiği hicran onun çöküşünü simgeler.

Cismin ki oldı dâhil-i ser-menzil-i ‘adem
Kaldı reh-i firâkda kavm u kabâ’ilin (Nâ’îlî-M1/IV)

(İpekten, 1990, s. 132)

Aşağıdaki beyitte şair, “Sen ettiğim duaların, yalvarmaların secdesini gör. Bana güzeller içinde tapmama uygun ve layık olan bir güneş [sevgili] göster” anlamında bir ifade kullanmaktadır. Secde etmek, fiilî olarak gerçekleşen bir çöküştür. Kişinin manevî olarak kendisini Allah’a en yakın hissettiği andır. Secdede edilen dua bile bunun göstergesidir. Kul, her daim Allah’a secde etmek ister. Bu çöküş, sadece fiilen gerçekleşen bir çöküş olmakla beraber sonucunda kişiye zararı olan bir çöküş söz konusu değildir.

Gör secde-i niyâzı sen bana hûblarda
Şâyeste-i perestîş bir âfitâb göster (Nâ’îlî-G.65/5)

(İpekten, 1990, s. 184)

Aşağıdaki beyitte şair, “Hz. İsa feleğin yıldızlarını geçemeyince bir iğnenin dahi vücuduna yük olduğunu anlamış” şeklinde anlamlandırılabilir bir ifade kullanmaktadır. Burada manevî olarak bu tür bir çöküşe işaret olduğu anlaşılmaktadır. Beyitte fiilî bir yükseliş gerçekleşirken tasavvufî anlamda istenilen yükselişin gerçekleşmediği görülmektedir. Burada da Hz. İsa’nın istediği makama kadar yükselmemesi bir manevî çöküş olarak adlandırılabilir.

Ecrâm-ı çarhı geçmeyecek bilmemiş Mesîh
Bâr olduğın vücûdına bir sûzenün dahi (Nâ’îlî-G.365/3)

(İpekten, 1990, s. 313)

Aşağıdaki beyitte şair, “Senin gamzenin kâfircesine bakışının korkusundan İslâm’ın doğru yolunu terk ettim” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Burada terk etme eylemi hem tasavvufi anlamda hem de dinden çıkmak anlamında bir çöküş olarak değerlendirilebilir.

Bîm-i kâfir-nigâh-ı gamzenden

Terk-i İslâm-ı bâ-savâb itdüm (Fehîm-i Kadîm-K.2/25)

(Üzgör, 1991, s. 110)

Aşağıdaki beyitte şair, “Ey Mevlâna! Ben yine düştüm kaldır beni. Seni düşenlere bakmaz diye bildim” şeklinde bir ifade kullanarak Mevlana’nın manevi kudsiyetinden yardım dilemektedir. Dolayısıyla beyitte dinî ve tasavvufi anlamda çöküşe dair bir ifade söz konusudur.

Düşdüm yine kaldır beni yâ Hâzret-i Monlâ-yı Rûm

Bakmaz deyü bildim seni yâ Hâzret-i Monlâ-yı Rûm (Şeyh Gâlip-K.5/1)

(Kalkışım, 1994, s. 56)

Çalışmanın kapsamı çerçevesinde dinî ve tasavvufî manada çöküş divan şiirinin gazel, kaside veya başka bir nazım şeklinde rastlanılabileceği değerlendirilmektedir.

2.2.5. Mitolojik manada çöküş

Klasik Türk edebiyatının önemli kaynaklardan biri olan mitoloji, doğrudan veya dolaylı olarak yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Mitolojik anlamda “çöküş”; mitolojik şahsiyetlerin, mitolojik hayvanların veya mitolojik eşyaların yukarıdan aşağıya doğru yolculuğu, yani çöküşü bağlamında değerlendirilir.

Aşağıdaki beyitte şair, “[Burak’ın] yükselişi yetimin âhı ve sabah duasına kılavuzdur, iniş hızı feleğin şimşeginde ve kayan yıldızında bulunmaz” şeklinde anlamlandırılacak bir ifade kullanmaktadır. Burak, Hz. Muhammed’in üzerine binerek miraca çıkması için emrine verilen semavî bir binektir. Yetimlerin âhı ve dualarıyla gerçekleştiği söylenen Burak’ın bu yükseldikten sonraki inişi mitolojik bir çöküştür. Öyle hızlı inmiştir ki anlık çakan şimşegın hızından daha hızlıdır.

Urûcî âh-ı yetîm ü du‘â-yı subha delîl

Hubûtî yok felegün berk ile şîhâbında (Nâ’ ilî-K.3/53)

(İpekten, 1990, s. 31)

Mitolojik manada çöküşün örneklerine Fehîm Divan'ında rastlanılmamıştır. Mitolojik şahsiyetlere ve unsurlara çok fazla yer vermemekle beraber çöküşle ilgili mitolojik örneğe de rastlanılmamıştır.

Nâilî Divan'ında mitolojik şahsiyetler ve mitolojik unsurlar tespit edilmiş olsa da çöküş başlığı altında örnek gösterilecek bir beyit tarafımızca tespit edilmemiştir.

Çalışmamız kapsamında mitolojik manada çöküş örnekleri pek sık tespit edilememekle beraber divan şiirinin bütünü düşünüldüğünde mezkûr çöküş örneklerinin az da olsa kullanıldığı değerlendirilmektedir.

2.2.6. Simgesel olarak çöküş ve yansımaları

Simgesel çöküşü; düşünce, his, işaret, harf, kısaltma, mazmun vb. ile çöküşü akla getiren ya da çağrıştıran kelime veya kelime gruplarının kullanımı bağlamında değerlendirebiliriz. Dolayısıyla “simgesel olarak çöküş ve yansımaları”nın klasik Türk edebiyatında kullanım alanının oldukça geniş olduğu değerlendirilmektedir.

Aşağıdaki beyitte, “Bu zamanda toprağın yüzünün gül göstermesinde bir sakınca yoktur. Tıpkı mehtaba karşı suya düşen yıldızlar gibidir” şeklinde bir ifade kullanılmaktadır. Yıldızların suya yansması aslında yukarıdan aşağıya doğru yapılan bir çöküş yolculuğudur. Bu beyitte bu çöküş yüksekte olan mehtaba karşı verilmiştir. Yani çöküşün her zaman kötü sonuçlar vereceği anlamına gelmemektedir. Yıldızların suya yansması, mehtap ile eş değer olsa da yine de sembolik bir çöküş kendisini göstermektedir.

Câyız ki sath-ı hâki bu dem gül-nümâ ola
Meh-tâba karşı âba düşen ahterân gibi (Nâ'îlî-K.10/8)

(İpekten, 1990, s. 52)

Aşağıdaki beyitte “O tabiat ki cömertliğin ortaya çıktığı yer olan senin temiz zatın gibi istekli değilse su gibi yerlere geçsin” şeklinde bir ifade kullanılmaktadır. Su gibi yerlere geçmek deyimi burada bir çöküş örneğidir. Bir koşula bağlı olarak gerçekleşmeyen bir şey karşısında bir çöküş dilenmektedir.

Âb-veş yerlere geçsin o tabî'at ki değil
Zât-ı pâkûn gibi bir menba'-ı cûda meyyâl (Nâ'îlî-K.12/55)

(İpekten, 1990, s. 60)

Aşağıdaki beyitte şair, “Ey gönül, nezaketle, incelikle boyunu ve endamını yansıtın. Gönül gözden süzülen en küçük yaşla bile sana kurban olur” şeklinde bir ifade kullanılmaktadır. Burada yüce olan bir şeyin düşmesi ve gözyaşıyla

âşığın çöküşü söz konusudur. Âşığın, sevgili için akıttığı veya akıtmak istediği gözyaşı ona kurban olmak isteyecek kadar çoktur. Bu da âşık için zor bir durumu ifade etmektedir.

Aksin düşürdün âba nezâketle kaddinin

Turmaz sirişk-i dîde nisârındasın gönül (Nâ'îlî-G.234/4)

(İpekten, 1990, s. 257)

Aşağıdaki beyitte şair, “Gönlü sarhoş bir kâfir hâline getiren put gibi güzellerin gözleri bütün zahidleri şaraba tapınır hâle getirdi” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Şaraba veya şarap küpüne tapıyor olmak meyhanede fiziki olarak normal olandan daha aşağı bir konumda olmayı beraberinde getirir. Bâde bir küp içinde saklanır ve izbe köşelerde, mahzenlerde kurulmuş meyhanelerde içilirdi. Bu da simgesel bir çöküş olarak kabul edilebilir (Pala, 2015, s. 52).

Çeşm-i bütân kim dili kâfir-i mest eyledi

Zümre-i zühhâdi hep bâde-perest eyledi (Fehîm-i Kadîm-G.281/1)

(Üzgör, 1991, s. 668)

“Benim tabiatımda aşağılık kimselerin tesirinin himmeti, yardımı, iyiliği yoktur. Ben bazen felekten hilâli çekip alan bir kavganın içindeyim” anlamında bir kullanım bulunmaktadır. Beyitte şair, kendi değerinin mütevazılığına kabul eder: himmet, kıymet bakımından küçük olduğunu söyler. Ancak gök cisimleri ve doğa olayları, özellikle hilal, şairi büyüler ve ruhsal bir heyecan verir. Bu beyit, insanın dünyevi değerinin sınırlılığı ile kozmik işaretlerin ruhsal etkisi arasındaki farkı ortaya koyar. Burada ruhen çöküşte olduğunu dile getiren şair simgesel olarak bir çöküşü beyitte işlemiştir.

Yok sirüşümde benim hâsiyyet-i dîn himmeti

Çarhdan gâhî hilâli cezb ider heycâdeyem (Fehîm-i Kadîm-G.211/6)

(Üzgör, 1991, s. 584)

Aşağıdaki beyitte şair, kendisine seslenerek inlemelerin ve ahının bahtını uyandırmayacağını, yokluk/ölüm uykusunda olanlara efsane anlatmanın abes olacağını ifade etmektedir. Âşığın bahtı uykudadır ve hiçbir şeyi duymadan görmeden her şeyden habersizdir. Ağlama ve inlemelerini de duymayacağı için âşık çökmüş bir düşkün gibi tasvir edilmiştir. Şair burada kendisini Allah karşısında düşkün olarak tasvir etmiştir.

Bahtı bîdâr eylemez nâle vü âhın Gâlib

Huftegân-ı ademe söyleme efsâne abes (Şeyh Gâlib-G.29/7)

(Kalkışım, 1994, s. 265)

Aşağıdaki beyitte şair, “Ey dudağı şeker gibi tatlı olan [sevgili]! Canım sana feda olmak ister. Aman aman ümit ederek yine sana düştü” şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Âşık, sevgilinin karşısında canını her daim feda etmeye hazırdır. Onun bütün cevır ü cefalarına karşın yine de onun karşısında düşkün olmayı diler. Burada sevgili, Allah’tır.

Cân olmak ister ey lebi şîrîn fedâ sana

Düşdü yine amân amân ber-recâ sana (Şeyh Gâlip-G.13/1)

(Kalkışım, 1994, s. 254)

Yukarıdaki örnekler dışında tarafımızca tespit edilen örnekler çerçevesinde “simgesel olarak çöküş ve yansımaları”na dair kullanımlara Klasik Türk edebiyatındaki gazel, kaside gibi herhangi bir nazım şeklinde oldukça sık bir şekilde rastlamak mümkündür.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Klasik Türk edebiyatında “yükseliş” ve “çöküş” kavramlarının, nasıl işlendiğini anlamak için öncelikle bu iki kavramın muhtevalarının iyice anlaşılması gerekmektedir. Yükseliş kavramı, bünyesinde olumlu bir muhteva barındırır. Çöküş kavramı ise olumsuz bir muhteva barındırır.

Yüksekte olan her zaman değerli ve özel kılınır. Yüksekte olana çoğu zaman erişilmesi zordur. Yüksekte olanın kıymeti had safhadadır. Yerde ya da yerin altında olan her zaman değersiz kılınmıştır. Bundan dolayı da yerde veya yerin altında olanla, çöküş kavramı eşdeğer kılınmıştır. Yükseliş, bünyesinde kutsiyet barındırmaktadır. Çöküş ise kutsal olmayanı barındırır. Yükseliş, yerden yukarıya doğru yapılan bir yolculukken çöküş, yukarıdan yere doğru yapılan yolculuktur.

Bu çalışmanın temel amacı, “yükseliş” ve “çöküş kavramlarının ne olduğu, hangi anlamlara geldiği, hangi anlamlarda kullanıldığı, hangi alanları kapsadığı, hangi çağrışımları gösterdiği ve bununla beraber bu iki temel kavramın klasik Türk edebiyatında Sebki-i Hindî akımı şairlerinin divanlarında nasıl işlendiğinin anlatılması ve örneklerle gösterilmesidir. “Yükseliş” ve “çöküş” kavramları yalnızca sözlüklerde karşılaşılan anlamlarından ibaret değildir. Mecaz anlam, yan anlam, soyut anlam olarak ya da çağrışımsal olarak da kendisini açıkça gösterir. Kendisini böyle geniş bir şekilde açıkça gösteren bu iki kavram, klasik Türk edebiyatı içinde de geniş, özel ve anlamlı bir yer edinmiştir.

Araştırmanın temelde iki kapsamı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, “yükseliş” ve “çöküş kavramlarının her hususta incelenmesidir. Bu iki kavramın etimolojisi, dilbilgisel özellikleri, Farsça, Arapça ve Eski Anadolu Türkçesi başta olmak üzere farklı dillerdeki aynı anlamı veren veya taşıyan kelimeler, sözlük anlamları, mecaz anlamları, yan anlamları, dinî ve tasavvufi bağlamları, mitolojide nasıl işlendiği, simgesel yansımaları, soyut ve somut anlamları temelde olmak üzere incelenmesidir.

Araştırmanın ikinci temel kapsamı ise, “yükseliş” ve “çöküş” kavramlarının klasik Türk edebiyatında Sebk-i Hindî şairlerinden Nâilî, Fehîm-i Kadîm ve Şeyh Gâlib divanlarında bu kavramların kullanımı ve bunları hangi yönleriyle nasıl işlediğidir. Bu kapsamda klasik Türk edebiyatında Nâilî, Fehîm-i Kadîm ve Şeyh Gâlib divanlarında “yükseliş” ve “çöküş” kavramları ve kullanımları ayrı ayrı incelenerek tasnif edilmiştir.

Klasik Türk edebiyatında “yükseliş” ve “çöküş” üzerine daha önce bir çalışma yapıldığına dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışma, hem “yükseliş” ve “çöküş” üzerine yapılan tespit ve değerlendirmeler hem de söz konusu kavramların klasik Türk edebiyatındaki tasnifi açısından önemlidir. Ancak çalışmanın sınırlı örneklem kapsamı klasik Türk edebiyatının tarihsel hacmi göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada kullanılan genel ifadeleri kısmen tartışmalı hâle getirebilir.

Yapılan bu incelemeler ışığında şairler, özellikle yükseliş kavramını şiirlerinde sıkça işlemişlerdir. Bunun sebebi, şairlerin şiirlerinde kullandığı vurgulu dil ve vurgulu manadır. Çöküş kavramı ise genelde şairin kötümser bir ruh hâlinde yazdığı şiirlerde tespit edilmiştir. Bunun temel sebepleri, sevgilinin âşığı yüz vermemesi, şairin içinde yaşadığı buhranlı sosyal ve siyasî hayat ve kendisini düşkün olarak görmesi sayılabilir.

Sonuç olarak şiir incelemesi yapan araştırmacıların ortaya koyduğumuz bu çalışma vasıtasıyla klasik Türk edebiyatında kaside, mesnevi ve gazel gibi nazım biçimleri şiirlere “yükseliş” ve “çöküş” bağlamında bakabilecekleri düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Bayram, Y. (2014). Eski Türk edebiyatında anlam figürleri/edebî sanatlar. Ahmet M. (ed.). *Eski Türk Edebiyatına Giriş*. Akçağ Yayınları.
- Demirel, Ş. (2009). XVII. yüzyıl klasik Türk şiirinin anlam boyutunda meydana gelen üslup hareketleri: Klasik üslup-sebk-i hindî-hikemî tarz-mahallileşme. *Turkish Studies*, 4/2, 246-273.
- Çavuşoğlu, M. (1986). *Divan Şiiri*. Türk Dili (Türk Şiiri Özel Sayısı II-Divan Şiiri).
- <https://www.nisanyansozluk.com>, Erişim tarihi: 21.11.2024.
- İpekten, H. (1990). *Nâ'îlî Divanı*. Akçağ Yayınları.
- İsen, M. & Horata, O. vd. (2005). *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı*. (3. Baskı). Grafiker Yayınları.
- Kalkışım, M. (1994). *Şeyh Gâlib Divanı*. Akçağ Yayınları.
- Kubbealtı Lugatı. <https://lugatim.com>, Erişim tarihi: 16.12.2024.
- Levend, A.S. (1984). *Divan Edebiyatı*. Enderun Kitabevi.
- Macit, M. & Soldan, U. (2016). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri El Kitabı*. (8. Baskı). Grafik Yayınları.
- Mengi, M. (2015). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi (Edebiyat Tarihi-Metinler)*. (22. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Özcan, N. (2009). Mûsiki maddesi, TDV İslam Ansiklopedisi, 36, s. 425. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi. <https://islamansiklop edisi.org.tr/ musiki>, Erişim tarihi: 20.01.2025.
- Pala, İ. (2015). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. Kapı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. (<https://sozluk.gov.tr>).
- Üzgör, T. (1991). *Fehîm-i Kadîm Hayatı, Sanatı, Dîvân'ı ve Metnin Bugünkü Türkçesi*. Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Yeşiloğlu, A. M. (2006). Nâilî maddesi, TDV İslam Ansiklopedisi, 32, s.315. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi. <https://islamansiklop edisi.org.tr/naili>, Erişim tarihi: 20.01.2025.
- Yıldırım, N. (2018). *İran Mitolojisi (Kökeni, Kaynakları, Ana Temaları)*. Pinhan Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: In this study, the usage of the concepts of “rise” and “fall” in Classical Turkish literature in the divans of Nâilî, Fehîm-i Kadîm and Şeyh Gâlip, who are Sebk-i Hindî poets, and the classification and evaluation within the framework of the aforementioned concepts based on these usages. In this context, the study aims to present a systematic classification of the uses of rise and fall in Classical Turkish literature.

Method: Both qualitative research methods and quantitative research methods were used in the article. It was tried to determine the subject, identify sources, divide them into headings, select poets, find the divans to be examined, examine all the poems in the divans and finally classify them and reach a conclusion. In this context, firstly, information about Classical Turkish Literature and Sebk-i Hindî was given, then the meaning framework of the concepts of “rise” and “collapse” was determined. Then, within the framework of these determinations, a classification group was formed by selecting sample couplets from the uses of rise and fall.

Findings: The study aims to present a systematic classification of the uses of rise and fall in Classical Turkish literature. In this context, firstly, information about Classical Turkish Literature and Sebk-i Hindî is given, and then the meaning framework of the concepts of “rise” and “fall” is determined. Then, within the framework of these determinations, the uses of rise and fall are classified separately. In the study, the notions of “rise” in Classical Turkish Literature are classified under six headings: “rise in the meaning of authority and status”, “rise in the meaning of gaining value, exaltation/glorify”, “rise in the meaning of establishment and development”, “rise in the meaning of religious and mystical sense”, “rise in the meaning of mythological” and “rise and its reflections as symbolic”. Similarly, the notions of “fall” are analyzed under 6 headings “fall in the sense of authority and status”, “fall in the sense of losing value and falling out of favor”, “fall in the sense of ending development and regressing”, “fall in the religious and mystical sense”, “fall in the mythological sense” and “symbolic fall and its reflections”. Due to the nature and volume of the study, not all the couplets identified and evaluated in this context could be included in our study, but the relevant parts of some poems selected by us were included in our study.

Conclusion and Discussion: We have not found any evidence that a study on “rise” and “fall” in Classical Turkish Literature has been conducted before. In this context, this study is important in terms of both the determinations and evaluations on “rise” and “fall” and the classification of the aforementioned

concepts in Classical Turkish Literature. However, the limited sampling scope of the study, considering the historical volume of Classical Turkish Literature, may make the generalized statements used in this study partially controversial.

As a result, it is thought that researchers who analyze poetry can look at poems from genres such as qasida, masnavi and ghazal in Classical Turkish Literature in the context of “rise” and “fall” through this study we have put forward.

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

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

Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 11.02.2025	Submitted date
Kabul tarihi 25.06.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 28.02.2026	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sunay, C. & Küçükoğlu, A. (2026). Acil Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Öğretmenlerin Teknopedagojik Yeterlikleri ve Teknolojiyi Kabullenme Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Journal of History School*, 80, 909-933.

ACİL UZAKTAN EĞİTİM SÜREÇLERİNDE ÖĞRETMENLERİN TEKNOPEDAGOJİK YETERLİKLERİ VE TEKNOLOJİYİ KABULLENME DÜZEYLERİ İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ¹

Caner SUNAY² & Adnan KÜÇÜKOĞLU³

Öz

Bu çalışmada acil durum uzaktan eğitime maruz kalmış öğretmenlerin teknopedagojik yeterlikleri ve teknolojiyi kabul düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelenmiştir. Araştırma korelasyonel model ile yürütülmüştür. Bu kapsamda, acil durum uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik ve teknolojiyi kabul düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliklerinin aracılık ilişkisini tespit etmek üzere kurgulanan model test edilmiştir. Veri toplama sürecinde “teknopedagojik içerik bilgisi ölçeği” “öğretmenlerin teknolojiyi kabul ölçeği”, uzaktan eğitimde öğretmen öz yeterliği ölçeği” “uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma grubunu Erzurum İli merkez ilçelerinde görev yapan ve pandemi sürecinde acil uzaktan eğitim sürecine maruz kalan öğretmenler oluşturmuştur. Bu bağlamda ölçüt örnekleme yöntemiyle ulaşılan 472 öğretmenle kurgulanan model test edilmiştir. Bu araştırma

¹ Yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi’nde, 06.01.2022 tarih, 01 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Makale aynı başlıklı tezden üretilmiştir.

²Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, caner.sunay@meb.gov.tr, Orcid: 0000-0002-8543-9850

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, adnank@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8522-258X

sürecinde değişkenler arasındaki yordayıcı ilişki örüntüleri Yapısal eşitlik modeli (YEM) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, acil durum uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik ve teknolojiyi kabul düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkide öğretmen öz yeterliklerinin kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Acil Durum Uzaktan Eğitim, Teknopedagojik Yeterlik, Teknolojiyi Kabul, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Uzaktan Eğitimde Öğretmen Öz Yeterliği.

Investigation of the Relationship Between Teachers' Technopedagogical Competences and the Levels of Technology Acceptance in Emergency Distance Education Processes and Their Attitudes to Distance

Abstract

This study examined the direct and indirect relationships between the technopedagogical competencies and technology acceptance levels of teachers who were exposed to emergency distance education and their attitudes towards distance education. The research was conducted with a correlational model. In this context, the model designed to determine the mediating relationship between teachers' technopedagogical competencies and technology acceptance levels in emergency distance education processes and their attitudes towards distance education was tested. In the data collection process, “technopedagogical content knowledge scale”, “teachers' technology acceptance scale”, and teacher self-efficacy scale in distance education “attitude scale towards distance education” were used. The study group consisted of teachers working in the central districts of Erzurum Province and exposed to the emergency distance education process during the pandemic. In this context, the model designed with 472 teachers reached through the criterion sampling method was tested. In this research process, the predictive relationship patterns between the variables were analyzed with SEM. The findings have determined that teacher self-efficacy has a partial mediating role in the relationship between teachers' technopedagogical competence and technology acceptance levels and their attitudes towards distance education in emergency distance education processes.

Keywords: Emergency Distance Education, Techno-Pedagogical Competence, Accepting Technology, Attitude Towards Distance Education, Teacher Self-Efficacy in Distance Education.

GİRİŞ

Koronavirüs (Kovid-19) pandemisi, 2020 yılının ilk çeyreği ile dünyayı etkisi altına almaya başlamış ve gündelik yaşamda telafisi oldukça güç etkilere sebep olmuştur. Her yaş ve meslekten bireyi derinden etkileyen pandeminin radikal

biçimde etkilediği alanlardan birisi hiç şüphesiz eğitim alanıdır. UNESCO'nun (2020) zorunlu bir durum olarak yaygınlaşan uzaktan eğitimden Nisan 2020 tarihi itibarıyla 188 ülkede 1,5 milyar öğrenenin etkilendiğini açıklaması bu durumu doğrulamaktadır. Yeterli ekonomik ve insan kaynağının olmadığı durumlarda teknoloji aracılığıyla kullanımı öngörülen ve sistemli bir programa sahip olmayan (Sokal vd., 2020) uzaktan eğitim, Kovid-19 pandemisi ile öğretmen ve öğrenciler açısından acil bir ihtiyaç ve hesapta olmayan değişimler için yapılan planların alternatifi olmuştur. Bu durum her bireyde olduğu gibi öğretmen ve öğrencilerde yeni görev sorumlulukları ile stres düzeylerini değiştirmiştir (Hodges vd., 2020). Birçok öğretmenin okul ve sınıf ortamı olmadan öğretim hizmeti sunmaya çalıştıkları bu yeni durum (Moorhouse vd., 2020), nitelikli insan kaynağı amacı olan tüm ülkelerin, gelecek yaşamda olası felaket ve salgınlar durumunda uzaktan eğitim kapasitelerini görmelerine yardımcı olmuştur (Hodges vd., 2020).

Pandemi döneminde tüm dünyada ve Türkiye'de yaşanan kriz, hiç şüphesiz eğitim alanında görülmüş, bu süreçte eğitsel kriz ortamında ana unsur olan öğrenci, öğretmen ve eğitim içeriklerinin teknoloji yardımıyla bir araya getirilme çabaları ilk tepkiler olarak ortaya çıkmış ve acil uzaktan eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (Sezgin, 2021). Acil uzaktan eğitim uygulaması, olağan dışı beklenmedik durumlarda eğitim kurumlarında yapılan geleneksel öğretim süreçlerinin teknoloji ortamına taşınmasını sağlamıştır (Polat & Binici, 2021). Ayrıca kısa zaman içerisinde öğreten ve öğrenenlerin teknolojiyi kullanmaya mecbur bırakan bir süreçtir (Tonbuloğlu, 2021). Bu anlamda “Acil durum uzaktan eğitim” kavramı, öğretmenlerin pandemi sürecindeki eğitsel uygulamalarını, uzaktan eğitim uygulamaları içerisinde planlanmamış alternatif bir öğretim uygulaması olduğunu ve öğrencilerle birlikte bir sınıfta fiziksel olarak bulunamayacaklarını vurgular. Diğer taraftan acil durum uzaktan eğitim uygulamasının önemli bir yanı olan çevrim içi öğrenme, her zaman çevrim içi öğretimin sunulmasını öngören tamamen farklı bir felsefi ve kavramsal öğrenme modeli üzerine kuruludur. Bu kapsamda, acil uzaktan öğrenme çevrim içi olarak gerçekleşebilir veya çevrim içi öğrenmeye benzer bileşenleri paylaşabilir, ancak kurgusu nedeniyle çevrim içi öğrenmeden farklılıklar içermektedir. Bu anlamda acil uzaktan eğitim ile çevrim içi öğrenme arasındaki temel farklılıklar; Kullanım Gerekliliği, Hazırlık/Planlama, Teknoloji Entegrasyonu, Teknolojik Eğitim, Çevrim içi Pedagoji, Ders Tasarımı, Öğretim Şekilleri, Programın Değerlendirilmesi, İletişim, Amaçlar, Öğretim Materyalleri, Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğrenme Aktiviteleri, Öğrencilerin Yetileri, Teknik Gereksinimler ve Asgari Teknik Beceriler, Destek Hizmetlerine Erişim, Okul Desteği, Öğrenci desteği başlıkları altında alanyazında değerlendirilmektedir (Bozkurt, 2020; Craig, 2020; Hodges vd., 2020; Manfuso, 2020; Sezgin, 2021).

Öğretim programlarında hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında şüphesiz kilit rol öğretmenlerindir. Bu nedenle koronavirüs pandemisi nedeniyle zorunlu bir durum olarak uygulamaya konulan acil durum uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojik uygulamaları kullanımında teknopedagojik yeterlikleri ile teknolojik uygulamaları eğitsel ve öğretimsel süreçlerde kullanmaya ilişkin tutumları ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki örüntüleri önemli bir nokta haline gelmektedir. Söz konusu değişkenlerin ele alınmasının hem öğrenci ve öğretmenler açısından hem de öğretim programlarının planlanması ve yürütülmesine ilişkin süreçlerin etkili bir şekilde değerlendirilmesi vb. süreçler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim uygulama süreçlerinde öğretmenlerin yeterlik ve performansları üzerinde etkili olduğu düşünülen en önemli değişkenlerden birisinin geliştirdikleri tutumlar olduğu öne sürülmektedir. Bilgi, epistemolojik olarak, bireylerde var olma durumuna göre bazı inanışlara sebep olur (Lemos, 2007; Rose & Schaffer, 2013). Bu bağlamda bireylerde var olan bu bilgi ve mevcut durumlar, inançların oluşmasına temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenmeye karşı inançları ders etkinliklerini, öğretim programlarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini etkileyebilen önemli unsurlardır.

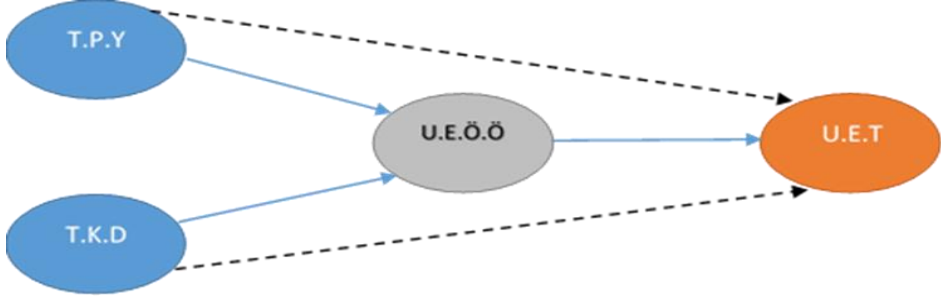
Pandemi süreci ile öğretmen yeterliliği açısından önemli olduğu düşünülen ve günümüzde 21. yy becerileri içerisinde yer alan bir başka konu dijital becerilerdir (Keskin & Yazar, 2015). Bu konuda uzaktan eğitimin değişen teknoloji ile büründüğü yeni şekline öğretmenlerin uyum sağlayabilmeleri, teknolojiyi kabullenmeleri ile çevrim içi öğrenmeye karşı sergiledikleri tutumda (Ağır, 2007), ülkelerin yetiştirmeyi hedeflediği nitelikli insan gücü için oldukça önemli görülmektedir. Uzaktan eğitimin verimliliği bağlamında, teknolojik gelişmelerin kabullenilerek sağlanacak uyumun, öğretmenlerin ortaya koydukları performansın ve geliştirdikleri tutumların elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olacağı değerlendirilmektedir. Pandemi süreci uzaktan eğitim uygulamalarını ele alan çalışmalardan Cardullo vd., (2021) pandemi sırasında genişletilmiş teknoloji kabul modeli (TKM) modelindeki faktörler ile öğretmenlerin uzaktan öğretimde öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve öğretmenlerin algılanan öz yeterliklerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını desteklemek ve geliştirmek için mesleki gelişimlerinde ihtiyaç duydukları uzaktan eğitim teknolojileri ile uzaktan eğitim platformlarını tanıma çalışmalarının önemli bir gereklilik olduğunu vurgulamışlardır.

