

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

The Journal of Academic Social
Science Studies

JASSS

YEAR: 17 - NUMBER: 102
WINTER 2024

EDITOR

Prof. Dr. Serdar BULUT

ASSISTANT OF EDITOR

Ahmet Fatih ŞENEL



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 / 2024

Number: 102 – Winter 2024

*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

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: 17 Number: 102 - Winter 2024



ACADEMIC SOCIAL SCIENCE STUDIES

Uluslararası Hakemli Dergi / International Journal of Academic Social Science Studie

Editör / Editor

Prof. Dr. Serdar Bulut

Editör Yardımcısı / Assistant Editor

PhD Ahmet Fatih Şenel

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Ahmet AĞCA	Accounting and Finance	Dumlupınar University
Dr. Ali M. BAYRAKTAROĞLU	Photography	Trakya University
Dr. Ayça Can KIRGIZ	Product Management/Marketing	Yeditepe University
Dr. Ayşegül TÜRK	Plastic Arts	Ankara Hacı Bayram Veli University
Dr. Barış TOPTAŞ	Music	Adiyaman University
Dr. Bayram TAY	Social Sciences Education	Ahi Evran University
Dr. Bulat SIBGATOV	Language and Literature	Tatarstan Academy of Sciences-Russia
Dr. Douglas KELLNER	Philosophy	University of California Los Angeles-USA
Dr. Elbrus VELIYEV	Philology	Nakhchivan State University-Azerbaijan
Dr. Erfumiye ERTEKİN	History	Mersin University
Dr. Erkan Turan DEMİREL	Business and Economics	Firat University
Dr. Fatih ÖZEK	Turkish Language and Literature	Firat University
Dr. Fatma Ebru İKİZ	Psychological Counseling and Guidance	Dokuz Eylül University
Dr. Fevzi RENÇBER	Theology	Şirnak University
Dr. Gözde EMEKLİ	Geography	Ege University
Dr. Guzalya KHAZIEVA	Language and Literature	Tatarstan Academy of Sciences-Russia
Dr. H. Sibel ÜNALAN	History of Art	Adnan Menderes University
Dr. Hanife Nalan GENÇ	French Language and Education	Ondokuz Mayıs University
Dr. Hilal Oytun ALTUN	Turkish Studies	Jagiellonian University-Poland
Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA	Sociology	Uşak University
Dr. İbrahim ÜNAL	Science Education	İnönü University
Dr. Işıl TANRISEVEN	Primary Education	Mersin University
Dr. Julia BARTHA	Folklore and Ethnography	University of Debrecen-Hungary
Dr. Konrad HIRSCHLER	History	Freie Universität Berlin-Germany
Dr. Kürşat Yusuf AYTAÇ	Physical Education	Adiyaman University
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	English Language Teaching	Trakya University
Dr. Mahmut ÖZTÜRK	Painting Job Training	B. A. I. Baysal University
Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Turkish Language Teaching	Abant I. Baysal University
Dr. Menent SHUKRIEVA	Philologia	Shumen University-Bulgaria
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Turkish Education	Presidency of The Republic of Turkey
Dr. Mümin DAYAN	Marketing	Arab Emirates University-United Arab Emirates
Dr. Murat SUNKAR	Geography	Firat University
Dr. Mustafa AKDAĞ	Educational Sciences	Erciyes University
Dr. Mustafa ŞENEL	Turkish Language	Kafkas University
Dr. Sabri SİDEKLİ	Education Classroom Teacher	M. Sitki Kocman University
Dr. Şebnem SOYGÜDER	Radio Television/Broadcasting	Ege University
Dr. Seda TAŞ	English Language and Literature	Trakya University
Dr. Sedat CERECİ	Radio Television/Broadcasting	Mustafa Kemal University
Dr. Selim YILMAZ	Linguistics	Marmara University
Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN	Educational Sciences	A. Izzet Baysal University
Dr. Soyalp TAMÇELİK	International Relations	Gazi University
Dr. Süleyman KARACELİL	Religious Education	Mustafa Kemal University
Dr. Suzana CANHASI	Linguistics	Universiteti i Prishtinës-Kosovo

The Journal of Academic Social Science Studies

Year: 17 Number: 102 - Winter 2024



Dr. Türkan ERDOĞAN
Dr. Yusuf GENÇ

Sociology
Social Work

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	Dışışleri Kore Üniversite 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	Dışışleri 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 Yil 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
Dr. Alize CAN	Trakya University
Dr. Özlem ALADAĞ BAYRAK	Trakya University

Redaktörler / Redactors

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

Dış Temsilciler Koordinatörü / General Coordinator of Foreign Editor

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

Sosyal Paylaşım Ağları Sorumlusu / Social Sharing Nets Principal

Dr. 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*
- *SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)*
- *ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources)*
- *Base Biefeld Academic Search Engine*
- *EZB (EZB Electronic Journals Library)*
- *OpenAIRE*
- *Ulricsweb*
- *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 Yorssearch*
- *Royal Holloway University of London*
- *Newcastle University Library*
- *Northumbria University Library*
- *Edingburg 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*
- *Imperrial College of London*
- *University of Sheffield Star Plus*
- *University of Edinburg DiscoverEd*
- *University of Surrey Surrey Search*
- *MetSearch*
- *ExLibris*
- *The National Library of Wales*
- *London School of Hygiene and Tropikal 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

Murat Salman, Tuğba Yanpar

Mobil Destekli Flipgrid Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı ve Kelime Gelişimi Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Flipgrid ile İlgili Görüşleri - *The Effects of Mobile-Supported Flipgrid Application on the English Speaking Anxiety and Vocabulary Development of 5th Grade Students and Students' Perceptions* 1-16

Ayşe Seyhan

Türkiye'deki Göçmen Öğrenciler Açısından Öğretmen Bakış Açısıyla Kapsayıcı Eğitim - *Inclusive Education for Immigrant Students in Turkey from a Teacher's Perspective* 17-40

Mustafa Gök, Birkan Yıldız

LGS Matematik Sorularının PISA Matematik Yeterlikleri Açısından İncelenmesi - *An Analysis of LGS Mathematics Questions in Terms of PISA Mathematical Competency* 41-56

Arzu Cansaran, Nezahat Kandemir, Salih Değirmenci

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tıbbi Bitki Kullanımı Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi - *Determination of The Level of Knowledge of Prospective Science Teachers on The Use of Medicinal Plants* 57-84

FİLOLOJİ / PHILOLOGY

Nadir İlhan

Dîvânu Lugâti't-Türk'te Afet ve Felaketlerle İlgili Kullanılan Kelimeler ve Kavram Alanları - *Words and Concept Areas Used About Disaster and Disasters in Dîvânu Lugâti't-Türk* 85-94



Senem Varol Öcal, Ayşe Nur Sır Dünder

Kütahya Merkez Ağzındaki Kalıp Sözcükler Üzerine Bir İnceleme - An Examination of Fixed Expression in the Kütahya Central Dialect 95-116

Recep Akoğlu, Paki Küçük

Bâh-nâme-i Tîrûs'daki (Taytus) Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme - An Examination of Plant Names in Bâh-Nâme-i Tîrûs (Taytus) 117-128

Ahmed Aldyab

بغيرها للناطقين العربية اللغة متعلمي لدى المحادثة مهارة على وتأثيره النفسي العامل
Psychological Factors and Their Impact on the Speaking Skills of Arabic Language Learners
-
Psikolojik Faktör ve Arapça'yı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerisindeki Etkisi 129-138

Ahmet Yusuf Akyüz, İsmail Avcu

Unsainting Thomas More and Deprecating his Utopia in Hilary Mantel's Wolf Hall - Hilary Mantel'in Wolf Hall Romanında Thomas More'un Azizlikten Çıkarılması ve Ütopya'sının Değersizleştirilmesi 139-150

Kübra Baysal

Epic Hero of Medieval Spain: El Cid from The Poem of the Cid - Ortaçağ İspanya'sının Destan Kahramanı: The Poem of the Cid Eserinden Cid 151-158

Nilay Erdem Ayyıldız, Johari Murray

Revisiting the Case of Women within the Ambiguity of Good and Evil in Gaiman's "Snow, Glass, Apples" - Gaiman'ın "Kar, Cam, Elmalar" Başlıklı Öyküsünde İyinin ve Kötünün Belirsizliği İçinde Kadının Durumunun Yeniden İncelenmesi 159-168

Aysun Kanmaz

Derleme Sözlüğü'nde İdari Yapılanmaya Dair Bir Güncelleme - An Update on Administrative Structure in the Compilation Dictionary 169-188



GÜZEL SANATLAR / FINE ARTS

Günay Tuzkaya

Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg Adlı Eserinin Müzikal Analizi ve Piyano İcra Pratiği Açısından Değerlendirilmesi - Musical Analysis of César Franck's Prelude, Chorale and Fugue and Its Evaluation in Terms of Piano Performance Practice 189-210

İLAHİYAT / THEOLOGY

Nurullah Denizer, Kadir Yıldız

Çokanlamlılık Bağlamında Kur'an'daki "Nür" Kelimesinin Türkçe Meâllere Aktarımı - The Translation of the Qur'ānic Word "Nür" into Turkish Translations in the Context of Polysemy 211-232

Okan Bağcı

Bir Manipülasyon Aracı Olarak Adlar ve Sıfatlar - Nouns and Adjectives as a Means of Manipulation 233-242

Osman Bilen, Fevzi Rençber

Müslim - Gayri Müslim İlişkileri Bağlamında Birlikte Yaşama Kültürü: Silopi Örneği - Culture of Living Together in the Context of Muslim - Non-Muslim Relations: Silopi Example 243-254

FİLOLOJİ / PHILOLOGY

Rümeysa Küçük, Gülşen Torusdağ

Breaking Beauty Standards Through Advertising Discourses - Reklam Söylemleri Yoluyla Güzellik Algılarının Yıkılması 255-264

İLAHİYAT / THEOLOGY

Hülya Çetin

Hümanist Yahudilik - Humanistic Judaism 265-272



SAĞLIK BİLİMLERİ /
HEALTH SCIENCES

Mehmet Ali Şen, Rojan Gümüş

Internet Addiction Among Adults: Prevalence and Socio-Demographic Risk Factors -
Yetişkinlerde İnternet Bağımlılığı: Yaygınlık ve Sosyo-Demografik Risk Faktörleri 273-286

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

Ali Murat Aktemur

Arapgir Kaşkal Konağı'nın Mimari ve Süsleme Özelliklerinin Analizi - Analysis of
Architectural and Decorative Features of Arapgir Kaşkal Mansion 287-304

Mehmet Ak

Alanya'da Eğitim Öğretim (1860-1920) - Education in Alanya (1860-1920) 305-328

Osman Akandere

Türk-Yunan Savaşı'nı Sonlandırmak Amacıyla İngiliz Generali Townshend'in Ankara'daki
Barış Girişimleri - Determination of The Level of Knowledge of Prospective Science Teachers on The
Use of Medicinal Plants 329-352

Seda Coşkun, Nuran Pilehvarian

Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Türbesi - Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Mausoleum 353-378

Bilge Karamehmet Altuntaş

Müşteri İlişkilerinde Chatbot Kullanımı - Use Of Chatbot In Customer Relationship 379-392

İlknur Aydoğdu Karaaslan, Nimet Önür, Arzu Yavuz

A Study on Students' Evaluations of Online Education During the Covid-19 Period: The
Case of Ege University Faculty of Communication - Covid-19 Döneminde Öğrencilerin Online
Eğitimi Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği 393-414



Turgut İleri

Amasya'da Bir Yardım Kuruluşu: Şefkat-i İslamiye Cemiyeti - A Charity in Amasya: Şefkat-i İslamiye Society 415-424

Ajda Baştan

Keyesian Flourishing and Languishing in Relationships: Harold Pinter's *Betrayal* - İlişkilerde Keyesci Flourishing ve Languishing: Harold Pinter'in *Aldatma Adlı Oyunu* 425-438

Hatice Şingir, Buse Korkmaz

Türkiye'de Psikolojik Danışmanların ve Psikolojik Danışma Adaylarının Gelecek Kaygısı - Future Anxiety of Psychological Counselors and Counseling Candidates in Turkey 439-458

Sadiye Kayaarslan

Genç Kızların Evlilik Öncesi Eğitimlere İlişkin Görüşleri: Sosyal Hizmetler Programı Örneği - Young Girls' Opinions on Premarital Education: The Sample of Social Services Program 459-478

Nihal Arıcan Kaygusuz

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporlarının Belirlenen Parametreler Dâhilinde İncelenmesi - Examination of the Activity Reports of the General Directorate of Civil Aviation Within The Specified Parameters 479-504

Sevilay Bostancı

Türkiye'de Otuz Büyükşehir Belediyesinin 2017-2022 Yıllarına İlişkin Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirlerinin Analizi - Analysis of Enterprise and Property Revenues of Thirty Metropolitan Municipalities in Turkey for the Years 2017-2022 505-522

Ali Göde, Hatice Erdem, Abdullah Dadak

Investigation of the Role of Nomophobia on Sleep Disorder - Nomofobinin Uyku Bozukluğu Üzerine Rolünün İncelenmesi 523-536

Ismahan Özdemir Yazgan

İki Eğitim Fikri ve Kültür Sorunu: Montessori Eğitim Sistemi ve Çok Amaçlı Eğitim Modeli - Two Education Ideas and the Problem of Culture: The Montessori Education System and the Model of Multipurpose Education 537-558



Edip Gül

II. Abdülhamid Zamanında Antakya'da Düyûn-ı Umûmiye Müdüriyeti ve Reji İdaresi -
During The Time of II. Abdulhamid, The Directorate of Düyûn-i Umûmiye and the Regime
Administration in Antakya **559-570**

SPOR BİLİMLERİ /
SPORTS SCIENCES

Çağdaş Caz, Ömer Faruk Yazıcı

Sporcu Kimliği ve Spora Bağlılık: Yapısal Eşitlik Modeli ile İlişkisel Dinamiklerin Analizi -
Athlete Identity and Sports Commitment: Analysis of Relational Dynamics with Structural Equation
Model **571-583**



Editörden;

Merhaba;

The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS) dergisinin 2024 yılı son sayısı (Yıl: 17 / Number: 102) 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 uğraşyoruz. 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, 35 araştırma makalesinin yayınına gerçekleştirdik. Makalelerin yayın alanlarına bakacak olursak, 4 adedi Eğitim Bilimleri, 9 adedi Filoloji, 1 adedi Güzel Sanatlar, 4 adedi İlahiyat, 1 adedi Sağlık Bilimleri, 15 adedi Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler ve 1 adedi de Spor Bilimleri 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...

Prof. 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 2024 last issue (Year: 17 / Number: 102) 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 Winter 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 35 research article. If we look at the publication areas of the articles, 4 of them are Educational Sciences, 9 of them are Philology, 1 of them are Fine Arts, 4 of them are Theology, 1 of them are Health Sciences, 15 of them are Social, Humanities and Administrative Sciences and 1 of them are Sports 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...

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 kelimededen oluşan Türkçe (özet) ve İngilizce (Abstract), 3-5 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 soyadının ve adının ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmış olarak 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.

Mobil Destekli Flipgrid Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı ve Kelime Gelişimi Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Flipgrid ile İlgili Görüşleri*

Murat Salman

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6879-2815>

Mersin Üniversitesi, Mersin – TÜRKİYE

Prof. Dr. Tuğba Yanpar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0800-4802>

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,
Mersin – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 05.08.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Yabancı Dil

İngilizce Konuşma Kaygısı

Mobile Destekli Eğitim

Flipgrid

Kelime Gelişimi

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.77751>

Öz

Bu araştırmanın amacı bir video teknolojisi olan Flipgrid uygulamasının İngilizce öğrenen 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve kelime öğrenme gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmak ve öğrencilerin Flipgrid uygulaması hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür ve araştırmada müdahale deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 öğretim yılında Mersin’de bir ortaokulun 5.sınıflarında öğrenim gören 58 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 30 kişi deney grubunda 28 kişi ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın deneysel işlem süreci 6 hafta sürmüştür ve sürecin başında her iki gruba İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (İKKÖ) ve Kelime Testi (KT) ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu, İngilizce ders kitabında bulunan konuşma aktivitelerini ve kelime tekrarlarını FlipGrid üzerinde yapmış, kontrol grubu aynı aktiviteleri müfredata uygun olarak normal derslerde yapmıştır. Altı haftalık uygulamanın sonunda, iki gruba da İKKÖ ve KT tekrar son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan 10 öğrenciden açık uçlu soru formu aracılığıyla Flipgrid uygulaması hakkında görüş alınmıştır. Nicel veri analizinde betimleyici istatistikler sunulmuş ve bağımlı-bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Nitel veri analizinde ise içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Analizler sonucunda, kelime öğrenme başarısı açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Fakat İngilizce konuşma kaygısı açısından iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, deney grubu öğrencileri Flipgrid uygulaması ile ilgili genel olarak olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Salman, M. & Yanpar, T. (2024). Mobil Destekli Flipgrid Uygulamasının 5.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı ve Kelime Gelişimi Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Flipgrid ile İlgili Görüşleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 1-16.

*The Effects of Mobile-Supported Flipgrid Application on the English Speaking Anxiety and Vocabulary Development of 5th Grade Students and Students' Perceptions**

Murat Salman

Mersin University /, Mersin – TÜRKİYE

Prof.Dr. Tuğba Yanpar

Mersin University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction, Mersin – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 05.08.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Foreign Language

English Speaking Anxiety

Mobile Supported Education

Flipgrid

Vocabulary Development

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.77751>

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of the Flipgrid application, a video sharing technology, on the English speaking anxiety and vocabulary learning development of 5th grade students learning English as a foreign language and to reveal the students' thoughts about the Flipgrid application. The study was conducted with mixed method and the intervention design was chosen for it. The study group of the research consisted of 58 students studying in the 5th grades at a secondary school in Mersin in the 2023-2024 academic year. 30 of these students were in the experimental group and 28 in the control group. The experimental process of the research lasted 6 weeks, and at the beginning of the process the English Speaking Anxiety Scale (ESAS) and Vocabulary Test (VT) were applied to both groups as a pre-test. The experimental group did the speaking activities and vocabulary repetitions in the English textbook on Flipgrid, while the control group did the same activities in regular lessons in accordance with the curriculum. At the end of the 6 weeks application, the ESAS and VT were applied to both groups as post tests. Opinions of 10 students in the experimental group about Flipgrid application were obtained through an open-ended question form. In quantitative data analysis, descriptive statistics were presented and t-test was used in dependent and independent groups. In qualitative data analysis, content analysis technique was used. As a result of the analyses, no significant difference emerged between the experimental and control groups in terms of vocabulary learning success. However, a significant difference was found between the two groups in terms of English speaking anxiety in favor of the experimental group. In addition, students in the experimental group expressed generally positive opinions about the Flipgrid application.

GİRİŞ

Birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında da teknoloji ve bilgisayar desteğinden yararlanmak uzun bir süredir başvurulan bir yöntem olmuştur. Teknolojinin her geçen gün daha da gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte bunun etkileri yabancı dil öğretiminde daha fazla görünür hale gelmiştir. Son zamanlarda akıllı telefonların yaygınlaşması, öğrenen bireylere her yerde ve istenilen zamanda öğrenme olanağı sağlamıştır. Bu gelişmeler ile birlikte bilgisayar destekli eğitimden mobil destekli eğitime doğru bir geçiş süreci başlamıştır. Özellikle yabancı dil öğretimi ve öğreniminde mobil destekli dil öğrenimi son zamanlarda oldukça popüler hale gelmiştir. Yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hale getirmek, öğrenenleri motive etmek ve onlar arasındaki etkileşimi arttırmak amacıyla geliştirilen Web 2.0 araçları günümüzde çokça tercih edilmektedir. Bu araçlar, mobil cihazlarda kullanılabilen ve kullanımları basit olduğundan herkesin faydalanabileceği uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yirmi birinci yüzyıl öğrenimi ve teknolojinin müfredatlara entegrasyonu günümüz eğitiminde dünya çapında normal bir standart haline gelmiştir (Difilippantonio-Pen, 2020). Teknoloji; öğrenen bireylere iş birliği yapma, iletişim kurma, etkileşimde bulunma ve fikir ve bilgi alışverişi yapma konularında yeni fırsatlar sunar. Mobil cihazlar, sosyal medya ve bloglar gibi son gelişmeler eğitim alanında da uygulanmaktadır (Taylor ve Hinchman, 2020). Günümüzde öğrenciler teknolojik bir kültürün içine gömülmüş durumdadır ve artık her zamankinden daha fazla görsel imgelerle çevrelenmişlerdir (Johnson ve Skarphol, 2018). Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde de öğrencilerin teknolojiyle bu kadar iç içe olma durumları ve teknolojinin sağladığı birçok yararın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Klasik dil öğrenme yöntemlerine ilgi duymayan ve sınıf ortamında hedef dilde iletişim kurmada çekinden davranan öğrencileri öğrenme sürecine daha fazla katmak için web araçlarından ve mobil cihazlardan faydalanmak etkili bir yöntem olabilmektedir.

3

Yabancı dil öğrenme süreci, birçok boyutu olan bir süreçtir ve öğrenenler bu süreç boyunca birçok zorlukla karşılaşır. Bu zorlukların en önemlileri arasında kelime öğrenme ve hedef dilde iletişim kurmaya çalışırken yaşanan kaygı sayılabilir. Öğrenenlerin özellikle sınıf ortamında konuşurken yaşadıkları kaygı, onların dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve cesaretini kırmaktadır. Takan (2014)'a göre dil öğrenme sürecinde öğrencinin algılama yeteneğini olumsuz etkileyen en önemli değişkenlerden biri kaygıdır. Büyükkantarıcı (2022)'ya göre; İngilizce öğrenen Türk öğrenciler, uzun saatler konuşma dersleri almalarına ve değişik birçok konuşma aktiviteleri yapmalarına rağmen hala derslerde konuşmaya karşı isteksiz davranırlar ve bunun en önemli sebebi yaşadıkları yüksek kaygıdır. Öğrencilerin yaşadıkları bu kaygıyı en az indirmenin en önemli yollarından biri, onları Web 2.0 araçları kullanarak hedef dilde konuşmaya teşvik etmektir. Bu araçlardan biri de Flipgrid'tir ve bu uygulamanın yabancı dilde konuşma kaygısını azalttığı birçok araştırma ile de kanıtlanmıştır (Şengür, 2023; Takan, 2014; Büyükkantarıcı, 2022).

Yabancı dil öğrenirken öğrencilerin en çok zorlandığı bir diğer boyut ise o dilin kelimelerini öğrenmek ve bu kelimeleri akılda tutmaktır. Kelime konusu, dil öğrenme sürecinin en önemli bileşenidir ve bu sürecin etkili yöntemlerle gerçekleştirilmesi gerekir. Diğer dil becerilerinin gelişebilmesi için kelime hazinesinin sürekli artması ve belli bir seviyeye gelmesi önemlidir. Dikmen vd. (2020)'e göre duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemizi sağlayan kelimeler yabancı dil öğrenme sürecinin olmazsa olmaz kısmıdır ve yeterli bir kelime birikimine sahip olmadan kendimizi ifade edemeyiz. Yıldız ve Mirioğlu (2019), hedef dilde iletişim kurabilmek için son derece önemli olan kelimeleri bir insanın yürüyebilmesi için gerekli olan ayaklara benzetirler. Yabancı dilde iletişim kurabilecek seviyeye gelmenin en önemli önkoşulu o dilin kelimelerini öğrenmek ve belirli bir seviyede kelime dağarcığına sahip olmaktır. Öğrencilere kelime öğretimi konusunda sürekli yeni yöntem ve teknikler kullanılmakta, daha etkili yollar aranmakta ve gelişen mobil cihazlardan yararlanılmaktadır.

Körlü (2017)'ye göre mobil cihazlar, öğrencilerin yabancı dilde daha hızlı kelime öğrenmelerine yardımcı olmakta ve onların dil öğrenme motivasyonlarını arttırmaktadır. Mobil destekli Flipgrid uygulamasının da kelime öğreniminde kullanılmasının etkili olacağı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyeceği düşünülmektedir.

İnsanların etkileşim kurmasına ve iş birliği yapmasına olanak tanıyan sosyal arayüzler olan video yanıt teknolojileri son zamanlarda oldukça popüler hale gelmişlerdir. Özel bir video yanıt teknolojisi olan Flipgrid önemli bir deneysel öğrenme aracıdır ve eğitimcilerin öğrencileri çeşitli öğrenme süreçlerine dahil etmelerini sağlar (Taylor ve Hinchman, 2020). Flipgrid, öğrencilerin kendi videolarını çekip paylaşmak ve başkalarının videolarına yanıt vermek için kullanabilecekleri ve bunu yaparken öğrenciler arası iletişimi geliştirebilecekleri ücretsiz bir çevrimiçi video yazılımıdır (Casarez et al., 2019). Bu uygulama, her öğrencinin sanal bir ortamdaki sınıf tartışmalarında aktif olmalarına olanak sağlar ve öğretmenler her öğrencinin yanıtlarını görebilir ve duyabilir. Öğretmenler paylaşılan yanıtlara dönüt vererek öğrencileri cesaretlendirebilir ("Getting Started with Flipgrid," 2023).

Bu araştırmanın amacı bir video uygulaması olan Flipgrid uygulamasının beşinci sınıf İngilizce dersinde konuşma aktivitelerinde kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve kelime gelişimleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca konuşma aktivitelerinde Flipgrid kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerine ulaşip bu görüşleri değerlendirerek derinlemesine bir analiz yapılması hedeflenmektedir. Araştırmanın ana problemi; 'Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma aktivitelerinde Flipgrid kullanmalarının, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları ve kelime gelişimleri üzerindeki etkileri nelerdir?' şeklindedir.

Alt problemleri ise;

1. Flipgrid kullanılarak konuşma aktiviteleri yapılan deney grubu öğrencilerinin, İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ve kelime öğrenme başarıları açısından ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İngilizce ders kitabındaki konuşma aktivitelerini sınıf ortamında yapan kontrol grubu öğrencilerinin, İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ve kelime öğrenme başarıları açısından ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Flipgrid kullanarak konuşma aktiviteleri yapılan deney grubu öğrencileri ile konuşma aktivitelerini sınıf ortamında yaban kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma aktivitelerinde Flipgrid kullanımına yönelik görüşleri nasıldır?

1. YÖNTEM

1.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırma problemini daha derinlemesine anlamak için nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin de toplandığı ve bu iki veri grubunun birlikte değerlendirilerek daha etkili sonuçlar çıkarıldığı araştırma yöntemidir (Creswell, 2019). Bu çalışmada, İngilizce kelime çalışmaları ve konuşma aktivitelerini Flipgrid uygulaması üzerinden yapmanın öğrencilerin kelime başarıları ve konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerinin nicel verilerle toplanmasının yanında Flipgrid kullanımı ile ilgili öğrencilerin görüşlerini nitel veriler ile de toplama ihtiyacından dolayı bu yöntem başvurulmuştur. Ayrıca araştırma, karma yöntemin gelişmiş desenlerinden biri olan müdahale deseni ile yürütülmüştür. Creswell (2019)'e göre müdahale deseni amaç, bir deney veya müdahale deneme programı yürütülürken sürece nitel veriyi de ekleyerek bir problemi araştırmaktır. Bu çalışmada, Flipgrid uygulamasının İngilizce konuşma kaygısı ve kelime öğrenme başarıları üzerindeki etkisi bir kontrol grubu ile karşılaştırılarak incelenmiş ve müdahale

sonunda deney grubu öğrencilerinin bu uygulama ile ilgili detaylı görüşleri nitel veri olarak toplanmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Mersin’de bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul 5. sınıf seviyesindeki 2 şubenin 58 öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 30 kişi kontrol grubunda 28 kişi ise deney grubunda yer almıştır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmişlerdir. Büyüköztürk (2012)’e göre bu yöntem; bazı sınırlılıklardan (zaman, para, iş yükü) dolayı araştırmacının örnekleme kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen gruplardan seçmesidir. Araştırma için seçilen sınıfların seviye olarak birbirine yakın gruplar olmasına özen gösterilmiştir. Kelime başarı testi ön test sonuçlarına göre deney grubunun puan ortalaması 47,33 olarak, kontrol grubunun puan ortalaması ise 46,96 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden, kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerden ön test ve son test şeklinde nicel veriler, uygulama sonunda deney grubundaki 10 öğrenciden ise nitel veriler toplanmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Orakçı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı” ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde “Hiç katılmıyorum.”, “Katılmıyorum.”, “Kararsızım.”, “Katılıyorum.”, “Tamamen katılıyorum.” şeklinde düzenlenmiş olup 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin pilot uygulaması ortaokul düzeyinde iki ayrı grup olarak 7.sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .952 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucu KMO değeri .89 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile RMSEA=.061, AGFI=.92, RMR=.057, SPMR=.051 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iyi bir uyum gösterdiği ve elde edilen değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Orakçı, 2018).

Bu araştırmada İngilizce konuşma kaygı ölçeği 5.sınıf öğrencilerinden oluşan 58 kişilik çalışma grubuna uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin ön test sonuçlarına göre Cronbach Alfa değeri 0,73 ve son test sonuçlarına göre Cronbach Alfa değeri 0,75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar yükseldikçe kaygı düzeylerinin arttığı, ölçekten aldıkları puanlar düştükçe de kaygı düzeylerinin düştüğü anlaşılmaktadır.

Kelime Başarı Testi

Kelime Başarı Testi, 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından çoktan seçmeli bir test olarak hazırlanmıştır. Bu test, araştırmanın başında ön test ve araştırmanın sonunda son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Test hazırlanırken 5.sınıf İngilizce ders kitabında yer alan ‘Games and Hobbies’, ‘My Daily Routines’ ve ‘Health’ ünitelerinin kazanım ve hedeflerine uygun kelimeler seçilmiştir. Her bir kazanım için en az bir soru olacak şekilde toplam 25 sorudan oluşan bir test hazırlanmıştır. Daha sonra test maddelerinin kazanımlara uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla 5 İngilizce öğretmeninden uzman değerlendirmesi alınmıştır. Bunun yanı sıra, 25 soruluk bu test ortaokul 5.sınıf seviyesindeki toplam 270 öğrenciye uygulanmıştır. Alınan sonuçlar analiz edilmiş, test maddelerinin madde ayırt edicilik indeksi ve maddelerin güçlük indeksi belirlenmiştir. Analiz sonucunda, madde ayırt edicilik indeksleri 0.30’un altında kalan bazı maddeler elenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi değerlendirmesine göre; 0.40 ve daha büyük olan

maddeler çok iyi, 0.30-0.39 arası maddeler oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir, 0.20-0.29 arası maddeler düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir, 0.19 ve daha küçük olan maddeler çok zayıf mutlaka çıkarılmalı şekildedir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Sonuç olarak, madde ayırt edicilik indeksleri zayıf olan 5 madde testten çıkarılmış ve 20 maddeden oluşan bir kelime başarı testi elde edilmiştir. Ayrıca, testin madde güçlük indeksi hesaplanmış ve KR20 değeri 0,48 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin test puanları her soru beş puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Açık Uçlu Sorular Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular formu, Flipgrid uygulamasının İngilizce konuşma aktivitelerinde kullanımı ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla kullanılmıştır. Bu form, 3 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve uygulama süreci sonunda deney grubunda bulunan 10 öğrenciye uygulanmıştır. İlk olarak, formun taslak hali hazırlanırken gerekli literatür taraması yapılmış ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarından dönütler alınmıştır. Uzmanların verdiği dönütlere göre formda bulunması gereken maddeler belirlenmiş ve forma son şekli verilerek araştırmada kullanılabilir hale getirilmiştir.

2.4 Uygulama Planı

Araştırma, Mersin'in Toroslar ilçesinde bulunan bir ortaokulda 2023-2024 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin öncesinde deney ve kontrol gruplarına 'İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği' ve 'Kelime Başarı Testi' ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra 6 haftalık bir uygulama süreci yapılmıştır. Araştırmada, İngilizce ders kitabında yer alan konuşma etkinlikleri deney grubunda Flipgrid uygulaması üzerinden yapılmıştır. Kontrol grubunda ise etkinlikler öğretim programına uygun olarak sınıf ortamında yapılmıştır. Her iki grupta da aynı etkinlikler yapılmıştır ancak deney grubunda etkinlikler sınıf ortamı dışında cep telefonu kullanılarak yapılmış ve hazırlanan videolar Flipgrid üzerinden paylaşılmıştır. Daha sonra bu videolar sınıfta izletilmiş ve öğrencilere dönüt verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yapılan etkinliklere ilişkin uygulama planı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Table 1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Uygulama Planı

Hafta	Konu	Kazanım	Deney Grubu (Mobil Destekli Flipgrid)	Kontrol Grubu
Hafta 1	Unit 3: Games and Hobbies	E5.3.S1. Students will be able to talk about hobbies, likes/dislikes and abilities in a simple way.	Öğrenciler okul dışında 3. ünitenin kelimelerini tekrar edip bu kelimeleri kullanarak kendi sevdikleri ve sevmedikleri oyun/hobileri anlatan bir video çekip bunu Flipgrid'de paylaşırlar.	Öğrenciler, ders kitabında yer alan oyunlar ve hobiler ile ilgili parçaları derste okurlar ve sınıfta kendi sevip/sevmedikleri oyun/hobileri anlatırlar.
Hafta 2	Unit 3: Games and Hobbies	E5.3.S2. Students will be able to give information about likes/dislikes of others in a simple way.	Öğrenciler bir aile bireyinin sevip/sevmediği şeyleri anlatan bir sunum videosu çekip bunu Flipgrid'e yükler.	Öğrenciler sınıfta bir aile bireyinin sevip/sevmediği şeyler hakkında konuşur.

Hafta 3	Unit 4: My Daily Routines	E5.4.S1. Students will be able to talk about daily routines.	Öğrenciler günlük yaptıkları işleri anlatan bir konuşma videosu çekip Flipgrid’de paylaşır.	Öğrenciler sınıf ortamında günlük yaptıkları işleri sözel olarak anlatır.
Hafta 4	Unit 4: My Daily Routines	E5.4.S2. Students will be able to use simple utterances to talk about Daily routines of family members.	Öğrenciler bir aile bireyinin günlük rutinlerini anlatan bir video çekip Flipgrid’e yükler.	Öğrenciler sınıf ortamında bir aile bireyinin günlük rutinlerini anlatır.
Hafta 5	Unit 5: Health	E5.5.S1. Students will be able to name the common illnesses in a simple way.	Öğrenciler sağlık problemleri ile ilgili bir diyalog canlandırır ve bunu çekip Flipgrid’de paylaşır.	Öğrenciler derste sağlık durumu ile ilgili kitaptaki diyalogları canlandırır.
Hafta 6	Unit 5: Health	E5.5.S2. Students will be able to express basic needs and feelings about illnesses.	Öğrenciler sağlık sorunları yaşadığında yapılması gerekenleri anlatan bir sunum videosu çekip paylaşırlar.	Öğrenciler sağlık sorunları durumunda yapılması gerekenleri sınıfta sözel olarak anlatırlar.

2.5 Verilerin Analizi

Nicel veri olarak, deney ve kontrol grubuna ön test-son test şeklinde uygulanan İKKÖ ve kelime testi sonuçları analiz edilmiştir. 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan kelime testinde her soru 5 puandır ve testten alınan puanlar 0-100 arası değişmektedir. Öğrencilerin kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80’dir. Kelime testi ve ölçekten alınan puanların ortalamaları hesaplanmıştır ve yapılan istatistiksel işlemler sosyal bilimlerde istatistiksel hesaplamalar yapan bir program kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, grup karşılaştırmalarında bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin Flipgrid uygulamasına yönelik görüşlerini bildiren nitel veriler, 3 sorudan oluşan açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu işlem yapılırken, birbiriyle alakalı olan maddeler temalar ve kodlar şeklinde gruplandırılmıştır ve daha anlaşılır bir dille düzenlenip yorumlanmıştır.

2. BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak başlıklar altında verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Flipgrid kullanılarak konuşma aktiviteleri yapılan deney grubu öğrencilerinin, İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ve kelime öğrenme başarıları açısından ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Öğrencilerin kelime testinden aldıkları ön test-son test puanları incelenmiş ve sonuçlar bağımlı gruplar t-testi (paired-samples t-test) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Test	n	\bar{x}	SS	Ort. Arası Fark	t	sd	p
Deney Grubu	Ön test	30	47,33	14,84	20,67	-5,07	22,31	,04
	Son test	30	68,00	13,06				

Tablo 2’deki verilere göre Flipgrid uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin kelime testi ön test puan ortalaması 47,33 iken son test puan ortalamaları 68,00 olarak hesaplanmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasında 20,67 puanlık bir fark oluşmuştur. Öğrencilerin ön test-son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalaması lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p=0,04<0,05$). Bu sonuçlara bakarak, İngilizce konuşma etkinliklerinde Flipgrid uygulamasını kullanmanın öğrencilerin kelime öğrenme başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği”nden alınan puanlar değerlendirilmiş ve veriler bağımlı gruplar t-testi (paired-samples t-test) kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Test	n	\bar{x}	SS	Ort. Arası Fark	t	sd	p
Deney Grubu	Ön test	30	53,97	8,70	10,17	4,84	11,48	,03
	Son test	30	43,80	11,57				

Tablo 3 incelendiğinde, İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin ön testinden öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 53,97 iken son testten aldıkları puanların ortalaması 43,80 olmuştur. Ölçekten alınan puanların düşmesi öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Yani, deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p=0,03<0,05$). Bu sonuçlar, İngilizce konuşma etkinliklerinde Flipgrid kullanımının öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce ders kitabındaki konuşma aktivitelerini sınıf ortamında yapan kontrol grubu öğrencilerinin, İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ve kelime öğrenme başarıları açısından ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Kontrol grubu öğrencilerine ön test-son test olarak uygulanan kelime başarı testinden elde edilen veriler incelenmiş ve sonuçlar bağımlı gruplar t-testi (paired-samples t-test) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Test	n	\bar{x}	SS	Ort. Arası Fark	t	sd	p
Kontrol Grubu	Ön test	28	46,96	15,11	13,04	-4,34	15,89	,00
	Son test	28	60,00	20,95				

Tablo 4'deki verilere göre, konuşma aktivitelerini müfredata uygun bir şekilde sınıfta yapan kontrol grubu öğrencilerinin kelime testi ön test puan ortalamaları 46,96 iken son test puan ortalamaları 60,00 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin son test puan ortalamaları yükselmiştir ve iki test ortalaması arasında 13,04 puanlık bir fark oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları arasında son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p=0,00<0,05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği" ön test-son test puanlarına ait veriler bağımlı gruplar t-testi (paired-samples t-test) kullanılarak analiz edilmiştir ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları

Grup	Test	n	\bar{x}	SS	Ort. Arası Fark	t	sd	p
Kontrol Grubu	Ön test	28	51,21	9,58	1,25	-1,83	3,60	,07
	Son test	28	52,46	7,79				

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin ön testinden aldıkları puanların ortalaması 51,21 ve son testinden aldıkları puanların ortalaması 52,46'dır. İki testin ortalamaları birbirine çok yakındır ve öğrencilerin kaygı düzeylerinde bir azalma görülmemiştir. Yani, kontrol grubu öğrencilerinin kaygı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,07>0,05$) bir fark yoktur. Bu sonuca bakılarak, İngilizce konuşma aktivitelerini normal sınıf ortamında yapmanın öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

9

3.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Flipgrid kullanarak konuşma aktiviteleri yapan deney grubu öğrencileri ile konuşma aktivitelerini sınıf ortamında yabancı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindedir.

İngilizce konuşma aktivitelerini Flipgrid uygulaması üzerinden yapmanın, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının kelime testi son test ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi (Independent-samples t-test) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Başarı Testi Son Test Puan Ortalamaları

Grup	Grup	n	\bar{x}	SS	Ort. Arası Fark	t	sd	p
Kelime Testi	Deney	30	68,00	23,06	8,00	1,37	56	,17
	Kontrol	28	60,00	20,95				

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test ortalamasının 68,00 olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamasının ise 60,00 olduğu görülmektedir. Ön test ortalamaları birbirine çok yakın olan bu iki grubun son test puan ortalamaları arasında 8 puanlık bir fark deney grubu lehine oluşmuştur. Fakat, deney ve kontrol gruplarının kelime başarı testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,17>0,05$) bir fark yoktur.

İngilizce konuşma aktivitelerini Flipgrid uygulaması üzerinden yapmanın beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek

amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı ölçeğinin son test ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi (Independent-samples t-test) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları

Grup	Grup	n	\bar{x}	SS	Ort. Arası Fark	t	sd	p
Kaygı Ölçeği	Deney	30	43,80	11,57	-8,76	-3,32	56	,002
	Kontrol	28	52,46	7,79				

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı ölçeğinin son test ortalamasının 43,80 olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamasının 52,46 olduğu görülmektedir. Ortalamanın düşük olması öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Tabloya göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında İngilizce konuşma kaygı düzeyleri bakımından istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı ($p=0,002<0,05$) bir fark vardır. Sonuç olarak, konuşma aktivitelerini Flipgrid uygulaması üzerinden yapmanın öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini azaltmada olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

3.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma aktivitelerinde Flipgrid kullanımına yönelik görüşleri nasıldır?” şeklindedir.

Altı haftalık uygulama sonunda, Flipgrid uygulamasını konuşma aktivitelerinde kullanma ile ilgili deney grubunda bulunan 10 öğrenciden görüş alınmıştır. Öğrencilerin bu uygulama ile ilgili düşüncelerini ve bu uygulamanın öğrenciler üzerinde bıraktığı etkileri öğrenmek amacıyla üç sorudan oluşan bir açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Formda bulunan birinci soru “İngilizce derslerinde Flipgrid kullanılarak yapılan kelime tekrarlarının ve konuşma etkinliklerinin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” şeklindedir. İkinci soru “İngilizce derslerinde daha önce uygulanan kelime ve konuşma etkinlikleri ile Flipgrid kullanılarak yapılan etkinlikler arasında sizce nasıl farklar vardır? Açıklayınız.” şeklindedir. Son soru ise “Flipgrid kullanılarak yapılan kelime ve konuşma etkinliklerinin size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.” şeklindedir. Öğrencilerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmiş ve elde edilen veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Flipgrid Uygulamasına Yönelik Görüşleri (N=10)

Temalar	Görüşler/İfadeler	f	%
Duygu ve Düşünceler	Bu uygulamayı kullanmak eğlencelidir.	5	50
	Derse olan ilgimi artırdı.	2	20
	Flipgrid oldukça kolay ve faydalıdır.	2	20
	Ödevleri bu uygulamadan yapmak daha zevklidir.	1	10
	Total	10	100
Kelime Öğrenmeye Katkısı	Kelime öğrenmeyi kolaylaştırır.	4	40
	Kelime tekrarları yaparak daha iyi öğreniriz.	3	30
	Konuşurken öğrendiğimiz kelimeleri kullanırız.	2	20
	Yeni kelimeleri daha kalıcı hale getirir.	1	10
	Total	10	100
Konuşma Becerilerine Katkısı	Kendi cümlelerimizi kurarak konuşabiliyoruz.	3	30
	Evde konuşma yaparken daha rahat oluyoruz.	3	30
	Konuşma videolarını tekrar çekebiliyoruz.	2	20
	Videoda konuşurken çok heyecanlanmıyoruz.	2	20
	Total	10	100
Flipgrid Uygulamasının Dezavantajları	Uygulamaya üye olmak biraz zor.	5	50
	Bazen video yüklemeye sorun çıkıyor.	3	30
	Telefon kullanmak gözümüzü bozabilir.	1	10
	Anne veya babamızın telefonunu almamız gerekiyor.	1	10
	Total	10	100

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin Flipgrid uygulamasına yönelik “Duygu ve Düşünceler” teması kapsamında en çok bu uygulamayı eğlenceli bulma (f=5, %50) görüşü öne çıkmaktadır. Bunu sırasıyla “Derse olan ilgimi artırdı” (f=2, %20), “Flipgrid oldukça kolay ve faydalıdır” (f=2, %20) ve “Ödevleri bu uygulamadan yapmak daha zevklidir” (f=1, %10) duygu ve düşünceleri takip etmektedir.

“Kelime Öğrenmeye Katkısı” teması kapsamında öğrenciler en çok “Kelime öğrenmeyi kolaylaştırır” (f=4, %40) görüşünü paylaşmışlardır. Öğrencilerin ikinci en çok belirttikleri görüş “Kelime tekrarları yaparak daha iyi öğreniriz” (f=3, %30) görüşü olmuştur. Bu görüşü, “Konuşurken öğrendiğimiz kelimeleri kullanırız” (f=2, %20) ifadesi takip etmiştir. Bu tema kapsamında öğrencilerin en az belirttiği görüş “Yeni kelimeleri daha kalıcı hale getirir” görüşü olmuştur.

“Konuşma Becerilerine Katkısı” teması incelendiğinde öğrenciler en çok “Kendi cümlelerimizi kurarak konuşabiliriz” (f=3, %30) görüşünü ifade etmişlerdir. “Evde konuşma yaparken daha rahat oluyoruz” (f=3, %30) görüşü yine öğrencilerin en çok ifade ettiği başka bir görüştür. Bunları takip eden görüşler “Konuşma videolarını tekrar çekebiliyoruz” (f=2, %20) ve “Videoda konuşurken çok heyecanlanmıyoruz” (f=2, %20) şeklindedir.

Son tema olan “Flipgrid Uygulamasının Dezavantajları” teması kapsamında öğrenciler en çok “Uygulamaya üye olmak biraz zor” (f=5, %50) görüşünü dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sorun olarak dile en çok getirdiği ikinci madde “Bazen video yüklemeye sorun çıkıyor” (f=3, %30) maddesi olmuştur. Daha sonra “Telefon kullanmak gözümüzü bozabilir” (f=1, %10) ve “Anne veya babamızın telefonunu almamız gerekiyor” (f=1, %10) maddeleri bu uygulamanın dezavantajları olarak ifade edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre; kelime çalışmaları ve konuşma aktivitelerini Flipgrid uygulaması üzerinden yapıp paylaşan deney grubu öğrencilerinin kelime öğrenme başarılarında önemli bir gelişme olmuştur. Bu öğrencilerin uygulama öncesi kelime testinden aldıkları puanlar ile uygulama sonunda testten aldıkları puanlar arasında, son test puanları lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bu sonuca bakılarak, İngilizce derslerinde Flipgrid uygulamasını kullanmanın öğrencilerin kelime öğrenme başarıları üzerinde olumlu sonuçları olduğu söylenebilir. Literatürde bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen değişik çalışmalar bulunmaktadır. Bayotas (2023), yaptığı çalışmada bir video kayıt platformu olan Flipgrid'i kullanmanın İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım performanslarına etkilerini araştırmıştır. Bu deneysel çalışmanın bulguları, Flipgrid kullanan deney grubu öğrencilerinin sözlü anlatım performanslarının ve kelime öğrenme başarılarının arttığını göstermiştir. Amirulloh ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada, Flipgrid'in öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır ve bu uygulamayı kullanmanın öğrencilerin konuşma becerileri, telaffuzları ve kelime öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırma sonunda elde edilen bir diğer sonuç ise; deney grubu öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmasıdır. Öğrencilere uygulama öncesi ön test olarak uygulanan kaygı ölçeğinden alınan puan ortalamasına göre kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Uygulama sonunda aynı ölçek son test olarak tekrar uygulanmış ve öğrencilerin puan ortalaması anlamlı derecede düşmüştür. Bu durum öğrencilerin kaygı düzeylerinde azalma olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Flipgrid uygulamasını İngilizce konuşma aktivitelerinde kullanmanın, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini azalttığı ve öğrencileri hedef dilde daha fazla iletişim kurma konusunda cesaretlendirdiği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuyla örtüşen değişik çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Tuyet ve Khang (2020) yaptıkları çalışmada, Flipgrid'in İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin kaygılarını azaltmalarına yardımcı olup olmadığını ve öğrencilerin İngilizce kullanımına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bulgular, öğrencilerin Flipgrid deneyimini yaşadktan sonra İngilizce konuşma kaygı seviyelerinde düşüş olduğunu ve öğrencilerin bu uygulamaya yönelik olumlu tutum geliştirdiğini göstermiştir. Vienita (2022) yapmış olduğu çalışmada, mobil destekli dil öğrenme aracı Flipgrid'i kullanarak lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarını azaltmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu, Flipgrid'in öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki kaygılarını azalttığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulgularına göre, kelime ve konuşma etkinliklerini sınıf ortamında yapan kontrol grubu öğrencilerinin kelime testi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme başarı düzeyleri artmış ve son testten daha yüksek puanlar almışlardır. Öğrencilerin bu başarısını etkileyen değişik sebepler olabilir. Derste öğretmeni dikkatli dinleme, alışkın oldukları yöntemlerle kelime çalışma ve kitapta verilen görsellerden yararlanma gibi bazı değişkenler bu durumu açıklayabilir.

Araştırmanın diğer sonucuna göre, kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği'nden aldıkları ön test-son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin süreç başında kaygı ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ile süreç sonunda ölçekten aldıkları puan ortalaması birbirine çok yakındır ve öğrencilerin kaygı düzeyleri orta seviyededir. Aradan geçen zaman içerisinde öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu durum, birçok öğrencide var olan İngilizce konuşma kaygısına yönelik değişik çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırıldığı analiz sonuçlarına göre, kelime testinden her iki grup da son testte puanını arttırmıştır. İki grubun son test puanları arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte deney grubunun daha fazla başarı gösterdiği görülmüştür. Bu sonuca bakılarak, Flipgrid uygulamasının İngilizce kelime öğrenme başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Birçok Web 2.0 aracı gibi Flipgrid uygulamasının da İngilizce kelime öğrenme sürecinde etkili olduğunu ortaya koyan farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Putri ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan deneysel çalışmadır ve bu çalışmada video tabanlı Flipgrid'in ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, Flipgrid kullanmanın ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil becerileri ve kelime gelişimleri üzerinde orta düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, çalışmamızdan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ölçeği son test puanları açısından iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Deney grubu, kaygı ölçeğinin son testinden daha düşük puan almıştır ve kaygı düzeylerinin süreç içerisinde düştüğü görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinde önemli bir değişiklik olmamış ve başlangıçtaki kaygı düzeyine yakın bir sonuç çıkmıştır. Dolayısıyla, İngilizce konuşma aktivitelerinde Flipgrid uygulamasını kullanmanın ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını azaltmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen başka çalışmalar da literatürde bulunmaktadır. Büyükkantarlı (2022) yapmış olduğu çalışmada, FlipGrid'in İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve iletişim kurma isteği üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları; FlipGrid'in kaygıyı azalttığını ancak iletişim kurma isteğinde artışa sebep olmadığını, öğrencilerin FlipGrid ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

13

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, Flipgrid uygulamasını İngilizce konuşma aktivitelerinde kullanmaya yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla deney grubundan 10 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler, 3 açık uçlu sorudan oluşan bir form doldurarak görüş ve tutumlarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Flipgrid'e yönelik olumlu tutum ve görüş belirttikleri görülmüştür. Çoğunlukla bu uygulamayı eğlenceli ve faydalı bulduklarını, derse ilgilerinin arttığını, İngilizce iletişim kurarken daha rahat olduklarını, yeni öğrendikleri kelimeleri kullanarak kendi cümlelerini kurabildiklerini ve konuşurken daha az heyecanlandıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamanın olumsuz yönleri olarak, üye olmada zorlandıklarını ve video yüklerken bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Literatürde bu sonuçları destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Syahrizal ve Pamungkas (2021), yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgisayar destekli konuşmaya odaklanan Flipgrid uygulamasına nasıl tepki verdiklerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok bu uygulamanın kolay olduğu yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Olumsuz özellik olarak da video yükleme süresinin uzun olması ifade edilmiştir. Mango (2019), çevrimiçi bir video platformu olan Flipgrid'in ikinci dil öğreniminde kullanımına yönelik öğrenci algı ve tutumlarını araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin Flipgrid'i dil öğrenmelerini geliştiren, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyen değerli bir öğrenme aracı olarak bulduklarını göstermiştir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde Flipgrid gibi web araçları kullanmanın öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu ve öğrenme sürecini daha kalıcı hale getirdiği söylenebilir. Teknolojiye meraklı yeni nesilleri öğrenme sürecine daha fazla katmanın en iyi yolu bu uygulamalardan yararlanmaktır. Bu çalışmada karşılaşılan bazı sınırlılıklar; çalışma grubunun yaşlarının küçük olması nedeniyle uygulamaya üye olmada sorun yaşamaları, kendilerine ait mobil cihazların olmaması ve

internet bağlantı sıkıntıları yaşamalarıdır. Ayrıca uygulamaya video yüklemeye de zaman zaman sıkıntı yaşamışlardır.

Bu araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, mobil destekli Flipgrid uygulamasının öğrencilerin İngilizce dil öğrenme becerilerini, özellikle de konuşma becerilerini, olumlu etkilediği ve öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı görülmüştür. Bu anlamda, bu uygulama İngilizce derslerinde veya diğer yabancı dil derslerinde daha fazla kullanılabilir. Ayrıca, daha etkili sonuçlar alabilmek için buna benzer çalışmalar farklı sınıf seviyelerinde ve daha fazla sayıda öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada, Flipgrid'in kelime öğrenme becerileri ve konuşma kaygısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu uygulamanın diğer dil becerileri üzerindeki etkileri de farklı çalışmaların konusu olabilir.

<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:	Murat Salman
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:	Murat Salman
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

Amirulloh, D. N. K., Damayanti, I. L. & Citraningrum, E. (2020). Flipgrid: A Pathway to Enhance Students' Speaking Performance. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*,

0(546), 90-95.

- Bayotas, C.V.D. (2023). Effects of Video Recording Platform (Flipgrid) on English as Second Language Students' Oral Performance. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 1(5), 857-873.
- Büyükkantarci, İ. (2022). Flipgrid'in Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısı ve İletişim Kurma İsteğine Etkisi ve Öğrencilerin Flipgrid ile İlgili Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem Yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> (Erişim Tarihi: 09.12.2023).
- Casarez, L., Agan, T., Self, R., Anderson, D., Atwood, A. & Heron, A. (2019). FlipGrid to Enhance Communication in Distance Education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 85(4), 35-37.
- Chien, P. V. (2021). Japanese University Students' Perceptions of Flipgrid in English Discussion Class. *International Journal of Educational Media and Technology* 2021, 15(1), 79-89.
- Creswell, J.W. (2019). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Difilippantonio-Pen, A. (2020). Flipgrid and Second Language Acquisition Using Flipgrid to Promote Speaking Skills for English Language Learners. In *BSU Master's Theses and Projects. Item 75*.
- Dikmen, M., Akmençe, A.E. & Temur, M. (2020). The Effects of Educational Internet Use of University Students' Self-efficacy Beliefs on Vocabulary Learning Strategies in Foreign Language. *The Journal of Educational Reflections*, 4(2), 1-15
- Getting started with flipgrid. (2020). Flipgrid. Retrieved December 4, 2023, from <http://blog.flipgrid.com/gettingstarted>
- Hasançebi, B., Terzi, Y. & Küçük, Z. (2020). Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksine Dayalı Çeldirici Analizi. *GÜFBED/GUSTIJ* (2020) 10 (1): 224-240.
- Johnson, Megan and Skarphol, Maia. (2018). The Effects of Digital Portfolios and Flipgrid on Student Engagement and Communication in a Connected Learning Secondary Visual Arts Classroom. Retrieved from *Sophia, the St. Catherine University repository website*: <https://sophia.stkate.edu/maed/270>
- Körlü, H. (2017). The Impact of Quizlet on Performance and Autonomy in Vocabulary Learning of Turkish EFL Learners. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mango, O. (2019). Students' Perceptions and Attitudes Toward the Use of Flipgrid in The Language Classroom. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1970-1973).
- Orakçı, Ş. (2018). İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 5(9), 1-28. doi: 10.29129/inujse.375916
- Putri, N.R., Padmadewi, N.N., Budiarta, L.G.R. (2022). Flipgrid: Video-based Applications to Improve English Ability for Junior High School Students. *Jurnal Inovasi Teknologi Pendidikan*, 9(2), 170-182 doi: <https://doi.org/10.21831/jitp.v9i2.47095>
- Syahrizal, T. & Pamungkas, M. (2021). Revealing Students' Responds on the Use of Flipgrid in Speaking Class: Survey on ICT. *Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture*. Vol. No. 202_ <https://jurnal.unai.edu/index.php/acuity>
- Şengür, H. (2023). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarıyla Yapılan Hikaye Anlatımının İngilizce Konuşma Kaygısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2023.
- Takan, A. (2014). The Relationship Between Speaking Anxiety and The Motivation of Anatolian High School Students in English Language Classes. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Çağ Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Eğitimi Bölümü.

- Taylor, C. & Hinchman, T. (2020). Strategies for Using Flipgrid in the Education. *US-China Education Review B, January 2020*, 10(1), 26-31.
- Tuyet, T. T. B. & Khang, N. D. (2020). The Influences of the Flipgrid App on Vietnamese EFL High School Learners' Speaking Anxiety. *European Journal of Foreign Language Teaching- 5(1)*, 2020.
- Vienita, M. G. (2022). Utilizing mobile-assisted language learning tool (flipgrid) to reduce secondary students' anxiety in speaking English. Maria Gemma Vienita. Diploma thesis, Universitas Negeri Malang.
- Yıldız, E. & Mirioğlu, M. (2019). Vocabulary Learning Strategies of Turkish High School EFL Learners. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(6), 68-87.

Türkiye’deki Göçmen Öğrenciler Açısından Öğretmen Bakış Açısıyla Kapsayıcı Eğitim*

Doç. Dr. Ayşe Seyhan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1741-4878>

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Rize – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 15.10.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Kapsayıcı Eğitim

Sosyal Bilgiler

Göçmen Öğrenci

Mülteci

Dezavantajlı Gruplar

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.78839>

Öz

Suriye, Irak, İran ve Afganistan gibi ülkelerdeki siyasal ve ekonomik istikrarsızlık, bu ülkelerden çok sayıda kişinin Türkiye’ye göç etmesine neden olmuştur. Bu durum, Türk toplum yapısında kültürel çeşitliliği artırmış ancak beraberinde eğitimde ciddi sorunlara yol açmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitime erişimini sağlamak amacıyla kapsayıcı eğitimi öncelikli bir yaklaşım olarak benimsemektedir. Kapsayıcı eğitim, bireylerin farklı kültürel ve sosyal özelliklerini, öğrenme geçmişlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, eğitimde dışlanma ve ayrımcılığı azaltmayı ve tüm bireylere eşit öğrenme fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de, devlet okullarında öğrenim gören göçmen öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim alması ve Türk öğrencilerin sahip olduğu eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi sağlanmıştır. Nitel araştırma modellerinden olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında görüş ve deneyimlerini belirlemektir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğu kapsayıcı eğitimin öğrencilere fırsat eşitliği sunduğunu ve kültürel yapıyı güçlendirdiğini düşünmektedir. Öğretmenler, farklı sosyal, kültürel, ekonomik ve fiziksel zorluklar yaşayan sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitimle eşit ve adil şartlarda öğrenim gördüğünü vurgulamaktadır. Ancak kapsayıcı eğitimin uygulanmasında, artan sorumluluklar, zaman yetersizliği, bilgi ve kaynaklara erişim gibi çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli düzeyde eğitim almamaları, toplumsal farkındalık eksikliği, ders planlamada yaşanan güçlükler ve mali sorunlar da önemli engeller arasında yer almaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Seyhan, A. (2024). Türkiye’deki Göçmen Öğrenciler Açısından Öğretmen Bakış Açısıyla Kapsayıcı Eğitim. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 17-40.

Inclusive Education for Immigrant Students in Turkey from a Teacher's Perspective*

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Seyhan

Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education,
Department of Social Sciences Education, Rize – TÜRKİYE**Article History**

Submitted: 15.10.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Inclusive Education

Social Studies

Migrant Student

Refugee

Disadvantaged Groups

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.78839>**Abstract**

The political and economic instability in countries such as Syria, Iraq, Iran and Afghanistan has led to a large number of people migrating to Turkey. This situation has increased cultural diversity within Turkish society, but has also led to serious challenges in the education sector. The Ministry of National Education has made inclusive education a priority approach to ensure that disadvantaged children have access to education tailored to their needs. Inclusive education aims to reduce exclusion and discrimination by considering individuals' diverse cultural and social characteristics, learning backgrounds, and needs, while providing equal learning opportunities for all. In Turkey, migrant students attending public schools are taught in the same classes as Turkish students and have access to the same educational opportunities. The aim of this study, which is based on the phenomenological design of qualitative research models, is to determine teachers' opinions and experiences regarding inclusive education. According to the research findings, most teachers believe that inclusive education provides equal opportunities for students and strengthens the cultural structure. Teachers emphasize that refugee students, who face various social, cultural, economic and physical challenges, receive an equal and fair education through inclusive education. However, there are various difficulties in implementing inclusive education, such as increasing responsibilities, lack of time, and access to information and resources. In addition, teachers' lack of adequate training in inclusive education, lack of social awareness, difficulties in lesson planning, and financial problems are among the important obstacles.

GİRİŞ

Türkiye, savaş, iç karışıklık, şiddet ve terör gibi nedenlerle ülkelerini terk eden Afgan, Irak, Somali ve diğer devletlerden gelen 3 milyon 577 bin 714 sığınmacıya (24 Kasım 2022 itibarıyla) ev sahipliği yapmaktadır (<https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar>, 2022). Bu sayıya yasal olmayan yollarla gelen göçmenlerin sayısı dahil edilmediğinden, gerçek rakamın çok daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir. Türkiye, 14 Aralık 1950 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Cenevre Sözleşmesi'ni 29 Ağustos 1961'de 359 Sayılı Kanun ile onaylamış; ayrıca 1967'de sığınmacılarla ilgili uluslararası yükümlülüklerini kabul eden "Mültecilerin Hukuk Statüsüne İlişkin Protokol"ü imzalamıştır (Odman, 1995: 35-40; Erdoğan, 2015: 55; United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), 2017: 1-3). Jeopolitik konumu itibarıyla çatışma bölgelerinden yoğun göç alan Türkiye, 4 Nisan 2013'te kabul edilen 6458 sayılı Kanun ile "mülteci," "şartlı mülteci" ve "ikincil koruma" gibi uluslararası koruma türlerini belirlemiştir. Bu düzenlemeyle, Avrupa ülkelerinden gelen kişiler "mülteci," Avrupa dışından gelenler ise "şartlı mülteci" olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte Suriyeli sığınmacılar "geçici koruma" statüsüne alınmış, geçici koruma rejimi, kimlik belgeleri olmayanlar da dahil olmak üzere tüm Suriyeli sığınmacıları kapsamıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 2018: 47).

Türkiye, mülteci öğrencilerin eğitime erişimini artırmak için her geçen gün çaba göstermektedir. Bu kapsamda yeni okullar inşa etmekte, öğretmenler atamakta ve okul binaları yapmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin dil eğitimi ile zihinsel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çeşitli çalışmalar yürütmektedir (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2019). Sığınmacı çocuklar, kendi ülkelerinde, göç sırasında veya geçici sığınma ülkelerinde şiddet, savaş ve çatışma gibi birçok olumsuz durumla karşılaşmaktadır (McBrien, 2005: 333). Bu süreçte, çocuklar kendilerine, ailelerine ve çevresindekilere yönelik birçok şiddet olayına tanık olmakta ve kimlik bunalımı gibi çeşitli psikososyal sorunlarla başa çıkmak zorunda kalmaktadır (Börü & Boyacı, 2016; Ergün, 2022). Devletin sığınmacı öğrenciler için yürüttüğü çalışmalar ve öğretmenlerin bu öğrencilerle kurduğu iletişim, okullaşma oranı, okula uyum, akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı ve aidiyet duygusu gibi birçok faktör üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (McBrien, 2005: 332-333). Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunların farkında olunması ve buna göre hazırlık yapılması, onların uyum süreçlerini kısaltmakta ve olumsuz deneyimlerini daha kolay bir şekilde aşmalarına yardımcı olmaktadır (Koehler & Schneider, 2019). Öğretmenler, kaliteli eğitimin en önemli paydaşları olduğundan, sınıfında sığınmacı öğrenciler bulunan öğretmenler için bu sorumluluk daha da kritik bir önem kazanmaktadır (Bacakova & Closs, 2013).

Göçmenleri toplumla uyumlu hale getiren en önemli araç eğitimidir. Göçmen çocukların okula devam etmeleri ve sosyalleşmeleri, hem toplumsal uyumlarını sağlar hem de karşılaşılabilecekleri riskleri en aza indirir (Ereş, 2015: 24; İşigüzel & Baldık, 2019: 488). Bu nedenle, mülteci çocukların eğitim ihtiyaçları karşılanmalı ve okuldan ayrılmalarını önlemek için gerekli önlemler alınmalıdır. Ancak, öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik deneyimsiz olmaları, olumsuz tutum ve davranışlara neden olabilir (Can & Baksi, 2014: 96; Akalın, 2016: 49). Günümüzde, sığınmacı öğrencilerin yanı sıra okullar, öğretmenler ve mevcut öğrenciler de değişen koşullara uyum sağlama gerekliliğiyle karşı karşıyadır (Hamilton & Moore, 2003). Türkiye, uluslararası sözleşmeler ve Anayasa'nın ilgili hükümleri doğrultusunda sığınmacı çocuklara eğitim hakkı tanımaktadır. Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bir gelecek planı hazırlamaktadır. Bu planda, Türkçe öğretimi, öğrencilerin okula adaptasyonu, yeni okul inşaatları gibi fiziksel altyapı gereksinimlerinin karşılanması ve öğretmen niteliklerinin artırılması yer almaktadır. Ayrıca, 2016/2017 eğitim öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) iş birliğiyle yürütülen "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci

Bulunan Milli Eğitim Bakanlığı "Öğretmenlerinin Eğitimi" projesi, kültürlerarası ve çok kültürlü eğitim kapsamında, yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini geliştirerek bu öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmayı ve kısaltmayı hedeflemektedir. 2016 yılında, Türkiye'nin 81 ilinden 611 rehber öğretmene kapsayıcı eğitim eğitici eğitimi programı verilmiştir. Bu eğitimi tamamlayan rehber öğretmenler, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 36.412 öğretmene 40 saatlik yerel eğitimler düzenlemiştir. Ayrıca, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, kapsayıcı eğitim yöntemleri ve uygulamalarıyla ilgili "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı" hazırlamıştır (Öztürk, Tepetaş, Köksal & İrez, 2017). Kapsayıcı eğitimde, çeşitliliği önemseyerek cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf, sağlık durumu, sosyal katılım ve başarı gibi faktörler nedeniyle kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması ve herkesin eğitim sistemine entegre edilmesi amaçlanır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2009: 8-9). Kapsayıcı eğitim, öğrenciler arasındaki farklılıkları ve çeşitli gereksinimleri bir sorun olarak görmek yerine, bunları öğretimi zenginleştirecek bir fırsat olarak değerlendirir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim, öğrenen bireyler arasındaki farklılıkları kabul eden ve destekleyen yenilikçi bir yaklaşımdır (Ayan Ceyhan, 2016: 6).

Göç ile gelen gruplara kapsayıcı eğitim sunmak ve bunun başarılı olmasını sağlamak için okul ve sınıflarda alınacak önlemler oldukça önemlidir. Bu çocukların gelişimini desteklemek ve psikososyal açıdan sağlıklı bir şekilde büyümelerini sağlamak, eğitimin en temel görevlerinden biridir (Eren, 2019). Ancak, olumsuz öğretmen tutumları kapsayıcı eğitimin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Öğretmenlerin, sığınmacı çocuklara kapsayıcı eğitim sunma sorumluluğunu benimsemeleri ve bu amaç doğrultusunda gerekli eğitimi almaları önemlidir (OECD, 2019; Uçuş, 2016). Ayrımcılığı ve dışlamayı ortadan kaldıracak bir programın yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurma, ayrımcılık yapmama, sınıf yönetimi ve farklı grupların ihtiyaçlarını karşılayacak strateji, yöntem, teknik ve etkinlikleri planlayıp uygulama bilgi ve becerisine sahip olmaları önemlidir. Öğretmenler, öğrenme tekniklerini farklı grupların ihtiyaçlarına uygun şekilde planlayıp uygulayabilmelidir (Banks & Banks, 2009; Ayan Ceyhan, 2016: 9). Sığınmacı öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin önemli bir rolü olmasına rağmen, genel olarak kullandıkları yöntemlerde deneyimsiz olmaları nedeniyle bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşayabilirler. Bu da, sığınmacı öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışların gelişmesine yol açabilir (Kardeş & Akman, 2022: 159-160; Aydeniz & Sarıkaya, 2021: 399-400). Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen görüşlerinin alınması, alanyazının geliştirilmesi ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, sığınmacı öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüş ve deneyimlerini belirlemektir. Bu amaçla birlikte, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri kapsayıcı eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulama görüş ve deneyimleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin daha etkili uygulanması için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, araştırma süreci ve veri analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkında görüş ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan bir fenomenoloji (olgubilim) araştırmasıdır. Fenomenoloji, araştırma katılımcılarının deneyimlerinin ve düşüncelerinin derinlemesine incelendiği, anlamların çıkarılmaya çalışıldığı bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 69). Bu tür araştırmalar, bireylerin eğitsel

konulardaki deneyimlerini ve bakış açılarını ortaya koyarak bir olguyu daha iyi anlamayı sağlar (Hopkins, Regehr & Pratt, 2017: 21). Olgubilim araştırmaları, katılımcıların derinlemesine yanıtlar vermesine olanak tanıyan açık uçlu sorularla yürütülür. Bu araştırmalar, araştırmacının katılımcıların bakış açılarını anlamasına yardımcı olur. Sosyal olguların karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu anlamak için kullanılır. Bu nedenle, genellikle sosyal, kültürel ve psikolojik boyutları ele alır (Yin, 2017).

Çalışma grubu

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, çalışmanın amacına en uygun ve bilgi açısından zengin durumlara sahip örnekleme seçmektedir (Patton, 2018: 45). Amaçlı örnekleme nitel araştırmada aktarılabirliği artırmaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminde, önceden tanımlanmış belirli kriterleri karşılayan durumlar incelenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma grubunu, Trabzon İl'inde görev yapan ve en az bir dönem boyunca mülteci bir öğrenciye eğitim verme deneyimi bulunan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çevrimiçi ortama aktarılan veri toplama aracı bu öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	6	30
	Erkek	14	70
Çalışma Süresi	0-5 yıl	6	30
	6-10 yıl	7	35
	11-15 yıl	5	25
	16 yıl veya üzeri	2	10

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı kadın, 14'ü erkektir. Öğretmenlerin deneyim sürelerine bakıldığında, 6'sı 0-5 yıl, 7'si 6-10 yıl, 5'i 11-15 yıl ve 2'si 16 yıl veya daha fazla öğretmenlik deneyimine sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin tamamı, yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla kapsayıcı eğitim kursu veya semineri almıştır.

Veri toplama aracı

Veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma sürecinde tespit edilemeyen davranış ve duyguları ortaya çıkarmaktadır (Merriam, 2013). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle araştırma konusu ve soruları hakkında literatür taraması yapılmış ve olası sorular belirlenmiştir. Araştırma problemini ortaya koyacak açık uçlu soruların yönlendirici olmamasına ve farklı yorumlara açık olmamasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan form uzman görüşüne sunulmuş uzmanlardan alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Trabzon ilinde görev yapmakta olan ve sınıfında mülteci öğrenciye ders verme deneyimi olup, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde görevde olan 20 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde verileri betimleyebilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu maksatla ilk olarak veriler kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerden temalar ortaya çıkarılmıştır. Eldeki veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Ardından bulguların yorumlanmasına geçilmiştir (Yıldırım & Şimşek 2016). İçerik analizinde araştırmacılar kategori oluşturduktan sonra bu

kategorilerin her birine giren durumları sayar ve kaydeder. Bu noktada iki farklı kodlayıcının aynı sonuçlara ulaşması için açık ve net kategoriler oluşturulmasına özen gösterilir. Bu şekilde yapılan ölçümlerin güvenilirliği tespit edilir (Silverman, 2018). Araştırma bulgularının katılımcıların görüşlerini açık ve net bir şekilde yansıtması ve elde edilen verilerin güçlendirilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar raporlanırken, her öğretmene Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar atanmıştır.

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüş ve deneyimlerinden elde edilen bulgular bu bölümde tema ve kodlara ayrılarak sunulmuştur. Ayrıca bazı katılımcı ifadeleri doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tanımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tanımlarına yönelik bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tanımları

(Ö1)	<i>Bütün öğrencileri eşit imkan ve fırsatlardan yararlandırarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği gerçeğini ön planda tutar. Öğrencilere eşit imkanlar sunulduğunda öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır gerçeğinden hareket eder.</i>
(Ö4)	<i>Öğrencilerin birbirlerinden sosyal, psikolojik, bilişsel vs. yönlerden farkları bulunur. İşte bu farklılıklarla karşımıza gelen öğrencilerin en az kayıpla en fazla öğrenme yapmalarını sağlamak için eğitim öğretim faaliyetlerini uyarlama işi...</i>
(Ö7)	<i>Öğrenciler arasındaki sosyal, ekonomik, kültürel, etnik, bilişsel farklılıkları göz önünde bulundurarak yapılan destekleyici eğitim faaliyetlerinin bütünü..</i>
(Ö9)	<i>Farklılıkların gözetilerek öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlayan eğitim anlayışı.</i>
(Ö11)	<i>Eğitimin, ülkedeki göçmenler dahil özel gereksinime ihtiyaç duyan herkesi kapsamı...</i>
(Ö18)	<i>İlk önce özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla başlatılan sonrasında ise bütün dezavantajlı gruplara (mülteci, madde bağımlısı, kimsesiz çocuklar vs.) yayılan bir uygulama...</i>

Tablo 2'de verilen tanımlardan hareketle katılımcıların kapsayıcı eğitim hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimi eşit fırsatlar sunma ve bireysel farklılıkları dikkate alma temaları etrafında tanımlamaktadır. Özellikle, eğitim süreçlerinin öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklarına uyarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, kapsayıcı eğitimin, göçmenler gibi özel gereksinimi olan tüm bireyleri kapsamı gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmanın diğer sorusu, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi uygulama deneyimleri nelerdir?" konusunu ele almaktadır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin deneyimleri şu başlıklar altında incelenmiştir:

- Kapsayıcı eğitimle ilgili görüşleri,
- Kapsayıcı eğitim sınıflarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesi,
- Kapsayıcı eğitim sınıflarında sınıf/ders tasarımları,
- Kapsayıcı eğitim sınıflarında öğrenme süreç ve faaliyetleri,
- Kapsayıcı eğitim sınıflarında gerçekleştirilen sosyal ve kültürel faaliyetler,
- Kapsayıcı eğitim sınıflarında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreç ve faaliyetleri,
- Kapsayıcı eğitim sınıflarında sınıf yönetimi süreç ve faaliyetleri.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki görüşlerine dair bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Olumlu görüşler	Fırsat ve olanakların herkes için eşit şekilde sunulması	12
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmesi	8
	Bireysel ihtiyaçların dikkate alınması	7
	Tüm öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmesi	7
	Öğrencilerin seviyelerine uygun eğitim verilmesi	5
	Her öğrencinin öğrenebileceği inancının benimsenmesi	5
	Çeşitli sosyal, ekonomik, kültürel ve etnik grupların bir araya getirilmesi	4
	Çok kültürlü yapının güçlendirilmesi	4
	Sosyal becerilerin geliştirilmesinin teşvik edilmesi	3
	Dezavantajlı grupların eğitimde dikkate alınması	3
Olumsuz görüşler	Sorumlulukların artması	9
	Zamanın yetersiz olması	8
	Kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık ve bilincin eksik olması	8
	Kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli eğitimin verilmemesi	7
	Ders planlamanın zor olması	7
	Çok fazla hazırlık gerektirmesi	6
	Ekonomik olarak maliyetli olması	6
	Öğrenciler arasında akademik başarı farklarının ortaya çıkması	6
	Öğrenme ortamlarında yetersizliklerin bulunması	5
	Öğrenci başarısızlığının öğretmene mal edilmesi	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi olumlu görüşlere bakıldığında, katılımcılar kapsayıcı eğitimin fırsat eşitliği sağlaması (f=12) ve bireysel ihtiyaçların dikkate alınması (f=8), tüm öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmesi (f=7), öğrenci seviyelerine uygun eğitim verilmesi (f=5) ve her öğrencinin öğrenebileceği anlayışının benimsenmesi (f=5) vurgulanmıştır. Ayrıca, çeşitli sosyal, ekonomik, kültürel ve etnik grupların bir araya getirilmesi (f=4), çok kültürlü yapının güçlendirilmesi (f=4) ve dezavantajlı grupların eğitimde dikkate alınması (f=3) gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi de kapsayıcı eğitimin diğer önemli bileşenleri olarak ifade edilmiştir. Olumsuz görüşler arasında sorumlulukların artması (f=9) ve zamanın yetersiz olması (f=8), kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık ve bilincin eksik olması (f=8) yanı sıra bu konuda yeterli eğitimin verilmemesi (f=7) yer almaktadır. Ders planlamanın zorluğu (f=7), çok fazla hazırlık gerektirmesi (f=6), ekonomik olarak maliyetli olması (f=6), öğrenciler arasında akademik başarı farklarının ortaya çıkması da önemli sorunlar olarak dile getirilmiştir. Katılımcıların olumlu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

"Bütün bireylerin eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanmasını sağlayacak ortam oluşturması." (Ö5)

"Her düzeyde öğrenciye kazanımları verebilmek. Eğitimi her düzeydeki öğrenciye aktarabilmek." (Ö8)

"Farklılıklar gözetilerek bütün öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlayan eğitim fırsat eşitliğine dayanır." (Ö9)

"Her birey aynı öğrenme ortamında aynı eşit haklara ve şartlara sahip olarak öğrenir." (Ö10)

"Bütün öğrencilerin öğrenebilmesi ve eğitim öğretim sürecine aktif katılabilmesi" (Ö12)

"Eğitimin herkesin hakkı olduğunu göstermesi." (Ö13)

Olumsuz görüş örnekleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilerin tümü yeterli düzeyde öğrenemezse tüm sorumluluk öğretmene ait olmaktadır” (Ö3)

“Çoğu kişinin bu konuda bir farkındalığı ve yeterliği olmaması. Eğitim, seminer almaması, konuya uzak kalması vs.” (Ö6)

“Aynı ortamda birçok yönden farklılık gösteren öğrencilere eğitim ortamı hazırlamak zaman açısından ve ekonomik açıdan oldukça zor ve külfetli olmaktadır.” (Ö7)

“Her öğrenme ortamının imkanları aynı olmayabilir.” (Ö9)

“Bireysel farklılıklar iyi planlanmadığında akademik başarıda belirgin farklar ortaya çıkar.” (Ö11)

“Araç ve materyallerin sağlanması zorluğu ve fazla sayıda öğrencinin kontrolünün zor olması” (Ö13)

“Öğrencilerin dikkatini toplamak, grup içerisinde hareketini belirlemek zor olabilir” (Ö14)

Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Eğitim-Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesine İlişkin Bulgular

Kapsayıcı eğitim sınıflarında eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesine dair bulgular Tablo 4'te açıklanmaktadır.

Tablo 4. Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Eğitim-Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi

Tema	Kod	f
Öğrenme ortamı açısından	Oturma düzeninin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi	12
	Panoların öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanması	11
	Öğrenme ortamının öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenmesi	8
	Görsel materyallere ağırlık verilmesi	7
	Öğrenci çeşitliliğine uygun düzenlemelerin yapılması	5
	Öğrencilerin düzeyine göre atölyelerin hazırlanması	4
	Empati kurmayı teşvik edecek şekilde ortamın düzenlenmesi	3
	Materyallerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanması	3
	Özel eğitim sınıflarının oluşturulması	3
Öğrenci açısından	Özel gereksinimli öğrenciler için destek eğitim odasının oluşturulması	3
	Etkinliklerin tüm öğrenci düzeylerine uygun olarak hazırlanması	10
	Göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemelerin yapılması	9
	Öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak ortamların hazırlanması	9
	Sosyal ve bireysel ihtiyaçlara uygun düzenlemelerin yapılması	7
	Etkinliklerde farklı kültürlere ait unsurların kullanılması	7
	Kültürel çeşitliliğin dikkate alınması	6
	Bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanması	5
	Çocukların sosyal ve psikolojik durumlarının takip edilmesi	4
Tanuma testlerinin yapılması	3	
Velilerle iletişimin sürdürülmesi	1	

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların kapsayıcı eğitim kapsamında eğitim öğretim ortamlarını nasıl düzenledikleri ve hangi hazırlıkları yaptıklarına ilişkin ifadeleri; öğrenme ortamı ve öğrenci açısından olmak üzere iki tema altında verilmiştir. Öğrenme ortamı açısından en çok vurgulanan uygulamalar, oturma düzeninin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi (f=12) ve panoların öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanmasıdır (f=11). Aynı zamanda, öğrenme ortamının öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenmesi (f=8), görsel materyallere ağırlık verilmesi (f=7), Öğrenci çeşitliliğine uygun düzenlemelerin yapılması (f=5) ve öğrencilerin düzeyine göre atölyelerin hazırlanması (f=4) gibi uygulamalar, öğrenmeyi zenginleştirme ve çeşitliliği destekleme amacı

taşımaktadır. Özel eğitim sınıflarının oluşturulması (f=3) ve özel gereksinimli öğrenciler için destek eğitim odasının oluşturulması (f=3) da, katılımcıların kapsayıcı eğitimin gerektirdiği bireysel farklılıklara uygun çözümlerini göstermektedir. Öğrenci açısından ise, etkinliklerin tüm öğrenci düzeylerine uygun olarak hazırlanması (f=10) ve göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemelerin yapılması (f=9) ve öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak ortamların hazırlanması (f=9) vurgulanmıştır. Öğrencilerin sosyal ve bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak ortamların oluşturulması (f=7), etkinliklerde farklı kültürlere ait unsurların kullanılması (f=7) ve kültürel çeşitliliğin dikkate alınması (f=6) ifade edilmiştir. En az vurgulanan görüşler arasında velilerle iletişimin sürdürülmesi (f=1) yer almaktadır. Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

"Tüm öğrencilerin öğrenebileceği şekilde fiziksel şartları sağlamak için sınıfta görsellere ağırlık verdim." (Ö2)

"Sınıf oturma düzenlerinde, sınıf içi sosyal ilişkiler ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak değişiklik yaparım." (Ö5)

"Sınıfta U düzeni ve küme uygulamaları yaparak öğrencilerin kaynaşmasını sağladık." (Ö7)

"Destek Eğitim Odası, özel gereksinimli çocuklar için birebir eğitim ve materyal sunma imkanı sağlar." (Ö9)

"Kazanımları verirken yaptırdığım etkinliklerin, tüm öğrencilerimin yapabilecekleri düzeyde olmasına özen gösterdim." (Ö10)

"Öğrenme ortamı, yabancı öğrencilerin farklı ülkelerden olduğu dikkate alınarak düzenlenir. Irk ayrımı yapılmadan faaliyetlerde her kültüre ait unsurlar kullanılır." (Ö16)

Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Gerçekleştirilen Sınıf/Ders Tasarımlarına İlişkin Bulgular

Kapsayıcı eğitim sınıflarında gerçekleştirilen sınıf/ders tasarımlarına ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5. Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Gerçekleştirilen Sınıf/Ders Tasarımları

Tema	Kod	f
Öğrenme ortamı açısından	Teknolojik araçların (akıllı tahta vb.) kullanılmasının sağlanması	9
	Konulara uygun materyallerin hazırlanması	6
	Ders içeriklerinde tüm bölgelerin dikkate alınması	6
	Görsel ve işitsel araçların kullanılması	4
	Samimi bir eğitim öğretim ortamının oluşturulması	3
Öğretim faaliyetleri açısından	Faaliyetlerde farklı bölgelere ve kültürlere yer verilmesi	15
	Grup çalışmalarının artırılması	10
	Kazanımların seviye gruplarına göre hazırlanması	9
	Farklı etkinliklerin uygulanması	9
	Etkinlik ağırlıklı derslerin işlenmesi	5
	Konuları özetleyici görsellere yer verilmesi	2
	Yaparak yaşayarak öğrenme sağlanması	2
Öğrenci açısından	Materyal çeşitliliğinin sağlanması	8
	Öğrenciye görelilik ilkesine dikkat edilmesi	8
	Bireysel hızlarına uygun ilerlemenin sağlanması	7
	Göçmen öğrenciler ile Türk öğrencilerin yan yana oturtulması	6
	Ortak görevler ve ödevler verilmesi	5
	Öğrenme stillerinin dikkate alınması	4
	Bireyselleştirilmiş öğretim programının hazırlanması	4

Kazanımların seviye gruplarına göre hazırlanması	4
Öğrenmede geride kalanlara ödev verilmesi	3
Tüm öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması	3
Bireysel farklılıkların belirlenmesi	3
İsınma tanıma etkinliklerinin yapılması	2
Öğrencilerden sevdikleri eşyaları ve kitapları getirmelerinin istenmesi	1

Tablo 5'te verildiği gibi katılımcıların kapsayıcı eğitim açısından sınıf/ders tasarımlarına ilişkin görüşleri; Öğrenme ortamı açısından; (f=9) teknolojik araçların (akıllı tahta vb.) kullanılmasının sağlanması, konulara uygun materyallerin hazırlanması (f=6) ve ders içeriklerinde tüm bölgelerin dikkate alınması (f=6) en fazla ifade edilmiştir. Görsel ve işitsel araçların kullanılması (f=4) ile samimi bir eğitim öğretim ortamının oluşturulması (f=3) ise daha az belirtilmiştir. Öğretim faaliyetleri açısından en fazla kod, faaliyetlerde farklı bölgelere ve kültürlere yer verilmesi (f=15), grup çalışmalarının artırılması (f=10), kazanımların seviye gruplarına göre hazırlanması (f=9) ve farklı etkinliklerin uygulanması (f=9) şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci açısından ise materyal çeşitliliğinin sağlanması (f=8) ve öğrenciye görelilik ilkesine dikkat edilmesi (f=8) ve bireysel hızlarına uygun ilerlemenin sağlanması (f=7) gibi ifadeler, öğretim sürecinde bireysel farklılıkların gözetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu konu hakkında katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ve her öğrencinin öğrenebileceği gerçeği ile görsel, işitsel ve yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olarak derslerimi tasarlarım” (Ö2)

“Bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırladım ve öğrenciye görelilik ilkesiyle hareket ettim.” (Ö4)

“Bütün öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak amacıyla işlenen konuları özetleyici görsellere sınıfta yer verdim. Konuları işlerken sınıfta teknolojik araçlardan (akıllı tahta vb.) yararlandım.” (Ö6)

“Özellikle ders içeriklerinde konuya uygun olarak kullanacağım görsellerde ya da faaliyetlerde farklı farklı bölgeden olabilecek öğrencileri dikkate alarak tek bir bölgeye yoğunlaşmadan tasarımlarımı yaptım.” (Ö7)

“Daha çok görsel materyaller kullanmaya ve grup çalışmalarına yönelik etkinlikler uygulamaya gayret gösterdim” (Ö10)

“Seviye gruplarım var. Temel becerilerden yoksun çocuklar için örneğin okuma ve yazma konusunda problemi bulunanlar için bu kazanımları onlar için daha öncelikli tutuyorum” (Ö12)

Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Gerçekleştirilen Öğrenme Etkinlik ve Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Kapsayıcı eğitim sınıflarında gerçekleştirilen öğrenme etkinlik ve faaliyetlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Gerçekleştirilen Öğrenme Etkinlik ve Faaliyetleri

Tema	Kod	f
	Drama	17
	Tam öğrenme modeli	15
	Beyin Fırtınası	10
	İstasyon	9
	Soru cevap	9

Yöntem/teknik	Konuşma Halkası	8
	İşbirlikçi öğrenme	7
	Sunuş yolu	3
	Soru cevap	3
	Tartışma	3
	Örnek Olay	2
	Gösteri	2
	Buluş yolu	2
	Araştırma inceleme	1
	Nesi Var	1
Etkinlik	Görsellerle açıklama yapılması	12
	Oyunlaştırma	9
	Ödevler verilmesi	6
	Grup çalışmalarının yapılması	6
	Akran öğretimi	5
	Eğitsel Oyun	4
	Gezi gözlem ve çeşitli ziyaretler yapılması	4
	Uygulama alıştırtma çalışmalarının yapılması	4
	Müze etkinliği yapılması	3
	Müzik dinleme etkinliği yapılması	2
	Yorumlama yaptırılması	2
	Hikaye anlatılması	2
	Video, belgesel izletilmesi	2
	Sesli okuma yaptırılması	2
	Resim yaptırılması	2
	Ülke liderlerini tanıtılması etkinliğinin yaptırılması	1
	Harita üzerinde bölge çalışmaları yapılması	1
	Yöresel ürünleri incelenip sunum yaptırılması	1
	Dikkat edilen noktalar	Öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi
Teoriden fazla uygulamaya ağırlık verilmesi		5
Öğretimsel uygulamaların zenginleştirilmesi		4
Eğitsel uygulamaların kullanılması		4
Çeşitli materyallerin kullanılması		3
Her öğrenciye uygun öğretim yapılması		3

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların kapsayıcı eğitimde eğitim öğretim uygulamaları yöntem/teknik, etkinlik ve dikkat edilen noktalar olmak üzere üç tema altında sunulmuştur. Kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenler en çok drama (f=17) yöntemini kullanmıştır. Bunun yanı sıra tam öğrenme modeli (f=15), beyin fırtınası (f=10), istasyon (f=9) ve tartışma (f=3) gibi yöntemler de sıklıkla tercih edilmiştir. Etkinlik olarak, görsellerle açıklama yapılması (f=12) ve oyunlaştırma (f=9) gibi uygulamalar öne çıkmaktadır. Ayrıca, grup çalışmaları (f=6), akran öğretimi (f=5) ve çeşitli ziyaretler yapma (f=4) etkinlikleri de dikkat çekmektedir. Öğretmenler, öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi (f=7), teoriden fazla uygulamaya ağırlık verilmesi (f=5), öğretimsel uygulamaların zenginleştirilmesi (f=4) ve eğitsel uygulamaların kullanılması (f=4) noktalarına dikkat etmiştir. Ayrıca, çeşitli materyallerin kullanılması (f=3) ve her öğrenciye uygun öğretim yapılması (f=3) gibi noktalar da daha az belirtilmiştir. Bu konuda katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Derslerimde teoriden uzaklaşıp uygulamaya ağırlık verdim. Özellikle sosyal bilgiler dersi için gezi, gözlem ve ziyaret gibi yöntemler kullanmak, derslerimi zenginleştirdi." (Ö4)

"Ders işleme aşamasında en çok kullandığım yöntem drama. Bu tekniği uygularken beden dili ve mimiklere dikkat ettim." (Ö7)

"İşbirlikçi öğrenme yöntemi merkezde olan grup çalışmalarına öncelik verdik." (Ö9)

"Konularla ilgili videolar ve belgeseller izlettim. Harita üzerinde bölge çalışmaları yaptık ve ilimizde yetişen ürünleri sınıfta sunum yaptırдым." (Ö11)

"Atatürkçülük ve ülke liderleri konusunda görseller ve videolar kullanarak bilgilendirme yaptık. Her yabancı öğrenciye kendi ülkesinin liderlerini tanıtmaya fırsatı sunduk." (Ö14)

Kapsayıcı Eğitimin Sınıflarında Gerçekleştirilen Sosyal ve Kültürel Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Kapsayıcı eğitim sınıflarında gerçekleştirilen sosyal ve kültürel faaliyetlere dair bulgular Tablo 7'de ifade edilmektedir.

Tablo 7. Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Gerçekleştirilen Sosyal ve Kültürel Faaliyetler

Tema	Kod	f
Sosyal/kültürel faaliyetler	Müze ziyaretleri yapılması	12
	Tarihi alan ziyaretleri gerçekleştirilmesi	11
	Kurum ziyaretleri yapılması	8
	Sinema/tiyatroya gidilmesi	7
	Piknikler düzenlenmesi	7
	Tanışma kahvaltılarının yapılması	5
	Spor uygulamaları gerçekleştirilmesi	5
	Kütüphane etkinlikleri düzenlenmesi	5
	Belirli gün ve haftalarda kültürel değerlerin tanıtılması	4
	Yerli malı haftası etkinlikleri yapılması	3
Bireysel etkinlikler	Ailelerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi	6
	Sanatsal faaliyetlerin (resim, müzik) yapılması	3
	Doğum günü kutlamalarının düzenlenmesi	2
	Esprili sıcak ilişkilerin kurulması	2
	Özel etkinliklerin yapılması	2
	Günün anlam ve önemi etkinliklerinin yapılması	2

Tablo 7'de verildiği gibi katılımcıların kapsayıcı eğitim sürecinde gerçekleştirilen faaliyetlere ilişkin görüşleri; "Sosyal/kültürel faaliyetler" ve "Bireysel etkinlikler" olmak üzere iki tema olarak verilmiştir. Katılımcılar; Müze ziyaretleri yapılması (f=12), tarihi alan ziyaretleri gerçekleştirilmesi (f=11), kurum ziyaretleri yapılması (f=8), sinema/tiyatroya gidilmesi (f=7), piknikler düzenlenmesi (f=7), ve tanışma kahvaltılarının yapılması (f=5) gibi sosyal/kültürel faaliyetler ile; ailelerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi (f=6), sanatsal faaliyetlerin (resim, müzik) yapılması (f=3), doğum günü kutlamalarının düzenlenmesi (f=2), esprili sıcak ilişkilerin kurulması (f=2), özel etkinliklerin yapılması (f=2), ve günün anlam ve önemi etkinliklerinin yapılması (f=2) şeklinde bireysel etkinlikler belirtmiştir. Bu konuda katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Müze ziyaretleri, yaz döneminde piknikler, tanışma kahvaltıları ve eğitici sinema filmleri izlettim." (Ö4)

"Bireysel olarak özel etkinlikler yaptım ve yönetici olarak çocukların öğretmeni ve aileleriyle görüşerek gelişimlerine yönelik tedbirler aldım." (Ö7)

“Müzedeki sanat ve estetik açısından öğrencilerin algısını geliştirmeye çalıştım.” (Ö9)

“Öğrencilerimin kültürel faaliyetlere, sinema, tiyatro ve gezi gibi etkinliklere katılımını sağladım.” (Ö10)

“Bir yemek konusu anlatılırken yöreye ait bir restoran ziyareti yaparak ya da sınıfta tarif vererek uygulamalı aktiviteler gerçekleştirdik.” (Ö13)

“Belirli gün ve haftalarda kültürel değerlerin tanıtılması etkinlikleri düzenlendi; yerli malı haftasında yabancı öğrenciler kendi kültürlerini yansıtan yiyecekler hazırladı.” (Ö15)

Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Süreç ve Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Kapsayıcı eğitim sınıflarında ölçme ve değerlendirme süreç ve faaliyetlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Gerçekleştirilen Ölçme Değerlendirme Süreç ve Faaliyetleri

Tema	Kod	f
Klasik ölçme değerlendirme teknikleri	Yazılı sınavların yapılması	12
	BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) sınavlarının uygulanması	11
	Test sınavlarının gerçekleştirilmesi	8
	Açık uçlu soruların sorulması	7
Alternatif ve süreç odaklı değerlendirme teknikleri	Kısa cevaplı soruların kullanılması	3
	Portfolyo değerlendirmesinin uygulanması	8
	Proje ödevlerinin verilmesi	8
Değerlendirme sürecinde dikkat edilen hususlar	Ürün değerlendirmesinin yapılması	8
	Süreç değerlendirme çalışmalarının yapılması	7
	Her öğrenci seviyesine uygun soruların hazırlanması	6
	Proje değerlendirmesine öğrencinin dahil edilmesi	5
	Bireysel yazılı sınavların hazırlanması	5
	Ürünlere not verilmesi	4
	Değerlendirme dönütlerinin sağlanması	4
	Göçmen ve göçmen olmayanlara aynı sınavın uygulanması	4
	Eksik öğrenmelerin giderilmesi	3
	Süreç ve sınav değerlendirmelerinin kullanılması	3
Özel gereksinimli öğrenciler için BEP sınavlarının uygulanması	3	
Soruların daha sade ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi.	2	
Bireysel seviyelere uygun soruların sorulması	2	
Çocukların gelişimlerinin incelenmesi	2	

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların kapsayıcı eğitim açısından gerçekleştirdikleri ölçme değerlendirme süreçleri; “Klasik ölçme değerlendirme teknikleri”, “Alternatif ve süreç odaklı değerlendirme teknikleri” ve “Değerlendirme sürecinde dikkat edilen hususlar” olmak üzere üç tema altında verilmiştir. Klasik ölçme değerlendirme teknikleri kapsamında en fazla; yazılı sınavların yapılması (f=12), BEP sınavlarının uygulanması (f=11) ve test sınavlarının gerçekleştirilmesi (f=8) vurgulanmıştır. Diğer yandan, açık uçlu soruların sorulması (f=7) ve kısa cevaplı soruların kullanılması (f=3) daha az vurgulanmıştır. Alternatif ve süreç odaklı değerlendirme teknikleri açısından ise, portfolyo değerlendirmesinin uygulanması (f=8), proje ödevlerinin verilmesi (f=8) ve ürün değerlendirmesinin yapılması (f=8) gibi uygulamalar öne çıkmıştır. Değerlendirme sürecinde dikkat edilen hususlar başlığı altında en fazla vurgulananlar; her öğrenci seviyesine uygun soruların hazırlanması (f=6), proje değerlendirmesine öğrencinin dahil edilmesi (f=5) ve bireysel yazılı sınavların

hazırlanması (f=5) olmuştur. Ancak, soruların daha sade ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi. (f=2), bireysel seviyelere uygun soruların sorulması (f=2) ve çocukların gelişimlerinin incelenmesi (f=2) gibi noktalar daha az vurgulanmıştır. Bu konuya yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Öğrencilerimin düzeylerine göre vermiş olduğum proje ödevlerini dönem sonunda proje notu olarak ölçme değerlendirme süreçlerinde uyguladım. Projelerin değerlendirmesini öğrencilerimle birlikte yapmaya özen gösteririm. Değerlendirme aşamalarında öğrencilerime dönütler vererek eksik öğrenmeleri gidermeye çalıştım.” (Ö4)

“Özel gereksinimli öğrenciler için BEP sınavları hazırladım. Soruların daha kolay ve anlaşılır olmasına özen gösterdim. Türkçe yazma becerilerine sahip olmayan ve kendini yeterince ifade edemeyen Suriyeli öğrenciler için okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini ön plana çıkaran değerlendirmeler yaptım.” (Ö7)

“Bireysel eğitim planları çerçevesinde farklı sınavlar uygulandı. Okuma yazma bilmeyenler için okul rehber öğretmenleri okuyucu ve yazıcı olarak görevlendirilmek suretiyle ayrı bir mekanda ölçme değerlendirme çalışmaları yapıldı” (Ö9)

“Sınav kağıdında her düzeye uygun soru tiplerine yer verildi. Ayrıca okuma ve yazma konusunda süreç değerlendirmeleri yapılarak çocukların gelişimleri izlendi.” (Ö15)

Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Sınıf Yönetimi Süreç ve Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Kapsayıcı Eğitim sınıflarında sınıf yönetimi süreç ve faaliyetlerine dair bulgular Tablo 9'da ifade edilmektedir.

Tablo 9. Kapsayıcı Eğitim Sınıflarında Sınıf Yönetimi Süreç ve Faaliyetleri

Tema	Kod	f
Sınıf düzenine yönelik	Öğrencilerin U düzeninde oturtulması	11
	Öğrencilerin empati kurmaları için ortamlar hazırlanması	7
	Etkili iletişim kurulması	5
	Sınıf hakimiyetinin sağlanması	2
	Anlaşmazlıkların çözümü için rehberlik yapılması	2
	Ayrımcılığı giderici önlemler alınması	2
	Çatışmaları önlemek için önlemler alınması	2
	Evrensel ahlak ilkelerinin ve insancıl yaklaşımın esas alınması	1
Öğrenciye yönelik	Sınıf kuralarının oluşturulmasına öğrencilerin katılımı	4
	Öğrencilere sorumluluk verilmesi	4
	Uyum çalışmalarının yapılması	3
	Akran görüşmelerinin yapılması	3
	Öğrenme düzeyine göre gruplar oluşturulması	3
	Dezavantajlı öğrencilerle birebir ilgilenilmesi	3
	Bireysel farklılıkların dikkate alınması	3
	Farklı ödevler ve farklı görevler verilmesi	3
	Ön sıralara oturtulmaları	2
	Öğrenci iletişiminin güçlendirilmesi	2
	Öğrencilerin bir araya gelmelerinin sağlanması	2
	Ayrımcılık ve önyargı ile ilgili kısa filmler izletilmesi	2
Din dil ırk amaç ayrımı yapılmaması	2	
Eğitim öğretim faaliyetlerine	Grup çalışmalarının yapılması	6
	Tüm öğrencilerin derse katılımı	6
	Akran öğretiminin kullanılması	5

yönelik	Müzik dinletilmesi	2
	Resim yaptırılması	2
	Hikaye anlatılması	1

Tablo 9'da yer alan katılımcıların kapsayıcı eğitim kapsamında sınıf yönetimi faaliyetlerine ilişkin görüşleri, üç ana tema altında toplanmıştır: "Sınıf düzenine yönelik," "Öğrenciye yönelik," ve "Eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik." Sınıf düzenine yönelik görüşlerde, öğrencilerin u düzeninde oturtulması (f=11) ve öğrencilerin empati kurmaları için ortamlar hazırlanması (f=7) öne çıkmaktadır. Öğrenciye yönelik görüşlerde ise en fazla, sınıf kurallarının oluşturulmasına öğrencilerin katılımı (f=4), öğrencilere sorumluluk verilmesi (f=4), uyum çalışmalarının yapılması (f=3) ve akran görüşmelerinin yapılması (f=3) ifade edilmiştir. Ayrımcılık ve önyargı ile ilgili kısa filmler izletilmesi (f=2), dil, din, ırk ve amaç ayrımının yapılmaması (f=2) ise daha az vurgulanmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik görüşler ise grup çalışmalarının yapılması (f=6), tüm öğrencilerin derse katılımı (f=6) ve akran öğretiminin kullanılması (f=5) konuları vurgulanmıştır. Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Sınıf yönetiminde öğrencilerime yapabilecekleri ile ilgili sorumluluklar yükledim. Her birinin fikrini alarak sınıf kurallarını onlarla birlikte oluşturudum. Daha sonra yaşanabilecek herhangi bir olumsuzluk durumunda kuralları kendilerine hatırlatarak oluşturulan kuralları kendilerinin koyduğunu ve kurallara uymamalarının yaratabileceği olumsuzlukları hatırlattım." (Ö1)

"Onlara küçük sorumluluklar vererek kendilerini farklı hissetmemelerine yardımcı olmaya çalıştım. Örneğin tahtanın temizliği ve düzenli olması görevi, projeksiyonun açılıp kapatılması görevler." (Ö3)

"Dezavantajlı gruptaki çocukların kendilerini dışlanmış hissetmemesi, sınıfın bir parçası olduğunu düşünmesi için gerek kendileriyle gerek arkadaşlarıyla görüşmeler yaptım. Farklılıkların bir zenginlik olduğunu, bu zenginliği ise korumamız gerektiğini her fırsatta dile getirdim." (Ö4)

"Etkili bir sınıf yönetimi yapabilmek için yabancı uyruklu hareketli öğrencilerimi derslere daha kolay odaklanabilmeleri için sınıfta ön tarafa oturttum." (Ö7)

"Evrensel ahlak ilkelerini ve insancıl yaklaşımı esas alarak özellikle sınıf yönetiminde din dil ırk ya da hangi sebeple ülkemize gelmiş olmalarına hiç etmeden hiçbir ayırım yapmadan sadece amaçlarının öğrenme olduğunu bilerek hareket ettik" (Ö9)

"Bireysel farklılıklara dikkat ederek etkinliklere ve akran öğrenmelerine yapıcı olacak grup çalışmaları ile bütün öğrencilerin deste aktif katılımlarını sağlamaya çalıştım." (Ö7)

"Anlaşmazlıkların çözümünde rehberlik yapıyor, empati kurmaları için ortam sunuyorum. Olumlu bir sınıf ortamı yaratıldığında sorunlar genelde azalıyor." (Ö14)

Kapsayıcı Eğitimin Daha Etkili Uygulanması İçin Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda kapsayıcı eğitimin daha iyi uygulanması için sosyal bilgiler öğretmenlerinin önerilerine dair bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Kapsayıcı Eğitimin Daha Etkili Bir Şekilde Uygulanmasına İlişkin Öneriler

Tema	Kod	f
	Kapsayıcı eğitim konusunda eğitim verilmesi	12
Öğretmenler	Öğretmenlerin motivasyonunun artırılması	11
e yönelik	Öğretmenler için kılavuzların hazırlanması	8
faaliyetler	Öğretmenlere materyal desteği sağlanması	5
	Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık oluşturulması	3
	Ayrımcılık ve önyargı üzerine seminerler düzenlenmesi	3
	Öğretmenlere uygulama desteği sağlanması	1

	Öğrencilere görev ve sorumluluk verilmesi	7
	Her öğrencinin öğrenebileceği bir sınıf ortamı oluşturulması	6
	Öğrencinin bütün olarak değerlendirilmesi	4
	Öğrencinin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesi	4
Öğrenci ve velilere yönelik faaliyetler	Öğrencilerle etkileşimin artırılması	4
	Öğrencileri farklı hissettirecek davranışlardan kaçınılması	4
	Öğrencilerin dil öğrenmelerinin desteklenmesi	3
	Öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinin bilinmesi	3
	Öğrencilerin yakından tanınması	3
	Ailelerle sürekli iletişimde olunması	2
	Ailelerin eğitim sürecine katılmasının sağlanması	2
	Ailelerin bilgilendirilmesi	2
	Öğrencilere kullanılan ifadelere dikkat edilmesi	2
	Yabancı öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılması	1
	Sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması	7
	Eğitim için ekonomik yatırımların artırılması	5
	Yaşayarak ve yaparak öğrenme yönteminin uygulanması	4
	Dil problemlerini çözmek için kurslar açılması	4
	Ders etkinliklerinin çeşitlendirilmesi	3
	Eğitime entegrasyon çalışmalarının yapılması	3
Eğitim öğretimi uygulamalarına yönelik faaliyetler	Tüm öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması	3
	Maddi sıkıntıların giderilmesi	3
	Ders süresinin artırılması	2
	Devamsızlık sorunlarının çözülmesi	1
	Okulda derslik sayısının artırılması	1
	Materyal temini için bütçe ayrılması	1
	Zaman sıkıntısını aşmak için çözümler üretilmesi	1
	Göçmen öğrenciler için ayrı sınıfların açılması	1
	Eğitim ortamlarının iyileştirilmesi	1
	Hikaye anlatımına yer verilmesi	1

Tablo 10'da verildiği gibi katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik önerileri; "Öğretmenlere yönelik faaliyetler", "Öğrenci ve velilere yönelik faaliyetler", ve "Eğitim öğretimi uygulamalarına yönelik faaliyetler" olmak üzere üç tema altında gruplanmıştır. Öğretmenlere yönelik faaliyetler temasında en fazla vurgulanan öneri, kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi (f=12) olmuştur. Buna karşın, öğretmenlere uygulama desteği sağlanması (f=1) en az dile getirilen öneri olarak ifade edilmiştir. Öğrenci ve velilere yönelik faaliyetler arasında, öğrencilere görev ve sorumluluk verilmesi (f=7) en çok öne çıkan öneriyken, yabancı öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılması (f=1) en az vurgulanan öneri olmuştur. Eğitim öğretimi uygulamalarına yönelik faaliyetler temasında ise, sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması (f=7) ve eğitim için ekonomik yatırımların artırılması (f=5) en çok ifade edilen önerilerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüş örnekleri aşağıdaki gibidir.

"Tüm kademe ve branştaki öğretmenlere sene başı ve sonundaki seminerlerde kapsayıcı eğitimle ilgili uygulamalı eğitimler verilmelidir." (Ö3)

"Öğretmenlerin bu alanda kendini geliştirmeleri için motivasyonları artırılmalıdır." (Ö4)

"Yabancı uyruklu öğrencilerin milliyetleri hakkında fevri cümleler kurmamak." (Ö6)

"Göçmen öğrencilerin aileleri ile her zaman iletişime geçilmeli ve onlarla beraber hareket

edilmeli." (Ö12)

"Göçmen ailelere Aile ve Sosyal Hizmetler tarafından bilgilendirici seminerler verilmelidir."

(Ö13)

"Sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretmenlere sınıf içi materyallerin temini açısından destek verilmesi." (Ö14)

"Sadece sosyal uyum projesi ile yetinilmemesi, yaşayarak yaparak öğrenme tekniğinin uygulanmasının faydalı olabileceğini düşünüyorum." (Ö15)

"Suriyeli gibi çocuklar için mutlaka ana dili yanında ikinci dil olan Türkçenin kurslarla kazandırılması gerekiyor ki fark en aza insin akranlarıyla. Bu çocuklar kritik dönemin sonuna doğru ortaokula geldikleri için sorunlar daha fazla oluyor haliyle dil öğretiminde." (Ö17)

"Sınıf mevcudunun azaltılması ve öğretmenlere materyal desteği sağlanması." (Ö20)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, sığınmacı öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerini ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. İlk olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tanımları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi sahibi oldukları ve kapsayıcı eğitimi çoğunlukla eğitimin temel ilkelerinin olan eşit fırsatlar sunma ve bireysel farklılıkları dikkate alma temaları etrafında tanımladıkları anlaşılmıştır. Bu bulgular, UNESCO'nun (2024) kapsayıcı eğitimin sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıkları dikkate herkesin eğitim hakkını güvence altına alması gerektiği görüşüyle örtüşmektedir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun kapsayıcı eğitim hakkında genellikle olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu kapsayıcı eğitimin öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliğini sağladığı görüşündedir. Kapsayıcı eğitim ile farklı fiziki, sosyal, kültürel ve ekonomik etkenlerle karşılaşan, dezavantajlı kişilerin eşit ve adil şartlarda eğitim aldıklarını düşünmektedir. Olumlu görüşler arasında, kapsayıcı eğitimin fırsat eşitliği sağlaması, bireysel farklılıkları dikkate alması, farklı sosyal, kültürel, ekonomik ve etnik grupları bir araya getirmesi ve çok kültürlü yapıyı güçlendirmesi önemli avantajlar olarak belirtilmiştir. Bu bulgular UNICEF'un (2019) kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilerin yan yana öğrenmesini ve büyümesini sağladığı görüşüyle paraleldir. Çoğu öğretmen, kapsayıcı eğitimin yararlarını olumlu algılasa da, okul ve sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında yaşanan zorluklar nedeniyle kapsayıcı eğitimi tam anlamıyla hayata geçirememektedir. Bu durum, alanyazında da sıkça vurgulanmaktadır (Kuzu Jafari, Tonga & Kışla, 2018; Gökmen, 2020; Yiğit, Şanlı & Gökalp, 2021). Öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden; sorumlulukların artması ve zaman yetersizliği sorunlarının kapsayıcı eğitimin uygulanmasında karşılaşılan yaygın zorluklar olduğu anlaşılmaktadır (UNICEF, 2019). Ayrıca, farkındalık ve bilinç eksikliği, yeterli eğitim verilmemesi, ders planlamasında karşılaşılan zorluklar ve mali sorunlar gibi problemler de mevcuttur. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli eğitim ve kaynaklara erişimde zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, çeşitli çalışmalarda sığınmacı öğrencilerin eğitimde karşılaştığı dil sorunları, kültürel farklılıklar, duygusal problemler, başarısızlık ve okuldan ayrılma gibi zorluklarla ilgili yapılan tespitlerle paralellik göstermektedir (Yurdakul & Tok, 2018; Güngör & Şenel, 2018; Temiz, 2020; Saklan & Karakütük, 2021; Jardinez & Natividad, 2024; Bindhani & Gopinath, 2024).

Öğretmenler, kapsayıcı eğitim sınıflarında etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla oturma düzenini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlamak, panoları gereksinimlere uygun şekilde hazırlamak, görsel materyaller ve atölyeleri öğrencilerin düzeyine göre düzenlemek gibi uygulamalarla fiziksel ortamı öğrencilere uygun hale getirmeye çalışmaktadır. Bu düzenlemeler, kapsayıcı eğitimin farklı öğrenci gruplarına hitap etme becerisini artırmayı hedeflemektedir. Ellis, Deshler ve Schumaker (1989), sınıf içindeki fiziksel ortam ve materyal kullanımının öğrenme süreçlerinde olumlu bir etki yarattığını

vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, sığınmacı öğrenciler için özel eğitim sınıfı ve destek odaları oluşturma uygulamaları, bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim verme anlayışını göstermektedir. Bu uygulamalar, (UNESCO)'nın (2020) öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve tarzlarına uygun esnek çözümler sunulması ilkesine benzemektedir. Ancak, bu tür özel düzenlemelerin her okulda yaygın olmaması, kapsayıcı eğitimin her öğrenciye eşit erişim sağlama kapasitesini sınırlayabilir. Banks'in (2008: 69-70) kültürel çeşitliliğin eğitim programlarına entegre edilmesinin, öğrencilerin aidiyet duygularını artırdığına dair görüşleri, bu tür uygulamaları desteklemektedir. Diğer yandan, velilerle iletişimin en az vurgulanan unsur olması, göçmen öğrencilerin ailelerinin eğitime katılımının yetersiz olduğunu göstermektedir. Epstein (2010: 84-86), aile katılımının okul başarısında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Öğretmenler, kapsayıcı eğitim sınıflarında teknolojik araçlar kullanarak ders içeriklerini çeşitlendirdiklerini ve tüm bölge ve kültürleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Teknolojik araçların dersleri daha etkileşimli hale getirdiği, birçok akademik çalışma tarafından doğrulanmaktadır. Örneğin, Kurtoğlu Erden & Uslupehlivan (2020: 122), teknolojinin öğrenmeyi kolaylaştırıp daha keyifli hale getirdiğini ifade etmiştir. Levin & Wadmany (2006: 172), dijital araçların öğrencilerin motivasyonunu artırarak daha aktif katılım sağladığını vurgulamıştır. Şen Akbulut (2020: 49-50) ise dijital teknolojilerin etkin kullanımının öğretim süreçlerini verimli ve etkileşimli hale getirdiğini belirtmiştir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitimde farklı kültürlere yer vermenin ve grup çalışmalarını artırmanın önemini vurgulamaktadır. Gay (2010: 26-27), kültürel duyarlılık ve çeşitliliği dikkate alan öğretim yöntemlerinin öğrenci katılımını ve başarısını artırdığını ortaya koymuştur. Nayir ve Sarıdaş (2020: 775), kültürel kimliklerin eğitim sürecine entegrasyonunun, öğrencilerin farklılıkları anlama ve saygı gösterme becerilerini artırdığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede, kültürel değerlere duyarlı eğitim politikalarının geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmada, öğretim faaliyetlerinde öğrenci seviyelerine göre kazanımların belirlenmesi, materyal çeşitliliğinin sağlanması ve öğrencilerin farklılıklarına uygun düzenlemelerin yapılması gerektiği literatürle desteklenmektedir. Demirel (2009), ders materyallerinin çeşitliliği ve içeriğe uygunluğunun öğrenme sürecini zenginleştirip öğrenci başarısını artırdığını savunmaktadır. Tomlinson (2001), farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrencilere uygun öğrenme deneyimleri sunarak onların bireysel öğrenme gereksinimlerine yanıt verdiğini ve kapsayıcı eğitimin önemli bir ilkesi olduğunu belirtmektedir. Ainscow (2005: 118), bireyselleştirilmiş öğretim ve etkinliklerin, öğrencilerin farklılıklarına uygun eğitim stratejileri sunmada etkili olduğunu ifade etmektedir.

Bulgular ayrıca grup çalışmalarının önemini vurgulamaktadır. Özdan (2023: 76), kapsayıcı eğitimde grup çalışmaları ve akran öğretiminin, öğrencilerin işbirliği, sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiğini ve kültürel farkındalıklarını artırdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin samimi bir öğrenme ortamı yaratmaya yönelik söyledikleri ise, duygusal açıdan destekleyici bir sınıf ortamının önemini ortaya koymaktadır. Şahin & Atbaşı (2020: 674), öğretmenlerin sınıfta samimi ve güvene dayalı bir atmosfer oluşturmasının, öğrenci motivasyonu ve derse katılımı açısından büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Noddings (2005), öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal bağın güçlendirilmesinin, öğrenci başarısını ve derse katılımı olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıflarında drama, tam öğrenme modeli, beyin fırtınası, istasyon ve soru-cevap gibi çeşitli yöntem ve teknikleri uyguladıklarını göstermektedir. Ayrıca, görsellerle açıklama yapma, oyunlaştırma, ödevler ve grup çalışmaları gibi etkinliklerin de sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencinin kalıcı hale getirilmesi, teoriden çok uygulamaya ağırlık verilmesi, öğretimsel uygulamaların zenginleştirilmesi ve eğitsel faaliyetlerin kullanılması, öğretmenlerin dikkat ettikleri önemli unsurlar arasındadır. Yıldırım & Acarlıoğlu (2023: 96), drama yönteminin öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak empati kazandırdığını belirtmektedir. Ayrıca,

beyin fırtınası ve tam öğrenme modelinin kullanılması, her öğrencinin öğrenme sürecine katılımını desteklemektedir. Etkinliklerde görsellerle açıklama yapma ve oyunlaştırmanın önemine de dikkat çekilmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin motivasyonunu artıran etkili yöntemlerdir (Demirel, 2012; Özkan & Samur, 2017). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri sosyal ve kültürel faaliyetlerin yanı sıra bireysel etkinliklerin, göçmen öğrencilerin eğitim ortamına uyum sağlamasına ve sosyal bütünleşmesine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal faaliyetler arasında müze ziyaretleri, tarihi alan gezileri ve sinema/tiyatro etkinliklerinin yer alması, öğrencilere kültürel ve sosyal açıdan değerli deneyimler kazandırmayı hedeflemektedir (Tagiyeva, 2023: 88-90).

Bireysel etkinliklerde ailelerle yapılan görüşmeler ve sanatsal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına vurgu yapmaktadır. Erdem (2017: 35), bireysel etkinliklerin öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklediğini belirtmektedir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitim sınıflarında ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise, klasik ve alternatif yöntemleri bir arada kullanmaktadırlar. Yazılı sınavlar ve BEP uygulamaları gibi yöntemler, standart değerlendirme sistemlerinin sürdürüldüğünü gösterirken, portfolyo ve proje gibi alternative değerlendirmelerin de kullanıldığı anlaşılmaktadır. Portfolyo ve proje gibi ölçme değerlendirme yöntemleri, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını ve sürece dayalı öğrenmeyi teşvik etmektedir (Acar, 2014; Yazıcıoğlu, 2019: 229).

Araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sınıflarında sınıf düzenine yönelik uygulamalar yaptıklarını göstermektedir. Bu uygulamalar arasında U düzeninde oturma, empati kurmalarını sağlayacak ortamlar hazırlama ve etkili iletişim kurma yer almaktadır. Öğrencilerle ilgili olarak, sınıf kurallarının belirlenmesine öğrencilerin katılımını sağlama, sorumluluk verme ve uyum çalışmalarını üzerinde durdukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, akran görüşmeleri yapma, grup çalışmaları organize etme ve tüm öğrencileri aktif katılıma teşvik etme gibi eğitim-öğretim faaliyetlerine de önem vermektedirler. Şahin (2002: 346), sınıf kurallarının birlikte belirlenmesinin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır. Özellikle dezavantajlı öğrencilerle birebir ilgilenme ve bireysel farklılıkların dikkate alınması, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerindedir (Ainscow, 2005: 120). Akran öğretimi ve akran görüşmesi gibi yöntemler, öğrenciler arasında işbirliğini artırırken, öğrenme sürecini zenginleştirmektedir (Tomlinson, 2001). Ayrıca, ayrımcılık ve önyargı gibi konularda kısa filmler izletmek, öğrencilerin sosyal ve kültürel farkındalıklarını artırmak açısından önemlidir (UNESCO, 2020).

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri, kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretim süreçlerine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlere yönelik olarak, kapsayıcı eğitim konusunda eğitim verilmesi, motivasyonlarının artırılması ve kılavuzlar hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Acartürk Olçay & Çevik Kansu (2024: 51), öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında daha etkili olabilmeleri için mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Öğrencilere yönelik olarak ise, her öğrenciye görev ve sorumluluk verilmesi, tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir sınıf ortamı oluşturulması ve öğrencinin bütünsel olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Şahin & Atbaşı (2020: 683) da öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden uygulamaların öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ancak, yabancı öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılması önerisinin az vurgulanması, bazı öğrencilerin ihtiyaçlarının tam olarak göz önünde bulundurulmadığını düşündürülebilir. Bu durum, Losen & Orfield (2002) tarafından eğitimde eşit fırsatların sağlanamaması sorunu olarak ifade edilmektedir. Eğitim-öğretim uygulamalarında ise sınıf mevcudunun azaltılması, eğitim için ekonomik yatırımların artırılması, yaşayarak ve yaparak öğrenme yöntemlerinin uygulanması ve dil problemlerini çözmek için kurslar açılması gerektiği belirtilmiştir. Bu öneriler, literatür bulguları ile uyumludur (OECD, 2018). Araştırma bulguları ışığında, aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlere kapsayıcı eğitimle ilgili sürekli olarak mesleki eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için teşvikler sağlanmalıdır.
- Kapsayıcı eğitimi destekleyecek kılavuzlar ve materyaller hazırlanmalıdır.
- Her öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
- Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılarak daha nitelikli eğitim sağlanmalıdır.
- Eğitimde ekonomik yatırımlar artırılmalı, materyal ve teknolojik altyapı sağlanmalıdır.
- Yaşayarak ve yaparak öğrenme süreçlerine daha fazla yer verilmelidir.
- Göçmen öğrenciler için dil kursları düzenlenmelidir.
- Kapsayıcı eğitimle ilgili araştırmaların sayısı artırılmalı ve bu araştırmalar öğretmenler tarafından takip edilmelidir.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Araştırmanın etik kurul onayı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25/11/2022 tarihli ve 2022/262 sayılı toplantı kararı ile 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.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
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:	The ethics committee approval of the research was obtained by the decision of the Recep Tayyip Erdoğan University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 25/11/2022 and numbered 2022/262.
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

- Acar, E. (2014). Portfolyo Değerlendirme. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (s. 231-254). Ankara: Nobel Yayınları.
- Acartürk Olçay, H. & Çevik Kansu, C. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 31-62.
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 0(6), 109-124
- Akalın, A. T. (2016). Türkiye'ye gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayan Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın.
- Aydeniz, S. & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
- Bacakova, M. & Closs, A. (2013). Continuing Professional Development (CPD) as a Means to Reducing Barriers to Inclusive Education: Research Study of The Education of Refugee Children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 203-216.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural Education: Issues And Perspectives*. (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. (5th ed.). New York: Pearson Education.
- Bindhani, S. & Gopinath, G. (2024). Inclusive Education Practices: A Review of Challenges and Successes. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 6(2), 1-9.
- Börü, N. & Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 123-158.
- Can, E. & Baksi, O. (2014). Öğrencilerin Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 86-101.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Tam Öğrenme Modeli: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ellis, E. S., Deshler, D. D. & Schumaker, J. B. (1989). Teaching Adolescents with Learning Disabilities to Generate and Use Task-Specific Strategies. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 108-119.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Ergün, N. (2022). Göçmen Öğrencilerin Uyumlarında Temasin Rolü. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1477-1508.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, And Practice*. (2nd ed.). Newyork: Teachers College Press.

- Gökmen, H. (2020) Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Eğitim Sistemine Entegrasyonu Sorunu (Bursa Yıldırım İlçesi Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, F. & Şenel, E. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim - Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 24-173.
- Hamilton, R. & Moore, D. (2003). *Educational Interventions For Refugee Children: Theoretical Perspectives And Implementing Best Practice*. (R. Hamilton ve D. Moore, Eds.). Newyork: Routledge.
- Hopkins, R. M., Regehr, G. & Pratt, D. D. (2017). A Framework for Negotiating Positionality in Phenomenological Research. *Medical Teacher*, 39(1), 20-25.
- İşigüzel, B. & Baldık, Y. (2019). Göçmen Topuluklarının Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 487-503.
- Jardinez, M. J. & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving For Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57-65.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2022). Problems Encountered in The Education of Refugees in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 153-164.
- Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young Refugees in Education: The Particular Challenges of School Systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28), 1-20.
- Kurtoğlu Erden, M. & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde Teknoloji Kullanımının Bugünü ve Geleceğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Düşüncelerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N. & Kışla, H. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ve Uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 134-146.
- Levin, T. ve Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs And Practices in Technology-Based Classrooms: A Developmental View. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157-181.
- Losen, D.J. & Orfield, G. (Ed). 2002. *Racial Inequality In Special Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs And Barriers For Refugee Students In The United States: A Review Of The Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Nayir, F. & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care In Schools: an Alternative Approach to Education*. (2nd ed.). Newyork: Teachers College Press.
- Odman, M. T. (1995). *Mülteci Hukuku*. Ankara: A.Ü. SBF İnsan Hakları Merkezi Yayınları.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Education at A Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Erişim tarihi: 16 Eylül 2023, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Refugee Education: Integration Models And Practices in Oecd Countries* (Paper No. 203), Erişim tarihi: 15 Eylül 2023, [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En)

- Özdan, Z. (2023). Kitap İncelemesi: 21. Yüzyıl için Kapsayıcı Eğitim Teori, Politika ve Uygulama. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5,(2), 71-80.
- Özkan, Z. & Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
- Öztürk, M., Tepetaş, C., Ş., Köksal H. & İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. S. Aktekin (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. 2. Baskı. (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Saklan, E. & Karakütük K. (2021) Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-76.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. (Çev Ed. E. Dinç), Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 341-353.
- Şen Akbulut, M. (2020). Dijital Teknolojilerin Eğitimde Etkin Kullanımı. *Bilim ve Teknik*, 49-50.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı Eğitimde Toplum, Okul ve Aile İşbirliği Fırsatları. *BENĞİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, (1), 82-92.
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 45-59.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2nd ed.). USA: ASCD.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu.(2018). Göç ve uyum raporu. Erişim tarihi: 31 Ekim 2022. https://asylumineurope.org/wpcontent/uploads/2018/04/resources_goc_ve_uyum_raporu.pdf
- Uçuş, Y. D. (2016). Dezavantajlı Çocukların Velilerine Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılım Etkinliklerinin (Ake) Değerlendirilmesi: Nallıhan örneği. *E-International Journal of Educational Research*. 7(1),1-20.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). Inclusive Education. Erişim tarihi: 11 Eylül 2022. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2024, 17 September). What You Need to Know About Inclusion in Education. Erişim tarihi: 10 Eylül 2022. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020 23 June). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Erişim tarihi: 20 Ekim 2022. <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-gem-report-2020>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). Defining An Inclusive Education Agenda: Reflections Around The 48th Session Of The International Conference On Education. Geneva: UNESCO International Bureau of Education. Erişim tarihi: 05 Ekim 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNCHR). (2017). Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme. Erişim tarihi: 20 Mayıs 2023. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/01/Multecilerin-Hukuki-Durumuna-Iliskin-Sozlesme.pdf>

- United Nations High Commissioner for Refugees, (2022, 15 Eylül) Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar. Erişim tarihi: 25 Ekim 2023 <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar>
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Biriminin İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 225-234.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. & Acarlıoğlu, H. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 86-103.
- Yiğit, A., Şanlı, E. & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (Çev. İ. Günbayı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Yurdakul, A. & Tok, N. T. (2018). Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

LGS Matematik Sorularının PISA Matematik Yeterlikleri Açısından İncelenmesi* **

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Gök

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9349-4078>

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Van – TÜRKİYE

Birkan Yıldız

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8166-2005>

Milli eğitim Bakanlığı, Van – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.11.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

PISA

LGS

Matematiksel yeterlikler

Matematik öğretimi

Araştırma Makalesi

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

** Bu makale, ikinci yazar Birkan Yıldız'ın birinci yazar Mustafa Gök danışmanlığında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Anabilim dalında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.79584>

Öz

Matematik öğretiminde öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemek ve uluslararası standartlarla uyumlu bir değerlendirme sistemi oluşturmak, sınav sorularının yapı ve içerik bakımından analiz edilmesini önemli hale getirmektedir. Bu araştırmanın amacı, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik sorularının, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) PISA temel matematik beceri düzeylerine göre dağılımını analiz etmektir. PISA temel matematik becerileri; iletişim, strateji oluşturma, matematikleştirme, temsil, sembol kullanımı ve akıl yürütme olmak üzere altı temel bileşenden oluşmakta ve bu beceriler, sırasıyla 0'dan 3'e kadar dört farklı düzeyde değerlendirilmektedir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, 2018-2024 yılları arasında uygulanan LGS matematik soruları doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve toplamda 140 soru analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, LGS matematik sorularının PISA temel matematik beceri düzeylerinde genellikle 2. düzeyde yoğunlaştığını göstermektedir. Özellikle, 2018 ve 2019 yıllarındaki sorular, orta ve yüksek zorluk seviyeleri arasında kısmen dengeli bir dağılım sergilerken, 2020 ve 2021 yıllarında üst düzey matematiksel becerilere daha fazla ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, 2023 ve 2024 yıllarında sınav sorularının daha dengeli bir yapıya yöneldiği ve orta düzey matematiksel becerilere odaklandığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, sınav sorularının zorluk seviyesi ve beceri dağılımında yıllara göre önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, ders kitapları ve sınav soruları arasındaki uyumun sağlanması, öğrencilerin üst düzey matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması ve sınav beceri düzeylerinin dengeli bir şekilde dağıtılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gök, M. & Yıldız, B. (2024). LGS Matematik Sorularının PISA Matematik Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 41-56.

An Analysis of LGS Mathematics Questions in Terms of PISA Mathematical Competency ***

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Gök

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Department of Mathematics Education, Van – TÜRKİYE

Birkan Yıldız

Ministry of National Education, Van- TÜRKİYE

Article History

Submitted: 28.11.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

PISA

LGS

Mathematical competency

Mathematics teaching

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 master's thesis prepared by the second author, Birkan Yıldız, under the supervision of the first author, Mustafa Gök, at Van Yüzüncü Yil University, Institute of Educational Sciences, Department of Mathematics Education.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.79584>

Abstract

Supporting students' cognitive development in mathematics education and establishing an assessment system aligned with international standards make it essential to analyze the structure and content of exam questions. The purpose of this study is to analyze the distribution of mathematics questions from the High School Entrance System (LGS) exams according to the mathematical competency levels outlined by the Programme for International Student Assessment (PISA) conducted by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). PISA mathematical competencies comprise six key components: communication, devising strategies, mathematization, representation, use of symbols, and reasoning. These competencies are evaluated across four levels, ranging from Level 0 to Level 3. The study employs the document analysis design, one of the qualitative research methods. Within the scope of the study, the mathematics questions from the LGS exams administered between 2018 and 2024 were analyzed through document analysis, encompassing a total of 140 questions. The findings reveal that the LGS mathematics questions predominantly focus on Level 2 of PISA's mathematical competency levels. Specifically, the questions from 2018 and 2019 reflect a relatively balanced distribution between medium and high difficulty levels. However, in 2020 and 2021, there was an increased emphasis on higher-level mathematical competencies. In contrast, the questions from the 2023 and 2024 exams demonstrated a shift toward a more balanced structure, focusing primarily on medium-level mathematical skills. These results indicate considerable variability in exam question difficulty levels and competency distributions over the years. The findings underscore the need to align textbooks with exam questions, support the development of students' higher-level mathematical competencies, and ensure a balanced distribution of competency levels in exam questions.

GİRİŞ

Küreselleşme ve bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim sistemlerinin becerilere odaklanmasını zorunlu kılmıştır (Sabag & Cohen, 2022; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023a; Voogt & Roblin, 2012). Günümüzde, öğrencilerin beceri gelişiminin önem kazanmasıyla birlikte, eğitim süreçlerini etkileyen çeşitli adımlar atılmaktadır; bunlardan biri de ulusal sınavlardır. Türkiye'de 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), bu adımların somut bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Sınav, matematik sorularını beceri temelli bir yapıya dönüştürerek üst düzey bilişsel süreçlerin ölçülmesini hedeflemiştir. Ulusal sınav sistemindeki bu hızlı dönüşümün birçok temele dayandığı varsayılmaktadır. Bu sürecin, eğitim psikologlarının çalışmaları, uluslararası sınavlar ve eğitim sistemine yön veren kuruluşların raporları tarafından tetiklendiği ifade edilebilir.

İlk olarak, matematik eğitiminde becerilerin kullanımının başlangıç tarihi kesin olarak belirlenemese de eğitim psikologlarının—özellikle Piaget'nin—çalışmaları matematiksel becerilerin gelişimine önemli ölçüde odaklanmıştır (Piaget, 1952; Piaget & Inhelder, 1960; Piaget, 1970). Eğitim psikologlarının becerilerin incelenmesine yönelik bu çalışmaları, öğretim süreçlerinde becerilere verilen önemin artmasına ve bu becerilerin değerlendirilmesinin 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hız kazanmasına katkı sağlamıştır (Kilpatrick, 2020). Bu girişimler matematik eğitimindeki yerleşik paradigmaları derinden etkilemiştir (Ellis & Berry III, 2005). İkinci olarak, uluslararası sınavların ülkelerin eğitim politikalarını etkileyebileceği işaret edilmektedir (Gürten, Demirkaya & Doğan, 2019). Bu izleme programlarından biri olan PISA (Programme for International Student Assessment), matematik okuryazarlığı ölçümünde kritik bir role sahiptir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2023). Ancak, Türkiye'nin PISA matematik sonuçları, uluslararası düzeyde istenilen başarıyı henüz yakalayamamış ve bunun nedenlerinden biri öğrencilerin becerilerindeki eksiklikler olarak gösterilmiştir (Güler, 2013). Üçüncü olarak, eğitim sistemine yön veren kuruluşların raporları da öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini teşvik etmektedir. Örneğin NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) matematik eğitiminin kalitesini arttırmak için matematiksel süreç becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (NCTM, 2000). Dolayısıyla, eğitim psikologlarının araştırmaları, uluslararası sınavlar ve eğitim sistemine yön veren kuruluşların raporları günümüz eğitim sistemlerinde beceri odaklı yaklaşımların benimsenmesine ve ulusal sınavlarda bu becerilerin ölçülmesine yönelik adımların atılmasına zemin hazırlamıştır.

Türkiye'deki sınav sistemlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu sistemlerin öğrencilerin sadece akademik bilgi birikimini değil, aynı zamanda analitik düşünme ve problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik olarak sürekli evrildiği gözlemlenmektedir. 1955 yılında Maarif Kolejlere'yle başlayan seçme ve yerleştirme sınavları (Atılğan, 2018), zamanla daha merkezi ve kapsamlı hale gelmiştir. 1997 yılında uygulamaya konulan LGS ile başlayan süreç, 2005 yılında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve 2013 yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) olarak çeşitli reformlarla devam etmiştir. Günümüzde ise LGS, öğrencilerin matematiksel süreç becerilerini ölçmeye yönelik tasarlanmış beceri temelli sorularla dikkat çekmektedir (MEB, 2023b). Bu raporda sınav sisteminde yer verilen beceriler *"...öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte sorular yer almaktadır"* şeklinde açıklanmıştır. Bu sistem, eleştirel düşünme, muhakeme ve günlük yaşamla bağlantı kurabilme yetkinliklerini merkeze alarak daha nitelikli bir ölçme değerlendirme anlayışını temsil etmektedir. Eğitimde yapılan bu değişimler hem ulusal sınavlarda hem de uluslararası değerlendirme programlarında Türkiye'nin daha üst sıralara çıkmasını sağlamak için önemli bir temel oluşturmaktadır.

LGS soruları, öğrencilerin matematiksel okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanırken PISA testlerinde kullanılan yeterlikler açısından incelenebilir. PISA, öğrencilerin

matematiksel düşünme becerilerini geliştirmek için matematik okuryazarlığını değerlendiren uluslararası bir araştırma programıdır (OECD, 2023). Matematik okuryazarlığı, öğrencilerin matematiği gerçek yaşamda kullanma, matematiksel ilişkileri formüle etme ve analiz etme yeterliklerini kapsamaktadır (OECD, 2021). Bu bağlamda, LGS soruları da PISA'da olduğu gibi temsil, muhakeme, matematikleştirme, sembolik dil kullanımı ve strateji üretme gibi matematiksel yeterliklerin değerlendirilmesine yönelik hazırlanabilir.

Literatürde LGS matematik sorularının PISA yeterlik düzeyleri (1'den 6'ya altı düzey) ve matematik okuryazarlığı bağlamında incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Tarım ve Köksal (2024), 8. sınıf LGS çalışma kitabındaki soruların çoğunluğunun üçüncü düzeyde (%55,5) olduğunu ve birinci, beşinci ve altıncı düzey soruların yer almadığını belirtmiştir. Bu durum, soruların yeterlik düzeyleri bakımından sınırlı bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlhan (2023), 2018-2021 yıllarında uygulanan LGS matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlik düzeyleri esas alınarak incelendiğinde, en çok 3. düzey soruların yer aldığını ve yıllar geçtikçe daha ileri düzey soruların sorulduğunu tespit etmiştir. Bu, LGS'nin giderek daha zor hale geldiği ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini daha fazla ölçtüğü anlamına gelebilir.

Çağlar, Akkaya ve Ayvaz (2023) ise sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı duyusu ve matematik okuryazarlığı yeterliklerinin yeterli düzeyde olmadığını, bu yeterlikler ile matematik dersi yıl sonu puanları ve LGS puanları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Bu çalışma, matematik okuryazarlığı becerilerinin LGS başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Göçebe Yüceer (2023) tarafından yapılan çalışmada, 2018-2022 yılları arasındaki LGS matematik sorularının Matematik Öğretim Programı ve TIMSS çerçevesine göre incelendiğinde, soruların öğrenme alanlarına göre dengeli bir dağılım göstermediği ve TIMSS yeterlik düzeylerine göre soruların üst düzey ve daha çok ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, LGS sorularının zorluk düzeyinin yüksek olabileceğini ve öğrencilerin bu soruları çözmekte zorlanabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca, Ayyıldız ve Cansız-Aktaş (2022), 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki sorular ve LGS matematik sorularının PISA temsil yeterliği düzeyleri (0'dan 3'e dört düzey) bakımından incelendiğinde, ders kitaplarındaki soruların Düzey 0'da yoğunlaştığını, LGS sorularının ise Düzey 1 ve Düzey 2'de yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu bulgu, ders kitapları ile sınav soruları arasında yeterlik düzeyleri açısından uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Diğer bir çalışmada Bozkurt, Şimşekler-Dizman ve Etyemez (2023), LGS matematik sorularıyla 8. sınıf matematik ders kitabı ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylere göre dağılımını karşılaştırmış ve LGS sorularının en fazla uygulama ve analiz basamağında olduğunu, ders kitabı sorularının ise kavrama basamağında yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu bulgu, ders kitapları ve sınav soruları arasında bilişsel düzey açısından bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Sucuoğlu, Yasemin ve Yılmaz (2023), 2018 Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programları ile ders kitaplarındaki sorular ve LGS soruları arasındaki uyumu Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiş ve kazanımlar ile ders kitabındaki soruların kavrama ve uygulama basamağına yönelik soruları destekleyici nitelikte olduğunu, ancak üst düzey bilişsel beceri gerektiren analiz ve değerlendirme basamaklarındaki sorular için yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Ünal ve Eroğlu (2021), 2018-2020 yıllarında uygulanan LGS matematik sorularının ağırlıklı olarak kurgusal bağlamlı, sözel temsil içeren ve orta zorluk düzeyinde olduğunu, çoğunlukla yorumlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluştuğunu tespit etmiştir. Bu bulgular, LGS sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini yeterince ölçmediği yönünde yorumlanabilir. Son olarak, Yenilmez ve Kağnıcı (2024), LGS Matematik Çalışma Kitabı'ndaki soruların SOLO taksonomisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, soruların çoğunlukla soyutlanmış yapı düzeyinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu, soruların derinlemesine anlama ve çok yönlü düşünme becerilerini ölçmekte yeterli

olmayabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmaların genel bir değerlendirmesi, LGS matematik sorularının genellikle orta düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğu, ancak üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini yeterince değerlendirmedeği yönündedir. Bu durum, öğrencilerin uluslararası standartlarda matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri açısından bir eksiklik oluşturabilir.

Matematik eğitiminde PISA tarafından tanımlanan temel matematiksel yeterliklerin önemi büyüktür. Turner, Blum ve Niss (2015) belirttiği bu yeterlikler aşağıda açıklanmıştır:

1. İletişim: Matematiksel bir problemi anlamak ve açıklamak için dil ve ifadeleri etkili kullanma.
2. Matematikleştirme: Gerçek dünyadaki problemleri matematiksel forma dönüştürme ve çözümlerini yorumlama.
3. Temsil: Matematiksel nesnelere grafik, tablo, şekil veya sembol gibi farklı formlarda ifade etme.
4. Muhakeme ve Argüman: Problemleri mantıksal süreçlerle analiz ederek gerekçelendirme yapma.
5. Strateji Üretme: Problemleri çözmek için uygun bir yaklaşım belirleme ve uygulama.
6. Sembolik Dil Kullanımı: Matematiksel ifadeleri anlamak ve manipüle edebilme becerisi.

Alanyazında bu yeterlikler, akademik başarı, matematiksel kavramların derinlemesine anlaşılması ve öğretim programlarında bu yeterliklerin ele alınış biçimi ile ilişkili olarak geniş ölçekte tartışılmaktadır (Karabey & Erdoğan, 2023; Yağız & Tapan-Broutin, 2023; Zeybek & Açıl, 2018). Örneğin, Zeybek ve Açıl (2018), yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel iletişim becerileri ile geometri alanındaki akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve etkili iletişimin öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini vurgulamıştır.

Matematik eğitiminde etkili iletişimin rolü, Ryve, Nilsson ve Pettersson (2013)'un grup çalışması dinamiklerini ve üretken matematiksel tartışmaları kolaylaştırmada görsel araçların ve teknik terimlerin önemini analiz ettiği çalışmayla desteklenmektedir. Bulgular, yapılandırılmış grup etkileşimlerinin öğrencilerin matematiksel akıl yürütme ve iletişim becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir. Ayrıca, Triana ve Zubainur (2019), yenilikçi öğretim yöntemlerinin öğrencilerin matematiksel iletişim becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koyduğu çalışması, aktif katılım ve etkileşimin iletişim becerilerini geliştirmede hayati önem taşıdığını işaret etmektedir.

Matematik eğitiminde etkili iletişim ve matematiksel modelleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde birbirini tamamlayan iki önemli unsur olarak öne çıkmaktadır. Etkili iletişim, grup çalışmaları ve tartışmalar yoluyla öğrencilerin matematiksel fikirlerini ifade etmelerini kolaylaştırırken, matematiksel modelleme, bu fikirlerin gerçek yaşam bağlamlarında uygulanabilir hale getirilmesini desteklemektedir. Matematiksel modelleme, öğrencilerin matematiksel bilgilerini gerçek yaşam problemlerine uygulama yeteneklerini artırırken, aynı zamanda mantıksal bağlantılar kurmalarını sağlamaktadır (Erdoğan & Elmas, 2018). Bu sayede günlük yaşamdaki olgular matematik dünyasında çalışılabilir hale gelmektedir. Bu süreçte temsil becerisi ön plana çıkmaktadır. Temsil, soyut matematiksel kavramların somut hale getirilmesi için kullanılan bir araçtır ve öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini desteklemektedir (Yağız & Tapan-Broutin, 2023). Zeljić, Dabić Boričić ve Maričić (2021), öğrencilerin matematiksel modelleme süreçlerinde görsel temsillerin eksikliğinin, problem çözme yeteneklerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu durum, görsel ve şematik temsillerin, matematiksel hesaplamaların ve problem çözme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Nayir, Erhan, Koştur, Türkoğlu ve Mirasyedioğlu (2018), matematiksel kavramların öğrenilmesinde farklı temsillerin kullanılmasının, öğrencilerin matematiği yapılandırarak öğrenmelerinde anahtar bir rol oynadığını ifade etmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin deneyim elde etme girişimleri ve elde ettikleri deneyimleri paylaşmalarında dil becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin matematiksel dil kullanımı ve mantıksal akıl yürütme becerileri,

matematiksel argümanların oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Yılmaz ve Güzel (2020), matematiksel dil kullanımının, öğrencilerin matematiksel kavramları anlama ve ifade etme yeteneklerini artırdığını belirtmektedir. Tüm bunların sonunda öğrenciler edindikleri deneyimlerden ve çıkarımlardan birçok stratejiler üretebileceklerdir. Strateji üretme, öğrencilerin karşılaştıkları matematiksel problemleri çözme yöntemlerini belirlemelerine ve bu yöntemleri uygulamalarına olanak tanımaktadır (Karademir & Deveci, 2019).

Beceri temelli sorularda Türkiye’de sınava katılan öğrencilerin ortalamaları LGS hakkında önemli bilgiler sunabilir. Aşağıda yıllara göre derslerde öğrenci doğru sayı ortalamaları verilmiştir:

- 2018-2020 Dönemi: Matematik ortalamaları 2018’de 4,95’den, 2019’da 5,09’a çıkmış ve 2020’de 4,89’a düşmüştür. Bununla birlikte büyük bir değişiklik olmadığı belirtilebilir. Yaklaşık benzer nitelik gösteren bu süreçte en düşük doğru ortalaması (İngilizce hariç) matematik alt testine aittir (MEB, 2018; 2019; 2020).
- 2021 Yılı: Matematik ortalamasında ciddi bir düşüş görülmüş ve 4,20’ye gerilemiştir (MEB, 2021). Bu durum, o yılki soruların zorluk düzeyinin artmış olabileceğini ya da öğrencilerin bu dersteki hazırlık seviyesinin düşük olduğunu göstermektedir.
- 2022-2024 Dönemi: Matematik netlerinde düzenli bir artış eğilimi görülmektedir. Özellikle 2022’de 4,74’ten 2023’te 5,95’e ve 2024’te ise 6,54’e yükselmesi dikkat çekicidir (MEB, 2022; Kaplan, 2023; 2024). Bu artış, öğrencilerin matematik konusunda daha fazla destek almış olabileceğini ya da soruların biraz daha kolaylaşmış olabileceğini işaret edebilir.

Literatürde LGS sorularının PISA yeterlikleri açısından incelendiği çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmanın güncel verileri kapsamı ve 2018-2024 yılları arasındaki soruları analiz etmesi, literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca, elde edilen bulgular doğrultusunda, matematik öğretim programlarının ve sınav sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesine yönelik öneriler sunulması, matematik eğitime stratejik bir katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, LGS matematik sorularını PISA temel matematiksel beceriler çerçevesinde analiz etmektir. Bu bağlamda çalışmada şu soruya yanıt aranmaktadır:

- 2018-2024 yılları arası yapılmış olan LGS matematik sınav sorularının PISA yeterlik düzeyleri bakımından dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma, LGS matematik sorularını PISA matematik yeterlikleri perspektifinden düzeylerini incelemeyi amaçladığından, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı veya görsel materyallerin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntem, araştırmanın amacına uygun dokümanların seçilmesi, okunması, notlar alınması ve verilerin değerlendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır (Karasar, 2024; Kutsyuruba, 2023). Bowen (2009)’a göre doküman analizi, basılı ve elektronik materyallerin içeriklerinin incelenerek anlam çıkarılmasını sağlayan yönetsel bir süreçtir.

Veri Kaynakları ve Verileri Toplama Süreci

Araştırmanın temel veri kaynağı, 2018-2024 yılları arasında MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından uygulanan sekizinci sınıf öğrencilerinin katıldığı LGS sınavındaki matematik sorularından oluşmaktadır. Bu kapsamda, toplamda 140 matematik sorusu analiz edilmiştir. İlgili dokümanlar, MEB’in resmi web sitesinden açık erişimle elde edilmiş olup, etik ilkelere uygun şekilde kullanılmıştır.

Veri toplama süreci, doküman analizi yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Süreç şu adımlardan oluşmaktadır:

1. Dokümanların Belirlenmesi: Araştırmanın amacı doğrultusunda, PISA temel matematiksel süreç becerilerinin değerlendirilmesine yönelik LGS matematik soruları seçilmiştir.
2. Dokümanların Elde Edilmesi: 2018-2024 yılları arasındaki LGS matematik soruları, MEB'in resmi web sitesinden indirilmiştir.
3. Verilerin Düzenlenmesi: İlgili yıllara ait sorular dijital formatta sınıflandırılarak analiz sürecine uygun bir şekilde organize edilmiştir.
4. Verilerin Analize Hazırlanması: Dokümanlar, PISA temel matematiksel süreç becerileri bağlamında belirlenen temalar doğrultusunda analiz için hazırlanmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda, araştırma kapsamında elde edilen veriler, önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analiz, bulguları düzenli ve anlamlandırılmış bir biçimde okuyuculara sunmayı hedeflemektedir. Veriler, sistematik bir şekilde betimlendikten sonra açıklanmakta, yorumlanmakta ve bu yorumlar üzerinden neden-sonuç ilişkileri değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda çalışmada LGS matematik soruları, Turner vd. (2015) tarafından geliştirilen PISA matematik yeterlikleri temel alınarak incelenmiştir. Bunlar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Matematiksel Beceriler ve Düzeyleri

Beceri	Düzye 0	Düzye 1	Düzye 2	Düzye 3
İletişim	Görevle ilgili kısa bilgileri anlayabilir. Tek kelime/sayısal sonuçla yanıt verebilir.	Daha karmaşık ifadeleri anlayabilir, kısa açıklamalar yapabilir, hesaplama yapabilir veya değer ifade edebilir.	Görevler arası bağlantı kurabilir, kısa açıklamalar ve birden çok hesaplama adımı sunabilir.	Karmaşık bağlamlar arası bağlantıları analiz edebilir, bileşenleri tartışarak bir arada sunabilir.
Strateji Geliştirme	Çözüm süreci açıkça belirtilmiş doğrudan çözümü uygulayabilir.	Tek aşamalı basit strateji geliştirebilir; verilen bilgileri kullanabilir/birleştirebilir.	Çok aşamalı strateji tasarlayabilir; doğrusal süreç içeren tekrarlı stratejiler oluşturabilir.	Alt hedefler içeren karmaşık stratejiler geliştirebilir, stratejileri değerlendirebilir ve karşılaştırabilir.
Matematikleştirme	Doğrudan matematiksel bir durumu çözebilir. Matematiksel olmayan durumlarla ilişki kurmaz.	Basit bir model oluşturabilir, model sonuçlarını yorumlayabilir.	Daha karmaşık bir model oluşturabilir, duruma göre modeli değiştirebilir ve sonuçları ilişkilendirebilir.	Farklı modeller geliştirebilir, doğrulayabilir ve karşılaştırabilir.
Temsil	Grafik/tablo/koordinat sistemindeki izole sayısal değerleri okuyabilir.	Basit temsilleri kullanarak ilişkileri yorumlayabilir; grafik/tablo değişimlerini analiz edebilir.	Farklı temsiller arası çeviri yapabilir, karmaşık temsillerle açıklama yapabilir.	Karmaşık temsilleri ilişkilendirebilir, karşılaştırabilir, değerlendirebilir ve özgün temsiller tasarlayabilir.

Sembol	Temel tanımları ve kısa aritmetik işlemleri uygulayabilir.	Basit matematiksel ifadelerle çalışabilir, değişkenlerle yerine koyma işlemi yapabilir.	Birden fazla tanım/kural işlemi bir arada uygulayabilir, ifadeleri düzenleyebilir ve kullanabilir.	Karmaşık ilişkilerle çalışabilir, çok adımlı prosedürler uygulayabilir, ifadelerin uygunluğunu analiz edebilir.
Matematiksel Muhakeme	Verilen bilgi ve talimatlarla doğrudan çıkarım yapabilir.	Adım adım muhakeme yapabilir, basit matematiksel problemleri çözebilir.	Farklı yönleri birleştirerek çok adımlı çıkarımlar yapabilir, karmaşık durumlarla ilgili kanıtlar oluşturabilir.	Bağlantılı çıkarımları analiz edebilir, sentezleyebilir ve karmaşık bilgilerden sonuçlar çıkarabilir.

Tablo 1, matematiksel beceriler (iletişim, strateji geliştirme, matematikleştirme, temsil, sembol kullanımı ve matematiksel muhakeme) için dört düzeydeki yeterlilikleri tanımlamaktadır. Düzey 0, temel ve doğrudan görevlerle sınırlıyken, Düzey 1, basit analiz ve tek aşamalı işlemleri kapsamaktadır. Düzey 2, daha karmaşık bağlantılar kurmayı ve çok aşamalı süreçleri içerirken, Düzey 3, ileri düzey analiz, sentez ve değerlendirme gerektiren karmaşık görevlerle ilişkilendirilmiştir. Her beceri için ilerleyen düzeyler, bireylerin görevlerde daha yüksek bilişsel süreçler kullanmasını gerektirmektedir.

Bulgular

Bu başlık altında 2018-2024 yılları arasında yapılmış olan LGS matematik sorularının PISA yeterlikleri düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. İlk olarak iletişim yeterliği ile ilgili analizler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. LGS sınavları matematik sorularının iletişim yeterliği düzeylerine göre dağılımı

Düzey	LGS SINAVLARI						
	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022 (%)	2023 (%)	2024 (%)
0	0	0	0	0	0	0	10
1	20	20	15	5	15	5	5
2	80	80	80	95	85	95	80
3	0	0	5	0	0	0	5
Toplam	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 2, 2018-2024 yılları arasında LGS matematik sorularının iletişim yeterliği düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. Soruların çoğunluğu Düzey 2 yeterliğinde olup, her yıl %80-%95 arasında değişen bir ağırlığa sahiptir. Bu, soruların genellikle görevler arası bağlantı kurmayı, birden fazla hesaplama adımı sunmayı gerektirdiğini göstermektedir. Düzey 1 sorular, her yıl farklı oranlarda (%5-%20) yer almış ve genelde kısa açıklamalar veya basit hesaplama gerektiren görevleri içermiştir. Düzey 3 (karmaşık bağlamlar arası bağlantılar) sorular oldukça nadir olup yalnızca 2020 ve 2024 yıllarında %5 oranında yer almıştır. Düzey 0 sorular, yalnızca 2024 yılında %10 oranında bulunmuş ve diğer yıllarda hiç yer almamıştır.

LGS matematik soruları, ağırlıklı olarak Düzey 2 iletişim yeterliği gerektiren orta düzey bağlantı ve analiz odaklı görevlerden oluşmaktadır. Ancak, daha yüksek düzey (Düzey 3) iletişim yeterliği gerektiren soruların oldukça az olması, soruların genel olarak daha karmaşık analiz ve tartışmayı hedeflemediğini göstermektedir. 2024 yılında Düzey 0 soruların dahil edilmesi, önceki yıllara kıyasla daha temel düzeydeki görevlerin sınava eklendiğini göstermektedir. Bu dağılım, sınavların

yıllar içinde iletişim yeterliği açısından benzer bir yapı sergilediğini ancak karmaşıklık düzeyinde çeşitlilik göstermediğini işaret etmektedir.

İkinci olarak, Tablo 3, 2018-2024 yılları arasında LGS matematik sorularının strateji geliştirme yeterliği düzeylerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3. LGS sınavları matematik sorularının strateji üretme yeterliği düzeylerine göre dağılımı

Düzye	LGS SINAVLARI						
	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022 (%)	2023 (%)	2024 (%)
0	0	0	0	0	0	0	10
1	5	25	15	15	10	10	5
2	40	50	40	45	65	80	80
3	55	25	45	40	25	10	5
Toplam	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 3'e göre; LGS matematik sorularında en büyük ağırlık genellikle Düzey 2 sorularında olup, yıllara göre %40-%80 arasında değişmektedir. Ayrıca 2018'den 2024'e doğru düzey 3 sorulardan düzey 2 sorulara doğru bir eğilim olduğu belirtilebilir. Bu durum, sınavların genelde çok aşamalı stratejiler ve doğrusal süreçler içeren görevler sunduğunu göstermektedir. Düzey 3 (karmaşık strateji geliştirme ve değerlendirme) soruların oranı, 2018 yılında %55 ile en yüksek seviyede iken, 2023 ve 2024 yıllarında bu oran %10 ve %5'e düşerek azalmıştır. Düzey 1 sorular, her yıl %5-%25 arasında değişmiş ve daha basit, tek aşamalı stratejiler gerektirmiştir. Düzey 0 sorular yalnızca 2024 yılında %10 oranında yer almış ve önceki yıllarda hiç bulunmamıştır.

LGS matematik sorularında Düzey 2 strateji geliştirme yeterliği belirgin bir ağırlığa sahiptir. Bu, sınavların genellikle öğrencilerden birden fazla aşama içeren ve tekrarlayan süreçlerle çözüm üretebilecekleri görevler beklediğini göstermektedir. Ancak, Düzey 3 soruların yıllar içinde azalması, sınavların karmaşık stratejiler geliştirme ve değerlendirme becerilerine daha az odaklandığını işaret etmektedir. Düzey 0 soruların yalnızca 2024 yılında dahil edilmesi, bu yıldaki sınavda temel düzey görevlerin arttığını göstermektedir. Genel olarak, sınav soruları strateji geliştirme açısından orta düzeyde (Düzey 2) yoğunlaşmış, daha karmaşık strateji üretimi gerektiren görevler ise azalmıştır.

Üçüncü olarak, Tablo 4, 2018-2024 yılları arasında LGS matematik sorularının matematikleştirme yeterliği düzeylerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. LGS sınavları matematik sorularının matematikleştirme yeterliği düzeylerine göre dağılımı

Düzye	LGS SINAVLARI						
	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022 (%)	2023 (%)	2024 (%)
0	0	0	0	0	0	0	15
1	15	15	10	20	20	10	15
2	65	80	75	45	65	70	60
3	20	5	15	35	15	20	10
Toplam	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 4'te görüleceği üzere; LGS matematik sorularında Düzey 2 sorular her yıl en büyük oranı oluşturmuş olup, %45 ile %80 arasında değişen bir ağırlığa sahiptir. Bu, sınavların çoğunlukla karmaşık modeller oluşturmayı, bunları duruma göre değiştirmeyi ve sonuçları ilişkilendirmeyi gerektirdiğini göstermektedir. Düzey 3 (farklı modeller geliştirme, doğrulama ve karşılaştırma) sorular, yıllara göre

dalgalanma göstermiş, 2021 yılında %35 ile zirve yapmış, ancak 2024'te %10'a kadar düşmüştür. Düzey 1 (basit model oluşturma ve yorumlama) sorular %10-%20 arasında sabit bir oranla yer almıştır. Düzey 0 sorular yalnızca 2024 yılında %15 oranında görülmüş, önceki yıllarda yer almamıştır.

LGS matematik soruları, ağırlıklı olarak Düzey 2 matematikleştirme yeterliği gerektiren orta düzeydeki becerilere odaklanmaktadır. Bu, öğrencilerin karmaşık modeller oluşturma ve bunları duruma uygun şekilde yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğilim olduğunu göstermektedir. Ancak, Düzey 3 soruların yıllar içinde azalma eğilimi göstermesi, sınavların daha karmaşık modelleme becerilerinden uzaklaştığını işaret etmektedir. Düzey 0 soruların 2024'te yer alması, sınavın bu yıl daha temel düzey problemlere de yer verdiğini göstermektedir. Genel olarak, sınavlarda matematikleştirme becerileri açısından orta düzey bir ağırlık bulunmakla birlikte, üst düzey beceriler daha sınırlı şekilde yer almıştır.

Dördüncü olarak, Tablo 5, 2018-2024 yılları arasında LGS matematik sorularının temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 5. LGS sınavları matematik sorularının temsil yeterliği düzeylerine göre dağılımı

Düzey	LGS SINAVLARI						
	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022 (%)	2023 (%)	2024 (%)
0	0	0	0	0	0	5	10
1	30	25	50	35	90	85	60
2	65	75	45	60	10	10	30
3	5	0	5	5	0	0	0
Toplam	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 5'ten; yıllara göre LGS matematik sorularının büyük bir kısmı genellikle Düzey 1 ya da Düzey 2'de yoğunlaştığı belirtilebilir. 2018 LGS'den 2024 LGS'ye doğru düzey 2 sorulardan düzey 1 sorulara geçişler yaşandığı belirtilebilir. Bu durum, sınav sorularının çoğunlukla basit temsilleri kullanarak ilişkileri yorumlama ve grafik/tablo değişimlerini analiz etme becerisini hedeflediğini göstermektedir. Düzey 2 (farklı temsiller arasında çeviri yapma ve karmaşık temsillerle açıklama) sorularının oranı yıllara göre dalgalanmış, özellikle 2018 (%65) ve 2021 (%60) yıllarında yüksekken, 2022 ve 2023 yıllarında %10 ile oldukça düşük seviyelere inmiştir. Düzey 3 sorular (karmaşık temsilleri ilişkilendirme ve değerlendirme) ise nadiren görülmüş ve en fazla %5 oranında yer almıştır. Düzey 0 sorular yalnızca 2023 (%5) ve 2024 (%10) yıllarında bulunmuştur.

LGS matematik soruları, çoğunlukla Düzey 1 temsil yeterliği gerektiren, temel düzeyde analiz ve yorumlama becerilerine odaklanmıştır. Düzey 2 sorular, yıllar içinde yer yer ağırlık kazanmışsa da 2022 ve 2023 yıllarında önemli ölçüde azalmıştır. Bu durum, sınavların daha karmaşık temsilleri yorumlama ve farklı temsiller arasında çeviri yapma becerilerine daha az odaklandığını göstermektedir. Düzey 3 soruların neredeyse hiç yer almaması, sınavın üst düzey temsil becerilerini geliştirme amacının sınırlı olduğunu göstermektedir. Düzey 0 soruların 2023 ve 2024 yıllarında ortaya çıkması ise, bu yıllarda daha temel düzey görevlerin sınava dahil edildiğini işaret etmektedir. Genel olarak, temsil becerilerinde orta ve temel düzey yeterliklere ağırlık verilmiştir.

Beşinci olarak, Tablo 6, 2018-2024 yılları arasında LGS matematik sorularının sembol yeterliği düzeylerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 6. LGS sınavları matematik sorularının sembol yeterliği düzeylerine göre dağılımı

Düzy	LGS SINAVLARI						
	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022 (%)	2023 (%)	2024 (%)
0	0	0	0	0	0	0	0
1	25	50	35	55	40	30	55
2	70	50	60	45	60	70	45
3	5	0	5	0	0	0	0
Toplam	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 6’da görüleceği üzere; yıllara göre LGS matematik alt testindeki soruların büyük bir kısmı Düzey 2 yeterliğinde olup, %45 ile %70 arasında değişen oranlarda temsil edilmiştir. Bu, sınavın genellikle birden fazla tanım veya kuralı bir arada uygulamayı ve matematiksel ifadeleri düzenleyerek kullanmayı gerektiren görevleri içerdiğini göstermektedir. Düzey 1 (basit matematiksel ifadelerle çalışmayı ve değişkenlerle işlem yapmayı gerektiren) sorular da önemli bir yer tutmakta, %25 ile %55 arasında değişen oranlarda yer almaktadır. Düzey 3 (karmaşık ilişkiler ve çok adımlı prosedürler) sorular ise yalnızca 2018 ve 2020 yıllarında %5 oranında bulunmuş, diğer yıllarda hiç yer almamıştır. Düzey 0 sorular hiçbir yıl yer almamıştır.

LGS matematik soruları, ağırlıklı olarak Düzey 2 sembol yeterliği gerektiren, orta düzey becerilere odaklanmaktadır. Bu durum, sınavların öğrencilerden birden fazla matematiksel kuralı bir arada uygulamalarını ve ifadeleri düzenlemelerini beklediğini göstermektedir. Düzey 1 soruların yıllara göre değişiklik göstermesi, sınavların daha basit işlemleri içeren görevleri de düzenli olarak içerdiğini göstermektedir. Düzey 3 soruların neredeyse hiç yer almaması, sınavların karmaşık ilişkiler ve çok adımlı prosedürler gerektiren görevleri ön planda tutmadığını işaret etmektedir. Düzey 0 soruların hiçbir yıl yer almaması ise, sınavların tamamen sembol kullanımı gerektiren matematiksel işlemler üzerine yapılandırıldığını göstermektedir. Genel olarak, sembol yeterliği açısından orta düzey bir zorluk seviyesi baskın olmuştur.

Altıncı olarak, Tablo 7, 2018-2024 yılları arasında LGS matematik sorularının muhakeme yeterliği düzeylerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 7. LGS sınavları matematik sorularının muhakeme yeterliği düzeylerine göre dağılımı

Düzy	LGS SINAVLARI						
	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022 (%)	2023 (%)	2024 (%)
0	0	0	0	0	0	0	0
1	10	25	15	15	25	25	25
2	30	40	35	30	40	55	45
3	60	35	50	55	35	20	30
Toplam	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 7’den; LGS matematik alt testindeki soruların önemli bir kısmı Düzey 2 ve Düzey 3 yeterliğindedir. 2018, 2020 ve 2021 yıllarında Düzey 3 sorular, diğer yıllarda Düzey 2 sorular kısmen baskındır. Düzey 3 soruların baskınlığı, sınavların sıklıkla bağlantılı çıkarımları analiz etme, sentezleme ve karmaşık bilgilerden sonuç çıkarma gibi üst düzey muhakeme becerileri gerektirdiğini göstermektedir. Düzey 2 (çok adımlı çıkarımlar yapma ve karmaşık durumlar için kanıt oluşturma) sorular da belirgin bir ağırlık taşımış ve %30 ile %55 arasında değişen oranlarda yer almıştır. Düzey 1 (adım adım muhakeme yapma) sorular ise her yıl %10 ile %25 arasında sabit bir oranla yer almıştır.

Düzyey 0 sorular hiçbir yıl yer almamıştır.

LGS matematik soruları, muhakeme yeterliği açısından Düzyey 2 ve Düzyey 3 seviyelerinde yoğunlaşmış, öğrencilerden ileri düzyey muhakeme becerileri göstermeleri beklenmiştir. Bu, sınavın genel olarak analitik düşünme ve problem çözme becerilerine odaklandığını göstermektedir. Düzyey 1 soruların düşük bir oranda yer alması, sınavların basit muhakeme gerektiren görevlerden ziyade daha karmaşık düşünme süreçlerini önceliklendirdiğini işaret etmektedir. Düzyey 0 soruların bulunmaması ise sınavın muhakeme becerisi açısından tamamen belirli bir düşünme düzyeyi gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Yıllara göre muhakeme düzyeylerinin dağılımındaki değişiklikler, sınavın zorluk seviyesinin dalgalandığını göstermektedir, ancak genel olarak üst düzyey beceriler ön planda tutulmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, 2018-2024 yılları arasında uygulanan LGS matematik sorularını PISA temel matematik beceri düzyeyleri çerçevesinde analiz ederek, yıllar içinde soruların beceri düzyeylerinde ve zorluk seviyelerinde gözlemlenen değişiklikleri ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlara göre, LGS matematik sorularının büyük bir kısmının Düzyey 2 yeterliğinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ancak, yıllara göre beceri düzyeylerinde farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle, 2020 ve 2021 yıllarında soruların üst düzyey (Düzyey 3) matematiksel becerilere odaklandığı ve bu yıllarda doğru cevap ortalamalarının düştüğü görülmüştür (MEB, 2020; 2021). Bu sonuç, Duran (2024)'nın 2021 ve 2022 LGS matematik alt testi sorularındaki geometri ve ölçme alanındaki soruların yüksek düzyeyde bilişsel istem gerektirmesiyle uyumludur. Bu durum, pandemi döneminde eksik kalan öğretim süreçleri ve uzaktan eğitimin etkisiyle birleşerek öğrencilerin bu yıllarda sınavda zorlandığını göstermektedir.

Bunun aksine, 2023 ve 2024 yıllarında beceri düzyeylerinde daha dengeli bir dağılım sağlandığı ve orta düzyey soruların ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. 2024 yılında Düzyey 0 sorularının sınavda dahil edilmesi, sınavın zorluk seviyesini düşürerek başarı oranlarını artırmıştır. Bu sonuç, sınav sorularının zorluk seviyesi ile öğrencilerin başarı oranı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, soruların beceri düzyeylerinde gözlemlenen bu değişimler, sınavın yapısında yıllar içinde bir çeşitlilik olduğunu göstermektedir.

Literatürdeki çalışmalarla kıyaslandığında, bu araştırmanın sonuçları belirli benzerlikler ve farklılıklar içermektedir. Örneğin, Öztürk ve Masal (2020), 2018-2019 LGS matematik sorularının Düzyey 2'de yoğunlaştığını, ancak tüm PISA matematik beceri düzyeylerini kapsamadığını belirtmiştir. Bu araştırma da benzer şekilde, 2018-2019 yıllarında soruların büyük ölçüde orta düzyey becerilere odaklandığını ortaya koymuştur. Ancak, bu çalışmada 2018-2019 yıllarında Düzyey 3 soruların daha sınırlı olduğu ve bu durumun öğrencilerin üst düzyey beceri geliştirme fırsatlarını sınırladığı yönünde bir bulgu ortaya çıkmıştır; bu, Öztürk ve Masal'ın çalışmasında vurgulanmayan bir farklılıktır. Baştürk ve Taştepe (2022), 2018 LGS sınavındaki matematik sorularının önceki sınavlara kıyasla daha zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde, 2018-2019 yıllarında orta düzyey becerilere odaklanıldığı, ancak strateji geliştirme ve muhakeme becerilerinde üst düzyey (Düzyey 3) soruların öne çıktığı görülmüştür. Buradan çalışmada elde edilen bulgulardan, yalnızca zorluk seviyesi değil, aynı zamanda beceri düzyeylerindeki dağılım açısından da sınavın önceki sınavlardan ayrıştığı belirtilebilir. Pandemi döneminde üst düzyey beceri gerektiren soruların, özellikle öğrencilerin performansını olumsuz etkilediği, literatürde yer alan diğer bulgularla (Yılmaz & Doğan, 2021) da uyum göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, özellikle 2020 ve 2021 yıllarında Düzyey 3 soruların ağırlık kazandığı ve bu yıllarda öğrencilerin düşük performans sergilediğini göstermektedir. Ancak bu araştırma, Yılmaz ve Doğan'ın çalışmasından farklı olarak, pandemi sonrası 2023 ve 2024 yıllarında daha dengeli bir beceri düzyeyi dağılımının sağlandığını ve bu yıllarda sınav performansında bir

toparlanma yaşandığını ortaya koyarak literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Ders kitapları ve sınav soruları arasındaki beceri düzeyi uyumsuzluğuna ilişkin yapılan tespitler, öğrencilerin sınav performansını olumsuz etkileyen bir diğer önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. Şirin (2019), ders kitaplarındaki soruların genellikle Düzey 0 ve Düzey 1 becerilere odaklandığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin daha üst düzey matematiksel beceriler gerektiren sınav sorularında zorlanmalarına yol açmıştır. Dolayısıyla ders kitapları ve sınavlar arasındaki beceri düzeyi uyumsuzluğu, öğrenci performansını etkileyen önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uyumsuzluğun giderilmesi, eğitim materyallerinin sınav içerikleriyle tutarlılık gösterecek şekilde yeniden tasarlanması ve öğrencilerin üst düzey matematiksel beceriler geliştirmesini sağlayacak şekilde zenginleştirilmesi ile mümkün olabilir.

LGS sınav sorularının ölçtüğü üst düzey becerilerle ders kitaplarındaki soruların beceri düzeyleri uyumlu hale getirilmelidir. Bu sayede, öğrencilerin sınavlara daha iyi hazırlanması sağlanabilir. LGS sınavlarında, temel ve üst düzey becerilere odaklanan soruların dengeli bir dağılımla yer alması, hem öğrencilerin farklı düzeylerdeki matematiksel becerilerinin ölçülmesini hem de sınav zorluk seviyesinin makul düzeyde tutulmasını sağlayacaktır. Strateji geliştirme ve muhakeme becerilerini geliştirecek etkinlik ve materyaller, öğrencilerin bu tür sorulara hazırlıklı olmasını destekleyebilir. Özellikle, PISA yeterlik düzeylerinde üst seviyeleri hedefleyen öğretim programlarının uygulanması teşvik edilmelidir. Bu öneriler, LGS sınavlarının zorluk seviyesi ve beceri düzeyleri açısından daha dengeli bir yapıya kavuşmasına ve öğrencilerin matematik başarılarının artırılmasına katkı sağlayabilir.

<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 Mustafa Gök
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:	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. Mustafa Gök
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Atılgan, H. (2018). Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş: Dünü-Bugünü ve Bir Model Önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Ayyıldız, H. & Cansız-Aktaş, M. (2022). Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Davranışlarına Disiplinlerarası Yaklaşımla Desteklenmiş Alan Gezisinin Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 475-489.
- Baştürk, S. & Taştepe, M. (2022). Liselere Giriş Sınavlarında Yer Alan Matematik Sorularının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1-18.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A., Şimşekler-Dizman, T. H. & Etyemez, E. (2023). Liselere Giriş Sınavı Matematik Soruları ile 8. Sınıf Matematik Ders Kitapları Ünite Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 171-190.
- Çağlar, M., Akkaya, R. & Ayvaz, Ü. (2023). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Duyusu ve Matematik Okuryazarlığı Performansları, Matematik Dersi Puanları ile LGS Puanları Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2254-2279.
- Duran, A. A. (2024). Liselere Geçiş Sistemi Matematik Sorularının Bilişsel İstem Düzeyleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 65-85. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.72>
- Ellis, M. W. & Berry III, R. Q. (2005). The Paradigm Shift in Mathematics Education: Explanations and Implications of Reforming Conceptions of Teaching and Learning. *The Mathematics Educator*, 15(1), 7-14.
- Erdoğan, F. & Elmas, C. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programının (Ortaokul 5-8. Sınıflar) Matematiksel Model Kullanımı Bağlamında İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 66-81.
- Göçebe Yüceer, E. (2023). LGS Matematik Sorularının Matematik Öğretim Programına ve TIMSS Çerçevesine Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, H. K. (2013). Türk Öğrencilerin PISA’da Karşılaştıkları Güçlüklerin Analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 501-522.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S. & Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMMS Sınavlarının Eğitim Politika ve Programlarına Etkisine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 287-319.
- İlhan, Z. M. (2023). Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında 2018-2021 Yıllarında Uygulanan Matematik Testi Sorularının PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, P. (2023, 24 Haziran). 2023 LGS: Testlerin Yapılma Ortalamaları Ne Oldu?

- <https://www.pervinkaplan.com/detay/2023-lgs-testlerin-yapilma-ortalamalari-ne-oldu/26465> (Erişim tarihi: 21.11.2024).
- Kaplan, P. (2024, 28 Haziran). 2024 LGS: İşte Testlerin Yapılma Ortalamaları. <https://www.pervinkaplan.com/detay/2024-lgs-iste-testlerin-yapilma-ortalamalari/29273> (Erişim tarihi: 20.11.2024).
- Karabey, B. & Erdoğan, A. (2023). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Matematik Alan Becerilerinin Tanımlanması Ve Süreçlerinin Modellenmesi. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı), 971-996.
- Karademir, Ç. A. & Deveci, Ö. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretiminde Matematik Dili Kullanımları ve Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 695-708.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (39. Baskı). Nobel.
- Kilpatrick, J. (2020). History of Research in Mathematics Education. *Encyclopedia of Mathematics Education*, 349-354.
- Kutsyuruba, B. (2023). Document Analysis. In *Varieties of Qualitative Research Methods: Selected Contextual Perspectives* (pp. 139-146). Cham: Springer International Publishing.
- MEB. (2018). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrenci Performansları*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Ankara: MEB.
- MEB. (2020). *2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Ankara: MEB.
- MEB. (2021). *2021 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Ankara: MEB.
- MEB. (2022). *2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Ankara: MEB.
- MEB. (2023a). *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*. Ankara: MEB
- MEB. (2023b). *Liselere Geçiş Sistemi*. Ankara: MEB.
- Nayir, Ö. Y., Erhan, G. K., Koştur, M., Türkoğlu, H. & Mirasyedioğlu, Ş. (2018). Investigating The Readiness of Students in Primary Teacher Education Program through Verbal, Model, and Mathematical Representations of Number Sets. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 249-282.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- OECD (2021). *PISA 2021 Mathematics Framework*. Stockholm: OECD Publishing.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Öztürk, N. & Masal, E. (2020). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Matematik Sorularının PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeyleri Açısından Sınıflandırılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), Article1.
- Piaget, J. (1952). *The Child's Conception of Number*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1970). *The principles of genetic epistemology*. London: Routledge.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1960). *The Child's Conception of Geometry* (E.A. Lunzer., Trans. 1967 ed.). London: Routledge and Kegan.
- Poçan, S., İlhan, A. & Gemcioğlu, M. (2022). Problem Çözme Becerisi ve Matematik Tutumunun Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir Yol Analizi Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 86-104. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.818887>
- Ryve, A., Nilsson, P. & Pettersson, K. (2013). Analyzing Effective Communication in Mathematics Group Work: The Role of Visual Mediators and Technical Terms. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 497-514.
- Sabag, Z. & Cohen, S. E. (2022). Adapting The Education System to 21st Century Skills: The Case of

- Israel. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 1911-1921.
- Sucuoğlu, H., Yasemin, D. & Yılmaz, T. (2023). Mathematics and Sciences Curriculum Objectives, Comparison of Textbook Questions and LGS Questions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 302-350.
- Şirin, B. (2019). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının PISA Temel Matematik Becerisi Seviyelerine Göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tarım, K. & Köksal, E. (2024). Matematik LGS Çalışma Kitabının PISA Matematik Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 23-39. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2024.218>
- Triana, M. & Zubainur, C. M. (2019). Students' Mathematical Communication Ability Through The Brain-Based Learning Approach Using Autograph. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 4(1), 1-10.
- Turner, R., Blum, W. & Niss, M. (2015). Using Competencies to Explain Mathematical Item Demand: A Work in Progress. In *Assessing Mathematical Literacy* (pp. 85-115). Cham: Springer International Publishing.
- Ünal, C. & Eroğlu, D. (2021). LGS Matematik Sorularının Öğretim Programının Özel Amaçlarıyla Uyumunun İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 510-536.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yağız, G. & Tapan-BROUTIN, M. S. (2023). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cebir Konusundaki Çoklu Temsiller Arası Geçiş Süreçlerinin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 141-155.
- Yenilmez, K. & Kağnıcı, A. (2024). 8. Sınıf LGS Matematik Çalışma Kitabında Yer Alan Örnek Soruların SOLO Taksonomisi Çerçevesinde İncelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 57-87. <https://doi.org/10.18009/jcer.1330271>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. & Güzel, S. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Kareköklü İfadeler Konusunda Matematiksel Dil Kullanım Düzeyleri ve Dile İlişkin Görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 282-302.
- Yılmaz, U. & Doğan, M. (2021). 2021 LGS Matematik Alt Testi Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 90, 459-476.
- Zeljić, M., Dabić Boričić, M. & Maričić, S. (2021). Problem Solving Inrealistic, Arithmetic/Algebraic and Geometric Context. *Education and Science*, 46, 413-430. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.8887help>
- Zeybek, Z. & Açı, E. (2018). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel İfade Becerilerinin İncelenmesinde Yazma Aktiviteleri: Öğrenci Günlükleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 476-512.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tıbbi Bitki Kullanımı Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*

Prof. Dr. Arzu Cansaran

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0912-147X>

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nezahat Kandemir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-4139>

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya – TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Salih Değirmenci

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0956-9151>

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 18.07.2024

Kabul: 20.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Tıbbi Bitki Kullanımı

Öğretmen Adayları

Bilgi Düzeyi

Fen Eğitimi

Araştırma Makalesi

* Bu makale, iThenticate tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 11.12.2023 tarih ve 166756 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.77495>

Öz

Bu çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tıbbi bitki kullanımına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çeşitli organlarından elde edilen maddelerin birtakım tedavilerde yararlanıldığı bitkilere "tıbbi bitki" denilmektedir. Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 26 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı kapsamında, on iki (12) adet bitkinin (gülhatmi, keçiboynuzu, defne, oğulotu, çörekotu, kekik, öksürükotu, zencefil, susam, yeşil çay, tarçın ve karabiber) ikiyeşer kullanım reçetesine ait sorulardan oluşan anket hazırlanmıştır. Verilerin geçerliliği artırmak için katılımcılarla odak grup görüşmeleri (40-45 dk) ve bireysel görüşmeler (15-20 dk) yapılmış ve veriler betimleyici bakış açısına göre analiz edilmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının kullanım reçetesindeki sorulara verdikleri cevaplar kategorilere ayrılmış ve kodlar belirlenerek çözümlenmiştir. Bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik birinci reçetesi en fazla yazılan bitki yeşil çay (24) en az yazılan bitki ise oğul otu (6)' dur. İkinci reçetesi en fazla (14) yazılan bitki çörek otu, en az yazılan bitki oğul otu (2) ve hiç yazılmayan bitki ise öksürük otudur. Öğretmen adaylarının %73'ünün bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik bir reçeteyi, %23'ünün de iki reçeteyi yazdıkları görülmüştür. Bu bilgilere dayanılarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının tıbbi bitki kullanımına yönelik bilgi düzeylerinin düşük (%32) olduğu sonucuna varılmıştır.

Atf Bilgisi / Reference Information

Cansaran, A., Kandemir, N. & Değirmenci, S. (2024). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tıbbi Bitki Kullanımı Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 57-84.

*Determination of The Level of Knowledge of Prospective Science Teachers on The Use of Medicinal Plants**

Prof.Dr. Arzu Cansaran

Amasya University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Department of Science Education, Amasya – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nezahat Kandemir

Amasya University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Department of Science Education, Amasya – TÜRKİYE

Doç.Dr. Salih Değirmenci

Amasya University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Department of Science Education, Amasya – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 18.07.2024

Accepted: 20.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Medicinal Plant Use

Teacher Candidates

Knowledge Level

Science Education

Research Article

* This article has been scanned by iThenticate. This article is licensed under a Creative Commons license. This article was carried out with the approval decision taken at the meeting of Amasya University Social Sciences Ethics Committee dated 11.12.2023 and numbered 166756.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.77495>

Abstract

This study aimed to determine prospective science teachers' level of knowledge about the use of medicinal plants. Plants from which substances extracted from various organs are used in certain treatments are called "medicinal plants". The study was conducted with 26 teacher candidates studying in the 4th grade of science teaching at a state university in the fall semester of the 2023-2024 academic year. A phenomenological design was used in the research. To collect data, a questionnaire consisting of questions about two recipes for each of twelve (12) plants (hollyhock, carob, laurel, lemon balm, black cumin, thyme, coltsfoot, ginger, sesame, green tea, cinnamon, and black pepper) was prepared. In order to increase the validity of the data, focus group interviews (40-45 minutes) and individual interviews (15-20 minutes) were conducted with the participants and the data were analyzed from a descriptive perspective. At the same time, the answers given by the prospective teachers to the questions in the usage prescription were divided into categories and analyzed by determining the codes. The most prescribed herb for the medicinal use of plants is green tea (24) and the least prescribed herb is lemon balm (6). The second most prescribed plant (14) is black cumin, the least prescribed plant is lemon balm (2) and the plant that is not prescribed at all is coltsfoot. It was observed that 73% of the prospective teachers wrote one prescription for the medicinal use of plants, and 23% wrote two prescriptions. Based on this information, it was concluded that the knowledge level of prospective science teachers regarding the use of medicinal plants was low (32%).

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'ne göre "alternatif tıp"; fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklardan kaçınma, bunlara tanı koyma ve tedavi etmenin yanı sıra sağlığın sürdürülebilir olmasında da yararlanan, farklı kültürlere has inanç ve deneyimlere dayanan bilgi kabiliyet ve faaliyetlerin tamamıdır (Acıbuca & Bostan, 2018). "Drog" ise, bir tıbbi bitkinin etken maddeyi en çok kapsayan kısmının diğer kısımlardan ayrılarak kullanılan parçasıdır. Başka bir ifadeyle; korunma veya tedavi hedefiyle yararlanan tıbbi bitkilerin bazı parçaları ile bunlardan birtakım işlemler neticesinde çıkarılan uçucu yağ, sabit yağ, reçine vb. maddeler drog olarak isimlendirilebilirler. Bitkisel droglar tek çenekli bitkilerden (bilhassa soğan, tuber, korm, rizom vb. metamorfik kısımlardan) elde edilebildikleri gibi, çift çenekli bitkilerin gövde, kök, yaprak, çiçek, meyve gibi organlarından da çıkarılabilirler (Zeybek & Özgüç, 2019).

Bitkilerin tedavi edici özelliklerinin var olduğu görüşü, çok eski dönemlere dayanmaktadır. Tıbbi ve aromatik bitkiler hakkındaki en eski tarihli kitabın Çin hükümdarı Shin-Nong tarafından M.Ö. 3700 yıllarında kaleme alındığı bilinmektedir. Eski dönem mezarlıklarında bulunan yazı ve şekiller, Çin'in yanında Mısır'da da hemen aynı devirlerde bitkisel droglardan yararlanılarak drog ticareti yapıldığını ortaya koymaktadır (Ceylan, 1995).

Tüm yerkürede gün geçtikçe çoğalan doğaya ve doğala dönüş yaklaşımı, ülkemizi de etkilemiş ve tıbbi ve aromatik bitkilere olan ilgi zamanla artarak doğal bitki örtümüzü oluşturan bu bitkilerin halk sağlığında da kullanılmaya başlanmasına yol açmıştır. Ülkemiz coğrafyasının oluşturduğu floristik çeşitlilik ile kültürel birikimin bir neticesi olan geleneksel tıbbi bitki kullanımı, geçmişten günümüze ulaşan ve gelecek nesillere de aktaracağımız çok büyük bir mirastır. Çeşitli organlardan elde edilen maddelerin dahili ya da harici tedavilerde yararlanıldığı bitkilere "tıbbi bitki" adı verilmektedir. Bu bitkiler günümüzde hastalık tedavisi haricinde genel etnobotanik amaçlarla yani gıda, baharat, kozmetik, boya vb. amaçlar ile de kullanılmaktadır. Aromatik bitkilerin; gıda, kozmetik ve parfümeri alanlarındaki kullanımları ise daha geniştir. Tedavi amacıyla kullanımları insanlık tarihi kadar eski olan bitkilerin günümüzde "fitoterapi" (bitkilerle tedavi) ismi verilen bir bilim dalı oluşumuna yol açtığı da söylenilebilir. "Yeşil dalga, yeşil ilaç" adıyla ifade edilen "ilaç ve tedavide doğaya dönüş" tüm dünyayı etkisi altına almış durumdadır (Cansaran & Kaya, 2006).

Fitoterapi, bilimsel olarak tıbbi kabul edilen bitkiler ile yapılan tedavi yöntemidir. Tıbbi bitkiler ile geleneksel olarak devam ettirilen tedaviler, yüzyıllar boyunca tıp sistemlerinin önemli bir parçası olmuşlardır. Bugün gelinen nokta ise, fitoterapi asla modern tıba alternatif olmayıp modern tıbbın öncülüğünü ve kontrolünü kabullenmek şartıyla, tamamlayıcı tıp olarak hizmet eden bir tedavi yöntemidir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'ne göre; fitoterapi'den modern tıp yanında tamamlayıcı olarak yararlanılabileceği gibi, fitoterapi bazı semptomatik rahatsızlıklarda tek başına etkili bir tedavi şekli de olabilir. Günümüzde sağlığın korunması ve koruyucu hekimlik ülkelerin sağlık politikalarında öncelikli önem arz etmekte ve bu konuda alternatif tıptan da yararlanılmaktadır. Ülkemizde; Sağlık Bakanlığı'nun 'Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp' başlığı altında yer almakta olan fitoterapi konusundaki hizmet içi eğitimlerin gün geçtikçe çoğalması, bu konuya olan alakayı da artırmaktadır. Bu ilgi karşısında hem doktorlar hem de eczacılar "bilimsel kaynaklı bilgilere olan gereksinimleri" dikkate almak durumundadırlar. Doktorlarımızın alternatif tıp hususunda bilgilenmeleri, eczacılarımızın aynı zamanda sağlık danışmanı da olmaları sebebiyle bu konuya sahip çıkmaları, ayrıca ülkemizin oldukça zengin olan tıbbi bitki çeşitliliğinin bilimsel çalışmalarda değerlendirilmeleri büyük önem arz etmektedir (Zeybek & Özgüç, 2019).

Bitkisel ilaçlar; işlenmemiş ya da işlenmiş bir veya daha çok bitkiden elde edilen birtakım maddeleri kapsayan, iyileştirici nitelikleri olan ürünlerdir. Bitkisel ilaçların; işlenmemiş bitkisel ögeler, işlenmiş bitkisel ögeler ve tıbbi şifalı ot (herbal) ürünleri olmak kaydıyla 3 tipi mevcuttur (Faydaoğlu &

Sürücüoğlu, 2011). Tıbbi ve aromatik bitkilerin halihazırda standart bir sınıflandırılması bulunmamakla beraber, çoğunlukla familyalarına, kapsadıkları etken maddelere, kullanım şekillerine, faydalanılan organlarına ve farmakolojik etkilerine göre gruplandırıldıkları bilinmektedir. Ancak en yaygın sınıflandırma tipi, etken maddelerine göre yapılan gruplandırma (Ceylan, 1995).

Dünya Sağlık Örgütüne göre, zamanımızda tüketilen farmasötik ilaçların %25'i tıbbi bitki kökenlidir. Geleneksel / alternatif tıp tedavisi uygulanan ülkelerde tıbbi bitkilerden yapılan ilaçların kullanımı; deneyimler, bu tedaviyi uygulayanların tavsiyeleri ya da insanların kişisel yaşantılarına göre değişmekte olsa da "tamamlayıcı tıp" bilgileri bazı ülkelerde üniversitelerde verilmektedir. Gıda ve Tarım Örgütü (FAO)'nün bazı tıbbi ve aromatik bitkilere dair dünya üretim kapasitelerine göre, Çin ve Hindistan gibi bitki türleri bakımından zengin olan ülkeler başta gelmektedir (Acıbuca & Bostan, 2018). Dünya'da ticari hedefler ile kültüre alınan tıbbi ve aromatik bitki sayısı 900 civarındadır (Arslan, Baydar, Kızıl, Karık, Şekeroğlu & Gümüşcü, 2015). Afrika ülkelerinde ise "tamamlayıcı tıp" temel sağlık hizmeti olarak kabul edilmektedir (Abdullahi, 2011).

Dünya'da 60 bin çeşit bitkiden tıbbi, beslenme ve aromatik amaçlarla yararlanıldığı ve sadece tıbbi amaçla kullanım için ticareti yapılan taksonların yıllık ticari kıymetinin 2,5 milyar doların üstünde olduğu düşünülmektedir. Dünyada en çok tıbbi ve aromatik bitki ihracatı yapan ülkeler Çin, Hindistan, ABD, Güney Kore, Singapur ve Almanya'dır. Bitkisel droglar için başlıca ticaret merkezleri arasında ise Hamburg (Almanya), New York (ABD), ve Osaka (Japonya) sayılabilmektedir. Hong-Kong, Çin'den gelen droglar ve ginseng için temel ticaret odağıdır. Tıbbi ve aromatik bitkiler zamanımızda; gıda, kozmetik, boya, tekstil, ilaç, tarım vb. pek çok sahada yararlanan bitkilerdir. Bitkilerin tedavi maksatlı kullanımları, ülkelerin gelişmişlik durumlarına göre değişmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde halkın %80'i tıbbi ve aromatik bitkilerden elde edilen bitkisel droglar ile tedavi olmaktadır. Hatta Orta Doğu, Asya ve Afrika'nın bazı ülkelerinde bu oran %95'e dek çıkabilmektedir. Gelişmiş ülkelerde ise alternatif tıp kullanımı da az yaygındır. Mesela; Almanya'da %40-50, ABD'de %42, Avustralya'da %48 ve Fransa'da da %49 oranlarında tıbbi bitki kullanımı söz konusudur (Acıbuca & Bostan, 2018).

Tarih boyunca pek çok hastalığın (diyabet, sarılık, nefes darlığı, kalp rahatsızlıkları vb.) tedavisinde bitkilerden faydalanılmıştır ve faydalanılmaya da devam edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), yaklaşık olarak 4 milyar insanın (dünya nüfusunun % 80'i) sağlık sorunlarının çözümü için öncelikle bitkisel droglardan yararlandıklarını ifade etmektedir. Bunun yanında, gelişmiş ülkelerde reçeteli ilaçların da yaklaşık olarak % 25'i bitkisel kökenli etken maddeler (vimbilastin, rezepin, kinin, aspirin vb.) içermektedirler (Farnsworth, Akerele, Bingel, Soejarto & Guo, 1985).

Ülkemiz coğrafi konumu, topografik yapısı, klimatolojik ve biyolojik çeşitliliği, tarımsal potansiyeli, geniş yüzölçümü vb. özelliklerinden dolayı tıbbi ve aromatik bitkilerin ticaretinde ilk sıralarda yer almaktadır. Türkiye'nin önemi; aynı zamanda gelişmiş ülkelerdeki bitkisel ilaç, bitkisel kimyasallar, besin ve katkı maddeleri ile kozmetik ve parfümeride kullanılan pek çok bitkisel ürünü veren bitkilerin ülkemiz topraklarında yetişmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bitkiler daha çok tabiatan toplanarak pazarlanmaktadır. Tıbbi ve aromatik bitkiler ülkemizde çoğunlukla; Doğu Karadeniz, Güneydoğu Anadolu, Ege, Marmara ve Akdeniz bölgelerinden elde edilmektedirler (Bayram, Kırıcı, Tansı, Yılmaz, Arabacı, Kızıl & Telci, 2010). Türkiye'de tıbbi amaçla yararlanan bitki taksonu sayısı tam bilinmemekle beraber, 500 civarında oldukları düşünülmekte ayrıca 200 civarında tıbbi ve aromatik bitkinin ihraç potansiyelinin olduğu zikredilmektedir (Faydaoğlu & Sürücüoğlu, 2011). Ardiç kabuğu, mahlep, çemen, biberiye, meyan kökü, nane, sumak, adaçayı, ıhlamur çiçeği, kekik, defne yaprağı, kimyon, anason, rezene tohumu vb. tıbbi ve aromatik bitki kısımları ülkemizden ihraç edilen önemli droglar arasında sayılabilir (Bayram vd., 2010).

Ülkemizde doğadan toplanan tıbbi ve aromatik bitkiler, Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Orman Genel Müdürlüğü tarafından "odun dışı orman ürünleri veya orman tali ürünleri" olarak

değerlendirilirler. Defne, kekik, çiçek soğanları, sumak, ıhlamur vb. ürünler (üretim programında olmayan ve üretimi özel teknik gerektirmeyen) orman köylü ve kooperatiflerine satılmaktadır. Odun dışı orman ürünleri olarak kullanılan bu ürünler hem ekonomiye katkı sağlamakta hem de kırsal kesimde yaşayan vatandaşlara farklı bir gelir kapısı olmaktadır (Acıbuca & Bostan, 2018). Tıbbi ve aromatik bitkilerin toplama ve hazırlanma faaliyetleri son derece dikkatle gerçekleştirilmelidir. Çünkü şuursuzca yapılan toplamalarda, bitki taksonlarında mühim kayıplar meydana gelmektedir. Aynı şekilde; toplama sonrası kurutma uygulamalarının da optimum şartlarda yapılması önem arz etmektedir (Göktaş & Gıdık, 2019).

Doğadan bitki toplama yöntemlerine alternatifler oluşturulmadığı sürece, “Doğa ve Türleri Koruma” kanunlarının etkili bir şekilde uygulanamayacağı açıktır. Doğadan bitki toplamanın alternatifi ise bu bitkilerin kültüre alınarak tarımlarının yapılmasıdır. Türkiye’de kültüre alınan bitki türleri arasında; kimyon, anason, kekik, nane, kırmızı biber, rezene, haşhaş, çemen, çörekotu ve hardal gösterilebilir. Ülkemizde organik olarak üretilen bitkiler/droglara olan ihtiyaç ve talep gün geçtikçe çoğalmaktadır. Ülkemizde yirmi civarında şehirde tıbbi ve aromatik bitkiler organik olarak üretilirler. İzmir, Kütahya, Mersin, Antalya, Aydın, Çanakkale, Yalova ve Muğla illeri bitkisel çeşitlilik açısından ilk sıralardayken; Afyon anason ve kimyon, Denizli kapari, Isparta gül ve kekik, Adana biberiye, Antalya, Aydın ve İzmir kekik, Manisa kapari, Muğla da adaçayı üretiminde ön plana çıkmaktadır. Hem iç tüketimde yararlanılan hem de ihracatları yapılan tıbbi ve aromatik bitkilerde “kalite” denildiği zaman bazı özelliklerin bilinmesi önem arz etmektedir. Doğru bitki ismi, kaynak ülke/bölge, hasat zamanı, duyu testleri, makroskobik, mikroskopik ve kimyasal testler kalite için bilinmesi gereken özelliklerdendir (Bayram vd., 2010). Tıbbi ve aromatik bitkilerin kalite tespitlerinin yapılarak standartlarının ortaya konulması oldukça önemlidir ve kalite standardının önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır (Phillipson, 1993).

Alan yazını araştırmalarına göre, benzer araştırmalar yapıldığı görülmüştür. “Kayseri İlinde Yetişkinlerin Bitkisel Ürün Kullanımı ile İlgili Tutum ve Davranışları” isimli çalışmada; kişilerin %59,6’sının bitkisel ürünlerden tedavi amaçlı yararlandığı, kullanım amaçlarının başında ise %33,3 ile sindirim sistemi hastalıklarının geldiği tespit edilmiştir (Yıldız, Çetinkaya, Durmuş & Sağiroğlu, 2013). “Üniversite Öğrencileri Arasında Bitkisel İlaç Kullanımına Yönelik Tutumlar” isimli çalışmada, katılımcılara göre toplumunda bitkisel tedavi sırasıyla kanser (% 68,9), kısırlık (% 66,9), obezite (% 66,8), cilt hastalıkları (% 46), kalp hastalıkları (% 31,8), diyabet (% 27,4), kolesterol yüksekliği (% 23,6) ve hipertansiyon (% 17,8)’a karşı kullanılmaktadır (Emiroğlu, Kara, Arı, Bolat, Dönmez, Karademir, Okay, Polat, Seçal, Şahin, M. Şahin, Yıldırım & H. Emiroğlu, 2016). “Üniversite öğrencileri ve ailelerinde bitkisel ürün kullanım sıklığının ve bitkisel ürün kullanımını etkileyen faktörlerin belirlenmesi” isimli çalışmada, zayıflama amaçlı drog kullanımı kadınlarda (%30,6), erkeklerde ise (%15,1)’dir. Erkeklerin %57,6’sı soğuk algınlığı yaşadıklarında bitkisel ürünleri tercih etmektedir (Kaner, Karaalp & Seremet-Kürklü, 2017). “Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Ziraat Fakültesi Öğrencilerinin Tıbbi ve Aromatik Bitkilere Bakışı” isimli araştırmada; öğrencilerin en çok bildikleri tıbbi ve aromatik bitkiler sırasıyla: kekik, ıhlamur, adaçayı, sarımsak, nane, papatya ve böğürtlendir (Asil & Taşgın, 2018). “Sağlık Yüksekokulunda Öğrenim Gören Hemşirelik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitkisel Ürünlerin Akılcı Kullanımı Hakkındaki Bilgi Düzeyleri” isimli çalışmada, öğrencilerin %81,6’sının nezle ve grip hastalıklarında tıbbi bitkilerden yararlandıkları, %89,5’inin tıbbi bitkileri çay olarak tükettikleri, %70,2’sinin tıbbi bitkilerden fayda gördükleri ve yalnızca %7,0’sinin bitkisel ürünleri akılcı kullanabildikleri belirlenmiştir (Şentürk, 2020). “Hemşirelik Öğrencilerinin Tıbbi ve Aromatik Bitkileri Kullanma Durumu ve Görüşleri” isimli çalışmada, öğrenciler en çok ıhlamur (% 61,1), nane (% 43,6) ve adaçayı (% 42,8)’ni tıbbi amaçla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 67,7’si tıbbi ve aromatik bitkileri motivasyon artırıcı, % 74,1’i stres azaltıcı ve % 82’si de rahatlatıcı olarak görmektedir

(Aygör & Çayır, 2020). Başka bir araştırmada öğrencilerin tıbbi bitkilere aşına olup olmadığı, kültürel mirasın bir parçası olan geleneksel bilgilerin yeni nesillere aktarılıp aktarılmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır (Strgar, Piliş, Pogacnik & Žnidarcic, 2013). Al-Nadaf & Awadallah (2020) “Mutah bölgesinde halkın ve üniversite öğrencilerinin bitkisel ilaç kullanımına ilişkin bilgi düzeylerini” incelemiştir. Başka bir araştırma “Brezilya'daki Sağlık Üniversitesi öğrencilerinin tıbbi bitkileri kullanımları hakkında bilgileri” üzerinde yapılmıştır (Eduardo, Pinheiro, Rosa, Machado & Welker, 2020). “Bireylerin Tıbbi ve Aromatik Bitki Tüketim Davranışları: Şanlıurfa İli Örneği” isimli araştırmada ise; katılımcıların tıbbi amaçla sırasıyla ıhlamur, nane, zencefil, adaçayı ve çörekotu kullandıkları saptanmıştır (Özel, 2023).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, kendi doğal ortamları içinde bireylerin olay ve olguları nasıl anlamlandıklarını ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma türüdür. Nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinin başında görüşe, gözlem ve odak grup görüşmesi gelmektedir. Bunların yanında belgeler, fotoğraflar ve yazışmalar gibi çeşitli dokümanlarda nitel araştırmalarda kullanılan verilere temel oluşturabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının tıbbi bitki kullanımı bilgi düzeylerini belirlemektir. Araştırmalarda, kişilerin konu ya da kavramlarla ilgili tecrübeleri sonucunda alguları, düşünceleri, kavramları ve kavramlar arasında ilişki kurma biçimleri ve yöntemlerinin ayrıntılı bir biçimde belirlenmesinde olgu bilim deseni kullanılmaktadır (Aydın & Günbatır, 2019). Bu bağlamda araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı tıbbi bitkilerin kullanımı bilgi düzeylerini belirlemek için, olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu çalışma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 11.12.2023 tarih ve 166756 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacılar betimleme yapmak istediklerinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yönteminden faydalanırlar. Uygun örnekleme tekniğinde para, konum ve zaman gibi şartlar göz önünde bulundurularak elverişlilik durumlarına uygun olacak biçimde örneklem seçimi yapılır (Canbazoglu Bilici, 2019). Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde fen bilgisi öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 26 (K:22, E:4) öğretmen adayından oluşmaktadır. Yedi (7) katılımcı araştırma konusu ile ilgili ders almış, on dokuz (19) katılımcı ise ders almamıştır. Katılımcıların 18'i il merkezlerinde, 6'sı ilçe merkezlerinde 2 tanesi ise köylerde yaşamaktadır. Bu araştırmada, katılımcıların kişisel bilgilerini korumak için her bir katılımcı Ö1, ..., Ö25 ve Ö26 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öncelikle literatür taraması yapılmış (Baytop, 1999; URL 1, 2 ve 3) ve literatürde karşılaşılmayan bazı tıbbi bitkilerin kullanımları göz önünde bulundurularak araştırmanın amacına uygun olacak biçimde on iki (12) adet bitkinin (gülhatmi, keçiboynuzu, defne, oğulotu, çörekotu, kekik, öksürükotu, zencefil, susam, yeşil çay, tarçın ve karabiber) ikiye kullanım reçetesine ait sorulardan oluşan veri toplama aracı (anket) hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracına iki uzman araştırmacının görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Bu reçetelerdeki açık uçlu sorularda katılımcılardan tıbbi bitkilerin kullanım amaçlarını (hayvan veya insan tedavisinde hangi hastalıklara karşı kullanıldıkları), kullanım şekillerini (tedavide hangi yöntem veya yöntemlerle kullanıldıkları) ve kullanılan kısımlarını (toprak üstü kısımlar, kabuk, yaprak, çiçek, meyve, tohum, kök, rizom (toprak altı gövdesi), yumru (toprak altı), soğan (toprak altı) vb.) yazmaları istenmiştir. Bitkinin her bir farklı

kullanım şekli farklı bir kullanım reçetesi anlamına gelmektedir. Bitkilerin ikiden fazla da kullanım şekilleri (reçeteleri) olabilir. Ancak bu çalışmada aşağıdaki gülhatmi (Şekil 1) örneğinde görüldüğü gibi katılımcılardan bitkilerin bildikleri en yaygın iki kullanım şeklini yazmaları istenmiştir.



Şekil 1. *Althaea officinalis* L. (gülhatmi) (URL 4 ve 5)

1. Kullanım reçetesi

Kullanım amacı:

Kullanım şekli:

Kullanılan kısımları:

2. Kullanım reçetesi

Kullanım amacı:

Kullanım şekli:

Kullanılan kısımları:

Nitel araştırmalarda sonuçların geçersizliğini ve yanlış algılamayı azaltmak için üçgenleme yapılır. Üçgenleme doğruluğu artırmak için bir şeye çoklu bakış açısı ile bakmak demektir. Veri üçgenlemesi için bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem yapılabilir (Işık & Semerci, 2019). Bu çalışmada verilerin geçerliliği artırmak için katılımcılarla odak grup görüşmeleri (40-45 dk) ve bireysel görüşmeler (15-20 dk) yapılmıştır. Her bir katılımcıdan elde edilen veriler olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimleyici bakış açısına göre analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler araştırma problemine cevap verecek biçimde önceden belirlenen temalara göre düzenlenir ve doğrudan alıntılarla desteklenir (Aydın, 2019). Betimsel analiz tekniğinde veriler önceden belirlenen kategorilere göre yorumlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bilgiler ışığında veriler, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kategorilere göre analiz edilmiştir. Belirlenen kategoriler:

- *Cevap yok*: Katılımcıların hiçbir şey yazmadığı durumdur.
- *Yanlış reçete*: Katılımcıların reçetelerinin soru ile alakası olmadığı, tamamen yanlış olduğu düşünülen reçetelerdir.
- *Kısmen doğru reçete*: Katılımcıların reçetelerinin bir kısmının doğru, bir kısmının yanlış ya da eksik olarak değerlendirildiği reçetelerdir.
- *Doğru reçete*: Katılımcıların reçetelerinin tamamen doğru olarak değerlendirildiği reçetelerdir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmacılar verilerin kategorileştirilmesinde grup çalışması yapmıştır. Araştırmada verilerin kategorilere göre sınıflandırılma işleminin geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için bir uzmandan görüş alınmıştır. Oluşturulan kategori ve listelemeler bu görüş dikkate alınarak düzenlenmiştir. Çalışmada araştırma grubunda bulunan öğretmen adaylarının 12 adet bitki için yazdıkları tıbbi bitkilerin kullanım reçetelerinin (298 adet) kategorileştirilmesinde araştırmacılar ile uzman arasındaki uyum, Miles & Huberman'ın (1994) tutarlılık yüzdesine göre hesaplanmıştır. Araştırmanın tutarlılık yüzdesi %92

olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına bakılarak katılımcıların konu ile ilgili bilgi düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen düzeyler kullanılarak tespit edilmiştir. Bu düzeyler ise; çok yüksek (% 80-100), yüksek (% 60-80), orta (% 40-60), düşük (% 20-40) ve çok düşük (%0-20) şeklindedir.

Sınırlılık

Bu araştırma veri toplama aracında verilen 12 adet tıbbi bitki örneği, araştırma grubunda bulunan 26 öğretmen adayı ve katılımcıların yazdıkları reçeteler ile sınırlıdır. Çalışmada, öğretmen adaylarının yazdıkları reçetelerdeki bilgilerin onların gerçek düşünceleri olduğu varsayılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının tıbbi bitki kullanımı ile ilgili yazdığı reçetelerin betimsel analizinden elde edilen bulgular, her bir reçete için kategorilere ayrılmış, katılımcılar ve örnek reçeteler her bir bitki için ayrı ayrı tablolarda verilmiştir.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden gülhatmi (Şekil 1) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Gülhatmi için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
1	Cevap Yok	Ö1, Ö6, Ö11, Ö16, Ö19, Ö21, Ö26	7	
	Yanlış Reçete	Ö24	1	c. İçecek içine konulabilir. (Ö24)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö4, Ö12, Ö17, Ö23	4	b. Kaynatılarak c. Kök (Ö17)
	Doğru Reçete	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25	14	a. Soğuk algınlığı b. Demleme yoluyla c. Yaprak (Ö7)
2	Cevap Yok	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	21	
	Yanlış Reçete			
	Kısmen Doğru Reçete			
	Doğru Reçete	Ö2, Ö3, Ö13, Ö20, Ö22	5	a. Solunum yolu enfeksiyonu b. Çay olarak tüketilir. c. Çiçeği (Ö20)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Gülhatminin tıbbi kullanımına yönelik iki tane reçete yazan katılımcı sayısı 5, birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 19’dur. Gülhatmi için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 14, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 4, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 1 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 7’dir. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 5 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı ise 21’dir.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden keçiboynuzu (Şekil 2) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. *Ceratonia siliqua* L. (keçiboynuzu) (URL 6)

Tablo 2. Keçiboynuzu için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
	Cevap Yok	Ö11, Ö13, Ö21, Ö22	4	
	Yanlış Reçete			
1	Kısmen Doğru Reçete	Ö2, Ö3, Ö7, Ö17, Ö18, Ö24, Ö26	7	a.İnsanlarda kan yapıcı boy uzatmak için kullanılır. c. meyve (Ö18)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25	15	a.Kansızlık tedavisi ve vücut direncini artırmak için kullanılır. b. Pekmez c. meyve (Ö10)
	Cevap Yok	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25	17	
	Yanlış Reçete			
2	Kısmen Doğru Reçete	Ö18, Ö24, Ö26	3	b.Çay, pekmez, direkte yenilebilir. c. Meyve (Ö26)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19	6	a.Astım b. Pekmez. c. Meyve(Ö1)
	Cevap Yok			

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Keçiboynuzunun tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 22'dir. Keçiboynuzu için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 15, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 7, ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 4'tür. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 9 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı ise 17'dir. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 6 ve kısmen doğru olan katılımcı sayısı ise 3'tür.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden defne (Şekil 3) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. *Laurus nobilis* L. (defne) (URL 7)

Tablo 3. Defne için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
	Cevap Yok	Ö4, Ö6, Ö17, Ö21	4	
1	Yanlış Reçete	Ö9, Ö10	2	a.Yemeklere tat vermesi b. Yemeğe katılır. c. Yaprak ve gövdesi (Ö9)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö3, Ö7, Ö24, Ö26	4	a.Kişisel bakım ürünü b. İşleme c. Yaprak (Ö7)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25	16	a.Saç köklerinin güçlendirilmesi b. Yaprakları sıvı hale getirilerek şampuan yapılır ve kullanılır. c. Yaprakları (Ö15)
	Cevap Yok	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25	21	
2	Yanlış Reçete	Ö24, Ö26	2	b.Baharat (Ö24)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö14	1	a.Yemeklere tat vermek için b. Yaprakları yemeğe koyulur. c. Yaprak kısmı (Ö14)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö23	2	a.Ağrıyan yerler için b. Yağ şeklinde c. Meyve kısmı (Ö23)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Defnenin tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 22'dir. Defne için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 16, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 4, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 2 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 4'tür. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 5 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı ise 21'dir. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 2, kısmen doğru reçete yazan katılımcı sayısı 1 ve yanlış reçete yazan katılımcı sayısı ise 2'dir.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden oğul otu (Şekil 4) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. *Melissa officinalis* L. subsp. *officinalis* (oğul otu) (URL 8 ve 9)

Tablo 4. Oğul otu için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
1	Cevap Yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26	20	
	Yanlış Reçete			
	Kısmen Doğru Reçete	Ö15, Ö23	2	a. İnsan hastalıklarında b. Kaynatarak c. Çiçek, gövde ve yaprakları (Ö23)
	Doğru Reçete	Ö5, Ö7, Ö8, Ö22	4	a. Antiseptik olarak b. Kaynatma, demleme c. Yaprak (Ö7)
2	Cevap Yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	24	
	Yanlış Reçete	Ö15	1	a. Baharat b. Yaprakları kurutulur. Toz haline getirilir. (Ö15)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö8	1	a. Uyku getirici, yatıştırıcı, sakinleştirici b. Çay olarak c. Yaprak (Ö8)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Oğul otunun tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 6'dır. Oğul otu için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 4, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 2 ve reçete yazmayan

katılımcı sayısı 20'dir. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 2 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı ise 24'tür. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 1 ve yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 1'dir.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden çörek otu (Şekil 5) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. *Nigella sativa* L. (çörek otu) (URL 10 ve 11)

Tablo 5. Çörek otu için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
1	Cevap Yok	Ö3, Ö4, Ö13	3	
	Yanlış Reçete	Ö5	1	a.Yemeklere lezzet için b.Baharat c.Tohumu, kökü (Ö5)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö11, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26	5	b. Yağı kullanılır c. Tohum (Ö11)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23	17	a.Mide hazmı için b. Çiçekler tohum vermeye başlayınca toplanır. c.Tohum (Ö12)
2	Cevap Yok	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25	12	
	Yanlış Reçete	Ö10, Ö12, Ö14, Ö19	4	a.Poğaç, simit vs. üstüne tat vermesi için. b.Tohum kısmı yumurta ile poğaçanın üstüne sürülür. c.Tohum (Ö14)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö9, Ö23, Ö24, Ö26	4	a.Kolesterol için b.Meze ve salatalarda (Ö24)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö2, Ö8, Ö14, Ö15, Ö22	6	a.İştah kapatmak için b. Yemeklerden önce yoğurtla birlikte alınır. c. Direkt tohumu (Ö2)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Çörek otunun tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 23'tür. Çörek otu için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 17, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 5 ve yanlış reçete

yazan katılımcı sayısı 1 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 3'tür. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 14 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı ise 12'dir. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 6, kısmen doğru reçete yazan katılımcı sayısı 4 ve yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 4'tür.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden kekik (Şekil 6) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. *Thymus* sp. (Kekik) (URL 12 ve 13)

Tablo 6. Kekik için açıklama kategoriler, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
	Cevap Yok	Ö4, Ö13, Ö17, Ö21	4	
	Yanlış Reçete	Ö5, Ö25, Ö26	3	a.Kurutulup yemek amaçlı kullanılır. b.Baharat olarak c.Kendisi direkt (Ö25)
1	Kısmen Doğru Reçete	Ö12, Ö16, Ö18, Ö24	4	a.Yemeklerde baharat olarak kullanılır. b. Çiçekler tohum vermeye başlayınca toplanır. c.Tohum. (Ö12)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23	15	a.Bağırsak sistemini güçlendirmek b. Kaynatılarak demleme c.Yaprakları (Ö3)
	Cevap Yok	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26	19	
2	Yanlış Reçete	Ö10, Ö14, Ö19, Ö24	4	a.Lezzet için b.Yemeklerde. c.Bütün olarak(Ö19)
	Kısmen Doğru Reçete			
	Doğru Reçete	Ö1, Ö15, Ö22	3	a.Mide rahatsızlıklarını tedavi amaçlı kullanılır. b. Çayı yapılabilir. c.Yaprakları (Ö22)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Kekiğin tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 22'dir. Kekik için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 15, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 4, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 3 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 4'tür. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 7 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı ise 19'dur. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 3 ve yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 4'tür.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden öksürük otu (Şekil 7) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. *Tussilago farfara* L. (öksürük otu) (URL 14 ve 15)

Tablo 7. Öksürük otu için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
1	Cevap Yok	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26	18	
	Yanlış Reçete			
	Kısmen Doğru Reçete	Ö5, Ö12, Ö22, Ö23	4	a.Hastalıklar için b. Koparılır kurutulur. c.Çiçekleri, yaprakları (Ö12)
	Doğru Reçete	Ö2, Ö6, Ö7, Ö9	4	a.Öksürüğe iyi gelir. b. Yapraklarından çay yapılır. c.Yaprakları (Ö6)
2	Cevap Yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	26	
	Yanlış Reçete			
	Kısmen Doğru Reçete			
	Doğru Reçete			

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Öksürük otunun tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 8'dir. Öksürük otu için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 4, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 4 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 18'dir. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı sıfırdır.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden zencefil (Şekil 8) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. *Zingiber officinale* Roscoe (zencefil) (URL 16)

Tablo 8. Zencefil için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
1	Cevap Yok	Ö17, Ö21, Ö24	3	
	Yanlış Reçete			
	Kısmen Doğru Reçete	Ö5, Ö6, Ö23	3	a.Hastalık için b. Toz halinde c.Kökü (Ö5)
2	Doğru Reçete	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25, Ö26	20	a.Boğaz yolu hastalıklarının tedavisinde b. Toz halinde sıcak su ve bal ile karıştırılarak. c.Kök (Ö4)
	Cevap Yok	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26	18	
	Yanlış Reçete	Ö25	1	a.Baharat b.Kurutulur. c.Gövde (Ö25)
2	Kısmen Doğru Reçete			
	Doğru Reçete	Ö1, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20	7	a.Soğuk algınlığı b.Toprak altı gövdesi rendelenir ve kaynatılarak içilir. c.Toprak altı gövdesi (Ö15)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Zencefilin tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 23'tür. Zencefil için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 20, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 3 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 3'tür. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 7'dir. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 7, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 1 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı 18'dir.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden susam (Şekil 9) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. *Sesamum indicum* L. (susam) (URL 17 ve 18)

Tablo 9. Susam için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
1	Cevap Yok	Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20	7	
	Yanlış Reçete	Ö4, Ö5, Ö12, Ö18, Ö22, Ö24	6	a.Hamur işlerinin üzerine serpilir. b.Çiçek kurduktan sonra toplanır. c. Çiçek ve yaprakları (Ö12)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö10, Ö11, Ö16, Ö19, Ö21, Ö25	6	a.Beslenmek için b. Ezilerek tahin elde ediliyor. c.Tohum (Ö16)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö23, Ö26	7	a.Mideyi rahatlatma b. Tahin olarak yenir. c. Tohumu (Ö3)
2	Cevap Yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25	22	
	Yanlış Reçete			
	Kısmen Doğru Reçete	Ö10	1	b.Ezilerek tahin elde edilir. c.Tohum (Ö10)
	Doğru Reçete	Ö8, Ö16, Ö26	3	a.Boğaz ağrısı b.Pekmeze katılarak tüketilir. c.Tohum (Ö8)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Susamın tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 19’dur. Susam için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 7, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 6, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 6 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 7’dir. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 3’tür. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı, kısmen doğru reçete yazan katılımcı sayısı 1 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı 22’dir.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden yeşil çay (Şekil 10) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. *Camellia sinensis* L. (yeşil çay) (URL 19)

Çizelge 10. Yeşil çay için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
	Cevap Yok	Ö14, Ö17	2	
	Yanlış Reçete			
1	Kısmen Doğru Reçete	Ö18, Ö21, Ö24	3	a.Sinir sistemini rahatlatmak için kullanılır. b.Çay olarak demlenir. (Ö21)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26	21	a.Sindirimi kolaylaştırmak b. Çay şeklinde kaynatılarak c. Yaprakları (Ö19)
	Cevap Yok	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25	17	
	Yanlış Reçete			
2	Kısmen Doğru Reçete			
	Doğru Reçete	Ö1, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö20, Ö22, Ö23, Ö26	9	a.Bağışıklığı güçlendirir. b. Kaynatılarak çayı içilir. c. Yaprak (Ö1)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Yeşil çayın tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 24'tür. Yeşil çay için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 21, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 3 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 2'dir. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 9'dur. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 9 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı 17'dir.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden tarçın (Şekil 11) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. *Cinnamomum* sp. (tarçın) (URL 20)

Tablo 11. Tarçın için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
	Cevap Yok	Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö24	6	
	Yanlış Reçete	Ö19	1	a.Tat vermek için b.Yiyecek ve içeceklerde c. Meyve (Ö19)
1	Kısmen Doğru Reçete	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16	7	a.Tatlandırıcı baharat b.Toz, halinde c. Kabuğu (Ö10)
	Doğru Reçete	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14, Ö16, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26	12	a.Kan şekerini dengeler b.Toz ya da çubuk şeklinde çay veya tatlılarda tüketilir. c. Kabuk kısmı (Ö20)
	Cevap Yok	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25	21	
2	Yanlış Reçete			
	Kısmen Doğru Reçete	Ö1	1	a.Ağız sağlığı b.Kabuğu kaynatılır içilir. c. Meyve (Ö1)
	Doğru Reçete	Ö14, Ö22, Ö23, Ö26	4	a.Soğuk algınlığı b. Kaynatılır. c. Çubuk halde (Ö14)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Tarçının tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 20'dir. Tarçın için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 12, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 7, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 1 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 6'dır. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 5'tir. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 4, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 1 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı 21'dir.

Katılımcıların tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinden karabiber (Şekil 12) için yazdıkları reçeteler kategorilere göre analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12. *Piper nigrum* L. (karabiber) (URL 21 ve 22)

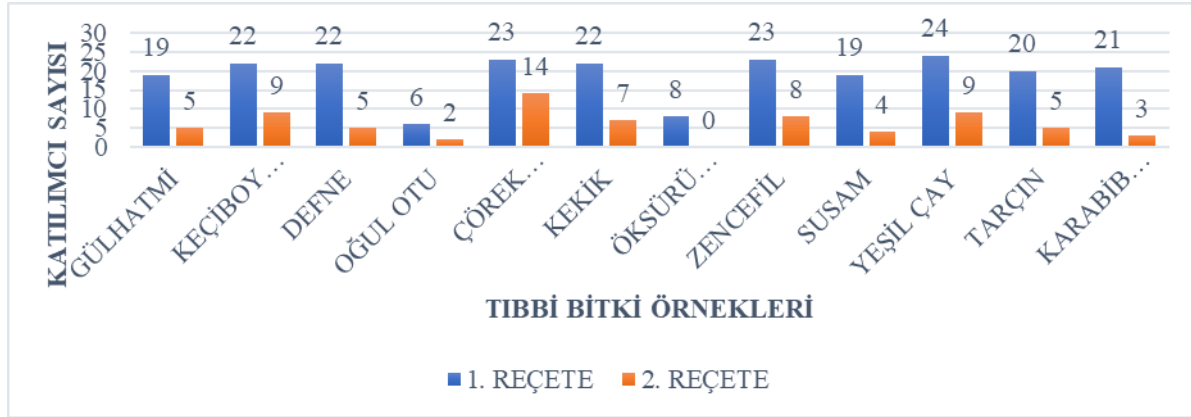
Tablo 12. Karabiber için açıklama kategorileri, katılımcılar, frekans ve örnek reçeteler

Reçeteler	Kategoriler	Katılımcılar	Frekans	Örnek Reçeteler
	Cevap Yok	Ö3, Ö7, Ö13, Ö15, Ö24	5	
1	Yanlış Reçete	Ö4, Ö5, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21	8	b.Baharat şeklinde, toz şeklinde c.Tohum ve yaprakları (Ö19)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö10, Ö11, Ö25, Ö26	4	a.Öksürük tedavisinde c.Tohum, meyve (Ö10)
	Doğru Reçete	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23	9	a.Mide rahatsızlıklarında kullanılır. b.Toz halinde yemeklerde tüketilir. c. Tohumları (Ö22)
	Cevap Yok	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	23	
2	Yanlış Reçete	Ö10	1	a.Baharat b.Yemeklerde c. Meyve (Ö10)
	Kısmen Doğru Reçete	Ö2	1	a.Yiyeceklerde b.Direkt, kaynatılarak c. Tohumu (Ö2)
	Doğru Reçete	Ö8	1	a.Solunum yolu enfeksiyonları b. Tozu balla karıştırılarak kullanılır. c. Meyve ve tohum (Ö8)

a. Kullanım amacı, b. Kullanım şekli, c. Kullanılan kısımları

Karabiber tıbbi kullanımına yönelik birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 21'dir. Karabiber için birinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 9, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 4, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 8 ve reçete yazmayan katılımcı sayısı 5'tir. İkinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı 3'tür. İkinci reçetesi doğru olan katılımcı sayısı 1, kısmen doğru olan katılımcı sayısı 1, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı 1 ve reçete yazamayan katılımcı sayısı 23'tür.

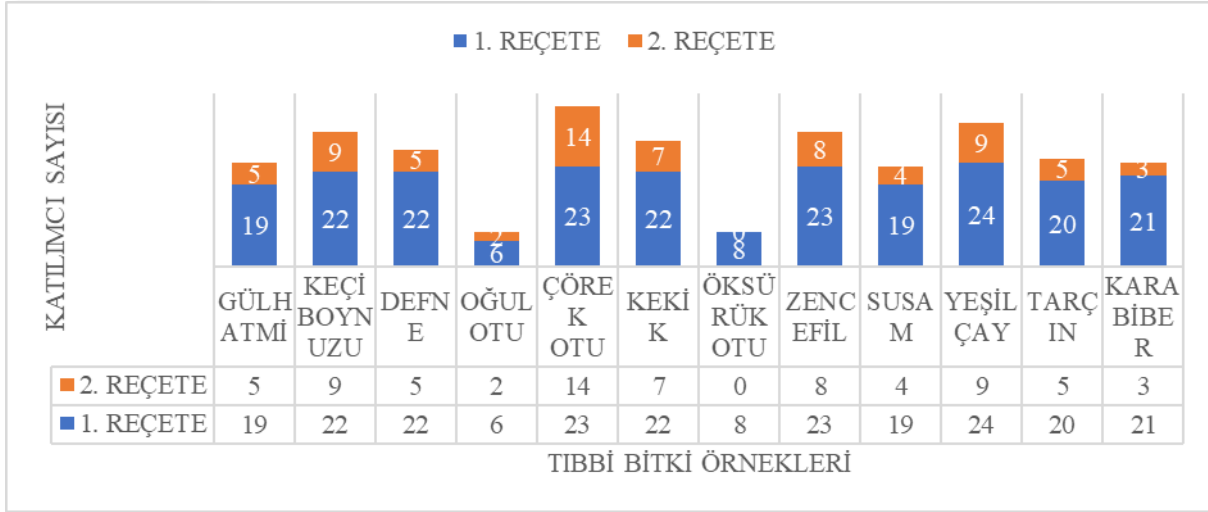
Bu kısımda ise, Tablo 1-12'de verilen bulgular farklı bir bakış açısıyla tablolara aktarılarak grafikler elde edilmiştir. Tıbbi amaçla kullanılan bitki örneklerinin her bir kullanımına yönelik reçete yazan, doğru ya da kısmen doğru reçete yazan, yanlış reçete yazan ve cevap vermeyen (reçete yazmayan) katılımcı sayıları grafiklerde verilmiştir. Her bir tıbbi bitkinin farklı bir kullanımı için reçete yazan katılımcı sayıları Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Her bitkinin farklı bir kullanımı için reçete yazan katılımcı sayıları

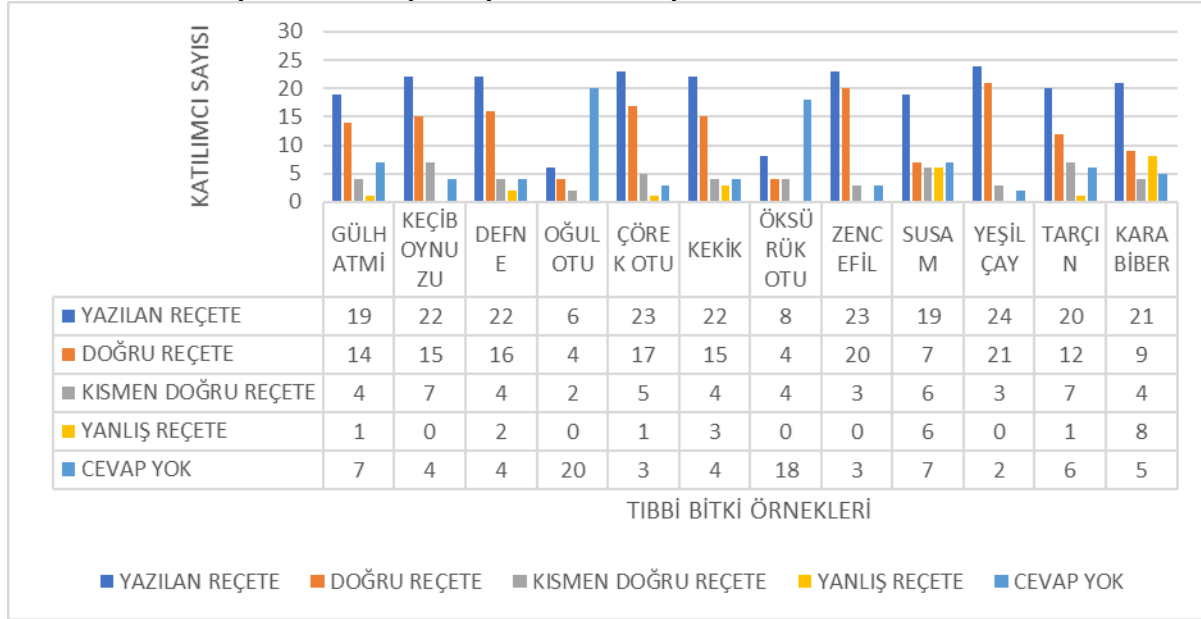
Bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik birinci reçetesi en fazla yazılan bitki yeşil çay (24) en az yazılan bitki ise oğul otu (6)' dur. Zencefil ve çörek otu 23 katılımcı, keçi boynuzu, defne ve kekik 22 katılımcı, karabiber 21 katılımcı, tarçın 20 katılımcı, gülhatmi ve susam 19 katılımcı, öksürük otu 8 katılımcı tarafından birinci reçeteleri yazılmıştır. İkinci reçetesi en fazla (14) yazılan bitki çörek otu, en az yazılan bitki oğul otu (2) ve hiç yazılmayan bitki ise öksürük otudur. Keçi boynuzu ve yeşil çay için 9 katılımcı, zencefil için 8 katılımcı, kekik için 7 katılımcı, gülhatmi, defne ve tarçın için 5 katılımcı, susam için 4 katılımcı ve karabiber için 3 katılımcı bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik iki reçete yazmıştır. Katılımcıların %73'ü bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik bir reçeteyi, %23 ise iki reçeteyi yazdıkları görülmüştür.

Tıbbi amaçla kullanılan bitkilerin kullanımına yönelik 26 katılımcı tarafından yazılan toplam reçete sayıları Grafik 2'de verilmiştir. En fazla reçete (37) yazılan bitki çörek otu, en az reçete (8) yazılan bitkiler ise oğul otu ve öksürük otudur. Katılımcılar tarafından yeşil çayın kullanım reçetesinin 33, keçi boynuzu ve zencefilin 31, kekiğin 29, defnenin 27, tarçının 25, karabiber ve gülhatminin 24 ve susamın 23 adet yazıldığı görülmektedir.



Grafik 2. Tıbbi amaçla kullanılan bitkilerin katılımcılar tarafından yazılan toplam reçete sayıları

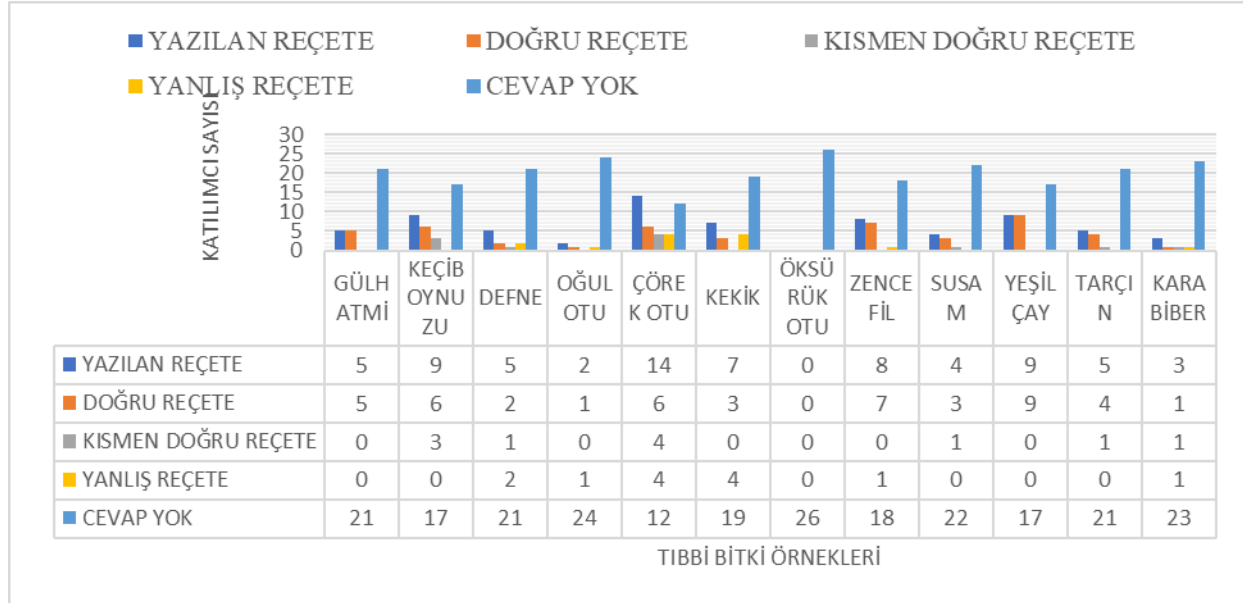
Bitkilerin tıbbi amaçla kullanımına yönelik her bir bitki için birinci reçeteyi yazan katılımcı sayısı, doğru ya da kısmen doğru reçete yazan katılımcı sayısı, yanlış yazan katılımcı sayısı ve tanımlanan bitkilere yönelik reçete yazmayan katılımcı sayıları Grafik 3’de verilmiştir.



Grafik 3. Tıbbi amaçla kullanılan her bir bitki için birinci reçeteyi yazan katılımcı sayıları

Grafik 3’ten görüleceği gibi, bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik katılımcılar tarafından yazılan doğru reçete sayıları yeşil çay için 21, zencefil için 20, çörek otu için 17, defne için 16, keçiboynuzu ve kekik için 15, gülhatmi için 14, tarçın için 12, karabiber için 9 ve susam için 7, oğul otu ve öksürük otu için 4’tür. En fazla cevap verilmeyen bitkiler oğul otu (20) ve öksürük otu (18)’dir. Katılımcıların ortalama olarak %49’unun bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik yazdıkları birinci reçeteler doğrudur.

Bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik her bir bitki için ikinci reçetesini yazan katılımcı sayısı, doğru ya da kısmen doğru reçete yazan katılımcı sayısı, yanlış reçete yazan katılımcı sayısı ve tanımlanan bitkilere yönelik reçete yazmayan katılımcı sayısı Grafik 4'de verilmiştir.



Grafik 4. Tıbbi amaçla kullanılan her bir bitki için ikinci reçeteyi yazan katılımcı sayıları

Grafik 4'de görüldüğü gibi, bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik yeşil çay için 9, zencefil için 7, keçiyoynuzu ve çörek otu için 6, gülhatmi için 5, tarçın için 4, kekik ve susam için 3, defne için 2 ve oğul otu ve karabiber için 1 katılımcı tarafından ikinci reçeteleri doğru olarak yazılmıştır. Katılımcıların ortalama olarak %15'inin bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik yazdıkları ikinci reçeteler doğrudur. Katılımcılar tarafından tıbbi kullanımına yönelik ikinci reçetesi yazılmayan bitki öksürük otudur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de tıbbi bitkiler pek çok hastalığın tedavisinde kullanılmaktadır (Faydaoğlu & Sürücüoğlu, 2011). Bitkilerin tedavi edici özellikleri çok eskiye dayanmaktadır. Bitkisel tedavi halk hekimliği uygulamaları sayesinde deneme yanılma yöntemleri kullanılarak günümüze kadar gelmiştir. İnsanların bu bitkileri kullanılırken miktarına dikkat edilmesi gerektiği ve bu konunun çok önemli olduğu, aksi takdirde bu tür bitkilerin son derece toksik ve alerjik etkilere neden olabilecekleri vurgulanmalıdır (Badke, Heisler, Ceolin, Andrade, Budo & Heck, 2017). Bunun için tıbbi ve aromatik bitkileri satan aktarlar bu konu ile ilgili eğitimler almalı ve bu bitkilerin doğru bir şekilde kullanılması konusunda insanları bilgilendirmelidirler. Ayrıca tıbbi ve aromatik bitkilerin kullanımları ve satışları ile ilgili yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının tıbbi bitki kullanımına ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek için seçilen on iki bitki örneğine ait iki kullanım reçeteleri hakkında bildiklerini yazmaları istenmiştir. Bu araştırma veri toplama aracında değerlendirilen 12 tane tıbbi bitki örneği, araştırma grubunda yer alan 26 öğretmen adayı ve katılımcıların yazdıkları reçeteler ile sınırlıdır. Araştırmada, öğretmen adaylarının yazdıkları reçetelerdeki bilgilerin onların gerçek düşünceleri olduğu düşünülmüştür.

Bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik birinci reçetesi en az yazılan bitkinin oğul otu (6), en fazla yazılan bitkinin ise yeşil çay (24) olduğu belirlenmiştir. Diğer bitkilerin birinci reçeteleri sırasıyla;

zencefil ve çörek otu 23, keçi boynuzu, defne ve kekik 22, karabiber 21, tarçın 20, gülhatmi ve susam 19, öksürük otu 8 katılımcı tarafından yazılmıştır. Çörek otu ikinci reçetesi en fazla yazılan (14) bitki olmasına rağmen, oğul otu ikinci reçetesi en az yazılan (2) bitkidir. Öksürük otunun ikinci reçetesi hiçbir katılımcı tarafından yazılmamıştır. Keçi boynuzu ve yeşil çay 9 katılımcı, zencefil 8 katılımcı, kekik 7 katılımcı, gülhatmi, defne ve tarçın 5 katılımcı, susam 4 katılımcı ve karabiber 3 katılımcı tarafından ikinci reçetesi yazıldığı görülmüştür. Katılımcıların %73'ü bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik bir reçeteyi, %23 ise iki reçeteyi yazmış oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcılar tarafından bitkilerin yazılan toplam reçete sayıları incelendiğinde, en fazla reçetesi yazılan (37) bitkinin çörek otu, en az reçetesi yazılan (8) bitkilerin ise oğul otu ve öksürük otu olduğu saptanmıştır. Katılımcılar tarafından yeşil çayın toplam kullanım reçetesinin 33, keçi boynuzu ve zencefilin 31, kekiğin 29, defnenin 27, tarçının 25, karabiber ve gülhatminin 24 ve susamın 23 adet yazıldığı tespit edilmiştir.

Bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik katılımcıların doğru yazdığı reçete sayıları (birinci reçete için) oğul otu ve öksürük otu için 4, susam için 7, karabiber için 9, tarçın için 12, gülhatmi için 14, keçi boynuzu ve kekik için 15, defne için 16, çörek otu için 17, zencefil için 20 ve yeşil çay için 21 olduğu bulunmuştur. En fazla sayıda birinci reçeteye cevap verilmeyen bitkilerin oğul otu (20) ve öksürük otu (18) olduğu saptanmıştır. %49 oranında katılımcıların bitkilerin tıbbi kullanımına yönelik birinci reçete için yazdıkları doğrudur. Katılımcılar tarafından bitkilerin ikinci reçetesi için doğru olarak yazdıkları veriler incelendiğinde, yeşil çay için 9, zencefil için 7, keçi boynuzu ve çörek otu için 6, gülhatmi için 5, tarçın için 4, kekik ve susam için 3, defne için 2 ve oğul otu ve karabiber için 1 katılımcının ikinci reçeteyi doğru olarak yazdıkları belirlenmiştir. Bitkilerin ikinci reçetesini doğru olarak yazan katılımcı oranı ortalama %15 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının tıbbi bitki kullanımına ilişkin bilgi düzeylerinin bitkilerin birinci reçetesi için orta (%49), bitkilerin ikinci reçetesi için ise çok düşük (15) düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilere bağlı olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının tıbbi bitki kullanımına yönelik bilgi düzeylerinin düşük (%32) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu duruma neden olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğunun il merkezinde yaşıyor olmaları ve araştırma konusuna yönelik herhangi bir ders almamış olmaları gösterilebilir.

Literatür incelendiğinde tıbbi bitkilerin kullanımları ile ilgili bazı araştırmalara rastlanmıştır. Tıp fakültesi 1. ve 6. sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin tıbbi bitkilere ilişkin bilgi düzeylerini incelemiştir (Aktürk, Dağdeviren, Yıldırım, Yılmaz, Bulut & Subaşı, 2006). Çalışma sonucunda, öğrencilerin tıbbi bitkiler ile ilgili bilgi düzeylerinin eğitim verilmeden önce yetersiz, eğitim verildikten sonra %50 seviyesinde olduğu saptanmıştır.

Yıldız vd. (2013) Kayseri de yaşayan bazı yetişkinlerin bitkisel ürün kullanımı ile ilgili tutum ve davranışlarını araştırmıştır. Araştırmaya katılanların en fazla bitkisel ürünlerden bitki çaylarını (yeşil çay, adaçayı, defne yaprağı çayı) tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca çeşitli ot ve bitkilerden ısırgan otu ve aloe vera, tropikal bitkisel ürünlerden ise çam yağı, ozon yağı ve badem yağını aldıkları ve kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı (%59,6) bu bitkisel ürünleri daha çok tedavi amaçlı (özellikle gastrointestinal rahatsızlıklar) kullandıklarını bildirmişlerdir. Aktarlar bitkisel ürünlerin temin edildiği yerler olarak ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca Yıldız vd. (2013) yapmış oldukları incelemelerde bitkisel ürün kullanımı ile eğitim düzeyleri arasında herhangi bir değişiklik bulamamışlardır.

Strgar vd. (2013) yaptıkları çalışmada gençlerinin (öğrencilerin) tıbbi bitkilere aşina olup olmadığını, kültürel mirasın bir parçası olan geleneksel bilgilerin kaybolup kaybolmadığını veya yeni nesillere aktarılıp aktarılmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Gençlerin çoğunun tıbbi bitkileri ara sıra kullandıkları, birkaç tıbbi bitkiyi doğru bir şekilde tanıyabildikleri, zehirli bitkilerin çoğunluğunu

tanıyamadıkları ve daha çok kurutulmuş bitkileri veya tıbbi bitkilerden elde edilen ürünleri satın aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin %80'inin tıbbi bitkilere ait bilgilerinin çoğunu ebeveynlerinden ve akrabalarından öğrendiklerini, okulda bu konuyla ilgili çok az veya hiçbir bilgi öğrenmediklerini ifade etmişlerdir. Gençlerin tıbbi bitkilere daha fazla ilgi göstermeleri için okulda bu konulara daha çok zaman ayrılmasının gerekliliği önerilmiştir.

Diğer bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin bitkisel ürünleri hastalıklardan korunmada, soğuk algınlığında ve kozmetik olarak da daha çok cilt sorunlarının giderilmesinde tercih ettikleri saptanmıştır (Sucaklı, Ölmez, Keten, Yenicesu, Sarı & Çelik, 2014).

Başka bir inceleme, Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin bitkisel ilaç kullanımına ilişkin tutumları üzerine yapmıştır (Emiroğlu vd., 2016). Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%69,3) bitkisel ilaçlara kolayca ulaşabildiklerini ve halkın bitkisel ilaçlar konusunda doğru bir şekilde bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bitkisel ilaçların kullanımı ile yapılan tedavi oranının eğitim seviyesine bağlı olarak değişiklik (%58,3) göstereceğini söylemişlerdir. Öğrencilerin bitkisel ilaçları kilo problemlerinde ideal çözüm olarak gördükleri belirlenmiştir.

Tıbbi ve aromatik bitkiler ile ilgili başka bir araştırma Asil & Taşgın (2018) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, üniversite öğrencileri bitkileri daha çok tedavi (papatya, zencefil, ıhlamur ve adaçayı) ve gıda amaçlı (böğürtlen, kimyon ve sarımsak), daha sonra da kozmetik ve baharat olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bitkileri temin etme şekilleri incelendiğinde, ıhlamur, kuşburnu, papatya ve adaçayını daha çok aktarlardan almalarına rağmen, kimyon, böğürtlen ve sarımsağı ise daha çok marketlerden aldıkları görülmüştür. Benzer sonuçlara Demirçivi & Altaş (2016), Kılıçhan & Çalhan (2015)'nin çalışmalarında da rastlanmıştır. Asil & Taşgın (2018)'nin araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin tıbbi ve aromatik bitkileri yoğun bir şekilde kullandıkları ve temin etme şekillerinde aktarların marketlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Altınbaş & İster (2019) üniversite öğrencilerinin tamamlayıcı ve alternatif tedavi yöntemlerine yönelik görüş, bilgi ve uygulamaları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin %8,7'sinin yeterince bitkileri tanıdığı, %9,8'inin de alternatif ve tamamlayıcı tedavi yöntemleri ile ilgili eğitim aldıkları görülmüştür. Diğer yandan, bu yöntemi kullanmayanların %82,6'sı, bu yöntemi kullananların ise %74,6'sı eğitim-öğretim müfredatlarına tamamlayıcı ve alternatif tedavi yöntemi ile ilgili olan konuların ilave edilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Şentürk (2020) Hemşirelik bölümü 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bitkisel ürünlerin akılcı kullanımına yönelik bilgi düzeylerini araştırmıştır. Bütün öğrencilerin hayatlarının herhangi bir döneminde mutlaka bitkisel ürün kullandıklarını rapor etmiştir. En fazla kullandıkları bitkilerin kekik (%63,2), adaçayı (%76,3), kuşburnu (%71,1), nane (%93,9), ıhlamur (%86,0) ve papatya (%50,0) olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin bitkisel ürünlerin akılcı kullanımına yönelik sahip oldukları bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerde bu eksikliklerin giderilmesi için eğitim-öğretim yaşamlarında bitkisel tedavi yöntemleri ile ilgili derslerin olmasının gerekli olduğunu bildirmişlerdir.

