

E-ISSN:
2147-2971
P-ISSN:
2148-4163

The Journal of Academic Social Science Studies

JASSS

YEAR: 15 - NUMBER: 93
WINTER / 2022

EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Serdar BULUT



The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Academic Social Science Studies dergisi yılda dört dönem yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir.

Academic Social Science Studies dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukûki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.jasstudies.com'a aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.

Gönderilen yazılar iade edilmez.

The Journal of Academic Social Science Studies, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergidir.

The Journal of Academic Social Science Studies is an international peer-reviewed journal that is published four terms per annum.

Language, science and the law of liability of all the articles published in the Journal of Academic Social Science Studies belong to their authors www.jasstudies.com.

The published articles partially or completely in any way cannot be printed, reproduced without the written permission of the publisher.

Editorial Board is absolutely free whether to publish or not publish all the articles send to journal. Submitted papers will not be returned to the authors.

The Journal of Academic Social Science Studies, is an international peer-reviewed and indexed journal.

e-ISSN: 2147-2971 / p-ISSN: 2148-4163

**Firat University Faculty of Education Turkish Education Department Elazig-
TURKEY**

31 / 12 / 2022

Number: 93 – Winter 2022

*The Journal of Academic Social Science Studies
International Journal of Social Science*

JASSS

The Journal of Academic Social Science Studies

JASSS

International Journal of Social Science

Editor

Assoc. Prof. Dr. Serdar Bulut

E-mail: info@jasstudies.com

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

Adress: *Firat University Faculty of Education Turkish Education Department Elazig-TURKEY*

The Journal of Academic Social Science Studies

Year: 15 Number: 93 - Winter 2022



ACADEMIC SOCIAL SCIENCE STUDIES

Uluslararası Hakemli Dergi / International Journal of Academic Social Science Studie

Editör / Editor

Assoc. Prof. Dr. Serdar Bulut

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Ahmet AĞCA
Dr. Ali M. BAYRAKTAROĞLU
Dr. Ayça Can KIRGIZ
Dr. Ayşegül TÜRK
Dr. Barış TOPTAŞ
Dr. Bayram TAY
Dr. Bulat SIBGATOV
Dr. Douglas KELLNER
Dr. Elbrus VELIYEV
Dr. Erfumiye ERTEKİN
Dr. Erkan Turan DEMİREL
Dr. Fatih ÖZEK
Dr. Fatma Ebru İKİZ
Dr. Fevzi RENÇBER
Dr. Gözde EMEKLİ
Dr. Guzaliya KHAZIEVA
Dr. H. Sibel ÜNALAN
Dr. Hanife Nalan GENÇ
Dr. Hilal Oytun ALTUN
Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA
Dr. İbrahim ÜNAL
Dr. Işıl TANRISEVEN
Dr. Julia BARTHA
Dr. Konrad HIRSCHLER
Dr. Kürşat Yusuf AYTAÇ
Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Dr. Mahmut ÖZTÜRK
Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Dr. Menent SHUKRIEVA
Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Dr. Mümin DAYAN
Dr. Murat SUNKAR
Dr. Mustafa AKDAĞ
Dr. Mustafa ŞENEL
Dr. Sabri SİDEKLİ
Dr. Şebnem SOYGÜDER
Dr. Seda TAŞ
Dr. Sedat CERECİ
Dr. Selim YILMAZ
Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN
Dr. Soyalp TAMÇELİK
Dr. Süleyman KARACELİL
Dr. Suzana CANHASI
Dr. Türkan ERDOĞAN
Dr. Yusuf GENÇ

Accounting and Finance
Photography
Product Management/Marketing
Plastic Arts
Music
Social Sciences Education
Language and Literature
Philosophy
Philology
History
Business and Economics
Turkish Language and Literature
Psychological Counseling and Guidance
Theology
Geography
Language and Literature
History of Art
French Language and Education
Turkish Studies
Sociology
Science Education
Primary Education
Folklore and Ethnography
History
Physical Education
English Language Teaching
Painting Job Training
Turkish Language Teaching
Philologia
Turkish Education
Marketing
Geography
Educational Sciences
Turkish Language
Education Classroom Teacher
Radio Television/Broadcasting
English Language and Literature
Radio Television/Broadcasting
Linguistics
Educational Sciences
International Relations
Religious Education
Linguistics
Sociology
Social Work

Dumlupınar University
Trakya University
Yeditepe University
Ankara Hacı Bayram Veli University
Adiyaman University
Ahi Evran University
Tatarstan Academy of Sciences-Russia
University of California Los Angeles-USA
Nakhchivan State University-Azerbaijan
Mersin University
Firat University
Firat University
Dokuz Eylül University
Şirnak University
Ege University
Tatarstan Academy of Sciences-Russia
Adnan Menderes University
Ondokuz Mayıs University
Jagiellonian University-Poland
Uşak University
İnönü University
Mersin University
University of Debrecen-Hungary
Freie Universität Berlin-Germany
Adiyaman University
Trakya University
B. A. I. Baysal University
Abant I. Baysal University
Shumen University-Bulgaria
Presidency of The Republic of Turkey
Arab Emirates University-United Arab Emirates
Firat University
Erciyes University
Kafkas University
M. Sitki Kocman University
Ege University
Trakya University
Mustafa Kemal University
Marmara University
A. İzzet Baysal University
Gazi University
Mustafa Kemal University
Universiteti i Prishtinës-Kosovo
Pamukkale University
Sakarya University



Danışma Kurulu / Board of Advisory

Dr. Ahmet BURAN	Firat University
Dr. Alexandre KALACHE	Oxford University
Dr. Erdal ZORBA	Gazi University
Dr. Gloria GUTMAN	Simon Fraser University, Vancouver / Kanada
Dr. Gürer GÜLSEVİN	Ege University
Dr. Han-Woo CHOİ	Dışişleri Kore Üniversitesi Araştırmaları / Güney Kore
Dr. Hassan ALİ	Maldivler Ulusal University / Maldivler
Dr. Horst UNBEHAUN	Robert Gordon University, Nürnberg / Almanya
Dr. İlhan GENÇ	Düzce University
Dr. İsmail BAKAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Dr. Jürgen NOWAK	Uygulamalı Bilimler Alice Salomon University / Berlin
Dr. Kim Hyo JOUNG	Dışişleri Busan University Çalışmaları / Güney Kore
Dr. Monika DOHNANSKÁ	Teknoloji, Slovakya Dubnica Enstitüt
Dr. Muammer ÇETİNGÖK	Tennessee Knoxville, ABD University of
Dr. Nurşen ADAK	Akdeniz University
Dr. Özden TEZEL	Eskişehir Osmangazi University
Dr. Remzi OTO	Dicle University
Dr. Ronald A. FELDMAN	Columbia University / ABD
Dr. Shannon MELİDEO	Marymount University, Arlington / ABD
Dr. Woo Duck CHAN	Busan University Yabancı Çalışmaları / Güney Kore

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Abdullah ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dr. Bülent Cercis TANRITANIR	Yuzuncu Yıl University
Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Dr. Faruk ÖZTÜRK	Kilis 7 Aralık University
Dr. Mustafa ÇOLAK	Birleşik Arap Emirlikleri University
Dr. Nadir İLHAN	Ahi Evran University
Dr. Nazmi ÖZEROL	Adiyaman University
Dr. Sevil H. MEHDİYEVA	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Dr. Tarık ÖZCAN	Firat University
Dr. Yücel YÜKSEL	Istanbul University

İndeks Sorumluları / Personsfor Index Process

Dr. Mehmet BAYANSALDUZ	M. Sitki Kocman University
------------------------	----------------------------

Hukuk Danışmanı / Legal Counselar

Av. Gürhan CANPOLAT	Istanbul Barosu Baro Sicili: 25490
---------------------	------------------------------------



Yabancı Dil Uzmanları / Foreign Language Specialist

Dr. Ozan Deniz YALÇINKAYA	Dicle University
Lect. Özlem ALADAĞ BAYRAK	Trakya University
Lect. Alize CAN	Trakya University

Redaktörler / Redactors

Lect. Cihat BIÇAKCI	Giresun University
Lect. Mehmet Akif KARA	Giresun University
Lect. Osman ALBAYRAK	Giresun University

Dış Temsilciler Koordinatörü / General Coordinator of Foreign Editor

Dr. Zafer DANIŞ	Sakarya University
-----------------	--------------------

Sosyal Paylaşım Ağları Sorumlusu / Social Sharing Nets Principal

Ress. Assist. Hasan KIZILDAĞ	Ondokuz Mayıs University
------------------------------	--------------------------



Derginin Tarandığı Dizinler / Indexes

- *Directory of Open Access Journal (DOAJ)*
- *CABI Cab Direct*
- *EBSCO*
- *GIGA German Institute of Global and Area Studies*
- *SOBİAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)*
- *ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources)*
- *Base Biefeld Academic Search Engine*
- *EZB (EZB Electronic Journals Library)*
- *OpenAIRE*
- *Ulrichsweb*
- *Microsoft Academic*
- *Europub*
- *ROOTINDEXING*
- *Scilit*
- *MLA Index*
- *Mendeley*
- *Index Copernicus - ICI World of Journals*
- *OAJI (Open Academic Journals Index)*
- *DRJI*
- *ESJI (Eurasian Journal Index)*
- *SHERPA/ROMEO*
- *Academic Keys*
- *TEİ (Türk Eğitim İndeksi)*
- *İSAM*
- *Sparc Indexing*
- *Scientific Indexing Services*
- *Journal Index*
- *Akademik Dizin (Akademik Türk Dergileri İndeksi)*
- *MIAR (Information Matrix For The Analysis of Journals)*
- *Infobase Index*
- *Systematic Impact Factor*
- *Scholar Article Journal Index*
- *Research Bible*
- *ASOS*
- *ARASTIRMAX*
- *Journal Seek*
- *Advanced Science Index*
- *Acar İndeks*
- *Science Library Index*
- *Genamics*
- *CyberLeninka*
- *OUCI (Open Ukrainian Citation Index)*
- *US Library of Congress*
- *Chronos Hub*
- *Naver Academic*
- *Baidu Scholar*
- *ASI (Advanced Scientific Indexing)*
- *British Library*
- *TIB – Leibniz Information Centre for Science and Technology and University Library*
- *World Wide Science*
- *WorldCat*
- *Stanford Libraries*
- *Glasgow Caledonian University Sir Alex Ferguson Library*
- *University of Huddersfield*
- *London School of Economics and Political Science*
- *Robert Gordon University Aberdeen*
- *University of Birmingham*
- *University of York YORSEARCH*
- *Royal Holloway University of London*
- *Newcastle University Library*
- *Northumbria University Library*
- *Edinburgh Napier University Library*
- *Sheffield Hallam University Library Gateway*
- *University of Strathclyde Glasgow Library*
- *University of Bath*
- *University of California Riverside*
- *University of College London Library*
- *Imperial College of London*
- *University of Sheffield Star Plus*
- *University of Edinburgh DiscoverEd*
- *University of Surrey Surrey Search*
- *MetSearch*
- *ExLibris*
- *The National Library of Wales*
- *London School of Hygiene and Tropical Medicine*
- *University of Westminster Library*
- *Bangor University Library and Archives*
- *Linguistic Bibliography Online*
- *Locate*
- *Semantic Scholar*
- *Mir@bel*



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

EĞİTİM BİLİMLERİ, FEN BİLİMLERİ, MATEMATİK VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME / EDUCATIONAL SCIENCES, SCIENCES, MATHEMATICS AND TEACHER TRAINING

Banu Tepe, Erol Taş

The Opinions and Practices of Special Education Teachers on Science Education - Özel Eğitim Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamaları 1-20

Erhan Görmez, Ayşe Altun

Social Studies Teachers' Views on the Use of Digital Games in Lectures - Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derste Dijital Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri 21-40

Hatice Gencer, Selma Taşkesen

Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Atölye Derslerine İlişkin Süreçlerinin İncelenmesi (Gaze İle İlgili Bir Örnek Çalışma - A Study on the Processes of Art Students Regarding Their Workshop Classes (A Case Study About "Gaze") 41-64

Büşra Tombak İlhan

Ethics At University Level - Üniversite Düzeyinde Etik 65-80

İLAHİYAT / THEOLOGY

Mustafa Memiş, Hüseyin Certel

Dindarlık İle Bilimsel Tutum Arasındaki İlişki: Yükseköğrenim Mezunları Üzerine Bir Saha Araştırması - The Relationship Between Religiosity and Scientific Attitude: A Field Study on Higher Education Graduates 81-106



MİMARLIK, PLANLAMA VE TASARIM /
ARCHITECTURE, PLANNING AND DESIGN

Aysun Ferrah Güner, Özlem Geylani

Mimarlık Eğitiminde Bilişim Teknolojileri Kullanımının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma - A Study on the Evaluation of the Use of Information Technologies in Architectural Education **107-126**

Özlem Atalan

Windows As Architectural Building Components and Examples of Their Applications of Traditional Buildings in Different Locations - Mimari Yapı Bileşenleri Olarak Pencere ve Geleneksel Yapıların Farklı Lokasyonlarındaki Uygulamalarından Örnekler **127-142**

SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER /
SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES

Mustafa Tuna, Erol Demir, Emrullah Töremen

Belediyelerin Öz Gelirlerinin Artırılması Olabilirliğinin Değerlendirilmesi - Evaluation of the Possibility of Increasing Own Revenues of Municipalities **143-168**

Savaş Keskin, Gökhan Kömür

TikTok'un Trans-Estetiği: Fluxus'tan Kiç (Kitsch) Kültürüne - Trans-Aesthetic of TikTok: From Fluxus to Kitsch Culture **169-182**

İhsan Kutlu, Cengizhan Aynacı, İsmail Akyüz

Şehrin Bilimsel Kimliği: Lisansüstü Tezlerde "Sakarya" - Scientific Identity of the City: "Sakarya" in Postgraduate Theses **183-198**

Merve Türkmen

Psikanaliz, Nörobilim ve Nöropsikanaliz Üzerine Bir Değerlendirme ve Özel Deneyimin Sinir Bilimine Girişi - An Assessment and Introduction of Subjective Experience to Neuro Science on Psychoanalysis, Neuroscience and Neuropsychanalysis **199-206**

Serhat Ocak

Kamu Çalışanı Antrenörlerin Sportif Performansları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki - The Relationship Between the Sportive Performance of Public Employee Trainers and Their Occupational Burnout Levels **207-220**



İLÂHİYAT / THEOLOGY

Mehmet Çalışkan

Kur'ân Perspektifinde İman, İbadet ve Ahlâk İlişkisi - *The Relationship of Faith, Worship and Morality in the Perspective of the Qur'an* **221-232**

Sadık Tanrikulu

Kâdî Abdülcebbar'ın Zat-Sıfat Anlayışı - *Kadi Abdulcebbar's Understanding of Personality of Allah (Sifat Al-Zat)* **233-256**

MİMARLIK, PLANLAMA VE TASARIM / ARCHITECTURE, PLANNING AND DESIGN

Buse Açık Etike, Müyesser Ebru Erdönmez Dinçer

Kamusal Alanlarda Sosyal Sürdürülebilirliğin Kavramsal İncelemesi: Parametreler Üzerine Bir Araştırma - *A Conceptual Examination of Social Sustainability in Public Spaces: A Research On Parameters* **257-275**



Editörden;

Merhaba;

The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS) dergisinin 2022 yılı Kış sayısı (Yıl: 15 / Number: 93) ile karşınızda olmanın mutluluğunu yaşadığımızı bilmenizi isteriz. Dergimizin yayın süreci hem doçentlik şartlarına hem ULAKBİM TR DİZİN kriterlerine uygun şekilde devam ediyor. Kış döneminde de dergimize yoğun makale başvurusu olmasına rağmen, yayın süreçlerini çok uzatmadan yayın hayatımıza devam etmek için uğraşıyoruz. Dergimize gelen makalelerin ön incelemelerini yapıp, hakem sürecine alınmaya layık görülmeyen makaleleri yayın sürecine dâhil etmiyoruz. Hakem sürecine dâhil ettiğimiz makalelerde hakem süreçlerini titizlikle takip ediyoruz. Yayına aldığımız makalelerin de son okumalarını yaparak hem akademik anlamda hem de şekilsel anlamda kaliteli yayınlar yapmaya özen gösteriyoruz.

Bu sayımızda 15 çalışmanın yayınına gerçekleştirdik. Makalelerin yayın alanlarına bakacak olursak, 4 adedi Eğitim Bilimleri, 3 adedi İlahiyat, 3 adedi Mimarlık, Planlama ve Tasarım ve 5 adedi de Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler temel alanlarına aittir.

Yayınlanan makalelerin öğrenme ve öğretme sürecinde başta akademisyenlere, öğrencilere ve tüm okurlara faydalı olmasını umuyoruz. Derginin hem elektronik hem de basılı ortamda yayınlanması sürecinde katkı sağlayan, yol gösteren, bakış açısı kazandıran herkese teşekkür ediyorum.

Yeni bir sayıda görüşmek dileğiyle...

Doç. Dr. Serdar Bulut
JASS Dergisi Editörü



From the Editor;

Hello;

We would like you to know that we are happy to be here with the 2022 Winter issue (Year: 15 / Number: 93) of The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS). The publication process of our journal continues in accordance with both the conditions of associate professorship and the criteria of ULAKBIM TR INDEX. Although there are heavy applications for articles in our journal in the fall term, we are trying to continue our publication life without prolonging the publication process. We do preliminary reviews of the articles submitted to our journal and do not include the articles that are not deemed worthy of being included in the referee process in the publication process. We follow the referee processes meticulously in the articles we include in the referee process. We take care to make quality publications both academically and formally by making final readings of the articles we publish.

In this issue, we published 15 studies. If we look at the publication areas of the articles, 4 of them are Educational Sciences, 3 of them are Theology, 3 of them are Architecture, Planning and Design and 5 of them are Social, Humanities and Administrative Sciences.

We hope that the published articles will be useful to academicians, students and all readers in the learning and teaching process. I would like to thank everyone who contributed to the publication of the magazine in both electronic and print media, guiding and providing perspective.

Hope to see you in a new issue...

Assoc. Prof. Dr. Serdar Bulut
Editor of JASSS



YAYIM VE YAZIM KURALLARI

Genel İlkeler

1. *Jasss (The Journal of Academic Social Science Studies)*, uluslararası hakemli bir dergi olup yayın yeri Elazığ-Türkiye'dir. Yılda 4 (dört) sayı olarak yayımlanır. Gerekli durumlarda bu sayıların dışında özel sayılar ve ek sayılar yayımlayabilir.

2. *Jasss (The Journal of Academic Social Science Studies)*, Eğitim Bilimlerinin tüm alanları, İlahiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Alanı, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Tarih, Sanat Tarihi, Coğrafya, Dilbilim, Edebiyat gibi sosyal bilimlerin tüm alanlarıyla ilgili bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazıları vb. çalışmalarını yayımlayan akademik bir dergidir.

3. Bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazılarının dergi sistemine eklenmesi, yazının yayınlanması için başvuru olarak kabul edilir ve yazı hakem sürecine gönderilir.

4. *Jasss (The Journal of Academic Social Science Studies)* gönderilen yazıların bütün telif hakları dergiye ait olup, JASSS dergisinden izin alınmaksızın başka bir yerde yayınlanamaz, çoğaltılamaz, kaynak gösterilmeden kullanılamaz. Ayrıca yazılardan doğabilecek herhangi bir yasal sorumluluk yazarlarına aittir. Editöryel ekip yazı üzerinde istediği değişikliği yapma hakkına sahiptir.

5. *Jasss'ın (The Journal of Academic Social Science Studies)* yayın dili Fransızca, Türkçe, İngilizce, Rusça ve Almancadır. Ancak gerektiği takdirde diğer dillerde de yazı kabul edilebilir.

6. Makalenin başında en az 200 kelimeden oluşan Türkçe (özet) ve İngilizce (Abstract), 5 kelimelik Türkçe (Anahtar Kelimeler) ve İngilizce (Key Words); Türkçe ve İngilizce başlığa yer verilmelidir. Bu şartları yerine getirmeyen yazılar hakem sürecini tamamlasalar bile yayımlanmazlar.

7. *Jasss'a (The Journal of Academic Social Science Studies)* gönderilen yazılar hakem sürecine gireceği için, sisteme eklenen yazıların içine isim veya yazarın kimliğini deşifre edici bilgiler konulmamalıdır. Makalenin hakem süreci tamamlandıktan sonra yazar veya yazarlar ile ilgili bilgiler makaleye editör tarafından eklenecektir.

8. *Jasss'ta (The Journal of Academic Social Science Studies)* makale sisteme yazar tarafından yüklendikten sonra aşağıdaki süreçler gerçekleşmektedir. Yüklenen makale editör/editör yardımcıları tarafından yayım ve yazım kurallarına uygunluk kontrolü yapılmaktadır. Editör onayı tamamlandıktan sonra yazı hakemlere yönlendirilmektedir. Editör onayından geçen her makale için dört hakem atanmaktadır. Bu hakemlerden biri yabancı dil özet hakemi, biri yazım ve kaynakça kontrol hakemi iken diğer iki hakem ise ilgili anabilim dalında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Yazar kendi ana sayfasından makalesinin hakem sürecini takip etmelidir.

9. *Jasss'ta (The Journal of Academic Social Science Studies)* makaleler, e-posta adresi ve parolayla girilen kişisel sayfadan gönderildikten sonra, aynı sistemden makalelerin hakem süreci takip edilebilir. Bu aşamadan sonra, düzeltmelerin yapılması için, bütün hakemlerden (1 yabancı dil, 1 yazım ve kaynakça kontrol ve 2 alan hakemi) raporların gelmesi beklenmelidir. Çünkü yazarlar, sisteme bir kez düzeltme ekleyebilmektedirler. Bir hakemin istediği



düzeltilmeyi yapıp yazı sisteme eklendiğinde, sonraki aşamada ikinci bir hakemin de düzeltme istemesi durumunda istenen düzeltmeler yapılamayacaktır.

10. Dergi sistemine eklenen yazılar daha önce başka bir yerde yayımlanmış olmamalıdır. Sempozyum bildirileri ise, durumun makale içinde belirtilmesiyle yayınlanabilir.

11. Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında atıf yapılan eserler, yazar soyadı sırasına göre yazar soyadı büyük adı küçük yazılmış bir şekilde düzenlenmelidir.

12. *Jasss'a (The Journal of Academic Social Science Studies)* yazar veya hakem olarak üye olunurken istenilen bütün bilgiler eksiksiz olarak doldurulmalıdır. Özgeçmiş başlığında yazarın/hakemin çalışma ve ilgi alanları sıralanmalıdır. Anabilim dalı başlığında ise önce anabilim dalı sonra da bilim dalı yazılmalıdır. Örn: İşletme/Yönetim ve Organizasyon; Türk Dili ve Edebiyatı/Yeni Türk Dili.

13. *Jasss (The Journal of Academic Social Science Studies)*, % 15'in üzerinde intihal oranına sahip olan makaleleri yazarlarına iade etmektedir.

The Opinions and Practices of Special Education Teachers on Science Education* **

Lect. Banu Tepe

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3428-8167>

Giresun University, Vocational School of Health Services, Department of Child Development, Giresun – TURKEY

Prof. Dr. Erol Taş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4077-7351>

Ordu University, Faculty of Education, Department of Science Education, Ordu – TURKEY

Article History

Submitted: 09.04.2022

Accepted: 03.11.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Science Education

Special Education

Teacher

Student

Intellectual Disability

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

** This study was presented as an oral presentation at the “7th International Eurasian Educational Research Congress (EJER Congress 2020)”.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.61830>

Abstract

This qualitative study investigated special education teachers' opinions and practices on science education for students with intellectual disabilities. The participants consisted of 13 special education teachers of various ages working in a special education school in the city of Giresun, Turkey in the 2017-2018 academic year. Data were collected via face to face interviews using the “demographic information form”, “semi-structured interview form” and “observation record chart form” developed by the researcher. In line with the data obtained from teachers, five themes that affect the teaching-learning process were determined: student quality, teaching method, learning material, teacher quality and learning environment. Teachers used strategies such as simplification, connection with life, concretization, and frequent repetition during science instruction. They stated to have difficulty in choosing suitable methods for science concepts and access to different kinds of materials in the learning process. In addition, it was determined that they sometimes use different environments in teaching however; they mostly use in-school learning environments due to lack of opportunities. The teachers have remarked that their science textbooks, supporting teaching materials, and teaching environments should be improved, special education teachers should be offered in-service trainings and supportive indoor and outdoor education environments should be designed and used appropriately.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Tepe, B. and Taş, E. (2022). The Opinions and Practices of Special Education Teachers on Science Education. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 1-20.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamaları* **

Öğr. Gör. Banu Tepe

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3428-8167>

Giresun Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Giresun – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erol Taş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4077-7351>

Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ordu – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 09.04.2022

Kabul: 03.11.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Fen Eğitimi

Özel Eğitim

Öğretmen

Zihinsel Yetersizlik

Öğrenci

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

** Bu çalışma "7. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER Congress 2020)"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.61830>

Öz

Bu çalışma, özel eğitim okullarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için fen bilgisi eğitim süreçlerini planlayan ve yürüten özel eğitim öğretmenlerinin fen bilgisi eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve yaşadıkları güçlüklerin tanımlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Giresun ili özel eğitim okullarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 13 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile "Gözlem Kayıt Çizelgesi Formu" kullanılarak yüz yüze görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşme ve gözlemler yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek öğrenme sürecini etkileyen beş tema belirlenmiştir. Bu temalar, öğrenen niteliği, öğretim yöntemi, öğrenme materyali, öğretmen niteliği ve öğrenme ortamı olarak tanımlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerine fen kavramlarının öğretiminde uygun yöntem seçimi ve uygulama süreci ile ilgili zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, vücudumuz, dünyamız, maddenin halleri, hareket ve destek sistemi, canlı-cansız varlıklar ve beslenme gibi daha çok somutlaştırabilecekleri Fen Bilimleri Dersi konularını tercih ettiklerini; hareket ve kuvvet, dünyanın hareketi, dolaşım sistemi gibi konularda ise zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut programdaki fen bilimleri dersinin haftalık ders saati sürelerinin ise yeterli olduğunu; ayrıca eğitim sürecini destekleyici iç ve dış eğitim ortamlarının uygun şekilde tasarlanarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

INTRODUCTION

The human life cycle is made up of several stages. In all these periods, human exhibit some different and similar characteristics, which are indicators of growth and development. Common characteristics exhibited in the development stage of individuals' life span are expressed as normal or ordinary development. However, deviations and characteristics that appear outside the normal boundaries of development make the individual's development different from others (Dönmez, 2006). According to Turkish Language Society (www.tdk.gov.tr, 2020), the concept of difference is defined as "the feature that distinguishes any natural, social and conscious event and phenomenon from all others". In addition to physical characteristics such as height, weight, hair and eye color that make people different from each other, they may also have different emotional, social and cognitive features.

General education environments are arranged according to children with average qualifications and capacities that are accepted as "normal" in terms of age and school grade level. When these conditions and standards offered by general education cannot meet the needs of the child, they are accepted as children with special needs (Eripek, 2003). Due to their differences from normal development, special education services are provided to these children at different educational levels.

Unlike general education, the education given to children with different development, with specially trained personnel, specially developed programs, equipment and appropriate environment arrangement is called special education (Ataman, 2013; Dönmez, 2006). In Turkey, all special education services, including the interaction and mutual adaptation processes of individuals with special education needs, are secured by the "Special Education Services Regulation" under the Ministry of National Education (MoNE, 2018a). Regardless of carrying special needs, all individuals have the right to education, which also emphasized in the 42nd article of the Turkish Republic with the expression "No one can be deprived of the right to education and training".

Special education is applied in the form of individual or inclusive education according to the disability level of the children in our country. Mentally disabled individuals, which have an important place among individuals with special needs, differ from their peers in terms of general mental functions. According to the American Association on Mental Retardation, "Intellectual retardation" is defined as an inadequacy with significant limitations in both intellectual functions and conceptual, social and practical adaptability skills (Luckasson et al., 2002).

Learning and achievements of children with intellectual disabilities in cognitive skills such as memory, attention, language, success, and generalization are slower compared to peers. Learning becomes harder and slower as the severity of the disability increases (Metin, 2014). In order to determine which special education support services a student with intellectual disability needs, the student is provided with medical and educational evaluations and placed in a suitable general education or special education school or class (Gürsel and Vuran, 2015). Special education schools are separate schools where students with the same disability continue their education.

There are daytime special education practice centers for mentally disabled individuals and individuals with autism who cannot follow the programs implemented by the Ministry in primary education institutions to continue their education at this level. Mentally handicapped students continue their education separately in classrooms created according to the type of disability in these institutions. In special education practice centers, education services is provided as first level for the first 4 years (1st, 2nd, 3rd and 4th grades) and as second level for the following 4 years (5th, 6th, 7th and 8th grades), respectively (MoNE, 2018a).

The National Research Council (Singer, Nielsen and Schweingruber, 2012) and The National Science Teachers Association (2004) argue that quality science teaching for all students is imperative to promote scientific literacy extending to adulthood. Practical, inquiry-based experiences are effective

teaching tools for all students; however, such experiences are critical in creating meaningful experiences in science for students with special needs. Ensuring that all individuals are trained as science literate is the main goal of the Science Course Curriculum (MoNE, 2018a). Science literacy is very important for all students as a component of accessing and progressing the general education curriculum (Knight, Smith, Spooner and Browder, 2012). In this respect, it is of great importance to ensure that children with intellectual disabilities use science-related knowledge, scientific process and life skills in taking responsibility for daily life problems. Teaching science concepts offered to these students by making use of effective teaching methods and associating them with real life problems will ensure that permanent learning takes place by overlapping the information they learn in real life (Salend, 1998).

Although the increasing importance of science education has been accepted for students with all special needs today, studies by Patton, Polloway and Cronin show that very few of the students with special needs receive effective science education (Cawley, 1994). Salend (1998) states that when teachers perform effective practices with instructional adaptations from the general education curriculum, students with disabilities can also learn and master the science content. When the literature is examined, it is emphasized that it will be possible to increase the academic success levels of students who need special education by giving an effective science education course (McGinnis, 2013; Mulvey, Chiu, Ghosh and Bell, 2016; Scruggs and Mastropieri, 2007; Vannest et al., 2009). Special education teachers also act as a guide that plans and directs the education processes of these students in order to ensure that the science lesson takes place effectively. In this context, special education teachers play a key role in achieving the science lesson results of students attending special education schools.

The aim of the present study was to determine the opinions and practices of special education teachers, who work 3rd-4th grade in primary education and 5th, 6th, 7th and 8th grades in secondary education, about science education. The results of this research might contribute a source for more effective science teaching in the field of special education. This qualitative study attempts to find answers to the following questions:

1. What are the thoughts of special education teachers about the performing of science lesson?
2. What are the difficulties experienced by primary and secondary school students with intellectual disability in science lessons?
3. What are the opinions of the teachers so that the science lesson can be given to students with intellectual disability more effectively and efficiently?
4. What are the elements that special education teachers need in the process of planning, applying and evaluating the science lesson?

METHOD

Research Design

A qualitative case study using multiple sources of data was utilized (Merriam, 1998; Morland, 1992; Mulvey et al., 2016; Punch, 2005; Yıldırım and Şimşek, 2016) in order to get a wide perspective which can be further enriched by alternative comments (Patton, 1990; Yin, 2003; Yıldırım and Şimşek, 2016). For this reason, data collection tools such as observation and interview were used together in the present study.

Research Sample

The sample of the study consists of 13 volunteering special education teachers who work in 3th, 4th 5th, 6th, 7th and 8th grades of special education primary and secondary schools in Giresun in the 2017-2018 Academic Year. The study group was selected using the critical case sampling method, in which the researcher examined the situation related to the problem or a few limited situations in depth (Yıldırım and Şimşek, 2016). The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1: Participant Demographics

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13
Gender	F	M	F	F	F	F	M	M	F	F	F	F	M
Age	37	62	35	29	29	51	32	30	30	34	59	31	52
Graduation	SET	PE	PE	SE	PE	PE	PE	PE	SET	SET	PE	PE	PE
n				T									
Work Year	13	5	9	7	6	20	6	6	2	7	6	4	5
Grade	5	8	7	3	3	5	5	4	4	6	6	5	7
Class Size	5	7	3	10	10	4	4	9	9	5	5	5	3

Note. SET: Graduate of Special Education / PE: Graduate of Primary Education

As seen in Table 1, the participant group displays differing demographic characteristics in terms of gender, age, year of service, graduated program, class size, number of students and class taught. Special education teachers work with mild intellectual disability children who are educated in special education primary and secondary school in the city center of Giresun, and class sizes range from 3 to 10 students. Nine of the teachers are women; four of them are men; the duration of their service in special education varies between 2 and 20 years and the total service year between 2 and 42 years. Teachers are between the ages of 29 and 62 in which four are graduates of special education and nine are graduates of primary education. Graduates of primary education all hold an in-service special education certificate organized by MoNE.

Research Instruments and Procedures

The semi-structured interview form and observation records were used to collect data in the present study. The researcher developed a semi-structured interview form consisting of 14 open-ended questions, a demographic information form and an observation record chart. All necessary corrections were made in the forms in order to check for content validity of the interview and observation forms by asking the opinions of a special education teacher working in the field of special education and two PhD students in science education as well as two faculty members, one specialized in qualitative research methods and the other specialized in science education. Research data consists of; semi-structured interview form (teacher opinions); observation form (teachers' lesson processes); learning outcomes (activities, pictures etc. produced by students during the course).

The research was carried out in one session in the form of face-to-face interviews with teachers in November and December of the 2017-2018 academic year. Interviews were conducted using a voice-recording device in the classroom and teachers' room, when available. On the other hand, the interview data from teachers who objected to audio recordings were quickly written on the form and verified by the teachers. The interviews lasted for about 30 to 40 minutes. In the special education school, observations were made with the permission of the school administration and classroom teachers during the science education course of five different classes (3rd, 5th, 6th, 7th, 8th) for 2 class hours (80 minutes) per week. Classroom observation was not conducted only at the request of 4th grade teachers. The aim of the observation is to determine the behaviors, interactions and needs of teachers and students in the course of science education. In-class observation data were collected within the framework of the learning environment, planning, implementation and evaluation process of the science lesson. In addition, the behavior of students and teachers as well as the dimensions of the course process were recorded as notes.

Data Analysis

Data obtained from interviews and observations about the science lesson process and related were all analyzed. Content analysis method was performed to analyze the data obtained from the interviews and observations. The main purpose of the content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the data obtained on a subject (Merriam, 1998; Miles, 1994). The concepts underlying the data obtained through coding and the content analysis method carried out in order to reveal the relationships

between them, enable the simplification of large volumes of data by systematic sieving (Stemler, 2000; Yıldırım and Şimşek, 2016). The digital voice recordings recorded with the approval of the participants and the observations recorded by the researcher by the unattended observation method were recorded in the semi-structured observation chart, transferred to the Word program on the computer, and converted into text. The similarity of transcripts and sound recordings were compared and checked. A code list was prepared by coding the raw data obtained from the interviews and observations. The common aspects between the codes created are found and brought together under themes. Afterwards, the researcher and another field expert experienced in qualitative research encoded the written data separately. The following formula was applied for coding performed by both researchers for reliability.

$$\text{Reliability} = \frac{\text{Number of terms with consensus}}{\text{Number of terms with consensus} + \text{Number of terms with disagreement}} \times 100$$

The agreement between the two encoders was calculated as 89% which may be considered a good estimate (Miles, 1994).

Results

The content analysis results of the data obtained from the observations and interview of the science lesson process through interviews with special education teachers are presented as themes and sub-themes (Figure 1).

Five themes that affect the learning process as demonstrated in the model are defined as follows, respectively; student quality, teaching method, learning material, teacher quality, and learning environment. The sub-themes determined for each of these themes are presented in separate tables.

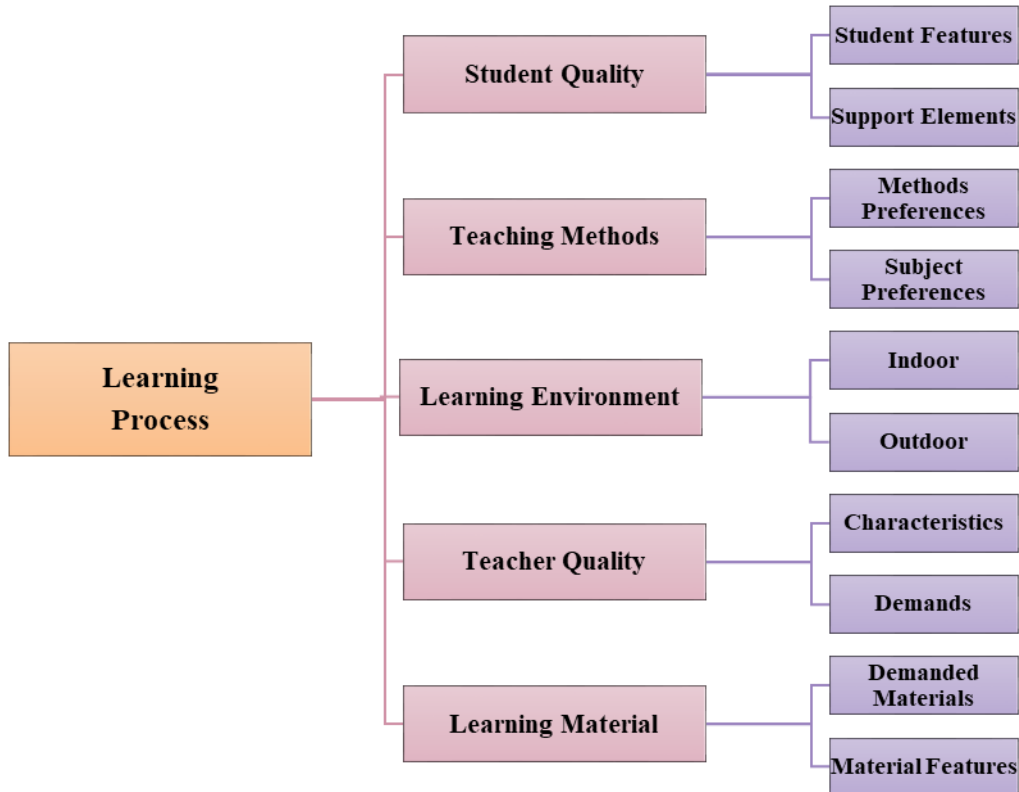


Figure 1: Model Demonstrating the Themes and Sub-Themes Determined By the Opinions of the Teachers Related to the Process of Science Teaching

Theme 1. Student Quality

The current status of student qualification, which is the first factor affecting the teaching process of special education teachers, and the supporting elements are presented in Table 2 as the themes and sub-themes.

Teachers have defined the characteristics of students with intellectual disabilities as existing elements associated with forgetting quickly, level differences, slow learning, inability to visualize, difficulty in perception, behavioral problems, and shift in interest. The observation data related to these issues are presented below;

“There are three students with different mental disability levels in the classroom. One instantly takes what the teacher is saying and gives feedback when needed. Another student can follow the instructions with the help of the teacher. It is not possible for the other student to focus on the lesson process.” (T3-T13-Observation Note). At the same time, it has been observed that the high number of students in some classes makes it difficult to control the specified student characteristics and negatively affects the learning process. Special education teachers stated the factors that support student quality as follows; frequent repetition (92%), suitability to development and everyday life (62%), simplification (76%), opportunity education and enrichment (15%) and concretization (38%).

Special education teachers also stated that frequent repetition (92%), compliance with development and daily life (62%), simplification (76%), opportunity training and enrichment (15%) and concretization (38%) are factors that support student quality. The findings obtained when the observation data were examined in terms of drawing attention to the subject are as follows;

“While the teacher was teaching the sensory organs, he asked the students about their vision status after closing their eyes; He asked them to smell the cream he put on his hand (T4-T5);

The teacher tried to establish a link between the learned knowledge and their daily life by asking what did they eat for breakfast today while repeating the topic of nutrition. (T10-T11-O). In order to reinforce the subjects learned in the classroom environment also in the home environment, the teachers during the course;

He asked the students to repeat the food pyramid they had attached to their notebooks with their parents when they came home (T10-T11-O). The teacher discusses the state change of matter with the effect of heat; He told their mothers to take a piece of ice out of the freezer and heat it in a coffee pot and to repeat it and talk about what they saw in class (T6- O).

Table 2: Findings Related to Student Quality

Existing Elements	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	T 11	T 12	T 13	Sample Statement
Quick Forget	I O	I O	I O		I	I O	I O		I	I O	O	O	O	They cannot do an operation in the afternoon that they did in the morning (T2-I) The teacher repeated the subject he has told several times during the lesson (T1-T4-T5 -T6-T10/O)
Level Differences	O	O	I O	I O	I O	O	O		I	I O	I O	O	I O	My students are in 7th grade, but some are like at preschool level, even at 2nd and 3rd grade levels (T3-I/O) All students in the class had different levels of development (T1-T12 O)
Backwardness	O	I O	O			O	O		I	O	O	I O	O	They learn science and similar lessons very slowly (T2-I)
Inability to create Mental Images	O	O		I	I	O	O			O	O	O		They cannot visualize the abstract concepts in their minds (T5-I)
Detection Difficulty	I O	I O	I O	I	I	I O	O	I	I	I O	I O	I O	I O	Although we teach the achievements at a simple level, it is difficult for them to learn (T12-I)
Behavior Problems	O	O	O			O	O		I	I O	O	O	O	The course gets harder because the children display different behaviors (O)
Shift of Interest	I O	O	I O	O	O	O	O	I		O	O	O	O	Students' interest dissipated very quickly during the course (T3 O)
Supporting Elements														
Compliance with Everyday Life	I	I	I	I	I		I		I O				I	They learn more easily by matching their life to the learning process (T4-I)
Simplification	I O	I	I	I		I O	I	I	I	I		I		We reduce the concepts that we can make concrete by looking at elementary school textbooks to a simple level (T1-T9-T8 I)
Embody	I			I	I	I			I					
Opportunity Education		I		I										We offer non-targeted information. We try to turn any situation in the environment into an opportunity (T4-I)
Enrichment	I						I		O	O				While at break, the teacher played the song about the sensory organs he taught during the lesson (T4-T5 O)
Frequent Repetition	I O	I		I O	I O	I	I	I	I O	I	I	I O	I	They forget it very quickly and we repeat so much (T1-T9-T12-I/O)
Suitable Content for Development	I O	I O		I	I		I O			I O	I O	I O		Using appropriate lower grade subject materials to 8th grade child (I)

Note. O: Observation, I: Interview

Theme 2. Teaching Method

Teachers' views and observations on the teaching method are presented in Table 3. Teaching method is defined under two sub-themes as method and subject selection. Teaching method preferences of teachers were as follows; verbal expression, direct teaching, question-answer, modeling, demonstration and play method. Regarding verbal expression, T1 expressed as follow;

"40 minutes of lessons cause them to get bored. They get bored with verbal expression and they can do it more smoothly when done with activities (T1-I)"

Teachers mostly teach science education lesson verbally, as well as, Question and answer with the verbal expression method (T4, T5, T10, T11, T2, T6, T7, T3, T13); being a model (T2, T4, T5, T10, T11); It was observed that they also used the methods of showing and making (T3, T4, S5, S10, T11).

Special education teachers stated that they deal with the following topics in science class; our body (being the most topic with 76 %), living and non-living beings, sense organs, our world, states of matter, nutrition through movement and support system. The opinions of the teachers regarding the subject choice are as follows:

"... We took the subject of parts of the body in order to know themselves and establish a relationship..." (T12-I).

"... For example, in my opinion, let's get to know our body, the most useful unit for these kids. We can give this subject all year round using everything. Easier learning is provided when we include concepts that can be used in many areas..." (T6-I).

"... The child learns his body and parts, internal organs, sensory organs so that he can get to know himself. They may be related to his life..." (T13-I)

Besides "Our Body" in the course process. It was observed that the teachers included the subject of "Matter and Its Properties" and Nutrition at the same time, the fact that "Our Body" is the most preferred subject by teachers during observations is consistent with the subject preferences they expressed.

Table 3: Findings Related to Teaching Method

Method Preference	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	T 11	T 12	T 13	Sample Statement
Verbal Expression	I O	O	O	I O	O	O	O	I		I O	O	O	O	Teachers taught science education lesson with verbal expression method. (O)
Direct Teaching	I	I O		I O	O					O		I	O	
Question Answer	I O	I O	I	O	O	O	O		I	I O	I	O	I	Asked questions about the topic they covered in the lesson before starting the lesson and approved the correct answers (T3-T13-O)
Being a model	I	I	I O				I			I	I			I use demonstration. In my opinion, the method most used by the teacher is to be a model (T10-I). Teacher showed the activities step by step and made the children do it (T3 O)
Demonstrate and Have it made	I	I O	I O	I		I	I			I O	I O		I O	
Game / Drama			I			I								There are games specific to the subject and it would be very good if taught with games (T3-I)
Subject Preference														
Our body		I O	I O	I		I	I		I	I	I	I	I O	We took the subject of parts of the body so that they can notice themselves (T12-I). The teacher covered the subject of our body in the lesson (T4, T5, T2, T3, T13 O) We can give these subjects with pictures and by concretizing them (T4-I)
Alive & Lifeless Beings			I		I					I				
Sense organs			I	I O	O								I	
Our world				I	I	I								I can be given the state of our world and matter by matching it with the nature outside (T6-I) He gave examples of the states of matter and asked the children to give examples (T1-T12 O)
States of matter	O	I	I			I O	O					O		
Movement & Support System			I					I		I				I give priority to the subject of movement (T8-I)
Nutrition										I O	I O			We choose topics that interest them, such as nutrition (T10-I) He explained the foods that students consumed daily by showing them on the food pyramid (T10-T11 O).

Note. O: Observation, I: Interview

Theme 3. Learning Environment

Learning environment, the third factor affecting the teaching process, is categorized as indoor

and outdoor (Table 4). T9 states that since it is difficult to control students in outdoor and they rather use their classes instead. As seen in the table that this opinion is a common opinion of the majority of special education teachers (76%). All teachers use their classrooms as a learning environment; It has been observed that the inability to benefit from different environments is related to both the lack of physical space and the existing characteristics of the students.

Teachers stated to use the learning environments as outdoor spaces such as schoolyard, park and identical places with the subject. The interview data related to this theme are as follows:

"... We prefer to teach lessons in a classroom environment. However, according to the subject, we can teach in the natural environment like the subject of plants..." (T3-I)

"... Actually, it would be very effective if we use a science laboratory..." (T6-I)

Table 4: Findings Related to Learning Environment

Indoor	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	T 11	T 12	T 13	Sample Statement
Classroom	I O	I O	I O	I O	I O	O	O	I	I	O	I O	I O	I O	We are in the classroom because it is difficult to control the children in the outdoor environment (T9-I) All the teachers taught the lesson in their classes (O).
Outdoor	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	T 11	T 12	T 13	
School yard	I			I	I			I		I	I			It is difficult for us to go outside because I have a wheelchair student (T4-I).
Park		I							I		I		I	
Identical Space with the Subject (Nature, Library)	I		I	O	O	I						I	I	We prefer the environments and materials that children can remember (T1-I)

Note. O: Observation, I: Interview

Theme 4. Teacher Quality

In line with the opinions of special education teachers, the fourth factor, teacher quality was determined with sub-themes as teacher characteristics and teacher needs (Table 5). Special education teachers stated that they should have qualities such as being experienced (T1, T2), approaching with love (T2, T6), being patient (T2, T5, T6), ability to manage behavior (T6, T8), being a researcher (T9, T10) planning the course (T1, T9, T10, T12). Observation data regarding these issues are provided below:

Although his class was crowded and he had students with different academic needs, the teacher ensured all students to participate in the class. He checked to what extent they made the given instructions and gave appropriate feedback to all of them (S4-S5 -O).

The teacher asked questions to reveal the students' prior knowledge. He confirmed his truths and corrected his mistakes in line with the answers given by the students (S10 -O).

According to the specified observation data, it was determined that some teachers exhibited all the mentioned features in their classes and had a good command of the science lesson processes.

In their educational processes, teachers stated that they need laboratories, educational materials, appropriate physical environment, sufficient time. It was determined by the observations that the teachers' needs expressed by the current classroom conditions overlapped.

Table 5: Findings Related to Teacher Quality

Teacher Features	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	T 11	T 12	T 13	Sample Statement
Experience	I O	I O	O	O		O	I			O	O			We are in the classroom because it is difficult to control the children in the outdoor environment (T9-I)
Supporting	O	O	O	O	O		I			I O	O	O		
Approach with Love	O	I O	O	O	O	I				O	O	O	O	If you can make yourself loved, they listen and accept you. Completely love job (T2-I)
Be patient		I O	O	O	O	I O				O	O	O		I noticed that we have to be patient, even a small change in behavior is enough (T6-I)
Behavior Management	O	O	O	O		I		I		I O		O		Behavioral problems are solved when you instantly draw their attention to a different place. (T10-I) Teachers had class control (O)
Researcher			O	O					I	I O				There is no science book suitable for special education. We constantly search for resources (T9-I)
Planning the Course	I	I O	O	O	O				I	I O		I		Course planning offers a road map, saves time (T12-I)
Teacher Needs														
Time				O	O				I	O	O		I	We give the same subject in 1 or 2 weeks in normal school we give here in 2 months. (T13-I) It is important that the student has learned, not how long the subject is given (T5-I).
Teaching Materials	I O	O	I O	O	I O	I O	O			O	I O	I O	O	We have very few resources for special education. We need various materials in the lessons (T5-I) During the course, teachers created the materials themselves (O)
Laboratories			O	O	O				I	I O	I O	I O		Having a lab even at a simple level can be a difference for them(T5-I).
Suitable Physical Environment	O	O	O	O	O	O	O			O	O	O	I O	If our physical environment is identical to a normal school, we cannot achieve efficiency (T13-I)

Note. O: Observation, I: Interview

Theme 5. Learning Material

The data related to learning materials, which are the fifth element, are given in Table 6 with the sub-themes of material type and properties. The materials most needed by teachers were computers (54%), model (46%), projection, film and book (38%), model (31%), respectively. In addition, 8% of the

teachers stated that their preference was equally educational toys, microscope and smart board.

Special education classrooms have similar features to normal education classes in terms of physical space features and educational materials (Projection, chalkboard, whiteboard, desk, table, toy, model, etc.); In these current conditions, it has been observed that teachers are trying to create a more suitable educational environment for their students within the facilities of the school and their own efforts.

Teachers used projectors, black / whiteboards, various educational toys, models and primary school science textbooks while teaching the science education lesson. However, in terms of material diversity, it has been observed that the existing materials are sometimes insufficient to make the education process effective. Observation data regarding these issues are as follows;

The teacher used the school portal, the slide presentation and the blackboard during the lesson. (T10-T11-O) Note)
The teachers watched the training video describing individual sensory organs. They enabled the children to make the parts of the 3rd grade science textbook by providing guidance. (T4-T5 -O)

Special education teachers stated that the learning materials offered to their students should include visuality (62%), colorful content (38%), being relatable (23%), specificity for development and being remarkable (15%).

The teacher used a pre-prepared picture of the human body with red and blue stripes on the veins showing clean and dirty blood. After explaining the subject, he guided the children and had them make the picture as an activity (T3-O)

As a result of the observations made, teachers (T10, T11, T3, T4, T5, T2) gave importance to material diversity and used various materials together to enrich the learning environment.

Table 6: Findings Related to Learning Material

Materials Needed	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	T 11	T 12	T 13	Sample Statement
Book	I O	I O	I O	I		O	O			O	O	O	I O	I think that there should be a science program for special education in order to guide us (T3-I) Books in different class contents are used as sources (O)
Film	I O			I	I O				I O					Since we don't have a lot of material, we are visually watching videos (T5-I). The videos related to the subject were watched from the Turkish Education Information Network (EBA). (O)
Model	O	I O	I O							O	I O	I O	O	Models, and educational toys provide more memorable (T3-I)
Maquette	O	O	I O	O	O		I	I	I	O	I O	I O	O	
Educational Toys	O	O	I O	O	O	O	O			O	O	O	O	
Projection			I O				I	I	I	I O	O		O	We try to give science concepts by using computer and projection. (T9-I) Teachers projected their presentation and EBA content with projection (O)
Computer		O	O	I		O	O			I	I	I	O	
Smart board	O	O	O	O	O	O	O			I O	O	O	O	It may be more useful to have a smart board and interactive applications on the board (T10-I)
Material Properties														
Specificity to development		I	I											I would like to receive materials that are colorful and suitable for the level of children. (T2-I)
Associativity		.		I		I			I					There must be material that they can relate to their lives (T12-I)
Colorful content		I		I				I		I	I			Colorful books of 3rd grade science book attracts the attention of children (T4-I)
Remarkable		I					I							
Visuals	I			I	I		I	I	I	I		I		There is no teaching without visuals and materials (T10-I)

Note. O: Observation, I: Interview

Teachers' Views on Science Class Time

As it can be seen in the table 7, 69% of the special education teachers stated that the current weekly science course time is sufficient while 31% stated that the time of the lesson was not enough.

Table 7: Teachers' views on the sufficiency of the weekly course time of the science course

Parameter	Teachers	f	%
Course time	adequate	T1,T2,T3,T4,T6,T7,T11,T12,T13	9 69
	inadequate	T5,T8,T9,T10	4 31

Some examples of teacher views:

"... We create the Individual Education Plan (IEP) and then the Individual Teaching Plan (ITP) according to the developmental characteristics of our children and determine the content by ourselves ..." (T7-I).

"... In general, since not all of the lessons are specific to our school, we try to teach by using the textbooks of different schools and different sources. Our greatest desire is to have books and programs developed for all subjects and science classes and to offer them to us. ..." (T13-I)

Additionally, it was determined that 38% of the special education teachers took the "Science education in special education" course, while 62% did not. Teachers who did not take "science education course in the special education classroom" graduated from the teacher undergraduate program, and the teachers who took the course graduated from the mentally disabled undergraduate education program.

".... There was a preliminary information about which method to use. But since each student is at different levels, we choose specific topics and methods for each of them. There is a process gained with experience..." (T1-I).

"..... I would like to have more practices at the university after second years. Each student is different. You cannot teach collectively, you have to teach each of them separately. I would like to have more internships in special education. Because it remains entirely theoretical, the more examples you have, the better. Special education should be intertwined with life..." (T9-I).

"..I took science teaching class in special education in the 3rd year for an academic year. We got the performance of a child and I prepared a rough assessment. I prepared it on a very simple level according to the class I took. Children generally have deficiencies from science lessons. They have difficulties in social and science lessons because they intensively study in Turkish and mathematics.." (T10- I).

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The opinions of special education teachers who teach students with intellectual disabilities in special education schools were examined about science education. Five themes that affect the learning process have been identified in line with the data obtained from the teachers through interviews and observations for this purpose. These themes are defined as student quality, teaching method, learning material, teacher quality and learning environment.

The student characteristics and the elements supporting the student characteristics were sub-themes of the student quality theme, which was the first element of the study. The teachers stated that their students had cognitive and behavioral features such as quick forgetting, level differences, slow learning, not being able to visualize in mind, behavioral problems accompanying difficulty in perception and shifting attention. These current situations of the children make it difficult for them to learn the subjects and concepts of science lesson. Teachers have developed some strategies to overcome these difficulties in the planning and implementation of science teaching. They help their students learn science subjects and concepts with strategies such as planning, simplification, and concretization, connection with the life of the child, frequent, opportunity education and enrichment. These strategies applied by teachers are well-matched with the overall teaching principles (Köksal, 2016; Sünbül, 2011).

Method and subject preference sub-themes constituted the teaching method theme, which is the second element of the study. As a result of observations and interviews, the methods most preferred by teachers are direct teaching, demonstration, question-answer and verbal expression. Teachers have difficulties with the method selection and application process suitable for teaching science concepts to their students with intellectual disability. They have difficulties with which method is appropriate for the science

subjects and concepts to be taught and how to implement the method effectively. In order for individuals with special needs to reach the maximum learning level, it is very important for teachers to know the learning styles in this field and to determine the teaching method in accordance with the subject of science lesson considering the student level, in order to create permanent learning experiences.

Teachers prefer science subjects, which they can embody more like our body, world, states of matter, movement and support system, living and inanimate beings and nutrition. They stated that they had difficulty in issues such as movement and force, movements of the world and circulatory system. The teachers stated that they chose the topics that were related to their students' daily lives, which they could use and that would benefit them. In this respect, it is very important to link these concepts with life as well as the topics chosen in science concept acquisition. It is valuable to have knowledge about chemical and physical reactions, nutrients, simple machines, human, living things, force, light, electricity, and our world and science subjects such as space. However, what is even more important here is that students acquire daily life skills that they can use both inside and outside the school to learn about the natural environment and science subjects. For example, when learning chemical reactions, students can practice their safety and protection skills; apply certain health habits while learning microbes in our health; while learning a life cycle, they can observe the process of the caterpillar becoming a butterfly, create a product using simple tools, perform cooking activities and experience the boiling point of water in this process (Courtade, Spooner and Browder, 2007; Siegel-Causey, McMorris, McGowen and Sands-Buss, 1998; Spooner, Knight, Browder, Jimenez and DiBiase, 2011). Therefore, connecting with real life will enable students to learn basic science concepts and to develop an understanding of the natural world.

The teachers stated that they used different places in the science class. These environments are gathered under indoor and outdoor sub-themes. These sub-themes provided the access to the learning environment theme, the third factor affecting the learning process. Based on the obtained data, it is determined that teachers mostly teach the science lesson in the classroom. They stated that they made use of identical out-of-school learning environments with school playgrounds, parks and subjects, but their frequency was low. In addition, they stated that they could not benefit from out-of-school learning environments because they had difficulty in controlling their students in different environments. Taking advantage of out-of-school learning environments is important for every child who needs special education. Students' learning by doing and living through observation and discovery in person will reinforce the subjects and concepts they learned in science classes and ensure their permanence (Eshach, 2007; Melber and Abraham, 1999). In this respect, students with intellectual disabilities will benefit from the out-of-school environments more frequently and teachers will carry out this process more effectively.

The teacher quality theme, which is the fourth element of the study, is defined with the sub-themes of teacher characteristics and needs. Teachers expressed their needs regarding the science course as follows; educational materials, sufficient time for students to learn the subject, laboratory and appropriate learning environment. The presence of these elements is an expression that the teacher will be effective in achieving the achievements of the science lesson of students with intellectual disability. It is determined that educational environments do not have the necessary equipment to maximize the development of children's science education. The existence of physical elements such as educational environments and materials alone is not enough. The teachers turn these elements into effect in the classroom. Special education teachers stated that teachers should have experienced, supportive, approaching with love, patient, ability to manage behavior, researcher etc. Students need the opportunity to interact with materials to guess, ask questions, and then to test these predictions or find answers. As the responsible person of this process, teachers must have skills that address a wider range of science standards (Siegel-Causey et al., 1998). In this sense, being able to benefit from the opportunities offered to children with intellectual disability in educational environments at a high level is directly related to the characteristics that teachers should have, as they express themselves.

Different materials that will enrich the content are required in the education process in order to realize the science course subjects effectively. In this respect, teachers expressed the materials they need in

order to give science subjects efficiently as computers, projections, microscopes, smart boards, books, models, models, educational toys. The lack of resources of teachers poses a major challenge in terms of the educational process (Braunsteiner and Mariano-Lapidus, 2014; Kwon, 2012). Teachers mostly adopt a teaching approach in science education based on textbooks and applied activities (Jimenez, Browder and Courtade, 2009; Mastropieri and Scruggs, 1992; Patton, J. R., Polloway, E. and Cronin, 1990).

In students' learning science subjects; researchers emphasized that instead of memorizing learning it is more successful to transform abstract concepts into concrete experiences through practical activities such as experimentation (Jimenez, et al., 2009; Scruggs and Mastropieri, 1993; Wehmeyer, 2007).

Teachers stated that the material features offered to students in science teaching should be development-specific, be related to life, have colorful, remarkable and visual content.

Findings related to learning materials and material properties constituted the theme of learning material, which is the fifth element of the study. The level of learning and learning needs of students with intellectual disability are unique. It is supported by similar studies that multi-learning environment that can address these individual differences and the use of different types of materials (visual, auditory interactive) will be very important in increasing the permanence of science education (Evmenova and Behrmann, 2011; Jain and Chavan, 2017; Kang and Martin, 2018; Lynch et al., 2007; Morland, 1992; Scruggs, Mastropieri and Boon, 1998; Tomlinson, 2001)

Ministry of National Education regulates the weekly course schedules of science lessons for children with mild intellectual disability as three hours a week for their 3rd and 4th grades and four hours a week for 5th, 6th, 7th and 8th grades (MoNE, 2018b). The teachers stated that the weekly course hours of the science course in the current program are sufficient. Teachers who have taken science education lessons in special education are graduates of special education department; it is determined that those who do not take this course are graduates of primary school teaching. Children with intellectual disability, who are among students with special needs, experience more specific difficulties in science education. Since these children cannot perform their cognitive performances such as attention, memory, and reasoning properly, they have problems in achieving science course acquisitions (Scruggs et al., 1998). This and accompanying features of students can create difficulties for all teachers. Studies conducted to date in the world confirm that science education is a very important content area for students with disabilities (Cawley, 1994; Patton, Polloway and Cronin, 1990; Scruggs and Mastropieri, 1994). The general finding that emerged in the interviews with teachers is that the inclusion of students with intellectual disability in the content area of science will have positive results for students.

In the light of all this information, it is comprehended that special education teachers encounter various difficulties while teaching science lesson to their students with intellectual disability. The issues specified by the teachers are very important in order to overcome these difficulties. Special education teachers play a critical role in the science learning of their students, which encourages the acquisition of basic knowledge, skills and concepts and offers them new experiences in science class.

Recommendation from the results reached in the study are presented below.

Science textbooks and teacher guidebooks that will appeal to different levels of intellectual disabled children should be developed.

The educational process can be made more active by making special adaptations and changes to science education with activity-oriented, applied approaches for students with disabilities.

In-service trainings related to the teaching process of the science course can be organized for teachers.

Creating an environment for systematic sharing of information about science course between special education teachers and science teachers in science education will be important for the development of both teachers. It is thought that this practice will also contribute to both the student who is educated in the special education school and the mainstreaming student in the normal classroom.

It is essential to make arrangements for special education teachers, science teachers, and students to

use each other as a resource effectively while planning lessons.

Making special education teachers more familiar with current science strategies can play a key role in providing and supporting effective learning experiences.

Although there is a special education course in all teaching undergraduate programs, the course hours and content of these courses should be improved.

Authorities can enable students with intellectual disabilities to become active members of the process in the science class by supporting the professional development of teachers and by providing program, environment and material support for teachers and the students.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %50 – 2. yazar: %50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Öğr. Gör. Banu Tepe
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %50 – 2 nd : %50
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Lect. Banu Tepe
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Ataman, A. (2013). Özel Eğitim. (Ed.: A. Cavkaytar). In *Özel Eğitimin Amacı ve Anlamı* (p. 3-19). Ankara: Vize Publisher.
- Braunsteiner, M. and Mariano-lapidus, S. (2014). A Perspective of Inclusion : Challenges for the Future. *Global Education Review*, 1(1), 32-43.
- Cawley, J. F. (1994). Science for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(2), 67-71.
- Courtade, G. R.; Spooner, F. and Browder, D. M. (2007). Review of Studies With Students With Significant Cognitive Disabilities Which Link To Science Standards. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 43-49.
- Dönmez, B. N. (2006). *Çocuk ve Hastane*. Ankara: Gazi Publisher.
- Eripek, S. (2003). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Ed.: A. Ataman A.). In *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (p. 153-173). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Eshach, H. (2007). Bridging In-School And Out-Of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Evmenova, A. S. and Behrmann, M. M. (2011). Research-Based Strategies for Teaching Content to Students with Intellectual Disabilities: Adapted Videos. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 315-325.
- Gürsel, O. and Vuran, S. (2015). Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını Geliştirme. (Ed.: İ. Diken). *İlköğretimde Kaynaştırma* (p. 194–221). Ankara: Pegem Publisher.
- Jain, S. and Chavan, B. S. (2017). Effect of Smart Board Technology on Learning Environmental Science among Children with Intellectual Disability. *Journal of Disability Management and Rehabilitation*, 1(1), 17–20.
- Jimenez, B. A.; Browder, D. M. and Courtade, G. R. (2009). An Exploratory Study of Self-Directed Science Concept Learning by Students with Moderate Intellectual Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(2), 33-46. <https://doi.org/10.2511/rpsd.34.2.33>.
- Kang, D. Y. and Martin, S. N. (2018). Improving Learning Opportunities for Special Education Needs (SEN) Students by Engaging Pre-Service Science Teachers in an Informal Experiential Learning Course. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(3), 319-347. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1505599>.
- Knight, V. F.; Smith, B. R.; Spooner, F. and Browder, D. (2012). Using Explicit Instruction to Teach Science Descriptors to Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378–389. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1258-1>.
- Köksal, O. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri; Çağdaş Uygulamalarla Yöntem ve Teknikler*. Konya: Eğitim Publisher.
- Kwon, H. J. (2012). The Analysis of Perception and the Actual Condition, Needs of Students with Disabilities and Related Persons in General Middle School. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 13(4), 471–506.
- Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H.; Coulter, D. L.; Craig, E. M. P.; Reeve, A. and Tasse, M. J. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation.
- Lynch, S.; Taymans, J.; Watson, W. A.; Ochsendorf, R. J.; Pyke, C. and Szesze, M. J. (2007). Effectiveness of a Highly Rated Science Curriculum Unit for Students with Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 73(2), 202-223. <https://doi.org/10.1177/001440290707300205>.
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (1992). Science for Students with Disabilities. *Review of Educational Research*, 62(4), 377-411. <https://doi.org/10.3102/00346543062004377>.
- MoNE. (2018a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim tarihi: 15 Mayıs 2020, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf
- MoNE. (2018b). Weekly Course Schedule for Mentally Handicapped Primary School and Secondary Schools. Erişim tarihi: 30 Nisan 2020, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/24163834_hafif_dYzey_ilkokullarY_ve_ortaokullarY.pdf
- Melber, L. M. and Abraham, L. M. (1999). Editorial: Beyond the Classroom: Linking with Informal Education. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 36(1), 3. <https://doi.org/10.1080/00368129909601027>.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. "Revised and Expanded from Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Metin, N. E. (2014). Kaynaştırma. (Ed.: N. Baykoç). In *Özel Eğitim* (p. 87–104). Ankara: Eğiten Kitap (2. Baskı).
- Miles, M. A. (1994). Miles and Huberman (1994)- Chapter 4.pdf. In *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 50-72.
- Morland, J. K. (1992). " A Case for the Case Study". Edited by Joe R. Feagin, Anthony M. Orum, and Gideon

- Sjoberg (Book Review). *Social Forces*, 71(1), 240-242. <https://doi.org/10.1093/sf/71.1.240>
- Mulvey, B. K.; Chiu, J. L.; Ghosh, R. and Bell, R. L. (2016). Special Education Teachers' Nature of Science Instructional Experiences. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(4), 554-578. <https://doi.org/10.1002/tea.21311>
- National Science Teachers Association. (2004). NSTA Position Statement: Students with Disabilities. Erişim tarihi: 15 Nisan 2020, <http://www.nsta.org/positionstatement&psid=41>.
- Orum, A. M.; Feagin, J. R. and Sjoberg, G. (1991). *Introduction: The Nature of The Case Study. A Case for the Case Stud*, 1-26. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Patton, J. R.; Polloway, E. and Cronin, M. (1990). *A Survey of Special Education Teachers Relative to Science for the Handicapped*. Unpublished Manuscript, University of Hawaii.
- Patton, M. Q. (1990). *Designing Qualitative Studies. in Qualitative Evaluation and Research Methods*. SAGE Publications, inc. <https://doi.org/10.1002/nur.4770140111>
- Punch, F. K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Sayısal Kitabevi.
- Salend, S. J. (1998). Using an Activities-Based Approach to Teach Science to Students with Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(2), 67-72. <https://doi.org/10.1177/105345129803400201>.
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1993). Current Approaches to Science Education. *Remedial and Special Education*, 14(1), 15-24. <https://doi.org/10.1177/074193259301400104>.
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1994). The Construction of Scientific Knowledge by Students with Mild Disabilities. *The Journal of Special Education*, 28(3), 307-321. <https://doi.org/10.1177/002246699402800306>
- Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. A. and Boon, R. (1998). Science Education for Students with Disabilities: A Review of Recent Research. *Studies in Science Education*, 32(1), 21-44. <https://doi.org/10.1080/03057269808560126>.
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (2007). Science Learning in Special Education: The Case for Constructed Versus Instructed Learning. *Exceptionality*, 15(2), 57-74. <https://doi.org/10.1080/09362830701294144>.
- Siegel-Causey, E.; McMorris, C.; McGowen, S. and Sands-Buss, S. (1998). In Junior High You Take Earth Science: Including a Student with Severe Disabilities into an Academic Class. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 66-72. <https://doi.org/10.1177/004005999803100109>.
- Singer, S. R.; Nielsen, N. R. and Schweingruber, H. A. (2012). *Discipline-Based Education Research: Understanding and Improving Learning in Undergraduate Science and Engineering*. Washington, DC: National Academies Press.
- Spooner, F.; Knight, V.; Browder, D.; Jimenez, B. and DiBiase, W. (2011). Evaluating Evidence-Based Practice in Teaching Science Content to Students with Severe Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 62-75. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.62>.
- Stemler, S. (2000). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(1), 17. <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Publisher.
- TDK. (2020). Turkish Language Society. Erişim tarihi: 17 Mart 2020, <https://sozluk.gov.tr/>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vannest, K. J.; Mason, B. A.; Brown, L.; Dyer, N.; Maney, S. and Adiguzel, T. (2009). Instructional Settings in Science for Students with Disabilities: Implications for Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*, 20(4), 353-363. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9135-x>
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities. What Works for Special-Needs Learners*. Guilford Publications.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Publisher.
- Yin, R. K. (2003). Case Study Research: Design and Methods Third Edition. *Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Social Studies Teachers' Views on the Use of Digital Games in Lectures* **

Asst. Prof. Dr. Erhan Görmez

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0752-802X>

Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Van – TURKEY

Ayşe Altun

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6132-9860>

Teacher / Ministry of National Education, Van – TURKEY

Article History

Submitted: 27.08.2022

Accepted: 27.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Social Studies

Teacher

Digital Game

Commercial Game

Educational Game

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

** This study was prepared by the 2st by the author Ayşe Altun's, 1st author, Assoc. Dr. Erhan Görmez it is derived from the Master's thesis that he prepared under the supervision.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.64307>

Abstract

This study aimed to investigate social studies teachers' views on using digital games in their lectures. The sample consisted of 31 Social Studies teachers from middle schools affiliated to the Van National Education Directorates in the 2020-2021 academic year. Participants were recruited using criterion sampling, which is a purposive sampling method. The study adopted a qualitative research design. Data were collected using a structured interview questionnaire developed by the researcher. The data were analyzed using thematic analysis. The findings obtained as a result of the thematic analysis were grouped under related themes. The codes determined from the questions asked to the teachers are given under the relevant theme headings. Frequency and percentiles related to the codes were calculated. Direct quotations from teachers' opinions supporting the findings are included. When the findings obtained as a result of the research are examined; It was determined that most of the participants did not take a course on the use of digital games in their classes, but they sometimes benefited from educational digital games in their classes. In addition, It is seen that they do not have experience in teaching the destructive aspects of global problems (such as war and terrorist acts), the importance of the War of Independence, historical periods and personalities, examples of negative communication encountered in daily life, the subjects that created the map literacy skills, geographical issues, the importance of rules through games which are prepared for commercial purposes. In addition, the teachers participating in the research expressed positive opinions about teaching many subjects in the social studies course through digital games prepared for commercial purposes.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Görmez, E. and Altun, A. (2022). Social Studies Teachers' Views on the Use of Digital Games in Lectures. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 21-40.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derste Dijital Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri ***

Dr. Öğr. Üyesi Erhan Görmez

Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Van – TÜRKİYE

Ayşe Altun

Öğretmen / Milli Eğitim Bakanlığı, Van – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 27.08.2022

Kabul: 27.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler

Öğretmen

Dijital Oyun

Ticari Oyun

Eğitici Oyun

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

** Bu çalışma, 2. yazar Ayşe Altun'un 1. yazar Doç. Dr. Erhan Görmez danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.64307>

Öz

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde dijital oyunları yararlanmayla ilgili görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Van Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan 31 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yönteminlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Çalışma nitel yaklaşım geleneği dikkate alınarak oluşturulmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tematik içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz sonucu elde edilen bulgular ilişkili temalar altında toplanmıştır. Öğretmenlere sorulan sorulardan tespit edilen kodlar ilgili tema başlıkları altında verilmiştir. Kodlara ilişkin frekans ve yüzdelik dilimler hesaplanmıştır. Ulaşılan bulguları destekleyen öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular incelendiğinde; Katılımcıların çoğunun derslerinde dijital oyun kullanımıyla ilgili bir ders almadıkları ama arasıra derslerinde eğitici dijital oyunlardan yararlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde küresel sorunların (savaş, terör eylemleri gibi) yıkıcı yönlerini, Kurtuluş Savaşı'nın önemini, tarihi dönem ve şahsiyetleri, günlük hayatta karşılaşılan olumsuz iletişim örneklerini, harita okuryazarlık becerisini oluşturan konuları, coğrafi konuları, toplumda kuralların önemini sınıf ortamında ticari amaçla hazırlanmış dijital oyunlar yoluyla öğretme konularında deneyimlerinin olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler dersindeki birçok konuyu ticari amaçla hazırlanmış dijital oyunlar aracılığı ile öğretme konusunda olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

INTRODUCTION

Advances in technology help teachers turn even the most abstract concepts into concrete representations in their lectures, which is of great convenience for both teachers and students. With numerous images, videos, and interactive apps, even the slowest learner can be taken on board. Today's children, called Generation Z or digital natives, are bored with non-technological teaching activities and put a barrier between themselves and learning. Learning technologies (computers, tablets, etc.) are available in every stage of education because they make learning fun, promote individual learning, provide education anytime anywhere, and are open to reconstruction based on needs (Keklik, 2007). Research in general shows that technology makes learning easier (Öztekin, 2001; Yanpar, 2006; Davies & Merchant, 2008; Rodrigues, Sabino & Zhou, 2010; Baran & Ata, 2013; Cevizci-Yasak, 2021).

Technology is used in different ways to make learning easier. One of those ways is digital games. Games have always been an integral part of our lives throughout the history of human development. Today, games have witnessed a tremendous transformation and become digitized with advances in technology. In the past, children used to play outdoor games (tag, hopscotch, kick the can, etc.). Today, such games have been replaced by digital games (virtual games, online games, console games, mobile games, video games, computer games, etc.).

Digital games are also referred to as video games, computer games, or electronic games. Computer games, which are the most common type of games, are also played with a console connected to a TV (Terlemez, 2019). Ücan (2018) defines digital games as games played via various technological equipment, such as computers, mobile phones, and game consoles (4). People of all ages play digital games. However, they do not play them just to get away from stress and to have fun. Digital games are also used in education to make classes fun and to turn abstract concepts into concrete representations.

Güngörmüş (2007: 29) defines educational computer games as the software that includes game features in educational activities to teach course content in a fun and effective fashion. Today, experts develop educational software programs to teach some courses because computer games have numerous educational benefits. Social Studies is one of those courses. It is in the curricula starting from the first year and addresses how one can be a more effective individual in the society in which one lives. The Social Studies course integrates topics from social science disciplines. It aims to help students acquire knowledge and values and develop skills and positive attitudes. In other words, the course aims to transform students into good and responsible citizens (Çelikkaya, 2015). Therefore, we can argue that the Social Studies course prepares students for life.

The Social Studies course, which devotes itself to this important purpose, is inevitably affected by changes in educational sciences. The Social Studies curriculum has been reorganized according to the constructivist learning approach. The revised curriculum aims to turn students into people with critical thinking skills who question what is being taught and reconstruct what is being presented. The learning area "Science, Technology, and Society" in the revised curriculum has three objectives: (1) recognizing that innovative, critical, and scientific thinking is the basis of advances in science and technology, (2) comprehending the development of science and technology and its impact on social life, and (3) using technology to access information (Ministry of National Education, 2018). The revised curriculum tries to adapt to the new situation. Therefore, teachers should work hard to be technology literate. This study investigated what Social Studies teachers thought about using popular digital games in their lectures. In general, digital games have a negative connotation in the eyes of the public. We think that our results will help dispel that prejudice and show that digital games can be helpful tools for Social Studies education. We believe that this study will be of interest to educators, researchers, and academics.

Research Objective

This study investigated what Social Studies teachers thought about using digital games in their lectures. The following are research questions:

What do teachers think about,

- the training on digital games they have received since their undergraduate years?
- using digital games in their lectures to teach about the destructiveness of global threats, such as wars and terrorist attacks?
- using war-themed digital games in their lectures to teach about the War of Independence and national heroes?
- using digital games in their lectures to teach about the communication problems caused by slur, slang, or profanity?
- using digital games in their lectures to teach how to read maps and draw sketches?
- using digital games in their lectures to teach landforms and natural or human elements?
- using digital games in their lectures to teach ancient civilizations and important historical figures?
- using digital games in their lectures to teach the importance of obeying the law and the adverse impacts of disorderliness?

Methodology

This section addressed the research model, sample, data collection tools, data collection process, and analysis.

Model

This study adopted a qualitative research design, which is used to collect more in-depth information from fewer people. Researchers employ qualitative research designs to understand people's perspectives on a situation or event. Qualitative researchers do not generalize but leave it to the reader to gauge and determine its applicability. Qualitative research has limited generalizability (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014: 12). Data were collected using a structured interview questionnaire. The study was approved by the Van Provincial Directorate of National Education (Date: 09.11.2020 & No: E.16387615).

Study Group

The sample consisted of 31 Social Studies teachers from middle schools affiliated to the Van İpekyolu Tusba, Edremit, Gevaş and Erciş District National Education Directorates in the 2020-2021 academic year. Participants were recruited using purposive criterion sampling, which is used to draw a sample that satisfies a set of predetermined criteria. The inclusion criterion was being a Social Studies teacher. Table 1 shows the participants' demographic characteristics.

Table 1: Demographic Characteristics

Theme	Code	Participants	%
Gender	Man [male participant (MP)]	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-16, MP-17, MP-18, MP-19	61.3
	Woman [female participant (FP)]	FP-1, FP-2, FP-3, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	38.7
Branch	Social Studies Teacher	FP-8, FP-9, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-10, MP-13, MP-15, MP-16, MP-17, MP-18, MP-19, FP-1, FP-2, FP-3, FP-5, FP-6, FP-7	61.3
	Classroom Teacher	FP-10, FP-11, FP-12, MP-1, MP-2, MP-3, MP-8, MP-9, MP-12, MP-14, FP-4, MP-11	38.7
Education (degree)	Bachelor's	FP-8, FP-9, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-9, MP-10, MP-11, MP-13, MP-14, MP-15, MP-16, MP-17, MP-18, MP-19, FP-1, FP-2, FP-3, FP-5, FP-6, FP-7, FP-10, FP-11, FP-12, MP-1, MP-2, MP-8, MP-12, FP-4	87.1
	Master's	MP-19, FP-6, MP-7, MP-11	12.9

More than half the participants were men (61.3%). Less than half the participants were classroom teachers (38.7%). The majority of the participants had a bachelor's degree (87.1%).

Data Collection Tool

The structured interview questionnaire was developed based on the seven learning areas in the Social Studies curriculum and the topics within the scope of those learning areas. The draft questionnaire consisted of 12 questions. Four experts (two in Social Studies and two in Turkish) checked the draft for relevance and intelligibility. Three questions were removed based on their feedback. Therefore, the questionnaire consisted of nine open-ended questions. A pilot study was conducted with eight Social Studies teachers. They found the questions relevant and intelligible. Afterward, the main study was conducted using the nine-item structured interview questionnaire. Permission was obtained from the relevant national education directorates. All participants were sent a link to the questionnaire through email or WhatsApp.

Data Analysis

The data were analyzed using thematic analysis. The process consisted of four steps: (1) coding the data, (2) developing themes, (3) developing subthemes, and (4) presenting and interpreting findings. The researcher read the interviews, took notes, and then coded them. Afterward, he grouped the codes with no modification (Strauss & Corbin, 1998). He then quoted participants verbatim in Tables. He developed themes and subthemes and presented their frequencies and percentages in Tables. He interpreted findings and provided quotations to support his results (Yıldırım & Şimşek, 2011). He assigned codes to determine which statement belonged to which participant [MP-1, MP-2 MP-3, etc. for male (M) participants (P) and FP-1, FP-2, FP-3, etc. for female (F) participants (P)]. Some responses yielded more than one code. Therefore, some frequencies were repeated.

Validity and Reliability

This study took some measures to ensure validity and reliability:

1. The researcher himself took part in the data collection process. He informed each participant

about the research purpose, procedure, and confidentiality. He also told all participants that they were expected to fill out the questionnaire as objectively as possible to ensure the scientific robustness of the study. He also reported the data in detail, conducted descriptive analysis, and used direct quotations to improve validity.

2. To ensure reliability is interrater reliability, where two researchers analyze data separately. Interrater reliability is calculated using the formula $[\text{Reliability} = (\text{number of agreements}) / (\text{number of agreements} + \text{number of disagreements}) * 100]$. Interrater reliability should be greater than 70% for reliability (Tavşancıl & Aslan, 2001: 80-81). The interrater reliability in the present study was 0.73, indicating reliability.

Findings

This section addressed the results, which were presented in Tables and supported with direct quotations.

Table 2: Participants' Views of Courses/Seminars/Training on the Use of Digital Games in the Social Studies Course

Theme	Code	Participants	%
Having received training on digital games	Yes	-	-
	No	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-16, MP-17, MP-18, MP-19, FP-1, FP-2, FP-3, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	100
Other games used in lectures (Non-digital educational games)	Wheel of fortune,	MP-9, FP-3	6.5
	Who wants to be a millionaire?	MP-9, FP-7	6.5
	Get the right answer and take a penalty kick, Who is going to take a guess?	MP-16	3.2
	Great risk,	MP-16, MP-19	6.5
	Who wants to be a millionaire?	FP-2, FP-3	6.5
Criteria for non-digital games	Wheel of social,	FP-2, FP-7	6.5
	Making the lesson fun	MP-6, MP-19, FP-7	9.7
	Suitable for students' readiness level,	MP-9, MP-19, FP-3, FP-4	12.9
	Suitable for target goals,	MP-19, FP-4, FP-7,	9.7
	Reinforcing knowledge,	MP-9, FP-3, FP-7	9.7

None of the participants had received a course on digital games before. Some participants stated that they played “Wheel of Fortune, Who Wants to be a Millionaire? Get the Right Answer and Take a Penalty Kick, Who is Going to Take a Guess? Great Risk, History in 3 out of 3, Wheel of Social, Step on the gas, True-false and Fill-In-The-Blank, Racing Car, and Social Competition in 3 out of 3” in their lectures. They noted that they considered students’ readiness levels (12.9%) and made sure that the games made the lesson fun (9.7%), were suitable for the goals and learning outcomes of the course (9.7%), and allowed students to reinforce their knowledge (9.7%).

The following are direct quotations that support the findings in Table 2:

MP-19: *No, I have never gotten any course about it. I used some competition-like games in my lectures, like the ones on TV, like Great Risk, Social Competition in 3 out of 3. I used those games because I think they promote collaboration and make the class fun, and also because I think they let me teach better. And actually, it worked. I chose interesting and engaging games based on my students’ levels, and I made sure that they were suitable for the course’s learning outcomes.*

FP-7: *“I didn’t get any training on digital games since I was an undergrad or a teacher. But I use digital games in my lectures. I use such games as Wheel of Social, True-False, and Fill-In-The-Blanks on www.sosyalbilgiler.biz.*

Table 3: Participants’ Views of Using Digital Games to Teach Global Issues (wars, terrorist attacks, etc.)

Theme	Code	Participants	%
Having used digital games to teach global issues	Yes	MP-16, MP-18,	6.5
	No	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-17, MP-19, FP-1, FP-2, FP-3, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	93.5
Positive views	Digital games are useful and effective in explaining global issues.	MP-4, MP-5, MP-8, MP-11, MP-13, FP-12	19.3
	Digital games make students more attentive and interested.	MP-16, MP-18, MP-16, FP-12	9.6
Negative views	Digital games are not useful and effective in explaining global issues.	MP-7, MP-9, MP-10, MP-17, FP-2, FP-4, FP-10	22.6
	Digital games make students more violent and lead them to negative behaviors.	FP-1, FP-5	6.5
	Digital games make wars appealing.	MP-7, FP-1,	6.5
No idea	I have no idea whether it is good or bad to use digital games to explain such issues.	MP-1, MP-2, MP-3, MP-6, MP-12, MP-14, MP-19, FP-6, FP-7, FP-9, FP-11	35.5

Only two participants stated that they used digital games to teach global issues in their lectures. Two in ten participants had positive views of using digital games in lectures addressing global issues (wars, terrorist attacks, etc.). Less than half the participants (45%) had negative views of using digital games to teach

global issues. On the other hand, 35% of the participants had no idea about it. Eight in ten participants either had a negative view or had no idea about using digital games to teach global issues. This is probably because they have no experience with digital games and believe that such games have an adverse effect on children. The most common positive view was, "Digital games are useful and effective in explaining global issues. (19.3%)," while the most common negative view was, "Digital games are not useful and effective in explaining global issues (22.6%)."

The following are direct quotations that support the findings in Table 3:

MP-8: "I think it would be good to use digital games to teach this and similar topics, but I have never done it."

MP-16: "Using digital games to show wars and terrorist attacks is less damaging to students' mental health and attracts their attention more. Yes, I sometimes get my students to watch video games to show them the damage caused by the World Wars."

Table 4: Participants' View of Using Digital Games to Teach the War of Independence

Theme	Code	Participants	%
Having used digital games to teach the War of Independence	Yes	FP-2	3.2
	No	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-16, MP-17, MP-18, MP-19, FP-1, FP-3, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	96.8
Positive views	Digital games are useful and effective in teaching such topics.	MP-3, MP-8, MP-10, MP-11, MP-13, MP-16, FP-2, FP-6, FP-8	29
	Digital games can be used to teach historical concepts.	MP-11	3.2
	Digital games are useful in explaining challenging war conditions.	MP-16, MP-17, FP-7	9.7
	Digital games can be used to show students the destructiveness of wars.	MP-4, MP-5	6.5
	Digital games help students empathize with war heroes.	MP-9, FP-5	6.5
	Digital games help turn abstract historical concepts into concrete representations.	FP-3, FP-12	6.5
Negative views	Digital games make it difficult to convey the nature of the War of Independence.	MP-7, MP-11, FP-4	9.7
	Digital games cause students to perceive death as a simple thing.	MP-6, FP-1	6.5

	Digital games cause students to perceive wars as games and negatively affect the personality	MP-19, MP-15, FP-10	9.7
No idea	I have no idea whether using digital games to teach the War of Independence or historical events is good or bad.	MP-1, MP-2, MP-12, MP-14, MP-18, FP-9, FP-11	22.6

Only one participant stated that she used digital games to teach the War of Independence in her lectures. The majority of the participants had positive views on using digital games to teach the War of Independence or historical events (96.8%). A quarter of the participants had negative views on it (25.9%). Less than a quarter of the participants had no idea about it (22.6%). The most common positive view was, "Digital games are useful and effective in teaching such topics (29%)," while the most common negative view was, "Digital games make it difficult to convey the nature of the War of Independence (9.7%)."

The following are direct quotations that support the findings in Table 4:

MP-11: *I think that digital games can be effective tools to explain the historical background of the War of Independence, but on the other hand, I believe it would be hard to underline the significance of the War with a video game. I've never done it before.*

MP-13: *"There's no doubt that video games have tremendous impacts on people, especially on children. We could show students some scenes and sections from digital games to help them understand the destructiveness of wars without showing them real footage."*

Table 5: Participants' Views of Using Digital Games to Teach Historical Periods and Historical Figures

Theme	Code	Participants	%
	Yes	MP-16, MP-18, FP-3	9.7
Having used digital games to teach historical periods and historical figures	No	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-17, MP-19, FP-1, FP-2, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	90.3
Positive views	Digital games are useful and effective.	MP-6, MP-8, MP-13, MP-16, MP-18,	16.1
	Digital games promote learning retention.	MP-4, MP-11, FP-8	9.7
	Digital games help students sympathize with historical figures.	FP-6, FP-1	6.5
	Digital games make learning fun and interesting.	MP-8, MP-16, FP-3	9.7
	Digital games turn abstract concepts into concrete representations.	FP-8, FP-12	6.5

	Digital games help teachers explain the lifestyles of historical figures.	MP-5, FP-1	6.5
	Digital games teach the factors affecting the result of a war.	MP-10	3.2
Negative Views	Digital games have no use.	MP-7, MP-9, MP-10, FP-5	12.9
	Digital games have an adverse effect on students' development.	MP-15	3.2
No idea	I have no idea whether using digital games to teach historical periods and historical figures is good or bad.	MP-1, MP-2, MP-3, MP-12, MP-14, MP-17, MP-19, FP-2, FP-4, FP-7, FP-9, FP-10, FP-11	41.9

Only three participants noted that they used digital games to teach historical periods and historical figures. More than half the participants had positive views (58%) on it. Less than a quarter of the participants had negative views (16.1%) on it. Four in ten participants had no idea about it (41.9%). The most common positive view was, "Digital games are useful and effective (16.1%)" and "Digital games promote learning retention (9.7%)." The most common negative view was "Digital games have no use (12.9%)."

The following are direct quotations that support the findings in Table 5:

MP-15: "I've never used those games in my lectures, and I don't think I ever will. I think that they have an adverse effect on students."

MP-16: "Yes, digital games are effective in introducing civilizations and historical figures. I also use some images from video games to make my lectures more appealing."

Table 6: Participants' Views of Using Digital Games to Illustrate Communication Problems

Theme	Code	Participants	%
Having used digital games to illustrate communication problems	Yes	-	-
	No	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-16, MP-17, MP-18, MP-19, FP-1, FP-2, FP-3, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	100
Positive views	Digital games are useful.	MP-5, MP-11, MP-13, MP-16, FP-3	16.1
	Digital games help students notice bad behaviors and encourage them to adopt good behaviors.	MP-4, MP-19	6.5
Negative views	Digital games are not useful.	MP-3, MP-6, MP-8, MP-9, MP-17, MP-19, FP-2	22.6
	Digital games cause communication problems.	MP-7, FP-4, FP-10	9.7
	Children pick up swear words from digital games.	MP-7, MP-10, MP-18, FP-4, FP-5, FP-10	19.3
	Digital games lead children to bad behaviors.	MP-6, MP-18	6.5
	Digital games negatively affect social morality.	FP-1	3.2
	Digital games make violence look normal.	FP-7	3.2
No idea	I have no idea whether using digital games to illustrate communication problems is good or bad.	MP-1, MP-2, MP-12, MP-14, FP-6, FP-8, FP-9, FP-11, FP-12	29

None of the participants used digital games in their lectures to give examples for communication problems, suggesting that they are prejudiced against digital games. The most common positive views were "Digital games are useful (16.1%)" and "Digital games help students notice bad

behaviors and encourage them to adopt good behaviors (6.5%).” The most common negative views were “Digital games are not useful (22.6%)” and “Children pick up swear words from digital games (9.7%).” It is noteworthy that although none of the participants used digital games in their lectures to give examples for communication problems, only two in ten participants had positive views about it, while seven in ten had negative views.

The following are direct quotations that support the findings in Table 6:

MP-5: “Kids 10-15 years of age play PUBG (PlayerUnknown’s Battlegrounds) a lot, and they use too many curse words, so we can use digital games to show the kids that using profanity affects communication negatively. I’ve never done it.”

MP-6: “I’ve never done it, but I’ve seen that digital games have an effect on teachers and students who play them. For example, players use curse words and profanity a lot when they play digital games.

Table 7: Participants’ Views of Using Digital Games to Help Students Develop Map Reading Skills

Theme	Code	Participants	%
	Yes	MP-16, FP-2, FP-3	9.7
	No	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-17, MP-18, MP-19, FP-1, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	90.3
Having used digital games to help students develop map literacy skills			
Positive views	Digital games can help students develop map reading skills.	MP-5, MP-6, MP-10, MP-11, MP-19, FP-1, FP-6	22.6
	Digital games can help students develop spatial perception skills.	MP-4	3.2
	Digital games can help students develop navigation skills.	MP-4, FP-1	6.5
	Digital games promote learning retention.	MP-16	3.2
	Digital games provide a fun learning environment.	MP-16, FP-2, FP-3	9.7
	Digital games turn abstract concepts into concrete representations.	MP-8, FP-3	6.5
	I do not think that digital games help students develop	MP-7, MP-13, FP-4, FP-5	12.9
Negative views			

map reading skills.

	Digital games make children more violent and lead them to bad behaviors.	FP-10	3.2
No idea	I have no idea whether it is good or bad to use digital games to help students develop map reading skills.	MP-1, MP-2, MP-3, MP-9, MP-12, MP-14, MP-17, MP-18, FP-7, FP-9, FP-11, FP-12	38.7

Only three participants stated that they used digital games to help students develop map literacy skills. More than half the participants had positive views about it (58%). Two in ten participants had negative views (19.3%), whereas almost two in five participants had no idea about it (38.7%). The most common positive view was "Digital games can help students develop map reading skills (22.6%)." The most common negative view was "I do not think that digital games help students develop map reading skills (12.9%)." Although FP-2 stated that she used digital games in her lectures to help students develop map literacy skills, the game she used was actually not a digital game. The following are direct quotations that support the findings in Table 7:

MP-7: "I don't think digital games can help students develop navigational and map reading skills because you focus on other stuff when playing a game, like violence, stealing cars, hurting others, etc. I've never done it."

MP-16: "Yes, I use digital games to help my students develop such skills. I see it from the feedback that I get from my students that digital games make lessons more fun and promote learning retention."

Table 8: Participants' Views of Using Digital Games to Teach Geography

Theme	Code	Participants	%
Having used digital games to teach geography	Yes	MP-18	3.2
	No	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-16, MP-17, MP-19, FP-1, FP-2, FP-3, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	96.8
Positive views	Digital games can be used to teach geography.	MP-8, MP-10, MP-16, MP-19, FP-6, FP-8	19.3
	Digital games are useful.	MP-6, MP-11, MP-18, MP-19, FP-1, FP-3, FP-7, FP-10	25.8
	Digital games can be used to teach natural or human elements.	MP-4, MP-16	6.5

	Digital games turn abstract concepts into concrete representations.	MP-16, FP-12	6.5
Negative views	Digital games are not useful.	MP-5, MP-13, FP-2, FP-4	12.9
	Digital games are not effective.	MP-7, FP-2, FP-5	9.7
	Digital games make children more violent and lead them to bad behaviors.	MP-7	3.2
	Using digital games in lectures is not time-effective.	MP-9	3.2
	Digital games have an adverse effect on students' development.	MP-15	3.2
No idea	I have no idea whether it is good or bad to use digital games to teach geography.	MP-1, MP-2, MP-3, MP-12, MP-14, MP-17, FP-9, FP-11	25.8

Only one participant stated that he used digital games in his lectures to teach geography. More than half the participants held positive views about it (61.3%). More than a quarter of the participants expressed negative opinions (32.2%). A quarter of the participants had no idea (25.8%). The most common positive views were "Digital games are useful (25.8%)" and "Digital games can be used to teach geography (19.3%)." The most common negative views were "Digital games are not useful (12.9%)" and "Digital games are not effective (9.7%)."

The following are direct quotations that support the findings in Table 8:

MP-9: "In terms of effectiveness, I think using digital games might be a huge waste of time. We prefer much more practical methods for classrooms with 30-35 students."

MP-16: "I've never used digital games to teach geography. But I think I might in the future. Things like landforms and natural and artificial stuff that you talk about are just abstract stuff for students, so I used visuals and interactive activities to turn them into concrete representations. Besides, I think that digital games might also come in handy in this process."

Table 9: Participants' Views of Using Digital Games to Teach Social Rules

Theme	Code	Participants	%
Having used digital games to teach social rules	Yes	MP-16	3.2
	No	MP-1, MP-2, MP-3, MP-4, MP-5, MP-6, MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-12, MP-13, MP-14, MP-15, MP-17, MP-18, MP-19, FP-1, FP-2, FP-3, FP-4, FP-5, FP-6, FP-7, FP-8, FP-9, FP-10, FP-11, FP-12	96.8
Positive views	Digital games are useful and effective.	MP-8, FP-8	6.5
	Digital games help students notice bad behaviors and encourage them to adopt good behaviors.	MP-4	3.2
	Digital games help students see the consequences of not following the rules.	MP-5, MP-6	6.5
	Digital games provide a fun learning environment.	MP-16	3.2
	Digital games are interesting.	FP-6	3.2
	Digital games turn abstract concepts into concrete representations.	FP-3, FP-12	6.5
Negative views	I do not think digital games are useful because they have no rules.	MP-7, MP-8, MP-9, MP-10, MP-11, MP-13, MP-15, MP-17, FP-2, FP-4, FP-5	35.5
	Digital games are a waste of time.	MP-3	3.2
	Digital games have disruptive content.	FP-1	3.2
	Digital games make children more violent and lead them to bad behaviors.	MP-6, MP-7, MP-10	9.7

	Digital games have an adverse effect on students' development.	MP-15	3.2
	Digital games normalize disorder and lawlessness.	MP-18	3.2
No idea	I have no idea whether it is good or bad to use digital games to teach social rules.	MP-1, MP-2, MP-12, MP-14, MP-19, FP-7, FP-9, FP-10, FP-11	29

Only one participant stated that he used digital games to teach his students about social rules. More than half the participants expressed negative opinions about it (58.1%). More than a quarter of the participants either had negative opinions (29%) or had no opinions at all (29%). The most common negative view was "I do not think digital games are useful because they have no rules (35.5%)." The most common positive views were "Digital games are useful and effective. (6.5%)," "Digital games help students see the consequences of not following the rules (6.5%)," and "Digital games turn abstract concepts into concrete representations. (%6.5)."

The following are direct quotations that support the findings in Table 9:

MP-10: "Digital games definitely cause problems in terms of obeying the rules. For example, GTA Vice City makes gangster stuff seem like a nice thing and has tasks that encourage players to disobey the rules. It's the same in other games; I mean, that feeling of freedom, like, the freedom to do anything without consequences, makes children more violent. I don't think children care much about the damage they may cause. The whole point of digital games is damaging stuff and hurting others anyway."

MP-12: "No, I have never done it before."

Discussion

The first research question had three results. First, none of the participants had attended a seminar/course about using digital games in lectures. Second, some participants used commercial digital games in their lectures, such as Wheel of Fortune, Who Wants to be a Millionaire?, Who is Going to Take a Guess?. Third, participants chose fun games that were appropriate to students' levels and the course's learning outcomes. With advances in technology, games are a great way to make teaching/learning more fun and engaging.

The second research question yielded three results. First, none of the participants had used digital games to teach their students global issues (wars, terrorist attacks, etc.). Second, less than half the participants had no idea about using digital games to teach global issues. Third, one in five participants did not believe the effectiveness of digital games. Anderson et al. (2008) used the in-game tutorials of the free simulation game America's Army developed by the US Army. At first, players are tasked with several tutorial missions. The first training is provided by a 3D avatar trainer and focuses on how to play the game effectively. A virtual trainer also provides additional training. Basic military training (marksmanship and first aid) is given. Players then take on realistic simulated missions that require them to follow directions accurately and quickly to progress. Educators can use the stunning visual effects of America's Army to show the destructiveness of wars. The Social Studies course in Turkey has a learning area named Global Connections, which focuses on social issues, global disasters, and traumas. Teachers can use America's Army or similar games (Battlefield, Call of Duty, Medal of Honor, This War of Mine, etc.) to turn abstract global issues into concrete visual representations.

The third research question revealed that only one participant had used digital games in her

lectures to teach her students about the War of Independence. More than a quarter of the participants had positive opinions about using digital games to teach the War of Independence, whereas one in five participants had no idea about it. Squire (2003) argues that games extend beyond traditional disciplinary boundaries and encourage a learning style that emphasizes mixed problem-solving. He maintains that Civilization III illustrates world history not as a story of colonial domination or western expansion but of a new process emerging from related and overlapping factors. He also claims that video games can complement traditional education. Strategy games like Civilization, Age of Empires, and Total War allow us to approach history from different perspectives. Those games manage to grab our attention by feeding into our fantasies of power and allowing us to build global empires and influencing the course of human history (Brown, 2008). Teachers in Western countries use games like Civilization, Age of Empires, and Total War to teach history. Secondary school students in Turkey learn history within the scope of the Social Studies course. We think that Social Studies teachers should use those strategy games to help students develop essential skills, such as perceiving continuity, change, time, and chronology.

The fourth research question showed that only three participants had used digital games in their lectures to teach their students historical periods and historical figures. Two in five participants had no idea about the effectiveness of using digital games to teach historical periods and historical figures. Only five participants believed that digital games could be effective tools for teaching historical periods and historical figures. American teachers use Civilization III (Squire, 2003), and Danish teachers use Europa Universalis II (Egenfeldt-Nielsen, 2007) to teach their students geography and history.

The fifth research question showed that none of the participants had used digital games in their lectures to teach their students about communication problems. Three in ten participants had no idea about it, while two in ten participants did not believe in the effectiveness of digital games in teaching communication problems. Karataş (2008) argues that most people in Turkey are in a fugue state imbued with communication problems because they are bombarded with misinformation and profanity in the print and visual media. Digital games are one of the platforms where people run into profanity. Suryanto and Setiawan (2016) investigated what kind of profanity the Clash of Clans players used and why. They found that players saw online games as their second home, where they gained a new identity, and that only members of that group understood the slang words they used during the game. The researchers also pointed out that young people used slang words to break social taboos, to keep the older generation out, and to strengthen the bond within their peer groups. They have concluded that the language used only by players during digital games has no bearing in real life and causes serious problems in communication with other people. Teachers can use digital games with profanity to teach students how bad it is to distort the language in daily life and how it causes communication problems by making the message unintelligible.

The sixth research question revealed that only three participants had used digital games in their lectures to help their students develop map reading skills. Two in five participants had no idea about it, whereas one in five participants believed that digital games could be effective tools for helping students develop map reading skills. Map literacy is important for people to perceive space and establish a place-event connection (Akengin, Tuncel & Cendek, 2016). One should possess map literacy to understand spatial phenomena. Therefore, teachers should choose in-class and out-of-class activities and use interactive teaching techniques and digital technology to help primary school students develop map literacy. According to Neves, Nascimento, and Carvalho (2013), games are always effective mechanisms for teaching a variety of subjects in a fun way because they appeal to students. WAR is an interactive game in which the world is divided into zones (Europe, Asia, Africa, North America, South America, and Australia) conquered by players. Silvia (2015) found that students who played WAR

acquired important geographical information and put that information into practice.

The seventh research question showed that only one participant had used digital games in his lectures to teach geography. A quarter of the participants had no idea about it, whereas one in five participants believed that digital games could be useful in teaching geography. Just like in map literacy, digital games can be effective tools that can be used to provide students with geographical information. Squire and Jenkins (2003) reported that teachers used *Civilization III* to help students understand history and geography.

The eighth research question indicated that only one participant used digital games to teach social rules in his lectures. Less than half the participants did not believe in the effectiveness of using digital games to teach social rules. What is more, three in ten participants did not have an idea about it. Schools are places where people learn how important rules are. If we explain to children why rules are necessary, we can prevent many possible problems in the future. Teachers can turn to digital games to teach how important rules are. Digital games have interesting stories and stunning visual effects that can be of great help in this respect. For example, the player in *Simcopter* (a simulation game) takes on the role of a pilot who has to fly her helicopter around a 3D virtual city. The game's story revolves around a number of events, such as rescue, traffic jams, fires, catching criminals, and medical emergencies. *Simcopter* is a good example for teaching the importance of rules and the consequences of lack thereof. Teachers can associate *GTA 5* and *Need for Speed* with the learning areas (Individual and Society and Active Citizenship) of the Social Studies course and teach their students how important rules are and how damaging certain behaviors are (driving too fast, not obeying the traffic rules, etc.).

CONCLUSION

Games are getting more digital and more appealing to students of all ages. Therefore, teachers should definitely use digital games in their lectures. Fun games result in learning, and today's young people are "digital natives" who learn through computers and communication technologies. New high-tech computer games are appealing and effective tools for learning (Prensky, 2001). Digital games are used in education because they appeal to children's wishes and habits and capture their interest through vivid illustrations. Classroom games provide fun ways to engage students in learning and discover their interests, talents, and strengths. Fun, engaging, and motivating digital games make teaching and learning easier and faster. In other words, students playing educational computer games not only have a good time but also learn faster. Therefore, teachers should learn how to use digital games in their lectures.

Recommendations

Considering the results of this study, it is recommended that firstly teachers should be trained on the use of digital games in the classroom. A research should be done on digital games prepared for commercial purposes that can be used in social studies course. Finally, a course on using digital games should be included in the programs of teacher training departments.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %50 – 2. yazar: %50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Doç.Dr. Erhan Görmez
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %50 – 2 st : %50
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Assoc. Prof. Dr. Erhan Gormez
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Akengin, H.; Tuncel, G. and Cendek, M., E. (2016). Öğrencilerde Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69
- Anderson, T.; Barry L. R.; Xiao-Ping, Y. and Guan-Zhen, H. (2008). *Video Games in the English as a Foreign Language Classroom*. In The Second IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent.
- Baran, H. ve Ata, F. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumları, Beceri Düzeyleri ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları. *Eğitimi ve Bilim*, 38 (169), 192-208.
- Brown, H. J. (2008). *Video Games and Education*. M.E. Sharpe, Inc.
- Büyüköztürk, Ş.; Çokluk, Ö. and Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cevizci-Yasak, R. N. (2021). İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Animasyon Destekli Öğretimin Öğrenci Görüş ve Gözlemleri Açısından İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Seda Kerimgil Çelik), Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü.
- Çelikkaya, T. (2015). Sosyal Bilgiler Öğrenimine ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of Educational Science*, 3(4), 30-46.
- Davies, J. and Merchant, G. (2008). *Web 2.0 for Schools: Learning and Social participation*. New York: Peter Lang Publishing
- Egenfeldt-Nielsen (2007). *Educational Potential of Computer Games*. London: Continuum.
- Güngörmüş, G. (2007). Web Tabanlı Eğitimde Kullanılan Oyunların Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Ahmet Mahiroğlu), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karataş, M. (2008). Türkçede İletişim Sorunları ve Nedenleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 56 (2008/1), 81-100
- Keklik, Y. (2007). Eğitim Yöneticilerinin Bilgisayar Destekli Eğitim Hakkındaki Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muharrem Köklü), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ministry of National Education. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Retrived 24 July /2021 from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- Neves, S. C., Nascimento, D. C. S., & Carvalho, J. S. (2013). The Mapping Associated with the Board Game as an Important Resource for the Teaching of Geography. In C. N., Silva, V. N. S., Caetano, & A. Oliveira Neto (Eds.), *Geography Education and Representation of Geographical Space* (pp. 307-330). Belém: GAPTA/UFPA
- Öztekin, B. (2001). Excel Yardımıyla Birinci ve İkinci Dereceden Fonksiyonlar Konusunun Öğretimi Tasarım, Uygulama, Değerlendirme, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Adanan Baki), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Silvia, C., N. (2015). Interactive Digital Games for Geography Teaching and Understanding Geographical Space. *Creative Education*, 6 (7), 2005.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Suryanto, G., Y. ve Setiawan, S. (2016). The Use of Slang Words by Gamers in the Game Online. *Language Horizon*, 4(1).
- Squire, K. (2003). *Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III.*, (Doctor of Philosophy), The Instructional Systems Technology Department, Bloomington: Indiana University Instructional Systems Technology Department.
- Squire, K. and Jenkins, H. (2003). Harnessing the Power of Games in Education. *Insight*, 3 (5), 7-33.
- Rodrigues, J.J.P.C. , Sabino, F.M.R. & Zhou L. (2010). Enhancing E-Learning Experience with Online Social Networks. *IET Communications*, 5(8), 1147-1154.
- Ücan, İ. (2018). Algılanan Sosyal Destek ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Eyyüp Ensari Cicereli), İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Terlemez, C. (2019). Dijital Oyun Bağımlılığı ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Cumhuriyet Taş), İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanpar, T. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Atölye Derslerine İlişkin Süreçlerinin İncelenmesi (Gaze İle İlgili Bir Örnek Çalışma)* **

Hatice Gencer

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4292-6464>

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Erzincan –
TÜRKİYE

Doç. Dr. Selma Taşkesen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8411>

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Erzincan – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 16.10.2022

Kabul: 28.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Sanat Eğitimi

Atölye Dersi

Gaze Yaklaşımı

Bakış Açısı

Fotoğraf

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nden etik kurul onayı alınmıştır.

** Bu çalışmanın bir kısmı "TRB2 2022 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66412>

Öz

Bu araştırma eğitim fakültesinde sanat eğitimi alan öğrencilerin atölye derslerine ilişkin süreçlerinin Gaze yaklaşımı doğrultusunda incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Resim- İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören altı (6) dördüncü sınıf öğrencisinin gönüllü katılımı ile oluşturulmuştur. Çalışma grubu "amaçlı örnekleme" yöntemi ile seçilmiştir. Buna göre sanat eğitimi alan öğrencilerin ön öğrenme süreçlerini tamamlamış olması sebebi ile 4. Sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Bu çalışmanın veri toplama araçları; sürece ilişkin çekilen fotoğraflar, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin sanatsal çalışmalarından oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler Gaze sürecinde önce tesadüfi olarak sonrasında ise odak noktalarını belirleyerek fotoğraf çekimlerini sürdürmüşlerdir. Her öğrencinin kendi çektiği fotoğraflar içerisinde birer tane seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile her öğrenci seçilen imajları kendi bakış açıları doğrultusunda yorumlamışlardır. Çekilen fotoğraflar üzerinde öğrenciler tarafından sorgulamalar yapılarak sanatsal ürünleri için ana çerçeve belirlenmiştir. Öğrenciler ortaya koyacakları eserlerin eskizleri ile belirlenen çerçeve doğrultusunda özgün çalışmalar ortaya koymuşlardır. Sanat temelli bir araştırma yöntemi olan Gaze sürecine ilişkin verilerin analizinde nitel veri analizi olan betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre; öğrencilerin süreci başarılı bir şekilde yürüttüğü, yorumladıkları fotoğraflarda, sürece uygun şekilde kendi bakış açılarını ifade ettikleri ve düşüncelerini ortaya koydukları özgün sanatsal çalışmalar oluşturdukları görülmüştür.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gencer, H. ve Taşkesen, S. (2022). Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Atölye Derslerine İlişkin Süreçlerinin İncelenmesi (Gaze İle İlgili Bir Örnek Çalışma. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 41-64.

***A Study on the Processes of Art Students Regarding Their Workshop Classes
(A Case Study About "Gaze")****

Hatice Gencer

Erzincan Binali Yildirim University, Social Sciences Institute, Fine Arts Education Department, Erzincan
– TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Selma Taskesen

Erzincan Binali Yildirim University, Faculty of Education, Fine Arts Education Department, Erzincan –
TURKEY

Article History

Submitted: 16.10.2022

Accepted: 28.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Art Education
Workshop Lesson
Gaze Approach
Perspective
Photograph

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval was received for this article from Erzincan Binali Yildirim University.

** A part of this study was presented as an oral presentation at the "TRB2 2022 International Educational Sciences Congress".

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66412>

Abstract

In this research, it is aimed to examine the processes of the workshop classes of the students who receive art education in the education faculty in line with the Gaze approach. The study group of the research consists of six (6) senior students studying in the Department of Art-Painting Education of the Faculty of Education in a university in the Eastern Anatolia region in the 2021-2022 academic year. The study group was selected using the "purposive sampling" method. Accordingly, we preferred senior students. Because the senior students receiving art education had already completed their pre-learning process. We used photographs taken about the process, semi-structured interview form, diaries and original artistic products produced by the students as the data collection tools of this study. During the Gaze process, the students continued their photo shoots, first coincidentally and then by determining the focal points. Among the photographs taken by students, one was chosen for each student. The students in the study group interpreted the images selected through the semi-structured interview form with their own perspective. Students made inquiries on the photographs taken and the main frame was determined. The students made the original works in line with the frameworks determined by the sketches of their original works. We used descriptive analysis, which is qualitative data analysis, in the analysis of the data related to the Gaze process, which is an art-based research method. According to the results of the study, the students carried out the process successfully. In the photographs they interpreted, each student expressed their own point of view and created original works in which they revealed their ego in accordance with the process.

GİRİŞ

Sanat kavramı sürekli olarak değişim göstermektedir. Dikmen (2012) Tarihsel süreç içerisinde, bazı dönemlerde, toplumların sanatın farklı alanlarına karşı düşünce ve bakış açılarında farklılıklar gösterdiğini, bulunduğumuz zaman diliminde sanatın pek çok kişi tarafından daha çok görsel sanatlar için benimsenmiş olduğu düşünülse de, kavramın yüzyıllar boyunca devamlı olarak değişime uğradığını belirtmiştir.

Sanat ile uğraşan kişinin düşünme ve hayal gücü daha yüksek, mutluluğu dış etkenlerden daha bağımsız olur. Randal (1982) araştırmasında Platon'un mutlu kişinin, insani görevi en yükseği olan 'temaşa etme ve düşünme' yetisine sahip kişi olduğuna inanmaktadır. Sanat- Bilim- Felsefe gibi alanlarda kendi kendilerine bir işi yapabilecek yeterli becerisi ve bilgisi olan etkili alanlardır. Bu alanlarla uğraşan kişinin, diğer kişilere oranla mutluluğunun dış etkenlere daha az bağlı olduğuna değinmiştir.

Bu bağlamda sanat eğitimi kişiye estetik yorum yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken yeni heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretir. Yolcu (2009)' ya göre sanat eğitimi verilmesi sanatçı yetiştirmek için değil yetiştirmekte olan her birey için yaratıcılığa yönlendirilerek kişiye duyuşsal, bilişsel ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönlendirdiğinden bahsetmiştir. Sanat ile yaratıcı düşünme gelişir, özgün düşünceler ortaya çıkar.

Sanatçılar eserlerini duyguları, sezgileri ve hayal güçleri ile biçimlendirirler. Karayaka (2006)'ya göre sanatçı yapıtını oluştururken duygu, hayal gücü, sezgi gibi ruhsal yaratıcılık süreçlerine öncelik vermektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, çalışmanın sanat eserine dönüşebilmesi kişilerin ruhsal niteliklerini soyuttan somuta doğru giden bir yaratıcılık sürecinden bahsetmektedir.

Akkurt ve Boratav (2018) yaratıcılık sürecinin anlamlı olması açısından sanatsal işlerin kişilerde kalıcı ve etkili olması amacıyla eğitimin her derecesinde verilmesi, sanata daha çok öncelik tanınması gerekir şeklinde açıklamıştır. Güzel sanatlar eğitimi bireylerin estetik ve yaratıcılık gelişimi için eğitim öğretim hayatında okul öncesinden yükseköğretime kadar verilmelidir.

Kırıçoğlu (2005)'na göre güzel sanatlar eğitimi; fotoğraf, resim, grafik tasarımı, özgün baskı, seramik, tekstil tasarımı, heykel ve endüstriyel tasarımı gibi birçok farklı alanı kapsamaktadır. Bu alanların hepsi ile bağlantılı olarak okul öncesinden başlayıp yükseköğretime kadar devam eden hayatın her aşamasında sanat eğitim ve öğretimine ilişkin uygulama ve kuramsal çalışmalar "sanat eğitimi" olarak açıklanmaktadır.