Pellenore (2021), pandemi sürecinde öğretmenlerin öz yeterliklerinin kişisel başarı (tükenmişlik alt boyutu) ile kendi algıladıkları öğretim yeterlilikleri

arasındaki ilişkide aracı rolünün olup olmadığını incelemek için yapmış olduğu araştırmada, öz-yeterlik düzeyinin tükenmişlik ile öğretim yeterliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Ma vd., (2021) pandemi sırasında öğretmenlerin teknolojik uygulamalar ve çevrim içi öğretme uygulama öz yeterliklerinde artış olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda König vd., (2020) pandemi sırasında yapılan uzaktan eğitim ile öğretmenlerin dijital öğretme yetkinliklerini geliştirmek ve bilgi iletişim teknolojisi araçlarını öğrenmek için bir fırsat olduğunu, öğretmen eğitimlerinde bu yeterliklerin benimsenmesi çıkarımında bulunmuştur. Sarika ve Jatinderkumar (2022), TKM'yi temel aldıkları çalışmalarında, pandemi sırasında öğretim uygulamalarında dijital teknolojilerin kullanımının, uygulama niyeti sürekliliği ve gerçek kullanım alt boyutları için öğretmen öz yeterliğinin önemli bir aracı olduğunu vurgulamışlardır.

Pandemi süreci ile bir gereklilik halini alan uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin travmatik bir şekilde karşı karşıya kalarak yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarında, sahip oldukları bazı özelliklerin katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bazı özelliklerinin yetersizliklerin varlığının da önemli bir dezavantaj kaynağı olabileceği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları sırasında teknopedagogik yeterlikleri ile teknolojiyi kabullenme ve kullanım becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin anlaşılması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte karşılaşacakları olası zorluklarla baş etme ve süreç yönetme becerilerinin değerlendirilmesi bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bu gereklilikten hareketle bu araştırma sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik tutumlarını etkilemesi muhtemel çeşitli değişkenler ve bu değişkenler arasındaki ilişki örüntülerinin açıklanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin teknopedagogik yeterlikleri ile teknolojiyi kabullenme düzeylerinin, uzaktan eğitime ilişkin tutumları dolayısıyla uzaktan eğitim performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin incelenmesi ve açıklanması amaçlanmıştır. Bu amaçla kurulan teorik model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın teorik modeli

Şekil 1’de de görüleceği üzere öğretmenlerin teknopedagojik yeterlikleri ve teknolojiyi kabullenme düzeylerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olabileceği ancak uzaktan eğitime ilişkin öz yeterliklerinin bu değişkenler arasında aracı bir rol üstlenerek ilişki süreçlerinin şekillenmesinde önemli etken olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda sıralanan sorulara ve modellere araştırma sürecinde yanıt aranmıştır;

Araştırma sorusu 1. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterlikleri uzaktan eğitime ilişkin öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma sorusu 2. Öğretmenlerin teknolojiyi kabullenme düzeyleri uzaktan eğitime ilişkin öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma sorusu 3. Öğretmenlerde teknopedagojik yeterlik düzeyi ve teknoloji kabul düzeyi uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır ve uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algılamalarının bu değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkide aracı rolü nedir?

YÖNTEM

Araştırma korelasyonel model ile yürütülmüştür. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tanımlamak için ilişkisel istatistikler kullanılır (Fraenkel vd., 2012). İlişkisel istatistik çalışmaları aynı zamanda yordamaları da kapsar (Mertens, 2019). Bu çalışmada bir değişkende (yordayan) oluşan değişimin diğer başka bir değişkende (yordanan) bir değişime sebep olup olmadığı amaç edinildiğinden, yordamaya (tahmin etmeye) yönelik ilişkisel araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada, birçok bağımlı veya bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişki modellerini tek bir süreçte, sistemli ve kapsamlı bir şekilde ele alarak varsa ilişkiler ağına yeni düzenlemeler tavsiye eden, regresyon analiziyle karşılaştırıldığında ölçme hatalarını devre dışı bırakan ve her bir ilişki düzeyini

eş zamanlı olarak değerlendirerek dolaylı ilişkileri göz ardı etmeyen YEM (yapısal eşitlik modellemesi) kullanılmıştır (Anderson & Gerbing, 1988; Byrne, 2010). YEM ile gerek örtük gerekse gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrudan veya dolaylı etkileri tek bir modelle test edilebilir (Byrne, 2010; Gürbüz & Şahin, 2016).

Bu araştırmanın hedef evreni devlet okullarında görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise eğitim kademelerindeki öğretmenlerdir. Bu araştırma evreninde yer alan öğretmenler arasından %95 güven aralığı referans alınarak 472 öğretmene ulaşılmış ve ölçme araçlarını doldurmaları sağlanmıştır. Veriler Google Dokümanlar yazılımı aracılığıyla tamamen çevrim içi olarak öğretmenlere ulaştırılmış ve veri toplama süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler		Sayı	%
Cinsiyet	Bayan	272	57,63
	Erkek	200	42,37
Branş/Alan	Matematik/Fen (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik)	80	16,95
	Sosyal Alanlar (Edebiyat, Türkçe, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, Yabancı Dil)	141	29,87
	Temel ve Özel eğitim (Sınıf, Okul öncesi, Özel eğitim grubu)	188	39,82
	Yetenek ve Beceri (Görsel sanatlar, Müzik, Beden eğitimi)	39	8,26
	Meslek Alanı (Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Meslek dersleri)	24	5,08
Eğitim Düzeyi	Lisans	411	87,07
	Yüksek Lisans	58	12,29
	Doktora	3	0,64
Hizmet Yılı	0-10 Yıl	262	55,51
	11-20 Yıl	117	24,79
	21-30 Yıl	67	14,19
	31 Yıl ve üzeri	26	5,51

Veri Toplama Araçları

Teknopedagojik Yeterlik Ölçeği: Kabakçı-Yurdakul vd., (2012) tarafından geliştirilen ve bireylerin “Tecnopedagojik Yeterliklerini” belirlemeye yarayan öz

bildirime dayalı Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek 33 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşmadır. Ölçek maddeleri, 5'li Likert tipi şeklindedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa katsayısı) .95 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa katsayısı) ise, .85 ve .92 arasında değerler almıştır. Aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin dört faktörlü bir yapı oluşturduğu doğrulanmıştır. Ölçeğin test tekrar test katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik ve geçerlik değerleri değerleri tekrar incelenmiş ve yapı geçerliğinin korunduğu ve Cronbach alpha değerinin .80 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler İçin Teknolojiyi Kabul Ölçeği: Ursavaş vd. (2014) tarafından geliştirilen öğretmenler için teknoloji kabul ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 37 maddeden oluşan 11 faktörlü bir yapı içermektedir. Bunlar; algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, öznel norm, öz yeterlik, kolaylaştırıcı durumlar, teknolojik karmaşa, kaygı, algılanan eğlence, uygunluk ve davranışsal niyet olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik süreçleri için AFA ve DFA analizleri uygulanmış ve model uyum indekslerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Her bir yapıya ait birleşik güvenirliği değerleri 0.80 ile 0.91 arasında değiştiği bildirilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik ve geçerlik değerleri tekrar incelenmiş ve yapı geçerliğinin korunduğu ve Cronbach alpha değerinin .81 olduğu belirlenmiştir

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Ağır (2007) tarafından öğretmen ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Madde analizi ve faktör analizi yapılarak ölçeğin güvenirlik ve geçerliği hesaplanmış, hesaplama sonucunda ölçeğin 21 maddeden oluşan faktör yapısının iyi uyum verdiği belirlenmiştir. Maddelerin 14'ü olumlu, 7'si olumsuz özellik göstermektedir. Yapılan analizlere göre ölçeğin 6 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.81, Bartlett Testi anlamlılık değeri 0.000, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.83 olarak raporlanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik ve geçerlik değerleri değerleri tekrar incelenmiş ve yapı geçerliğinin korunduğu ve Cronbach alpha değerinin .84 olduğu belirlenmiştir

Uzaktan Eğitimde Öz Yeterlik Algısı Ölçeği: Bu ölçek Sunay (2022) tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek için geliştirilmiş olan öz bildirime dayalı ve Likert tipi bir ölçme aracıdır. Alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda 58 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuş ve pilot uygulama neticesinde 3 maddenin yenilenmesine karar verilmiştir. Yapı geçerliği için sırasıyla Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi

yapılmış ve ölçeğin nihai formunun 3 faktör ve 38 maddeden oluştuğu, iyi uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık değeri .90 ve iki yarı güvenirlik değeri ise .87 olarak hesaplanmış olup ölçekten alınan puanların yüksekliği öz yeterlik algısının da yüksek olduğuna işaret etmekte ve bu şekilde yorumlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nden, 06.01.2022 tarih, 01 sayı ve toplantı numarası ile alınmış ve katılımcılardan gönüllülük esası belirtilerek veriler toplanmıştır. Nicel veriler çevrim içi ortamda toplandığından veri kaybı yaşanmamış olup toplanan veriler SPSS ortamına aktarılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise SPSS ve LISREL paket programları kullanılmış, parametrik test koşulları için normallik, uç veri analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılımı görülmüştür. Aynı zamanda Yapısal Eşitlik Modellemesi analizi öncesinde ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılarak araştırma sürecinde kullanım için uygunlukları değerlendirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi referans alınmıştır. Analiz sürecinde kurgulanan modelden farklı olarak alternatif modeller de test edilmiş ve en iyi uyum değeri özelliğine sahip model ile çalışmaya devam edilmiştir.

Yapısal Eşitlik Modeli analizi için kurgulanan model ve alt modeller için ölçme modelleri test edilmiş, LISREL programı kullanılarak yapılan analizlerin uyum endeksleri için alan yazında kabul gören $.05 \leq RMSEA \leq .08$, $.05 \leq RMR \leq .08$, $.05 \leq SRMR \leq .10$, $.90 \leq CFI \leq .95$, $.90 \leq GFI \leq .95$, $.90 \leq NFI \leq .95$ değerleri ölçüt alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

BULGULAR VE YORUM

Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu anlamda yapısal eşitlik modeli ile yordayıcı ve aracılık etkisi incelenen değişkenlere ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.TPD-A	1												
2. TPD-B	.838**	1											
3 TPD-C	.65**	.73**	1										
4. TPD-D	.71**	.74**	.57**	1									
5.TKTOP	.48**	.49**	.45**	.41**	1								
6.UZT1	.14**	.13**	.06**	.11**	.17**	1							
7.UZT2	.11**	.12**	.10**	.07**	.24**	.72**	1						
8.UZT3	.50**	.06**	.19**	-.02**	.07**	-.38**	-.26**	1					
9 UZT4	.02**	.01**	.12**	-.04**	.06**	-.16**	-.13**	.47**	1				
10. UZT5	.11**	.08**	.12**	.06**	.13**	.14**	.12**	.20**	.33**	1			
11. UZT6	.12**	.11**	.05**	.10**	.17**	.56**	.57**	-.28**	-.08**	.22**	1		
12.OZY1	.37**	.42**	.39**	.35**	.35**	.22**	.25**	.03**	.08**	.16**	.21**	1	
13.OZY2	.45**	.49**	.41**	.48**	.38**	.23**	.26**	-.01**	-.00**	.14**	.24**	.79**	1
14.OZY3	.43**	.46**	.40**	.44**	.35**	.23**	.25**	-.01**	.01**	.17**	.25**	.86**	.93**

Değişkenler arası korelasyonları gösteren Tablo 2’de verilen değerler bütüncül olarak incelendiğinde araştırma sorularına temel oluşturan söz konusu değişkenler arasında doğrusal bir ilişki örüntüsünün olduğu ve bu değişkenler arasındaki ilişki katsayılarının çoklu bağıntı problemine sebep olacak düzeyde ($r \geq .90$ ve üzeri) olmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırma sorularında yer alan yordayıcı analizlerin gerçekleştirilmesi için gerekli ön koşullardan biri olan anlamlı ve çoklu bağıntı içermeyen ilişki koşulunun yerine getirildiği söylenebilir.

Araştırma Sorusu: Öğretmenlerde teknopedagojik yeterlik düzeyi ve teknoloji kabul düzeyi uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır ve uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algılamalarının bu değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkide aracı rolü nedir?

Öğretmenlerde teknopedagojik yeterlik düzeyi ve teknoloji kabul düzeyinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlar üzerindeki yordayıcı etkisini ve uzaktan eğitime ilişkin öğretmen öz yeterliliğin aracı rolünün olup olmadığını belirlemek için örtük değişkenler ile YEM kullanılmıştır. Bu kapsamda üç farklı model test edilmiştir.

Model 1. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik düzeyi ve teknoloji kabul düzeyleri uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Model 2. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik düzeyi, teknoloji kabul düzeyleri ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki yordayıcı ilişki, uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algılaması modele dâhil edildiğinde değişmekte midir?

Model 3. Uzaktan eğitimde öğretmen öz yeterlik algılaması öğretmenlerin teknopedagogik yeterlik düzeyi, teknoloji kabul düzeyleri ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında kısmi veya tam aracı role sahip midir?

Bu araştırma sürecinde değişkenler arasındaki yordayıcı ilişki örüntüleri YEM ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda hem araştırma modeli hem de iki farklı alternatif model kurgulanarak test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinde belirli işlem adımları bulunmaktadır (Jöreskog, 1973). Bu adımlar sırasıyla ölçüm modellerinin test edilmesi, araştırma modelinin test edilmesi, alternatif modellerin test edilmesi ve nihai olarak en iyi uyum verdiği belirlenen modelin alan yazın bağlamında raporlanmasıdır (Seçer, 2015). Bu kapsamda araştırmanın temel araştırma modeli “öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde teknopedagogik yeterlik düzeyleri, teknolojiyi kabul düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ile uzaktan eğitim öz yeterlikleri arasındaki ilişki” örüntüleri üzerine kurulmuştur. Bu modele ilişkin ölçüm modeli, model uyum indeksleri ve alternatif modellere ilişkin uyum indeksleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

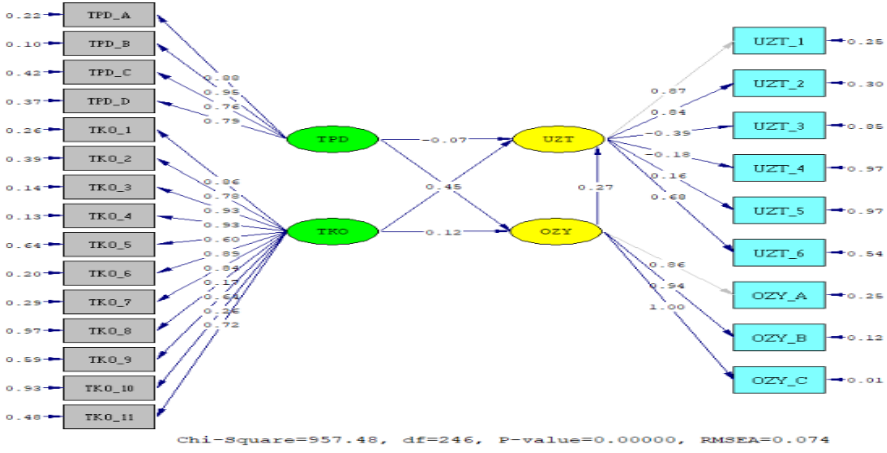
Ölçüm modeli, kurgulanan model ve alternatif model testi sonucu

	Ölçüm Modeli			Yapısal Model		
	Kurgulanan Model	1. Alternatif Model*	2. Alternatif Model**	Kurgulanan Model	1. Alternatif Model*	2. Alternatif Model**
χ^2	1746.90	1611.79	730.58	1746.90	1611.79	730.58
df	343	343	248	343	343	248
p	>.05	>.05	< .001	>.05	>.05	< .001
χ^2/df	5.09	4.88	2.94	5.09	4.88	2.94
GFI	.86	.88	.95	.87	.87	.95
AGFI	.88	.82	.91	.88	.84	.91
NFI	.88	.87	.97	.88	.88	.97
TLI	.90	.87	.97	.90	.88	.97
CFI	.91	.89	.98	.91	.89	.98
IFI	.88	.90	.98	.88	.90	.98
RMSEA	.093	.089	.064	.095	.089	.064
SRMR	.095	.088	.062	.095	.088	.062

*Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının aracı olduğu model, ** Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öz yeterlik algı düzeylerinin aracı olduğu model

Tablo 3 te verilen bulgular incelendiğinde kurgulanan araştırma modelinin doğrulanmadığı görülmektedir ($\chi^2/Sd= 5,09$, RMSEA: .093, RMR: .090, CFI: .91, GFI: .86). YEM’de kurgulanan araştırma modellerinin doğrulanmaması durumunda alternatif modellerin test edilmesi önerilmektedir (Tabachnick &

Fidell, 2013). Bu kapsamda iki farklı alternatif model test edilmiştir. Söz konusu alternatif model 1'e ilişkin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2/Sd= 4,88$, RMSEA: .089, RMR: .089, CFI: .89, GFI: .86). Alternatif model 2 olarak test edilen modelin ise iyi uyum verdiği ve doğrulandığı belirlenmiştir ($\chi^2/Sd= 2,94$, RMSEA: .064, RMR: .062, CFI: .98, GFI: .95). Bu kapsamda YEM alternatif model 2 üzerinden yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırma modellerine ilişkin YEM analizi ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

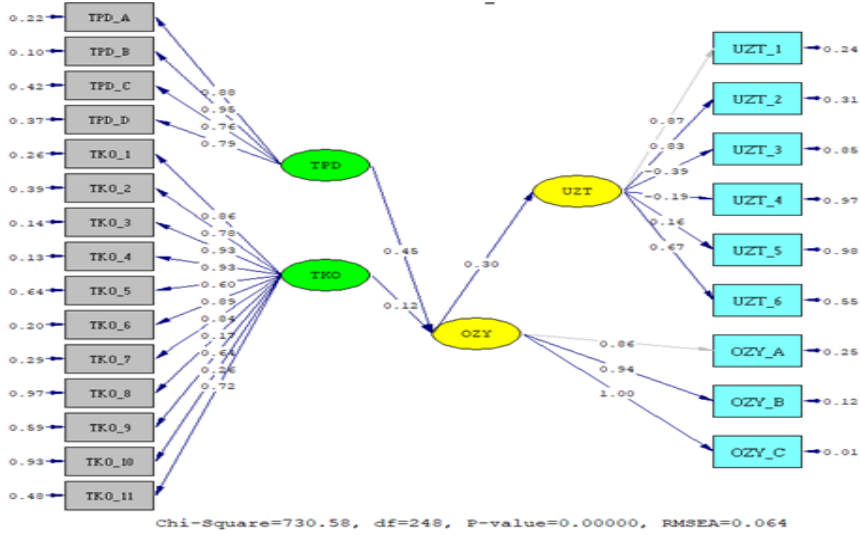


Şekil 2. Alternatif model 2'ye ilişkin YEM değerleri

Şekil 2'ye ilişkin elde edilmiş olan değerler incelendiğinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik düzeyleri, teknoloji kabul düzeyleri, uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve uzaktan eğitim öz yeterlik algılamaları arasındaki modelin iyi uyum verdiği ($X^2/Sd= 3,89$, RMSEA: .074, RMR: .075, CFI: .90, GFI: .87) görülmektedir. Ancak model 1'de teknopedagojik yeterlik değişkeni ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlar arasındaki anlamsız ilişki sürecinin Model 2'de devam ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik düzeylerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olmadığını düşündürmektedir ($\beta= -.07$, $p>.05$). Bununla birlikte Model 2 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin ($\beta= .45$, $<.05$) ve uzaktan eğitim öz yeterlik algılamalarının ($\beta= .27$, $>.05$) uzaktan eğitime ilişkin tutumları anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

Elde edilen bu yordayıcı ilişki katsayılarına karşın Model 2'de teknopedagojik yeterlik değişkeninin iyi uyum vermemesi nedeniyle dolaylı yordama yolları modelden çıkartılarak analiz süreci yeniden test edilmiştir. "Uzaktan eğitime

ilişkin öz yeterlik algılaması öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik düzeyi, teknoloji kabul düzeyleri ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında aracı role sahip midir?" şeklinde ifade edilen ve Model 3 olarak adlandırılan araştırma sorusu bağlamında öz yeterlik algılamasının tam aracı rolü test edilmiş ve elde edilen bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Alternatif model 2'ye ilişkin YEM standardize değerleri

Model 3'e ilişkin elde edilmiş olan değerler incelendiğinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılamaları ve teknoloji kabul düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında uzaktan eğitim öz yeterlik algılamasının tam aracı rolünü test eden modelin iyi uyum verdiği ve doğrulandığı görülmektedir ($X^2/Sd= 2,94$, $RMSEA: .064$, $RMR: .065$, $CFI: .97$, $GFI: .67$).

Buna göre teknopedagojik yeterlik algılaması uzaktan eğitim öz yeterlik algılamasını pozitif yönlü ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta= .45$, $>.01$) ve varyansın %20'sini açıklamaktadır. Teknoloji kabul düzeyi ise uzaktan eğitimde öğretmen öz yeterlik algılamasını pozitif yönlü ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta=.12$, $p<.01$) ve varyansın %2'sini açıklamaktadır. Uzaktan eğitimde öğretmen öz yeterlik algılaması ise aracı değişken olarak uzaktan eğitime ilişkin tutumları pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta= .30$, $p<.01$) ve toplam varyansın % 9'unu açıklamaktadır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılamasının öğretmen öz yeterlik inancı üzerinden uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını yordadığını ve öz yeterlik inancının kısmi

aracı rolünün belirlendiği söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algılamalarının teknopedagojik yeterlik algılamaları ve teknoloji kabul düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkide önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algılamaları ve teknoloji kabul düzeyleri uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik inançları ile pozitif yönlü olarak ilişkilidir ve öz yeterlik inançlarının yüksek olması uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını da pozitif yönde güçlendiren bir etmen olarak düşünülebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Pandemi sürecinin bütün dünyada uzaktan eğitime ilişkin olarak ortaya çıkarmış olduğu gereklilik göz önünde bulundurulduğunda, bu sürecin önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki performans vb. durumlarını etkilemesi muhtemel değişkenlerin ele alınmasının alan yazın için önemli çıktılar sağlayacağı ve bu yöndeki bakış açısının genişlemesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Şöyle ki uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler olumlu ve olumsuz olarak birçok faktörden etkilenebilmektedir. Bu değişkenler arasında özellikle teknopedagojik yeterlikler, teknolojiyi kabullenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutum vb. değişkenlerin bu süreçte önemli bir rolü olabileceği değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sürecinde bütüncül bir model dâhilinde bu değişkenlerin öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlikleri üzerindeki yordayıcı rolünün ele alınmasının bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki eylem ve davranışlarının açıklanması ile geliştirilmesi sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Birçok öğretmenin okul ve sınıf ortamı olmadan öğretim hizmeti sunmaya çalıştıkları pandemi zorunluluğuyla ortaya çıkan bu yeni durum (Moorhouse vd., 2020, s.7), nitelikli insan kaynağı amacı olan tüm ülkelerin gelecek yaşamda olası felaket ve salgınlar durumunda uzaktan eğitim kapasitelerini görmelerine yardımcı olmuştur (Hodges vd., 2020). Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarından kaynaklanan zorluklar ile başa çıkarak göstermiş oldukları performanslarının, “teknopedagojik yeterliklerinin, teknolojiyi kabullenme ve kullanım becerileri, uzaktan eğitimde öz yeterlik algılamaları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının vb.” Etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda gerek uluslararası (Cardullo vd., 2021; Kast, 2021; Ma vd., 2021; Pellenore, 2021; Sarika & Jatinderkumar, 2022) gerekse ulusal düzeyde yapılan (Arslan, 2008; Boz, 2019; Çetin, 2022; Deniz, 2021; Durmaz, 2017; Elkıran, 2019; Karakuyu & Karakuyu, 2016; Karalar & Aslan-Altan, 2016; Kıymet, 2022; Organ-Ulus, 2021; Saykal, 2021; Tosuntaş, 2019; Tunç-Toptaş, 2022) çalışmalar uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin

performansları üzerinde çeşitli değişkenlerin bir problem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bu araştırma sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerin ikili yordayıcı ilişkileri bulunan teknolojiyi kabullenme ve kullanım düzeyleri, teknopedagojik yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine kurgulanmış modeller test edilmiş, YEM analizi sonuçlarına göre en iyi uyum sağlayan model ile çalışmaya devam edilmiştir. Bu kapsamda en iyi uyum değerlerini veren ve alternatif model olan teknopedagojik yeterlik düzeyleri, teknoloji kabul düzeyleri ile uzaktan eğitimde öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları kavramlarının dâhil edildiği modelin doğrulanmıştır.

TPAB, çağın gereği olarak eğitim alanına giren teknolojik gelişmeler nedeniyle Shulman (1986) tarafından ortaya konan pedagojik alan bilgisine, Koehler ve Mishra, (2009) tarafından teknoloji alan bilgisinin eklenmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır. Bu kavram, öğretim alanında derslere öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak aktif katılımlarını sağlayan, derslerdeki konuların somutlaştırılmasını sağlayan, zor olarak adlandırılan konuların kolayca anlaşılabilmesi ve kalıcı olması için kullanılan, öğretmenlerce kullanılması gereken bir beceri olarak (Akgündüz & Bağdiken, 2018) karşımıza çıkmaktadır. TPAB, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini uygularken pedagojik bilgilerini teknolojiyle bütünleştirerek kullanmaları olarak tanımlanmaktadır (Koehler & Mishra, 2009; Niess, 2005). Eğitim kavramının en önemli ögesi olan öğretmenlerin bu kavram kapsamında pedagojik bilgilerini teknoloji unsuruyla birleştirerek öğretim uygulamalarında kullanmaları çağın bir gereğidir (Kula, 2015). TPAB, son yıllarda teknolojinin gelişimi ile öğretmenlerin hâkim olmaları gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Balçın & Ergün, 2016). Bu alandaki yeterlik, aynı zamanda öğretim niteliği ve kalitesine etki edecektir. Bu kapsamda öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım becerileri oldukça önemlidir. 21. yy becerileri de dikkate alındığında toplumların öğretmenlerden beklentileri, alanları ile ilgili teknolojik ve pedagojik bilgilerin çağın gereklerine uygun olarak güncellenmesi ve revize edilmesi yönündedir (Dinçer, 2019; Karataş & Akgün, 2018). Bu beklenti öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini ve sürekli öğrenme karakterine sahip olmalarını gerektirmektedir (Çam, 2019). MEB (2017), Bu konuda öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanmalarını, gerekli teknolojik bilgiye sahip olmaları gerektiğini ve kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Pandeminin, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim sürecini de olumsuz etkilediği ancak olumsuz etkilerin yanında öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin yeni beceriler edindiği, uzaktan eğitime uyumlu davranışlar geliştirdiği görülmektedir (Alcoforado 2020; Al Lily vd., 2020). Pandemi

öncesinde ve sürecinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu (Karalar & Aslan Altan, 2016; Öçal vd. 2021) görülmektedir. Pandemi öncesinde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlik algılamalarının iyi düzeyde olduğu ve alanyazınla uyumlu değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir (Arslan, 2008; Kabakçı Yurdakul, 2011). Öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinde aldıkları eğitimle içerik ve pedagojik bilgilerin yeterli düzeyde olduğu ancak profesyonel bir öğretmenlik için TPAB yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin sadece içerik ve pedagojik bilgilere sahip olmamaları, aynı zamanda bu iki bileşeni teknolojiyle entegre etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır (Agustini vd., 2019).

Öz yeterlik kavramı, bireylerin görev ve sorumlulukları hakkında geçmişte yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri hakkındaki oluşan inançlarını içerir ve bu inançlar gelecekte yaşayacakları durumlara verecekleri tepkileri belirler (Major, 2016; Zimmerman, 2000). Bu doğrultuda Ashton (1984), öğrenci başarılarına etki eden en önemli unsurlardan birinin öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, öğretim etkinliklerindeki hırsları, heyecanları, görev sorumlulukları ve kazanımların verimli ve kalıcı olması konularında öğreten eylemlerini etkilemektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğretim konusunda meslektaşlarına oranla daha olumlu bir tutuma sahip olup öğretim yeteneklerine daha çok güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tuchman & Isaacs, 2011).

Öğretmenlerin TPAB yeterlik düzeyleri ile uzaktan eğitimde öz yeterlik algılamaları arasındaki ilişkiye yönelik alanyazın araştırmalarında öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlikleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve TPAB yeterliklerinin aynı zamanda öğretmen öz yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu (Abbitt, 2011; Elkıran, 2019; Karalar & Aslan-Altan, 2016), bu bağlamda, öğretmenlerin pandemi sürecinde uyguladıkları teknolojik öğretim etkinlik ve çevrim içi uygulamalarının öz yeterliklerini arttırdığı (Ma vd., 2021), vurgulanmıştır. Bir başka araştırmada (Pellerone, 2021) pandemi sürecinde öğretmenlerin öz yeterlik algılamalarının, kendi algıladıkları öğretim yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmıştır. Demirci (2021), bilişim teknolojileri öğretmenleri ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine etki eden öz yeterlik kaynaklarıyla (doğrudan deneyim, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal-fizyolojik durum) TPAB yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, TPAB yeterliklerinin %24 oranında varyansı açıkladığını, öğretmen adaylarında ise bu oranın %31

olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının yer aldığı bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının TBAP düzeyleri, öz yeterliklerini olumlu yönde etkilemiştir (Joo vd., 2018). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin TBAP yeterlikleri ile doğrudan uzaktan eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmasa da öz yeterlik algısının aracı rolü ile bu iki kavram arasında anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Araştırmanın nicel bulguları, öğretmenlerin TPAB düzeylerindeki artışın, aynı zamanda uzaktan eğitimde öz yeterlik algılarını güçlendiren bir etken olduğunu göstermektedir. Bundan hareketle öğretmenlerin TPAB düzeylerinin öz yeterliğini güçlendiren bir nitelik olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin, uzaktan eğitim öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı, öğretmenlerin teknolojiyi kabul düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında öz yeterlik algılarının aracı değişken olarak kullanıldığı model 3 (şekil 10.) te ise bu ilişkinin artarak devam ettiği görülmektedir. Özetle, öz yeterlik algılarının, teknolojiyi kabul düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlar arasında kısmi aracı değişken olarak yordayıcı görevi üstlendiği görülmektedir.

Sonuç olarak, acil uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin teknopedagojik kullanım yeterlik düzeyleri ve teknoloji kabul düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını yordadığı, bu yordayıcı ilişkide uzaktan eğitimde öğretmen öz yeterliklerinin kısmi aracı rol üstlendiği, yürütülen araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abbitt, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784670>
- Agustini, K., Santyasa, I. W., & Ratminingsih, N. M. (2019, November). Analysis of competence on “tpack”: 21st century teacher professional development. In *Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1387, No. 1, p. 012035)*. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012035>
- Ağır, F. (2007). Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi. (Tez No. 177901). [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Akgündüz, D., & Bağdiken, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566. <https://doi.org/10.17152/gefad.357224>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Alcoforado, F. (2020). The World after coronavirus. https://www.academia.edu/42549068/THE_WORLD_AFTER_CORONAVIRUS, Erişim tarihi: 16.12.2024.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 7(24), 101-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6138/82343>, Erişim tarihi: 04.11.2024.
- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 287-232. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Balçın, M., D. & Ergün, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz-yeterlik ölçeği: Geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*. (5) 3, 109-122. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.311316>
- Boz, A. (2019). Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. (Tez No. 563478). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/56247/773769>
- Cardullo, V., Wang, CH, Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 32-45. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2020-0055>

- Craig, R. (2020) What students are doing is remote learning, not online learning. There's a difference. <https://www.edsurge.com/news/2020-04-02-what-students-are-doing-is-remote-learning-not-online-learning-there-s-a-difference>, Erişim tarihi: 21.01.2025.
- Çam, M. (2019). İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin ve teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi. (Tez No. 648049). [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, öz yeterlik ve motivasyonlarının incelenmesi. (Tez No. 714201) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci, F. (2021). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki. (Tez No. 657988) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Deniz, S. (2021). Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Tez No. 670883) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Dinçer, S. (2019, Nisan 12-14). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ilişkisinin incelenmesi. Sözlü bildiri, Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Durmaz, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri, mesleki özyeterkinlikleri ve teknoloji kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No. 454360) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Elkıran, Y., M. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişki. (Tez No. 542433). [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, Erişim tarihi: 17.01.2025.

- Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Educational Technology & Society*, 21(3), 48–59. <https://www.jstor.org/stable/26458506>
- Jöreskog, K.G. (1973). A general method for estimating a linear structural equation system: Structural equation models in the social sciences. A.S. Goldberger and O.D. Duncan (Eds.). Seminar Press.
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Examining techno pedagogical knowledge competencies of preservice teachers based on ICT usage. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Journal of Education*, 40, 397-408. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/10481/10481.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Erişim tarihi: 13.01.2025.
- Kabakçı-Yurdakul, I., Odabaşı, H., F., Kılıçer, K., Çoklar, A., N., Birinci, G., & Kurt, A., A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58 (3), 964–977. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.012>
- Karakuyu, Y. & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmenleri adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1) , 89-100. <https://doi.org/10.29065/usakead.232415>
- Karalar, H. & Aslan-Altan, B. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen öz yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(5), 15-30. <https://doi.org/10.30703/cije.321422>
- Karataş, A.,Ö. & Akgün, E. (2018). Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (1)4, 10-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/43089/516893>
- Kast, J., Lindner, KT, Gutschik, A. & Schwab, S. (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1), 114-126. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>

- Keskin, İ., & Yazar, T. (2015). Examining digital competence of teachers within the context of lifelong learning based on of the twenty-first century skills. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3503>
- Kıymet, Ç. (2022). Ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerinin acil durum uzaktan öğretime yönelik tutumları, dijital yeterlikleri ve deneyimlerinin incelenmesi. (Tez No. 721094). [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://www.learntechlib.org/p/29544/>
- König, J., D. J. Jäger-Biela & Glutsch, N. (2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*. 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kula, A. (2015). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliklerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 395–412. <https://doi.org/10.16992/ASOS.615>
- Lemos, N. (2007). *An Introduction to the Theory of Knowledge*. Cambridge University Press.
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and Information Technologies*, 26 (6), 6675-6697. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3>
- Major, A. (2016). Sources of self-efficacy, self-efficacy for self-regulated learning, and student engagement in adolescents with ADHD. (Doctoral dissertation). University of Toronto.
- Manfuso, L., G. (2020) From emergency remote teaching to rigorous online learning. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/05/emergency-remote-teaching-rigorous-online-learning-perfcon>
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Moorhouse, B. L., Lee, J., & Herd, S. (2020). Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the covid-19 pandemic. *Learning: Research and Practice*, 7(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1825777>
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509–523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006>
- Organ Ulus, S. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No. 723034) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öçal, T., Halmatov, M., & Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6901-6921. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10551-x>
- Pellerone, M. (2021). Self-Perceived instructional competence, self-efficacy and burnout during the Covid-19 Pandemic: A study of a group of Italian School. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11 (2), 496-512. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020035>
- Rose, D., & Schaffer, J. (2013). Knowledge entails dispositional belief. *Philosophical Studies*, 166, 19–50. <https://doi.org/10.1007/s11098-012-0052-z>
- Sarika S. & Jatinderkumar R. S. (2022). On the role of teachers' acceptance, continuance intention and self-efficacy in the use of digital technologies in teaching practices. *Journal of Further and Higher Education volume 44*, issue 6, 721-736 <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1998395>
- Saykal, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz yeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No. 699412). [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Paratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 273-296. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Sunay, C. (2022). Acil uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin teknopedagojik yeterlikleri ve teknolojiyi kabullenme düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Tez No. 767475). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Pearson.
- Tonbuloğlu, B. (2021). Türkiye’de acil durum uzaktan öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi, (Politika Notu: 2021/26). *İlim Kültür Eğitim Vakfı*. <http://dx.doi.org/10.26414/pn026>
- Tosuntaş, Ş., B. (2017). Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi. (Tez No. 479541). [Doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuchman, E., & Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative pre-service experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 31(4), 413-433. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.560656>
- Tunç-Toptaş, H. (2022). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Tez No. 684350). [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020, March 24). Covid-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>, Erişim tarihi: 21.12.2024.

- Ursavaş, Ö., Şahin, S., & Mellroy, D. (2014). Technology acceptance measure for teachers: T-TAM(Öğretmenler için teknoloji kabul ölçeği: Ö-TKÖ). *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(4), 885-917. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63449>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this research is to test the model designed to examine the direct and indirect relationships and mediation (self-efficacy) relationships between the technopedagogical competencies and technology acceptance levels of teachers exposed to emergency distance education and their attitudes towards distance education, and to reveal the relationship patterns by detailing the quantitative findings obtained as a result of the test.

Method: The research was conducted with a relational model. Relational statistics are used to describe relationships between two or more variables. Relational statistics studies also include predictions. Since the aim of this study is to determine whether a change in one variable (predictor) causes a change in another variable (predicted), a relational research was conducted to predict (estimate). In this context, the study used SEM (structural equation modeling), which systematically and comprehensively addresses the relationship models between many dependent or independent variables in a single process, suggests new arrangements in the relationship network if any, eliminates measurement errors compared to regression analysis, and does not ignore indirect relationships by evaluating each relationship level simultaneously. With SEM, the direct or indirect effects of the relationships between both latent and observed variables can be tested with a single model. In this context, the model designed to determine the mediating relationship between teachers' technopedagogical competencies and technology acceptance levels and their attitudes towards distance education in emergency distance education processes was tested. In the data collection process, "technopedagogical content knowledge scale", "teachers' technology acceptance scale", "teacher self-efficacy scale in distance education" and "attitude scale towards distance education" were used. The study group consisted of teachers working in the central districts of Erzurum province and exposed to the emergency distance education process during the pandemic period. In this context, the models designed in the study were tested with 472 teachers reached

by the criterion sampling method. Structural equation model (SEM) analysis was conducted in the research.

Findings: The findings suggest that teachers' perceptions of technopedagogical competence predict their attitudes towards distance education through their self-efficacy beliefs, and that self-efficacy beliefs play a partial mediating role. In this context, it can be said that teachers' self-efficacy perceptions regarding distance education are a significant determinant in the relationship between their technopedagogical competence perceptions, technology acceptance levels, and attitudes towards distance education. Teachers' technopedagogical competence perceptions and technology acceptance levels are positively correlated with their self-efficacy beliefs regarding distance education, and high self-efficacy beliefs can be considered a factor that positively strengthens their attitudes towards distance education.

Conclusion: According to the research results, it is observed that teachers' technology acceptance levels significantly predict their self-efficacy perceptions regarding distance education, and this relationship continues to increase in the model where self-efficacy perceptions are used as a mediating variable between teachers' technology acceptance levels and their attitudes towards distance education. In summary, it is seen that self-efficacy perceptions act as a partial mediating variable predictor between technology acceptance levels and attitudes towards distance education. In conclusion, the research results indicate that teachers' technopedagogical competency levels and technology acceptance levels in emergency distance education processes predict their attitudes towards distance education, and that teachers' self-efficacy in distance education plays a partial mediating role in this predictive relationship.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 11.03.2025

Submitted date

Kabul tarihi 24.07.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Harmandar, B., Çimen, F., Kayar Muslu, A. & Veyis, F. (2026). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of History School*, 80, 934-959.

ÖĞRETMENLER İÇİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

**Büşra HARMANDAR², Fatmanur ÇİMEN³,
Ayşegül KAYAR MUSLU⁴ & Fatih VEYİS⁵**

Öz

21. yüzyılda bireylerden beklenen beceri ve yeterliklerin değiştiği görülmektedir. Öğretim süreçlerini doğrudan etkileyen bu değişim, ölçme-değerlendirme anlayışı ve kullanılan teknikler üzerinde de etkisini göstermiştir. Alternatif ölçme-değerlendirme olarak adlandırılan bu teknikler, öğretmenlerin de çeşitli yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirleyebilecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin söz konusu tekniklere yönelik öz yeterliklerini belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda geliştirilen ölçeğin varyansın %70'ini açıklayabildiği, 26 maddeli ve iki bileşenli bir yapıda olduğu görülmüştür. DFA, ölçeğin

¹Bu çalışma 1. yazarın “TDE Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Yeterlik Algıları ve Bu Teknikleri Uygulama Düzeylerinin Eğitim Durumlarındaki Karşılığının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, busraaharmandar@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9592-1627

³Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, f.cimen@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6068-430X

⁴Öğr. Gör. Dr., Bayburt Üniversitesi, Rektörlük, Ortak Dersler Bölümü, aysegulkayar@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5550-7357

⁵Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, fatih.veyis@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4874-7643

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

iki faktörlü yapısının doğrulandığını ve alt boyutların uyum değerlerinin gerekli şartları sağladığını ortaya koymuştur. Güvenirlik analizlerinde iç tutarlılık katsayısı .97 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüş ve bu yönde yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Ölçek, Öz Yeterlik, Geçerlik, Güvenirlik.

Development of the Alternative Assessment and Evaluation Self-Efficacy Scale for Teachers: A Validity and Reliability Study

Abstract

In the 21st century, the skills and competencies expected from individuals have evolved. This change, which directly impacts teaching processes, has also influenced assessment and evaluation practices as well as the techniques employed. These techniques, referred to as alternative assessment and evaluation, require teachers to possess various competencies. Accordingly, there is a need for measurement tools that can assess teachers' competencies in alternative assessment and evaluation. To this end, the present study aimed to develop a scale capable of determining teachers' self-efficacy regarding these techniques. The resulting scale was found to explain 70% of the variance, consisting of 26 items structured into two components. Confirmatory factor analysis (CFA) confirmed the two-factor structure of the scale, with subdimension fit indices meeting the required criteria. Reliability analyses indicated an internal consistency coefficient of 0.97. Overall, the findings suggest that the developed scale is valid and reliable and can be used in future research in this area.

Keywords: Alternative Measurement and Evaluation, Scale, Self-Efficacy, Validity, Reliability.

GİRİŞ

21. yüzyıl becerilerine yönelik olarak geliştirilen ulusal ve uluslararası standartlar, günümüz eğitim uygulamaları için önemli birer referans noktası oluşturmaktadır. İçinde yaşadığımız çağda bireylerden beklenen en temel beceri, hızlı biçimde yaşanan değişim ve dönüşümün farkında olabilmek ve bu sürece uyum sağlayabilmektir. Bu doğrultuda eğitim sistemleri ve öğretim programlarında da önemli düzenlemelere gidildiği görülmektedir. 21. yüzyıl eğitim anlayışında bireylerin matematik, fen, coğrafya, tarih, dil ve edebiyat gibi temel derslerde başarılı olmalarının yanı sıra; yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerilerine, ayrıca bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları ile karmaşık yaşam becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Framework for 21st Century Learning, 2019). Nitekim son

yıllarda öğretim programlarında yapılan güncellemelerde de bu becerilerin kazandırılmasının temel hedefler arasında yer aldığı görülmektedir.

Öğretim programlarında hedeflenen bu değişim, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına da doğrudan yansımıştır (Akbaş & Çorbacı, 2023). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarına aktarabilme kapasitelerinin geliştirilmesi amaçlandığından, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da bu bilişsel ve sosyal süreçleri izleyebilecek biçimde tasarlanması gerekmektedir (Care & Kim, 2005). Bu bağlamda yalnızca sonuç odaklı geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının söz konusu becerileri değerlendirmede yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Nitekim 21. yüzyıl becerilerine ilişkin çerçeve belgelerde, standart testlerin yanı sıra teknoloji destekli, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerin dengeli biçimde kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğretim sürecine entegre edilen bu değerlendirmelerle öğrenci performansına yönelik sürekli geri bildirim sağlanması ve öğrencilerin beceri gelişimlerini izlemeye olanak tanıyan bir ölçme portföyü oluşturulması önerilmektedir (Framework for 21st Century Learning Definitions, 2019).

Ölçme ve değerlendirme, nelerin, nasıl ve ne düzeyde öğretildiğine ilişkin bilgi sunan temel bir öğretim bileşenidir (Sarı, 2021). Ancak 21. yüzyılda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yalnızca niceliksel sonuçlara odaklanan bir yapıdan uzaklaştığı, daha bütüncül ve süreç temelli bir anlayışa evrildiği görülmektedir. Genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılan bu uygulamalar; öğrencilerin farklı becerilerini kullanmalarını gerektirmekte, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak ele almakta, ürünün yanı sıra öğrenme sürecine de odaklanmakta ve öğrenci-öğretmen etkileşimini teşvik etmektedir (Akbaş & Çorbacı, 2023).

Türkiye’de 2005 yılı itibarıyla benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, öğretim programlarının tüm bileşenlerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da belirleyici olmuştur. Bu tarihten sonra geliştirilen ve güncellenen öğretim programlarında, öğrenci merkezli öğrenme anlayışı ve 21. yüzyıl becerileri temel ilkeler arasında yer almıştır. Bu durum, öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Özellikle öğretmenlerden, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili biçimde planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliğine sahip olmaları beklenmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğretim süreci boyunca öğrencinin gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi esastır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaratıcılığı, eleştirel ve analitik düşünmeyi destekleyen; yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi merkeze alan öğretim ortamları oluşturmaları gerekmektedir

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

(Yeşilyurt, 2020). Bu sürecin sağlıklı biçimde yürütülebilmesi ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini amacına uygun ve yeterli düzeyde kullanabilmelerine bağlıdır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri; geleneksel ve alternatif teknikleri tanımaları, bu tekniklerin hangi durumlarda ve nasıl kullanılacağını bilmeleri ile yakından ilişkilidir (Kaya vd., 2012). Bu nedenle öğretim ortamlarında alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkili biçimde kullanılabilmesinde öğretmenler kilit bir role sahiptir (Scholtz, 2007). Alanyazın incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme konusunun öğretmenler açısından farklı boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar; öğretmenlerin bu teknikleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar, bu tekniklere ilişkin görüşleri, yeterlik algıları, akademik başarıya etkileri, öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve bu alanlara yönelik hizmet içi eğitimlerin etkililiği gibi konulara odaklanmaktadır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının, bu uygulamaların sınıf ortamında etkili biçimde hayata geçirilmesinde belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın literatürde yer alan ölçme araçları incelendiğinde, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algılarını teknik bazında ve kapsamlı biçimde değerlendirebilen sınırlı sayıda ölçek bulunduğu görülmektedir. Mevcut ölçeklerin bir kısmında psikometrik özelliklerin ayrıntılı biçimde raporlanmadığı, bir kısmında ise alternatif ölçme ve değerlendirmenin genel bir kavram olarak ele alındığı ve tekniklere özgü yeterliklerin yeterince temsil edilmediği dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algılarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek bir ölçme aracına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, söz konusu alanyazın boşluğunu gidermek amacıyla öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algılarını teknik temelli ve psikometrik açıdan güçlü biçimde değerlendirebilecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Ölçek geliştirme çalışmaları, bir örneklem grubundan toplanan verileri istatistiksel olarak analiz etmeyi ve bu sayede kullanılan veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliğini ortaya koymayı amaçlar. Bu yönüyle değerlendirildiğinde ölçek geliştirme çalışmalarında takip edilen süreçler nicel

araştırma desenlerinden biri olan tarama deseni ile benzerlik göstermektedir. Creswell (2020), tarama desenlerinde bir evrenin tutum, görüş, davranış veya özelliklerini açıklamak amacıyla bir örneklem veya evrenin bütünü üzerinden veri toplanarak bu verilerin istatistiksel olarak analiz edildiğini belirtmektedir (s.481). Ölçek geliştirme çalışmalarında ise belli bir değişkene yönelik ve belirli bir örneklem üzerinden toplanan verilerden hareketle, kullanılan ölçme aracının özellikleri ortaya konulmaya ve ilgili değişken hakkında evrenin bütününden veri toplamada elverişli olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerden oluşan bir örneklem grubundan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖDT-ÖYÖ) kullanılarak veri toplanmış ve kullanılan veri toplama aracının öğretmenlerin bu tekniklere yönelik öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek bir ölçme aracı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Bu çalışmada AÖDT-ÖYÖ' nin geliştirilmesi süreci, ölçek geliştirme alan yazınında önerilen aşamalar doğrultusunda sistematik ve çok aşamalı bir biçimde yürütülmüştür (Seçer, 2015; DeVellis, 2017). İlk aşamada, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğretmen öz-yeterliği kavramlarını ele alan ulusal ve uluslararası çalışmalar kapsamlı biçimde taranmıştır. Literatür taraması sonucunda performans görevleri, portfolyo, rubrik, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif ölçme tekniklerine ilişkin öğretmen yeterliklerini yansıttığı düşünülen ifadeler belirlenmiş ve bu doğrultuda 35 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin yazımında, öz-yeterlik kuramının temel ilkeleri dikkate alınmış; ifadelerin öğretmenlerin algıladıkları yeterlik düzeylerini yansıtacak biçimde açık olmasına özen gösterilmiştir.

İkinci aşamada, oluşturulan madde havuzu kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyenlerden maddelerin ölçülmek istenen yapıyı temsil etme düzeyi, madde kapsamının yeterliliği ve benzer maddelerin ayırt edilebilirliği konusunda geri bildirim alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerde ifade düzeltmeleri yapılmış, anlam tekrarına yol açtığı değerlendirilen maddeler yeniden düzenlenmiş ve ölçek formu sadeleştirilmiştir. Ayrıca maddelerin dil ve anlatım açısından uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Türkçe alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş; dil bilgisi ve ifade açıklığı açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilen ölçek formu için pilot uygulama öncesinde Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulunun 05.07.2023 tarih ve 15 sayılı kararı doğrultusunda etik izinler alınmıştır. Etik

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

izinlerin ardından ölçeğin pilot uygulaması, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde görev yapmakta olan 49 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin iç tutarlılığı ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir (Nunnally & Bernstein, 1994; Seçer, 2015). Pilot uygulama sonrasında maddelerin istatistiksel açıdan yeterli olduğu görülmüş, bu nedenle madde çıkarma veya kapsamlı revizyon yapılmadan ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla asıl uygulama aşamasına geçilmiştir.

Örneklem

Araştırmının örneklemini, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı şehirlerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde farklı aşamalar için farklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin pilot uygulama aşamasında, ölçeğin ön değerlendirmesini yapmak ve maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacına uygun, araştırmaya katılım konusunda istekli ve kolay ulaşılabilir öğretmenlerden veri toplanmıştır (Creswell, 2020; Büyüköztürk vd., 2017). Pilot uygulama kapsamında Erzurum il merkezinde görev yapmakta olan 49 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen asıl uygulama aşamasında ise ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemle farklı şehirlerde, farklı okul türlerinde ve farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda Türkiye’nin çeşitli şehirlerinde görev yapmakta olan 211 öğretmen araştırmanın asıl örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için Google Forms kullanılarak online link oluşturulmuştur. Linkteki formun girişinde araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve katılımcılığın istediği herhangi bir noktada araştırmadan çıkabileceği bilgisine yer verilmiştir. Bu açıklamaların ardından katılımcıların araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirmede ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA ile ortaya konulmaktadır (Seçer, 2015). Ölçeğin örtük yapısı AFA ile incelenmiş; tespit edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ve model uyumunu belirlemek için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA için maksimum olabilirlik ve Promax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analizlerde ortaya çıkan her bir faktörün öz değerinin en az 1, açıkladığı varyans oranının en az %5 olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca her maddenin tek faktör altında bulunabilmesi için faktör yükünün en az

.30, birden fazla faktörde yer alması durumunda da faktör yükleri arasındaki farkın .10' dan büyük olmasına dikkat edilmiştir (Seçer, 2017).

Ölçeğin yapı geçerliği içinse birinci ve ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey DFA'da belirlenen faktörler birbirinden bağımsız olarak ikinci düzeyde ise aynı faktör altında oluşturdukları yapının uyumu incelenmiştir. DFA'da çoklu uyum indeksleri kullanılarak NFI, TLI, IFI ve CFI için $>.90$, SRMR için $<.08$ ve χ^2/sd için <3 kriterleri ölçüt alınmıştır (Kline, 2005; Büyüköztürk, 2011; Seçer, 2017). Son olarak ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için Cronbach Alpha, McDonald'S Omega, GLB ve AVE değerleri incelenmiştir. Yapılan analizlerde R yazılımı (Sürüm=4.3.0) ve bu yazılım kapsamındaki semPlot, lavaan, paran, psych, car, semtools, stats, semtools paket programları kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Ölçek verilerinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi hesaplanmıştır. Analizler sonucunda KMO değerinin .97 olduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin ise anlamlı bulunduğu görülmüştür ($\chi^2 = 8484.994$; $p < .001$). Bu bulgular, veri setinin faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğunu göstermektedir (Kaiser, 1974; Pallant, 2013). Faktör yapısının belirlenmesinde; faktörlerin özdeğerleri, açıklanan varyans oranları, maddelerin faktör yükleri ve ortak varyansları birlikte değerlendirilmiştir (Seçer, 2015; 2017).

Madde Eleme Süreci

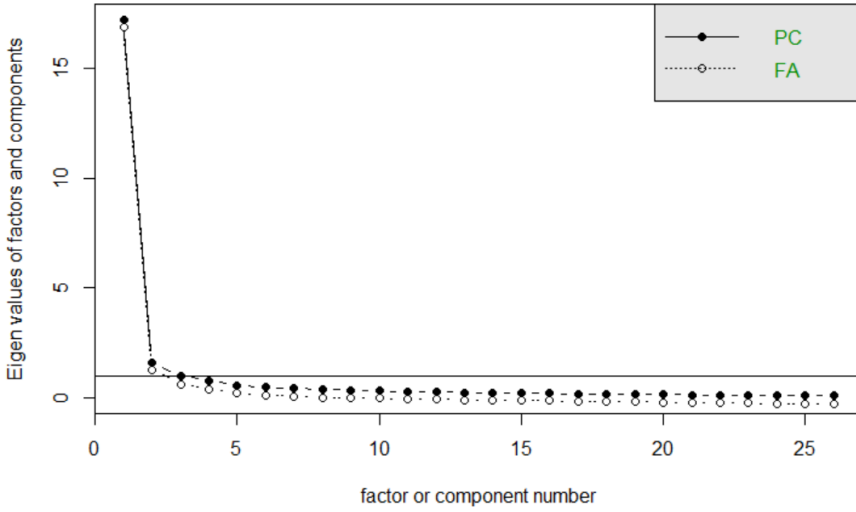
İlk AFA sonuçlarında 1. maddenin binişik olduğu belirlenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Ardından faktör yükü için .50 kesme noktası ölçüt alınmış; bu ölçütü karşılamadığı belirlenen 2, 3, 4, 5, 10, 11 ve 20. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her madde çıkarma işleminden sonra analizler tekrar edilerek faktör yapısının istikrarı kontrol edilmiştir. Son aşamada 21. maddenin binişik yükleme gösterdiği tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçek 26 maddelik nihai yapısına ulaşmış ve maddeler yeniden numaralandırılmıştır.

Faktör Sayısının Belirlenmesi

Faktör sayısına karar verme sürecinde yalnızca klasik özdeğer >1 ölçütüyle yetinilmemiş; Scree Plot, Horn'un Paralel Analizi ve Very Simple Structure (VSS) yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Scree Plot grafiği (Şekil 1), birinci

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

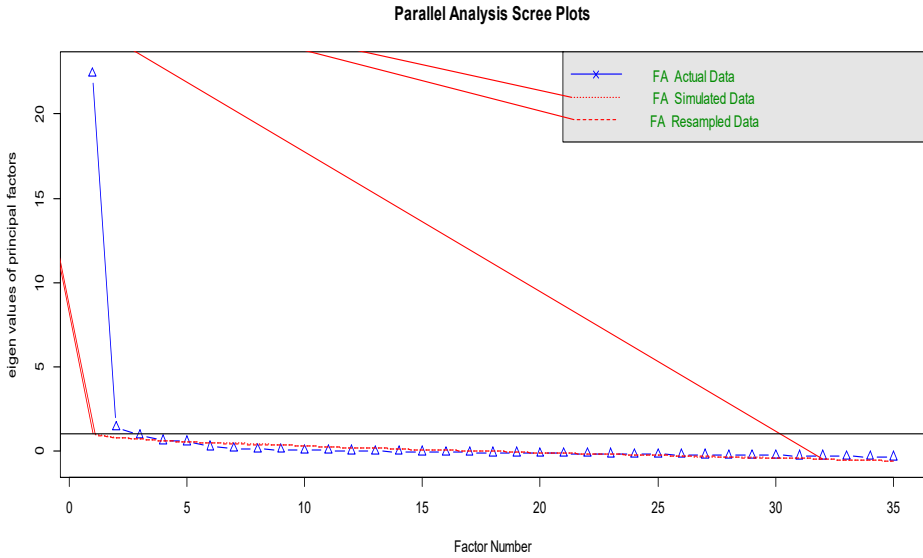
faktörün varyansın büyük bölümünü açıkladığını; ikinci faktörün de anlamlı katkı sunduğunu göstermiştir. Üçüncü faktörden itibaren eğimin yataylaştığı görülmüş ve bu durum ölçeğin iki ya da üç faktörlü bir yapıya sahip olabileceğine işaret etmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin faktör yapısını gösteren Scree Plot grafiği

Şekil 1'e göre birinci faktörün varyansın önemli bir kısmını açıkladığı bununla beraber ikinci ve üçüncü faktörlerin de varyansa katkısının bulunduğu görülmektedir. Diğer faktörlerin ise çizginin altında kaldığı ve hemen hemen birbirinden farklılaşmadığı görülmektedir. Sonuç olarak Scree Plot grafiğine göre ölçeğin 2 veya 3 faktörlü olabileceği anlaşılmaktadır.

Horn'un Paralel Analizi sonuçları (Şekil 2, Tablo 1) incelendiğinde, yalnızca iki faktörün düzeltilmiş özdeğerlerinin 1'in üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre paralel analiz sonuçları ölçeğin iki faktörlü yapısını desteklemektedir.



Şekil 2. Ölçeğin faktör yapısına yönelik Horn'un Paralel Analizi Scree Plot Grafiği

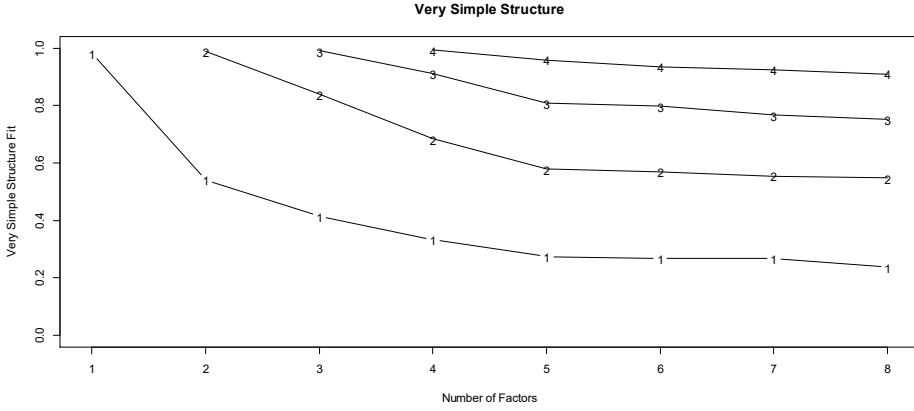
Tablo 1.

Horn'un Paralel Analizi sonuçlarına göre faktörlerin öz değerleri

Component	Adjusted eigenvalues	Unadjusted eigenvalues	Estimated bias
1	21.8799	22.7439	0.8640
2	1.0385	1.7943	0.7557

VSS analizi sonuçlarına göre (Şekil 3, Tablo 2), faktör sayısı iki olduğunda VSS değeri .99 ile maksimum seviyeye ulaşmış, faktör sayısı arttıkça bu değer azaldığı gözlenmiştir. Bu bulgu da ölçeğin ideal faktör sayısının iki olduğunu göstermektedir. Tüm yöntemler birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin faktör yapısının iki faktörlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...



Şekil 3. Çok Basit Yapı (ÇBY) analizi sonuçlarına göre ölçeğin faktör yapısı

Tablo 2.

ÇBY analizinden hareketle ulaşılan değerler

Yineleme Sayısı	ÇBY1	ÇBY2
1	0.98	0.00
2	0.54	0.99
3	0.41	0.84
4	0.33	0.68
5	0.27	0.58
6	0.27	0.57
7	0.27	0.56
8	0.27	0.55

Sonuçta ölçeğin faktör sayısına karar vermede kullanılan tüm yöntemler bütüncül olarak değerlendirildiğinde ideal faktör sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyans

Ölçek maddelerinin faktör yükleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Ölçeğin madde faktör yükleri, açıkladığı varyanslar ve madde analizleri

	1.Faktör	2.Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
Madde1	0.77		0.84
Madde2	0.83		0.77
Madde3	0.64		0.76
Madde4	0.58		0.82
Madde5	0.79		0.81
Madde6	0.79		0.87
Madde7	0.86		0.84
Madde8	0.66		0.77
Madde9	0.88		0.79
Madde10	0.81		0.85
Madde11	0.94		0.84
Madde12	0.79		0.85
Madde13		0.64	0.77
Madde14		0.61	0.80
Madde15		0.72	0.79
Madde16		0.75	0.81
Madde17		0.74	0.78
Madde18		0.75	0.78
Madde19		0.78	0.80
Madde20		0.82	0.78
Madde21		0.84	0.77
Madde22		0.90	0.74
Madde23		0.77	0.77
Madde24		0.79	0.75
Madde25		0.81	0.79
Madde26		0.64	0.78
Açıklanan varyans	0.34	0.37	
Açıklanan toplam varyans			0.70

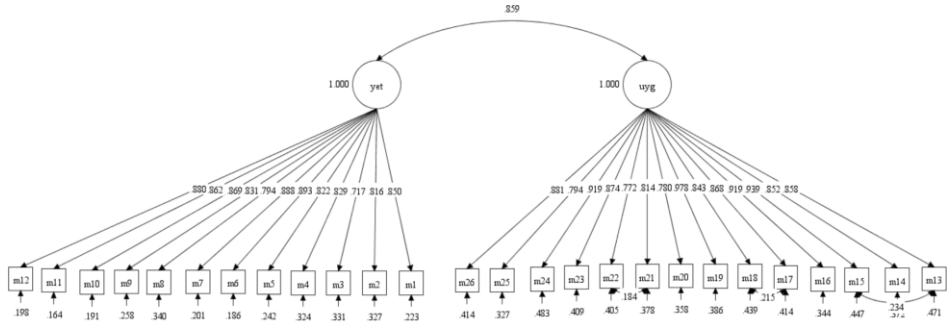
Nihai AFA sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .58 ile .94 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddelerin tamamının yalnızca bir faktör altında yer aldığı ve çapraz yükleme göstermediği görülmüştür. Madde-toplam korelasyonlarının .74 ile .85 arasında değişmesi, maddelerin ölçülen yapıyı ayırt etme gücünün yüksek olduğunu göstermektedir (Kartal & Bardakçı, 2018). Birinci faktör (Yetkinlik) toplam varyansın %37'sini, ikinci faktör (Uygulama) ise %34'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %70 olup, bu değer sosyal bilimler için önerilen %50 ölçütünün oldukça üzerinde olduğu görülmektedir (Can, 2013; Seçer, 2017).

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

Çoklu bağlantı problemi değerlendirmek için korelasyon analizi yapılarak ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007), alt boyutlar arasında .90 ve üzerinde ilişki bulunmasını çoklu bağlantı problemi bulunduğu şeklinde değerlendirmektedir. Korelasyon analizi sonucunda ulaşılan değer incelendiğinde ise alt boyutlar arasındaki korelasyonun .79 olduğu ve ölçekte çoklu bağlantı probleminin bulunmadığı görülmüştür ($p < 0.01$).