Diğer bir araştırma, hemşirelik öğrencilerinin tıbbi ve aromatik bitkilerin kullanma durumunu ve bu bitkilere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır (Aygör & Çayır, 2020). Öğrenciler tıbbi ve aromatik bitkilerin yararlı olduğunu (%93), hastalanınca kullandıklarını (%72,8) ve anne, baba ya da aile büyüklerinin tavsiyesi (%84) üzerine aldıklarını bildirmişlerdir. ıhlamur (%61,1), nane (%43,6) ve adaçayı (%42,8) öğrenciler tarafından en sık kullanılan bitkiler arasında yer almaktadır. Tıbbi ve aromatik bitkilerle yapılan bazı çalışmalarda da öğrencilerin bahsedilen bu bitkileri daha fazla tercih ettikleri bildirilmiştir (Ugulu & Aydın, 2011; Sucaklı vd., 2014; Kılıçhan & Çalhan, 2015; Kaner vd., 2017; Şentürk, 2020). Öğrencilerin tıbbi ve aromatik bitkilerin bağımsızlık sistemini güçlendirdiğini, (79,4),

stresliyken rahatlatıcı etkiye sahip olduklarını (82), ders çalışma esnasında motivasyonu arttırdığını (67,7) ve sınavda stresi azalttığını (74,1) söyledikleri görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler tarafından tıbbi ve aromatik bitkilerin kullanımlarının yaygın olduğu ve bu bitkilere karşı olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Brezilya'daki Sağlık Üniversitesi öğrencilerinin tıbbi bitkileri kullanımları hakkında bilgileri araştırılmıştır (Eduardo vd., 2020). Çoğu öğrencinin tıbbi bitkileri kendi kendine tükettiğini ve kullanımdan sonra olumlu sonuçlar aldıklarını bildirmişlerdir. En çok tıbbi bitkileri mide ağrısı, baş ağrısı, öksürük ve soğuk algınlığının tedavisinde kullandıklarında ifade etmişlerdir. Tıbbi bitki kullanım yaygınlığının erkek öğrencilerde %22, kız öğrencilerde %84 olduğu görülmüştür.

Al-Nadaf & Awadallah (2020) Mutah bölgesinde halkın ve üniversite öğrencilerinin bitkisel ilaç kullanımına ilişkin bilgi düzeylerini araştırmışlardır. Katılımcıların %60,7'si üniversite eğitimi, %32,5 temel ve orta eğitim almıştır. Katılımcıların %82'si kendisi hazırladığı bitkisel ilaçları kullandığı saptanmıştır. %63'ü doktorların kendilerine herhangi bir bitkisel ilaç kullanıp kullanmadıklarını sormadıklarını ve yaklaşık %50'si kendi ilaçlarını doktorlarına söylemek istemediklerini belirtmişlerdir. %79'u tıbbi bitkilerin doktorların reçetelediği ilaçlarla karşılaştırıldığında daha güvenli olduğunu söylemişlerdir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan katılımcılar Mutah bölgesinde yaşayan bütün insanların bitkisel ilaçları geniş bir yelpazede kullanımları konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Özel (2023) Şanlıurfa da yaşayan 253 yetişkinin tıbbi ve aromatik bitki kullanımına ait davranışlarını incelemiştir. Katılımcılar tarafından ıhlamur, nane, zencefil, adaçayı ve çörekotu gibi bitkilerin daha fazla alındığı belirlenmiştir. Çalışmada, katılımcıların eğitim düzeyleri ile bilgi kaynakları (internet ve anne-babalar) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kandemir, Değirmenci & Cansaran (2023) "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Etnobotanik Farkındalık Düzeylerini" incelemiştir. Öğretmen adaylarından 10 bitki örneğine (lavanta, kızılçık, nane, karadut, semizotu, adaçayı, limon, ıhlamur, kuşburnu ve sarımsak) ilişkin üç farklı kullanım reçetesine cevap vermeleri istenmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının etnobotanik amaçlarla kullanılan bitkilere ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Başka bir çalışmada, "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geleneksel Bitki Kullanımına Yönelik Farkındalıkları" araştırılmıştır (Değirmenci, Cansaran & Kandemir, 2023). Araştırma sonuçları incelendiğinde, birinci reçetesi en fazla yazılan bitkilerin gül, ayçiçeği ve elma, en az yazılan bitkinin kapari, ikinci reçetesi en fazla yazılan bitkilerin ayçiçeği ve gül, en az yazılanların ise sumak ve kapari, üçüncü reçetesi en az yazılan bitkilerin kapari, üzerlik otu, meşe, sumak ve safran olduğu bulunmuştur. Kuşkonmaz ikinci ve üçüncü reçeteleri yazılmayan bitkilerdendir. Değirmenci vd. (2023) fen bilgisi öğretmen adaylarının geleneksel bitki kullanımına ilişkin farkındalıklarının düşük seviyelerde (%32) olduğunu saptamışlardır.

ÖNERİLER

Tıbbi bitki kullanımı genel olarak aile büyüklerinden, arkadaşlardan, medya araçlarından vb. öğrenilmektedir. Bu konudaki lisans derslerinin sayısı ve çeşitlerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu derslerin alanında uzman kişilerce yürütülmesi önemlidir.

Tıbbi bitkilerin doğru kullanımlarına ilişkin konferans, seminer, panel vb. etkinlikler düzenlenebilir.

Tıbbi bitkiler her yerde satılmamalı, tıbbi bitki satışı yapılan yerlerde çalışan kişiler bu konuda uzman olmasalar bile bilgi sahibi olmalıdırlar.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu makale, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 11.12.2023 tarih ve 166756 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür
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:	Tüm yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Prof. Dr. Arzu Cansaran
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:	
Ethics Committee Approval:	This article was carried out with the approval decision taken at the meeting of Amasya University Social Sciences Ethics Committee dated 11.12.2023 and numbered 166756.
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:	All authors contributed equally to the study.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Prof. Dr. Arzu Cansaran
Double-Blind Peer Review:	External-independent
This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.	

KAYNAKÇA

- Abdullahi, A.A. (2011). Trends And Challenges of Traditional Medicine in Africa. *African Journal of Traditional, Complementary And Alternative Medicines*, 8(5S), 115-123.
- Acıbuca, V. & Bostan Budak, D. (2018). Dünya’da ve Türkiye’de Tıbbi ve Aromatik Bitkilerin Yeri ve Önemi. *Çukurova Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 33(1), 37-44.
- Aktürk, Z., Dağdeviren, N., Yıldırım, T., Yılmaz, A.Z., Bulut, F.G. & Subaşı, B. (2006). Tıp Öğrencileri Bitkileri Ne Kadar Tanıyor? Tıp Fakültesi Birinci ve Altıncı Sınıf Öğrencileri Arasında Bitkilerin ve Sağlıkta Kullanım Alanlarının Bilinme Durumu. *Genel Tıp Dergisi*, 16(3), 101-106.
- Al-Nadaf, A.H.& Awadallah, A. (2020). Evaluation for the Level of Knowledge About Herbal Medicine Use Within People and University Students in Mutah Region. *Pharmacia*, 67(4), 397-403.
- Altınbaş, Y. & İster, E.D. (2019). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Tamamlayıcı ve Alternatif Tedaviler Hakkındaki Görüş, Bilgi ve Uygulamaları. *Sauhsd*, 2(1), 47-60.

- Arslan, N., Baydar, H., Kızıl, S., Karık, Ü., Şekeroğlu, N. & Gümüşçü, A. (2015). "Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Üretiminde Değişimler ve Yeni Arayışlar". VII. Türkiye Ziraat Mühendisliği Teknik Kongresinde sunulan bildiri. Ankara: TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası.
- Asil, H. & Taşgın, S. (2018). "Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Ziraat Fakültesi Öğrencilerinin Tıbbi ve Aromatik Bitkilere Bakışı". I. Uluslararası Mersin Sempozyumunda sunulan bildiri, Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Aydın Günbatır, S. (2019). Fenomenolojik araştırma (olgu bilim) yöntemi. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 293-316) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2019). Nitel Veri Analizi. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 461-482) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Aygör, H. & Çayır, A. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin tıbbi ve aromatik bitkileri kullanma durumu ve görüşleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23(3), 378-382.
- Badke, M.R., Heisler, E.V., Ceolin, S., Andrade, A., Budo, M.L.D. & Heck, R.M. (2017). Nursing students knowledge on use of medicinal plants as supplementary therapy. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 9(2), 459-465.
- Bayram, E., Kırıcı, S., Tansı, S., Yılmaz, G., Arabacı, O., Kızıl, S. & Telci, D. (2010). "Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Üretiminin Arttırılması Olanakları". VII. Türkiye Ziraat Mühendisliği Teknik Kongresinde sunulan bildiri, Ankara: TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası.
- Baytop, T. (1999). *Türkiye'de Bitkiler ile Tedavi, Geçmişte ve Bugün*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). Örneklemeye yöntemleri. *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 55-80) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansaran, A. & Kaya, Ö. F. (2006). Amasya merkez ilçesi, Bağlarüstü, Boğaköy ve Vermiş ile Yassıçal ve Ziyaret Beldeleri etnobotanik envanteri 2005. *TÜBA Kültür Envanteri Dergisi*, 5, 135-170.
- Ceylan, A. (1995). *Tıbbi Bitkiler*. Bornova/İzmir: I.E.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları III. Basım No: 312.
- Değirmenci, S., Cansaran, A. & Kandemir, N. (2023). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geleneksel Bitki Kullanımına Yönelik Farkındalıkları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(146), 27-57.
- Demirçivi, B.M. & Altaş, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Baharatlara İlişkin Bilgileri ve Tüketim Tercihleri: Aksaray Üniversitesinde Bir Uygulama. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4(4), 88-112.
- Eduardo, A.M.L.N., Pinheiro, G.J., Rosa, E.C.C.C., Machado, E.R. & Welker, A.F. (2020). Knowledge and Self-use of Medicinal Plants by Health University Students in Brasília-Brazil. *F1000 Research*, 9(244), 1-12.
- Emiroğlu, M., Kara, F., Arı, E., Bolat, G., Dönmez, H., Karademir, R., Okay, Ö., Polat, M.A., Seçal, A., Şahin, B., Şahin, M., Yıldırım H.A. & Emiroğlu, H.H. (2016). Üniversite öğrencileri arasında bitkisel ilaç kullanımına yönelik tutumlar. *Genel Tıp Dergisi*, 26 (Ek. 1), 7-10.
- Farnsworth, N. R., Akerele, O. & Bingel, A.S., Soejarto, D.D. & Guo, Z. (1985). Medical plants in therapy. *The Bulletin of WHO*, 63 (6), 965-981.
- Faydaoğlu, E. & Sürücüoğlu, M.S. (2011). Geçmişten günümüze tıbbi ve aromatik bitkilerin kullanılması ve ekonomik önemi. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-67.
- Göktaş, Ö. & Gıdık, B. (2019). Tıbbi ve Aromatik Bitkilerin Kullanım Alanları. *Bayburt Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1), 145-151.
- Işık, E. & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66.
- Kandemir, N., Değirmenci, S. & Cansaran, A. (2023). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Etnobotanik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(144), 1-25.
- Kaner, G., Karaalp, C. & Seremet-Kürklü, N. (2017). Determining the Frequency Use of Herbal Products and Factors Affecting The Use Herbal Products Among University Students and Their Families. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 74(1), 37-54.

- Kılıçhan, R. & Çalhan, H. (2015). Mutfakların Sihri Baharatı: Kayseri İlinde Baharat Tüketim Alışkanlıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(2), 40-7.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Özel, R. (2023). Bireylerin Tıbbi ve Aromatik Bitki Tüketim Davranışları: Şanlıurfa İli Örneği. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(67), 2641-2646.
- Phillipson, J.D. (1993). Quality Assurance of Medicinal Plants *Acta Horticulturae, Acta Horti*, 333, 117-122.
- Sucaklı, M.H., Ölmez, S., Keten, H.S., Yenicesu, C., Sarı, N. & Çelik, M. (2014). Evaluation of the Usage of Herbal Products among University Students. *Medicine Science*, 3(3), 1352-60.
- Strgar, J., Pilih, M., Pogacnik, M. & Žnidarcic, D. (2013). Knowledge of medicinal plants and their uses among secondary and grammar school students: A case study from Slovenia. *Archives Biological Sciences*, 65(3), 1123-1129.
- Şentürk, S. (2020). Sağlık Yüksekokulunda Öğrenim Gören Hemşirelik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitkisel Ürünlerin Akılcı Kullanımı Hakkındaki Bilgi Düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 10(2), 242-51.
- Ugulu, İ. & Aydın, H. (2011). Research on Students' Traditional Knowledge About Medicinal Plants: Case Study of High Schools in Izmir, Turkey. *Journal of Applied Pharmaceutical Science*, 1(9), 43-6.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık,
- Yıldız, S., Çetinkaya, F., Durmuş, H. & Sağıroğlu M. (2013). "Kayseri ilinde yetişkinlerin bitkisel ürün kullanımı ile ilgili tutum ve davranışları". 16. Ulusal Halk Sağlığı Kongresinde sunulan bildiri, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Zeybek, A.U. & Özgüç, S. (Ed.) (2019). *Modern ve Rasyonel Fitoterapi-I*, Ankara: Dünya Tıp Kitapevi Yayınları.

URL 1 <https://www.acibadem.com.tr/hayat/kategori/beslenme-ve-diyet/#>

URL 2 <https://www.medicalpark.com.tr/saglik-rehberi>

URL 3 <https://www.memorial.com.tr/saglik-kutuphanesi>

URL 4 <https://identify.plantnet.org/tr/k-world-flora/species/Althaea%20officinalis%20L./data>

URL 5 <https://www.topraktantabaga.com.tr/hatmi-cicegi-cayi>

URL 6 <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%9Fraf/carob-ceratonia-siliqua-gm497513141-41830834>

URL 7 <https://www.haberturk.com/defne-yapragi-nedir-defne-yapraginin-faydalari-nelerdir-hbrt-2899505>

URL 8 https://keyserver.lucidcentral.org/weeds/data/media/Html/melissa_officinalis.htm

URL 9 <https://www.tarbigem.com.tr/urunler/tibbi-ve-aromatik-baharat-bitkiler/ogul-otumelissa-officinalis>

URL 10 <https://www.sukulentler.com/nigella-sativa-corek-otu/>

URL 11 <https://www.healthline.com/nutrition/what-is-nigella-sativa>

URL 12 <https://www.sabah.com.tr/saglik/2022/07/21/kekigin-faydalari-nelerdir-ne-ise-yarar-mucize-baharat-kekik-neye-iyi-gelir-nasil-kullanilir>

URL 13 <https://www.lezzet.com.tr/lezzetten-haberler/kekik-nasil-kurutulur>

URL 14 <https://www.gardenersworld.com/plants/tussilago-farfara/>

URL 15 <https://www.oshadhi.com.tr/bitkiler/oksuruk-otu>

URL 16 <https://bilgicayi.com/2023/08/18/zencefil-zingiber-officinale-2/>

URL 17 <https://mygardenlife.com/plant-library/sesame-sesamum-indicum>

URL 18 <https://www.britannica.com/plant/sesame-plant>

URL 19 <https://www.amazon.com/Green-Tea-Plant-Seeds-Camellia/dp/B0787JXGMX?th=1>

URL 20 <https://www.kala.bg/en-product-details-63.html>

URL 21 <https://powo.science.kew.org/taxon/urn:lsid:ipni.org:names:682369-1>

URL 22 <https://www.ouriquesfarm.com/store/seeds/trees/black-pepper-blackpepper>

Dîvânu Lugâti't-Türk'te Afet ve Felaketlerle İlgili Kullanılan Kelimeler ve Kavram Alanları * **

Prof. Dr. Nadir İlhan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8861-1620>

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, Kırşehir – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 02.12.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Dîvânu Lugâti't-Türk

Afet

Sel

Yangın

Deprem

Araştırma Makalesi

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

** Bu çalışma Marmara Üniversitesi İnsanve Toplum Bilimleri Fakültesi'nin 23-25 Ekim 2024 tarihlerinde düzenlediği "II. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Türk Kültürü Sempozyumu: Âfet'te sunulan sözlü bildiriye olarak hazırlanmıştır.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.79632>

Öz

Dîvânu Lugâti't-Türk, Türk tarihinin en önemli metinlerinden biri olup Kaşgarlı Mahmud'un kendi döneminde ulaşılabildiği Türk coğrafyasında kullanılan kelimeleri topladığı şaheserdir. Eser, eskicil ögeler yanında bu gün de kullandığımız Türkçe kökenli kelimelerin fonetik değişimlere uğrayanların nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiğini takip edebilmek açısından oldukça önemli bir dil malzemesini de barındırmaktadır.

Türkçe Sözlük'te "isim Çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım" şeklinde anlamı verilen afet kelimesi, insanın oluşumuna engel olamadığı ve insanlar için büyük olumsuzlar meydana getiren 'deprem, sel, yangın, toprak kayması, don, kuraklık vb.' doğa olaylarının genel adı olarak da kullanılmaktadır.

Kâşgarlı Mahmud'un yaşadığı çağda, ulaşabildiği Türk coğrafyasından derlediği Türk'ün dil dünyasının söz varlığını, kelime hazinesini toplayan şaheseri Dîvânu Lugâti't Türk'ünde, Türk milletinin ortak kültürünü, dünyaya bakışını ve sosyal hayatının izleri takip edebilmektedir. Eserde ortak kültür ve sosyal hayatın yansımaları olarak o dönemin Türk dünyasında kullanılan söz varlığı görülebilmektedir.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alıp da yazı dilimize ulaşmayan bazı kelimelerin eş anlamlılarının kullanımlarının artmasıyla unutuldukları görülürken kullanımdan düşen bazı kelimelerin yerine Arapça, Farsça isimler ile Arapça veya Farsçadan alınan kelimelerin, Türkçe bir yardımcı fiille (birleşik fiil yapısında) kullanılanlarının geçtiği görülmüştür. Örneğin: "akın: sel, **kelniz** sel, **çugurdan** sel yarığı, uçurum, **munduz akın** ansızın gelen sel; **yutuk**: afetten yanmak, **yu.t** hayvanları ve çiftlik hayvanlarını kışın soğuk ile öldüren afet, **yutık-** (hayvanlar) kardan ve soğuktan ölmek, afetten kırılmak; **ört** yangın; **tonj** donmuş olan herhangi bir şey, **butut-** ölesiye dona yakalanmak; **basın-** (birini) zayıf görüp ezmek, **iw-** acele etmek, **ökün-** pişman olmak, hayıflanmak" gibileri.

Dîvânu Lugâti't-Türk ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine A. Mevhibe Coşar ve Bahadır Güneş'in hazırlamış oldukları iki çalışmada 160 makale ile 181 bildirin bibliyografik künyeleri ve içerikleriyle ilgili kısa açıklamalar yer almıştır. Bu makale ve bildirilerde Dîvânu Lugâti't-Türk'te geçen afet ve afetle ilgili kavramlara yönelik çalışmaların bulunmadığı tespit edilmiş eser bu açıdan değerlendirilmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

İlhan, N. (2024). Dîvânu Lugâti't-Türk'te Afet ve Felaketlerle İlgili Kullanılan Kelimeler ve Kavram Alanları. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 85-94.

Words and Concept Areas Used About Disaster and Disasters in *Dîvânu Lugâti't-Türk** **

Prof.Dr. Nadir İlhan

Kirsehir Ahi Evran University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature,
Department of Modern Turkish Language, Kirsehir – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 02.12.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Dîvânu Lugâti't-Türk
Disaster
Flood
Fire
Earthquake

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 as an oral presentation at the "II. International Social Sciences and Turkish Culture Symposium: Âfet" organized by Marmara University Faculty of Humanities and Social Sciences on 23-25 October 2024.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.79632>

Abstract

Dîvânu Lugâti't-Türk is one of the most important texts of Turkish history and is the masterpiece in which Kashgarli Mahmud collected the words used in the Turkish geography he could reach during his time. In addition to archaic elements, the work also purifies a very important language material so that we can follow how the words of Turkish origin that we use today have changed and developed under phonetic changes.

The word disaster, which is given the meaning of "destruction caused by various natural events:" in the Turkish Language Association Turkish Dictionary, is also used as the general name of natural events such as 'earthquake, flood, fire, landslide, frost, drought, etc.' that humans cannot prevent and that cause great negativities for people.

In Kashgarli Mahmud's masterpiece *Dîvânu Lugâti't Türk*, which collects the vocabulary and vocabulary of the Turkish language world that he collected from the Turkish geography he could reach during his time, we can follow the traces of the common culture, world view and social life of the Turkish nation. In the work, we can see the vocabulary used in the Turkish world of that period as reflections of common culture and social life. While it is seen that the synonyms of some words included in *Dîvânu Lugâti't-Türk* but not reached our written language were forgotten with the increase in the prevalence of their use, it has been seen that some of the words that fell out of use were replaced by Arabic Persian names and words taken from Arabic or Persian, used with a Turkish auxiliary verb (in the form of a compound verb): "akın: flood, kelniz flood, çugurdan flood yawığı, cliff, munduz akın sudden coming flood; yutuk: to burn from disaster, yu.t a disaster that kills animals and farm animals with the cold in winter, yutık- (animals) to die from snow and cold, to be broken from disaster; kapak fire; toi) anything that is frozen, butut-: to be caught in frost to death; basin- to crush (someone) by seeing it weak, iw-. to hurry, ökün-: to regret, to be sorry, to be regretful,

In two studies prepared by A. Mevhibe Coşar and Bahadır Güneş on the studies conducted on *Dîvânu Lugâti't-Türk* 160 articles and 181 papers were included with their bibliographic identities and short explanations. Since there is no study in these articles and papers that includes disaster and related concepts, the work will be evaluated from this perspective.

GİRİŞ

Belirlenmiş ve değişmeyen kuralları ile bir sistemler bütünü olan diller, toplumla birlikte yaşayan canlı varlıklar olmaları ve dili kullanan milletle birlikte sürekli gelişip değişmeleri sebepleriyle donuk, durağan sistemler değil aksine belli ölçülerde dinamik ve değişken sistemlerdir.

Tarihî metinler Türkçenin söz varlığının geçmiş dönemlerine ışık tutmaktadırlar. Bu gün standart Türkçede kullanılan kelime hazinesinin / söz varlığının bir kısmının tarihî dönem metinleri içerisindeki serüveni, nasıl kullanıldıkları, nasıl bir değişim yaşadıkları da metinler aracılığıyla gözlemlenebilir.

Toplumla birlikte kullanım sahasında var olan dil, dili kullananların kavrayış, istek ve ihtiyaçlarına bağlı olarak yeni varlık, durum ve kavramları karşılayan kelimeler ortaya çıkarılabildiği gibi ihtiyaç duyulmayan kavram, durum ve varlıklar ile ilgili adlandırmaları eylemleri gösteren sözcükleri de zamanla sistemi dışına çıkarılmakta, onları ortadan kaldırmaktadır.

Dilin söz varlığındaki değişim ve başkalaşım konusunda Doğan Aksan, söz varlığının bir kısmının değişime uğramadığını bir kısmının ise sessel değişimlerle günümüze ulaştığını aşağıdaki sözleriyle belirtmektedir: *“Bu güne kadar hiç değişmeden gelen ve temel söz varlığımız içerisinde düşünülen öğeler arasında vücutla, organlarla ilgili baş, yüz, kaş, kan, saç, öd... gibileri görülmekte, bunlardan boguz (boğaz), elig (el), kulkak (kulak), adak (ayak) gibilerinde ise küçük ses değişimleri göze çarpmaktadır. ...”*. (Aksan, 2002: 35-36) Türkçenin kelimelerinden bir kısmının hiç değişmeden günümüz lehçe ve şivelerine ulaştığını, bazılarının ses farklılıklarıyla günümüze ulaşabildiğini biz metinler yoluyla tespit edebilmekteyiz.

Dîvânü Luga'tî Türk, döneminin söz varlığını bir bütün olarak yansıtan sözlük olması sebebiyle günlük hayatla, töreyle, inanışlarla, insanların hayatında etkili olan kavram ve varlıklarla ilgili kelimelere yer verdiği gibi; doğa olaylarıyla, onların insanlar tarafından algılanışı ve insan zihnindeki çağrışımları ile ilgili kelimelere de yer vermiştir. Bu bağlamda doğa olayları, doğal felaketlerle ve afetlerle ilgili kelimeler de eserde yer almıştır. Dîvânü Luga'tî Türk'teki afet ve felaket ile ilgili kelimelere baktığımızda bu kavramlarla ilgili kelimelerin çoğunun değişime uğrayan veya günümüzde kullanılmayan kelimeler oldukları görülmektedir.

Çalışmanın amacı afet ve felaket kavramı ile ilgili söz varlığının tarihi kaynaklarda yer alan en eski kullanımlarının tespit ederek ve söz varlığındaki gelişim ve değişimi ortaya koymaktır. Bunu ortaya koymak için de en eski sözlüğümüz olan Divanu Lugati't-Türk ve eser üzerine yapılan çalışmaların taranarak ilgili kelimelerin tespit edilmesi yöntemi uygulanmıştır. Böylece Türkçenin her dönemde insan merkezli olarak hayatın her sahasında oluşturduğu söz varlığının zenginliği gözler önüne konularak alan yazınına katkı sağlanmış olacaktır.

Divanu Lugati't-Türk ve kelime hazinesi

Divanu Lugati't-Türk, Türk dilinin bilinen ilk sözlüğüdür. 11. yüzyılın ikinci yarısında Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmıştır. Barındırdığı zengin söz ve gramer malzemesi dolayısıyla Divanu Lugati't-Türk, sadece Karahanlı dönemi için değil, tarihî ve yaşayan bütün Türk lehçeleri için en önemli kaynaktır. Türkçeden Arapçaya ansiklopedik bir sözlük mahiyetindedir. Türkçenin bu önemli tarihi sözlüğü, 1077 yılında Abbasi halifesi Ebulkasım Abdullah b. Muhammed el-Muktedi bi-Emrillah'a sunulmuştur (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: XX).

Eserin önemi ve özellikleri konusunda Ahmet B. Ercilasun şunları söylemektedir:

“1. DLT, 8000 civarında Türkçe kelimenin Arapça karşılıklarını veren bir sözlüktür.

...

3. DLT, 11. yüzyıldaki Türk boylarının ağızları hakkında bilgiler veren diyalektolojik bir çalışmadır.

4. DLT, 11. yüzyıldaki Türk boy ve alt boyları hakkında bilgiler veren etnolojik bir eserdir.

...

8.DLT, çeşitli hastalıklar ve tedavi şekilleri ve ilaçlar hakkında bilgi veren bir halk hekimliği kitabıdır.”

Divanu Lugati't-Türk'ün söz varlığına bakıldığında yaklaşık 8000 madde başı kelimenin eserde yer aldığı görülür (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: XVII). Necmettin Hacıeminoğlu, Karahanlı Türkçesi Grameri'nde gramerinin dayandığı üç temel eser olarak gösterdiği Divanu Lugati't-Türk'teki madde başı

olan kelimelerin sayısını “(3477 madde başı fiil+5147 madde başı isim) 8624 olarak göstermiştir” (Hacıeminoğlu, 1996: 2). Türk Dil Kurumu yayını olarak Besim Atalay tarafından hazırlanan ve 1943 yılında yayınlanan Divanu Lugati’t-Türk Dizin’inin sözcük sayısı 8.783’tür. Mustafa Argunşah, Gülden S.Yüksekkaya ve Ö. Tabaklar’ın hazırlamış oldukları Karahanlıca Harezmece Kıpçakça Dersleri adlı eserde, Divanu Lugati’t-Türk’ün kelime hazinesi “.... madde başı olarak 8000 kelime bulunmaktadır.” (Argunşah, Yüksekaya & Tabaklar, 2010: 20) şeklinde belirtilmiştir.

Divanu Lugati’t-Türk kendisinden 850 yıl sonra Türk Dil Kurumu (Türk Dili Tedkik Cemiyeti) tarafından hazırlanan yaklaşık 25.000 madde başlı Türkçe sözlüğün sözcük varlığının üçte birinden fazla sözcük varlığını içermesi dolayısıyla Türk dili tarihi için Türkçe için çok önemli bir sözlüktür.

Tarihî metinler dillerin söz varlığının geçmiş dönemlerine ışık tutmaktadırlar. Bugün kullanılan kelime hazinesinin / söz varlığının bir kısmının tarihî dönem metinleri içerisindeki varlıkları bu metinler sayesinde bilinmektedir. Geçmiş dönemlerde kullanılmayıp bugün kavramları karşılamak üzere kullanılan kelimelerin tarihi dönemlerdeki karşılıkları da metinlerin incelenmesine bağlı olarak ortaya konulabilmektedir. *Afet* ve *felaket* kelimeleri Divanu Lugati’t-Türk’te yer almamakla birlikte bu kavramların alanına giren bazı kelimelerin eserde yer aldığı görülmektedir.

Afet kavramı, Türkçe sözlükte: “1. isim Çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım:... 2. isim, mecaz Olumsuz sonuçlar doğuran durum:...” (TDK, 2005, s. 54) şeklinde sözlük anlamıyla tarif edilmektedir. Çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım şeklinde anlamı verilen afet kelimesi, insanın oluşumuna engel olamadığı ve insanlar için büyük olumsuzlar meydana getiren ‘deprem, sel, yangın, toprak kayması, don, kuraklık vb.’ doğa olaylarının genel adı olarak da kullanılmaktadır.

Afetin meydana getirdiği yıkımdan bahsedince doğal olarak deprem, heyelan, sel, yangın gibi felaketler ilk etapta akla gelen afetlerdir. Elbette binlerce/onbinlerce insanın ölümüne, yaralanmasına yol açan; maddi yıkım meydana getiren bu afetler yanında toplumu derinden etkileyen insanların ölümüne sebep olan salgın hastalıklar ve hayvanların telef olmasına ve toplumun ekonomik açıdan zarar görmesine sebep olan salgın hastalıklar da afet kavramı içerisinde yer almalıdır. Çünkü afet kavramı sadece insanlar veya hayvanları etkileyen olaylar için kullanılmamakta, bir bütün olarak toplumu, insanlığı etkileyen olaylar, durumlar için kullanılmaktadır.

Dîvânü Lugâtî’t-Türk’te afetle ilgili kelimeler

Divanu Lugati’t-Türk’te felaket ve afet terimlerinin karşılığı olarak *katıgılık* ve *yut* kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan *katıgılık* “şiddetli musibet, felaket” anlamında kullanılırken *yut* kelimesi ise “hayvanların uğradığı felaket” olarak metinde yer almıştır. İnsanoğlunun varlığını sürdürebilmesi yaşadığı coğrafyaya, bu coğrafyada yetişen bitkilere bağlı olduğu kadar, faydalandığı hayvanlara da bağlıdır. Gerek beslenme gerekse binek ve yük taşıma vasıtası olması dolayısıyla hayvanlar da toplum hayatı için çok önemlidir. Bu sebeple hayvanlarla ilgili felaket kavramları ve hastalık adları da Divanu Lugati’t-Türk’te yer almıştır.

Katıgılık, Divanu Lugati’t-Türk üzerine yapılan çalışmalarda “*felaket, şiddetli musibet*’ gibi anlamlandırmalarla açıklanmıştır. *Katıgılık* kelimesinin eser üzerine yapılan çalışmalarda şu şekilde açıklanmıştır:

“*Katıg-lık felâket*. III, 233” (Atalay, 1986: 279), *katıgılık katılık, sertlik, şiddetli musibet* 548 / 448(Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 692), *katıgılıq* kelimesi Seçki Erdi ve Serap Yurteser’in yayınının dizininde bu anlamıyla yer almazken aşağıdaki örnek beyit ve anlamlandırma *qalı* madde başında verilmiştir.

“*kelse qalı qatıgılıq ertir teyü seringil*

Ödleg ışın bilip tur ança angar tirengil

Zorluklar ve sıkıntılarla baş başa kaldığında, sabırlı ol ve bunların geçeceğini söyle Zaman’ın oyunlarını bil ve her felaketin ardından üzüntüye kapılma [- ve ona karşı kendini güçlendir]” (Erdi & Yurteser, 2005: 392-393)

Katıgılık kelimesi Atalay ve Ercilasun – Akkoyunlu’nun çalışmalarında “*felaket, şiddetli musibet*” olarak verildiği için biz de yukarıdaki beyti günümüz Türkçesiyle şöyle ifade edebiliriz:

“Felaket geldiğinde geçer diyerek sabreyle (sabırlı ol)

Zamanın işini bilip öylece dur ona diren”

Yut kelimesi de Divanu Lugati't-Türk'te hayvanları telef eden soğuk felaketi olarak metinde kullanılmıştır.

Alk- fiilide metinde telef etmek anlamıyla yer almıştır. Telef etmek Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*telef etmek: 1. hayvanı öldürmek, 2. mecaz mavermek, yok etmek.*” (sozluk.gov.tr) nınlamlarıyla verilmiş olup Divanu Lugati't-Türk'teki anlamla da uyuşmaktadır. Ancak Divan'da alk- fiili “*ol tawarını alkı*” sözünde genel anlamda hayvanların ölmesi veya malın yok edilmesi söz onusu olduğu için kişi veya toplumun büyük kayba uğraması söz konusu olacağından bu fiilin anlamında da felaket kavramı söz konusu edilmektedir.

“**alk-** telef etmek, yok etmek, tüketmek

-ar 626/521 -dı 636/532 -mak 626/521

-tı 527 / 428, 626 / 521” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020, s.548)

Aşırı soğuk, don ile ilgili kelimeler

Yut

Yut kelimesi Divanu Lugati't-Türk'te hayvanları telef eden felaket olarak yer almıştır. Yut dışında hayvanları telef eden hastalıklar ile şiddetli soğuklara bağlı olarak meydana gelen don ve aşırı yağmurlarla ortaya çıkan sel felaketleri de Divanu Lugati't-Türk'te günümüzde kullanılmayan “*kadmak, budmak, budutmak, akın, kelñiz*” gibi çeşitli kelimelerle karşılanmıştır.

Evcil ve yabani hayvanlar insanlar için önemli ekonomik değerler olarak geçmişte hep var olmuştur. Evcil hayvanlar etinden sütünden derisinden faydalanılan; binek ve yük taşımada kullanılan hayvanlar olmasına karşın; yabani hayvanların eti de insanların beslenme ihtiyacı için önemli bir kaynaktı. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de yabani hayvanların derileri de giyim kuşam, barınma alanının oluşturulması ve ticaret malzemesi olarak insanlar için önemli ekonomik bir değerdir.

Yut kelimesi Divanu Lugati't-Türk üzerine yapılan çalışmalardan Ercilasun-Akkoyunlu'nun eserinde “*yutiqâr, yutiqmâq.yut* hayvanları ve çiftlik hayvanlarını kışın soğuk ile öldüren afet 505/405” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 990) şeklinde anladırılırken; Erdi-Yurteser'in çalışmasında “*yüt* Kışın gelen soğukla birlikte vahşi hayvanları ve çiftlik hayvanlarını öldüren felaket.” (Erdi & Yurteser 2005: 713), Atalay'ın çalışmasının dizin cildinde “*yut = kışın soğukta hayvanları öldüren felâket-(Rad.,Tarn. Alt. Leb., Uyg., Çağ.;Yaz.). Krş.: İd. -yutluk = kıtlıkylı. III, 142*” (Atalay, 1986: 818) şeklinde yer almıştır.

Yutık-

Divanu Lugati't-Türk'te yer alan **yutık-** fiili yut isim kökünden türetilmiş olup “*(hayvanlar) kardan ve soğuktan ölmek, afetten kırılmak*” anlamıyla yut kelimesinin karşılığı olan afet anlam ilişkisine sahiptir.

Yutuk- fiili de Ercilasun-Akkoyunlu'nun eserinde “*yutık- yılki yutıktı hayvanlar kardan yandı. Bu da soğuktan ölmedir. yutika.r, yutıkma.k.*” (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 381); Erdi-Yurtsever'in çalışmasında “*yıllı yutiqtı: Yağan karla birlikte hayvanları soğuk ısırdı. Bu, hayvanların soğuktan donarak öldüğü anlamına gelir.*” (Erdi & Yurteser 2005: 713); Atalay'ın çalışmasında “*yutık- (hayvanlar) kardan ve soğuktan ölmek, afetten kırılmak* (Atalay, 1986: 818) şekillerinde anlamlandırılarak açıklanmıştır.

yutık- “*(hayvanlar) kardan ve soğuktan ölmek, afetten kırılmak*” şeklindeki anlamıyla donmaya bağlı olarak hayvanların telef olması şeklinde iki yerde geçen fiil, metinde bir kez de “*hayvanların kuraklıktan dolayı zayıflaması, ölecek hale girmesi*” anlamında da kullanılmıştır.

“8061 *yutıkmak yutamak, soğuktan hayvan telef olmak- bkz> yutukmak III, 76-9;III76-5*

8214 *yutukmak kuraklıktan arıklamak, ölüm haline gelmek, bkz> yutıkmak I, 2-2*” (Atalay, 1986: 818)

Hayvanların donarak ölmesi ile ilgili olarak **kadmak** ve **kadımak** fiilleri de Divanu Lugati't-Türk'te kullanılmıştır. Bu fiillerin de şiddetli soğuk ve tipiye bağlı olarak canlıların ölmesi anlamıyla metinde yer aldığı görülmektedir.

kadmak tipiden ölmek- III, 440

kadımak geri dönmek, çekinmek; soğuktan ölmek.II, 301

Bud-

Donmak, donarak ölmek anlamına gelen budmak kök fiili ve ondan türetilen budutmak fiilleri

Divanu Lugati't-Türk'te yer alan şekilleriyle birlikte günümüz Türkçesinde yaşamamaktadır. Budmak < buymak fiili bugün eş anlamlısı Türkçe kökenli tonmak < donmak fiili tarafından ortadan kaldırılmıştır.

Budmak fiil kökünün donmak anlamıyla ilişkili olarak bugün yazı dilimizde buz kelimesi yaşamaktadır. Anlam ilişkileri dolayısıyla bu iki kelimenin gö-r- ve gö-z köklerinin daha küçük bir kök olan gö- fiilinden türemiş olduğu gibi daha küçük bir ortak kök olan **bu***- fiilinden türemiş olma ihtimali söz konusudur.

Divanu Lugati't-Türk dizininde budmak fiili yanında buz kelimesi ve ondan türetilen buzluk türemiş ismi yer almaktadır. (Atalay, 1986: 121) Yani bu- ortak fiil kökünden türetilen bu iki kelime Kaşgarlı'nın eserini yazdığı dönemden önce oluşmuş kelime gövdeleri olarak kullanılmaktadırlar. Buz kelimesinin kökeni hakkında Gülensoy, "buz 'Buz' =OT. Büz (DLT) <*bū-z krş. Buy- 'üşüme, donmak' (< bu-y-)" (Gülensoy, 2007: 189) şeklinde bir açıklama yaparak buz ve buy- fiillerinin bü- fiilinden ortaya çıktığını dile getirmiştir.

budmak buymak, donmak ve ölmek-III, 439

būdtı. er tumluğqa būdtı: Adam donarak öldü.

būdâr, būdmâq.

Bugün yazı dilimizde kullandığımız buğu kelimesi de anlam itibarıyla buy- ve buz kelimeleriyle ilişkilidir. Buğunun oluşması aşırı soğuk hava ve soğuk yüzey üzerine sıcaklık tesiriyle havanın yoğunlaşarak ince bir tabaka oluşturması olduğuna göre buğunun da bu- fiiliyle ilişkisi görülmektedir.

Budut-

Budut- fiili de "dondurup öldürmek; ölesiye donmak" anlamlarıyla Divanu Lugati't-Türk üzerine yapılan çalışmalarda yer almıştır. Kelime bud- fiil kökünden -ut- fiilden fiil yapım ekiyle türetilmiş şeklidir. Kullanılan örnekte donarak ölme hayvanların soğuktan telef olması anlamında olmasa da soğuğa bağlı olarak ölüm dolayısıyla bu kelime de donarak telef olmayı ifade eden kelimelerle anlamsal açıdan ilişkilendirilebilir. Budut- fiili, Divanu Lugati't-Türk'te donma ve ölme kavramlarını içerdiği için insan ve hayvanların ölümüne yol açan donmayı karşılayan diğer kelimelerin kullanımıyla eş değer bir kullanıma sahiptir. Metinde master şekli yanında zaman ekleriyle çekimlenmiş halleri de kullanılmıştır. Divanu Lugati't-Türk üzerine yapılan çalışmalarda kelime aşağıdaki şekillerde anlamlandırılmıştır:

"budutmak: soğukta dondurarak öldürmek- II, 302 bkz> yudutmak." (Atalay, 1986: 818)

"budut- dondurup öldürmek, ölesiye donmak

-mak 416/327

-tı 416/327

-ur 416/327" (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 599)

"ol kişini tumluğqa buduttı: O, adamın donarak ölmesine neden oldu. budutür, budutmâq." (Erdi & Yurteser, 2005: 713)

Üşik

Meyvelerdeki don, soğuktan gelişememe durumunu anlatan bir kelime olarak **üşik** kelimesi de Divanu Lugati't-Türk'te yer almıştır. Kelime bugün kullandığımız üşü- fiilinin o dönemde kullanılan şekli olan üşi- fiil kökünden türetilmiş olmalıdır.

Toplumlar için hayvanlar gibi sebze meyveler de beslenme ve yiyecek maddesi olarak önemli bir yere sahiptir. Meyvelerin donarak telef olması da toplum büyük afet olmasa da bir felaket niteliğindedir. Divanu Lugati't-Türk'te meyveleri telef eden don olayını ifade eden **üşik** kelimesi bir kez yer alırken **üşik** isminden türetilen **üşikle-** fiili master ve çekimli halleriyle kullanılmıştır. Ancak **üşik** ve ondan türetilen **üşikle-** kelimeleri günümüz Türkçesinde yer almamaktadır.

Üşik kelimesi ve ondan türetilen üşiklemek fiili Ercilasun -Akkoyunlu'nun eserinde aşağıdaki şekilde yer almıştır:

"üşik meyvelerin donmasına yol açan ve onların gelişmesine engel olan soğuk48/34

üşiklemek soğukta yakalamak, soğukta baskın yapmak

-di 155/134

-mek 155/134

-r 155/134" (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 935)

Sel ve heyelan ile ilgili kelimeler

Doğal bir felaket olan sel, yağmur veya eriyen kar sularına bağlı olarak meydana gelmektedir. Sel sularının geçtiği yerlerdeki yerleşim yerleri ile canlılara zarar verdiği, onları tahrip ve telef ettiği bilinmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde de sel: "*isim Sürekli yağan yağmur veya eriyen kardan oluşan geçtiği yerlere zarar veren taşkın su; su taşkını*" şeklinde açıklanmıştır. İnsanın engel olamadığı bu felaketi ifade etmek için Divanu Lugati't-Türk'te *akın*, *kelñiz* ve *kelgin* kelimeleri kullanılırken bugün kullandığımız sel kelimesi metinde hiç yer almamıştır.

Akın

Akın kelimesi muhtemelen akmak fiilinden türetilmiş bir isimdir. Su gibi sıvıların temel özelliği yüksekten aşağıya doğru akmak olduğu için bu kelime, yapı itibarıyla ak- fiiline bağlı türemiş bir kelimedir denilebilir. Akın kelimesinin karşıladığı kavram olan sel, suların birikmesiyle genellikle beklenmedik bir şekilde aniden ortaya çıkan ve önüne çıkan her şeyi tahrip eden bir güçtür., Kısa süreli de olsa baskın bir yoğunluğu ve engellenemeyen bir güç olması sebebiyle kavram adı aniden ortaya çıkan asker baskınları için de kullanılmıştır.

Akın ve munduz akın şekilleri aşağıda da anlamları verildiği şekilde Divanu Lugati't-Türk'te yer almış, eser üzerine yapılan çalışmaların dizin kısımlarında da gösterilmiştir.

"*aqın Sel. Beklenmeyen, ansızın gelen sele munduz aqın denir. ...*" (Erdi & Yurteser 2005 s.146)

"*akın sel, yağmur suyu 12/6, 51/36, ... ~ munduz akın -ı 189/161*" (Ercilasun & Akkoyunlu 2020: 546)

"*akın = sel, akıntı. [Rad., Kr.; İd.]*

I, 15, 77, 96, 156 ..., III, 39, 61, 398 -I ı, 337" (Atalay 1986: 16)

Kelñiz

Kelñiz kelimesi de sel karşılığı kullanılan ikinci kelimedir. Divanu Lugati't-Türk'te akın kelimesi kadar yaygın bir kullanıma sahip değildir. Kelñiz kelimesi ve ondan türetilen kelñizleyü kelimesi Ercilasun Akkoyunlu'nun yayınının dizin bölümünde aşağıdaki şekilde verilmiştir:

"*kelñiz sel*

-leyü 173 / 149" (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 702)

Kelgin

Kelñiz kelimesi ile ilişkili görünen *kelgin* kelimesi de sel anlamıyla metinde yer almıştır. *Kelñiz* kelimesinin yapısı da belki *kelgin* kelimesi ile açıklanabilir. *Kelgin* kelimesi *kel-* fiil kökü üzerine eklenen -*gin* ekiyle türetilmiş olan "gelen, çokça gelen" anlamındaki bir kelimedir. *Kelñiz* de *kelgin* kelimesinin üzerine -*iz* eki getirilirken *kelgin* kökündeki orta hece ünlüsü -*i-* düşerken *ng* çift sesi de kaynaşarak genelleşmiş ve *kelñiz* şekli ortaya çıkmıştır. Erdi- Yutsever'in çalışmasında anlamı aşağıdaki gibi verilen kelime, yine aynı çalışmada gösterilen beyitte sel gibi anlamıyla kullanımı örneklenmektedir.

"*kelgin. Gelgit döngüsünde suların kabarması ve bu nedenle oluşan seller.*" (Erdi & Yurteser 2005: 301)

kelginleyü aqtımız (Onların üzerine) sel gibi aktık

kendler üze çıktımız Kentleri üzerine çıktık

furxan ewin yıqtımız Puthanelerini yıktık

burxân üze sıçtıımız Putlar [Budha heykelleri] üzerine sıçtık (Erdi & Yurteser, 2005: 303)

Yukarıdaki kullanımda *kelgin* kelimesi direkt bir sel olayını anlatmaktan ziyade düşman üzerine yapılan bir akını tasvir ederken kullanılmış olup aldığı ekle birlikte düşman üzerine yapılan akının hızlı ve yıkıcı bir tarda gerçekleştiğini belirten 'sel gibi' anlamını ifade etmektedir.

Eşkin

Tek başına kullanıldığında sözlük anlamı kayan olan *eşkin* kelimesi toprak kelimesinin sıfatı olarak kullanılınca kelime grubu toprak kayması, heyelan anlamını ortaya çıkarmaktadır. Divanu Lugati't-Türk'te deprem kelimesi bulunmadığı gibi depremle ilgili bir kelime yer almamıştır. Eser üzerine yapılan çalışmalarda 'akıp giden toprak' şeklinde anlamı verilen yer kayması, toprak kayması anlamındaki bu yapı

belki deprem sırasındaki toprak kayması, yer yarılması ifadesi de olabilir. Divanu Lugati't-Türk üzerine yapılan üç çalışmada kelime aşağıda gösterildiği gibi yer almıştır.

eşkin *heyelan*, toprak akıp inen, uğünen toprak· I, 109 (Atalay, 1986: 199)

eşkin topraq: Akıp giden toprak (ya da kum). (Erdi & Yurteser, 2005: 268)

reşkin topra.k akıp kayan toprak ve kum. (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 53)

Salgın hastalık ve hastalıklar ile ilgili kelimeler

Divanu Lugati't-Türk'te salgın hastalıklarla ilgili olarak sadece *kezig/kezik* kelimesi kullanılmıştır. Muhtemelen o dönemde insanları en çok etkileyen, insanların en çok çaresiz kaldıkları salgın hastalık sıtma olduğu için bu hastalık adı metinde yer almıştır. Genel anlamda hastalık kavramının karşılığı olarak "*toga, ig, kem, mun*" gibi kelimeler de kullanılmıştır. Bu kelimeler bir özel hastalığın adı olmayıp hastalıklar için kullanılan genel ifadeler olarak hiçbir yazı dilimize ulaşmamış, kullanım sahasında kalamamıştır.

Metin üzerine yapılan çalışmalarda *kezig/kezik* şeklinde kelime sonu -g/-k'li kullanım dizin bölümlerinde yer almıştır. Atalay ve Erdi-Yurteser okunuşu *kezik* şeklinde tercih ederken Ercilasun-Akkoyunlu, kelimenin okunuşunu *kezig* şeklinde tercih etmişler, anlamını da aşağıdaki gibi göstermişlerdir. Burada sonu kef ile biten kelimenin *kezig / kezik* şeklinde okunmas okuyucuların tercihi olarak metnin çevirisine yansımıştır.

"**kezik** = gezek; sıtma, nöbet; işte nöbet. ... Krş.: Rad., D. Tür. -kezük; Rad., Tel., Kg Kkg. -kezi; Rad., Kg., Leb. Kezek ... I, 391 -ing I, 391 (Atalay, 1986: 310)

"**kezig** insanı titreten humma, sıtma 197/169" (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 709).

"**kezik**. Ateş ve titreme. *sarıg kezik*: Sarılık hastalığı." (Erdi & Yurteser, 2005: 313).

Ercilasun, Divanu Lugati't-Türk üzerine hazırladığı çalışmada kelimenin tarihi ve çağdaş Türk lehçelerinde de kullanıldığını kaynaklardan kullanım şekilleriyle şöyle göstermiştir: "*Atalay, DTS, Dankoff-Kelly, Rustemov-Kormuşin kezik, Clauson kezig. Krş. Yeni Uygur kezik "tifo, tifüs" (YUTS), Kazan Tatar kızıvo II "salgın hastalık" (KTTS). Kazan Tatarcasındaki biçim, Eski Türkçede -g gerektirir.*" (Ercilasun & Akkoyunlu, 2020: 169.).

Hastalık kavramının karşılığı olarak kullanılan *toga, ig, kem, mun* gibi kelimelere bakıldığında bunların da genel anlamda hastalık kavramını karşıladıkları, özel bir hastalık adı olmadıkları görülmektedir. Bunlardan *kem* kelimesinin eski Farsça'dan Türkçeye geçtiği bu anlamıyla kullanıldığı var sayılabilir. *Mun* kelimesi ise Eski Türkçe'de yer alan bu 'sıkıntı'kelimesinin m'li şeklidir. Bu ve *muñ/mun* şekilleri günümüz yazı diline ulaşmamakla birlikte buna-, bunalım, bunak gibi kelimeler bu kökten türetilen kelimeler olarak varlığını devam ettirmektedir.

ig *hastalık*. I, 48, 296; III, 30, 224 (Atalay, 1986: 226)

kem *hastalık*. I, 338; II, 363 (Atalay, 1986: 298)

mun *hastalık, ayıp*. III, 140, 141 (Atalay, 1986: 414)

toga *hastalık, iç ağırlığı*. III, 224 (Atalay, 1986: 631)

Hastalık kavramı karşılığı olarak kullanılan *ig, kem, mun ve toga* kelimelerinden türetilen *igçil, kemlemek, kemlenmek*, gibi kelimeler yanında *cılday* ve *etilgen* kelimeleri de atlarda görülen hastalık adları olarak metinde yer almıştır.

igçil *hasta*, III, 57 (Atalay, 1986: 226)

kemlemek *kötülemek, hasta olmak*, III, 301 bkz> *kemlenmek* (Atalay, 1986: 299)

kemlenmek *hastalanmak*. I, 338; II, 253 bkz> *kemlemek* (Atalay, 1986: 299)

cılday *atların göğsünde çıkan bir hastalık*. III, 240 bkz> *çildek* (Atalay, 1986: 128)

etilgen *atlarda bulunan bir hastalık*. I, 158 (Atalay, 1986: 202)

Deprem

Bugün deprem kelimesi ile ifade edilen yer sarsıntıları da insanlık için büyük yıkımlara, can ve mal kaybına yol açan doğal felaketlerin başında yer almaktadır. Ancak Divanu Lugati't-Türk'te deprem kavramını gösteren bir kelime bulunmaz. Deprem kelimesinin kökeni ve yapısı hakkında Gülensoy: "**deprem** <OT. tepre- <*tēp-re-m (Tü.) Zaza. Deprem (ZTS,83)" (Gülensoy, 2007: 277) şeklindeki açıklamasıyla

kelimenin tepre- fiilinden türetildiğini göstermiştir. Bugünkü deprem kelimesinin kökeni olan tepre- fiili ve odan türetilen "tepren-, tepreş-, tepretgen, tepretgü, tepretgüçi, tepretiglik... vb." pekçok kelime eserde yer almasına karşın teprem kelimesi Divanu Lugati't-Türk'te yer almamıştır. Bugünkü deprem kelimesinin türetildiği *tepre-* fiil kökü ve ondan türetilen kelimeler Atalay'ın Divanü Lûgat-it-Türk Dizini'nin 602-603. sayfalarında; Ercilasun- Akkoyunlu yayınının dizin kısmınının 870. sayfasında yer alan madde başı kelimelerin birkaç örneği aşağıda gösterilmiştir:

- ...
tepremek *tepremek, kıvıldamak III, 277*
teprenmek *teprenmek,II, 240*
tepreşmek *oynamak, tepreşmek, kaynaşmak- I, 88;II, 204*
 ...
tepretgü *tepretilecek,II, 362 § tepretgü ogur*
tepretgüçi *tepreten,II, 360*
 ...
tepretişmek *tepretmekte yardım ve yarış etmek- II, 363*
tepretme *teprendirme. II, 360*
 ...

SONUÇ

Divanu Lugati't-Türk'te afet ve felaket kavramlarını karşılayan kelimeler ile doğal afetler olarak bilinen aşırı soğuk-don, sel ve salgın hastalık gibi kavramları gösteren kelimeler yer almasına karşılık deprem, yangın gibi afetleri karşılayan kelimeler Divanu Lugati't-Türk metninde bulunmaz. Felaket ve afetlerle ilgili olarak en çok can kaybı ve hayvanların telef olması sebebiyle mal kaybına sebep olan aşırı soğuklar ve don ile ilgili kavramları karşılayan kelimeler metinde yer almıştır. Yine can kaybı ve mal kaybına sebep olan sel olayı ve onunla ilgili kavramları gösteren kelimeler de metinde en çok yer alan felaket kavramlarıdır.

Deprem kelimesi metinde yer almamakla birlikte muhtemelen yer sarsıntısı ve depremin toplumca biliniyor olması gerekir. Deprem kelimesinin türetildiği tepre- fiili ve ondan türetilen birçok kelimenin varlığı bunu destekler niteliktedir. Divanu Lugati't-Türk'ün yazıldığı dönem ve öncesinde yerleşim yerleri ve yaşanan konutların muhtemelen günümüzdeki gibi çok katlı olmamaları, depreme bağlı yıkıntıların can kayıplarının çok olmaması sebebiyle belki toplumu çok etkileyen bir olay olmadığı için teprem/deprem kelimesi esere yansımamış olabilir.

Dîvânü Lugat'it Türk'teki afet ve felaket ile ilgili kelimelere baktığımızda bu kavramlarla ilgili kelimelerin çoğunun değişime uğrayan veya günümüzde kullanılmayan kelimeler oldukları görülmektedir.

<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

- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Argunşah, M., Sağol Yüksekkaya, G. & Tabaklar, Ö. (2010). *Karahanlıca Harezmece Kıpçakça*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Atalay, B. (çev.) (1998). *Divanu Lûgat-it-Türk I-IV*, (Dördüncü baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ayalon, Y. (çev. Rona, Z.) (2020). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Doğal Afetler*, İş Bankası.
- Coşar, A. & Güneş, B. (2011). Açıklamalı Bir Kaynakça Denemesi-II: Divânü Lugâti't-Türk ve Kâşgarlı Mahmud Üzerine Hazırlanan Bildiriler. *Journal of Turkology*, 21(2), 19-86.
- Coşar, A. & Güneş, B. (2011). Açıklamalı Bir Kaynakça Denemesi: Divânü Lugâti't-Türk ve Kâşgarlı Mahmud Üzerine Yazılan Makaleler. *Journal of Turkology*, 21(1), 167-231.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (haz.) (2020). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânü Lugâti't-Türk: Giriş - Metin - Çeviri - Notlar - Dizin - Tıpkıbasım*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Erdi, S. & Yurteser, S.T. (2005). *Kâşgarlı Mahmud Divanu Lugâti't-Türk Çeviri, Uyarlama, Düzenleme*. İstanbul: Kocabalı Yayınevi.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, (1. Cilt A-N, 2. Cilt O-Z). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Hacıeminoğlu, N. (1996). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- İlhan, N. & Şenel, M. (2008). Dîvânü Lugat'it Türk'e Göre Av, Avcılık ve Hayvancılıkla İlgili Kelimeler ve Kavram Alanları. *Turkish Studies*, 3(1), 259-277.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*, (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Zachariadou, E. (ed.) (çev. Çağalı Güven, G. - Öztürk, S.) (2024). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Doğal Afetler* 2. Baskı, Tarih Vakfı Yurt.

Kütahya Merkez Ağzındaki Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme*

Senem Varol Öcal

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1221-9598>

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ayşe Nur Sır Dünder

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3240-3539>

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, Kütahya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 29.11.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Türkiye Türkçesi Ağzları

Kütahya Merkez Ağzı

Söz Varlığı

Kalıp Sözler

Kültürel Unsurlar

Derleme 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.79597>

Öz

Her toplumun kültürel bağlamda belirli durumlar, muhtelif olaylar karşısında kullandığı ve çeşitli duyguları ifade ettiği söz kalıpları vardır. Dilbilimsel açıdan bu yapılar "kalıp sözler" olarak adlandırılır. Bunlar, eşimizle dostumuzla selamlaşırken, bir kişiyi başarısından dolayı kutlarken, bir iyilik ya da yardım karşısında teşekkür ederken, hasta olan bir yakınımızı ziyarette bulunurken, bir kimseye karşı beslediğimiz duyguları dile getirirken vb. durumlarda kullandığımız söylenilmesi âdet hâline gelmiş belli sözlerdir. Toplumun inancını, örfünü, âdetini, hayat felsefesini, yaşam tarzını, bireylerin birbiriyle olan ilişkilerini ortaya koyan kültürel mirasımızdır. Her biri milletin söz yaratma gücünün bir ürünü olan bu sözlerin asıl kaynağı ağızlarıdır. Kullanıldığı bölgeye göre hem söyleyiş biçimi hem kullanım şekli açısından farklılıklar gösterebilirler. Türkiye Türkçesi ağızlarında kayda alınan veya alınmayan çok sayıda bu tür kalıplaşmış dil yapıları mevcuttur. Kayda alınmayanlar arasında Kütahya Merkez ağzında kullanılan ögeler de bulunmaktadır.

Bu çalışmada, Kütahya Merkez ağzında kullanılan kalıp sözler üzerinde duruldu. Çalışma; derleme, tarama, listeleme ve tanımlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirildi. Başta Tuncer Gülensoy'un Kütahya ve Yöresi Ağzları adlı kitabındaki derleme metinlerde geçen kalıp sözler olmak üzere bugüne kadar yapılan bilimsel çalışmalar tarandı ve kullanılan kalıp sözler tespit edildi. Önce kalıp sözler hakkında bilgi verildi sonra derleme metinlerden belirlenen kalıp sözler, kullandıkları durumlara ve ele aldıkları konulara göre alt gruplara ayrılarak sınıflandırıldı. Amaç, Kütahya Merkez ağzında yaygın olarak kullanılan kalıp sözlerin zenginliğini ortaya koymak ve Türkçenin söz varlığına katkıda bulunmaktır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Varol Öcal, S. & Sır Dünder, A. N. (2024). Kütahya Merkez Ağzındaki Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 95-116.

*An Examination of Fixed Expression in the Kütahya Central Dialect **

Senem Varol Öcal

Kutahya Dumlupınar University, Kutahya – TÜRKİYE

Prof.Dr Ayşe Nur Sır Dünder

Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature,
Department of Modern Turkish Language, Kütahya – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 29.11.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Turkish Dialects

Kütahya Central Dialect

Lexical Inventory

Fixed Phrases

Cultural Elements

Review 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.79597>

Abstract

Every society possesses certain fixed expressions used in specific situations and events, through which various emotions are conveyed within a cultural context. From a linguistic perspective, these structures are referred to as "fixed phrases." These expressions have become customary in situations such as greeting friends and family, congratulating someone for their achievements, expressing gratitude for a favor or assistance, visiting a sick relative, or expressing emotions toward someone. They reflect the society's beliefs, customs, traditions, life philosophy, lifestyle, and interpersonal relationships, serving as a cultural heritage. Each of these expressions is a product of the linguistic creativity of the community, and their primary source is regional dialects. Depending on the region where they are used, there may be variations in both their pronunciation and usage. In the dialects of Turkish, there are numerous fixed expressions, some of which have been documented while others have not. Among the undocumented ones are elements used in the Kütahya-Central dialect.

This study focuses on the fixed expressions used in the Kütahya-Central dialect. The research was conducted in four stages: compilation, scanning, listing, and definition. Existing scholarly works, particularly the compiled texts in Tuncer Gülensoy's Kütahya ve Yöresi Ağzları (Dialects of Kütahya and Its Region), were reviewed, and the fixed expressions used in these texts were identified. Initially, information about fixed expressions was provided, followed by the classification of the identified expressions from the compiled texts into subgroups based on their contexts of usage and the topics they address. The aim of this study is to highlight the richness of the fixed expressions commonly used in the Kütahya-Central dialect and to contribute to the vocabulary of Turkish

GİRİŞ

Her toplumun kendi kültürü içinde, belirli durum ve olaylar karşısında söylenmesi âdet olunmuş belli başlı sözleri vardır (Bulut, 2012b: 1117). “Dilbilimde kalıp sözler adı verilen bu öğeler, önceden belirli bir biçime girip hafızada öylece saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak gerekiyorsa bazı ekleme ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcükler içeren sözcük öbeği ya da tümceden oluşabilen, belirli durumlarda söylenmesi toplumca benimsenmiş ve görece bir sıklığa sahip sözler olarak iletişimin kurulmasına, devamına veya sonlandırılmasına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir (Gökdayı, 2008: 106; Gökdayı, 2011: 71). Bunlar, “İlişki sözleri” ve “Kültür birim” olarak da adlandırılır. Tıpkı atasözleri, deyimler, ikilemeler gibi önceden bir araya gelen dil birimlerinin belirli bir biçimde bütün veya çekirdek hâlinde kalıplaşması sonucunda oluşmuştur. Bununla birlikte kalıp sözler bu tanımın kapsamı çerçevesinde değerlendirildiğinde; bunların yapı, işlev, anlam, bağlam ve sıklık noktalarında diğer kalıplaşmış dil öğelerinden keskin bir çizgiyle ayrıldığı görülür.

Kalıp sözler, insan ilişkilerindeki ayrıntıları yansıtan, aynı dili konuşan insanların belli durumlarda faydalandıkları, kullanımları gelenek hâline gelmiş hazır dil malzemeleridir. Özellikle yaşamın ana konuları doğum, ölüm, evlenme vb. özel durumlarda duyguları açıklama, anlatımı güçlendirme işlevini yerine getirirler. Örneğin, bir yemekten sonra “Allah bereket versin,” bir hasta ziyaretinde “Allah acil şifalar versin”, yeni çocuğu olan bir çiftte “Allah analı babalı büyütsün”, “Hayırlı ömürlü olsun”, bir ölenin ardından geride kalanlara “Başınız sağ olsun”, “Allah sizlere ömür versin”, bir işin istenen biçimde sonuçlanması üzerine “Allah'a şükür”, “Allah'a çok şükürler olsun” denmesi âdet olmuştur ve insanlar böyle durumlarda kendilerine bu sözlerin söylenmesini beklemektedirler (Bulut, 2012b: 1122).

Kalıp sözler sayesinde toplumun kültürü, yaşam felsefesi, dini inancı, yaşayışı ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Çünkü günlük konuşmalarımızda anlatımı kolaylaştırmaya yarayan bu sözler, toplumsal bir miras olarak kuşaktan kuşağa aktarılan, varlığını sürdüren, toplumun hafızasında yaşayan renkli ve zengin söyleyiş özelliklerine sahiptir. Toplumdan topluma, milletten millete, ülkeden ülkeye hem söyleyiş hem de kullanım olarak da farklılıklar göstermektedir (Bulut, 2012b: 1117). Bir toplum içinde yemeğe başlanırken, yemekten kalkılırken, yol sorulurken, selamlaşırken, vedalaşırken, birilerini uğurlarken vb. olaylar karşısında söylenmesi gerekli olan bu sözler başka bir toplum tarafından yadırganabilir. Örneğin Türk kültüründe görüşüp konuşmak üzere bir araya gelen kişiler ayrılma zamanı geldiğinde birbirleriyle vedalaşırken “Allah'a emanet olun”, “Hoşça kalın”, “Bir daha görüşmek dileğiyle” gibi kalıp sözleri, Alman kültüründe ise *Bis Dahin* “İleriki bir vakte kadar”, *Pass auf Dich Euch* “Kendine dikkat et” gibi kalıp sözleri kullanılır. Yine bir başka örnekle de bu kültürel farklılık ortaya konulabilir. İngilizlerin yağmurun şiddetini anlatmak için kullandıkları “Kediler, köpekler gibi yağmur yağıyor.” ilişki sözü Türk kültüründe kabul görmediği hâlde Türklerin yine yağmurun şiddetini anlatmak için kullandığı “Bardaktan boşalıncasına yağmur yağıyor.” ilişki sözü de İngilizler arasında kabul görmemektedir (Bulut, 2016: 300).

Aksan (2015: 201), birçok bakımdan bir milletin maddi ve manevi kültürel varlığının aynası olan bu sözlerin kültürel değerini; “Dilbiliminde kalıp sözler ya da ilişki sözleri adı verilen öğeler – tıpkı deyimler ve atasözleri gibi- bir dili konuşan toplumun kültürüne ışık tutmakta, onun inançlarını, insan ilişkilerindeki ayrıntıları, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır.” diyerek ortaya koyar. Türk dili açısından önemini de şu ifadesiyle dile getirir: “Bugün dil öğretiminde bu öğelere özel bir önem verilmesi bir yandan bu türlü öğelerin her dilde, her an insan ilişkilerinde gerekli olmalarından, bir yandan da dili öğrenilen toplumun kültürü içine girebilmek için öğrenilmesi gerekli sözler sayılmalarından kaynaklanmaktadır.”

Gündelik iletişim davranışları toplumdan topluma değişiklik gösterdiği gibi iletişim sözleri olarak da adlandırılan kalıp sözler de, aynı toplumda dönemden döneme, bölgeden bölgeye, yöreden

yöreye değişiklik gösterebilmektedir. Nitekim Anadolu'da ölçünlü dille ortak olan kalıp sözler yanında, daha farklı sözlere de rastlanmaktadır. Bu tür sözler, Türkiye Türkçesi ağızlarının söz varlığı içinde pek çok çeşidiyle büyük bir yer tutmaktadır. Örneğin Mersin yöresinde daha çok gençlere söylenen "Allah akıl baylığı virsiñ" gibi iyi dilek sözünün (Tor, 2012: 766) Kütahya Merkez ağzında sınava hazırlanan gençlere hitaben "Allah gayreT guvveT vesiñ" (Varol, 2023: 226) şeklinde söylendiği görülür.

Gökdayı (2011: 92) kalıp sözler ve kalıplaşmış dil birimlerinin ayırt edilip tanınabilmesinin yapı, işlev, anlam, bağlam ve sıklık özelliklerinin hepsinin birlikte değerlendirilmesiyle mümkün olabileceğini belirtir. Bu bağlamda, kalıp sözlerin analizi, ağız çalışmaları, dil bilimi ve iletişim alanlarında önemli bir çalışma konusudur. Dilin dinamik yapısı içerisinde kalıp sözlerin yer aldığı alanlar sürekli kendini yenilemektedir. Bu bakımdan araştırmacıların bu konudaki bilgileri güncel tutmaları büyük önem taşımaktadır. Kalıp sözlerin incelenmesi, yalnızca dilin yapısını değil, aynı zamanda kültürel kodları ve sosyal normları anlamak açısından da kritik bir değere sahiptir.

Günlük hayatımızda başvurduğumuz bu dil yapılarının asıl kaynağı ise Türkiye Türkçesi ağızlarıdır. Halk ağızlarında sıklıkla kullanılan bu yapıların üzerinde durulması Türkçe açısından ziyadesiyle önemlidir. Anadolu'nun farklı yörelerine ait ağızlarda rastlanıldığı gibi Kütahya Merkez ağzında kullanılan bu çeşit dil yapıları bulunmaktadır.

Yöntem

Çalışma; derleme, tarama, listeleme ve tanımlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirildi. Başta Tuncer Gülensoy'un *Kütahya ve Yöresi Ağızları* adlı kitabı ile Senem Varol'un "*Kütahya Merkez Ağzı Söz Varlığı*" adlı yüksek lisans tezindeki derleme metinlerde geçen kalıp sözler olmak üzere bugüne kadar yapılan bilimsel çalışmalar tarandı ve kullanılan kalıp sözler tespit edildi. Önce kalıp sözler hakkında bilgi verildi sonra derleme metinlerdeki kalıp sözler, kullanıldıkları durumlara ve ele aldıkları konulara göre alt başlıklarla gruplara ayrılarak sınıflandırıldı. Her biri, derleme metinlerden tespit edilen örneklerle örneklendirildi. Amaç, Kütahya Merkez ağzında yaygın olarak kullanılan kalıp sözlerin zenginliğini ortaya koymaktır.

Bulgular

Kalıp sözler, dilin zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtan önemli dil öğeleridir. Bu sözler, belirli bir anlam taşıyan ve çoğunlukla günlük iletişimde kullanılan ifadelerdir. Her bir kalıp söz, kendi içerisinde belirli bir anlam barındırırken bazıları da çok anlamlılık özelliği gösterir. Anlam yönünden değerlendirildiğinde kalıp sözler, deyimler, atasözleri ve ikilemelerden ayırt edici özellikler taşır. Bu özellikleri doğrultusunda kalıp sözler, çeşitli kategorilere ayrılabilir. Yapısına göre tek sözcüklü, öbek hâlinde, cümle yapısında, bitişken sözce olan kalıp sözler olabileceği gibi çok sözcüklü sözlük birimler de olabilir. Nitekim "Allah aşkına" öbek hâlinde; "Her işte bir hayır vardır" ise cümle yapısında kalıp sözdür. Anlamlarına göre kalıp sözler gerçek anlamlı ve değişmeceli anlamlı şeklinde incelenebilir. "Görüşmek üzere" gerçek anlamlı bir kalıp söz olmasına rağmen, "buyurun" değişmeceli anlamlıdır. Bağlam açısından da bu sözlerin dil dışı bağlam duyarlı, dil içi bağlam duyarlı, mutluluk veren olaylarda söylenenler olarak bir tasnifi yapılabilir (Gökdayı, 2011: 104-111). Bütün bu sınıflandırmalara ek olarak kalıp sözleri işlevleri bakımından da incelemek ve sınıflandırmak mümkündür.

Kütahya Merkez ağzında kullanımı tespit edilen kalıp sözler işlevleri bakımından incelenirken Çiğdem Erol'un *Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme*, Serdar Bulut'un *Anadolu Ağızlarında Kullanılan Kalıp Sözler ve Bu Kalıp Sözlerin Kullanım Özellikleri* adlı yüksek lisans tezlerindeki sınıflandırma dikkate alındı ve çalışmanın sınırı çizildi. Belirlenen kalıp sözler, dâhil oldukları ortak kavram alanlarına göre şu başlıklar altında ele alındı:

1. Anlatımı Süslemek Amacıyla Kullanılan Takımlaşmış Kalıp Sözler
2. Atalar Sözü Şeklinde Meşhurlaşmış Kalıp Sözler
3. Beddualar
4. Benzetme Amacıyla Kullanılan Kalıp Sözler
5. Günlük Hayatla İlgili İyilik Dileyen Kalıp Sözler
6. Günlük Hayatta Kullanılan Çeşitli Kalıp Sözler
7. Hayır Dualar
8. İnsanlara Hitap Etmek İçin Kullanılan Kalıp Sözler
9. Karşılıklı Konuşmada Kullanılan Kalıp Sözler
10. Kızılan Kişilere Söylenen Kalıp Sözler
11. Küfür Gibi Kullanılan Kalıp Sözler
12. Misafir Etme veya Davet ile İlgili Kalıp Sözler
13. Selamlaşma Sözleri
14. Yeminler

1. Anlatımı Süslemek Amacıyla Kullanılan Takımlaşmış Kalıp Sözler

Takımlaşmış kalıp sözler, belirli kelimelerle oluşturulan tam veya eksik cümlelerden oluşan dil yapılarıdır. Bunlar, anlatımı süslemek veya kuvvetlendirmek gibi bir amaçla kullanılsa da bazı kavramları anlatmak için kullanılırlar. Cümle yapısında bulunmaları nedeniyle deyimlerden ayrılırlar; zira deyimler, kelime gruplarından oluşan yapı taşlarıdır.

Cümle özelliği taşıdıkları için belirli bir hüküm taşırlar ve anlam ifade ederler. Bu yapıları oluşturan kelimeler, bazen gerçek anlamları bazen de mecaz anlamlar ile kullanılırlar. Kütahya Merkez ağzında anlatımı süslemek için kullanılan takımlaşmış kalıp sözler geçtiği bağlamlarla birlikte şöyledir:

başını kaşıyacak vakit bulamamak

Bir kimsenin meşguliyetinin ve işinin çok fazla olması durumunda kullanılır.

haKkaTTen başımızı gışıcaK vaKiT yoKtu (Varol, 2023: 260).

bir yakaya uğramamak

Bir kimsenin hiçbir yere gitmemesini ifade etmek için kullanılan sözdür.

kötülüklēden, şunnādan bunnādan gurtarılmış sayılır gari. hani bir yakaya ūrumucaK gibi olur (Gülensoy, 1988:141).

çenesi güzeldir

Güzel konuşan, kendini ve olayları iyi ifade eden kimseler için söylenen sözdür.

şinci ben bayā gezgin olunca çenem gözeldir (Varol, 2023: 170).

cahil cesareti

Bir konu hakkında bilgisi ve deneyimi olmayan kimselerin o konuyu çok iyi bildiğini iddia edip yapması ve bunun sonucunda da başarısızlığa uğramasını ifade eden sözdür.

nemruTa TırmandıK biz hani cahil cesareTli olur derlē ya (Varol, 2023: 272).

el insaf

Bir kimsenin hoş görülmeven herhangi bir durum karşısında yeter artık, yuh bu kadar da olmaz anlamında kullandığı kalıp sözdür.

yāni el insaf ū zaman uñu ōle anlamışlā günümüzde sen nāsı anlarsın nāsı bu işi derühTe edersin buñu kim yaPar imanlılar yaPar (Varol, 2023: 222).

ele güne karşı

Eş dost olmayan, yabancı görülen kimseler tarafından ayıplanabilecek bir durum karşısında kullanılır.

eyer tantanalı isterlerse a elē güne gārşı. n şölcāmış (Gülensoy, 1988: 136).

hah şöyle yav

Yapılmış olan herhangi bir işin çok beğenildiğini, işin en uygun şekilde yapıldığını ve bu durumdan hoşnut olduğunu ifade etmek için kullanılır.

elalemin düyünündē boynundağı altınlālan cakı sat. ölü āde āmi beyim? haş sōnnecine yav (Gülensoy, 1988: 157).

hatırı kalmasın

Sevilen, değer verilen bir kimseyi herhangi bir durum için kırmamak veya gücendirmemek üzere kullanılır.

ğayıntaya ğorla, hatrı ğalmasın, oturcağ da salıncağ sallaycağ başındı dēye onu āda hatırlārlā muhağğak (Gülensoy, 1988: 140).

2. Atalar Sözü Şeklinde Meşhurlaşmış Kalıp Sözler

Ata sözü şeklinde meşhurlaşan bu sözler, atasözleri gibi yaygın olarak bilinen ifadelerdir, ancak bazı yönleriyle atasözlerinden ayrılmaktadır. Atalar sözü, salt ve kesin bir gerçektir. iyiyi doğruyu yahut olagelen şeyi gösterir. Doğruluğu yalnız kendisine uyar bir olaya uygulanmasına bağlı değildir. Meşhur sözde ise genel kural olmak vasfı yoktur. O her vakit doğru olan bir gerçek değil, ancak belli bir olaya uygulandığı zaman değer kazanan bir sözdür (Bulut, 2012a: 49). Bu sözler, yapı bakımından takımlaşmış kalıp sözlere benzemekle birlikte belirli özellikleri açısından onlardan farklılık gösterirler. Genellikle mecazlı bir anlatıma sahip olan meşhur sözler, her zaman müracaat edilen bir anlatım aracı değildir. Bir olayı ifade etmek için meşhur sözler dışında çeşitli ifadeler de kullanılmaktadır. Bununla birlikte meşhur sözlerin anlatımı güçlendirme, renklendirme ve daha etkili hâle getirerek süsleme gibi önemli nitelikleri vardır. Kütahya Merkez ağzında atalar sözü şeklinde meşhurlaşmış sözlerle ilgili tespit edilen kalıp sözler şöyledir:

akşam yazılan mektup sabah okunmaz

Bu söz, "Dünkü gazeteyi okuma" şeklinde söylenen söz ile aynı anlamı taşımaktadır. Geçmişte olup biten bir hadiseyi ya da durumu tekrar gündeme getirmenin anlamsız olacağını ifade etmek ve o anı iyi değerlendirmek gerektiğini vurgulamak üzere kullanılır. Bir bakıma geçmişte hoş gitmeyen olayların, yaşanan olumsuzlukların canlandırmanın gereksizliğini vurgular.

bizde bi laf vādır. böyüKlen her lafında bi hikmet vadır. derlē ki: āşam yazılan mektub sabāleyin oğunmaz. neden? hikmeti va össem (Gülensoy, 1988: 156).

ayranı yok içmeye tahtıranla gider başka yere

Bir kimsenin maddi güçlük çekmesine rağmen gösteriş peşinde koşması üzerine kullanılan kalıp sözdür.

acığ bi ödünç altın buluve āde boynumu sıralayen. hani ne derlē beyim: ayranı yoğ içme ā tahtıranlā gide başğa yere (Gülensoy, 1988: 156).

öd ağacından tabut iste

Bu söz, "açlıktan ölmek" şeklinde söylenen deyim ile aynı anlamı taşımaktadır. Karnı acıkan bir kimsenin karnının çok acıktığını ifade etmek üzere kullandığı kalıplaşmış yapıdır.

āşlığdan öldüm denmez de öd ağecından tabut isde (Gülensoy, 1988: 156).

3. Beddualar

Dualar, iyi dileklerde bulunma, kutlama, kutsama, yalvarma, yakarma, çağırma ve birinin iyiliklerini sayma, beddualar ise çaresiz kalan, acı çeken, kötülüğe maruz kalan bir insanın rahatlamak, teskin olmak gayesiyle söylediği, kötü düşünce ve dilekleri kapsayan kalıp sözlerdir (Atmaca, 2019: 43). Bu sözler, insanların duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarma ihtiyacını giderdiği gibi sevgisini, beğenisini ya da öfkesini, kızgınlığını, sitemini de ifade eder. Günlük hayatta insanın her durum için

başvurulabileceği niteliktedir. Türklerin İslamiyet'le tanışmasından sonra *alkış*'ın yerine Arapça kökenli dua, *kargış*'ın yerine de Farsça-Arapçadan müteşekkil olan *bed* "kötü, olumsuz, fena, çirkin, yaramaz" - *dua* "isteme, dileme" kelimesi almıştır (Atmaca, 2019: 43).

Beddualar için bir kimseye, bir nesneye, bir topluma yöneltilmiş kötü dilek/niyet ifade eden sözlü geleneğin mahsulleridir denebilir. İnsanın kötülük gördüğü kişilere karşı içinde uyanan isyan ve hiddet duygularını bastırmak üzere dışa vurduğu bir tepkidir. Kişinin iç dünyasındaki çatışmayı yansıtır. İnsanların çaresizlik, nefret, ayrılık, hastalık, ölüm, kin ve düşmanlığının dışavurumu ile öfkenin farklı bir görüntüsü olarak karşımıza çıkar. Bireyin kötülük gördüğü kişi ya da kişilerle ilgili cezalandırma ve intikam alma anlayışını dile getirir. Bu sebeple beddualar kötü dilek olarak da tanımlanabilir.

Güncel Türkçe Sözlük'te *beddua* "Bir kimsenin kötü bir duruma düşmesini dilemek için söylenen söz; ilenç, kargış, kötü dua, kötü istek" (<https://sozluk.gov.tr>) şeklinde tanımlanır. Anadolu'nun muhtelif yörelerinde; *ah*, *bedat*, *ilenç*, *inkisar*, *kargış*, *karış*, *lanet* gibi adlarla da anılır (Uysal, 2019: 624). Halk dilinde bedduanın *kargış* olarak adlandırıldığı görülür. Beddua eden kişiye de *kargışçı* denir. Kargışlarda kötülükte bulunan kişiyle kargışçı arasında geçmiş olay ve olaylar vardır. Karşılıklı ilişkiden zarar gören kargışçı, kötülük gördüğü kişinin zarar görüp cezalandırılmasını ister (Bulut, 2012b: 1132). Hatta toplum içerisinde alkışlar hak eden insanlara sunulurken kargıştan da bir o kadar kaçınılması beklenir (Uysal, 2019: 626). Hem söyleyeni hem söyleneni etkilediğine inanılır.

Beddualar, en az dualar kadar özgündür. Belki de onlardan daha etkileyici bir niteliğe sahiptir. Hem söylenişlerindeki ahenk hem de kolay ezberde kalmaları yönüyle nesilden nesle aktarılan ve toplumun ortak değer yargılarının bir sonucu olarak ortaya çıkarlar (Uysal, 2019: 625). Sıklıkla acımasız, yıkıcı ve yok edici anlamlar içeren kalıp sözlerden oluşmaktadır. Kalıp sözler içinde en kapsamlı yere sahiptir. Tıpkı dualar gibi atasözleri ve deyimlere göre daha yöreseldir. Kültürel kimlikleri vardır.

Kütahya Merkez ağzında tespit edilen beddua niteliği taşıyan kalıp sözler şunlardır:

3.1. Ölmek Üzerine Beddualar

hışım inesi

Bir kimsenin öfkesini, kızgınlığını veya sertliğini ifade etmek için kullanılır. *Hışım*, "öfke, öfke patlaması veya sertlik" anlamına gelirken *inesi* sözcüğü bir durumu ya da tavrı belirtir. Bu ifade, birinin öfkeli bir tavır sergilemesi ya da sert bir şekilde tepki vermesi durumunu vurgulamak için kullanılır.

Kötâyamızda bi laf vadır: urğanara gelesice, teneşir pahlayası, hışım inesi (Gülensoy, 1988: 56).

teneşir pahlayası

Hayatı boyunca herhangi bir kimseye faydası olmayan, daima şer işlerle meşgul olan kimsenin gıyabında söylenen sözdür. O kişinin yaşamaktansa ölmesinin daha iyi olacağını düşüncesiyle kullanılır.

Kötâyamızda bi laf vadır: urğanara gelesice, teneşir pahlayası, hışım inesi (Gülensoy, 1988: 156).

teneşire gelesice

Hayatı boyunca herhangi bir kimseye faydası olmayan, daima şer işlerle meşgul olan kimsenin gıyabında söylenen sözdür. O kişinin yaşamaktansa ölmesinin daha iyi olacağı düşüncesiyle kullanılır.

teneşire gelesice vā (Varol, 2023: 179).

urgannara gelesice

Birine duyulan öfke sonucunda o kimsenin ipe asılarak ölmesini ya da bir olumsuzluk karşısında zarar görmesini dile getirmek üzere kullanılır.

Kötâyamızda bi laf vadır: urğanara gelesice (Gülensoy, 1988: 156).

3.2. Bela ve Cezayı Dileyen Beddualar

allah belanı versin

Bir kimse, herhangi bir kimseyi çok sinirlendirdiğinde öfkelenen kimsenin karşısındaki kişi için Allah'tan ceza dilediğinde bulunması durumunda kullanılır.

ğapiyı da böyle gircek şekilde çarptı. hay allah belanı vēsiniñ seniñ dedim ben de (Gülensoy, 1988: 149).

3.3. Göz Üzerine Beddualar

kör olasıca

Aşırı derecede kötü, yanlış veya istenmeyen bir durumu ifade etmek ya da bir duruma duyulan öfkeyi veya hayal kırıklığını vurgulamak amacıyla kullanılır. Genellikle bir kimse, beklenmedik veya olumsuz bir durumla karşılaştığında karşısındaki kimsenin gözlerinin kör olmasını diler. Bu kötü dileğini de *kör olasıca* kalıp sözüyle ifade eder.

lohusa şerbetini içme şe gitcemiş. obu, kör olasıca gelin (Gülensoy, 1988: 156).

kör olmayası

Herhangi bir kimsenin sevilen bir kimseye karşı kızgınlığını ifade ederken aynı zamanda zarar onun görmemesi istediğini dile getirmek üzere kullanılır. Bu söz, *kör olasıca* sözünün iyi niyete ve temenniye dönüştüğü kalıp sözdür.

annadımıza göre şöve olcej ösem. şimdi bak dinle başa mesela kör olmayası (Gülensoy, 1988: 156).

3.4. Dua Gibi Söylenen Beddualar

ocağı sönmeyesice

Bir kimsenin öfkelenildiği herhangi bir kimseye karşı söylediği ancak evinin dağılmaması ve yıkılmaması için de duada bulunduğu kalıp sözdür. Aslında *ocağı sönesice* sözündeki *sön-* filinin {-ma} olumsuzluk ekini alarak farklı bir anlam kazandığı dua niteliğinde bedduadır. Bu bedduayı, bir kimse değer verdiği, sevdiği ancak kızdığı bir kimseye karşı sarf eder.

o zaman evlê bit, pirei tatta gurusu dolu. tabi bu alçımın içine tahta gurusu mı girdi, pire mi girdi bit mi girdi düşün. ğaşı ğaşıyamañ, çöz çözemeñ, yırt yırtamañ. feriyat ğağ ocâ sönesice, aha bunları ğapanıyo, olan elden gidiyo (Gülensoy, 1988: 159).

3.5. Evsiz-Barksız Kalmak Üzerine Beddualar

ocağı sönesice

Bir kimsenin kızıp öfkelenildiği bir başkasına karşı o kişinin evinin dağılması veya yıkılması üzerine söylediği bedduadır.

o zaman evlê bit, pirei tatta gurusu dolu. tabi bu alçımın içine tahta gurusu mı girdi, pire mi girdi bit mi girdi düşün. ğaşı ğaşıyamañ, çöz çözemeñ, yırt yırtamañ. feriyat ğağ ocâ sönesice, aha bunları ğapanıyo, olan elden gidiyo (Gülensoy, 1988: 159).

3.6. Yemek İçmek Üzerine Beddualar

domalan ye

Önüne pek çok yemek sunulduğu hâlde bunların hiçbirini beğenmeyen ve yemek istemeyen bir kimseye artık yemek beğendiremeyeceğini anlayan birinin kızgınlığını ifade etmek üzere kullandığı sözdür. Bu kimse, yemek nadir bulunan bir mantar türünü yemesi konusunda karşısındaki için dilekte bulunur aynı zamanda kendisinin de bu duruma çok öfkelenildiğini belirtir.

e domalan ye ğari ne diyeñ (Varol, 2023: 356).

4. Benzetme Amacıyla Kullanılan Kalıp Sözler

Herhangi bir yönüyle bir duruma veya eyleme benzetilen olaylar için kullanılan ifadeler anlatımı süsleme ve güçlendirme gayesi taşımaktadır. Bu ifadeler, deyimlerle benzerlik gösterse de cümle yapısında olmaları nedeniyle deyimlerden farklılık arz ederler. Kütahya Merkez ağzında benzetme amacıyla kullanılan kalıp sözler şunlardır:

it gibi kaçmak

Genellikle bir kimsenin, bir tehlike veya zor bir durumla karşılaştığında, korku veya panik içinde hızla ve çaresizce kaçmasını anlatmak için kullanılan mecazi bir ifadedir. Bu kalıp söz, birinin durumu kontrol edemediği ya da cesaretini toplayamadığı durumları vurgular. Kısacası, bir tür korkaklık veya acizlik durumunu belirtir.

aldı şunu it gibiğaça (Gülensoy, 1988: 148).

koca bir derya

Çok geniş, derin ya da kapsamlı bir durumu vurgulamak için kullanılan kalıp sözdür.

Masraflı tabi, şahsınızığalıyo bi iş. Goca bi derya bu, üşüş kişinin, beş kişinin harcımı (Gülensoy, 1988: 51).

kuş yavrusu gibi

Bir kimsenin savunmasız, çaresiz veya zayıf bir durumda olduğu zamanlarda kullanılan sözdür. Kuş yavruları genellikle henüz uçmayı öğrenmemiş, korumasız ve bakıma muhtaç durumdadır. Bu nedenle bu kalıp söze, birinin zayıf, korumasız veya yardıma ihtiyaç duyan bir durumda olduğunu ifade etmek için başvurulur.

Ğuş yavrusı gibi yerlêde yatmışla, asfaltın üstünde (Gülensoy, 1988: 148).

külçi gibi

Bir nesnenin ya da durumun beklenenden çok daha fazla ağırlığa sahip olduğunu ifade etmek için kullanılır. *Güncel Türkçe Sözlük*'te külçe "Yığın durumundaki nesnelerin oluşturduğu küme" şeklinde tanımlanır. Bu tanımdan hareketle yığın hâlindeki nesnenin ağırlığı benzetme yoluyla verilmiştir.

O külçi gibi gali bizim yorğannamız oluveri, ölü alafuranğalılan pek inceciK zarif oluveriyö. bizim gali külçe gibi olur (Gülensoy, 1988: 160).

onun gibisi kalmadı

Belirli bir kimsenin özelliklerinin, yeteneklerinin veya niteliklerinin çok özel ve eşsiz olduğunu belirtmek için kullanılır. Bu ifade, o kişinin benzeri ya da eşdeğeri bulunmadığını, dolayısıyla onun değerinin çok yüksek olduğunu vurgular. Genellikle bir takdir ifadesi olarak kullanılır ve o kişiyi öne çıkarır.

Şindi o huni gibisi ğalmadı (Gülensoy, 1988: 137).

tına gibi yığmak

Tına kelimesi, harmanda dövülmüş ve savrulmak üzere hazırlanmış ekin yığını ifade etmek için kullanılan sözdür. Bu nedenle dağınık ve karışık bir durumu anlatır. Dolayısıyla *tını gibi yığma*, bir şeyin düzgün bir şekilde yerleştirilmeden ya da organize edilmeden bir araya getirilmesi durumunda kullanılmaktadır.

gelin ğız, öbü, gali bulaşığları tına gibi yığa, e gelin ğız nerde? (Gülensoy, 1988: 156).

zeher gibi (Zehir gibi)

Bir kimsenin son derece akıllı, zeki ve hızlı düşünebilen biri olduğunu, zekâsının etkileyici ve dikkate değer bir seviyede olduğunu belirtmek amacıyla kullanılır.

İsmail hakğı gibi, zeher gibi bi adam yapıyo bunu (Gülensoy, 1998, s.158).

5. Günlük Hayatla İlgili İyilik Dileyen Kalıp Sözcükler

Bu ifadeler, dua niteliği taşıyan iyilik temennileridir. Kişinin gününün, hayatının ve her anının iyi ve güzel geçmesini arzulayan söz kalıplarıdır. Kütahya Merkez ağzında benzetme amacıyla kullanılan kalıp sözcükler şunlardır:

bir yastıkta kocasın

Yeni evlenmiş çiftlerin birlikte uzun bir süre, mutlulukla ve uyum içinde yaşamaları için söylenen sözdür. "Bir yastıkta" ifadesi, yeni evli çiftin birlikte geçirecekleri zaman ve paylaşacakları hayatı simgeler. Bu ifade, o çiftin sevgi dolu bir hayat sürdürmeleri ve birlikte yaşlanmaları temennisini içerir. Genellikle düğünlerde veya yeni evlenen çiftlere söylenir.

ayrı ayrı yasTıK olmazdı eşğiden bir yasTıKta göcasıñ lafı da ordan gelir (Varol, 2023: s. 278).

helali hoş olsun

Yapılan iyilik ve yardımlardan pişman olunmadığı aksine hoşnut olunduğunu dile getirmek için söylenen sözdür.

helâli hoş olsun böTün köye yemek veridiK (Varol, 2023: 182).

irfanlık versin

Yanlı ş yolda olan bir kimsenin gerçekleri görmesi ve doğruyu bulması için söylenen sözdür. *iyi hadi irfanlık vēsin o zaman yoK dēyo iyi bir insan dēyo falanca olaydı o serTTi dēyo onuñ adı da azmi çoK azimli bir insan zor dēyo* (Varol, 2023: 222).

kazasız belasız

Bir işe başlanmadan önce o işte kazaya ve belaya uğramamak ve kötü bir olay yaşanmamak isteğini dile getiren sözdür.

binden belāsız kazarasız geçti señe teslim dermiş (Varol, 2023: 172).

nasibi bol olsun

Bir kimsenin hayatında iyi, güzel ve bol şeylerin olmasını, kısmetinin açık olmasını dile getirmek üzere kullanılan sözdür. Bu ifade, sıkça hayırlı bir başlangıç, evlilik, iş gibi durumlarda kullanılan bir iyi dilek ifadesidir.

Bunun nas □bi bol, ondan sora işēsi gür, her türlü şeşi allah çok veriymiş (Gülensoy, 1988: 142).

rast gitsin

Bir işte başarı veya şans dilemek amacıyla kullanılan bu söz, özellikle yeni bir işe, yolculuğa veya bir etkinliğe çıkmadan önce o kişinin işlerinin yolunda gitmesi ve olumlu sonuçlar alması için samimi ve iyi niyetli bir dilek ifadesidir.

öyle bi rasT giTTi ki bi de değerdendir di kendini (Varol, 2023: 259).

6. Günlük Hayatta Kullanılan Çeşitli Kalıp Sözler

Bu ifadeler, günlük yaşamda karşılaşılan durumlar karşısında kullanılan hazır unsurlardır. Toplumun hafızasında yer eden bu unsurlar, iletişimi kolaylaştıran klişe sözler niteliğindedir. Belirli durumlarda kullanılmak üzere tasarlanmışlardır. Örneğin, herhangi bir nedenle bir yere giden birinin ardından, bir kişiden özür dilerken, birinin hâlini hatırlatırken, önemli bir günü kutlarken, bir kişiyi ödüllendirirken, bir isteği kabul veya reddederken ya da soru sorup yanıtını beklerken bu kalıp sözler devreye girmektedir. Ayrıca kültürel değerlerin, dinî inançların ve batıl inanışların etkisiyle de kullanılan örneklerine rastlanmaktadır. Kütahya Merkez ağzında günlük hayatta kullanılan çeşitli kalıp sözler şunlardır:

6.1. Dinî İnançları Bildiren Kalıp Sözler

Türkiye Türkçesi söz varlığında *Allah, günah, sevap, gavur, peygamber, şükür, hamd, hak* vb. dinî kökenli kelimelere sıkça rastlanır. Söz gelişi, aralarına engeller giren kavuşamayan insanlara "Allah kavuştursun", ceza evine giren bir mahkûma "Allah kurtarsın", bir kötülük yapana "Allah belanı versin" gibi sözler denilerek birçok işin Allah'a havale edildiği görülür. Bu bağlamda Türk halkının dünya görüşünde dinin etkisi hemen hissedilir. Bu sebeple tüm kalıp sözler içinde "Allah" kelimesi ile başlayanlar en geniş yere sahip olanlardır (Bulut, 2013: 437). Kütahya Merkez ağzında da bu türden kalıp sözler kullanılmıştır. Tespit edilenler şunlardır:

allah'ın emri peygamberin kavliyle

Damat adayının ailesi tarafından kız istenirken söylenen sözdür.

o şübhü istēsın gızı, allahañ emrinnen peygamberin gaolinnen gızın hoşumuzu gitdi, taliP çıkıyöz dersin (Gülensoy, 1988: 135).

allah'ın vergisi

Bir kimsenin değiştiremeyeceği durumları ifade ederken kullandığı sözdür.

gız evi

benleñ eğleniyō naPcedin buñu sondan kere allahın vergisi dedim (Varol, 2023: 200).

allah peygamber tanımayan

Dinin gerektirdiği şeyleri yapmayıp sürekli kötü işler peşinde koşan, Allah korkusu olmayan insanlar için söylenen sözdür.

ama bu adam allah peygamber Tanımayañ bi adam (Varol, 2023: 242).

6.2. Batıl İnançları Bildiren Kalıp Sözler**al basması gelir**

Bir kimsenin ruhsal durumunu olumsuz etkileyen, korku, kaygı veya panik gibi hisleri ifade etmek için kullanılan sözdür. Bu kavram, özellikle bazı batıl inançlar ve halk arasında yaygın olan görüşlere göre, kötü ruhların ya da nazar gibi olumsuz enerjilerin bir kişinin üzerine çökmesi anlamına gelir. Bir kimse "al basması var" dediğinde o kişinin bir şeylerin yolunda gitmeyeceği yönünde bir hissiyatı olduğuna işaret eder.

Albasma bu gırklıkan şölur, gırK içinde olur bu albasma, luhusuları çok işē yapa, ārlik gelir (Gülensoy, 1988: 141).

kırk uçurma

Bir bebeğin doğumundan sonraki kırk gün içinde yapılan geleneksel bir ritüeli ifade eder. Bu dönemde, bebek için çeşitli dualar edilir, hediyeler verilir ve özellikle annenin ve bebeğin sağlığına yönelik iyi dileklerde bulunulur. *gırK uçurma* "Kırk uçurmak, kırkını uçurmak" sözü, genellikle bu dönemin tamamlanmasıyla birlikte bebeğin artık daha güçlü ve sağlıklı olduğu anlamına gelir. Ayrıca bu ritüel, bebekle ilgili kötü enerjilerin veya nazarın uzaklaştırılması amacıyla da yapılır. Bu ifade, bebeğin doğumunun kutlanması ve onun sağlığı için yapılan duaları simgeleyen kalıp sözdür.

gırktan sora o yatağ da sökölür, gırK bitdikden sona gız çocūnu alır, gız da annesi tarafına gırK uçurma gide yani her türlü kötülükleden, şunnādan gurtarılmış sayılır gari (Gülensoy, 1988: 141).

6.3. Özür Dileme Bildiren Kalıp Sözler**kusura bakma**

Bir kimseye bir durumdan dolayı özür dilemek veya rahatsızlık vermek istemediğini belirtmek amacıyla kullanılan bir kalıp sözdür. Genellikle bir hatadan, yanlış anlamadan veya istenmeyen bir durumdan dolayı karşı tarafın kırılmamasını sağlamak için söylenir.

Şusura bakma gelinden dertlendim de ğali, ondan ötürü kör olası dedim (Gülensoy, 1988: 156).

6.4. Dinleyeni veya Konuşanı Yücelten Kalıp Sözler**efendime söyleyeyim**

Bir kimsenin anlatacağı herhangi bir konuya başlamadan önce kullandığı sözdür. Bu ifade, konuşmanın daha kibar bir hâle gelmesini sağlamak amacıyla kullanılır. Özellikle bir durumu anlatırken veya bir bilgiyi aktarırken daha etkili bir biçimde dile getirmek için de tercih edilir.

efendime söyleyem zini mantımız vādır haşēşli Tosunum vādır (Varol, 2023, s.181).

sözünü ballan kestim

Birinin konuşma sırasında beklenmedik bir şekilde müdahale ettiğini ya da o kişinin sözünü tatlı bir dille, nazik bir şekilde kestiklerini belirtmek için kullanılan kalıp sözdür.

Sözünü balla kesdim demedikden sona deyo, bu ıraKı içilmez beyim (Gülensoy, 1988: 158).

6.5. Şaşırılan Durumlarda Kullanılan Kalıp Sözler

aha bak

Hayret, korku, sevinç, kızgınlık, şaşkınlık gibi duyguları ifade etmek için kullanılan kalıp sözdür.

aha baK bugün biz iKi vaKti birleştirdiK ama (Varol, 2023: 225).

hayda

Bir olay karşısında şaşırma, hayret etme veya olumsuz bir durumla karşılaştığında kullanılan sözdür.

hebbe derlê onu baK ben çok ğullanırım hayda demek söylese (Varol, 2023: 179).

hebbe derle

Şaşırılan bir olay veya durum karşısında hayda anlamında kullanılan sözdür.

hebbe derlê onu baK ben çok ğullanırım hayda demek (Varol, 2023, s.179).

obu gali "abu gali"

Şaşırılmaya sebep olan beklenmedik bir olay veya acayip bir durum karşısında şaşkınlığı ifade etmek üzere kullanılan sözdür.

gelin ğız, obũ, ğali bulaşıKları tına gibi yığa, e gelin ğız nerde? (Gülensoy, 1988: 156).

vay anam vay

Beklenmedik bir olay karşısında duyulan tepkiyi dile getirmek için kullanılır. Genellikle bir şeyin ne kadar şaşırtıcı olduğunu vurgulamak amacıyla söylenir.

masela avrupa dersin isviçre dersin adam saña masa parası ödeTmeden oTuTTurmuyō vay anam vay memleKeTimin canını sevēm (Varol, 2023: 268).

vay işte

Bir kimsenin herhangi bir duruma şaşırırken veya kızarken kullandığı kalıp sözdür.

vāy işTe uraya yem ğoyuyoñuz bilmem ne bunları bi de geliP söylese (Varol, 2023, s.224).

6.6. Eğlence ile İlgili Kalıp Sözler

alem yapılmak

Akşam vakti yapılan sazlı, sözlü ve çalgılı eğlenceyi ifade eden sözdür.

o zamanla âlemlê yapılyō işTe gece sohbeT toplantı derken (Varol, 2023: 205).

6.7. Soru Sorup Cevap Almak İçin Kullanılan Kalıp Sözler

kaçalım mı gali?

Bir yerden uzaklaşmak, bir durumdan kurtulmak amacıyla birine öneride bulunmak için kullanılır. Bu söz, bir kimsenin başka bir yere gitme isteğini ifade eder.

mahallelede ölê devām şediyo. ē ğaçam ũğali? (Gülensoy, 1988: 153).

len n'oluyo "len ne oluyor"

Bir kimsenin şaşırdığı bir durum karşısında tepki verirken söylediği sözdür.

len n'oluyō dediK (Varol, 2023: 220).

sen kimlerdensin?

Bir kimsenin kökenini, ailesini ya da ait olduğu sosyal çevreyi sormak için kullanılan sözdür. Bu soru, birinin geçmişi veya bağlantıları hakkında bilgi almak amacıyla sorulmaktadır. Daha derin bir anlamda, kişinin kimliğini, duruşunu veya sosyal statüsünü sorgulamak için de kullanılabilir.

sölũ baKam sen kimlêdensin? (Varol, 2023: 256).

6.8. İnsanları Harekete Geçirmek İçin Kullanılan Kalıp Sözler

bir gayret muhabbet

Topluca iş yapmaya başlarken haydi anlamında kullanılan sözdür.

uğraları aldıK undan sonra tablaları aldıK yayıñdıK, bi gayreT muhabbeT mantı āşama ğadā yaPTıK sabaha ğadā yidiK (Varol, 2023: 264).

hadi bakayım

Bir kimseyi eyleme geçirmek için kullanılan sözdür.

hadeñ baKeñ falancalân filancası herKes birbirini tanıyō beş Kişi hadeñ baKeñ oyuna dēye çağırıydı (Varol, 2023: 275).

7. Hayır- Dualar

Güncel Türkçe Sözlük'te dua "1. Allah'a yalvarma, bir şeyin olmasını veya olmamasını isteme; alkış, 2. Allah'a yalvarmak için söylenen dinî metin, 3. yakarış." (<https://sozluk.gov.tr>) anlamlarına gelmektedir. Genellikle görülen iyiliklere, kavuşulan/elde edilen nimetlere ve yaşanan güzelliklere karşı minnet duygularını ifade etmek için söylenir (Bulut, 2012a: 18). Karşıdaki kişi güzel ve hayırlı sözlerle kutlanır, hakkında iyi dileklerde bulunulur (Kaya, 1997: 99).

Dua, Eski Türkçede *alkış* kelimesiyle karşılanmıştır. Bu kelimeye bağlı olarak da Türkçede; *alkış alkamak, alkış almak, alkış çavuşu, alkış etmek, alkış tufanı, alkış tutmak, alkış vermek, alkışçı, alkışçılık* gibi sözler türetilmiştir (Kaya, 2007: 261). Günlük konuşma dilimizde yer alan yalın ve etkileyici hayır dualar hem söyleyeni hem de söyleneni mutlu ederek bu ikili arasında olumlu iletişim sağlar. Teslimiyeti, inanmışlığı ve bir ümidi ihtiva eder.

Halkın, iyilik veya kötülük gördüğü kişiler hakkındaki duygularını ve bu kişilere yönelik mükâfat anlayışını yansıtan dualar, atasözleri ve deyimlere nazaran daha yerel bir özellik taşımakla birlikte edebî dile daha az nüfus etmiştir. Hayır dualar, yalnızca görülen bir iyilik karşısında kullanılmakla kalmaz; aynı zamanda gelecekle ilgili beklentileri de ifade eder. Ayrıca, doğum, askerlik, evlilik, ölüm gibi yaşamın belirli geçiş dönemlerinde iyi dilekleri belirtmek amacıyla da sıklıkla kullanılır. Kütahya Merkez ağzında hayır dua niteliğinde olan kalıp sözler şunlardır:

allah binlerce nimet lütfetsin

Bir kimsenin iyiliği doğruluğu bulmasını, başı sıkışmamasını, dertlerden uzak durmasını, yoksulluk çekmemesini, yiyecek ekmeğinin eksik olmamasını dilemek için söylenen sözdür.

onuñ garşılığmdan allah binlerce nimeT lüTfetsiñ size (Varol, 2023: 226).

allah çocukları yetim koymasın

Çocukların küçük yaşta babasız kalmaması, babanın himayesinde büyüüp yetişmesi temennisiyle yapılan dua mahiyetinde kalıp sözdür.

allah garibanların demi çocukları yeTim goymasın (Varol, 2023: 218).

allah gayret kuvvet versin

Bir kimsenin çalışıp çabalayacak gücünün olması, pes etmemesi ve Allah'ın ona bu gayreti ve kuvveti vermesi için söylenen dua mahiyetindeki sözdür.

allah gayreT güvveT vesin sabırlā başarılā vesin (Varol, 2023: 226).

allah gözetlesin

Bir kimsenin türlü kötülüklere maruz kalmaması ve bir kazaya uğrayıp zarar görmemesi amacıyla iyi niyetlerle dile getirilen sözdür.

allah gözeTlesin gāli çoğaldık acık azalcez gāli (Varol, 2023: 204).

allah herkese mutluluk versin

Bir kimsenin ömrü boyunca kötülüklere maruz kalmaması, mutluluğu ve huzurunun devam etmesi amacıyla yapılan hayır duadır.

āha öle gülüm allah herKeslere muTluluk vēsin iki dene oğlum bi gızım vā (Varol, 2023: 191).

allah işlerimizi güçlerimizi rast getirsin

Bir kimsenin işlerinin istediği şekilde ilerlemesi ve işinde gücünde şanslı olup önünün açık olması amacıyla söylenen sözdür. Genellikle bir annenin oğluna ya da oğullarına iyi niyetlerle söylediği sözler arasında yer alır.

çoK şükür allah işlerimizi güçlerimizi rasT getirsin (Varol, 2023: 224).

allah korusun

Bir kimsenin hayatı boyunca çeşitli tehlikeli ve olumsuz durumlarla karşılaşmaması için edilen ve dua edenin iyi niyetini gösteren hayır sözdür.

ğırğ basā falan ama allah gorusuñ (Varol, 2023: 197).

allah muhafaza

Allah'tan koruma ya da esirgeme dileğini belirtmek üzere kullanılan sözdür. Bir tehlikenin, olumsuz bir durumun ya da kötü bir şeyin olması istenilmediği durumlarda söylenir.

öldü çocuk yaşamēyo, ölüyo, de□işTirme oluveriše, allah□māfaza o ðle (Gülensoy, 1988: 141).

allah rahmet eylesin

Allah'ın bu dünyadan göçenlere merhamet etmesi ve onları bağışlaması amacıyla söylenen dua mahiyetinde sözdür. Ölen kişinin ardından onları hayırla anmak üzere söylenir.

allah rahmeT eylesin ama haddini bilmeyen insandı yā (Varol, 2023: 220).

allah sağlıklar hayırlar versin

Bir kimsenin sağlığının yerinde olması ve Allah'ın onun için yararlı olan şeyleri kendisine vermesi için söylenen dua mahiyetinde sözdür.

ğızım ne diyeyñ kimseye bi şe diceK hâlimiz yoK da allah sağlıKlā hayırlā vēsin allah orTalıK düzgünlüğü vēsin (Varol, 2023: 259).

bereketli olsun

Yapılan bir iş için söylenen duadır. Yapılan işin sonunun bereketli, bol kazançlı olması dilenir.

berekeT olsun dēye rahaT etsin falan filan işTe yani (Varol, 2023: 279).

ilmin ali (yüksek derece) olsun önün yolun açık olsun

Herhangi bir ilim dalında uzman olmak için uğraşan kimselerin ilminin derecesinin yüksek olması, tahsil hayatının başarılı bir şekilde devam etmesi, önlerine bir engel çıkmaması amacıyla söylenen sözdür.

ilmin ālī olsun önüñ yolun açıK olsun (Varol, 2023: 284).

sabırlar başarılar versin

Bir kimsenin önüne çıkan engellere yenik düşmeden sabır ve tahammülle çıktığı yola ya da başladığı işe devam etmesi ve gösterdiği çabaların neticesinde başarılı olması amacıyla söylenen dua mahiyetindeki sözdür.

allah gayreT guvveT vesinñ sabırlā başarılā vesinñ (Varol, 2023: 226).

sağlık sıhhat afiyet versin

Bir kimsenin hayatını idame ettirirken akıl, beden ve ruh sağlığının yerinde olması, hastalıklarla uğraşmaması, huzurunun, mutluluğunun devam etmesi, gam, keder ve üzüntünün o kişiden uzak durması amacıyla söylenen dua mahiyetinde sözdür.

Tabi ona sağlıK sıhaT afiyeT versin faKir fuKarıda buñu yesin diye ne yapıyō ğurban kesiyor (Varol, 2023: 219).

8. İnsanlara Hitap Etmek İçin Kullanılan Kalıp Sözler

İnsanlara seslenirken veya onlarla karşılıklı iletişim kurarken bireylerin isimleri ve lakapları dışında toplumun hemen her kesimi tarafından kullanılan hitap biçimleridir (Bulut, 2012a: 54). Bu hitap şekilleri, yaş gruplarına, akrabalık ilişkilerine, arkadaşlık bağlarına ve cinsiyet derecelerine göre çeşitlilik göstermektedir. Kütahya Merkez ağzında insanlara hitap etmek üzere kullanılan bu sözler şunlardır:

beyim

Erkeklere hitap ederken, onlara saygı göstermek amacıyla kullanılan sözdür.

elalemin düyünündē boynundaķı altınlālan caķı sat. ölü de ımi beyim? Haş sōnnecine yaw (Gülensoy, 1988: 157).

cürni

Çocukların oynadıķı sokak oyunlarında oyunu kaybedip sonuncu olan çocuğa seslenmek için kullanılır.

cürni de en sonuncu derlē oyun oynāken biz curni curni deriz en sonuncu oldu yani (Varol, 2023: 179).

gel gali

Uzakta olan bir kimseyi yanına çağırarak için kullanılan kalıp sözdür.

gē gāli geldim āllā gel derlēdi köyceķ çıķalādı (Varol, 2023: 171).

9. Karşılıklı Konuşmada Kullanılan Kalıp Sözcükler

İki veya daha fazla kişiden oluşan bir topluluk içerisinde karşılıklı konuşmalar sırasında söylenen sözcüklere. Kütahya Merkez ağzında bu tür kalıp sözcüklerin yaşlı kadınların kendinden daha genç kadın ya da kızlarla muhabbetleri sırasında söylendiği görülmektedir. Tespit edilen bu dil yapıları şu şekilde kullanılır:

ah kızım

Bir kimsenin üzüntü duyduğu mevzuları anlatmaya başlarken kullandığı sözcüktür.

āh gızım dişlēmiz yoķ ğonuşamıyōz fazla (Varol, 2023: 181).

aha böyle kızım

Bir kimsenin anlattığı herhangi bir konuyu bitirirken kullandığı sözcüktür.

aha bōle gızım (Varol, 2023: 213).

oh kızım

Bir kimsenin eski günlerini, unutamadığı hatıralarını özlemle anlatmaya başlarken kullandığı sözcüktür.

oh gızım oh ğuzum deyē deyē evine göTürüdü ama nasıl hayvan belKi bin belKi iKi bin Tane sürüyleñ (Varol, 2023: 245).

10. Kızılan Kişilere Söylenen Kalıp Sözcükler

Bir kimsenin kızdığı kişi veya kişilere hissettiklerini anlatmak üzere kullanılan kalıp sözcüklere. Bir kimsenin karşısındaki kişiye tehdit amacıyla kullanılır. Kütahya Merkez ağzında bu tür sözcüklere seyrek de olsa rastlanmıştır.

de git

Bir kimsenin çevresinde bulunan kişilere sinirlenip öfkelenildiğinde o kişileri çevresinden kovmak için kullandığı sözcüktür.

buña ğızālāmış ğovālāmış de geT derlemiş (Varol, 2023: 248).

11. Küfür Gibi Kullanılan Kalıp Sözcükler

Bir kişiye hakaret etmek veya aşığalamak amacıyla kullanılan, ahlaka ve dine aykırı olan kötü sözcükler "küfür" olarak tanımlanmaktadır. Küfür niteliği taşıyan kalıp sözcükler ise, küfür gibi kullanılan fakat küfre kıyasla daha hafif ve adaplı olan sözcüklere. Bu tür sözcükler, genellikle öfkelenilen kişilere anlık bir tepki olarak dile getirilmektedir.

deyyus

Toplumsal normlara göre olumsuz bir tavrı veya durumu ifade etmek üzere başvurulan sözcüktür.

ben o deyyusuñ deyo āzını doldura doldura (Gülensoy, 1988: 159).

12. Misafir Etme veya Davet ile İlgili Sözler

Türk milletinin üstün vasıflarından biri, misafiri karşılamak ve ağırlamaktır. Misafirin kendini yabancı hissetmemesi, kendi evinde gibi hissetmesi için uğraşılır. Bu sebeple misafirin güzel karşılanması gerekir (Bulut, 2012a: 52). Kütahya Merkez ağzında misafir etme veya davet etme ile ilgili kullanılan kalıp sözler şöyledir:

beyin kuşa gircek

Düğün yapan kimselerin yakın akrabalarını, arkadaşlarını ve dostlarını düğüne davet ederken söylediği sözdür.

candan olan akrabālāna dūnē çāşkan, beyin kuşāşgircek, beyin kuşāşgircek böyle haber verilir (Gülensoy, 1988: 38).

sana kapımız açık

Bir kimsenin başı sıkıştığında ve yardıma ihtiyacı olduğunda başvurabileceği, gidip sığınabileceği bir yerin olduğunu belirlemek için söylenen sözdür.

her zaman için saña şaPımız açık (Varol, 2023: 180).

13. Selamlaşma Sözleri

İnsanlar tek başlarına yaşayamadıklarına göre birbirleriyle yakın ilişki kurmak, kurduğu ilişkiyi de sürdürmek ister. Bunun için her birey kendi varlığını hissettirmek, başkalarının varlığını da kabullenmek zorundadır. İşte bu sosyolojik ve psikolojik gereksinimden dolayı, insan iletişim davranışları yanında iletişim sözlerine de başvurur. İnsanı insana yaklaştıran ilk sözler de selamlaşma sözleridir. Selamlaşma sözleri aynı zamanda içtenlikle söylenen seslenme sözleridir (Tor, 2012: 768).

Kütahya Merkez ağzında kullanılan selamlaşma sözleri şunlardır:

13.1. Dinin Etkisiyle Kullanılan Selamlar

aleyküm selam

Bir kimseyle selamlaşma sırasında karşı tarafın selamını kabul etmek ve ona da selam vermek amacıyla kullanılır.

Salamünaleyküm veli şdayı, aleyküm selam (Gülensoy, 1988: 146).

selamın aleyküm

Herhangi bir kimseye selam vermek, barış ve iyi dileklerde bulunmak üzere kullanılan sözdür.

Salamünaleyküm veli şdayı, aleyküm selam (Gülensoy, 1988: 146).

14. Yeminler

Yemin sözcüğü TDK'de *ant* biçiminde geçmektedir. *Ant* sözcüğü, "1. Tanrı'yı veya kutsal bilinen bir kişiyi, bir şeyi tanık göstererek bir olayı doğrulama; yemin, kasem, 2. Kendi kendine söz verme; ahit." şeklinde tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr>).

Kalıplaşmış dil birimlerinde yeminler, konuşan kişinin anlattıklarının doğruluğunu pekiştirmek, karşısındakinden bir sırrı almak, birine verdiği sırrın gizli kalacağına dair güvence sağlamak ya da verdiği sözü kesinlikle yerine getireceğine inandırmak amacıyla kullanılmaktadır. Kütahya Merkez ağzında yemin özelliği taşıyan kalıp sözler şunlardır:

14.1. Günlük Hayatta En Çok Kullanılan Yeminler

vallahi billahi

Bir kimseyi inandırmak, söylediklerinin doğru olduğunu ve Allah'ın bu duruma şahit olduğunu belirtmek için edilen yemindir.

vallahi billahi orası bambaşKa bir sır (Varol, 2023: 272).

yemin ederim

Bir kimsenin söylediklerinin doğru olduğunu, güvenilir olduğunu vurgulamak için kullandığı sözdür.

yeşin eTTi yeşin ne ğrem alırıñ ne baQTırırıñ saña dēye (Varol, 2023: 255).

14.2. Değer Verilen Şeyler Üzerine Yeminler

allah aşkına

Herhangi bir kimseye bir şey söylerken ya da ondan bir istekte bulunurken söylediği kalıp sözdür. Bu söz, bir bakıma “lütfen”, “çok rica ediyorum” anlamında bir duygusal çağrıdır. Kişinin, söylediği şeyin önemini ya da aciliyetini belirtmek için kullanılır.

çoK üzğünüm, müsāde et gidem evime allā ٱKına şeyhim (Gülensoy, 1988: 159).

14.3. Şahit Gösterme Yoluyla Yeminler

allah'ını seviyorsan ye

Bir kimsenin kendisine sunulan yemekleri yemesi için o kişiye Allah üzerinden şart koyduğu yemindir. Bu söz, genellikle esprili veya ısrarcı bir üslupla kullanılır.

pide yımşacıK olmuş bunun ğı hadē allasen yi ğāli (Varol, 2023: 232).

allasen buyur

Bir kimseyi, Allah'ın adını da ekleyerek ısrarla davet etmek, hoş geldin demek veya bir şey sunmak amacıyla söylenen sözdür.

Vāy şeyhim, yerde ararKanı seni göktü buldum, allāseş buyur (Gülensoy, 1988: 159).

14.4. Tövbe Etmek Üzere Söylenen Yeminler

tövbeler olsun bak

Bir kimseyi inandırmak, söylediklerinin doğru olduğunu dile getirmek için edilen yemindir.

tövbösuñ baK bi üç metreden bulaşiyömuş (Varol, 2023: 204).

SONUÇ

Kütahya Merkez ağzında kullanılan 86 kalıp söz tespit edilmiştir. Bunlardan 8 tanesi anlatımı süslemek için kullanılan takımlaşmış kalıp sözler, 3 tanesi atalar sözü şeklinde meşhurlaşmış kalıp sözler, 10 tanesi beddualar, 7 tanesi benzetme amacıyla kullanılan kalıp sözler, 6 tanesi günlük hayatta ilgili iyilik dileyen kalıp sözler, 20 tanesi günlük hayatta kullanılan çeşitli kalıp sözler, 14 tanesi hayır dualar, 3 tanesi insanlara hitap etmek için kullanılan kalıp sözler, 3 tanesi karşılıklı konuşmada kullanılan kalıp sözler, 1 tanesi kızılan kişilere söylenen kalıp sözler, 1 tanesi küfür gibi kullanılan kalıp sözler, 2 tanesi misafir etme veya bir yerden gelene söylenen kalıp sözler, 2 tanesi selamlaşma sözleri, 6 tanesi yeminler ile ilgili kalıp sözlerdir (bk. Tablo 1).

Kalıp sözler içerisinde en üst sırada günlük hayatta kullanılan çeşitli kalıp sözler bulunmaktadır. Bu sözleri sırasıyla hayır dualar, beddualar, anlatımı süslemek için kullanılan takımlaşmış kalıp sözler ve benzetme amacıyla kullanılan kalıp sözler izlemektedir. En az kullanılanları, sadece bir örneği olan kızılan kişilere söylenen kalıp sözler, küfür gibi kullanılan kalıp sözler ile iki örneğine rastlanılan misafir etme veya bir yerden gelene söylenen kalıp sözler ve selamlaşma sözleridir.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda hayır dualara ve bedduaların sayısının fazla olmasının temelinde dinî yaşamın ve inançların toplum üzerindeki tesirin güçlü olduğu söylenebilir. Yemin özelliği taşıyan *Allah aşkına*, *Allah'ını seviyorsan ye*, *Allasen buyur*, *Tövbeler olsun bak*, *Vallahi billahi*, *Yemin ederim* kalıp sözler ile *Allah'ın emri peygamberin kavliyle*, *Allah'ın vergisi*, *Allah peygamber tanımayan* gibi dinî inançları, *kırk uçurma*, *al basması* gibi batıl inançları bildiren kalıp sözlerin kullanımı da bu tezi güçlendirmektedir. Ayrıca dinî ve batıl inancı bildiren bu sözler, bir topluma özgü kültürel unsurları yansıtmaları açısından da önem taşır. Bu anlamda kalıp sözler, hem dini hem de kültürel boyutlarıyla toplumsal kimliği yansıtan önemli dil birimleri olarak değerlendirilebilir.

Anlamları açısından incelendiğinde, kalıp sözlerin çeşitli söyleyiş özelliklerine sahip olduğu ve söz sanatları bakımından zenginlik taşıdığı gözlemlenmektedir. *it gibi kaçmak, koca bir derya, kuş yavrusu gibi, külçi gibi, onun gibisi kalmadı, zehir gibi* kalıp sözleri benzetme sanatının kullanımı için örneklendirilebilir. Bu durum, kalıp sözlerin dilsel ve estetik değerini vurgulamakta önemli bir rol oynamaktadır.

Kalıp ifadelerde, bugün ölçünlü dilde nadiren kullanılan veya tamamen terk edilmiş olan bazı Eski Türkçeye dayanan arkaik eklerin hâlâ yer aldığı gözlemlenmektedir. Özellikle Türk dilinin geçmişteki kullanımına özgü biçimi muhafaza ettiği görülür. Bunlardan biri, $\{- (y)AsIcA\}$ ekidir. Bu ek, istek işlevli bir sıfat-fiil eki olan $\{- (y)AsI\}$ 'nın $\{+cA\}$ eşitlik ekiyle genişletilmiş biçimidir. Bu yönüyle $\{- (y)AsIcA\}$, yapı bakımından bir zarf-fiil eki özelliğindedir (Sev, 2016: 1). Çünkü yazı dilinde kullanılan $\{- (y)AsI\}$ ekinin yönelme hâli eki $\{+(y)A\}$ ile birleşmesinden doğan bir başka zarf-fiil eki $\{- (y)AsIyA\}$ vardır ve bu tarz zarf-fiiller birleşik zarf-fiil (Gülsevin, 2001: 122-143) olarak nitelendirilir. Ancak henüz yazı dilinde yerini bulmayan $\{- (y)AsIcA\}$ eki, $\{+cA\}$ eşitlik eki işlevinin etkisiyle beddualarda sıfat tamlamasının sıfat kısmını oluşturmakta ve sıfat-fiil görevinde kullanılmaktadır.

Türkiye Türkçesi ağızlarında bir kargış/beddua eki olarak $\{- (y)AsIcA\}$ ekine sıkça rastlanır. Kütahya Merkez ağızı kalıp sözlerinde de bu ekin kullanıldığı örnekler mevcuttur. *Ocağı sönesice, ocağı sönmeyesice, teneşire gelesice, urgannara gelesice* beddualarında geçmektedir.

Araştırmada Kullanılan Çeviri Yazı İşaretleri

I. Ünlüler		II. Ünsüzler	
Ā	Uzun /a/	□	Arka damak /h/ ünsüzü
ا	Kısa /a/	□	Nefesli /h/ ünsüzü
Á	/a/-/e/ arası ünlü	h'	Ön damak /h/ ünsüzü
ı	/a/-/ı/ arası ünlü	□	Arka damak /k/ ünsüzü
ı	/a/-/o/ arası ünlü	ķ	Orta damak /k/ ünsüzü
ı̄	/a/-/e/ arası uzun ünlü	ķ̄	Dip damak /k/ ünsüzü
a ^u	/a/-/u/ arası ünlü	k'	/k/-/ç/ arası ünsüz
ɣ	Genizsi /a/	□	Arka damak /g/ ünsüzü
□	Uzun genizsi /a/	□	Orta damak /g/ ünsüzü
□	Uzun /e/	g	Dip damak /g/ ünsüzü
□	Kısa /e/	ġ	/g/-/c/ arası ünsüz
Ē	/e/-/i/ arası (kapalı) /e/	ġ̄	Dip damak /ğ/ ünsüzü
□	Uzun kapalı /e/	□	Genizsi damak ünsüzü
ē	Genizsi /e/	ɟ	İnce (palatal) /g/
ē̄	Uzun genizsi /e/	ķ	İnce (palatal) /k/
Ä	Açık /e/	đ	İnce (palatal) /d/
Ā̄	Uzun açık /e/	□	İnce (palatal) /l/
□	/e/-/ö/ arası ünlü	□	İnce (palatal) /n/
e ^ü	/e/-/ü/ arası ünlü	□	İnce (palatal) /r/
Ī	Uzun /ı/	□	İnce (palatal) /s/

<input type="checkbox"/>	Kısa /ı/	ɪ	İnce (palatal) /t/
<input type="checkbox"/>	/ı/-/i/ arası ünlü	ɨ	İnce (palatal) /c/
<input type="checkbox"/>	/ı/-/u/ arası ünlü	ɘ	İnce (palatal) /ç/
<input type="checkbox"/>	Uzun /i/	ê	Yarı sızıcı /c/ ünsüzü
<input type="checkbox"/>	Kısa /i/	ç̇	Yarı sızıcı /ç/ ünsüzü
ı̇	/i/-/ü/ arası ünlü	ɨ̇	Yarı sızıcı /b/-/v/ arası ünsüz
<input type="checkbox"/>	Uzun /i/-/ü/ arası ünlü	ç̇̇	/ç/-/ş/ arası ünsüz
yi	Kapalı, vurgulu /y//ye yakın ünlü	ɨ̇	/c/-/j/ arası ünsüz
<input type="checkbox"/>	Uzun /o/	ɨ̄	Titrekliği azalmış /r/ ünsüzü
Ó	/o/-/ö/ arası ünlü	ɨ̄	Titrekliği uzatılan /r/ ünsüzü
<input type="checkbox"/>	Uzun /o/-/ö/ arası ünlü	ɨ̄	Çift dudak /v/ ünsüzü
<input type="checkbox"/>	/o/-/u/ arası ünlü	d, g, ğ, h, l, n, r, v, y	Düşme aşamasındaki ünsüzler
ɣ	Genizsi /o/	F, Ç, T, K, ©, P, S	Yarı tonlu ünsüzler
ō	Uzun genizsi /o/	III. İşaretler	
õ	Uzun /ö/	و	Ulama işareti
<input type="checkbox"/>	/ö/-/ü/ arası ünlü		
<input type="checkbox"/>	Uzun /u/		
<input type="checkbox"/>	Kısa /u/		
Ú	/u/-/ü/ arası ünlü		
<input type="checkbox"/>	Uzun /u/-/ü/ arası ünlü		
Ū	Uzun /ü/		
Ů	Kısa /ü/		

“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:	Senem Varol Öcal
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</i>	

<i>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:	Senem Varol Öcal
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin Sözcükleri*, (1. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.
- Atmaca, E. (2019). Antalya Ağzlarında Dua ve Beddualar. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 42-80.
- Bulut, S. (2012a). Anadolu Ağzlarında Kalıp Sözler ve Kullanım Özellikleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, S. (2012b). Anadolu Ağzlarında Kullanılan Kalıp Sözler ve Bu Kalıp Sözlerin Kullanım Özellikleri. *Turkish Studies*, 7(4), 1117-1155.
- Bulut, S. (2013). Anadolu Ağzlarında Dini İnançları Yansıtan Kalıp Sözler. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(1), 435-465.
- Bulut, S. (2016). Türkiye Türkçesi Ağzları ile Kıbrıs Türk Ağzlarında Ortak Kullanılan Kalıp Sözlerden Hayır-Dualar ve Beddualar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS)*, Prof. Dr. İbrahim KAVAZ Özel Sayısı, 0(24), 298-308.
- Erol, Ç. (2007). Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler. *Bilig Dergisi*, 0(44), 89-110.
- Gökdayı, H. (2011). *Türkçede Kalıp Sözler*, (1. Basım). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve Yöresi Ağzları (İnceleme, Metinler, Sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. (2001). Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, II(2), 122-143.
- Hengirmen, M. (1997). *Türkçe Dil Bilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D. (1997). Dualar ve Beddualar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0(4), 99-121.
- Kaya, D. (2007). *Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sev, G. (2016). Kargış/Beddua Eki: {-y)AsIcA}. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 0(52), 1-9.
- Tor, G. (2012). Mersin'den Birkaç Kalıp Söz (İlişki Sözü) Üzerine. *Çukurova Üniversitesi Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumu (20-22 Ekim 2011) Bildirileri İçinde (s. 766-786)* Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.

- Uysal, Y. (2019). Adıyaman Halk Kültüründe Dua ve Beddualar. *Türkiyat Mecmuası - Journal of Turkology* 29(2), 621-644.
- Varol, S. (2023). Kütahya Merkez Ağzı Sözcüğü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15.10.2024).

EKLER:

Tablo 1: Kalıp Sözlerin Sayısal Verileri

Kalıp Sözler	Sayısı
Anlatımı Süslemek İçin Kullanılan Takımlaşmış Kalıp Sözler	8
Atalar Sözü Şeklinde Meşhurlaşmış Kalıp Sözler	3
Beddualar	10
Benzetme Amacıyla Kullanılan Kalıp Sözler	7
Günlük Hayatla İlgili İyilik Dileyen Kalıp Sözler	6
Günlük Hayatta Kullanılan Çeşitli Kalıp Sözler,	25
Hayır Dualar	14
İnsanlara Hitap Etmek İçin Kullanılan Kalıp Sözler	3
Karşılıklı Konuşmada Kullanılan Kalıp Sözler	3
Kızılan Kişilere Söylenen Kalıp Sözler	1
Küfür Gibi Kullanılan Kalıp Sözler	1
Misafir Etme veya Bir Yerden Gelene Söylenen Kalıp Sözler	2
Selamlaşma Sözleri	2
Yeminler ile ilgili kalıp sözler	6

Bâh-nâme-i Tîtûs'daki (Taytus) Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme*

Recep Akoğlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5920-8354>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
Sakarya – TÜRKİYE

Prof.Dr. Paki Küçüker

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-4200>

Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Anabilim
Dalı, Sakarya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.11.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Tıp
Tıp Tarihi
Tıp Yazmaları
Bâh-nâme
Bâh-nâme-i Tîtûs (Taytus)
Yâdigâr-ı Muzaffer Şâh
Bitki Adları

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.79405>

Öz

Tıp biliminin temelleri, insanlık tarihiyle paralel olarak çok eski ve derin bir geçmişe sahiptir. Tıp alanında çok eski çağlardan beri çeşitli tedaviler geliştirilmiştir. Bu usullerden biri de bitkilerle şifa yöntemi olmuştur. 14. yüzyılda bitkisel ilaçlar üzerine birçok kitap yazılmıştır. Özellikle 15. yüzyıldan itibaren tıp alanındaki yazılar, bilim dili olarak Türkçeye büyük katkı sağlamıştır. Birçok eser, farklı dillerde yazılmıştır. Bu eserlerin bir kısmı Türkçeye çevrilmiştir. Her bilim dalının kendine has kelime hazinesi vardır. Tıp metinlerinde ise bu bilim dalları arasında kelime açısından çok zengin bir sözlüğe sahiptir. Bu eserin çalışılmasıyla birlikte kelime hazinesi ve söz varlığı olarak Türkçeye katkı sağlaması amaçlanmaktadır. İçerisinde yer alan bilgilerle tıp, Türk dili, Türk kültürü gibi birçok alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hem kültürel hem de bilimsel açıdan önemli olan Türkçe bitki adlarının değeri gün geçtikçe daha da artmaktadır. Bu makale çalışmasında, tıbbın bir kolu olarak görülen Bâh-nâmelerden; Bâh-nâme-i Tîtûs (Taytus) adlı eserde geçen bitkilerin tanıtımı amaçlanmıştır. Muzaffer Şâh tarafından tercüme edilen bu eserdeki bitkiler, birçok tedavide kullanılmaktadır. Bu eserde, ayrıca zührevi hastalıklar, gebelik, bunları önleyici ilaçlar, doğum ve gebelik esnasında ve sonrasında ortaya çıkan hastalıklar ve bunların sebepleri, tedavi yöntemleri bulunmakla birlikte sağlık için gerekli gıdalar, kuvvetlendirici şerbetler, macunlar ve bunların yapılaş şekilleri, iyileştirici ilaçlar ile cema adabı hakkında bilgiler verilmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akoğlu, R. & Küçüker, P. (2024). Bâh-nâme-i Tîtûs'daki (Taytus) Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 117-128.

*An Examination of Plant Names in Bâh-nâme-i Tîtûs (Taytus)**

Recep Akoğlu

Master Student / Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of Social Sciences, Sakarya –
TÜRKİYE

Prof. Dr. Paki Küçüker

Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature,
Department of Ancient Turkish Language, Sakarya – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 20.11.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Medicine

History of Medicine

Medical Manuscripts

Bâh-nâme

Bâh-nâme-i Tîtûs (Taytus)

Yâdigâr-i Muzaffer Şâh

Plant Names

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.79405>

Abstract

The foundations of medical science have a very ancient and deep history in parallel with human history. Various treatments have been developed in the field of medicine since ancient times, one of which is the use of plants for healing. Numerous books on herbal medicine were written in the 14th century. Especially since the 15th century, writings in the field of medicine have made a great contribution to Turkish as a language of science. Many works were written in various languages, some of which have been translated into Turkish. Each scientific discipline possesses its unique vocabulary. Medical texts, on the other hand, have a very rich vocabulary among these branches of science. With the study of this work, it is aimed to enhance the Turkish language's vocabulary and linguistic wealth. The information within is expected to contribute significantly to fields such as medicine, Turkish language, and Turkish culture. The value of Turkish plant names, which are important both culturally and scientifically, continues to grow with time. In this article, it is aimed to introduce the plants mentioned in Bâh-nâme-i Tîtûs (Taytus), one of the Bâh-nâmes, which is seen as a branch of medicine. The plants in this work translated by Muzaffar Shâh are used in many treatments. In addition, this work contains information on genital diseases, pregnancy, preventive medicines, childbirth, ailments that arise during and after pregnancy, their causes and treatments, as well as details on human temperaments, foods which are essential for health, strengthening syrups, pastes, the ways in which these are made, healing methods and remedies, and the etiquettes of intimacy.

GİRİŞ

Tıp alanında  ok eski  ağlardan beri  eŐitli tedaviler geliştirilmiştir. Bu usullerden biri de bitkilerle Şifa yöntemi olmuştur. Bitkilerle oluşturulan macun ve haplar, insanların ve hayvanların rahatsızlıklarını gidermede ve tedavi etmede son derece önemlidir. Bu sebepten 14. yüzyıldan itibaren bitkilerle tedavi yöntemini anlatan birçok eser yazılmıştır. Yazılan bu eserlerde bahsi geçen bitkiler, bu bitkilerle uygulanan tedaviler ve bunların yöntemleri günümüzdeki modern tıbbın önemli kaynaklarından biri olmuş ve gelişimine büyük  l de katkı sağlamıştır.

Yaşamın sürdürülebilmesi gibi önemli bir ihtiyaçtan doğan bitkilerle tedavi ilmi, farklı coğrafyalarda, farklı dillerde eserlerin yazılmasıyla yavaş yavaş gelişmiş; bu farklı coğrafyalarda ve farklı dillerde yazılan eserlerin her milletin kendi diline tercüme edilmesiyle birlikte oldukça geniş bir alana yayılmıştır. Özellikle 15. yüzyıldan itibaren Türkçeye tercüme edilen eser sayısı oldukça fazladır; bu durum da Türkçenin bir bilim dili olmasına büyük katkı sağlamıştır (Küçüker & Yıldız, 2018: 110).

Bitkilerin hemen hemen tümü, çeşitli hastalıklara karşı kimi zaman tek tek, kimi zamansa diğer birtakım bitki ve maddelerle çeşitli iŐlemlerden geçirilerek ilaç olarak kullanılır. Eski tıpta ilaçların bitkilerden yapılması, hemen tüm bitkilerin çeşitli hastalıklara karşı ilaç olarak kullanılmasından dolayı, tıp metinleri bitki adları açısından akla gelen ilk kaynaklardandır ( nler, 1998: 161-162). Bu kaynaklar; tıp, eczacılık, halk hekimliği,  evre bilimi ve botanik alanlarında pek çok terim barındırmaktadır. Özellikle Türk toplumu olarak yaŐadığımız coğrafya ve tarihimize baktığımızda tarımın önemli bir yeri vardır. Bu yüzden bu alanlarda yazılmış eserlerde çok zengin bitki adı bulunmaktadır. Bu terimler Türkçenin söz varlığının önemli unsurlarıdır (Telli, 2015: 98).

Tarih boyunca insanlar, ihtiyaçlarına ve gözlemlerine bağlı olarak çevresindeki en önemli varlıklardan biri olan bitkileri tanımaya ve ondan çeşitli amaçlarla yararlanmaya çalışmıştır. Bitkilerin faydalı yönlerinden yararlanmak ve zararlarından kaçınmak için tanımlanabilmesine  zen göstermiş ve belirtilmek istenen bitkinin kolayca anlaşılmasını sağlamak için onlara çeşitli özelliklerine göre özel adlar vermişlerdir (Tuzlacı, 2011: 1; Doğan & Tuzlacı, 2015: 24; Bulut, 2018: 565).

Türkçe bitki adları hem kültürel hem de bilimsel açıdan önemli bir yere sahiptir;  nk  bu isimler, bitkilerin kullanımı, yetiştirilmesi ve geleneksel tıptaki rolleri hakkında önemli bilgiler sunar. Aynı zamanda zengin kültürel mirasımızın bir parçası olarak doğa ile olan iliŐkimizdeki derinliği ve çeşitliliği aktarır. Bununla birlikte bu adlar, tarihsel süreçteki etkileşimlerini ve coğrafı çeşitliliği de yansıtır. Bitkilerin adlandırılması, aynı zamanda dil ve kültür arasındaki bağlantıları da ortaya koyarak, halkın botanik bilgi birikimini ve doğa algısını anlamamıza yardımcı olur. Bu nedenle, Türkçe bitki adları hem etnobotanik hem de dilbilimi açısından zengin bir araştırma alanı sunmaktadır.

Hayvanlar ve bitkiler Türk folklorunun efsanelerinde, destanlarında, masallarında, türkülerinde, atasözlerinde önemli bir yer tutar. Bu kültürel ve edeb  türlerin yer aldığı eserlerde hayvan ve bitki adlarıyla ilgili çok sayıda örnek görülmektedir (Uçar, 2013b: 4). Hastalıkların tedavisinde bitkilerle uğraşan hekimler, bitki adlandırılmasında çeşitliliği de beraberinde getirmiştir. Dildeki bitki iŐaretlemelelerinin sayısının fazla olması; bitki çeŐitliliđiyle birlikte aynı bitkinin farklı türlerinin ve farklı adlandırmalarının olmasıyla da bağlantılıdır (Uçar, 2013a: 2674).

Anadolu coğrafyası bitkiler açısından zengin bir coğrafyadır. Anadolu topraklarının verimliliği bitkilere de yansımış ve bu bereketli topraklar üzerinde binlerce bitki türü yetiŐmiŐtir. Bu bitkilerin bazıları için özel adlandırmalara gidilirken, bazıları için de ot,  i ek, yemiŐ, ağaç gibi genel ifadeler kullanılmıştır. “Türkiye’de 9000 kadar yabani bitki türünün yetiŐtiđi bilinmektedir. Buna karşılık Derleme Sözlüğü’nde yaklaşık olarak 3000 kadar Türkçe bitki adı bulunmaktadır. Türkiye’de yetişen bitki türlerinden yaklaşık üçte birinin Türkçe adının bulunması halkın bitkilere olan yakın ilgisini açık bir Şekilde göstermektedir” (Baytop, 1997: 5).

Muzaffer Őah tarafından tercüme edilen B h-n me-i T t s (Taytus) adlı eserin başka bir

nüshası yoktur. Tek nüshası bulunan bu eserde, pek çok hastalığı tedavi etmede kullanılan bitki adlarının yanı sıra beden mizaçları ve belirtileri, insan bedenine iyi gelen gıdalardan ve ilaçlardan, cima lezzetini arttıran ilaçlardan, cimaya kuvvet veren ilaçlardan, gebeliği önleyici ilaçlardan, zekere ve ferce iyi gelen ilaçlardan, hayvanların cimasından, şifalı bitkilerden, şaraplardan, tiryaklardan, macunlardan, merhemlerden, haplardan, içeceklerden bahsedilmiş ve bunların hazırlanışları her bir bâbda detaylı olarak anlatılmıştır.

Yapılan bu çalışmada eserde geçen bitki adları tespit edilmiştir. Daha sonra bu bitki adları alfabetik olarak sıralanmıştır. Bahsi geçen her bir bitki adının öncelikle hangi dile ait olduğu belirlenmiştir. Akabinde bu bitkilerin tanımı yapılmıştır. Eserde geçen bütün bitki adlarının Latince karşılıkları verildikten sonra bu adların geçtiği sayfalar ve satır numaraları gösterilmiştir. Sonrasında ise bu eserde geçen bitki adlarının kökenleri itibariyle yüzdelik oranları verilip Türkçe bitki adlarının önemi vurgulanmaya çalışılmıştır.

Bâh-nâme-i Tîtûs (Taytus) adlı eserde yer alan bitki adları şunlardır:

ağac : Kökü toprak altında kalan, gövdesi yukarıya doğru yükselen, kereste veya odun olmaya elverişli uzun ömürlü bitki. (Arbor). (39b/4), (44a/6), (53b/2), (59b/11).

aķākıyā : <Gr. Akasya ağacı. (Acacia). (46b/1).

'ākırķarhā : <Ar. Pireotu, nezle otu. (Anacyclus pyrethrum). (77a/12), (77a/4), (77b/1), **ākırķarhā** (25a/8), (27b/10), (27b/8), (28a/2), (31a/11), (31b/9), (32a/3), (35b/8), (36a/1), (36a/11), (37a/2).

alma : Elma. (Pirus malus). (13b/7), (14a/1), (23a/8), (71b/7), (71b/9).

aluc : <Far. Çiçekleri beyaz veya pembe renkli olan genellikle dikenli dallara sahip bir ağaç türü ve bu ağacın meyvesi, alıç. (Crataegus). (72b/10).

'anber : <Ar. 1. Güzel koku, misk. Adabalığı ve kaşalot denilen büyük balıkların bağırsaklarında oluşan güzel kokulu madde. 2. Amber çiçeği, bir tür mimoza. (Geum urbanum). (22b/10), (23b/2), (24a/8), (35b/1), (36b/6).

'anduz : <Ar. Andız, yaprakları dikenli olan bir çeşit ardıçkırılarda yetişen zararlı bir ot. (Juniperus drupacea). (60a/4).

anışön : <Far. Anason. (Pimpinella anisum). (78b/2).

'anzerüt : <Ar. Göz otu. (Astragalus sarcocolla). (60b/10), (61b/5), (65a/6).

ardıç : Ardıç, servigillerden, güzel kokulu, yapraklarını kışın da dökmeyen, yuvarlak kara yemişleri ilaç olarak kullanılan bir ağaç. (Juniperus). (60a/6), **arduç** (30b/7).

arpa : Buğdaygillerden bir bitki. Bu bitkinin ekmek ve bira yapımında kullanılan, hayvanlara yem olarak verilen tanesi. (Hordeum vulgare). (27b/4), (65a/9), (65b/5).

'aşfūr : <Ar. Aspir denilen, çiçekleri safran yerine boyar madde olarak kullanılan bir bitki, yalancı safran, kurtum. (Carthamus tinctorius). (20a/3), (27b/1), (37a/1), (78b/4).

ayva : Ayva. (Cydonia vulgaris). (23a/9), (71b/6).

bābādiyye : <Far. Papatya. (Matricaria chamomilla). (78b/3), (78b/6).

bādem : <Far. Badem ağacının yemişi. (Amygdalus communis). (24b/2), (25b/11), (32b/4), (32b/7), (72b/2), (75a/6), (76a/7), (77b/11), (78a/11), **bādām** (78a/3).

bādlicān : <Far. Patlıcangiller familyasından, kalın saplı, uzunca yapraklı, mor ve beyaz çiçekli, bir yıllık otsu bitki. (Solanum melongena). (66b/6), (73a/7).

baķla : <Ar. Bakla. İki çenekliler sınıfının baklagiller familyasından beyaz çiçekleri olan, acı olan taneleri suda tatlılaştırılarak yenilen bir yıllık otsu bitki. (Vicia faba). (67a/3).

baņ : Ban otu. (Hyosciamus niger). (3b/7).

belesān : <Ar. Pelesenk ağacı ve bundan elde edilen yağ. (Commiphora opobalsamum). (31b/7).

belīle : <Far. Helile otu, kara helile ve sarı helile gibi türleri bulunur. (Terminalia). (27a/11).

- benefşe** : <Far. Menekşe. (*Viola tricolor*). (32b/2), (69b/4), (78a/11), (78a/5), (78b/11).
- besbāse** : <Ar. 1. Rezene. (*Foeniculum vulgare*). 2. Ak üzerlik otu, yaprağı söğüt yaprağı şeklinde olan ve kokusu yasemin çiçeğine benzeyen hoş kokulu bir bitki. 3. Küçük Hindistan cevizi. (*Myristica fragrans*). (24a/6), (24b/9), (27a/11).
- besfāyic** : <Ar. Bspaye, kaya eğreltisi. (*Polypodium vulgare*). (78a/5).
- biber** : Biber. (*Capsicum annuum*). (36b/5). **biper** (77b/11). **büber** (64b/6), (64b/9).
- biş** : < Ar. Bildircın otu. Zehirli bir ot. (*Aconitum napellus*). (14b/3).
- buğday** : Buğday. (*Triticum aestivum*). (11b/4), (28a/10), (28b/10), (62a/4), (62b/6).
- butrağ** : Ekinler içinde biten, yapışkan dikenli bir ot. (*Agrimonia eupatoria*). (66b/10).
- cintiyanā-rum** : <Gr.-(Lat.) Rum çentiyana otu. (*Gentiana lutea*). "cintiyana" (15b/4).
- çörek otı** : 1. Düğün çiçeğigillerden, çiçekleri sapının ucunda bulunan otsu bir bitki, karacaot. (*Nigella damascena*). 2. Bu bitkinin hamur işlerine lezzet ve koku vermek için ekilen, susam iriliğindeki siyah tohumu. (20a/3), (24b/9), (38a/1).
- dār-ı fülful** : <Far.-Ar. Baş biberi, uzun biber. (*Piper longum*). (13b/10), (16b/4), (24a/7), (26a/8), (26b/8), (27a/11), (28b/9).
- dārciñi** : <Far. Tarçın. (*Cinnamomum*). (12b/9), (13b/10), (14b/1), (16b/4), (19a/7), (19b/2), (21b/1), (21b/8), (22b/9), (23b/2), (24b/10), (25b/6), (26a/7), (27b/2), (35b/10), (35b/8), (36a/6), (75a/6). **dārciñi** (21a/3).
- demürdiken** : Demir diken, sürünücü ve sarı çiçekli bir bitki. (*Tribulus terrestris*). (25a/3), (25b/4), (33a/10), (33a/7), (33b/1), (33b/3), (33b/6).
- ebagümece** : Ebagümecegillerden, mor renkli çiçekleri ilaç, yaprakları sebze olarak kullanılan, kendiliğinden yetişen çok yıllık bir bitki. (*Malva sylvestris*). (78a/7), (78b/1).
- eftimün** : <Gr. Eftimon, bağboğan, serent, bağbozan, bostanbozan, gelinsaçı, küşüt, cinsaçı, kızıl sarmaşık, küsus, ükşus. (*Cuscuta epythimum*). (66a/6), (66a/7).
- egir** : < Gr. Egir, karın ağrısını sağıltmak için kullanılan şifalı bir köktür, kasıkotu, azakeğeri, hazambel, yel otu, eğil. (*Acorus calamus*). (78b/3), (78b/5).
- emrüd** : <Far. Armut. (*Pirus communis*). (72a/2).
- enār** : <Far. Nar. (*Punica granatum*). (71b/2), (71b/3), (71b/5).
- erik** : Erik ağacı ve meyvesi. (*Prunus domestica*). (72a/5).
- ferfiyün** : <Ar. Sütleşen otu ve bundan elde edilen tıbbî bir zamk. (*Euphorbia officinarum*). (61b/1), (61b/8), (64b/6).
- feslegen** : <Gr. Fesleşen. (*Ocimum basilicum*). (77b/2), (77b/7), (77b/8), (77b/9). **fesligen** (32a/3), (32a/8), (32a/8), (32b/1), (34a/8), (34b/6).
- fınduk** : <Far. Fındık. (*Corylus colurna*). (25b/11), (32b/3), (67b/5), (72a/12).
- fışdük** : <Ar. Fıstık. (*Pistacia vera*). (72b/3). **fıstuk** (26a/1), (32b/3), (35a/11).
- fülful** : <Ar. Biber. (*Capsicum annuum*). (13b/10), (16b/4), (24a/7), (26a/8), (26b/8), (27a/11), (28b/9).
- ğeven** : İki çenekliler sınıfının baklagiller familyasından, çiçeklerini mayıs ve ağustos ayları arasında açan, çok yıllık dikenli dağ bitkisi. (*Astragalus*). (63b/3), (64b/8).
- gebre** : <Gr. Gebre otu denen bitkinin yeşilken toplanıp salamurada kullanılan, turşu yapılan, nohuttan küçük yemişi, kapari. Gerdeme. (*Capparaceae*). (74b/11). **gerdeme** (74a/1), (74a/7).
- gendene** : <Far. Pırasa. (*Allium porrum*). (28b/9).
- gülnār** : <Far. Nar çiçeği. (*Punica granatum*). (21a/10), (32b/3), (72b/8).
- günlük** : Günlük ağacı ve bundan elde edilen zamk. ak günlük (Boswel), kara günlük (*Cortex styracis*) olmak üzere iki türü bulunur. (24a/6), (48a/8), (62a/3), (62b/6), (65a/6).
- güyegü** : Güveği otu, kekik otu, zater. (*Origanum vulgare*). (37a/1).
- hayyü'l fārķun** : <Ar. Türkçe kılıç otu ve yara otu olarak bilinen bir bitki. (*Hypericon perforatum*).

- (60a/4).
- hünnâm** : <Ar. Hünnap, kızılığde, üvez ağacı. (Sorbus aucuparis). (61b/2).
- hahlat** : <Gr.-(Rum.) Yabani armut. (Rosaceae). (62b/11).
- harbüz** : <Far. Karpuz. (Citrullus vulgaris). (73a/3).
- hatmî** : <Ar. Hatmi çiçeği, ebegümeçigillerden, bazı cinslerinin kök ve çiçekleri hekimlikte kullanılan, çok yıllık otsu bir süs bitkisi, ağaçküşesi. (Althaea officinalis). (75a/2), (78a/6), (78a/6).
- havlincân** : <Far. Zencefilgillerden, aynı adla anılan kök sapları baharat olarak kullanılan güzel kokulu bir bitki. (Galanga officinalis). (19a/7), (21b/9).
- hiyâr** : <Ar. Hıyar, salatalık. (Cucumis sativus). (67a/11), (73a/4), (78a/2), (78a/9).
- hürmâ** : <Far. Hurma. (Phoenix dactylifera). (17a/3), (37b/10), (71a/5), (72a/6), (78b/12).
- havuç** : <Far. Maydanozgillerden, koni biçimindeki etli kökü için sebze olarak yetiştirilen, iki yıllık otsu bir kültür bitkisi, yeregeçen. (Daucus carota). (74b/10), (75b/4).
- helîle** : <Far. Helile otu, tohumları tıpta müşhil olarak kullanılan bir bitki. Kara helile (Terminalia citrina) ve sarı helile (Terminalia chebula) gibi türleri vardır. (27a/10).
- ısrırgan** : Isırğan otu. (Urtica). (61a/1).
- incîr** : <Far. İncir. (Ficus carica). (70b/12).
- isfanâh** : <Gr. Ispanak. (Spinacia oleracea). (73b/11).
- isfidâc** : <Far. Helyun, kuşkonmaz bitkisi, tilkişen, tilkikuyruğu, separine. (Asparagus officinalis). (65a/5). **isfid** (75b/1).
- kâkûle** : <Ar. Kakula otu, hil otu, zencefilgillerden, sıcak iklimlerde yetişen güzel kokulu bir bitki. (Elettaria cardamomum). (12b/10), (14b/1), (19b/3), (24a/6), (24b/10), (26b/7), (35b/8).
- kabağ** : Kabak. (Cucurbita). (28b/8), (73a/6).
- kefre** : <Ar. Hurma çiçeği kabuğu. (21b/1).
- kamış** : Kamış, buğdaygillerden, sulak, nemli yerlerde yetişen, boğumlu, sert gövdesi olan bitkiler. (Phragmites australis). (41b/3).
- kanarıyyûn** : <Gr. Kantaron otu, hekimlikte kullanılan, sarı çiçekli, acı köklü, küçük bir bitki. (Gentiana lutea). (46b/2).
- karanfil** : <Ar. Karanfil. (Eugenia caryophyllata). (12b/10), (13b/10), (14b/2), (19b/3), (21b/8) **karanfûl** (15b/5), (24b/9), (26b/7), (28b/9), (35a/4), (35a/9), (35b/1), (36b/9).
- kaşnî** : <Far. Hindiba, yaban marulu, acı marulu, güneyik. (Cichorium endiva). (67b/11). **kâsni** (73b/8).
- kaşnî** : <Far. Kadı ağacı, şeytanboku otu ve bundan elde edilen zamk. (Ferula assafoetida). (60b/8).
- kavun** : Kavun. (Cucum). (72a/11), (72b/12), (72b/13), (73a/2). **kağun** (15b/5).
- keçi boynuzu** : Keçiboynuzu ağacı. (Ceratonia siliqua). (78b/3).
- kulğas** : <Ar. Kulğas otu ve bu otun ilaç olarak kullanılan kökü. (Colocasia esculenta). (73a/10).
- köz** : <Far. Ceviz. (Juglans regia). (19b/2), (19b/4), (24a/11), (25b/11), (25b/5), (26a/2), (26a/9), (28b/2), (31b/1), (31b/11), (31b/5), (31b/7), (31b/9), (32a/5), (32b/3), (32b/7), (33a/9), (33b/11), (35a/4), (36a/6), (68a/11), (76a/13), (77a/5), (77a/9), (77b/3), (77b/12).
- kurçum** : <Ar. Aspir tohumu. (Carthamus tinctorius). (78b/4).
- kuzu kulağı** : Kuzukulağı. (Rumex acetosella). (73b/13).
- kâfûr** : <Ar. Kâfûr ağacından elde edilen, hekimlikte kullanılan, beyaz ve yarı saydam, kolaylıkla parçalanan, güzel kokulu bir madde. (61a/10), (69b/1). **kâfûrî** (61a/9), (67a/8), (67b/2).
- kenger** : <Far. Birleşikgillerden, yaprakları dikenli yaban bir bitki, eşek diken, kengel. (Cynara cardunculus). (77a/5).
- kerefis** : <Ar. Kereviz. Maydanozgillerden, kökleri ve yaprakları sebze olarak kullanılan, uyarıcı ve idrar söktürücü hassalara ve tıbbî nitelikteki maddelere sahip, kokulu, ılık bölge bitkisi. (Apium graveolens). (15b/5), (74a/8), (78b/1). **kerefiş** (77a/10). **kereviz** (60a/6).

- kerkes** : <Far. Tavşancıltaşağı, tavşantopu, yumru köklü, salep yapılan bir çeşit bitki. (Anacamptis pyramidalis). (51b/4).
- keşnec** : <Far. Su kenarlarında biten ufak ve lezzetli bir tür mantar, yer elması. (Helianthus tuberosus). (74a/10).
- keşürj** : <Far. Yabani havuç. Havuç tohumu. (Daucus carata). **keşür** (21b/6), (28b/8).
- ketân** : <Ar. Keten bitkisi ve bundan elde edilen dokuma, bez. (Linaceae). (32b/8), (41a/4), (54a/2). **kettân** (22b/11), (29b/3).
- kezbân** : <Far. Soluk sarı veya beyazımtırak çiçekli otsu bir bitki, oğul otu. (Melissa officinalis). (78a/12).
- kimnûn** : <Ar. Kimyon, güzel kokulu ve otsu bir bitki ve bu bitkinin tohumundan elde edilen baharat olarak kullanılan toz. (Cuminum cyminum). (78b/2).
- lîmôn** : <Gr. Turunçgillerden, 3-5 metre yüksekliğinde, kışın yapraklarını dökmeyen, beyaz çiçekli bir ağaç. (Citrus limonum). (72a/2), (74a/12).
- lisân-ı 'aşfûr** : <Ar. Kuşdili bitkisi. (Rosmarinus officinalis). (20a/3), (27b/1).
- mârul** : <Gr. Birleşikgillerden, geniş ve uzun olan yeşil yaprakları taze olarak yenilen bir bitki. (Lactuca sativa). (73b/6).
- mâzû** : <Far. Mazı. (Thuya). (68b/3).
- meneviş** : <Far. 1. Menengiç, kara ağaçgillerden, düz kabuklu, kerestesi sert ve dayanıklı bir ağaç, çıtlık. (Pistacia terebinthus) ve bu ağacın mercimekten büyük, yuvarlak, buruk lezzette meyvesi. 2. Menevşe. (Violatricolor). (72b/7).
- nâr** : <Far. Nar ağacı ve meyvesi. (Punica granatum). (36b/9).
- nârenç** : <Far. Narenç, turunç. (Citrus aurantium amara). (72a/2).
- na'ne** : <Ar. Nane. (Mentha piperita). (74a/4).
- nergis** : <Far. Nergis çiçeği, zerrinkadeh çiçeği. (Narcissus). (31a/11).
- nohûd** : <Far. Nohut. (Cicer arietinum). (16a/8), (16a/9), (16a/11), (16b/1), (16b/1), (16b/5), (17a/2) (21a/7), (26a/10), (26a/6), (28a/9), (28b/10), (35a/10), (75a/6).
- pâzû** : <Far. İspanakgillerden, yaprakları sebze olarak kullanılan bir bitki, yaban pancarı, yabani ıspanak. (Beta vulgaris var. cicla). (67a/8), (73b/10), (78a/1), (78a/7).
- râven** : <Far. Kökleri ve sapları ilaç olarak kullanılan, karabuğdaygillerden bir bitki. (Rheum officinale). (76b/3).
- râvend-i cîni** : <Far. Çin ravendi olarak da bilinen, tıpta ilaç olarak kullanılan bir tür kök. (25b/8).
- râziķi** : <Ar. 1. Kalınca kabuklu, iri ve uzunca taneli, şekeri çok bir tür üzüm. 2. Ak susam dibinde biten bir kök. (Vitaceae). (31b/11), (31b/5), (35b/9), (37a/6).
- râziyane** : <Far. Rezene. (Foeniculum vulgare). (78b/1).
- reyhânî** : <Ar. Fesleğen. (Ocimum basilicum). (22b/1).
- şanavber** : <Ar. Köknar ağacı ve yemişi. (Abies cilicica). (24a/10).
- şarımsaķ** : 1. Zambakgillerden, 25-100 santimetre yüksekliğinde, yapraklarında, saplarında ve toprak altındaki soğanında kokulu yağ bulunan bir kültür bitkisi. (Allium sativum). (17a/5), (66a/1), (68a/9). **şarımsağ** (17a/6), (17b/1).
- şoğan** : Soğan. (Allium cepa). (16a/3), (17a/4), (19a/3), (19a/6), (19b/1), (20b/10), (21a/1) (28b/8), (31a/11), (64b/6), (74b/1).
- şûsen** : <Far. 1. Susam çiçeği. 2. Zambak. yaprakları kılıç biçiminde, çiçekleri iri ve mor renkli, güzel görünümlü ve kokulu, çok yıllık bir süs bitkisi. (İris germanica). (26a/1), (27b/2). **sûsen** (24b/11), (24b/11), (37a/11).
- sâzecz-i hindî** : <Far. Hint sümbülü. (Nardustachys jatamansi). (15b/4).
- semiz otu** : Semizotugillerden, etli ve mayhoş yaprakları sebze olarak yenilen otsu bir bitki, semizotu. (Portulaca oleracea). (74a/3).

- sinemakî** : <Ar. Baklagillerden, sarı çiçekli, çalı görünüşlü bir bitki, sinameki. (Cassia officinalis). (78a/5).
- sünbül** : <Far. Sümbül, soğanlı, kuvvetli kokulu, çiçekli bir bitki. (Hyacinthus orientalis). (14a/10), (14b/1), (15b/3), (21b/9), (22b/10), (24a/7), (24b/9), (25b/5), (26b/7).
- şakākūl** : <Ar. Yabani havuç, kara kök, mühr-i süleyman. (Pastinaca sativa). (24a/11), (26a/1), (27b/1).
- şalgām** : <Far. Turpgillerden, yumru köklü bir bitki. (Brassica rapa). (28a/10), (74a/13).
- şarlığan** : <Far. Şırlağan, susam yağı. (61b/5).
- şeftālū** : <Far. Şeftali. (Persica Vulgaris). (71a/13).
- şırğan** : Isırgan otu. (Urtica). "ışırğan". (33b/3), (37a/8), (37a/9), (37b/4) (65a/7).
- ţaybbetü'l lotîs** : <Ar.+Gr. Nilüfer türünden birçok bitkinin ortak adı ve özellikle Mısır fulü denen bitki. (Lotus). (36a/11).
- ţomalān** : Yerden 10 – 20 santim derinde yumrular hâlinde yetişen, yenebilir asklı mantar, yer mantarı, domuz elması, keme. (Tuber melanosporum). (58b/7). **domalan** (73a/9).
- ţoraķ otı** : Dereotu, rezene. (Anethum graveolens). (28b/8) (74b/12). **doraķ otı** (78b/4).
- ţopalaķ** : Kırkboğum, suut kökü. (Cyperus rotundus). (31b/4), (32a/3), (35a/5), (37a/1), (76b/5). **tobalaķ** (32b/2). **topalağ** (32a/10).
- temur-i hindi** : <Far. Demirhindi, baklagillerden, sıcak iklimlerde yetişen bir ağaç. (Tamarindus indica). (67a/7).
- tere** : <Far. 1. Marul, maydanoz benzeri yeşil sebzeler. 2. Tere otu. (Lepidium sativum). (16a/4), (61a/8), (66a/2).
- termentî** : <Far. Bir cins yaban turpu, terme. (Raphanus raphanistrum). (60a/11), (60a/5), (61b/5), (62b/11), (68a/3).
- turb** : <Far. Turpgillerden, yaprakları tüylü, çiçekleri beyaz, sarı, mor renkli bir bitki. (Raphanus sativus). (16a/4), (74b/9).
- turunç** : <Far. Turunç. bütün Akdeniz ülkelerinde yetişen, kışın yaprağını dökmeyen bir ağaç, narenc ve bu ağacın portakala benzeyen, suyu acımtırak meyvesi. (Citrus aurantium amara). (21a/11), (21a/3), (26b/5), (38a/1), (71b/10), (71b/12), (72a/2).
- tut** : <Far. Dut ağacı ve meyvesi. (Morus). (71a/8), (71a/9).
- türbūd** : <Far. Türbit otu. (Convolvulus turpethum). (78b/12).
- 'ūd** : <Ar. Öd ağacı ve bu ağacın kökü. (Aloexylon agallochum). (12a/2), (14b/8), (15b/5), (34b/8), (36b/5).
- 'ūd-ı hindî** : <Ar. Hindistan'da yetişen öd ağacı ve bu ağacın kökü. (Aloexylon agallochum). (14b/2), (21a/11), (21a/4), (22b/9), (24a/8), (34b/9), (37b/9). **'ūdü'l-hindî** (83b/3).
- 'ūdü'ş şalîb** : <Ar. Şakayık, ayıgülü, ayıkulağı. (Paeonia). (19a/7).
- 'uşādetü'l ġāfet** : <Ar. kasık otu, fitık otu, koyun otu, gafet. (Agrimonia). (24b/1).
- uşak** : <Ar. Daneçadır. Çaduruşağı otu ve bundan elde edilen zamk. (Dorema ammoniacum). (62b/11). **uşşak** (60b/8).
- zerdālū** : <Far. Zerdali, kayısı ağacının Akdeniz ülkelerinde yetiştirilen küçük meyveli bir türü. (Armeniaca vulgaris). (65b/4). **zerdālū** (71a/11).
- zürrünbād** : <Far. 1. Cedvar bitkisi. 2. zencefilgilerden bitki ve yağı, yabanî zencefil. (zingibâr officinalis). (26b/5).
- zağfirān** : <Ar. Safran, aspir, cehri, çiğdem, yemen safranı, safran çiçeği, safran çiğdemi. (Crocus sativus). "za'ferān" (13a/3), (13b/9), (14b/6), (15b/4), (17b/4), (21a/11), (21a/4), (21b/9), (24a/8), (75a/7). **zağfürān** (69b/5).
- zencebîl** : <Ar. Zencefil. (Zingiber officinale). (12b/9), (16b/3), (21b/8), (22b/9), (23b/1), (24a/11), (24a/7), (25a/9), (26a/8), (26b/7), (27a/11), (27b/8), (28b/9), (35a/3), (35a/9), (36a/2), (36a/6).
- zerdeçāl** : <Ar. Zerdeçal, Hint safranı. (Curcuma longa). (60b/11).

zırnıç : <Far. Zırnıç, sışan otu. (Anagalis arvensis). (37b/1).

zeyt : <Ar. Zeytin. (Olea europea). (19a/4), (20b/11), (32a/10), (60a/5), (60b/9), (68a/4), (77b/9), (78b/6).
zeyt n (41a/4), (72a/8).

SONUÇ

B h-n me-i T t s (Taytus) adlı eserde, bu makaleye konu olan 138 tane bitki adı tespit edilmiştir. Bunlardan 29 tanesi Türkçe, 41 tanesi Arapça, 54 tanesi Farsça ve 14 tanesi ise diğer dillere aittir. Bu bitki adlarının kökenleri itibariyle yüzdelik dağılımları yaklaşık olarak aşağıda verilmiştir:

Türkçe Bitki Adları : %21

Arapça Bitki Adları : %29

Farsça Bitki Adları : %39

Diğerleri : %11

Türkçe olan bitki adları ise şunlardır : **ağac** (arbor), **alma** (Pirus malus), **ardıç** (Juniperus), **arpa** (Hordeum vulgare), **ayva** (Cydonia vulgaris), **baņ** (Hyosciamus niger), **biber** (Capsicum annum), **buğday** (Triticum aestivum), **butrağ** (Glycyrrhiza glabra), **çörek otu** (Nigella damascena), **dem rdiken** (Tribulus terrestris), **domalan**, **şomalan** (Tuber melanosporum), **dorağ otu**, **şorağ otu** (Anethum graveolens), **ebag meci** (Malva siylvestris), **erik** (Prunus domestica). **geven** (Astragalus.), **günlük** (Cortex styracis), **g yeg ** (Origanum vulgare), **ısrırgan**, **řırđan** (Urtica). **şabak** (Cucurbita). **şavun**, **şağun** (Cucum), **şamiş** (Phragmites australis), **şeçi boynuzu** (Ceratonia siliqua), **şuzu şulağı** (Rumex acetosella), **şarımsağ**, **şarımsağ** (Allium sativum), **şoğan** (Allium cepa), **semiz otu** (Portulaca oleracea), **řırđan** (Urtica), **şopalağ**, **tobalağ**, **topalağ** (Cyperus rotundus).

Arapça olan bitki adları ise şunlardır: **' kırşarh **, ** kırşarh ** (Anacyclus pyrethrum), **'anber** (Geum urbanum), **'anduz** (Juniperus drupacea), **'anzer t** (Astragalus sarcocolla), **'aşf r** (Carthamus tinctorius), **bağla** (Vicia faba), **beles n** (Commiphora opobalsamum), **besb se** (Foeniculum vulgare), **besf yic** (Polypodium vulgare), **bış** (Aconitum napellus), **ferfiy n** (Euphorbia officinarum), **fışd k**, **fıştuğ** (Pistacia vera), **fülful** (Capsicum annum), **şayy 'l f rşun** (Hypericon perforatum), **şatmı** (Althaea officinalis), **şıy r** (Cucumis sativus), **ş nn m** (Sorbus aucuparis), **ş k le** (Elettaria cardamomum), **şefre**, **şaranfil** (Eugenia caryophyllata), **şulşas** (Colocasia esculenta), **şurtum** (Carthamus tinctorius), **k f r**, **k f ri**, **kerefis** (Apium graveolens), **ket n**, **kett n** (Linaceae), **kimm n** (Cuminum cyminum), **lis n-ı 'aşf r** (Rosmarinus officinalis), **na'ne** (Mentha piperita), **r ziği** (Vitaceae), **reyh ni** (Ocimum basilicum), **şanavber** (Abies cilicica), **şinemakı** (Cassia officinalis), **şak kul** (Pastinaca sativa), **' d** (Aloexylon agallochum), **' d-ı hindı**, **' d 'l-hindı**, **' d 'ř şalıb** (Paeonia), **'uşadet 'l g fet** (Agrimonia), **uşak**, **uşşak** (Dorema ammoniacum), **zağfir n** (Crocus sativus), **zencebil** (Zingiber officinale), **zerdeç l** (Curcuma longa), **zeyt**, **zeyt n** (Olea europea).

Farsça olan bitki adları ise şunlardır: **aluc** (Crataegus), **anış n** (Pimpinella anisum), **b b diyye** (Matricaria), **b dem** (Amygladus communis), **b dlic n** (Solanum melongena), **belıle** (Terminalia), **benefşe** (Viola tricolor). **d rcini**, **d rcini** (Cinnamomum), **emr d** (Pirus communis), **en r** (Punica granatum), **fınduğ** (Corylus colurna), **gendene** (Allium porrum), **g ln r** (Punica granatum), **şarb z** (Citrullus vulgaris), **şavlınc n** (Galanga officinalis), **şurm ** (Phoenix dactylifera), **şavuç** (Daucus carota), **helıle** (Terminalia citrina), **incış** (Ficus carica), **isfid c**, **isfid**, **şaşni** (Cichorium endiva), **şaşni** (Ferula assafoetida), **ş z** (Juglans regia), **kenger** (Cynara cardunculus), **kerkes** (Anacamptis pyramidalis), **keşnec** (Helianthus tuberosus), **keş ri**, **keş r** (Daucus carata), **kezb n** (Melissa officinalis), **m z ** (Thuya), **meneviş** (Pistacia terebinthus), **n r** (Punica granatum), **n renç** (Citrus aurantium amara), **nergis** (Narcissus), **noğ d** (Cicer arietinum), **p z ** (Beta vulgaris varicla), **r ven** (Rheum officinale), **r vend-i cini**, **r ziyane** (Foeniculum vulgare), **ş sen**, **s sen** (İris germanica), **s zec-i hindı** (Nardustachys jatamansi), **s nb l** (Hyacinthus orientalis), **řalđam** (Brassica rapa), **şarlığan**,

şeftâlû (Persica Vulgaris), **temur-i hindi** (Tamarindus indica), **tere** (Lepidium sativum), **termentî** (Raphanus raphanistrum), **turb** (Raphanus sativus), **turunç** (Citrus aurantium amara), **tut** (Morus), **türbüd** (Convolvulus turpethum), **zerdâlû**, **zerdâlû** (Armeniaca vulgaris), **zürrünbâd** (zingibâr officinalis), **zırnıç** (Anagalis arvensis).

Bu verilerden hareketle Farsça ve Arapça bitki adlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu fazlalığın en önemli sebebi, bir bitki adına birden fazla Arapça ve Farsça bitki adları verilmesinden kaynaklanmaktadır. Yine de Türkçe bitki adlarının sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Osmanlı tıbbında önemli bir yeri olan Türkçe bitki adlarının, günümüzde üzerinde pek fazla çalışma yoktur. Tıp külliyyatının oluşturulmasında çok sayıda örneği olan bu konunun daha fazla çalışılmaya ihtiyacı vardır.

Türkçe bitki adları, sadece dil açısından değil, aynı zamanda kültürel ve çevresel boyutlarıyla da büyük bir öneme sahiptir. Türkçe bitki adları, sadece birer isim olmanın ötesinde, kültürel, bilimsel ve ekonomik açıdan da büyük bir önem taşımaktadır. Bu adlar, bitkilerin korunması, tanımlanması ve gelecek nesillere aktarılması açısından önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla, Türkçe bitki adlarının korunması ve doğru bir şekilde kullanılması hem dilbilim hem de toplumbilim için büyük bir önem arz etmektedir.

Bu çalışmada incelenen eser, içerdiği 138 bitki adıyla dönemin dilsel ve kültürel zenginliğini yansıtan önemli bir kaynak niteliğindedir. Eserde bulunan Türkçe bitki adlarının varlığı, dönemin yazarlarının Türkçe bir bilim dili oluşturma sürecine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, dil, kültür ve bilim arasındaki etkileşimi gözler önüne seren bir örnek olarak, bilim tarihi açısından da önemli bir referans niteliği taşımaktadır.

Kısaltmalar

Ar. : Arapça

Far. : Farsça

Gr. : Grekçe

Lat. : Latince

s. : Sayfa

TÜRK LAD : Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi

MCBÜ : Manisa Celal Bayar Üniversitesi

TÜBAR: Türklük Bilimi Araştırmaları

TEKE: Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi

"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:	Recep Akoğlu
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:	Recep Akoğlu
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Balcı, M. (2020). Kitâb-ı Güzîde-i 'İlm-i Tıbb'da (Sultâniyye İngiltere Nüshası) Tespit Edilen Bitki Adları. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, 4(1), 50-65.
- Bayat, A. H. (2010). *Tıp Tarihi*. İstanbul: Merkezefendi Geleneksel Tıp Derneği.
- Baytop, T. (2007). *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bulut, S. (2018). Eski Uygur Türkçesinde Türkçe Bitki Adlandırmaları -1: Yiyecek-İçecek Olarak Kullanılan Bitkiler. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 562-588.
- Canpolat, M. & Önler, Z. (2007). *İshâk bin Murâd, Edviye-i Müfredde*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, A. & Tuzlacı, E. (2015). Tunceli'nin Bazı Yöresel Bitki Adları. *Avrasya Terim Dergisi*, 3(2), 23-33.
- Doğan, Ş. (2009). Terceme-i Akrahâdîn Sabuncuoğlu Şerefeddin (Giriş-İnceleme-Metin-Dizinler). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadeniz, Y. (2017). Codex Cumanicus'ta Bitki Adları. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-27.

- Küçükler, P. & Yıldız, Y. (2019). Hazâ Kitâb-ı Hulâsa-i Tıbb'daki Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 11(2), 51-67.
- Küçükler, P. & Yıldız, Y. (2018). Tercüme-i Müfredât-ı İbn-i Baytar'daki (150b-295a) Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme (II). *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, 2(1), 109-137.
- Küçükler, P. (1994). Yadigâr-ı İbn-i Şerif, (Giriş-Metin-Dizin). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükler, P. (2010). Lügat-i Müşkilât-ı Eczâ'da Türkçe Bitki Adları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 401-415.
- Küçükler, P. (2010). *Mücerreb-nâme*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Miandji, A. (2019). *Tıbbi Bitkiler Atlası*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Murad, S. (2009). Lügât-ı Müşkilât-ı Eczâ Derviş Siyâhî Lârendevî (Giriş-Metin-İnceleme-Dizin). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Murad, S. (2019). Kadı Burhaneddin ve Nesîmî'nin Şiirlerinde Geçen Bitki ve Hayvan Adları Üzerine. *Littera Turca*, 5(2), 194-206.
- Önler, Z. (1990). *Celâlüddin Hızır (Hacı Paşa) Müntahab-ı Şifâ I Giriş-Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Önler, Z. (1999). *Celâlüddin Hızır Paşa, Müntahab-ı Şifâ II Sözlük*. Ankara: Simurg Yayınları.
- Önler, Z. (2004). *XIV.-XV. Yüzyıl Tıp Metinlerinde Türkçe Bitki Adları*. Ankara: Kebikeç Yayınları.
- Paçacıoğlu, B. (2014). *İlaç ve Bitki Adları Sözlüğü*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, H. (2007). Câmî'ü'l-Fürs Örneğinde XVI. Yüzyıl Bitki İsimleri. *Turkish Studies*, 2(2), 570-602.
- Telli, B. (2015). Kenzû's-Sıhhatü'l-Ebdâniyye Eser-i Mürşid-i Osmâniyye'de Bitki Adları. *Kesit Akademi Dergisi*, 1(1), 96-116.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tuzlacı, E. (2011). *Türkiye Bitkileri Sözlüğü*, (Genişletilmiş 2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları
- Uçar, İ. (2009). Hazâ Kitâb-ı Hulâsa-i Tıbb Cerrâh Mes'ûd (Giriş-İnceleme- Metin-Dizinler). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçar, İ. (2012). Türkiye Türkçesinde Organ Adlarıyla Türetilmiş Bitki Adları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, (32), 307-330.
- Uçar, İ. (2013). "Kavram-Çağrışım-Kelime" Bağlamında Bitki Adlarına Anlam Bilimsel Bir Yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(1), 2671-2683.
- Uçar, İ. (2013). Türkiye Türkçesinde Hayvan Adlarından Türetilmiş Bitki Adları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 2(1), 1-19.
- Uçar, İ. (2013). Yetiştigi/Geldiği Coğrafya veya Etnik Adlandırmayla Oluşturulan Bitki Adları. *Zeitschrift für die Welt der Türken /Journal of World of Turks*, 5(1), 115- 135.
- Yıldız, Y. (2020). Türkçe Bitki Adlarının Anlam Bilimi Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

بغيرها للناطقين العربية اللغة متعلمي لدى المحادثة مهارة على وتأثيره النفسي العامل Psychological Factors and Their Impact on the Speaking Skills of Arabic Language Learners*

Assoc. Prof. Dr. Ahmed Aldyab

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-9197>

Ankara Yildirim Beyazit University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Eastern Languages and Literatures, Arabic Translation and Interpreting, Ankara – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 19.08.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

المحادثة
العربية اللغة
الثانية اللغة
الصعوبات
مهارة
Speaking
Arabic
Second Language
Difficulties
Skill

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.77980>

Abstract

ينقوا أن الطلاب من كثير يستطيع فلا، الثانية اللغة تعلم مهارات أصعب من الكلام إنتاج عملية إن بالمعلم يتعلق الذي ومنها بالطلاب يتعلق الذي منها كثيرة أسباب ولهذا، جيد بشكل المحادثة مهارة لتعلم كثيرة وموانع عوائق عنده يوجد فالطلاب، المحادثة درس وأسلوب بطريقة يتعلق الذي ومنها الطلاب بها يمر التي النفسية بالاضطرابات ومرتبطة واجتهاده بعقله مرتبطة وهذا سهل بشكل المحادثة، للطلاب المحادثة تعليم عملية في سلباً أو إيجاباً المعلم يؤثر أن ويمكن، عنده الكلام إنتاج على وتؤثر مرتبط المحادثة تعلم يبقى عام بشكل لكن. الدرس أثناء المعلم يتبعها التي والطريقة الأسلوب وكذلك يتعلم ما يقدر وعصبية نفسية بالاضطرابات ولايمرّ مجتهداً الطالب يكون ما يفقد، بالطلاب أكثر الأساس منها الكلام إنتاج في كثيرة أسس إلى المحدثه عملية وتستند. الصحيح بالشكل المحادثة تواجه التي المشكلات أهم على يده يضع البحث وهذا. النفسي الأساس ومنها والعصبي العضوي النفسية المشكلات وهذه. الطلاب من كثير بها يمر التي النفسية المشكلات وهي ألا المحادثة في الطالب إن حيث، الطالب أسرة إلى تستند وربما الطالب منه يعاني نفسي بمرض تتعلق ربما كثيرة أسباب لها صعوبات سألبحث وإنما هذا بحثنا في بهما لا هذا ولكن، سلباً الطالب على تؤثر الأسرة مشكلات النفسية الأساس عن تنتج التي المحادثة

Abstract

Constructing sentences or speaking is one of the most challenging skills encountered while learning a second language, as many students are unable to effectively perform speaking tasks. Various factors contribute to such situations, including the student, the teacher, and the method of conducting speaking classes. There are numerous obstacles that hinder the student's ability to learn speaking easily. These are related to the student's intelligence, effort, and psychological disorders, which in turn affect their speaking performance. The teacher's own skills and the teaching methods used in class can positively or negatively affect the student's learning process. However, the student's learning of speaking is generally more related to their personal attributes. The more diligent and freer from psychological or neurological disorders the student is, the better they will learn speaking skills. As we can see, the speaking process relies on several foundations, including natural, neural, and psychological factors. This research addresses the most significant issues encountered by students during speaking, which are often personal problems faced by many learners. These personal issues may be related to individual health problems or family matters. Because of these situations, familial problems are probable to negatively affect the student. However, this issue is beyond the scope of the current research. The planned study will focus solely on difficulties in speaking arising from personal issues.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Aldyab, A. (2024). بغيرها للناطقين العربية اللغة متعلمي لدى المحادثة مهارة على وتأثيره النفسي العامل. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 129-138.

*Psikolojik Faktör ve Arapça'yı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerisindeki Etkisi**

Doç. Dr. Ahmed Aldyab

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü,
Arapça Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, Ankara – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 19.08.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Konuşma
Arapça
İkinci Dil
Zorluklar
Beceri

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.77980>

Öz

Cümle kurmak veya konuşmak, ikinci dil öğrenirken karşılaşılan en zor becerilerden birisidir çünkü öğrencilerin pek çoğu konuşma becerisini düzgünce gerçekleştiremezler. Bu gibi durumlarda öğrenci, öğretmen ve konuşma dersinin işleniş şekli gibi pek çok sebep bulunmaktadır. Öğrencinin konuşmayı kolay bir şekilde öğrenmesini engelleyen birçok engel vardır. Bunlar zekası, çalışması, karşılaştığı psikolojik rahatsızlıklar ile bağlantılıdır ve bu da onun konuşmasına etkide bulunur. Öğretmenin kendisi ve derste kullanmış olduğu yöntem, öğrencinin konuşmayı öğrenmesini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Ancak öğrencinin konuşmayı öğrenmesi genelde daha çok kendisiyle alakalıdır. Öğrenci ne kadar çalışkan olup psikolojik veya sinirsel rahatsızlıklar yaşamaz ise, konuşma becerisini de bir o kadar iyi öğrenecektir. Aynı şekilde konuşma süreci, cümle üretiminde aralarında doğal, sinirsel ve psikolojik etkenlerin de bulunduğu pek çok temele dayanır. Bu araştırma, öğrencinin konuşma sırasında karşılaştığı en önemli sorunlara değinmektedir. Bunlar ise pek çok sayıda öğrencinin karşı karşıya kaldığı kişisel sorunlardır. Bahsi geçen kişisel sorunlar, öğrencinin muzdarip olduğu kişisel bir hastalık ile veya kendi ailesi ile bağlantılı da olabilir. Bu sebeben ötürü de ailevi sorunlar öğrenciyi olumsuz yönde etkilemektedir. Fakat bu durumun, gerçekleştirmiş olduğumuz bu araştırma çerçevesinde bizim ile bir alakası bulunmamaktadır. Yapılması planlanan araştırma yalnızca kişisel esaslardan ötürü meydana gelen konuşma zorluklarından ibaret olacaktır.

المقدمة:

لو نظرنا إلى تعلم اللغة بشكل عام فإنه من المعروف في اكتساب اللغة الثانية هي أكثر تعقيداً من عمليات اكتساب اللغة الأم، لأن دارس اللغة الثانية يستعين بقدرات عقلية وتجارب نفسية وفيزيولوجية مختلفة تماماً عما في اللغة الأم. ويتمثل الأساس النفسي خير تمثيل عند تعليم المحادثة ونطق الكلام في اللغة الثانية (بوردين، 1990، 428)، ومن هنا نجد أن أكثر مهارات تعليم اللغة الثانية اضطراباً هي مهارة المحادثة، فالنفس البشرية في حد ذاتها صعبة الفهم والإدراك، ولقد حاول علماء النفس دراسة النفس لكنهم لم يستطيعوا أن يصلوا إلى فهم هذه النفس وما تحويه من مشاعر وحاجات وتقلبات وانفعالات، ومن هنا ارتباط الكلام بالنفس يعد أمراً فمه صعب على مستوى النتائج في دراسة النفس وتحولاتها (العصيلي، 2009، 81). لكن ما يهمنا في هذا الموضوع كيف تؤثر خصائص النفس في نمط الكلام والمحادثة والتعبير. كما هو معروف في اكتساب اللغة الأم يوجد بعض الأمراض النطقية كالتعالم والتأتأة واللججة والحبسة وغيرها من الأمراض الكلامية، ولقد درس علماء النفس هذه الظواهر المرضية ووصلوا إلى نتائج تأثير التركيبية النفسية لدى الإنسان على كلامه، فإذا كانت هذه الظواهر موجودة في اكتساب اللغة الأم فمن الطبيعي أن تكون هناك أحوال مشابهة لتلك في اكتساب الكلام في اللغة الثانية (شمس الدين، 2009، 165)، وأنا لم أقصد أن أعقد مقارنة في الظواهر المرضية الكلامية بين الكلام في اللغة الأم والكلام في اللغة الثانية، لكنني أحببت أن أشير إشارة إلى ارتباط النفس البشرية بعملية النطق والكلام.

ولا يشك اثنان أن عملية الكلام أو المحادثة في تعليم اللغة الثانية هي من أصعب وأعقد مهارات اللغة، لأن اللغة تختصر في المحادثة، فكل ما تحويه اللغة من عناصر صوتية ونحوية وصرفية تتمثل خير تمثيل في المحادثة، فلو نظرنا إلى مهارة الكتابة نجد أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكتابة في وقت قصير وحتى ولو وجدت بعض المشكلات في كتابته فإنه يستطيع أن يستدرك هذه الأخطاء، وكذلك الأمر بالنسبة لمهارة القراءة، فكثير من الطلاب يستطيع أن يقرأ بنسبة ثمانين أو تسعين بالمئة، لكننا نجد أن الطالب ينفق كثيراً من وقته في تعلم المحادثة ولكن الفلة القليلة هي التي تصل إلى مبتغاها في عملية التكم، فما هو السبب؟ فكما هو معروف أن المحادثة عملية معقدة يدخل في تكوينها كثير من العناصر والأسس (هاينه، 1996، 258)، وهذه النقطة غفل عنها كثير من معلمي اللغة الثانية، فأي نقص في مكونات هذه العملية سيؤدي حتماً إلى نقص في المحادثة، ويقدر ما تكون هذه الأسس متكاملة ومتراصة، يقدر ما يستطيع الطالب أن يتكلم ويتحدث بالشكل المطلوب والشكل المناسب.

لقد تنبه خبراء وعلماء اللغة وعلماء النفس والتربويون مؤخراً إلى أن عملية إنتاج الكلام إن كانت في اللغة الأم أو في اللغة الهدف تحتاج إلى عناية خاصة، وأن ذلك لا يتم اعتباطاً، بل يستند إلى عناصر غير بسيطة، وهذا ما أدى إلى نشوء علوم لغوية ترتبط بمجالات أخرى، فأصبحنا نجد علم اللغة النفسي وعلم النفس اللغوي واللغويات العصبية وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة التاريخي وحتى علم اللغة الجغرافي (ظلمات، 28، 1992)، ولذلك حاول أصحاب هذه العلوم أن يجدوا علاقات وترابطات بين اللغة وفروع أخرى من العلوم الإنسانية، لأنهم لاحظوا أنه لا يمكن دراسة اللغة بمعزل عن العلوم الإنسانية الأخرى، فالإنسان في النهاية كائن مكون من عدة نواح إنسانية، وكل ناحية متأثرة ومؤثرة في الأخرى في نفس الوقت.

مشكلات المحادثة الناتجة عن الأساس النفسي

صعوبة إخراج الكلام:

وهذه الحالة نجدها عند الطالب الذي أصيب بصدمة نفسية كبيرة كموت والدته أو والده الذي ترك أثراً نفسياً كبيراً في نفسه، وهذه الصدمة تقوم بربط الكلام تماماً ولا تسمح له بالخروج إلا إذا تعامل المعلم مع الطالب بشكل صحيح فإنه هو الوحيد الذي يستطيع أن يساعده في اجتياز هذه المرحلة، والطالب في هذه المرحلة بحاجة إلى الأسلوب البسيط وإلى الكلمات والجمل التي لا تحتمل أكثر من دلالة وخصوصاً إذا كانت الدلالة مشتركة بين اللغتين أو يوجد معانٍ مجازية أو بلاغية لهذه الكلمات أو التي تتشابه مع بعضها من حيث الحروف والنطق (فيرست، 1993، 142)، فالمعلم في هذه المرحلة سيحاول أن يختار بعض الكلمات والأفعال والجمل البسيطة وسيحاول أن يعزز الثقة بنفس الطالب، فعلى سبيل المثال أثناء تعلم إحدى الطالبات اللغة العربية ماتت والدتها فانقطعت عشرة أيام عن الدرس وبعد عودتها ومضي فترة من الزمن ظهر الفرق واضحاً في عملية المحادثة عندها، فكانت لا تستطيع أن تقول: " ذهبت إلى مدينتي" إلا أنني حاولت أن أقمها هذه الكلمات البسيطة وكأنها بدأت من الصفر، على الرغم من أنها بدأت في الدرس قبل خمسة أشهر.

اضطراب في إخراج الكلام

هذه الحالة أكثر انتشاراً من سابقتها، وهنا نجد الطالب على الرغم من مرور زمن على تعلمه اللغة إلا أنه لا يستطيع أن يخرج الكلام بشكل منتظم فنجده يخرج الجملة في حالة غير مفهومة كأن يخرج جملة المقارنة على هذا النحو فيقول: " أنقرة إسطنبول بعيدة عن"، وقد قمت بجولة على هؤلاء الطلاب فوجدت أن نسبة ستين بالمئة منهم لديهم مشكلات نفسية لعدم الثقة بنفسه أو بعض المشكلات في البيت أو كالتفكير في الناحية المادية التي أثرت على تكوينه النفسي (ديديه، 1997، 123).

قلة الطاقة الكلامية:

كان يستطيع الطالب أن يتكلم ولكنه لا يستطيع الاستمرار في التكلم والمحادثة، وفي الحقيقة هؤلاء الطلاب قد أصابتهم بعض المشكلات النفسية، لكنهم حاولوا أن يخرجوا منها بفضل الدوافع والحوافز التي يمتلكونها وعزيمة التصميم والإرادة (دوجلاس، 1993، 92)، وهؤلاء الطلاب يتعشرون في البداية لكنهم في النهاية يبلغون إلى مستوى عال أكثر من زملائهم، ومثال على هذه الحالة: إحدى الطالبات التي توجد مشاكل في بيتها من قبل أبيها وأختها والتي أثرت وتركت هذه الأحوال جرحاً في نفسها، إلا أنها بفضل عزميتها وتصميمها استطاعت أن تتجاوز هذه العقبة، ومثل هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى أسلوب المناقشة، لأن نفسهم تمتلأ بالطاقة الناتجة من الضغط النفسي ويريدون أن يفرغوا هذه الطاقة في أسلوب حوارى وعن طريق المناقشة الفعالة.

أشكال تأثير العامل النفسي على الطلاب

تصادفنا أثناء تعليم المحادثة بعض الظاهر التي تكون واقعة تحت تأثير العامل النفسي كالحبسة الكلامية وهي عدم تمكن الطالب من إخراج الكلام بطريقة سلسة وسهلة، وقد قمت ببعض المشاهدات أثناء إجراء درس المحادثة على الطلاب الأتراك الذين يعانون من هذه المشكلة في تعلم العربية وتبين أن هؤلاء الطلاب يعانون من بعض المشكلات النفسية، فعلى سبيل المثال: واحد من الطلاب الذين ساعدته في عملية التكلم قال لي: أنا أخاف من اللغة العربية فسألته لماذا؟ فقال لي: كل الناس يقولون إن تعلم العربية أصعب من كل اللغات وأنا عندما أريد التكلم باللغة العربية يأتي إلى رأسي كلامهم، فلا أستطيع أن أخرج الكلام بسهولة، وقد حاولت أن أساعد هذا الطالب بالتخلص من هذه الفكرة بزرع فكرة مضادة، لكن عن طريق التطبيق العملي، (خرما، 1988@79) فكننت أطبق معه أسلوب الحوار باستخدام كلمات وجمل غير معقدة وقريبة من النفس البشرية كاستعمال بعض الأفعال والأسماء التي يستخدمها الطالب في لغته ولا تتغير دلالتها في اللغة العربية كاستعمال كلمة "مدرسة" وكلمة "حليب" واستخدام بعض الأفعال البسيطة مثل "شرب" و"ذهب" واستخدمت معه أسلوب التدرج في ذلك وكانت النتيجة جيدة، ففي البداية كنت أسأله كيف حالك؟ فيجيبني بخير وعندما أسأله ماذا فعلت اليوم؟ فكان يقف ولا ينطق بكلمة واحدة ولكن بعد أن استخدمت معه أسلوب الحوار، فعندما كان يقف في الكلام كنت أردد خلفه شربت فكان يقول لي الشاي فأقول له شربت الشاي والحليب، فعندما كان يراني أعقب على كلامه حاول هو الآخر أن يعقب على كلامي فيقول والقهوة. من الطلاب الذين حاولت أن أفهم مشكلة الكلام عنده، طالب كان يتكلم لكن بطريقة النقطيع والتلعثم، فعلى سبيل المثال كان يقول جملة: "عندما إلى البيت الطالب ذهب" وقد لاحظت أنه يقول "عندما" ثم يقف ويحاول أن يحضر إلى لسانه "إلى البيت" لكن بقليل من التلعثم واللجاجة، وقد حاولت كثيراً مع هذا الطالب وحاولت أن أفهم المشكلة عنده، في البداية رفض الإفصاح، لكنني عندما توددت إليه وأشعرته أنني أريد مساعدته تكلم وقال لي إنه يوجد بعض المشكلات في أسرته بين أبيه وأمه وإنه أثناء عملية التكلم تأتي إلى رأسه هذه المشكلة فيقف ولا يدرى ماذا سيقول بعد التوقف، لذلك يخرج الكلام عنده بطريقة النقطيع والتلعثم وكان هذه المشكلة قد دخلت إلى نفسه وأثرت على منظومة الكلام فشوته وجعلته أكثر اضطراباً (ظاظا، 1990، 63).

من الحالات التي صادفتها، عدم كفاية التجربة الإنسانية في الحياة وهذه الحالة تتمثل في الطلاب الذين تجاربهم في الحياة قليلة والذين استكانوا إلى والديهم أو معلميه في كل شيء، ونجد أن هؤلاء الطلاب يقومون بإنتاج الكلام والمحادثة من الناحية التنظيمية بشكل صحيح لكن من ناحية الطاقة الكلامية والاستمرار في الكلام توجد مشكلة واضحة، وهؤلاء عادة يكاد يكون الجواب واحد عندهم أنه "لا يأتي إلى رأسي" على الرغم من أن السؤال أو الموضوع سهل بالنسبة لأعمارهم، فعند مناقشة موضوع ما أو سؤالهم أسئلة بسيطة أو محاورتهم يكون عادة الجواب "حتى في اللغة التركيبية لا يأتي إلى رأسي".

ومن هنا نستطيع أن نرى الدور الذي يلعبه الأساس النفسي في عملية التحدث والكلام، فيقدر ما تكون نفس الطالب مرتاحة وينعم براحة البال، بقدر ما يكون كلامه منتظماً ونطقه سليماً وطاقته الكلامية تساعده على التواصل أكثر فأكثر (عبد السلام، 2012، 190).

بعض الحلول المقترحة لمساعدة الطالب في تخطي المشكلات النفسية أثناء المحادثة

لابد من التعامل مع متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها والذي يعاني من مشكلات نفسية بشيء من الحذر والاهتمام والعناية دون إشعار هذا الطالب بذلك، ومن هنا يجب أن يكون لهؤلاء الطلاب أساليب خاصة في عملية التعليم ومن هذه الأساليب

أسلوب التلقين الإيجابي:

وعند ذكر أسلوب التلقين يخطر بالبال التلقين الذي يسود أغلب عمليات التعليم وهو التلقين السلبي، حيث يسيطر المعلم على مجرى عملية المحادثة ولا يسمح للطالب بالمشاركة (إبراهيم، 1968، 426)، ومن هنا تسيطر المحادثة في طرف واحد ويحول المعلم إلى صاحب المعرفة ويحول الطالب إلى متلق سلبي ينتظر ما يوجد به المعلم على مسامحة وهذا ما يدعى بالتلقين السلبي، أما طريقة التلقين الإيجابي فهي عملية تتفاعل فيها جميع الأطراف مع بعضها لإنجاح المحادثة، فالمعلم في لحظة من لحظات المحادثة يكون معطياً وفي لحظة أخرى يكون أخذاً وكذلك الطالب تجده مرة يتلقى ومرة أخرى نجده قد أصبح هو الطرف الأقوى في المحادثة، وهكذا تكون عملية التلقين قد تحولت إلى ما يشبه إعطاء المطر للأرض، فالمطر يعطي بعض قطراته كمرحلة أولى وفي المقابل الأرض تستجيب لهذا الإعطاء فتتمو وتكبر وفيما بعد نجد أن الزرع قد أنبت واستوى ونرى المطر من جديد يعطيها لكن بعد أن أصبحت على شيء من القوة، فهذه العملية عملية تبادل بشرط أن يحسن المعلم إتقانها وتنظيمها.

أسلوب السؤال والجواب:

يعتبر السؤال أساساً في العملية التعليمية عموماً وتعليم المحادثة خاصة، فالسؤال هو الرابطة بين المعلم والطالب، وإذا أحسن المعلم استخدام السؤال فإن عملية الكلام ستسير في اتجاهها الصحيح.

1. 2. 1. أهداف السؤال في المحادثة

- 1- عقد صلة بين المعلم والطالب ويقدر ما تكون هذه الصلة قوية بقدر ما يشعر الطالب بالأمان والراحة، وهنا يجب أن نحذر من أمر هو أن السؤال يجب ألا يشعر الطالب بالخوف والاضطراب.
- 2- عن طريق السؤال يستطيع المعلم أن يتعرف على خبرات الطالب اللغوية في لغته الأم، وبذلك يحاول المعلم اقتناص هذه الخبرة واستغلالها في تطوير محادثة الطالب باللغة العربية.
- 3- من أهداف السؤال التعرف على ثقافة الطالب العامة لأن ذلك سيوفر للمعلم أرضية وأساساً في اختيار موضوعات المحادثة.
- 4- يتعرف المعلم على الاتجاه الفكري للطالب، فكما هو معروف أن لكل إنسان توجه فكري معين يحاول الانخراط فيه ولا شك أن الطلاب يمثلون عدة مستويات من هذا الاختلاف، فبعضهم يميل إلى الموضوعات السياسية وبعضهم يتجه إلى المجال الاجتماعي وبعضهم الآخر اتجاهاً دينياً ولا نعدم من الطلاب من يفكر بالتقديم وما يحويه من أصالة ومحافظه ونرى العكس عند بعض الطلاب فيشده أنظاره وفكره وعقله إلى الغرب وينبهر بكل علوم العصر وتقنياته.
- 5- يحاول المعلم أن يتعرف على نفسية الطالب كيف يفكر كيف يناقش، هل عنده بعض الاضطرابات النفسية لأن ذلك سيكون له أثر سلبي في عملية المحادثة، وقد أثبتت الدراسات النفسية أن الذي يعاني من اضطرابات نفسية لن يستطيع أن يكتسب عملية الكلام حتى في لغته الأم.
- 6- عن طريق السؤال يحاول المعلم أن يعرف مدى اكتساب الطالب للغة الهدف وإلى أي مرحلة وصلت، ومن هنا يحاول أن يقيم الطالب ميدئياً.
- 7- السؤال يعد جملة من الجمل البسيطة بالنسبة للغة، لأن السؤال له حدود يقف عندها وهذا يريح الطالب من عبء كثافة اللغة وبذلك يستطيع المعلم أن ينظم لغة الطالب أولاً بأول.
- 8- السؤال ينشط عملية المحادثة ويشحنها بالطاقة والحيوية.
- 9- يهدف السؤال إلى إراحة الطالب، فعن طريق السؤال يحاول المعلم أن يوزع الوقت على جميع الطلاب وكأن السؤال هو أداة لتقسيم وتنظيم الوقت و المحادثة وحق كل طالب في عملية الكلام.
- 10- يوفر السؤال إمكانية الاستماع والإصغاء للغة ولا يخفى على أحد أهمية الاستماع والسماع للمحادثة، فالسؤال عندما يوجه إلى طالب يقوم الآخرون بالاستماع.
- 11- من خلال السؤال يحاول الطلاب محاوره أفكارهم وسؤال أنفسهم، فعندما يسأل المعلم سؤالاً ويوجهه لأحد الطلاب يحاول الطلاب الآخرون توجيه نفس السؤال لأنفسهم وهذا يؤدي إلى استخراج الكلام من أفكارهم.
- 12- من خلال السؤال يستطيع المعلم أن يبني عملية المحادثة وخصوصاً في مستويات متقدمة ولاحقة.
- 13- يستطيع المعلم من خلال السؤال أن يقيس قدرة الطالب على استرجاع المعلومات والفهم.
- 14- يتعرف المعلم على الأخطاء الصوتية والتلفظية ويحاول أن يصححها للطالب.
- 15- يهدف السؤال إلى حث الطالب على المشاركة في المحادثة.
- 16- يحث الطلاب على توفير الهدوء وشد الانتباه إلى المتحدثين.
- 17- تشجيع الطلاب على الإجابة الصحيحة وتوجيههم إليها.
- 18- التعرف على بعض النقاط المهمة للغة أثناء المحادثة والكلام، فطرح الأسئلة سبيل إلى إبراز بعض الموضوعات لتطوير محادثة الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية.
- 19- لفت انتباه الشاردين عن الدرس، فكأن السؤال أداة جذب لذهن الطالب وفكره وعقله.
- 20- يساعد السؤال المعلم في التحكم بانتباه الطلاب وتركيزهم ومعرفة النقاط النفسية التي يعانون منها.

- 21- يكسر الجمود في الصف ويطرد الملل ويعطي الطالب الذي يعاني من مشكلات نفسية دفعة إيجابية.
- 22- يساعد السؤال الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية على إبراز قدراتهم أمام الطلاب ويحفز الآخرين عند سماعهم.

آلية أسلوب السؤال والجواب:

أسلوب السؤال والجواب هو بحد ذاته شيء مخيف للطالب، لأن الطالب يظن دائماً هو الطرف الأضعف في هذا الأسلوب ولذلك يسبب هذا الأسلوب بعض الخوف ولكن أسلوب السؤال والجواب في المحادثة مختلف تماماً عما يظنه الطالب، فعملية طرح السؤال من خلال المحادثة يجب أن تتم بشكل فعال بحيث لا أوجه ذهن الطالب إلى السؤال بشكل مباشر، بل أملاً عقله ببعض الكلمات والتي أكون متأكد أن الطالب قد حفظها واكتسبها ومن ثم يكون السؤال وفقاً لمكتسبات الطالب من المفردات والجمل وعند ذلك أضمن أن الطالب سيجيب عن السؤال وهو واثق من نفسه، وطرح السؤال يجب أن يتم بشكل عام أولاً وأترك مساحة من الزمن ثم أختار طالباً ودون أن أحدد اسمه أو أن أشير إليه، فأقول بعد طرح السؤال عموماً ما رأيك وهنا يجب أن أعرف سوية الطالب الذي سأخذ رأيه في السؤال. بعد أن يكتسب الطالب بعض المفردات سأطلب من الطلاب أن يوجهوا الأسئلة إليّ، كل واحد يجب عليه أن يسألني سؤالاً كلاً بحسب سويته من اكتساب المفردات مع تعزيز الطالب بثقته والقول دائماً لهم أنا لا أريد من الطالب سؤالاً صحيحاً مئة في المئة، المهم أن يسأل سؤالاً، وفي هذا الوقت أكون مراقباً للطالب من خلال طرحه للأسئلة والأخطاء التي يرتكبها أثناء السؤال، وبعد كل سؤال فيه خطأ أحاول أن أكتب السؤال بشكله الصحيح على السبورة مع بعض الأمثلة بمشاركة الطلاب على نفس الخطأ. منذ البداية يجب أن يخرج الطالب إلى السبورة ويتلقى الأسئلة من زملائه، فهذه العملية تعزز الثقة بين الطلاب وتكسر حاجز الخوف عند الطلاب، لأن الطالب عندما يرى السؤال يخرج من طالب مثله يشعر بالأمان والاطمئنان. بعد مرحلة أطلب من طالب أن يخرج إلى السبورة ويقوم هو بتوجيه الأسئلة لزملائه، وبذلك أكون قد تمت عملية بناء الثقة عند الطالب بإشعاره أنه هو رئيس الصف ويمكن أن يخرج السؤال منه كما خرج من زملائه من قبل. بعد مدة أطلب من طالبين الخروج إلى السبورة وعقد جملة من الأسئلة والأجوبة مع بعضهما أمام زملائهم، وهكذا يتشجع الطلاب على الخروج ويكون كل الطلاب تقريباً بنفس المستوى. طبعاً أثناء هذه المراحل سنجد بعض الطلاب الذين عندهم بعض المشكلات النفسية أو اللغوية أو مشاكل عدم الاجتهاد، وهنا سيتوجب على المدرس أن يركز الضغط على هؤلاء الطلاب دون أن يشعرهم بذلك، فيحاول دائماً أن يضع أثناء السؤال والجواب طالبين من المستوى المتأخر مع بعضهم ويقومان بطرح الأسئلة على بعضهما، وهنا بالتأكيد سيتقدم واحد منهم خطوة إلى الأمام والثاني سيبقى تحت المراقبة بتكرار طرح نفس الأسئلة القديمة عليه لكي يتمكن من حفظها، المعلم أثناء السؤال يجب عليه أن يتحرك في الصف وألا يجعل من نفسه نقطة المركز والانتباه لدى الطالب، فعند طرح السؤال يقوم المعلم بالمشي في الصف لكي يشعر الطالب بأنه لا ينتظر الجواب فيسبب له الخوف والرهبة.

أسلوب المناقشة:

يأتي هذا الأسلوب في مرحلة متقدمة من المستويات الأولى فيجب أن يمر على الطالب في المستوى الصفير عشرة أشهر على الأقل حتى نستطيع أن نطبق هذا الأسلوب. أسلوب المناقشة في المحادثة له أهداف كثيرة:

أولاً: تطوير المحادثة عند الطالب الذي يعاني من مشكلات نفسية.

ثانياً: تعزيز الثقة لدى الطالب وخصوصاً عندما يشعر أنه يشارك في مناقشة موضوع مع زملائه وأن له رأياً مؤثراً وهذه النقطة مهمة في هذا الأسلوب، لأن الطالب بعد أن يبدأ التكلم لا تكفيه عملية المحادثة، بل يحاول ان يقدم معلومات ورأياً وأنه أصبح يستطيع أن يمتلك قراراً من خلال لغته الجديدة ولذلك يحاول دائماً أن يطور كلامه.

ثالثاً: من أهداف هذا الأسلوب تعزيز التعاون بين الطلاب لأنهم أثناء المناقشة يشعرون بأنفسهم أنهم أمام مشكلة، وعلى كل طالب أن يقدم حلاً لهذه المشكلة ومن هنا يتشجع الطالب للمشاركة والمناقشة، لأنه يشعر نفسه أنه جزء من المشكلة وخصوصاً إذا أعطى المعلم الطالب الثقة وإشارات المديح أثناء كلامه ونقاشه.

رابعاً: يقدم أسلوب المناقشة للطلاب مادة حية باللغة العربية أمام أعينهم، وهذا الأمر يساعد في عملية السماع والاستماع إلى الأصوات والكلمات والجمل العربية وبالتالي تتقوى عند الطالب أذنه وسماعه.

خامساً: يترك أسلوب المناقشة حرية الاختيار عند الطالب في المشاركة والمساهمة وهذا يوفر للطلاب الأمان ويوفر للطلاب فرصة لتكوين جملة صحيحة أثناء تكلم أصدقائه.

سادساً: يوفر أسلوب المناقشة للمعلم أن يلاحظ ويراقب القصور والنقص عند الطلاب من خلال الجماعة وهذا أمر أصبح يؤخذ بعين الاعتبار في تعليم اللغة (عطية، 2006، 117).

سابعاً: يعرف أسلوب المناقشة المعلم على ميول الطلاب واتجاهاتهم وثقافتهم من أجل أن يعقد المعلم بينه وبين الطلاب الصلة من خلال هذه الميول وهذه الاتجاهات.

ثامناً: أثناء المناقشة إذا وجد طالب لا يشارك في المناقشة، هذا يثير عنده الحمية لأن يشارك ويساهم، لأنه دائماً سيحاول أن يقارن نفسه مع زملائه، فعندما لا يشارك سيحس بالانقص والحجل، وهنا يجب أن يكون المعلم حذراً في هذه النقطة، لأن بعض الطلاب لا يستطيعون أن يشارك في أول مرة وفي مرات أخرى ولذلك يطلب المعلم من هذا الطالب أن يشارك بأبسط الجمل وأسهلها لكي لا يبقى وحيداً أو منعزلاً أثناء المشاركة.

تاسعاً: يشجع أسلوب المناقشة الطالب على عملية التفكير الناقد الذي لا يقبل كل شيء، بل يحاول أن يفرض رأيه وأن يجد نقاط الضعف في فكر الآخرين وأرائهم.

عاشراً: يساعد الطلاب على الكشف عن أخطائهم ونشر الخطأ وتصويبه لدى جميع الطلاب كي لا يقع الطالب الآخر في نفس الخطأ مرة أخرى.

الحادي عشر: يستطيع المتعلم أن يعرف مستواه بالنسبة لمستوى زملائه، فأسلوب المناقشة هو كمقياس يقيس مستوى الطالب بالنسبة له وبالنسبة للمعلم.

الثاني عشر: يخلص هذا الأسلوب الطالب من الحجل الذي يعيق تقدم الطالب.

الثالث عشر: يطرد الشرود والملل ويبقي ذهن متقدماً وحاضراً أثناء المناقشة.

آلية أسلوب المناقشة:

بعد أن يقوم المعلم باختيار الموضوع المناسب لمستوى الطلاب ومعارفهم ومستوى اللغة عندهم، يقترح بعض تربوي اللغة في أسلوب المناقشة أن يقسم الموضوع إلى أفكار رئيسية ثم يقوم المعلم بعملية المناقشة وفق هذه المحاور والأقسام الرئيسية ولكن أقول في تعليم اللغة يجب أن يضع المعلم الموضوع بشكله العام مبدئياً ليتعرف المعلم على أفكار الطلاب وخبراتهم في الموضوع، لأن ذلك سيساعد المعلم على إيجاد نقطة الضعف في المحادثة، فخبرة الطالب وثقافته في الموضوع المطروح مهمة جداً في استنتاج المعلم للطالب على الأقل، فإثناء طرح الموضوع سيتشكل عند المعلم أربعة أقسام من الطلاب، الطالب الأول محادثته أقوى من خبرته، والطالب الثاني خبرته أقوى من محادثته، وأما الثالث فخبيرته ومحادثته في نفس المستوى، ويبقى عندي الطالب الرابع الذي لا يملك الخبرة في الموضوع ولا يملك المحادثة، فالمعلم في هذه الحالة سيضع في رأسه كلاً وحسب هذا التقسيم ليقوم بمعالجة الضعف عند الطالب، فالموضوع سيطرح بشكله العام ودون تقسيمه إلى محاور أو أقسام رئيسية، الطلاب سيبدؤون بالتكلم والمناقشة، المعلم في هذه الأثناء سيقوم بقيادة المناقشة إلى نقطة في رأسه، طبعاً هنا سوف تسود بعض الفوضى أثناء المناقشة وبالتالي يجب على المعلم أن يخلص ما تم نقاشه ولكن بتنظيم اللغة والجمل للطلاب وبين الخطأ أثناء التكلم أو سيقوم المعلم بين الحين والحين بجذب انتباه الطلاب إلى بعض الكلمات المهمة التي يحتاجها الطالب في حياته اليومية وسيقوم بتصحيح الخطأ أولاً بأول مع شرح بعض التعابير أثناء الكلام التي كان المعلم قد حصرها مسبقاً ليعلمها للطلاب ولكن من خلال المناقشة، فمثلاً يمكن أن يحضر المعلم تعبيراً معيناً كتعبير "يوماً بعد يوم" من خلال موضوع الشباب وسيقول للطلاب أثناء المناقشة أن هذا التركيب سيأتي بعده الفعل المضارع ويقوم بوصفه في جمل كثيرة حتى يرسخه في ذهن الطالب وذاكرته.

قد تصل عملية المناقشة إلى طريق مسدود كأن تكون لغة الطالب قد انتهت بالنسبة للموضوع أو تكون محاور الموضوع في

ذهن الطالب قد انتهت وهنا يتدخل المعلم ليشرح سؤالاً أو يقوم بتوجيه عملية المناقشة إلى طريق مفتوح أو إلى وجهة يريدها المعلم ليعزز تعليم اللغة ببعض الكلمات أو التعابير أو ليشرح بعض النقاط المهمة في اللغة، أثناء المناقشة بعض الطلاب سيرتبك وسيصاب بالاضطراب بسبب قلة المفردات أو بسبب عدم تنظيم الجملة بشكلها الصحيح وهنا تبرز أهمية المعلم مرة ثانية في معاونة الطالب في نطقه ومحدثته، أحياناً مناقشة الموضوع تصل إلى نقطة مملّة والمعلم في هذه الحالة سيتدخل إما في إيقاف المناقشة أو الحد من سطوة الموضوع، وكيف يتم ذلك؟ في عقل المعلم قبل البدء في موضوع المناقشة سيكون قد حضر بعض الكلمات التي لم تمر مع الطالب أو بعض التعابير التي يستفيد منها الطالب في محادثته وسيقوم باستعمال هذه الكلمات أو التراكيب عندما تصل المناقشة إلى نقطة مملّة أو سيقيم بتغيير الأسلوب من أسلوب المناقشة إلى أسلوب السؤال والجواب أو إلى أسلوب الحوار الثنائي.

أسلوب الحوار:

هذا الأسلوب يقوم بين المعلم والطالب في موقف إيجابي نشط، حيث يتم عرض الفكرة بشكل حوارى وبعدها يتم تبادل الآراء المختلفة، وكما هو معروف أن أسلوب الحوار استخدم منذ القديم في عهد سقراط حيث كان يحاور طلابه لانتزاع الفكرة الصحيحة أو لزرع فكرة صحيحة في عقولهم وقد جاء أسلوب الحوار في القرآن وفي السنة الشريفة في مواضع كثيرة وكان الهدف منه التعليم بأسلوب هادئ وممتع (فرج، 2011، 1162)، والفرق بين أسلوب الحوار وأسلوب السؤال، أسلوب السؤال يكون لتطوير محادثة الطالب خطوة بخطوة، فالطالب لا تبدو في محادثته مشكلة فيكون السؤال للتدرج في عملية ارتقاء المحادثة عند الطالب، أما أسلوب الحوار فيكون عند الطالب مشكلة في كلامه ومحدثته إما في ضعف لغته أو في نقص ثقافته أو خبرة الطالب في مناقشة الموضوع أو الفكرة، فالطالب الذي يبدو ضعيف في لغته أو خبرته يقوم المعلم بحواره بأسلوب بسيط وواضح لتطوير لغته بشكل خاص، وهذا الأسلوب يركز خاصة على الطلاب الذين تأخر مستواهم عن زملائهم لسبب من الأسباب.

أهداف أسلوب الحوار:

- 1- يساعد الطالب الذي تأخر مستواه عن زملائه على اللحاق بركبهم، فهو عناية خاصة بهؤلاء الطلاب.
- 2- يُشعر الطلاب بأن معلمهم يهتم بهم فيزرع الثقة بين الطلاب والمعلم.
- 3- يساعد على عملية الاستماع الهادئ، فعندما يقوم المعلم بمحاورة طالبه يعزز الاستماع لدى الطلاب الآخرين.
- 4- يعد أسلوب الحوار من أفضل الأساليب الذي يعتني بالطلاب كل على حده.
- 5- يعطي الطالب فرصة بأن يأخذ وقتاً إضافياً عن زملائه وهذا يؤدي بالطالب إلى التفكير بشكل عميق ويحثه على الاجتهاد أكثر قبل الدخول إلى الصف.
- 6- تعليم الطلاب على عملية الحوار وكيف يحاور بعضهم بعضاً ويعلمهم أيضاً على قبول آراء الآخرين دون تعصب وفوضى.

آلية أسلوب الحوار:

تعتمد آلية أسلوب الحوار على التدرج في محاوره الطالب، فكما ذكرت لاحقاً إذا كان الضعف في لغة الطالب وكلامه، فأبدأ مع الطالب بالسؤال أين يكمن الضعف؟ فتحديد الضعف نقطة مهمة في تطوير محادثة الطالب، فبعض الطلاب يكمن الضعف في قلة عدد المفردات وهنا أقوم بزرع بعض المفردات التي يحتاجها الطالب والتي استشعر المعلم بنقصها، مثال: عند تعليم المحادثة في المستويات الأولى نجد الطالب عنده نقص في الفعل "تجول" فبعض الطلاب لا يستخدم هذا الفعل لأنه لا يعرف معناه، ومن هنا يقوم المعلم بزرع هذا الفعل في رأس هذا الطالب، وكيف يتم ذلك، أولاً: باستخدام الفعل كثيراً في جمل.

ثانياً: بالتركيز أثناء كلام المعلم على ضخامة الصوت عند الوصول إلى النطق بهذا الفعل، وثالثاً: بالطلب من هذا الطالب أن يستخدمه في جمل من عنده. ويمكن أن يكون الضعف عند الطالب باختلاط المعاني إما عن طريق الدلالة أو عن طريق الصوت،

فيعرض الطلاب لا يميز بين صوت السين والصاد، مثال: الفعل "صار" و "سار"، ولذلك الشيء المهم أن أحدد نقطة الخطأ عند الطالب ثم أبدأ بعملية المعالجة، ونفس هذا الأمر عندما لا يستخدم الطالب الكلمة بمعناها الصحيح أثناء الكلام، كأن ينظر الطالب إلى القاموس فيأخذ معنى الكلمة ثم يطبقها على كل حالات الكلام وهو قد نسي أو ما عرف أن الكلمة في القاموس لها دلالة واحدة وعند استخدامها تحتوي وتحمل دلالات أخرى، ربما مجازية أو تعددية في المعنى أو بلاغية، مثال: لو أخذنا كلمة في اللغة التركية "kesmek" الطالب ينظر إلى معناها في القاموس فيجد المعنى "قطع" فيأخذ هذا المعنى ويطبقه في لغته عندما يمر معه هذا الفعل في أي مكان، لكن هذه الكلمة لاتصلح في كل المواقف في نفس المعنى، فعندما أقول "elimi kestim" لا يمكن أن أترجم هذه الجملة إلى "قطعت يدي" والأنسب أن يقول "جرحت يدي". ومن هنا فأسلوب الحوار يركز على هذه النقاط السلبية للتخلص منها بالتدرج وبدون ضغط على الطالب. أثناء أسلوب الحوار يمكن أن أشرك بعض الطلاب للمساعدة إذا تطلب الموقف ذلك، وخصوصاً أن الطالب الذي يشعر بالنقص سيحس بالخجل ولذلك من المفيد لهؤلاء الطلاب أن أشرك بعضهم في الحوار.

الخاتمة والتوصيات:

توصل هذا البحث إلى بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن يستفيد منها الباحثون في المستقبل ومنها:
تخضع عملية المحادثة لعدة عوامل وعناصر يمكن أن ترتبط بالطالب والمعلم والمنهج، والطريق لحل عقدة المحادثة عند الطالب مرتبط بهذه العناصر الأساسية.
اختار الباحث النعصر المتعلق بالطالب من الناحية النفسية وهذا لايعني أن الطالب هو المسبب الوحيد في عدم اكتساب المحادثة للطالب. لايد من إيجاد بعض الحلول التي تنسجم مع الطالب والمعلم والمنهج ومن هذه الحلول المقترحة إخضاع الطالب للدخول في مرحلة الانغماس اللغوي التي توفر للطالب تعلم المحادثة بغض النظر عن بعض النقص الحاصل لديه.
لايد من إيجاد مخابر لغوية تساعد الطالب في تحليل الكلام واكتسابه بسهولة.
على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يدمج الطالب الذي يعاني من مشكلات نفسية مع الطلاب الآخرين.
لايد من الاهتمام بهؤلاء الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية بشكل يجعلهم ينسجمون مع الطلاب الآخرين.
لايد من توفير جو مناسب لهؤلاء الطلاب يمكنهم من اكتساب المحادثة مثل أقرانهم ويُفضّل أن يُرسل هؤلاء الطلاب إلى بعض البلاد العربية لتخفيف الضغط عنهم.

"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>	

المصادر

- أحمد محمود السيد، (2006)، علم النفس التربوي، منشورات جامعة دمشق.
- براون دوجلاس، (1993)، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، دار النهضة العربية، بيروت.
- بورو ديبه، (1997)، *اضطرابات اللغة*، منشورات عويدات، بيروت.
- تشارلز فيرست، (1993)، *الدماغ والفكر*، دار المعرفة، دمشق.
- جلال شمس الدين، (2009)، *علم اللغة النفسي*، الجزء الأول، مؤسسة الثقافة الجامعية، مصر.
- جلال شمس الدين، (2009)، *علم اللغة النفسي*، الجزء الثاني، مؤسسة الثقافة الجامعية، مصر.
- جلوريا بوردين، (1990)، *أساسيات علم الكلام*، دار الشرق العربي، بيروت.
- جودت جرين، (1993)، *علم اللغة النفسي*، الهيئة المصرية للكتاب.
- حسن ظاظا، (1990)، *اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة*، دار القلم، دمشق.
- خالد عبد السلام، (2012)، *دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، (2009)، *النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية*، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، (2006)، *علم اللغة النفسي*، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- نايف خرما- علي حجاج، (1988) "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، *عالم المعرفة*، العدد 126، الكويت.
- فولجانغ هاينه من، (1996)، *مدخل إلى علم اللغة النصي*، جامعة الملك سعود، السعودية.
- غازي مختار طلبات، (1992)، *في علم اللغة*، دار الكتاب العربي، دمشق.

Unsainting Thomas More and Deprecating his Utopia in Hilary Mantel's Wolf Hall*

Dr. Ahmet Yusuf Akyüz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8258-4748>

Ataturk University, Faculty of Literature, Department of English Language and Literature, Department of English Language and Literature, Erzurum – TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. İsmail Avcu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8320-920X>

Ataturk University, Faculty of Literature, Department of English Language and Literature, Department of English Language and Literature, Erzurum – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 29.11.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Thomas More

Hilary Mantel

Utopia

Wolf Hall

New Historicism

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.79589>

Abstract

New historicism posits that neither individuals nor texts hold inherent sanctity. It postulates that all texts, whether literary or nonliterary, hold equal significance. Authenticity and credibility have been supplanted in postmodernism by skepticism and deviation. New historicism problematizes and subverts historical truths, then reimagines and rebuilds them to present readers with alternative versions of reality. Historiographic metafiction subverts and problematizes historical and non-historical texts through parody and irony rather than outright rejection. From this point of view, Hilary Mantel, as a postmodernist and new historicist author, critiques Thomas More instead of sanctifying and celebrating him and depicts him as a dogmatic stubborn rather than a Catholic martyr. She also diminishes the significance of Thomas More's seminal work, *Utopia* through mockery and irony. This article elucidates how *Wolf Hall* subverts the narrative around Thomas More, positioning Thomas Cromwell as the protagonist. The article also highlights the novel's emphasis on Thomas More's deficiencies rather than his merits, including his resistance to the reform movement in England, his rejection of the translation of the Holy Bible and the publication of William Tyndale's New Testament, his persecution of reformers and heretics, his disparagement of women and the concept of marriage, and his utilization of his political and ecclesiastical position to further the ideologies and objectives of the Catholic Church in Rome. The article provides a brief glimpse of Thomas More's life and elucidates the opinions of his supporters in historical accounts. Finally, it summarizes the distinctions between contemporary and traditional historicism regarding their views on literature and history.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Akyüz, A. Y. & Avcu, İ. (2024). Unsainting Thomas More and Deprecating his Utopia in Hilary Mantel's *Wolf Hall*. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 139-150.

*Hilary Mantel'in Wolf Hall Romanında Thomas More'un Azizlikten Çıkarılması ve Ütopya'sının Değersizleştirilmesi**

Dr. Ahmet Yusuf Akyüz

Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
Erzurum – TÜRKİYE

Doç. Dr. İsmail Avcu

Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
Erzurum – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 29.11.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Thomas More

Hilary Mantel

Ütopya

Wolf Hall

Yeni Tarihselcilik

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.79589>

Öz

Yeni tarihselcilik, ne bireylerin ne de metinlerin doğuştan gelen bir kutsallığa sahip olduğunu savunur. Bu yaklaşım, edebi veya edebi olmayan tüm metinlerin eşit derecede önemli olduğunu öne sürer. Postmodernizmde özgünlük ve güvenilirlik, şüphecilik ve sapma ile yer değiştirmiştir. Yeni tarihselcilik, tarihsel gerçeklikleri sorunsallaştırır ve onları altüst eder, ardından bunları yeniden hayal ve inşa ederek okuyuculara alternatif gerçeklik versiyonları sunar. Tarihyazımsal üstkurğu ise tarihsel ve tarihsel olmayan metinleri doğrudan reddetmek yerine, parodi ve ironi yoluyla onları altüst eder ve sorunsallaştırır. Bu bakış açısından hareketle Hilary Mantel, postmodernist ve yeni tarihselci bir yazar olarak, Thomas More'u kutsamak ve yüceltmek yerine eleştirir; onu bir Katolik şehit olarak değil, dogmatik ve inatçı biri olarak tasvir eder. Aynı zamanda Thomas More'un önemli eseri Ütopya'nın değerini alay ve ironi yoluyla azaltır. Bu makale, Wolf Hall romanının Thomas More hakkındaki anlatıyı nasıl altüst ettiğini ve Thomas Cromwell'i başkahraman olarak konumlandığını gösterir. Ayrıca romanın, Thomas More'un erdemlerinden ziyade eksikliklerine odaklandığını vurgular. Bu eksiklikler arasında İngiltere'deki reform hareketine direnişi, Kutsal Kitap'ın çevirisini ve William Tyndale'in Yeni Ahit'inin yayımlanmasını reddetmesi, reformcuları ve heretikleri zulme uğratması, kadınları ve evlilik kavramını küçümsemesi ve Katolik Kilisesi'nin Roma'daki ideolojilerini ve hedeflerini desteklemek için siyasi ve dini konumunu kullanması yer alır. Makale, Thomas More'un hayatına kısa bir bakış sunar ve tarihsel anlatılardaki destekçilerinin görüşlerini açıklar. Son olarak, çağdaş ve geleneksel tarihselcilik arasındaki edebiyat ve tarih anlayışlarına dair farklılıkları özetler

INTRODUCTION

Thomas More was born and passed in London (1478-1535), his father John More was a lawyer who subsequently became a judge for the king. Thomas More studied law and became an utter barrister, but due to his exceptional abilities, he also excelled in literature and Catholicism. He adopted monastic attire and practiced their disciplines, including prolonged prayer and fasting. In 1505, he wed Jane Colt, and from 1513 to 1518, More composed *The History of King Richard III* in both English and Latin. Although he did not complete it, the work inspired numerous subsequent historians and writers, including Shakespeare. More was a friend of Desiderius Erasmus, a Catholic theologian and philosopher, and was strongly influenced by him. More published his prosperous *Utopia* in 1516; he talked about law, education, mercy killing, feminism and female rights, pluralism, divorce, penology, and criminology. In 1523, he was appointed as the spokesperson for the House of Commons, and in 1529, he ascended to the position of Lord Chancellor, succeeding Cardinal Wolsey. More refused to sign the Act of Supremacy and the Act of Succession thereby he was beheaded in 1535 at age 57 (Marchadour, 2024).

Watson (1994) contends that Thomas More has been characterized in multiple ways as the most appealing “figure of the early sixteenth century, the voice of conscience of the early English Reformation, and one of the three greatest figures of the English Renaissance. He was a scholar, lawyer, theologian, statesman, and eventual martyr” (185). Watson identifies Thomas More, John Colet, and Erasmus as the three most significant figures of the English Renaissance. Ackroyd concurs with Watson, viewing Thomas More as “one of the few Londoners upon whom sainthood has been conferred and the first English layman to be beatified as a martyr” (1999: 482). In the same context, Smith perceives Thomas More as an individual who cherishes charity, children, the impoverished, animals, gardens, and women. Smith represents him as

a devoted family man, and admired poet, a lover of animals and of gardens. ... More gave generously to the poor, brought the needy and sick into his home for food and care; and when he heard of a neighbor woman in labor he would fall to his knees and pray until her delivery. (2003: 581)

Furthermore, Robert Bolt (1995) quoted from Jonathan Swift that Thomas More “was the person of the greatest virtue these [British] islands ever produced” (7).

This article undertakes a critical examination of contemporary historicist methodologies, with a specific focus on their reinterpretation of history and historical figures. Using Thomas More as portrayed in Hilary Mantel’s *Wolf Hall* as a case study, it interrogates the mechanisms through which historiographic metafiction problematizes the authenticity and reliability of historical narratives. By dismantling the sanctity traditionally ascribed to Thomas More and his seminal work, *Utopia*, Mantel’s fiction subverts long-standing ideological constructs, revealing their inherent biases and subjectivities. The article further delineates the pivotal divergences between the paradigms of new historicism and its traditional counterpart, highlighting how the former redefines literature as an active agent in the deconstruction and reconstruction of historical truth. Through a nuanced analysis, this study argues that Mantel’s narrative not only diminishes the mythos surrounding Thomas More but also challenges the epistemological frameworks underpinning conventional historicist discourse.

Wolf Hall’s Version of Thomas More

This very idealistic view of Thomas More dissolves in new historicism because “the new historicist outlook is particularly well suited to reading alternate history in that its theoretical impetus is to pluralize histories” (Feng & Lewis, 2021: 152). New historicism strives to find alternate histories for the rooted historical narratives; moreover, it holds the theory that “apocryphal history involves bogus accounts of famous events” (Lewis, 2011: 171). Hutcheon states that “textuality is reinserted into history and into the social and political conditions of the discursive act itself” (2004: 81). Textuality of history is

one of the new historicism's concepts that takes into account contextual factors when applied to historical figures or past events. Hilary Mantel exploits the textuality of history approach to recreate and reconstruct a fresh unfamiliar Thomas More. Barber (2010) points out that "as soon as artefacts or documents are used to create narrative, a fictional element intrudes" (167) Consequently, any historical or biographical text must incorporate fictional elements and invented ingredients. Mantel paints a radically different portrait of Thomas More in her historiographic metafiction. Mantel's Thomas More is not the theologian that we know. More in *Wolf Hall* has a notorious name and a passive image. There is an emphasis on his cruelty and intransigence. More is not that godly saint and the devoted catholic martyr.

Southgate (2009) suggests that postmodernism has "a continuing tradition of skeptical questioning of any absolute distinction between history and fiction" (31). Postmodern writers' inclination to blur the line between historical veracity and fictional elements grants them the liberty to depict historical figures in an alternative manner. Mantel's depiction of Thomas More in her historiographic metafiction serves as an exemplification. Moreover, De Groot (2009) clarifies the new historical stance as it pertains to some historical discourses of historical figures, stating that certain historical norms "might be challenged, subverted or questioned" (57). Mantel, in turn, questions the idealized picture of More and challenges the historical conventions surrounding him, thereby providing us with a more comprehensive understanding of him. Historically, he has been regarded as courteous and ladylike; however, he differs in Mantel's perspective:

More, in his pamphlets against Luther, calls the German shit. He says that his mouth is like the world's anus. You would not think that such words would proceed from Thomas More, but they do. No one has rendered the Latin tongue more obscene. (2010: 121)

Thomas More uses words like anus to describe Martin Luther's mouth, a German theologian and a grand figure in the Protestant Reformation. More curses Luther's mouth because he translated the Bible into German. Mantel challenges the stereotype of More's character, stating that no one can believe that such words would originate from him. Furthermore, she declares that nobody had deployed the Latin language more outrageously. Mantel's use of 'you' directly engages the reader, fostering a cordial and intimate atmosphere that enhances the credibility of her assertions, thereby affirming More's confrontational and aggressive position towards the reformists.

DeMolen (1992) states that Thomas More was willing to relinquish all his positions in the government, his opportunities, and his wealth for the benefit of his family. And that "More's declared willingness to divest himself of his wealth and position in government attests to the importance he placed on his role as paterfamilias" (87). In historical accounts, Thomas More is depicted as the exemplary paterfamilias and sacrificer; however, in Mantel's *Wolf Hall*, he is portrayed as his antithesis. More exhibited poor treatment towards his wife, lacking affection for her. Due to her illiteracy, he attempted to impose his doctrine upon her, compelling her to memorize his sermons. When she expressed discontent, he resorted to threats of physical violence. More "tried to get her to learn sermons by heart, but she grumbled and was stubborn in her ignorance; he took her home to her father, who suggested beating her" (Mantel, 2010: 123). DeMolen (1992) mentioned that Erasmus in his *The Uneasy Wife in Colloquies of Erasmus* stated that Thomas More

married a girl of seventeen who had been reared wholly in her parents' country house ... Her lack of sophistication recommended her, because he would fashion her to his tastes the more readily. He undertook to teach her literature and music and gradually to accustom her to repeating what she had heard in a sermon, and by other devices to train her in what would be of later use. (92)

This caricature depicts a domineering figure intent on controlling his young wife and shaping her to fit his preferences. Mantel's More embodies anti-feminism, depicting women as serpents,

asserting that among seven women, only one is virtuous. To More, “choosing a wife is like putting your hand into a bag full of writhing creatures, with one eel to six snakes. What are the chances you will pull out the eel?” (Mantel, 2010: 123). Thomas views marriage as a chance or lottery, where the outcome is contingent upon one’s luck. If one is fortunate, their spouse will be a decent woman, but it is more likely that she will be indecent.

His masculinity transcends the limits and transforms to loathe women, in his comment: “If you are so lenient with yourself as to insist on living with a woman, then for the sake of your soul you should make it a woman you really don’t like” (Mantel, 2010: 123). The angel-like Thomas More in old historicism is a misogynist in new historicism. This reiterates the concept of subjective reality and the multiplicity of realities in new historicism. To him, if compelled to cohabit with a female and seek self-reconciliation, one must cultivate disdain for her and regard her as an object of aversion. Orthodox and conservative readers will remain skeptical of Hilary Mantel and continue to trust history books; nevertheless, Mantel cleverly presents a fact about him from their books which is “when More’s first wife died, her successor was in the house before the corpse was cold” (Mantel, 2010: 123). For those readers who accept everything in history books, it is documented in these books that More married Alice Middleton less than a month after his first wife’s death.

Thomas More looked against the idea of marriage but when his first wife perished he married instantly. He “would have been a priest, but human flesh called to him with its inconvenient demands. He did not want to be a bad priest, so he became a husband” (Mantel, 2010: 123). Mantel asserts that More’s motivation for marriage is not the institution itself, but rather his libido, which precluded him from becoming a priest, as Catholic doctrine mandates celibacy for priests and prohibits marriage. In addition to that, there is an insinuation that More is incestuous. Anne Boleyn grotesquely informs Cromwell that it is rumored “that Thomas More is in love with his own daughter” (Mantel, 2010: 236). In response, Cromwell believes that these rumors may be accurate.

History’s indispensable perspective of Thomas More’s sacredness is often seen as a rejection of multiple interpretations and a lack of willingness to consider other viewpoints. In traditional historicism, the author was the authoritative source for the explanation. The meaning of the text was determined by the author’s intentions. Contemporary theorists, after dismissing the authors’ intention as the only definitive source of meaning, have established the reader as the new authoritative figure for determining fresh and unusual interpretations of past texts. Belsey (2002) asserts that “any attempt to locate a guarantee of meaning in concepts of human experience or human hopes and fears, which are outside history and outside textuality, is as inadequate” (44). However, historiographic metafiction plainly undermines the feasibility of any definitive ‘guarantee of meaning,’ regardless of its context within discourse. This interrogation is consistent with Foucault’s critique of the potential for knowledge to ever produce a definitive, dominant truth. Foucault, like Derrida, recognized that his own discourse must be incorporated into this radical skepticism as it is inextricably linked to the same assumptions it aims to expose. Southgate (2006) acknowledges that new historicists

would argue that, though the past admittedly existed, it can’t be simply accessed as an entity, but only through others’ representations – through others’ inevitably partial and selective descriptions – and that it can never be approached with the naivety and theoretical purity that seems to be implied by such commendatory words as ‘objectivity’; one can’t help but be in some way ‘positioned’ in relation to any object of study. (25)

Postmodernist scholars regard history as inescapably biased, and the word objective is merely complimentary. Harlan (1989) underscores that “historians cannot strip themselves of their inherited prejudices and preconceptions ... because the historians’ preconceptions and prejudices are what make understanding possible in the first place” (587). This may give the idea that historians were prejudiced in favor of Thomas More.

Taking this perspective into consideration, Mantel as a postmodernist author, endeavours to uncover new insights and unfamiliar realities concerning Thomas More's character. The significance of Thomas More in *Wolf Hall* is equally as important as the significance of the protagonist, Thomas Cromwell, in order to exemplify Mantel's new historicist perspective. History overlooked Thomas More's transgressions due to his prominence as a theologian and philosopher in the 16th century, but Mantel's historiographic metafiction exposed these potential wrongdoings to the readers. In *Wolf Hall*:

More says it does not matter if you lie to heretics, or trick them into a confession. They have no right to silence, even if they know speech will incriminate them; if they will not speak, then break their fingers, burn them with irons, hang them up by their wrists. It is legitimate, and indeed More goes further; it is blessed ... that anyone who supports the king's divorce will be damned. (2010: 361)

The narrative renders More's brutality toward the reformists, the people he calls heretics. He deems it justifiable to deceive them to obtain secrets, and if they refuse, he considers it legitimate to inflict torture, viewing their suffering as a blessing.

Utopia from a New Historicist and Postmodernist Approach

Utopia has been denigrated and ridiculed in works of postmodern literature. Kessler (2002) claims that "Thomas More advocated religious freedom in *Utopia* to promote civic peace in Christendom and to help unify his fractious Catholic Church" (207). If Kessler's claim is accurate that Thomas More advocated for religious freedom, then why did he execute heretics, exile them, confiscate their books, torture them, and prevent them from practicing their religious beliefs? He confronted heretics through his political power and writings, authoring several books against them, one of which is *A Dialogue Concerning Heresies* (1529). Simultaneously, he prohibited heretical texts, particularly Tyndale's New Testament, and he further scrutinized and penalized individuals solely for possessing, reading, purchasing, or selling these works. He was practicing cultural hegemony and religious dominance, as

the word is that the Lord Chancellor [Thomas More] has become a master in the twin arts of stretching and compressing the servants of God. When heretics are taken, he stands by at the Tower while the torture is applied. It is reported that in his gatehouse at Chelsea he keeps suspects in the stocks, while he preaches at them and harries them: the name of your printer, the name of the master of the ship that brought these books into England. They say he uses the whip, the manacles and the torment-frame they call Skeffington's Daughter. It is a portable device, into which a man is folded, knees to chest, with a hoop of iron across his back; by means of a screw, the hoop is tightened until his ribs crack. It takes art to make sure the man does not suffocate: for if he does, everything he knows is lost. (Mantel, 2010: 298)

More diversified in using agony machines such as Skeffington's Daughter, scourge, chains, and torment-frame, in addition to extending, squishing, and squeezing machines. More in his *Utopia* says "God has deprived us of the right to kill not only others but also ourselves" (2020: 164). But in real life, he killed the heretics; therefore, from a postmodernist point of view, Thomas More is a "blood-soaked hypocrite" (Mantel, 2013: 244). Not only that but he was inventive in finding new unscrupulous methods of death as he boiled Richard Roose, John Fisher's cook, alive on 5th April 1531 (Stacy, 1986., Kesselring, 2001., Ridgway, 2013., Hamilton & Wriothesley, 2024).

William Tyndale was an English linguist and Protestant reformer who was the first to translate the Bible into English. William Tyndale "longed for the day when even the common people in England would be able to read the Bible in their own language" (Let there be Light, 2005: 1). The Catholic priests believed that the Bible should be read exclusively in Latin and "it was against the law to read the Bible in English" (Let there be Light, 2005: 1). Consequently, Tyndale fled England after being declared a heretic. He assured Cromwell in one of his letters that he would not have the opportunity to return to England, even if Anne Boleyn were to become queen and the king himself provided him with a security guarantee, as long as Thomas More was alive. And that is "because More says you need not keep a

promise you have made to a heretic. Here. You may as well read. Our Lord Chancellor respects neither ignorance nor innocence" (Mantel, 2010: 305). The oppression of heretics by More is not merely a fictional element introduced by Mantel; it is also documented in various historical accounts. Kenneth Morgan is one of them; in his *The Oxford Illustrated History of Britain*, he attacks Thomas More, who "abandoned reform for repression and extermination of heresy ... and has gone down to history, save the writings of his apologists as a persecutor rather than a prophet" (1984: 244). This was the reason according to Morgan that made Erasmus, Thomas More's friend, worried.

The principle of reciprocity manifests when the religious reformation reaches a critical juncture. More supports the Pope against the King and resigns from his position, as he is "too proud to retreat from his position. He is afraid to lose his credibility with the scholars in Europe" (Mantel, 2010: 515). However, his resignation did not rescue him, and he was incarcerated in the Tower. Thomas Cromwell, Thomas Cranmer, and Thomas Audley frequently engaged in discussions to persuade Thomas More to alter his position. After reading the Act of Succession ten times, More unequivocally articulated his stance by saying: "I cannot swear, but I will not speak against your oath, and I will not try to dissuade anyone else from it" (Mantel, 2010: 562). Thomas More suggested remaining neutral rather than accepting or rejecting the proposal; however, he was informed that this stance was insufficient and that he should sign it. More assured them that he would not act against his principles and would not betray the Pope or the Catholic Church. Subsequently, Cromwell retaliated:

Your undivided church has liked nothing better than persecuting its own members, burning them and hacking them apart when they stood by their own conscience, slashing their bellies open and feeding their guts to dogs. You call history to your aid, but what is history to you? It is a mirror that flatters Thomas More. But I have another mirror, I hold it up and it shows a vain and dangerous man, and when I turn it about it shows a killer, for you will drag down with you God knows how many, who will only have the suffering, and not your martyr's gratification. You are not a simple soul, so don't try to make this simple. You know I have respected you? You know I have respected you since I was a child? I would rather see my only son dead, I would rather see them cut off his head, than see you refuse this oath, and give comfort to every enemy of England. (Mantel, 2010: 566)

Cromwell accuses More and his church of hypocrisy, asserting that they exploit history and religion for their advantage; in addition to that, the Catholic Church has, in fact, misused its authority to oppress individuals and amass wealth. It is noteworthy to highlight Cromwell's eloquence in informing More that there exists another mirror and another More, namely the lethal Thomas More. Mantel alludes here to historical and literary works that commemorate More as a Catholic martyr, who steadfastly refused to renounce his faith and faced death with dignity and courage. Cromwell admonishes More that his actions will impact not only himself but also numerous others who will follow his example, emphasizing that he is not an ordinary individual. Consequently, he urges More to recognize that these souls will endure suffering due to his decisions and to regard the issue not as a personal matter but as one of public interest. Posteriorly, Mantel exploits the situation to flatter her protagonist and show his patriotism and nationalism. Cromwell prefers seeing his son dead to giving the chance to England's enemies to interfere and see it divided and internally fragmented. King Henry VIII and Thomas Cromwell were quite aware of More's position in England and all of Europe, so his refusal would allow the Pope and the Catholic European countries to find supporters to make civil war in England.

Greenblatt in the examination of the artwork called *The Ambassadors*, establishes correlations between Hans Holbein's anamorphic virtuosity and More's *Utopia* as a significant form of humour:

Utopia presents two distinct worlds that occupy the same textual space while insisting upon the impossibility of their doing so. We can neither separate them entirely nor bring them into accord, so that the intellectual gratification of radical discontinuity is as impossible to achieve as the pleasure of wholly integrated form. We are constantly tantalized by the resemblances between England and Utopia ... and as constantly

frustrated by the abyss that divides them. (1980: 22)

A new historicist, like Greenblatt, recognizes that Utopia is distinct from Britain and Amaurotum is not equivalent to London. Thomas More's concepts in his writings and his actions in reality represent two separate realms. More's reputation in the *Wolf Hall* is tarnished, and his *Utopia* has been belittled. The notion that states "*Utopia* must mark out More as one of the most eminent humanist thinkers and visionaries of the Renaissance period" (Watson, 1994: 196) is questioned in postmodernism. And Trevor-Roper's glorification of Thomas More as shown below is challenged and subverted. In Trevor-Roper's opinion,

everyone venerates him now. Catholic and Protestant, Conservative and Socialist, traditionalist and reformer, English and Irish- all are united in his praise. Sweetness and light, spirituality and good humor, scholarship and wit emanate from his portrait, whether painted in color by Holbein or in prose by Erasmus. He is a man of marvelous completeness and for all seasons. And naturally all of us ... are very indignant with King Henry VIII and Thomas Cromwell, who sent him to the block. (1979: 19)

In postmodernist fiction, *Utopia* has been disparaged and mocked. When Anne Boleyn once asked Cromwell where has he been lately? He answered ridiculously, in Utopia. On another occasion, during a discussion regarding daylight robbery and the incineration of books, Cromwell commented that this is Utopia. Similarly, it appears that not only does Cromwell reject the notion of Utopia, but Christopher St. German, the English lawyer, Protestant debater, and the author of *The Doctor and Student: Or Dialogues between a Doctor of Divinity and a Student in the Laws of England* (1523) does as well. Furthermore, "the aged jurist, whose word is respected all over Europe [said that] Utopia, after all, is not a place one can live" (Mantel, 2010: 340). In another instance, when Cromwell fell ill and, influenced by fever, began to envision fantastical images such as roasted birds coming to life, honey returning to bees, and wood transforming back into branches, Mantel's narrator observes that Cromwell perceives himself in Utopia, thereby constructing a ludicrous and comical fantasy of More's society.