Sanat eğitimi içerisinde yer alan öğrenci, atölye derslerinde yaratıcılık fikirlerini hayata geçirmek için eserler üretir. Ümer (2009) sanat eğitiminin uygulama tarafı olarak atölye eğitimi içerisinde plastik ve estetik fikirlerin etkili olduğunu söylemiştir. Sanatın pratik uygulamaları sadece atölye ile sınırlı kalmaz, yaşamın her köşesine yerleşir. Farkında olmadan bu uygulamalara çeşitli şekillerde maruz kalınır. Özgün eserler üretmek için detaylar anlamlandırmış ve fırsat yakalanmış olur. "İnsanlar her nereye bakarlarsa baksınlar sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat biçimleri ve tasarım ürünleri hemen her gün insanlara, kullandıkları bir sabah kahvaltısı tabağında, elbiselerinde, mobilyalarında, sofra takımlarında görünür." (Brommer and Horn, 1985:8). Öğrenciler Özgün eserleri üretebilmek için sanat eğitimi ile öğrenerek sanat ürünü oluştururlar. Balamir (1999) sanat eğitimi gençlerin kendi becerilerini oluşturarak sanatçı olmaya geçiş sürecidir. Sanat eğitimcisi hep bilen kişi değil öğrenen, karar veren değil oluşturan, öğrencilerine değer veren kişidir. Böyle bir sanat eğitimcisi düşünce, öneri ya da bilgi konusunda sürekli öğrenciyi yetiştirir. Öte yandan otokritik veya ben merkezci eğitimci her şeyi bildiğini sanıp öğrenciyi kendine bağımlı tutmayı ister. Öğrencilerinin bireysel kimliklerini ortadan kaldırır şeklinde açıklamıştır

Sanat eğitimindeki ilerleme özgün çalışmaların pekiştirilmesi ile bağlantılı bir şekilde gerçekleşir. Akkurt (2018) sanattaki ilerleyiş için özgün buluşlar ve yaratıcı düşünceler üreten gençlerin

desteklenmesi ile ilerlemeyi kolaylaştıracaktır. Kişilerin sanat eğitiminde var olan fikirlerini somut bir şekilde ifade edebilmesini sağlar, bundan dolayı kişilere anlamlı düşünce kazandırmak ve etkililiğini arttırmak önemlidir şeklinde ele alınmıştır.

Sanat ürünün ortaya çıkarılması kadar sanatsal oluşum süreçlerinin takip edilmesi de sanat eğitimi için büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda sanat eğitimine yeni yöntemler dahil edilmiştir. Gaze yaklaşımı da süreç odaklı bu yöntemlerden biridir. Ülkemizde yeni kabul görmeye başlayan ve yeni bir kavram olan Gaze'nin kelime anlamı bakış, bakmak ve görmektir.

Gaze izleyicinin, izlenen ile ilişkisi olarak da tanımlanabilir. Ama en geniş çerçevede bakış olarak tanımlamak olanaklıdır. Bakış ya da bakış açısı kavramı aslında bireylerin görsellere yükledikleri anlamlarla, bireylerin kim olduklarıyla, konu ile ilişkileriyle ve aynı zamanda görsellerin var olduğu çevresel ayrıntıları nasıl yorumladıklarıyla açıklanır (Duncum, 2021:19).

Kişi aynı nesneye baksa dahi görme öznel olduğu için farklı tanımlar oluşturabilir. "Görmede farklı algılamalar farklı yüklemeler vardır. Bu fark insanların farklı bilgilerle donanmış olmasından kaynaklanır. Farklı görmeler aynı nesneye bakan insanlar arasında farklı algılamalar farklı, tanımlamalar oluşur" (Küçüköner, 2005:32). Gözlerimizi çevirdiğimiz yönde kendi seçimlerimize odaklanarak bakma eylemimizi gerçekleştiririz. "Yalnızca baktığımız şeyleri görürüz. Bakmak bir seçme edimidir. Bu edimin sonucu olarak gördüğümüz nesne her zaman elimizle dokunabileceğimiz bir nesne anlamında olmasa da ulaşabileceğimiz bir alana getirilmiş olur" (Berger, 2014:8). Bakışlar farklı olduğu gibi üretilen eserler de farklıdır. "Sanat eserinin farklı yorumlar ürettiğini ve bir sanat eserini yorumlamanın anlamlar üretmek olduğu söylemektedir" (Barrett, 2014: 7).

Öğrencilerin atölye derslerinde özgün eserler üretirken Gaze yaklaşımı doğrultusunda farklılıkları görmeleri önemlidir. Ayrıca bu bağlamda görmek, gözlemlemek de önem arzeder. "Gözlemlemek, ilgi ve merakla ve sınırlandırarak bakmak anlamına gelir; göz atmak göz ucuyla ya da gizlice bakmak anlamına gelir; gözetlemek ise gizlenmiş bir yerden bakmak anlamına gelir" (Duncum, 2021:19)

Bu araştırmada eğitim fakültesinde sanat eğitimi alan öğrencilerin atölye derslerine ilişkin süreçlerinin incelenmesi amacıyla aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Öğrencilerin Gaze bağlamında seçilen imajlar ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin Gaze sürecine bağlı olarak oluşturdukları görsel yorumlamaları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma eğitim fakültesinde sanat eğitimi alan öğrencilerin atölye derslerine ilişkin süreçlerinin incelenmesini amaçlayan sanat temelli nitel bir araştırmadır. "Nitel araştırma: gözlem, görüşme ve doküman analizi (literatür tarama) gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2000:19).

Araştırma çalışmaya uygunluğu bakımından sanat temelli ve uygulama tabanlı Gaze yaklaşımı ile yürütülmüştür. "İzleyici bir imajı incelerken kendi inanışları ve değerleri çerçevesinde kendisini imaja yönlendiren eğilimler ile bakış açısını bir başka deyişle kendisine ait Gaze yaklaşımını ortaya koyar" (Duncum, 2021:22) Diğer taraftan "Görselin oluşturduğu anlam, görsel, izleyici, görselin içinde bulunduğu çevrenin ilişkisi ve ortak varoluş amaçları ile tanımlanır" (Duncum, 2021:19). Bu araştırmada da görselin anlamı üzerinde durularak yeni özgün sanatsal görsellerin oluşturulması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde yer alan

bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan (6) dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu “amaçlı örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, sınırlı kaynakların en etkin kullanımı için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Bu örnekleme yöntemi, ilgilenilen konu hakkında bilgili ve deneyimli bireylerin ya da grupların tanımlanması ve seçilmesini içerir (Yağar ve Dökeme, 2018:4).

Bu araştırmada öğrencilerin sanatsal süreç becerilerinin gelişmiş olduğu düşünüldüğü için 4. sınıf anasanaat atölye derslerini alan öğrenciler seçilmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve kimseyle paylaşılmamıştır. Çalışmada yer alan öğrenciler kod isim ile adlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama araçları olarak sürece ilişkin çekilen fotoğraflar, alan uzmanlarının görüşleri alınarak oluşturulan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin özgün ürünleri kullanılmıştır.

Prosser and Schwartz(1998) Fotoğrafları kullanarak kolaylıkla ortaya konulabilecek ilişkilerin keşfedebileceğini, duyguları göstermek ve göstermeye ilişkin yol önermek ayrıca duyguları ortaya koymaya yönelik deliller oluşturmak amacıyla, fotoğrafın kullanabileceğini ifade etmişlerdir.

Verilerin toplanması

Bu araştırma sanat eğitimi alan öğrencilerin atölye derslerine ilişkin süreçlerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bunun için ilk adımda öğrencilere yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Atölye dersi ile bağlantılı bir şekilde yapılan çalışmanın amacı, çalışma süreci ve çalışmanın aşamaları öğrencilere duyurulmuştur. Öğrenciler arasından gönüllü olanlar seçilmiştir. Seçilen öğrenciler ile iletişim bilgileri paylaşılmış ve düzenli iletişim kurabilmek için sosyal iletişim ağı oluşturulmuştur. Öğrencilerden araştırmanın ilk aşaması olan özgün fotoğraf çekimleri yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin çekmiş oldukları özgün fotoğraflar ile ilgili, fotoğrafları çekerken nelere dikkat ettikleri, fotoğrafları neden çektikleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Notlar tutularak öğrencilerin cevapları alınmıştır. Öğrenciler ilk önce tesadüfi olarak daha sonra belirlenen çerçeve doğrultusunda kendilerine yakın gelen odak noktalarını belirleyerek fotoğraf çekimlerine devam etmişlerdir. Araştırmacılar öğrenciler ile beraber çektikleri fotoğraflar içerisinde her öğrenci için birer tane seçmişlerdir. Öğrenciler kendi seçtiği fotoğrafları programlar (photoshop, pixelart, picsart vb.) aracılığı ile düzenlemeler yaparak eskizlerini meydana getirmiş ve çalışmak istediği fotoğraflara son şeklini vermişlerdir. Son şekline getirilen her fotoğraf için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ki sorular, İmaja ilişkin görüşleriniz nelerdir?, İmaja ilişkin duygularınız nelerdir?, Siz imaj olsaydınız kendinizi nasıl yorumlardınız? Şeklindedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluştururken sanat eğitimcisi 4 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenciler ilk olarak kendi çekmiş oldukları fotoğraf karşısında yazan soruları yanıtlamışlardır. Daha sonra, diğer öğrencilerin çekmiş olduğu fotoğrafların bulunduğu görüşme formunda yazan soruları cevaplamışlardır. Araştırmanın son basamağında yapacakları sanatsal ürünleri için programlar aracılığı ile dijital eskiz oluşturarak fotoğrafa son şeklini veren öğrenciler elde ettikleri bu fotoğrafa sanatsal yorumlarını katarak çalışmalarını tamamlamışlardır. Araştırma devam ettiği süre boyunca atölye derslerine öğrenciler ile katılım sağlanarak iletişimde olunmuştur.

Verilerin Analizi

Sanat temelli bir araştırma yöntemi olan Gaze sürecine ilişkin toplanan nitel verilerin analizinde nitel veri analizi olan betimsel analiz kullanılmıştır. “Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da

gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmanın güvenilirliği araştırmacılar tarafından birlikte analiz edilen verilerin, belirli bir zaman geçtikten sonra tekrar analiz edilmesi ile sağlanmıştır. Bu amaçla ilk ve son analiz karşılaştırılarak farklılaşmalar üzerinden fikir birliğine varılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğrenciler atölye derslerinde özgün eserler üretirken Gaze yaklaşımı ile farklılıkları görmeleri önem taşır. Bu farklılıklar sayesinde öğrenciler kendi düşüncelerinin dışına çıkarak başka insanların görüş açılarının farkına varabileceklerdir. Bu çalışmada Eğitim Fakültesinde sanat eğitimi alan öğrencilerin atölye derslerine ilişkin süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Atölye öğrencilerinin Gaze bağlamında seçilen imajlar ile ilgili görüşleri analiz edilerek aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Öğrencilerin Gaze bağlamında seçilen imajlar ile ilgili görüşleri nelerdir?

İMAJ 1 (Rabia 2022)



Tablo 1: Rabia'nın İmajına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans
Görme Biçimi	Yakınlık	1
	Durağanlık	1
	Hareketlilik	1
	Makul	1
	Sevgi	5
Duygu	Aşk	5
	Özgürlük	1
	Masumiyet	1
	Mutluluk	4
	Tutku	1
Yorumlama	Benlik Algısı	1
	Doğal	1
	Hislerin Önemi	1
	Özenme	1
	Samimi	2

Tablo 1 incelediğinde öğrencilerin “İmaja ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 1 öğrenci, “yakınlık”, 1 kişi “durağanlık” gördüğünü ifade etmiştir. 1 öğrenci “hareketliliği” ifade ederken, 1 öğrenci “makul” olanı gördüğünü ve 5 öğrenci “sevgiyi” ifade etmiştir. “İmaja ilişkin duygularınız nelerdir?” sorusuna 5 öğrenci “aşkı”, 1 öğrenci “masumiyet” duygusunu ifade etmiştir. 4 öğrenci “mutluluk”, 2 öğrenci “sevgi”, 1 öğrenci de “tutku” duygusunu ifade etmiştir. Siz imaj olsaydınız kendinizi nasıl yorumlardınız? Sorusuna ilişkin 1 öğrenci “aşk” ile derken. 1 öğrenci “benlik algısı” şeklinde ifade etmiştir. 1 öğrenci “doğal” olarak yorumlarken. 1 diğer öğrenci “hislerin önemi” şeklinde ifade etmiştir. 1 öğrenci “mutluluk” 1 öğrenci ise “özenme” ve 2 öğrenci “samimi” olarak yorumlamıştır.

Atölye öğrencilerinin ayrıntılı cevapları şu şekildedir:

Ayla: *Bu resimde aşk, sevgi ve mutluluğu gördüm.*

Mine: *Karşılıklı sevginin, güvenin, doğruluğun ve masumiyetin verdiği mutluluk duygusu.*

Rümeysa: *Birbirini seven ve kenetlenen iki insan olarak görüyorum.*

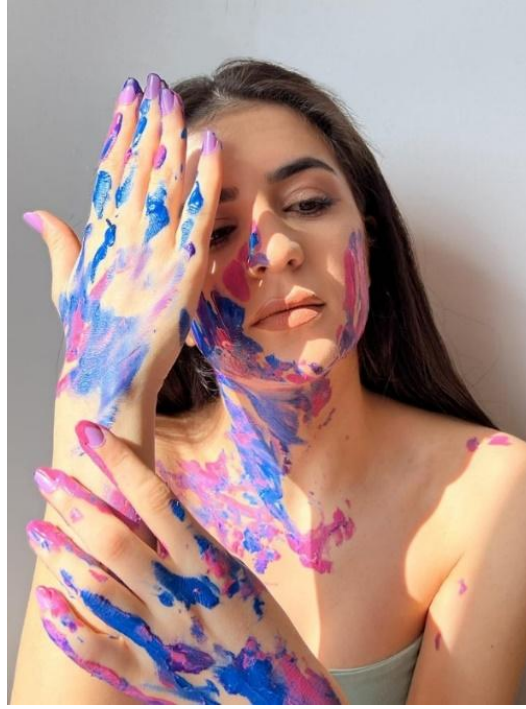
Melek: *Bu karede karşılıklı sevginin ve masumiyetin olduğu duyguların gözle görülebilen somut olarak ifade edilebilmesini görüyorum.*

Rabia: *Sevgi, tutunuş, özgürlük...*

Narin: *Sergideki iki mutlu sevgili*

Öğrenciler görme biçimi bağlamında ele aldıkları bu imajı, sevgi ve aşk duygularının ön planda olduğu bir çift fotoğrafı şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin duygu bağlamında belirttiği görüşler aşk ve mutluluktur. Verilen cevaplar birbirine yakındır. Yorumlama bölümünde samimi, doğal, gibi ifadeler vardır. Öğrencilerin ayrıntılı cevapları ile ortaya koydukları görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu bulgulanmıştır.

İMAJ 2 (Mine 2022)

**Tablo 2:** Mine'nin İmajına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans
Görme Biçimi	Durgunluk	1
	Farklılık	1
	Hareketli	3
	Hüzünlü	1
	Renkli	1
Duygu	Enerji	1
	Çocuksu	1
	Güç	3
	Güzellik	1
	Kendini Bulma	2
	Ruh	1
Yorumlama	Çekici	1
	Estetik	2
	Değerli	1
	Dik Duruşlu	1
	Mutluluk	3
	Rahatlamış	1

Tablo 2 incelediğinde öğrencilerin “İmaja ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 1 öğrenci, “durgunluk”, 1 öğrenci “farklılık” gördüğünü söylemiştir. 3 kişi “hareketlilik” gördüğünü, 1 öğrenci “hüzünlü”, 1 öğrenci “renkli” gördüğünü ifade etmiştir. “İmaja ilişkin duygularınız nelerdir?” sorusuna 1 öğrenci “enerji”, 1 öğrenci “çocuksu”, olarak ifade ederken, 3 öğrenci “güç” duygusu hissettiklerini söylemiştir. 1 öğrenci “güzellik” 2 öğrenci “kendini bulma”, 1 öğrenci “ruh” olarak ifade etmiştir. Siz imaj olsaydınız kendinizi nasıl yorumlardınız? Sorusuna ilişkin 1 öğrenci “çekici”, 2 öğrenci “estetik”, 1 öğrenci “değerli”, 1 öğrenci “dik duruşlu”, 3 öğrenci “mutluluk” ve 1 öğrencide “rahatlamış” olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Atölye öğrencilerinin ayrıntılı cevapları şu şekildedir:

Melek: *İnsanın kendine dönük olmasını ve her bireyin aslında kendi değerini kendinin yansıttığını bilmesi gerektiğini düşünüyorum.*

Mine: *Sanat ve estetik çevre içerisinde sanatsal bir bakış açısıyla bakıyorum.*

Narin: *Ruh, beden ve sanatın birleşimi.*

Rabia: *Kendimi mutlu ve rahatlamış bir şekilde hissettim*

Ayla: *Hem mutluluğu hem durgunluğu ifade ediyor.*

Rümeysa: *Renkli bir kişilik*

Öğrenciler imaj için görme biçimi olarak durgun, farklı, hareketli, hüzünlü görüldüğü şeklinde farklı görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin imaj için duygu bağlamında fotoğrafa baktıklarında enerji, güç, güzellik gibi izlenime kapıldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin fotoğrafa ilişkin yorumlamaları da ise; estetik, mutluluk, değerlilik, dik duruşlu şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin ayrıntılı cevaplarından ise imaja ilişkin olumlu duygular besledikleri bulgulanmıştır.



Tablo 3: Rümeysa'nın İmajına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans
Görme Biçimi	Bıkkın	1
	Çaresiz	3
	Duygusal	1
	Yorgun	2
	Mağduriyet	1
	Yalnızlık	4
	Yaşlı	2
Duygu	Acıma	1
	Durağanlık	1
	Elem	2
	Hüzün	5
	Mutsuz	1
Yorumlama	Dik Duruş	1
	Mağrur	1
	Umut	1
	Yenilmemiş	1

Tablo 3 incelediğinde öğrencilerin “İmaja ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 1 öğrenci, “bıkkın”, 3 öğrenci “çaresiz”, 1 kişi “duygusal”, 2 öğrenci “yorgun”, 1 öğrenci “mağduriyet”, 4 öğrenci “yalnızlık” gördüğünü, 2 öğrenci ise “yaşlı” olarak gördüklerini ifade etmiştir, “İmaja ilişkin duygularınız nelerdir?” sorusuna 1 öğrenci “acıma”, 1 öğrenci “durağanlık” hissi, 2 öğrenci “elem” duygusu olarak açıklamıştır. 5 öğrenci “hüzün” duygusunu ifade ederken, 1 öğrenci “mutsuzluk” olarak ifade etmiştir. Siz imaj olsaydınız kendinizi nasıl yorumlardınız? Sorusuna ilişkin 1 öğrenci “dik duruş” 1 öğrenci “güçlülük” şeklinde ifade ederken, 1 öğrenci “mağrur” olarak, 1 öğrenci “umut”, 1 öğrenci ise “yenilmemiş” olarak ifade etmiştir.

Atölye öğrencilerinin ayrıntılı cevapları şu şekildedir:

Rabia: *Mutsuz ve yorgun bir figür olduğunu düşünüyorum.*

Melek: *Yalnız çaresiz ve yorgun bırakılan bir kadın figürünü görüyorum.*

Ayla: *Edindiğim duygu bana üzünlük veriyor.*

Mine: *Yalnızlık ve hüznün temalı bir kadraj görüyorum.*

Narin: *Yaşlı kadın ve hüznü.*

Rümeysa: *Elem, keder ve çaresizlik bir yansıma olarak kadın kendini göstermiştir.*

Öğrenciler görme biçimi bağlamında bu imajı, bıkkın, çaresiz, yorgun, yalnız, yaşlı olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin duygu bağlamında belirttiği görüşleri ise ağırlıklı olarak elem, hüzn, mutsuzluk şeklindedir. Öğrencilerin yorumlama bağlamında yaşlı bir kadını beden ve ruhen yıkılmamış dik duruşlu biri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ayrıntılı cevaplarında ise imaj için daha çok üzüntü ve acıma duygusuna kapıldıkları görülmüştür.

İMAJ 4 (Ayla 2022)

**Tablo 4:** Ayla'nın İmajına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans
Görme Biçimi	Gayretli	1
	Geçmişe Özlem	1
	Güçlü	3
	Kabulleniş	1
	Umutlu Arayış	3
	Zorluk	4
Duygu	Hoşlanmak	1
	Masumiyet	1
	Mutluluk	3
	Minnettarlık	3
	Yaşama Sevinci	1
Yorumlama	Çocukluk	1
	Değerli	2
	Keyifli	1
	Samimi	2

Tablo 4 incelediğinde öğrencilerin "İmaja ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna 1 öğrenci, "gayretli", 1 öğrenci "Geçmişe özlem" gördüğünü söylemiştir. 3 öğrenci "güçlü", 1 öğrenci "kabulleniş" gördüğünü ifade ederken, 3 öğrenci "umutlu arayış" içinde olduğunu, 4 öğrenci ise "zorluk" içinde gördüklerini ifade etmiştir. "İmaja ilişkin duygularınız nelerdir?" sorusuna 1 öğrenci "hoşlanma", 1

öğrenci “masumiyet” duygusunu ifade ederken, 2 öğrenci “mutluluk” duygusunu dile getirmiştir. 3 öğrenci “minnettarlık” olarak ifade ederken, 1 öğrenci “yaşama sevinci” demiştir. Siz imaj olsaydınız kendinizi nasıl yorumlardınız? Sorusuna ilişkin 1 öğrenci “çocukluk”, 2 öğrenci “değer”, şeklinde yorum yapmıştır. 1 öğrenci “keyifli” olarak ifade ederken, 2 öğrenci “samimi” olarak yorumlamıştır.

Atölye öğrencilerinin ayrıntılı cevapları şu şekildedir:

Rabia: *İmaj beni geçmişe götürdüğünü hissediyorum.*

Melek: *Gülmeyi seven biri olarak burada ne kadar masum ve dolu dolu gülen bir teyzenin bakışlarındaki o sıcaklık bana çok iyi hissettiriyor.*

Mine: *Hayatın bütün zorluklarına rağmen güçlü olmanın kendi ayaklarının üstünde durmanın verdiği mutluluk doğrultusunda.*

Narin: *Umudu doğada pencerede arayan kadın.*

Rümeysa: *İçten ve samimi bir tebessüm*

Ayla: *Güçlü kadınlar her zorluk üstesinden gelebilir.*

Öğrenciler görme biçimi bağlamında imajı ağırlıklı olarak güçlü, umutlu ve güzel gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin duygu bağlamında hissettiklerinin olumlu olduğu, görseli yorumlama anlamında ise keyifli, samimi, değerli gibi ifadeler kullandıkları bulgulanmıştır. Öğrencilerin ayrıntılı cevaplarının birbirine yakın olduğu ve genel olarak imaj için güçlü bir kadın ifadesini kullandıkları görülmüştür.

İMAJ 5 (Narin 2022)



Tablo 5: Narin’in İmjına İlişkin Öğreci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans
Görme Biçimi	Huzursuzluk	1
	Kararsızlık	1
	Kadın Cazibesi	1
	Psikolojik Şiddet	1
	Sükûnet	1
	Rahatsızlık	2
	Yalnızlık	2
Duygu	Acıma	2
	Bağımsızlık	1
	Hoşlanma	1
	Kaygı	1
	Otorite	1
	Öfke	1
	Sevgi	1
	Soyutlanma	2
	Yorgunluk	1
Yorumlama	Değersizlik	2
	Güçlü duruş	3
	Mağrur	1

Tablo 5 incelediğinde öğrencilerin “İmaja ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 1 öğrenci, “huzursuzluk”, 1 öğrenci “kararsızlık” gördüğünü söylemiştir. 1 kişi “kadın cazibesi” gördüğünü, 1 öğrenci “psikolojik şiddet” olarak gördüğünü, 1 öğrenci “sükûnet”, 2 öğrenci “rahatsızlık”, 2 öğrenci “yalnızlık” olarak ifade etmiştir. “İmaja ilişkin duygularınız nelerdir?” sorusuna 2 öğrenci “acıma”, 1 öğrenci “bağımsızlık”, 1 öğrenci “hoşlanma”, 1 öğrenci “hüzün”, 1 öğrenci “otorite”, 1 öğrenci “öfke” hissettiklerini ifade etmiştir. 1 öğrenci “sevgi” duygusunu, 2 öğrenci “soyutlanmayı”, 1 öğrenci “yorgunluk” ifadelerini dile getirmiştir. “Siz imaj olsaydınız kendinizi nasıl yorumlardınız?” Sorusuna ilişkin 2 öğrenci “değersizlik”, 3 öğrenci “güçlü duruş”, 1 öğrenci “mağrur”, olarak ifade etmiştir.

Atölye öğrencilerinin ayrıntılı cevapları şu şekildedir:

Rabia: Aynı fikirde, aynı doğrultuda.

Melek: Burada huzuru ve sakinliği arzu eden bir kadın görüyorum.

Ayla: Bu fotoğrafa baktığım da yalnız bir kadın ve ona yaklaşmaya çalışan adamlar görüyorum.

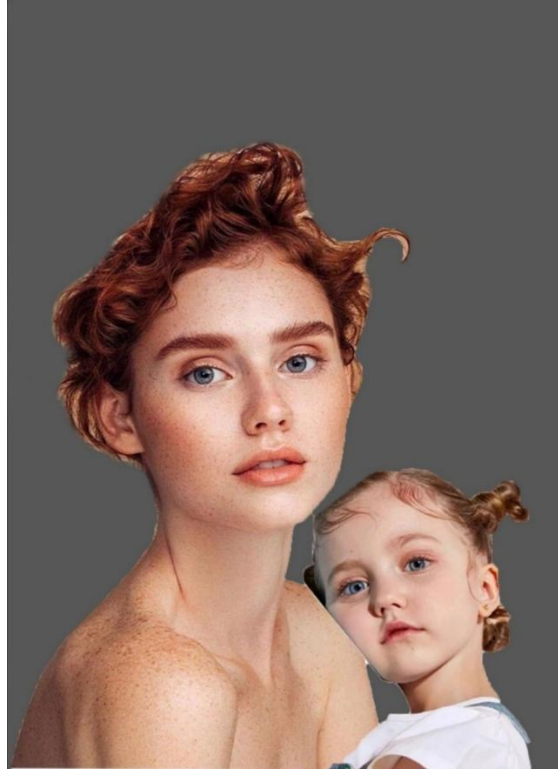
Mine: Ben beni rahatsız edebilecek, kötü hissettirecek mekanlardan ve kişilerden uzaklaşarak, huzurun aslında insanın iç dünyasında olduğuna inanandanım.

Rümeysa: Kadına bakışlara rağmen güçlü bir şekilde duruyor.

Narin: Kadına yapılan psikolojik şiddet.

Görme biçimi bağlamında öğrenciler bu imajı, psikolojik şiddet, rahatsızlık, yalnızlık, sükûnet, huzur olarak ifade ederlerken. Duygu bağlamında ise öğrencilerin imaj içerisindeki figür ile bağ kurduklarını ve öfke, yorgunluk, bağımsızlık, acıma gibi hislerinin olduğu görülmüştür. Yorumlama bağlamında değersizlik ve mağrurluk gördükleri bulgulanmıştır. Öğrencilerin ayrıntılı cevaplarına bakıldığında ise güçlü bir kadın imajı gördüklerine dair birbirine yakın görüşlerin olduğu tespit edilmiştir.

İMAJ 6 (Melek 2022)



Tablo 6: Melek 'in İmjına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Frekans
Görme Biçimi	Aile Sıcaklığı	1
	Ailenin Önemi	1
	Karmaşık Duygular	1
	Masumiyet	1
	Saf	1
	Şefkat	2
Duygu	Bağlılık	5
	Kaygı	1
	Mutluluk	1
	Sevgi	4
	Sükûnet	1
	Tedirginlik	1
Yorumlama	Aile Kavramı	1
	Ailenin Yüceliği	2
	Duygusallık	1
	Huzur	1
	Umut	1

Tablo 6 incelediğinde öğrencilerin “İmaja ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 1 öğrenci, “aile sıcaklığı”, 1 öğrenci “ailenin önemi”, 1 öğrenci “karmaşık duygular”, 1 öğrenci “masumiyet” gördüğünü, 1 öğrenci “saflığı”, 2 öğrenci “şefkat” gördüğünü ifade etmiştir. “İmaja ilişkin duygularınız nelerdir?” sorusuna 5 öğrenci “bağlılık”, 1 öğrenci “güç”, 1 öğrenci “kaygı duyduğunu, 1 öğrenci “mutluluk duyduğunu söylerken, 4 öğrenci “sevgi” duygusu olduğunu, 2 öğrenci “sükûnet”, 1 öğrenci “tedirgin” hissettiğini söylemiştir. Siz imaj olsaydınız kendinizi nasıl yorumlardınız? Sorusuna ilişkin 1 öğrenci “aile kavramı”, 1 öğrenci “ailenin yüceliği”, 1 öğrenci “duygusallık”, 1 öğrenci “huzur”, 1 öğrenci “sevgi”, 1 öğrenci “umut” şeklinde yorumlamıştır.

Atölye öğrencilerinin ayrıntılı cevapları şu şekildedir:

Rümeysa: *Kız kardeşi ile beraber poz vermiş olan genç kadın, mutlu ve huzurlu görülse de küçük kardeşi onun kadar mutlu ve huzurlu görünmemekte.*

Rabia: *Aile sıcaklığı hissettim ilk baktığımda ve sevgi.*

Ayla: *Edindiğim duygu anne ve çocuğun mutluluğu bana da mutluluk veriyor.*

Mine: *Fotoğrafta anne ile çocuğun bağının ne kadar güçlü olduğu ve aile kavramının önemini görüyorum.*

Melek: *Saf ve masum iki figür.*

Narin: *Anne sevgisinin hiçbir zaman bitmeyeceği, sonsuza kadar devam edeceği.*

Görme biçimi bağlamında bu imajı, aile sıcaklığı, ailenin önemi, masumiyet, şefkatli olarak görünen bir kadın ve çocuk figürü şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin duygu bağlamında görüşleri, bağlılık, kaygı, sevgi, mutluluk, tedirginlik olduğu görülmüştür. Yorumlama bağlamında ise imaj içerisindeki iki figürü bir bütün şeklinde görmüş olduklarını aile kavramı, ailenin yüceliği, duygusallık, huzur, umut gibi birbirine yakın ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin ayrıntılı cevaplarında ise imaja ilişkin olumlu ifadelerin kullanıldığı akabinde birbirine yakın görüşlerin olduğu bulgulanmıştır.

Öğrenciler Gaze yaklaşımı bağlamında imajlara, kendi bakış açıları doğrultusunda yorumlamalar getirmişlerdir. Buna göre öğrenciler el ele tutuşan iki kişinin olduğu 1. İmaja ilişkin sevgi ve aşk duygularının ön planda olduğunu ifade ederek açık bir biçimde empati kurdukları ve aynı duyguları hissetmiş oldukları görülmüştür. Öğrencilerin Yüzü boyalı bir kadın figürünün olduğu 2. İmajı anlama bağlamında bir belirsizlik yaşadıkları, buna bağlı olarak öğrencilerin her birinin farklı görüşlere sahip oldukları bulgulanmıştır. Yaşlı bir kadın görselinin olduğu 3. İmaja ilişkin öğrencilerin genel olarak resimdeki görsel ile duygusal bağ kurdukları ve o kadın için üzüldükleri bulgulanmıştır. Pencereden bakan kadın görselinin olduğu 4. İmaja ilişkin öğrencilerin güçlü bir kadın imajı gördükleri bulgulanmıştır. Erkekler tarafından izlenen kadın görselinin olduğu 5. İmaja ilişkin öğrencilerin, psikolojik şiddet gören yalnız ama güçlü bir kadın imajı gördükleri bulgulanmıştır. Anne ve kız çocuk görselinin olduğu 6. İmaja ilişkin öğrenciler, sıcak bir aile ortamında görünen bir kadın ve çocuk figürü için ailenin önemini vurguladıkları görülmüştür.

Her öğrencinin bakış açısı ve ifade ettikleri görüşler farklı olsa da genel olarak imajlar ile empati kurdukları ve daha çok duygusal ifadelerde bulundukları görülmüştür.

Öğrencilerin Gaze sürecine bağlı olarak oluşturdukları görsel yorumlamaları nasıldır?

Öğrenciler atölye derslerinde özgün eserler üretirken kendi bakış açılarının farkına varmışlardır. Bu doğrultuda sanat eğitimi alan öğrenciler seçtikleri fotoğrafları dijital ortamda düzenleyerek kendi özgün çalışmalarını için taslak oluşturmuşlardır ve sanatsal çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin atölye derslerine ilişkin süreçleri incelenerek görsel yorumları aşağıda verilmiştir.

Rabia'nın Gaze sürecine bağlı olarak oluşturduğu sanatsal çalışmaları:



Rabia özgün eser oluşturma sürecinin ilk aşaması olan fotoğraf çekimlerinde kendi iç dünyasını yansıtmaya dikkat etmiştir. Eskizler yaparak kendini en iyi yansıtan özgün eserlerini oluşturmuştur.

Rabia'nın sanatsal çalışmaları için görüşleri şunlardır:

“Resmi yaparken tek düşündüğüm güçlü olmaktı. Güçlü görünmek ve bunu hissederek yaşamaktı. Yaşamış olduğumuz dünya içerisinde yaşadığımız tüm olumsuzluklara rağmen güçlü durabilmek yılmadan yeni güne başlayabilmenin bir insan için her zaman en fedakâr hareket olduğunu düşünmekteyim. Etrafımızda olup

bitenleri umursamadan düşlediğimiz yarınlar, hayatlar için çabalamak bunu düşleyip ve buna verilen gayreti anlatmaktı amacım. Kimseyi umursamadan fark ettirmeden sadece 'ben' istediğim için hayatım boyunca vermiş olduğum emek, gayret, fedakârlıklar ve güçlü görünmeye çabalamanın vermiş olduğu yorgunluğu anlatmaktı. Güçlü görünmekten çok yorgunluğu anlatmak istememin sebebi toplum içinde farklı olduğumu anlatmaya çalışmak ve fark ettirmektir. Güçlü görünmenin arkasında yorulmak, kalabalık içinde kendi hayatın içinde kaybolmak ve buna rağmen vazgeçmemek. Dayanağını bulmuş ve kendisinden güç alan bir varlık olduğu için bu çalışmamda yaşamış ve hissetmiş olduğum hisleri vurgulamak istedim. Yalnız benim düşündüğüm değil bu resme bakan herkesin aynı düşüncede olmasını amaçladım. İkinci yapmış olduğum çalışmamda ise kendi benliğini bulduktan, kendisini tanıdıktan sonra güvenebileceği birine tutunmak. Kalabalık içinde farklı hayatların içinde sadece iki kişi ön planda olduğu tabloya duygularını aktarmıştır. Tek yaşadığı hayatını biriyle paylaşmak yavaş yavaş ortak hayatla bağdaştırmayı anlatmak istedim. İçsel olarak vermiş olduğu huzuru ve sakinliği de yansıtmak istedim. Kendi benliğini bulmuş iki kişi ve ortak bir hayat içinde hayatlarını paylaşmak. Kalabalık içinde yalnız iki kişi sakinliği ve dinginliği vurguluyor."

Rabia sanatsal ürünlerini yaparken süreç içerisinde kendi benliğini ortaya koyarak, kalabalık toplumlar içerisinde kendi alanını meydana getirmiştir. Sınırlarını güven duygusunu kazandığı arkadaşı ile oluşturmuştur. Rabia sanatsal ürün oluşturma sürecinde kendi tarzını yansıtmak çalışmaları yapmıştır.

Mine'nin Gaze sürecine bağlı olarak oluşturduğu sanatsal çalışmaları:



Mine fark etmeden sürekli çekmiş olduğu çocuk fotoğrafları ile kendi geçmiş yaşantısını birleştirerek bu bağlamda özgün eserler oluşturmuştur.

Mine'nin sanatsal çalışmaları için görüşleri şunlardır:

"Günlük hayatımda çekmiş olduğum fotoğraflara baktığımda daha çok köy çocuklarının dikkatimi çektiğini fark ettim. Bunun nedeni olarak ise bana çocukluğumu hatırlattıklarını düşünüyorum. Çünkü ben de köyde doğup büyüdüm. Çekimlerimin çoğunda da izleyiciye Doğu çocuklarının o samimi yüzlerini, içten gülüşlerini ve doğal güzelliklerini yansıtmaya çalıştım. Onların resimlerini çekerken kendi çocukluğumda yaşadığım mutluluklar, üzüntüler küçücük bir şeye dahi verdiğim o eşsiz gülümsemeyi hatırladım ve o an anladım ki aslında çektiğim bu fotoğraflar benim çocukluğummuş. İçimdeki çocuğu ortaya çıkardığını

düşündüğüm için kendi portremi farklı bir şekilde yapmaya karar verdim. İlk deneme amaçlı yüzümü boyayıp çekimler yaptım. Yüzümü boyarken bir çocuk gibi eğlendim ve oldukça mutluydum. Kendi portremde de o masum çocukların bakışlarını yansıtmaya çalıştım. Yüzümü renkli boyalarla boyayarak fotoğraflarımı çektim, Bunun nedeni ise küçükken kendimi kirlettiğimde beni mutlu eden o duyguyu yüzümü boyayarak tekrar yaşadım. Yüzümü boyarken kullandığım renklere baktığımda bana farklı duygular hissettirdiğini anladım. Mavi rengini; sonsuzluk, özgürlük, sakinlik ve pozitif enerjisi olan bir renk olduğunu düşündüğüm için kullandım. Mor ve pembe renklerini ise her kız çocuğunun vazgeçilmez renkleri olduğu için kullandım. Ayrıca pembe rengin şefkati ve iç güzelliğini ortaya çıkardığını ve samimi duygular yansıttığını düşündüğüm için kullandım. İçimdeki çocukluğu tuvalim ile buluşturarak özgün eserimi oluşturdum. İkinci çalışmamda ise daha içsel duyguları olduğu gibi karşımdaki kişilere yansıtmak istedim. Mutlu olduğum zaman mutlu, üzgün olduğum zaman üzümlüğümü, hiç kimsenin baskısı altında kalmadan dilediğim gibi anlatmak. Ben her ne olursa olsun kendimi hissettiğim gibi dışa vurmak istiyorum.

Mine fark etmeden içinde uhde kalan çocukluğunu oluşturduğu eserleri ile gün yüzüne çıkarmıştır. Sanatsal ürünlerini çıkarırken, çevresinden gelen olumlu tepkiler sonucu çalışmalarını daha keyifli bir şekilde ilerletmiştir.

Rümeysa'nın Gaze sürecine bağlı olarak oluşturduğu sanatsal çalışmaları:



Rümeysa Özgün eserlerini oluştururken günlük yaşamında dikkatini çeken kişilerin fotoğraflarını çekerek sürece başlamıştır.

Rümeysa'nın sanatsal çalışmaları için görüşleri şunlardır:

“Çocukluğumdan beri sokaktaki ve cadde üzerindeki yürüyen insanlar hep dikkatimi çekmiştir. Milyonlarca insan ve birbirinden bağımsız biricik hikayeleri içlerinde barındıran farklı yaşamlar... Tüm bunların bilincinde insanların bu hikayelerini kendi içimde yorumlamaya çalışırdım. İnsanlar her zaman dikkatimi çekirdi. Özellikle çaresiz duran insanlar ama hayatlarını bilmez, kendimce yorumlar yapardım. Daha önce bir adam görmüştüm bana çok yoksul gelmişti. Giyimine çok üzülmüştüm fakat adam çok lüks bir arabaya binmişti. Farklı bir yerde tekerlekli sandalyeye binen bir kız çocuğu dikkatimi çekmişti üzümlere baktığım esnada kalkıp oyunlar oynamaya başladı. Meğerse çocuk arabası olarak kullanıyorlarmış. Çoğu zaman yanıldığımı gördüm fakat hala

kendimce yorumlar yapmayı bırakmadım. Bu yorumlarımı da tuval üzerine yağlıboya yaparak yansıtmak istedim.”

Rümeysa görmüş olduğu kişileri fark etmeden analiz ettiğini, onlar hakkında olumlu veya olumsuz bir şekilde içsel yorumlamalar yaptığını ifade etmiştir. Bu yorumlamalarını özgün eserini oluştururken karşısında canlı biri varmış gibi konuşarak ilerlediğini söylemiştir. Rümeysa eserini rahatlatma terapisi gibi keyifli bir şekilde farkına varmadan bitirdiğini belirtmiştir.

Ayla'nın Gaze sürecine bağlı olarak oluşturduğu sanatsal çalışmaları:



Ayla özgün eser oluşturma süreci içerisinde birçok kararsızlıklar yaşamıştır. Bu süreç içerisinde çekmiş olduğu fotoğraflar arasında kendine yakın bulduğu kadın imajları ile çalışmasını yapmaya karar vermiştir.

Ayla'nın sanatsal çalışmaları için görüşleri şunlardır:

“Kadın figürlerinin tablom da yer alması gerektiğini düşünüyorum çünkü kadınlar her zaman en güçlü varlıklardır. Bütün zorlu görevlerin üstesinden gelirler diye düşünürüm. Son zamanlar da kadınlara şiddetin artması da beni bu düşüncelere itti ve ardından bu fotoğrafları çekmeye başladım. Bu çalışma da doğu illerinden birinde çekmiş olduğum bir fotoğraftan yola çıkarak doğal köy yaşamı kadınlarından devam etmek istedim. Bu resme baktığım zaman bana hissettirdiği duygular; pencereden bakan yaşlı bir kadın, parmaklıklar arasından gülümsüyor bu aslında bir mesaj içeriyor, kadınlar her zorlukta her şeyin üstesinden gelebilir. Ben de kadınların ne kadar güçlü oldukları mesajını vermek istedim. Renkleri kendime göre düzenledim. Resimde yaşlı bir insan olmasını ben tercih ettim. Çünkü ne kadar yaşlı olursa hayat tecrübelerinin daha fazla olacağını düşündüğüm için tuvalimde onlara yer verdim.”

Ayla tablolarını oluştururken kadın benliğinden etkilenererek kadınların yaşamış olduğu birçok zorluğa rağmen güçlü bir şekilde ayakta durduklarını, kadınların yaşları ilerledikçe daha fazla tecrübeye sahip olduklarını görmüştür. Bu yüzden çalışmalarında yaşlı kadın figürüne vurgu yapmıştır.

Narin'inin Gaze sürecine bağlı olarak oluşturduğu sanatsal çalışmaları:

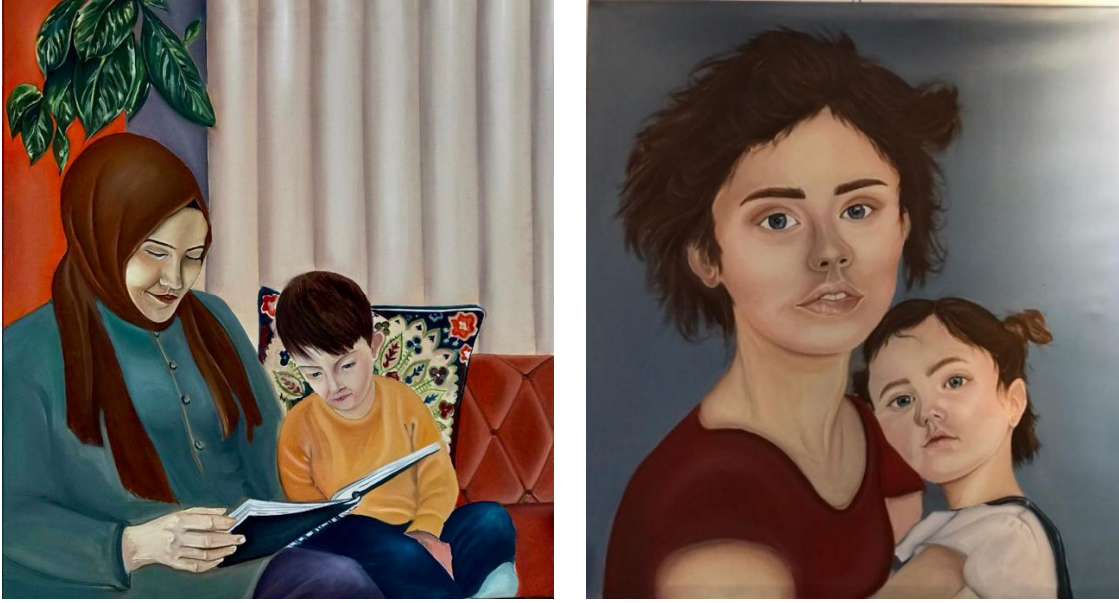
Narin sanatsal sürecini oluşturmaya başlarken çekmiş olduğu fotoğrafları arasından daha çok kadın imajına yönelmiştir. Erkeklerin kadınlar üzerindeki rahatsız edici bakışları ve bu bakışlara rağmen güçlü bir şekilde ayakta durabilen kadınlara vurgu yapmıştır.

Narin'inin sanatsal çalışmaları için görüşleri şunlardır:

Aslında kadına şiddetin sadece fiziksel olarak değil göz ve bakışlarla da olduğunu göstermek tüm amacım. Kadının ne kadar suçu olmasa da üzerinde sadece bakışların olduğu toplumsal bir farkındalık oluşmasını sağlamak istedim. Kimilerinin içinde farklı bir algılayış olabilir. İnsanların neden baktıkları hakkında tartışma konusu yaratabilecek bir resim olmasını istedim. Kadının beyaz örtülü giysisi ile kadının temizliğini duruluğunu resimle özdeşleştirmek istedim. Kadının temizliği erkeğe bakmayışı, arkasının dönük olması tesadüf değil. Arkada beliren iki erkek figürü var. Erkeklerin gözlerinin her zaman kadının üzerinde olduğunu ve davranışları ile baskı kurduklarını belirtmek istedim. Bu resimde kadın arkası dönük olmasına rağmen erkekler kadın üzerinde gözleriyle şiddet uygulamaktadır. Kadın her zaman hür, özgür ve bağımsız kimseye boyun eğmeden yaşamalı ve toplum kadının gücünü her ne kadar görmezden gelse de kadın ısrarla kimseye bağımlı olmadan kendi hür iradesiyle toplumda var olduğunu göstermelidir. Bir kadının kimseye bakmadan emin adımlarla dimdik yürümesi gerektiğine inanıyorum. Adım atarken çekinmeden hayattaki yol nereye götürürse götürsün kendine güvenen, hür iradesiyle, dik duruşuyla geleceğe adım atan kadını tuvalimde göstermek istedim.

Narin ilk sanatsal çalışmasında bir kadının sosyo-ekonomik durumu her ne olursa olsun erkekler tarafından rahatsız edici gözler ile bakıldığını, kadınların ise her şeye rağmen güçlü şekilde ayakta durduklarını tuvaline aktarmıştır. Narin çalışmasında seçtiği konu ile bütünleştiği için süreci kolaylıkla yürütmüştür.

Melek'in Gaze sürecine bağlı olarak oluşturduğu sanatsal çalışmaları:



Melek çekmiş olduğu fotoğraflar arasından daha çok aile imajına yönelmiştir. Yapacağı çalışma doğrultusunda araştırmalarını yaparak eskizlerini dijital ortamda birleştirerek sanatsal çalışmalarını yapmaya başlamıştır.

Melek'in sanatsal çalışmaları için görüşleri şunlardır:

Aile kavramı benim için çok önemli. Ailemden uzakta olduğum için hassasiyetimin daha fazla olduğunu düşünüyorum. Annenin çocuk üzerindeki etkisi, emeği çok fazladır bu yüzden bende uyandırdığı his sonucunda ben de çalışmalarında anne ve çocuğu yansıtmak istedim.

Melek çalışmasını yaparken ışık gölgesine dikkat ederek kendi tarzını yansıtmak şeklinde tuval üzerine yağlıboya tablosunu oluşturmuştur. Ailesine olan uzaklığı ile bağlantılı olarak aile kavramına vurguda bulunarak samimi bir şekilde sürecini bitirmiştir.

Öğrenciler Gaze yaklaşımı bağlamında sanatsal ürün çıkarım süreçlerinde kendi sanatsal benliklerini bulmaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda öğrenciler kendi alanlarını oluşturmaya çalışırken, güven duygusu kazanma, içlerinde uhde kalan özlemlerini gün yüzüne çıkarma gibi amaçlarının olduğunu, kadının önemine ve kadının gücüne vurgu yaptıkları, aile kavramı ve aile özlemine değindikleri tespit edilmiştir. Süreci rahatlatma terapisi gibi algılayıp keyif aldıkları görülmüştür.

Öğrenciler sanatsal ürün çıkarım süreçlerinde, eserlerinde daha çok iç dünyalarını yansıtmaya çalışmışlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sanat temelli bir araştırma yöntemi olan Gaze sürecine ilişkin verilerin analizinde nitel veri analizi olan betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın odağı sanat eğitimi alan öğrencilerin atölye derslerine ilişkin süreçlerinin incelenmesi olmuştur. Öğrenciler Gaze sürecinde önce tesadüfen sonra ise odak noktalarını belirleyerek fotoğraf çekimlerini sürdürmüşlerdir. Her öğrenci kendi izlenimlerini keşfederek fotoğraflamalarını yapmışlardır. Çalışma grubundaki öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile seçilen imajları kendi bakış açıları doğrultusunda yorumlamışlardır. Araştırmanın ilk bulgusuna göre her öğrencinin bakış açısı ve ifade ettikleri görüşler farklı olsa da genel olarak imajlar ile empati kurdukları ve daha çok duygusal ifadelerde bulundukları görülmüştür. Taşkesen (2021) tarafından hazırlanan "Sanat Eğitimi ve Gaze (Bir Örnek Çalışma)" adlı çalışmada öğrencilerin bakış açılarını tespit etmek amacı ile görsel

yorumlamalar yaptırılmıştır. Öğrencilerin imajlara farklı bakış açıları ile yaklaştıkları görülmüştür. Bu sonuç mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Her insanın hayata bakış açısı farklıdır. Bu farklılığı oluşturan pek çok etken vardır. Aldığımız eğitimler, kültürel değerlerimiz, çevremiz gibi pek çok şey bakış açısını etkiler. Herkes hayatı kendi penceresinden bakarak yorumlar. Gaze kavramı da görsellere nasıl bakıldığı, hangi koşullar altında bakıldığı ile ilişkilidir. Bu bakış insanların farklılıklarını ortaya koyar. Bir diğer araştırmada Bodur (2006) tarafından yapılan *“Fotoğraf ve Renk: Fotoğraftaki Renklerin İletilerin Algılanmasındaki Roller”* adlı araştırmada fotoğraf bir iletişim aracıdır ve fotoğrafta bir anlatım dili vardır, bu gerçekten yola çıkarak da fotoğrafta da iletişimde karşılaşılan zorluklar görülmektedir. Kültürel olarak renklerin farklı algılanması nedeniyle fotoğrafçının rengi kullanma yeri ve biçimine göre (siyah beyaz, renkli veya müdahale edilmiş renkler) her alıcının iletiyi algılayışı aynı olmayacaktır. Çalışma mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Tanır (2019)’ın yapmış olduğu çalışmada da bakışın (gaze’nin) öğrencilerin gördükleri kültür ve tarihi yapıdan ziyade o kültüre özgü yaşam biçimlerinden etkilendiği görülmüştür. Çalışmanın mevcut çalışmayı destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Sontag (1993) *“Fotoğraf Üzerine”* adlı çalışmada fotoğraflar bütün dünyada anlaşılan ortak bir dildir ve bu dil insan ailesini bütün ulusları ve kültürleri bir araya getirerek birbirine bağlar. İnsanların özgür olduğu yerlerde fotoğraflar olayları yansıtsız yansıtır çünkü siyasi etkilerden bağımsızdır. Umutları, umutsuzlukları paylaşmayı sağlar. Siyasal ve toplumsal duruma ışık tutar. Böylece insanlığın ve insanlık dışılığın bir görgü tanığı olur şeklinde sonuçlandırılan bu çalışma mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Mamur (2012) tarafından hazırlanan *“Görsel Kültürün Çağdaş Sanat Uygulamalarında Sırgulanması”* çağdaş yaşamada imgeler ve görüntüler klasik değer yargılarını aynı zamanda yaşam biçimlerini değiştiren yeni kavramları hayata getiren yapısı bulunmaktadır. Bu sebeple günümüz sanatçıların görüntülerde bulunan anlamı görünür yapma uğraşı toplumun görsel imgeler üzerine düşünmesi, öğrenmesi ve açıklaması gibi süreçleri öne çıkarmaktadır. Böylece bireyde görüntülerin kullanımı ve yorumlanmasına odaklanma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Gök (2016)’ün çalışmada resim sanatı ile uğraşanların yaptıkları işler tarihsel, toplumsal ve kültürel olarak kendilerine özgü görme tarzını gösterir. Her resimcinin kendine özgü olan görüntüsü, sözcüklerden daha çok fazlasını anlatır. Bu dönem fotoğrafçıların yaptıkları yalnızca zihne değil, aynı zamanda bedene, düşünceye, duygulara da hitap etmektedir. Mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. İmançer (2004) *“Fotoğraf Sanat İlişkisi”* adlı çalışma sonucunda fotoğraflar yaşayan bir hayat andacı gibidir. Fotoğraflara sadece sanat demek yetersiz kalır. Zira sanat yapıtlarından daha işlevsel olma potansiyelinde olduğunu daima kanıtlar. Mercin ve Alakuş (2007) *“Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği”* adlı çalışmalarında çağdaş uygarlık düzeyine ermek yaratıcı düşüncenin ilerlemesi ile mümkündür. Genel ve sanatsal olarak yaratıcı düşüncenin ilerlemesi için sanat eğitimi okul öncesinden yüksek okul ve meslek sürecine dek sürekli olarak verilmesi gereken bir alan olarak görülmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi bir tamamlayıcı olarak değil özne yapıları gereği bağımsız ve zorunlu olarak verilmesi gereken bir alan olarak görülmelidir şeklinde mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın diğer adımında öğrenciler ortaya koyacakları eserler için çektikleri fotoğraflar üzerinden çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci bulgusunda öğrencilerin sanatsal ürünlerinde, daha çok iç dünyalarını yansıtmaya çalıştıkları görülmüştür. Yorumladıkları fotoğraflarda her öğrenci kendi bakış açısını ifade ederek, sürece uygun bir şekilde özgün eserler ortaya çıkartmışlardır.

Büyükdüvenci (2006) tarafından hazırlanan *“Sanat ve Değer”* adlı çalışmada yeni bir şeyin ortaya çıkışı onu sanat yapıtı yapmaz. Şair, öykücü, yazar vb. ürünü yapmaya iten şeyin dışsal etmenlere bağlı değil, içsel olması gerekir. Bu sonucun mevcut çalışma bulgusuna benzerlik göstermektedir. Akkurt ve Boratav (2018) *“Neden Sanat Eğitimi?”* adlı çalışmada araştırmaya. Görsel Sanatlar Eğitimi dersinin öneminin ortaya çıkmasını sağlayan etmenler arasında bireye ve topluma yaptığı katkılar yer alır. Bunlar sorgulayıcılık, gelişim, tutarlılık, değerlendirme yapma gibi niteliklerdir. Görsel sanatların diğer derslerden farkı öğrencilerin yaratıcılık ve üretkenlik kullanarak ezberden uzak bir biçimde özgün ürünler ortaya koymaları olduğunu ifade etmişlerdir. Karabulut ve Taşdemir (2020) *“İmge, İmgelem ve İmgeleme Kavramları*

Bağlamında Sanat Eserinin Oluşumu” adlı araştırmalarında insan ile başlayan sanat, yaşantılar sonucu etkilenmiş olduğu izleri, hayal ederek, düşünerek belleğin gücü ile zihinde canlanır. Bu sayede sanat oluşumu zihinde oluşan, imge, imgelem son olarak imgeleme kavramının etkisinin var olduğunu görüldüğünü ifade etmişlerdir. Süzen ve Sayın Yücel (2021)’in “*Resim Sanatında İmge, İmgelem, Yaratıcılık ve Yaratma Süreci*” adlı çalışmalarında oluşum sürecinin önemine değinerek zaman, malzeme, içerik veya konu ne olursa olsun sanatçı, tuvaline almış olduğu her ne ise (duygu, duyumsama, nesne vb.) imge/imgelem, yaratma süreci ve yaratıcılık içinde zihin, el, göz, yetilerini ustaca bir şekilde kullanarak her biçimin soyut-somut olarak maddeleşmesini sağlar, aynı zamanda var olan oluşuma içtenliği ile nefes vererek sanat eserinin canlılığını oluşturur demişlerdir. Bu çalışma mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Sanat eğitimi alan öğrencilerin atölye derslerinde özgün eserler üretirken kendi bakış açılarını Gaze yaklaşımı doğrultusunda görmeleri önemlidir. Öğrenciler seçtikleri imajları yorumlarken kendilerinde oluşan duyguları hissettikleri gibi ifade etmişlerdir. Öğrenciler seçtikleri imajla ilgili görsel yorumları yaparken sanatsal ürünlerinin daha anlamlı olduğunu ve süreci keyifli bir şekilde bitirdiklerini söylemişlerdir. Bakış açıları insanları farklı kılan, benlikleri ile bir bütün olarak kendilerini ifade etme biçimidir. Öğrencilerin yapmış oldukları yorumlamalar ve özgün eserler ile kendi bakışlarının anlam kazandığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucuna göre öğrenciler Gaze sürecini başarılı bir şekilde yürütmüşlerdir.

Sanat Eğitiminde yeni yaklaşımların kullanılması öğrencilerin kendilerini sanatsal yaratıcılık boyutunda daha rahat ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilme olanağını kazandırdığı düşünülmektedir.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, 28/04/2022 Sayı: E-88012460-050.01.04-168438
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %50 – 2. yazar: %50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Hatice Gencer
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	
Ethics Committee Approval:	Erzincan Binali Yıldırım University, 28/04/2022 Number: E-88012460-050.01.04-168438
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %50 – 2 st : %50
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Hatice Gencer
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akkurt, S. ve Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.
- Balamir, B. (1999). *Sanat Eğitiminde Özgürlük ve Özgünlük*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları :2279.
- Barrett, T. (2014). *Sanatı Eleştirmek Günceli Anlamak*, (Çev.: G. Metin). İstanbul: Hayalperest Yayınları.
- Berger, J. (2014). *Görme Biçimler*. İstanbul: Metis
- Bodur, Y. F. (2006). Fotoğraf ve Renk: Fotoğraftaki Renklerin İletilerin Algılanmasındaki Roller. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 77-86.
- Büyükdüvenci, S. (2006). Sanat ve Değer. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(2), 47-50.
- Dikmen, B. (2012). Değişen Dünyada Kültür Sanat ve Bilim İlişkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 137-144.
- Gök, K. (2016). Fotoğraf Sanatında Resimselliğin 1850-1900 Döneminde Empresyonist Hareketle Etkileşimi. *Yıldız Journal of Art and Design*, 3(2), 110-138.
- İmançer, A. (2004). Fotoğraf Sanat İlişkisi. *Selçuk İletişim*, 3(1), 105-114.
- Karabulut, N. ve Daşdemir, F. (2020). İmge, İmgelem ve İmgeleme Kavramları Bağlamında Sanat Eserinin Oluşumu. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(82), 231-244
- Karayaka Aydın, B. (2006). *Resim Sanatında Özgün Artistik İfade Arayışları ve Ayrıntının İrdelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Yrd. Doç. Mahmut Öztürk), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırıçoğlu, O., T. (2005). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Küçüköner, M. (2005). Görme Üzerine Bir İnceleme. *Sanat Dergisi*, 0(8), 31-34.
- Mamur, N. (2012). Görsel Kültürün Çağdaş Sanat Uygulamalarında Sorgulanması. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(10), 79-90.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(9), 14-20.
- Prosser, J. ve Schwartz, D. (1998). *Image Based Research: A Reader*. London :Falmer.
- Randal, J. ve Bucher, J. (1982). *Felsefeye Giriş*, (Çev: A. Arslan). S. 14. İzmir: Ege Üniversitesi, Yayınları.
- Sontag S. (1993). *Fotoğraf Üzerine*, (Çev.: R. Akçakaya). İstanbul: Altıkkırkbeş Yayınları.
- Süzen, G. ve Sayın Yücel, H. (2021). Resim Sanatında İmge, İmgelem. *Yaratıcılık ve Yaratma Süreci. Fine Arts*, 16(2), 177-188.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tanır, A. K. (2019). Yurtdışında Farklı Kültür Görmeyi Deneyimlemiş Öğrencilere Yönelik Bir Uygulama Örneği: Görsel Kültür. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(2), 239-259.
- Taşkesen, S. (2021) *Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler- II*. Ankara: Gece Kitaplığı
- Ümer, E. (2009). *Rönesans Resminin Plastik Anlayışının Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerindeki Resim Atölye Derslerine Katkısı* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Ata Yakup Kaptan), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yağar, F., ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1- 9
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ethics At University Level* **

Res. Assist. Büşra Tombak İlhan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3732-5103>Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul –
TURKEY**Article History**

Submitted: 31.10.2022

Accepted: 28.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Ethics

Ethical Decisions

Attitudes Towards Teaching

Pre-Service Students

Quantitative Study

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval was obtained from Yildiz Teknik University.

** A part of this study was presented in "SERA 2016" as a summary.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66053>**Abstract**

Ethics is a multidisciplinary concept with strong ties to education. Ethics education, which is given directly or indirectly at all levels of education, is presented as teaching ethics at university level, school ethics and ethics education. University students receive ethics education either directly through courses with ethical content, or through the social atmosphere, teaching methods, social acceptance/rejection systems and/or educational culture. In teacher education, ethics has a special importance due to its relationship with the field of education and the teaching profession. In this context, this study tries to understand how pre-service teachers perceive ethics through the Mach IV scale, the effects on their ethics perceptions and the relationship between their attitudes towards teaching as a subject and ethics. The research was conducted at a state university in Istanbul. The participants of the study consist of 146 students from departments of primary education, social studies education, mathematics education and Turkish education. The effects of gender and department were tested to affect students' ethical perceptions. In addition, the relationship between students' attitudes towards teaching and their ethical perceptions was also analyzed. It was seen that the department and gender did not make a statistically significant difference on the ethical understanding of the students. In addition, there was no statistically significant correlation between the attitudes of the students towards teaching as a profession and their understanding of ethics. Only a statistically significant correlation was found between ethical tactics and attitude towards teaching. The findings were discussed in terms of teacher ethics and teacher ethics.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Tombak İlhan, B. (2022). Ethics At University Level. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 65-80.

Üniversite Düzeyinde Etik* **

Doç. Dr. Büşra Tombak İlhan

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 31.10.2022

Kabul: 28.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Etik

Etik Kararlar

Öğretim Yaklaşımları

Aday Öğretmenler

Nicel Araştırma

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi'nden alınmıştır.

** Bu çalışmanın bir bölümü özet bildiri olarak "SERA 2016"da sunulmuştur.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66053>

Öz

Etik, eğitimle güçlü bağları olan çok disiplinli bir kavramdır. Eğitimin her kademesinde doğrudan ya da dolaylı yollarla verilen etik eğitimi, üniversite düzeyinde öğretim etiği, okul etiği ve etik eğitimi olarak sunulur. Üniversite öğrencileri etik içeriği olan derslerle doğrudan, ya da sosyal atmosfer, öğretim yöntemleri, sosyal kabul/red sistemleri ve/veya eğitim kültürü aracılığıyla etik eğitimi alırlar. Öğretmen eğitiminde ise etik, eğitim alanı ile ilişkisi ve öğretmenlik mesleği solayısıyla özel bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bu çalışma, öğretmen adaylarının Mach IV ölçeği aracılığıyla etiği nasıl algıladıklarını, etik algılarına etkilerini ve bir meslek olarak öğretmenliğe yönelik tutumlarının etik ile ilişkisini anlamaya çalışmaktadır. Araştırma, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını ilköğretim, sosyal bilgiler eğitimi, matematik eğitimi ve Türkçe eğitimi bölümlerinden 146 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin etik algılarını etkilemek için cinsiyet ve bölümün etkileri test edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğretime yönelik tutumları ile etik algıları arasındaki ilişki de analiz edilmiştir. Öğrencilerin etik anlayışları üzerinde bölüm ve cinsiyetin istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin bir meslek olarak öğretmenliğe karşı tutumları ile etik anlayışları arasında görüş ve ahlak istatistiki açıdan anlamlı bir korelasyon bulunmamıştır. Yalnızca etik taktik ile öğretmenliğe karşı tutum arasında istatistiki açıdan anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmen etiği ve öğretmen etiği açısından tartışılmıştır.

INTRODUCTION

Ethics is a multidisciplinary notion in relation with many fields. It has been found to be linked with various fields like religion (Tittle & Welch, 1983; Weaver & Agle, 2012), medicine (American Medical Association & New York Academy of Medicine, 1848), engineering (King, 2007), science (Sharma, 2002; Resnik, 2005), politics (Ticktin, 2006), philosophy (Foot, 2002; Moles, 2007), and education (Birkelund, 2000). All practices in those fields are expected to be ethical while education is the only one which is expected to go beyond practice but teach ethics as a norm (McWilliams & Nahavandi, 2006). However, there is still an ongoing debate on how to teach ethics at schools (Hartman, 2006).

Some researchers believe ethics should be taught directly (Pass, 2007; Lloyd & Poel, 2008; Etherington, 2013) while some researchers assert ethics education should be embedded in the programs so that students could pick the ethical norms up without direct instruction (Kohn, 1997; Paice, Heard, & Moss, 2002; Muhamad, et al. 2013). It is also suggested that young learners may not comprehend values when taught implicitly (Narvaez, 2001); however, it is also favored that every educational institute should have its own set of culture and ethics (Deal & Peterson, 1999). For this reason, Higher Education Council (Yüksek Öğretim Kurulu) added one compulsory course (Moral and Ethics in Education) for ethics in 2018. However; as direct instruction is found ineffective for ethics (Paice, Heard, & Moss, 2002; Muhamad, et al. 2013), the nature of ethical views of students is worth investigating. Also, the ethics decisions of pre-service teachers are highly significant as they are supposed to teach ethics in the same way.

This study tries to investigate the factors affecting ethical decisions of pre-service teachers at a state university in Istanbul, Turkey. The aim of this study is to investigate the ethical decisions of pre-service teachers at a state university in terms of their level, demographic features as factor affecting them, and their relation with their attitudes towards teaching as a subject.

This article tries to answer three questions:

- i. What is the ethical decision level of pre-service teachers at a state university in Istanbul, Turkey?
- ii. Is there a significant difference on ethical decisions among pre-service teachers at a state university in Istanbul, Turkey according to their demographic features (gender, department, socio-economic level)?
- iii. Are the ethical decisions of pre-service teachers at a state university in Istanbul, Turkey and their attitudes towards teaching as a subject related?

Theoretical Foundations

Ethics has been described and utilized in various ways for different field and practices. Also, it has been analyzed under different labels: “morality”, “goodness”, “virtue”, or “character”. In this article, it will be described and analyzed under the term of education, and it will be issued with the term of “ethics”, as a contemporary term. In the world of philosophy, which constituted the basis of science in the pre-historic era, there are a great number of philosophers who diagnosed ethics from different perspectives (Becker & Becker, 2001).

One of the main fields that analyzes ethics is philosophy. Regarded as the father of Western philosophy, Socrates believes that ‘the good’ is in human’s nature and there is only one ‘good / knowledge’ as there is only one ‘evil / ignorance’ (Kohn, 1997). Socrates is not a supporter of dichotomy; he asserts the good and evil could only be in one form. In his philosophy, one would do right actions if he/she has the knowledge. This nature of ethics by Socrates ensures that there is only one set of ethics, and it could be taught.

With Aristoteles, student of Socrates’ student, Plato; however, the thought of ethics was

elaborated. Aristoteles believed ethics is more about being moderate, and it involved time, place, people, and action (Broadie, 1991). Nevertheless, ethics was still thought to be one and only and it could be reached by the good nature of human being (Sherman, 1989). However, human nature was found to be misleading by skeptics. Phyrro asserted that human nature is not-to-be-trustable as self-interest is the first filter before the action comes out (Bett, 2003). It could be asserted that with skeptics, ethics was found more dependent on human beings' interests and more optional to be operated in the same way by everyone. Immanuel Kant, later, brought inviolable ethical laws for human beings (Ward, 1972). To him, behaviors could be categorized as ethical only when the numen is right, regardless of the consequences. Along with being the founder of ethical rules, Kant could be referred for being the founder of 'ethical role model'. He asserted that when one should act in the way that behavior would become a universal law (Kant, 1997).

The philosophical foundation of ethics also helped the determination of ethical norms to be taught. Ross (1939) defined "seven prima facie duties" to be considered before an action could be regarded as ethical. These duties are: i. beneficence (to help other people to increase their pleasure, improve their character, etc); ii.non-maleficence (to avoid harming other people), iii.justice (to ensure people get what they deserve), iv.self-improvement (to improve ourselves), v.reparation (to recompense someone if you have acted wrongly towards them), vi.gratitude (to benefit people who have benefited us), vii.promise-keeping (to act according to explicit and implicit promises, including the implicit promise to tell the truth). When the certain norms defined by the Ministry of National Education in Turkey to be taught are analyzed, the relation between Ross' duties and the ethical norms could be clearly seen (Table 1).

Table 1: The Relationship Between Ross' Seven Duties and Turkish Ministry of Education Ethical Norms

Ross' Seven Duties	Turkish Ministry of National Education – Ethical Norms
Beneficence	Love, respect, tolerance, friendship, caring for family ties, sharing, modesty, salutation, self-sacrifice, optimism, hospitality
Non-maleficence	Tolerance, empathy
Justice	Fairness, thinking independently and free
Self-improvement	Self-confidence, honesty, caring for family ties, tidiness, being hardworking, courage, improving esthetics
Reparation	Compassion, doing favor
Gratitude	Niceness, cooperation, self-sacrifice, patriotism, protecting cultural heritage
Promise-keeping	Responsibility, sharing

Jean Jacques Rousseau, on the other hand, believes that ethics education should be given to one starting from the birth (Rousseau, 1979). Every behavior to or around the child affect his/her character and optimum attention should be paid. Rousseau states that a child should never be punished too often, but never should be set too free. Like the philosophy of Socrates (Kohn, 1997), Rousseau claims the child is born good, and if the parents and teachers set a good role model for the children and let them reach their own

potentials, they will raise a child behaving morally. However, he asserts that children should never be too protected. They should be warned and allowed to see the outcomes of their wrong behaviors so that they could acquire the ethical behaviors.

Ethics development of self is studied more systematically by Dewey as he determined three stages before the formation of one's own ethics set (Dewey, 1909). First, one acts as a result of his/her biological motives such as hunger. Then as he/she improves and observes the environments, he/she accept the ethical norms of the environment. In the last stage, one defines his/her own ethical norms because of questioning and judgement.

The philosophical foundations of ethics and educational views are in relation with each other. It would not be wrong to note that the ideas of Dewey, especially second stage of ethics formation, are compatible with Bandura's Social Learning Theory, as he also asserts that people not only learn from his/her environment (Bandura, 1986). Also, the ideas of Rousseau are in alliance with Tolman's latent learning (1948). They both claimed people learn implicitly from behaviors of others. As a result, it could be declared that philosophy serves education for ethics instruction.

Ethics Education Today

Ethics education has been found to be successful for the ethical development for students It has been found to be effective on the self-esteem of both low intellectually-able and high intellectually-able student while the difference before and after ethics education in high intellectually-able group is higher (Tannir and Al-Hroub, 2013). Also, it is observed that students receiving ethics instruction become more aware of issues and themselves while they report their increased desire to benefit society (Canary, Taylor, Herkert, Ellison, Wetmore, & Tarin, 2014). Additionally, ethics education is found to be a facilitator for the academic success of the students (Lovat, Clement, Dally and Toomey, 2011).

Together with its positive results in education, ethics education has been of high importance with the implementation of 'values education' in primary schools. Many countries like Australia, China, Japan, The United States of America (USA) and European countries have started new projects to teach ethics at schools or educational institutions (Ikemoto, 1996; Qin, 2010; Australian Government, 2011; Atlas of European Values, 2011).

In Australia, schools receive fund to start research how to teach ethics (Curriculum Corporation, 2003). The researches from schools were collected and it is outlined by the Australian Government that ethical norms should be stated clearly and taught intentionally with activities. Also, it is noted that the norms are decided collaboratively with parents, students and school staff together at the research phase at schools. Although a special program is designed in Australia for ethics education, it could be claimed that the government and schools did not miss the environmental effect and put this factor in the center of researches (Australian Government, 2011).

In Turkey, ethics education is applied under the supervision of Ministry of National Education (Turkish Ministry of National Education, 2010). Nonetheless, every school and district is granted with flexibility to come up with its own ethics education activities and practices as long as it is compatible with the instruction of ethics education and subjects. This flexibility not only serves the local culture, but also fits the ethics education nature as one best way or program for ethics education is found to be non-existent (Maxwell, 2009).

Teachers of Ethics Education

Ethics education is still controversial mostly for two main reasons: i.how to teach ethics, and ii.what to teach although there are a number of universal ethical norms (Hand, 2014). However, there are a number of ways to teach ethics: by literature (Almerico, 2014), by religious foundations (Roso, 2013), by dramatization (Rabin & Smith, 2013), or by policies and rules (Dalton and Crosby, 2010).

First of all, it is suggested by research that pre-service teachers should set their own set of ethics for themselves (Demirhan, 2011), because students learn from their environment (Bandura, 1986). This social learning path happens especially from the most attention receiving source to the target. As teachers are on

the focus of students in classrooms, in the school garden and even in social media, we could state that they are the most learned.

Although pre-service teachers feel positive about their efficacy to teach ethics, they are uncertain about the method of instruction as there are no courses for ethics education at Faculties of Education (Waters and Russel, 2014). Also, another study revealed that pre-service teachers are eager to teach ethics; however, they wish some courses at university for ethics instruction (Beachum, McCray, Yawn and Obiakor, 2013). Still, it could be expressed that pre-service teachers soak ethics up from their environment, too.

However, it is obviously clear that almost all of the philosophers gave a definition and a vision of ethics. As for the field of education, the expected practice is more beyond the other fields practicing ethics. Education is supposed to teach ethics to its members (McWilliams & Nhavandi, 2006). Whether those teachings are successful has been analyzed by many researchers (Hirst, 1965; Kohn, 1997; Vesilind, 1988; Straughan, 1988; Hartman, 2006; Lickona, 2009; Maxwell, 2009); however, all of them accepted the need to teach ethics at school.

Method

This study has been designed as a quantitative study. Quantitative studies are good for the foundation of the general tendency from individuals and illustrate the way this tendency differs among people (Creswell, 2002). Also, it could be categorized as a survey research as it fits Neuman & Neuman (2006)'s definition. He identifies survey research as the kind where beliefs and attitudes of a large group consisting of more than 100 individuals are collected through a written questionnaire. The ethical foundations of undergraduate students of Faculty of Education at a state university in Istanbul are tested by a questionnaire.

Participants

Convenient sampling is applied in this study. Neuman and Neuman (2006) states probability sampling is the most preferred type of sampling as it minimizes the wrong representations of the population. However, convenient sampling is preferred by researchers as it minimizes effort to obtain time, time and money to spend (Creswell, 2002). Students in the departments of Primary Education, Primary Mathematics Education, Social Sciences Education and Turkish Education. 146 students at faculty of education voluntarily attended the survey. The distribution of gender and department of the sample is given in Table 2.

Table 2: Table of Participants

		Student		Total	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Department	Primary Education	47	35.7	48	32.9
	Social Sciences Education	40	28.6	40	27.4
	Primary Mathematics Education	27	17.5	27	18.5
	Turkish Education	31	18.3	31	21.2
Gender	Female	99	75.4	99	67.8
	Male	46	24.6	47	32.2
Total		126	100.0	146	100.0

Data Collection Tools

For data collection tool, questionnaire is selected for this research because it is effective in terms of time, cost (Oppenheim, 1992) and identification of the underlying patterns (Bryman, 1988). After receiving permission and ethical approval, the Turkish version by Kılıç and Önen (2009) of Mach IV Scale developed by Christie and Geis (1970) is used to test ethical decisions of pre-service teachers. The

questionnaire has three sub-scales: i.tactics, ii.morality, and iii.views. The 'views' sub-scale measures their opinions about ethical subjects, 'tactics' sub-scale measures their strategies for their behaviors and 'morality' sub-scale measures their opinions about the choice of suffer or goodness. The Likert-type questionnaire is designed as "0-neutral, 1-totally disagree, 2-disagree, 3-agree and disagree to some extent, 4-agree, 5-totally agree". The reliability test and factor analysis of the Turkish version was carried out and the scale was found to have .66 Cronbach Alpha value. For this study, Cronbach alpha value is found as .625 ($.60 < \alpha = .625 < .80$) and it could be expressed that the scale is reliable.

Data Analysis

A content or subject is better understood with research (Creswell, 2002) and a research could be complete only if it has certain analysis plan (Yıldırım and Şimşek, 2011). In this study, the ethical decisions of pre-service teachers are analyzed for their level, and the factors affecting them with Mach IV questionnaire. For the analysis, the reverse items are defined (Christie & Geis, 1970) and changed, and the items in the scale are grouped according to it sub scales: tactics, morality and views. Statistical Product and Service Solutions 17 (SPSS 17) is applied for the analysis.

To measure the level of ethical decisions of pre-service teachers, descriptive statistics is used and the mean, standard deviation, mode, range and minimum and maximum scores are used.

To analyze the factors affecting the ethical decisions of pre-service teachers, demographic features are used. To compare the ethical decisions of pre-service teachers according to their gender and departments, independent samples t-test and ANOVA test are performed, respectively. To analyze the relationship between pre-service teachers in terms of ethical decision tendencies, Pearson correlation analysis is implemented.

FINDINGS

The Level of Ethical Decision of Pre-Service Teachers

The level of ethical decision of pre-service teachers is analyzed with descriptive statistics. As the number of items for each sub-scale is different, mean scores of them are utilized to analyze the level of ethical decisions of pre-service teachers (Table 3). The higher the means are the more ethical the group is. When the four departments are analyzed together, the mean score of views sub-scale is of the lowest, then follows morality and tactics sub-scales. When the standard deviations are analyzed, it is possible to state that there is a well-stated harmony among students ($Sd_{views}=.69$, $Sd_{tactics}=.74$, $Sd_{morality}=1.16$) although the interval between the minimum and maximum values of all sub-scales is large. It shows us that the students share the same opinions in general although there are different opinions. As the mean of views sub-scale is the lowest ($Mean_{views}=2.6 < Mean_{morality}=3.2 < Mean_{tactics}=3.5$), it could be asserted that pre-service students think less ethical about the ethical issues like work, crime, being honest. For morality – the choice of suffer or goodness- pre-service teachers make more ethical decisions. Lastly, pre-service teachers' strategies for their behaviors seem to be the most ethical of all.

Table 3: Ethical Decision Level of Pre-Service Teachers

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
viewsmean	123	.67	4.44	2.6784	.69750
tacticsmean	122	1.44	4.89	3.5492	.74588
moralitymean	125	.00	5.00	3.2720	1.16658

When the departments are analyzed separately, it is observed that there is a harmony within a department, too. For Primary Education pre-service teachers, it could be concluded that they are more ethical about the tactics (ethical strategies), and they share less close opinions about this morality (the choice of suffer or goodness) (Meanviews=2.5 < Meansmorality=3.0 < Meanstactics=3.6; Sdtactics=.70<Sdviews=.72< Sdmorality=1.24). For Social Sciences Education pre-service teachers, it could be concluded that they are more ethical about the morality (the choice of suffer or goodness); however, they share less close opinions about this sub-scale (Meanviews=2.8< Meanstactics=3.5< Meansmorality=3.6 <; Sdtactics=.76< Sdviews=.8< Sdmorality=.98). For Primary Mathematics Education pre-service teachers, it could be concluded that they are more ethical about the tactics (ethical strategies), and they share less close opinions about morality (Meanviews=2.7< Meansmorality=3.1 < Meanstactics=3.3; Sdviews=.55 < Sdtactics=.68 < Sdmorality=1.2). For Turkish Education pre-service teachers, it could be concluded that they are more ethical about the tactics (ethical strategies), and they share less close opinions about morality (Meanviews=2.7< Meansmorality=3.1 < Meanstactics=3.5; Sdviews=.55 < Sdtactics=.86 < Sdmorality=1.1).

Table 4: Ethical Decision Level of Pre-Service Teachers by Their Departments

Department		N	Minimum	Maximum	Mean	Sd
Primary Education	Views	43	1.00	3.78	2.5271	.72581
	Tactics	43	2.00	4.89	3.6382	.70777
	Morality	45	.00	5.00	3.0889	1.24904
Social Sciences Education	Views	35	.67	4.44	2.8063	.80995
	Tactics	36	1.78	4.89	3.5309	.76156
	Morality	36	2.00	5.00	3.6250	.98832
Primary Mathematics Education	Views	22	1.89	3.67	2.7222	.55264
	Tactics	22	2.11	4.44	3.3788	.68807
	Morality	21	1.00	5.00	3.1667	1.27802
Turkish Education	Views	23	1.78	3.89	2.7246	.55845
	Tactics	21	1.44	4.67	3.5767	.86682
	Morality	23	.50	5.00	3.1739	1.10380

Factors Affecting Ethical Decisions of Pre-Service Teachers

To test whether gender of pre-service teachers make a difference in their ethical decisions, t test

is used. As the male and female students are separate (Samples should be separate from each other) and the scores of Mach IV questionnaire (dependent variable) are of interval scale, t test is applicable. For the normality, the Shapiro-Wilk results of test of normality, skewness and kurtosis results and normality plots are analyzed to test the assumptions of t test. The normality test of gender is given in Table 1. The significance values marked (*) are normally distributed according to Shapiro-Wilk results. For the rest of the variables (females for tactics and morality), skewness and kurtosis values and normality plots are found to be normal. It is possible to declare normality when the Skewness and Kurtosis values are between (1,-1) according to Central Limit Theorem. Additionally, as the variances are homogenous (Levene_{tactics}: .570, Levene_{morality}: .456, Levene_{views}: .836 >.50) t test is applicable in this study.

When the scores of three sub-scales were analyzed (Table 4), it is observed that there is no significant difference between male and female pre-service teachers for tactics, morality and views (ptactics=.759>.05, pmorality=.434>.05, pviews>.05). The mean differences between male and female pre-service teachers are low (Mean difference_{tactics}=-.445, Meandifference_{morality}=.38, Meandifference_{views}=-.289). Also, it is better to note that the number of female students is almost as three times as the number of male students.

Table 5: Independent T Test for Gender

	gender	N	$\bar{X}$	sd	Mean Difference	t	df	p
Tactics	female	94	31,8404	6.838	-.44529	-.397	120	.759
	male	28	32,2857	6.382				
Morality	female	94	6,6383	2.35	.38023	.786	123	.434
	male	31	6,2581	2.294				
Views	female	92	24,0326	6.239	-.28997	-.222	121	.825
	male	31	24,3226	6.487				

To test whether gender of pre-service teachers make a difference in their ethical decisions, ANOVA test is used. For ANOVA test, as the students from each department are separate (Samples should be separate from each other) and the scores of Mach IV questionnaire (dependent variable) are of interval scale, and the independent variable (department) is categorical, ANOVA is possible to be used. For the normality, the Shapiro-Wilk results of test of normality, skewness and kurtosis results and normality plots are analyzed to test the assumptions of t test. It is possible to declare normality when the Skewness and Kurtosis values are between (1,-1) according to Central Limit Theorem. Additionally, as the variances are homogenous (Levene_{tactics}: .909, Levene_{morality}: .557, Levene_{views}: .242 >.50) ANOVA is applicable in this study.

When Table 6 is analyzed, it is observed that there is no significant difference among departments for tactics (p=.802>.05), morality (p=.139>.05), or views (p=.346>.05). It could be asserted

that pre-service teachers at four different departments – which have no connection socially or academically with each other- are not significantly different from each other in terms of ethical decision tendencies.

Table 6: ANOVA – Between Groups Test

Dependent Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Squared	Eta
Tactics	44.496	3	14.832	.333	.802	.009	
Morality	30.423	3	10.141	1.868	.139	.047	
Views	134.996	3	44.999	1.115	.346	.028	

To analyze the relationship between the ethical decisions of pre-service teachers and their attitudes towards teaching as a subject, Pearson correlation analysis is implemented. The variables (tactics, morality and views) are equally spaced, continuous and normally distributed, which makes Pearson correlation analysis possible. According to normality test for Pearson correlation, all three sub-dimensions with the total value of Mach IV ethics decision scale and attitudes towards teaching as a subject are normally distributed. The significance values marked (*) are normally distributed according to Shapiro-Wilk results. For the rest of the variables (total ethics and views subscale), skewness and kurtosis values and normality plots are found to be normal. It is possible to declare normality when the Skewness and Kurtosis values are between (1,-1) according to Central Limit Theorem. It can be concluded that Pearson correlation analysis is applicable.

For Pearson correlation analysis, the relationships between the variables to be analyzed should be linear. The linearity is ensured in this study and the graphs are presented in Figure 1 (teacher attitude – tactics), 2 (teacher attitude- morality), and 3 (teacher attitude – views).

Figure 1: Linearity Graph Between Teacher Attitude and Tactics

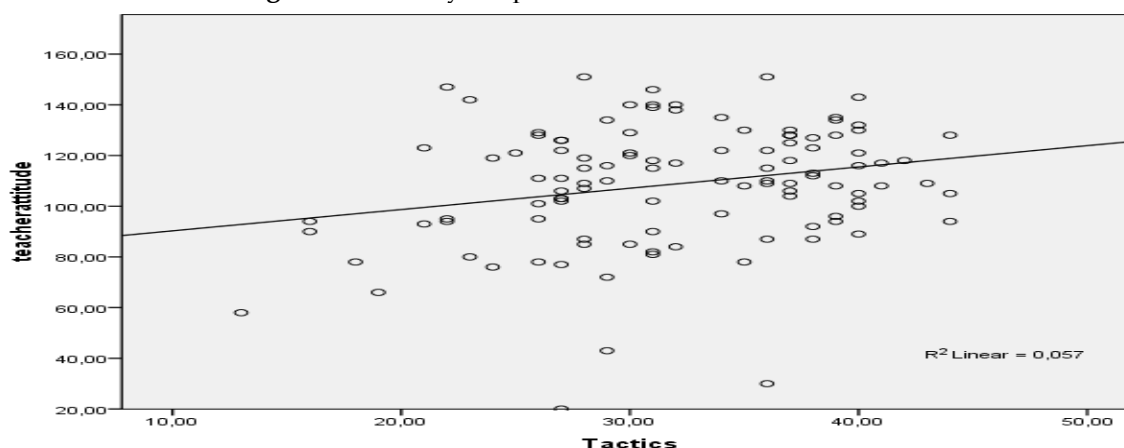


Figure 2: Linearity Graph Between Teacher Attitude and Morality

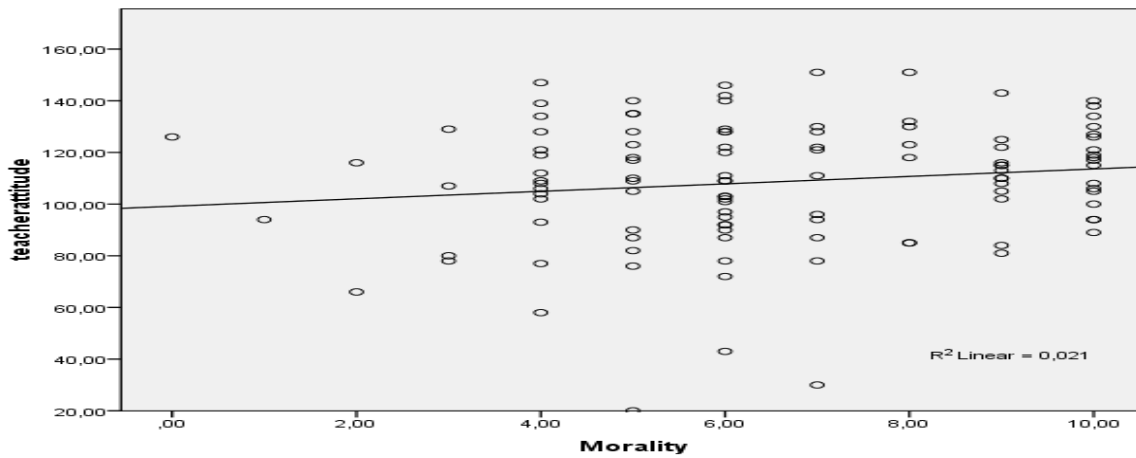
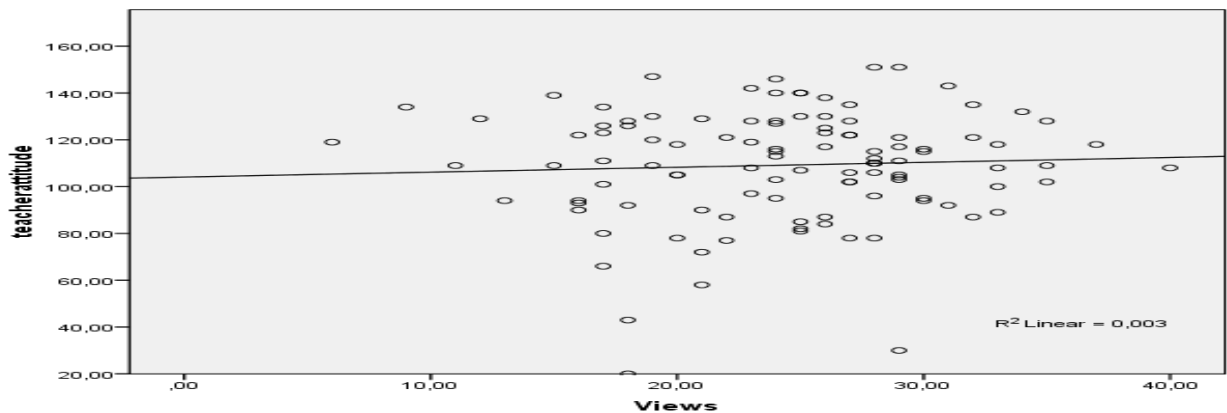


Figure 3: Linearity Graph Between Teacher Attitude and Views



When Pearson correlation test is applied (Figure 1), it is observed that there is a positive low correlation between attitude towards teaching as a subject and tactics sub-scale ($r=.239<.30$, $p=.012<.05$). It is possible to declare the more positive attitude a pre-service teacher has towards teaching as a subject, the more ethical strategies he/she has. However, there is not a significant relation between attitude towards teaching as a subject and morality ($p=.130>.05$) and views ($p=.568>.05$) sub-scales. Determination value between tactics sub-scale and attitudes towards teaching is $r^2=.05$. It means each variable could explain a change in the population by the chance %.5.

Table 7: Correlation Analysis

		teacherattitude	Tactics	Morality	Views
teacherattitude	Pearson Correlation	1	,239*	.144	.055
	Sig. (2-tailed)		.012	.130	.568
	N	152	111	112	110

As the assumptions of regression analysis are ensured, the predictability of tactics of pre-service teachers from their attitudes towards teaching as a subject could be investigated. The regression

equation is significant ($p_{ANOVA}=.012>.05$). The regression analysis is found to be significant ($p=.012<.05$), so it could be stated that ethical strategies for behaviors (tactics) of pre-service teachers could be predicted from their attitudes towards teaching as a subject.

Table 8: Factor Table

Model		Unstandardized		Standardized	t	Sig.	Collinearity	
		Coefficients		Coefficients			Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Toleranc	VIF
1	(Constant)	24.553	2.939		8.353	.000		
	teacherattitude	.068	.026	.239	2.565	.012	1.000	1.000

Results and Discussion

When the three sub-dimensions of Mach IV ethical decision scale are analyzed with descriptive statistics, it is observed that there is similarity among students as the standard deviations are analyzed ($Sd_{views}=.697$, $Sd_{vtactics}=.745$, $Sd_{morality}=1.166$) although the minimum and maximum values are different ($Range_{views}=3.77$, $Range_{tactics}=3.45$, $Range_{morality}=5.0$). Also, t test results for gender has shown that there is no significant difference between male and female students for views ($p=.825>.05$), tactics ($p=.759>.05$) or morality ($p=.434>.05$). Additionally, ANOVA test results have shown there is no difference between departments in terms of views ($p=.346>.05$), tactics ($p=.802>.05$) or morality ($p=.139>.05$) although pre-service teachers in different departments are not related neither socially nor academically. They take different courses separately, use different classrooms although they are in the same building, and they take lessons from different instructors except for pedagogy courses.

Taking the least variations in pre-service students' ethics understandings into consideration, it could be asserted that students from different departments have similar ethical considerations. In Xin and Talib (2021)'s study, university students' perceptions of ethics varied according to their gender, department and religious preferences. Also, Roux and Marais (2013) have found that teachers in a single institution may have different ethics understandings. However, the findings of this study propose a coherence in university students' ethics understandings.

The similarity between university students' ethics perceptions could have resulted from social emotional learning that informally took place in the university. Research suggests that social emotional learning is effective in shaping students' ethics perceptions (Burroughs & Barkauskas, 2017). However, students' ethics perceptions were correlated with their attitude towards teaching as a subject only for the *tactics* subscale. Ethics courses have a significant effect on university students' ethics perceptions (Okechukwu Ugwuozor & Out, 2020; Ward, Ward & Wilson, 1996) at least partially (Nguyen, Basuray, Smith, Kopka & McCulloh, 2008). Teachers tend to create a learning atmosphere in parallel with their ethical principles (Larsen & Mathé, 2022).

Suggestions

For further studies, it is recommended to analyze the relationship between university instructors, students and the social environment. This way, the possible effect of social emotional learning could be understood. Also, qualitative studies could explain ethics perceptions at universities in a deeper way.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Almerico, G. M. (2014). Building Character Through Literacy With Children's Literature. *Research in Higher Education Journal*, 0(26), 1-13.
- American Medical Association and New York Academy of Medicine. (1848). *Code of Medical Ethics*. New York: H. Ludwig & Company
- Atlas of European Values. (2011). Atlas of European Values. <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/home.php> (Accepsed: 30.09.2022).
- Australian Government. (2011). About Values Education. http://www.valueseducation.edu.au/values/val_about_values_education,8679.html (Accepsed: 30.09.2022).
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ.
- Beachum, F. D.; McCray, C. R.; Yawn, C. D. and Obiakor, F. E. (2013). Support and Importance of Character Education: Pre-Service Teacher Perceptions. *Education*, 133(4), 470-480.
- Becker, L. C. and Becker, C. B. (Eds.). (2001). *Encyclopedia of Ethics: PW, (Vol. 3)*. Taylor & Francis.
- Bett, r. (2003). *Pyrrho, his Antecedents, and his Legacy*. Oxford: Clarendon Press, 2003.
- Birkelund, r. (2000). Ethics and education. *Nursing ethics*, 7(6), 473-480.

- Broadie, S. (1991). *Ethics with Aristotle*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Burroughs, M. D., & Barkauskas, N. J. (2017). Educating the whole child: Social-emotional learning and ethics education. *Ethics and Education*, 12(2), 218-232.
- Canary, H. E., Taylor, J. L., Herkert, J. R., Ellison, K., Wetmore, J. M., & Tarin, C. A. (2014). Engaging Students in Integrated Ethics Education: A Communication in the Disciplines Study of Pedagogy and Students' Roles in Society. *Communication Education*, 63(2), 83-104.
- Christie, R., & Geis, F. L. (1970). *Studies in machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. London: Prentice Hall.
- Curriculum Corporation. Australian Department of Education, Science and Training, (2003). Values education study (1 86366 578 1). Retrieved from J S McMillan website: http://www.valueseducation.edu.au/verve/resources/VES_Final_Report14Nov.pdf
- Dalton, J., & Crosby, P. C. (2010). How we teach character in college: A retrospective on some recent higher education initiatives that promote moral and civic learning. *Journal of College and Character*, 11(2).
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Demirhan, I. C. (2011). Values Education and Some Suggestions to Teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 245-255.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. New York: Houghton Mifflin.
- Etherington, M. (2013). Values Education: Why the Teaching of Values in Schools is Necessary, But Not Sufficient. *Journal of Research on Christian Education*, 22(2), 189-210.
- Foot, P. (2002). *Virtues and vices and other essays in moral philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Hand, M. (2014). Towards a Theory of Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 519-532.
- Hartman, E. M. (2006). Can we teach character? An Aristotelian answer. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 68-81.
- Higher Education Council (Yüksek Öğretim Kurulu). (2007). *Faculty of Education Teacher Undergraduate Training Programs (Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları)*. Ankara, Turkey.
- Hirst, P. H. (1965). Morals, religion and the maintained school. *British Journal of Educational Studies*, 14(1), 5-18.
- Ikemoto, T. (1996). Moral education in japan; implications for american schools. (Unpublished master's thesis, University of Bridgeport). Retrieved from <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/papers/thes595.htm>
- Kahn, C. H. (1998). *Plato and the Socratic dialogue: The philosophical use of a literary form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1997). *Lectures on ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King, J. (2007). Ethics and engineering. *Materials Today*, 10(3), 57.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78, 428-439.
- Larsen, E., & Mathé, N. E. H. (2022). Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17.
- Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Lloyd, P., & Van De Poel, I. (2008). Designing games to teach ethics. *Science and Engineering Ethics*, 14(3), 433-447.
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K., & Toomey, R. (2011). The impact of values education on school

- ambience and academic diligence. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 166-170.
- Maxwell, C. (2009). A study of the role of middle school administrators in the successful implementation of character education programs (Masters dissertation). Retrieved from ERIC. (ED515217).
- Maxwell, C. (2009). A study of the role of middle school administrators in the successful implementation of character education programs (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- McWilliams, V., & Nahavandi, A. (2006). Using live cases to teach ethics. *Journal of Business Ethics*, 67(4), 421-433.
- Moles, J. (2007). Philosophy and ethics. *The Cambridge Companion to Horace*, 165-180.
- Muhamad, N. A. F., Hamzah, M. I., Tamuri, A., Ja'afar, N., Ghazali, N. M., Amat, R. A. M., & Hassan, S. N. S. (2013). The Importance of Positive Self-Concept for Islamic Education Teachers as a Role Model. *Online Submission*, 3(1), 29-35.
- Narvaez, D. (2001). Moral text comprehension: Implications for education and research. *Journal of Moral Education*, 30(1), 43-54.
- Neuman, W. L., & Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*.
- Nguyen, N. T., Basuray, M. T., Smith, W. P., Kopka, D., & McCulloh, D. N. (2008). Ethics perception: Does teaching make a difference?. *Journal of Education for Business*, 84(2), 66-75.
- Okechukwu Ugwuozor, F., & Otu, M. S. (2020). Effect of exposure to business ethics courses on students' perceptions of the linkage between ethics education and corporate social responsibility. *Journal of Education for Business*, 95(4), 242-247.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Bloomsbury Publishing.
- Paice, E., Heard, S., & Moss, F. (2002). How important are role models in making good doctors?. *BMJ: British Medical Journal*, 325(7366), 707.
- Pass, S. (2007). Exploring Teaching Ethics in Social Studies. *International Journal of Social Education*, 21(2), 62-78.
- Qin, Z. (2010, November). *For future citizens, common values education in the context of chinese culture and education system*. Paper submitted for International Conference on Education and Citizenship in a Globalizing World, London, November 2010 International conference on education and citizenship in a globalizing world, London, England. Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/about/documents/about_overview/hangyin_q.pdf
- Rabin, C., & Smith, G. (2013). Teaching care ethics: conceptual understandings and stories for learning. *Journal of Moral Education*, 42(2), 164-176.
- Resnik, D. B. (2005). *The ethics of science: an introduction*. Routledge.
- Rest, J. R., Narvaez, E., Thoma, S.J., Bebeau, M. J. 1999. DIT2: Devising and Testing a Revised Instrument of Moral Judgment. *Journal of Educational Psychology* 91(4): 644-659.
- Roso, C. G. (2013). Culture and Character Education in a Jewish Day School: A Case Study of Life and Experience. *Journal of Research on Christian Education*, 22(1), 30-51.
- Ross, W. D. (1939). *Foundations of Ethics: The Gifford Lectures Delivered in the University of Aberdeen, 1935*.
- Rousseau, J. J., & Bloom, A. D. (1979). *Emile, or, on education* (p. 152). New York: Basic Books.
- Roux, A. L., & Marais, N. (2013). Teacher perceptions of their ethical responsibility: the balancing of rights. *Africa Education Review*, 10(4), 709-730.
- Sharma, O. P. (2002). Ethics in Science. *Indian Journal of Microbiology*, 1-4.
- Sherman, N. 1989. *The Fabric of Character*, New York: Oxford University Press
- Straughan, R. (1988). *Can We Teach Children to be Good?: Basic Issues in Moral, Personal, and Social*

- Education. McGraw-Hill International.
- Tannir, A., & Al-Hroub, A. (2013). Effects of Character Education on the Self-Esteem of Intellectually Able and Less Able Elementary Students in Kuwait. *International Journal of Special Education*, 28(2), 47-59.
- Ticktin, M. (2006). Where ethics and politics meet. *American Ethnologist*, 33(1), 33-49.
- Tittle, C. R., & Welch, M. R. (1983). Religiosity and deviance: Toward a contingency theory of constraining effects. *Social forces*, 61(3), 653-682.
- Tolman, E. C. (1948). "Cognitive maps in rats and men". *Psychological Review* 55 (4): 189-208. DOI:10.1037/h0061626. PMID 18870876.
- Turkish Ministry of National Education. (2010). Values Education Instruction. Ankara, Turkey. Turkish Ministry of National Education.
- Vesilind, P. A. (1988). Rules, ethics and morals in engineering education. *Engineering Education*, 78(5), 289-293.
- Ward, K. (1972). *The development of Kant's view of ethics*. Oxford: Blackwell.
- Ward, S. P., Ward, D. R., & Wilson Jr, T. E. (1996). The code of professional conduct: Instructional impact on accounting students' ethical perceptions and attitudes. *Journal of Education for Business*, 71(3), 147-150.
- Waters, S. & Russel, W. B. (2014). Preservice Secondary Teachers' Sense of Efficacy in Teaching Character Education. *Journal of Education*, 194(2), 45-54.
- Weaver, G. R., & Agle, B. R. (2002). Religiosity and ethical behavior in organizations: A symbolic interactionist perspective. *Academy of management review*, 27(1), 77-97.
- Xin, C. W., & Talib, A. A. (2021). Ethics: Perceptions of Undergraduates in Singapore. *Journal of Education for Business*, 96(3), 156-166.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Qualitative Research Techniques in Social Sciences*. Ankara: Pegem.

Dindarlık İle Bilimsel Tutum Arasındaki İlişki: Yükseköğrenim Mezunları Üzerine Bir Saha Araştırması*

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Memiş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1811-5677>

Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Isparta – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hüseyin Certel

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5120-7904>

Süleyman Demirel Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Isparta – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 10.06.2022

Kabul: 28.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Din Psikolojisi

Dindarlık

Tutum

Bilim

Bilimsel Tutum

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.62896>

Öz

Bu çalışmanın amacı, yükseköğrenim görmüş bireylerin dindarlık düzeylerinin bilimsel tutumları üzerindeki etkilerini saptamaktır. Araştırma, Antalya ve ilçelerinde ikamet eden yükseköğrenim mezunu bireylerden (n=562) oluşturmaktadır. Araştırmada Münchener Motivasyonel Dindarlık Ölçeği, Bilime Karşı Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmış, katılımcılara çevrimiçi yöntemle ulaşılmıştır. Veriler, SPSS 22 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada, bağımsız t testi tekniği, tek-yönlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizlere ek olarak, ölçeklerden elde edilen ortalama puanların belirlenmesinde, tanımlayıcı istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Örneklem demografik bilgilerine ilişkin yüzdeler dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, yükseköğrenim mezunlarının motivasyonel dindarlık ve bilimsel tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma verileri incelendiğinde, çalışmaya katılan bireylerin bilimsel tutum düzeyleri, yaş, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; yükseköğrenim düzeyi, yükseköğrenim alanı, meslek, gelir durumu, algılanan dindarlık düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Ancak araştırmadan elde edilen Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ve Bilime Karşı Tutum Ölçeği katılımcıların dindarlık düzeyleri ile bilimsel tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür. Yani bireylerin dindarlık düzeylerinin düşmesinin ya da yükselmesinin, toplam bilimsel tutum düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada, ilahiyat alanı mezunlarının, dindar bireylerin ve din hizmetleri çalışanlarının çok düşük bilimsel tutum düzeyine sahip oldukları gözlenmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Memiş, M. ve Certel, H. (2022). Dindarlık İle Bilimsel Tutum Arasındaki İlişki: Yükseköğrenim Mezunları Üzerine Bir Saha Araştırması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 81-106.

The Relationship Between Religiosity and Scientific Attitude: A Field Study on Higher Education Graduates*

Asst. Prof. Dr. Mustafa Memiş

Suleyman Demirel University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies,
Isparta – TURKEY

Prof. Dr. Huseyin Certel

Suleyman Demirel University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Studies,
Isparta – TURKEY

Article History

Submitted: 10.06.2022

Accepted: 28.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Psychology of Religion

Religiosity

Attitude

Science

Scientific Attitude

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.62896>

Abstract

The aim of this study is to determine the effects of religiosity levels of individuals with higher education on their scientific attitudes. The research consists of higher education graduate individuals (n=562) residing in Antalya and its districts. Münchner Motivational Religiosity Scale, Attitude towards Science Scale and Personal Information Form were used in the research, and the participants were reached by online method. The data were analyzed with the SPSS 22 statistical program. Independent t-test technique and one-way ANOVA technique were used in the research. In addition to the analyzes made, the arithmetic mean and standard deviation values from descriptive statistics were used to determine the mean scores obtained from the scales. Frequency analysis was used to determine the percentage distributions regarding the demographic information of the sample. According to the data obtained from the research, it has been seen that the motivational religiosity and scientific attitude levels of higher education graduates are high. When the research data are examined, the scientific attitude levels of the individuals participating in the study do not differ significantly according to the variables of age, gender and marital status; It has been concluded that there is a significant difference according to the variables of higher education level, higher education field, profession, income status, perceived religiosity level. However, when the Motivational Religiosity Scale and Attitude Towards Science Scale scores were compared, it was seen that there was no significant relationship between the religiosity levels of the participants and their scientific attitudes. . In other words, it was concluded that the decrease or increase in the level of religiosity of the individuals did not affect the scientific attitude levels of higher education graduates. In addition, in the study, it was observed that graduates of theology, religious individuals and religious services workers had very low scientific attitudes.

GİRİŞ

Bilim, insanın içerisinde yaşadığı âlemi, tabiatı ve kurallarını bilme, sahip olduğu yasaları kendine has birtakım yöntemlerle ortaya koyma ve anlama çabasıdır denebilir. Belli kurallar ve yöntemlerle çalışan, aksi ispat edilinceye kadar geçerliliğini koruyan bilimsel bilgi, insana sahip olduğu yaşadığı âlemi tanıma ve onun hakkında bilgi sahibi olma fırsatı sunar. Bunun yanında, bireylerin sahip oldukları merak duygusunu giderme, yaşadığı çevreye hâkim olma, hükmetme, kontrol edebilme yetisini geliştirme, yaşamını kolaylaştırma gibi nedenlerle bilimle iştigal eder, bilimsel bilgiye teveccüh eder. Bilim ve bilimsel bilgi, insanda var olan merak duygusuna dayalı, fayda amacı güdülmeksizin yapılan çalışmalar olup (Campbell, 1965: 1) öğrenme isteğinin neticesinde gelişen bir yapı arz ettiği için eğitimle desteklenebilir, geliştirilebilir bir yapıya sahiptir. Bu nedenle bireylerin belirli yaş ve gelişim dönemlerinde, bu yaş ve dönemlere uygun bilimsel bilgi ile yüzleşmeleri, aldıkları eğitim neticesinde hem bilgi birikimi elde etmeleri hem de bilime karşı pozitif yönde tutum geliştirebilmeleri için önem arz eder.

Genel anlamda bilim, bireylerin âlemi anlama ve tanıma, kavrama çabasıdır denebilir. Kendine özgü metod ve yöntemler barındırır, ortaya koymuş olduğu bilgiler tutarlılık arz eder. Ancak bilgi üretmek için tek başına yeterli değildir. Bu nedenle birçok alanla yardımlaşmak, ilişkili olmak zorundadır. Din de bu alanlardan birisidir, birisi olmalıdır. Dogmatiklikten uzak olmak her ne kadar bilimin özelliği olsa da, din ile bilim birbirlerinin alternatifi değil tamamlayıcısı olarak görülmelidir. Zira bilim ve bilimsel bilgi, dindar olan, olmayan her birey için önem arz eder, her insanın yaşamına akseden bir alan ve bireylerin gündelik yaşantısına akseden bilgileri içerir. Bu nedenle bilim, dindar olan-olmayan ayrımı yapmaksızın her birey için bilgi ürettiği gibi, din de sadece naklî bilgi ile değil, bilim ve bilimsel bilgi ile de ilgilenir. Bilim, bilimsel bilgi ve bilimsel tutum kazanımı, inanç temelli birey ayrımı yapmaksızın her kesimden bireyler için gereklilik arz eden hususlardır. Bu nedenle toplumu oluşturan ve çözüm odaklı düşünmek, sağlıklı, mantıksal bilgi ve veriler üretmek isteyen her birey için birer kazanım ve gerekliliktir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bilim

Bilim, günümüzde tabiatı ve tabiatla meydana gelen olayları açıklama çabası ile en çok başvurulan ve popüleritesi en fazla olan kavramlardan biridir. Özellikle çağımızda modern yaşamın en çok başvurduğu, en çok dikkat-i nazara aldığı hareket noktalarından birini teşkil eder. Bu kadar genel bir teveccühe sahip olmasına karşın, bilimin halen üzerinde uzlaşmış genel geçer bir tanımı mevcut değildir. Buna neden olarak bilimin statik, durağan bir yapıda değil aksine dinamik, hızla gelişme gösteren bir yapıda oluşu ve inceleme konusu, kapsam ve sınırları belli olmayan, karmaşık bir yapı arz etmesi gösterilebilir (Memiş, 2022: 68).

Felsefe sözlüğündeki tanımıyla, Yunanca ‘episteme’, Latince ‘scientia’dan; İngilizce ‘science’, Fransızca ‘la science’, Almanca ‘wissenschaft’ kelimeleriyle karşılık bulan bir kavram olan bilim (Cevizci, 1999: 130-131), Aristo tarafından, “Bir nesneyi var eden sebebi bilmektir” (Topdemir, 2000: 25) şeklinde tarif ederek bilimi eşyanın varoluş temelindeki ilk nedeni araştırma ve bu konuda bilgi sahibi olma çabası olarak tarif edilmiş; bilimi insanlığın gelişmesi için başlıca etken ve insanlığın yararına kullanılması gereken bir gerçeklik olarak gören Russell (İlgaz, 2008: 99) ise, “Gözlem ve gözleme dayalı uslama (akıl yürütme) yoluyla önce dünyaya ilişkin olguları, sonra bu olguları birbirine bağlayan yasaları bulma çabası” (Russell, 1935: 8) olarak tarif etmiştir.

Bilime dair tanımlamalardan bir diğeri ise, bilimsel yöntemin önemi kadar değerli olan, bilimsel süreci de ön plana çıkaran bilimsel yaklaşıma aittir. Bu yaklaşıma göre bilim, “Başlıca özelliği imgesel bir araştırma eylemi olan faaliyetler içerisinde bilim adamının entelektüel serüvenine dayalı ve sezginin

itici güç, yararlı olup olmamasına bakılmaksızın, sadece salt bilginin elde edilmeye çalışıldığı süreç” (Daştan, 2013: 5) olarak izah edilmiştir. Tanımlamada bilim, bilimi icra eden kişi ya da araştırmacıya bağlı, yalnızca onun bilgiye ulaşma ve bilimsel merakını giderme amacıyla icra edilen bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir.

İnsanoğlu var olduğu ilk günden itibaren, içerisine dâhil olduğu evren ve tabiatın düzen ve işleyişi hakkında sürekli bir merak içerisinde olmuş, bu merak ve öğrenme arzusunu ve isteğini yaptığı araştırmalarla tatmin etme yoluna gitmiştir. İnsanın öğrenmeye olan merakı ve bilgi edinme isteğinin bir sonucu olarak, belirli amaçlar doğrultusunda yürütülen bilgi elde etme vasıtası, sistemli, düzenli ve belirli yöntemlere dayanan araştırma ve bilgi edinme süreci olarak da tarif edebileceğimiz ‘bilim’, evreni ve evrende meydana gelen olayları konu edinerek deneysel yöntem ve gerçeklikler yardımıyla yasalar üretmeye yarayan düzenli ve sistematik bilgiler bütünü, entelektüel bir macera (Yolcu, 2012: 4), varlık ve olaylara dair somut deliller ve kurallar koyma çabası, fiziksel evrende var olan kalıpların sistematik olarak gözlemlenmesi, yaratılması, analizi ve modellenmesi (Mickens ve Patterson, 2016: 2) olarak da tarif edilebilir.

Bilim kavramından bahsedildiğinde akla ilk önce herkes tarafından dile getirilebilecek olan “İnsanların gözlem ve deneyler ile elde ettiği bulgulara dayanarak, neden-sonuç niteliğinde ilişkiler bulmaya çalışan, olay ve olguları yöntemlere ve stratejilere dayalı çözümleyip genellemeye çalışan tarafsız ve düzenli (sistematik) bilgi birikimi” (Akarsu, 2018: 6) şeklindeki klasik, aynı zamanda popüler olan bilim tanımı gelmektedir. Kavramın en yaygın tanımlarından bir diğeri ise, “Fiziksel ve doğal dünyanın (Evren) yapısı ve işleyişinin deney ve gözlemler yoluyla sistematik olarak zihinsel ve uygulamalı olarak incelenmesidir” (Akarsu, 2016: 2) şeklindeki tanımı da dikkate değerdir.

Bilim insanları da kavrama dair farklı tanımlamalar yapmışlardır. Einstein bilim kavramını, “Her türlü düzenden yoksun duyu verileri (algılar) ile mantıksal olarak düzenli düşünme arasında uygunluk sağlama çabasıdır” (Einstein, 1940: 91) şeklinde tanımlayarak meseleye mantıksal ve zihinsel perspektiften bakmıştır. Kavramı, bireysel yaşantıları anlama ve yorumlama yönüyle ele alan Lindsay ise bilimi, “İnsan deneyim ve yaşantısını betimleme ve anlama yöntemi” (Lindsay, 1975: 7) olarak tanımlamış, bilimin uzlaşıya dayalı objektif yasalar üretmesine dikkat çeken Campbell ise kavramı, “Üzerinde herkesin birleşebileceği yargıları konu alan çalışma” (Campbell, 1965: 27) şeklinde tanımlamıştır.

Bilim, kendine has araştırma alanı, kavramları, yöntemleri, teknikleri olan ve kendi içerisinde tutarlılık arz eden bilgilerden oluşan özel bir alandır. Bu manada bilim, kendine özgü konusu, ilkeleri, terminolojisi, problemleri ve literatürü olan araştırma alanı veya “bir varlık alanına dair olgu ve olayları önceden belirlenmiş bir yönetime göre tutarlı olarak bilme” (Arıcı, 2019: 13) şeklinde ve “geçerliliği kabul edilmiş sistemli bilgiler bütünü” (Karasar, 2020: 18) şeklinde tarif edilebilir.

Mantıksallık, nesnellik ve eleştirel bir yapıya sahip olan bilim, ortaya koyduğu ilkeler konusunda da genelleyici bir yapı arz eder. Ortaya koymuş olduğu ilkeler, aksi ispatlanıncaya kadar bilimsel birer yasa olarak geçerliliğini korur. Tabiatı hatta evrende, bilime konu teşkil edecek olgular ve olaylar sınırsızdır. Bu nedenle bilim, araştıracağı konular hususunda seçici davranmak mecburiyetindedir. Zira bilim, araştırma sahası içerisine giren konular bilimsel ilerlemeler nedeniyle her geçen gün artsa ve bizleri aydınatabileceği sınırlar git gide genişlese de kendisine konu teşkil eden her konuyu inceleyebilme kudretine sahip değildir (Sayılı, 2010: 15).