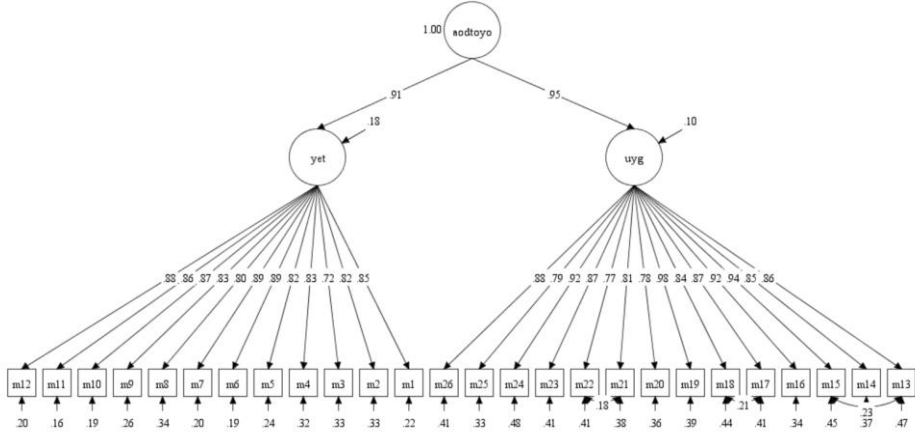
Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

AFA sonucu ulaşılan yapının doğruluğunu test etmek ve ölçek yapısının iyi uyum verip vermediğini tespit etmek için yapılan doğrulamalı faktör analizine ait bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Ölçeğe yönelik birinci düzey DFA sonuçları

Birinci düzey DFA'dan ulaşılan sonuçlara göre 2 alt faktörden oluşan 26 maddelik yapının uyum değerlerinin istenilen kriterleri sağladığı ve yeterli olduğu görülmüştür ($\chi^2 (830.148/295) = 2.814$, CFI= .913, TLI= .905, IFI= .914, SRMR= 0.04) (Gürbüz, 2021). Ulaşılan değerlerden hareketle ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Kline, 2005; Seçer, 2017). Ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulanmasının ardından belirlenen faktörlerin aynı yapı altındaki uyumunun incelenmesi için ikinci düzey DFA gerçekleştirilerek ulaşılan bulgular Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Ölçeğe yönelik ikinci düzey DFA sonuçları

Sonuçlar incelendiğinde ölçeğin iki faktörlü yapısının uyum değerlerinin istenilen kriterleri sağladığı ve yeterli olduğu görülmüştür (χ^2 (830.148/295)=2.814, CFI=.913, TLI=.905, IFI=.914, SRMR=0.04) (Gürbüz, 2021). Ulaşılan değerlerden hareketle ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Kline, 2005; Seçer, 2017). Buna göre *Yetkinlik* ve *Uygulama* boyutlarının ölçeğin bileşenleri olarak alt boyutlarını oluşturduğu doğrulanmıştır.

Güvenirlik Analizlerine Yönelik Bulgular

Ölçeğin geçerlik değerlendirmesinin ardından güvenilirlik kriterlerini sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için Cronbach Alpha, McDonald Omega katsayısı, Greatest Lower Bound (GLB) ve AVE değerleri incelenmiştir. Her bir alt boyutun iç tutarlılığını tespit etmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının ölçekte bulunan madde sayısından etkilenebildiği dikkate alındığında (Cortina, 1993; Osburn, 2000) ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesinde güvenilirlik tahmini daha iyi olan (Lucke, 2005) ve madde sayısından etkilenmeyen McDonald Omega katsayısı hesaplanmıştır. Bunların yanında ayrıca ölçeğin yalnızca genel faktörünü dikkate alması yönüyle McDonald's Omega (hiyerarşik) değerleri de raporlanmıştır (Revelle ve Zinbarg, 2009).

Bir diğer güvenilirlik ölçüsü olan GLB değerlerinin, güvenilirliğin en güçlü tahmin edicilerinden birini teşkil ederek Cronbach Alpha ve Omega katsayısına alternatif

bir ölçü olarak daha iyi sonuçlar verdiği bildirilmektedir (Wilcox vd., 2014; Lila vd., 2014). GLB, içsel tutarlılığın alternatif bir ölçüsüdür ve ölçeğin güvenilirliğinin sahip olabileceği en düşük değerdir. Alt sınırların yüksek olması güvenilirliğin yeterli olduğunu göstermektedir (Jackson & Agunwamba, 1977; Ten Berge & Sočan, 2004). Son olarak Average Variance Extracted (AVE) ise yakınsak geçerliği değerlendirmeye yönelik bir ölçü sunmaktadır. AVE değeri, 0 ile 1 arasında olabilmekte ve 0.5'ten daha büyük veya eşit olması yakınsak geçerliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Ulaşılan sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçeğin güvenirlik analizlerinden hareketle ulaşılan değerler

Güvenirlik yöntemi	Yetkinlik	Uygulama	Toplam
Cronbach's Alpha	0.97	0.96	0.97
McDonald's Omega (Total)	0.98	0.97	0.98
McDonald's Omega (Hierarchical)	0.90	0.85	0.88
GLB	0.98	0.98	0.99
AVE	0.74	0.65	0.64

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı toplam ölçek için .97, alt boyutlar için .96–.97 aralığındadır. Madde sayısından bağımsız güvenirlik tahmini sunan McDonald's Omega değerlerinin .85 ile .98 arasında değişmesi, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. GLB değerlerinin .98 ve üzerinde olması iç tutarlılığın güçlü olduğuna işaret etmektedir. AVE değerlerinin her iki faktör için de .50'nin üzerinde olması, yakınsak geçerliğin sağlandığını göstermektedir (Fornell & Larcker, 1981). Yapılan analizler neticesinde ölçeğin güvenirlik katsayı değerlerinin kabul edilebilir seviyede olduğu ve ölçülen yapının güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin öz yeterliliklerine dair görüşlerini ölçmek için literatürde tespit edilen ihtiyaca yanıt olarak oluşturulmuştur. AFA'ya göre 5'li likert yapıdaki ölçeğin toplam varyansın %70'ini açıkladığı ve 26 madde ve iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Faktör yapısı tespit edilen ölçeğin yapısını doğrulamak ve uyum değerlerini tespit etmek üzere birinci ve ikinci düzey DFA yapılmış ve kabul edilebilir düzeyde model uyumuna sahip olduğu görülmüştür. 1-12. maddeler Yetkinlik alt boyutunu, 13-26. maddeler ise Uygulama alt boyutunu oluşturan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan

26'dır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir seviyede olduğu görülmüştür. Sonuçta öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik öz yeterlik algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları geleneksel uygulamalarla kıyaslandığında öğrencinin süreç içinde daha çok yer alması ve öğrencileri farklı yönlerden tanıyabilme fırsatı sunması bakımından önemlidir (Yıldız ve Uyanık, 2004; Çoruhlu vd., 2009). Öğrenene öğrenme yaşantıları hakkında sistematik olarak geri bildirim verilmesi, ilerlemelerinin kaydedilmesi ve eksikliklerinin değerlendirilerek giderilmesinde de öğrenme yaşantılarına katkı sağlamaktadır (Yıldız ve Uyanık, 2004; Tan, 2012). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin derslerinde bu uygulamaları kullanmasının öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine ve akademik başarının artmasına katkı sağladığı görülmektedir (Kantar, 2019; Onat-Cihanoğlu, 2008; Durmuş, 2013; Oğuz-Tunç, 2019). Öğretim sürecine olan katkıları dikkate alındığında alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bununla beraber öğretimde çağdaş değerlendirme yaklaşımlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesinin öğretmen yeterlikleri ile son derece bağlı olduğu belirtilmektedir (Kutlu, 2007). Şaşmaz-Ören ve diğerleri (2014) de benzer şekilde alternatif ölçme-değerlendirmeden istenen etki ve verimin alınabilmesinde öğretmenlerin bilgi ve yeterliliklerinin tam olması gerektiğini belirtmektedir. Bahsi geçen bu gerekliliklerden hareketle bilimsel araştırmaların yürütülmesinde öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini belirleyebilecek ölçme araçlarına da ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik literatürde yer alan ölçme aracı geliştirme çalışmalarına bakıldığında geliştirilen ölçme aracı ile ilgili kapsamlı geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin bulunmadığı veya alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı ile ilgili öğretmenlerin uygulama, zorluklarla başa çıkma ve kaynak kullanımı konusundaki yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan araçlarla karşılaşmıştır (Şanlı ve Pınar, 2017; Buldur, 2009). Bu açıdan araştırma kapsamında geliştiren ölçeğin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini merkeze alması bakımından farklılaştığı ve araştırmacılar için bu yöndeki ihtiyacı karşıladığı görülmektedir. Buna ek olarak çalışmada geliştirilen ölçek, sadece literatürdeki boşluğu doldurmakla kalmayıp, öğretmenlerin bu teknikleri uygulama yetkinliklerini belirlemeye ve eğitimde daha bilinçli kararlar almalarına katkı sağlayacak bir araç niteliğindedir. Ayrıca bulgular, eğitim politikaları ve öğretmen eğitim programlarının tasarımı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkinliğini artıracak şekilde kullanılabilecek değerli bilgiler sunmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbaş, D., ve Çorbacı, E. C. (2023). Öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük ölçme araçları ile sınıf içi değerlendirme. H. Tabak ve V. Özdemir (Ed.). *Sınıf içi öğrenmeleri Ölçme ve Değerlendirme: Kavram ve Uygulamalar* içinde (ss. 137-169). Pegem Akademi.
- Akbaş, Y., ve Gençtürk, E. (2014). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: Kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunidcd/issue/2458/31331>
- Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)* (Tez no. 418724) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bağcı, M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması* (Tez no. 298538) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bahadırtaş, Ş. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanım durumu* (Tez no. 758738) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bayat, S., ve Şentürk, Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 118-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1732/21256>
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi* (Tez no. 254366) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi.

Büşra HARMANDAR, Fatmanur ÇİMEN, Ayşegül KAYAR MUSLU & Fatih VEYİS

- Care, E., ve Kim, H. (2018). Assessment of twenty-first century skills: The issue of authenticity. E. Care, P. Griffin ve M. Wilson (Eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills Research and Applications* in (pp. 20-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6_2
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. EDAM.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13711/165998>
- Dokumacı-Sütçü, N. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları* (Tez no. 357628) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Duban, N., ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8600/107096>
- Durmuş, F. (2013). *Çoklu zekâ kuramıyla öğretimde bazı alternatif değerlendirme teknikleri kullanımının öğrencilerin matematik başarı, tutum, hatırlama ve üst biliş becerilerine etkileri* (Tez no. 349956) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>.
- Fornell, C., ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Framework for 21st century learning definitions. (2019). <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

- Gömleksiz, M. N., Yetkiner, A., ve Yıldırım, F. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 6(1), 823-840. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212178>
- Gürbüz, (2021). *Sosyal Bilimlerde Aracı ve Düzenleyici Etki Analizleri* (2. Baskı). Seçkin.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., ve Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>.
- Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors. *Psychometrik*, 30(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/bf02289447>.
- Jackson, P. H., ve Agunwamba, C. C. (1977). Lower bounds for the reliability of the total score on a test composed of nonhomogeneous items: I. Algebraic lower bounds. *Psychometrika*, 42, 567-578. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02295979>.
- Kaçan-Sıkı, H. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanımının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no. 789423) [Yüksek lisans tezi, Iğdır Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kantar, N. (2019). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi* (Tez no. 579261) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaaslan, O. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri* (Tez no. 385960) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1727/21168>
- Karbeyaz, P. (2018). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Osmaniye ili örneği)* (Tez no.

Büşra HARMANDAR, Fatmanur ÇİMEN, Ayşegül KAYAR MUSLU & Fatih VEYİS

527103) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kartal, M., ve Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri*. Akademisyen Kitabevi.

Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1229-1259. <https://arastirmax.com/tr/publication/uluslararası-insan-bilimleri-dergisi/9/2/ogretmenlerin-alternatif-olcme-degerlendirme-tekniklerine-iliskin-bilme-uygulama-egitim-ihtiyaci-duzeyleri/arid/d737dce2-107e>

Kirman, A. (2008). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi dersinde, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerinin, başarı testleri yapılarak karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Kline, R. B. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge.

Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd edition). The Guilford Press.

Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez no. 274848) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kumru, B. E. (2021). Coğrafya ders kitaplarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından incelenmesi ve coğrafya öğretmenlerinin sözü edilen teknik ve uygulamalara ilişkin görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Kuran, K., ve Kanatlı, F. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19557/208441>

Kutlu, İ. (2021). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi* (Tez no. 681706) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kutlu, Ö. (2007). Yeni değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen yeterliliğindeki önemi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları*

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (ss. 295-299). https://egitim.hacettepe.edu.tr/tr/menu/bildiri_kitaplari-78

Lila , M., Oliver, A., Catalá-Miñana, A., Galiana, L., ve Gracia, E. (2014). The intimate partner violence responsibility attribution scale (IPVRAS). *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 29-36. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2014a4>.

Lucke, J. F. (2005). The alpha and the omega of congeneric test theory: An extension of reliability and internal consistency of heterogenous tests. *Applied Psychological Measurement*, 29, 65-81. <https://doi.org/10.1177/0146621604270882>.

Nunnally, J. C., ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd Edition). McGraw-Hill.

Oğuz-Tunç, H. (2019). *Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgilerde başarı ve kalıcılığına etkisi* (Tez no. 588183) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez no. 220056) [Yüksek lisans tezi], Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Onat-Cihanoğlu, M. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri* (Tez no. 220307) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Orhan, A. (2012). Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5, 343-355. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.5.3.343>.

Önem, B. (2020). *Lise yabancı dil öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez no. 616262) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, M. (2023). *Kimya ve fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öz yeterlilikleri ve bu araçları kullanım*

Büşra HARMANDAR, Fatmanur ÇİMEN, Ayşegül KAYAR MUSLU & Fatih VEYİS

durumlarının incelenmesi (Tez no. 833788) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 157-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47941/606525>

Özenç, M., ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933. <https://doi.org/10.17051/io.2015.22900>

Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual*. Open University Press.

Piccone, A. V. (2009). A comparison of three computational procedures for solving the number of factors problem in exploratory factor analysis [Doctoral dissertation]. University of Northern Colorado. <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/228/>

Reilly, A., ve Eaves, R. C. (2000). Factor analysis of the Minnesota Infant Development Inventory based on a Hispanic migrant population. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 271-285. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/00131640021970501>.

Revelle, W., ve Rocklin, T. (1979). Very simple structure - alternative procedure for estimating the optimal number of interpretable factors. *Multivariate Behavioral Research*, 14(4),403-414. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1404_2.

Revelle, W., ve Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>

Saccenti, E., ve Timmerman, M. E. (2017). Considering Horn's Parallel Analysis from a Random Matrix Theory Point of View. *Psychometrika*, 82(1), 186-209. <https://doi.org/10.1007/s11336-016-9515-z>

Sarı, H. İ. (2021). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. Taşgın, A. (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 1-16). Vizetek Yayıncılık.

Scholtz, A. (2007). An analysis of the impact of an authentic assessment strategy on student performance in a technology-mediated constructivist classroom: A study revisited. *International Journal of Education and Development*

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

Using Information and Communication Technology, 3(4), 42-53.
<https://www.learntechlib.org/p/42221/>

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.

Söylemez, S. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez no. 752471) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şanlı, C., ve Pınar, A. (2017). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı üzerine etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 21-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/27624/291140>

Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü., ve Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/118947>

Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü., ve Evrekli, E. (2014). Öğretmen adaylarının tercih ettikleri alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara ilişkin öz-yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 103 - 117. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1463>

Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması* (Tez no. 213884) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.). Pearson.

Tan, K. H. (2012). How teachers understand and use power in alternative assessment. *Education Research International*, ID: 382465. <https://doi.org/10.1155/2012/382465>.

Ten Berge, J. M., ve Sočan, G. (2004). The greatest lower bound to the reliability of a test and the hypothesis of unidimensionality. *Psychometrika*, 69(4), 613-625. <https://doi.org/10.1007/bf02289858>

- Topkaya, Y. ve Yılar, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 593-610. <https://doi.org/10.17556/jef.38105>
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-219.
- Wang, C. N., ve Weng, L. J. (2002). Evaluating the use of exploratory factor analysis in Taiwan: 1993-1999. *Chinese Journal of Psychology*, 44, 239–251. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Wilcox , S., Schoffman , D. E., Dowda , M., ve Sharpe, P. A. (2014). Psychometric properties of the 8-item english arthritis self-efficacy scale in a diverse sample. *Arthritis*, ID: 385256, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/385256>
- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez no. 278397) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yayla, R. G. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi* (Tez no. 322010) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. Seçer, İ. ve Ulaş, S. (Ed.) *Öğrenmede Klasik ve Güncel Yaklaşımlar* içinde (ss. 291-330). Vizetek Yayıncılık.
- Yıldız, İ., ve Uyanık, U. (2004). Matematik eğitiminde ölçme değerlendirme üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104. <http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12491/1719>
- Yıldız, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği)* (Tez no. 415758) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yunus, Ö. (2018). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin 6. sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve görüşlerine etkisi* (Tez no. 521330)

[Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Teacher competencies in alternative assessment and evaluation are the subject of numerous research in the literature. These studies concentrate on a number of topics, including the difficulties teachers encounter while utilizing alternative assessment and evaluation methods, their opinions regarding these methods, and their proficiency and usage levels. But there is no study that aims to measure teachers' self-efficacy to apply these techniques. In order to overcome this limitation, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool that can measure teachers' self-efficacy towards alternative assessment and evaluation techniques.

Method: The study is a scale development investigation. In this case, the validity and reliability of the Self-Efficacy Perception Scale for Alternative Measurement and Evaluation Techniques were assessed by analyzing the data gathered using the scale. An item pool of 35 items was first constructed for this purpose after a survey of the literature on alternative measurement and assessment was conducted. The initial version of the 35-item scale was submitted for approval by the Erzurum Provincial Directorate of National Education and the Atatürk University Educational Sciences Unit Ethics Committee, and the required ethical permits were acquired.

Data from 49 teachers in the province of Erzurum were gathered for the scale's experimental applications. It was determined that the data's values were adequate because their internal consistency coefficient was .98 and their item-total correlation values varied from .66 to .90 (Nunnally & Bernstein, 1994; Seğer, 2015, p. 58). The construct validity of the scale was then ascertained by gathering data from 211 teachers. After being moved to a computer environment, the gathered data was checked for missing data, outliers, normality, linearity, and multicollinearity before being prepared for analysis (Seğer, 2017; Pallant, 2013).

EFA was conducted using maximum likelihood and Promax rotation techniques to determine the latent structure of the scale. It was ensured that the eigenvalue of each factor was at least one and its contribution to the variance was at least five percent. In addition, in order for each item to be included in a single factor, the factor loading should be at least .30, and if it is included in more than one factor, the difference between the item factor loadings should be greater than .10 (Seğer, 2017).

To ascertain the scale's construct validity, first- and second-order CFA were performed. The criterion of $>.90$ for NFI, TLI, IFI, and CFI, $<.08$ for SRMR, and <3 for χ^2/sd were adopted in CFA, which used multiple fit indices (Kline, 2005; Büyüköztürk, 2011; Seğer, 2017). Ultimately, the dependability of the scale was assessed by analyzing its Cronbach Alpha, McDonald's Omega, GLB, and AVE values. The analyses were conducted using R software (Version=4.3.0) and the semPlot, lavaan, paran, psych, car, semtools, stats, and semtools package programs.

Findings: Prior to the exploratory factor analysis, the data were deemed acceptable for factor analysis, with the Kaiser-Meyer-Olkin value being .97 and the Barlett's test χ^2 value being 8484.994 ($p<.001$). A 26-item scale form was produced after two items that were discovered to overlap and seven items that failed to achieve the cut-off score requirement of 0.50 were eliminated from the scale during the EFA analysis. As a result of the Scree Plot graph, Horn's Parallel Analysis and Very Simple Structure analyses, it was seen that there were two factors in the scale and the item factor loadings ranged between 0.58 and 0.94. Furthermore, it was shown that the scale explained 70% of the variation, with the Competency sub-dimension (containing of 12 items) accounting for 37% and the Application sub-dimension (consisting of 14 items) for 34% of the variance. The correlation between the sub-dimensions was .79, and there was no multicollinearity issue in the scale ($p < 0.01$), according to the correlation analysis done to assess the multicollinearity problem (Tabachnick & Fidell, 2007).

According to the findings of the first level CFA conducted to evaluate the construct validity of the scale, the fit values meet the criteria and are sufficient (χ^2 (830.148/295)= 2.814, CFI=.913, TLI=.905, IFI=.914, SRMR= 0.04) (Gürbüz, 2021). It was observed that the factor structure of the scale showed satisfactory fit (Kline, 2005; Seğer, 2017). The second level CFA findings also show that the fit values of the scale are sufficient and meet the required standards (χ^2 (830.148/295)=2.814, CFI=.913, TLI=.905, IFI=.914, SRMR=0.04) (Gürbüz, 2021).

In reference to the scale's reliability criteria, it was found that the GLB coefficient was above the acceptable level, the AVE coefficient values were acceptable because they were above 0.5, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .97, and the McDonald Omega coefficient's total and hierarchical values ranged between 0.85 and 0.98.

Conclusion and Discussion: The 5-point Likert scale (1: Never; 5: Always) was found to have a two-factor structure with 26 items and explained 70% of the total variation. With a maximum score of 130 and a minimum score of 26, items 1-12

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği: ...

make up the Competence sub-dimension and items 13-26 make up the Application sub-dimension. Finally, Cronbach's Alpha, McDonald's Omega (Total), McDonald's Omega (Hierarchical), GLB and AVE coefficient values showed that the reliability of the scale was at an acceptable level.

The significance of alternative assessment and evaluation methods is better understood when taking into account their contribution to the teaching process. However, it is claimed that teacher competencies are crucial for the successful application of modern assessment techniques in the classroom (Kutlu, 2007).

In the literature, in addition to a study aiming to measure teachers' competencies in implementing, coping with difficulties and resource utilization regarding alternative assessment and evaluation approaches, there are also scales that do not have comprehensive validity and reliability analyses (Şanlı & Pınar, 2017; Buldur, 2009). However, it is seen that the scale created within the scope of the study differs in terms of centering alternative measurement and evaluation methods and meets the needs of researchers in this field.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 12.08.2025

Submitted date

Kabul tarihi 24.11.2025

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 28.02.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Küçükkaya, M. A. (2026). Ümmî Sinân Halvetî'nin Divân-ı İlâhiyat'ında İlâhî Aşk. Journal of History School, 80, 960-982.

ÜMMÎ SİNÂN HALVETÎ'NİN DİVÂN-I İLÂHİYAT'INDA İLÂHÎ AŞK**Mahmut Askeri KÜÇÜKKAYA¹****Öz**

Tasavvufî düşüncelerini şiirle dile getiren Ümmî Sinân, tasavvuf edebiyatında haklı bir üne sahiptir. Şiirlerini daha çok aruz vezniyle yazmıştır. Ümmî Sinân şiirlerinde ilahi aşka matuf düşünce ve duygularını ifade etmiş ve bütün şiirleri bu çerçevede şekillenmiştir. Halvetîyye tarikatına mensup olan Ümmî Sinân, Antalya, Elmalı, Kütahya, Uşak, Denizli ve Anadolu'nun değişik yerlerinde yürüttüğü tasavvufî hizmetlerinde Allah, Peygamber ve insan sevgisi odaklı bir anlayış sergilemiştir. Ümmî Sinân, şiirlerinde hakiki aşkı yaşayan ideal insan tipine işaret etmiştir. İlâhî aşk ile ilgili düşüncelerini ifade ederken, konuyla alakalı bilgilere atıfta bulunmuştur. İlâhî aşk kavramına dâhil olabilecek bütün manaları şiir şeklinde söylemeye gayret etmiştir. Bu çalışma Ümmî Sinân'ın ilâhî aşkla ilgili görüşlerinin tasavvufta ne tür yansımalara işaret ettiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle Divân-ı İlâhiyat'ta ilâhî aşkla ilgili olan şiirler ele alınmıştır. Şiirlerde ele alınan konuların tespitine çalışılmış, ilâhî aşkla ilgili bakış açısı ve tema itibariyle birbiriyle uygunluk arz eden beyitler değerlendirilmiştir. Bu çalışmayla diğer şair mutasavvıfların aynı veya benzer konulardaki ifadeleriyle Ümmî Sinân'ın şiirlerinin mukayesesinde zengin bir birikimin varlığı tespit edilmiştir. Ümmî Sinân'ın ilâhî aşkla ilgili görüşlerinin anlaşılır ve yalın olduğu görülmüştür. İlâhî aşkın anlam yönünde zengin bir anlayışın şiir şeklinde yansıtılmış olduğu müşahade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ümmî Sinân, Halvetîyye, İlâhî Aşk, Divân, Şiir.

¹ Dr.Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı Anabilim Dalı, mahmutaskeri@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-5600-6450.

Divine Love in the Divan-i Theology of Ümmî Sinân Halveti

Abstract

Ümmî Sinân, who expressed her Sufi thoughts through poetry, has a well-deserved reputation in Sufi literature. She wrote her poems mostly in the aruz meter. Ümmî Sinân expressed her thoughts and feelings about divine love in her poems and all her poems were shaped within this framework. Ümmî Sinân, who was a member of the Halvetîyye order, displayed an understanding focused on love for Allah, the Prophet and humanity in her Sufi services in Antalya, Elmalı, Kütahya, Uşak, Denizli and various parts of Anatolia. Ümmî Sinân pointed out the ideal human type who experienced true love in her poems. While expressing her thoughts about divine love, she referred to information related to the subject. She tried to express all the meanings that could be included in the concept of divine love in poetry. This study was conducted to determine what kind of reflections Ümmî Sinân's views on divine love pointed to in Sufism. For this reason, poems related to divine love were discussed in Divan-ı İlâhiyat. The subjects discussed in the poems were tried to be determined, and the couplets that were compatible with each other in terms of perspective and theme regarding divine love were evaluated. With this study, the existence of a rich accumulation was determined in the comparison of Ümmî Sinân's poems with the expressions of other poet Sufis on the same or similar subjects. It was seen that Ümmî Sinân's views on divine love were understandable and plain. It was observed that a rich accumulation in terms of meaning was reflected in the form of poetry.

Keywords: Ümmî Sinân, Halvetîyye, Divine Love, Divan, Poetry.

GİRİŞ

Ümmî Sinân 17. yüzyılda yaşamış önemli şair mutasavvıflardan birisidir. Elmalı'da doğmuştur (Vicdanî, 1995, s. 248). Doğum tarihi hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Asıl adı Yusuf olup lakabı Ümmî'dir (Lütfî, 1309, s.13-20). Değişik kaynaklarda lakabı Ümmî Sinân ve Sinân Ümmî olarak geçmektedir (Bilgin, 2017, s. 1). Halvetîyye tarikatının Ahmedîyye kolunun kurucusu Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin'in halifelerinden Abdülvehhâb Ümmî'nin halifesi olan Eroğlu Nûrî'den (ö. 1012/1603) hilâfet almıştır (Bilgin, 2012, 42, s. 310-311). Ümmî Sinân bir şiirinde Halvetîyye tarikatına mensub olduğunu şöyle belirtir:

*Biz tarîk-ı halvetî âşıkların handânıyız
Cân ile baş vermeğe dost yolunun meydânıyız 123/1*

Halvetîyye tarikatı, Ömer el-Halvetî (ö. 800/1397-98) tarafından kurulmuştur. Azerbaycan'da kurulan bu tarikat Sadreddin Hiyâvî'nin halifesi Pir İlyas

tarafından Anadolu'ya getirilmiştir. Anadolu'da yaygınlık kazanan Halvetîyye, Suriye, Balkanlar, Mısır, Kuzey Afrika, Habeşistan ve Sudan gibi yerlerde yayılmıştır. İslam dünyasındaki yaygın tarikatlardandır (Uludağ, 1997, 15. s. 393-395). Literatürde Ümmî Sinân, Halvetîyye'nin büyük şeyhlerinden kabul edilmiştir. Niyâzi Mısırî gibi meşhur bir sûfinin müridi olması büyük bir mutasavvıf olduğunu gösterir (Vassaf, s. 77). Ümmî Sinân, Halvetîyye'nin önde gelen büyüklerindedir (Belîğ, 1302, s. 189). Mustafa Lütî, Ümmî Sinân'ı, ilmiyle meşhur, faziletli şeyh, genç ve yaşlıların rehberi, ariflerin büyüğü şeklinde tanıtmıştır (Lüftî, 1309, s. 10-13). Süleyman Efendi, Gülaboğlu Muhammed Askerî, Çavdaroğlu Müfti Derviş, Muslihiddin Mustafa Efendi ve Niyazî Mısırî gibi zatlar onun meşhur halifelerindendir (Yılmaz, 2001, s. 179-188).

Ümmî Sinân, hem kendisinden önce hem de çağdaşı olan mutasavvıf şairlerin değindikleri ilahi aşk konusuna aynı titizlik ve düşünceyle yaklaşmıştır. Hatta birçok konuda kendilerinden farklı konularda yazdıkları ile dikkat çekmiştir. Önemli iki eseri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi *Kutbü'l- Meânî* diğeri de *Divân-ı İlâhiyat'dır*. *Kutbü'l-Meânî*, mensur bir çalışmadır. Bu eser insanın yaratılışı ve dünya hayatının safhaları hakkında bilgi verir. Yedi bölüm şeklinde tanzim edilmiştir (Erdem 1997, Dokuz Eylül Üniversitesi). Divân'ı en meşhur eseridir. Tasavvufi düşüncelerini şiir halinde dile getirdiği bu eser 145 adedi aruz vezni ile yazmış olduğu 200 şiiri ihtiva eder. Divân'ında tevhid, münâcaat, methiye, mersiye, na't, şathiye türleri bulunmaktadır. Ayrıca eserinde, yaşadığı dönemde hoşnut olmadığı bazı sosyal konuları ele aldığı bir şiiri de bulunmaktadır (Bilgin, 2000, s. 239). Ümmî Sinân, irşad faaliyetlerini Antalya, Elmalı, Denizli, Kütahya, Afyon, Uşak gibi değişik yerleşim yerlerinde yürütmüştür (Türer, 1982, s. 204).

Ümmî Sinân hem kendi çağında hem de kendinden sonra gelen birçok sûfi üzerinde etkili olmuş bir mutasavvıftır. İnandığı ve iç âleminde büyük bir şevkle beslediği dinî ve tasavvufi duygularını şiirle ifade etmeye çalışmıştır. Yalın, anlaşılır, temiz bir hisle dile getirdiği şiirleri kendisine haklı bir pâyeye kazandırmıştır. Şiirlerini hece ve aruz vezniyle yazmıştır. Tasavvuf edebiyatına bu bağlamda ifade ettiği duygu ve düşünceleriyle katkı sağlamıştır. Divanında bunu açıklıkla görmek mümkündür.

Ümmî Sinân, tasavvufî düşüncelerini ele alan şiirleriyle oluşturduğu Divân'ında Allah sevgisi, ilahi aşkın yüceliği, ilahi aşkın esas gaye olması hususundaki duygularını anlatmaya çalışmıştır. Söylediği ve yazdığı şiirleri toplum tarafından çok sevilmiş ve zikir meclislerinde söylenmiştir. Bu çalışmada Ümmî Sinân'ın şiirleri ve ilgili beyitler mukayese metodu, anlama dayalı şerh yani açıklama yöntemiyle ele alınmıştır. Ümmî Sinân'ın şiirlerinde ilahi aşk ile ilgili olarak ele

aldığı düşünceleri ve bazı şair mutasavvıfların benzer ifadeleri mukayese yöntemiyle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada Sadık Yalsızuçanlar tarafından hazırlanan *Ümmî Sinân Halvetî Divân-ı İlâhiyat'*ı esas alınmıştır (Yalsızuçanlar, 2014). Değerlendirilen şiirler *Divân-ı İlâhiyat'*ın sayfa ve beyit numarası belirtilmek suretiyle verilmiştir.