This skepticism in Utopia is an elementary trait of postmodernists and new historicists, who share the same questioning stance towards their common use of conventions of narrative, of reference, of the inscribing of subjectivity, of their identity as textuality, and even of their implication in ideology. In both fiction and history writing today, our confidence in empiricist and positivist epistemologies has been shaken — shaken, but perhaps not yet destroyed. And this is what accounts for the skepticism rather than any real denunciation. (Hutcheon, 2004: 106)

The confidence that contemporary historicists have in any given text has been shaken. Currently, both fiction and historical writing have undermined our trust in empiricist and realist conceptual frameworks. In Thomas More's *Utopia*, divorce is permitted and humans are free to worship and embrace the religion that they believe in; however, in real life, it is the other way around. More refused the divorce of Catherine of Aragon and burned the protestants at the stake. This led Wood to conclude that "Utopia is not an ideal society so much as a comic one" (2010: 18).

Discussions

The perception of history has significantly evolved from its previous state. As far as history is concerned, there are two schools of thought: Old historicism and new historicism. Contemporary historicism differs from traditional historicism in the following points: Firstly, traditional historicism avoids anachronism and inconsistency with formal history, whereas new historicism appears to engage with these elements self-consciously. Traditional historicism prioritizes literary texts over non-literary texts, while new historicism attributes equal importance to both categories. Furthermore, in contrast to traditional historicism, new historicism does not acknowledge any work or text as canonical or sacrosanct. New historicism puts itself away from the upper class, royal members, and the other aristocratic social groups and focuses on normal classes, minorities, oppressed, and marginalized groups. Moreover, new historicism narrates the account of an individual, a trial, or a dramatic event not

for its intrinsic value, but to illuminate the internal dynamics of a historical culture and society. Sixthly, traditional historicism advocates for a linear narrative in historical writing, whereas new historicism explores the discontinuities, fractures, and voids within historical narratives. Unlike traditional historicists, new historicists possess a pronounced inclination to revive forgotten histories. New historicism analyzes the past through various perspectives, encompassing cultural, social, political, and literary dimensions. Finally, new historicism recognizes the multiplicity of viewpoints and interpretations of history. While, conventional historicism generally adopts a singular narrative, particularly from canonical texts, acknowledges the legitimacy of one interpretation of historical events, and perceives it as a holistic and exhaustive depiction of the past.

Another essential issue in our argumentation is irony and sincerity related to historical matters, especially in literature. Doyle (2017) examines two issues in postmodern fiction, irony and sincerity. He posits that communally and historically conscious postmodern fiction should perpetually exist in a position of “questioning – sincerity challenging irony and irony challenging sincerity” (1). Doyle posits that sincerity and irony are prevalent in contemporary fiction, serving as a dual-purpose weapon. Consequently, it is essential to balance their use with the critical faculties of irony and skepticism within literary works. In this sense, the postmodernist authors are situated between contrasting extremes of veracity and suspicion.

Robert Bolt in his *A Man for all Seasons: A Play of Sir Thomas More* (1995) considers More as a saint and moral man. James Wood responds to Bolt with a work called “Sir Thomas More: A Man for One Season”. Wood contends that Bolt’s Play has led to an exaggerated perception of Thomas More, asserting that no individual can be regarded as a saint in the sight of God. Moreover, Wood argues that

one of those sides was Sir Thomas More, cruel in punishment, evasive in argument, lusty for power, and repressive in politics. He betrayed Christianity when he led it so violently into court politics, and he betrayed politics when he surrendered it so meekly to the defense of Catholicism. Above all, he betrayed his humanity when he surrendered it to the alarms of God. (2010: 28)

According to Wood, Thomas More simultaneously betrayed himself and humanity, as well as Christianity and politics, by utilizing religion to justify political actions and vice versa. However, Watson (1994) debates that

leading critics of this state of affairs were men like Erasmus and Thomas More. However, while both wanted reform of the church, unlike Luther in Germany and Zwingli in Switzerland, they did not seek to break from the Roman Catholic Church. They wanted reform from within. (187)

Thomas More and Erasmus sought to implement reforms within the Catholic Church while maintaining its unity and avoiding the establishment of a new Protestant denomination, in contrast to the actions of Thomas Cromwell and King Henry VIII.

Contrastingly, *Wolf Hall* recreates More as a dogmatic, stubborn, torturer, and refuser of reformation. When Cromwell believed that argumentation and discourse were futile with More, he resolved to employ an alternative strategy. More denied the heretics the opportunity for evasion, subjecting them to intense interrogation, prompting Cromwell to enquire why More did not anticipate receiving similar treatment. Nonetheless, Thomas More asserted that “the cases are not the same. When I compel an answer from a heretic, I have the whole body of law behind me, the whole might of Christendom” (Mantel, 2010: 628). So he did not deny his crimes but he conceived them as legal, and that “against Henry’s kingdom, I have all the kingdoms of Christendom. Against each one of your bishops, I have a hundred saints. Against your one parliament, I have all the general councils of the church” (Mantel, 2010: 645). Following these remarks, Cromwell comprehended that Thomas More had crossed the Rubicon, marking a point of no return. It was a time for avenging many scholars and innocents, a moment for settling debts with blood.

Hilary Mantel's narration corresponds with the historical accounts of More's courage in death, asserting that "Thomas More stands before him, more solid in death than he was in life" (2010: 644). Cromwell contemplates More's resoluteness and obstinacy, stating, "I have never understood where the line is drawn, between sacrifice and self-slaughter" (Mantel, 2010: 626). Cromwell believes that More's actions constitute self-homicide rather than sacrifice. The fall of Thomas More is a symbol of the decline of the Catholic clerical rule in England. Since a new historicist novelist "works to subvert dominant discourses" (Hutcheon, 2004: 46), Mantel characterizes him as "some sort of failed priest, a frustrated preacher" (2010: 39); while Cromwell regards him as a persecutor rather than a divine figure. However, his apologists regard him as the defender of the faith. It is Mantel's habit to give two options or further and let the readers decide and choose according to their views and beliefs. Before concluding this argument, Mantel portrays Thomas More as neither entirely contemptible nor wholly admirable. After a year of his death, Mantel in the mouth of Cromwell utters that Thomas More has "civilized us" (Mantel, 2021: 247). In any case, and from a postmodernist perspective, he remains a scholar who deserves two very different stances: denunciation and appreciation.

CONCLUSION

Mantel diverges from conventional historical writing, approaching the subject with vigor and initiating an exploration of alternative narratives and different histories through her fiction. Mantel discards the conventional portrayals of Thomas More, presenting a novel interpretation that diverges from our established understanding. She employs a novel hypothesis along with contemporary historicist and postmodernist techniques, such as the textuality of history, in her historiographic metafiction to construct her concepts.

Wolf Hall serves as a prime example of a new historicist perspective on history by questioning and subverting established historical facts while separating itself from standard historiographical methods. It also regards history as a mystery, suggesting that one cannot achieve conclusive historical truths and perceiving history as a subjective creation, similar to fiction and other literary forms.

This article shows the interrogation and skepticism of the singularity of historical narratives in Mantel's *Wolf Hall*. The article highlights the novel's emphasis on More's shortcomings, including his opposition to the reformation in England, the translation of the Holy Bible, and the publication of William Tyndale's New Testament. In addition to other crimes like the persecution of reformers and heretics. Simultaneously, this article asserts that Mantel's novel represents one of countless options and interpretations and that Mantel's decision to reduce Thomas More is a potential fact that may or may not be accurate. Finally, we argue that Mantel has caused dramatic changes through her historiographic metafiction and that her novels have influenced public perception of certain historical subjects and figures.

<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:	Ahmet Yusuf Akyüz
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:	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 nd author: % 50
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Ahmet Yusuf Akyüz
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Ackroyd, P. (1999). *The Life of Thomas More*. New York: Anchor Books.
- Barber, R. (2010). Exploring Biographical Fictions: The Role of Imagination in Writing and Reading Narrative. *Rethinking History*, 14(2), 165-187.
- Belsey, C. (2002). *Critical Practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Bolt, R. (1995). *A Man for all Seasons: A Play of Sir Thomas More*. London: Bloomsbury.
- De Groot, J. (2009). *The Historical Novel*. London: Routledge.
- DeMolen, R. (1992). Sir Thomas More as Paterfamilias. *Erasmus Studies*, 12(1), 87-110.
- Doyle, J. (2017). The Changing Face of Post-postmodern Fiction: Irony, Sincerity, and Populism. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 59(3), 259–270.
- Feng, L. & Lewis, Y. (2021). Fables Agreed Upon: A Comparative Study of New Historicism and Alternate History. *Theoretical Studies in Literature and Art*, 42(1), 150-166.
- German, C. S. (2014). *The Doctor and Student: Or Dialogues Between a Doctor of Divinity and a Student in the Laws of England*. New Jersey: Lawbook Exchange, Ltd. (Original work published 1523)
- Greenblatt, S. (1980). *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hamilton, W. D. & Wriothsley, C. (2024). *A Chronicle of England During the Reigns of the Tudors, from A.D. 1485 to 1559: Vol. 1*. Norwich: Outlook Verlag. (Original work published 1875)
- Harlan, D. (1989). Intellectual History and the Return of Literature. *The American Historical Review*, 94(3), 581–609.
- Hutcheon, L. (2004). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. London: Routledge.
- Kesselring, K. J. (2001). A Draft of the 1531 ‘Acte for Poysoning.’ *The English Historical Review*, 116(468), 894–899.

- Kessler, S. (2002). Religious Freedom in Thomas More's 'Utopia'. *The Review of Politics*, 64(2), 207–229.
- Let There Be Light. (2005). The Dunham Family Bible in America Museum, 2(4). *Houston Baptist University*. https://hc.edu/publications/museums/newsletter/vol-02_issue4_05-06bia.pdf (Erişim Tarihi: 17.06.2024).
- Lewis, B. (2011). Postmodernism and Fiction. In S. Sim (Ed.), *The Routledge Companion to Postmodernism* (3rd ed., pp. 169–181). London: Routledge.
- Mantel, H. (2010). *Wolf Hall*. London: Fourth Estate.
- Mantel, H. (2021). *The Mirror and The Light*. London: Fourth Estate.
- Marchadour, G. P. (2024). Thomas More. *Encyclopedia Britannica*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- More, T., Miller, C. H., & Harp, J. (2001). *Utopia* (2nd ed.). New Haven: Yale University Press. (Original work published 1516)
- Morgan, K. O. (1984). *The Oxford Illustrated History of Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Ridgway, C. (2013). *The Anne Boleyn Collection II*. Almeria: Made Global Publishing.
- Smith, S. D. (2003). Interrogating Thomas More: The Conundrums of Conscience. *University of St. Thomas Law Journal*.
- Southgate, B. (2006). *What is History For?* London: Routledge.
- Southgate, B. (2009). *History Meets Fiction*. London: Routledge.
- Stacy, W. R. (1986). Richard Roose and the Use of Parliamentary Attainder in the Reign of Henry VIII. *The Historical Journal*, 29(1), 1–15.
- Trevor-Roper, H. (1979). The Intellectual World of Sir Thomas More. *The American Scholar*, 48(1), 19–32.
- Watson, K. (1994). Sir Thomas More (1478-1535). *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, XXIV (1/2), 185–202.
- Wood, J. (2010). *The Broken Estate: Essays on Literature and Belief*. London: Picador.

Epic Hero of Medieval Spain: El Cid from The Poem of the Cid*

Assoc. Prof. Dr. Kübra Baysal

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0003-0476-4887>

Ankara Yildirim Beyazıt University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, Ankara – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 12.11.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Medieval Spanish Epic

Epic Hero

Honour

Justice

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.79234>

Abstract

The Poem of the Cid also titled as El Cantar/Poem del Mio Cid in Spanish language, is a Castilian poem recounting the heroic deeds of Cid as he fights to reconquer Spain from the Moors (Arabs). Exiled by his king in 1081, Cid the epic hero takes part in several battles and tries to regain his honour as well as his king's trust. Upon his victory, he is awarded by the king through his will to marry El Cid's daughters to two princes, which becomes the turning point of this epic work. The following incidents regarding El Cid's daughters, protecting their honour and restoring justice give way to a chain of actions full of tension, violence and an eventual resolution at the end of the epic poem. As a rather significant representative of the Spanish culture, The Poem of the Cid is a national work reflecting the general characteristics of epic also diverging from the mainstream epic works. Whilst Cid's epic hero characteristics, and his feudal relationship with the king of Spain and the lords under Cid's command are highlighted, his cautious and just attitude as both a lord and a father is also emphasized. In addition, in this work, Muslim-Christian relations and the status of women in Medieval Spain as depicted through El Cid's adventures are also important details reflecting the national quality of the epic. Thus, this paper aims to shed light on El Cid as the epic hero while analysing The Poem of the Cid as a Medieval epic work from various angles

Reference Information / Atıf Bilgisi

Baysal, K. (2024). Epic Hero of Medieval Spain: El Cid from The Poem of the Cid. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 151-158.

Ortaçağ İspanya'sının Destan Kahramanı: The Poem of the Cid Eserinden Cid*

Doç. Dr. Kübra Baysal

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, Ankara – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 12.11.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Ortaçağ İspanyol Destanı

Destan Kahramanı

Onur

Adalet

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.79234>

Öz

İspanyolca'da El Cantar/Poem del Mio Cid olarak da adlandırılan The Poem of the Cid, Cid'in İspanya'yı Mağribilerden (Araplar) geri almak için verdiği mücadeledeki kahramanlıklarını anlatan bir Kastilya şiidir. 1081 yılında kendi kralı tarafından sürgüne gönderilen destan kahramanı Cid, çeşitli savaşlara katılarak onurunu ve kralının güvenini yeniden kazanmaya çalışır. Zafer kazandıktan sonra, kralın isteği üzerine El Cid kızlarını iki prensle evlendirmekle ödüllendirilir ve bu da, destan eserinin dönüm noktası olur. El Cid'in kızlarıyla ilgili durumlar, onların onurunu korumak ve adaleti sağlamak, destan şiiirinin sonunda gerginlik ve şiddet dolu ve nihai bir çözüme giden olaylar zincirini başlatır. İspanyol kültürünün oldukça önemli bir temsilcisi olan The Poem of the Cid, ana akım destan eserlerine göre farklılıklar barındırır da destanın genel özelliklerini yansıtan ulusal nitelikte bir eserdir. Cid'in destan kahramanı özellikleri, İspanya kralıyla ve kendi emrindeki lordlarla olan feodal ilişkisi ön plana çıkarılırken, hem bir lord hem de bir baba olarak temkinli ve adaletli tutumu da ayrıca vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, bu eserde El Cid'in maceraları yoluyla resmedilen Ortaçağ İspanya'sında Müslüman-Hristiyan ilişkileri ve kadınların durumu da destanın ulusal özelliklerini yansıtan önemli detaylardır. Kısaca bu makale, El Cid'i destan kahramanı olarak incelemeyi ve The Poem of the Cid eserini bir Ortaçağ destanı olarak çeşitli açılardan analiz etmeyi amaçlamaktadır.

INTRODUCTION

As a successful example of the Medieval epic, *The Poem of the Cid* can be divided into three parts: El Cantar del desierto which means deserting, El Cantar de las Bodas, which signals the weddings of his daughters, and El Cantar de la afrenta, connoting with outrage and fury (*Cid* 11). In the first part, El Cid, whose real name is Rodrigo Diaz de Vivar, is exiled from his city by King Alfonso VI and takes active part in the fight against the Moors, or the Arabs. His responsibility is to gather tributes from the Moors, yet he has been exiled from Castilla and Leon since he was blamed for taking the tributes for himself. He is indeed a worthy vassal as depicted at the beginning of the poem despite his lord's mistreatment of him: "The Cid is portrayed as a good vassal because of his blind loyalty to the ungrateful Alfonso, even in the face of exile and punishment. He is also a good lord, however: he protects, provides for, and rewards his own vassals generously, attracting hundreds of noble followers even as a homeless exile" (McGuire 2012: par. 6). In other words, although El Cid is a good person and lord acting responsibly and respectfully towards both his lords and vassals, he is not treated well by the king. Just before he leaves his city behind to initiate the raid in the Moorish fields, he makes sure that his wife, Dona Jimena and his daughters, Dona Sol and Dona Elvira are safe in a monastery. Furthermore, he is victorious against the Moors. He defeats King Yusuf in his defence of the city of Valencia and earns the trust and gratitude of King Alfonso for his achievements.

In the second part, El Cantar de las Bodas (weddings), the king grants El Cid's two daughters with royal marriages to his nephews, the princes (Infantes) of Carrion. Thus, Cid settles in the city of Valencia with his family. It is further realised that the Infantes were the ones who caused Cid's exile in the first place, and that they have been planning to own Cid's property through her daughters and hence plotting against Cid, who is once again honoured by the king by earning his trust. However, Cid senses the trouble in marrying his daughters to the princes as they display great cowardice when they see the Moors raiding and in the incident of a lion roaming in the court (Hook 1976: 558). They are highly ridiculed at the time of the lion incident when they run away.

In the third part, feeling wrathful towards El Cid after their shameful experiences in public, the princes plan to take revenge on Cid through his daughters and they decide to abandon their wives on the road to Carrion and tie them to trees in Corpes. Cid's daughters are accompanied by their cousin, Felix Munoz, however he sets off ahead of them, which explains how the princes beat their wives to death and steal their precious dowry along with two swords. Felix finds the women battered after a while and informs El Cid of the incident. Hence, El Cid feels obliged to restore justice and regain his honour at the Coledo Court and in public. A trial is held for the wrong deeds of the princes, and they lose the duel with Cid's men. Meanwhile kings of Navarre and Aragon state their wish to marry their sons to Cid's daughters. The marriages are presented just before the end of the poem, and it is through these marriages that Spain starts turning into a unified nationalist country in restored peace and harmony.

I. El Cid, the Epic Hero

Rodrigo Diaz de Vivar receives the Arabic title "El Cid" or "Mio Cid," which means "My Lord," and he is from the lesser Castilian nobility in the service of Alfonso VI of Leon (Weiss 1974: 341). As with his qualities both as an epic hero and man of public, he displays cunningness while he is fighting against the Moors. Deceiving the Moors' garrisons that he has left his position to, he strikes back with a deadly attack and gets triumphant. Another instance of bravery and triumph is the incident of the lion when he manages to dominate the wild beast and draws a sharp contrast with the profile of the cowardly Infantes. The princes are terrified at the sight of the lions and run away in fear to their safety. One of the princes, Fernando tries to take refuge beneath Cid's seat and puts himself in a comical

situation and places himself below Cid publicly. On the other hand, the other prince, Diego hides behind winepress crying and stains his clothes (Hook 1976: 553-8). His combat skills are more emphasised through the depiction of his one-to-one combat with one of the garrisons. He is such a triumphant warrior that *The Poem of the Cid* sheds light on his fighting skills and valour to reflect his heroic characteristics. He brings action and movement into his “otherwise static society”, which is tied to the impotent king, Alfonso (McConnell 1985: 682). In the same vein, El Cid is a man of wisdom exemplified when he tries to calm down the Count of Barcelona, who indeed intends to have a quarrel with him. Even though Cid fails in his endeavour, he receives the respect of people for his steadfast stance (Weiss 1974: 346). Although he is accused of disloyalty, he proves himself to his king and the people with his courage and heroic deeds. Moreover, Cid does not try to take the revenge of her daughters on the princes all by himself. Instead, he trusts in the system of justice as a man of knowledge and wisdom, which sets his honourable standing as a respectable hero and father. After the verdict on the princes is explained, he does not take any part in the punishment personally as his men fight in the duels against the princes. Finally, as a hero of his society, El Cid receives high respect from his king and the people in his society. The plot is orchestrated in a direction that the king comes to realise his great mistake and restores Rodrigo, El Cid, to his rightful and hard-earned place at court (Hathaway 1974: 316). Finally, the hand-kissing homage of Raquel, an important moneylender, to Cid may be interpreted as an epithet of admiration seen in many other parts of the poem. It is a possibility that Raquel is greedily obsessed with Cid’s great wealth and strong stance in the court and society (Chasca 1970: 262).

II. Epic Convention and Style

The Poem of the Cid is a realistic work informing of the contextual background of the time. Political and historical context behind this nationalist epic composition such as military tactics and the fighting skills of the Spaniards in the twelfth century are reflected realistically in the epic poem (Hendrix 1922: 46). The continuous struggle with the Moors, who largely populated the Iberian Peninsula, constitute the backdrop of the epic plot. However, as observed, Spanish people fight among themselves in the eleventh century and experience a civil war, which adds to the conflict besides fighting with the Muslims. The civil war ends with the death of El Cid in 1099, and the country enjoys political and social stability in the new century, which paves the way to the twelfth century Renaissance and the flourishing of art in Spain (Weiss 1974: 342). Thus, *The Poem of the Cid* differs from other European medieval epics in that the tone is realistic and there is no involvement of magic and/or the apparition of a god or goddess. It bears more moralistic and nationalistic ideals compared to French feudal works (Comfort 1903: 2). Finally, the battles depicted in the epic poem underline the heroic quality of the work and take place in Medieval Spain, which exhibits several bloody scenes, reflecting the poetic creation of the Medieval Period in Spain (Menocal 1992: 138).

When the poem is handled in terms of the application of epic qualities or a transgression of those, there is no invocation to the muse as El Cid is first seen on his way to exile away from his home. There is no explanation to the characters, setting, or the reason for Cid’s exile at the beginning. Likewise, towards the end of the epic work, the happy ending with the wedding of Cid’s daughters is undermined by the betrayal of the Infantes and at that point emerges the anti-climax, which surprises the reader and leaves them in anticipation. After all conflicts are resolved, the narrating poet tries to revive the excitement and tension (Weiss 1974: 344). Nevertheless, as a common epic quality, *The Poem of the Cid* reflects the topographical details of the region as El Cid is sent to exile and fights against the Moors. Indeed, his every action is described by lengthy geographical details (Comfort 1903: 4).

As with the linguistic devices, the use of epithet provides a divine quality to the approach towards El Cid as a hero through his heroic deeds. This point is further expressed in a dream sequence

pattern in Archangel Gabriel's visitation and assurance of Cid before he leaves his ancestral home (Hathaway 1974: 312). Besides, the work is written in the traditional Spanish epic meter of assonating lines of irregular length so that the daily speeches in the poem sound more humane and modern as seen in the case of the trial of the Infantes when the two sides shout each other upon impulse (Weiss 1974: 345). There are two kinds of epithets, the ones the king directs to El Cid and the epithets El Cid addresses to his king. Both epithets expose the relationship of the king to vassal and the vassalage of El Cid to his lord, the king in the Early Medieval Period in Spain (Chasca 1970: 259). To further emphasise the moral relationship between lords and vassals or rather the lack of it, the Infantes are depicted as the embodiment of cowardice and betrayal when they fail in their duty to their father-in-law, El Cid, whereas in contrast, the vassals of El Cid try to protect their lord as they should (Hook 1976: 559).

III. Christian and Muslim Relationships

The name "El Cid" originates from Arabic word "sayyid" meaning "lord," and it is a chaotic age in which "Muslims, Jews and Christians all shared the Iberian Peninsula" (Shasha 2014). The land is divided for religious conflicts, which at the same time inspires the creation of the epic of the Cid. Hence, Arabic language is rather significant in that it conveys the culture, history and heritage of the peninsula and it is through El Cid that Spain has acquired its real identity.

As a Western literary work, *The Poem of the Cid* reflects the state of the Iberian Peninsula from the lens of the Spaniards. The Christians fight against the Muslims, or the Moors, who are always defeated despite their huge numbers, which somewhat suggests the sided or biased approach of the narrative. Furthermore, El Cid and his warriors are divinely protected and even the Archangel Gabriel appears to Cid, which assures his high status in Christianity (Comfort 1903: 2). Similarly, El Cid expels the Moorish groups so that they will not tell others about the forthcoming battle and soon he attacks the groups with his men alongside Ramon Berenguel, the count of Barcelona, and kills them in his pursuit (Hendrix 1922: 46). However, the struggle against the Muslim groups is triggered by the greed for plunder rather than for religious conflicts. Thus, the number of heathens converted to Christianity is subservient to the booty obtained. Yet, there is still a kind of sympathy going on between the two groups. Spain is divided between them with El Cid's courtesy, and he distributes the booty equally among all of them along with Avengaluon, the Moorish commander (Comfort 1903: 4). In the Spanish siege of the Moorish area, Colada and Tizona are captured, one of them is Christian and the other is Muslim, and they are used for the benefit of the Spaniards (Chasca 1970: 259). Therefore, the relationship between the Christians and Muslims is not depicted as completely hostile based on religious reasons, it is more like a power struggle in the region between the two parties.

IV. Women

A significant woman character, Jimena, El Cid's wife, has an outspoken nature since her maidenhood when she demands that justice be restored for her father's death. Soon, she marries Rodrigo, El Cid and shows strength by taking the responsibility of the household and Cid's possessions in his absence like Penelope from the *Odyssey*, especially when he is on exile. She is deeply saddened when she hears about the misfortunes that have befallen upon her daughters after their marriages. Finally, she defends Valencia after Cid's death and presents a complex and strong female character. She has her own mind and exposes her bold feelings whenever she sees fit. However, in the patriarchal epic narrative that puts forward masculinity and heroic deeds (Pyy 2020: 1), she is designed in a way that she would not stand out as much as Rodrigo, the epic hero himself. Besides, Jimena does not involve in Cid's counsel affairs and keeps away from serious matters. Another possibility for the complex representation of her character might be to appeal the general audience through a strong, yet secondary female character in comparison to her husband, El Cid (Bailey 1994: 409).

When the standards of the time and patriarchal epic conventions are considered, women could not be represented as too outspoken or powerful. In the instance of the Cid's daughters, they are too obedient towards their father and later, to their husbands. This portrays the ideal type of woman in the age as they are the ones who are wronged at first by their husbands, the Infantes and then rewarded with better husbands in the end. Accordingly, women in *The Poem of the Cid* are depicted to be subordinates and the passive ones in the service of men as their lords and they have no individual voice aside from what is allowed by men to them. Cid asks for justice for the Infantes' betrayal to his daughters in his daughters' place and expects his daughters to return the possessions he has received for marrying them to the princes. Finally, in the Medieval Spaniard society, women can be wives or concubines, yet being a concubine may prove more advantageous for concubines could also bear legitimate children and they are more powerful, wiser and able to counsel men in their business matters (Barton 2015: 33). Similarly, the Infantes speculate about whether they could take Cid's daughters as concubines, but they decide it would be a reward to them and instead take them as wives.

CONCLUSION

In brief, *The Poem of the Cid* is a well-known Medieval Spanish epic work picturing the life in the Iberian Peninsula in the twelfth century through the heroic deeds and life experiences of the hero, El Cid. Reflecting the historical facts and the religious turmoil in the region delicately, the epic poem delves on the power struggle between the Christians and the Muslims by similarly picturing the plots as well as schemes among the Spaniards themselves. At the end of the poem, victorious over his enemies in the battlefield, among the nobility and at court, and ensuring the hands of her daughters to more respectable men, El Cid dies and leaves his country in a peaceful state advancing towards unification and nationality. Hence, *The Poem of the Cid* successfully portrays the historical, political, religious and cultural context of Medieval Spain through the misfortunes and heroic deeds of El Cid, the epic hero.

“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.	
The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:	
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
This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.	

REFERENCES

- Bailey, M. (1994). Jimena: A Woman in Spanish Literature by Marjorie Ratcliffe (Review). *Hispanic Review*, 62(3), 408-410.
- Barton, S. (2022). *Conquerors, Brides, and Concubines Interfaith Relations and Social Power in Medieval Iberia*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Chasca, E. (1970). Toward a Redefinition of Epic Formula in the Light of *the Cantar de Mio Cid*. *Hispanic Review*, 38(3), 251-263.
- Comfort, W. W. (1903). Notes on the ‘Poema del Cid’ in Further Proof of Its Spanish Nationality. *Modern Philology*, 1(2), 309-315.
- Hathaway, R. L. (1974). The Art of the Epic Epithets in the Cantar de Mio Cid. *Hispanic Review*, 42(3), 311-321.
- Hendrix, W. S. (1922). Military Tactics in the ‘Poem of the Cid’. *Modern Philology*, 20(1), 45-48.

- Hook, D. (1976). Some Observations upon the Episode of the Cid's Lion. *The Modern Language Review*, 71(3), 553-564.
- McConnell, W. (1985). The Hero and the King: An Epic Theme (Review). *MLN*, 100(3), 680-683.
- McGuire, B. J. (2012). Al Sayyid: The Crusading Valor of Rodrigo Diaz de Vivar. *Crisis Magazine*. <https://crisismagazine.com/opinion/el-cid> (Access: 07.05.2012).
- Menocal, M. R. (1992). The 'Cantar de mio Cid': Poetic Creation in Its Economic and Social Contexts by Joseph J. Duggan (Review). *Speculum*, 67(1), 138-140.
- Pyö, E. (2020). Introduction. *Women and War in Roman Epic*. Leiden: Brill.
- Shasha, D. (2014). "Charlton Heston's 'El Cid': A Hero for Our Time". http://theamericanmuslim.org/tam.php/features/articles/charlton_hestons_el_cid_a_hero_for_our_time (Access: 25.05.2014).
- The Poem of the Cid*. (2008). (Trans. by Rita Hamilton & Janet Perry). London: Penguin Books.
- Weiss, A. H. (1974). The 'Poem of the Cid' and the 'Aeneid': Two National Epics. *The Classical Journal*, 69(4), 340-347.

Revisiting the Case of Women within the Ambiguity of Good and Evil in Gaiman's "Snow, Glass, Apples" * **

Assoc. Prof. Dr. Nilay Erdem Ayyıldız

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1779-8464>

Firat University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Department of English Language Education, Elazığ – TÜRKİYE

Dr. Johari Murray

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4919-0055>

Valencia International University, Master Programs in Education, Valencia – SPAIN

Article History

Submitted: 18.10.2024

Accepted: 16.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Female Identity

Good versus Evil

"Snow White"

"Snow, Glass, Apples"

Hélène Cixous

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 is the revised and extended version of the paper presented in International Women's Studies Conference, held in Elazığ on 16-18 October 2024.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.78886>

Abstract

Hélène Cixous's concept of "écriture féminine" ("women's writing") refers to a feminist style of writing that gives voice to suppressed and silenced female perspectives and highlights the ambiguity and complexity of female experiences. The fairy tale "Snow White" revolves around the title female character, victimized by her stepmother and then rescued by the prince, with whom it is told that she lives happily ever after. As a postmodern short story, Neil Gaiman's "Snow, Glass, Apples" (1994) retells this widely-known fairy tale from the perspective of Snow White's stepmother, who struggles to maintain her power and authority over the kingdom and to protect it from the threat imposed by Snow White. The shift in the narrative voice presents an effective approach to the concepts of good and evil and their gendered characterisation in patriarchal texts. It subverts the gendered roles to which female characters are restricted in classical fairy tales. Thus, it provides a rich ground for revisiting the classical fairy tale "Snow White" through feminist thinking. Therefore, the paper employs Hélène Cixous's feminist theory, particularly her concept of "écriture féminine," to discuss the ambiguity of female identity which is hard to stereotypically labelled as absolutely good or evil. Thus, the paper intends to indicate how the new portrayal of the stepmother's agency in Gaiman's story exemplifies the case of women within the ambiguity of ethical norms through Hélène Cixous's consideration of a fluid and dynamic female identity.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Erdem Ayyıldız, N. & Murray, J. (2024). Revisiting The Case of Women Within the Ambiguity of Good and Evil in Gaiman's "Snow, Glass, Apples". *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 159-168.

Gaiman'ın "Kar, Cam, Elmalar" Başlıklı Öyküsünde İyinin ve Kötünün Belirsizliği İçinde Kadının Durumunun Yeniden İncelenmesi ***

Doç. Dr. Nilay Erdem Ayyıldız

Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Elazığ – TÜRKİYE

Dr. Johari Murray

Uluslararası Valensiya Üniversitesi, Yüksek Lisans Eğitim Programları, Valensiya – İSPANYA

Makale Geçmişi

Geliş: 18.10.2024

Kabul: 16.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Kadın Kimliği
İyiye Karşı Kötü
"Pamuk Prenses"
"Kar, Cam, Elmalar"
Hélène Cixous

Araştırma Makalesi

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

** Bu, 16-18 Ekim 2024 tarihlerinde Elazığ'da düzenlenen Uluslararası Kadın Çalışmaları Konferansı'nda sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş versiyonudur.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.78886>

Öz

Hélène Cixous'un "écriture feminine" ("kadın yazıları") kavramı, bastırılmış ve susturulmuş kadın bakış açılarına ses veren ve kadın deneyimlerinin belirsizliğini ve karmaşıklığını vurgulayan feminist bir yazı tarzına gönderme yapmaktadır. "Pamuk Prenses" peri masalı, üvey annesi tarafından mağdur edilen, ardından prens tarafından kurtarılan ve onunla sonsuza kadar mutlu yaşayacağı söylenen kadın karakterin etrafında dönmektedir. Postmodern bir kısa öykü olan Neil Gaiman'ın "Kar, Cam, Elmalar" (1994) adlı eseri, çok iyi bilinen bu peri masalını, krallık üzerindeki gücünü ve otoritesini sürdürmek ve onu Pamuk Prenses'in dayattığı tehditten korumak için mücadele eden Pamuk Prenses'in üvey annesinin bakış açısından yeniden anlatmaktadır. Anlatının sesindeki değişim, ataerkil metinlerdeki iyi ve kötü kavramlarına ve bunların cinsiyetçi karakter oluşumu etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Bu öykü, klasik masalarda kadın karakterlerin sınırlandırıldığı cinsiyet rollerini alt üst etmektedir. Böylece klasik peri masalı olan "Pamuk Prenses"i feminist düşünce üzerinden yeniden ele almak için zengin bir zemin sunmaktadır. Bu nedenle makale, basmakalıp bir şekilde kesinlikle iyi ya da kötü olarak etiketlenmesi zor olan kadın kimliğinin belirsizliğini tartışmak için Hélène Cixous'un feminist teorisini, özellikle de onun "écriture feminine" kavramını kullanmaktadır. Böylece çalışma, Hélène Cixous'un akışkan ve dinamik bir kadın kimliği düşüncesi üzerinden, Gaiman'ın öyküsündeki üvey annenin failliğine ilişkin yeni tasvirin, etik normların belirsizliği içindeki kadınların durumunu nasıl örneklendirdiğini göstermeyi amaçlamaktadır.

INTRODUCTION

Classical fairy tales are products of patriarchal voice through which women were othered and silenced. Bottigheimer, concerned with the Grimm Brothers' fairy tales, argues that "silence is almost exclusively female" in them (1987: 74), as he understands "discourse can be understood as a form of domination, and speech use as an index of social values and the distribution of power within a society" (1987: 51). Therefore, classical fairytales reinforce the clear-cut division between the gender identities of men and women by attributing pacifying or othering characteristics to women. Thus, the binary oppositions identifying men and women create two different spheres of the world, like day and night. In the feminist lens, women always occupy disadvantageous sides of these oppositions. In this regard, strict gender binaries along with distinct roles for men and women are societal constructions. These binary oppositions defining gender roles for men and women are extended among women as well to distinguish between the women who conform to patriarchal norms and the ones who disobey. The dichotomy of good versus evil has been used to identify them, and it is reinforced particularly through classical fairy tales. These patriarchal societies portray women within the dichotomy of good and evil, depending on their adherence to patriarchal norms. While obedient female characters such as princesses are depicted as virtuous and celebrated with a wealthy marriage to a prince at the end of the tale, female characters who are resistant against patriarchal norms, such as stepmothers and witches, are demonized and presented as the evil character of the tale. In the classical tale, "Snow White" by the Grimm Brothers, while Snow White is the good, innocent, passive, and obedient female character regarding the patriarchal norms, her stepmother, who is jealous of her beauty and plans to get rid of Snow White with her brutal asking for Snow White's heart, is the evil character of the tale. The stepmother, who is expected to take on the patriarchal gender role of raising Snow White by replacing her dead mother, is portrayed as the antagonist of the story because of her irresponsibility and, moreover, her wickedness. Therefore, this narrative reinforces the notion that female identity and women's virtue or evil depends on their conformity to patriarchal norms. This paper scrutinizes the subversive revisiting of this classic fairy tale offered by Neil Gaiman's "Snow, Glass, Apples" to indicate how the narrative redefines female identities beyond patriarchal dichotomies of good and evil by employing Hélène Cixous's feminist theory.

Hélène Cixous is one of the significant 1960s and 1970s' French feminist critics who initiated a new wave of female criticism under the influence of Sigmund Freud and Jacques Derrida's concepts. She combines Freud's concept of "phallus" with Derrida's concept of "logocentrism," coining the term "phallogocentrism" to refer to the patriarchal hierarchy men set up by putting their phallus at the center. She challenges this Western phallogocentric perspective, which privileges the masculine while subjugating the feminine, and presents women's writing as a model against phallogocentric writing as a mouthpiece of patriarchal ideology. For her, women's writing is the only way to provide women with the opportunity to express themselves free of patriarchy. She deconstructs the Western phallogocentric gaze by employing the motif of Medusa in her widely-known work "The Laugh of Medusa" (1976), in which she interprets Medusa's turning men, who gaze at herself, into stone as her power to silence the privileging voice of men, silencing women. As punishment, the beautiful Medusa comes back as a deadly creature. Cixous states the liberating power of Medusa's laugh as something fearful for men who encounter the woman who has found her own voice: "You only have to look at the Medusa straight on to see her. And she's not deadly. She's beautiful and she's laughing." (Cixous, et al., 1976: 885). It is patriarchal discourse that creates the illusion that women's bodies are incomplete as they lack a phallus, and women are alienated from their bodies through phallogocentric language. Therefore, instead of mimicking the phallogocentric language perpetuating patriarchy, Cixous urges upon the notion that women need to make their bodies speak out free of the Law of the Father, the language of which is phallogocentric, and states that "woman must write herself: must write about women and bring women to writing" (Cixous, et al., 1976: 875).

Thus, she underlines the importance of women's writing about themselves in narratives to contradict their stereotypical silencing and marginalization. It involves postmodern retellings of classical fairy tales to present female characters with their own agency. Her concept of women's writing provides a framework for challenging patriarchal narratives through a multifaceted writing style that embodies the multiplicity and fluidity of female experiences. Gaiman's selected short story subverts the stereotypical characterization of women as entirely good or evil by presenting the dynamic and multifaceted nature of female identity in line with Cixous's concept of women's writing.

Neil Gaiman is an English author who still remains mysterious to many researchers aiming at deciphering his language in his science fiction, horror, fantasy, comic, and children's literature books. He is one of the influential postmodern authors who unveils the shadows of the classical fairy tales. As argued by Law, his fiction provides a way for the exploration of these shadows through some controversial issues such as identity and agency through fairy tale elements. In this regard, although his primary attitude is not feminist, his rewriting of the classical fairy tale "Snow White" as "Snow, Glass, Apples" indicates that "not all princesses are beautiful virgins, not all step-mothers are wicked, and not all princes are charming and handsome" (2012, 178).

The reimagining of the fairy tale "Snow White," Gaiman's "Snow, Glass, Apples," is narrated from the perspective of the stepmother of Snow White, who tells how she has married the king and found out that her stepdaughter Snow White is a vampire and how she has struggled against her to protect the kingdom and herself. She reports that the princess Snow White survive despite her attempts to get rid of her. Moreover, the narrator is conspired against by Snow White and the prince by being announced as a witch. She finishes the story before her execution. This startling version of the fairy tale "Snow White" presents a source to revisit the multifaceted female identity within the ambiguity of good and evil.

Gaiman's "Snow, Glass, Apples": Revisiting the Multifaceted Female Identity

The paper intends to do a Cixousian reading of Gaiman's "Snow, Glass, Apples" to examine the case of women within the ambiguity of good and evil. The selected short story is one of Gaiman's postmodern stories, which "demonstrate the contemporary urge to rewrite fairytales from a feminist perspective" (Klapcsik, 2008, 330). Inspired from the Second Feminist Movement critic Simone de Beauvoir's claim in *The Second Sex* (1970) that women are othered in relation to the self, colonized by patriarchy, Cixous underlines the essential importance of women to liberate themselves from the imprisoning phallogocentric language of the patriarchy (Bray, 2004: 73). In line with Cixous's feminist framework, Gaiman gives voice to the silenced female character who is depicted as an unwanted female identity in patriarchal society, thus portrayed with her evil nature and evil doings, while keeping the male characters of the story, the King and seven dwarves, silenced. The stepmother, in Cixous's words, "puts herself into the text" (1976: 875) in her own voice. Unlike the tale "Snow White," narrated from the omniscient third-person point of view that belongs to the patriarchal voice, the postmodern story "Snow, Glass, Apples" is told through first-person narrative voice belonging to the stepmother. Thus, the protagonist is also shifted in this tale. The title character, Snow White, is replaced by the stepmother. This shift in narrative voice from patriarchal voice to a female character traditionally marginalized aligns with Cixous's women's writing. It is also noteworthy that the Queen is given a voice that Snow White also never had in the classical version of the fairy tale.

Stereotypically depicted as a vain and malicious character driven by ambition and jealousy in "Snow White," the stepmother is characterized as complex, grappling with power and morality. She says that people call her "wise, and a witch" (Gaiman, 1998: 225), but she invites the reader to question her wisdom by saying that "[I]f I were wise I would have killed myself before ever I encountered her, before ever I caught him" (Gaiman, 1998: 225), referring to Snow White and to the only male character of the story, the King, thus implying her fault in ignoring Snow White as a potential threat. The stepmother's

perspective offers the multidimensions of her individuality. As asserted by Cixous, writing in her own voice provides the stepmother with “the passageway, the entrance, the exit, the dwelling place of the other” (qtd. in Sellers, 2003: 42) in her identity. Her agency contrasts with the portrayal of passive femininity in the classical fairy tale “Snow White.” Thus, Gaiman challenges the patriarchal binary of good and evil and encourages a more empathetic understanding of her character through her own pen. Cixous defines writing as “miraculous and terrifying like the flight of a bird who has no wings but flings itself out and only gets wings by flying” (1991b: 27). In this regard, writing reveals the hidden sides of the stepmother’s unconscious at the same time. Writing holds a mirror up to both her deep and complicated identity and the contradictions of her identity. Thus, it sheds light on the contradiction and helps her to recognize herself. Thus, the stepmother’s language gives life to her identity and reveals her sides left in darkness. Cixous argues that “[t]he only book that is worth writing is the one we don’t have the courage or strength to write. The book that hurts us (we who are writing), that makes us tremble, redden, bleed” (1993: 32). Therefore, regarding Cixous’s viewpoint, writing is a painful process at the same time. Writing requires courage and sacrifice to face one’s true self. In this regard, the stepmother displays courage to encounter her complicated identity, composing both good and evil, which are interwoven.

Cixous identifies writing as “the delicate, difficult, and dangerous means of succeeding in avowing the unavowable” (1993: 53). The Queen’s still imagining Snow White’s beauty with her black hair, red lips, and white skin, even while being burned indicates that her body and mind are still under the patriarchal constraint by either trying to suppress her “other” homosexual desire for Snow White or being obsessed with the physical beauty. She keeps silent in the last scene when she is left burning. Considering Cixous’s argument about a woman, who writes in her body that “She doesn’t ‘speak’, she throws her trembling body forward; she lets go of herself, she flies; all of herself passes into her voice” (1981: 95), it may be proposed that the Queen’s body and voice become intertwined, full of physical and emotional intensity and free from patriarchal constraints. Her last lines in the story, “They will have my body, but my soul and my story are my own, and will die with me” (Gaiman, 1998: 232), reveal the power of her writing that survives in this story, but she is characterized or told differently in the classical version. The open-endedness and fluidity of the stepmother’s story, in Cixous’s approach, indicate that “[h]er writing can only keep going, without inscribing or discerning contours” (1991a: 93), going beyond the boundaries between good and evil, reality and myth reflecting the feminine writing. In this regard, the stepmother’s writing leads her to a web of questions in relation to morality, what and who is good and evil, and their indecipherably simultaneous existence in female identity going beyond the physical female body.

In “Snow, Glass, Apples,” the Queen is portrayed neither as an innocent nor as an exactly monstrous lady. Her relationship with the King is far from a love-oriented one on the King’s side. She says she “caught” (Gaiman, 1998: 224) him even though she states that she knew him, “not a king,” and that “[h]e took all he wanted from me, the right of kings” (Gaiman, 1998: 225). Furthermore, she comes together with him only to have sex, but sleeps in a separate room. She says: “When he wanted me he would send for me, and I would go to him, and pleasure him, and take my pleasure with him” (Gaiman, 1998: 225). Her being dressed in red, brown, and yellow represent her happiness, which is replaced with frosty looks because of her suspicious thoughts about Snow White, who had an incestuous relationship with the King or sucked his blood as a vampire. She tells, in time, the King “could no longer make love as a man makes love, and he would not permit me to pleasure him with my mouth: the one time I tried, he started violently, and began to weep” (Gaiman, 1998: 226). She observes the sudden changes in the King’s appearance. He begins to appear like a vampire, with “his hands [which] were cold as stone, his eyes milky blue, his hair and beard faded and lusterless and limp” (Gaiman, 1998: 226). The King’s mysterious death results in her becoming the queen, who ruled her people “with wisdom” (Gaiman, 1998:

227), and she is assumed to protect the kingdom and the folk of the forest from the danger of Snow White's vampirism. Therefore, her fatal plans about her stepdaughter cannot be simply categorized as "good" or "evil," highlighting the moral ambiguity that can arise when traditional gender roles and power structures are challenged. Her case also indicates how modern "people distance themselves from the traditional concepts of maternity and family" (Çetiner 2021: 646). She says, "I had to, although she terrified me. I was the queen" (Gaiman, 1998: 228). Similarly, she states that while opening her door with the anxiety that her stepdaughter is behind the door: "I felt afraid, but I am a queen, and I would not show fear" (Gaiman, 1988: 231). In this regard, the concept of villainy goes beyond simplistic dichotomies and paves the way for a more multifaceted understanding of female characters. Her keeping Snow White's heart "strung with rowan berries, orange-red as a robin breast, and with bulbs of garlic" (Gaiman, 1998: 227) refers to the girl's vampirism, subverting the innocent characterization of Snow White in the classical fairy tale.

As for the character Snow White in "Snow, Glass, Apples," her characterization also contributes to the deconstruction of patriarchal narrative through beauty and purity and rescue and dependence, which are associated with the dichotomy of good and evil. In Cixous's approach, the material and immaterial bodies are left beneath the dualities and binarism (1981: 94). The material body is the agent of the patriarchy to build binary oppositions on. Beauty and purity are patriarchally-valued traits for women. Women are objectified as "desirable bodies to be owned by men" (Baysal 2022: 91). Thus, beauty is regarded as a valuable asset for women to get married to a highly-esteemed, wealthy man and live happily ever after. Gaiman's story identifies Snow White, who is a patriarchally-accepted female character in the classical fairy tale "Snow White," as a threat character in the lens of the stepmother who struggles to protect her kingdom from her. Snow White's innocence, which is a valuable trait for a woman in patriarchal society, is subverted in Gaiman's story, which presents Snow White as a threatening vampire rather than a victimised female character. She is characterized as a "monstrous" and "unnatural" creature with "her sharp yellow teeth" who, the Queen tells, "fastened her mouth to my hand and licked and sucked and drank" (Gaiman 1998: 225), challenging her conventional image as a representative of beauty and purity. Her beauty is stereotypically described in Grimm's tale, and the similes identifying her beauty through her black hair as coal, her red lips as blood, and her snow-white skin are repeated three times in Gaiman's story (1998: 225, 228, 232) to put the association between the stereotypical beauty and morality into question throughout the story and to make the reader consider the potential evil behind beauty and dissociate the physical beauty from morality and ethics.

"Snow," "glass," and "apple" in the title of the story are figuratively used. Snow is traditionally associated with purity and innocence, whereas apple, as the representation of temptation and knowledge, is reminiscent of the forbidden fruit that causes the biblical Adam and Eve to lose their innocence and be expelled from heaven, thus the big sin of humanity. Snow is also a symbol of purity, innocence, and virginity used to identify Snow White, while a red apple is used as a tool by the stepmother to plan the death of the princess. The apple is again employed as a poisoning tool again in Gaiman's story, but this time to protect both the king and the kingdom from Snow White's cannibalism and vampirism. The apple may also be taken as the stepmother's hidden sexual desire for the stepdaughter. Regarding Cixous's point that women's desire is "indefinite" and "inexpressible" but can be spoken through the language of women (1998: 27), the poisoned three apples may signify her sexual desire, which she struggles with. Moreover, the coffin in which the dwarves put her, is made up of glass that displays her beauty, indicating that no matter whether it is dead or alive, the female body is subject to the masculine gaze (Bronfen, 1992: 102). The stepmother looks at her magical mirror, and she is driven by her jealousy, triggered by the mirror's words, that is, phallogocentrism, that Snow White is more beautiful than her. Her jealousy derives from patriarchal social norms, which value the beauty of women (Gilbert and Gubar, 1979: 38).

In this regard, as asserted by the critic Dworkin, the stepmother Queen is triggered by the claim of the mirror, which speaks from the patriarchal viewpoint, because she knows that beauty refers to power for a woman, supplying her with male admiration, alliance, and devotion (1974: 36). Thus, the stepmother is still dependent on her patriarchal teachings in terms of beauty. The mirror, which realistically reflects reality represents a patriarchal lens of the narrative reality through which the stepmother's self-judgment and the reality that she is obsessed with physical beauty rather than morality. The self that she suppresses tells no lies. Accordingly, the mirror tells the truth that Snow White is more beautiful than her. On the other hand, the literary meaning of the three items is challenged in Gaiman's "Snow, Glass, Apples" which blurs their meaning. Placing the word "mirror" between the words "snow" and "glass" is also suggestive, indicating that good and innocence, represented by snow, are neither totally contrary to nor similar to evil, represented by apples. It disorders the binary opposition between good and evil, thus snow and apples, and blurs the distinction between them. The metaphorical positioning of glass between snow and apple suggests the complexity between good and evil, thus deconstructing the patriarchal binarism of good and evil, which is used to differentiate obedient and disobedient women in regards to patriarchal norms.

Considering the gender roles of male and female characters in relation to such themes as rescue and dependence in fairy tales, it may be argued that the story "Snow, Glass, Apples" challenges the conventionalized conception of morality within the context of gender identity. As noted by Beauvoir, women are dependent on men as secondary in fairy tales; thus, men are depicted as active, whereas passivity is associated with female characters. She states that "the young man is seen departing adventurously in search of a woman; he slays the dragon; he battles giants; she is locked in a tower, a palace, a garden, a cave; she is chained to a rock, a captive, sound asleep; she waits" (1970: 271-272). Gaiman's protagonist, the stepmother, is independent from her husband, the King. After his death, she justifies her role as a ruler and goes beyond the gender constraints of the patriarchy. Such a portrayal of the Queen as an independent and powerful female character is a subversion of a stereotypical female fairy tale figure. Aligned with patriarchy, stereotypical passive female characters' survival depends on others, particularly male characters. Snow White survives with the mercy of the huntsman; her stepmother orders him to murder her, but he has pity on her due to her beauty (Grimm, 2012: 341). The seven male dwarfs had allowed her in their cottage in return for her household services. Later, Snow White returns back to life with the kiss of the prince, who says that he will "honor and prize her as my dearest passion" (Grimm 2012: 348). It is obvious that beauty and serving the patriarchy directly or indirectly are awarded, so women are required to be dependent on men. Thus, obedience to patriarchy is celebrated, whereas non-conformity is punished. In "Snow White," the title character gets married to her rescuer prince, and it is told that they live happily ever after, whereas the stepmother is punished for her wickedness by being forced to dance to death in a pair of hot iron slippers.

The story "Snow, Glass, Apples" evokes questions in the reader's mind about moral issues and justice. Although the story employs the prince who brings the poisoned Snow White back to life, this motif is then averted in the later part of the story because this saving scene is not concluded with the happy scene of the prince and princess, but rather the Queen's burning scene. The prince does not play the key role of a happy ending with marriage, but rather only a medium for the princess to murder the Queen and obtain control of the kingdom. The prince has sexual intercourse with the Queen and then bursts into tears and curses in contrast to what is expected of his masculine identity before saving Snow White. Moreover, both the uncaring father the King and the wicked Queen share the same fate by ending up dying in Gaiman's story, even though in classical fairy tales "[fathers'] benign neglect contracts favorably with the monstrous deeds of their wives" (Tatar 1987: 149) as observed in "Hansel and Gretel" and "Snow White." Thus, poetic justice, employed in classical fairy tales, is challenged in the story "Snow,

Glass, Apples," which blurs the line between good and evil, thus the supplementary themes in the classical fairy tale. While Snow White's vampirism is not punished, it is left unjudged. The Queen's efforts to sustain the kingdom and protect her people results in her death with fire. Thus, the patriarchal moral dichotomy is subverted in the postmodern story.

CONCLUSION

Retelling the classical fairy tale "Snow White" from the stepmother's perspective, Gaiman challenges the patriarchal ideology embedded in the traditional narratives, highlighting the power of perspective in storytelling and the complexity of female identities, which is too hard to confine to the stereotypical good and evil categories. The shift in the narrative voice from the patriarchal omniscient third person viewpoint to the first-person narrative voice of the stepmother presents an effective approach to the concepts of good and evil and their gendered characterization in patriarchal texts such as "Snow White." The Cixousian reading of "Snow, Glass, Apples" showcases how the story subverts traditional gender roles identified through the binarism of good and evil in relation to their conformity to patriarchy. The stepmother's perspective exemplifies the case of women within the ambiguity of ethical norms, challenging the stereotypical labeling of female characters as either absolutely good or evil. The story blurs the lines between good and evil, underscoring the significance of viewing female characters as complex and dynamic individuals who cannot be defined through cultural stereotypes. Gaiman neither draws an innocent portrayal of the othered villainous Queen nor justifies her attempt to murder Snow White, who is transformed from a victimized passive stepdaughter to a predator. He displays the complicated case of the traditional antagonist of fairy tales within the interwoven nature of good and evil. In alignment with Cixous's call for women to rewrite the stories in which they are othered or misrepresented, Gaiman's "Snow, Glass, Apples" allows for the redefinition of female identity as fluid, dynamic, and not bound by rigid patriarchal dichotomies. Hélène Cixous's consideration of a fluid and dynamic female identity highlights the case of women within the ambiguity of ethical norms through the new portrayal of the stepmother's agency in Gaiman's story.

<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: %75 – 2. yazar: %25
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Doç. Dr. Nilay Erdem Ayyıldız
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: %75 – 2 st author: %25
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Assoc. Prof. Nilay Erdem Ayyıldız
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Baysal, K. (2022). (De)monopolisation of the Female Body in Aphra Behn's Play, *The Forc'd Marriage*. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(92), 87-94.
- Beauvoir, S. D. (1970). *The Second Sex*. Trans. H. Parshley. New York: Bantam Books.
- Bottigheimer, R. B. (1987). *Grimms' Bad Girls and Bold Boys*. New Haven: Yale University Press.
- Bray, A. (2004). *Hélène Cixous: Writing and Sexual Difference*. Palgrave: Macmillan.
- Bronfen, E. (1992). *Over Her Dead Body*. Manchester: Manchester University Press.
- Cixous, H. (1981). *Sorties*. *New French Feminisms: An Anthology*. Edited by Elaine Marks and Isabelle de Courtivron, Schocken Books, pp. 90-99.
- Cixous, H. (1991a). *Coming to Writing and Other Essays*. Harvard University Press.
- Cixous, H. (1991b). *The Book of Promethea*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cixous, H. (1993). *Three Steps on the Ladder of Writing*. New York: Columbia University Press.
- Cixous, H., Cohen, K. & Cohen, P. (1976). The Laugh of the Medusa. *Signs*, 1(4), 875-893.
- Cixous, H. (1998). *Stigmata: Escaping Texts*. New York: Routledge.
- Çetiner, N. (2021). Dystopias of Reproductive Nightmare: *The Ice People* and *The Children of Men*. *Söylem Filoloji Dergisi*. 6(3), 645-657.
- Dworkin, A. (1974). *Woman Hating*. New York: E.P Dutton.
- Gaiman, N. (1998). Snow, Glass, Apples. *Smoke and Mirrors: Short Fictions and Illusions*. Headline Book Publishing. ISBN: 074726368X, pp. 224-232.
- Gilbert, S. M. And Gubar, S. (1979). *The Madwoman in the Attic*. New Haven: Yale University Press.
- Grimm, J. (2012). *Grimm's Complete Fairy Tales*. New York: Barnes & Noble, Inc.
- Klacsik, S. (2008). Neil Gaiman's Irony, Liminal Fantasies, and Fairy Tale Adaptations. *Hungarian Journal of English and American Studies (HJEAS)*, 14(2), 314-338.
- Law, E. (2012). The Fiarest of All: Snow White and Gendered Power in Snow, Glass, Apples. *Feminism in the Worlds of Neil Gaiman: Essays on the Comics, Poetry, and Prose*. Edited by Tara Prescott and Aaron Drucker, McFarland & Company, Inc., pp. 177-192.

Sellers, Susan, ed. (2003). *The Hélène Cixous Reader*. New York: Routledge.

Tatar, M. (1987). *The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tales*. Princeton: Princeton University Press.

Derleme Sözlüğü'nde İdari Yapılanmaya Dair Bir Güncelleme*

Arş. Gör. Aysun Kanmaz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2735-4015>

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 24.07.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Derleme Sözlüğü

İdari Yapılanma

Yer Adları

Güncelleme

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.77593>

Öz

İlk basımı 1932-1934 yılları arasında 6 cilt olarak çıkarılan Türkiye'de Halk Ağzından Söz Derleme Dergisi'nin ardından 1952-1959 yılları arasında fişleme usulü ile yapılan derleme faaliyetleri sonucu eski basımı 12 cilt olan ve son basımı, bu defa genişletilmiş şekli ile, 6 cilt olan Derleme Sözlüğü, Türkiye Türkçesi ağızları söz varlığını ortaya koyması açısından değerini korumaktadır. Eserin hazırlandığı dönem dikkate alındığında o yıllar ile günümüz idari yapılanması arasında farklar olduğu görülmektedir. Halk ağzından yazı diline aktarılan kelimelerin il, ilçe, mahalle/köy idari yapısına göre Derleme Sözlüğü'ne alınması muhtemel yanlışlıkları da beraberinde getirmiştir. Her hacimli eserde olduğu gibi Derleme Sözlüğü'nde de eksiklik ya da yanlışların olması eserin değerini azaltmamaktadır. Derleme Sözlüğü'nde eksik görülen ya da yanlış olduğu düşünülen durumlara dair yapılan her akademik çalışma Sözlüğün ayrıca güncelliğine de katkı sunmaktadır. Bu çalışma, Derleme Sözlüğü'ndeki deyimlerin tematik tasnifi ve tasnifin haritalandırılması amacıyla hazırlanan doktora tezi için yapılan idari yapı güncellemelerinden hareketle hazırlanmıştır. Çalışmada, Derleme Sözlüğü ile günümüz idari yapılanması arasındaki farkların giderilmesi için veriler güncel hâle getirilmiştir. Bu hususta yapılan taramalar sonucunda daha önce ilçe olup sonradan il, mahalle/köy ve ilçe adı değişerek mahalle/köy olanlar; daha önce mahalle/köy olup sonradan ilçe olanlar; önceden bir ilçeye bağlı iken daha sonra birkaç ilçeye bağlı olanlar; önce başka ilde olup daha sonra il sınırları değişerek yakın il sınırlarına dâhil edilenler; eskiden farklı ad ile kayıtlara geçip güncel verilerle yeniden adlandırılanlar; sadece mahalle/köy olarak verilirken bağlı olduğu ilçe verilmeyenler ve sehven yazıldığı düşünülenler şeklinde bir düzenleme ile idari yapı güncellemesi yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 564 yer bilgisinde güncellemeye gidilmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kanmaz, A. (2024). Derleme Sözlüğü'nde İdari Yapılanmaya Dair Bir Güncelleme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 169-188.

*An Update on Administrative Structure in the Compilation Dictionary**

Res. Asst. Aysun Kanmaz

Karadeniz Technical University, Social Sciences Institute, Trabzon – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 24.07.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Compilation Dictionary
Administrative Structure
Place Names
Update

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.77593>

Abstract

Following the journal of Folk Word Compilation in Turkey, the first edition of which was published in 6 volumes between 1932-1934, Compilation Dictionary, the old edition of which was 12 volumes as a result of the compilation activities carried out by the filing method between 1952-1959, and the last edition of which was 6 volumes, this time in its expanded form Turkey Turkish dialects maintain their value in terms of revealing their vocabulary. Considering the period in which the Dictionary was prepared, it can be seen that there are differences between those years and today's administrative structure. The fact that the words transferred from the vernacular to the written language were included in the Compilation Dictionary according to the administrative structure of the province, district, neighborhood/village has brought about possible errors. As in every voluminous work, the presence of omissions or errors in the Compilation Dictionary does not reduce the value of the work. Every academic study on the situations that are considered to be missing or incorrect in the Compilation Dictionary also contributes to the up-to-dateness of the Dictionary. This study was prepared based on the updates made for the doctoral thesis prepared for the purpose of thematic classification of the idioms in the Compilation Dictionary and mapping the classification. In the study, the data was updated to eliminate the differences between the Compilation Dictionary and today's administrative structure. As a result of the scans carried out on this issue, the names of which were previously districts but later changed to province, neighborhood/village and district became neighborhood/village; What was previously a neighborhood/village but later became a district; Those who were previously affiliated with one district but later were affiliated with several districts; Those who were first in another province and then were included in the borders of the nearby province by changing the provincial borders; Those that were previously registered under a different name and were renamed with updated data; The administrative structure was updated with an arrangement such as those that were given only as neighborhood/village but not the district they were affiliated with, and those that were thought to have been written inadvertently. In line with the data obtained, 564 location information was updated

GİRİŞ

Yer adları bilimi (toponimi ya da toponomastik), yer adlarını çeşitli yönlerden inceleyen, değişim süreçlerini ortaya koyan bilim dalıdır. Yer adı bilimi çalışmalarının adbilim çalışmaları içerisinde en kapsamlı yere sahip olduğu, bu çalışmalar ile sadece geçmişe ait bilgileri aktarmanın yanı sıra dil tarihine, yerleşme tarihine, ülkenin etnik yapısına ilişkin önemli bilgilerin de aktarıldığı ifade edilmektedir (Aksan, 2020: 101-114). Yer adları üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında söz konusu adların zaman ve koşullar sebebi ile değişime uğradığı görülmektedir. Bu minvalde yapılmış kitap, makale tez ve bildiri çalışmalarının künyesini içeren çalışmada yer adları üzerine kitap çalışması olarak 66, tez çalışması olarak 95, makale olarak 148 ve bildiri olarak da 73 çalışma olduğu belirtilmiştir (Tapar, 2023: 1101-1121).

Yer adlarının verilmiş türlerine göre boy adları, kişi adları, o çevrede yetişen bitki adları ya da o çevrede yaşayan hayvan adları, renk adları, meslek adları üzerinden de oluştuğu ya da tarihî olayların yaşandığı yerlere o olayın hatırasını yaşatmak adına tarihî olayın yer adı olarak verildiği söylenebilir (Eren, 1965: 155-165). Yer adları sıradan sözler değildir. Hepsinde gizli bir anlam vardır. Bu anlam çözüldükçe bölgenin tarihi, siyasi, ekonomik vb. birçok gerçeği aydınlanmış olur. Basit anlamda arazinin toprak ve bitki örtüsü, hayvan çeşitleri, tabii kaynakları ile ilgili bilgiler elde edilebilir. Bunun yanı sıra yer adlarında bölgeye yerleşmiş oymak, aşiret ve cemaatler ile ilgili; meydana gelmiş tarihi olaylara, bölgede yaşamış ünlü kişilere ve halk kahramanlarına ait bilgileri bulmak da mümkündür. Aynı zamanda dilin tarihi gelişimi de yer adları üzerinden takip edilebilir (Bulut, 2022: 1311).

Derleme Sözlüğü (DS)'nin ilk hazırlanma aşamasından günümüze 92 yıl geçmiştir. Bu süre zarfında Türkiye sınırları içerisinde yerleşim birimlerinde zaman zaman değişiklikler olmuştur. Bunlardan bazıları sadece ad üzerinden, bazıları ise güncellenen il sınırlarından dolayı değiştirilmiştir. Çalışmada, DS'den deyim olduğu tespit edilen 8620 (varyantlarda dâhil olmak üzere) verinin yer bilgileri kontrol edilerek güncellenmiştir. Bu çalışmanın amacı DS'deki verilerin güncel yer adları ile görülebilmesini sağlamaktır. Nihayetinde DS'de geçen yer adlarının isimlerinin değişmiş olması yapılan yeni çalışmalarla karşılaştırma aşamasında sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu çalışma ile DS'de geçen yer adlarının hem eski hem de yeni adları bir arada görülebilmektedir. Yer adlarını güncelleme aşamasında İçişleri Bakanlığının Türkiye Mülki İdare Bölümleri Envanteri sitesinden yararlanılmış ve eş zamanlı olarak eski yer adlarının yeni adlarını bulma safhasında Nişanyan Yer adları (Türkiye ve Çevre Ülkeler Yerleşim Birimleri Envanteri) sitesi kullanılmıştır. Bu sitede bulunan yer adları ise İçişleri Bakanlığı sayfasından kontrol edildikten sonra güncelleme yapılmıştır. Ayrıca internet üzerinden arama motorlarına da ilgili yer adları yazılarak yeni adlar üzerine bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Yapılan kontroller sonucu idari yapı güncellemeleri; DS oluşturulduğu yıllarda ilçe olup sonradan il olanlar, ilçe olup sonradan mahalle/köy olanlar, ilçe olup sonradan adı değişerek mahalle/köy olanlar, mahalle/köy olup sonradan ilçe olanlar, bir merkez ilçeye bağlı iken sonradan birden fazla merkez ilçeye bağlanmış olanlar, başka ilde olup il sınır değişikliğinden dolayı yakın il sınırlarına dâhil edilenler, hem ilçe adı hem mahalle/köy adı değişenler, sadece ilçe adı değişenler, ilçe adı verilmeyen mahalle/köy adlarına ilçe adı eklenenler ve ilçe adı verilmeyen mahalle/köy adlarında değişikliğe uğrayanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu örnekler içinde yer bilgisi sehven farklı yazıldığı düşünülenlere de yer verilmiştir. Yeni idari yapı bilgileri eski idari yapı bilgileri ile karşılaştırmaya elverecek şekilde tablolar hâlinde sunulmuştur.

1. İdari Yapılanmaya Bağlı Değişiklikler

1.1 İlçe Olup Sonradan İl Olan Yerleşim Yerleri

DS'nin hazırlandığı yıllarda ilçe olup daha sonra farklı zamanlardaki düzenlemelerle il olan 12 yer adı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. İlçe iken İl Olan Yerleşim Yerleri

Daha Önce Bağlı Olduğu İl	İl Adı
Adana	Osmaniye
Bolu	Düzce
Gaziantep	Kilis
Gümüşhane	Bayburt
İçel	Mersin
İstanbul	Yalova
Konya	Karaman
Konya	Aksaray
Kars	Iğdır
Kars	Ardahan
Zonguldak	Karabük
Zonguldak	Bartın

1.2. İlçe Olup Sonradan Mahalle/Köy Olan Yerleşim Yerleri

Sözlük ilk hazırlandığı yıllarda ilçe olup sonradan mahalle/köy olarak değişen 9 yer adı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. İlçe iken Mahalle/Köy Olan Yerleşim Yerleri

İl Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu İlçe Adı	Güncel İlçe Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Adana	Bahçe	Karataş	Bahçe
Ankara	Elmalı	Çamlıdere	Elmalı
Bolu	Akçaşehir	Gerede	Akçaşehir
Bolu	Akçakoca	Mengen	Akçakoca
Denizli	Tekke	Pamukkale	Tekke
Denizli	Söğüt	Çardak	Söğüt
İstanbul	Beylerbeyi	Üsküdar	Beylerbeyi
Kütahya	Alayunt	Merkez	Alayunt
Rize	Adacami	Güneysu	Adacami

1.3. Mahalle/Köy Olup Sonradan İlçe Olan Yerleşim Yerleri

DS'nin hazırlandığı yıllarda mahalle ya da köy olarak geçen 24 yer adı, Tablo 3'te görülmektedir. Bunlar içerisinde bazı yer adları (Yapraklı ve Gemerek) DS'de hem mahalle/köy hem de ilçe adı olarak geçmektedir. Tablo okunuşu şu şekildedir: Sözlük hazırlandığı dönemde Bayat yerleşim yeri Afyonkarahisar'ın Emirdağ ilçesine bağlı mahalle/köy olarak gözükrken güncel idari yapılanmada Bayat, Afyonkarahisar'ın ilçesi olarak geçmektedir.

Tablo 3. Mahalle/Köy iken İlçe Olan Yerleşim Yerleri

İl Adı	Daha Önce Bağlı Olduğu İlçe Adı	Daha Önce Kayıtlı Mahalle/Köy Adı	Güncel İlçe Adı
Afyonkarahisar	Emirdağ	Bayat	Bayat
Antalya	Akseki	İbradı	İbradı
Bilecik	Gölpazarı	Yenipazar	Yenipazar
Burdur	Tefenni	Karamanlı	Karamanlı
Çanakkale	Bayramiç	Çan	Çan
Çankırı	Şabanözü	Yapraklı	Yapraklı
Çankırı	İlgaz	Kurşunlu	Kurşunlu
Çorum	İskilip	Bayat	Bayat
Denizli	Sarayköy	Babadağ ve köyleri	Babadağ
Denizli	Çal	Bekilli	Bekilli
Denizli	Çal	Dede	Dede
Isparta	Şarki Karaağaç	Y. Bademli	Yenişarbademli
Kahramanmaraş	Elbistan	Afşin	Afşin
Kahramanmaraş	Elbistan	Ekinözü	Ekinözü
Karaman	Ermenek	Sarıveliler	Sarıveliler
Kastamonu	Küre	Ağlı	Ağlı
Kayseri	Bünyan	Akkışla	Akkışla
Kırklareli	Lüleburgaz	Babaeski	Babaeski
Konya	Beyşehir	Hüyük	Hüyük
Muğla	Yatağan	Kavaklıdere	Kavaklıdere
Ordu	Çarşamba	Fatsa	Fatsa
Sivas	Şarkışla	Gemerek	Gemerek
Tokat	Zile	Almus	Almus
Trabzon	Vakfikebir	Beşikdüzü	Beşikdüzü

1.4. Bir Merkez İlçeye Bağlı Gözüküp Daha Sonra Birden Fazla İlçeye Bağlanmış Olan Yerleşim Yerleri

DS ilk basıldığı yıllarda tek bir ilçe merkezinde gözüken 33 yer adının idari yapı güncellemesinin ardından birden fazla -en çok 4 (Balıkesir/Yeniköy, Bursa/Çeltikçi)- ilçeye bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bu yer adları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Birden Fazla İlçeye Bağlı Olan Yerleşim Yerleri

İl Adı	Daha Önce Bağlı Olduğu İlçe	Güncel İlçe Adı	Daha Önce Kayıtlı Mahalle/Köy Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Afyonkarahisar	Dinar	Dazkırı	Çiftlik	Çiftlikköy
Afyonkarahisar	Dinar	Emirdağ	Çiftlik	Çiftlikköy
Burdur	Yeşilova	Bucak	Narlı	Çamlık
Burdur	Yeşilova	Karamanlı	Narlı	Çamlık
Bursa	İnegöl	İnegöl	Çeltikçi	Çeltikçi
Bursa	İnegöl	Orhangazi	Çeltikçi	Çeltikçi
Bursa	İnegöl	Yenişehir	Çeltikçi	Çeltikçi
Bursa	İnegöl	Mustafakemalpaşa	Çeltikçi	Çeltikçi
Çanakkale	Ezine	Merkez	Kuşköy	Çınarlı
Çanakkale	Ezine	Gökçeada	Kuşköy	Çınarlı
Denizli	Acıpayam	Acıpayam	Oğuz	Oğuzköy
Denizli	Acıpayam	Buldan	Oğuz	Oğuzköy

Denizli	Tavas	Tavas	Ovacık	Ovacık
Denizli	Tavas	Honaz	Ovacık	Ovacık
Denizli	Çivril	Pamukkale	Tekke	Tekke
Isparta	Eğridir	Aksu	Akçaşar	Akçaşar
Isparta	Eğridir	Yalvaç	Akçaşar	Akçaşar
Isparta	Eğridir	Eğirdir	Bağılı	Bağılı
Isparta	Eğridir	Gelendost	Bağılı	Bağılı
Isparta	Şarkıkaraağaç	Gelendost	Bağılı	Bağılı
Isparta	Şarkıkaraağaç	Eğirdir	Bağılı	Bağılı
Isparta	Gelendost	Gelendost	Çaltı	Çaltı
Isparta	Gelendost	Şarkıkaraağaç	Çaltı	Çaltı
Isparta	Eğridir	Aksu	Sofular	Sofular
Isparta	Eğridir	Yalvaç	Sofular	Sofular
İzmir	Torbali	Torbali	Tepeköy	Tepeköy
İzmir	Torbali	Bergama	Tepeköy	Tepeköy
Kütahya	Emet	Pazarlar	Yenice	Yenice
Kütahya	Emet	Emet	Yeniceköy	Yenice
Kütahya	Simav	Pazarlar	Yenice	Yenice
Kütahya	Simav	Emet	Yenice	Yenice
Muğla	Fethiye	Seydikemer	Ören	Ören
Muğla	Fethiye	Milas	Ören	Ören

1.5. Bağlı Olduğu İl Sınırlarının Değişmesi Sonucunda Yakın İllere Geçen Yerleşim Yerleri

DS basıldığı ilk yıllardan sonra yapılan il sınır değişiklikleri ile farklı illere bağlanan 58 yer adı Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. İl Sınır Güncellemeleri Sonucunda Farklı İllere Taşınan Yerleşim Yerleri

Daha Önce Bağlı Olduğu İl	Güncel İl Adı	Daha Önce Bağlı Olduğu İlçe	Güncel İlçe Adı	Daha Önce Kayıtlı Mahalle/Köy Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Adana	Kahramanmaraş	Kadirli	Andırın	Çiğşar	Çiğşar
Adana	Osmaniye	Kadirli	Kadirli	Köseler	Köseler
Adana	Osmaniye	Kadirli	Kadirli		
Adana	Osmaniye		Düziçi	Haruniye	
Adana	Mersin	Tarsus	Tarsus		
Adana	Osmaniye	Osmaniye	Merkez	Endel	Koçyurdu
Adana	Osmaniye	Kadirli	Kadirli	Yukarı Kuyu	Yukarıbozkuyu
Afyonkarahisar	Isparta	Dinar	Keçiborlu	İncesu	İncesu
Amasya	Çorum	Merzifon	İskilip	Sarıkavak	Sarıkavak
Ankara	Kırıkkale	Keskin	Keskin	Köprü	Köprü
Ankara	Konya	Haymana	Kulu	Yaraşlı	Yaraşlı
Bolu	Amasya	Düzce	Göynücek	Efkeri	İkizyaka
Çankırı	Karabük	Eskipazar	Eskipazar		
Çankırı	Ankara	Sarısu	Çubuk		Sarısu
Denizli	Burdur	Göhlhisar	Çavdır	Kozağaç	Kozağaç
Denizli	Uşak	Buldan	Eşme	Güllü	Güllü
Denizli	Aydın	Acıpayam	Söke	Doğanbey	Doğanbey
Erzincan	Erzurum		Merkez	Norgah	Akyazı

Eskişehir	Isparta	Eğridir	Aksu	Yılanlı	Yılanlı
Gaziantep	Adıyaman		Besni	Köseceli	Köseceli
İçel	Mersin	Mersin	Toroslar	Evcili	Evcili
İçel	Mersin	Mersin	Toroslar	Gözne	Gözne
İçel	Mersin	Mersin	Toroslar	Buluklu	Buluklu
İçel	Mersin	Mersin	Akdeniz	Civanyaylağı	Civanyaylağı
İçel	Mersin	Silifke	Erdemli	Güzeloluk	Güzeloluk
İçel	Mersin	Aslanköy	Toroslar		Arslanköy
İçel	Mersin	Silifke	Silifke	İncekum	Taşucu
İçel	Mersin	Silifke	Silifke	Tekir	Atayurt
İçel	Mersin	Anamur	Anamur	Haçdişlen	Kaşdişlen
İçel	Mersin	Mut	Mut	Navdalı	Elmapınar
İçel	Mersin	Tarsus	Çamlıyayla	Namrun	
Kocaeli	Sakarya	Akyazı	Akyazı		
Kocaeli	İstanbul	Gebze	Tuzla	Tepeviran	Tepeören
Konya	Karaman	Ereğli	Ayrancı	Berendi	Berendi
Konya	Karaman	Ermenek	Sarıveliler	Civler	Civler
Konya	Karaman	Ermenek	Sarıveliler	Çukurbağ	Çukurbağ
Konya	Karaman	Çukurbağ	Merkez		Çukurbağ
Konya	Karaman	Çukurbağ	Sarıveliler		Çukurbağ
Konya	Karaman	Ermenek	Ermenek	Görmel	Görmeli
Konya	Karaman	Ermenek	Sarıveliler	Uğurlu	Uğurlu
Konya	Karaman	Ermenek	Ermenek	Gargara	Güneyyurt
Konya	Karaman	Karaman	Merkez	Kızıllar	Kızıllarağını
Konya	Karaman	Ermenek	Ermenek		
Konya	Karaman	Ermenek	Sarıveliler	Fariske	Göktepe
Konya	Karaman	Ermenek	Sarıveliler	Günder	Günder
Konya	Karaman	Ermenek	Sarıveliler	Turcalar	Turcalar
Konya	Karaman	Karaman	Kılbasan	Kılbasan	
Kars	Iğdır	Iğdır	Karakoyunlu	Taşburun	Taşburun
Kars	Ardahan	Posof	Posof		
Kars	Ardahan	Göle	Göle		
Kars	Ardahan	Ölçek	Ölçek		
Kars	Ardahan	Göle	Çıldır	Sazlı	Sazlısu
Kars	Ardahan	Ardahan	Yokuşdibi	Lori	
Muğla	Burdur	Fethiye	Gölgözü	İbecikdere	İbecik
Sivas	Kayseri	Gemerek	Sarıoğlan	Karaözü	Karaözü
Tokat	Amasya	Taşova	Taşova		
Zonguldak	Karabük	Safranbolu	Safranbolu		
Zonguldak	Karabük	Safranbolu	Safranbolu	Yörük	Yörük

2. Ad Değiştirmeye Bağlı Değişiklikler

2.1. Adı Değişen İlçe ve Mahalle/Köy Adları

DS'de sadece adı değişen 11 ilçe adı ve 117 mahalle/köy adı bulunmaktadır. Değişikliğe uğrayan toplam 128 yer adı Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Adı Değişen İlçe ve Mahalle/Köy Adları

İl Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu İlçe Adı	Güncel İlçe Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu Mahalle/Köy Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Adana	Feke	Feke	Kisenit	Güzpınarı
Adana	Saimbeyli	Tufanbeyli	Höketçe	
Afyonkarahisar	Dinar	Dinar	Horu	Akpınarlı
Afyonkarahisar	Dinar	Dinar	Duman	Dumanköy
Afyonkarahisar	Bolvadin	Sultandağı	İshaklı	
Amasya	Merzifon	Merzifon	Marınca	Karamustafapaşa
Amasya	Merzifon	Merzifon	Sarı	Sarıköy
Amasya	Merzifon	Merkez	Zana ve çevresi	Çiğdemlik
Ankara	Kızılcahamam	Kızılcahamam	Gürcü	Beşkonak
Ankara	Kızılcahamam	Kızılcahamam	Bağviran	Bağören
Antalya	Finike	Finike	Bağyaka	Turunçova
Antalya	Serik	Serik	Kocayatak	Yukarıkocayatak
Artvin	Yusufeli	Yusufeli	Utav	Bostancı
Artvin	Yusufeli	Yusufeli	Erkinis	Demirkent
Artvin	Şavşat	Şavşat	Hamlı	Hanlı
Artvin	Yusufeli	Yusufeli	Ersis	Kılıçkaya
Artvin	Yusufeli	Yusufeli	Uşhum	Yağcılar
Artvin	Şavşat	Şavşat	Yavuz	Yavuzköy
Artvin	Şavşat	Şavşat	Yancalı	Yoncalı
Balıkesir	Gönen	Gönen	Turuplu	Turplu
Bingöl	Kiği	Kiği		
Bolu	Gerede	Yeniçağa	Reşadiye	
Bolu	Seben	Seben	Tepe	Tepeköy
Burdur	Göhlisar	Göhlisar	Çumköy	Çamköy
Burdur	Yeşilova	Yeşilova	Navlu	Harmanlı
Burdur	Bucak	Bucak	Pazaravdan	Kızılkaya (Belde)
Burdur	Bucak	Bucak	Devri	Taşyayla
Bursa	İnegöl	İnegöl	Doma	Şehitler
Bursa	Mudanya	Mudanya	Yorgeli	Yörükali
Bursa	İznik	İznik	Köristan	Çamoluk
Bursa	Mudanya	Mudanya	Siği	Kumyaka
Çanakkale	Biga	Biga	Fili	Harmanlı
Çankırı	Çerkeş	Çerkeş	Alegöz	Aliözü
Çankırı	Yapraklı	Yapraklı	Tatlıpınar	Şeyhosman
Çorum	Sungurlu	Sungurlu	Kavgit	Kavşut
Denizli	Çivril	Çivril	Çöplü	Şenköy
Denizli	Acıpayam	Acıpayam	Alaeddin	Alaattin
Denizli	Tavas	Tavas	Muğlasın	Gümüştöre
Denizli	Tavas	Tavas	Bereketli	Horasanlı
Denizli		Honaz	Abaş	Akbaş
Denizli	Acıpayam	Acıpayam	Alacın	Mevlütler
Denizli	Çivril	Çivril	Süngüllü	Süngülü
Denizli	Buldan	Buldan	Süleymaniye	Süleymanlı
Denizli	Çivril	Çivril	Bulkaz	Gürpınar
Denizli	Acıpayam	Acıpayam	Alaaddin	Alaattin
Denizli	Buldan	Buldan	Narlıdere	Yenicekent

Denizli	Narlıdere	Kale		Narlı
Denizli	Sarayköy	Çardak		Saray
Elazığ	Ağın	Ağın	Hozakpur	Beyelması
Eskişehir	Seyitgazi	Seyitgazi	Alpanos	Sarayören
Eskişehir	Sivrihisar	Sivrihisar	Böğürlen	Böğürtlen
Erzincan	Refahiye	Refahiye	Zevker	Çatalçam
Erzincan	Çayırli	Çayırli	Sosunga	Eşmepınar
Erzincan	Kemaliye	Kemaliye	Miçinkağ	Karakoçlu
Erzurum	Aşkale	Aşkale	Cinis	Ortabahçe
Erzurum	Oltu	Oltu	Keçek	Sülünkaya
Erzurum	Hasankale	Pasinler		
Gümüşhane	Şiran	Şiran	Uluşiran	Erenkaya
Gümüşhane	Kelkit	Kelkit	Alansa	Gümüşgöze
Gümüşhane	Kelkit	Kelkit	Havsu	Yeşilova
Gümüşhane	Torul	Torul	Zermut	Altınpınar
Giresun	Keşap	Keşap	Mencilis	Ceylanpınar
Giresun	Görece	Görece	Daylı	Daylı
Giresun	Görece	Görece	Haydanlı	Haydarlı
Giresun	Görece	Görece	Çünür	Sağlık
Giresun	Piraziz	Piraziz	Şehli	Şeyhli
Giresun	Görece	Görece	Devge	Ünlüce
Isparta	Yalvaç	Yalvaç	Örkenez	Bağkonak
Isparta	Yalvaç	Yalvaç	Elbengi	Bağlarbaşı
Isparta	Şarkikaraağaç	Şarkikaraağaç	Nudra	Çavundur
Isparta	Yalvaç	Yalvaç	Kumdanlı	Sücüllü
Isparta	Senirkent	Senirkent	Yassıviran	Yassıören
Isparta	Eğridir köyleri	Eğirdir		
İzmir	Bayındır	Bayındır	Falaka	Zeytinova
Konya	Akşehir	Akşehir	Gürnes	Altuntaş
Konya	Kadınhanı	Sarayönü	Başhöyük	Başhöyük
Konya	Ereğli	Ereğli	Dede	Büyükdede
Konya	Hadım	Hadım		
Kastamonu	Araç	Araç	Karabüzey	Aşağıçobanözü
Kastamonu	Daday	Daday	Peşman	Elmayazı
Kastamonu	Araç	Araç	Giremez	Yurttepe
Kastamonu	Kargı	Tosya		Kargın
Kütahya	Emet	Emet	Yeniceköy	Yenice
Kütahya	Simav	Simav	Kavakiçi	Yeşilyayla
Kütahya	Domaniç	Domaniç	Hisarköy	Hisar
Kayseri	Pınarbaşı	Pınarbaşı	Avşar	Avşarpotuklu
Kayseri	Develi	Develi	Bakırdağı	Taşçı
Kayseri	Sarıoğlan	Sarıoğlan	Kızılçın	Gaziler
Muğla	Fethiye	Fethiye	Kaya	Kayaköy
Muğla	Ahiköy	Yatağan		
Malatya	Darende	Darende	Aşudu	Günpınar
Malatya	Arapkir	Arapgir		
Kahramanmaraş	Afşin	Afşin	Hunu	Arıtış
Kahramanmaraş	Elbistan	Elbistan	Erdelek	Eldelek
Kahramanmaraş	Afşin	Afşin	Talur	Tanur

Kahramanmaraş	Afşin	Afşin	Lorşun	Altunelma
Kahramanmaraş	Cerit	Çağlayancerit	Çağlayan	
Nevşehir	Avanos	Avanos	Genezin	Özkonak
Ordu	Mesudiye	Mesudiye	Zile	Beyağaç
Ordu	Mesudiye	Mesudiye	Yavadı	Yeşilce
Ordu	Ulubey	Ulubey	Bahattin	Yolbaşı
Ordu	Ulubey	Ulubey	Şihlar	Şeyhler
Ordu	Ünye	Akkuş	Karakuş	
Rize	Ardeşen	Ardeşen	Gare	Işıklı
Sinop	Gerze	Gerze	Belviran	Belören
Sivas	Divriği	Divriği	Çamova	Canova
Sivas	Divriği	Divriği	Palha	Çakmakdüzü
Sivas	Gürün	Gürün	Telin	Çayboyu
Sivas	Suşehri	Suşehri	Ağrakos	Esenyaka
Sivas	Divriği	Divriği	Norşun	Eskibeyli
Sivas	Gürün	Gürün	Göbekviran	Göbekören
Sivas	Gürün	Gürün	Kaş	Kaşköy
Sivas	Divriği	Divriği	Vazıldan	Uluçayır
Sivas	Gürün	Gürün	Tekerahma	Yolgeçen
Sivas	Divriği	Divriği	Eşke	Dikmeçay
Tekirdağ	Çorlu	Çorlu	Türkövücü	Türkgücü
Tunceli	Nazimiye	Nazimiye		
Tokat	Zile	Zile	Küçükisa	Küçüközlü
Tokat	Turhal	Zile	Kervansaray	
Tokat	Artova	Artova	Hevis	Bayırlı
Tokat	Zile	Zile	Yenimüslüman	Yıldıztepe
Tokat	Artova	Artova	Heris	Bayırlı
Trabzon	Of	Of	Küçükhol	Cumapazarı
Trabzon	Maçka	Maçka	Mağura (Magura)	Örnekalın
Trabzon	Maçka	Maçka	Haçavera/Hacavera	Yeşilyurt
Trabzon	Sürmene	Sürmene	Anaraş	Yemişli
Yozgat	Sorgun	Sorgun	Tulam	Tulum
Yozgat	Terkeşan	Terkeşan		

2.2. Kayıtlı Olduğu İlçe Adı Değişen Mahalle/Köy İsimleri

DS hazırlandığı yıllardaki ilçe adı değişen 78 yer adı, Tablo 7'de yer almaktadır. Bunlar içerisinde birden fazla ilçeye bağlı gözükten yer adları (Isparta/Eğridir/Bağlılı; Isparta/Eğridir/Akçaşar; Muğla/Fethiye/Ören; Kütahya/Simav/Yenice; Isparta/Eğridir/Sofular; Ordu/Fatsa/Uzunmusa) olduğu da görülmektedir.

Tablo 7. Derleme Sözlüğü Hazırlanmış Yıllardaki İlçe Adı Değişen Yerleşim Yerleri

İl Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu İlçe Adı	Güncel İlçe Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Adana	Saimbeyli	Tufanbeyli	Doğanbeyli
Afyonkarahisar	Bolvadin	Sultandağı	Dereçine
Afyonkarahisar	Bolvadin	Sultandağı	Yakasinek
Afyonkarahisar	Dinar	Başmakçı	Çığrı
Ankara	Haymana	Gölbaşı	Çayırılı
Ankara	Polatlı	Sincan	Hisarlıkaya
Ankara	Şerefli Koçhisar	Evren	Solakuşağı
Ankara	Polatlı	Sincan	Bacı
Antalya	Elmalı	Muratpaşa	Kışla
Aydın	Bozdoğan	Yenipazar	Çulhan
Aydın	Kuyucak	Yenipazar	Eğridere
Burdur	Tefenni	Yarıköy	Yayla
Denizli	Yeşilova	Acıpayam	Kurtlar
Çorum	Mecitözü	Merkez	Çıkrık
Denizli	Çal	Çivril	Çıtak
Denizli	Çivril	Pamukkale	Tekke
Denizli	Tavas	Kale	Karaköy
Denizli	Çivril	Acıpayam	Darıveren
Eskişehir	Mihalıççık	Beylikova	İkipınar
Gümüşhane	Torul	Merkez	Süle
Giresun	Tirebolu	Çanakçı	Camiyanı
Isparta	Eğirdir	Aksu	Akçaşar
Isparta	Eğirdir	Yalvaç	Akçaşar
Isparta	Eğirdir	Eğirdir	Bağıllı
Isparta	Eğirdir	Gelendost	Bağıllı
Isparta	Şarkıkaraağaç	Gelendost	Bağıllı
Isparta	Şarkıkaraağaç	Eğirdir	Bağıllı
Isparta	Şarkıkaraağaç	Yenişarbademli	Gölkonak
Isparta	Eğirdir	Aksu	Sofular
Isparta	Eğirdir	Yalvaç	Sofular
Isparta	Keçiborlu	Senirkent	Hamidiye
Isparta	Uluborlu	Senirkent	Büyükbabaca
Isparta	Şarkıkaraağaç	Yenişarbademli	Gölkonak
İzmir	Mustafakemalpaşa	Kemalpaşa	Aşağıkızılca
İzmir	Çeşme	Urla	Birgi
İzmir	Ödemiş	Urla	Birgi
İzmir	Menemen	Çiğli	Kaklıç
Kocaeli	Gebze	Dilovası	Tavşancıl
Konya	Hadım	Hadım	Kaplanlı
Konya	Zıvarık	Selçuklu	Sille
Kars	Sarıkamış	Selim	Bayburt
Kars	Arpaçay	Susuz	Kızılçakçak
Kars	Arpaçay	Akkaya	Şahnalar
Kırşehir	Çiçekdağı	Akçakent	Güllühüyük
Kütahya	Simav	Pazarlar	Yenice
Kütahya	Simav	Merkez	Yenice
Kayseri	Bünyan	Melikgazi	Tavlasun

Kayseri	Bünyan	Özvatan	Küpeli
Muğla	Fethiye	Seydikemer	Ceylan
Muğla	Fethiye	Seydikemer	Dont
Muğla	Fethiye	Seydikemer	Ören
Muğla	Fethiye	Milas	Ören
Muğla	Fethiye	Seydikemer	Yakabağ
Muğla	Milas	Menteşe	Yerkesik
Muğla	Fethiye	Seydikemer	Paşalı
Manisa	Alaşehir	Salihli	İğdecik
Ordu	Gölköy	Altınordu	Bayadı
Ordu	Fatsa	Çamaş	Danışman
Ordu	Akkuş	Kabataş	Kuzköy
Ordu	Fatsa	Altınordu	Uzunmusa
Ordu	Fatsa	Çamaş	Uzunmusa
Ordu	Gölköy	Kabataş	Yakacık
Rize	Kırklartepe	Merkez	Kireçhane
Samsun	Bafra	19 Mayıs	Engiz
Samsun	Bafra	Vezirköprü	Meşeli
Samsun	Bafra	Vezirköprü	Türkmen
Samsun	Çarşamba	Tekkeköy	Balcacı
Sivas	Şarkışla	Gemerek	Çepni
Sivas	Gürün	Ulaş	Çevirme
Sivas	Boliçan	Zara	Korkut
Tokat	Artova	Merkez	Çamlıbel
Tokat	Reşadiye	Almus	Çilehane
Tokat	Artova	Merkez	Dodurga
Tokat	Artova	Merkez	Kızık
Trabzon	Vakfıkebir	Beşikdüzü	Denizli
Trabzon	Vakfıkebir	Araklı	Türkeli
Yozgat	Boğazlıyan	Yenifakılı	Bektaşlı
Yozgat	Yerköy	Merkez	Gökçekışla

2.3. Kayıtlı Olduğu İlçe Adı ve Adı Değişen Mahalle/Köy İsimleri

DS hazırlandığı yıllarda kayıtlı olduğu ilçe ve mahalle/köy adı değişerek güncellenen 61 veri Tablo 8'de yer almaktadır. Bunlar içerisinde birden fazla merkez ilçede görünen yer adları (Balıkesir/Gönen/Turuplu, Çanakkale/Ezine/Kuşköy, Denizli/Acıpayam/Oğuz) olduğu da görülmektedir.

Tablo 8. Kayıtlı Olduğu İlçe ve Mahalle/Köy Adı Değişen Yerleşim Yerleri

İl Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu İlçe Adı	Güncel İlçe Adı	Daha Önce Kayıtlı Mahalle/Köy Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Adana	Saimbeyli	Tufanbeyli	Kayaruk	Kayırcık
Ankara	Polatlı	Sincan	Çokveren	Çökören
Ankara	Kayaş	Mamak	Göl	Kayaş
Antalya	Elmalı	Serik	Kuşla	Kuşlar
Aydın	Bozdoğan	Yenipazar	Hamzabali	Hamzabalı
Aydın	Bozdoğan	Nazilli	Sürez	Uzunçam
Balıkesir	Burhaniye	Gömeç	Kerem	Keremköy
Balıkesir	Edremit	Gönen	Obalar	Ortaoba
Balıkesir	Gönen	Gönen	Turuplu	Turplu
Balıkesir	Gönen	Karesi	Turuplu	Turplu
Bolu		Merkez	Dadıç	Ovadüzü
Bolu		Merkez	Çerçin	Gökçebağ
Burdur	Göhlhisar	Çavdır	Anbarcık	Ambarcık
Burdur	Yeşilova	Bucak	Narlı	Çamlık
Burdur	Yeşilova	Karamanlı	Narlı	Çamlık
Burdur	Tefenni	Merkez	Çerçin	Gökçebağ
Burdur	Göhlhisar	Altınyayla	Maşta	Ballık
Burdur	Göhlhisar	Çavdır	Kozağan	Kozağac
Çanakkale	Ezine	Gelibolu	Bergaz	Değirmendüzü
Çanakkale	Ezine	Merkez	Kuşköy	Çınarlı
Çanakkale	Ezine	Gökçeada	Kuşköy	Çınarlı
Çorum	İskilip	Bayat	Toyhana	Toyhane
Çorum	Demirşeyh	Sungurlu	İskilip	Demirşeyh
Denizli	Acıpayam	Serinhisar	Yukarıkaraçay	Kocapınar
Denizli	Acıpayam	Acıpayam	Oğuz	Oğuzköy
Denizli	Acıpayam	Buldan	Oğuz	Oğuzköy
Denizli	Çal	Bekilli	Ekse	Poyrazlı
Denizli	Çal	Bekilli	Uçkuyu	Üçkuyu
Denizli	Acıpayam	Çameli	Hortma	Yaylapınar
Denizli	Çal	Bekilli	Medele	Yeşilova
Denizli	Çal	Baklan	Doğal	Dağal
Eskişehir	Sivrihisar	Günyüzü	Holanta	Kayakent
Eskişehir		Odunpazarı	Tokat	Türkmentokat
Eskişehir		Mahmudiye	Tokat	Türkmentokat
Erzurum	Oltu	Olur	Tavusker	Çataksu
Erzurum	Oltu	Oltu	Kerek	Gerek
Erzurum	Oltu	Olur	Hükâm	Hükkam
Gaziantep		Şehitkamil	Arıl	Aşağıarıl
Gaziantep		Şehitkamil	Arıl	Yukarıarıl
Gümüşhane	Bayburt	Kelkit	Havsı	Yeşilova
Giresun	Keşap	Bulancak	Kayadili	Kayadibi
Giresun	Piraziz	Görele	Sofular	Sofulu
Giresun	Alucra	Eynesil	Parak	Paraklı
Isparta	Keçiborlu	Uluborlu	İlyas	İleydağı
Isparta	Yalvaç	Keçiborlu	Gelegermi	Kozluca
Isparta	Keçiborlu	Gönen	Baladır	Baradız

Isparta	Uluborlu	Senirkent	İlegöp	Uluğbey
İçel	Mersin	Toroslar	Aslanköy	Arslanköy
İstanbul	Bakırköy	Avcılar	Firuzköyü	Firuzköy
Kocaeli	Gebze	Körfez	Hereke	Yukarı Hereke
Kars	Sarıkamış	Arpaçay	İrişli	Göldalı
Kırklareli	Lüleburgaz	Babaeski	Çavuşköy	Çavuşköy
Kastamonu	Aras	Araç	Bayalı	Boyalı
Kastamonu	Daday	Azdavay	Kozluveren	Kozluören
Kayseri	Bünyan	Melikgazi	Bürüngüz	Büyük Bürüngüz
Nevşehir	Avanos	Kozaklı	Pinili	Çayıçi
Ordu	Ünye	Kabataş	Kuz	Kuzköy
Rize	Çayeli	Merkez	Kaptanpaşa	Kireçhane
Rize	Pazar	İkizdere	Abişko	Muratlı
Tokat	Artova	Merkez	Karkıncık	Kargıncık
Zonguldak	Devrek	Çaycuma	Balkur	Yolgeçen

2.4. Kayıtlı Olduğu İl, İlçe ve Mahalle/Köy Adı Değişen Yerleşim Yerleri

DS'de kayıtlı olduğu il, ilçe ve mahalle/köy adı değişen 6 yerleşim yeri Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Kayıtlı Olduğu İl, İlçe ve Mahalle/Köy Adı Değişen Yerleşim Yerleri

Daha Önce Bağlı Olduğu İl Adı	Güncel İl Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu İlçe Adı	Güncel İlçe Adı	Daha Önce Kayıtlı Mahalle/Köy Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Bolu	Düzce	Düzce	Merkez	Siniciköy	Sinirci
İçel	Mersin	Mersin	Erdemli	Çiftepınar	Tömük
İçel	Mersin	Silifke	Erdemli	Güvere	Esenpınar
İçel	Mersin	Silifke	Yenişehir	Gökçeburun	Gökçebelen
İçel	Mersin		Erdemli	Tönük	Çiftepınar
İçel	Mersin		Toroslar	Çapar	Ayvagediği

3. Mahalle/Köy İsmi ile Verilen ve İlçe Adı Tespit Edilen Yerleşim Yerleri

3.1. Kayıtlı Olduğu İlçe Adı Verilmeyen Mahalle/Köy İsimleri

DS hazırlanırken mahalle/köy olarak yazılıp ilçe adı verilmeyen 101 yer adı, Tablo 10'da yer almaktadır. Bunlar içerisinde 1 ilçe adının (İçel/Mersin/Çiftepınar) daha sonraki yıllarda il adı olması sebebiyle değiştiği görülmektedir. Böyle bir değişimde yine ilçe adı bilinmeyen bu yer adı aşağıdaki tabloya dâhil edilmiştir. Bazı yer adları (Adana/Mansurlu, Balıkesir/Yeniköy, Denizli/Tekkeköy gibi) ise birden fazla ilçeye bağlı olarak gözükmektedir. Bu tür durumlarda tüm ilçe adları listeye dâhil edilmiştir.

Tablo 10. İlçe Adı Verilmeyen Mahalle/Köy İsimleri

Daha Önce Bağlı Olduğu İl Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu İlçe Adı	Güncel İlçe Adı	Mahalle/Köy Adı
Adana		Feke	Mansurlu
Adana		Aladağ	Mansurlu
Adana		Sarıçam	Boynuyuşun
Adana		Feke	Çandırlar
Adana		Yüreğir	Kadıköy
Amasya		Merkez	Kaleköy
Amasya		Merkez	Ziyere
Ankara		Çankaya	Yakupabtal
Aydın		Efeler	Alanlı
Aydın		Efeler	Alatepe
Aydın		Nazilli	Toygar
Balıkesir		Karesi	Yeniköy
Balıkesir		Ayvalık	Yeniköy
Balıkesir		Bigadiç	Yeniköy
Balıkesir		Manyas	Yeniköy
Bilecik		Merkez	Küplü
Bilecik		Merkez	Başköy
Bolu		Seben	Karaağaç
Bolu		Merkez	Karacaagaç
Burdur		Çeltikçi	Çebiş
Burdur		Yeşilova	Kırlı
Burdur		Merkez	Kozluca
Burdur		Merkez	Kurna
Bursa		Osmangazi	İsmetiye
Bursa		Yıldırım	Cumalıkızık
Denizli		Çardak	Beylerli
Denizli		Buldan	Kadıköy
Denizli		Honaz	Kızılyer
Denizli		Honaz	Kocabaş
Denizli		Çivril	Tekkeköy
Denizli		Sarayköy	Tekkeköy
Denizli		Tavas	Tekkeköy
Denizli		Bekilli	Üçkuyu
Eskişehir		Odunpazarı	Aşağılıca
Eskişehir		Alpu	Bozan
Eskişehir		Seyitgazi	Kırka
Eskişehir		Alpu	Sarıkavak
Eskişehir		Çifteler	Sarıkavak
Eskişehir		Sivrihisar	Sarıkavak
Eskişehir		Tepebaşı	Yakakayı
Erzincan		Merkez	Ergan
Gümüşhane		Merkez	Süle
Gümüşhane		Merkez	Mavrangel
Gümüşhane		Merkez	Tekke
Gümüşhane		Şiran	Tekke
Giresun		Bulancak	İcilli
Giresun		Piraziz	Şeyhli

Isparta		Keçiborlu	Aydoğmuş
Isparta		Gönen	İğdecik
İçel		Erdemli	Çiftelinar
İçel		Toroslar	Darisekisi
İstanbul		Şile	Yeniköy
İstanbul		Sarıyer	Yeniköy
İstanbul		Arnavutköy	Yeniköy
İzmir		Seferihisar	Gölcük
İzmir		Ödemiş	Gölcük
Kocaeli		Gölcük	Değirmendere
Konya		Beyşehir	Bayındır
Konya		Selçuklu	Tömek
Konya		Akşehir	Reis
Konya		Sarayönü	Boyalı
Konya		Seydişehir	Boyalı
Konya		Meram	Boyalı
Konya		Karapınar	Çiğil
Konya		İlgın	Çiğil
Kars		Merkez	Ortakapı
Kırşehir		Akpınar	Köşker
Kırşehir		Merkez	Karıncalı
Kütahya		Simav	Güzelyurt
Kayseri		Develi	Gazi
Kayseri		Melikgazi	Hisarcık
Kayseri		Kocasinan	Mahzemin
Kayseri		Talas	Zencidere
Kayseri		Develi	Epçe
Kayseri		Tomarza	Gülveren
Muğla		Menteşe	Yerkesik
Malatya		Yeşilyurt	Gözene
Manisa		Yunusemre	Horozköy
Kahramanmaraş		Andırın	Akifiye
Kahramanmaraş		Göksun	Tombak
Niğde		Merkez	Yenice
Nevşehir		Acıgöl	Kurugöl
Ordu		Altınordu	Bayadı
Ordu		Altınordu	Uzunmusa
Rize		Merkez	Ambarlık
Rize		İkizdere	Güneyce
Rize		Çamlıhemşin	Güneyce
Rize		Merkez	Karasu
Rize		Merkez	Karayemiş
Rize		Merkez	Muradiye
Rize		Merkez	Salarha köyleri
Rize		Merkez	Tekke
Samsun		İlkadım	Kadamut
Samsun		İlkadım	Kıran
Sivas		Merkez	Tutmaç
Tokat		Reşadiye	Gökköy

Tokat		Merkez	Kızılıköy
Van		Tuşba	İskele
Yozgat		Merkez	Çalılı
Zonguldak		Kilimli	Cumayanı
Zonguldak		Çaycuma	Öteyüz

3.2. Kayıtlı Olduğu İlçe Adı Verilmeyen ve Adı Değişen Mahalle/Köy İsimleri

DS ilk basıldığı yıllarda kayıtlı olduğu ilçe adı verilmeyen ve sonrasında adı değişen 51 mahalle/köy adı güncel ilçe adları ile birlikte Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. İlçe Adı Verilmeyen ve Adı Değişerek İlçe Adı Eklenen Mahalle/Köy Adları

İl Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu İlçe Adı	Güncel İlçe Adı	Daha Önce Kayıtlı Mahalle/Köy Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Adana		Seyhan	Gerdan	Gökçeler
Adana		Sarıçam	Hakkıbey	Hakkıbeyli
Amasya		Merkez	Zana	Çiğdemlik
Amasya		Suluova	Deveciköy	Deveci
Ankara		Elmadağ	Hasanoğlan	Hasanoğlan Bahçelievler
Ankara		Elmadağ	Hasanoğlan	Hasanoğlan Fatih
Ankara		Elmadağ	Hasanoğlan	Hasanoğlan Havuzbaşı
Ankara		Çankaya	Mühye	Yeşilkent
Antalya		Döşemealtı	Camili köyü	Camili
Burdur		Ağlasun	Başköyü	Yeşilbaşköy
Burdur		Çeltikçi	Arvallı	Bağsaray
Çankırı		Eldivan	Genek	Akçalı
Çankırı		Eldivan	Saray	Sarayköy
Denizli		Honaz	Kösten	Aydınlar
Elazığ		Sivrice	Kesirik	Kesrik
Elazığ		Merkez	Bizmişen	Sarıçubuk
Eskişehir		Odunpazarı	Tokat	Türkmentokat
Eskişehir		Mahmudiye	Tokat	Türkmentokat
Eskişehir		Tepebaşı	Satılmış	Satılmışoğlu
Erzincan		Merkez	Cenciğe	Çağlayan
Erzincan		Merkez	Haşhaşı	Kavakyolu
Gaziantep		Şahinbey	Lohan	Cevizli
Gaziantep		Şehitkamil	Arıl	Yukarıarıl
Gaziantep		Şehitkamil	Arıl	Ağşağıarıl
Gümüşhane		Merkez	Sobran	Arzularkabaköy
Giresun		Merkez	Akyoma	Akçalı
Giresun		Alucra	Kök	Köklüce
Isparta		Eğirdir	Tahtacı	Bademli
İstanbul		Çatalca	Kadıçiftliği	Çiftlikköy
İzmir		Menderes	Kesre	Özdere
İzmir		Çiğli	Sasallı	Sasalı
Konya		Karapınar	Çiğil	Çiğil
Konya		İlgin	Çiğil	Çiğil
Konya		Akşehir	Eğrigöz	Doğrugöz

Kırşehir		Merkez	Cemelle	Çayağzı
Kayseri		Yahyalı	Dereköy	Derebağı
Kayseri		Melikgazi	Nize	Güzelköy
Kayseri		Melikgazi	Salkuma	Gürpınar
Kayseri		Melikgazi	Turan	Turan
Kayseri		Develi	Fıraktın	Gümüüşören
Manisa		Şehzadeler	Sancaklıboz	Sancaklıbozköy
Kahramanmaraş		Andırın	Orçan	Alanlı
Kahramanmaraş		Onikişubat	Varyanlı	Yenicekale
Kahramanmaraş		Onikişubat	Varyank	Topçalı
Ordu		Ulubey	Bahattin	Yolbaşı
Ordu		Fatsa	Bolman	Bolaman
Samsun		Atakum	Beypınar	Beypınarı
Trabzon		Ortahisar	Kıraçhane	Kireçhane
Trabzon		Ortahisar	Kısarna (Kisarna)	Bengisu
Trabzon		Yomra	Kalafka	Taşdelen
Yozgat		Merkez	K. Boymul	Dereboymul

4. Derleme Sözlüğü Hazırlanırken Sehven Yazıldığı Düşünülen Yerleşim Yerleri

Bilindiği üzere DS, fişleme usulü ile hazırlanmış bir eserdir. Bu nedenle muhtemel yazım yanlışlıkları, fişlerin okunamaması gibi durumların ya da basımdan kaynaklı gözden kaçan hususların olabileceği düşüncesi ile 12 yer adının sehven yazıldığı ya da yanlış yazıldığı düşünülmektedir. Bunlar içerisinde Mersin iline bağlı olan Tarsus ilçesi bir yerde Adana/Tarsus ve Burdur iline bağlı Çerçin yer adı, bir yerde Denizli/Çerçin şeklinde geçmektedir. Yazım yanlışı olduğu düşünülen 6 yer adı (Bolu/Dadıy, Burdur/Çeliş; Denizli/Çal/Uçkuyu, Erzincan/Ergani, Kayseri/Pınarbaşı/Afşar, Tokat/Artova/Hevis); mahalle/köy adı olarak geçen fakat çoğunlukla ilçe olarak verilen 4 yer adı (Çankırı/Şabanözü/Yapraklı, Giresun/Bulancak/Piraziz, Isparta/Şarkikaraağaç/Yenişar, Hatay/Antakya/Yayladağı); olduğu tespit edilmiştir. İlgili yer adları Tablo 12'de yeni yer adları ile görülmektedir. Yazım yanlışlığı olduğu düşünülen -Sözlük'te iki farklı şekilde de geçmekte olan- yer adlarının tablo üzerinde parantez içine alınarak doğrusu verilmiştir.

Tablo 12. Sözlük Hazırlanırken Sehven Yazıldığı Düşünülen Yerleşim Yerleri

Daha Önce Bağlı Olduğu İl Adı	Güncel İl Adı	Daha Önce Kayıtlı Olduğu İlçe Adı	Güncel İlçe Adı	Daha Önce Kayıtlı Mahalle/Köy Adı	Güncel Mahalle/Köy Adı
Adana	Mersin	Tarsus	Tarsus		
Bolu	Bolu		Merkez	Dadıy (Dadıç)	Ovadüzü
Burdur	Burdur		Çeltikçi	Çeliş (Çebiş)	Çebiş
Çankırı	Çankırı	Şabanözü	Yapraklı	Yapraklı	
Denizli	Burdur		Merkez	Çerçin	Gökçebağ
Denizli	Denizli	Çal	Çal	Uçkuyu (Üçkuyu)	Üçkuyu
Erzincan	Erzincan		Merkez	Ergani (Ergan)	Ergan
Giresun	Giresun	Bulancak	Piraziz	Piraziz	
Hatay	Hatay	Antakya	Yayladağı	Yayladağı	
Isparta	Isparta	Şarkikaraağaç	Yenişarbademli	Yenişar	
Kayseri	Kayseri	Pınarbaşı	Pınarbaşı	Afşar (Avşar)	Avşarpotuklu
Tokat	Tokat	Artova	Artova	Hevis (Heris)	Bayırlı

SONUÇ

Derleme Sözlüğü verilerine yerleşim birimleri açısından bakıldığında günümüz için bazı güncellemelerin yapılması gerekmektedir. İlk basıldığı zamandan günümüze dair bir güncelleme yapıldığında idari yapılanmaya bağlı olarak ilçe olup sonradan il olan 12, ilçe olup sonradan mahalle/köy olan 9, mahalle/köy olup sonradan ilçe olan 24, ilk basıldığı yıllarda bir merkez ilçeye bağlı gözükp daha sonra birden fazla ilçeye bağlı olan 33, bağlı olduğu il sınırlarının güncellenmesi sonucunda yakın illere geçen 58; adı değişen ilçe ve mahalle/köy adı olan 128, kayıtlı olduğu ilçe adı değişen 78, kayıtlı olduğu ilçe ve mahalle/köy adı değişen 61, kayıtlı olduğu il, ilçe, mahalle/köy adı değişen 6 yerleşim yeri olduğu tespit edilerek güncellenmiştir. Ek olarak mahalle/köy ismi verilip bağlı olduğu ilçe adı verilmeyen 101 ve yine kayıtlı olduğu ilçe adı olmayan ve adı değişerek ilçe adı da güncellenen 51 yerleşim yeri bulunmaktadır. Derleme Sözlüğü'nün hazırlandığı dönemin şartlarına bakıldığında 12 yerleşim yeri adının ise sehven yanlış yazıldığını söylenebilir. Bu veriler Derleme Sözlüğü'ndeki deyimlerin tasnifinde ortaya konan 8620 veriden hareketle güncellenmiştir. Bu nedenle sözlüğün tamamına dair bir idari yapı güncellemesi değildir. Deyimlerin tespiti sonucu yapılan güncellemede 564 idari yer adı, yeni adlarıyla birlikte çalışmada verilmiştir.

<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

- Aksan, D. (2020). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bulut, S. (2022). Alanya (Antalya) Yer Adlandırmalarında Renklerin Yeri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3) 1310-1333.
- Eren, H. (1965). Yer Adlarımızın Dili. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 0(11), 155-165.
- Tapar, D. (2023). Türkiye'de Yer Adları Bilimi Hakkında Yapılmış Çalışmalar Üzerine Kaynakça Denemesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(11), 1101-1121.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Derleme Sözlüğü*, (I-VI Cilt). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- <https://www.e-icisleri.gov.tr/Anasayfa/MulkiIdariBolumleri.aspx>. (Erişim Tarihi: 05.05.2023).
- <https://nisanyanmap.com/> (Erişim Tarihi: 05.05.2023).

Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg Adlı Eserinin Müzikal Analizi ve Piyano İcra Pratiği Açısından Değerlendirilmesi*

Doç. Günay Tuzkaya

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9120-5364>

Şırnak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Müzik Anasanat Dalı, Şırnak – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.11.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Cesar Franck
Müzikal Analiz
Performans Pratikleri

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.79159>

Öz

Bu araştırma, Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg adlı eserinin müzikal analizini ve piyano icra pratiği açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Yöntem olarak betimsel araştırma ve içerik analizi kullanılmıştır; böylece eserin form, armoni ve tematik yapısı incelenmiş, icra teknikleri ve yorum önerileri sunulmuştur.

Eser, üç ana bölümden oluşur. İlk bölüm Prelüd, zengin armonik yapısıyla yoğun bir atmosfer yaratır ve doğaçlama tarzında melodik ifadeler içerir. Prelüd bölümü, yoğun arpejler ve ritmik motiflerle karakterize edilmiştir; icrasında dengeli bir tempo ve dinamik kontrol gerekmektedir. Özellikle arpejlerin temiz ve kontrollü icrası, dramatik etkileri artırmak için önemli görülmüştür. İkinci bölüm Koral, daha sakin ve lirik bir karaktere sahiptir. Koral bölümünde, pedal ve bas uyumunun önemi vurgulanmıştır. Temanın tekrarı ve dinamik değişimlerle bu bölümdeki ifade gücü artırılmaktadır. Son bölüm Füg ise tematik gelişim ve kontrpuantal tekniklerin dinamik bir birleşimini sunar. Füg bölümü ise kontrpuantal yapıyla motiflerin katmanlar halinde işlendiği bir yapı sunmaktadır. Bu bölümde dinamik geçişler, armonik geçişler ve teknik beceriler dikkatli bir çalışma gerektirmektedir.

Sonuç olarak, eserin döngüsel form yapısı, zengin kromatik yapısı ve kontrpuantal unsurları, piyanistler ve müzikologlar için hem teknik hem de müzikal anlamda önemli bilgiler sunmaktadır. Eser Romantik Dönem'in Barok formlarının yeniden yorumlanmasına dair güçlü bir örnek oluşturmaktadır. Piyano icrasında ifade zenginliğini tam olarak yansıtabilmek için detaylı teknik çalışmaların gerekliliği araştırmada vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, eser, sadece piyano repertuarında değil, aynı zamanda müzikal analiz ve performans pratiği açısından önemli bir eğitim kaynağı olarak değerlendirilmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tuzkaya, G. (2024). Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg Adlı Eserinin Müzikal Analizi ve Piyano İcra Pratiği Açısından Değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 189-210.

*Musical Analysis of César Franck's Prelude, Chorale and Fugue and Its Evaluation in Terms of Piano Performance Practice**

Assoc. Prof. Günay Tuzkaya

Şırnak University, Faculty of Fine Arts, Department of Music, Music Main Branch, Şırnak – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 07.11.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

César Franck

Musical Analysis

Performance Practices

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.79159>

Abstract

This research aims to analyze César Franck's Prelude, Chorale and Fugue, focusing on its musical structure and performance practice for piano. Employing descriptive research and content analysis as methodologies, the research examines the work's form, harmony, and thematic structure, offering performance techniques and interpretative suggestions.

The piece is composed of three main sections. The first section, the Prelude, creates an intense atmosphere with its rich harmonic texture and features melodic expressions in an improvisatory style. Characterized by dense arpeggios and rhythmic motifs, the Prelude demands a balanced tempo and precise dynamic control in performance. In particular, clean and controlled execution of the arpeggios is seen as essential for enhancing the dramatic effect. The second section, the Chorale, possesses a more serene and lyrical character. Emphasis is placed on the importance of pedal and bass alignment in the Chorale, with thematic repetition and dynamic shifts enhancing expressive power. The final section, the Fugue, showcases a dynamic integration of thematic development and contrapuntal techniques. In the Fugue, the layered treatment of motifs through a contrapuntal structure necessitates careful attention to dynamic transitions, harmonic shifts, and technical precision.

In conclusion, the work's cyclic form, rich chromatic structure, and contrapuntal elements provide significant insights both technically and musically for pianists and musicologists alike. As a compelling example of the Romantic period's reinterpretation of Baroque forms, this piece underscores the necessity of meticulous technical practice to fully convey its expressive depth in piano performance. In this regard, the work is evaluated as a valuable educational resource, not only within the piano repertoire but also in the fields of musical analysis and performance practice.

GİRİŞ

Romantik Dönem, müzikte yeni biçim ve teknik anlayışlarının geliştiği bir dönemdir. Bu süreçte Fransız müziği, özellikle enstrümantal eserlerde önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Cesar Franck, bu dönemde Fransız müziğine yön veren başlıca bestecilerden biri olarak eserlerinde sıklıkla kullandığı kromatik yapı ve döngüsel form anlayışı ile dikkat çekmiştir.

Cesar Franck, 10 Aralık 1822 tarihinde Belçika'nın Liège şehrinde doğmuştur ve küçük yaşlardan itibaren üstün müzikal yetenekler göstermiştir. Sekiz yaşında Liège Konservatuvarı'na kabul edilmiş, burada Antoine Jalheau'dan piyano ve Joseph Daussoigne-Méhul'den armoni dersleri almıştır. 1835 yılında ailesiyle birlikte Paris'e taşınmış ve Paris Konservatuvarı'nda Pierre Zimmermann ile piyano, Antonín Reicha ile armoni ve kontrpuan çalışmalarına devam etmiştir. 1837 yılında Fransız vatandaşlığına geçerek Paris Konservatuvarı'na resmi olarak girmiş ve piyano, armoni ve kontrpuan dallarında çeşitli ödüller elde etmiştir (Trevitt & Fauquet, 2001: 1-5).

1840 yılında François Benoit'in org sınıfına katılmış ve orgculuk becerilerini geliştirmiştir. 1842 yılında Belçika'ya dönerek Franz Liszt ile tanışmış ve onun müzikal etkisini derinden hissetmiştir. 1844'te Paris'e geri dönmüş, 1848'de öğrencisi Félicité Saillot Desmousseaux ile evlenmiştir. Bu dönemde Paris'teki çeşitli kiliselerde orgculuk yaparak geçimini sağlamış, 1858 yılında Sainte-Clotilde Bazilikası'na orgcu olarak atanmıştır. 1872'de Paris Konservatuvarı'nda org profesörü olarak göreve başlamış ve Vincent d'Indy, Henri Duparc, Ernest Chausson gibi önemli besteciler yetiştirmiştir. Franck, 1890 yılında Paris'te hayatını kaybetmiş olup, mezarı Montparnasse Mezarlığı'nda bulunmaktadır (Stove, 2011: 20-25).

Franck'ın bestecilik anlayışı, özellikle piyano eserlerinde iki belirgin dönemde incelenmektedir. İlk dönem (1832-1846), gençlik yıllarında ve babasının baskısı altında bir piyanist olarak kariyer yapmaya çalıştığı dönemi kapsar. Bu dönemdeki eserleri, genellikle gösterişli ve süslü bir tarzda, opera temaları üzerine varyasyonlar şeklindedir. Yapı olarak basit ve üç bölümlü formlarda olan bu eserler, dönemin izleyici kitlesinin beğenisine hitap etmeyi amaçlamıştır. Franck'ın bu dönemdeki eserleri için henüz kendi özgün üslubunu geliştirememiştir (James, 1988: 13-15).

İkinci dönem (1884-1890) ise, yaklaşık 40 yıllık bir aradan sonra olgunluk döneminde bestelenmiş eserleri içerir. Bu dönemde yazdığı "Prelüd, Koral ve Füg" ve "Prelüd, Arya ve Final" gibi eserlerde, Barok dönemin prelüd ve füg formlarını yeniden yorumlamış, araya eklediği koral ve aya bölümleriyle yapıyı zenginleştirmiştir. Franck, Wagner'in kromatik armoni dilinden ve Bach'ın kontrpuantal tekniklerinden etkilenerek yoğun kromatizm ve döngüsel form kullanımıyla özgün bir müzikal dil oluşturmuştur. Eserlerinde tematik materyali sürekli olarak geliştirip farklı bölümlerde yeniden ele alarak, müzikal bütünlük ve derinlik sağlamıştır. Bu yaratıcı yaklaşım, Franck'ın Romantik Dönem'de kendine özgü bir tarz geliştirmesine ve sonraki kuşak besteciler üzerinde derin etkiler bırakmasına olanak tanımıştır (Lin, 2000: 20-23).

19. yüzyılın ortalarından itibaren Barok müziğin yeniden canlanması, Romantik Dönem bestecileri üzerinde derin etkiler bırakmıştır. Tarihselcilik akımının bir parçası olarak, Felix Mendelssohn ve Johannes Brahms gibi besteciler, Johann Sebastian Bach ve Georg Friedrich Handel'in unutulmuş eserlerini yeniden keşfetmiş ve dinleyiciyle buluşturmuştur. Bu kültürel hareket, Cesar Franck gibi bestecilerin Barok form ve teknikleri kendi eserlerine uygulamalarına zemin hazırlamış; Franck, Bach'ın kontrpuantal ustalığından ve füg formundan ilham alarak, Romantik Dönem'in ifade özgürlüğüyle birleşen özgün bir müzikal dil geliştirmiştir (Uzar, 2021).

Franck'ın "Prelüd, Koral ve Füg" eserinin bestelenme süreci hem kişisel müzikal gelişiminin hem de dönemin sanatsal dinamiklerinin bir sonucudur. 19. yüzyılın ortalarına kadar Fransa'da piyano müziği alanında belirgin bir katkı görülmemesinin nedenleri arasında, müzisyenlerin klavsen geleneklerine bağlı kalmaları ve opera müziğine olan yoğun ilgi bulunmaktadır. Fransa-Prusya Savaşı

sonrası, Fransız sanatını yeniden canlandırma çabalarını tetiklenmiş ve bu bağlamda “Fransız Ulusal Müzik Derneği” kurulmuştur. Franck, bu derneğin bir üyesi olarak, Alman müziğinin güçlü yönlerini benimseyerek kendi özgün tarzını geliştirmiştir (Gündüz, 2016). 1884'te bestelenen “Prelüd, Koral ve Füg”, Barok dönem tınlarını ve Bach'ın “Das Wohltemperierte Klavier”ine eşdeğer bir eser yaratma hedefinin bir yansımasıdır. Eser, 1885 yılında Marie Poitevin tarafından ilk kez icra edilmiş ve genel olarak olumlu eleştiriler almıştır (Smith, 2014).

Franck'ın 1884 yılında bestelemiş olduğu Prelüd, Koral ve Füg, FWV 21 katalog numarasıyla kaydedilmiştir. Fransız piyano repertuarının önemli eserlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Üç bölümden oluşan bu eser, Franck'ın döngüsel form tekniği ile tematik bütünlüğü sağlarken, zengin armonik yapısı ve polifonik unsurlarıyla da öne çıkmaktadır. Hem teknik zorlukları hem de derin ifade gücüyle piyanistlerin repertuarında önemli bir yere sahiptir.

Franck'ın müziğinde org tekniklerinin etkisi, piyanistik dokunuşlara özgü legato, legatissimo, staccato ve arpej gibi unsurların orga uyarlanması yoluyla belirginleşir. Franck'ın org eğitim geçmişi, yoğun piyano performansı çalışmaları ile şekillenmiş olup, bu iki çalgı arasındaki teknik etkileşimi yansıtmaktadır. Franck'ın öğrencileri ve çağdaşları tarafından yapılan bazı anlatımlar, icra tarzının belirli yönlerini, özellikle arpejler ve ritmik esneklik konusunda bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler, Franck'ın piyanistik tekniklerinin nasıl olduğunu anlamak için önemli ipuçları vermektedir.

Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg adlı eseri, teknik ve müzikal açıdan hem piyanistler hem de müzikologlar için dikkat çekici bir çalışma alanı sunmaktadır. Eser, döngüsel formu, kromatik armonik yapısı ve piyanistik dokusuyla Romantik Dönem müziğinin önemli bir temsilcisidir. Bu nitelikler, eserin yalnızca bir müzikal yapı olarak değil, aynı zamanda icra pratiği açısından da detaylı bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir. Piyanistler için eserin doğru yorumlanması hem teknik becerilerin hem de müzikal ifadelerin derinlemesine anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, eserin analiz edilmesi ve performans uygulamaları açısından değerlendirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın ana problem cümlesi, “Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg (FWV 21) adlı eserinin müzikal analizi ve piyano icra pratiği açısından değerlendirilmesi nasıldır? olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında şu alt problemler ele alınacaktır: Eserin müzikal analizi nasıldır? Piyano icra pratiği açısından değerlendirildiğinde hangi unsurlar öne çıkmaktadır? Bu sorular doğrultusunda, eserin döngüsel form, kromatik armoni ve org yazım teknikleri gibi özellikleri detaylandırılarak analiz edilmiş ve piyanistlerin icra sürecine yönelik öneriler sunulmuştur

Bu araştırmanın amacı, Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg (FWV 21) adlı eserinin müzikal yapısını ve piyano icra pratiğine katkılarını derinlemesine incelemektir. Eserin döngüsel formu, kromatik armonik yapısı ve piyanistik dokusu, Romantik Dönem müziğinin karakteristik unsurlarını yansıtmaktadır. Teknik ve sanatsal açıdan piyanistler için önemli zorluklar ve fırsatlar barındıran bu eser, doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için gerekli olan teknik becerilerin ve müzikal ifadelerin anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, araştırma, eserin yorumlanmasına katkıda bulunmayı ve icra pratiği açısından değerlendirmelerde bulunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın önemi bağlamında, bu çalışmada, eserin müzikal yapısı ve teknik gereklilikleri üzerine yapılan detaylı analizler hem piyanistlere hem de müzikologlara eserin yorumu ve pedagojik uygulamaları için rehberlik edeceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın, Romantik Dönem Fransız müziğinin genel gelişimini ve dönemin müzikal estetiğini daha kapsamlı bir şekilde anlamak açısından değerli katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

César Franck ve "Prelüd, Koral ve Füg" adlı eseri üzerine yapılan literatür incelendiğinde, bestecinin müzikal dili, eserleri ve sanatsal yaklaşımıyla ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olduğu görülmektedir. Yurt içi yapılan bu araştırmalara örnek olarak, Gençgönül (2015) tarafından hazırlanan “César Franck'ın 'Prelüd, Koral ve Füg' Eserinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi, eserin armonik

yapısı ve tematik gelişimi üzerine odaklanarak, form analizine ayrıntılı bir yaklaşım sunmaktadır. Benzer bir çalışmada Turhan (2020), "A Survey on the Numerical Symbolism of the Holy Trinity in César Franck's Prélude, Fugue et Variation pour orgue, op.18" adlı yüksek lisans tezinde, Prelüd, Koral ve Füg eserinin dışındaki önemli eserlerinden biri olan Prelüd, Füg ve Varyasyon eserinde sayısal simgeler üzerinden dini temaları incelemiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Gouin (2017) "Teleology in César Franck's Prélude, Choral et Fugue" başlıklı doktora tezinde, Franck'ın eserin teleolojik yapısına odaklanarak Barok yapıların Romantik dönemin özellikleriyle birleştiği müzikal dilini incelemektedir. Gouin, eserin gelişim sürecini açıklarken, Franck'ın karakteristik tematik gelişim ve armonik yapısını detaylandırmıştır. Armstrong (2015) University of Toronto'da hazırladığı "The Catholic-Christian Masking of César Franck and Alternative Erotic Readings of his Piano Quintet, Violin Sonata, and Prelude, Chorale and Fugue" başlıklı doktora tezi ise Franck'ın eserlerindeki Katolik temaları ve olası erotik semboller üzerinde durmaktadır. Armstrong, özellikle Prelüd, Koral ve Füg eserinde diatonizm ve kromatizm arasındaki ilişkiyi analiz ederek eserin tematik derinliğini farklı bir açıdan ele almıştır. Son olarak, Wang (2024) Two Pearls of the Romantic Period: A Pedagogical Approach and Performance Guidelines for César Franck's Prelude, Choral and Fugue and Danse Lente başlıklı doktora tezi, esere pedagojik bir perspektiften yaklaşarak piyanistler için pratik öneriler sunmaktadır. Wang, eserin teknik ve yorumlayıcı zorluklarını detaylandırarak, eğitim ve performans açısından yönlendirici bir rehberlik sağlamaktadır.

Bu çalışmalardan farklı olarak, bu araştırma, Prelüd, Koral ve Füg eserini hem müzikal analiz hem de piyano icra pratiği açısından değerlendirerek, eserin teknik gereksinimlerini ve icra pratiğindeki yansımalarını derinlemesine ele almaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg (FWV 21) adlı eserinin müzikal ve teknik özelliklerinin incelendiği betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma yöntemi, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı, olgu veya olayları ayrıntılı bir şekilde tanımlamayı ve anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2009). Bu yöntem, eserin form, armoni ve tematik yapısının sistematik ve nesnel bir şekilde analiz edilmesini sağlar. Betimsel araştırmalar, bir eserin ne olduğunu, nasıl yapılandığını ve hangi özelliklere sahip olduğunu belirlemeye odaklanır (Çepni, 2021).

Çalışmada ayrıca içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla metinlerin daha küçük içerik kategorilerine ayrılarak özetlendiği sistematik bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntem, eserin içeriğindeki temaların, motiflerin ve yapısal öğelerin ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizi sayesinde, eserin polifonik yapısı, kromatik armonik geçişleri ve kontrpuantal teknikleri daha derinlemesine anlaşılabilir.

İçerik analizinde metinler temel yapı taşlarına ayrılarak incelenir. Bu bağlamda, çalışmada eserin üç ana bölümü olan "Prelüd," "Koral" ve "Füg" ayrıntılı olarak incelenmiştir. Her bir bölümün form yapısı, armonik özellikleri ve kontrpuantal teknikleri analiz edilmiştir. Temaların nasıl geliştirildiği, kromatik yapıdaki armonik geçişler ve döngüsel formun eserdeki yeri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, eserin piyano icra pratiği açısından getirdiği teknik zorluklar ve yorumlama önerileri incelenmiştir. İcraçılar için legato pasajlarda el koordinasyonu, dinamizm ile tonal tınlar arasındaki dengenin kurulması ve çok sesli yapının dengeli icrası gibi unsurlar değerlendirilmiştir. Bu sayede, eserin müzikal ve teknik açıdan kapsamlı bir analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg adlı eserinin müzikal analizine ve piyano icra pratiği açısından değerlendirilmesine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Eserin detaylı

incelenmesi sonucunda ortaya çıkan veriler, bu bölümde alt başlıklar altında ele alınmaktadır.

Prelüd, Koral ve Füg Eserinin Müzikal Analizi

Bu müzikal analizde, bu başlık altında Prelüd, Koral ve Füg eserinin form yapısı, tema ve motif gelişimi, tonalite ve armoni gibi unsurlar incelenmektedir. Prelüd, Koral ve Füg eseri Cesar Franck tarafından 1884 yılında bestelenmiştir. Bu eser bestecinin klavyeli çalgılar için yazdığı üç üçlemenden ikincisidir. Diğer iki eseri, 1860 yılında org için bestelenmiş olan *Prélude, Fugue et Variation* ve 1887 yılında solo piyano için yazdığı son büyük eseri *Prélude, Aria et Final* adlı eseridir (Stove, 2011).

Eser tematik ve yapısal bütünlüğüyle dikkat çeker. Franck, eseri yazarken geleneksel Barok formundan esinlenmiş, ancak Romantik dönemin ifade özgürlüğü ve armonik genişlemesiyle kendi özgün stilini ortaya koymuştur. Prelüd, Koral ve Füg'ün üç bölümü birbirine kesintisiz olarak bağlanmış olup, her biri kendine özgü melodik ve armonik özellikler taşıyan müzikal unsurlar içerir. Özellikle Prelüd'ün hızlı ve yoğun temposu, Koral'ın lirik ve derinlikli ifadesi ile Füg'ün tematik gelişimi, eserin bütünlüğü içerisinde birbirini tamamlayan unsurlar olarak öne çıkar. Tablo 1'de Prelüd, Koral ve Füg eserinin bölümleri ve yapısal özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 1. Prelüd, Koral ve Füg eserinin bölümleri ve yapısal özellikleri

Bölüm	Ölçüler	Tempo	Yapı
Prelüd	1-57	Moderato	A-B-A'-B'-A''
Koral	58-115	Poco più lento	A-B-A'-B'-A''- B''
Geçiş Bölümü	115-152	Poco allegro	A-B-C
Füg	153-374	Tempo primo	Sergi, Gelişme, Son sergi, Koda

Prelüd Bölümünün Müzikal Analizi

Prelüd, Koral ve Füg eseri prelüd bölümünde si minör tonunda başlar. İki farklı temanın dönüşümlü olarak kullanıldığı kesitlerden oluşan (A-B-A'-B'-A'') bir yapıya sahiptir. A, A' ve A'' kesitleri sürekli otuz ikilik nota figürleriyle karakterize edilen ve Bach'ın "B-A-C-H" motifine benzeyen bir temayı içerir.¹ B ve B' kesitleri ise a capriccio² olarak adlandırılır. Kontrpuantal³ bir yapıya sahiptir. Koral ve Füg bölümlerinin temalarına gönderme yapar. Prelüd bölümünün form yapısı kesitlerin tonu ve ölçü sayısı Tablo 2'de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

¹ "B-A-C-H" motifi, Bach'ın soyadını müzikal olarak temsil etmek için kullandığı dört notalı bir diziden oluşur. Almanca notasyon sisteminde "B" si bemolü, "H" ise si notasını ifade eder; dolayısıyla bu motif si bemol, la, do ve si notalarından meydana gelir. Franck'ın Prelüd bölümündeki ana tema, bu motifi birebir kopyalamamakla birlikte benzer bir melodik şekil sunar. Her iki tema da aşağı doğru bir ikili aralık, ardından yukarı doğru bir küçük üçlü aralık ve tekrar aşağı doğru bir ikili aralık içerir. Ancak Franck'ın temasında ikili aralık, Bach'ın motifinde küçük ikili iken burada büyük ikili olarak kullanılmıştır; bu fark, Franck'ın temasına Bach'ınkinden daha geniş ve dramatik bir karakter kazandırmaktadır. Buna rağmen Franck'ın teması, Bach'ın "B-A-C-H" motifine olan benzerliğiyle bestecinin Barok müzik geleneğine, özellikle de Bach'ın müziğine atıfta bulunduğu değerlendirilmektedir. Bu benzerlik, eserin döngüsel form özelliklerine de katkıda bulunur; Bach'ın motifine atıfta bulunan bu tema, eserin ilerleyen bölümlerinde farklı şekillerde tekrarlanıp geliştirilmektedir (Rosen, 1998).

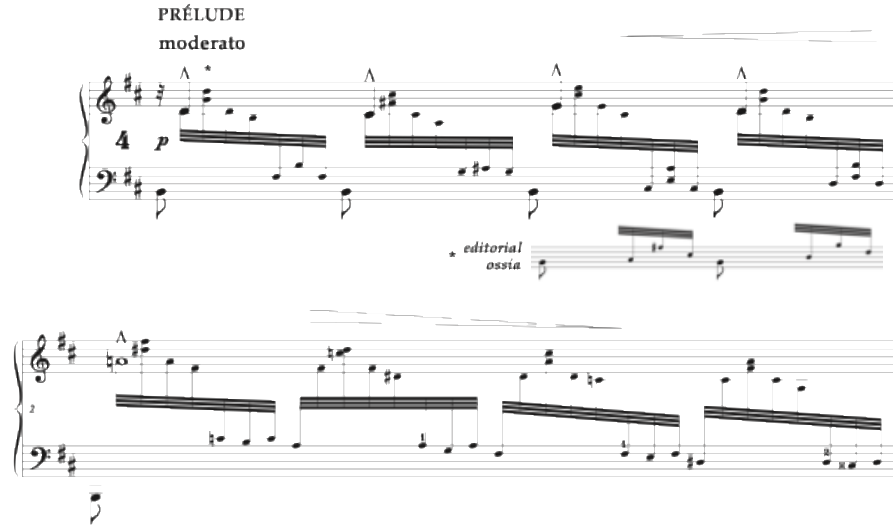
² A capriccio, İtalyanca bir terim olup, eserin belirli bölümlerinin serbest ve keyfi bir şekilde çalınması gerektiğini ifade eder (Willi, 1969).

³ Kontrpuantal, çok sesli müzikte, birden fazla bağımsız melodik çizginin aynı anda duyulmasını ifade eden bir terimdir. Bu yapı, her bir melodik hattın kendi başına anlamlı ve bağımsız olmasını sağlarken, aynı zamanda uyum içinde işlenmesiyle zengin bir armonik doku oluşturur. Bach ve diğer Barok dönem bestecileri tarafından sıklıkla kullanılan kontrpuan tekniği, eserlerin melodik ve armonik derinliğini artıran bir kompozisyon yaklaşımıdır (Gauldin, 2013).

Tablo 2. Prelüd bölümünün yapısal özellikleri

Form	Ölçüler	Ton
A	1-7	Si minör
B	8-15	Si minör
A'	16-21	Fa diyez minör
B'	22-41	Fa diyez minör-Mi minör-Si minör
A''	42-57	Si minör

A kesiti (1-7. ölçüler arası), sürekli tekrarlanan otuz ikilik nota figürleriyle karakterize edilmiştir; bu figürler esere enerjik ve ileriye doğru hareket eden bir his kazandırır. Bu kesitte kullanılan melodi, Bach'ın sıklıkla başvurduğu "B-A-C-H" motifine belirgin bir benzerlik taşır. İlk cümlede melodi si minör tonunda sunulmakta, arpejli bir eşlik altında orta seslerde melodi çalınırken, sol elin sürekli bas⁴ kullanımı, org pedalı⁵ benzeri bir etki yaratır. Eşlik, parıldayan otuz ikilik kırık akorlarla başlar ve sıkça eksiltilmiş yedili akorlar kullanır, bu da müziğin dinamik karakterine katkı sağlar. 3-4. ölçülerde, beş notalı melodi bir tam ses yukarıya aktarılır ve başlangıçta VI. akorla armonize edilir. 5. ölçüde melodi, hafifçe değiştirilmiş bir yapıyla basa geçerken 6. ölçüde genişletilir ve 6-7. ölçülerde V7-I kadansına yönlendirilir. Armonik yapı zengin ve kromatik olup, eksiltilmiş yedili akorların yanı sıra diğer yedili akorlar da kullanılarak kadans sayesinde tonal durum netleşir. Son olarak, 7. ölçüde tonik akorun notaları, komşu alt notalarla süslenmiş olarak (La bemol-Si-Mi bemol-Fa diyez) duyulur. Şekil 1'de A kesitinin ilk iki ölçüsü ve müzikal analize ilişkin ayrıntılar gösterilmektedir.

**Şekil 1.** Prelüd bölümünün 1. ve 2. ölçüleri.

B kesiti (8-15. ölçüler arası), A kesitiyle güçlü bir karşıtlık oluşturur ve si minör tonundadır. Bu kesit, iki ana temadan oluşur. İlk tema, ana motif olarak akorları kullanır ve çok sayıda geciktirme akorları içeren geçici nota kullanımıyla müziğe kararsızlık ve gerginlik hissi kazandırır. İkinci tema ise

⁴ Sürekli bas, bir müzik eserinde belirli bir tonun alt seslerde sabit olarak duyulmasıdır. Bu teknik, armonik hareketlilik devam ederken temel bir nota sağlamak için kullanılır ve özellikle Barok dönemde sıklıkla tercih edilmiştir (Christensen, 2006).

⁵ Org pedalı, org çalgısında alt seslerin güçlü ve sürekli bir şekilde duyulmasını sağlamak amacıyla kullanılan bas pedallarına verilen addır. Bu pedallar, genellikle düşük frekansta sabit tonlar çalarak esere zengin ve derin bir temel oluşturur. Piyano gibi enstrümanlarda bu etki, sol elde sürekli bas tonlarının kullanımıyla taklit edilir (Williams, 1993).

kontrpuantal bir ana motife sahiptir; sağ ve sol el, yükselen ve alçalan ikili ve dörtlü aralıklarla oluşturulmuş bir melodiyi birlikte çalar. Bu temadaki müzikal fikir, eserin ilerleyen bölümlerinde, özellikle Koral kesitinde önemli bir gelişim ögesi haline gelir. Bu kesitte armoni, genellikle tonik ve dominant yedili akorlar etrafında şekillenirken, geciktirme akorları (9. ölçünün 1. ve 3. vuruşları) ve süsleme notaları (11. ölçünün 3. vuruşu ve 12. ölçünün 1. vuruşu) armoniye zenginlik katmaktadır. 8-9. ve 11-13. ölçüler, karakteristik geciktirme akorları ve aşağı doğru inen adımlarıyla Füg bölümündeki temanın habercisi olarak işlev görür. 13-15. ölçülerdeki molto espressivo kapanış motifi karanlık bir karakter taşır; ilk olarak si minörde tonik akor etrafında başlar, ardından fa diyez minöre modülasyon olarak, 15. ölçüde süsleme notalarıyla desteklenmiş dominant akor üzerinde dinlenir. Şekil 2'de B kesitinin 9-15. ölçüler arası gösterilmektedir.

Şekil 2. Prelüd bölümünün 9-15. ölçüleri arası.

A' kesiti (16-21. ölçüler arası), A kesitinin ana temasını dominant ton olan fa diyez minör tonuna taşır ve melodik yapı ile dokuda A kesitiyle büyük ölçüde benzerlik gösterir. Bu kesit, başlangıçta 1-4. ölçülerin beşli yukarıya transpozisyonu olarak başlar; ardından değişerek genişler ve doku bakımından daha dolgun bir hale gelir. 23. ölçüde tonik akorda ulaşarak sonlanır.

B' kesiti (22-38. ölçüler arası), B kesitinin ana temasını dominant ton olan fa diyez minöre taşır. İkinci temaya geçmeden önce, tonaliteyi fa diyez minörden mi minöre çevirmek amacıyla iki kısa cümle eklenmiştir. Bu kesit, orijinal B kesitini 12 ölçü genişletir. Orijinal B kesitinde (13-15. ölçüler arası) sağ ve sol elin üst seslerinde birlikte çalınan melodi, B' kesitinde (29-31. ölçüler arası) kanon (rondes) ⁶

⁶ Kanon (rondes) tekniği, bir melodinin farklı sesler veya enstrümanlar tarafından sırayla ve belirli bir aralıkla yinelenmesi esasına dayanır. Bu teknikte, ilk sesi takip eden diğer sesler aynı melodiyi farklı zamanlarda çalar, böylece birbirine geçen ve uyumlu bir

teknikleriyle değiştirilmiştir; burada iki ses sırayla devreye girmektedir. İkinci tema, 24-28. ölçülerde fa diyez minörde başlar, ardından 28. ölçüden itibaren kısa bir duraklamayla mi minöre (alt dominant ton) transpoze edilir. 31. ölçüden itibaren genişletilen kapanış motifi, bas hattında dominant-tonik hareketi ile si minöre geri dönerek yoğun kromatizm içerir. 33-39. ölçülerde bas hattı yarım tonlarla hareket eder; zengin yedili veya artırılmış altılı akorlarla, süsleme notaları ve geciktirme akorları ile süslenmiştir. Son olarak, si minör tonalitesi 39-41. ölçülerde II7-V7-I kadansı ile yeniden kurulur. Şekil 3'te gösterilen B' kesitinin 31. ölçüsünün üçüncü vuruşundaki sol notasından başlayarak, kademeli olarak alçalan ve 33. ölçüdeki sol diyez notasına ulaşan yeni melodi, eserin Füg bölümünde geliştirilecek motifin temelini oluşturur. Bu yapı, eserin döngüsel form özellikleriyle uyumlu olup, bir veya daha fazla motifin tüm eserde işlenmesi anlayışını yansıtır.



Şekil 3. Prelüd bölümünün 31-34. ölçüleri arası.

A'' kesiti (39-57. ölçüler arası), Prelüd bölümünün son kesiti olup doku bakımından genel olarak A kesitiyle benzerlik gösterir. Ancak, yukarı ve aşağı hareket eden ikili aralıklarla oluşturulmuş melodi, A kesitinden farklı bir yapı sunar. Bu melodi, B kesitinin ikinci temasından alınarak aralıkları değiştirilmiş ve genişletilmiş bir biçimde yeniden düzenlenmiştir. A'' kesiti, 16 ölçü uzunluğunda olup, A kesitine kıyasla daha kapsamlı ve genişletilmiş bir yapıya sahiptir. Bu kesitte birinci tema, si minörde başlayıp sona ermektedir. 45. ölçüde mi bemol minörde anarmonik olarak yeniden yazılmıştır. 46-50. ölçülerde si majöre (tonik majör) geçiş yapılırken, 51-54. ölçülerde ilgili minör olan sol diyez minöre yerleşilir. Şekil 4'te gösterildiği üzere 54. ölçünün sonunda ani bir şekilde si minör tonuna geri dönülür ve 54-55. ölçülerde V7-I kadansı duyulur. 55-56. ölçülerde tonik akor uzatılarak devam eder ve 57. ölçüde mi majörün dominant yedilisi haline gelir; bu akor, Koral bölümünün başında beklenmedik bir şekilde çözülmektedir.

yapıda olan melodik bir örüntü oluşur. Kanon, özellikle kontrpuantal yapıdaki eserlerde sıkça kullanılan ve esere derinlik kazandıran bir tekniktir (Willi, 1969).



Şekil 4. Prelüd bölümünün 54. ve 55. ölçüleri.

Koral Bölümünün Müzikal Analizi

Prelüd, Koral ve Füg eserinin Koral bölümü, A-B-A'-B'-A''-B'' formunda ilerler. Prelüd bölümü gibi, iki dönüşümlü temadan oluşur. Mi bemol majör ile başlar ve Mi bemol minör ile sona erer. Her iki tema da Prelüd bölümüne atıfta bulunulmuştur. Bu bölüm, Prelüd bölümünün yoğun ve hareketli karakterinden sonra daha sakin ve dingin bir yapı sunar. Koral bölümü, Prelüd bölümünün temposunu yumuşatma ve Füg bölümünün kontrpuantal yapısına geçiş işlevi görür. Koral bölümünün form yapısı, kesitlerin tonu ve ölçü numaraları Tablo 3'te ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tablo 3. Koral bölümünün yapısal özellikleri

Form	Ölçüler	Ton
A	58-68	Mi bemol majör-Do minör
B	69-76	Do minör
A'	77-81	Do minör-Fa minör
B'	82-89	Fa minör
A''	90-105	Fa minör-Mi bemol majör
B''	106-115	Mi bemol minör

A kesiti (58-68. ölçüler arası), mi bemol majör ve do minör tonları arasında gidip gelerek zengin bir tonal geçiş sağlar. A kesitinin ikinci cümlesinde (62-63. ölçüler), Prelüd bölümünün B kesitinin ikinci teması (29-30. ölçüler) ortaya çıkar. Şekil 5'te benzerliğin daha net gözükmesi amacıyla ilgili ölçüler (29-30. ve 62-63. ölçüler) gösterilmektedir.



Şekil 5. Koral bölümünün 29-30. ve 61-63. ölçüleri arası.

B kesitinde, armoni zengin ve etkileyici olup, sık sık kromatizm ve geciktirme akorları ya da vurgu yapılmış geçici sesler içerir (58. ölçünün ikinci vuruşu); bazı geciktirme akorları yukarı doğru çözülür (58 ve 59. ölçülerin birinci vuruşları). 61-62. ölçülerde kısa bir süreliğine si bemol majöre modülasyon yapılır. 63. ölçüde, mi bemol ile süslenmiş vurgu yapılmış bir geçici nota içeren eksiltilmiş yedili akor, do minöre yönelir. Kromatizm devam eder; ancak 66-67. ölçülerde bas sesindeki dominant pedal sayesinde tonal durum netleşir ve pasaj, 68. ölçüde tonik akora ulaşır.

B kesiti (68-76. ölçüler arası), do minör tonunda, genellikle dörtlük notalarla ve iki ölçülük cümleler halinde ağırbaşlı bir karakterdedir. Bas partisi, do minör doğal dizisinde aşağı doğru ilerlerken, sol el sağ elin üzerine geçerek geniş arpejli akorların tiz sesinde tema duyulur. Başlangıçta dörtlü aralıklarda alçalan ve ikili aralıklarda yükselen notalarla şekillenir (Prelüd bölümünün 26. ölçüsünde öngörüldüğü gibi). Yapısal benzerliğin aynı anda görülebilmesi amacıyla 25. ve 70. ölçüler Şekil 6'da gösterilmektedir. B kesiti, beş oktav boyunca alçalan ve yükselen akorlarla geniş bir ses alanı yaratır. Armoni 70. ve 72. ölçülerde tonik akor üzerinde duraklar. 73-75. ölçülerde ise bazı kromatizm ve eksik yedili akorlarla sekanslar⁷ yer alır, 76. ölçüde tonik akor üzerinde sona erer.

⁷ Sekans, belirli bir melodik veya armonik yapının, eserin içinde farklı perdelere art arda tekrar edilmesi anlamına gelir. Bu teknik, müziğe ilerleyici bir duygu kazandırır ve ritmik bir devamlılık sağlar. Sekans kullanımı, eserin belirli bir motif veya akor yapısını vurgulamak ve armonik akışa derinlik katmak amacıyla tercih edilir (Lester, 1986).



Şekil 6. Koral bölümünün 25-26. ve 70-74. ölçüleri arası.

A' kesiti (76-81. ölçüler arası) yalnızca 5 ölçüden oluşur, başlangıçta do minör tonunda devam eder; 80. ölçüde eksik yedili akor ile fa minöre modülasyon yapılır.

B' kesiti (82-89. ölçüler arası) fa minör tonundadır ve B kesitinden farklı olarak ikinci cümle, yukarı doğru üçlü ve aşağı doğru ikili aralık hareketlerle geliştirilmiştir. 81-85. ölçüler, 68-72. ölçülerin transpoze edilmiş halidir ve bas seslerde küçük ritmik değişiklikler içerir. Bu kesitte dizi, 88. ölçüde fa minörün "Napoliten"⁸ akoru olan sol bemol majöre doğru yönelir ve 89. ölçüde fa minörün tonik akorunda duraklayarak sonlanır.

A'' kesiti (90-105. ölçüler arası) birinci tema, başlangıçta tonalite açısından kararsızdır ve bas seslerde yarım aralıklarla hareket eder. 96. ölçüden itibaren mi bemol minöre yerleşir. 100-103. ölçüler, 65-68. ölçülerin üçlü aralık yukarı transpoze edilmiş halidir.

B'' kesiti (106-115. ölçüler arası) mi bemol minörde başlar ve 68-76. ölçülerin üçlü aralık yukarı transpoze edilmiş halidir. Bu kesitte bas seslerde küçük ritmik değişiklikler yapılmış ve 111. ölçüde armoni değiştirilmiştir. Ardından, 86-89. ölçülerin ikili aralık aşağı transpoze edilmiş hali gelir. B'' Kesiti, önceki iki B kesitindeki materyallerin bir özeti sunarak koral kısmını sona erdirir.

Geçiş Bölümünün Müzikal Analizi

Füg bölümü tempo primo ifadesi ile 152. ölçünün son vuruşunda başlamaktadır. Koral bölümünün 114. ölçüde bitişi ile Füg bölümü arasında poco allegro tempo işareti ile 115. ölçüden başlayan bir geçiş bölümü bulunmaktadır. Bu bölüm (115-152. ölçüler arası) Füg'ün ana temasının tanıtıldığı ve eser genelinde önemli rol oynayan bazı müzikal fikirlerin ilk kez ortaya çıktığı bir bölümdür.

Geçiş bölümü, A-B-C olmak üzere 3 kesitten oluşur. Geçiş bölümü, Koral bölümünün tonu olan Mi bemol minör ile başlar. Re majör ve Si minör tonlarına geçiş yapar. Bu modülasyonlar, Füg bölümünün (Si minör) tonuna geçişi hazırlar. Geçiş bölümünün form yapısı, kesitlerin tonu ve ölçü numaraları Tablo 4'te ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

⁸ Napoliten, müzik teorisinde, genellikle minör tonlarda kullanılan ve tonun ikinci derecesinin bemolleştirilmesiyle elde edilen majör akoru ifade eder (Reeder, 1959).

Tablo 4. Geçiş bölümünün yapısal özellikleri

Kesit	Ölçüler	Ton
A	116-128	Mi bemol minör
B	129-142	Si minör
C	143-152	Si minör

Geçiş bölümünde Füg temasına iki kez yer verilir. İlk olarak 117-120. ölçüler arasında Mi bemol minör tonunda soprano sesinde belirir. İkinci kez ise 123-126. ölçüler arasında Sol bemol minör tonunda hem soprano hem de tenor seslerinde belirir. Bu yapısal benzerlikler Şekil 7’de sırasıyla 115-120., 122-126. ve 152-156. ölçüler arasında aynı şekil üzerinde gösterilmektedir.

The image displays three musical excerpts. The first, labeled 'poco allegro', is in a piano (mf) dynamic and features a complex rhythmic pattern with slurs and accents. The second, labeled 'a tempo', is also in a mezzo-forte (mf) dynamic and shows a more melodic line with slurs. The third, labeled 'FUGUE' and 'tempo primo', is in a 'largamente' tempo and features a simple, rhythmic motif. The score includes piano and bass staves with various musical notations such as dynamics, articulation, and fingerings.

Şekil 7. Geçiş ve Füg bölümünün 115-120., 122-126. ve 152-156. ölçüleri arası.

Geçiş bölümünde, Füg bölümünde de önemli rol oynayacak bazı yeni motifler de tanıtılır. Örneğin, 121. ölçüde beliren bir motif, daha sonra Füg temasının karşı temasında kullanılır. Geçiş bölümü, Korall bölümünün aksine daha karmaşık bir armonik yapıya sahiptir. Bu bölümde, sürekli yedili akorlar ve eksiltilmiş akorlar kullanılır.

Geçiş bölümünün ritmi, Korall bölümünden daha hareketlidir. Bu bölümde, sekizlik notalar ve üçleme figürleri sıklıkla kullanılır. Ayrıca, 143-151. ölçüler arasında “molto vivo” tempo işaretiyle belirtilen hızlı bir kesit bulunmaktadır.

Geçiş bölümü, Korall bölümünün dingin ifadesinden Füg bölümünün daha karmaşık ve yoğun yapısına geçişi sağlayan önemli bir bölümdür. Bu bölümde, Füg temasının tanıtılması, Korall bölümünden motiflerin tekrarlanması ve yeni motiflerin ortaya çıkması, esere bir bütünlük kazandırır. Ayrıca, bu bölümdeki karmaşık armonik yapı, modülasyonlar ve ritmik hareketlilik, Füg bölümünün etkisini artırır.

Füg Bölümünün Müzikal Analizi

Füg, genellikle üç ila beş sesli olarak düzenlenen ve birkaç bağımsız melodik hattan oluşan polifonik bir kompozisyon türüdür. Çoğu füg, konu olarak adlandırılan tek bir temanın her bir ses tarafından sırayla tanıtılması esasına dayanır. "Füg" terimi, ilk sesin temayı başlatması ve ardından diğer seslerin aynı temayı takip ederek giriş yapması nedeniyle, "kaçış" anlamına gelen İtalyanca fuga kelimesinden türetilmiştir. Bu yapı, eserde kovalayan ve yakalayan seslerin bir araya gelmesiyle zengin bir polifonik doku oluşturur.

Füg bölümü, 153. Ölçünün son vuruşundan itibaren "Tempo primo" ifadesiyle başlamaktadır. Bu bölüm, eserin son ve en uzun bölümüdür. Füg bölümü, geleneksel füg formunun unsurlarını içermekle birlikte, Franck'ın özgün yorumuyla şekillenmiştir. Füg bölümü, form olarak sergi (ekspozisyon-exposition), geliştirme (development), son sergi (final exposition) ve koda (coda-kapanış) kesitlerinden oluşmaktadır. Tablo 5'te Füg bölümünün yapısal özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 5. Füg bölümünün yapısal özellikleri

Kesit	Ölçüler	Ton
Sergi (ekspozisyon-exposition)	153-173	Si minör
Geliştirme (development)	174-212	Farklı tonlarda modülasyon
Son sergi (final exposition)	212-280	Si minör
Koda (coda-kapanış)	281-374	Si majör

Sergi (153-178. ölçüler arasında) başlamadan önce 7 ölçülük bir giriş bölümü bulunur. Fügün sergi bölümü, Si minör tonalitesinde alto sesinde tema ile başlar. Tema, alt dominant ses (Mi) üzerinde başlar ve genellikle yarım ton adımlarla yavaşça alçalarak ilerler. Tema normalde mediant ses (Re) üzerinde sona erecek şekilde düzenlenir, ancak ilk ifadesi 156. ölçüde Si notasına kadar genişletilmiştir. Şekil 8'de 153. ölçüde başlayan füg teması gösterilmektedir.

FUGUE
tempo primo

Şekil 8. Füg bölümünün 152-157. ölçüleri arası.

Temanın ilk sunumunun ardından, tema sırasıyla tenor, soprano ve bas seslerinde de işlenir. Geleneksel füg yazımına uygun olarak, her tema sunumu, ona eşlik eden bir karşı tema ile birlikte sunulmaktadır.

Tema, 157-160. ölçüler arasında fa diyez minör tonunda alto partisinde yeniden duyurulur.

Temanın bu sunumu, orijinal tenor girişinin tam bir beşli yukarı transpozisyonudur ve tam cevap (real answer)⁹ olarak adlandırılır. Tenor partisinde bir karşı tema bulunur. Hem tema hem de karşı tema genellikle kromatik olarak hareket ettiğinden, eserde armonik belirsizlikler meydana gelir. Temanın son ölçüsü, 161 dördütlü yukarıdan tekrar edilerek si minör tonalitesine geri döner. 162-164. ölçülerde bir sekansla devam eder.

Tema, 165-169. ölçülerde si minör tonunda soprano partisinde duyurulurken (Şekil 9.), alto partisinde karşı tema ve tenor partisinde serbest kontrpuan eşlik etmektedir. 169-172. ölçülerde bas, fa diyez minörde cevap vermekte; soprano partisinde karşı tema ve alto ile tenor partilerinde serbest kontrpuan bulunmaktadır. 173. ölçüde sergi kısmı sona ermektedir. Şekil 9'da 166-173. ölçüler arası gösterilmektedir.



Şekil 9. Füg bölümünün 166-173. ölçüleri arası.

Geliştirme (development) (174-212. ölçüler arası) 174-187. ölçülerde yumuşak epizod ile başlar, sürekli sekizlik vuruşlarla ilerleyen bir yapı sunar. Bu bölüm, çoğunlukla komşu notalarla süslenmiş eksiltilmiş yedili akorlar ve çeşitli diziler kullanılarak inşa edilmiştir. 181 ve 182. ölçülerde, çeşitlilik sağlamak amacıyla bazı majör akorlar dahil edilmiştir. 183-186. ölçülerde dominant yedili veya dokuzlu armoniler kullanılarak re majöre geçiş sinyalleri veren bir hareket oluşur. 188-212. ölçülerde, re majör tonunda (ilişkili majör ton) yeni bir dizi ve tema girişi yer alır. Tema, 189. ölçüde alto sesinde tekrar başlar ve 192. ölçüde tenor sesiyle cevaplanır. Dördütlü kontrpuantal yapı devam etmekle birlikte, giderek daha serbest bir hale gelir ve zaman zaman beşinci bir ses eklenir; 192. ölçüden itibaren eşlik dokusu daha akor temelli hale dönüşür.

Temanın son iki ölçüsü, 196-200. ölçülerde bir sekans olarak tekrar edilir ve giderek daha güv ve yoğun bir doku kazanır. 201. ölçüde, tema güçlü bir şekilde sağ elde akor dokusunda geri döner ve oktavlarda eşlik eden bir çizgi ile desteklenir. 205-212. ölçülerdeki kodetta sakin ve diatonik bir yapı ile başlar. 208-211. ölçülerde kromatizm tekrar ortaya çıkarken, 211-212. ölçülerde re majör tonunun V7-I kadansı ile sağlamlaşması sağlanır. Şekil 10'da 210-212. ölçüler arası gösterilmektedir.

⁹ Tam cevap (real answer), füg formunda bir temanın (konunun) başka bir seste tam transpoze edilerek yinelenmesini ifade eder. Bu durumda, orijinal temadaki aralık yapısı korunarak başka bir tonda (genellikle tam bir beşli veya dördütlü yukarı veya aşağı) tekrar duyurulur. Böylece tema, herhangi bir aralığın değiştirilmesine gerek kalmadan orijinal biçimiyle sunulur (Walker, 2000).



Şekil 10. Füg bölümünün 210-212. ölçüleri arası.

212. ölçüde son sergi başlar. Tema, sol elde ters çevrilmiş olarak ve oktavlarla duyulur, sağ el tarafından kısmen taklit edilir. La minörde başlar, ardından 217. ölçüden itibaren si minörde tekrar edilir. 221. ölçüden itibaren tema parçalanarak devam eder; genel olarak si minörde kalır, ancak 224-227. ölçülerde kısa bir süre fa diyez minöre geçiş yapar. Şekil 11'de 212-220. ölçüler arası gösterilmektedir.



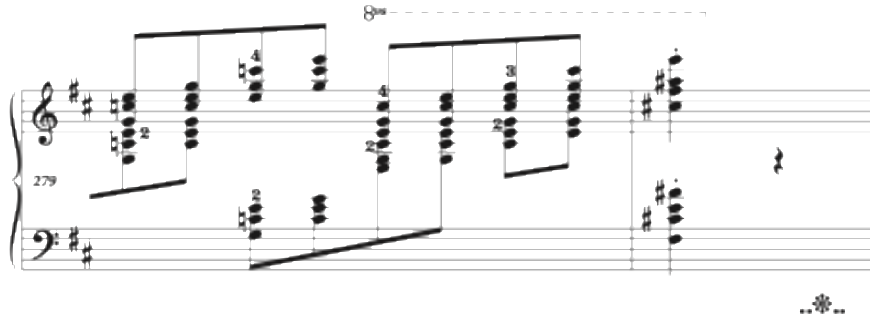
Şekil 11. Füg bölümünün 212-220. ölçüleri arası.

227-238. ölçüler arasında bir edizod bulunur. Sık sık bas sesinde bir dominant pedal ile si minörde devam eder ve sürekli üçleme bir ritim kullanılmaktadır. 235-238. ölçülerde fa diyez minöre geri döner. 239-250. ölçüler arası ters çevrilebilir üç sesli kontrpuan kullanılarak ve majör üçüncülerle modülasyon yaparak yeni bir tema girişi dizisi gerçekleşir. Tema, üst seste fa diyez minörde başlar. Bas, oktavlarda temaya neredeyse aynı ritme sahip bir karşı melodiye sahiptir ve çoğunlukla tema ile zıt yönde hareket eder. İç sesler (alto ve tenor sesleri), önceki bölümden gelen üçlemeli motifi devam ettiren başka bir karşı melodiye sahiptir. Tema, 243. ölçüden itibaren re minörde bas tarafından yeniden ifade edilir ve iki karşı melodi diğer seslere geçer. 247. ölçüden itibaren iç seste si bemol minörde yeniden ifade edilir ve iki karşı melodi tekrar farklı seslere aktarılır. Bu tonal geçiş Şekil 12'de gösterilmektedir.



Şekil 12. Füg bölümünün 246. ve 247. ölçüleri.

250-273. ölçüler arası, çoğunlukla üçlemelerle devam eder ve temaya parçalı referanslar içerir. Si bemol minörde başlar ve sıkça eksik yedili armoni kullanılır. 256-260. ölçüler, 251-255. ölçülerin bir triton aşağıya, mi minöre transpozisyonudur. 261. ölçüden itibaren motifi sekans halinde devam ettirir. Armoni, do diyez minör (263-265. ölçüler), fa diyez minör (266-268. ölçüler) ve si minörün (269-272. ölçüler) dominant yedilileri etrafında beşli döngüsünde ilerler. 273-280. ölçülerde, sağ elde si minörde oktavlarda güçlü bir tema dönüşü gerçekleşir; bu, 165-168. ölçülerdeki orijinal karşı-temalar ve bas sesinde bir dominant pedal ile birleştirilmiştir. Tema, 277. ölçüden itibaren sekans halinde genişletilir. 279. ölçüde Napoliten 6'lı armonisi 280. ölçüde dominant yediliye geçiş yapar. Şekil 13'te bu geçiş gösterilmektedir.



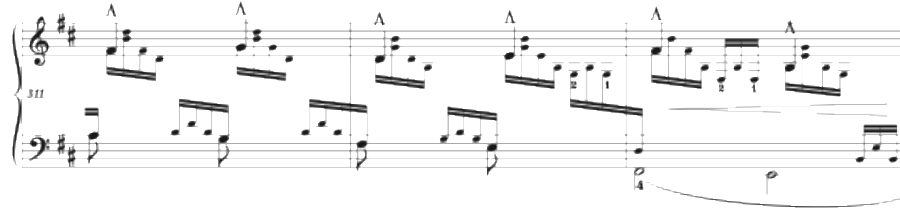
Şekil 13. Füg bölümünün 279. ve 280. ölçüleri.

281. ölçüden itibaren belirgin bir şekilde ritmik değişiklikle koda başlar. 281-306. ölçüler arasında, sürekli onaltılıklarla ilerleyen bir kadans bulunur. Komşu notalarla süslenmiş arpejli eksik yedililer dönüşümlü olarak yer alır. 295-297. ölçülerdeki figürler, Prelüd bölümünün başlangıcını anımsatır. Şekil 14'te kodanın başlangıcı gösterilemektedir.



Şekil 14. Füg bölümünün 281-283. ölçüleri arası.

311. ölçüde Korale bölümünün teması, si minörde (^ ile belirtilmiş) Prelüd bölümündeki kırık akor figürü ile birleşerek geri döner. 314 ve 322. ölçülerin başında bulunan üçlülerle modülasyonlar başlar. Korale teması, 325-329. ölçülerde kanon olarak duyulur. Şekil 15'te Korale bölümünün temasına referans gösterilen 311. ölçü gösterilmektedir.



Şekil 15. Füg bölümünün 311-213. ölçüleri arası.

331-364. ölçüler arasında, füg teması final girişi yapar. Tenor sesinde si minörde oktavlarda başlayan bu giriş, Koral bölümünün temasıyla kontrpuan oluşturur ve onaltılık süre değerindeki akor eşliğiyle desteklenir. 364-374. ölçüler arasındaki si majör güçlü koda ile eser ve füg bölümü son bulur.

Prelüd, Koral ve Füg Eserinin Piyano İcra Pratiği Açısından Değerlendirilmesi

Bu araştırmada, Piano Practical Editions tarafından 2023 Haziran ayında basılmış nota dökümanları referans alınarak, Cesar Franck'ın "Prelüd, Koral ve Füg" adlı eserinin piyano icra pratiği açısından bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme analizi 4 alt başlıkta yapılmış olup Geçiş bölümü ayrıca incelenmiştir.

Prelüd Bölümünün Piyano İcra Pratiği Açısından Değerlendirilmesi

Prelüd bölümünün piyano icra pratiği açısından bir değerlendirmesi yapılmıştır. Prelüd, yoğun arpejler ve melodiye eşlik eden otuz ikilik hızlı notalarla zengin bir armonik yapı sunmaktadır. Bu bölümün icrasında, özellikle orta hızda dengeli bir tempoya sadık kalınarak, dinamik kontrolün hassas bir şekilde uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Prelüd'ün A bölümü, "Moderato" terimi ile belirtilmiş olup, burada p ve pp nüansları kullanılarak hafif ve yumuşak bir ifade elde edilmesi önerilmektedir. Melodi, genellikle arpejler arasında gizlenmiş ve işaret parmağı ile dikkatlice icra edilmelidir. Müzik serbest ve doğal bir tarza sahip olsa da ritmik bütünlüğün korunması gerekir. Dolayısıyla, ana melodi dışında kalan hızlı notaların vurgulanmaması, parmakların klavyeye yakın tutularak bu notaların temiz ve kontrollü bir şekilde icra edilmesi önerilmektedir.

Prelüd'ün B bölümü, zengin bir armoni ile başlamakta ve daha derin bir dokunuş ile icra edilmesi beklenmektedir. A capriccio olarak işaretlenen bu bölüm, esnek bir hızda çalınmakla birlikte, rubato kullanılarak daha serbest bir tempo tercih edilmesi önerilmektedir. Bu bölümde kesik ritimler ve blok akorlar kullanılarak güçlü ve dramatik bir karakter yaratılmaktadır. Ayrıca, pedalın özellikle vurgu noktalarında dikkatle kullanılması, akorların dolgun bir ses ile ifade edilmesini sağlayacaktır. Prelüd'ün A' bölümünde, 20. ölçüde "espressivo" ifadesiyle, bas sesler şarkı söyler gibi icra edilmeli ve sağ elin tiz seslerde yükselmesiyle oluşan gerilim, iki elin zıt yönlerde hareketiyle desteklenmelidir. Bu bağlamda, yavaşlama işaretine dikkat edilerek, eserin anlatım gücüne uygun bir icra gerçekleştirilmelidir.

Prelüd'ün B' bölümü, sekans tekniği ve modülasyonlarla genişletilerek duygusal bir yoğunluk kazandırılmaktadır. Bu kısımda sakın bir tempo tercih edilerek eserin dramatik etkisi artırılmalı, dinamik geçişlerdeki değişimlere hassasiyetle yaklaşılmalıdır. Özellikle tonalite değişiklikleri sırasında, bestecinin ifade ettiği duygusal gerilim korunmalı ve eserin doğal akışı içerisinde ifade edilmelidir. Son olarak, A'' bölümünde dinamikler giderek artarak müziğin doruk noktasına ulaşır. Bu noktada f ve ff işaretleri doğrultusunda, yoğun bir ifade ile tiz bölgedeki melodi hattının belirgin bir şekilde öne çıkarılması gerekmektedir. Bu bölümdeki crescendo ve decrescendo geçişleri dikkatle uygulanarak müzikal gerilimin korunması sağlanmalı, koral bölümüne yumuşak bir geçiş yapılmalıdır.

Koral Bölümünün Piyano İcra Pratiği Açısından Değerlendirilmesi

Koral bölümü, "poco più lento" olarak işaretlenmiştir; bu ifade, bu bölümün prelüde göre daha yavaş bir tempoda çalınması gerektiğini belirtmektedir. Eserin başında "molto cantabile" ve "non troppo

dolce" ifadelerinin kullanılması, yorum sırasında cümlelerin akıcılığını korumanın önemini vurgulamaktadır; böylece, müziğin doğal akışı sağlanarak aşırı ağır ve durgun bir his yaratılmasının önüne geçileceği değerlendirilmektedir. Koral bölümünün icrasında cümlelerin sürekliliğinin korunması, eserin ifade gücünü artırmaktadır. Bu bölümde, sol elin arpejlerle sağ elin üzerinden geçerek temayı icra etmesi gereken yerlerde, piyanistin belirgin ve güçlü bir tını elde etmesi önerilmektedir. Bu nedenle, sol elin parmak uçlarıyla tuşlara hızlı ve kesin bir şekilde dokunulmalı ve temayı belirginleştirmek için gücün kontrollü kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Diğer taraftan, tema dışındaki akor bölümlerinin daha hafif çalınması, ana temanın öne çıkmasını sağlamak için önemlidir. Koral temasının çalınması esnasında bas ve pedal uyumunun sağlanması kritik bir rol oynamaktadır. Bas seslerinin armoniye desteklemesi için pedalın tam olarak armoni içine basılması önerilmekte ve bu sayede her vuruşta harmoninin tam olarak korunması sağlanmaktadır.

Koral temasının dinamik açıdan gelişimi incelendiğinde, temanın üç kez tekrarlandığı ve bu tekrarlarla birlikte nüans düzeyinin pp nüansından başlayarak p nüansına, ardından ff nüansına yükseldiği görülmektedir. Özellikle ff nüansında, piyanistin omuzları gevşeterek vücut ağırlığını kollar aracılığıyla parmaklara yönlendirmesi ve bu şekilde geniş ve dolgun bir ton yaratmaya çalışması tavsiye edilmektedir. Böylece, eserin zengin ve dolgun ton renkleriyle ifade edilmesi mümkün hale gelmekte ve piyanist, tüm vücut gücünü kullanarak doğal bir tını elde etmektedir.

Geçiş Bölümünün Piyano İcra Pratiği Açısından Değerlendirilmesi

Geçiş bölümü, Prelüd, Koral ve Füg eserinde, koral bölümünün lirik doğası ile füg bölümünün yoğun kontrpuantal yapısı arasında bir köprü görevi görmektedir. Bu bölüm, füg temasının ilk ipuçlarını taşıdığı için, eserin temposu "Poco allegro" ifadesine uygun olarak kontrollü bir hızda icra edilmelidir. Bu hız, füg bölümüne hazırlık niteliğinde olduğundan aşırı hızlı olmaktan kaçınılması gerekmektedir. İcracının, geçiş bölümünde tempo değişimlerini dikkatle uygulaması, özellikle 121. ölçüdeki "Poco rallentando" ifadesi ile 128. ölçüdeki "ritenuto" arasında doğal bir geçiş sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu esnada, 123. ölçüde duyulan füg temasının "Poco Allegro" temposuna dönerek icra edilmesi önerilmektedir.

128. ölçüye gelindiğinde, sol elde sürekli tekrarlanan üçlü nota motifleri dikkat çeker. Bu motiflerin icrasında ses seviyesinin dengeli ve akıcı olması için elin sabit tutulması ve bileğin rahat bırakılması önem taşımaktadır. Bilek stabilitesini koruyarak çalmak, motiflerin hızlı ve istikrarlı bir şekilde seslendirilmesini kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda, bu ölçüde seslerin fazla boğuk olmaması için bas seslerin doğru kuvvetle basılması gerekmektedir. Bu denge, üçlemeli ritmik motifin akışını kesintisiz sürdürmeye yardımcı olur. 131. ölçüde sağ ve sol el arasında belirgin bir karşılıklı melodik etkileşim göze çarpmaktadır. Bu melodik pasajların çalınması sırasında, iki enstrüman arasındaki bir diyalog hayal edilerek icra edilmesi önerilmektedir; bu sayede pasajlar arasında ifade zenginliği sağlanabilir. Örneğin, üst melodik çizgi daha hafif ve ince bir tını ile icra edilirken, alt sesler daha dolgun bir tını ile cevap veriyormuş gibi çalınabilir. Bu yaklaşımla icra, eserin iç dinamik ve renk zenginliğini ortaya çıkaracağı değerlendirilmektedir. 142. ölçüde belirtilen "molto vivo" ifadesi, çalma hızında ve dinamikte bir artış gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bölümdeki azalan yedili arpejler her iki elde dengeli ve düzenli bir şekilde icra edilmelidir. Her iki elin, arpejleri eşit kuvvetle fff nüansı seviyesinde icra etmesi, müziğin yoğunluğunu artırmak açısından önemlidir. Bölümün sonunda, 150. ölçüdeki "ritardando" ifadesiyle hızın tekrar düşürülerek geçiş bölümünün başındaki tempoya çekilmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Nüans bakımından, geçiş bölümü içinde pp, p, mf, f ve ff olmak üzere geniş bir ses düzeyi seviyesi bulunmaktadır. Bu dinamik geçişlerin, her seviye için önceden belirlenen ses düzeyinde icra edilmesi gerekmektedir. Özellikle piyanistin bu dinamikleri hassasiyetle kontrol etmesi, bestecinin amaçladığı duygusal gerilim ve ifade yoğunluğunu yaratması açısından önemlidir. Geçiş bölümünün farklı dinamik seviyelerde çalınması, eser içinde dramatik bir geçiş sağlamakta ve dinleyiciyi füg bölümüne hazırlamaktadır.

Füg Bölümünün Piyano İcra Pratiği Açısından Değerlendirilmesi

Füg bölümünün piyano icra tekniği açısından değerlendirilmesinde, öncelikle bölümün ana

temasının zayıf vuruşla başladığı ve dördüncü vuruş ile birinci vuruş arasında farklı bir tını yaratılması gerektiği vurgulanabilir. Bu bağlamda, birinci vuruşun daha derin bir tuşe ile çalınması önerilmektedir. Füg boyunca temaların farklı seslerde belirgin bir şekilde ifade edilebilmesi için, temayı çalan parmakların ağırlık merkezi o tarafa kaydırılmalı; diğer sesler ise hafif bir dokunuşla çalınarak katmanlar arasındaki denge korunmalıdır. Özellikle, sağ elde temanın akorlarla birlikte ortaya çıktığı ölçülerde akorlar parmak uçlarıyla çalınarak net ve kısa bir tını elde edilmeli, fakat sağ eldeki akorlar sol eldeki füg temasını baskılamamalıdır. Fügün gelişim bölümünde üçlemelerin ritmik yapısı bölüme dinamik bir hareket kazandırırken, "sakin" ve "duygulu" ifadeler doğrultusunda ritmik akıcılığı korumak gerektiği düşünülmektedir. Bu üçlemelerin hızlanma eğilimine karşı metronom kullanarak yavaş bir tempodan çalışmaya başlanması ve yavaşça fügün özgün temposuna ulaşılması önerilmektedir. Bu bölümde ayrıca akıcı ve sürekli bir akış hissinin korunması gerektiği, üçlemelerin aşırı belirgin çalınmaması gerektiği değerlendirilmektedir. Temanın orta seslerde akorlar arasına karışmasıyla, temayı öne çıkarabilmek için ikinci ve üçüncü parmakların tuşlara baskısı artırılarak dolgun bir tını elde edilmelidir. Bu bölümde geniş bir dinamik aralık kullanıldığından, vücudun doğal ağırlığının parmaklara aktarılmasıyla geniş bir ses elde edilmesi düşünülmektedir. Süslemeli geçiş bölümlerinde, yedili akorların çözülerek dominant akorlara geçişlerinde ton renginin doğru kullanımı oldukça önemlidir. 306. ölçü itibarıyla koral temasının ortaya çıktığı pasajda, işaret parmağı ile melodi daha gür tonda vurgulanmalı; diğer 16'lık arpejler ise daha hafif bir dokunuşla çalınarak koral temasının netliği korunmalıdır. Koral ve füg temalarının iç içe geçtiği bölümde, üst seslerde sağ elin parlak bir ton ile koral temasını çalması, orta seslerde hızlı 16'lık notaların aşırı vurgulanmaması ve alt seslerde çello benzeri yumuşak bir ton elde edilmesi önerilmektedir.

Kodada, sağ elde hızlı 16'lık akorların gevşek bir bilekle çalınması, koral temanın daha baskın tutulması ve dinamik artışlarla müziğin zirveye ulaşarak sona erdirilmesi düşünülmektedir. Füg bölümünde dinamik değişimlerin genellikle kademeli olarak gerçekleştiği ve ani dinamik karşıtlıkların nadiren kullanıldığı, bu nedenle dinamik geçişlerin müzikal duygusal gerginliğe katkı sağlayacak şekilde uygulanması gerektiği değerlendirilmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg (FWV 21) adlı eserinin müzikal analizi gerçekleştirilmiş ve piyano icra pratiği açısından değerlendirmelerde bulunulmuştur. Eserin detaylı incelenmesi sonucunda, Franck'ın Barok dönemin form ve tekniklerini Romantik Dönem'in ifade özgürlüğü ve armonik zenginliğiyle birleştirerek özgün bir müzikal dil oluşturduğu tespit edilmiştir. Eserin döngüsel formu, kromatik armonik yapısı ve yoğun polifonik dokusu hem müzikal analiz hem de performans pratiği açısından zengin bir kaynak sunmaktadır.

Prelüd bölümünde, sürekli tekrarlanan otuz ikilik figürlerle enerjik bir atmosfer yaratılırken, Bach'ın "B-A-C-H" motifine yapılan göndermeler dikkat çekmiştir. Koral bölümünde ise daha sakın ve lirik bir ifade benimsenmiş, Prelüd'ün temaları farklı tonalitelere transpoze edilerek döngüsel forma katkı sağlanmıştır. Füg bölümü, geleneksel füg formunun unsurlarını içermekle birlikte, Franck'ın kontrpuantal ustalığını ve tematik gelişim becerisini yansıtmaktadır. Eserdeki modülasyonlar, kromatik geçişler ve tematik dönüşümler, müzikal derinliği artırmış ve eserin bütünlüğünü pekiştirmiştir.

Bu çalışmada, Cesar Franck'ın Prelüd, Koral ve Füg adlı eserinin piyano icra pratiği açısından yapılan değerlendirmeler, piyanistler için önemli icra önerileri sunmaktadır. Prelüd bölümünde arpejler ve otuz ikilik notalarla zenginleştirilen armonik yapı, dengeli bir tempo ve dinamik kontrolün önemini vurgulamaktadır. Özellikle A ve B kesitlerindeki nüans çeşitliliği ve rubato kullanımı, piyanistlerin eserin karakteristik özelliklerini yansıtmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bölümlerde hafif ve yumuşak bir ifadenin yanı sıra, dramatik etkiler için akorların derin ve dolgun çalınması önerilmektedir. Koral bölümünde ise, cümlelerin akıcılığı ve temasal gelişimlerin vurgulanması, eserin ifade gücünü artırmaktadır. Sol elin belirgin tınısını koruyarak temayı icra etmesi ve pedal kullanımıyla armoninin sağlamaştırılması, icracılara önerilen teknikler arasındadır. Dinamik gelişim boyunca nüansların hassasiyetle uygulanması,

piyanistlerin müziğin dramatik etkisini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu detaylar, eser boyunca dikkatli bir teknik kontrol ve derinlemesine ifade gücü gerektirdiğini göstermekte, bu nedenle piyanistlerin icra pratiğinde özellikle legato pasajlar, el koordinasyonu ve dinamik geçişler gibi becerileri geliştirmeleri önerilmektedir. Bu bulgular ışığında, Prelüd, Koral ve Füg'ün sadece piyano repertuarında değil, aynı zamanda müzik teorisi ve analizi alanlarında da önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Eser, Romantik Dönem'de Barok form ve tekniklerin nasıl yeniden yorumlanabileceğine dair başarılı bir örnek teşkil etmektedir. Ayrıca, Franck'ın bestecilik anlayışının ve yaratıcı yaklaşımının, sonraki kuşak besteciler üzerinde derin etkiler bıraktığı ve Fransız müziğinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur. Piyanistlerin Prelüd, Koral ve Füg eserinin icrası sırasında karşılaşılan teknik zorlukların üstesinden gelebilmeleri için, özellikle legato pasajlarda el koordinasyonunu geliştirmeye yönelik özel egzersizler yapmaları önerilir. Ayrıca, çok sesli yapının dengeli bir şekilde icra edilebilmesi için kontrpuan çalışmalarına ağırlık vermelerinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Eserin ifade zenginliğini tam olarak yansıtabilmek adına, piyanistlerin dinamik nüanslara ve tonal renklerin çeşitliliğine dikkat etmeleri önem taşımaktadır. Bu bağlamda, farklı dokusal ve armonik pasajların karakterini anlayarak, eserin bütünlüğüne katkı sağlayacak bir yorum benimsemeleri tavsiye edilir. Eserdeki kromatik armoni ve modülasyonların doğru yorumlanabilmesi için, piyanistlerin ve müzik öğrencilerinin armoni ve form bilgilerini derinleştirmeleri gerekmektedir. Eserin detaylı analizinin yapılması, icra sırasında daha bilinçli ve anlamlı bir performans sergilenmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca, Prelüd, Koral ve Füg'ün müzik eğitimi kurumlarında analiz ve performans açısından incelenmesi, öğrencilere hem teknik hem de sanatsal açıdan önemli deneyimler kazandıracaktır. Bu eser üzerinden, Romantik Dönem müziğinin özellikleri ve Barok formun yeniden yorumlanması gibi konular işlenebilir. Bu öneriler doğrultusunda, Prelüd, Koral ve Füg'ün müzikal ve teknik açıdan sunduğu zenginliklerin daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesi ve icra edilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Eserin derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması, müzik literatürüne ve performans pratiğine önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

<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

- Armstrong, A. I. (2015). The Catholic-Christian Masking of César Franck and Alternative Erotic Readings of His Piano Quintet, Violin Sonata, and "Prelude, Chorale and Fugue". (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Canada: University of Toronto.
- Christensen, T. (Ed.). (2006). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çepni, S. (2021). Proje, Tez ve Araştırma Makalelerinin Kavramsal ve Kuramsal Çerçevesi Nasıl Yapılandırılmalı? *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 203-216.
- Gauldin, R. (2013). *A Practical Approach to 18th Century Counterpoint: Revised Edition*. Long Grove: Waveland Press.
- Gençgönül, B. (2015). César Franck'ın "Prelüd, Koral ve Füg" Eserinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Gouin, S. (2017). Teleology in César Franck's Prélude, Choral et Fugue. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Canada: The University of Western Ontario.
- Gündüz, J. (2016). Paris Müzik Dernekleri 1871-1939. *Sahne ve Müzik*, 1(2), 80-92.
- James, W. R. (1988). *Cesar Franck's Works For Piano and Orchestra*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Florida: University of Miami.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lester, J. (1986). *The Rhythms of Tonal Music*. Pendragon Press.
- Lin, J. C. (2000). From Virtuoso To Master: César Franck As A Composer of Solo Piano Music. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Austin: The University of Texas.
- Reeder, J. S. (1959). *Walter Piston: An Analytical Study*. USA: American University.
- Rosen, C. (1998). *The romantic generation*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Smith, R. L. (2014). *Style, Performance Practice, and Reception in The Prelude, Chorale and Fugue: Placing and Performing César Franck*. London: Routledge.
- Stove, R. J. (2011). *César Franck: His Life And Times*. Toronto: Scarecrow Press.
- Trevitt, J. & Fauquet, J. M. (2001). *Franck, César (Auguste-Jean-Guillaume-Hubert)*. New York: Grove Music Online.
- Turhan, M. (2020). A Survey On The Numerical Symbolism of The Holy Trinity in César Franck's Prélude, Fugue Et Variation Pour Orgue, Op.18. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzar, A. Ç. 20. Yüzyıl Yeni-Klasikçilik Akımında Barok Üslup: M. Ravel'in "Le Tombeau De Couperin" Örneği. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 1-17.
- Walker, P. (2000). *Theories of Fugue from the Age of Josquin to the Age of Bach*. New York: University Rochester Press.
- Wang, J. (2024). Two Pearls Of The Romantic Period: A Pedagogical Approach And Performance Guidelines For César Franck's Prelude, Choral and Fugue And Danse Lente. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Lawrence: University of Kansas.
- Willi, A. (1969). *Harvard Dictionary of Music*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Williams, P. (1993). *The Organ in Western Culture, 750-1250*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çokanlamlılık Bağlamında Kur'ân'daki "Nür" Kelimesinin Türkçe Meâllere Aktarımı*

Doç. Dr. Nurullah Denizer

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4731-6585>

Uşak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tefsir Anabilim Dalı, Uşak – TÜRKİYE

Kadir Yıldız

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8334-2214>

Doktora Öğrencisi / Uşak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tefsir Anabilim Dalı, Uşak – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.10.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Tefsir

Kur'ân

Çokanlamlılık

Meâl

Nür

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.78717>

Öz

Meâller, Arapça bilmeyenlerin Kur'ân'ın anlamına ulaşması için en hızlı yöntemdir. Çünkü meâllerin okunması, tefsirlere kıyasla daha az zaman alır ve yazarların gerektiğinde eklediği parantez içi açıklamalar veya dipnotlarla ayetlerin en azından temel düzeyde anlaşılmasına yardımcı olur. Meâli hazırlayan kişinin hedef dile ve Arapçaya hâkimiyeti, Kur'ân'ın muhtevasına dair bilgisi ve dini birikimi gibi faktörler, zaten doğası gereği eksiklik barındıran meâllerin, muhtevayı yansıtması bakımından kalitesini de etkiler. Meâller hazırlanırken dikkat edilmesi gereken önemli konulardan biri de kelimelerin çok anlamlılığıdır. Bu durum hem dilin kendisinden kaynaklanır hem de Kur'ân'ın bazı kelimelere verdiği özel anlamlar ve bu kelimelerin kullanıldığı bağlamla ilgilidir. Çok anlamlı bir kelimeye, temel anlam, yan anlam veya Kur'ân'ın ona yüklemiş olabileceği özel manayı görmezden gelerek bunlardan herhangi birisini yüklemek, âyetin maksadına ulaşmayı zorlaştıracaktır. Bu nedenle, meâller hazırlanırken, Kur'ân'ın indirildiği dönemdeki Arapçaya, Kur'ân sözlüklerine ve vücûh-nezâ'ir kaynaklarına başvurulması; ayrıca âyetin hem içsel hem de dışsal bağlamının göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu makalede, Kur'ân'da 33 âyette 43 kez geçen nür kelimesinin sözlük ve terim manası üzerinde durulacak, ardından vücûh-nezâ'ir kaynaklarından faydalanılarak bu kelimenin Kur'ân'da kullanıldığı manalar aktarılacaktır. Son olarak Kur'ân'da nür kelimesinin zikredildiği otuz üç âyette bu kelimeye verilen anlam çok sayıda meâl üzerinden mushaf tertibine göre değerlendirilerek klasik kaynaklardan da yararlanarak âyetin bağlamına en uygun anlam tespit edilmeye çalışılacaktır. Çalışmanın maksadı, vahyin anlamı başka dillere aktarılırken çokanlamlılık olgusuna azami dikkat edilmesi gerektiğine vurgu yapmanın yanında Kur'ân'ın farklı mana boyutları bulunması nedeniyle nür örneğinden hareketle Kur'ân'daki lafızlara farklı anlamların takdir edilebilmesinin mümkün olduğuna işaret etmektir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Denizer, N. & Yıldız, K. (2024). Çokanlamlılık Bağlamında Kur'ân'daki "Nür" Kelimesinin Türkçe Meâllere Aktarımı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 211-232.

*The Translation of the Qur'ānic Word "Nūr" into Turkish Translations in the Context of Polysemy**

Assoc. Prof. Dr. Nurullah Denizer

Uşak University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Tafsir, Uşak – TÜRKİYE

Kadir Yıldız

PhD Student / Uşak University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Tafsir, Uşak – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 07.10.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Tafsir

Qur'ān

Polysemy

Meāl

Nūr

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.78717>

Abstract

Translations (meals) are the quickest way for non-Arabic speakers to access the meaning of the Qur'an. This is because translations take less time to read compared to tafsirs (exegeses), and the explanations added by the translators in parentheses or footnotes where necessary help in understanding the verses, at least at a basic level. Factors such as the translator's proficiency in both the target language and Arabic, their knowledge of the Qur'an's content, and their religious background influence the quality of the translations, which are inherently limited in fully conveying the message. One of the most crucial aspects to consider when preparing translations is the polysemy of words. This issue stems from the nature of the language itself as well as the special meanings that the Qur'an assigns to certain words and the context in which they are used. Assigning any meaning—whether a basic, secondary, or a Qur'anic-specific meaning—without considering these nuances may hinder the understanding of the verse's intended message. Therefore, when preparing translations, it is essential to refer to the Arabic language of the time when the Qur'an was revealed, to Qur'anic dictionaries, and to resources such as wujūh and nazā'ir (lexical studies). Additionally, the internal and external contexts of the verse must be taken into account. In this article, the lexical and terminological meaning of the word nūr, which appears 43 times in 33 verses in the Qur'an, will be examined. Following this, the meanings in which this word is used in the Qur'an will be conveyed by utilizing wujūh-nazā'ir sources. Finally, in the verses where the word nūr is mentioned in the Qur'ān, the meaning given to this word in the Turkish meāl studies will be evaluated according to the order of the mushaf and the most appropriate meaning will be determined by making use of classical sources. The purpose of this study is to emphasize the need to pay utmost attention to polysemy when transferring the meaning of revelation into other languages, as well as to highlight, using the example of nūr, that multiple meanings may be ascribed to words in the Qur'an due to its various dimensions of meaning.

GİRİŞ

Kur'an-ı Kerim'in Arap dili ile indirilmiş olması, özellikle İslamiyet'in Arap yarımadası dışına yayılmasıyla birlikte onun anlaşılması hususunda dil konusundaki çalışmalara ihtiyacın artmasını beraberinde getirmiştir. Nübüvvet döneminde Hz. Peygamber'in (s.a.s.) bazı âyetlere dair yaptığı açıklamalarla başladığını düşünebileceğimiz tefsir faaliyetleri daha sonra sahabe ve tâbiîn döneminde de devam etmiş, bilhassa tâbiîn sonrası dönemde hız kazanmıştır. İlerleyen süreçte tefsir faaliyeti esnasında kendilerinden yararlanan ve daha sonra Kur'an ilimleri olarak adlandırılacak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Erken dönemde me'âni'l-Kur'an, ğarību'l-Kur'an, i'rābu'l-Kur'an, mecāzu'l-Kur'an başlıklarıyla telif edilen ve sonraki dönemde birer Kur'an ilmi olarak anılmaya başlayan eserler Kur'an'ın dil özellikleri ile ilgilidir. Ayrıca sahabe döneminden beri kullanılan şiirle istişhād yöntemi de Kur'an lafızlarının manalarının dil aracılığı tespit edilmesine yöneliktir. Zira bir metnin ne demek istediğine öncelikle onun ne dediği tespit edilerek ulaşılabılır ki bunun ilk adımı da lafızların, terkiplerin ve cümlelerin dil açısından tahlil edilmesidir.

Meâllerden faydalanmak Kur'an'ın anlaşılması hususunda kolaylık sağlamakla birlikte meâl okuyacak kimselerin önceden bilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Kur'an'ın anlaşılması yolunda tek bir meâlin kişiye kâfi geleceği düşüncesine kapılmamak gerektiğidir ki bu durum aynı zamanda tefsirler için de söz konusudur. Meâllerde yazarın kaynak dil olan Arapça ile diğer dillere dair bilgisi, dilleri anlama ve kullanma becerisi ve buna bağlı olarak çeviri kabiliyeti, Kur'an bilgisi ve âyetlerde bahsedilen meselelere dair ilmî alt yapısı gibi hususlar meâlin murâd-ı ilâhîyi ne ölçüde yansıtabileceği konusunda önemli olan etkenlerdir. Diğer yandan meâl çalışması yapılırken Kur'an'da zikredilen kelimelerin farklı yerlerde taşıdığı farklı anlamları ortaya koyan *vücûh ve nezâ'ir* ilminden yararlanılması da çalışmanın niteliğini artırmak için elzemdir.

Geçmişten günümüze ülkemizde çeşitli meâl çalışmaları yapılmış, bilhassa son dönemlerde bu çalışmaların sayısı artmıştır. Aynı şekilde meâller, meâl yöntemleri, meâllerde yapılan birtakım hatalar, Kur'an'daki bazı kelime ve kavramların meâllere aktarımı sorunu gibi konulara dair akademik olarak da pek çok yayın yapılmıştır. Nûr lafzının meâllerdeki yansımasına dair yapılmış bir çalışmanın olmayışı, bu makalenin özgün yanını oluşturmaktadır.

Meâllerle ilgili olarak bilinmesi gerekli husus, onların Kur'an'ın aynısı olmadığıdır. Zaten Kur'an lafızlarının anlamlarını başka dillere aktarma maksadıyla yapılan bu çalışmalara, taşıdığı bu eksikliği yansıtması için meâl ismi verilmiştir. Bu eksikliğin en önemli sebeplerinin başında, dillerin kendine has yapısı, dili kullanan kültürün kelimelere yüklediği farklı anlamlar gibi sebeplerden kaynaklanan eksiksiz bir tercüme imkânının bulunmayışı gelmektedir. Söz konusu Kur'an'ın başka dillere aktarımı olunca, meâl çalışmasını yapacak olan kimsenin Kur'an'a, Kur'an'ın anlaşılması için gerekli olan bilgilere, Kur'an'ın anlatım üslûbuna ve kelimelere yüklediği manalara hâkimiyeti, kaynak dil olan Arapça ile hedef dile olan vukûfiyeti ve hedef dili kullanma becerisi gibi farklı unsurlar da meseleye dâhil olmakta ve yapılan meâl çalışmasını sübjektifleştirmektedir. Konumuzla ilgili açıdan bakılacak olursa Kur'an'da zikredilen bir kelimenin Kur'an'ın her yerinde aynı anlamda mı kullanıldığı, yoksa bağlama göre yeni bir anlam mı kazandığı, yahut Kur'an'ın o kelimeye yüklediği muhtevaya bağlı olarak farklı bir anlama mı hamledildiğinin tespiti, Kur'an'ın mesajının başka bir dile aktarılmasını, dolayısıyla meâllerin niteliğini etkileyen önemli noktalar. Bu nedenle *vücûh ve nezâ'ir* ilmi meâl çalışması yapılırken yararlanılması gereken en önemli ilimlerin başında gelmektedir (Pak, 2020: 117).

Kur'an'da geçen *nûr* kelimesi, bulunduğu âyetlerde farklı anlamları karşılamaktadır. *Nûr* kelimesi Türkçe meâllerde genel olarak ya doğrudan '*nûr*' olarak ya da Türkçe karşılığı olan 'ışık, aydınlık' gibi anlamlarda kullanılmıştır. Bu makalede Kur'an'da *nûr* kelimesinin, geçtiği âyetler bağlamında kazandığı anlamlar *vücûh ve nezâ'ir* kaynaklarından yararlanılarak tespit edilecek, Türkçe

meâllerde *nūr* kelimesine verilen anlamların ne ölçüde bu bilgilerle örtüştüğü ortaya konulmaya çalışılacak ve tefsirlerde yapılan açıklamalardan da yararlanılarak *nūr* kelimesinin Türkçe meâllere nasıl aktarılması gerektiğine dair değerlendirmelerde bulunulacaktır. Makale, bundan sonra yapılacak meâl çalışmalarında *nūr* kelimesinin zikredildiği âyetlerde Türkçeye nasıl yansıtılması gerektiğine dair bir öneri ve bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

1. Dil-Meâl İlişkisi

Dil, "düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge" şeklinde tanımlanmış, dil ile düşünmenin birlikte olduğu, dil olmadan düşünmenin olamayacağı belirtilmiştir (Aksan, 2000: 54-55). Bu tanıma göre; insan dil ile duygu, düşünce ve isteklerini aktarmaktadır. Dil sadece seslerden ibaret bir iletişim aracı değil aynı zamanda bir duygu veya düşüncenin dışavurumudur. Düşünme yerine duygu aktarımı yapan diğer canlıların aksine bu özellik sadece insana özgüdür ki bireyler arasında dahi duygu ve düşüncelerin karşı tarafa istenilen seviyede aktarılması da her zaman mümkün olmamaktadır (Aksoy, 2021: 14). Aynı dili bilmeyen kimseler için ona yöneltilen sesler bir şey ifade etmese de hitabın dilini bilen kimse için kendisine söylenen sözler muhatabı etkilemektedir. Dolayısıyla Allah'ın peygamberler vasıtasıyla gönderdiği mesajın, muhatapları olan insanlarda bir karşılık bulması ve onları etkilemesi için onun dilini anlamaya yönelik çalışmaların önemli bir konumda olduğunu değerlendirmek gerekir.

Kur'ân'ın metnini anlamaya yönelik çalışmalar erken dönemlerde başlamış, sonraki dönemlerde me'âni'l-*Qur'ân*, *ğaribu'l-*Qur'ân**, *i'râbu'l-*Qur'ân**, *i'câzu'l-*Qur'ân** gibi başlıklar altında toplanacak olan ve Kur'ân lafızlarını sarf, nahiv ve belâgat gibi dilbilimsel açıdan inceleyen anlama faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca İslam'ın zamanla yayılması ve ana dili Arapça olmayanların da Müslüman toplumuna dâhil olmasıyla birlikte Kur'ân'ın başka dillere aktarılmasına yönelik meâl çalışmaları da bir ihtiyaç haline gelmiştir. Meâller, Kur'ân'ın mesajının tüm insanlığa en kısa yoldan ulaştırılması işlevi gördüğünden ötürü önem arz etmektedir. Ayrıca meâller, tefsir çalışmaları gibi geniş hacimli olmadıkları için manayı mümkün olduğunca özlü, net ve eksiksiz aktarmak durumundadırlar. Meâl çalışmaları vahyin manasını başka dilleri konuşan muhataplara ulaştırmak için yapılırlar. Kaynak metin, herhangi beşerî bir metinden farklı olarak ilâhî bir nitelik taşıdığı için meâlleri tercümeden farklı tutmak gerekir. Yöntem olarak tercüme lafzî ve tefsîrî/manevî tercüme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Lafzî tercüme; metnin nazmında ve tertibinde kaynak dildeki dizim ve eş anlamlı kelimeler kullanılarak yapılan tercüme şeklidir. Tefsîrî tercümede ise nazım ve tertipteki mana ve düzenin korunması yerine manaların ve maksatların aktarılması ön plandadır ki buna manevî tercüme de denilir. Yani harfî tercümede hedef dile aktarılacak manadan ziyade kaynak metindeki lafızların manasına eş olan kelimelerin kullanımı, tefsîrî tercümede ise lafzın değil mananın aktarılması dikkate alınır. Beşer mahsulü metinlerde dahi mananın vurgu, hakikat, mecâz ve benzeri açılardan eksiksiz bir şekilde farklı bir dile aktarılması mümkün değilken tercüme çoğu zaman aslının yerini almakta ve bundan sonra genellikle asıl metne ihtiyaç duyulmamaktadır. Ancak çeviriye konu metin ilâhî kaynaklı olunca böyle bir durumdan söz etmek imkân dışına çıkmaktadır. Bundan dolayıdır ki Kur'ân'ın manası farklı dillere aktarılırken harfî tercümeden ziyade tefsîrî tercüme uygun görülmüş (Zürkânî, 1995: 2/91-92) ve bu çalışmalar için tercüme değil, kendisinde eksiklik ve hataların bulunabileceğini okuyucuya en baştan haber veren meâl ifadesi kullanılagelmiştir. Bu niteliğinden ötürü ibadet esnasında aslının yerini tutmayan meâl değil indirildiği şekliyle vahyin okunması gerekmektedir (Yaşar, 2020: 21). Diğer yandan meâl çalışmaları metnin mahiyetinden ötürü salt bir mana aktarımı çalışması olmanın yanında aynı zamanda bir tefsir ve te'vîl faaliyetidir. Bu nedenle kaynak dile dair özellikler ve bu bağlamda ortaya çıkmış Kur'ân ilimleri, meâl çalışmaları için vazgeçilmez bir kaynak durumundadır.

2.1. Nür Kelimesinin Sözlük Anlamı

Sözlükte *nūr* نُور (ç. نُور ve نُورَان) “ziyâ, aydınlık” anlamına gelmekte, fiil olarak وَأَنَارَ وَنُورًا وَإِنَارَةً şeklinde kullanılmaktadır (Halil b. Ahmed, 1988: 8/275-276; Cevherî, 1987: 2/838). Cürcânî’ye (ö. 816/1413) göre *nūr* “önce gözün ve onun vasıtasıyla diğer mubsirâtın algıladığı bir keyfiyettir. *Nūru’-nūr*, Hak Teâlâ’dır” (Cürcânî, 1985: 267). Firūzabâdî (ö. 817/1415) ise *nūru*; ışık, güneş ışını olarak tarif etmiştir. *Nūr* aynı zamanda Hz. Peygamber (s.a.s.) için kullanılan bir isim, *Cebelü’n-Nūr* olarak Hira dağı, *zünnüreyn* (iki *nūr* sahibi) terkibi ile de Hz. Osman için kullanılmıştır (Firūzabâdî, 2005: 488). Tef’îl babında ise Medîne için “el-Medînetü’l-münevvere/*nūr*lanmış şehir” denilmiştir (Bozkurt & Küçükaşçı, 2003: 305). İbnü’l-Cevzî (ö. 597/1201) *nūr* kelimesini, “gözlerin nurlarının görenin bakışına ulaşmasıyla ve sebeplerin artmasıyla artan parlak ziyâ veya ışık” olarak tarif etmiştir. Bir şey parlaklık verdiğinde, “bir şey aydınladı/aydınlattı/aydınlandı” denilmektedir. *Nūr*, ateşin aydınlatması gibidir. Örneğin; “*Ateş aydınlattı*” denilir. Ayrıca istiâre yoluyla bir kimse bir meseleyi açıklığı kavuşturduğu zaman “*أَنَارَ فُلَانٌ كَلَامَهُ*/Falanca, sözüne açıklık getirdi.” denilir (İbnü’l-Cevzî, 1984: 599). *Nūrun* zıttı olarak kullanılan *zulmet* ise aydınlık olmaması, karanlık olması anlamında kullanılmıştır. *Zulmet* ayrıca küfür ve şirk anlamına da gelmektedir (İşfahânî, 1992: 827).

Nūr kelimesi Türkçe’ye “yaltırık” olarak geçmiştir (Osmanlıcadan Türkçeye Karşılıklar Kılavuzu, 1947: 134). Osmanlıca sözlüklerde *nūr*; “ışık, aydınlık, parlaklık” anlamındadır. Ziyâ; “ışık, aydınlık”, zıttı olan *zulmet* ise “karanlık” anlamına gelmektedir (Kanar, 2010: 615, 886-887). Kâmüs-ı Türkî’de *nūr*, “aydınlık, ışık, ziyâ, rûşenî şeklinde açıklanmıştır. Örneğin; “güneşin *nūru* etrafı kapladı” denir. Ayrıca *nūr*, “parlaklık, şâşaa, şeref ve şan” anlamında da kullanılmaktadır. *Nūr* kelimesinin başka kelimelerle kullanıldığı bazı ifadeler şunlardır: “*nūr* efşân, *nūr* pâş: etrafa aydınlık veren, ortalığı *nūr* içinde bırakan; *nūru* bahş: parlanan; *nūr*-i dîde, *nūr*-i çeşm, *nūr*-i ayn: pek sevgili kimse (evlat için kullanılır); *nūr* topu, *nūr* damlası: pek güzel çocuk; *nūrun* ‘alâ *nūr*: daha iyi, daha âlâ; göz *nūru*: okuyup yazmasıyla veya deyişle görülen iş; *zünnüreyn*: iki *nūrun* sahibi, Peygamber (s.a.s.) kızları ile evlenen Osmân b. ‘Affân’ın lakabı”. *Nūr* kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılan ışık; “aydınlık, ziyâ, *nūr*” anlamında olup örnek olarak; “mumun ışığı, pencereden gelen ışık” denmektedir. İkinci olarak ışık; “geceyi aydınlatan şey, mum, kandil, lamba” anlamına gelir (Sâmî, 1899: 243, 855, 1474).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde *nūr* kelimesi; “aydınlık, ışık, parlaklık, ziyâ ve ilâhî bir güç tarafından gönderildiğine inanılan parlaklık” anlamına gelmektedir (<https://sozluk.gov.tr/>). Kubbealtı Lugatı’nda *nūr*, “gözle görülen aydınlık, maddî şeyleri görmeye yarayan ışık, ziyâ”, ikinci olarak “kalp gözüyle his ve idrak edilen gönül açıcı aydınlık, maddî olmayan hususlarda basîret gözüyle görülen ve gerçeği görmeyi sağlayan mânevî ışık” olarak tarif edilmiştir (<https://www.lugatim.com/s/>). Ayrıca *nūr* kelimesi yerine kullanılan ışık; “ziyâ, cisimlerin görülebilmesini sağlayan enerji türü” anlamına gelmektedir. Fizik terimi olarak ışık; “ısı veya bir enerji türünün etkisiyle cisimlerin yaydığı ışınımın insan gözünün görebildiği kısmı” anlamındadır. *Nūr* mecâzî olarak ise “insanın yolunu, düşünce ve duygularını aydınlatan, yol gösterici mânevî güç” anlamına gelmektedir. Deyim olarak “ışık tutmak” ise “görüşü ve fikirleriyle tutulacak yolu göstermek, yön vermek, kılavuzluk etmek” manasını ifade etmektedir (<https://www.lugatim.com/s/>).

Bir hadîs-i şerîfte namaz *nūr*, sabır ise ziyâ olarak vasıflandırılmıştır: “Temizlik imanın yarısıdır. Elhamdülillah duası mizânı, sübhânallah ve elhamdülillâh sözleri ise yer ile gökler arasını sevap ile doldurur. Namaz *nūrdur*; sadaka burhandır; sabır ziyâdır. Kur’ân senin ya lehinde ya da aleyhinde delildir. Herkes sabahtan (pazara çıkar) nefsinin satar; kimi onu âzâd kimi de helâk eder.” (Müslim, 1955: 203). Diğer bir hadiste ise “Müminin ferasetinden sakınınız. Zira o Allah’ın *nūruyla* bakar.” (Tirmizî, 1998: 200) buyurularak takva ehli müminlerin bakışlarındaki *nūrun* Allah’ın *nūru* olduğu belirtilmektedir.

Sonuç olarak *nûr* kelimesinin hem *nâr*, ışık, aydınlık, şua, güneş, ateş, ziyâ, yıldırım gibi zâhirî aydınlık veya ısı veren anlamları; hem de akıl, iman gibi manevî aydınlık ve idrâk anlamlarını ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca *nûr* kelimesi, ışığın/enerjinin kendinden olması (güneşin ısı ve ışık üretmesi) ve kendi varlığının görünürlük ve aydınlık getirmesi (ayın ışık üretmediği halde sadece yansıtması ancak yine de parlaklık vermesi) nedeniyle *zâhir* ve *bâtim* kavramları ile de ilişkilidir.

2.2. Nûr Kelimesinin İstılâh Anlamı

Nûr, İslam düşüncesinde ve bilhassa tasavvuf alanında kendisine özgü anlamlar yüklenen önemli bir kavramdır. Kâinatın varlığı, mahlûkât arasındaki ontolojik hiyerarşi, insanın nereden geldiği, nerede ve ne için var olduğu sonrasında nereye gideceği gibi insanlığın zihnini sürekli meşgul eden sorulara aranan cevaplar çerçevesinde *nûr* dikkat çeken bir kavram olarak öne çıkmıştır. Şihâbuddîn Sühreverdî'nin (ö. 587/1191) sezgi ve mistik tecrübeye dayalı olan ve işrâkiyye olarak adlandırılan düşünce sisteminin merkezinde *nûr* kavramı bulunmaktadır. Ona göre bütün *nûr*ların kaynağı olan Allah en hakiki ve yüce *nûr*dur ve var olan her şey Allah'ın *nûrunun* yansımasıdır. Varlıkların Allah'a yaklaştıkça *nûru*, ondan uzaklaştıkça zulmeti artmaktadır (Kaya, 2001: 23/436). Gazzâlî (ö. 505/1111) ise *nûru* güneş ve akıl ile örneklendirmiştir. Ona göre; halk nezdinde *nûr*; *zuhûr* demektir. *Zuhûr* ise izâfîdir. Bunu idrak etmenin en kuvvetli yolu duyardır. Gazzâlî duyu organlarından olan göz ile kavranan eşyayı ise üç kısma ayırmıştır. İlk olarak; kendisi eşyayı göstermeyen yani karanlık cisimlerdir. İkinci olarak; kendisi görülen ve başka cisimleri görmemizi sağlamayan yıldız, köz gibi parlak cisimlerdir. Son olarak ise hem görülen hem de görüş sağlayan: güneş, ay, ateş ve benzeri şeylerdir. Son belirtilen üçüncü kısmın *nûr* olduğunu belirten Gazzâlî böylece *nûru*; görünen ve gösteren olarak kabul etmiştir. *Nûr* ile âlem görülmekte, zulmet ile hiçbir şey görülmemektedir. Bunların idrakini sağlayan ise ruhtur (Gazzâlî, 1986: 119-120). Gazzâlî'nin *nûra* dair bir başka değerlendirmesine göre gözlerin *nûrunun* kaynağına çıra denilecek olursa, çıranın kaynağına da ateş (*nâr*) denilebilir. Bu çıralar peygamberlik ruhundan ışık alırlar. Bir kandil misali olan o kutsî ruhun yağı kendisine ateş dokunmasa bile yanmaktadır. Eğer ateş değerse *nûr* üstüne *nûr* olur ve *nûr*da dereceler vardır. En yüce *nûr*, diğer tüm *nûr*ların kaynağı olan Allah'tır ve diğer *nûr*lar, ilk *nûra* yakın olmaları nispetince derecelenirler. *Nûr* ismi, en yüce ve hakiki *nûr* olan Allah'tan başkasına yalnızca mecâzen verilmiştir. Zira Allah'tan başka hiçbir şey zatı itibariyle *nûra* sahip değildir (Gazzâlî, 1986: 133-136).

Mesnevî'de *nûrun* rengi gösterdiği, gözün *nûrunun* gönülden, gönlün *nûrunun* ise Allah'tan kaynaklandığı 1120-1135 arası beyitlerde şöyle ifade edilmektedir:

"Can, apaçık olduğundan, pek yakın bulunduğundan görünmez. İnsan, içi su ile dolu, dışı kupkuru küp gibidir. Kırmızı, yeşil ve sarı... Bu üç renkten önce ziyâyı görmezsen bunları nasıl görürsün? Fakat senin aklın renkler içinde kaybolduğundan dolayı o renkler senin *nûrunu* görmene engel oldu. Gece olunca o renkler örtüldü, o vakit rengi görmeyen *nûrdan* olduğunu görüp anladın. Haricî *nûr* olmadıkça rengin görünmesi mümkün değildir. İçteki hayal rengi de böyledir. Dış renkleri güneş ve Süha yıldızının *nûruyla* görünür. İç renkleri ise yüce *nûr*ların aksiyle görünür. Gözünün *nûrunun* *nûru* da gönüldür. Göz *nûru* gönüllerin *nûrundan* meydana gelir. Gönül *nûrunun* *nûru* da akıl ve duygu *nûrundan* olmayan, onlardan ayrı bulunan Tanrı *nûrudur*. Gece *nûr* olmadığı için renkleri görmedin. O halde *nûrun* zıddıyla münkeşif oldu ki. Evvelâ *nûr*, sonra renk görülür, bunu da zıddı bulunan zulmetle anlarsın. Tanrı; bu zıddiyetle gönül hoşluğu meydana gelsin, her şey iyice anlaşılсын diye hastalığı ve kederi yarattı. Şu halde gizli olan şeyler, zıddıyla meydana çıkar. Hakk'ın zıddı olmadığından gizlidir. Evvelâ *nûra* bakılır, sonra renge. Çünkü beyaz ve zenci, birbirine zıt olduğu için meydana çıkar.

Sen *nûru*, zıddıyla bildin. Zıt, zıddı meydana çıkarır, gösterir. Varlık âleminde Hak *nûrunun* zıddı yoktur ki açıkça görünebilsin. Hulâsa gözlerimiz onu idrak edemez; o bizi görür, idrak eder. Sen bunu, Mûsâ ile Tûr kıssasında gör!" (www.masnavi.net, 2024)

Hiz. Peygamber'in rûhânî şahsiyetini ifade etmek için kullanılan *nûr-i Muhammedî* (haqîkat-i Muhammedî), özellikle mutasavvıflar arasında önemli yere sahiptir ve dînî edebiyat için zengin bir ilham kaynağı olmuş kavramlardan biridir (Demirci, 1983: 239). Hiz. Peygamber'in şahsına özgü *nûr* veya peygamberlik *nûru* anlamına gelen bu ifade, tahkîk ehli tarafından, Hiz. Peygamber'in her türlü güzel hasletin kaynağı ve her kemâlin başlangıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu bağlamda, zâhirî ve bâtınî tüm faziletlerde ve kemâlâtlarda onun önceliği bulunduğu kabul edilmiştir (Bosnevî, 1978: 20). İşârî tefsirin ilk örneği olarak kabul edilebilecek eserinde Sehl b. 'Abdullâh et-Tüsterî (ö. 283/896), Allah'ın Hiz. Peygamber'i kendi *nûrundan*, Hiz. Âdem'i de Hiz. Muhammed'in (s.a.s.) *nûrundan* yarattığını dile getirmiştir (Tüsterî, 2007: 16, 27, 68-69). Yine tasavvuf edebiyatında güneşin zât-ı ilâhiyeyi, ayın ise sıfat-ı ilâhiyeyi temsil ettiği; ayın parlamasının güneş sayesinde olması gibi insan-ı kâmilin yani *nûr-i Muhammedî* olan Hiz. Peygamber'in güneş, diğer nebî ve velîlerin ay misali olduğu değerlendirmeleri yapılmıştır (Tatçı, 2021: 231-232, 575). Bir nazariye olarak kabul edilebilecek olan *nûr-i Muhammedî*, hiçbir şey var değilken önce Hiz. Peygamber'in *nûrunun* yaratıldığı, diğer varlıkların da bu *nûrdan* yaratıldığı anlayışına odaklanır ve bu kapsamda evrenin meydana gelmesi ve sürekli olmasını peygamber merkezli olarak ele alır (Arslan, 2018: 260-261).

Nûr-i Muhammedî konusunda Muhyiddîn İbnü'l-'Arabî'ye (ö. 638/1240) ayrı bir önem atfetmek gerekir. Zira bu kavram İbnü'l-'Arabî'nin düşünce sisteminin varlık, değer ve bilgi gibi çeşitli alt başlıklarının hepsinde merkezî bir noktada bulunmaktadır. O, kendisinden önce de mevcut bulunan bu nazariyeyi geliştirip sistemleştirmek suretiyle kendine has varlık anlayışının odak noktasında konumlandırmıştır. Ona göre *nûr-i Muhammedî* "diğer bütün nebîlerin *nûrlarının* kaynağı olup, her bir nebînin *nûru* o *nûrdan* nasîbi ölçüsündedir." (Akkaya, 2021: 199) Nebîler ve diğer insanlar bütün bilgilerini bu *nûrdan* alırlar. Ayrıca *nûr-i Muhammedî*, kâmil insanın ilk örneğidir ve varlık mertebelerinin en üstündedir. İbnü'l-'Arabî kendinden önce ahlâkî bir model olarak kabul edilen ve örnek alınan "Hiz. Peygamber'e 'Metafizik bir içerik' kazandırmış, ayrıca önceki medeniyetlerde kullanılan ontolojik ve epistemolojik ilk ilke, logos anlayışını Hiz. Muhammed merkezli oluşturduğu bir din dili çerçevesinde yeniden tanımlamış ve İslami paradigma içerisinde yeniden ve orijinal şekilde işlemiştir." (Arslan, 2018: 267).

Son olarak *nûrun* pozitif bilimlerdeki karşılığında da söz etmek gerekmektedir. Zira *nûr* (ışık/enerji), özellikle fizik ve astronomi bilimi için önemli bir kavramdır. Yapılan bilimsel çalışmaların neticesinde evrenin oluşumuna dair en yaygın kabul edilen teori, big bang denilen büyük patlamanın ardından meydana gelen soğuma ve buna bağlı olarak içerisinde proton, nötron, elektron gibi parçacıklar içeren atomların meydana gelmesidir. Klasik fiziğin açıklayamadığı bazı olaylar, temeli 1900 yılında Max Planck tarafından atılan kuantum fiziği ışığı altında açıklanmaya çalışılmıştır. Modern fizik olarak da bilenen kuantum fiziği çalışmaları zamanla kabul görmüş ve bu kapsamda, ışığın sadece dalga olarak değil aynı zamanda foton adı verilen enerji paketleri halinde de yayıldığı tespit edilmiştir. Maddenin aslının enerjinin yavaşlamasından oluştuğu, hızlandırıldığında maddenin enerji kazanacağı, artan enerjiye bağlı olarak da ışığın ortaya çıkacağı ifade edilmiştir (Beiser, 2008: 53-69). Gözle görülebilir yahut görülemez seviyede, insanlar da dâhil olmak üzere, her şeyin ışık yaydığı tespit edilmiştir. Örneğin; termal kamera ile bakıldığında insanların da ısı ve ışık yaydıkları görülmektedir. Ayrıca Newton çarkı deneyi ile bütün renklerin birleşiminin beyaz ışığı oluşturduğu gözlemlenmiştir.

3. Kur'ân'da Nūr Kavramı

3.1. Kur'ân'da Nūr Kelimesi ile Yakın Anlamlı Kelimeler

Kelimelerin temel anlamlarının yanında yan anlamları, bazen mecâzî ve ıstılâhî anlamlarının bulunması Arap dili için de söz konusudur. Buna ilaveten Kur'ân, Arap dilindeki bazı kelimelere yeni anlamlar kazandırmıştır. Kelimelerin sözlükteki karşılıkları veya bağlama göre kazandığı farklı anlamlar, Türkçe meâller açısından son derece önem arz etmektedir. Zira Kur'ân'ın manasının doğru anlaşılması için kelimelerin metin içerisinde hangi anlamıyla kullanıldığının doğru tespit edilmesi gerekmektedir. Türkçe meâllerde bazen bu hususa dikkat edilmemesinden kaynaklanan bazı problemler görülebilmektedir. Bir kelimenin birden fazla anlama gelme ihtimali göz ardı edilerek geçtiği her yerde tek bir manada kullanılması veya kelimenin kullanıldığı bağlam ve ortam dikkate alınmadan kelimenin delâlet ettiği manalardan herhangi birisinin lafza yüklenmesi gibi çokanlamlılık meselesi ile ilgili durumlar meâllerde karşılaşılan problemlerden bazılarıdır (Güven, 2004: XIII-XV).

Nūru "görmeyi sağlayan yayılmış aydınlık" olarak tanımlayan İsfahānī Kur'ân'da bu kelimenin ilâhî ve dünyevî olmak üzere iki anlam boyutu olduğunu ifade etmiştir. Buna göre *nūr* ilâhî olarak "etrafa yayılmış olan akıl nūru ve Kur'ân *nūru*" (el-Mā'ide 5/15, el-En'âm 6/122, ez-Zümer 39/22 eş-Şūrâ 42/52) dünyevî olarak ise "gözümüzle algılanan ay, yıldız ve ışık saçan cisimlerden yayılanlar" (Yûnus 10/5) anlamına gelmektedir (İsfahānī, 1992: 827).

Kur'ân'da *nūr* ile yakın anlamı olarak kullanılan kelimelerden biri ziyâdır (diyâ). *Nūr* ile ziyâ arasındaki fark şöyle ifade edilmiştir: Ziyâ, havaya nüfûz eden *nūrun* cüzleri olup bu şekilde aydınlatmaktadır. Araplar gündüzün ziyâsı/ضياء النهار derler. Güneşi kastetmedikçe gündüzün *nūru*/نور النهار demezler. *Nūr* ise kendisinden ayrılan, bölümlenen cümle/kütledir (el-'Askerî, 1997: 311). "O Allah'tır ki, güneşi bir ziyâ, ayı da bir *nūr* yaptı" (Yûnus 10/5) âyetinde ayın *nūr*, güneşin ise ziyâ ile tavsif edilmesinin nedenini İsfahānī, ziyânın *nūrdan* daha özel bir anlam ifade ediyor olmasıyla açıklamıştır (İsfahānī, 1992: 827). Buna göre ışığın kaynağı *nūr* olup her zahirî aydınlık ve ışığa ziyâ denilmektedir.

Geceleyn parlayan, ışık saçan nesne, kandil manalarına gelen سراج/sirâc (Halîl b. Aḥmed, 1988: 2/233; İsfahānī, 1992: 229), kandil, kandilin içindeki asıl ışık kaynağı olan fitil ve kandilin konulduğu yer anlamlarındaki مصباح/miṣbâḥ (Halîl b. Aḥmed, 1988: 2/275; İsfahānī, 1992: 273), bulutta ansızın görülen parlama, şimşek, ışığın parlaması demek olan برق/berk (Ezherî, 1964: 9/131; İsfahānī, 1992: 43) ve ateşin yanması, alevlenmesi, ışık ve sıcaklığın yayılması anlamındaki وهج/vehhâc (İbn Fâris, 1979: 6/147; İsfahānī, 1992: 533) kelimeleri de Kur'ân'da zikredilen ve *nūr* ile yakın anlamı olan kelimelerdir.

3.2. Kur'ân'da Nūr Kelimesinin Kullanıldığı Anlamlar

Çok anlamlılık konusuna tefsir ilmi içerisinde *el-vucūh ve'n-nezā'ir* başlığı altında değinilmiştir. Fakat vucūhun çokanlamlılıktan daha geniş kapsamlı olduğunu da belirtilmek gerekmektedir. Şöyle ki bir kelimenin temel anlamı, ıstılâh anlamı gibi birden fazla anlamı olması çokanlamlılık olarak ele alınmaktayken kelime anlamı aynı olmakla birlikte cümle içinde kelimenin delâlet yönünden anlamının farklı olması da vucūh konusunun kapsamına girmektedir (Pak, 2020: 139).

Muḳâtil b. Süleymân'ın (ö. 150/767) *el-Vucūh ve'n-Nezā'ir*, Dāmeğānī'nin (ö. 478/1085) *el-Vucūh ve'n-Nezā'ir li 'Elfāzi'l-Kitābi'l-'Azîz*, İbnü'l-Cevzî'nin (ö. 597/1201) *Nuzhetu'l-'A'yuni'n-Nevāzîr fî 'İlmi'l-vucūh ve'n-Nezā'ir* adlı eserlerinde *nūr* kelimesinin on yönü olduğu (Muḳâtil, 2011: 159-162; Dāmeğānī, 1995: 2/262-264; İbnü'l-Cevzî, 1984: 599-601), Ebū Hilâl el-'Askerî'nin (ö. 400/1009'dan sonra) *el-Vucūh ve'n-Nezā'ir* adlı eserinde ise *nūr* kelimesinin sekiz yönü olduğu belirtilmiştir ('Askerî, 2007: 486-488). Mezkûr eserlerde *nūr* kelimesinin Kur'ân'da kullanıldığı anlamlar şöyle sıralanmıştır:

1. İslam/İslam Dini

Kaynaklarda et-Tevbe Sûresi 32. âyet, eş-Şaff Sûresi 8. âyet, en-Nür Sûresi 35. âyet ve el-Mâ'ide Sûresi 16. âyette zikredilen *nûr* kelimesinin "İslam dini" anlamına geldiği ifade edilmiştir (Muḳâtil, 2011: 159; 'Askerî, 2007: 486; Dâmeġânî, 1995: 2/262; İbnu'l-Cevzî, 1984: 599).

2. İman

el-Baḳara Sûresi 257. âyet, el-En'âm Sûresi 122. âyet, en-Nür Sûresi 40. âyet ve el-Ḥadîd Sûresi 28. âyette geçen *nûr* kelimesinin "iman" anlamında olduğu belirtilmiştir (Muḳâtil, 2011: 160; Dâmeġânî, 1995: 2/262; İbnu'l-Cevzî, 1984: 600).

3. Hidâyet

en-Nür Sûresi 35. âyette zikredilen ilk ve ikinci *nûr* kelimesi bu anlamda kullanılmıştır (Muḳâtil, 2011: 160; Dâmeġânî, 1995: 2/262; İbnu'l-Cevzî, 1984: 600).

4. Hz. Peygamber (s.a.s.)

en-Nür Sûresi 35. âyetteki ve el-Mâ'ide Sûresi 15. âyetteki *nûr* lafzı ile "nebî" anlamının kast edildiği olduğu bildirilmiştir (Muḳâtil, 2011: 160; Dâmeġânî, 1995: 2/262; İbnu'l-Cevzî, 1984: 600).

5. Gündüz/Gündüzün aydınlığı

el-En'âm Sûresi 1. âyetteki *nûrun*, "gündüz veya gündüzün aydınlığı" anlamına geldiği belirtilmiştir (Muḳâtil, 2011: 160; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeġânî, 1995: 2/263; İbnu'l-Cevzî, 1984: 600).

6. Ayın aydınlığı

Nûh Sûresi 16. âyetteki *nûr*; "ayın aydınlığı" olarak açıklanmıştır (Muḳâtil, 2011: 160; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeġânî, 1995: 2/263; İbnu'l-Cevzî, 1984: 600).

7. Kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık, ışık/Müminlerin yol üzerindeki aydınlığı

el-Ḥadîd Sûresi 12. ve 13. âyet ile et-Taḥrîm Sûresi 8. âyette geçen *nûr* bu anlamdadır (Muḳâtil, 2011: 160-161; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeġânî, 1995: 2/263; İbnu'l-Cevzî, 1984: 601).

8. Beyân/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı (hükümler, vaazlar)

Nûr kelimesi, el-Mâ'ide Sûresi 44. âyette "Tevrat'taki helal ve haram beyânı", el-En'âm Sûresi 91. âyette ise "beyân/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı (hükümler, vaazlar)" anlamı taşımaktadır (Muḳâtil, 2011: 161; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeġânî, 1995: 2/264; İbnu'l-Cevzî, 1984: 601).

9. Kur'ân/Kur'ân'da helal ve haram beyânı

et-Teġâbün Sûresi 8. âyette, eş-Şurâ Sûresi 52. âyette ve el-A'râf Sûresi 157. âyette geçen *nûr* kelimesi ile bu anlam kastedilmiştir (Muḳâtil, 2011: 161; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeġânî, 1995: 2/264; İbnu'l-Cevzî, 1984: 601).

10. Adalet

ez-Zümer Sûresi 69. âyette geçen *nûrun* "adalet" manasında olduğu ifade edilmiştir ('Askerî, 2007: 488; Dâmeġânî, 1995: 2/264; İbnu'l-Cevzî, 1984: 601).

11. Rabbin *nûru*/ışığı

ez-Zümer Sûresi 69. âyetteki *nûrun* "rabbin *nûru*/ışığı" anlamında kullanıldığı da zikredilmektedir (Muḳâtil, 2011: 162).

4. Nûr Kelimesinin Meâllere Aktarılmasıyla İlgili Tespit ve Öneriler

Bu bölümde, Kur'ân'da *nûr* kelimesinin zikredildiği otuz üç âyette bu kelimeye verilen anlam çok sayıda meâl üzerinden mushaf tertibine göre değerlendirilecektir. *Nûr* kelimesine herhangi bir anlam vermeden veya âyette kullanıldığı manaya dair bir açıklama yapmaksızın doğrudan *nûr* olarak kullanan meâller dikkate alınmamıştır. *Nûr* kelimesine ilgili âyette doğrudan veya parantez içinde verilen manalar ve açıklamalar zikredilmiş, yer yer de vücûh-nezâ'ir kaynaklarından ve tefsirlerde yapılan açıklamalardan faydalanılarak ilgili âyetteki *nûr* kelimesi için bağlama en uygun mana tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada esas alınan meâller şunlardır: Abdalbaki Gölpınarlı, Abdullah-Ahmet Akgül, Abdullah Parlıyan, Ahmet Tekin, Ahmet Varol, Ali Bulaç, Ali Fikri Yavuz, Bahaeddin Sağlam,

Bayraktar Bayraklı, Besim Atalay, Cemal Külünkoğlu, Diyanet İşleri Meâli (Eski), Diyanet İşleri Meâli (Yeni), Diyanet Vakfı, Edip Yüksel, Elmalılı Hamdi Yazır (Orijinal), Erhan Aktaş, Hasan Basri Çantay, Hayrat Neşriyat, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, İlyas Yorulmaz, İsmail Hakkı İzmirli, İsmail Yakıt, Kadri Çelik, Mahmut Kısa, Mahmut Özdemir, Mehmet Çakır, Mehmet Çoban, Mehmet Okuyan, Mehmet Türk, Muhammed Esed, Mustafa Çavdar, Mustafa İslamoğlu, Ömer Nasuhi Bilmen, Süleyman Ateş, Süleyman Tevfik, Süleymaniye Vakfı, Şaban Piriş, Ümit Şimşek ve Yaşar Nuri Öztürk. Âyetlerde yer alan *nür* kelimesinin meâllere ne şekilde yansıdığı değerlendirilirken hangi meâlin hangi manayı verdiği üzerinde durulmamış, genel olarak meâllerde *nûra* verilen anlamlar zikredilerek bunların âyetin bağlamına ve mesajına en uygun olanı belirlenmeye çalışılmıştır.

1. مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ "Onların misali, bir ateş yakan insan gibidir. Ateş tam etrafını aydınlattığında Allah onların nûrunu yok eder de onları karanlıklar içinde, hiçbir şeyi görmez bir halde bırakır." (el-Bakara 2/17) âyetinde geçen *nûrun*; aydınlık, ışık; parantez içi meâllerde göz *nûru* ve ateş; meâl açıklamasında İslam *nûru* olduğu belirtilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). Taberî (ö. 310/923) bu âyetteki *nûru* "iman" olarak açıklarken (Taberî, 2001: 1/338), Sa'îd Havvâ' (ö. 1989) tefsirinde söz konusu *nûru* fayda veren *nür* olarak değerlendirmiş, bu *nûrun* eşyanın hakikatini gösteren İslam *nûru* olduğunu belirtmiştir (Havvâ', 2009: 1/74). *Nür* bu âyette bir temsil içerisinde kullanıldığı için ona zâhiren aydınlık ve ışık manasının verilmesi de mecâzî olarak iman ve İslam *nûru* manasının verilmesi de mümkündür.

2. اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا أُولَئِكَ هُمُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُوهُمْ مِّنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ أُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ "Allah iman edenlerin velîsidir; onları karanlıklardan aydınlığa çıkarır. İnkâr edenlerin velileri ise sahte tanrılarıdır; onları aydınlıktan çıkarıp karanlıklara sokarlar. İşte bunlar ateşliklerdir, bunlar orada devamlı kalıcıdır." (el-Bakara 2/257) âyetinde iki defa geçen *nür* kelimelerine; aydınlık, ışık, hidâyet, iman, iç aydınlığı şeklinde anlam verilmiş; parantez içi açıklamalarda ise İslam ve iman ifadeleriyle meâllere yansımıştır (www.kuranmeali.com, 2024). Zikredilen anlamlar, bu âyetteki *nür* kelimesi için *vücûh* ve *nezâ'ir* kaynaklarında yapılan "iman" açıklaması ile mutabıktır (Muqâtil, 2011: 160; Dâmeğânî, 1995: 2/262; İbnu'l-Cevzî, 1984: 600).

Bursevî (ö. 1137/1725), âyette *nûrun* tekil, *zulumâtın* çoğul olarak zikredilmesinin sebebini; İslam'ın tek din olmasıyla hidâyete giden yolun tek olduğu, dalâlet yolunun ise çok olduğu şeklinde açıklamıştır (Bursevî, 2018: 1/414). Küfür için kullanılan *zulumâtın* yani karanlıkların; eşyayı görmemizi engellediği gibi kalp gözünü perdeleyerek iman hakikatlerini göstermeyip hidâyeti engellediği de belirtilmiştir (Taberî, 2001: 4/563). Bu bilgiler ışığında bu âyette *nür* için uygun olan anlamın "iman" olduğu değerlendirilmektedir.

3. يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا "Ey insanlar! Şüphesiz size rabbinizden kesin bir delil geldi ve size apaçık bir *nür* indirdik." (en-Nisâ' 4/174) âyetinde *nür*, aydınlatici ışık, ışık, Kur'an; açıklamalı meâllerde hikmet ve hidâyet kaynağı, Kur'an, yolunuzu aydınlatan ışık olarak Türkçeye aktarılmıştır (www.kuranmeali.com, 2024). Gazzâlî (ö. 505/1111), Zemaşşerî (ö. 538/1144) ve Bursevî'ye göre âyette zikredilen *nür* ile Kur'an kast edilmektedir (Gazzâlî, 1986: 130; Zemaşşerî, 1407: 1/598; Bursevî, 2018: 2/339). Bu âyette *nür* ile kast edilenin Kur'an olduğu açıktır. Dolayısıyla Kur'an'ın yol gösterici ve hidâyete yönlendirici özelliğine vurgu yapmak için onun *nür* lafzı ile zikredildiği düşünülecek olursa bu âyetteki *nûrun* "hidâyet yolunu aydınlatici (Kur'an)" olarak meâllerde kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

4. قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ "Size Allah'tan bir *nür* ve apaçık bir kitap geldi." (el-Mâ'ide 5/15) âyetinde zikredilen *nür* bazı meâllerde aydınlık, ışık ve Hz. Muhammed (s.a.s.) olarak ifade edilmiş; açıklamalı meâllerde ise söz konusu *nûrun* Hz. Muhammed (s.a.s.) olduğu ifade edilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücûh* ve *nezâ'ir* kaynakları ve Taberî de bu âyetteki *nûru* nebî olan Hz. Peygamber olarak açıklamış (İbnu'l-Cevzî, 1984: 600; Taberî, 2001: 10/143), İsfahânî ise akıl *nûru* ve

Kur'ân nûru manasını tercih etmiştir (İşfahâni, 1992: 827). Kanaatimize göre bu âyetteki nûr kelimesi Hz. Peygamber'i ifade etmektedir. Zira âyette müminlere nûr ve Kur'ân olmak üzere iki şeyin geldiği bildirilmektedir. Öyleyse nûrun, Kur'ân'dan ayrı bir şey olması gerekir.

5. *Allah, kendisinin izniyle rızasını arayanları o kitapla kurtuluş yollarına erdirir, onları karanlıklardan aydınlığa (nûra) çıkarır, onları dosdoğru bir yola iletir.*" (el-Mâ'ide 5/16) âyette zikredilen nûrun, aydınlık; açıklamalı meâllerde iman; sözlüklerde ise İslam anlamına geldiği belirtilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). Taberî buradaki nûrun İslam nûru ve aydınlığı (Taberî, 2001: 10/145), Zemaşşerî ise Kur'ân olduğunu, Kur'ân ile şüphelerden arınıp gerçeklere ulaşılacağını belirtmiştir (Zemaşşerî, 1407: 1/517). Söz konusu âyette Kitap'tan bahsedildiği için buradaki nûrun mecâzî olarak Kur'ân'a hamledilmesinin bağlama daha uygun olduğu değerlendirilmektedir. Âyette nûrun zıttı olarak zikredilen zulûmât ise yine mecâzî olarak vahyin aydınlığından yararlanılmadan sapılması muhtemel olan yanlış yolları ifade etmektedir.

6. *İnâ anzalna tûrîye fîyehâ hûdî ve nûrîye bihâ tîbîyon alâdîyn aslûmâ lâlâdîyn hadûva ve rûbâîyon ve alâhbarîmâ astûhfüvâ min kitâbî Allah ve kâthûva alâyhî. Şehdâ' Şühedâ' Kendilerini Allah'a vermiş olan peygamberlerin ve -Allah'ın kitabını korumaları kendilerinden istendiği için- rablerine teslim olmuş zâhidlerin, bilgilerin Yahudiler arasında kendisiyle hükmettikleri, içinde hidâyet ve nûr bulunan Tevrat'ı elbette biz indirdik...*" (el-Mâ'ide 5/44) âyetindeki nûr meâllere aydınlatıcı, aydınlık ve ışık olarak yansımıştır (www.kuranmeali.com, 2024). Vücûh ve nezâ'ir kaynakları ise bu kelimeyi Tevrat'taki helal ve haram, beyân ve Tevrat'ta bulunan helal ve haramın beyânı olarak anlamlandırmışlardır (Muşkâtil, 2011: 161; Dâmeğânî, 1995: 2/264; İbnu'l-Cevzî, 1984: 601). Buna göre buradaki nûr lafzı ile Tevrat, mecâzî olarak Yahudileri hidâyete ulaştırarak yol gösterici bir ışık manasını taşımaktadır ve meâllere bu şekilde aktarılması uygundur.

7. *Wefînâ alâ âthârîm beîsî abnî mîm mûstakîmâ lîmâ bîynî ydîyehî min tûrîye ve atînâhâ lîncîl fîyehî hûdî ve nûrîye ve mûstakîmâ lîmâ bîynî ydîyehî min tûrîye ve hûdî. Ardından o peygamberlerin yolu üzere, kendinden önce gelmiş olan Tevrat'ı tasdik edici olarak Meryem oğlu İsmâ'îl'i gönderdik. Ona da içinde hidâyet ve nûr bulunan, kendinden önce gelmiş olan Tevrat'ı tasdik edici, takvâ sahipleri için bir yol gösterici ve bir öğüt olarak İncil'i verdik.*" (el-Mâ'ide 5/46) âyetinde nûr meâllerde aydınlık ve ışık olarak tercüme edilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). Bir önceki âyette Tevrat için kullanılan nûr lafzı bu âyette aynı anlamı karşılayacak şekilde İncil için kullanılmıştır. Taberî bu âyetteki nûru, "cehalet karanlığından aydınlığa ulaştırıcı" olarak tabir etmiştir (Taberî, 2001: 10/373).

8. *Hamd, gökleri ve yeri yaratan, karanlıkları ve nûru var eden Allah'a mahsustur...*" (el-En'âm 6/1) âyetindeki nûra; aydınlık, ışık; parantez içi meâllerde ise parlak ve parlak aydınlık anlamları verilmiştir. Meâl açıklamalarında ilk olarak aydınlığın maddî ve manevî olarak ikiye ayrıldığı; güneşin maddî aydınlık, iman, hidâyet, rahmet ve tevhid, bilginin ise manevî aydınlık olduğu belirtilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). Vücûh ve nezâ'ir kaynaklarında ise bu âyetteki nûrun anlamı, gündüz veya gündüzün aydınlığı şeklinde açıklanmıştır (Muşkâtil, 2011: 160; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeğânî, 1995: 2/263; İbnu'l-Cevzî, 1984: 600). Taberî de bu âyetteki nûrun gündüz aydınlığı olduğu görüşündedir (Taberî, 2001: 11/250). Buradaki nûrun maddî ve manevî aydınlık olarak çevrilmesinin âyete uygun düşüğü düşünülmektedir.

9. *...De ki: Öyleyse Mûsâ'nın insanlara bir nûr ve hidâyet olarak getirdiği kitabı kim indirdi?...*" (el-En'âm 6/91) âyetindeki nûr meâllerde; aydınlık, ışık, insanların yollarını aydınlatan anlamında; parantez içi meâllerde ışık olarak ve aydınlatıcı olarak gelen kitap; açıklamalı meâllerde, Tevrat ve ışık kaynağının sebep olduğu aydınlık şeklinde ifade edilmektedir (www.kuranmeali.com, 2024). Vücûh ve nezâ'ir kaynakları ise bu âyetteki nûru, Tevrat'taki helal ve haramın beyânı, hükümler ve vaazlar şeklinde açıklanmaktadır (Muşkâtil, 2011: 161; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeğânî, 1995: 2/264; İbnu'l-Cevzî, 1984: 601). Taberî ise buradaki nûru tefsirinde "dalâlet karanlıklarını aydınlatan bir nûr" olarak değerlendirilmiştir (Taberî, 2001: 11/526). Meâllerin bu âyetteki nûru genel itibarıyla isabetli bir şekilde yansıttıkları düşünülmektedir.

10. *“Ölü iken dirilttiğimiz ve insanlar arasında yürüyebilmesi için kendisine nür verdiğimiz kimse, karanlıklar içinde kalıp ondan hiç çıkamayacak durumdaki kimse gibi olur mu?...”* (el-En‘âm 6/122) âyetindeki *nür*; aydınlık, hidâyet *nuru*, ışık, iman, vahiy; parantez içi meâllerde ise akıl ve anlayış, Kur‘ân/din/hikmet ışıkları şeklinde belirtilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücûh* ve *nezâ‘ir* kaynaklarında bu âyetteki *nür* kelimesi iman (Mukâtil, 2011: 160; Dâmeğânî, 1995: 2/262; İbnu‘l-Cevzî, 1984: 600); el-Müfredât‘ta ise akıl *nuru* ve Kur‘ân *nuru* anlamındadır (İşfahânî, 1992: 827). Bu âyetteki *nurun* vahiy veya vahyin insana ilk emri olan imanı ifade ettiği değerlendirilmektedir.

11. *“...O peygambere inanan, onu koruyup destekleyen, ona yardım eden ve onunla birlikte gönderilen nûra uyanlar, işte bunlardır kurtuluşa erenler.”* (el-A‘râf 7/157) âyetinde geçen *nür* kelimesi ilgili meâllerde; aydınlatıcı kitap, ışık; parantez içi meâllerde Kur‘ân, kitap, sünnet ve Resûl olarak ifade edilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücûh* ve *nezâ‘ir* kaynaklarında ise; Kur‘ân‘da helal-haram, Kur‘ân‘ın diğer ismi, Kur‘ân‘da helal ve haramın beyânı olarak geçmektedir (Mukâtil, 2011: 161; ‘Askerî, 2007: 487; Dâmeğânî, 1995: 2/264; İbnu‘l-Cevzî, 1984: 601). Elmalılı Hamdi Yazır, bu âyetteki *nür* kelimesinin, Hz. Peygamber‘in getirdiği Kur‘ân, sünnet, sîret, emir ve nehiy olduğuna işaret etmiştir (Yazır, 2022: 3/167). Elmalılı‘nın değerlendirmesinin, âyetin maksadına en mutabık mana olduğu düşünülmektedir.

12. *“İsterler ki Allah‘ın nûrunu ağızlarıyla söndürüversinler; ama inkârcılar hoşlanmasalar da Allah nûrunu muhakkak tamamlamayı istiyor.”* (et-Tevbe 9/32) âyetinde iki kez geçen *nür*, meâllerde ateş, ışık; açıklamalı meâllerde Allah‘ın dini/düzeni, hakikat aydınlığı ve İslam *nuru* olarak açıklanmış (www.kuranmeali.com, 2024); *vücûh* ve *nezâ‘ir* kaynaklarında ise bu *nurun* İslam dinini ifade ettiği belirtilmiştir (Mukâtil, 2011: 159; ‘Askerî, 2007: 486; Dâmeğânî, 1995: 2/262; İbnu‘l-Cevzî, 1984: 599). Taberî âyetteki ilk *nurun* “İslam dini”, ikincisinin ise “hak/hakikat” anlamında olduğunu beyân etmektedir. (Taberî, 2001: 14/214). Taberî‘nin bu görüşünün isabetli olduğu değerlendirilmektedir.