Bilimsel Tutum

İnsan davranışlarının temelinde yatan ana etmenlerin başında bireylerin sahip oldukları tutumlar gelmektedir. Tutumların birçoğunun oluşumunda özellikle çocukluk yıllarının, doğrudan deneyimlerin, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenmenin (Kağıtçıbaşı, 1999: 120) etkili olduğu

bilinmektedir. Bireylerin pozitivist, “açık fikirli, dürüst, şüpheli ve sorgulayıcı” (Gauld and Hukins, 1980: 129), entelektüel bir dünya görüşüne sahip, güncel bilimsel-teknolojik yeniliklerle barışık ve iç içe bir ortamda yetişmesi, bilim ve teknolojiye önem veren, akılcı, eleştirel ve araştırmacı bir ruh kazandırmayı gaye edinen, onlara bu imkânları sunabilen bir eğitim ortamında okuma imkânına sahip olması, onların bilimsel tutum oluşumu için uygun ve ideal bir ortam sağlar.

Bireyler açısından bakıldığında, karşılaşılan problem ve olaylara bilimsel çözüm arama, bireylerin pozitivist ve sorgulayıcı tutumlarla varoluşsal konulara, tabiatın düzeni ve işleyişine dair meselelere yaklaşımları, sorgulayıcı ve araştırmacı ruha sahip olmaları teknoloji çağının getirdiği imkânlarla kolay adapte olabilmelerinin de önünü açacak, bilime karşı daha müspet bakış açısı sağlayacaktır. Dolayısıyla aile, ve sosyal çevrenin ama özellikle eğitimin etkisiyle bireylerin, özellikle bilim ve teknoloji içerikli dersleri gören, bu derslerde akademik başarı elde eden gençlerin bilimsel, teknolojik imkân ve konulara yönelik tutumları, bilimsel tutumlarına da etki eder. Bu etki, söz konusu ortamlardaki bilim ve bilimsel konulara karşı olumlu ya da olumsuz tutumun varlığına bağlı olarak müspet ya da menfi olarak şekillenecektir (Memiş, 2022: 74).

Bilimsel tutumun tanımlanması, bireylerin gözlenebilen ve bilimsel kabul edilebilecek davranışlarından yapılan çıkarımlara dayalıdır. Ancak tanımlamaya dair bu çıkarımlar, bilimsel tutum tanımının sadece başlangıç noktasını teşkil edebilir. Bireysel görüşlerin birer ürünü ve bireyin geçmişe dair deneyimleriyle kullanılmış olan bilimsel tutuma dair tanımlamalar, öznel yargıları ve tanımlamaları ifade etmekte olup genel geçer bir tanımlamayı içermezler ve buna bağlı olarak çeşitlilik arz ederler (Memiş, 2022: 74).

Bilimsel tutumları (Scientific Attitudes), bireyin karşılaştığı sorunları, olayları ve durumları kendi hislerinden mümkün olduğu ölçüde ayırıp, elinde bulunan mantıksal verilere dayanarak yorumlayabilmesi olarak tanımlamak mümkündür. Bilimsel gerçeklikler ve bilimsel yöntemlerin kullanımında beceriye sahip olma bilgisinin, bu bilgileri kullanmaya meyilli olunmadığında çok az bir değere sahip oldukları bir gerçektir. Bilimsel tutum, bu bilgi ve becerileri eyleme dönüştüren ve bilimsel prosedürleri ve yöntemleri kullanma istekliliğini ifade eden motivasyonu temsil eder (Gauld, 1982: 109).

Bilimsel tutumun ne olduğuna dair farklı görüşler mevcuttur. Moore ve Sutman bilimsel tutumu, “bilim alanında psikolojik bir nesneyle ilgili olarak alınan bir görüş veya konum” (Moore and Sutman, 1970: 86) olarak tanımlamıştır. Oyakhiromen ise bilimsel tutumu, “Kişinin belirli şeylere, fikirlere veya kişilere ve etrafındaki ortama nasıl eğilimli olduğunu gösteren bir zihin durumu” (Ataha and Ogumogu, 2013: 13) olarak gördüğünü ifade eder. Billey ve Zakhariades, gelişmiş bir bilimsel tutuma sahip bireyde bulunması gereken özellikler rasyonellik, merak, açık fikirlilik, hurafelerden kaçınma, nesnellik ve askıya alınmış yargı olduğunu belirtir (Billey and Zakhariades, 1975: 155-165).

Bilimsel tutumun çeşitli bileşenleri vardır ve birçok yazar bu bileşenleri sınıflandırmaya çalışmıştır. Huskin ve Gauld bunları, fikirlere karşı genel tutum ve bilgi (merak, açık fikirlilik, şüphelilik, alçak gönüllülük, anti-otoriterlik ve yaratıcılık gibi), fikirlerin ve bilgilerin değerlendirilmesine ilişkin tutum (eleştirel bakış, nesnellik, entelektüel dürüstlük ve sonuç çıkarırken dikkatli olmak), belirli bilimsel inançlara yapılan yorum (gerçeğe bağlılık, doğal neden-sonuç ilişkilerinin varlığına inanç ve bâtıl inançtan kaçınma) şeklinde üç grupta sınıflandırmıştır (Ataha and Ogumogu, 2013: 13). F. I. Emina ise bilimsel tutumun bileşenlerini akılcılık, merak, açık fikirlilik, objektiflik ve bâtıl inançlardan kaçınma olarak beşe ayırmıştır (Emina, 1986: 14-21). Bilimsel tutuma ait bu bileşenler, iyi bir araştırmacıda, bilim adamında bulunması gereken ortak özellikler temsil ederler.

Bilimsel tutum ve davranışlar, karşılaşılan bir problemi çözmeyi, sağlıklı bilgi üretebilmeyi, dahası araştırma yöntem, teknik ve yeterliklerini pratiğe aktarmayı kolaylaştıran araştırmacı ve sorgulayıcı tutum, düşünce ve davranışlardır. Bilimsel tutumlara sahip bireylerin, bilimsel düşünme

becerileri fazladır. Dolayısıyla bu bireylerin ömür boyu devam eden süreç içerisinde gerek ihtiyaç duyacakları bilgilere ulaşma yol ve yöntemlerini keşfetme konusunda, gerek elde edilen bilgiyi sorgulama ve test etme konusunda ve gerekse daha sağlıklı, rasyonel, bilimsel ve mantığa uygun beceri ve deneyim sahibi olmaları, diğer bireylere nazaran daha muhtemeldir. Ayrıca bilimsel tutumlara sahip bireyler, araştırmacı, eleştirci özelliklere sahip, peşin yargılardan ve dogmatik inanç sisteminin etkisinde kalmayan (Demirbaş ve Yağbasan, 2006: 277) bir kişilik yapısına sahip olmalıdırlar.

Bilimsel tutuma sahip olmak, bireylerin engellerle kısıtlanmaksızın düşünce gücünü kullanabilmelerini ve becerilerini en üst düzeyde kullanabilme isteğinin yolunu açar. Dewey'e göre 'bilimsel düşünme ve bilimsel yöntem' bilimin temel uygulama esaslarını ve stratejisini (Demirbaş ve Yağbasan, 2006: 275) oluşturur. Yani bilimsel yol ve yöntemlerle üstesinden gelinebilecek bir olgu ya da olayla karşılaştığında, bilimsel düşüneyen, bilimsel yöntemlere başvurmeyen birey, bilim adamı ya da araştırmacıların bilimsel olmasından bahsedilemeyeceği gibi, meseleler hakkında peşin hükümlü olmamak ve dogmatik inanç ve düşüncelerden arınmış bir düşünce yapısına sahip olmak da objektif verilere ulaşma gayesi güden araştırmacılarda aranan özelliklerin başında gelen hususlardandır.

Bir bilginin bilimsel olabilmesi için dogmatizmden uzak olması gerekir ancak bu, bilimin din ile sorunlu olacağı anlamına gelmez. Zira dinler her ne kadar ilahi kaynaktan beslenseler de, âlemi yaratan, yarattığı âleme içerisinde barındırdığı gizem ve düzeni ekleyen, kısacası bilimin iştigal ettiği, merak ettiği ve araştırdığı âleme dair işleyiş ve yasaları koyan yüce güç, dinin de membaıdır. Bu nedenle din ve bilim karşıt iki kutup ya da zıt iki alan değil, bilakis birbirini tamamlayan ve destekleyen iki temel unsurdur. Din bilimi, araştırmayı, öğrenmeyi teşvik ederken, bilim de ortaya koyduğu harikulade işleyiş ve yasaların tesadüfen var olamayacağını, bu sistemli ve hiç aksamayan düzenin üstün bir Yaratıcı tarafından ihdas edildiği bilgisini kabul ederek birbirini destekleyen ve tamamlayan bir bütünün iki yarısı olmalıdır. Dinin dışlandığı ya da yok sayıldığı bir bilim anlayışı eksik veya kusurludur. Zira evrensel yasaları, âlemin işleyişinin, mükemmel ve şaşmayan düzenin en mantıklı ve anlaşılır şekilde izah edilmesi, nedenlerinin ve kaynağının ortaya konulması, insanın bilme ve öğrenme arzusunun temelini oluşturur. Mantıklı ve tutarlı, tatmin edici bir cevap alınamayan bilgi, bilimsellikten de uzak olacaktır. Bu nedenle, din, bilimin ve bilimsel bilginin alternatifi değil, bilakis destekleyen temel unsurdur denilebilir.

Tarih boyunca din ve bilim arasında bir çekişmenin var olduğu izlenimi hâkimdir. Ancak var olduğu kabul edilen bu çekişme bizatihi dinin kendisinden kaynaklanmamakta, bireysel farklılıklar realitesine bağlı olarak bireylerin dinden ne anladıkları, dini nasıl yorumladıklarıyla alakalı olarak geliştirdikleri farklı dindarlık anlayışlarından kaynaklandığı söylenebilir. İddia edilenin aksine, dinler araştırmayı ve hakiki bilgiye ulaşmayı öğütlerler. Bu manada bilim, âlemi ve doğayı tanıma ve yasalarını açıklama hususunda din için de kaynak teşkil eder. Bilimin ve bilimsel bilginin özellikleri arasında zikredilen dogmatizmden uzak olmak dinden uzak olmak ya da dine karşı olmak olarak anlaşılmaya gerektir. Zira araştırmayı reddeden, kalıp yargıların dışına çıkmayan dogmatik bilgi, din tarafından da kabul gören sağlıklı bir yaklaşım değildir. Bu anlamda din ile bilim arasında rekabetçi bir yapının varlığından ya da söz konusu iki alanın birbirinin alternatifi olduğundan söz etmek doğru ve sağlıklı bir yaklaşım olmasa gerektir. Yapılan bu araştırmada, dinin sübjektif boyutunu teşkil eden dindarlık ile bilimsel tutum arasındaki etkileşim araştırılmıştır. Bireylerin sahip oldukları dindarlık düzeylerinin, aldıkları din eğitiminin ve kendilerine yönelik algıladıkları dindarlık düzeylerinin bilimsel tutum düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olup olmadığı, demografik değişkenlere bağlı olarak bilimsel tutumlarındaki değişim incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada, yükseköğrenim mezunu bireylerin dindarlık düzeyleri, onların bilimsel

tutumlarına etki etmekte midir, eğer etki etmekte ise bu etkinin yönü nedir? sorularından hareketle dindarlıkla bilimsel tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilim ve dindarlık farklı araştırma alanları olmalarının yanında, tutumlara yönelik incelemelerin psikolojinin popüler konuları arasında yer alması nedeniyle, dinarlık ve bilimsel tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi, din psikolojisinin çalışma alanına dâhil olmaktadır. Yapılan bu araştırma, bilimsel araştırma tekniklerinden nicel yöntemle hazırlanmıştır.

Yapılan çalışmada, yükseköğrenim (ön lisans, lisans ve lisansüstü) görmüş bireylerin sahip oldukları dindarlık düzeyleri ile bilimsel tutumları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Araştırmada, “betimsel ve ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Bu tür modellerde, gereken veriler, çalışmada hedef kitle olarak belirlenen çalışma evreni içerisindeki bireylerden değişik yöntemler kullanılarak elde edilir, problemle alakalı hâlihazırdaki durum, var olduğu şekliyle, herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılır. Başka bir deyişle çalışmaya konu edinilmiş olan olay, bireyler ya da nesneler, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2020: 109).

Araştırmanın Problemi

Din, gerek birey gerekse toplum için vazgeçilmez olan, insanlık tarihiyle birlikte var olan ve varlığını devam ettiren (Certel, 2000: 35), fitrî (Certel, 1998: 149), âlemşümül (Draz, t.y.: 91) bir unsurdur. Dindarlık ise dinin, bireysel yaşantıya akseden sübjektif boyutudur. Bireysel yaşantı için son derece önemli olan din, kendisine inanan bireylerin yani dindarların sahip oldukları tutumlarına doğrudan etki eder. Bireylerin bilimsel tutumları da dinden ve dindarlıktan etkilendiği düşünülen tutumlar arasındadır. Toplum için önem arz eden konulardan birisi de bilim, bilimsel bilgi ve bireylerin bilime karşı bakış açılarına, yaklaşımlarına yön veren bilimsel tutumlarıdır. Dolayısıyla dindar bir toplumda, bireylerin bilimsel tutum düzeyinin, bireylerin dindarlık düzeylerinden etkilenip etkilenmediği, etkilendiyse ne derecede etkilendiği düşüncesi, araştırmanın hareket noktasını teşkil etmektedir. Araştırmanın temel problemi, dindarlıkla bilimsel tutum arasındaki ilişkidir.

-Dindarlıkla, bilimsel tutum arasında ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin yönü nedir? Bu çerçevede, aşağıdaki araştırma sorularına ve bu sorular kapsamında üretilen hipotezler test edilmiştir.

- 1) Örneklem grubunun motivasyonel dindarlık düzeyleri nedir?
- 2) Örneklem grubunun bilimsel tutum düzeyleri nedir?
- 3) Örneklem grubunun demografik değişkenlere göre bilimsel tutum düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Örneklem grubunun dindarlık düzeyleri ile bilimsel tutum düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Eğer varsa bu ilişkinin yönü nedir?

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın temel probleminden hareketle test edilecek temel hipotez aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

-Dindarlık ile bilimsel tutum arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki vardır. Bireyler dindarlaştıkça bilimsel tutum puanları düşer.

Araştırmanın alt hipotezleri ise şu şekildedir:

(i) Katılımcıların bilimsel tutum düzeyleri yaş, cinsiyet, yükseköğrenim görülen bilim alanı, gelir düzeyi, icra edilen meslek ve algılanan dindarlık değişkenlerine göre anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır.

(ii) Katılımcıların demokratik tutum düzeyleri medeni durum ve yükseköğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlılık düzeyinde farklılaşmamaktadır.

Örneklemin Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırmamızın evrenini, 31 Aralık 2019 tarihli TÜİK istatistikî verileri doğrultusunda tespit

edilen, Antalya merkez ve ilçelerinde ikamet etmekte olan ve bir yükseköğretim kurumundan mezun olmuş bireyler oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda, araştırmanın evrenini oluşturan kadın-erkek, ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu toplam birey sayıları verilmiştir (bkz. Tablo-1).

Tablo 1: Araştırma Evrenini Oluşturan Toplam Yükseköğrenim Mezunlu Birey Sayısı

Araştırma Evrenini Oluşturan Mezun Bireylerin Cinsiyeti	Ön lisans ve Lisans Mezunlu Sayısı	Lisansüstü Mezun Sayısı		Toplam
		Yüksek Lisans Mezunlu Sayısı	Doktora Mezunlu Sayısı	
KADIN	164679	13595	2182	180456
ERKEK	176612	15929	3144	195685
Toplam	341291	34850		<u>376141</u>

Tablo 1’de de görüldüğü üzere araştırmanın evrenini, Antalya il merkezinde ve ilçelerinde ikamet etmekte olan, 341291 ön lisans ve lisans mezunu, 34850 lisansüstü mezunu olmak üzere, toplamda 376141 yükseköğrenim mezunu kadın ve erkek birey oluşturmaktadır (TÜİK, 2019).

Tabloda katılımcılara ait cinsiyet, yaş, medeni durum, yükseköğrenim düzeyi, yükseköğrenim alanı, meslek, gelir durumu ve algılanan dindarlık değişkenleri yer almıştır. Yaş değişkeni belirlenirken, araştırmanın yükseköğrenim mezunları üzerinde yapılacak olması nedeniyle, lise mezuniyetinin akabinde ön lisans mezunu olunabilecek en düşük yaş olan 20 yaş asgari yaş kabul edilmiş olup, yaş gruplandırmaları ise, yükseköğrenim mezunu olunabilecek en erken yaştan itibaren gençlik, orta yaş ve erken yaşlılık ve üzeri yaşlar olacak şekilde düzenlenmiştir. Medeni durum değişkeninde bekar ve evli bireylere ek olarak eşinin vefatı nedeniyle dul kalanlar ve boşanmış olanlar dahil edilmiştir. Yükseköğrenim düzeyi değişkeninde ön lisans ve lisans mezunları müstakil birer grup iken, yüksek lisans ve doktora yapmış olan bireyler “lisansüstü” olarak tek maddede toplanmıştır. Yükseköğrenim alanı değişkeninde, sağlık sektörü müstakil bir alan olarak ele alınmış, sağlık bilimleri dışında kalan sayısal bölümler fen bilimleri başlığında toplanmıştır. İlahiyat alanı sosyal bilimler alanına dâhil bir alan olması yanında, araştırmada özellikle ilahiyat ilimleri alanı müstakil bir alan olarak yer almış, bu sayede din eğitimi almış olan bireylerin tutumlarını müstakil olarak ele almak amaçlanmıştır. Sayısal bölümler dışında kalan ve mezun olunan birçok bölüm ise sosyal bilimler alanına dâhil edilmiştir. Araştırmaya birçok meslek dalında görev yapmakta olan çalışan bireyle, istihdam edilememesine rağmen farklı alanlardan mezun olduklarını beyan edenler ve emekli olduklarını beyan eden bireyler katılmış, bu bireyler, icra etmekte oldukları, emeklilik öncesi icra ettikleri ya da istihdam edilmeleri durumunda icra edebilecekleri mesleklerin benzerliğine göre gruplandırılmış ve 7 grupta toplanmıştır. Gelir durumu değişkeninde de gelir durumu çok düşükten çok iyiye doğru gruplandırılmış, son olarak da az ya da çok dindar oluşlarına göre dindarlık algı düzeyi değişkenine göre 3 grupta toplanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan 562 katılımcıya ait sosyo-demografik özellikleri belirlemek maksadıyla katılımcılara uygulanmış olan Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorulara katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda belirlenen ve katılımcılara ait demografik yapıyı gösteren

tablo aşağıda verilmiştir (bkz. Tablo-2).

Tablo 2: Katılımcılara Ait Sosyo-Demografik Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Değişken	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	251	44,7
	Erkek	311	55,3
Yaş	20-39 yaş	253	45,0
	40-59 yaş	261	46,5
	60 + yaş	48	08,5
Medeni durum	Bekâr	145	25,8
	Evli	379	67,4
	Boşanmış	19	3,4
	Dul (Vefatı nedeniyle)	19	3,4
Yükseköğrenim düzeyi	Ön lisans	163	29,0
	Lisans	326	58,0
	Lisansüstü	73	13,0
Mezun olunan yükseköğrenim alanı	Sosyal bilimler	204	36,3
	Fen bilimleri	127	22,6
	Sağlık bilimleri	100	17,8
	İlahiyat	131	23,3
İcra edilen meslek	Çalışmıyor	38	6,8
	Serbest meslek	63	11,2
	Esnaf	28	5,0
	Memur	253	45,0
	Din hizmetleri	111	19,8
	İşçi	44	7,8
	Emekli	25	4,4
Gelir durumu	Çok iyi	23	4,1
	İyi	177	31,5
	Orta	305	54,2
	Düşük	43	7,7
	Çok düşük	14	2,5
Algılanan dindarlık düzeyi	Az dindarım	123	21,9
	Din darım	373	66,4
	Çok dindarım	66	11,7
Toplam:		562	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan bireylerin % 44,7'sinin (251 kişi) kadın, % 55,3'ünün (311 kişi) erkek bireylerden oluştuğu; % 45'inin (253 kişi) 20-39 yaş grubunda, % 46,5'inin (261 kişi) 40-59 yaş grubunda, % 8,5'inin (48 kişi) 60+ yaş grubundaki kişilerden oluştuğu; % 25,8'inin (145 kişi) bekâr, % 67,4'ünün (379 kişi) evli, % 3,4'ünün (19 kişi) boşanmış, % 3,4'ünün (19 kişi) dul (eşi vefat etmiş) kişilerden oluştuğu; % 29'unun (163 kişi) ön lisans mezunu, % 58'inin (326 kişi) lisans mezunu, %

13'ünün (73 kişi) lisansüstü eğitim mezunu kişilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcı bireylerin % 36,3'ünün (204 kişi) sosyal bilimler alanlarından, % 22,6'sının (127 kişi) fen bilimleri alanlarından, % 17,8'inin (100 kişi) sağlık bilimleri alanlarından, % 23,3'ünün (131 kişi) ilâhiyat alanlarından mezun kişilerden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin % 6,8'inin (38 kişi) çalışmıyor, % 11,2'sinin (63 kişi) serbest meslek mensubu, % 5'inin (28 kişi) esnaf, % 45'inin (253 kişi) memur, % 19,8'inin (111 kişi) din hizmetleri çalışanı, % 7,8'inin (44 kişi) işçi, % 4,4'ünün (25 kişi) emekli kişilerden oluştuğu; % 4,1'inin (23 kişi) gelir durumunun çok iyi, % 31,5'inin (177 kişi) iyi, % 54,2'sinin (305 kişi) orta düzeyde, % 7,7'sinin (43 kişi) düşük, % 2,5'inin ise (14 kişi) çok düşük kişilerden oluştuğu ve araştırmaya katılan bireylerin % 21,9'unun (123 kişi) kendilerini az dindar, % 66,4'ünün (373 kişi) dindar, % 11,7'sinin (66 kişi) çok dindar olarak tanımladıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, elde edilen verilere ulaşmak maksadıyla tarama yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formlarındaki sorular üç grupta incelenebilir. İlk kategoride katılımcılara ait demografik değişkenlere yönelik sorular, ikinci kategoride dindarlık düzeylerini belirlemeye yönelik sorular, üçüncü kategoride ise katılımcıların demokratik tutum düzeylerini belirlemeye yönelik sorular mevcuttur. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına yönelik açıklayıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

(i)-Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formuyla, araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, eğitim gördüğü alan, icra etmekte olduğu meslek, ekonomik gelir düzeyi ve kendini dindarlık açısından nasıl değerlendirdiği) dair bilgilerin toplanması amaçlanmıştır.

(ii)-Münchener Motivasyonel Dindarlık Ölçeği:

Katılımcı bireylerin dindarlık düzeylerini ölçmek ve dindarlığın çok boyutlu motifsel yapısını belirlemek amacıyla; Almanya'da oluşturulan ve daha sonra Apaydın tarafından 2010 yılında Almanca'dan Türkçe'ye aktarılan, bu süreçte güvenilirlik ve geçerlilik testleri yapılmış "Münchener Motivasyonel Dindarlık Ölçeği" (Münchener Motivational Religiosity Inventory) uygulanmıştır (Grom, Madsen ve Moosbrugger, 2010: 287-312). Türkiye'deki Müslümanlığın dindarlığını ölçme konusundaki yeteneği, Uysal ve Turan (2014) tarafından denenmiştir. Toplamda 20 maddeden oluşan bu ölçekte, "Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki" (12 madde) ve "Sosyal Dini-Entelektüel Sorumluluk" (8 madde) olmak üzere iki faktörün bulunduğu gözlenmiştir. Söz konusu ölçeğe yönelik Uysal ve Turan tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik ve geçerlilik testlerinden elde edilen sonuçlar, Batı'daki uygulamalara paralel sonuçlar vermiş, motivasyonel dindarlığı ölçebilecek güçte ve güvene sahip olduğu ifade edilmiştir (Uysal ve Turan, 2014: 15-27). Çalışmamızda yapmış olduğumuz güvenilirlik testinde ise, Motivasyonel Dindarlık Ölçeği'nin "Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki" alt boyutu Cronbach Alpha değeri ,940; "Sosyal ve Dini-Entelektüel Sorumluluk" alt boyutu Cronbach Alpha değeri ,900 ve toplam puana ait Cronbach Alpha değeri ,956 olarak bulunmuş, araştırmamızda kullanılan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür.

(iii)- Bilimsel Tutum Ölçeği:

Çalışmamızda kullanılan "Bilimsel Tutum Ölçeği", Duran (2008) tarafından hazırlanmış olup, 19 maddeden müteşekkil ve üçlü likert tarzı oluşturulmuş, güvenilirlik ve geçerlilik testleri gerçekleştirilmiş olan bir envanterdir. Ölçekte verilen soru cümlelerine karşılık gelen "katılmıyorum",

“kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” şeklinde üçlü bir derecelendirme yapılmış olup, mevcut derecelendirmeler olumsuz maddeden olumlu maddeye doğru +1, +2, +3 puan değerine sahiptir. Katılımcıların anketten alabileceği en düşük puan $1 \times 19 = 19$, en yüksek puan ise $3 \times 19 = 57$ dir. Bireylerin aldığı düşük puan, bilim ve bilimselliğe dair tutumlarının zayıflığına, yüksek puan ise bilim ve bilimselliğe dair tutumlarının güçlü oluşuna ve yüksekliğine işaret etmektedir.

Araştırmamızda kullanılan Bilimsel Tutum Ölçeği'ne dair gerekli izinler Duran'dan alınmıştır. Duran'ın yapmış olduğu güvenilirlik testlerinde, ölçeğin Cronbach Alpha test sonucunun 0,79 puan yani oldukça güvenilir olduğu görülmüştür (Duran, 2008: 55). Alan araştırması akabinde ölçeğe yönelik tarafımızdan yapılan testler neticesinde de ölçeğin Cronbach Alpha test sonucunun ,935 olduğu, yani yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yukarıdaki ölçeklerden oluşturulan araştırma anket formları, öncelikli olarak Süleyman Demirel Üniversitesi etik kuruluna sunulmuş, 13.02.2020 tarihi itibarıyla etik kurul onayının alınmasına müteakip 2020 Mayıs-Kasım ayları arasında, internet üzerinden yükseköğrenim (ön lisans, lisans ve lisansüstü) görmüş bireylere ulaştırılmıştır. Anketlerin tamamı katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Anket uygulaması sonucunda değerlendirmeye alınan ve seçkisiz örneklem metoduyla belirlenen ve 562 katılımcıdan elde edilen anket verileri, SPSS 22 istatistik analiz programı ile analiz edilmiştir. Ölçekler arası ilişki belirlenirken Pearson korelasyon analizi kullanılmış, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiş, değerlerin -1,5 ve +1,5 arasında yer aldığı, dolayısıyla verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013: 86-89). Araştırma verilerinin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız t testi tekniği kullanılmış; yaş grubu, medeni durum, eğitim durumu, mezun olunan eğitim alanı, meslek, gelir durumu ve algılanan dindarlık değişkenlerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Çalışmada söz konusu analizlere ek olarak, katılımcılara dair ölçeklerden elde edilmiş olan ortalama puanların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ile alakalı verilerin yüzdelik dağılımlarının belirlenmesinde ise frekans analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik analiz çalışmasında ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Elde edilen veriler analiz edildiğinde, araştırma ile ilgili sorular çerçevesinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Örneklemin Motivasyonel Dindarlık Tutumları

Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan yükseköğrenim mezunu bireylere dair dindarlık ölçeğinden elde edilen Motivasyonel Dindarlık Ölçeğine ilişkin puanların genel görünümü verilmiştir (bkz. Tablo-3).

Tablo 3: Motivasyonel Dindarlık Ölçeği puanları

Alt Boyut	N	X	Ss
Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki	562	4,53	,534
Prososyal ve Dini-Entelektüel Sorumluluk	562	4,49	,605
Motivasyonel Dindarlık Toplam	562	4,51	,539

Tablo 3 incelendiğinde, motivasyonel dindarlık ölçeği puanlarının 1 ile 5 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Araştırmaya katılanların Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki motivasyon düzeyi, Prososyal ve Dini Entelektüel Sorumluluk motivasyon düzeyi ve toplam motivasyonel dindarlık düzeyi yüksek seviyededir.

2. Örneklemenin Bilimsel Tutumları

Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan bireylere uygulanmış olan Bilimsel Tutum Ölçeği'ne dair puanların genel görünümü verilmiştir (bkz. Tablo-4).

Tablo 4: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyut	N	X	Ss
Bilimsel Tutum Toplam	562	2,62	,412

Tablo 4 incelendiğinde, bilimsel tutum ölçeği puanlarının 1 ile 3 arasında değişiklik gösterdiği, dolayısıyla araştırmadan elde edilen verilere göre araştırmaya katılanların bilimsel tutum düzeyi yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE BİLİMSEL TUTUMLAR:

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların yaş, cinsiyet, medenî durum, yükseköğrenim düzeyi, yükseköğrenim alanı, meslek, gelir düzeyi ve algılanan dindarlık değişkenlerine göre bilimsel tutum düzeyleri incelenecek ve araştırma öncesi öngörülen hipotezlerin doğrulanıp doğrulanmadığı test edilecek ve açıklanacaktır.

1. Yaş Grubuna Göre Bilimsel Tutumlar

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının yaş değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	F	p
Bilimsel Tutum Toplam	20-39 yaş	253	2,60	0,41	,533	,587
	40-59 yaş	261	2,63	0,42		
	60+ yaş	48	2,66	0,41		

Tablo 5 incelendiğinde, yükseköğrenim görmüş bireylerin bilimsel tutum düzeyleri üzerinde yaş değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı, bilimsel tutum düzeyi yaşın ilerlemesiyle birlikte artış

gösterse de bu artışın anlamlılık düzeyinde olmadığı görülmüştür.

2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bilimsel Tutumlar

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki veriler tablo 6 verilmiştir.

Tablo 6: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Bilimsel Tutum Toplam	Kadın	251	2,64	0,37	1,280	,201
	Erkek	311	2,60	0,44		

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre bilimsel tutum ($p>0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcılara ait cinsiyet faktörünün bilimsel tutum düzeyleri üzerinde etkili olmadığı, katılımcı bireylerin kadın ya da erkek olmalarının bilimsel tutum düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı sonucu elde edilmiştir.

3. Medeni Durum Değişkenine Göre Bilimsel Tutumlar

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının medenî durum değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki veriler tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	N	X	Ss	F	p
Bilimsel Tutum Toplam	Bekâr	145	2,61	0,40	,496	,685
	Evli	379	2,62	0,42		
	Boşanmış	19	2,73	0,28		
	Dul	19	2,63	0,42		

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre bilimsel tutum ($p>0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara incelendiğinde, katılımcıların bekâr, evli, boşanmış ya da dul (eşinin vefatı nedeniyle) olmalarının bilimsel tutumlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı görülmüştür.

4. Yükseköğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bilimsel Tutumlar

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının yükseköğrenim düzeyi değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki veriler tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarının Yükseköğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Yükseköğrenim Düzeyi	N	X	Ss	F	p	Gruplar Trası Farklar
Bilimsel Tutum Toplam	Ön lisans	163	2,45	0,47	26,809	,000	1<2, 1<3, 2<3
	Lisans	326	2,65	0,38			
	Lisansüstü	73	2,84	0,26			

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan bireylerin yükseköğrenim düzeyi değişkenine göre bilimsel tutum ($p<0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların bilimsel tutum düzeyinin ön lisans mezunu olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), ayrıca lisansüstü eğitim mezunu katılımcıların tutum düzeyinin lisans mezunu katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan bireylerin yükseköğrenim düzeyleri arttıkça bilimsel tutum düzeyleri de anlamlı düzeyde farklılaşmakta ve yükseliş göstermektedir. Dolayısıyla bireylerin yükseköğrenim düzeylerinin bilimsel tutum düzeylerini pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

5. Yükseköğrenim Alanı Değişkenine Göre Bilimsel Tutumlar

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının yükseköğrenim alanı değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki veriler tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Yükseköğrenim Alanı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Yükseköğrenim Alanı	N	X	Ss	F	p	Gruplar Arası Farklar
Bilimsel Tutum Toplam	Sosyal Bilimler	204	2,64	0,41	16,324	,000	1<3, 1>4, 2<3, 3>4
	Fen Bilimleri	127	2,58	0,40			
	Sağlık Bilimleri	100	2,83	0,21			
	İlahiyat Bilimleri	131	2,46	0,47			

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılanların mezun oldukları yükseköğrenim bilim alanlarına göre bilimsel tutum ($p<0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, sağlık bilimleri alanlarından mezun olan katılımcıların bilimsel tutum düzeyinin sosyal bilimler, fen bilimleri ve ilahiyat bilimleri alanlarından mezun olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), ayrıca sosyal bilimler alanlarından mezun olan katılımcıların bilimsel tutum düzeyinin ilahiyat bilimleri alanlarından mezun olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, öğrenim görülen bilim alanının bilim ve bilimsel yöntemlerle ilişkili olma düzeyinin, bireylerin bilimsel tutumlarını etkilediği, dolayısıyla bireylerin

bilimsel tutum düzeylerinin eğitim gördükleri bilim alanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

6. İcra Edilmekte Olan Meslek Değişkenine Göre Bilimsel Tutumlar

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının icra edilmekte olan meslek değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki veriler tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarının Meslek Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	İcra Edilen Meslek Meslek	N	X	Ss	F	p	Gruplar Arası Farklar
Bilimsel Tutum Toplam	Çalışmıyor	38	2,68	0,30	7,690	,000	1>3, 1<4, 1>6, 2<4, 2>5, 4>5, 4>6
	Serbest meslek	63	2,65	0,37			
	Esnaf	28	2,53	0,43			
	Memur	253	2,72	0,35			
	Din hizmetleri	111	2,48	0,49			
	İşçi	44	2,39	0,46			
	Emekli	25	2,59	0,44			

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılanların mesleklerine göre bilimsel tutum ($p<0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, memur olan katılımcıların bilimsel tutum düzeylerinin çalışmayan, serbest meslek mensubu, din hizmetleri görevlisi ve işçi olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), çalışmayan katılımcıların bilimsel tutum düzeyinin esnaf veya işçi olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), serbest meslek mensubu olan katılımcıların bilimsel tutum düzeyinin din hizmetleri çalışanı olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan bireylerin icra etmekte oldukları mesleklerin farklılaşmasına bağlı olarak bilimsel tutum düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde, en yüksek bilimsel tutuma sahip meslek grubunun memurlar, en düşük grubun ise işçiler olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerde din görevlilerinin işçilerden sonra en düşük bilimsel tutum puanına sahip olmaları da üzerinde dikkatle durulması gereken bir başka husustur.

7. Gelir Durumu Değişkenine Göre Bilimsel Tutumlar

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının gelir durumu değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki bulgular tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Gelir Durumu	N	X	Ss	F	p	Gruplar Arası Farklar
Bilimsel Tutum Toplam	Çok iyi	23	2,78	0,30	8,636	,000	2>3, 2>4
	İyi	177	2,74	0,34			
	Orta	305	2,54	0,44			
	Düşük	43	2,54	0,43			
	Çok düşük	14	2,76	0,24			

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılanların gelir durumlarına göre bilimsel tutum ($p<0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, gelir durumu iyi olan katılımcıların bilimsel tutum düzeylerinin gelir durumu orta seviyede veya düşük olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan bireylerin gelir düzeyleri yükseldikçe bilimsel tutumlarının da yükseldiği, dolayısıyla bireylerin gelir düzeylerinin yükselmesi ile bilimsel tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada orta gelir düzeyine kıyasla gelir düzeyindeki yükselmenin bilimsel tutumları arttıran bir etken olduğu söylenebilir. Zira katılımcılara ait demografik değişkenlerden bahsedilirken, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun orta gelir düzeyinde yer aldıkları ifade edilmişti. Bu nedenle orta gelir düzeyindeki bireyler baz alınarak söz konusu çıkarımdan bahsedebiliriz. Fakat veriler incelendiğinde gelir durumu çok düşük olan bireylerin bilimsel tutum düzeylerinin de orta gelir grubuna nazaran oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna neden olarak ise, imkân bulunamasa da bilimsel ve teknolojik gelişmelere özenme, bilimsel konulara merak ya da maddi imkânları müsait olmasa dahi bireylerin imkânları zorlayarak son teknoloji ve pahalı ürünleri tüketme alışkanlıklarının yüksek oluşu gibi ülkemiz realiteleri neden olarak gösterilebilir.

8. Algılanan Dindarlık Düzeyi Değişkenine Göre Bilimsel Tutumlar

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının algılanan dindarlık değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Bilimsel Tutum Ölçeği Puanlarının Dindarlık Algısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Dindarlık Algısı	N	X	Ss	F	p	Gruplar Arası Farklar
Bilimsel Tutum Toplam	Az dindarım	123	2,67	0,40	14,778	,000	1>3, 2>3
	Dindarım	373	2,65	0,38			
	Çok dindarım	66	2,37	0,52			

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılanların dindarlık algılarına göre bilimsel tutum ($p<0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, kendini az dindar veya dindar olarak tanımlayan katılımcıların bilimsel tutum düzeylerinin kendisini çok dindar olarak tanımlayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan bireylerin algılanan dindarlık düzeylerindeki farklılaşmanın, bilimsel tutumları üzerinde anlamlılık düzeyde farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Bireylerin algılanan dindarlık düzeyleri yükseldikçe bilimsel tutum düzeylerinde düşüş gözlenmiştir. Araştırma verilerine göre az dindar olduğunu ifade eden bireylerin en yüksek bilimsel tutum düzeyine sahip oldukları görülürken, çok dindar olduğunu ifade eden bireylerin, en düşük bilimsel tutum puanına sahip oldukları gözlenmiştir. Yani algılanan dindarlık değişkeni ile bilimsel tutum düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin var olduğu sonucu elde edilmiştir.

9. Motivasyonel Dindarlık ile Bilimsel Tutum Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan yükseköğrenim görmüş bireylerin sahip oldukları bilimsel tutum ölçümü puanlarının algılanan dindarlık değişkeni ile karşılaştırılmasına dair elde edilen istatistiki bulgular tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Motivasyonel Dindarlık Ölçeği ve Bilimsel Tutum Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4
1.Güç ve Güven Kaynağı Olarak Tanrı ile İlişki	r	1			
	p				
	N				
2.Prososyal ve Dini-Entelektüel Sorumluluk	r	,832**	1		
	p	,000			
	N	562			
3.Motivasyonel Dindarlık Toplam	r	,969**	,944**	1	
	p	,000	,000		
	N	562	562		
4.Bilimsel Tutum Toplam	r	-,027	-,061	-,044	1
	p	,519	,149	,303	
	N	562	562	562	

** $p<0,01$; * $p<0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, güç ve güven kaynağı olarak Tanrı ile ilişki motivasyon düzeyi ile bilimsel tutum arasında, prososyal ve dini-entelektüel sorumluluk motivasyon düzeyi ile bilimsel tutum arasında ve toplam dini motivasyon düzeyi ile bilimsel tutum arasında anlamlı ilişki olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, katılımcı bireylerin bilimsel tutum puanları bazı demografik değişkenlere göre negatif yönde anlamlı değişiklikler gösterse de katılımcıların dindarlık düzeyleri ile bilimsel tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilemediği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın temel problemini teşkil eden “Dindarlıkla bilimsel tutum arasında ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin yönün nedir?” sorusu, ilgili verilerin incelenmesi neticesinde “Dindarlıkla bilimsel tutum arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı, dindarlık düzeyinin düşük ya da yüksek oluşunun bilimsel tutum düzeyini anlamlı düzeyde etkilemediği” şeklinde cevap bulmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dindarlık, belirli bir sosyal çevrede yaşanan bir inanç sisteminin ya da dinin birey tarafından içselleştirilip, o dinin öğretilerinin yaşantıda düstur edinilmesi, bu sayede yaratıcı ile olumlu ve arzulan istikamette ilişki kurulabilme çabası ve bireyden bireye farklılık gösteren bir olgu olarak ifade edilebilir.

İnanan bireylerin yaşamlarına dair duygu, düşünce, tavır ve uygulamalarının, sahip oldukları dini değerlerden ve dindarlık olgusundan etkilenmesi olağan bir durum olup, bireylerin sahip oldukları inanç ve değerlerin, onların günlük yaşantılarıyla birlikte tavır, hal ve hareketlerine, tutumlarına yansması normal ve sağlıklı bir durumu ifade eder. Yani, sergilenen davranışların ve sahip olunan bireysel tutumların şekillenmesinde bireyin dâhil olduğu inanç sisteminin etkili olması ve inancına uygun davranış ve tutum sergilemesi, inandığı ve hayat prensibi haline getirdiği dinî duyguların, bireyin iç dünyasına yansması, duygu, düşünce ve davranışlarını, tutumlarını etkilemesi olağan hatta dindarlık bağlamında düşünüldüğünde, olması gereken bir durumu ifade eder.

Her bireyin dindarlık algı ve anlayışı birbirinden farklıdır. Bu durum dindarlığın subjektif bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmasını temin eder. Bireylerin sahip oldukları dindarlık şekil ve düzeyleri, akıl, beceri, karakter gibi doğuştan gelen özellikler kişiden kişiye farklılık gösterdiği gibi, aldıkları dinî eğitim sonucunda gelişme gösteren dinî tutum, davranış, anlayış ve algılamalar da ciddi değişim gösterir. Aynı zamanda bireylerin dindarlık algı ve düzeyleri, içerisinde yaşadıkları sosyal çevreden etkilenir, o çevreden izler taşır. Dolayısıyla, içerisinde yaşanan sosyal çevrenin tutumlarının sahip oldukları sosyal çevreden etkilenmesine paralel olarak bireylerin tutumları da sahip oldukları dindarlığın genel izlerini taşıması beklenen bir durumdur.

Bireylerin sahip oldukları dindarlık düzey ve tipleri, onların birçok tutumuna etki ettiği gibi, bilimsel tutum düzeylerine de müspet veya menfi yönde etki etmesi beklenen bir durumdur. Yapılan araştırmada, katılımcı bireylerin dindarlık düzeyleri ile bilimsel tutumları arasında bir ilişkinin var olup olmadığı, eğer ilişki varsa bu ilişkinin ne yönde olduğu araştırılmıştır. Ayrıca, bireylere ait sosyo-demografik özelliklerinin, onların bilimsel tutum düzeyleri üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen ölçek puanları incelendiğinde, katılımcıların dindarlık ve bilimsel tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu, bir başka deyişle araştırmaya katılan bireylerin genel itibarıyla yüksek düzeyde dindar ve yüksek düzeyde bilimsel tutum sahibi oldukları gözlenmiştir.

Literatürde yer alan konuyla alakalı Türkiye’de yapılan çalışmalara ait bulgular değerlendirildiği zaman, motivasyonel dindarlık üzerine yapılan çalışma bulguları sınırlı olmakla beraber, elde edilen bulgular genellikle toplumda motivasyonel dindarlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermekte ve çalışmamızdan elde edilen verileri desteklemektedir (Yılmaz, 2016: 99; Yıldırım, 2020: 57; İnce, 2019: 58; Yakut, 2016: 107; Kulu, 2019: 58; Karadağ, 2019: 64-65; Çelik, 2019: 59; Akgül, 2019: 73; Memiş, 2022: 127). Katılımcı bireylerin dindarlık düzeyinin yüksek çıkmasının temelinde katılımcıların benzer sosyo-kültürel çevrelerde yetişmiş olmalarının, Türkiye’de de birçok yörede insanların dini yaşayış ve uygulamalara önem vermelerinin yattığı düşünülebilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda da dini gelişimin büyük oranda dâhil olunan toplumun yapısal özellikleri ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Doğan, 2007: 1; Gürhan, 2010: 3; Karabağ, 2019: 47; Novruzova, 2012: 3).

Araştırma öncesinde, katılımcıların dindarlık düzeyleri ile bilimsel tutumları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkinin var olduğu, bireylerin dindarlık düzeyleri yükseldikçe bilimsel tutumlarının düşüş göstereceği hipotezi geliştirilmiş ancak araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, bireylerin dindarlık düzeyleri ile sahip oldukları bilimsel tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilememiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen verilerde, katılımcıların bilimsel tutum düzeyinin yüksek olması doğaldır. Bu durum, araştırmanın örneklem grubunun yükseköğrenim görmüş olmasından kaynaklanmakta olup, laik bir ülkede bütün öğretim kademelerinde öğrenim görmüş bireylerin bilimsel tutum düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur. Literatürde, dindarlıkla bilimsel tutum etkileşimini inceleyen çalışma mevcut değildir. Bu anlamda yapılan bu çalışma öncü niteliğindedir. Ancak bilimsel tutuma dair ülkemizde yapılan araştırmalarda, çalışmamızla paralel sonuçlar elde edilmiş,

çoğunlukla katılımcıların bilimsel tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Çelik, 2014: 50; Duran, 2008: 63; Mıhladı ve Duran, 2010: 111; Kendüzler, 2017: 63; Şan ve Boran, 2013: 442). Ayrıca literatürde, katılımcıların bilimsel tutum düzeyinin orta düzeyde olduğunun tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur (Gültekin, 2019: 37).

Yapılan araştırmada, katılımcı bireylere ait sosyo-demografik değişkenlere bağlı olarak sahip oldukları bilimsel tutum düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olup olmadığı da inceleme konusu edilmiştir. Araştırma hipotezlerinde katılımcılara ait yaş, cinsiyet, yükseköğrenim görülen bilim alanı, gelir düzeyi, icra edilen meslek ve algılanan dindarlık düzeyi sosyo-demografik değişkenlerinin, bireylerin bilimsel tutumları üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olacağı; yükseköğrenim düzeyi ve medeni durum değişkenlerinin ise bireylerin bilimsel tutum düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmayacağı öngörülmüştür. Elde edilen araştırma verileri incelendiğinde ise katılımcı bireylerin yaş, cinsiyet, medeni durum değişkenlerine göre bilimsel tutum düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Araştırmada, katılımcıların bilimsel tutum düzeylerinin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi, örneklemin yükseköğrenim mezunu olması sebebiyle katılımcılara yükseköğretim dönemleri süresince, belli ölçüde bilimsel tutum kazandırılmış olması, bunun yanında bilimsel-teknolojik gelişmelerin toplumdaki her yaştan ve her eğitim seviyesindeki bireyin hayatını birebir etkileyen ve hayatı onlara kolaylaştıran önemli bir unsur olarak görülmesine bağlanabilir.

Literatürde, konuyla alakı yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, 13-15 yaş arası öğrencilerin bilimsel tutumlarının araştırıldığı bir çalışmada yaş değişkenine bağlı olarak bilimsel tutum düzeyinin farklılaştığı, 15 yaşındaki öğrencilerin daha yüksek bilimsel tutuma sahip olduğu sonucu elde edilmiştir (Duran, 2008: 81; Mıhladı ve Duran, 2010: 108). Buna karşın, yaş değişkeninin bilimsel tutum düzeyleri üzerinde etkili bir unsur olmadığı yönünde çalışmamızla paralel sonuçların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur (Çelik, Önder, Durmaz, Yurdusever ve Uysal, 2014: 29; Kendüzler, 2017: 64; Şan ve Boran, 2013: 446).

Yapılan araştırmada, cinsiyet değişkeninin katılımcıların bilimsel tutum düzeylerine etki eden bir unsur olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin bilimsel tutum düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde, kadın ve erkek katılımcıların benzer öğrenim düzeyine sahip olmalarının, benzer sosyo-kültürel çevrelerinin benzerlik arz etmesinin, bilimsel bakış açılarının ve günlük hayatla iç içe olan bilimsel-teknolojik gelişmelerden yararlanma düzeylerinin birbirine yakın olmasının yattığı düşünülebilir. Ayrıca bu sonucun elde edilmesinde, ülkemizin laik cumhuriyetle yönetiliyor olması sebebiyle laik ve karma eğitim sistemimiz sayesinde kadın-erkek herkesin eşit şartlarda eğitime tabi tutulmuş olmalarının ve eğitim sisteminin sağladığı imkânlardan eşit derecede yararlanmış olmalarının da etkisi de göz ardı edilemez.

Literatürde, cinsiyet değişkeninin bilimsel tutumlara etkisinin araştırıldığı konumuzla örtüşen bazı çalışmalarda, cinsiyet değişkeninin bilimsel tutum düzeyi üzerinde belirleyici bir unsur olmadığına dair araştırmamızla benzer sonuçlar elde edilmişken (Çelik, Önder, Durmaz, Yurdusever ve Uysal, 2014: 29; Duran, 2008: 66; Mıhladı ve Duran, 2010: 109; Kanlı, 2017: 1798; Kendüzler, 2017: 54; Şan ve Boran, 2013: 445; Gültekin, 2019: 40), bazı çalışmalarda bayan öğrencilerin lehine sonuçların elde edildiği farklı sonuçlara ulaşılmış çalışmalar da mevcuttur (Çelik, 2014: 47).

Medeni durum değişkeni, katılımcıların bilimsel tutum düzeyleri üzerinde etkisi araştırılan bir diğer faktördür. Araştırma verileri incelendiğinde, katılımcıların evli, bekâr, dul (eşinin vefatı nedeniyle) ya da boşanmış olmalarının, bilimsel tutum düzeylerine etki eden bir unsur olmadığı gözlenmiştir. Araştırmadan bu sonucun elde edilmesine neden olarak, medeni durumları farklılık arz etse de katılımcıların tamamının yükseköğrenim mezunu olmaları neticesinde belirli düzeyde bilimsel tutuma sahip olmalarının, bilimsel gelişmelerin hayata dair sağladığı imkan, yenilik ve fırsatlardan, eğitim düzeyi düşük bireylerden daha fazla istifade edebiliyor olmaları gösterilebilir. Literatür incelendiğinde, medeni durum değişkeninin bilimsel tutum üzerinde etkisini araştıran çalışmanın mevcut olmadığı gözlenmiştir. Bu anlamda yapılan çalışma

verileri, öncü çalışma niteliğindedir.

Yapılan araştırmada, yükseköğrenim düzeyi değişkeni ile bireylerin bilimsel tutum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkinin var olduğu, bireylerin eğitim düzeylerindeki yükselişe paralel olarak bilimsel tutum düzeylerinin de yükseliş gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip bireylerin en yüksek bilimsel tutum düzeyine sahip oldukları gözlenmiştir. Söz konusu değişkene bağlı araştırma verileri aslında beklenen bir durumdur. Zira bireylerin öğrenim düzeylerinin yükselmesine paralel olarak daha fazla bilimle ve bilimsel bilgi ile iştigal etme olasılıkları artmakta, daha fazla bilimsel çalışma yapmakta ve daha fazla teknolojik yenilik ve gelişmeleri takip etme imkanı bulmaktadırlar. Dolayısıyla, öğrenim düzeyinin artmasına paralel olarak bilimsel tutum düzeylerinin artış göstermiş olması normal karşılanabilir.

Bilimsel tutum düzeyi incelemelerini konu edinen literatür çalışmaları incelendiğinde, ana-baba eğitim düzeylerinin, çocukların bilimsel tutumlarını desteklediği ve artırdığı yönünde verilerin elde edildiği çalışmalar, araştırmamızda yer alan yükseköğrenim düzeyi değişkeniyle benzerlik arz etmekte olup, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin yükselmesine paralel olarak bilimsel tutum düzeyinin yükseldiğine dair verilerimizle benzerlik arz etmektedir (Çelik, 2014: 49). Ancak bu bağlamda, ebeveyn eğitim durumunun öğrencilerin bilimsel tutumuna etki etmediği yönünde elde edilmiş sonuçlar da mevcuttur (Şan ve Boran, 2013: 447-448; Gültekin, 2019: 44).

Çalışmada, yükseköğrenim alanı değişkeninin, bireylerin bilimsel tutum düzeylerine etkisi de araştırılan bir diğer konudur. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, sağlık bilimleri alanı mezunlarının en yüksek bilimsel tutuma sahipken, ilahiyat alanı mezunlarının en düşük bilimsel tutum düzeyine sahip oldukları verilerine ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman, mezun olunan eğitim alanının bilimsel tutum üzerinde önemli bir belirleyici olduğu dikkat çekmektedir. Bunun temelinde yatan nedenlerin başında fakülte ve yüksekokullarda verilen eğitim sürecinde değinilen bilimsel konularının bölüm türüne göre bazı farklılıklar göstermesinin ve yükseköğrenim alanının bilimsel metot ve yöntemlerle ne derece ilişkili olduğunun veya söz konusu metot ve yöntemleri ne derece kullanabildiklerinin yattığı düşünülebilir. Ayrıca bölüm türüne göre verilen bilimsel eğitimin içeriği ve bilimsel eğitim sürecinde kullanılan yöntemlerin farklılık göstermesinin de bu sonucun ortaya çıkmasına zemin hazırladığı akıllara gelmektedir. Sosyal bilimler bilim alanındaki bireylerin bilimsel tutum düzeylerinin fen bilimleri alanından daha yüksek çıkmış olması beklenmeyen bir durumdur. Bu durum, yükseköğrenim bilim alanının yapısıyla ya da alanın bilimsel metot ve yöntemlerle ilişkisinden ziyade, sosyal bilimler alanında eğitim gören bireylerin kişisel özellikleriyle, bilime ve bilimsel gelişmelere olan merakları, güncel teknolojik yenilik ve gelişmeleri daha fazla takip edebilme fırsatı bulmaları ve gündelik hayatlarında ve meslek hayatlarında bu teknolojilerden yüksek düzeyde istifade ediyor olma ihtimalleriyle açıklanabilir. Ayrıca fen bilimleri alanında eğitim gören bireylerin, alanın diğer alanlara göre meşakkatli bir alan olması nedeniyle alanlarına yönelik motivasyon düşüklüklerinin olabileceği ve bu durumun da bilimsel tutum düzeylerini düşürmüş olabileceği düşünülebilir.

Çalışma ile alakalı üzerinde önemle durulması gereken bir husus ise, ilahiyat mezunlarının bilimsel tutum düzeylerinin diğer bütün yükseköğretim alanlarından anlamlı biçimde düşük olmasıdır. Bu durum, ilahiyat eğitiminde takip edilen yöntemler, öğretim üyesi tutumları, okutulan derslerin çoğunun bilim alanının dışında kalan dersler (teoloji) olması, alınan eğitimin bir sonucu olarak yanlış din ve dindarlık algısı geliştirmiş olma, menşeyi olarak bilimsel düşünce ve zihniyetin yeterince gelişmediği toplum kesimlerinden gelmiş olmakla açıklanabilir. Literatür incelendiğinde, yükseköğrenim alanı değişkeni ile bilimsel tutum etkileşimini inceleyen çalışmanın mevcut olmadığı, dolayısıyla çalışmadan elde edilen verilerin kaynak niteliğinde olduğu söylenebilir.

Araştırmada, bilimsel tutum düzeyine etkisi araştırılan bir diğer değişken katılımcıların gelir durumudur. Araştırma verileri incelendiğinde, katılımcıların gelir durumlarındaki yükselişe paralel olarak bilimsel tutum düzeylerinin yükseldiği gözlenmiştir. İnsanların gelir düzeyleri genellikle alması oldukları

eğitim düzeyi ve yapmış oldukları meslek dalının seçkin meslek dalları arasında yer alması ile yakından ilişkilidir. Bu kapsamda gelir düzeyi değişkenine göre katılımcıların bilimsel tutum düzeylerinin anlamlı farklılık göstermesinin temelinde yatan nedenlerin başında, gelir düzeylerine göre katılımcıların farklı meslek gruplarında ve farklı eğitim seviyelerinde yer almalarının yattığı düşünülebilir. Bu mesleklerin de tıp doktorluğu, diş hekimliği ve çeşitli mühendislikler vb. daha ziyade fen bilimleri alanında eğitim almayı gerektiren meslekler olduğu, aldıkları eğitim gereği bunların bilimsel tutum düzeylerinin yüksek olduğu da düşünülebilir. Nitekim Tablo 9’da görüleceği üzere sağlık bilimleri alanından mezun olanların bilimsel tutum düzeylerinin anlamlı biçimde yüksek olması da buna işaret etmektedir. Ayrıca gelir durumunun iyileşmesine paralel olarak bireylerin bilimsel ve teknoloji ile örtüşen daha kaliteli eğitim alabilme imkânlarının artması da gelir durumu değişkeninin bilimsel tutumlara etki etmiş olmasına neden olarak gösterilebilir. Bunun yanında bilimsel ilerleme sonucu gündelik hayata yansıyan yeniliklerden ve yaşam konforunu artıran gelişmeler de bilime karşı olumlu tutum sergilemeye bir neden olarak gösterilebilir. Bu nedenle gelir düzeyine paralel olarak yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin bilimsel-teknolojik yenilikleri ve gelişmeleri daha rahat ve maddi kaygılardan uzak bir şekilde takip edebilmeleri, günlük hayatlarında bu gelişme ve yeniliklerden daha fazla istifade ederek yaşam konforunu artırmaları da bilimsel bilgiye ve teknolojik gelişmelere karşı pozitif tutum geliştirmelerine neden olarak gösterilebilir. Ayrıca gelir düzeyinin yüksek oluşu, bilimsel araştırmaların daha fazla yapılabilmesine, eğitimlerin daha kaliteli ve daha üst düzeyde alınabilmesine olanak sağlayacağı da bir gerçekliktir. Bu nedenle gelir düzeyi yüksek bireylerin bilimsel bilgi ve eğitime daha rahat ulaşmalarının onların bilimsel tutum düzeylerinin yüksek oluşuna bir neden olarak zikredilebilir.

Literatürde, gelir düzeyinin bilimsel tutumlara etkisinin araştırıldığı çalışmalarda, gelir düzeyinin yükselmesine paralel olarak bilimsel tutum düzeyinin de yükseliş gösterdiğine dair araştırmamızla benzer sonuçlar elde edilen çalışmaları arasında (Mıhladız ve Duran, 2010: 111; Çelik, 2014: 49; Karar, 2011: 101), gelir düzeyinin bireylerin bilimsel tutumları üzerinde belirleyici bir unsur olmadığına dair verilere ulaşılmış çalışmaları da görmek mümkündür (Şan ve Boran, 2013: 447).

Araştırmada, bireylerin icrâ etmekte oldukları mesleklerinin bilimsel tutumlarına etkisi de araştırılan bir diğer husustur. Elde edilen verilere göre, bireylerin icrâ etmekte oldukları mesleklerinin, bilimsel tutum düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada, memur meslek grubu en yüksek bilimsel tutuma sahip meslek grubu iken, işçi meslek grubu en düşük bilimsel tutuma sahip grup olduğu, din hizmetleri çalışanlarının ise, işçi meslek grubundan sonraki en düşük bilimsel tutuma sahip meslek grubu olduğu görülmüştür. İcra edilmekte olan mesleğin bilim ve bilimsel yöntemlerle çalışma ve bilimsel bilgiye gereksinim duyma düzeylerindeki farklılaşmaya göre meslekleri icra eden bireylerin bilimsel tutum oranlarının farklılaştığı düşünülebilir. Bu anlamda memurların bilimsel tutumlarının yüksek çıkması doğaldır. Çünkü doktor, diş hekimi, eczacı, mimar, mühendis gibi araştırmaya iştirak etmiş olan birçok meslek çalışanı “memurlar” meslek grubuna dâhil edilmiştir. Bu meslek dallarının eğitim düzeylerinin farklı oluşu ve verimli meslek icrası için gerekli yetiştirme süreçlerinin diğer meslek dallarından uzun oluşu nedeniyle, daha fazla bilimsel bilgi, metot ve yöntemle çalışma fırsatı elde etmektedirler. Yani yüksek bilimsel tutum, eğitim görülen alanın niteliğinden kaynaklanmaktadır denebilir. Ancak bilimsel tutum düzeyi en yüksek meslek grubu olarak ikinci sırada “çalışmayan” bireylerin olması dikkat çeken bir husustur. Bu durum, henüz istihdam edilmemiş olan bireylerin de yükseköğrenim mezunu olmaları yanında ağırlıklı olarak bilimsel metot ve yöntemlerle eğitim veren yükseköğretim alanlarından yeni mezun olmuş, henüz iş hayatına atılmamış bireyler olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmadığını ifade etmiş olan bu grubun bireysel tutum farklılıkları nedeniyle bilime ve bilimsel bilgiye önem veren bireylerden oluştuğu da düşünülebilir.

Literatürde, icra edilen meslek değişkenine göre bilimsel tutum düzeylerini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak meslek değişkenini esas alması dolayısıyla araştırmamızdaki değişkenle alakalı konuyla benzerlik arz eden, ebeveynlerin mesleklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumlarına etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, ebeveynlerin mesleklerinin öğrencilerin bilimsel tutumları

üzerinde etkili bir unsur olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Gültekin, 2019: 53-54). Buna karşın benzer bir çalışmada ise ebeveyn mesleklerine bağlı olarak ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum düzeyleri incelenmiş, ebeveyn mesleklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarını belirleyen önemli unsurlardan birisi olduğu verilerine ulaşılmış, anne ve babası memur olan öğrencilerin bilimsel tutum düzeyleri diğer meslek gruplarından yüksek olduğuna dair verilere ulaşılmıştır (Karar, 2011: 96-100). Çalışmamızda da bu araştırma sonuçları ile benzer ve paralel sonuçlar elde edilmiş olup, meslek değişkeninin, bireylerin bilimsel tutum düzeylerini etkileyen önemli bir unsur olduğu, memurların en yüksek bilimsel tutuma sahip meslek oldukları sonucu elde edilmiştir.

Yapılan çalışmada bireylerin bilimsel tutum düzeylerine etkisi araştırılan bir diğer değişken ise algılanan dindarlık değişkenidir. Elde edilen verilere göre, bireylerin az ya da çok dindar olmalarına göre bilimsel tutum düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, bilimsel tutum düzeyi en yüksek bireylerin az dindar olduklarını beyan eden bireyler olduğu, bilimsel tutum düzeyi en düşük olan bireylerin ise çok dindar olduklarını beyan eden bireyler olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, algılanan dindarlık ile bilimsel tutum düzeyi arasında negative yönde anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bireyler dindarlaştıkça bilimsel tutum düzeyleri düşüş göstermektedir de denebilir.

Din ile bilim arasında bazı konularda anlamlı ilişki olduğu bilinmekle beraber, din olgusu başlı başına bir bilim konusu ve inceleme alanıdır. Birçok insan dinin bilimsel yönü hakkında bilgi sahibi olmasa da özellikle din psikolojisi din olgusunun bilimsel boyutta ele alındığı alanların başında gelmektedir (Yenen, 2009, s. 135). Çok dindar olduğunu belirtenlerin bilimsel tutum düzeylerinin anlamlı biçimde düşük olması hususu değerlendirildiğinde; özellikle tevizuyu gerektiren bir din olan İslam açısından kişinin çok dindar olduğunu söylemesi, çok iddialı bir durumdur. Bu tür kimseler daha ziyade ne dini ne de bilimi yeterince bilmeyen radikal tiplerdir. Onların bilimsel tutumlarının düşük olması tabii ve beklenen bir durumdur denebilir.

Literatürde algılanan dindarlığın bilimsel tutum üzerindeki etkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle yapılan çalışmada yer alan bu başlık altındaki bulguların da kaynak niteliği taşıdığı söylenebilir.

Yapılan çalışmada, Motivasyonel Dindarlık Ölçeğinden elde edilen veriler ile Bilime Karşı Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler karşılaştırılmış, ölçekler arası ilişki incelenmiş, dindarlık-bilimsel tutum ilişkisi de araştırılmıştır. Araştırma verilerine göre, her ne kadar katılımcıların bazı sosyo-demografik özelliklerine göre bilimsel tutum düzeyleri anlamlı farklılaşma göstermiş olsa da, dindarlık ile bilimsel tutum arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Katılımcıların dindarlık puanları ile bilimsel tutum puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamasının temelinde, katılımcı bireylerin yükseköğrenim mezunu olmaları nedeniyle az ya da çok bilimsel bilgi ve eğitimle tanışmış olmalarının, eğitim sisteminin bilimsel bilgiyi önemseyen bir yapıya gelmeye başlamış olmasının yanında yaşadığımız çağın bilim-teknoloji çağı olması nedeniyle, bilim ve bilimsel gelişmelerin olumlu etkilerinin, dindar olan-olmayan ayırımı yapmaksızın her kesimden bireyi ve yaşamını kuşatıyor olmasının, bireylerin bilime dair pozitif tutum geliştirmelerine zemin hazırladığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmada, her ne kadar dindarlık ile bilimsel tutum arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiş olsa da, katılımcılara ait yükseköğrenim alanı, icra edilen meslek ve algılanan dindarlık değişkeni başlıklarında, bireylerin bilimsel tutum düzeyleri ile dinî içerikli bireysel özellikleri arasında olumsuz bir etkileşimin varlığı aşikârdır. Araştırmada, dindar bireyler, din eğitimi alan bireyler ve din hizmeti icra edenlerin aleyhine bir durum söz konusudur. Söz konusu sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulması isabetli olabilir:

1. Söz konusu elde edilen sonuçlar, toplumda genel kanıyı teşkil eden din ile bilim arasında bir çatışma varmış izlenimini destekler niteliktedir. Halbu ki, bu durum bizatihi dinin kendisinden değil,

bireysel farklılıklara bağlı olarak gelişen bireysel dindarlık anlayışından ve bilime, bilimsel bilgiye bireysel bakış açısıyla yaklaşmaktan kaynaklanmaktadır. Bu açıdan, dindar bireylerin, din hizmeti sunan birey ve kurumların, din eğitimi veren müesseselerin bilimi ve bilimsel bilgiyi daha fazla önemsemeleri, dinin bilime karşı olmaktan ya da bilimin alternatifi olmaktan ziyade her fırsatta bilimi, bilgiyi, araştırmayı emrettiği gerçeğini göz önünde bulundurmaları elzemdir. Dolayısıyla, ayrı iki araştırma alanı olsalar da din ile bilimin birbirini desteklediği gerçeği daha yüksek sesle duyurulmalı, somut örneklerle ortaya konmalıdır.

2. Din eğitimi veren kurumların, bilimsel yöntemleri daha fazla kullanmaya gayret etmeleri, geleneksel yöntemleri öven, bilimi ve bilimselliği geri plana iten söylem ve tutumlardan mümkün olduğunca uzaklaşmaları, din ve bilimin birliktelik ve uyumuna dair müspet bir bakış açısı geliştirilmesine yardım edecek, din-bilim ilişkisine dair önyargıların azalmasını temin edecektir.

3. Geçmişten günümüze bilime hizmet eden, hem din hem de bilim adamı vasfına haiz tarihe mal olmuş önemli şahsiyetlerle alakalı çalışmalar yapılarak, tarihten gelen bu uyumun toplum nazarında dikkatleri celp etmesi sağlanmalıdır.

4. Farklı kurumlar vasıtasıyla din hizmetleri icra eden kurumların bilimle daha barışık gözükmeleri, pozitif bilime ait yöntemlerin birçoğunun kurum hizmetlerinde birçok alanda etkin kullanıldığının halka daha yüksek bir sesle duyurulması gerekir. Dolayısıyla dinin bilimi, bilimin de dini desteklediği, her iki alanın da birbiriyle sürekli bir etkileşim içerisinde olduğu daha net vurgulanmalıdır.

5. Daha özeldir bahsedilirse, İslam dininin bilimle ve bilimsel bilgi ve yöntemlerle bir sorunu olmadığı, varmış gibi gösterilmeye çalışılan sorunun tamamen dini dışlayıcı ve tek başına bilimi ve bilimsel bilgiyi esas alma gayretinde olan hatalı ve sağlıklı yaklaşımların ürünü olduğu her platformda ifade edilmelidir.

6. Din hizmetleri sunan bireylerin, bireysel dindarlık anlayışlarından kaynaklanan hatalı ve önyargılı yaklaşımlarını bir kenara bırakarak bilime ve bilimsel bilgiye daha çok öncelik vermeleri, bilim ve bilimsel bilginin zirvede olduğu günümüzde daha güncel ve daha bilimsel bir imaj çizmeleri hem bilimsel tutum düzeylerinin yükselmesini hem de bilimi esas alıp dini dışlama gayreti içerisinde olanların, dine karşı daha ılımlı yaklaşımlarına zemin hazırlayacağı düşüncesindeyiz.

7. Din, dindarlık, bilim ve bilimsel tutum konularını esas alan daha kapsamlı bilimsel çalışmalar yapılarak, din-bilim ilişkisi ve uyumuna dikkat çekilmelidir. Böylece eksik, yanlış ya da hatalı yaklaşımlar tespit edilerek din-bilim uyumuna dair zihinlerde yer alan ama gerçekte var olmayan, dindarlık anlayışından kaynaklı problemlere çözüm aranmalıdır.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:

Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %60 – 2. yazar: %40
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Memiş
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	

Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %60 – 2 st : %40
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Asst. Prof. Dr. Mustafa Memiş
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (2016). *Bilim Dünyü Bugünü Yarını*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akgül, M. (2019). Profesyonel Futbolcuların Dinî İnançlarının İncelenmesi ve Dinin Motivasyona Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) (Danışman: Prof. Dr. Ahmet Azmi Yetim), Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, M. (Ed). (2019). *Temel Problemler Ekseninde Tasnifu'l-ulûm ve Enmûzecü'l-ulûm Literatürleri. İlimleri Sınıflandırmak İslam Düşüncesinde İlimler Tasnifi*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Ataha, U. C. and Ogumogu, A. E. (2013). An Investigation of the Scientific Attitude Among Science Students in Senior Secondary Schools in Edo South Senatorial District. Edo State. *Journal of Education and Practice*, 4(11), 12-17.
- Billey, V. Y. and Zakhariades, G. A. (1975). The Development and Application of A Scale for Measuring Scientific Attitudes. *Science Education*, 59(2), 155-165.
- Campbell, N. R. (1965). *What is Science?* London: Oxford University Press.
- Certel, H. (1998). İslamî İbadetlerin Psiko-Sosyal İşlevleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(3), 149-156.
- Certel, H. (2000). *Kur'an'da İnsan*. Isparta: Tuğra Matbaası.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 3. Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çelik, R. B. (2019). Rüya Temaları-Dindarlık İlişkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Certel), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, S.; Önder, G.; Durmaz, K.; Yurdusever, Y. and Uysal, N. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi (HSP)*, 1(2), 23-31.
- Çelik, Y. (2014). 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Tutumları ve Özgüvenleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 38-51.
- Daştan, U. (2013). Bilimin Tarihsel Gelişim Sürecinde Thomas Samuel Kuhn'un Bilim Felsefesinin Yeri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Doç. Dr. Mine Kaya Keha), Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbaş, M. and Yağbasan, R. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde Bilimsel Tutumların İşlevsel Önemi ve Bilimsel Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanma Çalışması. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX(2), 271-299.
- Doğan, Ş. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dini Tutumları: Ankara Örneği,

- (Yayınlanmamış Doktora Tezi) (Danışman: Prof. Dr. Kayhan Mutlu), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duran, M. (2008). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Bilime Karşı Tutumlarına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Yard. Doç. Dr. Oğuz Özdemir), Muğla: Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Draz, M. A. (t.y.). *Din ve Allah İnancı*. Çev. B. Karlıağa. İstanbul: Bir Yayıncılık.
- Einstein, A. (1940). *The Fundamentals of Theoretical Physics*. Science 91.
- Emina, F. I. (1986). The Development of An Inventory of Scientific Attitudes. *Journal of Science Teachers Association of Nigeria*, 24(2), 14-21.
- Gauld, C. F. and Hukins, A. A. (1980). Scientific Attitudes: A Review, *Studies in Science Education*, 7 (1), 129-161.
- Gauld, C. F. (1982). The Scientific Attitude And Science Education: A Critical Reappraisal, *International Journal of Science Education*, 66(1), 109-121.
- Gültekin, M. (2019). Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülhan Bakırdere), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gürhan, N. (2010). Kadın Akademisyenlerin Din Algılarının Sosyolojik Tahlili: Dicle Üniversitesi ve Mardin Artuklu Üniversitesi Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Doç. Dr. Mazhar Bağlı), Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlgaz, E. (2008). Yaşamını Dünya Barışına Adayan Bilim İnsanı: Bertrand Russell (Bilime Yön Verenler). *Elektrik Mühendisliği Dergisi*, 433, 97-99.
- İnce, N. (2019). Dindarlık ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi: Burdur Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Certel), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar* (10. Baskı), İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kanlı, E. (2017). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılık Düzeyleri Cinsiyet ve Bilimsel Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 16(4), 1792-1802.
- Karabağ, R., (2019). Öğretmenlerin Dinî Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47, 531-565.
- Karadağ, M. (2019). Anne-Baba Ayrılığının 10-14 Yaş Aralığındaki Çocukların Dinî Hayatları Üzerindeki Etkisi: Kastamonu/Tosya Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Gülmez), Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karar, E. E. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman:Yard. Doç. Dr. Nilgün Yenice), Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kendüzler, S. E. (2017). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutum ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kulu, F. (2019). Ergenlik Döneminde Dinî Başa Çıkma ve Anlam Arayışı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lindsay, R. B. (1975). *The Role of Science in Civilisation*, U.S.A.
- Memiş, M. (2022). Yükseköğrenim Görmüş Bireylerde Dindarlıkla Demokratik Bilimsel ve Sanata Yönelik Tutum Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma: Antalya Örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) (Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Certel), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mıhladı, G. ve Duran, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilime Yönelik Tutumlarının Demografik

- Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 100 – 121.
- Mickens, R. E. and Patterson, C. (2016). What is Science, *Georgia Journal of Science*, 74(3), 1-5.
- Moore, R. W. and Sutman, F. X. (1970). The Development Field Test and Validation of An Inventory of Scientific Attitud, *Journal of Research in Science Teach*, 7, 85-94.
- Novruzova, G. (2012). Halk Dindarlığı Üzerine Bir Din Sosyolojisi Araştırması: Derbent (Dağıstan) Örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) (Danışman: Prof. Dr. Celaledin Çelik), Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Russell, B. (1935). *Religion And Science*. London: Oxford Uni. Press.
- Sayılı, A. (2010). *Bilim Tarihi* (2. Basım). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Sencer, M. (1989). *Toplum Bilimlerinde Yöntem* (3. Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Şan, İ. ve Boran, A. İ. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Tutum Düzeyleri: Malatya Örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 434-454.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı), Batson: Pearson.
- Topdemir, H. G. (2000). Aristoteles'in Bilim Anlayışı. *Felsefe Dünyası*, 2(32), 23-36.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). Eğitim Durumuna Göre Nüfus: 15 Yaş ve Üzeri, Antalya İli Aralık 2019 Verileri, Bölgesel İstatistikler. <https://biruni.tuik.gov.tr/bolgeselistatistik/tabloOlustur.do#> adresinden 10.05.2022 tarihinde erişildi.
- Uysal, V.; Turan, Ş. ve Işık, Z. (2014). Motivasyonel Dindarlık Ölçeği (MMRI) Üzerine Bir Değerlendirme (An Evaluation on Motivational Religiosity Scale -MMRI), *Journal of Islamic Research*, 25(1), 15-27.
- Yakut, S. (2016). Öğretmenlerde Yabancılaşma Yalnızlık ve Dindarlık İlişkisi: Polatlı Örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) (Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Certel), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenen, İ. (2009). Din Psikolojisi Alanında Türkiye'de Yapılan Bilimsel Faaliyetler Hakkında Bir Değerlendirme. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2(1), 315-332.
- Yıldırım, S. (2020). Yetişkinlerde Dindarlık ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi: Antalya Kamu Çalışanları Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Doç. Dr. Orhan Gürsu), Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, S. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Dindarlık Düzeyi ile Problemler İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Danışman: Doç. Dr. Hasan Kaplan), Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, H. (2012). *Bilimsel Araştırmaya İlişkin Temel Kavramlar 'Bilimsel Araştırma Yöntemleri'* (3. Baskı), Edt. Abdurrahman Tanrıöğen. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zwingmann, C.; Grom, B.; Schermelleh, K.; Madsen, R.; Schmitz, E. and Moosbrugger, H. (2010). Münchener Motivasyonel Dindarlık Envanteri: Boyutsal Kontrol ve Denetim/ Das Münchener Motivations Analytische Prüfung und Revision. Çev. H. Apaydin. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(2), 287-312.

Mimarlık Eğitiminde Bilişim Teknolojileri Kullanımının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*

Doç. Dr. Aysun Ferrah Güner

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4558-7952>

İstanbul Medipol Üniversitesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul –
TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Geylani

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4951-7716>

İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul –
TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 14.11.2022

Kabul: 29.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Mimarlık Eğitimi
Bilişim Teknolojileri
Bağlantıcılık
Rizometik Öğrenme

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için Altınbaş Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.67060>

Öz

Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi gibi dersler artık bilişim teknolojileri destekli dersler bağlamında değerlendirilmektedir. Öğrenciler bu derslerde kullandıkları yazılımları ağırlıklı olarak internetten tedarik etmekte, eğitim olarak veya YouTube, Google gibi dijital bilgi kaynakları üzerinde araştırma yaparak, internetten kitap, CAD projelerini indirerek, WhatsApp gibi iletişim ağlarını kullanarak bu yazılımları kullanmayı öğrenmekte, dersler ile ilgili ilave bilgilere ve kaynaklara ulaşmaktadırlar. Bu durum aslında bilişim teknolojilerinin kullanımı ile beraber sosyal ağların, görsel/işitsel iletişim kanallarının bağımsız bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Bu çalışmada dijital çağın öğrenme kuramı olarak ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklayan bağlantıcılık ve internetin sosyal bir öğrenme fırsatı sunduğunu ifade eden rizometik öğrenme yöntemleri kapsamında bilişim teknolojileri kullanımı ve mimarlık eğitime katkısını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç ile yapılan araştırmada pandemi sürecinde İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde çevrimiçi bir anket mimarlık fakültesi öğrencilerine gönderilmiş ve 99 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin derslerde kullandıkları yazılımlar, bu yazılımların dersin başarısına etkisi, öğrencilerin ağlar üzerinde hangi öğrenen davranışları gösterdikleri gibi veriler SPSS paket programı yardımıyla tanımlanmış ve araştırma kapsamında ileri sürülen hipotezler sınanmıştır. Yapılan analizler ile mimarlık eğitiminde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Güner, A. F. ve Geylani, Ö. (2022). Mimarlık Eğitiminde Bilişim Teknolojileri Kullanımının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 107-126.

*A Study on the Evaluation of the Use of Information Technologies in Architectural Education**

Assoc. Prof. Dr. Aysun Ferrah Güner

Istanbul Medipol University, Faculty of Fine Arts, Design and Architecture, Department of Architecture, Istanbul – TURKEY

Asst. Prof. Dr. Özlem Geylani

Istanbul Health and Technology University, Faculty of Engineering and Natural Sciences, Department of Architecture, Istanbul – TURKEY

Article History

Submitted: 14.11.2022

Accepted: 29.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Architectural Education

Information Technology

Connectivism

Rhizometric Learning

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval was received for this article from Altınbaş University Scientific Research and Publication Ethics Committee.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.67060>

Abstract

Courses such as design studios, building technology, project management in architectural education are now evaluated in the context of information technology supported courses. Students mainly procure the software they use in these courses from the internet, learn to use these software by studying or researching digital information sources such as YouTube, Google, downloading books, CAD projects from the internet, using communication networks such as WhatsApp, access to additional information and resources about the courses. This situation actually shows that social networks and audio/visual communication channels create an independent learning environment with the use of information technologies. In this study, it is aimed to investigate the use of information technologies and its contribution to architectural education within the scope of connectivity approach that explains learning on networks and rhizometric learning method which express that internet offer a social learning opportunity, as the learning theory of digital age. In the study conducted for this purpose, an online questionnaire was sent to the students of the architecture faculty at a foundation university in Istanbul during the pandemic process and 99 students were participated. The data such as software used by the students, the effect of these software on the success of the course, what learner behaviors students show on networks, were defined with the help of SPSS package program and the hypotheses put forward within the scope of the research were tested. With the analysis made, it was seen that there is a linear and positive relationship between the effect of using software in architectural education on the success of the course and learner behaviors on networks.

GİRİŞ

Günümüzde bilişim teknolojisi mimarlık eğitiminin temel bileşenlerinden biridir. Özellikle uzaktan eğitimin uygulandığı pandemi sürecinde uzaktan erişimin zorunlu hale gelmesi ile bilişim teknolojilerinin önemi ve kullanımı artmıştır. Bilişim teknolojilerinin uzaktan erişime olanak sağlaması ile eğitimci ve öğrencinin bir mekâna gereksinim duymadan ve zaman kısıtlaması olmadan görüşebilmesi, öğrencinin bilgi kaynaklarına, ders materyallerine hızlı erişebilmesi ve kolay arşivleme gibi eğitimde önemli avantajlar elde edilmektedir (Yıldırım, İnan ve Yavuz, 2010).

Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi gibi dersler artık bilişim teknolojileri destekli dersler bağlamında değerlendirilmektedir. Tasarım stüdyolarında kullanılan bilgisayar destekli tasarım, 3 boyutlu modelleme, görselleştirme ve animasyon yazılımları ile öğrencinin daha kısa sürede mekânı algılaması, tasarımı görselleştirmesi ve canlandırması mümkün olmakta, daha fazla alternatif tasarımlar elde edilmektedir (Yıldırım, Yavuz ve İnan, 2010: 17-26; Yıldırım, Özen ve İnan, 2008: 37-45). Örneğin, öğrencilerin tasarladıkları binaları avatarları sayesinde içinde yürüyerek anlama, algılama ve sanal ortamda inşa etme veya hızlı prototipleme yöntemi ile form üretme ve deneyimleme gibi çeşitli imkânlarla sahip oldukları görülmektedir (Gül, Çağdaş, Çağlar, Gül, Sipahioğlu ve Balaban, 2013). Yapım teknolojisi derslerinde yapısal tasarım ve detaylandırma yazılımlarının yanı sıra projenin tasarımına ve üretimine dair verilerin tek bir model içerisinde koordine edilmesi ve görselleştirilmesini sağlayan yapı bilgi sistemi yazılımları, proje yönetimi derslerinde ise proje planlama, izleme ve kontrol süreçlerinin etkin olarak yürütülmesini sağlayan proje yönetimi yazılımları kullanılmaktadır.

Öğrenciler bu yazılımları ağırlıklı olarak internetten tedarik etmekte, eğitim olarak veya iletişim ağlarını kullanarak bu yazılımları kullanmayı öğrenmektedirler. Öğrencilerin derslerde yazılım kullanımı veya dersin içeriği ile ilgili konularda yardıma ihtiyaç duyduklarında YouTube veya Google gibi dijital bilgi kaynakları üzerinde araştırma yaptıkları, fikirlerini paylaşmak ve desteklemek için dijital ortamda durmaksızın bağlantı kurdukları, internetten kitap veya CAD projelerini indirdikleri, WhatsApp gruplarında arkadaşlarına soru sordukları, bazen bu gruplara eğitimcilerin de dahil olduğu vb. görülmektedir. Bu durum aslında bilişim teknolojilerinin kullanımı ile beraber sosyal ağların, görsel/işitsel iletişim kanallarının bağımsız bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Mimarlık eğitiminde görerek ve duyarak öğrenmenin yanında kullanılan bu kanalların öğrenme hızını ve kalitesini artırdığı da bilinmektedir (Akrouit ve Roxin, 1999: 223-228). Dijital çevrimiçi ağların bir ekosistem gibi davranmasının, ağlar üzerinde dağıtık öğrenme ortamlarının ve devamında öğrenme topluluklarının ortaya çıkmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Bozkurt, 2016).

Yaşanan bu gelişmeler ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklayan bağlantıcılık öğrenme kuramı ve öğrenen davranışlarını açıklayan rizomatik öğrenme modeli ile açıklanmaktadır (www.auosozluk.anadolu.edu.tr, 2021). Bağlantıcılık dijital bilgi çağında ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklayan bir öğrenme kuramıdır (www.elearnspace.org, 2021). Ağlar üzerinde anlamlı ilişkiler ve bağlar kurarak bilginin yapılandırılması süreciyle ilgilenen ve bilginin kendisinden çok bağlantılar ve ağlar yoluyla bilgiye sahip olan kişi veya nesnelere ulaşabilmenin öğrenme için önemli olduğunu ifade eden bir yaklaşımdır (www.auosozluk.anadolu.edu.tr, 2021). Burada öğrenme ağ oluşturabilme ve ağlar arasında gezinebilme becerisiyle ilgilidir (www.pressbooks.bccampus.ca, 2021). Bağlantıcılık kuramı ağlar üzerinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklarken rizometik öğrenme modeli öğrenme sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğrenen davranışlarının nasıl gerçekleştiğini açıklamaktadır (Bozkurt, 2016). İnternetin sosyal bir öğrenme fırsatı sunduğunu ifade eden rizometik öğrenmede rizom (köksap) metaforundan yola çıkarak öğrenmenin başı sonu olmayan yani çizgisel ve düzlemsel olmayan bir süreç olduğu ve bu süreçte her bir düğümden yeni bir bilgi, fikir veya öğrenme deneyimi ortaya çıktığı savunulmaktadır (www.auosozluk.anadolu.edu.tr, 2021).

Bu çalışmada mimarlık eğitiminde dijital çağın öğrenme kuramı olarak ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklayan bir yaklaşım olan bağlantıcılık ve internetin sosyal bir öğrenme fırsatı sunduğunu ifade eden rizometik öğrenme yöntemleri kapsamında bilişim teknolojileri kullanımı ve mimarlık eğitimine katkısını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç ile yapılan araştırmada pandemi sürecinde İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde çevrimiçi bir anket mimarlık fakültesi öğrencilerine gönderilmiş ve 99 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve seçmeli derslerde kullandıkları yazılımların yanı sıra bu yazılımların dersin başarısına etkisi ve öğrencilerin ağlar üzerinde gösterdikleri öğrenen davranışları 5'li Likert ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin internetin olmadığı bir dönemde mimarlık eğitiminin durumu ile ilgili görüşleri de alınmıştır. Elde edilen bu veriler SPSS (statistical package for the social sciences) paket programı yardımıyla tanımlanmış, mimarlık eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımı ve yeni öğrenme yöntemleri kapsamında ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında ilişkiler aranmış ve aşağıdaki araştırma soruları hipotezler oluşturularak cevaplandırılmıştır.

Araştırma sorusu 1: Mimarlık eğitiminde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile yeni öğrenme yöntemleri kapsamında ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında bir ilişki vardır.

Araştırma sorusu 2: Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve seçmeli derslerde farklı CAD ve diğer yazılımların kullanımı dersin başarısını etkilemektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada mimarlık eğitiminde bilişim teknolojileri, kullanımı ve mimarlık eğitime katkısı ele alınmıştır. Giriş bölümünde çalışmanın amacı ve önemi açıklanmış, yapılan araştırmadan bahsedilmiştir. Araştırmada pandemi sürecinde İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde mimarlık fakültesi öğrencilerine 15 soruluk çevrimiçi bir anket gönderilmiş ve 99 öğrencinin bu ankete katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve seçmeli derslerde kullandıkları yazılımların yanı sıra bu yazılımların dersin başarısına etkisi ve öğrencilerin ağlar üzerinde gösterdikleri öğrenen davranışları 5'li Likert ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin internetin olmadığı bir dönemde mimarlık eğitiminin durumu ile ilgili görüşleri de alınmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bu veriler ile mimarlık eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımı ve yeni öğrenme yöntemleri kapsamında ağlar üzerinde öğrenen davranışlar ile ilgili özellikler SPSS (statistical package for the social sciences) paket programı yardımıyla tanımlanmış, bu özellikler yani değişkenler arasındaki ilişkiler aranmış ve araştırma kapsamında ileri sürülen hipotezler sınanmıştır. Bulgular bölümünde yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen tanımlayıcı istatistik bulgulardan, güvenilirlik testlerinden ve araştırma kapsamında ileri sürülen hipotezlerin sınanması için yapılan analizlerden ve bulgularından bahsedilmiştir. Son bölümde ise sonuçlar değerlendirilmiştir.

BULGULAR

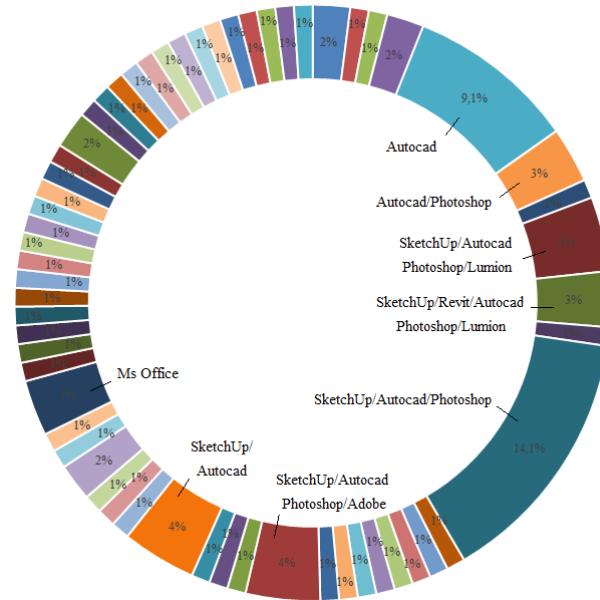
1.Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden; öğrencilerin derslerde kullandıkları yazılımlar, bu yazılımların dersin başarısına etkisi, öğrencilerin ağlar üzerinde gösterdikleri öğrenen davranışları ve internetin olmadığı bir dönemde mimarlık eğitiminin durumu konusundaki görüşleri ile ilgili tanımlayıcı istatistik bulgular aşağıdaki gibi özetlenip, sunulmuştur.

Mimarlık eğitiminde öğrencilerin yazılım kullanımı ile ilgili olarak, öğrencilerin tamamının yazılım kullandığı, kullandıkları yazılımlar (sketchup, rhinoceros, revit, archicad, autocad, 3ds max, photoshop, adobe illustrator, corel draw, ms office, ms project, vray, lumion ve diğer) konusunda

öğrencilerin % 14,1'inin sketchup, autocad ve photoshop, % 9,1'inin sadece autocad, % 4'ünün sketchup ve autocad, % 4'ünün sketchup, autocad, photoshop ve adobe illustrator, % 4'ünün sketchup, autocad, photoshop ve lumion, % 3 sadece ms office, % 3'ünün autocad ve photoshop, % 3'ünün sketchup, revit, autocad, photoshop ve lumion kullandıkları ayrıca öğrencilerin küçük sıklık değerleri (% 2 ve altı) ile farklı yazılımları birarada kullandıkları görülmektedir. (Şekil 1)

Öğrencilerin yazılım kullanımının bu kadar seçenekli olması beklenen bir sonuç olmuştur. Yazılımların tedarik süreci, kullanım yararlılığı ve kolaylığı öğrencilerin yazılım seçimini etkilemektedir. Bireyin bilişim teknolojileri kullanımını kabul etmede bilişim teknolojileri özellikleri önemli bir rol oynamakta, bireyin beklentilerini karşılayacak nitelikte olan çıktı kalitesi ve sonuçların gösterilebilirliği yani sonuçları başkalarıyla paylaşma kolaylığı etkili olmaktadır. Sonuçların gösterilebilirliği ve davranışsal niyet arasında önemli bir ilişki olduğu bilinmekte ve niyetin oluşumunda kullanım yararlılığı ve kolaylığı algılarının olumlu etkileri olmaktadır (Çivici ve Kale, 2007).



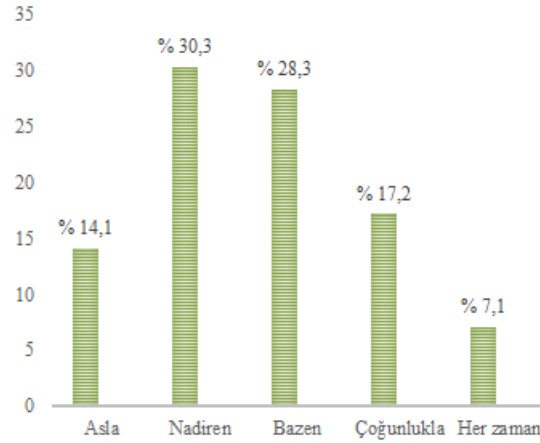
Şekil 1: Mimarlık Eğitiminde Kullanılan Yazılımlar İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Öğrencilerin, tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve diğer seçmeli derslerde yazılım kullanımlarının dersin başarısına etkisi konusundaki düşünceleri de incelenmiştir. Mimarlık eğitiminde öğrencilerin tasarım derslerinde CAD yazılımları kullanımının dersin başarısına etkisi konusunda öğrencilerin % 26,3'ünün çoğunlukla, % 25,3'ünün bazen, % 21,2'sinin her zaman, % 16,2'sinin nadiren böyle düşündükleri, öğrencilerin % 8,1'inin ise tasarım derslerinde CAD yazılımları kullanımının dersin başarısını asla etkilemediğini düşündükleri belirlenmiştir. (Şekil 2)



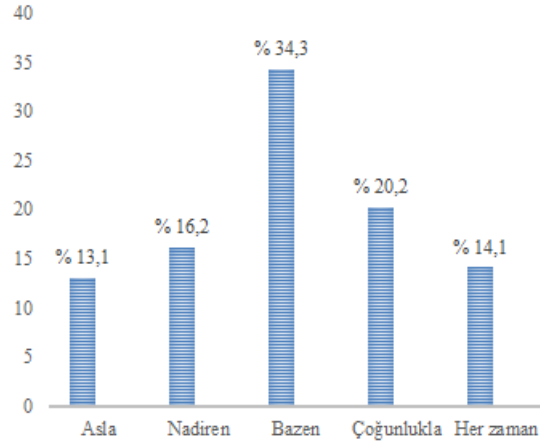
Şekil 2: Tasarım Derslerinde CAD Yazılımları Kullanımının Dersin Başarısına Etkisi İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Mimarlık eğitiminde öğrencilerin yapım teknolojisi dersinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi konusunda öğrencilerin % 30,3'ünün nadiren, % 28,3'ünün bazen, % 17,2'sinin çoğunlukla böyle düşündükleri, % 7,1'inin her zaman böyle düşündükleri, % 14,1'inin yapım teknolojisi dersinde yazılım kullanımının dersin başarısını asla etkilemediğini düşündükleri belirlenmiştir. (Şekil 3)



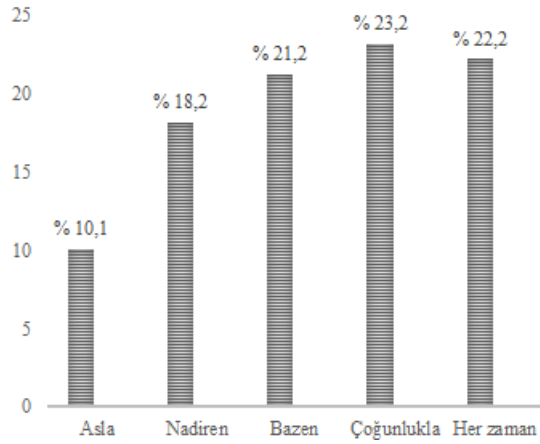
Şekil 3: Yapım Teknolojisi Derslerinde Yazılım Kullanımının Dersin Başarısına Etkisi İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Mimarlık eğitiminde öğrencilerin proje yönetimi dersinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi konusunda öğrencilerin % 34,3'ünün bazen, % 20,2'sinin çoğunlukla, % 16,2'sinin nadiren, % 14,1'inin her zaman böyle düşündükleri, öğrencilerin % 13,1'inin ise proje yönetimi dersinde yazılım kullanımının dersin başarısını asla etkilemediğini düşündükleri belirlenmiştir. (Şekil 4)



Şekil 4: Proje Yönetimi Derslerinde Yazılım Kullanımının Dersin Başarısına Etkisi İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Mimarlık eğitiminde öğrencilerin seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi konusunda öğrencilerin % 23,2'sinin çoğunlukla, % 22,2'sinin her zaman, % 21,2'sinin bazen, % 18,2'sinin nadiren böyle düşündükleri, öğrencilerin % 10,1'inin ise derslerde program kullanımının dersin başarısını asla etkilemediğini düşündükleri belirlenmiştir. (Şekil 5) Burada özellikle tasarım stüdyolarında ve seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısını daha yüksek oranlarda etkilediğinin düşünüldüğü görülmektedir.



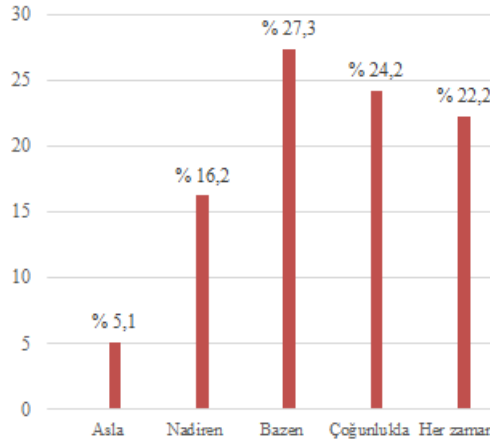
Şekil 5: Seçmeli Derslerde Yazılım Kullanımının Dersin Başarısına Etkisi İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Öğrencilerin geleneksel ifade tekniklerine bağlı olarak plan, kesit, görünüş vb. çizimler ve maket yaparak hazırladıkları proje sunumlarında, başarı oranının orta derecede olduğu, bilgisayar destekli sunum tekniklerinin kullanıldığı proje sunumlarında ise başarı oranının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Gürçınar ve Ermiyağıl, 2015: 258-267). Öğrenciler mesleki hayatlarında da bilgisayar destekli sunum tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilmenin önemli olduğunun bilincindedir. Ancak

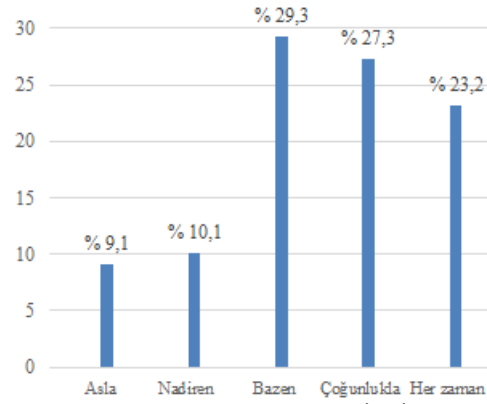
mimarlık eğitiminde öğrencilerin geleneksel ifade tekniklerine bağlı olarak el çizimi yapabilme, eskiz çizibilme yeteneklerini de geliştirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan özellikle 4 yıllık eğitim programına bazı derslerde geleneksel çizim yöntemleri kullanarak başlamak daha doğru olmaktadır (Işık, 2017: 778-783).

Tasarım stüdyolarında ve seçmeli derslerde CAD yazılımlarının ve bilgisayar destekli sunum tekniklerinin özellikle kullanıldığı ancak yapım teknolojisi derslerine geleneksel çizim yöntemleri kullanılarak başlandığı bilinmektedir. Yapım teknolojisi dersinin devamında üst sınıflarda alınan devam dersleri ve uygulama projesinde CAD ve bilgi modelleme yazılımları kullanılmaktadır. Proje yönetimi derslerinde ise sayılı uygulamada ve daha çok yüksek lisans ve doktora düzeyinde bu alandaki yazılımların kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin, tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve diğer seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile ilgili elde edilen tanımlayıcı istatistik bulgulara özellikle tasarım stüdyolarında ve seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısını daha yüksek oranlarda etkilemesi bu açıdan anlamlıdır.

Mimarlık eğitiminde öğrencilerin derslerde daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarında hangi ağlar üzerinde öğrenen davranışları (youtube ve google videolarında araştırma yapmak, whatsapp da arkadaşlardan yardım istemek, kütüphaneye gitmek, yeni kitap almak, yeni kitap indirmek, CAD projeleri indirmek, arkadaşlara CAD projelerini sormak) gösterdikleri konusunda elde edilen sıklık dağılımlarına baktığımızda, youtube ve google videolarında araştırma yapma davranışı konusunda öğrencilerin en yüksek sıklıkla bazen, ikinci sırada çoğunlukla, üçüncü sırada her zaman, dördüncü sırada nadiren araştırma yaptıkları ve son sırada asla araştırma yapmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin sadece % 5,1'i youtube ve % 9,1 i google videolarında asla araştırma yapmamaktadır. (Şekil 6 ve 7)

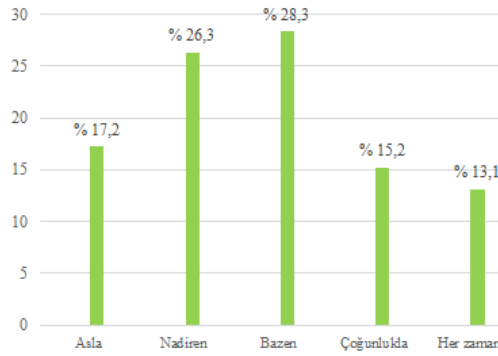


Şekil 6: Youtube Videolarında Araştırma Yapmak İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular



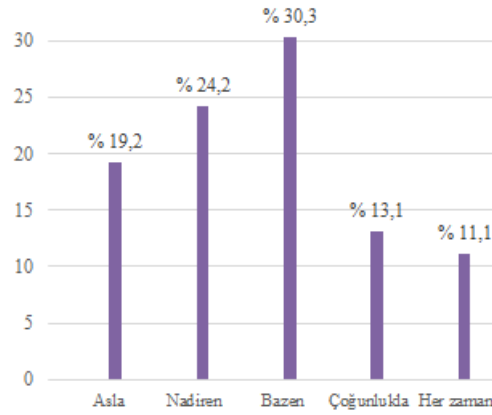
Şekil 7: Google Videolarında Araştırma Yapmak İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Whatsapp da arkadaşlardan yardım isteme davranışı konusunda öğrencilerin en yüksek sıklıkla bazen, ikinci sırada nadiren yardım istedikleri, üçüncü sırada asla yardım istemedikleri, dördüncü sırada çoğunlukla ve son sırada her zaman whatsapp da arkadaşlarından yardım istedikleri görülmektedir. (Şekil 8)



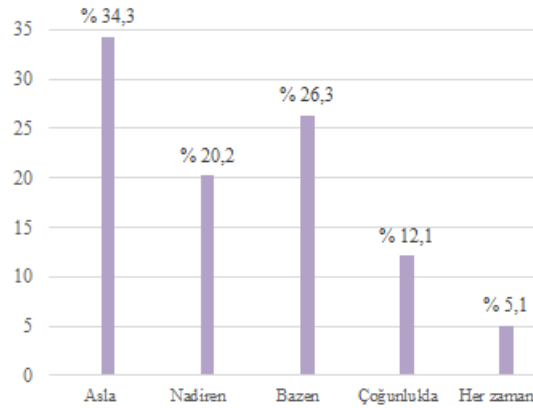
Şekil 8: Whatsapta Arkadaşlardan Yardım İstemek İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Kütüphaneye gitme davranışı konusunda öğrencilerin en yüksek sıklıkla bazen, ikinci sırada nadiren kütüphaneye gittikleri, üçüncü sırada asla gitmedikleri, dördüncü sırada çoğunlukla ve son sırada her zaman kütüphaneye gittikleri görülmektedir. (Şekil 9)



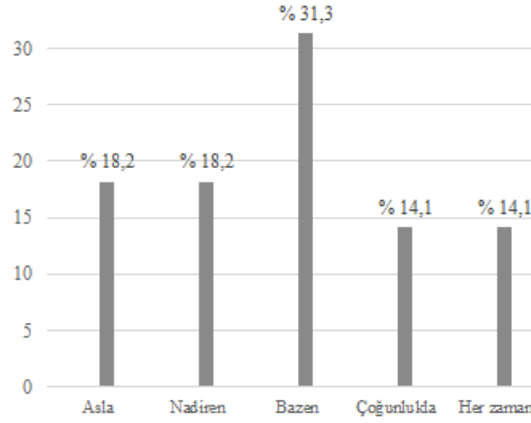
Şekil 9: Kütüphaneye Gitmek İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Yeni kitap alma davranışı konusunda öğrencilerin en yüksek sıklıkla asla yeni kitap almadıkları, ikinci sırada bazen, üçüncü sırada nadiren, dördüncü sırada çoğunlukla ve son sırada her zaman yeni kitap aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin sadece % 5.1'i derslerde daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarında yeni kitap almaktadır. (Şekil 10)



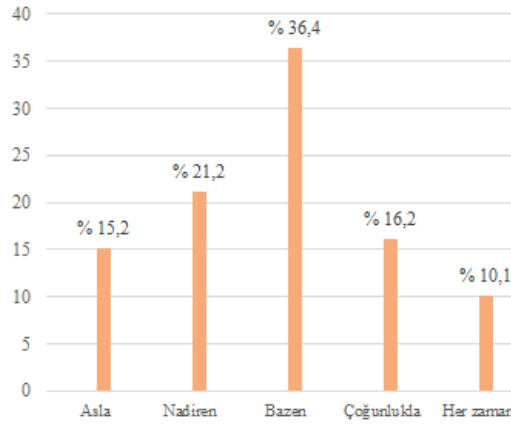
Şekil 10: Yeni Kitap Almak İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Yeni kitap indirme davranışı konusunda öğrencilerin en yüksek sıklıkla bazen yeni kitap indirdikleri, ikinci sırada aynı oranda hem nadiren yeni kitap indirdikleri hem de asla yeni kitap indirmedikleri, üçüncü sırada aynı oranda hem çoğunlukla hem de her zaman yeni kitap indirdikleri görülmektedir. (Şekil 11)



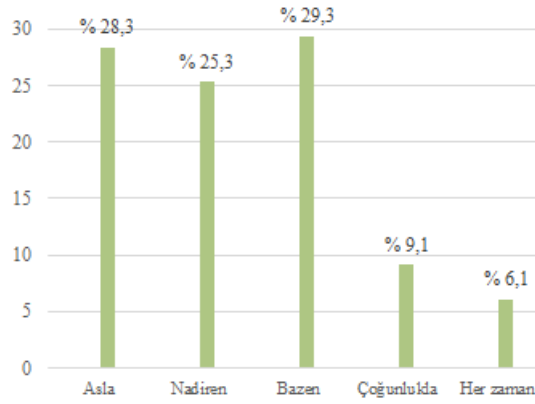
Şekil 11: Yeni Kitap İndirmek İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

CAD projeleri yükleme davranışı konusunda öğrencilerin en yüksek sıklıkla bazen, ikinci sırada nadiren, üçüncü sırada çoğunlukla CAD projeleri yükledikleri, dördüncü sırada ise asla yüklemedikleri görülmektedir. Öğrencilerin sadece % 10,1'i her zaman CAD projeleri yüklemektedir. (Şekil 12)



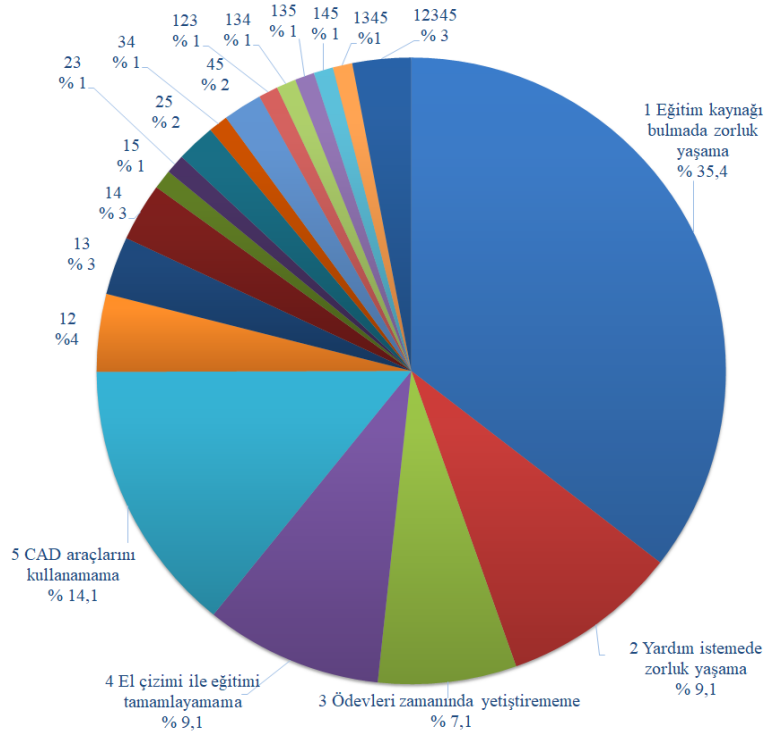
Şekil 12: CAD Projeleri Yükleme İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Arkadaşlardan CAD projelerini sorma davranışı konusunda öğrencilerin en yüksek sıklıkla bazen arkadaşlarından CAD projelerini sordukları, ikinci sırada asla sormadıkları, üçüncü sırada nadiren, dördüncü sırada çoğunlukla ve son sırada her zaman arkadaşlarından CAD projelerini sordukları görülmektedir. (Şekil 13) Burada öğrencilerin derslerde daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarında özellikle youtube ve google videolarında araştırma yapma davranışı gösterdiği görülmektedir.



Şekil 13. Arkadaşlardan CAD Projelerini Sormak İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Öğrencilerin internetin olmadığı bir dönemde mimarlık eğitiminin durumu ile ilgili görüşleri konusunda öğrencilerin % 35,4'ünün eğitim kaynakları bulmakta zorluk yaşayacakları, % 14,1'inin CAD araçlarını kullanmada zorluk yaşayacakları, % 9,1'inin yardım istemede zorluk yaşayacakları, % 9,1'inin el çizimi teknikleri ile mimarlık eğitimi tamamlamada zorluk yaşayacakları, % 7,1'inin işleri zamanında tamamlamada zorluk yaşayacakları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin küçük sıklık değerleri ile bu konudaki birkaç düşüncüyü beraber değerlendirdikleri görülmektedir (Şekil 14). Bu bulgular öğrencilerin interneti sosyal bir öğrenme ortamı olarak gördüklerini göstermektedir.



Şekil 14: İnternetin Olmadığı Bir Dönemde Mimarlık Eğitiminin Durumu İle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

1.1.Güvenilirlik Testleri

Araştırmada, Merkezi Limit Teoremine dayanarak, en az 30 örneklem büyüklüğünün ($n \geq 30$) sağlanması ve örneklem rastgele seçilmiş olması nedeniyle normal dağılım kabulü yapılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığı görmek için ise güvenilirlik testleri uygulanmıştır (Cevahir, 2020). Likert tipi ölçeklerde sıklıkla kullanılan Cronbach Alpha güvenilirlik testi, verilen cevapların tutarlılığını ölçmekte, test sonucu elde edilen Cronbach Alpha katsayısı; 0 ile 0,40 arasında ise güvenilir değil, 0,40 ile 0,60 arasında ise düşük güvenilir, 0,60 ile 0,80 arasında ise oldukça güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında ise yüksek güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Kıran, Küçükboğancısı ve Emre, 2020: 435-441).

Araştırmada yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile ilgili olarak 'CAD kullanılan tasarım derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etki düzeyi', 'yapım teknolojisi derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etki düzeyi', 'proje yönetimi derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etki düzeyi' ve 'seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etki düzeyi', 5'li likert ölçeği ile oluşturulan 5'er ifade ile ölçülmüştür. Tablo 1'de Cronbach Alfa güvenilirlik testi bulguları yer almaktadır. Sırasıyla 0,832, 0,918, 0,848 ve 0,854 Cronbach Alpha katsayı değerleri, bu değişkenler için verilen yanıtların tutarlılığının çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Güvenilirlik Testi Bulguları

	Cronbach Alfa
CAD kullanılan tasarım derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi	0,832
Yapım teknolojisi derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi	0,918
Proje yönetimi derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi	0,848
Seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi	0,854

Araştırmada öğrencilerin ağlar üzerinde gösterdikleri öğrenen davranışlar ile ilgili olarak 'Youtube videolarında araştırma yapma düzeyi', 'Google videolarında araştırma yapma düzeyi', 'Whatsapp da arkadaşlardan yardım isteme düzeyi' ve 'kütüphaneye gitmek düzeyi', 'yeni kitap almak düzeyi', 'yeni kitap indirme düzeyi', 'CAD projeleri indirme düzeyi' ve 'arkadaşlara CAD projelerini sorma düzeyi' 5'li likert ölçeği ile oluşturulan 5'er ifade ile ölçülmüştür. Tablo 2'de Cronbach Alfa güvenilirlik testi bulguları yer almaktadır. Sırasıyla 0,817, 0,798, 0,824, 0,798, 0,814, 0,785, 0,793, ve 0,838 Cronbach Alpha katsayı değerleri bu değişkenler için verilen yanıtların tutarlılığının çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Güvenilirlik Testi Bulguları

	Cronbach Alfa
Youtube videolarında araştırma yapmak	0,817
Google videolarında araştırma yapmak	0,798
Whatsapp da arkadaşlardan yardım istemek	0,824
Kütüphaneye gitmek	0,798
Yeni kitap almak	0,814
Yeni kitap indirmek	0,785
CAD projeleri indirmek	0,793
Arkadaşlara CAD projelerini sormak	0,838

2. Araştırma Kapsamında İleri Sürülen Hipotezler ve Bulguları

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile mimarlık eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımı ve yeni öğrenme yöntemleri kapsamında ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında SPSS (stastical package for the social sciences) paket programı yardımıyla ilişkiler aranmış ve araştırma kapsamında ileri sürülen aşağıdaki hipotezler sınanmıştır.

Hipotez 1: Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile yeni öğrenme yöntemleri kapsamında ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında bir ilişki vardır.

H₀: Mimarlık eğitiminde derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında bir ilişki yoktur.

H₁: Mimarlık eğitiminde derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında bir ilişki vardır.

Hipotezin sınanması için iki değişken arasında ilişki olup olmadığını, ilişki var ise bu ilişkinin yönünü ve gücünü inceleyen korelasyon testi seçilmiştir (Hayran ve Özbek, 2012). Yapılan test ile mimarlık eğitiminde derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile ağlar üzerinde öğrenen davranışların (youtube ve google videolarında araştırma, whatsapp da arkadaşlardan yardım isteme, kütüphaneye gitmek, yeni kitap almak, yeni kitap indirmek, CAD projeleri indirmek, arkadaşlara CAD projelerini sormak) değişim ilişkisi incelenmiştir. Tablo 3 de görülebileceği gibi; CAD kullanılan tasarım derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi (y2) ile youtube videolarında araştırma yapmak (b1) arasında +0,444**' lük, google videolarında araştırma yapmak (b2) arasında +0,636**' lık, whatsapp da arkadaşlardan yardım istemek (b3) arasında +0,346**' lık, kütüphaneye gitmek (b4) arasında +0,272**' lik, yeni kitap indirmek (b6) arasında +0,445**' lik, CAD projeleri indirmek (b7) arasında +0,424**' lük pozitif korelasyon, bu kavramlar arasında bir ilişki olduğunu ve bu davranışların artışı ile CAD kullanılan tasarım derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisinin de artacağını ifade etmektedir.