1. Tasavvufta İlâhî Aşk Kavramı

Aşk, Arapça asıllı bir kelime olan ışk kelimesinden türemiştir. ışk, aşırı bir muhabbet ve bağlılıkla bir başkasını sevmek, onun dışında başka bir güzelin farkına varmayacak kadar tutulmak demektir. Aşkın, sarmaşık manasında olan aşeka ile de yakın bir bağlantısı vardır. Sarmaşığın sarıldığı bir ağacı kurutacak kadar suyunu emmesi, kurutması ve zayıflatması gibi aşırı muhabbetin de sevdiğini soldurmasına benzetilmiştir. Aşırı sevgi olan bu duyguya aşk denilir (Uludağ, 1991, 4. s.11-17).

Sûfilerin muhabbet konusunda dile getirdikleri “ Ben gizli bir hazine idim. Bilinmek istedim, mahlûkatı (kâinatı ve içindekileri) yarattım” (Aclunî, 1241, 2. s.155) hadis-i kudsinin ifade ettiği muhabbet, önce Allah'ın zatında zuhur etmiştir. Mutasavvıflar kâinatın yaratılışını muhabbetle izah etmişlerdir. Allah'ın dışında hiçbir varlık yok iken, Hak Teâla muhabbetle kâinat semasına tecelli etmiştir. Bunun neticesi de bilinmek yani marifeti gerektirir. Kâinat yaratıldıktan sonra Allah bilinmiş ve tanınmıştır (Aydın, 2022, s. 258). Allah, kâinatı muhabbete binaen yarattığından, kâinatın yaratılış esası muhabbet ve aşk olarak kabul edilmiştir(Hacı Reşid, ty, s. 23).

Tasavvufta ilâhî aşk ve muhabbet, sûfilerin büyük şevk ve iştiyakla ele aldıkları bir konu olmuştur. Tasavvufun esas gayesi Allah'ın sevgisini ve rızasını kazanmaktır. Bu duygu ve düşünceyle hareket eden mutasavvıflar aşk vasıtasıyla Allah'a ulaşma yollarını aramışlardır. Çünkü nefse hâkim olmanın en kestirme ve tesirli yolu aşk yolu olarak kabul edilmiştir (Yılmaz, 2017, s. 207).

Aşk; mecâzi ve hakikî olmak üzere iki türlüdür. Tasavvufta hem mecâzi aşk hem de hakikî aşk anlayışı vardır. Tasavvufta asıl olan hakikî aşktır. Mecâzi aşk, kişinin bir insanı veya diğer varlıkları sevmesi demektir. Hakikî aşk ise, Allah'ın kulunu sevmesi veya kulun Allah'ı sevmesi demektir. Sûfiler “ Allah onları sever, onlar da Allah'ı severler.” (Mâide, 5/54) ayet-i kerimesiyle, aşkın ezeli olduğunu ifade etmişlerdir. Aşk her yönüyle kişiyi Yüce Yaratıcıya kavuşturur. Mecaz köprüsüyle hakikata ulaşılır. Yaratılmış bütün güzellikler ister insan olsun ister başka varlık olsun hepsi Allah'ın güzelliğinin tecellisine mazhar olmuştur (Üstüner, 2014, s. 105-106).

Tasavvufta birçok sûfi ve şair mutasavvıf, ilahi aşk konusunda tecrübelerini dile getirmiş ve ilahi aşkı tarif etmişlerdir. İlk mutasavvıflar ilahi aşkı, daha çok hub, muhabbet, habib ve mahbûb ifadelerini kullanarak dile getirmişlerdir (Uludağ, 1991, 4.s. 11).

İlahi aşk ile temayüz eden mutasavvıflar, Allah'a sadece akılla değil, ancak muhabbetle, sevgiyle ulaşılabileceğini söylemişlerdir. Bunların başında, İbn Arabi, Mevlana, Ruzbihân-ı Baklı, İbnü'l-Farız gibi şahsiyetler gelmektedir (Uludağ, 1991, 4.s.12).

2. Ümmî Sinân'ın İlahi Aşka Bakışının Tasavvuftaki Yansımaları

Tasavvufi düşüncelerini değişik beyitlerle ifade etmiş olan Ümmî Sinân'ın en belirgin özelliği onun bir aşk şairi olmasıdır. Ümmî Sinân; aşkın kendisini kuşattığını, aşk dışında hiçbir şeyinin olmadığını belirtir. Başına gelen her türlü hata ve kusurun aşkından kaynaklandığını, başka hiçbir kusurluyu aramaya gerek olmadığını söyler:

*Varlığım ben aşka verdim dostlar hiç kalmadı
Her ne kılsam hükm onundur düşmana suç kalmadı 209/1*

Ümmî Sinân, aşkın maddi ve manevi âlemini her türlü kir ve günahlardan arındırdığını vurgularken, tasavvuf ehli olsa da ancak aşkın kendisini her yönüyle temiz ve müberra olmaya kavuşturduğunu belirtir:

*Sûfiyem hem sâfiyem aşk eyledi tâhir beni
Mü'minem zâhir ü bâtın dış olup iç kalmadı 209/3*

Aşk ağır bir duygu yüküdür. Herkesin bu yükü kaldırmaya takati yoktur. Aşk, sır ve gizlilik ister. Aşk derdinin adaletli bir şekilde aklına, canına, nefesine ve bütün bedenine hâkim olduğundan, aşkın verdiği sevinçle hiçbir eksikliğe ihtiyaç duymadığını bildirir:

*Sürdü hükmün akla câna nefse tene aşk-ı derd
Adl u dâd oldu vücûdum kimseye güç kalmadı 209/4*

Ümmî Sinân aşk ile dost ve yoldaş olduğundan gönlünün dünya namına hiçbir istek ve arzu beklentisi içinde olmadığını söyler:

*Anladım Ümmî Sinânın aşk ile yâr olduğun
Anun için bir gönülde ârzû birkaç kalmadı 209/9*

2.1. Aşk Mest Olmaktır

Ümmî Sinân, Allah'ın ruhları yarattıktan sonra “ Ben sizin rabbiniz değil miyim?” dediği bezm-i elesten beri aşk şarabını içtiğini belirtir:

*Ol şarâbı kim bugün aşkın elinden içdi can
Tâ ezel bezm-i elestin kurduğu meyhânedir 93/2*

Ümmî Sinân, ilahi aşkı asıl varlık âleminde güzel kokulu reyhana benzetmiştir. Aşkın yaydığı manevi kokuyla sarhoş ve hayran olduğunu ifade etmiştir:

*Erişip cân bülbülünün mest ü hayrân olduğu
Alem-i asliyyeden ol gördüğü reyhânedir 93/3*

Ümmî Sinân, aşkın tevhid denizinde bir inci olduğunu söyler. Aşk sırrına ermeyenin kendisini, bu inciye elde etmek için iyi bir dalgıç ve yüzücü olduğunu bilemez der:

*Ermeyen bilmez benim aşk ile gavvâs olduğum
Tevhid-i zât-ı İlâhî denilen ummânedir 93/6*

2.2. Aşk Kurban Olmaktır

Ümmî Sinân, aşkıdan dolayı varlık âleminde sıyrıldığını ve aşkın kendisini Allah yolunda kurban ettiğini söyler:

*Aşk alıp benden beni zâtında kurban ettiği
İki 'âlem emrine fermân olan sultânedir 93/10*

Sun'ullah Gaybî de, aşkın dışında her şeyin fânî olduğunu, aşk ile canların hayata kavuştuğunu söyler. Aşkın dertlere derman olduğunu, erenlerin aşk ile Allah'a vasıl olduklarını söyler:

*Aşkdan gayrı ne var fânidir fânî
Aştan bulur hayât cümlelerin cânı
Aşkdan buldu bulan derde derman
Allah'a 'aşk ile ermiş erenler 54/3 (Sun'ullah Gaybî)*

2.3. Aşk Gönüllere Şifadır

Ümmî Sinân ilahi aşkı iyi ve temiz bir kalbin içindeki imana benzetir. Kalplerin huzur ve sükûna kavuşması, çeşitli hastalıklardan kurtulmasının ilahi aşk ile mümkün olduğunu ve aşkın ilaç olduğunu ifade eder:

*Hasta-diller derdinin dermânı aşkullâhtır
Şol gönüller sıdkının imânı aşkullahtır 92/1*

Aşk'ı sınırsız okyanuslara benzeten Ümmî Sinân, aşk ehlini de mücevher ve inci çıkaran yüzücü olarak tanıtır. Bu inci ve mücevherler de ilahi aşka vasıl olan birisinin marifet kaynaklı sözleri olduğunu ifade eder:

Lâ-mekân deryâsına bahri olan âşıkların

Her kelâmı gevher-i irfânı aşkullahtır 92/3

Ümmî Sinân, ilahi aşk sayesinde masivadan geçip, Hak ile beraber olmayı şiar eden düşüncenin aşk ile mümkün olduğuna işaret eder. Âşık her an ve her yerde aşkın yüceliğini bedeninin bütün hücrelerinde hisseder. Bu atmosferden ayrılamaz. Çünkü ilahi aşk kişiyi cezbe ile Allah’a yaklaştırır:

*Gayret ile gayr-i Hak’tan saklayan dil mülkünü
Hikmet ile her nefes mihmânı aşkullâhtır 92/4*

Tevhid ve marifet hakkındaki bilginin pek çoğu ilahi aşkın manevi havasını teneffüs eden kişiden alınabileceğini haber veren Ümmî Sinân’a göre aşk, bir dükkândır. Dükkânda ise müşterilerin alabileceği birçok eşya bulunur. Ancak ilahi aşk dükkânında tevhid şarabıyla vuslata ermenin sırrı bulunur. 92/5

Ümmî Sinân, aşka o kadar kapılmıştır ki, bazılarının kendisini nefsin istek ve arzularına esir olmuş birisi olarak görebileceklerini ima eder. Aslında kendisinin iç ve dış âlemiyle maşukunun aşkıyla dolu olduğuna işaret eder:

*Bu Sinân Ümmî’yi siz bende-i ağıâr anlaman
Zâhir ü bâtın onun sultânı aşkullâhtır 92/7*

Erzurumlu İbrahim Hakkı’da aşk bülbülü olduğunu, gül ve dikenini bilmediğini söyler. Aşkından dolayı kendini ve düşmanını da bilmediğini ifade etmiştir. Tek bildiği dostudur:

*Bir bülbül-i aşkım ki gülü hârî da bilmem
Yâri bilirim kendimi ağıari de bilmem 273/1 Erzurumlu İbrahim Hakkı*

2.4. Aşk Tefekkürü Kazandırır

Allah’ın cemâl sıfatına işaret eden Ümmî Sinân, bütün varlıkların her şeyi en güzel ve muazzam şekilde yaratan Allah’ın yüceliğini ve vahdetini tesbih ettiğine işaret eder. Her şey kendi diliyle Allah’ı tekbir, tesbih ve tehlil ile andıklarını hatırlatır. Kur’an-ı Kerim’de bu husus şöyle bildirilir: “Göklerde bulunanlar da yerde bulunanlar da Allah’ı tesbih etmektedir. O üstündür, hikmet sahibidir “ (Haşr: 59/1).

*Seni söyler kamu diller uçan kuşlar esen yeller
Cemâlin bâğına güller müzeyyen ağ u al olmaz 58/14*

Aşk ile ilahi güzelliğin bir nebzesine kavuşanın tattığı bu lezzete hiçbir şeker ve bal şirinliği yetiştirmez. Aşk, şeker ve baldan daha tatlıdır:

*Kime kim erdi bir zerre didârın zevkinin derdi
Dü âlemde ana emsâl nebât u kand u bal olmaz 58/15*

Ümmî Sinân'a göre âşık olan kişi, aşkın dışından hiçbir şeye kanmaz. Ancak aşk onu kandırır. Susuzluğunu ancak aşk giderir. Özlem ve hasret çekilen maşuka kavuşmak kadar insana lezzet veren başka bir şey yoktur der. 58/16

Şairimize göre aşk insana her şeyi unutturur. Nasıl ve ne durumda olduğundan haberi olmaz. Herhangi birisine aşk ateşinin bir kıvılcımı sıçrarsa üstündeki elbisesi yansa dahi haberi olmaz. Ve buna ehemmiyet de vermez. Ümmî Sinân için bu var olmakla ve yok olmakla birdir. Aşık olan kişi hiçbir şeyin gam ve tasasını çekmez. Zenginlik ve fakirlik onun için fark etmez der. 58/17

Ümmî Sinân, Allah'ı zikr eden zâkîrler gibi güle âşık olan bülbüllerin ötüşleri anlaşılırsa, boşu boşuna ötmediklerinin görüleceğini söyler. Kuşların dillerince Allah'ı zikrettiklerini belirtir. Kur'an-ı Kerim'de bütün varlıkların Allah'ı kendi lisan-ı halleriyle zikrettikleri şöyle ifade edilmektedir : “ Yedi gök, yer ve bunlarda bulunanlar O'nu tesbih ederler. O'nu hamd ile tesbih etmeyen hiçbir şey yoktur. Fakat siz onların tesbihini anlayamazsınız. O halîmdir, bağışlayıcıdır” (İsra: 17: 44).

*Açıla vahdeti güller şakıya mürğ ü bülbüller
Nice şerh eyleye diller kim anda kıyl ü kâl olmaz 58/19*

İlahi aşk ile Allah'a bağlanan kişi hakiki iman sahibi olur. Allah yolunda ölenlerin ahirette sorgu sual ile karşılaşmayacaklarını ifade eder:

*Şu kim 'aşkın ile hayrân buluptur kâmil-i imân
Yolunda kim ki verdi cân ona hadd ü suâl olmaz 58/20*

2.5. Aşk Kuşatıcıdır

İlahi aşk öyle bir nurdur ki kimin kalbine girse, artık oradan çıkmaz. Âşık, maşukuna ulaşmak için durmadan vuslata ermeye çalışır. Aşk ateşinin kuşatıcılığı benliğini sarar, maşuk yolunda fenâyâ götürür:

*Her kimi nûrun cezb eder
Aşkın yolun durmaz güder
Daim onu ihrâk eder
Aşk-ı zâtın yâ Rabbenâ 63/13*

2.6. Aşk Candan Vazgeçmektir

Ümmî Sinân, aşk'a kavuşmak için canından bile vazgeçer. Her şeyin yaratıcısı olan Allah'a kavuşmak için canını almasını ister:

*Ey cümle halkın maksûdu
Al gönlümü senden yana
Ey küllî şey'in mevcûdu*

Al gönlüümü senden yana 64/1

Niyâzî-i Mısırî de Hakk'a ulaşmak isteyeninin aşk meydanında darağacını hazırlaması gerektiğini söyler:

*Vasl-ı Hakk'ı isteyen cân u cihânı terk edip
Aşk meydanında evvel dikdi anın dârını 560/5 (Niyâzî- i Mısırî)*

Ümmî Sinân, aşkından dolayı her zaman gözlerinin yaşlı, ciğerlerinin yanık olmasını ister. Allah'a her zaman yönelen bir kalp sahibi olmayı temenni eder:

*Gözlerimi giryân eyle
Hem ciğerim biryân eyle
Şol birliğin hürmetine
Al gönlüümü senden yana 65/9*

Ümmî Sinân, hayatı boyunca İlahi aşkın meftunu olmayı arzulamıştır. Aşk yolunda kendisine gelecek her türlü sıkıntı ve hüznümlere alışmayı dilemiştir. Allah'tan gelecek manevi sırlara mazhar olmak en büyük isteği olmuştur. 66/11

2.7. Aşk Kulluk Şuurunu Kazandırır

Ümmî Sinân, ilahi aşka meftun olanların huzurunda inleyip ağlamadan, gerçek saadet ve mutluluğa ulaşmanın mümkün olmadığına inanır. İlahi aşka ulaşmanın gerçek saadeti bulmayacağını ifade eder:

*Ehl-i derdin tapusunda zâr u giryân olmadan
Devlet-i Hak devri kim sürdü haber ver sen bana 66/5*

Ümmî Sinân'a göre ilahi aşka ulaşmak için Allah'a karşı gerçek kulluk görevini yerine getirmek gerekir. Ubudiyet ve itaatı yerine getirmeyenlerin aşk kapısına girmeleri mümkün değildir. 67/6

Şairimiz, aşk kapısının kölesi olduğunu, hiç kimsenin bulunduğu yerden yani aşktan onu uzaklaştıramayacağını söyler. 67/7

2.8. Aşk Huzura Kavuşturur

Ümmî Sinân'a göre sıkıntılarla dolu dünya hayatında keder ve üzüntüden kurtulmak asla mümkün değildir. Ancak ilahi aşkla Allah'a kavuşanlar bu sıkıntıdan kurtulur ve manevi zevklere erişir:

*Hergiz bu mihnet hânede gamdan halâs bulmaz gönül
Sen Sultâna eren bulur yüz bin nice zevk u safâ 72/3*

2.9. Aşk Vefadır

Ümmî Sinân, Allah'ın dışında kimsenin kendisine vefa göstermediğini hatta aile bireylerinin dahi kendisine düşman olduklarını belirtir. Aile fertlerinin iman sahiplerine düşman olabilecekleri hususu Kur'an-ı Kerim'de “ Ey iman edenler! Eşlerinizden ve çocuklarınızdan da size düşman olanlar vardır, onlardan sakının...” (Tegâbun: 64/14) şeklinde buyrulmuştur.

*Ehl ü ıyâl küllî bana fehîm eyledim düşmân imiş
Senden âhar bir kimseden bulmamışam hergiz vefâ 72/4*

Ancak, ilahi aşk şarabının lezzetini tadanlar hiçbir sıkıntı ve eziyet duymadan maksutlarına ulaşır. Şairimiz, aşkın semtine uğramayanların hiçbir şey anlamadan yaşadıklarını belirtmiştir. 72/5

Âşık maşukundan ayrılmak istemez. Aşkı uğruna her türlü zorluğu göze alır. Ümmî Sinân, Allah'a niyazında aşk kapısından ayırmamasını diler. Canını fedâ etmek istediğini söyler:

*Ümmî Sinân'ı ey Hudâ eyleme kapından cüdâ
Kılsın cânı sana fedâ aldanmasın kuru lafa 72/7*

2. 10. Aşk Yokluğa Adım Atmaktır

Aşk yani muhabbet, tasavvufta yüce bir makamdır. Muhabbet ile insan manevi merhaleler kazanabilir. Ümmî Sinân, bu beytinde aşk ehli olmasının bir eksiklik olmadığını bilakis tasavvufta ulaşılacak istenilen fenâ makamına ermek için bu yolu seçtiğini söyler:

*Zâhid benim aşka yâr olduğum mudur hatâ
Aşk ile yokluğu kâr kıldığım midir hatâ 76/1*

Ümmî Sinân, bütün benliğiyle aşka meftun olduğundan başka hiçbir şeyi istemediğini belirtir. Bütün kaygılardan azade bir şekilde masivadan vazgeçtiğini ifade eder:

*Geçip aktan karadan istediğim Yaradan
Mâsivâyı aradan sildiğim midir hatâ 76/4*

Erzurumlu İbrahim Hakkı, aşka daldığından her şeyden habersiz olduğunu, aşkın olmadığı bir dünyada bulunup, bulunmamanın hiçbir önemi olmadığını söyler:

*O rütbe aşk ile müstagra kim ki bî-haberim
Ki gayr-ı aşk cihân içre var mıdır yâ yok (244/4) Erzurumlu İbrahim Hakkı*

2. 11. Aşk Nurdur

Aşkın nuru bir kalbe dolarsa bütün beden o nurla parlar. Dil, şehirlerde esen rüzgâr gibi hakikatleri söyler. Aşk, hasta gönüller için benzeri bulunmayan bir ilaç gibidir.

*Dolarsa cânıma nûrun ziyâsı
Eser bu dilime bâd-ı sabâsı
Gönüller derdinin böyle devâsı
Yolunda bir dahi hiç var mı yâ Rab 77/2*

2.12. Aşk Ab-ı Hayattır

Ümmî Sinân'a göre aşk, hayat suyunun pınarıdır. Âşıklar bu pınardan içer. Kalplerinde ölmüş bulunan bütün ulvî meziyetler bu hayat suyu ile canlanır, hayat bulur. Şeker pancarının özüne ulaşıldıktan sonra bir başka tatlılık veren şeye ihtiyaç duyulmaz.

*İçerler âşıklar âb-ı hayâtı
Hayya olur kalbinde cümle memâtı
Visâlin dahnın kand-ı nebâtı
Balında bir dahi hiç var mı yâ Rab 77/3*

Ümmî Sinân, dünya hayatının hiç kimseye vefa göstermediğini, yüzünü güldürmediğini, sevindirmediğini söyler. Aşk ne kadar zorlu ve çetin olsa da, maşukun verdiği cefadan sevinç duyduğunu belirtir. Aşkın verdiği meşakkat ve dostun verdiği cefâ ile âşık mutluluğa kavuşur. 77/4

2.13. Aşk Ebedi Sevginin Kaynağıdır

İnsanlardan kimisi dünya nimetlerinden mal, mülk, zenginlik, makam, rütbe ister, kimisi de cenneti ister. Ümmî Sinân bu dörtlüğünde tasavvuf ehlinin de cennetin bağ ve bahçelerini istediklerini ifade eder. Ancak, aşk ehlinin istediği kendilerine aşktan dolayı verilecek olan ilahi ikram ve ihsandır. Bu ilahi ikram ve ihsan hem dünya nimetlerinden hem de cennetten üstündür. Bedenlerini örtecekleri bir örtüden başka hiçbir şeye ihtiyaç duymazlar. Aşk ehli sadece Allah'ın rızasına taliptirler:

*Kimi dünya ister, kimisi hûri
Zâhid der cennetin bağı gülzârı
Aşka yâr olanın dâd u sefâsı
Şâlında bir dahi hiç var mı yâ Rab 77/5*

Allah'ın “ ben gizli bir hazine idim bilinmek istedim” sırrına mazhariyetin sırrının aşk ile insana ulaştığına işaret eden Ümmî Sinân, gül, reyhân ve diğer çiçeklerin Hakk'ın cemalinin güzelliğini gösterdiğini söyler:

*Budur der âşıklar aşkın nişânı
Küntü kenze mazhar eder insânı
Didârın bağının verd ü reyhânı
Gülünde bir dahi hiç var mı yâ Rab 78/7*

2.14. Aşk Gizli Bir Hazinedir

Ümmî Sinân, aşk ile Allah'ın varlığında yokluğu seçen kişinin birçok manevi sırları bulacağını söyler. Yine Allah'ın insanı sevmesini, herkesin bilmediği gizli hazinelere benzetir. Bu hazine öyle büyüktür ki dünyada böyle bir hazinenin benzeri yoktur.

*Kim ki fedâ kıla yolunda cânı
Bulupdur sırr ile dürr-i ma'âni
Senin muhabbetin genc-i nihânî
Mâlında bir dahi var mı hiç yâ Rab 78/10*

Ümmî Sinân, aşkıdan dolayı kalbi ve gönlünün yaralı olduğunu ve her zaman gözyaşı döktüğünü söyler. Âşık, sevdiğinden ayrı olduğundan üzüntülü ve hüznülüdür. Yüzü kolay kolay gülmez. Hep düşünceli ve dalgındır. İçinde bulunduğu bu durum bir dert gibidir. Ümmî Sinân, aşkına kavuşamamanın verdiği ızdırap ile yüzü kara yani günahkâr olduğunu söylemiştir:

*Zâr eder derd ile yüreği yara
Meğer fazlın ola derdine çâre
Sinân Ümmîleyin hiç yüzü kara
Kulun da bir dahi var mı hiç yâ Rab 78/11*

Mü'min'in asıl gayesi Allah'ın rızasına kavuşmaktır. İlâhi sevgi saikiyle huzura kavuşan bir Müslüman bu makamdan uzaklaşmayı istemez. Hayatının her anında bu ulvi duyguların içerisinde bulunmayı talep eder. Allah'tan istedikleri hep budur. Ümmî Sinân, Allah'a olan muhabbetinden dolayı içinde bulunduğu durumu aşk deryasına benzetir. Kendisi de bu deryada iyi yüzen bir yüzücüdür:

*Aşıkların buldukları
Düşüp gavnâs oldukları
Özün yavu kıldıkları
Bahr-ı zâtın hakkı yâ Rab 79/3*

Âşık olan kişinin tek hedefi ve düşüncesi maşukuna kavuşmaktır. Onu gönül gözüyle görmek ve sohbet etmektir. Ümmî Sinân'ın tek isteği budur. Rü'yetullah nimetinden mahrum kalmak istememektedir:

*Ümmî Sinân kulun cânı
Görmek diler âyân seni
Mahrûm eyleme gel anı
Ayn-i zâtın hakkı yâ Rab 80/12*

2. 15. Aşk Fenâfillâhtır

Aşk, sevgilinin yolunda can vermeyi göze almaktır. Varlığından vazgeçmeyi bilmektir. Bütün varlığını sevdiğine bağışlamaktır. Ümmî Sinân'da bunu görmek mümkündür.

*Eyâ cânlara cân sultân
Umar cân senden istimdâd
Yolunda varım olsun fân
Diler cân senden istimdâd 82/1*

Aşk ile fenâfillah makamına ulaştığını söyleyen Ümmî Sinân, kendisine bu yolda rehberlik eden şeyhine her zaman dua eder. Çünkü bu aşk ateşinin kalbini yakmasından dolayı, hiçlik makamına yükseldiğini belirtir:

*Bana bu aşka kim oldu kılavuz
Onu Allah sevindirsin du'amdır 107/12
Sinân Ümmî bu aşka yâr olaldan
Yok oldu varlığı bir kuru nâmdır 107/13*

2. 16. Aşk Rehberdir

Varlık âlemine gönderilen insanın her türlü ihtiyacını önceden yaratan Allah, en büyük nimetleri verendir. Rahmet hazineleri ve nimet sofralarının yegâne sahibidir. Allah, kendisinin azametini ve rububiyetini insana bildirmek ve tanıtmak için her şeyi büyük bir nizam ve intizam içinde yaratmıştır. Allah'ın sayısız nimetlerinden faydalanan insanın, kendisini tanımasını ve itaat etmesini ister. Bu da ona büyük bir kulluk şuuruyla yaklaşmak ve ibadetleri yerine getirmekle mümkündür. Bu ilişkiyi sağlayan temel öge Ümmî Sinân'a göre aşktır. Aşk ile Allah'ı hakiki anlamda tanımak ve azametini idrak etmek mümkündür. Her türlü nimeti veren Allah, marifetullahın rehberini aşk olarak belirlemiştir.

*Ey vücûdun aşkına fermân eden Perverdigâr
Aşkını irfânına burhân eden Perverdigâr 86/1*

Aşk kolay bir şey değildir. Herkes aşkın yükünü ve ağırlığını taşıyamaz. Aşk bir bedel ister. Bu bedel, dünya hayatının rehavet ve rahatlığından vazgeçmektir. Hatta birçok kişi, aşk yolunda canından olmuştur. Başını vermiştir. Aşk öyle zor bir şeydir ki âşık olan kişinin başı sıkıntı ve kederlerden kurtulmaz. İmtihani ağır olur. Yaşadığı her yer kendisine sıkıntı meydanı olur. Dünyevî olarak rahatlık yüzü görmez. Âşık olanın her zaman kalbi kırık, gözü yaşlı olur.

*Ancalar aşkın yolunda cân u baş terk eyledi
Meskeni derd ü belâ meydân eden Perverdigâr 86/8*

Âşık olan kişi, hasret ve özlemin ağırlığından her zaman gamlıdır. Sevdiğinin ayrılığından ve çektiği elemenden dolayı içten içe inler. Bazı inlemeleri ve ağlamaları etraftan bile duyulur. Ümmî Sinân, muhabbetullahtan dolayı âşık olanların daha çok seher vaktinde ağlayıp gözyaşı döktüklerini söyler:

*Hasretinden âh edip nâlân ederler her seher
Âşkın gözlerini giryân eden Perverdigâr 86/9*

2.17. Aşk'ın Yeri Kalptir

Ümmî Sinân, aşkın mahallinin kalp olduğunu söyler. Ancak aşkın her kalbe değil, günah ve hatalardan arınmış temiz bir kalpte yerleşebileceğini söyler. Pâk ve duru bir kalbe sahip olan kişi gerçek anlamda aşka erebilir:

*Şol cân ki aşkın yeridir
Kâmil gerektir arıdır
Kâmil ki şol aşk eridir
Dâim işi Allah olur 89/12*

Hakiki aşka meftun olan kişi Allah'a yakın olmak ister. İlâhi aşka yönelenin kalbinde masiva yoktur. Sadece Allah vardır. Tefekkür ve zikirle kalbini nurlandırmaya çalışır:

*Pâdişâhım cânımız sen cânâ duş olmak diler
Gayr varlıktan geçip seninle hoş olmak diler 95/1*

İlâhi aşkın olduğu kalpte başka bir şeye yer verilmez. Kalp, ilâhi aşkın yanında başka bir şeyi kabul etmez.

*Gönlüme sordum haber verdi bana Allah için
Âşk-ı Hak'tan gayrısından şöyle boş olmak diler 95/5*

2.18. Aşkın Gayesi Vuslattır

Aşık olan kişi, hayatın her anında ve her nefes alışverişinde Hak ile beraber olmak ister. Hiçbir vaktini Allah'ı tefekkür etmeden, hatırına getirmeden geçirmez. Tek

gayesi Allah’a vuslattır. İlahi aşka eren kişinin yegâne hedefi her zaman Allah’ın lütuf ve ihsanına mazhar olabilmektir:

*Yâ İlâhî her nefeste cân sana mihmân diler
Bahr-ı zâtın pertevinden lutf ile ihsân diler 96/1*

Âşık olan kişinin her iki dünyada zerre miktar gözü yoktur. O her iki dünyayı Allah’a ulaşma ve rızasına ermenin aracı olarak kabul eder.

*Aşkın yoktur murâdı dü cihânda zerrece
Küntü kenzin varlığından sırr-ı cân seyran diler 96/2*

2.19. Aşk, Aradığını Bulmaktır

Aşk büyük bir duygudur. İnsanın benliğine heyecan ve sevgi katar. Bu heyecan ve özlemin üstesinden gelmek meşakkatli bir iştir. Kalp ve ruh aşkın tesirinde kalır. Ümmî Sinân, bu duyguya dūçar olduğu dert gözüyle bakar. Ama bu derdini sever. Bu derdinden kurtulmak istemez. İlaça ihtiyacı olmadığını, bu derdinin devasını istemez. Çünkü maşukunu her şeyden daha çok sever. Bir maşukunu, yüz binlerce varlıktan daha üstün tutar:

*Bir derdim var âlemde bin dermânı neylerem
Bir cânânım var cânı yüz bin cânı neylerem 155/1*

Ümmî Sinân, aşk deryasına daldığı günden beri canından vazgeçtiğini söyler. Canını sevdiğinin yoluna feda etmiştir. Benliğinden sıyrılmıştır. Mekânsızdır. Nerde olduğunu bilmemektedir. Onun için mekân ve yer önemli değildir.

*Ben bu aşka erelden dosta kurbândır cânım
Bi-nişândır mekânım ben mekânı neylerem 155/2*

Ümmî Sinân’a göre aşk ateşine düşen birisi bütün his ve duygularıyla sevdiğinin aşkına yanar. İç dünyası bu ayrılık ateşinin tesiriyle değişiklik yaşar. Kendini kaybeder. Maşukun sevgisinde kendini yok bilir. Gözünün gördüğü ancak sevgilisidir. Duyduğu ses sevgilinin sesidir. Kim olduğunu unuttur. 155/3

Aşk makamı yüce bir makam olduğundan bu makama ulaşmak kolay değildir. Meşakkatli ve sıkıntılıdır. Ümmî Sinân bu makama gelinceye kadar çok ağladığını ve zorluklar çektiğini söyler. Aşk makamına ulaştıktan sonra başka hiçbir şeye değer ve kıymet vermediğini ifade eder. 155/5

2.20. Aşk Hak’ka Ulaştırır

Ümmî Sinân’ın dünya ve ahirette ulaşmak istediği tek şey aşktır. Aşka ulaşmak için bütün varlığından vazgeçme yolunu seçmiştir.