13. *“Güneşi ziyâ, ayı ise nür yapan, yılların sayısını ve hesaplamayı bilesiniz diye ona menziller belirleyen O‘dur...”* (Yûnus 10/5) âyetindeki *nür* lafzının karşılığı olarak meâllerde aydınlık, parlak; açıklamalı meâllerde yansıtıcı, ışık kaynağının sebep olduğu aydınlık ifadeleri kullanılmıştır (www.kuranmeali.com, 2024). Sa‘îd Havvâ‘, ziyânın *nürdan* daha güçlü olduğunu, ayın *nurunun*, güneşin ışığının bir yansıması olduğunu ve güneşin ışığının kendinden, ayın *nurunun* ise güneşten kaynaklandığını belirtmiştir (Havvâ‘, 2009: 5/427). Bu âyette *nurun*, ayın parlayan ve ışık yansıtıcı özelliklerini belirtmek için kullanıldığı âşikârdır.

14. *“...Sor onlara: Hiç körle gören bir olur mu; yahut karanlıklarla (zulumât) aydınlık (nür) eşit olur mu?...”* (er-Ra‘d 13/16) âyetinde zikredilen *nür* meâllerde aydınlık, ışık, bir ışık kaynağına sahip olan aydınlık, iman aydınlığı, iman ve İslam aydınlığı olarak aktarılmıştır (www.kuranmeali.com, 2024). Elmalılı bu âyetteki *zulumâtı* küfür ve şirk; *nuru* ise ma‘rifetullah yani tevhid esaslı iman olarak belirtmiştir (Yazır, 2022: 3/740). Söz konusu âyet Allah‘ın varlığı ve birliğini ispat sadedinde olduğu için *nûra* burada Elmalılı‘nın verdiği anlamın münasip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Allah‘ın varlığının ve birliğinin hakikatini bir misal ile muhataplara beyân etmek üzere zâhirî manasında kullanılmış olması da mümkündür.

15. *“Elif-lâm-râ. Bu, rablerinin izniyle insanları karanlıklardan (zulumât) aydınlığa (nür), güçlü ve övgüye lâyık olan Allah‘ın yoluna çıkarman için sana indirdiğimiz kitaptır.”* (İbrâhîm 14/1) âyetinde yer alan *nür* meâllere aydınlık, iman ve İslâm‘ın aydınlığı olarak yansımıştır (www.kuranmeali.com, 2024). Taberî bu âyette Kur‘ân‘ın insanları dalâlet ve inkâr karanlıklarından çıkarıp; iman *nûruna* ve aydınlığına ulaştırma vasfının beyân edildiğini bildirmiştir (Taberî, 2001: 16/509). Âyette Kur‘ân‘dan bahsedildiği göz önüne alınca *nür* lafzının,

insanlara maddî-manevî yol gösterici olan Kur'ân'ın ışığı/aydınlığı şeklinde anlamlandırılmasının münasip olduğu düşünülmektedir.

16. وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَىٰ بِآيَاتِنَا أَنْ أَخْرِجْ قَوْمَكَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَذَكِّرْهُمْ بِآيَاتِ اللَّهِ. “Mûsâ’yı da, ‘Kavmini karanlıklardan (zulümât) aydınlığa (nûr) çıkar ve Allah’ın onlara yaşattığı (güzel) günleri hatırlat!’ diye mucizelerimizle göndermiştik.” (İbrâhîm 14/5) âyetindeki nûr aydınlık, iman, inkâr zindanından iman huzuruna çıkmak olarak meâllerde zikredilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). Taberî bu âyetteki nûru dalâletten hidâyete ve inkârdan imana geçmek olarak açıklamıştır (Taberî, 2001: 16/518). Bu mecâzî manayı içerecek şekilde âyetteki nûrun aydınlık olarak tercümesinin isabetli olduğu düşünülmektedir.

17. اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِثْلِكَ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي رُجَاةٍ الرَّجَاةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ “Allah göklerin ve yerin nûrudur. Onun nûrunun misali, içinde kandil bulunan bir kandilliktir. Kandil bir cam içindedir, cam inciye andıran bir yıldızdır; (bu kandil) doğuya da batıya da ait olmayan, yağı neredeyse ateş dokunmasa bile ışık veren mübarek bir zeytin ağacından yakılır. Nûr üstüne nûr. Allah nûruna dilediğini kavuşturur. Allah insanlar için misaller veriyor, Allah her şeyi hakkıyla bilmektedir.” (en-Nûr 24/35) âyetinde nûr lafzı beş defa geçmektedir.

a. Âyette geçen ilk nûr (Allah göklerin ve yerin nûrudur.) kelimesi meâllerde aydınlatıcı, aydınlık, ışık; parantez içi açıklamalarda ise her şeyin aydınlığını veren, aydınlatıcı, neyin ne olduğunu, hükümünün nasıl olduğunu göstermesi olarak ifade edilmiş (www.kuranmeali.com, 2024); vüçüh ve nezâ’ir kaynaklarında ise hidâyete, doğru yola ileten anlamına geldiği belirtilmiştir (Muqâtil, 2011: 160; Dâmeğânî, 1995: 2/262; İbnu’l-Cevzî, 1984: 600). Elmalılı Allah’ın göklerin ve yerin nûru olmasını şöyle açıklamıştır: “Allah, semâvât-u Arz’ın nûrudur. Bütün âlemi meydana koyan, kâinâtı gösteren, hakikati bildiren, gözleri gönülleri şenlendiren O’dur. O olmasa idi hiçbir şey bulunmaz, hiçbir hakikat sezilmez, hiçbir neş’e duyulmazdı.” (Yazır, 2022: 4/252).

en-Nûr Sûresi 35. âyet ontolojik bir içeriğe sahip olmasından dolayı tasavvuf başta olmak üzere çeşitli ilim dallarının yaklaşımıyla tefsirlerde etraflı bir şekilde yorumlanmıştır. Aynı şekilde meâllerde de bu âyete dair çeşitli açıklamalar bulunmaktadır. Buna göre Allah’ın yerin ve göklerin nûru olması O’nun tüm varlığıyla kâinâta tecelli ederek mahlûkâtın hem varoluş sebebi hem de ona yol gösteren, maddî ve manevî dünyasına ışık tutan olmasını, Allah’ın mutlak olarak yaratma ve yönetme kudretini ifade etmektedir (www.kuranmeali.com, 2024). Âyette zikredilen nûru, enerji kaynağı olarak düşünmek de mümkündür. Şöyle ki canlı-cansız tüm varlıklar, daima titreşim halinde olan ve bu nedenle belirli bir miktar enerjiye sahip olan atomlar ve moleküllerden oluşur. Nûr/ışık da bir enerji türü olarak kabul edildiğine göre Allah’ın yerin ve göklerin nûru olması, O’nun her şeyin yaratıcısı olduğu gibi her şeyin enerjisinin ana kaynağı olduğu şeklinde de değerlendirilebilir.

b. Âyette geçen ikinci nûrun (Onun nûrunun misali, içinde kandil bulunan bir kandilliktir) meâllerde ışık, aydınlık, aydınlatma olarak tercüme edildiği, meâl açıklamalarında ise onunla Kur’ân’ın kast edildiği belirtilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). Vüçüh ve nezâ’ir kaynakları ise bu nûru Allah’ın hidâyete etmesi olarak değerlendirmiştir (Muqâtil, 2011: 160; İbnu’l-Cevzî, 1984: 600).

c. Âyette geçen üçüncü ve dördüncü nûr (nûr üstüne nûr) meâllerde ışık üzerine ışık, aydınlık üstüne aydınlık, kat kat nûr, ışığı parıl parıl; parantez içinde aydınlık/kolaylık/huzur, Allah’ın müminlere hidâyete iman nûru üstüne bir nûr ve ışığı pırıl pırıl bir nûr olarak ifade edilmiş (www.kuranmeali.com, 2024); vüçüh ve nezâ’ir kaynaklarında ise bu nûr Nebî (s.a.s.) olarak değerlendirilmiştir (Muqâtil, 2011: 160; Dâmeğânî, 1995: 2/262; İbnu’l-Cevzî, 1984: 600).

d. Âyette geçen beşinci nûr (Allah nûruna dilediğini kavuşturur) meâllerde ışık ve aydınlık olarak tercüme edilmiş; parantez içerisinde ise hidâyete ve hikmet yolu, İslam dini olarak belirtilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). Vüçüh ve nezâ’ir kaynakları söz konusu nûr ile İslam dininin kast edildiği

helal ve haramı ifade ettiğini belirtilmişlerdir (Muḳātil, 2011: 161; ‘Askerī, 2007: 487; Dāmeḡānī, 1995: 2/264). Bu âyetteki *nūru*, hidâyet yoluna ışık tutan (Kur’ân) olarak tercüme etmek mümkündür.

24. هُوَ الَّذِي يُنَزِّلُ عَلَىٰ عَبْدِهِ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لِيُخْرِجَكُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ. “Sizi karanlıklardan aydınlığa (*nūr*) çıkarmak üzere kuluna apaçık âyetler indiren O’dur. Kuşkusuz Allah size karşı çok şefkatli, çok merhametlidir...” (el-Ḥadīd 57/9) âyetindeki *nūr* meâllerde aydınlık, parantez içi açıklamalarda ise inkâr ve cehaletten İslâmî şuura çıkarmak, iman aydınlığına çıkarmak, iman ve ilim aydınlığına çıkarmak olarak beyân edilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). Ṭaberī de buradaki *nūru*, iman ve hidâyet aydınlığı olarak izah etmiştir (Ṭaberī, 2001: 23/173). Önceki mezkûr örneklerde olduğu gibi buradaki *nūrun* da insanı hakikate ve hidâyete ulaştıran iman aydınlığı anlamında olduğu değerlendirilmektedir.

25. يَوْمَ تَرَى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ يَسْعَى نُورُهُم بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ بُشْرًا مِّنَ النَّارِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ “O gün mümin erkeklerin ve mümin kadınların *nūr*larının önlerini ve çevrelerini aydınlattığını görürsün. ‘Bugün size müjde var; altından ırmaklar akan cennetlerde ebedî kalacaksınız’ (denir). İşte en büyük murada ermek budur.” (el-Ḥadīd 57/12) âyetindeki *nūra* meâllerde aydınlık, ışık, ışık demeti, ışık dalgası manası verilmiş; parantez içi açıklamalarda ise ışık ve saygınlık saçmak, iman *nūru* olarak izah edilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücūh* ve *nezā’ir* kaynaklarında bu âyetteki *nūr* ile müminlerin yol üzerindeki aydınlığı ve kıyamet günü müminlere Allah’ın vereceği aydınlık ve ışığın kastedildiği belirtilmiştir (Muḳātil, 2011: 160-161; ‘Askerī, 2007: 487; İbnu’l-Cevzī, 1984: 601). Bu âyetteki *nūr* ile Allah’ın ihsânına nâil olan müminlerden akseden saadetin aydınlığının kast edildiği değerlendirilmektedir.

26. يَوْمَ يَقُولُ الْمُنَافِقُونَ وَالْمُنَافِقَاتُ لِلَّذِينَ آمَنُوا انظُرُونَا نَقْتِسِبْ مِن نُّورِكُمْ قِيلَ ارْجِعُوا وَرَاءَكُمْ فَالْتَمِسُوا نُورًا. “O gün münafık erkekler ve münafık kadınlar iman edenlere şöyle diyecekler: Bizi bekleyin de yetişip *nūr*unuzdan bir parça alalım. Şöyle denecek: Geriye dönün de başka bir *nūr* arayın!...” (el-Ḥadīd 57/13) âyetinde iki defa zikredilen *nūr* kelimesine meâllerde ışık ve ışığın aydınlığı anlamı verilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücūh* ve *nezā’ir* kaynakları ise bu âyetteki *nūru* kıyametteki aydınlık, kıyamet günü müminlere Allah’ın verdiği aydınlık, ışık olarak izah etmişlerdir (Muḳātil, 2011: 160-161; ‘Askerī, 2007: 487; İbnu’l-Cevzī, 1984: 601). Rāzī (öl. 606/1210) buradaki *nūrun* dünyadaki sâlih amel ile kazanıldığını açıklamıştır (Rāzī, 1981: 29/216). Bu âyette münafıkların müminlerden istediği *nūrun*, bir önceki âyette zikredilen müminlerin ulaştığı Allah’ın ihsânının aydınlığı olduğu âşikârdır.

27. وَالَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ أُولَٰئِكَ هُم الصَّادِقُونَ وَالشَّاهِدَاءُ عِنْدَ رَبِّهِمْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ وَنُورُهُمْ وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَحِيمِ “Allah’a ve peygamberlerine (böyle) iman edenler var ya, işte onlar rableri katında siddıklar ve şehidler mertebesindedirler. Mükâfatları ve *nūr*ları (âhirette) onları beklemektedir. İnkâr edip âyetlerimizi yalan sayanlar ise cehennemliktirler.” (el-Ḥadīd 57/19) âyetindeki *nūra* meâllerde aydınlık ve ışık anlamı verilmiş; parantez içinde ise güzellik ve etkinlik alâmetleri açıklamaları yapılmıştır (www.kuranmeali.com, 2024). Bu âyetteki *nūr* ile ahirette Allah’ın lütfuna ulaşmış müminlerin sahip olacağı mutluluk ve ferahlığın kast edildiği değerlendirilmektedir.

28. يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَآمِنُوا بِرَسُولِهِ يُؤْتِكُمْ كِفْلَيْنِ مِّن رَّحْمَتِهِ وَيَجْعَلْ لَكُمْ نُورًا تَمْشُونَ بِهِ وَيَغْفِرْ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ “Ey iman edenler! Allah’a saygısızlıktan sakının ve resulüne iman edin ki size rahmetinden iki kat versin, aydınlığında yürüyeceğiniz bir *nūr* lütfetsin ve sizi bağışlasın. Allah çok bağışlayıcıdır, çok merhametlidir.” (el-Ḥadīd 57/28) âyetindeki *nūr* meâllerde ışık, parantez içi açıklamalarda akıl, feraset, dirâyet ve yol aydınlatan bilgi olarak belirtilmiş (www.kuranmeali.com, 2024), *vücūh* ve *nezā’ir* kaynaklarında ise iman olarak açıklanmıştır (Dāmeḡānī, 1995: 2/262; İbnu’l-Cevzī, 1984: 600). Âyette aydınlığında yürünecek bir yol olarak zikredilen *nūrun*, vahyin rehberliğindeki iman ve hidâyet yolu olarak değerlendirilmesi mümkündür.

29. يُرِيدُونَ لِيُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ وَاللَّهُ مُتِمُّ نُورِهِ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ. “İsterler ki Allah’ın *nūr*unu ağızlarıyla söndürüversinler; ama inkârcılar hoşlanmasalar da Allah *nūr*unu muhakkak tamamlayacak!” (eş-Şaff 61/8) âyetinde iki defa geçmekte olan *nūr* kelimesine meâllerde ışık anlamı verilmiş; parantez içinde ise İslam

dini, Kur'ân ve tevhid dini olarak açıklanmıştır (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücûh* ve *nezâ'ir* kaynaklarında Allah'ın *nûru* ile kast edilenin İslam olduğu bildirilmiştir (Muḳâtil, 2011: 159; Dâmeġânî, 1995: 2/262; İbnu'l-Cevzî, 1984: 599). Taberî Allah'ın *nûru* için İslam ve Kur'ân açıklamasını yaparken (Taberî, 2001: 23/360); Bursevî ise bunu daha genel manada Allah'ın dini olarak değerlendirmiştir (Bursevî, 2018: 9/497-498). Bu âyette zikredilen Allah'ın *nûru* ile Allah'ın hükmü ve şirkin yok olup tevhidin egemen olmasının kast edilmiş olması muhtemeldir.

30. فَاٰمِنُوْا بِاللّٰهِ وَرَسُوْلِهِ وَالتُّوْرَ الَّذِيْٓ اَنْزَلْنَا وَاللّٰهُ بِمَا تَعْمَلُوْنَ خَبِيْرٌ. “*Şu hâlde Allah'a, peygamberine ve indirdiğimiz nûra iman edin. Yapıp ettiklerinizden Allah tamamen haberdardır.*” (et-Teġâbün 64/8) âyetindeki *nûr* meâllerde kitap, Kur'ân, vahiy ışığı olarak karşılık bulmuştur (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücûh* ve *nezâ'ir* kaynaklarında buradaki *nûrun* Kur'ân'daki helaller ve haramlar ile bunların beyânı olarak veya Kur'ân'ın bir ismi olarak zikredildiği aktarılmıştır (Muḳâtil, 2011: 161; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeġânî, 1995: 2/264; İbnu'l-Cevzî, 1984: 601). Taberî ve Zemaḫşerî de bu âyetteki *nûr* ile Kur'ân'ın kast edildiğini ifade etmişlerdir (Taberî, 2001: 23/419; Zemaḫşerî, 1407: 4/548). Âyetteki *nûr* ile Kur'ân'ın kast edildiği açıktır.

31. رَسُوْلًا يَّتْلُوْا عَلَيْكُمْ اٰيَاتِ اللّٰهِ مُبَيِّنَاتٍ لِّخُرْجِ الدِّيْنِ اَمْنًا وَعَمَلًا الصّٰلِحَاتِ مِّنَ الظُّلُمَاتِ اِلَى النُّوْرِ. “*İman edip dünya ve âhiret için yararlı işler yapanları karanlıklardan aydınlığa (nûr) çıkarırsın diye size Allah'ın apaçık âyetlerini okuyan bir elçi gönderdi.*” (et-Ṭalâḫ 65/11) âyetindeki *nûr* meâllerde aydınlık, ilim *nûru*; parantez içi açıklamalarda ise iman/aydınlık ve imanın huzur verici aydınlığı olarak anlamlandırılmıştır (www.kuranmeali.com, 2024). Önceki benzer içeriğe sahip olan âyetlerde olduğu gibi bu âyetteki *nûrun* da iman ile yürünen hidâyet yolunu kast ettiği değerlendirilmektedir.

32. نُوْرُهُمْ يَسْعٰى بَيْنَ اَيْدِيْهِمْ وِبِاَيْمَانِهِمْ يَقُوْلُوْنَ رَبَّنَا اٰتِنَا نُوْرًا وَاغْفِرْ لَنَا اِنَّكَ عَلٰى كُلِّ شَيْءٍ قَبِيْرٌ. “*Onların nûru önlerinde ve sağ yanlarında ilerleyerek yollarını aydınlatırken şöyle derler: Rabbimiz! nûrumuzu arttır eksiltme ve bizi başışla. Şüphesiz senin her şeye gücün yeter.*” (et-Taḫrîm 66/8) âyetinde iki kez zikredilen *nûr* kelimesine meâllerde ışık, ışık demeti; parantez içinde ise iman anlamı verilmiştir (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücûh* ve *nezâ'ir* kaynakları buradaki *nûr* ile kıyamet günü müminlere Allah'ın vereceği aydınlık/ışık ve müminlerin yol üzerindeki aydınlığı anlamının kast edildiğini belirtmişlerdir (Muḳâtil, 2011: 161; Dâmeġânî, 1995: 2/263; İbnu'l-Cevzî, 1984: 601). Bu âyetteki *nûrun*, Ḥadîd Sûresi 19. âyetteki *nûr* ile aynı anlamda olduğu değerlendirilmektedir.

33. وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيْهِنَّ نُوْرًا وَجَعَلَ الشَّمْسُ سِرَاجًا. “*Onların içinde ayı bir ışık (nûr), güneşi ışık kaynağı yapmıştır.*” (Nuh 71/16) âyetindeki *nûr* meâllere aydınlık, ışık; parantez içi açıklamalara ise ışık yansıtan, ışık saçan, başkasının ışığından alınan ışık olarak yansımıştır (www.kuranmeali.com, 2024). *Vücûh* ve *nezâ'ir* kaynakları ise söz konusu *nûrun*, ayın aydınlığı olduğunu zikretmektedirler (Muḳâtil, 2011: 160; 'Askerî, 2007: 487; Dâmeġânî, 1995: 2/263; İbnu'l-Cevzî, 1984: 600). Bu âyetteki *nûrun* Yunus Sûresi 5. âyetteki *nûr* ile aynı anlamda kullanıldığı düşünülmektedir.

SONUÇ

Meâller, Arapça bilmeyenler için Kur'ân'ın anlamına ulaşmanın en pratik ve hızlı yoludur. Meâller, tefsir çalışmalarına kıyasla daha kısa sürede okunabilmekte ve yazarlarının gerekli gördükleri yerlerde ekledikleri parantez içi açıklamalar veya dipnotlarla âyetlerin en azından temel düzeyde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte elbette ki meâller Kur'ân'ın kendisi değildir ve içerisinde çeşitli problemler barındırmaktadır. Meâl yazarının hedef dile ve kaynak dile olan vukûfiyeti, Kur'ân kültürü ve dînî alt yapısı, tercüme esnasında tercih edeceği yöntem ve benzeri unsurlar, zaten mâhiyet itibarıyla eksiklik içeren meâllerin nitelik olarak da farklılaşmasına neden olmaktadır.

Meâl çalışmaları yapılırken göz önünde bulundurulması gereken önemli konulardan birisi, lafızların çokanlamlılığıdır. Çokanlamlılık evveleminde dilin kendisinden kaynaklı olmakla beraber Kur'ân'ın bazı lafızlara yüklediği özel anlamlarla ve söz konusu lafzın kullanıldığı bağlamlarla da

ilişkilidir. Bu nedenle meâl çalışmaları yapılırken Kur'ân'ın indirildiği dönemde kullanılan Arap diline, Kur'ân'ın bazı lafızlara yüklediği özel anlamları tespit etmek maksadıyla yazılmış olan Kur'ân sözlüklerine ve *vücüh-nezâ'ir* kaynaklarına başvurmak; buna ilaveten âyetin iç ve dış bağlamını da gözetmek gerekmektedir.

Kur'ân'da 33 âyette 43 kez zikredilen *nûr* kelimesi *vücüh-nezâ'ir* kaynaklarında İslam/İslam dini, iman, hidâyete/doğru yola ileten, Hz. Peygamber (s.a.s.), gündüz/gündüzün aydınlığı, ayın aydınlığı, kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık-ışık/Müminlerin yol üzerindeki aydınlığı, beyân/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı, Kur'ân/Kur'ân'da helal ve haramın beyânı, adalet ve Rabbin *nûru*/ışığı anlamlarına gelmektedir. *Nûr* kelimesi ayrıca Allah'ın isimlerinden biri olması ve en-Nûr Sûresi 35. âyette Allah'ın yerin ve göklerin *nûru* olduğunun bildirilmesi hasebiyle ontolojik bir anlam da taşımaktadır. Zira *nûr*/ışık aynı zamanda bir enerjidir. Bu bağlamda Allah'ın yerin ve göklerin *nûru* olması, O'nun mahlûkat âlemindeki her şeyin enerjisinin kaynağı olması olarak değerlendirilebilir. Atom ve moleküllerden oluşan canlı-cansız her şey sürekli hareket halindedir. Eğer kendilerine verilen bu enerji/*nûr* olmazsa kâinatta hareketin ve canlılığın olmayacağı açıktır. Ayrıca Hz. Peygamber'in manevî şahsiyetini ifade etmek için kullanılan *nûr-i Muhammedî* ifadesi de bilhassa tasavvuf ve dînî edebiyat alanında üzerinde çok durulan kavramlardan biridir.

Nûr kelimesine Türkçe meâllerde verilen manaların incelenmesi neticesinde meâllerin yer yer birbirinden ve *vücüh-nezâ'ir* kaynaklarında zikredilen manalardan farklılaştığı belirlenmiş, bununla birlikte hem lafızların çok anlamlılığı hem de Kur'ân'ın farklı mana boyutları bulunması nedeniyle *nûra* farklı anlamların takdir edilebilmesinin mümkün olduğu tespit edilmiştir. Elbette ki bu manalar dilin sınırlarını ve Kur'ân'ın genel prensiplerini aşmamalı, tefsirler, *vücüh-nezâ'ir* kaynakları ve Kur'ân sözlüklerinden de yararlanılarak takdir edilmelidir. Bu durumun, Kur'ân'da zikredilen her lafza verilecek mana için geçerli olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 1. *Nûr* Kelimesinin Zikredildiği Âyetler ve *el-Vucûh ve'n-Nezâ'ir* Kaynaklarında *Nûr* Kelimesinin İlgili Âyetteki Anlamı (Sûre Adına Göre Alfabetik Sıralı)

Vucûh ve Nezâ'ir Kaynaklarında Zikredilmeyen Âyetler			el-Vucûh ve'n-Nezâ'ir Kaynakları			
Sûre İsmi	Sûre No.	Âyet No.	Muâtil b. Süleymân	Ebü Hilâl el-Askerî	Damegâni	İbnu'l-Cevzî
el-Ahzâb	33/43	43. âyet				
el-A'raf	7/157	157. âyet	Kur'ân/Kur'ân'da helal ve haram	Kur'ân/Kur'ân'da helal ve haram	Kur'ân/Kur'ân'da helal ve haram	Kur'ân/Kur'ân'da helal ve haram
el-Bakara	2/17	17. âyet				
	2/257	257. âyet (2)				
		يُخْرِجُهُم مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ	İman		İman	İman
el-En'âm	6/1	1. âyet	Gündüzün aydınlığı	Gündüz	Gündüzün aydınlığı	Gündüzün aydınlığı
	6/91	91. âyet	Beyan/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı	Beyan/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı	Beyan/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı	Beyan/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı
	6/122	122. âyet	İman		İman	İman
Fâtır	35/20	20. âyet				
el-Ĥadîd	57/9	9. âyet				
	57/12	12. âyet	Kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık, ışık	Kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık,		Mü'minin yol üzerindeki aydınlığı

				ışık		
	57/13	13. âyet (2)	Kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık, ışık	Kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık, ışık	Kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık, ışık	
	57/19	19. âyet				
	27/28	28. âyet			İman	İman
İbrâhîm	14/1	1. âyet				
	14/5	5. âyet				
el-Mâ'ide	5/15	15. âyet				Hz.Peygamber (s.a.s.)
	5/16	16. âyet		İslam		
	5/44	44. âyet	Beyân/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı		Beyân/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı	Beyân/Tevrat'ta helal ve haramın beyânı
	5/46	46. âyet				
en-Nisâ	4/174	174. âyet				
Nüh	71/16	16. âyet	Ayin Aydınlığı	Ayin Aydınlığı	Ayin Aydınlığı	Ayin Aydınlığı
en-Nür	24/35	35. âyet (5)				
	24/35	نور الله المسلمات والأرضين	Hidâyet		Hidâyet	Hidâyet
	24/35	مثل نوره	Hidâyet			Hidâyet
	24/35	نور على نور	Hz.Peygamber (s.a.s.)		Hz.Peygamber (s.a.s.)	Hz.Peygamber (s.a.s.)
	24/35	يهدى الله لنوره من يشاء	İslam			İslam
	24/40	40. âyet (2)				
	24/40	ومن لم يجعل الله له نورا فما له من نور				İman
er-Ra'd	13/16	16. âyet				
eş-Şaff	61/8	8. âyet (2)				
	61/8	يريدون ليطفوا نور الله بأفواههم	İslam		İslam	İslam
	61/8	والله متم نوره				İslam
eş-Şürâ	42/52	52. âyet	Kur'an/Kur'an'da helal ve haram	Kur'an/Kur'an'da helal ve haram	Kur'an/Kur'an'da helal ve haram	
et-Tahrîm	66/8	8. âyet (2)	Kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık, ışık		Kıyamet günü müminlere Allah'ın verdiği aydınlık, ışık	Mü'minin yol üzerindeki aydınlığı
eṭ-Ṭalâk	65/11	11. âyet				
et-Teğâbün	64/8	8. âyet	Kur'an'da helal ve haram beyânı	Kur'an	Kur'an'da helal ve haram	Kur'an'ın diğer ismi
et-Tevbe	9/32	وَيَأْتِي الله إلا أن يتم نوره				İslam
	9/32	يريدون أن يطفوا نور الله بأفواههم	İslam	İslam	İslam	
Yûnus	10/5	5. âyet				
ez-Zümer	39/22	22. âyet				
	39/69	69. âyet	Rabbin nûru veya ışığı	Adalet	Adalet	Adalet

“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. Nurullah Denizer
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:	Assoc. Prof. Dr. Nurullah Denizer
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akkaya, V. (2021). İbnü'l-Arabî'nin Nûr-i Muhammedî Açısından Hz. Muhammed ve Diğer Peygamberler Arasındaki İlişkilere Bakışı. *Sufiyye*, 0(10), 180-202.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, M. (2021). Descartes'ta Dil-Düşünce İlişkisi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 5(1), 13-17.
- Arslan, M. (2018). İslam Düşüncesinde Önemli Bir Nazariye Olarak Nûr-i Muhammedî ve İbn Arabî. (Ed.: Mustafa Arslan vd.) *Uluslararası İbnü'l-Arabî Sempozyumu İnsanlığın Hakikat Arayışı ve İbnü'l Arabî (15-16 Kasım 2018 Malatya)* İçinde (s. 259-267). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- 'Askerî, Ebü Hilâl (1997). *el-Furûku'l-Luğaviyye*. (thk. Muḥammed İbrâhîm Selîm). Kâhire: Dâru'l-'İlm ve's-Sekâfe.
- 'Askerî, Ebü Hilâl (2007). *el-Vucûh ve'n-Nezâ'ir*. (thk. Muḥammed 'Usmân). Kâhire: Mektebetu's-Sekâfeti'd-Dîniyye.
- Beiser, A. (2008). *Modern Fiziğin Kavramları*. (Çev. Gülsen Önengüt). Ankara: Akademi Yayıncılık.

- Bosnevî, A. D. (1978). *Muḥāḍaratü'l-'evā'il ve Müsāmeretü'l-'Evāhir*. Beyrüt: Dāru'l-Kitābi'l-'Arabî.
- Bozkurt, N. & Küçükaşçı M. S. (2003). Medine. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi İçinde* (28/305-311). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bursevî, İsmā'il Ḥakkı (2018). *Rūḥu'l-Beyān* (10 Cilt). (thk. 'Abdullaṭîf Ḥasen 'Abdurrahmān). Beyrüt: Dāru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Cevherî, Ebū Naşr İsmā'il b. Ḥammād (1987). *Tācu'l-luḡa ve şihāhi'l-'Arabîyye* (6 Cilt). (thk. Aḥmed 'Abdulḡafūr 'Atṭār). Beyrüt: Dāru'l-'İlm li'l-Melāyîn.
- Cürcānî, Ebü'l-Hasen 'Alî b. Muḥammed b. 'Alî es-Seyyid eş-Şerîf (1985). *Kitābu't-ta'rîfāt*. Beyrüt: Mektebetü Lübnān.
- Dāmeḡānî, 'Ebū 'Abdillāh el-Ḥuseyn b. Muḥammed (1995). *el-Vucūh ve'n-Nezā'ir li 'Elfāzi'l-Kitābi'l-'Azîz* (2 Cilt). (thk. Muḥammed Ḥasen 'Ebū'l-'Azm). Kāhire: Vizāretü'l-Evḡāf
- Demirci, M. (1983). "Nûr-ı Muhammedî". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 239-258.
- el-Ezherî, Muḥammed b. Aḥmed b. Ezher (1964). *Tehzîbu'l-Luḡa* (15 Cilt). (thk. 'Abdusselām Muḥammed Hārūn – Muḥammed 'Alî en-Neccār). Kāhire: el-Mu'essesetu'l-Mısrıyyetu'l-'Āmme li't-Te'lîf ve'l-Enbā' ve'n-Neşr – ed-Dāru'l-Mısrıyye li't-Te'lîf ve't-Terceme.
- Fîrüzābādî, Ebü't-Tāhir Mecdüddîn Muḥammed b. Ya'küb b. Muḥammed (2005). *Beşā'iru Zevî't-Temyîz fi Letā'ifi'l-Kitābi'l-'Azîz* (6 Cilt). (thk. Muḥammed 'Alî en-Neccār). Kāhire: Lecnetu 'İḡyā'it-Turāsî'l-İslāmî.
- Fîrüzābādî, Ebü't-Tāhir Mecdüddîn Muḥammed b. Ya'küb b. Muḥammed (2005). *el-Ḳāmüsu'l-Muḥît*. (thk. Muḥammed Na'im el-Arkesūsî). Beyrüt: Müessesetu'r-Risāle.
- Ġazzālî, Ebū Ḥāmid Muḥammed b. Muḥammed b. Muḥammed b. Aḥmed (1986). *Mişkātü'l-envār*. (thk. 'Abdul'azîz 'Izzüddîn es-Seyrevān). Beyrüt: 'Ālemü'l-Kütüb.
- "Türk Dil Kurumu Sözlükleri". Erişim Tarihi: 14 Temmuz 2024, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Güven, Ş. (2004) Kur'an'ın Anlaşılmasında Çokanlamlılık Sorunu. (Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ḥalîl b. Aḥmed, Ebū Abdîrrahmān 'Amr b. Temîm el-Ferāhidî (1988). *Kitābu'l-'ayn* (8 Cilt). (thk. Meḥdî el-Maḡzūmî-İbrāhîm es-Sāmerrā'î). Beyrüt: Mektebetü'l-Hilāl.
- Ḥavvā', S. (2009). *el-Esās fi't-Tefsîr*. Kāhire: Dāru's-Selām.
- İbn Fāris, Ebu'l-Ḥuseyn Aḥmed b. Fāris Zekerıyyā b. Muḥammed er-Rāzî (1979). *Mu'cemu Mekāyisi'l-Luḡa* (6 Cilt). (thk. 'Abdusselām Muḥammed Hārūn). Dımaşq: Dāru'l-Fikr.
- İbnu'l-Cevzî, Ebu'l-Ferec Cemāluddîn 'Abdurrahmān b. 'Alî Muḥammed (1984). *Nuzhetu'l-'A'yuni'n-Nevāzîr fi 'İlmi'l-vucūh ve'n-Nezā'ir*. (thk. Muḥammed 'Abdulkerîm Kāzım er-Rıdā). Beyrüt: Mu'essesetu'r-Risāle.
- İşfahānî, Ebü'l-Kāsım Ḥüseyn b. Muḥammed b. el-Mufaḍḍal er-Rāḡıb (1992). *el-Müfredāt fi ġarîbi'l-Ḳur'ān*. (thk. Safvān Adnān ed-Dāvūdî). Dımaşq-Beyrut: Dāru'l-Ḳalem.
- Kanar, M. (2010). *Etimolojik Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kaya, M. (2001) İşrâkiyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi İçinde* (23/435-438). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- "Kubbealtı Lugatı". Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2024, <http://www.lugatim.com/s/ısk>.
- "Kubbealtı Lugatı". Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2024, <http://www.lugatim.com/s/nur>.
- "Masnavi". Erişim Tarihi: 20 Mayıs 2024, <http://www.masnavi.net/3/50/tur/1/1128/>.
- Muḡātîl b. Suleymān (2011). *el-Vucūh ve'n-Nezā'ir fi'l-Ḳur'āni'l-'Azîm*. (thk. Ḥātim Şālih eş-Dāmin). Bağdād: Mektebetü'r-Ruşd.
- Müslim, Ebu'l-Ḥasen Müslim b. el-Ḥaccāc el-Ḳuşeyrî en-Nisābūrî (1955). *Şaḡiḡu Müslim*. (thk. Muḥammed Fuād 'Abdulbākî). Beyrüt: Dāru İḡyâ'it-Turāsî'l-'Arabî.
- (1947). *Osmanlıcadan Türkçeye Karşılıklar Kılavuzu*. Ankara: Ülkü.

Pak, Zekeriya (2020). *Tefsir Usulü*. İstanbul: Bilay Yayınları.

Râzî, Ebû 'Abdillâh Faḥrüddîn Muḥammed b. Ömer b. Hüseyin (1981). *Mefâtiḥu'l-Ġayb* (32 Cilt). Beyrût: Dâru'l-Fikr.

Sâmî, Ş. (1899). *Kâmûs-ı Türki*. İstanbul: İkdâm Matbaası.

Ṭaberî, Muḥammed b. Cerîr (2001). *Câmi 'u'l-Beyân 'an Te'vili 'Âyi'l-Ḳur'an* (26 Cilt). thk. ('Abdullâh b. 'Abdulmuḥsin et-Turkî). Kâhire: Dâru Hecl.

Tatçı, M. (2021). *Yunus Emre Yorumları İşitin Ey Yârenler*. İstanbul: H Yayınları.

Tirmizî, Ebû 'İsâ Muḥammed b. 'İsâ (1998). *es-Sünen*. (thk. Beşşâr 'Avvâd Ma'rûf). Beyrût: Dâru'l-Ġarbi'l-İslâmî.

"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	2	Şubat	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=2&ayet=257 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	2	Şubat	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=6&ayet=122 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	2	Şubat	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=7&ayet=157 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	2	Şubat	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=10&ayet=5 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	2	Şubat	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=13&ayet=16 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	2	Şubat	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=14&ayet=1 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	2	Şubat	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=14&ayet=5 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=2&ayet=17 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	19	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=4&ayet=174 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=5&ayet=15 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=5&ayet=16 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=5&ayet=44 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=5&ayet=46 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=6&ayet=1 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=6&ayet=91 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=35&ayet=20 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	21	Nisan	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=57&ayet=12 .				
"Türkçe Kur'an Meâlleri".	Erişim Tarihi:	6	Haziran	2024,
https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=24&ayet=35 .				

- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=24&ayet=40>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=33&ayet=43>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=39&ayet=22>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=39&ayet=69>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=42&ayet=52>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=57&ayet=9>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=57&ayet=13>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=57&ayet=19>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=57&ayet=28>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=61&ayet=8>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=64&ayet=8>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=65&ayet=11>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=66&ayet=8>.
- "Türkçe Kur'an Meâlleri". Erişim Tarihi: 6 Haziran 2024,
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=71&ayet=16>.
- Tüsterî, Sehl b. 'Abdullâh (2007). *Tefsîru't-Tüsterî*. (thk. Muhammed Bâsil 'Uyûn es-Sûd). Beyrût: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Yaşar, H. (2020). *Avrupa ve Kur'an Avrupa'da Kur'an Araştırmaları ve Çevirileri Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yazır, M. H. (2022). *Hak Dini Kur'an Dili* (6 Cilt). (ed. Asım Cüneyd Köksal - Murat Kaya). İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın.
- Zemaşşerî, Ebu'l-Kâsım Maḥmūd b. 'Umar (1407). *el-Keşşâf 'an ḥakā'ıki ḡavāmiḍi't-tenzîl ve 'uyûni'l-eḡāvil fi vüçuhi't-te'vîl* (4 Cilt). Beyrût: Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- Zürḡânî, Muhammed 'Abdülaẓîm (1995). *Menâhilü'l-'irfân fi 'ulümi'l-Ḳur'ân*. (thk. Fevẓâz Aḥmed Zemerî). Beyrût: Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.

Bir Manipülasyon Aracı Olarak Adlar ve Sıfatlar*

Doç. Dr. Okan Bağcı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0809-3761>

Gaziantep Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Felsefesi Anabilim Dalı, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 29.07.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Dil Felsefesi

Din Felsefesi

Adlar

Sıfatlar

Manipülasyon

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.77672>

Öz

Dil felsefesi, dil fenomenini sentaks (sözdizimi), semantik (anlambilim) ve pragmatik (edimbilim) olarak bilinen üç farklı boyutta ele alır. Bunlardan ilki dildeki unsurların kurallı bir yapı oluşturulabilmesi için nasıl bir araya gelmesi gerektiği ile ilgilenirken ikincisi ortaya çıkan yapının anlamına odaklanır. Üçüncü boyut (pragmatik) ise elde edilen yapının dış dünyada nasıl bir değişikliğe sebep olduğunu araştırır. Bu çalışmada dilin pragmatik boyutu çerçevesinde özellikle adların ve sıfatların kullanımı konu edinilmektedir. Bu amaçla özellikle şu sorulara cevap aranmaktadır: Herhangi bir sıfat herhangi bir adla birlikte kullanılabilir mi? Sıfatların adlarla kullanılmasında birtakım sınırlandırmalar mevcut mudur? Eğer böyle sınırlar varsa bu sınırların aşıldığı durumlar nasıl değerlendirilmelidir? Çalışmada sıfatların adlarla birlikte kullanılmasında özellikle kategorilerin dikkate alınmamasından kaynaklanan sorunların ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu tür sınır dışı kullanımların genellikle bilinçli olarak gerçekleştirildiği kanaatine varılmıştır. Bu tür kullanımların edebi sanatların yanı sıra çeşitli gayelerle insanları manipüle eden metinlerde de karşımıza çıkabildiği değerlendirilmiştir. Söz konusu kullanımlar örneklendirilmiş ve özellikle manipülasyon amacı güden örneklerin analiz edilmesine çalışılmıştır. Sonuç olarak, bu tür kullanımların belirli amaçlara hizmet etmeleri bakımından “doğru” ya da “yanlış” olarak değerlendirilmesinden ziyade “başarılı” ya da “başarısız” olarak değerlendirilmesinin daha doğru bir tercih olacağı ortaya konulmuştur. Ayrıca kendi amaçları doğrultusunda “başarılı” kabul edilebilecek kullanımların pragmatik çerçevesinde yol açabilecekleri tahribata değinilmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bağcı, O. (2024). Bir Manipülasyon Aracı Olarak Adlar ve Sıfatlar. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 233-242.

*Nouns and Adjectives as a Means of Manipulation**

Assoc. Prof.Dr. Okan Bağcı

Gaziantep University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Sciences, Department of Philosophy of Religion, Istanbul – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 29.07.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Philosophy of Language

Philosophy of Religion

Nouns

Adjectives

Manipulation

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.77672>

Abstract

Philosophy of language examines the phenomenon of language in three different dimensions known as syntax, semantics and pragmatics. The first of these deals with how the elements in the language should come together to form a regular structure, while the second focuses on the meaning of the resulting structure. The third dimension (pragmatics) investigates how the resulting structure causes a change in the external world. In this study, the use of nouns and adjectives is especially addressed within the framework of the pragmatic dimension of language. For this purpose, answers for the following questions are specifically sought: Can any adjective be used with any noun? Are there any restrictions in the use of adjectives with nouns? If there are such limits, how should the situations in which these limits are exceeded be evaluated? In the study, it has been concluded that problems may arise due to the fact that categories are not taken into consideration, especially in the use of adjectives with nouns. In addition, it has been concluded that such out-of-bounds uses are usually carried out consciously. It has been evaluated that such uses can be encountered in texts that manipulate people for various purposes as well as in literary arts. The uses in question have been exemplified and an attempt has been made to analyze examples that are particularly aimed at manipulation. As a result, it has been revealed that it would be more accurate to evaluate such uses as "successful" or "unsuccessful" rather than "right" or "wrong" as they serve certain purposes. In addition, the damage that can be caused by uses that can be considered "successful" in line with their own purposes has been mentioned in the pragmatic framework.

GİRİŞ

Dil üzerine düşünmenin felsefe tarihi kadar eski olduğunu hatta dil filozoflarının özellikle 20. Yüzyıldan itibaren felsefenin ortaya attığı problemlerin çözümünü “dil” üzerinden gerçekleştirmeye çalıştığını söylemek mümkündür. Wittgenstein’in, felsefi problemlerin dil kaynaklı olduğu düşüncesini (Wittgenstein, 2006: 33) haklı çıkarıncasına; bir yanda ideal dil filozofları (örneğin Frege, Russell ve mantıkçı pozitivistler), diğer yanda ise gündelik dil filozofları (örneğin Austin, Grice, Strawson ve ikinci dönem Wittgenstein) (Recanati, 2014: 185) bir anlam teorisi üretmek vasıtasıyla söz konusu problemlerin çözümüne katkı sağlamaya çalışmışlardır.

Ne var ki bu çalışmada dikkat çekilmek istenen husus oldukça spesifiktir. Zira ele almak istediğimiz konu bir anlam teorisi tartışmasına girmek bir yana, cümle düzeyindeki dil kullanımlarından bile daha dar kapsamlıdır. Daha açık ifade etmek gerekirse dilde ‘sıfat’ ve ‘ad’ kullanımının sınırlılıkları, bu sınırları aşan kullanımların arkasındaki motivasyon ve bunların yol açabileceği sorunların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Aslında kelimeler ve kavramlar üzerinde anlaşabilmenin insanların yaşadığı kavgaları ortadan kaldırmaya çalıştığı düşüncesini Sokrates’e kadar geri götürmek mümkündür. Hatta Sokrates’ten çok daha önce Konfüçyüs de bu durumu kabul etmiştir. Ona göre doğruluk ve bolluk, ad ve kavram kargaşası bertaraf edilmeden barış tesis edilemez. Bu yüzden baba baba, amir amir, memur memur olmalıdır. Kendisine, devlet yönetiminde söz hakkı verildiği takdirde ilk yapacağı işin ne olacağı sorulduğunda, “Şu kesin, önce her şeye adını bildirirdim.” demiştir (Störig, 2000: 139).

Benzer bir noktaya dikkat çeken Chomsky de “Dil ve Özgürlük” konulu bir konuşma yapmak üzere bir davet aldığı anda kafasının karıştığını ifade etmektedir. Meslek hayatının büyük bir bölümünü “dil” üzerine yaptığı çalışmalara ayırdığından dil hakkında konuşmanın onu zorlamayacağını düşünen Chomsky “özgürlük” konusunda da konuşurken zorlanmayacağı kanaatine varmıştır. Söz konusu konuşmada kendisini zorlayacak hususun ise bu iki kavram arasına yerleştirilen bağlaç olduğunu değerlendirmiştir. Zira “dil” veya “özgürlük” hakkında konuşmak ile “dil ve özgürlük” hakkında konuşmak birbirinden hayli farklı durumlardır. Ne de olsa “ve” bağlacı bahsi geçen kavramları bir araya getirmekte ve Chomsky bu iki kavramın hangi bakımdan ilişkili olduğunu ortaya koymak gibi zorlu bir vazife ile baş başa kalmış oluyordu (Chomsky, 1973: 387).

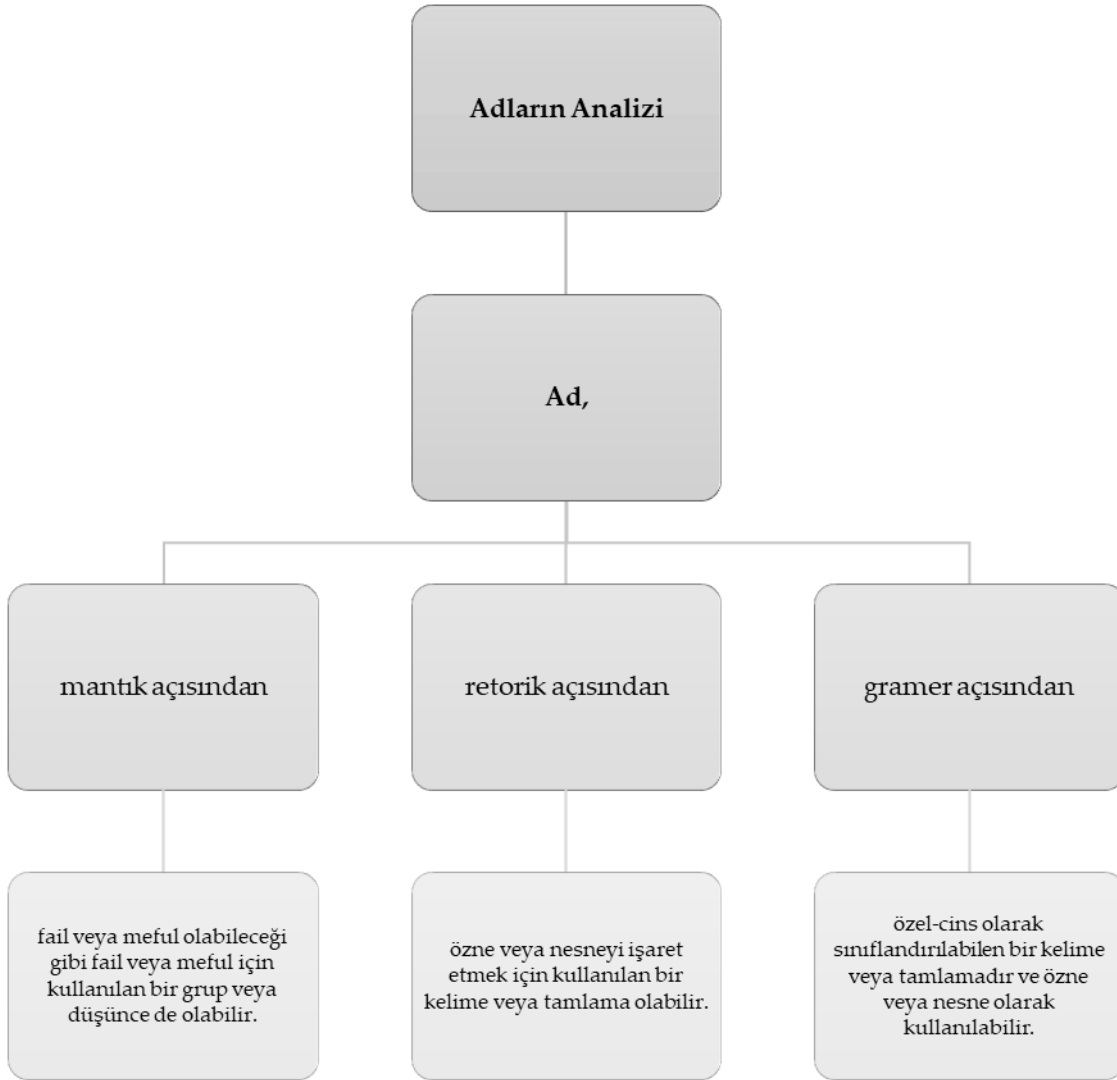
Chomsky’nin işaret etmiş olduğu sorun birçok alanda etkili olabilecek bir potansiyele sahiptir. Örneğin, din felsefesinin temel problemlerinden bazılarının “din ve ahlak”, “din ve bilim”, “din ve sanat” gibi başlıklar altında inceleniyor olması Chomsky’yi bir anlamda tedirgin eden durumun bu problemlerin ele alınmasında da ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Biz de Chomsky’nin bu ilham verici yaklaşımından yola çıkarak, kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini daha dar bir çerçevede, sıfatlar ve adlar özelinde ele almaya çalışacağız.

1. ADLAR VE SIFATLAR

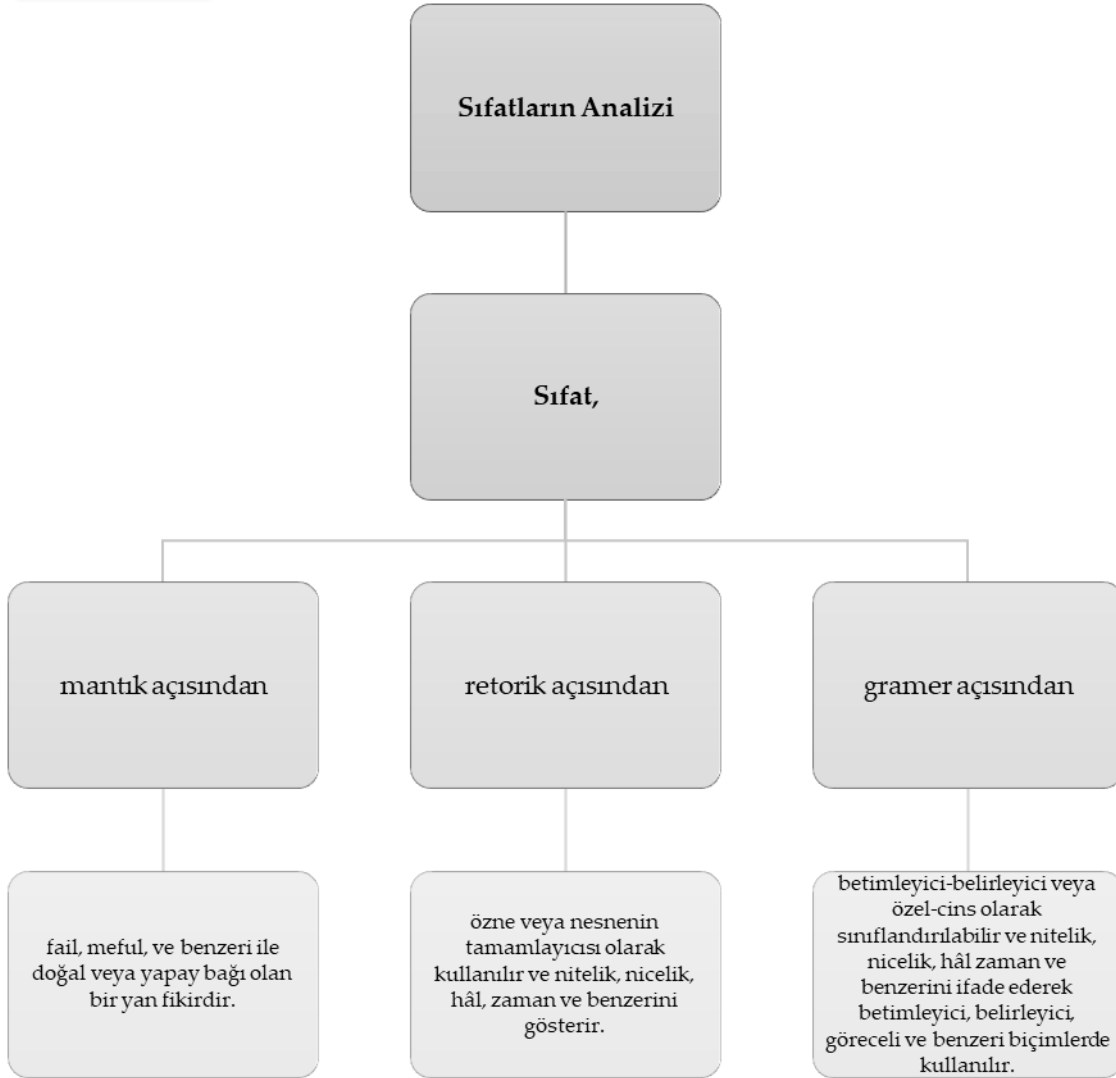
Adları, “Bir kimseyi, bir şeyi anlatmaya, tanımlamaya, açıklamaya, bildirmeye yarayan söz; isim, nam.” (Güncel Türkçe Sözlük, 2024a) biçiminde tanımlamakla yetinmek bir bakıma dil felsefesi çerçevesinde adlara dair yapılan tartışmaları görmezden gelmek ile eş anlamlı olacaktır. Oysa John Stuart Mill, Bertrand Russell, John R. Searle, Saul A. Kripke ve Hilary Putnam başta olmak üzere birçok dil filozofu adların neliği, referansta bulunma özellikleri ve benzeri hususlara açıklık getirmek için ciddi çabalar sarf etmişlerdir. Örneğin, yukarıda paylaştığımız tanıma uygun olarak adları ‘dünyadaki nesnelere temsil eden birer etiket’ (Mill, 1865: 1/24) olarak tanımlayan Mill’in aksine Russell ‘betimlemeler teorisini’ savunmuş ve adların kısaltılmış birer betimleme olduğunu (Russell, 1996) ileri sürmüştür. Searle ise adların çoğunlukla birden fazla betimlemeye karşı geleceği düşüncesiyle Russell’in teorisine itiraz etmiştir (Searle, 1958: 171). Bu tartışmalara Kripke’nin betimlemeler ile özel

adları ayırttığı yaklaşımı (Kripke, 2005: 56-67) ve Putnam'ın 'İkiz Dünyalar' örneği üzerinden doğal türlerin adlarına dair görüşleri (Putnam, 1975: 215-271) de eklenince konunun ne kadar hararetle tartışılmış olduğu açık bir biçimde anlaşılacaktır.

Hiç şüphe yok ki benzer bir durum sıfatlar için de geçerlidir. Yani sıfatları sadece "Bir adın önüne gelerek o adı nitelik, nicelik, yer, sıra vb. bakımlardan belirten kelime; ön ad." (Güncel Türkçe Sözlük, 2024b) şeklinde tanımlamak sıfat kullanımına bağlı sorunların göz ardı edilmesine yol açacaktır. Zira hem adlar hem de sıfatlar için paylaştığımız tanımlar doğru olmakla beraber adları ve sıfatları tek boyutu ile değerlendirmenin ötesine geçememektedir. Halbuki, bir örnek olarak, Cruttenden, aşağıdaki şemalarda da görüleceği üzere hem adları hem de sıfatları üç farklı açıdan analiz etmektedir.



Şema 1: Adların Analizi (Cruttenden, 1869: 221)



Şema 2: Sıfatların Analizi (Cruttenden, 1869: 269)

Bu analizler de göstermektedir ki adları ve sıfatları salt gramer konusu olarak değerlendirmek son derece sathi bir analizden öteye geçmemektedir. Oysa gramerin yanında mantık ve retorik ekseninde de değerlendirmeler yapmak sıfatların ve adların felsefi, sosyolojik, psikolojik, ideolojik, dinî ve benzeri problemlere yol açma potansiyelini ortaya çıkaracaktır.

Benzer şekilde dil felsefesi de dili tekdüze bir yaklaşımla ele almaz. Aksine dil felsefesinin, dili genel manada üç farklı açıdan ele aldığını söylemek mümkündür: Sentaks (Sözdizimi), Semantik (Anlambilim) ve Pragmatik (Edimbilim). Sentaks dilde kullanılan öğelerle geçerli bir yapı oluşturmak için uyulması gereken kuralları incelerken semantik, sentaksa uygun olarak oluşturulmuş yapıların anlamına odaklanır. Pragmatik ise dilin dış dünyada meydana getireceği değişiklikleri konu edinir (Dever, 2014: 47-48).

Dolayısıyla sıfatları ve adları gramer açısından tanımlamanın yanı sıra, sentaks açısından bir cümlede hangi konumda hangi sırayla kullanılmaları gerektiği de değerlendirilmelidir. Ayrıca semantik açıdan sıfatlar ile adları nitelerken kategorilerin dikkate alınıp alınmadığı, eğer bu anlamda bir eksiklik varsa bu durumun arkasındaki motivasyonun ve ortaya çıkacak sorunların neler olabileceği de analize muhtaçtır ki çalışmamızda üzerinde durulması amaçlanan husus da budur.

2. SIFATLARIN MANİPÜLATİF KULLANIMI

Sıfatların adları çeşitli açılardan nitelendirmek için kullanıldığı düşünülecek olursa bahsi geçen kullanımların herhangi bir sınırlandırmaya tabi olmayacaklarını söylemek bir hayli güçtür. Bu noktada dikkate alınması gereken ilk husus belki de kategoriler olmalıdır. Kategori, bir konuya yüklenebilecek yüklemelerin tasnifi olarak tanımlanabilir. Kategorileri Aristoteles on¹ (Aristoteles, 1989), Kant ise dört grup altında üçer kip olmak üzere toplam on iki² (Kant, 1996: 124) başlık altında incelemiştir. Terimleri ait olmadıkları kategorilerde kullanmak ise *kategori yanlışlarının* ortaya çıkması ile sonuçlanacaktır (Emiroğlu, 1999: 344).

Kategori yanlışları üzerinde duran bir isim olan Ryle bir örnek üzerinden sorunun kökenini irdelemiştir: Bir üniversitede ilk kez bulunan bir kişi, çeşitli fakülteleri, kütüphaneyi, spor salonlarını, laboratuvarları, idari binaları ve benzerlerini ziyaret ettikten sonra “Üniversite nerede?” diye sorar (Ryle, 1951: 16). Bu misalden yola çıkarak denilebilir ki üniversiteyi, onu meydana getiren parçalarıyla aynı kategoriye yerleştirmek çeşitli yanlışlara yol açabilecektir.

Bu yanlışlar sonucunda ortaya çıkacak terimler bazen anlamsız bazen de referansta bulunmakta başarısız olurlar. Örneğin, “yuvarlak kare” herhangi bir anlama sahip değilken “akıllı olmayan gülen hayvan” anlamlı olmakla beraber bir varlığa referansta bulunmamaktadır (Lewis, 1952: 54). Şunu da ifade etmek gerekir ki sıfatların adlarla kullanımında ortaya çıkabilecek kategori yanlışları son derece açık olabileceği gibi bazen ancak ciddi bir analiz ile tespit edilebilecek yanlışlarla da karşılaşılabilir. Yukarıdaki örneklerden “yuvarlak kare” bir çelişki ihtiva ettiğinden ilk bakışta tespit edilebilecek bir yanlış barındırırken “akıllı olmayan gülen hayvan” için aynı durum söz konusu olmayacaktır.

Daha somut bir örnek üzerinden ilerlemek konunun daha açık hale gelmesine katkı sağlayabilir. “Limon” kelimesini bir meyve türüne referansta bulunmak için kullanılan bir ad olarak ele alalım. Acaba “limon” kelimesinin önüne hangi sıfatları getirmemiz mümkün olacaktır? Gündelik hayatımızda da sıkça yaptığımız gibi “sulu”, “yatak”, “üç”, “sıkılmış” ve benzeri sıfatları kullanmamız doğal karşılanacaktır. Ne var ki “limon” ile birlikte “hızlı”, “güleç”, “utanmaz”, “dindar” ve benzeri sıfatları kullanmanın bir anlamı olmayacaktır. Zira konu “limon” olduğunda “hızlı”, “güleç”, “utanmaz”, “dindar” gibi sıfatları ona yüklemek ancak bir kategori yanlışı yapmakla mümkün olacaktır.

Peki, sıfatların adlarla kullanımının kuralları “limon” örneğindeki gibi keskin sınırlar ile belirlenebilir mi? Bu soruya olumlu cevap vermek pek mümkün görünmemektedir. Hatta bir konuya yüklenebilecek özelliklerin zorunlu mu yoksa mümkün mü olduğu bile tartışmaya açıktır. Örneğin, matematikçilerin *rasyonel* olmasının zorunlu olduğunu oysa *iki bacaklı* olmalarının mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Söz konusu bisikletçiler (sporcu anlamında) olduğunda ise *rasyonellik* mümkün, *iki bacaklı olmak* ise zorunlu bir özellik olarak değerlendirilebilir. Peki hem matematikçi hem de bisikletçi olan bir birey bahse konu edildiğinde bu değerlendirmeyi nasıl yapabiliriz? Birey olarak ele aldığımızda iki özellik de ‘mümkün’ olarak değerlendirilebilirken; matematikçi yönüyle rasyonellik, bisikletçi yönüyle ise *iki bacaklı olmak* ‘zorunlu’ görülebilir. Oysa bir insana atfedilen özelliklerin bazılarını ‘önemli’ diğerlerini ‘önemsiz’ veya bir kısmını ‘kalıcı’ diğerlerini ise ‘geçici’ olarak da değerlendirmek mümkündür (Quine, 1960: 199).

Sıfatların adlarla kullanılmasında dikkate alınması gereken bir başka husus ise konuşmacının niyeti olmalıdır. Niyetin müphem olduğu durumlarda da bağlam dikkatlice değerlendirilmelidir. Zira bir ifadenin sahibinin niyetiyle ilgili şüphe söz konusu olduğunda dil açısından veya başka açılardan bağlama bakılabilir. Alternatiflerden hangisinin uygun olduğu, ifadenin sahibinin başka ne söylediğine veya yaptığına bakılarak ya da ifadenin sahibinin açıkça sahip olduğu amaca bakılarak belirlenebilir (Grice, 1996: 90). Unutulmamalıdır ki anlam, psikik bir varlık olmaktan ziyade bir davranış özelliğidir (Dewey, 1929: 179).

¹ Cevher, Nicelik, Nitelik, Görelilik, Mekân, Zaman, Durum, Sahip Olma, Etki ve Edilgi

² Nicelik (birlik, çokluk ve bütünlük), Nitelik (gerçeklik, olumsuzlama ve sınırlandırma), Görelilik (cevher, neden-sonuç ve karşılıklı bağlılık), Modalite (olanak, gerçeklik ve zorunluluk)

Bu noktada bir değerlendirme yapmak gerekirse, sıfatların adlarla kullanılmasında aslında çok net kategorik sınırlar varmış gibi görünse de belli durumlarda bu sınırların aşılabildiğini söyleyebiliriz. Bunlardan biri edebiyatta sıkça kullanılan söz sanatlarıdır ve bu kullanımda sınırların aşıldığı son derece açıktır. Örneğin:

*“Kadın şairler aşktan bahsettikleri zaman
Mangalın küle mahcubiyeti artar
Divitlerin ucu eğrilir akıtmaya başlar hokkalar
Ayırır denizin kibrini bin parçaya ünlü keman”* (Özel, 2018: 219)

Aslında “mahcubiyet” “mangal” için, “kibir” ise “deniz” için uygun sıfatlar değildir. Oysa usta bir şairin kaleminden dökülen bir dördlükte “mahcup mangal” ve “kibirli deniz” hep kullanageldiğimiz tamlamalmış gibi bir hisse kapılabiliriz.

Sıfat kullanımında kategorik sınırların aşıldığı bir başka durum ise sıfatların manipülasyon aracı olarak kullanılmasıyla karşımıza çıkar. Bu kullanımda sınırların aşıldığı belirgin değildir hatta manipülasyonun gerçekleşebilmesi için mümkün olduğunca doğal bir görüntü verilmelidir. Sıfatların manipülatif kullanımı birçok amaca hizmet etse de siyasi veya itikadi görünümlü ideolojik ötekileştirme ve komplâştırma girişimlerinde oldukça işlevsel olduklarını söyleyebiliriz. Örneğin, “akademisyen” kelimesi söz konusu olduğunda önüne getirilebilecek sıfatlar “başarılı”, “ünlü”, “üretken” ve benzeri olabilir. Oysa aşağıdaki örneklerde oldukça farklı sıfatların kullanıldığını görebiliriz:

1. “Kemalist akademisyen Necip Hablemitoğlu suikastının bile son dönemde çözülmeye başlandığı gerçeğini görmezden gelen Ali Karahasanoğlu, “Yazıcıoğlu suikastında bir arpa boyu yol alınmadı” yalanıyla hem öldüren hem suçu dindarlara atan Kemalist zihniyetin payandalığına soyundu.” (Yeni Akit Gazetesi, 2022)
2. “Fatih Erbakan, partisinin Zeytinburnu İlçe Kongresi’nde “Milli Görüş iktidarında İlahiyat Fakültelerinde; Ehli Sünnet ve Hadis karşıtı olan ne kadar akademisyen varsa bütün hepsiyle yollarımızı ayıracağız inşallah. Ehli Sünnet karşıtı kimseyle ilahiyat fakültelerinde çalışmayacağım” ifadelerini kullandı.” (Karar, 2021)
3. “Solcu akademisyen ve T24 yazarı Murat Paker’e danışanına yönelik ‘cinsel saldırı’ suçu işlediği gerekçesiyle 4 yıl 2 ay hapis cezası verildi.” (Yeni Akit Gazetesi, 2019)
4. “Sosyal medyada AKP’nin trollerinden biri olarak tanınan Furkan Bölükbaşı isimli akademisyen, Alevileri hedef aldı.” (Cumhuriyet, 2023)
5. “CHP’li İBB Başkanı Ekrem İmamoğlu tarafından 23 Nisan’da çocuklara dağıtılan hediye kolisinden skandal bir çizim çıkmıştı. Çizimde Alevilik bir din olarak gösterilmişti. Bu çizime Alevi bir akademisyen olan Tunceli Munzur Üniversitesi Kurucu Rektörü Durmuş Boztuğ tepki geldi. Boztuğ, “İmamoğlu tarafından dağıtılan broşürdeki bu durumu kınıyorum, protesto ediyorum” dedi.” (Yeni Akit Gazetesi, 2020)
6. “Ülkücü akademisyen Yusuf Halaçoğlu, 28 Mayıs’ta gerçekleşecek olan seçimlerde Erdoğan’ı destekleme kararı alan Sinan Oğan sebebiyle takipçilerinden özür diledi.” (HHA, 2023)

“Kemalist akademisyen”, “Ehli Sünnet karşıtı akademisyen”, “Solcu akademisyen”, “Trol akademisyen”, “Alevi akademisyen” ve “Ülkücü akademisyen” karşımıza son derece çarpıcı örnekler olarak çıkıyor. Bu kullanımlarda özellikle üzerinde durulması gereken husus bir bireyin aynı anda “akademisyen” ve “Kemalist”, “Ehli Sünnet (karşıtı)”, “Solcu” ya da “Ülkücü” olması son derece doğal iken söz konusu sıfatların “birey” teriminden ödünç alınarak “akademisyen” terimi ile birleştiriliyor olmasıdır. Bu noktada akıllara şu soruların gelmesi son derece doğaldır: Örneğin, “Küresel Isınmaya Karşı Alınacak Önlemler” üzerine çalışmalar yapan akademisyenleri “Ehli Sünnet”, “Kemalist”, “Ülkücü”, “Solcu” ve benzeri sıfatlarla

nitelendirmenin amacı nedir? Benzer şekilde, tarih alanında çalışan bir akademisyenin “X akademisyen” olarak nitelendirilmesi onun elde ettiği bulguları “X” ideolojisinin çıkarları doğrultusunda yorumladığı anlamına mı gelir? Eğer öyleyse bu durum o tarihiyi başarılı bir akademisyen olmaktan alıkoymaz mı?

Belli ki bu tür kullanımlarda bir “kategori yanlış” yapılmakta ve bilim dünyasına ait bir terim, ideolojiler dünyasına ait sıfatlarla bir araya getirilmektedir. Üstelik bu yanlış karşımıza bir safsata değil, mugalata örneği olarak çıkmaktadır. Zira bu kullanımlardaki amacın “Yığın düşünmez, mâruz kalır.” (Meriç, 2005: 111) düşüncesinden hareketle kitleleri manipüle etmek olduğu değerlendirilebilir. Hatta burada benimsenen yaklaşımın “Yığın düşünmez, mâruz kalır.” yerine “Yığın düşünmez, mâruz bırakılır.” olduğunu söylemek daha doğru olacaktır.

Aslında yukarıda paylaştığımız örnekler tahlile ihtiyaç duymayacak derecede açık olsa da birkaç noktaya dikkat çekmekte fayda vardır. 6. örnekteki “Ülkücü Akademisyen” kullanımı, 28 Mayıs 2023 tarihinde gerçekleşen Cumhurbaşkanı seçiminin ikinci turundan hemen önce, ülkücü kimliği ile bilinen Sinan Oğan’ın, adaylardan Recep Tayyip Erdoğan’ı destekleyeceğini açıklaması üzerine yapılmış bir haberden alınmıştır. Buradaki kullanımın amacı açıkça ülkücü bir ismin bir adayı desteklemesinin ülkücü seçmenlerde oluşturabileceği etkiyi bir başka ülkücü ismin açıklaması vasıtasıyla azaltmaktır. Ayrıca söz konusu muhtemel etkiyi kırmak için kullanılacak ifadeler “bilinen” ve “halkta karşılığı olan” bir isme ait olmalıdır. Başka bir ifadeyle, ülkücü olmayan fakat çok başarılı bir isim veya ülkücü fakat pek de bilinmeyen bir isim işlevsel olmayacaktır. Haberdeki paylaşımın “Ülkücü terzi” veya “Liberal akademisyen” bir birey tarafından yapılmış olmasının beklenen etkiyi göstermeyeceği öngörülebilir bir durumdur. O halde bu açıklama bir “Ülkücü akademisyen” tarafından yapılmış olmalıdır.

5. örnekteki kullanım da 6. örnekteki kullanım ile benzeşmektedir. 3. örnekteki kullanım da aslında sıkça başvurulan bir yöntemi gözler önüne sermektedir. Ortada bir suç iddiası vardır ve bu suçun bir gruba mal edilmesi amaçlanmaktadır. 2. örnekte ise bir siyasi parti liderinin kendi seçmen kitesinin beklentileriyle uyumlu olarak akademisyenleri “Ehli Sünnet” ve “Ehli Sünnet Karşıtı” gibi bir sınıflandırmaya konu ettiği görülmektedir. Oysa Ehli Sünnet olmak ya da olmamak akademisyenlere değil bireylere ait bir özellik, bir tercihtir.

Hem örnekleri hem de analizleri çoğaltmak mümkün olsa da bu kadarı ile yetinmek yerinde olacaktır. Cemil Meriç’in “Tarifler doğru veya yanlıştır diye vasıflandırılmaz. Faydalı ve yerindedirler... o kadar.” (Meriç, 2015: 121) yaklaşımından hareketle, Austin’den de başarılı/başarısız kavramlarını (Austin, 1996) ödünç alarak, sıfatların adlarla kullanımında “doğru” veya “yanlış” ayrımının yerine “başarılı” veya “başarısız” tasnifinin tercih edilebileceğini söyleyebiliriz. Nihayetinde kimi zaman büyük tahribatlara sebep olursa da farklı kategorilere ait sıfatların adlarla kullanımı sonucunda “başarı” sağlanabilmekte ve “Maksat hasıl olmaktadır.”

SONUÇ

Her tarifin zaten belli ölçüde tahrif olduğu kabul edilecek olursa adların uygun olmayan kategorilere ait sıfatlarla nitelendirilmesinin söz konusu tahrifatı ileri boyutlara taşıyabileceği açıktır. Ne var ki bu tür nitelendirmeler oldukça yaygındır ve çoğunlukla bilinçli olarak kullanılırlar. Bu kullanımlar karşımıza kimi zaman şiir gibi edebi sanat türlerinde kimi zaman ise kitleleri manipüle etmeyi amaçlayan metin veya söylemlerde çıkar. Bunlardan ilki ne kadar masum ise ikincisi o denli tehlikelidir. Zira sırf ideolojik emellere ulaşmak için insanoğlunun ortak müktesebatı olan bilim ve felsefe gibi alanlarda yersiz kamplaşmalara sebep olmak orta ve uzun vadede ciddi problemleri beraberinde getirecektir.

Keza “din” gibi hassas konularda da her bir nitelendirmenin çok dikkatlice yapılması gerektiği açıkken kavramları değersizleştiren nitelendirmeler var olan problemlere çözüm üretmek yerine onları büyütebilir. Bu konuda herhangi bir siyasi partiye oy vermeyi “caiz (değil)” sıfatı ile nitelendirmek bir örnek olarak verilebilir. Oysa, unutulmamalıdır ki gündelik siyasi, iktisadi ve benzeri tartışmalarda rakiplere galebe çalmak veya kitleleri etkilemek amacıyla dinî terminolojiye ait terimleri yerli yersiz kullanmak eninde sonunda bu terimlerin iktibas edildiği alanları zedeleyecektir.

Sonuç olarak dil her zaman manipülatif kullanımlara açık olsa da mantık ve dil felsefesinin bu tür kullanımların tespit ve bertaraf edilmesinde etkili birer araç olacakları söylenebilir. Dolayısıyla herhangi bir problemin belirli bir disiplin tarafından konu edinilmesinden önce mantık ve dil felsefesi süzgecinden geçirilmesi faydalı olacaktır.

<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

- Aristoteles. (1989). *Organon I (Kategoriyalar)*, (Çev.: H. R. Atademir). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Austin, J. L. (1985). Performative Utterances. A. P. Martinich (Ed.). *The Philosophy of Language* içinde (ss. 120-129). New York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1973). *For Reasons of State*. New York: Pantheon Books.
- Cruttenden, D. H. (1869). *The Philosophy of Language*. New York: J. M. Bradstreet and Son.
- Cumhuriyet (21.04.2023). <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/akpli-akademisyen-furkan-bolukbasi-kemal-kilicdaroglunu-hedef-aldi-dogalgaz-alevi-2073884> (Erişim Tarihi: 12.07.2024).
- Dever, J. (2014). Formal Semantics. M. García-Carpintero-M. Kölbel (Ed.). *The Bloomsbury Companion to the Philosophy of Language* İçinde (s. 47-83). London: Bloomsbury Publishing.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Emiroğlu, İ. (1999). *Ana Konularıyla Klasik Mantık*. İstanbul: Asa Kitabevi.

- Grice, H. P. (1996). Meaning. A. P. Martinich (Ed.). *The Philosophy of Language* içinde (s. 85-91). New York: Oxford University Press.
- Güncel Türkçe Sözlük. (2024a). <https://sozluk.gov.tr/?ara=ad> (23.07.2024).
- Güncel Türkçe Sözlük. (2024b). <https://sozluk.gov.tr/?ara=s%C4%B1fat> (23.07.2024).
- Halk Haber Ajansı (HHA) (23.05.2023). <https://www.hha.com.tr/ulkucu-akademisyen-sinan-oganyorumu/33979/> (Erişim Tarihi: 12.07.2024).
- Kant, I. (1996). *Critique of Pure Reason* (W. S. Pluhar, Trans.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Karar (28.09.2021). <https://www.karar.com/guncel-haberler/erbakandan-cubbeli-ahmete-destek-1633912> (Erişim Tarihi: 12.07.2024).
- Kripke: A. (2005). *Adlandırma ve Zorunluluk* (B. Açıl, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Lewis, C. I. (1952). The Modes of Meaning. L. Linsky (Ed.). *Semantics and The Philosophy of Language* içinde (ss. 50-66). Urbana: University of Illinois Press.
- Meriç, C. (2005). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (2015). *Mağaradakiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mill, J. S. (1865). *System of Logic*. London: Longmans.
- Özel, İ. (2018). *Of Not Being a Jew*. İstanbul: Tiyo Yayıncılık.
- Putnam, H. (1975). *Philosophical Papers: Volume 2: Mind, Language and Reality*. London: Cambridge University Press.
- Quine, W. V. O. (1960). *Word and Object*. New York: The Technology Press of the Massachusetts Institute of Technology and John Wiley and Sons.
- Recanati, F. (2014). Pragmatics. M. García-Carpintero-M. Kölbel (Ed.). *The Bloomsbury Companion to the Philosophy of Language* içinde (ss. 185-202). London: Bloomsbury Publishing.
- Russell, B. (1996). Descriptions. A. P. Martinich (Ed.). *The Philosophy of Language* içinde (ss. 208-214). New York: Oxford University Press.
- Ryle, G. (1951). *The Concept of Mind*. Hertfordshire: The Mayflower Press.
- Searle, J. R. (1958). Proper Names. *Mind*, 67/266, 166-173.
- Störig, H. J. (2000). *İlk Çağ Felsefesi, Hint, Çin, Yunan* (Ö. C. Güngören, Çev.). İstanbul: Yol Yayınları.
- Wittgenstein, L. (2006). *Felsefi Soruşturmalar* (D. Kanıt, Çev.). İstanbul: Totem Yayıncılık.
- Yeni Akit Gazetesi (17.01.2019). <https://www.yeniakit.com.tr/haber/solcu-murat-pakere-cinsel-saldirisucundan-4-yil-hapis-cezasi-590465.html> (Erişim Tarihi: 12.07.2024).
- Yeni Akit Gazetesi (25.04.2020). <https://www.yeniakit.com.tr/haber/alevi-akademisyen-durmus-boztugdan-chpli-ekrem-imamoglu-na-tokat-gibi-cevap-1203546.html> (Erişim Tarihi: 12.07.2024).
- Yeni Akit Gazetesi (01.10.2022). <https://www.yeniakit.com.tr/haber/hem-olduren-hem-de-suclayan-kemalist-zihniyete-salam-eski-bbpli-ali-karahasanoglu-yazicioglunun-kemiklerini-sizlatti-1695374.html> (Erişim Tarihi: 12.07.2024).

Müslim - Gayri Müslim İlişkileri Bağlamında Birlikte Yaşama Kültürü: Silopi Örneği*

Dr. Osman Bilen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0128-5402>

Öğretmen / Milli Eğitim Bakanlığı, Şırnak – TÜRKİYE

Doç. Dr. Fevzi Rençber

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5676-7871>

Şırnak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, İslam Mezhepleri Anabilim Dalı, Şırnak – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.11.2024

Kabul: 28.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Silopi

Hoşgörü

Birlikte Yaşama

Hesana

Herbol

Enisa

Araştırma Makalesi

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

** Bu makale, 2018 yılında “Üç Ülkenin Kavşağında Uluslararası Silopi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulan tebliğin düzeltilmiş ve genişletilmiş halidir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.79558>

Öz

Silopi, 1960 yılında Şırnak'a bağlı bir ilçe olarak teşkilatlandırılmış olup oldukça yeni bir yerleşim yeridir. Ancak içinde yer aldığı bölgenin yaklaşık olarak M.Ö.4000 yılından beri bir yerleşim yeri olduğu bilinmektedir. Silopi ilçesinin içinde bulunduğu bölge; Babil, Med, Asur, Emeviler, Abbasiler, Eyyübiler, Zengiler, Artuklular ve Osmanlı gibi birçok devletin egemenliği altında kalan tarihi bir coğrafyadır. Bu noktadan bakıldığında bölgede çok farklı etnik ve dini kimliğe sahip insanların yaşadığını, dolayısıyla bölgenin dini ve kültürel anlamda önemli bir birikime sahip olduğunu söyleyebiliriz. Osmanlı Devleti zamanında Silopi'nin içinde yer aldığı bölgede, Müslümanların yanı sıra farklı ırka ve dine mensup gayrimüslim topluluklar yaşamaktaydı. Ancak günümüze doğru geldikçe gayri müslim nüfusun oldukça azaldığı ve söz konusu gayri müslim gruplarla Müslümanların münasebetlerinin de anılarda kaldığını söyleyebiliriz. Biz de buradan hareketle bölgede oldukça eski bir tarihe dayanan müslim-gayri müslim ilişkilerini hatıraların merceğinden irdelemeye çalışacağız. Böylece farklı bir dine ve etnik kimliğe sahip olan insanların bölgede uzun süre ciddi bir problem yaşamadan nasıl birlikte yaşadıklarını toplumsal hafızadan istifade ederek, bu birlikte yaşamın şifrelerini tespit etmeye çalışacağız. Çalışmada veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmamızda yer vereceğimiz anıların başında bölge halkının hafızasında önemli bir yeri olan, Enisa isimli Hıristiyan kızın 93 Harbi(1877-1878) sonrasında yaşanan olaylarda ailesini kaybetmesi üzerine Silopi'nin 2 km kuzeyinde yer alan Zedga köyünün ağası Musto (Mustafa) Ağa'nın Enisa'ya sahip çıkarak, onu büyütmesi ve yaşı gelince de onu evlendirmesi olayı gelmektedir. Ayrıca Silopi'ye bağlı Keldanî köyü olan Hebol (Aksu) sakinlerinin Müslümanlarla ile olan sosyal ilişkilerine de araştırmamızda bahsetmiş olacağız.

Atf Bilgisi / Reference Information

Bilen, O. & Rençber, F. (2024). Müslim - Gayri Müslim İlişkileri Bağlamında Birlikte Yaşama Kültürü: Silopi Örneği. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 243-254.

*Culture of Living Together in the Context of Muslim - Non-Muslim Relations: Silopi Example**

Dr. Osman Bilen

Teacher / Ministry of Education, Şırnak – TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Fevzi Rençber

Sirnak University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Islamic Sects, Sirnak – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 28.11.2024

Accepted: 28.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Silopi
Tolerance
Living Together
Hesana
Herbol
Enisa

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 a corrected and expanded version of the paper presented as an oral presentation at the "International Silopi Symposium at the Crossroads of Three Countries" in 2018.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.79558>

Abstract

Silopi was organized as a district connected to Şırnak in 1960 and is a relatively new settlement. However, it is known that the region it is located in has been inhabited since approximately 4000 BC. The area where Silopi district is situated is a historical geography that has been under the rule of many states, including Babylon, Media, Assyria, the Umayyads, the Abbasids, the Ayyubids, the Zengids, the Artuqids, and the Ottomans. From this perspective, we can say that many people with different ethnic and religious identities live in the region, and therefore, the area has a significant accumulation of religious and cultural heritage. During the time of the Ottoman Empire, in the region where Silopi is located, there were non-Muslim communities of different races and religions living alongside Muslims. However, as we move towards the present day, we can observe that the non-Muslim population has significantly decreased, and the relationships between these non-Muslim groups and Muslims have remained only in memories. Based on this, we will attempt to examine the Muslim-non-Muslim relations in the region, which have a very old history, through the lens of memories. Thus, by utilizing social memory, we will try to uncover the codes of how people of different religions and ethnic identities lived together for a long time without serious problems in the region. In this study, the interview technique has been used to collect data. Among the memories we will include in our study is the story of a Christian girl named Enisa, who holds an important place in the collective memory of the local people. After the events following the 93 War (1877-1878), she lost her family, and Musto (Mustafa) Ağa, the chief of Zedga village located 2 km north of Silopi, took her in, raised her, and later married her off when she came of age. Additionally, we will also discuss the social relationships of the residents of Hebol (Aksu), a Keldani village connected to Silopi, with Muslims in our research.

GİRİŞ

Silopi ilçesi ve bulunduğu bölgenin tarihsel anlamda birbirinden farklı olduğunu söylemek gerekir. Çünkü Silopi yaklaşık on dört uygarlığın üstünde bakiyesini bıraktığı çok kadim bir bölgedir. Tarihte bu uygarlıkların dünya uygarlığına muazzam katkıları olan Sümerler, Babiller, Medler, Persler (Fars), Sasaniler, Emeviler, Abbasiler (Engin, 1968: 42-45), Eyyubiler, Zengiler, Artuklular, Selçuklular ve Osmanlı devleti gibi kadim devletlerin hüküm sürdüğü topraklar olarak tarihe geçmiştir (Engin, 1968: 42-45). Bölge çok kadim olmasına rağmen Silopi ilçesi 1960 yılında bucak iken Cizre ilçesine bağlanmıştır. 1991 yılında Şırnak'ın il olmasıyla birlikte Şırnak iline ilçe olarak bağlanmıştır. Dolayısıyla Silopi üzerine yapılan çalışmalarda Silopi kavramı üzerinde hareket edildiğinde çok da tarihsel anlamda geriye gidemeyeceğimiz gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Bu gerçek Silopi ile ilgili yapılan çalışmalarında azlığını ortaya koymuştur.

Çalışmamızda Silopi ve Silopi'nin içinde bulunduğu bölgenin kadim bir geçmişe sahip olması birlikte yaşama kültürünü etkilemesi açısından bir anıyla ortaya koymaya çalıştık. Bu anı birçok farklı kültüre ev sahipliği yapmış Silopi bölgesinin sosyolojik anlamda nasıl bir birlikte yaşama dönüştüğünü, nasıl bir ilişki ve iletişimi sağladığını anlatmaya çalışacağız. Birlikte yaşama kültürü bağlamında bu bölgenin sahip olduğu insani değerleri, hoşgörüyü, beraber yaşamayı, farklı kültürlerle, dinlere ve dillere saygıyı somut bir şekilde yaşanmış bir anıdan hareketle anlatmaya çalışacağız. Müslüman bir ağanın Süryani bir kızı küçüklüğünden beri yanına alıp büyütmesi ve evlendirmesini ve daha sonraki yaşamına etkisini konu edinen bir anıdan ibarettir.

Çalışma metodumuz Müslüman ağanın torunu Methi BİLİN ve Süryani kızı Enisa'nın torunu Malfono Yusuf BEĞTAŞ ve diğer tanıklarla görüşerek çalışmamızı ortaya koymaya çalıştık. Çalışmamızın konusu yaşanmış gerçek bir hikâye olunca bilgilerin teyidi kolaylaşmıştır. Çalışmamızda sosyolojik bir bakış açısını referans olarak Mezopotamya uygarlıklarının hüküm sürdüğü Silopi ilçemizin beraber ve bir arada yaşama kültürü hakkında objektif bir çalışma ortaya koymak olacaktır.

Şırnak ve çevresinde gayri müslim denildiğinde akla daha çok Süryaniler ve Keldaniler akla gelmektedir. Bölgede *fillah* kavramı Süryani ve Keldanî kavramı yerine kullanılmıştır. Süryaniler Mezopotamya'nın en kadim halklarından biridir. Atalarının ne zamandan beri bu bölgeye yerleştiği ile ilgili net bir bilgi olmasa bile arkeolojik kazılar ve günümüze ulaşmış yazılı kaynaklar onlar hakkında günümüze ışık tutmaktadır. Süryanilerin, buldukları yerlerin kültürüne, bilimine ve edebiyatına büyük katkıları olduğu da kayıtlarda geçmektedir (Çelik, 2010: 175-178).

Şırnak merkezi, ilçeleri ve köyleriyle geçmişi oldukça eskiye dayanan bir yerleşim yeridir. Birçok tarihsel ve kutsal mekâna ev sahipliği yapmaktadır. Şırnak bölgesi erken dönemlerden beri farklı din ve kültürdeki topluluklara ev sahipliği yapmıştır. (Tunç, 2021: 307) Bölgenin önemli dinî topluluklarından biri de Süryanilerdir. Süryaniler ile ilgili en eski kaynaklardan biri olan Asur yazıtlarında, Fırat ve Dicle nehri boyunca Pers devletinin sınırlarından başlayarak Babil'in Güney nehirlerine kadar uzanan bölgeye Kaldü denilmiştir. Burada yaşayan halkın adı ise Kaldai olarak geçmiştir. Grekçe kaynaklarında aynı şekilde bir tanımlamanın olduğu görülmektedir. Asurlular, Keldaniler ve Süryani olarak bilinen halklarının aynı kökten geldiği bilinmektedir. Ancak aralarında onları bir birinden ayıran bazı farklılıklar mevcuttur. Süryaniler birleşik tabiat inancını (monofizit) benimsemişlerdir. Yani Hz. İsa Tanrı ile birdir. Hz. İsa'da Tanrısal ve beşeri güç birleşmiştir (Bilge, 1990: 80). Nestorius'un inancını benimseyenlere Nesturi veya Asurî, bu inancı benimseyenlerden Katolik olup Roma İmparatorluğu'na bağlanana ise Keldâni denilmektedir. Roma'ya bağlanmayanlara Asurî ve Nesturi denilmektedir (Çelik, 2010: 175). İran'ın Urmiye bölgesi ve Hakkâri bölgesinde yaşayanlar kendilerini Asurî ve Keldani olarak tanımlamaktadır. Musul (Ninova) ve çevresinde yaşayanlar kendilerini Keldâni olarak tanımlarken, Mezopotamya'nın Kuzeyinde, Güneydoğu Anadolu bölgesinde ve Suriye'de yaşayanlar ise kendilerini Süryanî olarak

adlandırmaktadır. (Albayrak, 2022: 207-208; Ertaş, 2019: 158-160)

Güneydoğu bölgesinde Asurî, Keldâni ve Nesturiler hiçbir ayırım yapılmadan Hristiyan olarak tanımlanmaktadır. Ancak Hristiyanlığın alt tanımlamasında hepsi bölgede Süryani olarak bilinmektedir. Etnik köken olarak Asurî, Aramî ve Keldaniler, Hıristiyanlığı benimseyen ilk dönem topluluklar olarak kabul edilmektedir (Beğtaş, 2023: 69).

1. SİLOPİ İLÇESİNİN İSMİ VE TARİHÇESİ

Silopi isminin nereden geldiğine dair birçok rivayet bulunmaktadır. Silopi Botan denilen Mezopotamya uygarlıklarının bakiyesinin bulunduğu bir bölgede bulunmaktadır. Bu bölgede yaşayan milletlerin mücadelecisi olması ve birçok uygarlık tarafından istilaya uğramasından dolayı burası "Salabya" yani "kırılmaz, bükülmez" olarak tanımlanmıştır. Bu ismin Arapça dilinde çelik anlamında kullanılan صلب (sulbe) kelimesinden geldiği düşünülmektedir. Bu ismin İslamiyet'in hâkim olmasından sonra daha çok kullanıldığı tahmin edilmektedir. Bir başka anlatıma göre Büveyhoğulları'ndan sonra egemen olan Cizre Beyliği'nin kurucusu olan Süleyman Bey'in isminden dolayı bu ismin türediği söylenmektedir. Yani Süleyman Bey'in ilk ayak bastığı yer anlamında kullanılan (Silo-Pa) kelimesi nedeniyle isminin Silopi olarak yer edindiği söylenmektedir. (Atabay,2001: 8-9)

Silopi'nin ilçe olarak resmîyet kazanmadan önceki ismi Gırıkamodur. Gırık "tepecik" anlamına gelmektedir. Silopi'nin ortasında Yeşiltepe denilen yeşillik bir alandaki tepenin ilçe merkezinde olması nedeniyle bu isim kullanılmıştır. Gırıkamo ismindeki, "Amo" kelimesi şu anda Silopi'nin yerli ailelerinden olan Ökten ailesinin atalarından Ömer Ağa'ya nispet edilmektedir. Gırık denilen tepecikler sadece Silopi merkezinde değil civar köylerde de mevcuttur. Bu tepeciklerin Mezopotamya uygarlıklarında geçiş yolu olan bu bölgenin güvenliğini sağlayan sınır kaleleri olduğu düşünülmektedir. Bu tepecikler Çiftlik (Gırıkbedro), Buğdaylı (Takyan) ve Yankale (Baasurin) köylerinde de mevcuttur. Bu köyler daha çok suya yakın sınır köyleridir. (Atabay: 9)

Silopi ilçesi ilçe olarak yeni bir yerleşim yeri olmasına rağmen aslında bulunduğu bölge çok kadim tarihlerden beri varlığını sürdürmüştür. Silopi'nin bulunduğu yer tarihte Botan olarak bilinmektedir.

Guti İmparatorluğu'nun başkenti olan Bajarkard, Silopi'nin Giriçölye Köyü'nün 5 Km güneydoğusunda bulunmakta idi. Cudi Dağı'ndaki ve Zaho Silopi dolaylarında çıkarılan heykeller hep Gutiler'in izleridir. Cizre'nin Kurtuluş köyü ile Şırnak'ın Kasrik Beldesi arasındaki Kızılsu Irmağı kenarında beyaz kayalara oyulmuş Kral-Kraliçe kabartmaları da Guti İmparatorluğunun izleridir. Silopi bölge olarak Guti, Babil, Med, Asur, Pers, Portlar, Sasaniler, İslam İmparatorluğu, Emeviler, Abbasiler, Eyyubiler, Zengiler, Artuklular ve Osmanlı egemenliğinde kalmıştır. Cudi Dağı'ndaki 6 adet Sanherip kabartması, Cizre hudutları içinde ise geminin durduğu yer şu anda Silopi sınırları tarafında kalmaktadır. Söz konusu olan gemi yerinde, bir adet mescit kalıntısı, üç sarnıç ve Nuh Peygamber'in evinin temelleri bulunmaktadır. (Atabay,2001: 14)

Silopi ilçe olarak yeni olmasına rağmen çok kadim zamanlardan beri varlığını devam ettirmiş bir bölgede yer almaktadır. Özellikle Mezopotamya denilince akla gelen kadim kültürlerinin etkisini gösterdiği bir bölgedir. Yukarıda belirtildiği gibi birçok medeniyete beşiklik ettiği gibi birçok dine de ev sahipliği yapmış bir bölgedir. Bu ev sahipliği sosyolojik anlamda birçok farklı toplumun bir arada yaşamasını da sağlamıştır. Bir arada yaşama zenginliği gösterdiği gibi dil ve dini kavramlar açısından etkilemesine de olanak sağlamıştır. Birlikte yaşama kültürü bağlamında bu bölgede nasıl bir yaşam sergilenmiştir? Hoşgörü nasıl sağlanmıştır. Yıllarca nasıl birbirilerine tahammül etmişlerdir? Bu konunun somut bir şekilde anlaşılması için yaşanmış bir hikâyeden yani anıdan hareket ederek sunmaya çalışacağız. Bir arada yaşama bağlamında yaşanmış olumsuzluklardan çok bir arada yaşama kültürüne pozitif bir örnek olması açısından paylaşılan bu olayın kahramanlarının birinci nesil torunları

dinlenilerek kayda geçirilmiştir. Enisa adlı bir Süryani kızının Müslüman bir ağa tarafından korunması, büyütülmesi ve evlendirilmesi çalışmamızda anlatılacaktır.

2. HESSANA (KÖSRELİ) KÖYÜ VE ENİSA

Cudi Dağı'nı kuzeyine, Dicle Nehri'ni batısına alan, Türkiye, Irak ve Suriye sınırlarının kesiştiği Silopi'ye yakın bir Asuri Köyü olan Hessana Köyü'nün resmi ismi Kösreli'dir. Hessana kavramı Arapçada'ki "kale" (حصن) kavramından türemiştir. Cudi Dağı'na bir kale gibi işlenmiş görüntüsü vermektedir. Bu köy, tarım ve ticaretle meşhur bir Asuri Köyü'dür. Köyde yaklaşık 19 kişi yaşamaktadır. (Y. Beğtaş, kişisel görüşme, 23 Nisan 2020) Bu köyde yaşayanların çoğu daha önce yaşanan ekonomik sıkıntılar ve terör olayları nedeniyle başka şehirlere veya başka ülkelere göç etmişlerdir. (<http://www.suryaniler.com>, 2018) Son yıllarda daha önce bu köyden göç etmiş Avrupa'da yaşayan Süryaniler yeniden köylerine dönüş için hazırlıklarını yapmaya başladılar. Özellikle yazın tatil için köye gelenler aynı zamanda kalıcı kalmanın temellerini atmak içinde yoğun bir çabanın içerisinde girmiş durumdadır.

Hessana (Kösreli), kurulduğundan beri civar köyler için olduğu kadar bölge içinde bir ticaret ve üretim merkezi görevi görmüştür. Özellikle geçmişi binlerce yıl öncesine dayanan doğal tiftikten elde edilen ve kök boya ile renklendirildikten sonra tezgâhlarda döşenen 'şal-şapık' kumaşının merkezi haline gelmiştir. (İ.Beğtaş, kişisel görüşme, 10 Ocak 2023) Günümüzde bu kumaşın üretimi köydeki ustaların eliyle sürekli olmasa bile devam etmektedir. Köyde ikamet eden ve ayrıca resmi olarak muhtarlık görevini yürüten İliş Beğtaş'ın ifadesine göre 1990 yılına kadar köyde 1080 kişi yaşamaktaydı. Köyde yaşayan son Süryaniler 1993 yılında güvenlik nedeniyle köylerini terk ederek köy metruk bir hal almıştır. (Ertaş, 2019: 158-160).

Hessana (Kösreli) Süryanileri şüphesiz buldukları alana büyük katkı sunmuşlardır. Ticaret ve üretimin yanında Müslümanlar ile olan ilişkilerinin yapıcı ve olumlu olması onların tanınmasına ve kültür kaynaşmasına vesile olmuştur. Süryaniler ve Müslümanlar en zor dönemde bile beraber yaşamayı saygı ve hoşgörü çerçevesinde devam ettirmişlerdir. Bu kaynaşma ve birlikte yaşama kültürü Süryani ve Müslümanların aynı anılara sahip olmasını doğurmuştur. Farklı inançları olan toplumların birlikte yaşamalarını sağlayan temel ilkeler olduğu gibi buna öncülük eden bireyler de olmuştur. (Bilen, 2020: 220--22)

Hessana (Kösreli) Süryanileri ile Müslümanların arasında da öne çıkmış, iki toplum arasındaki ilişkilerine, dostluklarına ve hoşgörü içerisinde yaşamalarına vesile olmuş belirli kişilerin olduğunu burada belirtmemiz gerekir. Bu kişilerden biri Süryani bir tüccar olan Matlup ile bölgenin önemli ağalarından olan Müslüman Musto (Başakköylü-Zedga) Ağa arasındaki köprünün önemli bir örnek olduğunu söyleyebiliriz. 1914 yılında Ermeni ve Müslümanlar arasında Doğu Anadolu Bölgesinde cereyan eden olaylar bu bölgede Süryanilerin de zarar görmesine sebep olmuştur. Bu tarihe afet yılı olarak 'Sala Ferman' denilmiştir. Matlub'un üç kızı vardır. Şu anki Buğdaylı (Takyan) Kavallı köylerinin olduğu civarda yaşamaktadırlar. Matlub çiftçilikle uğraşan yetenekli, uzun boylu ve güçlü bir yapısı olan Süryanilerdendir. Kendisi kendi topraklarını ekip biçmenin dışında Müslümanların da topraklarını belli bir ücret karşılığı (icar) ekip biçmektedir. Doğu Anadolu'da cereyan eden sorunlar Silopi ve civarında farklı bir şekilde yansımıştır. Bu sorunlar yıllardır beraber yaşayan topluma fitne sokacak kadar artınca, bazı grupların menfaatleri için bölgede yaşayan Süryanilere zarar vermiştir. Bu karışıklıkta Çiftçi Matlub öldürülmüştür. Matlub'un üç kızı ortada kalmıştır. Bu kızlardan birisinin ismi bilinmemektedir. Diğer iki kızın isimleri Enisa ve Kirto'dur. Üç kardeşin en küçüğü olan Enisa tahminen 4-5 yaşlarındadır. Bu karışıklıkta bölgenin zengin olan toprak ağalarından Musto (Mustafa) Ağa ticaret ve çiftçilik yoluyla tanıştığı Matlub'a ulaşmaya çalışmıştır. Çünkü Matlub ve Musto Ağa tarım ve ticaret işlerini beraber Dicle Nehri'nin yakınlarında ve Şuanki Kavallı (Nirvan) civarında

yapmışlardır. Musto Ağa kudretli bir ağadır. Çevreye ve insanlara verdiği faydayla bilinen cömert bir insandır. Matlupla iş ve tarım konusunda beraber çalışmışlardır. Daha sonra Matlub'un öldürüldüğünü duyan Başakköylü (Zedga) Musto Ağa derhal oraya gitmiş ve orada gördüklerine çok üzülmüştür. Musto Ağa Enisa'yı yanına alarak Silopi'nin 2 km kuzeyinde yer alan Başakköy'de (Zedga) Enisayı öz kızı gibi büyütüştür. Enisa 18 yaşına geldiğinde Musto Ağa ona İslam dinini kabul edip etmeyeceğini sormuştur. Enisa hür iradesiyle Hıristiyan olarak kalacağını söylemiştir. Musto Ağa da saygı duymuştur. Enisa hayatına Başakköyde devam etmiştir. Enisa köyde yaşamını sürdürürken Hessana (Kösreli)'den Başakköy'e gelen Yusuf adında Süryani biri ile tanışmıştır. Bu tanışma ileride evlenecek olan bu çiftin birbirine yaklaşmasına vesile olmuştur. Enisa Yusuf'a "Gel beni babamdan iste" demiştir. Yusuf, kudretli Musto Ağa'dan çekindiğini söylemiştir. O zaman ben söyleyeyim demiştir. Babasına; "Babacığım her konuda dediğimi yaptınız. Son kez bir şey daha isteyeceğim eğer müsaadeniz olursa beni biri istemeye gelecek" demiştir. Musto Ağa "Tamam gelsin" demiştir. Yusuf utanarak ve birazda çekinerek yanına gelmiştir. Musto Ağa demiş ki; "Bana bak Yusuf! Bu kızı üzersen benim belamdan kurtulamazsın" demiş. Yusuf da "beni dövse de onu üzmeyeceğim" demiştir. Enisa Yusuf'la evlenmiştir. Evlendikten sonra Başakköy'den (Zedga) Hessana Köyüne yerleşmiştir. Aradan yıllar geçmiştir. Enisa'nın on çocuğu olduğu söylenmektedir. (M. Bilin, kişisel görüşme, 1 Ekim 2016) Bunlardan biri, çalışmamı hazırlarken kaynaklık edenlerden biri olan Enisa'nın torunu Yusuf Beğtaş'ın babası ve aynı zamanda Papaz (Keşe) olarak da görev yapan Peder Tu ma (Abuna Tuma)'dır. Lakabı '*Keşe Soro*'dur. Yani '*Kırmızı Papaz*' anlamına gelmektedir. Deyruzzafaran Manastırı'nda eğitim almış ve 1966 yılında mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra Hessana Köyü'ne gelmiştir. Köyde Süryani din adamı olarak görev yapmıştır. Görev yaptığı sırada Başakköy (Zedga) köylüleri ve diğer civar yerleşkelerdeki Müslümanlar ile ilişkilerine devam etmiştir. Atalarından gördüğü hoşgörü ve iletişimi daha da derinleştirerek devam ettirmiştir. Daha sonraki yıllarda buradan tamamen Midyat'a göç etmiştir. (Y. Beğtaş, kişisel görüşme, 23 Nisan 2020) Onu tanıyanlar onun için "*asur-süryani yüreğidir*" derler. En zor dönemlerde bile Müslüman dostlarını terk etmemiş, onlarla dostluğunu pekiştirmiş ve tüm zorluklara göğüs gererek iletişimini devam ettirmiştir. Müslüman ve Süryanilerin onun hakkındaki görüşlerinde onun için saygın, kuşatıcı ve hoşgörü için çaba sarf ettiğini dillendirdiklerini görüyoruz.

Enisa'nın çocukları ve torunlarıyla beraber yetmişe yakın bir neslin (zürriyet) ortaya çıktığı söylenir. Bu kişiler Avrupa'da, İstanbul'da ve dünyanın diğer yerlerine dağılmışlardır. Hatta İstanbul'da yaşayan bir torunu Körfez Savaşı (1990) olduğunda Musto Ağa'nın torunlarına siz Silopi'de zarar görebilirsiniz, buraya gelin diye teklifte bulunmuşlardır. İlişkileri sadece zor dönemlerde değil rahat dönemlerde de devam etmiştir. Mesela Enisa'nın torunlarından Musto Ağa'nın torunu Hacı Methi Bilin Hac'dan geldiğinde tebrik için geldiklerini söyler. Enisa, Musto Ağa'yı o kadar seviyormuş ki ona kutsiyet atfederek yeminlerini onun başı üstüne ederek söylemiş. Enisa takriben doksan yaşına kadar yaşamıştır. 1982 yılının şubat ayında vefat etmiştir. Ölmeden önce çocuklarına ve torunlarına vasiyette bulunmuştur. Vasiyeti, ondan olan çocuklarına ulaştırmıştır. Vasiyetinde; kendisini zor durumda koruyan, kollayan ve büyüten Musto Ağa, çocukları ve torunlarını nerede dara düşerlerse onlara yardım etme ve sahip çıkmalarını vasiyet edilmiştir. Varislerinde Peder Tuma, çocuklarına bu vasiyet konusunda hassas olmalarını defalarca tembihlemiştir. Peder Tuma, 2005 yılında vefat etmiştir. Taziye töreni uzun yıllar Papaz olarak görev yaptığı Mor Gabriel manastırında yapılmıştır. Taziye sahibi Musto Ağa'nın çocukları ve torunları taziyede ev sahibi olarak misafirleri ağırlamışlardır. Günümüzde Enisa'nın yaşayan torunları, Musto Ağa'nın yaşayan çocukları ve torunları hala iletişim halindedirler. Düğünlerde ve taziyelerde bir araya gelmektedirler. Enisa'nın torunları, babaannelerinden dolayı Musto Ağa'nın çocuklarına "**dayı**" demektedirler. (A. Bilin, kişisel görüşme, 5 Kasım 2016) Öz olmasa manevi bir akrabalık ilişkisi müslim ve gayri müslim iki toplum arasında kurulmuştur. Hessana köyünün muhtarı İliş Beğtaş bize ve Musto Ağa'nın çocuklarına, torunlarına dayı diye hitap etmektedir.

Hessana'yı görmek isteyen veya tanıtımı yapmak isteyenlerin rehberliğin bazen İliş Beğtaş ile Musto Ağa'nın üçüncü kuşak torunlarından ve Musto Ağa'nın ismini alan Mustafa Bilin beraber yaptıklarını görmekteyiz. [http://www. https://gazeteoksijen.com](http://www.https://gazeteoksijen.com), 2023) Bu iki toplum arasındaki samimi ve kuşatıcı sevgiye örnek olması açısından önemlidir. (<http://www.suryaniler.com>, 2023)

Günümüzde Enisa'nın torunu olan Yusuf Beğtaş aile fertlerinden biri gibi hala dayıları dedikleri Musto'nun Müslüman torunlarıyla iletişim halindedir. Yusuf Beğtaş Mardin'de yaşamasına rağmen Silopi'ye gelip gitmektedir. Bazen gece dayılarına misafir olarak kalmaktadır. Musto Ağanın torunları ve Enisa'nın torunları Silopi'de ve Hessana'da bu kadim iletişimi ve sahiplenmeyi devam ettirmiştir. Yusuf Beğtaş Süryani dili ve kültürüne emek veren önemli bir yazar ve düşünürdür. Süryani dili ve kültürünü yaşatma çabasını dünya çapında bir düzeyde devam ettirmekle beraber Süryanilerin ve Müslümanların hoşgörüsü perspektifinden iletişimlerini devam ettirmek içinde köprüler kurmaya devam etmektedir. (<https://www.midyatgundem.com>, 2023) Yusuf Beğtaş geçmişten günümüze Müslüman ve Süryaniler için önemli bir değer olan babası Peder Tuma'nın vasiyetini yerine getirmektedir. Babasının dizinde yetişmiş, sabrı, hoşgörüyü, sevgiyi ve onun deyimleriyle köprüler kurmayı ondan öğrenmiştir (Y. Beğtaş, kişisel görüşme, 23 Nisan 2020).

3. HERBOL (AKSU) KÖYÜ

Herbol (Aksu) köyü Cudi dağının iki yamacı arasındaki derin bir vadide yer almaktadır. İsmi *'dört ilah (erbea il)'* veya *'dört kapı (erbea bab)'* anlamına geldiği söylenmektedir. (P. Karatay, kişisel görüşme, 30 Mart 2023) Kaynaklarda Erbil'in Akkadca "dört tanrı şehri" anlamına geldiği geçmektedir. (Sakkar, 1995: 272) "Herbol" isminin de buradan geldiği söylenilmektedir. (P. Karatay, kişisel görüşme, 30 Mart 2023) Cudi dağında kapı anlamında kullanılan isimlerin olduğunu biliyoruz. Hz. Nuh'un gemisinin indiği *'sefine'* bölgesine giderken en dik yamaçlardan birisinin adı *'Cebrail kapısı'* olarak bilinmektedir. İlk yerleşim yeri kömür ocaklarının hafriyatı altında kalmıştır. Tarihleri yok olmasından diye mezarlarını ve yaklaşık 1500 yıllık Marta Şimoni Kilisesi'nin taşlarını eski köyün karşısında, devletin onlara gösterdiği alana taşımışlardır. Köy 1980 yılına kadar canlı bir yaşam merkezi olarak varlığını devam ettirmiştir. Ancak 1980 yılından sonra artan terör ve güvenlik sorunları nedeniyle köyden İstanbul'a ve Avrupa ülkelerine göç başlamıştır. Göçlerin tamamlanmasıyla 1990 yılında köy tamamen boşaltılmıştır (P. Karatay, kişisel görüşme, 30 Mart 2023).

Köy muhtarı Petrus Karatay bu köyün yeniden canlanması için emek veren önemli şahsiyetlerden birisidir. Köyün resmi olarak yeniden canlanması için 2009 yılından beri Avrupa ülkelerinde yaşan Süryanilerden oluşturduğu bir ekiple çalışmaktadır. 2022 yılında bu köyü ziyaret ettiğimizde elektrik direkleri kurulmuştu. Su azda olsa Cudi dağından gelen kaynaklardan akıyordu. Petro Karatay'ın verdiği bilgilere göre köyün alt yapı sorunları tamamlandığında köye dönüşler artacaktır. Köyde birkaç ev yapılmış durumdadır. Petrus Karatay Fransa'da yaşamaktadır. Ancak köyün yeniden canlanması için yazın köye gelip alt yapı sorunlarını çözmeye çalışmaktadır. Herbol köyüne Petrus Karatay'ın öncülüğünde ve desteğiyle 10.000 ağaç dikilmiştir. Bu ağaçların dikildiği alanları görme fırsatımız oldu. Gerçekten bir doğa harikası olan Herbol (Aksu) köyü Cudi dağının yamaçlarında yayılmış bir gerdan gibi gözükmektedir.

Petrus Karatay'ın emekleri ve iletişimi sayesinde Herbol (Aksu) Süryanilerinin iletişimi günümüzde kuvvetli bir şekilde devam etmektedir. Silopi ve civar köylerde Petrus Karatay'ı tanımayan yoktur. Silopi'nin eski aileleri ve yeni nesil torunları Herbol (Aksu) köyünü, kültürünü ve daha önceki kadim iletişiminin farkındalar. Bu iletişim günümüzde belirli bireyler üzerinden devam etse de sonraki dönemlerde toplu ve daha kuvvetli bir hal alacağı görülmektedir. Petrus Karatay'ın verdiği bilgilere göre yaz aylarında Avrupa ülkelerinden gruplar halinde Süryaniler köye gelmektedirler. Bu ziyaretçiler küçük etkinlik ve organizasyonlarla geçmiş ve kadim kültürlerini yâd etmektedirler. (P. Karatay,

kişisel görüşme, 30 Mart 2023)

Herbol (Aksu)'dan dünyanın dört bir yanına dağılmış Süryanilerin bağları ve hemşerilikleri devam etmektedir. Aslen Herbol köyünden olan İspanya Salamanca Üniversitesinde çalışan Prof. Dr. Efreml Yıldız ile 1-6 Mayıs tarihlerinde düzenlenen Ulsulararası Turabdin Sempozyumunda tanışmıştık. Köyünden ayrılmış olmasına rağmen köye ve bu bölgeye özlem duyduğunu belirterek her zaman hemşehri olarak kalacağını altını çizmiştir. (E. Yıldız, kişisel görüşme, 1 Mayıs 2023)

Bir arada yaşayan farklı toplumların birbirilerinin geleneklerini, göreneklerini değiştirmesi ne kadar doğal ise birbirinin dillerini de etkilemeleri o kadar doğaldır. Silopi ilçesinin olduğu bölgenin çok farklı ırkları, dilleri, dinleri ve toplumları barındırdığı geçmişine bakıldığında aşikardır. Bu farklılık ve zenginlikler doğal olarak dillerinde de ortak bazı kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kavramların içinde yaşanan topluma hoşgörü ve değer kattığını da söylemek yerinde olacaktır. Aşağıda farklı dillere, dinlere ve kültürlere sahip olsalar da Silopi ilçesinin olduğu bölgede bazı kavramların nasıl ortak kavramlar ortaya çıkardığına dair bazı örnekler sunacağız.

4. ORTAK KULLANILAN BAZI KAVRAMLAR

Térbét: Térbét Süryanice bir kelimedenden türemiştir. "Tér" yatak anlamındadır. "Bét(beyt)" Arapçadaki "beyt" kavramından gelmektedir. Süryanicede "beyt" "bes" olarak kullanılmaktadır. Silopi ilçesinde "Térbét" Süryani olan gayri Müslümler için kullanılmıştır. Süryaniler Silopi'nin köylerine Hessana'dan gelirken yanlarında meyve ve sebze getirirlermiş. Geldiklerinde Müslünalar'ın evlerinde konaklamışlar. Bu konaklama fahri bir akrabalık ilişkisini doğurmuştur. "Térbét" kelimesi köyde akrabası veya tanıdıkları olan kişiler için kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde hala bu kavram kullanılmaktadır. (Y. Beğtaş, kişisel görüşme, 23 Nisan 2020)

Fıllah: "Fıllah" kelimesi Arapça'daki "Fellah (فلاح) kelimesinden türemiştir. (<https://www.almaany.com>, 2018) Manası "çiftçi" demektir. Süryanice bu kavram "Fellih" kavramıyla karşılanmaktadır. Gayri Müslümler Silopi İlçesinde "fıllah" kavramıyla tanımlanmaktadır. Bu kavramın kullanılmasındaki ana sebep gayri müslüm olan vatandaşların daha çok çiftçilikle uğraşmalarından ileri gelmektedir. Müslümanlar gayri müslimlerle ticaret ve tarım alanlarında beraber çalışmışlardır. Bu beraberlik bazen ortaklık bile doğurmuştur. Bu kavram güven temelli bir kavram olarak bölgede kullanılmıştır (Y. Beğtaş, kişisel görüşme, 23 Nisan 2020).

Baasurin: Basurin Silopi ilçesine 15 km uzaklıkta bulunan bir köydür. Türkçe ismi Yankale'dir. İsim olarak Arapça "beyt-i asurin", Süryanice de ise "bes asurin" kelimesinden türediği söylenilmektedir. Manası "Asurlular'ın Evi" olarak tercüme edilmiştir. Baasurin köyünde Asurlular'dan kalma arkeojik kazılar ve tabletler mevcuttur. Daha çok Asurluların olduğu bölge anlamında kullanılan bir kavramdır.

Nerdüş: Cizre-Silopi karayolunun 15. km buluna Nerdüş Çayı'nın üzerinde yapılan köprü'nün adıdır. Nerdüş'ün Süryanice "nehhar duş" kavramından geldiği söylenmektedir. Nehhar Süryanice ve Arapça dillerinde nehirlerin çoğulu anlamında kullanılır. "Duş" kelimesi Süryanice "bal" anlamına gelmektedir. Bu bölgede Müslüman ve gayri müslimlerin bal üretimini beraber yaptıkları ve ticaret ortamı bulunan bir bölgeden hareketle isimlendirildiği düşünülmektedir. (Y. Beğtaş, kişisel görüşme, 23 Nisan 2020)

SONUÇ

Çalışmamızın sonucunda ortaya çıkan tespitlere göre problemler ne zaman çıkarsa çıksın bu bölgenin insanlarının birbiri ile iletişimleri zor dönemlerde bile bozulmamış ve olumlu bir seyirde devam etmiştir. Silopi ilçesi ve bulunduğu bölge, arkeolojik, sosyolojik ve dinler tarihi açısından bakıldığında üzerinde çalışılması gereken zengin bir bakiyeye sahip olduğu karşımıza çıkacaktır. Bu çalışmada bahse konu olan anılar ve sosyal ilişkiler bize müslim ve gayri müslim topluluklar arasında

hala sıcak bir iletişimin devam ettiğini ve iki kültürün birbirini etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Bazı dönemlerde ortaya çıkan problemlerin, din farklılığından değil daha çok toplumsal ve bireysel nedenlerle ortaya çıktığını görmüş olduk Müslüman ve gayri müslim ilişkiler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak, sosyolojik ve tarihsel örneklerin ortaya çıkarılması için bu tür çalışmaların artırılması gerektiği kanaatine vardık.

“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:	Dr. Osman Bilen
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:	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:	Dr. Osman Bilen
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Albayrak, K. (2006). Türkiye ve Dünyadaki Keldaniler ve Keldani Kilisesi. *Demokrasi Platformu* II(7), 183-192.
- Atabay, M. (2001). *Dünden Bugüne Silopi*. Ankara, 2001
- Beğtaş, Y. (2023). *Süryani Kültürü ve İçsel Dönüşüm*. İstanbul: Yay Yayınları.

- Bilen, O. & Rençber, F. (2024). Geçmişten Günümüze Uludere’de Kültürel ve Dinî Bağlamda Keldani ve Müslüman İlişkilerinin İzdüşümü. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(99), 215-226.
- Bilge, Y. (1990). *Süryanilerin Kökeni ve Türkiyeli Süryaniler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, M. (2010). Süryaniler. *İslam Ansiklopedisi, (Cilt: 38) İçinde* (s. 175-178). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.
- Engin, A. (1968). *Atatürkçülük Savaşımızda Türk Uygarlığı Tarihi Sümer Türkleri*. İstanbul: Atatürkçülük Kültür Yayınları.
- Ertaş, K. (2019). Tarihsel ve Kültürel Boyutlarıyla Şırnak Bölgesindeki Keldaniler ve Müslümanlarla Münasebetleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 89 (Mart 2019).
- es-Sakkar, S. (1995). Erbil. *İslâm Ansiklopedisi (Cilt:11) İçinde* (s. 272-273). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.
- Göyünc, N. (1969). *XVI. yüzyılda Mardin Sancağı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kıraç, N. (2023). Şu kayalığı bütün bir Avrupa’ya değişmem. *Oksijen Gazetesi* (20 Ocak 2023). <https://gazeteoksijen.com>.
- Rençber, F. (2017). İslam Birliği İnşasında Bir Engel Olarak Mezhep-Cemaat Taassubu ve Çözüm Yolları. *e-Makâlât Mezhep Araştırmaları X/1*.
- Tunç, İ. (2021). *Kutsal ve Mekân İlişkisi Bağlamında Cudi ve Çevresi*. ed. İ. Hüseyini vd. Çanakkale: Paradigma Yayınları.
- <https://www.midyatgundem.com> (Erişim Tarihi: 5 Mart 2023).
- <http://www.suryaniler.com> (Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2023).

Kaynak Kişiler

- 1-Methi (Mithat) Bilin, 1934 Doğumlu, Zedga (Başakköy).
- 2- Malfono Yusuf Beğtaş, 1967 Doğumlu, Hessana (Kösreli).
- 3- Ali Bilin, 1950 Doğumlu, Zedga (Başakköy).
- 4-Prof. Dr. Efrim Yıldız- Herbol (Kösreli).

EKLER: RESİMLER**Resim 1:** Hesana (Kösreli) muhtarı İliş Beğtaş ve Musto Ağanın torunu Mustafa Bilen**Resim 2:** Herbol (Aksu) muhtarı Petrus Karatay ve Osman Bilen**Resim 3:** Mustu ağanın torunu Mustafa Bilen ve Enisa'nın mezarı

Resim 4: Enisa'ın torunu Yusuf Beğtaş ve Erva Bilen



Resim 5: Prof. Dr. Efrim Yıldız, Yusuf Beğtaş ve Osman Bilen



Breaking Beauty Standards Through Advertising Discourses*

Rümeysa Küçük

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6896-1908>

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Literature, Department of English Language and Literature, Van –
TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Gülşen Torusdağ

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4323-7097>

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Literature, Department of Linguistics, Department of Linguistics, Van –
TÜRKİYE

Article History

Submitted: 20.11.2024

Accepted: 24.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Advertisement Discourse

Beauty Standards

Women

Show Us Project

CDA

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.79407>

Abstract

This study aims to analyze the power of advertising discourse in terms of breaking beauty standards and its reflection on society. Discourse serves as a tool that influences and directs society, especially for those who hold power over society. There are many ways to convey a message, idea, or information through discourse both in the spoken and written forms such as radio programs, TV programs, newspapers, billboards, and advertisements. Besides there are non-linguistic signs including sound effects, music, and visual shows to strengthen the discourse. In the 21st century with the increasing use of technology, regardless of age, everybody is exposed to media discourses unintentionally or not. Thus, the current era obliges us to watch advertisement discourse. That's why media discourses exert a profound impact on today's society. They affect our ideas, and perceptions about others and ourselves. Thus, when media discourses impose specific features that everyone cannot possess, people feel themselves incapable. The media delivers beauty standards that have been either created or merely updated by leading brands. Although everyone doesn't need to have these imposed beauty standards, the society that exposes the media discourse is gradually influenced. That results in people trying to reach the standards set by the media or else they may experience depression because of failing to meet these imposed standards. Advertisement sectors published many advertisements of this kind so far and this has had negative effects on people. However, in order to overcome this situation certain brands publish advertisements that challenge the beauty standards. This step allows society to grasp the idea that everyone has unique characteristics and some imperfections. Besides the concept of beauty is subjective and cannot be limited by any definitive criteria. It is found that the advertisements that demonstrate sensitivity in this regard like Dove have positive reactions by people. Thus, the focus of this research is to analyze Dove's counter-discourse 'Show Us Project' in the frame of critical discourse analysis to show the efficacy of such advertisement discourses.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Küçük, R. & Torusdağ, G. (2024). Breaking Beauty Standards Through Advertising Discourses. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 255-264.

Reklam Söylemleri Yoluyla Güzellik Algılarının Yıkılması*

Rümeysa Küçük

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Van – TÜRKİYE

Doç. Dr. Gülşen Torusdağ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, Dil Bilimi Anabilim Dalı, Van – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.11.2024

Kabul: 24.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Reklam Söylemi
Güzellik Standartları
Kadınlar
Göster Bize Projesi
ESÇ

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.79407>

Öz

Bu çalışma, güzellik standartlarının yıkılması ve topluma yansması açısından medya söyleminin gücünü analiz etmeyi amaçlamaktadır. Söylem, özellikle toplum üzerinde güç sahibi olanlar için toplumu etkileyen ve yönlendiren bir araçtır. Radyo programları, gazeteler, reklam panoları ve reklamlar gibi hem sözlü hem de yazılı söylem yoluyla bir mesajı, fikri veya bilgiyi iletmenin birçok yolu vardır. Ayrıca söylemi güçlendirmek için ses efektleri, müzik ve görsel şovlar gibi dil dışı göstergeler de bulunmaktadır. Teknoloji kullanımının giderek arttığı 21. yüzyılda, yaşı ne olursa olsun herkes farkında olarak ya da olmayarak medya söylemlerine maruz kalmaktadır. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz çağ bizi reklam söylemlerini izlemeye mecbur bırakmaktadır. Bu nedenle günümüz toplumu üzerindeki en büyük etkilerden birini medya söylemleri yapmaktadır. Medya söylemleri fikirlerimizi, kendimiz ve başkaları hakkındaki algılarımızı etkilemektedir. Dolayısıyla bunlar herkesin sahip olamayacağı belirli özellikleri dayattığında, insanların kendilerini yetersiz hissetmesine sebep olur. Önde gelen markaların yarattığı ya da sadece güncellediği güzellik standartları medya tarafından sunulmaktadır. Herkesin bu dayatılan güzellik standartlarına sahip olması gerekmez de, medyanın söylemlerine maruz kalan toplum giderek bu söylemlerden etkilenmektedir. Bu durum, insanların medya tarafından belirlenen standartlara ulaşmaya çalışmasına ya da dayatılan standartları karşılayamadıkları için depresyona girmelerine neden olmaktadır. Reklam sektörleri tarafından bu zamana kadar bu türde birçok reklam yayınlanmış ve insanlar üzerinde olumsuz etkilere yol açmıştır. Ancak bu durumun üstesinden gelmek için bazı markalar güzellik standartlarına meydan okuyan reklamlar yayınlamaktadır. Bu adım, toplumun, herkesin kusurlarıyla birlikte farklı ve eşsiz olduğu fikrini kavramasını sağlamaktadır. Ayrıca güzellik öznel ve kesin ölçütlerle sınırlanamaz. Dove gibi bu konuda duyarlılık gösteren markaların reklamlarının insanlar tarafından olumlu tepkiler aldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, bu araştırmanın odak noktası, Dove'un karşı-söylemi olan 'Show Us Project' (Göster Bize Projesi)'ni Eleştirel Söylem Çözümlemesi çerçevesinde ele alarak bir bu tür reklam söylemlerinin etkinliğini göstermektir.

INTRODUCTION

“Language, more than anything else, is what makes us human.” (Fitch, 2010: n.p.). And, naturally humans are in need of interaction with their social environments. Therefore, they require to use language to perform social actions such as communicating, persuading and negotiating. “Language can be defined as a bidirectional system that permits the expression of arbitrary thoughts as signals and the reverse interpretation of those signals as thoughts” (Fitch, Huber & Bugnyar, 2010: 795). This system serves significant number of crucial functions in social life. According to Chomsky, “The language faculty has an input receptive system and an output production system.” (Chomsky, 1995: 12). Therefore, humans perceive language with their cognitive abilities and retain the information and then they take action with the acquired knowledge. Therefore, each linguistic product has a specific purpose. Even the language that is used in a daily basis has a purpose. These purposes may include, but are not limited to the following: amusing people, commiserating or problem solving. On the other hand, the language that functions for greater purposes must possess more powerful impressive or persuasive qualities. That is why it is crucial to use language in a correct way to strengthen the impact of discourse.

Rhetoric plays a key role in increasing the impact of discourse. According to Aristoteles, rhetoric is the art of persuasion. He laid the foundations of rhetoric. Greek is the birthplace of the study of rhetoric in the Western world, dating back to the fifth century B.C.E. While some people seem to have a natural gift for communication, others can improve these skills by practicing, studying the principles of speech, and studying the techniques used by accomplished writers and speakers (Kennedy, 2007: ix). Thus, rhetoric plays a significant role in disciplines like philosophy, literature, politics and media discourses as they exert an influence over people in terms of shaping their worldviews and ideologies. According to Aristoteles, persuasion consists of three factors: firstly, the truth and rationality of discussion secondly, the speaker’s impression on audience in terms of reliability, and lastly a speaker’s ability to arouse feeling in audience which result accepting and acting accordingly (Kennedy, 2007: x). That shows that people’s ideas affect our actions and behaviors. Moreover, discourse is the bridge between the speaker’s ideologies and our actions. Because discourse affects people’s thoughts, beliefs and accordingly their acts. As a result, discourse addresses social issues, as the expression of a society. Because language plays a crucial role in both forming and reflecting the social order, discourse and social structure are considered interconnected. As identified by Norman Fairclough, discourse not only shapes but also is shaped by norms, conventions and social structures which in turn lies behind identities, relations and institutions. It is more than representing the world. It has impact on how we perceive and construct the world in meaning (Fairclough, 1992: 64). For this reason, it is necessary to conduct a discourse analysis to gain deeper and fully understanding of the text. “Critical Discourse Analysis (CDA) is discourse analytical research that primarily studies the way social-power abuse and inequality are enacted, reproduced, legitimated, and resisted by text and talk in the social and political context.” (Dijk, 2015: 466). “A central notion in most critical work on discourse is that of power, and more specifically the social power of groups or institutions. Thus, groups have (more or less) power if they are able to (more or less) control the acts and minds of (members of) other groups. This ability presupposes a power base of privileged access to scarce social resources, such as force, money, status, fame, knowledge, information, “culture”, or indeed various forms of public discourse and communication.” (Dijk, 2015: 469). It is obvious that some people have control over the other people. That might be stem from the money, social hierarchy or status such as parents have power over their children, bosses over their employees and politics over general public. Therefore, people who are positions of authority in various areas exert control over specific discourses (Dijk, 2006: 362). The journalists are considered one of those that holds the power on media discourses. However, given that we live in 21st century, the journalists are not the only ones who have control over media. As, there are

many types of social media platforms, people have the opportunity of interacting with each other at all times and continuously.

Advertisements through years

With the invention of television, we exposed any kind of discourse like news, series, and advertisements, which has become an indispensable part of our lives. And, since we are exposed to it constantly from an early age, the impact of media discourse on society is undeniable fact. So, one of the biggest media discourse that we expose is advertisements which takes huge parts in our lives.

“Language is also a versatile communication medium, often and widely used in tandem with music, pictures, and actions to amplify its power.” (Ng & Deng, 2017: 2). That’s why advertisements are intended to be broadcast effectively with visually strong, short-term and catchy words as well as posters with illustrative images and catchy slogans. Fairclough suggests that “To put the point more plainly, visual images allow advertising to more easily create worlds which consumers may be led to inhabit, because of the strength of the ideology expressed in the saying that ‘the camera doesn't lie’.” (Fairclough, 1989: 196). Given that we tend to comprehend visual signs easier than contents that address other senses, advertisements certainly uses multisensory elements along with visual signs to enhance their effectiveness and memorability. The advertisements are of considerable importance for the producers because they have to market what they produce or they have to make a difference about their brands if there are already products to do the same work. For this reason, advertisers have to convince people to buy their products therefore they developed many persuasion and even manipulation techniques to convince people by using people’s emotions, suggesting that they will gain social acceptance, by making people believe that they will be more charming, attractive, and successful. From the 1920s into the 1950s in many smoke commercials doctors, Santa Claus, or even babies are used (www.nytimes.com, 2008). A cigarette advertisement from 1946 states: ‘According to a recent Nationwide survey: More doctors are smoking Camels than any other cigarette.’(www.nytimes.com, 2008) It is an example of how power abuse is used to influence people. Moreover, many advertisements use babies or children even the product does not have any connection with children (www.uselessinformation.org, 2024). Because children are innocent human beings, the product must be just as safe as they are. On the other hand, women frequently featured in commercials. Nancy Day claims that “When advertisers realized that women were the major purchasers of many products, they began to make their pitch directly to women.” (Day, 1999: 61). Through advertisements many messages are given to the audience when we look at the advertisements that have been published in the USA, it is crystal clear to see that different roles are imposed on women is observed.

Between the years 1900s and 1920s, anti-suffragette advertisements were published in the USA (www.mashable.com, n.d.). During the 1940-1950s, some ads targeting women’s beauty standards like ‘Chin reducer and beautifier’ to make women seem younger and more shaped chins or dimple machines to have dimples (www.theatlantic.com, 2012). Besides the 1950s-1960s ads, women are seen as homemakers. As explained by, Zimmermann and West speech patterns and specific syntactic, phonological, semantic and intonational structures work to convey the cultural and social meanings related to the sex roles (Zimmermann & West, 1996:106). Thus, the headlines that include sexist approaches and gender stereotypes like those that ‘Show her it’s a men’s world’ or ‘Women don’t leave the kitchen’ create a view that women have to take care of everything about the household and have to do everything to please their husbands as required by their sex roles (www.demilked.com, 2017). When it comes to the 2000s, it has been seen oversexualizing of women in order to sell products. (www.shequal.com, n.d.) With the widespread entry of women into the labor market, the advertisements that present women as housewives that published before (www.demilked.com, 2017) However, advertisements, that emphasize beauty standards on women or oversexualize women, are

seen still in the advertisements that we encounter on TV or other social media platforms.

In 21st century, our exposure to advertisements is increasing over time because everything that we use is connected to the internet, our phones, and computers even our watches. With a range of social media platforms, we spend most of our time not only for pleasure but also they are part of our working/studying lives. On some media platforms, we have to pay for subscriptions otherwise; advertisements are imposed for us to watch. Due to the high cost, it is impossible for us to pay for each platform. Therefore, advertisements have a greater effect on us the more of them we see.

Women's bodies have always been an interest in the society for years. The standard sizes or the measurements have changed through the years. In the marketing industry unattainable and unreal beauty standards are created. Especially with the widespread use of social media platforms, filters, and photo shop applications, especially women, show themselves, different than they are. Similarly, it is found that women who share deceptive posts on social media increase the possibility of self-objection and feel depressed in return (Lamp, Cugle, Silverman, Thomas, Liss & Erchull 2019: 704-705). Besides, with the increasing medical operations, everyone looks alike. Because of the advertising discourses in magazines, fashion shows and advertisements, which include supermodels with medical surgeries, make-up, and photo shops, people believe that these supermodels are beautiful without any care and effort. People idealized those unreal senses of beauty. According to Okur, there is a tendency to value people based on their physical qualities in social media. While the beautiful ones are highly praised, the ones who do not fit the beauty standards are ignored (Okur, 2020:120). Because of that, they do not like themselves and they have misconceptions about body image they cannot get anything in the life that they want or they can't be successful enough because they are not beautiful enough. The research paper conducted by Åkestam, et al. investigates experimental studies of gender stereotypes in advertising since 1990. According to data collected from different genders, age groups, and countries from different years about the stereotype components that have been shown in advertisements, stereotyped portrayals lead to higher levels of self-objectification, body dissatisfaction, and body-focused anxiety (moderated by internalization of thin ideals) among women from different countries (Åkestam, Rosengren, Dahlén, Liljedal & Berg, 2021: 68-70). So the media has this kind of strong and long-term effect on people, it controls people's minds and makes them believe that what is normal and ideal like thinness, being blonde, having little feet, and so on. Moreover, Castro asserts "The lack of advertisement that celebrated women of different sizes, ethnicities, and ages in mass communications led to negative views by women consumers on their actual self-perceptions." (Castro, 2024: 91). However, some famous people and brands try to break those harmful, offending, and unrealistic standards. There are also models like Zendaya who shares their original photos before they were photo shopped and states that no one is perfect (www.eonline.com, 2015). Klinkosumsivadol, et al. add that

Realistically, people should be able to be comfortable in their own bodies and not pretend to be someone else. Many brands started creating breaking beauty standards advertisements to promote and normalize it, for example, Huda Beauty launched #FauxFilter Foundation which had many ranges of shades for customers, or Wet n Wild selected the albinism model to be the new presenter. Adidas also launched products and selected presenter breaking beauty advertisements to promote their products through Instagram (Klinkosumsivadol, Phubaengmai, Taikul & Tiwong, 2022: 373).

Therefore, with the help and support of brands that are famous around the world, attention has been tried to be drawn by raising awareness towards body shaming and reshaping the idea of unattainable beauty standards. Dove as a leading brand has implemented many projects under the name of 'The Dove Self-Esteem Project' towards breaking beauty standards and creating a positive body image starting from 2004 and plans to continue until 2030 (www.dove.com, 2024). Moreover, Dove supports teachers, young leaders and parents by providing resources that they can raise young

people with body confidence. As it is examined Dove's #ShowUs collection launched in 2021, it is observed that ordinary women are chosen for the cast. These women were named Khethekile, Ana Belen Hernandez Cayetano, Elle Rose, Mpho, and Boitumelo instead of famous models. The advertisement starts with the women's discourse who restate the expressions that they have heard before. As presented in the advertisement (www.youtube.com, 2021):

I'm too dark, I'm too short, I'm too thick, you need to be thin, I will not be a good fit, you're not what we like.

In 2019, Dove partnered with Getty Images to create a collection of 10,000 images to shatter beauty stereotypes. Over 2000 companies in 51 countries already downloaded the images that you worked on. But we couldn't stop there. In 2020, we decided to hack the advertising industry from the inside. We set up casting sessions with our women.

Khethekile: I am going to be on a costume day.

Casting director: I'm quite enthusiastic about this I've seen some phenomenal women.

And then, we input them into real casting calls to be presented directly to key decision makers. All with a simple message.

Elle: Do you think you're bold enough to put me in your ad?

Khethekile, Boitumelo, Mpho, Elle, Ana: Choose me to stay in your ad. If you choose me and show me as I really am, that will cover the cost of my appearance here.

If you choose us, it's on us.

Casting director: It's free cost but it's using them as they are and I think that's the most important thing.

An incentive from Dove to help other brands show real beauty in their advertising.

Casting crew: We chose Boitumelo for this execution she just suited the role so well.

Boitumelo: It is very overwhelming.

We featured our real beauty cast in several campaigns.

Mpho: I'm so proud. I'm so proud of myself.

Boitumelo: I'm a model.

Thank you, Magnum. Thank you, Krispy Kreme. Thank you, Cif. Thank you, Nedbank.

At Dove, we remain willing to cover the appearance costs of our women in any campaign. Because 70% of women still do not feel represented by the industry.

Boitumelo: I was part of something historic.

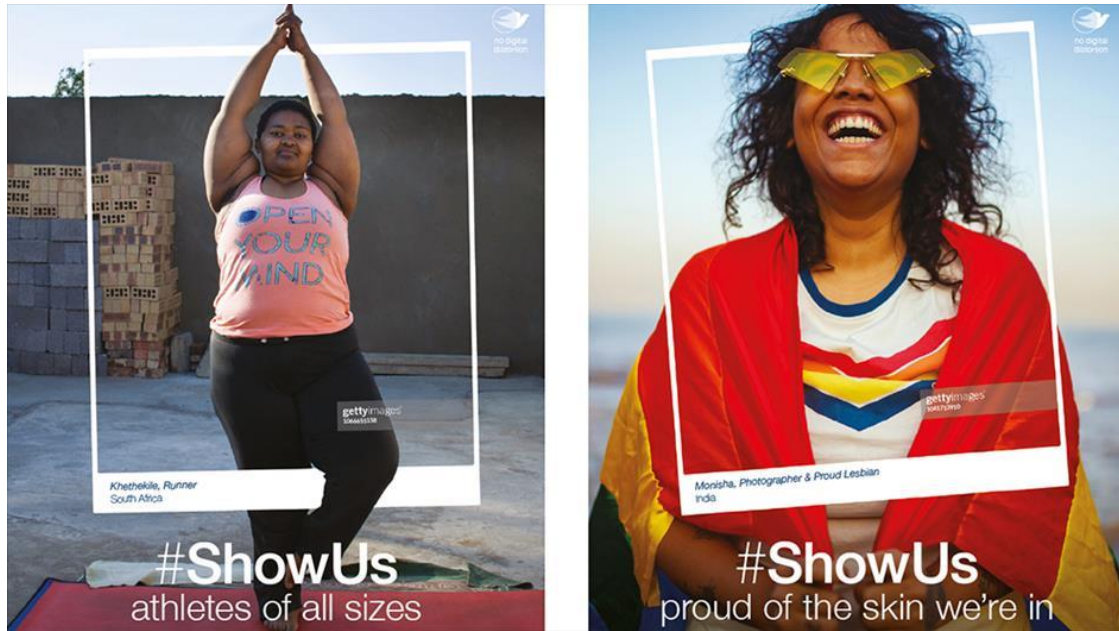
Mpho: There is different kinds of beauty. All of it deserves to be shown, all of it deserves to be represented in the right kind of way.

Casting director: I think this is the time for the challenge.

Dear brands, we can all do something to change this.

Boitumelo: I am beautiful.

#Show Us. It's on us.



(www.campaignsoftheworld.com, 2020)

It is inferred from this advertisement that women who are chosen for the cast define themselves as beautiful, confident, and proud. Furthermore, they say that they are model despite not meeting standard criteria for body type, which also breaks the established norms. The underlying message is that they are enough for everything as they are. Dove stresses the importance of representing all women with different kinds of unique beauty including imperfections that make us more beautiful. Besides, with the collaboration of the other brands to support the change in body image and standards project Dove aims to reach more audiences and supporters. That's why at the end of the advertisement Dove's counter discourse invites the other brands to take action and change. When it comes to considering efficiency of this kind of advertisements, the research done by Xuemei Bian and Kai-Yu Wang explains that people consider products associated with average-sized models to be more attractive or preferable than those associated with size-zero models under new brand conditions. Their research shows that people who have low self-esteem find average-sized models associated with products more appealing and desirable than size-zero models associated with products when average-sized models and size-zero models are paired with new brands (Bian & Wang, 2015: 1200). Similarly, in the research done with 20 women between the ages of 18 and 25, two advertisements were watched. The first advertisement belongs to L'Oréal, which uses an idealized woman figure (www.youtube.com, 2015). The second one is H&M, which creates counter-discourse by using women beyond the general beauty stereotypes (www.youtube.com, 2016). When interviewed with them, 19 of 20 women showed positive comments about H&M's advertisement. Moreover, it is expressed that unlike the other advertisements it made them feel better and the women in the ads look real (Özgen, 2017: 12-19). Thus, authenticity as a cast in the advertisements has a positive effect on the people who have low self-esteem. In the same way, Syaharani conducted a study based on Dove's advertisements that addresses breaking the beauty standards found that "Based on the interview results, people's opinion about the message shared on Dove Campaign for Real Beauty video varied and showed positive responses." (Syaharani, 2021: 256). It is concluded that Dove's choosing authentic people for their advertisements has positive effect on

people. Besides, according to qualitative data gathered in YouTube comments and interactions with Dove's campaigns, people's self-concept and their attitudes towards the brand have improved. Additionally, many people prefer these kind of brands to support their goals (Castro, 2024: 97; Mothersbaugh, Hawkins & Kleiser 2019: 92- 440). The positive reactions have been observed in different research by conducted different people. As a result, Dove' action is revolutionary as a pioneering brand. As the other brands have a firm understanding and support each other, further steps of the 'The Dove Self-Esteem Project' will be getting closer to its goal.

CONCLUSION

The ability of using language is what separates humans from animals. Humans engage in discourse with sharing ideas, beliefs and ideologies through a number of different ways. Thereby, when it comes to aiming exert influence over people, the way of conveying the discourse is more important than discourse itself. The status of the speaker/author, strength of the discourse with audio-visual effects and the validity and accuracy of information are some of the factors that make the discourse more powerful. That's why social media is the most effective tool in today's world to access to information quickly and easily. However, reliability of the discourse presented in social media is open for discussion. Because it is a tool used for economic benefits, the primary purpose is to persuade people to purchase products. Moreover, the term 'Influencer' refer to people who advertise the products or services and earning money via such activities. It is a new career path for considerable number of young people. People especially women at a young age are more influenced content created by influencers than others. When influencers show themselves with fancy looks, perfect skins or lives, people desire to be like them. Nevertheless, they are not aware that content shared in social media may not always accurately reflect the reality. Therefore, the advertisements that people are exposed to in various forms of media including magazines, TV, and mostly on social media affect people's perceptions about their bodies. However, some brands attempt to challenge this mentality. With Dove's self-esteem project, they aim to change idealized stereotypes by addressing other brands to support the idea. Previous studies show that people experience feelings that are more positive when they are presented normal sized models. Thus, if the projects such as Dove's gain widespread popularity, the social media might provide greater benefit for people.

<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:	Rümeysa Küçük
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:	Rümeysa Küçük
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Adrienne Crezo. (2012, October 3). Dimple Machines, Glamour Bonnets and Pinpointed Flaw Detection. <https://www.theatlantic.com/health/archive/2012/10/dimple-machines-glamour-bonnets-and-pinpainted-flaw-detection/263184/> (Access Time: 27.11.2023).
- Alex Q. Arbuckle. (n.d.). Anti-Suffragette Propaganda. <https://mashable.com/feature/anti-suffrage-propaganda> (Access Time: 10.02.2024).
- Åkestam, N., Rosengren, S., Dahln, M., Liljedal, K. T. & Berg, H. (2021). Gender Stereotypes in Advertising Have Negative Cross-Gender Effects. *European Journal of Marketing*, 55(13), 63-93.
- Aristotle. (2007). *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse* (G.A. Kennedy, Trans.). New York, NY: Oxford University Press. (Original work published 4th century BCE).
- Bian, X. & Wang, K. Y. (2015). Are Size-Zero Female Models Always More Effective Than Average-Sized Ones? Depends on Brand and Self-Esteem! *European Journal of Marketing*, 49(7/8), 1184-1206.
- Campaigns of the world. (2020, November 19). Project # ShowUs by Dove. S-Shattering Beauty Stereotypes. <https://campaignsoftheworld.com/digital/project-show-us-by-dove/> (Access Time: 20.11.2023)
- Castillo Castro, K. (2024). Dove: Shifting Standards and Ideal Self-Perception. *The International Trade Journal*, 38(1), 91-98.
- Chomsky, N. (1995). Language and Nature. *Mind*, 104(413), 1-61.
- Day, N. (1999). *Advertising: Information or Manipulation?* Springfield, NJ: Enslow Publishers. Inc.
- Demilked. (2017). Sexist Vintage Ads Get Made Over with Reversed Gender Roles, and Some Men Will Not Like the Results. <https://www.demilked.com/sexist-vintage-ads-recreated-eli-rezkallah/> (Access Time: 28.11.2023)
- Dove. (2004). Self-Esteem Project <https://www.dove.com/us/en/dove-self-esteem-project/our-mission.html> (Access Time: 28.11.2023)
- Dove South Africa. (2021, March 12). Show Us - It's On Us. <https://www.youtube.com/watch?v=imUgRI3ZnCY&t=101s> (Access Time: 20.10.2023)
- Fahriye Evcen Web. (2015, April 8). Fahriye Evcen2*/ - L'Oréal Paris Reklamı 2015.

- <https://youtu.be/dY0aOS60acc?si=nv8vtn-eUhq9JcuN> (Access Time: 01.12.2024)
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Harlow, England: Longman Group UK Limited.
- Fitch, W. T., Huber, L., & Bugnyar, T. (2010). Social Cognition and the Evolution of Language: Constructing Cognitive Phylogenies. *Neuron*, 65(6), 795-814.
- Fitch, W. T. (2010). *The Evolution of Language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Francesca Bacardi. (2015, October 21). Zendaya Gets Photoshopped; Singer Slams Magazine for Promoting Unrealistic Beauty Ideals. <https://www.eonline.com/news/708613/zendaya-gets-photoshopped-singer-slams-magazine-for-promoting-unrealistic-beauty-ideals> (Access Time: 02.12.2023)
- H&M. (2016, September 12). H&M Autumn Season 2016: She Is A Lady. <https://www.youtube.com/watch?v=8-RY6fWVrQ0> (Access Time: 01.12.2024)
- Klinkosumsivadol, K., Phubaengmai, T., Taikul, P., & Tiwong, S. (2022). "Attitudes of Society towards Breaking Beauty Standards Advertising", In 2022 International Conference on Decision Aid Sciences and Applications (DASA), 23-25 March, Chiangrai, Thailand.
- Lamp, S. J., Cugle, A., Silverman, A. L., Thomas, M. T., Liss, M., & Erchull, M. J. (2019). Picture Perfect: The Relationship Between Selfie Behaviors, Self-Objectification, and Depressive Symptoms. *Sex Roles*, 81, 704-712.
- Mothersbaugh, D. L., Hawkins, D. I., & Kleiser S. B. (2019). *Consumer Behavior: Building Marketing Strategy*. (14th ed.) New York: McGraw Hill Education.
- Ng, S., & Deng, F. (2017, August 22). Language and Power. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Retrieved 11 Dec. 2024, from <https://oxfordre.com/communication/display/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-436> (Access Time: 24.11.2023)
- Shegual. (n.d.). Sexualisation and Objectification of Women in Advertising. <https://shegual.com.au/sexualisation-objectification/> (Access Time: 10.02.2024)
- Steve Silverman. (2024, June 4). Vintage Ad- 1955: 7-up. <https://uselessinformation.org/vintage-ad-1955-7-up/> (Access Time: 15.06.2024)
- Stuart Elliott. (2008, October 6). When Doctors and Even Santa, Endorsed Tobacco. <https://www.nytimes.com/2008/10/07/business/media/07adco.html> (Access Time: 27.11.2023)
- Syaharani, D. I. (2021). The Effectiveness of Dove Campaign for Real Beauty in Affecting Customers' Purchase Decision toward Dove products. *Advanced International Journal of Business, Entrepreneurship and Sme's (AIJBES)*, 3(9), 244-264.
- Okur, A. (2020). Güzellik Algısı Üzerinden Sosyal Medyada Linç Kavramı: Armine Harutyunyan Örneği. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 119-140.
- Özgen, İ. (2017). Tüketim Kültürü ve Medyada Güzellik Söylemi: Bir Alımlama Çalışması. *Global Media Journal TR Edition*, 8(15), 1-28.
- Van Dijk, T. A. (2006). Discourse and Manipulation. *Discourse & society*, 17(3), 359-383.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis. (Ed.: Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton, & Deborah Schiffrin). *The Handbook of Discourse Analysis*. (2nd ed., pp. 466-485.) Massachusetts: Wiley Blackwell.
- Zimmermann, D. H., & West, C. (1996). Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation. In *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science Series 4*, pp. 211-236.

Hümanist Yahudilik*

Dr. Öğr. Üyesi Hülya Çetin

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4930-1208>

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Dinler Tarihi Anabilim Dalı, Çanakkale – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 17.09.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Hümanist Yahudilik

Rab

Sherwin Theodore Wine

Çağdaş Yahudi Mezhepleri

Amerikan Yahudileri

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.78383>

Öz

Çağdaş Yahudi mezheplerinden biri olarak kabul edilen Hümanist Yahudilik, Rabbi Sherwin Theodore Wine tarafından (1928-2007) ABD’de 1963 yılında kuruldu. Sherwin Theodore Wine, çocukluk döneminde Muhafazâkar Yahudiliğin, gençlik döneminde ise Reformist Yahudiliğin tedarisatından geçmiştir. Amerikan Yahudileri bu hareketi, beşinci mezhep olarak tanıdı. Hümanist Yahudiliğin en dikkat çekici yönü, içerisinde Tanrı fikri yer almayan bir Yahudilik anlayışı ortaya koymasıdır. Hümanist Yahudiliğe göre tutarlı, akı ve mantığı tatmin eden bir Tanrı tanımı yapılamadığı için Tanrı hakkında konuşmak gereksizdir. “Tanrı vardır.” ya da “Tanrı yoktur.” kabilinde bir ifade kullanmaktan çekinen Hümanist Yahudilik, bu konu hakkında yalnızca “Tanrı ile ilgili bir şey bilmiyoruz.” demekle yetinir. Bunu yaparken Yahudiliğin teolojik öğretilerini de tartışmaya açmaktadır. Bundan dolayı da kabul gördüğü kesim de agnostik ve ateist fikirlere sahip seküler Yahudilerden oluşmaktadır. Yahudiliği halkın kültürel tecrübesinden ibaret gören bu hareket, insanın kontrol edilebilmesi için doğaüstü bir güce ihtiyacının olmadığını ve insanın sadece kendisine karşı sorumluluğunu bilerek kendi kontrolünü sağlayabileceğini savunur. Onlara göre Tevrat ve diğer bütün dini metinler birer insan ürünüdür. Bu makalede de Hümanist Yahudiliğin Rabbi Sherwin tarafından kuruluşu, temel öğretileri ve günümüz dünyasında ne derece kabul gördüğü araştırılmıştır.

Hümanist Yahudilik, Yahudi kimliği, peygamberlik, kutsal metin, yaratılış ve ölüm gibi konularda geleneksel Yahudiliğin çizgisinden oldukça uzak bir düzlemde yer almaktadır. Hümanist Yahudiliğin inanç esaslarının temelini “Tanrısız Yahudilik” düşüncesi oluşturur. Bu düşünce bağlamında Yahudiliğin, ilahi bir menşee dayanmadığı ifade edilmektedir. Onlara göre Yahudiliğin özünü, ortak bir Yahudi kültürü, yaşamı ve evrensel nitelikteki ahlaki normlar oluşturmaktadır. Mezhebin benimsemiş olduğu bu görüşler, çeşitli Yahudi cemaatleri tarafından eleştirilmiş ve bu mezhep mensupları ateist, agnostik vb. ithamlara tabi tutulmuştur. Çalışmada Hümanist Yahudiliğin benimsemiş olduğu temel düşünceleri ve faaliyetleri incelenmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çetin, H. (2024). Hümanist Yahudilik. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 265-272.

*Humanistic Judaism**

Asst. Prof. Dr. Hülya Çetin

Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Sciences,
Department of History of Religions, Çanakkale – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 17.09.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Humanist Judaism

Lord

Sherwin Theodore Wine

Contemporary Jewish Sects

American Jews

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.78383>

Abstract

Although her exact origins are not fully known, Pertevniyal Valide Sultan, who came to the Ottoman palace as a Caucasian concubine, quickly became the second consort of Sultan Mahmud II. In 1830, she rose to the position of "Kadın Efendi" (Lady of the Harem), and in 1861, with the ascension of her son, Abdülaziz, to the throne, she attained the rank of Valide Sultan.

During her time as both Kadın Efendi and Valide Sultan, Pertevniyal, like other women of the imperial family, commissioned numerous charitable works both inside and outside of Istanbul. In every building she constructed, she considered the needs of the local population of the area or city. Among her most well-known architectural endeavors is the complex she commissioned in Aksaray. The külliye (complex), consisting of a mosque, school, fountain, sebül (a type of public drinking fountain), library, police station, tomb-keeper houses, auxiliary structures, and a mausoleum with a clock house, is considered one of the most important works of its period.

The tradition of building mausoleums has existed since Central Asia and continued through the Seljuk and Ottoman periods. In the Ottoman era, both sultans and consorts, as well as valide sultans, built mausoleums for themselves. In 1866, Pertevniyal Valide Sultan constructed her own mausoleum, located across from her külliye, as part of the complex. The mausoleum has undergone changes in terms of its location and architectural features over time.

This article will examine the construction stages and architecture of Pertevniyal Valide Sultan's mausoleum from the time it was built until the present day, offering a general evaluation. The study makes use of old and new photographs, maps, and literature sources, while also examining archival documents (Presidency Ottoman Archive and Archive of the General Directorate of Foundations) related to the subject in chronological order.

This study is noteworthy for examining previously unexplored aspects of the mausoleum, which was built as part of the külliye of Pertevniyal Valide Sultan, an important member of the 19th-century Ottoman palace.

GİRİŞ

Rabbi Sharwin Theodore Wine tarafından kurulan ve temelleri Reformist Yahudiliğe dayanan Hümanist Yahudilik, Yahudiliğe bilinen geleneksel Yahudilik anlayışından farklı bir bakış açısıyla bakmaktadır. Geleneksel bakış açısındaki teist yaklaşımdan ziyade burada ignostik bir anlayış söz konusudur. (Polat, 2021:63). Hümanist Yahudilik, esaslarını Tanrısız Yahudilik düşüncesi çerçevesinde geliştirerek gerçek anlamda Yahudiliğinde ilahi bir kökeni olmadığı üzerinde durmuştur. Onlara göre bir kişinin bir dine mensup olabilmesi için, o dinin dogmalarını yerine getirmesi gerekmez. Bu bağlamda da bir insanın Yahudi olabilmesi için anne babasının Yahudi olması şartı aranmaz. Onlardan bu dini dogmalardan ziyade kollektif bir şuur ve kültür bilinci çevresinde toplanmayı hedeflemektedirler. Bunun için de evrensel ahlak yasalarının önemine vurgu yaparlar. Hümanist Yahudiliğe göre din ve ahlak birbirinden bağımsızdır. Bireyde ahlakın var olabilmesi için bir Tanrı inancına sahip olması gerekmez. (Bağır, 2019: 181). Yahudilikte uygulanan bazı ritüelleri uygulamasalar da bu törenler esasından kullandıkları dil Tanrı düşüncesinden ziyade insan merkezlidir. Kuzey Amerika Yahudi Federasyonları tarafından Kuzey Amerika'daki beşinci Yahudi mezhebi olarak kabul edilmişlerdir. Farklı kaynaklarda farklı sayılar zikredilse de günümüzde sayıları 40-50 bin civarındadır. (Çakar, 2022:470).

Hümanist Yahudiler 1963'ten bu yana fikirlerini yaymak adına çalışmaktadırlar. Bunun için de Hümanist Rabbiler Birliği, Hümanist Yahudilik Topluluğu, Uluslararası Seküler Hümanist Yahudilik Enstitüsü vb. gibi çeşitli faaliyetlerde bulunmuşlardır. (Bağır, 2019:180). Bu teşkilatların faaliyetleri sayesinde Hümanist Yahudiliğin sınırları genişlemiş; İsrail, Belçika, İngiltere, Avustralya, Meksika, Arjantin gibi ülkelerde de yayılma imkanı bulmuştur.

Yapmış olduğumuz bu araştırmada da Hümanist Yahudiliğin kurucusu Rabbi Sharwin Wine hakkında bilgi verilecek, devamında da onun fikirleri etrafında şekillenen bu hareketin temel değerleri ve Geleneksel Yahudilikten ayrıldıkları noktalar belirlenecektir.

1. Rabbi Sharwin Theodore Wine (ö.2007)

Rabbi Sharwin Theodore 1928 yılında Amerika'da doğmuştur. Hümanist Yahudiliğin kurucu olan Rabbi Sharwin'in ailesi köken itibarıyla Polonya Yahudilerindedir. Babası Herschel Wengrowski, annesi Teibele Israelski'dir. Ailesi Zecharias Frankel'in kurmuş olduğu Muhafazakar Yahudiliği benimsemişlerdir (Aksoy, 2022: 43). Çocukluk döneminde de muhafazakâr Yahudiliğin önde gelenlerinden iyi bir eğitim alan Wine, üniversite çağına geldiğinde felsefe eğitimi almış ve yine bu alanda master yapmıştır. Üniversite zamanlarına kadar Muhafazakar Yahudilik çizgisinde ilerleyen Wine bir süre içerisinde bulunduğu sosyal yaşamın da etkisiyle pozitivist düşüncenin etkisi altına girmiştir. Fakat ne kadar doğüstü konuları reddediyor ve pozitivist düşünceye evriliyor olsa da Wine, din ile olan ilişkisini de kesmemiştir. Bu doğrultuda da ABD' de döneminde yankı uyandıran Reformist Yahudilere dahil olmuştur. 1951 yılında ise eğitimlerini tamamlayarak ABD ordusunda din görevlisi olarak görev almaya başlamıştır. Bir süre herhangi bir mezhebe dahil olmayan bir grup Yahudi'nin Wine'den Reformist Yahudilik çizgisinde ilerleyecek bir mezhep kurmasını istemeleri üzerine 1963 yılında Detroit yakınlarından Hümanist Yahudilik kurulmuştur (Bağır, 2019: 85). İlk aşamada bu harekete sadece sekiz aile dahil olmuştur. Bu ilk aşamalarda Hümanist Yahudiliğin diğer mezheplerden ayrıldığı noktalar ve temelini oluşturan bazı kurallar belirlenmiştir. Bunun sonucunda da yapılacak olan ayinlerde Tanrı lafzının kullanımı yasaklanmıştır. (Aksoy, 2022: 87). Yahudiliğin dini unsurlarından ziyade kimliği, kültür bilinci ve ahlaki değerleri temel alınmış ve bu değerlerin yüceltilmesi hedeflenmiştir. Alınan bu kararlarla Hümanist Yahudilik var olan diğer mezheplerden ayrılarak Modern Yahudi mezhepleri arasında yerini almıştır.

Hümanist Yahudiliğin, etrafında şekillenmiş olduğu görüşler kısa sürede beklenenden fazla yayılmış bunula birlikte eleştirilerinde odağı haline gelmiştir. Dönemin makalelerinde ve dergilerinde

ateizme yakın olmakla suçlanmıştır (Bağır, 2019:183). Yapılan bu eleştirilerin karşısında ise Wine görüşlerinin ateizme dayalı olmadığını mantıksal pozitivist çerçevede içerisinde bulunduğunu söylemiştir. Devamında ise Tanrı'nın varlığı konusunda bilimsel ortamda incelenmesi mümkün olmadığından Tanrı hakkında bir fikir belirtmenin de kendisini teist ya da agnostik olarak tanımlayamayan Wine kendisi için en iyi ifade biçiminin ignostik olduğunu belirtmiştir (Bağır, 2019: 183).

Sharwin Theodore Wine kurmuş olduğu bu yeni yerel hareketi evrenselliğe taşımak istemiştir. Farklı coğrafyalarda yaşayan Yahudilere ulaşmayı ve onlara Hümanist Yahudiliği anlatmayı kendisine amaç edinmiştir. Bunun içinde teşkilatlar ve topluluklar kurulmuştur. Bunlardan bazıları: Hümanist Rabbiler Birliği, Hümanist Yahudilik Topluluğu, Uluslararası Seküler Hümanist Yahudilik Enstitüsü ve Uluslararası Seküler Hümanist Yahudiler Federasyonu'dur. (Çakar, 2022:466). Wine kurulan bu teşkilatların bünyesinde bizzat çalışmış yapmış olduğu çalışmalarla da Amerika Hümanist Birliği tarafından "Yılın Hümanisti" unvanını almıştır. Onun çalışmaları sadece bunlarla sınırlı kalmamış Hümanist Yahudilik üzerine birçok kitap ve makalede kaleme almıştır. 79 yıllık yaşamında Hümanist Yahudilik adına çalışan Wine 2007 yılında bir trafik kazası sonucu yaşamını yitirmiştir.

2. Hümanist Yahudiliğin Temel Düşünceleri

2.1. Yahudi Kimliği

Brüksel'de gerçekleşen uluslararası Seküler Hümanist Yahudiler Federasyon'unun yapmış olduğu konferansta hümanist Yahudiler geleneksel Yahudiliğin benimsemiş olduğu Yahudi kimliğini reddederek bu kimliği kendilerine göre revize etmişlerdir. Hümanist Yahudiliğin mensupları, Yahudiliğin sadece dini unsurlar etrafında şekillenmediğini düşünürler. Yahudilerin ortak bir bilince, kültüre, geçmişe ve ahlaki değerlere sahip olduğu düşüncesindedirler (Aksoy, 2022:76).

Geleneksel Yahudiliğin benimsemiş olduğu esaslara göre bir kişinin Yahudi olması için bazı şartları taşıması gerekir. Bu konuya Hümanist Yahudilerin penceresinden bakıldığında ise pek çok farklılık gözlemlenir. Hümanist Yahudilik, kimlik konusunda geleneksel Yahudilikten tamamen ayrılır. Hümanist Yahudilik çerçevesinde bir kişinin Yahudi olabilmesi için Yahudi soyundan gelen ya da kendisini Yahudi halkın değerleri kültürü medeniyeti ve kaderiyle özdeşleştiren bir kişi olması yeterlidir. Ayrıca başka bir dinden Yahudiliğe geçmek isteyen biri için ihtida kavramı da kullanılmaz (Gürkan, 2023:150). Geçiş yapacak kişi öncesinde hangi dine mensup olursa olsun artık Yahudiliği kabul etmişse onun için benimsemek kavramının kullanılması daha uygun olur.

2.2. Tanrı Anlayış

Wine'in Yapmış olduğu Tanrı açıklaması oldukça dikkat çeker niteliktedir. O kendi iç dünyasında oluşturduğu tasavvurlara göre bir inanç sisteminin olduğunu ifade eder. Kendisine yapılan ateist eleştirilerinden rahatsız olan Wine, kendisini ignostik olarak tanımlar (Bağır, 2019: 185). Bu terim ilk defa Wine ile ortaya çıkmıştır. Tanrıyla ilgili herhangi bir bilgiye sahip olunamayacağını savunan düşünce sisteminin adıdır (Gürkan, 2023:170). Bu düşüncenin temelini de tanrı kavramının tutarlı bir zeminde değerlendirilemeyeceği fikri oluşturur. Bu bağlamda tutarlı bir zeminde tanımlanamayan Tanrı kavramı üzerinden Tanrı'nın varlığı ya da yokluğu meselesinin tartışılması da anlamsızdır. Wine'a göre tanrıyla ilgili fikir beyan eden birinin Tanrı kavramından ne anladı bilinemez hatta bu konunun doğruluğu ve yanlışlığı üzerine de konuşulamaz. Bu sebeple Hümanist Yahudilik tanrıyla alakalı konuşmanın sonuçsuz bir çaba oldu görüşündedir (Çakar, 2022: 470).

Pozitivist bir çizgi üzerinde ilerleyen Wine, kendisinin en sağlam bilgi kaynakları olarak gördüğü gözlem ve deneyi esas aldığını, deneysel bir bakış açısına sahip olduğunu her fırsatta beyan etmiştir. Onun Tanrıyla ilgili böyle bir bakış açısına sahip olmasının nedeni de Tanrı'nın bilimsel bir düzlemde incelenmesinin mümkün olmamasıdır. Fakat yine de Wine bu görüşlerinde değişmeyen yargılara sahip değildir. Şayet deneyler sonucunda akıl ve mantığa uyan kalbi olarak da inancına doğru

gelen tutarlı bir tanrı tanımı yapıldığında bu düşüncesinden vazgeçmeye hazır olduğunu belirtmiştir (Aksoy, 2022: 93).

Hümanist Yahudiliğin benimsemiş olduğu pozitivist bakış açısı tabiat olaylarının işleyişine de etki etmektedir. Onların anlayışına göre tutarlı bir şekilde tanımlanamayan Tanrı doğal olarak tabiat üzerinde de herhangi bir role sahip olamaz (Çakar, 2022:473) Yani Tanrı'nın kainat üzerinde hiçbir etkisi söz konusu değildir. Bu düşünce bağlamında evren kendi kendini yönetir ve varlığını başka hiçbir şeye bağlı olmaksızın devam ettirebilir (Polat, 2021:45).

Hümanist Yahudiliğin temelinde yer alan Tanrısız Yahudilik anlayışı onların sadece kainata bakışına değil yaşamsal bütün faaliyetlerine de yansımaktadır. Onlara göre dünya hayatında karşılaşılan herhangi bir sorunu çözmek için bir Tanrının yardımına ve varlığına ihtiyaç yoktur. İnsan akla sahip olması sebebiyle yaratılış itibarıyla diğer canlılardan farklıdır. Sahip olduğu akıl onu karşılaştığı olaylar karşısında bir karar merci olarak kılar. En nihayetinde de karşılaşılan bütün sorunların çözümü insanın kendisindedir bunun için bir tanrı anlayışına sahip olmaya gerek yoktur (Aksoy, 2022: 102).

2.3. Kutsal Metin ve Peygamberlik Anlayışı

Hümanist Yahudilik, diğer konularda olduğu gibi kutsal metinler konusunda da Geleneksel Yahudiliğin düşüncelerine karşı çıkar. Geleneksel Yahudiliğe göre kutsal metinler ilahi bir kaynağa dayanırlar ve tarihi süreç içerisinde tahrif edilmiş olmaları olanaksızdır. Yahudiliğin kutsal kitabı olan Tevrat tanrı Yehova tarafından Sina dağında Musa'ya takdim edilmiştir (Gürkan, 2023:150). Bu konunun Hümanist Yahudilikteki değerlendirmesi Geleneksel Yahudilikten oldukça uzaktır. Onların kutsal metne bakış açıları da Tanrı konusunda olduğu gibi yine pozitivist bir temele dayanır. Onlar doğru bilgi kaynağı olarak vahyi esas almazlar. Kişinin sahip olduğu akıl ile hakikate ulaşabileceğini bu yüzden de vahye gerek kalmadığını savunurlar. Onlara göre kutsal kitaplarda yer alan olaylar, yaşanmış olan hadiseler gerçeği yansıtmamaktadır (Çakar, 2022: 475). Bu bağlamda da geleneksel Yahudiliğin temelinde yer alan İbrahim'in, İshak'ın ve Yakub'un herhangi bir gerçekliğinin olmadığı, Mısır'dan çıkışın, Kızıldeniz'in yarılmasının ve Sina'da toplanma gibi olayların sadece birer efsaneden ibaret olduğunu söylerler (Gürkan, 2023:81). Bu nedenle de Tevrat'ın ilahi merkezli olmadığını, bir insan ürünü olduğunu söylerler. Onlar yine Tevrat eksenli bazı ahlaki uygulamaları da kendilerine göre yenilemişlerdir. Geleneksel Yahudilikte uyulması gereken bazı emir ve yasaklar vardır. Bunlara uymayanlar için ise cezalar mevcuttur. Eşcinsellere verilen cezalar buna örnek gösterilebilir. Tevrat'a göre bir eşcinselin cezası ölümdür (Gürkan, 2023: 200). Hümanist Yahudilere göre ise bu şekildeki cezalar ne insani değerlere ne de evrensel insan haklarına uygun değildir. Bu sebeple de bir insanın böyle bir cezayla cezalandırılması mümkün olamaz.

Geleneksel Yahudilikteki Tevrat anlatılarının içerisinde yer alan şiddet unsurlarından Hümanist Yahudiliğin Tevrat'a bakış açısı da etkilenmiştir. Onlara göre bir Tanrı varsa bile onun insanlara şiddet uygulaması ve vicdansızca hareket etmesi mümkün olamaz. Bu bağlamda içerisinde bu denli şiddet unsurları barındıran bir kitabın ilahi kaynaklı olması mümkün değildir. Böyle bir kitap ancak insan eliyle ortaya çıkmıştır (Çakar, 2022: 67).

Hümanist Yahudiliğin, peygamberliğe bakış açısı da diğer unsurlarda olduğu gibi yine geleneksel Yahudilikten çok derin çizgilerle ayrılmaktadır. Peygamberlerin olağanüstü kişiler olduklarını kabul etseler de tanrıyla arasında vahiy aracılığıyla gerçekleşen bir iletişim olduğunu kabul etmezler.

2.4. Yaratılış ve Ölüm Sonrası

Hümanist Yahudiliğin Tevrat'ın ilahi temelli olmadığını bir insan ürünü olduğunu kabul ettiğini önceki bölümlerde söylemiştik. Bu anlayış haliyle onların yaratılış ve ölüm gibi konular hakkındaki düşüncelerine de etki etmiştir. Tevrat'ta kainatın yaratılışıyla ilgili olan ifadeler ve adem ile

Havva konuları tamamen gerçeklikten uzak sembolik birer hikaye niteliğindedir (Çakar, 2022:74). Çünkü bu ifadelerin bilimsel bir açıklaması ya da deney ve gözleme dayanan tutarlı bir yanı yoktur. Dolayısıyla bu konularda da diğer konularda olduğu gibi ignostik bir bakış açısı sergileyerek bu konuda bilgi sahibi olunamayacağını iddia etmektedirler.

Tanrı konusundaki ignostik tavırlarının bilimsel düzeyde kanıtlandığı takdirde değişebileceğini söyleyen Hümanist Yahudiler yine bu konuda da değişmez bir tavra sahip değildirlir. Onlar yaratılış konusunun mutlaka bir gün bilimsel düzlemde pozitivist bir bakış açısıyla açıklanacağına inanarak şu an bu meselenin bilimsel bir açıklamasının olmayışını Tevrat'a bağlarlar (Aksoy, 2022:95). Onlara göre Tevrat'ta yer alan anlatılar bilimsel çalışmalara da engel teşkil etmektedir. Fakat günümüzde yaratılışla ilgili olan teorilerden "büyük patlama teorisini" teoriler arasında en kabul edilebilir olarak görmektedirler. Hayatın da tamamen canlılık üzerinde devam etmeyeceğine bir gün ölümün kesinlikle gerçekleşeceğine inanırlar. Fakat geleneksel Yahudiliğin bahsettiği cennet-cehennem tasavvuru onların düşünce sisteminde yer almaz. Kişi bu dünyada yaptıkları için başka bir metafiziksel alemde hesap vermeyecektir fakat hayatta olduğu sürece hümanist değerlere sahip çıkarak yaşamak zorundadır. (Çakar, 2022:109). Bu bağlamdaki kişi herhangi bir bağlayıcı dini unsur olmadan da hem kendisinin hem de çevresini ahlaki, kültürel ve milli değerlerini saygı duyarak yaşamını devam ettirmelidir. Hümanist Yahudilikte karamsar, kuralcı ve korkulan bir yaşamdan ziyade eğlenceli, insan merkezli ve renkli bir yaşamın insana daha çok hitap ettiği savunulur (Çakar, 2022: 478)

3. Hümanist Yahudilik Hareketi'nin Faaliyetleri

3.1. Hujews Gençlik Hareketi

Hujews Gençlik Hareketi, üniversite öğrencilerinin liderliğinde bir kulüp faaliyetidir. Bu hareketin amacı kendileri gibi düşünen gençleri bir çatı altında toplamak, Hümanist Yahudi kimliğini keşfetmektir. Önceki bölümlerde de bahsettiğimiz gibi Hümanist Yahudiler bazı yapılanmalar aracılığıyla farklı coğrafyalarda yaşayan insanlara fikirlerini ulaştırmayı hedeflemekteydiler (Bağır, 2019:205). Bu hareket de üniversite kampüsleri gibi dar bir alanda faaliyet göstermektedir. Farklı Hümanist Yahudi kuruluşları tarafından desteklenenseler de kurucusu, yöneticileri ve faaliyetlerde yer alanlar öğrencilerdir. Bu hareketin kendisine esas aldığı bazı ilkeleri vardır. Bu ilkeler; herhangi bir etnik kökenden bağımsız olarak çok kültürlülüğü desteklemek, eşcinsel bireylerin özgürlüğünü desteklemek, insanları tercihleriyle yargılamamak ve bu doğrultuda eşitlikçi bir düşünce yapısına sahip olmak, bilime inanarak batıl inançları dışlanmaktır (Bağır, 2019: 202).

Hujews, 8. ve 12. sınıfa giden gençlerin bir araya getirmek amacıyla hafta sonları "coclave" adını verdikleri toplantılar düzenlemektedir (Aksoy, 2022:90). Bu toplantıları hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak icra ederler. Bu toplantılar aracılığıyla gençler çeşitli felsefi tartışmalar ve sosyal hizmetler projeleri gibi kendilerini geliştirebilecekleri faaliyetlerde bulunma imkanı kazanırlar.

Pazar Okulları

Pazar okulları adı verilen eğitim küçük yaşlardaki çocuklara hitap eder. Hümanist Yahudiliğe mensup bir ailenin çocuğu eğitimi erken yaşlarda başlamalıdır. Bu programa katılan çocuklarda hayata karşı Hümanist Yahudiliğin perspektifinde bir bakış açısı kazandırılmaya gayret edilir. Önceki bölümlerde bahsettiğimiz, Hümanist Yahudiliğin temelini oluşturan kolektif bilinç, milli değerler ve kültürel değerler çocuğa kazandırılmaya çalışılır. Bu doğrultuda da entelektüel rasyonel bir tavırla çeşitli müzakerelerin içerisinde bulunurlar. Pazar okullarının benimsediği bu metot geçmişinden beslenerek geleceğine ışık tutan nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Bağır, 2019: 203).

Hümanist Yahudi pazar okulu müfredatında kanıtlara dayalı olarak Yahudi tarihi, hikayeleri, sanatı ve müziği yer almaktadır. Çocuklar geçmişten miras alınan gerçekleri değerlendirebilmek için eleştirel düşünmeyi ve bilimsel akıl yürütmeyi öğrenirler. Müfredatın özünü ise etik ve değerler öğretimi oluşturmaktadır (Bağır, 2019: 203).

Pazar okullarında verilen bu eğitim kademeli olarak ilerler. Bu eğitimlerin ilk basamaklarını Yahudi geçmişi, kültürü, sanatı, müziği, eğlencesi gibi konular oluştururken orta eğitimde ise tarih ve edebiyat konuları üzerinden Holokost ve İsrail meseleleriyle ilgili çalışmalar yapılır. Bu eğitimin son basamağında ise din ve Hümanist Yahudiliğin felsefesi yer alır. (Bağır, 2019: 203).

SONUÇ

Hümanist Yahudiliğin, geleneksel Yahudilikte benimsenmiş olan bütün değerlerin karşısında durarak kendi özgün sistemini oluşturduğunu söyleyebiliriz. Hümanist Yahudiliğin diğer Yahudi mezheplerinden ayıran en temel özellik ise konuları pozitivist bakış açısıyla ele almasıdır. Bu doğrultuda Hümanist Yahudilik metafizik alanda da pratik hayat içerisinde de meydana gelen her şeyi bilimsel olarak incelemeyi ister. Onların bu yaklaşımı ciddi bir sarsılmaya sebep olmuştur. Çünkü Tanrısız bir Yahudilikten bahsetmek Geleneksel Yahudi düşüncesi için dini temelden sarsmak demektir. Zaten bu doğrultuda da Geleneksel Yahudiliğe mensup kişiler Hümanist Yahudileri, agnostik ve ateist gibi sıfatlarla itham etmişlerdir. Kendilerine karşı sergilenen bu tutumdan rahatsız olan Hümanist Yahudiler ise kendilerini ignostik olarak tanımlamışlardır. Hümanist Yahudiler çeşitli konferanslarla kendi mezheplerinin esaslarını belirlemişlerdir. Bu konferanslarda aldıkları kararlar dini hassasiyetlerin tamamen dışında, daha çok kolektif bilinç, ortak kültür, ortak benlik algısı ve rasyonellik gibi kavramları temel almıştır. Tanrı kavramı üzerinden ortaya çıkan ignostik düşünce sistemi doğal olarak metafiziksel alanda da bazı değişikliklere sebep olmuştur. Pozitivist düşünce ve rasyonellik ekseninde geliştirilen ignostisizm her şeyin akıl ile temellendirilmesi gerektiğini savunur. Bu bağlamda vahyi kabul etmeyen bir hareketin kutsal metinlere bakış açısı da yine bu minvalde olacaktır. Nitekim onlar için kutsal metinler halk arasında dolaşan, kültür yoluyla aktarılan efsaneler ve anlatılardan başka bir şey değildir. Yine bunun bir sonucu olarak vahiy aracılığıyla peygambere iletilen kutsal metinleri kabul etmeyen düşünce sistemi peygamberlik makamını da reddetmek durumundadır. Aynı inkârcı tavrı peygamberlik konusunda da devam ettirmektedirler. Onlara göre peygamberler sıradan insanlar değil özel şahsiyetlerdir fakat Tanrı ile aralarında vahiy yoluyla gerçekleşen bir iletişimin olması söz konusu olamaz. Bu bağlamda hümanist Yahudilerin peygamberlerin içerisinde buldukları toplumlar için birer kanaat önderi ya da akıl kişiler olarak değerlendirdiklerini söylememiz mümkündür.

Yakın tarihin bir konusu olan Hümanist Yahudilik konusu, benimsemiş olduğu düşünceleri dünyanın farklı coğrafyalarına ve farklı insanlara yayabilmek için çeşitli faaliyetler yapmaktan geri kalmamıştır. Bu girişimlerin en başında da IISJ ve SHJ Hareketleri yer alarak Hümanist Yahudiliğin tanınmasında büyük bir rol oynamaktadırlar. SHJ'nın alt bir kolu olarak ortaya çıkan Hujews Gençlik Hareketi ise üniversite kampüslerinde faaliyetlerini devam ettirerek gençleri bir araya getirmeyi, Hümanist Yahudiliğin bakış açısını gençlere kazandırmayı ve hedefledikleri ortak bilincin oluşmasını amaçlamışlardır. Bahsettiğimiz Hümanist Yahudiliğin öğretileri hem mevcut geleneksel Yahudi öğretilerine hem de bütün hak dinleri temel öğretilerine oldukça zıt bir noktada olsa da günümüzde bu hareketin 40-50 bin mensubunun olduğu bilinmektedir.

<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

- Aksoy, S. (2022). Hümanist Yahudilik. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağır, M. A. (2019). Tanrısız Yahudiliğe Doğru: Hümanist Yahudilik ve Temel Değerleri. *Kalemname*, 4(8), 177-209.
- Çakar, H. (2022). Hümanist Yahudiliğin Temel İlkeleri. *Türk İslam Kültürü Dergisi*, 0(2), 465-480.
- Gürkan, S. L. (2023). *Ana Hatlarıyla Yahudilik*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Polat, S. (2021). Klasik ve Açık Teizm Bağlamında Tanrı'nın Bilgisi ve İnsanın Özgürlüğü. *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 0(16), 286-307.

Internet Addiction Among Adults: Prevalence and Socio-Demographic Risk Factors *

Asst. Prof. Dr. Mehmet Ali Şen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6193-0525>

Dicle University, Atatürk Health Services Vocational School, Health Care Services Department, Elderly Care Pr.,
Diyarbakır – TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Rojan Gümüş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8113-6193>

Dicle University, Atatürk Health Services Vocational School, Health Care Services Department, Elderly Care Pr.,
Diyarbakır – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 07.04.2024

Accepted: 17.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Internet Addiction

Adults

Smartphone Addiction

Socio-Demographics

Türkiye

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. This article was approved by the Ethics Committee of Dicle University (E-14679147-663.05-661002/ 20.02.2024).

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.76026>

Abstract

Objective: As the use of the Internet via mobile phones and computers has increased significantly, it has become an inescapable part of daily life. Despite its many benefits, excessive use of digital media or internet addiction (IA) threatens people's physical and mental health. This study aims to determine the prevalence of internet addiction in adults and to identify the socio-demographic and other factors that influence it.

Method: In this cross-sectional web-based study, a questionnaire including the socio-demographics of the respondents and an internet addiction scale was used. A convenience sample with a snowball sampling technique was used. The study sample consisted of 777 adults aged 20-64 years. Descriptive statistics, Cronbach's alpha test, homogeneity test, Student's t-test, ANOVA test, and Sheffe test were used to compare participants' mean IA scores by their demographic characteristics and other factors.

Results: The study reports a 6.2% Internet addiction prevalence and a moderate level of IA (2.183 ± 0.829) among all participants. Considering the mean Internet addiction scores of the participants based on socio-demographic characteristics, IA scores were higher in the single ($t=5.601$; $p<0.001$) and younger ($F=19.75$; $p<0.001$) groups, those living in extended families ($F=5.918$; $p<0.05$) and those with low income ($F=5.277$; $p<0.01$). On the other hand, having at least one child was a predictor of lower IA levels among participants ($F=12.007$; $p<0.001$). Education and gender did not affect mean IA scores ($p>0.05$). The participants with more social media accounts ($F=17.168$; $p<0.001$) were more addicted to the internet. Those who were more addicted to the internet had more physical (headache, neck pain, lower back pain, hand, and shoulder pain, dry eyes, poor posture) and mental (insomnia, anxiety, loneliness, etc.) complaints ($F=3.174$; $p<0.05$).

Conclusion: Although the level of IA was moderate among the respondents, remarkable results were found and discussed in the study, considering the predictors of IA. It is necessary to analyse these predictors in detail to deal with Internet addiction.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Şen, M. A. & Gümüş, R. (2024). Internet Addiction Among Adults: Prevalence and Socio-Demographic Risk Factors. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 273-286.

Yetişkinlerde İnternet Bağımlılığı: Yaygınlık ve Sosyo-Demografik Risk Faktörleri*

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Şen

Dicle Üniversitesi, Atatürk Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü,
Yaşlı Bakımı Pr., Diyarbakır – TÜRKİYE

Doç. Dr. Rojan Gümüş

Dicle Üniversitesi, Atatürk Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü,
Yaşlı Bakımı Pr., Diyarbakır – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.04.2024

Kabul: 17.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

İnternet Bağımlılığı

Yetişkinler

Akıllı Telefon Bağımlılığı

Sosyo-Demografik Faktörler

Türkiye

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için Dicle Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (E-14679147-663.05-661002/ 20.02.2024).

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.76026>

Öz

Amaç: Cep telefonları ve bilgisayarların yaygınlığı sayesinde, internet kullanımı her gün daha da artarak hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Pek çok fayda sağlamasına rağmen dijital medyanın aşırı kullanımı ya da internet bağımlılığı insanoğlunun fiziksel ve ruhsal sağlığını tehdit eder hale gelmiştir. Bu çalışmanın amacı yetişkinlerde internet bağımlılığının yaygınlığını belirleyerek buna etki eden sosyo-demografik ve diğer faktörleri ortaya koymaktır.

Yöntem: Bu kesitsel çalışmada katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini ve İnternet Bağımlılığı ölçeğini içeren online anket yöntemi kullanılmıştır. Kartopu ve kolayda örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 20-64 yaş arası 777 yetişkin oluşturmuştur. Katılımcıların İnternet bağımlılığı ortalama puanlarını demografik ve diğer faktörlere göre karşılaştırmak için tanımlayıcı istatistikler, Cronbach alfa testi, homojenlik testi, Students t testi, ANOVA testi ve Sheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışma sonuçlarına göre tüm katılımcılar arasındaki İnternet Bağımlılığı görülme sıklığı %6,2 olup, İnternet Bağımlılığı ortalaması (2,183±0,829) makul düzeydedir. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre İnternet Bağımlılığı puan ortalamaları dikkate alındığında, bekar ($t=-5,601$; $p<0,001$), genç ($F=19,75$; $p<0,001$), düşük gelir grubundan olan ($F=5,277$; $p<0,01$) ve geniş aile ile yaşayan katılımcılarda ($F=5,918$; $p<0,05$) internet bağımlılığı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında en az bir çocuğu olan bireyler ($F=12,007$; $p<0,001$) daha az internet bağımlısı olma eğilimi göstermiştir. Eğitim ve cinsiyet internet bağımlılığında belirleyici faktörler arasında bulunmamıştır ($p>0,05$). Sosyal medya hesabı fazla olan katılımcıların ($F=17,168$; $p<0,001$) internet bağımlılık düzeyinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. İnternet bağımlısı olanların daha fazla fiziksel (baş ağrısı, boyun ağrısı, bel ağrısı, el ve omuz ağrısı, göz kuruluğu, duruş bozukluğu) ve zihinsel (uykusuzluk, kaygı, yalnızlık vb.) şikayetleri olduğu belirlenmiştir ($F=3,174$; $p<0,05$).

Sonuç: Bu çalışmada katılımcılar arasında internet bağımlılığı makul düzeyde bulunsa da, internet bağımlılığının yordayıcıları açısından dikkat çekici sonuçlar saptanmış ve tartışılmıştır. İnternet bağımlılığıyla baş edebilmek için bu yordayıcıların detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir.

INTRODUCTION

The pace of technological change is now much faster than in the past. Thanks to the increase in technological tools and the accessibility and efficiency of the Internet, it has become one of the most important elements of our lives. On the other hand, in addition to its many benefits, excessive and unnecessary use of the Internet threatens people's physical and mental health. There are different signs of whether a person is addicted to the internet. If a person spends more time on the internet than planned and feels uncomfortable when interrupted while using the internet, i.e. if he/she loses control over the time spent online, he/she is a candidate for internet addiction (Dresp & Hutt, 2022). Internet addiction is now widely recognized and accepted. In 2020, the World Health Organization formally recognized addiction to digital technology as a global problem, where overuse of the internet leads to problems with attention, energy, sleep, and time management (Dresp & Hutt, 2022) of individuals. The aforementioned characteristics can occur depending on the behaviour of playing both online (over the Internet) and offline games, staying on social media, and being constantly connected to the Internet. It can therefore lead to some remarkable deteriorations in personal, social, family, educational, professional, and other vital areas.

According to the latest data for 2023, the number of internet users in the world is 5.35 billion (69.2%) and the number of social media users is 5.04 billion (62.3%). This is an increase of 5.6% over the last year (We Are Social, 2024). The time spent on social media worldwide is 2 hours and 23 minutes. At the end of 2023, it was reported that people in Türkiye spent an average of 6 hours and 57 minutes online per day, with time spent on social media at almost 2 hours and 30 minutes per day (Statista, 2024). The prevalence of internet use in Türkiye, as in the world, is increasing every day. Turkish Statistical Institute "TUIK" (2023) reported that the rate of households with internet access in Türkiye is 95.5%. This rate was 94.1% in the previous year. The number of social media users in Türkiye in January 2024 is 57.50 million and their ratio to the population is 66.8% (Turkish Statistical Institute, 2023). These values and rates are above the global average. While the internet usage rate for people aged 18 and over is 86.8% in 2023, in terms of gender it is 59.6% for men and 40.4% for women (Kemp, 2024). Considering active mobile phone connections in Türkiye, a total of 80.69 million mobile phones were active in Türkiye at the beginning of 2024, representing 93.8% of the total population.

Access to the Internet has become much easier, especially with the widespread use of smartphones. Thus, the possibility of accessing many areas such as education, health, finance, shopping, games, and entertainment online is increasing daily. Moreover, very useful health, banking, shopping, and educational applications such as social media take up the valuable time of individuals (Wolniewicz et al., 2018; Gümüş, 2022; Öztürk & Ayaz, 2021). Numerous studies show that especially after the pandemic, individuals are disconnected from the real world by spending more time in the virtual world (Li et al., 2021; Masaeli & Farhadi, 2021; Çetin & Gümüş, 2023; Öztürk & Ayaz, 2021;). Internet addiction is a more advanced and pathological form of this situation and causes many health problems almost everywhere in the world. We can divide these problems into two categories: mental and physical. Physical problems are sleep and ergonomic problems caused by spending long periods on the internet at night (Yuan et al., 2011; Hadadvand, 2013; Kurt, Menteş & Şen, 2022). Consuming large amounts of caffeine during the day to combat insomnia may lead to other health problems. Disrupting activities such as walking and sports due to excessive internet use leads to weight gain and thus the problem of obesity. Ailments such as back, head, and muscle pain caused by poor posture, numbness in the hands, and curvature of the fingers are the most common physical problems caused by internet addiction. The main psychological problem, as with all other types of addiction, is the need to increase internet use to get the same pleasure after a while (Wolniewicz et al., 2018; Montag et al., 2018; Park et al., 2017). An individual's unsuccessful attempts to reduce internet use also lead to psychological distress over time. Anxiety caused

by the fear of missing out on life when disconnected from the internet for a long time, and finding flaws in oneself by being influenced by the perfect image created by others in the virtual world are other problems that individuals experience. Problems such as loneliness and avoidance of social environments due to spending too much time on the Internet also affect an individual's social life and relationships. In the study conducted by Hadlington (2015), it was reported that internet addiction causes problems such as attention and concentration problems, weakening of cognitive skills, and memory problems.

In parallel with internet use, the number of internet addicts in the world is increasing every day. Cheng and Li (2014) in their meta-analysis study combined the results of 164 prevalence reports of IA and found a prevalence of internet addiction of 6.0%. Eight years later, Pan et al. (2020) reported a 7.02% prevalence of internet addiction in their meta-analysis, which included 133 epidemiological studies. In a study conducted in Norway in 2009 by Bakken et al. with 3399 people aged 16-74, the prevalence of internet addiction was 1%. The highest level of internet addiction was found in the 16-29 age group, where it was reported to be 4.1% among men and 1.7% among women. According to a national study conducted in South Korea, the rate of internet addiction was found to be 5.8% in adults (National Agency, 2015). In the study by Aboujaoude et al. in the United States conducted with adults, the prevalence of problematic Internet use was reported to be 3%. In a study of 3723 adult participants in South Korea, the prevalence of Internet dependence was found to be 1% (Park et al., 2017). In another Korean study, almost 12% of adolescents and 8% of adults were addicted to the Internet (Heo et al., 2014). A study of 15,476 adults in Brazil found a prevalence of internet addiction of 4.8% (Andrade et al., 2020). The prevalence of internet addiction tends to vary across different populations and at different times. This may be due to differences in the accessibility of the internet in different countries, definitions of internet addiction, assessment tools, and age ranges of different populations.

LITERATURE REVIEW AND HYPOTHESES OF THE RESEARCH

Internet addiction and its relationship with socio-demographic factors

Considering the prior literature on Internet addiction and its related factors, it was noted that most studies have been conducted with students or younger participants. On the other hand, problematic internet use is also common among adults. Several researchers have conducted studies among adults and reported different and important findings. Bakken et al. (2009), in their study among Norwegian adults, found that the prevalence of Internet addiction scores was higher among younger age groups. In addition, a higher level of education and an unsatisfactory financial situation were positively correlated with internet addiction. In another study conducted in Germany with adults, Hirche et al. (2017) indicated that participants from male and lower age groups had higher internet addiction scores. In 2017, Nicol and Thorsteinsson compared internet addiction levels between adolescents and adults and reported that in adult groups, higher age correlated with lower IA scores. On the other hand, they found no significant differences in IA scores by gender. Park et al. (2017) investigated the prevalence and predictors of IA in Korean adults and found that IA was more prevalent among younger and unemployed internet users. In addition, participants who lived in urban areas and had higher family incomes had higher IA scores than others. Kim et al. (2017) determined the predictors of IA and reported that being younger, male, single, and unemployed were predictors of IA.

Saraiva et al. (2018) compared young and adult groups and found that younger groups were more prone to IA. Another study, which determined the effect of socio-demographic factors on addictive internet behaviour among 4035 Jewish adults, found that young age, single status, and low economic status were associated with IA (Sela, Kor & Ran, 2021). In 2022, Devine et al. investigated IA and related factors among US adults and found that older adults had lower levels of IA than younger adults. In a study conducted among Iranian adults, the authors investigated the prevalence of Internet addiction and

its associated factors. According to the study by Yarahmadi et al. (2020), female participants and highly educated respondents were more addicted to the Internet. In addition, the study reported that the married group had higher IA scores than singles.

In 2020, a group of researchers (Andrade et al., 2020) studied IA in the Brazilian adult population and reported higher IA scores in younger, single, and low-income groups. While they found no statistical differences between male and female groups, they reported that having at least one child decreased IA scores among internet users. Su et al. (2020) found in their meta-analysis that there are higher levels of social media addiction in female groups. In another study designed to investigate social media addiction in adult groups, Alime et al. (2021) found that social media addiction scores were higher in male, married, and low-income groups. In 2023, Balcı and Tecimer investigated internet addiction in the adult population in Türkiye and found that single and unemployed groups were more prone to addictive internet use. On the other hand, they didn't report any significant difference in IA between male and female groups. Similarly, in another study determining the contribution of socio-demographic factors to social media addiction, Stanculescu and Griffiths (2022) pointed out that young people and females were more prone to social media addiction. Considering the previous literature, socio-demographic characteristics predict the level of internet addiction of individuals. In light of the previous literature seven hypotheses were generated:

H₁₋₇: Sociodemographic characteristics (1. Gender; 2. Marital status; 3. Age; 4. Income status; 5. Educational status; 6. Family type; 7. Having at least one child) play a significant role in Internet Addiction level among adults.

Internet addiction and its relationship with mental and physical disorders

Many studies are showing that internet addiction is associated with physical and mental disorders. Bakken et al. (2009) in their study among Norwegian adults found that some psychological problems and sleeping disorders were common among problematic internet users. Furthermore, Hirche et al. (2017) in their study of the German adult population reported a significant positive relationship between depression levels and internet addiction. When Nicol and Thorsteinsson (2017) compared internet addiction levels between adolescents and adults, they found that IA was associated with anxiety levels and depression in the respondent groups. Similarly, when Park et al. (2017) investigated the prevalence and predictors of internet addiction in Korean adults, they reported an association between IA levels and depression, anxiety, and suicidal plans. Kim et al. (2017) examined IA levels in 3212 Korean adults, those with IA were more prone to poorer sleep quality and anxiety. Similarly, Devine et al. (2022) and Saraiva et al. (2018) indicated that IA was a significant predictor of depression and anxiety scores. On the other hand, some previous literature reported that some physical problems such as headaches and neck and shoulder pain are very common among problem internet users (Demirci, Demirci, & Akgönül, 2016; Lee & Song, 2014; Kurt, Menteş, & Şen, 2022). Considering the previous literature, mental and physical disorders may be associated with excessive use of the Internet.

Considering the previous literature, another hypothesis was generated such as:

H₈: The Internet Addiction scores are significantly different between groups who had no or at least one physical and mental complaint.

As the increasing internet addiction becomes more important every day, various researches are conducted to take precautions to prevent or control IA. As these studies have generally focused on young groups, they have not been sufficient to reveal internet addiction in adults. There are not many studies on the prevalence of Internet addiction among adults, especially among the Turkish population. Therefore, conducting our study on adults will be an important contribution to the literature. This study aims to determine the prevalence of Internet addiction among adults and to identify the socio-demographic and other factors that influence it. Based on the results obtained, the study aims to raise

awareness among adults about excessive use of the Internet and to make suggestions for taking the necessary precautions against Internet addiction, as in the fight against any other addiction.

METHOD

Type of the research and participants

In this cross-sectional study, a self-report questionnaire was shared online with participants via Google Forms. The survey link was shared with participants via the authors' social media accounts. A convenience sample with a snowball sampling technique was used. The study sample consisted of 777 adults living in Diyarbakır, Türkiye. As the proportion of adults over 65 was only 5% of the population and internet use was not widespread among them, they were not included in the study. During the study period, the study population consisted of 988,000 people aged 20-65.

The confidence interval for the size of the population considered was determined as 95%. Within the scope of the study. The formula $n = (Z^2 \cdot p(1-p) / e^2)$ was used, and the adequate sample size was calculated as 384. The Z value was selected as 1.96 from the standard normal distribution table, and the acceptable margin of error was determined as 5%. Data were collected in February- March 2024. Inclusion criteria were (1) aged 21-64, (2) living in Diyarbakır (3) being an active internet user and (4) not working in a job that requires using the Internet all day long.

Questionnaire Design

The online questionnaire used in the study consisted of two parts. The first part of the data collection tool is a descriptive information form. Questions about participants' gender, income, educational status, age, marital status, family type, occupational status, and whether they have social security and children. In the first part of the questionnaire, participants were also asked some questions about the date of ownership of a mobile phone, the number of social media accounts, and the presence of any physical or mental complaints.

In the second part of the survey, the Internet Addiction Scale was used to measure the participants' level of internet addiction. IA Scale was first developed by Hahn and Jerusalem in 2001, and the Turkish validity and reliability of the scale were established by Şahin and Korkmaz (2011). Usta, Korkmaz, and Kurt revised the scale and determined levels of IA by the scores taken from the scale (2014). According to their definition, the scale is scored between 19-100. While scores between 19-46 indicated low IA levels, scores between 47-73 indicated moderate IA levels among respondents. Additionally, 74-100 scores referred to a high Internet Addiction prevalence. The IA scale consisted of 19 items and 3 subfactors: loss of control (7 items), desire to spend more time online (4 items), and deterioration in social media (8 items). The items in the scale were Likert type as always (5), generally (4), sometimes (3), rarely (2) and never (1). Higher scores on these items indicate greater internet addiction. Since homogeneity tests, reliability tests, descriptive statistics, and significance tests can be performed more sensitively, all analyses in the study were based on the IA scores ranging between 1-5. The IA scale was chosen because it is a timeless scale and is very compatible with today's conditions and current discussions about internet addiction. On the other hand, most of the scales are suitable for younger sample groups but the IA scale was developed for adult groups. Thus, the Internet Addiction Scale was very appropriate for the present study.

Data Analysis

In this study, data were analyzed using IBM SPSS 21.0. Descriptive statistics were presented by means, standard deviations, percentages, and frequencies. Cronbach's alpha tests were used to check the reliability of the scale and its sub-dimensions. A homogeneity test was performed to determine the skewness and kurtosis of the data, and parametric tests were used in the analysis. Student's t-tests, ANOVA tests, and Sheffe tests were used to compare mean Internet addiction scores by demographic and other factors. All analyses were considered significant at $p < 0.05$.

The ethical aspect of the research

This study was approved by the Ethics Committee of Dicle University (E-14679147-663.05-661002/20.02.2024). An informed consent page was presented at the beginning of the survey and all respondents clicked the "yes" button to voluntarily participate in the study.

FINDINGS

To determine the homogeneity of the data set, the skewness and kurtosis of all subdimensions and the total Internet Addiction Scale were calculated. Descriptive statistics and Cronbach's alpha values of all subdimensions of the Internet Addiction Scale were also calculated and are presented in Table 1.

Table 1. Reliability, Homogeneity, and Descriptive Statistical Analysis of Internet Addiction Scale

	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis	Cronbach
Losing control	1	5	2.196	0.962	0.729	-0.032	0.853
Desire to stay online	1	5	2.611	0.992	0.286	-0.674	0.906
Deterioration in social attitudes	1	5	1.741	0.867	1.358	1.339	0.921
Internet Addiction Total	1	5	2.183	0.829	0.771	0.174	0.942

According to the results presented in Table 1, the subdimensions of the Internet Addiction Scale and the IA total were normally distributed. All Cronbach's alpha values for the subdimensions of the IA and the IA Total mean scores were between 0.853 and 0.921. The results showed that there was good and adequate internal reliability for all subdimensions. The mean Internet addiction score of the respondents was moderate (2.183±0.829). On the other hand, the mean of IA sub-dimension 'desire to stay online' is above 2.5 (2.611±0.992). The lowest mean value was calculated for "deterioration of social attitudes" (1.741±0.867); respondents are less prone to the Internet when they can be social. The scores between 74-100 indicate high or problematic internet use. In this study, the percentage of the participants whose IA scores were between 74-100 was found to be 6.2%.

Descriptive statistics of the participants' mean scores for Internet addiction were calculated and the means, standard deviations, and percentages are presented in Table 2. In addition, the results of the statistical analysis of the socio-demographic group differences are presented in Table 2.

Table 2. Comparison of the participants' Internet Addiction mean scores by socio-demographic characteristics

	n	%	Int Addiction X ±SD	Statistics p
Gender				
Female	402	51.7	2.140±0.846	t=-1.483
Male	375	48.3	2.228±0.808	p =0.139
Marital status				
Married	456	58.7	2.046±0.748	t=-5.601
Unmarried/Divorced/Widowed	321	41.3	2.377±0.897	p=0.000***
Social security				

Yes	660	84.9	2.157±0.801	t=2.020
No	117	19.1	2.325±0.965	p =0.044*
Age				
21-27 ^a	210	27.0	2.503±0.926	F=19.75
28-34 ^b	145	18.7	2.196±0.772	p =0.000***
35-48 ^c	269	34.6	2.102±0.778	a>d
49-64 ^d	153	19.7	1.872±0.668	
Income				
Income < Expenditure ^a	248	31.9	2.317±0.912	F=5.277
Income = Expenditure ^b	334	43.0	2.145±0.779	p =0.005**
Income > Expenditure ^c	195	25.1	2.076±0.782	a>c
Education				
Primary/Secondary School	143	18.4	2.129±0.917	F=1.621
High School	232	29.9	2.107±0.808	p =0.183
Undergraduate	271	34.9	2.252±0.812	
Graduate and over	131	16.9	2.232±0.770	
Number of child				
No ^a	328	42.2	2.369±0.862	F=12.007
1 child ^b	95	12.2	2.056±0.780	p =0.000***
2 children ^c	200	25.7	1.950±0.636	a>c
3+ children ^d	154	19.8	2.167±0.919	
Family type				
Nuclear Family ^a	617	79.4	2.147±0.802	F=5.918
Extended Family ^b	38	4.9	2.611±0.917	p =0.003**
Living Alone/Single parent ^c	122	15.7	2.230±0.845	b>a
Occupation				
Public Sector Employee ^a	372	47.9	2.139±0.768	F=9.152
Private Sector Employee ^b	142	18.3	2.220±0.822	p =0.000***
Student ^c	113	14.5	2.516±0.925	c>d
Retired/Unemployed/Housewife/Non-regular Employee ^d	150	19.3	2.003±0.838	

F: One Way Anova statistics; t: Student's t test statistics; *: p<0.05; **: p<0.01; ***: p<0.001

Looking at the mean scores of participants' Internet addiction based on socio-demographic characteristics, IA scores were lower in the married (t=-5.601; p<0.001) and older (F=19.75; p<0.001) groups, those living in nuclear families (F=5.918; p<0.05) and having at least one child (F=12.007; p<0.001), and those with high income (F=5.277; p<0.01). Education and gender did not affect mean IA scores (p>0.05). When the results are considered, while hypotheses H₁ and H₅ are rejected, H₂, H₃, H₄, H₆ and H₇ are accepted.

Respondents were asked about physical (headache, neck pain, lower back pain, hand and shoulder pain, dry eyes, poor posture) and mental (insomnia, anxiety, loneliness, etc.) complaints, and the results are shown in Table 3. In addition, participants were asked: 'How many social media accounts (Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, TikTok, Telegram, Snap Chat, YouTube, etc.) do you have?'. The results are shown in Table 3.

Table 3. Comparison of participants' Internet Addiction scores by some features

	n	%	Int addiction X±SD	Statistics p
<i>How many of the following physical (headache, neck pain, lower back pain, hand and shoulder pain, dry eyes, poor posture) and mental (insomnia, anxiety, loneliness, etc.) complaints do you have?</i>				
No ^a	392	50.5	2.141±0.781	F=3.174
1-4 complaints ^b	145	18.7	2.122±0.808	p =0.024*
5-8 complaints ^c	82	10.6	2.139±0.832	d>a
More than 8 ^d	158	20.3	2.363±0.938	
<i>How many social media accounts do you have (Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, TikTok, Telegram, Snap Chat, YouTube, etc)?</i>				
1-2 ^a	236	30.4	1.976±0.795	F=17.168
3-4 ^b	191	24.6	2.081±0.772	p =0.000***
5-6 ^c	183	23.6	2.235±0.778	d>a
More than 6 ^d	167	21.3	2.535±0.883	

F: One Way Anova statistics; *: p<0.05; **: p<0.01; ***: p<0.001

According to the results displayed in Table 3, the participants who had more social media accounts (F=17.168; p<0.001) were more addicted to the internet. Another valuable finding of this study is that; those who were more addicted to the internet had more physical (headache, neck pain, lower back pain, hand and shoulder pain, dry eyes, poor posture) and mental (insomnia, anxiety, loneliness, etc.) complaints (F=3.174; p<0.05) Thus, H₀ is accepted. High Internet Addiction levels may cause physical and mental complaints among adults.

DISCUSSION

This study reported that the participants had moderate levels of internet addiction. This finding supports the results of numerous studies in the literature which conclude that internet addiction among adults is moderate or low (Park et al., 2017; Balcı, 2023; Saraiva et al. 2018; Kim et al. 2017; Ainin et al. 2017). On the other hand, Heo et al.(2014) and Yarahmadi et al. (2020) found high levels of internet addiction among adults and they reported it may be due to the unique socio-cultural characteristics of the countries. The present study conflicts with these studies.

Considering the gender of the participants this study found no significant results between male and female groups in terms of addiction levels. This result is in alignment with the studies of Nicol and Thorsteinsson (2017) Balcı and Tecimer (2023) and Andrade et al. (2020). On the other hand, this study conflicts with the studies that found higher IA levels in male groups (Kim et al., 2017; Bakken et al., 2009; Hirche et al., 2017; Park et al., 2017; Alime et al., 2021). These studies reported that this may be because many men are fond of playing video games and visiting sites with sexual content. Additionally, the current study is not in alignment with studies that found higher IA levels in female groups (Stanculescu and Griffiths; Saraiva et al. 2018; Yarahmadi et al., 2020; 2022; Su et al., 2020). These conflicting results may be due to different cultures and sociodemographic characteristics of the populations that studies were conducted.

In previous studies, a negative correlation was found between age and IA levels (Andrade et al.2020; Devine, 2022; Saraiva et al. 2018; Sela, Kor & Ran, 2021; Hirche et al.2017; Park et al.2017; Nicol & Thorsteinsson,2017; Toz & Gümüş, 2024; Kim et al. 2017). The current study reported similar results and found that being younger is a significant predictor of IA. This may be because younger age groups are

more involved with technology than older ones.

In this study participants from married groups showed lower IA levels than others. Numerous studies reported similar results and declared that being single is a significant predictor of IA (Balçı & Tecimer, 2023; Sela, Kor, & Ran, 2021; Andrade et al. 2020; Kim et al. 2017). On the other hand, Yarahmadi et al. (2020) found that married adults were more prone to IA, the current study conflicts with the findings of that study. Additionally, in the present study, participants with at least one child showed lower IA levels. This finding supports the study of Andrade et al. (2020) who determined a negative correlation between child number and IA levels.

Considering the participants' education level, the current study reported no significant difference between groups in terms of IA level. This finding aligns with the studies of Kim et al. (2017) and Alime et al. (2021). On the other hand, Yarahmadi et al. (2020) and Bakken et al. (2009) found a significant positive correlation between education level and IA. The findings of the present study do not support them. This may arise because in Türkiye owning a mobile phone and using the internet is very common, and all citizens from different education levels frequently use digital technologies. Another significant finding of the current study is that participants from low income are more addicted to the Internet than others. This finding is in alignment with some previous studies (Balçı & Tecimer, 2023; Sela, Kor, & Ran, 2021; Andrade et al. 2020; Park et al. 2017; Kim et al. 2017) which reported that IA is higher in unemployed and low-income groups.

Finally, when the health status or health complaints of the participants and their relationship with IA were examined, the study reported a significantly higher IA level in groups who had mental and physical complaints. This study supports the findings of Bakken et al. (2009), Hirche et al. (2017), Nicol & Thorsteinsson (2017), Park et al. (2017), Kim et al. (2017), Devine et al. (2022) and Saraiva et al. (2018) that found a significant correlation between mental disorders and IA levels. On the other hand, this study supports the findings of some previous studies reporting the association between physical problems such as headaches, neck and shoulder pain, and problematic internet use (Demirci, Demirci, & Akgönül, 2016; Lee & Song, 2014; Kurt, Menteş & Şen, 2022).

LIMITATIONS OF THE STUDY

The study revealed important results regarding sociodemographic factors affecting IA levels but there are some limitations that we should acknowledge. One of them is that the study sample consisted of adults residing in Diyarbakır, thus future studies including respondents from other regions of Türkiye may be conducted. The other limitation is that collected data were self-reported. Therefore, participants may answer the questions differently under different conditions or times. It is recommended to conduct the Internet Addiction instrument among various samples.

CONCLUSION

Although the level of IA was found to be moderate among the respondents, the study found and discussed notable results when considering predictors of IA. In the study, IA levels were lower among single people, young people, and low-income groups. Living with extended family and not having a child were also reasons for being a candidate for internet addiction. In addition, having more social media accounts is another predictor of problematic internet use. It is necessary to analyse these risks in detail to deal with internet addiction. The authorities should take measures to prevent the increase of internet addiction among the groups at risk. Low economic status is a significant predictor of IA, so adults from low-income groups should be treated more carefully. Some social and physical activities and occupational therapies can reduce excessive Internet use. Municipalities, governorships, NGOs, etc. can provide adults different opportunities and enable them to be more involved in real-life activities rather than virtual ones.

They can also educate people of all ages about the mental and physical harm of excessive internet or social media use.

<i>“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için Dicle Üniversitesi Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır (E-14679147-663.05-661002/ 20.02.2024).
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:	Araştırmaya katılan tüm bireylere teşekkür ederiz.
Sorumlu Yazar:	Doç.Dr. Rojan Gümüş
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:	This study was approved by the Ethics Committee of Dicle University (E-14679147-663.05-661002/ 20.02.2024).
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:	The authors thank all individuals who participated in this study.
Corresponding Author:	Assoc. Prof. Dr. Rojan Gümüş
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Aboujaoude, E., Koran, L. M., Gamel, N., Large M.D., Serpe RT. (2006). Potential Markers for Problematic Internet Use: A Telephone Survey of 2,513 Adults. *CNS Spectr.*, 11(10), 750-755.
- Alime, S. T., Talha, S. M., Neslihan, L. & Sefa, L. (2021). Investigation of The Relationship Between Physical Activity and Social Media Addiction in Adults. *Gymnasium: Scientific Journal of Education, Sports & Health*, 22(2), 38-48.
- Andrade, A.L.M., Scatena, A., Bedendo, A., Enumo, S. R. F., Dellazzana-Zanon, L.L., Prebianchi, H.B., de

- Lara Machado, W. & de Micheli, D. (2020). Findings on The Relationship Between Internet Addiction and Psychological Symptoms in Brazilian Adults. *Int J Psychol*, 0(55), 941-950.
- Bakken, I. J., Wenzel, H. G., Gøtestam, K. G., Johansson, A. & Øren, A. (2009). Internet Addiction Among Norwegian Adults: A Stratified Probability Sample Study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(2), 121-127.
- Balçı, S. & Tecimer, B. (2023) Self-Esteem, Social Media and Internet Addiction Regarding Adult Individuals. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 697-715.
- Çetin, M., & Gümüş, R. (2023). Research into The Relationship Between Digital Health Literacy and Healthy Lifestyle Behaviors: An Intergenerational Comparison. *Frontiers in Public Health*, 11:1259412. Doi: 10.3389/fpubh.2023.1259412, 1-16
- Cheng, C., & Li, A. Y. L. (2014). Internet Addiction Prevalence and Quality of (Real) Life: A Meta-Analysis of 31 Nations Across Seven World Regions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(12), 755-760.
- Demirci, S., Demirci, K., & Akgonul, M. (2016). Headache in Smartphone Users: A Cross-Sectional Study. *J Neurol Psychol*, 4(1), 5-10
- Devine, D., Ogletree, A. M., Shah, P., Katz, B. (2022). Internet Addiction, Cognitive, and Dispositional Factors Among US Adults. *Computers in Human Behavior Reports*, 6, 100180, 1-11
- Dieris-Hirche, J., Bottel, L., Bielefeld, M., Steinbuechel, T., Kehyayan, A., Dieris, B., Wildt, B. (2017). Media use and Internet addiction in adult depression: A Case-Control Study. *Computers in Human Behavior*, 68, 96-103.
- Dresp-Langley B & Hutt A. (2022). Digital Addiction and Sleep. *IJERPH*, 19(11), 6910. doi:10.3390/ijerph19116910
- Gümüş, R. (2022). Role of Marketing Mix Perception and Participation on Repurchase Intention of Health Consumers. *Journal of Health Management*, 24(4), 525-538. <https://doi.org/10.1177/09720634221128395>
- Hadadvand, M., Karimi, L., Abbasi Validkandi, Z., Ramezani, P., Mehrabi, H., & Zeighami Mohammadi, S. (2013). The Relationship Between Internet Addiction and Sleep Disorders in Students. *Journal of Health and Care*, 15(4), 39-49.
- Hadlington, L. J. (2015). Cognitive Failures in Daily Life: Exploring The Link With Internet Addiction and Problematic Mobile Phone Use. *Computers in Human Behavior*, 51, 75-81.
- Hahn, A., & Jerusalem, M. (2001). Internetsucht—Reliabilität und Validität In Der Online-Forschung. *Online-Marktforschung: Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen*, 213-233.
- Heo, J., Oh, J., Subramanian, S. V., Kim, Y., & Kawachi, I. (2014). Addictive Internet Use Among Korean Adolescents: A National Survey. *PLoS One*, 9(2), e87819. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087819>
- Kemp S. Datareportal (2024, Jan 31). Digital 2023: Türkiye. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-Türkiye>. Accessed Date: 15.03.2024
- Kim, K., Lee, H., Hong, J. P., Cho, M. J., Fava, M., Mischoulon & Jeon, H. J. (2017). Poor Sleep Quality and Suicide Attempt Among Adults With Internet Addiction: A Nationwide Community Sample of Korea. *PLoS one*, 12(4), e0174619
- Kurt, M.E, Menteş, N & Şen M.A. (2022). The Relationship between Smartphone Addiction and Headache in University Students, *MECMUA, -International Journal of Social Sciences*,(14), 199-217.
- Lee, J. I., & Song, H. S. (2014). The Correlation Analysis Between Hours of Smartphone Use and Neck Pain In The Gachon University Students. *The Acupuncture*, 31(2), 99-109.
- Li, Y. Y., Sun, Y., Meng, S. Q., Bao, Y. P., Cheng, J. L., Chang, X. W. & Shi, J. (2021). Internet Addiction Increases in The General Population During COVID-19: Evidence From China. *The American*

- journal on addictions*, 30(4), 389-397.
- Masaeli, N., & Farhadi, H. (2021). Prevalence of Internet-Based Addictive Behaviors During COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Journal of Addictive Diseases*, 39(4), 468-488.
- McNicol, M. L., & Thorsteinsson, E. B. (2017). Internet Addiction, Psychological Distress, and Coping Responses Among Adolescents and Adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(5), 296-304.
- Montag, C., Zhao, Z., Sindermann, C., Xu, L., Fu, M., Li, J., Zheng, X., Li, K., Kendrick, K. M., Dai, J. & Becker, B. (2018). Internet Communication Disorder and The Structure Of The Human Brain: Initial Insights on Wechat Addiction. *Scientific Reports*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-19904-y>.
- Özturk, F. O., & Ayaz-Alkaya, S. (2021). Internet Addiction and Psychosocial Problems Among Adolescents During The COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(6), 595-601.
- Pan, Y. C., Chiu, Y. C., & Lin, Y. H. (2020). Systematic Review and Meta-Analysis of The Epidemiology of Internet Addiction. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 118, 612-622.
- Park S, Jeon H.J., Bae J.N., Seong S.J. & Hong J.P. (2017) Prevalence and Psychiatric Comorbidities of Internet Addiction in a Nationwide Sample of Korean Adults. *Psychiatry Investig.*, 14(6), 879-882. doi: 10.4306/pi.2017.14.6.879.
- Park, S., Jeon, H. J., Bae, J. N., Seong, S. J., Hong, J. P. (2017). Prevalence and Psychiatric Comorbidities of Internet Addiction In A Nationwide Sample of Korean Adults. *Psychiatry Investigation*, 14(6), 879-882
- Şahin, C., & Korkmaz, Ö. (2011). İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 101-115.
- Saraiva, J., Esgalhado, G., Pereira, H., Monteiro, S., Afonso, R. M. & Loureiro, M. (2018). The Relationship Between Emotional Intelligence and Internet Addiction Among Youth and Adults. *Journal of Addictions Nursing*, 29(1), 13-22.
- Sarılioğlu, A., Atay, T., & Arıkan, D. (2022). Determining The Relationship Between Loneliness and Internet Addiction Among Adolescents During The COVID-19 Pandemic in Türkiye. *Journal of Pediatric Nursing*, 63, 117-124.
- Sela, Y., Bar-Or, R. L., Kor, A., Lev-Ran, S. (2021). The Internet Addiction Test: Psychometric Properties, Socio-Demographic Risk Factors, and Addictive Co-Morbidities in A Large Adult Sample. *Addictive Behaviors*, 122, 107023.
- Stănculescu, E., & Griffiths, M. D. (2022). Social Media Addiction Profiles and Their Antecedents Using Latent Profile Analysis: The Contribution of Social Anxiety, Gender, and Age. *Telematics and Informatics*, 74, 101879.
- Statista (2024). Average Daily Time Spent on Selected Media in Türkiye in 3rd Quarter 2023 (In Hours And Minutes), By Activity. <https://www.statista.com/statistics/1291346/Türkiye-average-daily-media-use-by-activity/> Accessed Date: 04.04.2024,
- Su, W., Han, X., Yu, H., Wu, Y., & Potenza, M. N. (2020). Do Men Become Addicted to Internet Gaming and Women to Social Media? A Meta-Analysis Examining Gender-Related Differences in Specific Internet Addiction. *Computers in Human Behavior*, 113, 106480.
- Toz Z.Y. & Gümüş R. (2024). The Impact of Free Time Management Skills And Socio-Demographic Factors on Internet Addiction Among University Students. *Academic Journal of Health Sciences*, 39 (5): 50-58 doi: 10.3306/AJHS.2024.39.05.50
- Turkish Statistical Institute (2023). Survey on Information and Communication Technology (ICT) Usage in Households and by Individuals 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on->

Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2023-49407 (Accessed Date: 05.04.2024).

- Usta, E., Korkmaz, Ö., & Kurt, I. (2014). The Examination of Individuals' Virtual Loneliness States in Internet Addiction and Virtual Environments in Terms of Inter-Personal Trust Levels. *Computers in Human Behavior*, 36, 214-224.
- We Are Social (2024). We Are Social Digital 2024: 5 Billion Social Media Users. <https://wearesocial.com/us/blog/2024/01/digital-2024/> Accessed Date: 05.03.2024
- Wolniewicz, C. A., Tihamiyu, M. F., Weeks, J. W., & Elhai, J. D. (2018). Problematic Smartphone Use and Relations With Negative Affect, Fear of Missing Out, And Fear of Negative and Positive Evaluation. *Psychiatry Research*, 262, 618–623. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.058>.
- Yarahmadi, S., Zarei, F., Sadooghiasl, A., Jeong, S. (2020). The Prevalence of Internet Addiction and Its Associated Factors Among Iranian Adults. *Iranian Rehabilitation Journal*, 18(2), 163-170
- Yuan, K., Qin, W., Wang, G., Zeng, F., Zhao, L., Yang, X., Tian, J. (2011). Microstructure Abnormalities in Adolescents With Internet Addiction Disorder. *PloS one*, 6(6), e20708.

Arapgir Kaşkal Konağı'nın Mimari ve Süsleme Özelliklerinin Analizi*

Prof. Dr. Ali Murat Aktemur

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2619-9017>

Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Erzurum – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 29.08.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Arapgir

Kaşkal Konağı

Mimari

Süsleme

Türk Evi

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.78125>

Öz

Adını Oğuzlar'ın Arapgirli Boyu'ndan alan Arapgir, Anadolu'daki önemli tarih ve kültür merkezlerinden biridir. Milattan önceki asırlardan beri çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapan Arapgir'de, inanç çeşitliliği ve zengin halk kültürü dikkati çeker. Anıtsal nitelikteki tarihi yapılarıyla ön plana çıkan Arapgir'de, özellikle tarihi konaklar ve evler kültürel mirasın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bunlar arasındaki örneklerden biri de Kaşkal Konağı'dır. Berenge Mahallesi'nde yer alan Kaşkal Konağı'nın plan, mimari ve süsleme özellikleri XIX. yüzyıl sonlarına işaret etmektedir. 1946-1949 tarihleri arasında Belediye Başkanlığı yapan Rasim Kaşkal tarafından restore edildiği için Kaşkal Konağı adını almıştır. İç sofalı plan düzeninde tasarlanmış olan Kaşkal Konağı, arazinin eğimli yapısından faydalanılarak dört katlı inşa edilmiştir. Kaşkal Konağı, ahşap işçilik ve yağlı boya duvar resimlerinin varlığı açısından kayda değer tarihi konak örneklerindedir. Kapı, dolap, yüklük ve kandillik gibi ahşap yapı elemanlarında görülen işçilik, ahşap süsleme sanatındaki ince estetik zevki yansıtmaktadır. Harem odalarındaki dolap banyoları (kehriz), mahremiyetin mimariye yansımasına işaret eder. Ahşap cumbalar, cephelere gösteriş kazandırmaktadır. Taş, ahşap ve kerpiç malzemeli Kaşkal Konağı'nın tavan ve örtü sistemi, Arapgir yöresi tarihi konaklarında, evlerinde, hanlarında ve camilerinde de karşımıza çıkan sık kirişli örtü sistemidir. Yöredeki tarihi kültür varlıklarının özellikle de Kaşkal Konağı gibi konak ve evlerin kapsamlı bir restorasyona ve işlev kazandırılmak suretiyle nefes alan, yaşayan mekanlar haline getirilmeye ihtiyaçları vardır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aktemur, A. M. (2024). Arapgir Kaşkal Konağı'nın Mimari ve Süsleme Özelliklerinin Analizi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 287-304.

*Analysis of Architectural and Decorative Features of Arapgir Kaşkal Mansion**

Prof. Dr. Ali Murat Aktemur

Atatürk University, Faculty of Fine Arts, Basic Education Department, Basic Education Department, Erzurum –
TÜRKİYE

Article History

Submitted: 29.08.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Arapgir
Kaşkal Mansion
Architecture
Ornament
Turkish House

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.78125>

Abstract

Arapgir, which takes its name from the Arapgirli Clan of the Oghuzs, is one of the important historical and cultural centers in Anatolia. Arapgir, which has hosted various civilizations since centuries before Christ, attracts attention with its diversity of beliefs and rich folk culture. In Arapgir, which stands out with its monumental historical structures, especially historical mansions and houses constitute an important part of the cultural heritage. One of the examples among these is Kaşkal Mansion. The plan, architecture and decoration features of the Kaşkal Mansion, located in the Berenge District, indicate the end of the 19th century. It was named Kaşkal Mansion because it was restored by Rasim Kaşkal, who was the Mayor between 1946 and 1949. Kaşkal Mansion, designed in a plan with an inner hall, was built with four floors, taking advantage of the sloping structure of the land. Kaşkal Mansion is one of the notable examples of historical mansions in terms of the presence of woodwork and oil painting murals. The workmanship seen in wooden structural elements such as doors, cabinets, chests and lampstands reflects the fine aesthetic taste in the art of wooden decoration. Closet bathrooms (kehriz) in the harem rooms indicate the reflection of privacy on architecture. Wooden bay windows add magnificence to the facades. The ceiling and covering system of the Kaşkal Mansion, made of stone, wood and adobe, is the densely beamed covering system that we also encounter in the historical mansions, houses, inns and mosques of the Arapgir region. The historical cultural assets in the region, especially the mansions and houses such as the Kaşkal Mansion, need comprehensive restoration and functionality to turn them into breathing, living spaces.

GİRİŞ

Malatya'nın Arapgir İlçesi oldukça dağlık ve engebeli bir arazi yapısına sahiptir. Fırat Nehri'nin kollarından biri olan Arapgir Çayı'nın oluşturduğu vadi boyunca uzanan yerleşimin doğusunda Elazığ, batısında sivas, kuzeydoğusunda Erzincan, güneyinde Malatya yer almaktadır (Fırat,1965).

Milattan önceki asırlardan günümüze kadar çeşitli medeniyetlerin ve kültürlerin yerleşim alanı olmuş Arapgir'in adının kaynağı konusunda çok sayıda rivayet ve görüş mevcuttur. Bu görüşlerden biri, "Arapgir'in Osmanlı döneminde önemli bir yerleşim yeri olduğu ve Arap kökenli yerleşimcilerin etkisiyle Arap Bölgesi manasına bu ismi almış olabileceği" şeklindedir (Ergenç,1994:1-14). Arapgir adının kökeni hakkında detaylı araştırmalar yapan H.Erdem, bölgenin tarihsel süreçte farklı kültür ve toplulukların etkisi altında kaldığını, bu nedenle Arap kökenli halkı ifade eden "Arap" ve eski Türkçede yer, bölge anlamına gelen "gir" kelimelerinin birleşmesiyle oluşan bir isim olabileceğini ileri sürmüştür(Erdem,2018). Evliya Çelebi, Arapgir'in tarih boyunca çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yaptığını ileri sürerek, isminin bu çeşitlilikten gelebileceğine vurgu yapmaktadır(Çelebi,2011). Oğuzlar'ın Arapgirli boyunun adını taşıdığına yönelik görüşler de mevcut olup(Darkot,1978:553), bu görüş akla daha yakın gelmektedir. Yöre halkı Arapgir adının, saf ve temiz manasına gelen "arı", su manasındaki "ab" ve yer, bölge anlamındaki "gir" sözcüklerinin birleşimi ile temiz su bölgesi anlamını taşıyan "Arıabgir" kelimesinden kaynaklandığına inanmaktadır. Gerçekten de Arapgir ve çevresi çok sayıda su kaynağı ile dikkat çekmektedir.

Anadolu'nun iç kesimleri ile Doğu Anadolu arasında bir geçiş bölgesi konumunda olan Arapgir ve çevresi milattan önceki asırlardan itibaren birçok medeniyetin yerleşim alanı olmuştur. Sırasıyla Hititler, Urartular, Persler, Romalılar ve Bizans İmparatorluğu hüküm sürmüştür(Günaltay,1946).

Malazgirt zaferinden (1071) sonra Selçuklu hakimiyetine giren Arapgir, Türk-İslam kültürüyle tanışmıştır. Anadolu Selçuklu hakimiyetinin zayıflaması sonrası Arapgir ve çevresinde Dulkadiroğulları Beyliği'nin hakimiyeti söz konusu olmuştur(Yücel,1967).

Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Seferi (1514) sonrasında Arapgir Osmanlı hakimiyetine girmiştir. Osmanlı döneminde Arapgir'de, birçok cami, medrese, han ve hamam inşa edilmiştir.

Tarihi boyunca farklı kültürlerin ve medeniyetlerin yaşam bulduğu bir bölge olması, Arapgir'in çok çeşitli ve zengin bir kültür mirasına sahip olmasını sağlamıştır. İnanç çeşitliliği ve zengin halk kültürünün yanında, anıtsal nitelikteki tarihi yapılarıyla dikkat çekmektedir. Özellikle Arapgir konakları ve evleri yöre kültürel mirasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bunlardan biri de makalemizin konusunu oluşturan Kaşkal Konağı'dır.

Konağın Tarihi

Malatya'nın Arapgir İlçesi Berenge Mahallesi'nde yer alan konağın kesin inşa tarihi bilinmemektedir. Ancak plan, mimari ve süsleme özellikleri birlikte değerlendirildiğinde ve yöredeki XIX. yüzyıla ait konak ve evlerle karşılaştırıldığında Kaşkal Konağı'nın da XIX. yüzyıl sonlarında inşa edildiğini kabul etmek gerekir.

Her ne kadar 1946-1949 tarihleri arasında Belediye Başkanlığı yapan Rasim Kaşkal tarafından yaptırıldığı rivayetlerine dayanılarak bazı kaynaklarda XX.yüzyılın ilk yarısına tarihlendirilse de (Şen,2018:628), bu tarihlendirme yapının mimari özellikleriyle uyuşmamaktadır. Yapının mimari özelliklerini göz önünde bulundurduğumuzda, Kaşkal Konağı'nın XIX. yüzyıl sonlarında inşa edildiği akla yakın gelmektedir. XX. yüzyılın ilk yarısında Belediye Başkanı olarak görev yapan Rasim Kaşkal'ın bu tarihlerde konağı restore ettirdiğini, bu nedenle de konağın O'nun adıyla anıldığını kabul etmek daha doğru olacaktır.

Konağın Plan, Mimari ve Süsleme Özellikleri

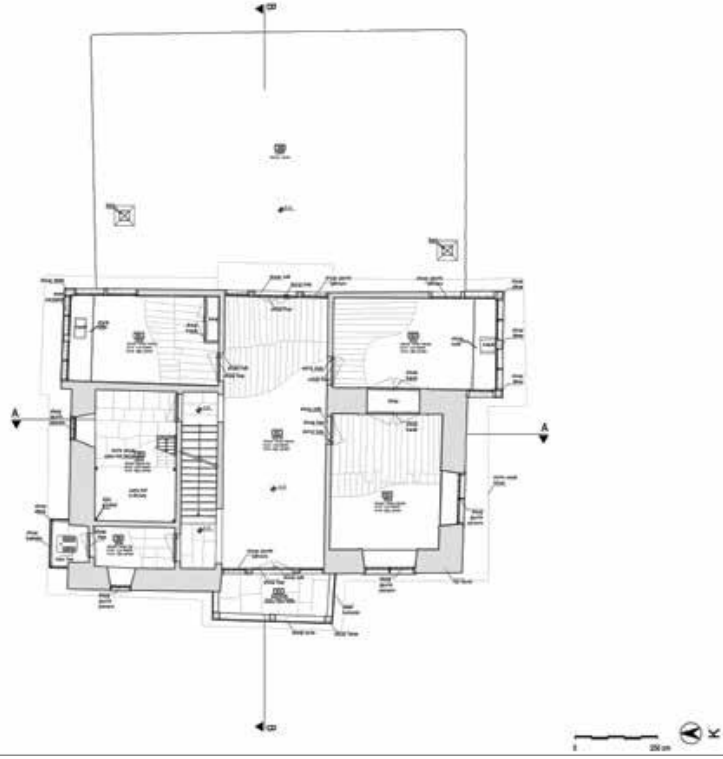
Tarihi Türk evi plan tipolojisinin iç sofalı plan düzeninde kurgulanmış olan konak (Çiz.1-2, Fot.1-3), eğimli arazi yapısına uygun olarak mahzen (ahır), bodrum kat, zemin kat ve birinci kat olmak üzere dört katlı olarak inşa edilmiştir.

Konağın batı cephesi ana giriş cephesi olarak düzenlenmiştir. Düzgün kesme taşlardan yüksek bir platform şeklinde düzenlenmiş olan giriş sundurmasına, demir kenetlerle sağlamlaştırılmış kesme taş basamaklı merdivenlerle ulaşılır. Giriş sundurmasının sağında, üst üste bindirilmiş iki silindirik gövdenin ortadan bir bilezikle tutturulduğu dor düzeninde sütun yer alır. Bu sütun aynı zamanda birinci katın batı cepheye açılan ahşap cumbasını da desteklemektedir. Sundurmadan geçtikten sonra oyma-kabartma tekniği ile geometrik panolar ve bu panoları kuşatan profillerle dekore edilmiş ceviz ağacından çift kanatlı kapı ile, zemin katın iç sofasına ulaşılmaktadır. Uzun dikdörtgen tasarımlı sofayla birleşen giriş sahanlığı, 19. yüzyıl Arapgir konak ve evlerinin genelinde olduğu gibi yaklaşık 30 x 70 cm. boyutlarında düzgün kesme taş levhalarla döşelidir. Devamındaki iç sofada ise ahşap döşeme kullanılmıştır.

İç sofanın sağına ve soluna simetrik düzende açılmış kapılar, sofa çevresine simetrik düzende yerleştirilmiş harem odalarına ve mutfak birimlerine ulaştırır. Sofanın solundaki kapıyla ulaşılan taş döşemeli merdiven sahanlığı, hem birinci kata hem de bodrum kata ulaşımı sağlayan ahşap basamaklı merdivenlere erişimi sağlar. Bu merdivenlerden zemin katın iç sofalı plan kurgusu ile aynı tasarım özelliklerine sahip olan bodrum kat ve birinci kata ulaşılmaktadır.

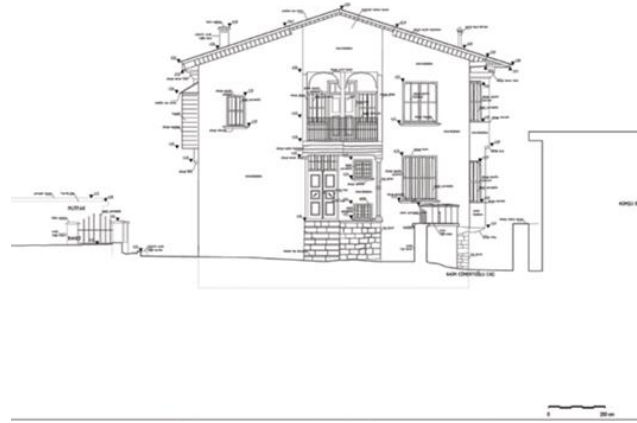


Çiz.1: Arapgir Kaşkal Konağı Zemin Kat Planı (K. Eyüpgiller'den).

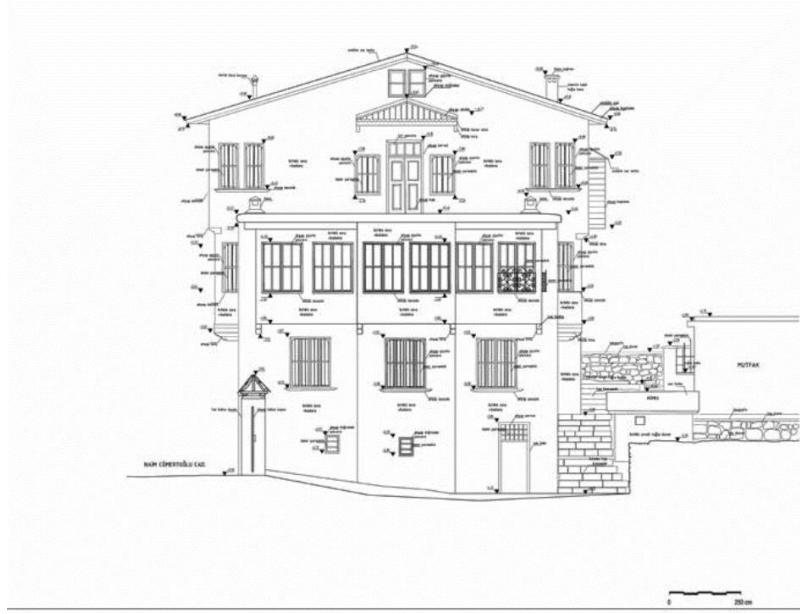


Çiz.2: Arapgir Kaşkal Konağı Zemin Kat Planı (K. Eyüpgiller'den).

Batı, doğu, güney ve kuzey cepheler (Çiz.3-6), üst katın ahşap cumbaları ile gösterişli ve hareketli bir görünüm kazanmıştır. Batı cephede ikili yuvarlak kemerle cepheye açılan ahşap cumba, XIX. yüzyıl sonlarında konaklarda yaygınlaşan bir cephe elemanıdır. Kemerli ahşap cumbanın, giriş sundurmasının üstüne denk gelen alt saçağı testere dişi motifleriyle dekore edilmiştir (Fot.4). Diğer cephelerde ahşap konsollar üzerine çıkma yapan kapalı ahşap cumbalar, pencereleriyle ve duvarlardaki kademelenmeye uygun gönye çıkımlar şeklindeki kademeli yapılarıyla, cephelere gösteriş ve hareket katmaktadır (Fot.5-6).



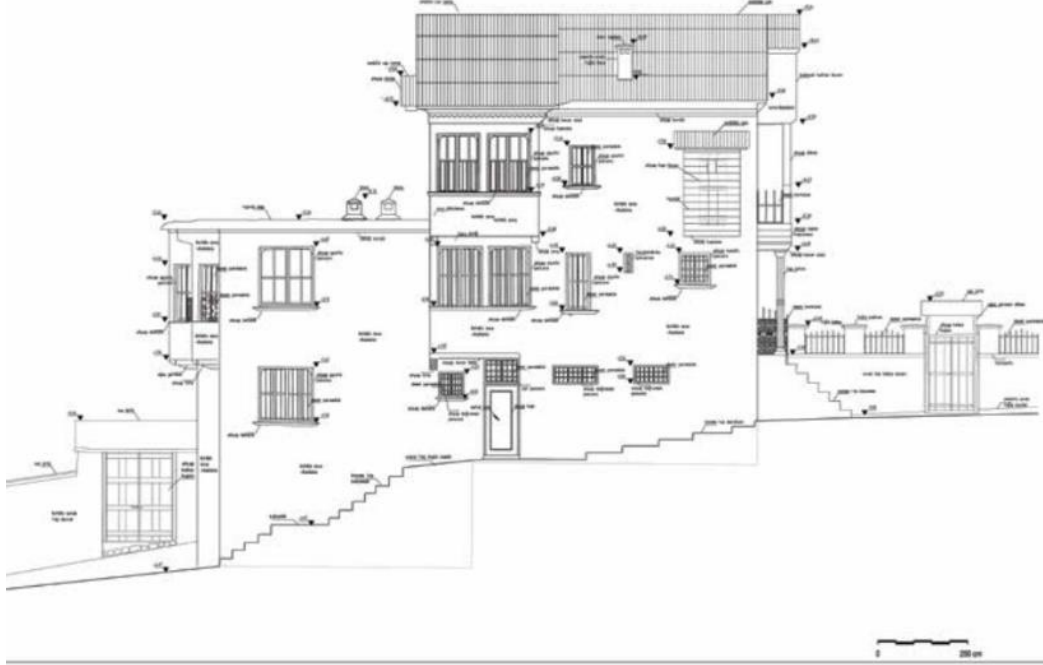
Çiz. 3: Kaşkal Konağı Batı Cephe (K. Eyüpgiller' den).



Çiz. 4: Kaşkal Konağı Doğu Cephe (K. Eyüpgiller' den).



Çiz. 5: Kaşkal Konağı Güney Cephe (K. Eyüpgiller' den).



293

Çiz.6: Kaşkal Konağı Kuzey Cephe (K. Eyüpgiller' den).



Fot.1: Arapgir Kaşkal Konağı Son Restorasyondan Önceki Durumu (K. Eyüpgiller'den).



Fot.2: Arapgir Kaşkal Konağı Doğu Cephe.



Fot.3: Arapgir Kaşkal Konağı Batı Cepheden.



Fot.4: Arapgir Kaşkal Konağı Batı Cephedeki Cumba.



Fot.5: Arapgir Kaşkal Konağı Kuzey Cephedeki Cumba.



Fot.6: Arapgir Kaşkal Konağı Doğu Cephedeki Cumba.

Köşelerde düzgün kesme taş, aralarda kaba yonu taş malzemeli cephe duvarlarında, siyah bazalt taşlarla açık renk kireç taşları ritmik bir görünüm oluşturmaktadır. Duvarlarda bir deprem tedbiri olarak esnekliği sağlamak amacıyla kullanılan yatay ahşap hatıllarla ahşap kasalı dikdörtgen

formlu pencerelerin oluşturduğu bütünlük, simetri ve hareket, yapı cephelerinin ana karakterini oluşturduğu gibi, dikkat çekiciliği de artırmaktadır.

Kaşkal Konağı'nda dışarıdan kuzey duvarına bitişik şekilde doğu-batı yönünde uzanan ve kademeli olarak yükselen bazalt taşı basamaklara sahip merdiven, mahzenden itibaren katların kot seviyelerine ulaşımı sağlayarak, batıdaki zemin kat ana girişine kadar devam eder (Fot.7).



Fot.7: Arapgir Kaşkal Konağı Kuzey Cephe Duvarına Bitişik Taş Basamaklı Merdiven.

Kaşkal Konağı, içeriden fotoğraf kullanılmamış olan bazı çalışmalarda, *“kayda değer bir süsleme yoktur”* veya *“günümüze herhangi bir süsleme ulaşmamıştır”* cümleleriyle nitelendirilmiş olsa da (Şen,2018:630), ahşap işçilik ve yağlı boya duvar resimlerinin varlığı açısından kayda değer tarihi konak örneklerinden biridir. Sofalardan katlar arası bağlantıyı sağlayan merdiven sahanlığına ulaştıran taş kemerli ahşap girişler (Fot.8-9), oyma profilli çerçeveleriyle, kemer iç yüzeylerinde ahşaptan özel kesilmiş parmak biçiminde çubukların metal çivi kullanılmaksızın kavale denilen ahşap çivilerle tutturulması sonucu oluşturulan ritmik ve dekoratif işçilikle, ahşap süsleme sanatındaki ince estetik zevki yansıtmaktadırlar.



Fot.8: Arapgir Kaşkal Konağı İç Sofadan Merdiven Sahanlığına Ulaşımı Sağlayan Kapı.



Fot.9: Arapgir Kaşkal Konağı İç Sofadan Merdiven Sahanlığına Ulaşımı Sağlayan Kapı.

Kaşkal Konağı, oda kapıları ile dolap ve yüklük kapaklarında görülen kabartma tekniği ile işlenmiş dikdörtgen panolar, ahşap süsleme sanatında geometrik motiflerin kullanıldığı örnekler olarak karşımıza çıkar. Dikdörtgen panoları çerçeveleyen oyma tekniğindeki ikili ince profil kuşakları, ahşap süslemenin daha plastik bir görünüm kazanmasını sağlar. Bazı odalarda görülen ojival kemerli nişlere sahip ahşap kandilliklerdeki oyma işçilik göz estetiğine hitap etmektedir (Fot.10-11).



Fot.10: Arapgir Kaşkal Konağı Dikdörtgen Panolarla Süslü Dolap.



Fot.11: Arapgir Kaşkal Konağı Ahşap Yüklük, Dolap ve Kandillik.

Kaşkal Konağı üst katındaki batı cepheye ve kuzey cepheye cumbalarla açılan odalarda, tahrip olmuş, sonradan kazınmış veya üzeri sıvanmış çeşitli temaları içeren natural üslupta yağlı boya duvar resimleri olduğu bilgisini yöre halkından almamız üzerine, bu odalardan kuzeydekinde büyük bir kısmı tahrip olmuş resimler arasında, oval bir pano olarak yapılmış manzara içerikli yağlı boya duvar resmi tespit ettik (Fot.12).



Fot.12: Arapgir Kaşkal Konağı Manzara İçerikli Yağlı Boya Duvar Resmi.

Derin bir perspektif ve natural bir üslup özelliği gösteren resim, muhtemelen Arapgir Vadisini konu almaktadır. Sanatta batı etkisinin yoğun yaşandığı XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı saray, köşk, cami, konak ve evlerinde konulu duvar resimleri yaygınlaşmıştır (Demirarslan,2016:105-125). Kaşkal Konağı'ndaki duvar resmi de bu geleneğin bir devamı niteliğindedir.

Kaşkal Konağı harem odalarında dolap kehrizleri (banyo, gusülhane) yer almaktadır (Fot.13). Mahremiyetin mimariye yansıdığı kehrizler, tarihi Türk konut mimarisinde karakterini bulmuş ve yaygın bir biçimde uygulanmıştır. Genellikle dolap içerisinde, dolap kapakları kapandığında dolap görüntüsü veren bu gizli banyoların, dışarıyla akıntı bağlantısı mevcuttur. Bazı örnekleri oturma sekilerine de yapılmıştır. Erzurum çevresinde oturma sekilerine yapılan örneklerine makat kehrizi adı verilir.



Fot.13: Arapgir Kaşkal Konağı Dolap Kehrizi.

Kaşkal Konağı'nın bütün katlarında, iç sofanın solunda ocak-şömine yer almaktadır (Fot.14). Konağın en özgün yapı elamanlarından biri, pencere önü el-yüz yıkama lavabosudur (Fot.15). Konağın bahçesini gören pencerenin önüne, yekpare bazalt taştan oyularak yapılmış el-yüz yıkama lavabosu yerleştirilmiştir. Su gideri taş lavabonun köşesine açılan delikten bahçeye verilmiştir.



Fot.14: Arapgir Kaşkal Konağı'nda Ocak-Şömine.



Fot.15: Arapgir Kaşkal Konağı Pencere Önünde Taştan Oyma Lavabo.