Tablo 3: Hipotez 1, Korelasyon Testi

	y2	y3	y4	y5
b1	+ 0,444 **	+ 0,218 *	+ 0,287 **	+ 0,372 **
b2	+ 0,636 **	+ 0,424 **	+ 0,503 **	+ 0,559 **
b3	+ 0,346 **	+ 0,164	+ 0,172	+ 0,248 *
b4	+ 0,272 **	+ 0,364 **	+ 0,191	+ 0,227 *
b5	+ 0,097	+ 0,309 **	+ 0,147	+ 0,075
b6	+ 0,445 **	+ 0,500 **	+ 0,417 **	+ 0,451 **
b7	+ 0,424 **	+ 0,353 **	+ 0,331 **	+ 0,414 **
b8	+ 0,010	+ 0,250 *	+ 0,085	+ 0,120

Korelasyon katsayısının anlamlılık düzeyi

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$

Yapım teknolojisi derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi (y3) ile youtube videolarında araştırma yapmak (b1) arasında +0,218*' lik, google videolarında araştırma yapmak (b2) arasında +0,424***' lük, kütüphaneye gitmek (b4) arasında +0,364***' lük, yeni kitap almak (b5) arasında +0,309***' luk, yeni kitap indirmek (b6) arasında +0,500***' lük, CAD projeleri indirmek (b7) arasında +0,353***' lük ve arkadaşlara CAD projelerini sormak (b8) arasında +0,250*' lik pozitif korelasyon, bu kavramlar arasında bir ilişki olduğunu ve bu davranışların artışı ile yapım teknolojisi derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisinin de artacağını ifade etmektedir.

Proje yönetimi derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi (y4) ile youtube videolarında araştırma yapmak (b1) arasında +0,287***' lik, google videolarında araştırma yapmak (b2) arasında +0,503***' lük, yeni kitap indirmek (b6) arasında +0,417***' lik, CAD projeleri indirmek (b7) arasında +0,331***' lik pozitif korelasyon, bu kavramlar arasında bir ilişki olduğunu ve bu davranışların artışı ile proje yönetimi derslerinde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisinin de artacağını ifade etmektedir.

Seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi (y5) ile youtube videolarında araştırma yapmak (b1) arasında +0,372***' lik, google videolarında araştırma yapmak (b2) arasında +0,559***' luk, whatsapp da arkadaşlardan yardım istemek (b3) arasında +0,248*' lik, kütüphaneye gitmek (b4) arasında +0,227*' lik, yeni kitap indirmek (b6) arasında +0,451***' lik, CAD projeleri indirmek (b7) arasında +0,414***' lük pozitif korelasyon, bu kavramlar arasında bir ilişki olduğunu ve bu davranışların artışı ile seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisinin de artacağını ifade etmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda hipotez 1 için H_0 hipotezi reddedilerek H_1 hipotezi kabul edilmiş ve mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile yeni öğrenme yöntemleri kapsamında ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ağlar üzerinde

gösterdikleri öğrenen davranışların artması ile derslerde kullandıkları yazılımların dersin başarısına etkisi de artmaktadır.

Mimarlık eğitiminde öğrencilerin yazılım kullanımı ile ilgili olarak elde edilen tanımlayıcı istatistik bulgulara öğrencilerin tamamının yazılım (sketchup, rhinoceros, revit, archicad, autocad, 3ds max, photoshop, adobe illustrator, corel draw, ms office, ms project, vray, lumion ve diğer) kullandığı ve yazılım kullanımının çok seçenekli olduğu görülmüştür. (Şekil 1) Öğrencilerin derslerde yazılım kullanımlarının dersin başarısına etkisi ile ilgili elde edilen tanımlayıcı istatistik bulgulara ise özellikle tasarım stüdyoları ve seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısını daha yüksek oranlarda etkilediği görülmüştür. (Şekil 2 ve Şekil 5) Bu açıdan derslerde CAD ve diğer yazılımların kullanılması arasında dersin başarısını etkilemesi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için aşağıdaki hipotez ileri sürülmüştür.

Hipotez 2: Mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve seçmeli derslerde farklı CAD ve diğer yazılımların kullanımı dersin başarısını etkilemektedir.

H₀: Mimarlık eğitiminde derslerde CAD ve diğer yazılımların kullanılması arasında dersin başarısı açısından bir fark yoktur.

H₁: Mimarlık eğitiminde derslerde CAD ve diğer yazılımların kullanılması arasında dersin başarısı açısından bir fark vardır.

Hipotezin sınanması için bağımsız üç ya da daha fazla grubun sıra ortalamasını karşılaştıran ve bunun sonucunda grupların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını inceleyen Kruskal Wallis Testi seçilmiştir (Cevahir, 2020). Yapılan test ile mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, proje yönetimi, yapım teknolojisi ve seçmeli derslerde, CAD ve diğer yazılımların (sketchup, rhinoceros, revit, archicad, autocad, 3ds max, photoshop, adobe illustrator, corel draw, ms office, ms project, vray, lumion, diğer) kullanımı arasında dersin başarısına etkisi açısından oluşan farka baktığımızda tablo 4 de görülebileceği gibi kullanılan yazılımlar (y1) arasında, tasarım stüdyoları (y2), yapım teknolojisi dersleri (y3), proje yönetimi dersleri (y4) ve seçmeli derslerin (y5) başarısına etkisi açısından farklar kritik χ^2 değerinden küçük olduğu için (χ^2 : 7,078 < 12,592) (χ^2 : 8,017 < 12,592) ve (χ^2 : 4,520 < 12,592) hiçbir düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı çıkmamıştır (Kartal, 1998).

Tablo 4: Hipotez 2, Kruskal Wallis testi

y1	y2	y3	y4	y5
Chi-square	7,078	8,017	7,078	4,520
Df	6	6	6	6

α : 0,05 ve df:6 için kritik değer χ^2 : 12,592

Bu sonuç doğrultusunda hipotez 2 için H₁ hipotezi reddedilerek H₀ hipotezi kabul edilmiş ve mimarlık eğitiminde derslerde CAD ve diğer yazılımların kullanılması arasında dersin başarısına etkisi açısından bir fark olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mimarlık eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımı ve mimarlık eğitime katkısını araştırmak amacı ile yapılan araştırmada öğrencilerin tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve seçmeli derslerde kullandıkları yazılımlar, bu yazılımların dersin başarısına etkisi, öğrencilerin ağlar üzerinde gösterdikleri öğrenen davranışları ve internetin olmadığı bir dönemde mimarlık eğitiminin durumu ile ilgili görüşleri istatistiksel olarak tanımlanmış, araştırma soruları hipotezler oluşturularak cevaplandırılmış ve sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Mimarlık Eğitiminde Ağlar Üzerinde Öğrenme

Bilişim teknolojilerinin kullanımı ile beraber sosyal ağların, görsel/işitsel iletişim kanallarının bağımsız bir öğrenme ortamı oluşturduğu ifade edilmektedir (Akrouit ve Roxin, 1999: 223-228). Araştırmada mimarlık eğitiminde öğrencilerin derslerde daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarında hangi ağlar üzerinde öğrenen davranışları (youtube ve google videolarında araştırma yapmak, whatsapp da arkadaşlardan yardım istemek, kütüphaneye gitmek, yeni kitap almak, yeni kitap indirmek, CAD projeleri indirmek, arkadaşlara CAD projelerini sormak) gösterdikleri konusunda elde edilen tanımlayıcı istatistik bulgulara öğrencilerin özellikle youtube ve google videolarında araştırma yapma davranışı gösterdiği görülmüştür. (Şekil 6 ve Şekil 7)

Mimarlık eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımı ve yeni öğrenme yöntemleri kapsamında ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasındaki ilişkiyi görmek için ileri sürülen ilk hipotez mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve diğer seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında bir ilişki olup olmadığı şeklindeydi. Yapılan test ile mimarlık eğitiminde tasarım stüdyoları, yapım teknolojisi, proje yönetimi ve diğer seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile yeni öğrenme yöntemleri kapsamında ağlar üzerinde öğrenen davranışlar arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Örneğin öğrencilerin ağlar üzerinde gösterdikleri öğrenen davranışların artması ile derslerde kullandıkları yazılımların dersin başarısına etkisi de artmaktadır.

Bu durumun, mimarlık eğitiminde ağlar üzerinde öğrenmeyi açıklayan bağlantıcılık yaklaşımı ve internetin sosyal bir öğrenme fırsatı sunduğunu ifade eden rizometik öğrenme etkisini gösterdiği düşünülmektedir. Öğrencilerin internetin olmadığı bir dönemde mimarlık eğitiminin durumu ile ilgili görüşleri konusunda elde edilen tanımlayıcı istatistik bulgulara öğrenciler özellikle eğitim kaynakları bulmakta ve CAD araçlarını kullanmada zorluk yaşayacaklarını belirtmişlerdir. (Şekil 14). Bu bulgular öğrencilerin interneti sosyal bir öğrenme ortamı olarak gördüklerini açıklamaktadır.

Mimarlık Eğitiminde Yazılım Kullanımı

Mimarlık eğitiminde bilişim teknolojilerinin tasarım sürecinin zenginleştirilmesinde ve tasarım becerisinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir (Yıldırım vd., 2010). Araştırmada öğrencilerin yazılım kullanımı ile ilgili olarak elde edilen tanımlayıcı istatistik bulgulara öğrencilerin tamamının yazılım (sketchup, rhinoceros, revit, archicad, autocad, 3ds max, photoshop, adobe illustrator, corel draw, ms office, ms project, vray, lumion ve diğer) kullandığı ve yazılım kullanımının çok seçenekli olduğu görülmüştür. (Şekil 1) Yazılımların tedarik süreci, kullanım yararlılığı ve kolaylığı öğrencilerin yazılım seçimini etkilemektedir (Çivici ve Kale, 2007).

Öğrencilerin derslerde yazılım kullanımının dersin başarısına etkisi ile ilgili elde edilen tanımlayıcı istatistik bulgulara özellikle tasarım stüdyoları ve seçmeli derslerde yazılım kullanımının dersin başarısını daha yüksek oranlarda etkilediği görülmüştür. (Şekil 2 ve Şekil 5) Bu açıdan derslerde CAD ve diğer yazılımların kullanılması arasında dersin başarısına etkisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için ikinci bir hipotez ileri sürülmüştür. Yapılan test ile

mimarlık eğitiminde derslerde CAD ve diğer farklı yazılımların kullanılması arasında dersin başarısını etkilemesi açısından bir fark olmadığı görülmüştür. Burada öğrencilerin özellikle tasarım stüdyolarında daha hızlı modelleme, çıktı kalitesi, sonuçları paylaşma kolaylığı vb. beklentilerini karşılayacak nitelikte farklı yazılımların varlığının böyle bir sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Zaman içinde beklentileri karşılama açısından mevcut yazılımların geliştirilmesi veya yeni yazılımların ortaya çıkışı ile bu durum değişebilir, bazı yazılımlar daha ön plana çıkabilir.

Ayrıca anket çalışması, pandemi sürecinin başında, uzaktan erişimin zorunlu hale geldiği, bilişim teknolojileri kullanımının arttığı bir ortamda yapılmıştır. Pandemi sürecinin psikolojik etkileri olduğu da ifade edilmektedir. İstatistik verileri kullanırken yapılan analizlerde değişkenlerin başka faktörlerin de etkisinde olabileceği ve şartların değişmesi ile sonuçlarında değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Köksal, 1998). İlerleyen çalışmalarda, özellikle pandemi sonrası örneklem büyüklüğü artırılarak, psikolojik etkiler, öğrenen davranışlar açısından cinsiyet farkı gibi özelliklerin de araştırılabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmanın mimarlık eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımı ve mimarlık eğitime katkısını belirleme açısından tanımlayıcı bir çalışma olduğu düşünülmekte ve benzeri çalışmalara yardımcı olması beklenmektedir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada anket çalışmasına desteklerinden dolayı Altınbaş Üniversitesine teşekkür ederiz.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için Altınbaş Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 16.12.2019 tarih, 96136591-050.06.04-E.29222 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %50 – 2. yazar: %50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	Beyan edilmiştir.
Sorumlu Yazar:	Doç. Dr. Aysun Ferrah Güner
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	

<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval was received for this article from Altınbaş University Scientific Research and Publication Ethics Committee.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st author: %50 – 2 nd author: %50
Statement of Support and Acknowledgment:	Declared.
Corresponding Author:	Assoc. Prof. Dr. Aysun Ferrah Güner
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akrout, N. ve Roxin, I. (1999). Broadband Multimedia for Distance Education via Satallite. (Ed: G. Cumming, T. Okamoto ve L. Gomez). *Advanced Reserach in Computers and Communications in Education* İçinde (s. 223-228). Ohmsha: IOS Press.
- Anadolu Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü. <http://www.ausozluk.anadolu.edu.tr> adresinden 20.01.2021 tarihinde erişildi.
- Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri Ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Müjgan Yazıcı), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Çivici, T. ve Kale, S. (2007). "Mimari Tasarım Bürolarında Bilişim Teknolojilerinin Kullanımını Etkileyen Faktörler: Bir Yapısal Denklem Modeli", 4.İnşaat Yönetimi Kongresi, İstanbul.
- Gül, L.F.; Çağdaş, G.; Çağlar, N.; Gül, M.; Sipahioğlu, I. R. ve Balaban, Ö. (2013). "Türkiye’de Mimarlık Eğitimi ve Bilişim Teknolojileri", 7. Mimarlıkta Sayısal Tasarım Ulusal Sempozyumu, Sayısal Tasarım, Entropi, Yaratıcılık, İTÜ, İstanbul.
- Gürçinar, C.S. ve Ermiyagil, M. S. A. (2015). "Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı ve Etkileri", Mimari Tasarım Araştırmaları Ulusal Sempozyumu, 21. Yüzyıl, Özyeğin Üniversitesi, 258-267.
- Dijital Çağda Öğretim. <https://pressbooks.bccampus.ca/tonybates/chapter/2-6-baglanticilik> adresinden 20.01.2021 tarihinde erişildi.
- Hayran, O. ve Özbek, H. (2012). *Sağlık Bilimlerinde Araştırma ve İstatistik Yöntemler*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Işık, B. Ö. (2017). Bilgisayar Destekli Tasarım Programlarının Mimarlık Eğitimine Katkısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 778-783.

- Kartal, M. (1998). *Bilimsel Araştırmalarda Hipotez Testleri, Parametrik ve Nonparametrik Teknikler*. Erzurum: Şafak Yayınevi
- Kıran, S.; Küçükboşancı, H. ve Emre, İ. E. (2020). Sosyal Medya Kullanımının Kişiler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(4), 435–441.
- Köksal, B. A. (1998). *İstatistik Analiz Metodları*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi
- Siemens, G. (tsz.). Connectivism: a Theory for the Digital Age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> adresinden 20.01.2021 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, T.; Özen, A. ve İnan, N. (2008). Uzaktan Mimari Tasarım Eğitiminde İnternet Teknolojilerinin Kullanımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 37-45.
- Yıldırım, T.; İnan, N. ve Yavuz, A. Ö. (2010). “Mimari Tasarım Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı ve Etkileri”, Akademik Bilişim Konferansı, Muğla.
- Yıldırım, T.; Yavuz, A. Ö. ve İnan, N. (2010). Mimari Tasarım Eğitiminde Geleneksel ve Dijital Görselleştirme Teknolojilerinin Karşılaştırılması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 3(3), 17-26.

Windows As Architectural Building Components and Examples of Their Applications of Traditional Buildings in Different Locations*

Assoc. Prof. Dr. Özlem Atalan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9772-1642>

Manisa Celal Bayar University, Faculty of Fine Art and Architecture, Department of Architecture
Manisa – TURKEY

Article History

Submitted: 07.11.2022

Accepted: 27.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Windows

Civil

Architecture

Monumental Architecture

Architectural Building Elements

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66879>

Abstract

The materials and techniques used in the buildings are evidence of the technology of the period in which the building was built. The windows and glasses of the buildings reflect both the technology of the period and the culture of life. The windows, which are an important structural element of the buildings, open the living spaces to the outside. With this, they are important building elements that allow light and air to enter the building. In the historical process, window openings have been made in the buildings for the purpose of letting the air in and dispersing the light to the spaces. These gaps have been closed with some protective materials over time. For the protection of spaces, the most appropriate solution is provided by using glass for these gaps. Since 3000 BC, glass material has been used both as a living and building material.

With the introduction of glass into human life as a building material, spaces have been enlightened and various new spaces have begun to be created. The construction and development of windows in buildings has been an important process affecting architecture. The design of the window as a building element, together with glass, accelerated the transformation of introverted and dark spaces into bright and transparent spaces. The application of glass together with the window has led to the development of different window types. Many types of windows are used in traditional and monumental buildings. Within the scope of this research, the existence process of windows in architecture will be briefly explained. However, within the scope of the research, the development process of the window in Anatolian traditional architecture will be examined. In addition, the windows of European and Turkish traditional houses will be compared by looking at some exemplary photographs and engravings in the historical process according to their periods.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Atalan, Ö. (2022). Windows As Architectural Building Components and Examples of Their Applications of Traditional Buildings in Different Locations. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 127-142.

Mimari Yapı Bileşenleri Olarak Pencere ve Geleneksel Yapıların Farklı Lokasyonlarındaki Uygulamalarından Örnekler*

Doç. Dr. Özlem Atalan

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Mimarlık Fakültesi-Mimarlık Bölümü, Manisa – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.11.2022

Kabul: 26.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Pencere

Sivil Mimari

Anıtsal Mimari

Mimari Yapı Elemanları

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66879>

Öz

Yapılarda kullanılan malzeme ve teknikler, yapının inşa edildiği dönemin teknolojisinin kanıtlarıdır. Yapıların pencere ve camları hem dönemin teknolojisini hem de yaşam kültürünü yansıtmaktadır. Yapıların önemli bir yapı ögesi olan pencereler, yaşam alanlarını dış ortamlara açmaktadır. Bununla birlikte; yapının içine ışığın ve havanın girmesine izin veren, önemli yapı elemanlarıdır. Tarihsel süreç içinde, yapılarda havayı içeri almak ve ışığın mekanlara dağıtmak amaçları için pencere boşlukları yapılmıştır. Bu boşluklar, zaman içinde bazı koruyucu malzemelerle kapatılmıştır. Mekanların korunması için, en uygun çözüm camın bu boşluklar için kullanılmasıyla sağlanmıştır. Cam malzemesi, M.Ö. 3000'lerden bu yana hem yaşam, hem de yapı malzemesi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Camın bir yapı malzemesi olarak insan yaşamına girmesiyle birlikte, mekanlar aydınlanmış ve çeşitli yeni mekanlar yaratılmaya başlanmıştır. Binalarda pencere yapımı ve geliştirilmesi, mimariyi etkileyen önemli bir süreç olmuştur. Pencerenin yapı elemanı olarak, camla birlikte tasarlanması, içe dönük ve karanlık mekanların, aydınlık ve şeffaf mekanlara dönüşümünü hızlandırmıştır. Camın, pencere ile birlikte kullanılması, farklı pencere tiplerinin gelişimine sebep olmuştur. Geleneksel ve anıtsal yapılarda, birçok pencere tipi kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında, mimaride pencerelerin varoluş süreci özet bir şekilde anlatılacaktır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında, Anadolu geleneksel mimarisinde pencerenin gelişim süreci irdelenecektir. Ayrıca, dönemlerine göre tarihsel süreç içindeki örnek bazı fotoğraf ve gravürlere bakılarak, Avrupa ve Türk geleneksel evlerinin pencereleri karşılaştırılacaktır.

INTRODUCTION

The first use of glass in history dates to about 3000 BC. This material was primarily used in objects such as jewelry, vases, and utensils. Later, it was used in window cavities, together with the manufacture of flat glass. When producing sheet glass, which was first developed by the Romans, the melted glass is rolled on a flat and hard floor. Later, circular sections taken from here were used between stone plaques. In the following centuries, the production of glass continued in the Byzantine Empire as the Roman Empire weakened and split into two. In particular, the mosaic form of glass is seen in Byzantine churches. Glass mosaics were used as decoration and lighting elements. Glass mosaics were used to create mystical and impressive spaces in churches that were influential on the people in the Middle Ages (Türkseven, 1999, pp.18-21, Atalan 2020).

When looked at Anatolia observed that glass and window are used a lot both to create borders and transparency. Anatolian cities and towns have a different importance with examples of monumental-civil architecture and the glass and windows of these buildings. In particular, the windows in traditional houses carry the design principles to a great extent with their architectural features, proportions, and details. Within the scope of this research, a summary process of the formation of glass in architecture will be explained. In addition, it is aimed to briefly witness the development adventure of windows in civil and monumental buildings.

In the study, an extensive literature study and then field studies were conducted. As the method of the study, written resources related to this research topic were searched. Research is deepened by engravings and old photographs. The development of window and glass in architecture and the future of glass and window in architecture are discussed by way of synthesis and comparison (Figure 1). Within the scope of the research, the development process of glass and windows in architecture, windows and skylights in Anatolian traditional architecture will be examined. According to the engravings, comparisons will be made for windows from European and Turkish traditional houses.

Literature Research on the Development of Window in the Historical Process	Observations on the use of windows in monumental and civil architecture	Synthesis and conclusion
--	---	--------------------------

Figure 1: Systematic Analysis

The Development Process of Windows in Architecture

Windows, which are an important element of the buildings, direct the living spaces of the house to the exterior. In addition, light and fresh air is provided to the rooms through the windows. Over time, first window openings were established in the buildings and then a protective cover was used for these spaces. The most suitable solution for the protection of the gap had been achieved by the accessing of glass into the structure. The first date of the glass in window gaps is unknown. But the findings obtained in the Pompeii, Hercules and Roman excavations revealed that glass had been used in buildings since the 1st century. The examples found in these excavations show that thick and small pieces of glass were combined with bronze, marble, stucco, and wooden frames. The houses in the ancient city of Pompeii have windows placed with bronze frames. (Şişman, 1990, p.29, Atalan, 2020).

Wooden frames were used in the doors and windows of the Egyptians. In the Karnak Temple in Egypt, openings were made on the sides of the middle nave to provide air to the interior. In these

openings are gaps that can be compared to windows. These spaces, in which cages called “Claustra” are located, have the feature of Windows. The Romans illuminated the inside of the buildings with glass carved in stone plates. In Byzantine buildings, it was observed that small pieces of glass colored with painting technique were placed in the cavities in the stone plates or combined with glazing bar. On the other hand, it is seen that Arabs learned this technique from Byzantine in the 7th century and used it to combine gypsum glasses for decoration motifs (Şişman, 1990, pp.29; Bakırer, 1986, pp.32; Atalan 2020).

The Romans provided illumination by filling the small holes they had carved in stone slabs with glass. After the collapse of the Roman Empire, it was seen that this practice was gradually abandoned. Decorated perforated stone elements were used as caps. This technique, which was seen in the 1st century, was seen to be repeated in the following centuries (Toydemir, 1976, pp.42, Atalan 2020). In Byzantine buildings, it was seen that small pieces of glass colored with the painting technique were either placed in the cavities in the stone plates or combined with the records. It is seen that the Arabs took this technique from Byzantium in the 7th century to be used in ornamental motifs and used it to join plaster glass (Şişman, 1990, p.29; Bakırer, 1986, pp.32; Atalan, 2020).

Windows in Anatolian civilizations are seen until 5500 BC. In Mersin, in the 4500s BC, openings, which are thought to be shot crevices, can be seen on the walls of the fortifications belonging to the late Chalcolithic settlements. There are also window openings in the ruins of the Hittite Civilization near Boğazköy in the 3000s BC. In the Aspendos Theater, although there is no window joinery, there are window openings (Şişman, 1990, p.29; Uluengin, 1998, pp.12.). In countries such as Japan, China and western countries, some Romanesque and Gothic window spaces were used by stretching oiled papers with the frame method. In this process, textiles and oiled leather were used, which could be more durable than paper and partially transmit light better. In some sources, it is stated that in Anatolia, the windows were closed with oiled leather for a while (Türkseven, 1999; Bulut. 2001, pp. 18; Atalan, 2020).

The idea of using glass on exterior surfaces can be seen with the decorative use of mosaic technique in the ancient period. It is seen that in addition to terracotta and marble pieces, glass and different metal pieces were also used in the mosaic works of this period. By combining these materials, symbol pictures and geometric patterns were created on the windows. The connection of glass with architectural space started in the middle of the 19th century and continued increasingly until the end of the century. This connection resurfaced in the Victorian Era. The technical development brought by the Industrial Revolution, which occurred twice in England, allowed buildings to be made of steel and glass. Thus, winter gardens and verandas became the building units that formed the architectural design of this period. The study of stained-glass windows provides many iconographic, aesthetic and architecturally important information (Sienkiewicz, Küçükbiçmen, Altın, 2006, pp.2; Atalan, 2020).

With the spread of glassmaking in Europe, glass technology developed. With the beginning of the industrial age, the development of glass production technology has also accelerated. To meet the glass bottle, need in Europe over time, glass press was used. With the use of this technique, intensive use of glass has been achieved in windows, doors, and furniture. In the glass industry, after 1952, the float of glass on liquid tin led to a different design phase in the production of glass. The most important role in increasing glass production has been played by the developments in glass furnace technology. Previously, glass was produced in low-capacity furnaces. Glass production developed in the 19th century when brothers Fredeik and Wilhelm Siemens invented the generator furnace, the glass pool, and Beiwez's glass cooling furnace. Glass production has become a major branch of industry. These innovations enabled the shortening of production time and continuous glass production. The fact that glass has become more economical has also made its use in architecture widespread. Glasses of different sizes were used in the windows (Sienkiewicz, Küçükbiçmen, Altın, 2006, pp.3).



Figure 2: Cristal Palace in England (Güler, 2011), ; **Figure 3:** Cristal Palace in England ; **Figure 4:** Cristal Palace in England (URL1

In 1851, the Crystal Palace building was built, completely different from the previous ones, with prefabricated construction methods, with all its walls made of glass. Designed by Joseph Paxton, the building was built with the widest technological possibilities of its time (Figure 2-3-4) . The building was destroyed by a fire in 1936, and a similar one was rebuilt at the end of the century (Ruskin, 1854; pp.7) .

It is an architectural work designed by Renzo Piano and Richard Rogers in 1977, in which the combination of glass and natural light is used in the Center Pompidou (Figure 5) . Thanks to its transparency, it has combined the exterior and interior. It has aroused great curiosity about the places inside, in the people passing by. The museum building has almost invited people into it (Ochshorn, 2019,pp.614). The structural structure in the Center Pompidou, which has become one of the landmark buildings of the 20th century, is one of the most important parts that give the building its architectural character (Figure 5) . Steel and glass elements were used throughout the building, which consists of a total of 10 floors, seven of which are above ground. Passing the 48-meter span of the building without using columns creates column-free, wide spaces inside the building (Ochshorn, 2019, pp.614) .



Figure 5: Center Pompidou (URL2)

During this period, the Louvre structure also underwent a major restoration (1983-1993). Leoh Ming Pei, built a glass pyramid while providing an easily visible central entrance to the Louvre (Figure 6-7) . It allowed the visitors to see the historical texture and watch the works presented in the exhibitions without disturbing the historical texture of the museum (McClellan, 1999) .



Figure 6: Louvre Museum (URL 3)



Figure 7. Interior of Louvre Museum (URL3)

The 30 St Mary Ax building was built in less than three years on top of the Baltic Stock Exchange building, which was badly damaged because of the IRA attack on the Baltic Stock Exchange in 1992. The building, which was completed in December 2003, was opened in May 2004 due to some problems. Better known as the Gherkin, 30 St Mary Ax's floor plan resembles a sliced pickle. Foster and Partners companies were commissioned to construct the building. It is London's first environmentally sustainable tall building. It is 180 meters high and consists of 40 floors. The building consumes about half the energy of most skyscrapers of this size (Figure 8-9) (Futcher, 2013).



Figure 8: 30st Mary Axe Tower , UK ; **Figure 9:** Interior of 30st Mary Axe Tower , UK (URL4); **Figure 10:** [100 11th Avenue NY](#) by [Ateliers Jean Nouvel](#) (URL5)

Windows of Anatolian Civil Architecture in the Historical Process and Their Comparison with European Examples

The Anatolian housing heritage continued to develop from the settlement of Çatalhöyük until the beginning of the 20th century (Figure 11-12). From the 11th century onwards, the relations of the Turks, who came to Anatolia with migrations, with nature continued between the plateaus and winter quarters. After the Turks settled in Anatolia, they reflected the traces of their previous lifestyle, nomadic culture, in their new residences.

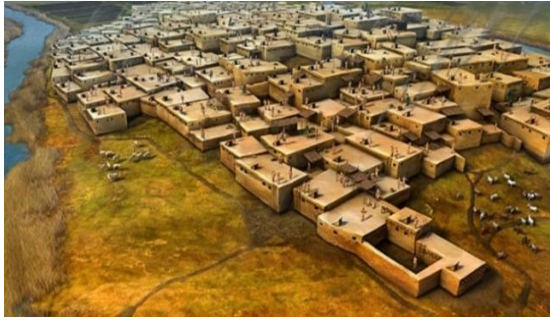


Figure 11: Çatalhöyük (URL6) ; **Figure 12:** Çatalhöyük excavation area (URL 6)

In Anatolian Seljuk works, it was observed that glass materials were used embedded on plaster layers. These were also decorative building elements. Seljuks called the window "revzen" from Persian for the window that the Turks defined as "pore". It is observed that the Anatolian Seljuks were very advanced in glass work and used curved glasses called "umbrella" in buildings such as mosques, madrasas, and palaces (Arseven, 1975, pp.965). The study of stained-glass windows provides important insights into many iconographic, aesthetic, and architectural features. Most of the scientific data available on stained glass focus on mediaeval structures, and are derived from the extensive cultural tradition, although there are also a few contributions on stained glass produced in the 19th century.



Figure 13: Süleymaniye Mosque 1890,(URL 7) ; **Figure 14:** Süleymaniye Mosque, (URL 7)

When looked at the establishment of windows in the classical period Ottoman Monumental architecture, it is seen that there are three types of windows in the building, flat weft, arched and circle windows. Usually, the lower windows are flat, and the upper ones are arched. The arched windows are divided into flat, round and pointed arched windows. Round-arched windows were applied only in dome drums and some small windows. In most of the buildings, windows with pointed arches were used in masonry walls to support the load bearing. Round windows were also used in pediments.

Eldem (1955) generally calls the Anatolian house, which is formed by the reflection of the Anatolian life culture on the construction of the house, as "Turkish House". In terms of the reflection of Anatolian culture, the most important features of the Turkish house are the room and hall arrangement. In many settlements of Anatolia, wooden carcass architecture is seen in the houses. The lower floors are dominated by stone architecture and are directed outwards with iron bars, wooden shutters, and decorative shaped windows.

Overhangs and bay windows on the second and third floors of traditional houses have been applied in most houses to create more useful spaces on the upper floors and to make the facade of the house more flamboyant and active. The main parts of the plan scheme are the room, the iwan and the hall. Rooms, hall, and courtyard integrate with each other and are connected to each other by stairs (Atalan, 2021, pp.450; Kuban, 1995, pp. 49-52).

The formation of the Turkish room and the window layouts are related to the life of the society. However, this design model, which was applied with a utilitarian attitude before, brought different solutions in different regions. Construction material, social and cultural life played an important role in the formation process of the room and the window. However, the formation of the internal plan of the building relates to the initial founding principles. For example, the plan of the room in the wooden frame structure is like the plans of the rooms of the adobe or stone houses. In addition to; the use of wood construction material in the rooms has greatly affected the room planning and window dimensions. In the Turkish house, the main principle has been to realize designs suitable for human ergonomics. Windows and shelves create a horizontal division in the room. Structural elements such as struts, windowsills and door frames create vertical divisions. With the joints on the ceilings, which are an important structural element, sometimes linearity and sometimes focus in the room are created (Kuban, 1995, pp. 49-52).

In some of the European houses of the 14th and later centuries, there are wooden carcass architectural examples reminiscent of the Turkish house construction system (Figure 18-19-20). The windows in these structures are in the spaces between wooden struts, as in Turkish houses. Looking at European engravings, window features and details can be compared to windows in a Turkish house, especially in wooden frame structures in rural architecture. According to Kuban (1995), vertical shutters with horizontal gratings probably have their roots in 19th century Europe. This type of shutters is seen in and around Istanbul (Figure 15-17; Figure 22).

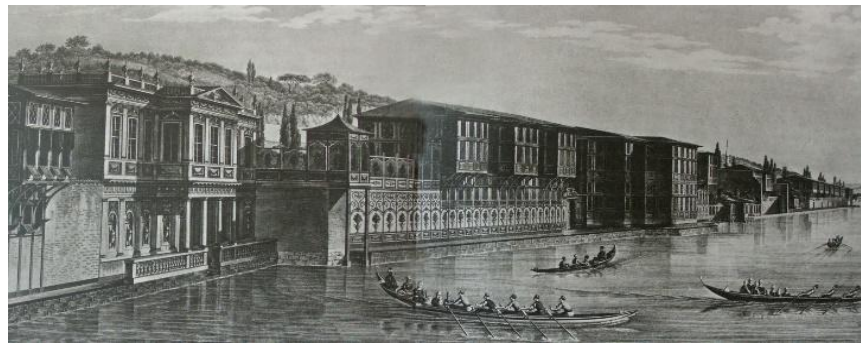


Figure 15: 19th Century Engraving from Melling, Hatice Sultan Waterside Residence, Kuruçeşme (Atalan, 2008)



Figure 16: Nazime Sultan Waterside Residence (Miralay Sami, 1900 ; Atalan, 2008) ; **Figure 17:** Art Nouveau Style of Windows of Nazime Sultan Waterside Residence (Miralay Sami, 1900, Atalan, 2008)



Figure 18: Engraving of Traditional Building in Europe, (URL 8)

When we look at the buildings of the 15th and 16th centuries in England and France, we see that there are structures made of wood carcass or masonry. The windows of the buildings belonging to this period are quite small.



Figure 19: Engraving of traditional building in France (URL9) ; **Figure 20:** Shakespeare's birthplace at Stratford-on-Avon, UK (URL10)

Shakespeare's Birthplace is a restored 16th-century building on Henley Street, Stratford-upon-Avon, Warwickshire, England, where it is believed that William Shakespeare was born in 1564 (URL11). In this building, a wooden carcass construction system is seen. There are a few windows, and their size is small (Figure 20).



Figure 21: Traditional building Eastington Manor House, North East Gable. Illustration for The Domestic Architecture of England during the Tudor Period by Thomas Garner and Arthur Stratton (Batsford, 1911). Gravure printed. (URL11) ; **Figure 22:** Gawsworth Old Hall, Part of the South Wing. Illustration for The Domestic Architecture of England during the Tudor Period by Thomas Garner and Arthur Stratton (Batsford, 1911). Gravure printed. (URL12)

Eastington Manor House was built with a wooden frame system during the Tudor Period in England (Figure 23). This building has common architectural features with the Cemaleddin Efendi Residence, located in the Bosphorus in beginning of the 20th century. Cemaleddin Efendi Residence, seen in the photograph of Miralay Ali Sami, has a different style from the traditional mansion architecture of the Bosphorus. The building and their plans could not be reached today. The building

was built with a wooden frame and three floors. It is built in such a way that the wooden construction stands out on the building facades. It is a symmetrical building with steep roofs and rooms located between the roof. The entrance of the building is probably located next to the residence (Figure 23).



Figure 23: Cemalettin Efendi residences, Bosphorus, Istanbul (Miralay Sami Photography, Atalan, 2008).

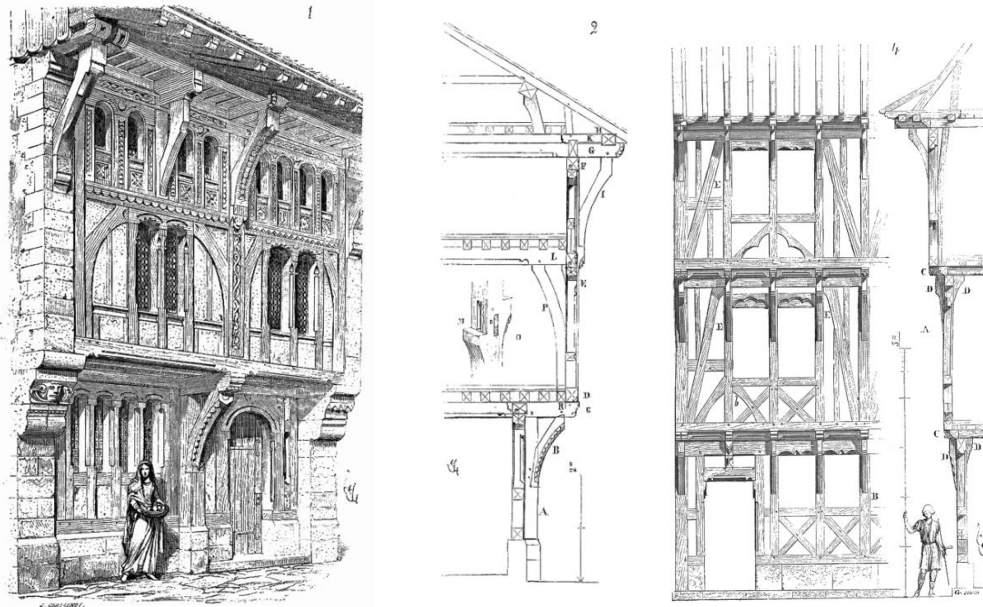


Figure 24: Engraving of a traditional building in France (URL 13)



Figure 25: Traditional Anatolian House in Bursa, (Eldem, 1992) ; **Figure 26:** Traditional Anatolian House, Avza Memduh Sakallı House, (Eldem, 1992)

Built in France in the 15th century, this house originally consisted of only a ground floor, an overhanging first floor and an attic. The roof was covered with tiles. There was a high wooden gable wall. The wooden frame structure and section of the building can be seen (Figure 21). The space between the wooden frame carrier system of the building is filled with stone or brick. The architectural structure of the building resembles a 19th century Istanbul residence. It is seen that the horizontal and vertical carriers of the building have a larger cross-section than the Istanbul residence. It has narrow and long windows. The windows are arched. It was made as a series of two and four. The windows on the lower floor are made taller, while the windows on the upper floor are shorter. The windows are made with bars.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In the historical process, windows components of building had been used sometimes for functional, sometimes for aesthetic and sometimes for symbolic purposes. Windows, which have been seen in Anatolia and Europe since 5500 BC, have found wide use with the creation of safe cities. In the Middle Ages, from the Roman Empire to the Gothic period, Roman-style windows are in the buildings which are small, narrow and without glass. Window openings are closed with "Claustra" made of marble, wood, and metal. Mosaic applications are frequently seen on windows in the Gothic period due to the mystical effect and the applicability of religious motifs.

It is seen that in the same centuries, monumental buildings in Anatolia and Seljuk monumental buildings were built with few windows. In the madrasa and caravanserai structures, crenellation holes were made as windows without glass. In Ottoman traditional architecture, wooden covers attached to the window openings cover the windows without glass. In addition, skylights are seen in both houses and mosques.

Since the window sizes in Turkish houses are narrow and long, they are planned as two rows or three rows side by side on façade. However, although it changes depending on the climatic conditions, there is a direct proportionality between the number of windows and the size of the place it belongs to

in hot climates. The windows gave identity to the flat or bay windows of the buildings with their rectangular or arched forms. The houses are directed to the street over the ground floor by means of windows. The windows on the ground floors of the traditional house are smaller than those on the upper floor. In houses with bay windows that are very close to each other, the privacy of the house is ensured in this way. Undoubtedly, the most important visual effect in the façade layout is provided by window types and shutters or lattices. The windows are generally made of 1-2 ratio, rectangular, sliding, guillotine or wooden double-winged windows. Previously, horizontally opening double-wing windows using were very common, later vertically movable sliding windows became popular. Later, it became obligatory to make windows in ½ ratio. However, the window width should not exceed 100 cm.

The shapes of the windows and the decorations of the jambs are the architectural elements that draw attention on the plain facades of their houses and especially on the front facades. Bars are seen on the windows of the residences. Due to the climatic characteristics, solutions with wooden shutters are observed on the windows. In addition, the lighting of the living rooms is controlled by shutters on the lower windows and with colored glass on the skylights. It is planned that when the shutters are open, the spaces will be bright, and when they are closed, they will be dim with the partial light received at the top. Since the end of the 19th century, skylights are no longer included in the buildings. However, semicircular arches with baroque effect are seen in the windows of some buildings. With the influence of westernization, styles such as Baroque, Empire, Art Nouveau or Eclectic have changed window shapes and layouts.

With the facilitation of the production process of glass and the achievement of making it in large sizes, glass material has completely entered architecture. The use of glass on large surfaces in architecture has led to the formation of more transparent and bright spaces. Glass material was easily used on the facades and roofs of the buildings. In the 18th century, the fact that glass could be produced in flat, smooth, and large sizes affected both the designs of the spaces and the designs of the windows. Among the decorative glasses, the production of the mirror also added this material to the architecture. The mirror element has taken place in Baroque style buildings. Advancing technology in the 19th century allowed the production of glass in large sizes.

In the engravings of the 15th and later centuries in Europe, there are wooden-frame architectural building examples that partially resemble the Turkish house construction system. Looking at the examples of houses after the 18th century, the most distinctive elements of traditional houses are the windows of these buildings. The windows in these structures were built in the spaces between wooden struts, as in Turkish houses. When we examined at gravures and old photographs of traditional building in England and France, we see that there were structures made of wood carcass or masonry systems. The windows of the buildings belonging to this period were quite small. Windows were narrow and long, they were planned as two rows or three rows side by side.

As a result, many important features such as the formation of glass in architecture, the ability of glass to be produced in desired dimensions, its transparency, simplicity, and the ability to absorb light into the space have brought glass to a central position in architecture. Although glass seems like a limiting material, it unites spaces, outside and inside, garden and room, life and space. Changing living conditions over the centuries have made glass material more used. Glass material has been used in buildings, especially to create bright spaces and to make simple and transparent designs.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Mimarlık ve Güzel Sanatlar Fakültesi Mimarlık Bölümü'ne teşekkür ederim.
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-Thank you Manisa Celal Bayar University and Faculty of Fine Art and Architecture, Department of Architecture.
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Arseven, C. E. (1975). Devlet Kitapları. *Sanat Ansiklopedisi, (C.1)* içinde (pp. 51–63). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Atalan, O. (2008). Boğaziçi Kıyı Yerleşmelerinin Tarihsele Değişim Süreci ve Koruma Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma Ortaköy- Kuruçeşme Sahili, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Can Binan), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Atalan, O. ve Makaklı, E. (2017). Türklerde Yaşama Kültürünün Değişimi; Tek Mekân Göçebe Çadırından, Minimalist Dairelere Geçiş. *Sosyo Ekonomik Stratejiler IV: Tasarım Stratejileri* içinde (pp. 126-150). London: İjopec.
- Atalan, O., (2020), Camın Mimaride Biçimlenişi ve Sürdürülebilirliğine Bir Bakış. (Editörler: H. Arslan ve İ. Yüksek). *Konuttan Kente Mimari Araştırmalar* içinde (pp. 51-80). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Atalan, O., (2021) Geleneksel Bir Osmanlı İlçesi, Kula Geleneksel Konutlarının Pencere Düzenlerine İlişkin Bir Araştırma / Traditional Ottoman District, a Research on Window Arrangements of Kula Traditional Houses. *Journal of Turkish Studies*, 16(2), (pp.449-468), Ankara.

- Bakırcı, Ö., (1986), "16. Yüzyıl Osmanlı Mimarisinde Pencere İlişkin Biçim ve Malzeme Özellikleri", II. Uluslararası Türk-İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Kongresi-Bildiriler, c. I, (pp. 113-127), İstanbul.
- Bulut, Ü., (2001), *Pencere Doğramalarının Gelişimi, Ahşap Ve Polimer (PVC) Pencere Doğramalarında Tasarım, Üretim Ve Uygulama Hataları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), İstanbul: İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eldem, H. S. (1968), *Türk Evi Plan Tipleri*, (pp:10-18, 22- 34, 93-94, 130), İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi.
- Eldem, H. S., (1992), *Yapı*, İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Futcher, T. (2013), *Are Tall Buildings in London Contributing to a Sustainable Urban Future?*. United Kingdom; University of Kent:
- Gardin, Gianni B., Centre Pompidou, Arkitektuel. Erişim tarihi: 20 Ağustos 2020. <https://www.arkitektuel.com/centre-pompidou/>
- Güler, N.(2011), "Plastik Sanatlar" "Müzecilik" "Sergi" "Eleştiri", *Crystal Palace'ın (1851) "Müze Tarihi" Açısından Önemi*, Erişim tarihi: 30 Ağustos 2022. <http://necmiguler.blogspot.com/2011/12/crystal-palace-buyuk-bir-sergi.html>
- Kuban, D. (1995), *Türk Hayatlı evi*, (s. 49-52), İstanbul: Mısırlı Matbaacılık.
- Ochshorn, J., (2019), Flexibility and Its Discontents: Colquhoun's Critique of the Pompidou Center, *In 107th ACSA Annual Meeting Proceedings* (s. 614-19). Pittsburgh, PA: Association of Collegiate Schools of Architecture.
- Merin, G. (2022), AD Classics: The Crystal Palace / Joseph Paxton, Erişim tarihi: 31 Ekim 2022, <https://www.archdaily.com/397949/ad-classic-the-crystal-palace-joseph-paxton>
- Ruskin, J. (1854), *The opening of the Crystal Palace considered in some of its relations to the prospects of art*, (s.4-1), London: Smith, Elder, and Company.
- Sienkiewicz, M., Küçükbiçmen, E., Altın, F., (2006), Mimari Mekânda Cam Kullanımı, Erişim tarihi: 31 Ekim 2022, <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/902/352332.pdf?sequ>
- Toydemir, N., (1976), Dizayn Üzerine Bazı Düşünceler ve Gözlemler, *YAK Dergisi* 3 (pp. 7-15), İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi yayınları.
- Türkseven, İ. (1999), "Mimarlıkta Camın Tarihsel Gelişim Serüveni", *Ege Mimarlık*, (pp.18-21), İzmir: İzmir Mimarlar Odası Yayınları.
- Şişman, Ö. (1990), Osmanlı Mimarisinde Alçı Pencere (Klasik Dönem), (pp.29- 32), Geleneksel Türk El sanatları Bölümü Tezhip Ana Sanat Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi.
- Uluengin, N.Y. (1998), *"Osmanlı- Türk Sivil Mimarisinde Pencere Açıklıklarının Gelişimi"*, İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi.
- Ünver, S., "Mimari tepe pencereli evler", 33, *Mimari*, (s.26-33), İstanbul. Erişim tarihi: 30 Ağustos 2020. <https://docplayer.biz.tr/58256665-26-i-mimari-i-tepe-pencereli-evler-tekindag-da-rakoczi-nin-evi-gunumuzde-rakoczi-muzesi-olarak-kullanilmaktadir.html>
- URL1. Crystal Palace, (1851), Ninterior View of The Crystal Palace, Site Of The Great Exhibition Of 1851, At Hyde Park, London, England. English Lithograph, C1851. Poster Print by Granger Collection. Erişim tarihi: 20 Ağustos 2020. <https://www.posterazzi.com/crystal-palace-1851-ninterior-view-of-the-crystal-palace-site-of-the-great-exhibition-of-1851-at-hyde-park-london-england-english-lithograph-c1851-poster-print-by-granger-collection-item-vargrc0107018/>
- URL2. Centre Pompidou, Erişim tarihi: 20 Ağustos 2020. <https://www.arkitektuel.com/centre-pompidou/>
- URL3. The Louvre, Erişim tarihi: 10 Ağustos 2020.

- <https://selenestudiesabroad.wordpress.com/2014/04/28/a-day-at-the-louvre/outside-the-louvre-2/>
- URL4. St Mary Axe Tower,-Erişim tarihi: 20 Ağustos 2020. https://www.archdaily.com/928285/30-st-mary-axe-tower-foster-plus-partners/5dcabc793312fd7514000005-30-st-mary-axe-tower-foster-plus-partners-photo?next_project=no
- URL5 Erişim tarihi: 15 Ağustos 2020. <https://architizer.com/blog/product-guides/product-guide/eantka-windows/#media-1>
- URL6. Çatalhöyük, Erişim tarihi: 20 Ağustos 2022. <http://www.antiktarih.com/2018/07/31/catalhoyuk/>
- URL7.Süleymaniye_Camisi, Erişim tarihi: 15 Ağustos 2022, https://tr.wikipedia.org/wiki/S%C3%BCleymaniye_Camii#/media/Dosya:S%C3%BCleymaniye_Mosque,_Istanbul.jpg URL11.<https://tr.pinterest.com/pin/780600547890059132/>
- URL8 Erişim tarihi: 18 Ağustos 2022, <https://www.alamy.com/stock-photo/sixteenth-century-house.html?sortBy=relevant>
- URL9. Erişim tarihi: 18 Ağustos 2022, <https://www.alamy.com/stock-photo/sixteenth-century-house.html?sortBy=relevant>
- URL10. Erişim tarihi: 18 Ağustos 2022, [https://www.alamy.com/shakespeares-birthplace-at-stratford-upon-avon-shakespeares-birthplace-is-a-restored-16th-century-house-on-henley-street-stratford-upon-avon-warwickshire-england-where-it-is-believed-that-william-shakespeare-was-born-in-1564-image240958156.html?imageid=E1958820-00D6-4F27-ACEA-03A3C57C0771&p=792897&pn=1&searchId=556b69cdaa0638b3e4ee534486752d59&searchtype=\)](https://www.alamy.com/shakespeares-birthplace-at-stratford-upon-avon-shakespeares-birthplace-is-a-restored-16th-century-house-on-henley-street-stratford-upon-avon-warwickshire-england-where-it-is-believed-that-william-shakespeare-was-born-in-1564-image240958156.html?imageid=E1958820-00D6-4F27-ACEA-03A3C57C0771&p=792897&pn=1&searchId=556b69cdaa0638b3e4ee534486752d59&searchtype=))
- URL11.Erişim tarihi: 25 ekim 2022, <https://www.lookandlearn.com/history-images/M488899/Eastington-Manor-House-North-East-Gable>
- URL12.Erişim tarihi: 25 ekim 2022, <https://www.lookandlearn.com/history-images/M488922/Gawsworth-Old-Hall-Part-of-the-South-Wing>
- URL13.Erişim tarihi: 25 ekim 2022 https://fr.m.wikisource.org/wiki/Dictionnaire_raisonn%C3%A9_de_l%E2%80%99architecture_fran%C3%A7aise_du_XIe_au_XVIIe_si%C3%A8cle/Pan_de_bois

Belediyelerin Öz Gelirlerinin Artırılması Olabilirliğinin Değerlendirilmesi*

Doç. Dr. Mustafa Tuna

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9614-6076>

Ankara Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Gayrimenkul Geliştirme ve Yönetimi Bölümü, Ankara – TÜRKİYE

Doç. Dr. Erol Demir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5415-4246>

Ankara Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Gayrimenkul Geliştirme ve Yönetimi Bölümü, Ankara – TÜRKİYE

Emrullah Töremen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0379-0549>

Doktora Öğrencisi / Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gayrimenkul Geliştirme ve Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.03.2022

Kabul: 14.09.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Belediyeler

Öz Gelir

Mali Özerklik

Vergi Artışına Dayalı Finansman

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.58155>

Öz

Türkiye’de belediyeler, türlerine göre büyükşehir belediyeleri, büyükşehir ilçe belediyeleri, il belediyeleri, ilçe belediyeleri ve belde belediyeleri şeklinde gruplandırılabilir. Bu kapsamda, 1390 belediye bulunmaktadır. Belediyeler, yerel hizmetleri karşılamak için kurulmuş idari ve mali özerkliğe sahip kuruluşlardır. Kendilerine verilen görevleri ifa etmeleri için belediyelerin gelirleri ihtiyaçları vardır. Belediyelerin gelirleri, öz gelirler ile merkezi yönetimden aldıkları paylardan oluşmaktadır. Bu gelirlerin belediyelerin, kendi faaliyetleri sonucunda ve kontrolünde gerçekleşen öz gelirlerinden karşılanması bütçeleme bakımından önem arz etmektedir. Bu gelirler, genel olarak vergi, harç, pay, mülk ve teşebbüs gelirleri ile para cezası gibi gelirlerdir. Belediyelerin diğer önemli gelir kaynağı ise merkezi yönetim ve diğer birimlerden yapılan transferlerdir. Bu çalışmada, belediyelerin öz gelir kalemleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda öz gelirlerin bütçe gelirleri içindeki payı, vergi gelirlerine oranı ile merkezi bütçeden alınan payların toplam bütçe gelirleri içindeki payı belediye türleri itibarıyla değerlendirilmiştir. Çalışmada, belediyelerin mali özerkliği kapsamında tüm belediyelere bakıldığında gelirlerinin yarısının öz gelirlerinden sağlandığı görülmüştür. Bu durum belediye türleri itibarıyla bakıldığında ise büyükşehir belediyelerinin yaklaşık gelirlerinin dörtte birinin öz gelirlerden karşıladığı görülmüştür. Çalışmada belediyelerin mevcut öz gelirlerinde nasıl bir artışa gidileceği irdelenmiştir. Mevcut öz gelirlere ilişkin öneriler sunulmuştur. Buna ilave olarak belediyelerin yeni bir öz gelir artırma yönünden TIF modeli önerilmiştir. Bu model kısaca, belediyenin proje veya yatırımları sonucu artan taşınmaz değerlerinin vergi olarak belediyeye kazandırılmasıdır. Artan bu değerlerle de belediyenin söz konusu proje ve yatırımlarını finanse etmesi öngörülmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tuna, M.; Demir, E. ve Töremen, E. (2022). Belediyelerin Öz Gelirlerinin Artırılması Olabilirliğinin Değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 143-168.

*Evaluation of the Possibility of Increasing Own Revenues of Municipalities**

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Tuna

Ankara University, Faculty of Applied Sciences, Department of Real Estate Development and Management, Ankara
– TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Erol Demir

Ankara University, Faculty of Applied Sciences, Department of Real Estate Development and Management, Ankara
– TURKEY

Emrullah Töremen

PhD Student / Ankara University, Institute of Science and Technology, Department of Real Estate Development
and Management, Ankara – TURKEY

Article History

Submitted: 28.03.2022

Accepted: 14.09.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Municipalities

Own Income

Financial Autonomy

Tax Increment Financing

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.58155>

Abstract

Municipalities in Turkey can be grouped according to their types as metropolitan municipalities, metropolitan district municipalities, provincial municipalities, district municipalities and town municipalities. In this context, there are 1390 municipalities. Municipalities are organizations with administrative and financial autonomy established to meet local services. Municipalities need revenues to carry out the tasks assigned to them. The revenues of the municipalities consist of their own revenues and the shares they receive from the central government. It is important in terms of budgeting that these revenues are met by the municipalities' own revenues, which are realized as a result of their own activities and under their control. These incomes are generally income such as taxes, fees, pays, property and enterprise incomes and fines. Another important source of income for municipalities is transfers from the central government and other units. In this study, the own income items of municipalities are emphasized. In this context, the share of own revenues in budget revenues, their ratio to tax revenues and the share of central budget in total budget revenues are evaluated by type of municipality. In the study, when all municipalities are examined within the scope of the financial autonomy of municipalities, it is seen that half of their revenues are provided from their own revenues. When this situation is analyzed in terms of municipality types, it is seen that approximately one fourth of the revenues of metropolitan municipalities are met from their own revenues. In the study, it has been examined how to increase the existing own revenues of municipalities. Suggestions regarding current own incomes are presented. In addition, TIF model has been proposed for municipalities to increase their own revenues. In short, this model is the acquisition of real estate values, which are increased as a result of the projects or investments of the municipality, to the municipality as tax. With these increasing values, it is envisaged that the municipality will finance these projects and investments.

GİRİŞ

Belediyeler, mahalli müşterek nitelikteki hizmetleri en yakın yerden sunan ve organları seçim yoluyla oluşan, idari ve mali bakımından özerkliğe sahip yerel idarelerdir. Belediyelerin, kendilerine bırakılan yerel hizmetleri yerine getirebilmeleri için yeterli gelirlere ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu gelirlerin önemli bir kısmı belediyelerin kendi çaba ve girişimleri sonucu elde edilen ve öz gelir olarak tanımlanan gelirlerden oluşur. Gelirlerin diğer önemli kısmı ise merkezi yönetimin tahsil ettiği vergi gelirleri üzerinden aldığı paylardır. Bunların yanında çeşitli biçimde alınan bağış ve yardımlar da belediyelerin gelirleri içinde yer almaktadır. Buna ilave olarak belediyeler yerel hizmetlerin yerine getirilmesinde bütçeleri nispetinde borçlanma yoluyla finansman temin etme yoluna da gitmektedirler.

Belediyelerin kamu veya özel kurum ve kuruluşlardan sağladığı bağış ve yardımlar ile merkezi yönetimden aldığı paylar dışında kalan vergi, resim, harç, harcamalara katılma payı, mülk ve teşebbüs gelirleri ile ücret gelirleri genel olarak öz gelir olarak belirtilmektedir (www.webdosya.csb.gov.tr, 2021: 88). Bu anlamda, belediyelerin merkezi yönetim payları ile gerçek ve tüzel kişilerin yaptığı bağış ve yardımların artırılmasında bir etkinlikleri bulunmamaktadır. Bununla birlikte belediyelerin, öz gelirlerini sahip oldukları kurumsal ve mali kapasiteleri ile mahallin ekonomik, coğrafi ve sosyal kalkınmışlık düzeyi bakımından artırabilme potansiyelleri olabilmektedir. Bu çalışmada, belediyelerin öz gelirlerine yer verilmiş, bu gelirlerin kapsamı, uygulamada ortaya çıkan sorunlara değinilmiş, belediyelerin öz gelirlerinin belediye gelirleri içindeki payı analiz edilmiştir. Buna ilave olarak belediyelerin öz gelirlerinin artırılması olabilirliğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Ülkelerin idari teşkilatı, genel olarak merkezi yönetim ile yerinden yönetim birimlerinden oluşmaktadır. Merkezi yönetim, başkent örgütü ve taşra örgütüyle hizmetlerini sunarken, yerinden yönetim birimleri yer ve hizmet bakımından yerinden yönetim kuruluşları şeklinde hizmetlerini yürütmektedirler. Yer bakımından yerinden yönetim birimleri, belirli bir mahalde ikamet edenlerin ortak gereksinimlerini gidermek amacıyla merkezi yönetim haricinde örgütlenmiş idari ve mali özerkliğe sahip kuruluşlardır. Bu kuruluşlar yerel yönetimler olarak adlandırılır (Gözler, 2018: 41).

Bu kapsamda, özerklik genel olarak bir başkasına doğrudan dayanmadan kendi kararlarını verme iradesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Mali özerkliğe gelince, mahalli idarelerce kendilerinin gelir yaratabilme ve bu gelirlerin de toplam gelirleri içerisinde nispeten yüksek olması şeklinde ifade edilmektedir. Mali özerkliği gerçekleştirmede vergi koyabilme erkinin yeri önemlidir. Bununla birlikte merkezi yönetimden yerel yönetimlere sağlanan kaynak transferinde yerel yönetimlerin mali özerkliğini zedelemeyecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Ayrıca, yerel yönetimlerin mali özerkliklerinde harcama yetkisinin de ilgili yerel yönetimlerin inisiyatifinde olması beklenir. Ancak, bu yetkinin sorumsuzca kullanılması anlamına gelmemesi gerekir (Vural, 2014: 57). Öte yandan, yerel özerklik kavramı, Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartına (m. 3) göre, yerel idarelerin, yasalarla getirilen sınırlar içinde, yerel nüfusun çıkarları doğrultusunda kendi sorumlulukları altındaki yerel hizmetlerin önemli bir kısmını düzenleme ve yönetme hakkı ve imkânıdır.

Yerel yönetimler, kanunlar çerçevesinde oluşturulmuş, karar organları ve görevleri kanunla belirlenmiş tüzel kişiliği haiz, idari ve mali yetkilere sahip yerel kuruluşlardır. Bu bağlamda yerel idare birimleri, belirli bir fiziki yerde yaşayan topluluğun bireylerine müşterek hizmet üretmek amacıyla kurulan ve karar organları bazı durumlarda yürütme organları yerel toplulukça seçilen, yasalarda belirlenen yükümlülüklerle, gelirlere, mali ve insan kaynağı olan ve merkezi yönetimlerle olan münasebetlerinde idari özerklik durumundan faydalanan kamu tüzel kişiliğini haiz olup ülkenin yönetim sisteminin bütünlüğü içinde yer alan birimlerdir (Tekeli, 2015: 6).

1982 Anayasası'nda yerel yönetimlerin, il, köy ve belediye olan yerlerde yaşayanların ortak

gereksinimleri gidermek amacıyla kuruluşu yasaya bırakılan ve karar organları, seçimle işbaşına gelen kamu tüzel kişileri olduğu; merkezi yönetimin, yerel yönetimlerde, yerel ihtiyaçların devlet idaresinin bütünlüğü ilkesine uygun biçimde yürütülmesi, kamu hizmetlerinde birlikteliğin oluşturulması, toplum faydasının muhafazası ve yerel gereksinimlerin gerektirdiği şekilde temin edilmesi için, yasada tespit edilen hususlar çerçevesinde “idari vesayet yetkisi”ne sahip olduğu ve bu anlamda yerel yönetimlere görevleriyle orantılı gelir sağlanmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (m. 127). 5018 sayılı Kanun’da mahalli idareler, “Yetkileri belirli bir coğrafi alan ve hizmetlerle sınırlı olarak kamusal faaliyet gösteren belediye, il özel idaresi ile bunlara bağlı veya bunların kurdukları veya üye oldukları birlik ve idareleri” (m. 3/e) şeklinde belirtilmiştir.

Tarihsel süreçte şehrin temel hizmetlerinin belediyelerce ifa edilmesi, bu idareleri halkın nezdinde daha popüler ve bilinir şekline dönüştürmüştür. Buna rağmen köyler ve il özel idareler bu süreç içinde itibar ve güç yitimine uğramıştır. Yeni kurulan bakanlıkların ve kamu idarelerinin il özel idaresi ve köylerin birçok görevini üstlenmesi dolayısıyla bu birimlerin işlevsellikleri sürekli tartışlagelmiştir. Bu nedenle yerel yönetim sisteminde belediyeler başat bir konuma sahip hale gelmiştir (Şengül, 2015: 73). 5393 sayılı Kanun’a göre belediye, belde yaşayanların ortak nitelikteki yerel gereksinimleri sağlamak amacıyla kurulmuş ve karar organı seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan, idari ve malî açıdan özerklik gösteren kamu hukuk tüzel kişileri şeklinde kendini göstermiştir (m. 3/a). 6360 sayılı Kanun ile 30 Mart 2014 tarihi itibarıyla daha önce kurulan büyükşehir belediyelerine ilaveten 14 ilde büyükşehir belediyesi kurulmuş ve büyükşehir belediye sayısı 30’a yükselmiştir. Bu Kanun’la özellikle büyükşehir belediye sisteminde önemli bir değişime gidilmiştir. Buna göre, büyükşehir belediyelerinin sınırı il mülki sınırı, ilçe belediyelerinin sınırı da ilçe mülki sınırları olarak kabul edilmiştir. Bu illerde yer alan il özel idaresi kaldırılmış, belde adıyla yer alan belediyeler kapatılmış ve köy olarak tanımlanan mahalli idari birimleri mahalleye dönüştürülmüştür. Böylece büyükşehir olan illerde mahalli idare sistemi, bu illerin yerleşim merkezlerinin mahalli idaresi değil, bir arazinin (belli bir coğrafyanın) mahalli idaresi şekline bürünmüştür (Gözler, 2018: 392-393).

1.1. Belediyelerin Öz Gelirleri

Belediyelerin sahip olduğu gelirleri, söz sahibi olup olmadığı bakımından temelde iki şekilde belirtilmektedir. Bunlardan birincisi, belediyelerin birimlerinin gelir tabanının belirlenmesi, tahakkuk, tahsili, muhasebesi, bütçeleştirilmesi ve harcanmasında tamamen kontrol sahibi olarak tanımlanan öz gelirlerdir. Diğer bir ifadeyle belediyelerin öz gelirleri, belediyece tarh, tahakkuk ve tahsil edilen vergi, resim, harç, harcamalara katılma payları; mülk ve teşebbüslerin işletilmesinden veya kiralamasından elde edilen gelirleri, para cezaları, ücret ve diğer pay/ücret gelirleridir. İkinci gelir türü ise merkezi yönetimden veya diğer kişi, kurum ve kuruluşlardan yapılan transferlerdir. Bu transferleri, merkezi yönetimin tahsil ettiği vergilerden alınan paylar ile gerçek veya tüzel kişilerce yapılan bağış ve yardımlar şeklinde belirtmek de mümkündür. Bunun dışında gelir kalemi içinde sayılmamakla birlikte belediyelerin yurtiçi veya yurtdışı finans kuruluşlardan sağlanan borçlanma bir finans kaynağı olarak görülmektedir (Ulusoy ve Akdemir, 2013: 258-285; Yılmaz, Emil ve Kerimoğlu, 2017: 241). Bu kapsamda, Türkiye’de belediyeler; büyükşehir belediyesi, büyükşehir ilçe belediyesi, il ve ilçe belediyeleri ile belde belediyeleri şeklinde bir dağılıma sahip bulunmaktadır (Çizelge 1.1).

Çizelge 1.1: Türkiye’de Türlerine Göre Belediye Dağılımı

Büyükşehir belediyesi	İl belediyesi	Büyükşehir ilçe belediyesi	İlçe belediyesi	Belde belediyesi	Toplam
30	81	519	403	387	1390

Kaynak: www.webdosya.csb.gov.tr, 2021.

1.1.1. Vergiler, Resim, Harçlar, Katılma Payı, Ücret ve Diğer Gelirler

Vergi, devletin veya vergilendirme yetkisine sahip kamu kuruluşları tarafından kamu hizmetlerinin görülmesi veya sosyo-ekonomik amaçlara ulaşılması için gerçek ve tüzel kişilerden zora dayalı ve karşılıksız kanun gereğince alınan ekonomik değerler olarak tanımlanır. Verginin zorunlu olarak ve karşılık gözetilmeden alınması nedeniyle vergi yükümlülerinin ödemeye direnç göstermelerine sebep olmaktadır (Erdem, Şenyüz ve Tatlıoğlu, 2017: 99; Buyrukoğlu ve Altunakar Mercan, 2020: 2017). Merkezi vergiler ülkenin mülki sınırları içinde veya dışında özel kanunlarında gösterilen konular üzerinden alınmakta iken belediye vergileri, belediye sınırları içinde bu idarelerce tarh edilen, bütçelerinde gösterilen, merkezi yönetimin ve kanunların verdiği yetki sınırları dâhilinde tahsil edilen gelir kaynaklarıdır (Ayvenli, 2008: 51). Devletin vergilendirme yetkisi belli kurallar dâhilinde belediyelere devredebilir. Dolayısıyla belediyeler kendilerine tanınan vergilendirme yetkisi kadarıyla mali özerkliğe sahip olabilecektir (Yakar ve Gündüz, 2014: 120). Resim, yetkili kamu kurumları tarafından belirli bir faaliyetin veya işin yapılmasına izin verilmesi karşılığında alınan zorunlu parasal bedellerdir. Resimler daha çok belediyelerin gelirleri içinde yer alan gelir kaynağı konumundadır. Harçlar ise kimi kamu kuruluşlarınca verilen hizmetler karşılığında bu hizmetten yararlananların faydalanma karşılığı alınan bedellerdir. Sunulan hizmet maliyeti ile harç bedeli arasında bir ilişki söz konusu değildir. Vergi, resim ve harçları birbirinden keskin hatları ile ayırmak her zaman mümkün olmamaktadır. Genel olarak bu gelirler arasındaki farka bakıldığında, vergi, kamu hizmetlerinin genel karşılığı olarak alınırken, resim belirli bir işin yapılmasına izin verilmesi karşılığında alınmaktadır. Harç, kamu hizmetinin sunulmasının özel karşılığı iken resim kamu hizmetinden yararlanma karşılığı değil, o işe izin verilmesi karşılığı olarak alınmaktadır (Nadaroğlu, 1981: 214-215; Erdem, Şenyüz ve Tatlıoğlu, 2017: 101-102).

Belediyelerin vergi ve harç gelirleri 1319 sayılı Kanun ile 2464 sayılı Kanun'da yer almaktadır. Belediyelerin vergi geliri bakımından en önemli gelir türü emlak vergisi olup 1319 sayılı Kanun'da düzenlenmiştir. Bu Kanun'a göre, emlak vergisi esas itibarıyla bina ve arazi vergisi olarak ikiye ayrılır. Bununla birlikte belediyece parsellenen arazi, arsa olarak tanımlanmakta olup arazi vergisi içinde değerlendirilmektedir. Bu anlamda, Türkiye sınırları içinde bulunan bina ve arazi emlak vergisine tabidir (m. 1, 12). Bu verginin mükellefi bina ve arazinin maliki, varsa intifa hakkı sahibi her ikisi de yoksa malik gibi tasarruf edendir (m. 3, 13). Emlak vergisinin matrahı, vergi değeridir (m. 11, 21). Vergi değeri ise Kanun'un 29'uncu maddesine göre takdir komisyonlarınca belirlenen arsa veya arazi birim değeri ile her yıl Hazine ve Maliye Bakanlığı ile Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığınca belirlenen bina birim değerinin toplanmasından oluşur. Kanun'un 8'inci ve 18'inci maddesine göre, emlak vergisi oranı, meskenlerde binde 1, diğer binalarda binde 2, arazide binde 1, arsada ise binde 3'tür. Bu oranlar büyükşehir olan illerde yüzde 100 artırımlı olarak uygulanır.

2464 sayılı Kanun'da ise emlak vergisi dışında belediyelerce tahsil edilen diğer vergiler bulunmakta olup bu vergiler; ilan ve reklam vergisi, eğlence vergisi, haberleşme vergisi, yangın sigortası vergisi, elektrik ve havagazı tüketim vergisi ve çevre temizlik vergisidir. Bu Kanun'da yer alan vergilerin ön şartı belediyelerin hizmet ve imar yetkisi sınırları olan belediye ve mücavir alanlarda geçerlidir. Bu kapsamda, ilan ve reklam vergisi, belediye ve mücavir sınırları içinde yapılan her türlü ilan ve reklamın verilmesi bu vergiye tabidir (m. 12). Eğlence vergisi ise belirtilen sınırlar içinde olup Kanun'da açıkça sayılan eğlence işletmelerinden alınmaktadır (m. 17). Diğer bir vergi haberleşme vergisi olup bu vergi Posta Telgraf Telefon işletmesi tarafından tahsil edilen telefon, teleks, faksimili ve data ücretleri (tesis, devir ve nakil ücretleri hariç) üzerinden alınmaktadır (m. 29). Bir başka verginin konusu ise belediye ve mücavir alanlar sınırları içinde tüketilen elektrik ve havagazı tüketimidir (m. 34). Ayrıca, belediye sınırları ve mücavir alan sınırları içindeki menkul ve gayrimenkul malların yangın için sigortalandırılması nedeniyle alınan sigorta primleri yangın sigortası vergisine tabidir. Son olarak

belediyelerin çevre temizlik hizmetlerinden yararlanan konut ve diğer şekilde kullanılan binalar çevre temizlik vergisine tabidir. Bu verginin mükellefi, binaları kullananlardır (mük. m. 44).

Büyükşehir belediyesi sisteminin yürürlüğe girmesiyle büyükşehir olan illerde büyükşehir belediyelerinin vergi gelirleri sayma suretiyle belirlenmiştir. Harç ve diğer gelirlere gelince bu gelirlerle ilgili olarak iş ve işlemleri hangi belediye yapıyorsa o belediyenin alması gerektiği genel kural olarak görülmektedir. Bu kapsamda, büyükşehir belediyelerinin vergi ve benzeri geliri, 5216 sayılı Kanun'un 23'üncü maddesine göre, eğlence vergisinin (at yarışları ve müşterek bahislere ait) %50'si, büyükşehir belediyesine bırakılan sosyal ve kültürel tesisler, spor, eğlence ve dinlenme yerleri ile yeşil sahalarda içinde tahsil edilecek her türlü belediye vergi, resim ve harçlar ile Kanun'da belirtilen alanlar ile bu alanlara cephesi bulunan binalar üzerindeki her türlü ilân ve reklamların vergileri ile asma, tahsis ve bakım ücretleridir (Tuna, Demir ve Töremen, 2021: 3081). Öte yandan, 5393 sayılı Kanun'la belediyelerin en önemli vergi geliri kalemi içinde yer alan emlak vergisinden büyükşehirlere ve diğer yerel birimlere pay verilmesi kaldırılmıştır. Dolayısıyla emlak vergisi gelirinin tamamı vergiyi tahsil eden belediyelerin geliri olmuştur (Ulusoy ve Akdemir, 2013: 265).

Belediyelerin öz gelirlerinden birisi de harçlardır. Bu harçlar 2464 sayılı Kanun'da, işgal harcı, tatil günlerinde çalışma ruhsatı harcı, kaynak suları harcı, tellallık harcı, hayvan kesimi, muayene ve denetim harcı, ölçü ve tartı aletleri muayene harcı, bina inşaat harcı, kayıt ve suret harcı ve imar ile ilgili harçlar şeklinde sıralanabilir. İmarla ilgili harçlar ise parselasyon harcı, ifraz ve tevhit harcı, plan ve proje tasdik harcı, yapı kullanma izni harcı ile zemin açma izni ve toprak hafriyatı harcıdır. Bunun yanı sıra işyeri açma izni harcı, muayene, ruhsat ve rapor harcı ve sağlık belgesi harcı da bulunmaktadır (Tortop, 1999: 121-137). Bu harçlara ek olarak 7099 sayılı Kanun'la 2464 sayılı Kanun'unda yapılan değişiklikle altyapı kazı izni harcı yer almıştır.

Belediyelerin resim gelirleri kapsamında hâl rüsumu bulunmaktadır. Hâl rüsumuna ilişkin hükümler 5957 Kanun'da yer almaktadır. Bu Kanun'a göre, hâl rüsumu toptancı haline bağlı olarak alınmaktadır. Bu anlamda toptancı hâllerinde satılan mallardan toptan satış bedeli üzerinden yüzde 1, toptancı halleri dışında satılan mallardan ise yüzde 2 oranında hâl rüsumu alınmaktadır. Bu rüsumu, malları satın alanlarca ilgili hâl'in bulunduğu belediyelere ya da işletmelere ödenir (m. 8/1). Kanun'da ifade edilen kurallara uyulmadığında hâl rüsumu %25'i nispetinde cezalı tarh edilir. Bu rüsumu cezalı olarak tarh etmeye belediye encümeni yetkilidir. Cezalı hâl rüsumu tahsil edilen mallar için önceden ödenen hâl rüsumu varsa cezalı tahsil edilecek hâl rüsumundan mahsup edilir (m. 8/8).

Belediyelerin öz gelirleri arasında yer alan diğer bir gelir kalemi ise harcamalara katılma paylarıdır. Bu paylar; yol, su tesisleri ve kanalizasyon harcamaları olmak üzere üç türdür. Harcamalara katılma payları 2464 sayılı Kanun'un 86'ncı ila 94'üncü maddeleri arasında düzenlenmiştir. Ayrıca, bu konuda yayımlanan uygulama yönetmeliğinde açıklamalar bulunmaktadır. Bu paylar esas olarak belediyelerce veya bağlı idarelerce yol, su tesisleri ve kanalizasyon gibi altyapı tesislerine yapılan harcama nedeniyle yüklenilen maliyetin bir bölümüne bu altyapı tesislerinden yararlanan taşınmaz maliklerinin katılımını öngörmektedir. Burada yapılan harcama nedeniyle meydana gelen değer alınması yönünde sosyal bir amacı bulunmamaktadır. Amaç, belediyelerin yaptığı harcamaları finanse edebilmektir (Nadaroğlu, 1998: 99). Belediyelerin kendi faaliyetleri neticesinde sağladığı gelirlerin devamlılığı açısından öz gelirler elde etmesi önemlidir. Bu bakımdan kanunların verdiği yetki ve sınırlar çerçevesinde belediyelerin asfalt, kaldırım, yol, su tesisi, kanalizasyon gibi altyapıya ilişkin yaptığı hizmetlere karşılık ödemiş olduğu harcamaların bir kısmını bu hizmetlerden yararlanan taşınmaz sahiplerinden alınması yerel hizmetlere katılım bakımından da önemlidir. Bu payların, hem belediyelerin öz geliri olması hem de belediyelerin kendi faaliyetleri sonucunda kontrol etme niteliğinde bulunması yönüyle de önemli görülmektedir (Yılmaz, 2009: 75; İpek ve Engin, 2016: 480). Harcamalara katılma payına benzetmekle birlikte bu pay kapsamında

olmayan diğer bir öz gelir kalemi ise teknik altyapı bedelidir. Teknik alt yapı bedeli, 3194 sayılı Kanun'un 23'üncü maddesinde belirtilmiştir. Bu bedel parselasyon planları tasdik edilmiş ancak yol, pis ve içme suyu şebekesi gibi teknik altyapısı henüz yapılmamış olan yerlerde söz konusu olmaktadır. Parselasyon planı yapılmakla birlikte pis ve içme suyu şebekeleri gibi teknik altyapının henüz teşekkül etmediği, imar planında gelişme alanlarında kalan parsellerde bir defaya mahsus olmak üzere ilgili idarenin izni ile idarece hazırlanan projeye uygun olarak altyapıyı yapmak veya yaptırmak suretiyle yapı ruhsatı düzenlenmesi aşamasında bir bedel alınmaktadır. Alt yapının ilgili idarece yapılmasında, parselleri hizasına rastlayan ve hissesine düşen teknik alt yapı bedelinin %25'ini peşin ödeyip geri kalan %75'ini alt yapı hizmetinin ilgili idaresince tamamlanacağı tarihten en geç altı ay içinde ödemeyi taahhüt etmeleri gerekir.

Belediyelerin diğer bir öz gelir kalemi ücret gelirleridir. Bu kapsamda belediyeler, 2464 sayılı Kanun'da harç veya harcamalara katılma payı konusu edilmeyen her türlü hizmet için belediye meclislerince düzenlenecek tarifelere göre ücret almaya yetkilidir (m. 97). Belediye tarafından yapılacak bir hizmetin ücret konusu yapılabilmesi için öncelikle, o hizmet için bir harç veya katılım payı belirlenmemiş olması ve hizmetten yararlanacak kişi veya kişilerin bizzat belediyeden hizmetin yapılmasını talep etmiş olmaları gerekmektedir (Aktaş, 2011: 94; Ulusoy ve Akdemir, 2013: 277-278). Örneğin, kanal ve baca temizleme ücreti, kanalizasyon ve su tesisi bağlama ücreti, ilan ücreti, fidanlık gelirleri, cenaze kaldırma ücreti gibi ücret gelirleri gösterilebilir ve söz konusu hizmetler konusunda belediye meclisleri doğrudan bir ücret tarifesi düzenlemesi gerekir (Dönmez, 2019: 40; Halıcı, 2014: 7).

Belediyelerin öz gelir kapsamında diğer bir gelir kalemi yeraltı suları gelirleridir. Bu gelir kalemi 167 sayılı Kanun'da yer almıştır. Buna göre, kuyu açan kimseler kendi faydalı ihtiyacı kadar kullanır, ihtiyacı aşan kısmı ile sulama, kullanma veya içme suyu olarak satılmak üzere çıkarılan yeraltı suları, mazbut vakıflara ait sular hariç olmak üzere hazinenin özel mülkiyetinde veya devletin hüküm ve tasarrufu altında bulunan yerlerdeki kaynak suları Devlet İhale Kanunu hükümlerine uygun olarak il özel idaresince kiraya verilir. Suyun çıktığı yer belediye sınırları içindeyse tahsil edilen kira gelirinin %25'i ilgili belediyeye pay olarak verilir (m. 4). Ayrıca, 2464 sayılı Kanun kapsamında milli saraylar hariç belediyenin görev ve sorumluluk alanı içinde işletilen müzelerin giriş ücretlerinin yüzde 5'i belediyelere pay olarak ayrılır. Büyükşehir belediyesi uygulanan illerde bu pay büyükşehir belediyesinin geliri olmaktadır. İlaven belediye sınırları ve mücavir alanlar içinde işletilen maden ocaklarından satış hâsılatının yüzde 0,2'si oranında yıllık olarak belediye payı ayrılır (mük. md. 97).

1.1.2 Mülk ve teşebbüs gelirleri

Belediyelerin sahip olduğu bina, arsa ve arazi gibi taşınmazları ile iktisadi alanda faaliyette bulunan işletmeleri bulunmaktadır. Bu mülklerin satışından veya kiralanmasından gelir elde etmektedirler. Ancak, mülk gelirleri önemli ve esnek bir gelir niteliğinde olmadığından belediye bütçelerinde oransal olarak önemi oldukça azalmış görülmektedir. Zira bu tür gelirleri, ekonomik hayattan hızlı bir şekilde etkilenirler ve mülkler istenildiği zaman nakde dönüştürülmesi olanaklı değildir. Belediyelerin kurduğu iktisadi teşekküller, üretmiş oldukları mal ve hizmetleri kullanıcılara bedeli karşılığında sunarlar. Bu teşekküller nedeniyle sunulan hizmetlerden gelir elde etmektedirler, ancak kâr amacı gütmemektedirler. Bu hizmetler özellikle şehir yaşamını seçen bireylerin ihtiyaç duyduğu temiz su, kanalizasyon ile şehir içi erişim gibi kamu hizmetlerin sunumunda önemli bir yeri vardır. Ayrıca, belediyeler yerel nitelikte sunmuş oldukları sağlık, sosyal, kültürel ve spor hizmetlerden faydalananlardan da ücret alması söz konusu olmaktadır (Nadaroğlu, 1998: 100; Ulusoy ve Akdemir, 2013: 118; Türkoğlu, 2009: 113).

1.1.3 Faiz ve para cezaları gelirleri

Belediyeler beldenin ve belde halkının sağlık, esenlik ve refahını sağlamak ve belde nizam ve asayişini korumak amacıyla kanunların kendilerine vermiş olduğu yetkileri kullanarak, çeşitli yasaklar

koymak ve bunları ihlal edenlere karşı ceza müeyyideleri uygulamak yetkisine sahiptir. Para cezaları belediyelerin, sağlık ve kamu düzeni gibi konularda koymuş olduğu yasaklara uyulmaması nedeniyle, kişilere diğer cezalar yanında uyguladığı para cezalarından ya da yerel vergilerin veya diğer yükümlülüklerin usulüne uygun olarak veya zamanında ödenmemesinden dolayı uygulanan vergi cezalarından oluşmaktadır. Bunlar; belediye yasaklarına aykırı hareket edenlere verilen para cezaları, özel kanunların öngördüğü para cezaları ve 5326 sayılı Kanun uyarınca verilen para cezalarıdır. Para cezalarıyla esas amaç gelir temin etmek olmasa da bu sayede gelir elde edildiği için yerel gelirler arasında sayılmaktadır. Toplumsal yaşamda büyük önem taşıyan sağlık, çevre, trafik gibi alanlarda kurallara uyulmaması durumunda meydana gelecek zararların telafi edilmesi amacıyla para cezalarına başvurulur. Aynı zamanda, yerel vergilerin veya diğer yükümlülüklerin zamanında ödenmemesinden dolayı uygulanan vergi cezalarının da amacı kamu düzenini sağlamaktır. Bu anlamda, kesinleşmiş kamu alacakları zamanında ödenmezse idareler bu alacaklar üzerinden gecikme zammı hesaplarlar. Gecikme zammı, 6183 sayılı Kanun'un 51'inci maddesine göre, zamanında ödenmeyen kamu alacağından miktarı Cumhurbaşkanınca belirlenen miktarda gecikme zammı alınmaktadır. Belediyelerce, İmar Kanunu'nun 32'nci maddesine göre de ruhsat alınmaksızın veya ruhsata, ruhsat eki etüt ve projeler ile imar mevzuatına aykırı olarak yapılan yapıların sahibine, yapı müteahhidine ve ilgili fenni mesullere, yapının durumuna, niteliğine ve sınıfına, aykırılığın büyüklüğüne göre idari para cezaları uygulanır. Ayrıca, belediyelerin tahvil, bono ve hisse senetlerinin faiz ve temettüleri ile bunların itfasından veya satışından elde ettikleri gelirler ile bankadaki paraların faiz gelirleri de mevcuttur (Ulusoy ve Akdemir, 2013: 277; Özer ve Akçakaya, 2015: 94; Dönmez, 2015: 41).

1.2. Transfer Gelirleri

Belediyelerin transfer gelirlerden birisi merkezi yönetimin topladığı vergi gelirleri üzerinden alınan paylardır. Bu paylar, 5779 sayılı Kanun'da düzenlenmiştir. Bu Kanun'da mahalli idare tanımı içinde yer alan belediye ve il özel idarelerine pay öngörülmüş, bununla birlikte köyler için bir pay öngörülmemiştir. Bununla birlikte mahalli idare birimi olmamakla birlikte belediyenin bağlı idaresi olan idarelere de pay verilmesi düzenlenmiştir. Paylar genel bütçe vergi gelirlerinin toplam tahsilatı üzerinden vergi iadeleri düşüldükten sonra arta kalan tutardan hesaplanmaktadır. Pay dağılımında büyükşehir belediyeleri dışındaki belediyeler, büyükşehir ilçe belediyeleri, büyükşehir belediyeleri ve il özel idareleri esas alınmaktadır. Bu kapsamda, tahsil edilen genel bütçe vergi gelirleri toplamından büyükşehir dışındaki belediyeler için %1,50, büyükşehir ilçe belediyeleri için %4,50 ve il özel idareleri için ise %0,5 pay ayrılır (m. 2/2). Büyükşehir ilçe belediyeleri için öngörülen payın %90'lık kısmı ilçelerin nüfusuna, %10'luk kısmı ise ilçelerin yüzölçümüne göre dağıtılır ve hesaplanan bu paydan %30'u büyükşehir belediyesine pay verilir (m. 5/3). Ayrıca hesaplanan bu tutarın %10'luk kısmı, 2560 sayılı Kanun'un 13'üncü maddesine göre, su ve kanalizasyon idareleri payı olarak ayrılır (Şengül, 2015: 181-182).

5779 sayılı Kanun'a göre, 4760 sayılı Kanun'a bağlı (I) sayılı listeye ait mallardan alınan özel tüketim vergisi payın hesaplamasına dâhil değildir. Büyükşehir belediyelerinde bu belediyelerin sınırları içinde tahsil edilen merkezi yönetime ait vergi gelirlerinin tahsilât toplamının %6'sı büyükşehir belediyesi payı olarak ayrılır. Bu payın %60'ı vergilerin tahsil edildiği büyükşehir belediyelerine doğrudan aktarılır. Geri kalan kısmının %70'i nüfusa göre, %30'u ise yüz ölçümüne göre 30 büyükşehir belediyesi arasında pay edilir (m. 5/4). Ayrıca, esasen belli bir emlak vergi değerini aşan ve sadece konutlar üzerinden alınan değerli konut vergisi, nitelik itibarıyla yerel yönetimlere daha yakın bir vergi türüdür. Ancak genel bütçe vergi geliri olarak öngörülen ve özel bir servet vergisi türü olan değerli konut vergisinden, 1319 sayılı Kanun'un 48'inci maddesinde göre mahalli idarelere pay verilmeyeceği düzenlenmiştir (Töremen, 2019: 98). Belediyelerin transfer gelirlerinden birisi de bağış ve yardımlardır. Bu tür gelirler, merkezi yönetime dâhil kurum ve kuruluşların bütçelerine konulan ödeneklerden veya

yasayla kurulmuş fonlardan ya da gerçek ve özel kuruluşlardan belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için ya da koşulsuz olarak belediyelere aktarılan para vb. değerlerdir (Ulusoy ve Akdemir, 2013: 281).

1.3. Borçlanma

5018 sayılı Kanun ve buna bağlı çıkarılan Mahalli İdareler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği kapsamında borçlanma bir gelir kalemi olarak yer almamaktadır. Ancak, özellikle yatırım projeleri için iç ve dış borçlanmalar yoluyla finansman temini yoluna başvurmaktadırlar. Belediyelerin sadece yurt içinden değil, yurt dışından olağan gelirlerin yeterli olmadığı zamanlarda borçlanma yoluyla finansman sağladığı görülmektedir (Yılmaz, Emil ve Kerimoğlu, 2017: 271). Belediyeler, gelir yetersizliklerinden ziyade sermaye gerektiren büyük ölçekli yatırımlara gereksinim duyulduğunda borçlanma yolunu seçerler (Özer ve Akçakaya, 2015: 92-93). Belediyelerin finansman sıkıntısı, seçmenlerin hizmet talep tazyiki gibi nedenlerin varlığı, beraberinde borçlanmayı gerektirmektedir. Borçlanma aynı zamanda merkezi yönetimin bütçe açıklarının artmasına neden olmaktadır (İlgün ve Maraş, 2014: 287). Bu nedenle belediyeler, 1980'li yıllardan itibaren borçlanmayı daha fazla kullanmışlardır. 5393 sayılı Kanun'un 18 ve 68'inci maddeleri kapsamında, belediyeler yurtiçi ve yurtdışı finansman kuruluşlarından borçlanabilmektedir (Şengül, 2015: 198).

Belediyelerin öz gelirleri ile merkezi yönetimden aldıkları payların belediye bütçesinde olağan gelir olarak bilinmekte iken borçlanma yoluyla sağlanan kaynaklar ise olağanüstü finansman aracı olduğu görülmektedir. 5393 sayılı Kanun'un 68'inci maddesine göre, en son kesinleşmiş bütçe gelirlerinin 213 sayılı Kanun'a göre belirlenecek yeniden değerlendirme oranıyla artırılması sonucu çıkan miktarın yılı içinde toplam %10'unu geçmemesi halinde bu iç borçlanma yetkisi belediye meclisindedir. %10'unu geçen iç borçlanmada meclis üye tam sayısının salt çoğunluk kararı ile Çevre ve Şehircilik (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği) Bakanlığının onayı gerekmektedir. Bununla birlikte Bakanlığın onaylama yetkisi de kanunla sınırlandırılmıştır. Buna göre bu sınır belediyeler için kesinleşen bütçe gelirinin bir katını geçmeyecektir. Büyükşehir belediyelerinde ise bu oran bir buçuk katıdır. Dış borçlanmaya gelince diğer şartların yanı sıra merkezi olarak onay yeri Hazine Müsteşarlığı (Hazine ve Maliye Bakanlığı)'dır. Belediyelerin tahvil ihracı da bu süreçte gerçekleşmektedir (Keskin, 2015: 121). Bununla birlikte, belediyelerin tahvil ihracı, 5393 sayılı Kanun'un 68'inci maddesinin (c) bendinde belirtilmiştir. Buna göre, tahvil ihracı, sadece yatırım programında yer alan projelere finansman sağlamak amacıyla ilgili mevzuatınca yapılması gerekmektedir. Tahvil ihracında ilgili mevzuat hükümlerine uyulacak olup bu mevzuat ise 4749 sayılı Kanun'dur. Ülkemizde tahvil ihracı belediyelerce ön plana çıkarılan bir borçlanma usulü olamamıştır. Bazı belediyelerce tahvil ihracı için yurtiçi piyasalarda girişime konu edilmiş ancak istenilen düzeyde talep gelmemiştir (Canpolat Bıkcı ve Özgül, 2017: 121).

1.4. Öz Gelirin Artırılması Önerileri

1.4.1. Mevcut öz gelirlerin artırılması

Belediyelerin vergi gelirleri bakımından öz gelirleri içinde en önemli paya sahip emlak vergisi bulunmaktadır. Emlak vergisi matrahına ilişkin olan arsa ve arazi birim değerleri takdir komisyonlarınca her dört yılda bir yapılmakta, binalarda ise Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı ile Hazine ve Maliye Bakanlığınca ortak belirlenen birim değerler üzerinden hesaplanmaktadır. Bu değer takdirin yapıldığı yıl aynen diğer yıllar ise yeniden değerlendirme oranının yarısı nispetinde artırılmaktadır. Bu arada belediyelerin tek yetkisi, ilgili takdir komisyonuna katılmaktır. Bunun dışında bir etkinliği bulunmamaktadır. Bu şekildeki değerlendirme yöntemi ile değerlendirilen emlak vergisine tabi taşınmazlar gerçek değerleri kavramamaktadır. Bu nedenle emlak vergisinden istenilen oranda kaynak sağlanmamaktadır. Ayrıca vergi oranlarının düşük olduğu da görülmektedir (Toksöz, 2010: 102; Gündüzöz, 2012: 755-758; Töremen, 2018: 356). Bu durumda belediyece yapılan hizmetlerinin etkisiyle artan taşınmaz değerleri ve artan kentsel rantlar, kentleşme

sırasında tüm olumsuzluklara ve maliyetlere maruz kalan belediyelere kazandırılmamaktadır. Dolayısıyla emlak vergisi üzerinden belediyelere yeterince kaynak sağlanamamaktadır (Türkoğlu, 2012: 304).

Esasında, gayrimenkulün konumu, zemin ve inşaat yapısı, imar durumu, elde edilen geliri, erişim olanağı, altyapı durumu, parselin şekli (genişliği, boyutu ve eğimi vs.) gibi değeri etkileyen unsurlar dikkate alınarak kıymetinin para olarak belirlenmesi gayrimenkul değerlemesi olarak tanımlanabilir (Tanrıvermiş, 2014: 17). Hâlbuki arsa ve arazi değerlerinin tespitinde komisyonlar bölge için en düşük birim değerlerini aramaktadır. Bu düşük birim değer belirlenmesinde arsalar için cadde ve sokak ölçeğinde, arsa sayılacak parsellenmemiş arazilerde değer bakımından farklı bölgeler ölçeğinde, arazide ise en fazla ilçe ölçeğinde yapılabilmektedir. Ayrıca arazilerde, arazinin kıraç, taban ve sulaklık durumuna göre belirleme yapılmaktadır (Hacıköylü ve Heper, 2010: 3). Temelde arsa ve arazi birim değerinin tespitinde esas sorun, değer gerçeği ve doğru olarak yapılmaması olmakla beraber yeterli yetkinliğe ve etkinliğe sahip idarelerin olmaması ile karışık veya eksik mevzuattan ileri gelmektedir. Ayrıca, değerlendirme ve uygulama sürecinde Cumhurbaşkanlığı, Hazine ve Maliye Bakanlığı, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, tapu müdürlükleri gibi merkezi birimler; valilikler, belediyeler ve muhtarlar gibi yerel birimler yer almaktadır. Yargısal süreçte, vergi mahkemeleri, Danıştay; idari süreçte ise takdir komisyonları ve merkez komisyonları yer almaktadır. Yine bu süreçte değerlendirme ve itiraz sürecinde gerçek ve tüzel kişiler, sivil toplum kuruluşları, ticaret ve ziraat odaları, organize sanayi bölgeleri ile Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği bulunmaktadır (Çağdaş, 2007: 93). Arsalarla ait takdir komisyonunda değerlendirme uzmanlığı olmayan ve genellikle genel idari hizmetleri yürüten kamu görevlileri bulunmaktadır. Bu husus verginin etkisizliğine ve verimsizliğine neden olmaktadır (Hacıköylü ve Heper, 2010: 7; Karasu ve Karakaş, 2012: 438). Ayrıca, bu komisyonlarda görevli olan üyelerin mesleki yeterlilikleri ve nitelikleri ile ilgili bir hüküm ilgili kanunlarda bulunmamaktadır (Canatay, 2009: 123). Gelişmiş ülke uygulamalarında, genellikle gayrimenkul değerlendirme faaliyetlerinin etkili, yetkili ve bağımsız değerlemeciler tarafından yapıldığı bilinmektedir (Çiftçi, 2014: 153).

Öte yandan, emlak vergisi dışında belediyelerce alınan vergi ve benzeri mali yükümlülükleri düzenleyen 2464 sayılı Kanun'un güncelliğini yitirdiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bazı vergi, harç ve harcamalara katılma paylarının hem vergileme bakımından hem de gelir elde etme bakımından güncellenme ihtiyacı bulunmaktadır. Bu nedenle belediyeler vergi, harç ve harcamalara katılma payı gibi öz gelir kaynaklarından etkin biçimde yararlanamamakta ve öz gelirlerini arttıramamaktadır (Bülbül, 2015: 20). Harcamalara katılma paylarının matrahında emlak vergi değerinin %2'si esas alındığından; emlak vergi değerlerinin gerçek değeri kavrayamaması aynı zaman da harcamalara katılma payı gelirlerinde de, emlak vergisi matrahı bağlamında bir kısıtlama olduğu görülmektedir (Şener, 1998: 13-14).

Merkezî yönetimden alınan paylar, belediyelerin toplam gelirlerinin yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu payların belediye türleri itibarıyla farklı ölçülere bağlanmış olması ilgili idareler arasında eşitsizliğe neden olmaktadır. Esasında, mevcut dağıtım ölçütlerine ilave olarak nüfus yoğunluğu, eğitim gören nüfus, turistik özellikler, mevsimsel hareketlilik, işsiz ve konut sayısı, yardıma ihtiyaç olanların sayısı, göçmen sayısı gibi kriterlerin getirilmesi belediyeler arasındaki eşitsizlik sorununu önemli ölçüde azaltacaktır (Ulusoy ve Akdemir, 2009: 278-282; Kaplanhan ve Korkut, 2014: 3).

Öte yandan, belediyelerce tahsil edilen vergi, harç ve benzeri mali yükümlülüklerin tarife ve oranları merkezi idarece belirlenmektedir. Yerel koşullar dikkate alınmamakta ve bu konudaki belirlemelere belediyelerce bir katkı sağlanamamaktadır. Bu yüzden belediyelerce alınan vergi ve harç tarifeleri etkin ve süresinde güncellenmemekte ve dolayısıyla belediyelerin öz gelirleri içinde en önemli yere sahip vergi ve harç gelirleri zaman içinde önemini yitirmektedir (Çetinkaya ve Demirbaş, 2010: 12; Güngör, 2015: 17-18). Bu kapsamda, 2464 sayılı Kanun'da yer alan kaynak suları harcı, hayvan kesimi,

muayene ve denetleme harcı ve bina inşaat harcına ilişkin en az ve en çok tutarların en son 2005/8730 sayılı BKK ile güncellendiği; ilan ve reklam vergisi, biletle girilmeyen yerlere ait eğlence vergisi, işgal harcı, tatil günlerinde çalışma ruhsatı harcı ve işyeri açma izni harcına ilişkin en az ve en çok tutarları ise en son 2013 yılında ilgili belediye meclislerince güncellendiği görülmektedir (m, 96, geç. m. 7). Bununla birlikte belediyelerin son yıllarda artan görev alanları ve hizmet türlerinin olmasına karşın, öz gelirlerinde arttırmaya yönelik bir düzenleme yapılmamıştır. Bazı iyileştirmeler yapılmış ise de bu iyileştirmeler merkezi bütçe vergi gelirlerinde daha fazla pay alınması noktasına odaklanılmış ve esas mali kaynak olarak bu paylar görülmüştür. Bunun sonucu olarak belediyeler merkezi yönetimden gönderilen paylara ve diğer kurum ve kuruluşlardan yapılan bağış ve yardımlara bağımlılık ön plana çıkmış bulunmaktadır (Siverekli ve Duman, 2015: 34-36).

1.4.2 Yeni bir öz gelir modeli TIF

Belediyeler, beldede yaşayanların ihtiyacı olan yerel hizmetlerini sunan ve ilgili beldenin altyapısı, imarı ve diğer surette yapılan yatırımları yerine yetiren yerel idarelerdir. Bu anlamda özellikle yerel altyapı yatırımları sonucunda, kentsel alanlarda gayrimenkul değerlemesi bakımından değer artışlarının olduğu aşikârdır. Bu artışlardan en fazla bu artışa dolaylı veya doğrudan etki eden idarelerin pay alması en beklenen durum olarak görülmektedir.

Bu bağlamda, tarım arazisinin kentsel araziye (arsa) dönüştürülmesi sürecinde yapılan imar haklarının verilmesi, altyapı hizmetleri gibi bir takım işlemler sonucu gayrimenkulün değerini artırmakta veya kamunun bir harcama yapmadan gayrimenkulün sadece hukuki durumunu (imar planı değişiklikleri) tadil etmekle de değer artışı söz konusu olabilmektedir. Kent planlamaları ve isteğe bağlı oluşan değer artışının adil olarak bölüşülmesi gerekmektedir. Bu yüzden herhangi bir çaba göstermeden sadece dış etmenlerin etkisiyle ödeme gücü artan gayrimenkul sahiplerinin artan değer artışından bu değere etkisi olan özelliklere belediyelere vergi ödenmesi gerektiği ve bu vergiye esas alınacak değer ise toplumca kabul edebilecek bir şekilde tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır (Akın, 2007: 36; Aslan, 2014: 130; Evcil, 2016: 137). Bu nedenle, toplumun belli bir kesimi tarafından elde edilen gayrimenkullerin değerlerindeki artan değere ilişkin gelirlerden, yerel hizmetlerde bulunan belediye bütçesine pay verilmesi toplumsal refah düzeyi ile yakından ilişkilidir. Kentin planlaması veya yaşam alanlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar sonucu artan gayrimenkul değerinin belirli kişi veya gruplarca yararlanılması yerine vergilendirilmek suretiyle topluma yeniden kazandırılması toplumsal refahın artırılmasının bir gereğidir (Ökmen ve Yurtsever, 2010: 58).

Belediyelerin öz gelirlerinin artırılması bakımından yeni bir vergi düzenlemesi olmayan, mükellefleri vergi ödemesine zorlamayan ve belediyelerin altyapı giderlerinin ödenmesini sağlayan bir finansman modeli bulunmaktadır. Bu model gayrimenkullerin vergi değerinin artışına bağlı olarak oraya çıkan bir finansman modelidir. Bu model, yeni kentsel gelişim projeleri ve gayrimenkul geliştirme faaliyetleri sonucunda gayrimenkullerde oluşan değer farkının kamuya kazandırılmasını öncelikli kılmaktadır. Bu önceliklilik, gayrimenkullerin artan değerinin vergi olarak alınması ve alınan bu bedellerin de kentsel dönüşüm projelerinde veya kentin altyapısının finansmanında kullanılması öngörülmektedir (Yıldırım, 2019: 56).

Bu model, vergi artışına dayalı finansman (Tax Increment Financing =TIF) modelidir. TIF, belediyelerde yatırımları çekmek ve ekonomik kalkınmayı teşvik etmek için piyasaya dayalı yenilikçi bir stratejidir. TIF için bir alan belirlenir ve bu alandaki yatırım projelerinin mevcut maliyetlerini finanse etmek amacıyla teminat olarak vergi gelirlerinde gelecekteki potansiyel artışı kullanılır. TIF alanında alanda, taşınmaz değerleri “taban taşınmaz değerleri” olarak belirtilir ve belediye bu taban değerler üzerinden emlak vergisi almaya devam eder, ancak taşınmaz değerlerinde taban değerlerin üzerindeki artıştan elde edilen gelir (vergi artışı) yalnızca TIF olarak belirlenen proje harcamalarına ve yatırımlarına tahsis edilir. Ayrıca, vergi sınırları TIF bölgesi ile örtüşen diğer yerel yönetimler temel

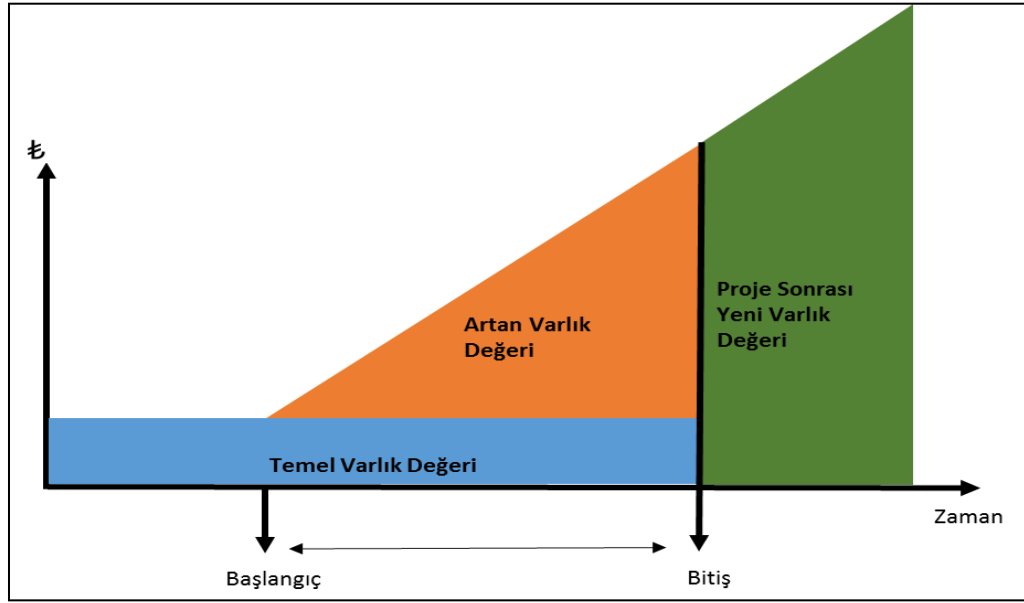
emlak değerleri üzerinden emlak vergisi almaya devam eder ve vergi artışını almaz. Ancak TİF projesinin sona ermesinden sonraki uzun vadede, bu örtüşen diğer bölgelerde, artan vergi gelirlerinden ve TIF bölgesinde yeni istihdam yaratılmasından yararlanabilir (Dzigbede and Pathak, 2019: 2). Bir TIF bölgesi oluşturulmadan önce, bölgedeki yatırımın TIF yöntemi kullanılmadan yerine getirilemeyeceğini tespit etmesi gerekmektedir. Bununla birlikte TIF değeri çıkarıldıktan sonra TIF geliştirme pazar değerinin, TIF uygulanmaksızın oluşacak değerden daha yüksek olacağı hususlarının tespit edilmesi de gerekmektedir. TIF, önemli bir yerel kalkınma-finance aracı olarak kabul edilmekle birlikte hedef olarak en fazla gelişmeye ihtiyacı olan şehirler/bölgeler tarafından kullanılması beklenmektedir. Bu bölgeler genellikle nüfusu artan ve ekonomik açıdan düşük büyüme yaşayan bölgelerde olması arzu edilir. Bunun için altyapı iyileştirmelerinin TIF bölgesine hizmet etmeli ve özel sektörü veya bölgenin yeniden kalkınmasına dikkate edilmelidir. Bu programlarının ekonomik kalkınmaya ve kalkınma çabaları sonrasında taşınmazın değerinin artmasında bağlı olduğu görülmelidir (Tosun and Yakovlev, 2002: 6).

Kentsel yenilemelerin ve kentsel yatırımların yapılmasından sonra buna dayalı artan vergilerin, bu yerlerin finansmanında kullanılmasını öngören TIF literatürde ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki konvansiyonel TIF, diğeri ise katılım temelli TIF'tir. Konvansiyonel TIF'e gelince ilk adım olarak belediye bir proje veya bir bölge üzerinde bir kalkınma planı belirlemektedir. Daha sonra yatırımın yapılacağı ve TIF bölgesi olarak adlandırılan bir bölge belirlenir. TIF bölgesi, ilgili uzmanlar tarafından geri kalmış, gelişmemiş, kamu hizmetlerinden ya da yardımlarından yeteri kadar yararlanmamış, yeniden geliştirilmesi gereken bir alan gibi hususlar dikkate alınarak belirlenir. TIF bölgesi belirlendikten sonra bu bölgede baz yılı için taşınmazlara ait emlak vergi tutarları tespit edilir. Bölge belirlendikten sonra bir kalkınma planı başlatıldığında süreç başlamaktadır (Varli and Ovenc, 2019: 254). Bu süreç boyunca vergi idaresince, vergileri belirlenen baz seviyesinden tahsil etmeye devam edilir. Bu arada belediye, bölgedeki gelişmeleri veya yeniden yapılanmaları finanse etmek için tahvil ihraç eder. Bölgede gelişmeler meydana geldikçe taşınmazların değerlerinde artışlar yaşanacaktır. Bu artış da emlak vergilerinde önemli oranda bir artışa yol açacaktır. Bu şekilde TIF'in sona ermesiyle artan yeni emlak vergileri (taban ve artan) belediye tarafından tahsil edilecek ve bu gelirlerden ihraç edilen tahviller nedeniyle oluşan borçlar ödenebilecektir (Byrne, 2010: 14). Kesin kurallar bölgeler arasında değişmekle birlikte vergi matrahında yapılan artış genellikle taşınmazın mevcut değeri ile hesaplanan değer arasındaki fark olarak hesaplanır. Belediyenin bir bölgesinin TIF bölgesi olarak belirlenmesi, ekonomik büyüme dolayısıyla burada emlak vergilerinde bir artışa veya azalışa sebep olabilir ya da hiçbir değişiklik yapmayabilir. Eğer TIF nedeni ile belediyelerin yapmış olduğu projeler ve yatırımların piyasadaki düzensizlikleri giderme noktasında olumlu yönde düzeltme sağlarsa, TIF bölgelerine sahip belediyeler daha hızlı büyüyecektir (Dye and Merriman, 1999: 6).

TIF'in diğeri bir türü olan katılım temelli TIF, risk paylaşımı esasına dayalı olup borçlu ve borç veren arasında katılımcı bir sözleşme söz konusudur. Bu yöntem konvansiyonel TIF yönteminden farklı olarak, projeyi finanse eden taraf (banka veya tahvil yatırımcıları) ile borçlu taraf (belediye) arasında taşınmazın değerlendirilmesi sonrasında vergi geliri artışları noktasında bir paylaşım söz konusu olmaktadır. Bu anlamda, borçlu taraftan alacaklı tarafa ödenen periyodik ödemenin (kupon, faiz ödemesi vb.) vergi artışlarından kaynaklı yeni gelirden karşılanması beklenmektedir. Bu yöntemle, sabit ödemeli bir yöntem yerine projeye konu olan bölgede yer alan taşınmazların değerlemesi nedeniyle vergi geliri miktarına bağlı bir yöntem ortaya konmaktadır. Bir başka deyişle, vergi toplamakla yetkili idare, topladığı vergi gelirlerinin bir kısmını, borcuna karşılık olarak alacaklı taraf ile paylaşmaktadır. Belediyenin bu yöntemi seçmesindeki amaç, elde ettiği vergi gelirinin paylaşımına karşılık olarak borçlanma maliyetlerinde (faiz, kâr payı vb.) önemli oranda bir indirim elde etmesidir (Varli and Ovenc 2019: 257).

TIF finansman modeli temel olarak bir zaman akışı içerisinde taşınmaz değerinde bir artışın sağlandığı bir süreç olarak örneklendirilebilir. Bu bağlamda, TIF modeli, zaman sürecini ve gelir dağılımını gösteren bir grafik yardımıyla gösterilebilir. Burada temel varlık değeri, proje alanındaki diğer tüm varlıklara ait olan değeri ifade etmektedir. Artan varlık değeri, proje maliyetlerini ödemek için TIF yetkilisine bırakılan taşınmazın vergilendirilebilir değerindeki artırımlı miktarı gösterecektir. Proje sonrası yeni varlık değeri ise toplam varlık değerinin proje alanındaki diğer tüm varlıklara ait olan değeri ifade etmektedir (Çizelge 1.2).

Çizelge 1.2: TIF Finansman Modeli



Kaynak: [Ward, 2012.](#)

Belediyelerin borçlarını finanse edebilmelerinde TIF modeli önem kazanmakta olup bu model kapsamlı bir finansman mekanizmasına sahiptir. Bu mekanizmanın temeli ise emlak vergisi sistemine bağlanmasıdır. Ancak, borçların geri ödemelerinin gelecekte tahsil edilecek emlak vergisi gelirlerindeki artışlara bağlanması bir risk oluşturmaktadır. Emlak vergisi tahsilatı beklenildiği şekilde artmazsa, söz konusu borcun geri ödenmesinde ciddi anlamda bir risk söz konusu olacaktır. TIF'i olumlu yönde destekleyenlerin görüşü ise TIF'in benzersiz bir finansman yöntemi olmasına ve ekonomik kalkınmayı artırması noktasında bir etkinliğine odaklanmaktadır. Bu manada, TIF ekonomik kalkınma projelerinin finansmanında belediyelere esneklik kazandıracaktır. Bu yöntem, çöküntü alanlarının yeniden ekonomiye kazandırılmasında bir sermaye sağlayabilecektir. Yine bu yöntem sel ve deprem gibi doğal afetler sonrasında başta imar projeleri olmak üzere çeşitli geliştirme projelerinde kullanılabilir. Aynı zamanda bu yöntem yeni vergi artışlarını doğrudan göstermediğinden siyasi olarak cazip bir araç olacaktır. Dolayısıyla TIF, ilgili yatırım nedeniyle belediyeye ait borcun ödenmesinden sonra ilgili belediyelere geliştirilmiş bir vergi tabanı oluşmasını sağlayacaktır. Bu finansman yöntemine karşı yapılan bazı eleştirilere gelince TIF'in çakışan kamuya ait alanların bulunduğu bir ortamda uygulanmaktadır. TIF bölgesindeki taşınmaz değerinin artması sonucu TIF'in geri ödenmesi için ayrıldığından yükümlülükler, TIF bölgesindeki diğer yararlanmayan kamu idarelerini dezavantajlı hissettirebilir. Bu durumda olası TIF programının etkinliğini zayıflatır. Ayrıca, TIF programlarının yönetilmesi maliyetli bir süreçtir. Bu, uygulama sürecindeki karmaşıklıklardan kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra TIF tahvilleri genellikle belediyelerin borçlanması

sayılmasa da TIF yükümlülüklerinin temerrüde düşmesi halinde belediyelerin kredi notlarında muhtemel düşüşlere neden olabilecektir. Genel olarak TIF modeli başlangıçta, ekonomik gelişme ve büyüme için çeşitli altyapı iyileştirmelerinin finansmanını amaçlamaktadır. Ancak günümüzde bu hedef, daha düşük işsizlik, daha yüksek ücretler, daha yüksek taşınmaz değerleri, ticari cazibe, endüstriyel gelişme, şehir merkezi gelişimi, genel altyapı iyileştirmesi ve yerel vergi gelirlerinde artış olarak çeşitlenmiştir (Tosun and Yakovlev, 2002: 2-10). Bu model, toplumun farklı alanları ve kesimleri için çeşitli katkılar sunabilecektir. TIF, kentsel kalkınmada pozitif bir dışsallığa neden olmaktadır. Bir TIF projesinin yer aldığı bölge, projenin sona ermesiyle çeşitli kentsel yenileme ve iyileştirme imkânlarına kavuşmaktadır. Alt yapı ve üst yapıda yapılacak yeni projeler ile birlikte ilgili bölgede yeni veya iyileştirilmiş yollar, park ve bahçeler, kanalizasyon ile birlikte yeşil alanlar, sosyal alanlar, depreme dayanıklı yapılar, toplanma alanları gibi birçok imkânlar ve hizmetler ortaya konmaktadır. Böylelikle, finansal açıdan alternatif bir imkân yaratılmasının yanı sıra bölgedeki yaşam olanakları da artırılabilir (Varli and Ovenc, 2019: 258).

TIF modelinin ülkemizde uygulanabilirliği ve sonuçlarının nasıl olacağı hususunda Keçiören ilçesi M4 hattı projesinin gayrimenkul değerlerindeki değişime etkisini incelemiştir. Bu kapsamda, bölgede saha çalışmaları yapılmış ve örnek olarak 698 konut seçilmiştir. Konut sakinlerine metro hattının açılışının gündeme geldiği ve metronun açıldığı zamanlarda; konutların satış ve kira değerlerine ilişkin sorular yöneltilmiş ve ayrıca emlak ofisleri ile de görüşme yapılarak toplanan verilerle kontrol işlemi yapılmıştır. Saha çalışmalarının sonuçlarına göre metro hattının inşa edilip işletmeye açılmasından sonraki dönemde konut satış değerlerindeki artış oranının %17,40 ve kira gelir artışında ise %13,19 olduğu gözlenmiştir. Konut sahiplerince yapılan görüşmede metro istasyonuna yakın yerlerde ortalama %26, daha uzak yerlerde ise %17 civarında konut satışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Konut değerlerinde metro istasyonlarına her bir metre uzaklaşıldığında farklı istasyonlara göre değişiklik olduğu görülmüştür. Aynı zamanda metro yapılacağı gündeme geldiğinde konut satış değerlerindeki artış beklentisinin metro yapıldıktan sonra karşılandığı da görülmüştür (Ünal ve Tanrıvermiş, 2019: 24).