Cümle varım vermişim aşkın yolunda her nefes

Dü cihânın varlığından tahsilim aşkdır benim 158/2

Allah'a ulaşmanın gizli yolunun aşk olduğunu söyleyen Ümmî Sinân, bir mevhibe olan İlâhî aşk ile Hakk'a vasıl olduğunu söyler. 158/3

İnsanın en büyük düşmanı nefis ve şeytandır. Bunları yenmek ve bunlara karşı başarı elde etmek aşk ile mümkündür. İlâhî aşka düşen birisi nefsi mağlûb etmenin yollarını iyi bilir. Ümmî Sinân, aşk sayesinde nefis ve şeytanı yenilgiye uğrattığını söyler:

Aşka ermeyen cihânda hasmına bulmaz zafer

Nefsi mağlûb eylemeğe hem âlim aşkdır benim 159/4

Ümmî Sinân, bir başka beytinde aşktan dolayı hasret ateşinin kendisini yaktığını ama bin parçaya bölseler de maşukuna kavuşma isteğinden vazgeçmeyeceğini söyler:

Nice bir hasretin nârı beni ihrâk eder her dem

Bugün vaslından ayrılmam gerek bin pâre kılsınlar 111/4

Ümmî Sinân, aşkın yüce bir makam olduğunu, herkesin bu makama ulaşmak için gayret sarf etmesini söyler. Kendisinin gönlünü yakan bu aşk ateşine kavuşmak için sabah akşam gözyaşı döktüğünü ifade eder:

Eğer benden kim isterse nasihat

Komasın aşkı bu âli-makâmdır 107/7

Muhabbet nârına bu dil yanaldan

Benim âh ile zârım subh u şâmdır 107/8

2.21. Aşk Sevdüğinden Vazgeçmemektir

Ümmî Sinân'a göre aşk gizli olmalıdır. Çünkü âşık ve maşuka düşman olanlar pek çoktur. Herkesin bilmesi aşka zarar verebilir. Âşık olan birisinin buna çok dikkat etmesi gerekir. Ümmî Sinân bu gerçeği göz önünde bulundurarak kendisinin gizli bir âşık olduğunu ifade eder. Aşkından dolayı yıkık ve harap olmuş bir durumda olmasına rağmen herkesin kendi vaziyetini bilmediğini belirtir. Aşkını gizlemek yalan olduğu anlamına gelmemelidir. Gerçek âşık sırrını saklar. Sırrını saklamakla, gerçek âşık olduğunu bilenlerin kendisi hakkında yayacakları yalandan korkmadığını söyler. Hatta sevdiğinin yolunda ölmekten, can vermekten de korkmadığını ifade eder. 131/1

Ümmî Sinân aşk şehidi olmak ister. Onun için gizli veya açık bir şekilde idam edilmesinin bir önemi yoktur. Yaşamak ve yaşamamak arasında bir seçimde bulunmaz. Onun tek derdi aşk eri olmaktır:

Bugün meydân-ı aşkında şehid olmak murâdumdır

Buyur cellâd gerek mahfî gerek âşkâre kulsınlar 111/6
Gel olursa eğer senden geçer varlık hevâsından
Sinân Ümmî karâr kılmaz gerek bin pâre kulsınlar 111/7

2.22. Aşk, Kendinden Vazgeçmektir

Aşk, kendi canından vazgeçmektir. Ümmî Sinân, sevdiğinin yolunda canını vermeyenin gerçek âşık olmadığı inancındadır. Aşk öyle yüce bir duygudur ki onu kötüleyen ve hoş görmeyenin deli olduğunu söyler. Gerçek âşık, ateşe girip yanan kelebek gibidir. Aşk, kâmil insanlara verilen bir hediyedir. Herkese verilmez. Herkes âşık olamaz. Ümmî Sinân, sevdiğinin aşkıdan vazgeçmesinin mümkün olmadığını, canından vazgeçebileceğini ama sevdiğinden vazgeçmeyeceğini söyler:

Vermeyen cânâne cânın âşık-ı efsânedir
Aşka her kim ta'n ederse akli yok divânedir
Tâlibin cânı yârın şem'indeki pervânedir
Bu atâ Hak'tan meğer kim kâmil insânadır
Geçmezem dildârın aşkıdan cânâ olsun vedâ 132/2

Ümmî Sinân'ın her sözü aşk denizine daldığından çıkardığı inci ve mercan gibidir. Onun söyledikleri ve açıkladıkları Allah'ın hakiki dostlarının halleri ve yaşadıklarıdır:

Ümmî Sinân söylediği
Aşk denizin boyladığı
Nedir gör şerh eylediği
Sâdıkların ahvâlidir 113/7

2. 23. Aşkı Tatmayan Bilmez

Aşığın çektiği çile, içinde bulunduğu duygu atmosferinin yoğunluğunu herkes bilemez. Ancak bunu yaşayanlar bilir. Aşk anlatılamaz, yaşanılır. Ümmî Sinân'da kendi durumunu ancak aşka düşmüş olanların bileceğini söyler:

Kimse bilmez ahvâlimi aşk ile yâr olan bilir
Yedi iklim dört köşeye hikmet ile dolan bilir 113/1

Ümmî Sinân, aşkıdan dolayı tattığı manevi huzur ve lezzetini ancak âşık olanların bileceğini ifade eder. Aşk bir deniz gibidir. Bu denize dalanlar aşkın nasıl bir şey olduğunu bilebilir:

Bu cânın erdiği zevki ne bilsin görmeyen kimse
Ümmî Sinân'ın ahvâlin bahr-ı aşka dalan bilir 113/7

2.24. Aşk İnsana Mahsustur

Ümmî Sinân, aşkı olmayan bir insanı düşünemez. Aşkı olmayan bir insanı insandan saymaz. Böyleleri insan olarak yaşar ama aslında hayvana benzediğini ima eder. Şeytanın elinde bir oyuncak gibi olur. Aşk ile hakikatleri görmeyen, tefekkür etmeyen insan olmadığını söyler. Sun'ullah Gaybî'de aşkı olmayanın hayvan olduğunu, insan olmadığını söyler. Hatta ancak Şeytan'ın aşksız olduğunu ifade eder.

*İnsân gelir hayvân gider İblis onu durmaz yeder
Aşk ile cümle âleme dalmayan insân değildir 115/2
Sun'ullah Gaybî de aynı görüştedir.
Aşksız kişi hayvândır insân değil şeytândır
Gerçek şu kim insândır erdi cân esrârına 74/3 (Sun'ullah Gaybî)*

Aşk demek bütün benliğiyle maşukuna bağlanmak demektir. Sevdiğini özlemek ve kavuşmayı istemek aşkın bir başka tarifidir. Ümmî Sinân'a göre, aşk başlı başına bir dost ve yoldaştır. Yoldaş ile yola çıkmak gerekir. Tek başına çıkmanın birçok sıkıntıları vardır. Yoldaş ile birlikte çıkılan yolda sıkıntıların üstesinden gelinebilir. 117/1

Ümmî Sinân, tek gayesinin maşukuna kavuşmak olduğunu belirtir. Aşkın kendisine çok bela ve sıkıntı getirdiğini söyler. Aşk, duygu ve düşüncelerini değiştirmiştir. Aşka kavuştuktan sonra her zaman ağladığını ve dilinden dökülen sözlerin bile ağlamaklı olduğunu ifade eder. 117/2

Şairimiz, aşkın anlaşılmasız olduğuna işaret eder. Aşkın acaib bir yönü de maşuka giden yola girmeyi zorlaştırdığını belirtir. Dosta kavuşmak isteyen için aşkın avcı olduğunu aşk tarafından avlandığını söyler:

*Acebdir bu aşkın hâli
Komaz dosta vara yolu
Kim ki dosta sunar eli
Kapar aşka şikâr olur 117/4*

2.25. Herkes Aşktan Anlamaz

Aşıkların halinden herkes anlamaz. Yaşadıkları duygu ve özelemlerin nitelik ve niceliğini başkasının anlaması mümkün değildir. Ancak âşıkların davranış ve hareketlerinden âşık oldukları hissedilebilir. Ümmî Sinân buna işaret etmiştir. Kendisi âşkıdan dolayı ağlarken aslında güldüğünü ifade eder. Ümmî Sinân, âşkıdan dolayı ölürsen çok memnun olacağını belirtir. Öldüğü gün kendisi için bayramdır. Canına veda etse bile âşkıdan vazgeçmeyeceğini ifade etmiştir. 132/3

Ümmî Sinân, aşka düştüğünden divâne gibi olduğunu söyler. Aşk meydanında saç baş açık ve korkusuz bir şekilde dolaştığını, aşk şarabı içtiğinden sarhoş olduğunu ifade eder. Sarhoş olan bir kişinin hiçbir şeyden haberi olmadığı gibi, kendisi de iyilik ve kötülüklerden uzaklaşmıştır. Canından vazgeçse bile, sevdiğinden kesinlikle ayrılamayacağını söyler:

*Gerçi adımdır Sinân Ümmî aceb divâneyim
Girmişim meydân-ı aşka baş açık merdâneyim
Aşk elinden câmu nûş etdim bugün mestâneyim
Hayr u şerden kaçtığımdan sâkin-i meyhâneyim
Geçmezem dildâdın aşkından câna olsun vedâ 133/11*

Gerçek âşıkların Allah'a ulaşmak için ilahi aşk ateşinde yandıklarını ve bu şekilde fena makamına ulaşır Allah'a vasıl olmak istediklerini söyler:

*Aşk oduna yana yana
Ulaşıp nûr-ı Sübhâna
Bi-nişâna lâ-mekâna
Ermek isterler Sultânım 154/7*

2.26. Aşk Dünya Gamından Kurtulmaktır

Ümmî Sinân, ezelden ilahi aşk ile imtihan olduğunu söyler. Kendisini bildi bileli aşk ile hem hal olduğunu ifade ederken, bir kişinin ancak aşk ile dünya gam ve kederinden kurtulacağına işaret eder:

*Halâs olup geçer gamdan düşerse bir kişi aşka
İçer ol câm-ı vuslatdan yâr olursa başı aşka
Sinân Ümmî Sinânmışdır ezelden âteş-i aşka
Yanar gâhi yana geldi ezelden yanıcılardır 119/5*

Allah'ı seven ve muhabbet dairesinde olan birisi masıvayı terk eder. Allah'ın sevgisine kavuşmak isteyenlerin dünya ve içindekilerine önem vermediklerini hatırlatır:

*Kim ki sever Allâh'ı gayrıyı kor vallâhî
Bu yola cân u cihân terkine duyan gelir 119/4*

Ümmî Sinân'ın başındaki yegâne sevdanın ilahi aşk olduğunu söyler. Aşk derdi ile sevdaya tutulmuştur. Aşk ateşiyle yanmış ve gözleri her zaman yaşlıdır:

*İlâhî derd-i aşkındır başımda hükm eden sevdâ
Yakar hasret nârın gâhi akıtır gözlerimden yaş 127/6*

SONUÇ

Bu çalışmada; şair mutasavvıflardan Halvetîyye şeyhlerinden Ümmî Sinân'ın ilahi aşk ile ilgili düşünceleri ele alınmıştır. Ümmî Sinân'ın şiirleri incelendiğinde Allah sevgisinin en ileri derecede ele alındığı görülmüştür. Bu araştırmayla Ümmî Sinân'ın ilahi aşk ile ilgili şiirlerinin değerlendirilmesinde şu sonuçlara varılmıştır.

a- Ümmî Sinân'ın ilahi aşk ile ilgili düşüncelerini “ kenz-i mahfî” hadis-i kudsi'nin çerçevesinde ele aldığı görülmüştür.

b- Ümmî Sinân'ın beyitlerinde aşkın “bezm-i elest” denilen Allah ile insanlar arasında yapılan sözleşmeden itibaren var olduğuna işaret ettiği tespit edilmiştir.

c- Ümmî Sinân'ın ilahi aşkın, Allah yoluna kurban olma duygusunu kazandırdığı, hasta gönüllere şifa vermesinin yanında akıl, ruh ve kalbini bütünüyle kuşattığını ifade etmiştir.

d- Ümmî Sinân, tasavvuf ilkelerinden olan marifet ve tefekkürün gelişmesinde aşkın önemine değindiği tespit edilmiştir.

e- Ümmî Sinân, ilahi aşkın çeşitli yönlerini ele almıştır. Bunlar; aşkın manevi huzura kavuşturduğunu, kulluk şuuru ve vefa gibi üstün meziyetler kazandırdığını söylediği görülmüştür.

f- Ümmî Sinân, ilahi aşkın karanlıklardan aydınlığa kavuşturan ilahi bir nur olduğunu, ab-ı hayat gibi elzem olduğunu, gerçek sevgi kaynağı olduğuna işaret etmiştir.

g- Ümmî Sinân'ın ilahi aşkı teferruatlı bir şekilde ele aldığı görülmüştür. Aşkın yerinin kalp, hakikate ulaşmak için rehber, gayesinin vuslat ve Allah'ın rızasını kazanmak olduğunu söylemiştir. Ümmî Sinân aşkın; kendinden vazgeçmek, sevdiğinden vazgeçmemek olduğunu ifade etmesiyle en güzel anlamı vermiştir.

h- Aşkın insana mahsus olduğu, aşkı tatmayanın bilmeyeceğini ve ifade edemeyeceğini aynı zamanda herkesin aşktan anlamayacağını belirtmiştir.

Bu çalışmada Ümmî Sinân'ın, şiirlerinde ilahi aşkı güzel ve teferruatlı bir şekilde dile getirdiği ve çeşitli yönleriyle ifade ettiği tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aclunî, İ. (1421). *Kesfû'l-Hafâ*. Thk. Yusuf b. Mahmud. Mektebetü'l-İlmi'l-Hadis.

- Aydın, İ. H. (2022). Kenz-i Mahfî. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 25. ss.258-259). TDV Yayınları.
- Beliğ, İ. (1302). *Güldeste-i Riyâz-ı İrfân ve Vefeyât-ı Dânişverân-ı Nâdiredân*. Hüdavendigâr Vilayet Matbaası.
- Bilgin, A. (2000). *Ümmî Sinân Divânı: İnceleme Metin*. Milli Eğitim Basımevi.
- Bilgin, A. (2000). Ümmî Sinân'ın hayatı, edebi şahsiyeti ve eserleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 29, 13-30). İstanbul Üniversitesi.
- Bilgin, A. (2012). Ümmî Sinân. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 42. ss. 310-311). TDV Yayınları.
- Erdem, M. (1997). Sinân Ümmî ve Kutbü'l-meâni İsimli Risalesi Üzerine Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*.
- Hacı Reşid Paşa (ty). *Tasavvuf Tarikatlar Silsilesi ve Ahlâkı İslâmiyye*. Ergin Kitabevi Yayınları.
- Kemikli, B. (2023). *Sun 'ullah Gaybî Divan*. DİB Yayınları.
- Lütfi, Mustafa. (1309). *Tuhfetü 'l-Asrî fi Menâkıb-ı Mısri*.
- Özgül, M. K. (2020). *Erzurumlu İbrahim Hakkı Divân-ı İlâhiyât*. DİB Yayınları.
- Tatçı, M. (2022). *Niyâzî-i Mısri Halveti Dîvân-ı İlâhiyât –Seçmeler-* DİB Yayınları.
- Türer, O. (1982). Muhammed Nazmî Hayatı, Eserleri ve Hediyeetü'l-İhvân'ı. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Üstüner, K. (2014). *Tasavvuf ve Klasik Şiirimiz*. Akçağ Basım Yayım Pazarlama.
- Vassaf, H. *Sefîne-i Evliyâ-yı Ebrâr*. (Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar). (Nr. 2039. V. 77).
- Vicdanî, S. (1995). *Tomar-ı Turuk-ı Aliyye Tarikatler Ve Silsileleri*. (İ.Gündüz Haz.). Enderun Kitabevi.
- Yalsızuçanlar, S. (2014). *Ümmî Sinân Halveti Dîvân-ı İlâhiyât*. DİB Yayınları.
- Yılmaz, N. (2001). *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf, Süfîler, Devlet ve Ulemâ*. Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, H. K. (2017). *Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*. Ensar Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Ümmî Sinan, who expressed his Sufi thoughts through poetry, has a well-deserved reputation in Sufi literature. He primarily wrote his poems in the aruz meter. In his poems, Ümmî Sinan expressed his thoughts and feelings about divine love, and all his poems were shaped within this framework. A member of the Halwatiyya order, Ümmî Sinan demonstrated a philosophy centered on love for God, the Prophet, and humanity in his Sufi services in Antalya, Elmalı, Kütahya, Uşak, Denizli, and various other parts of Anatolia. In his poems, Ümmî Sinan pointed to the ideal human type experiencing true love. In expressing his thoughts on divine love, he referenced relevant information. He strived to express all possible meanings within the concept of divine love in verse. This study aimed to determine the impact of Ümmî Sinan's views on divine love on Sufism. Therefore, poems related to divine love were examined in the Divan-ı İlâhiyat. The themes discussed in these poems were identified, and couplets that were compatible with each other in terms of perspective and theme on divine love were evaluated. This study revealed a rich body of knowledge by comparing Ümmî Sinan's poems with those of other Sufi poets on the same or similar subjects. Ümmî Sinan's views on divine love were found to be understandable and simple. It was observed that a rich understanding of the meaning of divine love was reflected in his poetry. It was observed that Ümmî Sinan also addressed the topics related to divine love that were generally addressed by other Sufi poets. He expressed in his poems the necessity for a believer to believe in God, know Him, and be aware of His love. In the towns and cities where he carried out his services of guidance, he generally attempted to express his ideas through poetry. This aim and service of his was welcomed positively by Sufis and was recited collectively in lodges. Following the principle expressed in Sufi history that there are as many paths to God as there are breaths, Ummi Sinan identified love as the path to God. While Sufis who recognized the sublimity and value of love in Sufism conveyed this principle to their circles through conversation, Ummi Sinan expressed this point through his poetry. Believing that a Sufi could attain their true purpose through divine love, he expressed his feelings and thoughts through poetry. Ummi Sinan's understanding of love is eternal and everlasting. In expressing his views on divine love, he explained that he had been in love since the beginning of time. Because of the spiritual weight this Sufi thought placed upon him, he stated that he was intoxicated by love and fascinated by divine beings. He considered love to be the path to true God. Because of his divine love for God, he viewed everything as mortal and expressed his love for the eternal and everlasting Divine Essence. He believed that divine love was the sole solution to some of the hardships humankind faces. Ummi Sinan argued that wisdom and

knowledge could be attained through divine love and the love of God. He always maintained that believing in God's unity necessitated falling in love with Him. While instilling contemplation and remembrance in his disciples during his service to Sufism and the Sufi order, Ümmi Sinan stated that true contemplation and remembrance could only be achieved through love. He stated that love was more sublime and delicious than the material pleasures required by human beings. He stated that true faith could only be attained through an unparalleled love for God. Ümmi Sinan's disciples, who journeyed through the world of love and affection, were influenced by this and lived lives consistent with Sufi understanding. Some of his disciples, influenced by him, wrote poems related to Sufism. Sufi poets such as Niyazi-i Misri and Muhammed Askeri are among these. Ümmi Sinan believed that true peace in both material and spiritual life was only possible through love, and he expressed this through his poems.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)	Journal of History School (JOHS)
(2026), 19(80), 983-1021	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.87367	
Makale türü: Derleme makalesi	Article type: Review article
Geliş tarihi 22.09.2025	Submitted date
Kabul tarihi 25.12.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 28.02.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Yıldız Çelebi, Z. & Özkan, S. H. (2026). Foreign Language Education in The History of Türkiye. Journal of History School, 80, 983-1021.	

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE HISTORY OF TÜRKİYE¹

Zeynep YILDIZ ÇELEBİ² & Selim Hilmi ÖZKAN³

Abstract

This study examines the history of foreign language teaching in Türkiye, revealing the Turkish nation's historical interactions with neighboring countries and how this necessitated the learning of various foreign languages. The study examines a complex historical context, beginning with the pre-Republic of Türkiye, where clear historical boundaries are difficult to delineate. In this context, the study adopts a qualitative historical research methodology, analyzing data obtained from archival documents, textbooks, educational policies, and academic sources both thematically and chronologically. The research process specifically considered the socio-political dynamics that shaped the languages taught, the methods used, and curricular changes. Findley (2005) states that the history of the Republic of Türkiye extends along three lines: Anatolian, Islamic, and Turkish heritage. Copeaux (1998) examined Turkish history textbooks (1931–1993) and demonstrated that national historical narratives integrated Islamic history as part of national history while often excluding ancient civilizations outside of Anatolia. Based on this historical context, the study recognizes the Huns, Göktürks, Uyghurs, Karakhanids, Ghaznavids, Great Seljuks, Anatolian Seljuks, and the Ottoman Empire as foundational pillars in the development of Türkiye. It divides the historical periods into 'pre-Islam' and 'post-Islam,' noting the limited documentation of the education system before Islam but acknowledging the importance of Arabic and Persian languages after the Islamic conversion. The 'post-Islam' period includes the Great Seljuks, Karakhanids, Ghaznavids, Anatolian Seljuks, and the Ottoman Empire, further divided into pre-school and school periods, with Arabic

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %70, 2. yazar: %30.

² Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Orcid: 0000-0002-3431-1865

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, shilmi@yildiz.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6381-8553

initially predominant and later replaced by French, German, and English. Subsequently, the Republican era brought about notable modifications to the educational framework, encompassing adjustments to the teaching of foreign languages. With an emphasis on the instructional strategies, techniques, and resources used, this study seeks to give a concise history of foreign language instruction in Türkiye.

Keywords: Foreign Language Teaching, History of Türkiye, Ottoman Empire, Republican Period, Foreign Language Teaching Approaches and Methods.

Türkiye Tarihinde Yabancı Dil Eğitimi

Öz

Bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihini incelemekte; Türk milletinin çevre ülkelerle tarihsel etkileşimlerini ve bunun çeşitli yabancı dillerin öğrenilmesini nasıl zorunlu kıldığını ortaya koymaktadır. Çalışma, Türkiye Cumhuriyeti öncesi dönemden başlayarak, tarihsel sınırların net şekilde çizilmesinin zor olduğu karmaşık tarihsel bağlamı ele almaktadır. Bu kapsamda çalışma, nitel tarihsel araştırma yöntemi benimseyerek arşiv belgeleri, ders kitapları, eğitim politikaları ve akademik kaynaklardan elde edilen verileri hem tematik hem de kronolojik olarak analiz etmektedir. Araştırma sürecinde, öğretilen dillere, kullanılan yöntemlere ve müfredat değişimlerine yön veren sosyo-politik dinamikler özellikle göz önünde bulundurulmuştur. Findley (2005), Türkiye Cumhuriyeti tarihinin üç yönde uzandığını belirtir: Anadolu, İslam ve Türk mirası. Copeaux (1998), Türk tarih ders kitaplarını (1931–1993) incelemiş, ulusal tarih anlatılarının İslam tarihini ulusal tarihin bir parçası olarak bütünleştirdiğini, eski Anadolu dışı uygarlıkları ise çoğu zaman dışladığını ortaya koymuştur. Bu tarihsel bağlama dayanarak çalışma; Hunlar, Göktürkler, Uygurlar, Karahanlılar, Gazneliler, Büyük Selçuklular, Anadolu Selçukluları ve Osmanlı İmparatorluğu’nu Türkiye’nin gelişiminde temel dayanaklar olarak kabul etmektedir. Tarihsel dönemler “İslam öncesi” ve “İslam sonrası” olarak ikiye ayrılmıştır. İslam öncesi dönemde eğitim sistemine dair belgeler sınırlı olmakla birlikte, İslam’a geçişten sonra Arapça ve Farsçanın önemine vurgu yapılmaktadır. “İslam sonrası” dönem; Büyük Selçuklular, Karahanlılar, Gazneliler, Anadolu Selçukluları ve Osmanlı İmparatorluğu’nu kapsamakta; okul öncesi ve okul dönemi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu süreçte başlangıçta Arapça ağırlık kazanmış, sonrasında yerini Fransızca, Almanca ve İngilizceye bırakmıştır. Ardından Cumhuriyet dönemi, yabancı dil öğretimine ilişkin düzenlemeleri de içeren eğitim yapısında önemli değişiklikler getirmiştir. Öğretim stratejileri, teknikleri ve kullanılan kaynaklara odaklanarak bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin kısa bir tarihini sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Eğitimi, Türkiye Tarihi, Osmanlı İmparatorluğu, Cumhuriyet Dönemi, Yabancı Dil Eğitimi Yaklaşımları ve Yöntemleri.

INTRODUCTION

Since the earliest times, Turks have never been an inward-looking nation, cut off from their surroundings (Türkeş, 1972). On the contrary, they have established relations –either friendly or hostile- with the nations around them and have learned languages and culture from a variety of nations, thanks to their long-distance migration. The Turkish society living in the Republic of Türkiye has similarly had strong relations with the cultures around them and undergone major changes within time. However, when looking at the period before the Republic of Türkiye, it is quite difficult to draw clear boundaries in the process of addressing the history of the Turkish society living here.

Findley states that “*The contemporary Turkish Republic arguably has a history going back in time in three directions: the Anatolian heritage, extending back long before the Turks arrived there; the Islamic heritage, reaching back to seventh-century Arabia; and the Turkic or Turko-Mongol heritage, going back to the earliest Turks and their precursors in Inner Asia*” (2005, p. 5).

Analyzing the history textbooks used in schools in Türkiye between 1931-1993, Copeaux writes:

"The title of National History seen in middle school books in Turkey reveals many complications; the programs of these institutions completely exclude the study of ancient times outside Anatolia (Egypt, Mesopotamia, etc.); in addition, these 'national history' books not only give the nation a meaning based on living on the same land (this aspect is somewhat limited, because while presenting ancient Anatolian civilizations, no place is given to the Byzantine Empire or Armenian civilization), but also attribute an ethnic meaning and study ancient Asian Turks. An even more surprising element is that the history of Islam, which is actually the history of the Arabs, is also seen as a part of this 'national history'.... The history of the Turks coincides with Islamic history after the 8th-9th centuries, with Anatolian history after the 11th century, but with the history of a state called Turkey only after 1923. This discrepancy between the history of the Turks and the history of Türkiye gives a special characteristic to the historical discourse; because it either constantly refers to lands unfamiliar to the readers or to Turkey, which fully gained the characteristic of being Turkish –ethnically– in recent history (1922)" (Copeaux, 1998, pp. 21-22).

Based on this, this study examines the Huns, Göktürks, Uyghurs, Karakhanids, Ghaznavids, Great Seljuks, Anatolian Seljuks, and the Ottoman Empire in this study as the historical foundations of the Republic of Türkiye. To handle the language learning process within these periods, there needs to be a partitioning

and therefore, the first partitioning is done as 'before Islam ' and 'after Islam' period in this study.

Despite being lack of the necessary documents showing the education system of the Turkish states before Islam, there is still more or less some information about the foreign languages used in the foreign offices of some Turkish states, such as Huns and Uyghurs. The documents and evidence found about the use of foreign languages in the pre- Islamic Turkish states, including the Orkhon inscriptions, show that the main tendency to learn a foreign language was 'to go and live among the nation of that language'. With the conversion of the society to Islam, the effect of the religion itself and the relationship with the Islamic nations, especially with the Arabs and Persians, the most important foreign languages to be learnt became Arabic and Persian and these languages were taught in madrasahs⁴ for many years. For centuries, Arabic, together with the Persian, became the language of education and religion, and within time Turkish identity had been lost in Islamic identity (Demircan, 1988). This 'after Islam' period includes the sovereignty period of Great Seljuks, Karahans, Ghaznavids, Anatolian Seljuks as well as the Ottoman period which is also handled under two titles: pre-schools period (mektepler öncesi), when the Arabic was considered as the main foreign language to be taught, and the schools period (mektepler dönemi), when French and somehow German and English took the place of Arabic as the foreign languages to be taught. The Ottoman period is followed by the Republican period which has made a dramatic change in the education life of society as well as the foreign language education system. In terms of Western languages, with the increase of relations, the shift of the center of power from east to west, and the pursuit of military, scientific and technological developments; the problem of communication, which had been tried to be solved with the help of translators for a long time, necessitated establishing a systematic foreign language education. Non-Muslims who lived together with the Muslims for long, had been benefited for foreign language translation for a long time. However, from the 1820s onwards, the state felt the need to educate its citizens on teaching and learning modern languages.

The process to include the foreign language education in the established school systems and enable it to be learned at an earlier age started with the establishment of the Translation Office in 1821, and was accelerated with the

⁴ madrasah: An educational institution in the Islamic world, primarily focused on teaching Islamic theology, law as well as other subjects (Moosa, 2015).

opening of the first secondary school, *rusthiye*,⁵ in 1839, with the name *Mekteb-i Maarif-i Adliye*, as well as making it compulsory in the other *rusthiyes* opened afterwards. Although changes were made, from time to time, in the class hours and in the age to start learning the foreign language, foreign language learning gained a system and speed after these dates. Foreign language education, which started in the pre-Republican period, formed the basis of the post-republican system. With the new foreign language teaching policy, accepted in 1924, which suggested one of the three Western languages to be learnt as foreign languages in the secondary education, the progress in foreign language teaching was reinforced. Among the languages to be taught, the long-term domination of French left its place to English, especially after Türkiye entered NATO in 1951. To provide an in-depth understanding of the evolution of language teaching within its chronological flow, this study adopts a qualitative historical research design. It focuses on interpreting and contextualizing historical developments by drawing upon a wide range of primary and secondary sources, including archival documents, official curriculum guidelines, textbooks from various periods, and academic literature on language education policies and practices. This article asserts that the historical development of foreign language education in Türkiye mirrors the nation's evolving identity, reflecting broader changes as education transitioned from being exclusive to the elite to becoming accessible to the masses. To understand how present practices and ideologies have evolved, it is essential to trace their roots to earlier periods in Turkish history. Therefore, this study traces the evolution of foreign language education in Türkiye, highlighting how shifting political, cultural, and ideological forces have shaped educational practices. By examining these changes from the pre-Islamic period to the present, it provides insight into how foreign language education has been influenced by and contributed to Türkiye's broader social and political transformations.

METHODOLOGY

This study uses a qualitative historical research methodology to examine the development of foreign language education in Türkiye from the pre-Islamic period to the present. The research includes thematic historical analysis, where it organizes and interprets data thematically-examining aspects like educational policies, language ideologies, cultural contexts, and socio-political influences-

⁵ *rusthiye*: A type of middle between the elementary "*sıbyan mektebi*" and higher education institutions like "*idadi*" established during the Ottoman Empire in the mid-19th century as part of educational reforms" (Altınova, 2010)

and chronologically-mapping the evolution of foreign language education across different historical periods-using primary and secondary sources, such as archival documents, textbooks, curriculum guides, and academic literature on language education policies. The primary archival sources used in the study include journals of notifications and bulletins from the Ministry of National Education, as well as historical records consisting of books and articles written about specific educational institutions such as Robert College or Galatasaray High School, academic studies on the history of foreign language education in Türkiye, and sources from political and social periods related to education.

The curriculum was analyzed through the lens of historical context, focusing on the language ideologies, cultural representations, and the educational goals embedded in foreign language education policies. The textbooks mentioned were selected from materials that have been in use for a long time and have historical significance. Curriculum and textbook analyses were conducted to contextualize pedagogical models by examining instructional content, teaching methods, and the underlying educational goals, language ideologies, and cultural assumptions.

The data were analyzed using both chronological and thematic perspectives. Chronological analysis enabled a systematic tracing of how and which foreign language was integrated into the educational system. Additionally, key shifts in language teaching methods, such as the transition from the grammar-translation method to the Direct Method and Berlitz, were examined within a thematic framework. Building upon these findings, this study aims to understand how foreign language curricula were shaped in various periods by considering historical, political, and cultural contexts. Particular attention is paid to the social and political dynamics that influenced the preference for Arabic in the Islamic period, French in the late Ottoman and early Republican periods and English in the recent decades. Using methodological frameworks, the study aims to further explore the connections between historical events and educational policies in foreign language education in Türkiye.