Kaşkal Konağının tavan ve örtü sistemi, Arapgir yöresi tarihi konaklarında, evlerinde, hanlarında ve camilerinde de karşımıza çıkan sık kirişli örtü sistemidir (Fot.16). Bu örtü sisteminde tavan, kavak ağacından hazırlanmış kirişlerin yaklaşık 20-30 cm. aralığında sık düzende yerleştirilmesiyle kapandıktan sonra, üzerine yine sık aralıklı "arıda" olarak adlandırılan ahşap çubuklar döşenir. Ahşap çubukların üzerine de "püsürük" diye adlandırılan iri taşcıklı ve çakıllı mavi kepir toprağı dökülür. Ardından toprak sulanmak suretiyle sıkıştırma işlemi ve loğ taşı ile loğlama işlemi yapılır (Eyüpgiller,2014:47-49). Kaşkal Konağında da aynı örtü sistemi kullanılmıştır.



Fot.16: Arapgir Kaşkal Konağı'nda İç Sofa Düzeni ve Örtü Sistemi.

Konağın İnşa Malzemesi

Kaşkal Konağı'nın inşa malzemesi, taş, ahşap ve kerpiçtir. Beden duvarları ve taşıyıcı iç duvarlar, aralarda ahşap hatillar kullanılarak bazalt taşı ve kireç taşından örülmüştür. Bölücü duvarlarda ve cumbalarda (balkonsu çıkma) ahşap karkas arasına kerpiç dolgu uygulanmıştır. Ahşap döşemeler ve kapılar ceviz ağacındandır. Giriş sofası düzgün kesme taş levhalarla döşenmiştir. İç sofa ve odalarda ahşap döşeme tercih edilmiştir. Kat arası bağlantıyı sağlayan merdivenler ahşap basamaklıdır. Giriş sundurmasında kaplama taşı olarak kullanılan haç motifli taş (Fot.17), muhtemelen konağın yakınında yer alan kilise harabesinden devşirme olarak kullanılmıştır. Ayrıca giriş sundurmasındaki dor başlıklı sütunun da devşirme (şipoli) malzeme olma ihtimali büyüktür.



Fot.17: Arapgir Kaşkal Konağı Giriş Sundurmasında Haç Motifli Taş.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kaşkal Konağı XIX. yüzyıl sonlarında inşa edilmiş olup, konumlandırma, tasarım ve genel mimari özellikleri bakımından tarihi Arapgir evlerinin karakteristik özelliklerini yansıtır.

Arapgir'in eğimli bir araziye kurulmuş olması, evlerin ve konakların da arazinin eğimine göre konumlandırılmasını ve planlanmasını zorunlu kılmıştır. Eğimin fazla olmasından dolayı Arapgir konakları ve evleri giriş kotunun altında bir ya da iki bodrum katı ve zemin üzerinde de bir ya da iki normal katın yer aldığı çok katlı yapılar olarak tasarlanmışlardır. Kaşkal Konağı da arazinin eğimine uygun şekilde zemin kat, zemin üstünde birinci kat, zemin altında bodrum kat ve mahzen (ahır) katı olmak üzere dört katlı olarak inşa edilmiştir.

Tarihi Türk evi plan tipolojisinin iç sofalı plan düzeni (Eldem,1954). Arapgir evlerinde en fazla tercih edilen plan düzeni olup, Kaşkal Konağı'nda da iç sofalı plan tasarımı söz konusudur.

Arapgir evlerinde taş, ahşap ve kerpiç malzeme kullanılmıştır. Tavanlar, döşeme kirişlerinin sık aralıklarla dizilip üzerinin "kaburga" olarak anılan ince çubuk dalların ve üzerine de ince kesilmiş ahşap kereste, tuğla ya da ince sal taşların kaplanmasıyla oluşturulmuştur. Bu şekilde oluşturulan tavanların dıştan toprakla örtüldüğü gözlenirken, tavana içten bakıldığında ahşap kirişlerin ve aralardaki ahşap çubukların oluşturduğu uyum, evin estetik görünümüne ve doğallığına büyük bir katkı sağlar. Arapgir evlerinin söz konusu karakteristik tavan sistemi, Kaşkal Konağı'nda da uygulanmıştır.

Arapgir evlerinde zemin katların giriş sofalarının, 30 x 70 cm. boyutlarında özenle kesilmiş açık renk granit taş levhalarla döşendiği dikkati çeker. Giriş sofasında taş döşeme uygulamasının, Kaşkal Konağı'nda da tercih edildiği görülmektedir. Arapgir evlerinin iç sofa ve odalarında uygulanan ahşap döşeme, Kaşkal Konağı'nda da karşımıza çıkmaktadır.

Arapgir evlerinde saçaklı düz dam, karakteristik mimari özelliklerden biridir. Söz konusu düz dam, yapının duvar yüzeyinden dışarı 30-40 cm. kadar taşacak şekilde saçaklı olarak yapılır. Son katın tavanı 20-30 cm. aralıklı kavak kirişlerle kaplandıktan sonra, üzerine sık aralıklı "arıda" denilen ahşap çubuklar döşenir, üzerine "püsürük" olarak anılan iri çakıllı mavi kepir toprağı dökülür ve sulanarak sıkıştırıp loğ işlemleri yapılır (Eyüpgiller,2014:49). Kaşkal Konağı'nda da aynı teknikte sık kirişli ve saçaklı düz dam örtü sistemi uygulanmıştır.

Arapgir evlerinin plan ve mimari özelliklerinin ana karakterini yansıtan Kaşkal Konağı, yüksek platform şeklinde düzenlenmiş taş basamaklı ana giriş sundurması, sundurmada kullanılan devşirme (şipoli) malzemeler, cephelerdeki cumbalar, pencere önünde taş lavabo uygulaması, dolap kehrizi ve yağlı boya duvar resmi ile dikkatleri çekmektedir.

Ahşap dolap, kandillik ve yüklüklerdeki, ahşap seki ve raflardaki ince ve zengin işçilik, Kaşkal Konağı'nda işlevselliğin yanında görsel estetiğe de büyük bir önem verildiğini göstermektedir.

Konaktaki dolap kehrizleri, Erzurum, Bayburt, Tokat, Amasya, Safranbolu, Zile Kırkağaç ve Anadolu'nun pek çok yerindeki tarihi konak ve evlerde görülen ve mahremiyetin mimarideki tezahürü olarak karşımıza çıkan uygulamalardır (Aktemur,2013; Aktemur,2021).

Kaşkal Konağı'nda görülen manzara temalı yağlı boya duvar resmi, XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı saray, köşk, cami, konak ve evlerinde yaygınlaşan konulu duvar resimleri geleneğinin bir devamıdır. XIX. yüzyılda bazı örneklerde kalemişi tekniği bazı örneklerde yağlı boya tekniği kullanılarak temalı duvar resimleri yapılmıştır. İstanbul'da başlayan ve yaygınlaşan duvar resmi, zamanla Anadolu'ya da sirayet etmiştir. Tokat'da bulunan Latifoğlu Konağı'nın havuz başı odasının duvarları kalem işi panolar halinde hayali İstanbul tasvirleri ile süslenmiştir. Çanakkale Bayramiç'te bulunan Hadımoğlu Konağı, Antalya Tekelioğlu Evi, Safranbolu Yörük Köyü Sipahioğlu Konağı, Birgi Çakıroğlu Konağı, Rize Çağlayan Köyü'nde yer alan Okman Evi, Kocaeli Dilovası Demirciler Konağı,

Derince Beş Divanlı Rıza Bey Konağı'nda İstanbul manzaralarının yer aldığı duvar resimleri bulunmaktadır (Demirarslan,2016:117).

Kaşkal Konağı gibi özgün mimari kimliğe ve zengin dekorasyona sahip çok sayıda tarihi konak ve evin bulunduğu Arapgir, Anadolu'nun kültürel zenginliğinin büyük bir potansiyelini barındırmaktadır. Yöredeki tarihi kültür varlıklarının özellikle de konak ve evlerin kapsamlı bir restorasyona ve işlev kazandırılmak suretiyle nefes alan, yaşayan mekanlar haline getirilmeye ihtiyaçları vardır. Bu konuda Arapgir Belediye Başkanlığı'nın ve Arapgir Belediyesi Kültür Müdürlüğü'nün çok değerli girişim ve gayretleri söz konusudur. Yöre kültür varlıklarının tespiti, tanıtımı, korunması ve yaşatılması konusunda Belediye'nin gözle görülür şekilde gayretlerine şahit olmak mümkündür. Ancak bir ilçe belediyesinin imkanlarını aşan zenginlikte ve çeşitlilikte tarihi eserin olduğunu göz önüne aldığımızda, Kültür Bakanlığı'nın ve Vakıflar Genel Müdürlüğü'nün Arapgir'deki tarihi kültür varlıklarının restorasyonu ve yaşatılması için bir an önce harekete geçmesi, restorasyon için bütçe ayırması gerektiği inancındayım.

<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 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:	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

- Aktemur, A.M. (2013). *Tarihi Zile Konakları ve Evleri*. Erzurum: Eser Ofset Basım Yayın.
- Aktemur, A.M. (2021). *Tarihi Kırkağaç Konakları ve Evleri*. Erzurum: Zafer Ofset Basım Yayın.
- Çelebi, E. (2011). *Seyahatname*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Darkot, B. (1978). Arapgir. *İslam Ansiklopedisi, (C.1) İçinde (s.553)*. Ankara: TDV Yayınları.
- Demirarslan, D. (2016). 19. Yüzyıl Türk Sivil Mimarisinde Duvar Resmi Estetiği ve İstanbul Teması. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi (Journal of Architecture and Life)*, 1(1), 105- 125.
- Eldem, S. H. (1954). *Türk Evi Plan Tipleri, (1. Baskı)*. İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Erdem, H. (2018). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yerleşim Adları: Arapgir Örneği*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ergenç, Ö. (1994). Osmanlı Klasik Dönemi Kent Tarihi Araştırmalarında Arşiv Vesikalarının Değerlendirilmesi Üzerine Bazı Düşünceler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 1- 14.
- Eyüpgiller, K. K. (2014). *Arapgir Tarih Mimari ve Yaşam Taşınmaz Kültür Varlıkları Envanteri*. İstanbul: Promat Basım Yayın.
- Fırat, N. (1965). *Arapgir İlçesinin Beşeri ve İktisadi Tetkiki*. İstanbul.
- Günaltay, Ş. (1946). *Yakın Şark Tarihi II*. Ankara.
- Şen, K. (2018). Arapgir İlçesi'nin Kültür Varlıkları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, F. (1967). *Arapgir Tarihi*. Arapgir.

Alanya'da Eğitim Öğretim (1860-1920)*

Prof.Dr. Mehmet Ak

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0794-9046>

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 17.11.2024

Kabul: 20.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Alanya

Okul

Eğitim

Öğretmen

Öğrenci

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.79339>

Öz

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat süreci ile başlatılan yeni uygulamalar içerisinde sancak statüsüne son verilen Alanya, kaza olarak 1868 yılından itibaren Teke Sancağı'na bağlandı. Bu süreçte Alanya'da bütün ülkede olduğu gibi eğitim öğretim alanında da yeni uygulamalara gidildi. Sıbyan mektepleri ile medreselerde geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim öğretim çağın gereksinimlerini karşılamıyordu. Bu anlamda Alanya'daki eğitim kurumlarının da ülke genelinden bir farkı yoktu. İlk olarak rüşdiye mektebi açılarak işe başlandı. Temel eğitim alanında eski usulde geleneksel yöntemlerle eğitim yapılan sıbyan mekteplerine başlangıçta dokunulmazken; yeni usulde eğitim yapılan ibtidâî mektepleri de açıldı. Böylece sıbyan ve ibtidâî ikilemi devam ederken; 1881 yılından sonra mevcut sıbyan mekteplerinin, ibtidâî mekteplerine dönüştürülme süreci başladı. İbtidâîler aslında rüşdiyelere öğrenci hazırlayan kurumlardı. Medrese, sıbyan ve rüşdiye mektepleri bir süre Alanya'da yan yana bulundu. İbtidâî ve rüşdiye mektepleri ile muallim ve talebeler eğitim öğretim sürecinin önemli unsurlarıydı. İbtidâî ve rüşdiye mekteplerinin fiziki ve altyapı koşullarının yetersizliği ile muallimlerin eğitim öğretim alanındaki çalışmaları ve verimlilik durumları sorgulanması gereken hususlardı. Mektepler daha çok halkın ve hayırseverlerin desteği ile yapılıp açılan kurumlar olup mevcut ekonomik koşullar içerisinde bakım ve onarım giderlerini çoğu zaman devlet karşılayamadı. Mekteplerde sıra bulmak bile mümkün değildi. Kaza idarecilerinin eğitim öğretime ilgileri yetersizdi. Kazada uzun yıllar muallimlik yapanların eğitim öğretime katkıları tartışılır hale geldi. Dönem içerisinde mevcut koşullar altında ibtidâîler ile rüşdiye mektebi dışında Alanya'da bir üst öğretim başmağının açılması çok da mümkün değildi.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ak, M. (2024). Alanya'da Eğitim Öğretim (1860-1920). *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 305-328.

Education in Alanya (1860-1920)*

Prof. Dr. Mehmet Ak

Alanya Alaaddin Keykubat University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences
Education, Department of Social Sciences Education, Antalya – TÜRKİYE**Article History**

Submitted: 17.11.2024

Accepted: 20.12.2024

Published Online: 31.12.2024

KeywordsAlanya
School
Education
Teacher
Student***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.79339>**Abstract**

Alanya, whose sanjak status was terminated within the new practices initiated with the Tanzimat process in the Ottoman Empire, was connected to Teke Sanjak as an accident as of 1868. In this process, new practices were introduced in the field of education and training in Alanya, as in the whole country. The traditional methods of education in sibyan schools and madrasas did not meet the requirements of the age. In this sense, educational institutions in Alanya were no different from the country in general. Firstly, a rüşdiye school was opened. In the field of basic education, while the sibyan schools, where education was carried out in the old style with traditional methods, were initially left untouched; ibtidâi schools, where education was carried out in the new style, were also opened. Thus, while the dichotomy of sibyan and ibtidâi continued, the process of converting the existing sibyan schools into ibtidâi schools began after 1881. Ibtidâis were actually institutions that prepared students for rüşdiyes. Madrasah, sibyan and rüşdiye schools existed side by side in Alanya for a while. Ibtidâi and rüşdiye schools, teachers and students were important elements of the education process. The inadequacy of the physical and infrastructural conditions of the ibtidâi and rüşdiye schools, as well as the work and productivity of the teachers in the field of education and training were issues that needed to be questioned. Schools were mostly built and opened with the support of the public and philanthropists, and in the current economic conditions, the state was often unable to meet the maintenance and repair expenses. It was not even possible to find a desk in the schools. The interest of the accident administrators in education was insufficient. The contributions of those who had been teaching in the accident for many years to education became questionable. Under the existing conditions during the period, it was not possible to open a higher education centre in Alanya except for ibtidâis and rüşdiye schools.

GİRİŞ

Türkiye Selçuklu Devleti egemenliğinde önemli bir Türk şehri olan Alanya, Karamanoğulları Beyliği'nin ardından 1471 yılında kesin olarak Osmanlı Devleti yönetimine girdikten sonra müstakil bir sancak oldu. Eyaletlere bağlanma boyutu ile zaman zaman el değiştiren Alanya Sancağı, 1571 yılında Kıbrıs'a, 1717 ve 1730 yılları arasında Adana'ya, ardından tekrar Kıbrıs'a bağlandı. Kıbrıs ile Adana arasında 19. yüzyılın ilk yarısında da el değiştiren Alanya, 1847 yılında Konya'ya bağlandı. Tanzimat süreci içerisinde 1864 Vilayet Nizamnamesi düzenlemelerinin ardından sancak statüsüne son verilip 1868 yılından itibaren Teke Sancağı'na bağlı bir kaza oldu (Ak, 2014: 68; Ak, 2014: 321).

Dönem içerisinde salnamelere yansıyan bilgilere göre Alanya kaza merkezinin konumlandığı kale büyük bir tepenin üzerinde, doğu, güney ve batıdan denizle çevriliydi. Üç katman üzerine kurulu sağlam ve korunaklı surlarıyla ayakta duran kalenin (KVS., 1286 Def'a 2: 117; 1289, Def'a 5: 106; 1301, Def'a 17: 161) güzel bir görünüm sunduğu belirtilse de durumu çok da iyi değildi. Ilıman iklim etkisi altında bulunan şehir, portakal ve limon ağaçları, palmiyeler ve asmalardan oluşan geniş, güzel bahçelerle kaplı bir ovada güneye doğru genişliyordu (Cuinet, 1892: 869-870). Şehrin sokakları dar ve dolambaçlıydı. Çarşı, dükkanların, tezgahların, hükümet konağının, vergi dairesinin, gümrük, karantina ve telgraf binalarının bulunduğu limandaki iskelenin yanındaydı. Yakındaki kaya üzerinde bir de deniz feneri vardı. Yine kazada bir hamam ve yolcuların konakladığı üç han ile askerlerin güzel bir kışlası bulunuyordu (KVS., 1301, Def'a 17: 161; Cuinet, 1892: 869). Ekonomik göstergeler bakımından Alanya'nın 1884 yılı verilerine göre yıllık emlak vergisi 62.118 kuruş 16 para, temettuat vergisi 19.719 kuruş, ağnam vergisi 417.679 kuruş 20 para, askeriye bedeli 114.417 kuruş 12 para olduğu gibi 61.249 kuruş nakit bedeli ile 14.764 kile 4 çeyrek hububat öşrü geliri vardı. Ekili dikili arazi 52.427 dönüm, boş arazi 8.252 dönümdü. Tarım ürünleri ve sanayisi Antalya ile benzerdi (KVS., 1301, Def'a 17: 161). İdari olarak Alanya Kazası'nın 1885 ve 1886 yıllarında sadece Manavgat Nahiyesi varken (KVS., 1302, Def'a 18: 118; 1303, Def'a 19: 236-237); 1887 ile 1891 yılları arasında Manavgat ve Düşenbe adında iki nahiyesi mevcuttu (KVS., 1304, Def'a 20: 193; 1305, Def'a 21: 190; 1306, Def'a 22: 193; 1307, Def'a 23: 176-177; 1309, Def'a 24: 177-178).

Alanya Kazası'nın, 1899 yılı salnamesine göre coğrafi ve matematik konum olarak Konya'nın güneyinde, Akdeniz sahilinde, eski bir kale içerisinde, 29°-30° doğu boylamları ile 36°-37° kuzey enlemleri arasında, Antalya'nın 130 km güneydoğusunda yer aldığı belirtilir (KVS., 1317, Def'a 28: 208-209). Yine 1904 yılı salnamesinde belirtildiği üzere Alanya, güneyde Akdeniz, doğuda Adana Vilayeti, kuzeyde Bozkır, batıda Akseki ve Antalya ile sınır komşusuydu. Kazanın tarım ürünleri buğday, arpa, çavdar, darı, burçak, susam, bakla, patates, pamuk, ceviz, incir, portakal, mandalina ve limondan ibaretti. İpek kozası yetiştiriciliği yaygındı. Kazada ipekten mendil, kuşak, çarşaflık ve elbiselik kumaşlar dokunuyordu. Yapılan ihracatın çoğunu kereste, odun, kömür, buğday ve susam teşkil ediyordu. Bir miktar bal ve bal mumu da ihraç ediliyordu (KVS., 1322, Def'a 29: 316).

Kırsal nüfusun ağır bastığı Alanya Kazası ile ilgili salnamelere yansıyan hane verilerine göre 1869 ile 1882 yılları arasında kalede aşağı kısmında bulunan kapı ile ikinci kapı arası Alanya'nın merkezi olarak gösterilirken; burada 800 hane bulunduğu belirtilip bu ortalama kayıt uzun zaman tekrarlandı (KVS., 1286, Def'a 2: 117; 1289, Def'a 5: 106; 1290, Def'a 6: 115; 1291, Def'a 7: 118; 1292, Def'a 8: 118; 1293, Def'a 9: 121; 1294, Def'a 10: 134; 1295, Def'a 11: 137; 1298, Def'a 14: 137; 1299, Def'a 15: 139). Bu ortalama hane bilgisi yanında Alanya'da 1869 yılında 96 mahalle ve köyde 3.434 hanede 10.304 nüfus kaydı vardı (KVS., 1286, Def'a 2: 117). Alanya'nın 1870 yılı nüfusu 13.354 olarak verilirken (KVS., 1287, Def'a 3: 92); 1877 ve 1878 yıllarında 73 köy ile 4.542 hanede 22.584 nüfus kaydı bilgisi mevcuttu (KVS., 1294, Def'a 10: 155; 1295, Def'a 11: 158). Yine Alanya'nın 1881 yılı verilerine göre 4.894 hanede 12.337 İslam ve 575 Rum olmak üzere toplam 12.912 nüfus (KVS., 1298, Def'a 14: 54) bilgisi yanında 1882 yılında 13.694 İslam, 427 Rum olmak üzere toplam 14.121 nüfus (KVS., 1299, Def'a 15: 161) bilgisi verilip; 1883 yılında

Manavgat Nahiyesi ile birlikte 8.633 hanede bir önceki yıl için verilen 13.694 İslam ve 427 Rum olmak üzere toplam 14.121 nüfus aynen tekrarlandı (KVS., 1300, Def'a 16: 190).

Bir süre sonra salnamelerde kadın ve erkek nüfus bilgisine yer verilen Alanya'da 1886 yılında 11.411 kadın ile 14.415 erkek İslam nüfus yanında 434 kadın ile 545 erkek Rum nüfus olmak üzere toplam 26.805 nüfus kaydı vardı (KVS., 1303, Def'a 19: 245). Alanya'nın 1888 yılı nüfusu 26.705 olup 1886 yılına göre sadece Rum erkek nüfus 100 eksikti (KVS., 1305, Def'a 21: 199). Alanya'da 1889 ile 1891 yılları arasında 11.411 kadın ve 14.415 erkek nüfus olmak üzere toplam 25.826 İslam nüfus kaydına yer verilirken (KVS., 1306, Def'a 22: 202; 1307, Def'a 23: 184; 1309, Def'a 24: 186); 1889 yılında Alanya merkezde 5.000 nüfus yaşadığı belirtilip; Manavgat ve Düşenbe nahiyeleri ile birlikte 186 köyü bulunan kazanın 32.854 Müslüman, 4.121 Rum ve 25 Musevi olmak üzere toplam 37.000 nüfusunun bulunduğu dile getirildi (Cuinet, 1892: 853-854, 868-869). Alanya Kazası ve nahiyelerinde 1896 yılında 12 mahalle, 189 köy ile 8.253 hane kaydı verilirken (KVS., 1314, Def'a 27: 237); 1904 yılında Düşenbe ve Manavgat nahiyeleriyle beraber 191 köyü bulunan Alanya'nın 24.166 erkek ile 24.913 kadın olmak üzere toplam 49.079 İslam, 762 erkek ile 815 kadın olmak üzere toplam 1.577 Hristiyan, 15 erkek ile 15 kadın olmak üzere toplam 30 Musevi nüfusu bulunduğu gibi genelde 24.943 erkek ile 25.743 kadın olmak üzere toplam 50.686 nüfus kaydı vardı (KVS., 1322, Def'a 29: 168, 316).

Osmanlı Devleti, böyle bir coğrafya üzerinde kurumsal ve toplumsal yapısı ile konumlanan Alanya'da, Tanzimat sürecinden itibaren ülke genelinde olduğu gibi birtakım yeni uygulamalara gitti. Bu çerçevede Alanya'da eğitim öğretim alanında ibtidâî ve rüşdiye mektepleri açıldı. Temel eğitim alanında ibtidâîler, ilkokul olarak hizmet verirken; rüşdiyeler ortaokul düzeyinde bunu tamamlar niteliklere sahipti. Bu mekteplerde ders veren ve muallim olarak geçen öğretmenler ile mekteplerin temizlik işlerine bakan ve bevvâb olarak geçen hizmetliler mektep çalışanları olup; talebe, tullâb ve şâkirdân olarak geçen öğrenciler yanında eğitim öğretimin gerçekleştirildiği okullar olan mektepler sürecin önemli unsurları olarak işlevlerini sürdürdüler.

Mektepler

Osmanlı Devleti'nin Alanya Sancağı'nda 16. yüzyılda Kemal Kadı Medresesi ile Oba Köyü Medresesi bulunduğu gibi 17. yüzyılda Alanya Aşağı Mahalle'de iki medrese, Şıhlar Köyünde bir medrese olup yine sancakta altı da sıbyan mektebi vardı (Gönüllü, 2017: 66). Sonraki yüzyıllarda da Alanya'da sıbyan mektepleri ile medreselerde eğitim öğretim devam etmekle birlikte Osmanlı Devleti'nde uygulanan eğitim öğretim süreci içerisinde temel eğitimin başladığı sıbyan mektepleri, beş altı yaşlarındaki kız ve erkek çocukların birlikte yazıdan ziyade okuma öğrenmek için gittikleri, ortak ve belirli bir öğretim programı bulunmayan geleneksel kurumlardı. Daha çok dini bilgilerin verildiği bu mekteplerde aileye, topluma ve ülkeye yararlı bireyler yetiştirme düşüncesi egemendi. Sıbyan mekteplerinde alınan eğitimden sonra gidilen medreseler ise dini ve pozitif bilimlerin öğretildiği orta ve yükseköğretim seviyesinde ders veren kurumlar olup 17. yüzyıldaki yozlaşma ve bozulmanın ardından etkisini yitirdiği gibi (Altınova Şahin, 2018: 2-7; Cengiz, 2021: 19, 21) Tanzimat süreci ile uygulamaya konulan modern eğitim kurumlarının devreye girmesi ile geri planda kaldı (Kodaman, 1991: 1-3; Bilirli, 2021: 3837). Öte yandan 19. yüzyılın ilk yarısında eski usulde eğitime devam eden sıbyan mektepleri çağ içerisinde temel eğitim boyutu ile yetersiz kaldıkları gibi (Kırpık, 2023: 155-156); yeni usulde eğitim yapan ibtidâî mektepleri açılana kadar ilkokul düzeyinde geleneksel eğitimi sürdürdüler (Aydın, 2022: 54). Bu arada İkinci Mahmut Dönemi'nde 1824 yılında çıkarılan fermanla ilköğretim zorunlu tutulsa da uygulamada istenilen amaca ulaşamadı (Akyüz, 1989: 173).

Sıbyan mektepleri ile meslek mektepleri arasında, sıbyan mekteplerinin üzerinde, rüşdiye mektepleri yer aldığı gibi 1847 yılında İstanbul'da açılan rüşdiye mekteplerinin yaygınlaşmasının ardından 1853 yılında taşrada da açılması kararlaştırıldı. Bu kararın ardından 1856 yılından itibaren taşrada rüşdiye mektepleri açılmaya başlandı (Akyüz, 1989: 183; Öztürk, 2008: 301; Aydın, 2011: 816;

Kaya Doğanay, 2011: 29, 75-77; Cengiz, 2021: 40).

Bu mektep açma çalışmaları yanında 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulması ile eğitim öğretim işlerinin sürdürülebilirliği ve uygulanabilirliği devlet adına kurumsal bir yapıya kavuşurken (Somel, 2015: 27, 67); Tanzimat Dönemi'nde ilköğretime yönelik getirilen zorunlu eğitim ülkede ciddi olarak yürürlüğe konuldu (Akyüz, 1989: 174, 182).

Eğitim öğretim alanında yaşanan gelişmeler ve taşrada yapılan çalışmalar çerçevesinde Alanya Rüşdiye Mektebi'nin yapımına 1860 yılında başlandığı (KVS., 1332: 695) gibi 1861 yılında açılan bu mektep ile yanına yapılan caminin masrafları Alanya halkından varlıklı kişiler tarafından karşılandı (BOA., İ.MVL., 441/19618; BOA., A.MKT.MVL., 124/52). Bu mektep, Konya Vilayeti'nde açılan ilk rüşdiye mekteplerinden birisiydi (Kaya Doğanay, 2011: 169).

Tanzimat ve Islahat fermanlarının ardından dönem içerisinde devletin, eğitimli ve bilinçli bir toplum ile ilerlemesinin mümkün olduğunu gören idareciler, eğitim kurumlarını her bakımdan modernleştirip işlevsel hale getirmek için başlatılan eğitim reformu sürecinde çıkardıkları 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile önemli bir adım attılar (BOA., Y.EE., 112/6: 2-59). Bu nizamnameye göre mektepler, devlete ait genel mektepler ile kişilere veya cemaatlere ait özel mektepler olmak üzere iki kısma ayrıldı. Özel mekteplerin kontrolünü de devlet yapacaktı. Genel mekteplerin eğitim öğretim bakımından birinci kademesi sıbyan ve rüşdiye, ikinci kademesi idadi ve sultani, üçüncü kademesi yüksekokul olmak üzere üçe ayrıldığı gibi mektepler sıbyan, rüşdiye, idadi, sultani ve yüksekokul şeklinde derecelendirildi. Her mahalle ve köy ile bir iki mahalle veya köyde en az bir sıbyan mektebi bulunması gerekirken; karma köy ve mahallelerde Müslim ve gayrimüslim mektepleri ayrı olması gerekiyordu. Hane sayısı 500'den fazla olan bir kasabada halkın hepsi Müslümanca yalnız Müslümanlar için, halkın hepsi Hristiyan ise yalnız bunlar için birer rüşdiye mektebi açılacaktı. Eğer kasaba halkı karma ise Müslümanlar ve Hristiyanlar için ayrı ayrı birer rüşdiye mektebi açılabilmesi için o cemaati temsil eden halkın 100 haneden fazla olması gerekiyordu. Yine bu nizamname ile sıbyan mekteplerinin de rüşdiye mekteplerinin de eğitim öğretim süreleri dört yıl olarak belirlenirken (BOA., Y.EE., 112/6: 2-4, 8-9; Özalp ve Ataüenal, 1977: 549); rüşdiye mekteplerinin eğitim öğretim süreleri 1892 yılında üç yıla indirildi (Cengiz, 2021: 43).

Nizamnamenin yayınlandığı zamanlarda Alanya ve yakınındaki köylerde 1869 yılı salnamesine göre 5 medrese, 1 rüşdiye mektebi ve birkaç sıbyan mektebi kaydı olup (KVS., 1286, Def'a 2: 117); 1870 yılında sıbyan mektebi sayısı 1 olarak verilir (KVS., 1287, Def'a 3: 92).

1869 Maarif Nizamnamesi'nin ardından yeni usule göre hazırlanan eğitim programı çerçevesinde 1872 yılında İstanbul'da ilk ibtidâi mektebi açılıp modern ilkokulun temeli atıldığı gibi yeni usulde eğitim yapan sıbyan mektepleri, ibtidâi olarak adlandırılmaya başlandı. Bundan sonra taşrada ibtidâi mektepleri yaygınlaştırılırken; geleneksel eski usul eğitim veren sıbyan mektepleri ile yeni usulde modern eğitim veren ibtidâi mektepleri yan yana devam etti (Bilim, 1984: 43; Kodaman, 1991: 31; Cengiz, 2021: 38; Kısa, 2022: 8; Kısa, 2024: 1598).

Alanya ve yakınında bulunan köylerde 1871 ile 1873 yılları arasında 5 medrese, 1 rüşdiye mektebi ile birkaç sıbyan mektebi olduğu tekrarlanıp; 1874 ile 1878 yılları arasında 5 medrese, 1 rüşdiye mektebi yanında 9 sıbyan mektebi kaydı verilirken; medreselerde her türlü bilimin öğretildiği dile getirilse de bu hususta herhangi bir veri mevcut değildir (KVS., 1288, Def'a 4: 118; 1289, Def'a 5: 106; 1290, Def'a 6: 115; 1291, Def'a 7: 118, 134; 1292, Def'a 8: 118, 134; 1293, Def'a 9: 121, 128; 1294, Def'a 10: 134, 148; 1295, Def'a 11: 137, 151). Yine Alanya'da 1879 yılı salnamesi verilerine göre 6 medrese ile 10 sıbyan mektebi kaydı vardır (KVS., 1296, Def'a 12: 158).

Sıbyan ve ibtidâi ikilemine son vermek üzere harekete geçen Maarif Nezareti, 1881 yılında sıbyan mektebi adını, ibtidâi mektebi olarak değiştirdi. Bu girişimle 1909 yılına kadar sıbyan mektepleri, ibtidâi mekteplerine dönüştürülmeye çalışıldı (Kodaman, 1991: 31; Cengiz, 2021: 38). Ülke

içinde bu süreç işlerken Alanya ve yakınındaki köylerde 1883 ve 1884 yılı verilerine göre 13 medrese, 1 rüşdiye mektebi ile 21 sıbyan mektebi kaydı bulunurken (KVS., 1300, Def'a 16: 190-191; 1301, Def'a 17: 161); 1885 ile 1891 yılları arası verilerine göre 1 rüşdiye mektebi, 9 medrese, 131 sıbyan mektebi kaydı olup sıbyan mektebi sayısı ile ilgili abartılı veri muhtemelen baskı hatasıydı (KVS., 1302, Def'a 18: 118; 1303, Def'a 19: 236-237; 1304, Def'a 20: 193; 1305, Def'a 21: 190; 1306, Def'a 22: 193; 1307, Def'a 23: 176-177; 1309, Def'a 24: 177-178). Özellikle 1889 yılı için verilen bilgilere göre Alanya'da 9 medrese yanında 10 Müslüman ilkokulu ile bir erkek, bir de kız ilkokulu olmak üzere 2 Rum ilkokulu olup toplam 12 ilkokul vardı (Cuinet, 1892: 869).

Mekteplerin teftişi ve mevcut durumlarının belirlenmesi önemli olup bu çerçevede müfettişlik tarafından 1885 yılında Alanya'da yapılan teftiş sonucunda hazırlanıp Maarif Nezareti'ne gönderilen rapora göre bir adet rüşdiye mektebi ile birkaç adet mahalle mektebinden başka ibtidâi mektebi bulunmadığı rapor edildi ki (BOA., MF.MKT., 87/90) buna göre kazada temel eğitim açısından henüz bir dönüşüm sağlanamamıştı.

Temel eğitim alanındaki yeni yapılanma çerçevesinde Alanya Merkez İbtidâi Mektebi 1896 yılında yapılıp açıldığı (KVS., 1332: 695) gibi yapılış ve açılış süreci ile ilgili gelişmelere bakıldığı zaman Alanya'da 1896 yılında altta yedi adet dükkân ve üstte derslane olmak üzere 21,5 metre uzunluk ile 10,5 metre genişliğinde iki adet ibtidâi mektebinin kurbanlar kesilerek açıldığı Konya Vilayeti'ne ve Maarif Nezareti'ne bildirildi (BOA., MF.MKT., 315/31). Gerekli araç gereçleri tamamlanıp açılan bu iki ibtidâi mektebinden birisine halk, padişahın adının verilmesini istediği gibi bu istek Alanya'dan, Maarif Nezareti'ne gönderilmek üzere Konya Maarif Müdürlüğü'ne yazıldı (BOA., MF.MKT., 377/34). Yazı, Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne; Nezaretten de sadarete sunuldu (BOA., İ.MF., 4/46). Gelen yazı incelendikten sonra halkın isteği uygun bulunduğu (BOA., BEO., 1056/79151) gibi bu iki ibtidâi mektebinden birisine Hamid, diğerine İrfani adı verilir; bu adlar altında resmi açılışları ile ilgili gerekli duyurunun yapıldığı Maarif Nezareti'ne bildirildi (BOA., MF.MKT., 384/33). Bu arada Hamid İbtidâi Mektebi'nin tapu ilmühaberî mektep yapılıp açıldıktan bir hayli zaman sonra Defter-i Hakani Nezareti'ne gönderildi (BOA., MF.MKT., 752/18).

Öte yandan idari olarak 1898 yılında yayınlanmakla birlikte taşrada bulunan rüşdiye mekteplerinin idaresine mahsus iç talimata göre taşra rüşdiyelerinde görev yapan muallim, mubassır (gözetici) ve hademeler vilayet maarif müdürlüklerine, maarif müdürü bulunmayan yerlerde yerel hükümete bağlı olacaklar ve rüşdiye mektepleri muallim-i evveller tarafından idare edilecekti (MNS., 1316: 311-312).

Bu talimatın yayınlandığı sıralarda Konya Valisi Ferit Bey 1898 yılında vilayet genelinde teftiş çıkararak Alanya'ya da uğrayıp burada yaptığı incelemeler sonunda eğitimle ilgili sorunları yerinde gördüğü gibi hazırladığı rapor içerisinde bu sorunlara yer verdi. Rapora göre Alanya Rüşdiye Mektebi'nde okuyan öğrenciler, oturacakları sıraları bulunmadığı için döşeme tahtaları üzerinde oturuyorlardı. Vali, hemen karşılığını bulup yeteri kadar sıra yaptırarak sorunu çözdü. Mektebin eğitim öğretimi de istenilen düzeyde değildi. Bu nedenle muallimleri uyaran vali, eğitim öğretimin aksamaması ile ilgili aynı nedenlerden dolayı Kaymakam Kâmil Efendi'ye işten el çektirdi (BOA., MF.MKT., 426/30; Aydın, 2022: 61). Oysa 1869 Maarif Nizamnamesi'ne göre mekteplerin giderleri için yıllık 4.000 kuruş ayrılacak ve bu hesaba göre her rüşdiye mektebinin yıllık adi masrafı 40.000 kuruş olacak (BOA., Y.EE., 112/6: 9) denilse de uygulama boyutu ile Alanya'da henüz bundan yararlanılmadığı anlaşılıyordu.

Dönem içerisinde mekteplerin birtakım giderleri halktan toplanan paralarla karşılandığı gibi 1905 yılında Alanya Rüşdiye Mektebi için toplanan yardımlarla mektebin tamir işleri yapılıp sıra ve rahleler yenilendi (BOA., MF.İBT., 170/110). Buna rağmen sıra ihtiyacı devam ettiği gibi Alanya Rüşdiye Mektebi'nin ihtiyacı olan sıraların bulunan para karşılığında yapımına başlandı (BOA., MF.İBT., 173/50). Mekteplerin masraflarının, yerinden, devlet eliyle karşılanması için çeşitli çareler de

aranıyordu. Bu çerçevede 1906 yılında Alanya'da geri kalan eğitim öğretimin geliştirilmesi ve mekteplerin yapımı için yarısı belediyeye, diğer yarısı eğitime ait olmak üzere Alanya'dan Mısır'a ihraç edilen kerestenin her bir metre küpünden bir kuruş vergi alınması hususu Konya Valiliği aracılığı ile Orman Maden ve Ziraat Nezareti'ne yazıldı. Yapılan inceleme ve araştırma sonucunda bu vergi alınrsa, tüccarlar ithalat bedeli üzerinde anlaşmazlığa düşecekleri gibi vergiyi ihale bedelinden çıkarmaya çalışacakları için bu paranın da hazineden çıkacağı gerekçesiyle istek uygun bulunmadı (BOA., DH.MKT., 1066/43).

Eğitim öğretim sürecinde yapılan bağışlar, mektepler için önemli olup Alanya'da eğitim kurumları için verilen emlak, arazi ve gelir kaynağının defteri, Maarif Nezareti'ne gönderilirken; nezaret ayrıca tapu senedini de istedi (BOA., MF.MKT., 627/32). Yine eğitime gelir kaynağı olmak üzere Alanya'da yapılan evin tapu ilmühaberinin alınıp gönderilmesi de istenilenler arasında yer almaktaydı (BOA., MF.MKT., 790/40).

Hayır işleri ve eğitim öğretim alanında hizmeti görülenler ödüllendirilip teşvik edilirken; bu nedenle Alanya tüccarlarından Hüseyin Ağa'nın oğlu İzzet Efendi'nin dördüncü rütbeden Mecidi Nişanı'yla ödüllendirilmesi isteğini içermekle birlikte Konya Vilayeti'nden gelen yazı Maarif Nezareti'nden sadarete takdim edildi (BOA., DH.MKT., 1216/74).

Alanya'da 1903 yılında bir adet ruhsatsız karma eğitim yapan Rumlara ait erkek ve kız sıbyan mektebi de vardı (MNS., 1321: 596). Yine Alanya Kaza merkezinde 1904 yılı verilerine göre bir rüşdiye ile bir ibtidâî mektebi olduğu belirtilip aynı yıl mektep varlığı ile ilgili verilere göre isim zikredilmeden genel bir ifade ile 35 mektep kaydına yer verilirken (KVS., 1322, Def'a 29: 168, 316); Mahmudseydi İbtidâî Mektebi 1908 yılında, Hacet ve Türbelinas İbtidâî mektepleri ile Alanya İnâs İbtidâî Mektebi 1909 yılında, Kargıcak İbtidâî Mektebi 1911 yılında açıldı. Alanya'da Rumlara ait erkek ve kız ibtidâî mektebi adı salnamede yazılırken; yapılış ve açılış tarihi yoktu. Alanya Kazası'na bağlı Manavgat Nahiyesi ve köylerinde bulunan ibtidâî mekteplerine bakıldığı zaman Pazarcı İbtidâî Mektebi 1894 yılında, Sarılar İbtidâî Mektebi 1899 yılında, Kızılağaç ve Eksere İbtidâî mektepleri 1908 yılında, Boztepe ve Taşahur İbtidâî mektepleri 1909 yılında, Avason İbtidâî Mektebi 1910 yılında açılan mekteplerdi (KVS., 1332: 695).

Mekteplerle ilgili yaşanan önemli sorunlardan birisi bakım ve onarım giderlerinin karşılanması olup Alanya Rüşdiye Mektebi uzun yıllar önce yapıp açılmasına rağmen 1911 yılına gelindiğinde beş yıl önce yapılan tamir için 300 kuruş harcanırken; bundan başka hiçbir tamir görmediğinden oldukça harap bir durumdaydı. Mektep içinde bulunmak ciddi bir tehlike oluşturuyordu. Kış mevsiminde zarar göreceği için muallim ve öğrencilerin mektebe devam etmesi mümkün değildi. Belediye kalfası 1911 yılında mektepte yaptığı inceleme sonucunda bir rapor hazırladı. Bu rapora göre mektebin tamiri için kireç, kum, horasan, taş, saman, kiremit, pencerelerin taban ve tavan tahtalarının tamiri, sıra yapımı için beşli katran çıtası, katran latası, pencereler için demir, cam, tahta ve dikme ile bu sarf malzemeleri ve bunların nakliye ücreti yanında amele, usta ve dülger yevmiyesinden oluşan 11.358 kuruş 30 paraya ihtiyaç vardı (BOA., MF.İBT., 353/68). Bu raporun ardından İbtidâî Müfettişliği tarafından da Alanya Rüşdiye Mektebi'nde inceleme yapıldı. İnceleme sonucunda eğitim öğretim yapılamayacak derecede harap durumda bulunduğu ve ciddi bir şekilde tamire muhtaç olduğu belirlendi. Tamir edilmezse eğitim öğretim yapmak mümkün değildi. Rüşdiye Mektebi'nin durumu ile ilgili hazırlanan rapor, Alanya Kaymakamlığı tarafından Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne bildirilip tamir için gerekli olan 11.358 kuruşun gönderilmesi istendi. Bu istek ve ihtiyaca rağmen Maarif Bütçesi'nde inşaat karşılığı para bulunmadığı gerekçesiyle mektep binasının tamiri için gerekli 11.358 kuruşun verilemeyeceği 1912 yılında Konya Maarif Müdürlüğü'ne bildirildi (BOA., MF.İBT., 386/39; BOA., MF.İBT., 387/40; BOA., MF.İBT., 391/69).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nin onarımı ve bütçe yetersizliği ile ilgili sorun devam ederken;

ilköğretimin ıslahı için 1913 yılında Tedrisat-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkatı hazırlandı. Buna göre ilköğretim parasız ve zorunlu olup; kaynakları devlet bütçesi, vilayet ve vakıf gelirleri ile hayırsever bağışlarından sağlanacaktı. Yine aynı kanunla ibtidâi ve rüşdiye mektepleri, Mekatib-i İbtidâiye-i Umumiye adı altında birleştirilip ilköğretimin süresi ikişer yıldan üç devreye ayrılarak altı yıl olarak belirlendi (Sakaoğlu, 1991: 139; Cengiz, 2021: 38).

Bu süreçte Alanya Kazası'ndaki umumî ibtidâi mekteplerinin durumu ile ilgili defter düzenlenip 1914 yılında Maarif Nezareti'ne gönderildiği belirtilse de belgede içerikle ilgili herhangi bir bilgi yoktu (BOA., MF.İBT., 499/5). Öte yandan Alanya'da bulunan mekteplerle ilgili salnamelerde yer alan en genel geçer bilgiler 1914 yılı verilerine yansdı. Buna göre Alanya'da bir rüşdiye mektebi olup; Alanya Merkez İbtidâi Mektebi, Hacet İbtidâi Mektebi, Türbelinas Köyü İbtidâi Mektebi, Mahmudseydi İbtidâi Mektebi ve Kargıcak İbtidâi Mektebi ile Alanya merkezde İnas İbtidâi Mektebi adı ile hizmet veren bir de kız mektebi vardı. Yine Rumlara ait erkek ve kız ibtidâi mektepleri de bulunuyordu. Kazaya bağlı Manavgat Nahiyesi'nde Pazarıcı İbtidâi Mektebi ve Sarılar İbtidâi Mektebi ile Kızılağaç İbtidâi Mektebi, Boztepe İbtidâi Mektebi, Taşahur İbtidâi Mektebi, Avason İbtidâi Mektebi ve Eksere İbtidâi Mektebi dönem içerisinde eğitim öğretim hayatını sürdüren mekteplerdi (KVS., 1332: 695).

Alanya Kazası'nda 1917 yılında bir de ana mektebi açıldığı gibi bu mektebe bir muallime gelmesi bekleniyordu (BOA., DH.UMVM., 151/59).

Dönem içerisinde yaşanan savaş Türk toplumu açısından sosyo ekonomik olarak ciddi yıkımlara neden olurken; Alanya Belediye Reisi Talat ve şehrin ileri gelenlerinden Hacı Pederzade Hüseyin Şükrü, Azakzade İzzet, Halimağazade Mehmet, 1920 yılında bizzat Dahiliye Nezareti'ne telgraf ile şikayetlerini iletiler. Buna göre memurların sayısı artınca maaşlarını alıp gezip dolaştıkları gibi artan masraflar halka yüklenince mektepler boş ve muallimler zor durumdaydı. Toplanan vergiler işe yaramadığı gibi bazı kişilere yardım olarak harcanıyordu. Hususi kaza idaresinin teşkilinden beri bir mektep bile açılmamıştı. Mevcut mekteplerde eğitim öğretim için bir çalışma yapılmadığı gibi halkın desteğiyle yapılan dört mektep olup kaza merkezinde küçük bir mektep vardı. Liva tarafından eğitim öğretim masrafı olarak Alanya Kazası için yıllık ayrılan tutar 250.000 kuruştan fazlaydı. Bu para kasabalarda ve köylerde bulunan mekteplerin eğitim öğretim masrafı için harcanması gerekirken; yol yapımı, memur maaş ve harcırahları için Antalya'ya gidiyordu. Para, Alanya'ya verilirse mevcut mekteplere muallimler atanıp yeni mektepler açılabileceği gibi eğitim öğretim alanında gelişme sağlanabilirdi. Bu çerçevede Alanya'da eğitim öğretim alanında yapılacak çalışmaların artması için hususi idarenin, halk ve ileri gelenler üzerindeki baskısının kaldırılması gerektiği dile getirilirken (BOA., DH.UMVM., 32/47); aslında kazada eğitim öğretim alanında yaşanan süreç özetlenmiş oldu.

Muallimler ve Hizmetliler

Mektep çalışanları içerisinde muallimler ve hizmetliler başta gelirken; Alanya Rüşdiye Mektebi açılınca, 1861 yılında mektep için gerekli muallimler Maarif Nezareti'nden istendi. Buradan yazı, Maliye Nezareti'ne havale edilirken; Maliye Nezareti'nden de Melis-i Vâlâ'ya gönderildi. Bu tarihlerde taşralardaki rüşdiye mekteplerinde çalışan muallim-i evvellere 600 kuruş, muallim-i sanilere 300 kuruş, bevvâblara 100 kuruş aylık maaş ile çeşitli masrafları için yıllık 2.000 kuruş veriliyordu. Alanya Rüşdiye Mektebi'ne ihtiyaç duyulan muallimler ile bevvâbın atanarak gerekli kitapların gönderilmesi hususu Meclis-i Vâlâ'da yapılan görüşme sonunda uygun bulunup bu hususta padişah iradesi çıkarılarak durum Maarif Nezareti'ne bildirildiği gibi gerekli işlemin yapılması için Alanya Kaymakamlığı'na yazı gönderilmesi de istendi (BOA., İ.MVL., 441/19618; BOA., A.MKT.MVL., 124/52). Alanya Rüşdiye Mektebi'nin açılışından bir süre sonra rık'a hocalığı için gönderilen yazı numunesi Maarif Meclisi'nde incelendikten sonra 1865 yılında 50 kuruş maaşla Ali Efendi'nin atanması uygun bulundu (BOA., MVL., 715/72).

Dönem içerisinde önemli sorunlardan birisi yetişmiş muallim ihtiyacının karşılanmasında

yaşanan güçlük olup yeni açılan rüşdiye mekteplerinin muallim ihtiyacını karşılamak üzere 1848 yılında Darümuallimin açıldı. Sıbyan mektepleri yanında ibtidâî mekteplerinin açılması üzerine bunların yeni usulde eğitim verecek muallim ihtiyacını karşılamak için 1868 yılında iki yıllık Darümuallimin-i Sıbyan açıldı. Bu şubenin açılmasından sonra rüşdiye mektepleri için muallim yetiştiren okula Darümuallimin-i Rüşdi adı verildi. Aynı süreçte kız rüşdiyelerine muallime yetiştirmek için 1870 yılında Darümuallimat açıldı (Yıldız, 2014: 369-370; Çiydem, 2023: 387; Kocaoğlu, 2024: 416).

Muallimlerle ilgili 1869 Maarif Nizamnamesi kararına göre umumi mekteplerin muallimleri Osmanlı Devleti uyruğundan olacaktı. Sıbyan mekteplerinin ihtiyacı olan muallimler, nizamnameye göre seçilip atanacakları gibi Darümuallimin Sıbyan bölümünden diploma alanlara öncelik verilecekti. Yine her rüşdiye mektebinde öğrenci sayısına göre birer veya ikişer muallim-i evvel ile muallim-i sani bulunacaktı. Bunlar muallimlere ait nizamnameye göre seçilip atanacaklardı. Bunlardan başka her mektepte bir mubassır ve bir bevvâb bulunacaktı. Rüşdiye mektebi muallimleri, Darümuallimin Rüşdiye bölümü diploması alan ve iyi ahlak sahibi olduğunu ispatlayanlardan atanacaktı. Yine rüşdiye muallimlerinin en az 25 yaşında ve herhangi bir suçtan hüküm giymemiş olmaları gerekiyordu. Bir vilayet içinde bulunan rüşdiye mektebinde muallim-i evvel kadrosu açıksa, o vilayetin rüşdiye mektebi muallim-i sanilerinden en kıdemlisi bu kadroya atanacaktı. Nizamname ile eğitim öğretim çalışanlarının özlük haklarından maaşlarla ilgili düzenleme de yapıldığı gibi rüşdiye muallim-i evvellerine 800 kuruş, muallim-i sanilerine 500 kuruş, mubassıra 250 kuruş, bevvâba 150 kuruş maaş verilecekti (BOA., Y.EE., 112/6: 3, 8-9, 53-54).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 1868 ile 1879 yılları arasında muallim-i evvel Yahya Efendi, muallim-i sani Sadullah Efendi, rık'a hocası Ali Efendi'ydi. Rık'a hocası 1878 yılında Ali Rıza Efendi, 1879 yılında Rıza Efendi olarak kayda geçse de bu aslında Ali Efendi'nin kendisiydi. Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 1881 ile 1884 yılları arasında da muallim-i evvel Yahya Efendi ile rık'a hocası olarak Ali Efendi görev yapıyordu. Hizmetli olarak rüşdiyede 1874 ile 1881 yılları arasında Süleyman Ağa görevliydi (KVS., 1285, Def'a 1: 87; 1286, Def'a 2: 78; 1287, Def'a 3: 90; 1289, Def'a 5: 73; 1290, Def'a 6: 74; 1291, Def'a 7: 79; 1292, Def'a 8: 79; 1293, Def'a 9: 80; 1294, Def'a 10: 96; 1295, Def'a 11: 99; 1296, Def'a 12: 152; 1298, Def'a 14: 148; 1299, Def'a 15: 157; 1300, Def'a 16: 60; 1301, Def'a 17: 56).

Alanya Rüşdiye Mektebi muallimlerinden Ali Efendi toplamda otuz beş yılı aşan hizmeti devam ederken 27 Aralık 1883 tarihinde hayatını kaybetti. Ölümünün ardından uzunca bir süre sonra 1894 yılında eşi Ayşe Hanım ile kızları Ayşe ve Ümmühani hanımlara 30'ar kuruştan toplam 90 kuruş maaş bağlandı (BOA., ŞD., 926/83).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 1885 ile 1890 yılları arasında muallim-i evvel Yahya Efendi, muallim-i sani Mehmet Efendi, rık'a muallimi Arif Efendi olup 1891 ile 1894 yılları arasında Yahya Efendi ile Mehmet Efendi aynı görevde bulunurlarken; rık'a veya hat muallimi olarak Fehmi Efendi görev yapıyordu. Hizmetli olarak rüşdiyede 1887 ile 1894 yılları arasında Hasan Ağa çalışıyordu (KVS., 1302, Def'a 18: 182; 1303, Def'a 19: 316; 1304, Def'a 20: 245; 1305, Def'a 21: 242; 1306, Def'a 22: 245; 1307, Def'a 23: 219; 1309, Def'a 24: 218; 1312, Def'a 26: 185).

Konya Maarif Müdürlüğü, 1895 yılında Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli Yahya Efendi'nin terceme-i hâl evrakına bağlı gönderilen Darümuallimin Rüşdiye Şahâdetnâmesi içeriğinin doğruluğunu sorguladığı gibi Sicill-i Ahvâl Şubesi tarafından şahâdetnâmenin nüfus tezkeresi suretinin onaylanıp gönderilmesi istendi (BOA., MF.MKT., 293/45).

1869 Maarif Nizamnamesi ile okulların tatil zamanları da düzenlenirken; bütün rüşdiye mekteplerinin yıllık genel tatil zamanı ağustos ayının başından üçüncü haftası sonuna kadar yirmi iki gündü. Her rüşdiye mektebinin temmuz başında dersleri kesilecekti. On beş gün müzakereye ve temmuzun on beşinden sonuna kadar da sınava ayrılacaktı. Sınavlar bitince okullar tamamen kapanıp

ağustosun yirmi üçüncü günü tekrar açılacaktı. Müslümanlara mahsus rüşdiyelerde ramazan ayının üçüncü haftası sonundan şevval ayının birinci haftası sonuna kadar on beş gün, kurban bayramı için ise bir hafta tatil edilecekti. Hafta tatilinden ve diğer özel günlerden başka zamanlarda tatil yapılmayacaktı. Gayrimüslim okulları, her milletin bayram ve özel günlerinden başka günlerde tatil edilmeyecekti. Bütün rüşdiyeler padişahın tahta çıktığı güne denk gelen tarihlerde tatil edilecekti (BOA., Y.EE., 112/6: 10-11).

Bu nizamname çerçevesinde mekteplerin çalışma düzeni ve işleyiş süreci içerisinde muallim ve hizmetlilerin görevlerini yerine getirmeleri ile ilgili mektebe devam ve devamsızlık durumlarını gösteren üçer aylık çalışma cetvelleri bizzat muallimler tarafından hazırlanıp onaylandıktan sonra buldukları yerden silsile yoluyla Maarif Nezareti'ne gönderiliyordu. Bu uygulamaya göre Alanya Rüşdiye Mektebi'nde görev yapan muallim-i evvel ve muallim-i sani mühürleriyle onaylı 1895 yılı ilk üç aylık çalışma cetveline göre muallim-i evvel Yahya Efendi ile muallim-i sani Mehmet Efendi ve bevâb Hasan Ağa, 13 Eylül ile 12 Ekim arasında 25 gün, 13 Ekim ile 12 Kasım arasında 27 gün, 13 Kasım ile 12 Aralık arasında 26 gün okula geldi. Rık'a muallimi Fehmi Efendi 13 Eylül ile 12 Ekim arasında 4 gün, 13 Ekim ile 12 Kasım arasında 5 gün, 13 Kasım ile 12 Aralık arasında 4 gün okulda bulundu (BOA., MF.İBT., 48/52). Alanya Rüşdiye Mektebi muallimliğinin hazırlayıp sunduğu bu cetvel, Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne gönderildi (BOA., MF.İBT., 50/37). Yine muallim-i evvel ve muallim-i sani mühürleriyle onaylı 1896 yılı ikinci üç aylık çalışma cetveline göre muallim-i evvel Yahya Efendi ile muallim-i sani Mehmet Efendi ve bevâb Hasan Ağa, 13 Aralık ile 12 Ocak arasında 25 gün çalıştıkları gibi 1 gün regaib tatili yaptılar. Yine 13 Ocak ile 12 Şubat arasında 26 gün çalışıp 1 gün berat tatili yaptıkları gibi 13 Şubat ile 12 Mart arasında 21 gün çalışırlarken; diğer günler Ramazan Bayramı nedeniyle tatildi. Rık'a muallimi Fehmi Efendi 13 Aralık ile 12 Ocak arasında 4 gün, 13 Ocak ile 12 Şubat arasında 5 gün, 13 Şubat ile 12 Mart arasında 3 gün çalıştı (BOA., MF.İBT., 49/94).

1869 Maarif Nizamnamesi'ne göre rüşdiyelerde çalışan muallim ve hizmetlilerin tahsisatları ile bütün giderleri vilayet maarif idaresi sandığından ödenecekti (BOA., Y.EE., 112/6: 8). Bu süreçte muallimlerin sıkıntıları merkeze yansımakla birlikte Alanya Rüşdiye Mektebi rık'a muallimi Fehmi Efendi, aylık 33 kuruş maaş alıyordu. Bu maaşın kendisine yetmediğini belirtip zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak için maaşına zam yapılması için Alanya Kaymakamlığı'na dilekçe verdi. Kaymakamlık dilekçeyi Konya Maarif Müdürlüğü'ne gönderdiği gibi müdürlük, Fehmi Efendi'nin emsaline göre az maaş aldığını belirleyip emsali oranında artış için durumu Maarif Nezareti'ne yazdı. Bu istek 1896 yılında Maarif Nezareti tarafından uygun görülüp 47 kuruş zam ile Fehmi Efendi'nin maaşı aylık 80 kuruşa çıkarıldığı gibi aldığı ilk zammın kesilip Emekli Sandığı'na gönderilmesi de istendi (BOA., MF.MKT., 304/6). Yine 1898 yılında Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i salisi asaleti onaylanmadığı için yarım maaşla geçinemediğini dile getirdi (BOA., ŞD., 967/55; BOA., MF.MKT., 435/6).

Emeklilik süreci ile ilgili 1869 nizamnamesine göre umumi mektep muallimleri devletçe konulacak şartlara göre emekli olabiliyorlardı. Maarif memurları ile genel mektep muallimlerinden emekliliğe hak kazananlara ve ölenlerin çocukları ile ailelerine verilecek maaşlar, Umumi Tekaüd Nizamnamesi'nin hükümlerine göre belirleniyordu (BOA., Y.EE., 112/6: 56). Bu çerçevede muallimlerin emeklilik süreci ile ilgili bir hususta Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli Yahya Efendi'nin, otuz beş yılı aşkın çalışma hayatında ilerleyen yaşı ve hastalığı nedeniyle halk kendisinden memnun değildi. Bu nedenle başka bir yere atanması veya emekli edilmesi hususu Konya Valiliği aracılığı ile Maarif Nezareti'ne yazıldı. Bunun ardından 293 kuruş emekli maaşı bağlanıp, bu maaşın sandıktan verilmesi bildirilse de emeklilik işlemi gerçekleşmezken; süreç bir yıl daha uzadı. Bu arada Antalya Rüşdiye Mektebi, idadiye dönüştürülünce rüşdiye mektebi muallim-i evveli Abdulgaffur Efendi'nin idadide durumuna uygun bir kadro yoktu. Bu nedenle Abdulgaffur Efendi, Yahya Efendi'nin yerine Alanya

Rüşdiye Mektebi muallim-i evvelliğine 500 kuruş maaşla atandı. Yahya Efendi bu atamadan rahatsız oldu. Emekliye ayrılana kadar yerinde kalmak istediğini dilekçe ile Maarif Nezareti'ne bildirdi. Aslında emekliye ayrılmadan bir muallimin yerine bir başkasının atanması usulen Tekaüd Nizamnamesi'ne aykırıydı. Bu şartlarda Yahya Efendi'nin başka bir mektebe nakledilmesi ile Abdulgaffur Efendi'nin rüşdiyeye atanması mümkündü. Yahya Efendi ile ilgili kaleme alınan emeklilik yazısı üzerine, son bir yıldır yatalak hasta olması da göz önünde bulundurularak 31 Ekim 1898 tarihinden itibaren 293 kuruş maaşla emekliye ayrıldı (BOA., ŞD., 967/55; BOA., MF.MKT., 435/6). Bu arada yapılan teftiş üzerine hazırlanan rapora göre Alanya Rüşdiye Mektebi, eskiden beri iki muallimin elinde kaldığı için öğrencilerin öğrenim durumu yetersizdi. Muallim-i evvelin acilen emekliye ayrılıp Antalya Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli Abdulgaffur Efendi'nin asaleten ataması uygun bulunduğu halde atama yazısı Nezaret tarafından henüz onaylanmamıştı (BOA., MF.İBT., 173/50).

Alanya'da 1899 yılında hem ibtidâi hem de rüşdiye mektebi çalışanları ile ilgili bilgi mevcut olduğu gibi ibtidâi mektebinde muallim-i evvel Mehmet Efendi, muallim-i sani Ahmet Efendi, muallim-i salis Hasan Efendi ile bevâb Hafız Hüseyin Efendi görevliken; rüşdiye mektebinde muallim-i evvel Abdulgaffur Efendi, muallim-i sani Mehmet Efendi, muallim-i salis Ahmet Efendi, rık'a muallimi Fehmi Efendi olup bevâb olarak Mustafa Ağa görev yapıyordu (KVS., 1317, Def'a 28: 207). Bu muallimlerden Abdulgaffur Efendi, Darülmualiminin Mektebi mezunlarından olup yirmi yılı aşkın zamandan beri farklı yerlerde muallim-i evvel olarak çalıştığı gibi bir yıldır da aylık 500 kuruş maaşla Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli olarak görev yapıyordu. On kişiden oluşan ailesine bu maaşla bakamadığını ve ayrıca Alanya'nın iklimine alışamadığını dile getirip maaşına zam yapılmasını veya zam yapılamazsa mevcut maaşla İstanbul'a yakın vilayet, liva veya kazalardan birisinin muallim-i evvel kadrosuna atamasının yapılmasını Maarif Nezareti'ne dilekçe yazıp istedi. Abdulgaffur Efendi'nin isteği görüşülürken; İstanbul'a yakın yerlerdeki mekteplerin muallim-i evvel maaşları 400 kuruş civarında olup zam yapılması da mümkün değildi. Bu nedenle isteği kabul edilmedi ve durum 1899 yılında Konya Maarif Müdürlüğü'ne bildirildi (BOA., MF.MKT., 473/35). Abdulgaffur Efendi'nin atanma isteği kabul edilmese de o, ne sebeptendir bilinmez izinsiz Dersaadet'e gidip, bu süre için maaşını da istedi. Maaşın verilip verilmeyeceği hususu ile hakkında uygulanacak işlem Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne sorulurken; gerekli işlem yapılmak üzere yazı 1900 yılında Maarif Meclisi'ne havale edildi (BOA., MF.MKT., 542/25). Oysa 1869 Maarif Nizamnamesi'ne göre geçerli bir özrü olmadan eğitim öğretimi yapmayan rüşdiye, idadi, sultani ve yüksek okul muallimlerinin maaşlarından gelmedikleri günlere isabet eden para kesilir; hatta bir ay içinde 10 gün özürsüz göreve gelmezlerse gerekli hatırlatmanın ardından memuriyetten çıkarılırlardı (BOA., Y.EE., 112/6: 55).

Yine Alanya Rüşdiye Mektebi muallimliğine atanıp burada bir süre çalıştıktan sonra Alanya'nın iklimine alışamadığı gerekçesiyle başka bir yere tayin isteyen Ahmet Hulusi Efendi, 1901 yılında Gediz Rüşdiye Mektebi muallim-i evvelliğine atandı (BOA., MF.MKT., 582/23). Bu yer değişikliğinin ardından Alanya Rüşdiye Mektebi muallimliği kadrosu açık olup Darülmualiminin mezunlarından birisinin atanması isteği Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne yazıldığı gibi 26 Kasım 1901 tarihinde konu Maarif Meclisi'ne sunulup durum hakkında Konya Maarif Müdürlüğü'ne bilgi verildi (BOA., MF.İBT., 107/7).

Ayrıca Konya Darülmualiminin Mektebi'nden mezun olduktan sonra Alanya ve İbradi rüşdiyelerinde muallim-i sani olarak çalıştığını belirten Ahmet Efendi, Konya Maarif Müdürlüğü aracılığıyla Maarif Nezareti'ne dilekçe gönderip yörede on yıldır çalıştığını beyanla Basra Rüşdiye Mektebi muallim-i evvelliğine tayin istedi. Dilekçesi incelenip on yıldır çalışıyorsa Dersaadet'e gelip sınavının yapılması ve yeterli görülürse üçüncü derece rüşdiyeye atanabileceği dile getirilip Basra Rüşdiye Mektebi birinci derece rüşdiye mekteplerinden olduğundan buraya atanmasının usulen

mümkün olmadığı 1902 yılında kendisine bildirildi (BOA., MF.MKT., 615/52; Kısa, 2024: 1602-1603).

Bu arada Mahmut Nafiz Efendi, Süleymaniye Medresesi'nden mezun olduktan sonra aylık 300 kuruş maaşla Alanya İbtidâî Mektebi muallimliğine atanıp 13 Ocak 1898 tarihinde göreve başladı. Bu mektepte bir süre çalıştıktan sonra 13 Mayıs 1899 tarihinde maaşı 350 kuruşa çıkarılsa da maaşının yetersizliği nedeniyle 19 Mayıs 1902 tarihinde muallimlik görevinden istifa etti (BOA., MF.MKT., 1129/67). Bu sürecin ardından 1904 yılında Alanya İbtidâî Mektebi'nde muallim-i evvel olarak Ahmet Efendi, muallim-i sani olarak Hasan Efendi görev yapıyordu (KVS., 1322, Def'a 29: 167).

Muallimlerden izin isteği ile ilgili gündeme gelenler de olup Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli Mehmet Rahmi Efendi evlenmek üzere 1903 yılı yaz tatilinde Sivas'a gitmek için izin istedi. Bu istek Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne yazıldı. Nezaret, muallimin mektebin kapanışından itibaren tatilde üç ay memleketine gidip mektebin açılışında görevi başında bulunması ve yarım maaş alması şartıyla iznini onayladı. Göreve gelmezse istifa etmiş sayılacağı da Maarif Nezareti tarafından Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Mehmet Rahmi Efendi'ye bildirildi (BOA., MF.İBT., 134/51; BOA., MF.MKT., 720/40).

Dönem içerisinde Alanya Rüşdiye Mektebi ile ilgili 1903 yılı ilk üç aylık çalışma cetveli hazırlanıp muallim-i evvel, muallim-i sani ve muallim-i salis mührü ile mühürlenip Konya Maarif Müdürlüğü'ne gönderildiği gibi muallim-i evvel Mehmet Rahmi Efendi ve muallim-i salis Abdurrahman Efendi ile bevâb Mustafa Ağa, 14 Eylül ile 13 Ekim arasında 25 gün, 14 Ekim ile 13 Kasım arasında 24 gün, 14 Kasım ile 13 Aralık arasında 24 gün mektebe geldiler. Muallim-i sani Mehmet Efendi 14 Eylül ile 13 Ekim arasında 25 gün mektebe gelirken; 14 Ekim ile 13 Kasım arasında 3 gün hasta olup 21 gün, 14 Kasım ile 13 Aralık arasında 14 gün hasta olup 10 gün mektebe gelebildi. Hat muallimi Fehmi Efendi 14 Eylül ile 13 Ekim arasında 3 gün, 14 Ekim ile 13 Kasım arasında 5 gün, 14 Kasım ile 13 Aralık arasında 4 gün mektepte bulundu. Bu üç aylık dönem içerisinde bir gün regaip, bir gün miraç, bir gün de berat tatili yapıldı. Bu arada muallimler, öğrencilerin eğitimi için oldukça fazla çaba gösterdikleri bilgisini de cetvele eklediler (BOA., MF.İBT., 142/21).

Ayrıca Alanya Rüşdiye Mektebi muallimlerine ödenen 1903 yılı ekim ve kasım ayı maaş bordrolarına Hicaz Demiryolu pulu ile nisbi pul yapıştirilmediği belirlenince Maarif Nezareti'nden, Konya Maarif Müdürlüğü'ne yazı gönderilip bu eksikliğin giderilmesi istendi (BOA., MF.MKT., 837/14).

Bu arada nasıl ihlal edildiği belirtilmemekle birlikte 1904 yılında Alanya Rüşdiye Mektebi'nin ihlali ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmadığı dile getirildi (BOA., MF.İBT., 154/20).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nde görevini sürdüren muallim-i evvel Mehmet Rahmi Efendi, idadi için yapılan sınavı kazandığı gibi terfi ettirilip 512 kuruş maaşla Mardin İdadi Mektebi'nde açık bulunan hesap, hendese, ziraat ve dördüncü sınıf Türkçe derslerini vermek üzere 1904 yılında atanırken; kendi isteği ile atandığı için harcırah verilmedi (BOA., MF.MKT., 810/72; BOA., MF.İBT., 156/44). Bu atamanın ardından Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evvel kadrosu boş kaldı. Bunun üzerine bu kadroya Niksar Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli İsmail Hakkı Efendi talip olunca isteği Maarif Meclisi tarafından onaylandı. Niksar Rüşdiye Mektebi'nde 500 kuruş maaşla çalışan İsmail Hakkı Efendi'nin tayin istediği Alanya Rüşdiye Mektebi maaşı 400 kuruş olup yeni görev yerinde 100 kuruş eksik maaş alacağı ve böyle bir yerde çalışıp çalışmayacağı hususu gündeme geldi. Bunun üzerine Konya ve Sivas Maarif müdürlükleri ile konu hakkında gerekli yazışmalar devam ettiği gibi durumun kendisine sorulup alınacak cevabın Maarif Nezareti'ne bildirilmesi istendi (BOA., MF.İBT., 156/44). Bu süre zarfında Alanya Kaymakamlığı'nın Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evvelliğine uygun birisinin atanıp gönderilmesi isteği Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne bildirildi. Açık bulunan bu muallimliği isteyen İsmail Hakkı Efendi, bir süre sonra maaşını yetersiz bulup atanma isteğinden vazgeçti. Bu gelişme üzerine isteklisi çıkıp uygun birisi atanana kadar eğitim

öğretimin aksamaması için bir süre daha vekaletle yürütülmesi hususu Maarif Nezareti'nden Konya Maarif Müdürlüğü'ne bildirildi (BOA., MF.İBT., 159/19).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nde boş bulunan muallim kadrosu ile ilgili yazışmalar devam ederken; Darümuallimin Rüşdiye kısmı mezunlarından Halil Efendi, Alanya'da açık bulunan bu kadroya atanmak için 1905 yılında başvuru yaptı. Halil Efendi'nin atanma isteği uygun bulunup gereğinin yapılması hususu Maarif Meclisi'ne havale edildi (BOA., MF.İBT., 159/79; BOA., MF.İBT., 159/82). Halil Efendi göreve başlayana kadar eğitim öğretimin aksamadan sürdürülmesi için de vekaleten idare edilmesine karar verilip durum Maarif Nezareti'nden, Konya Maarif Müdürlüğü'ne bildirildi (BOA., MF.MKT., 851/49).

Bu dönemde muallim-i evvele, muallim-i sani vekalet etmekle birlikte Alanya Rüşdiye Mektebi ile ilgili 1905 yılı üçüncü üç aylık çalışma cetveli hazırlanıp muallim-i evvele vekalet eden muallim-i sani ve muallim-i salis mührü ile mühürlenip Konya Maarif Müdürlüğü'ne gönderildi. Muallim-i sani Mehmet Efendi ve muallim-i salis Abdurrahman Efendi ile bevâb Mustan Ağa, 14 Mart ile 13 Nisan arasında 27 gün, 14 Nisan ile 13 Mayıs arasında 25 gün, 14 Mayıs ile 13 Haziran arasında 26 gün okula geldiler. Rık'a muallimi Fehmi Efendi 14 Mart ile 13 Nisan arasında 9 gün, 14 Nisan ile 13 Mayıs arasında 9 gün, 14 Mayıs ile 13 Haziran arasında 8 gün okulda bulundu. Son ayda mevlid-i nebi dolayısı ile bir gün tatil edildi (BOA., MF.İBT., 162/49).

Halil Efendi'nin atama yazısı 27 Haziran 1905 tarihinde Konya Maarif Müdürlüğü'ne gönderilip harcırahının atandığı yerden ödenmesi kararlaştırıldı. Bu atamanın ardından Alanya'ya gelen Halil Efendi, 2 Eylül 1905 tarihinde mektebi açıp eğitim öğretime başladığı gibi durumu Konya Maarif Müdürlüğü'ne bildirip harcırahı ile maaşının Alanya Ziraat Bankası'na gönderilmesini istedi. Buna rağmen harcırahı ile maaşını alamayınca zor durumda kaldığı gerekçesi ile Maarif Nezareti'ne dilekçe yazıp sorunun çözülmesini istedi. Maarif Nezareti tarafından maaş ve harcırahın neden ödenmediği Konya Maarif Müdürlüğü'ne sorulduğu gibi müdürlük, maaş ödeme emrini muallim-i evvel göreve başladığı zaman gönderdiklerini ancak harcırah için gerekli mesafe mazbatasını zamanında gönderilmediği için ödeme yapılamadığını 16 Aralık 1905 tarihinde nezarete bildirdi (BOA., MF.MKT., 897/66). Bu atamanın ardından Alanya Rüşdiye Mektebi'nde muallim-i evvel Halil Efendi, muallim-i sani Mehmet Efendi ve hat muallimi olarak Abdurrahman Fehmi Efendi görev yapıyordu (KVS., 1322, Def'a 29: 166).

Bu arada 24 Şubat 1906 tarihinde Alanya Rüşdiye Mektebi çalışanlarının hazırlanan maaş cetvelinin gönderildiği belirtilirken içerikle ilgili bir bilgi mevcut değildi (BOA., MF.İBT., 173/42).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nde çalışmaya başlayan muallim-i evvel Halil Efendi, 1906 yılında eğitim öğretim görevine ilgi göstermediği gerekçesiyle şikayet edilince; Konya Maarif Müdürlüğü'nün konu ile ilgili araştırma yapması istendi (BOA., MF.İBT., 191/25). Dönem içerisinde Halil Efendi memleketi Marmaris'e yakın olduğu için İstanköy Rüşdiye Mektebi muallim-i evvelliği kadrosu açık bulunduğu düşüncesiyle buraya tayin istese de kadro açığı bulunmadığı için atamasının yapılamayacağı 1907 yılında kendisine bildirildi (BOA., MF.MKT., 972/37). Halil Efendi hakkında yapılan şikayet üzerine Maarif Nezareti bilgi isterken; Konya Maarif Müdürlüğü'nden gelen yazıya göre şikayetin doğruluğu kesin olmamakla birlikte Halil Efendi'nin uyarıldığı yönünde nezarete bilgi verildi (BOA., MF.İBT., 192/47).

Dönem içerisinde Osmanlı Devleti'nin mevcut ekonomik sorunları çerçevesinde maaşlar, maarif bütçesine ciddi bir yük getirirken; bazı muallimlerin maaşından tasarruf yoluna gidildiği gibi 1907 yılında Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i sani maaşı da tasarruf kapsamına alındı (Kısa, 2022: 156). Devlet, maaşlardan tasarruf yapmaya çalışırken yetersiz maaş aldığı için sıkıntıya düşenler de vardı. Hizmetli kadrosunda çalışan Alanya Rüşdiye Mektebi bevâbı Adil Efendi sabahtan akşama kadar mektepte bulunuyor ve başka bir işle uğraşmıyordu. İşine devam edip mektebin temizlik ve

düzenine önem verirken; aldığı 70 kuruş maaşla geçinmiyordu. Bu nedenle Alanya Kaymakamlığı tarafından Adil Efendi'nin maaşına bir miktar zam yapılması hususu 1908 yılında Maarif Nezareti'ne yazılsa da Nezaret bu artışı uygun görmedi (BOA., MF.İBT., 205/46).

Alanya Rüşdiye Mektebi ile ilgili 1908 yılı üçüncü üç aylık döneme ait haziran ayı çalışma cetveli hazırlanıp muallim-i evvel ve muallim-i sani mührü ile mühürlenip Konya Maarif Müdürlüğü'ne gönderildi. Bu cetvele göre muallim-i evvel Halil Efendi ve muallim-i sani Mehmet Efendi ile bevvâb Adil Efendi 14 Haziran ile 27 Haziran arasında 14 gün, muallim-i hat Fehmi Efendi 4 gün mektebe devam ederlerken; 28 Haziran'da yaz tatiline girildi. Temmuz ayı tatil olup Halil Efendi, Ağustos'ta mektebe devam etmezken; muhtemelen öğrenci alımı ve kayıt nedeni ile Mehmet Efendi 7 gün, Fehmi Efendi 3 gün, Adil Efendi 7 gün okula geldikleri gibi bir gün padişahın doğum günü nedeniyle tatil edildi (BOA., MF.İBT., 217/36). Öte yandan Alanya Rüşdiye Mektebi muallimi Mustafa Efendi bir ay süreyle tatilde Rodos'ta bulunduğu gibi ulaşım aracı bulamadığı için eğitim öğretim başladıktan bir süre sonra 12 Eylül 1908 tarihinde Alanya'ya ulaşabildi. Bu nedenle Konya Maarif Müdürlüğü'nden Alanya Ziraat Bankası Kâtipliği'ne bir maaşının yarısının ödenmesi bildirilirken; tatile denk gelen maaşlar tam ödenmesi gerektiği halde hem geciktiği ayın hem de tatile denk gelen iki ayın maaşı yarım ödenince buna itiraz etti (BOA., MF.MKT., 1084/2).

Alanya Rüşdiye Mektebi ile ilgili 1908 yılı güz dönemi ilk üç aylık çalışma cetveli hazırlanıp muallim-i evvel ve muallim-i sani mührü ile mühürlenip Konya Maarif Müdürlüğü'ne gönderildi. Muallim-i evvel Halil Efendi ve muallim-i sani Mehmet Efendi olup bunlar 14 Eylül ile 13 Ekim arasında 26 gün, 14 Ekim ile 13 Kasım arasında tatil nedeniyle 12 gün, 14 Kasım ile 13 Aralık arasında 26 gün mektepte bulundular. Hat muallimi Fehmi Efendi 14 Eylül ile 13 Ekim arasında 8 gün, 14 Ekim ile 13 Kasım arasında 4 gün, 14 Kasım ile 13 Aralık arasında 9 gün mektebe geldi. Bevvâb Adil Efendi 14 Eylül ile 13 Ekim arasında 26 gün, 14 Ekim ile 13 Kasım arasında 12 gün, 14 Kasım ile 13 Aralık arasında 16 gün mektepte çalıştı. Bu arada 14 Ekim ile 13 Kasım arasında bayram tatili nedeniyle mektepte çalışılan gün sayısı azdı (BOA., MF.İBT., 225/62).

Hakkında yapılan şikayetler bir türlü bitmeyen Halil Efendi, görevine devam etmediği, halk ile ileri gelenlerin arasını bozduğu, eğitim öğretime önem vermediği ve açtığı kulüple ilgilendiği gerekçeleri ile 1910 yılında da bazı kişiler tarafından telgrafla Konya Maarif Müdürlüğü'ne şikayet edildiği gibi Alanya'dan uzaklaştırılması gerektiği sanki halkın isteği imiş gibi yansıtıldı. Şikayetten haberdar olan Alanya halkı, Halil Efendi'den memnun olduklarını dile getirdiler. Halil Efendi, Darülmualimin'den iyi derece ile mezun olup diploma almıştı. Birçok öğrenci yetiştirdiği gibi meşrutiyeti savunan iyi bir devlet adamıydı. Halk, ülke için var gücüyle çalıştığını söyleyip yapılan şikayetin amacının Halil Efendi'yi memurluktan aldırıp kulübü kapatmak olduğunu belirtip meşrutiyet ruhu olarak bilinen muallime saldırdığını dile getirdiler ki buna göre meşrutiyet karşıtları tarafından şikayet edildiği kuvvetle muhtemeldi. (BOA., MF.İBT., 266/74; BOA., MF.İBT., 274/43). Muallim-i evveller idareci olarak diğer muallimleri bir kusurları durumunda uyarma yetkisine sahip olup (Kaya Doğanay, 2011: 230) bu şikayetten sonra Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli Halil Efendi kendisini gücendiren bazı kişilerle görüşen muallim-i sani Hasan Efendi'yi uyarmasına rağmen Hasan Efendi onlarla ilişkisini sürdürünce aralarında anlaşmazlık çıktı. Halil Efendi'nin tahriki üzerine Hasan Efendi küfredip aralarında çıkan kavgada Halil Efendi'yi darp ederken; birbirlerini şikayet edip düşman oldular. Bu şikayetin ardından Hasan Efendi küfür ve darp nedeni ile göz altına alındı. Muhtemelen bu olaydan bir süre sonra Hasan Efendi dışı ağrınınca kuyumcudan aldığı rakıyı dişine koydu. Rakı şişesini de mektepte oturduğu odaya götürdü. Bunu gören Halil Efendi önceki uyarıyı hatırlatınca aradaki kırgınlık daha da büyürken; Hasan Efendi rakı şişesini öğrencilerin görmemesi için abdesthaneye kaldırdı. Bunu fırsat bilen Halil Efendi bir süre sonra öğrencilere şişeyi buldurup çıkarttığı gibi öğrencileri tahrik edince öğrenciler, hoca rakı içeriyor diye hakaret edip Hasan Efendi'nin

eşyalarını mektepten dışarıya attılar. Bu olay yaşanırken Halil Efendi olayı izlemekle yetindi. Halil Efendi, öğrencileri kızdırtıp Hasan Efendi aleyhine dava da açtırdı. Olay ile ilgili araştırma ve inceleme sonucunda bu bilgiler yanında Hasan Efendi'nin içki ile ilgisi olmayan ahlaklı birisi olduğu bilgisine ulaşıldı. Muallimler arasındaki bu çatışma öğrencilere yansıdığı gibi mevcut durum öğrencilerin ahlaken bozulmasına yol açtı. Bu ortamda teşhir edilen Hasan Efendi ile olayda taraf olan Halil Efendi'nin Alanya Rüşdiye Mektebi'nde bulunmaları yaşanan bu olaydan sonra eğitim öğretim açısından zarardan başka bir işe yaramayacağı için görev yerlerinin değiştirilmesi gündeme geldi (BOA., MF.İBT., 274/43). Yaşanan şikayet süreci ile kavga ve kargaşanın ardından Halil Efendi, 7 Haziran 1910 tarihinde Alanya Rüşdiye Mektebi muallimliğinden alınıp Göynük Rüşdiye Mektebi muallimliğine atanırken; atama kararı ile ilgili tebligat kendisine ulaşmadı. Bu arada Göynük Rüşdiye Mektebi'nde yedi aydır muallim yoktu. Kaymakamlık bir an önce Halil Efendi'nin yeni görev yerine gelmesini isteyince Konya Maarif Müdürlüğü'ne 21 Haziran 1910 tarihinde telgraf çekilip Halil Efendi'nin yeni görev yerine hızlı bir şekilde gönderilmesi istendi (BOA., MF.İBT., 276/56).

Bu görev yeri değişikliğinin ardından Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evvel kadrosu boş kaldı. Sınav ve atama yapılmak üzere gazetelere ilan verildiği halde başvuru yapan olmadı. Eğitim öğretim başlayınca mekteplerin muallimsiz kalması uygun görülmediği için Alanya'ya uygun biri atanana kadar bir vekil ile idare edilmesi istendi (BOA., MF.İBT., 266/58). Bu arada Maarif Nezareti'nden gelen yazıya göre Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evvelliği kadrosunda Mustafa Efendi adında birisinin görevli olduğunun anlaşıldığı belirtilip; eski görevi ile ilgili bilgi gönderilmediği için hüviyeti anlaşılmadığı dile getirilip; Alanya'da hangi muallimliklerin boş olduğu ve kimlerin atandığı hususunda Konya Maarif Müdürlüğü'nden bilgi istendi (BOA., MF.İBT., 272/19).

Göynük Rüşdiye Mektebi muallim-i evvelliğine atanan Halil Efendi, 25 Temmuz 1910 tarihinde yeni görev yerine ulaşsa da buradan kendi isteği ile muallim-i evvel olarak Seferihisar Rüşdiye Mektebi'ne atandı. Atama sürecinde Halil Efendi'ye, Alanya'dan Göynük'e kadar olan mesafe için harcırah verilmesi gerektiği belirtilirken; Alanya'dan ayrılışından yeni görev yeri Seferihisar'da göreve başlamasına kadar geçen süre tatile denk gelince bu dönem için maaş verilemeyeceği bildirildi (BOA., MF.İBT., 315/71).

Bu arada Alanya İbtidâi Mektebi muallim-i evveli Mehmet Rüstem Efendi'ye 1911 yılında Konya İdadi muallimlerinden oluşan üç kişilik Maarif Komisyonu tarafından ulûm-i dîniye'den üç soru, malûmat-ı fenniye'den üç soru sorulup sınav yapılırken; soruları cevaplayan aday kuran-ı kerim ve tecvid'den on aldı (BOA., MF.İBT., 339/8). Bu sınav sonucunda Mehmet Rüstem Efendi'nin tarih ve coğrafya sınavı sorularına verdiği cevaplara göre rüşdiye muallimliği yapamayacağı anlaşıldı (BOA., MF.İBT., 348/111). Rüşdiye mektebi muallim-i evveliklerine atanabilmek için belirli bir tecrübeden sonra sınav yapıldığı gibi Mehmet Rüstem Efendi'nin yapılan sınav evrakı Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne gönderildi. Maarif Meclisi'nde de incelense de rüşdiye mektebi muallimliği yapabilmesi için yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlendi (BOA., MF.İBT., 351/81).

Öte yandan Alanya Merkez İbtidâi Mektebi muallim-i saniliğine 180 kuruş maaşla Ömer Efendi atandığı gibi 13 Mart 1911 tarihinde göreve başlarken; terceme-i hâl evrakı Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne sunuldu (BOA., MF.İBT., 408/28).

Dönem içerisinde kızların eğitimi için Alanya İnâs İbtidâi Mektebi 1909 yılında açıldığı (KVS., 1332: 695) gibi mektepte eğitim öğretimin düzenlenip iyileştirilmesi için 500 kuruş maaşla Dersaadet'ten bir muallime gönderilmesi istendi. Kabul ederse o günlerde Dersaadet'te bulunan Serfice muallimesi Fatma Muhsine Hanım'ın, etmezse uygun başka birisinin atanıp gönderilmesi Alanya Kaymakamlığı'nın isteği üzerine 1913 yılında Konya Valiliği aracılığıyla Maarif Nezareti'ne yazıldı (BOA., MF.İBT., 412/75). Ayrıca mektep muallimliği maaşının hazineden mi yoksa yerinden mi ödeneceği hususu telgrafla Konya Vilayeti'ne sorulunca (BOA., MF.İBT., 413/6); muallimeliğin maaşı

olan 500 kuruşun yerel gelirlerden ödeneceği Konya Valiliği aracılığı ile Maarif Nezareti'ne bildirildi (BOA., MF.İBT., 414/13).

Bu arada altı derslikli Alanya Zükûr Mektebi Müdürlüğü'ne 800 kuruş maaşla uygun birisinin atanıp gönderilmesi için Teke Sancağı Mutasarrıflığı tarafından Maarif Nezareti'ne ihtiyaç bildirilince; bu kadroya 1913 yılında Bursa Darümuallimin Mektebi muallim-i salisi Mehmet Kemal Efendi atandı. Mehmet Kemal Efendi maaş ve harcırahını alıp görev yerine gidene kadar Alanya'da mektepte yerine uygun bir vekilin görevlendirilmesini istedi (BOA., MF.İBT., 470/26; BOA., MF.İBT., 472/1).

Alanya'da bulunan rüşdiye ve ibtidâi mektepleri ile ilgili muallim sayılarının da yer aldığı 1914 yılı verilerine göre Alanya Rüşdiye Mektebi ile Alanya Merkez İbtidâi Mektebi'nde üçer muallim, Hacet İbtidâi Mektebi'nde iki muallim, Alanya İnas İbtidâi Mektebi'nde iki muallime görev yaparken; Mahmudseydi, Kargıcak ve Türbelinas İbtidâi mekteplerinde birer muallim olmak üzere Alanya merkez ve köylerinde toplam 13 muallim çalışıyordu. Alanya Kazası'na bağlı Manavgat Nahiyesi'nin Avason, Boztepe, Eksere, Pazarcı, Kızılağaç, Sarılar ve Taşahur ibtidâi mekteplerinde birer muallim olmak üzere toplam 7 muallim görev yaparken; Rumlara ait erkek ve kız ibtidâi mektebi muallim sayıları verilmemiştir (KVS., 1332: 695).

Muallimlere ödenen maaşlar ile masraflar da salnamede yer almakla birlikte 1914 yılı verilerine göre Alanya Rüşdiye Mektebi'nde çalışan üç muallime hazineden yıllık 12.000 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den yıllık masraf karşılığı 400 kuruş verildi. Alanya Merkez İbtidâi Mektebi'nde çalışan üç muallime maarif gelirlerinden yıllık 8.640 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf karşılığı yıllık 250 kuruş verildi. Hacet İbtidâi Mektebi'nde çalışan iki muallime maarif gelirlerinden yıllık 4.500 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf karşılığı yıllık 200 kuruş verildi. Alanya İnas İbtidâi Mektebi'nde çalışan iki muallimeye maarif gelirlerinden yıllık 10.200 kuruş maaş ödendiği gibi İnas Rüşdiyesi'nden masraf karşılığı yıllık 200 kuruş verildi. Türbelinas Köyü İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime maarif gelirlerinden yıllık 2.400 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf karşılığı yıllık 100 kuruş verildi. Mahmudseydi İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime hazineden yıllık 2.400 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 100 kuruş verildi. Kargıcak İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime hazineden yıllık 2.700 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 100 kuruş verildi. Manavgat Nahiyesi köylerinden Boztepe İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime maarif gelirlerinden yıllık 2.400 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 100 kuruş verildi. Avason İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime maarif gelirlerinden yıllık 2.400 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 100 kuruş verildi. Pazarcı İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime maarif gelirlerinden yıllık 3.540 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 150 kuruş verildi. Sarılar İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime maarif gelirlerinden yıllık 3.240 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 150 kuruş verildi. Kızılağaç İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime hazineden yıllık 2.400 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 100 kuruş verildi. Eksere İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime hazineden yıllık 2.400 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 100 kuruş verildi. Taşahur İbtidâi Mektebi'nde çalışan bir muallime hazineden yıllık 2.400 kuruş maaş ödendiği gibi Darümuallimin'den masraf olarak yıllık 100 kuruş verildi. Rum Erkek ve Kız İbtidâi Mektebi'nde kaç muallim çalıştığı belli olmamakla birlikte cemaatten maaş için 12.000 kuruş ödendiği gibi muhtemelen yıllık masraf olarak bunlara 1.000 kuruş Maarif Komisyonu'ndan verildi (KVS., 1332: 696).

Bu arada Birinci Dünya Savaşı başladığı zaman altı derslikli Alanya Mektebi'nin baş muallimi seferberlik başında ihtiyat zabiti olarak silah altına alınıp birliğine sevk edildi. Görev vekaletle yürütülmeye çalışılsa da eğitim öğretim bu şekilde yürümeyince Elmalı muallim-i sanisi terfi ettirilip Alanya'ya atandı. Bu atama üzerine muallim, Elmalı'dan Alanya'ya kadar 3.500 kuruş yol masrafı

isterken; harcırahı cüzi bir miktara denk geldiği gibi Teke Sancağı Mutasarrıfı, 1918 yılında istediği paranın verilmesi ile ilgili bir emir, talimat ve imkan bulunmadığını dile getirdi (BOA., DH.UMVM., 67/56).

Öğrenciler

Mektebin önemli unsurlarından birisi öğrenciler olup 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre bayram ve özel günler ile padişahın tahta çıktığı güne denk gelen tarih tatildi. Bunun dışında kalan günlerde ise sabahtan akşama kadar ders okutulması gerekiyordu. Mahalle ve köylerde okul çağında bulunan çocukların okula gitmeleri zorunluydu. Kız çocukları 6 yaşından 10 yaşına, erkek çocuklar 7 yaşından 11 yaşına kadar sıbyan okullarına gitmek zorundaydı. Bir mahalle veya köyde sıbyan okuluna gitmek için erkek ve kız ne kadar çocuk varsa adlarını ve yaşlarıyla mükellef olan ana ve babalarının isim listesini bildirir bir defter ihtiyar heyeti tarafından hazırlanıp altı mühürlenerek onaylandıktan sonra mektep muallimlerine teslim ediliyordu (BOA., Y.EE., 112/6: 4-5). Bu nizamnamenin ardından ilköğretim çağındaki çocukların okula gitme zorunluluğu 1876 Tarihli Kanun-ı Esasi'de de yer alıp böylece anayasaya da girmiş oldu (Akyüz, 1989: 182).

Öte yandan nizamnameye göre sıbyan mektebinde öğrenimini tamamlayan öğrenciler, aldıkları diploma ile sınavsız rüşdiye'ye kabul ediliyorlardı (BOA., Y.EE., 112/6: 7). Ülke genelinde eğitim öğretim süreci ile ilgili çalışmalar devam ederken; Alanya Kazası'nda mevcut eğitim öğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayıları ile ilgili bilgiler de salnamelere yansdığı gibi 1874 ile 1878 yılları arası verilerine göre 40 şâkirdân, 62 tullâb, 800 etfâl-i zükûr, 300 etfâl-i inâs olup (KVS., 1291, Def'a 7, s. 134; 1292, Def'a 8: 134; 1293, Def'a 9: 128; 1294, Def'a 10: 96, 148; 1295, Def'a 11: 99, 151); 1879 yılında 60 şâkirdân, 100 tullâb, 600 etfâl-i zükûr, 250 etfâl-i inâs kaydı vardı. Yine 1885 ve 1886 yıllarında 90 şâkirdân kaydı mevcuttu (KVS., 1296, Def'a 12: 152, 158; 1302, Def'a 18: 182; 1303, Def'a 19: 316). Alanya'da 1889 yılında Müslümanların 10 ilkokulunda 250 öğrenci bulunduğu gibi Rumların bir kız bir erkek ilkokulunda 100 öğrenci olup ilköğretimde toplam 350 öğrenci vardı (Cuinet, 1892: 869). Yine Alanya'da 1899 yılında Rüştiye Mektebi'nde 52 talebe, İbtidâî Mektebi'nde ise 185 talebe kaydı mevcuttu (KVS., 1317, Def'a 28: 207).

Alanya Rüşdiye Mektebi'ne 13 Eylül 1895 ile 12 Aralık 1895 tarihleri arasında ilk üç aylık dönemde birinci sınıfa 33 öğrenci, ikinci sınıfa ilk iki ayda 21 öğrenci, son ayda İbradı Rüşdiye Mektebi'nden 1 öğrenci gelince 22 öğrenci, üçüncü sınıfa ilk iki ayda 27 öğrenci gelirken son ayda 26 öğrenci, dördüncü sınıfa bu üç ay boyunca 18 öğrenci devam etti. Eylül ayında mektebe 27 öğrenci kaydolurken; bütün sınıflarda toplam 99 öğrenci vardı. Kasım ayında 1 öğrenci ayrılıp 1 öğrenci mektebe yazılınca devam eden 99 öğrenci olup toplam sayı değişmedi (BOA., MF.İBT., 48/52). Yine Alanya Rüşdiye Mektebi'ne 13 Aralık 1895 ile 12 Mart 1896 tarihleri arasında birinci sınıfa giden ilk ayda 33 öğrenci, diğer aylarda 31 öğrenci varken; üç aylık sürede ikinci sınıfa giden 22 öğrenci, üçüncü sınıfa giden 26 öğrenci olup, dördüncü sınıfa ilk iki ayda 18 öğrenci, son ayda 17 öğrenci devam etti. Bu üç aylık sürecin ilk ayında 2 öğrenci mektepten ayrılınca mektepte 97 öğrenci kaldığı gibi ikinci ayda 1 öğrenci daha ayrılınca ikinci ve üçüncü aylarda 96 öğrenci mektebe devam etti (BOA., MF.İBT., 49/94).

Öte yandan Alanya'da 1903 yılında Rum Erkek ve Kız Sıbyan Mektebi'nde karma eğitim yapılıyordu. Bu mektepte 85 erkek ile 65 kız öğrenci olmak üzere toplam 150 öğrenci öğrenim görüyordu (MNS., 1321: 596).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 14 Eylül 1903 ile 13 Aralık 1903 tarihleri arasında birinci sınıfta ilk ayda 38 öğrenci, diğer iki ayda 40 öğrenci bulunurken; üç ay boyunca ikinci sınıfta 38 öğrenci, üçüncü sınıfta 12 öğrenci vardı. Mektep açıldığı ay içerisinde 1 öğrenci mektebe yazıldığı gibi bu ayda 88 öğrenci olup, ikinci ayda 2 öğrenci yazılırken; ikinci ve üçüncü ayda 90 öğrenci okula geldi (BOA., MF.İBT., 142/21). Öğrenci sayıları ile ilgili veriler 1904 yılında daha net olup Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 45 talebe, Alanya İbtidâî Mektebi'nde 165 talebe öğrenim hayatına devam ediyordu (KVS.,

1322, Def'a 29: 166-167). Alanya Rüşdiye Mektebi'ne 14 Mart 1905 ile 13 Haziran 1905 tarihleri arasında birinci sınıfa 32 öğrenci, ikinci sınıfa 28 öğrenci, üçüncü sınıfa ilk ayda 23 öğrenci gelirken 1 öğrenci mektebi terk edince diğer aylarda 22 öğrenci devam etti. Mektepte bütün sınıflarda toplam 82 öğrenci vardı (BOA., MF.İBT., 162/49).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 14 Haziran ile 27 Haziran 1908 tarihleri arasında birinci sınıfta 30 öğrenci, ikinci sınıfta 17 öğrenci, üçüncü sınıfta 15 öğrenci olup toplam 62 öğrenci öğrenim gördüğüne (BOA., MF.İBT., 217/36) göre kısa süre içerisinde öğrenci mevcudundaki azalma muhtemelen yaz dönemi yayla göçü ile ilgiliydi. Yine Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 14 Eylül ile 13 Aralık 1908 tarihleri arasında birinci sınıfta 15 öğrenci, ikinci sınıfta 23 öğrenci, üçüncü sınıfta 15 öğrenci olmak üzere toplam 53 öğrenci olup 5 öğrenci eylül ayında eğitim öğretim başlangıcında mektebe yeni yazıldı (BOA., MF.İBT., 225/62).

Öte yandan Alanya'da bulunan mekteplerin mevcut öğrenci ve mezun sayıları ile ilgili 1914 yılı salnamesinde yer alan verilere göre Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 59 erkek öğrenci öğrenim görürken; açılışından beri mektepten 277 kişi mezun olup şahâdetnâme almıştı. Alanya Merkez İbtidâî Mektebi'nde 215 erkek öğrenci, Mahmudseydi İbtidâî Mektebi'nde 36 erkek öğrenci, Hacet İbtidâî Mektebi'nde 52 erkek öğrenci, Türbelinas Köyü İbtidâî Mektebi'nde 35 erkek öğrenci, Alanya İnas İbtidâî Mektebi'nde 65 kız öğrenci, Kargıcak İbtidâî Mektebi'nde 33 erkek öğrenci öğrenim hayatına devam ediyordu. Alanya Kazası'nın Manavgat Nahiyesi'ne bağlı Pazarıcı İbtidâî Mektebi'nde 32 erkek öğrenci, Sarılar İbtidâî Mektebi'nde 31 erkek öğrenci, Kızılağaç İbtidâî Mektebi'nde 37 erkek öğrenci, Boztepe İbtidâî Mektebi'nde 45 erkek öğrenci, Taşahur İbtidâî Mektebi'nde 49 erkek öğrenci, Avason İbtidâî Mektebi'nde 36 erkek öğrenci, Eksere İbtidâî Mektebi'nde 39 erkek öğrenci öğrenim görüyordu. Bu ibtidâî mekteplerinin açılışlarından beri 483 kişi mezun olup şahâdetnâme almıştı. Rumlara ait erkek ve kız ibtidâî mektebi öğrenci sayıları verilmemiştir (KVS., 1332: 695).

Dersler ve Kitaplar

Mekteplerde okutulan dersler ve bu derslere kaynak olmak üzere kullanılan kitaplar önemli birer araç gereç olup Osmanlı Devleti'nde, 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre sıbyan mekteplerinde usûl-i cedide vechle Elifba, Kur'an-ı Kerim, Tecvid, Ahlâka Müteallik Resâil, İlmihâl, Yazı Talimi, Muhtasar Fen-i Hesab, Muhtasar Tarih-i Osmanî, Muhtasar Coğrafya, Malûmat-ı Nafia dersleri okutulacaktı. Bu dersler gayrimüslim okullarında ruhani reisleri tarafından belirlenip kendi dini usullerine göre kendi dilleri ile öğretilcekti. Rüşdiye mekteplerinde Mebâdî-i Ulûm-ı Diniye, Lisân-ı Osmanî Kavâidi, İmlâ ve İnşa, tertib-i cedit üzere Kavâid-i Arabiye ve Farişiye, İlm-i Hesab, Defter Tutma Usulü, Tersim-i Hutut, Mebâdî-i Hendese, Tarih-i Umumî, Tarih-i Osmanî, Coğrafya ve Jimnastik dersleri yanında ticaretin yaygın olduğu yerlerde istekli öğrenciler için dördüncü sınıfta Fransızca dersi okutulacaktı (BOA., Y.EE., 112/6: 4, 9-10).

Tanzimat Dönemi'nden itibaren eğitim üzerine daha fazla eğilen idareciler, ders kitaplarının seçimi, yazımı, basımı ve dağıtımı hususuna daha fazla özen gösterdiler (Gündüz, 2023: 83). Bu dönemde eğitim sistemi içerisinde verilen derslerin kitaplarının kullanımı yaygınlık kazandığı gibi Alanya Rüşdiye Mektebi için 1872 yılında istenen kitap ve haritalardan Maarif Kütüphanesi'nde mevcut olup 20 adet Bina, 10 adet Dürr-i Yektâ, 20 adet Talim-i Farişi, 10 adet Nasihat-ül Hükemâ, 10 adet Tarih-i Osmanî, 10 adet Emsile, 10 adet Maksûd, 10 adet Avâmil, 10 adet Risâle-i Selâse, 20 adet Gülistan, 10 adet Muhtasar Münşeât, 10 adet Coğrafya Risalesi ile 1 adet Amerika Haritası gönderildi (BOA., MF.MKT., 4/143). Bir yıl sonra Alanya Rüşdiye Mektebi için 1873 yılında 25 adet Emsile, 25 adet Maksûd, 20 adet Bina, 20 adet Avâmil, 20 adet Hesab Risalesi, 20 adet İzhar, 15 adet Dürr-i Yektâ, 15 adet Medhal-i Kavâid, 15 adet Risâle-i Selâse, 15 adet Nasihat-ül Hükemâ, 10 adet Talim-i Farişi, 10 adet Kavâid-i Farişi, 10 adet Coğrafya Risalesi ile 1 adet Amerika Haritası gönderildi (BOA., MF.MKT., 13/37). Yine Alanya Rüşdiye Mektebi öğrencileri için gerekli olan kitap ve risâlelerden olup Maarif

Kütüphanesi'nde bulunanlardan 85 adet kitap ve risale 1877 yılında posta ile gönderilirken; içerikle ilgili bir bilgi mevcut değildi (BOA., MF.İBT., 11/71).

Ders kitapları belirli bir ücret karşılığında satılmakla birlikte Antalya ve Alanya Rüşdiye mekteplerinde 1881 yılında satılan kitap ve risaleler karşılığında 696 kuruş 30 para gelir sağlanırken; bu para vezneye teslim edildi. Bunun 243 kuruş 30 parası satılan kitap ve risalelerin maliyeti olup satıştan 453 kuruş kâr sağlandı (BOA., MF.MKT., 69/43).

Öte yandan Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 13 Eylül 1895 ile 12 Aralık 1895 tarihleri arasında ilk üç aylık dönemde dördüncü sınıf öğrencilerine Osmanlı Coğrafyası Dersi okutulurken; Osmanlı Coğrafyası ve Avustralya haritalarına ihtiyaç olduğu dile getirilip Maarif Nezareti'nden bu haritalar istendi (BOA., MF.İBT., 48/52).

Ders kitapları ve araç gereçleri yanında Alanya'da eğitim öğretim kurumları ile ilgili mevcut verilere göre rüşdiyede okutulan dersler ve istatistiki bilgiler de vardı. Öğrencilere bir heyet önünde sınav yapıldığı gibi aldıkları notlar cetvele işlenip onaylandıktan sonra Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne gönderiliyordu. Bu çerçevede 1895 yılında Konya Vilayeti'ne bağlı sancak ve kazalarda bulunan rüşdiye mekteplerinde yapılan sınav sonuç cetvelleri Konya Maarif Müdürlüğü aracılığı ile Maarif Nezareti'ne gönderilirken; Alanya Rüşdiye Mektebi sınav cetveli gelmediğinden gönderilmesi için gerekli hatırlatma yapıldı (BOA., MF.İBT., 50/38).

Mekteplerde haftalık okutulan dersler ve bu derslerin saatlerine bakıldığı zaman Dersaadet ile kasabalarda bulunan zükur ve inas ibtidâi mekteplerinde okutulan derslerle ilgili 1898 yılı haftalık ders cetveline göre birinci sınıfta sadece 24 saat Elifba dersi vardı. Kur'an-ı Kerim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta altışar saat okutuluyordu. Tecvid ikinci sınıfta 1, üçüncü sınıfta 2 saattir. İlmihâl ikinci ve üçüncü sınıfta ikişer saattir. İmlâ birinci sınıfta 8, ikinci sınıfta 5, üçüncü sınıfta 4 saattir. Yine Kıraat birinci sınıfta 8, ikinci sınıfta 5, üçüncü sınıfta 4 saattir. Sarf-ı Osmanî ikinci sınıfta 1, üçüncü sınıfta 2 saattir. Hesab birinci sınıfta 1, ikinci ve üçüncü sınıfta ikişer saattir. Hüsn-i Hat birinci sınıfta 1, ikinci ve üçüncü sınıfta ikişer saattir. Haftalık olarak ise birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenciler yirmi dörder saat ders görüyorlardı (MNS., 1316: 338).

Rüşdiye mekteplerinde okutulan derslerin 1898 yılı haftalık ders cetveline göre Tecvid ve Kur'an-ı Kerim birinci sınıfta 3, ikinci ve üçüncü sınıfta ikişer saattir. Türkçe birinci sınıfta 7, ikinci sınıfta 6, üçüncü sınıfta 4 saattir. Arabî birinci sınıfta 1, ikinci ve üçüncü sınıfta ikişer saattir. Farişî ikinci sınıfta 1, üçüncü sınıfta 2 saattir. Fransızca sadece üçüncü sınıfta 3 saattir. Hesab bütün sınıflarda ikişer saattir. Hendese sadece üçüncü sınıfta 1 saattir. Coğrafya bütün sınıflarda ikişer saattir. Tarih ikinci ve üçüncü sınıfta ikişer saattir. Malûmat-ı Nafia, Hüsn-i Hat ve Resim dersleri bütün sınıflarda birer saattir. Haftalık ders saati, birinci sınıfta 18 saat, ikinci sınıfta 20 saat, üçüncü sınıfta 23 saat olarak belirlendi (MNS., 1316: 358).

Bu dersler okutulmakla birlikte 1869 Maarif Nizamnamesi'ne göre mekteplerde üç çeşit sınav yapılıyordu. Birincisi sınıf sınavı olup her yıl öğrencilerin bir üst sınıfa geçmesi içindi. İkincisi mektep sınavı olup bir mektebin öğretim süresinin bitiminde yapılır ve başarı gösterenlere diploma verilir. Üçüncüsü mezuniyet sınavıydı. Birinci çeşit sınavlar sıbyan mektepleri için her köy ve mahalle ihtiyar heyeti huzurunda muallimleri tarafından yapılırdı. Rüşdiye mekteplerinin sınavları bir üst kurum olan idadilerin muallim-i evvelerinden birer kişi ile memleketin maarif alanında tanınmış münasip kişileri önünde yapılırken; idadi bulunmayan yerlerde kendi muallimleri ve memleketin maarif alanında tanınmış kişileri ile yetinilirdi. Bu sınavlarda yeterli başarıyı sağlayan öğrencilere bir üst sınıfa geçtiklerini gösteren belge verilir (BOA., Y.EE., 112/6: 45-46).

Bu çerçevede Alanya Rüşdiye Mektebi öğrencilerine yapılan sınav sonucunda hazırlanan sınav cetveli 24 Şubat 1906 tarihinde Konya Maarif Müdürlüğü'ne gönderilirken; içeriği ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmayan bu sınav, muhtemelen yarıyıl sonu sınavıydı (BOA., MF.İBT., 173/42). Yine Alanya

Rüşdiye Mektebi öğrencilerinin 29 Haziran 1906 tarihli sınav cetveline göre birinci sınıf öğrencileri Kur'an-ı Kerim ve Tecvid, Sarf-ı Türkî, Sarf-ı Arabî, Ulûm-i Dîniye, Coğrafya, Hesab, Kıraat, Ahlâk ve Rabita derslerini alıyorlardı. İkinci sınıf öğrencileri Kur'an-ı Kerim ve Tecvid, Sarf-ı Türkî, Sarf-ı Arabî, Ulûm-i Dîniye, Coğrafya, Hesab, Farişî, Malûmat-ı Ziraiye, Ahlâk, Tarih, Resim ve Hüsn-i Hat derslerini görüyorlardı. Üçüncü sınıf öğrencileri Kur'an-ı Kerim ve Tecvid, Ulûm-i Dîniye, Nahv-i Osmanî, Arabî, Farişî, Hendese, Coğrafya, Malûmat-ı Ziraiye, Ahlâk, Hesab, Hıfzıssıhha, Tarih-i Osmanî, Resim ve Hüsn-i Hat derslerini alıyorlardı. Bu derslerden heyet önünde yapılan sınav üzerine hazırlanan cetvelde öğrencinin numarası, adı ve adının yanında efendi nitelemesi yazılıp, baba adı ile aldığı dersler ve karşısında 10 üzerinden aldığı notları yer alırken; toplam notu ile en yüksek not ortalamasına sahip olandan aşağıya doğru sınıf içerisindeki derecesine yer veriliyordu. Birinci sınıfta okuyan 27 öğrenciden 5 öğrenci, ikinci sınıfta okuyan 15 öğrenciden 3 öğrenci, üçüncü sınıfta okuyan 22 öğrenciden 2 öğrenci mazeretsiz sınava girmedikleri için öğrencilikleri sona erdirildi. Alanya Rüşdiye Mektebi öğrencilerinin 1906 yılı yaz tatiline girmeden önce sınavlarını yapan heyet içerisinde muallim-i evvel, muallim-i sani, muallim-i hat, mümeyyiz, mümeyyiz Kemaleddin, mümeyyiz belediye doktoru, mümeyyiz yüzbaşı, mümeyyiz mülazım-ı evvel, mümeyyiz mülazım-ı sani ve mümeyyiz orman süvarisi bulunuyordu. Yapılan sınav sonunda cetvel hazırlanıp üyeler tarafından mühürlenip onaylandı (BOA., MF.İBT., 178/33).

Alanya Rüşdiye Mektebi birinci sınıf öğrencilerine 1907 yılı yaz tatili öncesinde yapılan sınav sonucunda 29 Haziran 1907 tarihi ile hazırlanan sınav cetveline göre öğrenciler, Kur'an-ı Kerim ve Tecvid, İlmihâl, Hesab, Sarf-ı Türkî ve İmlâ, Sarf-ı Arabî, Coğrafya, Ahlâk, Kıraat ve Hüsn-i Hat derslerini alıyorlardı. Birinci sınıfta 20 öğrenci olup bunlardan 4 öğrenci mazeretsiz sınava katılmadıkları için ikmale kaldı. İkinci sınıf öğrencileri Kur'an-ı Kerim ve Tecvid, Ulûm-i Dîniye, Hesab, Sarf-ı Türkî, Sarf-ı Arabî, Coğrafya, Ahlâk, Malûmat-ı Ziraiye, Tarih, Farişî, Resim ve Hüsn-i Hat derslerini aldıkları gibi bu sınıfta okuyan 18 öğrenci olup bunların tamamı sınava katıldı. Üçüncü sınıf öğrencileri Kur'an-ı Kerim, Ulûm-i Dîniye, Hesab, Nahv-i Türkî, Nahv-i Arabî, Coğrafya, Ahlâk, Malûmat-ı Ziraiye, Tarih-i Osmanî, Farişî, Hendese, Hıfzıssıhha, Resim ve Hüsn-i Hat derslerini aldıkları gibi bu sınıfta okuyan 7 öğrenci olup bunların da tamamı sınava katıldı. Alanya Rüşdiye Mektebi öğrencilerinin sınavı, muallim-i evvel, muallim-i sani, mümeyyiz mülazım-ı evvel Şakirzade, mümeyyiz yüzbaşı, mümeyyiz Ali Efendizade, mümeyyiz Hacı Nuri Efendizade, mümeyyiz Müftüzade, mümeyyiz rüşdiye muallim-i esbakı, mümeyyiz müftü, mümeyyiz naib, mümeyyiz kaimmakam, mümeyyiz mülazım-ı sani ve mümeyyiz gümrük memurundan oluşturulan heyet huzurunda yapıldı. Sınav sonucunda öğrencilerin verdikleri bilgiye göre aldıkları notların cetveli hazırlanıp üyeler tarafından mühürlenip onaylandı (BOA., MF.İBT., 221/103).

Öte yandan mekteplerde okutulan derslerin kitaplarını her öğrenci alamadığı gibi Alanya ileri gelenlerinden Rüştü Efendi ihtiyaç sahibi çocukların kitap ihtiyacının karşılanması için 200 Osmanlı lirası bağış yaptı. Yapılan yardım, kaymakamlık tarafından Teke Sancağı Mutasarrıflığı'na bildirildiği gibi mutasarrıflık aracılığı ile Maarif Nezareti'ne yazılıp Rüştü Efendi'nin üçüncü rütbeden bir kıta maarif nişanıyla ödüllendirilmesi istendi. Maarif Nezareti'nden bu hususta 1918 yılında Teke Sancağı Mutasarrıflığı'na gönderilen yazı ile Rüştü Efendi'ye, Nezaret adına sadece teşekkür edildi (BOA., MF.MKT., 1237/3).

Maarif Komisyonu

Alanya'da müfettişliğin 1885 yılında yaptığı teftiş sonucunda hazırlayıp Maarif Nezareti'ne gönderdiği rapora göre maarif komisyonu kurulmadığı belirtilip eğitim öğretim ile ilgili teftiş gerektirecek kötü bir durumun bulunmadığı Maarif Meclisi'ne bildirildi. Diğer kazalarda olduğu gibi Alanya'da da bir maarif komisyonu kurularak eğitim öğretimin geliştirilmesi için kaymakama gerekli uyarının yapılması Konya Vilayeti'ne iletildi (BOA., MF.MKT., 87/90).

Bu rapor ile belirlenen ihtiyaç üzerine Alanya'da bir maarif komisyonu kurulduğu gibi Alanya Kazası'nın 1887 ile 1891 yılları arasında maarif komisyonunun reisi Hüseyin Hüsnü Efendi, azalar Mehmet Ali Efendi, Hüseyin Efendi ve Ahmet Efendi'den oluşuyordu. Komisyonla ilgili 1891 yılı verilerine göre Hüseyin Hüsnü Efendi müftü iken; aza olarak kayıtlı Müftüzade Hüseyin Efendi'nin önceki aza Hüseyin Efendi ile aynı kişi olması muhtemeldir (KVS., 1304, Def'a 20: 191; 1305, Def'a 21: 188; 1306, Def'a 22: 191; 1307, Def'a 23: 175; 1309, Def'a 24: 176). Yine Alanya Kazası'nın 1892 yılı maarif komisyonu reisi Müftü Efendi, azalar Mehmet Ali Efendi, Ahmet Efendi, tapu kâtibi Hüseyin Efendi ve yoklama kâtibi Veli Efendi'den oluşurken (KVS., 1310, Def'a 25: 180); 1896 yılında reis Müftü Efendi, azalar Hüseyin Efendi, Mehmet Ali Efendi ve İbad Efendi'den oluşuyordu (KVS., 1314, Def'a 27: 181). Komisyonla 1899 yılında reis Hasan Efendi, azalar Abdulgaffur Efendi, Hüseyin Efendi ve Mehmet Ali Efendi (KVS., 1317, Def'a 28: 204); 1904 yılında reis-i evvel kaymakam bey, reis-i sani müftü efendi, azalar mal müdürü, rüşdiye muallim-i evveli ile Hüseyin Efendi, Kâtip ve Sandık Emni Hasan Efendi'ydi (KVS., 1322, Def'a 29: 167).

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nde eğitim kurumlarında modernleşme 19. yüzyıl ortalarına doğru başladı. Tanzimatla birlikte yeniliklerin gerekliliği bir ihtiyaç olup halkın eğitilmesinin devletin önemli bir görevi olduğu bilinci öne çıktı. Devlet, eski gücüne eğitimli ve bilinçli bir toplumla ulaşabilirdi. Batılılaşma bu anlamda bir model olarak alındı. Topluma yarar sağlama düşüncesi ile eğitimde belirli bir program çerçevesinde, merkeziyetçi bir anlayışla, okur yazar oranının artırılıp eğitimli bir toplum oluşturulması hedeflendi.

Maarif Nezareti'nin kuruluşu ve 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin yayınlanması ile eğitim öğretim süreci, dersler, çalışanların özlük işleri ve öğrencilerle ilgili düzenlemeler yapıldığı gibi belirli bir hedef doğrultusunda tek elden programlı olarak tüm ülkede kurumsal ve kapsamlı bir uygulamaya gidildi.

Dönem içerisinde kırsal nüfus ağırlıklı küçük bir liman şehri olan Alanya'da mevcudiyetine rağmen medreseler etkisini yitirirken; aslında sıbyan mekteplerinde de durum farklı değildi. Yeni açılan rüşdiye ve ibtidâî mektepleri yanında geç de olsa bir kız ibtidâîsi ile bir de ana mektebi açıldı. Eğitim kurumları toplumun aydınlanması açısından önemli olmakla birlikte rüşdiye mektebinin Alanya eğitim hayatına girişi 1861 yılı olup bu mektep Konya Vilayeti içerisinde açılan ilk rüşdiyelerdendi. Sıbyan ve ibtidâî mektebi ikilemi uzun süre devam ederken; eski usulde geleneksel yöntemlerle eğitim veren sıbyan mekteplerinin, ibtidâî mekteplerine dönüştürülmeleri ile yeni usulde eğitim yapan ibtidâî mektepleri ders programı ve ders içerikleri bakımından okuma yazma eğitimi veren kurumlar olmaktan çıktılar. Eğitim öğretim programları içerik olarak modernleştirilen ibtidâî mektepleri, temel eğitimin ikinci aşamasını oluşturan rüşdiye mekteplerine öğrenci hazırladılar. Alanya'da mekteplerde öğrenim gören öğrenci sayısı yıllara göre değişkenlik gösterirken; özellikle Türk halkından nüfusa göre mektebe giden öğrenci oranı yeterli düzeyde değildi.

Hayırseverlerin mektep yapımı başta olmak üzere mekteplerin bakım ve onarımı ile kitap alımı için verdikleri destek ve yaptıkları bağış, dönem içerisinde eğitim öğretim alanında görülen önemli katkılardı. Muallim ve özellikle altyapı eksikliği ile mali kaynak yetersizliği eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilerken; mevcut koşullar içerisinde eğitim öğretim süreci devam etti. Eğitim kadrosu, mali durum ve fiziki koşullar ile mekteplerde istenen düzeyde nitelikli bir eğitimin verildiğini söylemek mümkün değildir. Bakımsızlıktan harabeye dönen mekteplerde eksikler belirlense de merkezden istenilen kaynak gönderilemedi. Eğitim kadrosunda değişiklikten ziyade aynı muallim uzun yıllar aynı mektepte görev alınca yaş, sağlık ve tekdüzeliğe bağlı öğrencilere bilgi aktarımı konusunda sorunlar yaşandı.

Muallim atama sürecinden maaş ödemeye ve izin işlemlerine kadar bürokratik yoğunluklu bir sistem olup çoğu zaman süreç yavaş işliyordu. Tam anlamıyla oturmuş bir maaş ödeme sistemi ile aynı kadroda çalışanların maaşlarında herhangi birlik yoktu. Böyle bir ortamda eğitim çalışanlarının geçim sıkıntıları merkeze yansırken; maaşları yetersiz kalınca geçinemediklerini ifade edip maaş artışı isteyenlerin isteklerine mevcut koşullar içerisinde çoğu zaman cevap verilemedi. Emeklilik süreci işlerken; hayatını kaybeden bir muallimin yakınlarına geç de olsa maaş bağlandı. Çalışma cetveli ile çalışanlar kontrol altında tutulurken; eğitim kurumları ile ilgili genel bilgilere de sahip olundu.

Maarif komisyonu kurulup eğitim öğretimin geliştirilmesi adına çalışmalar yapılırken; denetim ve verim arttırılmaya çalışıldı. Eğitim öğretim sürecinde yaşanan bu gelişmelerle birlikte Alanya'da eğitim kurumları, sıbyan mekteplerinin dönüştürülmesinin ardından açılan ibtidâi mektepleri ve rüşdiye mektebi ile sınırlı kalırken; bir üst aşama eğitim kurumunun açılması için uygun ortamın olmadığı açıktır.

<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

Osmanlı Arşivi Belgeleri

BOA., A.MKT.MVL., (Osmanlı Arşivi Sadaret Mektubi Kalem Meclis-i Vâlâ Evrakı) Dosya/Gömlek No: 124/52.

- BOA., BEO., (Osmanlı Arşivi Bab-ı Ali Evrak Odası) Dosya/Gömlek No: 1056/79151.
- BOA., DH.MKT., (Osmanlı Arşivi Dahiliye Mektubi Kalemi) Dosya/Gömlek No: 1066/43; 1216/74.
- BOA., DH.UMVM., (Osmanlı Arşivi Dahiliye Umur-ı Mahalliyye ve Vilayat Müdürlüğü) Dosya/Gömlek No: 32/47; 67/56; 151/59.
- BOA., İ.MF., (Osmanlı Arşivi İrade Maarif) Dosya/Gömlek No: 4/46.
- BOA., İ.MVL., (Osmanlı Arşivi İrade Meclis-i Vâlâ) Dosya/Gömlek No: 441/19618.
- BOA., MF.İBT., (Osmanlı Arşivi Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidâîyye Kalemi) Dosya/Gömlek No: 11/71; 48/52; 49/94; 50/37; 50/38; 107/7; 134/51; 142/21; 154/20; 156/44; 159/19; 159/79; 159/82; 162/49; 170/110; 173/42; 173/50; 178/33; 191/25; 192/47; 205/46; 217/36; 221/103; 225/62; 266/58; 266/74; 272/19; 274/43; 276/56; 315/71; 339/8; 348/111; 351/81; 353/68; 386/39; 387/40; 391/69; 408/28; 412/75; 413/6; 414/13; 470/26; 472/1; 499/5.
- BOA., MF.MKT., (Osmanlı Arşivi Maarif Nezareti Mektubi Kalemi) Dosya/Gömlek No: 4/143; 13/37; 69/43; 87/90; 293/45; 304/6; 315/31; 377/34; 384/33; 426/30; 436/6; 473/35; 542/25; 582/23; 615/52; 627/32; 720/40; 752/18; 790/40; 810/72; 837/14; 897/66; 972/37; 1084/2; 1129/67; 1237/3.
- BOA., MVL., (Osmanlı Arşivi Meclis-i Vâlâ) Dosya/Gömlek No: 715/72.
- BOA., ŞD., (Osmanlı Arşivi Şura-yı Devlet) Dosya/Gömlek No: 926/83; 967/55.
- BOA., Y.EE., (Osmanlı Arşivi Yıldız Esas Evrakı) Dosya/Gömlek No: 112/6.

Salnameler

- KVS., (Konya Vilayet Salnamesi): 1285, Def'a 1; 1286, Def'a 2; 1287, Def'a 3; 1288, Def'a 4; 1289, Def'a 5; 1290, Def'a 6; 1291, Def'a 7; 1292, Def'a 8; 1293, Def'a 9; 1294, Def'a 10; 1295, Def'a 11; 1296, Def'a 12; 1298, Def'a 14; 1299, Def'a 15; 1300, Def'a 16; 1301, Def'a 17; 1302, Def'a 18; 1303, Def'a 19; 1304, Def'a 20; 1305, Def'a 21; 1306, Def'a 22; 1307, Def'a 23; 1309, Def'a 24; 1310, Def'a 25; 1312, Def'a 26; 1314, Def'a 27; 1317, Def'a 28; 1322, Def'a 29; 1332.
- MNS., (Maarif Nezareti Salnamesi): 1316; 1321.

Araştırma ve Tetkik Eserler

- Ak, M. (2014). 19. Yüzyıl Nüfus Sayımlarına Göre Alaiye Sancağı. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(32), 67-96.
- Ak, M. (2014). Antalya'da İdari Yapı ve Nüfus (1915). *Adalya*, XVII, 311-349.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1988'e)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Altınova Şahin, A. (2018). *Osmanlı Devleti'nde Rüşdiye Mektepleri*. Ankara: TTK Yayınları.
- Aydın, M. (2011). Denizli'de Rüşdiyelerin Kuruluşu ve Gelişimi. *Bellekten*, 75(274), 815-844.
- Aydın, M. (2022). Antalya'da Modern İlköğretimin Gelişimi: İbtidailer. (Ed.: E. Taşbaş). *Antalya'nın Sosyal ve İktisadi Tarihi (Osmanlı Dönemi)* İçinde (s. 49-88). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bilim, C. Y. (1984). *Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bilirli, T. (2021). Osmanlı Devleti'nde Modern Eğitim Kurumlarından Rüşdiye Mektepleri: Çaycuma Rüşdiye Mektebi Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3834-3852.
- Cengiz, A. (2021). Ankara Sancağı'nda Modern Eğitim Kurumları (1865-1920). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cuinet, V. (1892). *La Turquie d'Asie Geographie Administrative Statistique Descriptive et Raisonnee de Chaque Province de l'Asie-Mineure*. Tome Premier, Paris: Ernest Leroux Editeur.
- Çiydem, E. (2023). Son Dönem Osmanlı İmparatorluğu'nda İlköğretim Alanındaki Dönüşümü "Usul-i Cedid" Kavramı Üzerinden Anlamak (1839-1913). *History Studies*, 15(2), 383-400.
- Gönüllü, A. R. (2017). Alanya Rüşdiye Mektebi (1861-1913). *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 0(73), 65-88.

- Gündüz, M. (2023). *Türkiye'de Ders Kitapları Tarihi*. Ankara: T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Kaya Doğanay, F. (2011). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Rüşdiye Mektepleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırpık, C. (2023). II. Abdülhamid Döneminde Kayseri İptidai Mektepleri (1876-1908). *Bellekten*, 87(308), 153-193.
- Kısa, A. (2022). Osmanlı Modern Eğitim Anlayışının Taşraya Yansımalarına Bir Örnek: Tefenni Rüşdiye Mektebi. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(56), 151-166.
- Kısa, A. (2022). Osmanlı Döneminde Antalya'da Kız Çocuklarının Eğitimi: Antalya İnâs (Kız) İbtidâisi (İlkokulu)/Rüşdiyesi (Ortaokulu). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XXII(44), 5-38.
- Kısa, A. (2024). Osmanlı Döneminde İbradi'de Modern Eğitim Veren Okullar ve Faaliyetleri. (Haz.: A. Kaymak vd.). *(XIX. Türk Tarih Kongresi (Kongreye Sunulan Bildirileri III/III) İçinde (s. 1595-1629)*, Ankara: TTK Yayınları.
- Kocaoğlu, B. (2024). Keskin Erkek Rüşdiye Mektebi (1872-1913). *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 11(30), 413-438.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: TTK Yayınları.
- Özalp, R., Ataüinal A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öztürk, C. (2008). *Rüşdiye. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (C.35) İçinde (s. 300-303). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. (Çev.: O. Yener). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldız, H. (2014). Osmanlı Devleti'nde Mülki (Sivil) Erkek Rüşdiye Muallimlerinin Nitelikleri, Hakları ve Sorumlulukları. *History Studies*, 6(3), 369-382.

Türk-Yunan Savaşı'nı Sonlandırmak Amacıyla İngiliz Generali Townshend'in Ankara'daki Barış Girişimleri*

Prof. Dr. Osman Akandere

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-7875-4214>

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Konya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 22.11.2024

Kabul: 23.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

General Townshend

Mustafa Kemal Paşa

Konya

Ankara

Barış

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.79442>

Öz

Birinci Dünya Savaşı yıllarında Irak Cephesi'nde Kutulamare Muharebelerinde yenilerek esir düşen Sir Charles Townshend'e Türk Hükümeti tarafından bir esirden ziyade, misafir muamelesi yapılmıştı. İngiliz Generali Townshend esaret yıllarını İstanbul /Büyükkada'da kendisine tahsis edilen bir köşkte gözetim altında geçirmiştir. Bu durum İngiliz Generali Townshend'i Türk dostu yapmıştı. Mondros Mütârekesi'nin İngiltere ile imzalanmasında da arabuluculuk yapan İngiliz Generali Townshend, İngiltere'de siyasi çevrelerde, basında ve kamuoyunda Türk haklarının savunucusu olmuştur.

Millî Mücadele yıllarında İngiltere Hükümeti'nin Türkiye'ye karşı düşmanca politikasına da karşı çıkan General Townshend, Türk-Yunan savaşını sona erdirmek amacıyla Büyük Taarruz'dan hemen önceki günlerde Anadolu'ya bir seyahat yapmış ve barış girişimlerinde bulunmuştu. Bu seyahati esnasında Konya'da Mustafa Kemal Paşa ile de iki defa görüşen General Townshend, daha sonra da Ankara'ya giderek, dostu Rauf Bey başta olmak üzere Ankara'daki önemli devlet ricaliyle görüşmüştü.

Seyahati esnasında kendisine büyük alâka ve saygı gösterilmiş olan Townshend, kendince seyahatinin arzu ettiği barış için önemli bir adım ve başarı olduğunu gerek Ankara'da iken ve gerekse İngiltere'ye döndüğünde açıklamıştır.

Türk dostu ve Türk haklarının savunucusu olduğunu her zemin ve fırsatta açıklayan General Townshend'in bu ziyareti, Türk davasının haklılığının İngiltere, Fransa gibi ülkelerin siyasi çevrelerinde ve kamuoylarında anlaşılması noktasında, etkili olmuştur.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akandere, O. (2024). Türk-Yunan Savaşı'nı Sonlandırmak Amacıyla İngiliz Generali Townshend'in Ankara'daki Barış Girişimleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 329-352.

*Determination of The Level of Knowledge of Prospective Science Teachers on The Use of Medicinal Plants**

Prof. Dr. Osman Akandere

Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Basic Education Department, Classroom Education Department, Konya – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 22.11.2024

Accepted: 23.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

General Townshend

Mustafa Kemal Paşa

Konya

Ankara

Peace

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.79442>

Abstract

During world war I, at Iraq's war front, Sir Charles T. Had fallen prisoner to hand of Turks. Turkish government had treated him rather like a guest. This treatment had turned the English general to a friend with the Turks. British General Townshend spent his years of captivity under surveillance in a mansion assigned to him in Büyükkada, Istanbul When the Mondros Treaty was signed between Turkey and England Townshend was a mediator, and defended the rights of Turkey with the politicians, the media and in the public.

During the years of national struggle, Townshend had opposed the British government's hostile stance towards Turkey and in order to end the Turkish Greek war he endeavoured and paid a visit to Turkey just after the Great Assault and worked to broker peace among the warring parties. During his trip he had come to Konya and met Atatürk twice then left for Ankara and met his friend Rauf Bey and other important personalities. Townshend was very well received in Turkey. While in Turkey and when returned to England he had publicly announced that he believed his visit and his endeavour was a success and a right step on the way of bringing about a peaceful end to the war in the region.

Townshend didn't hesitate to announce that he was a friend of Turks and a defender of the rights of the Turks wherever he went. We believe that his visit to Turkey had played a positive role in effecting and convincing the politicians and the public of both England and France.

GİRİŞ

Millî Mücadele yıllarında Türkiye'ye karşı yürütülen düşmanca politikanın öncülüğünü yapan devlet İngiltere idi. İngiltere diplomatik alanda da inisiyatifi elinde tutmaktaydı. Türk ordularının Sakarya'da kazandığı zafer, İngilizleri oldukça derinden etkilemişti. İngiltere Genelkurmay Başkanlığı, Sakarya meydan muharebesinin ayrıntılı bir değerlendirmesini yapmış ve Yunan ordusunun, herhangi bir kararı veya Sevr Antlaşması'nı Türklere kabul ettirecek güçte olmadığı kararına varılmıştı. İngilizler Yunanistan'ın Türkiye'ye karşı savaşı sürdürmekle hiçbir şey kazanmayacağına, üstelik çok şey kaybedeceklerine inanmaya başlamışlardı. İngilizlere göre, Yunanistan için tek çıkar yol vardı. O da bir an önce Mustafa Kemal ile görüşme masasına oturmak ve Anadolu macerasını sona erdirmektir. İngiliz Genelkurmayının bu görüşü, İngiliz Savunma Bakanlığınca da paylaşılıyordu.

Lloyd George Hükümeti'nin, Türkiye'nin kurtuluş ve bağımsızlık savaşına karşı güttüğü düşmanca politika, Hindistan'da, Afganistan'da ve Orta Asya içlerinde İngiltere'ye karşı kaynaşmalar yaratıyordu. Bu durum Lloyd George kabinesi içinde yeni sesler yükselmeye başlamıştı. Koloniler Bakanlığı, Hindistan İşleri Bakanlığı, Savunma Bakanlığı ve ayrıca Genelkurmay Başkanlığı Türk-Yunan savaşına artık son verilmesini, Mustafa Kemal Paşa ile görüşme masasına oturulmasını, Türkiye'nin haklı isteklerinin bir ölçüde kabul edilmesini ve Türk-İngiliz dostluğunun yeniden kurulmasını savunuyorlardı.

İngiliz Başbakanı Lloyd George ile Dışişleri Bakanı Lord Curzon'un Türkiye'ye karşı takip ettikleri düşmanca tutum ve politikalar artık İngiliz parlamentosunda da ağır tenkitlere maruz kalıyordu. Bilhassa Avam Kamarası'nda bu politika ve tutumlar sert tartışmalara neden oluyordu. Bu tartışmalarda yer alan ve özellikle ağır eleştirilerde bulunan milletvekillerinden birisi bize hiç de yabancı gelmeyen bir isimdi. Bu milletvekili Türk müdâfi ve muhibbi olarak bilinen General Sir Charles Townshend idi.

Bu çalışmamızda İngiliz Generali Sir Charles Townshend'in "Şark-ı Karib Seyahati" olarak İngiliz belgelerinde yer almış olan Anadolu seyahatinden ve bu seyahati esnasında Millî Mücadele ileri gelenleriyle yaptığı görüşmelerden bahsederek, bu görüşmelerin doğurduğu sonuçları belirtmeye çalışacağız.

I. DÜŞMANLIKTAN DOSTLUĞA UZANAN YOLDA GENERAL TOWNSHEND VE FAALİYETLERİ

General Sir Charles Townshend, Birinci Dünya Savaşı'nda Irak Cephesi'nde Osmanlı ordularıyla savaşan İngiliz kuvvetlerinin komutanlığını yapıyordu. Kutülamare Muharebeleri esnasında Türk kuvvetleri tarafından muhasara altına alınan General Townshend ve kuvvetleri 4,5 ay devam eden bir müdafaadan sonra 26 Nisan 1916 günü kayıtsız ve şartsız teslim olmuştu.¹

Teslim olan General Townshend'e Türk milletinin bir misafiri olarak davranılmış² ve İstanbul'a gönderilmişti. Townshend, İstanbul'da kaldığı Birinci Dünya Savaşı'nın son günlerine kadar önce

¹ 29 Nisan 1916 günü kayıtsız ve şartsız teslim olan General Townshend ile 5 General, 481 subay ve 13.300 er teslim alınmıştı. İngilizler Kutülamare'deki bu kuvveti kurtarmak için 4,5 ayda 23.000 kişi kayıp vermişlerdi. Kutülamare'de ölenler ve teslim olanlarla birlikte İngiliz kaybı 40.000 kişiyi bulmuştu. Türklerin bu savaştaki kaybı 300 subay ve 10.000 erden ibarettir. Bu bilgi için bkz. İsmet Görgülü, *On Yıllık Harbin Kadrosu*, 1912-1922 Balkan-Birinci Dünya ve İstiklâl Harbi, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1993, s. 157.

² Townshend Türklere tarafından bir esir muamelesinden ziyade bir misafir muamelesi gördüğünü belirtmekte ve "Harb-i Umumi'nin nihayetine kadar her türlü i'zâz ve ikrâmında bulundular. Türklere çok hüsn-ü muamele gördüm" demektedir. Samizâde Süreyya, "General Townshend'le Hasbihâl", Babalık, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 954. Bkz. EK V

Heybeliada (Ekim 1916) daha sonra da Büyükkada' da (Ekim 1916-18 Nisan 1918) kendisine tahsis edilen köşklere ikamet etmişti³.

Birinci Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru yeni kurulan Ahmet İzzet Paşa Hükümeti, devamı artık imkânsız hale gelen savaşa son vermek amacıyla Mütâreke girişimlerine teşebbüs etmişti. Ancak çeşitli kanaldan yapılan bu teşebbüslerden bir netice alınmamıştı⁴. İşte bu sıkıntılı günlerde General Townshend hükümette Bahriye Nâzırı olan Rauf Bey'e bir mektup yazarak, "İngiltere ile müzakerelere girişildiği takdirde, Osmanlı Hükümeti'ne yardıma hazır olduğunu" bildirdi⁵.

Osmanlı hükümeti için gerçek niyeti ne olursa olsun İngiliz generalinin bu teklifi bulunmaz bir fırsat olarak görülmüş ve Sadrazam Ahmet İzzet Paşa, "şerefli şartlar elde edilmesi için çalışacağını" vaat eden Townshend ile görüşmeyi kabul etmişti⁶. Ahmet İzzet Paşa, Meclise yaptığı görüşme konusunda bilgi vermiş⁷, Hükümetine de Osmanlı Devleti adına bir Mütâreke tesis edilmesi için Townshend'in resmen görevlendirilmesini kabul ettirmişti. Bunun üzerine 18 Ekim'de İstanbul'dan ayrılan Townshend, 20 Ekim'de Midilli'ye gelmiş ve burada bulunan İngiltere'nin Akdeniz Filosu kumandanı Sir Arthur Calthorpe nezdinde mütâreke teşebbüslerini başlatmıştı. Bu teşebbüsler olumlu neticelenmiş ve İngiltere hükümeti Amiral Calthorpe'yi mütâreke görüşmelerini yapmak üzere tam yetkiyle görevlendirmişti⁸. Bunun üzerine Calthorpe Sadrazam Ahmet İzzet Paşa'ya bir telgraf göndererek mütâreke için Türk delegelerin gönderilmesini istemişti⁹.

General Townshend, yapılacak Mütâreke görüşmelerinde Türk heyeti içerisinde özellikle Rauf Bey'in de yer almasını istemiş ve hatta bunu Sadrazam Ahmet İzzet Paşa'ya duyurmuştu¹⁰. Aynı

³ General Townshend'e karşı Türk hükümetinin gösterdiği muamele ve davranışı abartılı bulan David Fromkin eserinde "Townshend 1916 yılının ilkbaharında Mezopotamya'da Kut'da Osmanlı ordusuna teslim olmuş, o tarihten beri de İstanbul'da bir adada yaşamıştı. Osmanlı liderleri tarafından ağırlanan ve abartılan Townshend başkentin politik sosyetesini içerisinde serbestçe dolaşabiliyordu. Bkz. David Fromkin, **Barışa Son Veren Barış Modern Ortadoğu Nasıl Yaratıldı? 1914-1922**, Çev. Mehmet Harmancı, 3. Baskı, İstanbul 1994, s. 36

⁴ Ahmet İzzet Paşa Hükümeti'nce girişilen barış teşebbüsleri şöyledi:

" 1-Bern askerî ataşesi miralay Halil(Sedes) Bey'in İngilizlerle yapmış olduğu Mütâreke teşebbüsleri

2-Hahambaşı Naum Efendi'nin Amerikalılarla görüşmek üzere 26 Ekim 1918'de Lahey'e gönderilmesi

3-Ahmet İzzet Paşa'nın Suriye'de bulunduğu sırada tanışmış olduğu banka müdürlerinden Marcel Savva'yı, Fransız ordusuyla temas kurması için görevlendirmesi. Bu konuda bkz. **Türk İstiklâl Harbi I, Mondros Mütârekesi ve Tatbikatı**, 3. Baskı, Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ankara 1999, s.31.; Metin Ayışığı, **Mareşal Ahmet İzzet Paşa (Askerî ve Siyasî Hayatı)**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1997, s.163

⁵ Townshend hatıralarında bu hususta şunları söylemektedir "Bahriye Nezaretine yeni tayin olan arkadaşım Rauf Bey'e 15 Ekim tarihinde bir mektup yazarak, esaretim esnasında, Türklerin bana gösterdikleri yakın ilgi ve şerefli muameleden dolayı mukabele olarak, İngiltere ile müzakerelere girişildiği takdirde, Osmanlı Hükümetine yardıma hazır olduğumu bildirdim." Osman Öndeş, "General Townshend'in Hatıraları", **Hayat Tarih Mecmuası**, Sayı 5, 1 Haziran 1967, s. 65

⁶ Son derece samimi bir hava içinde geçen görüşmede Ahmet İzzet Paşa, Generale İngiltere'ye karşı Türkiye'nin savaşmasını cinayet olarak nitelenmiş, Çanakkale Boğazı'nın İtilâf devletleri donanmalarına açılacağını belirttikten sonra, Türkiye lehine elde edilebilecek en şerefli şartlar hususunda yardımını rica etmişti General Townshend, Rauf Bey ve Sadrazam Ahmet İzzet Paşa arasında cereyan eden yazışmalar ve görüşmeler için bkz. Osman Öndeş, "General Townshend'in Hatıraları", **Hayat Tarih Mecmuası**, Sayı 5, 1 Haziran 1967, s.65-68; Rauf Orbay, **Cehennem Değirmeni Siyasî Hatıralarım 1**, Emre Yayınları, İstanbul 1993 s. 58-62; Ayışığı, **a.g.e.**, s.163-164

⁷ Maliye Nazırı Cavit Bey, **Felaket Günleri, Mütâreke Devrinin Feci Tarihi**, C. 1, Yay. Haz. Osman Selim Kocahanoğlu, Temel Yayınları, İstanbul 2000, s.15.

⁸ İngiliz Hükümeti, yapılacak Mütâreke görüşmeleri için İngiltere'nin Akdeniz Filosu Komutanı olan Amiral Calthorpe tam yetki vermişti. Bkz. Paul C. Helmreich, **Sevr Entrikaları, Büyük Güçler, Maşalar, Gizli Antlaşmalar ve Türkiye'nin Taksimi**, Çev. Şerif Erol, İstanbul 1996, s.1.

⁹ Amiral Calthorpe'nin Mütâreke yapılması hususunda hükümetince tam yetkili kılındığını ve bu nedenle Türk murahhasların bir an önce Midilli'ye gönderilmesi ile ilgili mektup, General Townshend'le birlikte Midilli'ye gitmiş olan Yüzbaşı Tevfik Bey ile gönderilmişti. Selahattin Tansel, **Mondros'tan Mudanya'ya Kadar**, c. 1, Millî Eğitim Bakanlığı Yayını, İstanbul 1991, s.20.

¹⁰ Bu konuda Rauf Bey şunları söylemektedir:

mahiyette bir beklenti yani General Townshend'in İngiliz heyeti içerisinde yer alacağı başta Rauf Bey olmak üzere Osmanlı Hükümeti üyelerince ümit ediliyordu. Ancak Mondros'ta görüşmeler başladığında İngiliz heyetinde Townshend'in yer almamış olması, heyetimizde hayal kırıklığı yaratmıştı.¹¹¹²

Mondros Mütârekesi görüşmelerinden sonra ülkesine dönen General Townshend, Türk müdafii ve muhibbiliğini sürdürmeye devam etmişti. Nitekim Mondros Mütârekesi hakkındaki fikir ve görüşlerini özel bir yazıyla İngiltere'nin Hindistan Nazırı Lord Montague'ye yazmıştı. General bu mektubunda şunları söylemekteydi:

"Sulh konferansında, Türkiye meselesi bahis konusu olurken hürmet edilmesi gereken bir millet olan Türklerin ekserisinin harp zamanında bile İngiliz taraftarı olduğunu nazarı dikkate almalıyız. Bu husus, inkârı kabil olmayan bir hakikattir..."

*İngiltere için yan tarafta birer diken teşkil edecek devletler yerine, Türkiye'nin Hindistan yolu üzerinde İngiltere'ye sadık ve itaatli bir dost kalması daha iyi olacaktır kanaatindeyim."*¹³

Townshend ülkesine döndükten sonra yayınladığı "My Campaign in Mesopotamia" isimli anılarının yer aldığı kitapta; Türklerin beklenilenden daha erken mütâreke yapmasını sağlamakla bütün dünya barışına hizmet ettiğini yazmıştır. Kitabında Türkiye-İngiltere arasındaki görüşmelerin gerçekleşmesinde büyük bir rolünün olduğunu da belirten Townshend böylece İngiliz kamuoyunda saygın bir mevkie sahip olmuştu. Nitekim İngiltere'de yapılan seçimler sonrasında "Verekin" mebusu sıfatıyla İngiliz Avam Kamarası'nın bir üyesi olarak parlamentoya da girmişti.¹⁴

Townshend İngiliz parlamentosunda yaptığı konuşmalarla Türk müdafii ve muhibbiliğini sürdürmüştür. Nitekim 22 Aralık 1920'de Avam Kamarası'nda yaptığı bir konuşmada "Mustafa Kemal'e yaklaşmalı ve Fransızlarla el ele yürümeliyiz" demiş ancak İngiliz Başbakanı Llyod George "asi bir General ile mi? Hem de mutlaka bir sulha varmak için bir garanti olmadan" diyerek karşı çıkmıştı.¹⁵

Townshend'in bu faaliyetleri zaman zaman Türk basınına da yansıyor ve gazetelerde onun gerçek Türk dostu olduğunu belirten olumlu yazılar yazılıyordu. Nitekim 21 Ocak 1921 tarihli Anadolu'da Yeni Gün gazetesinde "Townshend, Kuvâ-yı Milliye hareketini haklı bulan, sözünde durmayan olarak İngiltere'yi gören kişidir" denilmektedir.¹⁶ Aynı gazetede çıkan bir başka yazıda ise

*"...Mondros'tan ayrılmadan evvel General Townshend'in kendisine, İngiliz Hükümetiyle hükümetimiz arzusu dairesinde münasebet kurulmasının bu suretle olabileceğine ve Osmanlı Devleti mütâreke yapmaya karar verirse, murahhaslar heyeti arasında benimde bulunmamın faydalı olacağını, bunu da bana mahrem olarak bildirmesini rica ettiğini ilâve ediyordu." Orbay, a.g.e., C.1, s.80.; Lord Kinross'ta "Townshend daha önce özel olarak Türk heyetine Rauf Bey'in de katılmasını öne sürmüştü "demektedir. Bkz. Lord Kinross, **Atatürk, Bir Milletten Yeniden Doğuşu**, Sander Yayınları, İstanbul 1984, s.207.; Sina Akşin'de "...Townshend, Rauf Bey'in baş murahhas olmasının uygun olacağını bildirmiş bulunuyordu" demektedir. Sina Akşin, **İstanbul Hükümetleri ve Millî Mücadele**, Cem Yayınevi, İst. 1983., s.53.*

¹¹ Yuluğ Tekin Kurat, **Osmanlı İmparatorluğu'nun Paylaşılması**, 2. Bsk. Ankara 1986, s.42. Bu konuda Townshend hatıralarında şunları söylemektedir:

"...Bu konferansa iştirake davet olunmadığımdan pek tâbii müzakerelerin cereyan şekli hakkında görgü şahidi gibi bir bilgiye sahip değilim. Ancak müzakereler sırasında meydana gelmesi muhtemel müşkülât ve anlaşmazlık hususunda yardımda bulunmak üzere, donanmada kalmıştım.

¹² Öndeş, "General Townshend'in Hatıraları", **Hayat Tarih Mecmuası**, sayı 5, 1 Haziran 1967, s.70.

¹³ Bu anlatımlar için bkz. Öndeş, *a.g.m.*, Sayı 5, 1 Haziran 1967, s.70.-72.

¹⁴ Townshend Kutülamare'de gösterdiği sebat ve kahramanlığın vatandaşları tarafından takdir edilmesi neticesi mebusluğa seçilmişti. Bkz. Ali Fuat Cebesoy, **Siyasi Hatıralar**, I. Kısım, İstanbul 1957, s.43.

¹⁵ Gotthard Jaeschke, **Kurtuluş Savaşı İle İlgili İngiliz Belgeleri**, Türkçeye çev. Cemal Köprülü, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1971, s.255.

¹⁶ Nurettin Gülmez, **Kurtuluş Savaşı'nda Anadolu'da Yeni Gün**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 1999, s.58.

“İngiltere'nin Anadolu Hareketi'ni imha politikasına karşı olan, Mondros Mütârekesi'nden sonra Türkiye lehine çalışmalarıyla tanınan” şeklinde Townshend hakkında övgü dolu ifadeler yer alıyordu.¹⁷

Hakimiyet-i Milliye gazetesinde çıkan bir yazıda da şöyle deniliyordu:

“Bütün Türkiye için General Townshend ismi meçhul değildir. Harb-i Umumi zamanında Kutulamare'de hakkıyla kahramanane müdafaada bulduktan sonra kuvvetlerimize teslim olan İngiliz Generali Mütârekeye kadar memleketimizin misafiri olmuş ve hakkında büyük bir ihtiram gösterilmişti. Munsif ve hakperver bir insan olan General Townshend böyle uzun seneler içimizde yaşayarak hakiki Türkü anladığı için, esaretten döndükten sonra bu kadar âli meziyetlerin sahibi olan Türk halkına karşı gösterilen kindar taasuba karşı mücadele etmiş ve Türkiye davasını pek çok defa İngiliz gazetelerinde müdafa etmiştir kari'lerimiz generalin bu hukukuyâne, hakperverâne makalelerini defeatle takip etmişlerdir.”¹⁸

General Townshend'in Türk Müdâfii ve muhibbiliği Türk ordusunda gönüllü olarak hizmet etme arzusuna kadar gitmiştir. Bu konuda Rauf Bey'in Meclis'in gizli celsesinde anlattıkları oldukça dikkat çekicidir. Townshend'in Anadolu seyahati günlerinde İcra Vekilleri Heyeti Reisi olan Rauf Bey, bu ziyaretle ilgili olarak Meclis'te yapılan gizli celse görüşmeleri esnasında Townshend'den ve seyahatinden bahsetmiş ve konuşmasının bir yerinde “...Hatta bundan bir müddet evvel Townshend, Türkiye ordusunda gönüllü olarak hizmet edebilmek arzusunu izhar etmiş ve Paris'te iken bunu Paris mümessilimiz Ferit Bey'e de ifade etmiş. Ferit Bey kendisine Türkiye Ordusunda ecnebi zabitanın istihdamı olmadığını beyanla beraber eğer arzu eder ve Ankara'daki zevat ile sureti hususiyede görüşmeye lüzum görürse bunu Ankara'ya bildireceğini söylemiş.” diye açıklama yapmıştır.¹⁹

Görüldüğü gibi İngiliz Generali Townshend Mustafa Kemal Paşa ile görüşmek amacıyla Anadolu'ya yaptığı ziyaret öncesine kadar Millî Mücadele önderlerince, siyasi çevrelerce, basın ve kamuoyunda Türk milletinin haklarını savunan gerçek bir Türk dostu olarak biliniyor, görülüyor ve kabul ediliyordu.

II. GENERAL TOWNSHEND'İN ANADOLU SEYAHATİNİN NEDENLERİ

General Townshend'in Anadolu'ya yaptığı seyahatin nedenlerini daha sağlıklı ortaya koyabilmek için onun Avam Kamarası'nda yaptığı uzun konuşmasını ele alıp değerlendirmek gerekmektedir.

30 Mayıs 1922'de Avam Kamarası'nda İngiltere'nin Şark-ı Karib(Yakın Şark) politikası ile ilgili görüşmeler yapıyordu. Parlatentonun bir üyesi sıfatıyla General Townshend bir konuşma yapmış ve İngiltere'nin “Yakın Şark” siyasetini tenkit etmişti. Bu konuşmasının satır aralarında Townshend'in Anadolu'ya yapacağı seyahatin nedenlerini görebiliyoruz. Townshend konuşmasının başında “öncelikle Türklerle Yunanlılar arasındaki mücadelenin hemen durdurulmasının bir zaruriyet halini aldığını, eğer bu savaş durdurulmazsa Türkleri, Rusların kucağına atmış olacaklarını” söylemekte ve kendisinin bu nokta hakkında daha mebus olmadan iki yıl önce hem mecliste hem de meclis haricinde tavsiye ve uyarıda bulunduğunu belirtmektedir.²⁰ Konuşmasının devamında Townshend şunları söylemektedir:

¹⁷ Gülmez, a.g.e., s. 58.

¹⁸ **Hakimiyet-i Milliye**, 23 Temmuz 1338(1922), sayı: 564.

¹⁹ Bu konuşma için bkz. **Türkiye Büyük Millet Meclisi Gizli Celse Zabıtları** (kısaltma TBMM GCZ), C:3, İ:83, C: 3, 31.7.1338(1922), s.641.

²⁰ **Babalık**, 24 Temmuz 1338(1922), sayı:951. General Townshend'in Avam Kamarası'nda yaptığı bu konuşma, onun Konya'da bulunduğu 24 Temmuz 1922 tarihinde Babalık Gazetesi'nde “General Townshend'in Mühim ve Muhik Tenkidatı” başlığıyla yayınlanmıştır.

“...Türkiye'nin Rusya ile Almanya'ya iltihak etmesi bizim için büyük bir tehlikedir. Ve burada bu tehlikenin Hindistan, Irak ve İngiltere'ye ait diğer herhangi bir memleket için ne demek olduğunu anlamayan aza yoktur. Bunun neticesinin ne olacağını herkes anlayabilir. Ben daha meclise gelmeden hükümetimizin Şark-ı Karib hakkında ittihaz etmiş olduğu hatt-ı harekette rahatsız olmuştum...

Mondros Adası'ndan avdetimde hükümetimizin Türklere karşı mülayim bir siyaset takip edeceğini zannetmiştim. Halbuki iş tam aksi oldu. Irak, Şam, Filistin, Arabistan ve daha nerelerin tazyî'i Türkler için bir ceza-yı kâfi olduğu zannediliyordu. Fakat bu ceza siyaseti hariciyemizi tedvir eden zat tarafından kâfi görülüyordu. Biz İstanbul sevahiline varıncaya kadar ve mukaddes Edirne şehri dahi dahil olduğu halde bütün Türkiye'yi Türklere aldık. (...) hariciye Nazırımız bu kadarla da iktifa etmeyerek Mösyo Venizelos ve hempalarının nüfûz-u tahtında bulunarak Asya-ı Suğra'da Türk memalikinini istila ve zannımca alem-i İslâmî bir kat daha azap etmek üzere Türkleri tazyik ve gayr-i müsaid ahval ve şerait dahilinde harb etmeğe mecbur eylemek için Yunanlıları oraya davet eylemişti.”²¹

İstanbul'un İngiliz askeri tarafından işgalini de büyük bir hata olarak niteleyen Townshend, bu konuda dostluk ilişkileri içerisinde olduğu Hariciye Nazırını bir mektupla uyardığını, böyle çılgınca bir harekete razı olmamasını kendisinden rica ettiğini söylediği konuşmasına şöyle devam etmekteydi:

“Bu adım Mecliste dahi beyan ettiğim ve vech ile fenn-i harp nokta-i nazarından büyük bir hata olduğu gibi siyaseten dahi fena idi. Zira bu Türk milliyetperver fırkasını derhal alevlendirdi ve Başvekilin asi bir general diye tavsif ettiği vatanperver “Kemal'i” meydana çıkardı. Tarihte diğer asi generaller görülmüştür. “Vaşington'da” bunlardan birisidir.”

...Türkler artık ümit kalmadığını gördüler, silaha sarıldılar(...) Fansızlar Mareşal Lyauty'nin tavsiyesine iktifa ederek Türklerle ne suretle bir zemini itilâf buldu ise İngiltere'de Ankara'ya karşı aynı suretle hareket etmemeli mi idi?...

...Mustafa Kemal Paşa şunu yapmayacak nakaratını işitiyoruz. Biz bir kere Mustafa Kemal Paşa'yı dinlemeliyiz. Bu ayın bidayetinde Mustafa Kemal Paşa, İzmit'te bir konferans talep etti. Zira bu mahal hem Ankara'ya yakın, doğrudan doğruya telgraf hattıyla merbut hem de kendisinin bizzat orada bulunmasına müsaittir. Hariciye nazırımız konferansı da reddetti.

...Başvekilimiz(...) İzmit körfezine kadar bir seyahat ihtiyar etmedi. Müşarünileyh oraya vasıl olabilirdi. Mustafa Kemal ile baş başa gelerek Paşanın metalibini itidale sevk edebilirdi. İşte bunun içindir ki ben de oraya gitmek istiyordum. Ben Mustafa Kemal Paşa'yı tanırım, kendisine hürmetim vardır. Ben Paşa'ya demek isterim ki, Kemal Allah aşkına metalibini tadil et, bize sulh lazımdır, ben bunun husulüne ez-dil ü cân çalışırdım. Fakat bizim Hariciye Nezaretimiz benim fikrimde değildi. Benim yegâne arzum Başvekilin oraya gitmeye razı ve iknâ edilmesidir.

...Hükümetin siyasetini tebdil tağyîr ve Hindistan yolunda askeri bir kavim olan Türkleri dost bulundurmak fikrinde bulunan Beaconsfield, Palmerston ve büyük Salisbury'nin eserini iktifâ etmeğe çalışmak yegane emelidir.”²²

General Townshend'in bu konuşmasının İngilizce olarak tam metni için bkz. Bilâl N. Şimşir, **İngiliz Belgelerinde Atatürk (1919-1938)**, Cilt 4, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1984, s.274-277.

²¹ **Babalık**, 24 Temmuz 1338(1922), sayı: 951.

²² **Babalık**, 24 Temmuz 1338(1922), sayı: 951.

General Townshend'in Avam Kamarası'nda yaptığı bu konuşma, 12 Haziran 1338(1922) tarihli Hakimiyet-i Milliye Gazetesinde “Şark Meselesi'ne Dair İngiliz ve Fransız Parlamentolarında Mühim Müzâkerât ve Münâkaşât” başlığıyla verilmiş ve özellikle Townshend'in konuşmasında ifade ettiği “Türklerle münâsebât-ı dostane bulunmak, bilhassa Alman-Rus yakınlaşmasının Avrupa muvâzenesini ta'dil ettiği şu zamanda elzemdir. Türklerin Rus kolları arasına atılmalarına meydan verilmemelidir” sözüne dikkat çekilmişti. **Hakimiyet-i Milliye**, 12 Haziran 1338(1922), sayı: 529.

Bu konuşmasından da anlaşılacağı gibi Townshend, Mustafa Kemal Paşa ile doğrudan görüşülmesini öneriyor, bu konuda İngiliz Hükümeti'nin Başbakanı Lloyd George ve Dışişleri Bakanı Lord Curzon'un barış karşıtı politikalarını sert şekilde tenkit ediyordu. Townshend özellikle Dışişleri Bakanı Curzon'a yükleniyordu. Çünkü Townshend barış görüşmelerinde bulunmak amacıyla Anadolu'ya gitme konusunda talebini, Avam Kamarası'nda yaptığı bu konuşmasından daha önceki tarihlerde de İngiliz Hükümeti yetkililerine yapmıştı. Nitekim 22 Mart 1922'de Dışişleri Bakanı Lord Curzon'a yazı yazarak bu talebini bildirmişti. Ancak İngiliz Dışişleri Bakanı Curzon 5 Nisan 1922'de yazdığı cevabi yazıda "düşman memleketine gidilemez" şeklinde geri çevirerek Townshend'in bu talebini kabul etmemişti.²³

Yine Townshend Mayıs ayı başlarında gerek özel ve gerekse resmi görüşmelerde bulunmak üzere İstanbul ve Ankara'ya gitmek amacıyla pasaport verilmesi için İngiliz Hükümetine yazılı olarak başvurmuş, ancak bu başvurusu reddedilmiştir²⁴ İngiliz Hükümetinin Townshend'e pasaport vermemesi, Avam Kamarası'nda yine tartışmalara neden olmuştur. Hükümet adına yapılan konuşmalarda "İngiltere'nin Yakın Şarkta müttefiklerinden ayrı olarak herhangi bir harekette bulunmayacağı açıklanmıştır. Nitekim Chamberlein yaptığı konuşmada "Hükümetin General Townshend'in seyahat tasavvurunu muvafık bulmadığını, bu seyahatin gerek müttefikler gerekse Türkiye tarafından su'i tefsir edileceğini" belirtmiştir.²⁵

Townshend'in Anadolu seyahatinin nedenlerini açıkladığı bazı yazışma ve konuşmaları, bize bu seyahati neden yapmak istediği konusunda kati bilgiler vermektedir. Nitekim Anadolu seyahatini gerçekleştirmeden önce Beyrut'ta kendisini bu seyahatten vazgeçirmek isteyen İngiltere'nin Beyrut Başkonsolosu Staw'e verdiği cevapta "Mustafa Kemal'i iyi tanıdığını, görüşmek istediğini, İngiliz Parlamentosunda 100 kişinin bu görüşmeyi onayladığını, yalnız Foreign Office'nin buna karşı çıktığını" söylemiştir.²⁶

Bu konuda diğer bir yazışması da Londra'da yayınlanan "Evening News" gazetesi ile olan yazışmasıdır. Anadolu'ya yaptığı bu seyahat üzerine İngiliz Hükümeti tarafından Parlamento'ya bir yazı yazılarak, Townshend'in Türkiye'ye gitmeyeceği konusunda verdiği taahhüde uymadığı belirtilmiş ve hakkında tahkikat icrasına başlanmıştır. Bunun üzerine Townshend Evening News gazetesi başyazarına şu telgrafi göndermişti:

"Meseleden haberdar olan Parlamento azasından Yüzbaşı Gee'ye müracat ediniz"dedim ki" ile başlayarak " benim şimdiki arzum değildi" ile nihayet bulan 8 Mayıs tarihli tahrîri izahnâmem ve Parlamentoda izah ettiğim 30 Mayıs tarihli nutkum fikrimi niçin değiştirip Kemal Paşa'yı görmek istediğimi açıkça anlatır. Kemal Paşa'yı görmekliğim Avam Kamarası'ndan birçok azanın ısrarı ile olup müteveffa Mareşal Wilson'da bu meyandadır. Hariciye Nazırının bütün muhalefetine rağmen Türkler üzerinde bütün nüfuzumu isti'mal ederek İngiltere Hükümetinin menfaatleri ve insaniyet namına bu muharebeye bir nihayet vermeyi kendime bir vazife telâkki ederim. Harp hemen durmazsa bütün Avrupa'yı ateş saracağına kendilerine

²³ Jaeschke, a.g.e., s.228, dipnot 427'deki bilgi.

²⁴ **Hakimiyet-i Milliye**, 7 Mayıs 1338(1922), sayı: 500.

²⁵ **Hakimiyet-i Milliye**, 7 Mayıs 1338(1922), sayı: 500. Açksöz Gazetesi de bu konuda "Townshend İstanbul ve Ankara'ya gelecekmış, fakat İngiltere Hükümeti pasaport vermiyor" bilgisini vererek Hakimiyet-i Milliye Gazetesi'nden aldığı bilgiyi aynen vermiştir. **Açksöz**, 8 Mayıs 1338(1922), sayı: 479.

²⁶ Bkz. Şimşir, a.g.e., c.IV, Belge No: 129, s. 308-309.

anlatacağım. Türklerle 1918 senesinde olduğu gibi sulhu temin edeceğime ve bu hususta yardım edeceğime eminim.”²⁷

General Townshend’in yukarıda belirttiğimiz konuşmalarında üzerinde durduğu bir noktayı daha belirtmemiz gerekiyor. Townshend, Türkiye’ye giderek bir sulh sağlama konusunda yalnız olmadığını ve Parlamentoda yüz kadar bir milletvekilinin bu hususta kendisine destek verdiğini belirtmektedir. İngiliz Avam Kamarası’nda aralarında Townshend’in de yer aldığı bir grup milletvekili “Müstakil Muhafazakârlar” adı altında bir grup teşkil etmişlerdi.²⁸ Bu grup içerisinde Birinci Dünya Savaşı’nda İngiliz Orduları Genel Kurmay Başkanlığı görevini yapmış olan Mareşal Wilson’da bulunuyordu. Grup üyeleri gerek basına yaptıkları açıklamalarda ve gerekse Parlamentoda yaptıkları konuşmalarda İngiltere Hükümetinin Türkiye ile makul bir sulh yapmasının gerekli olduğunu ve bunun İngiliz menfaatleri açısından hayati önemi olduğunu dile getiriyorlardı. Mareşal Wilson ve General Townshend başta olmak üzere bu grup üyeleri, iktidarda bulunan Llyoyd George Hükümeti’nin Türkiye’ye karşı sürdürdüğu düşmanca politikanın karşısındaydılar.²⁹

Görüldüğu gibi Townshend, Mondros Mütârekesi’nin imzalanmasında oynadığı arabuluculuk rolünü bir kez daha üstlenmek istiyor ve bu nedenle Ankara’ya giderek, İngiltere ile Türkiye arasında bir sulh girişimi başlatmayı ve bunda da başarılı olmayı ümit ediyordu. Yani amacı savaşı sona erdirip, bir sulhu gerçekleştirmekti.

III. GENERAL TOWNSHEND’İN ANADOLU’YA GELİŞİ VE KONYA’DA MUSTAFA KEMAL PAŞA İLE GÖRÜŞMESİ

A) Townshend’in Anadolu’ya Gelişİ

Yukarıda da izah ettiğimiz gibi Townshend Anadolu’ya yapacağı seyahat talebini İngiliz Hükümeti nezdinde dile getirmiş, hatta yazılı başvuruda bulunmuş ve kendisine pasaport verilmesini istemişti. Ancak bu talebi İngiltere’nin Türkiye ile harp halinde olduğu gerekçesiyle kabul edilmemiş ve pasaportuna Türkiye için vize verilmemişti.³⁰ Nitekim İngiliz Hükümeti tarafından Townshend’e pasaportu verilmeden önce kendisinden bir taahhütnâme alınmıştı. Yazılı olarak alınan bu taahhütnâmede şunlar yazılıydı:

“Türkiye için talep ettiğim pasaport daha müsait bir zamana ta’liken reddedildiğinden, sulh müzâkerâtı devam ettikçe şimdilik Türkiye’ye azimet niyetinde değilim. Ancak sulhun imzasını müteakip Türkiye için bir pasaport talep etmek niyetindeyim.

İmza

General Townshend ”³¹

²⁷ **Hakimiyet-i Milliye**, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 568, bkz. EK VI. Aynı metin diğer bazı gazetelerde de yer almıştır. **Vakit**, 30 Temmuz 1338(1922), sayı: 1664; **İkdam**, 30 Temmuz 1338(1922), sayı: 9113; **Babalık**, 31 Temmuz 1338(1922), sayı: 956.

²⁸ İcra Vekilleri Heyeti Reisi Rauf Bey, TBMM’sinin gizli celsesinde Townshend’le ilgili bilgi verirken bu konuda şunları söylemekteydi:

“...Bilahare mebus intihap edildi. Bugün hepiniz biliyorsunuz ki, İngiltere Parlamentosunda bir mebustur ve aynı zamanda İngiltere Parlamentosunda takriben 60’a yakın mebusu olan müstakil muhafazakârlar namı altında bir fırkanın azasıdır...” **TBMM GCZ**, C:3, İ:83, C: 3, 31.7.1338(1922), s.641.

²⁹ **İkdam**, 26 Temmuz 1338(1922), sayı: 9109. Bkz. EK IV.

³⁰ İngiliz Hariciye Nezareti’nin bir memuru The Daily Mail gazetesine verdiği demeçte *“...biz henüz Türkiye ile harp halindeyiz asla Harb-i Umumî esnasında bir İngiliz’e Almanya için pasaport vermemekte ne kadar haklı isek bugün Türkiye’ye bir İngiliz’in seyahatini men’etmek de hakkımızdır.”* demiştir. **İkdam**, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 9111.

³¹ **İkdam**, 26 Temmuz 1338(1922), sayı: 9109. Bkz. EK IV.

Townshend bu yazılı taahhütnâmenin yanı sıra şifahi olarak da "seyahatinden maksadının Paris'te karısını, Madrit'te de bazı akrabalarını ziyaret etmek ve daha sonra da Karsbald'da tedavi için 15 gün kalmak olduğunu" belirtmişti. Bu şifahi açıklaması ve yazılı taahhüdü üzerine kendisine Fransa, İtalya, İspanya, Belçika, Almanya, Avusturya, Flemenk, İsviçre ve Çekoslovakya için pasaport verilmiş ve "Türkiye'de seyahat için muteber değildir" ibaresi de şerh edilmişti.³²

Her ne kadar İngiliz Hükümeti Townshend'in Türkiye'ye gitmesine müsaade etmemiş ve pasaportuna Türkiye vizesi vermemişse de İngiliz Generali bu seyahat düşüncesinden vaz geçmiş değildi. General Türkiye'ye gelmek için bazı teşebbüslerde bulunmuştu. Yukarıda da izah ettiğimiz gibi Türk ordusunda gönüllü olarak hizmet etmek arzusunu Paris'te bulunduğu günlerde Paris mümessilimiz Ferit Bey'e ifade etmişti. Ferit Bey kendisine Türk ordusunda yabancı subayın görev almasının uygun olmadığını beyan etmiş, ancak eğer arzu ederse Ankara'daki zevat ile hususi şekilde görüşmeyi gerekli görürse bunu Ankara'ya bildireceğini söylemişti. Townshend bu özel görüşmeyi büyük bir istek ve memnuniyetle kabul edeceğini belirtince de Ferit Bey meseleyi Ankara'ya bildirmişti. Ankara'dan verilen cevapta ise generalin özel görüşmelerde bulunmak amacıyla Türkiye'ye gelebileceği ve Ankara'da misafir edileceği belirtilmişti.³³

Mustafa Kemal Paşa da Nutuk'ta görüşme isteğinin General Townshend'den gelmiş olduğunu şu ifadeleriyle belirtmektedir: "...Konya'ya gelmiş olan General Townshend'le görüşmek üzere Ankara'dan hareket ederek 23 Temmuz 1922 akşamı Batı Cephesi Karargahı'nın bulunduğu Akşehir'e gittim..."³⁴

Fransız Dışişleri Bakanlığı'ndan 14 haziran 1922'de Suriye'ye girebilmek için vize alan General Townshend, Marsilya'dan buharlı bir gemiyle hareket ederek 12 Temmuz 1922'de Beyrut'a geldi. Beyrut'ta Fransız Yüksek Komiseri General Gouraud'la bir görüşme yapan Townshend, Fransız Generali tarafından büyük bir nezaketle karşılanmış ve ilgi görmüştü.³⁵ Townshend'in Beyrut'tan Ankara'ya hareket edeceğini öğrenen İngiliz Dışişleri Bakanlığı hemen harekete geçmiş ve İngiltere'nin Beyrut Başkonsolosu Satow'a bir telgraf göndererek, Generalin bu geziden vaz geçmesini sağlamasını istemiştir. 17 Temmuz'da İngiliz Dışişleri Bakanlığı'nun telgrafını alan Satow'e önce Fransız Yüksek Komiseri Gouraud'la görüşerek Townshend'in Ankara'ya yapacağı gezi için kolaylık göstermemesini istemişti. Fransız General ise, Townshend'e sadece nezaket gösterdiğini ve Haleb'e kadar kendisine bir refakatçi subay verdiğini belirterek, vermiş olduğu bu karardan geri dönmeyeceğini söylemişti. Bunun üzerine Başkonsolos Satow, Beyrut'ta seyahati için hazırlık yapmakta olan Townshend'i ziyaret etmiş ve ondan bu seyahatten vazgeçmesini istemişti.³⁶ Ancak General Townshend seyahatinden vazgeçmeyeceğini belirttiği cevabi konuşmasında "Mustafa Kemal'i iyi tanıdığımı, onunla görüşmek istediğini, İngiliz Parlamentosu'nda 100 kadar milletvekilinin bu görüşmeyi onayladığını, sadece İngiliz Foreign Office'nin buna karşı çıktığını" söylemişti. Konuşması'nın devamında da "Türkiye'ye hiç gitmeyeceği yolunda söz vermemiş olduğunu, pasaport alırken, şimdilik, yani birkaç hafta içinde gitmeyeceğini söylediğini" belirtmişti. Townshend, Anadolu'ya yapacağı seyahatinin üç hafta süreceğini de ilave etmişti.

İngiliz Generali Townshend'in resmi olmayan bu gezisi Londra'da da büyük bir sansasyon yaratmıştı.³⁷ Generalin Anadolu seyahati Avam Kamarası'nın 20 Temmuz günü yapılan oturumunda tartışma konusu olmuştu. İngiliz Hariciye Nezareti Müsteşarı Sir E. Crowe Avam Kamarası'nda yaptığı konuşmada "...12 Temmuz'da Beyrut'a hareket eden General Townshend'in Ankara'ya azimet

³² **İkdam**, 24 ve 26 Temmuz 1338(1922), sayı: 9107 ve 9109; **Babalık**, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 954.

³³ **TBMM GZZ**, C:3, İ:83, C: 3, 31.7.1338(1922), s.641.

³⁴ M. Kemal Atatürk, **Nutuk**, II. Cilt, 1920-1927, Yay. Haz. Zeynep Korkmaz, Ankara 1994, s. 454.

³⁵ Şimşir, **a.g.e.**, C. IV, 129 Nolu Belge, s.308.

³⁶ Şimşir, **a.g.e.**, C. IV, 129 Nolu Belge, s.309.

³⁷ Bu konuda Türk basınında çıkan haberler için bkz. **İkdam**, 25 Temmuz 1338(1922), sayı: 9108, **Hakimiyet-i Milliye**, 25 Temmuz 1338(1922), sayı: 565; **Vakit**, 24 Temmuz 1338(1922), sayı: 1658, bkz EK III; **Babalık**, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 954.

maksadıyla 17 Temmuz'da Halep ve İskenderun'a müteveccihen hareket ettiğini" söylemiştir. Hariciye Nezareti Müsteşarı Crowe konuşmasının devamında "Townshend'in bu seyahatinin İngiliz Hükümetinin talebi üzerine ihtiyar edilmiş olmaktan uzak bulunmakta olduğunu, ayrıca Generalin bu seyahatinin pasaportu kendisine verilirken vuku bulan vaadine de mugayir bulunduğunu" belirtmiştir.³⁸

İngiliz Hükümeti yaptığı resmî açıklamada da "bu seyahatin Hükümetin haberi olmaksızın yapıldığını" belirtmişti. Diğer taraftan İngiliz istihbarat servisi Townshend'in seyahatini ve temaslarını yakından izlemek üzere harekete geçirilmişti.³⁹ Ayrıca Townshend'in Anadolu seyahati ile ilgili haberlerin İngiliz basınında yer alması, İngiliz sansürünce önce kısıtlanmış, sonra serbest bırakılmıştı.⁴⁰

17 Temmuz 1922'de Halep'e müteveccihen hareket eden Townshend, daha sonra İskenderun'a gelmiş ve oradan da Mersin üzerinden 22 Temmuz 'da Adana'ya gelmişti. Generalin Adana'ya gelişinde valilik tarafından törenle karşılanmış, hakkında merasim-i ihtiramiyye ifa edilmiştir.⁴¹ Townshend, Adana'da yayınlanmakta olan Yeni Adana gazetesine verdiği beyanatta "Türklerin müdafii olmakla iftihar ettiğini ve Türklere karşı muhabbetini her vesile ile bilhassa Avam Kamarası'nda müteaddit beyanatlari ile ispat ettiğini, İngiltere'nin Türklere hakkındaki hissiyatının İngiliz Avam Kamarası'ndan bütün cihana ilân olunduğunu ve İngiltere'de iki tarz telakki mevcut olduğunu, bunlardan bir kısmı Türkleri ve bir kısmı Yunanlıları haklı bulduklarını ama Türkleri haklı bulan telakkinin git gide kuvvetlendiğini bu yüzden İngiltere'de son günlerde Türkler lehine bir cereyan başladığını" ⁴² söylemiştir.

Townshend, Kilikya'nın Fransızlar tarafından tahliyesinden sonra azınlıklar hakkında çıkarılan şayialara zerre kadar ehemmiyet vermemiş olduğunu da belirtmiştir. Seyahatinin amacı hususunda sorulan soruya da "politikadan bahsetmekte mazuru bulunduğunu ve bu nedenle maksad-ı seyahati hakkında bir şey söylemeyeceğini, ancak seyahatinin on dört gün kadar devam edeceğini" söylemiştir.⁴³

Townshend, kendisini ziyaret eden Adana'daki İngiliz vatandaşları ile de görüşmüştü. Bu görüşmede İngilizler" kendilerinin fevkalade rahat olduklarını, Türklerin gerek kendilerine ve gerekse diğer Hıristiyan vatandaşlar ile azınlıklara iyi muamelede bulduklarını ve serbestçe hareket ettiklerini" söylemişlerdir.⁴⁴

İngiliz Generali Townshend 22 Temmuz akşamı özel bir terenle Konya'ya hareket etmişti.⁴⁵ Townshend 23 Temmuz sabahı Konya'ya gelmiş, Adana'da olduğu gibi Konya'da da valilik tarafından merasim-i mahsusa ile karşılanmıştır.⁴⁶ Hakimiyet-i Milliye gazetesi Townshend'in Konya'ya gelişini "General Townshend Bugün Konya'da" başlığıyla vermiştir.⁴⁷

³⁸ **İkdam**, 25 Temmuz 1338(1922), sayı: 9108; **Babalık**, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 954.

³⁹ Salâhi R. Sonyel, *Kurtuluş Savaşı Günlerinde İngiliz İstihbarat Servisi'nin Türkiye'deki Eylemleri*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1995, s.264.

⁴⁰ Şimşir, a.g.e., C. IV, 136 Nolu Belge, s.323.

⁴¹ **Hakimiyet-i Milliye**, 23 Temmuz 1338(1922), sayı: 564.

⁴² Townshend'in Yeni Adana Gazetesi'ne verdiği beyanat, İstanbul ve Ankara gazetelerinde yer almıştır. Bu beyanat için bkz. **Hakimiyet-i Milliye**, 25 Temmuz 1338(1922), sayı: 565; **Vakit**, 27 Temmuz 1338(1922), sayı: 1661.

⁴³ **Vakit**, 29 Temmuz 1338(1922), sayı: 1663.

⁴⁴ **Hakimiyet-i Milliye**, 26 Temmuz 1338(1922), sayı: 566.

⁴⁵ Hakimiyet-i Milliye Townshend'in Adana'dan ayrılışıyla ilgili olarak "Cuma günü Beyrut'tan Mersin'e gelmiş olan Avam Kamarası azasından General Townshend dün akşam Adana'dan Konya'ya müteveccihen hareket etmiştir" haberini vermektedir. Bkz. **Hakimiyet-i Milliye**, 23 Temmuz 1338(1922), Sayı: 564. Ayrıca aynı mahiyette bir haber için bkz. **Vakit**, 27 Temmuz 1338(1922), sayı: 1661.

⁴⁶ **Hakimiyet-i Milliye**, 25 Temmuz 1338(1922), sayı: 565; **Vakit**, 26 Temmuz 1338(1922), Sayı: 1660.

Townshend'in Konya geliş tarihi üzerinde farklı tespitler bulunmaktadır.

Hakimiyet-i Milliye gazetesinin 25 Temmuz 1338 tarihli nüshasında Anadolu Ajansı'nın 23 Temmuz 1922 tarihli Konya'dan aldığı bilgiye atf yapılarak "General Townshend bu sabah Mersin'den Konya'mıza gelmiş ve merasimi mahsusa ile karşılanmıştır" denilmektedir. **Hakimiyet-i Milliye**, 25 Temmuz 1338(1922), sayı: 565.

B) Mustafa Kemal Paşa ile Townshend'in Konya'da Görüşmeleri

Mustafa Kemal Paşa ile İngiliz Generali Townshend'in görüşme yeri olarak Konya'nın seçilmesi bir tesadüf değildi. Bu görüşmenin Konya'da gerçekleşmesini özellikle Mustafa Kemal Paşa istemişti. Çünkü Townshend'in amacı Ankara'ya gitmek ve burada başta Millî Mücadelenin önderi Mustafa Kemal Paşa olmak üzere diğer ileri gelen zevatla görüşmekti. Nitekim Townshend, Mustafa Kemal Paşa ile Konya'da görüştüktan sonra Ankara'ya gelecek ve İcra Vekilleri Heyeti Reisi Rauf Bey başta olmak üzere Refet Paşa, Ali Fuat Paşa gibi Millî Mücadele'nin ileri gelen şahsiyetleriyle görüşecekti.

Mustafa Kemal Paşa'nın Townshend'le Konya'da görüşmek istemesi aslında Garp Cephesi Karargâhına yapacağı ziyaretin gizlenmesi olarak düşünülmüştü. Sakarya Zaferi'nden sonra Türk ordusu işgalci Yunan kuvvetlerine kesin bir darbe vurmak ve onları ülkemizden tamamen atmak amacıyla büyük bir hazırlık içerisindeydi. Bu hazırlıklar gizlilik içerisinde yapılıyor ve ordumuz başlatacağı büyük taarruza hazırlanıyordu. Mustafa Kemal Paşa bu konuyu Nutuk'ta şöyle anlatmaktadır:

*"Gerçekte ordumuz ihtiyaçlarını ve eksiklerini tamamlamak üzere bulunuyordu. Ben, daha Haziran ortalarında taarruza karar vermiştim. Bu kararımı yalnız Cephe Komutanı ile Genelkurmay Başkanı ve Millî Savunma bakanı biliyorlardı. Bildirdiğim tarihlerde bir geziyi vesile ederek İzmit-Adapazarı yönüne hareket ettiğim zaman, Ankara'da Genelkurmay Başkanı Fevzi Paşa Hazretleri'yle görüştüktan sonra, o zaman Millî Savunma Bakanı bulunan Kazım Paşa Hazretleri'ni Sarıköy istasyonuna kadar birlikte götürerek, oraya davet ettiğim Cephe Komutanı İsmet Paşa Hazretleri'yle birlikte, taarruz için gerekli hazırlıkların sür'atle tamamlanması ile ilgili kararlar aldık."*⁴⁸

Mustafa Kemal Paşa yapılmasına karar verilmiş bulunan ve amacı bir meydan savaşı ile düşmanı tamamen yok etmek olan büyük taarruzun hazırlıklarını yerinde görmek, Genelkurmay Başkanı ile Cephe Kumandanı ile taarruz planı üzerinde bir kere daha fikir alışverişinde bulunmak ve yine ordu komutanları ile bazı kolordu komutanlarının katılacağı bir toplantıda onların da görüşlerini almak amacıyla yukarıda da ifade ettiğimiz gibi Batı Cephesi'nin Karargâhı'nın bulunduğu Akşehir'e gitmek istiyordu. Bu günlerde de General Townshend Adana'ya gelmiş ve Mustafa Kemal Paşa ile görüşme arzusunu Ankara'ya bildirmişti. Mustafa Kemal Paşa görüşmenin Konya'da yapılmasını istemişti. Böylece Batı cephesi Karargâhına yapacağı ziyaret dikkatlerden kaçırılarak gizlenecekti. Bu amaçla 24 Temmuz 1922 günü Konya'da görüşmek için İngiliz Generali Townshend'e randevu vermişti.⁴⁹ Bu randevu kamuoyu ve basına da duyurulmuştu.

Mustafa Kemal Paşa yapacağı seyahatle ilgili olarak İcra Vekilleri Heyeti Reisi Rauf Bey'e durumu açıklayan aşağıdaki yazıyı göndermişti:

"

Garp Cephesi

24.7. 1338

Yine Hakimiyet-i Milliye'nin 23 Temmuz 1338(1922), sayı: 564 nüshasında "General Townshend Bugün Konya'da" başlığı altında şu bilgi verilmektedir: "Cuma günü Beyrut'tan Mersin'e gelmiş olan Avam Kamarası azasından General Townshend dün akşam Adana'dan Konya'ya müteveccihen hareket etmiştir"

Diğer taraftan Zeki Sarıhan, Kurtuluş Savaşı Günlüğü isimli eserinin IV. cildinde "General Townshend, sabahleyin trenle Konya'ya geldi ve törenle karşılandı" bilgisini 23 Temmuz 1922 günü içerisinde vermektedir. Zeki Sarıhan, **Kurtuluş Savaşı Günlüğü IV (Açıklamalı Kronoloji), Sakarya Savaşı'ndan Lozan'ın Açılışına (23 Ağustos 1921-20 Kasım 1922)**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1999, s.543. Farklı tarihi veren Gotthard Jaeschke'dir. Jaeschke eserinde Townshend'in gelişini 22 Temmuz 1922 olarak belirtmektedir. Bkz. Gotthard Jaeschke, **Türk Kurtuluş Savaşı Kronolojisi, Mondros'tan Mudanya'ya Kadar (30 Ekim 1918-11 Ekim 1922)**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1989,s.186.

⁴⁷ Hakimiyet-i Milliye, 23 Temmuz 1338(1922), sayı: 564.

⁴⁸ M. Kemal Atatürk, Nutuk, C. II, s.449-450.

⁴⁹ Mehmet Önder, **Atatürk Konya'da**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1989, s.20.

Heyet-i Vekile Reisi Rauf Beyefendi Hazretlerine

Cephede şimdiye kadar tespiti olunan malûmata ve yakından yapılan tetkikâta göre düşmanın hakiki vaziyeti ve maksadı inkişaf ettirilememiştir. Vaz'iyetin tespiti için Cephe Kumandanlığı'nca tedâbir-i muhtelifeye teşebbüs edilmiştir. Ben bir-iki gün sonra avdet etmek üzere General Townshend ile görüşmek üzere Konya'ya gidiyorum.

Başkumandan

Mustafa Kemal" 50

Mustafa Kemal Paşa tarafından icra Vekilleri heyeti reisi Rauf Bey'e hitaben yazılan bu yazının tarihi 24 Temmuz'dur. Halbuki o, 23 Temmuz'da Ankara'dan ayrılarak, o gün akşam üstü batı Cephesi Karargâhı'nın bulunduğu Akşehir'e gelmişti. Nutuk'ta bu konuyla ilgili olarak Mustafa Kemal Paşa şu malumatı vermektedir:

"Konya'ya gelmiş olan General Townshend'in isteği üzerine, kendisiyle görüşmek için, Ankara'dan hareket ederek 23 Temmuz 1922 akşamı Batı Cephesi Karargâhı'nın bulunduğu Akşehir'e gittim..."⁵¹

Bu yazı Mustafa Kemal Paşa tarafından Garp Cephesi Karargâhı'ndan, yani Akşehir'den 24 Temmuz'da çekildiğini görüyoruz. Bunun nedeni yukarıda da ifade ettiğimiz gibi Mustafa Kemal Paşa'nın Garp Cephesi Karargâhı'na gidişini basın ve kamuoyundan gizlemek, dolayısıyla İngilizler ile Yunanlıların bu gelişmeden haberdar olmalarını önlemektir. 23 Temmuz'da Akşehir'e gelen Mustafa Kemal Paşa, Garp Cephesi Komutanı İsmet Paşa ile görüşmüştü.⁵² Ancak taarruz planı üzerindeki görüşmeler, Genelkurmay Başkanı olan Fevzi Paşa'nın henüz Akşehir'e gelmemiş olmasından dolayı yapılmamış ve onun gelmesi beklenilmesine karar verilmişti. İşte bu arada Mustafa Kemal Paşa, Townshend'le görüşmek için Konya'ya gidecekti.

Mustafa Kemal Paşa, 24 Temmuz 1922 günü özel bir trenle Konya'ya hareket etmiş ve aynı günün akşam saatlerinde, saat altı buçukta Konya'ya gelmişti.⁵³ Mustafa Kemal Paşa'nın Konya'ya geleceği önceden bilindiği için istasyonda büyük bir karşılayıcı topluluğu vardı. Karşılayıcılar arasında bir gün önce Konya'ya gelmiş bulunan General Townshend'de vardı. Ayrıca vilayet erkânı, askerî ümera, belediye reisi ile birlikte Konya'daki bütün mektep talebeleri, İzmir ve Trakya yurtları öğrencileri, esnaf cemiyetleri ve kalabalık bir halk topluluğu bulunuyordu.⁵⁴

Yapılan karşılama merasiminden sonra Mustafa Kemal ve General Townshend bir otomobile binerek, istasyon caddesi üzerinde bulunan ve Mustafa Kemal Paşa'nın Konya'ya her geldiğinde

⁵⁰ Belge için bkz. **Harp Tarihi Vesikalari Dergisi**, Sayı 59, Belge 1354; **İstiklâl Harbi İle İlgili Telgraflar**, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi Daire Başkanlığı, Ankara 1994, s.6-7. Belge için bkz. EK I.

⁵¹ M. Kemal Atatürk, **Nutuk**, C. II, s.454.

⁵² Mustafa Kemal Paşa, 23 Temmuz 1922 günü sabah erkenden Ankara'dan ayrılmış, aynı gün akşam saatlerinde Garp Cephesi Karargâhı'nın bulunduğu Akşehir'e gelmişti. İbrahim Hakkı Konyalı, **Nasreddin Hoca'nın Şehri Akşehir (Tarihi-Turistik Kılavuz)**, İstanbul 1945, s.715, Ayrıca bkz. Yaşar Anılır, **Akşehir Tarihi ve Turistik Eserleri**, Konya 1984, s.16-17.

⁵³ Hakimiyet-i Milliye gazetesi "Başkumandanımız Konya'ya Muvasalat Ettiler" başlığı ile Mustafa Kemal Paşa'nın Konya'ya gelişi ile ilgili bilgiler vermiştir. **Hakimiyet-i Milliye**, 26 Temmuz 1338(1922), sayı:566.

Mustafa Kemal Paşa'nın Millî Mücadele'nin başlarından itibaren Konya'ya yaptığı bu üçüncü ziyaret İngiliz Generali Townshend'le yapacağı görüşme için olmuştur. Mustafa Kemal Paşa'nın Konya'ya ilk gelişi 3-5 Ağustos 1920, ikinci gelişi ise 1-4 Nisan 1920 tarihleri arasında olmuştur. Bu konuda daha geniş bilgi için bkz. Osman Akandere, "Atatürk'ün Konya'yı Ziyaretleri Ve İlk Ziyareti İle İlgili Gözlemler" Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi "**Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**" Cilt: XIV, Sayı: 40, Mart 1998, s.147-157.

⁵⁴ Hakimiyet-i Milliye gazetesi Mustafa Kemal Paşa'nın Konya'da "parlak bir surette istikbâl edildiğini" belirtmektedir. **Hakimiyet-i Milliye**, 26 Temmuz 1338(1922), sayı: 566.

kendisine tahsis edilen köşke geldiler. Köşkte yenilen akşam yemeğinden sonra Kemal Paşa ve Townshend bir odaya çekilmişler ve görüşmüşlerdi.⁵⁵

Mustafa Kemal Paşa ile General Townshend arasında gerçekleşen görüşmede ele alınan konuların neler olduğu konusunda bize, Mustafa Kemal Paşa'nın 25 Temmuz 1922 günü İcra Vekilleri Heyeti Reisi Rauf Bey'e gönderdiği şifre telgraf ayrıntılı bilgi vermektedir Çalışmamızın ele aldığı temel konu olmasına binaen bu şifre telgrafi aynen vermek istiyoruz.

Başkumandan Mustafa Kemal Paşa'nın İngiltere Parlamento azasından General Townshend ile yapmış olduğu görüşme konusunda Başbakan Rauf Bey'e göndermiş oldukları 25 Temmuz 1922 tarihli şifre telgraf:⁵⁶

“Suret
Konak
25 Temmuz 1338(1922)
Makine Başında

İcra Vekilleri Heyeti Reisi Rauf Beyefendiye

1-General Tawnsed ile mülâkatım hülâsası ber-vech-i âtidir. General İngiliz Parlamentosu'nda mensup bulunduğu parti azalarını ikna ederek görüşmek üzere gelmiştir. Bazı mukaddemattan sonra sulh hakkında müşkülpesent olmayıp makulât dahilinde anlaşabileceğimizi takdir buyurduğunu söyledi. Ve binaenaleyh sulh hakkında fikirlerinin ne olduğunu sordum.

Yunanlıların Anadolu'yu tahliye etmelerinin muhakkak olduğunu ve ancak Trakya hakkında şimdilik fazla mütalebatta bulunmayıp İslâmların hukuklarının muhafaza edilmesi kaydıyla Edirne'nin mesele-i mebhusa haricinde bırakılması icabedeceği kanaatinde bulunduğunu ve Çanakkale'ye gelince bir Türk, İngiliz, Fransız ve İtalyan garnizonu tesisi ile bunların başında Danimarka, Felemenk gibi hariç bir devlet memuru bulundurmamak suretiyle Çanakkale hakkında kavî teminat talep edeceğini söyledi.

Bence bunların teferruat olduğunu sulhun takarruhu mesailin nazarı dikkate alınmasıyla mümkün olacağını ve bu suretle teferruatın kendi kendine halledilmiş bulunacağını söyledim.

General devamla İzmir'in tahliyesi Paris'te takarrur etti. Fransa ve İngiltere sulh istiyor. Türk-Yunan harbi devam ettikçe dünyada sulh olmayacaktır. İngiltere Türkiye'nin sulhu ile en ziyade âlakadar ve menfaattardır. Çünkü aksi takdirde Hindistan, Mısır, El Cezire'de mücadeleden azade kalmayacaktır. Ve iş Küçük Asya'nın tahliyesi ve Trakya meselesinin vakti ahara taliki ve Çanakkale'nin arzettiğim veçhile idaresidir, dedi. İngiltere, Fransa ve İtalya adli, malî, iktisadî ve askerî kapitülasyonlarla fazla mütalebatta bulunmayacaklar mı? sualime hayır hayır bulunmayacaklardır. Bu söylediklerimi tutmak mecburiyetindedirler, Çünkü İngiltere ve Fransa'nın sulha ihtiyac-ı katisi vardır. Herkes bu fikirdedir. Poincaré ve Gouraud ile görüştim. Bunlar da işin halline hâhişkerdirler, cevabını verdi.

—Biz de ciddî olarak sulh istiyoruz, sulha doğru atılan her hakikî adımı memnuniyetle karşılıyoruz. Müşkülpesent değiliz. Müşkülpesent Lloyd George, Curson ve İngiltere Hükümetidir, dedim

— Pek doğru söylüyorsunuz. Davamız sarihtir. Ben bunu takdir ediyorum. Geçen seneden beri sizinle hemfikirim. Hem Londra'ya avdet edip sulhun tesriine çalışmalıyım, dedi.

⁵⁵ Vakit gazetesi bu görüşmeyle “Generalin Mustafa Kemal Paşa ile mülâkatı Konya'da vuku bulmuştur. Elyevm Başkumandan beray-ı teftiş Konya'da bulunduğundan General Konya'dan geçerken kendisini ziyaret etmiş ve iki defa uzun uzun görüşmüştür.” haberini vermektedir. **Vakit**, 28 Temmuz 1338(1922), Sayı: 1662.

⁵⁶ **Atatürk'ün Milli Dış Politikası (Millî Mücadele Dönemine Ait 100 Belge) 1919-1923**, Cilt: 1, Belge No: 79, s.438-443., Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara 1992. Belge için bkz. EK II.

Ancak Ankara'ya gitmek hususundaki arzusunun da fazla olduğunu anladığımdan ve Ankara'daki rüfeka ile görüşmekle benim ile mülâkat neticesinde hasıl ettiği kanaati takviye edeceğini düşündüğümünden Ankara'ya gitmesini tensip ettim.

2- General ile bu gece birlikte yemek yiyeceğiz.

3- General ile mülâkatta tercümanlık eden zabitimiz vasıtasıyla bugün âtideki notları göndermiştir:

Mülâkatımızdan mütehasıs olmuş, sulh imza edildiği takdirde malî ve iktisadî hususlar için kayınpederi çok muavenette bulunabilecekmiş, kayınpeder, Kont Kahen Rotcheild ve Morgen Harches gibi çok zengin bir banker olup Fransız ve İngiliz maliyecilerin hemen bir nüfûsünün ile iş yapmak için işaretime bakarlarmış, bu ve buna merbut gruplar Anadolu'da şimendifer yapmak, madenler işletmek için çok hahişker imişler. Bunların cümlesini biloasita tesir edecekmiş ve bilvesile muarefe-i şahsiyesi olan Rauf Bey'le doğrudan doğruya bu işlere dair açıkça görüşebileceğini, Türkiye'ye karşı kalbi merbutiyeti olduğunu söylemiştir. Hemşirezadesi Kont Rostfield'e pasaport verilir Anadolü'ya müsaade edilirse bir iki ay sonra bir mütehasıs ile mezkûr hususat dahilinde işe başlanabileceğini, Paris'te Ferid Bey ile bir istikraz meselesine dair mezkûr hemşirezâdesiyle müzâkere yapıldığını, İskenderun'a avdet eder etmez hemen Londra'ya mensup bulunduğu partiye bir telgraf çekerek sulhun kolay olduğunu bildireceğini ve bilvesile Lloyd George'un mevkiininin müşkülleşeceğini söylemiştir.

Başkumandan
Mustafa Kemal

Aslına mutabıktır
Kalemi mahsus müdürü namına
Başkâtip Seyfi"

Bu belgeden anlaşıldığına göre Mustafa Kemal Paşa'nın vermiş olduğu bu bilgiler Townshend'e yaptığı ilk görüşmeyle ilgilidir. Townshend görüşmede özellikle "sulh meselesi" üzerinde durmuş ve bir sulhun gerçekleşmesi hususunda ümitli olduğunu belirtmiştir. Townshend, Yunanlıların Anadolu'yu boşaltmaları konusundaki kararın bir süre önce İtilâf devletleri temsilcilerince Paris'te kararlaştırıldığını, ancak Türk tarafının şimdilik Trakya konusunda aşırı taleplerde bulunmamaları gerektiğini, Edirne'nin söz konusu edilen Trakya meselesinin dışında tutulması kanaatinde olduğunu belirtmiştir. Çanakkale Boğazı'nın geleceğiyle ilgili olarak da uluslararası bir komisyonun idaresine bırakılmasının uygun olacağını söylemiştir.

Yine Townshend Türk-Yunan savaşının sona ermesi gerektiğini, savaşın sona ermesinden en fazla istifade edecek olan devletin İngiltere olacağını, eğer İngiltere'nin sulha taraftar olmaması halinde Hindistan ve Mısır gibi Müslüman sömürgelerinde karışıklıklar ve huzursuzluklarla karşı karşıya gelebileceğine işaret etmiştir. Kapitülasyonlar konusunda İtilâf Devletlerinin Türkiye'yi sıkboğaz etmeyeceklerini ve aşırı isteklerde bulunmayacaklarını söylemiştir.

Türk Millî Mücadelesi'ni de haklı bulduğunu ifade eden İngiliz Generali, ülkesine döner dönmez sulhun gerçekleşmesi için çalışacağını da özellikle ifade etmiştir.

Mustafa Kemal Paşa ile yaptığı bu görüşmede Townshend, Ankara'ya gitmek ve orada başta yakınlığım var dediği Rauf Bey olmak üzere ileri gelen şahsiyetlerle görüşmek arzusunun dile getirmiş olacak ki Mustafa Kemal Paşa "Ankara'ya gitmesini tensip ettim" demektedir.

Mustafa Kemal Paşa ile yaptığı bu görüşmeden çok memnun kalan ve büyük bir hayranlıkla kendisinden ayrılmış bulunan Townshend, "Ben şimdiye kadar 15 hükümdar ve cumhur reisi ile resmi

konuşmalar yaptım. Bu gece kadar ezildiğimi hatırlamıyorum. Mustafa Kemal'de büyük bir ruh kudretinin esrarı var" diyerek onun müstesnâ kişiliğinin ne kadar büyüğü altında kaldığını samimi sözlerle belirtmiştir.⁵⁷

Mustafa Kemal Paşa ve General Townshend arasında cereyan eden görüşmeden sonra, İngiliz Generalinin Mustafa Kemal Paşa ile ilgili düşüncelerinin neler olduğunu 28 Temmuz'da Konya'da Babalık Gazetesi'nde yayınlanan mülâkatında söylemiş olduğu sözlerden anlamaktayız. Babalık gazetesi muhabiri Samizâde Süreyya, Townshend ile yaptığı mülâkatı "General Townshend'le Hasbihâl" başlığıyla Babalık gazetesinde aynen yazmıştır. Bu mülâkatın bir yerinde Townshend şöyle demektedir:

"Bahsi değiştirmek için şu suali sordum:

— Dün gece Mustafa Kemal Paşa Hazretleriyle geç saatlere kadar görüştünüz. Bu mülâkat sizde nasıl bir te'sir ve intibâ bıraktı?

Hararetli hararetli cevap verdi:

— Çok memnun kaldım, hakikaten bahtiyârim. Kemal Paşa cidden büyük bir nüfuz-u nazara mâlik. Paşa müstesnâ insanlardandır, harikulâde insanlardan...Öyle olmasaydı hiç şu eser, şu şaheser meydana gelir miydi? Düşününüz ki Kemal Paşa, yalnız başına meydana çıktığı zaman bütün dünya aleyhinize idi. Hatta kendi vatandaşları bile bidayette onun fikirlerine, onun kararlarına, muarız bulunuyorlardı. Öyle iken o hiç mey'us olmadı. Hiçbir tehlikeden millî müdafaayı bu parlak dereceye isâl etti. Bu işleri gören adam nasıl harikulâde olmaz? Hayır, hayır. Mustafa Kemal Paşa'nın dehası kudret ve zekâsı zerre kadar şek ve şüphe götürmez. O, büyük bir kumandan, büyük bir teşkilâtçı büyük bir vatanperverdir..."⁵⁸

Townshend'in yaptığı görüşme sonrası Mustafa Kemal Paşa'dan nasıl etkilendiği konusunda başka bir anlatımda şöyleydi: "görüşmeler uzadıkça General Townshend'in Atatürk'e hayranlığı artmış, onun mücadele azminin yenilmeyeceğine inanmıştır."⁵⁹

6 Eylül 1922 tarihli Vakit gazetesi "Townshend'in Mustafa Kemal ile Mülâkatı" başlığıyla General Townshend'in Mustafa Kemal Paşa ile yaptığı görüşmeyi yayınlamıştır. Niyazi Ahmet Banoğlu'nun "Basından Büyük Zafer'in Hikâyesi" isimli kitabında yer alan bu gazete haberinde Townshend şunları söylemektedir:

"Kendisini gördüğüm zaman alelâde İngiliz biçiminde dikilmiş bir elbise giyiyordu. Başında da şimdi Anadolu'da giyilen kalpak vardı. Kalpağın şu ciheti vardı ki hem üniforma ile hem de alelâde sivil elbise ile giyilebilir.

Kemal Paşa'yı Türk ordusu ve Türk milleti perestiş edercesine seviyor. Binâenaleyh propagandacıların faaliyetleri Türk ordusunda ve Türk milletinde bir infial hissi uyandırmaktan başka bir tesir husule getirmiyor. İstanbul'da ahalinin yüzde doksanı Mustafa Kemal Paşa taraftarıdır. Anadolu'da Kemal Paşa taraftarı olmayan bir adam yoktur. Paşa'nın verdiği emirlere herkes itaat ediyor ve onun idaresi altında kurulmuş millî hükümet makine gibi işliyor.

Kemal Paşa pek ziyade hayret ettiği bir mevzuu olmadıkça pek az konuşur. Mükalemenin mevzuuna merak ederse o zaman büyük bir talâkatla idare-i kelâm eder. Bunu Napolyon'un 1805 senesindeki Osterliç muharebesi hakkında kendisiyle aramda cereyan eden bir münakaşa üzerine anladım. Kemal Paşa Napolyon'un 1799 senesindeki İtalya istilâ harbini de ziyadesiyle beğeniyor. Bir akşam yemek yerken müşarünileyh ile aramda Napolyon hakkında bir münakaşa cereyan edeceğini bilmiyordum. Fakat o akşamki

⁵⁷ İslâm Ansiklopedisi, "Atatürk Maddesi", 1.Cilt, Milli eğitim Basımevi, 1940, 762-763.

⁵⁸ Samizâde Süreyya, "General Townshend'le Hasbihâl", Babalık, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 954. Bkz. EK VI.

⁵⁹ Önder, a.g.e., s.22.

bu münakaşa üzerine her ikimizde teslim ettik ki Napolyon'un vazettiği kuvâyı harbiye bugün de el'an mer'idir.

*Kemal Paşa'nın harp tarihi hakkındaki malûmatı pek vasidir. Aynı zamanda Avrupa'nın siyasetini derin bir alâka ile takip etmektedir. Müşarünileyh yalnız İstanbul'daki Mekteb-i Harbiye'den mezun iken siyaseti bu kadar derin bir alâka ile takip edebilmesi şayanı hayrettir."*⁶⁰

Mustafa Kemal Paşa ile General Townshend arasında ikinci görüşme 25 Temmuz 1922 akşamı olmuştur. Nitekim Rauf Bey'e gönderdiği şifre telgraf 25 Temmuz tarihlidir ve yukarıda verdiğimiz metninden de görülebileceği gibi Mustafa Kemal Paşa "general ile bu gece birlikte yemek yiyeceğiz" demektedir. Bu ikinci görüşme ile ilgili olarak maalesef ne "Nutuk'ta" ve ne de gazetelerde bir malumat yoktur. Bu ikinci görüşme ile ilgili olarak Mehmet Önder'in "Atatürk Konya'da" isimli kitabında başka bir kaynaktan alınmış bir anlatıma yer verilmektedir. Bu anlatıma göre:

"General Townshend'le son görüşmesinde Atatürk, ona kırmızı mercandan bir tespih hediye etmiş, sonra da kolundaki saati çıkararak Generale vermiş:

*—Bu saati bana Anafartalarda bir Türk askeri, ölen bir İngiliz subayının kolundan çıkardığını söyleyerek verdi. Saatin arkasında, subayın adı yazılı. Bu subayın ailesini arattım, bulamadım. İngiltere'ye döndüğünüzde ailesini bulur, saati verirseniz çok memnun olurum, demiştir."*⁶¹

Mustafa Kemal Paşa ve İngiliz Generali Townshend arasında cereyan eden görüşmelerle ilgili olarak İngiltere'nin Beyrut Başkonsolosu Satow'un İngiliz Dışişleri Bakanı Lord Curzon'a 10 Ağustos 1922'de gönderdiği telgrafta da bazı bilgiler verilmektedir. Satow; General Townshend ile Anadolu seyahati dönüşünde kısa bir görüşme yaptığını, generalin çok açık bir şekilde kendisiyle konuştuğunu ve Ankara'ya gitmeden önce ve sonra yaptığı gezi ile dikkatlice yazmış olduğu önemli olayları içeren günlüğünün özetini kendisine verdiğini belirtmektedir.⁶² Başkonsolos Satow, Townshend'in günlüğüne dayanarak telgrafında şu bilgileri vermektedir:

"Onun gezisi şöyle: Konya'ya Temmuzun 23' de vardı ve ertesi gün Mustafa Kemal onu görmeğe geldi. Temmuzun 26'da Ankara'ya bir araba ile götürülmüş ve oradan da 30'da ayrılmış. 31 Temmuz Akşamı ise Konya'dan ayrılarak İskenderun'a özel bir trenle gitmiş.

Görünen o ki, General Kemalistlerle hemen bir barış yapılması düşüncesini kafasına takmış ve bunun İngiliz İmparatorluğu için gerekli olduğuna inanıyor ve böylece Hindistan'da bir Müslüman tehdidini ve başka başkaldırmaları bertaraf etmiş olacağını söylüyor.

Mustafa Kemal ile barış için olası koşulları konuşmuş. Mustafa Kemal kendisine, eğer İzmir ve Anadolu'dan Yunanlılar hemen çekilirse diğer bütün konular kolayca çözülebilir, demiş.

Mustafa Kemal bir tehditte de bulunmuş ve eğer şartları hemen kabul edilmezse, bugüne kadar kullanmadığı doğudaki (Hindistan) İngiliz çıkarlarına zarar verecek bir Müslüman isyanı çıkaracağını bildirmiş.

*General Townshend Mersin'de bir konferansın yapılmasını öneriyor ki Mustafa Kemal şahsen katılabilsin. Böylece meselelerin çözümlenmesi hızlandırılmış olunacak ve Ankara ile ilgili mesele çözüme kavuşmuş olacaktır..."*⁶³

⁶⁰ Niyazi Ahmet Banoğlu, *Basından Günü Gününe Büyük Zaferin Hikayesi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1989, s.69.

⁶¹ Önder, a.g.e., s.22.

⁶² Şimşir, a.g.e., C. IV, Belge No: 140, s.343-344.

⁶³ Şimşir, a.g.e., C.IV, Belge No: 140, s.344-345.

Başkonsolos Satow'un telgrafında verdiği bilgilerden, Townshend'in Konya'da kaldığı süre içinde Konya'daki askeri kampları ziyaret ettiğini, cepheleri gezmesi için davet yapılmakla birlikte Generalin cepheye gitmediğini anlamaktayız.

General Townshend'in Konya'da Mustafa Kemal Paşa ile görüşmesi esnasında dikkati çeken bir konuda iktisadî ve malî konularda dile getirdiği talepleridir. Nitekim Mustafa Kemal Paşa'nın Rauf Bey'e gönderdiği şifre telgrafta bununla ilgili anlatımlarda vardır. Townshend barışın gerçekleşmesinden sonra kayınpederinin iktisadî ve malî konularda Ankara'ya büyük yardımlarda bulunabileceğini söylemektedir. Banker olan kayınpederinin Kont Kahen Rotcehild ve Morgen Harches gibi İngiltere'nin zengin bankerleriyle yakın temasta olduklarını, İngiliz ve Fransız maliyecilerinin hemen hemen yarısının kayınpederi ile iş yapmak istediklerini belirtmektedir. Kayınpederinin de içinde olduğu bu grubun Anadolu'da demiryolları hatları döşemek, madenleri işletmek gibi konularda çok arzulu olduklarını söyleyen Townshend, kendisinin bunlar üzerinde tesir yapabileceğini de eklemektedir.⁶⁴

Townshend, kendisiyle yakınlığı bulunduğunu söylediği ve o tarihte İcra Vekilleri Heyeti Reisi yani Başbakan olan Rauf Bey'le doğrudan doğruya bu konularda görüşeceğini de belirtmektedir. Ayrıca yakını olan Kont Rostfiel'e pasaport verilip Anadolu'ya gelmesine müsaade edilirse birkaç ay sonra bir uzmanla birlikte bahsedilen konularda işe başlanabileceğini ifade eden General Townshend, bahsettiği Kont Rostfield ile Ankara Hükümeti'nin Paris temsilcisi Ferit Bey'le Paris'te bir borçlanma meselesine dair görüşmeler yapıldığını da söylemektedir.

Görüldüğü gibi Townshend, Ankara hükümetiyle barış yapıldıktan sonra ciddi anlamda iktisadî ve malî konularda iş birliği yapabileceklerini, kendisinin ve çevresinin buna arzulu olduklarını, özellikle demiryolları ve madenler konusunda yatırım yapabileceklerini açıkça Mustafa Kemal'e teklif etmekteydi. Ayrıca gerek hâlihazırda ve gerekse savaş sonrasında Ankara'nın talep edeceği dış borçlanma konusunda da yakın çevresinin yardımcı olacağını belirtmekteydi.

General Townshend'in bu konuya bu kadar hassasiyet vermesi boşuna değildi. Çünkü Millî Mücadele'nin başında ülkemizi işgal etmiş olan ancak sonradan bu düşmanlıklarını sona erdirip, anlaşmalar yaparak ülkemizden askerlerini çıkaran İtalya ve Fransa hükümetlerinin Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti ile ciddi anlamda iktisadî, malî ve ticarî görüşmeler başlattıkları ve bazı yatırım imtiyazları alma konusunda çabalarının olduğu basında ve siyasî çevrelerde bilinen bir husustu. Bu durum Anadolu'da yatırım niyetinde olan İngiliz yatırımcı ve girişimcilerini endişeye sevk ediyordu.

Nitekim Anadolu seyahati sonrası Fransa'ya geçmiş olan Townshend'in İngiliz gazetelerine verdiği demeçte bu konudaki endişe açıkça ortaya konmuştu. Fransa'da yayınlanan Le Temps gazetesinde yayınlanan bu demeçte Townshend şöyle diyordu:

*"İngilizlerin Türk düşmanlığı, özellikle, Türkiye'nin bütün ticaretinin Fransa, İtalya ve A.B.D. ile olmasından ileri geliyor. Biz Yunanlıları desteklerken Amerikalılar Ankara'da bir konsüllük açtılar. Fransa ve İtalyanların Konya'da heyetleri var(...)"*⁶⁵

Mustafa Kemal Paşa, Townshend'le görüştüktan sonra 27 Temmuz günü Konya'dan ayrılarak Garp Cephesi Karargâhı'nın bulunduğu Akşehir'e hareket etmişti.⁶⁶ İngiliz Generali Townshend ise kendisine tahsis edilen özel bir otomobil ile 26 Temmuz günü Konya'dan ayrılarak Ankara'ya hareket

⁶⁴ Atatürk'ün Millî Dış Politikası, C.1, s.442-443.

⁶⁵ Yahya Akyüz, *Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız Kamuoyu 1919-1922*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1988, s.287.

⁶⁶ Mustafa Kemal Atatürk, *Nutuk*, C. II, s.454, Jaeschke, *Mondros'tan Mudanya'ya Kadar Kurtuluş Savaşı Kronolojisi*, s.187; Sarhan, a.g.e., s.549.

etmiş ve akşam saatlerinde Ankara'ya gelmişti.⁶⁷ Townshend Ankara'ya gelişinde de aralarında eski Dahiliye Vekili Refet Bey başta olmak üzere bir çok zevat tarafında şehir dışında karşılanmıştı. İcra vekilleri Heyeti Reisi olan ve dostum dediği Rauf Bey'le uzun süre görüşen Townshend, daha sonra Refet Paşa'nın Keçiören'deki köşküne misafir olmuştur.⁶⁸

General Townshend 27 Temmuz Perşembe günü Ankara'da, önce saat 11,30 da Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne gelmiş ve başkanlık odasında Türkiye Büyük Millet Meclisi ikinci başkanı olan Dr. Adnan Bey tarafından kabul edilmişti. General Townshend daha sonra da İcra Vekilleri Heyeti Reisi Rauf Bey'i ziyaret ederek onunla yarım saat süren bir görüşme yapmıştı. Hariciye Vekili Yusuf Kemal Bey'i de ziyaret etmek isteyen Townshend Hariciye Vekâletine gitmişse de Yusuf Kemal Bey'in rahatsız olması sebebiyle vekâlet rüesası ve memurları tarafından karşılanmış ve ağırlanmıştır. General öğleden sonra da Müdafaa-i Milliye Vekili Kazım Bey'i ve Ankara'da bulunan Fransız Miralayı Mougin'i ziyaret etmişti. Aynı gün eski Müdafaa-i Milliye Vekili Refet Paşa, Townshend şerefine bir ziyafet vermiş, Rauf Bey'in dışında diğer bütün Vekiller bu yemekte hazır bulunmuşlardı.⁶⁹ Ankara'da 30 Temmuz'a kadar kalan Townshend, 30 Temmuz Pazar günü otomobille sabahın erken saatlerinde yanında Müdafaa-i Milliye Vekili Kazım Paşa olduğu halde Konya'ya hareket etti.⁷⁰

Mustafa Kemal Paşa tarafından 30 Temmuz 1922'de General Townshend'in Konya'ya hareketine dair "Demir Yolları Müdiriyet-i Umumiyesine" aşağıdaki telgrafı çektiğini görüyoruz:

" *Demir Yolları Müdiriyeti Umumiyesine*

30/7/38

1- General Townshend bugün 30.7.38 sabahı Ankara'da hareketle akşam Konya'da bulunacaklardır. Yarınki Pazartesi günü Konya'da istirahat ve Salı günü Adana İskenderun tarikiyle seyahatine devam edeceklerdir. Tren seyahati demir Yolları Müdiriyeti Umumiyesince tanzim olunacaktır.

2-Konya Vilayetine demir Yolları Müdiriyeti Umumiyesine Yazılmıştır.

⁶⁷ "General Townshend Ankara'da" **Vakit**, 28 Temmuz 1338(1922), Sayı: 1662; "...Temmuz'un 26'da Ankara'ya bir araba ile götürülmüş." Şimşir, **a.g.e.**, Cilt IV, belge No: 140, s.343.; "İngiliz Milletvekili Townshend, kendi adına görüşmeler yapmak üzere Konya'dan Ankara'ya geldi..." Sarıhan, **a.g.e.**, C. IV, s.547.

⁶⁸ **Vakit**, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 1662;

"İkdam gazetesi ise "General Townshend Ankara'ya gitti. Refet Paşa'nın Bağına Misafir" başlığıyla vermişti. İkdam şu bilgiyi vermektedir: "General Townshend, dün akşam saat altıda Konya'dan otomobil ile Ankara'ya asıl olmuştur. Sabık Dahiliye Vekili Refet Paşa, Müdafaa-i Milliye Vekili ve Hariciye memurları tarafından istikbâl olunmuştur. İngiliz Generali Refet Paşa'nın yanında misafir edilmiştir. Burada 3-4 gün kalacaktır" **İkdam**, 28 Temmuz 1338(1922), sayı: 9111.

"Konya'da Gazi Paşa'ya mülâki olup görüştüğümüzden sonra da dostu Hüseyin Rauf Bey'i ziyaret etmek üzere, Ankara'ya gelmişti. Refet Paşa'nın Keçiören'deki köşkünde Rauf Bey, Refet Paşa ve ben uzun süren bir mülâkat yapmıştık. Çok samimi sohbetler, bizi gecenin geç vaktine kadar köşkte alıkoymuştu. Townshend, hakikî bir Türk dostu idi." Bu anlatım için bkz. Ali Fuat Cebesoy, **a.g.e.**, s. 43-44.

"Bu günlerde 27 Temmuz 1922'de General Townshend Ankara'ya geldi ve Keçiören'de Refet Paşa'nın köşküne misafir oldu. General Konya'da Mustafa Kemal Paşa ile görüşmüştü. Townshend bizlere çok yakınlık gösterdi." bkz. Kazım Özalp, **Millî Mücadele I**, 1919-1922, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1985, s.231-232.

⁶⁹ **Hakimiyet-i Milliye**, 28 Temmuz 1338(1922), Sayı: 568, bkz. EK VI; **Vakit**, 28, 29 Temmuz 1338(1922), sayı: 1662,1663; **İkdam**, 27, 29 Temmuz 1338(1922), sayı: 9110,9112.

⁷⁰ Sarıhan, **a.g.e.**, Cilt IV, s.556.

"General Townshend'i kendi ifadesi vechle Türk muhibbi olarak şehrimizden uğurlarken, vükelâ ile ricalden birçokları ve büyük bir cem'i gafir uğurlamışlardır". **İkdam**, 31 Temmuz 1338(1922), sayı: 9114.

"Peyam-ı sabah gazetesi "General Townshend Ankara'dan müfarakat etti" başlığıyla verdiği haberde, devamlı " Townshend seyahatinden memnun görünüyor. İngiltere'den varid olan bir telgrafnameye göre bir müddetten beri Ankara'da bulunan General Townshend dün sabah Ankara'dan müfarakat etmiştir" **Peyam-ı sabah**, 31 Temmuz 1338(1922), sayı: 1314.

"...Mumailiyh bu sabah şehrimizden müfarakat etmiştir. Bugün Konya'da istirahat ve yarın İskenderun'a hareket edeceğini gazeteler yazıyor" **Vakit**, 2 Ağustos 1338(1922), sayı: 1667.

*Başkumandan Mustafa Kemal*⁷⁰

Townshend 31 Temmuz günü Konya'ya gelmiş ve aynı günün akşam saatlerinde kendisine tahsis edilen hususi bir trenle İskenderun'a doğru hareket etmişti. Townshend'in treni Adana'da durmadan İskenderun'a varmıştı. Burada yarım saat kadar kalan Townshend vali ile görüşmüştü.⁷¹ İngiliz Generali trenle Adana'dan İskenderun'a giderken Yeni Adana gazetesine verdiği demeçte özetle "Yunanistan'ın Anadolu'yu boşaltmasından başka çözüm yolu yok. Abluka sonuçsuzdur. Anadolu'da silah, mühimmat çok. Anadolu'yu gördükten sonra Türk davası için çalışmak benim için gaye oldu"⁷² demiştir. Daha sonra Beyrut'a giden General Townshend oradan da Fransa üzerinden İngiltere'ye dönecekti.

SONUÇ

İngiliz parlamentosu Avam Kamarası mebuslarından ve aynı zamanda Türk müdafii ve muhibbi olarak bilinen General Townshend'in "Şark-i Karib" seyahati hem Ankara'da hem de Londra'da sansasyon yaratmıştı. Bilhassa bu sansasyonun Londra'da oldukça etkili olduğunu görüyoruz. İngiliz Hükümeti, Townshend'in gezisinin İngiliz Hükümeti'nin bilgisi dışında ve gayri resmi gerçekleştiğini duyurduğu gibi Avam Kamarası'nda da konu gündeme gelmiş ve General hakkında bir tahkikat başlatılmıştı.

Nitekim General Townshend'in Ankara'ya geldiği günün ertesinde Londra'dan şu telgrafi almıştı:

"Ankara'da Mustafa Kemal paşa hazretleri Vasiyatıyla General Townshend'e

Türkiye'ye gitmekle tahriri taahhüdnamenizi ihlâl ettiğinizi hükümet Parlamento'ya tebliğ etmiştir.

*Cevabımız nedir ?"*⁷³

Aynı gün bu telgrafa bir cevap yazan Townshend "Türkiye'ye sulhu gerçekleştirmek için geldiğini, Türkler üzerindeki nüfuzunu kullanarak bunu sağlayacağını, İngiltere Hükümeti'nin menfaatleri ve insanlık namına devam eden savaşa son vermeye çalışacağını" söylemişti. Diğer taraftan Avam Kamarası'ndaki arkadaşı Yüzbaşı Gee'ye gönderdiği telyazısında da Mustafa Kemal Paşa ile görüştüğünden sonra vardığı kanaati dile getiriyor ve "Yunanlıların Anadolu'yu boşaltmaları halinde barışın hemen yapılabileceğini, dönüşünde bunu İngiliz Hükümeti'ne anlatacağını" söylüyordu⁷⁴ ayrıca arkadaşından Meclis'te kendisini savunmasını istiyordu.

Diğer taraftan İngiliz Hükümeti, İngiliz istihbarat servisi elemanlarını harekete geçirmiş ve Generalin Anadolu seyahatini adım adım izlettirmişti General Townshend'in Anadolu seyahatiyle ilgili haberler önce İngiliz sansür kurulunca kısıtlanmış, bilahare serbest bırakılmıştı.

General Townshend'in Anadolu seyahati sırasında Konya'da Mustafa Kemal Paşa ve sonra da Ankara'da başta Başbakan Rauf Bey olmak üzere Millî Mücadele'nin önemli şahsiyetleri ile görüşmesi İngiltere'nin yanı sıra Rusları da endişeye sevk etmişti. Nitekim Rusya'nın Ankara Büyükelçisi Aralov bu görüşmelere anılarında yer vermiştir.⁷⁵

⁷⁰ Atatürk'ün Tamim Telgraf ve Beyannameleri IV, der. Nimet Arsan, Sadi Borak, Utkan Kocatürk, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1991 s.445; **Hakimiyet-i Milliye**, 30 Temmuz 1338(1922), sayı: 569; **İkdam**, 31 Temmuz 1338(1922), sayı: 9114.

⁷¹ **Anadolu'da Yeni Gün**, 1 Ağustos 1338(1922), sayı: 556; **Açıksöz**, 8 Ağustos 1338(1922), sayı: 549.

⁷² **Hakimiyet-i Milliye**, 4 Ağustos 1338(1922), sayı: 574.

⁷³ **Babalık**, 31 Temmuz 1338(1922), Sayı: 956; **İkdam**, 30 Temmuz 1338(1922), Sayı: 9113.

⁷⁴ Şimşir, a.g.e., Cilt IV, Belge No: 136, s.325-326.

⁷⁵ Salâhi R. Sonyel, **Kurtuluş Savaşı Günlerinde...** s.264; Salâhi R. Sonyel, **Kurtuluş Savaşı ve Dış Politika**, C.II, 2. Baskı, Türk tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1987. s.228-229; Sovyet elçisi Aralov'un bu konuyla ilgili anlatımları için bkz. S. İ. Aralov, **Bir Sovyet Diplomatının Türkiye Anıları**, İkinci baskı, Ankara 1985, s.138-140.

Townshend'in bu gezisi İstanbul'da saray ve hükümet çevrelerinde de endişe yaratmış, özellikle saray "bir Ankara-Londra uzlaşması mı var?" diyerek endişeye düşmüştü. Bunun üzerine İngiliz Hükümeti Townshend'in Anadolu seyahatinin gayri resmi olduğu ve İngiltere Hükümeti'nin bu geziye karşı olduğunu padişaha duyurmak zorunluluğunu hissetmişti.⁷⁶

General Townshend'in Anadolu seyahati Türk çevrelerinde de coşku ve heyecan yaratmıştı. Sovyet elçisi Aralov bu geziyle ilgili olarak Mustafa Kemal'in "General Townshend'in Türkiye'ye gelişinin siyasal bir önemi olmadığını kendisine söylediğini"⁷⁷ anlarında belirtmekle birlikte, tam aksine başta Mustafa Kemal Paşa olmak üzere, görüştüğü bütün Millî Mücadele ricali Generale karşı gerekenden fazla hürmet göstermişlerdi. Nitekim Mustafa Kemal Paşa Generalle iki kez görüşmüştü. Ankara'da İcra Vekilleri Heyeti Reisi Rauf Bey olmak üzere birçok Vekil ve devlet erkânı Townshend'in geliş ve gidişlerinde yapılan istikbâl törenlerinde hazır bulunmuşlardı. Ankara'da General Townshend'in şerefine hem Meclis hem de Rauf Bey yemek ziyafeti vermişti. Yine Adana'ya ve Konya'ya gelişlerinde bu vilayetlerin valileri tarafından General Townshend istikbâl törenleriyle karşılanmıştı. Yine Konya-Ankara, Ankara Konya seyahatlerinde generale özel bir otomobil ve Adana-Konya ve Konya-adana seyahatlerinde ise özel bir tren tahsis edilmişti. Bütün bunlar bize göstermektedir ki, Ankara, General Townshend'e birçok yabancı konuğa gösterilmeyen ayrı bir ehemmiyet ve hürmet göstermişti.

Generale gösterilen bu ehemmiyet ve alâka, Townshend'in hem İngiliz Avam Kamarası'nda etkili olabilecek bir sayıya sahip olan "Müstakil Muhafazakârlar Grubu'nun" önde gelen ve İngiliz kamuoyu ve basınının dikkatini çeken etkili bir şahsiyet olmasıyla da alâkâlıdır diyebiliriz.

General Townshend'in bu seyahati Türk basınında büyük bir alâkâ yaratmış Türk topraklarına daha ayak basmadan General ile ilgili haberler basınımda geniş yer almıştır. Hakimiyet-i Milliye, Açığsöz, Babalık, Anadolu'da Yeni Gün gibi Anadolu gazeteleri ve İkdâm, Vakit, Tevhid-i efkâr, Peyam-ı sabah gibi İstanbul gazeteleri Townshend'in seyahati ve ziyaretleri ile ilgili geniş haberler vermişlerdir. Generalin geliş ve gidişlerinde verdiği demeçler basında geniş olarak yer alırken, Hakimiyet-i Milliye, Babalık ve Vakit gibi gazeteler, muhabirlerinin Generalle yaptıkları mülâkatları aynen yayınlamışlardı.

General Townshend'in bu seyahati ve ziyaretlerinde Türk tarafının barışa yönelik talepleri açıkça ortaya konmuş ve özellikle Yunanlıların Anadolu'yu boşaltmalarının barış yolundaki en önemli merhale olacağı belirtilmiştir. Türk tarafının bu görüş ve talepleri Townshend tarafından İngiliz basınına ve Parlamentosu'na da yansıtılarak, Türk düşmanlığı politikası ile bilinen ve Yunanlılara her konuda tam destek veren Lloyd George Hükümeti'nin müşkül duruma düşmesi de sağlanmaya çalışılmıştır. İngiliz parlamentosu, kamuoyu ve basınında Türkiye'ye karşı olan şüpheli bakışların değişmesine, bu seyahat önemli katkılar yapmıştır.

Townshend'in Ankara'ya kadar gitmesi Türk basınında, İngiltere'nin "şark siyasetinin" değişeceği yolunda yeni umutların doğmasına da katkıda bulunmuştu.⁷⁸

Townshend'in Anadolu seyahati, Millî Mücadele'miz açısından büyük bir başarı olarak kabul edilmiştir.

Türk müdafii ve muhibbi olarak kendini tanıtan General Townshend, esaret yıllarında gördüğü Türk misafirperverliğini asla unutmamış, İngiltere'de parlamento, basın ve kamuoyunda mütemadiyen

⁷⁶ Şimşir, a.g.e., Cilt IV, Belge No: 136, s.325.

⁷⁷ Aralov, a.g.e., s.138.

⁷⁸ İzmir gazetelerinde konuyla ilgili yazılan bazı yazı ve haberler için bkz. Zeki Arıkan, **Mütâreke ve İşgal Dönemi İzmir Basını (30 Ekim 1918-8 Eylül 1922)**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1989.s.139.

Türk davasını anlatmaya ve savunmaya çalışmıştı. Ali Fuat Paşa'nın dediği gibi "O gerçek bir Türk dostu idi"

<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 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:	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

- Atatürk'ün Milli Dış Politikası (Millî Mücadele Dönemine Ait 100 Belge) 1919-1923 (1992). (Cilt: 1), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- İstiklâl Harbi İle İlgili Telgraflar (1994). Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi Daire Başkanlığı, Ankara.
- Akşin, S. (1983). *İstanbul Hükümetleri ve Millî Mücadele*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akyüz, Y. (1988). *Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız Kamuoyu 1919-1922*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Anılır, Yaşar. (1984). *Akşehir Tarihi ve Turistik Eserleri*. Konya.
- Aralov, S.İ. (1985). *Bir Sovyet Diplomatının Türkiye Anıları*, (İkinci baskı). Ankara.
- Atatürk, M. K. (1994). *Nutuk, II. Cilt, 1920-1927*, Yay. Haz. Zeynep Korkmaz, Ankara.
- Atatürk'ün Tamim Telgraf ve Beyannameleri IV, der. Nimet Arsan, Sadi Borak, Utkan Kocatürk, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1991.

- Ayışığı, M. (1997), *Mareşal Ahmet İzzet Paşa (Askerî ve Siyasî Hayatı)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Banoğlu, N. A. (1989). *Basından Günün Gününe Büyük Zaferin Hikayesi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Maliye Nazırı Cavit Bey, *Felaket Günleri, Mütareke Devrinin Feci Tarihi, C. 1.*, Yay. Haz. Osman Selim Kocahanoğlu, Temel Yayınları, İstanbul 2000.
- Cebesoy, A. F. (1957). *Siyasi Hatıralar I. Kısım*, İstanbul.
- Fromkin, D. (1994). *Barışa Son Veren Barış "Modern Ortadoğu Nasıl Yaratıldı? 1914-1922*, Çev. Mehmet Harmancı, 3. Baskı İstanbul 1994, s. 367.
- Görgülü, İ. (1993). *On Yıllık Harbin Kadrosu, 1912-1922 Balkan-Birinci Dünya ve İstiklâl Harbi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Gülmez, N. (1999), *Kurtuluş Savaşı'nda Anadolu'da Yeni Gün*, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- Helmreic, P. C. (1996). *Sevr Entrikaları, Büyük Güçler, Maşalar, Gizli Antlaşmalar ve Türkiye'nin Taksimi*, Çev. Şerif Erol, -İstanbul.
- İslam Ansiklopedisi, "Atatürk Maddesi"*, 1. Cilt, Milli eğitim Basımevi, 1940.
- Jaeschke, G. (1971). *Kurtuluş Savaşı ile İlgili İngiliz Belgeleri*, Türkçeye çev. Cemal Köprülü, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1971.
- Jaeschke, G. (1989). *Türk Kurtuluş Savaşı Kronolojisi, Mondros'tan Mudanya'ya Kadar (30 Ekim 1918-11 Ekim 1922)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Kinross, L. (1984). *Atatürk, Bir Milletten Yeniden Doğuşu*, Sander Yayınları, İstanbul.
- Konyalı, İ. H. (1945). *Nasreddin Hoca'nın Şehri Akşehir (Tarihi-Turistik Klavuz)*, İstanbul.
- Kurat, Y. T., *Osmanlı İmparatorluğu'nun Paylaşılması*, 2. bsk. Ankara 1986.
- Orbay, R. (1993). *Cehennem Değirmeni Siyasî Hatıralarım 1*, Emre Yayınları, İstanbul.
- Önder, M. (1989). *Atatürk Konya'da*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Özalp, K. (1985), *Millî Mücadele I, 1919-1922*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1985.
- Sarıhan, Z. (1999). *Kurtuluş Savaşı Günlüğü IV (Açıklamalı Kronoloji), Sakarya Savaşı'ndan Lozan'ın Açılışına (23 Ağustos 1921-20 Kasım 1922)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Sonyel, S. R. (1987), *Türk Kurtuluş Savaşı ve Dış Politika*, 2. Baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Sonyel, S. R. (1995). *Kurtuluş Savaşı Günlerinde İngiliz İstihbarat Servisi'nin Türkiye'deki Eylemleri*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1995.
- Şimşir, B. N. (1984). *İngiliz Belgelerinde Atatürk (1919-1938)*, Cilt 4, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Tansel, S. (1991). *Mondros'tan Mudanya'ya Kadar, C. 1*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayını, İstanbul.
- Türk İstiklâl Harbi I, Mondros Mütarekesi ve Tatbikatı*, 3. Baskı, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ankara 1999.
- Akandere, O., "Atatürk'ün Konya'yı Ziyaretleri Ve İlk Ziyareti İle İlgili Gözlemler" *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi "Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi"* Cilt: XIV, Sayı: 40, Mart 1998, s.147-157.
- Öndeş, O. (1967). "General Townshend'in Hatıraları", *Hayat Tarih Mecmuası*, Sayı 3, 1 Nisan 1967; Sayı 4, 1 Mayıs 1967; Sayı 5, 1 Haziran 1967.

Açıksöz

Anadolu'da Yeni Gün

Babalık

Hakimiyet-i Milliye

İkdam

Peyam-ı sabah

Vaki

Harp Tarihi Vesikaları Dergisi, Sayı 59, Yıl 16, Mart 1967, Ankara 1967.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Gizli Celse Zabıtları (1985). (Cilt 3), 6 Mart 1338(1922)-27 Şubat 1338(1923).
Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Arıkan, Z. (1989). *Mütareke ve İşgal Dönemi İzmir Basını (30 Ekim 1918-8 Eylül 1922)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Türbesi* **

Yük. Mimar Seda Coşkun

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0372-0073>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul – TÜRKİYE

Prof.Dr. Nuran Pilehvarian

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0021-2076>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 11.06.2024

Kabul: 20.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Türbe

Pertevniyal Valide Sultan

19. Yüzyıl

Osmanlı Mimarisi

Araştırma Makalesi

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

** Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Tarihi ve Kuramı Programında hazırlanmış olunan doktora tezinden üretilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.76950>

Öz

Kökeni tam bilinmemekle beraber Kafkasyalı bir cariye olarak Osmanlı sarayına gelen Pertevniyal Valide Sultan kısa zamanda padişah II. Mahmud'un ikinci ikbali olmuş, 1830 yılında kadın efendiliğe 1861'de de oğlu Abdülaziz'in tahta geçmesiyle valide sultanlık makamına yükselmiştir.

Pertevniyal, gerek Kadın Efendiliği gerekse de Valide Sultanlığı sırasında diğer hanedan kadınları gibi İstanbul içinde ve dışında çok sayıda hayır eseri yaptırmıştır. İnşa ettirdiği her yapıda o yöre veya şehrin halkının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmuştur. İmar faaliyetleri arasında en çok bilineni Aksaray'da inşa ettirdiği külliyesidir. Cami, mektep, çeşme, sebil, kütüphane, karakol, türbedar evleri, müstemilatlar ve türbe ile muvakkithaneden oluşan külliye döneminin en önemli eserleri arasında sayılabilir.

Türklerde türbe yaptırma geleneği Orta Asya'dan beri var olmuş, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde de devam etmiştir. Osmanlı döneminde gerek padişahlar gerekse de hanım ve valide sultanlar kendileri için türbeler yaptırmışlardır. Pertevniyal Valide Sultan da 1866 yılında yaptırdığı külliyesinin karşısında onun bir parçası olan kendi türbesini inşa ettirmiştir. Türbe zaman içerisinde konumu ve mimari özellikleri açısından değişikliklere uğramıştır.

Makalede, Pertevniyal Valide Sultan'ın türbesinin yapıldığı dönemden günümüze kadar geçirdiği inşa aşamaları ve mimarisi ele alınıp genel bir değerlendirmesi yapılacaktır. Çalışmada, eski ve yeni fotoğraflar, haritalar ile yazılı kaynaklarından yararlanılmış konuyla ilgili kronolojik olarak BOA- VGM arşiv belgeleri incelenmiştir.

Çalışma, 19. yüzyılın önemli bir saray mensubu olan Pertevniyal Valide Sultan'ın külliyesinin bir parçası olarak inşa edilen türbesinin daha önceden ele alınmamış yönlerini incelemesi açısından dikkat çekicidir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Coşkun, S. & Pilehvarian, N. (2024). Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Türbesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 353-378.

Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Mausoleum* **

Msc. Architect Seda Coşkun

Yıldız Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Department of Architecture,
Istanbul – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nuran Pilehvarian

Yıldız Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Department of Architecture,
Istanbul – TÜRKİYE**Article History**

Submitted: 11.06.2024

Accepted: 20.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Mausoleum

Pertevniyal Valide Sultan

19th. Century

Ottoman Architecture

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 was produced from my doctoral thesis prepared at Yıldız Technical University, Institute of Science, Architectural History and Theory Program.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.76950>**Abstract**

Although her exact origins are not fully known, Pertevniyal Valide Sultan, who came to the Ottoman palace as a Caucasian concubine, quickly became the second consort of Sultan Mahmud II. In 1830, she rose to the position of "Kadın Efendi" (Lady of the Harem), and in 1861, with the ascension of her son, Abdülaziz, to the throne, she attained the rank of Valide Sultan.

During her time as both Kadın Efendi and Valide Sultan, Pertevniyal, like other women of the imperial family, commissioned numerous charitable works both inside and outside of Istanbul. In every building she constructed, she considered the needs of the local population of the area or city. Among her most well-known architectural endeavors is the complex she commissioned in Aksaray. The külliye (complex), consisting of a mosque, school, fountain, sebül (a type of public drinking fountain), library, police station, tomb-keeper houses, auxiliary structures, and a mausoleum with a clock house, is considered one of the most important works of its period.

The tradition of building mausoleums has existed since Central Asia and continued through the Seljuk and Ottoman periods. In the Ottoman era, both sultans and consorts, as well as valide sultans, built mausoleums for themselves. In 1866, Pertevniyal Valide Sultan constructed her own mausoleum, located across from her külliye, as part of the complex. The mausoleum has undergone changes in terms of its location and architectural features over time.

This article will examine the construction stages and architecture of Pertevniyal Valide Sultan's mausoleum from the time it was built until the present day, offering a general evaluation. The study makes use of old and new photographs, maps, and literature sources, while also examining archival documents (Presidency Ottoman Archive and Archive of the General Directorate of Foundations) related to the subject in chronological order.

This study is noteworthy for examining previously unexplored aspects of the mausoleum, which was built as part of the külliye of Pertevniyal Valide Sultan, an important member of the 19th-century Ottoman palace.

GİRİŞ

İslam mimarisindeki ilk türbe Abbasi Halifesi El-Muntasır için annesi tarafından Sâmerrâ şehrinde yaptırılan Kubbetü's Süleybiyye'dir (Orman, 2012: 464). Türklerde ise türbelerin kökenini ilk anayurt Orta Asya'daki örnekler ile Büyük ve Anadolu Selçuklu Devletleri'ndeki kümbetler oluşturmaktadır. Bunlar genellikle çokgen, dairesel, kare planlı içten kubbe dıştan konik ya da piramidal çift cidarlı üst örtüye sahip olan, zemin katta sanduka veya dua odası bodrumunda ölünün gerçek mezarının bulunduğu yapılardır. Kümbetlerde yapı malzemesi olarak ilk zamanlarda tuğla daha sonra buldukları coğrafyanın özgün taşları kullanılmıştır. Orta Asya'daki ilk türbe Buhara'daki Samanoğlu Türbesi olup bunu Karahanlıların Özkent, Arap Ata, Ayşe Bibi, Balacı Hatun, Gaznelilerin Aslan Cazip, Büyük Selçukluların Sultan Sencer Türbesi, Anadolu Selçukluların Erzurum Emir Saltuk Kümbeti, Ahlat Çifte Kümbeti, Kayseri Döner Kümbeti takip etmiştir. Rusya Federasyonu toprakları içinde yer alan XIII. ve XIV. yüzyıla tarihlenen Doğu ve Han Türbeleri de kökenleri Türk olan İdil Bulgarlarının mezar yapılarına örnek gösterilebilir (Tatar & Pilehvarian, 2021: 58-60).

Türbeler, Osmanlı mimarisinde padişah, hanım sultan, devlet ricali ve şeyhler gibi önemli kişiler için yapılan mezar anıtlarıdır. Erken dönem Osmanlı Mimarisinde tasarımı Selçuklu örneklerine benzer tarzda fakat takip eden devirlerde farklılaşan, çokgen plan şemalı ve üst örtü sistemi kubbeden oluşan türbeler yapılmıştır. Osmanlı Mimarisinde genellikle kapalı türbeler görülmekle beraber Emetullah Gülnuş Valide Sultan'ın Üsküdar'da Yeni Valide Camii bahçesindeki türbesi gibi açık örnekler de mevcuttur. İstanbul'da toplam 122 adet türbe bulunup bunun 8 tanesi valide sultanlara aittir (Url-1: 2024). Padişah annelerine ait Ayşe Hafsa, Haseki Hürrem, Hatice Turhan, Emetullah Gülnuş, Mihrîşah, Nakşidil, Pertevniyal, Gülüstu Valide Sultan türbeleri bunlar arasında sayılabilir. Üslup olarak Osmanlı türbeleri, erken, klasik ve geç dönem olmak üzere üç şekilde incelenebilir. Makalenin konusunu oluşturan Pertevniyal Valide Sultan Türbesi, Osmanlı mimarisinde 19. yüzyılın son yarısına ait geç dönem örneklerinden biridir.

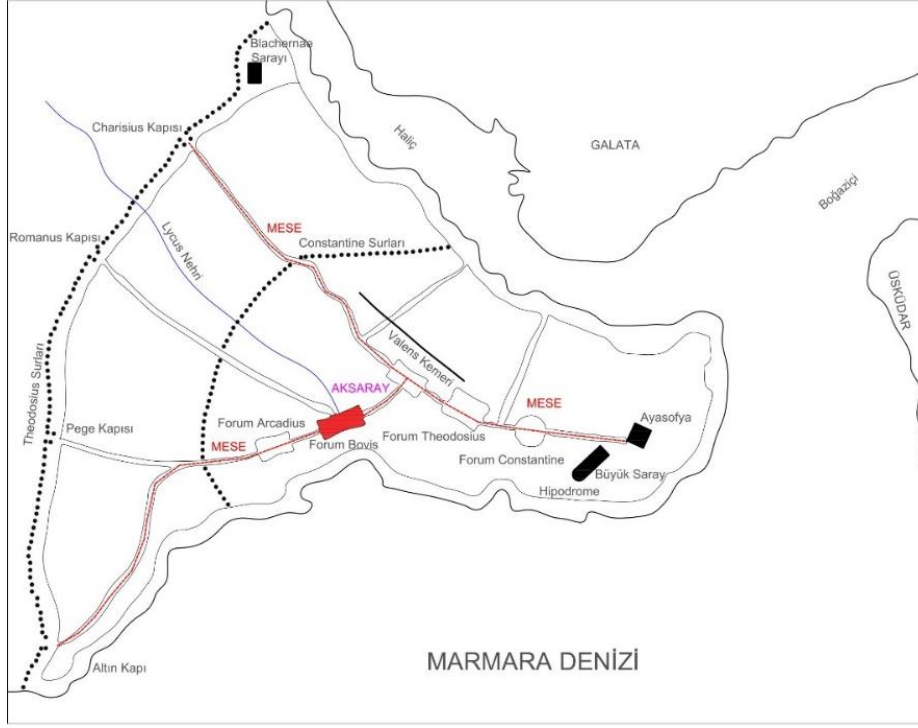
Pertevniyal Valide Sultan Türbesi'nin yer seçimi de oldukça önemli ve dikkat çekici bir konudur. Yapı, Roma Döneminde kentin omurgası olarak kabul edilen Mese'nin (Divanyolu) üzerinde yer alan Bovis Forumu'nun da içinde bulunduğu Lykos Deresi Vadisi'nin bugünkü adı olan Aksaray'da inşa edilmiştir (Resim 1).

Türbenin tam yeri ise günümüzde Vatan ve Millet Caddeleri'nin birleştiği noktada bulunan Aksaray meydanıdır ki, bu alan Mese'nin güneybatı kolunda yer alan Bovis Forumunun konumu ile örtüşmektedir (Resim 2). Burada bahsi geçen Mese yani Divanyolu ise imparatorların tören güzergâhıdır (Cerasi, 2016: 56).