Yine ulaşım projelerinin taşınmaz değerlerine sebep olduğu ve bunun yapılan ulaşım yatırımlarının etrafındaki taşınmaz değerlerinde artışa neden olduğu ve bunun da taşınmaz türlerine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu kapsamda, emlak vergisi değerinin gerçek piyasa değeri gözetilerek belirlenmesi ve bu vergilemenin TIF modeli ile yapılması halinde yatırımın finansmanı geri ödemesi ve faiz oranlarında düşürülmesi yoluyla daha uygun şartlarda kredi teminin mümkün olacaktır. Bu anlamda, Keçiören M4 Metro Hattı Projesi örneği incelemesinde yapılan kentsel ulaşım yatırımın hizmete açıldığı yılında ortalama %20 oranında olduğu görülmüştür. Bunun vergileme yoluyla ve TIF modeli ile finansmanı öngörüldüğünde bu modelin gelecek yıllar için altyapı projelerinin finansmanında önemli ölçüde kaynak oluşturacağı müşahade edilmiştir (Ünal, 2020: 132).

Bu durumda, Keçiören metro inşaatı örneği üzerinden yüzeysel ve birtakım varsayımlarla yapılan hesaplamalarda; TIF modelinin kullanılması sonrasında taşınmaz değerlerinde artı gelir elde edileceği görülmektedir. Buradan da anlaşılabileceği üzere uzun vadeli yatırımlarda TIF'in sağladığı gelir yatırımın tipine, boyutuna ve etki alanına göre ciddi miktarlara ulaşabilecektir. Bu sebeple Keçiören metro hattının finansmanında artan emlak vergi değeri miktarı kadar belediye bir finansman temin edip proje gerçekleştikten sonra tahsil ettiği artan vergi ile de bu finansmanı geri ödeyebilecektir. Dolayısıyla önerilen TIF modeliyle belediyelere yeni bir finansman kaynağı sağlanmış olabilecektir (Temiz, 2020: 90).

2. YÖNTEM, KAPSAM VE VARSAYIMLAR

Çalışmada yöntem olarak Hazine ve Maliye Bakanlığı, Muhasebat Genel Müdürlüğü'nün internet sitesinde (www.muhasebat.hmb.gov.tr, 2022) bulunan genel idare bütçe istatistikleri bölümünde yer alan veriler, belediye bütçelerine ilişkin ekod4 seviyesinden alınarak üretilmiştir. Mahalli İdareler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği'ne göre belediyelerin bütçe gelirleri "vergi gelirleri", "teşebbüs ve mülkiyet gelirleri", "alınan bağış ve yardımlar", "faizler, paylar ve cezalar", "sermaye gelirleri" ve "alacaklardan tahsilatlar" şeklinde tasniflenmiştir.

Belediyelerin öz gelirleri ile tüm gelirleri, vergi gelirleri ve genel bütçe vergi gelirlerin (GBVG) aktarılan pay arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Muhasebat Genel Müdürlüğü “mahalli idare bütçe istatistikleri” içinde “belediye bütçe istatistikleri” başlığı altında “büyükşehir belediyeleri bütçe istatistikleri”, “büyükşehir dışı il belediyeleri bütçe istatistikleri”, “ilçe ve belde belediyeleri bütçe istatistikleri” başlıklarında bütçe verileri bulunduğundan çalışmada bu gruplandırma esas alınmıştır. 6360 sayılı Kanun’la 2014 yılı itibarıyla büyükşehir belediyesi sistemine geçilmiş ve buna bağlı olarak büyükşehir belediyelerinin sayısı artırılmış, buralarda belde belediyeleri kaldırılmış ve köyler mahalleye dönüştürmüştür. Bu sebeple büyükşehir belediye sisteminin uygulamaya başladığı ve tam yıl verilerinin olduğu 2015 yılı ile 2020 yılı verileri alınmıştır.

Bu kapsamda, belediyelerin toplam gelirleri içindeki öz gelirlerin payı düşüktür. Öz gelirleri içinde en önemli pay vergi gelirleri olması beklenirken vergi kalemi geliri yeterli değildir. Buna bağlı olarak belediyeler merkezi yönetimden ayrılan paya bağımlı durumadırlar. Özellikle büyükşehir belediyelerinin merkezi yönetime bağımlılığı daha belirgindir.

3. BULGULAR

3.1. Belediyelerin Gelir Bütçesi

Büyükşehir belediyeleri, büyükşehir dışı il belediyeleri ile ilçe ve belde belediyeleri bu başlık altında toplanmıştır. Diğer bir ifadeyle 1390 belediye kapsamda yer almaktadır. Belediyelerin 2015 yılında toplam bütçe gelir 72 milyar TL iken 2020 yılında bu tutar 136.7 milyar TL olarak gerçekleşmiştir. Bu yıllarda sırasıyla vergi gelirleri 10.8 milyar TL’den 18.2 milyar TL’ye ulaşmıştır. Genel bütçe vergi gelirlerinden alınan paya bakıldığında belirtilen yıllarda 42.2 milyar TL’den 86.2 milyar TL’ye çıkmıştır (Çizelge 3.1).

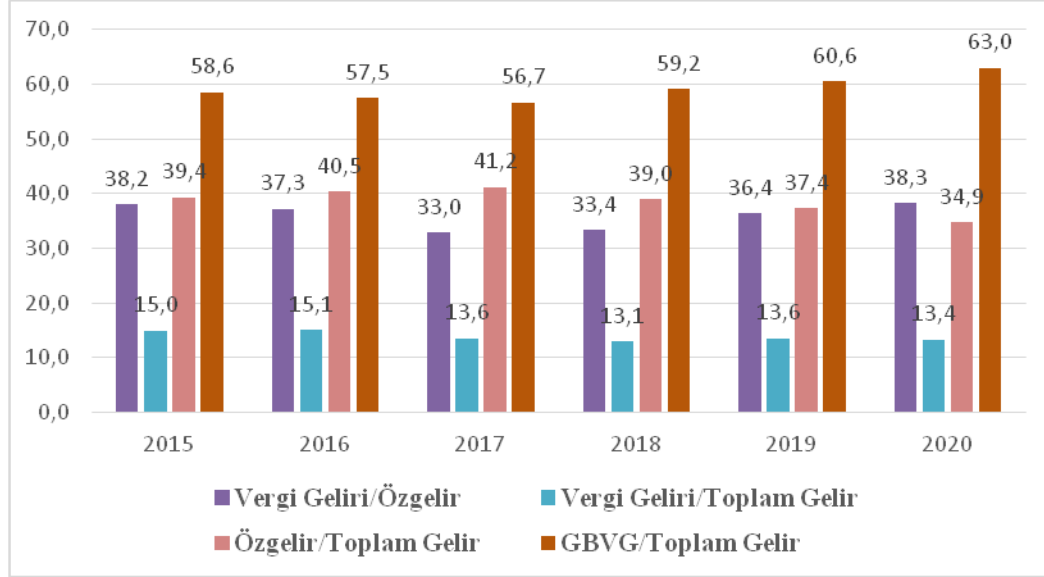
Çizelge 3.1: Tüm Belediyelerin Bütçe Gelirleri (2015-2020)

(Bin TL)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Toplam Bütçe Geliri	72.159.838	80.994.408	97.148.981	110.933.045	115.484.308	136.768.350
Vergi Gelirleri	10.839.017	12.225.548	13.217.357	14.484.934	15.694.186	18.271.477
Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirleri	7.474.956	8.426.757	11.585.675	11.636.306	10.942.769	11.405.511
Alınan Bağış ve Yardımlar	1.475.922	1.621.091	1.981.842	1.949.520	2.416.044	2.859.353
Faizler, Paylar ve Cezalar	47.302.390	52.173.000	62.144.191	72.031.314	77.306.917	94.720.256
Merkezi Vergi Gelirlerinden Alınan Paylar	42.279.007	46.578.135	55.107.809	65.667.405	69.931.799	86.216.996
Sermaye Gelirleri	4.908.445	46.578.135	7.879.786	10.359.567	8.688.170	8.804.239
Alacaklardan Tahsilat	159.108	709.214	340.130	471.404	436.222	707.514

Kaynak: www.muhasebat.hmb.gov.tr, 2021.

Tüm belediyelerin 2015-2020 yılları arasındaki vergi gelirleri, öz gelirleri ve GBVG arasındaki ilişkiye bakıldığında 2015 yılında öz gelirleri içinde vergi gelirlerinin oranı %38,2 iken bu oran 2017 yılında en düşük %33 olmuştur. Vergi gelirlerinin toplam bütçe içindeki orana bakıldığında bu oran 2015 yılında %15 iken 2020 yılında %13,4 olmuştur. Öz gelirlerin tüm gelirleri içindeki oranı ise 2015 yılında 39,4 iken bu oran 2020 yılında 34,9 olmuştur. Bu oranın en yüksek olduğu yıl %41,2 ile 2017 yılı olmuştur. GBVG'nin toplam bütçe içindeki orana gelince 2015 yılında %58 iken bu oran 2020 yılında %63'e yükselmiştir (Grafik 3.1).

Grafik 3.1: Tüm Belediyelerin Vergi Geliri, Öz Gelir, GBVG Arasındaki İlişki



3.2. Büyükşehir Belediyelerinin Gelir Bütçesi

Büyükşehir belediyelerinin 2015 yılında toplam bütçe geliri 33.1 milyar TL iken 2020 yılında bu tutar 64.6 milyar TL olarak gerçekleşmiştir. Bu yıllarda vergi gelirleri sırasıyla 488.6 milyon TL'den 756.3 milyon TL'ye ulaşmıştır. Genel bütçe vergi gelirlerinden alınan paya bakıldığında belirtilen yıllarda 24.8 milyar TL'den 53 milyar TL'ye çıkmıştır (Çizelge 3.2).

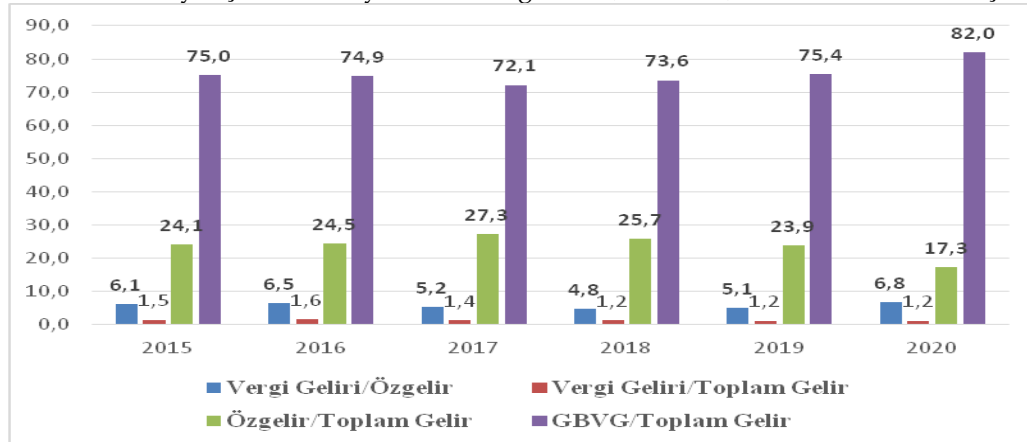
Çizelge 3.2: Büyükşehir Belediyelerinin Bütçe Gelirleri (2015-2020)

(Bin TL)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Toplam Bütçe Geliri	33.181.095	37.911.916	46.170.934	54.659.026	56.400.494	64.611.327
Vergi Gelirleri	488.616	601.396	660.227	669.687	690.606	756.367
Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirleri	3.444.479	3.530.230	5.613.741	5.422.437	4.351.539	3.938.651
Alınan Bağış ve Yardımlar	281.443	256.516	237.347	383.081	408.940	435.257
Faizler, Paylar ve Cezalar	26.954.911	30.457.024	36.277.814	42.724.693	45.455.331	56.405.211
Merkezi Vergi Gelirlerinden Alınan Paylar	24.894.872	28.382.500	33.309.105	40.206.298	42.497.886	53.012.619
Sermaye Gelirleri	1.867.612	2.365.579	3.050.374	4.989.579	5.064.749	2.371.828
Alacaklardan Tahsilat	144.034	701.171	331.431	469.549	429.329	704.013

Kaynak: www.muhasebat.hmb.gov.tr, 2021.

Büyükşehir belediyelerinin 2015-2020 yılları arasındaki vergi gelirleri, öz gelirleri ve GBVG arasındaki ilişkiye bakıldığında vergi gelirlerinin öz gelirleri içindeki payı en düşük %4,1 oranı ile 2018 yılında, en yüksek oran ise %6,8 ile 2020 yılında gerçekleşmiştir. Vergi gelirlerinin toplam bütçe içindeki payına bakıldığında ise ihmal edilecek kadar (ortalama %1,3 oranı) düşük çıkmaktadır. Öz gelirlerin tüm gelirleri içindeki oranı ise en yüksek 2017 yılında %27,3 iken bu oranın en yüksek olduğu yıl %17,3 ile 2020 yılı olmuştur. GBVG'nin toplam bütçe içindeki orana gelince 2017 yılında %72,1 ile en düşük iken bu oran 2020 yılında %82'ye yükselmiştir (Grafik 3.2).

Grafik 3.2: Büyükşehir Belediyelerinin Vergi Geliri, Öz Gelir, GBVG Arasındaki İlişki



3.3. Büyükşehir Dışındaki İl Belediyelerinin Gelir Bütçesi

Büyükşehir belediyeleri dışındaki il belediyelerinin 2015-2020 yılları arasındaki bütçe gelirlerine bakıldığında toplam bütçe geliri 2015 yılında 5.3 milyar TL iken 2020 yılında bu tutar 10.4 milyar TL olarak gerçekleşmiştir. Bu yıllarda vergi gelirleri sırasıyla 576.9 milyon TL'den 1 milyar TL'ye ulaşmıştır. Genel bütçe vergi gelirlerinden alınan paya bakıldığında ise belirtilen yıllarda 2.9 milyar TL'den 6.2 milyar TL'ye çıkmıştır (Çizelge 3.3).

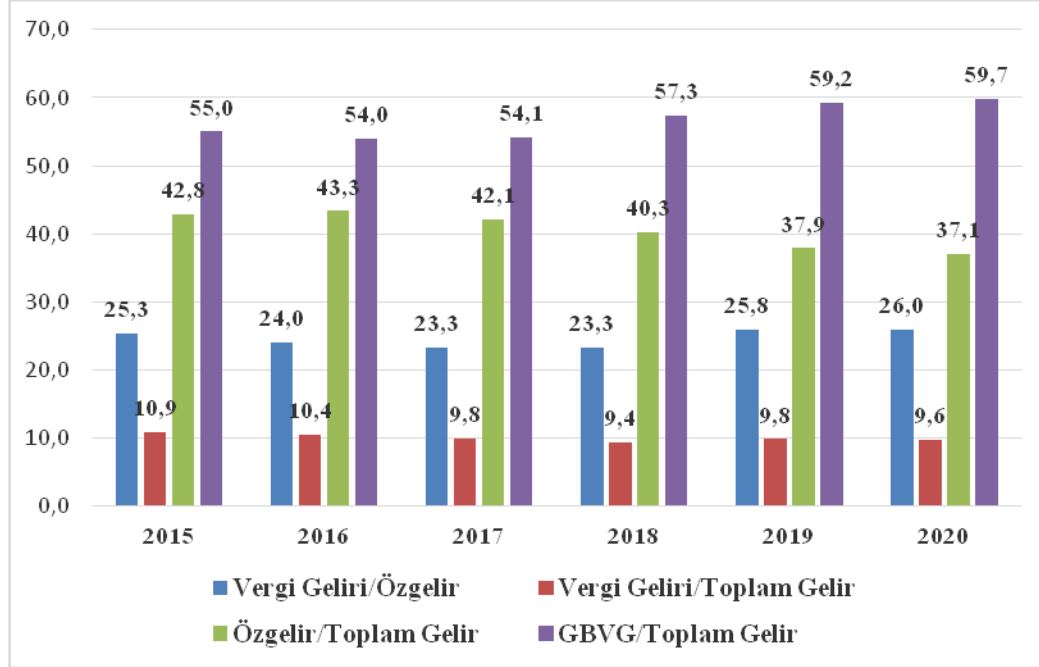
Çizelge 3.3: Büyükşehir Dışındaki İl Belediyelerinin Bütçe Gelirleri (2015-2020)

(Bin TL)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Toplam Bütçe Geliri	5.315.121	6.006.549	7.213.268	8.057.035	8.618.858	10.492.040
Vergi Gelirleri	576.961	625.577	707.924	757.015	842.711	1.010.950
Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirleri	1.132.689	1.346.568	1.514.379	1.596.004	1.666.043	1.715.109
Alınan Bağış ve Yardımlar	113.772	159.818	270.662	192.608	252.183	332.408
Faizler, Paylar ve Cezalar	3.210.586	3.579.638	4.377.536	5.060.678	5.518.226	6.802.749
Merkezi Vergi Gelirlerinden Alınan Paylar	2.923.916	3.244.190	3.902.463	4.618.859	5.103.498	6.268.543
Sermaye Gelirleri	281.113	294.948	342.767	450.730	339.695	630.824
Alacaklardan Tahsilat	0	0	0	0	0	0

Kaynak: www.muhasebat.hmb.gov.tr, 2021.

Büyükşehir dışındaki il belediyelerinin 2015-2020 yılları arasındaki vergi gelirleri, öz gelirleri ve GBVG arasındaki ilişkiye bakıldığında öz gelirleri içinde vergi gelirlerinin oranı %23,3 ile en düşük 2017-2018 yılında gerçekleşmiş iken en yüksek %26 ile 2020 yılında olmuştur. Vergi gelirlerinin toplam bütçe içindeki orana bakıldığında 2015 yılında %10,9 ile en yüksek gerçekleşmiş ve %9,4 oranı ile en düşük 2018 yılında görülmüştür. Öz gelirlerin tüm gelirleri içindeki oranı ise 2016 yılında %43,3 ile en yüksek iken bu oran 2020 yılında 37,1 ile en düşük olarak gerçekleşmiştir. GBVG'nin toplam bütçe içindeki oranına gelince 2016 yılında %54 oranı ile en düşük iken bu oran 2020 yılında %59,7 ile en yüksek olmuştur (Grafik 3.3).

Grafik 3.3: İl Belediyelerin Vergi Geliri, Öz Gelir, GBVG Arasındaki İlişki



3.4. İlçe ve Belde Belediyelerinin Bütçe Geliri

İl ve belde belediyelerinin 2015-2020 yılları arasındaki bütçe gelirlerine bakıldığında toplam bütçe geliri 2015 yılında 33.7 milyar TL iken 2020 yılında bu tutar 61.8 milyar TL olarak gerçekleşmiştir. Bu yıllarda vergi gelirleri sırasıyla 9.7 milyar TL'den 16 milyar TL'ye ulaşmıştır. Genel bütçe vergi gelirlerinden alınan paya bakıldığında ise belirtilen yıllarda 14.4 milyar TL'den 26.9 milyar TL'ye çıkmıştır (Çizelge 3.4).

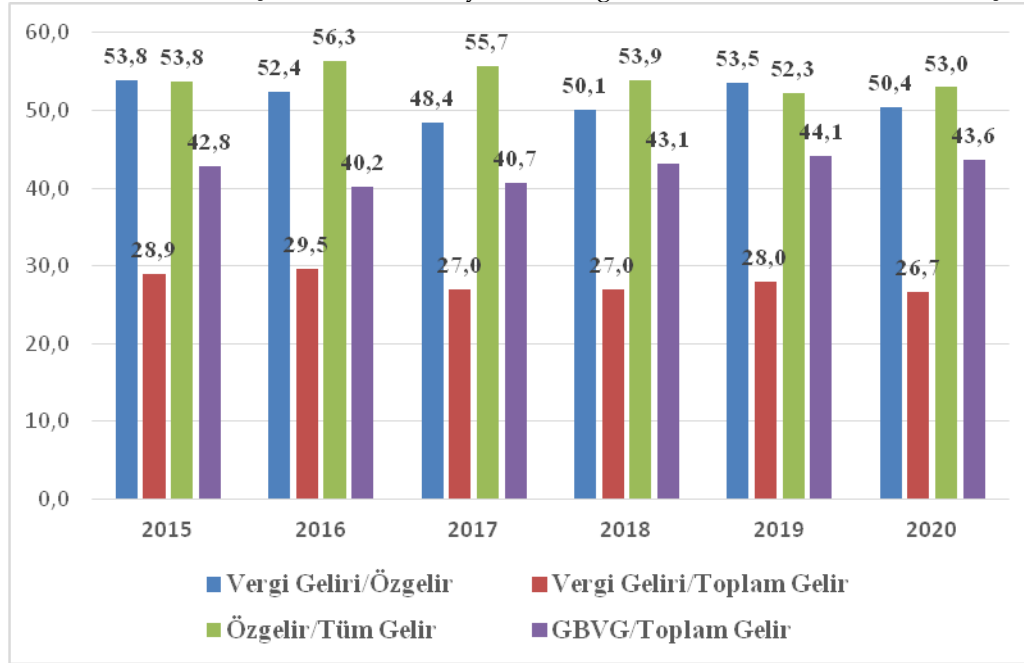
Çizelge 3.4: İlçe ve Belde Belediyelerinin Bütçe Gelirleri (2015-2020)

(Bin TL)	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Toplam Bütçe Geliri	33.761.172	37.224.648	43.922.940	48.369.045	50.592.258	61.808.193
Vergi Gelirleri	9.773.440	10.998.575	11.849.206	13.058.232	14.160.869	16.504.160
Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirleri	2.897.788	3.549.959	4.457.555	4.617.865	4.925.187	5.751.751
Alınan Bağış ve Yardımlar	1.144.766	1.300.963	1.547.330	1.445.939	1.806.620	2.128.461
Faizler, Paylar ve Cezalar	17.170.384	18.188.837	21.573.505	24.325.896	26.408.963	31.618.733
Merkezi Vergi Gelirlerinden Alınan Paylar	14.460.219	14.951.445	17.896.241	20.842.248	22.330.415	26.935.834
Sermaye Gelirleri	2.759.720	3.178.271	4.486.645	4.919.258	3.283.726	5.801.587
Alacaklardan Tahsilat	15.074	8.043	8.699	1.855	6.893	3.501

Kaynak: www.muhasebat.hmb.gov.tr, 2021.

İlçe ve belde belediyelerinin 2015-2020 yılları arasındaki vergi gelirleri, öz gelirleri ve GBVG arasındaki ilişkiye bakıldığında vergi gelirlerinin öz gelirlerine oranı %48,4 ile en düşük 2017 yılında gerçekleşmiş iken en yüksek %53,8 ile 2015 yılında gerçekleşmiştir. Vergi gelirlerinin toplam bütçe içindeki orana bakıldığında en yüksek %29,5 ile 2016 yılında gerçekleşmiş %26,7 oranı ile en düşük 2020 yılında görülmüştür. Öz gelirlerin tüm gelirleri içindeki oranı ise 2016 yılında %56,3 ile en yüksek iken bu oran 2019 yılında %52,3 ile en düşük olarak gerçekleşmiştir. GBVG'nin toplam bütçe içindeki oranına gelince 2016 yılında %40,2 oranı ile en düşük iken bu oran 2019 yılında %44,1 ile en yüksek olarak gerçekleşmiştir (Grafik 3.4).

Grafik 3.4: İlçe ve Belde Belediyelerin Vergi, Öz Gelir, GBVG Arasındaki İlişki

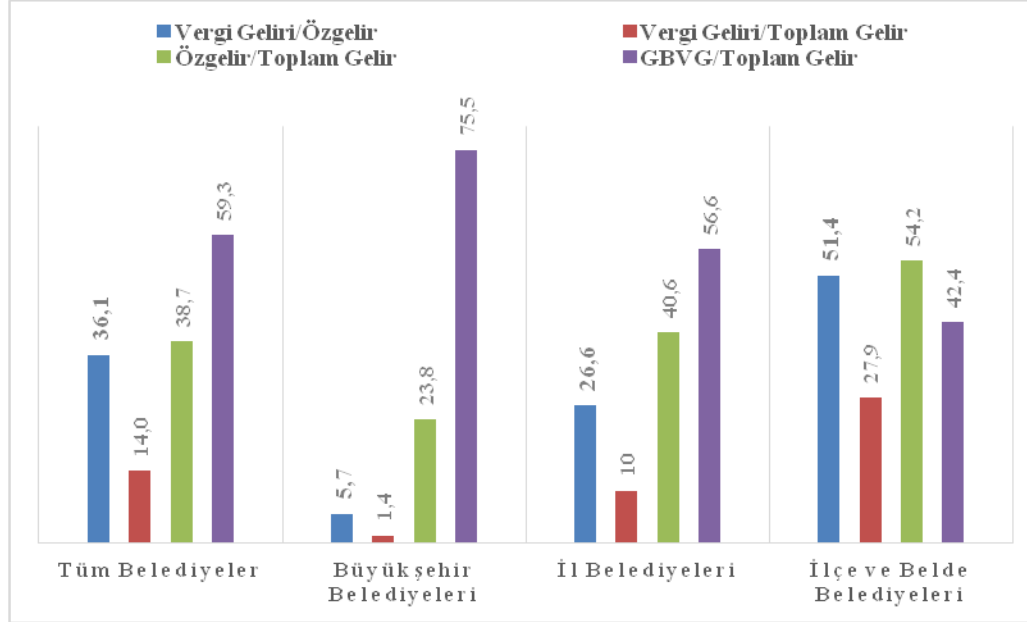


Türkiye’de belediyeler, 1980 sonrasında, önceki dönemlere nazaran önemli gelir artışı sağlanmış olmasına karşın hizmet alanının ve çeşitliliğinin giderek artmasıyla gelirlerinin bağımlılık temeline dayanması sebebiyle hizmetleri yerine getirmekte yetersiz kalmışlardır. (Türkoğlu, 2009: 294). Belediyelerin en önemli vergi kalemlerinden olan emlak vergisine ilişkin olarak emlak vergisine tabi bina, arsa ve arazilerin gerçek değerlerinde değerlendirilmediği görülmüştür. Belediyeler, hızlı kentleşme ve artan nüfus artışına bağlı olarak arsa talebi ve konut arzından kaynaklanan ve de bu alanları düzenlemelerine rağmen kentsel alanlarda oluşan değer artışından yeterince pay alamamaktadır. 2464 sayılı Kanunda düzenlenen vergi, harç, harcamalara katılma payı ve diğer gelirler unsurlarına bakıldığında bazı gelir kalemlerinin güncellenmediği bazı gelir kalemlerinin de güncelliğinin kalmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca hem öz gelirleri dağılımı hem de genel bütçeden ayrılan payların dağılımında belediye türleri bakımından eşitsizlikler olduğu görülmüştür.

Belediye türleri bakımından 2015-2020 yılları arasındaki öz gelir, vergi gelirleri ve GBVG ortalamasına bakıldığında, öz gelirlerinin oranı %38,7, GBVG'nin oranı ise %59,3'a tekabül ettiği görülmektedir. Merkezi yönetim gelirlerine bağlılığı bakımından büyükşehirlerde belirtilen yıllar için bu oran %75,5 iken bu oran il belediyelerinde %56,6, ilçe ve belde belediyelerinde ise %42,4'tür. İlgili mevzuat gereği vergi ve benzeri gelir kalemi olarak büyükşehir belediyelerine önemli ölçüde gelir

öngörülmediği unutulmamalıdır. Bu durumda merkezi yönetime en fazla büyükşehir belediyeleri, en az da ilçe ve belde belediyelerinin bağımlı olduğu görülmektedir (Grafik 3.5).

Grafik 3.5: Belediyeler İtibarıyla Öz Gelir, GBVG İlişkisi Ortalaması (2015-2020)



SONUÇ VE TARTIŞMA

6360 sayılı Kanun ile özellikle büyükşehir belediyelerinin hizmet alanı ve hizmet türü artmıştır. Buna bağlı olarak genel idareden ayrılan paylardan büyükşehir belediyelerinin daha fazla yararlandığı görülmektedir. Belediyelerin merkezi yönetimden aldıkları paya bağımlılıklarının devam ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra belediye türleri bakımından gelir eşitsizliği bulunmaktadır. Çalışmada ilçe ve belde belediyeleri içinde 519 büyükşehir ilçe belediyelerinin yer alması ve bu belediyelerin büyükşehir olan il sınırları içinde olması nedeniyle özellikle vergi gelirinde önemli avantajlar sağladığı görülmektedir.

Belediyelerin toplam gelirleri içinde öz gelirlerinin payı, Anayasa ve Avrupa Yerel Özerklik şartı hükümleri gereği daha fazla olması beklenir. Belediyelerin yerel hizmetleri kendi plan ve programları ölçüsünde yerine getirebilmeleri için yeterli öz gelirlere sahip olması gerekir. Bununla birlikte öz gelirler kalemlerinin belediye türleri itibarıyla kendilerine verilen görev ve sorumluluklarıyla uyumlu olarak gözden geçirilmesi yerel hizmetlerin sunumuna katkı sağlayacaktır.

Genel bütçe vergi gelirlerinden belediyelere ayrılan payları önemli ölçüde etkileyen unsur nüfus kriteridir. Bu açıdan ilgili belediyede yaşayıp hizmet alan ancak ikametgâhları doğum yerlerinde olan vatandaşlar adres kayıtlarını hizmet aldıkları belediye sınırları içine almaları durumunda veya yaz nüfusunun farklılaşması nedeniyle oluşan hizmet yükünün daha adil paylaşılması için genel bütçeden ilgili belediyelere pay dağıtımı sırasında mevcut nüfus dikkate alındığında bunun neticesi belediye bütçesine olumlu yansiyabilecektir.

Bu bağlamda öncelikle mevcut gelir kalemlerinin gözden geçirilmek suretiyle güncelliği kalmayan gelir kalemlerinin kaldırılması, iyileştirilmesi gerekenlerin ise güncellenmesi, en önemli vergi kalemi içinde yer alan emlak vergisine matrah olacak vergi değerlerinin gerçek değerler üzerinden belirlenmesi belediyelerin öz gelirlerinin artırılmasını sağlayacaktır.

Öte yandan, yerelde yaşayan bireyleri zorlamayacak şekilde yeni gelir kalemlerinin uygulamaya konulması öz gelirleri artıracaktır. Bunun yanı sıra belediyelerce yapılan iş ve işlemler nedeniyle değeri artan gayrimenkullerin değer artışından hatırı sayılır oranda belediyelere pay verilmesi öz gelirlerde artışa neden olacaktır. Bu anlamda, belediyelerce yapılan yatırımlar sonucu değeri artan taşınmazlarda oluşan emlak vergi değerinin bu yatırımların finansmanında kullanılabilecektir. Uygulaması yeni olacak bu finansman (TIF) türünün esaslı bir şekilde yapılması durumunda belediyelerin öz gelirlerinde önemli derecede artış söz konusu olabilecektir.

Belediyelerin öz gelirlerinde artışa yönelik yapılacak iyileştirmelerin hayata geçirilmesi yerel hizmetlerin hızlı ve zamanında yerine getirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu durum hem belediye çalışanlarının hem de yerel halkın belediye hizmetlerinden memnuniyet duymalarını destekleyecektir.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. Yazar: %30 – 2. Yazar: %35 - 3. Yazar: %35
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Emrullah Töremen
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : 30% – 2 nd : 35% - 3 rd : 35%
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Emrullah Töremen
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanununun Harcamalara Katılma Payları ile İlgili Hükümlerinin Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 17435, Tarih: 21.08.1981.
- 2020 Yılı Mahallî İdareler Genel Faaliyet Raporu. https://webdosya.csb.gov.tr/db/yerelyonetimler/icerikler/2020_yili_mahall- idareler_genel_faaliyet_raporu-20210621180102.pdf adresinden 28.12.2021 tarihinde erişildi.
- Akın, E. (2007). Kentsel Gelişme ve Kentsel Rantlar: Ankara Örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Can Hamamcı), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, A. (2011). *Belediyelerin Mali Yapısı ve Bütçeleme Süreci, Dış Denetim*. <https://docplayer.biz.tr/6503360-Belediyelerin-mali-yapisi-ve-butceleme-sureci.html> adresinden 12.12.2021 tarihinde erişildi.
- Amme Alacaklarının Tahsil Usulü Hakkında Kanun, Kanun No: 6183, Kabul Tarih: 21.07.1953, Resmi Gazete, Sayı: 8469, Tarih: 28.07.1953.
- Aslan, M. (2014). Kentsel Rantların Vergilendirilmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, 2014(3), 117-134.
- Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı, Resmi Gazete, Sayı: 21364, Tarih: 03.10.1992.
- Ayvenli, O. (2008). Yerel Yönetim Vergileri, Türkiye’de Yerel Yönetim Vergi Çeşitleri Üzerine Bir İnceleme, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali Özbudun) İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakanlar Kurulu Kararı, Karar No: 8730, Resmi Gazete, Sayı: 25808, Tarih: 07.05.2005.
- Belediye Gelirleri Kanunu, Kanun No: 2464, Kabul Tarihi: 26.05.1981, Resmi Gazete, Sayı: 17354, Tarih: 29.05.1981.
- Belediye Kanunu, Kanun No: 5393, Kabul Tarihi: 03.07.2005, Resmi Gazete, Sayı: 25874, Tarih: 13.07.2005.
- Buyrukoğlu, S. ve Altunakar Mercan, S. Ş. (2020). Türkiye’deki Vergi Bilincinin Ölçümünde Yeni Bir Yaklaşım: Vergi Bilinci Endeksi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(3), 2012-2029.
- Bülbül, D. (2015). Haberleşme Vergisinde Yaşanan Mali Sorunlar, *İller ve Belediyeler Dergisi*, 26(30), 807-808.
- Büyükkaracıoğlu, N. (2016). Gayrimenkullerde Emlak Vergisi Matrah Değeri ile Piyasa Değeri Arasındaki Farklılıkların Araştırılması ve Konya Meram Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (11), 143-157.
- Büyükşehir Belediyesi Kanunu, Kanun No: 5216, Kabul Tarihi: 10.07.2004, Resmi Gazete, Sayı: 25531, Tarih: 23.07.2004.
- Byrne, P. (2010). *Does Tax Increment Financing Deliver on Its Promise of Jobs? The Impact of Tax Increment Financing on Municipal Employment Growth*. https://www.researchgate.net/publication/227573859_Does_Tax_Increment_Financing_Deliver_on_Its_Promise_of_Jobs_The_Impact_of_Tax_Increment_Financing_on_Municipal_Employment_Growth adresinden 20.03.2022 tarihinde erişildi.
- Çağdaş, V. (2007). Türkiye İçin Bir Emlak Vergi Sistemi Tasarım Modeli Önerisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Hülya Demir), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, Ö. ve Demirbaş, T. (2010). Belediye Gelirlerinin Analizi ve Mali Özerklik Açısından Değerlendirilmesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Maliye Araştırma Merkezi Konferansları Yayınları.
- Çiftçi, T. E. (2014). Çeşitli Ülke Mevzuatlarında Emlak Vergisi: Türkiye Uygulamasında Ortaya Çıkan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. İbrahim Organ), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dönmez, M. (2015). 2464 Sayılı Belediye Gelirleri Kanunu ve Belediyelere Gelir Sağlayan Kanunlar. Ankara: Kamusal Hukuk Yayınları.
- Dönmez, M. (2019). *Belediye Yönetimi*. Ankara: Ekin Yayın Pazarlama.
- Dye, R. F. and Merriman, D. F. (1999). *The Effects Of Tax Increment Financing On Economic Development*. <https://americandreamcoalition.org/landuse/TIFsinIllinois.pdf> adresinden 24.03.2022 tarihinde erişildi.
- Dzigbede, K. and Pathak, R. (2019). *Tax Increment Financing And Economic Development*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/07/Dzigbede-MFC-07-15-19.pdf> adresinden 25.03.2022 tarihinde erişildi.
- Emlak Vergisi Kanunu, Kanun No: 1319, Kabul Tarihi: 29.07.1970, Resmi Gazete, Sayı: 13576, Tarih: 11.08.1970.
- Erdem, M.; Şenyüz, D. ve Tatlıoğlu, İ. (2017). *Kamu Maliyesi* (14. baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Evcil, D. G. (2016). Rant Vergisi, Örnek Ülke Uygulamaları ve Türkiye Açısından Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), (Danışman: Maliye Uzmanı Kürşad Aydın), Ankara: Maliye Bakanlığı.
- Gözler, K. (2018). *Mahalli İdareler Hukuku*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Gündüzöz, İ. (2012). *Belediye Ekonomisi: Belediyelerin Ekonomideki Yeri ve Önemi*. Ankara: Türkiye Belediyeler Birliği Yayını.
- Güngör, H. (2015). Belediye Öz Gelirlerinin Tahsilatı ve Denetimi, *İller ve Belediyeler Dergisi*, (811), 10-20.
- Hacıköylü, C. ve Heper, F. (2010). Emlak Vergisinde Matrah Tespitine İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Maliye Dergisi*, (158), 1-14.
- Halıcı, İ. (2014). Belediye Gelirleri Kanununda Yer Alan Bazı Maktu Vergi ve Harç Tarifelerinin Tespitinde Yetki Değişikliği, *Yerel Yönetim ve Denetim Dergisi*, 19(2), 3-7.
- İl Özel İdarelerine ve Belediyelere Genel Bütçe Vergi Gelirlerinden Pay Verilmesi Hakkında Kanun, Kanun No: 5779, Kabul Tarihi: 02.07.2008, Resmi Gazete, Sayı: 26937, Tarih: 15.07.2008.
- İlgün, F. ve Maraş, G. (2014). *Mali Yerinden Yönetim ve Makroekonomik Yönetim*, Sakal, M., Kesik, A. ve Akdemir, T. (Ed.), Mali Yerinden Yönetim: Teori, Kavramsal Açıklamalar ve Türkiye'ye İlişkin Değerlendirmeler (s. 281-298) İçinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- İmar Kanunu, Kanun No: 3194, Kabul Tarihi: 03.05.1985, Resmi Gazete, Sayı: 18749, Tarih: 09.05.1985.
- İpek, S. ve Engin, R. (2016). Belediye Gelirleri İçinde Harcamalara Katılma Paylarının Yeri ve Önemi: Çanakkale Belediyesi Örneği, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 467-481. <http://ybd.dergi.comu.edu.tr/dosyalar/Ybd/belediye-gelirleri-icinde-harcamalara-katilma-paylarinin-yeri-ve-onemi-cana-2017-02-14-270.pdf> adresinden 22.12.2022 tarihinde erişildi.
- İstanbul Su ve Kanalizasyon İdaresi Genel Müdürlüğü Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, Kanun No: 2560, Kabul Tarihi: 20.11.1981, Resmi Gazete, Sayı: 17523, Tarih: 23.11.1981.
- Kabahatler Kanunu, Kanun No: 5326, Kabul Tarihi: 30.03.2005, Resmi Gazete, Sayı: 25772, Tarih: 31.03.2005.
- Kamu Finansmanı ve Borç Yönetiminin Düzenlenmesi Hakkında Kanun, Kanun No: 4749, Kabul Tarihi: 28.03.2002, Resmi Gazete, Sayı: 24721, Tarih: 09.04.2002.
- Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Kanun No: 5018, Kabul Tarihi: 10.12.2003, Resmi Gazete, Sayı: 25326, Tarih: 24.12.2003.
- Kaplanhan, F. ve Korkut, C. (2014). Merkezi Yönetim Vergi Gelirlerinin Yerel Yönetimlere Dağıtımı: Küreyerelleşme. <https://www.avekon.org/papers/1127.pdf> adresinden 21.12.2022 tarihinde erişildi.
- Karasu, M. A. ve Karakaş, M. (2012). Belediyelerin Emlak Vergisindeki Gelir Kaybı: Şanlıurfa Belediyesi

- Örneği, *Maliye Dergisi*, (163), 431-447.
- Keskin, S. (2015). *Yerel Yönetimlerde Borçlanma*, Tekeli, R. (Ed.), Yerel Yönetimler Üzerine (s. 109-140) İçinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mahalli İdareler Bütçe İstatistikleri. <https://muhasabat.hmb.gov.tr/mahalli-idareler-butce-istatistikleri> adresinden 10.01.2022 tarihinde erişildi.
- Mahalli İdareler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı: 29724 (mükerrer), Tarih: 27.05.2016.
- Nadaroğlu, H. (1981). *Kamu Maliyesi Teorisi* (4. Baskı). Kırklareli: Sermet Matbaası.
- Nadaroğlu, H. (1998). *Mahalli İdareler* (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No: 6360, Kabul Tarihi: 12.11.2012, Resmi Gazete, Sayı: 28489, Tarih: 06.12.2012.
- Ökmen, M. ve Yurtsever, H. (2010). Kentsel Planlama Sürecinde Oluşan Kamusal Rantın Vergilendirilmesi, *Maliye Dergisi*, (158), 58-74.
- Özel Tüketim Vergisi Kanunu, Kanun No: 4760, Kabul Tarihi: 06.06.2002, Resmi Gazete, Sayı: 24783, Tarih: 12.06.2002.
- Özer, M. A. ve Akçakaya, M. (2015). *Yerel Yönetimler Mali Boyut*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sakal, M.; Kesik, A. ve Akdemir, T. (Ed.). (2014). *Mali Yerinden Yönetim Teori, Kavramsal Açıklamalar ve Türkiye'ye İlişkin Değerlendirmeler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sebze ve Meyveler ile Yeterli Arz ve Talep Derinliği Bulunan Diğer Malların Ticaretinin Düzenlenmesi Hakkında Kanun, Kanun No: 5957, Kabul Tarihi: 11.03.2010, Resmi Gazete, Sayı: 27533, Tarih: 26.03.2010.
- Siverekli, E. ve Duman, A. K. (2015). Küreselleşme Sürecinde Yerelleşme ve Türkiye'ye Yansımaları, Kapanan Belediyelerin Borçları Erteleniyor, *İller ve Belediyeler Dergisi*, (802), 24-36.
- Şener, M. (1998). *Türkiye'de Belediyelerin Finansman Sorunları ve Çözüm Önerileri*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50033> adresinden 20.12.2021 tarihinde erişildi.
- Şengül, R. (2015). *Yerel Yönetimler* (5. Baskı). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Tanrıvermiş, H. (2014). Gayrimenkul Değerleme Esasları, Lisanslama Sınavları Çalışma Kitapları. https://www.spl.com.tr/spl/eep/Specific/OEP/Upload/1014_Gayrimenkul%20De%C4%9Ferleme%20Esaslar%C4%B1_2017-1.pdf adresinden 12.11.2017 tarihinde erişildi.
- Tekeli, R. (Ed) (2015). *Yerel Yönetimler Üzerine*. Ankara: Nobel Yayınları
- Temiz, D. (2020). Belediyelerin Mali Yapısının Güçlendirilmesi Bağlamında Öz Gelirlerinin Artırılmasının Analizi ve Öz Gelir Önerisi, (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), (Danışman: Çevre Şehircilik Uzmanı Selim Solmaz), Ankara: Çevre ve Şehircilik Bakanlığı.
- Toksöz, F.; Özgür, A. E. ve Koç, L. (2010). *Küreselleşme ve Yerelleşme Bağlamında Yerel Yönetimler: Türkiye Örneği*, Falay, N.; Kesik, A., Çak, M. ve Karakaş, M. (Ed.) *Türkiye'de Yerel Yönetimlerin Sorunları ve Geleceği* (2. Baskı) İçinde (s. 63-92). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tortop, N. (1999). *Mahalli İdareler* (6. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tosun, M. S. and Yakovlev, P. (2002). *Tax Increment Financing and Local Economic Development*. https://researchrepository.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1228&context=bureau_be adresinden 05.03.2022 tarihinde erişildi.
- Töremen, E. (2018). Emlak Vergisinin Belediye Gelirleri İçindeki Payına İlişkin Bir Analiz, *Vergi Sorunları Dergisi*. (356), 69-83.
- Töremen, E. (2019). *Soru ve Cevaplarla Emlak Vergisi ve Değerli Konut Vergisi*. Ankara: Sonçağ Yayınevi.
- Tuna, M.; Demir, E. Töremen, E. (2021). Belediyeler ve Bağlı İdareler Tarafından Alınan Yol, Su Tesisleri ve Kanalizasyon Harcamalarına Katılma Paylarının Tespiti ve Uygulamalarının

- Değerlendirilmesi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(4), 3071-3089.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun No: 2709, Kabul Tarihi: 18.10.1982, Resmi Gazete, Sayı: 17863 (mükerrer), Tarih: 09.11.1982.
- Türkoğlu, İ. (2009). *Yerel Yönetimlerde Mali Reform Arayışları: Türkiye’de Belediyelerde Mali Özerklik ve Belediye Başkanlarının Mali Özerklik Algılaması*. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını.
- Türkoğlu, İ. (2012). Belediye Gelirleri ve Yeni Bir Gelir Kaynağı Olarak Şehirleşme Rantı, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 293-305.
- Ulusoy, A. ve Akdemir, T. (2009). Yerel Yönetimler ve Mali Özerklik: Türkiye ve OECD Ülkelerinin Karşılaştırmalı Analizi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 259-287.
- Ulusoy, A. ve Akdemir, T. (2013). Mahalli İdareler (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ünal, A. O. (2021). Kamu Ulaşım Projelerinin Gayrimenkul Değeri ve Kullanımına Etkileri: Ankara İli Metro Projesi Örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Harun Tanrıvermiş), Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, A. O. ve Tanrıvermiş, H. (2019). Raylı Sistem Projelerinin Gayrimenkul Değerine Etkisi: Ankara İli Keçiören İlçesi M4 Metro Hattı Projesi Örneği, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 29-55.
- Varli, Y. and Ovenc, G. (2019). *A Benchmark Modelling For Participation-Based Tax Increment Financing*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJIF-03-2019-0042/full/pdf?title=a-benchmark-modelling-for-participation-based-tax-increment-financing> adresinden 10.03.2022 tarihinde erişildi.
- Vergi Usul Kanunu, Kanun No: 213, Kabul Tarihi: 04.01.1961, Resmi Gazete, Sayı: 10703-10705, Tarih: 10.01.1961.
- Vural, T. (2014). *Mali Özerklik, Mali Yerinden Yönetim ve Vergilendirme Yetkisi, Mali Yerinden Yönetim: Teori, Kavramsal Açıklamalar ve Türkiye’ye İlişkin Değerlendirmeler*, Sakal, M.; Kesik, A. ve Akdemir, T. (Ed.) İçinde (s. 51-59). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ward, K. (2012). *Tax Increment Financing a Model in Motion*. <https://citiesmcr.wordpress.com/2012/04/30/tax-increment-financing-a-model-in-motion> adresinden 15.03.2022 tarihinde erişildi.
- Yakar, S. ve Gündüz, İ. O. (2014). Türkiye’de Belediyelerin Vergilendirme Yetkisi: “Var” mı “Yok” mu İşte Bütün Mesele Bu, *Sayıştay Dergisi*, (92), 117-141.
- Yatırım Ortamının İyileştirilmesi Amacıyla Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No: 7099, Kabul Tarihi: 15.02.2018, Resmi Gazete, Sayı: 30356, Tarih: 10.03.2018.
- Yeraltı Suları Hakkında Kanun, Kanun No: 167, Kabul Tarihi: 16.12.1960, Resmi Gazete, Sayı: 10688, Tarih: 23.12.1960.
- Yıldırım, İ. (2019). Gayrimenkul Finansmanı Kavramı ve Alternatif Finansman Araçları, (Yayımlanmamış Doktora Semineri), (Danışman: Prof. Dr. Harun Tanrıvermiş), Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz H. H.; Emil, F. M. ve Kerimoğlu, B. (2017). *Yerel Yönetimler Maliyesi - Temel İlkeler ile Mevzuat ve Uygulama Açısından Türk Yerel Yönetim Yapılanmasında Mali Yönetim ve Kaynak Kullanım Sistemi*. Ankara: Mali Hizmetler Derneği Yayını.
- Yılmaz, N. (2009). *Bir Otokontrol Sistemi Olarak Belediyelerde Harcamalar Katılma Payları*. <https://dergi.sayistay.gov.tr/Upload/95906369/files/dergi/pdf/der71tam.pdf> adresinden 07.08.2021 tarihinde erişildi.

TikTok'un Trans-Estetiği: Fluxus'tan Kiç (Kitsch) Kültürüne* **

Öğr. Gör. Dr. Savaş Keskin

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0335-9062>Bayburt Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Bayburt –
TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Kömür

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7516-2560>Bayburt Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Bayburt –
TÜRKİYE**Makale Geçmişi**

Geliş: 23.10.2022

Kabul: 25.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar KelimelerTikTok
Trans-Estetik
Fluxus
Kiç
Çöplük Kültürü
Sanat**Araştırma Makalesi**

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

** Bu çalışma, "2. Uluslararası İletişim ve Sanat Sempozyumu"nda özet bildirisi olarak yer alan çalışmanın genişletilmiş ve tamamlanmış halidir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66564>**Öz**

Sosyal medyanın katılım kültürünü olağanlaşan tekno-optimist ve tekno-pesimist yaklaşımlar dışında tekno-sanatsal ve tekno-kiç yaklaşımlarla sınımayı deneyen bu çalışma, TikTok'un kendine özgü üretim kültürü ve üreticilerinin medyatik uğraşlarının trans-estetik bir irdelemesini içerir. Düşünemeli bir bakış açısıyla merkeze alınan trans-estetik, yondeşen ve her haliyle melezleşen semboller arasındaki zıtlıkların, çelişkilerin ve ayırıcı özelliklerin yitimine işaret ederken; çirkin ile güzel arasındaki nitelik farkının sonuna geldiğini duyurması bakımından estetik yargılarla, bir diğer ifadeyle sanatın 'göreliliğiyle' ilişkilidir. 'Do it yourself/Kendin yap!' mottosu ile bir tür anti -sanat ve anti-estetik olarak ortaya çıkan fluxus, akış-oluş aksındaki gündelik yaşam bileşenlerinden sanat türetmesi nedeniyle bir sanatsal devrim niteliğindedir. George Maciunas'ın manifestosundaki maddeler çerçevesinde TikTok videolarının trans-estetik açıdan sanatsal değerle yargılanıp yargılanamayacağı önemli bir sorunsaldır. Çünkü eleştirmenler tarafından realite televizyonculuğuna yüklenen 'çöplük kültürü' sıfatı ya da zevksizliği nitilemekte kullanılan 'kiç kültür' yakıştırmaları ile transestetik olarak fluxus sanatının temel tezleri arasında fark ortaya koyabilmek, TikTok'un teorik çerçevelenmesine yardım eder. Maciunas'ın sanata dair tezleri ile kiç kültürünün gösterenleri arasında bir fark arayışı olan bu çalışma, TikTok'un trans-estetik yönden bir sanat oluşunun ya da olamayışının imkanlarını teorik açıdan sorgulayacaktır. TikTok'un 'popüler kültürünü' sanat ve anti-sanat zıtlığını ortadan kaldıran bir trans-estetik bakışla desenlemek, çeşitli uzlaşmalar ve çatışmalar üzerine yeni bir şeyler söylemek için fırsattır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Keskin, S. ve Kömür, G. (2022). TikTok'un Trans-Estetiği: Fluxus'tan Kiç (Kitsch) Kültürüne. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 169-182.

Trans-Aesthetic of TikTok: From Fluxus to Kitsch Culture* **

Lect. Dr. Savaş Keskin

Bayburt University, Vocational School of Health Services, Department of Management and Organization,
Bayburt – TURKEY

Asst. Prof. Dr. Gökhan Kömür

Bayburt University, Vocational School of Health Services, Department of Management and Organization,
Bayburt – TURKEY**Article History**

Submitted: 23.10.2022

Accepted: 25.12.2022

Published Online: 31.12.2022

KeywordsTikTok
Trans-Aesthetic
Fluxus
Kitsch
Trash Culture
Art***Research Article***

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

** This study is the expanded and completed version of the work included as a summary paper in the "2nd International Communication and Art Symposium".

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66564>**Abstract**

This study, which tries to test the participation culture of social media with techno-artistic and techno-kitsch approaches apart from the techno-optimist and techno-pessimist approaches, includes a trans-aesthetic examination of TikTok's unique production culture and the mediatic efforts of its producers. Centered with a reflective perspective, trans-aesthetics points to the loss of contrasts, contradictions and distinctive features between symbols that converge and hybridize in every way. It is related to aesthetic judgments, in other words, to the 'relativity' of art, in terms of announcing that the difference in quality between the ugly and the beautiful has come to an end. Fluxus, which emerged as a kind of anti-art and anti-aesthetic with the motto of "Do it yourself", is an artistic revolution as it derives art from the components of daily life on the flow-becoming axis. It is an important question whether TikTok videos can be judged with artistic value in terms of trans-aesthetics, within the framework of the articles in George Maciunas' manifesto. Because, being able to distinguish between the adjective "trash culture" attributed to reality television by the critics or the "kitsch culture" ascription used to describe the tastelessness and the basic theses of fluxus art transesthetically, helps TikTok's theoretical framing. This study, which seeks a difference between Maciunas' theses on art and the signifiers of kitsch culture, will theoretically question the possibilities of TikTok's being or not being a trans-aesthetic art. Patterning TikTok's 'popular culture' with a trans-aesthetic view that removes the contrast between art and anti-art is an opportunity to say something new about various compromises and conflicts.

GİRİŞ

Bu çalışma, iletişimsele aksiyonların yığıldığı ya da biriktiğı bir alan olma özelliğı ile daha fazla öne çıkan TikTok'a ilişkin bir teorik sınaa girişimidir. İletişimin sanatsal boyutu çerçevesinde TikTok'un trans-estetliğini kavramayı amaçlayan bu çalışmada, sanat ile sanat olmayan arasındaki farkın belirsizleştigi bir yeni paradigmatik evrende farkı tayin etmeye yönelik bir tasnif edici kavramsallaştırma edimi söz konusudur. Bir tür anti-sanat akımı olarak entelektüel ve burjuva kültürüne hitap eden soyut/kavramsal yaklaşımı reddeden Fluxus'un temel tezlerinin bugünün TikTok edimsözleriyle görünüşte uyuyor olma ihtimalini sorgulayan bu çalışma, 'TikTok performansları bir fluxus sanatı olabilir mi?' sorusundan hareketle iletişim-sanatın merkezindeki kaymayı görmeyi hedefler. Ancak TikTok'un bir trans-estetik tür olarak realite televizyonculuk pratiğini tanımlamakta kullanılan elitist bir eleştiri olan 'çöplük ekranı' (Keller, 1993) ya da kitlesel zevksizliğin 'bayağılık kültürünü' (Valis, 2002) kasteden bir kiç (kitsch) olma ihtimalinin de yeterince güçlü olması, sanat ile sanat olmayan, estetik ile estetik olmayan arasındaki farkı okumayı daha gerekli hale getirir. Bu çalışmanın baştan sona dek temel içeriğı, TikTok'un neden bir sanat olabileceğinin ve neden asla bir sanat olamayacağının teorik tezlerini tedarik etmek ve bunlar hakkında yorumsamalı bir ayrımı belirginleştirmek üzere yapılandırılmış veri setleridir.

Çalışmanın ana eksenine oturtulan bir bağımsız değişkenle benzeşen fluxus kavramı, Dadaist sanat yönelimindeki George Maciunas tarafından manifesto olarak resmen deklare edilmesiyle birlikte kendine özgü sanat devrimini başlatmıştır. Manifestoya duyarlılık gösteren George Brecht, Al Hansen, Allan Kaprow ve Allison Knowles gibi John Cage ekolü temsilcileri ile Yoko Ono, Dick Higgins ve Ken Friedman gibi sanatçılar dünya çağında popüler bir sanat akımının doğuşuna yardım etmiştir (Friedman vd., 2002). Sanat, belki de ilk kez böylesine anti-tezler ile sarsılmıştır.

Fluxus'un en temel çağrısı, 'illüzyon odaklı, imitasyon, yapay, matematiksel ve soyut sanatın ölmüş dünyasını temizle!' (Phillpot, t. y.) ifadesiyle duyurulmuştur. Soyut sanatın transendental/aşkınıc yaklaşımına öylesine bir meydan okuma gerçekleşmiştir ki o güne dek sanat olarak bilinen ve yüceltilen tüm değerlerin reddine varan bir anti-sanat akımı olgunlaşmıştır. Bu yönüyle fluxus, tamamıyla profesyonellik karşıtıdır ve mesleki bir kimlikten daha fazlasını barındırarak yaşam biçimi olmalıdır. Hatta bu sanat akımında iş üretenler esinlerini günlük yaşamın içinden, yenilenlerden, iş hayatından vs. temin etmelidir (Held Jr., t. y.). Bu çalışma için TikTok'un performatif dizgesini bir 'sanat olma' şüphelisi kılan yön de tam olarak bu deklarasyonun mahiyetinde belirir. Çünkü sıradan şeyler artık bir sanat nesnesi, sıradan olanlar da bir sanat öznesi olabilmenin imkanları ile müjdelendir. Bu, sanat ile 'popüler kültürün', yani halk kültürünün yakınlaşmasına işarettir. Popüler kültür, tıpkı fluxus tezlerinde olduğu gibi sadece bir kesimin çok daha ötesinde halk kültürü, kitle kültürü ve seçkin kültür gibi diğer alanları da içine almaktadır (Payzın ve Tuncer, 2022: 110).

TikTok, sıradan insanların ve halkı oluşturan bireylerin performanslarına dayalı olması nedeniyle önemlidir. Açık bir şekilde tanımlı yapılmasa da halk kültürü, toplumun kabul ettiği, dini bayramlar, folklor, giyim-kuşam, danslar ve müzik gibi unsurları da kapsamaktadır (Barkale ve Yıldız 2021: 26). TikTok, kendi içinde bir festival, kıyafet, moda, dans ve müzik performans biçemi barındırması bakımından esasen fluxus gibi popüler kültür ile iç içedir.

Medya ile popüler kültür etkileşim içerisindedirler. Birbirlerini hem etkilerler hem de birbirlerinden etkilenirler. Bu nedenle medya popüler kültürün bütün formlarında önemli bir role sahiptir (Karakoç, 2014: 246). Popüler kültür sosyal medyayı kullanarak toplumun içine daha kolay nüfuz etmekte, toplumsal şartları etkileyerek yeni yaşam tarzlarını biçimlendirmektedir. İnsan hayatının kaçınılmaz ve vazgeçilmez bir parçası haline gelen sosyal medya, içeriğini üretenler ve tüketenler aracılığı ile popüler kültürün ortaya çıkmasında ve yayılmasında önemli bir yere sahiptir (Karaduman, 2017: 9). TikTok, bugünün dünyasında popüler kültür paydaşlarının tüm bireysel ve

kamusal ilgileri için bir etkileşim odağı halindedir. Sosyal medya olarak TikTok ve türdeşleri nasıl ki kültürde bir devrimi meydana getiriyorsa aynı şekilde sanatta da kitlelerin merkezde olduğu dijital bir devrimin yeniden yaşanmakta olması kaçınılmazdır. Özellikle Maciunas'ın (1963) manifestosundaki ikinci madde, sanatta devrimsel bir sel ve gelgitin artırılmasını teşvik etmektedir. Yaşayan sanatı, bir başka ifadeyle anti-sanatı teşvik eden bu anlayış, yalnızca eleştirilenleri amatörler ya da profesyonellerce değil, insanlığın genelince kavranması mümkün bir 'sanat-dışı gerçekliğin' savunulmasını talep eder. Manifestonun bu ikinci maddesi, TikTok performativitesinin sanatsallık kuşkusunu iyice artırır ve sınamaya değer bir hale getirir. Çünkü bu sanatsal reddediş, yerine koymayı vaat ettiklerinde geleneksel estetiğe yer vermez. Ortada neredeyse bir trans-estetik şüphe de kendini hissettirmeye meyillidir. Baudrillard (1993: 16-17), kötülüğün şeffaflaştığı çağda artık en marjinal, sıradan veya müstehcen şeyler bile estetik olarak kabul görmeye, kültürün parçası olmaya ve hemen hemen müzeli bir pozisyona yükselmeye adaydır. Artık koşulsuz ve başdöndürücü bir içeriksizleşme, şeffaflaşma, yok olma ve cisimsizleşme vardır. Mesele farkları yok etmekle değil, farkın önemli olmadığına inandıracak bir fark yayılımına tutmakla söz konusudur. Bu trans-estetik eleştiri ise TikTok'un sanatsallığına dair şüpheyi, bayağılık ve kiç kültür olma şüphesiyle bir karşılaşmaya zorlar. TikTok bir fluxus olabilir mi? Yoksa basitçe bir çöplük ya da kiç kültürünün performans alanı mıdır? İşte, bu çalışmanın temel paradoksal zıtlığı bu ikilemden kaynaklanır.

Çalışmanın amacı, TikTok'un iletişimsel ve kültürel okumalarına yeni bir yorum getirerek iletişim-sanat okuması yapmak ve trans-estetik çağda kestirilmesi zor olan bir farkın üzerinden geçmektir. Dolayısıyla TikTok'un bir sanat mı yoksa bir kiç kültürü mü olduğunun tespiti, bu çalışmanın temel teorik amacıdır. Bu amacı sınamak için öncelikle TikTok'un genel yapısının okuması yapılmış, daha sonra ise sanat olmanın imkanları ve imkansızlıklarını anlatan teorik tezler tartışılmıştır. Çünkü TikTok'un bir sanatsal performanslar 'medyumu' olması, onunla kurulan teorik ilişkileri baştan düşünmek anlamına gelecektir. Deneyimlerin bağlamını yeniden sorgularken, happenings, pop-art gibi yeni kavramsal setlere yönelen sanat (Higgins, 2007: 101), kestirilmesi güç bir olgu olmaya doğru hızla ilerlemektedir. Oluşların (happenings) dünyasında bir akış-oluşum (fluxus) keşfetmeyi arzulayanların 'obje petit a/arzu nesnesi' olan tüm yaşam bileşenleri, TikTok dünyasındaki baştan çıkarıcı zevklerin de arzu stratejisini işaretlemek için yeterli olabilir. Çünkü sanatın post-modern yüzü olan 'happenings/oluşlar', fluxus ile neredeyse aynı kavramsal tabana yayılmıştır (Lussac, 2004).

Fluxus'un temel tezleri arasında yer alan 'do it yourself/kendin yap' ve 'multum in parvo/azdaki çokluk' felsefeleri, Uzun ve arkadaşlarının (2022) saptamasıyla sosyal medya sanatının kavranması için anahtar düşünseller olabilir. Çünkü bir taraftan katılımcı kültürün imalatında rol almanın feyzine diğer taraftan aktivist kaygı yoksunluğu ile muhalefet eden bir denklem vardır. 'Kendin yap' felsefesi ile TikTok'un etkileşimli medya ve kullanıcı-üretimli içerik (User-generated content) argümanı uyuşurken, kültürel aktivizm ve protest kalıplar ise neredeyse bir karşı-kültür biçimindedir. Nitekim 'Azdaki çokluk' felsefesindeki minimalist eğilim, basitliğin derinliği ile bayağılığın sığılığı arasında her iki tarafa da meyiletme sorununu barındırır.

Mimetik Neslin Parodik Ritmi: TikTok

Dijital İletişim alanlarının giderek yaygınlaşmış olması birçok dijital içerik üretme platformunu karışımıza çıkarmaktadır. Teknolojinin ve iletişim olanaklarının hızla ilerlemesinin bir sonucu olarak da ortaya çıkan bu dijital platformların popülerliği günden güne artmaktadır. Mobil internet tüketiminin yaygınlığı ve herkesin bir akıllı telefona sahip olduğu günümüzde bu popülerlik sürekli kendini yenilemekte ve aktif kullanıcı kitlesini nicelik olarak büyütmektedir.

Bu platformlar bireyler tarafından farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Tamamen ticari amaçlar güderek kullanan bireyler olduğu gibi eğlenme, kendini ifade etme, sanat üretme gibi

amaçlar doğrultusunda kullanan bireylerin olduğu görülmektedir. Bu platformlar en bilinenlerden biri olan TikTok, hem Türkiye’de hem de dünyada yüksek oranda kullanıcı sayısına ulaşmış ve bu alanda popülerliğini giderek artırmaya başlamıştır. Popülaritesini ve kullanıcı sayısını günden güne artıran bu uygulama birçok araştırmaya ve değerlendirmeye konu olmaya başlamıştır. Türkçe literatürde TikTok uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında çok fazla araştırma olmamasına rağmen son zamanlarda yapılan güncel çalışmalar (Ünlü, Kuş, ve Göksu, 2020; Uğurhan ve Yaşar, 2021; Akpınar, 2021; Baturlar ve Günay, 2021; Tam, 2022; Atalay ve Tamkoç, 2022) mevcuttur.

TikTok Çin merkezli bir teknoloji şirketi olan ByteDance tarafından Eylül 2016 yılında kurulmuş olan bir video paylaşım platformu olarak ortaya çıkmıştır. Uluslararası boyutta TikTok olarak bilinen uygulamanın Çin’deki ismi Douyin’dir ve sadece Çin’de 300 milyondan fazla kullanıcıya sahiptir. Bu platformda metinler, resimler ve uzun videolar gibi kullanıcı tarafından oluşturulan içerikler, diğer içeriklerden farklı olarak, kısa videolar, müzikler ve özel efektler eklenerek 15 saniye ile birkaç dakika arasında sürmektedir (Shao, Wang ve Hao, 2019). Bu videolar eğlenceli olabileceği gibi absürd ya da grotesk içeriklerden de oluşabilmekte ve birçok kişinin kısa süreliğine de olsa göz atmasına imkân sağlamaktadır. TikTok, 2018’in ilk çeyreğinden bu yana dünya genelinde iOS App Store’un en çok indirilen oyun dışı uygulaması olmuştur (Lu ve Lu, 2019).

We Are Social 2022 Türkiye raporuna göre 2022 başlarında Türkiye’de 18 yaş ve üzeri 26,56 milyon TikTok kullanıcısı bulunmakta ve Türkiye’deki TikTok kullanıcıları bu platformda aylık 18,5 saat zaman geçirmektedir. Ayrıca Sosyal medya platformlarının kullanım sırası ve oranlarına bakıldığında TikTok %47.6 kullanım oranı ile Whatsapp (%93.2), Instagram (%92.5), Facebook (%78.1), Twitter (%69.6), Facebook Messenger (%54.3) ve Telegram’dan (%53.7) sonra 7. sırada gelmektedir (We Are Social, 2022).

TikTok zengin içeriği, kişiselleştirilmiş ifade kullanımı ve hızlı etkileşimli formu nedeniyle kullanıcıların sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak bireylerin sosyalleşmesini daha çok teşvik etmektedir. Uygulama, kısa içerikli videoları daha ilginç hale getirebilmek için özel efekt, müzik ve animasyon kullanımına da olanak sağlamaktadır. Bu kısa vidolar dijital bir içerik iletimidir ve yayınlandıktan sonra 5 dakika içerisinde yayırlılar (Xu, Yan ve Zhang, 2019: 59). Diğer sosyal platformlardan farklı olarak TikTok, temelinde eğlence üzerine kuruludur ve ana özelliklerinden biri de komik videolar, koreografiler ve dudak uyumlu şarkılarla yaratıcılığı ifade etme yeteneğidir. Müzik, ses efektleri ve filtrelerle birleştirilmiş 30-60 saniyelik videolar yapmak, gençlerin yeteneklerini tanıma fırsatı sunan platformun diğer video içerikli paylaşım platformlarından farkını ortaya koymaktadır (Lodice ve Papapicco, 2021: 11).

TikTok’un kullanıcılara zengin içerik çeşitliliği sunması onların bu uygulamaya katılımında oldukça etkili olmaktadır. Bu içerikleri üç farklı tipte ele almak mümkündür. Bunlardan ilki kullanıcılara dans ederek yemek yapmayı ve diğer yaşam becerilerini öğretmek, ikincisi kısa eğlenceli videolarla izleyicilerin kendini eğlendirmesi ve son olarak da ünlü isimlerin kullanıcı deneyimleri sunarak promosyon malzemelerini tanıtmasıdır (Liqian, 2018: 8-9).

TikTok’ta, çok profesyonel veya estetik olarak üretilmemiş birçok ilginç video kullanıcılar tarafından ilgiyle takip edilmektedir. Uluslararası versiyonları öncelikle eğlenme amaçlı olarak dans etme, şarkı söyleme ve komik viral videolar vasıtası ile gençlere hitap ederken, Çince sürümü geniş bir yaş bandındaki yaşlı kitleye hitap etmektedir (Wang, 2020: 2).

Ünlü ve arkadaşları (2020) TikTok’un güçlü bir teknik altyapıya sahip olmasının kullanıcılarına video düzenleme, ürettikleri içerikleri daha ilgi çekici hale getirme ve diğer kullanıcılara çok daha hızlı ulaşabilmek adına önemli fırsatlar sunduğunu dile getirmişlerdir. Bu platformun bireylerin dijital benlik performanslarını sergilemeleri üzerinde ciddi etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer TikTok’erlerin videolarını ezberlemek ve kendi videolarını oluşturmak, çoğunlukla genç olan bireyin

beklenti ve hedefleri doğrultusunda öz yeterliliğini ortaya koymasına yardımcı olmaktadır (Lodice ve Papapicco, 2021: 11).

Özellikle ilginç ve kısa videolar kullanıcıları eğlendirdiği için kullanıcılar Tiktok'u kullanmayı bir terapi ve dinlenme zamanı olarak takip etmektedirler (Ma vd., 2019: 2). Kısacası sosyal medya kullanıcıları TikTok'u rahatlamak ve eğlenmek için kullanmaktadırlar. Ayrıca izledikleri videolar ile diğer insanlar ile iletişim kurarak aynı zamanda TikTok'u bir iletişim aracı olarak görmektedirler. Dolayısıyla yeni insanlar tanıma, arkadaş edinme, başka kullanıcılarla etkileşime girme, kendini açıkça ifade etme ve sosyalleşme gibi güdülerle insanların TikTok'a aktif katılımını gerçekleştirmektedir (Omar ve Dequan, 2020: 131).

İnsanlar TikTok'u belirli yeni teknolojileri benimsemeye ikna eden eğlenceli içeriği yaymak için güçlü bir araç olarak kullanmaktadır (Wang,2020:2). Ayrıca kullanıcılar arasındaki içerik üretim ve tüketim süreci kullanıcılara günlük yaşamlarında faydalı birçok beceriyi öğrenme fırsatı sunduğu için TikTok'ta zaman geçirmeyi daha önemli hale getirmiştir. Daha kısa videolar ile bilgi sahibi olmak, daha çok bilgi ve içeriğe ulaşmak isteyen kullanıcıları önemli ölçüde teşvik etmektedir (Jung ve Zhou, 2019)

TikTok'ta yayınladıkları çeşitli içeriklere sahip videolarla hem ünlü olmak isteyip hem de para kazanmak isteyen ve diğer kullanıcıların belleklerinde yer edinmek sanal kişilere Tiktoker denilmektedir. TikTokerlar, çeşitli danslara ve müziklere filtreler uygulayarak hem kendilerini hem de takipçilerini eğlendirmek için içerik üretmektedirler (Tam, 2022: 185). TikTokerlar aslında sosyal medyayı kişisel bilgilerini belgelemek için değil, eğlence ve yaratıcılık ihtiyaçlarını karşılamak için dijital bir yaratıcılıkla kullanmaktadırlar. Bu yaratıcılık kimliği sanatın da mümkün olabileceği bir alternatif zaman tasarımının keşfine aracılık edebilir. Ancak yaratıcı edim, platformunda doğası gereği taklit/mimesis'e dayanır. Parodi tarzı güldürünün temelinde olan mimetik deneyim, geleneksel olanın yeniden temsil edildiği bir meta medya deneyimi de sunar.

Parodi kavramı öz olarak mevcut bir durumun yapısını hiciv, taklit ve abartı kullanarak değiştiren, gülünç bir tutarsızlığı ön plana çıkaran ve onunla dalga geçen yaygın bir mizah türüdür (Tosun ve Dereli, 2016: 322). TikTok, gündelik yaşamın ciddiyet kurgusuna ve geleneklerine karşı parodiyi kutsallaştıran ve performativitesini bu kutsallık üzerine bina eden bir kültürel alandır. Çünkü parodi bir başka haliyle, ciddi bir metnin temel olarak konusunun ya da yöntemlerinin komik bir şekilde farklı olarak ortaya konan hicivli ve taklit bir eserdir (Göksel, 2006: 135).

TikTok'un Bir Fluxus Ritmi Olmasının İmkânları

TikTok'un fluxus sanatının üretim alanı olması için ilk uyuşum/kesişim noktası olarak 'performatifliğe' vurgu yapmak gerekir. Çünkü fluxus bir performans sanatıdır (Şenel, 2015) ve TikTok ise kişinin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneği sayesinde 'TikToker'ların yaratıcılık performanslarını paylaştığı sosyal bir ağıdır (Lodice ve Papapicco, 2021: 3-7). TikTok kültürünün edimsözsözsel parodik performanslara dayanıyor oluşu, onu her şeyden önce bir sanat olarak varsaymak ya da yok saymak için kuşku uyandırır. Kimlik ve kültür sistemlerinin hetero-normativite odaklı performatifliği düşünüldüğünde, sanatın performatifliğini dijital bir araç performatifliği ile yakınsamak aşırı bir sentez olmayacaktır.

TikTok ile fluxus için bir diğer ritmik imkanı, Akçakmak'ın (2020) deyiimiyle 'müzik-eylem' boyutunda kavramak mümkündür. Dijital medyayı söz-eylem boyutunda kavrayan teorik yaklaşıma ek olarak fluxus'un sökün yeri olan müzik-eylemi sorgulamak, TikTok için de yenilikçi bir bakış açısı olacaktır. Parodi kavramının kökeni Antik Yunan'a kadar uzanmaktadır. Çünkü parodi kelimesi Eski Yunancada "para" ve "ode" kelimesinin birleşimi olan "parôidia'dan gelir. 'Para' ifadesi yakın, taklit gibi anlamlara gelirken 'ode' ise şarkı anlamına gelmektedir ve taklit ederek şarkı söylemek anlamında kullanılır (Milne, 2013: 196). TikTok'un tam manasıyla çıkış noktasını oluşturan taklit yönlü şarkı

söyleme performansı, mimetik sanattan parodik sanata geçiş için bir evreyi anlamaya yarayabilir.

TikTok için fluxus sanatı performativitesiyle uyuşmanın en önemli imkanlarından biri, öznenin yersiz-yurtsuzluğu/göçebeliliğidir. Fluxus, kent flanörlerinden esinlenen bir akış-oluşum bağlamında sanat aramak için Braidotti'nin 'göçebe özne' kavramını (Wilmer, 2015) aksiyonun merkezine alır. Castells (1999), 'akışlar uzayının' köklerini anlatırken bu uzayda hareket halinde olan göçebe özneyi vurgular. Bu vurgu, Deleuze ve Guattari'nin (2005: 3-4) rizomu/köksapı anlatırken kullandıkları bir akışkanlık deneyimi olan yersiz-yurtsuzlaşmış ya da tabakasızlaşmış bireyin konumunu anlarken de kullanılabilir. Dijital medyanın TikTok'a özgü olmaksızın zor koştuğu 'göçebe', 'yersiz-yurtsuz' öznesi, fluxus'un deneyimlediği kentsel mekandaki akışlar uzayı ile siber mekandaki akışlar uzayının motivasyonunu ilgilileştirir. Çünkü Fluxus kent yaşamında bunalan, şok halinde olan bireylerin hayat praksisini dönüşüme zorlaması tarzında bir uyaran beklentisiyle (Brill, 2010: 2-3), TikTok'un bir 'kaçış hattı' olarak parodik hayat temsilleri için alternatif praksisler oluşturması arasında da benzerlik çizgileri saptanabilir. Neticesinde kentsel akış uzayları rutinleşmiş hareketlilik nedeniyle sıkıcılık ve akılda kalıcı olamama gibi gündelik hayat sorunlarını doğurur (Bloom, 1998). Fluxus bu soruna karşı bir çare olabildiği gibi TikTok da performatif olarak bir çare olma vasfını zaman zaman sergiler.

Fluxus ile TikTok'un kültürel performans olanakları arasındaki benzerliğin/uyuşmanın kurulabileceği en çarpıcı bağlam ise sanatsal 'alamet-i farika' sergisinde açığa çıkmaktadır. Bir sanat hareketi olmadığı iddia edilen hatta sanata karşı duran pop-art benzeri sanatsal yorum olan fluxus için özgün nitelik tasarımı yapan Higgins (1998: 223-224), dokuz özelliği sıralar: Uluslararasılık, deneyimcilik ve geleneksel kurumlara karşı çıkma, medyalararasılık (intermedia), minimalistlik-odaklılık, hayat-sanat dikotomisinin genişlemesi, imalılık, oynama, şaka ve eğlence, kısa ömürlülük ve özgüllük. İlginç bir biçimde fluxus öznesi yerine TikTok öznesi koyarak aynı özelliklerin sayılması, okuyucu nezdinde olağandışı bulunmayacaktır. Neredeyse sosyal medya pratiği ile özdeşleyen medyalararası sanat deneyimi olan fluxus, TikTok performanslarının da genel çerçevesine uygun bir sistemdir. Friedman da (1998: 245-251) benzer belgilere dayanarak, çekirdek sorunlara karşı gelme, medyalararasılık, deneysellik, zamanda mevcudiyet, basitlik, neşelilik, müzikallik, küresellik, örnekleme, özgünlük ve hayat-sanat birliği özelliklerini öne sürer. Burada, hayat-sanat birliği dışında TikTok'a uyumluluk için kuşku barındıran bir başka özellik yoktur. Hayat-sanat birliği deneyimin 'gerçeklik' iddiası bakımından bir güçlü slogan olduğu için ilerleyen bölümlerdeki yoğun tartışma alanında tekrar anılacaktır.

TikTok ile fluxus sanat yorumunun en önemli kesişim noktası ise 'do it yourself/kendin yap' felsefesidir (Dezeuze, 2002) ve bu felsefe sosyal medya ya da dijital aktivizm teorilerinin de temel argümanlarına temel teşkil eder. The Vacuum Cleaner (2007: 187) 'kendin yap' felsefesi için eşek şakaları, oyun ve sistem bozucu faaliyetlerin işlevlerini tartışır. TikTok'un parodi kültürü ile bu tarz bir geleneğe karşı bozucu işlev arasında örtüşme olduğu savunulabilir. Bir diğer 'kendin yap' felsefe tezi ise öz-yönetimli/öz-örgütlü özerk alanların tahsisini konu alması (Cavallo, 2007; Chatterton ve Hodkinson, 2007), TikTok'un da dahil olduğu medya sistemi açısından önem arz eder. Çünkü merkezi olarak örgütlenen geleneksel alanlardan öz-örgütlenen alanlara doğru akış, serbestlik ve esneklik hissinin yoğun olduğu özerk performansları teşvik eder. TikTok da bu tarz bir 'kendin yap' alanı olarak kullanıcılarına göreli özerklik sunar.

Katılım kültürünün kutsandığı dijital demokrasilerde (Jenkins, 2006), tekno-optimist yaklaşımların sanatı da kavradığını görmek kaçınılmazdır. Elitizm karşıtı bir felsefe olan 'kendin yap' hareketinin aynı zamanda temsilin dolaylı bir eylem olmadaki boyutunu öz-temsili ile kırmak yönünden demokratik bir sıfat taşıdığı da söylenebilir. Tasarım düşüncesinin demokratik katılım kültürü ile tesis edilmesine yönelik savunucu bakış açıları (Atkinson, 2006), kültürel özgürleşme, 'media-carta', öz-belirlenim gibi bir tasarım özgürleşmesine de kapı aralar. Nitekim sanattaki katılımcı ve 'kendin yap' felsefesine dayalı bu demokratik tasarım bilinci fluxus'un yeni medya alanlarındaki sanatsal katılım

performanslarına payandalık yapar (Sissia, 2012).

TikTok'un Bir Fluxus Ritmi Olmasının İmkansızlıkları

TikTok'un fluxus performans dünyasıyla çelişen en önemli yönü trans-estetik oluşudur. Çünkü Maciunas (1963) ve onun öğretisel takipçilerinin uyuşum noktası, fluxus'un bir anti-sanat oluşudur. Bu anti-sanat iddiası, o zamana dek bilinen soyut burjuva sanatının estetik algısının yok saydığı ve görmezden geldiği yaşam alanlarındaki sanat estetiğini vurgulamayı görev edinir. O güne dek otoritelerce 'sanat değildir ve olamaz' denilen ne varsa estetik olarak sanatın merkezine koyan fluxus bu yönüyle bir anti-sanat deneyimiyken, TikTok'un eleştirelilikle bağdaşması mümkün olmayan yeni görsel estetiği ise trans-estetik bağlamda serpilir. TikTok'un eleştirel yoksunluğu bir tür trans-estetik yargısızlık ya da epoche durumundan kaynaklanır. Baudrillard (1993: 18) bu durumu, güzel ve çirkin ayrımının hiç söz konusu olmadığı bir düzlemde çirkinin çirkin, kötünün kötüsü ve gerçeğin gerçeği gibi iç içe geçişleri ayırt edebilme kapasitesinin sonuna gelinmesi ve ayrımsızlığı telkin eden bir simülasyon türü olan trans-estetiğin kucaklanmasıyla açıklar.

Baudrillard'ın simülasyon kuramını açıklarken kullandığı 'ayartıcılık' önermesi ile Lyotard'ın 'yüce nesne' önermelerini teorik olarak trans-estetiği anlamak üzerine bir araya getiren Erçetin (2016), simülasyonun kendisi gibi trans-estetiğin de olmayan bir estetiğin ve sanatın ayartması olma ihtimalinden yola çıkar. Baudrillard (1993), 'gerçekten kurtulmak koşuluyla gerçekten daha gerçek olabilme' koşulu, simülasyonların insanları ayartmasının örneğidir. Lyotard da benzer biçimde 'deneyimlerden' yola çıkan arınma materyalleri olarak yüce nesnelerle kurulan tapınma ritüellerine ve hayranlıklara dikkat çekerek trans-estetiğin sorunlu yönlerini anlamaya yardımcı olur. TikTok, büyüdü bir simülasyon sahnesi içermesi yönünden esasen ayartıcıdır ve insanların oradaki deneyimlerini kutsallaştırma potansiyelleri 'ara-dünya' formunda arınmak için oldukça kuvvetli ihtimaldir. Vuckovic (2021) bu nedenle trans-estetiği 'gerçeğin katili' ya da 'kutsalın sanatı' olarak anar. Çünkü simulakr, bir tür gösterilensiz gösteren olarak oluş ile görünüş arasındaki bağı keser ve buna karşı bilincin yargısızlaştırılması için ayartıcılığını kullanır. Her trans-estetik görünüş, bir simulakr ile desteklenir (Santches, 2018). 'Gerçek gibi görüldüğü halde gerçek olmayan' bir estetiğin hiç olmayan bir oluş halini geçerli kılmasıyla katledilen gerçeklik, dijital temsilin, sosyal medya parodisinin sıradan günlük aktiviteleri arasındadır. Fakat fluxus, parodi odaklı kültürdeki gibi mimetik değil gerçekçi olduğunu iddia eden bir sanat yorumudur (Higgins, 1998: 229). Üstelik bu gerçekçilik, bir önceki başlıkta bir uyum dışı parametre olarak işaretlenen 'sanat-yaşam birliği' ilkesinin de yeniden anılması için bir geçit kavramdır. Fluxus, yaşamdaki gerçeklik/haslık ile sanatın temsilineki görünüş/oluş arasında bir organik bağ kurma arayışındadır. Buna göre, sanat ve yaşamı iç içe kılmayı gerçeğe sadık kalarak yapmayı deneyen (Susuz, 2020), 'olanı, olduğu gibi' göstermeyi amaçlayan sanatçı performanslarından bir birikim elde edilir. TikTok ise parodinin doğası gereği salt kurgu ve abartı rol karmaşasının performans birikimiyle bir metinsellik/korpus özelliği kazanır. Nitekim TikTok temsil performanslarının fluxus'a tabi olan bir canon'u yoktur.

Fluxus ve TikTok performativitesinin temel göstergesi ya da faili olan beden, kötü ya da çirkinin ya da acının estetikleştirildiği bedensel sanat denemeleri için bir temsil alanı gibi kullanılabilir (Radia, 2014). Bedensel açıdan ayrımların (cinsiyet, ırk, güzellik-çirkinlik vs.) ortadan kalkmadığı ancak görünmezleştiği ve ayırt edilemez bir hale geldiği trans-estetik çağda TikTok'un estetik eleştirisinin sıklıkla mevzubahis olması kısmen analogiktir. Televizyon profesyonelliği ile TikTok amatörülüğünün karşılaştırmalı sinematografisi, insanlar için bir estetik yargı parametresi olarak geçerliliğini koruyor gibi görünür. Ancak TikTok beden performansları, Netflix ya da diğer yapımlar endüstrilerinde ve sanat endüstrilerinde yaşanan trans-estetik dönüşümle eşgüdümlü ilerler. Örneğin siyah seksüelliğinin dünyada uzunca bir dönem ırkçı temsille ötelenmesi sonrasında son on yıllarda artan pozitif estetik

anlamlama pratiği (Stallings, 2015), trans-estetik algı dönüşümüne işaret etmektedir.

Fluxus performatifliği ile TikTok performatifliği arasındaki salt uyumsuzluğun en önemli görünümü ise Maciunas'ın (1963) manifestosundaki üçüncü maddede kendini belirginleştirir. Çünkü bu manifesto tüm sanatçıları, kültürel, politik ve sosyal devrimciler olarak tek bir cephede birleşmeye çağırır. Aktivizmin ileri boyutunu vurgulayan bu çağrı, fluxus'un protest/eleştirel bir sanat olarak politik yönüne de atıf yapar. Sistem içinde değişimi amaçladığı için uçta duran ve eleştirelliğin sınırlarını zorlayan bu performatif sanat yorumu (Sell, 2011: 133), TikTok'un pratisyenlerindeki 'eğlence odaklı' eğilimlerden tamamıyla farklı bir performatif doktrine dayanır. Devrimci sanat olarak çağrılan bu doktrinin yapısal bütünlüğü, 'estetik-direniş' hareketlerinin tarzlarını yansıtır (Arapoğlu, 2015).

TikTok ile fluxus sanat yorumunun ihtilaflardan kaynaklanan bir diğer ayrışma uzamı, 'kendin yap' felsefesinin doğasıyla örtüşmeyen bir katılımcı tipolojisi barındırmasıdır. Werson'un da (2007) belirttiği gibi 'kendin yap' felsefesi bir 'kültürel aktivizm' boyutuna ihtiyaçtan doğar. Aslında katılımdaki temel amaç içeriği amaçsızca çoğaltmak yerine sorunlu alanlara kolektif katkı üretmektir. Bunun için Jenkins'in de önerdiği biçimde 'katılım yoluyla' medyayı ıslah etme ihtiyacı da 'kendin yap' felsefesinin amaçları arasında konumlandırılır (Feeney, 2007).

Sonuç Yerine: Basitlik ile Bayağılık Arasında

Fluxus sanat yorumunun basitlik felsefesi ile TikTok'un bayağılık kültürü olarak ithamı arasındaki farkın trans-estetik görünmezlik ile eşdeğer ya da iç içe olmasını engelleyen bir bilimsel yargı, milyonlarca insanın performatif (bedensel, araçsal ya da edimsözsözsel) emeğini gerekçelendirmek için ayırt edici bakış açısı oluşturmak adına bir fırsattır. 'Multum in parvo', yani 'azdaki çokluk' felsefesinin (Phillpot, t. y.), başkalarına hoş görünmek için bayağılaştırılan performansların kültürel bir 'yaltaklanma/cringe' ekseninde (Verma, 2020) anlaşılamayacağı açıktır. Bu durum, TikTok'un kullanıcı ve içerik çeşitliliğiyle alakalıdır. TikTok'u pek tabii fluxus performansı ya da diğer sanat performansları için kullanan çok sayıda sanatçı vardır. Ancak yaygın kültüre odaklanan bu çalışmada, bir tür tabloid medya mantığının bulunması nedeniyle TikTok'u çöplük kültürü bağlamında da okumanın bir sonuç evresi olduğu varsayılır. Buraya kadar fluxus'un ayırıcı özellikleri üzerinden TikTok ile uyum aranırken, bu aşamada çöplük TV kültürünün ayırıcı özellikleri ve TikTok arasında bir benzeşim aksı kurulacaktır. Raphael (1997), çöplük televizyonculuğun temel özelliklerini şöyle tespit eder: Stüdyodan kaçında ve gerçek yerlerde temsil, olayları deneyimleyen kişilerin yeniden canlandırması, ücretsiz ekip tarafından kullanılan amatör kameralar, yerinde röportaj ve özel kamera, senkronize ses yoluyla canlılık özellikleri katma. Görüldüğü üzere tabloid televizyonculuk, realite televizyonculuk, şok televizyonculuğu gibi isimlerle anılan çöplük kültürünün temel özellikleri, TikTok'un performatif popüper kültürü ile uyushmaktadır. Her ne kadar çöp olsa dahi kendi içinde bir estetiği olan bu kültürün popüler bir güç oluşturduğu (Glynn, 2000), TikTokerlerin ekonomik sermayesi, sosyal sermayesi ve kimlik sermayesi ile kolaylıkla ölçümlenebilir.

Göze güzel görünmek için büyük tavizlere neden olan 'yaltaklanma/cringe' kültürü TikTok'un estetik kalitesinin sorgulanışına neden olur. Genel olarak TikTok estetiğinin 'kalitesi' üzerinde dolaşan bakış açıları (Om vd., 2021; Nassab, 2021), sonuç olarak estetik açıdan değersizlik yargısına ulaşır. Bu yargının temel nedeni bir kiç (kitsch) anlayışın sermaye değeri olarak halk kitleleri nezdinde popülerleşmesi ve sanatın doğasını bozmasıdır. Nitekim kiç estetiği, sanatın kötü ve estetik olmayan taklitleri olarak başlamışken günümüzde halk kitleleri nezdinde göze güzel geldiği halde sanatsal değer taşımayanları tanımlamak için kullanılır.

Kiç kavramı en salt haliyle sözlükte "zevksiz popüler sanat" ve "çirkin veya çok az değeri olan dekoratif nesneler ya da sanat eserleri" olarak tanımlanır (Cambridge Dictionary, t. y.). Bu tanım, trans-estetik olarak güncel bir değer arz etmese de sanatın estetik yargılarını savunan kişilerin temel direnç

merkezini oluşturur. Çünkü sanatsal olanı ayırt etmek için hala bir yargı mekanizması çalıştıran otoriteler ya da otorite dışı odakların estetiğin epistemolojik çerçevesini korudukları bir dayanışma ağı vardır. Bu ağ içinde kiç güzelinin estetik olarak sanatın güzellik yaklaşımı açısından bir değer arz etmediği ve yüzeysel zevksizlik tarafından biçimlendirilen popüler zevksizlik yoluyla devamlılık gösterdiği oydaşması yaygındır (Karagüzel ve Karaca, 2021). Sanatın otoriter yapısındaki aşınmalara rağmen bazı ekollerin, akademilerin ya da sanat okullarının etkinliklerini koruyor olması estetiğin standartlaşma mücadelesinde bir rekabet gücü oluşturur. Çünkü öbür bakımdan kiç kültürü televizyondaki çöplük kültüründen sosyal medya ekranına bulaşarak viral etkiyle yayılmasını sürdürmektedir. Aslında taklitçi ve 'gibi görünmeye' çalışan tüketime dayalı içerikler, her yerde bulunan ve herkes tarafından beğenilen türdedir. Kitlese hitap gücü ve popülerleşme başarısı, insanların onu sevdiklerini ve ticari olarak sanatın önünde pazarlandığını göstermektedir. Durum böyleyken, estetik açıdan göze hoş gelirken kiç kültürü çöp olarak değerlendirilebilir mi? (Şahin, 2016: 5-6). Sanat otoriteleri açısından estetik yalnızca eserin taşıdığı bir özellik değil, estetiği algılayacak olan bilincin üstün, elit ve aşkın bir anlamlandırma pratiğidir. Kiç kültürü, eseri kalitesizlikle suçlamanın yanı sıra halkı da zevksizlikle suçlar. Bu eşleşmede beğenin ortaya çıkmasını ise olağan görür. Ancak kiç sorunu, Bovaristik bir kehanet ile derinleştirilir. Yaşadığı taşra hayatını beğenmediği için alternatif hayallere ve hakikatin karşısına kendini kaptıran Madamé Bovary'nin bunu bedelini acı bir şekilde ödemesini gerektiren nevrotik durumu tanımlayan Bovarizm, kiç kültürünün kitleleri 'ayartma' stratejisinin sorunlu tarafı olarak görülmektedir (Westbrook, 2002). TikTok dünyasını bu tür bir Bovaristik kiç kültürel alanı olarak yorumlamaya elverişli olan E-girl ve E-boy tanımları, gerçeklikten koparak tamamıyla internet dünyasında yaşayan gençlerin akıbeti hakkında yeni kehanetlere neden olur. Çünkü bu gerçek dışı yaşamın ayartıcılığı karşısında bedelin bir hayli gerçekliği söz konusudur. Bir tür dijital persona olan E-girl ve E-boy kimlikleri (Uh, 2020), TikTok'un en önemli kiç gösterenleri arasında tartışılmaktadır.

TikTok'un genel olarak bir fluxus alanı olamayışının en müzmin gerekçelerinden biri de 'eğlencenin' boyutu ve grotesk imgenin amaçsızlığıdır. Bakhtin (1984: 15) antik çağda 'karnavalesk' adı altında bir araya gelen sıradan halk kitlelerinin maskeler ardında sistem bozucu grotesk ve hiciv güldürüler ortaya koyduklarını söylerken, sisteme karşı bir direnişin ve yapı-bozucu etkinin varlığını söz konusu yapar. TikTok'ta her ne kadar 'Palyaço' ve 'Asi' arketipleri birer moda halini alsalar bile (Rogers, 2021), bu arketipler birer popüler kültür persona'sı olarak kapitalist sistemi hiçbir yönden tehdit etmez. Salt groteskin yapısı geleneksel değer sistemlerini hedefler. Tüketim ideolojisinin gelişimine hizmet veren bu grotesk kültür, yeri geldiğinde ölümcül kabul edilen meydan okuma oyunları (Kobilke ve Markiewicz, 2021) bir tür popüler kıyımı da beraberinde getirir. TikTo groteskinin bozuculuğu sistemsiz olmanın aksine, Baudrillard'ın (1993: 15) deyişiyle genetik bir bozukluğa sebebiyet veren hücrelerin hızla çoğalması tarzında bir anomik evrenin her yeri istila etmesi anlamına gelen trans-estetik gülütler olma özelliklerini daha fazla taşır gibi görünür.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %55 – 2. yazar: %45
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Öğr. Gör. Dr. Savaş Keskin
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %55 – 2 st : %45
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Lect. Dr. Savaş Keskin
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akçakmak, H. B. (2020). Fluxus'ta Müzik-Eylem ve Nitelikleri. *ASOS Journal*, 0(109), 180-151.
- Akpınar, M. E. (2021). Tiktok Akımlarının Sosyal Medyadaki Eleştirisi: Twitter Üzerinden Yapılan Eleştirilerin İncelenmesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 363-381.
- Arapoğlu, F. (2015). Estetik Bir Direniş Hareketi: Fluxus. *Sanat Yazıları*, 0(32), 35-43.
- Atalay, Z. ve Tamkoç, B. (2022). TikTok Kullanan Gençlerin Kendilik Algılarının İncelenmesi. *Sosyal Sağlık Dergisi*, C/S. 2 (2): 17-35.
- Atkinson, 2006). Do It Yourself: Democracy And Design. *Journal of Design History*, 19(1), 1-10.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and His World*, (Trans. Helene Iswolsky). Bloomington: Indiana University Press.
- Baturlar, S. Ş. ve Yavuz, G. U. (2021). TikTok Uygulamasının Sanal Şöhretimsileri: Gıda Sektöründe Çalışan İşçilerin TikTok Paylaşımları İle Şöhreti Bulma Çabaları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(54), 83-106.
- Baudrillard, J. (1993). *The Transparency of Evil: Essay on Exteme Phenomena* (Trans. James Benedict). New York: Verso.

- Blom, I. (1998). Boredom And Oblivion. Ken Friedman (Ed.), *The Fluxus Reader* (Pp. 63-90). West Sussex: John Wiley and Sons Publication.
- Brill, D. (2010). Shock And The Senseless In Dada And Fluxus. Biddeford: University Of New England Press.
- Cambridge Dictionary (T. Y.). Kitsch. Accessed Date: 20 December 2022. <https://Dictionary.Cambridge.Org/Dictionary/English-Turkish/Kitsch>
- Castells, M. (1999) Grassrooting The Space of Flows. *Urban Geography*, C/S. 20 (4): 294-302.
- Cavallo, M. (2007). How To Set Up A Self-Managed Social Centre. The Trapeze Collective (Eds.), *Do it Yourself: A Handbook For Changing Our World* (Pp. 216-232). London: Pluto.
- Chatterton, P. and Hodkinson, S. (2007). Why We Need Autonomous Spaces in The Fight Against Capitalism. The Trapeze Collective (Eds.), *Do it Yourself: A Handbook For Changing Our World* (Pp. 201-215). London: Pluto.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (2005). *A Thousand Plateaus: Capitalism And Schizophrenia*. Minnesota: University Of Minnesota Press.
- Deuze, A. (2002). Origin of The Fluxus Score: From Indeterminacy To The "Do-It-Yourself" Artwork. *Performance Research*, C/S. 7 (3): 78-94.
- Erçetin, M. (2016). Estetik Sanat Resim Ve Yüce Jacques Ranciere Estetiğinin Bir Eleştirisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Feeney, C. (2007). Why We Need To Reclaim The Media. The Trapeze Collective (Eds.), *Do it Yourself: A Handbook For Changing Our World* (Pp. 233-245). London: Pluto.
- Friedman, K. (1998). Fluxus and Company. Ken Friedman (Ed.). *The Fluxus Reader* (Pp. 237-256). West Sussex: John Wiley and Sons.
- Friedman, K., Smith, O. and Sawchyn, L. (2002). *The Fluxus Performance Workbook: A Performance Research*. E-Publication. Accessed Date: 10 November 2022. <https://www.thing.net/~grist/Ld/Fluxusworkbook.pdf>
- Glynn, K. (2000). *Tabloid Culture: Trash Taste, Popular Power, And The Transformation of American Television*. Durham And London: Duke University Press.
- Göksel, N. (2006). Unutma, Parodi ve İroni. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 1: 131-140.
- Gül-Ünlü, D. , Kuş, O. ve Göksu, O. (2020). "Videolarda Gerçek Hayattaki Gibi Değilim, Rol Yapmaktayım": TikTok Kullanıcılarının Benlik Performansları Üzerine Bir İnceleme. *Intermedia International E-Journal*, C/S. 7(12): 115-128.
- Held Jr., J. (T. Y.). Dada to DIY: The Rise of Alternative Cultures in The Twentieth Century. Accessed Date: 11 November 2022. <http://Georgemaciunas.Com/Essays-2/Dada-To-Diy-The-Rise-Of-Alternative-Cultures-In-The-twentieth-Century-By-John-Held-Jr/>
- Higgins, D. (2002). *Fluxus Experience*. Berkeley And Los Angeles: California University Press.
- Higgins, H. (1998). Fluxus: Theory And Reception. Ken Friedman (Ed.). *The Fluxus Reader* (Pp. 217-236). West Sussex: John Wiley Ve Sons.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York And London: New York University Press.
- Jung, H., and Zhou, Q. (2019). "Learning And Sharing Creative Skills With Short Videos: A Case Study Of User Behavior in TikTok And Bilibili" *International Association of Societies of Design Research (IASDR)*, 2-5 September Manchester, United Kingdom.
- Karaduman, N. (2017). Popüler Kültürün Oluşmasında ve Aktarılmasında Sosyal Medyanın Rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 2: 7-27.
- Karagüzel, R. ve Karaca, G. (2021). Kitsch ve Estetik. *Art-E Sanat Dergisi*, C/S. 28 (14): 672-691.

- Karakoç, E. (2014). Medya Aracılığıyla Popüler Kültürün Aktarılmasında Toplumsal Değişkenlerin Rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, C/S. 2 (3): 245-269.*
- Keller, T. (1993). Trash TV. *Journal of Popular Culture, C/S. 26 (4): 195.*
- Kobilke, L. and Markiewicz, A. (2021). The Momo Challenge: Measuring The Extent to Which YouTube Portrays Harmful and Helpful Depictions of Suicide Game. *SN Social Sciences, S. 8.*
- Liqian, H. (2018). Study on The Perceived Popularity of TikTok, Unpublished Master Thesis, Bangkok University Institute of Social Sciences, Bangkok.
- Lodice, R. and Papapicco, C. (2021). To Be A TikToker in COVID-19 Era: An Experience of Social Influence. *Online Journal of Communication and Media Technologies, C/S. 11 (1): 1-12.*
- Lu, X. and Lu, Z. (2019). Fifteen Seconds of Fame: A Qualitative Study of Douyin, A Short Video Sharing Mobile Application in China. G. Meiselwitz (Ed.), *Social Computing And Social Media. Design, Human Behavior And Analytics (Pp.233-244).* Cham: Springer International Press.
- Lussac, O. (2004). Happeningand Fluxus: Polyex Pressivité Et Pratique Concrète Des Arts. Accessed Date: 15 November 2022. <https://Www.Alkitab.Tn/Ebook/9782296355958-Happening-And-Fluxus-Polyexpressivite-Et-Pratique-Concrete-Des-Arts-Olivier-Lussac/>
- Ma, L., Feng, J., Feng, Z., and Wang, L. (2019). Research on User Loyalty Of Short Video App Based On Perceived Value - Take Tiktok As An Example, 16th International Conference on Service Systems and Service Management (ICSSSM), 13-15 July, Shenzhen, China.
- Maciunas, G. (1963). Fluxus Manifesto. <https://Www.Moma.Org/Collection/Works/127947>
- Milne, E. (2013). Parody: Affective Registers, Amateur Aesthetics And Intellectual Property. *Cultural Studies Review, C/S. 19 (1): 193-215.*
- Nassab, R. (2021). Commentary on: Analyzing The Equality of Aesthetic Surgery Procedure Videos on TikTok. *Aesthetic Surgery Journal, C/S. 41 (12): 2084-2085.*
- Om, A. Ijeoma, B., Kebede, S. and Lasken, A. (2021). Analizyng The Quality of Aesthetic Surgery Procedure Videos on TikTok. *Aesthetic Surgery Journal, C/S. 41 (12): 2078-2083.*
- Omar, B., and Dequan, W. (2020). Watch, Share or Create: The Influence of Personality Traits And User Motivation. *International Journal Of Interactive Mobile Technologies, C/S. 14 (4): 121-137.*
- Payzın, S. ve İcil Tuncer, A. (2022). Popüler Kültürün Anlatıkları: Squid Game Dizisi Üzerine Bir İnceleme. *MEDIAJ, C/S. 5 (1): 108-127.*
- Phillpot, C. (T. Y.). Fluxus: Magazines, Manifestos, Multum in Parvo. Accessed Date: 11 December 2022. <http://Georgemaciunas.Com/Essays-2/Fluxus-Magazines-Manifestos-Multum-İn-Parvo-By-Clivephillapot/>
- Radia, P. (2014). Doing Lady Gaga Dance: Postmodern Transaesthetics And The Art of Spectacle in Don De Lillo's The Body Artist. *Canadian Review of American Studies, C/S. 44 (2): 194-213.*
- Raphael, C. (1997). Political Economy of Reali-TV. *Jump Cut, S. 41: 102-109.*
- Rogers, K. G. (2021). TikTok Teens: Turbulent Identities for Turbulent Times. *Film, Fashion and Consumption, C/S. 10 (2): 377-400.*
- Rose, M. A. (2011). Pictorial Irony, Parody And Pastiche. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Sanches, I. V. (2008). Trans-Aesthetics of Baudrillard: Simulacrum and Art in An Epoch of Total Sham. *Estud. Filos, S. 38: 197-218.*
- Scott, L. (2022). Hell is Ourselves. *The New Atlantis, C/S. 68(Spring2022): 65-72.*
- Sell, M. (2011). Avant-Garde Performance on The Limits of Criticism. Michigan: The University of Michigan.
- Shao, T., Wang, R. and Hao, J.-X. (2019). Visual Destination Images in User-Generated Short Videos: An Exploratory Study On Douyin, 16th International Conference On Service Systems And Service Management (ICSSSM), 13-15 July, Shenzhen, China.

- Sissia, J. (2012). The "Do It Yourself" Artwork: Articipation from Fluxus To New Media. Manchester: Manchester University Press.
- Stallings, L. H. (2015). Funk The Erotic: Transaesthetic and Black Sexual Cultures. Illionis: Univeristy Of Illionis Press.
- Susuz, M. (2020). Fluxus Hareketinde "Sanat ve Yaşam Birliği". Journal of Turkish Studies, C/S. 15 (2): 1325-1341.
- Şahin, H. (2016). Sanatta Kitsch Olgusu Üzerine. Akademi Sanat Dergisi, C/S. 9 (17): 1-27.
- Şenel, E. (2015). Performans Sanatları ve Sanatçının Anlatım Aracı Olarak Beden. İDİL, C/S. 16 (4): 161-182.
- Şimşek-İşliyen, F. (2021). Hakikat Sonrası Çağda Parodi Haberlerin Yükselişi ve Etik Sorunlar. İNİF E- Dergi, C/S. 6 (1): 222-238.
- Tam, M. S. (2022). Türk Tiktokerların İçerik Paylaşım Pratikleri Üzerine Nicel Bir Araştırma. TRT Akademi, C/S. 7 (14): 182-211.
- The Vacuum Cleaner (2007). How To Prank, Play And Subvert The System. The Trapeze Collective (Eds.), Do It Yourself: A Handbook For Changing Our World (Pp. 187-200). London: Pluto Press.
- Tosun, B. N. ve Dereli, B. A. (2016). Reklamda Parodi Kullanımının Marka İmajına Etkisi. Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi, C/S. 12 (46): 321-333.
- Uğurhan, Y. Z. C. ve Yaşar, İ. H. (2021), TikTok'taki Reklam ve Sponsorlu İçeriklerin Satın Alma Niyeti Üzerindeki Rolü: Sosyo-Demografik Değişkenler Özelinde Bir İnceleme. Abant Sosyal Bilimler Dergisi, C/S. 21 (2): 243-269.
- Uh, K. (2020). Digital Persona İn E-Girl And E-Boy Fashion İmage. The Research Journal of The Consume Culture, C/S. 28 (5): 692-704.
- Uzun, İ., Keskin, S. ve Birlik, İ. (2022). Akış-Oluşum Bağlamında Semiyolojik Bakış Açısıyla Video Art. Hakan Bağcı (Ed.), Uluslararası Sanat Sempozyumu Tam Metin Kitabı (Pp. 436-451), Kocaeli: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Valis, N. (2002). The Culture of Cursileria: Bad Taste, Kitsch, And Class in Modern Spain. Durham And London: Duke University Press.
- Verma, T. (2020). Cultural Cringe: How Caste And Class Affect The İdea of Culture in Social Media. Feminist Media Studies, C/S. 21 (1): 159-161.
- Vuckovic, M. (2021). Murderers of The Real: Transaesthetics and The Art of Holiness. Philotheas, S. 21: 666-692.
- Wang, Y. (2020). Humor and Camera View on Mobile Short-Form Video Apps İnfluence User Experience and Technology-Adoption Intent, An Example of TikTok (Douyin). Computers in Human Behavior, S. 110: 1-9.
- We Are Social (2022) Türkiye Sosyal Medya Kullanımı. Accessed Date: 12 December 2022. <https://Recrodigital.Com/We-Are-Social-2022-Turkiye-Sosyal-Medya-Kullanimi-Verileri/#:~:Text=We%20Are%20Social%202022%20T%C3%Bcrkiye%20Raporuna%20G%C3%B6ret%C3%Bcrkiye'nin%202022,%20C4'%C3%BC%20ise%20erkek.>
- Werson, J. (2007). Why We Need Cultural Activism. The Trapeze Collective (Eds.), Do It Yourself: A Handbook For Changing Our World (Pp. 171-186). London: Pluto Press.
- Westbrook, J. (2002). Cultivating Kitsch: Cultural Bovéism. The Journal of Twentieth-Century Contemporary French Studies, C/S. 6 (2): 424-435.
- Wilmer, S. (2015). The Spirit of Fluxus As A Nomadic Art Movement. Nordic Theatre Studies, S. 26: 88-97.
- Xu, L., Yan, X. and Zhang, Z. (2019). Research on The Causes of The "TikTok" App Becoming Popular and The Existing Problems. Journal Of Advanced Management Science, C/S. 7 (2): 59-63.

Şehrin Bilimsel Kimliği: Lisansüstü Tezlerde “Sakarya” * **

Dr. Öğr. Üyesi İhsan Kutlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5668-3491>

Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Sakarya – TÜRKİYE

Arş. Gör. Cengizhan Aynacı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-6642>

Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Sakarya – TÜRKİYE

Doç. Dr. İsmail Akyüz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6075-5080>

Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Sakarya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 23.10.2022

Kabul: 23.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Sakarya

Lisansüstü Tezler

Betimsel İçerik Analizi

YÖK-Tez

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66543>

Öz

Şehirler toplumların sahip olduğu karakteristikleri yansıtan ve zaman içerisinde farklılaşabilen yapılardır. Değişim ve gelişimi pek çok değişken etkisiyle olan şehirler hakkında yapılan bilimsel araştırmalar, şehrin genel yapısı hakkında bilgi veren ve kalkınmasına katkıda bulunan kıymetli eserlerdir. Yapılan tarama kapsamında toplamda 511 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama “Sakarya” kelimesinin tez adı kısmında sadece yazılan şekilde ve sosyal grubunda olması kriterlerine uyarak yapılmıştır. Ancak tarama sonrasında toplam 22 tez araştırmadan çıkarılmıştır. Çıkarılan çalışmalar Sakarya ilini doğrudan konu almayan ancak ya isim benzerliği ya da fen konularını içeren çalışmalardır. Bu araştırmada Ulusal Tez Merkezi (YÖK-Tez)’nde yer alan ve başlığında “Sakarya” kelimesi geçen toplam 489 lisansüstü tez, nitel araştırma tekniklerinden betimsel içerik analiziyle incelenmiştir. Buna göre ilgili tezlerin 1986 yılından bu yana düzenli olmasa da önemli ölçüde arttığı ve günümüze kadar geldiği gözlemlenmiştir. En çok lisansüstü tez, Sakarya Üniversitesi’nde gerçekleştirilirken bu tezler içerisinde yüksek lisans türünde olanlar, doktora ve sanatta yeterlilik kademelerinde yazılanlardan daha fazla olmuştur. “Eğitim ve Öğretim”, “Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri”, “İşletme”, “Sosyoloji” ve “Coğrafya” konuları birinci konular başlığında en sık çalışılan konulardır. Tez başlıklarına göre kelimeler incelendiğinde ise başlıklarda en sık kullanılan üç kelimenin “Üniversite”, “Öğrenci” ve “Öğretmen” şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda Sakarya şehrinin lisansüstü tezler örnekleminde mevcut durumu ortaya konmuştur. Bundan sonra yapılacak kapsamlı çalışmaların Sakarya şehrinin pek çok boyutuyla kalkınmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kutlu, İ.; Aynacı, C. ve Akyüz, İ. (2022). Şehrin Bilimsel Kimliği: Lisansüstü Tezlerde “Sakarya”. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 183-198.

*Scientific Identity of the City: "Sakarya" in Postgraduate Theses**

Asst. Prof. Dr. Ihsan Kutlu

Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Social Work, Sakarya – TURKEY

Res. Assist. Cengizhan Aynacı

Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Social Work, Sakarya – TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Ismail Akyüz

Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Social Work, Sakarya – TURKEY

Article History

Submitted: 23.10.2022

Accepted: 23.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Sakarya

Postgraduate Theses

Descriptive Content Analysis

YOK-Thesis

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.66543>

Abstract

Cities are structures that reflect the characteristics of societies and can differentiate over time. Scientific studies on cities, whose change and development are influenced by many variables, are valuable works that provide information about the general structure of the city and contribute to its development. A total of 511 studies were reached within the scope of the scan. The search was carried out in accordance with the criteria that the word "Sakarya" should only be written in the name of the thesis and in its social group. However, after the screening, a total of 22 theses were excluded from the research. The published studies are those that do not directly address the province of Sakarya, but include either name similarity or science subjects. In this research a total of 489 postgraduate theses in the National Thesis Center (YÖK-Thesis) with the word "Sakarya" in their titles were analyzed with descriptive content analysis, one of the qualitative research techniques. Accordingly, it has been observed that the theses examined have increased significantly, although not regularly, since 1986 and have come up to the present day. While the most graduate theses were carried out at Sakarya University, there were more master's theses in these theses than those written at doctoral and art qualification levels. "Education and Training", "Labor Economics and Industrial Relations", "Business Administration", "Sociology" and "Geography" are the most frequently studied topics in the first topics. When the words according to the thesis titles were examined, it was seen that the three most frequently used words in the titles were "University", "Student" and "Teacher". At the end of the research, the current situation of the city of Sakarya in the sample of graduate theses was revealed. It is thought that the comprehensive studies to be carried out after this will enable the development of Sakarya city with many dimensions.

GİRİŞ

İnsanoğlunun dönemsel ihtiyaçları beraberinde yeni kavramları doğurmuştur. Göçebe hayat tarzlarından tarım toplumuna, tarım toplumunda makineleşmeye doğru giden süreçte kitleler, yeni gelişmelere adapte olmak için yaşadıkları alanları değiştirmiş ve geliştirmişlerdir. Bu gelişmelerin sonucunda bugün adına “şehir” denilen yaşam merkezleri inşa edilmiş ve kitleler bu sosyal alan içerisinde hayatlarını sürdürmüşlerdir. Şehirlerin varlığı ve gelişimi insanoğlunun değişim sürecinin tezahürüdür. İnsanoğlu bir yandan şehirleri kendi değerlerine göre inşa ederken bir süre sonra bu şehirlerin kendilerini ve geleceklerini de etkileyeceğini tecrübe etmiştir. Bu sebeple şehirlerin insana kimlik kazandıran ve insanı yansıtan kültürel bir miras olarak değerlendirilmesi mümkün hale gelmiştir.

Pek çok nedenden ötürü ortaya çıkan ve farklı sonuçlara sebebiyet veren kompleks bir yapı olması, şehirler hakkında çeşitli tanımların yapılmasına ve teorilerin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu durum dinamik bir yapı olan şehirlerin gelişimi için bir avantaj olurken araştırılmasını güçleştirmesi sebebiyle bazı handikapları beraberinde getirmiştir. Örneğin bu sürecin sonucunda şehirlerin genel geçer bir tanımının yapılması oldukça zor (Harvey, 2013: 32) hale gelmiştir. Bununla birlikte en genel anlamıyla şehir, çeşitli tabakalardan insanların bir arada (Kıray, 2007) ve geniş alanlarda yaşadığı (Wirth, 2002: 122), temel ihtiyaçların karşılandığı, nüfusu köylerden daha fazla ve yoğun olan (Keleş, 1998: 75), periferiyle ilişki kuran, geliştiren ve örgütlü işleyişi etkisi altına alan (Flanagan, 2010: 122) yapı olarak tanımlanabilir.

Şehirlerin kimlik kazanması ve gelişmesi için pek çok parametrenin etkisinden bahsedilebilir. Eğitim, bu parametrelerin önemlilerinden biri olarak şehirlerin kalkınmasında nitelikli insanlar yetiştirmek için önemli bir misyon üstlenmektedir. Eğitimin çıktılarından biri olan bilimsel metinler ise bu misyonu yerine getirmek için kıymetli materyaller arasında gösterilebilir. Bilimsel metinler sayesinde enformel bilgiler formel bir hüviyet kazanır ve sınır ötelerine ulaşmaları mümkün olur. Bu durum da bilginin kıymetini artırırken şehirlerin var olan durumunu ortaya koymak, (varsa) problemleri tespit etmek ve çözüm için stratejiler geliştirilmesine imkân tanır.