HISTORICAL CONTEXT AND EVOLUTION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN TÜRKİYE

1. Foreign language education in pre-islamic Turkish history

Throughout Turkish history, which dates back to 2000 BC (Hatipoğlu, 1979), Turks established several states and dominated a wide geography from the Japanese Sea to the middle of Europe. However, with the influence of nomadic

culture, there are no Turkish written works except for the Yenisei Inscriptions written in the 6th and the Orkhon Inscriptions in the 8th century. What we know about the ancient Turkish history is mainly given in the written sources of China and other neighbouring civilizations. Lack of sufficient resources about education given in this period makes research on foreign language use and education difficult. Although our knowledge of foreign language use in ancient Turks is limited, it is known that a crowded committee in Huns speak and write foreign languages to conduct political relations in the foreign affairs office (Demircan, 1988). The European Huns, ruled between 370-496 AD, are known to use Turkish, Gothic and Latin languages equally in the palace (Kafesoglu, 1977), Uighurs are known to have translated texts to learn Mani and Budha religions in the second half of the 8th century, and several scholars state that foreign languages were taught in the temples (Alptekin, 1978; Avcioğlu, 1978; Dilaçar, 1972; Karal, 1978; Tekin, 1975; Tezcan, 1978 cited in Demircan, 1988). Although a foreign language education in the temple is mentioned by some scholars, the main tendency is the belief that in the pre-Islamic period, language learning generally occurred by being integrated in the society which spoke the target language (Demircan, 1988).

2. Foreign language education in post-islamic Turkish states

With the adoption of Islam, in addition to the changes in the lifestyle, it was also influenced by the Arab culture that introduced Islam, and the effect of the Arabic language was started to be seen in the early years. The desire to read the sacred texts from the Arabic origin promoted the efforts to learn the Arabic language. Similarly, in terms of having religious knowledge and learning rituals, Persian culture also stood as a source for Turks, and therefore, Persian was started to be learned and taught in many post-Islamic Turkish states.

2.1. Foreign language education in the earliest Turkish islamic states (840-1299): Karakhans, Great Seljuks, Ghaznavids, principalities, Anatolian Seljuks period

The period of Karakhans is the time when the Turkish-Islamic culture began to take shape and Arabic began to be included in the Turkish culture. However, according to Demircan (1988), Arabic language cannot be said to be used by people in their daily lives during this period.

Arabic did not come out of the madrasahs where religious education was given; however, with the effect of the great developments in Islamic civilization, it became the language of science in which the works of scholars such as Avicenna were produced. Likewise, with its richness of expression, Persian

influenced the Turkish civilization and became the language of literature in the earliest Turkish Islamic states. As a matter of fact, in his work *Kutadgu Bilig* (The Wisdom Which Brings Happiness), Yusuf Khas Hajib (1069) mentioned a good number of books written in Arabic and Persian. Besides, in Mahmut Kashgari's *Divan-i Lugat-it Türk* (Dictionary of Turkic Dialects) (1072-1074), citizens who spoke two languages were mentioned. Also during this period, when mentioning the qualifications of a good ambassador, Yusuf Khas Hajib claimed that he was supposed to speak and write in all languages well, which might help us to form an opinion on the perception of foreign language of that period.

During the Great Seljuk period, the languages used in the palace were Turkish and Persian (Köymen, 1966), but it was emphasized that the Diwan⁶ language in Anatolia was originally Arabic and after the 13th century it was Persian (Levend, 1972). In the Nizamiyyah Madrasahs, which were opened as free boarding schools and were named after the great vizier Nizam al Mulk, Arabic language and literature, Arabic morphology and syntax as well as Persian tafsir⁷ and kalam⁸ were taught (Köymen, 1975). Similarly, Persian also became the language of education in the Anatolian Seljuks madrasahs (Ateş, 1945). According to Demircan (1988), during this period, Arabic education was conducted deductively. Hazai (1972) emphasizes the importance of memorization in the period by arguing that it was difficult to reach the written work due to the circumstances of the period and argues that language learning mainly took place in madrasahs and among the natives of the language. In the time of Anatolian Seljuks, many of the institutions founded by their predecessors were sustained. Madrasahs and the education given there did not show great differences with the Great Seljuk period. Our knowledge of the above mentioned Turkish Islamic states after the 14th century is mostly obtained from literary works and travellers of the period. In his travelogue written in the second half of the 14th century, Ibn Battuta mentioned that there were very few Arabic and Persian speakers among the Turks in Anatolia and he stated that those who knew Arabic and Persian were only the ones who had

⁶ diwan: A central administrative body responsible for various state affairs, including finance, justice, and military organization. (Korobeinikov, 2014).

⁷ tafsir: The scholarly discipline dedicated to interpreting and explaining the Qur'an, with the goal of uncovering its meanings (Rippin, 2005).

⁸ kalam: "Kalām, or 'ilm al-kalām (the science of kalām), is a title of that branch of knowledge in Islam that is usually translated as speculative theology" (Haleem, 2020, p. 71).

been educated in madrasahs, and their knowledge of language was limited to the explanation of the Qur'an and Hadith⁹ (Demircan, 1988).

According to İhsanoğlu (1998), the teachers working in these madrasahs did not have any official ratings, educators were known for their scholarly skills, and after basic education, students who wanted to specialize in a field attended the classes of those well-known scholars.

2.2. Foreign language education in Ottoman period of foundation and the classical period (1300-1700)

The Ottoman Empire, which emerged from a small principality formed at the end of the 13th century, became an empire which was one of the greatest powers of its time, and reigned in a very large geography from the Arabian Peninsula to Africa, from Central Europe to the Caucasus. Having reached its natural borders in the 16th century, the empire had superiority to the surrounding countries with its discipline, unity, strength, and being accustomed to victory (de Busbecq, 1554 cited in Lewis, 2002).

The Ottoman Empire, which knew how to benefit positively from the educational institutions and systems formed by its predecessor principalities and states, managed to establish a system of its own over time, and according to Güçtekin (2017), the madrasahs it established played a major role in making the Ottoman Empire a world power. The madrasahs, first of which was established in Iznik during the reign of Orhan I, initially employed various scholars who migrated to Anatolia for various reasons, but later renowned scholars from the Islamic world were invited to teach in madrasahs (İnalçık, 1973). The madrasahs, which were developed and improved in a certain system over time, became the institutions providing the highest level of education, especially with the education given in Sahn-ı Seman and Süleymaniye Madrasahs established during the reigns of Mehmed II and Suleiman I respectively (Tekindağ, 1973).

It can be claimed that the main reason for teaching Arabic in madrasahs was to better understand religious sources such as the Qur'an and hadith. However, the fact that the language of education was also Arabic in the madrasahs, where positive sciences were taught besides religious education, can be attributed to the existence of many Arabic works that stood as the written sources of positive sciences and to the acceptance of Arabic as the language of science.

⁹ hadith: “talk, conversation but in the technical, religious sense it is used for the individual, reported sayings of the Prophet, his companions, the first caliphs and others of the pious scholars of early Islam” (Ali, 1995, p. 1).

The education in madrasahs was based on the book, and the student who could not complete a book determined by the teachers could not continue to a higher level. Basically, Arabic poetry and literature were used as contexts for teaching Arabic grammar, but courses such as Arabic literature or history were not included in the curriculum (Hazer, 2002; Usta, 2012). The Arabic language course was based on grammar; morphology (sarf) and syntax (nahiv) were the topics mainly covered. The eloquence, which can be defined as the art of speaking properly and in place, was also included in the curriculum in some madrasahs. The preferred method for teaching the language was deductive, the instructor used to read the Arabic text, explain its meaning and then listen to the lectures prepared by the students (Hazer, 2002; Usta, 2012). The language of the course was Turkish (Özkan, 2019). According to Demir (2017), teaching Arabic language in madrasahs did not focus on four main language skills that are essential for today's language education, but it was mainly about reading, comprehension and partly oral expression. The techniques applied were memorization, repetition, writing, question and answer, deliberation and discussion (Doğan, 1997 cited in Demir, 2017; Parladır, 1987; Şeşen, 1986). Vâmil-i Curcânî, Âvâmil-i Birgivî, İzhâru'l-Esrâr, el-Kâfiye, Muğni'l-Lebîb, Kavâidu'l-Îrâb, Elfiyye-i İbn Mâlik and al-Misbâh can be given as the examples of the main syntax books taught in madrasahs during this period. For the morphology, al-Emsile, el-Binâ, el-Maksûd, el-İzzî, Merâhu'l-Ervâh, eş-Şafiye were among the books used. Also, El-Fîrûzâbâdî's al-Kâmûs, İbnu'l-Ferîşteh Dictionary, Ahterî, es-Sihâh and Vankulu were the works used in the madrasahs as dictionaries (Berkes, 1964; Demircan, 1988; Ergin, 1977).

Assessing the success of Arabic education during the Ottoman classical period is challenging. However, the production of significant Arabic works by Turkish scholars educated in the madrasahs—such as Katip Çelebi (1609–1657) with his work *Tuhfat al-Mujahidin* and İsmail Hakkı Bursevî (1653–1725) with *Mizan al-Haqq*—suggests that the methods employed were not entirely unsuccessful in fostering proficiency in the Arabic language. Contrary to Arabic, the Persian language, which was known by the rulers and scholars having the Seljuk culture during the period of foundation, was not in demand because of the wars and sectarian problems in the 15th century and did not start to be taught in the Ottoman madrasahs until the vizierate of Damat Ibrahim Pasha (1660-1730). Another systematic education institution in the Ottoman Empire, Enderun¹⁰, was established in the middle of the 15th century, developed especially during the

¹⁰ enderun: “a palace educational institution designed for the training of administrative and military staff in the Ottomans” Dereli, 2023, p.79).

reign of Mehmed II, and became a center of education for talented children. According to Akarsu (2004), in the Enderun curriculum, martial arts (physical education) and vocational training, as well as Turkish, Arabic, music and Quran education were given as compulsory courses. Persian language, Turkish and Persian literatures were among the elective courses. With the dominant sense of 'superiority' in the Ottoman classical period, there was not much effort to learn any Western languages and, if necessary, non-Muslim subjects of the empire were utilized for translation. With the Ottoman stagnation, which started towards the end of the 17th century, awareness towards the West began to develop, but no changes were observed in the field of foreign languages.

Western missionaries, who came to Istanbul before the collapse of Byzantium, continued to stay there when the city passed into the hands of the Ottomans and were interested in the education of the Christians in the empire. During this period, the missionaries opened translation schools in the imperial territory. As well as Western languages such as French, Italian and Greek, Turkish was also taught in these schools and the graduates were appointed to consulates by these missionaries. These schools can be said to have been the only systematic schools where Western languages were taught in Ottoman territory in the classical period.

2.3. Foreign language education in neo-classical period and the period until the announcement of the republic (1700-1923)

By the end of the 17th century, the Ottoman Empire began to lose its dominant superiority in the 15th and 16th centuries. With the Treaty of Karlowitz made in the last year of the century, the Ottoman Empire for the first time lost territory in the west after centuries of superiority, and its progress came to an end. The question "What are they doing right?" started to be added to the question "Where do we make the mistake?" that came on the scene in the 16th century, and the question "How can we catch them and regain the superiority we deserve?" has become the main element of the reform efforts (Lewis, 2002, p. 40). The fact that the first concrete result of the mistakes was the military failure resulted in giving the priority to the military institutions in the reforms. The Imperial Naval Engineering School (Mühendishane-i Bahr-i Humayun), a western-style marine officer school, was opened in 1773. Along with Arabic, first French and then English in 1838 were included in the curriculum as compulsory courses (Özkan, 2017). This is a first in the sense that Western languages became compulsory lessons in the Ottoman education system. The marine engineering school was followed by a military engineering school (Mühendishane-i Berr-i Humayun) opened in 1793. These schools together with

the medical school (Tıphane-i Amire) which would be opened in 1827 and military school (Mekteb-i Harbiye) in 1834 were the first institutions in the Ottoman Empire opened under the influence of Western culture (Güçtekin, 2017). The leading names of the period, like Ahmed Fethi Pasha, Hüsrev Pasha, Müşir Mehmed Ali Pasha, Mustafa Reşid Pasha, Mahmud Celaledin Pasha, being the graduates of these schools were attributed to the success of these schools which took the West as an example (Sinanoğlu, 1978).

In addition to the schools opened in the Western sense, sending students abroad was used as a method in order to teach students Western languages and provide them a modern education. Sending students to be trained abroad, dating back to the 1730s, gained speed with the dispatch of 150 students from military schools during the time of Mahmud II, and it became permanent in the 19th century (Demircan, 1988). Mekteb-i Osmani, a school established in Paris in 1856 in order to control and train the students going abroad for education, was closed in 1864 because it did not provide the expected success and control.

According to Demircan, although the teachers of Mekteb-i Osmani were French, the school's failure in language teaching can be attributed to the fact that students spoke Turkish among themselves. During these processes, the empire's contact with the European states increased year by year, and a systematic translation agency became a serious need (Balci, 2006). Actually, translation in the Ottoman Empire was carried out by Jewish, Italian, German, Hungarian and Greek people who became Muslims in the 14th century Ottoman Empire; by the 17th century, this task was undertaken by non-Muslim subjects. According to Uzunçarşılı (1934), the Greeks of Fener were taught Turkish, French, Arabic and Persian at a school opened by the Patriarchate, and translation became a monopoly of this group. However, by the 18th century, it was realized that translators were working against the interests of the empire, especially during the Greek rebellion, and the Translation Office was opened in 1821 both to break this monopoly and to meet the increasing demand. This institution, which was originally a room where 3 to 4 officers worked, took the form of a school after 1833 and turned into a prestigious institution that trained the bureaucracy class.

With the changing perception, knowing the Western languages, especially French, began to be seen as the first condition of intellectuality in the empire (Balci, 2006). According to Kucuk (1984), the Translation Office took over the flag from military schools to create an educated class.

The Translation Office can be described as an institution that provided translation services both to the school and to Sublime Porte.¹¹ The office was originally divided into a school and a translation unit, and those who had sufficient education in the school section were transferred to the translation unit. With the arrangement made in 1856, the office staff was divided into four classes in order to train the officers in a more qualified way (Balçı, 2006). The curriculum and the books to be used in each class were determined separately. Classes such as French grammar, translation from French to Turkish, writing in French, translation from Turkish to French, French law, mathematics, history and geography were taught. In addition to these classes, in order to provide speaking practice, students were asked to speak French and improve their language skills when they had free times (Balçı, 2006).

In the Translation Office, where both French and Eastern languages were taught, the teaching of English language was also included in the program along with the Crimean War that started in 1853. In the English class, English grammar, English to Turkish and Turkish to English translation and speaking classes were taught. One of the leading movements of innovation that started with the Imperial Edict of Reorganization¹² in 1839 was the opening of systematic educational institutions for the public. Based on the decision taken in January 1839, secondary schools, *rusthiyes*, were established and the opening of these types of schools, the first of which was *Mekteb-i Maarif-i Adliye*, accelerated after 1847. Teachers who were trained by *madrasahs* were employed in this increasing number of *rusthiyes*, but as of 1848, teachers started to be trained in the teacher school called *Dârülmualimîn-i Rüşdî*.

Mekteb-i Maarif-i Adliye, the first *rusthiye* which was opened in 1839, was established in order to train civil officers. In this school, which also included French in its curriculum, the idea was that Arabic and Persian grammar and syntax should be taught as a prerequisite for teaching French, and that it would not be possible to learn French without this (Koçer, 1970 cited in Demircan, 1988). Grammar was considered as necessary right after learning the alphabet, which is compatible with the grammar-translation method, the dominant method of the period.

¹¹ Sublime Porte: “a specific building or succession of buildings over time, that housed the principal administrative agencies” (Findley, 2012, p. 5).

¹² Imperial Edict of Reorganization: a key reform decree in the Ottoman Empire, aimed at modernizing the state by introducing legal, administrative, and military reforms modeled on European practices (Çiftçi, 2019).

After Mekteb-i Maarif-i Adliye, Mekteb-i Ulum-u Edebiye was opened as the second rusthiye and, as the meaning of Edebiye in Turkish suggests, a literature-oriented education was given (İğüs, 2008). By 1853, there were 10 rusthiyes in Istanbul including the ones mentioned above (Bilim, 1982 cited in İğüs, 2008).

In 1879, French was added to the programs of the rusthiyes. The aforementioned rusthiyes were civilian schools, and the opening of military rusthiyes was not until 1875. These two institutions differ in terms of course contents. In civil school, the class hours of Arabic and Quran were higher than the ones in military rusthiyes, while in military school, Turkish classes were more in number and foreign language education was started at an earlier level. Again in military rusthiyes, foreign language classes were given by military teachers, the few civilian teachers were only responsible for Arabic, Persian, fine writing and spelling. A main and an assistant teacher were assigned to each class. The assistant teachers were expected to spend two years of internship in translations and improve themselves (Özbey, 2001 cited in Iguş, 2006). French was preferred as the main foreign language, and in Kasımpaşa, which was the only marine rusthiye in the empire, the foreign language to be taught was chosen as English, probably due to the influence of Britain as the dominant marine power of the period. Because of the absence of a secondary education institution until 1844 that was preparing students for schools such as engineering schools, medical school (Tıphane-i Amire), and military school (Mekteb-i Harbiye) which were opened in the previous years, an intermediary preparatory school was required, therefore, idadis,¹³ lexical meaning of which is a place allocated for preparing something, were established.

“With the Regulations for General Education (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) idadis were defined as education institutions higher than rusthiyes that prepared students for higher educational institutions...” (İğüs, 2008, p. 25). The first military idadi and the first civilian idadi were established in Istanbul in 1845 and in 1873 respectively; however, the establishment of the first idadi in Anatolia was not until 1885. In addition to Arabic and Persian, French was also a compulsory course, and in addition to French, one of the English and German languages could also be taught as a foreign language in idadis (İğüs, 2008). It is officially known that there were grammar, translation and speaking classes in French in the curriculum in 1905-06 academic year (Güçtekin, 2017).

¹³ idadi: secondary educational institutions in the Ottoman Empire, generally acting as a prerequisite for students to pursue higher education (Fortna, 2002).

In 1848, a teacher school, Darulmuallimin, was opened in order to train teachers who would work in rusthiyes. Students of this institution, who were accepted via an exam, were mainly madrasah students (Öztürk 1996, cited in İğüs, 2008). Darülmüellimat, a girls' school to train teachers, was opened later and was organized in two sections to educate teachers separately for students of primary school known as sibyan, and students of rusthiyes. While there was no foreign language course in the curriculum of the primary school part, Arabic and Persian were taught in the rusthiye section (Unat 1964, cited in İğüs, 2008). Although a university (Darülfünun) was planned to be opened in 1845, it was only implemented in 1863, but no continuous education could be provided and the classes were frequently interrupted due to wars, fires etc. It is known that French literature was taught in Darülfünun, which was reopened in 1900 (Demircan, 1988). Another institution opened in the Ottoman Empire in order to teach foreign languages systematically and to train civil officers was the School of Languages (Lisan Mektebi) opened in 1864. The increased density of diplomatic relations with foreign countries, especially with Western states, and the need to follow the new developments closely boosted the need for civil officers who spoke foreign languages.

The idea of opening a new language school emerged as the Translation Office became insufficient, and “within time, it lost the mission of being a school in the administrative organization of the Ottoman State where foreign languages were taught” (Balci, 2006, p. 85). Upon realizing that young citizens of the empire had to go to foreign schools in order to learn French, in 1866 a language school was proposed to be opened. In the same year, the School of Languages was opened with 20 students, French was the only foreign language taught, and students were mainly chosen among the officers of ministry of foreign affairs. Later, upon the need, a Greek class was added. After this first opening, it is understood from the documents that the language school was closed after a while and that it was reopened in 1879 (Balci, 2006). In this second term, besides French; Arabic, Greek and Armenian also became the compulsory languages, and Slavic, English, German and Russian were included in the school program as elective courses. The school period was four years, after four years, graduates were planned to be assigned at different levels of the state where staff speaking foreign languages was required. In accordance with the documents found, the reopening of the school in 1883 suggests that the school was closed again (Balci, 2006). In this third period, the curriculum of the School of Languages included not only grammar, translation, speaking and writing in French but also courses that may be needed during civil service, such as history, geography, public administration, international agreements and state law.

The School of Languages, which was closed in 1892 for the last time, was not reopened, and that the desired success could not be achieved was asserted as the reason for closure. Instead, a new school named Mekteb-i Ali-i Diplomasi, basing on the diplomacy as the name suggests, was planned to be opened, but it could not be implemented.

While the process of opening and closing the School of Languages was being experienced on one hand, on the other hand an attempt was made to open another school that would provide a systematic foreign language education and could train the qualified staff needed by the state. With this purpose, Mekteb-i Sultani of Galatasaray, also known as Lycee Imperial Ottoman de Galata-Serai, was opened in 1868. According to Igüs (2008), “*Mekteb-i Sultani was organized as an institution that was ranked as higher than rusthiyes, equivalent to a high school, providing foreign language education*” (p. 69). Based on the education system of another country, France, it is a first in its field as being a school that provided education in a foreign language. Mekteb-i Sultani was expected to raise students for the planned university; Darülfünun. In the beginning, the students of the school were mostly the non-Muslim subjects of the empire, and almost all of its teachers were French, and after a while, the ratio of Turkish teachers and students was increased (Demircan, 1988). Turkish, Arabic, Persian and French courses were determined as compulsory courses for all students; and Greek, Armenian, Bulgarian, Italian, English and German became elective courses. The language of instruction in science classes was French (Yücel, 1985, cited in Demircan, 1988). Mekteb-i Sultani became a first with its Western style and foreign language intensive education, had the same prestige as the schools in the West, and made a name with its graduates speaking French very well. In time, attempts were made to open the same style of schools, sultanis, outside of Istanbul, and for this purpose, the process of converting idadis to sultanis started after 1910. A total of 23 idadis were converted to sultanis in 1913, and with the Mekteb-i Sultânî of Galatasaray, the total number of sultanis was 36. While there were no foreign language classes in the primary school section, which was called iptidai and was considered to be the beginning part of the sultanis; Arabic, Persian and Western languages such as French, German and English were taught in the secondary section of the school, known as tali.

As the method for foreign language teaching, the grammar- translation method was employed to teach foreign languages in madrasahs and schools prior to the Second Constitutional Era.¹⁴

In time, in line with the scientific trends of the period, Direct method and Berlitz model were taken as basis in *rusthiyes*, *idadis* and *sultanis*, and even a private foreign language course with the name Berlitz was established in Istanbul in 1912. In the Direct method, or in the Berlitz method derived from it, since the mother tongue learning is taken as basis, no translation is made and the foreign language is constantly used in the classes. Unlike the grammar-translation method used before, speaking is emphasized and pronunciation is important (Richards & Rodgers, 2001).

2.3.1. Foreign schools and missionary schools

In addition to all these public schools mentioned above, non-Muslim subjects were given the opportunity to speak their own languages and open institutions to educate their communities since the first years of the empire (Uzunçarşılı, 1975), furthermore, foreign countries and missionaries and Muslim private entrepreneurs were also allowed to open private schools. The freedom of religion given to non-Muslims in the Ottoman Empire enabled the missionaries to engage in the religious activities in the Ottoman territory, and apart from that, they had the right to open schools in the Ottoman Empire, and missionary schools increased rapidly within the borders of the empire thereafter.

Likewise, within the scope of commercial capitulations that were given to particular foreign states by the Ottoman Empire, those states were allowed to open schools in the empire. In order to increase their cultural influence, to follow the Ottoman State closely, and to get the right to intervene when necessary, many states opened schools in the Ottoman Empire and conducted their education without any supervision for a long time (Vahapoğlu, 1997). Besides the states, in order to impose religion and the culture, institutions which were engaged in missionary activities opened schools. Aforementioned objectives led these foreign states and missionary institutions to act together most of the time. Founded by missionaries or foreign states, these schools adopted a training program in line with the purpose of its founder group or state. According to Uşaklıgil (1969), compared to schools opened by the Ottoman Empire, foreign and missionary schools were better in terms of technical

¹⁴ Second Constitutional Era: an era of restored constitutional administration defined by political reforms, greater parliamentary activity, and profound societal transformations, driven by the Young Turk Revolution (Zürcher, 2010).

equipment and qualified personnel. While the course contents were determined by the tendency of the period and the location of the school, the language taught was the native language of the founding state or institution. Apart from this main language, Turkish, Arabic, Persian and minority languages were also included in the curriculum of some foreign/ missionary schools. The first missionary school opened within the borders of the empire was St. Louis Capuchin Pastors College founded in 1626 by the Capuchin priests. Latin, French, Italian, Turkish, Greek and Armenian were taught in this school, the main purpose of which was to spread Christianity and provide religious education. In schools opened by France such as Saint-Benoit (1583-1851) and Saint-Louis (1629-1938), which were the first foreign schools at the imperial borders, the language of instruction was French; in Beyoglu British Girls School (1848) and Nişantaşı British Boys School (1905), opened by Britain, it was English; in Galata Sankt-Georg High School (1882), opened by Germany, it was German and French; and in Robert College (1863), established by the American Board of Commissioners for Foreign Missions the language of instruction was English. However, other western languages, minority languages and Turkish were also included in the schools' curricula.

Robert College, where the number of teachers at the time it was opened was more than the number of students, became the most influential among these schools (Topçu, 2007). Initially, the language of instruction was Armenian, later English education was initiated. Apart from English and Armenian, many languages such as German, French and Bulgarian were included in the school curriculum, and a preparatory class was opened to teach English. Within time, it gained great popularity in the empire and managed to keep it during the dissolution of the Ottoman Empire and foundation of the Turkish Republic.

2.3.2. Minority schools

The right of education, which was granted to minorities within religious freedom that had been offered since the first years of the empire, was not linked to a certain system, since the concepts of education and religious training could not be addressed independently at those times (Akyüz, 1982); however, with the Imperial Reform Edict¹⁵ in 1856, all minorities were officially granted the right to open schools to train their communities. The main purpose of these schools was to teach belief systems and traditions to their communities, to train leaders to lead their own communities in the future, to direct the state in favour of their

¹⁵ the Imperial Reform Edict: a significant proclamation issued in 1856, as a continuation of the Tanzimat reforms by giving non-Muslim subjects in the Ottoman Empire equal rights in the areas of justice, taxes, and military service (Davison, 1963).

communities, and to spread the religion they belong to (Topçu, 2007). For this reason, religious education was mainly provided in minority schools, but the community's own language and positive sciences were also taught. The oldest known minority school was Fener Greek School. In addition to the fact that foreign states and missionary institutions opened their own schools, their protection of minority schools in the empire also affected the form and content of education in these schools. As an example, France-based Allyans Israelite Association, which influenced the Jews in the empire, caused the French influence to become dominant in Jewish schools.

2.3.3. Private schools opened by muslims

Private schools started to be opened by Turkish and Muslim entrepreneurs after 1873 mostly in order to prevent young people who wanted to learn a good foreign language from attending foreign or missionary schools within the borders of the empire. The first Turkish private school was the Şemsülmaarif Rusthiye established in 1884 (Akyüz, 2001). By 1903, the number of Turkish schools in Istanbul reached 28. The general foreign language taught there was French (Güçtekin, 2017).

After the Second Constitutional Era, Mekâtib-i Hususiye, a private school at the idadi level, was also established in order to ensure that young people graduated from a rusthiye could continue in Turkish schools. Scholars had different interpretations on the reasons why private schools established by Turks and Muslims were few and ineffective and why Turks and Muslims were reluctant to open private schools. Ergin (1977) attributes this to the tendency of expecting the state to serve its people. Akyüz (2001) opposes this and claims that a nation that opened schools in a charity approach for centuries found it hard to accept opening school as a business to make money. Uygun (2003) states that the mentioned period was a time when Turks and Muslims experienced economic difficulties. According to him, wealthy families with fewer numbers also preferred to support existing schools and madrasas instead of opening new ones.

After the Imperial Edict of Reorganization, the Ottoman Empire, which showed great advances in education and opened many schools in the Western sense, continued to open schools even in the years of the First World War (Güçtekin, 2017). During this period, with the dominant German influence, German was taught by teachers brought from Germany in many schools, especially in the Istanbul Sultani, which was opened as a private school in 1884 and later was purchased by the government and turned into a public sultani in 1896.

Although it is possible to talk about going under a German influence in the period of dissolution, it could be asserted that the foreign language perception of the Ottoman modern period was predominantly French. There was no attempt to provide students with foreign language education at an early age and the foreign language education started in secondary level. The most successful schools in foreign language education of the period are accepted as Mekteb-i Sultani and Robert College (Şişman et al., 2018).

2.4. Republican period (1923-)

The Republican period inherited the previous educational institutions, and partially foreign language education approaches, but it also made radical changes in these approaches and institutions. In this sense, it can be described both as revolutionary and as a period that maintains its connections with the past. The Turkish nation, who was worn out in wars in a row, whose capital was occupied and assembly was disbanded, managed to gather a parliament again in Anatolia in 1920, and it showed the ability to reform education while it was passing through an existential crisis. With the effect of the war period, the fall of the empire, and the trends of the century, Pan-Turkism movement gained importance and the teaching of Turkish came to the fore. According to Demircan (1988), foreign language in that period was mostly evaluated as a mean of knowledge and culture transfer. Translating many works into Turkish was encouraged; moreover, Turkish was aimed to set free from the yoke of foreign languages.

In order to ensure the unity in schools of different levels and contents, which were established during the Ottoman Empire, the law of unity in education, Tevhid-i Tedrisat, was enacted in 1924, thereby establishing a national education system. From 1927 on, teaching of Arabic and Persian was abolished in schools, and the perception of foreign languages consisted only of Western languages. Especially after the 1950s, English took the forefront in foreign language teaching, taking over the long-standing French rule, and after 1985 German also took over French. Today, together with the western languages mentioned, Arabic is also in demand.

Table 1.

Foreign languages taught after the foundation of the republic (Demircan, 1988, p. 92)

Foreign language	1924	1927	1935	1941	1950	1960
German	+	+	+	+	+	+
French	+	+	+	+	+	+
English	+	+	+	+	+	+
Italian	+	+	+	+	+	+
Latin	-	-	-	+	+	-
Arabic	+	+	-	-	+	+
Persian	+	-	-	-	+	+

Table 2.

The priority order of foreign languages taught (Demircan, 1988, p. 116)

	1923-1950	1950-1980	after 1980
1st	French	French	French
2nd	English	English	English
3rd	German	German	German
4th	Arabic	Arabic	Arabic
5th		Persian	Persian

Tables 1 and 2 derived from Demircan (1988) and do not include data beyond the mentioned years. The tables are historical snapshots, reflecting the foreign language teaching priorities during the periods presented. Since no official statistics or studies are available for the latter years, these tables should be regarded as representations of past trends, rather than current data.

The decline of French as a dominant foreign language in Türkiye after the 1980s was influenced by shifting political and diplomatic relations with France and a global move away from French as an international language (Demircan, 1988). Meanwhile, English gained prominence in many parts of the world (Dogançay-Aktuna, 1998), and with the effect of globalization and Türkiye's alignment with western countries, it became the dominant language in education and business (Kirkgoz, 2009). In recent years, Arabic has also seen a resurgence in Türkiye, driven by its growing cultural and religious significance. The Turkish government has integrated Arabic into the national curriculum, leading to its widespread instruction in public schools. This shift is further reflected in the increasing number of universities offering Arabic language courses and programs (Aydınlı & Orçatepe, 2018). It could be asserted that the post-republic language teaching methods were again the Direct method and Berlitz method, which were initially popular in the last period of the Ottoman Empire. However, Hasan Ali Yücel, the minister of national education between 1938 and 1946,

accused these two methods of causing the student not to learn anything other than a few mechanical sentences, and suggested that the old grammar-translation method was more successful in teaching words and rules (Yücel, 1938). In line with this approach, Demircan (1988) stated that until 1941 in Türkiye, the foreign language education was given on the basis of reading comprehension and translation method. Later on, Audio Lingual Method, Communicative Language Teaching (CLT), Task Based Learning, and Content and Language Integrated Learning (CLIL) were among the approaches utilized in language classes in Türkiye (Çelebi, 2006; Kırkgöz, 2014; Metlí & Akıs, 2022). However, Özşevik (2010) states that although different approaches have been applied periodically following global developments the grammar-translation approach has been claimed to remain effective even in recent times.