Aksaray, Osmanlı Devleti'nde II. Mahmud dönemine kadar Kanuni Sultan Süleyman Dönemi'nde yapılan yeniçeri kışlalarının (yeni odalar) bulunduğu yerdir. Ancak 1826 yılında II. Mahmud tarafından yeniçeriliğin ilgası ile bu kuvvetlere ait kışlalar da ortadan kaldırılmıştır. Yani Aksaray, Osmanlı İmparatorluğu'nda bir devrin sona erdiği ve yeni bir dönemin başladığı yerdir. Ayrıca Aksaray demografik açıdan ciddi bir Müslüman nüfusun bulunduğu bir semttir (Wiener, 2001: 29). Bu sebeple Pertevniyal Valide Sultan'ın türbe, cami ve II. Mahmud'tan itibaren eğitimde gerçekleşen yenilik hareketlerinin etkisiyle inşa ettirilen Mahmudiye Mektebi'nden oluşan külliyesinin burada yapılmasının tesadüf olmadığı söylenebilir.

Konuyla ilgili literatürde sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bunların bir kısmı yapılan restorasyonlar sonrası yazılan, bir kısmı dönemin gazete haberleri, yapıyla ilgili arşiv belgeleri ve makalelerdir. Bu belgelerde ağırlıklı olarak külliyenin ana yapısı cami üzerinde durulmuştur. Türbe ile ilgili yer değiştirme ve yeniden inşa sırasındaki vakıflar arşivi belgeleri ve fotoğraflar dışında ayrıntılı

bilgi veren kaynak sayıca çok azdır.¹



Resim 1. Divanyolu ve Forumları Gösteren Harita (Coşkun, 2024)



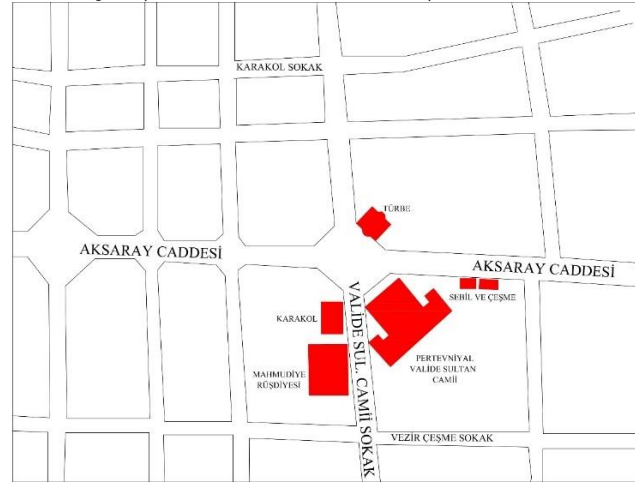
Resim 2. Vatan ve Millet Caddeleri ve Aksaray Meydanını Gösteren Hava Fotoğrafi (Url-2: 2024)

¹ Literatürde türbeyi inceleyen kaynaklar: Meriç, O. (1997)'in "Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Camisi ve Külliyesi", Çiçek, İ. (2018)'in "Pertevniyal Valide Sultan'ın Hayatı, Hayır İşleri ve Aksaray'daki Külliyesi" Yerli, H. (2022)'in "Pertevniyal Valide Sultan'ın Baniliği" adlı tezleri ile Okçuoğlu, T. (1994)'nın Düünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi içindeki "Pertevniyal Valide Sultan Türbesi", Yavaş, D. (2007)'in Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içindeki "Pertevniyal Valide Sultan Külliyesi" adlı maddeleridir.

1. Türbenin İnşası ve Mimarisi

Pertevniyal Valide Sultan 1862 yılında miri emlaktan olan Aksaray'da bulunan Aslanlı Havuz mahaline önce çeşme ve muvakkithane inşa ettirmek istemiştir (BOA İ. DH 484-32605). Bunun için gerekli arsanın mülk namesinin kendi vakfına verilmesini talep etmiştir. Ancak muvakkithanenin bulunacağı alanın hisseli olması ve kanımızca kamulaştırma işlemlerinin uzun süreceği düşüncesiyle önce karşısındaki arsaya çeşme ve sebil inşaatı yapılmıştır.

Valide Sultan, 1866 yılında ise Aksaray'da yaptırdığı çeşme ve sebinin karşısındaki arsaya etrafında muvakkithane, türbedar odaları, kahve ocağı ve şadırvan mekânlarının da yer aldığı bir türbe yaptırmıştır (Bkz. EK BOA HH. d 27792). 14 Ocak 1865'ten başlayıp 24 Nisan 1866 yılında yapımı tamamlanan türbe, valide sultanın Aksaray'daki külliyesinin bir parçası olarak camisinden evvel inşa edilmiştir (Resim 3). Ancak türbe inşa edilmeden önce üzerine yapılacağı arsalar sahiplerinden bedelleri ödenmek koşulu ile satın alınmıştır (BOA TS. MA. d 8218-51).

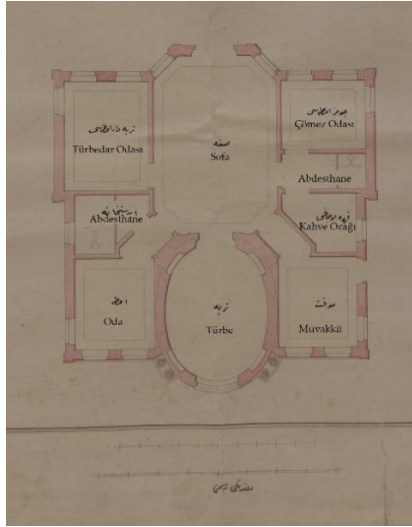


Resim 3. Aksaray Meydanını ve Pertevniyal Valide Sultan Külliyesini gösteren plan 1870'ler (Ayverdi, 1958: C3-C4 haritaları üzerine yapılan çizimdir, Coşkun 2024)

Yapıya plan açısından bakıldığında girişte sofa, iki yanında türbedar ile çömez odaları, bunların devamında abdesthane, kahve ocağı, girişin tam karşısında ise türbe ve buna bitişik olarak da oda ve muvakkithane mahalleri yer almaktadır (Resim 4). Planı düzensiz çokgen olan asıl türbe odası beyzi bir kubbe ile örtülüdür. Diğer mekânlar bu odaya eklenmiş önde Barok tarzı eğrisel ve giriş (arka) cephesinde çokgen çıkıntısı olan dikdörtgen bir plan ortaya çıkmıştır.

BOA. HH. d. 27792 kodlu H. 15 Muharrem 1283 (30 Mayıs 1866) tarihli masraf defterinde türbede kullanılan malzemeler ve bunların maliyetine ilişkin bilgiler verilmiştir. Buna göre yapının temelleri ve koruma duvarlarında moloz taş, iç duvarlarda Bakırköy'den getirilen küfeki taşı, ön cepheye Unkapanı'ndan alınan ham mermer taşı, pencerelerin etrafına Galata ile Fındıklı'dan alınan Frenk mermeri, kubbe üzerine kurşun kaplama, doğramalarda demir şebeke ve parmaklıklar kullanılmıştır. Ayrıca yapıda gerekli yerlerde kereste çeşitleri ve Malta taşı kullanılmış olup şebeke ve alemler boya ile yaldızlanmıştır. Türbenin giriş kapısı üzerine kazıma tekniği ile yazı yazılmıştır.² Yapıldığı dönemde türbenin toplam maliyeti 302203.50 kuruştur. İşçi yevmiyesi olarak da 153692 kuruş ödenmiştir (Bkz. BOA. HH. d. 27792).

² Türbe kapısının üzerindeki kitabede bugün kabartma tekniği ile "Selâmün kavlen min rabbî'r-rahîm" ayeti yazılıdır (Yavaş, 2007: 242). Ancak yapıldığı dönemde tam olarak ne yazdığını bilemiyoruz. Literatürde ve arşivlerde yapılan çalışmalarda bu bilgilere ulaşılamamıştır.



Resim 4. Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Türbesi Tarihsiz Plan-1 (TS. MA. d. 8211)

Türbenin orijinal ön cephesine bakıldığında üç üniteli bir yapı olduğu göze çarpmaktadır (Resim 5). Ortadaki ünite Valide Sultan türbe odası olup yanındaki odalardan yüksek yapılmıştır. Bunun sebebi kanımızca Valide Sultan'ın bulunduğu yeri vurgulamaktır. Yapının ön cephesi II. Mahmud döneminden itibaren türbelerde görüldüğü üzere mermer kaplamadır. Söz konusu cepheye bezeme açısından bakıldığında yan ünitelerin sade orta ünitenin daha süslü olduğu görülmektedir. Yan ünitelerde Neo Klasik üçgen alınlı, bunların altında sade profilli kornişler, düz atkı kemerli üzeri söveli pencereler, cepheyi sınırlandıran üstü ucu sivri kürelerle biten plastırlar ile saçak ve doğrama arası kitabe bölümü yer almaktadır. Orta ünite incelendiğinde Antik Roma Mimarisini hatırlatan üstü ucu sivri kürelerle biten çift sütuncelerle sınırlanmış cephe hattı ile üstünde palmet altında mukarnas motifli üçgen alınlı bir tepelikten oluştuğu söylenebilir. Ayrıca orta ünite de Endülüs Emevi mimarisini andıran yüksek sivri kemerli pencere de dikkat çekmektedir. Yine aynı ünite de pencere kenarı ile sütunceler arasındaki kısım fugalı mermer kaplamadan oluşmuş olup bu bölümün çatısı dışarıdan belirgin olarak görülen beyzi, kurşun kaplı alemlı bir kubbe ile örtülmüştür. Orta ve yan ünitelerin pencere parapetlerinde dikdörtgen çerçeve ile sınırlandırılmış motifli bir bölüm daha bulunmaktadır. Bu özelliklerden hareketle yapının, Osmanlı Klasik Mimarisi ile Neo Klasik ve Oryantalist motiflerin harmanlanmasıyla oluşan Abdülaziz Dönemi resmi mimari tarzı olan Osmanlıcılık Üslubunda olduğu söylenebilir.

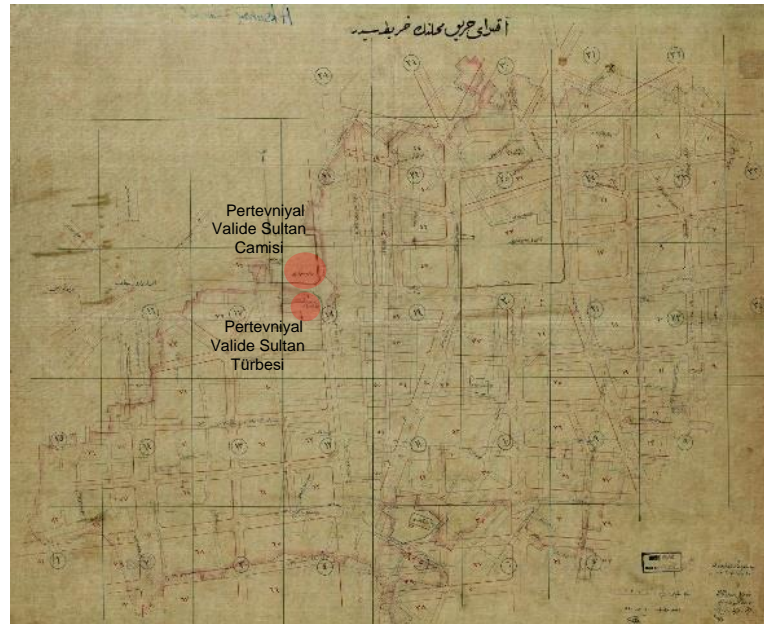


Resim 5. Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Türbesi Orijinal Ön Cephesi (TS. MA. d. 8211)

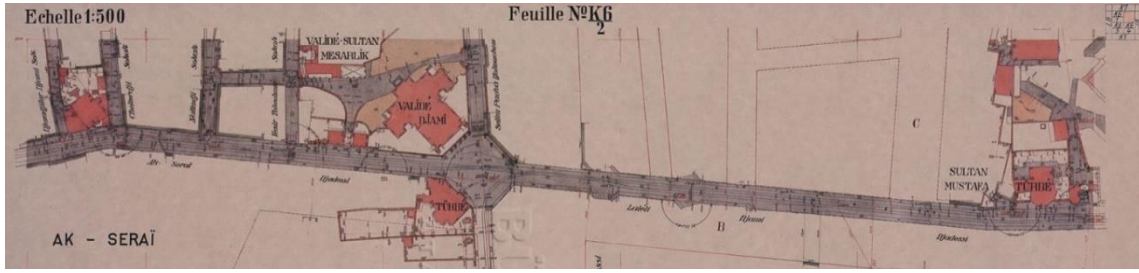
3. Türbenin Geçirdiği Onarımlar, Yer Değişimleri ve Değişen Mimarisi

Pertevniyal Valide Sultan türbesinin geçirdiği onarımlar ve yer değişimlerine değinmeden önce Osmanlı döneminde İstanbul ve Aksaray'da yapılan düzenlemelerden bahsetmek yerinde olacaktır. İstanbul'da yapılan düzenlemelerde oldukça sık gelişen yangınlar önemli bir rol oynamıştır. Tanzimat Fermanı'ndan önce yangın alanlarında yapılacak düzenlemelerle ilgili esasları da içeren 17 Mayıs 1839'da bir layiha ilan edilmiştir. Bu layihada Topkapı Sarayı'ndan Beyazıt'a buradan da Aksaray üzerinden Mevlevihane kapısına kadar 15.20 m. genişliğinde bir yol açılacağı belirtilmiştir (Bilsel, 2015: 499). 1840 yılında inşa edilen II. Mahmud Türbesi ise istikametten geri çekilerek yapılmıştır. Tanzimat'ın ilanından sonra 1848-1849 yıllarında sırasıyla ilk ve ikinci Ebniye Nizamnâmesi yürürlüğe girmiş (Tekeli, 2015: 193) özellikle 1856 Aksaray yangınının ardından imar faaliyetleri bu kurallar doğrultusunda yapılmıştır (Batur, 1985: 1048). Aksaray'ın söz konusu düzenlemelere uygun şekilde planlamasını yapan kişi İtalyan mühendis Storari olup semtin organik yapısını ızgara sisteme dönüştürmüş ve burada köşeleri kırık bir meydan tasarlamıştır. 1865 Hocapaşa yangınının ardından Islahat-ı Turuk Komisyonu Tarihi Yarımada'da önemli anayollar oluşturmuş, öne çıkan anıtların çevresi boşaltılmış, Bizans'tan kalan Divanyolu'nun (Mese) iki yanındaki yıkımlarla da bu arter genişletilmiştir (Denel, 1982: 16-17; Çelik, 2016: 31).

1912 yılında ise İstanbul'un şehremini Cemil Topuzlu tarafından getirtilen Fransız mühendis André Auric Aksaray Meydanı'nın yeniden düzenlenmesini ve buraya kara surlarından ışınal caddeler açılmasını önermiş (Resim 6) bu tasarım yangın alanlarında uygulanmıştır (Bilsel, 2015: 512). Auric'in haritasında Pertevniyal Valide Sultan Türbesi'nin 1866 yılında yapıldığı yerde olduğu görülmektedir. 1914 yılı Alman Mavileri Haritalarında da aynı durum söz konusudur (Resim 7).

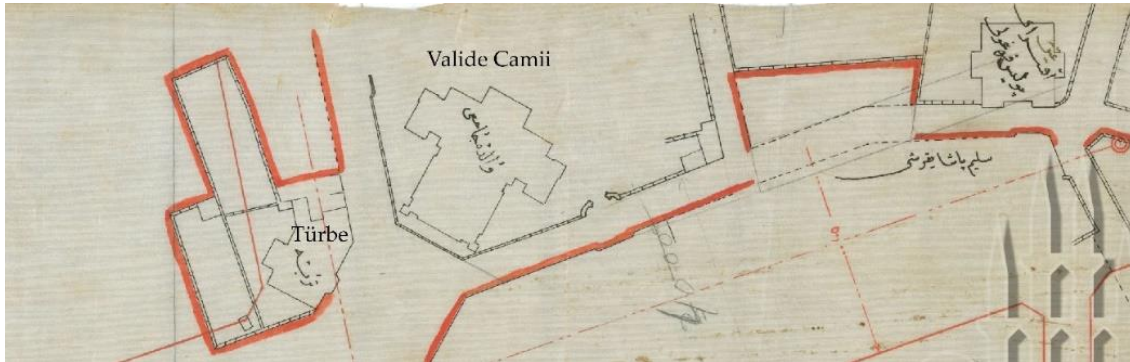


Resim 6. Aksaray harik haritasını gösteren plan (İBB Atatürk Kitaplığı, Hrt_001478, Aktaran, Bilsel, 2015: 504)



Resim 7. 1914 Alman Mavileri Haritasında Valide Camii ve Türbesinin konumu (İBB Atatürk Kitaplığı, Hrt_008521)

Pertevniyal Valide Sultan türbesi de yukarıda bahsettiğimiz imar kuralları dikkate alınarak inşa edilmiştir. Konuyla ilgili BOA ŞD. 44-13 kodlu belgeye göre türbenin, ilk olarak Sultan II. Abdülhamit döneminde 1916 yılında yangın sonucu hasara uğrayan Mahmudiye Mektebi ve Valide Sultan Vakfına ait olan bir ev, dört dükkânla beraber yıkılıp yerinin değiştirilmesi düşünülmüştür. Ancak bunların mektep ve türbe gibi umuma ait yerler olması nedeniyle yeniden farklı bir yere inşa edildiğinde yapım amaçlarından uzaklaşacağından endişe edilmiştir. Ayrıca dönemin Ebniye Kanunu'nun 22. Maddesinde arsalarda sahibi tarafından yola terk edilecek kısmın üzerine yapılacak binanın tahrifatına neden olacağı belirtilmiştir. Buna karşılık aynı kanunun 5. Maddesinde mabet çevreleri ve umuma açık meydanların yaşatılması esası gözetilmiştir. Ebniye Kanunu'nun 16. Maddesinde ise kamuya mahsus mektep, karakol vs. gibi yapılar inşa edilecekse şahıslardan alınacak arsalarda terk yapılmaması uygun görülmüştür. Buna rağmen adı geçen yasanın 20. ve 22. Maddelerinde vakıf yapılarında bu durumun geçerli olup olmamasına ait herhangi bir hüküm bulunmadığından uygulanacak muamele için sırasıyla dâhiliye, mülkiye ve maarif nezaretinden müsaade alınmıştır. Bu noktada türbenin 1920-21 yılı harik haritalarında tasarımının değişmediği görülmektedir (Resim 8).



Resim 8. 1920-21 harik haritasında Valide Camii ve Türbesinin konumu ve konturu (İBB Atatürk Kitaplığı, Hrt_004974)

Türbe, 1926- 1929 yılları arasında önce tramvay yolu genişletildiğinden daha sonra da Prost'un yaptığı imar planı doğrultusunda geriye doğru çekilmiştir. TS. MA. d. 8214 numaralı plan (Resim 9) söz konusu geri çekilmeden sonraki halini ifade eder. Bu planda sofa büyümüş, asıl türbe odası düzensiz çokgen formuna geçmiş, girişe merdivenler eklenmiş, arsaya taş tekne, tuvalet ve rezerv mekân ilave olarak inşa edilmiştir.



Resim 11. Türbenin taşınmadan önceki durumu (Url-3)



Resim 12. Türbenin taşınmadan önceki durumu (Url-4)



Resim 13. Türbenin taşınmadan önceki durumu (Url-5)

Türbe, 1958 yılında ise yeniden sökülüştür (Yavaş, 2007: 242). Yapının parçaları III. Selim Türbesine götürülmüş, Valide Sultanın naaşı ise önce Topkapı Sarayı Silahdar Hazinesi'ne, 1967 yılında ise eşi II. Mahmud Türbesine nakledilmiştir (Okçuoğlu, 1994: 246; Akyıldız, 2016: 325). 1958 yılında Demokrat Parti iktidarı zamanında Prost planına istinaden Vatan Caddesi 60 m. Millet Caddesi ise 50 m. genişliğinde açılmış Aksaray Meydanı da 1m. yükseltilmiştir (Bilsel, 2015: 522-523). Böylece bu iki caddenin kesişiminde yer alan Aksaray Meydanı tekrar Tarihi Yarımada'nın önemli bir noktası haline gelmiştir (Gül, 2015: 544). Vatan ve Millet Caddelerinin açılması nedeniyle istimlak olan türbenin yeniden inşası için ise 1963 yılında Vakıflar Başmüdürlüğüne ihale yazısı yazılmış ve montaj için keşif hazırlanmıştır (Bkz. EK VGMA 133396-3029). 1964 yılında keşifte değişiklik yapılmış (Bkz. EK VGMA 393-130), 1965'te tadilata ilişkin bir maliyet daha çıkarılmış (Bkz. EK VGMA 144-44), 1968'de ikmal onarımına gidilmiştir (Bkz. EK VGMA 274). 1969 yılında yapılması zaruri görülen üç kalem imalatın yapılması için keşif düzenlenmiş (Bkz. EK VGMA 1052) 1971 yılında kesin kabulü yapılmıştır (Bkz. EK VGMA 3383). Türbe 1996 yılında (Meriç, 1997: 178) ve 2010-2015 yılları arasında iki restorasyon ve onarımdan daha geçmiştir. Bakımsız halde bulunan türbe 1996 yılında onarımdan geçerek 1997 yılında hizmete açılmıştır (Erbil, 1997). Ancak türbenin 1996-1997 onarımı ile ilgili Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi'nde yapılan araştırma sonucunda herhangi bir bilgi ve belgeye ulaşılamamıştır. 2010-2015 yılları arasındaki restorasyonda yapının kubbesinin formu düzeltilmiş, kapı ve pencereleri değiştirilmiş, parmaklıkları temizlenmiş, ana kubbe içerisindeki kalem işi süslemeler ile iç mekânda döşeme kaplamaları yenilenmiş, sıva-boya tadilatı ve cephe temizliği yapılmıştır (G. Kuşseven, Kişisel Görüşme, 26 Kasım, 2024). En son restorasyonu ise 2023-2024 yılları arasında basit onarımı gerçekleştirilmiş olup yapı güncel haline ulaşmıştır. Kültür Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü'nün beraber gerçekleştirdiği bu onarımda kalem işleri ve hat yazıları ele alınmış (Url-6: 2024), Pertevniyal Valide Sultan, Çeşm-i Ahu ve Saadeddin Efendi puşideleri restore edilmiştir (Url-7:2024).

1958 istimlakinden sonra yapılan türbe eskinin bulunduğu alanın karşısına Valide Camii'nin hemen yanındaki yere konumlandırılmıştır. Günümüzde de bu konumunu muhafaza etmektedir (Resim 14).

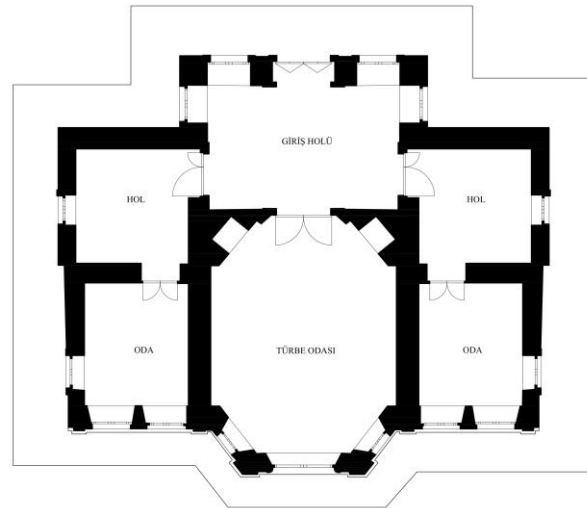


Resim 14. Türbenin günümüzdeki konumu (Url-6)

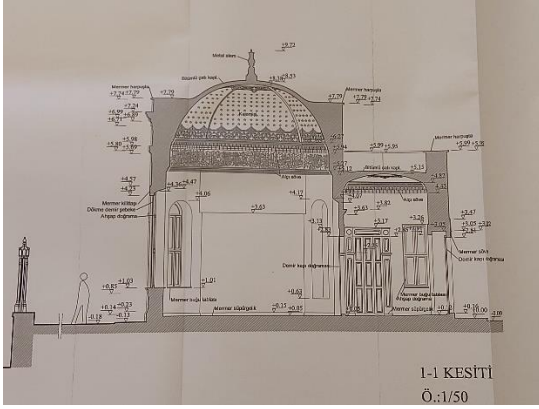
Görseller üzerinde yapılan incelemeler sonucunda türbenin günümüzde hem orijinal hem de ikinci planından epeyce uzaklaştığı görülmektedir. Orijinal ve ikinci plandaki kahve ocağı ve abdesthane mahalleri ile muvakkithane, çömez ve türbedar odaları tamamen kaldırılmıştır. Yerlerine ise iki türbe odası ile holler yerleştirilmiş ve sofa da küçülerek giriş holü haline dönüşmüştür. Valide Sultan türbe odası orijinal planda içten oval biçimli iken son halinde ikinci planında olduğu gibi çokgen biçimde düzenlenmiştir (Resim 15). Yapının ön görünüşünde orijinal cephesindeki valide türbesi ile yanındaki muvakkithane ve çömez odaları arasındaki belirgin yükseklik farkının azaldığı, üst örtü sisteminde parapetler yükseltilerek valide sultan mozolesi üzerindeki kubbenin dışarıdan çok fazla görünmeyecek şekilde gizlendiği fark edilmiştir (Resim 16- Resim 17). Oysa orijinal ön cephede valide sultan naaşın bulunduğu türbe kısmı vurgulanmak için yükseltilmiş üzerindeki kubbe ise dışarıdan belirgindir ve yapı daha zarif, estetik ve ihtişamlı durmaktadır. Günümüzde yapının ön cephesi ilk yapıldığı dönemde olduğu gibi mermer kaplamadır. Ön cephedeki orta ve yan üniteler Neo Klasik plastırlarla sınırlandırılmıştır (Resim 18- Resim 19). Diğer cepheleri pencere kenarları mermer söveli olmak üzere sıva ve boya ile kaplıdır (Resim 20- Resim 21). Tüm pencereler oldukça zarif motiflerle şekillendirilmiş demir şebekelidir.

İç mekâna gelindiğinde ana mahal olarak Valide Sultanın türbe odası (Resim 22- Resim 23) dışında, torunu Yusuf İzzeddin Efendi'nin oğlu, Sadettin Efendi (Süreyya, 1996: 35), eşi Çesm-i Ahu Hatun ile kayınvalidesi Mestare Hatun'un naaşlarının bulunduğu iki türbe odası (Resim 24- Resim 25) bulunmaktadır (Url-7: 2024). Bunların haricinde küçük türbe odalarına geçişi sağlayan holler ile asıl giriş holü yer alır. Başka bir deyişle yapı küçültülerek boyuna değil de enine dikdörtgen halini almıştır. Türbenin iç mekânında kubbe eteğinde ise Besmele, Âyete'l Kürsî ve Haşr Suresinin 21.'den 24. Ayetine kadar olan kısmı yaldızla koyu zemin üzerine yazılmıştır (Yerli, 2022: 60).

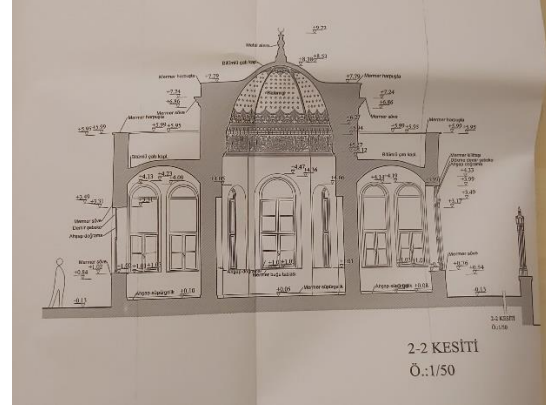
Literatürde bazı kaynaklarda Pertevniyal Valide Sultan Türbesi, Oğlanlar Tekkesi Türbesi ile ön cephedeki kırıklı çıkıntı ve üslup nedeniyle benzer kabul edilmektedir (Ateş, 2022: 6). Ancak Valide Sultan Türbesi'nin orijinal cephesi göz önünde bulundurulduğunda bunun doğru olmadığı söylenilebilir.



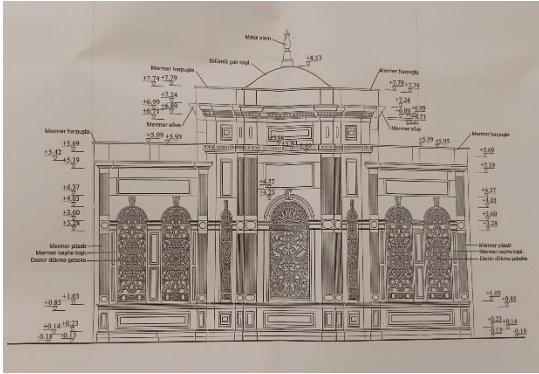
Resim 15. Türbenin günümüzdeki planı
(Coşkun, 2024)



Resim 16. Türbenin restorasyon kesiti
(VGMA., İ. Uran Badur İnş. Plan. Ltd. Şti.)



Resim 17. Türbenin restorasyon kesiti
(VGMA., İ. Uran Badur İnş. Plan. Ltd. Şti.)

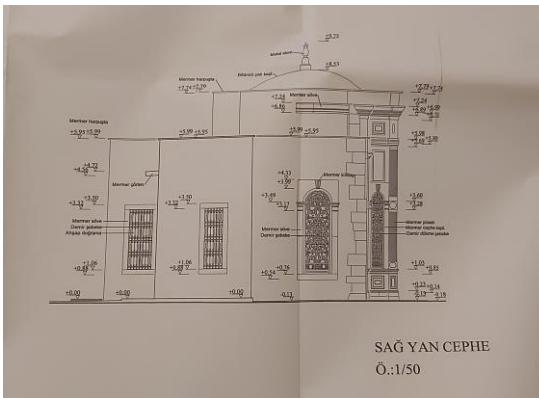


Resim 16. Türbenin ön cephe restorasyon çizimi
(VGMA., İ. Uran Badur İnş. Plan. Ltd. Şti.)



Resim 17. Türbenin ön cephe fotoğrafı
(Coşkun, 2024)

365



Resim 18. Türbenin sağ yan cephe restorasyon çizimi
(VGMA., İ. Uran Badur İnş. Plan. Ltd. Şti.)



Resim 19. Türbenin arka (giriş) cephe fotoğrafı
(Coşkun, 2024)



Resim 20. Valide Sultan Türbe Odası
(Coşkun, 2024)



Resim 23. Valide Sultan Türbe Odası
(Coşkun, 2024)



Resim 21. Türbe Odası
(Coşkun, 2024)



Resim 25. Türbe Odası
(Coşkun, 2024)

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Padişah, hanım-valide sultan ve devlet ricalinden önemli kişiler için türbe yapılması Abbasilerden itibaren Türk - İslam dünyasında bir alışkanlık olmuştur. Türklerde Orta Asya'dan, Selçukluya, Anadolu Selçuklu'dan Osmanlıya aktarılan bir yapı türü olan türbeler her devlette değişen mimari özelliklerde inşa edilmişlerdir. Osmanlı'da türbeler açık ve kapalı türbeler olarak ikiye ayrılır. Pertevniyal Valide Sultan Türbesi ise kapalı bir türbe şeklinde inşa edilen, Sultan Abdülaziz dönemi devlet yapılarında üslubu olarak yaygınlaşan "Osmanlıcılık" ideolojisine uygun (Emevi, Abbasi biçim ve örgeleriyle Neo Klasik üslup özelliklerinin harmanlandığı) Yeni Osmanlı üslubunda yani geç dönem mimarisine ait bir örnek oluşturmaktadır.

Türbe, yeri itibariyle Aksaray meydanında yani önemli bir alanda yer almaktadır. Burası II. Mahmud zamanında Yeniçeri Ocağının ortadan kaldırıldığı ve bu askeri birliklere ait kışlaların yıkıldığı Etmeydanı'na oldukça yakın aynı zamanda imara açılan yeni iskân alanıdır. Bu alan için yeni imar düzenlemeleri içeren planlamalar yaptırılmıştır. Dolayısıyla Pertevniyal Valide Sultan'ın da eşi II. Mahmud Döneminde oluşturulmuş olan yeni devlet vizyonu çerçevesinde külliyesini ve türbesini yaptırmak için bu yeni açılan meydanı seçmiş olması bir tesadüf değildir. Pertevniyal Valide Sultan hem kendi hem de devletin gücünü ve varlığını hissettirmek için cami, mektep, türbe, sebil ve çeşmeden oluşan külliyesini burada yaptırmıştır. Başka bir deyişle, eşi II. Mahmud'un ilk ve en önemli reformunu yaptığı alanda yeni kurulan düzenin bir nişanesi olarak bu külliyei inşa ettirdiği söylenebilir.

Türbe, 1866 yılında Valide Sultan'ın külliyesinin tamamlanmasından beş sene kadar önce inşa edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra 1968 yılına kadar değişen imar kanunları doğrultusunda gerek yer değişikliklerine gerekse de geri çekilmelere maruz kalmıştır. Günümüzdeki durumuna Vakıflar Genel Müdürlüğü'nün 1968 yılı onarımı sonrası kavuşmuştur. Bundan sonra 1996-1997, 2010-2015'te detaylı ve 2023-2024 yılları arasında da basit onarım geçirmiştir.

Osmanlı Devleti'nin son döneminde önemli bir hanedan mensubu olan Pertevniyal Valide Sultan tarafından kendi naaşı için yaptırılan türbe, mimari üslup açısından Abdülaziz Dönemi mimari üslubu Osmanlıcılık anlayışı ile yapılmış zamanına damgasını vuran külliyenin bir parçası olarak inşa edilmiştir. Ancak geçirdiği istimlak, yer değişimi ve onarımlar yüzünden naaşı sürekli taşınan Valide Sultan 1968 yılına kadar bir türlü huzur bulamamıştır. Hayır ve hasenatı çok seven dinine bağlı, Osmanlı reformlarını eşi ile birlikte uygulama misyonunu sürdüren Pertevniyal Valide Sultan'ın tarihte somut var olma simgesi olan külliyesi ve türbesine gerekli bakımların yapılıp gelecek nesillere aktarılması sorumluluğumuz ve görevimizdir.

<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: %60- 2. yazar: %40
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-

Sorumlu Yazar:	Seda Coşkun
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:	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: %60 – 2 st author: %40
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Seda Coşkun
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akyıldız, A. (2016). Müsrif, Fakat Hayırsever: Pertevniyal Valide Sultan. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 47(47), 307-352.
- Arabalı Tatar, M. & Kara Pilehvarian, N. (2021). İslamiyet'i İlk Kabul Eden Türk Devleti İdil Bulgar Devleti Mirası: Bulgar Şehri. *Orta çağ ve Türk Dönemi Kazıları ve Sanat Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 0(23), 51-64.
- Ateş, G. (2022). İstanbul İli Fatih İlçesi 880 Ada 12 Parselde Yer Alan Oğlanlar Türbesi Sanat Tarihi Raporu. https://www.academia.edu/91908717/O%C4%9ELANLAR_T%C3%9CRBES%C4%B0_SANAT_TAR%C4%B0H%C4%B0_RAPORU (Erişim Tarihi: 14 Ekim 2024).
- Ayverdi, E. H. (1958). *19. Asırda İstanbul Haritası*. İstanbul: İstanbul Fetih Derneği İstanbul Enstitüsü Yayınları.
- Batur, A. (1985). Batılılaşma Dönemi'nde Osmanlı Mimarlığı. *Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi (Cilt: 4) İçinde* (s. 1048). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bilsel, F. C. (2015). Geç Osmanlı Dönemi'nden Cumhuriyet'e Çağdaş Şehir Düşüncesi ve İstanbul Planlaması. *Antik Çağdan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi (Cilt: 8) İçinde* (s. 499). İstanbul: İSAM ve İBB Kültür A.Ş.
- Cerasi, M. (2016). *The Istanbul Divanyolu. A case study in Ottoman Urbanity and Architecture*. Würzburg: Orient Institutue.
- Çelik, G. (2016). Tanzimat ve Tarihi Yarımada'nın Yeni Mimari Çehresi. (Ed.: Çelik, G.). *Geç Osmanlı Dönemi'nde Sanat Mimarlık ve Kültür Karşılaşmaları İçinde* (s. 29-43). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Denel, S. (1982). *Batılılaşma Sürecinde İstanbul'da tasarım ve dış mekânlarda değişim nedenleri*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınları.

- Erbil, Ö. (03 Şubat 1997). "Türbeler Ziyarete Açılıyor". Zaman Gazetesi.1.
- Gül, M. (2015). Menderes Dönemi İstanbul'da İmar Hareketleri ve Arka Planı. *Antik Çağdan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi (Cilt 8)* İçinde (s. 544). İstanbul: İSAM ve İBB Kültür A.Ş.
- Meriç, O. (1997). Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Camisi ve Külliyesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Okçuğlu, T. (1994). Pertevniyal Valide Sultan Türbesi. *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi (Cilt 6)*, İçinde (s. 246). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Orman, İ. (2012). Türbe. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Cilt 41)* İçinde (s. 464-466). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Süreyya, M. (1996). *Sicil-i Osmani*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2015). İstanbul'un Modernleşme Öyküsü. *Antik Çağdan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi (Cilt 1)* İçinde (s. 182- 215). İstanbul: İSAM ve İBB Kültür A.Ş.
- Wiener, W. M. (1998). *İstanbul'un Tarihsel Topoğrafyası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yavaş, D. (2007). Pertevniyal Valide Sultan Külliyesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Cilt 34)* İçinde (s. 241-242). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yerli, H. (2022). Pertevniyal Valide Sultan'ın Baniliği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Url-1: (<https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44099/istanbul-turbeler-muze-mudurlugu.htm>, 2024)
- Url-2: (www.sehirharitasi.ibb.gov.tr, 2024)
- Url-3: (https://kulturenvanteri.com/tr/arastir/d/?_ara=pertevniyal, 2023)
- Url-4: (https://kulturenvanteri.com/tr/arastir/d/?_ara=pertevniyal, 2023)
- Url-5: (https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEhIIampf7iAawdLt8uuXf3yREYLKPHUitONku0GZuMdW5Mhe8vJUOy23D1NurOPTfr5OTs1E5CwwR9TVEdDZ_izfeSe9fIQZ8jVgY3k87opp80UhSydP2Mfgyf517mW_hDhM992uYuTYwhu/s1600/484741_510845548972_842_652262236_n.jpg, 2024)
- Url-6: (<https://mimarobot.com/haber/guncel-haber/restorasyonu-biten-pertevniyal-valide-sultan-turbesi-ziyarete-acildi/>, 2024)
- Url-7: (https://sabanciogunlasma.meb.k12.tr/icerikler/pertevniyal-valide-sultan-puside-eserlerinin-restorasyon-calismalarini-gerceklestirdik_15276552.html, 2024).
- Url-8: (<https://www.turanakinci.com/aksaray-pertevniyal-valide-sultan-turbesi>, 2024)

Başkanlık Osmanlı Arşiv Kaynakları

- BOA, Hazine-i Hassa Defterleri (HH. d), 27792.
- BOA, Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defterleri (TS. MA. D), 8218-51.
- BOA, Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defterleri (TS. MA. D), 8211.
- BOA, Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi Defterleri (TS. MA. D), 8214.
- BOA, Şûra-yı Devlet, (ŞD), 44-13.
- BOA, İrade Dahiliye, (İ. DH), 484-32605.

Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi

- VGMA 133396/3029
- VGMA 393/130
- VGMA 144/44
- VGMA 274
- VGMA 1052
- VGMA 3383

Harita Kaynakları

İBB Atatürk Kitaplığı, Hrt_001478

İBB Atatürk Kitaplığı, Hrt_008521

İBB Atatürk Kitaplığı, Hrt_004974

İBB Atatürk Kitaplığı, Hrt_000577

İBB Atatürk Kitaplığı, Hrt_000578

EK

HH. d. 27792 Aksaray'da Pertevniyal Valide Sultan Çeşmesi önünde inşa ettirilen türbe, muvakkithane, türbedar odaları, kahve ocağı, şadırvan ve sair teferruatın masarıfat defteri.

Pertevniyal Valide Sultan'ın Aksaray'da yaptırdıkları çeşme ve sebil karşısında şeref sudur buyrulan türbe-i latif ittisalinde muvakkithane ve diğer tarafında oda derununda türbedar odaları ve kahve ocağı ve şadırvan ve sair teferruatının vuku bulan masarıfatına mübeyyin defterdir.

İMALAT ve MASRAF	MAHAL	TUTAR
Ecnas-ı Kereste	Temel, Oda, Çatı	16668 kuruş
Moloz Taş	Temeller ve Koruma Duvarları	19674 kuruş
Küfeki Taşı (Makriköy)	İç Duvarlar	39940.50 kuruş
Ham Mermer Taşı (Unkapanı)	Türbe, odalar (Yüz tarafına saçaklara kadar)	44122.50 kuruş
Mermer Taşı (Ayvansaray)	Taş tekne, hela ve abdesthaneler	8160 kuruş
Lahit Taşı (6Adet), Kapakları (4 Adet), Çerçevesi	-	3145.50 kuruş
Frenk Mermeri (Galata ve Fındıklı)	Söve Taşları	4561 kuruş
Kireç ve Çarşı Tuğlası	Gerekli yerlere	7606 kuruş
Kiremit (Eski Baruthane)	Duvarların üstüne ve gerekli mahallere	140 kuruş
Kireç (Makriköy ve Kireçburnu)	-	16264 kuruş
Tahta, yeni kalıb ve zağire, 435 kıyye ekser	-	937.50 kuruş
Karfiçe	Döşeme	570 kuruş
Kurşun	Türbe'nin kened ve zıvanasına, kubbesinin üzerine, dere mahallerine	13072 kuruş 10 para
Kum (Maunacılar kethüdası, Salih Ağa'dan alınan)	-	6535 kuruş
Horasan, tuğla parçacıkları ile horasan dökmesi yapılması	-	4998.50 kuruş
Su yolu masrafı	Türbe önünden geçen	3958 kuruş
Demir parmaklık (şebeke)	Türbe pencerelerine	12212 kuruş
Teneke oluk ve boru	Çatı ve cephe	731 kuruş

Duble cam (Kalın)	Türbenin, muvakkit ve diğer odaların çerçeveleri	1213 kuruş
Alem için dökmeçi Paskal'a verilen	Çeşme	553 kuruş
Parmaklık ve alem için yıldız (Hasan Ağa'ya verilen) ile boyası	Türbe ve çeşme	6000 kuruş
Kapı sürme veya geçme kilit	Türbe	2656 kuruş
Kebir kapı üzerine yazılan yazı ve kazıma	Türbe	615 kuruş
Mermer kireç , alçı ve katık	-	1190 kuruş 30 para
Kapı, dolap kanatları, çerçeveleri, pencere kanatları için menevişli ağaçtan kereste, kilit takımı ve levazımat-ı saire	Türbedar oda kapı ve çerçevelerin kahve ocağı camekân mahalinin doğramaları için	16160 kuruş
Orta kapı ve kebir muhafaza kapısı (Doğramacı Agop'a verilen)	Türbe	1950 kuruş
Malta Taşı Bahası	Türbe	285 kuruş
Taş, tuğla, kireç ve kum nakliyesi		23582 kuruş
Çıkarılan molozun Yenikapı'ya nakli ve türbe önü doldurma için	Türbe	5000 kuruş
Kurban Parası		1100 kuruş
Bahçe duvarlarına yapılan çardak parmaklığı için dülger Hristo'ya verilen	Türbe bahçesi	2850 kuruş
Bahçe parmaklığı için alınan rugan, bezir, neft ve boya masrafı	Türbe bahçesi	3320 kuruş
Rençber küfesi, ıhlamur, kürek, kazma ve makara halatı masrafı	Türbe bahçesi	2248 kuruş
Nakkaş Masrafı	Türbenin kubbesi, sofa ve iki oda tavanı	26685 kuruş
Ağaç masrafı	Türbe bahçesi	2750 kuruş
TOPLAM		302203.50 kuruş

16 Şaban 1281'den (14 Ocak 1865) 8 Zilhicce 1282'ye (24 Nisan 1866) kadar amele ücretleri; İnşaat 67 hafta sürmüştür. Yevmiyeler toplamı 153692 kuruştur.

İşbu defter natuk olunduğu ve balâda gösterildiği vecihle türbe-i latife ve muvakkithane ve oda ve teferruat-ı sairesinin kaffe-i masarısı 455895.50 kuruşa baliğ olup bunun 159630 kuruşu efendimizin irsal buyurdukları 500 kese akçeden irade-i hümayunlarıyla mübâyaa olunan arsaların bahası olan

90320 kuruş verildikten sonra baki kalan akçe sarf olunup efendimizden istizan olundukda sarraf kullarından ahz olunup sarf olunmuş irade buyrulduğu cihetle 210000 kuruş irade-i âliyeleri üzerine sarraf kullarından ahz olunarak 82 senesi muhasebe-i âliyeleri defterine idhâl kılınmış ve baki 86261.50 kuruş dahi kezalik sarraf kullarından ceste ceste ahz olunarak işbu 1283 senesi masarıfat-ı hükümleri sırasında kaydolunmuş olmasıyla gerek mübâyaa olunan kereste ve taş ve kireç ve kum ve tuğla vesairenden ve gerek amele yevmiyelerinden cümlenin akçesi yerli yerine verilip hiçbir tanenin bir akçe veresiye matlubu kalmamış olduğuna müşar işbu şerh verildi.

T. C.
I S T A N B U L
Yakıflar Başmüdürlüğü
İnşaat Bürosu

Sayı: 2 / 11 / 1963

Lira Kr.

Bu bölüm ve maddeden sene başındanberi gelen ödenek toplamı
Evvcele teahhit kaydolunan tahsisat miktarı
Serbest kalan tahsisat miktarı
(107 801.52) ~~XXXXXXXX~~ Yaptırılacak veya onarılacak inşaatın keşif bedeli

Başmüdürlük Makamına :

İstisnak dolayısıyla söktülen Aksaray Pertevniyal Valide Sultan Türbesi montajı işi.. ~~Onam~~ için ekli keşiflerde yazılı işlerin yapılmasına zaruret hasil olmuş ve tahsisat mevcut bulunduğu yukarıdaki hesap hılasasından anlaşılmıştır.

Muvafık görüldüğü taktirde (2490) sayılı kanunun (31) maddesinin () fıkrasına tevfikan ve (1963) senesi () bölüm ve () cu maddesinin ve (**kapalı zarf**) usulü ile onarılması için komisyona emir ve havale buyurulması arz olunur.

Uygundur. 2 / 11 / 1963
Başmüdür İNŞAAT ŞEFİ
Y. Mınar
ECVED AŞKAN

NOT: Genel Müdürlüğün 25/10/1963 tarih ve I33396/3029 sayılı mucip emirleriyle ihaleye çıkarılması ve ihale yapıldığı takdirde ödeneginin gönderileceği bildirilmiştir.

8 . VI . 1964

393/130

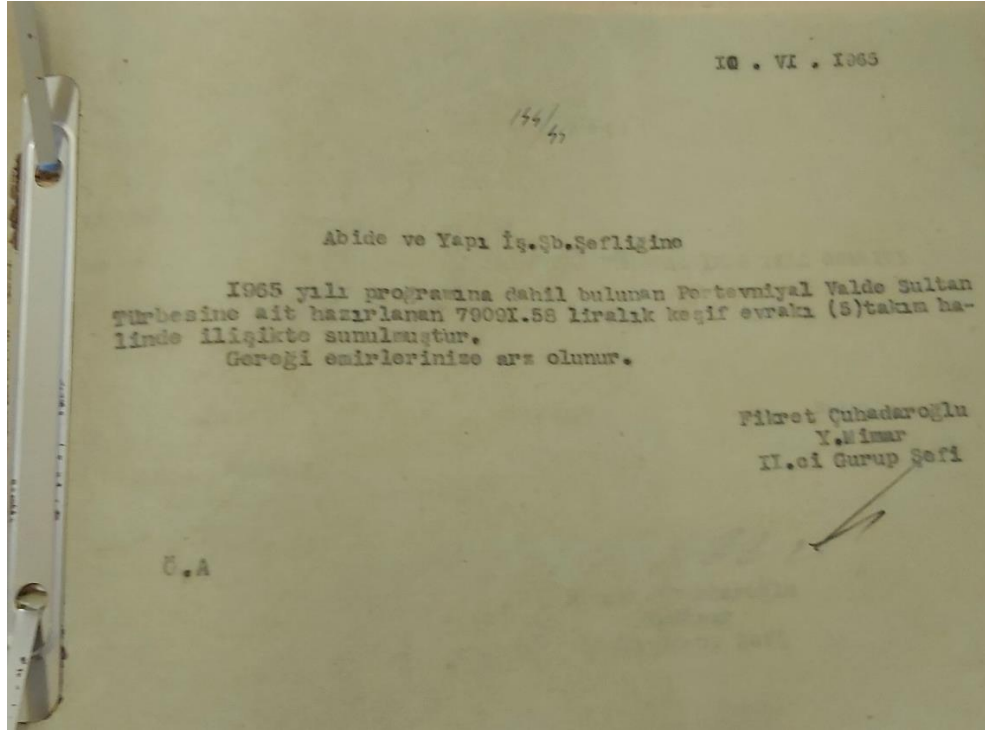
Abide ve Yapı İq.Şb.Şefliğine

1964 yılı onrım programına ekli birinci listenin 16 S.No.da kayıtlı Bezmialem Postevniyal Valde Sultan Tuğbesine ait hazırlanan 93441.70 liralık keşif evrakı ilılgıkte sunulmuştur.
Gereği müsaadelerınıza arz olunur.

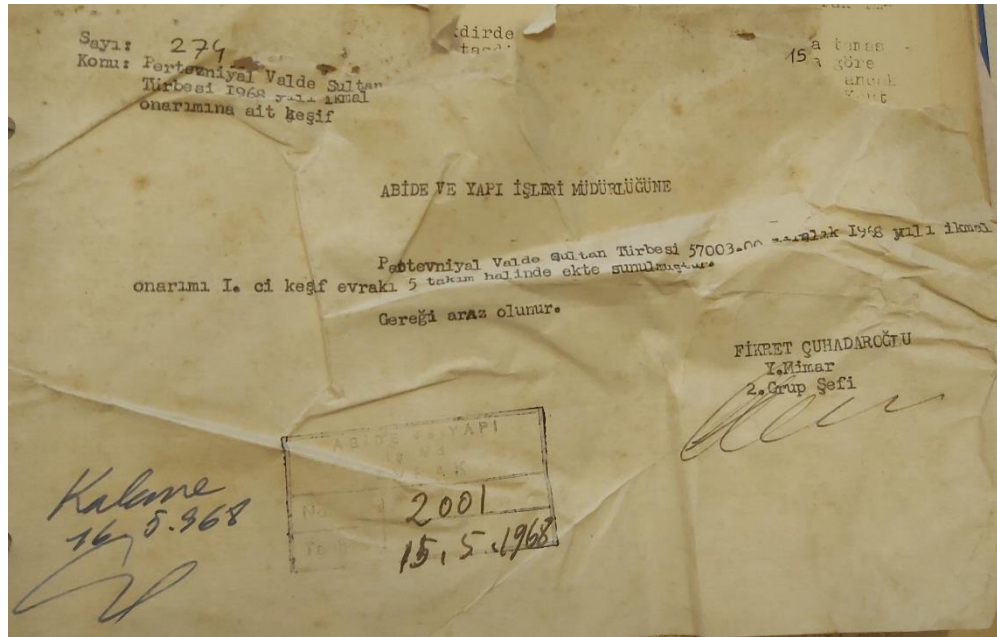
Cahide Tamer
Y.Mimar
II.ci Gurup Şefi

Ayrılan Üdenek	Hazırlanan Keşif	İdare emrile yapılan tasarruf
100000.00	93441.70	6558.30

Ü.A



VGMA 144-44 Sayılı Yazı



VGMA 274 Sayılı Yazı

T. C.
VAKIFLAR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
Abide ve Yapı İşleri D. Bşk.

10-1052

Ankara
3 Şubat 1969

Vakıflar Bağ Müdürlüğüne
İstanbul

İlgi: 23/1/1969 Tarih ve 311 sayılı yazınız:
Aksaray Pertevniyal Valde Sultan türbesi 1968 yılı
na ait ilk keşfinde mevcut olmayıp, sonradan yapılmasına fennen zaruret görülen
) kalem imalat için Bayındırlık İşleri Genel şartnamesini 29 uncu maddesi gereğince
bire müştereken tanzim edilen fiyat zabıtları, bedeli ilk keşiften tasarruf edilen işlerin
an ödenmek kaydıyla, tasdik edilerek ilişikte gönderilmiştir.

Gereğinin yapılmasını rica ederim.

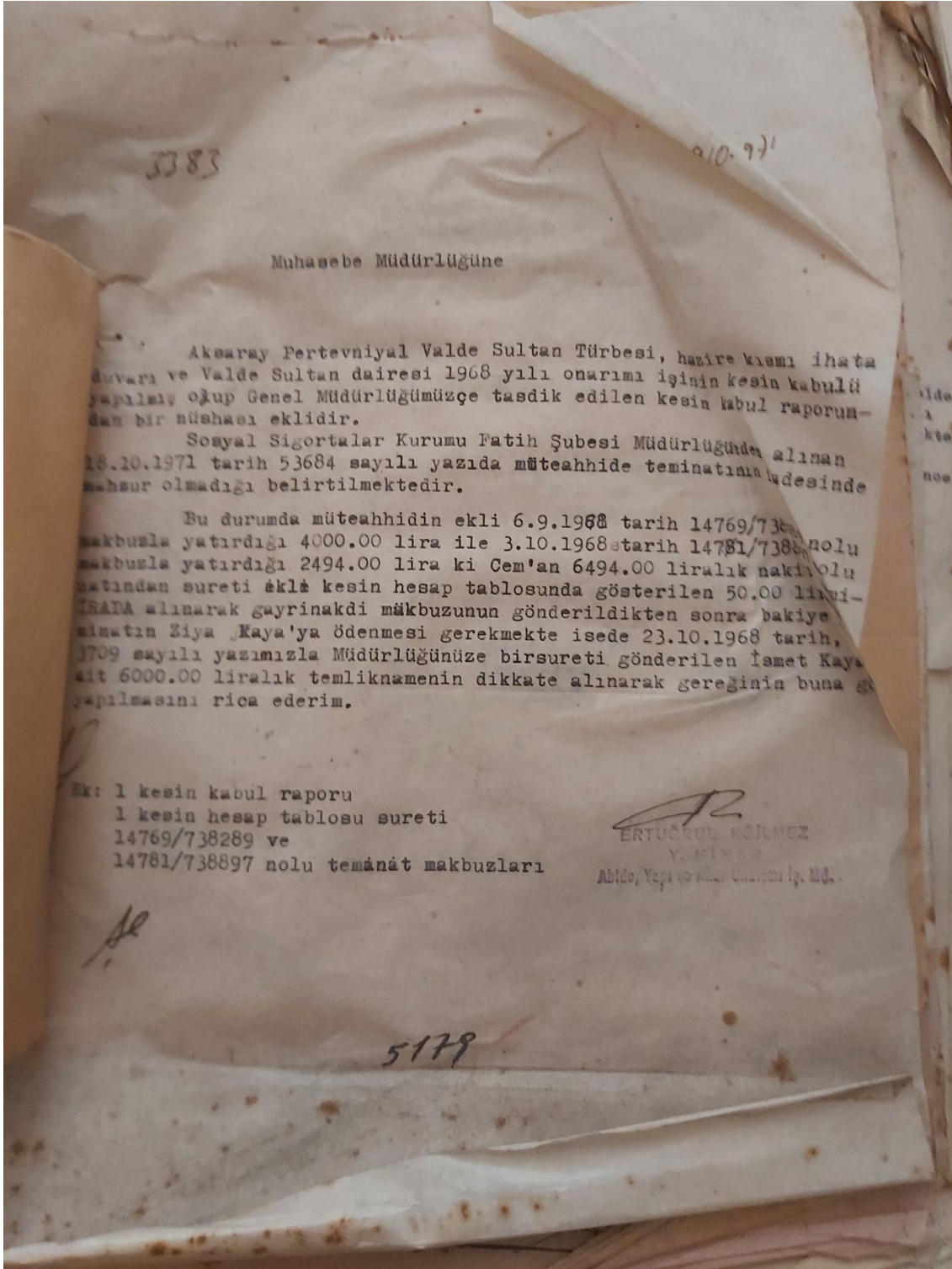
Vakıflar Genel Müdürü

Müşa

8-58 Kr / 627

5 Şubat 1969

Rüştü Oğlar
A. ve Yap. İş. Dairesi
Başkan Yardımcısı



Müşteri İlişkilerinde Chatbot Kullanımı*

Doç. Dr. Bilge Karamehmet Altuntaş

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7337-4703>

İstanbul Medipol Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Pr., İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 11.08.2024

Kabul: 03.11.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Sohbet Robotu

Müşteri İlişkileri

Pazarlama

Yapay Zeka

Dijital Pazarlama

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.77849>

Öz

Yapay zekanın oluşması ve tüketici sohbet robotlarının gelişmesiyle birlikte; tüketici- sohbet robotları etkileşimleri artmış, işletmeler her geçen gün biraz daha fazla sanal yardımcılar, öğrenen makineler ve sohbet robotlarıyla iş yapar hale gelmiştir.

İlk başlarda her ne kadar sohbet robotlarına karşı tüketicilerin aşılmaz ön yargıları olsa da insan gibi tepki veren sohbet robotları ile insan-insan ilişkisi oluşturulmaya çalışılmıştır. İnsan- insan ilişkisi kadar olmasa bile sohbet robotlarının, işletmelerin iş akışlarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Merkezine insanı alan pazarlamada müşteri ilişkilerinin ne denli önemli olduğu birçok çalışmada değinilmiştir. Çoğunlukla duygusal tepkiler veren insanların sohbet robotlarının işlem yapma hızı ve maliyet tasarrufuna erişmeleri çok mümkün değildir. Diğer taraftan bakıldığında ise insanların sosyal bir varlık oldukları gerçeği ile karşılaşan araştırmacılar, sohbet robotlarına duygusal, sempati ve empati içeren cümleler kurduurmaya başlamışlardır.

Tüketiciler gün geçtikçe, dijital olarak daha bilgili hale geldikçe, yapay zeka ile çevrimiçi etkileşimleri arttıkça, markaların daha fazla ilgisini çekmeye başlamışlardır. Lüks marka sektörü bu ilgiye uzaktan bakmayı bırakıp harekete geçmeye başlamıştır. Büyük bir potansiyeli olan bu alanda beklentilerinin de üzerinde bir etkileşim aldıklarını söylemek doğru olacaktır.

Bu çalışmada yeni bir teknoloji olan sohbet robotlarının öncelikle literatürde müşteri ilişkileri alanında hangi araştırmalarda bulunduğu yer verilmiştir. Ayrıca çalışma, konuyla ilgili örneklerle desteklenerek, sohbet robotlarının günlük yaşantımızdaki etkisini, işletmelerin sohbet kullanım robotları sonrasındaki sonuçlarını ve lüks marka örnekleri incelenmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Karamehmet Altuntaş, B. (2024). Müşteri İlişkilerinde Chatbot Kullanımı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 379-392.

*Use of Chatbot in Customer Relationship**

Assoc.Prof.Dr. Bilge Karamehmet Altuntaş

Istanbul Medipol University, Faculty of Communication, Department of Public Relations and Advertising, Public Relations and Advertising Pr., Istanbul – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 11.08.2024

Accepted: 03.11.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Chatbot
Customer Relationship
Marketing
Artificial Intelligence
Digital Marketing

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.77849>

Abstract

With the emergence of artificial intelligence and the development of consumer chatbots; consumer-chatbot interactions have increased, and businesses have started to do business with virtual assistants, learning machines and chatbots more and more each passing day.

Although consumers initially had insurmountable prejudices against chatbots, human-human relationships were tried to be created with chatbots that reacted like humans. It can be said that chatbots facilitate the workflows of businesses, although not as much as human-human relationships.

Many studies have mentioned how important customer relationships are in marketing that focuses on humans. It is not possible for people who mostly give emotional reactions to reach the transaction speed and cost savings of chatbots. On the other hand, researchers, who are faced with the fact that people are social beings, have started to have chatbots make emotional, sympathetic and empathetic sentences.

As consumers become more digitally knowledgeable and their online interactions with artificial intelligence increase, they have started to attract more attention from brands. The luxury brand sector has stopped looking at this interest from afar and started to take action. It would be right to say that they have received an interaction above their expectations in this area with great potential.

In this study, the research on chatbots, a new technology, is primarily included in the literature in the field of customer relations. In addition, the study is supported with examples on the subject, and the impact of chatbots on our daily lives, the results of businesses after chatbots and luxury brand examples are examined.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin yaşam şeklimizi değiştirdiği bilinmektedir. Bu değişikliğe hızlı uyum sağlayanlar ve daha çekingен yaklaşan gruplar bulunmaktadır. Hızlı uyum sağlayan grubun yeni teknolojik gelişimleri desteklediği düşünülmektedir. Müşterilerin alışveriş yaparken, yatırım işlemleri yaparken, herhangi bir çözüm bulabilmek için işletmeleri aradığında, karşılıklarına gerçek fiziksel olarak bir insan yerine yapay zeka ürünü sohbet robotları (chatbot) karşılaşmaları günümüzde olağan bir durumdur.

Müşteri ve chatbot arasındaki ilişki doğası gereği karmaşıktır. Müşterinin teknolojiye aşinalığı, sohbet robotlarının benimsenmesinin ana nedenlerinden biri olarak görülebilir (Melián-González vd., 2021; Ozuem vd., 2022; Pillai & Sivathanu, 2020) Bazı akademisyenler, chatbot'lara olan ilk güvenin, etkileşim ve hizmet sunum süreciyle ilgili algılanan riski azalttığını belirtmiştir (Y.-S. Huang & Dootson, 2022). Chatbot'lara olan ilk güvenin müşteri katılımı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve müşterilerin chatbot'ları gelecekte benimsemesini önemli ölçüde artırabileceği ileri sürülmüştür (Mostafa & Kasamani, 2021).

Gizlilik endişeleri ve teknoloji kaygısının, hayal kırıklığı ve insan etkileşimi ihtiyacı gibi tüketici özelliklerinin, tüketicilerin sohbet robotlarıyla etkileşimlerini "ürkütücü" olarak algılamalarını artırdığını ve bunun da müşteri sadakatini azaltabileceğini ve dolaylı olarak olumsuz duyguları teşvik edebileceği ihtimali vardır (Ozuem vd., 2024; Rajaobelina vd., 2021).

Müşterilerle ses, metin ve görüntü kullanarak sohbet edebilen ve etkileşim kurabilen programlar olarak tanımlanan servis sohbet robotları (Henkel vd., 2020) finansal danışmanlıkta (Erica uygulaması), misafirperverlikte, bilgilendirici ve kişisel yardımda (Apple'ın Siri uygulaması) ve arkadaşlık ve ruh sağlığı hizmetlerinde giderek daha fazla benimsenmektedir. Müşteri etkileşimlerinin akıllı otomasyonu, yetenekli servis personeline kıyasla önemli ölçüde daha düşük maliyetlerle, kişiselleştirilmiş ve kolayca ulaşılabilen müşteri desteği sağlamaktadır (Ozuem vd., 2024).

Son teknoloji ile yapay zeka sayesinde tüketicilerin satın alma, sorun çözme, hizmet aldıkları markalar ile iletişim kurma şekilleri geleneksel iletişimden oldukça uzak hale gelmiştir. Bu durum gelenekselciler için her ne kadar kötü olsa da yenilikçiler için bulunmaz bir fırsat haline dönüşmüştür. Bu fırsatı değerlendiren işletmelerin gelecekteki yatırımlarının hangi yönde olacağı şimdiden kendini göstermiştir. Yapay zeka ve yapay zekanın ürettiği araçlara yatırım yapan ve bu imkanları sonuna kadar kullanan işletmelerin, veri toplama/ veri okuma/ veri çözme ve bu verilere göre hareket etme kabiliyetlerinin de yüksek olması gerekmektedir. Aksi durumda eldeki imkanları kullansalar bile, aldıkları geri dönüşleri ne şekilde değerlendireceklerini bilemez hale geleceklerdir. Bu yüzden yeni teknolojileri kullanırken, teknolojinin gerektirdiği maliyet ve para yatırımlarını yapmaları gerekmektedir. İşletmelerin yapay zeka destekli kendi sohbet deneyimlerini oluşturması onları kendi sektörlerinde öncü olabilecek bir konuma getirme ihtimali yüksektir.

Tüketiciler, sohbet robotlarının doğal dil kullanırken ve insan benzeri davranışlar sergilerken, tüketicilerin ihtiyaçlarını anlamasını ve kullanıcıları en uygun çözümlere yönlendirmesini beklemektedir (Jenkins vd., 2007).

Nisan 2016'da Facebook, Messenger Platformunu ve işletmelerin kendi sohbet deneyimlerini yaratma yeteneğini başlattığında, "sohbet robotu" terimi, halkın sohbet dilini (yerel dil) kavramaya başlamıştır. Facebook, sohbet robotlarını "otomatik abonelik içeriğinden, özelleştirilmiş iletişimlere, bildirimlere ve canlı otomatik mesajlara kadar her şeyi sağlayabilen ve bunları almak isteyen kişilerle doğrudan etkileşime girerek" her şeyi sağlayabilen uygulamalar olarak açıklamıştır. Somut olarak, sohbet robotları, işletmelerin görevleri otomatikleştirmesine ve gerçek zamanlı katılımı geliştirmesine olanak tanımak için önceden tanımlanmış komut dosyaları kullanılarak, insanların sorularını insan müdahalesi olmadan yanıtlamak amacıyla oluşturulmaktadır. Bu gelişmeler sayesinde, dünya çapında

milyonlarca işletme, müşteri kitlesiyle doğrudan sosyal medyada etkileşim kurma ve müşterileri için değer sağlayan ve markaların Sosyal CRM stratejilerine ek bir katman eklemesine olanak tanıyan bire bir ilişkiler kurma fırsatına sahip olmuştur. Başlangıçta, sohbet robotu (chatbot), hayranların ve müşterilerin 2016 Eylül koleksiyonlarının perde arkasına gitmelerine izin vermiş ve hayranlara beğendikleri görünümü çekme ve ardından defileden parçaları doğrudan uygulamadan satın alma seçeneği sunmuştur. Ek olarak, müşteriler, koleksiyonu ve şovu yaratmanın arkasındaki ilhamı da görebilmişlerdir (Huber, 2017). Elektronik sosyal CRM (Müşteri İlişkileri Yönetimi) kavramının temelleri burada atılmıştır.

Yapay zeka, perakende ve tüketici hizmetlerinde dijital asistanlar için yeni bir yol olarak tanımlanmıştır (Pantano & Pizzi, 2020; Scarpi de Claricini & Pizzi, 2020). Dijital ajanlar, "yaşamsal karakterleri ya da yapay zeka tarafından kontrol edilen gerçek insanları temsil eden bilgisayar tarafından oluşturulmuş grafiksel olarak görüntülenen varlıklar" olarak tanımlanabilir (Choi vd., 2001). Animasyonlu resimler (S.-A. Jin, 2010) sanal ortamda etkileşimli 3B avatarlar gibi farklı dijital ajan biçimleri arasında yer almaktadır.

1. Chatbotlar (Sohbet robotları)

Sohbet robotları, çevrimiçi görüşmelerde ve telefonda müşteri hizmetleri karşılama hizmetlerinde varlığını göstermektedir. Ancak, yakın zamana kadar şirketler sohbet robotlarını öncelikle insanlara destek olarak kullanmaktaydı. Sohbet robotları normalde karmaşık vakaları insanlara yönlendirirken temel soruları ele almıştır. Şimdi ise ChatGPT ve Gemini gibi üretken yapay zeka (AI) programlarının ortaya çıkması, markaların müşteri hizmetleri organizasyonlarında tam otomasyona sahip olmaları gerektiği noktasına ulaştırmaktadır. Yapay zeka destekli sohbet robotları aracılığıyla müşteri desteği, insanlara göre temel bazı faydalar sağlamaktadır. Sohbet robotu hizmeti (Chatbot) daha uygun maliyetli, talep üzerine kullanılabilen, oldukça ölçeklenebilir, tutarlı; stres ve yorgunluk gibi insan hizmetini bozan faktörlere karşı daha az hassas olduğu bilinmektedir (Markovitch vd., 2024).

Bu nedenle, şirketler insan müşteri hizmetleri temsilcilerini yapay zeka sohbet robotlarıyla değiştirmek için oldukça isteklidirler. Aynı zamanda, tüketicilerin chatbot (sohbet robotu) tabanlı müşteri hizmetlerine karşı, karmaşık bir duyarlılık gösterdiği bilinmektedir. Tüketicilerin chatbot (sohbet robotları) hizmetini kabulünün teknolojideki gelişmelerle birlikte evrimleşmesi muhtemel olsa da, kişinin otomasyona verdiği yanıt; teknolojiden bağımsız çeşitli kişiye özgü ve bağlamsal faktörlerden de etkilenmektedir (Lapointe & Rivard, 2005; Rese vd., 2020).

Tüketicilerin yeni teknolojilere olan isteği, büyük ölçüde algılanan yeteneklerinden kaynaklanmaktadır (Lutfi vd., 2023). Tüketiciler, sohbet robotlarının algılanan yetenekleri tamamlama görevi için yetersiz olduğunda, yani bir sohbet robotu kendisinden isteneni istendiği şekilde yapamadığında, sohbet robotlarını insan temsilcileri lehine reddederler (Luger & Sellen, 2016). Bu, chatbotların (sohbet robotlarının) pragmatik bir araç olarak da kullanılabilmesi anlamına gelebilir. Hizmet sağlayıcı tercihi de bağlamsal ve bireye özgü gerçekleşmektedir (McLeay vd., 2020; Xu vd., 2020). Bu durum, olaylar ve durumlar karşısında her bireyin farklı tepkiler verdiği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Örneğin, tüketiciler algıladıkları ve olası risk taşıyan durumlarda chatbot (sohbet robotu) hizmetinden kaçınırlar (Trivedi, 2019). Kişilik özelliği olarak bir tür riskten kaçınma biçimi olan değişime daha az açık olan tüketiciler de insan hizmetlerini tercih ederler (McLeay vd., 2020). Değişime açık olmayan müşterilerin insanlarla iletişim kurma isteği olağandır. Bu durumda insan ilişkileri devreye girmektedir. Müşteri hizmetleri ve daha da ötesinde pazarlama profesyonelleri açısından bakıldığında ise, yapay zeka sayesinde daha insani tepkiler veren ve riskleri minimize edip bunun için

kanıtlar sunan chatbot yazılımlarına ve her bir olumsuz koşulda (tüketicinin yapay zekayı reddetmesi) öğrenen makinelerin kullanılması daha doğru olacaktır.

Bir sohbet robotunun belirgin bir özelliği, başkaları hakkında yargılarda bulunamamasıdır. Bu nedenle, sohbet robotları (insanlara kıyasla) başkalarından olumsuz değerlendirmeler alma korkusunun olduğu alanlarda etkileşimi kolaylaştırma olasılığı daha yüksektir (J. Jin vd., 2024). Örneğin, 120.000'den fazla hastayı içeren bir çalışmada, kişiselleştirilmiş sohbet robotları kullanan ruh sağlığı hizmetlerinin, -özellikle ikili olmayan bireyler arasında - "insansız doğaları" nedeniyle kendi kendine yönlendirme hacimlerini artırabileceğini ve böylece potansiyel olarak sağlık sonuçlarını iyileştirebileceğini ortaya koymuştur (Habicht vd., 2024). Benzer şekilde, tüketicilerin utanç verici ürün (örneğin, ishal önleyici haplar ararken) almak istediklerinde, bir sohbet robotu olan bir çevrimiçi mağaza arama olasılıklarının daha yüksek olduğu (insan müşteri hizmetleri temsilcisine kıyasla) düşünülmektedir. Bunun sebebinin sohbet robotlarının müşterileri yargılamak için daha az "zihne" sahip olduğu düşüncesidir (J. Jin vd., 2024) .

Bunların ötesinde, sohbet robotlarının insan araçlarına kıyasla daha az yetenekli olduğu algısı bile belirli satın alma işlemlerinde, işletmelere faydalı olabileme imkanı bile vardır. Hizmet talebi başarısızlıkları durumunda (örneğin, bir sipariş iptalinin reddedilmesi), tüketiciler, bir sohbet robotu tarafından sipariş iptali reddedildiğinde, karşılarında bir insan olmasına kıyasla sipariş iptal reddini daha fazla kabul etmektedir. Çünkü tüketiciler bir sohbet robotunun bir insandan daha az esnek olduğuna ve belirli ihtiyaçları karşılama olasılığının daha düşük olduğuna inanmaktadır (S. Yu vd., 2024).

Öte yandan, insan olmayan bir varlığın müşteri ilişkileri ve pazarlama çabalarında kullanılması, tüketici-firma etkileşimi için olumsuz sonuçlara da yol açabileceği görüşü öne sürülmüştür. Örneğin bazı araştırmacılar, tüketicilerin insan olmayan bir varlığı kullanan şirketleri maliyet düşürme stratejisi olarak gördüklerini ve bunun da tüketicilerin hizmete ilişkin değerlendirmelerini azalttığını savunmaktadırlar (Castelo vd., 2023). Konuyla ilgili yapılan diğer bir çalışmada, bir yapay zeka sohbet robotu temsilcisiyle bilgi paylaşmanın, tüketici güvenini zedeleyebileceği savunulmaktadır. Çünkü tüketiciler insan yerine yapay zeka sohbet temsilcisinin bilgiyi geniş bir kitleyle paylaşma kapasitesine sahip olduğuna inanılmakta ve bu da sömürülme hissini artırmaktadır (Lefkeli vd., 2023).

Duyguların iletişimsel teorisi duyguların beyin içinde ve bireyler arasında iletişimi kolaylaştırdığını öne sürmektedir (Oatley ve Johnson-Laird, 1987). Duygular ve empati gibi temel insan fenomenleri, tüketicilerin insan ve sohbet robotu hizmet sağlayıcılarına verdiği tepkilerdeki beklenen farklılıkların açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir Bireyler günlük yaşamda bir dizi duygu deneyimlemektedir Bunlar çeşitli bağlamlarda tüketici davranışını etkilemekte ve etkisi yayılmaktadır (Frijda, 1988; J. Yu vd., 2024). Ek olarak, insan duyguları teorileri, duyguların, hedef odaklı davranışta merkezi bir rol oynadığını göstermektedir (Maduku, 2024).

Müşteri ilişkilerinde insanlar, müşteri duygularını okumak ve yönlendirmek için sosyal etkileşim sırasında; insani duyguları içeren yaşam boyu deneyimlerine güvenmektedir. Müşteri ilişkilerinde de kullanılan yapay zeka sayesinde; iş performansları ve müşteriyle empati kurma gibi benzersiz insan yeteneğinden de yararlanılmaktadır (Pedersen, 2021; Wang vd., 2023).

Bilim insanları genellikle bilişsel ve duygusal empati arasında ayrım yapmışlardır. Bu yapıların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğu konusunda devam eden tartışmalar vardır (Cuff vd., 2016).

Bilişsel empati, bir kişinin başka bir kişinin pozisyonunu alma ve onu anlama yeteneğini ifade ederken, duygusal empati "başkasının duygusal durumundan veya koşulundan kaynaklanan ve başkasının duygusal durumu veya koşuluyla uyumlu olan duygusal bir tepki" dir. Başka bir deyişle araştırmacıların kendilerinin ifade ettiği gibi "başkasıyla birlikte hissetmek" tir. Empati tanımlarının çoğu bahsi geçen her iki boyutu da aynı hiyerarşik düzeyde içermektedir. Bazı araştırmacılar, duygusal

empatinin; empati kavramının içeriğini temsil ettiğini, bilişsel empatinin ise bu içeriğin üretildiği süreç olduğunu savunmaktadır (Cuff vd., 2016; Markovitch vd., 2024).

Tüketici-sohbet robotu ilişki türü, yetkin marka kişiliği aracılığıyla CRM ile ilgili sonuçlar (davranışsal niyet, memnuniyet ve güven) üzerinde etkilere sahiptir. Bir arkadaş sohbet robotuyla etkileşim kuran tüketiciler, sohbet robotuyla daha güçlü bir PSI (parasosyal etkileşim) deneyimlemiştir. Bu ilişki türü, parasosyal etkileşim aracılığıyla marka kişiliği algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Parasosyal etkileşimin bu aracılık etkisi her iki marka kişiliği için de gözlemlenmiştir. Bunlar; yetkinlik ve samimiyettir (Youn & Jin, 2021).

Teknolojideki ilerleme, sohbet robotlarının daha “insan benzeri” görünmesini ve konuşmasını mümkün kılmıştır. Konuyla ilgili yapılan son çalışmalar hem kontrollü deney grupları hem de ikincil veriler kullanarak; sohbet robotunu insanlaştırma eğiliminin yararlı/ zararlı olup olmadığı sorusunu cevaplamayı amaçlamaktadır. Önemlisi, bir sohbet robotunu insanlaştırmak için kullanılan yöntemler (örneğin, insan benzeri bir profil resmi, insan gibi ses çıkarması vb.) büyük ölçüde değişmektedir. Araştırmacılar, sanal bir varlık tasarlamak için yararlı bir tipoloji önermekte ve onu daha fazla veya daha az insan benzeri yapan unsurları belirlemektedir (Miao vd., 2021).

Konuyla ilgili başka bir çalışmada; araştırmacılar 150'den fazla şirketin hisse senedi getirilerini analiz etmişlerdir. Bu firmalar müşteri hizmetlerine antropomorfize edilmiş (antropomorfize edilmemişle kıyasla) yapay zeka sohbet robotu servis temsilcilerinin entegrasyonunu duyurduklarında, hisse senedi getirilerinin arttığını ortaya koymuşlardır (Fotheringham & Wiles, 2023).

Antropomorfize edilmiş sohbet robotlarının faydalarına ilişkin kanıtlar karışıktır: Antropomorfize edilmiş sohbet robotlarının çeşitli pazarlama sonuçları üzerinde olumlu etkisini gösteren bazı araştırmalar mevcuttur. Örneğin, sohbet robotu dili daha somut (ve dolayısıyla daha insan benzeri) hale getirildiğinde müşteri memnuniyetinin arttığı ortaya konulmuştur (Jiménez-Barreto vd., 2023).

Antropomorfiz konusunda yapılmış başka bir çalışmada üç antropomorfik özellik kullanılarak bir deney yapılmıştır. Bu üç özellik mizah, iletişim gecikmeleri ve sosyal varlıktır. Araştırmada perakende ortamında, antropomorfizmin işlem sonuçları için yararlı olduğunu, ancak aynı zamanda teklif esnekliğinde önemli artışlara yol açtığını gösteren kanıtlar sunulmuştur. Yine aynı çalışmada, ikinci etki olarak, bir sohbet robotu, daha insansı hale geldikçe tüketicilerin bir değerlendirmeye girmesine veya pazarlık zihniyetine kaymasına sebep olduğu söylenmektedir (Schanke vd., 2021). Bu, tüketicilerin karşılarında müşteri hizmetlerinde bir “insan” olduğunda duygusal boşluklardan daha fazla yararlanabileceklerini, müşterilerin karşılarında “sohbet robotu (chatbot)” olduğunda duygusal olarak daha nötr tepkiler verebileceği çıkarımında bulunmamızı sağlayabilir. İnsani ilişkilerde hata payı veya zarar oranı fazla olan işlerde sohbet robotlarının kullanılmasının bu işletmeler açısından daha uygun olduğu sonucuna varılabilir. Aynı şekilde bankacılık, finansal hizmetler ve sigortacılık gibi konularda da sohbet robotlarının kullanılması; bu alandaki hataları en aza indirebileceği düşünülebilir.

Yine aynı konuda yapılan başka bir çalışmada, insan benzeri sohbet robotlarıyla etkileşim kurmanın, aynı zamanda olumsuz ruh halini de artırabileceği öne sürülmüştür. Sosyal dışlanmanın ardından olumsuz duygular yaşayan tüketiciler (örneğin, sosyal medyada hiç veya çok az beğeni almak), insan benzeri bir yüz ifadesi ve empati içeren bir ton ile iletişim kuran, daha insan benzeri bir sohbet robotuyla konuştuktan sonra kendileri hakkında daha olumlu hissettikleri kanıtlanmıştır (de Gennaro vd., 2019). İnsani ilişkilerin önemli olduğu, kişilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri danışmanlar yoluyla sadık müşteri elde eden işletmelerin sohbet robotları yerine insanları kullanmasının daha uygun olduğu düşünülebilir.

Eleştirel araştırma akımları, insan benzeri sohbet robotlarının kullanılmasının her zaman olumlu sonuçlara yol açmayabileceğini ortaya koymuştur. Örneğin, müşteriler olumlu duygu ifade

eden bir müşteri hizmetleri chatbot ile veya herhangi bir duygu ifade etmeyen bir chatbot ile etkileşime girdikten sonra aldıkları hizmet sonrası ölçülen memnuniyetlerinde herhangi bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, müşterilerin olumlu duygu ifade eden (ifade etmeyen) insan hizmetleri temsilcilerine yönelik artan memnuniyetiyle tezat oluşturmaktadır (Han vd., 2022).

Araştırmacılar sohbet robotlarıyla girilen etkileşimlerde, olumlu duygu ifade eden bir sohbet robotunun tüketicilerin bir yapay zekanın duygusal yeteneklerine ilişkin öncelikli beklentilerini ihlal etmesinden kaynaklandığını savunmaktadır. Aslında, sohbet robotlarını insanlaştırmak belirli bağlamlarda firmanın beklenen olumlu sonuçlarını azaltabilir. Müşterilerin öfke yaşama olasılığının yüksek olduğu bir satın alma durumunda (örneğin, hizmet başarısızlığı gibi), insan benzeri bir isme ve insan benzeri bir profil simgesine sahip sohbet robotlarıyla etkileşim kurmak, sohbet robotunun insan benzerliğinin algılanan etkisini artırması ve böylece müşterilerin onları kızdıran sorunu çözebileceği yönündeki beklentilerini yükseltmesi nedeniyle daha fazla müşteri memnuniyetsizliğine yol açma ihtimali vardır (Crollic vd., 2021).

Sohbet robotlarının insan benzeri olup olmadığını ortaya koymaya çalışan bir diğer araştırmada, sohbet robotların stereotiplerinin ortaya çıktığını ancak insanlara uygulananlardan daha farklı olduğunu ortaya koymuşlardır. Siyah bir sohbet robotunun beyaz tenli veya Asyalı bir sohbet robotuna göre daha yetenekli olarak algılandığını öne sürmüşlerdir (Davis & Jin, 2024).

Sohbet robotları dili ve davranışı konusunda yapılan çalışmalar, chatbot dili ve davranışı aracılığıyla çoğaltılan potansiyel sosyal yabancılaşma hakkında temel endişeler ortaya koymaktadır (Puntoni vd., 2020)

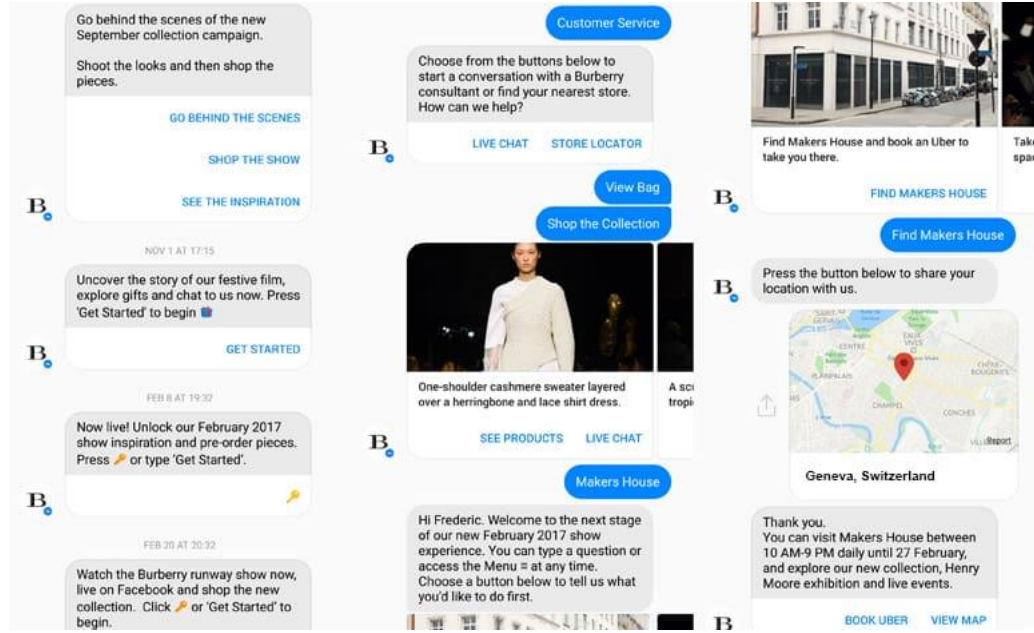
2. Sohbet Robotları ve Lüks Marka Örnekleri

Perakendecilerin, bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılayan müşteri destek hizmetleri sağlamak için teknolojiyi benimsemesi giderek daha önemli hale gelmiştir (M.-H. Huang & Rust, 2020; Lu vd., 2019). Sohbet robotları, e-perakendecilikteki sorunları ve eksiklikleri ele alabilme yeteneğine sahiptir. Aynı zamanda, çevrimiçi satın almayla ilişkili kişisel olmayan durumları ve riskleri azaltarak, müşteri geri dönüşlerinde ciddi derecede önemli etkilere sahip olabilmektedir. Sohbet robotları, teknoloji aracılı öğrenme yoluyla ön saflardaki çalışanların yerini alarak ve hatta onları tamamlayarak; verimliliği ve etkinliği artırır, bu da sohbet robotlarını hizmet karşılaşmalarında ön saflardaki deneyimleri ilerletmek için önemli bir konuma getirmektedir (Lu vd., 2019).

Sohbet robotlarına karşı duyarsız kalamayan lüks markalar, müşterilerin oldukça fazla dikkatini çeken sohbet robotları ile müşterilerinin markaya karşı olan hayranlıklarını artırma çabalarına girişmişlerdir. En güzel örneklerden iki tanesi çalışmada yer verilmiştir. Bir anlamda lüks markaların sohbet robotlarını nasıl kullanabildiklerinin etkili iki örneği aşağıda açıklanmıştır. Bunlardan ilki Burberry markasıdır. Bilinen ve marka sadakati fazla olan markalardan Burberry müşterilerini sanal yardımcıları, sohbetrobotları ve online hizmetlerle etkili bir şekilde, bütünleşik pazarlama iletişimi çalışmalarını gerçekleştirmiş sayılabilir. Hemen takip eden örnekte Tommy Hilfiger yine ünlü kullanımı ile müşterilerini kendi ürünlerini satın almaya, insanların merak duygusunu kullanarak; Gigi Hadid ile olan işbirliğinde, kendi tarzını nasıl oluşturduğunu gösteren bir dizi görsel ile hayranlarına ulaşmaya çalışmıştır. Bu sayede hem marka- ünlü eşleşmesi desteklenmiş, hem de ünlü olarak kullanılan Gigi Hadid'in marka kişiliği ile eşleştirme sağlanmıştır. Bu sayede Burberry markasının bu kampanyası sonrasında hem dijital medyada bu kampanya oldukça ilgi çekmiş, hem de elektronik kulaktan kulağa iletişim ciddi şekilde işlemiştir.

2.1. Burberry

Burberry ve Tommy Hilfiger gibi popüler moda perakencileri ilk olarak 2016 yılında Londra Moda Haftası sırasında sohbet robotlarını piyasaya sürmüşlerdir. Burberry, Tommy Hilfiger'dan ilham alarak markanın "şimdi gör-şimdi satın al" modasına ilk adımını tamamlamak için kendi moda sohbet robotunu başlatmıştır (Digiday, 2016). Moda markaları müşterilerine kişiselleştirilmiş öneriler sunarak, etkinlikler hakkında bildirimler göndererek; hayranları sohbet robotları aracılığıyla podyum gösterilerini canlı izlemeye davet ederek ve tüketicilerin ürünlere göz atmalarını veya koleksiyonlarını ön sipariş vermelerini sağlayarak müşterilerle daha sohbet tarzında etkileşim kurma çabalarında, sohbet robotlarından yararlanmaktadır (Youn & Jin, 2021). Aşağıdaki şekilde bu mesajlaşmanın bir örneği sunulmuştur.



Şekil1. Burberry Chatbot Konuşma Örneği
Kaynak: (Huber, 2017)

Dijital bir lider olarak Burberry, daha önce onunla etkileşime giren her kişiye anlık (push) bildirimleri göndermek için mesajlaşma botunu kullanarak bir adım daha ileri girmiştir. 2016 Kasım ayında Burberry tatil filmini izleme, hediyeleri keşfetme ve ön sipariş parçaları seçeneği sunmuştur. 2017 Şubat ayında marka, sohbet robotu aracılığıyla hayranlarını podyum şovlarını Facebook'ta canlı olarak takip etmeye ve yeni koleksiyondan alışveriş yapmaya davet etmiştir. Bot şimdi Müşteri Hizmetlerine bir soru sorma yeteneğinden koleksiyona göz atabilmeye ve alışveriş yapabilmeye kadar çok çeşitli hizmetler sunmaktadır. Sohbet robotu ayrıca bir Burberry danışmanıya canlı bir sohbet ve hatta markanın sergisini görmek için sizi bir Uber yolculuğu rezervasyonu yapmanıza olanak tanıyan bir mağaza bulma işlevi bile sunmaktadır (Huber, 2017).

Bu şaşırtıcı deneyim ile Burberry markasının sadık müşterileri sosyal medya aracılığı ile bu eşsiz deneyimi paylaşmış, potansiyel müşterileri de e-WOM (Elektronik kulaktan kulağa pazarlama) ile etkilemişlerdir. Dijital medyada büyük ses getiren bu uygulama, diğer markalara da örnek teşkil etmektedir.

2.2. Tommy Hilfiger

Sohbet robotlarını deneyen ilk büyük moda markası olan Tommy Hilfiger, markanın süper model Gigi Hadid ile ortaklığını duyurduğu Eylül 2016'da New York Moda Haftası sırasında tanıtmıştır. Sohbet robotunun temel amacı, web sitelerine trafik çekmek (kişilerin web sitelerini ziyaretleri ve kalma sürelerinin uzaması) ve yeni koleksiyonları etrafında kişiselleştirilmiş bir müşteri deneyimi oluşturmaktır. Sohbet robotu, Tommy markasının hayranını selamlamış ve doğrudan TOMMYxGIGI işbirliğini tanıtmıştır. Kullanıcıya konuşmayı yönlendirmek için: "moda stil tavsiyesi alın, tüm koleksiyona göz atın veya Gigi Hadid'in oynadığı en son defilenin perde arkasına bir göz atın" şeklinde seçenekler sunmuştur.

"Yeni görünümünü bulmayı" seçen kullanıcılara, sohbet robotu; tarzına, beğendiği renklere veya baskılara, en sevdiği moda parçası ve hatta hangi durum için stil tavsiyeleri aradığı hakkında birkaç soru sormuştur. Ardından kullanıcı cevaplarıyla eşleşen birkaç görünüm önermektedir. Genç Y kuşağı ve moda meraklısı Z jenerasyonu için tasarlanan; yapay zeka tabanlı bir sohbet robotu tarafından kullanılan ses tonu, arkadaş canlısı, rahat ve eğlenceli bir şekilde kullanıcıların hizmetine sunulmuştur.

Sohbet robotu, deneyim sırasında kullanıcılara tavsiyede bulunmaya çalışan gerçekten biri varmış gibi sohbet eden bir yapay zeka ürünüdür (Huber, 2017). Karşılarında bir yapay zeka ürünü olduğu gerçeği, müşteriler için sorun teşkil etmemiş, dahası kullanıcıların oldukça ilgisini çekmiştir. İlk defa böyle bir deneyim yaşayan müşterilerin diğer kullanıcılara, bu deneyimi önerme olasılığı oldukça yüksektir.

SONUÇ

Yapay zeka tasarımcıları ve pazarlamacılarının, yalnızca yenilikçi yapay zeka müşteri temsilcilerini benimsemeye hazır teknoloji meraklılarına hitap etmekle kalmayıp aynı zamanda Rust ve Huang'ın öngördüğü yeni " hissetme ekonomisinde" Luddite'lerin yapay zeka kaygılarını hafifletmeye yardımcı olabilecek pazarlama stratejilerinin yanı sıra yapay zeka kullanıcı arayüzü (UI) ve kullanıcı deneyimi (UX) geliştirmeleri gerekmektedir (Rust & Huang, 2021).

Yapay zeka destekli sohbet robotu kullanan firmaların olumsuz sonuçların en aza indirilmesini ve müşteri deneyiminin en üst düzeye çıkarılmasını sağlamak için sohbet robotu ile tüketici arasında izlenim yönetimine aktif olarak katılmaları gerektiği söylenebilir (Davis & Jin, 2024).

Tüketici satın alma kararını verirken birçok değişkeni, çok boyutlu olarak değerlendirmektedir (Akyüz & Coşgun, T., 2024). Hologram ve sanal gerçekliğin ötesinde, dijital pazarlamaya en fazla katkı sağlayacak teknolojinin artırılmış gerçeklik teknolojisi olduğu bilinmektedir (Karamehmet, 2019). Sohbet robotları- artırılmış gerçeklik etkileşiminin alana farklı bir boyut kazandırma olasılığı göz önüne alınmalıdır. Bu sayede müşteri ile ilişki kuran teknolojide bir adım daha atılmış olacağı düşünülmektedir.

İnsanlar teknolojiyi oluşturan, geliştiren varlıklar olduğundan dolayı, işletmelerin olumsuz toplumsal normların dijital alana aktarılması konusunda önemli bir risk olduğunu göz önüne almaları gerekmektedir (Noble, 2018). Tüketicilerin çeşitli sohbet robotu tasarımlarını nasıl algıladığını ve bunlara nasıl tepki verdiğini anlamak için daha fazla pazarlama araştırmasına ihtiyaç vardır; buna, sohbet robotunun belirsizliği tasvir etmesi gerektiği durumlar da dahildir.

Sohbet robotlarının belirsiz yapısı, sohbet robotlarının bir yapay zeka (yani insan olmayan bir varlık) olarak gerçek kimliğinin, sohbet robotları aslında bir sohbet robotu olduklarını açıkça ifşa etmedikleri takdirde potansiyel olarak maskelenebileceğini göstermektedir. Sohbet robotu gerçek kimliğini yapay zeka olarak ifşa ettiğinde tüketici memnuniyetinin önemli ölçüde azaldığını göstermiştir (Luo vd., 2019).

Elektronik perakendecilikte sohbet robotlarının potansiyelinin ne denli yüksek olduğu kabul edilmiş olsa da (Chopra, 2019; De Cicco vd., 2020), sohbet robotu yazılım tarafındaki uzman eksikliği, durum farkındalık eksikliği (Pricilla vd., 2018) gibi sorunların sohbet robotlarının geliştirilmesindeki engeller olarak sayılabilir. Konuyla ilgili uzmanların artışı, sohbet robotlarının kullanım alanlarını ve şekillerini de geliştirebileceği görülmektedir.

Çok az çalışma sohbet robotlarının müşterilerle işlevselliğini etkili ve verimli bir şekilde hangi faktörlerin zenginleştirdiğini derinlemesine ele almaktadır (Belanche vd., 2019; Sotolongo & Copulsky, 2018; Stoeckli vd., 2019; Vassinen, 2018). Perakendeciler e-ticaret uygulamalarına sürekli olarak önemli miktarda yatırım yapıyorlar ancak e-ticaret sistemlerinin başarısıyla gerektiği şekilde ilgilenmemektedirler. Bu durum, yalnızca bazı teknoloji tabanlı ürün ve hizmetlerin tam potansiyeline asla ulaşamadığı veya reddedildiği anlamına gelmemektedir. Bu durum, aynı zamanda finansal kayıplara ve memnuniyetsizliğe de yol açacağı düşünülmektedir (Przegalinska vd., 2019). Sohbet robotları üzerine yapılan az sayıdaki çalışma, esas olarak bir işletme yönetimi perspektifine odaklanmış ve müşterinin perspektifinden sohbet robotu değerindeki temel yapıları tespit etmeyi ihmal etmiştir (Hu vd., 2018). Bu konunun literatürde desteklenmesi yerinde olacaktır.

Tüketicilerin iletişim kurdukları müşteri ilişkileri temsilcisinin insan mı yoksa robot mu olduğu konusu çok araştırılmamış konulardan bir tanesidir. Bu konuda yapılan bir çalışmada, tüketicinin kendini ortaya sunma endişesi olan durumlarda; tüketicilerin belirsiz bir sohbet robotunun insan olduğu çıkarımında bulunma olasılıkları daha yüksektir çünkü böyle bir çıkarım yapmak, hissedebilecekleri potansiyel utanca karşı proaktif bir şekilde önlem almalarını sağlamaktadır (J. Jin vd., 2024). Tüketicinin kendi kültürü veya alışkanlıkları gereği, utanç verici olarak niteleyebileceği bir ürünü satın alırken sohbet robotu kullanma olasılığının araştırılması alanın derinliği açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

<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

- Akyüz, A. & Temelli Coşgun, A. (2024). Materyalist Tutum ve Prestij Hassasiyeti Bağlamında Kompulsif Satın Alma Davranışı Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Hassasiyetler*, 11(24), 692-719.
- Belanche, D., Casalo Ariño, L. & Flavian, C. (2019). Artificial Intelligence in FinTech: Understanding Robo-Advisors Adoption Among Customers. *Industrial Management & Data Systems*, 0(119), 1411-1430.
- Castelo, N., Boegershausen, J., Hildebrand, C. & Henkel, A. (2023). Understanding and Improving Consumer Reactions to Service Bots. *Journal of Consumer Research*, 50(4), 848-863.
- Choi, Y. K., Miracle, G. & Biocca, F. (2001). The Effects of Anthropomorphic Agents on Advertising Effectiveness and the Mediating Role of Presence. *Journal of Interactive Advertising*, 0(2), 19-32.
- Chopra, K. (2019). Indian shopper motivation to use artificial intelligence: Generating Vroom's expectancy theory of motivation using grounded theory approach. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 47(3), 331-347.
- Crolic, C., Thomaz, F., Hadi, R., & Stephen, A. T. (2021). Blame the Bot: Anthropomorphism and Anger in Customer-Chatbot Interactions. *Journal of Marketing*, 86, 132-148. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:239674130> (Erişim Tarihi: 22 Haziran 2024)
- Cuff, B. M. P., Brown, S. D., Taylor, L. K., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8, 144-153. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:147125172>
- Davis, N., & Jin, J. (2024). Beyond Code: Consumer Response to Chatbots. *Current Opinion in Psychology*, 58, 101841.
- De Cicco, R., e Silva, S. C., & Alparone, F. R. (2020). Millennials' attitude toward chatbots: an experimental study in a social relationship perspective. *International Journal of Retail and Distribution Management*, 48(11), 1213-1233.
- de Gennaro, M., Krumhuber, E. G., & Lucas, G. (2019). Effectiveness of an Empathic Chatbot in Combating Adverse Effects of Social Exclusion on Mood. *Frontiers in Psychology*, 10, 3061.
- Digiday. (2016). *Burberry launches "see-now-buy-now" chatbot*. <https://digiday.com/marketing/burberry-launches-see-now-buy-now-chatbot/> (Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2024)
- Fotheringham, D., & Wiles, M. A. (2023). The effect of implementing chatbot customer service on stock returns: an event study analysis. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 51(4), 802-822.
- Frijda, N. (1988). The laws of emotion. *The American psychologist*, 43 5, 349-358. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:28305142> (Erişim Tarihi: 22 Haziran 2024)
- Habicht, J., Viswanathan, S., Carrington, B., Hauser, T. U., Harper, R., & Rollwage, M. (2024). Closing the accessibility gap to mental health treatment with a personalized self-referral chatbot. *Nature Medicine*, 30(2), 595-602.
- Han, E., Yin, D., & Zhang, H. (2022). Bots with Feelings: Should AI Agents Express Positive Emotion in Customer Service? *Information Systems Research*, 34.
- Henkel, A., Bromuri, S., İren, D., & Urovi, V. (2020). Half human, half machine – augmenting service employees with AI for interpersonal emotion regulation. *Journal of Service Management, ahead-of-print*.

- Hu, T., Xu, A., Liu, Z., You, Q., Guo, Y., Sinha, V., Luo, J., & Akkiraju, R. (2018). *Touch Your Heart: A Tone-aware Chatbot for Customer Care on Social Media*.
- Huang, M.-H., & Rust, R. (2020). Engaged to a Robot? The Role of AI in Service. *Journal of Service Research, 24*, 109467052090226.
- Huang, Y.-S., & Dootson, P. (2022). Chatbots and service failure: When does it lead to customer aggression. *Journal of Retailing and Consumer Services, 68*, 103044.
- Huber, F. (2017). *Chatbots: 5 Luxury Brand Examples*. <https://luxurysociety.com/en/chatbots-5-luxury-brand-examples/> (Erişim Tarihi: 11 Temmuz 2024)
- Jenkins, M.-C., Churchill, R., Cox, S., & Smith, D. (2007). *Analysis of User Interaction with Service Oriented Chatbot Systems*.
- Jiménez-Barreto, J., Rubio, N., & Molinillo, S. (2023). How Chatbot Language Shapes Consumer Perceptions: The Role of Concreteness and Shared Competence. *Journal of Interactive Marketing, 58*(4), 380–399.
- Jin, J., Walker, J., & Reczek, R. W. (2024). Avoiding embarrassment online: Response to and inferences about chatbots when purchases activate self-presentation concerns. *Journal of Consumer Psychology, January*, 1–18.
- Jin, S.-A. (2010). The effects of incorporating a virtual agent in a computer-aided test designed for stress management education: The mediating role of enjoyment. *Computers in Human Behavior, 26*, 443–451.
- Karamehmet, B. (2019). Dijital Pazarlamada Nesnelerin İnterneti: Giyilebilir Teknolojiler. *Journal of Turkish Studies, 14*(Volume 14 Issue 2), 521–537.
- Lapointe, L., & Rivard, S. (2005). A Multilevel Model of Resistance to Information Technology Implementation. *MIS Quarterly, 29*, 461–491.
- Lefkeli, D., Karatas, M., & Gürhan-Canli, Z. (2023). Sharing Information with AI (vs Human) Impairs Brand Trust: The Role of Audience Size Inferences and Sense of Exploitation. *International Journal of Research in Marketing, 41*.
- Lu, L., Cai, R., & Gursoy, D. (2019). Developing and Validating a Service Robot Integration Willingness Scale. *International Journal of Hospitality Management, 80*.
- Luger, E., & Sellen, A. (2016). "Like Having a Really Bad PA": The Gulf between User Expectation and Experience of Conversational Agents.
- Luo, X., Tong, S., Fang, Z., & Qu, Z. (2019). Frontiers: Machines vs. Humans: The Impact of Artificial Intelligence Chatbot Disclosure on Customer Purchases. *Marketing Science*.
- Lutfi, A., Alrawad, M., Alsayouf, A., Almaiah, D., Al-Khasawneh, A., Al-Khasawneh, A., Alshira'h, A., Alshirah, M., Obiad, M., & Ibrahim, N. (2023). Drivers and impact of big data analytic adoption in the retail industry: A quantitative investigation applying structural equation modeling Technology adoption Retail industry Data volume Data variety Data velocity Diffusion of innovations model RBV theor. *Journal of Retailing and Consumer Services, 70*, 103129.
- Maduku, D. K. (2024). How environmental concerns influence consumers' anticipated emotions towards sustainable consumption: The moderating role of regulatory focus. *Journal of Retailing and Consumer Services, 76*, 103593.
- Markovitch, D. G., Stough, R. A., & Huang, D. (2024). Consumer reactions to chatbot versus human service: An investigation in the role of outcome valence and perceived empathy. *Journal of Retailing and Consumer Services, 79*(March), 103847.
- McLeay, F., Osburg, V. S., Yoganathan, V., & Patterson, A. (2020). Replaced by a Robot: Service Implications in the Age of the Machine. *Journal of Service Research, 24*(1), 104–121.
- Melián-González, S., Gutiérrez-Taño, D., & Bulchand-Gidumal, J. (2021). Predicting the intentions to use

- chatbots for travel and tourism. *Current Issues in Tourism*, 24(2), 192–210.
- Miao, F., Kozlenkova, I., Wang, H., Tao, X., & Palmatier, R. (2021). EXPRESS: An Emerging Theory of Avatar Marketing. *Journal of Marketing*, 86, 002224292199458.
- Mostafa, R., & Kasamani, T. (2021). Antecedents and consequences of chatbot initial trust. *European Journal of Marketing*, 56.
- Noble, S. U. (2018). Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism. İçinde *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. (1987). Towards A Cognitive Theory of Emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29–50.
- Ozuem, W., Ranfagni, S., Willis, M., Salvietti, G., & Howell, K. (2024). Exploring the relationship between chatbots, service failure recovery and customer loyalty: A frustration–aggression perspective. *Psychology and Marketing*, May.
- Ozuem, W., Willis, M., & Howell, K. (2022). Thematic analysis without paradox: sensemaking and context. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 25(1), 143–157.
- Pantano, E., & Pizzi, G. (2020). Forecasting artificial intelligence on online customer assistance: Evidence from chatbot patents analysis. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 55, 102096.
- Pedersen, C. (2021). Empathy-based marketing. *Psychology & Marketing*, 38.
- Pillai, R., & Sivathanu, B. (2020). Adoption of AI-based chatbots for hospitality and tourism. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32, 3199–3226.
- Pricilla, C., Lestari, D., & Dharma, D. (2018). *Designing Interaction for Chatbot-Based Conversational Commerce with User-Centered Design*.
- Przegalinska, A., Ciechanowski, L., Stroz, A., Gloor, P., & Mazurek, G. (2019). In bot we trust: A new methodology of chatbot performance measures. *Business Horizons*, 62(6), 785–797.
- Puntoni, S., Reczek, R., Giesler, M., & Botti, S. (2020). Consumers and Artificial Intelligence: An Experiential Perspective. *Journal of Marketing*, 85, 002224292095384.
- Rajaobelina, L., Prom Tep, S., Arcand, M., & Ricard, L. (2021). Creepiness: Its antecedents and impact on loyalty when interacting with a chatbot. *Psychology & Marketing*, 38.
- Rese, A., Ganster, L., & Baier, D. (2020). Chatbots in retailers' customer communication: How to measure their acceptance? *Journal of Retailing and Consumer Services*, 56, 102176.
- Rust, R., & Huang, M.-H. (2021). *The Feeling Economy, How Artificial Intelligence Is Creating the Era of Empathy*.
- Scarpi de Claricini, D., & Pizzi, G. (2020). Privacy threats with retail technologies: A consumer perspective. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 56.
- Schanke, S., Burtch, G., & Ray, G. (2021). Estimating the impact of “humanizing” customer service chatbots. *Information Systems Research*, 32(3), 736–751.
- Sotolongo, N., & Copulsky, J. (2018). Conversational marketing: Creating compelling customer connections. *Applied Marketing Analytics*, 4, 6–21.
- Stoekli, E., Dremel, C., Uebernicket, F., & Brenner, W. (2019). How affordances of chatbots cross the chasm between social and traditional enterprise systems. *Electronic Markets*, 30.
- Trivedi, J. (2019). Examining the Customer Experience of Using Banking Chatbots and Its Impact on Brand Love: The Moderating Role of Perceived Risk. *Journal of Internet Commerce*, 18, 1–21.
- Vassinen, R. (2018). The rise of conversational commerce: What brands need to know. *Journal of Brand Strategy*, 7, 13–22.
- Wang, C., Li, Y., Fu, W., & Jin, J. (2023). Whether to trust chatbots: Applying the event-related approach to understand consumers' emotional experiences in interactions with chatbots in e-commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 73, 103325.

- Xu, Y., Shieh, C.-H., van Esch, P., & Ling, I.-L. (2020). AI Customer Service: Task Complexity, Problem-Solving Ability, and Usage Intention. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 28.
- Youn, S., & Jin, S. V. (2021). "In A.I. we trust?" The effects of parasocial interaction and technopian versus luddite ideological views on chatbot-based customer relationship management in the emerging "feeling economy". *Computers in Human Behavior*, 119(February), 106721.
- Yu, J., Dickinger, A., So, K. K. F., & Egger, R. (2024). Artificial intelligence-generated virtual influencer: Examining the effects of emotional display on user engagement. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 76, 103560.
- Yu, S., Xiong, J., & Shen, H. (2024). The rise of chatbots: The effect of using chatbot agents on consumers' responses to request rejection. *Journal of Consumer Psychology*, 34(1), 35–48.

A Study on Students' Evaluations of Online Education During the Covid-19 Period: The Case of Ege University Faculty of Communication*

Assoc. Prof. Dr. İlknur Aydoğdu Karaaslan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2663-6731>

Ege University, Faculty of Communication, Department of Journalism, Izmir – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nimet Önür

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5821-9465>

Ege University, Faculty of Communication, Department of Radio, Television and Cinema, Department of Communication Sciences, Izmir – TÜRKİYE

Research Assistant, PhD Arzu Yavuz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3809-8683>

Yozgat Bozok University, Faculty of Communication, Department of Radio, Television and Cinema Yozgat-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 27.10.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Online Education

Covid-19 Pandemic

University Students

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.79014>

Abstract

The proliferation of digital technologies has transformed many fields, including education. When the Covid-19 pandemic emerged, digital education and teaching technologies allowed educators and students to continue learning without interruption. Online education, which offers flexible learning opportunities regardless of time or place, helped address some participation challenges despite the initial unpreparedness of both students and teachers. However, the rapid shift to these technologies led to adaptation issues, resulting in varying perceptions of the value of education based on individuals' computer literacy.

During the pandemic, online education became a central part of university instruction, as it did at all levels of the education system. Over time, challenges in students' individual learning processes, which stemmed from the limitations of educational facilities and technology literacy, were addressed. Students' perceptions of online education also vary based on their previous face-to-face learning experiences. Today, online education is favored in many areas due to the opportunities and convenience offered by a digitizing world and has even been found to complement face-to-face education. In this context, students' feedback on online education is valuable for addressing issues related to updating the education system, planning, and improving instructional methods.

This study, which focuses on students from the Ege University Faculty of Communication, investigated the satisfaction levels of university students with online education during the Covid-19 period. The study examined students' adaptation to online courses, their use of technology, and their evaluations of the educational process, given that these students have higher digital literacy levels compared to other educational levels. The study aimed to gather feedback on students' comparisons between online education and traditional education, assess their technology use, and evaluate their perceptions of the education provided by faculty members. The independent variables in the study are gender and the students' departments, while the dependent variables are students' opinions about online courses, their perceptions of the technologies used in these courses, and their views on faculty members' teaching behaviors. The results indicate that there are no significant differences in students' opinions about online courses, their perceptions of the technologies used, or their views on faculty members' teaching behaviors based on gender or department.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Aydoğdu Karaaslan, İ., Önür, N. & Yavuz, A. (2024). A Study on Students' Evaluations of Online Education During the Covid-19 Period: The Case of Ege University Faculty of Communication. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 393-414.

*Covid-19 Döneminde Öğrencilerin Online Eğitimi Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği**

Doç. Dr. İlknur Aydoğdu Karaaslan
Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, İzmir – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nimet Önür
Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir – TÜRKİYE

Arş. Gör. Arzu Yavuz
Yozgat Bozok Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, Yozgat - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 27.10.2024
Kabul: 30.12.2024
On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Online Eğitim
Covid-19 Pandemi
Üniversite Öğrencileri

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.79014>

Öz

Dijital teknolojilerin yaygınlaşması her alanda olduğu gibi eğitim alanını da dönüştürmüştür. Dijital eğitim ve öğretim teknolojileri, Covid-19 pandemisi sürecinin aniden ortaya çıkmasıyla, eğitimcilerin ve öğrencilerin eğitime ara vermeden eğitime devam etmelerini olanaklı hale getirmiştir. Zamandan ve mekândan bağımsız eğitim fırsatı sunan ve farklı fiziksel mekanlarda bulunan öğrencilerin fırsat eşitsizliklerini nispeten ortadan kaldıran online eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin hazırlıksız olmalarına rağmen, eğitime katılım sürecinde yaşanan bazı sorunların aşılmasını kolaylaştırmıştır. Pandemi başladıktan sonra bu teknolojilerin hızla kullanılması zorunluluğu, hem eğitimcilerde hem de öğrencilerde bazı adaptasyon sorunlarına neden olmuş ve eğitimin algılanan değerinde, bilgisayar okuryazarlıkları temelinde farklı kanaatlerinin oluşması ile sonuçlanmıştır.

Pandemi döneminde online eğitim, eğitim sisteminin tüm kademelerinde olduğu gibi üniversite eğitiminde de aktif bir şekilde kullanılmıştır. Öğrencilerin buldukları eğitim ortamlarının eğitim olanakları ve teknoloji okuryazarlıkları bağlamında ortaya çıkan bireysel öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar, zaman içinde aşılmıştır. Öğrencilerin online eğitim hakkındaki algıları üzerinde yüz yüze eğitim sürecinde edindikleri eğitim deneyimlere göre de değişmektedir. Günümüzde de dijitalleşen bir dünyanın, sunduğu olanaklar ve kolaylıkla nedeniyle bir çok alanda online eğitim tercih edilmektedir. Hatta yüz yüze eğitimi desteklediği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin online eğitim hakkındaki geri bildirimleri, günümüzde eğitim sisteminin güncellenmesi, planlamaların yapılması vb. konularda sorunların aşılmasına da katkı sağlamaktadır.

Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin örneklem olarak ele alındığı bu çalışmada, dijital okur yazarlık düzeyleri, diğer eğitim kademelerine göre daha yüksek olan üniversite öğrencilerinin, Covid-19 eğitim süreci boyunca online derslere adaptasyonları, teknoloji kullanımları ve eğitim sürecini değerlendirmeleri temelinde online eğitimden memnuniyet düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin online eğitimi geleneksel eğitim sistemi ile karşılaştırmalarındaki geribildirimlerini alabilmek, teknoloji kullanım düzeylerinin derecesini belirleyebilmek ve öğretim üyeleri tarafından verilen eğitimi öğrencilerin değerlendirmelerini ölçmek amaçlanmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri, cinsiyet ve öğrencilerin okudukları bölüm iken, bağımlı değişkenleri, öğrencilerin Online derslerle ilgili öğrenci görüşleri, Online derslerde kullanılan teknolojilere ilişkin öğrenci algıları, Öğretim üyelerinin öğretim davranışları hakkında öğrenci algılarıdır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ve bölümlerine göre online derslerle ilgili görüşleri, online derslerde kullanılan teknolojilere ilişkin algıları ve öğretim üyelerinin öğretim davranışları hakkında algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

INTRODUCTION

The Covid-19 pandemic, which has affected the entire world, has significantly shifted many aspects of daily life into the digital realm. The closure of educational institutions worldwide necessitated the adaptation of all levels of education to online learning, aiming to prevent disruptions in teaching and learning. As a result, students have been required to navigate the transition to online education. University students, who generally possess a higher level of digital literacy compared to those in other educational levels, have nonetheless encountered numerous challenges during this adaptation process. Despite these challenges, the shift to online education has allowed the continuation of learning activities. Students with prior experience in face-to-face education have faced particular difficulties in adjusting to the online learning environment. These challenges include the struggle to meet educational expectations, a lack of self-discipline necessary for a productive learning process, and other related issues. Such difficulties have, in many cases, diminished the perceived value of education. On the other hand, there are several obstacles inherent to online education, including issues related to infrastructure deficiencies like poor access to high-speed internet, inadequate electronic technology in homes, and delays in educators' effective content production. These problems have been observed not only in our country but also globally, with variations in the nature and extent of these issues from one country to another.

In studies conducted by Fatoni and colleagues in 2020, it was observed that following the first Covid-19 case in South Korea, the Ministry of Education responded by postponing the reopening of schools and transitioning to a phased online education system. Similarly, in China, universities canceled face-to-face classes and implemented mandatory online education. In Germany, state governments closed all schools, and additional learning materials were introduced as students shifted to online and distance education. In the UK, the transition was managed through the issuance of guidelines for online education. In Indonesia, the response varied; while some universities successfully transitioned to online education, others faced challenges and were unable to make the shift.

In the spring term of 2020, the disruption of all face-to-face classes and training in higher education institutions led to a significant and unprecedented experience for the academic community. In some countries, students were faced with generally less educational content due to the sudden shift, and many encountered difficulties in accessing education altogether. Educators and institutions had to make swift decisions to adjust their courses for the online environment. The rapid transition to distance education necessitated the development of new strategies and activities to facilitate learning (Gillis & Krull, 2020:283–284). As a result, both students and educators had to adapt to the online education period, requiring them to improve their skills and approaches to meet the demands of this new learning paradigm.

With the advent of distance education, the working methods of both students and educators, as well as the formats for teaching, exams, and evaluations, have undergone significant transformations. The rapid proliferation of online courses has sparked discussions about the best teaching methods and practices to enhance efficiency in this new educational landscape. In virtual classrooms, the focus has shifted to the importance of comprehensive institutional interactions between faculty and students and the resolution of related challenges. New technology-based issues, which were not present in face-to-face education, have emerged, prompting discussions on the development of effective online teaching methods and the creation of new classroom experiences in digital environments. Online learning, supported by technological connectivity, has also been recognized as a crucial means to overcome existing barriers and provide equal educational opportunities. The disruptions and issues encountered during the adaptation to online education have, in turn, accelerated the global digitalization of education. Korkmaz and Toraman (2020:293) defined online learning as a learning theory for the digital age, shaped by concepts such as globalization, technology, and digital information, and aligned with the notion of lifelong learning.

This study investigates the adaptation process of university students to the shift from face-to-face to online education due to the Covid-19 pandemic. It explores how students, who typically have higher technology literacy than those at other educational levels, addressed the challenges of online learning,

including technical issues and new teaching methods. The study also evaluates how students' expectations shaped their views on the effectiveness of online education compared to traditional classroom experiences. By addressing these aspects, the study offers a comprehensive look at the role of digital technology in education and its potential as a viable alternative to in-person learning.

The Importance of Digital Technologies in the Sustainability of Education During the Covid-19 Period

During the sudden outbreak of the epidemic, digital technologies played an instrumental role in ensuring the continuation of students' education. The necessity of transitioning to digital education required the rapid adoption of these technologies. Students participating in online assignments, projects, and presentations had to develop awareness and address problems using their existing resources, including various software and hardware skills and infrastructure services.

In educational technology, existing resources have been re-evaluated by administrators and educators in an effort to produce solutions and expand access to education. This process has also initiated a period leading to the institutionalization of digital education. Social media has made significant strides as a learning tool, helping to overcome the boundaries and limitations of traditional classroom environments. For example, the importance of various devices such as smartphones, tablets, and computers in education has become evident. In fact, in some respects, digital education opportunities have made learning more appealing compared to traditional classrooms (Haleem, Javaid, Qadri & Suman, 2022). In solving the problems encountered, the inclusion of technological tools not frequently used in face-to-face education and the creation of new learning environments have made education more dynamic and engaging. On the other hand, it has also compelled students to engage in self-directed learning. Unlike traditional classroom environments, the separation of the learner and the teacher into different physical locations necessitates self-regulation by students, as they become more aware of their own educational goals. Therefore, an additional responsibility has been placed on students. Although the self-directed learning process can sometimes cause challenges, it has introduced a new and evolving paradigm in education for both students and educators. During the pandemic, it has fostered a student-centered approach to education. It has facilitated access to a vast amount of information stored in digital environments and provided opportunities for both self-improvement and self-assessment, enabling verification and validation of the information accessed. Through technology, acquiring, researching, creating, and sharing knowledge has become essential. The possibilities of digital technologies have extended the home education process in ways similar to the traditional classroom environment. As online education has become the primary mode of instruction, having sufficient internet infrastructure and developing students' skills in using educational technologies have become crucial for achieving technological literacy.

Technological literacy encompasses three dimensions: knowledge, skills, and ways of thinking and acting (Ollis & Pearson, 2006). These dimensions include being knowledgeable about how to effectively utilize technology, understanding engineering terms related to the field, using computers for both software and hardware, accessing information via the internet, and developing skills in operating systems for design and problem-solving. Additionally, it is important to think critically about the opportunities provided by technology. Another key factor in sustaining online education through digital technologies is the necessity to bridge the digital divide. Universities and educational institutions must address this gap in terms of infrastructure to ensure the effectiveness of learning activities and the continuation of education. While students at higher levels of education are generally more proficient in obtaining information, creating content, and performing other operational tasks, gaps in digital technology use still exist. Digital inequality across different locations can lead to decreased motivation for learning and a diminished sense of belonging to an educational community. The digital divide created social differences between those who can access digital opportunities and those who cannot.

In many parts of the world, internet access remains insufficient for rural residents. For instance, prior

to the 2019 pandemic, the Federal Communications Commission (FCC) in the United States supported broadband infrastructure capable of serving up to four devices simultaneously. The Covid-19 pandemic accelerated trends in teleworking and online activities due to lockdowns, causing increased strain on internet networks already coping with multiple users and devices. This surge underscored the challenges in maintaining consistent educational services, particularly in rural areas reliant on non-fixed satellite-based connections. The study by Lai and Widmar (2021:458-464) noted interruptions in educational access for young people and children as adults shifted to remote work. Conversely, Agormedah, Henaku, Ayite and Ansah (2020:184) found that digital opportunities during the pandemic offered students flexibility in learning times and locations, yet also exposed disparities for those unaccustomed to digital learning tools.

In various regions of Turkey, internet and access infrastructure issues persist, compounded by ongoing digital divides and insufficient digital literacy. These challenges have profoundly affected every aspect of the educational process. Students from lower socioeconomic backgrounds, including those below the poverty line in urban and rural areas, have faced significant obstacles. In addition to limited digital skills among students and educators, inadequate internet infrastructure, unreliable access to devices, and expensive software have worsened the situation. Connectivity issues stemming from infrastructure deficiencies have further hindered the effectiveness of online education, resulting in reduced student satisfaction.

A study involving Library and Information Management students in Pakistan revealed uninterrupted educational continuity through existing information technologies during the pandemic, which boosted student motivation (Rafique, Mahmood, Warraich & Rehman, 2021). The study also identified varying levels of online communication skills and self-efficacy among individuals based on age and gender. During the pandemic, students showed increased engagement in digital activities, with schools in Oslo, Norway, witnessing a surge in teleconferencing, online learning, and social platform usage, even replacing traditional travel activities (Mouratidis & Peters, 2022). Despite these advancements, persistent digital divides across societies, driven by unequal distribution of digital infrastructure and technologies, continue to pose challenges in Turkey and globally. Nevertheless, young people have adapted by utilizing available communication tools to continue their education.

Online Education and Universities During the Pandemic

The mandatory shift from face-to-face education to distance learning during the pandemic has presented both opportunities and challenges. Inadequate internet infrastructure and limited online experience have posed difficulties for faculty members and students alike in conducting classes. The gap in understanding of online education systems, insufficient teaching skills in digital formats, and challenges in preparing visual materials have impacted student satisfaction levels.

Conversely, the ability to record lessons has enhanced online participation, allowing students to revisit recordings at their convenience. This flexibility in accessing lessons later, free from time constraints, has fostered a perception of online education as a preferred system. Despite its drawbacks, online learning has facilitated better comprehension through repeated access to recorded lessons. The availability of lesson recordings and educational materials has enabled students to prepare more effectively for exams, tests, assignments, and final evaluations.

A study examining the satisfaction of undergraduate computer and software engineering students with online learning revealed a positive correlation between the availability of video recordings and student satisfaction (Girary, 2021). Students generally rated their overall satisfaction with e-learning below the midpoint on a five-point Likert scale. However, a significant number of students embraced the use of video recordings of lessons and expressed strong positivity towards this resource. This indicates that video recordings play a crucial role in enhancing the online learning experience. Hence, addressing technology and infrastructure challenges is essential for improving overall satisfaction in online education.

A study conducted in Latin American countries revealed that during the pandemic, students and

educators faced significant educational challenges due to technological gaps (Alvarado, Calipuy & Sota, 2023). Henaku (2020:54-55) pointed out that the shift of universities to online education prompted critical examination of existing technologies, infrastructures, and resources. Despite widespread interest in online education globally, this transition has predominantly benefited universities in developed countries. In contrast, impoverished African countries have encountered obstacles such as limited internet access, scarcity of resources, and high educational costs. To mitigate these challenges, governments have taken steps such as establishing national portals and broadcasting initiatives aimed at improving educational access.

During the pandemic, faculty members' teaching methods played a crucial role in helping students adapt to online education. Transitioning course materials to online resources, incorporating video recordings and visual applications, and enabling repeated access to lessons have facilitated a blended educational approach combining written and visual resources. The emphasis on accessible online course materials has positively impacted students' satisfaction with the online education system. As a result, this approach has enriched students' online learning experiences, progressively engaging them more deeply in the digital process, and improving their research capabilities on course-related subjects.

In a collaborative study conducted by Crawford and colleagues in 2020, the global higher education sector faced significant impacts from the COVID-19 pandemic. Foreign students in China were either leaving or attempting to leave the country, prompting faculties to swiftly convert their educational curricula to an online format. Similarly, in heavily affected countries such as South Korea, Iran, and Italy, emergency decisions were made within the higher education sector to transition students to online learning.

However, like many countries, these nations encountered challenges during this abrupt shift to online education. Regions with limited access to educational technologies and the internet struggled to facilitate student participation in online environments. Institutions lacking adequate resources faced particular difficulties, while socially disadvantaged students continued to face barriers in accessing education. These developments prompted scientists to question the preparedness of countries for the digital learning era post-pandemic.

According to a 2021 study conducted in Jordan by Almomani and colleagues, despite students acquiring new skills in electronics, information technology, and computer software during the pandemic, they expressed pessimism about the future and faced significant accessibility issues. These challenges were primarily attributed to technical problems stemming from internet connectivity issues.

While digital inequalities in online education persist in many countries and regions globally, they have underscored the urgent need for educators and students alike to develop digital skills. Despite initial shortcomings in digital resources, educators have adapted by refining their teaching strategies within the online education system and striving to maintain educational continuity.

During the COVID-19 pandemic, students often lacked the necessary knowledge, skills, and resources to fulfill their social needs and ensure their safety in online environments. To enhance the effectiveness of online learning processes during this period, information was transitioned to digital platforms utilizing multimedia tools (Jena, 2020:83). Various teaching techniques, flexible class schedules, and high-quality content have significantly transformed the educational experience in online education. Moreover, students and educators have leveraged internet technologies such as email, video conferencing, digital forums, and communication platforms to maintain virtual communication.

According to Jena (2020:83), online education supported knowledge acquisition and the educational process during the pandemic by facilitating adherence to social distancing measures. This mode of education has also established efficient digital learning environments, enabling students to access education around the clock without constraints of time and space. With internet connectivity, students could engage in learning activities from anywhere using mobile phones, computers, tablets, and other devices, utilizing interactive digital tools to enhance their learning experience.

Both educators and students have enhanced their technological skills out of necessity during the transition to online teaching, which caught many unprepared. This shift has transformed online education

from a luxury to a critical requirement. Carrillo and Flores (2020:466-467) emphasized the importance of addressing not only students' expectations but also the educational needs of faculty members. They underscored the significance of training educators to navigate the conditions imposed by universities and schools, and to create conducive learning environments through essential digital adaptations. Proficiency in digital technology has become pivotal in the realm of online education, as inadequate technological knowledge can hinder efficiency in the educational process.

According to a study conducted in China, 54% of university students reported fully achieving the planned teaching objectives, while 46% indicated partial achievement (Sun, Tang & Zuo, 2020:687). The study highlighted that students who could manage pandemic-related stress through online education and benefited from the positive support of educators expressed greater satisfaction with their online learning experience. However, when students were asked about challenges during online education, they mentioned struggling with concentration issues due to a lack of motivation. Additionally, problems such as slow internet speeds and insufficient professional equipment were noted as hindrances. Despite these challenges, students indicated that they managed to complete their studies by completing assigned homework and study questions.

In a 2020 study titled "Effectiveness of Online Learning During the Covid-19 Pandemic," conducted by Bahasoani and colleagues, it was noted that certain universities in Indonesia adopted hybrid courses that integrated both online and face-to-face learning approaches among faculty members and students.

Online education has emerged as a dynamic and widely embraced form of learning within the educational landscape, distinguishing itself from traditional teaching methods by offering increased opportunities for interaction and simultaneous access to diverse learning materials. It effectively supports learning processes, promotes technological literacy, and facilitates pedagogical decision-making. Students are encouraged to utilize technology proficiently to generate innovative ideas and articulate their thoughts effectively. Recent advancements underscore the inevitability of technology integration in education, emphasizing the importance of motivating students and cultivating their engagement in online environments.

According to Hergüner, Son, Herguner Son and Donmez (2020:102), online education fosters robust learning communities through active instructor-led discussions and frequent student interactions, making it a versatile mode of learning.

In a study assessing the readiness of 20 public and 10 private universities in Turkey for distance education during the Covid-19 period using the "Distance Education Capacity Evaluation Form," it was revealed that these institutions faced significant deficiencies across various dimensions. The study, conducted by Karadağ, Çiftçi, Ramazan, Ahmet, Ergin-Kocatürk and Çiftçi(2021), highlighted inadequacies in human resources, hardware and software infrastructure, capacity for content production, exam infrastructure, and budget allocations. These findings underscored the challenges universities encountered in swiftly adapting to and effectively implementing distance education measures in response to the pandemic.

During the Covid-19 pandemic in our country, similar to the global experience, several infrastructure challenges emerged alongside deficiencies in online knowledge and skills among both students and faculty members. Issues such as inadequate preparation in creating and sharing digital course materials were notable. In the online education process, insufficient development of students' self-discipline and self-management habits contributed to lower participation in live classes.

Faculty members, who sometimes lacked the necessary skills and experience in producing engaging digital course materials, encountered difficulties in delivering effective online education. Moreover, the shortage of technical support staff to train educators in digital technologies further restricted the utilization of online education resources.

Students' perceptions of online courses, the technologies employed, and their interactions with faculty members were heavily influenced by their prior experiences in face-to-face education, rather than solely by the dynamics of online education itself. These challenges underscored the need for comprehensive

support and training to enhance the effectiveness of online teaching and learning during unprecedented circumstances.

Application

The Purpose of the Research

During the Covid-19 pandemic, traditional face-to-face education at universities transitioned to digital platforms, effectively removing the constraints of time and physical location inherent in in-person classes. This shift provided students with comprehensive opportunities in online education. The integration of digital tools and diverse programs enhanced the educational experience for both faculty and students, surpassing the limitations of face-to-face instruction.

This research aims to evaluate how students adapted to and benefited from online education during the pandemic, assessing its effectiveness compared to traditional face-to-face learning. It seeks to gauge students' perspectives on faculty members' proficiency in utilizing online course materials and to evaluate the perceived quality of education based on gathered data. This study aims to provide insights into the efficacy and acceptance of online education as a viable alternative to traditional classroom settings.

Population and Sample of the Research

The research population comprises 538 senior students from the Faculty of Communication at Ege University. Senior students were chosen because they have experienced both face-to-face and online education during the pandemic, enabling them to evaluate both modes of education. Quota sampling, a type of non-probability sampling method, was selected for this study.

Quota sampling involves selecting units with specific characteristics based on variables to represent certain aspects of the population under study. Criteria such as geographical region, gender, educational department, and socioeconomic status were utilized. This sampling method is suitable when time and resource constraints are significant, allowing researchers to include a predetermined number of selected units (Kılıç, 2013).

The sample size for the research was determined using the sample size table by Yazıcıoğlu and Erdoğan (2014). A total of 240 students were randomly selected, with an equal distribution of 30 male and 30 female students from each department (Radio, Television and Cinema; Public Relations and Publicity; Journalism; Advertising). This approach ensures a balanced representation across departments and gender, facilitating a comprehensive evaluation of students' perceptions and experiences with both face-to-face and online education during the pandemic.

Variables and Hypotheses of the Research

The independent variables of this study are the gender of the students and the number of departments they are enrolled in. The dependent variables are defined as measures of students' opinions about online courses, including their satisfaction, perceived usefulness, overall experience, and evaluations of course content. The study aims to investigate students' ability to use technology in education

Hypotheses:

H₁: Students' evaluations of online courses vary according to their demographic characteristics (gender and department).

H₂: Students' use of technology varies according to their gender.

H₃: Students' evaluations of the course content provided by faculty members in online environments vary according to their gender.

Data Collection Methods and Tools of the Research

The study was conducted during the pandemic to evaluate the online education provided under

current conditions. Access to participants was achieved using the quota sampling method, with students from Ege University Faculty of Communication participating voluntarily. The literature related to the research included a review of the transition from face-to-face to digital education and subsequent online education processes. It encompassed an assessment of the advantages and disadvantages of online education and the perceived educational value, considering participants' genders and departments.

The study incorporated insights from international research on online education during the Covid-19 period, referencing various published articles. Survey questions used in the study were adapted from "Student perception of online education supported in the Covid-19 period," authored by Mihaela Rus and published in January 2021. Permission to translate and use these survey questions in Turkish was obtained from the original researcher. Data collection took place via an online survey administered to students from March 1, 2021, to April 1, 2021.

In this study, ethics committee approval was obtained by the Scientific Research and Publication Ethics Committees of Ege University Rectorate, with decision number 04/25 and protocol number 834, dated February 22, 2021.

Evaluation of Research Data

The data obtained from the online survey conducted for this study were analyzed using SPSS 25, a commonly used statistical program in social sciences. Upon assessing student opinions about online courses, perceptions of technologies used in online courses, and perceptions of faculty teaching behaviors using the Shapiro-Wilk normality test, it was determined that the data did not follow a normal distribution. Therefore, non-parametric tests, specifically Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests, were employed for further analysis.

For reliability testing, Cronbach's Alpha was calculated and yielded a value of 0.961. A Cronbach's Alpha value between 0.80 and 1.00 indicates high reliability, affirming the robustness of the research conducted.

To assess validity, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. CFA evaluates whether the selected scale accurately measures the intended constructs. Since the study adapted a previously validated scale, CFA was used to confirm its validity. The results indicated acceptable fit indices: $\chi^2/df = 2.98$, RMSEA = 0.075, and CFI = 0.91. These values suggest that the scale effectively measures the constructs under investigation.

Overall, the high Cronbach's Alpha value and the satisfactory fit indices from the confirmatory factor analysis demonstrate that the research instrument used in the study is reliable and valid for assessing student perceptions of online education during the Covid-19 pandemic.

Distribution of Students' Demographic Characteristics and Their Opinions on Online Courses

When analyzing the demographic data of the students involved in the study (Table 1), it was observed that 59.3% of the participants were female, while 40.7% were male. The research focused on students from various departments within the Faculty of Communication, revealing that 35.4% were from the Journalism department, 34.1% from the Radio, Television, and Cinema department, 15.9% from the Advertising department, and 14.6% from the Public Relations and Publicity department. These demographic insights provide a clear breakdown of the participant composition within the study, reflecting the diversity of academic backgrounds represented.

Table 1: Distribution of Students' Opinions on Online Courses

	Strongly Disagree (%)	Disagree (%)	Neutral (%)	Agree (%)	Strongly Agree (%)
My participation in online classes is more frequent compared to face-to-face education	40.7	29.3	12.2	8.9	8.9
Regarding the flexibility of online classes compared to face-to-face education	27.6	20.3	11.4	18.3	22.4
I am more active in online classes compared to face-to-face classes	38.2	30.5	13.4	8.1	9.8
I plan to take a few online courses after the pandemic	25.2	22.0	19.9	17.1	15.9
The tasks I need to complete during online classes (such as activities, tests, etc.) contributed to the development of my professional knowledge and skills	32.1	22.8	16.3	15.9	13.0
Online classes during the pandemic were a good experience for me	26.8	21.1	17.1	17.9	17.1
Online classes during the pandemic were a good experience	28.9	24.8	20.3	12.6	13.4
Ability to use communication technologies increased during online education	24.0	13.8	14.2	26.4	21.5
Research skills in their department improved during online education	24.0	18.3	14.2	23.2	20.3
continuing department's practical courses using new technologies	24.4	25.2	13.4	20.7	16.3
The internet environment made it much easier for	23.2	15.9	22.0	24.4	14.6

me to do the practical assignments for our department courses in the Faculty of Communication					
The internet environment made it much easier for me to do the practical assignments for our department courses in the Faculty of Communication	19.9	13.8	14.6	26.8	24.8
Lockdown restrictions during the pandemic contributed to the development of their online research skills in the field of communication	25.2	15.9	15.4	27.6	15.9
Confidence in being able to maintain their communication skills independently throughout their life increased.	26.0	17.1	19.1	20.7	17.1
My confidence in maintaining my professional skills independently of the school and my teachers increased in preparing for the online communication sector	22.8	17.9	18.7	22.4	18.3

When evaluating students' opinions about their courses, it was found that 40.7% definitely do not agree with the statement "My participation in online classes is more frequent compared to face-to-face education," while 29.3% disagreed, 12.2% were undecided, and 8.9% equally agreed and definitely agreed with the statement. Regarding the flexibility of online classes compared to face-to-face education, 27.6% definitely disagreed and 22.4% definitely agreed. The rates of those who disagreed (20.3%) and those who agreed (18.3%) were also observed to be close, with 11.4% of students stating they were undecided.

In terms of activity levels, regarding the statement "I am more active in online classes compared to face-to-face classes," 38.2% of students definitely disagreed that they were more active in online classes compared to face-to-face classes, while 30.5% disagreed, 8.1% agreed, and 9.8% definitely agreed with the statement. Additionally, 13.4% of students were undecided on this statement.

During the pandemic, as students rapidly transitioned to online education, some adapted quickly to this mode of learning, while others encountered various difficulties with technology. In this context, regarding the statement "I plan to take a few online courses after the pandemic," 25.2% of students definitely disagreed and 22% disagreed about taking online courses after the pandemic. 17.1% agreed, and 15.9%

definitely agreed with this statement, while 19.9% were undecided.

In terms of professional development with the statement "The tasks I need to complete during online classes (such as activities, tests, etc.) contributed to the development of my professional knowledge and skills", opinions varied: 32.1% of students definitely disagreed and 22.8% disagreed that tasks completed during online classes contributed to their professional knowledge and skills. Conversely, 15.9% agreed and 13% definitely agreed with this statement, with 16.3% undecided.

Reflecting on their overall experience with the statement "Online classes during the pandemic were a good experience for me," 26.8% of students definitely disagreed and 21% disagreed that online classes during the pandemic were a good experience. Conversely, the rates of those who were undecided (17.1%), agreed (17.9%), and definitely agreed (17.1%) were closely distributed.

Additionally, during the pandemic period as students adapted to online education, opinions varied significantly. Regarding satisfaction with online education, 28.9% strongly disagreed and 24.8% disagreed, while 20.3% were neutral. In contrast, 12.6% agreed and 13.4% strongly agreed with the statement.

Regarding technological skills, 26.4% of students agreed that their ability to use communication technologies increased during online education, whereas 24% strongly disagreed, 21.5% strongly agreed, 14.2% were neutral, and 13.8% disagreed.

Concerning research skills in their department, 24% of students strongly disagreed that their skills improved during online education, while 23.2% agreed.

Similarly, 24.4% strongly disagreed and 25.2% disagreed with the statement about continuing their department's practical courses using new technologies, suggesting difficulties in adaptation. The agreement rates for deeply learning while completing communication education assignments were observed to be similar.

However, around 39.1% of the students expressed the view that online education was not effective in communication education. On the other hand, 26.8% of the students agreed and 24.8% strongly agreed with the statement 'The internet environment made it much easier for me to do the practical assignments for our department courses in the Faculty of Communication,' However, similar rates of disagreement were also observed.

27.6% of the students agreed and 15.9% strongly agreed that the lockdown restrictions during the pandemic contributed to the development of their online research skills in the field of communication. However, similar rates of disagreement were observed as well. Additionally, 26% of the students strongly disagreed and 17.1% disagreed that during the pandemic, their confidence in being able to maintain their communication skills independently throughout their life increased.

Students expressed skepticism about their ability to pursue education independently through online learning. Specifically, 22.8% of the students strongly disagreed and 17.9% disagreed with the statement "My confidence in maintaining my professional skills independently of the school and my teachers increased in preparing for the online communication sector." This indicates a strong reliance on traditional school education and learning environments for their development.

Distribution of Students' Perceptions of Technologies Used in Online Courses

When evaluating the distribution of student perceptions regarding the technologies used in online courses (Table 2), 33.7% of the students agreed with the statement "My computer is sufficient for online education," and 28% strongly agreed.

22.4% of the students strongly disagreed with the statement "The internet speed in my home is excellent," and 27.2% disagreed. 31.3% of the students agreed with the statement 'My neighborhood and home are suitable for online education,' and 22.0% strongly agreed. 28.9% of the students agreed with the statement 'I am satisfied with the technology I use for online education,' and 18.7% strongly agreed.

34.6% of the students agreed with the statement 'I am satisfied with the communication tools I use in online education,' and 17.5% strongly agreed. 37.4% of the students strongly agreed with the statement

'Technical issues in online education have discouraged me from online learning,' and 22.0% agreed.

Therefore, technical capabilities are important for students' education in online learning. Regarding the statement "My ability to use technology necessary for my profession has increased during the online education process," students expressed agreement and strong disagreement in nearly equal proportions.

Table 2: Distribution of Students' Perceptions of Technologies Used in Online Courses

	Strongly Disagree (%)	Disagree (%)	Neutral (%)	Agree (%)	Strongly Agree (%)
My computer is sufficient for online education	14.6	11.4	12.2	33.7	28.0
The internet speed in my home is excellent	22.4	27.2	16.3	19.9	14.2
'My neighborhood and home are suitable for online education	13.4	15.4	17.9	31.3	22.0
I am satisfied with the communication tools I use in online education,	15.4	17.1	19.9	28.9	18.7
I am satisfied with the communication tools I use in online education	15.4	13.8	18.7	34.6	17.5
Technical issues in online education have discouraged me from online learning	37.4	22.0	15.0	14.6	11.0
My ability to use technology necessary for my profession has increased during the online education process	22.0	16.7	22.8	26.8	11.8

Distribution of Students' Perceptions on Faculty Teaching Behaviors

When evaluating the distribution of students' perceptions about faculty teaching behaviors, the following findings emerged (Table 3):

- a) 42.3% of students agreed with the statement "Faculty members use different tools for online education (graphs, multimedia presentations, videos, slides, photos, etc.)," while 15.9% strongly agreed.
- b) 39.4% of students agreed with the statement "Faculty members adjust tasks, activities, and topics according to the features of online education," while 13.8% strongly agreed.
- c) 30.5% of students agreed with the statement "The tasks given by faculty members in the online environment were accurate and clear," and 12.2% strongly agreed.

- d) 37% of students agreed with the statement "Faculty members did their best to provide information through online education," while 19.5% strongly agreed.
- e) 32.5% of students agreed with the statement "Faculty members were fully engaged in the online teaching and learning process," and 17.1% strongly agreed.
- f) 24.4% of students strongly disagreed with the statement "In online education, faculty members have full control over students," while 27.6% disagreed.
- g) Regarding the statement "Faculty members are very active in communication processes with me concerning online education," approximately 51.1% of students agreed, and 24.4% were neutral.
- h) 34.6% of students agreed with the statement "Faculty members used a wider range of resources in online education compared to face-to-face education," while 41.9% disagreed, and 23.6% were neutral.
- i) Regarding the statement "I intended to give faculty members a higher rating for the quality of online education compared to what is taught during normal times," 43.5% of students disagreed, 38.9% leaned towards agreeing, and 25.6% were neutral.
- j) For the statement "Faculty members have the competence to deliver online education," 32.7% of students tended to agree, 40.3% disagreed, and 26% were neutral.
- k) Regarding the statement "Overall, I was satisfied with the performance of the faculty members and the quality of online education," 39.1% of students agreed, 41.1% disagreed, and 22% remained neutral.

Table 3: Distribution of Students' Perceptions of Faculty Members' Behaviors

	Strongly Disagree (%)	Disagree (%)	Neutral (%)	Agree (%)	Strongly Agree (%)
Faculty members use different tools for online education (graphs, multimedia presentations, videos, slides, photos, etc.),"	13.4	12.6	15.9	42.3	15.9
Faculty members adjust tasks, activities, and topics according to the features of online education	14.2	14.2	18.3	39.4	13.8
The tasks given by faculty members in the online environment were accurate and clear	16.7	17.1	23.6	30.5	12.2
Faculty members did their best to provide information through online education	10.6	12.6	20.3	37.0	19.5
Faculty members were fully engaged in the online teaching	12.2	14.6	23.6	32.5	17.1

and learning process					
In online education, faculty members have full control over students	24.4	27.6	26.4	13.0	8.5
Faculty members are very active in communication processes with me concerning online education	15.9	16.7	24.4	31.3	11.8
Faculty members used a wider range of resources in online education compared to face-to-face education	23.6	18.3	23.6	24.4	10.2
I intended to give faculty members a higher rating for the quality of online education compared to what is taught during normal times	24.4	19.1	25.6	22.0	8.9
Faculty members have the competence to deliver online education	15.4	15.9	26.0	28.5	14.2
Overall, I was satisfied with the performance of the faculty members and the quality of online education	22.0	19.1	22.0	25.2	11.8

Analysis of Students' Opinions on Online Courses by Gender

Based on the analysis of students' opinions on online courses based on gender, it was found that there is no significant difference between genders regarding their views on online courses ($p=0.226$) (Table 4). This indicates that both female and male students have similar perspectives on various aspects of online education.

Both female and male students expressed similar sentiments:

- a) They indicated that their participation in online courses was not higher compared to face-to-face education.
- b) They mentioned a lack of flexibility towards online education and low levels of active participation.
- c) They believed that the tasks they needed to perform during online classes did not contribute significantly to the development of their professional knowledge and skills.
- d) Overall, they were not satisfied with their online course experience.
- e) However, both groups acknowledged some positives:
- f) They recognized that their skills in using communication technologies improved during the online education process.
- g) They acknowledged that the internet facilitated their practical assignments for departmental courses in the communication faculty.
- h) They agreed that the pandemic restrictions contributed to the development of their online research skills in the field of communication.

- i) On the other hand, both female and male students expressed concerns:
- j) They did not believe that their confidence in sustaining communication skills on their own throughout their lives had increased during the pandemic period.
- k) They did not perceive an increase in their belief in independently maintaining their professional skills without relying on their school and teachers while preparing for the evolving online communication sector.

Therefore, based on these findings and the statistical analysis, the null hypothesis (H_0) that students' opinions about online education do not differ based on gender cannot be rejected. Both female and male students have similar views and experiences regarding online education.

Table 4: Analysis of Students' Evaluation of Online Education by Gender

Gender	Test Statistic	Student's Opinion on Online Courses	Students' Perceptions of Technologies Used in Online Courses	Students' Perceptions of Faculty Members' Behaviors
Female	Mann-Whitney U	6637.000	7069.000	6985.000
Male	Wilcoxon W	11687.000	17800.000	12035.000
	Z	-1.210	-0.422	-0.575
p		0.226	0.673	0.565

When analyzing students' perceptions of the technologies used in online courses by gender, it was found that gender does not significantly affect these perceptions ($p=0.673$) (Table 4). Both male and female students shared similar views on various aspects related to the technologies used in online education:

- a) Approximately 61.7% of students stated that their computers are adequate for online education.
- b) 49.6% reported that their internet speed at home is not excellent, indicating a significant proportion facing connectivity challenges.
- c) The majority of students, regardless of gender, indicated that their neighborhoods and home environments are suitable for online education.
- d) Around 47.6% of students expressed satisfaction with the technology they use for online education.
- e) However, a substantial 59% reported that technical difficulties have discouraged them from fully engaging in online education.
- f) Students' perceptions regarding whether their technology usage skills necessary for their profession increased during online education were split almost evenly between those who believed they did and those who did not.

Similarly, when examining students' perceptions of instructors' teaching behaviors by gender, no significant relationship was found ($p=0.565$). Both male and female students had consistent opinions on these aspects:

- a. Students believed that instructors effectively used various tools for online education, such as graphs, multimedia presentations, videos, slides, and photos.
- b) They perceived that instructor adjusted tasks, activities, and topics according to the characteristics of online education.

c) Students generally found the tasks given by instructors in the online environment to be clear and precise.

Therefore, based on these findings and statistical analyses, the null hypothesis (H_0) that students' perceptions of the technologies used in online courses and instructors' teaching behaviors do not differ by gender cannot be rejected. Both male and female students exhibited similar perceptions and experiences regarding these aspects of online education.

Analysis of Students' Opinions on Online Courses by Academic Departments

It is observed that there is no significant difference between students' departments and their views on various aspects related to online courses ($p=0.940$) (Table 5). This includes students' perceptions on flexibility in online courses, participation in classes, plans to take courses in the future, the educational tasks they find effective, improvement in knowledge and skills, satisfaction levels, ease of internet access during assignments, continuation of practical lessons using new technologies, and confidence in lifelong self-directed learning.

Across departments such as Journalism, Radio Television Cinema, Advertising, and Public Relations and Promotion, which may have common core courses, students' opinions did not vary significantly. This uniformity suggests that regardless of their specific departmental focus, students generally share similar attitudes and experiences regarding online education.

Given that university entrants are typically proficient with technology, their overall views on online courses appear consistent across different departments. Therefore, based on this analysis, the null hypothesis (H_0) cannot be rejected, indicating that departmental affiliation does not influence students' perceptions of online courses.

Table 5: Analysis of Students' Evaluation of Online Education by Academic Department

Departments	Rank Mean		
	Student's Opinion on Online Courses	Students' Perceptions of Technologies Used in Online Courses	Students' Perceptions of Faculty Members' Behaviors
Journalism	120.28	120.54	125.07
Radio, Television and Cinema	123.58	125.04	128.80
Advertising	125.90	133.64	106.13
Public Relation and Publicity	128.50	116.08	126.15
Kruskal-Wallis H	0.400	1.376	2.886
p	0.940	0.711	0.409

Based on the statistical analysis conducted, it was determined that there is no significant difference in students' perceptions of the technologies used in online courses according to their departments ($p=0.711$) (Table 5). This finding indicates that students across various departments, including Journalism, Radio Television Cinema, Advertising, and Public Relations and Promotion, share similar views on aspects such as the sufficiency of their computers for online education, the quality of internet speed at home, satisfaction with technology and communication tools used in online

education, the impact of technical issues on their enthusiasm for online learning, and the improvement in technology usage skills relevant to their professions. Therefore, the null hypothesis (H_0) cannot be rejected, suggesting that departmental affiliation does not influence students' perceptions of the technologies utilized in online courses.

Similarly, students' opinions regarding the teaching behaviors of faculty members also did not vary significantly according to their departments ($p=0.409$) (Table 5). Across all departments, students expressed consistent views that faculty members effectively utilize various tools for online education, adjust tasks and topics to suit online learning features, strive to provide comprehensive information through online platforms, actively engage in the teaching process, employ a diverse range of resources in online teaching, possess the competence to deliver effective online education, and generally perform satisfactorily in terms of the quality of online education. Consequently, the null hypothesis (H_0) cannot be rejected in this case as well.

These findings suggest a uniformity in students' perceptions across different departments regarding both the technologies used in online courses and the teaching behaviors of faculty members, emphasizing a cohesive educational experience regardless of specific disciplinary focus.

CONCLUSION

The COVID-19 pandemic has catalyzed a seismic shift in global education systems, compelling widespread adoption of online learning platforms to ensure continuous student education. Educational institutions, irrespective of their initial readiness, swiftly transitioned to online education to mitigate disruptions caused by the crisis. This period has underscored the critical importance of understanding student perspectives on online courses, their experiences with educational technology, and their perceptions of faculty members' teaching approaches.

This study reveals that students' perceptions of the technologies used in online courses show no significant variation based on gender. Both male and female students reported similar levels of proficiency and challenges in utilizing educational technologies. Moreover, students noted improvements in their technological skills relevant to their future professions during their engagement in online learning.

Likewise, there is no discernible difference in how students perceive faculty members' teaching behaviors based on gender. Faculty members were acknowledged for their efforts in integrating diverse educational tools into online teaching practices. Despite occasional challenges with technical expertise, students appreciated faculty members' dedication to delivering effective online instruction and their overall adaptation to the online teaching environment.

These findings highlight the resilience and adaptability of students and faculty members alike in navigating the complexities of online education during the pandemic. They emphasize the ongoing need for support and professional development to enhance technology-enhanced teaching practices and optimize the online learning experience.

However, students perceive that faculty members do not exert full control over students in online education. Conversely, students acknowledge that faculty members actively engage in communication processes related to online education. Students also note that faculty members do not utilize a broader range of resources in online education compared to face-to-face settings. While they are hesitant to rate the quality of online education higher than traditional methods, students recognize faculty members as competent in delivering online courses and express general satisfaction with their performance and the overall quality of online education.

Within Ege University's Faculty of Communication, departments such as Public Relations, Journalism, Radio-Television and Cinema, and Advertising offer students extensive career

opportunities. The faculty's modern infrastructure, industry collaborations, and experienced academic staff provide a comprehensive education encompassing both theoretical knowledge and practical skills. Despite encountering occasional challenges such as technical issues and communication gaps during online classes, students appreciate the faculty's dedicated efforts and flexible approach, which have contributed to an overall increase in satisfaction with online education. Students' perceptions of the technologies used in online courses have remained consistent, with satisfaction levels high regarding technology adequacy, minimal impact of technical issues on education, and perceived improvement in professional technology skills across various departments.

Students' perceptions of the technologies used in online classes show no significant differences across departments. They report that their computers meet the requirements for online education, and despite occasional technical issues, their internet speeds generally do not disrupt their learning. At Ege University's Faculty of Communication, students express overall satisfaction with the online education process. Moreover, the support and communication provided by faculty during online education have positively impacted students' motivation and academic success.

Similarly, students' opinions regarding faculty members' teaching behaviors do not vary based on their departments. They appreciate the flexibility in course scheduling, the dedicated efforts of the teaching staff, and the variety of course materials provided. Across all departments, students note that faculty members use diverse tools for online education, adapt activities and topics to suit online learning, endeavor to deliver information effectively, actively engage in the online education process, utilize a wide array of educational resources, demonstrate competence in online teaching, and generally perform well in delivering high-quality online education.

There is no significant variation in students' perceptions of online classes across different departments. Students' flexibility, class participation, future course plans, perception of tasks' developmental needs, acquisition of knowledge and skills, satisfaction levels, ease of internet access during assignments, continuation of practical lessons with new technologies, and confidence in lifelong self-learning remain consistent across departments.

Certain courses in Journalism, Radio-Television and Cinema, Advertising, and Public Relations and Publicity are considered common core courses, contributing to this uniformity in student perceptions. As incoming university students are inherently tech-savvy individuals, their views on online classes do not diverge significantly.

Additionally, students' perceptions of the technologies employed in online classes do not vary significantly by department. They believe their computers are sufficient for online education, their home internet speeds are satisfactory, and they express contentment with the technology and communication tools used in online learning. Furthermore, students feel that technical challenges do not diminish their enthusiasm for online education and perceive improvement in the technology skills essential for their professions.

Students' perceptions of faculty members' teaching behaviors do not exhibit significant differences across departments. Students from various departments uniformly express that faculty members employ diverse tools for online education, adapt their tasks and topics to suit online learning features, strive to deliver information effectively through online platforms, actively engage in the online teaching process, utilize a wide array of educational resources online, demonstrate competence in delivering online education, and generally exhibit satisfaction with faculty members' performance and the quality of online education provided. This consistency in students' views underscores a cohesive perception of faculty engagement and effectiveness in online teaching across different academic disciplines.

Based on a detailed and comprehensive evaluation, the research findings highlight a direct and

positive correlation between success in online education and preferences for instructional materials. The study underscores that enhancing students' communication experiences can significantly impact their overall satisfaction levels, despite some noted negative effects. Consequently, implementing targeted strategies based on these findings can effectively boost student success and maximize satisfaction.

Key initiatives include providing more effective and tailored instructional materials to students. Improving communication channels and prioritizing student feedback are crucial steps in this process. Strengthening technological infrastructure and enhancing student support mechanisms are equally vital for elevating educational quality.

By implementing these measures comprehensively, the level of student achievement and satisfaction in online education can substantially improve. It is essential to intensify efforts in these areas to enhance the effectiveness of online education and elevate overall educational outcomes.

During the Covid-19 pandemic, the transition to online education at Ege University's Faculty of Communication was met with mixed experiences among students. While many adapted well to this new format and reported positive experiences, others faced challenges and expressed dissatisfaction in certain aspects. As a result, it is crucial to enhance support mechanisms for students during their online education journey.

Improving support involves diversifying educational materials to cater to different learning styles and preferences. By providing a range of resources, including audiovisual materials and interactive content, students can engage more actively in their classes. Additionally, enhancing communication channels and varying teaching methods are essential steps to further enhance the online learning experience.

In conclusion, by bolstering support services, diversifying educational resources, and employing interactive teaching methods, Ege University can effectively address the diverse needs of its students in online education, thereby fostering greater engagement and learning motivation. These efforts are key to optimizing the overall quality of online education at the institution.

To enhance students' online education experiences, several key improvements can be implemented. First, incorporating more interactive materials into the curriculum can enrich students' understanding of subjects and their practical applications in real-life scenarios. These materials can include simulations, virtual labs, multimedia presentations, and interactive exercises that encourage active learning.

Secondly, ensuring a user-friendly and accessible interface on educational platforms is essential. This interface should enable seamless navigation through course materials, easy access to online classes, and effective communication tools. A well-designed platform enhances students' ability to engage with course content comfortably and efficiently.

Thirdly, strengthening communication between students and instructors is crucial. Creating a supportive environment where students feel comfortable asking questions, sharing opinions, and seeking assistance is pivotal. Instructors should be accessible and proactive in fostering meaningful interactions through regular communication channels.

Lastly, prioritizing student feedback is vital for continuous improvement. Gathering and evaluating students' thoughts, suggestions, and expectations about courses allow institutions to make informed enhancements. Implementing changes based on this feedback demonstrates responsiveness and helps tailor educational experiences to better meet student needs and preferences.

By implementing these strategies—enhancing interactivity in materials, improving platform usability, fostering robust student-instructor communication, and valuing student feedback—educational institutions can significantly elevate the quality of online education and enrich students' learning experiences effectively.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmektedir.
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: %40 – 2. yazar: %30 - 3.yazar: %30
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Doç. Dr. İlknur Aydoğdu Karaaslan
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 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: %40 – 2 st author: %30 - 3 st author: %30
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Assoc. Prof. Dr. İlknur Aydoğdu Karaaslan
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Agormedah, E. K., Henaku, E. A., Ayite. D.M.K. & Ansah, E. A. (2020). Online Learning in Higher Education During Covid-19 Pandemic: A Case of Ghana. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(3), 183-210.
- Almomani, E. Y., Qablan, A. M., Atrooz, F. Y., Almomany, A. M., Hajjo, R. M. & Almomani, H. Y. (2020). The Influence of Coronavirus Diseases 2019 (COVID-19) Pandemic and the Quarantine Practices on University Students' Beliefs About the Online Learning Experience in Jordan. *Frontiers in Public Health*, 8(Article 595874), 1-13.
- Alvarado J.Y.M., Calipuy M.E.A., Sota K.R.E. (2023). *Technological Gap and Academic Performance in Times of the Covid-19 Pandemic: Systematic Review*. ISBN: 978-628-95207-4-3. ISSN: 2414-6390. Digital Object Identifier.
- Ankan, R. (2018). An Evaluation of the Survey Method. *Haliç University Journal of Social Sciences*.
- Bahasoan, A. N., Ayuandiani, W., Mukhram, M. & Rahmat, A. (2020). Effectiveness of Online Learning in Pandemic COVID-19. *International Journal of Science, Technology & Management*, 1(2), 100-106.

- Carrillo, C. & Flores, A.M. (2020). Covid-19 and Teacher Education: A Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., & Lam, S. M. S. (2020). Covid-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1).
- Fatonia, N. A., Nurkhatyatic, E., Nurdiawatid, E., Fidziahe, G. P., Adhag, S., Irawanh, A. P. & Azizik, E. (2020). University Students Online Learning System During Covid-19 Pandemic: Advantages, Constraints And Solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 570-576.
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). Covid-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the Role of Digital Technologies in Education: A Review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285.
- Henaku, E. A. (2020). Covid-19 Online Learning Experience of College Students: The Case of Ghana. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Advanced Technology*, 1(2), 54-62.
- Hergüner, G., Son, S. B., Herguner Son, S., & Donmez, A. (2020). The Effect of Online Learning Attitudes of University Students on Their Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-Tojet*, 19(4), 102-110.
- Jena, P. K. (2020). Online Learning During Lockdown Period For Covid-19 In India. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 9.
- Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Ramazan, G. Ö. K., Ahmet, S. U., Ergin-Kocatürk, H., & Çiftçi, Ş. S. (2021). The Capacities of Distance Education in Universities During Covid-19 Pandemic. *Journal of University Studies*, 4(1), 8-22.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1),44-6. DOI: 10.5455/jmood.20130325011730.
- Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2020). Are We Ready for The Post-Covid-19 Educational Practice? An Investigation into What Educators Think as to Online Learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Lai, J., & Widmar, N. O. (2021). Revisiting The Digital Divide In The Covid-19 Era. *Applied economic perspectives and policy*, 43(1), 458-464.
- Mouratidis, K., & Peters, S. (2022). Covid-19 Impact on Teleactivities: Role of Built Environment and Implications for Mobility. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 158, 251-270.
- Ollis, D., & Pearson, G. (2006, June). *What Is Technological Literacy and Why Does It Matter?*. In 2006 Annual Conference & Exposition.
- Rafique, G. M., Mahmood, K., Warraich, N. F., & Rehman, S. U. (2021). Readiness for Online Learning during Covid-19 Pandemic: A survey of Pakistani LIS Students. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), 102346.
- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus Pushes Education Online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.
- Şahin, İ. (2023). Determining the Satisfaction Levels of Associate and Undergraduate Students in Health Fields Regarding E-learning During the Covid-19 Process. *International Journal of Science and Education*, 6(2), 1-22.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Amasya'da Bir Yardım Kuruluşu: Şefkat-i İslamiye Cemiyeti* **

Doç Dr. Turgut İleri

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2029-1354>

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.11.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Amasya
Şefkat-i İslamiye
Cemiyet
Yetimler Yurdu
Yardım Kuruluşu

Araştırma Makalesi

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

** Bu çalışma, 9-11, Haziran 2023 tarihinde Tunceli'de yapılan "Munzur, 5th International Conference on Social Sciences Kongresi" nde sözlü bildiri olarak sunulmuş, bildiri kitabında yayımlanan metin, genişletilerek makale haline getirilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.79168>

Öz

Bu çalışmada, Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden hemen sonra kimsesiz çocukların barınması ve korunması amacıyla Amasya'da kurulan Şefkat-i İslamiye Cemiyeti'nin kuruluşu ile Cemiyetin daha sonra hazırlanan tüzüğü ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Savaşın sona erdiği devrede, Merzifon'da bulunan Amerikan ve İngiliz görevliler bölgedeki kimsesiz ve bakıma muhtaç çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak amacıyla Amasya Mutasarrıflığına başvurmuşlardır. Bu taleplerini birkaç kez tekrarlamaları üzerine gelişmeleri yakından takip eden Amasya eşrafından kimseler, söz konusu devletlerin niyetlerinde samimi olmadıklarını düşünerek, Amasya ve kazalarında yetim ve bakıma muhtaç olan çocukların koruma altına alınması amacıyla 1919 yılında Şefkat-i İslamiye Cemiyeti adıyla bir cemiyet kurmuşlardır. Cemiyetin esas amacı; savaşta eşlerini kaybederek dul kalmış kadınların çocukları ile diğer sebeplerle yetim kalmış yardıma muhtaç çocukların barındırılması, giydirilmesi, yiyecek ihtiyacının görülmesi, eğitim-öğretim almaları, ilim ve irfan sahibi olmaları ve nihayet bir sanat öğrenebilmelerini sağlamak olmuştur. Bu amaçları gerçekleştirmek üzere cemiyet, o tarihlerde sancak statüsünde olan Amasya'da Şefkat Yurdu adıyla bir yurt kurmuştur. Buraya Amasya dışında Erzurum, Erzincan, Bayburt, Trabzon ve Sivas vilayetlerinden çoğunluğu kız olmak üzere yaklaşık 300 yetim ve muhtaç çocuk yerleştirilmiştir. Yaşları 6 ila 11 arasında olanlar için özel bir okul tesis edilmiştir. Yaşları daha büyük olanlar için özel öğretmenler tahsis edilerek biçki, dikiş, nakış ve dokumacılık kursları açılmıştır. 1921 yılına gelindiğinde cemiyetin resmi olarak işleyişini, gelir ve giderlerinin neler olduğunu, idare heyetinin kimlerden oluştuğunu belirleyen kapsamlı bir tüzüğün hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunun üzerine tüzük hazırlanmış, tüzük esasları Bakanlar Kurulunun 27.02.1337 (1921) tarihli toplantısında onaylanarak yürürlüğe konmuştur. Bundan sonra cemiyetin çalışmaları, kabul edilen tüzük esaslarına uygun olarak yürütülmüştür. Bir süre sonra karşılaşılan ekonomik sıkıntılar nedeniyle Şefkat-i İslamiye Cemiyeti'nin görevi sona ermiştir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış olup, yetim ve kimsesiz çocukların bakımı, korunması ve eğitilmesi amacıyla Amasya'da kurulan Şefkat-i İslamiye Cemiyetinin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeye çalıştığı tespit edilmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

İleri, T. (2024). Amasya'da Bir Yardım Kuruluşu: Şefkat-i İslamiye Cemiyeti. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 415-424.

A Charity in Amasya: Şefkat-i İslamiye Society ***

Assoc. Prof.Dr. Turgut İleri

Amasya University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Sciences Education, Amasya – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 07.11.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Amasya
Şefkat-i İslamiye
Society
Orphanage
Charity

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 "Munzur, 5th International Conference on Social Sciences" held in Tunceli on 9-11 June 2023, and the text published in the proceedings book was expanded and turned into an article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.79168>

Abstract

In this study, information is given about the establishment of the Şefkat-i İslamiye Society, which was established in Amasya for the purpose of sheltering and protecting orphaned children immediately after the end of the First World War, and the charter and content of the Society that was later prepared. During the period when the war ended, American and British officials in Merzifon applied to the Governorship of Amasya in order to meet the needs of the orphans and children in need of care. Upon they repeated their requests several times, people from the Amasya gentry who followed the developments closely thought that the states in question were not sincere in their intentions, they founded in 1919 a society called Şefkat-i İslamiye Society in order to protect orphans and children in need of care in Amasya and its districts. The main purpose of the society is to shelter, clothe, provide food for the children of widows who lost their husbands in the war and children in need who were orphaned for other reasons, to provide them with education and training, to acquire knowledge and wisdom, and finally to enable them to learn an art. In order to achieve these goals, the society established a dormitory called Şefkat Yurdu in Amasya, which had the status of a sanjak at that time. Approximately 300 orphans and needy children, mostly girls, from the provinces of Erzurum, Erzincan, Bayburt, Trabzon and Sivas, apart from Amasya, were placed here. A special school was established for those aged 6 to 11. For those who are older, special teachers were allocated and sewing, embroidery and weaving courses were opened. By 1921, there was a need to prepare a comprehensive charter that determined the official functioning of the society, its income and expenses, and who comprised the board of directors. Thereupon, the regulation was prepared, and the principles of the regulation were approved and put into force at the meeting of the Council of Ministers dated 27.02.1337 (1921). From now on, the activities of the society were carried out in accordance with the accepted bylaws. After a while, due to the economic difficulties encountered, the duty of the Şefkat-i İslamiye Society ended. Document analysis method was used in the study, and it was determined that the Şefkat-i İslamiye Society, which was established in Amasya for the care, protection and education of orphans, tried to fulfill its responsibility.

GİRİŞ

Toplumlar zaman zaman buhranlı, sıkıntılı ve zor günler yaşamışlardır. Bu zor günlerin yaşanmasına doğal afetler dışında, toplulukların kendi aralarında herhangi bir nedene dayalı olarak yaptıkları savaşlar etkili olmuştur. Savaşlarda, savaşan tarafların maddi kayıpları yanında insan kayıpları da önemli yer tutmuştur. Cephe de idealleri uğruna çarpışanlar, mücadele verenler çoğu kez bu mücadelenin bedelini canları ile ödemişlerdir. Hayatını kaybeden kimseler, evli ise geride dul bir eş ve yetim çocuklar, bekar ise onu sağ-salim bekleyen anne ve babalar bırakmışlardır. Bu durum, cephe de savaşıp hayatını kaybeden kimselerin başta yetim kalan çocukları ve dul eşleri olmak üzere geride kalanların bakılması, kollanması, sahip çıkılması ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için birtakım önlemler alınmasını zorunlu kılmıştır. Bu konu, söz konusu dönemlerin önemli bir sorunu olarak belirmiş ve dikkate alınarak çözüm yolları aranmıştır. Bu bağlamda yetim ve kimsesiz kalan çocukların bakılması, yedirilip-içirilmesi, giydirilmesi, durumlarının iyileştirilmesi, gelişimlerinin sağlanması ve topluma kazandırılması için bu görevleri yerine getirecek kurumlara ihtiyaç duyulmuştur. Açılacak kurumlarda aynı zamanda yüzeysel olsa da dokumacılık, kunduracılık, demircilik ve marangozluk gibi mesleklerin öğretilmesi de düşünülmüştür (Mehmet Mesih, 1925: 562). Batı toplumlarında çeşitli adlarla söz konusu misyonu yerine getirmek üzere hizmet veren kurumlar tesis edilmiş olmakla birlikte Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında İstanbul başta olmak üzere diğer şehirlerde de bu maksatlı kurumlar açılmıştır. Bu kurumlar genel olarak Darüleytam adı ile anılmıştır.

Kelime olarak “yetimler yurdu, yetimhane” anlamına gelen darüleytam, ilk olarak Maarif Nâzırı Ahmed Şükrü Bey'in teklifiyle 12 Teşrinisani 1330 (25 Kasım 1914) tarihinde İstanbul'da kurulmuştur (Nuhoğlu, 1993: 521). Aslında daha önce benzer görevleri üstlenen kurumlar açılmış olup, her biri farklı isimlerle anılmıştır¹. 1914 yılından itibaren söz konusu misyon üzere kurulmuş olan eğitim kurumlarına Darüleytam adı verilmiştir. Bu eğitim kurumları, savaş, göç, saldırı ve baskın gibi olayların ardından öksüz ve kimsesiz kalmış, fakir, yardıma muhtaç çocukların koruma altına alınarak onların her türlü ihtiyaçlarının karşılandığı, sosyal ve toplum hayatına uyumlu bireyler olarak yetiştirilmeye çalışıldığı kurumlar olmuştur. Bu maksatla her vilayette bir darüleytam açılması yolunda Osmanlı sadaret makamı görüş almak üzere bakanlıklara bir emirname göndermiştir. Maarif Vekâleti bu talebe olumlu görüş bildirmiştir (Kılınç, Değirmenci, Kösterelioğlu & Orbay, 2021: 21). Bu gelişmelerin ardından Darüleytamların açılması için kanun çıkarılarak, ihtiyaç duyulan vilayetler öncelikli olmak üzere toplam 65 Darüleytam açılmıştır. (Kılınç, 2016: 123). Açılan bu kurumların tek bir idare altında sağlıklı bir şekilde faaliyet sürdürebilmelerini temin etme amacı ile 2 Nisan 1333 (2 Nisan 1917) tarihinde *Darüleytam Müdüriyeti Umumiyesi Teşkilatı ve Müteferriatı Hakkında Kanun* kabul edilerek yürürlüğe konmuştur. Darüleytam Müdüriyet-i Umumiyesinin teşkilatını düzenleyen kanun, 9 maddeden oluşmakta, bu düzenleme ile memleketin çeşitli yerlerinde açılan darüleytamların Maarif Vekâleti sorumluluğunda tek elden idare edilmesi amaçlanmıştır (Düstur, 1928: 575-576).

I. Dünya Savaşı'nın devam ettiği yıllarda bu kurumlarda öğrenci sayısında artış olmuş, bir zaman sonra yeni öğrenci kabul edemeyecek duruma gelmiştir. Diğer taraftan devletin mali durumunun kötüleşmesi nedeniyle, sayısı 15-20 bini bulan bu kurumlardaki öğrencilerin ihtiyaçları karşılanamaz olmuştur. Bunun üzerine taşrada bulunan bazı darüleytamların kapatılması yoluna gidilmiştir. Kapatılan darüleytamlardaki çocuklardan aileleri tarafından bakabilecek durumda olanlar, ailelerine teslim edilmiş, diğerleri ise İstanbul'a nakledilmiştir. Sıkıntılıların artması nedeniyle bu kurumların kapatılması veya tasfiye edilmesi ile karşı karşıya kalınmıştır. (Müezzinoğlu, 2012: 416). Bu

¹ Osmanlıda Darüleytamlardan daha önce kurulmuş olup, Darüleytamların işlevini üstlenen kurumlar şunlardır: Islahhaneler (1863), Darüşşafaka (1863), Darülaceze (1895), Darülhayr-i Âli (1903), Darüleytam-ı Osmanî (1911). Bkz. Kılınç, M. vd. (2021). *Kimsesizlerin Sığınağı: Amasya yetim Kızlar Yurdu*. (1), Ankara: Pegem Akademi.

süreçte darüleytamlar, önce “Öksüz Yurtları” olarak kısa bir süre sonra da “Yatılı Mektep” adı ile hizmet vermiş, 1926 yılında tümü ile kapatılmışlardır (As, 2020: 208).

Darüleytamların açıldığı yerlerden biri de o tarihlerde sancak statüsünde olan Amasya'dır. Amasya'da bir Darüleytamın açıldığı resmi kayıtlardan anlaşılacakla beraber açılış tarihi hakkında farklı bilgiler bulunmaktadır. 1329 (1913) tarihli Başbakanlık Osmanlı Arşivi belgelerinde Amasya'da Leyli (yatılı) ve Nehari (gündüzlü) bir Darüleytamın varlığından söz edilmektedir (BOA. DH.İD., 4 Teşrinisani 1329). Yine arşiv belgelerinde, Dâhiliye Nezaretiyle yapılan yazışmalar bulunmaktadır. Bu belgeler, 1913 yılında Amasya'da böyle bir kurumun tesis edildiğini ve faaliyette olduğunu göstermektedir (BOA. DH.İD., 17.05.1332). Diğer taraftan, konu hakkında bilgi veren 2020 yılında yapılan Tez'de Amasya Darüleytamının 1331 (1915) yılında henüz kurulmadığı, ancak var olan Öksüz Yurtlarının Darüleytam teşkilatlanması içinde değerlendirilebileceği bilgisi verilmiştir (As, 2020: 255). Sonuçta, Amasya Sancağında bir Darüleytamın var olduğu bilinmektedir. Ülke genelinde bu kurumların görevlerini yerine getirme çabaları devam ederken zaman zaman maddi ve yönetsel sıkıntılar yaşadıkları da görülmüştür. Bu durumda kurumlar, yerel cemiyetler veya eşraftan kimselerin sağladığı iâşe ve yardımlarla görevlerini sürdürmüşlerdir. Amasya Darüleytamında da benzer şekilde bir kısım nedenlere dayalı sıkıntılılar yaşanmıştır. Bunun üzerine bu misyonu sürdürecektir bir cemiyetin kurulması akıl edilmiş ve Şefkat-i İslamiye Cemiyeti adıyla bir dernek kurulmuştur (Türk Parlamento Tarihi, Cilt III: 53). Aşağıda söz konusu cemiyetin kuruluşu, faaliyetleri ve 1921 yılında hazırlanan tüzüğü hakkında bilgi verilmiştir.

1- ŞEFKAT-İ İSLAMİYE CEMİYETİ'NİN KURULUŞU VE FAALİYETLERİ

1914 yılında başlayan I. Dünya Savaşına Osmanlı Devleti'nin de katılması üzerine açılan cephelere birçok vilayet ve kazadan asker toplanarak gönderilmesi zorunlu olmuştur. Cepheye giden askerlerin bir kısmı bu savaşta şehit düşmüş, evlerine, ana-baba ocağına geri dönememişlerdir. Bu kader, Anadolu'nun birçok yerinde yaşanmış olmakla birlikte, o tarihlerde Sivas Vilayetine bağlı bir sancak olan Amasya ve kazalarında da yaşanmıştır. Canlarını bu toprakları korumak üzere feda eden şehitlerin geride bıraktıkları çocuklarının bakılması, barındırılması, koruma altına alınması ve onlara gelecek temin edilmesi durumu önemli bir sorun olarak belirmiştir. Sadece savaşa bağlı olmayıp, onun dışında başka nedenlerle yetim ve kimsesiz kalmış muhtaç çocukların da bakımı, eğitimi, iâşe ve sağlık sorunları ile ilgilenilmesi, ihtiyaçlarının karşılanması kaçınılmaz olmuştur. Bu hizmetleri vermeye çalışan Darüleytamlar ve Yetim Yurtları bulunmakla beraber bunların yetersiz kalmaları, mali sıkıntı yaşamaları durumu bu sorunun çözümüne yönelik çalışmaların başlamasına neden olmuştur. Diğer taraftan, 1918 yılında Merzifon'da bulunan İngiliz ve Amerikalıların şehit çocukları ile kimsesi olmayan yardıma muhtaç çocukların barındırılması ve iâşelerinin karşılanması amacıyla Amasya Mutasarrıflığına başvurmaları, bunu birkaç kez tekrarlamaları Amasya halkını harekete geçirmiştir. Şehit ve yetim çocuklarının her türlü ihtiyaçlarının Merzifon'da bulunan Amerikan Kolejinden giderilmesi isteği, başta Miralay zade Ahmet Hamdi Bey² olmak üzere tüm Amasyalıları üzmüştür (Menç, 2002: 429). Bu gelişmelerin ardından Amasya Hilal-i Ahmer şubesinin öncülüğünde, Miralay zade Ahmet Hamdi Beyin önderliğinde, Amasya eşrafından olan kimselerin yardımları ile 1919 yılında Şefkat-i İslamiye Cemiyeti adı altında bir yetim yurdu kurulmuştur (Sarı, 2021: 1453-1454; Kılınc, Değirmenci, Kösterelioğlu & Orbay, 2021: 117).

² Ahmet Hamdi Bey'in biyografisi için bakınız: *Türk Parlamento Tarihi, Millî Mücadele ve T.B.M.M. I. Dönem, 1919-1923.* (1995). Cilt III, (53-54). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Vakfı Yayınları.

Cemiyet, Amasya merkez ve kazalarında bulunan yetim çocukların tespit edilmesi ve toplanması ile işe başlamış, ardından Erzincan, Erzurum, Bayburt ve Trabzon muhacirleri ile Sivas mültecilerinden çoğunluğu kız olan 300 kimsesiz ve yardıma muhtaç çocukları toplayarak cemiyetin oluşturduğu yurttan barındırmaya başlamıştır (Karavar, 2022: 64). Burada toplanan yetim çocuklardan yaşları 6 ile 11 arasında olan 170 çocuğa, cemiyetin açtığı okulda eğitim vermeye başlanmıştır. Daha büyük yaşta olanlara ise özel muallimler tahsis edilmek suretiyle biçki, dikiş, nakış ve dokumacılık öğretilmeye çalışılmıştır (TBMMZC, 1337:150). Özellikle yetişkin yetimler, dokumacılıkta iyi bir seviyeye getirilmişlerdir. Bu durumun iyi bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak üzere cemiyetin temel ihtiyaçlarının ve çocukların harcırahlarının karşılanması için bir de ipek fabrikası satın alınmıştır. Bu çalışmalar sürdürülürken diğer taraftan cemiyetin çabaları ile bakıma muhtaç çocukların sağlık sorunlarını giderecek, tedavileri ile meşgul olacak 25 yataklı bir hastahane, 5. Kafkas Fırkası Baş Tabibi H. Kadri Bey idaresinde açılmıştır. (Menç, 2002: 429). Cemiyetin kuruluşunda çok önemli katkısı olanlardan biri olan Ahmet Hamdi Bey, T.B.M.M. I. Döneminde Amasya'dan milletvekili seçilerek 23 Nisan 1920'de meclisin açılışında hazır bulunmuştur. Ahmet Hamdi Bey Mecliste Maliye ve Tasarı Encümenlerinde görev almış, Amasya Şefkat-i İslamiye Cemiyetine yatakhane, dersane, hastahane gibi hizmetlerin verileceği bir binanın yapımını sağlamak üzere Muavenet-i İçtimaiye bütçesinden 30 bin lira aktarılmasını talep eden bir kanun teklifi hazırlayarak meclise sunmuştur. Bu talep mecliste görüşülmüş, talep edilen miktar kadar olmasa da Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye bütçesine 5 bin liralık tahsisatın kabulüne dair kanun kabul edilmiştir (TBMMZC, 1337:151). Ahmet Hamdi Bey'in cemiyette barınan çocukların ihtiyaçlarını gidermek üzere Hilal-i Ahmer Cemiyeti ve Sıhhiye Vekâleti ile iletişime geçtiği, bu iki kurumdan sağladığı yardım malzemelerini Amasya'ya ulaştırdığı, dönemin yerel gazetelerinde haber olarak verilmiştir. Bu bağlamda Amasya'da yayınlanan Emel gazetesinde; Milletvekili Ahmet Hamdi Beyin Ankara'dan Amasya'ya dönerken Şefkat-i İslamiye Cemiyeti Yurduna Hilal-i Ahmer Cemiyetinden sağladığı 401 metre pazen, 20 ceket, 20 eteklik ile 40 adet Anadolu Yavrusu Kitabı ile Sıhhiye Vekâletinden 1500 lira para getirdiği belirtilmiştir. Gazete aynı sayısında, vatandaşlar tarafından yapılan nakdi yardımları isimlerini zikrederek vermiştir (Emel, 14 Eylül 1922: 2). Tüm bu çalışmalar yanında Ahmet Hamdi Bey'in özverili ve gayretli çalışmaları ile Hüseyin Cahit, Süleyman Nazif ve Halid Ziya gibi dönemin en meşhur isimlerine mektuplar yazılarak kütüphane oluşturmak amacıyla çok sayıda kitap toplanmış, yurt genelinde isim yapmış yazar ve şairlerden büyük destek sağlanmıştır (Menç, 2002: 435).

Diğer taraftan Cemiyetin koruması altında bulunan çocukların iyi bir meslek sahibi olmalarını sağlamak amacıyla 1923 yılında "Darüleytam Sanayi" adı ile bir okul açılmıştır. Okul eğitimini Fransız Cizvit Mektebi olarak bilinen Fransız Kız koleji binasında sürdürmüştür. 1929 yılında Maarif Müdürlüğüne devredilen okul binası, 10 derslik, 5 oda, yemekhane, tiyatro salonu ve geniş bir bahçeye sahiptir (Balcı, 2014: 395-396).

Cemiyetin sevk ve idare ettiği okul, yurt ve barınma yerleri ile ilgili harcamalar ağırlıklı olarak halkın yaptığı yardımlardan karşılanmıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere zaman zaman genel bütçeden yardımlar da alınmıştır. Ahmet Hamdi Bey ve Amasya halkının yardımları ile faaliyetlerini sürdüren cemiyet ve benzeri diğer kurumlar bir süre sonra karşılaşılan ekonomik sıkıntılar nedeniyle Maarif Vekâletine devredilmek zorunda kalmıştır. Dolayısı ile Şefkat-i İslamiye Cemiyeti'nin aktif görevi sona ermiştir. Maarif Vekâletine bağlandıktan sonra Vekâlet tarafından sağlanan mali kaynaklar ve görevlendirilen memurlar vasıtasıyla okul ve bağlı sanayi şubelerinin geliştirilmesine çaba sarfedilmiştir. Ancak, bu kurumların Maarif Vekâletine devredilmesi kurumun yapısını değiştirmiş, aksaklıkların doğmasına yol açmıştır. Bu dönemde Şefkat Yurdu, Öksüz Yurdu, Darüleytam gibi adlarla anılan kurumlar Maarif Vekâleti bünyesinde "Şehir Yatı Mektebi" olarak yeniden

adlandırılmıştır (Balcı, 2014: 396-397). 1926 yılından itibaren Yatı Mektebi adıyla anılan okul, daha sonra tüm Türkiye'de olduğu gibi Çocuk Esirgeme Kurumuna³ bağlanmıştır.

2- ŞEFKAT-İ İSLAMİYE CEMİYETİ TÜZÜĞÜNÜN ONAYLANMASI VE TÜZÜĞÜN İÇERİĞİ

1919 yılında, Miralayzade Ahmet Hamdi Bey'in gayretleri ve Amasya halkının destekleri ile kurularak yardıma muhtaç yetimlerin ve kimsesiz çocukların barınması, eğitilmesi ve topluma kazandırılması amacıyla kurulan Şefkat-i İslamiye Cemiyetine, taşıdığı sorumluluğun ve faaliyetlerinin temel esaslarını belirlemek amacıyla TBMM'de kapsamlı bir tüzük hazırlanmıştır. Hazırlanan tüzük, 27 Şubat 1337 (1921) tarihinde İcra Vekilleri Heyeti toplantısında kabul edilerek onaylanmıştır (BCA. 30.18-1-1 yer: 2-37-4). Söz konusu kararnamenin sadeleştirilmiş hali şöyledir:

Kararnâme

Amasya Sancağında yardıma muhtaç yetimlerin ve Müslüman dul kadınların çocuklarının barınmaları, giyim, yemek, eğitim ve öğretim ihtiyaçları, ilim ve irfan sahibi olmaları ile sanat öğrenmelerini sağlamak için, Amasya'da kurulmuş olduğu Dâhiliye Vekâletinin 21 Şubat 337 tarih ve 14681/369 numaralı tezkeresi ile bildirilen Şefkat-i İslamiye Yurdu'nun ekte sunulmuş tüzük esaslarının onanması İcra vekillerinin 27. 2. 337 tarihindeki toplantısında kararlaştırılmıştır. 27 Şubat 337.

İcra vekilleri Heyeti Reisi

Müdafaa-ı Milliye Vekili

Fevzi

Cemiyetin tüzüğünün onaylandığı gösteren kararnamenin alt kısmında "Türkiye Büyük Millet Meclisi Reisi M. Kemal" ismine de yer verilmiştir. Onaylanan tüzükte cemiyetin amacı, gelir ve giderleri ile İdare Heyeti hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Tüzüğün içeriğinde yer alan esaslar şu şekilde belirlenmiştir:

2.1- Cemiyetin Unvan ve Amacı:

Madde 1- Amasya'da Amasya Şefkat-i İslamiye Cemiyeti adıyla bir cemiyet teşkil edilmiştir. Kazalarda ve nahiyelerde şubeleri bulunacaktır.

Madde 2- Cemiyetin amacı; sancakta yardıma muhtaç olan Müslüman yetimlerin ve dul kalmış kimselerin barındırılmaları, yiyecek ve giyeceklerinin temin edilmesi, eğitim ve öğretimleri ile ilim ve sanat sahibi olmalarını sağlamaktır.

Madde 3- Bütçesinin elverdiği nispette, sancak dışına da yardımlarını esirgemeyecektir.

Madde 4- Cemiyete katılım şartları:

Her fert cemiyete dahil olabilir. Üyelik için giriş ücreti olarak aylık veya yıllık taahhütte bulunarak kayıt defterine kaydolanlar daimî üye (Azay-ı Dâime), oldukça yüklü yardımda bulunan yardımseverlere onursal üye (Azay-ı Fahriye), sadece yardımda bulunanlara ise yardımcı üye (yardımcı aza) unvanı verilir.

Madde 5- Cemiyetin idaresi, tüm üyeler tarafından seçilerek oluşturulan idare heyeti tarafından yürütülecek, gerekli olduğu kadar yardımcı kurullar bulunacaktır. Daimî üyeler, cemiyetin umumi heyetini oluşturacak, her senenin başında yenilenmek üzere bir reis (Başkan) ve reisin olmadığı zamanlarda vekâlet etmek üzere birinci ve ikinci vekiller seçilecektir.

³ Çocuk Esirgeme Kurumu, 30 Haziran 1921'de Ankara'da Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti adıyla kurulmuştur. 1934 yılının son aylarında dildeki sadeleşme akımının etkisiyle Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti, Çocuk Esirgeme Kurumu adını almıştır. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/turkiye-himaye-i-etfal-cemiyeti/?pdf=3303>. Erişim 09.05.2023.

Madde 6- Her sene başında şubelere gönderilecek iki üyenin katılımı ile oluşan heyet, nizamname uyarınca kararlar almak ve mali durumu dengeli sürdürmek ve icabına göre nizamnameyi düzeltmek ve yeniden yorumlamak üzere bir seneye mahsus gizli oy ile Merkez İdare Meclisini oluşturacaktır. İdare Meclisi, yedi kişiden oluşacak, meclisler (encümenler) üçer kişiden kurulacak, Reis ve kâtip aralarından seçilecektir. İdare Meclis Reisi, Cemiyetler Kanununun 9. Maddesindeki yetkiye sahiptir. Bir muhasip ve veznedar görevli olarak bulunacak ve bunlar maaşlı olacaktır.

Madde 7- Genel Kurul, ayda bir defa belirli günlerde ve gerektiğinde İdare heyetinin daveti ve daimî üyelerden on üyenin göstereceği bir sebeple toplanma isteği üzerine toplanacaktır. Belirli zamanda ve davet olunduğunda toplantıda olmayanların oyu geçersiz olacaktır.

Madde 8- İdare heyeti, cemiyetin amacı gereği, yetimhane, hastahane, eğitim ve öğretim kurumlarının kurulması ve açılışı, tüm gelirlerin ve masrafların toplanıp harcanması, hesap işlerinin tutulması ve genel kurulun alacağı kararların tatbiki ile sorumlu olup, kurullar arası işlemleri yürütmekle görevlidir.

Madde 9- Yardımcı kurullar, İdare Heyetinin nizamname ve meclis kararlarına uygun olarak havale edeceği emir ve hususları yerine getirecektir.

2.2- Cemiyetin Gelirleri ve Masrafları (Giderleri):

Madde 1- Cemiyetin gelirleri; üyelik girişi, aylık ve senelik bağışlar, zekât ve sadaka, kurban derileri, eti veya bedeli, göç edenlerden hükümet tarafından alınan ücretler, maarif bütçelerinden vakıflara ayrılan gelirler, el işlerinden elde edilen gelirler, edebi ve ahlaki temsiller, sergiler ve sergi mahallerinden elde edilen gelirler.

Madde 2- Cemiyetin masrafı; tesisat, beslenme, elbise, bina, aydınlatma, ısıtma, inşaat ve tamirat, nakliye, maaşlar ve çeşitli harcamalardan ibarettir. Yetimhane, kendini kurtaracak kadar kazanma güç ve imkânına sahip olan çocukları mezun eder. Gerekirse, ödünç sermaye verir veya ziraat ve ticari faaliyetlerden birine kabulünü temin eder.

Madde 3- Cemiyetin malî dengesi, malî yılın başlangıcında Genel Kurul tarafından denkleştirilerek, düzenlenir. Ayrıca olağanüstü ödenek ilave olabilir. Harcamalar idare heyetinin sorumluluğunda gerçekleştirilir.

Madde 4- Bütçe fasılları ve maddeleri arasında aktarım yapma işi Genel Kurulun kararına bağlı olacaktır.

Madde 5- Cemiyetin faaliyetlerinin devam ettirilmesinden vazgeçildiği takdirde cemiyetin tüm mal varlığı, Cemiyet-i İslimiye'yi temsil eden hâkim ve müftü efendilerde yed-i emanet olarak kalır. Garipler ve kimsesizler için hastanelerin tesis edilmesi veya var olanların devam ettirilme karşılığı elde tutulur.

Geçici madde: Aynı sene için Mart ayına kadar geçerli olmak üzere altı aylık bir bütçe tanzim edilecektir (BCA. 30.18-1-1, yer: 2-37-4).

2.3- Amasya Şefkat-i İslamiye Cemiyetinin idare heyeti üyeleri:

Belde müftüsü Hacı Tevfik Efendi,

Eşraftan İsmail Hakkı Bey,

Eşraftan Nafiz Bey,

Eşraftan Mehmet Efendi,

Tüccardan Halil Efendi,

Tüccardan Halil Efendi,

Nafia Başmühendisi Nazif Bey (BCA. 30.18-1-1, yer: 2-37-4).

SONUÇ

Osmanlı Devleti 20. Yüzyıla girerken kendisini, önce Trablusgarp ve Balkan Savaşları, ardından I. Dünya Savaşının içinde bulmuştur. Savaşların uzun sürmesi, doğal olarak yarattığı etkiyi de kalıcı kılmıştır. Bu süreçte cephelerde oldukça fazla kayıplar verilmiştir. Cephelerde şehit olan askerlerin yetim kalan çocuklarının bakılması, korunması, yiyecek, giyecek ve eğitim gibi ihtiyaçlarının giderilmesi ile onlara bir gelecek hazırlanması önemli bir sorun olarak belirmiştir. Sadece şehit çocukları için değil, başka nedenlere dayalı olarak kimsesiz kalmış çocukların da bakımı ve korunması gündeme gelmiştir. Daha önceleri kimsesiz çocukların barınması ve yetiştirilmesi ile ilgili açılan kurumlar olmuştur. Ancak söz konusu dönemde bu kurumlara duyulan ihtiyacın arttığı görülmüştür. Oldukça önemli görülen bu konuya duyarlılık gösterilerek başta İstanbul'da, ardından diğer vilayetlerde Darüleytam adıyla anılan kurumlar açılmaya başlanmıştır. Bu yönlü çalışmalar Osmanlı Arşiv Belgelerinden anlaşıldığı kadarıyla 1913 yılında başlatılmıştır.

O tarihlerde Sivas Vilayetine bağlı bir sancak olan Amasya ve kazalarında da bu eğitim kurumlarının açıldığı tespit edilmiştir. Darüleytam adıyla anılan kurumlar ile yine kimsesiz çocukların bakımı ve korunması amacıyla faaliyette olan diğer yurtların sevk ve idaresinin daha etkin ve kapsamlı bir şekilde yürütülmesini sağlamak üzere bir cemiyetin kurulması düşünülmüştür. Bu bağlamda Amasya'da Şefkat-i İslamiye Cemiyeti adıyla bir cemiyet kurulmuştur. Cemiyetin esas amacı; savaşta eşlerini kaybederek dul kalmış kadınların çocukları ile diğer sebeplerle yetim kalmış yardıma muhtaç çocukların barınmaları, giydirilmeleri, yiyecek ihtiyaçlarının karşılanması, eğitilmesi, ilim sahibi olmaları ve nihayet bir sanat öğrenebilmelerini sağlamak olmuştur.

Cemiyetin kuruluşunda Amasya halkının ve Ahmet Hamdi Bey'in çok katkıları olmuştur. Ahmet Hamdi Bey, milletvekili olarak göreve başladıktan sonra yatakhane, dersane, hastahane gibi hizmetlerin verileceği bir binanın yapımı için Şefkat-i İslamiye Cemiyetine merkezi bütçeden maddi yardım talebinde bulunmuş, bir miktar yardımın ulaşmasını sağlamıştır. Ayrıca, Hilal-i Ahmer Cemiyeti ve Sıhhiye Vekâletinden sağladığı çeşitli yardım malzemelerini cemiyete ulaştırılmıştır. Yapılan yardımlarla ilgili ayrıntılar Amasya'da yayınlanan Emel gazetesinde, yardım malzemelerinin çeşidi ve miktarı hakkında bilgi verilerek konu ile ilgili haber yapılmıştır. Diğer taraftan başta Hüseyin Cahit, Süleyman Nazif ve Halid Ziya olmak üzere dönemin en meşhur yazarlarına mektuplar gönderilerek, oluşturulacak kütüphane için kitap isteğinde bulunulmuştur. Tüm bu gayretlerin, yetim kalmış çocuklara, anne veya babasızlığı hissettirmeme yanında, onlara bir ana ve baba şefkati ile yaklaşarak geleceklerini kurmada yardımcı olmak üzere gösterildiği, dolayısı ile bu kapsamda cemiyetin gereken hizmeti vermeye çalıştığı anlaşılmıştır.

Diğer taraftan cemiyetin Millî Mücadele döneminde kurulması ve o günün zorlu şartlarında faaliyetini sürdürmesi ve üstlenilen sosyal sorumluluğu yerine getirme çabaları, takdire şayan bir davranış olarak değerlendirilmektedir.

Cemiyetin çalışmaları oldukça önemli ve değerli görülmüştür. Bu nedenle cemiyetin taşıdığı sorumluluğun ve faaliyetlerinin temel esaslarını belirlemek amacıyla kapsamlı bir tüzük hazırlanmıştır. Tüzükte, cemiyetin unvan ve amacı, gelir ve giderleri ile kurulların nasıl teşkil edeceği ve nasıl çalışacağı ayrıntıları ile belirtilmiştir. O dönemde yerelde hizmet veren bir kurum olan Şefkat-i İslamiye Cemiyeti'nin Bakanlar Kurulu onaylı bir tüzük ile idare edilmiş olması konuya verilen önemi göstermekle beraber, merkezi hükümetin hassasiyetini de ortaya koymaktadır. Bu durum aynı zamanda söz konusu hizmetlerin yerine getirilmesinde istismarı önleyecek bir düzenleme olarak görülebilir.

Sonuç olarak, genellikle Balkan ve I. Dünya savaşları sırasında cephelerde şehit olmuş askerlerimizin geride kalan yetim ve kimsesiz çocuklarının bakımı, korunması ve eğitilmesi amacıyla kurulan Amasya Şefkat-i İslamiye Cemiyeti, dönemin oldukça sınırlı ve zor şartları içinde üzerine

düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirerek, şehitlerimize olan vefa borcunu ödemeye çalışmıştır. Bu yönüyle sonraki yıllarda aynı amaçla açılan kurumlara örnek teşkil etmiştir.

<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 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:	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

BOA (Başbakanlık Osmanlı Arşivi). DH.İD. 166-12-2, 4 Teşrinisani 1329.

BOA. DH.İD.,166-12-H-17.05.1332.

BCA. (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi). 30.18-1-1, 2-37.4.

TBMMZC. (Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi), Devre 1, C. 13, İçtima 93, 15.10.1337 (1921).

As, İ. (2020). Bir Sosyal Hizmet Kurumu Olarak Darüleytam. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, S. (2020). Cumhuriyet Döneminde Amasya (1923 1950) İdari, Siyasi, Sosyal ve Kültürel Yapı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Düstur. (1928). *Darüleytam Müdüriyet-i Umumiyesi Teşkilatı ve Müteferriatı Hakkında Kanun*. (2. Tertip, 9. Cilt). İstanbul: Evkaf Matbaası.

Karavar, H. (2022). Millî Mücadele Döneminde Sıhhat ve Muavenet-i İçtimaiye Vekillerinin Faaliyetleri. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 0(42), 47-75.

- Kılınç, M. (2016). *Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitim Tarihi (1886-1986)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, M., Değirmenci, R., Kösterelioğlu, İ. & Orbay, M. (2021). *Kimsesizlerin Sığınağı: Amasya Yetim Kızlar Yurdu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mehmet Mesih. (1925). Darüleytamlar Sergisi Ankara Hatıraları. *Milli Mecmua*, 2(34), 540-564.
- Menç, H. (2002). *Millî Mücadele Yıllarında Amasya, Olaylar-Belgeler-Portreler*, (2. Baskı). Ankara: Amasya Valiliği Kültür Yayınları.
- Menç, H. (2014). *Tarih İçinde Amasya*. Amasya: Amasya Belediyesi Kültür Yayınları.
- Müezzinoğlu, E. (2012). Dünya Savaşı Esnasında Yetim ve Öksüz Çocukların Himayesi ve Eğitimi: Darüleytamlar. *History Studies*, 4(1), 399-417.
- Nuhoğlu, H.Y. (1993). Darüleytam. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (s. 521). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Sarı, M. (2019). "Millî Mücadele ve Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Hilâl-i Ahmer Cemiyeti'nin Amasya'daki Faaliyetleri (1919-1925)", 9. Uluslararası Atatürk Kongresi, 12-15 Kasım, Amasya.
- Türk Parlamento Tarihi, (1995). Millî Mücadele ve T.B.M.M. I. Dönem, 1919-1923. (Cilt III). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/turkiye-himaye-i-etfalcemiyeti/?pdf=3303> (Erişim Tarihi: 09.05.2023).
- (14 Eylül 1922). "Ebu'l Eytâm". Emel Gazetesi. 57.
- (14 Eylül 1922). "Teberru". Emel Gazetesi. 57.

EKLER



Fotoğraf: Şefkat-i İslamiye Öğrencileri, (Menç, H. (2014). *Tarih İçinde Amasya*, Amasya Belediyesi Kültür Yayınları

Keyesian Flourishing and Languishing in Relationships: Harold Pinter's *Betrayal**

Asst. Prof. Dr. Ajda Baştan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8171-8644>

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Tourism, Department of Gastronomy and Culinary Arts, Sivas – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 15.09.2024

Accepted: 17.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Betrayal
Corey Keyes
Flourishing
Harold Pinter
Human Relationships
Languishing

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.78358>

Abstract

This paper undertakes a comprehensive examination of the nuanced dynamics of flourishing and languishing as depicted in Harold Pinter's 1978 play, *Betrayal*. Within the context of this play, Pinter incorporates elements of his own autobiography, contributing depth and a heightened sense of personal significance to the narrative, thereby enhancing the authenticity and relatability of the characters' emotional journeys. The play demonstrates the complexities of three distinct relationships of marriage, male friendship, and an extra-marital affair involving married individuals. American sociologist Corey Keyes introduced the concepts of flourishing and languishing in 2002, signifying two opposite states of well-being. Written many years before Keyes' introduction of these concepts, Pinter's play vividly illustrates the initial flourishing in each relationship, characterized by vitality and growth. However, as the play progresses, the relationships gradually shift into languishing, marked by a loss of interest. Beyond its temporal setting, Pinter's *Betrayal* offers a meaningful exploration of the complexities inherent within human connections, capturing universal emotions and experiences that affect across different eras. Through its incisive portrayal, the play illuminates the delicate equilibrium between these contrasting emotional states, offering a heartfelt reflection on the fragility and resilience of the human spirit amidst the ever-shifting landscape of interpersonal relationships.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Baştan, A. (2024). Keyesian Flourishing and Languishing in Relationships: Harold Pinter's *Betrayal*. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 425-438.

*İlişkilerde Keyesci Flourishing ve Languishing: Harold Pinter'in Aldatma Adlı Oyunu**

Dr. Öğr. Üyesi Ajda Baştan

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, Sivas – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 15.09.2024

Kabul: 17.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Aldatma

Corey Keyes

Flourishing

Harold Pinter

İnsan İlişkileri

Languishing

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.78358>

Öz

Bu makale, Harold Pinter'in 1978 yılında sahnelenen *Aldatma* adlı oyununda göze çarpan "flourishing" (canlılık) ve "languishing" (durgunluk) durumlarının incelikli dinamiklerini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Pinter, bu oyuna kendi hayatından otobiyografik gerçekleri ustalıkla harmanlayarak anlatıya derinlik ve kişisel bir önem kazandırmış, böylece karakterlerin duygusal yolculuklarının özgünlüğünü ve izleyiciyle kurduğu bağın gücünü artırmıştır. Söz konusu oyun, evlilik, erkekler arası dostluk ve evli bireyler arasındaki evlilik dışı ilişki gibi üç farklı ilişki durumunun karmaşıklıklarını derinlemesine gözler önüne serer. 2002 yılında Amerikalı sosyolog Corey Keyes tarafından tanıtılan ve Türkçede de "flourishing" ve "languishing" olarak kullanılan kavramlar, iki zıt duygu durumunu ifade etmektedir. Pinter'in bu kavramların tanıtımından yıllar önce yazdığı oyun, her ilişkinin başlangıcındaki canlılık ve büyümeyi etkili bir şekilde göstermektedir. Ancak oyun ilerledikçe, ilişkiler yavaş yavaş ilgi kaybıyla karakterize edilen durgunluk haline geçiş yapar. Zamansal bağlamının ötesinde, Pinter'in *Aldatma* adlı eseri, insan ilişkilerindeki karmaşıklıkların anlamlı ve sürekli olduğunu dile getirerek, farklı dönemlerde yankı bulan evrensel duyguları ve deneyimleri başarıyla yakalamaktadır. Keskin betimlemeleriyle oyun, bu zıt duygusal durumlar arasındaki hassas dengeyi aydınlatarak, sürekli değişkenlik gösteren kişiler arası ilişkiler dünyasında insan ruhunun kırılganlığı ve dayanıklılığı üzerine derin ve dokunaklı bir yansıma sunmaktadır. Pinter, bu oyunuyla insan doğasının en derin katmanlarını keşfederken, aynı zamanda izleyiciye kendi yaşamlarındaki ilişkileri sorgulatma olanağı verir.

INTRODUCTION

The aim of this article is to examine how Harold Pinter's play *Betrayal* portrays the concepts of flourishing and languishing within relationships through the lens of Corey Keyes's psychological framework. Methodologically, this study will involve a close textual analysis of Pinter's *Betrayal*, focusing on identifying instances of flourishing and languishing within the relationships portrayed in the play. Pinter's¹ 1978 play carries autobiographical elements (Devine, 2012: 47) that add depth and personal significance to the narrative. By incorporating them to his work, Pinter offers a glimpse into his own personal experiences, creating a narrative that blurs the lines between fiction and reality. This infusion of personal history lends a layer of authenticity and emotional resonance to the play, drawing into a more intimate engagement with the characters and their problems. Moreover, Pinter's use of autobiographical material serves as a catalyst for deeper introspection, orienting us to confront moral complexities and ethical dilemmas. Through this interplay of fact and fiction, Pinter invites us to not only witness the unfolding drama on stage but also to reflect on some people's lives and relationships, ultimately prompting a more intense understanding of the human condition. His extramarital relationship with Joan Bakewell from 1962 to 1969 played a significant role in shaping the plot of his play (Pepinster, 1996). In this respect, the clandestine affair, during which they were both married to other individuals, provided the emotional backdrop for the play's exploration of complex consequences (Baker, 2018: 115; Saunders, 2023: 87). Bakewell, a prominent television personality in England during that period (Jones, 2009: 58), became an unwitting muse for Pinter's examination of the intricacies of human relationships, and a reflection of their own personal entanglement. The infusion of Pinter's own memories further prompts introspection from the audience and readers, encouraging them to examine their own experiences of betrayal and the result it has on their lives (Patterson, 2007: 41).

Betrayal demonstrates the complicated momentums of human relationships, notably depicting themes of infidelity and deception which continue to captivate audiences (Bernar, 2020: 142; Taylor-Batty, 2018: 349). The extramarital affair is not the sole focal point of the play; in fact, all of the main characters become entangled in acts of disloyalty. In the play, Emma betrays her husband Robert, as well as her lover Jerry. Robert, in turn, betrays both his wife and his best friend, Jerry. Jerry also betrays his wife, Judith, and his best friend, Robert. Thus, through flawed characters and factual elements, Pinter's drama² presents an authentic portrayal of human complexity. In this context, the play follows a plot centred on themes of adultery, the betrayal of friendship, and a love affair triangle involving a husband, a wife, and her husband's best friend. As a result, the demonstration of the "labyrinthine nature of betrayal" (Billington, 2019) in the play serves as a melancholic reminder of the enduring consequences and the "misty past" (Diamond, 1985: 197) associated with the infidelity of others' trust.

Flourishing and Languishing

Although Pinter's play was written decades before Corey Keyes popularized the terms "languishing" and "flourishing" in 2002, its themes and character portrayals intensely reflect these psychological states. To

¹ British playwright Harold Pinter (1930-2008) embarked on his playwriting journey in the 1950s, all the while enjoying a successful career as an actor (Bignell, 2021: 2). Alongside luminaries like Samuel Beckett (Kuchta, 2019: 141), Pinter made significant contributions to the Theatre of the Absurd, a genre known for its existential and enigmatic themes. Pinter's works garnered a wide spectrum of critical responses, earning both acclaim and critique within contemporary theater (Combrink, 1980: 28). Notably, Pinter's exploration of the complex dynamics in human relationships was instrumental in his recognition with the Nobel Prize in 2005, signifying the critical result of his work (Nand, 2020: 740). Furthermore, Pinter's masterful use of silence, as illuminated by Amiri (2016: 111), added depth and richness to his plays, making his contribution to the world of theatre unrivaled (Knowles, 2001: 84). Pinter's innovative approach to dramatic silence has continued to influence playwrights and captivate audiences, solidifying his place in the pantheon of renowned playwrights.

² *Betrayal* by Harold Pinter is generally considered a drama, and it does not fit neatly into the traditional categories of comedy or tragedy. While it contains moments of humour and sadness, it is primarily characterized as a drama or a dramatic work.

properly introduce and analyse the play in relation to these concepts, we must first understand their definitions within positive psychology. According to Keyes (2002: 208), the presence of mental health is described as flourishing, whereas the absence of mental health is characterized as languishing in life. Keyes (2007: 98) further elaborates that flourishing individuals are regularly cheerful, interested in life, in good spirits, happy, calm and peaceful, full of life, and mostly or highly satisfied with life overall or in specific domains. They also have the capacity to form warm, trusting or positive personal relationships, hold a state of personal growth, signifying positive mental health (Doyle, 2022: 175). In this regard, languishing is characterized by the absence of positive emotions, low well-being, and general disengagement from life (Huppert & So, 2013: 838). Meadows (2013: 28) highlights that languishing, while not as severe as deep depression, carries significant consequences for individuals who describe their lives as hollow or empty.

By framing Pinter's *Betrayal* within the definitions, we can better appreciate how the characters' emotional states mirror the psychological concepts of flourishing and languishing. The early vibrancy and growth in their relationships illustrate flourishing, while the subsequent decline and emotional disconnection reflect languishing. This nuanced portrayal proves the powerful interplay between mental health and human connections, providing a meaningful commentary on the complexities of personal and relational well-being. In *Betrayal*, these states of languishing and flourishing are vividly illustrated through the emotional journeys of the characters. For instance, the initial excitement and passion between Emma and Jerry can be seen as a period of flourishing, characterized by vitality and growth in their clandestine relationship. However, as the affair progresses and complications arise, their emotional states shift towards languishing, marked by disillusionment and a loss of interest. Robert's character, dealing with the disloyalty of his wife and best friend, also experiences these states. Primarily, Robert's flourishing in his marriage is replaced by a sense of emptiness and detachment as he confronts the betrayal, encapsulating the essence of languishing. By intertwining these psychological concepts with the narrative, Pinter not only presents a complex exploration of human relationships but also provides a universal examination of how individuals navigate between states of well-being and distress.

As suggested by Lyubomirsky et al. (2005: 805), positive interpersonal relationships play a crucial role in supporting our emotional well-being, fostering deep connections, and enveloping us in a comforting insight of belonging. Supportive social connections, as mentioned by Diener and Seligman (2002: 82), contribute to increased happiness and overall well-being, providing a meaningful feeling of belonging and ample opportunities for personal growth. Thus, engaging in meaningful interactions and nurturing positive connections with others has consistently been shown to enhance our well-being. Moreover, Steger et al. (2006: 82) accentuate the essential role of finding purpose and meaning in life, which infuses vivid and significant colours into the tapestry of our well-being. Also, an awareness of control and self-determination, as highlighted by Deci and Ryan (2008: 3), proves essential for a person's well-being as well. When individuals experience a perception of autonomy and the ability to make choices that align with their values and desires, they tend to experience greater well-being. Therefore, having the freedom and agency to pursue one's own path and make decisions that influence with their authentic selves fosters a significant impression of fulfilment, satisfaction, and overall flourishing.

Turning to the darker side, we encounter languishing, akin to a stagnant mental pond (Holt-Lunstad et al., 2015: 230). Languishing often arises from social isolation and a lack of relevant connections, negatively influencing emotional well-being and leading to loneliness and despair. Additionally, a lack of purpose and unclear life goals can cast a gloomy shadow on mental states, fostering feelings of emptiness and disinterest (Baumeister et al., 2013: 55). Hence, it is evident that positive interpersonal relationships, the pursuit of purpose and meaning, a feeling of control and self-determination, and vital social interactions are essential components of well-being, closely tied to flourishing. In contrast, social isolation, a lack of meaningful connections, purposelessness, and unclear life goals can significantly contribute to reduced well-being, associated with the state of languishing.

As mentioned earlier, Pinter's *Betrayal* revolves around the "middle-class adultery and guilt"

(Gardner, 2016) among Emma, Robert, and Jerry. The drama presents a reverse-chronological order which starts in 1977 and goes backwards continuously, ending in 1968³. For theatre critic Michael Billington (2019), Pinter's use of this reverse chronology technique leads us to experience the bittersweet aftermath of an affair and subsequently trace our steps backward in time to its origins. In the play, Emma and Robert have been married since 1963 and have two children. Emma works in an art gallery, while Robert and Jerry are publishers and have been best friends since their university days. Jerry is married to doctor Judith, whom we never see, and they also have two children. In *Betrayal*, Emma has a seven-year affair with Jerry, lasting from 1968 to 1975. Robert remains unaware of their disloyalty in the first five years. However, in 1973 Robert discovers the truth through Emma but decides to keep this knowledge hidden from Jerry. Also, Emma does not tell Jerry that Robert knows about their betrayal. As the story progresses, Emma and Robert decide to divorce in 1977, and Emma reveals to Jerry that she recently confessed their affair to Robert. This news exposes the mutual disloyalties and deceptions that have taken place between Emma, Jerry, and Robert. Through their actions and choices, the characters in *Betrayal* showcase the multifaceted nature of defection and the irreversible impression it can have on relationships. Thus, Pinter's play analyzes the changes of love, marriage, and infidelity, highlighting the betrayals that occur not only between spouses but also among close friends. In this respect, the most striking example of disloyalty among close friends is seen in Robert and Jerry's relationship. Despite their long-standing friendship, Jerry's affair with Robert's wife Emma creates a deep and irreparable rift between them. Robert's decision to conceal his knowledge of the affair from Jerry for two years adds another layer of deception and unfaithfulness, further complicating their friendship.

Obviously, the complexities of the intertwined relationships of the characters in *Betrayal* create a web of secrets and deceit in which the audience is delivered to an "experimental dilemma" (Quigley, 2015: 250). The reverse-chronological structure plays a crucial role in this process, as it encourages us to contemplate how past choices shape present circumstances and future outcomes (Billington, 2019). By starting with the aftermath of the affair and working backward to its inception, Pinter forces us to re-evaluate the characters' actions and motivations, highlighting the inevitable consequences of betrayal and deceit. This structure also allows for a deeper exploration of the characters' psychological states, as we witness the gradual unravelling of their relationships. Pinter's characteristic economical dialogue serves as a hallmark of *Betrayal*, unveiling hidden emotions and motivations through the characters' self-absorbed competitive one-upmanship, face-saving, and various forms of dishonesty and self-deception. As a result, the dialogues create a tense and uneasy atmosphere throughout the play, reflecting the underlying conflicts and betrayals that define the characters' relationships (Saraci-Terpollari, 2013: 679).

Flourishing and Languishing in Emma and Robert's Marriage

In Pinter's play, often regarded as his most conventional work (Hischak, 2001: 160) due to its straightforward plot and realistic portrayal of characters, Emma and Robert take centre stage, their complex relationship serving as the narrative's very core. Prentice (2000: 248) claims that Emma and Robert's relationship is "bridged only by their children". Emma, an art gallery assistant, personifies an intense longing and discontent, entangled within the complex web of her marriage to Robert and her affair with Jerry. As the play's layered narrative unfolds, Emma's character undergoes a significant transformation, allowing the audience or reader to witness the complex interplay of her emotions for both men. Thus, the play demonstrates intense themes of some people's difficult problems, highlighting the confusion and inner turmoil that often accompany such experiences. At the beginning of the play, set in 1977, Emma is 38 years old, and her husband Robert, along with his best friend Jerry, are both 40. This age detail underlines the characters' mid-life reflections and crises, which amplify the themes of infidelity and the consequences of their past actions. From

³ The reverse-chronological order is as follows: Scenes 1 and 2 are in 1977, Scene 3 is in 1975, Scene 4 is in 1974, Scenes 5, 6, and 7 are in 1973, Scene 8 is in 1971, and Scene 9 is in 1968.

the start, unaware of his wife's affair with Jerry, Robert undergoes a significant transformation, disclosing the fragility of trust and the deep influence of betrayal and its consequences.

Scene 5 in Pinter's *Betrayal* adds significant complexity to the ongoing exploration of flourishing and languishing in Emma and Robert's tumultuous marriage, set in 1973. This focal scene unfolds in a Venice hotel room and discloses the timeline of their marriage, spanning from 1963 to their ultimate divorce in 1977 (Pinter, 1978). It is a moment of great significance within the play, highlighting the deterioration of their relationship and offering an emotional look back at earlier periods of flourishing. Robert's reminiscence about their past visit to Torcello, an important episode in their shared history, provides an insight into the early days of their marriage and the factors contributing to its flourishing. In a moment of anticipation, Robert asks Emma, "Are you looking forward to Torcello?" (BT 5: 66)⁴, vividly expressing the excitement and optimism characterizing the early stages of their marital union.

Moreover, Robert's recollection of their first visit to Torcello, taking place approximately six months after their wedding, is a testament to the thorough affection and flourishing of their love during the honeymoon phase of their marriage. Robert's phrase, "You fell in love with it" (BT 5: 67), resonates kindly with the deep effect of shared experiences and the novelty of their partnership on the burgeoning tapestry of their relationship. These initial moments of unity, mutual exploration, and the joy of creating memories together are crucial aspects that enriched their love and left lasting impressions on their hearts. Such shared moments connect with the elements typically associated with flourishing in a romantic relationship, characterized by emotional well-being, growth, and the strengthening of bonds (Keyes, 2005: 4).

During their holiday in Italy, a turning point occurs as Robert stumbles upon a letter from Jerry to Emma, setting in motion the stirring tide of his suspicions regarding the true nature of their relationship. Fuelled by his growing unease, Robert confronts Emma, and this confrontational moment emerges as a striking juncture in the narrative. In this charged exchange, Emma eventually confesses to the affair, uttering the words "we're lovers" and revealing the existence of a shared flat (BT 5: 68-69). As the drama proceeds, the stark contrast between the flourishing early days of their marriage and the subsequent period of languishing becomes increasingly evident. Robert's discovery of Emma's affair with Jerry, which had persisted for five long years, shatters the veneer of their relationship, casting aside the shadows to set out the truths that had long been concealed. This situation transpires against the picturesque backdrop of Venice, symbolizing a critical moment in their marital journey.

When Emma utters a simple apology, saying she is sorry (BT 5: 69), it carries a nuanced blend of emotions that reflect both flourishing and languishing within the context of her infidelity. On one hand, her confession brings a sensitivity of relief and personal growth, aligning with the notion that admitting her affair represents a step towards resolving the deception and contributing to her own well-being. However, this admission is equally laden with remorse and guilt, underlining the complexities of the situation and the erosion of their once-flourishing marriage. In response to Emma's confession, Robert's reactions offer a vivid portrayal of the outcome of the affair on their relationship, encompassing both the problems they face and the signs of languishing. His exploration about the affair's location and his acknowledgment of the complexities arising from their situation display the emotional turbulence he experiences as he grapples with the truth (BT 5: 70). Robert's attention to their two children and Jerry's responsibilities deepens the sense of languishing, highlighting the significant disruption caused by the affair and its effect on familial responsibilities. Moreover, Robert's recognition of the affair's well-established nature emphasizes the prolonged period of betrayal, intensifying the presence of languishing within their marriage.

Obviously, Robert's reactions highlight the depth of his pain and the erosion of trust, unmasking the extent to which their once-flourishing marriage has transitioned into a state of languishing. Additionally, his mention of the "awkward" (BT 5: 69) location of the affair further accentuates the growing insight of

⁴ I have abbreviated *Betrayal* as "BT" within quotes.

languishing that has begun to overshadow their once-flourishing love. The reference to the existence of a “flat” (BT 5: 69) where Emma and Jerry conduct their affair symbolizes the stark contrast between the warmth and familiarity of Robert and Emma’s family home and the concealed, clandestine nature of the extramarital relationship. Also in Scene 1, as Emma and Robert contemplate divorce, Emma’s declaration, “He’s betrayed me for years” (BT 1: 17) encapsulates the quintessential expression of languishing within their marriage. The long-standing disloyalty, compounded by the discovery of other affairs, speaks to the extensive duration during which their marriage had been deteriorating. Thus, the marriage, once characterized by flourishing love and shared experiences, had degenerated into a state of perpetual languishing, with secrets and infidelity corroding the bond that once held them together.

Flourishing and Languishing in the Male Friendship of Jerry and Robert

In Pinter’s *Betrayal*, the central theme of the tricky friendship between Robert and Jerry unfolds with a complex interplay of emotions and infidelities. Chandrika (1993: 129) remarks on the immersive sensation of betrayal that Robert experiences upon discovering Jerry’s affair with his wife, Emma, highlighting the depth of their friendship and the emotional turmoil it elicits. Simultaneously, Sakellaridou (1988: 192) remarks on the corrosive force of guilt in Jerry’s relationship with Emma. The weight of betraying his dear friend Robert taints the affair, adding layers of complexity to their friendship. Furthermore, as noted by DiGaetani (2015: 83), the characters’ reliance on alcohol serves as a mechanism for communication, reflecting the underlying tensions within their relationships, including the friendship between Robert and Jerry. Lastly, Billington’s observation (2009: 456) that the play revolves around a woman who destroys male bonds is particularly affecting in the context of Robert and Jerry’s friendship. The affair, at the beginning concealed and eventually revealed, acts as a destructive force that tests the limits of their loyalty. This strain results in a complex interplay of flourishing and languishing in their friendship, as moments of intense emotional connection and shared history clash with feelings of betrayal and loss. For instance, despite the affair, Jerry and Robert’s friendship experiences moments of renewal and deep conversation, yet these are overshadowed by the pervasive sense of mistrust and emotional turmoil evident in their interactions (Pinter, 1978).

While talking with Emma in Scene 1, Jerry nostalgically reminisces about the flourishing phase of his friendship with Robert, vividly portraying the depth of their connection. He affectionately states, “We were such close friends, weren’t we? Robert and me, even though I haven’t seen him for a few months, but through all those years, all the drinks, all the lunches...” (BT 1: 18). Jerry’s description of their camaraderie as “close friends” reflects the warmth and companionship that were central to the flourishing period of their friendship. His reference to “all the drinks, all the lunches” (BT 1: 18) symbolizes the moments of bonding and shared experiences, reflecting the positive interpersonal relationships that are integral to well-being and serve as a foundation for flourishing. Additionally, flourishing encompasses also overall life satisfaction (Keyes, 2002: 208), and in the context of Jerry and Robert’s friendship, these shared experiences provided a sense of belonging, mutual support, and personal fulfilment, highlighting how flourishing is multifaceted and deeply embedded in various aspects of human life.

In the second scene of *Betrayal*, Jerry’s languishing state is conveyed through his long hesitation before contacting Robert, his critical relief and gratitude for their connection, and the tension that arises due to the complexity of their relationship. His internal struggle and emotional vulnerability highlight the deep sensual effect of the affair and the difficult dynamics he must navigate with his best friend:

JERRY This evening. Just now. Wondering whether to phone you. I had to phone you. It took me . . . two hours to phone you. And then you were with the kids . . . I thought I wasn’t going to be able to see you . . . I thought I’d go mad. I’m very grateful to you . . . for coming.

ROBERT Oh for God’s sake! Look, what exactly do you want to say? (BT 2: 26).

As observed, we are presented with a complex and sentimentally charged situation in the year 1977.

Jerry finds himself entangled in a web of conflicting emotions as he grapples with the consequences of the confession made by Emma to her husband, Robert, in the preceding scene. This state unravels the deceit that has characterized Jerry's affair with Emma, a relationship that persisted for a significant duration. Jerry's response in this scene provides a compelling illustration of languishing, the emotional state characterized by dissatisfaction, unfulfilled desires, and hectic confinement. Later, their friendship takes a dramatic turn in Scene 2 when Robert admits his knowledge of the affair between Emma and Jerry. This moment marks a significant shift from flourishing to languishing within their relationship. Robert's inquiry about Jerry's well-being, framed as "What's the trouble?" (*BT 2: 25*), subtly alludes to the awareness of underlying uproar. While posed as a general probe, it hints at the turmoil lurking within their friendship. Jerry's reluctant acknowledgment of the affair by stating, "Yes. So I've... been told" (*BT 2: 26*), lays the groundwork for a feeling of betrayal and sensual languishing. His distress becomes increasingly palpable as he admits, "I thought I was going to go mad" (*BT 2: 26*). This powerful confession highlights the thrilling turmoil he experiences, exposing the essential psychological influence of Robert's newfound awareness of his affair with Emma.

The flourishing friendship they once cherished is now marred by the weight of this secret and the consequential feelings of guilt and betrayal, ultimately contributing to the transition from flourishing to languishing within their friendship. This transformation, marked by disloyalties and emotional turmoil, encapsulates the essence of Pinter's exploration of human relationships in *Betrayal*. Thus, the delicate interplay of flourishing and languishing, spurred by secrets and infidelities, serves as a crucial reflection of friendships and their enduring consequences. The dialogue between Robert and Jerry and the evolving changes in the play illustrate a vivid portrayal of how trust can be eroded, giving way to sensitive complexities that redefine the very essence of their relationship. The unfolding timeline of Robert's knowledge about the affair further highlights the protracted period of languishing within their friendship. As mentioned earlier, in 1973, Robert discovers the betrayal between Emma and Jerry, contrasting sharply with Jerry's belief that had occurred more recently in 1977:

JERRY And she told you . . . last night . . . about her and me. Did she not?

ROBERT No, she didn't. She didn't tell me about you and her last night. She told me about you and her four years ago. (*BT 2: 28*).

The confession that Robert had been aware of the affair for four years underlines the strain within their friendship, laden with the burden of this secret. This realization about Robert's prior knowledge shatters the trust that had once flourished between them, causing their relationship to take a crucial shift towards languishing. This transition is marked by unresolved conflicts and the betrayal of friendship. As we observe the dialogue between Robert and Jerry, it becomes evident that their emotional turmoil runs extensive, and the enduring consequence of their secrets is substantial. Robert's statements display not only his knowledge but also his assumption that Jerry was equally informed. This miscommunication further presents the prevailing consciousness of languishing in their friendship, with Jerry's disbelief at this confession by emotional complexities. Together, these elements illustrate how the once-flourishing friendship has transformed into a strained and uncertain connection characterized by languishing, in line with the observations of Keyes (2007: 98).

Robert's choice not to disclose Jerry and Emma's affair to Jerry's wife, Judith (*BT 2: 32*), plays a striking role in their complex relationship. This decision to withhold such a significant secret from Judith reflects the complicated web of betrayals that underlie their interactions. Robert's wish to keep Judith in the dark signifies a deeper, unresolved tension and a breach of trust within their friendship, which exacerbates the state of languishing. This act of concealment not only affects the state of his relationship with Jerry but also illustrates how secrets and unaddressed conflicts can erode the foundation of close friendships, leading to emotional disconnection and disengagement. Moreover, in Scene 5, Robert reminisces about their shared history, particularly highlighting their roles as editors of poetry magazines. His statement, "That was the time when

we were both editors of poetry magazines. Him at Cambridge, me at Oxford. Did you know that? We were bright young men. And close friends. Well, we still are close friends" (*BT* 5: 67), reflects the flourishing intellectual bond they once had. This flourishing phase of their friendship is characterized by their shared aspirations and an intense connection. As mentioned before, finding purpose and meaning in life contributes to well-being. In this context, their collaboration and intellectual pursuits provided them with a sense of purpose and fulfilment, enhancing their flourishing. However, the subsequent betrayal and secrecy undermine this flourishing state, leading to a decline in their overall relationship quality.

Nevertheless, the fond memories of their flourishing years contrast starkly with the enduring tensions and expositions that have characterized their relationship in the present. In Scene 5, Robert's suggestion that he preferred Jerry over his wife Emma (*BT* 5: 71), spotlights a notable shift in the energy of their friendship. Robert even entertains the idea of having an affair with Jerry himself, exemplifying the complexities and conflicts that now shape their relationship. This transition from a flourishing state to one marked by unresolved issues and competing affections illustrates the contradictory nature of human relationships, where emotions, loyalties, and personal desires intersect and clash in unpredictable ways.

Scene 2 reveals the condition of their friendship as Robert exposes Emma's affair with a writer named Casey (*BT* 2: 33). This situation adds an additional layer of complexity to the narrative, intertwining with Jerry's confession of his past affair with Emma. As a result, the entangled affairs and emotional turmoil depicted in this scene reflect a loss of control, contributing to the overall feeling of languishing within their friendship. The scenes featuring Jerry's confession of his past affair with Emma and Robert's hint at Emma's affair with Casey further illuminate the intricacies of their relationships. These confessions and revelations serve as significant moments in the narrative, presenting the extensive emotional turmoil, betrayals, and secrets that have become integral to their interactions. Finally, Jerry and Robert grapple with unhappy feelings in the context of their relationships, which can be seen as languishing.

Obviously, in Pinter's *Betrayal*, the male friendship between Jerry and Robert undergoes a journey from flourishing to languishing due to several complex factors. Their university days are characterized by shared camaraderie, mutual interests, and emotional closeness, which lay the foundation for the flourishing elements of their friendship. However, the disclosure of Jerry's affair with Emma becomes a turning point that leads to the gradual deterioration of trust and the emergence of a state of languishing. The hidden knowledge and the weight of the disloyalty cast a shadow over their relationship, testing the limits of their loyalty. In this regard, the play masterfully examines the delicate power of sustaining a deep friendship amidst secrets and betrayal, illuminating the fragility and vulnerability that can be exposed when trust is shattered, ultimately leading to the transformation of their once-flourishing bond into a state of languishing.

Flourishing and Languishing in Emma and Jerry's Betrayal

The opening scene of *Betrayal* is important in exploring the themes of flourishing and languishing within Emma and Jerry's affair spanning from 1968 to 1975. This first interaction between Emma and Jerry in a 1977 pub presents the state of their relationship, marked by nostalgia and underlying tension. Their affair was shrouded in secrecy, significantly affecting their connection. Two years after their separation, the reunion between Emma and Jerry depicts moments of flourishing. Their pleasantries and reminiscences evoke positive emotions, indicating an enduring connection, even in secret. Moreover, their genuine concern for each other's well-being showcase a bond rooted in care. However, beneath the surface, elements of their relationship have evolved into moments of languishing. Inquiries about their spouses, manifest guilt and emotional conflicts, reflecting the burdens within their relationship (*BT* 1: 5). Notably, secrecy plays a significant role in their relationship and becomes a source of internal conflict. In this regard, the first scene paints a complex picture of flourishing and languishing, with nostalgia and guilt coexisting. Jerry's astonishment at Emma's telling highlights lingering emotions and marks the transition from secrecy to candour, signifying a shift from flourishing to languishing. Jerry's languishing state becomes apparent when he discusses the rumours about Emma seeing someone else, specifically Roger Casey (*BT* 1: 15). He mentions hearing about it from people

talking, indicating that news of Emma's potential involvement with someone else has reached him. His remark, suggesting that nobody used to gossip about their affair in the past (*BT* 1: 15), reflects a yearning for the passionate secrecy that once defined their relationship. These lines represent Jerry's languishing state as he grapples with the reality of their changed circumstances and the hints of jealousy that arise from the spread of rumours.

Nevertheless, there is also a flourishing aspect to Jerry's character present in Scene 1. When referring to their past affair, Jerry proudly asserts, "she and I had an affair for seven years and none of you bastards had the faintest idea it was happening" (*BT* 1: 15). This line displays his awareness of triumph in keeping their affair a secret for such a long period, highlighting a flourishing aspect of their stolen moments and the excitement that privacy brought to their relationship. It signifies Jerry's ability to revel in the hidden aspects of their connection, feeling a sense of happiness that they were able to maintain the mystery of their affair without anyone suspecting it. The effect of their past affair is evident as they reminisce about Wessex Grove. The house symbolizes their flourishing and the effects of secrecy, contributing to an emotion of nostalgia and longing (*BT* 1: 14).

In Scene 3 of Pinter's *Betrayal*, set in 1975, Emma and Jerry reach a significant turning point in their relationship, where the themes of flourishing and languishing come to the forefront. The scene centres around their decision to separate, as they grapple with the practical difficulties of maintaining their affair. Therefore, a stark contrast emerges from the previous moments of connection and affection, portraying their relationship's shift from flourishing to languishing. This transformation in Emma and Jerry's affair provides a touching illustration of the complex dynamics and consequences that secrecy and betrayal can bring to human relationships. They candidly discuss the struggles they face, such as conflicting schedules and physical distance. Jerry's acknowledgment that they have not spent many nights together points to the fading intimacy in their relationship. This recognition contrasts with earlier scenes, where warm reminiscences and affectionate emotions depicted elements of flourishing. Emma's statement, "I don't quite know what we're doing, any more, that's all" (*BT* 3: 38) conveys her dilemma about the direction of their relationship. This uncertainty reflects a significant departure from the earlier speeches, where nostalgia and connection characterized their interactions. Emma's words indicate that their relationship is no longer flourishing as it once did, and a feeling of confusion has replaced the earlier warmth. Also, Jerry's reference to their last visit to the flat during the summer sparks a feeling of nostalgia and longing for the past when their relationship thrived.

Betrayal's Scene 6, set in Emma and Jerry's flat in Wessex, describes their relationship on a multifaceted state, reflecting elements of flourishing and languishing. This complex interplay of emotions and experiences reflects the enduring consequences of secrecy and betrayal in their complicated relationship and the intricate nature of human connections. As they engage in dialogue and actions, it becomes evident that their connection is characterized by a blend in the year 1973 of both aspects. Emma and Jerry's affectionate exchange of endearments, with lines like "Darling" and "Beautiful" (*BT* 6: 74), illustrates the presence of flourishing in their relationship. These terms suggest an enduring emotional connection and a feeling of attachment, emphasizing that their bond has not entirely waned over time. Furthermore, Emma's effort in preparing lunch and Jerry's appreciation for the things she has chosen exemplify a mood of care and effort put into their relationship, indicating that elements of flourishing are still present. The act of selecting a tablecloth that Emma bought in Venice for their house underlines the continued presence of shared memories and the desire to maintain elements of their past life together. Jerry's positive response that it is lovely (*BT* 6: 81) reaffirms the importance of these shared moments and signifies the presence of flourishing in their relationship. However, amidst these moments of flourishing, there is an undercurrent of languishing in their dialogue. The question, "Do you think we'll ever go to Venice together?" remains unanswered, and Emma's subsequent comment, "No. Probably not" (*BT* 6: 81) highlights an emotion of unfulfilled desires and missed opportunities. This is a bitter reminder of the obstacles and complications in their relationship and suggests that not everything is as it once was. Also, the absence of a telephone in their flat reflects a degree of solitude and mystery, reinforcing the underlying power of their affair. While it can be seen as an aspect of flourishing, providing them with privacy, it also serves

as a prompt of the secrets and limitations of their relationship that contribute to feelings of languishing.

In Scene 8 of *Betrayal*, set in Emma and Jerry's flat in Wessex during the summer of 1971, their affair, now spanning three years, continues to reveal the interplay of flourishing and languishing changes. As they engage in dialogue and actions, their evolving relationship is marked by a complex mixture of these elements. The opening of the scene reflects an understanding of familiarity and routine in their relationship. Emma wearing an apron and preparing a meal suggests an element of domesticity and care, indicating aspects of flourishing. Her question, "Are you starving?" (BT 8: 102) demonstrates her concern for Jerry's well-being, highlighting their connection and shared experiences. Nevertheless, the dialogue takes an unexpected turn with Emma's question about infidelity. Her question, "Have you ever been unfaithful?" (BT 8: 109) followed by the clarification "To me, of course" (BT 8: 109), introduces an element of uncertainty and suspicion into their relationship. Such questions present doubts and insecurities, contributing to the concept of languishing. Thus, these concerns reveal the emotional complexity and tension within their affair. Moreover, Emma's news of her pregnancy by Robert and the subsequent discussion introduce a significant transformation in their relationship. Jerry's response, "I'm very happy for you" (BT 8: 111) is characterized by its brevity and lacks enthusiasm, depicting the evolving nature of their connection. While Emma's pregnancy can be seen as a significant event in their lives, Jerry's reaction hints at an emotional detachment, signalling a shift toward languishing. The pregnancy, resulting from an encounter with her husband, not only presents the complexities of their relationship but also the consequences of their ongoing affair.

In Scene 9 of Pinter's play, set in Emma and Jerry's house in 1968, the year their affair begins, their dialogue appears as a passionate and intense moment in their relationship. Jerry's declaration of love for Emma is marked by a mix of flourishing and languishing, presenting the complexity of their connection. Jerry's outpouring of affection and passion for Emma is unmistakable. His repeated use of superlatives like "crazy about you", "you overwhelm me", and "I love you" states the intensity of his emotions (BT 9: 117). In this regard, such expressions of love and admiration are indicative of flourishing elements in relationships. Jerry's description of his feelings being like a whirlwind further emphasizes the passionate and exhilarating aspects of their connection. However, Emma's response introduces a contrasting element. She mentions her husband, who is on the other side of the door, signalling the presence of secrecy and betrayal, which can contribute to feelings of languishing. Despite Jerry's profuse declarations of love, Emma's cautious response shows a tension between the passionate moments of their speech and the underlying complications, such as secrecy and the knowledge of her husband's presence.

To sum up, Emma and Jerry's relationship at the beginning of their affair was flourishing. The breakdown of their extramarital relationship after seven years can be attributed to several factors. One of the most significant reasons is the passage of time, which inevitably leads to the loss of interest and the fading of the initial excitement that characterized the early stages of their affair. As the years go by, the thrill of secrecy and the forbidden nature of their relationship begin to wane, giving way to a feeling of stagnation and emotional depletion. Moreover, the weight of guilt and the constant fear of discovery contribute to the gradual deterioration of their connection. Emma's pregnancy by her husband serves as a turning point that intensifies the consequences of their actions, adding a layer of complexity to their relationship. Consequently, their relationship transitions from a state of happiness to one marked by emptiness and increased difficulties in maintaining their secret. These complex dynamics illustrate how extramarital affairs can change over time, often shifting from flourishing to languishing.

CONCLUSION

Pinter's *Betrayal* offers a unique narrative structure and nuanced character interactions that reflect our understanding of flourishing and languishing. Though the terms may not have been popularized during the time the play was written, they aptly describe the characters' shifting emotional states. Pinter's exploration of several themes encourages introspection and reflection on some people's own experiences of disloyalty and the complicated situation that shape their lives and relationships. The play adeptly displays this evolution in

the context of marriage, male friendship, and extramarital affairs. Through the shifting interactions of Emma and Robert's marriage, we witness the journey from early passion to eventual stagnation and estrangement, highlighting the delicate balance between flourishing and languishing in long-term partnerships. The friendship between Jerry and Robert also undergoes a transformation from flourishing to languishing when trust is shattered by the discovery of Jerry's affair with Emma, exposing the vulnerabilities within friendships. Similarly, the extramarital affair between Emma and Jerry evolves from flourishing to languishing. At the beginning passionate and exhilarating, their secret relationship eventually succumbs to the weight of time and emotional detachment. Through these narratives, *Betrayal* illustrates broader aspects of human nature, such as the complexity of maintaining relationships and the inevitable shifts in emotional states over time. While the conclusions drawn from the relationships between a few characters may not encompass all aspects of human nature, they provide valuable insights into how individuals navigate infidelity, secrecy, and emotional transitions within their personal connections. Ultimately, *Betrayal* remains a comprehensive exploration of the universal struggle between flourishing and languishing, secrets and revelations, and the fundamental consequences that shape our lives. It continues to influence audiences and readers, evoking contemplation on the complexities of human nature and the choices individuals make within their relationships.

<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-Gayri Ticari 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

- Amiri, N. (2016). The Aesthetic Values of Silence in Two Plays by Harold Pinter. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 111-116.
- Baker, W. (2018). *Pinter's World: Relationships, Obsessions, and Artistic Endeavors*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L. & Garbinsky, E. N. (2016). Some Key Differences Between A Happy Life and A Meaningful Life. In D. Leontiev (Ed.) *Positive Psychology in Search for Meaning* (pp. 49-60). London: Routledge.
- Bernar, G. (2020). Linguistic Stylistic Peculiarities of the Play "Betrayal" by Harold Pinter. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Philology Series*, 10(78), 142-145.
- Bignell, J. (2021). Cringe Histories: Harold Pinter and the Steptoes. *Humanities*, 10(2), 1-14.
- Billington, M. (2009). *Harold Pinter*. London: Faber & Faber.
- Billington, M. (2019, March 14). Betrayal review – Hiddleston is Superb in Haunting Drama of Deception. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/stage/2019/mar/14/betrayal-review-a-haunting-reminder-of-deceptions-impact> (Accessed: 7.08.2024).
- Chandrika, B. (1993). *The Private Garden: The Family in Post-war British Drama*. Delhi: Academic Foundation.
- Combrink, A. L. (1980). Comedy in the Seventies: A Study of Certain Plays by Harold Pinter. *Literator: Journal of Literary Criticism, Comparative Linguistics and Literary Studies*, 1(3), 28-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Devine, M. (2012). Returning to Roots: Pinter as Alternative Theatre Playwright. *Elope*, 9(1), 41-49.
- Diamond, E. (1985). *Pinter's comic play*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- DiGaetani, J. L. (2015). *Stages of Struggle: Modern Playwrights and Their Psychological Inspirations*. North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Doyle, L. (2022). Advanced Practice Mental Health Nursing and Mental Health Promotion. In A. Higgins, N. Kilku, & G. K. Kristofersson (Eds.) *Advanced Practice in Mental Health Nursing: A European Perspective* (pp. 173-196). Switzerland: Springer International Publishing.
- Gardner, L. (2016, February 23). Betrayal review – Pinter's Backward Glance at Deceitful Hearts. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/stage/2016/feb/23/betrayal-review-pinter-northcott-exeter> (Accessed: 11.08.2024).
- Hischak, T. S. (2001). *American Theatre: A Chronicle of Comedy and Drama, 1969-2000*. Oxford: Oxford University Press.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227-237.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837-861.
- Jones, D. (2009). Staging Pauses and Silences. In B. Gauthier (Ed.) *Viva Pinter: Harold Pinter's Spirit of Resistance* (pp. 43-66). Switzerland: Peter Lang.
- Keyes, C. L. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Keyes, C. L. (2005). Gender and Subjective Well-being in the United States: From Subjective Well-being

- to Complete Mental Health. In K. V. Oxington (Ed.) *Psychology of Stress* (pp. 1-15). New York: Nova Biomedical Books.
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108.
- Knowles, R. (2001). Pinter and Twentieth-century Drama. In P. Raby (Ed.) *The Cambridge Companion to Harold Pinter* (pp. 73-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuchta, A. (2019). Some Remarks about *Betrayal*. A New Incarnation of Harold Pinter's Play at the Harold Pinter Theatre in London. *The Polish Journal of the Arts and Culture*, 9(1), 141-145.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Meadows, C. M. (2013). *A Psychological Perspective on Joy and Emotional Fulfillment*. New York: Taylor & Francis.
- Nand, D. (2020). The Burning Issues of Human Rights in the Plays of Harold Pinter. *International Journal of Applied Research*, 6(10), 740-743.
- Patterson, M. (2007). *The Oxford Guide to Plays*. Oxford: Oxford University Press.
- Pepinster, C. (1996, September 21). Biography Reveals Harold Pinter's Affair with Joan Bakewell. *The Independent*.
<https://www.independent.co.uk/news/biography-reveals-harold-pinter-s-affair-with-joan-bakewell-1364370.html> (Accessed: 31.08.2024).
- Pinter, H. (1978). *Betrayal*. New York: Grove Press.
- Prentice, P. (2000). *The Pinter Ethic: The Erotic Aesthetic*. New York: Garland Publishing.
- Quigley, A. E. (2015). *The Modern Stage and Other Worlds*. New York: Routledge Revivals.
- Sakellaridou, E. (1988). *Pinter's Female Portraits: A Study of the Female Characters in the Plays of Harold Pinter*. New Jersey: Barnes & Noble Books.
- Saraci-Terpollari, M. (2013). Female Portraits in Harold Pinter and Oscar Wilde. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 679-682.
- Saunders, G. (2023). *Harold Pinter*. New York: Routledge.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Taylor-Batty, M. (2018). Operating on Life, Not in It: Gender and Relationships in the Plays of Harold Pinter. In K. McLoughlin (Ed.) *British Literature in Transition, 1960-1980: Flower Power* (pp. 337-351). Cambridge: Cambridge University Press.

Türkiye’de Psikolojik Danışmanların ve Psikolojik Danışma Adaylarının Gelecek Kaygısı*

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şingir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1316-5977>

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara – TÜRKİYE

Buse Korkmaz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1769-6166>

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 28.06.2024

Kabul: 04.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Psikolojik Danışmanlık
Psikolojik Danışmanlık ve
Rehberlik
Gelecek Kaygısı
Atanma
Üniversite Öğrencileri

Derleme 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.77116>

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’deki psikolojik danışmanların gelecek kaygılarına yönelik Türkiye’de yapılmış olan çalışmalarını incelemek, gelecek kaygısına neden olan faktörleri ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının istihdam alanları ile ilgili literatür taraması yapmaktır. Bu çalışma nitel araştırma kapsamında yer alan doküman incelemesidir. Yapılan taramada 2005-2023 yılları arasında 32 çalışma incelenmiştir. Derlemeye dahil edilen çalışmaların 6’sı (%18,75) tez, 21’i (78,13) makale, 4’ü kitap bölümü 1’i (%3,13) de yönetmelikten oluşmaktadır. Çalışmaların 6’sında (%19,35) karşılaştırmadan, 25’inde (%80,65) ilişkisel desenden yararlanmıştır. Üniversite öğrencileri bağlamında konuyu ele alan çalışma sayısı 13 (%40,6)’tür. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bağlamında gelecek kaygısını, iş alanlarını ve istihdamını ele alan ve bu kaygıyı besleyen faktörler üzerinde duran çalışma sayısı 14 (%43,75)’dür. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bağlamında konuyu ele alan kitap bölümü sayısı 4 (%12,5)’tür. Yönetmelik kapsamında 1(%3,13) çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada incelenen araştırma bulgularına göre Türkiye’de üniversite öğrenimi gören öğrencilerin geneli gelecek kaygısı yaşamaktadır. Bu durumu sosyoekonomik durum, cinsiyet, kendini geliştirme kurslarında öğrenim görme, ikinci bir yabancı dil bilme, sahip olunan kişilik özellikleri gibi faktörler etkilemektedir. Benzer sonuçların psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencileri için de geçerli olduğu görülmektedir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bağlamında araştırmaya dahil edilen ilk çalışmalarda 2009-20018 yılları arasında alanın istihdamı ve tercih edilme nedenleri araştırma konusu olurken 2020-2022 yılları arasında öğrencilerin gelecek kaygısına daha çok odaklanılmıştır. Son yıllarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı öğrencileri gelecek kaygısı yaşıyorken, atanmış psikolojik danışmanlar da mesleki kaygı yaşamaktadır. Yaşanan gelecek kaygısı aynı zamanda öğrencilerin günlük hayatında olumsuz etkiler bırakmaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şingir, H. & Korkmaz, B. (2024). Türkiye’de Psikolojik Danışmanların ve Psikolojik Danışma Adaylarının Gelecek Kaygısı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 439-458.