Bu araştırmada, Türkiye Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan ve başlığının içerisinde “Sakarya” kelimesi geçen lisansüstü tezlerin çeşitli alt problemler altında incelenmesi amaçlanmıştır. Sakarya günümüzde pek çok etnik kültürü bünyesinde barındıran, her geçen gün daha fazla göç alan ve çok çeşitli imkânlarla sahip olan kozmopolit bir şehir kimliğine bürünmüştür. Geçmişten bu yana sosyo-ekonomik ve kültürel olarak gelişim gösteren Sakarya şehri, sahip olduğu özellikler neticesinde bilimsel alanyazında sık sık incelenen bir şehir haline gelmiştir. Bu araştırma, Sakarya’nın mevcut özelliklerine binaen kendisi hakkında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin içeriklerine ilişkin bilgiler sunmayı hedeflemektedir. Araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere göre şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- “Sakarya” konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre değişimi nasıl seyretmiştir?
- İlgili tezler hangi üniversitelerin bünyesinde gerçekleştirilmiştir?
- Tezler türlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
- Tezler konularına göre nasıl farklılaşmaktadır?
- Tezlerin konu-yıl ilişkisine göre durumları nasıldır?
- Tezlerin konu-tür ilişkisine göre durumları nasıldır?
- Tezlerin konu-üniversite ilişkisine göre durumları nasıldır?
- Tez başlıklarında en sık geçen kelimeler nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modeli tekniklerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, araştırılan şey her ne ise onun betimlenmesi üzerine kuruludur. Bu durum araştırılan şeyi anlayabilme ve değişkenler arası ilişkilerin saptanmasına imkân sağlar (Kaptan, 1998). Betimsel analiz tekniği ise, belirli bir alanda ya da konuda birbirinden bağımsız gerçekleştirilmiş çalışmaların yönü ve sonuçlarının tanımlanmasını ve derlenmesini içerir (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34; Çalık, Ünal Coştu ve Karataş, 2008: 24; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder 2014: 432; Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014).

Derinlemesine bilgi içerikleri ve yorumlamalar yerine genel bir görüntü sunan bu teknik çerçevesinde bulgular (Dinçer, 2018: 178), belirlenen değişkenler çerçevesinde özetlenerek okuyucuya sunulur. Bu sayede ilgili konu hakkında yapılan ya da yapılacak çalışmalara genel eğilimin ne olduğu konusunda yol gösterilir ve/ya referans olunur (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bununla birlikte incelenen çalışmaların sayısının fazla olması, betimsel içerik analizlerinin zayıf yönünü oluşturmaktadır. Zira çalışmalar hakkında derinlemesine bilgiler, yorumlar ve sentezler verilmemektedir.

YÖK-TEZ Ulusal Veri Tabanında yapılan tarama ile toplamda 511 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama "Sakarya" kelimesinin *tez adı* kısmında *sadece yazılan şekilde* ve *sosyal* grubunda olması kriterlerine uyarak yapılmıştır. Ancak tarama sonrasında toplam 22 tez araştırmadan çıkarılmıştır. Çıkarılan çalışmalar Sakarya ilini doğrudan konu almayan ancak ya isim benzerliği ya da fen konularını içeren çalışmalardır. Çıkarılan tezler içerisinde Sakarya Meydan Muharebesi, Ankara Sakarya Caddesi, Eskişehir Sakarya Gazetesi gibi isim benzerliği olan ya da jeoloji mühendisliği veya biyoloji çalışmaları gibi sosyal gruba giremeyecek olan çeşitli çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Son durumda analize dâhil edilen 489 çalışma kalmıştır. YÖK-TEZ'den temin edilen çalışmalar uygun bilgisayar programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Yuvarlama dolayısıyla tablolardaki yüzdelik bilgilerinde küçük farklılıklar olabilir.

BULGULAR

Yıllara Göre Tezler

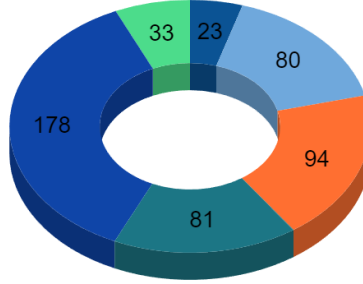
Tezlerin yazıldığı yılların gösterildiği Tablo 1'e göre ilk çalışmanın 1986 yılında hazırlanmış olduğu görülmektedir. Sonrasındaki süreçte 1996 yılına kadar her yıl düzenli olarak çalışma yayınlanmamıştır. 1996 yılı ile birlikte 2022 yılına kadar her yıl tez çalışması yapıldığı görülmektedir. 2000 yılı dâhil öncesindeki dönemde tüm tezlerin yüzde 4,7'si yayınlanmış durumdadır. 2012 yılı (7) hariç 2001 sonrasında 11'in altına inilmemiştir (Çalışma için taramanın yapıldığı tarih olan 3 Eylül 2022 itibarıyla belirtilen yıl henüz tamamlanmamış durumdadır.). 2001-2021 yılları arasında ortalama 21'in üzerinde çalışma hazırlanmıştır. En yüksek sayıda tezin çalışıldığı yıl 2019 (85) olmuştur.

Tablo 1: Yıllara Göre Lisansüstü Tezler

Yıl	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde	Yıl	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
1986	1	0,2	0,2	2008	17	3,5	32,5
1988	1	0,2	0,4	2009	15	3,1	35,6
1990	1	0,2	0,6	2010	23	4,7	40,3
1992	1	0,2	0,8	2011	19	3,9	44,2
1996	4	0,8	1,6	2012	7	1,4	45,6
1997	3	0,6	2,2	2013	14	2,9	48,5
1998	4	0,8	3,1	2014	18	3,7	52,1
1999	3	0,6	3,7	2015	23	4,7	56,9
2000	5	1	4,7	2016	16	3,3	60,1
2001	15	3,1	7,8	2017	21	4,3	64,4
2002	11	2,2	10	2018	28	5,7	70,1
2003	13	2,7	12,7	2019	85	17,4	87,5
2004	26	5,3	18	2020	28	5,7	93,3
2005	15	3,1	21,1	2021	18	3,7	96,9
2006	15	3,1	24,1	2022	15	3,1	100
2007	24	4,9	29	TOPLAM	489	100	100

Grafik 1: Yıllara Göre Lisansüstü Tezler

● 2000 yılı ve öncesi ● 2001-2005 yılları arası ● 2006-2010 yılları arası
 ● 2011-2015 yılları arası ● 2016-2020 yılları arası ● 2021 ve 2022 yılları



Tezlerin yıllarına dönemsel olarak bakıldığında en az tezin 2000 yılı ve öncesinde yazılmış olduğunu ve en fazla tezin ise 2016-2020 yılları arasında hazırlanmış olduğu görülmektedir (Grafik 1).

Üniversitelerine Göre Lisansüstü Tezler

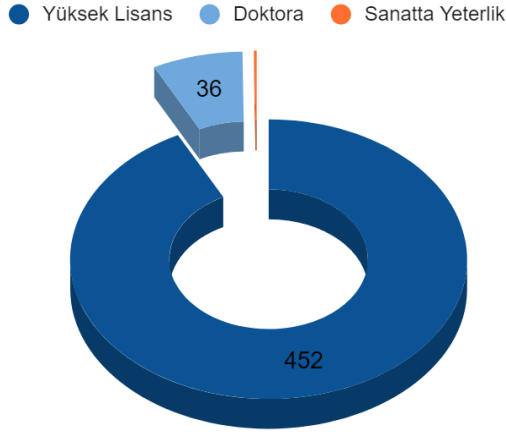
Çalışmaların yapıldığı üniversite dağılımına bakıldığında (Tablo 2) 45 farklı üniversitede lisansüstü çalışma olduğu görülmektedir. Tezlerin 367 tanesi (%75,1) beklendiği gibi şehirdeki iki üniversiteden biri olan Sakarya Üniversitesi bünyesinde yapılmıştır. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'yle (12 tez) birlikte Sakarya'da yapılan toplam tez oranı yüzde 77,5'e çıkmaktadır. Sakarya Üniversitesi'ni İstanbul Üniversitesi (16), Gazi Üniversitesi (12), Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (12) tez ile takip etmiştir. Sonrasında iki – sekiz arasında tez çalışmasının bulunduğu üniversiteler Marmara Üniversitesi (8), Anadolu Üniversitesi (5), Bahçeşehir Üniversitesi (5), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (5), Hacettepe Üniversitesi (5), Maltepe Üniversitesi (4), Selçuk Üniversitesi (4), Atatürk Üniversitesi (3), Karabük Üniversitesi (3), Yalova Üniversitesi (3), Ankara Üniversitesi (2), Beykent Üniversitesi (2), Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (2), Kocaeli Üniversitesi (2), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (2), Yeditepe Üniversitesi (2) şeklinde sıralanmaktadır. Yirmi beş farklı üniversitede ise yalnızca bir adet tez çalışması yapılmıştır. Coğrafi açıdan bakıldığında tezlerin büyük çoğunluğunun Sakarya'yı da içine alacak şekilde İstanbul-Ankara hattındaki üniversitelerde hazırlanmış olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Üniversitelerine Göre Tezler

Üniversite	Sayı	Yüzde	Üniversite	Sayı	Yüzde
Sakarya Üniversitesi	367	75,1	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	0,2
İstanbul Üniversitesi	16	3,3	Atılım Üniversitesi	1	0,2
Gazi Üniversitesi	12	2,5	Bartın Üniversitesi	1	0,2
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	12	2,5	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	0,2
Marmara Üniversitesi	8	1,6	Çağ Üniversitesi	1	0,2
Anadolu Üniversitesi	5	1	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	0,2
Bahçeşehir Üniversitesi	5	1	Düzce Üniversitesi	1	0,2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	1	Erciyes Üniversitesi	1	0,2
Hacettepe Üniversitesi	5	1	Gaziantep Üniversitesi	1	0,2
Maltepe Üniversitesi	4	0,8	Gümüşhane Üniversitesi	1	0,2
Selçuk Üniversitesi	4	0,8	Hitit Üniversitesi	1	0,2
Atatürk Üniversitesi	3	0,6	İnönü Üniversitesi	1	0,2
Karabük Üniversitesi	3	0,6	İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0,2
Yalova Üniversitesi	3	0,6	İstanbul Okan Üniversitesi	1	0,2
Ankara Üniversitesi	2	0,4	İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	1	0,2
Beykent Üniversitesi	2	0,4	Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0,2
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	2	0,4	Nişantaşı Üniversitesi	1	0,2
Kocaeli Üniversitesi	2	0,4	Okan Üniversitesi	1	0,2
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	0,4	Uludağ Üniversitesi	1	0,2
Yeditepe Üniversitesi	2	0,4	Uşak Üniversitesi	1	0,2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	0,2	Üsküdar Üniversitesi	1	0,2
Aksaray Üniversitesi	1	0,2	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1	0,2
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	0,2	TOPLAM	489	100

Türlerine Göre Tezler

Çalışmaların türleri incelendiğinde toplam 489 çalışmanın yüzde 92,4'ü yüksek lisans (452), yüzde 7,4'ü doktora (36) türünde olduğu görülmektedir. Yalnızca 1 çalışma sanatta yeterlik çalışması olarak çalışma türleri içerisinde yer almıştır.

Grafik 2: Türlerine Göre Tezler

Tez türlerine göre üniversitelerin dağılımı incelendiğinde doktora düzeyindeki çalışmaların yüzde 41,7'sinin; sanatta yeterlik türündeki tek çalışmanın ve yüksek lisans türündeki çalışmaların yüzde 20,8'inin Sakarya dışındaki üniversitelerde hazırlanmış olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3: Tez Türlerine Göre Üniversiteler

			TOPLAM			
			Diğer Üniversiteler		Sakarya Üniversiteleri	
TEZ TÜRÜ	Doktora	Sayı	15	21	36	
		Tez Türü	41,7 %	58,3 %	100 %	
	Sanatta Yeterlik	Sayı	1	0	1	
		Tez Türü	100 %	0 %	100 %	
	Yüksek Lisans	Sayı	94	358	452	
		Tez Türü	20,8 %	79,2 %	100 %	
TOPLAM		Sayı	110	379	489	
		Tez Türü	22,5 %	77,5 %	100 %	

Konularına Göre Lisansüstü Tezler

Tablo 4'te tezlerin konularına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Bu tabloda yer alan konular yazarların ilk sırada belirtilmiş olduğu konulardır. En yüksek oranda çalışmanın yer aldığı konu türü eğitim ve öğretim olmuştur (144 çalışma – yüzde 29,4). Sonrasında çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri (44), işletme (43), coğrafya (25), sosyoloji (22), kamu yönetimi (20), halkla ilişkiler (16), spor (15), din (13), ekonomi (13), maliye (12), turizm (11), sosyal hizmetler (10) konulu çalışmalar yapılmıştır. Toplamda 51 farklı konuda çalışma yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4: Birinci Konularına Göre Tezler

KONU 1	Say ı	Yüzde	KONU 1	Say ı	Yüzde
Eğitim ve Öğretim	144	29,4	Sağlık Kurumları Yönetimi	3	0,6
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	44	9	Siyasal Bilimler	3	0,6
İşletme	43	8,8	Tarih	3	0,6
Coğrafya	25	5,1	Bilgi ve Belge Yönetimi	2	0,4
Sosyoloji	22	4,5	Dilbilim	2	0,4
Kamu Yönetimi	20	4,1	Ekonometri	2	0,4
Halkla İlişkiler	16	3,3	Reklamcılık	2	0,4
Spor	15	3,1	Şehircilik ve Bölge Planlama	2	0,4
Din	13	2,7	Türk Dili ve Edebiyatı	2	0,4
Ekonomi	13	2,7	Aile Hekimliği	1	0,2
Maliye	12	2,5	Aktüerya Bilimleri	1	0,2
Turizm	11	2,2	Alman Dili ve Edebiyatı	1	0,2
Sosyal Hizmetler	10	2	Arşiv	1	0,2
El Sanatları	9	1,8	Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	1	0,2
İletişim Bilimleri	9	1,8	Felsefe	1	0,2
Halk Bilimi (Folklor)	8	1,6	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	0,2
Beslenme ve Diyetetik	7	1,4	Hukuk	1	0,2
Sanat Tarihi	7	1,4	İnşaat Mühendisliği	1	0,2
Bankacılık	3	0,6	Makine Mühendisliği	1	0,2
Bilim ve Teknoloji	3	0,6	Mimarlık	1	0,2
Gazetecilik	3	0,6	Müzik	1	0,2
Güzel Sanatlar	3	0,6	Radio-Televizyon	1	0,2
Hastaneler	3	0,6	Sağlık Eğitimi	1	0,2
Hemşirelik	3	0,6	Türk İnkılap Tarihi	1	0,2
Mütercim-Tercümanlık	3	0,6	Ulaşım	1	0,2
Psikoloji	3	0,6	TOPLAM	489	100

Çalışmalarda ikinci sırada belirtilen konularda en yüksek miktarın işletme (33), sonrasında sosyoloji (16), çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri (13) psikoloji (11), spor (9) alanlarında olduğu görülmektedir. Toplamda 34 farklı konu seçimi yapılmıştır. İkinci sırada konu belirtmemiş 348 çalışma olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: İkinci Konularına Göre Tezler

KONU 2	Say ı	Yüz d e	KONU 2	Say ı	Yüz d e
İşletme	33	6,7	Ev Ekonomisi	1	0,2
Sosyoloji	16	3,3	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	1	0,2
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	13	2,7	Giyim Endüstrisi	1	0,2
Psikoloji	11	2,2	Güzel Sanatlar	1	0,2
Spor	9	1,8	Halkla İlişkiler	1	0,2
İletişim Bilimleri	7	1,4	İlk ve Acil Yardım	1	0,2
Sağlık Kurumları Yönetimi	7	1,4	İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	0,2
Turizm	5	1	İstatistik	1	0,2
Müzik	4	0,8	Maliye	1	0,2
Eğitim ve Öğretim	3	0,6	Reklamcılık	1	0,2
Kamu Yönetimi	3	0,6	Sahne ve Görüntü Sanatları	1	0,2
Sosyal Hizmetler	3	0,6	Sigortacılık	1	0,2
Türk Dili ve Edebiyatı	3	0,6	Trafik	1	0,2
Sanat Tarihi	2	0,4	Ulaşım	1	0,2
Siyasal Bilimler	2	0,4	Uluslararası İlişkiler	1	0,2
Şehircilik ve Bölge Planlama	2	0,4	Uyuşturucu Alışkanlığı ve Alkolizm	1	0,2
Bilgi ve Belge Yönetimi	1	0,2	Konu belirtmeyen	348	71,2
Dokümantasyon ve Enformasyon	1	0,2	TOPLAM	489	100

Üçüncü sırasında konu belirtmiş olan toplamda 33 çalışma vardır ve 13 farklı konu seçimi yapılmıştır (Tablo 6). En yüksek oranda belirtilen konu işletme (16), sonrasında turizm (4), iletişim bilimleri (2), sosyoloji (2) şeklinde gerçekleşmiştir. Diğer konular birer kez seçilmiştir (Tablo 6).

Son olarak dördüncü sırada konu belirtmiş olan tek çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın da müzik konusunu seçmiş olduğu görülmüştür. Kalan 488 çalışmada dördüncü sırada konu belirtilmemiştir.

Tablo 6: Üçüncü Konularına Göre Lisansüstü Tezler

KONU 3	Say ı	Yüz d e	KONU 3	Say ı	Yüz d e
İşletme	16	3,3	Sağlık Kurumları Yönetimi	1	0,2
Turizm	4	0,8	Sanat Tarihi	1	0,2
İletişim Bilimleri	2	0,4	Sosyal Hizmetler	1	0,2
Sosyoloji	2	0,4	Tarih	1	0,2
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	1	0,2	Ulaşım	1	0,2
Dokümantasyon ve Enformasyon	1	0,2	Konu belirtmeyen	456	93,3
İlk ve Acil Yardım	1	0,2	TOPLAM	489	100
İstatistik	1	0,2			

Konu - Yıl İlişkisine Göre Lisansüstü Tezler

Yazarların konu tercihinde ilk sırada en çok yer alan ilk beş konunun yıllara göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir. Coğrafya konulu tezlerin yarıya yakını 2006-2015 döneminde yazılmışken; çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri konulu tezlerin yüzde kırk beşten fazlası 2016 ve sonrasında yazılmıştır. Eğitim ve öğretim konulu tezler ilk dönemde yüzde 25'in altında kalmışken diğer dönemlerde neredeyse eşit sayıda tez çalışması yapılmıştır. İşletme konulu tezlerde ise durum daha farklıdır. En çok tez yüzde 41,9 ile 2005 ve öncesine ait durumdayken en az tez 2016 ve sonrasında hazırlanmıştır (yüzde 25,6). Sosyoloji konu tezlerin tam olarak yarısı ise son dönem olan 2016 ve sonrasında hazırlanmıştır. Sosyolojide 2005 ve öncesinde yalnızca iki tez hazırlanmış durumdadır.

Tablo 7: Konu - Yıl İlişkisine Göre Lisansüstü Tezler

Konu - Yıl İlişkisi			Yıl Periyotları			TOPLA M
			2005 ve öncesi	2006-2015 yılları arası	2016 ve sonras ı	
İlk Sırada Yer Alan Beş Konu	Coğrafya	Sayı	6	12	7	25
		Yüzde	24,0 %	48,0 %	28,0 %	100 %
	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	Sayı	6	18	20	44
		Yüzde	13,6 %	40,9 %	45,5 %	100 %
	Eğitim ve Öğretim	Sayı	35	55	54	144
		Yüzde	24,3 %	38,2 %	37,5 %	100 %
	İşletme	Sayı	18	14	11	43
		Yüzde	41,9 %	32,6 %	25,6 %	100 %
	Sosyoloji	Sayı	2	9	11	22
		Yüzde	9,1 %	40,9 %	50,0 %	100 %
TOPLAM		Sayı	67	108	103	278
		Yüzde	24,1 %	38,8 %	37,1 %	100 %

Konu - Tür İlişkisine Göre Tezler

Konularına göre tez türlerinin incelenmesine göre (Tablo 8) doktora türündeki tezlerin dağılımı şu şekilde gerçekleşmiştir: Coğrafya yüzde 16, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri yüzde 15,9, Eğitim ve Öğretim yüzde 2,1, İşletme yüzde 7, Sosyoloji yüzde 22,7.

Tablo 8: Konu - Tez Türü İlişkisine Göre Lisansüstü Tezler

Konu-Tez Türü İlişkisi			Tez Türü		
			Doktora	Yüksek Lisans	TOPLAM
İlk Sırada Yer Alan Beş Konu	Coğrafya	Sayı	4	21	25
		Yüzde	16,0 %	84,0 %	100 %
	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	Sayı	7	37	44
		Yüzde	15,9 %	84,1 %	100 %
	Eğitim ve Öğretim	Sayı	3	141	144
		Yüzde	2,1 %	97,9 %	100 %
	İşletme	Sayı	3	40	43
		Yüzde	7,0 %	93,0 %	100 %
	Sosyoloji	Sayı	5	17	22
		Yüzde	22,7 %	77,3 %	100 %
TOPLAM		Sayı	22	256	278
		Yüzde	7,9 %	92,1 %	100 %

Konu - Üniversite İlişkisine Göre Lisansüstü Tezler

Sakarya başlıklı tezlerin toplamda 45 farklı üniversitede gerçekleştirilmiş olduğu görülmeye rağmen (Tablo 2) burada üniversiteler iki gruba ayrılarak işlem yapılmıştır (Tablo 9). Buna göre Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi birleştirilerek tek grupta toplanmış; kalan diğer üniversiteler de birleştirilip yine tek grup yapılmıştır. İlk sıradaki konu tercihleri yönüyle üniversitelerin dağılımı incelendiğinde diğer üniversiteler yalnızca coğrafya konulu tezlerde Sakarya'da yapılan çalışmalardan oransal olarak üstün durumdadır. Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri konulu tezlerde diğer üniversitelerin oranı yüzde 6,8 (3); eğitim ve öğretim konulu tezlerde yüzde 19,4 (28); işletme konulu tezlerde yüzde 2,3 (1) ve son olarak sosyoloji konulu tezlerde yüzde 31,8 (7) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 9: Konu - Üniversite İlişkisine Göre Lisansüstü Tezler

Konu – Üniversite İlişkisi			ÜNİVERSİTELER		
			Diğer Üniversiteler	Sakarya Üniversiteleri	TOPLAM
İlk Sırada Yer Alan Beş Konu	Coğrafya	Sayı	15	10	25
		Yüzde	60,0 %	40,0 %	100 %
	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	Sayı	3	41	44
		Yüzde	6,8 %	93,2 %	100 %
	Eğitim ve Öğretim	Sayı	28	116	144
		Yüzde	19,4 %	80,6 %	100 %
	İşletme	Sayı	1	42	43
		Yüzde	2,3 %	97,7 %	100 %
	Sosyoloji	Sayı	7	15	22
		Yüzde	31,8 %	68,2 %	100 %
TOPLAM		Sayı	54	224	278
		Yüzde	19,4 %	80,6 %	100 %

Başlıklarda Kullanılan Kelime Sıklıklarına Göre Tezler

Bu bölümde çalışmaların tez adlarında geçen kelimelerden en sık tekrar edenleri listelenmiştir. Kelimeler belirlenirken "ve", "bir", "ile" gibi sıkça tekrar eden kelimeler ile bağlam dışı tekrar eden "örneği", "ili", "üzerine", "ilişkin", "açısından" gibi kelimeler listeden çıkarılmıştır. Ayrıca bazı kelimeler çekim eklerinden arındırılarak anlam açısından ortak kökleri kullanılacak şekilde listeye dahil edilmiştir (öğrencilerin-öğrenci, kamuda-kamu, çalışanlar-çalışan, öğretmenlerin-öğretmen gibi).

Tablo 10: Başlıklarda Kullanılan Kelimelerin Sıklıkları

Tekrar Sayısı	Kelime	Tekrar Sayısı	Kelime
120	üniversite	16	çalışma, medya
83	öğrenci	14	hizmet, iletişim, meslek, sınıf, yaşam, çocuk, ders
68	öğretmen	13	din, kalite
62	eğitim	12	kadın
42	ilköğretim	11	kaynak, muhasebe, spor, turizm, aile, lise
38	sosyal	10	beden, insan, özel, Türk, çevre
36	okul	9	vergi
32	örgütsel	8	Kaynarca, öğretim, tüketici, yaş
22	çalışan, Türkiye, yönetim	7	büyükşehir, dil
20	öğrenme	6	fen, İngilizce, kişilik, kurum, mesleki, nehir, sanayi, satın, sektör, tükenmişlik, yabancı
19	fakülte, yönetici		
18	kamu, ortaöğretim	5	Adapazarı, belediye, çözüm, ekonomik, girişimcilik, imalat, kentsel, köy, liderlik, Marmara, sağlık, şehir, yoksulluk
17	bilgi, kültürel		

Buna göre (Tablo 10) tez adlarında beş ve üzeri tekrar eden 73 farklı kelime tespit edilmiştir. Tekrar eden kelimeler incelendiğinde ilk beş sırada en sık tekrar eden kelimelerin "üniversite" (120), "öğrenci" (83), "öğretmen" (68), "eğitim" (62) ve "ilköğretim" (42) olduğu görülmektedir.

YORUM VE DEĞERLENDİRME

Başlığında "Sakarya" kelimesinin geçtiği tezlerin incelendiği bu çalışmada toplamda 489 teze ulaşılmıştır. İlk olarak yıllar içerisinde yapılan tezlerin dağılımı incelendiğinde 2000 yılı ve öncesinde tüm çalışmaların yalnızca yüzde 4,7'sinin yazılmış olması belirtilen konunun bu yıla kadar akademinin gündeminde üst sıralarda yer almadığına işaret etmektedir. 2022 yılına kadar geçen sürede (2001-2022 Eylül) yalnızca 2012 yılı yedi tez ile istisna olarak kalmış, diğer tüm yıllarda en düşük 11 (2002), en yüksek 85 (2019) olmak üzere her yıl 10'un üzerinde çalışma yapılmıştır. 2019 yılında tez sayısının yüksek olmasının sebebinin tez süreleriyle ilgili yapılan düzenleme olduğu düşünülmektedir. 2016 yılı başlangıç olacak şekilde tüm tez süreleri sıfırlanmış ve yüksek lisans öğrencileri için azami üç yıllık süre yeniden başlatılmıştır. 2019 yılında süre aşımı olmayacak şekilde pek çok öğrenci tezini tamamlamıştır.

Bu araştırma tez çalışmalarıyla sınırlı olarak hazırlanmıştır ancak akademik alanda çalışmalar elbette tezlerle sınırlı değildir. Bu bağlamda Sakarya konulu çalışmaların 2000 yılı öncesi tarihlerde de

yapıldığını görmek mümkündür. Örnek olarak Sosyoloji Konferansları Dergisi'nin 1966, 1967 ve 1968 yıllarındaki sayılarında Sakarya ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Fakat belirtmelidir ki 2000 yılı öncesi tez çalışmalarının sayısının daha yüksek olması beklenirdi.

Üniversitelere göre dağılımlar incelendiğinde doğal bir sonuç olarak Sakarya'da bulunan üniversitelerde yapılmış olan çalışmaların sayısı başı çekmektedir. Bu durum bir şehirdeki üniversite varlığının önemini göstermektedir. Üniversiteler dağılımında dikkat çeken bir diğer husus İstanbul - Ankara hattındaki üniversitelerde pek çok çalışma yapılmış olmasıdır. Fakat iki komşu ilde (Kocaeli-Düzce) yalnızca üç tez çalışması yapılmış olması pek de yüksek olmayan bir sayıya işaret etmektedir.

Tezlerin yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik türleri açısından dağılımları incelendiğinde Türkiye'deki genel teamüle uygun şekilde daha fazla sayıda yüksek lisans tezi ve daha az sayıda doktora ve sanatta yeterlik çalışması yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda programların sayı ve kapasite yönüyle geliştirilmesinin genel lisansüstü tez sayısını ve dolayısıyla da belli alanlar çerçevesinde yapılacak araştırma sayısını artırabileceği düşünülmektedir.

Tez türlerinin üniversite dağılımı incelendiğinde diğer üniversitelerin toplamdaki oranı yüzde 22,5 iken doktora tezlerinde yüzde 40'ın üzerinde çalışmasının bulunması diğer üniversitelerde Sakarya'ya bir ilgi olduğunu göstermekle birlikte Sakarya'daki üniversitelerde bu türde daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmaktadır.

YÖK-TEZ veri tabanındaki konu sekmesi bir çalışma için doğrudan doğruya o çalışmanın hangi anabilim/anasanat dalında yapıldığını göstermemekle birlikte genel anlamda hangi alanda bir çalışmanın yapılmış olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda ilk sırada yapılan konu seçimlerinde toplamda 51 farklı konu seçimi yapılmış olması tezler açısından Sakarya'nın çok yönlü biçimde ele alındığını göstermektedir. Fakat konu seçimlerinde belli alanlarda yoğunlaşma olduğunu da belirtmek gerekir. Eğitim ve öğretim, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, işletme, coğrafya ve sosyoloji konulu tezler tüm çalışmaların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle konular arasında dengeli bir dağılım olmadığı görülmektedir.

Konularına göre tezler dönemlere ayrılarak incelendiğinde (burada yalnızca en çok tercih edilmiş olan ilk beş konuya göre analiz yapılmıştır) 2005 ve öncesinde en yüksek oran işletme alanındayken, ikinci dönemde en yüksek oran coğrafya ve üçüncü dönemde en yüksek oran sosyolojiye aittir. Sosyolojinin son dönemde artış göstermesi özellikle sosyal anlamda derinlemesine bilgi ve analize ulaşılabilmesine işaret etmektedir.

Konu - tür ilişkisi açısından tezlerde ilk dikkat çeken nokta özellikle eğitim ve öğretim alanında doktora tez oranının oldukça düşük olmasıdır (% 2,1). Bu alanda program sayı ve kapasitelerinin artırılması ve öğrencilerin özellikle belirtilen alanda/konuda doktora çalışması yapması gerektiği düşünülmektedir. Sosyoloji tezleri içerisinde yüzde yirminin üzerinde doktora çalışması bulunması bu düzeyde Sakarya konusuna özel bir ilgi olduğuna işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tüm tezlerde üniversite dağılımının % 22,5 - % 77,5 oranında diğer- Sakarya üniversiteleri olduğu durumda coğrafya konusunda diğer üniversitelerin çalışmaların yüzde 60'ını yapmış olması bu alanda Sakarya'daki üniversitelerin daha fazla çalışma yapması gerektiğini göstermektedir. Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri ile işletme alanındaki çalışmaların neredeyse tümü ise Sakarya'daki üniversitelerde hazırlanmıştır. Bu oranlar genel dağılımın üzerinde gerçekleşmiştir.

Tez adlarında en sık tekrar eden kelimeler incelendiğinde tüm tezler içerisinde eğitim ve öğretim konulu tezlerin çokluğuna paralel biçimde üniversite, öğrenci, öğretmen, eğitim, ilköğretim, okul, öğrenme gibi kelimelerin ön plana çıktığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada "Sakarya" anahtar kelimesiyle YÖK-TEZ veri tabanında tarama yapılarak

Sakarya iline dair ülkemizdeki lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama kriterine uyan 511 teze ulaşılmasına rağmen son durumda 489 tezin Sakarya ilini konu aldığı görülmüş ve inceleme bu tezler üzerinden yürütülmüştür. Tezler yıl, üniversite, tür, konu, başlıklarına göre incelenmiş olup bazı değişkenler arasında çapraz değerlendirmeler de yapılmıştır.

Sonuçlar:

- Ulaşılan en eski tez 1986 tarihli olmasına rağmen yarıdan fazla tez 2014 sonrasında hazırlanmıştır. Diğer bir ifadeyle son yıllarda oldukça yüksek sayıda tez hazırlandığı görülmüştür.
- Üniversiteler bakımından değerlendirmede toplam 45 farklı üniversitede tez çalışması yapılmış olmasına rağmen tüm tezlerin dörtte üçünden fazlası Sakarya'daki üniversitelerde hazırlanmıştır.
- Tez türü yönünden yüksek lisans tezleri ülkemizdeki genel eğilime uygun şekilde diğer tezlerden daha fazla sayıda hazırlanmış durumdadır.
- Toplam 51 farklı konu ilk sırada tercih edilmiş olup eğitim ve öğretim ilk sırada yer almıştır.
- Başlıklardaki kelime sayıları konu tercihlerine uygun şekilde eğitim odağında kalmıştır.

Öneriler:

- Bir ilin her anlamda gelişebilmesi için akademik yönden incelemelerin artırılması da gerekmektedir. Bu doğrultuda özellikle Sakarya ilindeki üniversiteler başta olmak üzere tüm üniversitelerde Sakarya ilini konu alan çalışmalar artırılmalıdır. Sakarya üniversiteleri diğer üniversite yönetimleriyle iş birliği yaparak çalışma sayısını artırmalıdır.
- Doktora tez sayıları artırılmalıdır. Doktora tez programları ve kapasiteleri geliştirilmelidir. Danışman akademisyenler üniversite politikası doğrultusunda Sakarya ilini konu alan çalışmaları teşvik etmelidir.
- Eğitim ve Öğretim konulu tezlere paralel şekilde ekonomik ve sosyal alanlarda tezler teşvik edilerek sayıları artırılmalıdır.
- Şehrin sorun alanları ve dinamikleri iyi belirlenip şehir-akademi birlikteliği güçlendirilmelidir.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %XX – 2. yazar: %XX – 3. yazar: %XX
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Arş. Gör. Cengiz Aynacı
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %XX – 2 st : %XX - 3 st : %XX
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Res. Assist. Cengizhan Aynacı
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri, *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalık, M.; Ünal, S.; Coştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2008). Trends in Turkish Science Education. *Essays in Education*, 0(Special Edition), 23-45.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim Bilimleri Araştırmalarında İçerik Analizi: Meta-Analiz, Metasentez, Betimsel İçerik Analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Flanagan, W. G. (2010). *Urban Sociology: Images and Structure*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Harvey, D. (2013). *Asi Şehirler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Jayarajah, K.; Saat, R.M. ve Rauf, R. A. A. (2014). A Review of Science, Technology, Engineering & Mathematics (STEM) Education Research from 1999–2013: A Malaysian Perspective. *Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education*, 10(3), 155-163.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Keleş, R. (1998). *Kentbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Kıray, M. B. (2007). *Kentleşme Yazıları*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Lin, T.C., Lin, T.J. & Tsai, C.C. (2014). Research Trends in Science Education from 2008 to 2012: A Systematic Content Analysis of Publications in Selected Journals, *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayımlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sosyoloji Konferansları Dergisi. (1966). Sayı 7. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9530>
- Sosyoloji Konferansları Dergisi. (1967). Sayı 8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9541>
- Sosyoloji Konferansları Dergisi. (1968). Sayı 9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9513>
- Wirth, L. (2002). Bir Yaşam Biçimi Olarak Kentleşme. (Der. Çev.: B. Duru ve A. Alkan). *20.Yüzyıl Kenti* içinde (s. 77-107). Ankara: İmge Yayınevi.

Psikanaliz, Nörobilim ve Nöropsikanaliz Üzerine Bir Değerlendirme ve Öznel Deneyimin Sinir Bilimine Girişi*

Merve Türkmen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5190-7548>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 13.10.2022

Kabul: 14.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

DEHB

Nörobilim

Psikanaliz

Nöropsikanaliz

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.65027>

Öz

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), bireylerin hayata uyumunu etkileyen nöropsikiyatrik bir bozukluktur. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuna sahip olan bireyler odaklanamama, aşırı hareketli olma, dürtülerini kontrol edememe, verilen görevleri yapamama veya devam ettirememe vb. semptomlar göstermektedirler. Bu bozukluğun nedenleri genetik, beyin hasarı ve çevresel etkenler olarak görülmektedir. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu davranışsal, bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenleri olan bir bozukluktur. Bugüne kadar bu alandaki araştırmalar tıp, nöroanatomi, nöroloji, sinir hücreleri arasındaki iletişimin işleyiş biçimi ve bunun düşünce ve davranışlara etkisi, nörogörüntüleme çalışmaları şeklinde olmuştur. Günümüzde yapılan nöropsikolojik ve nörogörüntüleme çalışmaları bu bozukluğun nörobiyolojisine yönelik önemli derecede ışık tutmaktadır. Fakat her bir beyin devresinin büyük bir kısmı sosyal ve kültürel bağlamıyla birlikte bireysel ve benzersizdir. Bu durum nöronal gizemlerin çözülmesini zorlaştırmaktadır. Buna bağlı olarak çalışmamdaki amaç çok yönlü bir bozukluk olan DEHB'ni psikanaliz, nörobilim, nöropsikanaliz bağlamında değerlendirip bu bozukluğa yeni bir yol olarak bütünleştirilmiş bilimi sunmaktır. Çalışmada uzun yıllar boyu birbirine kuşku ve önyargıyla bakan psikanaliz ve sinirbilimin harmanlanıp öznel deneyimin sinirbilimine girişi amaçlanmaktadır. Bu yeni yaklaşımla, zihnin işleyişinin hem beyin görüntülenme cihazlarıyla dıştan hem de kişisel deneyimler bağlamında içten incelenip bulguların birleştirilmesine dayanmaktadır. Burada da karşımıza bireye özgü tedavi bağlamında hastalığı değil hastayı tedavi etmek görüşü çıkmaktadır. Bu çalışmada insanlık tarihi boyunca insanların psikik sorunları veya psikik sorunları saklayan organik görünümlü durumlara yaklaşım tarzının sürecini incelemek, bununla ilgili değerlendirmeleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmada önce psikanaliz nörobilim, nöropsikanaliz kavramları değerlendirildikten sonra öznel deneyimin sinir bilimine girişi nöropsikanaliz bağlamında değerlendirilecektir. Ayrıca bilişsel, duygusal ve sosyal sinirbilimlerdeki son gelişmeler, bu alanların, zihnin psikanalizin merkezinde yer alan yönlerini incelemesine olanak sağlamıştır. Bu gelişmeler psikanaliz için birtakım olasılıkları gündeme getirmektedir. Birçok analist, nöropsikanaliz olarak adlandırılan sinirbilimlerle disiplinler arası alışverişi memnuniyetle karşılarken, bazıları bunların psikanalitik teori ve uygulama üzerindeki potansiyel olarak zararlı etkileriyle ilgili endişelerini dile getirmiştir. Bu çalışmada nöropsikanalizin tarihsel gelişimini, amaçlarını ve bu alanda yapılan bazı eleştirileri ana hatlarıyla ortaya koyulmuştur. Daha sonra, nöropsikanalizin epistemolojik temellerine özellikle vurgu yaparak, psikanaliz içinde dile getirilen kaygılardan bazıları tartışılmıştır. Nöropsikanalizin psikanalizin tarihinde temellendiği, psikanalitik dünya görüşünün bir parçası olduğu ve psikanalizin gelecekteki uygulanabilirliği için yeterli olmasa da gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak tüm bu isimsel kalabalıklaşma, bilgi bankasının bütünleşme çabası, parçaların birbiriyle kenetlenme ihtiyacıdır. İnsana dair bilgi bankasının bütünleşme çabası içinde, Sinir Bilimi ve Psikanaliz arasında bir köprü daha atılması gerekmektedir. Bu bağlamda DEHB'na yeni bir yol bütünleştirilmiş bilimle açılacaktır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Türkmen, M. (2022). Psikanaliz, Nörobilim ve Nöropsikanaliz Üzerine Bir Değerlendirme ve Öznel Deneyimin Sinir Bilimine Girişi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 199-206.

***An Assessment and Introduction of Subjective Experience to Neuro Science on
Psychanalysis, Neuroscience and Neuropsychanalysis****

Merve Türkmen

Master Student / Uskudar University, Institute of Social Sciences, Department of Applied Psychology,
Istanbul – TURKEY**Article History**

Submitted: 13.10.2022

Accepted: 14.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

ADHD

Neuroscience

Psychoanalysis

Neuropsychanalysis

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.65027>**Abstract**

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neuropsychiatric disorder that affects the adaptation of individuals to life. Individuals who have Attention Deficit Hyperactivity Disorder may be unable to focus, be overly mobile, unable to control their impulses, unable to perform or continue assigned tasks, etc. they show symptoms. The causes of this disorder are seen as genetic, brain damage and environmental factors. Attention Deficit Hyperactivity Disorder is a disorder with behavioral, cognitive, emotional and social components. To date, research in this field has been in the form of medicine, neuroanatomy, neurology, the way the communication between nerve cells works and its effect on thinking and behavior, neuroimaging studies. Dec. Neuropsychological and neuroimaging studies conducted today shed significant light on the neurobiology of this disorder. But a large part of each brain circuit is individual and unique, along with its social and cultural context. This makes it difficult to solve neuronal mysteries. Accordingly, the aim of my study is to evaluate ADHD, which is a multifaceted disorder, in the context of psychoanalysis, neuroscience, neuropsychanalysis and to present integrated science as a new way to this disorder. In this study, it is aimed to blend psychoanalysis and neuroscience, which have been looking at each other with suspicion and prejudice for many years, and to introduce subjective experience into neuroscience. With this new approach, the functioning of the mind is based on examining both externally with brain imaging devices and internally in the context of personal experiences and combining the findings. Here, too, we are faced with the view of treating the patient, not the disease, in the context of individual-specific treatment. In this study, it is aimed to examine the process of people's approach to psychic problems or organic-looking situations that hide psychic problems throughout human history, and to reveal evaluations about it. First, the concepts of psychoanalysis, neuroscience and neuropsychanalysis will be evaluated in the study, and then the introduction of subjective experience to neuroscience will be evaluated in the context of neuropsychanalysis. In addition, recent advances in cognitive, emotional and social neurosciences have allowed these areas to study aspects of the mind that are central to psychoanalysis. These developments raise a number of possibilities for psychoanalysis. Many analysts have welcomed called neuropsychanalysis neuroscience interdisciplinary exchange, but some of them expressed concerns about the potentially harmful effects on psychoanalytic theory and practice. In this study, the historical development of neuropsychanalysis, its objectives and some criticisms made in this field are outlined. Subsequently, some of the concerns expressed within psychoanalysis are discussed, with particular emphasis on the epistemological foundations of neuropsychanalysis. It is concluded that neuropsychanalysis is grounded in the history of psychoanalysis, is part of the psychoanalytic worldview, and is necessary, if not sufficient, for the future viability of psychoanalysis. As a result, all this nameless crowding is the integration effort of the knowledge bank, the need for the parts to interlock with each other. In an effort to integrate the human knowledge bank, another bridge needs to be Decoupled between Neuroscience and Psychoanalysis. In this context, a new path to ADHD will be opened with integrated science.

GİRİŞ

Psikanaliz ve sinirbilim, yirminci yüzyılın büyük bölümünde ya birbirlerini görmezden geldiler ya da karşılıklı bir düşmanlık içindeydiler. Bu iki disiplin arasında gelişen diyalog, kendine özgü karmaşıklıklarına rağmen önemli ölçüde ilgi uyandırmıştır. Genellikle her iki alanda da yeni anlayışlar ve yeni bakış açılarının kaynağı olarak memnuniyetle karşılanmıştır (Crick ve Koch, 2000).

Bu çalışmada, ilk olarak, DEHB, Psikanaliz, Nörobilim, Psikanaliz hakkında genel bilgiler sunulduktan sonra nöropsikanalizin gelişimini, tarihsel ve bilimsel temellerini inceleyerek her iki alandaki etkisi özetlenecektir. Ardından, nöropsikanaliz alanında son dönemlerdeki gelişmeleri nöropsikanalizin sinirbilimlerde kabulüne etkileri incelenecektir. Son olarak da bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal yönü olan DEHB 'nun bütünlüştürilmiş bilime neden ihtiyacı olduğu irdelenecek ve DEHB'de yeni bir yöntem olarak nöropsikanalizinde değerlendirilmesi yapılacaktır.

TEMEL KAVRAMLAR

1. DEHB

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), bireylerde çok küçük yaşlarda başlayan, ergenlik sürecinde devam eden bireyin dikkat sürecinin çok kısa olduğu, aşırı hareketli olduğu, dürtüsellikle ilgili karakterize bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır. DEHB'nin çocuklarda görülme sıklığı daha yüksek olmakla birlikte tedavi edilmediğinde bireyin sosyal gelişimini ve psikolojik gelişimini olumsuz etkileyen psikiyatrik bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğangün ve Yavuz, 2011).

DEHB'nin genel belirtileri arasında; bireylerin belirli bir konuya odaklanamamaları veya odaklanma sürelerinin çok az olması, bireylerde görülen aşırı hareketli olma durumu, dürtü alanlarındaki problemler, görevleri tamamlama veya devam ettirmede karşılaştıkları problemler, ataklık, kendilerini çaresiz hissetmeleri vb. durumlar gösterilmektedir (Kaymak-Özmen, 2011). DEHB'nin belirtileri, prefrontal kortekste hasardan ötürü meydana gelmiştir. Prefrontal korteks, özellikle kısa süreli bellek için önemlidir. Bu belleğin işlevi ise algılanan şeyi hatırlamak, uzun süreli bellekten geri alınan bilgiyi hatırlayıp ve bu bilgilerin hepsini işleyebilmek için kullanılır. Genellikle çalışan bellek diye adlandırdığımız kısa süreli hafızayı düşünce ve davranışlar yönlendirmek, dikkati ayarlamak, hareketlerin etkisinin kontrolü ve yapılacak hareketlerle alakalı planlarımızı yapmak maksadıyla kullanırız. DEHB'nin belirtileri ise bahsedilen işlevler yapılırken oluşan sinirsel döngülerdeki hasarlar ve anormalliklerdir. Ayrıca prefrontal korteksin normal işleyişi, bu bölgedeki dopamin reseptörlerinin düşük düzeyde uyarılmasından dolayı bozulmuştur (Carlson, 2020).

2. Psikanaliz Kuramı

Sigmund Freud tarafından 20. yüzyılın başında geliştirilen bu kuram, zihinsel süreçlerle bilinçdışı arasındaki bağlantıları inceleyen bir disiplindir. Bir insanın gerek dış dünyadan gerekse bedeninin içinden gelen algıların fark edildiği zihin bölgesi bilinç olarak kavramsallaştırılmıştır. Fiziksel algılarımız, düşüncelerimiz ile heyecanlarımız bu kapsam içerisindedir. Bilinç dışında ise bilinçli bir algılama olmayıp ve bilinçli olmayan bütün zihinsel algılamalardır. Dinamik anlamda ise bilinçdışı bilinç düzeyine ulaşma olanağı olmayan zihinsel süreçleri içerir. Psikanaliz kurama göre insanların içlerinden geldiği kadar doyurulmak istenen dürtüleri ile gerçeğe ve mantığa uymayan zihinsel olaylardır. Bu dürtüler genel olarak insanların bilinçaltında geçerliliği olan geleneksel inanışlara karşı olan hislerden etkilenir. Bu bağlamda rahatsızlıkların geleneksel olarak kabul görmeyen, bastırılmış ve bilinçdışı cinsel arzu ve fantezilerinden kaynaklı olduğuna inanılmıştır. Freud, kişiliği *id*, *ego* ve *süperego*dan oluşan bir sistem içinde inceleyip, topografik kişilik kuramını ise farklı bir yönden ele almıştır (Geçtan, 1984).

3. Sinirbilim

Sinirbilim, sinir sisteminin nasıl geliştiği, yapısı ve ne yaptığıının incelenmesidir. Sinirbilimciler beyne ve onun davranış ve bilişsel işlevler üzerindeki etkisine odaklanırlar. Sinirbiliminin çok yönlü bir ilgilenme alanı vardır. Hem sinir sistemi ile ilgilenirken hem de insanlarda nörolojik, psikiyatrik ve nörogelişimsel bozuklukların sinir sistemine etkileri ile de ilgilenmektedir.

Nörobilim geleneksel olarak biyolojinin bir alt bölümü olarak sınıflandırılmıştır. Günümüzde matematik, dilbilim, mühendislik ve tıp gibi diğer disiplinlerle de ilişki içinde olan interdisipliner bir bilimdir. Birçok araştırmacı sinirbilimin nörobiyoloji ile aynı anlama geldiğini söylemektedir. Bununla birlikte, nörobiyoloji sinir sisteminin biyolojisine bakar, sinirbilim ise sinir sistemi ile ilgili her şeyi ifade eder. Sinirbilimciler bugün eskisinden çok daha geniş bir alanla ilgilenmektedirler. Sinirbilimciler sinir sisteminin hücrel, işlevsel, evrimsel, hesaplama, moleküler ve tıbbi yönlerini incelerler.

4. Nöropsikanaliz

Nöropsikanaliz, nörobiyolojik bilgi ile insan zihninin psikanalitik modelleri arasındaki arayüzü araştıran bir disiplindir. Nörobilim beyni, moleküllerden ağlara kadar haritalarken, çok uzun süre ayrılmış alanlar arasında ortak bir zemin ortaya çıkmıştır. Artık, bize aktif bir beyne bir pencere açan teknolojiye gelişmelerle, beyin süreçlerini psikanalitik kavramlarla zihninin derin bilinçdışı katmanlarını, duyguların ve kişilerarası ilişkilerin merkezi rolünü vurgulayan fikirlerin, zihinsel yaşamdaki ilişkileri, fantezi ve zihinsel temsillerin önemini ilişkilendirebilmekteyiz. Sinirbilim, bilinçli ve bilinçsiz süreçler, motivasyon, duygu, öz-düzenleme, hafıza, kişilerarası ilişkiler ve daha fazlasıyla ilgili nöral devreler hakkındaki anlayışımızı hızla genişletmektedir. Bu alanları bir araya getirdiğimizde, nöropsikanaliz, zihninin en derin seviyelerde nasıl organize edildiğini aydınlatır ve beyin keşfini kolaylaştırır.

Geniş kapsamlı disiplinler arasında bir temas noktası olarak nöropsikanaliz birçok konuyu ve disiplini ele alır. Psikodinamik sinirbilim, beyin araştırmalarını zenginleştirmek için psikanalitik kavramları kullanarak intrapsişik veya intersubjektif süreçlerin beyin mekanizmalarını araştırır. Klinik nöropsikanaliz, nörolojik hastalarla psikodinamik olarak bilgilendirilmiş yollarla çalışmayı veya nöropsikanalitik teoriyi bilgilendirmek için nörolojik hastalarla yapılan çalışmalardan elde edilen gözlemleri kullanmayı kapsamaktadır. Teori oluşturma, zihinsel aygıtın daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasına doğru ilerlemek için sinirbilim bulgularını ve modellerini psikanalitik yapılarla bütünleştirir.

Son Bilimsel Gelişmeler ve Nöropsikanalizin Sinirbilimlerde Kabulüne Etkileri

Psikanaliz ve sinirbilim arasında karşılıklı olarak yararlı bir diyalog olasılığına yönelik yenilenen ilgi, sinirbilimlerdeki paralel gelişmelerle daha kolay hale geldi. 20. yüzyılda sinirbilim, beyni incelemede ve aynı zamanda zihinsel süreçlerin sinirsel bağlantılarını anlamada dikkate değer bir ilerleme kaydetti. Önceki yıllarda bu tür ilerlemeye psikolojide davranışçılık ve bilişsel bilim, nörofelsefede işlevselcilik ve hesaplama, nörobiyoloji ve genetikte indirgemecilik hakimken, bu paradigmlar sinirbilimleri içindeki popülerliklerini hızla kaybetmektedir. Son yirmi yılda, sinirbilim sadece hızlanmakla kalmamış, aynı zamanda karakter olarak da değişmiştir. Teknolojik ilerleme ve bazı beklenmedik keşifler, örneğin makak maymunundaki ayna nöronları (DiPellegrino vd., 1992), sinirbilimcilerin araştırmalarını geleneksel olarak psikanalizin konusuna giren alanlara ve psikoloji ve felsefe içindeki diğer ilgili alanlara doğru genişletmelerine izin vermiştir (Yovell vd., 2015).

Özellikle, 1990'ların başına kadar geçerli olan, "insan zihninin, yalnızca bilişsel işlevler ve bunların sinirsel bağlantıları (örneğin, düşünürken beyinde neler olup bittiğini vb.) incelenerek anlaşılabilceği" varsayımı hatırı sayılır eleştirilere maruz kalmıştır. Büyüyen bir sinirbilimsel araştırmacı topluluğu, zihinsel yeteneklerin aynı zamanda duygular ve motivasyonlar tarafından tanımlandığını; bunların hareket eden,

hisseden bedene gömülü olduklarını ve yine bunların organizmalar ve onların kişilerarası, sosyal ve teknolojik ortamları arasındaki karmaşık bağlantılara tabi olduklarını farkettiler (örn. Benedetti, 2010; Damasio, 1994; Decety ve Ickes, 2009; Gallese, 2009; LeDoux, 1996; Panksepp, 1998). Bu nedenle, duyguların sinirsel bağlantıları, zihinsel çatışma ve bağlanma gibi konular artık sinirbilimsel araştırmanın ana alanları olarak kabul ediliyor ve duygusal ve sosyal sinirbilim gibi yeni alt alanlar artık iyi kurulmuş durumdadır. Ayrıca, bilişsel sinirbilim alanındaki ana akım araştırmacılar, dikkatlerini giderek daha fazla dinamik bilinçdışı süreçlerin nörobiyolojik temeline ve bilişsel kontrollerine çevirmiştir (Yovell vd., 2015).

Belki de sinirbilimcilerin "ne"yi incelediklerinde meydana gelen değişimden daha önemli olan, beyni "nasıl" incelediklerindeki dramatik gelişmeler ve dolayısıyla beyin/zihin ilişkileri hakkında ne tür bilgilere ulaşabilecekleridir. Nörobilimdeki son gelişmeler, yalnızca zihinsel dinamiklerden ve klinik gözlemlerden çıkarımlarına dayalı olarak, Hughlings Jackson ve Freud'un öngördüğü zihinsel işlevin dinamik yerleştirme modellerini yansıtıyor. Teknolojik ve matematiksel ilerlemeler, özel dikkatten işlevsel ayrışmaya (sinir modülleri oluşturmak için uzayda gruplandırılmış özelleşmiş nöronların tanımı) doğru kademeli olarak bir vurgu kaymasına yol açmıştır. Zihinsel işlevlere uygulandığında, ikinci yaklaşım, karmaşık zihinsel işlevlerin, hiyerarşik ve dağıtılmış sistemlerle sonuçlanan çeşitli birbirine bağlı ve uzmanlaşmış beyin bölgeleri arasındaki etkileşimlere dayandığını varsayar (örn. Friston, 2009; Raichle vd., 2001).

Yukarıda bahsedildiği gibi, beyindeki bu tür dinamik, büyük ölçekli ağ operasyonları, teorik nöroloji ve fizyolojide, uzun süredir beklenen bir durumdur (Solms ve Saling, 1986). Dinamik beyin davranışının farklı yönlerini, fonksiyonel nörogörüntüleme tasarımı ve analizinde yeni yaklaşımları ve ayrıca nörodinamik, nörofizyoloji, dinamik nöropsikoloji ve nörofarmakoloji alanlarındaki paralel çabaları izlemek bu işlevsel ağlara uygun bir ölçekte bakmanın bir yolunu sağlamaktadır (Freeman, 2003; Friston, 2009).

DEHB ve Bütünleştirilmiş Bilim

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), bireylerin hayata uyumunu etkileyen nöropsikiyatrik bir bozukluktur. Bu bozukluğun nedenleri genetik, beyin hasarı ve çevresel etkenler olarak görülmektedir. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu davranışsal, bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenleri olan bir bozukluktur. Günümüzde yapılan nöropsikolojik ve nörogörüntüleme çalışmaları bu bozukluğun nörobiyolojisine yönelik önemli derecede ışık tutmaktadır. Fakat her bir beyin devresinin büyük bir kısmı sosyal ve kültürel bağlamıyla birlikte bireysel ve benzersizdir. Psikoterapide ve psikiyatride bu bozukluğun tedavisinde birçok ekol bulunmaktadır. DEHB'unda psikiyatriden tıp dallarına yakın bulup medikalize düşünenlerde var, sosyal bilimlerle daha yakın görüp yorumlayanlarda ya da bilinçdışı ruhsallığın asıl alanı olduğunu savunanlarda. Fakat bu bozuklukta genetik yükümlülük, nörobiyolojik zemin ön planda olduğundan ve etkinliği gösterilmiş ilaç tedavileri olduğundan medikal yönünün baskın olduğunu düşünenlerin daha çok ilgilendiği bir konu haline gelmektedir. Ama bazen doğru ilaç tedavisi uygulamalarında da tedavi sonuç vermemekte ya da yeterli gelmemektedir. Bu durumun sebebi olarak da iki neden görülmektedir. İlk olarak hastalığın tabiatıyla ilgili etkenler, ikinci olarak da hasta ile alakalı etkenler olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayıdır ki dikkat edilmesi gereken husus kullanılacak ilacın hastalıktan çok hastaya özel olarak seçilip kullanılmasıdır (Arıcıoğlu ve Çetin, 2010). Amerikan Psikiyatri Birliğinin hazırlanmış olduğu DSM-V sınıflama kitabında ise tanı başlıkları altında gözlenebilen ve hasta tarafından bildirilen belirtileri sıralanır ve bunlardan yeteri kadar varsa o tanının varlığından söz edilir. Psikanalist yaklaşımda ise benzerlik ve ortak örüntülerin aynı çatı altında toplanmanın tam tersi bir durum söz konusudur. Burada değerlendirme ise belirtiden çok belirtiyi ortaya çıkaran faktörlerle alakalıdır. Tedavi kişiye münhasır özel durumla ilişkilidir. Bu da bize çok yönlü bir bozukluk olan DEHB'na yeni bir bakış açısıyla bakmak gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Bu da ancak sinirbilimi ve psikanalizi harmanlayan nöropsikanaliz bakış açısıyla bakmakla mümkün olacaktır. Bu yeni yaklaşımla, zihin işleyişinin hem beyin görüntülenme cihazlarıyla ve kişisel deneyimler bağlamında incelenip bulguların birleştirilmesiyle DEHB'na yeni bir yol açılacaktır.

DEHB’unda Yeni Bir Yöntem olarak Nöropsikanaliz

DEHB’ninnörofizyolojik belirtilerini belirlemek amacıyla yapılan görüntüleme çalışmalarında DEHB tanısı konan çocuklar, ergenler ve yetişkinlerde yapı ve işlev olarak beyinde normal dışlıklar görülmüştür (Akgün vd., 2011).Yapılan araştırmalarda çoğunlukla karşılaşılan bulgular; orbitofrontal korteks, bazal gangliyonlar, korpuskallozomun bazı bölümleri ve sereblumda küçülme ve işlevsellikte azalma olarak görülmektedir. Bunun yanında DEHB mekanizmasında birden fazla nörotransmitterin rol oynayacağı tespit dilerek, etiolojisinde özellikle dopamin ve nöradrenalin üzerinde durulmuştur.

DEHB’unda yeni bir yöntem olarak nöropsikanalizle birlikte duygu, hayal ve hatıraların yer aldığı bu alana bilinçdışı da denilen, iç organların çalışmasını sağlayan otonom sinir sistemi faaliyetlerini de dahil edilmektedir. Duygu, hayal ve hatıraların iç organların çalışması üzerindeki etkinliği uzun zamandır bilinmektedir. Hislerin, içgüdülerin rol aldığı bu alan çok güçlü olmasına rağmen yeterli derecede önemli görülmemektedir. Bu bağlamda bu yeni yöntemle birlikte bilinçdışı sistemin işlevleri ile beyin yarımküresinin işlevlerinin eşanamlı olup olmadığı test edilmektedir. Bunu yaparken DEHB’ na neden olan beyin hasarıyla ilgili vakaları inceleyerek ve öngörülen sonuçların gerçekleşip gerçekleşmediğini psikanalitik olarak gözlemleyerek karar verebiliriz. Bu tür psikanalitik araştırmalara dayanarak beynin belli bir işlevinin beyin zedelenmesinden etkilenip etkilenmediğini ve ne şekilde etkilendiğini belirleyebiliriz. Sonra da gözlemlenen değişiklikleri hasara uğrayan beyin bölümleriyle ilişkilendirebiliriz. Bu da bize beynin söz konusu kısmının o zihinsel işlevin örgütlenmesine yaptığı katkıyı göstermektedir. Bu bağlamda beyin hasarı olan hastaların nöropsikolojik muayenesini yaptıktan sonra, psikanalizle değerlendirmek ,nörogörüntüleme çalışmaları ile hastanın iç dünyasını bir araya getirmek gerekmektedir. Çünkü her bireyin beyin devresinin büyük bir kısmı sosyal ve kültürel bağlamıyla birlikte bireysel ve benzersizdir. Bu da bize DEHB’unda her çocuk için bireyselleştirilmiş tedavi olanağı sunmaktadır.

Psikoloji ve nörobilim öncelikle deneysel bilimlerdir, ancak deneysel yöntemin de tüm yöntemler gibi sınırları vardır. İnsanın acı çekmesi, tüm yönleriyle cinselliği, fantezileri ve işlevsiz davranış kalıplarını laboratuvara getirmek zordur, ancak bunlar psikoloji ve sinirbilimin olabilmesi için dikkate alması gereken gerçek olgulardır (Yovell vd., 2015).

DEHB’una genetik açıdan baktığımızda doğanın ve yetiştirmenin beyin üzerinde etkilerinin geniş kapsamlı bir konu olduğunu görmekteyiz. Genetik yatkınlığın etkinlik göstermesinde travmaların önemli olduğunda göz önünde bulundurduğumuzda davranışlar üzerine genetik ve çevresel etkilerin tamamen iç içe geçtiğini görmekteyiz. Bu sebeple genetik etkilerin asla değişmez olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Doğa ve yetiştirme, gelişimin en erken anlarından itibaren dinamik bir halde etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu bağlamda bir genin sadece protein ürettiğini söylemek anlamsızdır. Genler çeşitli beyin yapılarını yaratır ve onlarda bazı değişiklikler yaparlar. DEHB’unda da zihinsel hastalığın nörobiyolojisinin pek çok etken tarafından belirlendiğini ve çok geniş beyin bölgelerini ilgilendirdiğini bilmekteyiz. Bu genlerinde birbirleriyle karmaşık etkileşimler içinde çalıştıklarını unutmamak gerekir. Bu da bize genlerin etkinleştirme ve ifade etme sürecinin ,genotipinfenotipe dönüştürdüğünü, DNA’mızda kodlanan potansiyel yapıyı gerçek bir dokuya çevirdiğini gösterir. Bu işlem ise kendine özgü fizyolojik mekanizmalarla düzenlenmekte ve çevre bu mekanizmaları sayısız yollarla etkilemektedir. Buna dayalı olarak genotipinfenotipik sizi oluştururken kendini ifade etme tarzı, gelişimin gerçekleştiği kendine özgü ortama bağlıdır (Solms ve Turnbull, 2020).

SONUÇ

DEHB bireyin hayata uyumunu etkileyen nöropsikiyatrik bir bozukluktur. Bu bozukluğun nedenlerinin genetik, beyin hasarı ve çevresel etkenler olarak görülmesi, kişide davranışsal, bilişsel ,duygusal ve sosyal açıdan etkiler yaratması bize bozukluğun tedavisinde bütüncül bir bakış açısını gerektirmektedir. Son dönemlerde yapılan nöropsikolojik ve nörogörüntüleme çalışmaları bu bozukluğun nörobiyolojisine yönelik önemli ölçüde bilgi sağlamıştır. Fakat her bireyin beyin devresinin bireysel ve biricik yaşamışlıklarla benzersiz olduğu gerçeği bize bu bozuklukta öznel deneyime daha çok önem verilmesi

sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda Nörobilim ve Psikanalizi birleştiren Nöropsikanalizle birlikte bu bozukluğa yeni bir bakış açısıyla, bireye özgü tedavi yöntemi öngörülmektedir.

Psikanaliz ve nörobilim uzun yıllar boyunca birbirlerine önyargı ile bakmışlardır. Bir yanda insanların iç dünyasını salt bilimsel bilgiler eşliğinde açıklamanın zor olduğunu söyleyen psikanalistler. Diğer yanda ise psikanalist kuramları temelsiz gören ve kabul görmeyen sinirbilimciler. Bakıldığı zaman ikisi de insanların zihin dünyası ile ilgilenmektedir. Esasında karşılıklı eleştiriler getirmek yerine bir araya getirip çalışmalar yapmak daha yararlı olacaktır. Özellikle birçok düşünürün üzerinde en çok düşündüğü ve açıklamayı istediği şey, beyin ve işleyişi olduğu ortak kanaattir. Genetik belirlenime sahip olsa da içerdiği sinaptik organizasyonu ile beyin, dünyadaki şartların ve koşulların değişmesine karşılık gelecek şekilde kendisini ve işleyişi sistemini dönüştüren plastik özellik taşımaktadır. Bu da bize nörobilim, psikanaliz, felsefe gibi farklı disiplinleri harmanlayan bir bilim anlayışının ihtiyacını doğurmaktadır.

Bilişsel, sosyal ve duyuşsal sinirbilimlerdeki devrim, bilim adamlarının zihnin daha önce neredeyse yalnızca psikanalistler tarafından araştırılan yönleri hakkında sorular sorduğu bir duruma yol açmıştır. Bu gelişmeyle karşı karşıya kalan psikanaliz, kendisini bir yol ayrımında bulmuştur.

Nöropsikanaliz ise psikanaliz ve sinirbiliminin ulaştığı verileri birleştirmeyi amaçlayan bir kuramdır. Bu kuramla birlikte bilinç ve bilinçdışının tamamını kapsayan zihnin işlevleri fiziksel olarak takip edilebilir. İd, ego ve süperegö gibi bölümlerin beyindeki maddeleşmesi incelenebilir. Son dönemlerde yapılan araştırmalarda anne bebek arasındaki ilişkinin bebeğin beyindeki sinir sistemindeki ağın belirlenmesinde bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda DEHB'nin ortaya çıkmasındaki çevresel ve sosyal etkileri düşündüğümüzde bu bozukluğa nöropsikanalizle birlikte farklı bir çıkış kapısı bulabilmekteyiz. Nöropsikanalizle birlikte nörobilim ve psikanaliz verilerini çevirip, açıklayarak çevre-insan etkileşiminin insan beyinde ne gibi somut değişikliklere yol açtığını araştırabiliriz. Bu da bize bu bütünleştirilmiş bilimle DEHB'de bireye özgü tedavi ve çok yönlü bir terapi anlayışını getirecektir.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akgün, G. M.; Tufan, E.; Yurteri, N. ve Erdoğan, A. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Genetik Boyutu. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3(1), 15-48.
- Arıcioglu, F., ve Çetin, M. (2010) Psikiyatri Bireye Özgü Tedavi: Belki Biraz Eski veya Biraz Yeni, Ama Geleceğin Tedavisi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni / Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 20(4), 269-273.
- Benedetti, F. (2010). *The Patient's Brain: The Neuroscience Behind the Doctor-Patient Relationship*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carlson, N. R. (2020). *Fizyolojik Psikoloji, Davranışın Nörolojik Temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Crick F, Koch C. (2000). The unconscious homunculus. *Neuro-Psychoanalysis*, 0(2), 3-59.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Damasio, A. (1994). *Descartes'in Yanılgısı (Duygu, Akıl ve İnsan Beyni)*. Odtü Yayıncılık.
- Di Pellegrino, G.; Fadiga, L.; Fogassi, L.; Gallese, V. ve Rizzolatti, G. (1992). Understanding Motor Events: a Neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, 0(91), 176-180.
- Doğangün, B. ve Yavuz, M. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(11), 25-28.
- Freeman, W. J. (2003). Neurodynamic Models of Brain in Psychiatry. *Neuropsychopharmacology*, 0(28), 54-63.
- Friston, K. J. (2009). Modalities Modes, and Models in Functional Neuroimaging. *Science*, 0(326), 399-403.
- Gallese, V. (2009). The Two Sides of Mimesis is Girard's Mimetic Theory, Embodied Simulation and Social Identification. *Journal of Consciousness Studies*, 16(4), 21-44.
- Geçtan, E. (1984). *Psikoanaliz ve Sonrası*. Ankara: Maya Mat. Ltd. Şti.
- Johnston, A. (2021). Olanı Yanlış Hissetmek: Slavoj Žižek, Antonio Damasio ve Duygulanımların Materyalist Bir Açıklaması, (Çev.: G. O. Ülgen). *Viraverita E-Dergi*, 0(13), 324-351.
- Kaymak Özmen, S. (2011). Okulda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. New York; Simon and Schuster. *Duygusal Beyin*. New York: Simon ve Schuster. *Rehabilitasyon Dergisi*, 8(1), 39-44.
- Özkarar, F. G. (2007). Nöropsikanaliz: Zihin ve Beden İkilemine Bir Barış Çağrısı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 56-66.
- Panksepp J (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Raichle, M.; MacLeod, A.; Snyder, A.; Powers, W.; Gusnard, D. ve Shulman, G. (2001). A Default mode of Brain function. *PNAS*, 0(68), 676-682.
- Solms, M. ve Turnbull, O. (2020). *Beyin ve İç Dünya: Öznel Deneyimin Sinirbilimine Girişi*. Metis Yayıncılık.
- Solms, M. ve Saling, M. (1986). On Psychoanalysis and Neuroscience: Freud's Attitude to the Localizationist Tradition. *Int J Psycho-Anal*, 0(67), 397-416.
- Yovell, Y.; Solms, M. ve Fotopoulou, A. (2015). The case for Neuropsychanalysis: Why a Dialogue With Neuroscience is Necessary But not Sufficient for Psychoanalysis. *The International Journal of Psychoanalysis*, 96(6), 1515-1553.

Kamu Çalışanı Antrenörlerin Sportif Performansları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Serhat Ocak

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1699-6602>

Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Edirne – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 19.08.2022

Kabul: 25.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Tükenmişlik

Yılgınlık

Sportif Performans

Antrenör

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.64190>

Öz

Tükenmişlik, işgörenlerin amacından kopması ve işlerini umursayamayacak olmaları, işten psikolojik olarak geri çekilmesi olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişlik, doğrudan insanlara hizmet veren alanlarda görülmektedir. Tükenmişlik, hizmetin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Kişiler arası iletişime dayalı mesleklerde sıklıkla görülen mesleki tükenmişlik, çalışanların ve örgütün performansını düşüren önemli faktörlerden biri olarak dikkati çekmektedir. Tükenmişlik kişinin psikolojik özellikleri üzerinde önemli olumsuz değişiklikler meydana getirebilmektedir. Tükenmişlik iş kaybı, aile içi ilişki sorunlar, psikosomatik hastalıklar, alkol-madde-sigara kullanımı, uykusuzluk ve depresyon gibi çok çeşitli olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Bu nedenle erkenden fark edilip önlemler alınmasını sağlayabilmek için pek çok araştırmanın konusu olmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Kamu Çalışanı Antrenörlerin performans düzeylerini, mesleki tükenmişlik düzeylerini aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmanın; Kamu Çalışanı Antrenörlerin performanslarını etkileyen faktörlerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Kamu Çalışanı Antrenörlerin performanslarını etkileyen faktörler belirlenmiş ve bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2021-2022 kış spor sezonunda kamu kurumlarında görev yapmakta olan antrenörlerdir. Araştırmanın örneklemini ise Tekirdağ ili olup tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Mesleki Yılgınlık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmış, değişkenler arası ilişkiler analiz edilirken Pearson korelasyon katsayısı istatistik tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir. Kamu çalışanı antrenörlerin toplamda ve alt boyutlarda tükenmişlik düzeyleri düşüktür. Çalıştırdığı sporcu sayısı arttıkça antrenörün tükenmişliği azalmaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ocak, S. (2022). Kamu Çalışanı Antrenörlerin Sportif Performansları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 207-220.

*The Relationship Between the Sportive Performance of Public Employee Trainers and Their Occupational Burnout Levels**

Serhat Ocak

Trakya University, Institute of Social Sciences, Department of Business Administration, Edirne –
TURKEY

Article History

Submitted: 19.08.2022

Accepted: 25.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Burnout
Sportive Performance
Coach
Trainers

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.64190>

Abstract

Burnout is defined as the detachment of employees from their purpose and their inability to care about their jobs, their psychological withdrawal from work. Burnout is seen in areas that directly serve people. Burnout negatively affects the quality of service. Occupational burnout, which is frequently seen in professions based on interpersonal communication, draws attention as one of the important factors that reduce the performance of employees and the organization. Burnout can cause significant negative changes on the psychological characteristics of the person. Burnout can lead to various negative effects such as job loss, family relationship problems, psychosomatic diseases, alcohol/substance/smoking use, insomnia and depression. For this reason, it is the subject of many researches in order to be able to be noticed early and take precautions.

The aim of this study is to examine the relationship between the performance levels of public employee trainers and their professional burnout levels. It is hoped that this research will contribute to the understanding of the factors affecting the performance of public employee trainers. The research is in relational survey model. The factors affecting the performance of public employee trainers were determined and their differentiation according to some independent variables was examined.

The population of the research is the trainers working in public institutions in the 2021-2022 winter season. The sample of the study is the province of Tekirdağ, and the whole of it has been reached. Personal Information Form and Maslach Occupational Burnout Scale were used as data collection tools in the study. In the analysis of the data, descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, percentage and frequency were calculated, and the Pearson correlation coefficient statistical technique was used while analyzing the relations between the variables. Some of the research results are as follows. The burnout levels of public employee trainers are low in total and in sub-dimensions. As the number of athletes he trains increases, the burnout of public employee trainers decreases.

GİRİŞ Problem

Tükenmişlik, profesyonellerin mesleğin asıl anlamından ve amacından kopması ve hizmet ettikleri insanları artık gerçekten umursayamayacak olmaları ya da aşırı strese tepki olarak kişinin işten psikolojik olarak geri çekilmesi olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişlik, doğrudan insanlara hizmet veren, hizmetin kalitesinde insan faktörünün çok önemli olduğu alanlarda görülmektedir. Tükenmişlik, sunulan hizmeti ve hizmetin kalitesini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Araştırmalar tükenmişliğin iş kaybından aile içi ilişki sorunlarına, psikosomatik hastalıklardan alkol-madde-sigara kullanımına ve hatta uykusuzluk ve depresyon gibi ruhsal hastalıklara kadar çok çeşitli ciddi sonuçları olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2009: 4).

Son yıllarda teknoloji, bilişim ve sosyal alanlarda yaşanan köklü değişimler bireyin günlük hayatını ve iş hayatını etkilemekte, birçok problem durumu ile karşı karşıya kalmasına ve modern anlamda çağımızın önemli olgularından biri olan tükenmişlik ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. İnsan hayatını fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak giderek daha fazla baskı altına alan durumlardan biri olan stres ve bunun en uç hali olan "tükenmişlik" kavramı 70'li yıllardan beri oldukça yaygın bir araştırma konusu olmuştur (Çapri, 2006: 62).

Tükenmişlik kavramı Freudenberger (1974: 159) tarafından "kişinin enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı talep nedeniyle başarısızlığı ve bitkinliği" olarak tanımlansa da Maslach ve arkadaşlarının tükenmişlik tanımı ve geliştirdikleri model daha benimsenmiştir.

Tükenmişlik (yılgınlık, burnout) özellikle insanlarla çalışan kişiler arasında görülebilen, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarılarında düşme gibi belirtilerle ortaya çıkan; kronik duygusal gerginliğe karşı oluşan bir çeşit tepkidir. Bundan dolayı bir çeşit iş stresi olarak da düşünülebilir. Diğer iş gerginliklerine benzer yanları olmakla birlikte, yılgınlıkta özel olan ortaya çıkış nedeninin sosyal etkileşimden kaynaklanmasıdır (Maslach, 1986: 3).

Maslach'ın (Maslach ve Jackson, 1986) mesleki tükenmişlik modeline göre tükenmişlik, insana yardım mesleklerinde çalışan bireylerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma şeklinde kendini gösteren sendromdur (Çapri, 2013: 1394).

Maslach ve Jackson (1986) tükenmişliği tanımlarken duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği şeklinde üçlü sınıflandırma öne sürmüşlerdir. Dikkate edilmesi gereken nokta tükenmişliğin ya hep ya hiç şeklinde sınıflandırılmaması, kademeli-sürekli değişken olmasıdır. Duygusal tükenme, diğer insanlara yardım etme konusundaki psikolojik ve duygusal taleplerin fazlalığı nedeniyle ortaya çıkar. Duyarsızlaşma, insanlara nesnelere gibi davranmayı belirtir. Kişisel başarı eksikliği boyutu, çabaların sürekli olarak olumlu sonuçlar üretememesini belirtir (Minaz, 2019: 2360).

Duygusal tükenme; çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal olarak aşırı yıpranmış hissetmelerini, kişinin işinde aşırı yüklenme hissini belirtir. Enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının tükendiği duygusunun ağır basması şeklinde ortaya çıkar. İş nedeniyle karşılaştığı diğer insanlara ve işine karşı geliştirdiği soğuk, kayıtsız, katı ve hatta insanlık dışı tutum, tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu ortaya çıkarır. Kişisel başarı eksikliği; kişinin işinde kendini yetersiz ve başarısız olarak değerlendirmesidir, birey kişisel başarısızlık duygusuna kapılır (Yılmaz, 2009: 8).

Maslach'a göre tükenmişlik, iş yerindeki stres faktörlerine tepki olarak uzun bir süre boyunca ortaya çıkan psikolojik bir sendrom, çalışan ile işi arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan kronik bir gerilim halidir (İnce ve Şahin, 2015: 386)

Psikanalitik-varoluşçu tükenmişlik yaklaşımına göre, kişilerin kariyer seçimleri zorlu çocukluk deneyimlerinin üstesinden gelmek için kullandıkları bilinçdışı güçlerden etkilenir ve kariyerlerine başladıklarında hayatlarının varoluşsal anlamını bulmayı umdukları bu bilinçdışı güçlerle ilgili olarak

belirli hedef ve beklentileri vardır. Bunları başaramadıklarında ise tükenmişlik yaşarlar (Pines, 2002: 121).

Tükenmişlik yaşayan işgörenler zihinsel değişimlerin yanı sıra duygusal bozukluklar da yaşarlar. Ani öfke nöbetleri-patlamaları ve sinir krizleri, kolayca ağlama, depresyon, kaygı ve huzursuzluk vb duygusal tükenme belirtileri gösterirler (Freudenberger, 1974: 159).

Yaşamlarının önemli bir bölümünü çalışarak geçiren bireylerin tükenmişlik belirtilerini ortaya çıkaran pek çok bireysel ve örgütsel faktör bulunmaktadır. Cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı gibi demografik özellikler ve çalışanların kişilik özellikleri vb tükenmişliği etkileyen bireysel faktörlerdir (İnce ve Şahin, 2015: 387).

İş yükü, kontrol, ödüller, meslektaşlar, adalet ve değerler gibi örgütsel faktörler de çalışanların tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Leiter and Maslach, 2005). Tükenmişliği etkileyen en önemli örgütsel faktörlerden olan iş yükü, çalışanların kaynaklarını ve zamanını aşan iş talepleri olarak tanımlanır. Duygusal tükenme boyutunu doğrudan etkileyen iş yükünde önemli olan, bireyin enerjisinin tükenmesi ve aşırı talepler nedeniyle kendini yenilemesinin imkansız hale gelmesidir (Leiter and Maslach, 2003: 91).

Yılgınlığı, çalışmalarının yoğunluğunu, sosyal hizmet görevlileri, hastabakıcılar, avukatlar, doktorlar, polisler, öğretmenler ve yöneticiler gibi özellikle yardıma ihtiyaç duyan insanlarla ilişki içinde geçiren kimselerde ortaya çıkan bir duygusal ve fiziksel tükenme ve kötümserlik sendromu olarak tanımlamak olasıdır (Bryne and Lisa, 1989: 4).

Tükenmişlik belirtilerinin fiziksel, duygusal ve tutumsal öğeler içerdiğine ilişkin fikir birliği vardır. Tükenmişliğin, etkinlikte azalma, psikosomatik hastalıklar, insanlara inanmama, kurallara katı bağlılık, diğer insanlardan aşırı uzaklaşma ile sonuçlandığı görülmektedir. Tükenmişlik bir süreç içinde oluşur. Birey tükenmişliğin son aşamasına ulaşmadan önce pek çok uyarıcı basamaktan geçer. Sendromun ilerleyen doğası nedeniyle erken teşhisten faydalanabilir. Erken teşhis işveren ve işgörelere gelişimin son safhaya doğru gitmesine engel olmak için değişimler yapma olanağı verir (Matthew vd, 1985: 4).

Tükenmişlik insanlarla yüz yüze temas gerektiren mesleklerde daha yaygındır. Çeşitli araştırmalar, insanlarla çalışan profesyonellerin, insanlara karşı sorumluluk, nesnelere karşı sorumluluktan daha büyük olduğu için tükenmişlik riskinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Minaz, 2019: 2359).

Performans, işgörenin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için görevi ile ilgili eylemlerin ve işlemlerinin sonunda elde ettiği mal, hizmet, düşünce türünden üründür. (Başaran, 1991: 179). Performans, işgörenin örgütün amaçlarına, niteliksel ve niceliksel katkılarının toplam ölçüsüdür. İşgörenlerin performanslarının güçlü ya da zayıf olmasından örgüt de etkilenir. (Schermerhorn vd., 1994: 147).

Performans değerlendirme iki amaca hizmet eder. Yönetime terfiler, ücret artışları ve diğer yönetim kararlarına temel teşkil eden bilgileri sağlar. Performans değerlendirmenin diğer amacı, çalışanların kendileri için önceden belirlenmiş standartlara ne ölçüde yaklaştıklarına ilişkin bilgi sağlamasıdır (Palmer, 1993: 9-10).

Amatör veya profesyonel spor dallarına yönelik tüm spor örgütlerinde görev yapan antrenörlerin performanslarının göstergelerinden biri çalıştırdıkları sporcuların ulusal ya da uluslararası müsabakalarda dereceye girmesidir. Spor örgütlerinin antrenörlerden beklentilerinden biri çalıştırdığı sporcuların dereceye girmesidir. İşgörenlerin performansını etkileyen bireysel faktörlerden biri mesleki tükenmişliktir. Bu bağlamda antrenörlerin sportif performansları ile mesleki tükenmişlikleri arasında ilişkinin araştırılması konuya açıklık getirecektir.

İnsan ilişkilerine dayanan antrenörlük mesleğinde de tükenmişlik yaşanması beklenen bir durumdur. Antrenörlerin tükenmişlik düzeyleri onların iletişimde bulunduğu çalıştırmakta olduğu sporcuların sportif performanslarına, başarılarına nasıl yansıdığının saptanması sporda başarının önündeki engellerin kaldırılması yönünden önemlidir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı; Kamu Çalışanı Antrenörlerin performanslarını etkileyen faktörlerin saptanmasıdır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranacaktır;

- Kamu Çalışanı Antrenörlerin performans düzeyleri nedir?
- Kamu Çalışanı Antrenörlerin mesleki yılgınlık düzeyleri nedir?
- Kamu Çalışanı Antrenörlerin performansları ile mesleki yılgınlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Önem

Bu araştırmanın;

- Kamu Çalışanı Antrenörlerin performanslarını etkileyen faktörlerin anlaşılmasına
- Kamu Çalışanı Antrenörlere yönelik bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlemesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Kamu Çalışanı Antrenörlerin performanslarını etkileyen faktörler belirlenmiş ve bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 kış spor sezonunda kamu kurumlarında görev yapmakta olan antrenörlerdir. Araştırmanın örneklemini ise Tekirdağ ili olup tamamına ulaşılmıştır. Katılımcılar %61,0'ı 30-39 yaşlarında, %73,2'si erkek antrenörlerdir (Tablo 1).

Tablo 1: Örneklem Frekans Dağılımı

		f	%
1) Yaşınız?	29 ve daha küçük	3	7,3
	30-39	25	61,0
	40-49	11	26,8
	50 ve üstü	2	4,9
2) Cinsiyetiniz?	Kadın	11	26,8
	Erkek	30	73,2
Toplam		41	100,0

Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket- Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Mesleki Yılgınlık Ölçeği Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü işbirliği ile antrenörlere uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak nicel analizler için geliştirilen kişisel bilgi formu, **Demografik Özellikler, Spor Geçmişi ve Performans Bilgileri** olmak üzere üç bölümden ve toplam 13 sorudan oluşmaktadır.

Maslach Mesleki Yılgınlık Ölçeği: Maslach tarafından geliştirilen ve Türkçeye Hoşcan Ensari (1999) tarafından adapte edilen ölçek "0-Hiçbir zaman, 1-Çok nadiren, 2-Bazen, 3-Çoğu zaman, 4-Her zaman" seçeneklerinden oluşan 5'li dereceleme ölçeği tarzında 22 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Analizler 0.05 manidarlık düzeyinde sınanacaktır. Araştırma sonucu elde edilen bilgiler SPSS paket programı yardımı ile çözümlenecektir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmış, değişkenler arası ilişkiler analiz edilirken Pearson korelasyon katsayısı istatistik tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Katılımcı antrenörlerin %85,4'ü üniversite mezunu, %29,3'ü antrenörlük bölümü mezunu olduğunu belirtmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Eğitim Bilgileri

		f	%
3) Eğitim düzeyiniz?	Lise	1	2,4
	Üniversite	35	85,4
	Yüksek lisans+Doktora	5	12,2
4) Eğer üniversite mezunu iseniz fakülteniz/bölümünüz?	Spor Bilimleri Fakültesi/ BESYÖ	9	22,0
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	14	34,1
	Antrenörlük Eğitimi	12	29,3
	Spor Yöneticiliği	5	12,2
	Diğer	1	2,4

Katılımcı antrenörlerin %43,9'unun Gençlik ve Spor İl Müdürlüğüne bağlı antrenörlük yapma deneyimi h1-5 yıl, %46,3'ünün toplam antrenörlük deneyimi 10-19 yıl, %85,4'ünün halen bulunduğu Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü çalıştığı ilk ve tek GSİM'dür, %70,7'sinin amatör lisanslı %26,8'inin profesyonel lisanslı olarak bilfiil aktif sporculuk yaşantısı olmuştur (Tablo 3).

Tablo 3: Deneyim Bilgileri

		f	%
6) Kaç yıldır Gençlik ve Spor İl Müdürlüğüne bağlı antrenörlük yapıyorsunuz?	1-5 yıl	18	43,9
	6-9 yıl	15	36,6
	10-19 yıl	7	17,1
	20 yıl ve fazla	1	2,4
7) Kaç yıldır antrenörlük yapıyorsunuz? (toplam)	1-5 yıl	2	4,9
	6-9 yıl	17	41,5
	10-19 yıl	19	46,3
	20 yıl ve fazla	3	7,3
8) Halen bulunduğunuz Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü çalıştığınız kaçınıcı GSİM	İlk ve tek	35	85,4
	İkinci	5	12,2
	Üçüncü ve fazla	1	2,4
	Hayır	1	2,4
10) Bilfiil lisanslı aktif sporculuk yaşantınız oldu mu?	Evet amatör lisanslı	29	70,7
	Evet profesyonel lisanslı	11	26,8
	Toplam	41	100,0

Katılımcı antrenörler haftada ortalama yaklaşık 28 saat antrenörlük yapmakta, bu yıl 67 sporcu çalıştırmaktadır, toplamda ise 538 sporcu çalıştırmıştır (Tablo 4).

Tablo 4: Çalıştırdığı Sporcu Sayısı Bilgileri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
9) Haftada antrenörlük yaptığınız ortalama saat	41	27,93	11,370
11) Çalıştırdığınız sporcu sayısı? (bu yıl)	41	66,98	57,039
12) Çalıştırdığınız sporcu sayısı? (toplam)	41	537,39	642,036

Uluslararası şampiyonalarda dereceye giren çalıştırdığı sporcu sayısı ortalamalarının 1 bile olmadığı anlaşılmaktadır. Ulusal düzeydeki sportif faaliyetlerde ise il şampiyonalarında ($\bar{x}=14,10$) ve bölge şampiyonalarında ($\bar{x}= 7,46$) klasmana giren çalıştırdığı sporcu sayısında kayda değer bir ortalama ulaşılması söylenebilir (Tablo 5).

Tablo 5: Sportif Performans Bilgileri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	Min.	Maks.
13a) Klasmana giren çalıştırdığınız sporcu sayıları: İl şampiyonası	41	14,10	11,276	0	32
13b) Klasmana giren çalıştırdığınız sporcu sayıları: Bölge şampiyonası	41	7,46	9,408	0	36
13c) Klasmana giren çalıştırdığınız sporcu sayıları: Türkiye şampiyonası	41	3,17	6,188	0	26
13d) Klasmana giren çalıştırdığınız sporcu sayıları: Diğer ulusal turnuva	41	2,76	5,643	0	20
13e) Klasmana giren çalıştırdığınız sporcu sayıları: Avrupa şampiyonası	41	0,15	0,527	0	3
13f) Klasmana giren çalıştırdığınız sporcu sayıları: Dünya şampiyonası	41	0,07	0,346	0	2
13g) Klasmana giren çalıştırdığınız sporcu sayıları: Olimpiyat	41	0,02	0,156	0	1
13h) Klasmana giren çalıştırdığınız sporcu sayıları: Diğer uluslararası turnuva	41	1,29	3,703	0	20

Katılımcıların alt boyutlardaki ve genel tükenmişlik düzeylerinin (0-Hiçbir zaman, 1-Çok nadiren) yok denecek kadar düşük olduğu söylenebilir. Basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelendiğinde normal dağılım gösterdiği, verilerin bu nedenle de parametrik analizlere uygun olduğu görülmektedir. (Tablo 6).

Tablo 6: Tükenmişlik Betimsel İstatistikleri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Kişisel Başarısızlık	41	0,774	0,475	0,352	-0,396
Duygusal Tükenme	41	0,764	0,566	0,574	0,260
Genel Tükenmişlik	41	0,677	0,421	1,098	1,827
Duyarsızlaşma	41	0,493	0,488	1,653	2,158

Kamu çalışanı antrenörlerin duygusal boyuttaki tükenmişlik düzeylerinin görece en yüksek olduğu önermeler şunlardır;

- 14) İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum. ($\bar{x}=1,659$)
- 6) Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı. ($\bar{x}=0,927$)
- 2) İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum. ($\bar{x}=0,878$)

Duygusal boyuttaki tükenmişlik düzeylerinin görece en düşük olduğu önermeler ise şunlardır;

- 8) Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum. ($\bar{x}=0,537$)
- 3) Sabahları kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum. ($\bar{x}=0,390$)
- 20) Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum. ($\bar{x}=0,220$)

Kamu çalışanı antrenörlerin boyut toplamında ve maddeler düzeyinde **duygusal tükenmişlik düzeylerinin oldukça düşük** olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7: Duygusal Tükenme Boyutu Betimsel İstatistikleri

	N	Arit. Ort.	Std. Sapma
14) İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	41	1,659	1,493
6) Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	41	0,927	0,877
2) İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	41	0,878	0,781
1) İşimden soğuduğumu hissediyorum.	41	0,805	0,954
Duygusal Tükenme	41	0,764	0,566
16) Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	41	0,756	0,799
13) İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.	41	0,707	0,981
8) Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.	41	0,537	0,674
3) Sabahları kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	41	0,390	0,833
20) Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	41	0,220	0,571

Kamu çalışanı antrenörlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin görece en yüksek olduğu önermeler şunlardır;

- 22) İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissedirim. ($\bar{x}=0,902$)
- 10) Bu işte çalıştığım dan beri insanlara karşı sertleştim. ($\bar{x}=0,585$)
- 11) Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum. ($\bar{x}=0,585$)

Duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin görece en düşük olduğu önermeler ise şunlardır;

- 15) İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil. ($\bar{x}=0,220$)
- 5) İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum. ($\bar{x}=0,171$)

Kamu çalışanı antrenörlerin boyut toplamında ve maddeler düzeyinde **duyarsızlaşma tükenmişlik düzeylerinin oldukça düşük** olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8: Duyarsızlaşma Boyutu Betimsel İstatistikleri

	N	Arit.Ort.	Std.Sapma
22) İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissederim.	41	0,902	0,831
10) Bu işte çalıştığım dan beri insanlara karşı sertleştim.	41	0,585	0,805
11) Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	41	0,585	0,805
Duyarsızlaşma	41	0,493	0,488
15) İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	41	0,220	0,525
5) İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	41	0,171	0,442

Kişisel başarısızlık boyutu toplamı ve önermeleri reverse (ters) değerlendirmelidir. Yani bu önermelerdeki anlamı tersine döndürecek şekilde, fiil çekimlerinin olumsuz halini düşünmek gerekir. Örneğin aşağıdaki ilk önermeyi “anlarım” yerine “anlamam” şeklinde değerlendirmek gerekir.

Kamu çalışanı antrenörlerin kişisel başarısızlık boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin görece en yüksek olduğu önermeler şunlardır;

- 2) İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini anlarım. ($\bar{x}=1,000$)
- 54) İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim. ($\bar{x}=0,902$)
- 54) Çok şeyler yapabilecek güçteyim. ($\bar{x}=0,854$)

Kişisel başarısızlık boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin görece en düşük olduğu önermeler ise şunlardır;

- 7) İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum. ($\bar{x}=0,707$)
- 45) İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım. ($\bar{x}=0,659$)
- 5) Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum. ($\bar{x}=0,488$)

Kamu çalışanı antrenörlerin boyut toplamında ve maddeler düzeyinde **kişisel başarısızlık tükenmişlik düzeylerinin oldukça düşük** olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 9: Kişisel Başarısızlık Boyutu Betimsel İstatistikleri

	N	Arit.Ort.	Std.Sapma
2) İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini anlarım.	41	1,000	1,049
54) İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.	41	0,902	0,917
54) Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	41	0,854	1,062
55) Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	41	0,829	0,892
Kişisel Başarısızlık	41	0,774	0,475
57) İşim gereği karşılaştığım insanlara aramda rahat bir hava yaratırım.	41	0,756	0,830
7) İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	41	0,707	0,901
45) İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.	41	0,659	0,883
5) Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	41	0,488	0,746

Haftada antrenörlük yaptığı ortalama saat ile genel tükenmişlik ve alt boyutlarının tümü arasında bir korelasyon yoktur. Tükenmişlik çalışma saatiyle ilişkili değildir. Bu yıl çalıştırdığı sporcu sayısı ile duygusal tükenme ($r=-,425$), kişisel başarısızlık ($r=-,320$) ve genel tükenmişlik ($r=-,422$) arasında negatif korelasyon vardır. Son yıldaki çalıştırdığı sporcu sayısı arttıkça duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve genel tükenmişlik azalmaktadır. Şimdiye kadar toplam çalıştırdığı sporcu sayısı ile duygusal tükenme ($r=-,488$) ve genel tükenmişlik ($r=-,417$) arasında negatif korelasyon vardır. Son yıldaki çalıştırdığı sporcu sayısı arttıkça duygusal tükenme ve genel tükenmişlik azalmaktadır. **Antrenörün çalıştırdığı sporcu sayısı arttıkça tükenmişliği azalmaktadır** (Tablo 10).

Tablo 10: Tükenme İle Çalışma Yoğunluğu Arasındaki İlişkiler

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık	Genel Tükenmişlik
9) Haftada antrenörlük yaptığınız ortalama saat? (lütfen yazınız).....	Pearson Korelasyon	0,025	0,033	-0,117	-0,020
	p	0,877	0,839	0,466	0,900
	N	41	41	41	41
11) Çalıştırdığınız sporcu sayısı? (bu yıl) (lütfen yazınız).....	Pearson Korelasyon	-,425**	-0,290	-,320*	-,422**
	p	0,006	0,066	0,042	0,006
	N	41	41	41	41
12) Çalıştırdığınız sporcu sayısı? (toplam) (lütfen yazınız).....	Pearson Korelasyon	-,488**	-0,249	-0,272	-,417**
	p	0,001	0,116	0,086	0,007
	N	41	41	41	41

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Türkiye şampiyonasında ($r=,367$) ve Avrupa şampiyonasında ($r=,351$) klasmana giren çalıştırdığı sporcu sayıları ile duygusal tükenme arasında pozitif korelasyon vardır. Çalıştırdığı sporcu Türkiye şampiyonasında ve Avrupa şampiyonasında klasmana girdikçe antrenörün duygusal tükenmişliği artmaktadır. Ayrıca Avrupa şampiyonasında ($r=,335$) klasmana giren çalıştırdığı sporcu sayıları ile genel tükenmişlik arasında pozitif korelasyon vardır. Çalıştırdığı sporcu Avrupa şampiyonasında klasmana girdikçe antrenörün genel tükenmişliği de artmaktadır. Ancak çalıştırdığı sporcuların Avrupa şampiyonası ve daha üst düzeydeki uluslararası şampiyonlarda klasmana girmesi hakkındaki adetler çok düşük olduğu için bu konu hakkındaki analizleri sadece ipucu olarak yorumlamak gerekir. Bu sonuçlar sorumluluk taşıyor olmanın getirdiği bir psikolojik yükün göstergesi olabilir. Çalıştırdığı sporcuların diğer şampiyonalarda klasmana girmesi ile antrenörün tükenmişliği arasında ilişki yoktur (Tablo 11).

Tablo 11: Tükenme İle Klasmana Giren Çalıştırdığı Sporcu Sayıları Arasındaki İlişkiler

		Duyusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık	Genel Tükenmişlik
13a) İl şampiyonası	Pearson Korelasyon	-0,017	-0,009	-0,098	-0,048
	p	0,917	0,956	0,540	0,766
	N	41	41	41	41
13b) Bölge şampiyonası	Pearson Korelasyon	0,130	0,101	0,016	0,104
	p	0,417	0,528	0,920	0,519
	N	41	41	41	41
13c) Türkiye şampiyonası	Pearson Korelasyon	,367*	0,117	0,129	0,258
	p	0,018	0,466	0,421	0,103
	N	41	41	41	41
13d) Diğer ulusal turnuva	Pearson Korelasyon	0,066	0,126	-0,041	0,063
	p	0,682	0,431	0,800	0,696
	N	41	41	41	41
13e) Avrupa şampiyonası	Pearson Korelasyon	,351*	0,257	0,210	,335*
	p	0,024	0,105	0,188	0,032
	N	41	41	41	41
13f) Dünya şampiyonası	Pearson Korelasyon	0,275	0,255	0,084	0,253
	p	0,082	0,107	0,602	0,110
	N	41	41	41	41
13g) Olimpiyat	Pearson Korelasyon	-0,216	-0,162	-0,219	-0,241
	p	0,174	0,313	0,170	0,128
	N	41	41	41	41
13h) Diğer uluslararası turnuva	Pearson Korelasyon	0,280	0,217	0,069	0,235
	p	0,076	0,173	0,670	0,139
	N	41	41	41	41

* p<0.05

** p< 0.01

Her üç alt boyuttaki ve toplamdaki tükenmişlik düzeylerinin aralarındaki tüm durumlarda pozitif korelasyon vardır. Yani bir boyuttaki tükenmişlik artıyorsa diğer alt boyutlardaki tükenmişlik de artmaktadır (Tablo 12).

Tablo 12: Tükenme Boyutları Arasındaki İlişkiler

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık	Genel Tükenmişlik
Duygusal Tükenme	Pearson Korelasyon	1	,617**	,439**	,851**
	p		0,000	0,004	0,000
	N	41	41	41	41
Duyarsızlaşma	Pearson Korelasyon	,617**	1	,510**	,854**
	p	0,000		0,001	0,000
	N	41	41	41	41
Kişisel Başarısızlık	Pearson Korelasyon	,439**	,510**	1	,770**
	p	0,004	0,001		0,000
	N	41	41	41	41
Genel Tükenmişlik	Pearson Korelasyon	,851**	,854**	,770**	1
	p	0,000	0,000	0,000	
	N	41	41	41	41

* p<0.05

** p< 0.01

SONUÇLAR

- Katılımcı antrenörlerin büyük çoğunluğu 30-49 yaşlarında ve erkeklerden oluşmaktadır.
- Antrenörlerin çalışma saatleri ve çalıştırdıkları sporcu sayıları çok fazladır, makul seviyelere indirilebilir.
- Katılımcı antrenörlerin hepsi BESYÖ mezunu olmakla beraber çoğunluğu antrenörlük bölümü mezunu değildir.
- Gençlik ve Spor İl Müdürlüğüne bağlı antrenörlerin klasmana yansıyan performansları il ve bölge düzeyiyle sınırlı kalmaktadır.
- Kamu çalışanı antrenörlerin toplamda ve alt boyutlarda tükenmişlik düzeyleri düşüktür.
- Çalıştırdığı sporcu sayısı arttıkça antrenörün tükenmişliği azalmaktadır.
- Çalıştırdığı sporcu Türkiye şampiyonasında ve Avrupa şampiyonasında klasmana girdikçe antrenörün tükenmişliği artmaktadır.
- Bir boyuttaki tükenmişlik artıyorsa diğer alt boyutlardaki tükenmişlik de artmaktadır.

ÖNERİLER

- Kadın antrenörlerin oranlarının artması için özendirici pozitif ayrımcı önlemler alınabilir.
- Antrenörlerin mümkün olabildiğince antrenörlük bölümü mezunlarından olmasına özen gösterilmelidir.
- Çalıştırdığı sporcu klasmana girdikçe şampiyonanın önemine ve dereceye paralel olarak antrenöre de daha etkin maddi ve manevi ödüllendirme sistemi getirilmelidir.

- Antrenörlerin çalışma saatleri ve çalıştırdıkları sporcu sayıları şampiyonalarda performansa yansıyacak şekilde daha verimli hale getirilmelidir.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bryne, B. M. ve Lisa M. (1989). *An Investigation of Factors Contributing to Teacher Burnout: The Elementary, Intermediate, Secondary and Postsecondary School Environments*. Washington.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu ile Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması ve Psikoanalitik-Varoluşçu Bakış Açısından Mesleki ve Eş Tükenmişlik İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1393-1418.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- İnce, N. B. ve Şahin, A.E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2003). Areas Of Worklife: A Structured Approach To Organizational Predictors of Job Burnout. (Eds.: P. L. Perrewé & D. C. Ganster). *Emotional and Physiological*

- Processes and Positive Intervention Strategies (Research In Occupational Stress and Well-Being, Volume 3) İçinde (s. 91-134). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.*
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout*. San Francisco: Josey-Bass.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. University of California: Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. (1986) *Burnout: The Cost of Caring*. New York: Prentice Hall press.
- Matthew, D. B. vd (1985). *Prevention of Teacher Burnout. The Challenge of the Future*. Washington.
- Minaz, M. B. (2019). Mesleki Tükenmişlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies - Social Sciences*. 14(5) 2355-2371 DOI: 10.29228/TurkishStudies.29340
- Palmer, M. J. (1993). *Performans Değerlendirmeleri*. Rota Yayıncılık, İstanbul.
- Pines, A. M. (2002). A Psychoanalytic-Existential Approach To Burnout: Demonstrated In The Cases of A Nurse, A Teacher, and A Manager. *Psychotherapy: Theory/Research/Practice/ Training*, 39(1), 103-113.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. and Osborn, R. N. (1994). *Managing Organizational.Behavior*, 5. baskı, John Wiley & Sons Inc, New York, 1994.
- Yılmaz, T. D. (2009). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri'nde Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyi ve İlişkili Etmenler. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi.

Kur'ân Perspektifinde İman, İbadet ve Ahlâk İlişkisi* **

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Çalışkan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1865-7732>

Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Tefsir Anabilim Dalı, Yozgat – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 01.08.2022

Kabul: 29.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Kur'ân

İbadet

Namaz

Zekât

İnsan

Oruç

Ahlâk

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.63838>**Öz**

İnsanın dünyaya niçin gönderildiğine dair sorunun cevabı, peygamberlerin getirdiği vahiydedir. İnsan yalnızca maddi bedenden ibaret bir varlık değil, bedeni, ruhu, arzuları, duyguları ve aklıyla bir bütündür. Onun maddî bedenini tamamlayan bir de ruhî özellikleri vardır. Bu sebeple İslâm, insanı bir bütün olarak görmüş ve ona göre yol gösterecek esasları getirmiştir. Bu esaslar iman, ibadet ve ahlâktır. Ancak İslâm'ın bu hususları ayrı ayrı değerlendirmede aksine birbirini bütünleyen Müslüman'ın hayat şeklini oluşturan hususlar olarak gördüğü şeklinde değerlendirebiliriz. İnsanın yaratılış gayesi ibadettir. İslâm anlayışında ibadet, yaratılış sebebi olarak inanan kimsenin Yaratıcıya zorunlu veya nafile olarak şükrünü ifa etmenin özel bir şeklidir. İman ibadete, ibadet ahlaka yöneltmelidir. İslâm'da dinî emirlerle ahlâkî vazifelerin kaynağı Kitap ve sünnettir. Ahlâk dinin aktif alanıdır. Güzel ahlâkın hâkim olduğu bir toplumda din feyiz saçar. Çünkü ahlâkî faziletler bir milletin fertleri arasında yaygın hale gelirse her birey kendi hak ve vazifelerini bileceğinden, diğerinin hakkını çiğnemekten kaçınır ve böylece orada ahlâkî bir ortam oluşur. Kur'ân anlatımında gözetilen esasları; Allah'ın tanınması ve O'na karşı yapılacak vazifeler; insanî kuvvetler ve kabiliyetlerin geliştirilmesi, insanın insanla olan hak ve görevleri ve ahiret hayatı ve ahiretin dünya ile ilgisi şeklinde sıralamak mümkündür. İslâm, insana sadece ölümden sonrasını anlatan bir din, bir dua ve ibadet etme şekli değil; aynı zamanda insanın bütün tabii ihtiyaçlarını gözetken ve karşılayan bir hareket ve hayat dinidir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çalışkan, M. (2022). Kur'ân Perspektifinde İman, İbadet ve Ahlâk İlişkisi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 221-232.

The Relationship of Faith, Worship and Morality in the Perspective of the Qur'an ***

Asst. Prof. Dr. Mehmet Caliskan

Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Department of Tafsir, Yozgat – TURKEY

Article History

Submitted: 01.08.2022

Accepted: 29.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Qur'an
Worship
Prayer
Alms
Human
Fasting
Morality

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.63838>

Abstract

The answer to the question of why man was sent to the world is in the revelation brought by the prophets. Man is not only a material body, but a whole with his body, soul, desires, emotions and mind. He also has spiritual features that complement his material body. For this reason, Islam has seen man as a whole and has brought principles to guide him. These principles are faith, worship and morality. However, we can consider that Islam does not evaluate these issues separately, on the contrary, they complement each other as aspects that make up the life style of Muslims. The purpose of man's creation is worship. In the understanding of Islam, worship is a special way of expressing the obligatory or futile gratitude of the believer to the Creator as the reason for creation. Faith should lead to worship, worship should lead to morality. In Islam, the source of religious orders and moral duties is the Book and the Sunnah. Morality is the active field of religion. In a society dominated by good morals, religion radiates prosperity. Because if moral virtues become widespread among the members of a nation, each individual will know his own rights and duties and avoid violating the rights of the other, and thus a moral environment is created there. The principles observed in the narration of the Qur'an; Recognition of Allah and duties to Him; It is possible to list them as the development of human forces and abilities, the rights and duties of human beings with humans, the life in the hereafter and the relationship of the hereafter with the world. Islam is not just a religion, a form of prayer and worship that tells people what happens after death; At the same time, it is a religion of movement and life that takes care of and meets all the natural needs of man.

GİRİŞ

İslâm'a göre; iman, ibadet ve ahlakla ilgili tüm esaslar, Allah'ın Hz. Muhammed'e indirip insanlara tebliğ etmesini emrettiği hususların tamamıdır. Bu esaslar, kelime-i tevhid ve kelime-i şahadette mücmel olarak zikredilmiştir. Allah Teâlâ din olarak sadece İslâm'a razı olmuştur. (el-Mâide, 5/3) İslâm, imandan kaynaklanan ibadetler ve ahlak manzumesidir.

“Abd” sözlükte hür insan veya memlûk anlamına gelir. Ubudiyye, lafzı, hudu' ve tezellül anlamlarındadır. (İbn Manzûr, trs: 4/27776). İslâm'ın ibadet dini olması, hayatının her veçhesinde iman ve ibadetin etkisiyle Allah'a saygı, sevgi ve itaatin gösterilmesidir. (Râgıb, trs: 319). Biz burada ibadet derken İslâm'ın emrettiği ibadetleri kastediyoruz. İslâm'da ibadet, sadece Allah için yapılır (Fatıha 1/4). İbadet şöyle de tanımlanmıştır: “İbadet, kulun Allah'a karşı sevgi, saygı ve bağlılığını gösteren duygu, düşünce ve davranış biçimleri için kullanılan terimdir. Sözlükte boyun eğme, alçak gönüllülük, itaat, kulluk, tapma anlamlarında kullanılır.” (Sinanoğlu, 1999: 19/233).

Ahlâk, hulk kelimesinin çoğuludur. Hulk ise, din, tabiat huy, seciye, mizaç, anlamlarına gelmektedir (Râgıb, trs: 161; İbn Manzûr, trs: 2/1245). İslâm'ın hedefindeki ahlâkî güzellikler, iman ve ibadetlerden kaynaklı davranışlardır. Zaten Kur'an hükümleri, insan davranışlarını fıtrata uygun hale getirmek için gönderilmiştir. Bu durumda ahlâk, insanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusuyla iyi davranışlarda bulunup kötü davranışlardan uzak olma halidir. Ahlâk insana has manevî bir kıymettir. Ahlâk insanın özünde yerleşen meleke ve alışkanlıklardır. İnsanın özüne, ruhuna, kalbine güzel huylar, iyi alışkanlıklar yerleşirse fiil ve davranışlar da ona göre olacaktır. Güzel huy ve iyi davranışların sonucuna da güzel ahlâk denmektedir. İslâm'ın tüm öğretileri inananları güzel ahlâka yöneltmek olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Hz. Peygamberin “Ben güzel ahlâkî tamamlamak için gönderildim.” (Muvatta, “Hüsnu'l-Hulk”, 1) buyurması, İslâm'ın güzel ahlâka verdiği öneme dikkat çekmektedir. Ayrıca Hz. Peygamber'in “Hayırlınız, ahlâkî güzel olanınızdır.” (Buhârî, Menâkıb 23, Edeb 38-39; Müslim, Fezâil 68). Ayrıca bk. (Tirmizî, Birr, 47, 69), şeklindeki ifadesi, Müslümanın gerek aile ve gerekse toplum hayatında güzel ahlâk sahibi olmaya teşviktir. Müminin kalbindeki iman, sahibini ibadete yönlendirdiği gibi, ibadet de güzel ahlâka yönlendirmelidir. İslâm'ın işaret ettiği ahlâk pasif değil, iman ve ibadetin beslemesiyle güzel işler peşinde koşmaktır (Düzgün, 2018: 57). Müminden iyilikten başka bir şeyin beklenmediği âyette (el-A'râf, 7/58) ifade edilmiştir.

Kur'an'ın tüm anlatımları iman etrafında toplanır. Her yapılan işin ölçüsü merkezdeki iman (tevhid) esasına bağlıdır (Asr, 103/3). Önce iman, sonra imana uygun tüm davranışlar sıralanır. Yaratıcıyı tanımak İslâm'ın ilk emridir (el-Alak, 96/1). İnanan kişinin yapacağı bütün işler tevhid çerçevesinde olmalıdır. İnsanın kendi varlığının anlamı, yaptığı şeylerin değeri Allah'a iman sayesinde (Binol, 2021: 121). “İnsan davranışlarına yön veren duyguların temizliği ve yüceliği, Allah'ın insana verdiği şeref duygusundan ve gizli açık kalplerde olan murakabe zihniyetinden doğar...Şüphesiz ki adalet, şefkat, bağışlama, hilim kerem, hayır yanlısı olmak, kötülüklerden/zulümden hoşlanmamak gibi hasletler, köklü ahlâkî duygulardır” (Binol, 2021: 123). Bu ahlâkî duyguların gelişmesini ibadetlerin destekleyeceği şüphesidir. Hz. Muhammed, Allah'tan getirdiği Kur'an ile kalpteki yanlış inançların yerine tevhidi, cehaletin yerine ilmi, zulmün yerine hak ve adaleti, kin ve düşmanlığın yerine sevgiyi, acımazlığın yerine şefkat ve merhameti getirmiştir. Dünya ve ahirette mutlu olmanın aydınlık yolunu gösteren Hz. Peygamber, Kur'an'dan alıp öğrettiği ibadet ve ahlâk ilkelerini önce kendisi inanmış ve uygulamıştır. (Bakara 2/285). O, Kur'an ahlakıyla ahlâklanmış, bu yönde en güzel örnek olmuştur. Ümmetini kadın erkek ilim tahsiline ve Kur'an'ı yaşamaya yönlendirmiştir. Kur'an'ın bizden istediği, üzerinde düşünülmesi, anlaşılması, hayatta tatbik edilmesidir. (Soysaldı, 2001: 386). O sebeple Allah Teâlâ Kur'an'da, elçisini güzel ahlâkıyla övmüştür (el-Kalem 68/4). Demek oluyor ki İslâm'ın getirdiği esasların gayesi müntesiplerini güzel ahlâka ulaştırmaktır. Ahlâk, inanan kimsenin amellerinde ölçüdür. Bunun örneği, Hz. Peygamber'e çok ibadet

eden, ancak buna mukâbil komşusuna diliyle eziyet eden kimsenin durumu sorulduğunda, Hz. Peygamber'in, o kimsenin cehennemlik olduğunu belirtmesidir (İbn Hanbel, II/440). Bu örnek tek başına ibadet ve ahlâkın birbiriyle nasıl iç içe olduğunun ispatıdır. Allah'a ve ahirete iman eden kimsenin komşusuna iyilik etmesi, misafirine ikram etmesi ya hayır söyleyip ya da susması istenmiştir (Bkz. Müslim, "İman", 77).-

Davranışların iyi veya kötü olduğunu nereden bileceğiz? İslâm ahlâkında iyi ve kötünün ölçüsü nedir? Bu sorulara verilecek cevap; İslâm ahlâkının kaynağı, Kur'ân ve Kur'ân'ın uygulaması olan Hz. Muhammed'in güzel ahlâkıdır şeklinde olmalıdır. Hz. Peygamber'in ahlâkı Kur'ân olduğuna göre (Müslim, Müsâfirîn, 39; Neseî, Kıyâmu'l-leyl, 2; Ahmed b. Hanbel, el-Müsned, 5/163). Bununla iman, ibadet ve ahlâk bütünlüğü söz konusu edilmiştir.

İnsan ruhu sadece nazari hususlarla beslenmez. Bilmeye ve inanmaya ihtiyaç duyar. Allah ile veya insanlarla olan ilişkilerinde hareketlerini tanzim edecek amelî bir kaideye muhtaçtır. Kur'ân işte bu ihtiyaca en geniş ve en kesin olarak cevap vermiş, insanın faaliyet sahasına giren her konuda takip edilecek yolu göstermiştir. O halde İslâm, hem bir inanç, hem de bir itaat müessesesidir. (Dıraz, 2000: 67).

Ahlâkın konusu, insan davranışlarıdır. İslâm'a göre davranışlar iman çerçevesinde ölçüldüğüne göre iman, ibadet ve ahlâkî davranışları birbirinden ayırma söz konusu olamaz.