2.4.1. Foreign language education in primary and secondary schools

Right after the proclamation of the republic, the sultanis and idadis were converted to high schools, rusthiyes to secondary schools and iptidais to primary schools. With the law of unity in education, Tevhid-i Tedrisat, which was enacted in 1924, all these schools were affiliated to the Ministry of National Education, and in minority and foreign schools certain classes were obliged to be taught in Turkish. With the removal of the article "The religion of the state is Islam" from the constitution in 1928, the religious education was terminated both in public schools and minority schools as well as foreign schools, and all these schools had to continue their education as secular schools. In addition, with the law enacted in 1931, it was decided that the children of Turkish citizens should have primary education only in Turkish schools. This has led foreign schools to close their primary sections, and to open preparatory classes for one or two years to teach foreign languages for students who would later be admitted to the secondary section.

Foreign schools were not closed, but Turkish Education Association was established in 1928 in order to direct Turkish children to Turkish schools instead, and this association opened private schools affiliated to the Ministry of Education. The first of these colleges was Yenışehir High School, which was opened in 1932 and later named TED Ankara College in 1952. Initially taught for 10 hours a week, English became the language of instruction of the school after 1951. This system was maintained with five Maarif colleges opened in Istanbul, Izmir, Eskisehir, Diyarbakir, Konya and Samsun in 1955. Later, Maarif colleges were converted to Anatolian high schools.

In the early years of the young republic, foreign scholars from abroad were brought in, as a supplement to the regulations on education. Professor John

Dewey can be considered as the most important of these foreign experts. Dewey (1939) recommended the establishment of foreign language and science based high schools in certain cities, and Dr. Kühne (1939) suggested that German should also be widely taught, in addition to French, referring to the successful example of the army where German was taught (Demircan, 1988). In the 1st and 4th National Education Councils held in 1939 and 1949, the objectives of learning a foreign language was determined as understanding what was read, translating and speaking with simple sentences, and it was accepted that this should be done in secondary education including secondary schools and high schools without leaving it to higher education. In the foreign language program of the secondary education between 1949 and 1972, teaching foreign language in an enjoyable way, enabling the students to understand what they read and to speak with simple sentences were defined as objectives; however, the weekly class hour for foreign languages was reduced from 5 to 3. When the objectives were reconsidered in 1971, the auditory-linguistic method was taken as basis, and it was stated that the students should understand what was spoken at normal speed, and that they could speak and write in an understandable way.

By 1984, according to the published regulation, the objectives of foreign language teaching and teaching with a foreign language were defined and differentiated, the purpose of learning a foreign language was determined as speaking, understanding, translating and writing in that language; on the other hand, following the literature of the related field and participating in scientific discussions were determined as objectives of teaching with a foreign language.

In line with these defined objectives, Anatolian high schools and Anatolian religious vocational high schools, known as Anadolu Imam-Hatip high school, were opened in 1984, and respectively English and Arabic started to be taught in the schools mentioned. Anatolian high school was defined as a high school that accepted students with a central examination system and provided foreign language education as well as implementing the secondary and high school curriculum after a foreign language based preparatory education. This was the case both for regular Anatolian high schools and Anatolian religious vocational high schools. Students who completed 5 years of primary school were accepted to those schools with the mentioned central exam. Following the one-year preparatory training of foreign language, which is mostly English in the former and Arabic in the latter, the students continued to have foreign language education in the following years. In regular Anatolian schools, in addition to the routine foreign language classes, English was used as a medium of instruction for mathematics and science as well. These schools, where the class sizes were low compared to other high schools, the level of success was high due to the

exam eliminating the students, and taking the foreign language teaching as basis, were highly demanded. In order to meet this demand, the number of schools was increased. Besides, in 1993, a new type of a high school, Super High School, which also included a foreign language preparatory class, accepting students with a grade point average rather than a central examination, was opened. In all other secondary education institutions apart from the high schools mentioned above, until 1988, compulsory foreign language education started in the first year of secondary school, right after the students finished the primary school. Although foreign language courses were turned into elective courses in high schools in 1988, this practice lasted only one year, and it was returned to the old- compulsory- system in 1989 (Demirel, 2003). With a regulation done in 1997, high schools which used to include secondary sections had to put an end to this and primary and secondary schools were combined. A student had to complete a compulsory 8 years, including five years primary and three years secondary, in the same school called ‘ilköğretim okulu’.

This resulted in a change in foreign language preparatory classes which used to be provided at the beginning of the secondary section of a high school by some schools like Anatolian high schools. The mentioned high schools arranged the new foreign language preparatory classes for their new coming students who had already finished secondary schools. That meant the students’ taking the preparatory class at the age of 14-15 instead of 11-12 which can be another topic of study in terms of age factor in learning a foreign language. In 2005, English preparatory programs in all high schools were abolished, the high school education period was increased from 3 to 4 years, and Anatolian and Super high schools were united under the name of Anatolian high schools. Later, with the amendment made in 2010, all general high schools- not the vocational ones- were converted to Anatolian high schools and foreign language class hours were increased.

In the Ottoman Empire, foreign language education was not allowed in the primary schools (sibyan) or the primary sections of the secondary schools (iptidais). The same application was followed in the Republican period; foreign language education was not provided in the primary schools until the change made in 1997. With the 8-year compulsory education amendment adopted in 1997, foreign language teaching was included in primary school curriculum for the first time. English, which had been started in the 6th grade, was started to be taught in the 4th grade. English became the compulsory foreign language, and German or French was offered as the second one. Again in this period, the communicative approach was considered as the basis of language teaching, and the transition from teacher-centered approach to student-centered approach

occurred. According to Kırkgöz (2007), the main purpose of teaching English given at primary school level is to develop foreign language awareness and a positive attitude towards English. With the beginning of teaching English at primary school level, a need to add a 'foreign language education to children' course was raised in education faculties at universities, and an arrangement was made afterwards. In 2012, a new arrangement on education system was made and the compulsory education became 12 years with 3 periods of 4 years (4 + 4 + 4) instead of 8 years of continuous compulsory education which used to be in effect since 1997, and with this new system, English classes started to be given in the 2nd grade at the age of 8. Another change was made in 2017 about the one year preparatory education of foreign language. With the new implementation, one-year preparatory education of foreign languages has again started to be provided, with some basic differences from the previous application. It was again set to the first year of secondary schools, but students are now a year younger than the ones in the previous application and the decision to open a preparatory class is left to the management of each individual school.

2.4.2. Foreign language education in higher education

In the early years of the republic, the schools which could be described as higher education institutions were limited to only a few. The most important of these was the one which continued its education under the name of Darülfünun until 1933, and it was renamed as Istanbul University in August 1. The invitation of many German academicians who were forced to abandon Germany because of the practices of Hitler period paved the way of foundation of Istanbul University. According to the agreements made with these academicians who accepted to teach in Istanbul University, the first year of the courses would be given in German and translated into Turkish through translators, and by the second year, the courses would be completely Turkish. It is also known that some classes were also given in English or French according to the language the translator knows. Demircan (1988) likens this period to the style of education provided in military technical schools between 1773 and 1834.

Until 1980, there was a tendency of teaching foreign language in higher education to enable students to follow the literature in a specific field, making it necessary for university education. A foreign language school was decided to be opened, targeting all the students except for the ones who graduated from schools like Galatasaray High School, former Mekteb-i Sultani, the ones who had private language classes and the ones who were above a certain socio-economical level. According to Malch (1932), since this language school to be

opened aimed to teach the students a foreign language that they would use in their fields, instead of the Berlitz method, which had lost its popularity, a new training was suggested to be carried out in order to help students understand what they read. However, the expected success in this school was not achieved, and in the National Education Council in 1939, a one year foreign language education after high school was discussed. Yet, the number of institutions that could train teachers for this preparatory year was not sufficient. The higher education institutions of the time that were teaching foreign languages consisted only of Istanbul University foreign languages school (1938) and the philology department of Ankara Faculty of Language, History and Geography (1935), development of which was also contributed by academicians brought from abroad. In 1938, in order to train foreign language teachers for high schools, Istanbul University school of foreign languages was established, which was planned to provide 2 years of education. Students were to study at the school in the first year and in the second year they would be sent to the country where the language was spoken. There were English, German and French departments within the school. Classes were 20 people each, and the students from high schools providing foreign language education were accepted. However, the system ended due to the Second World War and the school was closed, and students were distributed to the philology departments (Demircan, 1988).

Apart from this school at Istanbul University, Gazi Institute of Education, which was opened in 1925, opened its French department in 1941, English in 1944, and German in 1947. The program applied in English Department of Gazi Institute of Education after 1955, where the Direct method had been used in 1944 under the influence of Gatenby, was the English program of Georgetown University, and the audio-linguistic method was preferred. The education given in these foreign language departments opened at Gazi University had been for 2 years until 1962, from then on, this period was increased to 3 years, and in 1978 it became 4 years. However, the need for foreign languages increased, especially with the rapid rise in the population after 1950s. The available institutions were insufficient to meet the foreign language education needs of the population, especially English, therefore, first the quotas of the departments were increased, and after 1970, two-year foreign language colleges by the Ministry of National Education and four-year foreign language colleges by universities were opened. While training teachers was the main focus in institute of educations, in philology departments literature and linguistics courses were dominant, and students of philology departments had to obtain a pedagogy certificate in order to teach foreign languages. Despite all these, since the need for foreign language teachers could not be met, from time to time the ministry

conducted assistant teacher exams. Demircan (1988) listed the topics of these exams as follows:

“Traditional method, Direct method and audio-visual method for French; various methods for German; successful methods for English, difficulties in teaching English, pronunciation, grammar, vocabulary, teaching reading-writing, audio-visual tools in English teaching” (The Bulletin of the MoNE, 1962).

Apart from all these, despite being few in number, there were also graduates of these departments who only took the exams without following the courses in foreign language departments.

As in the period of the Ottoman Empire, in the Republican period, students were sent abroad during the university education. Regarding these students who were determined by both written and oral translation exams, Sinanoğlu (1978) argued that the expected success could not be shown and that the outgoing students did not yet know their own culture. In addition to sending students abroad, attempts were also made to obtain instructor support from abroad. For example, in the 1960s members of a US initiative named Peace Volunteers, working to spread their culture and support the developing countries, came to Türkiye. The Turkish government wanted to benefit from these volunteers as free teachers for foreign language education. According to Akbaş (2006), 67% of these volunteers served as English teachers. Similarly, in 1986, it was planned to bring teachers from Pakistan and Bangladesh to meet the needs of English, Mathematics in English and Science in English teachers in Anatolian high schools, but it was stated that the project could not be continued (Özdemir, 2012).

Before 1982, foreign language teachers in Türkiye came from highly diverse backgrounds. According to Demircan (1988), their sources included graduates of university philology departments (day and night), foreign language colleges, and other university departments with foreign language proficiency. Many were also trained through various routes in teacher education institutes—such as regular, accelerated, or summer programs—or qualified via ministry exams, certification courses, or appointments by school principals. Additionally, teachers came from the Ministry’s non-formal education institutions, foreign universities (under special laws), or served as Peace Corps volunteers. Some were primary school teachers with language skills, and others were foreign nationals, particularly in Anatolian high schools. In addition to the efforts of the young republic to train foreign language teachers, Robert College, which was opened in 1912 and continued education after the Republic and the higher

education part of which was converted into Bosphorous University in 1971, and Middle East Technical University, opened in 1955, were also successful examples in terms of teaching foreign languages to their students. Foreign language education was also given in the Village Institutes that served between 1940 and 54 in the rural sides of the country in order to train teachers and experts needed there. Unlike other higher education institutions, foreign language education was mostly taught in the form of sentences encountered in daily life. The translation method was also used in these schools, and foreign language libraries were founded with the books prepared in a form that Turkish translation was right across the original text.

With the Higher Education Law adopted in 1981, the institutes of education, whose education period was extended to 4 years in 1978, were transformed into education faculties with the same duration. In order to meet the need for foreign language teachers, which increased in parallel with the population increase, not only the quotas of the faculties were increased, but also the graduates of other departments offering foreign language education were allowed to become foreign language teachers after a certificate program they would attend. In this way, graduates of departments such as engineering and international relations were able to become foreign language teachers (Özdemir, 2012). Another method introduced in 2000 was the English language teaching program offered by Anatolian University, including two years face-to-face, two years distance education. However, this practice was abolished in 2012. Yet, a different method to cover the need for foreign language teachers was created. Paid certificate programs that provided educational sciences courses for graduates of departments such as translation and interpreting, language and literature were organized. Students completing the program that included theory and practices got the chance to obtain a certificate to teach. The practice called pedagogical formation has been recently abolished in 2020. Still, all these developments reflect broader national policies that have consistently supported the expansion of English in education and academic life, in scholarly domains (Uysal, 2014).

2.4.3. Foreign language teaching materials

The developments in technology and the change in the methods of teaching foreign language, which had been the grammar- translation method formerly focusing on teaching through the translation of texts, also led to the change of materials used. After 1966, it was started to work on the preparation of books and materials to be used in foreign language classes, books to teach German and French were published in 1968, books to teach English were published in 1970, and a Foreign Language Teaching Development Center was established in

1972. In this center, it was decided to cooperate with European countries on foreign language teaching. The books that were prepared were supported by foreign language broadcasts on the radio. Along with the textbooks, additional materials such as flash cards and flannel boards were also produced and sent to schools, but according to Demircan (1988) their active use could not be achieved. The bulletins published by the Ministry of National Education between 1940 and 2024 were scanned, it has been revealed that many textbooks were used for various languages and educational levels at different periods. One of the earliest examples is the English textbook prepared by Faucett, which was widely used in middle and high schools from the 1940s to the 1970s. During the same period, German and French textbooks prepared by state commissions also served as primary resources in both middle and high schools.

Over time, more diverse and specialized textbooks were developed in terms of content and pedagogical approaches. For example, *An English Course for Turks*, prepared by Dikmen and his colleagues, was taught in middle and high schools between 1974 and 2006. For French, *Je Parle Français*, written by Erbaş and his colleagues, was used in middle schools between 1973 and 2006. In German language education, the book *Wir lernen Deutsch*, used between 1970 and 1993, and its follow-up, *Texte Und Situationen* (1976-), were the main book in use at the high school level. Arabic was taught primarily in religious vocational (imam-hatip) schools; in the 1980s, books such as *Introduction to Arabic*, prepared by Topaloğlu and Karaman, and in the 1990s, *Modern Usullerle Arapca*, were preferred in both middle and high schools.

More recently, English language teaching in primary schools has been conducted using books such as *Primary School English* (Arda & Onay, 2013–2024), while the *New Bridge to Success* series (2004–2012) was utilized in high schools. For German language teaching, the book *Middle School German* (2016–2023), written by Balkan and her colleagues, is one of the current resources used in high schools. While certain textbooks remained in use for decades, some others were replaced after just a single year of implementation. In terms of books used in higher education, it is not possible to talk about a common system. According to Demircan (1988), the structure, vocabulary and texts that the teaching staff deemed appropriate to be taught were included in the classes. For a long time, the English 900 book series were divided into three, each part was taught to the students in levels, and translation and grammar were emphasized. Besides, *Spoken English for Turks* prepared by Robert College for preparatory students, *English Course for Turks* prepared by academic staff of Gazi Institute of Education (1925-1978), and *Project* prepared by Middle East Technical University were also used for a long time. *Spoken English for Turks*

was followed as a textbook for a long time in the preparatory classes of many universities such as Hacettepe, Middle East Technical University, Bosphorous University. In terms of the books used in higher education, it is not possible to talk about a common system. According to Demircan (1988), the structure, vocabulary and texts that the teaching staff deemed appropriate to be taught were included in the classes. For a long time, the English 900 book series were divided into three, each part was taught to the students in levels, and translation and grammar were emphasized. Besides, Spoken English for Turks prepared by Robert College for preparatory students, English Course for Turks prepared by academic staff of Gazi Institute of Education (1925-1978), and Project prepared by Middle East Technical University were also used for a long time. Spoken English for Turks was followed as a textbook for a long time in the preparatory classes of many universities such as Hacettepe, Middle East Technical University, Bosphorous University.

2.4.4. In-service foreign language education

Courses and training centres were opened periodically after the proclamation of republic in order to offer the foreign language education needed by the civil servants. In 1928, 5 teachers determined by an exam were decided to send to England for education (Altunya, 2006). In order to meet the foreign language needs of the staff that would go abroad, in 1968 the Civil Servants Foreign Language Training Center was opened; there, the teachers were given training in English, German or French for 1 year by the academic staff of the Gazi Institute of Education. In the post-republic period, as it was in the last period of the Ottoman Empire, sending civil officers abroad for foreign language education was continued. Especially in the 1950s, in accordance with the cooperation made with the USA, teachers were sent there for learning the language as well as increasing their knowledge and experience. From 1948 on, 50 teachers were provided with in-service training every year during the summer holidays (Güneş, 2009). Besides, a cooperation with British Council started in the 1950s, and experts were brought to train teachers in the institutions where they work. Again in the 1950s, in order to enhance and encourage knowledge of foreign languages, exams were held every six months to measure the foreign language knowledge of the civil officers, and those who were successful were rewarded with promotion or wage increase. This practice is still going on, some degree of wage increase is provided to the officers who certify their language skills.

CONCLUSION

In parallel with the situation in the world, a close look to the history of Türkiye reveals that education for centuries served the interests of a minority elite rather than the broader populace. The intellectual class aspired to learn and utilize Arabic and Persian, especially when Arabic was the language of science and Persian was the language of literature. Foreign language acquisition was strongly linked to science, literature, and religion. But starting in the 18th century, there was a greater focus on public education, including attempts to offer *rüşdiyes* and *sibyan*s as a means of basic education, as well as the adoption of a more organized method for teaching foreign languages.

The tendency to learn about the West and take the example of it, which started when the Ottoman Empire started losing its superiority to the western world, also manifested itself in the field of foreign language learning, Arabic was replaced first by French, then within time by German and English.

The approaches in foreign language education and the methods used have been parallel to the dominant approaches and methods of the period in the world. Although the grammar-translation method used for foreign language teaching for many years was swapped with the Direct method and the Berlitz method at the beginning of the 20th century and with the audio-visual method in the middle of the 20th century, it cannot be said that it was completely abandoned at the end of the century (Özşevik, 2010), since the main use of grammar-translation method is to read and understand the text written in another language (Richards & Rodgers, 2001) and it was stated to be useful when used for this purpose (Yücel, 1938).

The Direct method and Berlitz method, based on the learning of the mother tongue, strictly prohibits the use of the mother tongue in foreign language teaching (Larsen-Freeman, 2000). It could be argued that this method was preferred in order to enable students speak fluently in the foreign language instead of only understand what they read. The use of this method is understandable in language teaching in the dissolution period of the Ottoman Empire, which coincided with the time communication with the West was vital and speaking a western language was considered intellectualism.

The audio-linguistic method, again based on speech and using the technique of memorizing sentence patterns, was tried in the period coinciding with the process of World War II. By 1955, graduates of Gazi Institute of Education Georgetown University English Language Program received an audio-linguistic education, however, the fact that the books prepared to be used in schools were

prepared according to Direct method (Direct method English Course) contrasted with the new method (Sun, 2009). Following this, several techniques and strategies were implemented in language learning environments across Türkiye, such as the Task-Based Learning, Communicative Language Teaching (CLT), Audio-Lingual Method, and Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Çelebi, 2006; Kırkgöz, 2014; Metlí & Akis, 2022). However, evidence suggests that the grammar-translation approach continued to be used in language classrooms despite the adoption of these modern techniques in response to worldwide trends (Özşevik, 2010).

Foreign language learning was left to secondary education since the beginning of modern schooling until the last years of the 20th century, but in 1997, for the first time it was started in primary school. Yet, the successful examples of the past, such as Mekteb-i Sultani and Robert College where foreign language learning occurred at later ages, necessitates considering the critical age theory that has already been criticised by various scholars (Flege et al., 1995; Muñoz, 2011; Muñoz & Singleton, 2011; Nikolov, 2000; Scovel, 2000; Singleton, 2005; Wiley, Bialystok & Hakuta, 2005).

In today's Türkiye, English and Arabic followed by German and French are the most often taught foreign languages, and compulsory foreign language instruction begins in the second year of elementary schools.

To conclude, changes in the country's educational objectives and cultural exchanges are reflected in Türkiye's history of foreign language instruction. It was initially created to meet the needs of the intellectual elite. However, as the importance of public education grew and the nation strengthened its connections with the West, aligning with global trends in language instruction, the focus changed to teaching foreign languages in public schools, with European languages added to the Eastern ones. The foreign language curricula in Türkiye are now dominated by English, Arabic, German, and French, with compulsory foreign language instruction starting early in elementary school. This continuous change demonstrates how Türkiye's foreign language education policy is shaped by the intricate interactions among historical background, educational regulations, and international influences.

In a world where multilingualism is increasingly valued, Türkiye's evolving language policies offer important insights into how it struggles to balance national requirements with the global developments. Future research could investigate how Türkiye's foreign language education system aligns with or diverges from global language teaching trends and its impact on educational outcomes. Additionally, while this study focuses on the evolution of foreign

language education among formal educational institutions, it does not consider the impact of socio-political factors, such as regional disparities or demographic changes, which could influence the effectiveness and accessibility of foreign language learning across different segments of Turkish society. Future research could provide a more comprehensive understanding by addressing such characteristics that shape language education in Türkiye.

REFERENCES

- Akarsu, F. (2004). *Enderun: Üstün Yetenekliler İçin Saray Okulu*. Seçilmiş Makaleler Kitabı.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ali, M. M. (1995). *Manual of Hadith* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203036501>
- Altınova, A. (2010). *Osmanlı modernleşmesinde rüşdiye mektepleri* (Thesis no. 279458) [Doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi]. YÖK National Thesis Centre.
- Arslan, A. T. (1999). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar Arapça öğretimi. *XIII. Türk Tarih Kongresi Tebliğleri*.
- Aydınlı, J., & Ortaçtepe, D. (2018). Selected research in applied linguistics and English language teaching in Turkey: 2010–2016. *Language Teaching*, 51(2), 210-245.
- Balcı, S. (2006). *Osmanlı Devleti'nde tercümanlık ve Babialı tercüme odası* (Thesis no. 208193) [Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi]. YÖK National Thesis Centre.
- Balcı, S. (2008). Osmanlı Devleti'nde modernleşme girişimlerine bir örnek: Lisan Mektebi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 44, 77-98.
- Berkes N. (1964) *The Development of Secularism in Turkey*. McGill-Queen's University Press.
- Boyacıoğlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 651-657.

- Can, B. (2017). Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiminde kullanılan kitaplar. *Electronic Turkish Studies*, 12(34).
- Copeaux, E. (1998). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993): Türk Tarih Tezinden, Türk-İslam Sentezine*. (No Title).
- Çelebi, M. D. (2006). Education of mother tongue and teaching foreign language in Turkey. *Erciyes University Journal of the Institute of Social Sciences*, 21(2), 285-307.
- Çiftçi, Y. (2019). Modernisation in the Tanzimat period and the Ottoman Empire: An analysis of the Tanzimat Edict within the scope of the modern state. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(2), 14-24.
- Davison, R. H. (2015). *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876* (Vol. 2325). Princeton University Press.
- de Busbecq, O. G. (1968). *The Turkish Letters of Ogier Ghiselin de Busbecq, Imperial Ambassador at Constantinople, 1554-1562*. Clarendon P.
- Demir, H. (2017). Osmanlı ilk dönemi medreselerinin kuruluş süreci ve Arap dilinin öğretimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 614.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil: Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Almanca, Latince, İtalyanca--dillerinin Öğretimi ve Türkçenin Bu Diller Karşısındaki Durumu*. Remzi Kitabevi.
- Demirel, F. (2012). II. Meşrutiyet'ten sonra Osmanlı'da orta öğretimler: Sultâniler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 27(2), 339-358.
- Dereli, F. (2023). Enderun School: Identification and education of gifted and talented children. *Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi*, (11), 78-92.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 407-442.
- Dogañay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi* (Vol. 1-2). Eser Matbaası.
- Findley, C. V. (2010). *Turkey, Islam, Nationalism, and Modernity: A History, 1789-2007*. Yale University Press.

- Findley, C. V. (2012). *Bureaucratic Reform in the Ottoman Empire: The Sublime Porte, 1789-1922*. Princeton University Press.
- Flege, J. E., Munro, M. J. & MacKay, I. R. A. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1–26.
- Fortna, B. C. (2002). *Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. Oxford University Press.
- Güçtekin, N. (2013). *İstanbul'daki müslim özel mektepleri (1873-1922)* [Unpublished doctoral dissertation]. İstanbul Üniversitesi.
- Güçtekin, N. (2017) *İstanbul Erkek Lisesi Tarihi*.
- Güçtekin, N. (2017), Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil eğitimi. *Eğitime Bakış*, 13(39), 43-52.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye'de İngilizce eğitimi* [Unpublished master's thesis].
- Güven, M. (2017). Osmanlılarda dil bilimi eğitimi ve çalışmaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(16), 143-156
- Haleem, M. A. (2020). *Early Kalām in History of Islamic Philosophy*. Routledge.
- Hatipoğlu, V. (1979). Türk tarihinin başlangıcı. *Türkoloji Dergisi*, 8(1), 29-52.
- Hazer, D. (2002). Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi ve okutulan ders kitapları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 274-293.
- Howard, D. A. (2017). *A History of the Ottoman Empire*. Cambridge University Press.
- İğüs, E. (2008). *II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Sistemi, Eğitim Yapıları ve Askeri Rusthiyeler*. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- İhsanoğlu, E. (1998). *Osmanlı Eğitim ve Bilim Müesseseleri, Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi*.
- İnalcık, H. (1973). *The Ottoman Empire, the Classical Age 1300-1600*. Weidenfeld & Nicholson.
- Kafesoğlu, İ. (1977). *Türk Milli Kültürü*. Ötüken.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8).

- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kirkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational policy*, 23(5), 663-684.
- Kirkgöz, Y. (2014). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In *Teaching English to the World* (pp. 159-170). Routledge.
- Korobeinikov, D. (2014). *Byzantium and the Turks in the Thirteenth Century*. OUP Oxford.
- MEB. (1939-2024). Okullarda kullanılacak ders kitapları. *Tebliğler Dergileri*, (86), 2793.
- Metlí, A., & Akıs, D. (2022). Challenges and strategies on the Content and Language Integrated Learning approach (CLIL): A case study from the Turkish context. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 15(1), e1514.
- Moosa, E. (2015). *What is a Madrasa?* UNC Press Books.
- Muñoz, C. (2011). Input in foreign language learning: more significant than starting age. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*.
- Muñoz, C., & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35.
- Nikolov, M. (2000). The Critical Period Hypothesis reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38(2), 109-124.
- Özbey, M. (1999). İkinci Meşrutiyet sürecinde askeri orta öğretim kurumlarında eğitim ve öğretim. In *1763- 1938 Yılları Arasında Osmanlı İmparatorluğu'nda ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Ordu ve Toplum* (pp. 335-349).
- Özdemir, H. (2012). Osmanlı idaresinin Ermeni okullarına yaklaşımı (1878-1900). *Tarih Okulu Dergisi*, 2012(13).
- Özdemir, V. (2012). *Türkiye'de İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmeni yetiştirmenin tarihi* (Thesis no. 313163) [Doctoral dissertation, Mersin Üniversitesi]. YÖK National Thesis Centre.

- Özkan, S. H. (2019) Osmanlı Devleti'nde eğitim dili ve yabancı dil meselesi. *Eğitime Bakış*, 13(39), 53-57.
- Özkan, S. H. (2017). *Türk Eğitim Tarihi*.
- Özsevik, Z. (2010). The use of communicative language teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey [Doctoral dissertation]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. T.T.K. Yayını.
- Parladır, S. (1987). Medrese hakkında pedagojik bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 173.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the Critical Period Hypothesis. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 213–223.
- Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(4), 269–285.
- Soydan, T. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine Türkiye'de temel eğitimin gelişmesi ve finansmanı sorunu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 53-71.
- Şahin, Ç. (2018). Gök-Türk Devleti diplomasisi (552-630). *Karadeniz-Blacksea-Черное море*, (40), 125-156.
- Şeşen, R. (1986). Osmanlılar döneminde arap dili ve edebiyatı öğretimi. *Studies on Turkish-Arab Relations Annual*, 267.
- Şişman, A., Acun, F., Kavcar, C., Engin, E., Kocamanoğlu, E., & Şencan Görtunca, E. (2018). The role of foreign and Turkish schools in changing late Ottoman educational policy: Robert College and Mekteb-i Sultani. *Journal of Modern Turkish History Studies*, 17(35), 5-21.
- Tekindağ, Ş. (1973). “Medrese dönemi”, *Cumhuriyetin 50. yılında İstanbul Üniversitesi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Topçu, F. (2007). *Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimi ile yabancı okullarının bu sistem üzerine etkileri* (Thesis no. 214405) [Master's thesis, Beykent Üniversitesi]. YÖK National Thesis Centre.

- Türkeş, A. (1972). *Dokuz Işık*. Ergenekon Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi bir Bakış*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Usta, İ. (2012). Medreseler ve ilahiyat fakültelerindeki arapça öğretiminin temel dinamikler bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(4), 263–269.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 107-120.
- Uysal, H. H. (2014). English language spread in academia. *Language Problems & Language Planning*, 38(3), 231–248.
- Vahapoglu, H. (19979). *Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*. MEB.
- Wiley, E. W., Bialystok, E. & Hakuta, K. (2005). New approaches to using census data to test the Critical-Period Hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 16(4), 341–343.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Zürcher, Erik Jan (2010). *Turkey: A Modern History*. I.B. Tauris.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study aims to examine the historical development of foreign language education in Türkiye from early Turkic communities to the 2020s.

Method: A qualitative historical research method was adopted, and archival documents, educational policies, textbooks, and academic sources were used in the data collection process. Data were analyzed chronologically. Particular attention was paid to the languages taught, the methods and materials used, and the socio-political factors underlying curriculum changes.

Findings: Foreign language education in Türkiye has historically been a multilayered process shaped by religious, political, and cultural factors. With the adoption of Islam, Arabic and Persian became the languages of education, taught primarily through memorization and grammar-based methods. During

the Ottoman period, while the importance of Arabic and Persian in religious and literary settings continued, Western languages such as French and later German and English were incorporated into the education system in line with established relations with Europe. During the Republican era, the education system was centralized with the Unification of Education Law, and Western languages gradually replaced Arabic and Persian. French remained dominant in foreign language teaching for many years, but from the 1950s onward, English began to supplant it. From the second half of the 20th century, innovative approaches such as the Direct Method, Audiolingual Method, and Communicative Approaches were adopted in language teaching, but grammar-based instruction remained dominant in public schools. In the 2000s, curricula were updated in line with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Bologna Process, encouraging communicative competence and the use of digital tools.

Discussion and Conclusion: The findings indicate that foreign language teaching in Türkiye has historically served various functions, including religious identity construction, modernization goals, and international interaction. The shift from Eastern languages to Western ones has been a reflection of ideological and geopolitical transformations. While modern methods have been adopted, particularly in private or established institutions with access to resources, traditional grammar-translation methods still dominate in many public schools, mainly with the effect of the exam-driven curricula. In conclusion, the historical trajectory of foreign language education in Türkiye reflects the country's modernization process and its established relationships with the outside world.

Conflict of Interest Disclosure

There is no conflict of interest for this article.

Funding Information

No financial support was received for this article.

AI Usage Disclosure

The authors declare that no artificial intelligence tools were used in the research, writing, and publication of this article.