*Future Anxiety of Psychological Counselors and Counseling Candidates in Turkey**

Asst. Prof. Dr. Hatice Şingir

Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, Ankara – TÜRKİYE

Buse Korkmaz

Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, Ankara – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 28.06.2024

Accepted: 04.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Psychological Counseling

Psychological Counseling and
Guidance, Future Anxiety

Employment

University Students

Review 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.77116>

Abstract

The aim of this study is to examine the research conducted in Turkey on the future anxiety of psychological counselors, identify the factors causing future anxiety, and conduct a literature review on the employment fields of the psychological counseling and guidance field. This study is a document analysis within the scope of qualitative research. In the review, 32 studies conducted between 2005 and 2023 were examined. Of the studies included in the review, 6 (18.75%) were theses, 21 (78.13%) were articles, 4 (12.5%) were book chapters, and 1 (3.13%) was a regulation. Six (19.35%) of the studies used a comparative design, while 25 (80.65%) utilized a correlational design. The number of studies addressing the topic in the context of university students is 13 (40.6%). There are 14 studies (43.75%) focusing on future anxiety, job fields, and employment in the context of Psychological Counseling and Guidance, as well as the factors that contribute to this anxiety. The number of book chapters addressing the topic within the context of Psychological Counseling and Guidance is 4 (12.5%). There is 1 (3.13%) study in the context of regulations. According to the research findings examined in this study, university students in Turkey generally experience future anxiety. Factors such as socioeconomic status, gender, attending personal development courses, knowing a second foreign language, and personality traits influence this situation. Similar results are observed for students of psychological counseling and guidance. In the early studies included in the research in the context of psychological counseling and guidance, employment and reasons for preference of the field were the subjects of research between 2009 and 2018, while between 2020 and 2022, there was more focus on students' future anxiety. In recent years, while students in the field of psychological counseling and guidance experience future anxiety, appointed psychological counselors also experience professional anxiety. The future anxiety experienced also negatively affects the daily lives of students.

GİRİŞ

Türkiye’de iş yaşamına atılacak gençler arasında gelecek kaygısı giderek artmaktadır. Pandemi döneminin yaşanmış olması ve bu dönemin getirdiği sıkıntılar, yıkıcı etkisi bulunan depremlerin oluşturduğu kayıplar ve ekonomik dalgalanmalar bu kaygıyı besleyen faktörler arasındadır. Özellikle yükseköğretim döneminde eğitim gören öğrencilerin gelecek kaygısı, sosyolojik ve psikolojik açılarından önemli sorunlara yol açabilecek faktörlerdendir (Arslan, Ayrancı ve Ülker, 2010). Bunun yanı sıra iş dünyasındaki rekabet artışı ile iş piyasasındaki taleplerin sürekli değişmesi tüm üniversite öğrencileri gibi psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerini de geleceklere dair daha fazla kaygıya sevk etmektedir. Bu kaygı yalnızca öğrencilerin psikolojisini değil, aynı zamanda akademik başarılarını da etkileyebilmektedir. Öğrencilerin geleceklere hakkında belirsizlik hissetmeleri stres seviyelerini arttırmanın yanı sıra motivasyonlarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz etkinin beraberinde akademik başarısızlıkla birlikte okulu bırakma veya eğitimlerini tamamlama konusunda kararsızlıklar yaşanabilmektedir.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı öğrencilerini en çok kaygılandıran durumlar arasında norm kadro yönetmeliğinin 20-25 yıldır düzenlenmemiş olması ve bunun sonucu olarak atanmanın zorlaşması bulunmaktadır. Aynı zamanda “MEB’na bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadroları Yönetmeliği” 21. Maddesine göre Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri için belirlenen norm sayısının azlığı; mezun olan sayısının fazla olup atanan öğrenci sayısının az olması ve her sene biriken işsiz psikolojik danışman profili fazlalığı, öğrencileri geleceğe yönelik en çok kaygılandıran durumlar arasındadır.

Üniversite öğrenimi süresince öğrenimin görüldüğü şehirden, ekonomik sıkıntılara, üniversite ortamındaki ilişkilerden, barınma sorununa kadar birçok faktör öğrencilerin kaygılarını arttırmaktadır. Özellikle üniversite mezunu bireylerin işsizlik sorunu yaşamaları gelecek kaygısını daha da güçlendiren etmendir (Saraç,2015). Üniversitesini mezunu bireylerin işsizlik yaşamaları göz önünde bulundurulduğunda psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin yaşamış oldukları işsizlik kaygısı gelecek nesillere de yansiyarak mesleki kimliği zayıflatmaktadır. Atama zorluklarının yanı sıra, Türkiye koşulları içerisinde de öğrencilerin mesleğe geçiş aşamasında yaşadıkları kaygılar günlük hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Bütün bu nedenler dikkate alındığında gelecek nesiller açısından daha az tercih edilir bir meslek olabileceği öngörülmektedir.

Üniversite öğrencilerinde mezun olduktan sonra iş beklentisi oldukça yüksektir. Öğrencilerin beklentisiyle birlikte çevre ve aile beklentisi de öğrencilerin üzerinde daha fazla baskı hissetmelerine neden olabilmektedir. Ataması henüz yapılmamış olan öğretmen adayları, özel okul, dersane, özel ders gibi alanlara yönelmektedir (Özoğul ve diğ., 2005; Özsarı,2008).

Öğrenciler, öğrencilik hayatında vermiş oldukları emeğin karşılığını almak istemektedirler. Nitekim psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı düşünüldüğünde son sınıf öğrencileri, bireyle psikolojik danışma kapsamında danışma yapmanın yanı sıra eğitim fakültesi öğrencilerinin yerine yetirmekle yükümlü olduğu verilen projeleri yerine getirmek, staj okullarında stajını tamamlamak, Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) çalışmak, akademik kariyer istiyorsa Akademik personel ve lisans üstü giriş sınavına (ALES) hazırlanmak ve dil konusunda kendilerini geliştirmek zorundadır. Bütün bu çalışmalar da öğrenciyi bir hayli yormaktadır. Verilen emek karşısında yaşanan işsizlik durumu ya da istenen doğrultuda kat edilemeyen yollar yaşamlarından mutsuz insanlar yaratmaktadır. Bu açıdan bakıldığında psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin gelecek kaygılarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılması üzerinde durulması gereken bir noktadır.

Bu çalışmada genelde üniversite öğrencilerinin özelde ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik ana bilim dalı öğrencilerinin geleceğe yönelik yaşadıkları kaygı, bu kaygıyı besleyen faktörler, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının istihdamı ve psikolojik danışmanların geleceğe yönelik umutları ile ilgili çalışmalara yönelik literatür taraması ile durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Çalışma, psikolojik danışmanlık ve rehberlik anabilim dalı öğrencilerinin içinde bulunduğu koşullar doğrultusunda yaşadıkları

gelecek kaygısı, mesleki beklentileri üzerine yapılmış çalışmalar incelenerek olumsuzlukların nedenlerine yönelik durum tespiti ve sonraki kuşaklarda tercih edilebilirliğine yönelik bakış açısı açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Çalışmaya hangi araştırmaların dahi edileceğine Sistematik Derleme (PRISMA) yöntemi ile karar verilmiştir (Moher vd.,2009; Tekçe ve Bilge, 2023). Çalışmanın amacı doğrultusunda derleme gerekçesine yönelik olarak dahil etme ve dışlama kriterleri oluşturulup aşamaları aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.

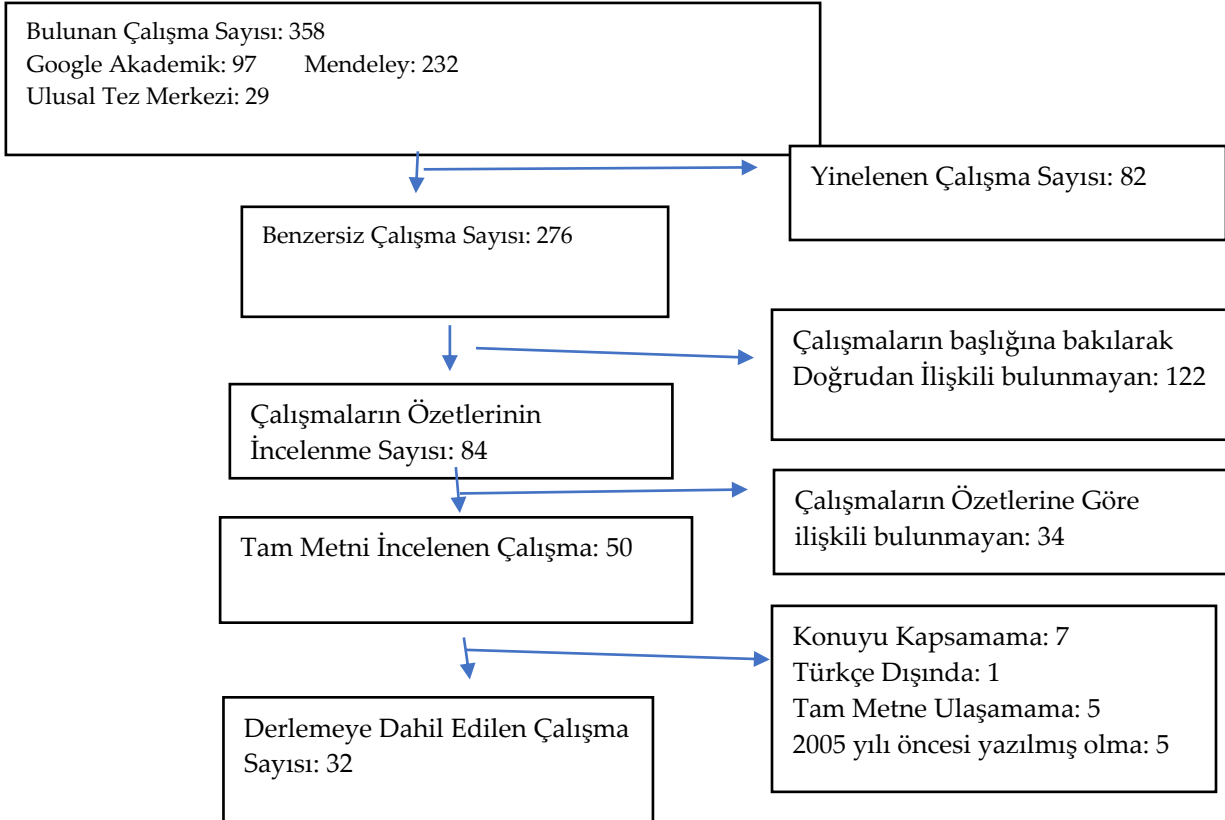
Çalışmada “gelecek kaygısı, öğrencilerin gelecek kaygısı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, kaygı” anahtar kelimeler olarak belirlenmiş olup aramada Google Akademik, Mendeley, Ulusal Tez Programı veri tabanları kullanılmıştır. Arama 21.03.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Arama terimleri (Gelecek Kaygısı, Kaygı, Öğrencilerin Gelecek Kaygısı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik) 2005 -2023 yıllarını kapsayacak şekilde girilmiştir.

Çalışmanın dışlama kriterleri 2005 yılı öncesi, Türkiye kapsamında yapılacak bir değerlendirme olduğu için Türkçe dışında yazılmış olma, derleme olarak yazılmış olma, konunun yapılan çalışmayla uyuşmaması olarak kabul edilmiştir. Böylece toplam olarak 358 çalışma bulunmuştur.

Çalışmalar kriterleri açısından değerlendirildiğinde sistematik derlemede 32 çalışma kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

2005-2024 yılları arasında çalışma kriterlerine uygun olarak 32 çalışma ve bulguları aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.



Şekil 1: Prisma Akış Şeması (Bilge, Tekçe, 2023)

Araştırmaların Konuları ve Desenleri

Çalışmada incelenen araştırmaların 6'sı (%18,75) tez, 21'i (78,13) makale, 4'ü kitap bölümü 1'i (%3,13) de yönetmelikten oluşmaktadır. Çalışmaların 6'sında (%19,35) karşılaştırmadan, 25'inde (%80,65) ilişkisel desenden yararlanmıştır.

Üniversite öğrencileri bağlamında konuyu ele alan çalışma sayısı 13 (%40,6)'tür. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bağlamında gelecek kaygısını, iş alanlarını ve istihdamını ele alan ve bu kaygıyı besleyen faktörler üzerinde duran çalışma sayısı 14 (%43,75)'dür. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bağlamında konuyu ele alan kitap bölümü sayısı 4 (%12,5)'tür. Yönetmelik kapsamında 1(%3,13) çalışma bulunmaktadır.

Örneklem Özellikleri

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısını ele alan ilişkisel ve karşılaştırmalı çalışmaların tamamında örneklem grubu öğrencilerden oluşmaktadır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bağlamında gelecek kaygısını, iş alanlarını, istihdamını ele alan ve gelecek kaygısını besleyen faktörler üzerinde duran toplam 14 ilişkisel desenli çalışmanın 2'sinin örneklem grubunu okul psikolojik danışmanları oluştururken 12 çalışmanın örneklem grubunu öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmaların Amaçları

Derlenen çalışmaların amaçları değerlendirildiğinde, gelecek kaygısının olası sonuçları, günlük hayatı etkileyen rolleri, gelecek kaygısı ile yaşanan duygu durumlar üzerinde durulmuştur. Gelecek kaygısının beraberinde getirmiş olduğu öfke, kızgınlık, umutsuzluk, ilişkilerde bozulma, bireyin kendini soyutlaması, korku gibi duygulara da değinilmiştir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bağlamında gelecek kaygısı incelendiğinde daha çok psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının istihdam oranıyla paralel yönde gelecek kaygısı üzerinde durulduğu aynı zamanda geleceğe dair yaşanan umut, beklenti, korku ve kaygı durumlarına ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgi, kontrol, merak ve iyimserlik açısından değerlendirmelerin de yapıldığı gözlenmiştir. Araştırmalarda kullanılan örnekleme göre kişisel deneyimler de incelenerek anlam ve yaşantıları ortaya çıkararak derinlemesine araştırmak amaçlanmıştır. Bundan başka öğrencilerin gözünden psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının geleceği hakkında görüşlerden yararlanılmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin gelecek kaygısını inceleyen çalışmalar Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısına Yönelik Araştırmalar

Yazar	Araştırmaların Amaçları	Örneklem	Kullanılan Ölçekler	Bulgular
Kurt (2007)	Araştırmada amacı Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygıları Redit analiziyle incelenmiştir.	Örneklem 163 öğrenciden oluşmaktadır (Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fak. İst. böl.).	Redit analizi ile veriler analiz edilmiştir.	Elde edilen bulgulara göre bilgisayar kullanabilen, kişisel gelişim programlarına katılan son sınıftaki erkek öğrencilerin ve hazırlık okuyan, yabancı dil bilen

				öğrencilerin kaygılarının diğer gruplardan daha düşük olduğu gözlenmiştir.
Özsarı (2008)	Öğretmen adaylarının(Eğitim Fakülteleri son sınıfında okuyan), KPSS sınav kaygıları ve öğretmenlik mesleğinden beklentileri.	317 (190 kız, 127 erkek) öğretmen adayı örneklem grubunu oluşturmaktadır (İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi).	Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Merkezi Sınavı Kaygı Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi kullanılmıştır.	Cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı, mezun olduğu lise, sonrasında ailelerin ekonomik desteği, fakülteden alınan destek, KPSS kursuna gitme durumu, KPSS için çalışılan süre, sosyal çevresinin KPSS’ye çalışma durumu, yüksek lisans düşüncesine sahip olma değişkenleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.
Tuncer (2011)	Bu çalışmada iş yaşamına ara eleman yetiştiren meslek yüksekokullarındaki öğrencilerin gelecek beklentileri araştırılmıştır.	430 öğrenci (Tunceli Meslek Yüksekokulundan) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.	Gelecek beklentileri ölçeği geliştirilmiş ve yapılan analizde tek faktörlü olduğu bulunmuştur.	Cinsiyete göre gelecek beklentileri arasında fark anlamlıdır (kız öğrenciler lehine). Bundan başka kardeş sayısına göre gelecek beklentileri 3-4 kardeşi olan öğrencilerle 5 ve daha çok kardeşi olanlar arasında da anlamlı fark vardır.
Kula ve Saraç (2016)	Bu çalışmada Üniversite son sınıfta okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerini bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır.	2013-2014 yılı Bahar Döneminde Ahi Evran Üniversitesinde eğitim gören 4. Sınıf öğrencilerinin tamamı araştırmaya katılmıştır	Durumluk- Sürekli Kaygı ölçeğinin sürekli kaygıyı ölçen 20 soruluk kısmı kullanılmıştır.	Otoriter anne-babaya sahip öğrencilerde, kız öğrencilerde ve düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerde aksi duruma göre kaygı puan

				ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.
Güngör ve Gül (2019)	Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri araştırılmıştır	Araştırmaya 400 öğrenci (Giresun Eğitim Fakültesi 3. ve 4. Sınıf) katılmıştır	Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği kullanılmıştır	Öğretmen adaylarının orta düzeyde mesleki kaygılarının olduğu ve ben merkezli kaygıları, görev ve öğrenci merkezli kaygılara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
Uğur (2020)	Üniversite öğrencilerinin yaşam koşulları ve mesleki gelecek kaygıları araştırılmıştır (2010-2011 ve 2019-2020 yılları arsında).	2010-2011 eğitim öğretim yılında 15, 2019-2020 yılında 29 öğrenci araştırmaya katılmıştır.	Yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanarak çalışmada kullanılmıştır.	Araştırma sonucunda katılımcıların mezun olduktan sonra iş bulma kaygısı yaşadıkları ve kamuda çalışmak istedikleri ve sonucuna ulaşılmıştır.
Bulut ve Yıldırım (2020)	Öğretmen adaylarının psikolojik belirtileri, problem alanı, cinsiyet ve bölüm değişkenine göre fark olup olmadığı araştırmanın amacıdır.	Araştırmaya 77 kadın, 44 erkek üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların okudukları bölümler; 55'i Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 43'ü Sınıf Öğretmenliği ve 23'ü Bilgisayar ve Öğrenim Teknolojileri Eğitimi Bölümü olarak belirtilmiştir.	Çalışmada Belirti Tarama Listesi (SCL-90) ve Bilgi Formu katılımcılara doldurtulmuştur.	KPSS kaygısı ve gelecek kaygısı diğer alanlara göre frekansları daha yüksek olduğu bulunmuştur
Bozkur, Kıran ve Cengiz (2020)	Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygıları, gelecekte iş bulmaya yönelik algıları, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri, genel öz yeterliklerinin araştırılması bu çalışmanın amacıdır.	636 (336 kadın; 300 erkek) lisans öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.	Belirsizlik Hoşgörüsüzlüğü Ölçeği-Kısa Form, Beck Umutsuzluk Ölçeği, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.	Katılımcıların umutsuzluk düzeyi ile genel öz yeterliklerinde negatif anlamlı bir korelasyon, belirsizliğe tahammülsüzlükle pozitif bir korelasyon bulunmuştur.

				Umutsuzluk düzeyinin genel öz yeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve gelecekte iş bulma olasılığına yönelik algıyı yordadığı bulunmuştur.
Dikmen (2021)	Üniversite öğrencilerinin gelecek beklentilerinin akademik erteleme üzerindeki yordayıcılığı araştırmanın amacıdır.	Araştırmaya (228’i erkek, 204’ü kadın) 432 kişi katılmıştır	Çalışma ilişkisel tarama modelindedir.	Araştırmanın sonucunda, gelecek beklentisinin akademik erteleme eğilimini negatif yönde anlamlı yordadığı bulunmuştur. Akademik erteleme eğilimleri yaşa, ve öğrenim gördükleri bölüme ve bölümlerini sevip sevmemeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Gelecek beklentileri sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri bölüm ve bölümü sevip sevmemeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
Derelioğlu (2023)	Üniversite öğrencilerinin temel kişilik özelliklerinin çalışma hayatına yönelik gelecek beklentilerine etkisi araştırmanın amacıdır.	Araştırmanın katılımcıları 459 ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrencisidir.	Gelecek Beklentileri Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği kullanılmıştır.	Katılımcıların gelecek beklentileri ile temel kişilik özellikleri arasında pozitif ve anlamlı orta derecede bir ilişki bulunmuştur.
Tekeli (2022)	Araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısının yaşam doyumu ve romantik ilişkiler üzerindeki	Çalışmaya %73,8’i kadın, %26,3’ü erkek toplam 320 üniversite öğrencisi katılmıştır.	Demografik Form, Çok Boyutlu İlişki Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği, Yaşam Doymu	Yaşam doyumu ve gelecek kaygısı arasında negatif yönde bir korelasyon

	etkisinin incelenmesidir		Ölçeği kullanılmıştır.	bulunmaktadır. Yaşam doyumu; gelecek kaygısı değişkeni ile olumsuz yönde korelasyon göstermiştir.
Karacan (2023)	Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ile öfke davranışları ve buna bağlı olarak da bu davranışların ortaya çıkmasında erken dönem uyum bozucu şemalarla arasındaki bağlantı oranını bulmaktır.	Örneklem grubunu 400 öğrenci oluşturmaktadır.	Demografik Form, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Young Şema Ölçeği Kısa Formu ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği uygulanmıştır.	Erken dönem uyum bozucu şemalar arttıkça, sürekli öfke, içe öfke ve dışa öfke oranlarının da arttığı belirlenmiştir. Sürekli öfke, içe ve dışa öfke düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında da olumlu bir korelasyon olduğu görülmüştür. Kopukluk şema alanına ve zedelenmiş otonomi şema alanına sahip bireyler, belirsizliğe tahammülsüzlük ile karşılaştığında, sürekli öfke düzeylerinin de arttığı sonucu elde edilmiştir.
Yücel ve Buz (2023)	Gençlerin gelecek beklentilerinin çeşitli yönleriyle ortaya konması araştırmanın amacıdır	Ankara'daki gençlik merkezlerine giden 12 genç araştırmanın katılımcıdır.	Veriler kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.	Çalışmada katılımcıların gelecek kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ulusal ya da uluslararası krizlerin umutsuzluğa yol açtığı görülmüştür.

Tablo 2. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin İstihdamını, İş Alanlarını ve Gelecek

kaygısını İşleyen Araştırmalar

Yazar	Araştırmaların Amaçları	Örneklem	Kullanılan Ölçekler	Bulgular
Yeşilyaprak (2009)	Bu çalışmada PDR alanına etkisi olabilecek değişimler ve sonuçları, gelecekte eğitim ve istihdam olanakları tartışılmıştır.	Değerlendirme çalışması olduğu için örneklem grubu bulunmamaktadır.	Değerlendirme çalışması olduğu için ölçüm aracı kullanılmamıştır.	Değerlendirme çalışması olduğu için bulgu bulunmamaktadır.
Özçay (2013)	Bu çalışmada PDR alanında işe başlamadan lisans/lisansüstü programlardan mezun olacak ve mezunları İnsan Kaynaklarına yönelik bilgilendirmektir.	Değerlendirme çalışması olduğu için örneklem grubu bulunmamaktadır.	Değerlendirme çalışması olduğu için ölçüm aracı kullanılmamıştır.	Değerlendirme çalışması olduğu için bulgu bulunmamaktadır.
Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına yönelik Yönetmelik (2014)	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının norm sayısı, düzenlemeleri hakkında bilgi vermiştir.	Yönetmelik olduğu için örneklem grubu bulunmamaktadır.	Yönetmelik olduğu için ölçme aracı kullanılmamıştır.	Yönetmelik olduğu için bulguları bulunmamaktadır.
Düşmez ve Yayıcı (2015)	Bu çalışmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin kişilik özellikleri ve kullandıkları stresle başa çıkma stratejileri araştırılmıştır.	15 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.	Kişisel Bilgi Formu, Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır.	Araştırmanın sonucunda katılımcıların bazı kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında korelasyon bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve algıladıkları ana baba tutumları açısından kişilik özellikleri ve stresle başa çıkma becerileri bakımından

				farklılaştığı görülmüştür.
Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç (2017)	2. Sınıfta okuyan RPD öğrencilerinin ilkökul, ortaokul ve lisedeki rehberlik hizmeti ve rehberlik birimine ilişkin gözlem ve görüşmelerinin değerlendirilmesi.	Toplam 30 öğrenci çalışmanın örnekleimidir (Bu öğrenciler Okullarda Rehberlik dersini almışlardır).	Belge incelemesi tekniği kullanılmıştır.	Araştırma sonucunda Rehberlik servisinin, Psikolojik danışmanın değerlendirilmesi ve Okullarda gözlem dersinin değerlendirilmesi olarak üç tema olduğu görülmüştür.
Yayla ve İkiz (2017)	Araştırmada psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ve psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.	100 kadın 66 erkek toplam 166 psikolojik danışman araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.	Kişisel Bilgi Formu, Etkili Psik. Danış. Nit. Değ Ölç. ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölç. İle veriler toplanmıştır..	Çalışmada psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik danışma öz-yeterlikleri arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenim durumuna ve etkili psikolojik danışman niteliklerine göre farklılaştığı görülmüştür.
Korkut (2018)	Kariyer öyküleri aracılığı ile psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma alanını seçmelerini etkileyen etmenleri belirlemek araştırmanın amacıdır.	Katılımcılar 82 üçüncü sınıf psikolojik danışma öğrencisinden (Mesleki Rehberlik Uygulamaları dersi alan) olmaktadır.	Katılımcılar kariyer öykülerini yazmışlar ve bunlara ilişkin içerik analizi yapılmıştır.	Çalışmada insanlarla birlikte olmak ve onları anlamayı isteme en fazla söylenmiştir. ayrıca aile ve öğretmenlerinin mesajları, üniversite sınavı ve az da olsa şansın etkisinden söz edilmiştir.
Bengisoy, A. ve Özdemir, M.B. (2019)	Alanda çalışanların lisans eğitimlerinin niteliğine ilişkin değerlendirmelerini,, mesleki problemleri, kendilerini yeterli ve yetersiz hissettikleri alanlar, hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır	Çalışmaya 34 kadın, 29 erkek olmak üzere 63 rehber öğretmen katılmıştır.	Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.	PDR lisans eğitiminin farklı üniversitelerde standart olmaması, net olmayan görev tanımı, gerçek dışı beklentiler gibi sorun alanları belirlenmiştir .

Bacanlı ve Aslan (2020)	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik birinci sınıf öğrencilerinin bölümü neden seçtikleri araştırmanın amacını oluşturmaktadır.	200 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.	10 açık uçlu sorudan oluşan soru formu kullanılmıştır.	Araştırma sonucunda, psikolojik danışmanları okullarda psikolojik destek veren bireyler olarak görüldüğü, eğitim dışında daha çok adliye ve özel şirketlerde çalışıyor olarak görüldüğü, okullarda çalışanlara rehber öğretmen, okul dışında çalışanlara ise psikolojik danışman olarak görüldüğü anlaşılmıştır. PDR programı katılımcıların çoğu tarafından ilk tercih olarak belirtilmiş; okul psikolojik danışmanlarından ve aile üyelerinden bilgi ve destek almışlardır. İlk tercih nedeni kişisel faktörler daha sonra siyasi, ekonomik ve eğitim sistemi ve sosyal olarak sıralanmaktadır.
Yayla (2021)	Okul psikolojik danışmanlarının, “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” ve içinde yer alan rehberlik ve psikolojik danışma alan politikaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi çalışmanın amacıdır	12 okul psikolojik danışman araştırmanın örneklemdir.	Nitel araştırma modelinin olgu bilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır.	Araştırma sonucunda katılımcıların vizyon belgesini olumlu değerlendirdiği, ancak uygulanabilirliğine yönelik olarak her aşamasının raporlanmasının uygun olacağı belirtilmiştir.

Asarlı ve Kūlahođlu (2022)	PDR oğrencilerinin mesleki gelecekleri konusunda beklentileri ve kaygıları, ilgi, kontrol, merak, güven ve iyimserlik durumları çalışma koşullarından kaynaklanan beklenmeyen değişimler açılarından incelenmiştir.	Çalışmanın oşneklemi 151 PDR 3. Sınıf oğrencisinden oluşmaktadır.	Demografik bilgi formu, "Gelecek Zaman Perspektifi Anketi uygulanmıştır.	Katılımcılar mesleki geleceklerinde kontrollerine güvenmekle fakat geleceklerini daha iyi oluřturmak için merak ve çabayı yeterince gōsteremedikleri gōr÷lmüřtur. Meslekte iře girip bařarılı olmada kariyer güveni algıları ve iyimserlik dūzeylerinin dūřuk olduđu gōr÷lmüřtur.
Sırakaya (2022)	Türkiye'de RPD alanındaki sorunlar ve alanın geleceğinin alan uzmanlarının gōr÷şleri çerçevesinde incelenerek tahminlerde bulunulmasıdır.	Türkiye genelinde gōrev yapan ve e-posta ile iletişime geçilen 42 katılımcıdan ulaşılabilen ve araştırmaya katılmayı kabul eden 17 kadın, 12 erkek toplam 29 katılımcı (alan uzmanı) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır	1.2. Ve 3. Delphi Aşaması veri toplama aracı kullanılmıştır.	Mezun sayısının hızlı bir şekilde artması ile istihdam alanındaki sorunlar, TTK9 kararının değiştirilmesi ve evrimii danışmanlığın yaygınlaşmaya başlaması en belirgin sonuçlardandır.
Karacil (2022)	Bu alışmada RPD oğretmen adaylarının oğzg÷ven ve benlik sayısına yōnelik gōr÷şleri araştırılmıştır.	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bōlümü 100 1. sınıf oğrencisi oşneklemi oluşturmuştur.	Yapılandırılmamış anket kullanılmıştır.	Katılımcılar aile, sosyal evre, k÷ltür ve okulun ođzg÷ven ve benlik saygısında etkilerini ve uygulamalı eğitimin katkısını; yūysek ođzg÷venin yūysek benlik saygısıyla ilişkisini vurgulamışlar
Öztekin, Kol, Taymur, Yaray, & Sarıyıldız (2022)	Atama bekleyen PDR oğrencilerinin atanmamaya yōnelik kaygıları bazı değişkenler çerçevesinde araştırılması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.	Katılımcılar 152 (77 kadın, 75 erkek)oğretmen adaydır.	Atanamama Kaygısı Ołeđi kullanılmıştır.	Ekonomik kazanç ve okuldaki başarı durumunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Tunç (2022)	Bu çalışmada PDR öğrencileri ve rehber öğretmenlerin kariyer kararı pişmanlıkları ve kariyer adanmışlıkları araştırılmıştır.	367 öğrenci örnekleme oluşturmaktadır.	İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır.	Araştırmada kariyer kararı pişmanlığı ve eğitime devam etme ve çalışma kariyer adanmışlığı düzeyinin yaklaşık %17’sini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.
Madenüs (2022)	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin geleceğe ilişkin olumsuz beklentileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Biruni Üniversitesi PDR Anabilim Dalında öğrenim gören 150’si kadın, 31’i erkek olmak üzere 181 öğrenciye uygulanmıştır.	Kişisel Bilgi Formu, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi uygulanmıştır.	Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi dışadönüklük alt boyut puanları anne çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Deneyime açıklık alt boyut puanları anne eğitim durumu, 5-10 yıl içinde alana ilişkin beklentiler ve mezun olunca iş bulmaya ilişkin beklentiler değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Sorumluluk alt boyut puanları baba eğitim durumu, 5-10 yıl içinde alana ilişkin beklentiler ve mezun olunca iş bulmaya ilişkin beklentiler değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyut puanları mezun olunca iş bulmaya ilişkin beklentiler değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Yumuşak başlılık alt boyut puanları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır.

Yaran, Balcı, Asil ve Yıldız (2022)	Psikolojik danışma ve rehberliği bir alan olarak aday öğrencilere tanıtmak, çalışma alanları hakkında ve diğer genel özellikleri hakkında bilgi vermek hedeflenmiştir.	Değerlendirme çalışması olduğu için örneklem grubu bulunmamaktadır.	Değerlendirme çalışması olduğu için ölçüm aracı kullanılmamıştır.	
Helvacı, Polat ve Terzi (2023)	Psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunun araştırılması çalışmanın amacıdır.	229 psikolojik danışman örnekleme oluşturmuştur.	Çalışmada kişisel bilgi formu ve Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır.	Çalışma sonucunda MEB'e bağlı çalışan psikolojik danışmanların Adalet Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nda çalışanlara; Adalet Bakanlığı'na bağlı çalışanlarınsa Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kurumlardakilere göre mesleki doyumlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki doyumları cinsiyete, mesleki deneyime göre farklılaşmaktadır.
"Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi" kitabının Metin Pişkin tarafından yazılan kitap bölümü	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının tarihi hakkında bilgi vermek, gelecekteki olası sorunları anlatmayı amaçlamıştır.	Kitap bölümü olduğu için örneklem grubu bulunmamaktadır.	Kitap bölümü olduğu için ölçme aracı kullanılmamıştır.	Kitap bölümü olduğu için bulguları bulunmamaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısını İnceleyen Çalışmalar

2007-2023 yılları arasında araştırma koşullarını kapsayarak konuyu ele alan 13 çalışma bulunmaktadır. 2007-2016 yılları arasında gelecek kaygısını etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Bu faktörler genel kapsamıyla cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kendini geliştirme kurslarına katılma durumu, yabancı dil becerisi, öğrenim görülen sınıf olarak belirlenmiştir. Yapılmış olan 4 çalışmada da cinsiyet faktörü ele alınmıştır. Bu çalışmaların sonucunda erkek öğrencilere göre kızların kaygılarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kendini geliştirme kurslarına giden öğrencilerin gitmeyenlere göre daha düşük düzeyde kaygılarının olduğu görülmüştür. Yabancı dil becerisine sahip öğrencilerin de yine aynı şekilde daha düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları bulunmuştur.

2016-2020 yılları arasında öğrencilerin yanı sıra meslekte görev alan öğretmenlerin de kaygı düzeylerinin araştırıldığı görülmektedir. Bu yıllar arasındaki çalışmalarda da cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerinin incelenmeye devam edildiği görülmektedir. Aynı zamanda belirsizliğe tahammülsüzlük ve gelecekte iş bulmaya yönelik algılarının da çalışıldığı görülmüştür. Bu yıllar arasında yapılmış 4 çalışmanın bulgularında da önceki çalışmaların bulgularına benzer şekilde kız öğrencilerin gelecek kaygısının daha yüksek olduğu yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalarda öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bundan başka incelenen çalışmalarda öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ile genel öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı negatif korelasyon, belirsizliğe tahammülsüzlükle anlamlı olumlu korelasyon olduğu; genel öz yeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve gelecekte iş bulmaya yönelik algılarının öğrencilerin umutsuzluk düzeyini yordadığı bulunmuştur.

2020-2023 yılları arasında konuyu kapsayan 5 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda gelecek kaygısını besleyen faktörlerden bireylerin kişilik özellikleri ele alınmakla birlikte gelecek kaygısının romantik ilişkiler ve yaşam doyumu üzerine etkilerinin de araştırıldığı görülmektedir. Gelecek beklentileri çeşitli boyutlarıyla incelenmiş; gelecek beklentisi akademik erteleme davranışını negatif yönde anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin gelecek kaygısı ve kişilik özellikleri arasında olumlu anlamlı orta derecede bir korelasyon bulunmuştur. Aynı zamanda yaşam doyumu ve gelecek kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki görülmüştür.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin İstihdamını, İş Alanlarını ve Gelecek Kaygısını İnceleyen Çalışmalar

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencilerinin istihdamını, iş alanlarını ve gelecek kaygısı ile ilgili 2009-2023 yılları arasında toplam 14 çalışmaya ulaşılmıştır.

2009- 2018 yılları arasındaki çalışmalara bakıldığında genel hatlarıyla psikolojik danışmanların istihdam alanı, alanda beklenen sonuçlar, bölümün tercih edilme nedenleri, psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ve stresle başa çıkma yolları incelenmiştir. Bu yıllarda yapılmış olan 5 çalışmanın 3’ü nitel araştırma olduğu için bulguları bulunmamaktadır. Bilgi verme çalışmasıdır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencilerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi ve algıladıkları ana baba tutumlarına göre kişilik özellikleri ve stresle başa çıkma becerileri açısından bazı boyutlarda farklılaştığı, bazı kişilik özellikleri ve stresle başa çıkmaları arasında korelasyon olduğu söz konusu araştırmaların bulguları arasındadır. İnsanlarla olmayı ve onları anlamayı isteme Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünün tercih edilme nedeni olarak en fazla söz edilen etmendir.

2018-2020 yılları arasında yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmacılar yine psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünün seçilme nedenleri üzerinde durmuştur. Bu yıllar arasındaki

çalışmalara katılan katılımcıların psikolojik danışmanlık mesleğine karşı algılarına bakıldığında; katılımcıların psikolojik destek veren bireyler olarak algıladıkları bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmaların diğer bir bulgusu; katılımcıların psikolojik danışmanlık ve rehberlik programını tercih etme nedenleri olarak sırasıyla kişisel, siyasi, ekonomik ve eğitim sistemiyle ilgili ve sosyal faktörler olarak belirtmişlerdir.

2020-2022 yılları arasında yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmacılar PDR bölümü öğrencilerinin beklenmedik değişimlerde mesleki geleceklerine yönelik beklenti ve kaygılarını, iyimserlik durumlarını, RPD alanındaki sorunlar ve alanın geleceğini, RPD öğretmen adaylarının özgüven ve benlik saygısına yönelik görüşlerini, psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeylerini ve PRD öğrencilerinin kariyer adanmışlıkları ile kariyer kararı pişmanlıklarını incelemişlerdir. Bu çalışmalarda psikolojik danışmanların iş bulma ve başarılı olma açısından kariyer güveni algıları ve iyimserlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca mezun sayısının hızlı bir şekilde artması ile istihdam alanındaki sorunlar ve çevrimiçi danışmanlığın yaygınlaşmaya başlaması en belirgin sonuçlardandır.

Bunların yanı sıra, öğretmen adayları uygulamalı eğitimin bireylerin özgüvenlerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ve özgüvenli bireylerin benlik saygılarının da yüksek çıktığı yönünde görüşleri vardır. Ekonomik kazanç ve okuldaki başarı durumu değişkenlerinde fark anlamlıdır. Kariyer adanmışlığı düzeyine ait toplam varyansın yaklaşık %17'sini kariyer kararı pişmanlığı ve eğitime devam etme ve çalışıyor olma durumunun açıkladığı bulunmuştur (Örn. Karacil,2022; Öztekin ve diğ., 2022; Tunç,2022). Bir diğer çalışmada kişilik özellikleri açısından yapılan incelemeler sonucunda; Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi dışadönüklük alt boyut puanları anne çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Deneyime açıklık alt boyut puanları anne eğitim durumu, 5-10 yıl içinde alana ilişkin beklentiler ve mezun olunca iş bulmaya ilişkin beklentiler değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Sorumluluk alt boyut puanları baba eğitim durumu, 5-10 yıl içinde alana ilişkin beklentiler ve mezun olunca iş bulmaya ilişkin beklentiler değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyut puanları mezun olunca iş bulmaya ilişkin beklentiler değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Yumuşak başlılık alt boyut puanları baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır (Madenüs,2022).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'deki psikolojik danışmanların gelecek kaygılarına yönelik Türkiye'de yapılmış olan çalışmaların incelendiği; gelecek kaygısına neden olan faktörleri ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının istihdam alanları ile ilgili literatür taramasına ilişkin bu çalışmada 2005-2023 yılları arasında 32 çalışma incelenmiştir. Yapılan literatür incelemesi üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. İstihdam alanı azlığı, ekonomik koşullar ve sürekli değişen koşullar sebebiyle de bu kaygı giderek artmaktadır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanına bakıldığında psikolojik danışmanların gelecek kaygısı yaşadıklarını ve bu kaygının mesleki ve kişisel yaşamlarına olumsuz yansımaları olduğunu ortaya koymuştur. İncelenen literatür, psikolojik danışmanların mesleki yaşamlarında önemli bir gelecek kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. Bu kaygının temel nedenleri arasında ekonomik belirsizlikler, iş güvencesinin yetersizliği, mesleki doyum eksikliği ve henüz norm değişikliğinin olmayışı yer almaktadır. Psikolojik danışmanlık mesleğinin doğası gereği yüksek düzeyde empati ve duygusal dayanıklılık gerektirdiği göz önüne alındığında, bu faktörlerin danışmanların psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebileceği açıktır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ekonomik belirsizlikler ve iş güvencesinin yetersizliği, psikolojik danışmanların gelecek kaygısının en önemli nedenleri arasında yer almaktadır. Literatürdeki araştırmalar, iş güvencesinin yetersizliğinin, danışmanların mesleki tatmin düzeylerini olumsuz

etkilediğini ve bu durumun gelecek kaygısını artırdığını göstermektedir. İş güvencesinin artırılması ve istihdam politikalarının gözden geçirilmesi, danışmanların gelecek kaygısını azaltmada önemli bir adım olacaktır. Uzun vadeli iş sözleşmeleri ve istihdam politikalarının iyileştirilmesi, danışmanların iş güvencesini sağlayarak gelecek kaygısını azaltabilir. Mesleki tatmini artırmak için iş yükünün dengeli dağıtılması, danışmanların becerilerine uygun görevler verilmesi ve kariyer gelişim fırsatlarının sunulması önerilmektedir. Sürekli mesleki gelişim programlarının ve eğitimlerin düzenli olarak sunulması, danışmanların mesleki yeterliliklerini artırarak gelecek kaygısını azaltmada etkili olabilir. Psikolojik danışmanların hem kişisel hem de mesleki iyi oluşlarını desteklemek için psikolojik destek hizmetlerinin sağlanması önemlidir. Meslek örgütleri ve ilgili kurumlar tarafından sunulan psikolojik destek hizmetleri, danışmanların stresle başa çıkma becerilerini geliştirebilir ve duygusal dayanıklılıklarını artırabilir. Ayrıca, danışmanların iş-yaşam dengelerini korumaları ve tükenmişlikten kaçınmaları için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Psikolojik destek hizmetleri, danışmanların duygusal dayanıklılıklarını artırarak stresle başa çıkma becerilerini geliştirebilir ve iş-yaşam dengelerini korumalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, psikolojik danışmanların daha sağlıklı ve verimli bir şekilde çalışmalarını için gerekli önlemlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Mesleki tatmini ve iş güvencesini artıracak politikaların geliştirilmesi, sürekli mesleki gelişim programlarının uygulanması ve psikolojik destek hizmetlerinin sağlanması, danışmanların gelecek kaygısını azaltmada etkili olabilir. Bu önlemler, psikolojik danışmanların daha sağlıklı ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlayarak hem kendilerine hem de danışmanlarına daha etkili hizmet sunmalarına olanak sağlayabilir.

<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 Hatice Şingir
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. Hatice Şingir
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Asarlı, Z. & Önder Külahoğlu, Ş. (2022). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) Lisans Programında Okuyan Öğrencilerin Mesleki Gelecek Algılarının Kariyer Uyumu Açısından İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(82), 890-915.
- Ayna, Y. & Deniz, L. (2022). Ücretli Öğretmenlik: Bir Metafor Çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 53-71.
- Bacanlı, F. & Aslan, A. M. (2020). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Lisans Programı Öğrencilerinin Bu Programı Tercih Nedenlerinin İncelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 929-961.
- Bengisoy, A. & Özdemir, M.B. (2019). Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 189-93.
- Bozkur, B., Kiran, B., & Cengiz, Ö. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Gelecekte İş Bulmaya Yönelik Algı ve Özyeterliliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2401-2409.
- Bulut, S., & Yıldırım, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Problem Alanları ve Psikolojik Belirtileri. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 402-414.
- Derelioğlu, S. (2023). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 7(2), Sayfa No.791-807.
- Dikmen, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentisi ve Gelecek Beklentileri ile Akademik Erteleme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 2(731-743).
- Donat, Bacioğlu, S. & Onat, Kocabıyık, O. Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Okullardaki Rehberlik Servisini Değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. (7) 45-62.
- Düşmez, İ. & Yaycı, L. (2015). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi, *OPUS- Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9) s.61-84
- Güngör, C. & Gül, İ. (2019). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun ili örneği). *Asya Öğretim Dergisi*. 7(2), 74-89.
- Helvacı, İ., Polat, C., & Terzi, R. (2023). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (Pdr) Bölümü Mezunlarının Çalıştıkları Bakanlıklara Göre Mesleki Doyum Seviyelerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 257-270. <https://doi.org/10.29029/busbed.1212089>
- İkiz, E. & Yayla E. (2017). Psikolojik Danışmanların Etkili Nitelikleri ile Danışma Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7 (48). 31-44.
- Karacan, M. (2023). Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı, Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar,

- Öfke ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Karacil, M. (2021). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Özgüven ve Benlik Saygılarına İlişkin Görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 23-30.
- Korkut-Owen, F. (2018). Psikolojik Danışman Adaylarının Kariyer Gelişim Öyküleri, *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 22-47.
- Kula, K. & Saraç, T. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (13).
- Kurt, G. (2007). Ridit Analizi ve Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygılarının İncelenmesi. Üzerine Bir Uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2).
- Madenüs, F. (2022). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Geleceğe İlişkin Olumsuz Beklentileri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Biruni Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici Ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik (2014) <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/21.5.20146459.pdf>
- Özsarı, İ. (2008). *Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS Merkezi Sınavı Odaklı Gelecek Kaygıları ve Mesleki Beklentileri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öztekın, A.; Kol, V.; Taymur, K.; Yaray, E. ve Sarıyıldız, Y. (2022). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(19), 71-84.
- Pişkin, M. “Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını” *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. Ed. Muhsin Hesapçioğlu ve Alpaslan Durmuş. Ankara: Nobel Yayınları. 2006.
- Sırakaya, D. (2022). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanının Geleceği: Delphi Analizi Çalışması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tekeli, T. (2022). *Gelecek Kaygısının Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Romantik İlişkilere Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Tunç, E. Ve Tunç, M. F. (2022). Rehber Öğretmenler ile Psikolojik Danışman Adaylarının Kariyer Adanmışlıkları ve Kariyer Kararı Pişmanlıkları. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 34-50.
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim Gençliğinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2*.
- Uğur, N. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Koşulları ve Mesleki Gelecek Kaygılarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (15), 1-25.
- Yaran, S. N., Balcı, E.E., Asil, B. , Yıldız, N. G. (2022) Aday Öğrenciler İçin Bir Alan Olarak Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi* 2, (2), 65-81
- Yayla, A. Y. (2021). *Okul Psikolojik Danışmanlarının 2023 Eğitim Vizyonunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alanına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Alanının Geleceği: Yeni Açılımlar ve Öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(42) 193-213
- Yücel, İ. & Buz, S. (2023). Gençlerin Gelecek Beklentilerinin Belirleyicileri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(4): 1756 – 1767.

Genç Kızların Evlilik Öncesi Eğitimlere İlişkin Görüşleri: Sosyal Hizmetler Programı Örneği*

Dr. Öğr. Üyesi Sadiye Kayaarslan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8636-3897>

Kırıkkale Üniversitesi, Delice Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, Sosyal Hizmetler Pr.,
Kırıkkale – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 12.08.2024

Kabul: 07.10.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Aile

Genç

Evlilik Öncesi Eğitim

Sosyal Hizmet

Sosyal Politika

Araştırma Makalesi

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

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.78025>

Öz

Toplumların sağlıklı aile kurabilen gençlere sahip olabilmesi evlilik yaşantısında mutlu ve huzurlu olmakla yakından ilgilidir. Toplumların geleceği, gençlerin evliliğe bakış açılarıyla ve evliliğe dair bilinçli olma durumlarıyla şekillenmektedir. Evlenmeden önce evliliğe dair alınan eğitimler genç bireylerin farkındalıklarını ve bilgilerini artırarak evlilik için olgunlaşmalarına yardımcı olması bakımından önemlidir. Bireylere evlilik öncesinde evlilik eğitiminden faydalanma fırsatının sağlanabilmesi, hem aile hem de toplum sağlığının geliştirilebilmesi için yapılabilecek önemli bir çalışmadır. Bu noktada ailede çocuk ve gençle en çok vakit geçirecek olan anne adayları konumundaki genç kızların evlilik öncesi eğitimlere yönelik düşüncelerini bilmek önem kazanmaktadır. Bu araştırma, üniversite eğitimi alan genç kızların evlilik öncesinde yapılan evlilik ile ilgili eğitimlere dair görüşlerini ortaya koyan nitel bir çalışmadır.

Araştırmanın katılımcılarının yaşları 18-22 yaş arasında değişmektedir. Araştırmada 28 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırmada genç kızların evlilikle ilgili bilgi kaynakları ve bu bilgi kaynaklarının yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri, evlilikle ilgili yeterli bilgiye ulaşamama nedenleri, nedenleriyle birlikte evlilik öncesi eğitimi gerekli görüp görmedikleri, evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitim alma ihtiyaçları ve eğitim almayı isteyip istememe durumları, evlilik öncesi eğitimleri hangi açılardan faydalı buldukları, eğitimlerde hangi konuların anlatılmasını istedikleri ve hangi eğitim yöntemlerinin tercih edildiği gibi konulara yönelik görüşleri belirlenerek değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre genç kızlar evlilikle ilgili bilgilere daha çok akranlarından ve annelerinden ulaşmaktadırlar. Genç kızların bilgi kaynaklarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Genç kızların evlilikle ilgili yeterli bilgiye ulaşamama nedenleri içinde eğitimlerin ücretsiz olmaması ve internetteki bilgi kirliliği ön plana çıkmıştır. Genç kızların hepsi evlilik öncesi eğitimlerin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Eğitimlerin öncelikli olarak etkili iletişim kurabilmek ve evlenilecek kişiyi doğru şekilde seçebilmek için gerekli olduğu belirtilmiştir. Genç kızların çoğunluğu evlilik öncesinde evlilikle ilgili eğitim almaya ihtiyaç duymakta ve eğitim alma konusunda isteklidirler. Katılımcılara göre evlilik öncesi eğitimlerin faydaları içinde ilk üç sırada bireyin olgunluk seviyesini artırma, bilinçli ve sağlıklı aile kurmayı sağlama, eş adaylarının sorun çözme becerilerini geliştirme konularının bulunduğu belirlenmiştir. Eğitimlerde en çok anlatılması istenilen üç konu; doğru eş seçme yöntemleri, üreme sağlığı ve değerler eğitimi olarak ortaya çıkmıştır. Genç kızların çoğunluğunun evlilik öncesi eğitimlerin üniversitelerde ders kapsamında ve yüz yüze eğitim yöntemiyle verilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda evlilik öncesi eğitimler sosyal hizmet açısından önleyici hizmetler içerisinde değerlendirilebilir. Sonuç olarak evlilik öncesi eğitimlerin temelde ülke politikası olarak ele alınıp toplumda bu tür eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Atf Bilgisi / Reference Information

Kayaarslan, S. (2024). Genç Kızların Evlilik Öncesi Eğitimlere İlişkin Görüşleri: Sosyal Hizmetler Programı Örneği. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 459-478.

*Young Girls' Opinions on Premarital Education: The Sample of Social Services Program**

Asst. Prof.Dr. Sadiye Kayaarslan

Kirikkale University, Delice Vocational School, Social Services and Counseling Department, Social Services Pr.,
Kirikkale – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 22.08.2024

Accepted: 07.10.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Family

The Young

Premarital Education

Social Services

Social Policy

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.78025>

Abstract

The fact that societies can have young people who can build healthy families is closely related to being happy and peaceful in the marriage life. The future of societies is shaped by young people's views of marriage and the conditions of their being conscious about marriage. The premarital education received for marriage is important in terms of helping young individuals mature by increasing the awareness and knowledge of them. Providing the individuals with the opportunity to benefit from premarital education is an essential study that can be done to improve both family and community health. At this point knowing the premarital education thoughts of young girls in the position of expectant mothers, who will spend most of their time with child and the young, gains importance. This study is a qualitative research that reveals young college girls' views on premarital education.

The participants' age of this study varies between 18-22 years. In the research, the data collected with a semi-structured interview form consisting of 28 questions are evaluated with content analysis. In the study, young girls' opinions about the subjects like their information sources related to marriage and their views about the competences of these information sources, their reasons for not getting adequate information about marriage, whether they consider premarital education necessary or not along with their reasons, their needs to receive education about marriage life before marriage and whether they want to receive this education, what aspects of premarital education they find useful, their wishes about what topics must be lectured in the education and which educational methods are preferred have been evaluated by determining.

According to the research findings, young girls get more information about marriage from their peers and mothers. Young girls have stated that their sources of information are not sufficient. Among the reasons why young girls do not have access to adequate information on marriage, the lack of free trainings and information pollution on the internet have come to the forefront. All of the young girls have stated that premarital trainings are necessary. It has been stated that the trainings are primarily necessary to communicate effectively and to choose the right person to marry. The majority of young girls need and are willing to receive education on marriage before marriage. According to the participants, the top three benefits of premarital trainings are increasing the maturity level of the individual, establishing a conscious and healthy family and improving the problem-solving skills of prospective spouses. The three topics most frequently requested to be covered in the trainings are correct methods of choosing a spouse, reproductive health and values education. It has been determined that the majority of young girls think that premarital education should be provided in universities within the scope of courses and through face-to-face education. Accordingly, premarital education can be evaluated within preventive services in terms of social service. In conclusion, it is considered that premarital education should be considered as a basic country policy and such education should be spread in the society.

GİRİŞ

Günümüzde aile yapısı çağın gereksinimleri doğrultusunda değişmekte ve dönüşmektedir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de ailenin oluşmasında evlilikler belirleyici olmaktadır. Bununla birlikte önceki dönemlerde gençler bir an önce zamanı gelse de evlenip yuvamı kursam diye hareket ederken günümüzde evlilik konusunda cesaretlerin kırıldığı ve yaşam koşullarının evlilikleri daha da zorlaştırdığı görülmektedir. Nitekim yapılan bir araştırmada (Özkan Bardakçı, 2021), üniversiteli gençlerin evlilikten korktukları tespit edilmiştir. Bu korkunun nedenleri ise evlendikten sonra sorumluluk almak ve eşin evlendikten sonra değişeceği fikrine sahip olmak şeklinde belirtilmiştir. Bireyin çevresinden rastgele edindiği bilgilerle evliliğe dair önyargılar yumağıyla sarmalandığı gençlik döneminde evliliğe mesafe konulması durumu gözlemlenebilmektedir. Dolayısıyla önyargının yaşanılmasında bireyin olumsuz örnekleri genellemenin yani bireyin deneyim veya gözlemlerindeki olumsuzlukları genelleyerek ilişkisinde ya da evliliğinde olumsuzluklar yaşayacağı fikrine sahip olmasının etkisinden (Sancak Aydın ve Demir, 2017: 637) bahsedilebilir. Hem evliliğe dair önyargıların giderilebilmesi hem de evlilik öncesi ile evlilik hayatının mutlu olabilmesi için evlilik öncesi evliliğe dair eğitimlerin toplum ve ülke gündemine alınması bir ihtiyaç olarak önümüzde durmaktadır.

Evlilik öncesi eğitimler evlilere uygulanabileceği gibi aynı zamanda evlilik öncesindeki çiftlere ve romantik ilişkileri bulunan bireylere de ilişkilerinin daha nitelikli olması için uygulanabilir. Bu eğitimlerin temel amacı, ilişkiyi zenginleştirerek doyumu artırmaktır. Bu amaçla bağlantılı olarak empatiyi, yakınlığı, etkili iletişimi ve problem çözme becerileri gibi unsurları içermektedir (Yalçın, 2009: 11). Her konuda olduğu gibi evlilik konusunda da yeterli ve doğru bilgiye ulaşmamak bu konudaki eğitimsizliğin bir dezavantaja dönüşeceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla evlenmeden önce evliliğe dair eğitimler alarak bilinçlenen bireylerin eğitilmiş olmanın avantajını yaşayarak daha sağlıklı bir evlilik hayatı yaşayabilecekleri öngörülebilmektedir. Evlilik öncesi eğitim alanların evlilikteki sorunlarla baş etme cesaretinin daha fazla olabileceği ve farkındalıkları nedeniyle de daha az hata yapacakları (Haskan Avcı, 2014: 238) ifade edilmektedir. Evliliğe dair eğitimler bireyin 18 yaşına ulaşmasıyla verilmeye başlanabilirse evleneceği zamana kadar bireyin olgunlaşmasına zemin hazırlamak mümkün olabilir. 18 yaş gençliğin en zinde olduğu zaman dilimi olarak değerlendirildiğinden bu tür eğitimlerin genç yaşta bireylere vaktinde verilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma 18-22 yaş arasındaki üniversite eğitimi alan genç kızların evlilik öncesinde yapılan evliliğe dair eğitimler hakkındaki görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Günümüzde evli bireyler, evlilik yaşamlarında yaşadıkları sorunların türüne göre sosyal hizmet uzmanlarıyla, aile hekimleriyle, evlilik danışmanlarıyla, halk sağlığı / ana-çocuk sağlığı gibi kurumlarla iletişime geçmektedir (Sevim, 2018: 607). Tıpkı evli bireylerde olduğu gibi evlilik öncesindeki dönemi yaşayan çift adaylarının ve romantik ilişki yaşayan bireylerin de ilişki sorunlarının yol açtığı durumlardan ve özellikle çatışmalardan dolayı aynı meslek elemanlarından ve kurumlardan faydalandıkları ifade edilebilir. Özellikle aile içi şiddet, boşanmanın yol açtığı ortada kalmış çocuklar / terk edilmiş çocuklar gibi durumların yaşanmasında devreye sosyal hizmet uygulamalarının girmesi elzemdir. Bu doğrultuda ilişkilerin bu tarz istenilmeyen noktalara ulaşmaması adına evlilik eğitimlerinin evlilik öncesinde verilmesi uygulamasının sosyal hizmet açısından bu tür durumları önleyici etkisi ve işlevi olduğunun altını çizmemiz gerekmektedir.

Çeşitli sorunlarla yaşamak durumunda kalan gençlerin evlilik eğitimleriyle evliliğe hazır duruma gelmeden evlilik yapmaları onların evlilikle ilgili sorunlarla başa çıkamamalarını da beraberinde getirebilecek (Koçak ve Köse, 2015: 73), bu durum ise gençlerin sorunlarına yeni sorunların eklenmesine neden olacaktır. Evlilik öncesi eğitim birçok ülkede sorunlara çözüm yolu olarak değerlendirilmekteyken Türkiye’de konuyla ilgili yeterli sayıda bilimsel çalışma bulunmamaktadır (Yüksektepe ve Akbaş, 2023). Ayrıca Türkiye’de üniversiteli gençlerin evliliğe dair görüşlerini inceleyen

fazla araştırma da bulunmamaktadır. Yapılan araştırmaların ise ancak çok azında evlilik ile ilgili eğitimlere üniversiteli gençlerin yaklaşımı inceleme konusu edilmiştir. Bu araştırmalar da çoğunlukla nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ise nitel araştırma yöntemiyle tasarlanarak konuyla ilgili derinlemesine bilgiye ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın ilgili literatüre ve faydalanıcılara katkı sağlaması öngörülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı; üniversiteli genç kızların evlilik öncesinde verilen evlilik ile ilgili eğitimlere dair hangi düşüncelere sahip olduklarını belirleyerek onların bakış açısından evlilik eğitimlerinin nasıl görüldüğünü anlamlandırmaktır.

Araştırmanın ikincil amaçları ise şunlardır:

- 1- Üniversiteli genç kızların evlilikle ilgili bilgi kaynaklarına dair düşüncelerini belirleyip değerlendirmek,
- 2- Üniversiteli genç kızların evlilikle ilgili yeterli bilgiye ulaşamama nedenlerini belirleyip değerlendirmek,
- 3- Üniversiteli genç kızların evlilik öncesi eğitimin gerekliliği, evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitim alma ihtiyaçları ve istekleri hakkındaki düşüncelerini belirleyip değerlendirmek,
- 4- Genç kızların evlilik öncesi eğitimlerle ilgili beklentilerini belirleyip değerlendirmek.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’de sosyal ve ekonomik değişim sürecinden en çok etkilenen kurumların arasında aile kurumu ve evlilik kurumu gelmektedir. Evlilik kurumu, ailenin kuruluşundaki ilk aşama olması nedeniyle aileyi etlikeyen faktörler tarafından fazlasıyla etkilenmektedir. Genç bireyler aile yapısı içindeki en dinamik unsurlar olması nedeniyle değişimlerden de bir o kadar etkilenmektedir.

Türkiye’de ilk evlenme yaşı giderek yükselmiş, kaba evlenme hızı ise azalmıştır. Evlenme hızının en çok ekonomik kriz dönemlerinde ve 2020’de Covid-19 pandemisinin ülkede kapanma sürecini yaşattığı dönemde düştüğü (Şahbaz, 2023: 11) ifade edilmektedir. Türkiye’de evlenme oranlarındaki hızlı azalış ve boşanma oranlarındaki hızlı artış aile yaşantısının korunması amacıyla yapılan çalışmaların çeşitlenerek yaygınlaştırılması gereğini ortaya koymaktadır. Evlilik öncesi eğitimler, evlilik çağına gelen gençlerin evlilik konusundaki farkındalıklarını artırarak aile kurumunun krizlerine çözüm sunmak bakımından yararlı olabilir (Aksakal, 2023: 224-225).

Toplumda ve ailede en dinamik unsur olan gençler üzerinde yapılan bu araştırmada genç kızların evlilik öncesi dönemde evlilik ile ilgili eğitim almaya dair görüşleri incelenmiştir. Bu araştırma evlilik öncesinde evliliğe dair eğitimlerin önemine dikkat çekerek ve bilimsel literatürün bu anlamda zenginleşmesini sağlayarak hem bireysel hem de toplumsal düzlemde katkı sağlayacak ve önemli bir işlevi yerine getirmiş olacaktır. Bu tür eğitimlere toplumumuzda daha fazla değer verilmesi durumunda evlilik öncesindeki evlilik ile ilgili eğitimlere olan talep artabilecektir. Mutlu evliliklerden oluşan aile yapısı güçlenecek, bu sayede hızla artan boşanma oranları uzun vadede gerileyebilecektir. Nitekim Yalçın’ın (2009: 19) da belirttiği üzere, sağlıklı bir toplum için gerekli olan unsur sağlıklı ailelerdir. Bireylere evlilik öncesinde evlilik eğitiminden faydalanma fırsatı vermek, hem aile hem de toplum sağlığını geliştirmek için yapılabilecek önemli bir çalışmadır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda evlilik öncesinde verilen evlilik eğitimlerinde üniversiteli genç kızlara hangi konuların anlatılmasının faydalı olacağı, genç kızların tercih ettiği eğitim yöntemleri, genç kızların bu tür eğitimlere olan ihtiyaç ve isteklilik durumları gibi önemli hususlar belirlenecektir. Üniversiteli genç kızların evlilik öncesindeki evliliğe dair eğitimleri nasıl

değerlendirdiklerini anlamak, eğitimlerde dikkat edilmesi gereken konuların belirlenmesini ve planlanmasını kolaylaştıracaktır. Bu sayede söz konusu eğitimler kendilerinden beklenen hedefleri daha kolay gerçekleştirebilir duruma gelecektir. Bu araştırma, evlilik öncesi evliliğe dair eğitimlerin önemine dikkat çekerek önemli bir işlevi yerine getirecektir. Bu tür eğitimlere toplumumuzda daha fazla değer verilmesi durumunda evlilik öncesi eğitimlere olan talep artacak, bu sayede aile yapısı güçlenecek ve sonuçta daha sağlıklı bir toplum ortaya çıkabilecektir.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırma, nicel araştırmadan daha karmaşık olan bir veri desenine sahiptir (Baltacı, 2018: 233). Nitel araştırmada önemli olan, merak edilen konuyla ilgili derinlemesine bilgiye ulaşabilmektir.

Bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesine yönelik, görüşme formunun uygulanabilmesi için 29.06.2024 tarih ve E.260660 sayılı etik kurul karar evrakı ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı ve gerekli araştırma izinleri (19.07.2024 tarihli ve E-52376203-100-264805 sayılı araştırma izni evrakı ile) alınmıştır. Çalışma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanırken gönüllülük dikkate alınmış ve aydınlatılmış olur formları kullanılmıştır.

Araştırmada kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte veri doygunluğuna ulaşıldığında araştırmanın veri toplama aşaması tamamlanmış olmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı, örnekleme girmeye uygun olan birkaç anahtar kişiyle görüşerek onların aracılığıyla aynı ölçüte uyan diğer kişilere ulaşmaya çalışır (Kerlinger and Lee 1999; Aktaran: Baltacı 2018: 253, 254). Böylece örneklem bir kartopu misali doygunluk seviyesine ulaşana kadar (ulaşılan kişiler benzer ifadeleri aktarana kadar) büyür. Bu teknikte amaç, konuyla ilgili derinlemesine bilgiye ulaşabilmek olduğu için görüşme yapılan kişi sayısı her konuya ve hedef kitleye göre değişebilir ve görüşülen kişi sayısını bu doyum noktası belirler. Bu teknikte uygun olarak bu araştırmadaki veriler, Kırıkkale Üniversitesi'nde Sosyal Hizmetler programında 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde eğitim gören 10 üniversite öğrencisi genç kız ile derinlemesine görüşülerek elde edilmiştir. Araştırma bulguları sunulurken katılımcılar K-1, K-2, K-3.... K-10 şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Üniversiteli genç kızların evlilik öncesi eğitimlere ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu, araştırmanın temel sorusudur. Araştırmanın alt soruları ise genel olarak şunlardır: Üniversiteli genç kızların evliliğe ilişkin bilgi kaynaklarıyla ilgili düşünceleri nelerdir? Genç kızların evliliğe dair bilgilere ulaşamama nedenleri nelerdir? Genç kızların evlilik öncesinde evliliğe dair eğitim alma ihtiyaçları ve istekleri hangi düzeydedir? Genç kızların evlilik öncesi eğitimlerle ilgili beklentileri nelerdir?

BULGULAR

Genç Kızların¹ Yaşları, Romantik İlişki Durumları ve Evlenmeyi Düşündükleri Yaş

Araştırmaya katılan üniversite eğitimi alan genç kızların yaş dağılımı şu şekildedir: Katılımcıların çoğu (beş kişi) 18 yaşında, ikisi 19 yaşındadır. 20, 21 ve 22 yaşında olan birer kişi bulunmaktadır. Çoğunluk 18-19 yaş grubunda bulunmaktadır. Araştırmadaki katılımcıların tamamı hiç evlenmemiş genç kızdır. Genç kızlardan iki tanesi şu anda romantik-duygusal bir ilişki yaşadıklarını, bir tanesi önceden de şu anda da bu tarz ilişki yaşadığını, yedi tanesi ise önceden böyle bir ilişki yaşadığını ama şu anda ilişki yaşamadığını ifade etmiştir. Araştırma grubumuzdaki genç kızların

¹ Bundan sonraki ara başlıklarda "genç kızlar" ifadesi yerine "katılımcılar" ifadesi kullanılacaktır.

çoğunluğu romantik-duygusal ilişki yaşadığı kişiden herhangi bir sebepten dolayı ayrılmış olanlardan oluşmaktadır.

Katılımcıların biri hariç (fikri olmadığını belirtmiştir) diğerleri 22-26 yaş aralığında evlenmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Evlenme yaşının seçiminde genç kızların dikkat ettikleri kriterler kendi ifadeleriyle şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

“Erkeğin de evlilik isteğinin olması, işinin olması gerekmekte. Ayrıca evlilik konusunda da olgunlaşması gerekmekte. Bunlar şu anda mevcut olmadığından en az dört sene sonra evlenebilirim” (K-1).

“Kişilerin birbirlerini tanımaları ve evlenmeye hazır hale gelmeleri için en az dört-beş yıl geçmeli” (K-2).

“Mesleğimi elime alıp para biriktirdikten sonra evlenmek istiyorum” (K-3).

“Hayatım 26 yaşında daha çok düzene girmiş olur, evlenebilecek olgunluğa minimum o yaşlarda erişirim. Ama aşık olursam daha erken de evlenebilirim” (K-4).

“Evleneceğim kişiyi en az iki yıl tanımam gerek” (K-5).

“Tanıştıktan sonra eğer birbirimize güveniyorsak dört yıl içinde evlenmeliyiz” (K-6).

“En az beş yıl tanımak gerekiyor. Ama yine de farklı birine dönüşebilir” (K-7).

“En geç beş yıl içinde evlenmeyi düşünüyorum. Çünkü ancak o vakit okul biter, iş sahibi olurum” (K-8).

“Yeterince tanıdığımı düşündüğümde, iyi bir gelecek kurabileceğimizi düşündüğüm zaman, kendimden ve ondan eminsem, birbirimizi tamamladığımızı düşündüğüm zaman evlenirim” (K-9).

“Erkekler geç olgunlaştığı için, tanıştıktan sonra beş yıl geçmeli” (K-10).

Genç kızların ifadelerinden görüldüğü üzere, genç kızların evlilik yaşını belirleyen kriterler içinde eğitim hayatının bitip işe girilmesi, erkeğin de işinin olması ve erkeğin evlilik için yeterli olgunluğa ulaşması, evlenecek kişilerin birbirlerini tanımaları için iki yıldan beş yıla kadar değişen sürelerde belli bir vaktin geçmesi, erkeğin evlilik isteğinin olması, evlenecek kişiler arasında karşılıklı güvenin oluşması ve birbirlerini tamamladıklarının düşünülmesi gibi kriterler yer almaktadır.

Katılımcıların Evliliğe İlişkin Bilgi Kaynakları Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların evlilik ile ilgili bilgilere ulaştıkları kaynaklar, bilgilere yeterli düzeyde ulaşım ulaşımadıkları ve bu kaynaklardan edindikleri bilgilerin yeterli olup olmadığı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Genç kızların evlilik ile ilgili bilgilere ulaştıkları kaynaklar sırasıyla kız kuzenler ve arkadaşlar, anne, abla, yeni evlenenler, akrabalar, sosyal medya, aile, teyzeleri ve bilimsel yayınlar. Genç kızların daha çok akrabalarından evlilik ile ilgili bilgilere ulaştıkları sonrasında ise annelerinden ve ablalarından ve yeni evlenenleri gözlemleyerek-onlarla konuşarak bu bilgileri edindikleri görülmektedir. Televizyondan edinilen bilgilerin yerini sosyal medyanın almış olması ve bilimsel yayınlardan faydalanmanın en sonda yer alması dikkat çekicidir.

Genç kızlara evlilikle ilgili bilgilere yeterli düzeyde ulaşım ulaşımadıkları hakkındaki düşünceleri sorulmuş; çoğunun (sekiz katılımcının) bu soruya “hayır, ulaşamıyorum” şeklinde; sadece iki katılımcının “evet, ulaşabiliyorum” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Katılımcıların “Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha öğrenmem gereken çok şey var” (K-5). “ Bazı konular hakkında bilgi sahibi olsam da öğrenebileceğim birçok şey var. Zamanla, yaşayarak ve çevre ile öğreneceğim...” (K-9) şeklindeki ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, genç kızlar evlilikle ilgili bilgilere yeterli düzeyde ulaşamamakta ve daha öğrenmeleri gereken çok fazla konunun olduğunu düşünmektedirler.

Genç kızlara evlilik ile ilgili bilgilere ulaştıkları kaynaklardan edindikleri bilgilerin yeterli olup olmadığı sorulmuş, çoğunluk (yedi katılımcı) edindikleri bilgilerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Evlilik ile ilgili bilgilere ulaştıkları kaynakların yeterli olduğunu ifade eden genç kızlardan ikisinin 18

yaşında, diğerinin ise 20 yaşında olduğu görülmüştür. 18 yaşında olan K-4, evlilik düşündüğü yaşa çok uzak olduğu için şu an evlilik hakkındaki bilgilerinin yeterli olduğunu ifade ettiğini belirtmiştir. 20 yaşında olan K-8 ise “evlenince herşeyi yaşayarak öğrenmeliyiz” düşüncesinde olduğu için evliliğe dair şu anki bilgilerinin yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Evlilik hakkında edindiği bilgileri yetersiz bulan 18 yaşındaki K-3’ün ifadesi bilgi kaynaklarıyla ilgili tespiti açısından dikkate değer görünmektedir. Zira katılımcı “Danışmandan, konu uzmanından bilgi alınmalı” (K-3) diyerek konuyla ilgili önemli bir duruma işaret etmiştir. Zira evlilikle ilgili bilgiler çoğunlukla konu uzmanlarından değil, konuyla ilgili eksik/yanlış bilgi verebilecek kişilerden edinilmektedir.

Katılımcıların Evlilikle İlgili Bilgi Eksikliği Yaşadığı Konular ve Bilgiye Ulaşamama Nedenleri

Genç kızlara evlilikle ilgili hangi türdeki bilgilere yeterli düzeyde ulaşamadıkları sorulmuş, sırasıyla şu konulardaki bilgilere ulaşamadıkları görülmüştür:

- 1- Evlilik uyumu, ev ekonomisinin yönetimi (geçim derdini yönetebilmek, eş ile birlikte ekonomiyi yönetebilmek), uygun eş seçimi kriterleri,
- 2- Cinsel yaşam,
- 3- İletişim becerileri (eşin ailesiyle ve eşle etkili iletişim),
- 4- Bilinçli nesil yetiştirme, geleceğe dair kaygıları kontrol etme yöntemleri, ortak aile yaşantısının nasıl olması gerektiği, ev işlerinin nasıl yapılması gerektiğinin bilgisi, annelik sorumluluğunu alabilme becerisi.

Genç kızlara evlilik ile ilgili yeterli ve sağlıklı bilgiye ulaşamama nedenleri sorulmuş, bu nedenler şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- 1- Genç kızların evlilik ile ilgili bilgilere merakının fazla olmaması,
- 2- Yaşadıkları şehirde bu tür eğitimlerin yüz yüze verilmeyişi,
- 3- Uzmanlar evlilikle ilgili yüzyüze eğitim verse bile bunun düşük ücretli olmaması, genel anlamda evlilik ile ilgili eğitimlerin ücretli olması,
- 4- Henüz evlilik düşünmeyen genç kızlar açısından bakıldığında onların evlilik hayatıyla ilgili bilgilere ulaşmak istememeleri, kendilerini evliliğe hazır hissetmemeleri,
- 5- Eğitimlerin online olarak verilmeyişi,
- 6- Sosyal medyada evlilikle ilgili çok fazla gereksiz bilginin olması ve evlilik hakkında çoğunlukla kötü yorumların olması,
- 7- Aile aracılığıyla evlilikle ilgili yeterli bilgiye ulaşamaması, ailelerin bu tür bilgileri vermekten çekindiği için evlilikle ilgili çok fazla bilgi veremiyor olmalarının düşünülmesi,
- 8- İnternetteki evlilikle ilgili bilgilerde karmaşa ve bilgi kirliliğinin olması,
- 9- Evlilikle ilgili bilgilerin televizyon kanallarında doğru şekilde-yeterince anlatılmaması,
- 10- Evlilikle ilgili yazılmış kitapların çoğunun sıkıcı bir dil kullanması ve pahalı olmaları,
- 11- Arkadaş ortamında evlilikle ilgili yanlış bilgilere ulaşmış olmak,
- 12- Arkadaşların yaşadığı yanlış ilişkilerin genç kızları evlilik konusunda olumsuz etkilemesi.

Genç kızların evliliği ilgilendiren konulara dair yeterli-sağlıklı bilgiye ulaşamama nedenleriyle ilgili iki katılımcının ifadeleri dikkat çekmiştir. Genç kızların evlilik ile ilgili yeterli ve sağlıklı bilgiye ulaşamama nedenleriyle ilgili olarak K-3 şunları dile getirmiştir: “Alanında eğitilmiş bir uzmanın yüzyüze düşük ücretli eğitim vermesi gerekir. Evlilik ile ilgili kitapların insanı sıktığını düşünüyorum. O nedenle eğitimler yüzyüze olmalıdır. Ailemden yeterli bilgiye ulaşamıyorum. Bu tür bilgiler çevredeki kişilerden değil işin uzmanlarından öğrenilmelidir”. K-5 ise evlilik ile ilgili bilgilere artık merakının olmayışını şu ifadelerle dile getirmiştir: “ Bu konuda meraklı değilim. Çünkü yeteri kadar kötü tecrübe yaşadığım için önyargılıyım, aynı şeyleri yaşamak istemiyorum. Çünkü ablam yedi yıl

sonra eşinden boşandı, çünkü aldatıldığını öğrendi. Bu yüzden kimseye güvenmiyorum ve aynı şeyleri yaşamaktan korkuyorum. O nedenle evlilikle ilgili konulara merakım yok.”

Katılımcıların Evlilik Öncesi Eğitimlerin Gerekliliğine Dair Görüşleri

Genç kızlara evlilik öncesinde evlilik ile ilgili eğitim almanın gerekli olup olmadığı; gerekliyse ne kadar gerekli olduğu sorulmuştur. Genç kızların hepsi bu eğitimlerin gerekli olduğunu ifade etmiştir. İki katılımcı eğitimlerin “az gerekli” olduğunu, üç katılımcı “fazla gerekli” olduğunu ve beş katılımcı ise eğitimlerin “çok fazla gerekli” olduğunu ifade etmiştir. Evlilik öncesi eğitimlerin “az gerekli” olduğunu düşünen iki katılımcı bu görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Eşler bir kurala tabi tutulmamalı, içlerinden geldiği gibi yaşamalı” (K-8). “Evlilik öncesi eğitim az gereklidir. Çünkü yaşayarak tecrübe etmeyi tercih ederim” (K-7). Bu ifadeler göstermektedir ki evlilik öncesi evlilik ile ilgili eğitimlerin az gerekli olduğunu düşünen genç kızlara göre eğitimler bireylere evlilikle ilgili kuralları öğretir dolayısıyla kuralları öğrenmek onların içlerinden geldiği gibi yaşamasına engel olabilir. O nedenle kuralları öğrenmeden yaşayarak deneyimlemek tercih edilmektedir. Buna karşın evlilik öncesi eğitimlerin “çok fazla gerekli” olduğunu düşünen K-6’ya göre evlilik öncesi eğitimin önemi, “Daha sağlıklı bir hayat ve ortak yaşam için tabiki evlilik öncesi eğitimler çok fazla gerekli” sözleriyle ifade edilmektedir. K-9 ise “Evlilik öncesi eğitimler fazla gereklidir, çünkü günümüzde görmüş olduğumuz yanlış evlilikler var” şeklinde görüşünü belirterek aslında evliliğin kurallarının öğrenilmeyişi ve sadece deneyimlenerek yaşanılmasının da göstergesi olan çoğu evliliğin eğitimle daha bilinçli yaşanabileceğine dikkatleri çekmiştir.

Katılımcıların Evlilik Öncesi Eğitimin Neden Gerekli Olduğuna ve Bu Tür Eğitimlerin Toplumda Neden Gereksiz Görüldüğüne Dair Görüşleri

Evlilik öncesinde evlilik ile ilgili eğitim almanın neden gerekli olduğuna dair bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Televizyondaki haber kanalları ve programlar nedeniyle insanlar yanlış eş seçiyorlar, etkili iletişim kuramıyorlar. En ufak anlaşmazlık olduğu an boşanmayı düşünüyorlar. Bir de çocukları var ise üzülen onlar oluyor, onlar da ileride ailesinden ne görüyorsa onu yapıyor ve bu sefer de mutsuz evlilikler ortaya çıkıyor. Bu tür olumsuzluklar olmasın diye eğitim gereklidir” (K-3).

“Eş seçimi hayatımızda vermemiz gereken en önemli kararlardan birisi, bu yüzden yanlış yönlendirilip kulaktan dolma bilgilerle yanlış bir eş seçimi yapıp hayatımı mahvetmek istemem. Bence böyle bir eğitimin verilmesi boşanma davalarının da önüne geçmek için çok mantıklı olur” (K-4).

“İnsanlar birbirleriyle anlaşamadığı sürece sağlıklı bir evlilik yürütemiyorlar. Evliliğin ne olduğunu ve karşı cinse nasıl davranılması gerektiğini öğrenmeliler” (K-5).

“Kişilerin psikolojik olarak iyi olması için, daha olgun bir birey olmak için, ileride doğacak çocukların daha mutlu olması için, daha çok boşanma davalarının olmaması için evlilik öncesi eğitimler gereklidir” (K-6).

Katılımcıların değerlendirmeleri çerçevesinde evlilik öncesi eğitimin gerekli olmasının nedenleri sırasıyla şu şekildedir:

- 1- Boşanmaların azalması için,
- 2- Evlilikte ve evliliğin krizli dönemlerinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenmek için,
- 3- Daha bilinçli ve olgun olmak için,
- 4- Mutlu evlilikler için,
- 5- Evlenilecek kişiyi doğru şekilde seçebilmek için,
- 6- Etkili iletişim kurabilmek ve anlaşabilmek için,
- 7- Evlilikten doğan çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiğini öğrenmek için,

8- Sorun çözme becerisini geliştirmek için,

9- Birliktelik yaşayan kişilerin psikolojik olarak iyi hissetmesi için.

Genç kızlara evlilik öncesindeki evliliğe dair eğitimlerin toplumumuzda gereksiz görülmesinin nedenleri sorulmuş, ortaya çıkan cevaplar sırasıyla şu şekilde olmuştur:

1- Toplumdaki insanların çoğunun cahil olmasından; araştırıp öğrenmeye açık olmamalarından,

2- Toplumdaki insanların çoğunun herşeyi bildiklerini zannetmelerinden ve evlilikle ilgili bilgilere-evliliğe önem vermeyişlerinden,

3- Toplumdaki insanların çoğunda “evlenmiş olmak için evlenme” fikri yaygın olduğundan ve çoğu insanın alışkanlıklarını değiştirmek istemeyişinden.

Toplumun evlilik öncesi eğitimlere bakışının nasıl olduğunu K-6 şu şekilde ifade etmiş ve eğitimlerle ilgili gelişimin nasıl olması gerektiğinin altını çizmiştir: “ Öğrenmek zor geliyor. Daha önceden böyle eğitimler verilmediği için garip gözüküyor. Şu an bu eğitimler verilmeye başlanılsa belki elli yıl sonra normal karşılanacaktır. Bence bir yerden başlamalıyız, eğitimlere daha fazla önem verilip yaygınlaştırılmalıdır”.

Katılımcıların Evlilik Düşündüğü Kişiyle Evlilik Öncesinde Yaşadıkları Sorunlar

Genç kızlara evlilik düşündüğü kişiyle evlilik öncesinde genellikle hangi sorunları yaşadıkları/yaşamakta oldukları sorulmuş, sorunların sıralaması şu şekilde karşımıza çıkmıştır:

1- Güven sorunu yaşanması: Erkeğin diğer kızlara aşırı yakın davranması ve birden fazla sayıda sosyal medya hesabının olması, erkeğin kafasında aslında olmayan şeyleri kurması-gerçekmiş gibi birlikte olduğu kişiye anlatması, aldatılmak gibi nedenlerden dolayı yaşanan güvensizlikler (K-2, K-4, K-5, K-9).

2- Karşı tarafın gereksiz ve aşırı kıskançlıklarıyla karşılaşmak (K-1, K-8, K-10).

3- Karşı taraf tarafından anlaşılmadığını hissetmek (K-7, K-9, K-10).

4-Kızın yaşının küçük olmasından dolayı karşı tarafın ailesinin bu birlikteliği onaylamaması (K-1, K-8).

5- Karşı tarafın ilgisizliğinden dolayı mutsuz olmak (K-3, K-4).

6- Karşı tarafın kişilik bozukluğunun yol açtığı sorunlar (Saygısızlık ve manipülasyon yapması, küfür etmesi, gurur yapması, inatçı olması, narsist olması vb.) (K-4, K-9).

7- Aile yapılarının kültürel açıdan farklı olmasının birlikteliğe engel olması (K-4, K-8).

8- İki tarafın ya da tek tarafın aşırı sinirli olmasının iletişimi bozması (K-10).

9- Cinsellik konusundaki fikir ayrılıkları nedeniyle birlikteliğin bozulması (K-4).

10- Ailelerin ekonomik durumunun farklı olmasının birlikteliğe engel olması (K-4).

Katılımcıların Evlilik Öncesi Eğitimle İlgili Eğitim Alma İhtiyaçları ve İstekleri

Genç kızların evlilik öncesi eğitimle ilgili eğitim alma ihtiyaçları, eğitim almaya dair istekli olup olmadıkları ve eğitim alma isteklerinin nedenleri belirlenmiştir.

Genç kızlara evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitimler almaya ihtiyaçlarının olup olmadığı sorulmuş, çoğunluğun (yedi katılımcının) ihtiyaçlarının olduğunu, üç katılımcının ise ihtiyaç duymadığını belirttiği görülmüştür. Bu tür eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ifade eden yedi katılımcıdan altısı eğitimlere “fazla”, bir tanesi ise “çok fazla” ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Genç kızlara evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitimler almak isteyip istemedikleri sorulmuş, çoğunun (dokuz katılımcının) bu tür eğitimleri almak istediğini belirttiği görülmüştür.

Genç kızlara neden evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitimler almak istedikleri sorulmuş, nedenler şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- 1- Evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili bilgileri öğrenmeye ihtiyacı olduğunu düşündüğü için (K-2, K-4, K-7, K-10).
- 2- Mutlu bir yuva kurabilme yolunda evlilik hayatıyla ilgili bilgilerin faydasına inandığı için (K-3, K-6).
- 3- Evlilik hayatında bilinçli olmak ve sağlıklı iletişim kurabilmek için (K-5, K-9).
- 4- Evlilik yaşantısında hata yapma oranını azaltabilmek için (K-1).
- 5- Evlilikle ilgili eğitimleri önemli gördüğü için (K-3).

Katılımcıların Evlilik Öncesi Eğitimlerin Faydaları ve Eğitimlerde Hangi Konuların Anlatılmasının Yararlı Olacağı Hakkındaki Görüşleri

Genç kızlara evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili yapılan eğitimleri hangi açılardan faydalı buldukları sorulmuş, bu eğitimlerin faydaları genç kızlar tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- 1- Bireyin olgunluk seviyesini artırır (K-1, K-2, K-4, K-5, K-6, K-7, K-8, K-9).
- 2- Bilinçli ve sağlıklı aile kurmayı sağlar (K-1, K-2, K-4, K-5, K-6, K-7).
- 3- Eş adaylarının sorun çözme becerilerini geliştirir (K-2, K-4, K-5, K-7, K-9, K-10).
- 4- Mutlu aile olmayı ve iyi evlatlar yetiştirmeyi sağlar (K-3, K-4, K-6, K-7, K-10).
- 5- Evlenecek kişilerin evlilikten neler beklediğini netleştirmesini sağlar (K-1, K-4, K-5, K-10).
- 6- Boşanma davalarını azaltır (K-4, K-6).
- 7- Şiddetten uzak yaşamayı sağlar (K-3).

Genç kızlara evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili yapılan eğitimlerde hangi konuların anlatılmasının faydalı olacağı sorulmuş, anlatılması istenilen konular önem sırasına göre şu şekilde tespit edilmiştir:

- 1- Doğru eş nasıl seçilir?
- 2- Üreme sağlığı,
- 3- Evlilikte sadakat, saygı, sevgi, hoşgörü ve dürüstlüğün önemi; değerler eğitimi,
- 4- Çiftler arasındaki bağlılığı geliştirme yolları,
- 5- Etkili ve sağlıklı iletişim,
- 6- Eşin anne babası ile anlaşma yolları,
- 7- Çatışma çözme yolları, özellikle eşler arasında çatışma ve anlaşmazlıkları çözme yolları,
- 8- Anne-baba olmanın sorumluluklarını taşıyabilmek ve zorluklarını kolaylaştırabilmek,
- 9- Şiddet görme durumunda yapılması gerekenler,
- 10- Aile içi şiddeti önleme yolları,
- 11- Boşanmayı engelleyecek stratejiler-yöntemler geliştirme,
- 12- Eşler arasında kültür farklılığını dengeleme yolları,
- 13- Romantizm-cinsellik,
- 14- Evlilikte ilk gece korkusunu yönetebilmek,
- 15- Farklılıkları kabullenme becerisi,
- 16- Evin ekonomik açıdan idaresi,
- 17- Kişinin eşi ve kendi anne-babası arasında dengeli yaşantı kurabilme becerisi,
- 18- Sosyal destekler,
- 19- Çocuk sayısı konusunda ortak karar verebilmek,
- 20- Eşlerin aileleri arasındaki anlaşmazlıkların sağlıklı şekilde çözülebilmesinin yolları.

Katılımcıların Evlilik Öncesi Eğitimlerden Beklentileri

Bazı katılımcıların eğitimlerden beklentileri şu şekilde ifade edilmiştir: "Eşimi daha doğru şekilde seçmemi sağlayabilir. Eşimi nasıl seçebileceğimi çok bilmediğim için daha ilişkimin ilk

aylarında fazla değer verip seviyorum, inanıyorum. Bundan dolayı da en ufak bir tartışmada üzülen-kırılan ben oluyorum” (K-3).

“Beklentim sağlıklı ve sevgi dolu bir ilişki yaşamak. Güven, saygı, sadakat konusunda etkili bir ilişki yaşamak” (K-5).

“Bende güven problemi olduğu için o sorunu aşmak istiyorum” (K-2).

“Beklentilerim eğitimlerin evlendiğimimde boşanma ihtimalimi azaltması, eşimle birbirimize katlanabilmemizi sağlaması, daha romantik bir ilişki sağlaması” (K-1).

Genç kızların evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili yapılan eğitimlerden beklentileri şu şekilde tespit edilmiştir:

1- Sağlıklı - sevgi dolu bir ilişki yaşamak, huzurlu yuva, düzenli bir evlilik hayatı yaşamayı sağlaması,

2- Doğru eş seçmeyi sağlaması,

3- Güven sorununu aşmayı sağlaması,

4- Boşanma ihtimalini azaltması,

5- Korkularını yenmeyi sağlaması,

6- Sağlıklı iletişim kurmayı öğretmesi,

7- Eşine sinirlendiğinde nasıl davranması gerektiğini öğretmesi,

8- Sorun çözme becerisi kazandırması, evdeki krizi yönetebilme becerisini öğretmesi,

9- Evliliğe hazır hale getirmesi, bireye sorumluluk bilinci vermesi,

10- Birbirlerine katlanabilmeyi sağlaması,

11- Güvenmeyi, saygıyı ve sadık olmayı öğretmesi,

12- Mutlu aile ortamı sağlaması,

13- Daha romantik bir ilişki yaşama yollarını ve düzgün bir cinsel yaşamın nasıl olduğunu öğretmesi,

14- Eşiyile kendisi ve eşinin ailesiyle kendi ailesi arasındaki farklılıkların yol açtığı sorunların saygı-sevgi çerçevesinde çözüm yollarının öğretilmesi,

15- İyi anne olmayı öğretmesi.

Evlilik öncesi eğitimlere dair genç kızların beklentilerinin neler olduğu ifade edilirken; evlilik öncesi evlilikle ilgili eğitimleri genellikle erkeklerin almak istemeyecekleri, bu nedenle özellikle erkeklere bu tür eğitimleri almaları gerektiğine yönelik eğitimlerin de ayrıca verilmesi gerektiği bir katılımcı (K-8) tarafından belirtilmiştir.

Katılımcıların Evlilik Öncesi Eğitim ile Evlendikten Sonra Eşlerin Boşanması Arasındaki Olası İlişkiye Dair Görüşleri

Genç kızlara evlilik öncesi eğitimle evlendikten sonra eşlerin boşanması arasında nasıl bir ilişkinin bulunduğu dair düşünceleri sorulmuş; bir katılımcı fikrinin olmadığını, üç katılımcı arada bir ilişki olmadığını, çoğunluk ise (altı katılımcı) eğitimlerin olumlu yönde etkisi olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Evlilik öncesi eğitimle evlendikten sonra eşlerin boşanması arasında bir ilişki olmadığını ifade eden bir katılımcının ifadesi şöyledir: “ Bazı kişiler eğitim olsa bile düşünceleri, yapıları değişmeyecektir. O yüzden arasında ilişki olduğunu düşünmüyorum” (K-2). Evlilik öncesi evlilikle ilgili eğitimlerin boşanma sürecine olumlu etkisini belirten altı katılımcının bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

1- Evlilik öncesi uygulanan evlilik hayatıyla ilgili eğitimler boşanmayı engelleyebilir (K-3, K-4, K-9).

2- Bu eğitimler sayesinde boşanmayı engelleyici stratejiler öğrenilirse boşanma ihtimali azalır (K-1, K-10).

3- Evlilik öncesinde evlilikle ilgili eğitim alındığında, ileride boşanacak olursam bu eğitimler sayesinde boşanma sürecinin saygılı ve sağlıklı olması sağlanabilir (K-1, K-5).

4- Bu eğitimler sayesinde boşanmanın aşamaları hakkında bilgi sahibi oluruz (K-1).

5- Bu eğitimler sayesinde sorunlar sağlıklı şekilde anlaşarak çözülebilir (K-4).

Katılımcıların ifadelerinden de görüldüğü üzere evlilik öncesi eğitimlerin boşanmalara yönelik engelleyici etkisine giden yolda bu eğitimlerin sorunları anlaşarak çözmeyi sağlayabileceği, boşanmanın aşamaları hakkında bireyin bilgilendirilmesini sağlayarak boşanma sürecinin saygılı-sağlıklı yürütülmesini sağlayabileceği, boşanmayı önleyici stratejilerin eğitimle öğretilmesiyle de boşanma ihtimalinin azalabileceği gibi konular üzerinde durulmuştur.

Katılımcıların Evlilik Öncesi Eğitim ile Evlendikten Sonra Ailede Yaşanılan Şiddet Olayları Arasındaki Olası İlişkiye Dair Görüşleri

Genç kızlara evlilik öncesinde evlilik hayatıyla ilgili eğitim alıp almama durumu ile evlendikten sonra ailede yaşanan şiddet olayları arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu düşündüklerine dair görüşleri sorulmuş ve şu bulgulara ulaşılmıştır: Dört katılımcı (K-2, K-6, K-8, K-9) evlilik öncesi evlilik hayatıyla ilgili eğitim alınsa da alınmasa da ailesinde şiddet görenlerin evlenerek kurduğu ailede de şiddet uygulayacağını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar eğitimin şiddet eğilimi ve davranışını engelleyemeyeceğini düşünmektedirler. Katılımcıların çoğu (altı katılımcı: K-1, K-3, K-4, K-5, K-7, K-10) ise eğitimler sayesinde aile içi şiddetin engellenebileceği görüşündedirler. Katılımcıların eğitimlerin olumlu yönüyle ilgili yaptıkları yorumlar şu şekildedir:

“ Eğitim alan kişi şiddet konusundan uzak olur, şiddetin çözüm olmadığını bilir” (K-1).

“ Eğitim alınrsa kaba kuvvetin son bulacağını düşünüyorum” (K-3).

“ Bence alınan eğitimin bütün şiddet türlerine doğrudan bağlantısı vardır. Alınan eğitimle bireylerde farkındalık oluşacağını düşündüğüm için eğitim alan kişilerin şiddete bakış açılarının değişeceğini düşünüyorum. Eğitim, şiddeti önler” (K-4).

“ Eğitim alarak daha bilinçli bir ilişki yaşamak mümkün olabilir. Eğitimsiz bir birey kendini kontrol etmekte zorlanır ve ilişkisinde sağlıklı bir tepki veremez, böylelikle şiddete başvurur ve partnerine zarar verir” (K-5).

“ Kişi eğitimle düzeni, sorumlulukları, saygıyı görürse karşısındakine davranışları değişebilir. Eğitim alan kişi, şiddeti unutmaz” (K-7).

“ Eğitim alsalardı şiddet uygulamazlardı” (K-10).

Katılımcıların İlişki Durumuna Göre Eğitimlerin Ne Zaman Verilmesi Gerektiği ve Evlilik Öncesi Eğitimlerin Muhatabı Hakkındaki Görüşleri

Genç kızlara evlilik öncesi eğitimlerin ilişki yokken mi yoksa ilişki başladıktan sonra mı verilmesi gerektiği sorulmuş, çoğunluk (altı katılımcı) eğitimlerin ilişkiler başlamadan önce verilmesi gerektiğini, üç katılımcı ilişkiler başladıktan sonra eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiş, bir katılımcı ise “Bence iki şekilde de olabilir. Eğitimin bireylerde oluşturduğu etki önemli” şeklinde “eğitimlerin zamansızlığına” vurgu yaparak cevap vermiştir. Bir katılımcı “18 yaşını geçen her bireye eğitimler verilmeli. Bu eğitimler evlenmeden önce mutlaka alınmalı” (K-3) şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Genç kızlara evlilik öncesi eğitimlerin sadece eğitimi talep eden kişiye mi verilmesi gerektiği yoksa aynı anda eğitim talebi olan kişinin evlenmeyi düşündüğü/birlikte romantizm yaşadığı kişiye de mi verilmesi gerektiği sorulmuş, bir katılımcı eğitimlerin sadece eğitimi talep edene verilmesi gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (dokuz katılımcı) ise eğitimlerin ilişkinin muhatabı olan her iki kişiye de verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğitimleri her iki kişinin de alması gerektiğini ifade eden bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir.

“ Tek taraflı farkındalığın sağlıklı olacağını düşünmüyorum” (K-4).

“Eğer bir taraf ilişkide ne yapacağını bilemezse, eğitim alan kişiye zarar verebilir, onu üzebilir” (K-5).

“ Evlilik sertifikası olmayanlar evlenmesinler” (K-6).

“ Bu hayatı beraber yürütecekleri için ikisi de eğitim almalıdır” (K-7).

“ Çünkü bu ilişki tek kişilik değil. İki bedende tek ruh olunmalı” (K-8).

“ Evlenmek isteyen her çift eğitim almalıdır” (K-9).

“ İki kişi de eğitimi olursa daha sağlıklı ilişkiler kurulur” (K-10).

Genç kızların ifadelerinden de görüldüğü üzere, birliktelik yaşayan her iki birey de evlilik öncesi eğitim almalıdır. Hatta bu eğitimler sertifika ile belgelendirilmeli ve evlilik ehliyetine sahip olduğu bu belgeyle gösterilemeyen bireyler evliliğe hazır olmadıklarını bilmelidirler. Evlilik konusunda farkındalık sahibi yapan evlilik eğitimleri ancak evliliğin muhatabı olan her iki bireye de verilirse tarafların farkındalıkları sağlıklı ilişki kurup geliştirebilmelerine imkan sağlayabilecektir. Zira evlilik öncesi eğitimlerde evliliği yürütecek olan taraflardan her ikisinin de ilişkide neleri nasıl yapması gerektiğine dair bilgilenmesi tarafların evlilik öncesi ve evlilik hayatları süresince ve hatta boşanma sürecinde doğru davranışlar sergileyebilmelerini sağlayabilecektir.

Katılımcıların Evlilik Öncesi Eğitimin Ders Olarak Verilmesi ve Dersin Verilme Yöntemi Hakkındaki Tercihleri

Genç kızlara evlilik öncesi eğitimlerin üniversitedeki tüm bölümlerde ders olarak verilmesi hakkındaki düşünceleri sorulmuş, sadece bir kişi “ eğitim gereksiz, eğitimden çok sevgi önemli” (K-8) şeklinde cevap vermiştir. Çoğunluk (dokuz katılımcı) bu eğitimlerin ders kapsamında verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılar içinden bazıları daha detaylı bilgi vermiş; üç katılımcı dersin seçmeli olması gerektiğini, iki katılımcı ise dersin zorunlu ders kapsamında olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

“ Üniversitede seçmeli ders olarak olmalı. 18 yaşından sonra herkes kendi bireysel olarak almalı” (K-1).

“ Bence liseden itibaren bile verilebilir. Üniversitedeki bütün bölümlerde zorunlu ders olarak verilmesi çok mantıklı olur. Çünkü hepimiz elbet bir gün evleneceğiz ve bu evleneceğimiz kişinin evlilik hakkında farkındalığı olması güzel olur, sağlıklı olur. Toplumun evlilik hakkında bilinçlendirilmesi hem bireylerin evliliğe bakış açılarını olumlu yönde etkiler hem de sağlıklı evliliklerin olmasına yardımcı olur” (K-4).

“ Daha az boşanma için ya da hiç boşanma yaşanmaması adına, sağlıklı ilişkiler kurmak için zorunlu ders olmalıdır” (K-10).

“ Bu dersi almazsak (...) hayatımızı duygusal ve mantıksal bir şekilde yıpratırız, boşluğa düşebiliriz” (K-5).

“ Güzel bir evlilik için artıları fazla olabilir” (K-9).

“ Bence bu ders gerekli. Ne kadar erken yaşta öğrenilirse o kadar iyidir. Ama sadece üniversitede değil, okumayan kişiler için de eğitim verilmeli” (K-6).

Katılımcıların ifadeleri evlilik öncesi eğitimlerin ister seçmeli ister zorunlu ders kapsamında olsun bu dersin üniversitede bir şekilde verilmesi gereken bir ders olduğu yönündedir. Bu dersin ne kadar erken yaşta alınırsa bireye o kadar faydalı olacağı, üniversitede okumayanlara da, örneğin lise eğitim çağındakilere de ders olarak verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Genç kızlara evlilik öncesi eğitimlerin yüz yüze mi yoksa online yöntemle mi verilmesi gerektiği sorulmuş, çoğunluğun (yedi katılımcı) bu eğitimlerin yüz yüze olması gerektiğini ifade ettiği görülmüştür. Eğitimlerin duruma göre her iki yöntemle de olabileceğini belirten iki katılımcı

bulunmaktayken, sadece online eğitim yönteminin kullanılması gerektiğini ifade eden bir katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların yöntem tercihinde her birinin haklı nedenleri bulunmaktadır. Örneğin, sadece online eğitim yöntemiyle eğitim verilmeli diyen K-6'nın gerekçesi " eğitimler yüzyüze olursa kimse gidemez" şeklinde ulaşım zorluğunu esas almaktadır. Hem yüzyüze hem online eğitim yapılabileceğini düşünen katılımcılara göre yeterli vaktin olup olmaması ve eğitimlerdeki bazı özel konulardan dolayı eğitimlerden duyulabilecek utanç kavramları önemli olmaktadır: "Vakti olanlar için yüzyüze bir eğitim, vakti olmayanlar için online eğitim alma seçenekleri olabilir" (K-4). " Yüz yüze olursa daha etkilidir fakat utanan insanlar için online verilebilir" (K-8). Evlilik öncesi eğitimlerin yüzyüze verilmesi gerektiğini düşünen bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Yüzyüze eğitim daha verimli olur. Anlamadığımızı tekrar sorar ve daha rahat oluruz" (K-1).

" Eğitimler online olursa insanlar önemsemezler, katılmazlar. Yüzyüze olsa işleri bile çaksa işlerini ertelerler" (K-3).

" Daha etkili bir iletişim için yüzyüze eğitim verilmelidir" (K-5).

" İletişim kopukluğu olmaması için yüzyüze eğitim verilmelidir" (K-7).

" Yüzyüze eğitim daha verimli olacaktır" (K-9).

" Yüz yüze daha iyi anlaşıldığını düşünüyorum" (K-10).

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere; yüzyüze eğitim yöntemiyle eğitimin daha anlaşılır olması, bu yöntemin iletişim kopukluğuna yol açmayı engelleyebilmesi ve daha verimli olması, eğitimlere katılımın sağlanmasında etkili bir yöntem olması ve anlaşılmayan konuların tekrar sorulmasına imkan tanınması gibi nedenler katılımcıların evlilik öncesi eğitimlerin yüzyüze verilmesi gerektiğine dair görüşlerini belirlemiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmadaki katılımcıların hepsi bir şekilde önceden ya da şu anda romantik ilişki yaşamış ya da yaşayan yani sevgilisi olan bireylerdir. Gençlik döneminde bireylerin nazarında romantik ilişkilerin önemi artmaktadır. Nitekim gençlik döneminde bireyler arkadaşlık kurabilmek, yakınlık sağlayabilmek ve sosyal destek edinebilmek amaçlarıyla romantik birlikteliklere daha fazla eğilim sergilemektedirler (Yalçın ve Ersever, 2015: 186). Araştırmadaki katılımcıların çoğunluğunun özelliklerinden bir tanesi de duygusal ilişki yaşadığı kişiden herhangi bir sebepten dolayı ayrılmış olan 18-22 yaş arası hiç evlenmemiş bekar genç olmalarıdır.

Katılımcıların çoğunluğu kendilerinin evlenmek için henüz hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada, evliliği düşündükleri yaşa kendi ifadeleriyle "daha vakit olan" genç kızların evlilik öncesi eğitimlere dair görüşleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı; üniversiteli genç kızların evlilik öncesinde verilen evlilik ile ilgili eğitimlere dair hangi düşüncelere sahip olduklarını belirleyerek onların bakış açısından evlilik öncesi eğitimlerin nasıl görüldüğünü anlamlandırmak olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanılan verilerin analiziyle bu temel amaca yönelik önemli bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan bulguları değerlendirdiğimizde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada genç kızların evlenmeyi düşündükleri yaşı belirleyen kriterler içinde evlenecek kişilerin birbirlerini tanımaları için iki yıldan beş yıla kadar değişen sürelerde birlikte geçirilen belli bir vaktin geçmesini belirtmiş olmalarının, düşünülen evlilik yaşının kızlar açısından 22-26 yaş aralığında yoğunlaşmasına neden olduğu ifade edilebilir. Bulgular çerçevesinde genç kızların evlilik yaşını belirleyen diğer kriterler ise eğitim hayatının bitip işe girilmesi, erkeğin de işinin olması ve erkeğin evlilik için yeterli olgunluğa ulaşması, erkeğin evlilik isteğinin olması, evlenecek kişiler arasında karşılıklı güvenin oluşması ve birbirlerini tamamladıklarının düşünülmesi gibi kriterlerdir. Tespit ettiğimiz kriterlerden katılımcılar tarafından en çok ifade edileni "işe girme" durumudur. İşe girmeyi

ekonomik özgürlük kazanmak ile eşleştirdiğimizde, gençlerde ekonomik özgürlük kazanmanın evlilik yaşını belirlemesinin yapılan bir araştırmanın da (Erkol, Şahin ve Avcı, 2021) bulguları arasında yer aldığı görülmektedir.

Evlilik öncesi eğitimler bireylerin evliliğe dair bilgi kaynakları içerisinde değerlendirildiğinde bu tür bilgi kaynaklarının hangi ortamlarda olduğunun tespiti bu tür eğitimlerin başarısı açısından önem teşkil etmektedir. Zira evlilik öncesinde verilecek eğitimin konularının, hedef kitle olan gençlerin ihtiyaçlarına yönelik belirlenmesiyle eğitimlerin etkisi artabilecek (Yüksektepe, 2024) ayrıca bu durum eğitimlerin yaygınlaşmasında katkı sağlayabilecektir. Üniversiteli gençlerin evliliğe dair bilgilere hangi kaynaklardan ulaştıkları hakkında bilgi veren bir araştırmada (Hamamcı, Buğa ve Duran, 2011), üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgilerini çoğunlukla arkadaşlarıyla konuşarak, evli bireyleri gözlemleyerek ve televizyon programları vasıtasıyla öğrendikleri belirlenmiştir. Görüldüğü üzere bu tür bilgi edinme ortamları gerçek bilgiye doğru şekilde ulaşılabilir ortamlar olmaktan uzaktır. Zira bu tür ortamlarda daha çok kulaktan dolma, yanlış temellendirilmiş ve eksik bilgilere ulaşmak mümkün olabilmektedir. Bilgi kaynaklarının detaylarını da ortaya koyan bu araştırmada, üniversiteli genç kızların evlilikle ilgili bilgi kaynakları ve bu bilgi kaynaklarının yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri belirlenmiştir. Buna göre, genç kızların daha çok akranlarından evlilik ile ilgili bilgilere ulaştıkları, sonrasında ise annelerinden ve ablalarından ve yeni evlenenleri gözlemleyerek-onlarla konuşarak bu bilgileri edindikleri görülmüştür. Sosyal medya da genç kızların bilgi kaynakları içinde yer almaktadır. Önceki araştırmaların bulgularıyla karşılaştırıldığında televizyondan edinilen bilgilerin yerini sosyal medyanın almış olması gençlerin yeniliklere hızlı şekilde uyumunu göstermektedir. Ayrıca evlilik ile ilgili bilgi kaynakları içinde bilimsel yayınlardan faydalanmanın en sonda yer alması dikkat çekicidir. Bu araştırmada gençlerin kitapların dilinin sıkıcı olmasını ifade etmesiyle bilimsel yayınların az tercih edilmesi arasında bağlantı kurulabilir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun evlilik ile ilgili bilgi edindikleri kaynakları yetersiz bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların “Danışmandan, konu uzmanından bilgi alınmalı” şeklindeki ifadeleri konuyla ilgili önemli bir duruma işaret etmiş olmaktadır. Bunun yanında bu araştırmadaki katılımcıların evlilikle ilgili bilgilere onları tatmin edecek düzeyde ulaşamıyor oldukları ve bu konuda öğrenebilecekleri daha çok bilginin olduğunu düşündükleri görülmüştür. Araştırma konumuzla ilgili literatüre baktığımızda da; Türkiye’de üniversite gençleri üzerinde yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, evlilik ile ilgili bilgilere yeterli düzeyde ulaşp ulaşamadıklarını inceleyen bir araştırmada (Ozan ve Ülgen, 2023), “üniversite öğrencilerinin birçoğunun evlilik öncesi hakkında sağlıklı bilgi alamadıkları” ifade edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları da bu durumu desteklemekle birlikte sorunun detaylarını ortaya koymaktadır. Tüm bu bilgileri birleştirdiğimizde genç kızların evlilik öncesi eğitimlerle ilgili görüşlerinin net bir resmini çizmemiz kolaylaşmaktadır.

Bu araştırmada üniversiteli genç kızların evlilikle ilgili yeterli bilgiye ulaşamama nedenleri belirlenmiştir. Buna göre; eğitimlerin yüz yüze ve online olarak ücretsiz şekilde verilmeyişi, internette evlilikle ilgili bilgilerde karmaşa ve bilgi kirliliğinin olması, sosyal medyada evlilik hakkında çoğunlukla kötü yorumların olmasının gençleri evlilikle ilgili bilgi edinmekten uzaklaştırması ve bu durumun gençlerin evliliğe yönelik mesafe koymasına yol açması, evlilikle ilgili bilgilerin televizyon kanallarında doğru şekilde-yeterince anlatılmaması, evlilikle ilgili yazılmış kitapların çoğunun sıkıcı bir dil kullanmaları ve pahalı olmaları, ailelerin bu tür bilgileri vermektten çekindikleri için evlilikle ilgili çok fazla bilgi veremiyor olmaları, arkadaşlarının yaşadığı yanlış ilişkilerin genç kızları evlilik konusunda olumsuz etkilemesi ve arkadaş ortamında evlilikle ilgili yanlış bilgilere ulaşmış olmanın genç kızları evlilikle ilgili bilgi edinmekten uzaklaştırması gibi durumlar genç kızların önemli bulunduğu evlilikle ilgili yeterli bilgiye ulaşamama nedenleri arasındadır.

Üniversiteli genç kızların evlilik öncesi eğitimi gerekli görüp görmedikleri, eğitimleri gerekli ya

da gereksiz görüyorlarsa neden gerekli ya da gereksiz gördükleri belirlenmiştir. Buna göre, genç kızların hepsi evlilik öncesi eğitimlerin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Genç kızlar öncelikle etkili iletişim kurabilmek ve anlaşabilmek için, evlenilecek kişiyi doğru şekilde seçebilmek için, daha bilinçli ve olgun olmak için, birliktelik yaşayan kişilerin psikolojik olarak iyi hissetmesi ve evliliklerin mutlu olması için, sorun çözme becerisini geliştirmek için, evlilikte ve özellikle evliliğin krizli dönemlerinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenmek için, boşanmaların azalması için, evlilikten doğan çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiğini öğrenmek için bu tür eğitimlerin gerekli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Üniversiteli genç kızların evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitim alma ihtiyaçları hakkındaki düşünceleri belirlenmiştir. Buna göre, katılımcıların çoğunluğu bu tür konularda eğitim alma ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. Gençlerin evlilik öncesi eğitimlere ihtiyacının olduğunu farkında olması bu tür eğitimleri almayı isteyip istememe durumunu belirlememizi de gerekli kılmaktadır. Zira eğitime ihtiyaç duyan herkes eğitim alma isteği içinde olmayabilir. Ancak ihtiyacının farkında olan bilinçli bireyler eğitim alma konusunda istekli olabileceklerdir. Gençlerin çoğunluğunun evlilik öncesinde evlilikle ilgili eğitim almak istediklerini ifade eden bazı araştırmalar (Hamamcı vd. 2011; Ozan ve Ülgen, 2023) bulunmaktadır. Bu araştırmada ise üniversiteli genç kızların evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitimler almayı isteyip istememe durumları nedenleriyle birlikte belirlenmiştir. Buna göre, bu araştırmadaki genç kızların çoğunun evlilik öncesi eğitimleri almak istediklerini belirttiği görülmüştür. Genç kızların evlilik öncesi eğitim almayı istemelerinin nedenleri şu şekildedir: Evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili bilgileri öğrenmeye ihtiyacı olduğunu düşünmek, evlilikle ilgili eğitimleri önemli görmek, mutlu bir yuva kurabilme yolunda evlilik hayatıyla ilgili bilgilerin faydasına inanmak, evlilik hayatında bilinçli olmak ve sağlıklı iletişim kurabilmek, evlilik yaşantısında hata yapma oranını azaltabilmek. Katılımcıların eğitim alma isteğinin nedenlerinin onların bu tür eğitimlerin önemine dair ne kadar bilinçli olduklarını ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada üniversiteli genç kızların evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitimleri hangi açılarından faydalı buldukları belirlenmiştir. Buna göre, bireyin olgunluk seviyesini artırma, bilinçli ve sağlıklı aile kurmayı sağlama, eş adaylarının sorun çözme becerilerini geliştirme, mutlu aile olmayı ve iyi evlatlar yetiştirmeyi sağlama, evlenecek kişilerin evlilikten neler beklediğini netleştirmesini sağlama, boşanma davalarını azaltma ve şiddetten uzak yaşamayı sağlama bakımlarından eğitimlerin faydalı bulunduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili eğitimlerde hangi konuların anlatılmasını istedikleri ve hangi eğitim yöntemlerini (uzaktan ya da yüz yüze eğitim) tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna göre, eğitimlerde anlatılması istenilen konular şunlardır: Doğru eş seçme yöntemleri, üreme sağlığı; evlilikte sadakat, saygı, sevgi, hoşgörü ve dürüstlüğün önemi; değerler eğitimi, çiftler arasındaki bağlılığı geliştirme yolları, etkili ve sağlıklı iletişim, eşin anne babası ile anlaşma yolları; çatışma çözme yolları, özellikle eşler arasında çatışma ve anlaşmazlıkları çözme yolları; anne-baba olmanın sorumluluklarını taşıyabilmek ve zorluklarını kolaylaştırabilmek, şiddet görme durumunda yapılması gerekenler; aile içi şiddeti önleme yolları, boşanmayı engelleyecek stratejiler-yöntemler geliştirme, eşler arasında kültür farklılığını dengeleme yolları; romantizm-cinsellik, evlilikte ilk gece korkusunu yönetebilmek, farklılıkları kabullenme becerisi, evin ekonomik açıdan idaresi, kişinin eşi ve kendi anne-babası arasında dengeli yaşantı kurabilme becerisi, sosyal destekler, çocuk sayısı konusunda ortak karar verebilme becerisi, eşlerin aileleri arasındaki anlaşmazlıkların sağlıklı şekilde çözülebilmesinin yolları. Bu araştırmada ortaya konulan evlilik öncesi eğitimlerde anlatılmasına ihtiyaç duyulan konulardan bazıları daha önce yapılmış birkaç araştırmada da ifade edilen konular içerisindedir. Örneğin yapılan bir araştırmada (Haskan Avcı, 2014), evlilik öncesinde öğrencilerin en fazla eğitim almak istedikleri alanlar şöyle sıralanmıştır: İletişim, çatışma çözme, farklılıkları kabul,

romantizm-cinsellik ve sosyal destek. Konuyla ilgili bazı bilgileri içeren diğer araştırmalar ise (Dişli, Mecdi Kaydırak ve Aslan, 2023; Hamamcı vd. 2011), gençlerin eğitim almak istediği konular içinde iletişim konusundaki eğitimlere duyulan ihtiyacı ifade etmiştir. Bu araştırmada genç kızlara göre eğitim alınması istenilen konuların yanında bu eğitimlerin hangi yöntemle alınmasının istendiği de belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunun bu eğitimlerin yüz yüze olması gerektiğini ifade ettiği görülmekle birlikte katılımcıların yöntem tercihinde her birinin haklı nedenleri bulunmaktadır. Yüzyüze eğitim yöntemiyle eğitimin daha anlaşılır olması, bu yöntemin iletişim kopukluğuna yol açmayı engelleyebilmesi ve daha verimli olması, eğitimlere katılımın sağlanmasında etkili bir yöntem olması ve anlaşılmayan konuların tekrar sorulmasına imkan tanınması gibi nedenler katılımcıların evlilik öncesi eğitimlerin yüzyüze verilmesi gerektiğine dair görüşlerini belirlemiştir. Eğitim verilen mekana ulaşım sıkıntısı, vakit darlığı ve bu tür konuların kişide utanma duygusuna neden olabileceği gibi kaygılar ise eğitimlerin online olarak verilmesinin tercihine yol açmıştır.

Genç kızlara evlilikle ilgili hangi türdeki bilgilere yeterli düzeyde ulaşamadıkları sorulmuş, sırasıyla şu konulardaki bilgilere ulaşamadıkları görülmüştür: Evlilik uyumu, ev ekonomisinin yönetimi (geçim derdini yönetebilmek, eş ile birlikte ev ekonomisini yönetebilmek), uygun eş seçimi kriterleri; cinsel yaşam; iletişim becerileri (eş ile ve eşin ailesiyle etkili iletişim); bilinçli nesil yetiştirme yöntemleri, geleceğe dair kaygıları kontrol etme yöntemleri, ortak aile yaşantısının nasıl olması gerektiği, ev işlerinin nasıl yapılması gerektiğinin bilgisi, annelik sorumluluğunu alabilme becerisi. Evlilikle ilgili yeterli düzeyde ulaşamayan bilgiler arasında sayılan cinsellik konusuyla ilgili olarak, yapılan bir araştırmada (Kaplan ve Bülbül, 2020), evlilik öncesi eğitimler sayesinde kadınların cinsellik hakkındaki bilgi düzeylerinin artırıldığı belirtilmiştir. Eş seçimiyle ilgili olarak, bir araştırmada (Oltuluoğlu ve Kavak, 2018) evlilik öncesi eğitimin öğrencilerin eş seçimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda evlilik öncesi eğitimler sayesinde gençlerin yeterli düzeyde bilgi edinemedikleri konular sorun olmaktan çıkabilecek ve gençlerin eksikliğini hissettiği konularla ilgili olarak olumlu yönde etkilenmeleri sağlanabilecektir.

Bu araştırmada genç kızlara göre, toplumdaki insanların çoğunun herşeyi bildiklerini zannetmelerinden dolayı araştırıp öğrenmeye açık olmamalarından ve insanların çoğunda “evlenmiş olmak için evlenme” fikri yaygın olduğundan ayrıca çoğu insanın alışkanlıklarını değiştirmek istemeyişinden kaynaklı olarak toplumun çoğu kesiminde evlilik öncesindeki evliliğe dair eğitimlerin gereksiz görüldüğu tespit edilmiştir. Bu döngüyü değiştirmek için bir yerden başlamak gerekmektedir, dolayısıyla daha sağlıklı evlilikler ve mutlu aileler için evlilik öncesi eğitimlere daha fazla önem verilip yaygınlaştırılmalıdır. Aslında bu tür eğitimlerin yaygınlaştırılmasının ve eğitimleri konu hakkındaki uzmanların vermesinin gerektiği (Ekşi, 2005: 83) yıllardır ifade edilen fakat bir türlü gerçekleştirilmekte istenilen hedefe ulaşamayan bir konu olarak karşımızda durmaktadır.

Birlikteliklerde sorun oluşturup ilişkileri bozan durumların tespit edilip ortadan kaldırılması ilişkilerin sağlam zemine taşınmasını sağlayabilecektir. Bu doğrultuda bu araştırmada genç kızlara evlilik düşündüğu kişiyle evlilik öncesinde genellikle hangi sorunları yaşadıkları ya da yaşamakta oldukları sorulmuş ve bu sorunlar şu şekilde ortaya konulmuştur: Güven sorunu yaşanması, aşırı kıskançlık, anlaşılmama hissi, karşı tarafın ailesinin birlikteliği onaylamaması, karşı tarafın ilgisizliği ve kişilik bozuklukları, aşırı sinirlilik durumunun iletişimi bozması, aile yapılarının kültürel ve ekonomik açıdan farklılığı, cinsellik konusundaki fikir ayrılıkları. Bu tür sorunların nasıl ortadan kaldırılabilceğini öğreten evlilik öncesi eğitimlerin verilmesi, bu tür eğitimlerin gençlerin ihtiyaçlarını karşılamasını da beraberinde getirebilecektir.

Genç kızların evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili yapılan eğitimlerden hangi beklentilerinin olduğunun tespiti bu tür eğitimlerde odaklanılması gereken hedeflerin belirlenmesini ve çeşitlenmesini de sağlayabilir. İlişki Geliştirme Programı'nın üniversite öğrencilerinin ve partnerlerinin ilişki doyumu

düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada (Yalçın ve Ersever, 2015), eğitim programının katılımcıların kişilerarası iletişim becerilerine ve ilişkilerine yönelik olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularımıza göre de katılımcıların çoğunun evlilik öncesi eğitimlerden beklentileri arasında iletişim becerilerini öğretmesinin yer alması söz konusu araştırmanın sonucuyla uyumludur. Bu araştırmada genç kızların evlilik öncesi eğitimlere dair birçok beklentisi olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda genç kızların evlenmeden önce evlilik hayatıyla ilgili yapılan eğitimlerden beklentileri şu şekilde belirlenmiştir: Sağlıklı - sevgi dolu bir ilişki yaşamayı, huzurlu yuvayı, düzenli bir evlilik hayatı yaşamayı sağlaması; doğru eş seçmeyi sağlaması, güven sorununu aşmayı sağlaması, boşanma ihtimalini azaltması, korkularını yenmeyi sağlaması, sağlıklı iletişim kurmayı öğretmesi, eşine sinirlendiğinde nasıl davranılması gerektiğini öğretmesi; sorun çözme becerisi kazandırması ve evdeki krizi yönetebilme becerisini öğretmesi, evliliğe hazır hale getirmesi, bireye sorumluluk bilinci vermesi, çiftlerin birbirlerine katlanabilmesini sağlaması; güvenmeyi, saygıyı ve sadık olmayı öğretmesi, mutlu aile ortamı sağlaması; daha romantik ilişki yaşamının yollarını ve düzgün bir cinsel yaşamın nasıl olduğunu öğretmesi, eşiyi kendisi ve eşinin ailesiyle kendi ailesi arasındaki farklılıkların yol açtığı sorunların saygı-sevgi çerçevesinde çözüm yollarının öğretilmesi, iyi anne olmayı öğretmesi.

Bu araştırmada evlilik öncesi eğitimlere dair genç kızların beklentilerinin neler olduğu ifade edilirken; evlilik öncesi evlilikle ilgili eğitimleri genellikle erkeklerin almak istemeyecekleri, bu nedenle özellikle erkeklere bu tür eğitimleri almaları gerektiğine yönelik eğitimlerin de ayrıca verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Nitekim bu bulgu evlilik öncesi eğitimlerin her iki tarafa da verilmesi gerektiğine dair ortaya çıkan bulgumuzu destekleyici niteliktedir.

Oklahoma'da yapılan bir araştırmanın, evlilik yaşantısı eğitimi alan çiftlerin bu eğitimi almayanlara kıyaslandığında yaklaşık %30 daha az boşanmaya yöneldiklerini ortaya koyduğu (Yıldırım, 2021: 43) ifade edilmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma genç kızların evlilik öncesi eğitimlerin boşanmalara yönelik engelleyici etkisiyle ilgili görüşlerini de ortaya koymaktadır. Araştırma grubumuzdaki genç kızlar; evlilik öncesi eğitimlerin sorunları anlaşarak çözmeyi sağlayabileceği, boşanmanın aşamaları hakkında bireyin bilgilenmesini sağlayarak boşanma sürecinin saygılı-sağlıklı yürütülmesini sağlayabileceği, boşanmayı önleyici stratejilerin eğitimle öğretilmesiyle de boşanma ihtimalinin azalabileceği görüşündedirler. Ayrıca genç kızlar bu tür eğitimler sayesinde aile içi şiddetin de engellenebileceği görüşündedirler. Bu yüzden olsa gerektir ki genç kızların çoğunluğu, eğitimlerin ilişkiler başlamadan önce her iki cinse de verilmesi gerektiği görüşündedirler. Dolayısıyla evlilik öncesi eğitimlerin bireylerde oluşturduğu olumlu etkinin önemi nedeniyle 18 yaşına gelen her bireye evlenmeden önce bu eğitimlerin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Genç kızların çoğunluğu evlilik öncesi eğitimlerin üniversitelerde ders kapsamında verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu katılımcıların bir kısmı dersin seçmeli olması gerektiğini, bir kısmı ise dersin zorunlu ders kapsamında olması gerektiğini de belirten detaylı bir belirlemede bulunmuştur. Katılımcıların ifadeleri evlilik öncesi eğitimlerin ister seçmeli ister zorunlu ders kapsamında olsun bu dersin üniversitede bir şekilde verilmesi gereken bir ders olduğu yönündedir. Ayrıca bu dersin ne kadar erken yaşta alınırsa bireye o kadar faydalı olacağı, üniversitede okumayanlara da, örneğin lise eğitim çağındakilere de ders olarak verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, evlilik konusunda bireyleri farkındalık sahibi yapan evlilik eğitimleri ancak evliliğin muhatabı olan her iki bireye de evlilik öncesi bir dönemde verilirse tarafların farkındalıkları sağlıklı ilişki kurup geliştirebilmelerine imkan sağlayabilecektir. Zira evlilik öncesi eğitimlerde evliliği yürütecek olan taraflardan her ikisinin de ilişkide neleri nasıl yapması gerektiğine dair bilgilenmesi tarafların evlilik öncesi ve evlilik hayatları süresince ve hatta boşanma sürecinde doğru davranışlar sergileyebilmelerini sağlayabilecektir. Bu durum ise sağlıklı ilişkiler içinde mutlu olan bireylerin oluşturduğu mutlu toplumları beraberinde getirebilecektir. Mutlu toplum tasarımı evlilik öncesi

eğitimin önemli yerinin bulunduğu ifade edilebilir. Nitekim evlilik öncesi eğitimler, temelde ülke politikası olarak (Koçak ve Köse, 2015: 82; Sevim, 2018: 610) ele alınması gereken konulardır. Evlilik öncesinde bireylerin, evliliğin tüm aşamaları ile ilgili bilgilendirilmesi şarttır. Bu da ancak planlı, bilinçli bir hazırlıkla mümkün olabilir. Planlı hazırlık ise zaman alır, bu yüzden hazırlıklar ne kadar erken yapılırsa hedeflere o kadar erken ulaşılabilir.

Evlilik öncesi eğitimlerle ilgili genç kızların görüşleri değerlendirildiğinde (özellikle genç kızların bu tür eğitimlere neden ihtiyaç duydukları, eğitimlerin olası faydalarının neler olabileceği, eğitim alıp almama durumu ile boşanma ilişkisi, eğitim alıp almama durumu ile aile içi şiddet ilişkisi vb. konulardaki görüşleri) evlilik öncesi eğitimlerin sosyal hizmet açısından önleyici hizmetler içerisinde değerlendirilebileceği ifade edilebilir. Evliliğe dair konularda önceden eğitim almadığı için evlilik yaşantısında sorunlarla karşılaşmış bunlarla baş edemeyen, hatta bunalmış neticesinde intihar noktasına gelebilecek bireyler için evlilik öncesi eğitimlerin bütün potansiyel eş adaylarına verilmesi gerekmekte, bireylerin karşılaşabilecekleri sorunlar düşünüldüğünde bu tür eğitimlerin bireyleri dezavantajlı durumlardan koruyan önleyici sosyal hizmet olarak yaygınlaştırılması gerekmektedir. Evlilik öncesi eğitimlerin yaygınlaştırılması konusunun ülke politikası olarak değerlendirilmesinin ve ivedilikle uygulanmasının toplumu daha iyi ve gelişmiş bir döneme taşıyacağı ifade edilebilir.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu makale için etik onay 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.
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 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

- Aksakal, İ. (2023). Evlilik Öncesi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi (Erzincan Örneği). *Anasay*, 0(23), 219-246.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Dişli, B., Mecdi Kaydırak, M. & Aslan, E. (2023). Evlilik Öncesi Dönemde Cinsiyete Göre Çiftlerin Eğitim ve Danışmanlık Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Sağlık ve Toplum*, 33(3), 105-114.
- Ekşi, B. (2005). Evliliğe Hazırlık Aşamasındaki Karı-Koca Adaylarının Evlilik ve Anne-Baba Olma Üzerine Düşünceleri. *Aile ve Toplum*, 2(9), 75-84.
- Erkol, M., Şahin, M. & Avcı, Ş. (2021). Toplumsal Değişimin Bir Göstergesi Olarak Gençlerin Evliliğe Yönelik Tutumları. *Universal Journal of History and Culture*, 3(1), 57-78.
- Hamamcı, Z., Buğa, A. ve Duran, Ş. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Evlilik Yaşantısı ile İlgili Bilgi Kaynaklarının ve Evlilik Öncesi Eğitim İhtiyaçlarının İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26 (26): 33-50.
- Haskan Avcı, Ö. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Evlilik Öncesi İlişkilerde Problem Yaşadıkları ve Eğitim Almak İstedikleri Konular. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1): 279-299.
- Kaplan, Ö. ve Bülbül, T. (2020). Evlilik Öncesi Cinsel Sağlık/Üreme Sağlığı Eğitiminin Yeni Evli Kadınların Bilgi Düzeyi ve Evlilik Uyumuna Etkisi. *Çukurova Medical Journal*, 45 (3): 899 - 909, 10.17826/cumj.677397.
- Koçak, H. ve Köse, Z. (2015). Evlilik Öncesi Eğitimin Aile ve Toplum Mutluluğuna Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, S. 38: 71-84.
- Oltuluoğlu, H. ve Kavak, F. (2018). Evlilik Öncesi Danışmanlık Eğitiminin Hemşirelik Öğrencilerinin Eş Seçimiyle İlgili Görüşlerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(1): 77-84.
- Ozan, F. K ve Ülgen H. (2023). Üniversite Öğrencileri ile Evlilik Öncesi Cinsel İlişki Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi (2007-2023): Sistemik Derleme. *SBGY*, 4(3): 86-95.
- Özkan Bardakçı, M. (2021). Kariyer Kaygısının Aile Kurumuna ve Evlilik Kararına Etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42): 5610-5630. <https://doi.org/10.26466/opus.920663>
- Sancak Aydın, G. ve Demir, A. (2017). Lisansüstü Öğrencilerinin Eş Seçimini Etkileyen ve Sınırlandıran Görüş ve İnançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2): 627-652. <https://doi.org/10.12984/egeefd.322401>
- Sevim, Y. (2018). Evlilik Öğretilebilir mi? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (61): 606-610.
- Şahbaz, H. (2023). 2001-2022 Döneminde Türkiye’de Yapılan Resmi Evliliklere Coğrafi Bir Bakış. *Dünya Coğrafyası ve Kalkınma Perspektifi Dergisi*, 1(3): 1-15.
- Yalçın, İ. (2009). Evlilik Öncesi Çift Eğitimi Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Kriz Dergisi*, 17 (3): 9-22.
- Yalçın, İ. ve Ersever, O. G. (2015). İlişki Geliştirme Programının Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyum Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2): 185-201.
- Yıldırım, İ. (2021). Türkiye’de Aile İçi Şiddet Sarmalı ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Evlilik Kursu. *HAFIZA Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1): 28-52.
- Yüksektepe, İ. ve Akbaş, E. (2023). Evlilik Öncesi Eğitimin Önemi. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 12: 109-121.
- Yüksektepe, İ. (2024). Evlilik Öncesi Eğitim İçeriklerine İlişkin Bir Derleme Çalışması. *CUJOSS*, 48(1): 115-123.

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporlarının Belirlenen Parametreler Dâhilinde İncelenmesi*

Dr. Nihal Arıcan Kaygusuz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0749-2592>

Bağımsız Araştırmacı, Van – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 24.07.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Sivil Havacılık
Sektörel Büyüklük
İnsan Kaynakları
SWOT Analizi
Parametreler
Doküman Analizi

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.77587>

Öz

Sivil havacılık sektörü, küresel ekonomik entegrasyonun önemli bir unsurudur ve sürekli olarak evrilmekte, genişlemektedir. Bu sektör, yoğun rekabetin yaşandığı ve gelişen teknolojilerin uygulanması konusunda hızlı kararların alındığı bir alandır. Sivil havacılık sektörünün, diğer sektörler ile olan ilişkisi ve ekonomik etkisi de göz ardı edilmemelidir. Ayrıca sivil havacılık sektörü, küresel iş birliğini kolaylaştırmanın yanı sıra ekonomik politikaların gelişmesinde, ülke ekonomisinin kalkınmasında bir katalizör görevindedir. Bu makale, Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu faaliyet raporlarının belirlenen parametreler ve araştırma soruları dâhilinde incelenmesini ve elde edilen veriler ile sivil havacılık sektörünün ne ölçüde ilerlediğini görmek amacıyla yazılmıştır. Ayrıca belirlenen parametreler dâhilinde sektörel büyüme ne ölçüdedir, insan kaynakları sektörel büyüme ile orantılı mı ilerlemektedir, kurumun belirlemiş olduğu SWOT analizine göre üstünlük ve zayıflıklarda ne gibi değişimler görülmüştür ve dış çevreden gelen fırsat ve tehditler yıl bazında ne gibi değişimler göstermiştir gibi sorulara yanıt aranarak önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Raporlar incelendiğinde, sektörel büyümenin pandemi süreci hariç düzenli olarak devam ettiği, insan kaynaklarında mevcut kadroların düzenli olarak sektörel büyüme ile beraber artışa devam ettiği ve SWOT analizine göre kurumsal yapılanmanın oluşmaya başladığı, nitelikli personelin kurumda kalması konusunda sıkıntıların olduğu, uluslararası ilişkilerde zorluklar yaşanabildiği, ulaşım sektöründe hızlı tren gibi gelişmeler yaşanmasının sivil havacılık sektörünü kısmi de olsa etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda terör ve siber saldırılara karşı önlemlerin alınması ve personel ücretlerinde ki dağılımın düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Arıcan Kaygusuz, N. (2024). Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporlarının Belirlenen Parametreler Dâhilinde İncelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 479-504.

*Examination of the Activity Reports of the General Directorate of Civil Aviation Within The Specified Parameters**

Dr. Nihal Arıcan Kaygusuz
Independent Researcher, Van – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 24.07.2024
Accepted: 30.12.2024
Published Online: 31.12.2024

Keywords

Civil Aviation
Sectoral Size
Human Resources
SWOT Analysis
Parameters
Document Analysis

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.77587>

Abstract

The civil aviation sector is an important element of global economic integration and is constantly evolving and expanding. This sector is an area where intense competition is experienced and quick decisions are made about the application of developing Technologies. The relationship and economic impact of the civil aviation sector with other sectors should not be ignored. In addition, the civil aviation sector acts as a catalyst in the development of economic policies and the development of the country's economy, as well as facilitating global cooperation. This article has been written in order to examine the activity reports published by the Directorate General of Civil Aviation within the determined parameters and research questions and to see to what extent the civil aviation sector has progressed with the data obtained. In addition, it is aimed to make suggestions by seeking answers to questions such as the extent of sectoral growth within the determined parameters, whether human resources are progressing in proportion to sectoral growth, what changes have been seen in the advantages and weaknesses according to the SWOT analysis determined by the institution, and what changes have been made on a yearly basis in opportunities and threats from the external environment. When the reports are examined, it is seen that sectoral growth continues regularly except for the pandemic process, the existing staff in human resources continues to increase regularly with the sectoral growth, and according to the SWOT analysis, institutional structuring has started to form, there are problems in keeping qualified personnel in the institution, there may be difficulties in international relations, and developments such as high-speed trains in the transportation sector have partially affected the civil aviation sector. At the same time, it can be said that measures should be taken against terrorism and cyber attacks and the distribution of personnel wages should be regulated.

GİRİŞ

Teknolojinin ilerlemesi, insanların uçuş ve keşfetme arzusunu yansıtan basit uçan nesnelerin ortaya çıkmasına yol açmıştır; örneğin uçurtma ve gök feneri gibi nesneler bu durumu tetiklemiştir. İnsanların hayal gücü ve yaratıcılığıyla birlikte, daha sonra uçan metal aletler ve hatta insan taşıyabilen uçaklar tasarlanmıştır. Sanayi devrimi ile birlikte sıcak hava balonları, hava gemileri, planörler ve modern uçaklar gibi birçok hava taşıtı icat edilmiştir. İkinci Dünya Savaşı, uçak imalat endüstrisinin ve sivil havacılık sektörünün hızla gelişmesine katkıda bulunmuş ve günümüzde insanlar uzayı keşfetmektedir (Wikipedia, 2023).

Sivil havacılık, bir ülkenin ekonomisi için kritik olan genel havacılığı ve tarifeli hava taşımacılığını içeren tüm askeri olmayan uçuşları kapsamaktadır (Air News Times, 2011; Öztürk, 2019: 2-3). Sivil havacılık sektörü, ticari uçuşları, özel uçuşları (örneğin özel jetler), ticari olmayan ve ulaşım amaçlı olmayan uçuşları (örneğin tarım ilaçlama uçuşları ve bilimsel araştırma uçuşları), havacılık altyapılarını (havalimanları ve hava trafik kontrol sistemleri gibi) ve havacılıkla ilgili imalatları (uçaklar, motorlar ve aviyonik sistemler gibi) kapsamaktadır. Sivil havacılık, toplumun askeri olmayan genel ihtiyaçlarını karşılamak için üretilen havacılıkla ilgili ürün ve hizmetleri ifade eder (Baikobaidu, 2023).

Sivil havacılık sektörü, diğer endüstrilerin gelişiminden daha hızlı ve kapsamlı bir şekilde evrim geçirmiş ve her zaman ekonominin önemli bir itici gücü olmuştur. Bu sektörün yerel, bölgesel ve ulusal ekonomilere katkısı, sadece üretim başarıları ve iş fırsatları ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda diğer sektörler üzerinde de çarpıcı ekonomik etkilere sahiptir (Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü-ICAO; Çin Sivil Havacılık İdaresi- CAAC, 2009).

Sivil havacılık, yalnızca bir ulaşım aracı olmanın ötesinde, modern toplumların işleyişinde kritik bir role sahiptir. Bu sektör, ekonomiler için bir büyüme motoru olmakla kalmayıp, uluslararası ilişkilerin güçlenmesine ve kültürel etkileşimin artmasına da katkıda bulunmaktadır. Küreselleşme ve teknolojik ilerlemeler, havacılık sektörünün hızlı bir şekilde büyümesini sağlamış ve bu büyüme hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde sosyal ve ekonomik kalkınmayı teşvik etmiştir. Türkiye'de sivil havacılık sektörü, özellikle son yıllarda yapılan yatırımlar ve stratejik hamlelerle önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Yerli uçak üretimi ve uluslararası iş birlikleri, Türkiye'nin küresel havacılık arenasında daha etkin bir rol oynamasına olanak tanımıştır.

ICAO'nun ortaya koyduğu Uluslararası Sivil Havacılık Sözleşmesi'nin amacı, uluslararası sivil havacılığın gelecekteki gelişimine katkıda bulunmak, dünya genelinde dostluk ve anlayışı teşvik etmek ve dünya barışına dayalı iş birliklerini desteklemektir. Sivil havacılık sektörü, diğer endüstrilerin gelişiminden daha hızlı ve kapsamlı bir şekilde evrim geçirmiş ve her zaman ekonominin önemli bir itici gücü olmuştur. Bu sektörün yerel, bölgesel ve ulusal ekonomilere katkısı, sadece üretim başarıları ve iş fırsatları ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda diğer sektörler üzerinde de çarpıcı ekonomik etkilere sahiptir (Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü- ICAO; Çin Sivil Havacılık İdaresi- CAAC, 2009).

Sivil havacılık sektörünün hedefleri arasında küresel ve ulusal ekonomiye katkı sağlamak, turizm ve ticaret gibi diğer ekonomik sektörlerin gelişimine destek olmak, tüketicilerin geleceğe yönelik beklentilerini karşılayabilmek için havacılık altyapılarını geliştirmek ve sektörün faaliyetlerini etkileyebilecek içsel ve dışsal krizlere karşı stratejiler geliştirmek bulunmaktadır (Macit ve Macit, 2017: 74-85).

Türkiye'de sivil havacılık sektörünün; sürdürülebilir gelişimi, sektörün ihtiyaçlarına bağlı olarak emniyet ve güvenlik çerçevesi içerisinde sağlanabilmesi, uluslararası kurallarda yürütülebilmesi konularını içeren geniş bir mevzuatı bulunmaktadır. Havacılık faaliyetleri "19 Ekim 1983 tarihinde yayımlanan 2920 sayılı Türk Sivil Havacılık Kanunu", "İdari ve Teknik Yönetmelikler" ve "Havacılık Talimatları" çerçevesinde yürütülmektedir. Sivil havacılık yönetimi, uluslararası havacılık otoriteleri

tarafından belirlenen kapsamlı ve katı standartlar doğrultusunda gerçekleştirilir. Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü (ICAO) ve Avrupa Havacılık Emniyeti Ajansı (EASA), güvenlik, çevresel sürdürülebilirlik, operasyonel standartlar ve yolcu hakları gibi alanlarda yönetmelikler oluşturarak uygulamaktadır. Havacılık şirketleri, bu düzenlemelere tam uyum sağlamak ve sektördeki en iyi uygulamaları benimseyerek sürekli iyileştirmeler yapmakla yükümlüdür. Sivil havacılık sektörü, ekonomik büyümeyi teşvik eden ve küresel ticaretin itici gücü olan önemli bir bileşendir. Ancak, bu dinamik endüstri, karmaşık düzenlemeler, teknolojik ilerlemeler ve müşteri beklentileri gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Havacılık yöneticileri, güvenlik, operasyonel verimlilik, sürdürülebilirlik ve maliyet etkinliği gibi alanlarda sürekli olarak iyileştirmeler yapmak için stratejik planlamaya odaklanmaktadır.

Bu sebeple sektörün odaklanmış olduğu durumları göz önünde bulundurarak bu makalenin tasarlanması hem sektörün aktörlerine hem de çalışanlarına toplu bir veri kaynağı oluşturması istenmiştir. Bu makale, Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu faaliyet raporlarının belirlenen parametreler ve araştırma soruları dâhilinde incelenmesi ve elde edilen veriler ile sivil havacılık sektörünün ne ölçüde ilerlediğinin görülmesi amacıyla yazılmıştır. Ayrıca belirlenen parametreler dâhilinde sektörel büyüme ne ölçüdedir, insan kaynakları sektörel büyüme ile orantılı mı ilerlemektedir, kurumun belirlemiş olduğu SWOT analizine göre üstünlük ve zayıflıklarda ne gibi değişimler görülmüştür ve dış çevreden gelen fırsat ve tehditler yıl bazında ne gibi değişimler göstermiştir gibi sorulara yanıt aranarak önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Sivil havacılık sektörü, ekonominin güçlenmesinde ve genel işletme gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sektör, 20. yüzyılın başlarındaki ilk yolcu uçakları ve balonlardan günümüzdeki 853 yolcu kapasiteli, saatte 560 mil hızla seyahat edebilen konforlu, hızlı ve güvenli A380 uçaklarının kullanılmasına kadar uzanan bir gelişim göstermiştir. Teknolojik ilerlemelerin yanı sıra uluslararası izinler ve anlaşmalar da sivil havacılık sektörünün büyümesinde kritik rol oynamaktadır (Dobson, 2017: 82; Dobson, 2011: 23).

Savaşlar arası dönemde (1919-1939) ve sonrasında sivil havacılık sektörü büyük gelişmeler kaydetmiştir. Özellikle 1919'da imzalanan Paris Sözleşmesi, hava taşımacılığı sektörü için önemli bir hukuki çerçeve oluşturmuştur (Batur, 2008: 132). Daha sonraki yıllarda, 1970'lerde Concorde ve Boeing-747 gibi büyük gövdeli uçakların hizmete girmesiyle sivil havacılık sektörü daha da büyümüş ve 1980'lerde Avrupa'da havacılık pazarlarının birleştirilmesiyle Avrupa havacılık sektörü serbestleşmiştir (Dobson, 2017: 84). 1990'larda Avrupa'da sivil havacılık sektörünün tamamen serbestleştirilmesi, sektörde önemli gelişmeler sağlamış ve Avrupa Birliği üye ülkeleri arasında serbest uçuşların başlamasına olanak tanımıştır.

Açık hava ve küresel havacılık pazarındaki zorluklar ve gerçekler (1992-2015) döneminde, sivil havacılık sektörü teknolojik gelişmelerle birlikte büyük bir dijital dönüşüm yaşamış ve 2019'da Covid-19 salgınına kadar hızla büyümüştür. Salgının ardından sektör, hızla toparlanma sürecine girmiş ve 2022 yılında yolcu sayısında %47'lik bir artış göstermiştir (Mckinsey ve Company, 2020; SHGM, 2022). Bu toparlanma, sektörün esneklik ve adaptasyon yeteneğini göstermektedir.

Günümüzde sivil havacılık, sürekli olarak geliştirilen uçak modelleri ve artan performanslarıyla önemli bir küresel sektör olarak konumunu korumaktadır. Kapasite Geliştirme ve Uygulama Bürosu gibi kuruluşlar, sektöre yönelik önemli yatırımlar yaparak geleceğe dönük gelişmeleri desteklemektedir. Bu durum, sivil havacılık sektörünün güçlü ve sürdürülebilir büyümesini sağlamaya yönelik önemli bir kanıttır.

Türkiye'de sivil havacılık sektörü, küresel sivil havacılık gelişmeleriyle paralel olarak önemli bir

evrim geçirmiştir. Osmanlı Devleti'nin 1911-1912 Trablusgarp Savaşı sırasında İtalyanların hava saldırısına maruz kalması, askeri havacılık çalışmalarının başlamasına öncülük etmiştir (Karakaş-Özür, 2019: 25-54; Korul ve Küçükönel, 2003: 24-38). Bu dönem, Türkiye'deki havacılık çalışmalarının temelini oluşturmuştur. 1912'de, bugünkü İstanbul'un Sefaköy bölgesinde küçük bir meydan ve iki hangardan oluşan tesislerle havacılık faaliyetleri başlamıştır (SHGM, 2023).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan kısa bir süre sonra, 1923 yılında Türk Tayyare Cemiyeti (Türk Hava Kurumu) kurulmuştur (Karakaş-Özür, 2019: 25-54). Sivil havacılığın gelişimi için önemli bir adım olan 1933 yılında Hava Yolları Devlet İşletme İdaresi'nin kurulmasıyla birlikte İstanbul ile Ankara arasında ilk hava hattı açılmış, 1937'de İzmir ve Adana, 1943'te ise Afyon, Elâzığ ve Van'da meydan ve işletme binaları inşa edilerek havacılık altyapısı genişlemiştir. 1947'ye gelindiğinde Türkiye genelinde 19 havalimanı faaliyet göstermiştir (Taşlıgil, 1996: 163-196; Gerede ve Orhan, 2015; Öztürk, 2019: 2-3). 1949'da Bayındırlık Bakanlığı'na bağlı olarak Hava Meydanları Bürosu'nun kurulmasıyla sektörün düzenlenmesi sağlanmıştır (Korul ve Küçükönel, 2003: 24-38).

1953 yılında, Yeşilköy Havalimanı'nın uluslararası hava trafiğine açılması ve daha sonra Atatürk Havalimanı olarak adlandırılmasıyla sivil havacılık faaliyetleri büyük bir ivme kazanmıştır (Wikipedia, 2023). Türk Havayolları (THY) ve Devlet Hava Meydanları İşletmesi (DHMİ) gibi kurumların kurulmasıyla sektörün profesyonelleşmesi sağlanmış, 1955 yılında Ankara Esenboğa Havalimanı'nın hizmete girmesiyle de ulusal hava trafiği daha da güçlenmiştir (Wikipedia, 2023).

1983 yılındaki ekonomik değişimlerle birlikte Türkiye'de sivil havacılık sektörü, 2920 sayılı Sivil Havacılık Kanunu'nun kabulüyle serbestleşme sürecine girmiştir. Özel sektörün ulusal ve uluslararası havayolu taşımacılığı ve havaalanı işletmeciliği alanında faaliyet göstermesine imkân tanınmıştır, bu da sektördeki rekabeti artırmıştır (Battal vd., 2006: 216-221). Sunexpress (1989), Pegasus (1990) ve Onur Air (1992) gibi özel havayolu şirketlerinin kurulmasıyla Türkiye'nin sivil havacılık alanındaki etkinliği artmıştır (Macit ve Macit, 2017, 74-85). 1989 yılında Türkiye, Avrupa Seyrüsefer Emniyeti Teşkilatı'na (EUROCONTROL) üye olmuştur (Yılmaz, 2020). 1993 yılında Hava Yolları Devlet İşletmesi'nin Türk Hava Yolları (THY) olarak yeniden yapılandırılmasıyla ulusal bayrak taşıyıcısı güçlendirilmiştir (Öztürk, 2019: 7-8).

2000 yılında Konya Havalimanı'nın uluslararası hizmete açılması ve iç hatlarda 1 milyon, dış hatlarda ise 100 binin üzerinde yolcuya hizmet verilmesiyle Türkiye'de hava trafiği önemli ölçüde artmıştır (Vikipedi, 2023; DHMİ, 2023). 2001 yılında İstanbul Sabiha Gökçen Uluslararası Havalimanı'nın hizmete açılması, Türkiye'nin ikinci büyük uluslararası havalimanı olarak faaliyet göstermesine olanak sağlamıştır. Havalimanı, dünyanın ilk kadın savaş pilotu ve Türkiye'nin ilk kadın pilotu olan Sabiha Gökçen'in adını taşımaktadır (Wikipedia, 2023). 2005 yılında SHGM raporlarına göre, özel sektörde en az 14 havayolu şirketi faaliyet göstermiştir (Korul ve Küçükönel, 2003: 24-38). 2008 yılında THY'nin bir alt markası olan Anadolu Jet'in kurulmasıyla iç hatlarda daha fazla erişilebilirlik sağlanmıştır (Öztürk, 2019: 8-9). 2018 yılında İstanbul Havalimanı'nın açılmasıyla birlikte Türkiye, uluslararası hava trafiğinde önemli bir aktör haline gelmiştir (Wikipedia, 2023).

Türkiye sivil havacılık sektörü, 2003-2021 yılları arasında sadece İstanbul Havalimanı ile sınırlı kalmamış, 114 milyar liranın üzerinde yatırım yaparak havayolu taşımacılığına büyük katkı sağlamıştır. İç ve dış hatlardaki uçuş noktalarının artması ve yolcu trafiğinin yoğunluğu, yapılan yatırımların sektördeki büyümeyi desteklediğini göstermektedir. 2013 yılında Atatürk Uluslararası Havalimanı, 51 milyonun üzerinde yolcuya hizmet vererek dünyanın en yoğun 17. havalimanı olmuştur, dış hat yolcu trafiği açısından da dünyanın en yoğun 10. havalimanı konumuna gelmiştir (SHGM, 2021). Bu veriler, sivil havacılık sektörünün Türkiye ekonomisine ve uluslararası taşımacılığa sağladığı katkının büyüklüğünü ortaya koymaktadır.

Sivil havacılık sektörü hem küresel ölçekte hem de Türkiye özelinde, ekonomik büyüme ve

işletme gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Sektörün gelişimi, teknolojik yenilikler ve uluslararası iş birlikleri ile desteklenmekte, bu da gelecekte daha da büyük ilerlemelerin habercisi olmaktadır.

Sivil havacılık, bireylerin, taşınabilir mallarının yanı sıra üretim, bakım/onarım, destek ve yer hizmetleriyle toplum ihtiyaçlarını karşıladığı, can ve mal güvenliğini üst düzeyde sürdürdüğü stratejik bir sektördür (Bahar, 2018: 27). Ekonomik, ekolojik, teknolojik ve sosyal etkileri açısından değer yaratan bu sektör, gelecekte yükselen bir potansiyele sahiptir.

Sivil havacılık faaliyetleri sadece taşımacılık ve ulaşımdan ibaret değildir; aynı zamanda üretim, hava araçlarının imalatı, hava limanları, teknolojik altyapılar, eğitim ve destek hizmetleri gibi geniş bir yelpazeyi içermektedir (Türkiye Sivil Havacılık Sektörü Meclis Raporu, 2017: 17). Küreselleşme etkisiyle ticaretin serbestleşmesi ve refah standartlarının artmasıyla birlikte, havacılık sektörü hızla büyümekte ve gelişen turizm taleplerini karşılamaktadır (Bahar, 2018: 34).

Havacılık sektörü, yüksek teknoloji gerektiren, düşük kar marjlarına sahip ancak toplumsal hizmet anlayışıyla önem taşıyan bir yapıdadır (Kırgız ve Arıkan, 2015: 130). Aynı zamanda çevre ve güvenlik hassasiyeti olan, uluslararası düzenlemelere sıkı bir şekilde bağlı olan bu sektör, insan kaynaklarının yetkinliği ve yetenekleriyle doğrudan ilişkilidir (Arıkan ve Ahıpaşaoğlu, 2006; Kuyucak ve Şengür, 2009: 132-147). Bu bağlamda, insan kaynaklarının eğitimi ve yetkinliği, sektörün başarıya ulaşmasında kilit bir rol oynamaktadır.

Sivil havacılık, tarihsel olarak 1903 yılında Wright kardeşlerin ilk uçuşuyla başlamış ve 1944'te Şikago Konvansiyonu ile uluslararası sivil havacılık düzenlemeleri kabul görmüştür (Hava Ulaşım Daire Başkanlığı, 2018, 11). Günümüzde ise, milyarlarca insan ve taşınabilir eşya, sivil havacılık sayesinde hızlı, güvenli ve konforlu bir şekilde dünya çapında taşınmaktadır (Caves ve Gosling, 1999).

Türkiye'de sivil havacılık, özellikle 1983 yılında başlayan düzenlemelerle şekillenmiş ve son yıllarda yerli uçak üretimi ve uluslararası iş birlikleri ile önemli adımlar atılmıştır (Aktepe ve Şahbaz, 2010; SHGM Performans Programı, 2018). Uluslararası düzeydeki iş birlikleri ve ikili anlaşmalarla sektör, küresel arenada etkin bir konuma sahiptir (Göktepe, 2007: 213-240). Yerli uçak üretimi ve uluslararası iş birlikleri, Türkiye'nin küresel havacılık arenasında daha etkin bir rol oynamasına olanak tanımıştır.

Sivil havacılık sektörü, Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü tarafından yönetilmekte olup, sektörel gelişimi destekleyen strateji ve politikaları şekillendirmektedir. Performans göstergeleri ve hedefler, sektördeki güvenlik, sürdürülebilirlik ve etkinlik açısından kritik bir rol oynamaktadır (SHGM Performans Programı, 2018). Ancak, sektörün karşı karşıya olduğu zorluklar da göz ardı edilmemelidir. Çevresel sürdürülebilirlik ve yüksek güvenlik standartları, havacılık sektörünün en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır.

Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Baltacı, 2018; Sığı, 2021).

Nitel araştırmalar, araştırmaya konu olan problemi, yorumlayıcı bir yaklaşımla analiz etmeye çalışan bir araştırma modelidir (Karataş, 2015). Bu araştırmada, nitel araştırma metodolojisine göre *doküman inceleme* yönteminden yararlanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman incelemesini "amaçlanan olgu ve olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyal ve materyallerin analizini" kapsadığını belirtmişlerdir. Nitel araştırmalar açısından dokümanlar sosyal gerçekliği anlamada önemli veri kaynakları olarak kabul edilmektedir. Doküman analizinde, temel bilgi kaynağı daha önce üretilmiş kitap, gazete, görsel/ resim gibi malzemelerin nitel olarak incelenmesine dayanmaktadır. Dokümanlar; kamu kayıtları (doğum, ölüm, nüfus, mahkeme, ders

kitabı vs.) olabileceği gibi bireysel/ popüler evraklar (gazete, edebi çalışmalar, mektuplar vs.), görseller (fotoğraflar, resimler vs.), kayıtlar (video, ses gibi) ve fiziki olmak (ev eşyası, heykel gibi) üzere geniş bir çeşitliliği ifade etmektedir (Merriam, 2002). Özetle doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir. Araştırma verilerinin birincil kaynağı olan faaliyet raporlarının SHGM sitesinden indirilmesi, bütün faaliyet raporlarının gözden geçirilmesi ve makaleye konu olarak belirlenen parametreler dâhilinde verilerin kaydedilmesi, 2007-2024 yılları arasındaki sektörel büyüklük, insan kaynakları, SWOT analizlerinin toplanarak tablolar haline getirilmesi ve yorumlanmasını içeren bir yöntem izlenmiştir. Veri toplama aracı olarak seçilen Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü'nün yayımlanmış olduğu faaliyet raporlarıdır. Bu raporlar tek tek incelenmiş ve makalenin oluşumunu şekillendiren parametreler ve araştırma soruları dâhilinde analiz edilmiştir. Araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Sektörel büyüme durumu yıl bazında nasıl seyretmiştir?
2. Faaliyet raporlarına göre yıl bazında insan kaynaklarının ihdas ve mevcut kadro durumları nasıldır? Sektörel büyümeye bağlı olarak gelişme göstermiş mi?
3. Faaliyet raporuna göre kurumun belirlenen SWOT analizinde nasıl değişimler olmuştur? Olumlu ve olumsuz yönden değerlendirmeler nelerdir?
4. Faaliyet raporuna göre yıl bazında alınan tedbirlerin faydası olmuş mu?
5. Yapılan bu inceleme sonucunda kuruma yapılacak öneriler nelerdir?

Bulgular

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğünde Toplam Kalite Yönetimi

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü; Kalite Yönetim Sisteminin uygulanmaya başlaması ile kurumun vermiş olduğu hizmet standart hale getirilerek devamlılığının sağlanması, eksiklerin tespiti ve düzeltici tedbirlerin alınması, kaliteli hizmet sunulabilmesi adına personellerin yetiştirilmesi için sektöre yönelik "Hizmet Standartları Dokümanı" yayınlamıştır. Bu doküman ile kurum içi her birim gerekli prosedürlere, bilgi ve belgelere ulaşmaktadır. Ayrıca personel memnuniyetini ölçmek, personel için gerekli eğitim programları düzenlemek, hizmet içi eğitime hız vermek, personel öneri ve isteklerini değerlendirmek ve üst yönetimin bu verileri değerlendirmesi de kolaylaşmıştır. Böylece kurumun kalite politikası, misyon ve vizyonu da genel bir çerçeve kazanmıştır. Kurumun amaç ve hedeflerinin belirlenerek bu hedeflere ulaşmak için stratejiler oluşturmak da bu sayede etkin bir yönetim sistemi oluşturularak üst yönetime kolaylık sağlanmıştır (<https://web.shgm.gov.tr/tr/kurumsal/4006-faaliyet-raporlarimiz>).

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporlarının Analizi

Havayolu şirketleri ve havaalanları, düzenli olarak faaliyet raporları yayımlarlar. Bu raporlar, genel olarak kurumun misyon, vizyon, stratejik amaç ve hedefleri, personel bilgileri içermektedir. Ayrıca finansal performans, operasyonel etkinlik, güvenlik istatistikleri, müşteri memnuniyeti ve çevresel etkiler gibi çeşitli verileri de içermektedir. Faaliyet raporlarının ayrıntılı analizi, yöneticilere stratejik kararlar almaları için kritik bilgiler sağlar. Bu kararlar, personelin eğitimi, operasyonel süreçleri iyileştirmek, maliyetleri azaltmak, güvenlik önlemlerini güçlendirmek, stratejik kararlar almak ve çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmak için hayati önem taşır. Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu faaliyet raporlarından 2007-2023 arasındaki raporlara ulaşılmış ve bu raporların içeriğinden bazı başlıklar parametre olarak belirlenmiştir. Belirlenen parametreler ise şu şekildedir: Sektörel büyüklük, insan kaynakları, kurumun SWOT analizi. Bu parametreler ışığında 17 yıllık raporlar incelenmeye başlanmış ve her bir parametre detaylı olarak taranarak makaleye eklenmiştir.

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporlarına Göre 2007-2023 Yıllarındaki Sektörel Büyüklük (SHGM)

Sivil Havacılık faaliyetleri ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. 1980'li yıllardan sonra hızlı bir büyüme içine giren sivil havacılık sektörü özellikle Türkiye'de %20'lere varan artışlar göstermiştir. Havacılık sektörü 2003 yılından itibaren yaşadığı istikrarlı büyüme ile ülke ekonomisinde rol alan önemli bir aktördür. Havayolu ulaşımının genişlemesi ve geliştirilmesi; ticaretin uluslararası boyutunu olumlu yönde etkilemekle birlikte insanların daha hızlı ve kolay seyahat imkânı bulması açısından turizmde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle 2007-2023 yıllarını içeren faaliyet raporlarına göre; Türkiye havayolu sektörü açısından dünya ortalamasının üstünde bir performans göstermektedir. Türkiye Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü faaliyet raporları 2007-2023 yıllarını içeren sivil havacılıktaki sektörel büyüme aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1: SHGM Sektörel Büyüklük (2007-2011)

Sektörel Büyüklük/Yıllar	2007	2008	2009	2010	2011
Havayolu İşletme Sayısı	20	17	17	16	15
Hava Taksi İşletme Sayısı	59	66	61	61	60
Havayolu İşletmesi Uçak Sayısı	250	270	297	332	349
Hava Taksi İşletmesi Uçak Sayısı	243	223	255	247	212
Genel Havacılık İşletmesi Sayısı	30	31	29	38	41
Genel Havacılık İşletmesi Uçak Sayısı	129	136	153	217	241
Balon İşletmesi Sayısı	10	10	12	16	16
Zirai Mücadele İşletmesi Sayısı	42	40	25	39	39
Havayolu Koltuk Kapasitesi	42.185	43.524	47.972	55.662	61.695
Yolcu Sayısı (x bin)	70.296	79.438	85.508	102.800	117.347
Uçak Trafiği	935.747	1.010.093	1.066.053	1.212.395	1.331.835
Taşınan Yük (ton)	1.546.184	1.534.619	1.726.345	2.021.076	2.229.285
Heliport Sayısı	47	53	59	31	47

23 Ocak 2009 tarih ve 27119 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Heliport Yapım ve İşletim Yönetmeliği gereğince söz konusu tarihten itibaren "Heliport İşletim Ruhsatı" verilmeye başlanmıştır (<https://web.shgm.gov.tr/documents/sivilhavacilik/files/kurumsal/faaliyet/2010.pdf>).

2007-2011 yılları arasındaki sektörel büyüklükler incelendiğinde havayolu işletmesi uçak sayısı ile genel havacılık işletmesi uçak sayısının yıl bazında düzenli olarak artış gösterdiği görülmektedir. Bir hizmet sektörü olan havayolu taşımacılığı diğer ulaşım türlerine göre daha çok talep aldığı için sektörün büyüme hızı da aynı oranda artış göstermektedir. Yoğun talep gören havayolu taşımacılığı uçak sayısının artışı ile yolcu ve koltuk kapasitesinin artışı da sağlamıştır. Tablo 1'de de görüldüğü üzere incelenen 5 yılın uçak sayısı, yolcu sayısı, koltuk kapasitesi, uçak trafiği ve taşınan yük oranı düzenli olarak artış göstermiştir.

Tablo 2: SHGM Sektörel Büyüklük (2012-2017)

Sektörel Büyüklük/Yıllar	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Havayolu İşletme Sayısı	15	13	13	13	13	13
Hava Taksi İşletme Sayısı	55	53	50	49	45	43
Havayolu İşletmesi Uçak Sayısı	370	385	422	489	540	517
Hava Taksi İşletmesi Uçak	198	214	212	219	231	208

Sayısı							
Genel Havacılık İşletmesi Sayısı	44	53	65		72	72	78
Genel Havacılık İşletmesi Uçak Sayısı	243	283	322		336	347	377
Balon İşletmesi Sayısı	17	22	25		25	26	26
Zirai Mücadele İşletmesi Sayısı	39	39	39	Zirai Mücadele Hava Aracı Sayısı	62	62	62
Havayolu Koltuk Kapasitesi	65.208	66.639	76.297		90.259	100.365	97.500
Yolcu Sayısı (x bin)	131.029	149.996	166.181		181.437	174.153	193.319
Uçak Trafiği	1.376.486	1.504.973	1.678.971		1.814.958	1.829.908	1.912.216
Taşınan Yük (ton)	2.249.133	2.595.317	2.893.000		3.072.830	3.076.914	3.385.522
Heliport Sayısı	54	54	69		71	78	84

2012-2017 yılları arasındaki sektörel büyüklükler incelendiğinde yine havayolu işletmesi uçak sayısı, hava taksi işletmesi uçak sayısı, genel havacılık işletmesi uçak sayısında yıl bazında ivedilikle artışın devam ettiği görülmektedir. Ayrıca genel havacılık işletme sayısının da düzenli artış gösterdiği, balon işletme sayısının da yüksek oranda olmasa da yıl bazında işletme sayısını artırarak devam ettiği görülmektedir. 2007-2017 yılları arasında düzenli olarak artış gösteren sektörün sadece işletme ve uçak sayılarında değil aynı artışların gelen talebe istinaden sektördeki firmaların uçak koltuk kapasitesini de artırdığı, taşınan yük miktarının arttığı, aynı şekilde talebin yoğun olduğunu gösteren bir diğer göstergenin de uçak trafiği olduğu görülmektedir.

Tablo 3: SHGM Sektörel Büyüklük (2018-2023)

Sektörel Büyüklük/Yıllar	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Havayolu İşletme Sayısı	11	11	10	10	12	13
Hava Taksi İşletme Sayısı	43	42	40	40	41	44
Havayolu İşletmesi Uçak Sayısı	515	546	554	558	598	668
Hava Taksi İşletmesi Uçak Sayısı	200	194	176	170	181	207
Genel Havacılık İşletmesi Sayısı	82	83	85	86	92	98
Genel Havacılık İşletmesi Uçak Sayısı	367	376	421	458	495	524
Balon İşletmesi Sayısı	31	34	47	63	64	67
Zirai Mücadele Hava Aracı Sayısı	62	62	62	-	-	-
Havayolu Koltuk Kapasitesi	97.351	103.763	105.336	104.464	113.054	130.196
Yolcu Sayısı (x bin)	210.190	209.093	81.657	128.565	182.333	214.232
Uçak Trafiği	2.017.763	2.030.291	1.057.247	1.461.577	1.883.186	2.167.019
Taşınan Yük (ton)	3.821.894	3.436.423	2.403.959	3.358.769	4.004.306	4.211.507
Çok Hafif Hava Aracı İşletme Sayısı	-	-	4	5	8	10

Heliport Sayısı	86	83	80	79	74	79
-----------------	----	----	----	----	----	----

Tablo 4: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Çalışanlarının Statülerine Göre Dağılımı (2007-2015)

Yıl	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Kadrolu	34	34	36	34	96	75	121	129	133
Geçici Görevli	22	15	12	19	14	14	15	-	-
4/B Geçici Sözleşmeli	1	2	-	-	-	-	-	-	-
4/B Sözleşmeli	47	36	61	57	14	25	21	25	28
İdari Hizmet Sözleşmeli	29	39	38	39	39	68	71	86	111
İhdas Edilen Kadro	252	255	255	255	255	428	-	-	-
Mevcut Dolu Kadro	133	126	149	149	163	182	228	240	272
Oran (%)	% 52,7	% 49,4	% 58,4	% 58,4	% 63,9	% 42,5	-	-	-

2018-2023 yılları arasındaki sektörel büyüklükler incelendiğinde, havayolu işletme sayısı ile hava taksi işletme sayısının yıl bazında dalgalı bir süreç yaşadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak özellikle 2020 yılında Çin’de başlayan ve tüm dünyaya yayılan COVID-19 salgını olarak gösterilebilir. Salgın nedeniyle ülkeler tarafından seyahat kısıtlamaları getirilmiş ve uçuşlar azalmıştır. Bu kısıtlamalar neticesinde bütün sektörler sekteye uğramıştır fakat en çok etkilenen sektörlerden biri havacılık sektörü olmuştur. 2021 yılında seyahat kısıtlamalarının kademeli olarak kalkması ile havayolu işletme sayısı ile hava taksi işletme sayısının yeniden yükselmeye başladığı görülmüştür. Mesafeli koltuk oturma düzeni ile uçuş yapan firmaların mali olarak zorlandığı bir dönem yaşanmıştır.

Yıl	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
-----	------	------	------	------	------	------	------	------

Tablo 3’te görüldüğü üzere havayolu işletmesi uçak sayısında artışlar 2018-2023 yılları arasında düzenli olarak devam etmiştir. Ayrıca genel havacılık işletmesi sayısı, genel havacılık işletmesi uçak sayısı, balon işletmesi sayısında yine tabloya göre artışların devam ettiği görülmektedir. Yaşanan pandemi sürecine rağmen uçak sayısında artış devam ettiği için koltuk kapasitesinin de artış gösterdiği, yolcu sayısında 2020 ve 2021 yıllarında bir düşüş olduğu daha sonra tekrar yükselmeye devam ettiği görülmektedir. Aynı şekilde uçak trafiği ve taşınan yük miktarı oranlarının da pandemi sürecinin yoğun yaşandığı 2020 ve 2021 yıllarında düşüş gösterdiği daha sonraki süreçte yükselmeye devam ettiği görülmektedir.

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporlarına Göre İnsan Kaynakları Verileri

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü faaliyet raporlarına göre; 2007-2023 yılları arasındaki bütün raporların insan kaynakları verileri tek tek incelenmiş ve tablolar halinde gösterilmiştir. Bu veriler tamamen Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü’nün yayınlamış olduğu faaliyet raporlarından alınmıştır. Tablolarda Sivil Havacılık kurumunda çalışan personellerin statüleri, yaşları, eğitim durumları, cinsiyetleri ve sosyal güvenceleri verilmektedir.

Tablo 5: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Çalışanlarının Statülerine Göre Dağılımı (2016-2023)

Kadrolu	127	141		146	139	141	140	135	144
Geçici Görevli	-	-	Kadrolu işçi	58	56	55	54	53	50
4/B Geçici Sözleşmeli	-	-		-	-	-	-	-	-
4/B Sözleşmeli	35	40		52	49	50	44	52	51
İdari Hizmet Sözleşmeli	97	88		96	90	86	77	70	59
İhdas Edilen Kadro	-	-		-	-	-	-	-	-
Mevcut Dolu Kadro	259	269		352	334	332	315	310	304
Oran (%)	-	-		-	-	-	-	-	-

Tablo 4 ve 5'e göre 2007-2023 yılları arasında insan kaynakları alımında bir artış olduğu görülmüştür. 2007 yılından 2014 yılına kadar geçici görevli olarak Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü bünyesinde personel çalıştırıldığı daha sonra 4 yıl kadar geçici personel çalıştırılmadığı, 4/B geçici sözleşmeli personel alımının ise sadece 2007 ile 2008 yıllarında olduğu görülmüştür. 2018 yılından itibaren kadrolu işçi alımına başlandığı ve ortalama olarak elli kişinin altına düşmeyen bir personel alımı olduğu görülmüştür.

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğüne ihdas edilen kadro faaliyet raporlarına göre 2007-2012 yılları arasında verildiği için mevcut kadro ile karşılaştırılması yapılmış fakat 2012 yılından sonra faaliyet raporlarında belirtilmediği için kalan yıllar ihdas ve mevcut kadroların karşılaştırılması yapılamamıştır. Genel olarak tablo yorumlandığında sektörel büyümeye bağlı olarak personel ihtiyacının da artış gösterdiği söylenebilir.

Tablo 6: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Yıl	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Ortaokul/İlköğretim	1	1	1	-	1	2	1	-	1	-	-	20	21	21	21	19	16
Lise	7	5	6	-	5	13	14	12	12	12	29	60	55	56	52	48	46
Yüksekokul/Önlisans	11	11	7	-	5	8	32	36	32	27	27	37	31	31	33	23	19
Lisans	98	93	120	-	137	141	159	169	195	187	181	199	191	188	176	173	176
Yüksek lisans	14	14	13	-	14	17	21	22	31	32	31	35	34	33	31	43	43
Doktora	2	2	2	-	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	4	4
Toplam	133	126	149	149	163	182	228	240	272	259	269	352	334	332	315	310	304

Tablo 7: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Çalışanlarının Yaşlarına Göre Dağılımı

Yıl	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018		2019	2020	2021	2022	2023
20-25	14	14	-	-	14	10	17	24	34	9	17	15	18-28	30	30	33	16	10
25-35	67	64	-	-	97	99	102	116	131	126	122	161	29-38	161	154	145	127	118
35-45	32	30	-	-	32	43	58	59	64	73	76	110	39-48	93	99	93	109	121
45-55	19	17	-	-	17	20	35	30	32	42	43	49	49-60	43	44	41	51	49
55-65	1	1	-	-	3	10	16	11	11	9	11	17	61 ve üzeri	7	5	3	7	6
Toplam	133	126	149	149	163	182	228	240	272	259	269	352	Toplam	334	332	315	310	304

Tablo 6, 2007 ile 2023 yılları arasında yayınlanan faaliyet raporlarında Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışanların eğitim seviyesini göstermektedir. Yine sektörel büyümeye bağlı olarak personel alımlarındaki artış ile orantılı olduğu görülmüştür. Daha çok lisans eğitimini almış işinde uzmanlaşmış kişilerin tercih edildiği, teknik personel ön lisans mezunu kişilerin tercih edildiği, idari işlerin yürütülmesi amacıyla da ortaöğretim ve lise mezunlarının tercih edildiği görülmüştür. Alanında yüksek lisans ve doktora yapan kişilerin de Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü bünyesinde artış gösterdiği saptanmıştır. Kurumsal stratejik planlamalarda da önem verildiği gibi hizmet içi eğitimler, personelin eğitim önceliği, daha kalifiye personel çalıştırarak kurumun vizyonunun artırılması oldukça önemlidir.

Tablo 7'ye göre Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışan personelin yaş skalası incelendiğinde genel olarak 25-45 yaş arasında çalışanların oranının yüksek olduğu görülmüştür. Genç çalışanın iş verimliliği ve iş motivasyonu daha yüksek olduğu için kurumun bu yaş skalasında ağırlıklı personel çalıştırdığı söylenebilir.

Tablo 8: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Çalışanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Yıl	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Kadın	-	46	45	-	50	52	66	68	79	78	83	110	103	103	103	97	96
Erkek	-	80	104	-	113	130	162	172	193	181	186	242	231	229	212	213	208
Toplam	133	126	149	149	163	182	228	240	272	259	269	352	334	332	315	310	304

Tablo 8'e göre Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışan personelin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir. Erkek personel oranının kadın personel oranına göre iki katından fazla olduğu görülmüştür. Ortalama olarak kadın çalışanların sivil havacılık sektörünü daha az tercih ettiği söylenebilir. Bu durumun kadınların esnek çalışma saatlerini tercih etmeleri, sadece iş sahasında değil özel hayattaki sorumluluklarının, anne olmalarının ya da eş olmalarının vermiş olduğu yükümlülüklerden kaynaklandığı da kadın çalışmalarında ispatlanmıştır. Bu sebeple kadınların iş başvuru yaparken çalışma saatlerini ve izin durumlarını da dikkate alarak başvuru yaptığı, işe alacak üst yönetimin de bu durumları göz önünde bulundurduğu bir gerçektir. Kadrolu çalışan kadınların ise devletin vermiş olduğu izinleri kullanarak çalışma hayatına devam edebildiği doğrudur.

Tablo 9: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Çalışanlarının Sosyal Güvencelerine Göre Dağılımı

Yıl	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Emekli Sandığı/ 4C	85	38	85	-	149	157	207	215	244	224	229	242	229	227	217	205	203
SSK/ 4A	48	88	64	-	14	25	21	25	28	35	40	110	105	105	98	105	101
Toplam	133	126	149	149	163	182	228	240	272	259	269	352	334	332	315	310	304

Tablo 9'a göre Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışan tüm personelin devlet tarafından sigortalandığı, 4A ya da 4C türünden sigorta priminin ödendiği ve sağlık güvencesinin olduğu görülmüştür.

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporlarına Göre 2007-2023 SWOT Analizleri
Tablo 10: SHGM Faaliyet Raporu SWOT Analizi 2007-2010

SWOT Analizi/ Yıllar	Üstünlükler	Zayıflıklar	Fırsatlar	Tehditler
2007	Sektörde düzenleme ve denetleme rolünün olması Giderleri kendi bütçesi ile karşılaması Uluslararası standartlar çerçevesinde faaliyet göstermesi Ülkemizin sivil havacılık konusunda uluslararası kuruluşlarda temsil edilmesi Uluslararası geçerliliği olan belgeleri düzenleme Etki alanı geniş olan ve küresel kuralların geçerli olduğu hizmetler sunma Zaman faktörünün önemli olduğu sektörde hızlı hizmet sunabilme Ülkemizin coğrafi konumu sebebiyle geçiş koridoru olarak görülmesi Sektörün serbestleşmesi sebebiyle rekabet ortamının oluşması Bölge ülkeler ile iş birliğinin gelişmesi Bölgesel Havacılık politikası bağlamında sektörün genişlemesi Yüksek teknoloji kullanımının artması Gelişen turizm sektörünün havacılık sektörüne olumlu etkisinin olması Norm kadro ve kalifiye personel anlayışının benimsenmesi Kurumsal kimlik anlayışının benimsenmesi Taşıma modlarında entegrasyon	Kurumsal yapılanmanın henüz tamamlanmaması Alt yapı eksikliklerinin olması Uzman, teknik ve idari personel konusunda yetersizliklerin olması İletişim, tanıtım ve koordinasyon konusunda yetersizlik Kariyer planlamanın olmaması Kurum içinde geçici personel sayısının fazla olması Genç personel profiline sahip olan kurumun kurumsal hafıza oluşturamaması Mevzuat ve teşkilat kanunundaki eksiklikler Kurum personelinin sahip olduğu sosyal ve çalışma haklarında ki yetersizlikler Personel ücretlerinin yetersiz ve dağılımında dengesizliklerin olması Otomasyon Bilgi Sisteminin tamamlanmamış olması Nitelikli personel talebi ile sektör büyümesinde paralellik olmaması Uluslararası standartlara ulaşamayan havacılık işletmelerinin kurumsallaşamaması Avrupa Birliğinin EASA ile yürüttüğü tek bir "Avrupa Havacılık Otoritesi Oluşturulması" yönündeki çalışmaları 11 Eylül saldırısı sonrasında yaşanan olumsuz etkilerin olması Havacılık sektöründe ithal ürün kullanma tercihinin olması Ülkemizde henüz yolcu uçağı üretiminin olmaması Yük taşıma uçaklarının yeterli kapasitede	Belirtilmemiştir.	Belirtilmemiştir.

	sağlamak için yapılan girişimler Genel bütçeden özel bütçeye geçilmesi	olmaması Taşıma modları arasında havacılık sektörünün payının düşük olması 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun SHGM bünyesinde adaptasyon sıkıntısı yaşaması		
2008	2007 yılında belirtilen üstünlüklerin aynı bu raporda da geçerlidir.	2007 yılında belirtilen zayıflıklara ek olarak şu maddeler ilave edilmiştir: Etkin bir AR-GE politikasının oluşturulamamış olması AB üyeliği konusunda yaşanan GKRY (Güney Kıbrıs Rum Yönetimi) sorununun bölgesel boyuta taşınmış olması Kurumlar arası yetki çatışmasının oluşması	Belirtilmemiştir.	Belirtilmemiştir.
2009	2007-2008 yıllarında belirtilen üstünlüklerin aynı bu yıl ki faaliyet raporunda da geçerlidir.	2008 yılında ki faaliyet raporunda verilen zayıflıkların büyük çoğunluğu bu raporda verilmemiştir. 2009 yılı faaliyet raporunda verilen zayıflıklar şu şekildedir: Kurumsal yapılanmanın tamamlanmamış olması, personel sayısında ki yetersizlik, Ar-Ge politikasının oluşturulamamış olması, geçici personel fazlalığı, mevzuattaki eksiklikler, personelin sosyal hak ve çalışma koşullarının yetersizliği, bilgi sisteminin tamamlanmamış olması, sektörel büyüme ile nitelikli personel talebinin paralel olmaması, düşük ücret ve dengesiz ücret dağılımı, hava aracı sertifikasyonu konusunda ki alt yapı eksiklikleri.	Belirtilmemiştir.	Belirtilmemiştir.
2010	2009 yılı faaliyet raporunda belirtilen üstünlüklerden sadece genel bütçeden özel bütçeye geçilmesi maddesi yoktur. Diğer maddeler birebir aynıdır.	2009 yılı faaliyet raporunda belirtilen zayıflıklar 2010 yılı faaliyet raporundaki zayıflıklar ile birebir aynıdır.	Belirtilmemiştir.	Belirtilmemiştir.

2007, 2008, 2009, 2010 yılları SHGM faaliyet raporlarına göre, verilen hizmetlerin daha etkin, verimli ve kaliteli olabilmesi adına mevcut personelin artırılması, personelin bilgi ve deneyiminin artırılabilmesi adına da hizmet içi eğitimlere önem verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca rapora göre bir bilgi sistemine ihtiyaç duyulduğu ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenmektedir. SHGM bünyesinde üst yönetime yardımcı olmak için bir iç denetçiye ihtiyaç duyulduğu ve teminin sağlanması gerektiği ve mali işlerin yürütülmesi konusunda da uzman bir personel ihtiyacı olduğu söylenmektedir.

Tablo 11: SHGM Faaliyet Raporu SWOT Analizi 2011-2016

SWOT Analizi/ Yıllar	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Fırsatlar	Tehditler
2011	Yönetmeliklerin kapsamlı olması Hazine yardımı almayan, özel bütçeli bir kurum olması ve ödenek sıkıntısı yaşamıyor	Kurum içindeki birimler arası iletişim ve koordinasyon yetersizliği yaşanması Hizmet hızında yetersizlik	Yasa tarafından verilen yetki Sektörel yükselme Milli gelirdeki artış Teknolojinin gelişmesi	Bölgesel gerilimlerin olması Sektörel dalgalanmaların olması Politik gelişmeler

	<p>olması Yönetmel beceri düzeyinin yüksek olması Kullanılan sistemlerin işleyişi pozitif etkilemesi Genç ve eğitimli personelin varlığı İnisiyatif alma özgürlüğü, olumlu örgütsel değerlerin varlığı Özel bütçenin varlığı ile alt yapı sorununun yaşanmaması Gelişim ve yaratıcılık konusunda beceri sahibi olunması Kurumun teknolojik yapısının gelişmiş olması Sunulan hizmetin hızlı gerçekleşmesi Üst yönetimin destek olması ve teknik personelin yeterliliklerinin iyi olması Kurum dışı hizmet alımı ve geçici uzman istihdam edilmesi Kurum çalışanlarının kendini geliştirme imkanının olması Verimli çalışma ortamının olması Kurumlar arası iş birliğinde başarılı olma Uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde olunması</p>	<p>Personel ücret dağılımında ki dengesizlik ve ücretlerin düşük olması Çalışanların teknik ve hukuki bilgilerindeki yetersizlik Kurumsal aidiyet duygusunda eksiklik ve çalışanın kurumsal bağlılığının zayıf olması Deneyimli personel sayısının az olması Personelin inisiyatif almasındaki sıkıntı ve yaratıcılık konusunda yetersiz kalınması Kurum içi eğitim ve yetiştirme konusunda yetersizlik yaşanması Tanıtım eksikliği olması Kurumsal yapılanmanın tamamlanmamış olması ve kurumsal hafızanın zayıf kalması</p>	<p>Uluslararası ilişkilerdeki gelişmeler AB ve diğer ülkeler ile yapılan anlaşmalar Bölgesel iş birlikleri Ülkenin sahip olduğu turizm potansiyeli ve coğrafi konumu Özel bütçeli kurum olması Rekabetin hizmet kalitesini yükseltmesi Üyesi olunan kuruluşların denetleme sıklığı Taşıma modları arasındaki entegrasyonun sağlanması için yapılan girişimler Politik gelişmelerin etkin olması Kural koyucu bir yapıya sahip olma Terör ve güvenlik sorunları yaşanması Demografik yapı</p>	<p>Terör ve güvenlik sorunlarının yaşanması Üst yönetimden gelen kısıtlamalar Petrol fiyatlarında artış riski Uluslararası ilişkilerde etkinliğin azalması Ekonomik krizler Rekabet ve paydaş durumlarındaki değişim AB yaptırımları Kurumlar arası iş birliğinde yetersizlik Plansız ve hızlı gerçekleşen sektörel büyüme Mevzuatta boşluk oluşması Milli gelir düzeyindeki negatif gelişmeler Havaalanı kapasite sorununun yaşanması Ticari kota durumları Kamu desteğinin azalması Hızlı tren gibi ulaştırma modlarının aktifleşmesi ve havayolu taşımacılığını olumsuz etkilemesi Sektördeki kalifiye personelin kısıtlanması</p>
2012	<p>2011 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen güçlü yönler ek olarak şu madde verilmiştir: Ortalama devlet personeline göre yüksek ücret ödenmesi</p>	<p>2011 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen zayıf yönler ek olarak şu maddeler verilmiştir: Personel kayıpları, yönetmeliklerde ki eksiklikler, kurum içindeki dairelerin teknik donanım eksikliklerinin olması, stratejik yanlışlar, çok fazla hizmet alımı ve geçici çalışan durumunun olması, örgütsel değerlerde ve uzmanlaşma da yetersizlik durumu</p>	<p>2011 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen fırsatlar ile birebir aynıdır.</p>	<p>2011 yılındaki faaliyet raporundan farklı bir tehdit unsuru maddesi eklenmemiştir.</p>
2013	<p>2012 yılı faaliyet raporunda verilen güçlü yönler ile birebir aynıdır.</p>	<p>2012 yılında verilen zayıf yönlerden bazı maddeler stratejik hatalar olarak vermiştir. Bunlar: kuruma dışardan hizmet alımı ve geçici personel kullanımı, Tanıtım eksikliği, Uzmanlaşma eksikliği,</p>	<p>2012 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen fırsatlar ile birebir aynıdır.</p>	<p>2012 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen tehditler ile birebir aynıdır.</p>

		<p>Örgütsel değerlerde yetersizlik, Kurumsal hafızanın zayıflığı</p> <p>2013 yılı faaliyet raporuna göre zayıf yönler de ise şu maddeler bulunmaktadır: mevzuat düzenlemelerinin bitmemiş olması</p> <p>İç denetim sistemi ve biriminin kurulmamış olması</p> <p>Hizmet performansını ölçmek için bir sistem olmaması</p> <p>Personel sayısının yetersizliği</p> <p>Kurumda kariyer uzmanı olmaması</p> <p>Personelde branşlaşma durumunun olmaması</p> <p>Eğitim programlarının yetersizliği</p> <p>Ücret ve özlük haklarında yetersizlik</p> <p>Fiziki çalışma şartlarında eksiklik</p> <p>Uluslararası fonlardan yeterince yararlanamama</p> <p>Ortak kurum kültürünün henüz oluşmaması</p>		
2014	<p>Kurumun ve yöneticilerin geçerli ve güçlü bir vizyonunun olması</p> <p>İş ahlakının olması, kurallara ve yasalara uygun davranılması</p> <p>Düzenlemelerin bütün kurumda aynı anda olması</p> <p>Değişimlere hızlı adaptasyon</p> <p>Görev yapılan birime uygun uzmanlıkta personel çalışması</p> <p>Eğitime önem verilmesi</p> <p>Mevzuatların sivil havacılık faaliyetlerini düzenleme üzerine olması</p> <p>Ulusal mevzuatların uluslararası kurallara uygun olması</p> <p>Kurumun uluslararası gelişmelere açık olması</p> <p>Kurum hizmetlerinin hızlı gerçekleşmesi</p> <p>Emniyet ve güvenlik kültürünü benimsemesi</p> <p>Paydaşlar ile iletişimde olması, iş birliğine açık</p>	<p>Çalışan sayısında yetersizlik ve inisiyatif almakta zorluk yaşanması</p> <p>Süreklilik gösteren uluslararası organizasyonlar düzenlemekte yaşanan sıkıntılar</p> <p>Sektörle paralel büyüyememe</p> <p>Gelecek projeksiyonları hazırlamakta zorluk yaşama ve gerekli tedbirleri alamama</p> <p>Havacılık sektörünün gelişimi için gösterilen faaliyetlerin az olması</p> <p>Mevzuatta açık ve anlaşılır olamama</p> <p>Paydaşlara yönelik güncel eğitimlerin eksikliği</p> <p>Çalışan bağlılığında zayıflık</p> <p>Kurumsal aidiyet duygusunda eksiklik</p> <p>Tanıtım eksikliği</p> <p>Kurumsal hafızada zayıflık</p>	<p>2013 yılındaki faaliyet raporunun fırsatlar bölümünde belirtilen maddelerden terör ve güvenlik sorunları 2014 yılı faaliyet raporunun fırsatlar bölümünde bulunmamaktadır.</p> <p>Diğer maddeler aynen geçerlidir.</p>	<p>2013 yılındaki faaliyet raporunun tehditler bölümünde belirtilen petrol fiyatlarındaki artış, sektörün hızlı ve plansız büyümesinden kaynaklı oluşabilecek olumsuzluklar, milli gelir düzeyindeki olumsuz gelişmeler, ticari kotalar ve hava alanı kapasite sorunu 2014 yılı faaliyet raporunun tehditler bölümünde yer almamaktadır. Diğer maddeler aynen geçerlidir.</p>

	olması ve görüşlerini dikkate alması, sorunlara çözüm üretmeye çalışması Teknolojik yeniliklere açık ve etkin kullanımda olması Eğitim standartlarını belirleme			
2015	2014 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen güçlü yönler ile birebir aynıdır.	2014 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen zayıf yönler ile birebir aynıdır.	2014 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen fırsatlar ile birebir aynıdır.	2014 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen tehditler ile birebir aynıdır.
2016	2015 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen güçlü yönler ile birebir aynıdır.	2015 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen zayıf yönler ile birebir aynıdır.	2015 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen fırsatlar ile birebir aynıdır.	2015 yılındaki faaliyet raporunda belirtilen tehditler ile birebir aynıdır.

2011, 2012, 2013 yılları SHGM faaliyet raporlarına göre, verilen hizmetlerin daha etkin, verimli ve kaliteli olabilmesi adına mevcut personelin artırılması, personelin bilgi ve deneyiminin artırılabilmesi adına da hizmet içi eğitimlere önem verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca rapora göre bir bilgi sistemine ihtiyaç duyulduğu ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenmektedir. SHGM bünyesinde üst yönetime yardımcı olmak için bir iç denetçiye ihtiyaç duyulduğu ve teminin sağlanması gerektiği ve mali işlerin yürütülmesi konusunda da uzman bir personel ihtiyacı olduğu söylenmektedir.

2014 yılı faaliyet raporuna göre, kurumun sektörde hızla ilerlediği, gerekli denetlemeleri yaptığı ve gelişmelere ayak uydurmakta zorlanmadığı, çalışmalarını titizlikle yürüttüğü ve her geçen yıl daha ileri noktalara geldiğini göstermektedir.

2015, 2016 yılları faaliyet raporlarına göre, uluslararası gelişmelere paralel olarak politikaların oluşturulduğu ve önemli gelişmeler kaydedildiği söylenmiştir. Kurumun oluşturduğu stratejik planlarda hızlı, kaliteli, konforlu bir hizmet sunmak, emniyetten ve güvenlikten ödün vermeden ekonomik hizmetler ile topluma ulaşmak hedeflenmiştir. Toplumun değişen beklentilerine en üst düzeyde cevap verilmiş bir yıl olduğu söylenmektedir. Sürdürülebilir bir büyüme hedefi olan kurum, mevcut hizmetleri her geçen yıl daha ileri noktaya taşıdığını dile getirmektedir. Ayrıca kurum 2016 yılında dünya genelinde havayolu taşımacılığı ile ilgili yaşanan sıkıntı ve krizlere rağmen hedeflerine büyük ölçüde ulaştıklarını faaliyet raporları ile göstermektedir.

Tablo 12: SHGM Faaliyet Raporu SWOT Analizi 2017-2023

SWOT Analizi/ Yıllar	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Fırsatlar	Tehditler
2017	Sektörde düzenleme, denetleme ve yaptırım gücünün olması Çözüm odaklı bir yapıda olması Hedefinde kurumsallaşma olan Kendini geliştirmeye açık, kalite yönetim ve iç kontrol sistemlerine önem veren bir kurum olması Uluslararası platformda	Sunulan hizmetin değerlendirilmesinin yeterince yapılmaması Kurumsal yapılanmanın yeterli düzeyde olmaması Kurumun tanıtımının yeterli düzeyde olmaması Kurum içi iletişim ve koordinasyon eksikliklerinin olması Nitelikli personel kaybı	Türki Cumhuriyetler, Ortadoğu, Balkanlar ve Afrika'yı içine alan coğrafi bölgelerde sivil havacılık alanındaki yetkinlik Havacılık eğitimleri ve bakım faaliyetleri gibi konularda etkili iş birliklerinin olması ve gerekli imkanlara sahip olması Sivil havacılık sektörünün sürekli gelişen ve büyüyen	Yasalarda sivil havacılık konusundaki eksikliklerin giderilememesi Terör ve siber saldırılarda artış Sertifikasyon konusunda dışa bağımlı olunması Sektörel ve kurum bazında emniyet yönetim sistemine adaptasyon sıkıntısı yaşanması Havaalanı, hava sahası kapasitesi, alt yapı

	<p>ülkemizi sivil havacılık faaliyetleri kapsamında temsil edebilecek olması</p> <p>Sektördeki kurumlarla iş birliği yapabilme, iş yapabilme kültürüne sahip olması</p> <p>Etkin bir bilgi yönetim sistemine sahip olması</p> <p>Dinamik ve kalifiye personele sahip olması</p> <p>Nitelikli personelleri özel alanlarda istihdam etme olanağına sahip olması</p> <p>Çalışan eğitimine önem verilmesi ve alan ile ilgili eğitim imkanlarının olması</p> <p>Uluslararası mevzuatın geçerli olması sebebiyle gelişmeleri yakından takip edebilmesi</p> <p>Gelir gider kontrolünün kendinde olması, özel bütçeli bir kurum olması</p>	<p>yaşanması ve ihtiyaç duyulan alana nitelikli personel bulma zorluğu yaşanması</p> <p>Mevzuatın rehber dokümanı olmaması</p> <p>Risk esaslı mevzuatın yeterli olmaması</p> <p>Sertifikasyon yeteneğinin yeterli düzeyde olmaması</p> <p>Amatör, sportif ve genel havacılık konularını içeren mevzuatta eksiklik olması</p> <p>Sektör bazlı iletişim ve bilgi eksikliği yaşanması</p> <p>Sektörel bilgi ve eğitim konusunda yeterli kapasitenin olmaması</p> <p>Terör ve siber saldırılara karşı önceden önlem alınmaması</p>	<p>bir yapıya sahip olması</p> <p>Bünyesine sürekli yeniliklerin katılması, hava aracı, üretim projeleri gibi</p> <p>Amatör havacılığın sürekli gelişme göstermesi</p> <p>AB ve diğer ülke kurumları ile iş birliği potansiyelinin olması</p> <p>Doğa dostu enerji sistemleri kullanımının yaygınlaşması</p>	<p>sorunları</p> <p>Sektördeki hızlı büyümeye oranla nitelikli çalışanın bulunamaması</p> <p>Sivil havacılık sektöründe İHA ve diğer operasyon çeşitliliğindeki artışların olması</p> <p>Ekonomik dalgalanmaların sektörü yoğun etkilemesi</p> <p>Nitelikli iş gücünün başka ülkelere gidişi</p> <p>Sivil havacılık görev alanındaki kurumların eksik iletişim ve iş birliği sorunu</p>
2018	<p>2017 yılı faaliyet raporunun güçlü yönlerinde belirtilen bu maddeler;(Çözüm odaklı bir yapıda olması, Çalışan eğitimine önem verilmesi ve alan ile ilgili eğitim imkanlarının olması) hariç diğer bütün maddeler 2018 yılı güçlü yönlerinde verilmiştir. Ayrıca 2018 yılı faaliyet raporunda güçlü yönler olarak verilen diğer maddeler ise şöyledir: EUROCONTROL gelirinin çalışana dağıtılması, hava sahası modernizasyonu ve ilgili sektörü teşvik amaçlı kullanılabilmesi</p> <p>Sektörün eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi adına İstanbul'da Türk Sivil Havacılık Akademisinin hizmete girmesi</p>	<p>2017 yılı faaliyet raporunda güçlü yönlerde belirtilen terör ve siber saldırılara karşı önceden önlem alınmaması hariç diğer bütün maddeler 2018 yılı zayıf yönler içinde geçerlidir. Ayrıca ilave olarak şu maddeler eklenmiştir: sosyal tesis ve aktivitelerin yetersiz olması</p> <p>Uluslararası havacılık örgütlerinde temsil gücünün yetersiz olması</p> <p>Havacılık alanında kullanılan materyallerin yabancı teknolojiye bağımlı olması</p> <p>İnsan kaynaklarının etkin kullanılmaması</p> <p>Uzun vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesi ile zaman uyumunun sağlanamaması</p> <p>Sektördeki üreticilerin ürün sertifikasyonu ile ilgili mevzuat eksikliği olması</p>	<p>Havacılık ve uzay sektöründeki gelişmeleri destekleyici devlet politikalarının olması</p> <p>Yeni havalimanı projesi ile İstanbul'un bölgesel hava ulaşım merkezi haline gelmesi ve böylece gelen giden uçuşların kavşak noktası olması</p> <p>Özel sektöre havacılık sanayinde önemli roller verilmesi</p> <p>Nitelikli iş gücünün Avrupa'ya göre daha ucuz olması</p> <p>Afrika, Çin, Hindistan, vb. ülkelerde ticari hacmin artarak bölgenin ekonomik açıdan güçlenmesi</p> <p>Afrika, Asya, Uzak Doğu pazarlarında gelişme</p> <p>Maliyeti düşük taşıyıcı artışı</p> <p>Düşük maliyetli iş uçuşlarına talebin artması</p> <p>Sektöre yapılan yatırımların ekonomik büyümeye katkı sağlaması</p> <p>Hava trafiği ve havalimanı sayısında artış</p>	<p>Bölgede yaşanan iç karışıklıkların yük ve yolcu ulaşımını etkilemesi</p> <p>Havacılık sektörüne yapılan müdahalelerin uluslararası alanda rekabeti bozması</p> <p>Politik baskılar, müdahaleler ve ambargoların petrol fiyatlarında dalgalanmalara neden olması</p> <p>Uluslararası ilişkilerde gerilim yaşanması ve uluslararası güvenlik kontrollerinin artması</p> <p>Uluslararası alanda gelişmekte olan ülkelerin önüne çevre konusunun bahane olarak sunulması</p> <p>Asya Pasifik bölgesinin dünya hava trafiği payında artışı</p> <p>Uluslararası mevzuat ve stratejilerin sektörün rekabet gücüne etkisi</p> <p>Genel havacılık faaliyetlerinin yeterli düzeyde gelişmemesi</p> <p>Döviz kurlarındaki dalgalanma ve TL değer</p>

			<p>Toplumun havayolu ile seyahat etmenin güvenli ve hızlı olduğunu kabullenmesi</p> <p>Ülkenin bölgesel hava ulaşım merkezi haline gelmesi ile bütün kültürlerin buluşmasına imkân tanınması</p> <p>Başta üniversiteler olmak üzere genç nüfusun havacılık ve uzay ilgisinin artması</p> <p>Tüketici tercihlerinin değişmesi havayoluna ilgiyi artırması ile orantılıdır</p> <p>Bölgesel uçak üretimi konusunda gelecek yıllarda artış beklenmesi</p> <p>Askeri hava platformları için geliştirilen milli ve özgün aviyonik sistemlerin ve entegrasyon tecrübesinin dünya ile yarışabilir düzeyde olduğu değerlendirildiğinde benzer şekilde sivil havacılık alanına da kolaylıkla yansıtılabilmesi</p> <p>Takip Yazılımlarının yaygınlaştırılması</p> <p>İHA'lar üzerinde teknolojik çalışmaların artması</p> <p>Hava trafik yönetim sisteminin teknoloji kullanımı ile optimize edilmesi ve böylece maliyetlerde azalma, verimlilikte artış olması</p> <p>Uluslararası çevre koruma kurallarına uyma zorunluluğu sebebiyle çevre bilincinin sektörde faaliyet gösteren tüm şirketlere zorunlu tutulması ve sıkı yaptırımlar içermesi</p> <p>Uçak filolarının yeni nesil uçaklarla değiştirilmesinin çevreye olumlu etkisi</p> <p>Yeşil havalimanı unvanı alınması için teşvik edilmesi</p> <p>Sivil havacılık sektörünün</p>	<p>kaybı</p> <p>Yeni istihdam alanlarının ve gelişen teknolojiden dolayı oluşacak insan kaynağı ihtiyacı</p> <p>Siber saldırılarda artış</p> <p>Teknolojik olarak dışa bağımlı alanların olması</p> <p>Genel havacılık ile ilgili vergilerin, havacılıkta gelişmiş ülkelere nazaran daha yüksek olması ve yasal düzenlemeler gerektirmesi</p> <p>Havacılık teknolojilerinde kullanılan materyallerin standardizasyonu ve sertifikasyonu için yasal düzenleme gerekliliği</p> <p>Sivil Havacılık Devlet Emniyet Programının yasal dayanak eksikliği</p> <p>İklim değişikliği konusunda oluşabilecek uluslararası kısıtlamalar</p> <p>Bilinen yakıtlarla çevreye duyarlı bir havacılık yapılamaması</p> <p>Beyin göçü sebebiyle nitelikli iş gücünden yeterince yararlanamama</p> <p>Havacılık ve uzay teknolojileri alanında iyi olan ya da ihtiyaç sahibi ülkeler ile ortak projeler yürütme konusunda iş birliği modellerinin geliştirilememesi</p> <p>Özellikle büyümesini sürdüren Körfez ülkeleri taşıyıcılarının uyguladığı yüksek ücret politikasıyla pilot ve teknisyen gibi lisanslı personelimizin yurt dışında çalışmayı tercih etmesi</p> <p>Motor, pervane ve iniş takımı üretim teknolojisinin yokluğu</p>
--	--	--	--	---

			ülke ekonomisine doğrudan katkısının olması	
2019	2017 yılı faaliyet raporunun güçlü yönlerinde belirtilen bu maddeler;(Çözüm odaklı bir yapıda olması, Çalışan eğitimine önem verilmesi ve alan ile ilgili eğitim imkanlarının olması) hariç diğer bütün maddeler 2019 yılı güçlü yönlerinde verilmiştir. Ayrıca 2019 yılı faaliyet raporunun güçlü yönlerinde ek olarak şu maddeler bulunmaktadır: İstanbul'da Türk Sivil Havacılık Akademisinin hizmete girmesi ile sektörün eğitim ihtiyacının giderilebilmesi Sektörün uluslararası platformlara açık olması sebebiyle kişisel gelişim ve kariyer fırsatlarının olması Çalışanların bilgi birikimine sahip olması ve bilgi erişiminin hızlı olması Uluslararası platformlarda tecrübe paylaşım ve gelişim potansiyelinin olması	2018 yılı faaliyet raporunda belirtilen zayıf yönler ile birebir aynıdır.	2018 yılı faaliyet raporu fırsatlar bölümünde geçen yeşil havalimanı unvanı alınması için teşvik edilmesi maddesi hariç diğer maddeler 2019 yılı faaliyet raporu fırsatlar bölümünde geçmektedir. Ayrıca bir madde daha ilave edilmiştir. Bu madde: ülkemizde siber, bilim ve teknoloji alanındaki yatırımların artması AR-GE kapasitesi yüksek kurumların bulunması ve ülkemize özgü yeni ürün ve çözümleri üretilmesi	2018 yılı faaliyet raporunun tehditler bölümünde verilen, Havacılık teknolojilerinde kullanılan materyallerin standardizasyonu ve sertifikasyonu için yasal düzenleme gerekliliği Sivil Havacılık Devlet Emniyet Programının yasal dayanak eksikliği maddeleri hariç diğer maddeler 2019 yılı faaliyet raporunun tehditler bölümünde verilmektedir. Ayrıca ilave olarak şu maddeler eklenmiştir: Kriz yönetimi sürecinin tanımlanmamış olması Bölgede meydana gelebilecek pandemik olaylarda artış Hurda uçak, hava aracı söküm ve geri dönüşüm, yeniden değerlendirme gibi konularda gümrük mevzuatındaki sıkıntılarının giderilememiş olması
2020	2018 yılı faaliyet raporunda belirtilen güçlü yönler ile birebir aynıdır.	2018 yılı faaliyet raporunda belirtilen zayıf yönler ile birebir aynıdır.	2018 yılı faaliyet raporunda belirtilen fırsatlar ile birebir aynıdır.	2018 yılı faaliyet raporunda belirtilen tehditlerin hepsi 2020 raporunda geçen tehditler ile aynıdır. Sadece ek bir madde daha bulunmaktadır. Bu madde: Kaza Araştırma ve İnceleme Kurulu'nun görevlerinde çelişkilerinin bulunması
2021	2020 yılı faaliyet raporunda belirtilen güçlü yönler ile birebir aynıdır.	2020 yılı faaliyet raporunda belirtilen zayıf yönler ile birebir aynıdır.	2020 yılı faaliyet raporunda belirtilen fırsatlar ile birebir aynıdır.	2020 yılı faaliyet raporunda belirtilen tehditler ile birebir aynıdır.
2022	2021 yılı faaliyet raporunda belirtilen güçlü yönler ile birebir aynıdır.	2021 yılı faaliyet raporunda belirtilen zayıf yönler ile birebir aynıdır.	2021 yılı faaliyet raporunda belirtilen fırsatlar ile birebir aynıdır.	2021 yılı faaliyet raporunda belirtilen tehditler ile birebir aynıdır.
2023	2022 yılı faaliyet	2022 yılı faaliyet	2022 yılı faaliyet	2022 yılı faaliyet

	raporunda belirtilen güçlü yönler ile birebir aynıdır.	raporunda belirtilen zayıf yönler ile birebir aynıdır.	raporunun fırsatlar bölümünde geçen yeni havalimanı projesi ile İstanbul'un bölgesel hava ulaşım merkezi haline dönüştürülmesi maddesi hariç diğer bütün maddeler 2023 yılında da verilmiştir.	raporunda belirtilen tehditler ile birebir aynıdır.
--	--	--	--	---

2017, 2018,2019, 2020, 2021, 2022 ve 2023 yılları faaliyet raporlarına göre, SHGM sürdürülebilir büyümesini hızla devam ettirmektedir. Stratejik planlarına göre emniyetten ve güvenlikten ödün vermeden, daha hızlı, kaliteli, ekonomik ve konforlu bir hizmet sunmak, toplumun gelişen ve değişen beklentilerine en iyi şekilde cevap verebilmek adına sektörel gelişimi sağlamaya çalıştıklarını ve hedeflerine ulaşma konusunda da başarılı bir yıl geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca 2018, 2019, 2020, 2021,2022 ve 2023 yılları faaliyet raporlarına göre bazı öneriler ve tedbirler sunulmuştur. Bunlar: uzman ve deneyimli personel istihdamı, sanayi ve üniversiteler ile iş birliği sağlama, danışmanlık ve eğitim desteği alma, çalışma şartlarının ve ofis ortamlarında iyileştirmeye gidilmesi, personele hizmet içi eğitimler verilmesi, mevzuattaki eksikliklerin giderilmesi, süreklilik gösteren organizasyonların düzenlenmesi, kurumsal aidiyet duygusunun artırılması, kurumlararası iş birliğinin artırılması, kurum tanıtımlarının artırılması, AB ve diğer ülkeler ile anlaşma sayılarının artırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşme ile birlikte dünyadaki ticaret hacminde artışlar başlamıştır ve ulaşım sektörünü dünya ekonomisinin en önemli unsurlarından biri haline geldiği görülmüştür. Havacılık sektörü hem ulusal hem de uluslararası boyutta oldukça büyük rol oynamaktadır. Teknolojik gelişmelere ve yapısal değişikliklere de oldukça hızlı adapte olan bir sektördür. Ekonomik krizler, bölgesel savaşlar, terör, salgın hastalıklar yaşansa da dünya ticaret hacminde, turizm sektöründe, insanların daha konforlu bir yolculuk taleplerinde ki artış havayolu taşımacılığını oldukça önemli bir yere koymaktadır. Bir hizmet sektörü olan havayolu taşımacılığı bu sektörden daha fazla kazanç elde etmek için ülkeler arası bir yarışı da doğurmaktadır. Bu sebeple havayolu taşımacılığına yapılan yatırımlar da hızlı bir artış göstermektedir.

Sivil havacılık sektörünün 2003 yılından itibaren istikrarlı bir şekilde büyümeye devam ettiği, alınan tedbirler ve serbestleşme politikaları ile yakalanan büyüme sadece sektörel gelişmeyi değil aynı zamanda ülke ekonomisinin iyileşmesinde önemli bir role oynadığı görülmektedir. Hava ulaşımının geliştirilmesi; uluslararası ticaretin genişlemesini ve insanların daha hızlı ve kolay seyahat etmesini, turizmin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca modern ve güvenilir bir havacılık sektörü insanların ulaşım tercihlerinin değişmesine, havayolu taşımacılığına talebin artmasını da sağlamıştır. Sivil havacılık sektörünün özel sektöre ve rekabete açılması ile havacılık sektöründe köklü değişimler meydana gelmiştir. Rekabetin itici gücüyle sivil havacılık sektörünün gelişim ve dönüşüm yaşamaya başladığı görülmektedir. Sivil havacılık alanında oluşturulan mevzuata uygun olarak geliştirilen politikalar çerçevesinde seyahat maliyetlerinin düşmesi, yeni havalimanlarının açılması ve fiziki şartlarının iyileştirilmesi sektöre ivme kazandırmıştır. Ayrıca yurtdışı uçuş ağının gelişmesi ile Türkiye, dünyanın en yaygın uçuş ağına sahip olan ülkeleri arasına girmiştir. Ülkemizin avantajlı coğrafi konumu da dünya hava ulaşım ağı içerisinde etkin ve söz sahibi olabilme avantajını da beraberinde getirmektedir.

Bu makale, Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan faaliyet raporlarının belirlenen parametreler dâhilinde doküman incelemesi yöntemiyle incelemek ve elde edilen verilerin durum analizini yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Havacılık yöneticileri ve düzenleyici kurumlar için stratejik öneriler sunmak ve sektörün büyüklüğü, insan kaynaklarının yıl bazındaki durumu, kurumun belirlediği SWOT analizinde ne gibi değişimler görüldüğü ve genel değerlendirmelerin yapılarak önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü'nün yayınlamış olduğu faaliyet raporlarından elde edilen veriler ile daha önce bir çalışma yapılmadığı, 2007-2023 yılları arasındaki sivil havacılık sektöründe nasıl bir değişim gerçekleştiğini görebilmek ve sivil havacılığın gelişim durumunu bir çalışma ile ortaya koymak amacıyla yola çıkmıştır.

Sektörel büyüklük, insan kaynakları ve SWOT analizi değerlendirmeleri tablolar halinde sunulmuş ve veriler değerlendirilmiştir. Sektörel büyümenin 17 yılda pandemi sürecinin etkilediği 2020-2021 yılları hariç düzenli olarak artış gösterdiği görülmüştür. Özellikle uçak sayısında, işletme sayısında artışların devam ettiği, bu artışlar ve artan talep ile koltuk kapasitesinin, yolcu sayısının ve taşınan yük miktarının da arttığı görülmüştür. İnsan kaynaklarında çalışanların statülerine göre dağılımına bakıldığında, kadrolu personel sayısının artış gösterdiği, geçici görevlinin 2013 yılından sonra alınmadığı, 2018 yılından itibaren ise kadrolu işçi alımları olduğu görülmüştür. Mevcut kadrolu personelin ise 17 yılın incelenmesi sonucu düzenli bir artış gösterdiği görülmüştür. İnsan kaynaklarında çalışanların eğitim durumlarına göre dağılımında, özellikle lisans mezunu alımlarının daha fazla olduğu, teknik eğitim bilgisi olan kişilerin alanında uzman kişilerin sivil havacılık sektöründe çalıştırıldığı görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora mezunu olanlarında bu alanda çalıştığı, personelin alanında uzmanlaşmak adına yüksek lisans ve doktora yaparak kendini geliştirdiği söylenebilir. Aynı zamanda ön lisans mezunu olanların da teknik personel olarak bu sektörde çalıştığı söylenebilir. İnsan kaynakları olarak SHGM bünyesinde çalışan personelin yaş skalası incelendiğinde genel olarak 25-45 yaş arasında çalışanların oranının yüksek olduğu görülmüştür. Genç çalışanın iş verimliliği ve iş motivasyonu daha yüksek olduğu için kurumun bu yaş skalasında ağırlıklı personel çalıştırdığı söylenebilir. SHGM bünyesinde çalışan personelin cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında, erkek personel oranının kadın personel oranına göre iki katından fazla olduğu görülmüştür. Ortalama olarak kadın çalışanların sivil havacılık sektörünü daha az tercih ettiği söylenebilir. Bu durumun kadınların esnek çalışma saatlerini tercih etmeleri, sadece iş sahasında değil özel hayattaki sorumluluklarının, anne olmalarının ya da eş olmalarının vermiş olduğu yükümlülüklerden kaynaklandığı da kadın çalışmalarında ispatlanmıştır. Bu sebeple kadınların iş başvuru yaparken çalışma saatlerini ve izin durumlarını da dikkate alarak başvuru yaptığı, işe alacak üst yönetimin de bu durumları göz önünde bulundurduğu bir gerçektir. Kadrolu çalışan kadınların ise devletin vermiş olduğu izinleri kullanarak çalışma hayatına devam edebildiği doğrudur. Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışan personelin sosyal güvencelerine göre dağılımına bakıldığında, tüm personelin devlet tarafından sigortalandığı, 4A ya da 4C türünden sigorta priminin ödendiği ve sağlık güvencesinin olduğu görülmüştür.

Sektördeki işletmelerin ve devlet kurumlarının tümünde çalışan personelin ücret konusunda sorun yaşadığı, kalifiye personelin yurt dışını tercih ettiği, beyin göçünün de etkisi ile sektörde uzman kişileri bulmakta zorlanıldığı görülmektedir. Personel maaşlarında iyileştirmelerin yapılması gerektiği söylenebilir. Kurumsal bağlılık oluşabilmesi için personelin mutlu olması, motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir. Bu sebeple işin maddi boyutunun öncelikle çözülmesi daha sonra iş yerinde yatay iletişimin kuvvetlenerek değerli olduğunu hissetmesi gerekmektedir. Sektörel bazda işletme sayısı ve uçak sayısının artması toplumun daha rahat ve konforlu bir seyahati tercih etmesi ve talep artışı ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Bu sebeple sivil havacılık sektörünün ulaşım sektöründe

oldukça önemli bir yerinin olduğu ve gelişmeye açık olduğu söylenebilir. Teknolojik gelişmelere hızlı cevap vermesi bu sektör için olumlu bir durumdur.

Aynı zamanda ülke ekonomisinde de oldukça önemli bir yeri olan havacılık sektörünün gelişmelere açık olduğu, toplumun taleplerine hızlı cevap verebilen ve daha konforlu hizmet sunmak adına kendini yeniliklere açık tutan bir sektör olduğu söylenebilir. Bu alanda çalışan personelin ücret dağılımında daha tutarlı olunması gerektiği, verilen ücretlerin iyileştirilmesi gerektiği oldukça önemli konulardandır. Faaliyet raporlarında yapılmış olan SWOT analizlerine göre de özellikle uluslararası ilişkilerde sıkıntı yaşanması, mevzuatta eksikliklerin olması sektörü tehdit eden unsurlar olarak verilmiştir. Bu durum ile ilgili mevzuatta gerekli noktaların belirlenmesi gereklidir. Terör ve siber saldırılara karşı sivil havacılık sektöründe gerekli tedbirlerin önceden alınması ve teknik personelin uzmanlaştırılarak kurum bünyesinde bulunması gerekmektedir. Teknolojik olarak kurumun dışa bağımlı değil kendi bünyesinde olası imkânların artırılması gerekmektedir. Beyin göçü sebebiyle yaşanan nitelikli personeli kurumda tutamama durumunun çözüme kavuşturulması, personelin tatmin olması ve kurumda devam etmesi için gerekli tedbirlerin alınması gereklidir.

Bu sektörde yer alan her bileşen, ulusal ekonomilere doğrudan ve dolaylı katkılar sağlamakta olup, aynı zamanda uluslararası ticaretin ve turizmin gelişmesine önemli bir katkı sunmaktadır. Sivil havacılığın dünya ekonomisine yaptığı katkının büyüklüğünü ve sektörün sağladığı istihdam olanaklarının kapsamını açıkça göstermektedir. Bu bağlamda, sivil havacılık sektörü, ekonomik kalkınmanın ve sürdürülebilir büyümenin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

Sivil havacılık, ticari ve genel havacılık olmak üzere iki ana kategoride incelenmektedir (Air News Times, 2011). Ticari havacılık, yolcu ve kargo taşımacılığını kapsarken, genel havacılık, tarım ilaçlama, ambulans uçuşları, hava fotoğrafçılığı, özel ve iş jetleri gibi çeşitli faaliyetleri içermektedir. Sivil havacılık, devletler ve uluslararası kuruluşlar tarafından düzenlenmekte ve denetlenmektedir. Bu sektörde, güvenlik standartları, çevresel düzenlemeler ve uluslararası havacılık politikaları büyük bir öneme sahiptir.

Sivil havacılık, bir ülkenin altyapısını, teknolojik yetkinliğini ve uluslararası bağlantılarını geliştiren stratejik bir sektördür. Havacılık endüstrisi, hava yolu şirketleri, havaalanları, yer hizmetleri sağlayıcıları ve hava trafik kontrol sistemleri gibi birçok bileşeni içermektedir. Bu sektör, aynı zamanda yüksek teknoloji gerektiren, sürekli yenilik ve araştırma-geliştirme faaliyetlerine ihtiyaç duyan bir yapıya sahiptir. Sivil havacılık, küresel ticaretin ve turizmin gelişmesine katkıda bulunarak, ülkelerin ekonomik büyümesine ve sosyal refahına önemli katkılar sağlamaktadır.

Sonuç olarak, sivil havacılık sektörü, toplumsal hizmet anlayışıyla hareket eden ve yüksek teknoloji gerektiren bir yapıdadır. Bu sektörün sürdürülebilir büyümesi, ekonomik kalkınma, teknolojik yenilikler ve uluslararası iş birliklerinin devam etmesiyle mümkün olacaktır. Hem devletin hem de özel sektörün birlikte çalışarak, sivil havacılığın gelecekteki potansiyelini en üst düzeye çıkarması gerekmektedir. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan düzenlemeler ve iş birlikleri, sektördeki standardizasyonu ve güvenliği artırmaktadır.

“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

- Aktepe, C. & Şahbaz, R. Pars. (2010). Türkiye'nin En Büyük Beş Havayolu İşletmesinin Marka Değeri Unsurları Açısından İncelenmesi ve Ankara İli Uygulaması. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 69-90.
- Anıkan, İ. & Ahıpaşaoğlu, S. (2006). *Ulaştırma İşletmeleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bahar, E. (2018). Türkiye'de Havayolu İşletmeciliğinin Gelişimi. *İstanbul Arel Üniversitesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi Ekonomi, Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 25-36.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Battal, Ü., Yılmaz, H. & Ateş, S. S. (2006). “Türkiye'de İç Hatlarda Serbestleşme ve Geleceği”, Kayseri VI. Havacılık Sempozyumu, 12-14 Mayıs, Nevşehir.
- Batur, B. S. (2008). Hava, Yolcu ve Kargo Taşımacılığı; Dünyada ve Türkiye'de Uygulamalar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Caves, Robert & Gosling, D. Geoffrey. (1999). "Strategic Airport Planning. Emerald Group Publishing Limited Howard House", Wagon Lane, Bingley, Uk.
- Dobson, Alan. (2011). "Fdr And Civil Aviation: Flying Strong, Flying Free". Springer. *The World of the Roosevelts*.
- Dobson, Alan. (2017). "A History Of İnternational Civil Aviation: From İts Origins Through Transformative Evolution". Taylor & Francis.
- Gerede, Ender & Orhan, Gamze. (2015). "Türk Havayolu Taşımacılığında Ekonomik Düzenlemelerin Gelişim Süreci". E. Gerede (Editör) Hava Taşımacılığı ve Ekonomik Düzenlemeler Teori ve Türkiye Uygulaması İçinde, Ankara: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Göktepe, H. (2007). "Hava Taşımacılığı Sektöründe Rekabet Hukuku Kurallarının Uygulanması". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 213-240.
- Hava Ulaşım Daire Başkanlığı, (2018). *Ankara Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Yayınları*, 1. Baskı, 1-155.
- Karakaş-Özür, N. (2019). "Küreselleşme Bağlamında Dünya'da ve Türkiye'de Hava Ulaşımının Gelişimi". *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 17(1), 25-54.
- Karataş, Z. (2015). "Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri". *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırgız, A. & Arıcan, İ. (2015). "Havayolu Ulaştırması, Turizm Ulaştırması", Editör: İ. Arıcan, Detay Yayınları, Ankara.
- Korul, V. & Küçükönel, H. (2003). "Türk Sivil Havacılık Sisteminin Yapısal Analizi". *Ege Academic Review*, 3(1), 24-38.
- Kuyucak, F. & Şengür, Y. (2009). "Değer Zinciri Analizi: Havayolu İşletmeleri İçin Genel Bir Çerçeve". *Kamu İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (16), (132-147).
- Macit, D. & Macit, A. (2017). "Türkiye'de Sivil Havacılık Sektöründe İstihdamın Mevcut Durumu, Sorunları ve Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler". *Journal Of Emerging Economies And Policy*, 2(2), 74-85.
- Merriam, B. Sharan. (2002). "Qualitative Research in Practice: Examples For discussion and Analysis". CA: Jossey-Bass Publishers, 368 s, San Francisco.
- Öztürk, E. (2019). "Havacılık Sektöründe Tükenmişlik Sendromu Nedenleri ve Etkileri". Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Sığrı, Ü. (2021). "Nitel Araştırma Yöntemleri". Beta Yayıncılık, (s, 584) Ankara.
- Taşlıgil, N. (1996). "Türkiye'nin Havaalanları". *Türk Coğrafiye Dergisi*, 31, 259-281.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri". Seçkin Yayınevi, 448 s, Ankara.
- Air News Times (2011). Erişim tarihi: 09.07.2024, <https://www.airnewstimes.com/sivil-ve-genel-havacilik-nedir-13541-haberi.html>.
- DHMI, (2023). Erişim tarihi: 04.07.2024, <https://www.dhmi.gov.tr/Sayfalar/Havalimani/Konya/Genelbilgiler.AspX>.
- International Civil Aviation Organization (ICAO), (2023). Erişim tarihi: 04.07.2024, <https://www.icao.int/sustainability/Pages/default.aspx>.
- Mckinsey ve Company (2020). Erişim tarihi: 06.07.2024, <https://www.mckinsey.com/capabilities/risk-and-resilience/our-insights/covid-19-implications-for-business-2020>.
- SGHM Performans Raporu (2018). Erişim tarihi: 06.07.2024, [Http://Web.Shgm.Gov.Tr/Documents/Sivilhavacilik/Files/Pdf/Kurumsal/Raporlar/2018_Performans_Raporu_29.02.2018.Pdf](http://Web.Shgm.Gov.Tr/Documents/Sivilhavacilik/Files/Pdf/Kurumsal/Raporlar/2018_Performans_Raporu_29.02.2018.Pdf).
- SHGM, (2022). Erişim tarihi: 05.07.2024, <https://web.shgm.gov.tr/documents/sivilhavacilik/files/kurumsal/faaliyet/2022-v2.pdf>.

SHGM, (2024). Erişim tarihi: 03.07.2024, <https://web.shgm.gov.tr/tr/kurumsal/4006-faaliyet-raporlarimiz>.

Wikipedia (2023). Erişim tarihi: 05.07.2024, https://en.wikipedia.org/Wiki/Civil_Aviation.

Türkiye’de Otuz Büyükşehir Belediyesinin 2017-2022 Yıllarına İlişkin Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirlerinin Analizi*

Dr. Sevilay Bostancı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6930-4430>

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

Makale Geçmişi

Geliş: 20.02.2024

Kabul: 08.07.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Büyükşehir Belediyesi

Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirleri

Bütçe Geliri

Bütçe Gideri

Gelir

Gider

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.75370>

Öz

Teşebbüs ve mülkiyet gelirleri, idarelerin sahip olduğu mülklerden, teşebbüslerden, mali ya da gayri maddi aktiflerden sağlanan gelirlerden, idarelerin sundukları belirli hizmetler karşılığında tahsil ettikleri gelirlerden, malların kullanma veya faaliyette bulunma izni karşılığı tahsil edilen gelirlerden, mal satış (sermayeye dahil olması gerekenler hariç) gelirlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de otuz büyükşehir belediyesinin 2017 ile 2022 yılları arasındaki mali tabloları incelenerek teşebbüs ve mülkiyet gelirleri üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Analiz kapsamında 30 büyükşehir belediyesinin nüfusu, yüzölçümü bilgilerine yer verilmiş, yıllar itibarıyla mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı (%), teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin bütçe giderlerine oranı (%), teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı (%) hesaplanmış ve Türkiye ortalaması bulunarak karşılaştırma yapılmıştır. Mali verilerin analizinde en yüksek mülkiyet ve teşebbüs geliri elden eden belediyenin İstanbul Büyükşehir Belediyesi, en düşük mülkiyet ve teşebbüs geliri elden eden belediyenin ise Mardin Büyükşehir Belediyesi olduğu görülmektedir. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı (%) Türkiye ortalaması 2017 yılı; 62,01, 2018 yılı; 62,76, 2019 yılı; 61,04, 2020 yılı;56,27, 2021 yılı; 76,62, 2022 yılı;143,32 olarak, mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı (%) Türkiye ortalaması 2017 yılı; 8,54, 2018 yılı; 7,48, 2019 yılı; 8,54, 2020 yılı; 0,07, 2021 yılı;0,07, 2022 yılı;0,06 olarak, mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı (%) Türkiye ortalaması 2017 yılı; 10,16, 2018 yılı; 9,06, 2019 yılı; 8,83, 2020 yılı;0,07,2021 yılı;0,07,2022 yılı;0,06 olarak hesaplanmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bostancı, S. (2024). Türkiye’de Otuz Büyükşehir Belediyesinin 2017-2022 Yıllarına İlişkin Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirlerinin Analizi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 505-522.

*Analysis of Enterprise and Property Revenues of Thirty Metropolitan Municipalities in Turkey for the Years 2017-2022**

Dr. Sevilay Bostancı

Ankara University, Institute of Science and Technology, Department of Real Estate Development and Management,
Ankara – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 20.02.2024

Accepted: 08.07.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Metropolitan Municipality

Enterprise and Property
Revenues

Budget Revenue

Budget Expenditure

Income

Expense

Review 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.75370>

Abstract

Enterprise and property revenues include income from properties, enterprises, financial or intangible assets owned by administrations, revenues collected by administrations in return for certain services they provide, revenues collected in return for permission to use goods or operate, sales of goods (except those that must be included in the capital), consists of revenues. In this study, the financial statements of thirty metropolitan municipalities in Turkey between 2017 and 2022 were examined and an evaluation was made on enterprise and property revenues. Within the scope of the analysis, the population and surface area information of 30 metropolitan municipalities were included, the ratio of property and enterprise revenues to the population (%), the ratio of enterprise and property revenues to budget expenditures (%), the ratio of enterprise and property revenues to budget revenues (%) were calculated and the average for Turkey was found. comparison has been made. In the analysis of financial data, it is seen that the municipality with the highest property and enterprise income is Istanbul Metropolitan Municipality, and the municipality with the lowest property and enterprise income is Mardin Metropolitan Municipality. Ratio of property and enterprise income to population (%) Türkiye average in 2017; 62.01, year 2018; 62.76, year 2019; 61.04, year 2020; 56.27, year 2021; 76.62 in 2022; 143.32, the ratio of property and enterprise revenues to budget expenditures (%) Turkey average in 2017; 8.54, year 2018; 7.48, year 2019; 8.54, year 2020; 0.07, in 2021; 0.07, in 2022; 0.06, the ratio of property and enterprise revenues to budget revenues (%) Turkey average in 2017; 10,16, 2018; 9.06, year 2019; 8.83, 2020; 0.07, 2021; 0.07, 2022; 0.06.

GİRİŞ

Belediye, belde sakinlerinin mahallî müşterek nitelikteki ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan ve karar organı seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan, idarî ve malî özerkliğe sahip kamu tüzel kişisini ifade etmektedir. Belediyeler söz konusu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken kendilerine verilen bütçe sınırları içerisinde alım, satım, harcama ve borçlanma gibi mali iş ve işlemlerde bulunmaktadır. Sayıştay Başkanlığı tarafından yürütülen mali denetimler sonucunda kamu idare raporlarının ekinde yer verilen mali tablolar üzerinden mali analizler yapılarak ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Analizde büyükşehir belediyelerinin mali tablolarında yer alan 800.03-Teşebbüs ve mülkiyet gelirleri üzerinden teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin nüfusa oranı, teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin bütçe giderleri içerisindeki payı ve yine teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin bütçe gelirleri içerisindeki payı üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

1. Literatür Taraması

Türkiye’de yayınlanmış yayınlar incelendiğinde, genelde Türkiye’de belediyelerin bütçesi ile ilgili yayınlar bulunmakta iken özelde vaka çalışması çok az sayıdadır. Bu çalışmada Türkiye’deki tüm büyükşehir belediyelerinin mali tabloları incelenmiştir ve karşılaştırılmalı bir analiz yapılmıştır. Bu çalışma diğer çalışmalardan bu yönüyle farklılık içermekte ve özgün bir çalışmadır (Tablo 1).

Tablo 1. Literatür Taramasının Özeti

Yazar soyadı/yıl	Makale/tez/yayın adı
Aydın, F. (2021)	Belediye Gelirleri Kanununda Düzenlenmiş Olan Yerel Yönetim Gelirlerinin Özellikleri ve Öneriler.
Arıkboğa, Ü. (2016)	Türkiye’de Belediyelerin Gelir Yapısı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri.
Baykal, Y.E. (2001)	Belediye Gelirlerin İstatiksel Analizi.
Çetinkaya, Ö. & Demirbaş, T. (2010)	Belediye Gelirlerinin Analizi ve Mali Özerklik Açısından Değerlendirilmesi.
Eroğlu, E. (2020)	Belediye Gelirlerinin Yapısının ve Gelir Artırımı Konusunda Yapısal Kısıtların Değerlendirilmesi.
İpek, E. A. Ş. (2018)	Türkiye’de Belediye Gelirlerinin Değerlendirilmesi.
İpek, S. & Engin, R. (2016)	Belediye Gelirleri İçinde Harcamalara Katılma Paylarının Yeri ve Önemi: Çanakkale Belediyesi Örneği.
İçmen, M., & İçmen, R. (2020)	Belediyelerde Mali Özerklik: Antalya Büyükşehir Belediyesi Gelir Yapısının Mali Özerklik Açısından Değerlendirilmesi.
Ökmen, M., & Koç, N. (2015)	Türkiye’de Belediye Gelirleri İçinde Borçlanma ve Borçların Azaltılması İçin Öneriler.
Yazar, M. (1992)	Normal ve Büyükşehir Belediyelerinde Belediye Gelirlerinin Durumu.
Yılmaz, N., & Berber, S. (2020)	6360 Sayılı Kanun ile Faydalanma İlkesi ve Belediye Gelirlerinin Değerlendirmesi.
Yüksel, F. (2003)	Belediye Gelirlerinde Yetersizlikler ve Alternatif Çözüm Önerileri.

2. Mali Analize İlişkin Kavramlar

Mahalli İdareler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliğinde bu çalışmayı ilgilendiren kavramlar açıklanmaktadır. Buna göre:

Bütçe: Belirli bir dönemdeki gelir ve gider tahminleri ile bunların uygulanmasına ilişkin hususları gösteren ve usulüne uygun olarak yürürlüğe konulan belgeyi,

Bütçe geliri: Kurumun bütçesinde ve diğer mevzuatla gelir olarak tanımlanan her türlü işlemi,

Bütçe gideri: Kurumun bütçesinde ve diğer mevzuatla gider olarak tanımlanan her türlü işlemi,

Gelir: İlk defa hesaplara alınacak varlıklar dışında, öz kaynakta artışa neden olan her türlü işlemi,

Gider: İlk defa hesaplara alınacak yükümlülükler dışında, öz kaynakta azalışa neden olan her türlü işlemi,

Parasal kalemler: Ulusal para değerindeki değişmeler karşısında nominal değerleri aynı kalan ancak satın alma güçleri fiyat hareketlerine göre ters yönde değişen yabancı paraların da dahil olduğu kalemleri, ifade etmektedir.

3. Teşebbüs ve Mülkiyet Gelirlerinin Analizi

Teşebbüs ve Mülkiyet gelirleri, idarelerin sahip olduğu mülklerden, teşebbüslerden, mali ya da gayri maddi aktiflerden sağlanan gelirlerden, idarelerin sundukları belirli hizmetler karşılığında tahsil ettikleri gelirlerden, malların kullanma veya faaliyette bulunma izni karşılığı tahsil edilen gelirlerden, mal satış (sermayeye dahil olması gerekenler hariç) gelirlerinden oluşmaktadır.

2017 yılında otuz büyükşehir belediyesinin mülkiyet ve teşebbüs gelirleri analizinde; mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalaması; %62,01, bütçe giderlerine oranı %8,54, bütçe gelirlerine oranı %10,16 olarak hesaplanmıştır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Antalya, Bursa, Denizli, Erzurum, Eskişehir, İstanbul, Kocaeli, Konya, Ordu’dur. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Aydın, Denizli, Eskişehir, İstanbul, Konya, Ordu, Sakarya, Trabzon’dur. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Antalya, Bursa, Denizli, Eskişehir, İstanbul, Kayseri, Konya, Ordu, Sakarya, Şanlıurfa, Trabzon’dur. Adana, Antalya, Denizli, Eskişehir, İstanbul, Konya, Ordu büyükşehir belediyelerinin her üç oranda Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. 2017 Yılı Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirleri Analizi

Sıra No	Nüfus	Yüzölçümü	Büyükşehir Belediye Adı	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranı (%)
	2.090.587	13.309	Türkiye Ortalaması	62,01	8,54	10,16
1	2.216.475	13.844	Adana	88,66	14,21	18,03
2	5.445.026	25.632	Ankara	26,37	2,26	2,39
3	2.364.396	20.177	Antalya	72,25	8,78	12,64
4	1.080.839	8.116	Aydın	39,84	9,74	9,18
5	1.204.824	14.583	Balıkesir	30,10	4,26	6,00
6	2.936.803	10.813	Bursa	74,71	9,53	11,45
7	1.018.735	12.134	Denizli	121,78	14,48	18,49
8	1.699.901	15.168	Diyarbakır	25,92	6,49	6,95
9	760.476	25.006	Erzurum	96,11	6,50	8,28
10	860.620	13.960	Eskişehir	100,42	19,48	16,74
11	2.005.515	6.803	Gaziantep	40,65	6,18	7,22

12	1.575.226	5.524	Hatay	22,15	4,30	4,96
13	15.029.231	5.461	İstanbul	200,19	15,40	20,58
14	4.279.677	11.891	İzmir	56,41	5,23	6,38
15	1.127.623	14.520	Kahramanmaraş	26,00	3,71	5,84
16	1.376.722	16.970	Kayseri	58,61	8,00	10,75
17	1.883.270	3.397	Kocaeli	94,72	7,69	7,85
18	2.180.149	40.838	Konya	93,49	12,94	13,86
19	786.676	12.259	Malatya	39,00	6,29	7,43
20	1.413.041	13.339	Manisa	55,72	6,59	10,50
21	809.719	8.780	Mardin	6,01	1,35	1,68
22	1.793.931	16.010	Mersin	55,24	7,11	8,84
23	938.751	12.654	Muğla	39,89	7,43	7,50
24	742.341	5.861	Ordu	143,79	20,36	27,23
25	990.214	4.824	Sakarya	51,00	10,95	12,84
26	1.312.990	9.725	Samsun	34,86	6,24	7,15
27	1.985.753	19.242	Şanlıurfa	53,71	9,83	12,19
28	1.005.463	6.190	Tekirdağ	30,73	4,74	5,12
29	786.326	4.628	Trabzon	60,52	12,48	12,18
30	1.106.891	20.921	Van	21,31	3,78	4,46

2018 yılında otuz büyükşehir belediyesinin mülkiyet ve teşebbüs gelirleri analizinde; mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalaması; %62,76, bütçe giderlerine oranı %7,48, bütçe gelirlerine oranı %9,06 olarak hesaplanmıştır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Antalya, Bursa, Erzurum, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Konya, Mersin, Ordu, Sakarya Trabzon'dur. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Bursa, Eskişehir, İstanbul, Konya, Muğla, Ordu, Sakarya, Trabzon'dur. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, bursa, Eskişehir, İstanbul, Konya, Ordu, Sakarya ve Trabzon'dur. Adana, Bursa, Eskişehir, İstanbul, Konya, Ordu, Sakarya ve Trabzon büyükşehir belediyelerinin her üç oranda Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. 2018 yılı Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Analizi

Sıra No	Nüfus	Yüzölçümü	Büyükşehirler	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranı (%)
	2.116.177	13.309	Türkiye Ortalaması	62,76	7,48	9,06
1	2.220.125	13.844	Adana	91,35	11,04	16,40
2	5.503.985	25.632	Ankara	55,97	4,66	5,10
3	2.426.356	20.177	Antalya	64,88	7,06	9,66
4	1.097.746	8.116	Aydın	47,49	7,01	9,33
5	1.226.575	14.583	Balıkesir	26,23	2,73	4,40
6	2.994.521	10.813	Bursa	114,15	14,55	16,08
7	1.027.782	12.134	Denizli	57,72	5,32	9,27
8	1.732.396	15.168	Diyarbakır	35,85	7,09	8,12

9	767.848	25.006	Erzurum	74,09	4,95	5,85
10	871.187	13.960	Eskişehir	122,93	12,84	17,20
11	2.028.563	6.803	Gaziantep	53,17	7,56	8,13
12	1.609.856	5.524	Hatay	22,64	3,74	3,92
13	15.067.724	5.461	İstanbul	156,93	10,68	12,82
14	4.320.519	11.891	İzmir	63,22	5,38	6,00
15	1.144.851	14.520	Kahramanmaraş	29,18	3,64	5,56
16	1.389.680	16.970	Kayseri	42,28	5,86	6,16
17	1.906.391	3.397	Kocaeli	92,95	6,36	6,78
18	2.205.609	40.838	Konya	106,96	11,93	13,50
19	797.036	12.259	Malatya	29,08	4,01	5,02
20	1.429.643	13.339	Manisa	59,72	6,45	9,84
21	829.195	8.780	Mardin	8,84	1,62	2,12
22	1.814.468	16.010	Mersin	64,71	6,31	8,83
23	967.487	12.654	Muğla	47,86	8,44	7,73
24	771.932	5.861	Ordu	99,54	11,82	16,39
25	1.010.700	4.824	Sakarya	105,26	18,92	21,35
26	1.335.716	9.725	Samsun	30,91	5,10	5,76
27	2.025.809	19.242	Şanlıurfa	45,88	8,07	9,02
28	1.029.927	6.190	Tekirdağ	34,66	4,52	5,06
29	807.903	4.628	Trabzon	78,22	13,53	12,90
30	1.123.784	20.921	Van	20,26	3,36	3,50

2019 yılında otuz büyükşehir belediyesinin mülkiyet ve teşebbüs gelirleri analizinde; mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalaması; %61,04 bütçe giderlerine oranı %8,54, bütçe gelirlerine oranı %8,83 olarak hesaplanmıştır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Antalya, Bursa, Denizli, Eskişehir, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Konya, Sakarya’dır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Aydın, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Konya, Manisa, Sakarya, Şanlıurfa’dır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Antalya, Aydın, Bursa, Denizli, Eskişehir, Gaziantep, Kayseri, Konya, Manisa, Sakarya, Şanlıurfa ve Trabzon’dur. Adana, Bursa, Denizli, Eskişehir, Gaziantep Sakarya büyükşehir belediyelerinin her üç oranda Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. 2019 yılı Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirleri Analizi

Sıra No	Nüfus	Yüzölçümü	Büyükşehir Belediye Adı	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranı (%)
	2.155.650	13.309	Türkiye Ortalaması	61,04	8,54	8,83
1	2.237.940	13.844	Adana	89,00	12,13	15,12
2	5.639.076	25.632	Ankara	37,41	4,20	3,67
3	2.511.700	20.177	Antalya	63,96	7,90	9,21
4	1.110.972	8.116	Aydın	51,55	9,16	9,86
5	1.228.620	14.583	Balıkesir	33,33	5,23	5,43
6	3.056.120	10.813	Bursa	114,12	15,32	16,27
7	1.037.208	12.134	Denizli	127,96	16,65	17,46
8	1.756.353	15.168	Diyarbakır	36,57	9,05	7,68
9	762.062	25.006	Erzurum	43,34	2,72	3,20
10	887.475	13.960	Eskişehir	155,04	14,51	19,56
11	2.069.364	6.803	Gaziantep	76,78	10,97	13,10
12	1.628.894	5.524	Hatay	30,31	4,23	5,25
13	15.519.267	5.461	İstanbul	87,76	6,36	6,96
14	4.367.251	11.891	İzmir	66,49	4,97	5,89
15	1.154.102	14.520	Kahramanmaraş	34,98	6,11	6,10
16	1.407.409	16.970	Kayseri	63,75	9,93	9,24
17	1.953.035	3.397	Kocaeli	74,39	6,32	6,10
18	2.232.374	40.838	Konya	88,14	14,62	11,67
19	800.165	12.259	Malatya	43,14	6,50	6,97
20	1.440.611	13.339	Manisa	61,21	10,87	9,72
21	838.778	8.780	Mardin	6,36	1,21	1,41
22	1.840.425	16.010	Mersin	56,22	6,95	7,29
23	983.142	12.654	Muğla	51,65	8,52	7,72
24	754.198	5.861	Ordu	53,61	8,42	8,50
25	1.029.650	4.824	Sakarya	77,53	17,09	16,53
26	1.348.542	9.725	Samsun	34,02	6,31	6,01
27	2.073.614	19.242	Şanlıurfa	49,30	10,62	9,71
28	1.055.412	6.190	Tekirdağ	34,21	4,72	4,98
29	808.974	4.628	Trabzon	63,12	9,43	9,69
30	1.136.757	20.921	Van	25,90	5,10	4,51

2020 yılında otuz büyükşehir belediyesinin mülkiyet ve teşebbüs gelirleri analizinde; mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalaması; %56,27 bütçe giderlerine oranı %0,07, bütçe gelirlerine oranı %0,07 olarak hesaplanmıştır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, Gaziantep, İzmir, Kocaeli, Malatya, Ordu'dur. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, Gaziantep, Malatya'dır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, Gaziantep, Kayseri, Malatya, Manisa, Ordu ve Sakarya'dır. Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, Gaziantep ve Malatya büyükşehir belediyelerinin her üç oranda Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 5).