Bakara 177. âyette iman, ibadet ve ahlâkî görevlerin bir bütünlük içinde geçtiği görülmektedir. Âyette iman esasları zikredildikten sonra insana lütuf olarak verilen maldan yakınardan başlamak üzere, muhtaç kimselere verilmesi istenmiştir. Namaz ve zekât dile getirildikten sonra verilen sözün tutulmasından ve sabırdan bahsedilmiştir.¹

İslâm'da ahlâk kurallarının yaptırım gücü, sadece toplumun kınaması değil, kalplere yerleşen Allah inancı ve bu doğrultuda sorumluluk duygusudur. Bu sebeple Müslüman, insanların olmadığı bir yerde bile ölçülü hareket eder. Yanlış yapmamak için Allah'tan çekindiği gibi, kullardan da hayâ eder. Müslüman, insan yaşantısının sadece bu dünyadan ibaret olmadığını, aksine bu dünyanın ahiret hayatı için bir hazırlık ve geçiş yeri olduğunu bilir ve bu sorumluluk içinde davranışlarını düzenler (Tözluyurt, 2018: 194-199).-

İslâm'daki ahlâk sistemi nazarî değil, pratik ve gerekçelidir. Yukarıda ifade edildiği gibi özellikle farz ibadetlerle tüm ahlâkî davranışların kaynağı İslâm'dır. Şöyle ki, bir Müslüman'a göre namaz, oruç, hac ve zekât nasıl dinî birer görev ise sıhhatini korumak, ailevî görevlerini yerine getirmek, memleket ve milletin faydasına çalışmak da dinî bir görevdir. Bir cana kıymak dinde nasıl haramsa hüküm olarak başkasının aleyhinde konuşmak ve onun gıybetini yapmak da haramdır. Bu bakımdan ahlâkî (dinî) görevleri şu kısımlarda toplayabiliriz: a-Allah'a ve Peygambere karşı görevler, b-İnsanın kendisine karşı görevleri, c-Aileye karşı görevler, d-İçinde yaşadığı toplumuna karşı görevler, e-Bütün insanlara karşı görevler (Akseki, 1975: 227; Soysaldı, 2014: 21-158). Bu görev taksimi gösteriyor ki, Müslümanın hayatında bunları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Birinci maddeye bağlı olan bu görevlere ister dinî emirler isterse ahlâkî esaslar diyelim hepsi de birbirini tetikleyen ve tamamlayan Müslümanın hayat ölçüleridir.

İBADET-AHLÂK İLİŞKİSİ

Allah Teâlâ, insanlığı yeryüzüne indirirken onlara kendilerine peygamberlerin geleceğini, kim onlara uyarırsa o kimselerin dünya ve ahiret konusunda korkmalarına üzülmelerine gerek olmadığını haber vermiştir (el-Bakara, 2/38). O halde insanlık dünyada nasıl yaşayacağı noktasında kendi haline bırakılmamış, Yaratan, onlara rehberler (peygamberler) göndermiştir. Bu rehberlerin öğrettikleri

¹ Bakara 177 âyette erdemli ve takvâ sahibi kimselerin önemli vasıfları zikredilmiş ve Dinin özünü sağlam iman, güzel ahlâk ve ibadetin teşkil ettiği açıklanmıştır. (Karaman vd. Kur'an Yolu Meâli, (Ankara: DİB Yayınları, 2020), 26.

arasında insana yaraşır bir yaşantı olarak, iman, ibadet ve davranış kuralları (ahlâk) bulunmaktadır. Her peygamber kendi kavmine davranış bakımından örnek olduğu gibi son Peygamber Hz. Muhammed de kıyamete kadar öncelikle kendisine tabi olanlara örnek olmuştur. İslâm'ın ahlâk anlayışı, kişileri, toplumları, toplum-fert, aile fert, insan–tabiat arasındaki ilişkileri düzenleyen bütüncül bir ahlâktır. Bu ahlâk, insanın hayvanlara, bitkilere canlı ve cansız varlıklara karşı tutum ve davranışlarını da ayarlayan kurallar ve tavsiyeler getirmiştir (Altuntaş, 2018: 203). Yukarıdaki söylediklerimizi şöyle toparlayabiliriz: İslâm ahlâkı, önce kendimizi, sonra içinde doğup büyüdüğümüz sıcak yuvamız olan ailemizi, birlikte yaşadığımız toplumumuzu, üzerinde yaşadığımız vatanımızı ve nihayet tüm insanları ve hatta diğer varlıkları içine alacak kadar geniş, kapsamlı ve evrensel bir insanî niteliklidir. İslâm'ın emrettiği ibadetler tüm bu özelliklerin ve güzelliklerin gözetilmesini ve yerine getirilmesini ister.

Namaz İbadeti ve Ahlâk

İbadetlerin yapılmasında asıl olan, Allah'ın emri olması dolayısıyla yerine getirilmesidir. (en-Nisâ 4/103; Tâhâ 20/130; İbrahim 14/31; el-Bakara 2/110). İlgili âyetler namazın kılınması ile ilgili emri içermektedir. Hz. Peygamber, “Namaz dinin direğidir.” (Ahmed b. Hanbel, el-Müsneid, 5/231) (Müslim, “İmân” 137) diyerek namazın İslâm binasındaki yerine işaret etmiştir. İslâm'ın şartları içerisinde kelime-i şahadetten sonra namaz zikredilmiştir (Buhârî, “İmân”, 1); Müslim, “İmân” 19). Buna göre Müslümanın yaşantısı bu şartlar üzerine bina edilecektir. İşte ibadetlerin ahlâkî davranışlarla yolculuğu burada başlamaktadır. Namaz emrinde ilk olarak göze çarpan, onun kötülüklerden uzaklaştıracağı etkisidir. “*Sana vahyedilen Kitabı oku ve namaz kıl. Muhakkak ki namaz hayâsızlıktan ve kötülükten alıkoyar. Allah'ı anmak elbette en büyük ibadettir. Allah yaptıklarınızı bilir.*” (el-Ankebût 29/45). Bu âyet hakkındaki görüşlerden birisi: Hem zahiri şartlara hem de ihlas, huşû, takvâ gibi manevî şartlarına uyularak kılınan namaz, bir nasihatçi gibi hayâsızlıktan, kötü tutum ve davranışlardan men etmesidir. (Yaşaroğlu, 2012: 32/357) İnsan namaz esnasında zikirle ve namazın kılınışı ile meşgul olduğundan kötülüklerden uzak kalır. Çünkü namaz ona Allah'ı hatırlattığı ve nefse Allah'tan korkma yönünde ders verdiği için namaz dışı zamanlarda onu günahlardan korur. Başlangıçta namaz kıldığı halde kötülüklerden uzaklaşamayan bir gence Rasulullah (s.a.v.) “Namaz onu günahlardan koruyacaktır.” buyurmuş; çok geçmeden bu genç günahları terk etmiştir (Beydavî, trs: 4/196). İbadetlerin etkisiyle kötülüklerden uzaklaşan iyiliklerle hemhal olacaktır. Burada, ibadet yapmayan insanın hep kötülüklerde kalacağı iddiasında bulunulmamaktadır. Ancak ibadeti samimiyetle yapan kimselerin hayatının güzel ahlâkla bezenmesi gereği vurgulanmaktadır. Namaz en büyük zikir olduğuna göre insana her zaman Allah'ı hatırlatarak onu basiretli kılar. Doğruyu, yanlış ayırt etme melekesi kazandırır. Bu yönüyle namaz, diğer amellerden üstün kılınmış ve kötülüklerden alıkoyucu olmuştur. Âyetteki “*Allah'ın zikri elbette en büyüktür.*” ifadesindeki “en büyük zikir” namaz kabul edilirse, bu durumda namaz, Allah'ı anarak huşû içinde eda edilmesi anlamına gelecektir. Diğer bir görüşe göre de Allah'ın sizi anması, sizin O'nu anmanızdan daha büyüktür, anlamı verilmiştir (Beydavî, trs: 4/196)². Namaz, belirli şartlar olan bir ibadet olsa da etkisi sadece yapıldığı yerde kalan bir ibadet değildir. Namaz lokomotif gibi hayatı peşine takıp götürmeli ve onun etkisi her yerde hissedilmelidir. “Namaz ve diğer ibadetler, ahlâkı yükseltir; kalbi ve ruhu temizler, insanlarda intizam ve temizlik fikirlerini canlandırır. Muamelat-ı

² Bakara 2/152. Ayette “*Öyle ise siz beni (itaat ve ibadette) anın ki ben de sizi anayım. Bana şükredin sakın nankörlük etmeyin*” Ankebût suresi 45. ayetteki Allah'ın anılmasıyla bu ayeti birlikte düşündüğümüzde, Allah Teâlâ kendisinin ibadetlerle anılmasını istemektedir. Allah'ı anmanın ibadet olduğu hususunda şüphe yoktur. İbn Kesîr, bu konuda “Allah'ın sizi zikretmesi, sizin onu zikretmenizden daha büyüktür”, “Kim beni kendince zikrederse ben de onu kendimce zikrederim, o beni bir toplulukta zikrederse ben onu daha hayırlı bir toplulukta zikrederim” ve “Eğer sen bana bir karış yaklaşırsan ben sana bir arşın yaklaşırım. Eğer sen bana bir arşın gelirsene ben sana bir kulaç yaklaşırım. Eğer sen bana yürüyerek gelirsene ben sana koşarak gelirim” şeklindeki hadisi kutsileri hatırlatmıştır (İbn Kesîr, 1969: 1/192).

beşeriyenin hüsnü surette cereyan etmesini temin eder; ihtirasatı bağlar, şefkat ve merhamet duygularını artırır; içtimai muvâzenesizlikleri kaldırır; birlik hislerini kuvvetlendirir" (Akseki, 1975: 225). Akseki'nin bu beyanında namaz ibadeti başta olmak üzere diğer tüm ibadetlerin insanın ruhu üzerinde, içtimai münasebetlerde güzel ahlâk adına ne kadar etkili, ibadetlerin şefkat ve merhametin kaynağı olduğu açıkça ifade edilmiştir. İbn Mesud ve İbn Abbas'ın rivayetinde namazın kötülüklerden uzaklaştırdığını, eğer namaz sahibini kötülüklerden uzaklaştırmıyorsa Allah'tan uzaklaştırdığı şeklinde beyan vardır. Aynı konuda Hasan ve Katade rivayeti, "namaz kişiyi kötülüklerden uzaklaştırmıyorsa namaz onun üzerine bir yükür" şeklindedir (Taberî, 2001: 18/407; Ebussuud, trs: 4/340). İbn Kesîr, İbn Abbas'tan gelen rivayeti (sahabe sözü) olarak kabul etmiştir (İbn Kesîr, 2000: 10/514). Aynı anlamda birleşen bu farklı rivayetlerin ortak noktası namazın kötülüklerden sahibini uzaklaştırdığıdır. Kılanı kötülüklerden uzaklaştırmayan namazın daha dikkat edilerek kılınması istenmektedir. Zira Allah'ın hatırlandığı yerde kötülüklerden değil ancak iyiliklerden bahsedilir. Bu rivayetlerde ihtar olunan bir nokta, namazın huşu içinde kılınmasıdır. Nitekim huşû, mümini kurtuluşa götüren sebeplerden birisi olarak zikredilmiştir (el-Müminûn, 23/2). Râzî bu âyetteki huşûyu açıklarken önce azaların huşusu ve kalbin huşusu şeklinde ikiye diye ayırmış, sonra da her iki kısmın birlikteliği ile huşûnun tamamlanacağını ve namazdaki sevabın ancak huşu yapılması halinde tahakkuk edeceğini belirtmiştir (Râzî, 1981:23/78). Anlaşıyor ki, namazın insan hayatında tezahürlerinin görülebilmesi ancak huşû ile mümkündür. Râzî'nin isabetle kaydettiği üzere ne yaptığının farkında olunmayan bir ibadetten her hangi bir fayda beklenmeyeceği açıktır.

İbadet edenlerin davranışlarındaki hatalarını düzeltmemesi, ibadetlerdeki samimiyete daha çok dikkat edilmesi gereğini düşündürmektedir. İbadetlerdeki ahlâkî boyut onun bir sonucudur. Şuayb'ın (a.s) kavmi "*Dediler ki: Ey Şuayb! Babalarımızın taptıklarını bırakmamızı yahut mallarımızda dilediğimizi yapmayı terk etmemizi sana namazın mı emrediyor? Hakikaten sen yumuşak huylusun, çok akıllısın*" (Hûd, 11/87) diyerek istihza yollu bu sözleri söylerken namazın ahlâkî kuralları tavsiye edeceğini anlamışlar ve hatta Şuayb'ın (as) yumuşak huylu olmasını namazla ilgilendirmekten geri durmamışlardır. Esasında bu bağlantıyı bilerek kurmalarına rağmen, iman etmedikleri için sözlerini istihza ile söylemişlerdir. Netice olarak namaz ve ahlâk ilişkisi tabi bir ilişkidir.

Zekât İbadeti ve Ahlâk

Zekât kelimesinin anlamı, Yüce Allah'ın bereketinden kaynaklanan artıştır. Bu artış hem dünya hem de ahiretle ilgili işlerde olan bir durumdur. Kehf, 19 âyetinde, mağara arkadaşları şehre gönderecekleri arkadaşlarına nasıl hareket etmesi hususunda konuşurken zekât kelimesinin türevlerinden "ezkâ" kelimesini helal yiyeceği kastettikleri kullanmışlardır. (er-Râgıb, trs: 213). Zengin Müslümanların malları içine konmuş fakirlere verilen malın adı zekâttır. Bu mala zekât denmesi, malın bereketlenmesi olduğu kadar, nefsin hayır ve bereketlerle olgunlaşmasından dolayıdır. İnsan nefis temizliğiyle dünyada övüldüğü gibi ahirette de mükâfatı hak edecek duruma gelir. Bunun gerçekleşmesi ancak kendisini arındıracak şeyleri yapmakla gerçekleşir. "Nefis, ruh ve kalp tezekkî eyleminin birebir ilişkili olduğu konulardandır" (Binol, 2021: 21). Bu durumda ibadetler, insandaki bu üç manevî gücün ıslahı için gereklidir. İnsanın kendi nefsini tezkiye etmesi iki şekilde olur: Biri fiille (el-A'lâ, 87/14; Şems, 91/9), diğeri adaletli birinin bir başkasını övmesi gibi sözlerle (er-Râgıb, trs. 213-214). Râgıb el-İsfahânî'nin ifade ettiği nefis tezkiyesinin ilkinin fiilî olması, inanan insanın ibadetlerle kurtuluşa ermesidir. Şu âyet de buna işaret etmektedir: "*nefsini temizleyen kurtuluşa erdi.*" (Şems, 91/9) Nefsini temizleyen insan, Hâlîka ve mahlûka karşı görevlerini yerine getiren ve Kur'ân ahlâkını hayatının odak noktasına koyan kimsedir. Zekât verilmemesi durumunda malın kirlenmesi, o mal içerisinde başkasının hakkı olmasındandır. O fazlalığı sahibi olan fakire zekât olarak verdiğinde malın temizliği gerçekleşmiş olur. (et-Tevbe, 9/103) Zekât malı temizler, temizlik sağlıktır. Sağlıklı olan daha çok çoğalır ve gelişir. Abdest alındığında nasıl ibadete mâni olan hades ortadan kalkıyorsa zekâtta da

bir temizleme söz konusudur. Zekât o kadar bereketlidir ki, fakir ile zengin arasındaki hasetliğı kaldırır, sevgi ve saygının artmasına, İslâm kardeşliğinin gerçekleşmesine sebep olur. Zekât veren, fakirin hakkını teslim etmekten kaynaklanan bir rahatlık yaşar ve bu davranışıyla ruhî bir olgunluğa erme yolunda mesafe alır. Zekât verende mal sevgisi insanlık sevgisinin önüne geçmez. Zekât veren cimrilik hastalığından kurtulur. Bu faydalar, zekât ve güzel ahlâk ilişkisinin en güzel örneğini ortaya koymaktadır. Zekât esas itibarıyla malî bir ibadet olduğundan hem inananı zekât verecek hale getirmek için çaba sarf etmeye sevk etmektedir, hem de zekâtı verilen mal, malın gerçek sahibinin Allah olduğunu hatırlatarak iman, ibadet ve ahlâk bütünlüğünü ortaya koymaktadır. Allah Teâlâ fakirin hakkını zenginin malının içine koyarak insanı nefsin fücürundan uzaklaştırmak suretiyle Müslümanlar arasında kardeşliği pekiştirmektedir. Buradan anlaşılan hiçbir ibadet insanın diğer davranışlarından azade değildir.

Oruç İbadeti ve Ahlâk

“Ey İman edenler, oruç sizden öncekilere farz kılındığı gibi, size de farz kılınmıştır. Belki korunursunuz.” (el-Bakara, 2/183) âyetinde orucun zorunlu bir ibadet olduğu belirtilirken, âyetin sonunda *“korunursunuz”* denmektedir. Demek oluyor ki, orucun Müslüman üzerindeki etkisi, onu kendine zarar verecek şeylerden koruyacak bir olgunluğa ulaştırmasıdır. Orucun farzietini burada aramak gerekir. İbadetler elbette Allah’ın emri olduğu için yapılır. Ancak ibadetlerin emredilmesinde de bir maslahat ve hikmet vardır. *“Hiç, yaratan bilmez mi”* (el-Mülk, 67/14) âyetinde olduğu gibi her bir emir ve yasak insanın zahir ve batını açısından bir faydaya işaret etmektedir. Allah Teâlâ, yarattıklarının ihtiyaçlarını elbette en iyi bilendir. Onların bütün yaptıklarını, kalplerinden geçenleri bilir, çünkü O, latiftir. Onun bilgisi dışına hiçbir şey çıkmaz (Deruze, 1997: 4/232-233). Orucu emreden Allah Teâlâ, insanlar için maddî ve manevî faydasının olacağına da *“tettekûn”* ifadesiyle işaret etmiştir. İslâm’ın emir ve yasakları inananı takvaya götürür. Çünkü İslâm’ın üstünlük ölçüsü takvadır. *“Allah yanında Sizin en üstün olanınız takvaca üstün olanınızdır”* (el-Hucurât, 49/13). Oruç ibadeti de takvayı hedef gösterdiğine göre, Müslüman’ın hayatına, yaşayışına ve dolayısıyla olumlu anlamda ahlâkına damga vuracaktır. Oruç, azgınlıktan, şımarıklıktan, ahlâksızlıktan korur, hayatın lezzetini tattırır, Allah’a inkiyadı artırır (Elmalılı, 1971: 1/627; Zuhaylî, 2007: 1/410). Hz. Peygamber, *“Biriniz oruçlu sabahladığı zaman kötü söylemesin, cahillik etmesin. Eğer biri ona hakaret eder veya onunla kavga ederse, ben oruçluyum, ben oruçluyum, desin”* (Buhârî, 1894, Müslim, 1151). Hadis oruç ibadetinin, Müslümanın hayatında nasıl bir etki bırakacağını açıkça ifade etmiştir. Eğer oruç, o kimseyi kötülüklerden alıkoymuyor ve iyiliklere sevk etmiyorsa Hz. Peygamber’in şu ifadesinin muhatabı olur: *“Nice oruç tutan vardır ki nasibi ancak sadece aç ve susuzluktur”* (İbn Mâce, “Sıyâm”, 21). İşte oruç ibadetinin maksadı da diğer ibadetler gibi güzel ahlâkta birleşmektedir. Kendini bilmez birinin sataşması durumunda oruçlunun *“ben oruçluyum”* demesinin öğütlenmesi elbette bu ibadetin insanın ahlâkı üzerinde olumlu etkisini göstermektedir. Oruç insanın hayatını disipline eder. İnsandaki merhamet hissini güçlendirdiğinden yardımlaşma anlayışını da kuvvetlendirir. Tüm bunların yanında kardeşlik ve birlik duygusunu artırır. Hz. Peygamber, oruç’un Müslümanın ahlâkı üzerindeki tesirini şöyle ifade etmiştir: *“Oruçlu bir kimse yalanı ve yalanla iş yapmayı terk etmezse onun yemesini içmesini terk etmesine Allah’ın hiçbir ihtiyacı yoktur.”* (Buhârî, Savm, 8)

Hac İbadeti ve Ahlâk

Hac ibadeti, imkân bulabilen kullar üzerinde Allah’ın bir hakkıdır. *“Yoluna gücü yeten her kimsenin Beyt’i haccetmesi de insanlar üzerine Allah’ın bir hakkıdır.”* (Âl-i İmrân, 3/97) âyeti, Müslümanlara hacın farz olduğunun delilidir. Ancak oraya gidebilme imkânına sahip olmak gerekir. Hac esnasında adaba riayet etmek ayrı bir disiplindir. Hz. Peygamber, üstün ameller arasında *“mebrûr haccı”* da

saymıştır.³ O halde hac ibadeti güzel ahlâk sahibi olmanın önemli basamaklarından biridir. Orada sabır, kardeşlik ve merhamet özellikleri öne çıkar. Bu özellikler diğer ibadetlerde de olmasına rağmen Hac ibadetinde daha fazla öne çıkar. “Kendilerine ait menfaatleri bulmaları Allah’ın ismini anmaları için her uzak yerden gelirler” el-Hacc 22/28). Müslümanlar, dünyanın her bir tarafından gelerek yıllık bu ibadet toplantılarını gerçekleştirirler ve kardeşliğin büyük fotoğrafını ve aynı zamanda güçlü olduklarının bir resmini sunarlar. Birbirlerinin dilini anlamasalar da din kardeşliğinde sıcak bir alaka kurarlar. Müslüman olma bilinçleri artar. Kible olarak yönelinen Kâbe’nin etrafında dünya Müslümanlarıyla birlikte tavaf etme bahtiyarlığı, Müslümanın hayatının unutulmaz hatıraları arasında yerini alacaktır. Sonra Medine’ye gidip Ravza-i Mutahharayı ziyaret, Müslümanın bundan sonraki hayatında İslâmî şuur açısından yeni bir kapı açacaktır. İslâm’da toplanma unsuru asıldır. Müslümanlar, günde beş defa vakit namazı için davet edilir. Cumada çağırılırlar, senede iki defa bayram namazlarında bir araya gelir ibadet yaparlar, nihayet bu toplantılar, insanlar için kurulmuş ilk evin etrafında senede bir defa toplanan İslâm cemaatine ulaşır. (Draz, 1977: 65-66).

Kurban ibadeti de Müslüman’ın hayatında önemli manevî bir aşamaya işaret etmektedir. Kurban, Hz. İbrahim ve Hz. İsmail’in Allah’a teslimiyetinin bir nişanesidir. Kur’ân’da bu teslimiyet, “Biz Muhsinleri (iyiler) böyle mükâfatlandırırız” (es-Sâffât 37/110) şeklinde ifadesini bulmuştur. Kurban, nefsin cimriliğini kalpten silerek Allah’ın verdiği malı yine O’nun emriyle kesmektir. (Şurunbillâlî ve Ebu’l-Zeyd el-Şiblî, 1976: 102) Kurban, kendi aile efradı için sevgi ve muhabbet vesilesi olduğu gibi, fakirler başta olmak üzere akraba ve komşuların birlikte bayram coşkısına katılmasına da bir vesiledir. Böylece kurban, sosyal bağların kuvvetlenmesi ve toplumun huzuruna yönelik ahlâkî bir görevdir.

Müslümanın ibadetlerindeki bu manevî haz ve faydalar, onun ahlâkî yaşantısında ölçü olacaktır. İbadetler, örnek insan olabilmenin birer işaret taşlarıdır. Bir kimse öncelikle içinde yaşadığı toplumun haklarını gözetmez, onlara karşı iyilik adına nasihatle bulunmaz, haksızlıklar yapmaya devam ederse onun ibadeti kendisine nasıl fayda verebilir. Takvâ ölçüsü olmazsa ibadetin maksadı anlaşılmamış demektir. Takvâ, Allah’a imanla beraber ona uygun yaşantının adıdır. Takvâ, özel olarak bir dindarlığın adından ziyade tüm inananların sıfatıdır. Bu sıfattaki dereceler Allah katındadır. Takvâ, Allah’tan salt korkma anlamına değil, sevgi ve saygı ile beraber, O’nu razı edememe endişesinden kaynaklanan bir endişenin adıdır. “Takva Allah Teâlâ’nın emirlerini tutup, yasaklarından kaçınmak, kalbi günahlardan temizlemek, isyan etmeyip, itaat etmek, Allah’ı zikretmek, O’nun nimetlerine karşı nankörlük etmeyip, şükretmek, şirkten sakınmak, bid’atten sakınmak, din hususunda bütün zararlı olan şeylerden sakınmak, mübah olmakla birlikte faydasız olan şeylerle de fazla meşgul olmamaktır”. (Soysaldı, 2001: 40).

Kelime-i tevhid ve kelime-i şahadetle başlayan Müslümanın hayat yolculuğu, ibadetlerle devam ederken, yaşadığı yeri ahlâkî bir ortama çevirmesi onun erdemini göstermektedir. Müslüman’ın hayatında ibadetler, Allah’ın “Hayırlarda yarışın” (el-Bakara, 2/148; el-Mâide, 5/48), “Allah’ın fazlından rızıklarını aramak üzere yeryüzüne dağılın” emirleri doğrultusunda (Cum’a, 62/10) aktif bir hayatı işaret eder.

Hayatın Akışında Görevler

Müslümanın hayatı iman, amel ve ahlâk açısından yeknesaktır. Bu cümleden olarak insanın öncelikle kendine karşı görevleri akla gelir. “Kendinizi kötülemeyin.” (el-Hucurât, 49/11) âyeti kendimizin

³ Mebrûr hac, sahibinin herhangi bir günaha girmeden yaptığı hac’dır. O halde Haccın disiplinine uyarak sadece Allah için huşû içerisinde yapılan hac, o insan için hayatının iyilik ve olgunluk adına bir mîladı olmaktadır. Haccın yasakları arasında refes, fusûk ve cîdâl zikredilmiştir. Hac ibadeti zorluklarla örülmüş bir ibadetler zinciridir. Hava sıcak ve insanlar kalabalıktır. Oradaki tüm sıkıntılara sabırla göğüs gererek ayette belirtildiği üzere ve yine oradaki (maddî manevî) menfaatlere (Hac, 22/27) odaklanmaları ve nasiplenilen bu faydaları hayatlarının geri kalan kısımlarında kullanmaları istenmektedir.

varlığına sevgi ve saygı göstermemizi ifade etmektedir. Öncelikle insanın kendine saygı göstermesi, başkası için de sevgi ve saygı kapısını açacaktır. Bu âyetin tefsirinde insanın kendisini kötülemesi aynı zamanda “müminler kardeşir” anlayışından hareketle diğer kardeşini kötülediğinde kendisini kötülemek anlamına gelecektir (Sâbûnî, 1980: 3/235). İnsan şan ve şerefli yaratılmıştır. Yaratılış itibarıyla yaratıkların birçoğundan üstün kılınmıştır (el-İsrâ, 17/70). İnsanın mükerrem olması, sorumluluk yüklenecek şekilde bir takım özelliklerle donatılmış olmasındandır.⁴ “Biz insanı en güzel biçimde yarattık” (et-Tîn 95/4) âyeti de aynı anlamı ifade etmektedir. Maddî bedeni sıhhatli tutma görevi olduğu gibi, manevî özellikleri de sıhhatli tutmak insanın kendine karşı görevleri arasındadır. İnsanı sadece madde yönüyle düşünürsek normal ölüm halinde maddî beden durduğu halde dünyadan ayrılığı izah edemeyiz. İnsanın erdemi, iman, ibadet ve ahlâk ölçüsündedir. Mümin, ahiret hayatını da hesaba katarak dengeli bir hayat yaşmalıdır. “Allah’ın verdiklerinden ahiret yurdunu ara, dünyadan da nasibini unutma” (el-Kasas, 77). İslâm, insanın hayat akışı içinde dünya ve ahiret dengesini kurmasını ister. Sonuçta kazanacak ve kaybedecek olan insanın kendisidir. Yaptığı iyi şeylerde kazanacak, yaptığı kötülüklerde kaybedecektir. İnsanın her yaptığı aslında kendi leh ve aleyhinde olan hususlardır. (el-Bakara 2/286). Bu çerçevede ahiret yurdunu aramanın anlamı, kendisine verilen nimetlerin asıl sahibinin Allah olduğunu bilmesi, bu nimetlerden başkalarının faydalandırılmasıdır. Dünyadan nasibini unutmamanın anlamı yiyecek, giyecek, barınma ve evlenme gibi Allah’ın meşru kıldığı dünya lezzetlerinden kendini mahrum etmemesidir. Zira Rabbinin, nefsinin, aile halkının kişinin üzerinde hakkı vardır. Her hak sahibine hakkını vermelisin. Bu durum, İslâm’ın vasat olma delilidir (Zuhaylî, 2007: 10/451).

İnsanın gerek Yaratanına gerek kendine, aile, akraba, komşu, toplum ve tüm insanlığa karşı yapacağı görevler iman, ibadet ve ahlâk çerçevesinde değerlendirilir. Farz olan ibadetler, iman açısından değerlendirildiği gibi aynı zamanda bu ibadetlerin o insanın hayatında açacağı ahlâkî bir alan olarak da değerlendirilir. Aile içerisindeki görev ve sorumluluklar da böyledir. Sözelimi ana-babaya saygı, Kur’ân’ın çokça üzerinde durduğu bir husustur. Allah Teâlâ, kendisinden sonra ana ve babaya itaati emretmektedir (en-Nisâ 4/36; el-En’am 6/151; el-İsrâ, 17/23-24). İlgili âyetlere baktığımızda Allah Teâlâ, kesin olarak ana-baba başta olmak üzere, akraba, komşu ve diğer insanlara karşı sorumlulukların yerine getirilmesini istemiştir. İlgili âyetlerin sadece ahlakla ilgili olup iman ve ibadetle ilişkisinin olmadığı iddia edilebilir mi? Bu konularla ilgili âyetlerde Allah Teâlâ kesin emir vermektedir. Sözelimi İsrâ, 23. âyette “Rabbin sadece kendisine kulluk etmenizi, anaya babaya da iyi davranmanızı kesin bir şekilde emretti.” Allah’a iman, ana ve babaya iyilik etmeyi de gerektirmektedir. Zira ana babaya iyilik etmek de Allah’ın bir emridir. (Soysaldı, 2018: 152-156) Bu durumu iman ve ahlâk birlikteliği olarak kabul edebiliriz.

Akrabalık bağları hakkında iman ve ibadet ilişkisine baktığımızda aynı neticeye varırız. Kur’ân, akrabalık bağlarını kesenleri fasıklıkla vasıflandırmıştır (el-Bakara, 2/27). İlgili âyette Allah’ın dinine, ibadete ve buyruklarını ve çizdiği sınırları korumaya işaret vardır. Bu işaret akrabalık dâhil Allah Teâlâ’nın birleştirilmesini emrettiği her şeyi kapsayan genel bir ifadedir (Zuhaylî, 2007; 1/100). Bu ifadeye Kur’ân’ın getirdiği tüm hükümler girmektedir. Günümüzde birtakım sebepler gösterilerek akrabalar arasındaki bağların zayıfladığı görülmektedir. Bu durumun toplum açısından ne kadar olumsuz sonuçlar doğurduğu ve bir takım bedenî ve ruhî travmalara yol açtığı bilinen bir gerçektir. O halde mümin, imanının kendisine verdiği bir gayretle bu uzaklaşmalara meydan vermeden ibadet ve

⁴ İsrâ 17/70 ayet bir bakıma Yaratıcı tarafından insana verilen lütuf ve ikramın bir özetini sunmaktadır. İnsanın şan ve şerefi diğer varlıklardan üstünlüğü; beden güzelliğinde, el, göz, kulak gibi organlarını daha becerikli kullanmasında, konuşmasında, âletler icat etmesinde, kısaca maddi ve bedenî, ahlâkî ve ruhî meziyetleri haiz olmasındandır (Karaman vd. Kur’ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâlî, (Ankara: TDV Yayınları, 1996) 288.

ahlâk bütünlüğü içerisinde yakınlarını ziyaret ederek onların sıkıntılarına ortak olmalı ve onlardan bağlarını koparmamalıdır. Bu davranış ahlâkî bir tutum olduğu kadar İslâm'ın ibadet çizgisinde bir anlayışını da ifade eder. “*Akrabaya, yoksula, yolcuya hakkını ver. Gereksiz yere de saçıp savurma*” (İsrâ 17/26). Âyet, akrabayı ilk sıraya almıştır. Bunun anlamı, yardımın önce akrabadan başlayacağıdır. Bu emir, Müslümanın hayatında toplumu da ilgilendiren önemli işaret taşlarıdır. Bu durum, toplumun tesanütü açısından önemli bir sonuçtur. Âyetteki yakın akrabanın anılması silâ-ı rahmin korunmasına yönelik önemli bir hatırlatmadır (Derveze, 1997: 2/345). Hakkın teslimi, anlaşmazlıkları ortadan kaldıran sevgi ve saygı bağlarını kuvvetlendiren en önemli bir husustur. İman ve ibadet, muhtaç insanlara yardım etmeyi emredir. İslâm ahlâkının temel unsuru Allah'ın verdiği nimetlerden ihtiyaç içinde olanları o nimetten faydalandırmaktır. Dünya ve ahirette faydası olmayan, aksine zararı olan harcamalar israf olarak değerlendirilmiş ve sahibi bu hususta uyarılmıştır. (el-İsrâ, 17/26-27).

Komşu hakları da ahlâkî hakların bir diğer parçasıdır. Hz. Peygamber bir hadisinde “komşusu açken müminin tok dolaşması doğru değildir” buyurmuştur. (Ahmed b. Hanbel, el-Müsned, 1/55) Hz. Peygamber'in bu ifadesinden komşu hakkının ne kadar önemli olduğunu anlıyoruz. Komşular, sıkıntılarında, geniş zamanlarında birbirini sormalıdır. Sıkıntılarını giderip sevinçlerine ortak olunmalıdır. Bu durum ahlâkî olduğu kadar aynı zamanda iman ve ibadetle de alakalıdır. Hz. Peygamberin komşu hakkındaki şu ifadesi bize bu konudaki her şeyi anlatmaktadır: “*Cibril komşu hakkında o kadar tavsiyede bulundu ki, neredeyse komşuyu komşuya mirasçı kılacak sandım*” (Buhârî, Edeb 28; Müslim, Birr 140; Ebü Davud, Edeb 123; Tirmizî, Birr 28; İbn Mâce, Edeb 4, Ahmed b. Hanbel, el-Müsned, 2/85, 160) hadisi akrabayı, komşuyu, ihtiyaç içinde olanı, zengini iman, ibadet ve ahlâkî bağlarla birbirine kenetlemiştir. Çizilen bu genel tablo müminin hayatında olması gereken tablodur. Müslümanın gerek bireysel ve gerekse toplumsal ilişkilerindeki ahlâkî ölçüler onun çizgisi olacaktır.

SONUÇ

İslâm'ın getirdiği esasları iman, amel ve ahlâk bütünlüğü içinde toplayabiliriz. Kur'ân üslûbunda bunlar birbirinden ayrı değil, aksine birbirini tamamlayıcı unsurlardır. Kur'ân, kurtulanları “İman eden ve salih amel işleyenler” şeklinde ifade etmektedir. İman eden kimse, ahlâkın süslediği aktif bir hayatın içine girmiş demektir. İslâm'ın temelini oluşturan namaz, oruç, hac, zekât ve kurban gibi ibadetlerin emredilmesindeki maksada baktığımızda ahlâkla bir bütünlük oluşturduğunu görürüz. İslâm'ın emrettiği ibadetlerin en önemli hedefi insanı güzel ahlâk sahibi yapmak ve insan-ı kâmil mertebesine çıkarmaktır. İslâm'da hangi ibadeti ele alırsak alalım, onun hedefi güzel ahlâktır. Sözelimi hakkıyla kılınan namaz insanı kötülüklerden uzaklaştırmaktadır. Oruç, her türlü çirkin söz ve davranışlardan insanı uzak tutuyor. Zekât ibadeti, Allah'ın verdiği malı yine O'nun yolunda harcamakla ahiretin hatırlanmasında ve nefis terbiyesinde önemli rol oynamaktadır. Hac ibadeti, Müslümanların birlik ve beraberlik ruhunun tecessüm etmiş halidir. İslâm'ın beş temel üzerine kurulduğunu anlatan hadisteki benzetmeden yola çıkarsak, binanın katlarını hayatın akışı içinde ahlâkî davranışların oluşturacağı sonucuna varabiliriz. Ailevî ve sosyal görevler ahlâkî olduğu kadar iman ve ibadetlerle de ilişkilidir. Bu ifademizle, hayatta ne yapılıyorsa iman, ibadet ve ahlak ölçülerinin dışında olmadığı kanaatini taşıdığımızı söylemek istiyoruz.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akseki, A. H. (1975). *İslâm Dini*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Altuntaş, M. (2018). *Kur'an Perspektifinden Dünyanın Değeri*. İstanbul: Hikmetevi Yayınları.
- Beydavî, Abdullah b. Ömer. (ty). *Envâru't-Tenzîl ve Esrâru't-Te'vîl*, (hz. Muhammed Abdurrahman el-Meraşî). Beyrut: Dâru İhyâu't-Türâsi'l-Arabî.
- Binol, A. (2021). *Kur'an'a Göre Tezekki*. Ankara: İlahiyat Yayınları.
- Bursevî, İ. H. (2014). *Rûhu'l-Beyân*, (çev. İbrahim Tüfekçi). İstanbul: Erkan Yayınları.
- Draz, A. (1977). *İslâm Hakkında Bazı Görüşler*. (çev. Ali Özek). İstanbul: Hüsnühayat Matbaası.
- Draz, A. (2000). *Kur'an'a Giriş*, (çev. Salih Akdemir). Ankara: Kitâbiyât Yayınları.
- Düzgün, Ş. A. (2018). *Dini Anlama Kılavuzu*. Ankara: Otto Yayınları.
- Ebussuûd Muhammed el-İmâdî. (ty). *İrşâdu'l-Aklî's-Selîm ilâ Mezâye'l-Kitâbi'l-Kerîm*, (thk. Abdulkadir Ahmed Atâ). Riyâd: Mektebe'r-Riyâd el Hadîse.
- Çanga, M. (1999). *Kur'an-ı Kerim Lügati*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Derveze, İzzet. (1997). *et-Tefsîrü'l-Hadîs*, (çev. Vahdettin İnce). İstanbul: Ekin Yayınları.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ İsmail. (1996). *Tefsîru'l-Kur'ani'l-Azîm*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- İbn Manzûr, Muhammed b. Mükerrrem. (ty). *Lisânü'l-Arab*. (thk. Abdullah Ali el-Kebîr vd.,). Kahire:

- Dâru'l-Me'ârif.
- Karaman H. vd. (2020). *Kur'an Yolu Meâli*. Ankara DİB Yayınları.
- Karaman H. vd. (1996). *Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamaları Meâli*. Ankara: TDV Yayınları.
- Râgıb, Hüseyin b. Muhammed el-İsfahan. (ty). *el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'an*, (thk. Seyyid Kîlânî). Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Razi, F. (1981). *Mefâtîhu'l-Gayb*. Beyrut: Dâru'l-Fikr,
- Sâbûnî, M. A. (1980). *Safvetü't-Tefâsîr*. Beyrut: Dâru'l-Kur'ani'l-Kerîm.
- Sinanoglu, M. (1999). İbadet. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, (Cilt: 19) İçinde (s. 233-235). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Soysaldı, M. (2001). *Kur'an'ı Anlama Metodolojisi*. Ankara: Fecr Yayınevi.
- Soysaldı, M. (2001). Hz. Peygamberin Evrensel Mesajı Kur'an. *Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 383-398.
- Soysaldı, M. (2014). *Nisa Suresi 36. Ayetin Işığında İnsanın Görev ve Sorumlulukları*, (2.Baskı). Ankara: Sistem Ofset ve Matbaacılık.
- Soysaldı, M. (2018). *Hayatımıza Yön Veren Ayetlerin Tefsiri*. İstanbul: Beka Yayıncılık.
- Şurunbillâh ve Ebu'l-Zeyd el-Şiblî. (1976). *el-Miftâh Şerh-i Nuru'l-İzâh*, (çev. Abdullah Aydın). İstanbul: Garanti Matbaacılık
- Taberî, İbn Cerîr. (2001). *Câmiu'l-Beyân an Te'vîl-i Âyl'l-Kur'an*, (thk. Abdullah b. Abdi'l-Muhsin et-Türkî). Kahire: Dâru Hicr.
- Tözluyurt, M. (2018). *Misak, Takdir ve Vahy Bağlamında Allah İnsan İlişkisi*. İstanbul: Hikmetevi Yayınları.
- Yaşaroğlu, M. K. (2012). Namaz. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, (Cilt: 32) İçinde (s. 357). İstanbul: Diyanet Vakfı Ansiklopedisi Yayınları.
- Yazır, M. H. (ty). *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul: Eser Kitabevi
- Zuhaylî, V. (2007). *Tefsirü'l-Münir*. İstanbul: Risale Yayınları.

Kâdî Abdülcebbâr'ın Zat-Sıfat Anlayışı* **

Öğr. Gör. Dr. Sadık Tanrıkulu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0425-3414>

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Bölümü, Eskişehir – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.09.2022

Kabul: 29.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Kâdî Abdülcebbâr

Zât

Sıfat

Zati

Selbi

Fiil

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

** Bu makale, yazarın Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde (2013) yapılmış olan "Kâdî Abdülcebbâr'da Haberî Sıfatlar" adlı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.64483>**Öz**

Tevhîd ve sıfat ilmi olarak da tanımlanan kelâm ilminin doğuş ve gelişim târihi incelendiğinde Allah'ın (c.c.) sıfatları meselesinin bu ilim dalı içerisinde önemli bir araştırma ve tartışma konusu olduğu görülecektir. Zîrâ kelâm ilmi, hem Allah'ı teşbih ve tecsimden uzak tenzihî bir anlayışla doğru olarak tanımayı hem de bu konuda İslâm dâiresi dışından gelebilecek inkârcı veya müşrik itham ve saldırılara karşı tevhid akîdesini koruma ve cevap vermeyi kendine temel hedef olarak belirlemiştir. İslam âlimleri, Allah'ın (c.c.), insan idrâkini aşan zâtı etrafında konuşmak yerine sıfatlarını konu edinmiş ve bu yolla O'nu tanıyıp tanıtmayı amaç edinmişlerdir.

'Allah'ın (c.c.) insanlarca bilinmesini sağlayan nitelik' veya 'Allah'ın zâtına nisbet edilen mana ve mefhûm' diye tanımlanan İlâhî sıfatlar, manaları dikkate alınmak suretiyle değişik kelami mezhepler tarafından sistemleştirilerek çeşitli gruplara ayrılmıştır. Bu sıfatlar konusunda önemli görüşlere sahip âlimlerden biri de Mutezile mezhebinin bariz simalarından, Basra Mutezilesinin meşhur kelim alimlerinden Kâdî Abdülcebbâr'dır (ö: 415/1025). Makalede genel olarak zât ve sıfat konusu hakkında Kâdî Abdülcebbâr'ın görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Zât ve sıfat kavramları ile bunların mâhiyeti, zât-sıfat ilişkisi ve sıfatların taksimi ele alınmıştır. Ayrıca makalede, Kâdî Abdülcebbâr'ın, sıfatlar hakkında yaptığı zâtî, selbî ve fiilî şeklindeki taksim esas alınarak değerlendirme yapılmıştır. Böylece bu başlıklar altında ele aldığı sıfatlara ilişkin yaptığı değerlendirmeler ortaya konulmuştur.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tanrıkulu, S. (2022). Kâdî Abdülcebbâr'ın Zat-Sıfat Anlayışı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 233-256.

Kadi Abdulcebbar's Understanding of Personality of Allah (Sifat Al-Zat)* **

Lect. Dr. Sadik Tanrikulu

Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Theology, Department of Arabic Language and Rhetoric,
Eskisehir – TURKEY**Article History**

Submitted: 07.09.2022

Accepted: 29.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Kadi Abdulcebbar

Personality

Attribute

Personal

Negation

Actuality

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

** This article is derived from the author's Master's thesis titled "Opinions of Kadi Abdulcabbar on Akhbar as-Sifat" done at the Social Sciences Institute of Süleyman Demirel University (2013).

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.64483>**Abstract**

When the emergence and evolution of the school of *kalam*, also known as *tawhid* and *as-sifat*, is analyzed, it can be seen that the attributes of Allah (as-Sifat Allah) are significant subjects of research and discussion in this school. Because *kalam* school aims to both know Allah without simulating and materializing and protect *tawhid* from denial and polytheist attacks coming from outside of Islam. Rather than talking around the personality of Allah, which transcends human understanding, Islamic scholars focused on the attributes of Allah (as-Sifat Allah) and aimed to get to know and promote Him in this way.

The divine attributes, which are defined as 'the characteristics that enable Allah to be known by people' or 'the meaning and notion attributed to Allah's personality', have been systematized by different *mazhab kalam* and divided into various groups, taking into account their meanings. One of the scholars who have suggested important views on these attributes is Kadi Abdulcebbar, one of the prominent figures of the Mutazilah sect. In the article, the views of Kadi Abdulcebbâr on the subject of personality and attributes of Allah in general have been tried to be identified. The concepts of personality and attribute, their nature, the relationship between personality and attribute, and the division of attributes are discussed. In addition, in the article, an evaluation about Kadi Abdulcebbar's views has been made on the basis of the division of the attributes in the form of personality, negation and actuality. Hence, his evaluations on the attributes he discussed under these headings are analyzed.

GİRİŞ

Tevhîd ve sıfat ilmi olarak da tanımlanan kelâm ilminin doğuş ve gelişim târihi incelendiğinde Allah'ın sıfatları meselesinin önemli bir araştırma ve tartışma konusu olduğu görülecektir. Zîrâ kelâm ilmi, hem Allah'ı teşbih ve tecsimden uzak tenzîhî bir anlayışla doğru olarak tanımayı hem de bu konuda islâm dâiresi dışından gelebilecek inkârcı veya müşrik iddialara karşı tevhid akîdesini koruma ve cevap vermeyi kendine hedef olarak belirlemiştir.

İslam âlimleri, Allah'ın, insan idrâkini aşan zâtı etrafında konuşmak yerine sıfatlarını konu edinmiş ve bu yolla O'nu tanıyıp tanıtmayı amaç edinmiştir. 'Allah'ın insanlarca bilinmesini sağlayan nitelik' veya 'Allah'ın zâtına nisbet edilen mana ve mefhûm' diye tanımlanan İlâhî sıfatlar, manaları dikkate alınmak suretiyle değişik ekoller tarafından sistemleştirilerek çeşitli gruplara ayrılmıştır. Bu sıfatlar konusunda önemli görüşlere sahip âlimlerden biri de Kâdî Abdülcebbar'dır.

Basra Mutezilesinin ünlü kelâmcısı olan Kâdî Abdülcebbar, Hicrî 324 veya 325 yılında İran'daki Hemedân şehrine yakın Esedâbâd kentinde dünyaya gelmiştir. Kâdî Abdülcebbar ilköğrenimini hadis âlimlerinden ders alarak tamamlamıştır. Bu öğrenimi sırasında itikatta Eş'ariyye'yi, fıkhıta Şâfiî mezhebini benimsemiştir. Hicri 346'da (957) Basra kentine giderek Mu'tezile ekolünün âlimlerinden Ebû Hâşim el-Cübbâî'nin talebesi Ebû İshak İbrâhim b. Ayyâş'ın derslerine katılmış ve ondan etkilenecek Mu'tezile mezhebine geçmiştir (Yurdağür, 1989: 103-105). Kâdî Abdülcebbar'ın dönemi Mutezile'nin yıldızının yeniden parladığı bir dönem olarak kabul görmektedir (Bakan, 2016: 188).

Kelâm ilminin ilk doğuş dönemlerinde ortaya çıkmış olan Mu'tezile ekolünün, Allah'ın sıfatları konusunda geliştirdiği yaklaşım tarzları ve ortaya attığı fikirler hem orijinaldir hem de kendilerinden sonra gelen hemen bütün kelâm mezheplerini etkilemiş, onların fikrî ve metodik olarak şekillenmelerinde önemli rol oynamıştır. İslam inançları sahasında ilk defa akla müracaat edilerek çözülmeye çalışılan konuların başında sıfat-ı İlâhiyye ve müteşâbihâtın te'vili konuları gelmektedir. Mu'tezile ekolünün akla verdiği önem ve kullandığı aklî yaklaşım ve metodlar ise îzahtan vârestedir.

Bu makalede, genel olarak zât ve sıfat konusu hakkında Kâdî Abdülcebbar'ın görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Zât ve sıfat kavramları ile bunların mâhiyeti, zât-sıfat ilişkisi ve sıfatların taksimi ele alınmıştır. Kâdî Abdülcebbar'ın, sıfatlar hakkında yaptığı zâtî, selbî ve fiilî şeklindeki taksim esas alınarak bu sıfatlara ilişkin yaptığı değerlendirmeler ortaya konulacaktır. Bundan evvel, meselenin hangi zemine oturduğunun daha iyi anlaşılması adına konuyla ilgili bilgiler verilmesi uygun görülmüştür.

ZÂT – SIFAT İLİŞKİSİNİN ARKA PLANI

1. Zât Kavramı ve Mahiyeti

Kelâm ilminin en önemli konusu Allah'ın varlığı ve sıfatlarıdır. Allah'ın varlığı bilindikten sonra O'nun zâtı, hakîkî varlığı ve mâhiyetinin insanlar tarafından tam anlamıyla bilinip bilinemeyeceği ve sıfatlarının zâtı ile alâkası ve benzeri konular kelâmcıları meşgul etmiştir. Kelâm ilminde ilâhî sıfatların kendisiyle kâim olduğu yüce varlığı ifade eden zât kelimesi ve bu kelimeye bağlı olarak vücûd, hakikat ve mâhiyet kavramlarını da yine kelâmcılar anlamaya çalışmışlardır.

Zât kelimesi; kimse, kişi, şahıs anlamlarına gelmektedir (el-Cürcânî, 2012: 92; Topaloğlu ve Çelebi, 2010: 346). Zâtî olan ise; bir şeyin kendine has olan ve onu başkalarından ayıran şey demektir. Zât, şahıstan daha kapsamlıdır. Çünkü zât kelimesi, cisimler ve cisim olmayanlar hakkında kullanıldığı halde şahıs kelimesi sâdece cisimleri için kullanılmaktadır (el-Cürcânî, 2012: 92).

Terim olarak zât kelimesi; bilinmeye ve kendisinden haber verilmeye uygun olan şey anlamına gelmektedir. Zât kelimesi; hakikat, kendi başına var olan (şey), kendi başına müstakil varlığı bulunan (şey) demektir. Zât kelimesi ile rızâ manası da kastedilebilir. Bu kelimeyle; "gülen yazar" denilip bununla yazarın şahsı değil de yazarlık mefhûmu anlaşılması örneğinde olduğu gibi bir şeyin

mefhûmu da anlaşılabilir. Zât kelimesi, Allah hakkında, kendisi ile sıfatların kâim olduğu (üzerine bina edildiği) varlık anlamına gelir. Dolayısıyla “*adamın bedeni*” örneğinde olduğu gibi, Allah'ın zâtına bir şey nisbet etmek de bir şeyi O'nun kendisine nisbet etmek demektir. Buna göre zât kelimesi nefis ile aynı anlama gelmektedir (Ebû'l-Bekâ, 2011: 381; et-Tehânevî, 1996: 816-818).

Allah'ın hakîkî varlığının tam olarak bilinmesinin imkânı meselesi, zât kelimesi ile birlikte vücûd ve mâhiyet kelimelerini de ele almayı gerektirmektedir. Zîra bu üç kelime bir şeyi tam olarak bilip idrâk etmede belirleyici ve etkin bir role sahiptirler.

Var olma, bulunma ve varlık (kâinât-mevcûdât) anlamlarına gelen vücûd kelimesi (et-Tehânevî, 1996: 1766; Topaloğlu ve Çelebi, 2010: 339) gerçekte sâbit olmak demektir (Topaloğlu ve Çelebi, 2010: 339). Vücûd kelimesi dilsel olarak zât ile aynı anlama gelmektedir. Bütün varlıkları içine alan vücûd kelimesi, zorunlu (vâcib) varlığı ve onun dışındaki her türlü varlığı kapsar. Bu yönüyle vücûd, mahiyetten ayrılmaktadır. Çünkü mâhiyetin bütün varlıkları kapsayıcı olması konusu tartışmalıdır. Zîrâ bazılarına göre zorunlu varlığın (vâcib) vücudundan başka mahiyeti yoktur. Aksine o, kendi zâtının aynısı olan bir vücutla vardır (Ebû'l-Bekâ, 2011: 778).

Râğıb el-İsfahânî (ö: 502/1108); Allah organlarla nitelenmekten münezzehe olduğu için O'nun hakkında kullanılan vücûd kelimesinin soyut bir ilim manasına gelmekte olduğunu ifade etmektedir (el-İsfahânî, Râğıb, 1997: 584). Ebu'l-Bekâ (ö: 1094/1684) ise, akla göre vücudun üç mertebesinin olduğunu ifade eder: Birincisi; kendi zâtının aynısı olan (zâtî) bir vücûdla kendisi bizzât vâir olan (varlığı kendinden olan) varlıktır. Bu tür varlığın bölünüp parçalanması ve tasavvur edilmesi imkânsızdır. İkincisi; kendisi başkasının varlığıyla bizzât var olan (varlığı kendinden olan) varlık. Bu varlık türünün bölünüp parçalanması imkân dâhilinde olduğu halde tasavvur edilebilmesi mümkündür. Üçüncüsü ise; varlığı başkasından olan varlıklardır. Bunlar varlık mertebelerinin en alt derecesindedir. Bu varlığın bölünüp parçalanması da tasavvur edilebilmesi de imkân dâhilindedir (Ebû'l-Bekâ, 2011: 779, 780).

Mevcûd kavramı birkaç farklı tasnife tâbi tutulmuştur. Bir tasnife göre, mevcudun, varlığı kendinden olanına vâcib, başkasından olanına ise mümkün denir. Bir başka tasnife göre de mevcûd; kadîm ve hâdis olmak üzere iki kısma ayrılır. Başlangıcı olmayan varlığa kadîm, sonradan meydana gelene ise hâdis denir (Topaloğlu ve Çelebi, 2010: 339). Mâhiyet kelimesi ise; bir nesnenin temel varlığını veya cevherini meydana getiren şey, nesnenin hakikati ve özü diye tanımlanır. Meselâ insanı, insan olmayanlardan farklı kılan öz onun mâhiyetini ifade eder. Kavramlar; zihinde canlandırılma açısından mâhiyet, zihnin dışındaki âleme nisbet edilmeleri bakımından ise hakikat diye adlandırılırlar. Dış dünyâda efrâdı bulunan ya da bulunmayan her küllî kavrama mâhiyet, hâricte efrâdı bulunan kavrama da hakikat denir. Hakikat özel, mâhiyet ise geneldir (Topaloğlu ve Çelebi, 2010: 339).

Kelâm ilminde zât kelimesi ve bu kelimeye bağlı olarak vücûd, hakikat ve mâhiyet kavramlarının tartışmalara konu olmasının sebebi; vücûdun mâhiyetle aynı olup olmadığı ve zât üzerine zâid olup olmadığı ile ilgilidir (Ebû'l-Bekâ, 2011: 780; eş-Şâfiî, 1998: 175). Bu tartışmaların da asıl sebebi; aynı anda birçok isim, sıfat ve fiil sâhibi olan Allah'ın zâtında çokluk (kesret) olmadığı yani O'nun birçok isim ve sıfat taşımasına rağmen tek olduğunu anlatmaktır. İslâm filozof ve kelimcilerinin tamamı Allah'ın zâtında kesret olmadığını ve fiillerinin kesreti gibi, sıfatların çokluğunun da zâtta bir bölünme veya çokluk ifade etmeyeceğinde ittifak halindediler. Dolayısıyla bu konudaki tartışmalardan maksat her türlü şirk, noksanlık ve kusurdan uzak, hâlis, tenzîhî tevhidî muhâfaza etmektir (Özler, 2012: 251).

Vücûdun mâhiyetle aynı olup olmadığı ve zât üzerine zâid olup olmadığı meselesi ile ilgili olarak İslâm düşünürlerinin temel olarak üç görüş üzere bulundukları bilinmektedir:

Birincisi: Mümkün varlıklarda da zorunlu (vâcib) varlıkta da vücûd, varlıkla aynıdır, onların hakikatlerinin üzerine zâid değildir. İmâm Eş'arî (ö. 260/935) ile birlikte Eş'arîlerin büyük çoğunluğu ve

bir kısım Mu'tezile'nin görüşü budur.

İkincisi: Mümkün varlıklarda da zorunlu (vâcib) varlıkta da vücûd, mâhiyetle aynı değildir. Mu'tezile'nin büyük çoğunluğu bu düşüncededir.

Üçüncüsü: Mümkün varlıklarda vücûd mâhiyetten farklıdır. Vâcibu'l-Vücûd'un (zorunlu varlık) ise vücûdu ve mâhiyeti aynıdır. Bu da Fârâbî (ö: 339/950) ve İbn-i Sînâ'nın (ö: 428/1037) görüşüdür (eş-Şâfiî, 1998: 175).

Mu'tezile ekolünün büyük bir kısmının, Allah'ın zâtı hakkında ittifakla Kabul ettikleri özellikler şöyledir; Allah, hiçbir şeye benzemez. O, cisim, hayal, ceset, et, kan, cevher ve araz değildir. O'nun, rengi, tadı, kokusu, dokunma duyusu, sıcaklığı, soğukluğu, yaşlığı, kuruluğu, yüksekliği, genişliği ve derinliği yoktur. O, bölünme kabul etmez, mekânla kuşatılamaz. Zamana bağlı değildir. Yaratılmışların, hâdis varlık oluşlarını gösteren sıfatların hiçbirisiyle nitelenemez. O, duyular tarafından idrak edilemez. Hiçbir yönden insana benzetilemez. O, daima ilk olmuştur. Bütün hâdis varlıklardan öncedir. Her zaman da öyle olmaya devam edecektir. Gözler onu idrak edemez. Hayal onu kuşatamaz. Yalnız O ezelîdir. O'ndan başka ilah yoktur (el-Eş'arî, 2008: 155, 156; Marulcu, 40).

Kâdî Abdülcebbar'a göre Allah'ın zât ve mâhiyet îtibâriyle vasıflandırılması uygun/câiz olmayan özellikler vardır. Bunlar selbî sıfatlar başlığı altında incelenmektedir. Selbî sıfatlar, Allah'ın, kendileri ile vasıflanamayacağı özellikleridir. Kâdî Abdülcebbar, Allah, kendi zatıyla âlim, hayy, semî' ve basîr olduğu için kendisine acz, cehl, mevt (ölüm) ve âfât (belâ ve musibetlere maruz kalma) gibi hallerin nisbet edilemeyeceğini söyler. Ayrıca, Allah, mûcidi olmaksızın kendi zâtında ezelî ve ebedî olarak mevcûd olduğu için O'nun hakkında adem ve fenadan bahsetmenin de muhal olduğunu belirtir. Allah kendi zatıyla hayy olduğu için kendisine el, ayak, yan taraf, yüz, göz gibi özelliklerin de nisbet edilmesinin câiz olmadığını vurgular. Ayrıca, cisim ve araz olma, mekânda yer tutma, cisimlere hulûl etme (yerleşme) ve insanlarda olduğu gibi yeme içme ve benzeri şeylere ihtiyaç duyma gibi haller ve görülme (ru'yet) de Allah hakkında düşünülemeyen özelliklerdir (Kâdî, Abdülcebbar, 1960: 244-248; 2008: 214-222; 1996: 212-291; 1998: 72-74).

2. Sıfat Kavramı ve Mâhiyeti

Allah'ın sıfatları konusu kelâm ilminin en temel konularından biridir. Bu yüzden bu ilme verilmiş olan isimlerden birinin de tevhîd ve sıfât ilmi olduğunu hemen bütün kelâm kaynakları kaydetmektedir.

V-s-f kökünden türemiş olan sıfat kelimesi bir şeyin özelliklerini belirtmek için kullanılır (İbn Manzûr, 1993: 740). Sıfat ile vasıf Arap dilinde mürâdif (eş anlamlı) kelimelerdendir (et-Tehânevî, 1996: 1078). Sıfat; *kısa, uzun, akıllı* ve *ahmak* kelimelerinde olduğu gibi zâtın bazı hallerini ve özelliklerini gösteren isim demektir (el-Cürçânî, 114). Vasıf ve sıfat kelimeleri kelâm ilminde Allah'ın zâtına nisbet edilen bir mana diye tanımlanabilir (Topaloğlu ve Çelebi, 2010: 278; Özler, 1995: 141; Adam, 1998: 7). Kur'an-ı Kerim'de Allah'ın zâtından bahseden âyetlerin çoğu O'nun sıfatlarıyla ilgilidir. Ancak Kur'an'da *sıfat* tâbirine rastlanmaz. Kelimenin masdar şekli olan *vasıf* bir tek yerde kullanılmış (En'âm, 6/139) muzârî şekli ise on üç yerde geçmekle birlikte, daha çok Allah'a uygun olmayan vasıflar isnat edenlerin iddiaları reddedilirken kullanılmıştır (Özler, 2012: 222).

Kur'an-ı Kerim'de sıfat kavramı kelime olarak Allah'ın zâtına nisbet edilmemekte, bunun yerine isim ve onun çoğulu olan esmâ kelimesi Allah'a izâfe edilmektedir (Topaloğlu, 1989: 486). Allah'ın isimleri ister ism-i fâil, ister sıfat-ı müşebbehe sûretinde olsun, ister masdardan türetilmiş olsun, hepsinde de vasıf anlamı gözetildiği için bunlara sıfat denir (Yıldırım, 1987: 51). Bu anlamda bir bütün hâlinde incelendiğinde Kur'an-ı Kerim'de Allah'tan bahseden âyetlerin tamamının O'nun sıfatlarını konu edindiği görülür. Kur'an'ın insanları Allah anlayışına sevk etmede takip ettiği yollardan biri de O'nun sıfatlarından bahsetmektir. Kur'an bunu yaparken Allah'ın varlık âlemi ile ilgili olan

sıfatlarından bahsetmek sûretiyle, somuttan soyuta (varlıklardan Allah'a) doğru bir yol takip etmiştir (Yurdagür, 1984: 34-42).

Sıfatlar meselesi İslâm kelimcileri ve felsefecilerinin çalışmalarında büyük önem ve ağırlığa haiz bir konudur. Bu konu, öneminden dolayı özellikle Mu'tezilî, Eş'arî ve Mâtürîdî kelimcilerinin eserlerinde tevhîd konusu içerisinde işlenmiştir (eş-Şâhid, 2008: 867).

Allah'ın zât itibâriyle tek, eşi benzeri olmayan bir varlık olduğu konusunda İslâmî fırkalar arasında herhangi bir ihtilâf bulunmamaktadır. Bu yüzden de tevhîd konusundaki tartışmalar Allah'ın zâtı etrafında değil, O'na nisbet edilen sıfatların tevhîde zarar verip vermeyeceği ile ilgilidir. Çelebi, 2002: 239). Fahreddîn er-Râzî de sıfatlar konusunda genel olarak onları kabul edenler ve inkâr edenler olmak üzere iki grubun bulunduğunu ancak her iki grubun da asıl maksadının Allah'ı kemâl ve celâl sıfatları ile anmak, noksanlıkları da O'ndan uzak tutmak olduğunu belirtir (er-Râzî, 1990: 36). Sıfatlar konusunda sahâbe zamanında ihtilaf bulunmamaktadır. Onlar Kur'an'da gelen nassları te'vil etmeksizin olduğu gibi kabul edip yorum ve tartışmalara girmemekteydiler. Ashabın bu tavrı tâbiîn döneminin ortalarına kadar devam etmiştir (Çelebi, 2009: 100; et-Teftazânî, 100-102).

Fahreddîn er-Râzî, Allah'ın sıfatları konusunda genel olarak üç görüş bulunduğunu belirtmektedir: Birinci grup; sıfatları kabul eder, isimleri nefyeder. Bunlar Allah'ın gerçek hakîkatinin insanlar tarafından tam olarak bilinemeyeceğini düşünenlerdir. İkinci grup; isimleri isbât edip sıfatları nefyeder. Bunlar da bir kısım filozoflarla Mû'tezile mensuplarıdır. Üçüncü grup ise; isim ve sıfatları kabul edenlerdir. Bu gruba Eş'arîler ve Mâtürîdîler, yani kelâm âlimlerinin büyük çoğunluğu girmektedir (ez-Zurkân, 1963: 207-209).

Sıfatlar konusunda ilk tartışmaların Hulefâ-i Râşidîn döneminin sonlarına doğru ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu konuda Abdullah b. Sebe' taraftarları olarak bilinen Sebeiyye mensupları Allah hakkında teşbih (kullara benzeme) ve tecsimi (cisim olma) ortaya atmışlardır. Bir kısım aşırı şiiler (ğulât-ı şîa) de bunlara uymuşlardır (et-Teftazânî, 100-102; Gölcük ve Toprak, 2001: 211).

Allah'ın zâtı ve sıfatları meselesinde Müşebbihe ve Mücessime ekollerine zıt konumda başka bir akım ortaya çıkmıştı. Bu akım ise sıfatları nefy ve inkâr etmekte idi. Allah'ın sıfatları konusunda ilk tartışmaları başlatan ve Allah'a sıfat nispet edilmesini kabul etmeyen kişi Ca'd b. Dirhem'dir. Cehm b. Safvân ondan bu görüşleri alarak geliştirmiştir (Osman, 1971: 174; Çelebi, 2002: 240; Gölcük ve Toprak, 2001: 214; Cârallah, 1947: 62). Daha sonra gelen Vâsıl b. Atâ (ö. 131/749)'nın da sıfat teorisini Cehm'den aldığı kabul edilir (Çelebi, 2001: 240).

Cehm b. Safvân, Allah'ın, insanlara verilen sıfatlarla nitelenemeyeceğini iddia etmektedir. Aksi takdirde takdirde bu durumun teşbihe götüreceğini öne sürmektedir. Cehm b. Safvan Allah'ın hayat sahibi ve âlim olmasını inkâr, kâdir, fâil ve hâlık olmasını ise isbât etmektedir. Bu görüşüne gerekçe olarak da insanın kudret, fiil ve yaratma sıfatlarıyla nitelenemeyeceğini ileri sürmektedir (Gölcük-Toprak, 2001: 214-215).

Mu'tezile ekolü; Allah'ın sıfatları konusunda Cehm b. Safvân'ın taraftarlarından nefy fikrini alıp bu konuda onlara uymuştur. Hatta bu yüzden Mu'tezile, Cehmiyye nitelemesine maruz kalmıştır. Ancak, Mu'tezile mensupları kendileri hakkındaki bu isimlendirmeyi kabul etmeyip reddetmişlerdir. Kabul etmek gerekir ki, sıfatların nefyi konusunda Mu'tezile mezhebi Cehmiyye ile hemen hemen aynı görüşü paylaşmaktaydı (Gölcük-Toprak, 2001: 214-215).

Mu'tezile mezhebinin, sıfatlar konusunda genel olarak üç gruba ayrıldığı belirtilmektedir. İbrâhîm b. Seyyâr en-Nazzâm (ö. 231/845) gibi bâzıları sıfatları nefyetmişlerdir. Ebu'l-Huzeyl el-Allâf (ö. 226/840) gibi bâzıları da sıfatları isbât etmiş, fakat onları zât ile özdeşleştirerek kabul etmişlerdir. Muammer b. Abbâd (ö:215/830) ve Ebû Hâşim el-Cübbâî (ö. 321/933) gibi daha başka bâzıları ise sıfatları mana ve ahvâl olarak anlamış ve bunların kendi başlarına bir varlık ve kıymet taşımadıklarını iddia etmişlerdir (Yurdagür, 1984: 280).

Mu'tezile mezhebi mensupları kendilerinin tevhi'd ve adl ehli olduklarını iddia eder, bununla övünürler. Kendilerini şirke karşı tevhi'din yegâne temsilcisi olarak görürler. Tevhîde ileri derecede önem verdikleri için de bu konularda yapılacak konuşmaların tenzihî akîdeye zarar verip şirke götürmesinden şiddetle çekinmektedirler (Aslan, 2000: 239). İşte bu hassasiyyat yüzünden Mu'tezile mezhebinin kurucularından Vâsıl b. Atâ Allah'ın, ilim, kudret, irâde ve hayat gibi sıfatlarını inkâr etmiştir. Çünkü Vâsıl b. Atâ Hıristiyanlık akidesinde *ekânîm-i selâse* diye tâbir edilen baba, oğul ve rûh (varlık, ilim ve hayat) şeklindeki üçlemeyi reddetmektedir. Vâsıl, bu üç özelliği kadîm olarak kabul etmenin insanı üç ilâhı kabul etmeye götürdüğü düşüncesindedir. Bu sebeple Vâsıl b. Atâ, Allah'ın zâtı ile birlikte kudret veya ilim gibi kadîm sıfatların varlığının kabul edilmesinin Allah ile birlikte başka sıfatlar sayısınca başka kadîmlerin varlığını kabul etmeye (taadüd-ü kudemâ) götüreceğini öne sürerek sıfatları inkâr etmiştir. Vâsıl, sıfatların tecellisi olarak ortaya çıkan değişiklikleri, sıfatların eserlerinde değil de aksine sıfatların bizzat kendisinde olduğu düşüncesindedir. O'na göre sıfatların tecellilerinde meydana gelen bu değişiklikler hâdis olduğuna göre bu sıfatların kendilerinin de hâdis olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla da hâdis olan bir şeyin kadîm olan Allah'a nisbeti mümkün ve câiz değildir. Bu yüzden de ilk dönem Mu'tezilesi, Allah'ı tamamen selbî sıfatlarla anmışlardır. Ancak Vâsıl'ın sonradan felsefe ile meşgul olan takipçileri bütün sıfatları âlim ve kâdir üstüne bina etmişlerdir. Âlim ve kâdiri de kadîm zâtın itibârî ve zihnî zâtî sıfatları saymışlardır (Nâdir, Albert Nasrî, 1950: 37, 38; Cârallah, 1947: 63; Çelebi, 2002: 240-241; Yurdağür, 1984: 276-280; Marulcu, 45, 46). Daha sonraları farklı bir biçimde de olsa İbrâhîm b. Seyyâr en-Nazzâm ve Zemahşerî (ö. 538/1144) de sıfatları nefyetme yoluna gitmişlerdir (Çelebi, 2001: 243).

Mu'tezile mezhebinin, Allah'ın sıfatlarını inkâr ediyor gibi görünmelerinin sebebi üzerinde özellikle durulmalıdır. Mu'tezile mensupları esâsen Allah'ın sıfatlarını haber veren nassları inkâr etmemekte, fakat onları tevhide zarar gelmemesi hassasiyetinden yola çıkarak kendi aklı yöntemleri ile te'vil etmektedirler. Mu'tezile, Allah'ın sıfatları içinde vahdâniyet ve kıdemi hâkim sıfatlar olarak kabul etmiş, zihnen bile olsa O'na kadîm manalar, yani âlîm, kâdir ve hayy gibi sıfatlar isnat etmeyi vahdâniyeti zedeleyici nitelikte bulmuşlardır. Yani Mu'tezile aslında Allah'ın âlîm, kâdir gibi sıfatlarını inkâr etmemekte, fakat sıfatların Allah'ın zâtından ayrı, O'nun üzerine zâid olarak düşünülen birtakım manalar olmasını kabul etmeyip, onların zât ile kaynaşmış ve özdeşleşmiş olduklarını iddia etmektedirler. Onlara göre Allah zâtı ile hayy, zâtı ile âlîm, zâtı ile kâdirdir. Yani Allah'ın zâtından ayrı ilim, hayat ve kudret diye ezeli manalar yoktur (Özler, 1995: 187; Yurdağür, 1984: 273-274).

Kâdî Abdülcebbar *Şerhu'l-Usûli'l-Hamse*'de kendisine varıncaya kadar İslâm kelâmında genel olarak sıfatlar konusunda ortaya atılmış olan görüşleri öncelikle ele almaktadır; Ebû Ali el-Cübbâî (ö.303/916)'ye göre Allah, zâtında kâdir, âlîm, hayy ve mevcûddur. Ebû Hâşim el-Cübbâî, Allah'ın kendi zâtında olduğu hâl üzere müstehak olduğu sıfatlara sahip olduğu kanaatindedir. Ebu'l-Huzeyl Allâf'ın görüşü de bunun gibidir. Süleymân b. Cerîr ve Sıfâtiyye' ye göre Allah bu sıfatlara vücûd ve ademle (varlık ve yoklukla), hudûs ve kıdem (sonradan olmak ve ezelilik) ile vasıflandırılmayacak manalarla sahiptir. Hişâm b. Hakem (ö. 179/795)'e göre ise; Allah muhdes (yaratılmış) bir ilmîle ilim sâhibidir. Kullâbiyye'ye göre ise Allah sıfatlara ezeli manalarla sahiptir. Kâdî Abdülcebbar, Kullâbiyye'nin ezelilik ile kadîm olmayı kastettiğini, ancak Müslümanların Allah ile birlikte başka kadîm bulunmadığı düşüncesinde olduklarını görünce İbn Kullâb el-Basrî (ö. 240/853)'nin bu görüşü açıkça ortaya atmaya casâret edemediğini söyler. Ebu'l-Hasen el-Eş'arî Allah'ın bu sıfatlara kadîm manalarla sahip olduğunu ifade etmiştir (Kâdî, Abdülcebbar, 1996: 182-183).

Kâdî Abdülcebbar'ın, Allah'ın zâtının sıfatları ile ilişkisi ve sıfatların kısımlarına dâir görüşleri ise zât-sıfat ilişkisi ve sıfatların taksimi başlıkları altında aşağıda ele alınacaktır.

3. Zât - Sıfat İlişkisi

Allah'ın zatının, kendileri vâsıtasıyla bilindiği ayırıcı vasıfların veya sıfatların varlığını kelâm âlimlerinin büyük çoğunluğu kabul ve isbât etmişlerdir. Ancak ihtilâflar bu sıfatların Zât-ı İlâhiyye ile ilişkisinin keyfiyeti/nasılığı ile ilgilidir (Osman, 1971: 188; eş-Şâhid, 2008: 869). Bu konuda var olan ihtilâf sâdece Allah'ın âlim, kâdir, semî, basîr gibi subûfî sıfatları hakkındadır. Selbî ve sübûfî sıfatlar hakkında ihtilâf yoktur. Kelâm târihinde bu konu daha çok Mu'tezile ile Ehl-i Sünnet arasında önemli bir tartışma konusudur (Özler, 2012: 251).

İmâm Eş'arî'ye göre, Müslümanlar, Mu'tezile'nin doğuşuna kadar zât-sıfat ilişkisini tartışmamışlar, Allah'ın sıfatlarının ezeli bir şekilde var olduğuna inanmakla yetinmişlerdir. Buradan, Ehl-i Sünnet'in bu konudaki tartışmalara kendi dışındaki fırkaların, özellikle de Mu'tezile ekolünün tartışmaları neticesinde ve bunlara cevap mâhiyetinde girdikleri sonucu çıkmaktadır (Yurdağür, 1984: 174, 175; Özler, 2012: 251, 255).

Ehl-i Sünnet, Allah'ın sıfatlarının ezeli ve mücerred olarak zât üzerine zâid olduğu üzerine ittifak hâlinde. Onlara göre, Allah'ın sıfatları zâtının aynı da gayrı da değildirler. Sıfatlar, kendi zatıyla kâim, kadîm manalardır. Allah, ezelde kendi sıfatı olan ilmiyle âlim, kudretiyle kâdir, kelâmıyla mütekellimdir. Ehl-i Sünnet'e göre bu durum diğer bütün sıfatlar için de aynıdır (Özler, 2012: 255).

Ehl-i Sünnet düşüncesine göre sıfatlar, zâtın aynısı olamazlar. Allah hakkında, sıfatlar O'dur denemediği gibi O'ndan başkasıdır da denemez. Sıfatlar, zât değildir, ama O'ndan başka bir şey de değildir. Ehl-i Sünnet'e göre, sıfatlar zâtın aynı da gayrı da değildir (Yurdağür, 1984: 174, 175; Gölcük-Toprak, 2001: 220).

Mu'tezile'ye göre Allah, hiçbir şeye benzemez. O, cisim, hayal, ceset, et, kan, cevher ve araz değildir. O'nun, rengi, tadı, kokusu, dokunma duyusu, sıcaklığı, soğukluğu, yaşlığı, kuruluğu, yüksekliği, genişliği ve derinliği yoktur. O' bölünme kabul etmez, mekânla kuşatılamaz. Zamana bağlı değildir. Yaratılmışların, hâdis varlık oluşlarını gösteren sıfatların hiçbirisiyle nitelenemez. O, duyular tarafından idrak edilemez. Hiçbir yönden insana benzetilemez. O, daima ilk olmuştur. Bütün hâdis varlıklardan öncedir. Her zaman da öyle olmaya devam edecektir. Gözler onu idrak edemez. Hayal onu kuşatamaz. Yalnız O ezeldir. O'ndan başka ilah yoktur (el-Eş'arî, 2008: 155, 156; Marulcu, 40). Yine Mu'tezile'ye göre, Allah, birdir, eşî ve benzeri yoktur. Allah'ın bir ve kadîm oluşu Allah'ın kendisine mahsus en özel bir sıfattır. Allah'ın kıdemi hâricinde, O'na çeşitli sıfatlar isnat edilmesi, birçok kadîmin var olduğunu (taadüd-ü kudemâ) kabul etme sonucunu doğurur (Nâdir, 1950: 37, 38; Çelebi, 2002: 240-241; Yurdağür, 1984: 273; Marulcu, 45, 46).

Mu'tezile, Allah'ın sıfatları içinde vahdâniyet ve kıdemi hâkim sıfatlar olarak kabul etmiş, zihnen bile olsa O'na kadîm manalar, yani âlim, kâdir ve hayy gibi sıfatlar isnat etmeyi vahdâniyeti zedeleyici özellikte bulmuşlardır (Aslan, 2000: 239; Yurdağür, 1984: 274). Bu yüzden, Mu'tezile'ye göre Allah'ın sıfatları O'nun üzerine zâid manalar, yani zâtından ayrı düşünülen şeyler olmayıp zâtıyla kaynaşmış ve bütünleşmiştirler. Mu'tezile Allah'ın sıfatlarını haber veren nassları inkâr etmemekte, fakat onları te'vil etmektedirler. Yani Mu'tezile Allah'ın âlim, kâdir gibi sıfatlarını inkâr etmemekte, fakat sıfatların Allah'ın zâtından ayrı birtakım manalar olmasını kabul etmeyip, onların zâtın aynısı olduğunu iddia etmektedirler. Onlara göre Allah zâtı ile hayy, zâtı ile âlim, zâtı ile kâdirdir. Yani Allah'ın zâtından ayrı ilim, hayat ve kudret diye ezeli manalar yoktur (Aslan, 2000: 239-240; Özler, 1995: 187; Yurdağür, 1984: 273).

Mu'tezile ekolünün, tevhîd ve sıfat konusundaki en belirgin özelliği olan tenzîhi koruma duyarlılığı, bu mezhep içerisinde Allah'ın zâtı ve bunun sıfatlarla ilişkisi konusunda belli başlı birkaç farklı yaklaşım ve yorumun geliştirilmesine sebep olmuştur. Bunları genel olarak; sıfatların nefyedilmesi, onların isbât edilip zât ile özdeşleştirilerek kabul edilmesi ve mana ve ahvâl olarak anlaşılıp kendi başlarına bir varlık ve kıymet taşımadıkları iddiası şeklinde üç grup olarak özetlemek

mümkündür (Yurdagür, 1984: 280).

Vâsıl b. Atâ, Allah'ın zâtı ile birlikte kadîm sıfatların varlığının kabul edilmesinin Allah ile birlikte sıfatlar sayısınca başka kadîmlerin varlığını kabul etmeye (taadüd-ü kudemâ) götüreceğini söyleyip ilim, kudret, irâde ve hayat gibi sıfatları inkâr etmiştir. Vâsıl, sıfatların tecellisi olarak ortaya çıkan değişiklikleri, sıfatların eserlerinde değil de aksine sıfatların bizzat kendisinde olduğu düşüncesindedir. O'na göre sıfatların tecellilerinde meydana gelen bu değişiklikler hâdis olduğuna göre bu sıfatların kendilerinin de hâdis olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla hâdis olan bir şeyin kadîm olan Allah'a nisbeti mümkün ve câiz değildir. Bu yüzden de ilk dönem Mu'tezilesi, Allah'ı tamamen selbî sıfatlarla anmıştır (Nâdir, 1950: 37, 38; Çelebi, 2002: 240-241; Yurdagür, 1984: 276-280; Marulcu, 45, 46).

Ebu'l-Huzeyl el-Allâf Allah'ın zâtî sıfatlarıyla kendisini özdeşleştirmekte, sıfatları müstakil birer mana olarak kabul etmemektedir. Allâf'a göre Allah, kendi zâtı olan bir ilim ile âlimdir. O, kendi zâtı olan bir kudretle kâdirdir. Bu durumda Allah'ın ilmi de kudreti de kendi zâtı olmaktadır. Ebu'l-Huzeyl el-Allâf'a göre, biz, Allah âlimdir dediğimizde O'nun hakkında kendisi olan bir ilmi isbâtlanmış, cehli de nefyetmiş oluyoruz. Allah kâdirdir dediğimizde de yine O'nun hakkında kendisi olan bir kudreti isbât etmiş, aczi de nefyetmiş oluyoruz (el-Eş'arî, 2008, 266; Subhî, 1982: 192; el-Ğurâbî, 1948: 163; Bedevî, 2008: 147, Aslan, 2000, 240).

Nazzâm, sıfatları Allah'ın zâtı ile özdeşleştirip selbî olarak ele almıştır. O'na göre, Allah âlimdir sözü, O'nun zâtını isbât edip cehli ondan nefyetmek anlamına gelmektedir. Kâdir sözü, zâtı isbât edip aczi nefyetmektedir. Hayy sözü de zâtı isbât edip ölümü nefyetmektedir. Nazam'a göre diğer sıfatlar da aynı şekildedirler (el-Eş'arî, 2008: 267, 268; Ebû Rîde, 1989: 81; Aslan, 2000: 240).

Ebu'l-Huzeyl el-Allâf'ın bu konudaki görüşüne göre; Allah kendi zâtı olan ilimle âlim, kendi zâtı olan kudretle kâdirdir, kendi zâtı olan hayatla hayydır. O'na göre, Allah âlimdir sözü, ilmi isbattır, ancak bu ilim Allah'ın zatıdır. Allâf'a göre Allah'ın zâtı olan bu ilim isbât edilmekle birlikte O'ndan cehl de nefyedilmiş olmakta, aynı zamanda O'nun şu an var olan ve var olacak olan mâlûmu (bildiği şeyler) olduğuna işaret edilmiş olmaktadır. Allah kâdirdir denildiğinde de aynı mantık yürütülmekte, O'nun zâtı olan kudret isbât edilmiş, acz nefyedilmiş ve O'nun makdûru (gücü ve kudretinin tecelli edeceği şeyler) olduğuna hükmedilmiş olmaktadır (el-Eş'arî, 2008: 266, 267).

Nazzâm ve Ebu'l-Huzeyl el-Allâf tarafından geliştirilen bu selbî ve tenzîhî metoda göre, zâtlâ özdeşleştirilen sıfatlar sonuçta ifade ettikleri anlamın zıddını Allah'tan nefyetmektedirler. Bu anlayış daha sonra gelen Ebû Ali el-Cübbâî tarafından benimsenilmiştir. O'nun geliştirdiği maânî teorisi meşhurdur (Koloğlu, 2011: 233).

Ebû Ali el-Cübbâî'nin ileri sürdüğü maânî teorisine göre, sıfatlar kendi başlarına kâim/var olan müstakil manalardan ibarettir. O'na göre, sıfatların bu şekilde kendi başlarına müstakil olarak var olmalarından Mu'tezile ekolünün bu konudaki en temel çekincelerinden biri olan Zât-ı İlâhiyye'nin taaddüdü ve değişikliklere uğraması gibi bir durum meydana gelmemektedir (eş-Şâhid, 2008: 867).

Ebû Ali el-Cübbâî'nin oğlu Ebû Hâşim el-Cübbâî ise sıfatları ahvâl olarak anlamış ve bunların kendi başlarına bir varlık ve kıymet taşımadıkları kanaatinde olmuştur. Ahvâl teorisi; Zât-ı İlâhiyye'nin bir hal üzere, sonrada başka bir hal üzere bulunacağını ifade eder. Buna göre Zât-ı İlâhiyye bazan âlim olarak bazan da kâdir, bir başka vakit de mürîd olarak bulunmaktadır. Ahvâl teorisine göre; sıfatlar, İlâhî Zâtın halleridir. Biz cüz'î manalar vasıtasıyla küllîleri idrak ettiğimiz gibi sıfatlar da kendileriyle zâtı idrak ettiğimiz kavramlar ve hallerdir. Ebû Hâşim'in bu teorisine göre, bu hallerin zât üzerine zâit veya onun aynısı olması gibi bir durum söz konusu değildir. Bu düşünce, sıfatları kabul eden Ehl-i Sünnet ile onları nefyeden Mu'tezile arasında bir ara görüş olarak da kabul edilebilecektir (eş-Şâhid, 2008: 867; Gölcük ve Toprak, 2002: 217).

Kâdî Abdülcebâr zât-sıfat ilişkisi konusunda Mu'tezile'nin tevhiddeki tenzîhî anlayışlarına göre hareket etmektedir. O, Allah'ın zâtı ile hayy, zâtı ile âlim, zâtı ile kâdir olduğunu sıfatlar konusu ile

ilgili birçok bahiste gündeme getirmektedir (Kâdî, 1996: 162, 168, 225). Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın zâtından ayrı, müstakil sıfatları bulunduğu takdirde O'nunla diğer varlıklar arasında benzerlik bulunması gerekeceğini ifade etmektedir. Meselâ; eğer Allah zâtıyla değil de bir kudretle kâdir, zâtının hâricinde bir ilimle âlim olsaydı bu takdirde O'nun cisim olması gerekirdi. Zîrâ zâtında değil de bir kudretle ve ilimle kâdir ve âlim olanlar sâdece cisimlerdir. Allah ise kadîmdir, bu sıfatlara zâtî olarak sahiptir (Kâdî, Abdülcebbâr, 1996: 162; 2008: 212).

Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın ezeli bir ilim olmaksızın âlim, ezeli bir kudret bulunmadan kâdir olamayacağını söyleyenlerin hem tevhidin, hem "O, *evvelidir, âhirdir*" (Hadîd, 57/3) âyetinin aksini ettiklerini hem de ümmetin Allah'ın bir (vâhid) olduğu şeklindeki inançlarına aykırı hareket ettiklerini ileri sürmektedir (Kâdî, Fadlu'l-İ'tizâl, 162).

Kâdî Abdülcebbâr'a göre Allah, kendisini diğer varlıklardan ayıran sıfatlarında vâhiddir, tektir. Kâdî Abdülcebbâr, Mu'tezile ekolünde Allah'ın bu sıfatlara sahip olma keyfiyyetinde bu sıfatları taşıyan diğer mahlûkâtta tamamen farklı oluşuna özellikle vurgu yapıldığına dikkat çeker. Bu yüzden Mu'tezile mezhebinde Allah hakkında; O, kadîm bir mevcuddur denilmiştir. Aynı şekilde Allah'ın bir kudretle kâdir olanlardan farklı oluşunu belirgin bir şekilde vurgulamak için, O, zâtında kâdirdir denilmektedir. Hem Allah'ın, kendileri hakkında uyuklama, uykuya dalma ve ölüm gibi hallere maruz kalan varlıklardan farklı bir şekilde âlim olduğunu vurgulamak için O, zâtında âlimdir denilmektedir. Kâdî Abdülcebbâr, ifade ettiği bu mantık yürütme işlemini Allah'ın semî', basîr, müdrîk oluşu ile de aynı şekilde faklılıkları olduğunu belirttikten sonra Mu'tezile âlimlerinin hepsinin sıfatların Allah'ın zâtına mahsus olduğu ya da O'nun zâtına baktığı hususunda ittifâk hâlinde olduklarını söyler (Kâdî, Abdülcebbâr, Fadlu'l-İ'tizâl, 347)

4. Sıfatların Taksimi

Allah, Kur'an-ı Kerim'de zâtından çeşitli sıfatlarla bahsetmiştir. Kur'an'da geçen sıfatlar; Allah'ı, ya kemâl niteliklerinden biri ile nitelemekte veya noksanlıklardan birinden tenzîh etmekte ya da fiillerinden biri ile tanıtmaktadır. Allah, Kurân'da kendisini çeşitli sıfatlarla tavsif ederken bu sıfatlar arasında herhangi bir ayırım veya sınıflama yapmamış, bunların bazılarının zâtına, diğer bazılarının da fiillerine baktığına dâir bir açıklamada bulunmamıştır. Aynı şekilde, Hz. Peygamber ve ashâbı da sıfatlarla ilgili olarak herhangi bir tasnif ve taksim yapma yoluna gitmemişlerdir (Yurdağür, 1984: 143; Özler, 2012: 226).

Ancak, İlâhî sıfatlar, manaları dikkate alınmak sûretiyle değişik mezhepler tarafından sistemleştirilerek çeşitli gruplara ayrılmıştır (Çelebi, 2009: 103; Topaloğlu, 1989: 488). Bu tasnifleme işlemini ilk defa yapan İmâm Ebû Hanîfe (ö. 1098/1687) (Çelebi, 2009: 103) sıfatları, zâtî ve fiilî olmak üzere iki gruba ayırmıştır (Beyâzîzâde, 2000: 43-56; Çelebi, 2009: 103).

Ahmed b. Hanbel (ö. 241/855) de zât ve sıfat ayırımı yaptıktan sonra sıfatları vahiyle (sem') ve akıl yürütme yoluyla bilinenler şeklinde ikiye ayırmış, ayrıca zâtî ve fiilî diye de iki grup halinde mütalaa etmiştir (Çelebi, 2009: 103). İmâm Matürîdî de Ebû Hanîfe geleneğine uygun olarak sıfatları zâtî ve fiilî şeklinde ayırmıştır (Mâtürîdî, 2009, 70; Çelebi, 2009: 103 vd.). İmâm Eş'ari ise sıfatları îtikâdî görüşlerini benimsediği Ahmed b. Hanbel gibi tasnif etmiştir (el-Eş'arî vd., 2000: 15; Çelebi, 2009: 103).

Kelâm düşüncesinde Allah'ın sıfatları çeşitli mezheplere, hatta aynı mezhep içerisinde yer alan kelimcılara göre farklılık göstermekte, yapılan sınıflamalar herkes tarafından kabul edilmiş belli bir metot ve yaklaşım göstermemektedir. Sıfatlarla ilgili olarak Ehl-i Sünnet âlimlerinin çeşitli mânevî münâsebetleri göz önünde bulundurarak yaptıkları çeşitli taksimler vardır (Yurdağür, 1984: 144; Özler, 2012: 226-229). Onların yaptıkları birbirinden farklı şekillerdeki gruplandırmalar genel olarak; nefsi, selbî, subûfî, fiilî ve haberî sıfatlar olmak üzere beş ana kategoride özetlenebilir (Yurdağür, 1984: 144-249; Gölcük ve Toprak, 2001: 222-244; Adam, 1998: 26; Özler, 2012: 226-243).

Allah'ın varlığını gösteren vücûd özelliği nefsî sıfat olarak kabul edilmiştir. Allah'tan zatına lâyık olmayan manaları uzaklaştıran selbî sıfatlar; kıdem, bekâ, vahdâniyyet ve muhâlefetun li'l-havâdis olmak üzere beş tanedir. Bunlara tenzihî sıfatlar da denilmektedir. Kendilerine sıfat-ı mana ve sıfat-ı ikrâm isimleri de verilen Sûbûtî sıfatlar; hayat, ilim, irâde, kudret, tekvin, sem', basar ve kelâm sıfatlarıdır. Allah'ın, kendileriyle vasıflanması da vasıflanmaması da câiz olanlar ise fiilî sıfatlardır. Bunlar; yaratma (halk), rızık verme (terzîk), öldürme (imâte), diriltme (ihyâ), mükâfât ve ceza verme (sevâb ve ikâb) gibi özelliklerdir. Haberî sıfatlar ise; âyet ve hadislerde bildirilmiş olduğu halde hakikî manalarını idrâk etmek mümkün olmayan yed, vech, istivâ gibi sıfatlardır (Yurdagür, 1984: 144-249; Gölcük- Toprak, 2001: 222; Adam, 1998: 27; Özler, 2012: 226-243).

Allah'ın sıfatlarını azaltma eğiliminde olan Mu'tezile mezhebi (Osman, 1971: 193) ise bunları genel olarak zâtî ve fiilî olmak üzere iki kısma ayırmışlardır (Osman, 1971: 193; eş-Şâhid, 2008: 867; Koloğlu, 2011: 224). Onlara göre, zâtî sıfatlar beş tanedir: vücûd, hayat, kudret, ilim ve irâde. Mu'tezile'ye göre zâtî sıfatlar O'ndan ayrılmazlar. Allah, zâtî sıfatlarla vasıflanabilir, ancak bunların zıddıyla ve zıtlarını yapmaya güç yetirmemekle nitelenmesi mümkün değildir. Meselâ; Allah âlimdir denildiğinde O'nun hakkında ilim isbât edilmiş, cehl ve câhilliğe güç yetirmemekle nitelenmiş olmaktadır.

Fiilî sıfatlar, insanlara hakikî bir şekilde taşıdıkları, ancak Allah'a yalnızca mecâzî olarak nisbet edilen organlar ve duyular vâsıtasıyla gerçekleştirilen şer şeyi kapsamaktadır. Allah, kendi zâtına lâyık zâtî ve fiilî sıfatların zıtlarıyla nitelenemez. Ancak diğer fiilî sıfatların zıtlarıyla nitelenebilir; muhyî (dirilten), mûmît (öldüren), rahîm (merhametli), mûntakim (intikam alan), âtî (lütuf ve ihsan sâhibi) ve mâni (engelleyen) gibi. Ayrıca, adâlet, cemâl, kemâl ve ihsan gibi sıfatların zıtlarıyla Allah'ın nitelenmesi câiz değildir (eş-Şâhid, 2008, 867; Subhî, 1982: 188, 189; Nâdir, 1950: 44, 45).

KÂDÎ ABDÜLCEBBÂR'A GÖRE ALLAH'IN SIFATLARI

Allah'ın sıfatlarını zâtî ve fiilî olmak üzere iki kısma ayıran Kâdî Abdülcebbâr sıfatları farklı yaklaşım tarzlarına göre değişik tasniflere tâbi tutmaktadır. Sözgelimi, Kâdî Abdülcebbâr, Şerhu'l-Usûli'l-Hamse'de O, birkaç farklı yaklaşım tarzını takip ederek Allah'ın sıfatlarını üç kısma ayırmaktadır: birincisi; kadîr ve ganî gibi, hiçbir varlığın taşımadığı bir vecihle sıfatları Allah'ın kendine mahsus olan sıfatlardır. İkinci kısım; Allah'tan başka varlıkların da taşıdıkları kadîr, âlim, hayy ve mevcûd gibi sıfatlardır. Ancak başka varlıkların bu sıfatlara sahip olma keyfiyetleri Allah'dan tamamen farklıdır. Zîrâ Allah bu sıfatlara kendi zâtında sahiptir. Başkaları ise kendileri dışında muhdes/yaratılmış manalardan dolayı bu sıfatları kazanmışlardır. Üçüncü kısım; müdrik, mürîd ve kârih gibi, sıfatı ve ona müstehak olma şeklinde Allah'ın ile başka varlıklar arasında benzerlikler bulunan sıfatlardır. Zîrâ Allah, hayy (hayat sâhibi) olduğu için, idrâk edilen şeylerin varlığı şartıyla, idrâk sâhibidir. Biz insanlar da bu konuda aynı özelliği taşımaktayız. Ancak bu konuda insanlarla Allah arasında bir fark vardır. O da; Allah, sonradan kazanmış olmaksızın, kendi zâtında hayy (hayat sâhibi) dir. Bu yüzden de bir duyguya ihtiyaç duymamaktadır. Aynı şekilde Allah, başka bir yerde değil, doğrudan kendi zâtında bulunan irâde ve kerâhet ile istemekte veya hoşlanmamaktadır. Fakat insanlardan herhangi biri ise kendi kalbinde yaratılmış olan bir irâde ve nefretle bu eylemleri gerçekleştirir (Kâdî, Abdülcebbâr, 1996: 130, 131).

Bu üçlü taksimi yaparken Kâdî Abdülcebbâr'ın, bu sıfatlara sahip olma husûsunda Allah'ın, başkalarıyla ortaklık ve benzerlik bulunup bulunmaması ve bu durumun nasıllığı noktasından hareket ettiği görülmektedir.

Birinci gruba giren kadîr ve ganî gibi sıfatlar Kâdî Abdülcebbâr'a göre her yönüyle sıfatları Allah'a mahsustur. İkinci grupta anılan kadîr, hayy ve mevcûd gibi sıfatlara gelince, bunlar, kendilerine sahip olma bakımından Allah ile kullar arasında farklılık bulunan özelliklerdir. Zîrâ Allah bu sıfatları kullar

gibi sonradan kazanmış değil, başlıbaşına müstakil olarak kendi zâtında sahiptir. Bu sıfatları taşıyan başka varlıklar ise bu sıfatlara kendileri dışında muhdes/yaratılmış manalardan dolayı sahip olmuşlardır. Kâdî Abdülcebbâr, üçüncü gruba dâhil ettiği müdrik, mürîd ve kârih gibi sıfatlarda ise; Allah ile başka varlıklar arasında hem bunların kendilerinde hem de sahip olma keyfiyetinde benzerlikler bulunduğuna dikkat çekmektedir.

Kâdî Abdülcebbâr, el-Muğnî'nin tevhîd ve adl'e dâir olan beşinci cildinde ise sıfatlar konusuna daha farklı birkaç yaklaşım tarzı ile bakıp onları birbirinden farklı üç taksime tâbi tutmaktadır:

Bir açıdan sıfatlar ikiye ayrılmaktadır: Biri; Allah'ın âlim ve kâdir olması gibi sırf kendine mahsus olan hallerdir. Diğer de; Allah'ın, ganî ve vâhid olması gibi kendisi hakkında muhal olan sıfatların nefyi manasını ifade eden vasıflardır. Kâdî Abdülcebbâr'ın, bu ikinci kısımdaki sıfatlardan ganî ile Allah'tan muhtaç olmayı, vâhid ile de O'nun iki veya daha fazla olmasını nefyetme manasını çıkardığı anlaşılmaktadır (Kâdî, Abdülcebbâr, 1960: 204).

Bu taksim, sıfatların zâtî ve selbî olarak ayrımını vermektedir. Birinci kısım, zâtî olan sıfatları, ikinci kısım da selbî olanları belirlemiş olmaktadır.

Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın sıfatlarını bir başka açıdan da yine ikiye ayırmaktadır: Bunlardan birincisi; Allah'ın ezelden beri, zâtında, her hâlükârda sahip olduğu, kendilerinin dışına çıkmadığı, kendisi hakkında zıtları da muhal olan sıfatlardır. Çünkü bu tür sıfatlar hem lafız hem de mana olarak kendisinden başkalarının varlıklarını ifade etmemektedir. Diğer kısım ise; Allah'ın, ezelden beri sahip olduğu, ancak sonradan şarta bağlı olarak gerçekleşen sıfatlarını ifade etmektedir. Bu ikinci kısma, Allah'ın müdrik oluşu örnek olarak verilebilir. Zîrâ O'nun müdrik sıfatının tecellisi, müdrek, yani idrâk edilecek şeylerin varlığıyla birlikte, zamana ve duruma göre gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu sıfat, Kâdî Abdülcebbâr'a göre, Allah ile birlikte her daim bulunuyor değildir. Kârih sıfatı da böyledir (Kâdî, 1960: 205).

Kâdî Abdülcebbâr'ın, bu taksimde sıfatları kadîm ve hâdis şeklinde bir ayırma tâbi tuttuğu açıktır. Buna göre birincisi kadîm, ikincisi ise hâdis olan sıfatları ifade etmektedir.

Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın sıfatlarını bir başka bakış açısıyla da üçüncü bir taksimi şöyle yapmaktadır: Birincisi; mevcûd sıfatı gibi, Allah'ın, kendi zâtında, üzerinde bulunduğu hâli ifade eder. İkinci kısım ise; Allah'ın, kendi zâtıyla mevcûd olmasına bağlı olarak gerçekleşen sıfatlarıdır. Allah, mevcûddur. Ancak O'nun hayy olması kendi zâtında mevcûd olmasına bağlıdır. Âlim ve kâdir olması da Allah'ın hayy ve mevcûd olması üzerine bina edilmektedir. Müdrik olması ise, O'nun hayy olmasına bağlı olarak gerekçelendirilmektedir. İkincisi ise; birbiri üzerine bina edilen sıfatlardır (Kâdî, 1960: 205).

Kâdî Abdülcebbâr'ın bu taksimine göre ise, birinci grup sıfat-ı hâliye'yi, ikinci grup ise türetilmiş olanlarını ön plana çıkarmaktadır.

1. Zâtî Sıfatlar

Kâdî Abdülcebbâr, eserlerinde Allah'ın sıfatlarından bahis açtığı yerlerde *Allah'ın zâtına bakan sıfatları* ifadesini kullanmaktadır (Kâdî, 1960: 205). Bunlar, Allah'ın zâtında bulunması gereken subûti sıfatlardır. Bu gruba Allah'ın, kâdir, âlim, hayy, mevcûd, semî, basîr ve müdrik sıfatları girmektedir.

a) Kâdir

Kâdî Abdülcebbâr, kadîm olan Allah'ın istidlâl yoluyla bilinecek ilk sıfatının kâdir sıfatı olduğu düşüncesindedir. Çünkü O'na göre diğer sıfatlar kâdir sıfatının üzerine bina edilmektedir. Bizler, Allah'ın başka sıfatlarını delillendirebilmek için bâzan bir, bâzan iki, bâzan da daha fazla vâsıtalara ihtiyaç duyarken, O'nun kâdir oluşunu ise vasıtasız bir şekilde bilebiliriz. Allah, ezelde de kâdir idi, şimdi de kâdirdir, sonsuza kadar da öyle olmaya devâm edecektir. O'nun, herhangi bir şekilde zaaf veya acz sebebiyle bu sınırsız kudretten çıkması câiz değildir. O, güç yetirilebilecek olan varlıkların her çeşidine, sınırsız bir şekilde, tür veya sayı sınırlaması olmaksızın kâdir'dir/güç yetirir (Kâdî, 1960: 151-

156; 2008: 210).

Kâdî Abdülcebbar Allah'ın, kadîr olarak da vasfedilebildiğini ifade eder. Bu vasıflandırmanın sebebinin ise Allah'ın kadîr oluşunu mübâlağalı bir şekilde ifade etmek olduğunu belirtir. Bununla birlikte Allah hakkında muktedir denildiği de olur. Bu niteleme ile de yine kadîr kelimesi ile kastedilen manalar hedeflenilmektedir. Ayrıca Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın, kadîr olan diğer varlıkların dışında yalnızca kendisinin tek başına bu sıfatla vasfedildiğini, bu sıfatın O'na has olduğunu belirtir. Bunun sebebi ise O'nun bu sıfata hiçbir varlığa benzemez bir şekilde sahip olmasıdır (Kâdî, 1960: 206).

b) Âlim

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın ezeli ve ebedî bir şekilde âlim olduğunu kabul etmektedir. Allah'ın âlim olmasına delil olarak Kâdî Abdülcebbar, kâinatta görünen muhkem fiilleri göstermektedir. Muhkem fiillerden kastı ise; başka kadîrlerden sudur etmesi mümkün olmayan fiillerdir. Bu fiiller de; taşıdıkları acâypiliklerle birlikte hayvanların yaratılması, gezegenlerin birbirleri ile âhenkli bir şekilde idâresi, rüzgârın itaat altına alınması, yaz ve kışın düzenlenmesi gibi eylemlerdir (Kâdî, 1960: 219-230; 1996: 156-167; 2008: 210).

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın âlim sıfatının varlığını, görünenden görünmeyene yol/delil aramak (kıyâsu's-şâhid ale'l-ğâib) sûretiyle ispatlamaya çalıştığı gözlemlenmektedir. Zîrâ O, bina yapma, yazı yazma ve kuyumculuk gibi fiillerin, kendi fâillerindeki ilmin varlığını göstermesi gibi kâinatta görünen mezkûr fiillerin de bunları yapan Allah'ın ilmini gösterdiğini ifade eder. Buradan hareketle de Allah'ın yarattıkları insanların yaptıklarından daha hârika ve muhkem olduğuna göre O'nun da âlim olduğuna hükmedilmesi gerektiğini belirtir (Kâdî, 2008: 210).

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın, âlim olma niteliğini kullar gibi sonradan kazanmış olmayıp bu sıfata kendi zatından sahip olduğunu vurgulamaktadır. O yüzden de kullara ârız olan bâzan bilip bâzan da bilmemek, bâzı şeyleri bilip bâzılarını da bilmemek gibi hallerin Allah hakkında düşünülemeyeceğini söylemektedir (Kâdî, 2008: 210-211).

c) Hayy

Kâdî Abdülcebbar, eserlerinde Allah'ın sıfatları konusunu ele alırken öncelikli olarak kadîr ve âlim sıfatların bahis mevzuu etmekte, hayy sıfatını da bu iki sıfatın üzerine bina etmektedir. Zîrâ O'na göre, kadîr ve âlim olanın mutlaka hayat sâhibi olması gerekir. Hayat sâhibi olmayanın kadîr ve âlim olması mümkün değildir. O, ezeli ve ebedî olarak ve kendi zâtıyla hayat sâhibidir (Kâdî, 1960: 161-167; 1960: 229-231; 2008: 211).

Ayrıca Kâdî Abdülcebbar, hayy sıfatının Allah'a verilmesinin sebebi olarak ileri sürülen nefy/olumsuzlama iddiasını da değerlendirir. O'na göre, Allah'ın, hayy sıfatı ile tavsif edilmesinin sebebi O'ndan ölümü, âlim sıfatının verilmesi de cehâleti nefyetmek değildir. Aksine Allah bu sıfatlara zâtî olarak sahiptir (Kâdî, Abdülcebbar, 1960: 229).

d) Mevcûd

Kâdî Abdülcebbar, mevcûd sıfatının îzahından önce mevcûd ve ma'dûm kavramlarının tanımını yapar. Evvelâ hocası Ebû Abdullah el-Basrî (ö: 369/979) ve Bağdat Mu'tezilesinin mevcudu *sâbit bir varlık*, ma'dûmu da *sâbit de var da olmayan müntefî* şeklindeki tanımlamalarının doğru olmadığını belirtir. Ardından kendisi şöyle bir tanım yapar: "Mevcûd; kendisi üzerinde sıfatların ve hükümlerin zuhur ettiği bir nitelik". Ma'dûm ise; varlığı bulunmayan mâlûmdur (Kâdî, 1960: 175-176; 1960: 232-243; 2008: 211).

Kâdî Abdülcebbar, mevcûd kelimesinin herhangi bir tanımla sınırlanmasının da uygun olmayacağını belirtir. Çünkü O'na göre mevcûd kelimesi, kendisi ile ilgili olarak yapılacak tanımlamaların tamamından daha açık seçik ve belirleyicidir. Diğer tanımlamalar devamlı olarak açıklamaya ihtiyaç duyacak, açıklandıkça da problemli bir hal alacaktır. Mevcûd kelimesinin hakikatini ifade etmek için kâinattaki varlıkları gösterilmelidir (Kâdî, Abdülcebbar, 1960: 175-176).

Kâdî Abdülcebbâr'a göre kâinattaki mevcûdâtın varlıkları gözle görünür halde oldukları içi delil gerektirmeyecek bir durumdadırlar ve mecbûren bilinirler. Ancak Kadîm olan Allah gözle görünmediği için varlığını bilmek için delil getirilmesi gereklidir. Bu delil de, Kâdî Abdülcebbâr'a göre, Allah'ın kâdir ve âlim oluşudur. Allah'ın mevcûd oluşu âlim ve kâdir olması gibi zâtîdir ve ezelden ebede daimdir, O'nun bu halden uzak olması ise muhal bir durumdur (Kâdî, 1996: 175-176).

Kâdî Abdülcebbâr, *el-Muğnî*'de mevcûd sıfatını açıklamaya çalışırken aynı manayı ifade edebilecek başka sıfatların kullanılabileceğini de ifade etmektedir. Bu anlamda Allah hakkında 'kâin ve sâbit' vasıflarının kullanılabileceğini söylemektedir. Gerekçe olarak her mevcûdun kâin sıfatı ile nitelenmeyi hak ettiğini, sâbit kelimesinin de hakikaten var olanlar için dilde kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın hem mevcûd olması hem de vücûdunun yenilenen bir mâhiyette olmaması anlamında bâkî, bütün varlıklardan önce var olması anlamında sâbık (önce), mütekaddim (öne geçen), akdem (daha eski), mütekâdim (öne geçmiş) ve evvel (ilk), varlığının başı da sonu da olmaması manasına daim, kadîm ve kayyûm, herhangi bir yer ve mekâna muhtaç olmaması anlamına kâim bi nefsih sıfatları ile de nitelenebileceğini belirtmektedir. Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın müstakil olarak 'lem yezel' vasfı ile nitelenemeyeceğini, bu vasfın mevcûd, kâdir, âlim ve hayy gibi sıfatlarla birlikte kullanılabileceğini de eklemektedir. O'na göre Allah hakkında nâzır/bakan, şâmm/koklayan ve zâik/zevk alan sıfatlarının da kullanılamayacağını belirtmektedir (Kâdî, 1960: 232-242).

e) Semî', Basîr ve Müdrîk

Kâdî Abdülcebbâr, bu sıfatların îzahına girişmeden önce tanımları üzerinde durarak bu sıfatlarla sâmi' ve mubsir arasındaki ince farka işaret etmektedir. Allah, idrâk edilecek şeylerin tamamını işitici (semî'), görücü (basîr) ve idrâk edici (müdrîk) dir, fakat sâmi' ve mubsir değildir. O'na göre, semî' ve basîr; Allah'ın, zatına mahsus bir şekilde, görülecek ve işitilecek şeylerin bulunması şartına bağlı olarak görücü ve işitici olmasıdır. Yani bu durumda bu iki sıfat (semî' ve basîr) geçişsiz (lâzım) olup Allah'ın ezeli ve ebedî olarak işitici, görücü ve idrâk edici olduğunu, bu sıfatlara her hâlükârda daimâ sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak, sâmi', mubsir ve müdrîk böyle değildirler. Bunlar geçişsiz (lâzım) olarak kalmakta, görülecek ve işitilecek şeylerin varlığı şartına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla görülecek ve işitilecek şeyler ezelde ma'dûm oldukları için Allah'ın ezelde sâmi' ve mubsir olduğu söylenemez. Netice olarak, Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın, ezeli olarak semî' ve basîr olduğunu, ancak, sâmi' ve mubsir olmadığını vurgulamakta, Ebû Ali el-Cübbâ'nın de bu görüşte olduğunu belirtmektedir (Kâdî, Abdülcebbâr, 1960: 241, 242; 1996: 167, 168; 2008: 211).

Allah'ın, semî', basîr ile birlikte müdrîk sıfatına zâtî olarak sahip olmasında genel olarak Mu'tezile içerisinde ittifak vardır. Ancak, Basra ve Bağdat ekolleri arasında bu sıfata Allah'ın sahip olma keyfiyeti bakımından ihtilaf bulunmaktadır. Zîrâ Basra Mu'tezilesi, Allah'ın müdrîk oluşunu O'nun hayy sıfatı üzerine zâid kabul etmektedirler. Buna karşılık olarak Bağdat Mu'tezilesi ise müdrîk sıfatını, âlim anlamında almışlardır. Bu durumda Bağdat ekolüne göre, Allah, idrak edilecekleri âlim anlamında idrâk etmekte, yani bilmektedir. Bu konuda Kâdî Abdülcebbâr, Basra Mu'tezilesi ile aynı kanaati taşımaktadır (Kâdî, Abdülcebbâr, 1996: 168, 169).

Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın semî', basîr ve müdrîk sıfatlarını, bu özellikleri taşıyan insanın hallerinden yola çıkarak kıyâsu'l-gâib aleş-şâhid yöntemi ile anlamaya çalışmaktadır. Kâdî Abdülcebbâr, bizden birisinin bu sıfatlara, duyularının sağlam olması, engeller bulunmaması ve canlı (hayy) olmak şartıyla sahip olmasından yola çıkarak Allah'ın da böyle olduğunu ifade etmektedir. O, şöyle der: "Allah'ın, semî', basîr ve müdrîk oluşunun delili; O'nun her türlü ârıza ve noksanlıktan uzak bir şekilde hayy olması ve önünde akla gelebilecek engellerin bulunmamasıdır." (Kâdî, 1996: 168-175).

Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın, ezelde semî' ve basîr olduğunu, şimdi de bundan sonra da ebede kadar böyle olmaya devam edeceğini, herhangi bir şekilde bu durumun dışına çıkmasının câiz

olmayacağını belirtir. Bunun sebebi olarak da O'nun kusursuz ve noksansız bir şekilde hayy olmasını gösterir. Ayrıca, Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın, ezelde sâmi' ve mubsir olmadığı gibi şimdi de bundan sonra da ebede kadar böyle olmayacağı düşüncesindedir. Çünkü görülüp işitilecek olan şeyler ezelde mevcut değillerdi. Aynı şekilde, idrak edilecek şeyler de şu an var oldukları için Allah, şimdiki zamanda müdriktir. Ayrıca Kâdî Abdülcebâr, müdrik sıfatının kapsamı hakkında hocası Ebu'l-Kâsım b. Sehleviyye¹ ile farklı düşündüğünü belirtmektedir. Ebu'l-Kâsım, Allah'ın, idrâk edilebilecek türden herşeyi (müdrekat) idrâk ettiğini ifade edip elem ve lezzeti bunun dışında bırakmaktadır. Kâdî Abdülcebâr ise, elem ve lezzetler de dâhil olmak üzere Allah'ın her türlü müdrekatı idrâk edebileceğini söylemektedir (Kâdî, Abdülcebâr, 1996: 174).

2. Selbî Sıfatlar

Selbî sıfatlar, Allah'ın, kendileri ile vasıflanamayacağı özellikleridir. Kâdî Abdülcebâr, Allah, kendi zatıyla âlim, hayy, semî' ve basîr olduğu için kendisine acz, cehl, mevt (ölüm) ve âfât (belâ ve musibetlere maruz kalma) gibi hallerin nisbet edilemeyeceğini söyler. Ayrıca, Allah, mûcidi olmaksızın kendi zâtında ezeli ve ebedî olarak mevcûd olduğundan dolayı da O'nun hakkında adem ve fenadan bahsetmenin de muhal olduğunu belirtir. Hem Allah kendi zatıyla hayy olduğu için kendisine el, ayak, yan taraf, yüz, göz gibi özelliklerin de nisbet edilmesinin câiz olmadığını vurgular. Ayrıca, cisim ve araz olma, mekânda yer tutma, cisimlere hulûl etme (yerleşme) ve insanlarda olduğu gibi yeme içme ve benzeri şeylere ihtiyaç duyma gibi haller ve görülme (ru'yet) de Allah hakkında düşünülemeyen özelliklerdir (Kâdî, Abdülcebâr, 2008: 214-222; 1996: 212-291; 1960: 244-248; 1998: 72-74).