Tablo 5. 2020 yılı Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirleri Analizi

Sıra No	Nüfus	Yüzölçümü	Büyükşehir Belediye Adı	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranı (%)
	2.155.650	13.309	Türkiye Ortalaması	56,27	0,07	0,07
1	2.258.718	13.844	Adana	84,94	0,12	0,12
2	5.663.322	25.632	Ankara	39,60	0,04	0,03
3	2.548.308	20.177	Antalya	51,61	0,06	0,07
4	1.119.084	8.116	Aydın	79,65	0,14	0,12
5	1.240.285	14.583	Balıkesir	34,71	0,05	0,04
6	3.101.833	10.813	Bursa	116,97	0,18	0,14
7	1.040.915	12.134	Denizli	54,03	0,08	0,07
8	1.783.431	15.168	Diyarbakır	23,42	0,05	0,04
9	758.279	25.006	Erzurum	32,54	0,02	0,02
10	888.828	13.960	Eskişehir	87,53	0,10	0,10
11	2.101.157	6.803	Gaziantep	80,81	0,11	0,10
12	1.659.320	5.524	Hatay	21,49	0,03	0,03
13	15.462.452	5.461	İstanbul	63,49	0,05	0,05
14	4.394.694	11.891	İzmir	101,05	0,06	0,07
15	1.168.163	14.520	Kahramanmaraş	43,63	0,07	0,06
16	1.421.455	16.970	Kayseri	76,28	0,09	0,09
17	1.997.258	3.397	Kocaeli	85,94	0,08	0,05
18	2.250.020	40.838	Konya	62,67	0,08	0,06
19	806.156	12.259	Malatya	78,27	0,10	0,10
20	1.450.616	13.339	Manisa	62,22	0,08	0,08
21	854.716	8.780	Mardin	7,70	0,01	0,01
22	1.868.757	16.010	Mersin	60,58	0,07	0,06
23	1.000.773	12.654	Muğla	37,93	0,06	0,05
24	761.400	5.861	Ordu	72,24	0,08	0,10
25	1.042.649	4.824	Sakarya	53,84	0,09	0,10
26	1.356.079	9.725	Samsun	43,26	0,07	0,06
27	2.115.256	19.242	Şanlıurfa	38,62	0,08	0,07
28	1.081.065	6.190	Tekirdağ	33,14	0,04	0,04
29	811.901	4.628	Trabzon	41,87	0,05	0,06
30	1.149.342	20.921	Van	18,04	0,03	0,03

2021 yılında otuz büyükşehir belediyesinin mülkiyet ve teşebbüs gelirleri analizinde; mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalaması; %76,62 bütçe giderlerine oranı %0,07, bütçe gelirlerine oranı %0,07 olarak hesaplanmıştır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Sakarya ve Trabzon’dur. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Aydın, Bursa, Denizli, Eskişehir, İstanbul ve Sakarya’dır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, Gaziantep, Kayseri, Malatya, Manisa, Ordu ve Sakarya’dır. Adana, Aydın, Bursa, Diyarbakır ve Trabzon

büyükşehir belediyelerinin her üç oranda Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. 2021 yılı Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirleri Analizi

Sıra No	Nüfus	Yüzölçümü	Büyükşehir Belediye Adı	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranı (%)
	2.203.071	13.309	Türkiye Ortalaması	76,62	0,07	0,07
1	2.263.373	13.844	Adana	164,76	0,18	0,16
2	5.747.325	25.632	Ankara	52,83	0,04	0,03
3	2.619.832	20.177	Antalya	74,36	0,08	0,07
4	1.134.031	8.116	Aydın	98,38	0,12	0,11
5	1.250.610	14.583	Balıkesir	38,71	0,04	0,04
6	3.147.818	10.813	Bursa	122,31	0,14	0,11
7	1.051.056	12.134	Denizli	85,01	0,10	0,07
8	1.791.373	15.168	Diyarbakır	39,33	0,04	0,38
9	756.893	25.006	Erzurum	60,96	0,03	0,03
10	898.369	13.960	Eskişehir	146,64	0,13	0,12
11	2.130.432	6.803	Gaziantep	91,88	0,08	0,08
12	1.670.712	5.524	Hatay	24,51	0,02	0,02
13	15.840.900	5.461	İstanbul	175,84	0,10	0,09
14	4.425.789	11.891	İzmir	110,35	0,06	0,06
15	1.171.298	14.520	Kahramanmaraş	61,29	0,07	0,05
16	1.434.357	16.970	Kayseri	109,64	0,09	0,09
17	2.033.441	3.397	Kocaeli	71,46	0,04	0,03
18	2.277.017	40.838	Konya	81,94	0,06	0,05
19	808.692	12.259	Malatya	47,91	0,05	0,05
20	1.456.626	13.339	Manisa	66,67	0,07	0,07
21	862.757	8.780	Mardin	10,11	0,02	0,01
22	1.891.145	16.010	Mersin	71,06	0,05	0,05
23	1.021.141	12.654	Muğla	46,96	0,06	0,04
24	760.872	5.861	Ordu	43,24	0,03	0,04
25	1.060.876	4.824	Sakarya	109,23	0,12	0,04
26	1.371.274	9.725	Samsun	68,83	0,06	0,07
27	2.143.020	19.242	Şanlıurfa	48,82	0,06	0,06

28	1.113.400	6.190	Tekirdağ	44,86	0,05	0,04
29	816.684	4.628	Trabzon	102,58	0,09	0,11
30	1.141.015	20.921	Van	28,06	0,03	0,03

2022 yılında otuz büyükşehir belediyesinin mülkiyet ve teşebbüs gelirleri analizinde; mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalaması; %143,32 bütçe giderlerine oranı %0,06, bütçe gelirlerine oranı %0,06 olarak hesaplanmıştır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Antalya, Bursa, Denizli, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Malatya ve Sakarya’dır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Antalya, Bursa, Denizli, Eskişehir, İstanbul, Malatya ve Sakarya’dır. Mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Antalya, Bursa, Denizli, Eskişehir, İstanbul, Malatya’dır. Adana, Antalya, Bursa, Denizli, Eskişehir, İstanbul ve Malatya büyükşehir belediyelerinin her üç oranda Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. 2022 yılı Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirleri Analizi

Sıra No	Nüfus	Yüzölçümü	Büyükşehir Belediye Adı	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranı (%)	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranı (%)
	2.222.032	13.309	Türkiye Ortalaması	143,32	0,06	0,06
1	2.274.106	13.844	Adana	197,06	0,11	0,10
2	5.782.285	25.632	Ankara	75,09	0,02	0,02
3	2.688.004	20.177	Antalya	158,38	0,10	0,08
4	1.148.241	8.116	Aydın	74,99	0,05	0,05
5	1.257.590	14.583	Balıkesir	71,03	0,03	0,03
6	3.194.720	10.813	Bursa	308,66	0,15	0,15
7	1.056.332	12.134	Denizli	287,03	0,13	0,13
8	1.804.880	15.168	Diyarbakır	121,68	0,05	0,07
9	749.754	25.006	Erzurum	92,21	0,02	0,03
10	906.617	13.960	Eskişehir	292,57	0,14	0,13
11	2.154.051	6.803	Gaziantep	157,32	0,06	0,07
12	1.686.043	5.524	Hatay	29,76	0,01	0,01
13	15.907.951	5.461	İstanbul	338,30	0,08	0,09
14	4.462.056	11.891	İzmir	219,07	0,06	0,07
15	1.177.436	14.520	Kahramanmaraş	72,19	0,03	0,04
16	1.441.523	16.970	Kayseri	138,03	0,05	0,04
17	2.079.072	3.397	Kocaeli	178,91	0,03	0,04

18	2.296.347	40.838	Konya	135,36	0,03	0,04
19	812.580	12.259	Malatya	330,52	0,12	0,14
20	1.468.279	13.339	Manisa	107,29	0,06	0,06
21	870.374	8.780	Mardin	16,88	0,01	0,01
22	1.916.432	16.010	Mersin	134,02	0,04	0,05
23	1.048.185	12.654	Muğla	77,65	0,05	0,04
24	763.190	5.861	Ordu	87,49	0,04	0,04
25	1.080.080	4.824	Sakarya	212,89	0,11	0,04
26	1.368.488	9.725	Samsun	145,93	0,06	0,08
27	2.170.110	19.242	Şanlıurfa	33,31	0,02	0,02
28	1.142.451	6.190	Tekirdağ	52,81	0,03	0,02
29	818.023	4.628	Trabzon	106,92	0,05	0,05
30	1.135.749	20.921	Van	46,38	0,02	0,03

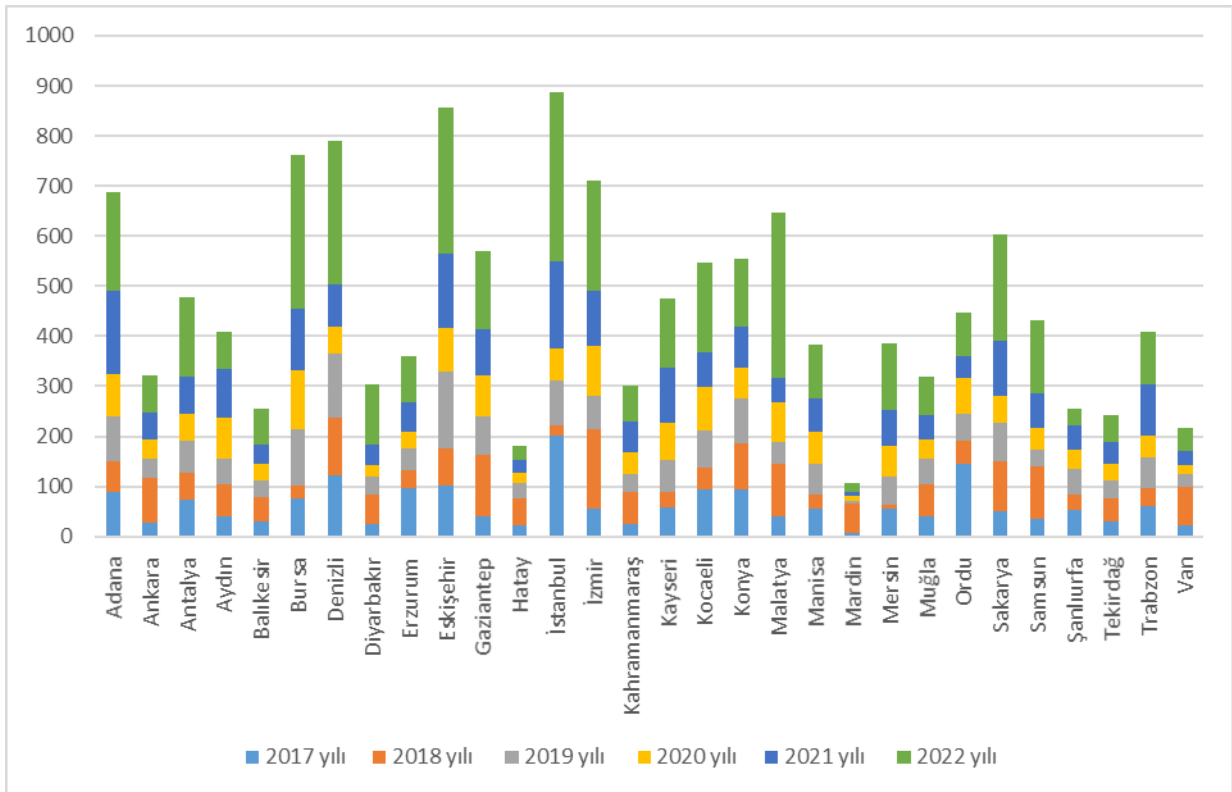
Tabloya 8'e göre 6 yıllık değerlendirmede her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Eskişehir, İzmir'dir. Her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının altında olan büyükşehir belediyeleri; Balıkesir, Diyarbakır, Hatay, Manisa, Mardin, Mersin, Şanlıurfa ve Tekirdağ'dır.

Tablo 8. Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranının 2017-2022 yılları arası karşılaştırması

Sıra No	Büyükşehirler	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranı (%)					
		2017 yılı	2018 yılı	2019 yılı	2020 yılı	2021 yılı	2022 yılı
1	Adana	88,66	62,76	89,00	84,94	164,76	197,06
2	Ankara	26,37	91,35	37,41	39,60	52,83	75,09
3	Antalya	72,25	55,97	63,96	51,61	74,36	158,38
4	Aydın	39,84	64,88	51,55	79,65	98,38	74,99
5	Balıkesir	30,10	47,49	33,33	34,71	38,71	71,03
6	Bursa	74,71	26,23	114,12	116,97	122,31	308,66
7	Denizli	121,78	114,15	127,96	54,03	85,01	287,03
8	Diyarbakır	25,92	57,72	36,57	23,42	39,33	121,68
9	Erzurum	96,11	35,85	43,34	32,54	60,96	92,21
10	Eskişehir	100,42	74,09	155,04	87,53	146,64	292,57
11	Gaziantep	40,65	122,93	76,78	80,81	91,88	157,32
12	Hatay	22,15	53,17	30,31	21,49	24,51	29,76
13	İstanbul	200,19	22,64	87,76	63,49	175,84	338,30
14	İzmir	56,41	156,93	66,49	101,05	110,35	219,07
15	Kahramanmaraş	26,00	63,22	34,98	43,63	61,29	72,19
16	Kayseri	58,61	29,18	63,75	76,28	109,64	138,03
17	Kocaeli	94,72	42,28	74,39	85,94	71,46	178,91
18	Konya	93,49	92,95	88,14	62,67	81,94	135,36
19	Malatya	39,00	106,96	43,14	78,27	47,91	330,52
20	Manisa	55,72	29,08	61,21	62,22	66,67	107,29
21	Mardin	6,01	59,72	6,36	7,70	10,11	16,88

22	Mersin	55,24	8,84	56,22	60,58	71,06	134,02
23	Muğla	39,89	64,71	51,65	37,93	46,96	77,65
24	Ordu	143,79	47,86	53,61	72,24	43,24	87,49
25	Sakarya	51,00	99,54	77,53	53,84	109,23	212,89
26	Samsun	34,86	105,26	34,02	43,26	68,83	145,93
27	Şanlıurfa	53,71	30,91	49,30	38,62	48,82	33,31
28	Tekirdağ	30,73	45,88	34,21	33,14	44,86	52,81
29	Trabzon	60,52	34,66	63,12	41,87	102,58	106,92
30	Van	21,31	78,22	25,90	18,04	28,06	46,38

2017-2022 yılları arası yıllık değerlendirmede mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı diğer büyükşehir belediyelerden daha fazla olan büyükşehir belediyeleri; İstanbul, Eskişehir, Denizli, Bursa, Adana ve Malatya’dır (Şekil 1).



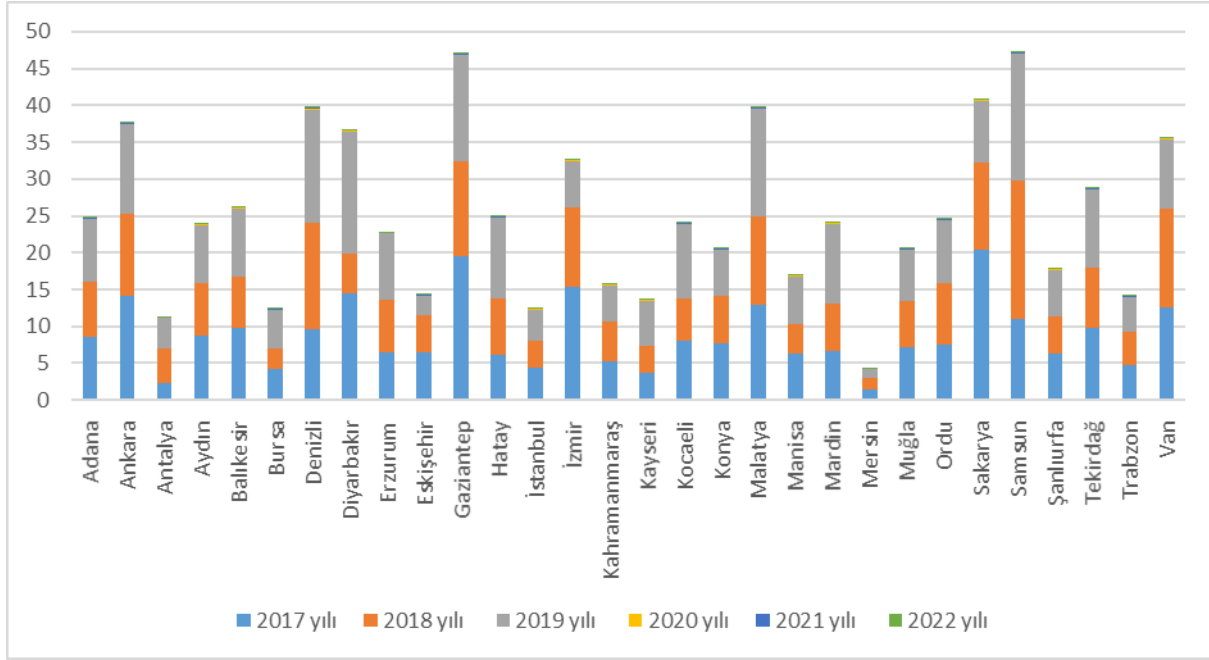
Şekil 1. Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Nüfusa Oranının 2017-2022 yılları arası karşılaştırması

2017-2022 yılları arası 6 yıllık değerlendirmede her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Ankara, Balıkesir, Denizli, Gaziantep büyükşehir belediyeleridir (Tablo 9).

Tablo 9. Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranının 2017-2022 yılları arası karşılaştırması

Sıra No	Büyükşehirler	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranı (%)					
		2017 yılı	2018 yılı	2019 yılı	2020 yılı	2021 yılı	2022 yılı
1	Adana	8,54	7,48	8,54	0,07	0,07	0,06
2	Ankara	14,21	11,04	12,13	0,12	0,18	0,11
3	Antalya	2,26	4,66	4,20	0,04	0,04	0,02
4	Aydın	8,78	7,06	7,90	0,06	0,08	0,10
5	Balıkesir	9,74	7,01	9,16	0,14	0,12	0,05
6	Bursa	4,26	2,73	5,23	0,05	0,04	0,03
7	Denizli	9,53	14,55	15,32	0,18	0,14	0,15
8	Diyarbakır	14,48	5,32	16,65	0,08	0,10	0,13
9	Erzurum	6,49	7,09	9,05	0,05	0,04	0,05
10	Eskişehir	6,50	4,95	2,72	0,02	0,03	0,02
11	Gaziantep	19,48	12,84	14,51	0,10	0,13	0,14
12	Hatay	6,18	7,56	10,97	0,11	0,08	0,06
13	İstanbul	4,30	3,74	4,23	0,03	0,02	0,01
14	İzmir	15,40	10,68	6,36	0,05	0,10	0,08
15	Kahramanmaraş	5,23	5,38	4,97	0,06	0,06	0,06
16	Kayseri	3,71	3,64	6,11	0,07	0,07	0,03
17	Kocaeli	8,00	5,86	9,93	0,09	0,09	0,05
18	Konya	7,69	6,36	6,32	0,08	0,04	0,03
19	Malatya	12,94	11,93	14,62	0,08	0,06	0,03
20	Manisa	6,29	4,01	6,50	0,10	0,05	0,12
21	Mardin	6,59	6,45	10,87	0,08	0,07	0,06
22	Mersin	1,35	1,62	1,21	0,01	0,02	0,01
23	Muğla	7,11	6,31	6,95	0,07	0,05	0,04
24	Ordu	7,43	8,44	8,52	0,06	0,06	0,05
25	Sakarya	20,36	11,82	8,42	0,08	0,03	0,04
26	Samsun	10,95	18,92	17,09	0,09	0,12	0,11
27	Şanlıurfa	6,24	5,10	6,31	0,07	0,06	0,06
28	Tekirdağ	9,83	8,07	10,62	0,08	0,06	0,02
29	Trabzon	4,74	4,52	4,72	0,04	0,05	0,03
30	Van	12,48	13,53	9,43	0,05	0,09	0,05

2017-2022 yılları arası yıllık değerlendirmede mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı diğer büyükşehir belediyelerden daha fazla olan büyükşehir belediyeleri; Samsun, Gaziantep, Malatya, Denizli ve Ankara'dır (Şekil 2).



Şekil 2. Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Giderlerine Oranının 2017-2022 yılları arası karşılaştırması

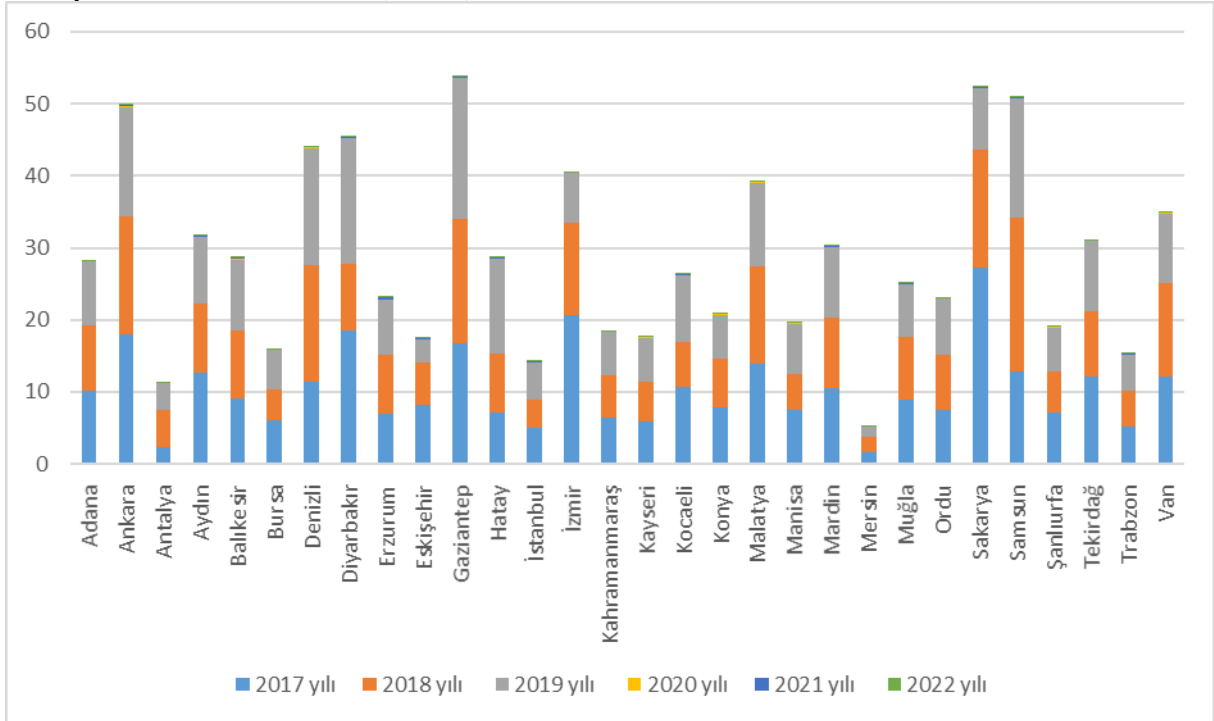
2017-2022 yılları arası 6 yıllık değerlendirmede her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Ankara, Denizli, Gaziantep büyükşehir belediyeleridir (Tablo 10).

Tablo 10. Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranının 2017-2022 yılları arası karşılaştırması

Sıra No	Büyükşehirler	Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranı (%)					
		2017 yılı	2018 yılı	2019 yılı	2020 yılı	2021 yılı	2022 yılı
1	Adana	10,16	9,06	8,83	0,07	0,07	0,06
2	Ankara	18,03	16,40	15,12	0,12	0,16	0,10
3	Antalya	2,39	5,10	3,67	0,03	0,03	0,02
4	Aydın	12,64	9,66	9,21	0,07	0,07	0,08
5	Balıkesir	9,18	9,33	9,86	0,12	0,11	0,05
6	Bursa	6,00	4,40	5,43	0,04	0,04	0,03
7	Denizli	11,45	16,08	16,27	0,14	0,11	0,15
8	Diyarbakır	18,49	9,27	17,46	0,07	0,07	0,13
9	Erzurum	6,95	8,12	7,68	0,04	0,38	0,07
10	Eskişehir	8,28	5,85	3,20	0,02	0,03	0,03
11	Gaziantep	16,74	17,20	19,56	0,10	0,12	0,13
12	Hatay	7,22	8,13	13,10	0,10	0,08	0,07
13	İstanbul	4,96	3,92	5,25	0,03	0,02	0,01
14	İzmir	20,58	12,82	6,96	0,05	0,09	0,09
15	Kahramanmaraş	6,38	6,00	5,89	0,07	0,06	0,07
16	Kayseri	5,84	5,56	6,10	0,06	0,05	0,04
17	Kocaeli	10,75	6,16	9,24	0,09	0,09	0,04
18	Konya	7,85	6,78	6,10	0,05	0,03	0,04

19	Malatya	13,86	13,50	11,67	0,06	0,05	0,04
20	Manisa	7,43	5,02	6,97	0,10	0,05	0,14
21	Mardin	10,50	9,84	9,72	0,08	0,07	0,06
22	Mersin	1,68	2,12	1,41	0,01	0,01	0,01
23	Muğla	8,84	8,83	7,29	0,06	0,05	0,05
24	Ordu	7,50	7,73	7,72	0,05	0,04	0,04
25	Sakarya	27,23	16,39	8,50	0,10	0,04	0,04
26	Samsun	12,84	21,35	16,53	0,10	0,04	0,04
27	Şanlıurfa	7,15	5,76	6,01	0,06	0,07	0,08
28	Tekirdağ	12,19	9,02	9,71	0,07	0,06	0,02
29	Trabzon	5,12	5,06	4,98	0,04	0,04	0,02
30	Van	12,18	12,90	9,69	0,06	0,11	0,05

2017-2022 yılları arası yıllık değerlendirmede mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı diğer büyükşehir belediyelerden daha fazla olan büyükşehir belediyeleri; Samsun, Gaziantep, Malatya, Denizli ve Ankara'dır (Şekil 2).



Şekil 3. Mülkiyet ve Teşebbüs Gelirlerinin Bütçe Gelirlerine Oranının 2017-2022 yılları arası karşılaştırması

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Belediye gelirleri sınıflandırması genel bütçe vergi gelirlerinden aktarılan paylar, belediyelerin öz gelirleri ve diğer gelirler biçiminde yapılabilir. Belediyelerin öz gelirlerinin artırılmasının yolları araştırılarak, diğer ülke örnekleri incelenmeli ve Türkiye’deki belediyelerde uygulanabilirliği tartışılmalıdır. Vatandaşların gelirlerin etkin kullanılması ile ilgili olarak katılımcılığını ve hesap sormasını sağlayacak yasal ve uygulamaya dönük düzenlemeler yapılmalıdır. Belediyeler yeterli öz kaynaklara sahip değildir ve bu kaynakları yönetme konusunda güçlü bir yapısı bulunmamaktadır.

Teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin nüfusa oranı (%) Türkiye ortalaması 2017 yılı; 62,01, 2018 yılı; 62,76, 2019 yılı; 61,04, 2020 yılı; 56,27, 2021 yılı 76,62, 2022 yılı 143,32 olarak hesaplanmıştır. 2017 yılından 2021 yılında kadar çok bir değişiklik görülmemekte iken 2022 yılında artış görülmektedir. Teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin bütçe giderlerine oranı (%) Türkiye ortalaması 2017 yılı; 8,54, 2018 yılı; 7,48, 2019 yılı; 8,54, 2020 yılı; 0,07, 2021 yılı; 0,07, 2022 yılı; 0,06 olarak hesaplanmıştır. Teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı (%) Türkiye ortalaması 2017 yılı; 10,16, 2018 yılı; 9,06, 2019 yılı; 8,83, 2020 yılı 0,07, 2021 yılı; 0,07, 2022 yılı; 0,06 olarak hesaplanmıştır. Teşebbüs ve mülkiyet gelirlerinin tüm gelirler içindeki payının her geçen yıl azaldığı görülmektedir.

2017-2022 yılları arası 6 yıllık değerlendirmede her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Adana, Eskişehir, İzmir’dir. Her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin nüfusa oranı Türkiye ortalamasının altında olan büyükşehir belediyeleri; Balıkesir, Diyarbakır, Hatay, Manisa, Mardin, Mersin, Şanlıurfa ve Tekirdağ’dır.

2017-2022 yılları arası 6 yıllık değerlendirmede her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Ankara, Balıkesir, Denizli, Gaziantep büyükşehir belediyeleridir. Her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olan büyükşehir belediyeleri; Ankara, Denizli, Gaziantep büyükşehir belediyeleridir. Ankara, Denizli, Gaziantep büyükşehir belediyelerinin 2017-2022 yılları arası her yıl mülkiyet ve teşebbüs gelirlerinin bütçe giderlerine oranı ve bütçe gelirlerine oranı Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu dikkat çekmektedir.

“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:	Hüseyin SOYLU'ya 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 to Hüseyin SOYLU
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Aydın, F. (2021). Belediye Gelirleri Kanununda Düzenlenmiş Olan Yerel Yönetim Gelirlerinin Özellikleri ve Öneriler. *International Journal of Public Finance*, 6(1), 159-175.
- Arıkboğa, Ü. (2016). Türkiye’de Belediyelerin Gelir Yapısı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri/Revenue Structure of Municipalities in Turkey: Problems and Solution Proposals. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 276-297.
- Baykal, Y.E. (2001). Belediye Gelirlerin İstatiksel Analizi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, Ö. & Demirbaş, T. (2010). Belediye Gelirlerinin Analizi ve Mali Özerklik Açısından Değerlendirilmesi. *Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, 0(53), 1-18.
- Eroğlu, E. (2020). Belediye Gelirlerinin Yapısının ve Gelir Artırımı Konusunda Yapısal Kısıtların Değerlendirilmesi. *Maliye Çalışmaları Dergisi*, (64), 31-49.

- İpek, E. A. Ş. (2018). Türkiye’de Belediye Gelirlerinin Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1-19.
- İpek, S. & Engin, R. (2016). Belediye Gelirleri İçinde Harcamalara Katılma Paylarının Yeri ve Önemi: Çanakkale Belediyesi Örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 467-482.
- İçmen, M. & İçmen, R. (2020). Belediyelerde Mali Özerklik: Antalya Büyükşehir Belediyesi Gelir Yapısının Mali Özerklik Açısından Değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 34-49.
- Ökmen, M. & Koç, N. (2015). Türkiye’de Belediye Gelirleri İçinde Borçlanma ve Borçların Azaltılması İçin Öneriler (Borrowing as a Municipal Revenues in Turkey and Suggestions About Debt Reduction). *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 22(2), 551-565.
- Yazar, M. (1992). *Normal ve Büyükşehir Belediyelerinde Belediye Gelirlerinin Durumu*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, N. & Berber, S. (2020). 6360 Sayılı Kanun ile Faydalanma İlkesi ve Belediye Gelirlerinin Değerlendirmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 671-704.
- Yüksel, F. (2003). Belediye Gelirlerinde Yetersizlikler ve Alternatif Çözüm Önerileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(6),48-60.

Investigation of the Role of Nomophobia on Sleep Disorder*

Lect. Dr. Ali Göde

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6865-6298>

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay Health Services Vocational School, Department of Medical Services and Techniques, Department of Medical Documentation and Secretarial, Hatay – TÜRKİYE

Lect. Hatice Erdem

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4409-7505>

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay Health Services Vocational School, Department of Medical Services and Techniques, Department of Medical Imaging Techniques, Hatay – TÜRKİYE

Lect. Abdullah Dadak

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6490-9235>

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay Health Services Vocational School, Department of Medical Services and Techniques, Department of Anesthesia, Hatay – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 06.10.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Smartphone

Nomophobia

Sleep Disorder

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval was obtained with the decision of Hatay Mustafa Kemal University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 07.03.2024 and numbered 23.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.78704>

Abstract

This study aims to examine the role of nomophobia on sleep disturbance. In this context, it provides information on nomophobia and sleep disorders and provides an important step towards developing solution strategies for these problems. This research conducted in Hatay province used a quantitative research design. Using convenience sampling method, 521 people were included in this study. "Personal Information Form", 'Nomophobia Scale' and 'DSM-5 Sleep Disorder Scale' were used in the study. The data were analyzed with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. In addition, independent groups t-test, ANOVA, Pearson correlation and regression analyses were applied as analysis methods upon determination that the data were not normally distributed. 521 people participated in the research. Of those who agreed to participate, 71.2% were female and 28.8% were male. It was stated that 69.1% of the participants were between the ages of 18-24, 17.8% between the ages of 25-34 and 13.1% between the ages of 35 and above. In terms of educational status, 6.3% had primary/secondary school, 20.2% high school, 50.7% associate's degree and 22.8% bachelor's degree or higher. In terms of marital status, 80% were married and 20% were single. In terms of place of residence, 21.7% of the participants lived in a village, 40.7% in a district and 37.6% in a city center. It was stated that the majority of the participants spent between 4-6 hours a day with a smartphone and slept approximately 7-9 hours a day. As a result of the research, a positive and significant relationship was found between nomophobia level and sleep disturbance. In addition, nomophobia behavior was found to have a positive significant effect on sleep disturbance. These results show that sleep disorder tendencies are strengthened with the increase in nomophobia behavior among individuals.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Göde, A., Erdem, H. & Dadak, A. (2024). Investigation of the Role of Nomophobia on Sleep Disorder. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 523-536.

Nomofobinin Uyku Bozukluğu Üzerine Rolünün İncelenmesi*

Öğr. Gör. Dr. Ali Göde

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı, Hatay – TÜRKİYE

Öğr. Gör. Hatice Erdem

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı, Hatay – TÜRKİYE

Öğr. Gör. Abdullah Dadak

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Anestezi Programı, Hatay – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 06.10.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Akıllı Telefon

Nomofobi

Uyku Bozukluğu

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 07.03.2024 tarih ve 23 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.78704>

Öz

Bu araştırmada, nomofobinin uyku bozukluğu üzerine rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda nomofobi ve uyku bozukluğu konularında bilgi sağlamak ve bu sorunlara yönelik çözüm stratejilerini geliştirmek adına önemli bir adım sağlamaktadır. Hatay ilinde yapılan bu araştırma nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Kolayda örneklem yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmaya 521 kişi dâhil olmuştur. Araştırmada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Nomofobi Ölçeği” ve “DSM-5 Uyku Bozukluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Ayrıca analiz yöntemi olarak, verilerin normal dağılmadığının tespit edilmesi üzerine, bağımsız gruplarda t testi, ANOVA, pearson korelasyon ve regrasyon analizleri uygulanmıştır. Araştırmaya 521 kişi katılım göstermiştir. Katılmayı kabul eden kişilerin %71,2’si kadın, %28,8’i erkektir. Katılım gösteren kişilerin %69,1’i 18-24 yaş arası, %17,8’i 25-34 yaş arası ve %13,1’i 35 yaş ve üzeri yaş aralıklarında oldukları ifade edilmiştir. Eğitim durumu açısından %6,3’ü ilkokul/ortaokul, %20,2’si lise, %50,7’si önlisans ve %22,8’i lisans ve üstü eğitime sahip olduğu belirtilmiştir. Medeni durum açısından %80’ni evli olduğu ve %20’i bekâr olduğunu belirtmiştir. Yaşadıkları yer açısından %21,7’si köy, %40,7’si ilçe ve %37,6’sı il merkezinde yaşadığı belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun bir günde 4-6 saat arası akıllı telefonla zaman geçirdiği ve bir günde yaklaşık 7-9 saat arası uyuduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda nomofobi düzeyi ile uyku bozukluğu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulgularını ortaya koymuştur. Ayrıca nomofobi davranışın uyku bozukluğu üzerine pozitif yönlü anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, bireyler arasında nomofobi davranışının artmasıyla uyku bozukluğu eğilimlerinin güçlendiğini göstermektedir.

INTRODUCTION

Rapid technological advances have made cell phones and other mobile devices an integral part of our lives (Tuco, Castro-Diaz, Soriano-Moreno & Benites-Zapata, 2023: 41). While this has brought a number of benefits, it has also led to a number of health problems. One of these problems is "nomophobia", which has been increasingly emerging in recent years and has been observed in a wide age range from teenagers to adults (Daniyal, Javaid, Hassan & Khan, 2022: 2). Nomophobia is a term that describes the intense feelings of worry, anxiety and stress that individuals feel when they are away from their cell phones (Daei, Ashrafi-rizi & Soleymani, 2019: 1). In this context, understanding the effects of mobile technology on individuals' psychological and emotional health is critical for health research (Daniyal, Javaid, Hassan & Khan, 2022: 2).

Nomophobia is a phenomenon that occurs when individuals are constantly dependent on their cell phones in their social, work and daily lives. This addiction includes the advantages offered by mobile phones such as fast access, social media interactions, entertainment and instant access to information (Stawarz, Preist & Coyle, 2019: 1). However, these advantages, combined with the intense stress and anxiety that occur when individuals are separated from their cell phones, trigger a condition called nomophobia (Sharma, Amandeep, Mathur & Jeenger, 2019: 232; Tuco, Castro-Diaz, Soriano-Moreno & Benites-Zapata, 2023: 42). Nomophobia causes individuals to experience a sense of disconnection when they are away from their phones. This also has a negative impact on the emotional state of individuals ((Daniyal, Javaid, Hassan & Khan, 2022: 3; De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca, & Rubio, 2016: 2).

Sleep is a process through which the body and mind re-energize, strengthen the immune system and regulate cognitive functions. Healthy sleep has a positive impact on an individual's ability to cope with daily stress, learning capacity, emotional balance and overall quality of life (Odabaşioğlu, Dedeoğlu, Kasırğa, & Sünbül, 2017: 205). However, factors such as the challenges of modern life, work intensity, social media use and technological addictions make it difficult for individuals to develop healthy sleep habits (Schoeni et al., 2015). With the spread of technological addictions such as nomophobia, negative effects on individuals' sleep patterns have started to be observed (Chahal et al., 2013). Nomophobia, especially when combined with factors such as dependence on cell phones during the night and exposure to constant notifications, can have a negative impact on individuals' falling asleep processes and sleep quality. This can interrupt individuals' sleep, preventing deep sleep and predisposing them to sleep disorders (Chahal et al., 2013; Vernon et al., 2018).

Nomophobia can negatively affect the process of falling asleep due to constant alerts from cell phones and exposure to blue light. Blue light can make it difficult to fall asleep by inhibiting the body's production of melatonin (Daniyal, Javaid, Hassan & Khan, 2022: 3). In addition, exposure to constant notifications throughout the night may cause the individual's sleep to be interrupted and prevent the transition to deep sleep. This can lead to problems such as insomnia, daytime fatigue and a general decrease in sleep quality. Insomnia can negatively affect an individual's physical and mental health ((Odabaşioğlu, Dedeoğlu, Kasırğa, & Sünbül, 2017: 206; Yorulmaz, Kırac & Sabırlı, 2018: 2989). Irregular sleep habits can lead to a range of health problems such as lack of concentration, memory problems, mood changes and even metabolic disorders. When sleep disorders become chronic, they can turn into serious health problems and reduce an individual's overall quality of life (Jahrami, Fekih-Romdhane, Saif, Alhaj, AlRasheed, Pandi-Perumal, BaHammam & Vitiello, 2022: 153).

Understanding the relationship between nomophobia and sleep disturbance is critical for individuals to develop healthy living habits and improve their sleep patterns (Jahrami, Fekih-Romdhane, Saif, Alhaj, AlRasheed, Pandi-Perumal, BaHammam & Vitiello, 2022: 154). Understanding the effects of nomophobia on sleep can help both individuals and health professionals to raise

awareness and make effective interventions (Yorulmaz, Kırac & Sabırlı, 2018: 2990). The main aim of this study is to reveal the potential relationships between nomophobia levels and sleep quality and to understand the effects of these relationships on individuals' quality of life. The methods of the study will include questionnaire surveys on randomly selected participants among volunteers from different age groups. These surveys on nomophobia levels and sleep habits will provide the basic tools for data collection. The data will be evaluated through statistical analyses and potential relationships between nomophobia and sleep disturbance will be explored. The results of the study aim to contribute to the development of interventions and measures in this field by clarifying the effects of nomophobia on sleep.

In this context, conducting the research and obtaining the results will be an important step in providing information on nomophobia and sleep disorders and developing solution strategies for these problems. A better understanding of this complex relationship between nomophobia and sleep disorders may contribute to individuals to review their technology use habits and adopt a healthier lifestyle.

1. METHODS

1.1. Universe and sample

The study population comprises individuals aged 18 and over living in Hatay. The survey was administered to adults online, using a convenience sampling method, and participation was entirely voluntary. Regardless of the population size, a sample size calculation within a 95% confidence interval shows that 384 participants are sufficient to represent the entire population (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). The scale used in the study includes 28 items. It is recommended that the sample size be 5 to 10 times the number of items on the scale (Grove, Burns & Gray, 2012; Şencan, 2005). During the specified time period, 521 adults were surveyed, and it was determined that this number is adequate for the sample.

1.2. Data Collection Tools

In the study, data were collected using the "Personal Information Form," the "Nomophobia Scale," and the "DSM-5 Sleep Disorder Scale."

The *Personal Information Form* includes questions designed to gather information about the participant's age, gender, education level, marital status, place of residence, how much time they spend on their smartphone daily, and how many hours they sleep each day.

The *Nomophobia Scale* was adapted for Turkey by Yildirim, Sumuer, Adnan & Yildirim (2016). The scale consists of 18 items divided into four dimensions. The items are structured using a 5-point Likert scale, with participants selecting the most appropriate response from: "1 - Strongly disagree, 2 - Disagree, 3 - Neutral, 4 - Agree, 5 - Strongly agree." The scale is calculated using the arithmetic mean, where higher scores closer to 5 indicate greater smartphone addiction, while lower scores closer to 1 suggest lower addiction levels (Yildirim, Sumuer, Adnan & Yildirim, 2016). In the adaptation of the scale, the Cronbach's Alpha reliability coefficient for the entire Nomophobia Scale was 0.92. For the sub-dimensions, the values were: 0.90 for "inability to access information," 0.74 for "sacrificing comfort," 0.94 for "inability to communicate," and 0.91 for "losing online connection" (Yildirim, Sumuer, Adnan & Yildirim, 2016). Upon further examination, the reliability coefficients were found to be 0.929 for the overall scale, and 0.831, 0.781, 0.914, and 0.898 for the sub-dimensions, respectively. These reliability values indicate that both the overall nomophobia scale and its sub-dimensions are highly reliable (Kalaycı, 2017).

The *DSM-5 Sleep Disorder Scale* was adapted for Turkey by Yüzeren, Herdem, Aydemir & Grubu (2017). It includes 8 items in a single dimension, with 4 items requiring reverse coding. The scale is also structured as a 5-point Likert scale, with the following options: "1-Never, 2-Very rarely, 3-Somewhat, 4-Often, 5-Very often" (Yüzeren, Herdem, Aydemir & Grubu, 2017).

In the adaptation of the *DSM-5 Sleep Disorder Scale*, the Cronbach's Alpha reliability coefficient for the items was found to be approximately 0.90 (Yüzeren, Herdem, Aydemir & Grubu, 2017). When the reliability of the *DSM-5 Sleep Disorder Scale* was examined, the overall Cronbach's Alpha reliability coefficient was 0.911, indicating that the scale is highly reliable (Kalaycı, 2017).

1.3. Research Data Collection

After obtaining the necessary approvals from both the authors of the scales and the ethics committee, the questionnaires were distributed to adult participants living in Hatay province using a web-based survey approach. Prior to the administration of the questionnaire, the participants were given detailed information about the purpose and content of the study, the nature of the data to be collected and the principles of confidentiality. This information was provided to ensure that the participants' informed consent was obtained.

The participants were informed that the survey was completely voluntary, that they could terminate their participation at any time and that the information they provided would be kept anonymous. It was also made clear that the data collected would only be used for scientific purposes and that personal information would not be shared with third parties. In all these processes, the rights of the participants were respected and their personal privacy was protected. Participants were given the option to accept the consent form electronically, after which access to the questionnaires was provided. This process was carried out in full compliance with ethical rules and patient consent principles.

1.4. Statistical Analysis

The data collected within the scope of the study were evaluated using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software for statistical analysis. Frequency distributions and percentage calculations were made to analyze the demographic and descriptive characteristics of the participants (age, gender, education level, marital status, place of residence, daily smartphone use and average sleep duration).

In order to determine the level of statistical significance in terms of nomophobia and sleep disorders depending on variables such as age, gender, education level, marital status, place of residence, smartphone use and sleep patterns, it was checked whether the data showed normal distribution; parametric tests were applied on the data found to be suitable for normal distribution. In this context, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to examine significant differences between independent groups. In addition, in order to examine the relationships between variables in depth and to support the research questions of the study, Pearson correlation analysis was used to evaluate the linear relationships between variables; regression analysis was applied to determine the direction and strength of the relationships.

2. RESULTS

In the findings section of the study, the socio-demographic characteristics of the participants whose data were collected are presented first (Table 1).

Table 1. *Data on Demographic Characteristics of the Research Group*

Demographic Characteristics	Variables	Number (n)	Percentage (%)
Gender	Women	371	71.2
	Men	150	28.8
Age	18-24 years old	360	69.1
	25-34 years old	93	17.8
	35 years and above	68	13.1
Education Status	Primary/Middle School	33	6.3
	High school	105	20.2
	Associate Degree	264	50.7
	Bachelor's degree and above	119	22.8
Marital Status	Single	417	80.0
	Married	104	20.0
Place of Residence	Village	113	21.7
	District	212	40.7
	Provincial center	196	37.6
How much time you spend with your smartphone in a day	0-3 hours	146	28.1
	4-6 hours	255	48.8
	7 hours or more	120	23.1
Approximately how many hours of sleep a day	0-6 hours	136	26.1
	7-9 hours	353	67.8
	10 hours or more	32	6.1
TOTAL		521	100.00

A total of 521 individuals participated in the study. Among those who agreed to take part, 71.2% were female and 28.8% were male. The age distribution showed that 69.1% were between 18-24 years old, 17.8% were aged 25-34, and 13.1% were 35 or older. Regarding education levels, 6.3% had completed primary or secondary school, 20.2% had finished high school, 50.7% held an associate's degree, and 22.8% had a bachelor's degree or higher. In terms of marital status, 80% of the participants were married, while 20% were single. As for their place of residence, 21.7% lived in villages, 40.7% in districts, and 37.6% in city centers. The majority of participants reported spending 4-6 hours per day on their smartphones and sleeping around 7-9 hours daily.

Table 2. *Normality Test Analysis Data*

Scale and Subscales	Means	sd	Skewness	Kurtosis
NOMOPHOBIA	3.06	0.74	-0.216	0.052
Inability to Access Information	3.24	0.91	-0.367	-0.450
Sacrifice of Comfort	3.06	0.88	-0.166	-0.296
Inability to Communicate	3.39	0.91	-0.576	-0.109
Losing Online Connection	2.52	0.95	0.350	-0.452
SLEEP DISORDER	2.98	0.89	-0.004	-0.371

Based on the data shown in Table 2, it was found that the levels of nomophobia, its sub-dimensions, and sleep disturbance scores were generally moderate. Additionally, the Skewness and

Kurtosis values for the participants' data fell within the range of '-1 to +1', indicating that the data conformed to a normal distribution according to the literature (Kalaycı, 2017; Tabachnick & Fidell, 2013). Consequently, it was decided to conduct parametric analyses in the following evaluations. In this regard, to assess whether there were statistically significant differences between the socio-demographic characteristics of the participants and the average scores for nomophobia and sleep disturbance, independent t-tests and ANOVA tests were performed as part of the parametric analysis methods, with the results detailed in Table 3 and Table 4.

Table 3. Results of Independent Samples t Test and Anova Test Between the Demographic Characteristics of the Participants and Nomophobia

Demographic Characteristics	Variables	n	Means	sd	t/F value	p
Gender	1)Women	371	3.12	0.72	3.388	0.001*
	2)Men	150	2.88	0.75		2<1
Age	1)18-24 years old	360	3.12	0.70	8.315	0.000*
	2)25-34 years old	93	3.05	0.81		3<1
	3)35 years and above	68	2.72	0.77		3<2
Education Status	1)Primary/Middle School	33	2.56	0.84	5.535	0.001*
	2)High school	105	3.06	0.68		1<2
	3)Associate Degree	264	3.11	0.71		1<3
	4)Bachelor's degree and above	119	3.06	0.78		1<4
Marital Status	1)Single	417	3.08	0.69	1.599	0.112
	2)Married	104	2.93	0.89		
Place of Residence	1)Village	113	2.93	0.70	2.191	0.113
	2)District	212	3.06	0.72		
	3)Provincial center	196	3.11	0.77		
How much time you spend with your smartphone in a day	1)0-3 hours	146	2.86	0.73	14.835	0.000*
	2)4-6 hours	255	3.03	0.71		1<3
	3)7 hours or more	120	3.34	0.73		2<3
Approximately how many hours of sleep a day	1)0-6 hours	136	3.02	0.71	1.360	0.257
	2)7-9 hours	353	3.05	0.74		
	3)10 hours or more	32	3.26	0.79		

*p<0.05

In Table 3, a statistically significant difference was found between the variables of gender, age, educational level, and daily smartphone usage in relation to the participants' mean nomophobia scores (p<0.05). However, no significant difference was noted regarding marital status, place of residence, and average daily sleep duration (p>0.05). Post-hoc Tukey analysis was conducted to evaluate differences in nomophobia, with the mean scores being assessed. It was observed that males had lower mean scores compared to females. In terms of age, individuals aged 35 and older exhibited lower mean scores than those in the younger groups. Regarding educational attainment, participants with a primary/secondary education had lower mean scores than those in other categories. Those who spent 7 hours or more on their smartphones had higher mean scores compared to other groups.

Table 4. Results of Independent Samples t Test and Anova Test Between the Demographic Characteristics of the Participants and Sleep Disorders

Demographic Characteristics	Variables	n	Means	sd	t/F value	p
Gender	1)Women	371	3.03	0.90	2.464	0.014*
	2)Men	150	2.82	0.82		2<1
Age	1)18-24 years old	360	3.02	0.87	10.440	0.000*
	2)25-34 years old	93	3.11	0.86		3<1
	3)35 years and above	68	2.53	0.89		3<2
Education Status	1)Primary/Middle School	33	2.56	0.84	3.354	0.014*
	2)High school	105	3.06	0.68		
	3)Associate Degree	264	3.11	0.71		1<2
	4)Bachelor's degree and above	119	3.06	0.78		1<3
Marital Status	1)Single	417	3.00	0.88	1.416	0.158
	2)Married	104	2.86	0.91		
Place of Residence	1)Village	113	2.91	0.85	0.896	0.409
	2)District	212	2.95	0.91		
	3)Provincial center	196	3.04	0.88		
How much time you spend with your smartphone in a day	1)0-3 hours	146	2.76	0.89	7.868	0.000*
	2)4-6 hours	255	3.00	0.80		1<2
	3)7 hours or more	120	3.18	0.98		1<3
Approximately how many hours of sleep a day	1)0-6 hours	136	3.14	0.92	4.449	0.012*
	2)7-9 hours	353	2.89	0.84		
	3)10 hours or more	32	3.13	1.09		2<1

*p<0.05

In Table 4, a statistically significant difference was also found between the variables of gender, age, educational level, daily smartphone usage, and average hours of sleep ($p < 0.05$). However, there was no significant difference concerning marital status and place of residence ($p > 0.05$). Post-hoc Tukey analysis was performed to examine differences in sleep disturbance, with mean scores evaluated. Similar to nomophobia, males were found to have lower mean scores than females. Age analysis revealed that individuals aged 35 and above had lower mean scores compared to younger participants. Those with a primary/secondary education level showed lower mean scores than other educational groups. Additionally, individuals who spent between 0-3 hours on their smartphones had lower mean scores for sleep disturbance compared to others. Furthermore, participants who slept between 7-9 hours reported lower mean scores than those who slept between 0-6 hours.

Table 5. Correlation Test Findings Between Nomophobia and Its Sub-Dimensions and Sleep Disturbance

Scale and Subscales		1	2	3	4	5	6
1) NOMOPHOBIA	r	1	.706**	.867**	.841**	.809**	.380**
	p		.000	.000	.000	.000	.000
2) Inability to Access Information	r		1	.536**	.458**	.414**	.326**
	p			.000	.000	.000	.000
3) Sacrifice of Comfort	r			1	.634**	.637**	.366**
	p				.000	.000	.000
4) Inability to Communicate	r				1	.538**	.260**
	p					.000	.000
5) Losing Online Connection	r					1	.298**
	p						.000
6) SLEEP DISORDER	r						1
	p						

**p<0.001 n=542

As shown in Table 5, the Pearson correlation analysis between nomophobia, its sub-dimensions, and sleep disturbance revealed a positive and significant relationship (p<0.001). This suggests that as nomophobia increases, the level of sleep disturbance is also likely to rise (p<0.001, r: 0.380).

Table 6. The Effect of Nomophobia on Sleep Disturbance

Variable	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p	F	Model (p)
	B	Std. Error	β				
	Constant	1.582	0.153				
NOMOPHOBIA	0.456	0.049	0.380	9.367	0.000*	87.747	0.000*

R²: 0.145 R: 0.380 *p<0.001 Regression Equation of the Model: Y=1.582+ (0.456X)

In Table 6, a simple linear regression analysis was conducted to assess the impact of nomophobia on sleep disturbance, which is the primary aim of the study. The analysis results indicate that the F statistic (F: 87.747; p<0.001) confirms the significance of the model, while the t statistic (t: 9.367; p<0.001) validates the significance of the regression coefficients, showing that the results are statistically significant. A positive relationship was identified between the variables (R: 0.380; p<0.001), with an R² value of 0.145. This suggests that 14.5% of the variability in sleep disturbance can be attributed to changes in nomophobia behavior. According to the findings from the simple linear regression analysis, nomophobia behavior positively and significantly affects sleep disturbance (β: 0.456; p<0.001).

3. DISCUSSION

Based on the data from the participants in the study, it was found that nomophobia (3.06±0.74) and the scores for its sub-dimensions were generally at a moderate level. A review of the literature indicates that nomophobia typically occurs at moderate levels as well (Daei, Ashrafi-rizi & Soleymani, 2019; Demir Gökmen, Firat, Cengiz & Kanbay, 2022; Sethia, Melwani, Melwani, Priya, Gupta & Khan, 2018; Yorulmaz, Kıraç & Sabırlı, 2018). The analysis of the participants' mean nomophobia scores

revealed a statistically significant difference regarding gender, age, educational status, and daily smartphone usage ($p < 0.05$). Conversely, there was no significant difference found concerning marital status, place of residence, or average daily sleep duration ($p > 0.05$). In a study by Daei, Ashrafi-rizi and Soleymani (2019) focusing on students, it was noted that nomophobia was significantly associated with gender, age group, and educational level. Furthermore, smartphone usage frequency showed a notable relationship with age group and educational level. Aksu and Doğan (2021) found a statistically significant difference related to age and marital status, but not for gender and educational status. Additionally, in research conducted by Asar, Mert, Çelen, Demircanlı, Çerit and Esenlik Lebeoğlu (2023) involving students, a significant difference was noted for gender and daily smartphone usage, while no significant difference was found among age groups. In the study conducted by Akman, Fildağlı, Aslan, Açıklar, Çakır Çetin and Mısırlı Dirnek (2023) on teachers, a statistically significant difference was determined in gender, age groups and time spent on a smartphone in a day. It shows the diversity of the results of research on nomophobia and the complexity of the relationships between factors. It will be important for researchers to take into account the impact of different demographic variables and consider the differences between various groups when conducting more in-depth studies on nomophobia.

According to the data obtained from the participants, it was observed that sleep disorder (2.98 ± 0.89) score environments were generally at a moderate level. The moderate levels of sleep disturbances highlight the importance of sleep health and suggest that individuals should assess their sleep habits. Such research can serve as a vital step in understanding the causes and impacts of sleep disorders and can lay the groundwork for strategies aimed at enhancing sleep health. The study found a statistically significant difference ($p < 0.05$) in sleep disorder mean scores among participants based on gender, age, educational level, daily smartphone usage, and hours of sleep. However, no significant differences were observed concerning marital status and place of residence ($p > 0.05$). In research by Bahar, Selvi and Bahar (2023) on sleep quality, significant differences were noted with respect to gender and place of residence, but not with educational level. Similarly, Selçuk Arpınar (2020) found significant differences in sleep quality related to gender, while no significant differences were detected concerning age, marital status, or place of residence. Eliş (2015) also identified significant differences based on gender and age groups. Comparisons between studies show that different researchers have examined the effects of different demographic factors on sleep quality and some of them have reached different results. This emphasizes that sleep disturbance is a complex issue and the effects of demographic factors should be investigated. This evaluation reveals that sleep disturbance is related to demographic characteristics and that this relationship may change according to the results of the research.

A positive and significant correlation was identified between nomophobia behavior and sleep disturbance ($r = 0.380$, $p < 0.001$) among the participants in the study. The regression analysis conducted to assess the impact of nomophobia on sleep disturbance revealed that nomophobia behavior explained 14.5% of the variance in sleep disturbance, the dependent variable. It was found that individuals' nomophobia behavior had a statistically significant positive effect on sleep disturbance ($\beta: 0.456$; $p < 0.001$). In research by Ünüvar, Gerçek, Şahbaz Pirinççi, Cihan, Aytar and Aytar (2023), it was noted that an increase in nomophobia was linked to decreased physical activity levels and negatively impacted sleep quality. Farchakh, Hallit, Akel, Chalhoub, Hachem, Hallit and Obeid (2021) found that a high likelihood of severe nomophobia was significantly associated with increased insomnia. In a study by Yorulmaz, Kırac and Sabırlı (2018), a significant positive relationship was established between sleep postponement and nomophobia, indicating that as phone addiction rises, students' tendencies to delay sleep also increase. Furthermore, Demir Gökmen, Fırat, Cengiz and Kanbay (2022) identified a significant difference between sleep postponement and physical issues experienced due to smartphone

use. Demir (2019) concluded that using a cell phone before bedtime and having a phone by the bedside during sleep both had notable effects. These findings examine the negative effects of nomophobia on sleep disturbance and the various links of these effects, and show that this relationship is strong and statistically significant. Such research is important to understand the effects of technology use on health and sleep quality and to develop measures in this area.

CONCLUSION

Nowadays, with the widespread use of smartphones and other mobile devices, a phenomenon called nomophobia is on the rise. The effects of nomophobia have been evaluated in a wide range of studies, but recently, the potential effects of this phenomenon on sleep quality have attracted increasing attention. Sleep is a basic function that is vital for physical and mental health. Impaired sleep quality can lead to a range of health problems. In this context, understanding the possible effects of nomophobia on sleep disturbance can be an important step towards improving the health of both individuals and society. The aim of this study is to examine the role of nomophobia on sleep disturbance in more depth. To this end, a study was conducted to assess the relationship between nomophobia level and sleep quality using a series of measurement tools.

Participants generally exhibited a moderate level of both nomophobia and sleep disturbance. Additionally, demographic factors such as gender, age, education level, and daily smartphone usage displayed significant differences in the mean scores for nomophobia and sleep disorders. Notably, males, individuals aged 35 and older, those with primary or secondary education, and those who use smartphones for over 7 hours a day had lower scores for both nomophobia and sleep disturbance. These results indicate that demographic variables may influence the likelihood of experiencing nomophobia and sleep disorders. However, factors like marital status and place of residence did not significantly impact these findings. Based on this data, it is crucial to implement awareness and educational programs to help individuals cultivate healthy technology habits and achieve a balanced lifestyle. Furthermore, organizing initiatives focused on sleep health and technology use can assist individuals in forming healthier habits and mitigating risks associated with digital addiction.

A positive and significant relationship was found between nomophobia behavior and sleep disturbance. Nomophobia was shown to account for 14.5% of the variance in sleep disturbance. In conclusion, nomophobia significantly impacts sleep disturbance, indicating that nomophobia behavior has a statistically significant positive effect on sleep disturbance. These findings emphasize the negative effects of technology addiction on sleep quality. Therefore, it is important for individuals to review their technology use habits and develop appropriate intervention strategies. Reducing nomophobia and similar technology addictions with appropriate methods can help individuals develop healthy sleep habits and improve their general health.

Research results show that nomophobia is not only limited to digital addiction but can also affect sleep health. Therefore, interventions for nomophobia need to target not only technology use habits but also sleep habits. Future studies should prioritize long-term and prospective research to better understand the connection between nomophobia and sleep disturbance. The results of this study highlight the potential significance of nomophobia in contributing to sleep disturbances, indicating a need for further investigation in this area.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 07.03.2024 tarih ve 23 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: %40 – 2. yazar: %30 - 3. yazar: %30
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Öğr. Gör. Dr. Ali Göde
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 obtained with the decision of Hatay Mustafa Kemal University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 07.03.2024 and numbered 23.
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: %40 – 2 st author: %30 - 3 st author: %30
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Lect. Dr. Ali Göde
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Akman, B., Fildağlı, M., Aslan, Ö., Açıklar, N., Çakır Çetin, H. Z. & Mısırlı Dirnek, D. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Nomofobi Durumları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2069–2081. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307009>
- Aksu, B. Ç. & Doğan, A. (2021). Çalışanların Nomofobi Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Bir Araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 11(2), 483–508. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.927638>
- Asar, M., Mert, M., Çelen, A., Demircanlı, B., Çerit, S. D. & Esenlik Lebeoğlu, M. (2023). Lise Öğrencilerinin Nomofobi Aalgılarının. *Premium E-Journal of Social Science*, 7(29), 341–355. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4381>
- Bahar, M., Selvi, H. & Bahar, L. (2023). Fazla Kilolu Bireylerde Uyku Kalitesi ve Yaşam Doyumunun Fizyolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 11(3), 1744–1756. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1170621>
- Chahal, H., Fung, C., Kuhle, S. & Veugelers, P. J. (2013). Availability and Night-Time Use of Electronic Entertainment And Communication Devices Are Associated With Short Sleep Duration and Obesity Among C Anadian Children. *Pediatric Obesity*, 8(1), 42–51. <https://doi.org/10.1111/j.2047-6310.2012.00085.x>
- Daei, A., Ashrafi-rizi, H. & Soleymani, M. (2019). Nomophobia and health hazards: Smartphone use and addiction among university students. *International Journal of Preventive Medicine*, 10(1), 1-5. https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_184_19
- Daniyal, M., Javaid, S. F., Hassan, A., & Khan, M. A. B. (2022). The Relationship between Cellphone Usage on the Physical and Mental Wellbeing of University Students: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159352>
- De-Sola Gutiérrez, J., Rodríguez de Fonseca, F., & Rubio, G. (2016). Cell-Phone Addiction: A Review. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00175>
- Demir Gökmen, B., Fırat, M., Cengiz, M., & Kanbay, Y. (2022). Nomofobi ile Fiziksel Sağlık Sorunları arasında Bir İlişki var mıdır? *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 16(1), 131–139. <https://doi.org/10.21763/tjfm.930954>
- Demir, Ü. (2019). Investigation of nomophobia levels of university students according to intelligent phone use: A case of the comu faculty of education. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 106–118.
- Eliş, T. (2015). Uyku Bozukluğu Yaşayan Bireylerin Yakınmalarının ve Uykuyu Etkileyen Durumların İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Farchakh, Y., Hallit, R., Akel, M., Chalhoub, C., Hachem, M., Hallit, S., & Obeid, S. (2021). Nomophobia in Lebanon: Scale validation and association with psychological aspects. *PLOS ONE*, 16(4), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249890>
- Grove, S. K., Burns, N., & Gray, J. (2012). *The Practice of Nursing Research: Appraisal, Synthesis, and Generation of Evidence*. Missouri: Elsevier Health Sciences.
- Jahrami, H. A., Fekih-Romdhane, F., Saif, Z. Q., Alhaj, O. A., AlRasheed, M. M., Pandi-Perumal, S. R., BaHammam, A. S., & Vitiello, M. V. (2022). Sleep dissatisfaction is a potential marker for nomophobia in adults. *Sleep Medicine*, 98, 152–157. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2022.07.001>
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi Yayınları.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical Methods for Health Care Research* (Vol. 1). Philadelphia, US: Lippincott

- Williams & Wilkins.
- Odabaşıoğlu, M. E., Dedeoğlu, T., Kasırğa, Z., & Sünbül, F. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Uyku Hijyeni. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 204–212.
- Schoeni, A., Roser, K., & Rösli, M. (2015). Symptoms and Cognitive Functions in Adolescents in Relation to Mobile Phone Use during Night. *PLOS ONE*, 10(7), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133528>
- Selçuk Arpınar, M. (2020). Sosyo Demografik Özelliklerin Uyku Kalitesine Etkisine Yönelik Bir Çalışma. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 144–157.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Sethia, S., Melwani, V., Melwani, S., Priya, A., Gupta, M., & Khan, A. (2018). A study to assess the degree of nomophobia among the undergraduate students of a medical college in Bhopal. *International Journal Of Community Medicine And Public Health*, 5(6), 2442-2445. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20182174>
- Sharma, M., Amandeep, Mathur, D., & Jeenger, J. (2019). Nomophobia and its relationship with depression, anxiety, and quality of life in adolescents. *Industrial Psychiatry Journal*, 28(2), 231-236. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_60_18
- Stawarz, K., Preist, C., & Coyle, D. (2019). Use of Smartphone Apps, Social Media, and Web-Based Resources to Support Mental Health and Well-Being: Online Survey. *JMIR Mental Health*, 6(7), 1-14. <https://doi.org/10.2196/12546>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth Ed.). Boston: Pearson.
- Tuco, K. G., Castro-Diaz, S. D., Soriano-Moreno, D. R., & Benites-Zapata, V. A. (2023). Prevalence of Nomophobia in University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Healthcare Informatics Research*, 29(1), 40–53. <https://doi.org/10.4258/hir.2023.29.1.40>
- Ünüvar, B. S., Gerçek, H., Şahbaz Piriñçi, C., Cihan, E., Aytar, A., & Aytar, A. (2023). The Relationship Between Nomophobia with Physical Activity and Sleep Quality in Community-Dwelling and Non-Frail Older Adults. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(4), 503–509. <https://doi.org/10.26453/otjhs.1337462>
- Vernon, L., Modecki, K. L., & Barber, B. L. (2018). Mobile Phones in the Bedroom: Trajectories of Sleep Habits and Subsequent Adolescent Psychosocial Development. *Child Development*, 89(1), 66–77. <https://doi.org/10.1111/cdev.12836>
- Yazıcıoğlu, F., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS applied scientific research methods*. Ankara: Detay Publishing.
- Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322–1331. <https://doi.org/10.1177/0266666915599025>
- Yorulmaz, M., Kırac, R., & Sabırlı, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Nomofobinin Uyku Ertelemeye Etkisi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2988–2996. <https://doi.org/10.26450/jshsr.598>
- Yüzeren, S., Herdem, A., Aydemir, Ö., & Grubu, D. (2017). Reliability and validity of Turkish Form of Sleep Disorder Scale. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 18(2), 79-84. <https://doi.org/10.5455/apd.241499>

İki Eğitim Fikri ve Kültür Sorunu: Montessori Eğitim Sistemi ve Çok Amaçlı Eğitim Modeli*

Dr. Ismahan Özdemir Yazgan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0501-6699>

Bağımsız Araştırmacı, Isparta – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.06.2024

Kabul: 30.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Maria Montessori

Çiğdem Kağıtçıbaşı

Kültür

Eğitim

Bağımsızlık

Derleme 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.77030>

Öz

Bu çalışmada kültür kavramının eğitimle olan ilişkisi, erken çocukluk dönemini kapsayan eğitim düzleminde araştırmaya tabi tutulmuştur. Çalışmanın örneklemini Maria Montessori ve Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın erken çocukluk dönemi hakkında öne sürdükleri argümanlar oluşturmaktadır. Maria Montessori tarafından tasarlanan eğitim modeli 'Montessori Eğitim Sistemi' olarak anılırken Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın eğitim tasarısı 'Çok Amaçlı Eğitim Modeli' olarak adlandırılır. Her iki ismin bir araya getirilmesinin nedeni, kültür kavramının eğitim sürecindeki etkisini irdelemektir. Bu etki kültürün bireycilik-toplulukçuluk olarak iki boyuta ayrılması ve her iki boyutun asli özellikleri olan ayrışmışlık-ilişkililik değerleri dikkate alınarak araştırılmıştır. Bireyci ve toplulukçu kültürlerde kişiler farklı davranış örüntüleri sergilemekte ve kişiler arası kurulan bağ çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla bu kültürel tavır eğitim sistemini, çocuk yetiştirme tarzını veya ebeveyn tutumlarını da etkilemektedir. Nitel araştırma zemininde doküman incelemesi modelinin kullanıldığı bu çalışmada, eğitimde sıkça vurgulanan bağımsızlık meselesinin anlamı ve işlevi iki eğitim modeli vasıtasıyla analiz edilmiştir. Buradaki temel kaygı, eğitim sürecinde çokça vurgulanan 'bağımsız bir birey' yetiştirme ülküsünün her toplumda ve aile modelinde benzer bir anlam ifade edip etmediğidir. Bir eğitim modeli, bağımsız çocuk yetiştirme ilkesini kuramsal olarak içeriğinde yer verebilir; ancak buradaki esas sorun çocuğun bağımsızlığı fikrinin her ailede aynı değeri görmemesidir. Bunun nedeni ise çocuğa atfedilen değerlerin kültürel olarak değişmesidir. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, iyi bir eğitim sürecinde etkili olan faktörün sadece eğitim kurumuyla ya da bir eğitim teorisiyle ilgili olmayıp ebeveyn tutumuyla da ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumları ise farklı sebeplerden ötürü değişebilmektedir. Bu nedenle Montessori Eğitim Sisteminde ebeveyn faktörüne nasıl yer verildiği ve çok fazla vurgulanan bağımsızlık sorunu, Kağıtçıbaşı'nın fikirleri doğrultusunda incelenip eğitimde bağımsızlık sorununa kültür temelli bir çözüm önerisi sunmak amaçlanmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Özdemir Yazgan, I. (2024). İki Eğitim Fikri ve Kültür Sorunu: Montessori Eğitim Sistemi ve Çok Amaçlı Eğitim Modeli. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 537-558.

*Two Education Ideas and the Problem of Culture: The Montessori Education System and the Model of Multipurpose Education**

Dr. Ismahan Özdemir Yazgan
Independent Researcher, Isparta – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 20.06.2024

Accepted: 30.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Maria Montessori
Çiğdem Kağıtçıbaşı
Education
Culture
Independence

Review 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.77030>

Abstract

The present study analyzed the relation between the concept of culture and education at the educational level encompassing the early childhood period. The study sample comprised the arguments presented by Maria Montessori and Çiğdem Kağıtçıbaşı regarding early infancy. The educational framework established by Maria Montessori is referred to as the 'Montessori Education System', whereas Çiğdem Kağıtçıbaşı's educational design is termed the 'Multi-Purpose Education Model'. The reason for bringing both names together was to analyze the influence of the concept of culture on the educational process. The effect was analyzed by categorizing the culture into two dimensions: individualism/collectivism and assessing the values of separateness/relatedness, which are fundamental attributes of both dimensions. Individualistic and collectivistic cultures demonstrate distinct behavioral patterns and differing interpersonal connections. This cultural disposition thus impacts the educational framework, child-rearing practices, and parental perspectives. The present study, which employed a document analysis model on the basis of qualitative research, analyzed the meaning and function of the issue of independence, which is frequently emphasized in education, through two educational models. The primary issue at hand is whether the highly stressed ideal of cultivating an 'independent individual' inside the educational framework holds a consistent interpretation across various societies and familial structures. An educational model may theoretically integrate the premise of fostering independent children; nevertheless, the fundamental issue is that the concept of kid independence is not uniformly esteemed across all families. This is due to cultural changes in the value attributed to the child. The study's results indicated that an efficient educational process is influenced not only by the educational institution or theory but also by parental attitudes. Parental attitudes can change due to a variety of reasons. The study aimed to analyze the integration of parental influence within the Montessori Education System and the issue of independence, which is heavily stressed, in accordance with Kağıtçıbaşı's theories, while proposing a culture-based solution to the independence challenge in education.

GİRİŞ

Kültür sözcüğünün ilk tanımı, İngiliz antropolog Sir Edward Burnett Tylor tarafından 1871 yılında yapılmış olmasına rağmen kültüre dair pek çok tanımın olduğunu ve bu tanımlarda vurgulanan içeriğin değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür.¹ Yine de en genel hatlarıyla kültürün tanımı “bir toplumun paylaştığı ve üyelerine yaydığı görüşler, değerler ve algılardır; bu görüş, değer ve algılar, davranışı yorumlamada kullanılır ve davranışa da yansır” (Haviland vd., 2008: 103) biçiminde yapılabilir. Başka bir tanıma göre ise kültür, “bilinçli ya da bilinçsiz, başka insanlardan öğrendiklerimizdir. Özellikle de, bir kuşaktan diğerine aktarılan bilgi ve kalıplaşmış davranış şekilleri birikimi” (Wells, 1972: 37) olarak izah edilebilir. Bahsi geçen bu tanımlardan hareketle kültürün insan davranışı üzerinde bir etkisinin olduğu bariz bir şekilde tezahür etmesine rağmen kültür-insan davranışı arasındaki ilişkinin nasıl açıklanacağı başlıca bir sorundur çünkü “insan davranışında doğuştan denetlenen ile kültürel açıdan denetlenen arasındaki sınır iyi tanımlanmamış ve belirsiz bir sınırdır (Geertz, 2010: 69). Bu bağlamda konuya yönelik izahlar uzun soluklu tartışmaları beraberinde getirdiği için sadece tartışmanın kapsamını belirtmek adına mutlakçılık, görecelilik, evrenselcilik, emik-etik gibi yaklaşımların olduğunu söylemek uygun olacaktır. Ancak konumuz bağlamında bizi ilgilendiren özellik, kültürlerarası psikoloji araştırmalarında kullanılan ve Hofstede tarafından öne sürülen bireycilik/toplulukçuluk boyutudur. Aslında bu dikotomi kültürlerarası psikoloji çalışmalarında hatırı sayılır bir yer edinmiştir. Söz konusu bu kavram çiftinin araştırma konusu olmasının sebebi “sosyal davranışın, kişinin kendisi ve sosyal, fiziksel çevresinden kaynaklanan değişkenlerin bir fonksiyonu olarak anlaşılabilmesi fikrine bağlanabilir. Sosyal psikolojinin genel bilgi birikiminden hareketle, bireyin, diğerleri, gruplar, kültürler ve giderek sosyal çevreyle entegrasyon düzeyinin kültürden kültüre farklılaştığı” (Göregenli, 1995: 1-2) elde edilen çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bireycilik-toplulukçuluk ayrımına, “genel olarak insan davranışındaki, özel olarak da sosyalleştirme pratiklerindeki kültürlerarası farkları açıklamak” (Yağmurlu vd., 2009: 3) niyetiyle başvurulur. Bu sonuçtan hareketle bireyci kültür ve toplulukçu kültür kavram çiftine eldeki çalışmada atıf yapılmasının nedeni, söz konusu bu kültürleri tanımlamada başvuru kavramların değişiklik arz etmesi ve bu kuramsal modellerde karşımıza çıkan kültürler arasındaki temel farkların bir eğitim tasarısında sorun olup olmayacağı meselesini Dr. Maria Montessori ve Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı’nın eğitim fikirleri bağlamında değerlendirmektir. Hemen belirtmek gerekir ki Kağıtçıbaşı zaten kültür kavramına yönelik çalışmalara epey emek vermiş ve kültüre duyarlı bir eğitim tasarısı sunmuş bir isimdir. Bu yönüyle onun konuya yönelik fikirleri çalışmanın referans noktasını oluşturacak ve Dr. Montessori’nin oluşturduğu, kendi ismini taşıyan ve ülkemizde hakkında epey araştırma yapılan Montessori eğitim sisteminin ana ilkeleri, kültürlerin ve aslında toplumun (toplumumuzun) değer göstergeleriyle uyumlu olup olmadığı; kısaca Montessori eğitim sisteminin kültüre duyarlı bir yapısının mevcut olup olmadığı araştırmanın temel kaygısını teşkil edecektir.

Çalışmanın bu bölümünde ise eğitim-kültür kavram çiftinin neden birlikte ele alındığı meselesine dair açıklama yapmak uygun olacaktır. Aslında Güvenç’in de dikkat çektiği gibi insan-kültür ilişkilerinin eğitim süreciyle olan ilişkisi karışık bir olgudur ama en basit haliyle bu durum “hemen her toplum, kendi insanını kendi örgütlenme düzeniyle yetiştirir” (Güvenç, 2015: 362) olarak ifade edilebilir. Benzer şekilde toplumların yaşayış biçimlerinin eğitimlerini etkilediği de öne sürülebilir (Kamer, 2020: 67). Elbette ki bu yaşantı sürecinde pek çok faktörden bahsetmek mümkündür fakat konumuz bağlamında öne çıkacak olan esas temalar aile-çocuk- çocuk yetiştirme tutumu-insan

¹ Kültürün söz konusu bu tanımları ve tanımda değişiklik arz eden içerikleri hakkında bkz. Gülcan Ültanır (2003). “Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı”. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 291-309.

davranışının kültür kavramı ekseninde Dr. Montessori ve Kağıtçıbaşı'nın eğitim modelindeki yansımalarını tahkik edilmesine dayanacaktır. Söz konusu bu soruşturma yapılırken kültürleri taksim edilmesinde, insan gelişiminin ve davranışlarının izah edilmesinde en çok başvurulan bireycilik-toplulukçuluk boyutu göz önünde bulundurulacaktır. Kültürleri sınıflamada ve kültürlerarası psikoloji çalışmalarında hatırı sayılır bir yer edinen bu kavram çifti, bir toplumda bağımsızlığın mı yoksa sosyal uyum-birlikteliğin mi hâkim olduğu ayrımını yapmak için kullanılan bir ölçüttür. Buna göre "Bireyci kültürlerde bireyler-arası ilişkiler daha zayıf (gevşek) ve bireyler birinci derecede kendilerinden sorumludur. Toplulukçu kültürlerde ise sorgusuz itaate karşılık bireyin güçlü ve uyumlu ilişki kurduğu gruplardan gerektiğinde destek alması daha uygundur" (Çukur, 2007: 50). Hofstede'in oluşturduğu modele göre bireyci kültürlerin özelliği grup, örgütler ve diğer kolektif yapılardan duygusal bağımsızlık zemininde ayrılmışlık iken toplulukçu kültürlerin özelliği aileye, akrabalığa, yapıya, örgüte ve sosyal sisteme duygusal olarak bağımlı olma biçiminde tanımlanır (Göregenli, 1995: 2). Dolayısıyla bireyci-toplulukçu ikilemini, insanlar arası ilişkilerin tarzlarında görmek mümkündür. Genel olarak Batı toplumları bireyci özellik gösterirken Türkiye'nin içinde bulunduğu Japonya, Kore, Tayvan, Hong Kong, Singapur gibi toplumlar toplulukçu eğilimler gösterir. Aile ilişkilerinin devamı, karşılıklı bağımlılık, topluluğa sadakat gibi tutumlar toplulukçu eğilimler olarak sıralanırken bireysel özerklik, ayrışma, bireyselleşme, erken bağımsızlık eğitimi, kendine yetebilme, kişisel başarı ve rekabet gibi özellikler bireyci insan modelini tasvir eder (Kağıtçıbaşı, 1991a: 20- 21).

Kültür kavramına yönelik yapılan çalışmalar arttıkça kültürün davranış üzerindeki etkisine ek olarak kişiliğin oluşmasında önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Kültür-kişilik alanında karşımıza çıkan husus "bireye özgü duygu, düşünce ve davranışların örgütlenip bütünleşmesi olarak tanımlanan" (Güvenç, 2015: 390) kişilik kavramının ve kişilik tiplerinin oluşmasında kültürün etkisinin incelenmesidir. Hal böyle olunca kültür ve kişiliğin "bütünleşmiş bir yapı sergilemenin yanı sıra kendi aralarında bir tür nedensellik ilişkisi de sergilediği" (Özbudun, Şafak & Altuntek, 2014: 104) öne sürülebilir. Çocuklara gösterilen davranış şekli ve onlara sunulan yetiştirme tarzı çocukların gelecekte kendi ebeveynlerine, akrabalarına hatta topluma karşı sergileyecekleri tutumu belirler. Her toplum çocuklara benzer davranış kalıplarıyla yaklaşmadığı için çocukların ileriki yaşlarda toplum içindeki tepkilerinin değişiklik arz edeceği söylenebilir (Wells, 1972: 45-46).

Kişilik kavramı alanında çokça vurgulanan bireyselleşmek ya da başkalarından ayrılmış olmak, aile incelemelerinde olduğu kadar erken bağımsızlık eğitimini içeren eğitim modellerinde de karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada erken bağımsızlık eğitimi, kültür sözcüğü bağlamında iki eğitim modeli yani Dr. Montessori'nin tasarladığı Montessori eğitim sistemi ve Prof. Dr. Kağıtçıbaşı'nın hazırladığı Çok Amaçlı Eğitim Modeli içerisinde incelenecektir. Daha çok bireyci toplum yapısına atfedilen "kendine yetme, kendi başına başarıma, bireysel beceri, rekabet gibi bireyin üstünlüğüne yönelik değerler" (Kağıtçıbaşı, 1991b: 252) Batı kültürüne atfedilir ve bahsi geçen bu değerlere –rekabet dışında-Montessori eğitim sisteminde epey önem verildiğini görürüz. Dr. Montessori için "embriyon çocuğa, çocuk insana dönüşürken, kişilik kendi öz çabalarıyla" (Montessori, 1995: 45) biçimlenmektedir ve bu öz çabanın temelinde bedensel ve zihinsel açıdan bağımsız olma arzusu bulunmaktadır. Montessori eğitim sisteminde çocuğun bağımsızlığının gerçekleşmesi ve kişiliğinin oluşması için çevre muazzam bir önem taşır; çünkü çocuk "çevresiyle ilişki halinde kendi isteminden yararlanarak çeşitli yeteneklerini geliştirecek, böylece bir bakıma kendi kendini yaratacaktır" (Montessori, 1995: 42). Bu nedenle çocuğa doğumdan itibaren uygun bir çevre sağlanmalı ve aile dâhil çocuğun hayatındaki herkes onun bu çabasına saygı duymalıdır. Ancak toplulukçuluk (ilişkililik) eğilimi gösteren bir toplumda, bireyci kültürün değerleri daha geri planda kalmışken bu değerleri benimseyen bir eğitim modelinin toplulukçu bir kültürde yani Türkiye'de işlevsel olup olmayacağı araştırılması gereken bir sorundur. Eldeki çalışmanın teorik zeminini oluşturan bu mesele, bir yönüyle Kağıtçıbaşı'nın çocuğun

değeri-erken destek projesi-çok amaçlı eğitim modeli ekseninde yaptığı ve bir 'sentez' önerisi sunduğu araştırması referans alınarak Montessori eğitim sisteminin eksik kalan yönlerini çözüme kavuşturacaktır.

Belirlenen bu amaç doğrultusunda Montessori eğitim sistemi irdelenirken, konumuz bağlamında bu sistemin ana ilkelerini temel olarak çocuğun doğası, eğitimin amacı ve bağımsızlık-etkinlik içerikleri üzerinden izah etmek yerinde olacaktır. Dr. Montessori o zamana kadar yeterince anlaşılmadığını düşündüğü çocuğun ve çocukluk döneminin farklı bir bakış açısıyla tekrar incelemeye tabi tutulması gerektiğini düşünür çünkü bizzat kendisi "çocuğun adının olup kendisinin olmadığı, toplumun biçmiş olduğu yerleşik davranış kalıplarına uygun bir şekilde davranmasının beklendiği bir çağda" (Baynham, 2016: 10) yaşamıştır. Hal böyle olunca mevcut eğitim sisteminde ciddi sıkıntılar baş göstermiştir. Vuku bulan bu sorunların çözümü, çocuğun doğasına yönelik ayrıntılı bir gözlemle aşılmaya çalışılır. Şöyle ki, Dr. Montessori çocuğu bir anlamda birey olarak kabul ettiği ve ona has özelliklerin olabileceğini düşündüğü için bakış açısını fiziksel embriyodan tinsel embriyoya çevirmiştir. Böylece çocuk yalnızca bedensel büyüme bağlamında değil aynı zamanda psişik yönüyle de tanınmış olacaktır. Çocuğun doğasına yönelik yapılan bu yeni yorum yeni bir eğitimi doğal olarak zorunlu kılar çünkü hâlihazırdaki eğitimde "bireysellik teşvik edilmiyor, eğitim sistemi de ezbere dayanan çarpık öğretim biçimi ve sınırlı zekâ ölçekleriyle bunu çok açık yansıtıyordu" (Baynham, 2016: 10). Kısacası Dr. Montessori 'çocuğun keşfi' olarak adlandırdığı incelemeyi tamamladıktan sonra bu keşfe uygun olan yeni bir eğitim tasarlamıştır. Bu tasarı, çocuğa ve eğitime dair ele aldığı sorunlar ve sunduğu çözüm yolları bakımından hem çok yönlüdür hem de bütüncül bir yapı taşır.

Dr. Montessori bu bakış açısından hareketle bir anlamda çocukluğun doğasını mihenk taşı olarak kullanır ve böylece eğitime farklı bir perspektiften bakarak eğitimi hem fiziksel hem de zihinsel (bilişsel) gelişim temelinde inşa eder. Böyle bir yaklaşımın özünü, "yaşama uzanan bir yardım eli ve yaşamın korunması" (Montessori, 2016a: 16) olarak tasvir edilen eğitim tanımı oluşturur. Bu tanımın vurgulamak istediği husus, çocuğa her alanda ve onun her işinde kendisine yardım edilmesi gerektiği görüşünü bertaraf edip gerçekten ihtiyaç duyduğu anda ona yardım edilmesi gerektiği anlayışıdır. Çocukta doğası gereği zaten var olan keşfetme ve öğrenme isteği, onu sürekli olarak bir şeylerle meşgul olmaya iter. Ancak eğitsel anlamda çocuğa hiç bir şey kazandırmayacak olan bir yardım onun bireysel çabasına, kendi kendine öğrenme sürecine ve bağımsızlaşma ihtiyacına ket vurur. Çocuk gelişim dönemi boyunca beş duyu organını, kollarını ve bacaklarını çevresini tanımak ve kendi kişiliğini oluşturmak için muazzam bir çaba sarf ederek kullanır. Fakat çocuğun bu çabasının bastırılması veya onun yerine bir yetişkin tarafından karşılanması masum ve iyi niyetli gibi görünmesine rağmen çocuğun gelişimi açısından olumlu bir değer taşımaz. Bu nedenle Dr. Montessori çocuğun iki hususta kararlı davrandığını belirtir: etkinlik ve bağımsızlık. Çocuk için bir işle meşgul olmak ve bunun sonucunda başarılı olmak son derece önemlidir. Yetişkinler onun uğraştığı işleri ve kendisini taklit etmesini önemsemese bile kendine has bir öğrenme süreci içeren bu yöntem, geleceğin sosyal insanı için hayati bir nitelik ihtiva eder (Montessori, 2016a: 25).

Çalışmamızın bir diğer ismini oluşturan Kağıtçıbaşı ise 'Erken Destek Projesi' ve bu projeye takiben yaptığı 'Takip Araştırması' neticesinde Çok Amaçlı Eğitim Modeli önerisini ortaya çıkarmıştır ve bu model aslında 'Anne-çocuk eğitim modeli' olarak da adlandırılır. Söz konusu bu eğitim modelinin 'çok amaçlı' olarak adlandırılmasının sebebi, çocuğun erken yaşta eğitilerek okula hazırlanma sürecini ve aynı zamanda anneyi (ve aileyi) eğitmeyi amaç edinmesinden kaynaklanır. Bu yönüyle anne-çocuk eğitim modeli veya çok amaçlı model hem okul öncesi eğitim programı hem de yetişkin eğitim modeli olma niteliği taşır (Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993: 116). Kağıtçıbaşı'na erken destek projesi fikrine götüren birtakım sebepler vardır. Örneğin bazı araştırmacıların orta sınıfın değerleri olarak kabul ettiği zihinsel ve okulla ilgili becerileri orta-sınıf olmayan kesimler için uygun

görmemeleridir. Çocukların gelişimine yararlı olan değerlerin orta-sınıfın tekelinde olması Kağıtçıbaşı'nın eleştirdiği bir konudur ve ona göre şayet bazı değerlerin çocuklar için yararlı oldukları tespit edilmişse burada yapılması gereken anne-babalarla birlikte bu değerlerin gelişmesine yardımcı olmaktır. Çocuk gelişiminde çifte standart uygulanır ve 'herkes için eğitim' anlayışı terk edilirse orta-sınıftan olmayan (fakir, azınlık gibi) çocukların maruz kaldığı eşitliklessness devam edecektir. Dolayısıyla bir destek programı hazırlanacaksa eşitlik zemininde ve kültüre duyarlı bir yaklaşımla tasarlanmış olması gerekir. Erken destek projesi bu noktada annelerin, çocuklarının genel gelişimi ve okula hazırlık aşamalarını destekleyebilecek şekilde zihinsel başarı standartlarına göre ve kültüre uygun ortamsal bir yaklaşımla tasarlanmış ve uygulanmaya çalışılmıştır (Kağıtçıbaşı, 1995: 11).

Erken Destek Projesi 3-5 yaş aralığındaki çocuklara erken yaş itibariyle çok yönlü olarak destek sağlamayı hedeflemiştir. Sağlanmak istenen bu destek, çocuğun gittiği eğitim kurumunda aldığı eğitim ve projede yer alan çocukların bir kısmına uygulanan anne eğitimi programı olmak üzere iki ayrı türde tasarlanmıştır. Proje ekibi, araştırmaya katılan annelerin bir kısmına eğitim vermiş ve anneler aldıkları eğitimi evde kendi çocuklarına uygulamıştır. Anne eğitimi, çocuğun zihinsel gelişimini desteklemeyi ve annenin çocuğun ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olmasını sağlamayı amaçlayan bir içeriğe sahiptir. Böylece anne eğitiminin çocuğun çok yönlü gelişimine önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Buna ek olarak, daha sonra yapılan takip araştırmaları bu öngörüğü destekler niteliktedir. Öte yandan projenin hedeflediği çocuğun çok yönlü gelişimi meselesi ise çocuğun sadece zihinsel gelişimini değil aynı zamanda bedensel, duygusal ve sosyal gelişiminin dâhil edildiği bir içerikle onun kişiliğini ve sosyal alanlarda gelişimini destekleyen konuları barındırır. Kağıtçıbaşı, okulöncesi bir yaştaki çocuğa hem eğitim kurumu hem de anne eğitimi aracılığıyla destek olmanın onun çok yönlü gelişimine önemli bir katkı sağlayacağını araştırırken anneye gönderme yapması tesadüfi değildir çünkü ona göre çevresi tarafından bilhassa çocuk için önemli bir etkiye sahip olan annenin eğitim sürecine dâhil edilmesi çocuğun zihinsel, sosyal-duygusal ve kişilik gelişiminde olumlu katkı sağlar. Böylece proje boyunca çocuğun çevresinin değiştirilmesi, annenin iletişim becerilerinin geliştirilip pekiştirilmesi ve çocuğuyla daha yakın duygusal bağ kurabilmesinin çocuğun gelişimi açısından önemi ispatlanmıştır. Projenin ortaya çıkardığı diğer bir olgu ise çocuğu çevresinden soyutlamadan aile çevresinin daha bilinçli hale gelmesini sağlayarak çocuğa devamlı destek sunmak olmuştur. Bu yaklaşım ise küçük çocuğun bir programdan ya da kurumdan kazandığı becerilerin çevresinin yardımıyla pekiştirebilmesi veya geliştirebilmesi açısından daha önemli ve işlevseldir (Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993: 30).

Dolayısıyla kültürün etkisi çocuk gelişimi, ebeveynlik stili, ebeveynlerin çocuklarında hangi davranışları desteklemek istedikleri, ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl etkileşim kurduğu, çocuklardan beklenen uzun ve kısa vadeli hedefler gibi kararlarda tezahür etmektedir (Akgün ve Baş, 2020: 73). Kültürü bireycilik ve toplulukçuluk ayrımı üzerinden sınıflandırarak çocuk yetiştirme meselesiyle irtibatlı pek çok konu ülkeler düzeyinde karşılaştırma yapılarak incelemeye alınmaktadır. Söz konusu bu incelemelerde bireyci kültürün en karakteristik örneği olarak ABD kültürü başı çekmekte ve diğer toplumlar onunla mukayese edilerek araştırmalar yapılmaktadır. Bizim buradaki amacımız "çocuk" kavramını bireyci/toplulukçu faktörleri içerisine sıkıştırmak değil; bu ayrım neticesinde ortaya çıkan toplum özelliklerini gözeterek Montessori eğitim sisteminin Türkiye gibi toplulukçu kültür olma özelliği taşıyan bir toplumda daha işlevsel olmasının yolunu belirlemektir. Bu belirleme yapılırken Kağıtçıbaşı'nın yapmış olduğu çalışmanın içeriği ve bulguları referans alınarak çocuk gelişimi ve eğitimde kültür faktörünün göz ardı edilemeyeceği sonucuna varılmak istenmiş ve bu husus çalışmanın bir diğer kaygısının oluşmasına zemin hazırlamıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın teorik zeminini oluşturan Çiğdem Kağıtçıbaşı ve Maria Montessori'nin fikirleri nitel

bir araştırma perspektifiyle değerlendirilmiştir. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999: 9). Bu doğrultuda ilgili literatür taraması yapılmış ve bulunan kaynakların analizinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik en sade şekilde “araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması” (Akt. Baltacı, 2019: 376) biçiminde tanımlanabilir. Çalışma kapsamında Maria Montessori ve Çiğdem Kağıtçıbaşı’nın eğitim felsefesini ortaya çıkaran, eğitimde vurguladıkları başlıca unsurları açıklık getiren, eğitim-toplum arasındaki bağıntıyı belirleyen niteliklere sahip akademik incelemelere başvurulmuştur. Bu incelemeler hem Montessori eğitim sistemi hem de Kağıtçıbaşı’nın fikirlerinin ele alındığı tezler ve makaleleri kapsamaktadır. Bunun yanında kültür ve aile modelleri konularında çalışılmış ve kültürün ağırlıklı olarak bireycilik ve toplulukçuluk kavramları çerçevesinde çalışıldığı akademik dokümanlara da başvurulmuştur. Eldeki çalışma teorik bir zeminde konuyu almayı hedeflediği için ve çalışma sürecinde ülkemizdeki mevcut Montessori okullarının uygulama aşamasında kimi bazı yetersizlikleri olduğu tespit edildiği için nazariyatın sınırlarında kalmak hedeflenmiştir. Örneğin; Korkmaz (2005) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’deki Montessori okullarının tam anlamıyla bu eğitim yöntemini uygulamadıkları ve bazı hususlarda eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülkanat (2015) tarafından yapılan çalışmada ise Montessori eğitim yönteminin öğretmenler üzerindeki etkisi araştırılmış ve uygulamada bazı sorunların yaşandığı bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde Aksoy (2020) tarafından yapılan ve Türkiye-Amerika örnekleminde gerçekleştirilen çalışmada Montessori eğitim yaklaşımının farklı-güçlü-zorlayıcı yönleri açıklanırken Türkiye’de bu eğitim modelinin kimi hususlarda farklı algılandığı ve uygulamada kimi aksaklıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeplerden ötürü, bu yazıda ülkemizde var olan Montessori okulları göz önünde bulundurulmayıp bu yöntemin salt ilkeleri doğrultusunda ilerlemek hedeflenmiştir. Son olarak, Montessori eğitim sistemi, Maria Montessori’nin kendi adını taşıdığı için makalede sistem ve kişi ayrımı yapmak adına Angelina Lillard’ın kullandığı teknik takip edilerek Dr. Montessori ifadesiyle kişiye atıf yapıldığını belirtmek uygun olacaktır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim modellerinde çok fazla vurgulanan bağımsızlık meselesi doğrultusunda ve bilhassa okulöncesi dönemde ebeveyn tutumlarının çocuk üzerindeki etkisi ve bu konuların kültürel düzlemdeki değişimleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Gerek Dr. Montessori ve gerekse Kağıtçıbaşı, erken çocukluk döneminde sağlanan desteğin birey için önemine dikkat çekmelerine rağmen her iki ismin görüşleri arasında farklılık mevcuttur. Bu farklılıkları belirli temalar üzerinden izah etmek mümkündür.

Öncelikle Kağıtçıbaşı’nın 1975 yılında yapmış olduğu ve örneklem olarak dokuz ülkeyi kapsayan, çocuklara atfedilen değerleri, çocuk doğurma nedenlerini ve doğurganlığın sonuçlarını incelediği “Çocuğun Değeri” başlıklı çalışmasının bulgularından başlamak yerinde olacaktır. “Çocuğun Değeri” araştırması neticesinde çocuklara atfedilen değerler ekonomik/faydacı, psikolojik ve sosyal olmak üzere üç başlık altında analiz edilmiştir. Ekonomik/faydacı değer çocukların gençlik ve yetişkinlik çağlarında sağladıkları maddi katkıyı ve ev işlerinde yaptıkları yardımı, ebeveynleri için yaşlılık güvencesi olarak bakımlarını üstlenmelerini içerir. Çocuğun psikolojik değeri, çocuğun hane halkına verdiği mutluluğu, ebeveyn için arkadaş olma durumunu ve gururu kapsar. Çocuğun sosyal değeri ise çocuk sahibi olmanın sosyal kabul görmeyi sağlaması açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca erkek bir çocuğa sahip olmak ebeveynler tarafından ailenin geleneklerini ve soyadın devamını

sağlaması yönüyle önemli kabul edildiği için bu durum çocuğun geleneksel sosyal değeri olarak yorumlanmıştır (Kağıtçıbaşı & Ataca, 2017: 78). Kağıtçıbaşı bu üçlü değer tipi arasından çocuğun ekonomik ve psikolojik değerinin daha ön plana çıktığını belirtir. Bu doğrultuda elde edilen en temel bulgu, çocuğa atfedilen yaşlılık güvencesi değeridir. Geleneksel kültür yapısında yetişkin çocuklardan beklenen özellik anne-babaya yakınlık, sadakat ve vefadır. Çocuk sahibi olmak ya da fazla çocuğa sahip olmak bu tarz aile yapıları için yaşlılık güvencesi anlamı taşır ve küçük çocuklardan itaatkârlık beklenir. Bağlılığa dayanan aile kültüründe bu beklenti aslında refah düzeyiyle ilgilidir. Şöyle ki aileye maddi açıdan bağımlı olma durumunda bağımsızlık değil karşılıklı sıkı ilişki ve birbirine bağımlılık daha kıymetli hale gelir (Kağıtçıbaşı, 1991a: 23).

Bu bağımlılık zaman içinde önce çocuğun ana-babasına bağımlılığı, sonra da yaşlılıkta ana-babanın yetişkin evlatlarına bağımlılığı şeklinde oluşur. Bu, bireysel başarıdan çok, karşılıklı dayanışma değerlerinin toplumsallaşmasına neden olan bir aile kültürüdür (Kağıtçıbaşı, 1991a: 23).

Kısaca bireyci kültür çocuğun gelişiminde özerkliği ve kendine güveni ön planda tutarken toplulukçu kültürde başkasına bağımlı olma durumu söz konusudur. Aile içindeki karşılıklı bağımlılıklar ilk etapta çocuğun anne ve babaya olan bağımlılığı olarak yaşanırken ikinci etapta yaşlılık güvencesi nedeniyle ve belki de maddi kaygılardan ötürü anne-babanın yetişmiş evladına olan bağımlılığı şeklinde kendini gösterir. Dolayısıyla “ev ortamında ana-babaya bağımlılık beklentileri, okulda da öğretmene bağımlılık ve itaat beklentileriyle bütünleşir” (Kağıtçıbaşı, 1991a: 51).

Aslında her iki tür kültürü kendi içerisinde değerlendirdiğimizde herhangi bir soruna rastlanmaz ancak “yeni bir insan modeli” tasarısı söz konusu olduğunda birtakım sorunların gündeme gelmesi kaçınılmazdır. “Yeni bir insan modeli” kavramını, “insanın durumunu anlamayı ve onu değiştirmeyi amaçlayan bütün girişimlerin temelinde” (Kağıtçıbaşı, 1991a: 19) bulmak mümkündür; çünkü Kağıtçıbaşı’nın aktardığı gibi söz konusu modelde insan davranış ve ilişkilerinin kavramsallaştırılması ve onların gelişimi için gerekli olan kuralların içeriğinin belirlenmesi esas alınır. Bu bağlamda “nasıl bir insan modeli?” sorusu aslında değişim içeren bir sorudur; fakat burada temel sorun “değişmenin hangi yönde olacağı, Batı modelinin mi benimseneceği, nasıl bir eğitimle gelişme sağlanabileceği, neyin değiştirilip neyin muhafaza edilmesi gerektiği gibi konular”ın (Kağıtçıbaşı, 1991a: 14) tartışmada yerini almasından kaynaklanır. Bireyselleşmiş aile yapısı ile bağlılık kültürü hâkim olan aile yapısı arasında temel insani ihtiyaç olan birisine bağlanabilmek ve özerk olabilmek gereksinimi açısından fark bulunmaktadır. Bireyci yani ayrılmış kültürde birisine bağlanma tam anlamıyla gerçekleşmezken toplulukçu yani bağlılık kültüründe özerk olabilmek gerçek anlamda yaşanamaz (Kağıtçıbaşı, 1991a: 13). Hal böyle olunca bu alanlarda çalışma yapılırken mevcut aile kültürünün göz önünde bulundurulması gerekir. Örneğin toplulukçu bir kültürde çocuğun bağımsız yönünü geliştirmek adına bireyci modele başvurulup ayrılık, rekabet gibi temalar desteklenirse ve bağımlı aile kültürü zayıflatılmak istenirse başarısız bir sonuç elde edilir; çünkü böyle bir yaklaşım mevcut yerel kültürün direnişiyle karşılaşır (Kağıtçıbaşı, 1991a: 115). Bu sebepten dolayı Kağıtçıbaşı bir sentez önerir; yani diğer kültürde var olan insan ilişkilerinin bireysel özerk olma davranışıyla birleştirilmesi gerektiğini öne sürer:

Gereksinim duyulan, bireyselliğin topluluğa bağlılıkla bütünleştirilmesi, bireysel özün diğer bireylerle ilişkili olan özle birleşmesidir. Bu tür bir sentez, insanın özerkliğe ve insanlarla ilişkiye duyduğu iki temel gereksinimi karşılayabilir. Bu gereksinimlerden yalnız birini vurgulayıp diğerini göz ardı eden insan modelleri ise zenginleştirici değil, yoksullaştırıcı olmaya mahkûmdur (1991a: 22).

Aslında sosyo-ekonomik gelişmeyle birlikte karşılıklı bağımlılık modelinden bağımsızlık modeline doğru geçiş yaşanacağı kabulü Kağıtçıbaşı’nın itiraz ettiği bir öngörüdür çünkü böyle bir

varsayım kültürü, bu alanda değerlendirmeye almadan sonuca ulaşmıştır (Kağıtçıbaşı, 2010: 183). Oysaki toplulukçu toplumlarda yaşanan kentleşme ve endüstrileşme artmasına rağmen tam bağımsızlık yerine insanlar arası ilişkilerin devam ettiği saptanmıştır. Kentleşme ve refah düzeyinin artması karşılıklı maddi bağımlılıkların azalmasında önemli bir rol oynamışken karşılıklı duygusal bağılıkları azaltmamıştır (Kağıtçıbaşı, 1996: 39). Ortaya çıkan bu sonuç, Kağıtçıbaşı'nın eğitimde bağımsızlık meselesini açıklamada ve ülkemizde yaptığı araştırmada ulaşmak istediği sonuç için temel bir kaynak sağlamıştır.

Dr. Maria Montessori tarafından öne sürülen ve kendi adıyla anılan Montessori eğitim sisteminde ise kültür-aile modeli-bağımsızlık üçlüsüne dair herhangi bir vurgu göremeyiz ki zaten ona göre eğitim “çocukların gittikçe gelişen zihinsel güçlerine çok az değer veren eğitilmemiş ana babalara bırakılmayacak kadar önemli bir iş” (Elkind, 1999: 39) olma vasfını taşır. Ancak Dr. Montessori'nin eleştirdiği husus, ailelerin çocuklarına maruz bıraktığı ‘baskıcı güç’ ile birlikte ‘geleneksel aile’ yapısı ve bunun sonucunda ortaya çıkan ‘köleleştirilmiş çocuk’un durumudur (Korkmaz, 2015: 61). Aslında kendisinin burada eleştirdiği mesele, Kağıtçıbaşı'nın çocuk yetiştirmede itaate yönelik yaklaşım benimseyen ve çocuğun kişisel bağımsızlığının sağlanmadığı iç içe geçmiş aile ve kültür yapılarını kritik ettiği konuyla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla çocuğun sosyalleşmesinde bağımlılık-bağımsızlık düzeylerinin her iki isim için anlamlı olduğunu söyleyebiliriz; fakat aile denetimi kültürler arasında değişiklik gösterebildiği için Kağıtçıbaşı araştırmasına kültür kavramını dâhil etmiştir. Yine Kağıtçıbaşı kendi eğitim tasarısında çocuk yetiştirmede aileyi göz ardı etmemiş, çocuğun bakımıyla birinci dereceden ilgilenen kişiyi –ki bu çoğunlukla anne olmaktadır- bu süreçte etkin bir rol vererek hem çocuğu hem de onun çevresini kapsayan bir eğitimin yalnızca çocuğu hedefleyen bir yaklaşımdan daha etkili olacağını savunmuştur. Ne var ki Dr. Montessori için aynı hedefin geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Montessori eğitim metodunda çocuğun bağımsızlığına ve birey olma çabasına önemli ölçüde bir değer atfedilir ve işlevsellik yüklenir. Onun için “çocuğun bireyselliğinin korunması için eğitim psikolojiye dayandırılmalı, eğitimbilim psikolojinin rehberliğini takip etmelidir” (Korkmaz, 2015:65). Elbette ki Dr. Montessori'nin burada kast ettiği psikoloji kültürlerarası bir niteliğe sahip olmayıp ‘psikopedagoji’ olarak adlandırılan, insan ruhunun bilimsel olarak incelenmesini amaç edinen bir çabadır (Korkmaz, 2015: 65). Dr. Montessori'nin yeni bir eğitim tasarısı hazırlarken yapmak istediği şey “dünyanın yeniden kurulmasında çocuğun rolü”nü (Montessori, 2015: 9) belirlemektir. Yaşadığı dönemde şahit olduğu savaş ve çatışmalar nedeniyle dünyanın yeniden kurulmasında eğitime büyük bir iş düşeceğini öne sürer. Ancak eğitim “bilgi aktarımı” (Montessori, 2015: 10) düzeyinde kalmaya devam ederse iyi bir geleceğin kurulamayacağını düşünen Dr. Montessori, bireyi bir bütün olarak yetiştirmeyi uygun görür. Dolayısıyla birey, tinsel bir varlık, toplumsal bir kişilik ve yeni bir dünya gücü temelinde (Montessori, 2015: 10) bütüncül olarak değerlendirilmelidir. Bu durumda eğitim doğumla birlikte başlamalıdır ve ilk dönemde yapılması gereken şey “çocuğun doğuştan gelen tinsel güçlerinin açığa çıkmasına yardım etmek” olmalıdır (Montessori, 2015: 11). Çocuğun tinsel doğasına yapılan atıf sonucunda Dr. Montessori eğitimde yeni bir yol bulduğunu ve bu tinsel yapının kurallarını idrak etmemizi çocuğun kendisinin sağladığını izah eder. Yaşamın ilk iki yılı çocuğun tinsel gelişimi için önemlidir ve bu gelişimin dâhil olduğu çocukluk dönemi araştırılırken artık “profesörler psikolojiyi çocukluk dönemine uygulamayacak, çocuklar kendi psikolojilerini onu inceleyenlere gösterecek”tir (Montessori, 2015: 11). Daha çok gelişimsel ağırlıklı bir psikoloji bilimini benimseyen Dr. Montessori, çocuğun doğumundan itibaren yaşadığı gelişimsel evreleri çocuğun bağımsız olma çabasına yönelik değişimler olarak yorumlar. Örneğin çocuğun doğumla birlikte annenin bedeninden ayrılması, altı aylık gibi bir dönemde anne sütüne ilaveten ek gıdalara geçiş için hazır bulunması, yürümeye başlamak için uğraşması gibi değişimler anneden uzaklaşıp bağımsız olmaya doğru geçişin başlangıçlarıdır ve bu

süreçte çocuğa yardım eden ise doğadır çünkü doğa çocuğa büyüme olanağı tanımakla kalmayıp ona bağımsızlık bahşeden ve özgür olma yolunda rehberlik eden bir yapıya sahiptir (Montessori, 2015: 100). Dahası Dr. Montessori için çocuk gelişimsel seyri boyunca bedensel olarak çevresindeki insanlardan adım adım kurtulup bağımsız bir birey olmak için çabalarken zihinsel olarak da bağımsız olma isteği kendini inşa etmektedir. Dolayısıyla burada erken bağımsızlık eğitimine değer verildiği aşikârdır ve çocuğun gelişimsel süreci başkalarından ayırışmak ve bireyselleşmek olarak değerlendirilmektedir. Bu düşünceyi bizatihi kendi içinde değerlendirirsek teorik olarak bir kusur göremeyiz belki ama çocuklarını uzun süre emzirmeyi veya sırtında taşımayı ve böylece çocukla bir bağın kurulmasını önem veren bir toplumda değer görmesi beklenemez. Kendi ülkemiz bağlamında meseleyi ele alırsak eğer, yapılan ‘çocuğun değeri’ araştırması sonuçları yine bu tezle bir tezatlık oluşturur; çünkü ülkemizde hâkim olan uslu-itaatkâr çocuk beklentisi Dr. Montessori’nin öne sürdüğü bağımsızlık vurgusuyla çelişir. Şu durumda toplumun çocuğa yüklediği değer ve ileride bireyin toplumla (ya da ailesiyle) kuracağı sosyal ilişki düzeyi veya beklentiler göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bir eğitim modelinden beklentimiz uygulama aşamasında ‘olduğu kadarıyla’ yetinmekse eğer, Montessori eğitim sistemi ülkemizde işe yarar hale gelebilir ve hatta bir şekilde uygulanmaktadır. Ancak Kağıtçıbaşı’nın yaptığı gibi kültürel zeminde değişen çocuğa atfedilen değer, anne-baba tutumları, bireyin diğerleriyle kurduğu ilişki gibi değişkenler ihmal ya da ihlal edilmeden bir eğitim fikri –bu çalışmada göz önünde bulundurulmuş okulöncesi döneme yönelik- tasarlanırsa hem daha işlevsel hem de daha bütüncül bir program elde edilebilir. Dolayısıyla bir eğitim tasarısı öne sürerken eğitim-kültür arasındaki ilişki önemli bir hal almaktadır çünkü “...insanın kültürel bir varlık olduğu paradigmasına göre, toplumlar kendilerine uygun insanı, kendilerine özgü eğitim süreci ve sahip oldukları kültür içeriği (yani öğrettikleri) ile yetiştirirler. Eğitim süreci evrenseldir ama onun içeriği (öğrettikleri) toplumsaldır; toplumdaki topluma değişir” (Güvenç, 2015: 362).

“Çocuğun Değeri Araştırması”nın aileye yönelik verdiği önem ve bu doğrultuda eğitim sürecine çocuğun çevresinin dâhil edilmesi gerektiği bulgusu ile “Okulöncesi Eğitimi Projesi”nde vurgulanan çocuğa kurumsal ve aile temelli destek verilmesi gerektiği bulgusu “Erken Destek Projesi”ni ortaya çıkarmıştır (Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993: 28). “Çocuğun Değeri Araştırması” neticesinde çocuğun çevresinin ve özellikle annesinin çocuk üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Böylece “çocuğa yönelik herhangi bir yaklaşım ve uygulamanın, mutlaka çocuğun çevresini de ele alması gerektiği” (Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993: 27) sonucu, Erken Destek Projesi için yol gösterici olmuştur. “Okulöncesi Eğitimi Projesi” ise 1978-80 yılları arasında yapılan ve “Türkiye’de okulöncesi yaştaki çocuğun durumu, çocukla ilgili yasalar, çocuk yazını, bu yaştaki çocuğa hizmet veren kurumlar”ın (Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993: 27) incelendiği ve bu konulara yönelik rapor hazırlandığı bir projedir. Proje kapsamında ayrıca alanında uzman kişiler tarafından hem ebeveynlere hem de okulöncesi eğitim kurumlarında çalışanlara rehber olabilecek ve okullarda ders kitabı olarak kullanılacak nitelikte beş kitap hazırlanmıştır ve bu kitaplarda çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlayacak çalışmalara yer verilmiştir. Böylece çocuğun gelişiminde kurumsal ortam ve aile ortamı dikkate alınarak her iki ortamda çocuğa destek verilmesi gerektiği fikri vurgulanmıştır (Kağıtçıbaşı, Bekman & Sunar, 1993: 27-28).

Montessori eğitim sisteminde de çevre vurgusu vardır ve buna göre çevre, alçakgönüllü öğretmen ve bilimsel materyaller yöntemin dışsal özelliğini oluşturan ilkelere ve çocuğun etkinlikte bulunmasının yanı sıra bağımsızlığı için de elzem haline gelir (Montessori, 2020: 149). Bu ilkelere çevre faktörü Montessori eğitim yönteminin karakteristik özelliklerinden biridir çünkü öğrenme sürecinde olan çocuğa uygun ortamın sağlanması hem fiziksel ve zihinsel gelişim açısından önemlidir hem de yaptığı işe odaklanmasını, ilgi duyduğu nesnelere kolayca ulaşabilmesini, bağımsızlaşmasını ve kendi kendine bir şeyler yapabilmesini olanaklı hale getirdiği için önemlidir. Çocuk için asıl meselenin

“zihinsel uyanış değil zihinsel yaratma” (Montessori, 2015: 112) olduğu vurgulanan bu eğitim sisteminde çevre, çocuğa zihinsel yaratma sürecinde gerekli olan bütün verileri yani bilgi için gerekli olan hammaddeleri sağlar. Çocuktaki zihinsel kapasiteyi emici zihin betimlemesiyle anlatan Dr. Montessori, çocuğun ilk olarak duyularını kullanmaya başladığını, etkin bir halde olan zihnin duyulardan gelen izlenimleri emdiğini aktarır. Çocuk bu sayede toplumsal yaşam konusunda bilgi sahibi olur ve kendi kişisel karakteristik özelliklerini oluşturan dili, dini, ırkı hakkında gözlem yapma imkânı bulur (Montessori, 2015: 114-116). Bu durumlara ek olarak çevre “çocuğun kendisini özgürce dışa vurması” (Montessori, 2020: 110) için gerekli kabul edildiğinden geleneksel sınıf ortamından farklı olan bir çevre tasarlanır. Aslında Dr. Montessori, hem eğitime yönelik bakış açısından hem de emici zihin olarak adlandırdığı çocuktaki zihinsel güç kapasitesinden dolayı ondaki öğrenme arzusunu canlı tutmayı hedeflemektedir ve bu hususta kayda değer pay çevreye atfedilmektedir. Montessori eğitim yöntemindeki sınıfların temel özelliği çocuklar için “çevreye yayılan kültürü doğrudan öğretime gerek kalmadan çevreden emici zihinleriyle alabilecekleri bir yer” (Montessori, 2015: 13) niteliğine sahip olmalarıdır. Uygun bir ortamda vakit geçiren çocukların beş yaşına gelmeden okuma-yazma öğrenmesi o dönem için muazzam bir sonuç olmuştur. Çocuklarda gözlemlenen kültürü emme kapasitesi sonucunda Dr. Montessori bitkibilimin, matematiğin, coğrafyanın benzer yöntemle çocuklar tarafından öğrenildiğini belirtir. Çocuklarda var olan ve yaşamın ilk üç yılında daha fazla aktif olan emici zihin kapasitesi, çocukların kendiliğinden bir şey öğrenebildiklerini kanıtlar:

Böylece gördük ki eğitim öğretmenin gerçekleştirdiği bir şey değil, insanda kendiliğinden gelişen doğal bir süreç. Söylenenleri dinleyerek değil, çocuğun çevresi üzerinde eylemde bulunmasını içeren deneyimler yoluyla ediniliyor. Öğretmenin görevi konuşmak değil, çocuk için hazırlanan özel bir çevrede kültürel etkinlikler için bir dizi motif hazırlamak ve düzenlemektir (Montessori, 2015: 14).

Montessori eğitim yönteminde çocuk materyali seçerken ilgi duyduğu materyali seçme hakkına sahiptir; aynı zamanda seçim yapma ve oynama imkânı sunulur. Çocukraftan aldığı materyali düzenli bir şekilde kullanıp tekrar yerine koyma disiplini kazanır. Bu materyallerin diğer bir özelliği hata kontrolü sunmalarıdır. Dr. Montessori eğitimde öğretmenin sürekli bir şeyler anlatmasını veya çocuğa müdahalede bulunmasını doğru bir yaklaşım olarak kabul etmediği için materyalleri, çocuğa yaptığı hatayı gösterecek şekilde tasarlar. Hata denetimi geleneksel okul yapısında kullanılan metottan farklılık gösterir çünkü geleneksel okul yapısında çocuk doğru ya da yanlış yaptığını öğretmenin kontrol etmesiyle ve kâğıtların üzerine konulan işaretler vasıtasıyla ve kimi zaman ödül aracılığıyla anlarken Montessori yönteminde çocuğun doğru yapıp yapmadığını kontrol eden dış otorite değil yine çocuğun kendisidir. Çocuğa bir tür geri bildirim veren, etkinliği başlatma ve yönlendirme gibi cazip özelliklere sahip bu materyaller çocuğa karşılaştırma yapma ve karar verme yetkisi sunar. Örneğin, Montessori eğitim materyali olan ahşap silindire oynayan bir çocuk, bir silindiri kendi yerine değil daha büyük bir deliğe yerleştirirse en sonunda bir silindir açıkta kalır. Pembe kule materyali ile oynayan çocuk sıralama yaparken bir bloğu yanlış yere koyarsa oyun bittiğinde elinde bir öncekinden daha büyük bir bloğun kaldığını görür (Lillard, 2018: 277). Böylece ayrıntılı bir şekilde tasarlanan bu materyaller sayesinde “ne üzerinde çalışacağını ve süresini özgürce seçip belirleyen çocuk, yaptığı işin doğruluğunu da yine kendisi kontrol edebilir ve böylece bağımsızlaşma gerçekleşebilir” (Çakıroğlu Wilbrandt, 2019: 64).

Montessori eğitim sisteminde ve Çok Amaçlı Eğitim modelinde çevre vurgusu olmasına rağmen ‘çevre’ ile kast edilen ortamın neye gönderimde bulunduğu değişiklik arz etmektedir. Kağıtçıbaşı çocuğun gelişiminde çevre unsuruna vurgu yaparken aileyi esas almış ve çocuğun birinci dereceden dâhil olduğu bu ortamın nitelik açısından faydalı olmasına önem vermiştir. Oysaki Dr. Montessori, çocuk gelişimi konusunda ilginç bir şekilde aileye bir değer atfetmez. Anne ve babanın

çocuğun yaşamına olan katkısının ne olduğu sorusuna verdiği cevap ilginçtir: “Baba, görünmez bir hücre sağlar. Ana ise, bir başka tek hücreden gayri, bir de o dölllenmiş yumurtaya sonunda gelişkin bir çocuk olabilmesi için gerekli canlı çevreyi sunar. Anayla babanın çocuğu yaptığını söylemek yanlıştır; işin doğrusu, ‘çocuk, insanoğlunun babasıdır’” (Montessori, 1995: 45). Her ne kadar kendisi ebeveyn faktörünü kendine haiz olan çocuk gelişimi ve eğitim yönteminde etkisiz hale getirirse de son zamanlarda yapılan pek çok çalışma ailenin çocukların yetiştirilmesi ve topluma kazandırılmasında önemli işlevlerinin bulunduğunu ve bu işlevlerin başka kurumlarda gerçekleşmesinin pek mümkün olmadığını aktarmaktadır (Akgün & Baş, 2020: 72).

Montessori eğitiminde vurgulanan çocuğun bağımsız olma yolunda ilerleyişine, her toplumda eşit derecede saygı duyulup duyulmayacağı sorunu bir anlamda bağımsızlık fikrinin toplumlarda nasıl algılandığı sorusunu içerir. Bireyci/toplulukçu kültür ayrımından hareketle meseleye bakarsak ebeveyn kontrol tiplerinin farklılaştığı görülebilir. Örneğin yüksek düzeyde otoriter ebeveynler ağırlıklı olarak toplulukçu kültüre has bir tutum sergiler (Bilgi & Özsoy, 2020: 16). Yağmurlu ve Sanson’a ait olan bir çalışmada, Avustralya’daki Avustralyalı (bireyci) ve Türkiye’den göç etmiş annelerin ebeveynlik tarzları mukayese edildiğinde, Türkiyeli annelerin daha fazla itaat yönelimli hedeflere yöneldikleri ve cezalandırmaya başvurduklarını; oysaki Avustralyalı annelerin daha bireysel hedeflere ve tümevarım yönelimli stratejilere başvurdukları bulgusuna ulaşılmıştır (Akt. Ayçiçeği Dinn & Sunar: 2017: 97). Daha önce açıklandığı gibi, her toplumda çocuğa atfedilen değer değişiklik gösterdiği için ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri anne-babalık tarzı ve çocuklardan beklentileri de bu bağlamda farklılık arz edecektir. Dolayısıyla hem aile ortamında hem de eğitim sürecinde bağımsızlık konusu kültürlerarası alanda aynı değeri ve önemi taşıyabilir.

Dr. Montessori’nin kendisi çocuk gelişiminde anne-baba faktörüne önem vermeyip öğretmene daha çok işlev yüklediği için öğretmen tutumlarının bireyci/toplulukçu kültüre sahip toplumlarda ne ölçüde değiştiği ya da farklılık gösterip göstermediği sorusu dikkate alınabilir. Buradaki asıl kaygı, kendisi toplulukçu yönelimde olan bir kişinin yani kendi amaç, ihtiyaç ve isteklerinden ziyade önceliğini grup içindeki diğer kişilerin ihtiyaç ve beklentilerine veren (Ayçiçeği Dinn&Sunar, 2017:96) bir kimsenin ve böyle ortamda yetişmiş birinin, “çocuğun bağımsızlaşmasını ve kendi öğrenme yaşantılarını oluşturarak yetişmesini, çocukların kişisel ve sosyal gelişimlerinin bütün yönlerini desteklemeyi amaçlayan en köklü yaklaşım” (Aral vd. 2022: 8) olarak tanımlanan Montessori eğitimini içselleştirip burada vurgulanan bağımsızlığı destekleyip desteklemeyeceğidir. Bu konuda bir zorluğun yaşanacağı kaçınılmazdır. Nitekim Aksoy tarafından yapılan çalışma bir bakıma bu görüşümüzü destekler niteliktedir. Aksoy (2020), Amerika ve Türkiye örneğine dayalı olarak yaptığı araştırmasında Montessori eğitiminin uygulandığı sınıflarda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yaklaşımının farklı, güçlü ve zorlayıcı yanlarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre hem Amerika hem de Türkiye’deki öğretmenlerin bir kısmı, Montessori eğitiminin geleneksel eğitimden farklı yanlarını öğretmenin rehber olduğu ve bireysel eğitim uygulandığı bir yaklaşım olarak izah etmiştir. Bunun yanında Türkiye örneğindeki öğretmenler bu farklılığı ağırlıklı olarak çocuk merkezli bir eğitim modeli olarak açıklarken Amerika örneğindeki öğretmenler ise bağımsız çalışma içeren, süreç içerisinde ve aktif öğrenmeye dayalı eğitim olarak açıklamıştır. Çalışmaya katılan Amerika ve Türkiye’deki öğretmenler Montessori yönteminin güçlü yanlarını ağırlıklı olarak çocuğa, hazırlanmış ve özgür bir çevre sunma özelliği bağlamında anlatmıştır. Ancak sadece Amerika örneğindeki öğretmenlerin Montessori eğitiminin çocuğa sorumluluk alma, bağımsız çalışma ve seçim yapma, karar verme gibi deneyimler sunan bir yöntem olduğunu vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Montessori eğitim yönteminin zorlayıcı yanları konusunda ise her iki öğretmen grubu farklılık gösterir. Amerika’daki öğretmenler bu yöntemi uygularken her çocuğa sürekli geri bildirim verme sürecini yöntemin zorlayıcı tarafı olarak

değerlendirirken Türkiye örneklemindeki öğretmenler sınıf düzeni, ortam olanakları ve aile desteği ile ilgili yetersizlikleri zorlayıcı yan olarak sıralamıştır (Aksoy, 2020: 278). Söz konusu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar pek çok sebepten kaynaklanabilir. Bu sebeplerden biri Montessori eğitim yönteminin ülkemizde yaygın olmamasından kaynaklı olarak ortaya çıkan kuram-uygulama arasındaki tezatlık olabilir. Nitekim Gülkanat (2015) tarafından yapılan araştırma neticesinde ülkemizde Montessori eğitiminin yazılı fakat uygulamasız olarak verildiği, bu eğitim anlayışının hedefinin ona özgü olan materyallerin kullanılması görüşünün mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası, ülkemizdeki Montessori eğitimlerinde 0-6 yaş arasındaki çocuk gelişimine yer verilmediği, öğretmenlerin çocuğu gözlemleme ve staj yapma olanağı olmadığı için yeterince tecrübe kazanamadıkları, bu eğitimi tam olarak içselleştiremedikleri için uygulama alanında sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılır (Gülkanat, 2015: 183). Ülkemiz açısından değerlendirirsek, bahsi geçen sebeplerden ve mevcut geleneksel eğitim anlayışına ek olarak bağımlılık aile modelinin baskın olması nedeniyle eğitimde bağımsızlık vurgusu yeteri kadar işlevsellik kazanamamaktadır. Böyle bir aile ortamına sahip kültür yapısında Montessori eğitimi alan çocuk –ki bu eğitimin ülkemizde tam anlamıyla uygulandığı tartışmalı bir konudur– aslında iki tezat tavır ve ortam ile karşılaşacaktır. Bir taraftan kendisinin bağımsızlığına büyük önem veren ve bunu kazanması için düzenlenmiş bir çevre, öğretmen yani yetişkin ve bu doğrultuda yapılan etkinlikler varken diğer tarafta kendisinden bağımlı, uyumlu, itaatkâr olmasını bekleyen bir aile kültürü mevcuttur. Buradaki ana soru, bu tarz kültüre sahip toplumlarda bireyselliğe ve bağımsızlığa büyük önem veren Montessori eğitim yönteminin nasıl başarı sağladığı şeklinde olmalıdır. Ülkemiz açısından Montessori eğitim sisteminin yaygın hale gelmesi için Kağıtçıbaşı'nın kültüre duyarlı bir yapısı olan Anne-Destek programı çalışması referans olarak alınabilir. Bu çalışmada toplumda varolan yakın aile bağları ve ilişkisellik değerleri göz önünde bulundurularak özerklik kavramı çocuk yetiştirme programına dâhil edilir. Böylece özerk-ilişkisel benlik olarak adlandırılan bir insan modeline ulaşılabilir (Kağıtçıbaşı, 2010: 328). Kağıtçıbaşı haklı olarak kültürün etkisine dikkat çeker çünkü “bir taraftan bireycilik, bağımsızlık ve kendi kendine yeterlik söz konusu iken, diğer taraftan da nesiller, aile ve akrabalararası karşılıklı bağımlılık süregelmektedir” (Kağıtçıbaşı, 1991a: 92).

Bu aşamada üzerinde durulması gereken konu bazı çalışmalarda karşımıza çıkan Montessori eğitiminde aile katılımına ve aile eğitimine dair incelemelerdir. Her ne kadar Montessori eğitimi 1907 yılında İtalya'da açılan ilk ‘Çocuk Evi’ ile başlasa da aile eğitim programları 1960 yılında Gordon tarafından tasarlanmaya ve uygulamaya alınmıştır (Yıldız, 2019: 67). Yıldız (2019) tarafından yapılan araştırmada dünyada Montessori eğitiminde kullanılan aile katılımı ve ebeveyn eğitimi çalışmalarının amaçları, eğitim grupları, konuları, süreleri, kullanım teknikleri ve sonuçları bakımından bir incelemeye tabi tutulmuş ve araştırma örneklemini olarak 13 Montessori aile katılım ve aile eğitim çalışmalarının yer aldığı gruplar seçilmiştir. Bu gruplardan 11 tanesi ABD, 1 tanesi Hong Kong diğeri ise Türkiye’den (MADEP/Montessori Anne Destek Eğitimi Programı) oluşturulmuştur. Bahsi geçen bu çalışmada Montessori eğitimi yönteminde aile katılım ve aile eğitimi çalışmalarının hangi konulardan müteşekkil olduğu meselesi dahil edilmiş ve eğitim konuları Montessori felsefesi/gözlem-araştırma/iletişim/bilgisayar okur yazarlığı/ Montessori materyalleri/ kitap okuma eğitimi/ çocuk bakımı/ matematik çalışmalarını içermektedir (Yıldız, 2019: 71). Yine aynı çalışmanın başka bir alt maddesinde Montessori eğitimindeki aile katılımı ve aile eğitimi çalışmalarının sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlar yedi maddede şöyle sıralanmıştır: okulun ve eğitimin takdir edilmesi ve güven duygusu/ ailelerin yüksek başarı puanları / aile okul bağlarının güçlenmesi / ailelerin istekli katılımı /kültürlerarası anlayış/ çocukların yüksek başarı puanları/ okul etkinliklerine gönüllü yardım (Yıldız, 2019: 73). Ancak ailelerin istekli katılımı (%69) ve kültürler arası anlayış (%62) hakkında bir izah yapılmamış ve “çok kültürlü ulusa doğru giden ülkemizde aile eğitimi ve katılım çalışmalarının daha sık ve yoğun uygulanması” salık verilmiştir (Yıldız, 2019: 75).

Özgen (2019) tarafından yapılan araştırmada Montessori yaklaşımında ev ve okul merkezli aile katılım çalışmalarına yer verilmiştir. Ona göre bu katılım çalışmalarının amacı “zenginleştirilmiş bir eğitim ortamında yer alan farklı yaş gruplarındaki çocukların bütünleştirilmesi, akademik becerilerinin geliştirilmesi, öz yeterliliklerinin desteklenmesi, kişilik ve davranış gelişiminin desteklenmesi” (Özgen, 2019: 32) olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada ev merkezli aile katılım çalışmaları ev ödevi, kurs seçme, akademik sorulara cevap bulma, akademik sorunlar hakkında konuşma ve zihinsel aktivitelerde çocuğa eşlik etme olarak belirtilmişken okul merkezli aile katılım çalışmaları ise oryantasyon toplantıları, konferanslar, anaokulu bilgi toplantıları, ebeveyn eğitim çalışmaları, ebeveyn çocuk toplantıları ve anaokulu gözlemlerinden oluştuğu bilgisine yer verilir (Özgen, 2019: 32).

Toran tarafından yapılan incelemede ise Montessori eğitim sistemindeki aile katılımı uygulamasının sınıftaki yaş farklılıklarının entegrasyonunun kolaylaştırılmasını, akademik becerilerin geliştirilmesinde kolaylıklar sağlanmasını, okula karşı olumlu tutumlar geliştirilmesi ve çocuğun kendi kendine öğrenme becerilerini ve davranışlarını geliştiren çevre düzeninin tesis edilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada, Montessori anaokullarında aile katılımının anaokulu bilgi toplantıları, oryantasyon (yönelme-uyum) toplantıları, anaokulu gözlemleri, ebeveyn-çocuk toplantıları, ebeveyn-öğretmen konferansları, ebeveyn eğitim çalışmalarından oluştuğu bilgisi yer alır (Toran, 2011: 39).

Bu örnekleri göz önünde bulundurarak Montessori eğitiminde yer alan çevre faktörüne ailenin de ilave edildiğini söyleyebiliriz; ancak burada özen gösterilmesi gereken husus aile katılımında sadece eğitim programının içeriğine ve amacına ya da uygulamanın ana hatlarına dair bir bilgi aktarımından ibaret saymamaktır; kuramın içerisine kültürel zeminde değişen aile ve ebeveyn tutumu, çocuğun toplumsallaşma sürecinde atfedilen değer meseleleri dâhil edilmelidir; çünkü “kültürler arası farklılaşmalar, erken çocukluk gelişimine yapılan müdahalelerin her kültürde başarılı olamamasının nedenlerinden biri olabilir” (Yazgın, 2020: 26). Nitekim Yağmurlu, Sanson ve Köymen’in 2005’te yaptığı araştırma sonucuna göre Türk ve Avustralyalı çocukların olumlu sosyal davranış düzeyleri aynı olmasına rağmen yordayıcı faktörlerin değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki toplumdaki anneler çocuklarındaki olumlu sosyal davranışları farklı şekilde değerlendirmişlerdir. Buna göre Avustralyalı anneler grubunda anne sıcaklığı ve sebatkâr mizaç, Türk annelerde ise annenin itaat bekleme davranışı olumlu sosyal davranış olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla böyle değişikliklerin mevcudiyeti söz konusuysa Kağıtçıbaşı’nın Aile Değişim Kuramı modeli daha işlevsel görünmektedir çünkü bu modelde benlik ailenin içine, aile de kültürel ve sosyo- ekonomik çevrenin içine dâhil edilen bağlamsal bir kuram olma özelliği taşır (Yazgın, 2020: 38). Hal böyle olunca Kağıtçıbaşı’nın öne sürdüğü özerk-ilişkisel benlik gelişimi için gerekli olan duygusal bağıntılılık aile modeli ve bu modele entegre edilen bağımsızlık ve yakınlık ilişkisi kültüre duyarlı yapısı nedeniyle daha işlevsel nitelik taşımaktadır. Böylece çocuğun gelişiminde hem bağımsızlığın sağlandığı hem de duygusal bağıntının korunduğu sentez sayesinde yerel kültürün direnci aşılmış olur.

Bağımsızlık meselesi Montessori eğitim anlayışında çocuğun gelişim döngüsünün doğal ve zorunlu bir parçası, kişiliğinin ve benliğinin oluşması için gerekli bir faktör olarak görülür. Çocuğun önündeki engelleri ortadan kaldırmanın yolu, ona gereksiz yardım etmekten kaçınmak ve rahatça hareket edebileceği iyi düzenlenmiş bir çevre hazırlamaktır. Çocuk bir taraftan bedensel ve zihinsel açıdan bağımsız olmak için çabalarırken diğer taraftan kendisinde varolan güçlerini geliştirme imkânı bulur ve bu imkânı ona sunan en önemli unsur çevredir. Bu nedenle “çevrenin ilgiyi etkinliğe çeken ve çocuğu kendi deneyimlerini yaşamaya çağıran motifler açısından zengin olması” (Montessori, 2015: 106) gerektiği görüşü devamlı olarak vurgulanır. Bu motifler sanat, tarih, coğrafya, bilim, okuma ve yazma, matematikte ondalık sistem gibi malzemelerden oluşur. Yetişkinlerin dünyasında kendisini geliştirmeye çalışan bir çocuk için bağımsızlık temel bir gereksinim olarak değerlendirilir çünkü

“gelecekteki gelişimi ve dolayısıyla bir yetişkin olarak içinde yaşadığı topluma katkıda bulunabilme yeteneği bütünüyle bunun gerçekleşmesine bağlıdır” (Lillard, 2014: 36). Dr. Montessori, kendi eğitim fikrini hazırlarken çocuğun doğasını ve ondaki potansiyeli iyi gözlemlediği için eğitim ilkelerini onun sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimini kapsayacak şekilde temellendirmiştir. Dolayısıyla bu eğitim tasarısı “çocuğun kişiliğini oluşturması için özgürlük tanıyan, kişiliğinin gelişim sürecini destekleyen, çocuğun kendi onuru içerisinde bireyselleşmesi ve sosyalleşmesini ciddiye alan, bireye özgü bir eğitim sistemi” (Aral vd., 2015: 47) olarak tasvir edilebilir. Çocuğun başlıca birey olarak kabul edilmesi, ona bir iş ya da işlev yüklenmesini gerekli kılar. Çocuğa atfedilen bu iş, Dr. Montessori açısından etkinlik aracılığıyla çocuğun bağımsızlığını kazanması olarak değerlendirilir. Ancak Gülkanat (2015: 181-182) çalışmasında, ülkemizin sosyo-kültürel yapısının etkisiyle 0-6 yaş arasındaki çocuklarımızın bağımsız bir birey olarak algılanmadığını ve bu sebeple Montessori eğitiminde esas olan bağımsızlık fikrinin öğretmenlerimiz tarafından yeterince anlaşılmadığını, bu durumun yöntemi uygulama aşamasında sorunlara sebebiyet verdiğini öne sürer. Hal böyle olunca ikileme mahal vermemek adına Kağıtçıbaşı'nın çocuğa bağımsızlık kazandırırken vurgulamış olduğu kültürel etki ve sunduğu sentez hatırı sayılır bir öneme hak etmektedir. Elbette ki bu noktada göz önünde bulundurulması gereken durum, ülkemizde çocuğa yönelik aile beklentisi ve atfedilen değerlerin yaşanan sosyo-ekonomik ilerlemeler, eğitim alanındaki gelişmeler gibi faktörlerin etkisiyle değişime uğrayabilme ihtimalidir. Nitekim Yavuz ve Güllüpınar'a ait olan çalışma Türkiye'de yaşanan ekonomik kalkınma ve refah artışının, eğitimdeki gelişmelerin, kentleşme süreçlerinin yaşlılık güvencesi dâhil olmak üzere çocukta beklenen faydacı ve ekonomik değerlerin azaldığı yönündeki bulguya işaret eder. Buna karşın aynı çalışmada çocuğa atfedilen psikolojik değerlerin arttığı belirtilir (Yavuz & Güllüpınar, 2019: 406). Kağıtçıbaşı da yapmış olduğu “Çocuğun Değeri” başlıklı çalışmasında benzer sonuca dikkat çekmiştir fakat bu konuda vurguladığı özellik, sosyoekonomik gelişmeyle birlikte azalan maddi bağımlılığın sonucunda ailede çekirdekleşme-ayrışmanın yaşanmadığıdır; çünkü maddi bağımlılık azalırken duygusal bağımlılıklar devam etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010: 184).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitimin kültüre duyarlı yapısını göz önünde bulundurarak iki farklı eğitim modelini temelde bağımsızlık yönüyle inceleyen bu çalışmada, ülkemiz adına özellikle okul öncesi dönem için alternatif bir eğitim modeli olabilecek Montessori eğitim sisteminin yaygın hale gelmesi ve tam olarak işlevsellik kazanması için birtakım çözüm önerileri sunulmak istenmiştir. Yapılan pek çok çalışma “kültür” kavramının literatüre girmesiyle birlikte bu kavramın sadece eğitim üzerinde değil aynı zamanda çocuk, aile ve toplum etkileşimi gibi pek çok alanda bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Kağıtçıbaşı'nın bireycilik-toplulukçuluk eğilimlerini göz önünde bulundurarak yapmış olduğu aile değişim modeli-çocuğun değeri-çok amaçlı eğitim modeli çalışmalarında kültürün bahsedilen konulardaki etkisini görebiliriz. Dolayısıyla bu perspektif, Montessori eğitim sistemine geri gidip onun kültürel farklılıklardan nasıl etkilenebileceği sorusunu ortaya çıkarmış ve bir önerinin özünü tesis etmiştir.

Montessori eğitim sistemi ülkemizde popüler bir konudur ve bu sistemi çeşitli yönleriyle inceleyen yayınlar mevcuttur. Bahsi geçen bu sisteme ait ve temel öğeleri olan hassas dönemler, duyu eğitimi, iyi yapılandırılmış bir çevre, tekrar ederek kendiliğinden öğrenme, hareket ve dil gelişimi, matematik gibi konuların çocuk gelişimi üzerindeki etkisi hem ülkemizde hem dünya çapında muhtelif şekilde araştırılan meselelerdir. Örneğin yürütücü işlevler ve öz düzenleme (Courtier ve ark., 2021; Ervin ve ark., 2010; Kuşçu ve ark., 2014; Lillard ve ark., 2017; Yurteri Tiryaki ve ark., 2021); okula hazır bulunmuşluk ve erken akademik beceriler (Kayılı, 2010; Bayır, 2024; Kayılı & Arı, 2011), matematik, sayı farkındalığı, problem çözme becerileri (Basargekar & Lillard, 2021; Courtier ve ark. 2021; Güven ve ark.

2020; Kayılı, 2018; Somuncu & Aslan, 2021; Yıldız & Çağdaş, 2019), nörobilimsel gelişim üzerindeki etkisi (Bozkurt & Ulutaş, 2021), sosyal becerilerinin incelenmesi (Koçyiğit & Kayılı, 2008) bu alanda yapılan bazı çalışmalardır. Canbaz, Kara ve Pesen tarafından yapılan çalışma ülkemizde Montessori yaklaşımına yönelik yapılan lisansüstü tezleri tematik içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve ağırlıklı olarak beş temanın çalışıldığı bulgusuna işaret etmiştir. Söz konusu bu temalar Montessori yaklaşımının çocuğun beceri gelişimine olan etkisi, Montessori eğitim mekânları ve standartları, Montessori yaklaşımının eğitim uygulamalarına yansımaları, paydaş görüşlerini ortaya koymaya çalışan araştırmalar ve Montessori yaklaşımını tanıtmaya yönelik çalışmalar şeklinde (Canbaz, Kara & Pesen, 2022: 444) sınıflandırılmıştır. Montessori eğitim metodunun günümüzde hala etkin bir şekilde uygulanmasında ve alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmesinde bu özelliklerin etkisi olduğu söylenebilir.

Ancak çalışmamızda vurguladığımız gibi kültürün eğitim ve çocuk gelişimi üzerindeki etkisinden dolayı kültür göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir; çünkü bu kavram ebeveyn tutumları, eğitimin içeriği, davranışlar, kişilik gelişimi ve bireyin kuracağı sosyal ilişkiler gibi alanlarda bağıntılı bir yapı sergilemektedir. Dolayısıyla alternatif bir eğitim modeli tasarısı toplumun değerlerini göz önünde bulundurmalıdır. Bu açıdan Montessori eğitim sistemine ve “Çok Amaçlı Eğitim Modeli”ne baktığımızda kimi tezatlıkları görmek mümkündür. Dr. Montessori’nin eğitimde etkili olan faktörler olarak yapılandırılmış bir çevreye, iyi yetiştirilmiş bir öğretmene ve bağımsızlığa gönderme yapması önemlidir ancak bilhassa erken çocukluk eğitimi için anne-babaya çok etkin bir rol vermemesi sistemin eksik yönüdür. Etkili bir eğitim için bilinçli öğretmenlerin yanında bilinçli ebeveynlerin olması çocuğun zihinsel ve sosyal gelişimine ek olarak dil gelişimi açısından da önemlidir. İdeal bir eğitim için iyi düzenlenmiş çevreye, iyi düzenlenmiş bir ev ortamı ve sağlıklı ebeveyn tutumu dâhil edilmelidir. Fakat Dr. Montessori’nin kendisi eğitim teorisini oluştururken çocuğun çevresine aile ortamını dâhil etmemiş ve hatta çocuğun gelişiminden anne-baba faktörüne bir değer ve işlev atfetmemiştir. Çocuğu aile ortamından soyutlayarak iyi yapılandırılmış veya düzenlenmiş bir sınıf ortamını ‘çevre’ olarak tasarlamının ne ölçüde makul olduğu tartışılmalıdır. “Kurumlaştırılmamış bir eğitim ortamı” (Yıldırım, 1983: 80) olarak tanımlanabilen aile, çocuğun sadece fiziksel gelişimi üzerinde değil aynı zamanda zihinsel gelişimi, akademik başarısı ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle bir eğitim tasarısında aileyi geri planda tutmaktan ziyade onu eğitimin bir parçası kılmak daha yapıcı ve faydacı sonuçlara götürür. Dolayısıyla “Çok Amaçlı Eğitim Modeli”nin hem okulöncesi eğitime hem de anne eğitimine yer vermesi nedeniyle daha tutarlı olduğu söylenebilir. Kağıtçıbaşı’nın haklı olarak vurguladığı gibi annenin eğitilmesi ve çocuğuyla arasındaki bağın güçlendirilmesi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi çocuğun zihinsel gelişimine büyük katkı sağlar ve eğitim kurumunda öğrenilen becerileri pekiştirip sürdürülebilir hale getirir. Montessori yaklaşımında, yetişkinlerin dünyasında kendini var etmeye çalışan çocuk için yapılması gereken ona rehberlik etmek ve kendi güçlerini kullanabilmesini sağlamaktır çünkü “kendini ortaya çıkarması gereken, çocuktur; anne babanın çocuk üzerindeki otoritesi ancak bu görevde ona yardımcı oldukları takdirde meşru olabilir” (Lillard, 2013:164). Bu nedenle eğitimde güçlü vurgu anne babadan ziyade öğretmene yöneliktir. Lillard (2018), ilginç bir şekilde ideal bir iletişim şekli olarak kabul edilen açıklayıcı otoriter anne-baba tarzı olarak adlandırılan ebeveyn tutumunu Montessori eğitim sisteminde öğretmenler tarafından yansıtıldığını iddia eder. Lillard’ın vurguladığı ve denetim-sıcaklık kavramları açısından yüksek olarak kabul edilen açıklayıcı otoriter ana-baba stiline eşdeğer olan bir Montessori öğretmeni, çocuk için güvenli bir üs olurken aynı zamanda onun bağımsızlığına saygı duymalı ve bunu desteklemelidir. Bu nedenle öğretmen, her daim çocuğun yanında değil sadece ihtiyaç anında onun yanında bulunur ve çocuk etkinliklerini yerine getirirken her ne kadar yalnız olsa da zor durumda kaldığında bir yetişkinin yanına geleceğini bilmektedir. Dolayısıyla bu izah, Montessori eğitim sisteminde anneden ziyade

öğretmenin daha ön planda tutulduğunu bize gösterir niteliktedir.

Ancak Dr. Montessori'nin kendi eğitim tasarısında anne-babadan ziyade öğretmene yapılan vurgu birtakım sorunların doğmasına sebebiyet verebilir. Bu bağlamda ortaya çıkan esas sorun, çocuk yetiştirme tarzında yaşanan bağımsızlık meselesine yöneliktir. Bağımsızlık vurgusunun sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyiyle ilgili olduğu ve bu düzeyde değişiklik gösterdiği pek çok çalışma tarafından vurgulanmıştır. Gelişmiş sosyo-kültürel ailelerin, çocuğun bağımsızlığına önem verdiği bulgusundan hareketle orta ve düşük ailelerin çocuktan beklentileri ve çocuğa yükledikleri itaatkâr ve sadakat gibi değerler bağımsızlık değeriyle çelişir. Aslında böyle bir durumda meselenin çözüm noktası, bilinçli Montessori eğitimcilerinin yetişeceği akademik düzlemde ve Kağıtçıbaşı'nın yaptığı gibi ailelere verilen eğitimde içkin olarak bulunmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde Montessori eğitimliği kapsamında verilen eğitimlerin akademik alanda daha yaygın hale gelmesi ve kültürel tutumların Montessori eğitim yönteminin değerleriyle çakışmasını önlemek için çok yönlü eğitim programının düzenlenmesi nitelikli Montessori eğitimcilerinin yetişmesi için bir çözüm olabilir. Kültürel olarak çocuğa yüklediğimiz değer, eğitim söz konusu olduğunda göz önünde bulundurulmalıdır çünkü aile ortamında anne-babanın çocuk yetiştirme tutumları Montessori eğitiminin ilkeleriyle ters düşmesi durumunda tutarlı bir ilerlemenin sağlanmasına engel olur. Böyle bir durumun ortaya çıkmaması için konuya dair ailelere bilgi aktarımı yapılması faydalı olacaktır. Bu soruna bir çözüm önerisi olarak MADEP programı örnek olarak sunulabilir. "Montessori Anne-Destek Eğitim Program" (MADEP), 48-60 ay arasında olup Montessori eğitim yönteminin uygulandığı okulöncesi eğitim programındaki çocukların annelerine yönelik hazırlanmış bir program niteliği taşımaktadır. Türkiye'de bu eğitim alanında ilk olma özelliğine sahip program en genel ifadeyle aileyi eğitim konusunda bilinçlendirmeyi hedeflemektedir (Yıldız & Çağdaş: 2018). MADEP projesinin ülkemizdeki Montessori eğitimi veren kurumlarda yaygınlaştırılması okul-aile birlikteliğinin sağlanması ve bu eğitim yönteminin daha tutarlı bir şekilde uygulanması açısından oldukça fayda sağlayacaktır. Ancak böyle bir eğitim programı uygulanırken toplumumuzda ailelerin çocuklarına yüklediği değer, onlardan beklentileri, çocuk ile kurulan yakın ilişki, ebeveynlerin çocuk sosyalleştirme hedefleri gibi konular göz önünde bulundurulmalıdır çünkü "insan davranışı kültürden bağımsız değildir; onun bilimsel incelenmesi de kültürden bağımsız olamaz" (Kağıtçıbaşı, 1991b: 256). Dolayısıyla Montessori eğitiminde aile katılımına yönelik bir program düzenlenirken sadece programın içeriği ve felsefesine dair bilgi aktarımı değil aynı zamanda toplumumuzda daha sık benimsenen itaatkâr/uslu/hayırlı evlat modelinin doğurduğu bağımlı çocuk motifini, bağımsızlık ve kendine güven nitelikleriyle kombine edilebildiği bir alt yapı sağlanmalıdır. Bu tutum bir kez daha Kağıtçıbaşı'nın öne sürdüğü duygusal yani psikolojik aile modelinin haklılığını göstermektedir.

Montessori eğitim sisteminde çocuğun kendi çabasına olan vurgu aslında daha çok Batı kültüründe karşımıza çıkan 'kendine yeten' birey modeline benzemektedir ama böyle bir modelin yakın aile bağlarının daha çok önemsendiği bir toplumda ne kadar kabul göreceği tartışmalı bir konudur. Anne-babaların çocuklarına karşı tutumları kültürel olarak değişebilmesinin yanında aynı kültür içerisinde sosyo-ekonomik gelişme düzeyine göre kırsal veya kent yaşamı bağlamında da değişime uğrar. Nitekim Yağmurlu ve arkadaşları (2009) tarafından Türkiye örneğinde yapılan araştırmada, yüksek düzeyde ve düşük düzeyde eğitilmiş anneler için çocuk sosyalleştirme hedefleri incelenmiştir. Her ne kadar yüksek düzeyde eğitilmiş anneler kendine güvenen, kendine yetebilen, kendi ayakları üzerinde durabilen çocuk özelliklerine daha çok önem verdiklerini belirtmiş olmalarına rağmen onlar da tıpkı düşük eğitilmiş anneler gibi çocuklarının tümüyle bağımsız olmasını istememişlerdir. Çocukların kendileriyle yakın bir bağ kurmasını ve bağın devamlılığının olmasını istemek her iki anne grubu için ortak bir özelliktir. Dolayısıyla bu çalışma, haklı olarak yüksek eğitilmiş annelerin uzun süreli sosyalleştirme hedeflerinin Kağıtçıbaşı'nın öne sürdüğü duygusal bağımlılık

modelini örneklediği sonucuna ulaşır; zira bu model çocuğun bağımsızlığını ve duygusal bağlılığı bir arada ele alıp önemli bir sosyalleştirme hedefi belirler. Bu nedenle yüksek eğitim düzeyine sahip anneler, çocuğun bağımsızlığına değer verdiklerini söylemelerine rağmen çocuğun aileden kopmasını istememişlerdir (Yağmurlu ve ark. 2009: 12). Böylece bir eğitim modelinde kültürel unsurların ne kadar önemli olduğu kendini ifşa etmektedir. Bu nedenle Kağıtçıbaşı'nın önerdiği "Çok Amaçlı Eğitim Modeli" kültüre duyarlı yapısı, sunduğu okulöncesi eğitim modeli ve yetişkin eğitim modeli içeriğine sahip olması sebebiyle Montessori Eğitim sisteminin aile katılım çalışmaları için referans olarak kabul edilebilir.

Kağıtçıbaşı'nın yapmış olduğu projenin sunduğu önemli sonuçlar arasında annenin elde ettiği kazanımlara da yer vermek gerekir. Program dâhilinde eğitim alan anneler "kendilerine daha güvenli, kendilerinden ve çevrelerinden daha hoşnut, daha uyumlu ve problemlerle daha iyi başa çıkan; sağlık, beslenme, aile planlaması gibi yaşamsal konularda daha bilgili; kendilerini daha iyi ifade edebilen; özetle, daha yetkin kişiler" (Kağıtçıbaşı vd. 1993: 117) olma becerilerini kazanmışlardır. Tüm bunlara ek olarak Kağıtçıbaşı, okuma ve yazma konusunda zorlanan annelerin eğitim sonucunda, okur-yazarlık becerilerinin arttığını, kavram kurma, muhakeme yapma gibi zihinsel becerilerinin geliştiğini aktarır.

Sonuç olarak, daha çok bireyci insan modelinde vurgulanan bağımsızlık ya da özerklik, bireyleşme, kendine yetebilme ve kişisel başarı gibi öğeler hep batı toplumlarına atfedilirken ve modernleşmenin bu değerlere doğru gerçekleştiği kabul edilirken Kağıtçıbaşı tarafından bu kabul eleştirilip yeniden değerlendirmeye tabi tutulur. Neticede Türkiye gibi kolektif bilince sahip bir toplumda geri planda tutulan çocuğun bağımsızlık değeri, toplumumuzun önemseydiği değerler göz ardı edilmeden sentezlenerek yeni bir bakış açısıyla ve eğitim aracılığıyla çocuğa kazandırılır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan eğitim modelinde hem erken yaşta çocuğa verilen eğitimin önemi hem de eğitim sürecine annenin dâhil edilmesinin çocuktaki olumlu etkileri yapılan takip araştırmaları aracılığıyla bilimsel olarak ispatlanabilmiştir. Böylece özel olarak okul öncesi eğitim minvalinde uygulanan projeler ve çevrenin eğitime entegre edilmesi sonucunda bir "eğitim programı" oluşturulmuş ve "sosyal bir dönüşüm" gerçekleştirilmiştir (Kağıtçıbaşı vd., 2005: 9).

Ülkemizde Montessori eğitim sistemi için belirtilmesi gereken bir diğer husus, öğretmenlerin bu eğitim sistemini ne kadar benimsedikleri ve uygulamada ne derece etkili oldukları meselesidir. Türkiye gibi ilişkililik kültürünün hâkim olduğu bir toplumda yetişen eğitmenin, Montessori eğitim sisteminin temelinde yer alan bağımsızlık vurgusunu ne düzeyde içselleştirip ve eğitim aşamasında bu eğitim sisteminin ilkelerini tam olarak uygulayıp uygulayamadığı da tartışmalı bir konudur. Dolayısıyla, ailenin yanında Montessori öğretmenleri için de kültürel özelliklerin göz önünde bulundurulduğu katılım çalışmaları veya eğitim/sertifika programları tasarlanmalıdır. Böylece çocuğun bağımsızlığının vurgulandığı tek yönlü bir eğitim tasarısından ziyade bağımsızlık ve denetimin/duygusal bağlılığın sentezlendiği bir fikir hem aile faktörü için hem de eğitimciler için daha faydalı olacaktır.

<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: %XX – 2. yazar: %XX
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	
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: %XX – 2 nd author: %XX
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Aksoy, P. (2020). Montessori Yaklaşımının Uygulandığı Sınıflarda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yaklaşımının "Farklı, Güçlü ve Zorlayıcı Yanları"na İlişkin Görüşleri: Amerika ve Türkiye Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(7), 278-309.
- Akgün, E. & Baş, T. (2020). Farklı Kültürlerde Çocuk Yetiştirme. E. Akgün (Ed.). *Türk Kültüründe Aile ve Çocuk İçinde* (s. 71-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S. & Şahin, S. (2015). Montessori Eğitiminin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-52.
- Aral, N., Yurteri Tiryaki, A., Fındık, E., Çetin Sultanoğlu, S., Beker, E., Yıldız Bıçakçı, M. & Özdoğan Özbal, E. (2022). Eğitimcilerin Montessori Yaklaşımına İlişkin Yeterliklerinde Montessori Eğitimci Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Ayçiçeği Dinn, A. & Sunar, D. (2017). Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Bağlılıklarının Kültür içi ve Kültürlerarası Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 95-110.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Basargekar, A. & Lillard, A. S. (2021). Math Achievement Outcomes Associated With Montessori Education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1207-1218.
- Baydar, N., Gökşen, F., Kağıtçıbaşı, Ç. & Kuntay, A. (2003). "Benimle Oynar mısın?" Programı Etkinlik Araştırması. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. <https://www.acev.org/directory/benimle-oynar-misin-programi-etkinlik-arastirmasi/> (Erişim Adresi: 24.05.2024).

- Bayır, B. (2024). *Montessori Eğitim Yönteminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunmuşluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Baynham, H. J. (2016). *Çocuğun Ayak İzinden*. (Çev. B. Şenkal). İstanbul: Optimist.
- Bilgi, S., & Özsoy, T. (2020). Kültürlerarası Perspektiften Aile ve Çocuk(luk). E. Akgün (Ed.). *Türk Kültüründe Aile ve Çocuk* (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, Ş. S. & Ulutaş, İ. (2021). Montessori Yöntemine Nörobilimsel Bakış Açısı: Disiplinler Arası İnceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 817-854.
- Canbaz, A., Kara, İ., & Pesen, A., (2022). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımına İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Tematik İçerik Analiz Çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, C/S. 6(1), 424-454.
- Courtier, P., Gardes, M. L., Van der Henst, J. B., Noveck, I. A., Crosset, M. C., Epinat-Duclos, J., Leone, J. & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 92(5), 2069–2088.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2019). *Montessori Yöntemi Her Yönüyle Montessori Eğitimi ve Etkinlik Rehberi* (Birinci Baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çukur, C. Ş. (2007). Kültürel Süreçleri Nitelemek, Ölçmek ve İlişkilendirmek: Karşılaştırmalı Kültürel Yaklaşımlar. R. Erdem, C.Ş. Çukur (Yay. Haz.). *Kültürel Bağlamda Yönetel-Örgütsel Davranış* (s. 33-87). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum-Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler* (Çev. D. Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Ervin, B., Wash, P. D., & Mecca, M. E. (2010). A 3-year study of self-regulation in Montessori and non-Montessori classrooms. *Montessori Life*, 22(2), 22–31. <https://www.public-montessori.org/wp-content/uploads/2017/03/Ervin-Wash-Mecca-2010.pdf> / (Erişim Tarihi: 07.09.2024).
- Geertz, C. (2010). *Kültürlerin Yorumlanması* (Çev. H. Gür). Ankara: Dost Kitabevi.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz Açısından Bireycilik-Toplulukçuluk Eğilimleri: Bir Başlangıç Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (35), 1-14.
- Gülkanat, P. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yöntemi ile Gerçekleştirilen Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, Y., Gültekin, C., & Dedeoğlu, A.B. (2020). Comparison of Sudoku Solving Skills of Preschool Children Enrolled in the Montessori Approach and the National Education Programs. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 32-47.
- Güvenç, B. (2015). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D., & McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991a). *İnsan Aile Kültürü*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991b). Aile ve Kültürel Psikoloji. *Aile Yazıları/3: Birey, Kişilik ve Toplum*. (Der. B. Dikeçliçil & A. Çiğdem), (s. 251-257). Ankara: Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). Türkiye’de Aile Kültürü. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 0 (1), 49-57.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., & Sunar, D. (1993). *Başarı Ailede Başlar: Çok Amaçlı Eğitim Modeli*. İstanbul: Ya-Pa.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1995). Psikoloji Küresel İnsan Gelişimi Sorunları ile İlgili midir? Türkiye’den Deneyimler. *Türk Psikoloji Dergisi*, C/S: 10 (34), 1-13.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-İlişkisel Benlik: Yeni Bir Sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, C/S: 37 (11), 36-43.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji* (Birinci Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., & Cemalcılar, Z. (2005). Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri: Erken Destek Projesinin İkinci Takip Araştırmasının Ön Bulguları. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. Erişim Adresi: <https://www.acev.org/directory/erken-mudahalenin-eriskinlikte-suren-etkileri/>.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2017). Çocuğun Değeri ve Aile Değişimi: Türkiye'den Otuz Yıllık Bir Portre. (Çev. P. Önder Erol & E. Aloğlu). *Sosyoloji Dergisi*, C/S. (35), 77-101.
- Kamer, T. (2020). *Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri: Kavramlar, Olgular ve Olaylar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayılı, G. (2018). The Effect of Montessori Method on Cognitive Tempo of Kindergarten Children. *Early Child Development and Care*, C/S. 188(3), 327-335.
- Kayılı, G., & Arı, R. (2011). Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C/S. 11(4), 2091-2109.
- Koçyiğit, S., & Kayılı, G. (2008). Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C/S. 0 (20), 511-516.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye'de Montessori Okulları'nın Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, E. (2015). *Montessori Metodu Özgür Çocuklar İçin Eğitim* (Dördüncü Baskı). İstanbul: Siyam Kitap.
- Kuşçu, Ö, Bozdaş, Y., & Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İş Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, C/S. 12 (20), 307-322.
- Lillard, A. S. (2018). *Montessori Dehanın Ardındaki Bilim*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Lillard, P. P. (2013). *Montessori: Modern Bir Yaklaşım*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Lillard, P. P. (2014). *Sıfta Montessori*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, Vol. 8, 1-19.
- Montessori, M. (1995). *Çocuk Eğitimi: Montessori Metodu*. (Çev. G. Yücel). İstanbul: Özgür.
- Montessori, M. (2015). *Emici Zihin*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Montessori, M. (2016a). *Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler*. (Çev. Z. Baykul). İstanbul: Kaknüs.
- Montessori, M. (2016b). *Çocuğunuzun Keşfi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Montessori, M. (2020). *Çocukluğun Sırrı*. (Çev. S. Bilgin). İstanbul: Kaknüs.
- Özbudun, S., Şafak, B., & Altuntek, N. S. (2014). *Antropoloji: Kuram/Kuramcılar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Özgen, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve MEB Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Aile Katılımına Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Somuncu, B., & Aslan, D. (2021). Effect of coding activities on preschool children's mathematical reasoning skills. *Education and Information Technologies*, 27(1), 877-890. <http://avesis.anadolu.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 07.09. 2024).
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C/S. 23 (3), 291-309.
- Wells, C. (1972). *Sosyal Antropoloji Açısından İnsan ve Dünyası*. (Çev. E. Onur). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, C/S. 20 (55), 1-20.
- Yağmurlu, B., Çıtlak, B., Dost, A., & Leyendecker, B. (2009). Türk Annelerin Çocuk Sosyalleştirme Hedeflerinde Eğitime Bağlı Olarak Gözlemlenen Farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, C/S. 24(63), 1-15.
- Yazgın, E. (2020). Çocuk ve Aileye Kültürel Yaklaşımlar. E. Akgün (Ed.). *Türk Kültüründe Aile ve Çocuk* (s. 23-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, S., & Güllüpinar, F. (2019). Türkiye'de Çocuğun Ekonomik Değerini Etkileyen Faktörler: 2016 Aile Yapısı Araştırması Analizi Üzerinden Sosyolojik Bir Değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, C/S. 39(2), 379-409.
- Yıldırım, G. (1983). Okulöncesi Eğitimde Okul, Ana-Baba ve Çevre Arasındaki İşbirliğinin Sağlanması. N. Koç (Yay. Haz.). *Okulöncesi Eğitim ve Sorunları* (s. 67-94). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, C/S. 112 (23), 7-17.
- Yıldız, F. Ü., & Çağdaş, A. (2018). Montessori Anne Destek Eğitim Programı'nın Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi. C. Arslan, E. Hamarta, S. Çiftçi, M. Uslu, O. Köksal (Ed.). *Eğitim Bilimleri Çalışmaları* (s.135-148). Konya&İstanbul&Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Yıldız, F. Ü. (2018). *Montessori anne destek eğitim programının; Montessori eğitimi alan 4-5 yaş çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, F. Ü. (2019). Geçmişten Günümüze Montessori Eğitiminde Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Çalışmalarına Örnekler. M. Uslu, S. Çiftçi, C. Arslan, & E. Hamarta (Ed.). *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları* (s. 67-76). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldız, F. Ü., & Çağdaş, A. (2019). The effects of Montessori training program for mothers on mathematics and daily living skills of 4-5 year-old Montessori children. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, C/S. 3(2), 278-299.
- Yurteri Tiryaki, A., Fındık, E., Çetin Sultanoğlu, S., Beker, E., Yıldız Bıçakçı, M., Aral, N. & Özdoğan Özbal, E. (2021). A study on the effect of Montessori Education on selfregulation skills in preschoolers. *Early Child Development and Care*, C/S. 19(7-8), 1219-1229.

II. Abdülhamid Zamanında Antakya'da Düyûn-ı Umûmiye Müdüriyeti ve Reji İdaresi*

Edip Gül

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4977-7067>

Öğretmen / Milli Eğitim Bakanlığı, Van – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 05.11.2024

Kabul: 16.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

II. Abdülhamid

Düyûn-ı Umûmiye

Reji İdaresi

Antakya

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.79127>

Öz

19. yüzyılda Tanzimat Dönemi'nde yapılan reform hareketleriyle iktisadi yapıda modernleşme ile idari ve mali yapıda da geniş çaplı bir yapılanmaya gidilmesine rağmen bu süreçte yaşanan Kırım Savaşı'yla Osmanlı maliyesi büyük bir yükün altına girmiştir. Osmanlı Devleti 1853-1856 yılları arasında başta İngiltere ve Fransa'nın desteğiyle Rusya'ya karşı yapılan Kırım Savaşı'yla mali durumunun kendi gelir kaynaklarıyla düzelmeyeceğini anladığında ilk defa dış borçlanma fikri ortaya çıkmış ve bütçe açıkları için de yeni finansman yöntemlerine ihtiyaç duymuştur. Galata bankerlerinden kısa sürede geri ödemek şartıyla alınan borçları ödeyemeyince ilk defa olmak üzere Avrupa devletlerinden dış borç almıştır. Borçlanma sürecinde 15 kere dış borç alan Osmanlı Devleti, aldığı borçlar sayesinde devlet maliyesinin girmiş olduğu bunalımı kısa vadeli olarak ertelemiş fakat bunun sonuçları daha sonraki yıllarda büyük mali sorunlara neden olmuştur. II. Abdülhamid 1878 yılı itibariye borçları ödeyemeyeceğini ilan edince alacaklı devletler paralarının tahsil edilmesi amacıyla hükümetle anlaşarak 1881 Muharrem Kararnamesiyle Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'ni kurmuştur. Devletin her yerinde örgütlenen bu uluslararası yapı Osmanlı maliyesinde altı kalem geliri denetleyerek alacaklıların paralarını tahsil etmiş. Bu gelir kalemlerinden tütünden elde edilen gelir Muharrem Kararnamesinin 9. Maddesi gereğince Reji İdaresi'ne devredilmiştir. Ülkenin en ücra köşelerine kadar yayılan Düyûn-ı Umûmiye ile Reji şirketinin şehirlerdeki faaliyetleri halkı ciddi anlamda rahatsız etmiştir. Antakya, Düyûn-ı Umûmiye'nin ve Reji şirketinin kurulduğu şehirlerden biridir. Bu çalışmada II. Abdülhamid zamanında Düyûn-ı Umûmiye ve Reji şirketinin Antakya'daki faaliyetleri, halkın bu iki idareye karşı tutumu ele alınacaktır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gül, E. (2024). II. Abdülhamid Zamanında Antakya'da Düyûn-ı Umûmiye Müdüriyeti ve Reji İdaresi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 559-570.

*During The Time of II. Abdulhamid, The Directorate of Düyûn-i Umûmiye and the Regime Administration in Antakya**

Edip Gül

Teacher / Ministry of National Education, Van – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 05.11.2024

Accepted: 16.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Abdulhamid II

Düyûn-i Umûmiye

Regie Administration

Antioch

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.79127>

Abstract

Despite the modernization of the economic structure and the extensive restructuring of the administrative and financial structures with the reform movements carried out during the Tanzimat Period in the 19th century, the Ottoman finances came under a great burden with the Crimean War that took place during this period. When the Ottoman Empire realized that its financial situation would not improve with its own revenue sources with the Crimean War waged against Russia with the support of England and France between 1853 and 1856, the idea of foreign borrowing emerged for the first time and it needed new financing methods for its budget deficits. When it could not pay the debts taken from the Galata bankers on the condition that they would be paid back in a short time, it took foreign loans from European states for the first time. The Ottoman Empire, which took foreign loans 15 times during the borrowing process, postponed the crisis that the state finances had entered in the short term thanks to the debts it took, but the consequences of this caused major financial problems in the following years. When II. Abdulhamid declared that he could not pay the debts as of 1878, he established the Düyûn-i Umûmiye Administration with the Muharram Decree of 1881 in order to collect the money of the creditor states by reaching an agreement with the government. This international structure, organized throughout the state, collected the money of the creditors by supervising six revenue items in the Ottoman treasury. The income obtained from tobacco among these revenue items was transferred to the Regie Administration in accordance with Article 9 of the Muharram Decree. The activities of the Düyûn-i Umûmiye and the Regie Company in the cities, which spread to the most remote corners of the country, seriously disturbed the people. Antioch is one of the cities where the Düyûn-i Umûmiye and the Regie Company were established. In this study, the activities of the Düyûn-i Umûmiye and the Regie Company in Antioch during the reign of Abdulhamid II and the attitude of the people towards these two administrations will be discussed.

GİRİŞ

19.yüzyıl Osmanlı Devleti için savaşların ve ekonomik güçlüklerin yoğun olduğu bir dönemdir. Bu dönemde gelir kaynakları da azalan devlet ilk defa Kırım Savaşı'yla borçlanmaya gitmiştir (Adiloğlu & Yücel, 2021: 67). Bu savaşın Osmanlı Devleti'ne yüklediği ağır masraflar alınmış olan tedbirlerle karşılanamayınca dış borç zaruri hale gelmiştir. Bu durum Kırım Savaşı'nın Osmanlı Devleti açısından ortaya çıkardığı en zararlı sonuçlardan biri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bunu takip eden yıllarda devletin mali sıkıntıya düştüğü anda hatırlanan ilk tedbir de dışarıdan para temin etmek olmuş ve Osmanlı Devleti'nin sahip olduğu önemli gelir kaynaklarının bu borçlara teminat gösterilmesine, en nihayetinde de Düyûn-ı Umûmiye'ye giden yolun açılmasına neden olmuştur (Özcan, 1999: 110). Osmanlı'nın mali ve siyasi tarihinde önemli bir rol oynayan Düyûn-ı Umûmiye'nin etkileri (Parvus Efendi, 1977: 29) sadece İstanbul'la sınırlı kalmamış, yer yer yayılmıştır (Narin, 2009: 1).

Borçlarla ilgili tutum zamanın getirdiği bir zorunluluktan kaynaklanıyorken daha sonraları işler doğal bir durumdan çıkarak israfın önü alınamamıştır. Borç alınmaya alışılmış hatta bir sarık parası için bile borç alınır olmuştur. Sultan Abdülmecid eskiden beri borç almaktan çekinen padişah olmasına karşın dış borçların önü alınamamıştır (A. Cevdet Paşa, 1980: 7). İstanbul'da yeterince saray varken Sultan Abdülmecid tasarruf yapılması gereken bir ortamda Dolmabahçe Sarayı'nın yapılmasını istemiş, Osmanlı sarayının akıl almaz lüksü Sultan Abdülaziz döneminde de sürmüş ve mücevherat ile inşaatlara harcanan para inanılmaz boyutlara ulaşmıştır (Arslanoğlu, 1983: 116).

1860 yılında Osmanlı Devleti'nin almış olduğu iç ve dış borçları ciddi bir rakama ulaşmıştır. Devlet gelirlerinin büyük kısmı öşür ve ağnam gibi tarım gelirlerinden alınan vergilere dayanmış olması nedeniyle gelirler yıllık giderleri karşılamaya yetmiyordu. Bundan dolayı kısa süreli devlet borçları artmış ve bunlar ödenemediğinden dolayı konsolide edilerek ödenmesi ertelenen borç haline getirilmiştir (Kazgan, 1991: 38).

Osmanlı Devleti, XIX. yüzyılda vermiş olduğu bütçe açıkları, üretim ve paranın az olmasından dolayı ekonomik olarak bir çöküş yaşamış. Avrupa sermayesine ilk başvuru borçlanmak şeklinde 1853 yılından başlayarak yapılmış ve 1874 yılına kadar aralıklarla sürmüştür. Bu yirmi bir yıllık süreç içinde Osmanlı Devleti, Kırım Muharebelerini yapmak, Lübnan, Suriye, Girit ve Yemen isyanlarını bastırmak, zırhlı satın almak, kâğıt parayı ortadan kaldırmak gibi önemli işler için Londra'dan ve Paris'ten borç almış. Abdülaziz döneminde son iki yılda çok büyük bir borçlanma yapılmış hatta faizlerin ödenmesi için bile bütçeye konmuş olan paranın karşılığı bulunmadığı için devlet iflasa doğru sürüklenmiştir. Ortaya bir takım uzlaşma ya da müdahale projeleri atıldıysa da çoğunda milletlerarası bir komisyonun Osmanlı maliyesini devralması teklif edildiğinden dolayı Bâbiâli tarafından reddedilmiştir (Küçük & Ertüzün, 2003: 59).

II. Abdülhamid, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında Osmanlı Devleti'nin Galata Bankerlerine ve Osmanlı Bankası'na olan borcunu ödeyemeyeceğini açıklamıştır. 22 Kasım 1879 yılında Osmanlı Bankası, Galata Bankerleri ve hükümet arasında bir anlaşma imzalanmış ve hükümet yabancı müdahalesine engel olmak için bir komisyon oluşturmuştur. Bu komisyon devletin gelirlerini tespit edip bütçe yaparak bir düzen içinde borçların ödenmesini sağlamakla görevlendirilmiştir. Hükümet borçlarına teminat olarak damga, alkollü içki, balık avı, tuz, tütün ve ipekten alınan altı adet gelir kaynağını alacaklılara tahsis etmeyi ve alacaklıların da Rüşum-ı Sitte idaresini kurarak bu gelir kaynaklarını işletmesini kabul etmiştir (Küçük & Ertüzün, 2003: 59).

Bu duruma Avrupalı devletler tepki göstermiş ve Berlin Antlaşması'ndan sonra Osmanlı hükümeti yabancı devletlerin baskısından kurtulmak için 1881 yılında Avrupalı devletlerin temsilcileriyle görüşmeye başlamıştır. 20 Kasım 1881 yılında dış borçlar alacaklılarının temsilcileri İstanbul'a davet edilerek Muharrem Kararnamesi yapılmış, bu kararnameyle dış borçların miktarı indirilmiş ve ödeme kolaylığı getirilmiştir (Karal, 2007: 421-432).

Bu şartlar altında Maliye Nezareti'nin dışında bağımsız bir Düyûn-ı Umûmiye İdaresi kurulmuş ve İngiliz, Fransız, Alman, İtalyan, Avusturya-Macaristan, Osmanlı Bankası ve Osmanlı Devleti temsilcilerinden oluşan yedi kişilik bir konsey idareyi sağlamıştır (Karal, 2007: 421-432). Borçlar yönetimi bir yandan Osmanlı Bankası ve Deutsche Bank gibi uluslararası bankacılık kuruluşları, bir yandan Anadolu ve Bağdat Demiryolu şirketleri gibi yabancı girişimciler diğer yandan da Osmanlı Devleti'nin Avrupalı ve yerli alacaklıları ile yakın bir iş birliği uygulaması oluşturmuştur (Fişek, 1967: 161). Düyûn-ı Umûmiye İdaresi 1882 yılı Ocak ayından itibaren çalışmaya başlayarak Osmanlı ülkesinde çok geniş bir teşkilat ağı kurmuş (Keskinkılıç, 2002: 661) ve Osmanlı ekonomisinin gittikçe genişleyen alanı kademeli bir biçimde yabancı denetimine girerek Osmanlı hazinesinden ziyade yabancı sermaye sahipleri güçlenmiştir (Yılmaz, 1995: 29).

1890'larda Osmanlı Devleti'ndeki toplam yabancı sermaye daha çok Osmanlı borçlarında (alacak senedi olarak) olmak üzere sonra demiryollarında ve bankacılıkta toplanmıştır (Ortaylı, 1981: 39). 1880'lerde Osmanlı Devleti'ne hızlı bir giriş yapan yabancı sermayesi 1890-1914 yılları arasında üç kat artmış ve özellikle İngiltere demiryolu yapımında en fazla imtiyazı almıştır. Daha sonra 1888'de Anadolu Demiryolu imtiyazı Almanlara ve 1903'te de Bağdat demiryolu imtiyazı yine Almanlara verilmiştir (Durdu, 2005: 1-24).

İdare meclisi şirket yönetim kurulu gibi yapılmış, İstanbul'da kendine bağlı genel bir müdürlük oluşturmuştur. İstanbul'da kurulan dört merkez müdürlükleri ile bölge müdürlüklerinden oluşan taşra teşkilatı da genel müdürlüğe bağlanmıştır. İdarenin taşra teşkilatındaki nezaret denilen bölge müdürlükleri ile buralara bağlı il müdürlük ve daha küçük birimlerdeki memurların sayıları yer yer değişmekteydi. 1898 yılı sonunda 26 adet bölge müdürlüğü, 720 adet il ve ilçelerde müdürlükler vardı (Keskinkılıç, 2002: 661-662). Düyûn-ı Umûmiye modern bir bürokrasi kurmuştu ve memur sayısı 5000'in üstüne ulaşmıştı (Zürcher, 2001: 128).

İdarenin personel yönetimi de İdare Meclisi tarafından yapılmıştır. Bu yönetimde Muharrem Kararnamesi esas alınmış ve hükümet normal personel alımına çok dikkat etmezken; kaçakçılık takibi yapacak kolcularla ilgili tavsiyelerde bulunmuştur. Düyûn-ı Umûmiye İdaresi kaçakçılığın takibini kendisi yapmak istemiş. Hükümetle İdare Meclisi arasındaki uzun bir mücadeleden sonra kolculuk işi idareye bırakılmış ve kolculara da silah taşıma ruhsatı verilmiştir (Keskinkılıç, 2002: 661-662).

Tuz, tütün, ispirto, balık tekeli, ipek vergisi, pul ve damga vergisi, Bulgaristan emareti vergisi, Kıbrıs vergisinin artışı, tömbeki vergisi, temettü vergisi ile elde edilen gelir kaynakları iç ve dış borçlara ayrılmış ve vergi toplama görevi de yeni kurulan Düyûn-ı Umûmiye idaresine bırakılmıştır (Karal, 2007: 421-432). Böylece Osmanlı Devleti'nin borçlarının belli bir plan dahilinde ödenmesi için kurulan Düyûn-ı Umûmiye, Avrupalı devletlerin hem siyasi olarak hem de mali olarak müdahalelerine kapı açmıştır.

Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'nin kurulması son dönem Osmanlı tarihi için bile bir dönüm noktasıdır. Bu idarenin oluşturulması on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı egemenlik haklarından verilen en önemli ödünlerden biri olduğu gibi, Avrupalıların ilerde Osmanlıların borçlarını reddetme olasılığından duydukları kuşku da gidermiştir. Verdiklerini geri alacaklarından emin olan Avrupalı yatırımcıların yoksullaşmış Osmanlı hazinesine önerdikleri yeni borçlar toplam yabancı borç miktarını daha da artırmıştır (Quataert, 1987: 20-21).

Ayrıca ülkede bir yandan Maliye Nezareti, öte yandan Düyûn-ı Umûmiye gibi iki mali kurumun var oluşu devletin bağımsızlığını zedelediği gibi masrafa da yol açarak devlet bütçesini iyice sarsmıştır (Parvus Efendi, 1977: 75).

II. Abdülhamid devlet masraflarının ve kaynak gerektirecek işlerin borçlanmayla yapılmamasını ve borçlanmanın en düşük seviyede tutulmasını istemesine rağmen yabancı sermayeden

kaçmanın imkansızlığı içinde yeni altyapısal yatırımlara girilmiş (Ortaylı, 1981: 38) ve Düyûn-ı Umûmiye'nin faaliyetleri hız kesmeden devam etmiştir.

Antakya'da Düyûn-ı Umûmiye İdaresi

Kısa bir süre içinde Düyûn-ı Umûmiye-i Osmaniye-i Meclis-i İdâre meclisleri ülkenin ulaşılması zor yerlerine kadar ulaşmıştır (Salname-i Vilayet-i Halep, 1321: 63). Halep vilayeti de Düyûn-ı Umûmiye İdaresi şubelerinin kurulduğu yerlerden biri olmuştur. Halep'in merkezinde Düyûn-ı Umûmiye Müdürlüğü olmasına karşın, Halep vilayetinin Maraş ve Urfa sancaklarıyla, Birecik, Kilis, Ayıntab, İskenderun, İdlib, Bâb, Cisir-i Şuğur, Rakka ve Antakya kazalarında Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'nin şubeleri açılmıştır (Salname-i Vilayet-i Halep, 1312: 217-226).

Antakya'da bulunan şube faaliyetlerini kendine ait olan binasında yürütmüştür. İdarenin personel ihtiyacı dahilinde hem Müslümanlar hem de İslahat Fermanı hükümlerine göre gayrimüslimler görev almıştır. Antakya kazası Düyûn-ı Umûmiye Müdüriyeti Sandık Eminliği ve aynı zamanda ikinci katiplik görevini de Mar Dirdos Efendi ibn-i Serkis ibn-i Kigork Camızyan adlı kişi yürütmüştür (AŞS., 50: 130). Antakya'daki Düyûn-ı Umûmiye'nin uygulamalarına yönelik olarak II. Abdülhamid'e ciddi şikâyetler gitmiştir. Halk zaman zaman da hem devletin hem de kolcuların yanlış uygulamalarına maruz kalmıştır. Antakya'da halkın yetiştirmiş olduğu ürünlerden alınması gerekli olan vergiler hem Düyûn-ı Umûmiye memurları tarafından hem de belediye memurları tarafından tekrar tekrar alınmak istenmiştir. Bu durumun bir karışıklıktan dolayı mı gerçekleştiği yoksa bu şekilde devletin de ikinci bir vergi almaya mı çalıştığı hakkında bir bilgi yoktur. Sadece bu tür yanlış uygulamayla karşılaşan halk böyle bir uygulamayı kabul etmemiş ve sorunların çözülmesine yönelik ilgili yerlere şikâyet etmiştir. Maraş ve Antakya'ya gönderilen tuz yüklerinin Düyûn-ı Umûmiye memurlarınca tartılıp muayene edildikten sonra belediye kantarlarıyla da tartılıp ikinci bir defa vergi talep edilmesinin yasal olmamasından dolayı bu uygulamadan vazgeçilmesi gerektiği Halep vilayetine bildirilmiştir (BOA., DH. MKT., 4/36).

Düyûn-ı Umûmiye gelirini artırmak için ülkeye yeni bilgiler ve yeni teknolojiler ithal etmiş ve bu uygulama alanlarından biri de ipekçilik olmuştur (Gürsoy, 2011: 41). Osmanlılarda ipekböcekçiliğinin gelişim süreci buradan alınan vergilerin 1881'de kurulan Düyûn-ı Umûmiye İdaresine bırakılmasıyla başlamıştı. Osmanlı Devleti'nde ipekçiliğin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için Bursa'da olduğu gibi Antakya, Amasya ve Selanik'te de Darü't-talim adı verilen okullar ile numune dutlukların kurularak (BOA., BEO., 609/45674) masraflarının Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'nce kabul edilmediği, gerekli paranın Deutsche Bank borçlanmasına karşılık gösterilen ipek vergisi fazlasından verilebileceğine, ipek talim evlerinin dutlukların mevsimi geçmeden açılmasına karar verilmiştir (BOA., BEO., 570/42732). Kısa bir süre sonrasında Selanik, Amasya ve Antakya'da birer ipek böcekçiliği okulunun açıldığı ve Antakya'da oluşumu kararlaştırılan Harir Darü't-talim'in Beyrut'a naklinin gerekliliğine dair Beyrut vilayetinin yazışmaları üzerine gereklilik yerine getirilmiştir (BOA., BEO., 609/45674).

Böylece ipekçiliğin en iyi yapıldığı yerlerde Selanik, Amasya ve Antakya'da tarlalara dutluklar kurulmuş, ipek dokumacılığının öğrenilmesi için eğitim binaları yapılmış ve tüm bu yapıların masrafı devlet tarafından karşılanarak ipekçiliğin desteklenmesi sağlanmıştır (BOA., İ.ML, 11/40).

İdare başta Edirne, İstanbul, Bursa, Samsun, Antakya illeri ve çevrelerindeki şehirlerden elde edilen ipeği artırmak için bazı tedbirler geliştirmişti. Bursa'da ipek böceği yumurtalarını ıslah etmek amacıyla Pasteur yöntemine göre çalışan bir tohum ıslah merkezi kurmuş, ileri kozacılık yöntemlerini öğreten bir ihtisas okulu açmış ve ipek böceklerini doyurmak amaçlı dut yapraklarını çoğaltmak için dut ağacı neslini ıslah edip fidanlık kurmuştur (Gürsoy, 2011: 41).

Antakya'da Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'nin gelir kaynaklarından biri olan ipekçilikte Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'nin aldığı tedbirler sonunda üretimde büyük artmalar olmuştur. 1880 yılındaki ipek üretimi 200.000 lira kadarken bu miktar 1910'larda 2.800.000 liraya yükselmiş ve ipek geliri de 20.000 altın liradan 200.000 altın liraya fırlamıştır.

İpeğin üretildiği yerlerde ipek kozaları kaynatılarak ipek ipliği elde edileceği zaman sadece kozalardan vergi alındığı için ayrıca dut ağaçlarından alınmazdı. Bu kuralın uygulanmadığı durumlar da yaşanmıştır. Antakya'da Mustafa Fehmi adlı kişinin dut kozalarından vergi alındığı gibi yetiştirilen dut fidanlarından da ayrıca vergi alınmaya çalışıldığı şeklindeki şikâyeti incelemeye alınmıştır (BOA., DH.MKT., 1508/29).

Antakya, Süveydiye, Arsuz ve İskenderun'da Halep Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'nce ipek kozası için mizan mahalleri kurulmasına teşebbüs edilmesine rağmen ipek kozasının yetişmiş olması, hemen elden çıkarılmadığında hazine ve tüccarlar zarar göreceğinden bu mizan merkezlerinin bir sonraki yıl uygulamaya konulmasına karar verilmiştir (BOA., DH.MKT., 1255/31). Antakya'da üretilen koza mahsulünün Suriye iskelesinden dışarıya nakli vapurlara yüklenerek yapılmıştır (BOA., DH.TMIK.M., 95/72).

Antakyalılar, iplikçilik okulu için Ayntab'a kadar gitmek istememiş ve bundan dolayı da Antakya'da bir okulun açılmasını istemişlerdir. Düyûn-ı Umûmiye ve vilayet genel meclisi ise kurumun Ayntab'da kurulmasından yana olmuş ve ipekten önemli miktarda hasılat elde etmelerine rağmen maalesef orada bir fabrika kurmak kimsenin aklına gelmemiştir (Üzüm & Kazcı, 2021: 40).

Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'nin kuruluşundan sonra Osmanlı ekonomisinin geniş ve gittikçe genişleyen büyük bir kısmı yavaş yavaş yabancı denetimi altına girerek Osmanlı Devleti'nin hazinesini değil de Avrupalı devletlerin alacaklılarını zenginleştirmiştir. Osmanlı uyruğu olan binlerce Düyûn-ı Umûmiye memuru Osmanlı'nın şehir ve köylerinde Paris, Berlin ve Londra'daki kupon sahipleri adına vergi toplamıştır. Osmanlı Devleti'nin siyasi ve iktisadi özgürlüğü ve Avrupa ile olan ilişkileri ciddi anlamda daralırken Batı'nın iktisadi çıkarları çığ gibi artmıştır (Quataert, 1987: 29).

Düyûn-ı Umûmiye İdaresi Osmanlı Devleti içinde ayrı bir devlet gibi bir işleve sahip olmuştur. Düyûn-ı Umûmiye İdaresi Antakya kazasında da önemli etkilere sahipti. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra TBMM, idareye mektup gönderip bundan böyle daha önce yapılan anlaşmanın geçersiz olduğunu bildirmiştir. Ankara'da bir Düyûn-ı Umûmiye Müdürlüğü kurulup kontrol sağlanarak memurlar buraya bağlanmıştır.

Daha sonra Lozan Konferansı'nda Osmanlı borçları gündeme gelmiş. Yeni kurulan hükümet Osmanlı Devleti'nden kendi payına düşen borçları ödemeyi kabul etmiş ve böylece Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'nin resmi sıfatı sona ermiştir. Lozan Antlaşması'nda borçların devletlere göre paylaşılmasını yapmak için kurulan Paris Komisyonu işlerlik kazanınca Düyûn-ı Umûmiye İdaresi görevini yapamamıştır. Düyûn-ı Umûmiye İdaresi'ne ödenmesi gereken son borç da 1954 yılında ödenmiştir.

Antakya'da Reji İdaresi

Düyûn-ı Umûmiye'nin başındaki finans grubunun yaptığı baskı sonucu tütün vergisi konularak tekelliliğe girilip Tütün Rejisi adında bir şirket kurularak bu şirketle 30 yıllık sözleşme imzalanmıştır. Muharrem Kararnamesi ile Düyûn-ı Umûmiye İdaresi kendisine bırakılan tütün ürünlerini istediği şirkete devretme hakkına sahip olmuş ve bundan dolayı da asıl adı Memalik-i Şahane Dühanları Müşterekü'l Menfaa Reji Şirketi'ne yani 27 Mayıs 1883'te kurulmuş olan Reji Şirketi'ne tütün tekeli bırakılmıştır (Narin, 2009: 53). Böylece tütün tekeli Osmanlı Bankası ile Credit Anstalt ve Bleichrider adlı bankaların denetimi altına girmiştir (Gökdemir, 1993: 326).

Reji İdaresi hem 30 yıllığına üretilen tütünleri almak hakkına sahip olmuş hem de şirket 30 yıllık süre için tütün, sigara, yerli tönbeği ve enfiye imal satışını yapabilme hakkını elde etmiştir. İhracat ve ithalata ilişkin de tüm vergileri alma hakkına sahip olduğu gibi tütün üreticileri tütün ekmek için Reji İdaresi'nden izin almak zorunda kalmışlardır (Gökdemir, 1993: 326).

Binlerce kişiyi çalıştıran bu tekel, tarımın yılda 100.000 lirayı aşkın öşür getiren ve dönem sonunda ihracat değerinde ilk sırayı alan, belki de en zengin kesimini denetleme hakkını elde etmiştir (Quataert, 1987: 23).

Muharrem Kararnamesi gereği olarak Düyûn-ı Umûmiye yönetimine bırakılan yurt içi gelirlerin en önemlilerinin tuz ve tütün tekelleri olduğu görülmektedir. Kararname çıkarıldığı zaman Türkiye'de Avrupa'daki gibi henüz tekel yoktu. Tüketiciden bandrol yöntemiyle tütün vergisi alınmaktaydı. Ülkede tütün üretmek ve satmak serbestti. Tütünü işletmek için hükümet tarafından açılmış herhangi bir fabrika yoktu ve aynı zamanda tütün satışı da hükümet tarafından yapılmıyordu.

Fransız tahvil sahipleri Düyûn-ı Umûmiye'yi tütün ekiminden doğrudan doğruya pay almaktan vazgeçirip tütün tarımını düzenleyip vergilendirmek üzere kendilerinin ayrı bir örgüt kurmalarına izin vermesi için ikna etmiştir. Muharrem Kararnamesi böyle bir örgütün kurulması hükmünü getirmiş ve hükümetin onayını alabilmek için devlete de kardan pay vadetmiştir. Bu şekilde devletin iş birliği ve etkin desteği sağlanmış olacaktı. Düyûn-ı Umûmiye de tekelden vazgeçmesi karşılığında Reji İdaresi'nden pay alma hakkını elde etmiştir. Böylece Düyûn-ı Umûmiye, hükümet ve üç banka grubu görüşlerini tamamlamış ve 1884 yılında Reji İdaresi otuz yıl süreli imtiyazını fiilen kullanmaya başlamıştır (Quataert, 1987: 24). Bu sözleşmeyle tütün yapımı ve satımı şirkete bırakılarak hükümete buradan gelen kazançtan pay ayrılacaktı. Tütün rejisiyle olan anlaşma, Düyûn-ı Umûmiye'nin oluruyla yapılmıştır (Parvus Efendi, 1977: 75). Düyûn-ı Umûmiye şirket ortaklarına % 8'lik kar garantisi vermiştir (Gürsoy, 2011: 42).

Osmanlı Devleti'nin önemli gelirlerinden biri olan tütün Osmanlı'nın birçok şehrinde olduğu gibi Antakya'da da yetiştirilmekteydi. Antakyalı çiftçilerde tütün üretiminin ve ticaretinin Reji İdaresi'ne geçmesinden ciddi anlamda etkilenmişti. Antakya tütün üretiminin büyük bölümünü karşıladığı için Reji İdaresi'nin bir şubesi de Antakya'da açılmıştır. Antakya Müftüsü Abdülkadir Efendi, Reji İdaresi'ne işlerini yürütmesi için bir ev tahsis etmiş. Tahsis edilen evin yangında zarar görmesi üzerine ev için tazminat talep edilmiştir (BOA., DH.MKT., 2431/42).

Antakya Reji İdaresi'nde gayrimüslim memurlar da görev almıştır. Reji İdaresi'nde Mıgırdıç Arif Efendi kontrol memuru olarak görev yapmış (BOA., DH.SAİD.d., 170/351) daha sonraki yıllarda ise Antakya Reji müdürlüğü görevini Yorgi Efendi devam ettirmiş ve başarısından dolayı rütbeyle ödüllendirilmiştir (BOA., DH.MKT., 2411/72).

Elde edilen tütünün tek alıcısının Reji Şirketi'nin olması, tütün fiyatını kendisinin belirlemesi ve serbest piyasa ekonomisinden uzak olası nedenlerinden dolayı istenilen miktarda gelir elde edilememiştir. Reji İdaresi'yle ürünlerini buraya pazarlayan köylüler arasında sıkıntı yaşanmış ve bireysel olarak çözülemeyen konular hükümete şikâyet edilmiştir. Antakya'da Reji İdaresi'ne teslim edilen tütünün bedeli ödenmediğinden mal sahibi olan Hüseyin adlı kişinin şikâyette bulunduğu görülmüş (BOA., DH.MKT., 1712/9) ve daha sonraki yıllarda yine aynı şekilde Reji İdaresi'ne verdikleri tütünlerinin parasını alamadıklarını bildiren Antakya kazası Hacı Paşa Köyü ahalisiyle ilgili olarak bilgi verilmiş gereğinin yapılması istenmiştir (BOA., DH.MKT., 1854/63).

Reji İdaresi kaliteli tütünü iç piyasaya sürmediği için tütün kullanıcıları ülkelerinde en kaliteli tütün yetiştirilmesine karşın hem kötü tütün içmek hem de Reji'nin belirlemiş olduğu yüksek fiyattan tütünü almak zorunda kalmışlardır. Bu durum kaçakçılığın artmasına neden olmuş ve hem tütün üreticileri hem de kullanıcıları kaçakçılığı tek çare olarak görmüşlerdir (Ösen, 2015: 61).

Kaçakçılar tütünün okkasına on kuruş, yani Reji fiyatının en azından iki-üç katını vermiş, üreticilere tütünlerini Reji'nin verdiğiinden daha yüksek fiyatlarla satma imkânı sağlamış ve bundan dolayı da birçok çiftçi, gelir kayıplarını telafi etmek ya da iflastan kurtulmak için tütünlerini kaçakçılara satmayı tercih etmiştir (Quataert, 1987: 29).

Reji Şirketi'nin ürünlerini çok ucuza almasından memnun olmayan bazı Antakyalı tütün üreticileri, kaçakçılık yoluna girmiş ve bundan dolayı şirket kolcularıyla tütün yetiştiricileri arasında birtakım istenmeyen olaylar olmuştur. Her şeye rağmen Reji Şirketi kaçakçılıkla mücadeleden vazgeçmemiş. Reji idaresi kaçakçıları durdurmak için 1889 yılında almış olduğu üç kruvazörle deniz yoluyla da kıyasıya mücadele etmiş, yeni tedbirler almış ve yeni düzenlemeler getirmiş olmasına rağmen tütün kaçakçılığı hep bir sorun olarak kalmıştır.

Tütün kaçakçılarının Kaş ve Antakya'ya İzmir ve Hüdavendigar üzerinden geçtiklerinden dolayı kaçakçılığı önlemek için ciddi tedbirler alınmaya çalışıldığı görülmektedir (BOA., DH.MKT., 2243/35).

Reji'nin kaçakçılıkla mücadele için her yıl daha çok kişiyi istihdam etmesi bu yasadışı faaliyetin ne denli arttığına bir göstergesidir. Çalıştırılan kolcu sayısı 1887'de 3.600 iken bu rakam 1890'da 4.600'e, 1895'te 5.900'e 1897'de ise 6.700'e çıkmış. 1899'da ise 6.500 kadar kolcu çalıştırılmıştır. Şirketin kaçakçılıkla mücadele için yaptığı harcamalar 1884-1908 yılları arasında sürekli bir artış göstermiştir. 1880'lerin sonunda bu harcamaların yıllık ortalaması 121.000 lira iken, 1890-1894 yılları arasında 151.000 liraya, 1895-1899 yılları arasında ise 171.000 liraya yükselmiştir. 1908'e kadar geçen dokuz yıl içinde ise Reji'nin kaçakçılıkla mücadele amacıyla yaptığı harcamalar, 1890'ların sonundaki ortalamaya göre % 25 artış göstererek yılda 215.000 liranın üstüne çıkmış. 1894 yılına kadar bu gözetim elemanlarına ödenen ücretlerin toplam ücretler içindeki payı % 52 civarındaydı. 1895-1899 yılları arasında bu pay % 59'a, daha sonra 1908'e kadar ise ortalama % 61'e çıkmıştır (Quataert, 1987: 29).

Kaçakçılıkla mücadele için harcadığı parayla ele geçirdiği kaçak tütün miktarı karşılaştırıldığında, Reji'nin 1900 yılından sonra daha fazla harcamayla daha az miktarda kaçak tütün ele geçirdiği görülür.

II. Abdülhamid her ne kadar sistemin işlemesine karşın sessiz kalsa da halkın yaşadığı sıkıntıların gittikçe büyümesi, Reji İdaresi'nin ülke içinde örgütlenmesi onu ciddi anlamda rahatsız etmiştir.

Kaçakçılığı önlemek için Reji İdaresi tarafından oluşturulan kolculuk sisteminin, kaçakçılarla mücadelede yetersiz kalması üzerine, şirket bölgedeki kolcu sayısını artırmak istemişse de II. Abdülhamid kolculuk örgütünün devlet için tehlike arz etmesinden dolayı hükümetçe bu istekleri kabul etmemiştir. Buna karşılık kolcuların yetersiz olduğu durumlarda askerden yardım alınabileceğini Reji'ye bildirmiş fakat yardım talep edildiğinde de Reji İdaresi'nin daha fazla güçlenmesinin önüne geçmek ve halkın daha fazla tepkisini çekmemek adına gereken desteği vermemiştir (Akpınar, 1998: 76).

Reji İdaresi, yıkıcı ve olumsuz bir güç olarak algılanıyordu. Çiftçiler, işçiler, tüccarlar, fabrika sahipleri bu işle uğraşan herkes gelirini ve ürününü sattığı pazarını kaybetmişti. Bu şekilde geçim kaynakları zarara uğramayanlar da denetim altına girmişti. Reji İdaresi hem politikasından dolayı hem de bireysel yaşanan problemlerden dolayı sık sık hükümete şikâyet edilmiştir.

Reji İdaresi'yle üretici arasındaki çatışmalar ciddi anlamda ölümlerle sonuçlanınca II. Abdülhamid yönetimi Reji'nin kaldırılması konusunda bazı girişimlerde bulunmak istediysen de 30 yıllık süre dolmadığı için uygulamaya geçirememiştir.

Alınan borçların bir sonucu olarak oluşturulan böyle bir şirketin ülke içinde bulunması ve bütün tütün gelirlerini kontrol etmesi II. Abdülhamid'i çok rahatsız etmiştir. Özellikle şirketin silahlı kolculara sahip olması, halk ile Reji İdaresi arasında çıkan çatışmalarda birçok insanın ölmesinden

dolayı Reji İdaresi sorumlu tutularak şirkete ve kolculara hükümetin ve halkın bakış açısı olabildiğince olumsuzdur (Altınsoy, 2021: 154).

Tütün üretiminin tek bir şirkete verilmesi ülkedeki rekabet sistemini ve tütün üretimini olumsuz etkimiştir. Reji şirketi, ülkenin kalkınmasını değil de sadece tütün üretiminden alacağı karı, en üst düzeye çıkarmayı hedeflediği için ciddi bir rahatsızlık oluşturmuştur. İşçilerin çalışma şartları, çiftçilere ödemiş oldukları tütün ücretinin düşüklüğü, kaçakçılıkla mücadele ederken rahatlıkla insanları öldürmelerinden dolayı özellikle tütün üreticileri tarafından istenmemişlerdir.

Ülke genelinde halkın Reji şirketinden duymuş olduğu rahatsızlık basına da yansımış. II. Abdülhamit iktidarının sonu olan 1908 yılında dönemin gazetelerinde devletin tütün tarımının yabancı bir şirketin yönetiminde olması sürekli olarak eleştirilmiştir. Ülkedeki tütün tarımının çok fazla gerilediği ve devletin bir an önce tütün tarımını Reji şirketinden kurtarması gerektiği belirtilmiştir. Reji İdaresiyle yapılan anlaşma bittikten sonra da tütün üretiminin ve denetiminin herhangi bir şirkete verilmemesi yönünde resmi olmasa da düşünsel olarak kararlar alınmıştır (Demir, 2019: 441).

SONUÇ

Bu çalışmada 1881 yılında Halep'te kurulan Düyûn-ı Umûmiye Müdürlüğü ve Reji İdaresi'ne bağlı olarak Antakya'da kurulan şubelerin II. Abdülhamid döneminde ki faaliyetleri incelenerek devlet borçlarının ödenmesine yönelik Antakya kazasındaki bu iki idarenin olumsuz etkileri ortaya konuldu.

Düyûn-ı Umûmiye Müdürlüğü ve Reji İdaresi'nde çalışan memurlar hem Müslüman hem de gayrimüslim olurken idarecilerin daha çok gayrimüslim olmasına dikkat edildiği görülmüştür.

Osmanlı tarihinde bir dönüm noktası olan Düyûn-ı Umûmiye Müdürlüğü devletin bağımsızlığını zedeleyerek Osmanlı egemenlik haklarından ciddi ödümlerin verilmesine neden olmuştur. Antakya'da da Düyûn-ı Umûmiye Müdürlüğü ve Reji İdaresi'yle halk arasında ciddi anlaşmazlıklar oluşmuştur. Halk vergilerin ödenmesi konusunda bazen devletle Düyûn-ı Umûmiye arasında sıkışıp kalmıştır. Halkın yetiştirdiği ürünlerden hem belediye tarafından hem de Düyûn-ı Umûmiye memurları tarafından vergi alınmaya çalışıldığıyla ilgili şikâyetler olmuştur.

Düyûn-ı Umûmiye'nin, ipekçiliğin geliştirilmesine yönelik yapmış olduğu faaliyetlerin masraflarını Osmanlı Devleti'nden karşıladığı görülmektedir. Antakya'da Darü't-talim adı verilen okulların açılması ile numune dutlukların kurulması masraflarının, Deutsche Bank borçlanmasına karşılık olarak gösterilen ipek vergisi fazlasından verilerek yapılmasına karar verilmiştir. İpek dokumacılığının öğrenilmesi amacıyla eğitim binaları yapılarak masraflarının devlet tarafından karşılanarak ipekçiliğin desteklenmesi sağlanmıştır. Antakya'da özellikle ipek vergisinin Düyûn-ı Umûmiye'ye bırakılmasından sonra ipekçiliğin gelişmesi kısmı bir olumluluk olarak değerlendirilebilir. Elde edilen tüm ürünler diğer altı üründe olduğu gibi devletin ya da üreticinin kalkınması için kullanılmamış Düyûn-ı Umûmiye'ye aktarılmıştır.

Tütün üretimi ve vergisi konusunda da özellikle Reji İdaresi'yle karşı karşıya gelinmiştir. Reji İdaresi'yle köylüler arasında birçok problemler yaşanmış ve çözülemeyen noktalarda hükümete başvurulmuştur. Reji İdaresi'nin halktan tütünü çok ucuz bir paraya almasından dolayı çok ciddi oranda kaçakçılık faaliyetleri ortaya çıkmıştır. Reji İdaresi kaçakçılıkla mücadele etmek için birçok kişiyi istihdam ettiğinden dolayı istediği karı elde edememiştir.

Tütün kaçakçılığıyla mücadelede kolcuların birçok kişiyi öldürmesinden dolayı halk isyan etmiş ve II. Abdülhamid, Reji İdaresi'nin kolcuları artırma teklifini hem devleti hem de halkı sıkıntıya sokacağı için kabul etmemiştir. II. Abdülhamid bu durum karşısında çok rahatsız olmasına karşın Reji İdaresi'ni 30 yıllık süresi dolmadığından kapatamamıştır.

Reji idaresi II. Abdülhamid dönemi boyunca devam etmiş ve 26 Şubat 1925'te Fransızlardan devletçe satın alınıp tüm hak ve yükümlülükleri devlete devredilmiştir.

"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

- A.Ş.S. No 50, (H. 1316-1318/M. 1898-1901), s.130, b.317, 5 Mayıs 1900.
- Adiloğlu, Z. & Yücel, G. (2021). Düyûn-ı Umûmiyye Osmanlı Devlet Borçları İdaresi. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 0(21), 67-78.
- Ahmet Cevdet Paşa. (1980). *Maruzat*, (Haz: Y. Halaçoğlu). İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Akpınar M. (1998). Reji İdaresi (1908-1925). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınsoy, B. (2021). Osmanlı Devleti'nde Tütün Kaçakçılığına Karşı Bir Örgütlenme: Reji Kolcuları ve Uygulamaları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslanoğlu, M. (1983). Osmanlı Devleti'nde Dış Borçlar Sorunu. *Bursa Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 109-129.
- B.O.A. BEO. 570/42732, H. 08.08.1312 (4 Şubat 1895).
- B.O.A. BEO. 609/45674, H. 03.11.1312 (28 Nisan 1895).
- B.O.A. DH.SAİD. 170/351, H. 29.12.1299 (11 Kasım 1882).
- B.O.A. DH.SAİD.d. 170/351, H. 29.12.1299 (11 Kasım 1882).
- B.O.A. DH.MKT. 1255/31, H. 17.04.1326 (19 Mayıs 1908).

- B.O.A. DH.MKT. 1508/29, H. 03.09.1305 (14 Mayıs 1888).
- B.O.A. DH.MKT. 1712/9, H. 06.08.1307 (28 Mart 1890).
- B.O.A. DH.MKT. 1712/9, H. 6.08.1307 (28 Mart 1890).
- B.O.A. DH.MKT. 1854/63, H. 23.12.1308 (30 Temmuz 1891).
- B.O.A. DH.MKT. 1854/63, H. 23.12.1308 (30 Temmuz 1891).
- B.O.A. DH.MKT. 2243/35, H. 29.04.1317 (6 Eylül 1899).
- B.O.A. DH.MKT. 2243/35, H. 29.04.1317 (6 Eylül 1899).
- B.O.A. DH.MKT. 2411/72, H. 11.06.1318 (6 Ekim 1900).
- B.O.A. DH.MKT. 2411/72, H. 11.06.1318 (6 Ekim 1900).
- B.O.A. DH.MKT. 2431/42, H. 02.08.1318 (25 Kasım 1900).
- B.O.A. DH.MKT. 2431/42, H. 02.08.1318 (25 Kasım 1900).
- B.O.A. DH.MKT. 4/36, H. 08.12.1310 (25 Nisan 1893).
- B.O.A. DH.TMIK.M. 95/72, H. 29.06.1318 (24 Ekim 1900).
- B.O.A. İ.ML. 11/40, H. 13.02.1312 (16 Ağustos 1894).
- Demir, K. (2019). II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Basınında Tütün Tarımı ve Reji Şirketi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 419-446.
- Durdu, M. B. (2005). İngiliz J.R. Pilling'in Osmanlı Demiryolu İmtiyazını Ele Geçirme Mücadelesi. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 17(17), 3-26.
- Fişek, K. (1967). Osmanlı Dış Borçları Üzerine Düşünceler. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 22(03), 157-164.
- Gökdemir, O. (1993). XIX. Yüzyıl Sonunda İzmir ve Çevresinde Tütün Kaçakçılığı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 323-333.
- Gürsoy, B. (2011). 100. Yılında Düyun-u Umumiye İdaresi Üzerinde Bir Değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 40(1-4), 17-59.
- Karal, E. Z. (2007). Birinci Meşrutiyet ve İstibdat Devirleri 1876-1907. *Osmanlı Tarihi İçinde* (c. 8, s. 421-432). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kazgan, H. (1991). *Galata Bankerleri*. İstanbul: Türk Ekonomi Bankası Yayınları.
- Keskinkılıç, E. (2002). Düyun-u Umumiye İdaresi. *Türkler İçinde* (c.14, s. 655-673). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Küçük, C. & Ertüzün, T. (2003). Düyun-ı Umumiye. *Diyanet İslam Ansiklopedisi İçinde* (c. 10, s. 58-62). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Narin, R. (2009). Düyun-ı Umumiye İdaresi ve Adapazarı. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 6(21), 49-59.
- Ortaylı, İ. (1981). *İkinci Abdülhamit Dönemi Osmanlı İmparatorluğunda Alman Nüfuzu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Ösen, S. (2015). Osmanlı Devleti'nde Tütün Kaçakçılarıyla Mücadele: "Niğde Örneği". *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 49-69.
- Özcan, B. (1999). Kırım Savaşı (1853-1856). (Ed: G. Eren). *Osmanlı İçinde* (II). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Pamuk, Ş. (2007). *Osmanlı- Türkiye İktisadi Tarihi, 1500-1914*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parvus Efendi. (1977). *Türkiye'nin Malî Tutsaklığı*, (Haz: M. Sencer). İstanbul: May Yayınları.
- Quataert, D. (1987). *Osmanlı Devleti'nde Avrupa İktisadi Yayılımı ve Direniş (1881-1908)*, (Çev. S. Tekay). Ankara: Yurt Yayınları.
- Salname-i Vilayet-i Halep, Sene 1312.

Salname-i Vilayet-i Halep, Sene 1321.

Üzüm, İ. H. & Kazıcı, Ö. (2021). Ayıntab, Antakya Kazaları ve Çevresi Hakkında Hüseyin Kazım Kadri'nin Halep Valiliği Döneminde Dâhiliye Nezareti'ne Gönderdiği Rapor. *Bellek Uluslararası Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 32-45.

Yılmaz, F. (1995). Hukuki-İktisadi- Mali Yönleriyle Osmanlı Borçlarının (Düyun-u Umumiye-i Osmaniye'nin) Tasfiyesi Meselesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zürcher, E. V. (2001). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, (Çev. Y. S. Gönen). İstanbul: İletişim Yayınları.

Sporcu Kimliği ve Spora Bağlılık: Yapısal Eşitlik Modeli ile İlişkisel Dinamiklerin Analizi*

Doç.Dr. Çağdaş Caz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0262-6114>

Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Spor Yönetimi Anabilim Dalı,
Yozgat – TÜRKİYE

Doç. Dr. Ömer Faruk Yazıcı

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0598-3862>

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Tokat – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 12.10.2024

Kabul: 17.12.2024

On-line Yayın: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler

Sporcu

Kimlik

Spora bağlılık

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 19.09.2024 tarih ve 17/47 karar no ile etik kurul onayı alınmıştır.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.78792>

Öz

Spor, egzersiz yapmak ve fiziksel aktivitede bulunmak bireyler için zihinsel, ruhsal, fiziksel, sosyal ve iletişimsel açıdan birçok fayda sağlamaktadır. Bu faydaların yanı sıra bireylerin ilgilendiği spor branşında devamlılık göstermek önemlidir, zira spora bağlılığın yüksek olması sporcu kimliğinin de iyi düzeyde olmasına temel oluşturacaktır. Bu sebeple hem sporcu kimliği hem de spora bağlılık birbirini olumlu etkileyen iki kavram olarak görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sporcuların sporcu kimlikleri ile spora bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, basit örnekleme yöntemiyle belirlenen 251 (125 kadın, 126 erkek) sporcudan oluşmuştur. Veriler, sporcuların uygunluk durumuna göre hareket edilerek toplanmıştır. Araştırmada; "kişisel bilgi formu", "sporcu kimliği ölçeği" ile "spora bağlılık ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, demografik özellikleri değerlendirmek için T-Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca ölçekler arasındaki ilişkiyi incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulanmıştır. Araştırma bulguları; t-testi sonuçlarına göre cinsiyet, sporcu düzeyi ve sporcu kategorisinde hem spora bağlılık alt boyutlarında hem de sporcu kimliğinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sporcu kimliği ile spora bağlılık arasındaki yol kat sayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak sporcu kimliğinin, spora bağlılığı anlamlı şekilde yordadığını söyleyebilmekteyiz. Bu bulgu, sporcu kimliğinin artması ile spora bağlılığında artacağını göstermektedir. Sporcu kimliğinin spora bağlılığı olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Caz, C. & Yazıcı, Ö. F. (2024). Sporcu Kimliği ve Spora Bağlılık: Yapısal Eşitlik Modeli ile İlişkisel Dinamiklerin Analizi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 571-583.

*Athlete Identity and Sports Commitment: Analysis of Relational Dynamics with Structural Equation Model**

Assoc. Prof.Dr. Çağdaş Caz

Yozgat Bozok University, Faculty of Sports Sciences, Department of Sports Management, Department of Sports Management, Yozgat – TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk Yazıcı

Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Sports Sciences, Department of Physical Education and Sports, Department of Physical Education and Sports, Tokat – TÜRKİYE

Article History

Submitted: 12.10.2024

Accepted: 17.12.2024

Published Online: 31.12.2024

Keywords

Athlete
Identity
Sports Commitment

Abstract

Sports, exercise and physical activity provide many benefits for individuals in terms of mental, spiritual, physical, social and communication. In addition to these benefits, it is important for individuals to show continuity in the sports branch they are interested in, since a high commitment to sports will form the basis for a good level of athlete identity. For this reason, both athlete identity and commitment to sports are seen as two concepts that positively affect each other. In this context, the aim of the study is to examine the relationship between athletes' athlete identities and their levels of commitment to sports. For this purpose, relational screening model was used in the research. The research group consisted of 251 athletes (125 female, 126 male) determined by simple sampling method. Data was collected according to the fitness status of the athletes. "Personal information form", "athlete identity scale" and "sport commitment scale" were used in the research. In the analysis of the data, T-Test and ANOVA test were applied to evaluate the demographic characteristics. In addition, Structural Equation Model (SEM) was applied to examine the relationship between the scales. Research findings; According to the t-test results, significant differences were found in both the sub-dimensions of commitment to sports and the identity of athletes in gender, athlete level and athlete category. The path coefficient between athlete identity and commitment to sports was found to be statistically significant. As a result, we can say that athlete identity significantly predicts commitment to sports. This finding shows that as athlete identity increases, commitment to sports will also increase. It was concluded that athlete identity positively affects commitment to sports.

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Yozgat Bozok University Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision number 17/47 dated 19.09.2024.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.78792>

GİRİŞ

Spor, ruh sağlığına iyi gelen ve sosyal ilişkileri güçlendiren, fiziksel ve zihinsel açıdan fayda sağlayan geniş kavramdır (Üçkardeş, 2020). Bu kapsamda toplumun sağlıklı bir yapıya kavuşmasında, bütünlüğünün korunmasında, çağdaş bir yapıya ulaşmasında önemli görülen bir kavramdır. Bu nedenle sporun birey ve toplumsal yapı içerisinde önemle değer verilmesi gerekmektedir (Yetim, 2000). Sporcuların sporda başarılı olabilmelerinde fizyolojik faktörlerin yanı sıra sporda devamlılıkları önemlidir (Schaufeli vd., 2002). Temel amacı başarıya ulaşmak olan bir sporcunun ilgilendiği spor branşında kararlı bir şekilde devam etmesi değerli görülmektedir (Scanlan, vd., 2003). Bağlılık, sadık kalabilmenin yanı sıra sadakati simgeleyen aynı zamanda bireyin bir kişi veya kuruma karşı yakınlığını ve yükümlülüklerini simgeleyen kavramdır (Balay, 2014; Mercan, 2006). Spora bağlılık ise sporcuların sportif aktivitelere tutkuyla bağlanmasını gösterir. Ayrıca, sportif faaliyet alanlarında sergilenen devamlı ve tutarlı davranışlar bütünü ifade eder (Lonsdale, Hodge & Jackson, 2007).

Mevcut spor bilimi ve spor psikolojisi alanında yaşanan gelişmeler sporcu bağlılığına olan ilgiyi arttırmaktadır. Spora bağlılık, sporda başarıya ulaşmak ve sporda sürekliliği sağlama noktasında önemlidir (Zahariadis vd., 2006). Spora bağlılık kavramı, sporcular arasında kurulan ilişkilerde bağlılığın yönünü ve şiddetine etki edebilmektedir. Bu ilişkiler sonucunda gelişen olumlu duygular sporcunun spora bağlanmasına vesile olmaktadır (Martínez-Alvarado vd., 2016). Spora bağlılık ile sporcu kimliği arasında olumlu yönde etkileşim söz konusudur.

Kimlik kavramı, bir insanın doğuştan gelen biyolojik özelliklerinin yanı sıra zamanla sosyal çevresinden etkilenmesi sonucu da oluşabilmektedir. Bu noktada kimliğin oluşmasında bireyin toplumsal çevresi temeldir (Birkök, 1994). Yaşam sürdürdükleri toplumlarda farklı alanlarda kimlik oluşturan bireyler, zamanla sporcu kimliği oluşmaya başlarlar (Baba kaya vd., 2018). Bireyler zamanla toplum içerisinde farklı kimliklerle (Etnik, politik veya sosyal, sporcu kimliği) karşımıza çıkabilir (Yanmış & Kahraman, 2013). Spor branşıyla doğrudan ilişkili olan kimlik algısı, sporcuların özelliklerine bağlı olarak gelişim gösterir (Horton & Mack, 2000).

Sporcu kimliği, bireyin kendisini sporcu rolü ile özdeşleştirme durumu olarak tanımlanmaktadır. Sporcu kimliği güçlü olan bireyler, sportif aktivitelere daha fazla önem vermekte ve kendilerini daha olumlu algılayabilmektedirler (Lamont-Mills & Christensen, 2006). Sporcuların performansları ne kadar yüksek ise sporcu kimlikleri de o kadar yükselmektedir (Brewer & Cornelius, 2001). Sporcu kimliği, bir kişinin sporcu rolüyle tanımlanma derecesi (Brewer vd., 1993) ve sınırlanması olarak ifade edilmektedir (Li & Andersen, 2008). Sporcu kimliği, toplumsal açıdan sosyal bir role sahiptir. Bu rol kapsamında bir sporcunun beslenme ve uyku düzenine uyum sağlaması sporcu kimliğinden kaynaklanmaktadır (Çetinkaya, 2010).

Spora bağlılığı olan bir birey veya sporcu, gündelik hayatta fiziksel, zihinsel açıdan diğer bireylere nazaran daha sağlıklıdır. Sporcunun etrafına rol model olması, sportif branşta başarılı olması için düzenli olarak spor veya egzersiz yapması önem arz etmektedir. Bu düzenliliği simgeleyen spora bağlılık, birey veya sporcuların başarılı ve sağlıklı olmalarında büyük öneme sahiptir. Bu düşüncelere istinaden çalışmanın amacı, sporcu kimliği ile spora bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nicel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemede kullanılan ilişkisel araştırma modelinin (Büyüköztürk, 2015) uygulandığı mevcut araştırmada, sporcu kimliği ile spora bağlılık arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmaya, “Kolaylıkla Bulunabileni Örnekleme” yöntemiyle belirlenen 125’i (%49,8) kadın 126’sı (%55,2) erkek olmak üzere toplam 251 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Sporculara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışmada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Sporcu Kimliği” ile “Spora Bağlılık” ölçekleri kullanılmıştır.

Spor Bağlılık Ölçeği: Mevcut ölçek, Guillen & Martinez-Alvarado (2014) tarafından geliştirilmiş, Kayhan, Bardakçı & Caz (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İki faktörlü yapıya sahip ve on maddeden oluşmaktadır. 7’li likert şeklinde derecelendirmeye sahiptir ve ters madde(ler) bulunmamaktadır.

Sporcu Kimliği Ölçeği: Mevcut ölçek, Brewer & Cornelius (2001) tarafından geliştirilmiş, Öztürk & Koca (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yedi madde ve üç faktörden oluşmaktadır. 7’li likert derecelendirmeye sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma kapsamında hazırlanan Google form, sporculara e-posta ve WhatsApp üzerinden ulaştırılmıştır. 2024 yılı içerisinde 3 aylık bir zaman diliminde veriler toplanmıştır. Veri çözümlemeleri IBM AMOS V25 (Chicago, USA) ve SPSS 24. SPSS Inc., (Chicago, USA) ile incelendi. Öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılarak karar verildi (Büyüköztürk, 2013) (Tablo 2). Bunun yanı sıra ölçüm araçlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Bu bağlamda betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arası farklılıkları belirlemek için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Araştırmada ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmış ve iki aşamalı yaklaşım benimsenmiştir. Öncelikle modele ait ölçüm modelleri değerlendirilmiş sonrasında karar verilen yapısal model test edilmiştir (Tablo 7; Şekil, 1).

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=251)

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	125	49,8
	Erkek	126	55,2
Sporculuk Düzeyi	Amatör	217	86,5
	Profesyonel	34	13,3
Yaş	18-25 yaş	157	62,5
	26-33 yaş	28	11,2
	34-41 yaş	33	13,1
	42 yaş ve üzeri	33	13,1
Sporculuk Kategorisi	Takım Sporları	126	50,2
	Bireysel Sporlar	125	49,8

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya toplam 251 birey katılmıştır. Katılımcıların 125’i (%49,8) kadın, 126’sı (%55,2) erkektir. Araştırmaya katılan bireylerin 217’si (%86,5) amatör, 34’ü ise

(%13,3) profesyoneldir. Katılımcıların 157'si (%62,5) 18-25 yaş aralığında, 28'i (%11,2) 26-33 yaş aralığında, 33'ü (%13,1) 34-41 yaş aralığında, 33'ü (%13,1) 42 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Katılımcıların 126'sı (%50,2) takım sporcusu, 125'i (%49,8) bireysel sporcudur.

Tablo 2. Ölçek Puanlarının Dağılımı (ASÖ ve EYSİÖ) (n=262)

	Ölçekler	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
SBÖ	Odaklanma	5,30	1,32	-0,23	-1,15	0,857
	Dinç olma	5,76	1,14	-0,89	-0,05	0,940
SKÖ		5,19	1,23	-0,22	-0,86	0,897

Spora bağlılık ve sporcu kimliği ölçeklerinden alınan en yüksek ve en düşük ortalama puanları sırasıyla "Odaklanma (5,30±1,32) ve "Dinç olma" (5,76±1,14), SKÖ toplamda ise (5,19±1,23)'dir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterdiği ve ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 3. SBÖ ve SKÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Kadın (n=125)		Erkek (n=126)		t	p	
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
SBÖ	Odaklanma	5,04	1,38	5,56	1,20	3,18	0,00*
	Dinç olma	5,57	1,19	5,94	1,06	2,59	0,01*
SKÖ		5,01	1,36	5,37	1,07	2,29	0,02*

*p<0,05

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin yapılan analizde, Odaklanma [t=3,18, p<0,01], Dinç olma [t=2,59, p<0,05] ve SKÖ [t=2,29, p<0,05], puanlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Tüm boyutlarda erkeklerin ortalama puanları kadınlardan yüksek bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 4. SBÖ ve SKÖ Puanlarının Sporcu Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Amatör (n=217)		Profesyonel (n=34)		t	p	
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.			
SBÖ	Odaklanma	5,20	1,31	5,91	1,22	-2,96	0,00*
	Dinç olma	5,69	1,14	6,20	1,08	-2,43	0,02*
SKÖ		5,08	1,23	5,91	1,01	-3,76	0,00*

*p<0,05

Katılımcıların sporcu düzeylerine ilişkin yapılan analizde, Odaklanma [t=-2,96, p<0,01], Dinç olma [t=-2,43, p<0,05] ve SKÖ [t=-3,76, p<0,01], puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Tüm boyutlarda profesyonel sporcuların ortalama puanları amatörlerden yüksek bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 5. SBÖ ve SKÖ Puanlarının Sporcu Kategorisi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Ölçekler	Takım (n=126)		Bireysel (n=125)		t	p
		Ort.	Ss.	Ort.	Ss.		
SBÖ	Odaklanma	5,52	1,26	5,08	1,33	2,71	0,01*
	Diñç olma	5,96	1,11	5,56	1,14	2,84	0,00*
SKÖ		5,48	1,15	4,90	1,25	3,87	0,00*

*p<0,05

Katılımcıların sporcu kategorilerine ilişkin yapılan analizde, Odaklanma [t=2,71, p<0,05], Diñç olma [t=2,84, p<0,01] ve SKÖ [t=-3,87, p<0,01], puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Tüm boyutlarda takım sporcularının ortalama puanları bireysel sporcuların ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 6. SBÖ ve SKÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Yaş	n	Ort.	Ss	F	p	Anlamlı	
SBÖ	Odaklanma	18-25 yaş ^a	157	5,29	1,36	0,96	0,41	
		26-33 yaş ^b	28	4,96	1,19			
		34-41 yaş ^c	33	5,47	1,22			
		42 yaş ve üzeri ^d	33	5,45	1,28			
	Diñç olma	18-25 yaş ^a	157	5,56	1,21	5,10	0,00*	d>a
		26-33 yaş ^b	28	5,84	0,99			
		34-41 yaş ^c	33	6,10	1,11			
		42 yaş ve üzeri ^d	33	6,28	0,62			
SKÖ	18-25 yaş ^a	157	5,17	1,35	0,30	0,83		
	26-33 yaş ^b	28	5,06	0,84				
	34-41 yaş ^c	33	5,26	1,14				
	42 yaş ve üzeri ^d	33	5,33	1,05				

*p<0,05

Odaklanma ile SKÖ puanlarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunamazken (p>0,05), Diñç olma [F(3,247)= 5,10, p<0,01] puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 42 ve üzeri yaş grubu ortalama puanları 18-25 yaş grubu ortalamasından yüksek bulunmuştur (Tablo 6).

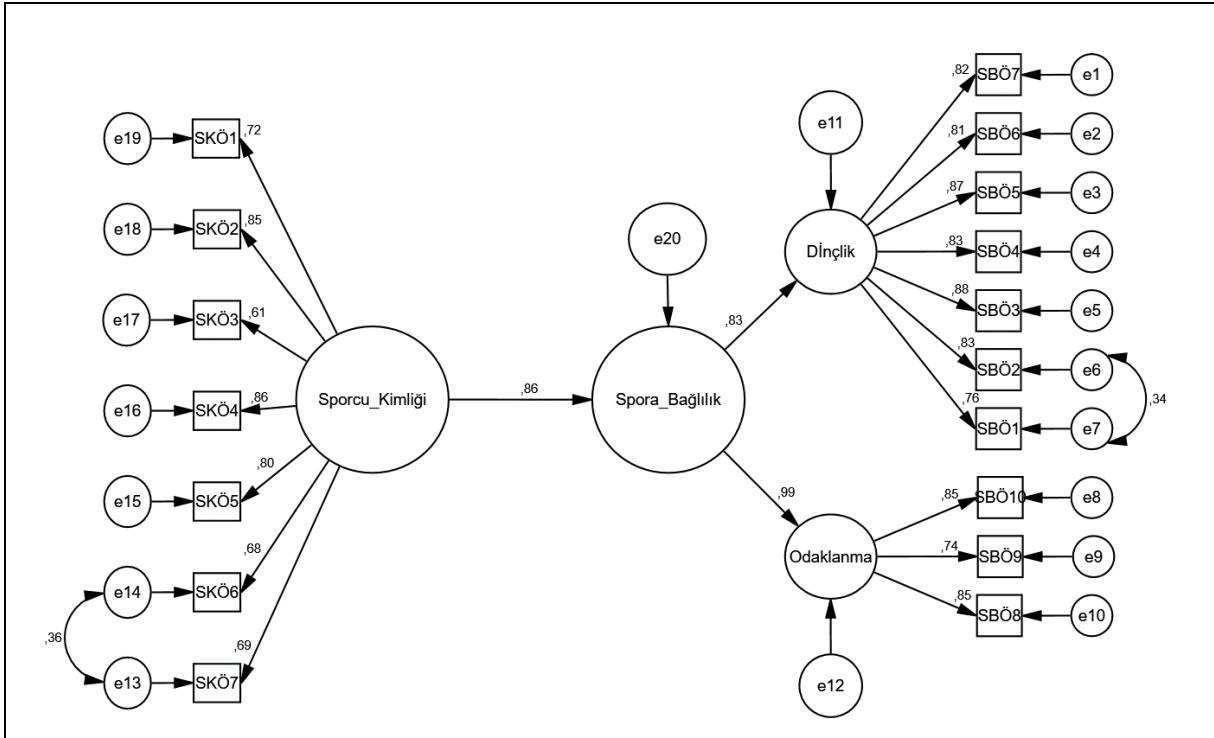
Tablo 7. SBÖ ve SKÖ Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

Ölçüm modeli			β_1	β_2	S.E.	C.R.	P
Odaklanma	<---	Spora Bağlılık	0,993	1			
Diñçlik	<---	Spora Bağlılık	0,831	0,76	0,064	11,828	<0,001
SKÖ7	<---	Sporcu Kimliği	0,688	1			
SKÖ6	<---	Sporcu Kimliği	0,68	0,939	0,075	12,494	<0,001
SKÖ5	<---	Sporcu Kimliği	0,803	1,096	0,094	11,657	<0,001
SKÖ4	<---	Sporcu Kimliği	0,859	1,149	0,093	12,367	<0,001
SKÖ3	<---	Sporcu Kimliği	0,609	0,736	0,082	9,008	<0,001
SKÖ2	<---	Sporcu Kimliği	0,845	1,154	0,095	12,196	<0,001
SKÖ1	<---	Sporcu Kimliği	0,717	0,999	0,095	10,504	<0,001
YEM	<---	Sporcu Kimliği	0,864	0,945	0,088	10,77	<0,001

Spora Bağlılık

β^1 : Standart yol kat sayıları, β^2 : Standart olmayan yol katsayıları

Öncelikle, araştırma modelinin test edilmesi için yapılan analizler sonucunda model uyum kriterleri incelenmiş ve uyum değerleri istenilen sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Ölçüm modeline ait uyum indeks değerleri (CMIN=258,574, DF=114, CMIN/DF=2,268, RMSEA= 0,071, CFI=0,955, GFI=0,890) olarak elde edildi ve tüm yol kat sayıları istatistiksel olarak anlamlı olduğu görüldü. Elde edilen yol kat sayılarının standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



CMIN=258,574; DF=114; CMIN/DF=2,268; RMSEA= 0,071; CFI=0,955; GFI=0,890

Şekil 1: Sporcu Kimliği ve Spora Bağlılık Arasındaki Yapısal Eşitlik Modeli

Yapısal modelde sporcu kimliği ile spora bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. YEM’de sporcu kimliği ile spora bağlılık arasındaki yol kat sayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta_1=-0,864$, $p<0,001$). Diğer bir ifade ile sporcu kimliği spora bağlılığı anlamlı şekilde yordamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Spora bağlılık ölçeği-(SBÖ) ve sporcu kimliği ölçeği-(SKÖ)ni oluşturan faktörlerden elde edilen puanlarla ilgili değerler sunulmuştur. Ölçeklerden alınan en yüksek ve en düşük ortalama puanları sırasıyla “Odaklanma (5,30) ve “Dinç olma” (5,76), SKÖ toplamda ise (5,19)’tır. Çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağılıma sahip ve yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde; bireysel ve takım sporu yapan sporcularda spora bağlılık incelenmiş, yüksek ortalamanın “adanma”, düşük ortalamanın ise “içselleştirme” boyutunda olduğu belirlenmiştir (Siyahtaş vd., 2020). Kış sporları ile ilgilenen sporcularda spora bağlılığın orta dereceden yüksek olduğu bulunmuştur (Han & Polat, 2022). Oryantiring ile ilgilenen sporcularda spor bağlılık verilerinin normal

dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Pepe, 2020). Taekwondo sporcularının spora bağlılıkları incelenmiş ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu gözlenmiştir (Madak vd., 2021). Farklı takım sporcuları ile yapılan araştırmada verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Yarayan vd., 2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde sporcu kimliği ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Savaş vd., 2023). Hentbolcular ile yapılan çalışmada sporcu kimliği verilerinin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Arıbaş, 2022). Sporcular ile yapılan çalışmada spora bağlılığın normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Altın vd., 2023). Bu sonuçlar, mevcut çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Mevcut çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin yapılan analizde odaklanma, dinç olma ve SKÖ puanlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Tüm boyutlarda erkeklerin ortalama puanları kadınlardan yüksek bulunmuştur. Bu bulgu erkek katılımcıların spora bağlılıklarının ve sporcu kimliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde; sporcular ile yapılan çalışmada spora bağlılığın “zinde olma” boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (Özgün vd., 2021). Spor merkezi üyeleri ile yapılan çalışmada spora bağlılığın “zinde olma” boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (Koç & Koç, 2023). Sporcular ile yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninde spora bağlılık geneli ve alt boyutlarda anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Arıkan & Akoğuz Yazıcı, 2022). Üniversite öğrencilerinde sporcu kimliğinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir (Görgülü vd., 2018). Bireylerin sporcu kimliğinin sosyal kimlik alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur (Savaş vd., 2023). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde sporcu kimliği incelenmiş ve sosyal kimlik boyutunda erkek ile kadınlar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür (Baba Kaya vd., 2018). Kick boks sporcuları ile yapılan çalışmada erkek ve kadın sporcular arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (Turan, 2021). Erkek ve kadın sporcularda sporcu kimliği açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Arıbaş, 2022). Bir diğer çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin sporcu kimlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Perihan vd., 2023). Yapılan çalışmada erkek öğrencilerin sporcu kimliği algılarının kız öğrencilerin kimlik algılarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (Süllü & Engin, 2024). Erkek öğrenci sporcuların sporcu kimliklerinin kadın sporculardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Sturm ve vd., 2011). Tüm bu çalışma bulguları, mevcut çalışma bulgusu ile örtüşmektedir. Ancak aksi sonuç çıkan çalışmalarda mevcuttur. Erkek ve kadın taekwondo sporcularının spora bağlılıklarında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir (Madak vd., 2021). Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından spora bağlılık düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşmamıştır (Ekizoğlu, 2023). Masa tenisi sporcuları ile yapılan çalışmada sporcuların cinsiyete göre spora bağlılık toplam puan ve alt boyutlarda istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Kusan ve ark., 2024). Araştırmaya katılan sporcularda cinsiyetin sporcu kimlik algısında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (Yanar vd., 2017). Kış ve buz spor branşları sporcularında sporcu kimliği incelenmiş ve erkek ile kadın sporcular arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir (Bedir & Önal, 2023). Kadın ve erkek sporcuları arasında sporcu kimliği düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Karakuş, 2022). Yapılan araştırmada, cinsiyetin sporcu kimliği üzerinde farklılık yaratmadığı belirlenmiştir (Costa vd., 2020).

Mevcut çalışmada katılımcıların sporcu düzeylerine ilişkin yapılan analizde, odaklanma, dinç olma ve SKÖ puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Tüm boyutlarda profesyonel sporcuların ortalama puanları amatörlerden yüksek bulunmuştur. Bunun sebebinin profesyonelliğin temelinde yer alan disiplin, meslek olarak icra etmek, devamlılık gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde; öğrencilerin spora bağlılıkları incelenmiş amatör ve profesyonel olarak sporla ilgilenenler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar belirlenmiştir (Caz & Bardakçı, 2023). Öğrencilerin sporcu kimliği algıları incelenmiş, takım sporları ile bireysel sporlarda faaliyette bulunan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Süllü & Engin, 2024). Sporcuların bireysel ya da takım

sporu yapma durumlarına göre SBÖ “zinde olma”, “adanma” ve tek faktör olarak “bağlılık” alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken; “içselleştirme” alt boyut arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Siyahtaş vd., 2020). Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada bireysel ve takım sporları değişkeni ile sporcu kimliğinde herhangi bir manidar farklılık tespit edilememiştir (Görgülü vd., 2018). Bireysel ve takım sporu yapan öğrenciler arasında sporcu kimliği ile alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Savaş vd., 2023). Alan yazında mevcut çalışma sonucu ile örtüşen ve örtüşmeyen çalışmaların olduğu görülmüştür.

Mevcut çalışmada odaklanma ile SKÖ puanları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken, dinç olma puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 42 ve üzeri yaş grubu ortalama puanları 18-25 yaş grubu ortalamasından yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde; spora bağlılık kapsamında farklı yaşlara sahip bireyler incelenmiş ancak istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı ilişki belirlenmemiştir (Özgün vd., 2021). Yaş arttıkça sosyal kimlik düzeyinde de artış olduğu (Kroshus vd., 2014), artan yaşla birlikte sporcu kimliği düzeyinde bir artışın beklenmesi gerektiği (Poux ve Fry, 2015) belirtilmiştir. Farklı yaşlara sahip sporcularda spora bağlılık incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir (Siyahtaş vd., 2020). Farklı yaşlarda olan taekwondo sporcularının spora bağlılıklarında herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (Madak vd., 2021). Sporcuların sporcu kimlik algısı ve başarı motivasyon düzeylerinde yaş grupları açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır (Yanar vd., 2017). Farklı yaşlara sahip bireyler arasında sporcu kimliği ile alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Savaş vd., 2023). Öğrencilerin sporcu kimlikleri incelenmiş ancak yaş değişkeninin anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür (Baba Kaya vd., 2018). Alan yazında mevcut çalışma sonucu ile örtüşen ve örtüşmeyen çalışmaların olduğu görülmüştür.

Araştırma modelinin test edilmesi için yapılan analiz sonucunda model uyum kriterleri incelenmiş ve değerlerin istenilen sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Ayrıca, YEM’de sporcu kimliği ile spora bağlılık arasındaki yol kat sayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta_1=-0,864$, $p<0,001$). Diğer bir ifade ile sporcu kimliği spora bağlılığı anlamlı şekilde yordamaktadır. Literatür incelendiğinde; oryantiring sporcularının spora bağlılık düzeyi ile sporda zihinsel dayanıklılık düzeyi arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir (Pepe, 2020). Cimnastik sporcularının, sporcu kimlik algıları ile başarı hedefleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Proios, 2012). Sporcularda antrenör davranış algısının spora bağlılık düzeyini yordama etkisi anlamlıdır (Altın ve vd., 2023). Teknoloji bağımlılığı ile spora bağlılık alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (Eski & Yılmaz, 2024). Sporcuların sporcu kimlik algısı ile başarı motivasyonu düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki vardır (Yanar vd., 2017). Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada genel öz yeterlilik ile sporcu kimlik algısı arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Caba & Pekel, 2017). Başka bir çalışmada sporcu kimliği ile etkili iletişim düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Karakuş, 2022). Sporcular ile ilgili yapılan çalışmada sporcu kimliği ile sporcu memnuniyeti arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir (Burns ve vd., 2012; Black & Smith, 2007). Tüm bu bulgular, mevcut çalışma sonucunu destekler niteliktedir.

Yapılacak araştırmalarda farklı grupların incelenmesi alan yazına zenginlik katacaktır. Sporcu kimliği ile sporcu bağlılığının incelendiği mevcut çalışmada her iki kavramın da birbiri ile ilişkisine bakılmıştır. Bu kapsamda yapılacak araştırmalarda sporcu kimliği ile spora bağlılığın farklı kavramlar arasında olan ilişkisi incelenebilir. Yapılacak araştırmalardan elde edilecek sonuçların bölge halkı ve sporcuları ile paylaşılması farkındalık oluşturmaya açısından önemli olacaktır.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 19.09.2024 tarih ve 17/47 karar no 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:	-
Sorumlu Yazar:	Doç. Dr. Çağdaş Caz
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 from Yozgat Bozok University Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision number 17/47 dated 19.09.2024.
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:	Assoc. Prof. Dr. Çağdaş Caz
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Altın, Y. Özkurt, B. & Küçükbiş, H.F. (2023). Antrenör Davranış Stilleri Algısının Spora Bağlılığı Yordama Etkisinin Yapısal Regresyon Modeli ile İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 424-438.
- Arıbaş, S. (2022). Hentbolcularda Sporcu Kimliğinin Oluşmasında Antrenör-Sporcu İlişkinin Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıkan, A.N. & Akoğuz Yazıcı, N. (2022). Sporcuların Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Takım Sporları Üzerine Kesitsel Bir Analiz. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 738-748.
- Baba Kaya, H. Namlı, S. & Tekkurşun Demir, G. (2018). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sporcu Kimlikleri ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 179-196.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bedir, F. & Önal, L. (2023). Sporcu Kimliği ile Algılanan Sosyal Yetkinlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kış ve Buz Spor Branşları Sporcuları Örneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 182-191.
- Birkök, M.C. (1994). *Bilgi Sosyolojisi Işığında Kimlik Sorunu*. (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Black, J.M. & Smith, A.L. (2007). An Examination of Coakley's Perspective on Identity, Control and Burnout Among Adolescent Athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 417-436.
- Brewer, B.W. & Cornelius, A.E. (2001). Norms and Factorial Invariance of The Athletic Identity Measurement Scale. *Academic Athletic Journal*, 15, 103-113.
- Brewer, B.W. Van Raalte, J.L. & Linder, D.E. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles heel?. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 237-254.
- Burns, G.N., Jasinski, D., Dunn, S.C. & Fletcher, D. (2012). Athlete Identity and Athlete Satisfaction: The Nonconformity of Exclusivity. *Personality and Individual Differences*, 52, 280-284.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caba, U. & Pekel, A. (2017). Üniversite Öğrencilerin Genel Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Sporcu Kimlik Algısı Arasındaki İlişki (Vakıf Üniversitesi Örneği). *The Journal of Academic Social Science*, 5(55), 475-482.
- Caz, Ç., & Bardakçı, S. (2023). Spora Bağlılık İle Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Spor Bilimleri Fakültesi Üzerine Bir Uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 131-146.
- Çetinkaya, T. (2010). *Sporcu Öğrenci Kimliği Oluşumunda Etkili Olan Faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Costa, S., Santi, G., Di Fronso, S., Montesano, C., Di Gruttola, F., Ciof, E.G., Morgilli, L. & Bertollo, M. (2020). Athletes and adversities: Athletic identity and emotional regulation in time of COVID-19. *Sport Sciences for Health*, 16, 609-618.
- Ekizoğlu, Ö. (2023). Açık Su Yüzme Sporcularının Spora Bağlılıklarının Yaşam Doyumuna Etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 7(1), 68-76.
- Eski, T. & Yılmaz, B.H. (2024). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Bağımlılıkları ile Spora Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *TOJRAS*, 13(3), 269-76.
- Görgülü, R. Adiloğulları, G.E. Tosun, Ö.M. & Adiloğulları, İ. (2018). Prososyal ve Antisosyal Davranış İle Sporcu Kimliğinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 147-161.
- Guillen, F. & Martinez Alvarado, J.R. (2014). The Sport Engagement Scale: An Adaptation of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for the Sports Environment. *Universitas Psychologica*, 13(3), 975-984.
- Han, M.T. & Polat, E. (2022). Kış Sporları İle İlgilenen Sporcuların Spora Bağlılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 80-91.
- Horton, R. & Mack, D. (2000). Athletic Identity in Marathon Runners: Functional Focus or Dysfunctional Commitment. *Journal of Sport Behavior*, 23(2), 101-119.
- Karakuş, K. (2022). E-Spor Oyuncularının Sporcu Kimlikleri ile Etkili İletişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 241-253.

- Kayhan, R., Bardakçı, S. & Caz, Ç. (2020). Adaptation of The Sport Engagement Scale To Turkish. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 9(3), 2905-2922.
- Koç, H. & Koç, Ö. (2023). Sportif Uygulamalarda Müzik ve Spora Bağlılık: Spor Merkezi Üyeleri Üzerine Bir Araştırma. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 65-81.
- Kusan, M., Toklu, S., Derelioğlu, M. & Çankaya, S. (2024). Masa Tenisi Sporcularında Sporcu Öz Yeterliliğin Spora Bağlılık Düzeyine Etkisi. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 6(1), 9-17.
- Kroshus, E., Kubzansky, L.D., Goldman, R.E. & Austin, S.B. (2014). Norms, athletic identity, and concussion symptom under-reporting among male collegiate ice hockey players: a prospective cohort study. *Annals of behavioral medicine*, 49(1), 95-103.
- Lamont-Mills, A. & Christensen, S.A. (2006). Athletic identity and its relationship to sport participation levels. *J Sci Med Sport*, 9, 472-478.
- Li, H.Y. & Andersen, M.B. (2008). Athletic identity in China: Examining the AIMS in a Hong Kong sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(2), 176-188.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Jackson, S.A. (2007). Athlete Engagement: II. Development and initial Validation of The Athlete Engagement Questionnaire. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 471-492.
- Madak, E. Kumartaşlı, M. Gülen, Ö. & Sönmez, H.O. (2021). Taekwondo Sporcularının Spora Bağlılık Düzeylerinin Milli Sporculuk Durumları ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *TOJRAS*, 10(3), 1-17.
- Martínez-Alvarado, J.R. Guillen, F. & Feltz, D. (2016). Athletes' Motivational Needs Regarding Burnout and Engagement. *Revista De Psicología Del Deporte*, 25(1), 65-71.
- Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgün, A. Türkmen, M. & Ayhan, B. (2021). Sporcuların Covid-19'a Yakalanma Kaygısı ve Spora Bağlılık Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 298-315.
- Öztürk, P. & Koca, C. (2013). Sporcu Kimliği Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 24(1), 1-10.
- Pepe, K. (2020). Oryantiring Katılımcılarının Spora Bağlılıkları ve Zihinsel Dayanıklılıklarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Perihan, M., Arslan, C. & Kuvat, S. (2023). Öğretmenlerin Sporcu Kimliği ve Sosyal Medya Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 7(2), 77-85.
- Proios, M. (2012). Athletic Identity and Achievement Goals of Gymnastics Athletes. *Science of Gymnastics Journal*, 4(1), 15-24.
- Poux, K.N. & Fry, M.D. (2015). Athletes' Perceptions of Their Team Motivational Climate, Career Exploration and Engagement, and Athletic Identity. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 9(4), 360-372.
- Savaş, B.Ç., Mavibaş, M. & Karababa, B. (2023). Spor Bilimleri Fakültesindeki Öğrencilerin Sporcu Kimliği Düzeylerinin İncelenmesi. *Spor ve Bilim Dergisi*, 1(1), 40-54.
- Scanlan, T.K., Russel, D.G., Beals, K.P. & Scanlan, L.A. (2003). Project on Elite Athlete Commitment (Peak): II. a Direct Test and Expansion of The Sport Commitment Model with Elite Amateur Sportsmen. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 377-401.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonz lez-Rom, V. & Bakker, A.B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.

- Siyahtaş, A. Tükenmez, A. Avcı, S. Yalçınkaya, B. & Çavuşoğlu, S.B. (2020). Bireysel ve Takım Sporunu Yapan Sporcuların Spor Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(34), 1310-1317.
- Süllü, M.E. & Engin, S.G. (2024). Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Sporcu Kimliği Düzeyi İle Çevresel Davranış Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 260-274.
- Sturm, J.E., Feltz, D.L. & Gilson, T. A. (2011). A Comparison of Athlete and Student Identity for Division I and Division III Athletes. *J Sport Behav*, 34, 295-306.
- Turan, E. (2021). Kick-Boks Sporcularının Sporcu Kimlikleri ile Sportmenlik Yönelimlerinin İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 412-423.
- Üçkardeş, E. (2020). Düzenli Spor Yapan Rehber Öğretmenlerin Spor Yapma Düzeylerine Göre Psikolojik İyi Hal Düzeylerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanar, Ş. Kırandı, Ö. & Can, Y. (2017). Tenis ve Badminton Sporcularının Sporcu Kimlik Algısı ve Başarı Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 1(1), 51-58.
- Yanmış, M. & Kahraman. B. (2013). Gençlerin Dini ve Etnik Kimlik Algısı: Diyarbakır örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(2), 117-153.
- Yarayan, Y.E., Güngör, N., Çelik, O.B., & Gülşen, D.B.A. (2022). Yol Analizi: Sporcu Kimliği Bağlamında Psikolojik Performans Stratejilerini Tahmin Etme. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 699-712.
- Yetim, A.A. (2000). Sporun Sosyal Görünümü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 63-72.
- Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, H. & Alexandris, K. (2006). Self-Determination in Sport Commitment. *Percept Mot Skills*, 102(2), 405-420.