Kâdî Abdülcebâr'ın Allah'dan nefyettiği belli başlı selbî sıfatlar; ganî olma (muhtaç olma), cisim olma, araz olma, vâhid olma (ikincisi bulunmama) ve ru'yetullah, yani görülmesinin imkânsızlığıdır.

a) Ganî Olma (Muhtaç Olmama)

Ganî, hiçbir varlığın taşımadığı bir vecihle sırf Allah'ın kendine mahsus olan sıfatlardandır. Allah'ın, ganî olması, kendisi hakkında muhal olan, başkalarına muhtaç olma hâlinin nefyi manasını ifade etmektedir (Kâdî, Abdülcebâr, 1998: 130, 131). Kâdî Abdülcebâr, ğınâyı iki kısma ayırmaktadır. Biri mutlak, yani sınırsız ve sonsuz bir şekilde hiçbir şeye muhtaç olmama hâlidir. Bu, yalnızca Allah'a mahsustur. Diğeri ise mutlak olmayan ğınâdır. Bu da insanlarda bulunmaktadır. Zîrâ insanlar sınırsız bir ğınâyâ sahip değildir. Zaman zaman, bir kısım durumlara ve şeylere karşı ğınâ gösterirler (Kâdî, Abdülcebâr, 1996: 213). Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın, ezelde, şimdi ve ebedî ve hakîkî olarak mutlak ğınâ sâhibi olduğunu ifade etmektedir. Allah, bu sığata kendi zâtında kadîm olarak sahip olduğu için de herhangi bir şekilde bu durumdan çıkmasının mümkün olmadığını belirtmektedir (Kâdî, 1960: 247; 1996: 216).

Kâdî Abdülcebâr'a göre, Allah'ın ihtiyaç anlamına gelebilecek herhangi bir sıfatla nitelenmesi mümkün değildir. Çünkü O'nun ganî olması buna engeldir. Bu yüzden de Allah'ın, şehvet, nefret, iştiâ, sığınma, sevinme, ferahlama, korkma, umma, kederlenme ve çekinme gibi ihtiyaç manasını içeren sıfatların hiçbir çeşidi ile hiçbir şekilde nitelenmesi mümkün değildir. Çünkü anılan özelliklerin tamamı Allah hakkında elem ve lezzetin geçerli olmasını gerektirmektedir. Lezzet ve elem ise Allah hakkında muhaldır (Kâdî, 1960: 247, 248; 1996: 213-216; 2008: 219, 220).

Ayrıca Kâdî Abdülcebâr, başkalarını kıskanma anlamına gelen ğayûr ve cesâretli olmak manasını ifade eden şucâ' nitelemelerinin de Allah hakkında kullanılmasının muhâl olduğu kanaatindedir. Şöyle ki; Ğayûr (kıskancı olmak) özelliği Allah hakkında hakîkî manasıyla kullanılamaz. Zîrâ ğayûr olma hâli; lezzet alma ve iştiâ duyma özelliği bulunan varlıklar için geçerlidir. Çünkü onlar, bu özelliklerinden dolayı başkalarının lezzet ve iştiâyâ sebep olan konularda kendilerine ortaklıklarını kıskanırlar ki bu durum Allah hakkında muhâldır. Bu konuda hazreti Peygamberden rivâyet edilen "Allah kıskançtır, kıskananları sever" (Aclûnî, 1988: 224) manasındaki hadis in ise Kâdî Abdülcebâr, sahih olması şartıyla, Allah'ın günah ve isyanlardan nefret etmesi olarak anlaşılması gerektiğini belirtir (Kâdî, 1960: 248).

¹ Irak Mu'tezilesindendir. Mu'tezile'nin onuncu tabakasındandır. (Kâdî Abdülcebâr, *Fadlu'l-İ'tizâl ve Tabakâtul-Mu'tezile*, 324).

Şucâ' kelimesi ise; zorluklar ve korkutucu durumlar karşısında cür'etli olmak anlamına geldiği için Allah hakkında muhâldir (Kâdî, 1969: 248).

b) Cisim Olma

Kâdî Abdülcebbâr, öncelikle cismin ayrıntılı bir tanımını yapar. O'na göre cisim; uzunluk, genişlik ve derinliği olan şeydir. Bu üç boyut da sekiz parçadan meydana gelir ve toplamda cismi oluşur. Şöyle ki; iki parça cisme karşıdan bakan kişiden taraftadır ki bu ikisi uzunluk ve cephedir. İki farklı parça da sağında ve solunda cisme bitişik halledirler. Bunlarla da cismin sathı/tabanı ya da yüzeyi meydana gelir. Sonra üst tarafı da aynı bu şekilde dört parçadan meydana gelir ve bu şekilde derinlik oluşturur. Bu şekilde bir araya gelen sekiz parça cismi meydana getirir (Kâdî, 1996: 217).

Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın cisim olduğunu iddia edenlerin iki kısım olduğunu söylemektedir. Birincisi: cismin taşıdığı manaları kastederek Allah'a cismâniyet isnat edenler. Bunlar Allah'ın uzunluk ve derinliğe sahip olduğunu, cisimler için câiz olduğu şekliyle yükselmek, alçalmak, inmek, hareket ve sükûn hâlinde bulunmak, bir yerden bir yere intikâl etmek gibi özelliklere sahip olduğunu iddia ederler. İkincisi: Allah'a yalnızca ibâre/lafız îtibârıyla cismâniyet isnat edenler. Bunlar, diğerleri gibi Allah'ın uzunluk ve derinliğe sahip olup, cisimler için câiz olduğu şekliyle yükselmek, alçalmak, inmek, hareket ve sükûn hâlinde bulunmak, bir yerden bir yere intikâl etmek gibi özelliklere sahip olduğunu iddia etmezler. Allah, zâtıyla kâim olduğundan dolayı yalnızca isimlendirme olarak O'nun cisim olduğunu iddia ederler (Kâdî, 1996: 218).

Kâdî Abdülcebbâr, bu iki tür iddianın her birine ayrı ayrı cevap verir. Birinci gruba, yani cismin taşıdığı özellikleri kastederek Allah'a mana îtibârıyla cismâniyet isnat edenlere şöyle cevap verir: "Eğer Allah cisim olsaydı muhdes (yaratılmış) olurdu. Çünkü cisimlerin hiçbirisi toplanmak, dağılmak, hareket ve sükûn gibi hâdis (sonradan meydana gelmiş) olan hallerden hâlî/ayrı olamazlar. Muhdes hallerden kopamayan da elbette hâdis olur. Halbûki Allah'ın kadîm oluşu sâbit ve kesindir" (Kâdî, 1996: 218). Kâdî Abdülcebbâr, verdiği bu cevâbın ayrıca bir başka ifade ile değişik bir şekilde de ileri sürülebileceğini ifade eder. Şöyle ki: Eğer Allah cisim olsaydı, O'nun diğer cisimler gibi muhdes, cisimlerin de O'nun gibi kadîm olması gerekirdi. Çünkü cisimler birbirleriyle aynı özellikleri taşımaktadırlar. Zîrâ birbirleri ile aynı özellikleri taşıyan şeylerin kıdem ve hudûs gibi özelliklerde farklı olmaları mümkün değildir ki bu iki ihtimalin de böyle olmadığı bilinmektedir (Kâdî, 1996: 219).

Kâdî Abdülcebbâr, ikinci grubun, yani zâtıyla kâim olmasından hareketle Allah'a cisimlerin taşıdığı uzunluk, derinlik, yükselmek, alçalmak, inmek, hareket ve sükûn hâlinde bulunmak, bir yerden bir yere intikâl etmek gibi özellikleri nisbet etmeyip yalnızca ibâre/lafız îtibârıyla cismâniyet isnat edenlerin bu görüşünü de tartışıp reddetmektedir. Evvelâ cisimler; uzunluk, genişlik ve derinlik sâhibi oldukları için kadîm olan Allah bu özelliklerle nitelenemez (Kâdî, 1996: 218).

Ayrıca, Allah hakkında bu tarz (ibâre/lafız îtibârıyla) cismâniyet iddia edenler bu kelimeyi bir üstünlük sıfatı anlamında (ef'al kalıbında) kullanmaktadırlar. Ancak, üstünlük sıfatı yalnızca başka varlıklara karşı artış (tezâyüd) kabul eden şeylerde kullanılmaktadır. Allah ise kendi zâtıyla kâim olduğu için başka varlıklara karşı/nisbeten artışı kabul etmeyecektir. Çünkü zâtıyla kâimdir ifadesi ile kastedilen mana; Allah'ın varlığında kendisinin dışındaki hiçbir varlığa hiçbir şekilde muhtaç olmaması demektir. O'nun, kendisinin dışındaki varlıklara muhtaç olmaması ise başkalarına karşı artışı kabul etmemesi anlamına gelecektir (Kâdî, 1996: 224).

Allah'ın cisim olduğunu iddia edenler bir başka gerekçe ileri sürerek görünen âlemde âlim ve kâdir olanların cisim olmasından yola çıkarak bu özellikleri taşıyan Allah'ın da cisim olması gerektiğini savunmaktadırlar. Kâdî Abdülcebbâr, bu iddiaya cevap olarak şöyle der: Bizden birinin âlim ve kâdir olduğunda cisim olması bir illete/sebebe bağlı olarak gerçekleşmektedir. Ancak Allah hakkında böyle bir illetin varlığından bahsetmek mümkün değildir. Zîrâ bizden biri bir ilimle âlim, bir kudretle kâdirdir. Bizdeki bu ilim ve kudret, var olabilmek için bizim dışımızda husûsî bir mahalle ihtiyaç duyar. Bu mahallin de elbette cisim olması gerekir. Kadîm olan Allah ise böyle değildir, zâtının dışında bir kudretle kâdir, ilimle âlim değildir. Çünkü O, zâtıyla âlim ve zâtıyla kâdir olduğu için bu özelliklerinin gerçekleşmesi için cisim olması gerekmez (Kâdî, 1996: 162, 225).

Hem de Kâdî Abdülcebâr'a göre kâdir ve âlim olan biz insanların cisim olmasına kıyasla kâdir ve âlim olan Allah'ın da cisim olması gerektiği iddia edildiğinde bu iddiayı ileri sürenler kendileri ile çelişmiş olmaktadır. Çünkü bu sıfatlara sahip insanın kalp ve vicdan taşıması, etten ve kandan meydana gelmiş olması sebebiyle aynı hâlin Allah hakkında da ileri sürülmesi gerekecektir ki iddia sahipleri de bunu söylememektedir (Kâdî, 1996: 225).

c) Araz Olma

Kâdî Abdülcebâr'a göre, Allah'a, zât ve mâhiyet itibâriyle isnat edilmesi câiz/uygun olmayan vasıflardan bir tanesi de O'nun araz olmasıdır. Kâdî Abdülcebâr, öncelikli olarak araz kelimesinin tanımını yapar. Araz; varlığa ârız olan, yani sonradan takılan/ilışen, kalıcılığı ve devamlılığı uzun sürmeyen şey demektir. Bu gelip geçici olma vasfından dolayı âyet-i kerîmede bulutlara ârız (Kâdî, 1996: 230) denmiştir. Araz; kavram olarak ise kelime anlamına ilâve olarak cevherler ve cisimler gibi kalıcılığı ve sübûtu olmayan demektir (Kâdî, 1996: 230).

Arazın tanımından yola çıkarak Kâdî Abdülcebâr, eğer Allah arazdır denilirse bu durumda iki ihtimalin ortaya çıkacağını söyler. Birinci olarak; Allah, tüm özellikleriyle arazlara benzemiş olacaktır. Bu durum O'nun birbirine zıt sıfatlara sâhib olduğunu iddia etmek anlamına gelecektir ki bu muhâldir/imkânsızdır. İkinci olarak da; bu durumda Allah'ın araz olduğunu iddia etmek O'nun arazlardan bir kısmına benzediğini savunmak anlamına gelecektir. Bu ihtimal de ya Kadîm'in arazlar gibi muhdes olduğu ya da arazların Allah gibi kadîm olduğunu kabul etmek gerekecektir. Sonuç itibâriyle her iki iddia da fasit olacaktır (Kâdî, 1996: 231).

Kâdî Abdülcebâr, arazların bâkî olan ve olmayan, idrâk edilen ve edilmeyen, illet/sebep olan veya olmayan şeklinde kısımlara ayrılarak Allah'a cismâniyet isnat edilmesi durumunda da neticenin değişmeyeceğini belirtir. Allah'ın bu husûsiyetlerle vasfedilmesi mümkün değildir. Çünkü bu sıfatların her birinin kendine mahsus hükümleri vardır ve bu hükümlerin tamamı Allah hakkında muhâldir (Kâdî, 1996: 231).

d) Vâhid (İkincisi Olmama)

Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın vâhid (bir) olmasıyla; gerek selbî, gerekse subûfî anlamda sahip olduğu sıfatlarda O'nun taşıdığı şekliyle hiçbir varlığın ortak olmamasını kastetmektedir. Kâdî Abdülcebâr, öncelikli olarak vâhid kavramı ile ne kastedildiğinin belirlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu kavram ile bölünüp parçalanamayan tek bir şey ve bir varlığın taşıdığı nitelikler bakımından tekliği şeklinde iki mana gözetilmektedir. Kâdî Abdülcebâr, vâhid kavramı ile Allah hakkında bölünüp parçalanamayan tek bir şeyin kastedilmediğini, bunun yerine, taşıdığı ve kendisinin sahip olduğu şekliyle hiçbir varlığın O'na sıfatlarında ortak olmamasını kastetmektedir. Çünkü vâhid sıfatı Allah hakkında kullanılırken bununla medih/övmek manası kastedilmektedir. Vâhid kavramı için Allah'ın bölünüp parçalanmamasının kastedilmesi durumunda, başka varlıkların da bu özelliğe sahip olması sebebiyle bu hal bir övgü olmayacaktır (Kâdî, 1996: 277).

Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın vâhid oluşunun isbâtı ile ilgili olarak da "Eğer, yerde ve gökte Allah'tan başka ilahlar bulunsaydı yer ve gök bozulup gitmişti" (Enbiyâ, 21/22) manasındaki âyetin anlamından hareketle varlığı iddia edilen ilahların sıfatlarında, tercihlerinde ve icraatlarında çatışacaklarını, dolayısıyla şirk yolunun imkânsız olduğunu belirtir (Kâdî, 1996: 229).

Allah'ın tek (vâhid) olması ile birlikte kendisinden hayır, şer, hüsn, kubuh, elem, lezzet gibi farklı özellikleri olan pek çok sayıda fiilin sâdir olmasını, yani bu tür şeyleri yaratmasını da değerlendirip bu durumun tekliğe zıt bir şey olmadığını ifade etmektedir. Çünkü O'na göre, fiillerin çeşitliliği fâilin de çokluğunu gerektirmez. Bu durum insanlarda da böyledir. Zîrâ bir insan, kendisi tek olduğu halde hareket, sükûn, zarar ve fayda gibi pek çok fiilleri işleyebilmekte ve bu durum onun tekliğine zarar vermemektedir (Kâdî, 1996: 229, 230).

Kâdî Abdülcebâr, vâhid sıfatı bağlamında Allah hakkında kullanılması uygun olmayan başka vasıfları da değerlendirir. Bunlar; fezz, vetr, cüz', sağîr ve şâz tâbirleridir. Kâdî Abdülcebâr, bu kelimeleri birer birer ele alıp Allah hakkında niçin kullanılmayacaklarını gerekçelendirmeye çalışmaktadır. Şöyle ki; Allah, fezz diye nitelenemez. Çünkü bu kelime bir şeyin azlığı anlamında kullanılmaktadır. Allah hakkında

düşünülmesi imkânsızdır (Kâdî, 1960: 245). Vetr kelimesi ise; Kâdî Abdülcebbâr'a göre, normal şartlarda tekliği değil sayısal anlamda tek olmayı, yani ikincisi, üçüncüsü, dördüncü ve beşincisi gibi devamının geleceğini ifade eder. Kâdî Abdülcebbâr, "*Allah tektir (vitr), tek olanı sever*" anlamındaki hadisin, sahih olması durumunda, mecâzî olarak anlaşılıp vâhid manası verilmesi gerektiği görüşündedir (Kâdî, 1960: 246).

Allah hakkında cüz' sıfatı da kullanılmaz. Çünkü bu kelime külle (bütüne) izâfe edilir ve toplanıp bir araya getirilmiş, birbiri ile bütünleşip parçalanma gibi özellikleri bulunan cevherler için kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu durumlar Allah hakkında muhâl olacağı için O'nun cüz' diye nitelenmesi de imkânsız bir durumdur (Kâdî, 1960: 246).

Sağır (küçük) vasfı ise, başka şeylerin, kendisine katılmasıyla büyüme özelliği taşıyan varlıklar için kullanılması anlamını ifade eder. Bu kelimenin, bu anlamıyla Allah hakkında kullanılması mümkün değildir (Kâdî, 1960: 246).

Şâz (sıra dışı, nâdir) kelimesine gelince; bu da birileri hakkında mecâzî olarak kullanılmakta olup sâbit ve devamlı bir mana ifade etmemekte, aksine birilerinin ön plana çıkıp belirginleştiği bâzı nâdir durumları anlatmak için söylenmektedir. Dolayısıyla da bu nitelemenin Allah hakkında kullanılması doğru olmayacaktır (Kâdî, 1960: 246).

e) Rü'yetullah (Allah'ın Görülmesi)

Allah'ın dünyada ve âhirette görülmesi anlamına gelen rü'yetullahın imkânı meselesi hicrî II. yüzyılın ikinci yarısında Cehm b. Safvân ile birlikte ortaya çıkmış bir konudur. Bu görüş Ahmed b. Hanbel'e âittir. İbn Rüşd (ö: 595/1198) ise, rü'yetullah tartışmalarının ilk defâ Mu'tezile mezhebinin ulûhiyyet tartışmaları ile birlikte ortaya çıktığını söylemektedir (Yeşilyurt, 1989: 312).

Müşebbihe va bâzı sûfî grupları Allah'ın dünyada görülebileceğini iddia etmişlerse de âlimlerin büyük çoğunluğu bunun imkânsız olduğunu kabul etmişlerdir. Allah'ın âhirette görülmesinin imkânı meselesinde ise genel olarak iki görüş bulunmaktadır: Selefiyye ve Ehl-i Sünnet âlimleri, Allah'ın âhirette mü'minler tarafından görüleceği, fakat kâfirlerin bundan mahrum kalacağı görüşündedirler. Mu'tezile ekolü ise Allah'ın dünyada da âhirette de hiçbir şekilde görülemeyeceğini iddia etmişlerdir (Cârallah, 1947: 79-81; Yeşilyurt, 1989: 312, 313; Topaloğlu ve Çelebi, 2010: 266).

Kâdî Abdülcebbâr da, rü'yetullah konusunda mensubu bulunduğu Mu'tezile ekolü ile aynı düşüncededir. O'nun, bu konudaki düşüncelerini anahatlarıyla şöylece özetlenebilir: Allah'ın, gözle görülmesinin imkânsız, bunun ilim ve mârifet yoluyla gerçekleşmesinin ise mümkün olduğu (Kâdî, Abdülcebbâr, 2008: 220) kanaatini taşıyan Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın âhirette görülebileceğini ifade eden âyetleri O'nun görülemeyeceği şekilde te'vil etmektedir. Şöyle ki; Kâdî Abdülcebbâr, "*Gözler O'nu idrâk edemez; halbûki O, gözleri görür*" (En'âm, 6/103) âyetinde geçen idrâk edemez kelimesinin Arapçada göremez anlamına geldiğini söyler. "*Yüzler vardır ki, o gün ışıltı ışıltı parılayacaktır. Rablerine bakacaklardır*" (Kıyâme, 75/22) âyetinde geçen bakacaklardır (nâzıratun) kelimesinin ise Arapçada aynı anda birkaç anlamı birden taşıyan muhtemil kelimelerden olup te'vilinin de; Allah'ın rahmetini beklemek, cennette O'nun sevap ve nimetine bakmak şeklinde olduğunu ifade eder (Kâdî, 2008: 220; Tenzîhu'l-Kur'an, 442, Fadlu'l-İ'tizâl, 158).

"*Hayır! Onlar şüphesiz o gün Rablerinden (O'nu görmekten) mahrum kalmışlardır*" (Mutaffîfîn, 83/15) âyeti de, Kâdî Abdülcebbâr'a göre, Allah'ın görülemeyeceğini ifade eder. O'na göre âyetten murat; Allah'ın rahmetinden mahrum kalmak olmalıdır. Aksi takdirde Allah'ın cisim olması gerekir ki bu yanlış bir düşüncedir (Kâdî, 2008: 221).

Hız. Mûsâ kıssasında geçen "*Rabbim! Bana (kendini) göster; seni göreyim*" (A'râf, 7/141) talebine karşılık olarak âyetin devâmında Allah'ın "*Sen beni aslâ göremezsin!*" âyetinde diyerek karşılık vermesini de Kâdî Abdülcebbâr, rü'yetullah'ın imkânsızlığına yormaktadır (Kâdî, 2008: 221).

Kâdî Abdülcebbâr, sahih hadislerde, hiçbir insanın Allah'ı dünyâda da âhirette de göremeyeceğinin bildirdiği görüşündedir. Buna karşılık olarak Allah'ın görülebileceğini ifade eden rivâyetler ise Kâdî Abdülcebbâr'a göre, teşbih ve tescim inancını içerdiğinden dolayı ya sahih değildir veya râviler tarafından eksik nakledilmiştir (Kâdî, 1996: 268-270). Kâdî Abdülcebbâr, Allah'ın âhirette görülebileceği anlamını ifade eden hadislerin âhad haberler olduklarını, bu tür itikâdî meselelerde delil olamayacaklarını, bunların tam

aksini ifade eden başka rivâyetlerin bulunduğunu da söylemektedir. Kâdî Abdülcebâr, bu rivâyetlere karşılık olarak, Hz. Peygamber'in "O, *nurdur, ben O'nu nasıl görebilirim ki!*" dediğini, Hz. Âişe'nin de bir grup insanın, Allah'ın görülebileceğini söylediklerini işittiğinde "*tüylerim diken diken oldu*" diyerek tepki gösterdiğini nakleder (Kâdî, Fadlu'l-İ'tizâl: 158, 159; 1996: 268-270). Kâdî Abdülcebâr, âhirette rû'yetullah'ın gerçekleşeceğine dâir sahâbenin icmâi bulunduğu görüşünü de reddeder. Bunun doğru olamayacağını söyleyip Hz. Âişe'nin, Allah'ın görülebileceği iddiasını işittiğinde "*tüylerim diken diken oldu*" demiş olmasını da delil olarak ileri sürer (Kâdî, 1996: 267).

Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın, âhirette görülmesinin mümkün olamayacağı görüşünü ispatlamaya çalışırken aklî deliller de ileri sürmektedir. Bunlar, sırasıyla; "mukâbele, mevânî (engellerin bulunması) ve mevcut durum" delilleridir. Mukâbele delilini Kâdî Abdülcebâr şöyle açıklamaktadır: Bizler görme duyumuz vâsıtasıyla görmekteyiz. Görme duyusu vâsıtasıyla gören biri de bir şeyi görebilmek için onun karşısında veya karşısında herhangi bir konumda ya da karşısı konumunda sayılabilecek bir mevâde bulunmalıdır. Allah'ın ise bu karşıda bulunma hallerinden herhangi biri üzere olması söz konusu olamayacağına göre görülebilmesi de mümkün olmayacaktır (Kâdî, 1996: 248-253). Mevânî delili ise şöyledir: Herhangi bir şeyin görünmeme sebebi; ya bir engeldir, ya da görülmesinin imkânsızlığıdır. Kadîm olan Allah ise herhangi bir sebepten dolayı değil de görülmesinin imkânsızlığı sebebiyle görülemez. Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın şu ana kadar herhangi bir kimse tarafından görülememiş olmasını O'nun görülmesinin imkânsızlığına delil olduğu görüşündedir (Kâdî, 1996: 253).

Kâdî Abdülcebâr'ın rû'yetullah'ın imkânsızlığına getirdiği üçüncü aklî delil ise mevcut durumdur. Yani; kadîm olan Allah'ın herhangi bir şekilde görülebilmesi eğer mümkün olsaydı O'nu şimdi görmemiz gerekirdi. Şu an bizim O'nu görmediğimiz de apaçık bir durumdur. Dolayısıyla O, görülemeyecektir (Kâdî, 1996: 253).

3. Fiilî Sıfatlar

Fiilî sıfatlar, insanların hakîkî bir şekilde taşıdıkları, ancak Allah'a yalnızca mecâzî olarak nisbet edilen organlar ve duyular vâsıtasıyla gerçekleştirilen her şeyi kapsamaktadır. Allah, kendi zâtına lâıyık zâtî ve fiilî sıfatların zıtlarıyla nitelenemez. Ancak diğer fiilî sıfatların zıtlarıyla nitelenebilir; muhyî (dirilten), mümît (öldüren), rahîm (merhametli), müntakim (intikam alan), âtî (lütuf ve ihsan sâhibi) ve mâni (engelleyen) gibi. Ayrıca, adâlet, cemâl, kemâl ve ihsan gibi sıfatların zıtlarıyla Allah'ın nitelenmesi câiz değildir (eş-Şâhid, 2008: 867; Subhî, 1982: 188, 189; Nâdir, 1950: 44, 45).

a) Mürîd

Mürîd kelimesinin, kendisinden türetildiği irâde; dilemek ve istemek anlamına gelip bir şeyi yapip yapmama husûsunda karar verebilme gücü diye tanımlanır. Kelam ilminde ise; herhangi bir mecburiyet söz konusu olmaksızın yapılması veya yapılmaması mümkün olan bir hususta iki taraftan birini tercih etmeyi gerektiren niteliktir (Topaloğlu ve Çelebi, 2010: 157-158). Mürîd ise; bu kelimenin ism-i fâili olup dileyen, isteyen ve tercih eden anlamını ifade eder.

Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın mürîd oluşu üzerinde uzun uzadıya değerlendirmelerde bulunmuştur. Kâdî Abdülcebâr, bu meseleyi *Şerhu'l-Usûli'l-Hamse* ve *el-Muhtasar fî Usûli'd-Dîn* gibi eserlerinde ayrıntılı olarak ele almış olmasına rağmen *el-Muğnî*'nin VI/2. cildinin tamamını bu konuya ayırmıştır. Bunun sebebi olarak Mu'tezile ekolünün tevhîd ve adl konusundaki hassasiyetleri gösterilebilir. Zîrâ Allah'ın mürîd oluşu, O'nun her türlü iyi/hayır işlerle birlikte şer, çirkinlik, günah, zulüm gibi fiilleri dileyip dilemediği meselesi ile de ilgili olması dolayısıyla adl konusu ile doğrudan ilişkilidir.

Allah, zâtıyla âlim ve kâdirdir. Fakat O'nun mürîd oluşu zatıyla değildir. Yani bu sıfat, zâtî değil, fiilîdir. Çünkü O, kâdir olmadığı şeyi de irâde edebildiği gibi irâde etmediği şeye de kâdir olabilir. Irâde, fiilî bir sıfat olduğu için hâdistir. Allah, muhdes olan ve herhangi bir yerde bulunmayan bir irâde ile mürîddir (Kâdî, 1960: 149; 1996: 434-440).

Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın hayy olmasını O'nun irâde edici ve kârih (istemeyen) olmasının varlığına delil olarak gösterir. Ayrıca, Allah'ın, kâinât üzerinde görünen fiilleri de O'nun irâde edici olmasını isbât

etmektedir. Çünkü bu fiiller devamlı surette tercihler üzerine devam etmektedir. Bir şeyde tercihin bulunması da bir tercih edicinin varlığını gösterir. Bu tercih edici de irâdedir. Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın, hitap etmiş olması, emretmesi ve haber vermesinin de yine O'nun mürîd olmasının delilleri arasında sayar (Kâdî, 2008: 226; 1996: 434, 435).

İrâde, fiilî bir sıfattır. İrâde, çirkin bir işe taalluk ettiğinde (onu dilediğinde) bunun mutlaka gerçekleşmesi gerekir. Ancak, Allah, âdil olduğu için, O'nun şer işleminin nefyedilmesi gerekir. Allah'da bulunan irâde özelliği, O'nun zâtının mürîd olmasını gerektirir. İnsanın, Allah'ın irâde edici olduğunu anlaması için kendisine bakması yeterlidir. İnsan, kendisinde bulunan irâde sıfatı vasıtasıyla diğer nitelikleri arasındaki farkı ayırt eder (Kâdî, 1996: 431, 432).

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın, kulların fiillerinden yalnızca kendisinin emredip teşvik ettiklerini ve mubahları irâde ettiği, şer, kötülük, günah ve isyan çeşitlerini irâde etmediği görüşündedir. Bu görüşüne gerekçe olarak da Allah'ın günah ve isyan çeşitlerini yasaklamasını, bu tür eylemlerden hoşlanmamasını, bunları yapanlara kızmasını gösterir (Kâdî, 2008: 227; 1996: 460).

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın mürîd oluşunun aklî delilleri yanında naklî delilinin de bulunduğunu ifade edip "*Allah, sizin için kolaylık ister, zorluk istemez.*" (Bakara, 2/185) âyet-i kerimesini kaydeder (Kâdî, 1996: 439).

b) Kârih (Hoşlanmama ve İstememe)

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın kârih oluşu keyfiyetinin mürîd olması ile aynı özellikleri taşıdığını, her iki konuya dâir söylenileceklerin aynı olduğunu belirtmektedir (Kâdî, 1996: 439). Dolayısıyla, Kâdî Abdülcebbar'ın, Allah'ın mürîd oluşu keyfiyeti ile ilgili yaptığı açıklamalardan yola çıkarak kârih sıfatı şöyle anlaşılabilir; Allah, zâtıyla âlim ve kâdirdir. Fakat O'nun kârih oluşu zatıyla değildir. Yani bu sıfat, zâtî değil, fiilîdir. Kârih olma fiilî bir sıfat olduğu için hâdistir. Allah, muhdes olan ve herhangi bir yerde bulunmayan bir hoşnutsuzluk ile kârihtir. Allah'ın hayy olması O'nun kârih olmasının delilidir. İrâde, fiilî bir sıfattır. Allah'da bulunan hoşlanmama (kerâhe) özelliği özelliği, O'nun zâtının kârih (hoşlanmayan) olmasını gerektirir. Allah'ın, kârih olduğunu anlamak için, insanın kendisine bakması yeterlidir. Zîrâ insan, kendisinde bulunan hoşlanmama sıfatı vasıtasıyla diğer sıfatları arasındaki farkı ayırt eder.

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın kârih olmasının aklî delilleri yanında naklî delilleri de bulunduğunu söyler. Bunlara örnek olmak üzere de "*Allah onların davranışlarını çirkin gördü (kerihe) ve onları arkada bıraktı*" (Tevbe, 9/46) "*Bütün bu sayılanların kötü olanları Rabbinin nezdinde sevimsizdir, (mekruhtur)*" (İsrâ, 17/38) âyet-i kerîmelerini kaydeder (Kâdî, 1996: 439).

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın, kulların fiillerinden yalnızca kendisinin emredip teşvik ettiklerini ve mubahları irâde ettiği, çirkinlikleri, yani; şer, kötülük, günah ve isyan çeşitlerini irâde etmediği görüşündedir. Bu görüşüne gerekçe olarak da Allah'ın günah ve isyan çeşitlerini, zulmü ve bozgunculuğu (fesat) yasaklamasını, bu tür eylemlerden hoşlanmamasını, bunları yapanlara kızmasını gösterir. Örnek olarak da; "*Allah, kulları için zulüm istemez*", (Gâfir, 40/31) "*Allah, bozgunculuğu sevmez*", (Bakara, 2/205) ve bir kısım fuhşiyat ve ma'siyeti sıraladıktan sonra; "*Bunların hepsi Allah katında mekruhtur*" (İsrâ, 17/38) meâlindeki âyetleri sıralar (Kâdî, 1996: 459-461; 2008: 227).

Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın, şer, kötülük, günah ve isyan çeşitlerini, yani çirkinlikleri (kubh ve kabîh) irâde etmediği görüşüne getirdiği naklî delillere ilâve olarak aklî deliller de ileri sürer. O'na göre, eğer Allah, çirkinlikleri irâde etmiş olsaydı o takdirde onları istemenin de fâili olması gerekirdi. Çirkinlikleri istemek de çirkin olduğuna göre Allah'ın çirkinlik yapmış olması düşünülemez. Çünkü Allah, onların çirkin olduğunu bilir ve onlardan müstağnidir. Hem, eğer Allah ma'siyetleri irâde etmiş olsaydı o takdirde O'nun noksanlık alâmeti olan sıfatlardan birine sahip olması gerekirdi. Bu da Allah hakkında câiz değildir. Kâdî Abdülcebbar'a göre, Allah'ın, ma'siyetleri yasaklamış olması da onları irâde etmediğinin bir başka delilidir. Çünkü eğer Allah ma'siyetleri irâde etmiş olsaydı o zaman bunların haram değil, câiz olması gerekirdi. Eğer Allah ma'siyetleri yasaklamasıyla birlikte yine de irâde etmiş olsaydı bu sefer de birbirine zıt iki farklı sığata sahip olması gerekirdi ki bu da muhâl bir durumdur. Ayrıca, Kâdî Abdülcebbar, Allah'ın, ma'siyetleri irâde etmesi durumunda onları sevmesi ve yapılımlarından râzı olması gerektiğini belirtir. Bu da hâsıl olmadığına

göre Allah ma'siyetleri irâde etmiyor demektir (Kâdî, 1996: 460-466).

Kâdî Abdülcebâr, Allah'ın dilemesi olmaksızın hiçbir şeyin meydana gelmeyeceğini, dolayısıyla da âlemde (dünyada) oluşan inkâr (küfür) ve ma'siyetlerin tamamının O'nun irâdesiyle gerçekleştiği konusunda ümmetin icmâi bulunduğu iddiasını da reddetmeye çalışır. Kâdî Abdülcebâr, bu iddiayı Cebriye'yenin ortaya attığını, ümmetin bu konuda icmânın mümkün olmadığını zîrâ kendilerinin buna muhâlif olduğunu belirtir. Ayrıca, bu meselede icmâ ile istidlâlde bulunmanın mümkün olamayacağını, çünkü icmân ya Kitaba veya sünnete dayanması gerektiğini söyler. Gerekçe olarak da Kitap ve sünnetin ancak Allah'ın adâlet ve hikmetine uygun olmak, Allah'ın çirkin işleri irâde etmeyeceği ve yapmayacağı şartıyla bir arada bulunabileceğini ifade eder (Kâdî, 1996: 469).

c) Mütakellim

Allah'ın, mütakellim oluşu ve bunun Kur'an-ı Kerim ile ilgisi Mu'tezile ekolünün, çok uzun değerlendirmelerine konu olmuş meselelerden biridir. Onlara göre Allah, kadîm bir kelâm ile değil, kendi fiili olan hâdis bir kelâm ile mütakellimdir. Zîrâ onlar, taaddüdü kudemâya yol açacağı gerekçesiyle sıfatların, zât ile birlikte kadîm şeyler ve manalar olmasını inkâr etmişlerdir. Mu'tezile'nin, sıfatlar konusundaki bu genel prensiplerine göre, Allah'a kadîm bir kelâm sıfatı nisbet etmek tevhide aykırıdır. Bu nedenle Mu'tezile ekolü mensupları, Kur'an'ın mahlûk olduğu meselesini âdetâ sloganlaştırmış, bu görüşü benimsemeyenlerle çetin mücadelelere girişmişlerdir (Cârallah, 1947: 76, 77; Çelebi, 2002: 258).

Mu'tezile'ye göre, kelâm bir arazdır. Allah, onu levh-i mahfûz'da yazı şeklinde yaratması gibi, cisimlerde duyulacak ve anlaşılacak şekilde yaratır. Melek ise peygambere getirir. Dolayısıyla, Mu'tezile'ye göre Kelâmulullah, muhdes kabul edilmektedir (Cârallah, 1947: 76, 77).

Kâdî Abdülcebâr'a göre kelâm; harf ve seslerin belli bir düzene göre dizilmesinden ibârettir. Kelâm, zihindeki mana değil, işitilen seslerden oluşmaktadır. Allah, Kur'ânı Peygamberine risâletinin delîli bizlere de ahkâmı öğrenme vesilesi olarak göndermiştir (Kâdî, 1960: 6/13, 84; 1996: 528).

Kâdî Abdülcebâr'ın, kelâmın mâhiyeti ile ilgili olarak yaptığı açıklamalardan Mütakellim şöyle anlaşılmaktadır: O, kelâmın fâilidir ya da onu kendi tarafından kastı ve irâdesi dâhilinde icâd edendir (Osman, 1971: 234).

d) Fâil

Kâdî Abdülcebâr'a göre, Allah, kendine has fiilleri gerçekleştirdiği için fâildir. Allah'ın fâil olma sıfatı pek çok fiili kapsamaktadır. Bu fiillerden her birine ayrı ayrı isimler kullanılabildiği halde fâil sıfatı tamamını kapsayıcı bir ifade olarak kullanılmalıdır. Allah, fâil sıfatına yaratmaya başladığı andan itibaren sahip olmuştur. Allah, daha önce kudrete sahipti fakat fâil değildi (Kâdî, 1960: 187-189).

Allah'ın, fiillerini var etmesi dolayısıyla kendisine mûcid (icad eden) ve muhdis (meydana getiren), ilk yapan anlamında mubdi', fiillerini icrâ eden anlamında hâlık denilir. Yine Allah'ın fâil olması ile ilgili olarak müdebbir (organize eden), mukaddir (ölçülü yapan, takdir eden), mükevvin (yapan), münşî' (inşa eden, yapan), sâni' (yapan), âmil (yapan), mufaddil (üstün kılan), mûsil (ulaştıran), muîn (yardım eden) gibi sıfatlar da verilir. Ancak Kâdî Abdülcebâr, Allah'a latîf (hoş, nazik, şeffaf), sahî (cömert), hannâ (hoşlanan, sevindiren), şerîr (çok şerli, çok kötü, devamlı kötülük yapan), müsâid (yardım edici) gibi isimlerin verilmesini ise doğru bulmaz (Kâdî, 1960: 187-193).

SONUÇ

Allah'ın zât, sıfat ve fiilleri etrafında hicrî I. asrın sonlarından itibaren ortaya çıkan görüş ayrılıkları birbirine taban tabana zıt ekollerin oluşumuna zemin hazırlamıştır. Kelâm ilminin oluşum dönemi olarak kabul edilen bu zaman diliminde ihtilaflara sebep olan en önemli meselelerin başında ise Allah'ın sıfatları konusu gelmektedir.

İslam âlimleri, Allah'ın, zâtı etrafında konuşmak yerine sıfatları yoluyla tanıyıp tanıtmayı amaç edinmişlerdir. 'Allah'ın insanlarca bilinmesini sağlayan nitelik' diye tanımlanan İlâhî sıfatlar, manaları dikkate alınmak sûretiyle kelâm ilminin erken döneminde değişik ekoller tarafından sistemleştirilerek çeşitli gruplara ayrılmıştır.

Kelâm ilminin, ilk oluşum döneminde meydana gelen mezkûr ihtilaflar içerisinde ise en hararetli tartışmaların merkezinde müteşâbih nasların anlaşılması meselesi de bulunmaktaydı. Bunlar içerisinde de doğrudan Allah'ın zâtını ilgilendiren haberî sıfatlar dikkat çekiyor, tartışmalara konu oluyordu. Kelâm ekollerinin tamamı, Kur'an-ı Kerim'in, doğrudan Allah'ın zâtından bahseden istivâ, yed, vech, sâk, mecî, ityân, kurb ve maiyyet gibi müteşâbih âyetlerini doğru bir şekilde anlama gayreti taşıyorlardı. Bu anlama çabası sürdürülürken mezkûr ekollerin tamamının ana hareket noktası tevhid akidesini her türlü şirk unsurundan uzak bir şekilde tenzihî bir metodla anlamaktır.

Mu'tezile ekolünün akla verdiği önem, kullandığı akli yaklaşım ve metodlar ise bilinen bir husustur. Kalam ilminin ilk doğuş dönemlerinde ortaya çıkmış olan Mu'tezile ekolünün, Allah'ın sıfatlarını anlama konusunda geliştirdiği yaklaşım tarzları ve ortaya attığı fikirler kendilerinden sonra gelen hemen bütün kalam mezheplerini etkilemiş, onların fikrî ve metodik olarak şekillenmelerinde önemli rol oynamıştır.

Mu'tezile'nin son dönem kelâm bilginlerinden Kâdî Abdülcebbâr, bu ekol içerisinde önemli bir yer işgal etmiştir. O'nun genelde Allah'ın zâtı ve sıfatları konusundaki yaklaşımları da seleflerine göre farklılık ve orijinallikler içermektedir.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

Aclûnî, Ebu'l-Fidâ' İsmâîl b. Muhammed (1998). *Keşfu'l-Hafâ ve Müzîlü'l-İlbâs Ammâ İştehera Mine'l-Ehâdîs 'alâ Elsineti'n-Nâs*. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.

- Adam, H. (1998). *Bâzı Kelâm Problemleri*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Aslan, A. (2000). *Kur'an'da Vahiy*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Bakan, T. (2016). Kâdî Abdülcebbâr'a Göre Sünnet. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 0(45), 187-213.
- Bedevî, A. (2008). *Mezâhibü'l-İslâmiyyîn*, Lübnân: Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn.
- Beyâzîzâde, Ahmed b. Sinânüddîn (2000). *el-Usûlü'l-Münîfe li'l-İmâm Ebî Hanîfe*, (neşr. İlyas Çelebi). İstanbul: İFAV Yayınları.
- Cârallah, Z. H. (1947). *el-Mûtezile*. Yafa: Menşûrâtü'n-Nâdî'l-Arabî.
- Çelebi, İ. (2002). *Kadî Abdülcebbâr ve İnanç Sistemleri*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Çelebi, İ. (2009). Sıfat. *DÎA*, (Cilt: XXXVII) İçinde (s.100-105). Ankara: TDV Yayınları.
- Ebû Rîde, Muhammed Abdülhâdî (1989). *İbrâhîm b. Seyyâr en-Nazzâm ve Ârâuhu'l-Kelâmiyye el-Felsefiyye*. Kâhire: Dâru Nedîm.
- Ebû'l-Bekâ (2011). Eyyûb b. Mûsâ, *el-Küllîyyât*, (thk. Adnan Dervîş ve Muhammed Mısırfî). Beyrut: Müessesetu'r-Risâle.
- el-Cürçânî, Ali b. Muhammed es-Seyyid eş-Şerîf (2011). *Şerhu'l-Mevâkıf*, Kâhire: el-Mektebetü'l-Ezheriyye li't-Turâs.
- el-Cürçânî, Ali b. Muhammed es-Seyyid eş-Şerîf (ty). *et-Târîfât*, (thk: Muhammed Sıddik el-Minşâvî). Kâhire: Dâru'l-Fadîle.
- el-Eş'arî, Ebu'l-Hasen Ali b. İsmâîl (2000). *el-Luma' fi'r-Reddî alâ Ehli'z-Zeyğî vel-Bida'*. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- el-Eş'arî, Ebu'l-Hasen Ali b. İsmâîl (2008). *Makâlâtü'l-İslâmiyyîn ve İhtilafu'l-Musallîn*. (thk: Nevâf el-Cerrah). Beyrût: Dâru Sâdır.
- el-Eş'arî, Ebu'l-Hasen Ali b. İsmâîl (ty). *el-İbâne an Usûli'd-Diyâne*. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- el-Ğurâbî, M. (1948). *Târîhu'l-Fırakî'l-İslâmiyye ve Neş'etu İlmi'l-Kelâm inde'l-Müslimîn*. Kâhire: el-Mektebetu'l-Huseyniyye.
- el-İsfehânî, R. (1997). Ebu'l-Kâsım Hüseyin b. Muhammed b. el-Mufaddal. *Mu'cemu Müfredâtî Elfâzî'l-Kur'ani'l-Kerîm*, Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- er-Râzî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer b. Hüseyin Fahrüddîn (1995). *Esâsu't-Takdîs*, Beyrût: Müessesetu'l-Kutubi's-Sekâfiyye.
- eş-Şâfiî, H. (1998). *el-Âmidî ve Ârâuhu'l-Kelâmiyye*. Kâhire: Dâru's-Selâm.
- eş-Şâhid, E. M. (2008). *es-Sifât*. el-Mevsûatu'l-İslâmiyyetu'l Âmme, Kâhire: el-Meclisu'l-A'lâ li's-Şuûnil-İslâmiyye.
- et-Teftazânî, Ebû'l-Vefâ el-Ğuneymî (ty). *İlmu'l-Kelâm ve Bâdu Müşkilâtihî*, Kâhire: Dâru's-Sekâfe li'n-Neşr ve't-Tevzî.
- et-Tehânevî, M. A. (1996). *Keşşâfu Istilâhâtî'l-Ullûm ve'l-Funûn*, (thk. Ali Dahrûc). Beyrût: Mektebetu Lübnân Nâşirûn.
- ez-Zurkân, M. S. (1963). *Fahrüddîn er-Râzî ve Ârâuhu'l-Kelâmiyye ve'l-Felsefiyye*. Dâru'l-Fikr.
- Gölcük, Ş ve Toprak, S. (2001). *Kelam, Tarih, Ekoller, Problemler*. Konya: Tekin Kitabevi.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fadl Cemâluddîn Muhammed b. Mukerrem (1993). *Lisânu'l-Arab*. Beyrût: Dâru İhyâit-Turâs el-Arabî, Müesseseti't-Târîhi'l-Arabî.
- Kâdî, A. (1960). *el-Muğnî fi Ebvâbi't-Tevhîdî ve'l-Adl, İ'câzu'l-Kur'ân*, (thk. Emîn el-Hûlî). Kâhire: eş-Şeriketu'l-Arabîyye li'n-Neşr ve't-Tevzî.
- Kâdî, A. (1996). *Şerhu'l-Usûli'l-Hamse*. Kâhire: Mektebetü Vehbe.
- Kâdî, A. (1998). *el-Usûlü'l-Hamse*, (thk. Faysal Bedr Avn). Câmiatu'l-Kuveyt.
- Kâdî, A. (2008). el-Muhtasar fi Usûli'd-Dîn. *Resâilu'l-Adl ve't-Tevhîd* İçinde. (thk: Muhammed Umâra). Kâhire: Dâru's-Şurûk.
- Kâdî, A. (ty). *el-Muğnî, V, (el-Fırak Ğayru'l-İslâmiyye)*. (thk. Mahmûd Muhammed Kâsım).
- Kâdî, A. (ty). *Tenzîhu'l-Kur'an Ani'l-Metain*. Beyrût: Dâru'n-Nahda el-Hadîse.

- Kâdî, Abdülcebbâr b. Ahmed el-Hemedânî (ty). *Fadlu'l-îtizâl ve Tabakâtu'l-Mu'tezile ve Mubayenetuhum li Sâiri'l-Muhalifin*, (thk: Fuad Seyyid). Tunus: Ed-Daru't-Tûnusiyye Li'n-Neşr.
- Koloğlu, O. Ş. (2011). *Cübbâiler'in Kelâm Sistemi*. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Marulcu, H. T. (2008). *Mu'tezile Ekolünün Tanrı Görüşünün Oluşumunda İlkçağ Felsefesinin Etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Abdülgaffar Aslan), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mâtürîdî, E. M. (2009). *Kitâbü't-Tevhîd*, (trc. B. Topaloğlu). İstanbul: İSAM Yayınları.
- Nâdir, E. N. (1950). *Felsefetu'l-Mu'tezile-Felâsifetu'l-İslâm el-Esbakîn*. İskenderiyye: Dâru Neşri's-Sekâfe.
- Osman, A. (1971). *Nazariyyetu't-Teklîf*. Müessesetu'r-Risâle.
- Özler, M. (1995). *İslam Düşüncesinde Tevhid*. İstanbul: Nun Yayınları.
- Özler, M. (2012). İlâhî İsim ve Sıfatlar. (Ed.: Ş. A. Düzgün). *Kelâm El Kitabı* İçinde (s. 229-271). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Subhi, A. (1982). *fi İlmi'l-Kelâm*. Kahire.
- Topaloğlu, B. (1989). Allah. *DİA* İçinde (s.471-498). İstanbul: TDV Yayınları.
- Topaloğlu, B. ve Çelebi, İ. (2010). *Kelâm Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Yeşilyurt, T. (1989). Rû'yetullah. *DİA*, (Cilt: XXXIV) İçinde (s. 311-314). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yıldırım S. (1987). *Kur'an'da Ulûhiyet*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Yurdagür, M. (1984). *Allah'ın Sıfatları-Esmâü'l-Hüsnâ*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Yurdagür, M. (1989). "Kâdî Abdülcebbâr". *DİA*, (Cilt: XXIV) İçinde (s. 103-105). İstanbul: TDV Yayınları.

Kamusal Alanlarda Sosyal Sürdürülebilirliğin Kavramsal İncelemesi: Parametreler Üzerine Bir Araştırma* **

Dr. Öğr. Üyesi Buse Açık Etike

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4577-5219>

Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Adana
- TÜRKİYE

Prof. Dr. Müyesser Ebru Erdönmez Dinçer

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8779-6037>

İstanbul Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 26.01.2022

Kabul: 26.12.2022

On-line Yayın: 31.12.2022

Anahtar Kelimeler

Sosyal Sürdürülebilirlik

Kamusal Alan

Kentsel Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik Parametreleri

Kent Araştırmaları

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

** Bu çalışma, 1. yazarın Yıldız Teknik Üniversitesi'nde tamamladığı "Kamusal Alanlarda Sosyal Sürdürülebilirliğin Değerlendirilmesi İçin Bir Model Önerisi: Adana Örneği" adlı Doktora tezinden türetilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.57406>

Öz

Sürdürülebilirliğin bir alt boyutu olarak tanımlanan sosyal sürdürülebilirlik, toplumun refah ve iyilik halini tanımlama ve anlamlandırmada önemli bir araç haline gelmiştir. Son yıllarda çevresel ve ekonomik sürdürülebilirliğin yanında önemli bir araştırma konusu olan sosyal sürdürülebilirlik, uluslararası girişimler ile bilimsel araştırmaların konusu olmaya başlamıştır. Ancak bu araştırmalar, sosyal sürdürülebilirliğin yer temelli (toplumun içinde yaşadığı koşullara bağlı) bağlamı nedeniyle pek çok farklı modelin oluşturulması ile sonuçlanmıştır. Bu modeller, farklı koşullarda farklı toplumlar için tasarlandığından dolayı genellenebilir özelliklerden yoksun kalmış, görüş ayrılıkları oluşmuştur. Bu çalışmanın amacı, sosyal sürdürülebilirlik için kuramsal bir altyapı ile dağınık halde bulunan parametreleri bir araya toplamaktır. Çalışmanın kuramsal çerçevesi sosyal sürdürülebilirliğin birey üzerindeki yansımalarını temsil eden ve günlük deneyimlerin önemli bir parçasını oluşturan kamusal alanlar ile sınırlandırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda literatürde yer alan çalışmalar incelenerek meta analiz yapılmış, kuramsal içerikler ve parametreler bir araya getirilerek sentezlenmiştir. Sonuçta, 211 kriter elde edilmiş, içeriklerine göre gruplandırılarak 14 ana parametreye indirgenmiştir. Bu parametreler sosyal sürdürülebilirlik araştırmalarına üç yönlü katkı sağlamaktadır. (1) Bu alanda yapılması planlanan çok yönlü bilimsel çalışmalar için altlık oluşturmaktadır. (2) Yerel yönetimlerin yeni politik ve katılımcı planlama süreçlerinde paydaşları sürece dahil etme ve kullanıcı odaklı tasarımların gerçekleştirilmesi için kriterler sunmaktadır. (3) Sosyal sürdürülebilirliğin çok yönlü yapısı hakkında bilgi vermektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Açık Etike, B. ve Erdönmez Dinçer, M. E. (2022). Kamusal Alanlarda Sosyal Sürdürülebilirliğin Kavramsal İncelemesi: Parametreler Üzerine Bir Araştırma. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(93), 257-275.

A Conceptual Examination of Social Sustainability in Public Spaces: A Research On Parameters* **

Asst. Prof. Dr. Buse Açık Etike

Adana Alparslan Türkeş University of Science and Technology, Department of Architecture, Adana – TURKEY

Prof. Dr. Müyesser Ebru Erdönmez Dinçer

Istanbul University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Istanbul – TURKEY

Article History

Submitted: 26.01.2022

Accepted: 26.12.2022

Published Online: 31.12.2022

Keywords

Social Sustainability

Public Space

Urban Sustainability

Sustainability Parameters

Urban Research

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

** The study is a part of the PhD study of Yıldız Technical University, Department of Architecture named "A Model Proposal for the Evaluation of Social Sustainability in Public Spaces: Adana Case".

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.57406>

Abstract

Social sustainability, which is a sub-dimension of sustainability, has become an important tool in characterization and explanation of the welfare and well-being of the society. In recent years, social sustainability, which is an important research topic besides environmental and economic sustainability, has started to be the subject of international initiatives and scientific research. However, these studies have resulted in composing of many different models due to the place-based context (depending on the conditions in which the society lives) of social sustainability. Since these models were designed for different societies in different conditions, they lacked generalizability and differences of opinion emerged. The aim of this study is to gather a theoretical background and scattered parameters for social sustainability. The theoretical framework of the study is limited to public spaces, which represent the reflections of social sustainability on the individual and form an important part of daily experiences. For this purpose, meta-analysis was made by examining the studies in the literature, and the theoretical contents and parameters were synthesized by bringing them together. As a result, 211 criteria were obtained and grouped according to their content and reduced to 14 main parameters. These parameters contribute to social sustainability research in three ways. (1) It forms a basis for interdisciplinary scientific studies planned in this field. (2) It provides criteria for involving stakeholders in the new political and participatory planning processes of local governments and for realizing user-oriented designs. (3) It gives information about the multifaceted structure of social sustainability.

GİRİŞ

Özünde sürdürülebilirlik, doğal kaynakların kullanımı ve tükenmesi ile ilgili olarak, dünyanın biyofiziksel ortamının durumuna odaklanan bir kavram olarak şekillenmiştir (Portney, 2015). Sanayi devrimiyle belirginleşen doğa üzerindeki baskı ve nicel odaklı kalkınma anlayışı çok yönlü çevre problemlerine yol açmıştır (Karakurt Tosun, 2019). Antroposen olarak adlandırılan bu dönemde insan faaliyetleri, doğa üzerinde merkezi bir rol almaya başlamıştır (Chakrabarty, 2009). Yaratılan tahribatlar ve farkındalık, kaynakların doğru kullanımı anlayışının temelini oluşturmuştur. Sonuçta, insan ırkının hızlı artması ve artan kaynak tüketimiyle ilişkili çevresel bozulma endişelerinin artmasıyla sürdürülebilirlik terimi ortaya çıkmıştır (Poveda, 2017).

Zamanla sürdürülebilir kalkınma olarak adlandırılan bu model birbirini destekleyen çevresel, sosyal ve ekonomik olarak 3 boyutla karakterize edilmektedir. Ancak sürdürülebilirlik politikalarının öncelikli olarak çevresel ve ekonomik sürdürülebilirliğe odaklanması sosyal boyutun daha az incelenmesine ve araştırılmasına neden olmuştur (Liu vd., 2017).

Sosyal sürdürülebilirlik toplum ve toplumun yaşadığı çevre ile oldukça ilişkilidir. Bu nedenle sosyal sürdürülebilirliğin incelendiği fiziksel ortamlar genelde parametrelerdeki farklılıkların nedenlerinden birisini oluşturmaktadır. Bu çalışmada sosyal sürdürülebilirliğin kent yaşamındaki etkisinin ölçülmesi amacıyla sosyal sürdürülebilirlik kamusal alanlar kapsamında incelenmiştir.

Kamusal alanlar, kentin “gözleri”, yerin ruhunu (genius loci), insanlarını ve kültürünü somut ve yoğun bir şekilde ortaya çıkarmaktadır (Miao, 2001). Ortak birlikteliğin oluşturduğu bu fiziksel ve kültürel çevrenin inşasında bireylerin katkısı ise doğal davranış kalıpları ile elde edilmektedir. Günlük deneyimleri oluşturan mekanlar arasındaki bu kentsel boşluklar (McGlynn, 1993), kentin temel elementlerinden biri haline gelmiştir. Bu nedenle, bazı durumlarda kamusal alanın incelenmesi, kentin geneli hakkında iyi bir referans oluşturabilmektedir (Carmona, 2014).

Bu çalışmada sürdürülebilirliğin diğer boyutlarına kıyasla daha az çalışılmış sosyal sürdürülebilirliğin sürdürülebilirlik içindeki konumunun tespiti, kavramsal çerçevesinin oluşturulması ve kamusal alanlardaki parametrelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilir kalkınma (SD) kavramının 1987 Birleşmiş Milletler Brundtland Raporunda tanımlanmasından bu yana pek çok disiplin tarafından ilgi görmüş (Shao, Li ve Tang, 2011), yasa koyucular, bilim adamları, politikacılar, sosyologlar ve ekonomistler için bir dönüm noktası olmuştur (Poveda, 2017). World Commision on Environment and Development olarak adlandırılan komisyonun yayınladığı bu raporda sürdürülebilirlik, “gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme kabiliyetinden ödün vermeden, bugünün ihtiyaçlarını karşılayabilme” olarak tanımlanmıştır (WCED, 1987). Bu tanım, oldukça soyut olan kavramın geniş bir şekilde anlaşılması için uygun ortamı sağlamış (Portney, 2015), insan ırkının çevresiyle etkileşime girerken yaşanan gelişmelerin yalnızca çevresel etkileri değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik etkileri de anlaşılmıştır (Poveda, 2017). Ek olarak sanayileşmenin etkisiyle küresel çapta kullanılan kaynaklar ile yaygınlaşan yoksulluğun ilişkisini kuran ve bunu ekosistem ile entegre eden kapsayıcı bir anlayışı doğurmuştur (Throsby, 2017). Böylece çevresel endişeler ile başlamış sürdürülebilirlik olgusu ilk defa uluslararası düzlemde daha geniş bir çerçevede (sosyal boyut dahil edilerek) kavramsallaştırılmıştır.

Bununla birlikte, sürdürülebilirliğin daha kesin anlamı, bağlamlara ve bilimsel alanlara bağlı olarak gelişmiştir. Kavramın ekoloji, enerji, çevre, tarım, nüfus dinamikleri, demografi ve ekonomi bağlamında anlamları oldukça farklılaşmıştır (Portney, 2015). Sürdürülebilir kalkınmanın uluslararası düzeyde tanınırlığının artması ile farklı disiplinler kendi tanımlarını yapmaya başlamıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Çeşitli Disiplinlerden Sürdürülebilirlik Tanımları Örnekleri (Enhert, Harry, 2012; Kasztelan, 2017 ve yazarın araştırmalarıyla oluşturulmuştur.)

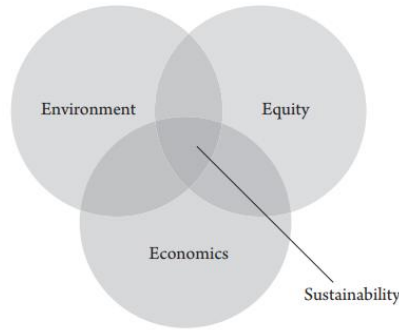
Referans	Sürdürülebilirlik Tanımı
Dyllick ve Hockerts (2002)	Kurumsal sürdürülebilirlik; bir firmanın doğrudan ve dolaylı paydaşlarının ihtiyaçlarını, gelecekteki paydaşların ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden karşılamak
Boudreau ve Ramstad (2005)	Geleceğin ihtiyaçlarından ödün vermeden bugünden başarıya ulaşılmasıdır.
Costanza, Daly, ve Bartholomew, (1991), alıntı yeri: Gladwin et al., (1995)	Sürdürülebilirlik, dinamik insan ekonomik sistemleri ile (a) insan yaşamının süresiz olarak devam edebileceği, (b) insan bireylerinin gelişebileceği ve (c) insan kültürlerinin gelişebileceği daha büyük dinamik, ancak normalde daha yavaş değişen ekolojik sistemler arasındaki bir ilişkidir; ancak ekolojik yaşam destek sisteminin çeşitliliğini, karmaşıklığını ve işlevini yok etmemek için insan faaliyetleri sınırlandırılır.
Docherty et al. (2002)	Sürdürülebilirlik üç seviyeyi kapsar: bireysel, örgütsel ve toplumsal. Sürdürülebilirlik bir düzeyde diğerlerinin sömürülmesi üzerine kurulamaz. Bu seviyeler, organizasyonun kilit paydaşları ile yakından ilişkilidir... Sistem seviyesinde sürdürülebilirlik için bir ön koşul, paydaşların ihtiyaçları ve farklı seviyelerdeki hedefleri arasında aynı anda bir dengenin sağlanmasıdır.
Ehnert (2009); MüllerChrist & Remer (1999)'e dayanılarak	Sürdürülebilirlik, kaynak tüketimi ve kaynak yenilenmesinin dengesidir.
Pawłowski, 2006	...insanın doğaya karşı sorumluluğuna atıfta bulunan ahlaki bir yansıma dayalı insan faaliyetinin çeşitli yönlerini (ahlaki, ekolojik, teknik, ekonomik, yasal, sosyal ve politik) birleştiren programdır.
Stappen, R. K., 2008	...tüm insanların temel ihtiyaçlarını karşılayan ve gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden ve uzun vadeli kapasite sınırlarını aşmadan, Dünya ekosisteminin sağlığını ve bütünlüğünü koruyan ve eski haline getiren kalkınmadır.
Meadowcroft (1997)	Bir şeyin sürekliliğinin sağlanması olarak tanımlarken kaynakların yenilenebilirliğinin önemine vurgu yapmıştır.

Bu tanımlar en nihayetinde bir araya geldiğinde bir bütünü oluşturan ve genel bir sürdürülebilirlik olgusu içinde hareket eden bir sistem oluşturmaktadır. Sürdürülebilirliğin insan yaşamının ve çevresinin tüm yönlerinin bir dengesi olması (Poveda, 2017) ve disiplinlerce parçalar halinde incelenmesi ile bu parçaların birbirleriyle olan ilişkilerini gündeme getirmiştir.

Sürdürülebilirlik kavramı, tanımı gereği ekolojik bağlamının dışında çevre, sosyal ve ekonomik boyutları ile bütüncül olarak değerlendirilmektedir (Gedikli, 2017). Birleşmiş Milletler Dünya Zirvesi

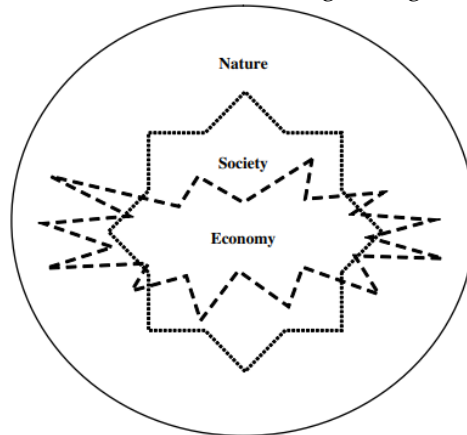
(UN World Summit) (2005) sürdürülebilirliğin boyutlarını, ekonomik kalkınma, sosyal kalkınma ve çevrenin korunması olarak onaylarken bu boyutları birbirine bağlı ve birbirini güçlendiren destekler olarak açıklamıştır. Yoksulluğun ortadan kaldırılması, sürdürülemez üretim ve tüketim kalıplarının değiştirilmesi, ekonomik ve sosyal kalkınmanın doğal kaynak tabanının korunması ve yönetilmesi şartlarını sürdürülebilir kalkınma için hedefler ve temel gereksinimler olarak belirlemiştir.

Littig ve Grieler (2005) ise, sürdürülebilirliği 2 temel modelle açıklamıştır: (1) Tek boyutlu model: çevresel endişeleri merkeze koymaktadır. (2) 3 boyutlu model ise çevresel, sosyal ve ekonomik endişeleri değişken hiyerarşik düzende beraber değerlendirmektedir. Günümüzde daha çok kabul edilen 3 boyutlu modelin bileşenleri olan çevresel, sosyal ve ekonomik boyutları ise çeşitli kuramlara göre kendi arasında hiyerarşik bir düzene oturmaktadır. Bunların en bilinen modelleri ise çakışan, iç içe geçmiş ve küresel modellerdir (Caradonna, 2014; Victor, 2008; Todorov ve Marinova, 2009) (Şekil 2). En çok kullanılan model 3E kuralıyla bilinirken üçlü bir Venn diyagramı ile pek çok kaynakta ifade edilmektedir (Şekil 1).



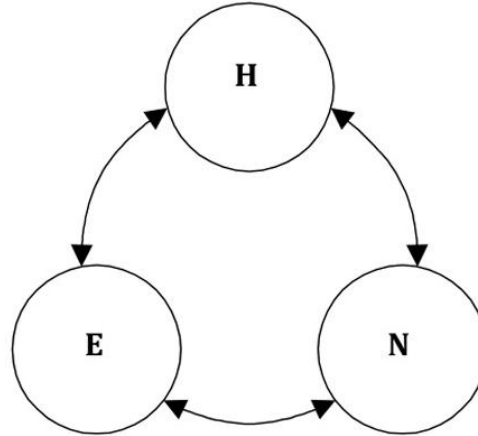
Şekil 1: E (Environment, Equity, Economics) Kuralıyla Bilinen Üçlü Venn Diyagramı (Caradonna, 2014)

Buna karşın son yıllarda ortaya çıkan yeni modeller, bu üç bileşen arasındaki farklı ilişkilerin varlığını ortaya koymaktadır. Bu modellerden bir tanesi olan eş merkezli iç içe geçmiş dairelerle temsil edilen dıştan içe çevre - toplum - ekonomi ilişkisi, katı bir biçimde ekonomiyi çevre ve topluma bağlarken, toplumu ise tamamen çevreye bağlamaktadır (Mitchell, 2000). Bir başka model ise bu katı ayrımların bileşenler arasındaki ilişkiyi yansıtmadığını iddia ederek daha esnek iç içe geçen halkalarla çevre - toplum - ekonomi arasında ilişki kurmuştur (Victor, 2008) (Şekil 2). Bu modeller, sürdürülebilirliğin tüm boyutlarının fiziksel çevrenin varlığına bağlı olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: Fiziksel Çevrenin Varlığına İhtiyaç Duyan Sürdürülebilirlik Modeli (Victor, 2008)

Bir diğer sürdürülebilirlik modeli ise co-evolutionary adı verilen insanlık, küresel ekonomi ve doğa sistemi içindeki etkileşimlerden oluşturulmuştur. Bu modelin önemli noktası bahsedilen bileşenlerin beraber tasarlanması, etkileşimlerinin eş zamanlı olarak modellenmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir. Kısacası sürdürülebilir kalkınma kavramı bu modelde tüm yönleriyle bütüncül olarak değerlendirilmektedir (Todorov ve Marinova, 2009) (Şekil 3).



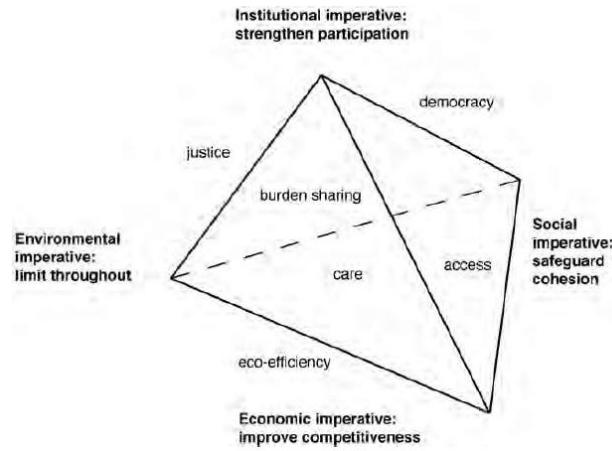
Şekil 3: Co-evolutionary Modeli (Todorov ve Marinova, 2009: 1220)

Sürdürülebilirlik modelleri her alan için farklılaşsa da sürdürülebilirliğin çok boyutlu modelinin bütünselliği genel olarak kabul edilmektedir. Örneğin, Elkington (2004), finansal sistemlerin geleneksel salt kar odaklı yapısını kırmak ve sürdürülebilir bir sistem geliştirebilmek amacıyla “Triple Bottom Line” adlı bir yaklaşım sergilemiştir. Üç kavramın odakta yer aldığı bir yaklaşım olan bu model 3P olarak da anılabilmekte, “people” (insan), “planet”(gezegen) ve “profit” (kar) kategorilerine sahiptir (Elkington 2020) (Şekil 4). Bu model; ekolojik, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik bileşenlerine verilmesi gereken eşit vurguyu tanımlayarak sürdürülebilirlik literatüründe geniş çapta kabul görmüştür (Ahman, 2013).



Şekil 4: “Triple Bottom Line” Modeli ve Boyutların Birbirleriyle İlişkileri (Dalibozhko ve Krakovetskaya, 2018)

Constanza vd. (1993), çeşitli amaç ve kullanım alanları olan sürdürülebilirlik modellerinin tüm kullanım yelpazesi için uygun olmayabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle sürekli gelişen ve değişen dünyada yeni kullanımlara dönük binlerce model bulunmakta ve üretilmektedir. Örneğin, Littig ve Griessler (2005), sürdürülebilirlik için tanımlanan (veya indirgenen) boyutların çevresel, ekonomik ve sosyal olmak üzere 3 boyutla kısıtlanmasını eleştirmiş, kültürel-estetik, dini-manevi veya politik-kurumsal bir sütun da sürdürülebilirlik tanımına entegre edilebileceğini belirtmiştir. Sachs (1999), sürdürülebilirliği genişleterek; sosyal, kültürel, ekolojik, çevresel, bölgesel, ekonomik, politik (ulusal) ve politik (uluslararası) sekiz boyut geliştirmiştir (Ahman, 2013). Manzi vd. (2010) sürdürülebilirlik anlayışında tüm sürecin kontrolü ve gücün varlığının sosyal, ekonomik ve çevresel boyuta ek olarak politik bir kurumsal yapının da bulunması gerektiğini ifade etmiştir (Şekil 5). Bu modeller, yalnızca küresel sistemin ortak evrimini sunmakla kalmayıp, aynı zamanda insanlığın ve gelecek nesillerin evi olarak adlandırılan dünyada yönetim yeteneğinin de yerine getirilmesini sağlamaktadır.



Şekil 5: Sürdürülebilirliğin Sosyal, Çevresel, Ekonomik ve Kurumsal Boyutları (Manzi 2010)

Sosyal Sürdürülebilirlik

Sosyal sürdürülebilirlik literatürde üç farklı şekilde yorumlanmaktadır (Chiu, 2004) (Tablo 2).

Tablo 2. Sosyal Sürdürülebilirliğin Literatürdeki Yorumları (Chiu, 2004: 66'dan uyarlanmıştır)

Görüş 1	Görüş 2	Görüş 3
Gelişimi sınırlandıran sosyal kısıtlamalar	Kaynakların ve varlıkların nesiller içinde ve nesiller arası dağılımını belirleyen sosyal ön koşullar	İnsanların refahının sürdürülmesi veya iyileştirilmesi
- sosyal ilişkiler	- kurallar	- artan sosyal uyum ve bütünlük
- gelenekler	- değerler	- gelişmiş sosyal istikrar
- yapı	- tercihler	- yaşam kalitesinde iyileşme
- değerler	- normlar	
Gelişme odaklı	Çevre odaklı	İnsan odaklı

Bunlardan ilki sürdürülebilir gelişmenin veya kalkınmanın sosyal değerler, normlar veya yapıya bağlı yapısından gelmektedir. Bu görüşe göre çevresel boyutla eşdeğer tutulan sosyal boyut sürdürülebilir kalkınmayı sağladığı ölçüde var olmakta, sosyal normlar ve gelenekler çerçevesinde kısıtlanmaktadır. Kısacası sosyal sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınmanın sosyal ön koşulu ya da

toplumların belirli yapı ve geleneklerini sürdürme ihtiyacı olarak ele alınabilir (Sachs, 1999). Dolayısıyla bu anlayış, kalkınma odaklıdır.

İkinci görüş ise çevre odaklı yaklaşımdır. Sürdürülebilirliğin diğer boyutlara kıyasla ihmal edilmiş bir boyutu olan sosyal sürdürülebilirlik olgusu, öncelikle çevre sorunlarının bir nedeni veya ona bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Çevrenin korunmasında veya ekolojik hedefe ulaşmada sosyal sürdürülebilirlik insanlarla çevre arasındaki köprüyü temsil etmiş, literatürdeki pek çok araştırmayı bu yönde şekillendirmiştir (Ahman, 2013).

Üçüncüsü ise şimdiki ve gelecek nesillerdeki insanların refahını korumaya veya geliştirmeye atıfta bulunan insan odaklı olan görüştür (Chiu, 2004). Son yıllarda pek çok araştırmacı tarafından kabul gören bu görüş (Colantonio and Dixon, 2011); Bramley et al., 2009; Stren ve Polose, 2000; Manzi vd., 2010), sosyal sürdürülebilir ile diğer boyutları eş tutarak ve birbirleriyle ilişkili sayarak sosyal parametreleri kendi içinde bir olgu olarak değerlendirmekte ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında vazgeçilmez bir gereklilik olarak görmektedir.

Sosyal sürdürülebilirliğin üçüncü görüşüne odaklanan bu çalışmada sosyal sürdürülebilirlik araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmakta ve kavramsallaştırılmaktadır. Rashidfarokhi vd. (2018), mevcut ve gelecek nesillerin refahının iyileştirilmesi ve sürdürülmesi olarak tanımlamaktadır. McKenzie'ye (2004) göre sosyal sürdürülebilirlik, topluluklar içinde yaşamı iyileştiren bir durumla sonuçlanan bir süreçtir. UK Presidency (2005) ise sürdürülebilir toplumu çevreye karşı duyarlı, yüksek yaşam kalitesi sunan, şimdi veya gelecekte insanların yaşamak isteyeceği güvenli, kapsayıcı, iyi planlanmış, yapılı, eşitlik fırsatları sunan bir toplum olarak tanımlamaktadır. Stren ve Polose (2000), sosyal sürdürülebilirliği sivil toplumun düzenli gelişimi ile bağdaşan, kültürel ve sosyal olarak çeşitli grupların uyumlu bir şekilde bir arada yaşamasına elverişli bir ortamı teşvik eden, aynı zamanda nüfusun tüm kesimleri için yaşam kalitesinde iyileşmeler ile sosyal entegrasyonu teşvik eden gelişim tipi olarak tarif etmektedir. Karruppannan ve Sivam (2011), sosyal sürdürülebilirliği; toplumun sosyal olarak sürdürülebilir olması amacıyla insanların birlikte çalışması ve etkileşimde bulunması gerektiği anlamına gelmesiyle bağdaştırmıştır. Sachs'a (1999) göre sosyal sürdürülebilirliğin güçlü bir tanımı, eşitlik ve demokrasinin temel değerlerine dayanmalıdır; sonrasında siyasi, medeni, ekonomik, sosyal ve kültürel tüm insan haklarının tüm insanlar tarafından etkin bir şekilde benimsenmesi anlamına gelmektedir.

Sosyal sürdürülebilirlik aynı zamanda diğer boyutlarla da yakından ilişkilidir. Cuthill (2010), çağdaş kalkınma yaklaşımlarının adil toplumsal çıktılar sağlamadığını ve gerçekçi bir yaklaşım gerektiğini belirterek "sosyal" kavramına odaklanan iki tane öncül belirlemiştir. Bunlardan ilki doğanın değil insanın yönetilebileceğine atıfta bulunarak çevre sorunlarının öncelikle toplumsal sorunlar olduğuna dikkat çekmiştir. İkinci ise ekonominin topluma yarar sağlama amacıyla var olduğu temelini kullanarak ekonominin kaynakların adil dağılımıyla ilişkili yani "sosyal" ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak sosyal sürdürülebilirlik hakkında yapılmış çalışmalar; kavramın anlamı hakkında belirsizlikleri ön plana çıkarsa da (Littig ve Griessler, 2005; Ahman, 2013; Farhadikkah ve Ziari, 2020, Rashidfarokhi vd., 2018), toplumun istikrarı, bütünlüğü, refahının artırılması için gereken parametreler benzer ilişkileri doğurmakta, benzer paydaşları sürece dahil etmektedir. Böyle bir süreç, uyumlu sosyal ilişkiler sağlayan, sosyal entegrasyonu geliştiren ve tüm gruplar için yaşam koşullarını iyileştiren politikalar ve kurumlar tarafından da desteklenmelidir (Holden, 2012).

Sosyal Sürdürülebilirlik Göstergeleri

Bazı yazarlar, sosyal sürdürülebilirlik tanımlamasını, onun oluşumuna etki eden birtakım göstergelere odaklanarak yapmıştır (Colantino, 2009). Bu tarz göstergelerin bir kısmı araştırmacılar ve dolayısıyla içinde bulundukları toplumlar için ortak olabilmektedir (Tablo 3). Kavramlar değişse bile,

çoğu zaman anlamları benzer değerlere odaklanmaktadır. Bu da sosyal sürdürülebilirliğin ölçümlemesinde tespit edilebilecek temel göstergelerin literatürden çıkarımlanmasının yolunu açmaktadır.

Sosyal Sürdürülebilirlik ölçütlerinin seçiminde pragmatizm (faydacılık), veri kullanılabilirliği, zaman ve kaynak kısıtlamaları gibi etkenler rol oynamaktadır (Dempsey, Brown ve Bramley, 2012).

Tablo 3: Sosyal Sürdürülebilirlik Araştırmalarında Gösterge Örnekleri (Yazar tarafından oluşturulmuştur).

Yazar	Parametreler	Ölçek
Chan, Hu, Fan (2019)	• Demografi • Eğitim ve yetenek • İş • Yetkilendirme, katılım ve erişim	• Konaklama ve sağlık • Kimlik, imaj ve miras • Sosyal birleşme, içirme ve bağlılık
Cuthill, (2010)	• Sosyal adalet ve eşitlik • Sosyal altyapı	• Bağlantılı yönetim • Sosyal sermaye
Dempsey vd. (2012)	• Sosyal etkileşim • Katılım • Toplum istikrarı	• Gurur / yer bağlılığı hissi • Emniyet ve güvenlik
Shirazi vd. (2019)	• Sosyal ağ • Emniyet ve güvenlik • Bağlılık hissi • Katılım • Mahallenin kalitesi • Konutun kalitesi • Sosyal karışım	• Yoğunluk • Karışık arazi kullanımı • Kent dokusu ve bağlantıları • Bina tipolojisi • Merkezin kalitesi • Hizmetlere erişim
Suchowerska (2021)	• Sosyal içirme • Eşitlik	Mahalle
Lariman vd. (2020)	• Mahalle tatmini • Yer hissi • Emniyet ve güvenlik	• Sosyal eşitlik • Sosyal etkileşim • Sosyal katılım
Darchen and Poitras (2020)	• Kentsel peyzaj kalitesi • Yerel karakterin korunması • Psikolojik ihtiyaçların karşılanabilmesi	• Erişim / iş fırsatlarının uygunluğu/ sosyal altyapının sağlanması • Sosyal yapının inşası, görüşülmesi ve uygulaması
Lotfata and Ataov (2020)	• Sosyal eşitlik • İnsan ihtiyaçlarının tatmini • Refah ve mutluluk • Hayat kalitesi	• Sosyal etkileşim • Topluluk hissi • Yer hissi • Sosyal karışım
Littig, B., Griefler, E., 2005.	• Temel ihtiyaçlara erişim ve yaşam kalitesi	• Sosyal adalet • Sosyal uyum

Sosyal sürdürülebilirlik somut ve soyut kavramların bir bileşimidir (Rashidfarokhi vd., 2018). Bütüncül bir yaklaşımla, soyut kavramlar toplumun kendisini ve ilişkilerini temsil ederken, somut kavramlar ekonomik ve fiziksel çevresi ile bağlantılıdır. Bu anlamda sosyal sürdürülebilirliğin değerlendirilmesinde incelenen toplumla ilişkili fiziksel bir çevreden bahsetmek gereklidir.

Kentlerde Sosyal Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik kavramı, çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla bir bütündür. Bu nedenle sosyal sürdürülebilirlik, toplumun içinde bulunduğu fiziksel durumu da dikkate almalıdır. Örneğin; 2005 yılında Avrupa Birliği kapsamında İngiltere’de düzenlenen Bristol Anlaşması, sürdürülebilir toplumları tanımlarken kentlerin ve diğer kentsel alanların bu toplulukları oluşturmak için önemlerine dikkat çekmiştir (UK Presidency, 2005). Bu anlaşmada kentlerin kilit bir rol üstlendiği, bunun için tüm üye ülkelerin gerekli politikaları üretmesi için girişimde bulunulması çağrısı yapılmıştır. Ancak yine de büyüyen sürdürülebilir şehirler literatüründe hala kaotik, üzerinde yeterince çalışılmamış ve hatta tamamen ihmal edilmiş bir kavramı ifade etmektedir (Opp, 2016).

Eizenberg ve Jabareen (2017), insan alanlarının fiziksel yönlerinin sosyal sürdürülebilirliği sağlamak, çevresel riski azaltmak ve insan refahını artırmak için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu noktada ele alınması gereken unsuru kentsel form başlığında birleştirmiştir. Bu parametrenin altında; kompaktlık, karışık arazi kullanımı, çeşitlilik, temiz enerji, pasif solar tasarım, ağaçlandırma, sürdürülebilir taşıma ve yenileme- kullanım maddelerini içselleştirmiştir. Bu maddelerin, mahallelerin ve toplumların topluluk duygusu, yer bağlılığı ve sağlıklı topluluk gibi sosyal yönlerini geliştirebilen ve aynı zamanda mahalleler için sınırlama ve uyumu teşvik etmek için çevresel gündemi destekleyen sürdürülebilir kentsel formun yapısını oluşturduğunu belirtmiştir (Eizenberg ve Jabareen, 2017).

Grum ve Grum (2020), sosyal sürdürülebilirlik ile fiziksel çevrenin ilişkisini sosyal altyapı aracılığı ile kurmuştur. Kaliteli bir sosyal altyapının, yapılı çevrede yaşayan insanların genel yaşam kalitesine olumlu etki yaptığını, sosyal sürdürülebilirliği yükselttiğini göstermiştir. Sosyal altyapıyı ise yapılı çevre, sosyal çevre ve toplum binaları olarak tanımlamıştır. Toplumun refahını sosyal altyapı üzerinden sosyal sürdürülebilirlik hedeflerine bağlamıştır.

Goosen ve Cilliers (2020), kentsel mekan ile sosyal sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiyi, yerin felsefik ve sosyolojik açılımı ile tanımlamıştır. Buna göre, bir yer ancak hareket, etkileşim, etkinlikler ve bağlamsal bir anlam mekan içinde belirgin olduğunda elde edilmektedir. Dolayısıyla yere bağlılık gibi etmenler kişisel deneyimler sonucu ortaya çıkmakta, kişi ve yer arasındaki üç boyutlu kişi- süreç- yer ilişkisi kentsel mekanın tasarımında ön plana alınmalıdır.

Kentlerde sosyal sürdürülebilirlik kavramı aynı zamanda kendi içinde çelişkiler olan bir dilemma oluşturabilmektedir. Dempsey vd. (2011), kentlerde sosyal sürdürülebilirliğin teori ve pratikte oluşturduğu ikilemleri incelemiştir. Öncelikle sosyal uyum, sosyal sermaye ve kapsayıcılık kavramları, literatürde olumlu algılansa da olumsuz tarafları toplumların çöküşüne neden olabilir. Bu öğeler birer topluluğu temsil etmeye başladığında dışlayıcı bir unsur haline gelebilir veya tersine iyi olmayan topluluklarda yeni mağdurlar ortaya çıkarabilir. Araştırmacının değindiği bir diğer unsur ise kentsel sosyal sürdürülebilirliğin yalnızca yüksek fiziksel kalite içeren kentsel mekanlarda ortaya çıkabileceği yanılgısıdır. Düşük kalitede bir çevre, sosyal olarak uyumlu faaliyet ve etkileşim gösteren bir toplum için katalizör görevi üstlenebilir. Son olarak toplumun ve kentin devingenliği içinde sosyal sürdürülebilirlik seviyesi de değişim gösterebilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, ölçek ve buna bağlı olarak araştırmaya dahil edilmesi beklenen parametrelerdir.

Kentlerde sosyal etkileşimin yoğunluğu, kentin tasarım öğeleri, barındırdığı faaliyetler ve yerleşim düzeni ile oldukça ilgilidir (Karuppannan ve Sivam, 2011). Başarılı bir kent tasarımı, yaşam kalitesi, sosyalleşme, kolektif, kültürel, politik ve sosyal bir yaşam oluşturur (Gökgür, 2017). Dolayısıyla tasarımın niteliği sosyal girdilerin niteliğini de belirlemekte, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında

bir temel oluşturmaktadır. Ek olarak bazı durumlarda kamusal alanın incelenmesi, kentin geneli hakkında iyi bir referans oluşturabilmektedir (Carmona, 2014).

Kamusal Alanlarda Sosyal Sürdürülebilirlik

Uzun zamandır, kamusal alanlar, sosyal içermeyi ve karşılaşmaları teşvik eden yerler olarak hizmet vermişlerdir (Askari ve Soltani, 2019). Tanımı gereği (Amin, 2008; Magalhães, 2010; Carmona vd. 2008; Kohn, 2004; Nemeth, 2009; Gaffikin vd., 2010) fiziksel bir alan olmaktan öte, sosyal ve kültürel karşılaşma ve buluşma noktasıdır. Toplumun hareket ve erişim özgürlüğünün olduğu ve sosyokültürel ihtiyaçlarının karşılandığı alanlardır (Askari ve Soltani, 2019).

Calvo ve Rosa'ya (2017) göre, kamusal alan ile bireyler arasındaki ilişkide tüketim biçimleri değişmiştir. Bu durum, bireysel değerlere dayanan ve küresel ekonomik modellerin yönetişimin merkezinde yer alan bir toplumu yeniden şekillendirmiştir. Bu yeni kültür, insan ve yer arasındaki ilişkiyi farklılaştırmış, yerler bireylerin kimliğini tanımlamanın artan bir değeri olarak ortaya çıkmıştır. Ekonomik ve toplumsal zorluklara karşı bu eylem-tepki, fiziksel alanın dönüşümünü de etkilemiştir. Dolayısıyla, fiziksel alan, sosyal etkileşimlere olanak veren veya engelleyen sosyal bir aktörün rolünü de üstlenmiştir.

Rashidfarokhi vd. (2018), toplumsal ve kurumsal değişimlerin, planlama sistemlerinin etkinliğini ve meşruiyetini yeniden kazanması için dönüşüm baskısında olduğunu belirtmektedir. Bu baskı sonucunda sosyal sürdürülebilirlik, toplumun hızlı değişimlerini daha bütünsel olarak ele almanın bir yolu olarak ortaya çıkmıştır.

Kent biçimi ve sosyal sürdürülebilirlik arasındaki ilişki; yapılı çevrenin sosyal sürdürülebilirliği kolaylaştıran veya zorlaştıran etkisi nedeniyle oldukça önemlidir (Ali, Al-Beawi ve Al-Qudah, 2019). Karuppanan ve Sivam (2011), kentsel tasarımın sosyal sürdürülebilirlikteki etkisini düşük yoğunluklu yerleşim birimi ile U şeklinde orta yoğunlukta yerleşim bölgesini karşılaştırarak örneklemektedir. Yerleşimlerdeki pasif ve aktif rekreasyon için oluşturulan ortak alanların tasarımı ve yaya odaklı mahalleler sosyal etkileşim için çeşitli fırsatlar sunduğunu belirtmiştir.

Dempsey (2008) yaptığı araştırmada kaliteli kamusal alanların estetik yönünün yanı sıra topluma kazandırdığı pozitif etkinin ve sosyal avantajlarının yeni politikaların ana konusu olduğundan bahsetmektedir. Öyle ki CABA (Commission for Architecture and the Built Environment) adlı kuruluş iyi tasarım ile yaşam koşullarında iyileşme sağlama amacıyla kurulmuş, Birleşik Krallık (UK) ise yaşanabilirliği artırma ve kamusal alanların temiz, güvenli ve yeşil olması politikası yürütmektedir. CABA (2004) kamusal alanların uygun şekilde tasarlanması halinde toplumu bir araya getirme, buluşma yerleri sağlama ve sosyal bağları besleme gibi birçok sosyal fonksiyonu olduğunu bildirmektedir. Kısacası yapılı çevre (örneğin sokak ve mahalle) insanlar tarafından günlük olarak kullanılmakta, kalitesi ise insanların günlük yaşamlarına doğrudan katkı sağlamaktadır.

Gehl (2010), sosyal sürdürülebilirliği kent odağında toplumdaki çeşitli gruplara ortak şehir alanına erişim ve şehirde dolaşmak için eşit fırsatlar vermek olduğunu belirtmektedir. İnsanlar toplu taşıma ile birlikte yürüyebildiği ve bisiklete binebildiği zaman eşitlik önemli ölçüde artmakta, arabası olmayan insanlar, şehrin sunduğu şeylere ve zayıf ulaşım seçenekleriyle kısıtlanmayan bir günlük yaşam fırsatına erişebilmektedir. Sosyal sürdürülebilirlik aynı zamanda kamusal alanda "diğerleri" ile tanışmak için eşit erişime öncelik veren önemli bir demokratik boyuta sahiptir.

Kamusal alanlar, insanların ve farklı sosyal grupların katıldığı yerlerdir; sosyal ağların oluşumu nedeniyle düşünce ve bilgi paylaşımı için bir fırsat sağlarlar (Rad ve Ngah, 2013). Bu nedenle kamusal alanlar kültürel ve sosyal sürdürülebilirliği; toplumsal içermeye, çeşitlilik gibi birtakım unsurlarla sağlar. Örneğin; Burton ve Mitchell (2006), kamusal alanın sosyal yaşamı desteklemesi yönünde aşinalık, okunabilirlik, ayırt edicilik, erişilebilirlik, konfor ve güvenlik kriterlerini koyarken, Praliya ve Garg (2019), kamusal alan kalitesini de içeren erişilebilirlik ve bağlantılar, bakım, çek Erişilebilirlik ve

bağlantılar, bakım, çekicilik ve cazibe, konforlu, kapsayıcı, aktivite ve kullanımlar, amaçlılık ve güvenlik gibi kriterler ortaya koymuştur. Kamusal alanlar, içinde barındırdığı anlamın da gerektirdiği şekilde toplumun kültürel ve sosyal ilişkilerinden bağımsız düşünülemez, sosyal sürdürülebilirliğin sağlanmasında da temel mekanlardan bir tanesini temsil etmektedir.

Metot

Sosyal sürdürülebilirlik parametrelerinin tespit edilmesi ve bir araya toplanması çalışmaları için üç adımlı literatür taraması yöntemi kullanılmıştır.

İlk adımda detaylı literatür incelenmiş, konu hakkında yapılmış çalışmalarda araştırmacıların inceledikleri toplumda tespit ettikleri parametrelere odaklanılmıştır. Bu parametreler, aynı zamanda sosyal sürdürülebilirlik ve kamusal alanın sosyal yönünün kuramsal bir açılımını da içermektedir. Literatür taramasında iki ayrı kaynaktan faydalanılmıştır. İlk kaynak uluslararası makalelerden oluşmaktadır. Bunun için “Web of Science” ve “Taylor and Francis” veri tabanlarından 30 adet araştırma makalesi incelenmiştir. Burada “sosyal sürdürülebilirlik” anahtar kelimesi kullanılmıştır. İkinci kaynak ise Türkiye’de yapılmış doktora tezlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 11 adet doktora tezi incelenmiştir. Bu tezlerin seçilmesinin nedenleri, sosyal sürdürülebilirliğin çeşitli kapsamlarda alan çalışmasında kullanılmış olması ve Türkiye bağlamında literatüre yaptıkları katkıdır.

İkinci aşamada toplanan kaynaklardan farklı başlıklarda 211 parametre tespit edilmiştir (Şekil 6). Bu parametrelerin içerikleri, anlamları, temsil ettikleri düşünce biçimleri ve araştırmacıları daha sonraki aşamalarda kullanılmak üzere kayda alınmıştır. Bu aşamada anlam benzerlikleri veya kelime benzerlikleri dikkate alınmadan parametre dizgisi oluşturulmuştur.



Şekil 6: Literatür Taramasından Elde Edilen 211 Parametrenin Kelime Bulutu İle İfadesi (yazar tarafından oluşturulmuştur)

Üçüncü aşamada ise tespit edilen parametreler arasında benzer anlamlara sahip olanlar gruplandırılarak belirli başlıklar altında toplanmıştır. Başlık altında yer alan maddeler aynı zamanda faktörlerin içeriklerini de oluşturmaktadır. Bu aşamada 28 adet benzer parametre elde edilmiş, gösterge

ve alt başlık olarak kayıtlara geçirilmiştir.

Dördüncü aşamada elenen ve gruplandırılan parametreler ortak başlıklar altında toplanarak ana göstergelerin oluşturulması sağlanmıştır. Bu başlıklar altında kalan diğer göstergeler ise parametrenin içeriğini oluşturmuştur.

Bulgular

Sosyal sürdürülebilirliğin kamusal alandaki parametreleri bağlamında incelenen literatürden çıkarılan 14 adet ana kriter ve 56 alt kriter belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4: Anketin Boyutları, Değişkenleri ve Anlamları (yazar tarafından oluşturulmuştur)

Parametre	Değişken	Açıklama
B. Adalet ve Sosyal Eşitlik	1. Kamu hizmetlerinden eşit yararlanma 2. Aktivitelerde eşit yararlanma 3. Cinsiyet eşitliği 4. Maddi imkan gerekliliği	Tüm kaynaklara belirli kriterlere dayanmadan eşit erişim hakkı.
C. Uyum ve Bütünlük	1. İnsanlara ve çevreye karşı sorumluluk 2. İhtiyacı olanlara yardım etme 3. Hoşgörülü davranma 4. Anlayış görme 5. Dayanışma duygusu 6. Birlik- beraberlik oluşum şartları	Toplumda ortak bilinç, sorumluluk, güven ve bütünlüğün bulunması.
D. Sosyal Bağlantılar ve Sosyal Sermaye	1. Tanıdıklarla karşılaşmalar 2. Tanıdıklık 3. Çevrede tanınma 4. Zaman geçirmede zevk alma 5. Tanıdıklığın günlük yaşama etkisi	Bireylerin toplumda mutluluk ve yaşam kalitesini arttırıcı ağlar oluşturması.
E. Güvenlik	1. Gündüz saatlerinde güvenlik hissi 2. Gece saatlerinde güvenlik hissi 3. Güvenlik önlemleri yeterliliği 4. Özgür hissetme	Toplumun güvenliğini sağlayan unsurların yeterliliği ve sonuçta bireylerde yarattığı hislerin toplamı.
F. Sosyal Altyapı ve Aktiviteler	1. Yararlanılan aktiviteler 2. Ulaşım türü 3. Toplu taşımanın yeterliliği 4. Aktivite yeterliliği 5. Park alanı yeterliliği 6. Araç trafiği 7. Açık alan yeterliliği	Sosyal bağlantılar ve sermayenin oluşması için gereken fiziksel mekanlar ve aktiviteler.
G. Katılım ve Demokrasi	1. Fikirlerini çekinmeden söyleyebilme 2. Yerel yönetimle iş birliği 3. Karar verme süreçlerinde önemsenme hissi	Yönetim süreçlerinde ve aktivite oluşumlarında katılımcı yaklaşım.
H. Yönetişim ve Mülk Edinme	1. Yönetmelik yeterliliği 2. Bilgi edinme yeterliliği 3. Yönetimde istikrar 4. Mülk edinmede maddi güç yeterliliği	Yerel yönetimlerde şeffaflık, kurumsal istikrar ve esnekliğin varlığı
I. Kapsayıcılık ve Çeşitlilik	1. Yaşlı ve engellilerin hareket özgürlüğü 2. Ayrımcılık 3. İnsan çeşitliliği	Heterojen bir toplum yapısında mekânsal ve sosyal olarak aktivitelerden herkesin yararlanabilmesi ve insan çeşitliliğinin sağlanması
J. Toplumsal İstikrar ve Bağlılık	1. Vakit geçirmekten zevk alma 2. Çevrede uzun süre yaşama isteği 3. Bağlılık 4. Ait olma hissi	Bulundukları bölgede uzun süre yaşama isteği, ve o bölgeye bağlılık ve aidiyet hissetme
K. Kimlik ve Kültürel Miras	1. Çevrenin kimliği 2. Kendine özgü olma 3. Çevre algısı	Bölgenin kendine ait ve özgün bir kimliğinin olması durumu.

	3(1). Çekicilik algısı	
	3(2). Kolay erişilebilirlik algısı	
	3(3). İyi bağlantılı olma algısı	
	3(4). Merkezde yer alma algısı	
	3(5). Bütüncüllük algısı	
	3(6). Erişilebilirlik algısı	
	3(7). Yakınlık algısı	
	3(8). Yeşillik algısı	
	3(9). Ses algısı	
	3(10). Sakinlik algısı	
	3(11). Akılda kalıcılık algısı	
	3(12). Temizlik algısı	
	3(13). Trafik algısı	
	3(14). Güzellik algısı	
	3(15). Koku algısı	
L. Okunabilirlik	1. Kolayca yön bulma	Kentsel bir mekanın zihinsel işleme kolaylığı
	2. Kaybolma	
M. İmgelenebilirlik	1. Buluşma noktaları	Kentsel bir mekanın zihinde canlandırılma ve imge oluşturabilme niteliği.
	2. Dikkat çekici yerler	Yaşanılan fiziksel çevre düzeninin kalitesi
N. Çevre Strüktürlerinin Kalitesi	1. Düzenli yapı algısı	
	2. Cephe	
O. Sağlık	1. Pandemide sosyal olarak sokak kullanımı	Çeşitli hastalıkların, temizlik düzeninin ve çöp gibi çevreyi etkileyen öğelerin birey üzerindeki etkisi.
	2. Pandemide sokak kullanımında endişe durumu	
	3. Pandeminin kullanım biçimine etkisi	
	4. Pandemide insanlarla etkileşim	
	5. Açık alanlarda bulunma isteği	
	6. Çöplerin toplanması	
	7. Temizlik tatmini	

Bu kriterler aynı zamanda sosyal sürdürülebilirliğin yapısını oluşturduğundan dolayı sosyal sürdürülebilirliğin 2 boyutundan bahsetmek mümkündür. İlk boyut toplumun sosyal yapısını ve ilişkilerini içeren sosyal boyuttur. Bu bağlamda kentsel mekanda toplumun adalet ve sosyal eşitlik, uyum ve bütünlük, sosyal bağlantılar, sosyal sermaye, katılım ve demokrasi, yönetim ve mülk edinme, kapsayıcılık ve çeşitlilik, toplumsal istikrar ve bağlılık anlayışları salt toplumu ilgilendiren ve toplum içindeki insan ilişkilerine bağlı olan maddelerdir.

İkinci boyut ise sosyal sürdürülebilirlik içinde çevreye bağlı etmenlerden oluşmaktadır. Her ne kadar sosyal sürdürülebilirlik bir boyut olarak çevresel boyuttan ayrı olarak düşünülse de çalışma, sosyal sürdürülebilirliğin sağlanmasında çevresel etmenlerin önemini göstermiştir. Bunlar; güvenlik, sosyal altyapı ve aktiviteler, kimlik ve kültürel miras, okunabilirlik, imgelenebilirlik, çevre strüktürlerinin kalitesi ve sağlık etmenlerinden oluşmaktadır.

SONUÇ

Çalışma kapsamında öncelikle sosyal sürdürülebilirliğin sürdürülebilirlik içindeki yeri ve kent-kamusal alan ile ilişkisi tartışılmış, bunlardan yola çıkarak parametreleri belirlenmiştir. Çevresel ve ekonomik boyutun yanında geçmiş yıllarda ihmal edilen sosyal sürdürülebilirlik, birlikte yaşayan insan toplulukları için en az çevresel ve ekonomik boyutlar kadar önemli bir etmendirdir. Son yıllarda bunun önemi, uluslararası konferanslarda çeşitli kurumlar aracılığı ile duyurulmuş, araştırmacılar tarafından dikkate alınmaya başlanmıştır. Ancak, sosyal sürdürülebilirliğin araştırmacının içinde bulunduğu toplum ile yoğun ilişkisi ve yer-temelli bir özellik göstermesi çalışmaların genellenebilirliğini büyük oranda azaltmış, pek çok farklı kriter literatüre kazandırılmıştır.

Bu çalışma ile literatürde yer alan bu parametrelerin bir araya toplanması sağlanmış, literatürde yer

alan sosyal parametrelerin genel bir çerçevesi çizilmiştir. Bu çerçeve kapsamında 14 kriter belirlenmiş, alt parametreleri oluşturularak anlamları tanımlanmıştır.

Bu tür bir araştırmanın üç yönlü katkısı bulunmaktadır. Bunlardan ilki soyut bir kavram olan sosyal sürdürülebilirlik için kuramsal bir çerçeve oluşturmaktır. Bu çerçeve, sosyal sürdürülebilirliğin ölçülmesi veya ölçülmesi amacıyla bir metot geliştirme sürecine önemli bir katkıda bulunabilir. Nitekim, kamusal alanlarda sosyal ilişkilerin yönetilebilmesi ve buna yönelik tasarımların önünün açılabilmesi bu metotların belirlenmesine bağlıdır.

İkinci katkı ise bu parametreler araştırma alanları dışında yerel yönetimler ve politika belirleme süreçlerine de paydaş katılımı noktasında yarar sağlayabilmektedir. Günümüzde kentin kimliği ve marka değeri olan kamusal alanların yeniden düzenlenmesi veya dönüştürülmesi işlemlerinde kullanıcılar açısından dikkat edilmesi gereken noktalara vurgu yapılabilir.

Son katkı ise sosyal sürdürülebilirliğin içeriğinin geniş bir araştırma ağı ile oluşturulmasıdır. Bu şekilde sosyal sürdürülebilirliğin tek boyutlu bir kavram olmadığı, içerisinde çevresel etmenlerin de yer aldığı teorik olarak belirlenmiş olmaktadır. Kısacası, bir kamusal alanın sosyal açıdan sürdürülebilir olması, sadece toplumun ilişki ağına değil aynı zamanda çevrenin kalitesine de bağlı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sosyal sürdürülebilirlik yaklaşımlarının diğer boyutlar ile bütüncül olarak ele alma gerekliliği ortaya konmuştur.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %50 – 2. yazar: %50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Dr. Öğr. Üyesi Buse Açık Etike
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st author: %50 – 2 st author: %50
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Asst. Prof. Dr. Buse Açık Etike
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Ahman, H. (2013). Social Sustainability – Society at the Intersection of Development and Maintenance. *Local Environment*, 18(10), 1153-1166.
- Ali H. H.; Betawi, Y. N. ve Qudah, H. S. (2019). Effects of Urban Form on Social Sustainability: A Case Study of Irbid, Jordan. *International Journal of Urban Sustainable Development*, 1(2), 203-222.
- Amin, A. (2008) Collective Culture and Urban Public Space. *City*, 12(1), 5-24.
- Askari, A. H. ve Soltani, S. (2019). Determinants of a Successful Public Open Space: the Case of Dataran Merdeka in the City Centre of Kuala Lumpur. *Malaysia, Landscape Research*, 44(2), 162-173.
- Boudreau, J. W. ve Ramstad, P. M. (2005). Talentship, Talent Segmentation, and Sustainability: A New HR Decision Science Paradigm for a New Strategy Definition. *Human Resource Management*, 44(2), 129-136.
- Bramley, G. ve Power S. (2009). Urban Form and Social Sustainability: The Role of Density and Housing Type. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 36(1), 30-48.
- Burton, E. ve Mitchell, L. 2006. *Inclusive Urban Design: Streets for Life*. UK: Architectural Press.
- CABE (Commission for Architecture and the Built Environment) (2004). *The Value of Public Space: How High Quality Parks and Public Spaces Create Economic, Social and Environmental Value*. London: Cabe Space.
- Calvo M. ve Rosa, A. (2017). Design for Social Sustainability. A Reflection on the Role of the Physical Realm in Facilitating Community Co-Design. *The Design Journal*, 20(1), 1705-1724.
- Caradonna, J. L. (2014). *Sustainability: A History*. Oxford: Oxford University Press.
- Carmona, M. (2014). The Place-shaping Continuum: A Theory of Urban Design Process. *Journal of Urban Design*, 19 (1), 2-36.
- Carmona, M., Magalhaes, C. ve Hammond, L. (2008). *Public Space: The Management Dimension*. USA: Routledge.
- Chakrabarty, D. (2009). The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222.
- Chan, H. H., Hu, T. S. ve Fan, P. (2019). Social Sustainability of Urban Regeneration Led by Industrial Land Redevelopment in Taiwan. *European Planning Studies*, 27(7), 1245-1269.
- Chiu, R. L. H. (2004). Socio-cultural Sustainability of Housing: a Conceptual Exploration. *Housing, Theory and Society*, 21(2), 65-76.
- Colantonio A. (2009). Social Sustainability: a Review and Critique of Traditional Versus Emerging Themes and Assessment Methods. (Eds.: M. Horner, A. Price, J. Bebbington et al.). *Second International Conference on Whole Life Urban Sustainability and its Assessment* içinde (s. 865-885). Loughborough, UK: Loughborough University.
- Colantonio, A. ve Dixon, T. (2011). *Urban Regeneration and Social Sustainability: Best Practice from European Cities*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Costanza, R.; Daly, H. E. ve Bartholomew, J. A. (1991). Goals, Agenda and Policy Recommendations for Ecological Economics. (Ed.: R. Costanza). *Ecological Economics: The Science and Management of Sustainability* içinde (s. 1-20). New York: Columbia University Press.
- Costanza, R.; Wainger, L.; Folke, C. ve Mañler, K. G. (1993). Modelling Complex Ecological Economic Systems: Toward an Evolutionary, Dynamic Understanding of People and Nature. *BioScience*, 0(43), 545-555.
- Cuthill, M. (2010). Strengthening the ‘Social’ in Sustainable Development: Developing a Conceptual Framework for Social Sustainability in a Rapid Urban Growth Region in Australia. *Sustainable Development*, 0(18), 362-373.
- Dalibozhko, A. ve Krakovetskaya, I. (2018). Youth Entrepreneurial Projects for the Sustainable Development of Global Community: Evidence from Enactus Program. *SHS Web of Conferences*,

0(57), 1009.

- Darchen, S. ve Poitras, C., (2020). Delivering Social Sustainability in the Inner-City: The Transformation of South-West Montreal, Quebec (Canada). *Local Environment*, 25(4), 305-319.
- Dempsey, N. (2008). Quality of the Built Environment in Urban Neighbourhoods. *Planning, Practice and Research*. 23(2), 249-264.
- Dempsey, N.; Bramley, G.; Power, S. ve Brown, C. (2011). The Social Dimension of Sustainable Development: Defining Urban Social Sustainability. *Sustainable Development*, 0(19), 289-300.
- Dempsey, N.; Brown, C. ve Bramley, G. (2012). The Key to Sustainable Urban Development in UK Cities? The Influence of Density on Social Sustainability. *Progress in Planning*, 77(2012), 89-141.
- Docherty, P.; Forslin, J.; Shani, A. B. ve Kira, M. (2002). Emerging Work Systems: from Intensive to Sustainable. (Eds: P. Docherty, J. Forslin ve A. B. Shani). *Creating Sustainable Work Systems, Emerging Perspectives and Practice* İçinde (s. 3-14). London: Routledge.
- Dyllick, T. ve Hockerts, K. (2002). Beyond the Business Case for Corporate Sustainability. *Business Strategy and the Environment*, 0(11), 130-141.
- Ehnert, I. (2009). *Sustainable Human Resource Management: A Conceptual and Exploratory Analysis from a Paradox Perspective*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Eizenberg, E. ve Jabareen, Y. (2017). Social Sustainability: A New Conceptual Framework. *Sustainability*, 9(1), 1-16.
- Elkington, J. (2020). *Green Swans: The Coming Boom in Regenerative Capitalism*. New York: Fast Company Press.
- Elkington, J. (2004). Enter the Triple Bottom Line- Does it all up? (Eds: A. Henriques ve J. Richardson). *The Triple Bottom Line, Does it All Add up?* İçinde (s. 0-0). UK: Earthscan.
- Enhert, I. ve Harry, W. (2012). Recent Developments and Future Prospects on Sustainable Human Resource Management. *Management Revue*, 23(3), 221-238.
- Farhadikhah, H. ve Ziari, K. (2020), Social Sustainability Between Old and New Neighborhoods (Case Study: Tehran Neighborhoods). *Environment, Development and Sustainability*, 22(4), 2596-2613.
- Gaffikin, F. (2010). Creating Shared Public Space in the Contested City: The Role of Urban Design. *Journal of Urban Design*, 15(1), 493-513
- Gedikli, B. (2017). Kentsel Sürdürülebilirlik ve Planlama. S.S. zdemir, .B. zdemir, N. Uzun (Ed.) *Kent Planlama* içinde, (s. 601-617), Ankara: İme Kitabevi.
- Gehl, J. (2010). *Cities for People*. Washington D.C: Island Press.
- Gladwin, T. N.; Kennelly, J. J. ve Krause, T. S. (1995). Shifting Paradigms for Sustainable Development: Implications for Management Theory and Research. *Academy of Management Review*, 20(4), 874-907.
- Goosen, Z. ve Cilliers, E. J. (2020). Enhancing Social Sustainability Through the Planning of Third Places: A Theory-Based Framework. *Social Indicators Research*, 0(150), 835-866.
- Gkgr, P. (2017). *Kentsel Mekanda Kamusal Alanın Yeri*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Grum, B. ve Grum, D. K. (2020). Concepts of Social Sustainability Based on Social Infrastructure and Quality of Life. *Facilities*, 38(11), 783-800.
- Holden, M. (2012). Urban Policy Engagement with Social Sustainability in Metro Vancouver. *Urban Studies*, 49(3), 527-542.
- Karakurt Tosun, E. (2019). *Sürdürülebilir Kentleşme: Kent Modelleri zerine Bir İnceleme*. Bursa: Dora Basım Yayın.
- Karuppannan, S. ve Sivam, A. (2011), Social Sustainability and Neighbourhood Design: an Investigation of Residents' Satisfaction in Delhi. *Local Environment*, 16(9), 849-870.
- Kasztelan, A. (2017). Green Growth, Green Economy and Sustainable Development: Terminological and

- Relational Discourse. *Prague Economic Papers*, 26(4), 487–499.
- Kohn, M. (2004). *Brave New Neighborhoods*. New York: Routledge.
- Larimian, T.; Freeman, C.; Palaiologou, F. ve Sadeghi, N. (2020). Urban Social Sustainability at the Neighbourhood Scale: Measurement and the Impact of Physical and Personal Factors. *Local Environment*, 25(10), 747-764.
- Littig, B. ve Grießler, E. (2005). Social Sustainability. A Catchword Between Political Pragmatism and Social Theory. *International Journal for Sustainable Development*, 8(1/2), 65-79.
- Liu, Y.; Dijst, M.; Geertman, S. ve Cui, C. (2017). Social Sustainability in an Ageing Chinese Society: Towards an Integrative Conceptual Framework. *Sustainability*, 9(4), 658.
- Lotfata, A. ve Ataöv, A. (2019). Urban Streets and Urban Social Sustainability: a Case Study on Bagdat street in Kadikoy, Istanbul. *European Planning Studies*, 1-21.
- Magalhães, C. (2010). Public Space and the Contracting-out of Publicness: A Framework for Analysis. *Journal of Urban Design*, 15(4), 559-574.
- Manzi, T.; Lucas, K.; Lloyd-Jones, T. ve Allen, J. (2010). Understanding Social Sustainability: Key Concepts and Developments in Theory and Practice. (Eds: T. Manzi, K. Lucas, T. Lloyd-Jones ve J. Allen). *Social Sustainability in Urban Areas: Communities, Connectivity and the Urban Fabric*. London: Earthscan Publishing.
- McGlynn, S. (1993). Reviewing the Rhetoric. (Eds: R. Hayward ve S. McGlynn). *Making Better Places, Urban Design Now*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- McKenzie, S. (2004). Social Sustainability: Towards Some Definitions. *Working Paper Series*, No: 27. Magill: Hawke Research Institute.
- Meadowcroft, J. (1997). Planning for Sustainable Development: Insights from the Literatures of Political Science. *European Journal of Political Research*, 31(4), 427-454.
- Miao, P. (2001). Introduction. (Ed.: P. Miao). *Public Places in Asia Pacific Cities: Current Issues and Strategies*. USA: Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Mitchell C. (2000). Integrating Sustainability in Chemical Engineering Practice and Education. *Transactions of the Institution for Chemical Engineering*, 78(B), 237–242.
- Müller-Christ, G. ve Remer, A. (1999). Umweltwirtschaft oder Wirtschaftsökologie? Vorüberlegung zu einer Theorie des Ressourcenmanagements. (Ed.: E. Seidel). *Betriebliches Umweltmanagement im 21. Jahrhundert: Aspekte, Aufgaben, Perspektiven* içinde (s. 69-87). Berlin: Springer.
- Nemeth, J. (2009). Defining a Public: The Management of Privately Owned Public Space. *Urban Studies*, 46(11), 2463-2490.
- Opp, S. M. (2017). The Forgotten Pillar: a Definition for the Measurement of Social Sustainability in American Cities. *Local Environment*, 22(3), 286-305.
- Pawłowski, A. (2006). Wielowymiarowość Rozwoju Zrównoważonego. *Problemy Ekorozwoju/ Problems of Sustainable Development*, 1(1), 23–32.
- Portney, K. (2015). *Sustainability*. Cambridge, UK: The MIT Press.
- Poveda, C. A. 2017. *Sustainability Assessment: A Rating System Framework for Best Practices*. UK: Emerald Publishing Limited.
- Praliya, S. ve Garg, P. (2019). Public Space Quality Evaluation: Prerequisite for Public Space Management. *The Journal of Public Space*, 4(1), 93-126.
- Rad, V. B. ve Ngah, I. B. (2013). The Role of Public Spaces in Promoting Social Interactions. *International Journal of Current Engineering and Technology*, 3(1), 184-188.
- Rashidfarokhi A.; Yrjänä L.; Wallenius M.; Toivonen S.; Ekroos A. ve Viitanen K. (2018). Social Sustainability Tool for Assessing Land Use Planning Processes. *European Planning Studies*, 26(6), 1269-1296.

- Sachs, I. (1999). Social sustainability and whole development. (Eds: E. Becker ve T. Jahn, T.). *Sustainability and the Social Sciences* içinde (s. 25-36). New York: Zed Books and UNESCO.
- Shao, G.; Li, F. ve Tang, L., (2011). Multidisciplinary Perspectives on Sustainable Development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 18(3), 187-189.
- Shirazi M. R. ve Keivani, R. (2019). The triad of social sustainability: Defining and Measuring Social Sustainability of Urban Neighbourhoods. *Urban Research & Practice*, 12(4), 448-471.
- Stappen, R. K. (2008). *A Sustainable World is Possible. Problemlösungen Für Das 21. Jahrhundert Mit Dem Wise-Consensus Verfahren*.
- Stren, R. ve Polese, M. (2000). Understanding the New Sociacultural Dynamics of Cities: Comparative Urban Policy in a Global Context. (Eds: M. Polese ve R. Stren). *The Social Sustainability of Cities* içinde (s. 0-0). Toronto: University of Toronto Press.
- Suchowerska R. (2021). A Developer's Translation of Social Sustainability: Communities that Take Care of Themselves. *Urban Policy and Research*.
- Throsby, D. (2017). Culturally Sustainable Development: Theoretical Concept or Practical Policy Instrument? *International Journal of Cultural Policy*, 23(2), 133-147.
- Todorov, V. I. ve Marinova, D. (2009). Models of Sustainability. *18th World Imacs / Modsim Congress*, Cairns, Australia (13-17 Temmuz 2009).
- UK Presidency, (2005). *The Bristol Accord: Conclusions of Ministerial Informal on Sustainable Communities in Europe*. London: The Office of the Deputy Prime Minister.
- UN World Summit (2005). *General Assemle: 60/1. 2005 World Summit Outcome*. UN, 60/1.
- Victor, P. A. (2008). *Managing without Growth: Slower by Design, Not Disaster*. Massachusetts: Edward Elgar Publishing Inc.
- WCED (World Commission on Environment, Development) (1987). *Our Common Future*. New York: Oxford University Press.